



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

**«Αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην
Ελληνική ως μητρική και στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα
σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης»**

Βασιλική Τσελά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γεωργία Ανδρέου

Βόλος 2015

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

**«Αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην
Ελληνική ως μητρική και στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα
σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης»**

Βασιλική Τσελά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γεωργία Ανδρέου

Βόλος 2015

Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, επιβλέπουσα.

Ανάργυρος Καραπέτσας, Καθηγητής Νευροψυχολογίας του Παιδιού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Φίλιππος Βλάχος, Καθηγητής Ψυχοβιολογίας του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Λοιπά μέλη της Επταμελούς Κριτικής Επιτροπής

Σταυρούλα Σταυρακάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας-Νευρογλωσσολογίας στο Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Σωτηρία Τζιβνίκου, Λέκτορας Μαθησιακών Δυσκολιών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Γαλήνη Σαπουντζάκη, Λέκτορας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ιωάννης Γαλαντόμος, Λέκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Στην οικογένειά μου

Πρόλογος

Φτάνοντας στο τέλος της ερευνητικής μου διαδρομής, θεωρώ χρέος μου να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα κ. Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την αμέριστη και συνεχή ηθική και πνευματική συμπαράσταση, πολύτιμη καθοδήγηση και πολύπλευρη συνεισφορά της στην πραγματοποίηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Με την άρτια επιστημονική της κατάρτιση σε θέματα γλωσσολογίας, ειδικής αγωγής και μεθοδολογίας έρευνας και με τις λεπτομερείς και εύστοχες υποδείξεις της συνέβαλε τα μέγιστα στη διεξαγωγή της έρευνας. Την ευγνωμονώ ιδιαίτερα για την μοναδική ευκαιρία που μου έδωσε και την τιμή που μου έκανε με τη συνεργασία της να τολμήσω ένα όνειρο ζωής καθοριστικό για την επιστημονική και επαγγελματική μου εξέλιξη.

Εκφράζω επίσης τις θερμές ευχαριστίες μου στον κ. Ανάργυρο Καραπέτσα, Καθηγητή Νευροψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στον κ. Φίλιππο Βλάχο, καθηγητή Ψυχοβιολογίας του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για τις πολύτιμες υποδείξεις τους και για τα επιστημονικά τους σχόλια κατά την αξιολόγηση της εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς κριτικής επιτροπής, την κ. Σταυρούλα Σταυρακάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας-Νευρογλωσσολογίας στο Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, την κ. Σωτηρία Τζιβνίκου, Λέκτορα Μαθησιακών Δυσκολιών στο ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κ. Γαλήνη Σαπουντζάκη, Λέκτορα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στο ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τον κ. Ιωάννη Γαλαντόμο, Λέκτορα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για τις επισημάνσεις τους και για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία της τελικής κρίσης της διδακτορικής μου διατριβής.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους μαθητές που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα, καθώς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης για τις διευκολύνσεις και τις χρήσιμες πληροφορίες που μου παρείχαν κατά τη διεκπεραίωση της έρευνας.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	5
Ευρετήριο σχημάτων	10
Ευρετήριο πινάκων.....	11
Περίληψη.....	13
Abstract.....	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	17
Η προβληματική της μελέτης	17
Δομή της έρευνας.....	20
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	22
1.1. Εισαγωγή.....	22
1.2. Η μάθηση της ανάγνωσης.....	22
1.3. Αποκωδικοποίηση.....	24
1.4. Ευχέρεια.....	28
1.5. Κατανόηση	30
1.6. Γλωσσικοί παράγοντες ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.....	31
1.6.1. Φωνολογική επίγνωση.....	32
1.6.2. Η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης.....	35
1.6.3. Μορφολογική επίγνωση.....	36
1.6.4. Η σχέση μορφολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης.....	42
1.6.5. Συντακτική Επίγνωση.....	47
1.6.6. Η σχέση συντακτικής επίγνωσης και ανάγνωσης	48
1.7. Σύνοψη 1 ^{ου} κεφαλαίου	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΗΤΡΙΚΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	51
2.1. Εισαγωγή.....	51
2.2. Η γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της.....	51
2.3. Δομή της γλώσσας.....	52
2.4. Διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας.....	54
2.5. Εκμάθηση της ξένης γλώσσας.....	55
2.6. Διδασκαλία της ξένης γλώσσας.....	58
2.7. Περιγραφή των δύο γλωσσών	63
2.7.1. Το αλφαβητικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας.....	63

2.7.2.	Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας.....	65
2.7.3.	Το μορφολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας.....	66
2.7.4.	Η σειρά των όρων στην ελληνική γλώσσα.....	68
2.7.5.	Το αλφαβητικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας.....	68
2.7.6.	Το φωνολογικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας.....	69
2.7.7.	Το μορφολογικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας.....	71
2.7.8.	Η σειρά των όρων στη γαλλική γλώσσα.....	72
2.8.	Σύνοψη 2 ^{ου} κεφαλαίου.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....		74
3.1.	Εισαγωγή.....	74
3.2.	Εννοιολογικό πλαίσιο για την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.....	75
3.2.1.	Διεθνής ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	77
3.3.	Αιτιολογικές θεωρίες για την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.....	79
3.4.	Μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας και ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.....	83
3.5.	Μορφολογική επίγνωση και ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.....	88
3.6.	Συντακτική επίγνωση και ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.....	93
3.7.	Κριτήρια διάγνωσης της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης.....	94
3.7.1.	Το κριτήριο αποκλεισμού άλλων αιτιών.....	94
3.7.2.	Το κριτήριο της απόκλισης.....	94
3.7.3.	Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των αναγνωστικών διαταραχών.....	96
3.8.	Σύνοψη 3 ^{ου} κεφαλαίου.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:.....		98
ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....		98
4.1.	Εισαγωγή.....	98
4.2.	Σύνδεση μητρικής και ξένης γλώσσας.....	98
4.3.	Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών και των Οριακών Επιπέδων.....	103
4.4.	Η Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης.....	105
4.5.	Διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική και στην ξένη γλώσσα.....	108
4.6.	Η Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους.....	124
4.6.1.	Επίδραση της διαφάνειας των γλωσσών στην ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.....	128
4.7.	Η ψυχολinguολογική θεωρία.....	130
4.8.	Μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων.....	134
4.8.1.	Φωνολογική Επίγνωση.....	134
4.8.2.	Μορφολογική Επίγνωση.....	136

4.8.3.	Συντακτική Επίγνωση.....	139
4.8.4.	Αναγνωστική Κατανόηση.....	140
4.9.	Διαγλωσσική μεταφορά σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης	141
4.10.	Σύνοψη 4 ^{ου} κεφαλαίου	144
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	146
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	146
	Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΙΔΙΚΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	152
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	152
6.1.	Εισαγωγή.....	152
6.2.	Συμμετέχοντες.....	153
6.2.1.	Σχηματισμός του δείγματος της έρευνας.....	153
6.2.2.	Η ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης	154
6.2.3.	Η ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα.....	156
6.3.	Εργαλεία για την επιλογή του δείγματος.....	159
6.3.1.	Κριτήριο αντιληπτικής ικανότητας (Raven Standard Progressive Matrices)..	159
6.3.2.	Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ)	161
6.4.	Εργαλεία της έρευνας.....	164
6.4.1.	Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) στην ελληνική ως μητρική γλώσσα	164
6.4.2.	Τεστ Ανάγνωσης στη γαλλική ως ξένη γλώσσα	171
6.5.	Διαδικασία αξιολόγησης.....	182
6.6.	Αξιοπιστία και εγκυρότητα των δύο τεστ ανάγνωσης	185
6.7.	Στατιστική ανάλυση δεδομένων	187
6.8.	Σύνοψη 6 ^{ου} κεφαλαίου	188
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	191
7.1.	Εισαγωγή.....	191
7.2.	Συγκριτικά αποτελέσματα επιδόσεων μεταξύ των ομάδων ανά γλώσσα και ανά τάξη.....	192
7.3.	Συσχέτιση μεταξύ της μορφοσυντακτικής δεξιοτήτας και της ανάγνωσης.....	202
7.4.	Διαγλωσσική μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων.....	208
7.5.	Ολικός έλεγχος της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα.....	212
7.6.	Σύνοψη 7 ^{ου} κεφαλαίου	216
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	217
8.1.	Εισαγωγή.....	217
8.2.	Επιδόσεις μεταξύ των ομάδων στην κάθε γλώσσα.....	217
8.3.	Επιδόσεις των δύο ομάδων μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας.....	225

8.4.	Ηλικιακή εξέλιξη στις επιδόσεις των δύο ομάδων στις δύο γλώσσες	230
8.5.	Σχέση μορφοσυντακτικής δεξιότητας και ανάγνωσης.....	234
8.6.	Πρόβλεψη των αναγνωστικών δεξιοτήτων της ξένης γλώσσας από τη μητρική .	242
8.7.	Γενικά Συμπεράσματα	253
8.8.	Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	254
8.9.	Παιδαγωγική αξιοποίηση – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις	255
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	258
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	296

Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1.1: Συλλαβική δομή της μονοσύλλαβης γαλλικής λέξης /trist/ (triste).....	33
Σχήμα 2. 1: Αρχικός διαχωρισμός σε τρία ευρέα επίπεδα, A, B και Γ	60
Σχήμα 2. 2: Διαφοροποίηση των επιπέδων του βασικού χρήστη	60
Σχήμα 3. 1: Το Τριμερές μοντέλο ανάγνωσης από τους Plaut, Seidenberg, McClelland και Patterson (1996) (Bishop et al, 2004, σ. 871).	84
Σχήμα 3. 2: Επέκταση Τριμερούς μοντέλου ανάγνωσης (Bishop et al, 2004, σ. 876)	86
Σχήμα 4. 1: Μοντέλο διγλωσσικής ικανότητας βασισμένο στην Κοινή Υποκειμενική Ικανότητα.....	103
Σχήμα 4. 2: Παρουσίαση της διγλωσσικής ικανότητας: το «διπλό παγόβουνο».....	103
Σχήμα 4. 3: Συνεχές των επιδόσεων της Νοημοσύνης, της Ικανότητας στην ξένη γλώσσα και στα κριτήρια στη μητρική γλώσσα για τις ομάδες Υψηλής και Χαμηλής επίτευξης στις έρευνες των Sparks et al. (Sparks, 2012a).....	118
Σχήμα 4. 4: Ταξινόμηση ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων με βάση τη δομή της συλλαβής και το βάθος της ορθογραφίας (Seymour et al., 2003)	126
Σχήμα 4. 5: Ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης πραγματικών λέξεων ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων (στο Seymour et al., 2003, σ.149,153)	126
Σχήμα 4. 6: Ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης άσημων λέξεων ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων (στο Seymour et al., 2003, σ.149, 156)	127
Σχήμα 4. 7: Η θεωρία του μεγέθους του ψυχολinguιστικού κόκκου (psycolinguistic grain size) των Ziegler και Goswami (2005)	130
Σχήμα 6. 1: Οι 4 δομικοί άξονες του Τεστ-A και οι δοκιμασίες τους	166
Σχήμα 6. 2: Πρόγραμμα Διαδικασίας Αξιολόγησης	183
Σχήμα 6. 3: Διαγραμματική παρουσίαση του γραμμικού υποδείγματος στο οποίο προσαρμόστηκαν τα δεδομένα της έρευνας	189
Σχήμα 6. 4: Διαγραμματική παρουσίαση του Υποδείγματος SEM για τον έλεγχο της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα.	
G123: Αποκωδικοποίηση, G4: Ευχέρεια, G5678: Μορφοσύνταξη και G910: Κατανόηση στην ελληνική γλώσσα. F123: Αποκωδικοποίηση, F4: Ευχέρεια, F5678: Μορφοσύνταξη και F910: Κατανόηση στη γαλλική γλώσσα. Οι ελλείψεις e1-e4 αντιστοιχούν στα σφάλματα. Τα βέλη δηλώνουν άμεση επίδραση και τα τόξα συσχέτιση.	190

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 4.1: Ενδεικτικές έρευνες από το 2000 και μετά για τις γλωσσικές δεξιότητες στη μητρική και την ξένη γλώσσα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, στις οποίες στηρίχθηκε περισσότερο η ερευνήτρια με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων, τα εργαλεία αξιολόγησης και τις γλώσσες (μητρική και ξένη) προς διερεύνηση.....	121
Πίνακας 6. 1: Κατανομή μαθητών ανά τάξη και ομάδα (μέσος όρος ηλικίας σε έτη)	153
Πίνακας 6 2: Μέσος όρος επίδοσης της ομάδας μαθητών με ΕΔΑ στο τεστ ΑΜΔΕ	156
Πίνακας 6. 3: Μέση τιμή επίδοσης ανά τάξη και ομάδα στο Raven για το Γυμνάσιο (στάθμιση Raven, 2000).....	158
Πίνακας 6. 4: Μέση τιμή επίδοσης ανά τάξη και ομάδα στο Raven για το Δημοτικό (στάθμιση Georgas, 1971).....	158
Πίνακας 6. 5: Οι δοκιμασίες του τεστ ανάγνωσης και οι δεξιότητες που αξιολογούνται.....	166
Πίνακας 7. 1: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στη δοκιμασία της Αποκωδικοποίησης.....	194
Πίνακας 7. 2: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στη δοκιμασία της Ευχέρειας.....	196
Πίνακας 7. 3: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στη δοκιμασία της Μορφοσύνταξης.....	199
Πίνακας 7. 4: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στη δοκιμασία της Κατανόησης.....	201
Πίνακας 7. 5: Συσχέτιση (r του Pearson) μεταξύ μορφοσυντακτικής δεξιότητας και ανάγνωσης.....	203
Πίνακας 7. 6: Συσχέτιση (r του Pearson) μεταξύ χωριστά της μορφολογίας και της σύνταξης με την ανάγνωση.....	205
Πίνακας 7. 7: Συσχέτιση (r του Pearson) μεταξύ των δοκιμασιών της μορφολογίας με την ανάγνωση.....	208
Πίνακας 7. 8: Συσχέτιση δεξιοτήτων της ελληνικής με τις δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας.....	210

Πίνακας 7. 9: Συσχέτιση της μορφολογίας και της σύνταξης της ελληνικής με όλες τις δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας.....	212
Πίνακας 7. 10: Συντελεστές Παλινδρόμησης για το προτεινόμενο υπόδειγμα (Ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα)	213
Πίνακας 7. 11: Συντελεστές Συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας (Ομάδα παιδιών ΚΑΙ)	214
Πίνακας 7. 12: Δείκτες καλής προσαρμογής του προτεινόμενου υποδείγματος (Ομάδα παιδιών ΚΑΙ).....	214
Πίνακας 7. 13: Δείκτες καλής προσαρμογής του προτεινόμενου υποδείγματος (Ομάδα παιδιών ΕΔΑ).....	215
Πίνακας 7. 14: Συντελεστές Παλινδρόμησης για το προτεινόμενο υπόδειγμα (Ομάδα παιδιών ΕΔΑ).....	215
Πίνακας 7. 15: Συντελεστές Συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας (Ομάδα παιδιών ΕΔΑ)	216

Περίληψη

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία που απαιτεί την ενεργοποίηση γνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξή της για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δεν αποτελεί μία φυσιολογική διαδικασία, με αποτέλεσμα την ύπαρξη σοβαρών εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικών συνεπειών. Η έρευνα για την εκμάθηση ξένης γλώσσας από μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βασίστηκε στην υπόθεση ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική γλώσσα και της ικανότητάς τους να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Παράλληλα, οι ερευνητές προσανατολίζονται στη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς γλωσσικών δεξιοτήτων και στο ρόλο των ορθογραφικών χαρακτηριστικών του κάθε γλωσσικού συστήματος για την πορεία κατάρκτησης του γραμματισμού στις διάφορες γλώσσες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση διαφορών στις αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα και με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ελληνική ως μητρική και στη γαλλική ως ξένη γλώσσα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Επίσης, η έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ του μορφοσυντακτικού γλωσσικού παράγοντα της ανάγνωσης με τις τρεις συνιστώσες της αναγνωστικής διαδικασίας, την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Τέλος, βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν οι αναγνωστικές δεξιότητες στην ελληνική ως μητρική γλώσσα μπορούν να προβλέψουν τις αναγνωστικές δεξιότητες στη γαλλική ως ξένη γλώσσα τόσο των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από μία ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα (N=108) και μία ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (N=108), οι οποίοι αξιολογήθηκαν στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφοσύνταξη και την κατανόηση τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επίδοση στη γαλλική ως ξένη γλώσσα ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη έναντι της ελληνικής ως μητρικής και για τις δυο ομάδες. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σχέση με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα είχαν χαμηλότερη επίδοση με στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις δοκιμασίες της γαλλικής γλώσσας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τα ελλείμματα στην κάθε δοκιμασία της μιας γλώσσας

μεταφέρονταν αναλογικά στην ίδια δοκιμασία της άλλης γλώσσας. Αυτή η διαγλωσσική μεταφορά ήταν λιγότερο εμφανής στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι οποίοι είχαν δυσανάλογα χαμηλή επίδοση στην ξένη γλώσσα, πιθανόν λόγω του βαθμού αδιαφάνειας της γαλλικής γλώσσας. Η παρούσα έρευνα έδειξε επίσης ότι οι μορφοσυντακτικές δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν δείκτες πρόβλεψης των αναγνωστικών δυσκολιών στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τέλος, παρατηρήθηκε στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δοκιμασιών και στις δύο ομάδες μαθητών και στις δύο γλώσσες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης να βελτιώσουν τις αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές τους δεξιότητες στην ξένη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, Ελληνική ως μητρική γλώσσα, Γαλλική ως ξένη γλώσσα, αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες.

Abstract

Reading is a complex cognitive process which demands the activation of cognitive and metalinguistic skills. For students with specific reading disorder its development is not a normal procedure, resulting in serious educational, psychological and social consequences. Research on foreign language learning by students with specific reading disorder was based on the hypothesis that there is a close relation between the students' skills in their mother tongue and their ability to learn a foreign language. At the same time, researchers pursue the study of crosslanguage transfer of linguistic skills and the role of spelling characteristics of every language system in the course of acquiring literacy in the various languages.

The aim of the present study was the investigation of differences in reading and morphosyntactic skills between students with good reading competence and those with specific reading disorder in Greek as a mother tongue and in French as a foreign language at the elementary and secondary school. Furthermore, this study examined the relation between the morphosyntactic linguistic factor of reading and the three components of the reading process, i.e. precision in decoding, fluency and comprehension. Finally, a basic objective of the study was to investigate whether the reading skills in Greek as a mother tongue could predict reading skills in French as a foreign language both for students with good reading competence and students with specific reading disorder. The sample of the study consisted of a group of students with good reading competence (N=108) and a group of students with specific reading disorder (N=108), who were assessed in decoding, in fluency, in morphosyntax and in comprehension both in the Greek and in the French languages.

The results of the study showed that the performance in French as a foreign language is statistically significant lower than that in Greek as a mother tongue in both groups. The students with specific reading disorder had lower performance than those with good reading competence, with a statistically significant difference, in all tasks of the French language. Furthermore, it was found that deficits appeared in a specific task in one language were transferred analogically to the same task in the other language. This transfer was less obvious in students with specific reading disorder who performed disproportionately low in the foreign language, probably because of the opacity degree of the French language. The present study also provides evidence that morphosyntactic skills can constitute a prediction factor of reading

evidence that morphosyntactic skills can constitute a prediction factor of reading difficulties for students with specific reading disorder. Finally, there was a statistically significant relation between the tasks in both student groups, in both languages.

The results of the present study can be further used to create intervention programs which will help students with specific reading disorder to improve their reading and morphosyntactic skills in a foreign language.

Key Words: specific reading disorder, Greek as a mother tongue, French as a foreign language, reading and morphosyntactic skills.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική της μελέτης

Οι δεξιότητες εγγραμματισμού επηρεάζουν σημαντικά την εξασφάλιση της πρόσβασης σε πληροφορίες σε διάφορους γνωστικούς τομείς τόσο για την προσωπική ανάπτυξη όσο και την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Επιπλέον, η ικανότητα να μιλούν οι άνθρωποι ξένες γλώσσες αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα και προϋπόθεση για την επιτυχία τους στην αναπτυσσόμενη, πολύγλωσση κοινωνία, διότι εξοπλίζουν ένα άτομο με ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για τη διεθνή επικοινωνία όσο και για την επίτευξη της κοινωνικής και εκπαιδευτικής καταξίωσης. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές μελετούν το φαινόμενο των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης, προκειμένου να βρουν τρόπους για να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσκολίες στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, υπό το πρίσμα της ανάγκης για τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά, επιτρέποντάς τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μιας ενωμένης, χωρίς σύνορα Ευρώπης.

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών φαίνεται να επιφέρει σημαντικές δυσκολίες στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, όπως αδυναμίες στην αποκωδικοποίηση και ανάκληση στη μνήμη καθώς και αργή επεξεργασία και ανάκτηση γλωσσικών πληροφοριών κυρίως σε φωνολογικό επίπεδο. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν τους μαθητές σε εκπαιδευτική επίδοση πολύ κάτω από το πνευματικό τους δυναμικό, με συνέπεια να βιώνουν την αποτυχία στην εκπαιδευτική τους προσπάθεια, βρισκόμενοι συνεχώς αντιμέτωποι με μία ανέφικτη πρόκληση που τους απογοητεύει και τους αποθαρρύνει. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών συνδέονται με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι αναγνωστικές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας οδηγούν σε παρόμοια προβλήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Επομένως, οι ικανότητες ενός ατόμου στη γλωσσική κωδικοποίηση της μητρικής γλώσσας αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχούς εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Στη σύγχρονη τάξη ξένων γλωσσών, όπου δίνεται έμφαση σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις με σχεδόν αποκλειστική χρήση της γλώσσας στόχου και την επαγωγική απόκτηση της γραμματικής, της προφοράς και της ορθογραφίας, οι

ανάγκες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι δεδομένες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές χρειάζονται σαφή, άμεση, δομημένη, πολυαισθητηριακή διδασκαλία στο φωνολογικό και ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας, η οποία έχει αποδειχθεί επιτυχής στην διδασκαλία των δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, όχι μόνο στη μητρική τους γλώσσα, αλλά και σε μια ξένη γλώσσα. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα εγγραμματος των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, είναι απαραίτητη η αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων τους μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένα και μακροχρόνια εκπαιδευση. Δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις, δεν προσφέρονται στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ούτε ειδικές μέθοδοι διδασκαλίας ξένων γλωσσών κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών διδασκαλίας ούτε ειδικά μαθήματα σε τμήματα ένταξης.

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών για τη φύση των δυσκολιών και για τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης εξακολουθεί να φαίνεται σχεδόν ανύπαρκτη. Όσοι είναι εξοικειωμένοι με το πρόβλημα και θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους αποθαρρύνονται από την έλλειψη ειδικά σχεδιασμένων μεθόδων για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις με ειδική καθοδήγηση και κατάρτιση στην ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, δεδομένου ότι τα θέματα αυτά σπανίως αποτελούν μέρος των προγραμμάτων σπουδών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο.

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών δημοσιεύσεων που αφορούν τις θεωρητικές και τις πρακτικές πτυχές του φαινομένου της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης για τη μητρική γλώσσα, ενώ πολύ λίγες είναι οι δημοσιεύσεις για την εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Η έρευνα για την εκμάθηση της ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα επικεντρώνεται κυρίως στην αγγλική ως ξένη γλώσσα με μητρική γλώσσα ένα άλλο αλφαβητικό σύστημα, είτε λατινογενές, όπως τα ισπανικά, τα γαλλικά ή τα ιταλικά, είτε γερμανικό, όπως τα γερμανικά, τα ολλανδικά ή τα σουηδικά. Επίσης, η έρευνα ενδιαφέρεται και για τη διερεύνηση εσωτερικών παραγόντων στην κατανόηση της επεξεργασίας των αναγνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι η μεταβλητότητα των γνωστικών, γλωσσολογικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Τα ορθογραφικά

χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας, λόγω της γλωσσολογικής ποικιλομορφίας των γραπτών συστημάτων, αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες κατά την εκμάθηση του γραπτού λόγου, οι οποίοι σπανίως λαμβάνονται υπόψη από τους ερευνητές. Στον τομέα της αποκωδικοποίησης των λέξεων στο γραπτό λόγο, η διαγλωσσική διάσταση είναι ακόμα πολύ περιορισμένη σε συγκρίσεις μεταξύ των αλφαβητικών γλωσσών για τις οποίες η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης είναι βασικός παράγοντας.

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να καλύψει αυτό το κενό και να παρουσιάσει τη διαγλωσσική διάσταση του προβλήματος της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης. Η μελέτη των αναγνωστικών δυσκολιών στη γαλλική ως ξένη γλώσσα από έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πρώτον, διότι το ελληνικό και το γαλλικό ορθογραφικό σύστημα, αν και είναι αλφαβητικά από τη φύση τους, διαφέρουν ως προς την ορθογραφική διαφάνεια, δηλαδή το βαθμό γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και ως προς τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά και δεύτερον, διότι η εμπειρική έρευνα σε πληθυσμούς με δυσκολίες στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας είναι περιορισμένη σε ελληνόφωνους μαθητές. Εκφράζεται η ελπίδα ότι η έρευνα αυτή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν μια από τις πολλές προκλήσεις που το εκπαιδευτικό σύστημα τους θέτει μέχρι σήμερα, δηλαδή, την οργάνωση μιας αποτελεσματικής διαδικασίας διδασκαλίας για μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις ικανότητές τους.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον και η πρωτοτυπία αυτής της έρευνας ήταν η εμβάθυνση της παραπάνω διάστασης, πραγματοποιώντας μία διαγλωσσική σύγκριση μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας, η οποία αφορά τόσο τη διαδικασία αποκωδικοποίησης πραγματικών και άσημων λέξεων όσο και την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση κειμένων από μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα και μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Η έρευνα συνδέθηκε επίσης με τον προσδιορισμό της σημασίας των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών γνώσεων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Με τη διαγλωσσική συγκριτική ανάλυση και συσχέτιση μεταβλητών αναζητήθηκε ο προσδιορισμός τόσο του επιπέδου επίδοσης των μαθητών όσο και της επίδρασης των γλωσσικών δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στην επεξεργασία των διαδικασιών της ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα, με τη συμβολή των ιδιαιτεροτήτων και της πολυπλοκότητας των γλωσσολογικών συστημάτων. Ιδιαίτερη έμφαση στην

παρούσα έρευνα δόθηκε στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο η αναγνωστική διαδικασία, τόσο η αποκωδικοποίηση και η ευχέρεια όσο και η κατανόηση, επηρεάζεται από τις μορφολογικές και συντακτικές διαφορές μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει λοιπόν στην παρούσα έρευνα η εξέταση της διαγλωσσικής μεταφοράς της φωνολογικής, μορφοσυντακτικής και σημασιολογικής επίγνωσης στην απόκτηση εγγραμματισμού των δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, καθώς και η σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και των προαναφερθέντων γνωστικών δεξιοτήτων ελλήνων μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που μαθαίνουν τη γαλλική ως ξένη γλώσσα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στη διαφοροποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται συνήθως στο πλαίσιο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς της γαλλικής γλώσσας, αλλά και να συνδράμουν στη δημιουργία κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Δομή της έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι δομημένη σε οκτώ κεφάλαια, εκ των οποίων τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια πραγματεύονται το βασικό θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την έρευνα. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας προβάλλει τον εννοιολογικό προσδιορισμό της λειτουργίας της ανάγνωσης, δίνοντας έμφαση στις συνιστώσες της αναγνωστικής διαδικασίας και στους γλωσσικούς παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξή της.

Το δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζει αφενός τη γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της και αφετέρου τις βασικές αρχές εκμάθησης και διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, επιχειρείται η προσέγγιση του φαινομένου της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης, καθώς προσδιορίζεται τόσο η σημασία και τα χαρακτηριστικά του όσο και η αιτιολογία και τα κριτήρια διάγνωσής του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα θέματα που απασχολούν την εκμάθηση ξένης γλώσσας από τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Η ανάγνωση και η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αναφέρονται σε μια διαγλωσσική

διάσταση, επισημαίνοντας το ζήτημα της μητρικής γλώσσας ως βάση των δυσκολιών της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συλλογιστική και οι στόχοι της έρευνας, ενώ διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις που επιχειρείται να διερευνηθούν στην παρούσα έρευνα, όπως προέκυψαν από την αξιοποίηση των θεωρητικών και ερευνητικών στοιχείων που προηγήθηκαν.

Το ειδικό μέρος της έρευνας περιλαμβάνει την αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των υποθέσεων, τα αποτελέσματά της και επιχειρείται η ερμηνεία και αξιολόγηση των στοιχείων που προκύπτουν.

Ειδικότερα, στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία διαρθρώνεται ως εξής: Αρχικά, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων στην έρευνα, στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία αξιολόγησης, και τέλος, γίνεται αναφορά στις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που πραγματοποιήθηκαν.

Στο έβδομο κεφάλαιο, περιέχονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων σε πίνακες με σύντομη λεκτική παρουσίαση.

Στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία και η σημασία των ευρημάτων της έρευνας με την παρουσίαση των γενικών συμπερασμάτων που αφορούν την παρούσα έρευνα υπό το πρίσμα των σύγχρονων ερευνητικών κατευθύνσεων και με βάση τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές προεκτάσεις, οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για την πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων μέσα στη σχολική τάξη.

Στο τέλος της διατριβής παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές της εργασίας σύμφωνα με το βιβλιογραφικό σύστημα του American Psychological Association – APA (6th ed.) και στη συνέχεια επισυνάπτονται τα παραρτήματα με το Τεστ Ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα και τους πίνακες περιγραφικής καταγραφής των επιδόσεων των μαθητών.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες η ανάγνωση αποτελεί μία σημαντική και απαραίτητη επικοινωνιακή δεξιότητα για την εκπαιδευτική, κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική ζωή του ατόμου, η οποία αναπτύσσεται σταδιακά και εύκολα για τους περισσότερους μαθητές. Εντούτοις, τα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με τις αναγνωστικές δυσκολίες αποκαλύπτουν ότι η ανάγνωση είναι μία σύνθετη και γνωστικά απαιτητική διαδικασία ιδιαίτερα για τα άτομα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Ο μαθητής, είτε είναι αρχάριος είτε έμπειρος, πρέπει να εφαρμόσει πολλαπλές λειτουργίες γενικής και γλωσσολογικής φύσης προκειμένου να επεξεργαστεί το σύνολο των γραπτών πληροφοριών και να φτάσει το τελικό στόχο της αναγνωστικής πράξης, την κατανόηση (Colé & Fayol, 2000). Στο κεφαλαίο αυτό θα προσδιοριστεί η λειτουργία της ανάγνωσης, δίνοντας έμφαση στις συνιστώσες της αναγνωστικής διαδικασίας και στους γλωσσικούς παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξή της.

1.2. Η μάθηση της ανάγνωσης

Η μάθηση της ανάγνωσης είναι η τέχνη της χαρτογράφησης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής μορφής της γλώσσας (Perfetti, 2003). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές διαδικασίες: α) η διαδικασία της αποκωδικοποίησης υπό την έννοια του ακριβούς προσδιορισμού του λεκτικού νοήματος και β) η διαδικασία της κατανόησης υπό την έννοια της μελέτης του σημασιολογικού περιεχομένου και των υποδηλώσεων του λεκτικού νοήματος που αποκωδικοποιείται (Πόρποδας, 2002).

Για τους Ziegler & Goswami (2005), η μάθηση της ανάγνωσης περιλαμβάνει μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία από μόνη της απαιτεί τον έλεγχο των διαφόρων γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, ο αναγνώστης αρχικά θα πρέπει να κατακτήσει τα γράμματα του αλφάβητου και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες που διέπουν το ορθογραφικό σύστημα. Η σταδιακή αυτή εξοικείωση με τις συγκεκριμένες αντιστοιχίες διευκολύνει την φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων και τη μετέπειτα δημιουργία φωνολογικών και ορθογραφικών αναπαραστάσεων, οι οποίες επιτρέπουν την αυτοματοποιημένη αναγνώριση των λέξεων (Ziegler & Goswami, 2005). Για την αναγνωστική κατανόηση είναι αναγκαία η συνδρομή ενός αριθμού μεταγλωσσικών ικανοτήτων, όπως οι φωνολογικές, σημασιολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και πραγματολογικές ικανότητες (Hulme & Snowling, 2009, 2014). Επίσης, κατά την ανάγνωση, απαραίτητη είναι η συνδρομή των ευρύτερων και πιο εξειδικευμένων γνώσεων ανά τομέα που έχει αποκτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή ο αναγνώστης (Barnes, Denis, & Haefele-Kalvaitis, 1996), και άλλες δεξιότητες, όπως η ικανότητα να εξάγει συμπεράσματα, να ελέγχει τη διαδικασία της κατανόησης και να προβαίνει σε όλες εκείνες τις ρυθμιστικές ενέργειες ώστε να επιλύει τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003). Οι παραπάνω γνώσεις και δεξιότητες με τη συνδρομή του γενικότερου αντιληπτικού συστήματος (επιλεκτική προσοχή, μνήμη εργασίας, ταχύτητα επεξεργασίας) επιτρέπουν στον ικανό αναγνώστη τη σχεδόν αυτοματοποιημένη πρόσβαση στο περιεχόμενο του κειμένου. Προβλήματα σε κάποιες από τις παραπάνω γνωστικές διεργασίες και μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες, οδηγούν σε διάφορους τύπους αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών, όπως είναι η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling, 2006).

Τρεις είναι οι βασικές συνιστώσες της ανάγνωσης: α) η ακρίβεια της αποκωδικοποίησης, β) η ευχέρεια της αποκωδικοποίησης και γ) η κατανόηση. Έχει διαπιστωθεί ότι για την αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση, ο συντονισμός βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση) και ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούν απαραίτητες διεργασίες (Oakhill, et al., 2003). Σύμφωνα με την ανάλυση της Εθνικής αμερικανικής Επιτροπής για την Ανάγνωση (National Reading Panel) η καλύτερη

προσέγγιση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι εκείνη που περιλαμβάνει ρητή διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, συστηματική διδασκαλία φωνητικής, μεθόδους για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και τρόπους για την ενίσχυση της κατανόησης. Ως προς τη Φωνολογική επίγνωση, η γνώση ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερα τμήματα, τα φωνήματα, βοηθά τους μαθητές να μάθουν ανάγνωση και ορθογραφία. Ως προς τη διδασκαλία της Φωνητικής, η Επιτροπή διαπίστωσε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλη βελτίωση στην ανάγνωση από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού εάν γνωρίζουν τη σχέση μεταξύ των φωνημάτων και των γραμμάτων. Ως προς την Ευχέρεια, την ικανότητα να διαβάζουμε γρήγορα, με ακρίβεια και με έκφραση, η Επιτροπή διαπίστωσε ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης νέων λέξεων. Ως προς το λεξιλόγιο, η Επιτροπή διαπίστωσε ότι τεχνικές διδασκαλίας και επανάληψης λεξιλογίου ήταν σημαντικές για τους μαθητές. Τέλος, ως προς την Κατανόηση, η Επιτροπή πρότεινε στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων, όπως η δημιουργία ερωτήσεων και απαντήσεων και η συνεργατική μάθηση, οι οποίες συμβάλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

1.3. Αποκωδικοποίηση

Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο βασικό στάδιο της ανάγνωσης. Συνίσταται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα, μέσα από την οποία ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει τα φωνήματα μιας λέξης και στη συνέχεια να τα συνθέσει ώστε να τη διαβάσει με ακρίβεια (Snow & Sweet, 2003). Η αποκωδικοποίηση βασίζεται στη θεωρία των δύο δρόμων επεξεργασίας, ένα μοντέλο που αποτελεί τη βάση των περισσότερων αναπτυξιακών μοντέλων της ανάγνωσης. Σύμφωνα με αυτό, μια λέξη είναι δυνατόν να αναγνωριστεί είτε άμεσα, δηλαδή ολικά, μέσω της ορθογραφικής στρατηγικής, είτε έμμεσα, μέσω της διαδικασίας αντιστοίχισης κάθε γραφήματος με ένα φώνημα, μέσω της φωνολογικής στρατηγικής (Castles & Coltheart, 1993; Seymour, 1998, 2005).

Η ορθογραφική στρατηγική διεκπεραιώνεται σε λεξικό επίπεδο καθώς επιτρέπει στον αναγνώστη να αποκωδικοποιεί τη λέξη άμεσα και να συνδέει την ορθογραφική εικόνα της λέξης με την εκφορά και τη σημασία της (Frith, 1985). Η διαδικασία αυτή συνίσταται στην οπτική ανύψωση ολόκληρης της λέξης που

διεκπεραιώνεται με την ολιστική διαδικασία. Η αξιολόγηση της ορθογραφικής στρατηγικής επιτελείται με την ανάγνωση συχνόχρηστων λέξεων που δεν έχουν πλήρη γραφοφωνημική συνέπεια (Griffiths & Snowling, 2002). Στην ελληνική γλώσσα, η οποία θεωρείται διαφανής γλώσσα ως προς την ανάγνωση, οι συχνόχρηστες λέξεις με χαμηλή γραφοφωνημική συνέπεια είναι λίγες. Δυσκολίες σε αυτή τη διαδρομή επεξεργασίας καταλήγουν στην ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων υψηλής συχνότητας με χαμηλή γραφοφωνημική συνέπεια.

Η φωνολογική (υπολεξική) στρατηγική χρησιμοποιείται κυρίως για την αποκωδικοποίηση άγνωστων ή άσημων λέξεων και αποτελεί την έμμεση διαδικασία αναγνώρισης λέξεων καθώς διεκπεραιώνεται σε υπολεξικό επίπεδο (Share & Stanovich, 1995; Sprenger-Charolles, Colé, & Serniclaes, 2006.). Η γραφημική ταυτότητα της λέξης αποκωδικοποιείται φωνολογικά και οι ήχοι συνδέονται μεταξύ τους για να δημιουργήσουν μια ομαλοποιημένη σειρά ήχων. Αυτή η σειρά ήχων, αποτελεί τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης, η οποία χρησιμοποιείται για την αναγνώρισή της (Ellis, 1994). Η αξιολόγηση της χρήσης της φωνολογικής στρατηγικής πραγματοποιείται με την ανάγνωση άσημων λέξεων. Η αναγνώριση των άσημων λέξεων δε μπορεί να επιτευχθεί με βάση την αναγνωστική εμπειρία του μαθητή, εφόσον τις συναντά για πρώτη φορά, ούτε να υποβοηθηθεί από σημασιολογικά στοιχεία, εφόσον οι λέξεις δεν φέρουν νόημα. Δυσκολίες σε αυτή τη διαδρομή επεξεργασίας καταλήγουν στην ειδική διαταραχή της ανάγνωσης η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες δυσκολίες στην φωνολογική επεξεργασία με συνέπεια τη χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση άσημων λέξεων (Sprenger-Charolles et al., 2006).

Η ανάγνωση των άσημων λέξεων αναφέρεται συγκεκριμένα στο χειρισμό των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, δηλαδή στη φωνολογική μεσολάβηση. Από την άλλη πλευρά, η ανάγνωση λέξεων φωνολογικά ταυτόσημων (λίρα - λύρα, τύχη - τείχη) ή μη οικείων λέξεων με χαμηλή γραφοφωνημική αντιστοίχιση (αυλί - αυλή) επιτυγχάνεται με την ορθογραφική στρατηγική, καθώς οι λέξεις αυτές αναγνωρίζονται μέσω της ορθογραφικής πληροφόρησής τους. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης συμπεριλαμβάνει τη χρήση τόσο της ορθογραφικής, όσο και της φωνολογικής στρατηγικής.

Ο έμπειρος αναγνώστης, όποιο κι αν είναι το σύστημα γραφής, διαφανές ή αδιαφανές (ενότητα 4.6), ταυτοποιεί τις λέξεις κυρίως μέσω της ορθογραφικής

πληροφορίας (άμεση διαδικασία). Όταν αυτή η πληροφορία είναι ανεπαρκής, εφαρμόζει τη διαδικασία φωνολογικής προσέγγισης στο νοητικό λεξικό (έμμεση διαδικασία). Από την άλλη πλευρά, ο αρχάριος αναγνώστης χρησιμοποιεί τη φωνολογική στρατηγική, όταν οι γραφοφωνημικές σχέσεις είναι διαφανείς. Ωστόσο, σε περιπτώσεις αδιαφανών σχέσεων όπως η ανάγνωση λέξεων με όμοια σύμφωνα ή δίψηφα (γγ - αυ) ευνοείται η ορθογραφική/ολική αναγνώριση. Όσο πιο διαφανής είναι η γραφοφωνημική αντιστοιχία μιας γλώσσας τόσο πιο συχνά χρησιμοποιείται η φωνολογική αποκωδικοποίηση. Ο τρόπος, συνεπώς, που η γραφή κωδικοποιεί την προφορική γλώσσα προσδιορίζει με διαφορετικό τρόπο τη συχνότητα χρήσης της φωνολογικής ή της οπτικής στρατηγικής αποκωδικοποίησης των λέξεων.

Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι δύο διαδρομές επεξεργασίας της ανάγνωσης δεν αναπτύσσονται ανεξάρτητα, ενώ η χρήση της φωνολογικής διαδρομής αποτελεί έναν αυτοδύναμο μηχανισμό για την απόκτηση της ανάγνωσης (Sprenger-Charolles, et al., 2006; Ziegler & Goswami, 2005). Οι αποδείξεις για τον ισχυρισμό αυτό προέρχονται από διαχρονικές μελέτες, οι οποίες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που είχαν υψηλή επίδοση σε φωνολογικές δοκιμασίες, όταν αργότερα άρχισαν να μαθαίνουν ανάγνωση είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση, ακόμη και σε λέξεις με χαμηλή γραφοφωνημική αντιστοιχία (Sprenger-Charolles, Siegel & Bechennec, 1998). Άλλα δεδομένα υποστήριξαν ότι η πρόωπη ανάγνωση άσημων λέξεων μπορεί να προβλέψει αργότερα την ανάγνωση λέξεων (Sprenger-Charolles, Siegel, Bechennec, & Serniclaes, 2003). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση στη φωνολογική επεξεργασία είναι πιο αποτελεσματική από την εκπαίδευση στην ορθογραφική επεξεργασία. Για παράδειγμα, οι μικροί μαθητές έμαθαν να διαβάζουν ευκολότερα λέξεις όταν συνδέθηκαν με φωνολογικές ενδείξεις από όταν τα ίδια στοιχεία συσχετίστηκαν με ορθογραφικές ενδείξεις (Rack, Hulme, Snowling, & Wightman, 1994; Share, 1999). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και κατά συνέπεια στη φωνολογική διαδρομή επεξεργασίας, επηρεάζουν και την ορθογραφική διαδρομή επεξεργασίας της ανάγνωσης (Sprenger-Charolles et al., 2006).

Σημαντικό ρόλο στην αποκωδικοποίηση έχει και η αξιοποίηση του νοήματος των γλωσσικών μονάδων, στο βαθμό που οι μαθητές αξιοποιούν κάθε διαθέσιμη γνώση για να αποκωδικοποιήσουν με ευχέρεια (Perfetti & Hart, 2001). Η αξιολόγηση της συνεισφοράς σημασιολογικών στοιχείων στην αποκωδικοποίηση μπορεί να

πραγματοποιηθεί όταν οι μαθητές καλούνται να αποκωδικοποιήσουν ταυτόχρονα πραγματικές και άσημες λέξεις και να επιλέξουν αυτές που έχουν νόημα (Παντελιάδου, & Αντωνίου, 2007).

Τα διάφορα μοντέλα ανάγνωσης, ειδικά το μοντέλο των δύο δρόμων επεξεργασίας, έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της αγγλικής γλώσσας. Τα αγγλικά φαίνεται να είναι μία γλώσσα με ασυνέπεια όσον αφορά τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Sprenger-Charolles et al., 2006). Σε μία ορθογραφία με μεγάλο βαθμό ασυνέπειας θα ήταν χρήσιμο ένα σύστημα ανάγνωσης με την ανάπτυξη δύο ανεξάρτητων διαδρομών, μία λεξική διαδρομή για να αντιμετωπιστούν οι γραφοφωνημικές ασυνέπειες και μία υπολεξική διαδρομή για την ανάγνωση νέων και χαμηλής συχνότητας λέξεων. Ορισμένοι ερευνητές έχουν αμφισβητήσει το βαθμό στον οποίο οι δύο αυτές διαδρομές επεξεργασίας μπορούν να αναπτυχθούν σε πιο διαφανείς ορθογραφίες (Ziegler & Goswami, 2005). Έχει αποδειχθεί ότι η απόκτηση της ανάγνωσης εξαρτάται από τη διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος. Διαγλωσσικές μελέτες δείχνουν ότι οι αγγλόφωνοι μαθητές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση από τους μαθητές που μιλούν ισπανικά, γαλλικά (Bruck, Genesee, & Caravolas, 1997; Goswami, Gombert, & Barrera, 1998) ή γερμανικά (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, σε γλώσσες με διαφανή ορθογραφία, οι μαθητές βασίζονται κυρίως στην φωνολογική διαδρομή αποκωδικοποίησης.

Ο ρυθμός απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα δεν είναι ίδιος για διαφορετικές ορθογραφίες καθώς εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι μπορεί να επηρεαστεί από τις διαφορές στην ορθογραφική διαφάνεια της κάθε γλώσσας (Geva, 2000; Geva & Siegel, 2000). Σε τρεις ξεχωριστές μελέτες με επίκεντρο μαθητές με τα αγγλικά ως μητρική γλώσσα, η Geva και οι συνεργάτες της (Geva, 2000; Geva & Siegel, 2000) διαπίστωσαν ότι η αποκωδικοποίηση πραγματικών και άσημων λέξεων στα αγγλικά ως μητρική και τα εβραϊκά ως ξένη γλώσσα έχουν υψηλή συσχέτιση, ωστόσο, το ποσοστό ακρίβειας στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης ήταν υψηλότερο στα εβραϊκά, μία γλώσσα με μεγαλύτερη ορθογραφική διαφάνεια από τα αγγλικά.

Στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, 2003), οι μαθητές προσεγγίζουν την ανάγνωση απευθείας μέσω της αλφαβητικής διαδικασίας χωρίς να περνούν από το λογογραφικό στάδιο. Η γνώση των γραμμάτων και η φωνολογική

επίγνωση πριν από την Α΄ Δημοτικού μπορούν να προβλέψουν αργότερα την ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, & Τσαντούλα, 2008). Ταυτόχρονα η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Porpodas, & Palaiothodorou, 1999), αλλά η επίδρασή της μειώνεται από την Γ΄ Δημοτικού (Πόρποδας, 2002). Η σωστή ανάγνωση των γραμμάτων παρατηρείται πριν από το τέλος της Α΄ Δημοτικού (Πόρποδας, 2001; Porpodas, & Palaiothodorou, 1999) ακόμα και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων φαίνεται να ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς και ήδη στο τέλος της πρώτης τάξης τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό πραγματικών και άσημων λέξεων με μια ποικιλία φωνολογικών δομών, ενώ στο τέλος της δευτέρας και πιο πολύ στην τρίτη τάξη η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, με βάση την αποκωδικοποίηση, έχει ολοκληρωθεί. Ωστόσο, η ακριβής αποκωδικοποίηση στην ελληνική γλώσσα για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να επιμένει μέχρι τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Protopapas, Simos, Sideridis, & Mouzaki, 2012; Protopapas & Skaloumbakas, 2007; Protopapas, Skaloumbakas, & Bali, 2008).

1.4. Ευχέρεια

Η αναγνωστική ευχέρεια είναι η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer, Gleason & Vachon, 2003). Περιλαμβάνει την ικανότητα αυτόματης, γρήγορης και ομαλής ανάγνωσης ενός κειμένου χωρίς την καταβολή προσπάθειας και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία, της επεξεργασίας των πληροφοριών (LaBerge & Samuels, 1974) η εκτέλεση σύνθετων εργασιών απαιτεί το συγχρονισμό πολλών διεργασιών σε μικρό χρονικό διάστημα. Όταν οι διεργασίες αυτές γίνονται αυτόματα και γρήγορα, τότε η εργασία ολοκληρώνεται με επιτυχία. Με τον τρόπο αυτό η αυτοματοποιημένη και γρήγορη αποκωδικοποίηση αποτελεί σημαντικό συστατικό της αναγνωστικής διαδικασίας.

Η ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση συμβάλλει στην επιτυχή αναγνωστική κατανόηση των μαθητών (de Jong & Van der Leij, 2002; Lyon, 1995), καθώς και στη μείωση των λαθών αποκωδικοποίησης (Breznitz & Share, 1992). Για το λόγο αυτό, η

ευχέρεια αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece & Ritchey, 2005) και μάλιστα την πιο αξιόπιστη δοκιμασία για τη διάγνωση της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης (Protopapas & Skaloumbakas, 2008). Ιδιαίτερα για τις τάξεις του Δημοτικού, όπου παρουσιάζεται η μεγαλύτερη επίδοση στην εξέλιξη της αναγνωστικής ευχέρειας, φαίνεται πως υπάρχει υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ της ευχέρειας και της αποκωδικοποίησης (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001) ακόμα και σε μεγαλύτερες τάξεις (Antoniou & Patsiodimou, 2009).

Αν και τα προβλήματα στη φωνολογική αποκωδικοποίηση προφανώς επηρεάζουν την επίδοση στην ανάγνωση σε γλώσσες με αδιαφανή ορθογραφία, προβλήματα στην αναγνωστική ευχέρεια δημιουργούν την κύρια δυσκολία σε πολλές διαφανείς ορθογραφίες, με πολύ λιγότερες δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση (Holopainen, Ahonen, & Lyytinen, 2001; Tressoldi, Stella, & Faggella, 2001; Wimmer et al. 1998 στο Katzir, Shaul, Breznitz, & Wolf, ,2004).

Οι Landerl, Wimmer, & Frith (1997) βρήκαν σημαντικές διαφορές στην ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων μεταξύ γερμανόφωνων και αγγλόφωνων μαθητών 8 ετών. Γενικά, η επίδοση των γερμανόφωνων μαθητών στην ευχέρεια και την ακρίβεια της ανάγνωσης ήταν καλύτερη από τους αγγλόφωνους μαθητές. Ειδικότερα, οι γερμανόφωνοι μαθητές απάντησαν ταχύτερα σε σχέση με τους αγγλόφωνους μαθητές στις μονοσύλλαβες, δισύλλαβες και τρισύλλαβες πραγματικές λέξεις σε σχέση με τις άσημες, και στις υψηλής συχνότητας λέξεις σε σχέση με τις λέξεις χαμηλής συχνότητας. Και οι δύο ομάδες χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να διαβάσουν τρισύλλαβες άσημες λέξεις από τρισύλλαβες πραγματικές λέξεις. Ωστόσο, στην ηλικία των 12 ετών, οι γερμανόφωνοι μαθητές δεν διέφεραν από τους αγγλόφωνους, δηλαδή όταν οι μαθητές γίνονται αποτελεσματικοί αναγνώστες ως προς την ακρίβεια και την ευχέρεια ανάγνωσης οι διαγλωσσικές διαφορές χάνονται. Αυτή η έρευνα καταδεικνύει πως οι διαφορές στο ορθογραφικό βάθος των γλωσσών μπορεί να δώσουν διαφορετικές πτυχές στην ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας επιτυγχάνεται βάσει των σωστών λέξεων που διαβάζονται στο λεπτό (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001), είτε με την ανάγνωση σειράς λέξεων, είτε με την ανάγνωση κειμένου. Όταν η ευχέρεια αξιολογείται στο πλαίσιο ενός κειμένου (Jenkins, Fuchs, Espin, van den Broek &

Deno, 2003) μπορεί να είναι ταχύτερη και ακριβέστερη καθώς ο αναγνώστης υποβοηθείται από το νόημα του κειμένου, ενώ παράλληλα κάνει προβλέψεις για το περιεχόμενο και ενισχύεται η γρήγορη και ακριβής αποκωδικοποίηση των λέξεων (Stanovich, 1999).

1.5. Κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί το δεύτερο στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας και αφορά την ανακάλυψη των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου. Στη διάρκειά της ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας τις προηγούμενες γνώσεις του με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005). Είναι μια διαδικασία που απαιτεί το συντονισμό τόσο της ακρίβειας και της ευχέρειας της αποκωδικοποίησης όσο και το πλούσιο λεξιλόγιο, με το ρόλο τους να διαφοροποιείται καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν (de Jong & Van der Leij, 2002, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007). Επιπλέον, για την αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση απαιτείται και η συμμετοχή ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η συσχέτιση των γνώσεων με τις νέες πληροφορίες, καθώς και η οργάνωση και σύμπτυξη των σημασιολογικών σημείων του κειμένου (Mastropieri, Scruggs, Bakken, & Whedon, 1996). Η αδυναμία να ανταποκριθεί ο μαθητής στις απαιτήσεις αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί ένδειξη δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση καθώς οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης συναντούν σοβαρές αδυναμίες στην κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου, την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων, τη διάκριση των πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Antonίου, & Souvignier, 2007; Snowling, 2013). Η αναγνωστική κατανόηση μπορεί να αξιολογηθεί σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου (Παντελιάδου, & Αντωνίου, 2007).

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης έχει μελετηθεί σε μαθητές σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών. Ο Αϊδίνης (2012) διαπίστωσε ότι η επίδοση στην κατανόηση ήταν σχετικά χαμηλή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού παρά την επιτυχή ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. Η χαμηλή επίδοση στην κατανόηση μπορεί να παρατηρηθεί ως την ΣΤ΄ Δημοτικού (Αϊδίνης, 2012). Οι Hoover και Gough (1990) υποστήριξαν την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της αποκωδικοποίησης λέξεων και των δεξιοτήτων

αναγνωστικής κατανόησης. Έρευνες έδειξαν ότι οι βραδύτεροι ρυθμοί στην αποκωδικοποίηση λέξεων επηρέαζαν την κατανόηση και ότι η αποκωδικοποίηση λέξεων συνέχιζε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση γραπτού λόγου μέχρι την ΣΤ΄ τάξη (Geva, 2000).

Η αποτελεσματική ανάγνωση λέξεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της κατανόησης απλών αφηγήσεων από νέους μαθητές μια ξένης γλώσσας με αναγνωστικά προβλήματα (Geva, 2000). Για μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, οι Schuster & Geva (1999, στο Geva, 2000) διαπίστωσαν ότι η ακριβής αναγνώριση λέξεων προέβλεψε σημαντικά την αποτελεσματική κατανόηση κειμένου τόσο στη μητρική όσο και στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Επιπλέον, οι Merbaum & Geva (1998, στο Geva, 2000) έδειξαν ότι οι δοκιμασίες αποκωδικοποίησης λέξεων προέβλεψαν περισσότερο από τη δοκιμασία προφορικής κατανόησης τη γραπτή κατανόηση κειμένων. Συνεπώς, οι δεξιότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματική αποκωδικοποίηση λέξεων οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση του γραπτού λόγου από μαθητές ξένων γλωσσών. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές ξένων γλωσσών μπορεί να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν ένα κείμενο όχι μόνο επειδή ο προφορικός λόγος δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά ή επειδή δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές κατανόησης, αλλά και επειδή οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων είναι περιορισμένες (Geva, 2000).

1.6. Γλωσσικοί παράγοντες ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας

Η συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν την επίδοση στην ανάγνωση συγκέντρωσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Hulme & Snowling, 2014; Lundberg, Frost & Petersen 1988; Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2008). Σύμφωνα με τους ερευνητές η κατάκτηση και η επιτυχής διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτεί σύνθετες γλωσσικές, μεταγλωσσικές και γνωστικές διεργασίες. Η φωνολογική επίγνωση, δηλαδή η χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, φαίνεται να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ενώ τα αντίστοιχα ελλείμματα φαίνεται να είναι χαρακτηριστικά υψηλού κινδύνου για την αναγνωστική αποτυχία.

Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι μη φωνολογικές γλωσσικές δεξιότητες μπορούν επίσης να επηρεάσουν την αποκωδικοποίηση, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερους

μαθητές (Carlisle, 2003; Hulme & Snowling, 2014). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η μορφολογική και η συντακτική επίγνωση μπορούν να προβλέψουν την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου (Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley, & Deacon, 2009). Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η εκπαίδευση στη μορφολογική επίγνωση μπορεί να είναι αποτελεσματική στη βελτίωση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης λέξεων, ιδιαίτερα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Bowers, Kirby, & Deacon, 2010). Μία άλλη γλωσσική δεξιότητα που φαίνεται να σχετίζεται με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η γνώση του λεξιλογίου, με ασθενή συσχέτιση στην αρχή της εκμάθησης της ανάγνωσης (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Ωστόσο, φαίνεται πιθανό, ότι οι δεξιότητες στο λεξιλόγιο θα είναι πιο σημαντικές σε μεγαλύτερους μαθητές από τη στιγμή που έχουν σημειώσει πρόοδο στην κατανόηση της αλφαβητικής αρχής.

1.6.1. Φωνολογική επίγνωση

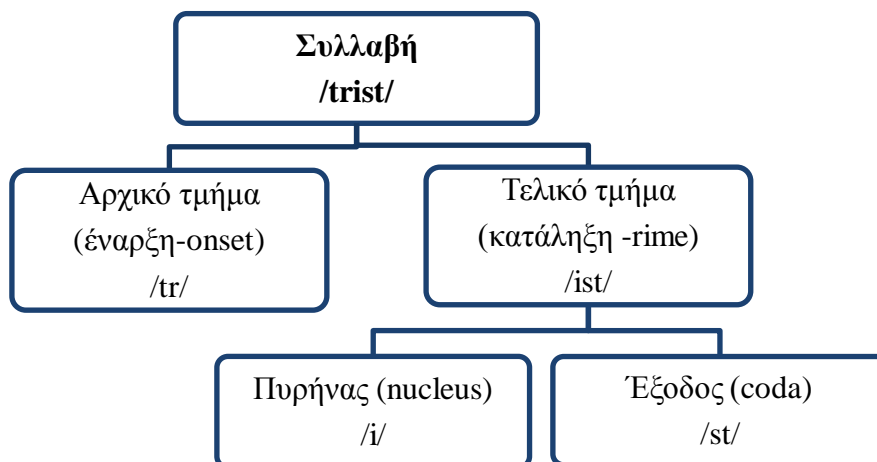
Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, τα φωνήματα (Πόρποδας, 2002). Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται ανεξάρτητα από την ικανότητα κατανόησης της σημασίας των λέξεων και του προφορικού λόγου (Tunmer, & Chapman, 2012; Tunmer & Hoover, 1992). Η φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει τρία διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης, τα οποία σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης.

Το πρώτο επίπεδο αφορά την επίγνωση της συλλαβικής δομής, η οποία αναφέρεται στον προσδιορισμό των συλλαβών από τις οποίες αποτελείται μια λέξη. Οι συλλαβές δεν αποτελούν φωνολογικές ή σημασιολογικές μονάδες, αλλά δομημένα ορθογραφικά σύνολα που λειτουργούν ως μονάδες αντιληπτικής αναγνώρισης κατά την ανάγνωση και άρα παίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία αποκωδικοποίησης της γραπτής λέξης (Πόρποδας, 2002). Κατά τον Μπαμπινιώτη (2002), η συλλαβή ορίζεται ως τμήμα λέξεως που τα στοιχεία του συμπεφέρονται και ως φωνολογική ενότητα με την οποία προσδιορίζεται ο τρόπος συμπλοκής των φθόγγων μιας γλώσσας. Η συλλαβή αποτελείται από ένα τουλάχιστον στοιχείο που

ονομάζεται πυρήνας, είναι συνήθως φωνήεν και αποτελεί βάση, όπως συμβαίνει πάντα στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα (Μπαμπινιώτης, 2002; Nespor, 1999).

Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας η κυριαρχία συλλαβών με απλή γραμμική δομή, ανοιχτού τύπου, όπως Σύμφωνο-Φωνήεν (απλό ή δίψηφο), ή Φωνήεν (απλό ή δίψηφο) (/κα/, /τρε/, /και/, /ε/) καθιστά τη φωνολογική δομή πολλών λέξεων ιδιαίτερα διαφανή. Μια τέτοια δομή της ελληνικής συλλαβής έρχεται σε αντίθεση με την αγγλική που περιλαμβάνει πολλά συμπλέγματα συμφώνων (splash) που συναρθρώνονται με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο της αποκωδικοποίησης των επιμέρους φωνημάτων (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003).

Το δεύτερο επίπεδο αφορά την επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής, η οποία αναφέρεται στη γνώση και κατάκτηση του αρχικού τμήματος (έναρξη-onset) και του τελικού τμήματος (κατάληξη-rime) της συλλαβής (Goswami & Bryant, 1990) (σχήμα 1.1). Η έναρξη αποτελείται από το αρχικό σύμφωνο ή σύμπλεγμα συμφώνων και η ρίμα από το φωνήεν και τα σύμφωνα που ακολουθούν (στη λέξη *sell*, το σύμφωνο -s είναι η έναρξη και το σύμπλεγμα -ell η ρίμα). Η κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε ενδοσυλλαβικά τμήματα (έναρξη, πυρήνας, έξοδος), δεν γίνεται τυχαία και υπακούει στην κλίμακα ηχηρότητας. Το επίπεδο αυτό της φωνολογικής επίγνωσης έχει αναφερθεί κυρίως στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα (Goswami 1999), ενώ δεν έχει αποδειχτεί ερευνητικά η χρησιμότητα ή και αναγκαιότητα της συνειδητοποίησης της φωνολογικής δομής της λέξης σε αυτό το ενδοσυλλαβικό επίπεδο για την ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 2002, 2003).



Σχήμα 1.1: Συλλαβική δομή της μονοσύλλαβης γαλλικής λέξης /trist/ (triste)

Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στις μικρότερες φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα, προκειμένου να διαχωριστεί μια λέξη στους ήχους που την αποτελούν. Το φώνημα προσδιορίζεται ως η μικρότερη μονάδα ήχου που μπορεί να αλλάξει το νόημα μιας λέξης (Ανδρέου, 2012; Goswami & Bryant, 1990; Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Στην ελληνική γλώσσα κάθε γράφημα αντιστοιχεί μόνο σε ένα φώνημα και επομένως κατά την ανάγνωση υπάρχει δυνατότητα για πλήρη αποκωδικοποίηση των λέξεων, χωρίς να απαιτείται η συγκράτηση στη μνήμη της συνολικής προφοράς μιας λέξης, όπως συμβαίνει στην αγγλική γλώσσα (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003).

Διαχρονικές έρευνες (Cunningham & Stanovich, 1997; Stanovich 1988) κατέδειξαν πως η ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης εξαρτάται από τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών. Επίσης, σε έρευνα του Passenger και των συνεργατών του (Passenger, Stuart, & Terrell, 2000), καταδείχθηκε ότι τόσο η φωνολογική επίγνωση όσο και η φωνολογική μνήμη συνεισφέρουν σημαντικά αλλά ταυτόχρονα και διακριτά στην πρώιμη ανάγνωση. Η πρώτη, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να προβλέψει τη μετέπειτα ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, ενώ η δεύτερη φαίνεται να παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη στρατηγικών, που αποτελούν σημαντικό παράγοντα της διεκπεραίωσης της ανάγνωσης και της κατανόησης.

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική έρευνα, έχει αποδειχθεί ότι η συλλαβική επίγνωση κατακτάται νωρίτερα και ευκολότερα από ότι η φωνημική επίγνωση (Πόρποδας, 2002), η οποία φαίνεται να σχετίζεται πιο στενά με την αρχή της συστηματικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987). Εκτός αυτού, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις για το ότι η φωνημική επίγνωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόβλεψη της μελλοντικής αναγνωστικής ικανότητας (Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams & Stuart, 2002; Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1997).

Κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης της μητρικής και της ξένης γλώσσας μια πολύ σημαντική διαφορά αποτελεί το γεγονός ότι ο μικρός μαθητής που ξεκινάει την εκμάθηση της ανάγνωσης στη μητρική του γλώσσα είναι φωνολογικά ενήμερος για τη γλώσσα του, καθώς γνωρίζει ως ένα βαθμό τον προφορικό λόγο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να απομονώνουν και να αντικαθιστούν

φθόγγους σε συγκεκριμένες συλλαβικές θέσεις (στην έξοδο ή στην έναρξη της συλλαβής) στη γλώσσα τους. Επίσης μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της ρίμας, δηλαδή να χωρίσουν τη συλλαβή στα μέρη της και να απομονώσουν τον πυρήνα και την έξοδο τα οποία συμμετέχουν στη ρίμα, ή ακόμα και να κάνουν τα ίδια απόπειρες δημιουργίας ρίμας με επιτυχή ή ανεπιτυχή τρόπο.

1.6.2. Η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση εδράζεται στην αλφαβητική αρχή, σύμφωνα με την οποία οι γραπτές λέξεις περιλαμβάνουν συνδυασμούς από οπτικές μονάδες που συνδέονται συστηματικά με τις μονάδες ήχων των λέξεων αυτών (Adams, 1991). Για να μπορέσει λοιπόν ένα άτομο να διαβάσει και να γράψει σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής θα πρέπει να έχει κατανοήσει ότι κάθε γράμμα αναπαριστά έναν ήχο της προφορικής γλώσσας που μιλά. Θα πρέπει, λοιπόν, να έχει κατακτήσει την αλφαβητική αρχή (Alegria & Morais, 1991), η ανακάλυψη και η εφαρμογή της οποίας αποτελεί σημαντικό επίτευγμα για τους αρχάριους αναγνώστες. Η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής θεωρείται προϋπόθεση για την ανακάλυψη των κανόνων γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, που είναι θεμελιώδεις για την ανάγνωση. Όπως αναφέρθηκε, κατά τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής πρέπει το άτομο να έχει την επίγνωση του ότι οι λέξεις μπορούν να διαχωριστούν στους ήχους που τις αποτελούν και ότι οι ήχοι αυτοί αναπαριστώνται με γράμματα. Η επίγνωση αυτή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη της στρατηγικής φωνολογικής αποκωδικοποίησης, η οποία θεωρείται ως μια από τις δύο βασικές στρατηγικές για την αναγνώριση γραπτών λέξεων, με τη δεύτερη να αφορά την επίγνωση της ορθογραφικής δομής της λέξης (Castles & Coltheart, 1993; Seymour, 1998, 2005). Σύμφωνα με έρευνες, η φωνολογική επίγνωση και η αναγνωστική ικανότητα συνδέονται στενά σε σημείο που μετρήσεις της φωνολογικής επίγνωσης πριν από την κατάκτηση του γραπτού λόγου θεωρούνται ότι είναι δυνατόν να προβλέψουν την επίδοση στην ανάγνωση με μεγαλύτερη ακρίβεια σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως η σχολική επίδοση, η νοημοσύνη, η ηλικία και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Velluntino, Fletscher, Snowling & Scanlon, 2004; για την ελληνική γλώσσα Aidinis & Nunes, 2001; Chitiri & Porpodas, 2002; Nikolopoulos & Porpodas, 2001; Παπούλια-Τζελέπη, 2001; Τάφα, 1997).

Άλλες μελέτες διερεύνησαν την αιτιώδη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης και προσπάθησαν να καθορίσουν την κατεύθυνση μιας τέτοιας σχέσης, καθώς το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης θα μπορούσε είτε να καθορίζει την αναγνωστική ικανότητα ή να είναι αποτέλεσμα της αναγνωστικής εμπειρίας. Οι Bradley και Bryant (1983) διερεύνησαν την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, ενώ σημαντικά δεδομένα έχουν προκύψει από έρευνες που αφορούσαν τόσο τη μελέτη περιπτώσεων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Hulme & Snowling, 2009; Lundberg, 1989), όσο και την παρέμβαση για την εξάσκηση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση υποστηρίζοντας το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στη διευκόλυνση της επιτυχούς κατάκτησης της ανάγνωσης (Lundberg, et al., 1988; Schneider, et al., 1997). Οι Porpodas & Palaiothodorou (1999) υποστήριξαν με μία έρευνα παρέμβασης την υπόθεση για την αιτιώδη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης και ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας και διαπίστωσαν ότι είναι δυνατή, μετά από εξάσκηση, η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας, καθώς φαίνεται ότι συντελεί στην καλύτερη εμπέδωση της ανάγνωσης (αναγνωστική ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης) κατά την Α΄ τάξη του Δημοτικού.

Πολλές μελέτες έχουν δείξει το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην απόκτηση της ανάγνωσης καθώς το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ένας από τους καλύτερους προγνωστικούς δείκτες της ανάγνωσης (Kirby, Parrila, & Pfeiffer, 2003; Parrila, Kirby, & McQuarrie, 2004).

1.6.3. Μορφολογική επίγνωση

Μορφολογία είναι η μελέτη των δομικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται για το σχηματισμό λέξεων, τα οποία ονομάζονται μορφήματα (Ράλλη, 2005). Ειδικότερα, τα μορφήματα είναι οι μικρότερες γλωσσικές μονάδες που φέρουν σημασία, οι οποίες μπορεί να είναι μία λέξη ή ένα πρόσφυμα (πρόθεμα ή κατάληξη). Κατά συνέπεια ως φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές/συντακτικές μονάδες διευκολύνουν τον αναγνώστη στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση (Carlisle, 2003).

Τα μορφήματα διακρίνονται σε ελεύθερα μορφήματα, τα οποία μπορούν να σταθούν μόνα τους και σε δεσμευμένα μορφήματα τα οποία περιλαμβάνουν τα

θέματα και τα προσφύματα. Τα θέματα αποτελούν τη βάση της δημιουργίας των λέξεων και προσδίδουν τη σημασία στις λέξεις. Τα προσφύματα διακρίνονται σε προθήματα, τα οποία προηγούνται του θέματος και σχηματίζουν παράγωγες λέξεις και σε επιθήματα που έπονται του θέματος και δίνουν κλιτές λέξεις και παράγωγα. Τα επιθήματα χωρίζονται σε κλιτικά και παραγωγικά. Τα κλιτικά επιθήματα έχουν λειτουργικό χαρακτήρα αφού μετέχουν σε συντακτικές διαδικασίες, όπως είναι η συμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος, ολοκληρώνουν τις λέξεις, χωρίς να μεταβάλλουν τη συντακτική κατηγορία και τη σημασία του θέματος (Ράλλη, 2005). Τα παραγωγικά επιθήματα δημιουργούν νέες λέξεις και μεταβάλλουν τόσο τη συντακτική κατηγορία της λέξης όσο και το σημασιολογικό της περιεχόμενο (Ράλλη, 2005).

Τα παραγωγικά και τα κλιτικά επιθήματα, όπως και τα θέματα φέρουν φωνολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες (Mahony, Singson & Mann, 2000, Ράλλη, 2005). Οι φωνολογικές πληροφορίες επηρεάζουν την προφορά της λέξης, όπως είναι η περίπτωση της προσθήκης παραγωγικών επιθημάτων που επιφέρει αλλαγές στον τονισμό της βάσης, οι οποίες όμως είναι προβλέψιμες για την ελληνική γλώσσα (Ράλλη, 2005). Τα επιθήματα που προκαλούν αλλαγή στην προφορά της βάσης λέγονται αδιαφανή, ενώ εκείνα που δεν επιφέρουν καμία αλλαγή λέγονται διαφανή. Στην ελληνική γλώσσα, ορισμένα κλιτικά επιθήματα, κυρίως τα ρηματικά επιθήματα, δεν επιφέρουν αλλαγή στον τονισμό, ενώ τα υπόλοιπα επιθήματα, ονοματικά και επιθετικά και ορισμένα ρηματικά, επιφέρουν αλλαγή τόνου. Παράδειγμα αλλαγής τονισμού έχουμε στις πτώσεις, στον πληθυντικό αριθμό (Ράλλη, 2005). Οι συντακτικές πληροφορίες των επιθημάτων μπορούν να μεταβάλλουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης, ενώ οι σημασιολογικές τους πληροφορίες επηρεάζουν τη σημασιολογική σχέση ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη βάση. Στην ελληνική γλώσσα τα παράγωγα και τα σύνθετα είναι σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί σε αντίθεση με τους κλιτούς τύπους των λέξεων, οι οποίοι είναι διαφανείς σχηματισμοί (Ράλλη, 2007).

Η μορφολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα μορφήματα και να μπορούν να τα χειρίζονται για τον σχηματισμό λέξεων (Carlisle, 2003). Διακρίνεται σε τρία είδη: α) μορφολογική επίγνωση κλίσης, β) μορφολογική επίγνωση παραγωγής και γ) μορφολογική επίγνωση σύνθεσης. Η κλιτική μορφολογία ασχολείται με τη συστηματική παρατήρηση της γραμματικής λειτουργίας της ρίζας μιας λέξης (Kuo & Anderson, 2006), όπως τα ρήματα στα γαλλικά μπορεί να

διακρίνονται σε κλιτικά μορφήματα για το χρόνο (*faire - fait*) και για το πρόσωπο (*je fais – nous faisons*). Η παραγωγική μορφολογία περιλαμβάνει την προσθήκη ενός μορφήματος για να αλλάξει ένα μέρος του λόγου ή το νόημα ενός βασικού μορφήματος (Kuo & Anderson, 2006). Για παράδειγμα, το ρήμα *décorer* μπορεί να αλλάξει σε ένα ουσιαστικό με την προσθήκη ενός ονομαστικού μορφήματος *décoration*. Η μορφολογία σύνθεσης αναφέρεται στον σχηματισμό νέων λέξεων με το συνδυασμό δύο ή περισσότερων λέξεων ή ριζών (*agriculture*) (Kuo & Anderson, 2006). Η μορφολογική επίγνωση μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής όταν η φωνολογική πληροφορία δεν είναι επαρκής για τις δύο αυτές δεξιότητες (μη ομαλές γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, όπως *ver / verre / vert*).

Η ικανότητα της μορφολογικής επεξεργασίας εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου τόσο σε αλφαβητικές γλώσσες διαφορετικού βαθμού ορθογραφικής διαφάνειας όσο και σε γλώσσες με χαρακτήρες. Ειδικότερα, τα τρία είδη της μορφολογικής επίγνωσης αναπτύσσονται με διαφορετικό ρυθμό και έχουν διαφορετική επίδραση στην ακρίβεια και την ευχέρεια ανάγνωσης αλλά και στην κατανόηση λέξεων και κειμένου σε γλώσσες όπως είναι η αγγλική, η γαλλική και η κινέζικη (Kuo et al, 2006). Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως η κλιτική μορφολογία αναπτύσσεται αρκετά νωρίς, ενώ η παραγωγική μορφολογία αναπτύσσεται με πιο αργό ρυθμό μέχρι και το γυμνάσιο. (Casalis et al., 2000; Kuo et al, 2006; Τσεσμελή, 2009). Παράγοντες όπως η παραγωγικότητα των επιθημάτων (Carlisle, 2000) και η φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη λέξη βάση φαίνεται πως επηρεάζουν το ρυθμό ανάπτυξης της παραγωγικής μορφολογίας. Η διαφάνεια ανάμεσα στη σύνθετη λέξη και τα συστατικά στοιχεία της φαίνεται πως επηρεάζει τη μορφολογία σύνθεσης (Kuo et al, 2006). Στην ελληνική γλώσσα τα παράγωγα και τα σύνθετα είναι γενικά σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί, ενώ η προσθήκη παραγωγικών επιθημάτων επιφέρει αλλαγές στον τονισμό της βάσης, οι οποίες όμως είναι προβλέψιμες και ακολουθούν το νόμο της τρισυλλαβίας, ο οποίος ισχύει και σε ορισμένες περιπτώσεις σύνθετων λέξεων (Ράλλη, 2005). Στη γαλλική γλώσσα η Casalis πρότεινε ότι οι τροποποιήσεις ανάμεσα στη λέξη βάση και στην παράγωγη λέξη ακολουθούν τέσσερις συνθήκες: (1) Δεν υπάρχει καμία αλλαγή (*jeune/jeunesse*), (2) φωνολογική αλλαγή (*lait/laitage*), (3) ορθογραφική αλλαγή (*joie/joyeux*), (4) διπλή αλλαγή (*chaud/ chaleur*).

Η μορφολογική επίγνωση κλίσης φαίνεται να αναπτύσσεται πιο νωρίς από τα δύο άλλα είδη και μάλιστα πριν ακόμα αρχίσει η διδασκαλία της ανάγνωσης (Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010; Casalis & Luis-Alexandre, 2000; Kuo et al, 2006). Η διαχρονική έρευνα των Casalis & Luis-Alexandre (2000) σε παιδιά του νηπιαγωγείου έως τη Β΄ Δημοτικού για την γαλλική γλώσσα (με βαθιά ορθογραφία και μορφοφωνημική ανάγνωση), η μορφολογική επίγνωση κλίσης αξιολογήθηκε ως προς την ονοματική και επιθετική κλίση (καταλήξεις θηλυκών) και το μόρφημα του χρόνου. Η έρευνα έδειξε πως η κλιτική μορφολογία αναπτύσσεται με την τάξη και η κλίση πραγματικών λέξεων ήταν ευκολότερη από την κλίση άσημων λέξεων, ενώ το είδος της κλίσης δεν είχε επίδραση στην επίδοση των τριών τάξεων. Βέβαια, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, αν και υπήρχε βελτίωση στην κλιτική μορφολογία η απόδοση δεν έφτασε στο μέγιστο επίπεδο στη Β΄ τάξη, κάτι το οποίο σημαίνει πως αν και έχουν κατακτηθεί βασικές γνώσεις της κλιτικής μορφολογίας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, εντούτοις η μορφολογική επίγνωση συνεχίζει να αναπτύσσεται και στις επόμενες τάξεις (Casalis et al, 2000).

Ο σχηματισμός παράγωγων λέξεων έχει αποδειχθεί ότι δυσκολεύει τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού, οι οποίοι εμφανίζονται να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις για τη δομή και τη σημασία των παράγωγων λέξεων (Kuo et al, 2006), ενώ στις επόμενες τάξεις οι μαθητές φαίνεται να έχουν καλύτερη επίγνωση της λειτουργίας των παραγωγικών μορφημάτων (Kuo et al, 2006; Wang et al, 2009). Οι Carlisle & Nomanbhoj (1993) αξιολόγησαν την ικανότητα παραγωγής λέξεων για τη συμπλήρωση πρότασης. Αυτή η κατηγορία δοκιμασιών μορφολογικής παραγωγής αξιολογεί και τις συντακτικές πληροφορίες που φέρουν τα μορφήματα (Kuo et al, 2006) και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποδεικνύεται πως είναι αρκετά δύσκολες δοκιμασίες για τους μαθητές. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η φωνολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και την λέξη βάση, όπως και η συχνότητα της λέξης βάσης στο λεξιλόγιο των παιδιών διαφοροποιεί την επίδοση των πρώτων αναγνωστών.

Ο σχηματισμός παράγωγων λέξεων για τη συμπλήρωση πρότασης εξακολουθεί να δυσκολεύει τους μαθητές της Β΄ Δημοτικού, όπως αποδεικνύεται σε μακροχρόνια έρευνα των Casalis et al (2000). Η έρευνα αφορούσε γαλλόφωνους μαθητές νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Αν και σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες της παραγωγικής μορφολογίας από την Α΄ στη Β΄ τάξη,

ωστόσο οι μαθητές της Β΄ τάξης εξακολουθούσαν να έχουν μέτρια επίδοση. Η μελέτη των Berninger et al (2010) διερεύνησε την ανάπτυξη της μορφολογικής παραγωγής, της φωνολογικής επίγνωσης και της ορθογραφικής επίγνωσης στην αγγλική γλώσσα, από την Α΄ έως τη ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού. Οι ερευνητές υποστήριξαν πως η μορφολογική παραγωγή, αν και φαίνεται να αναπτύσσεται από τα πρώτα σχολικά χρόνια, παίρνει αρκετό χρόνο για να φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο, σε αντίθεση με τη φωνολογική και την ορθογραφική επίγνωση (Nagy et al, 1989, 2006). Κατά συνέπεια, η μορφολογική παραγωγή αναπτύσσεται συνεχώς και βαθμιαία στη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό.

Στην ελληνική γλώσσα η Τσεσμελή (2009) υποστήριξε την αναπτυξιακή πορεία της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής σε μία μελέτη με μαθητές και των έξι τάξεων του Δημοτικού. Για την αξιολόγηση της παραγωγής χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις δοκιμασίες: α) συμπλήρωση πρότασης με παράγωγη λέξη η οποία προκύπτει από μια συγγενική που δίνεται (Β΄, Δ΄ και ΣΤ΄ τάξη), β) δημιουργία μιας παράγωγης λέξης από μία πρωτότυπη (Β΄, Δ΄ και ΣΤ΄ τάξη), γ) αξιολόγηση της μορφολογικής συγγένειας σε ένα ζεύγος λέξεων με κοινό ορθογραφικό θέμα (Α΄, Γ΄ και Ε΄ τάξη) και δ) σχηματισμό μίας παράγωγης λέξης εκτός προτασιακού πλαισίου και με βάση τις αναλογίες λέξεων (Α΄, Γ΄ και Ε΄ τάξη). Διαπιστώθηκαν αναπτυξιακές διαφορές ανάμεσα στις πρώτες και τις τελευταίες τάξεις και οι πιο έντονες ήταν στη μορφολογική συγγένεια και στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων εκτός προτασιακού πλαισίου.

Η μορφολογική επίγνωση σύνθεσης φαίνεται να κατακτιέται πιο νωρίς από την παραγωγή και εξακολουθεί να αναπτύσσεται στη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Kuo et al, 2006). Η διαγλωσσική έρευνα των Kuo et al. (2003) σε άγγλους και κινέζους μαθητές των Β΄, Δ΄ και ΣΤ΄ τάξεων αποκάλυψε πως και στην κινέζικη γλώσσα η παραγωγική μορφολογία αναπτύσσεται πιο αργά σε σχέση με τη σύνθεση. Σε σύγκριση με τους άγγλους μαθητές οι κινέζοι και στις τρεις τάξεις εμφανίστηκαν να έχουν ανώτερα επίπεδα επίγνωσης της δομής των σύνθετων λέξεων και ιδιαίτερα στις Δ΄ και ΣΤ΄ τάξεις.

Η εξέταση άφωνων μορφολογικών στοιχείων στην ανάγνωση ή την ορθογραφία μιας λέξης στη γαλλική γλώσσα μπορεί να δυσκολέψει περισσότερο τους μαθητές. Η Senechal (2000) εξέτασε ως προς τη μορφολογική επίγνωση γαλλόφωνους μαθητές Β΄ και Δ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου συγκρίνοντας λέξεις με

ένα μόρφημα και ένα άφωνο σύμφωνο στην κατάληξη (*chat*) με λέξεις με πιο σύνθετη μη προφερόμενη κατάληξη. Η εξέταση περιλάμβανε τρεις κατηγορίες λέξεων: (α) ομαλές λέξεις χωρίς άφωνα γράμματα, (β) λέξεις όπου το τελικό άφωνο σύμφωνο μπορεί να προφέρεται στα παράγωγά τους (*blanc* vs *blanchir*) και (γ) λέξεις οι οποίες δεν έχουν παράγωγα για την ένδειξη του τελικού άφωνου συμφώνου, έτσι ώστε το μη προφερόμενο σύμφωνο πρέπει να απομνημονεύεται (*prix, tabac*). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο να γράψουν και να διαβάσουν τις λέξεις με τις άφωνες καταλήξεις.

Οι Cormier και Landry (2000) στην έρευνά τους για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στη γαλλική γλώσσα είτε ως μητρική είτε ως ξένη διαπίστωσαν ότι φωνολογικοί μηχανισμοί επιδρούν κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα σε αλφαβητικές ορθογραφίες. Τα γαλλικά είναι πιο αδιαφανής γλώσσα από τα αγγλικά σε σχέση με τη μορφολογία του πληθυντικού αριθμού καθώς υπάρχουν τρεις μορφές άφωνων καταλήξεων -s, -x, και -aux για τον σχηματισμό του πληθυντικού των ουσιαστικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ειδικά φωνολογικά και ορθογραφικά χαρακτηριστικά των μορφημάτων του πληθυντικού της γαλλικής γλώσσας εμποδίζουν την ανάπτυξη της σωστής ορθογραφίας του πληθυντικού ανεξάρτητα από το αν είναι μητρική ή ξένη γλώσσα με ιδιαίτερη δυσκολία στην αναγνώριση των μη προφερόμενων καταλήξεων του πληθυντικού.

Ως προς την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης διακρίνονται ομοιότητες αλλά και διαφορές σε διαφορετικές γλώσσες. Μεταβλητές όπως η φωνολογική και η σημασιολογική διαφάνεια των παράγωγων λέξεων και οι διαδικασίες σχηματισμού λέξεων, φαίνεται να διαφοροποιούν την ελληνική γλώσσα από άλλες γλώσσες και πιο συγκεκριμένα από τη γαλλική γλώσσα. Στο πλαίσιο μιας διαγλωσσικής έρευνας, η διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης μεταξύ της ελληνικής ως μητρικής και της γαλλικής ως ξένης γλώσσας αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον δεδομένης της διαφανούς ορθογραφίας και της πλούσιας μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με την σχετικά αδιαφανή ορθογραφία και την πιο απλή μορφολογία της γαλλικής.

1.6.4. Η σχέση μορφολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης

Η έρευνα μέχρι σήμερα έχει δείξει το σημαντικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην απόκτηση της ανάγνωσης (Kuo & Anderson, 2006; Ziegler & Goswami, 2006). Υπάρχουν επίσης στοιχεία που υποστηρίζουν ότι η μορφολογική και η συντακτική επίγνωση έχει σημαντική επίδραση στην επιτυχή ανάγνωση λέξεων όχι μόνο σε γλώσσες με αλφαβητικά συστήματα γραφής, αλλά και σε γλώσσες με άλλα συστήματα γραφής (Carlisle, 1995; Casalis & Luis-Alexandre, 2000; Kirby et al. 2012; Kuo & Anderson, 2006; Rispens, McBride-Chang, & Reitsma, 2008). Η σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα παρουσιάζεται ιδιαίτερα υψηλή και παρατηρείται κυρίως σε μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Carlisle, 2003). Το παραπάνω επιχείρημα έδειξαν έρευνες συσχέτισης τόσο σε αλφαβητικές γλώσσες με διαφορετικό βαθμό διαφάνειας, όσο και σε γλώσσες με χαρακτήρες (Casalis et al., 2000; Kirby, Deacon, Bowers, Iceberg, Wade-Wooley & Parrila, 2011; Μανωλίτσης, 2005; Marcolini, Traficante, Zoccolotti & Burani, 2011; McBride-Chang et al, 2005a,b), αλλά και έρευνες εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης σε καλούς αναγνώστες (στο Bowers, Kirby & Deacon, 2010) και σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Arnbak & Elbro, 2000, Elbro & Arnbak, 1996, Goodwin & Ahn, 2010). Οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν ότι η ικανότητα της μορφολογικής επίγνωσης αυξάνει με την πάροδο του χρόνου, αν και πρόσφατες έρευνες σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (από τη Δ΄ τάξη και πάνω) υποστηρίζουν μια σταθερή επιρροή της μορφολογικής επίγνωσης.

Οι Casalis et al (2000) στη διαχρονική τους έρευνα από το νηπιαγωγείο έως τη Β΄ τάξη στη γαλλική γλώσσα διερεύνησαν τη σχέση φωνολογικής επίγνωσης και κλιτικής μορφολογίας και το ρόλο που μπορεί να παίζει η κλιτική μορφολογία στην ανάπτυξη της ανάγνωσης. Η μορφολογική επίγνωση κλίσης αξιολογήθηκε ως προς την ονοματική και επιθετική κλίση (καταλήξεις θηλυκών) και το μόρφημα του χρόνου. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν άσημες λέξεις και στις τρεις δοκιμασίες της μορφολογικής επίγνωσης κλίσης, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την εγκυρότητα των μετρήσεων τους, καθώς το επίπεδο της μορφολογικής επίγνωσης δεν θα μπορούσε να οφείλεται στο εύρος του λεξιλογίου των μαθητών. Η αναγνωστική ικανότητα αξιολογήθηκε ως προς την ακρίβεια και ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και ως προς την κατανόηση προτάσεων. Η έρευνα αποκάλυψε πως η μορφολογική

επίγνωση κλίσης αναπτύσσεται με το χρόνο και συσχετίζεται με τη φωνολογική επίγνωση και στις τρεις τάξεις. Σχετικά με τη συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης κλίσης στην ανάγνωση, οι Casalis et al (2000) βρήκαν πως μόνο στη Β΄ τάξη η μορφολογική επίγνωση είχε σημαντική συνεισφορά στην αναγνωστική ικανότητα, ενώ στη Α΄ τάξη δεν παρατηρήθηκε καμία σχέση ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και την ανάγνωση. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση κλίσης στο νηπιαγωγείο εξηγούσε σημαντικό μέρος της διακύμανσης της ανάγνωσης λέξεων στην Α΄ τάξη, ενώ στη Β΄ τάξη εξηγούσε την αναγνωστική κατανόηση. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα ήταν οι υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στην επίδοση στις μορφολογικές δοκιμασίες στο νηπιαγωγείο και στην επίδοση στην κατανόηση των προτάσεων, δεδομένου ότι τα κλιτικά επιθήματα φέρουν μορφοσυντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες και συμμετέχουν σε συντακτικές διαδικασίες όπως είναι η συμφωνία υποκειμένου – ρήματος. Άρα η κατανόηση προτάσεων που απαιτεί τη συντακτική ανάλυση, θα επηρεάζεται από την μορφολογική επίγνωση κλίσης. Αλλά και για την αποκωδικοποίηση, η έρευνα έδειξε πως η γνώση των κλιτικών σχημάτων, ιδιαίτερα το γένος θηλυκού των ουσιαστικών και των επιθέτων συνέβαλε σημαντικά στην ακρίβεια και την ευχέρεια ανάγνωσης στην Α΄ τάξη.

Οι Rothou & Padeliadu (2014) διερεύνησαν τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης κλίσης στην ανάγνωση λέξεων και στην κατανόηση κειμένου στην ελληνική γλώσσα. Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν στη μορφολογική επίγνωση κλίσης, στη φωνολογική επίγνωση, στο λεξιλόγιο, στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δοκιμασία μορφολογίας κλίσης ουσιαστικών – επιθέτων συνέβαλε σημαντικά στην αποκωδικοποίηση μόνο στην πρώτη τάξη, ενώ η δοκιμασία μορφολογίας σχηματισμού ρημάτων είχε σημαντική συμβολή στην αναγνωστική κατανόηση στην τρίτη τάξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η μορφολογική επίγνωση κλίσης δεν προέβλεψε τη δεξιότητα της ανάγνωσης στη Β΄ Δημοτικού. Συμπεραίνεται ότι η μορφολογική επίγνωση κλίσης μπορεί να είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της ανάγνωσης σε μια γλώσσα με ρηχή ορθογραφία και πλούσια μορφολογία.

Η επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης κλίσης στην ανάγνωση λέξεων έχει μελετηθεί και σε μαθητές που μάθαιναν ξένες γλώσσες (Deacon, Wade-Woolley & Kirby, 2007). Σύμφωνα με την έρευνα των Deacon et al (2007) γαλλόφωνοι μαθητές

των τριών πρώτων τάξεων που μάθαιναν αγγλικά εξετάστηκαν ως προς την ικανότητά τους να σχηματίζουν τον ενεστώτα και τον αόριστο χρόνο. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν η μορφολογική επίγνωση επηρεάζει την ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων τόσο στα αγγλικά όσο και στα γαλλικά. Διαπιστώθηκε πως η μορφολογική επίγνωση παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο, ο οποίος μεταβάλλεται με το χρόνο. Παράλληλα αποκαλύφθηκε πως αρχικά η μορφολογική επίγνωση στα αγγλικά συσχετίζεται με την ανάγνωση και αγγλικών και γαλλικών λέξεων, ενώ με το πέρασμα του χρόνου η μορφολογική επίγνωση των γαλλικών συσχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα. Προκύπτει λοιπόν πως η μορφολογική επίγνωση κλίσης είναι μία γλωσσική λειτουργία που μεταφέρεται στις δύο γλώσσες. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα των Wang, Cheng & Chen (2006) που έγινε σε άγγλους μαθητές Β΄ και Δ΄ Δημοτικού που μάθαιναν κινέζικα. Η μορφολογική επίγνωση της κάθε γλώσσας συσχετιζόταν με την αναγνωστική επίδοση (κατανόηση και ακρίβεια) στην άλλη γλώσσα.

Ως προς την επιρροή της μορφολογίας παραγωγής και σύνθεσης στην αναγνωστική λειτουργία, οι Nagy et al (2003) εξέτασαν την επίδραση των συντακτικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών των παραγωγικών επιθημάτων και του σχηματισμού των συνθέτων στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και την κατανόηση σε παιδιά της Β΄ τάξης που ήταν σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Η αποκωδικοποίηση αξιολογήθηκε εκτός από τη χρήση σταθμισμένων τεστ και με την ανάγνωση κλιτών λέξεων, παράγωγων λέξεων με προσθήκη προθημάτων. Οι μαθητές διάβασαν επίσης κείμενα και απάντησαν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Για να μετρήσουν την επίγνωση των σημασιολογικών στοιχείων των επιθημάτων οι ερευνητές ζήτησαν από τους μαθητές να βρουν εάν μία παράγωγη λέξη προέρχεται από μία άλλη (Mahony et al, 2000), ενώ για την αξιολόγηση των συντακτικών ιδιοτήτων οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν την παράγωγη λέξη με το κατάλληλο παραγωγικό επίθημα ώστε να συμπληρώσουν μία πρόταση (Singson et al, 2000). Για να περιορίσουν την πιθανότητα η επίδοση στις μορφολογικές δοκιμασίες να επηρεάζεται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης, οι μαθητές έβλεπαν και άκουγαν τις προτάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι καθεμία δεξιότητα της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής συσχετιζόταν σημαντικά με τις δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων, γεγονός που σύμφωνα με τους Nagy et al (2003)

υπογραμμίζει το ρόλο που μπορεί να παίζει η μορφολογική επίγνωση παραγωγής στην αρχική ανάγνωση.

Η συσχέτιση της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής και της αναγνωστικής λειτουργίας έχει παρατηρηθεί και σε πολύ μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού έως και τις αρχές της Β/θμιας εκπαίδευσης (McCutchen et al, 2008; McCutchen et al, 2009; Nagy et al, 2006; Rispens et al, 2009; Roman et al, 2009). Οι Rispens et al (2009) διερεύνησαν τη σχέση μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής και ανάγνωσης σε ολλανδούς μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και διαπίστωσαν πως αυτή συνέβαλε σημαντικά στην ανάγνωση λέξεων. Οι Roman et al (2009) επιβεβαίωσαν τη σημαντική συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής στην ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων για τις τάξεις Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού και τις αρχές Γυμνασίου. Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής παρέμεινε σταθερή σε όλες τις τάξεις, ενώ δεν παρατηρήθηκε αύξηση της συμβολής της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής με το χρόνο, όπως υποστηρίζεται από άλλες έρευνες (Mahony et al, 2000; Singson et al, 2000). Έρευνα των McCutchen et al (2008) σε άγγλους μαθητές της Δ΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση παραγωγής για φωνολογικά αδιαφανείς λέξεις συνέβαλε σημαντικά στην ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων, ενώ δεν συνέβαλε στην αναγνωστική κατανόηση.

Στη γαλλική γλώσσα οι Colé et al (2011) βρήκαν πως από τη Β΄ Δημοτικού τα παιδιά χρησιμοποιούν τόσο τη βάση όσο και το επίθημα κατά την αποκωδικοποίηση λέξεων. Συγκεκριμένα η ακρίβεια και η ταχύτητα ανάγνωσης άσημων λέξεων με αληθινά μορφήματα ήταν μεγαλύτερες από ότι στην ανάγνωση άσημων λέξεων με ψευδή μορφήματα. Επίσης, στην ίδια ομάδα παιδιών η μορφολογική επεξεργασία βρέθηκε να διευκολύνει και την ανάγνωση παράγωγων λέξεων χαμηλής συχνότητας. Στην έρευνα των Casalis, Dusantoir, Colé & Ducrat (2009) γάλλοι μαθητές της Δ΄ Δημοτικού χρησιμοποιούσαν τα μορφήματα στην ανάγνωση λέξεων και όχι μόνο σε λέξεις που δεν είχαν 1:1 γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Εκτός από την ανάγνωση λέξεων, έρευνα των Carlisle & Fleming (2003) βρήκε πως η μορφολογική επίγνωση και η ανάλυση πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων μαθητών της Α΄ και Γ΄ Δημοτικού συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην κατανόηση κειμένου στη Γ΄ και Ε΄ Δημοτικού αντίστοιχα.

Οι Wang et al (2009) διερεύνησαν σε δίγλωσσα παιδιά Β΄, Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού που μιλούσαν αγγλικά και κορεατικά (ρηχή ορθογραφία) τη συμβολή της

μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής στην αναγνωστική λειτουργία της ρηχής γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δοκιμασία συμπλήρωσης πρότασης με την κατάλληλη παράγωγη λέξη προέβλεπε την ανάγνωση λέξεων και την κατανόηση και στις δύο γλώσσες, ενώ η μορφολογική επίγνωση παραγωγής της μίας γλώσσας προέβλεπε σε σημαντικό ποσοστό την ανάγνωση λέξεων στην άλλη γλώσσα. Η μεταφορά της επιρροής της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής της μίας γλώσσας στην αναγνωστική λειτουργία της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες διαφέρουν στο βαθμό διαφάνειας έχει επιβεβαιωθεί σε έρευνες δίγλωσσων παιδιών που μιλούσαν αγγλικά-κινέζικα, αγγλικά-κορεάτικα και αγγλικά-ισπανικά (Kiefer & Lesaux, 2008; Ramirez, Chen, Geva & Kiefer, 2010; Wang, Cheng & Chen, 2006; Wang et al, 2009).

Ως προς τη μορφολογική επίγνωση σύνθεσης και την επίδρασή της στην αναγνωστική λειτουργία, οι Nagy et al (2003) διερεύνησαν τη σχέση αυτή σε παιδιά Β΄ Δημοτικού που ήταν σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν τη σωστή σύνθετη λέξη από δύο επιλογές, η οποία ταίριαζε με την περιγραφή που δινόταν σε ένα αίνιγμα. Οι δύο σύνθετες λέξεις διέφεραν ως προς τη σειρά των συστατικών, κάτι το οποίο επηρέαζε τη σωστή απάντηση. Η έρευνα έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση σύνθεσης ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας μόνο για την κατανόηση για τους μαθητές της Β΄ Δημοτικού που ήταν σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Σημαντικός αριθμός μελετών σε γλώσσες με διαφορετικό βαθμό διαφάνειας επιβεβαιώνουν τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης τόσο στην ακρίβεια ανάγνωσης όσο και στην ευχέρεια. (Casalis et al, 2000; Colé, Bouton, Leuwens, Casalis & Sprenger-Charolles, 2011; Μανωλίτσης, 2005). Επιπλέον, έρευνες που έχουν γίνει σε αγγλόφωνους μαθητές έχουν επιβεβαιώσει τη σχέση μορφολογικής επίγνωσης και κατανόησης (Carlisle, 2000; Kuo et al, 2006; Nagy et al, 2003), αφού η μορφολογική επίγνωση διευκολύνει την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων. Συνολικά αποδεικνύεται πως η μορφολογική επίγνωση παραγωγής συνιστά σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ως προς την ακρίβεια, την ευχέρεια και την κατανόηση. Επίσης η συμβολή της στην ανάγνωση φαίνεται να αυξάνει με την ηλικία, αν και έρευνες όπως των Roman et al (2009) και των Deacon et al (2004, 2011) υποστηρίζουν μια χρονική σταθερότητα στη συμβολή της στην ανάγνωση μεγαλύτερων μαθητών (Δ΄ τάξη και πάνω). Ωστόσο, η μορφολογία αν και

παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση, η συμβολή της εξαρτάται από το είδος της ορθογραφίας και το γραπτό σύστημα (Verhoeven & Perfetti, 2011). Επιπλέον, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η μορφολογική επεξεργασία αντί της φωνολογικής επεξεργασίας μπορεί να θεωρηθεί ως εναλλακτικός μηχανισμός για την αποκωδικοποίηση νέων παράγωγων λέξεων ή λέξεων χαμηλής συχνότητας, όταν αυτές περιλαμβάνουν γνωστές ομάδες γραμμάτων (Colé et al, 2011). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως έρευνες σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αναφέρουν πως η μορφολογία χρησιμοποιείται από αυτά ως αντισταθμιστική στρατηγική ανάγνωσης (Casalis Colé & Sopo, 2004; Goodwin et al, 2010).

1.6.5. Συντακτική Επίγνωση

Η σύνταξη ασχολείται με τη συστηματική σειρά των συστατικών της πρότασης (Αθανασιάδου & Μηλαπίδης, 2004). Συντακτική επίγνωση ορίζεται ως η μεταγλωσσική δεξιότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει τους βασικούς κανόνες δομής των προτάσεων και να τους διαχειρίζεται αποτελεσματικά με στόχο την κατανόηση μιας πρότασης ή κειμένου (Gaux et al, 1999). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρει ότι η επίδοση στις δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004; Διακογιώργη, 1998; Jongejan et al, 2007; Plaza, 2001; Tsang et al, 2001). Η Plaza (2001) αξιολόγησε μαθητές από το Νηπιαγωγείο μέχρι τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στη συντακτική επίγνωση στη γαλλική γλώσσα. Οι μαθητές άκουγαν 12 προτάσεις και καλούνταν να εντοπίσουν τη λανθασμένη δομή και συγχρόνως να τη διορθώσουν. Τα λάθη αφορούσαν χρόνους ρημάτων, χρήση επιρρημάτων, προθέσεων, συνδέσμων και σειρά των λέξεων. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των γαλλόφωνων μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά στο τέλος της Α΄ Δημοτικού, όταν είχαν ήδη διδαχτεί ανάγνωση. Η βελτίωση των δεξιοτήτων της συντακτικής επίγνωσης από το Νηπιαγωγείο μέχρι τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού διαπιστώθηκε και σε έρευνες σε άλλες γλώσσες, όπως στη κινέζικη γλώσσα (Tsang & Stokes, 2001), στην αγγλική γλώσσα (Jongejan, Verhoeven & Siegel, 2007) και στην ινδική γλώσσα (Davidson, Raschke & Pervez, 2010). Οι Andreou, Karapetsas & Galantomos, (2008) διερεύνησαν την επίδοση στη μορφολογία και τη σύνταξη ομιλητών της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας. Τα άτομα με μητρική την αγγλική (μια γλώσσα με αυστηρή σειρά των λέξεων στη σύνταξη και απλή μορφολογία) και ξένη γλώσσα την

ελληνική, έκαναν περισσότερα λάθη και απάντησαν με πιο αργούς ρυθμούς στις δοκιμασίες της μορφολογίας αλλά όχι στις δοκιμασίες της σύνταξης από τους ομιλητές της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας. Φαίνεται ότι η σχετικά ελεύθερη σύνταξη της ελληνικής γλώσσας δεν δημιουργεί δυσκολίες για τα άτομα που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα ενώ έχουν ως μητρική μια γλώσσα με αυστηρή σειρά των λέξεων ως προς τη σύνταξη. Ωστόσο, η σύνθετη μορφολογία της ελληνικής γλώσσας, όπως οι δείκτες του πληθυντικού αριθμού, προκαλεί δυσκολίες σε ομιλητές των οποίων η μητρική γλώσσα έχει απλή μορφολογία.

1.6.6. Η σχέση συντακτικής επίγνωσης και ανάγνωσης

Η συντακτική επίγνωση μαζί με την φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση έχει βρεθεί πως συσχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική λειτουργία (Φιλιππάτου, 2009). Έρευνες σε αλφαβητικές και μη αλφαβητικές γλώσσες αποκαλύπτουν την ύπαρξη σχέσης της συντακτικής επίγνωσης με την ανάγνωση λέξεων (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2004; Bowey, 1986a,b; Μανωλίτσης, 2004; Tunmer et al, 1987; Willows & Ryan, 1986), με την αναγνωστική ευχέρεια (Mokhtari et al, 2006) και με την κατανόηση κειμένου (Chik, Ho, Yeng, Chan, Chung, Luan, Lo & Lau, 2011; Demont & Gombert, 1996; Yeng, Ho, Chik, Lo, Luan, Chan & Chung, 2011).

Οι Plaza et al (2003) διερεύνησαν τη σχέση των δεξιοτήτων φωνολογικής και συντακτικής επίγνωσης και της ταχύτητας κατονομασίας αντικειμένων με την αναγνωστική επίδοση (ανάγνωση λέξεων και κατανόηση) γαλλόφωνων μαθητών Α΄ Δημοτικού. Η δοκιμασία της συντακτικής επίγνωσης αφορούσε τον εντοπισμό του λάθους στη δομή στο εσωτερικό της πρότασης και τη διόρθωσή του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντακτική επίγνωση μπορεί να αποτελεί προγνωστικό δείκτη των αναγνωστικής επίδοσης με ανεξάρτητη σχέση και όχι ως συνέπεια της επίδρασης που ασκεί η φωνολογική επίγνωση στη συντακτική επίγνωση. Οι Αϊδίνης & Δαλακλή (2004) αξιολόγησαν στη ελληνική γλώσσα μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού σε δεξιότητες μορφοσυντακτικής επίγνωσης σύνθεσης προτάσεων με λέξεις σε λανθασμένη σειρά και μετατροπής του χρόνου, του αριθμού και της φωνής μιας πρότασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφοσυντακτική επίγνωση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση λέξεων μετά τον έλεγχο της επίδρασης της ηλικίας.

Ως προς τη συσχέτιση ανάμεσα στην κατανόηση κειμένου και τη συντακτική επίγνωση, δεδομένου ότι η κατανόηση πρότασης-κειμένου προϋποθέτει τη συντακτική ανάλυση της δομής της πρότασης, την επεξεργασία και το συνδυασμό των σημασιολογικών στοιχείων της πρότασης, έρευνες έχουν δείξει πως σε μαθητές από 6 έως 10 ετών η συντακτική επίγνωση μπορεί να προβλέψει την αναγνωστική κατανόηση (Demont et al, 1996 στο Lefrançois et al, 2003; Muter et al, 2004), ενώ κάποιες άλλες δεν επιβεβαίωσαν την προβλεπτική επίδραση της συντακτικής επίγνωσης (Blackmore & Pratt, 1997 στο Oakhill et al, 2007; Gottardo et al, 1996).

Οι Gaux et al (1999) εξέτασαν την πιθανή επιρροή των μορφοσυντακτικών γνώσεων στο επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης παιδιών της ΣΤ΄ Δημοτικού και πρώτων τάξεων Γυμνασίου, ελέγχοντας τους παράγοντες εργαζόμενη μνήμη και γλωσσική ικανότητα. Οι μορφολογικές δοκιμασίες αφορούσαν τη συμφωνία αριθμού και γένους επιθέτων και ουσιαστικών, ενώ οι συντακτικές την αναστροφή της σειράς των λέξεων στη πρόταση. Η αξιολόγηση της συντακτικής επίγνωσης περιλάμβανε επανάληψη προτάσεων, συντακτική ορθότητα προτάσεων, εντοπισμό του λάθους, διόρθωση της πρότασης, αναπαραγωγή του λάθους σε δύο σωστές προτάσεις, εξήγηση της λανθασμένης μορφοσυντακτικής δομής. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η επίγνωση της συστηματικής σειράς των όρων της πρότασης προέβλεπε την αναγνωστική κατανόηση, ενώ η μορφολογική επίγνωση επηρέαζε την κατανόηση κειμένου μέσω της επιρροής που ασκούσε στην ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων. Επιπλέον η παραπάνω έρευνα των Gaux et al (1999) εξέτασε την μορφοσυντακτική συμπεριφορά ανάλογα με το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και βρήκε πως οι αναγνώστες με περιορισμένες δυνατότητες κατανόησης είχαν περιορισμένη μορφοσυντακτική επίδοση από τους καλούς αναγνώστες. Οι Gaux et al (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ακόμα και όταν η εργαζόμενη μνήμη και οι γλωσσικές ικανότητες είχαν ελεγχθεί οι φτωχοί αναγνώστες εξακολουθούσαν να έχουν περιορισμένη συντακτική επίγνωση και πως το είδος των μορφοσυντακτικών δοκιμασιών και ο λειτουργικός ορισμός της ανάγνωσης αλληλεξαρτώνται.

1.7. Σύνοψη 1^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφαλαίο αυτό προσδιορίστηκε αρχικά η λειτουργία της ανάγνωσης, δίνοντας έμφαση στις συνιστώσες της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς η ακριβής

και ευχερής αποκωδικοποίηση αποτελούν απαραίτητες διεργασίες για την αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση. Εξετάστηκαν επίσης οι γλωσσικοί παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής λειτουργίας, η φωνολογική, η μορφολογική και η συντακτική επίγνωση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διερεύνηση της σχέσης των γλωσσικών παραγόντων με την ανάγνωση έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Επιπλέον, αρκετές μελέτες κατέδειξαν ότι η μορφολογική και η συντακτική επίγνωση μπορούν να προβλέψουν την ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης κυρίως σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στη γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές της εκμάθησης και της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας και τέλος, θα παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη (ελληνικά και γαλλικά).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΗΤΡΙΚΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

2.1. Εισαγωγή

Η Γλώσσα θεωρείται μια μορφή επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, ένα μέσο μεταβίβασης σύνθετων πληροφοριών από ένα άτομο σε ένα άλλο. Σε μια απλή συνομιλία προφέρουμε κατά μέσον όρο 180 λέξεις ανά λεπτό, ενώ οι λέξεις επιλέγονται από ένα νοητικό λεξικό το οποίο περιέχει περίπου 60.000 – 120.000 λέξεις (Kandel, Schwartz, & Jessell, 2011). Αυτή η συνεχής ροή γλώσσας όχι μόνο γίνεται χωρίς προσπάθεια, αλλά είναι και σχεδόν τέλεια, καθώς σπάνια χρησιμοποιούμε, παράγουμε ή κατανοούμε λανθασμένα μια λέξη. Παρόλο που ο άνθρωπος κατακτά τη μητρική του γλώσσα εντελώς φυσικά, μια ξένη γλώσσα μαθαίνει συνήθως με αρκετή προσπάθεια και μετά από συστηματική διδασκαλία. Ειδικότερα, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια σύνθετη διαδικασία, που καθορίζεται και επηρεάζεται από αρκετές παραμέτρους. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά γενικά στη γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές της εκμάθησης και της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, οι οποίες συνδέονται με τα θέματα προς εξέταση της παρούσας μελέτης. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη (ελληνικά και γαλλικά).

2.2. Η γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της

Γλώσσα θεωρείται κάθε κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα που συνθέτει έναν καθιερωμένο κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των εθνών. Ο κώδικας επικοινωνίας συνίσταται στην απόδοση συγκεκριμένων σημασιών με λέξεις και εκφράσεις (Ανδρέου 2012; Μπαμπινιώτης, 1998). Κατά τη διατύπωση του Saussure (1979), η γλώσσα είναι κοινωνικό παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά. Επιπλέον αποτελεί ένα σύνολο απαραίτητων συμβάσεων που έχουν υιοθετηθεί από ένα κοινωνικό σώμα, ώστε να μπορούν τα άτομα της κοινότητας να ασκούν αυτή τη γλωσσική ικανότητα (Saussure, 1979). Η μητρική γλώσσα συμβάλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της φυσικής και της πνευματικής του διαμόρφωσης. Ειδικότερα, η γλώσσα θεωρείται προϋπόθεση τόσο για την καλλιέργεια και βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας όσο

και για την αφομοίωση των πνευματικών, ηθικών και αισθητικών αξιών του ανθρώπου (Ανδρέου 2012; Μπαμπινιώτης, 1998).

Η γλώσσα ως σύστημα είναι αποτυπωμένη στη συνείδηση των ομιλητών, η ύπαρξη της οποίας κάνει δυνατή την ομιλία. Αποτελεί έναν κώδικα σημείων ή γλωσσικών μονάδων και κανόνων με συνδυασμό ορισμένης μορφής (σειρά ήχων - φθόγγων) και με ορισμένο περιεχόμενο (σημασία - έννοια) (Ανδρέου 2012; Μπαμπινιώτης, 1998). Επιπλέον, η γλώσσα διαθέτει διπλή άρθρωση, με πρώτο επίπεδο τις ελάχιστες σημασιολογικές μονάδες, τα μορφήματα και με δεύτερο επίπεδο άρθρωσης τις ελάχιστες διαφοροποιητικές φθογγικές μονάδες, τα φωνήματα, τα οποία μπορούν να διαφοροποιούν την αξία των μορφημάτων (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Σημαντικό χαρακτηριστικό της γλώσσας αποτελούν οι παραδειγματικές και οι συνταγματικές συστηματικές σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων. Οι πρώτες συνδέουν όρους με κοινά χαρακτηριστικά και που μπορούν να υποκαθιστούν ο ένας τον άλλο σε κάποια συγκεκριμένη θέση στην πρόταση, ενώ οι δεύτερες αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας πραγματοποιημένης γλωσσικής έκφρασης σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία. Τέλος, η γλώσσα διαθέτει κοινά δομικά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε έμφυτες νοητικές δομές του ανθρώπου, όπως ο φωνολογικός, συντακτικός και σημασιολογικός κώδικας (Ανδρέου, 2012; Μήτσης, 2001, 2004).

2.3. Δομή της γλώσσας

Η γλώσσα συγκροτείται από δομικά στοιχεία, όπως είναι τα φωνήματα, οι συλλαβές, τα μορφήματα, οι λέξεις και οι προτάσεις.

Τα φωνήματα είναι τα φωνολογικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας, δηλαδή οι μικρότερες μονάδες ήχου που χρησιμοποιούνται προκειμένου να σηματοδοτήσουν σημασιολογικές διαφορές των λέξεων μιας γλώσσας, μοναδικά για τη συγκεκριμένη γλώσσα (Ανδρέου, 2012; Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Για παράδειγμα, η σημασιολογική μονάδα *κεφάλι* αναλύεται σε έξι μικρότερες που τις παριστάνουμε με τα σύμβολα *k e f a l i*. Από τις μονάδες αυτές το *l* χρησιμεύει στο να διαφοροποιεί τη λέξη *κεφάλι* /kefali/ από τη λέξη *κεφάτη* /kefati/. Επίσης, για τη γαλλική γλώσσα, το /p/ και το /t/ διαφοροποιούν τις λέξεις *pour* [για] και *tour* [πύργος]. Αντίθετα, ως φθόγγοι

χαρακτηρίζονται τα ελάχιστα γλωσσικά ηχητικά στοιχεία, δηλαδή οι απλές φωνές που σχηματίζουν τις λέξεις. Σε μία αλφαβητική γραφή, τα γράμματα του αλφάβητου θα έπρεπε να μπορούν να κωδικοποιούν φωνητικά όλες τις ενότητες της προφορικής γλώσσας. Ο κατάλογος με τα φωνήματα ποικίλει μεταξύ των γλωσσών.

Η συλλαβή, κατά κανόνα, περιλαμβάνει ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογο (που αποτελεί τον πυρήνα), του οποίου προηγούνται ή και έπονται ένα ή περισσότερα σύμφωνα. Στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα, η συλλαβή μπορεί μετά να διαχωριστεί σε αρχικό τμήμα-σύμφωνο (onset) και σε κατάληξη (rime), που περιλαμβάνει το φωνήεν (nucleus) και προαιρετικά ένα τελευταίο κομμάτι (coda) (ενότητα 1.6.1). Τα μέρη αυτά της συλλαβής μπορεί να είναι είτε απλά είτε σύνθετα, ανάλογα με το αν περιλαμβάνουν απλά ή σύνθετα φωνήματα. Όμως, ανάλογη διάκριση δεν φαίνεται να ισχύει για την ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 2002). Στην αναγνωστική λειτουργία η συλλαβή φαίνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό επίπεδο στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης της γραπτής λέξης.

Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας. Πολλά μορφήματα συμπίπτουν με λέξεις, ενώ άλλα είναι προθέματα ή καταλήξεις λέξεων. Για παράδειγμα, η λέξη *άγραφοι* αποτελείται από τη σύνδεση 3 μορφημάτων: ένα γραμματικό (το πρόθεμα -α που είναι φορέας της γραμματικής σημασίας του στερητικού χαρακτήρα), ένα λεξικό (που είναι φορέας της λεξικής σημασίας του γράφω) και ένα γραμματικό (η κατάληξη -οι που είναι φορέας της γραμματικής σημασίας του πλήθους). Συνεπώς, ο συνδυασμός των μορφημάτων καθιστά δυνατό το σχηματισμό χιλιάδων λέξεων.

Η λέξη συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των ερευνητών και αποτέλεσε τη μονάδα ανάλυσης της βασικής αναγνωστικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της λέξης αφενός μελετήθηκε η επίδραση των διαφόρων παραγόντων (γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών) που θεωρούνται ότι συμμετέχουν στην επεξεργασία της λέξης κατά την ανάγνωσή της και αφετέρου προτάθηκε η διαμόρφωση διαφόρων αναγνωστικών μοντέλων για την ερμηνεία της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας.

Ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης της δομής της γλώσσας είναι το συντακτικό, με το οποίο προσδιορίζεται ο τρόπος δομής των λέξεων στην πρόταση. Η δομή της πρότασης διέπεται από τους συντακτικούς κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν τους

τρόπους με τους οποίους τα διαφορά μέρη του λόγου τοποθετούνται στην κατάλληλη σειρά για να σχηματίσουν φράσεις. Οι συντακτικοί κανόνες προσδιορίζουν επίσης τους τρόπους σύνδεσης των φράσεων στην πρόταση, έτσι ώστε η πρόταση να μεταφέρει ένα πλήρες νόημα κατανοητό από τον κάθε χρηστή της γλώσσας. Συνεπώς, το νόημα μια πρότασης καθορίζεται από τη δομή των λέξεων και φράσεων που τη συγκροτούν.

2.4. Διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας

Για τους ειδικούς ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας οι όροι *δεύτερη* (second language) και *ξένη* (foreign language) γλώσσα είναι ταυτόσημοι και σημαίνουν οποιαδήποτε γλώσσα διδάσκεται ή μαθαίνεται μετά τη μητρική. Ο νέος κώδικας επικοινωνίας της ξένης γλώσσας είναι τόσο χρονολογικά μεταγενέστερος όσο και αξιολογικά υποδεέστερος (Μήτσης, 2004), αφού παίρνει τη θέση του μέσα σ' ένα πεδίο κατελημμένο ήδη από τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας, τη μητρική γλώσσα. Οι θεωρητικοί της γλωσσικής και της παιδαγωγικής επιστήμης υποστήριξαν ότι όποιος κι αν είναι ο τρόπος ή οι διαδικασίες με τις οποίες εσωτερικεύει κανείς τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, αυτός εμφανίζει πάντα συγκεκριμένες ιδιότητες και σταθερά χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τον πρώτο κώδικα και τον κάνουν να εμφανίζεται ως ένα ενιαίο σύστημα που είναι δυνατόν να χαρακτηρίζεται είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη γλώσσα (Μήτσης, 2001, 2004).

Από την άλλη πλευρά, ειδικοί της διδακτικής των ξένων γλωσσών πρότειναν τη διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας, με τη χρήση του όρου *δεύτερη γλώσσα* για τις περιπτώσεις εκείνες που οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ασκούνται γλωσσικά στο εξωσχολικό περιβάλλον τους (όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα), υπό την έννοια ότι η δεύτερη γλώσσα λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας. Στην περίπτωση που η εκμάθηση του νέου κώδικα γίνεται στο πλαίσιο οργανωμένης διδασκαλίας, δηλαδή αποκλειστικά και μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, γίνεται χρήση του όρου *ξένη γλώσσα* (όπως η διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα), διότι οι διδάσκοντες πρέπει να διαφοροποιούν τη διδακτική μεθοδολογία ανάλογα με τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες πραγματοποιείται η εκμάθηση (Ellis, 1994, Μήτσης, 2001, 2004).

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η άποψη των θεωρητικών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, δηλαδή η χρήση του όρου *ξένη γλώσσα* για κάθε αναφορά στην ξένη ή στη δεύτερη γλώσσα ή στον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας.

2.5. Εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Όλες οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας προχωρεί παράλληλα με την εξέλιξη της αντιληπτικής ικανότητας του ατόμου και προϋποθέτει ανάλογη νοητική δομή και αντίστοιχη γνώση του περιβάλλοντα κόσμου (Μήτσης, 2001, 2004). Επιπλέον, η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αναφέρεται στην υποσυνείδητη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας με τρόπο φυσικό, παραπέμποντας στην έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να μάθει μια γλώσσα (Ellis, 1994). Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συντελείται μεταγενέστερα χρονικά και συνιστά μια διαδικασία αρκετά διαφορετική από αυτή που απαιτείται για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας μιλάμε για *κατάκτηση*, ενώ στην περίπτωση της ξένης γλώσσας μιλάμε για *εκμάθηση*, διότι η δεύτερη αποτελεί συνειδητή δραστηριότητα του ατόμου κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας όταν έχει κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης (Chomsky, 2005; Μήτσης, 2001, 2004).

Ο Chomsky (1959, 2005) και οι υπέρμαχοι της Γενετικής Μετασχηματιστικής Γραμματικής δίνουν έμφαση στο ρόλο της εγγενούς γλωσσικής ικανότητας του ανθρώπου, σύμφωνα με την οποία στον άνθρωπο υπάρχει μία βιολογικά προκαθορισμένη γλωσσική υποδομή, ένας μηχανισμός γλωσσικής κατάκτησης, ο οποίος προϋποθέτει την ύπαρξη κοινών έμφυτων γλωσσικών καθολικών αρχών που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία των ανά τον κόσμο γλωσσών (Ανδρέου, 2012; Μήτσης, 2001, 2004). Καθολικά χαρακτηριστικά είναι τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία, φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά, τα οποία υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες και που θεωρείται ότι αποτελούν μέρος του μηχανισμού της γλωσσικής κατάκτησης. Τα καθολικά αυτά χαρακτηριστικά συνιστούν την *καθολική γραμματική*, η οποία εκφράζει τη βιολογικά καθορισμένη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου που ενεργοποιείται και πραγματώνεται στις διάφορες μορφές της με την επίδραση των δεδομένων των διάφορων γλωσσών (Σελλά-Μάζη, 2001, 2004).

Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας απαιτείται μία μεθοδική, συστηματική προσπάθεια του ατόμου για τη δόμηση νέων αυτοματισμών που αφορούν όλα τα επίπεδα του νέου γλωσσικού συστήματος από τη φωνολογία μέχρι τη σημασιολογία και τους μηχανισμούς παραγωγής των λέξεων. Κατά τη διαδικασία αυτή τόσο το φωνολογικό και το συντακτικό σύστημα όσο και οι σημασιολογικές σχέσεις και γενικότερα όλη η οικονομία που διέπει την οργάνωση του συστήματος της μητρικής γλώσσας μεταφέρονται στην ξένη γλώσσα. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *μεταφορά (transfer)* και αποτελεί μία σημαντική διαδικασία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να επιλύσει ένα νέο πρόβλημα ή για να αντιμετωπίσει μια νέα κατάσταση (Μήτσης, 2004).

Όταν υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων οι οποίες προάγουν τη γλωσσική κατάκτηση, η διαδικασία της μεταφοράς είναι επιτυχής και θετική, επομένως, η μητρική γλώσσα διευκολύνει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, όταν υπάρχουν σημαντικές δομικές ή σημασιολογικές διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσικών κωδίκων, η διαδικασία αυτή δημιουργεί προβλήματα. Έρευνες ανάλυσης λαθών έδειξαν ότι η μεταφορά μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την *αποφυγή* κάποιου γλωσσικού σχήματος, την *κατάχρηση* ή την *υπεργενίκευση* κάποιου γραμματικού κανόνα, ή εναλλακτικά την *απλοποίηση* της μορφής ενός μηνύματος (Odlin, 1989; Σελλά-Μάζη, 2001, 2004). Σχετικές έρευνες απέδειξαν ότι διαγλωσσικές ομοιότητες μπορεί να παράγουν θετικές μεταφορές σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Ειδικότερα, ομοιότητες στο λεξιλόγιο μπορεί να διευκολύνουν τον μαθητή της ξένης γλώσσας στην κατανόηση του γραπτού λόγου, ομοιότητες στο φωνηεντικό σύστημα μπορεί να διευκολύνουν τις ταυτίσεις των φωνηέντων και ομοιότητες στις συντακτικές δομές μπορεί να διευκολύνουν την κατάκτηση των κανόνων λειτουργίας του συστήματος (ομοιότητες στη χρήση των άρθρων ή στη σειρά των όρων στη φράση Y-P-A) (Dewale & Veronique, 2001; Σελλά-Μάζη, 2001, 2004).

Όπως συμβαίνει και κατά την περίοδο της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, το άτομο, στηριζόμενο στις εμπειρίες και τις γνώσεις που κάθε στιγμή διαθέτει, διατυπώνει υποθέσεις για τη δομή και τη λειτουργία της ξένης γλώσσας και οδηγείται σταδιακά στη βελτίωση της γλωσσικής του ικανότητας. Ειδικότερα, ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας διέρχεται από διάφορες φάσεις υποθέσεων, επαληθεύσεων και

επαναπροσαρμογών του συστήματος της ξένης γλώσσας, βελτιώνοντας συνεχώς την επικοινωνιακή του ικανότητα, δηλαδή οι παραγωγές του στην ξένη γλώσσα αποτελούν ένα μεσογλωσσικό συνεχές μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας (Σελλά-Μάζη, 2001, 2004). Η θεωρία αυτή, η οποία συμφωνεί με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τον δημιουργικό χαρακτήρα της γλωσσικής κατάκτησης, γνωστή ως *θεωρία του ενδιάμεσου ή μεταβατικού γλωσσικού συστήματος (interlanguage)* (Selinker, 1972), είναι σήμερα ευρέως αποδεκτή από όλους τους ειδικούς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας καθώς υποστηρίζει ότι η επιδιωκόμενη βελτίωση του συστήματος του νέου γλωσσικού κώδικα πραγματοποιείται βαθμιαία ακολουθώντας τους φυσικούς ρυθμούς της γλωσσικής ανάπτυξης των υποκειμένων (Μήτσης, 2004).

Ο Cummins (1979, 1980, 1981, 1991) πρότεινε τη διάκριση σε δύο επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, σε *βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες* (basic interpersonal communicative skills — BICS), γλωσσικές δεξιότητες απαραίτητες για να λειτουργήσει κανείς σε καθημερινό επικοινωνιακό επίπεδο, και στη *γνωστική/νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (cognitive academic language proficiency — CALP), γλωσσικές δεξιότητες απαραίτητες για επικοινωνιακές καταστάσεις μη καθημερινού επιπέδου. Στη συνέχεια, ο ερευνητής (Cummins, 1980, 1981, 1991, 2005) θέλοντας να περιγράψει τη φύση της γλωσσικής ανάπτυξης του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, παρουσίασε μια διάσταση ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, τις *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες*, οι οποίες απεικονίζουν τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις καθώς και τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης που αποκτούν οι μαθητές έπειτα από άμεση διδασκαλία και εξδοκιμασία, επίσημη ή ανεπίσημη. Κάποιες γλωσσικές δεξιότητες αποκτώνται στην αρχή της σχολικής εκπαίδευσης, όπως η γνώση των φθόγγων και των γραμμάτων της αλφαβήτου, η ικανότητα να αποκωδικοποιούν τις γραπτές λέξεις και να τις μετατρέπουν στους κατάλληλους ήχους.

Ο Cummins (1981, 2005) επισημαίνει ότι οι μαθητές της αγγλικής ως ξένης γλώσσας μπορούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες αυτές σε ένα πρώτο στάδιο εκμάθησης της γλώσσας ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της βασικής επάρκειας στο λεξιλόγιο και τη συνομιλία. Άλλες ειδικές γλωσσικές δεξιότητες αποκτώνται καθόλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης, όπως οι συμβάσεις σχετικά με την ορθογραφία και οι διάφοροι γραμματικοί κανόνες και οι εξαιρέσεις τους. Καθώς οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις αποκτούν *ακαδημαϊκή γλωσσική*

δεξιότητα, η οποία περιλαμβάνει τη γνώση λιγότερο συχνού λεξιλογίου, σύνθετη σύνταξη, κατανόηση γραπτών κειμένων. Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων εξαρτάται περισσότερο από την εννοιολογική υποδομή των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα (Cummins, 2005).

Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ατομικές διαφορές των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες στη διαφοροποίηση του βαθμού επιτυχίας της μάθησης (Ανδρέου, 2012). Αρχικά, ερευνητές αναφέρθηκαν στον παράγοντα της ηλικίας της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας με την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου, υποστηρίζοντας ότι η κρίσιμη περίοδος ξεκινά από την ηλικία των δύο ετών και ολοκληρώνεται στην εφηβεία (Critical Period Hypothesis), ενώ μετά την περίοδο αυτή, ο άνθρωπος δεν μπορεί να αποκτήσει πλήρη επάρκεια σε όλους τους τομείς μιας ξένης γλώσσας, κυρίως στην προφορά (Lenneberg 1967). Πρόσφατες μελέτες υποστήριζαν ότι οι ομιλητές που έρχονται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα στην παιδική τους ηλικία καταφέρνουν να αποκτήσουν υψηλότερο επίπεδο επάρκειας από εκείνους που η επαφή τους αρχίζει στην εφηβική ή μεταεφηβική ηλικία (Singleton 2001). Επιπλέον, πολλοί ερευνητές μελέτησαν τη συμμετοχή των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων στην επεξεργασία της ξένης γλώσσας ανάλογα με την ηλικία του ατόμου και διαπίστωσαν το σημαντικό ρόλο του αριστερού ημισφαιρίου στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στην παιδική ηλικία, ταυτόχρονα με τη μητρική (Genesee, 1983). Ο Obler και οι συνεργάτες του (Obler, Zatorre, Galloway, & Vaid, 1982) διατύπωσαν την υπόθεση των επιπέδων, σύμφωνα με την οποία το δεξιό ημισφαίριο συμμετέχει πιο πολύ στα αρχικά στάδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας, ενώ όταν το άτομο φτάσει σε προχωρημένο επίπεδο στην ξένη γλώσσα, το αριστερό ημισφαίριο παίζει πιο σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία της. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες υπερέχουν γενικά σε λεκτικές δοκιμασίες στη μητρική αλλά και στην ξένη γλώσσα, τόσο στη σύνταξη και τη σημασία όσο και στην προφορά (Andreou et al., 2006).

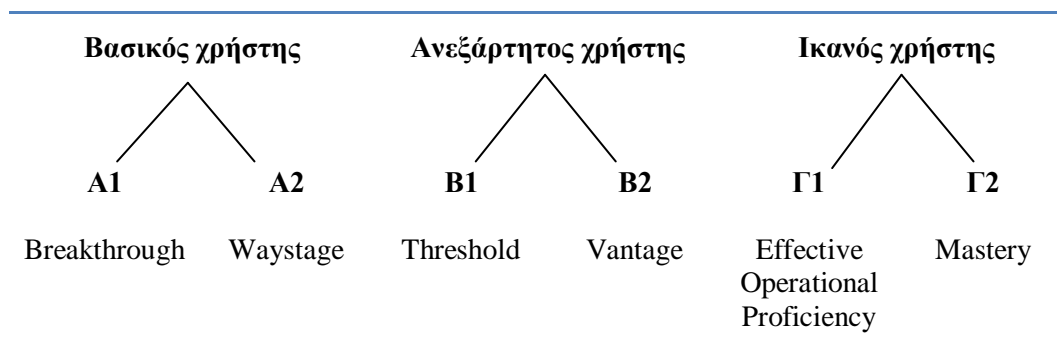
2.6. Διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Η διδακτική της γλώσσας αποτελεί μια νέα επιστήμη, η οποία θα μπορούσε ευρύτερα να ονομαστεί *εφαρμοσμένη γλωσσολογία στον τομέα της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών*, με στόχο την καλλιέργεια της γλώσσας στο πλαίσιο της

επικοινωνιακής προσέγγισης (Ανδρέου 2012; Μήτσης, 2001; Παπαρίζος, 2002). Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα διέπεται από *γλωσσικούς, κοινωνιογλωσσικούς και πραγματολογικούς* τομείς. Οι γλωσσικές ικανότητες περιλαμβάνουν λεξιλογικές, φωνολογικές, συντακτικές γνώσεις και δεξιότητες της γλώσσας ως συστήματος από την άποψη της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας ενός συγκεκριμένου ατόμου. (CEFR, 2001; ΚΕΠΑ, 2007). Οι κοινωνιογλωσσικές ικανότητες αναφέρονται στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της χρήσης της γλώσσας (κανόνες ευγένειας, νόρμες που καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των γενεών, των φύλων, των τάξεων και των κοινωνικών ομάδων, γλωσσική κωδικοποίηση ορισμένων θεμελιωδών τελετουργικών της ζωής μιας κοινότητας) (CEFR, 2001; ΚΕΠΑ, 2007). Οι πραγματολογικές ικανότητες έχουν σχέση με τη λειτουργική χρήση των γλωσσικών μέσων (παραγωγή γλωσσικών λειτουργιών, γλωσσικές πράξεις), με τη γνώση εννοιών του συνεχούς λόγου, της συνεκτικότητας και της συνοχής και με την αναγνώριση κειμενικών ειδών και τύπων (CEFR, 2001; ΚΕΠΑ, 2007).

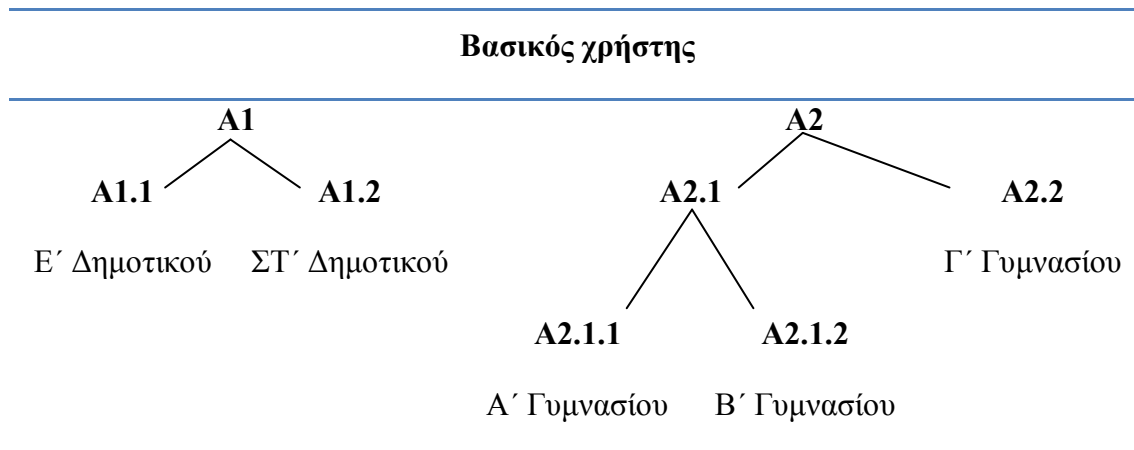
Σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας τόσο για την παραγωγή διδακτικού υλικού όσο και για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ, 2007). Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ, 2007), ως έγγραφο ορόσημο για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, θέτει τις βασικές παραμέτρους για την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας μέσω της διεξοδικής περιγραφής των επιπέδων γνώσης της γλώσσας και των κατηγοριοποιήσεών τους. Αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, περιγράφει τι πρέπει να μάθει να κάνει ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας για να χρησιμοποιήσει μια γλώσσα για επικοινωνία, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει ώστε να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά. Επίσης, το Πλαίσιο καθορίζει επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης. Γενικό μέτρο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου μεταξύ άλλων αποτελεί η εφαρμογή της διδασκαλίας και της εκμάθησης της γλώσσας στις ανάγκες, στα κίνητρα, στα χαρακτηριστικά και στα μέσα των μαθητών καθορίζοντας, όσο πιο ρητά γίνεται, αξιόλογους και ρεαλιστικούς στόχους, αναπτύσσοντας κατάλληλο υλικό και μεθόδους, αναπτύσσοντας κατάλληλους τύπους και εργαλεία αξιολόγησης των προγραμμάτων εκμάθησης.

Σημαντικός στόχος του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2007) αποτελεί η κατασκευή μιας ανοδικής σειράς από κοινά επίπεδα αναφοράς για την περιγραφή της επάρκειας των μαθητών (σχήμα 2.1).



Σχήμα 2 1: Αρχικός διαχωρισμός σε τρία ευρέα επίπεδα, Α, Β και Γ

Στην παρούσα μελέτη φάνηκε χρήσιμο να υιοθετηθεί η πρόταση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου (ΚΕΠΑ, 2007: σ.40) για ένα πρωτοβάθμιο προς κατώτερο δευτεροβάθμιο σχολικό σύστημα, όπου θεωρείται απαραίτητο να είναι ορατή η πρόοδος σε χαμηλά επίπεδα. Έτσι θα μπορούσε να αναπτυχθεί ο κόμβος του βασικού χρήστη σε μια ομάδα πέντε ορόσημων με λεπτότερη διαφοροποίηση στο επίπεδο Α2 (σχήμα 2.2).



Σχήμα 2 2: Διαφοροποίηση των επιπέδων του βασικού χρήστη

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδοση των μαθητών, είναι σημαντική, τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους μαθητές, η περιγραφή των πτυχών γλωσσικής επάρκειας που σχετίζονται με συγκεκριμένες δεξιότητες στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας. Η παρούσα

εργασία επικεντρώθηκε, όπως αναφέρθηκε, σε ένα συγκεκριμένο φάσμα επιπέδων (στα επίπεδα γλωσσομάθειας A1, A2.1 και A2.2) και σε ένα συγκεκριμένο σύνολο κατηγοριών γλωσσικών δεξιοτήτων, της κατανόησης γραπτού λόγου, της επεξεργασίας κειμένου, του λεξιλογικού φάσματος και της γραμματικής ακρίβειας, όπως αναφέρονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2007). Οι γλωσσικές αυτές δεξιότητες χαρακτηρίζουν τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα στα συγκεκριμένα επίπεδα γλωσσομάθειας.

ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ¹

A2.2 Μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει σύντομα, απλά κείμενα πάνω σε οικεία ζητήματα συγκεκριμένου τύπου, τα οποία περιέχουν υψηλής συχνότητας καθημερινή ή επαγγελματική γλώσσα.

Μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει βασικά είδη συνηθισμένων επιστολών και φαξ πάνω σε οικεία θέματα.

Μπορεί να βρει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε απλό υλικό της καθημερινότητας όπως διαφημίσεις, περιγραφικά φυλλάδια, μενού, καταλόγους αναφοράς και προγράμματα.

Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες πληροφορίες σε καταλόγους και να απομονώσει την απαιτούμενη πληροφορία.

Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες πληροφορίες σε απλούστερα γραπτά κείμενα που συναντά, όπως γράμματα, φυλλάδια και σύντομα άρθρα εφημερίδων που περιγράφουν γεγονότα.

Μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ιδέα από το συνολικό νόημα σύντομων κειμένων και εκφωνημάτων πάνω σε καθημερινά συγκεκριμένα θέματα για να συμπεράνει το πιθανό νόημα των άγνωστων λέξεων από τα περικείμενα.

A2.1 Μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει σύντομα, απλά κείμενα που περιέχουν το πιο συχνόχρηστο λεξιλόγιο – και κάποιο ποσοστό των κοινών διεθνισμών.

¹ Στην παρούσα εργασία έγινε επιλογή των δεξιοτήτων. Η ολοκληρωμένη παρουσίασή τους βρίσκεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2001).

Μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει σύντομα, απλά προσωπικά γράμματα.

Μπορεί να κατανοήσει απλές οδηγίες χρήσης συσκευών που συναντά στην καθημερινή ζωή – όπως ένα τηλέφωνο δημόσιας χρήσης.

A1 Μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει πολύ σύντομα, απλά κείμενα φράση προς φράση, «πιάνοντας» τα οικεία ονόματα, λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις και ξαναδιαβάζοντας όποτε χρειάζεται.

Μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει σύντομα, απλά μηνύματα σε κάρτες.

Μπορεί να αναγνωρίσει οικεία ονόματα, λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις σε απλές ανακοινώσεις στις πιο κοινές καθημερινές περιστάσεις.

Μπορεί να πάρει μια ιδέα του περιεχομένου απλών πληροφοριακών κειμένων και σύντομων απλών περιγραφών, ειδικά αν υπάρχει οπτική υποστήριξη.

Μπορεί να ακολουθήσει σύντομες, απλά γραμμένες οδηγίες (π.χ. πώς να πάει από το X στο Y).

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

A2.2 Μπορεί να επιλέξει και να αναπαραγάγει λέξεις και φράσεις κλειδιά ή σύντομες προτάσεις από ένα σύντομο κείμενο που αντιστοιχεί στις περιορισμένες ικανότητες και εμπειρίες του.

A2.1 Μπορεί να αντιγράψει σύντομα κείμενα – σε έντυπη ή καλογραμμένη χειρόγραφο μορφή.

A1 Μπορεί να αντιγράψει μεμονωμένες λέξεις και σύντομα κείμενα που παρουσιάζονται σε κανονική έντυπη μορφή.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΟ ΦΑΣΜΑ

A2.2 Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για να διεκπεραιώσει καθημερινές συνδιαλλαγές ρουτίνας, που αφορούν γνώριμες καταστάσεις και θέματα.

Μπορεί να ελέγξει ένα στενό ρεπερτόριο που αφορά καθημερινές συγκεκριμένες ανάγκες.

A2.1 Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για την έκφραση βασικών επικοινωνιακών

αναγκών.

Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για να ικανοποιεί απλές ανάγκες επιβίωσης.

- A1** Διαθέτει ένα στοιχειώδες λεξιλογικό ρεπερτόριο μεμονωμένων λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΚΡΙΒΕΙΑ

- A2** Χρησιμοποιεί σωστά κάποιες απλές γραμματικές δομές.
- A1** Έχει περιορισμένο μόνο έλεγχο λίγων γραμματικών δομών και προτασιακών σχημάτων σε ένα ρεπερτόριο που το έχει μάθει.

2.7. Περιγραφή των δύο γλωσσών

Η ελληνική και η γαλλική γλώσσα ανήκουν στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών (Ανδρέου, 2012). Τα γαλλικά ανήκουν στη ρομανική υποδιαίρεση, ενώ τα ελληνικά αποτελούν ξεχωριστή υποδιαίρεση της ινδοευρωπαϊκής ομάδας. Έτσι λοιπόν, ενώ οι δύο γλώσσες ανήκουν στην ίδια οικογένεια, δεν έχουν την ίδια καταγωγή. Τα γαλλικά προέρχονται από τα λατινικά, όπως τα ιταλικά και τα ισπανικά, ενώ τα ελληνικά προέρχονται από τα αρχαία ελληνικά. Στη συνέχεια, οι δύο γλώσσες της μελέτης θα παρουσιαστούν από γλωσσολογική άποψη, δηλαδή θα παρουσιαστεί το αλφαβητικό, το φωνολογικό και το μορφοσυντακτικό σύστημα της κάθε γλώσσας.

2.7.1. Το αλφαβητικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας

Το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μονοδιάστατη ορθογραφική διαφάνεια - μεγαλύτερο δηλαδή βαθμό ορθογραφικής διαφάνειας στην ανάγνωση και μικρότερο στην ορθογραφία. Ειδικότερα, στην ανάγνωση η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής, καθώς η γνώση φωνολογικών κανόνων καθιστά την αποκωδικοποίηση ως μια προβλεπτή διαδικασία. Ένα γράφημα αντιστοιχεί γενικά σε ένα μόνο φώνημα (το γράμμα *κ* αναπαριστά πάντοτε το φώνημα /κ/) και γι αυτό η ελληνική γλώσσα κλίνει προς το μέρος των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένα γράφημα αντιστοιχεί σε δύο ή περισσότερα

φωνήματα (το γράμμα *υ* αναπαριστά τα φωνήματα /i/, /f/ και /v/ στην περίπτωση των διψήφων), υπάρχει όμως πάντοτε κάποιος γραμματικός κανόνας που ορίζει ποιο από τα τρία φωνήματα χρησιμοποιείται σε κάθε λέξη (Πόρποδας, 2002). Τόσο τα φωνήεντα όσο και τα σύμφωνα προφέρονται με συνέπεια, χαρακτηριστικό της απλότητας της φωνολογικής της δομής της ελληνικής γλώσσας.

Σημαντικό γλωσσικό χαρακτηριστικό της ελληνικής είναι η υπεροχή των ανοικτών συλλαβών σύμφωνο-φωνήεν. Η ελληνική ορθογραφία έχει ως βάση μία απλή συλλαβική δομή σύμφωνο-φωνήεν, η οποία μπορεί να βρεθεί και σε πολυσύλλαβες λέξεις με τέσσερις συλλαβές, όπως *pa/ra/mi/θi*. Ως εκ τούτου, οι έλληνες μαθητές μπορούν να μάθουν συλλαβές απλής συλλαβικής δομής, όπως *pa ra mi θi*, αντί να έχουν να πραγματοποιήσουν πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς (σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο), όπως τα αγγλόφωνα παιδιά. Δεν αποτελεί έκπληξη, λοιπόν, ότι δεν παρουσιάζουν καμία ένδειξη για τη χρήση της ενδοσυλλαβικής δομής (έναρξη, πυρήνας, έξοδος) (Goswami, 1997; Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, 2003) μολονότι στην ανάγνωση υπάρχει σχεδόν 1:1 αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων, με αποτέλεσμα η εκφορά των λέξεων να είναι απόλυτα προβλέψιμη από το γραπτό κείμενο, εντούτοις στη γραφή η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων είναι ένα προς πολλά γραφήματα με αποτέλεσμα η ορθογραφημένη γραφή να μην είναι πάντα προβλέψιμη βάσει της φωνολογίας. Η ορθογραφία, λοιπόν, είναι λιγότερο διαφανής στα ελληνικά, επειδή μερικά από τα φωνήεντα εκπροσωπούνται από περισσότερα από ένα εναλλακτικά γραφήματα. Το φώνημα /o/, για παράδειγμα, εκπροσωπείται από τον γραφήματα ο και ω, και το φώνημα /i/ αντιπροσωπεύεται από τα γραφήματα ι, η, υ, ει, οι και υι. Αυτές οι ανωμαλίες στην ορθογραφία των φωνηέντων οφείλονται στην ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, δεδομένου ότι πρόκειται για μία βαριά κλιτική γλώσσα η οποία περιέχει τρία γένη, πτώσεις, κλίσεις και συζυγίες, στην περίπτωση του φωνηέντος /i/, η επιλογή της χρήσης του στο τέλος ενός ουσιαστικού, επιθέτου, αντωνυμίας ή άρθρου μπορεί κάλλιστα να εξαρτάται από τις γραμματικές γνώσεις.

Η υψηλού βαθμού ορθογραφική διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος που σχετίζεται με τη συστηματική αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων στην ανάγνωση (Protorapas, Vlachou, 2009) αναμένεται να συμβάλλει στην πιο γρήγορη εκμάθηση των αντιστοιχιών γραφημάτων-φωνημάτων των ελλήνων

μαθητών σε σχέση με τους αγγλόφωνους και άρα στη χρήση αλφαβητικών στρατηγικών στα πολύ αρχικά στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης (Nikolopoulos, Goulandris, Snowling, 2003).

2.7.2. Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας

Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από 20 φωνήματα τα οποία διακρίνονται σε σύμφωνα και φωνήεντα και από 25 φθόγγους (Πόρποδας, 2002):

α) σύμφωνα: p, t, k, f, θ, x, v, δ, γ, s, z, l, r, m, n.

β) φωνήεντα: i, e, α, ο, u.

γ) φθόγγοι: α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, γκ, τς, τζ.

Μερικές από τις πολλές ανακολουθίες που καταγράφονται στην ελληνική γλώσσα είναι οι εξής (Πόρποδας, 2002):

1) Μερικά φωνήματα (φθόγγοι) γράφονται με διαφορετικά γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων:

α) το φώνημα /i/ γράφεται με τα γράμματα η, ι, υ, ει, οι, υι

β) το φώνημα /o/ γράφεται με τα γράμματα ο, ω

γ) το φώνημα /e/ γράφεται με το γράμμα ε και το δίψηφο αι

δ) το φώνημα /u/ γράφεται με το δίψηφο ου

ε) το φώνημα /s/ γράφεται με τα γράμματα σ, ς

2) Δύο φωνήματα αποδίδονται με ένα γράμμα:

α) /ps/ γράφονται με το γράμμα ψ,

β) /ks/ γράφονται με το γράμμα ξ

3) Μερικά γράμματα αναπαριστούν διαφορετικά φωνήματα:

α) το γράμμα -υ- προφέρεται ως: [ι] (χύνω), [φ] (ευχαριστώ), [β] (αύριο), ή είναι άφωνο (εύφορος, Εύβοια)

β) το γράμμα -τ- προφέρεται ως: [t] (τόνος), [d] (πέντε)

4) Στις περιπτώσεις των διπλών συμφώνων:

α) το ένα γράμμα δεν προφέρεται και είναι άφωνο (κκ – λάκκος)

β) αντιπροσωπεύουν διαφορετικό φώνημα γγ - /g/

5) Σε ορισμένες περιπτώσεις μερικά γράμματα δεν προφέρονται και είναι σχεδόν άφωνα, για παράδειγμα το γράμμα-π- στις λέξεις *τρίψηφο* και *Πέμπτη*.

2.7.3. Το μορφολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας

Τα ελληνικά είναι μια πολύ κλιτή γλώσσα, καθώς ποικιλία κλιτικών μορφημάτων απαιτούνται για να σηματοδοτήσουν τον ενικό ή τον πληθυντικό αριθμό, την πτώση (ονομαστική, γενική, δοτική, αιτιατική, κλητική) και τη φωνή (ενεργητική ή παθητική). Για παράδειγμα, διαφορετικές καταλήξεις χρησιμοποιούνται για να δείξουν το πρώτο, δεύτερο και τρίτο πρόσωπο ενικού και πληθυντικού (μένω /meno/, μένεις /menis/, μένει /meni/, μένουμε /menume/, μένετε /menete/, μένουν /menun/).

Τα μορφήματα στην ελληνική γλώσσα ταξινομούνται στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Ως προς τη μορφολογική κατηγορία στην οποία ανήκουν η λέξη (*και, εγώ*), το θέμα (*παιδ-, άνθρωπ-*) και το πρόσφυμα (*-άκι, -ινος*). Υπάρχει α) το κλιτικό πρόσφυμα το οποίο συμβάλλει στην κλίση της λέξης (*άνθρωπ-ος*) και β) το παραγωγικό πρόσφυμα το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία μιας νέας λέξης. Υπάρχουν δύο είδη, i) το παραγωγικό πρόθημα που εμφανίζεται πριν το θέμα (*ά-γραφος*) και ii) το παραγωγικό επίθημα που εμφανίζεται μετά το θέμα (*παιδ-άκι*).
2. Ως προς τη σημασία, μία τεράστια κατηγορία τα λεξικά μορφήματα δηλώνουν αντικείμενα, ιδιότητες, καταστάσεις (*παιδ-, λέ-, χθες, και*) και περιλαμβάνουν κυρίως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα. Επίσης, τα γραμματικά μορφήματα αναφέρονται σε γραμματικές λειτουργίες, όπως η πτώση, ο αριθμός.
3. Ως προς τη σχέση μεταξύ τους υπάρχουν τα πολύσημα τα οποία είναι μορφήματα με πολλές σημασίες. Συνήθως οι νέες σημασίες προκύπτουν με βάση μηχανισμούς, όπως η μεταφορά ή η συνεκδοχή. Για παράδειγμα, με το μόρφημα – *τής* έχουμε λέξη που δηλώνει τον δράστη (*φοιτη-τής*) ή το εργαλείο (*υπολογισ-τής*). Τα ομόνυμα είναι μορφήματα με ίδια μορφή και διαφορετική σημασία όπως, το *α-* είναι πρόθημα στερητικό (*ά-γραφος*), κλιτικό επίθημα αιτιατικής ενικού

(*μητέρ-α*) και κλιτικό επίθημα ονομαστικής πληθυντικού (*γραφεί-α*). Τέλος, τα συνώνυμα είναι μορφήματα με ίδια σημασία και διαφορετική μορφή, όπως -άκι (*παιδ-άκι*) και -ίτσα (*αγελαδ-ίτσα*).

Οι βασικές μορφολογικές διαδικασίες για τον σχηματισμό λέξεων είναι η κλίση, η παραγωγή και η σύνθεση. Κλίση είναι η συνένωση ενός θέματος με ένα κλιτικό επίθημα. Το κλιτικό επίθημα φέρει γραμματικές πληροφορίες (γένος, αριθμός, πτώση), όπως, *δρομ-+-ος* → *δρόμος*. Κλιτικές τάξεις είναι τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα. Παραγωγή είναι η συνένωση ενός θέματος με ένα παραγωγικό πρόσφυμα, είτε Θέμα+Παραγωγικό Επίθημα (*παιδ-+-άκι* → *παιδάκι*), είτε Παραγωγικό Πρόσφυμα+Λέξη (*ξε-+κλειδώνω* → *ξεκλειδώνω*). Σύνθεση είναι η διαδικασία συνένωσης θεμάτων ή λέξεων (καραβόπανο).

Ειδικότερα, η σύνθεση στην ελληνική γλώσσα είναι πολύ παραγωγική διαδικασία σε σχέση με τη γαλλική γλώσσα και ορισμένα χαρακτηριστικά της που τη διαφοροποιούν από τη σύνθεση στη γαλλική πρέπει να ληφθούν υπόψη στη μελέτη για την επίδραση της μορφολογίας στην ανάγνωση.

1. Τα συστατικά των συνθέτων δεν είναι πάντα ολόκληρες λέξεις (Ράλλη, 2005).
2. Ο τονισμός τους διαφέρει από δομή σε δομή.
3. Το μέγεθος της σημασιολογικής διαφάνειας ποικίλει, δηλαδή η σημασία μίας σύνθετης λέξης μπορεί να προκύπτει από το συνδυασμό της σημασίας των δύο συστατικών (=σημασιολογικά διαφανής λέξη) ή μπορεί και όχι. Πάντως η πλειοψηφία των σύνθετων είναι σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί. Αντίθετα, στη γαλλική γλώσσα οι περισσότερες σύνθετες λέξεις είναι σημασιολογικά διαφανείς λέξεις.
4. Τα δύο συνθετικά μέρη του σύνθετου μπορεί να έχουν σχέση υπόταξης ή σχέση παράταξης. Το είδος της σχέσης ανάμεσα στα δύο συστατικά καθορίζει: 1) τη σειρά των συστατικών, όπου στη μεν παραταξιακή σειρά είναι σχετικά ελεύθερη, ενώ στη σχέση υπόταξης η σειρά είναι αυστηρά καθορισμένη και 2) τη σημασία του συνθέτου και συγκεκριμένα στη σύνθεση με παράταξη η σημασία είναι το άθροισμα των σημασιών των επιμέρους συστατικών.

5. Όπως και στην ελληνική γλώσσα έτσι και στη γαλλική κατά τη σύνθεση μπορεί να συμβούν φωνολογικές αλλαγές (Ράλλη, 2005).

2.7.4. Η σειρά των όρων στην ελληνική γλώσσα

Η δομή της πρότασης στα ελληνικά (Goutsos, 1994; Philippaki-Warburton, 1985, 1987; Tsimpli, 1990) είναι σχετικά ελεύθερη με δυνατότητα μετακίνησης των διαφόρων συστατικών. Σύμφωνα με τη γραμματική της νέας ελληνικής γλώσσας, η σειρά με την οποία τοποθετούνται οι κύριοι όροι της πρότασης κανονικά είναι ελεύθερη. Συνήθως εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι το στοιχείο που προβάλλεται στον λόγο, το αν η πληροφορία που δίνεται από την πρόταση είναι εξ ολοκλήρου ή εν μέρει νέα, ο επιτονισμός κτλ. Για παράδειγμα, *Ο Βασίλης παρέδωσε τα βιβλία*, αλλά και *Τα βιβλία παρέδωσε ο Βασίλης* (στην πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για το υποκείμενο της πρότασης, ενώ στη δεύτερη για το αντικείμενο). Η σειρά Ρήμα-Υποκείμενο-(Αντικείμενο) αφορά τα αμετάβατα ρήματα ή τα μεταβατικά ρήματα που βρίσκονται σε δομή που εκφράζει μια απρόβλεπτη, νέα πληροφορία (*παιίζει η εθνική ομάδα*), ενώ η σειρά Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο εμφανίζεται πιο συχνά όταν η πρόταση είναι μεταβατική και το υποκείμενο είναι γνωστό και έμψυχο ή αόριστο αλλά γνωστό και ειδικό στους συνομιλητές (*το παιδί έσπασε το ποτήρι*).

2.7.5. Το αλφαβητικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας

Παρόλο που τα ελληνικά και τα γαλλικά είναι δύο αλφαβητικές γλώσσες, οι ορθογραφίες τους είναι πολύ διαφορετικές. Η γαλλική ορθογραφία χαρακτηρίζεται ως ενδιάμεση μεταξύ ρηχής και βαθιάς ορθογραφίας. Το γαλλικό σύστημα είναι κάπως ασυνεπές με πολλά μη προφερόμενα/άφωνα γράμματα, ειδικά στο τέλος των λέξεων. Επίσης, η ομαλότητα των λέξεων έχει ισχυρή επίδραση στην αναγνωστική επίδοση, ενώ η συχνότητα των λέξεων έχει πολύ μικρότερη επίδραση στην απόδοση στην ανάγνωση (Ziegler, Perry, & Coltheart, 2004). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας στα γαλλικά σχετίζεται επιπλέον με τη χρήση της φωνολογικής διαμεσολάβησης (Sprenger-Charolles, Colé, & Serniclaes, 2006; Sprenger-Charolles, Siegel, & Bechenec 1998; Sprenger-Charolles, Colé, Béchenec, & Kipffer-Piquard, 2005).

2.7.6. Το φωνολογικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας

Ο αριθμός των φωνημάτων που περιλαμβάνει η γαλλική γλώσσα σύμφωνα με τους Leon & Leon (1997) είναι τριάντα επτά (δεκαοκτώ σύμφωνα, δεκαέξι φωνήεντα και τρία ημισύμφωνα) (Πατέλη, 2002). Σύμφωνα με την Sprenger-Charolles (2006), τα φωνήματα της γαλλικής γλώσσας είναι μεταξύ 30 και 36. Επειδή υπάρχουν μόνο 26 γράμματα στο λατινικό αλφάβητο, χρειάστηκε να δημιουργηθούν καινούρια γράμματα ή άλλες μορφές γραμμάτων για να κωδικοποιήσουν τα φωνήματα τα οποία το συγκεκριμένο αλφάβητο δεν μπορούσε να διαφοροποιήσει (το «e» της λέξης «table» [τραπέζι] από το «é» της λέξης «blé» [καλαμπόκι]). Η εκμάθηση της ανάγνωσης γίνεται δύσκολη διότι κάποια γραφήματα μπορούν να προφέρονται με πολλούς τρόπους, τα δύο *c* της λέξης *cercle* [/serkl/], τα δύο *g* της λέξης *garage*. Άλλα γραφήματα δεν προφέρονται καθόλου, το *e* της λέξης *fée*, το *s* της λέξης *mais*. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της γαλλικής ορθογραφίας είναι ο μεγάλος αριθμός διγράφων ή σύνθετων γραφημάτων που αντιπροσωπεύουν ένα μόνο φώνημα.

Η γραπτή γαλλική γλώσσα περιλαμβάνει περισσότερα από 140 γραφήματα (γράμματα ή ομάδες γραμμάτων που κωδικοποιούν ένα φώνημα), καθώς επίσης και έναν αριθμό αλλογράφων (διαφορετικά γραφήματα για το ίδιο φώνημα) (για το φώνημα /o/ τα γραφήματα *o*, *au*, *eau*, *aux*). Κατά συνέπεια, στα γαλλικά η μάθηση της γραφής είναι πιο δύσκολη από τη μάθηση της ανάγνωσης.

Ο Béchade (1992) διαχωρίζει τις ασυμφωνίες του γαλλικού φωνημικού συστήματος σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

1. Όταν δύο ή περισσότερα γραφήματα αντιστοιχούν σε έναν ήχο:

[ø] → eu, ai, œu,	[œ] → eu, œu, œ, ue,	[o] → o, ô, au, oa, aô, eau,
[ɛ] → e, è, ê, ai, ei,	[ɛ̃] → en, im, in, yn, ym, ain, aim, eim, ein,	[e] → e, ai, œ,
[ã] → an, am, en, em, emm, aon,	[ɔ̃] → on, om,	[œ̃] → un, um, eun,
[k] → c, k, q, x, cc, ch, ck, qu, cch, cqu,	[ŋ] → gn,	[s] → c, ç, s, t, x, z, ss, sc, ls, sth,
[ʃ] → ch, sh, sch,	[v] → v, w, f,	[ŋ] → ng,
[ɥ] → u + φωνήεν,	[j] → i, y, il, ill,	[R] → r, rh, rr, rrrh,
[w] + [a] → oi, oî	[w] + [ɑ] → oi, oî,	[w] → u, w, ou,

2.7.7. Το μορφολογικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας

Τα γαλλικά είναι μια γλώσσα όπου η ορθογραφία παρέχει περισσότερες μορφολογικές πληροφορίες από τον προφορικό λόγο. Οι περισσότερες διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου στη γαλλική γλώσσα οφείλονται στους μορφολογικούς δείκτες οι οποίοι γράφονται ενώ δεν προφέρονται και αποτελούν μία από τις ιδιαιτερότητες της γαλλικής ορθογραφίας (Sprenger-Charolles, 2011).

Τα άφωνα ή μη προφερόμενα σύμβολα

1. Σε παράγωγες λέξεις.

Το *t* της λέξης *chant* δεν προφέρεται ενώ στην παράγωγη λέξη *chanteur* προφέρεται.

2. Σε άρθρα, ουσιαστικά και επίθετα.

Το *s* του πληθυντικού αριθμού δεν προφέρεται (*les* /le/, *des* /de/).

Το *e* του θηλυκού γένους δεν προφέρεται (*amie* /ami/).

3. Στην κλίση των ρημάτων

Οι καταλήξεις δεν προφέρονται *parle, parles, parlent* /parl/).

Οι καταλήξεις των ρημάτων *er, ez, ai, ais, aient* προφέρονται /E/.

4. Τα τελικά σύμφωνα προφέρονται με τη λέξη που ακολουθεί όταν αυτή αρχίζει από φωνήεν ενώ δεν προφέρονται όταν ξ λέξη αρχίζει από σύμφωνο (*petit lac* = /ptilak/ vs *petit ami* /ptitami/).

Στη γαλλική γλώσσα, όπως και σε άλλες βαθιές ορθογραφίες (αγγλικά), ορισμένες φωνητικές μεταγραφές εκπροσωπούνται καλύτερα σε μορφημικό και όχι σε φωνολογικό επίπεδο. Για παράδειγμα, η γαλλική λέξη *femme* (γυναίκα), προφέρεται /fAm/ και θεωρείται μη ομαλή από φωνολογικής άποψης, αλλά μορφολογικά ομαλή λόγω της σύνδεσής της με τις λέξεις *féminin* (θηλυκός) και *féminité* (θηλυκότητα). Υπάρχουν επίσης πολλές λέξεις που τελειώνουν σε σύμφωνο, το οποίο χρησιμεύει είτε ως κλιτικός είτε ως παραγωγικός δείκτης. Στη λέξη *chat* (γάτα), το μη προφερόμενο *t* προφέρεται στο θηλυκό γένος *chatte* και στην παράγωγη λέξη *chaton* (γατάκι). Πολλές μελέτες έδειξαν ότι οι ικανοί αναγνώστες επεξεργάζονται μορφολογικές πληροφορίες κατά την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (Casalis, Colé, & Sopo, 2004; Colé, Segui, & Taft, 1997).

2.7.8. Η σειρά των όρων στη γαλλική γλώσσα

Αντίθετα από την ελληνική, η γαλλική είναι, θεωρητικά, πολύ πιο συντηρητική και επιβάλλει τη σειρά υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο (ΥΡΑ) (Bidaud & Megherbi, 2005; Muller, 2008). Αυτός ο τύπος δομής προσφέρει συγκεκριμένες δυνατότητες: το ονοματικό σύνολο που βρίσκεται πριν από το κλινόμενο ρήμα είναι το υποκείμενο και κάθε ονοματικό σύνολο μετά το κλινόμενο ρήμα είναι το συμπλήρωμά του. Οποιαδήποτε μετατόπιση ενός συστατικού, εξαιρουμένων των κλιτικών, μεταξύ του υποκειμένου και του ρήματος είναι αδύνατη (*Alex un croissant mange*). [*Ο Αλεξ ένα κρουασάν τρώει*]). Βέβαια, στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών, η συζήτηση για τη γαλλική δεν επικεντρώνεται στο αν η σειρά είναι ΥΡΑ ή κάποια άλλη, αλλά κατά πόσο η σειρά αυτή είναι η ίδια στο γραπτό και τον προφορικό λόγο. Ο Fradin (1990) διαχωρίζει τον προφορικό από το γραπτό λόγο υπογραμμίζοντας ότι οι περιορισμοί του γραπτού λόγου παύουν να ισχύουν στον προφορικό λόγο, κάτι που τον ωθεί να χαρακτηρίσει ως εξαιρετικές περιπτώσεις του προφορικού λόγου κάθε παραβίαση των κανόνων του γραπτού λόγου. Πολλές έρευνες έχουν υποστηρίξει, ωστόσο, ότι οι διαφορετικές δομές που συναντώνται στον προφορικό και γραπτό λόγο αποτελούν κυρίως ένα συνεχές που εμπλουτίζει τη γραμματική της γλώσσας. Έτσι, η Blanche-Benveniste υπογραμμίζει (1996) ότι οι δομές του προφορικού λόγου διαθέτουν μια μεγαλύτερη ποικιλία από μετατροπές οι οποίες ωστόσο δεν είναι παντελώς άγνωστες στο γραπτό λόγο. Εξάλλου, η ίδια σημειώνει (1996) ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη σειρά όρων που μπορεί να επηρεάζεται από φαινόμενα φυσικού λόγου και λεκτικών ανταλλαγών.

2.8. Σύνοψη 2^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αρχικά αναφορά στη γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της, αναλύοντας κυρίως τα δομικά στοιχεία από τα οποία συγκροτείται η γλώσσα (φωνήματα, συλλαβές, μορφήματα, λέξεις και προτάσεις). Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι βασικές αρχές εκμάθησης της ξένης γλώσσας, δίνοντας έμφαση στα καθολικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά) που υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες και αποτελούν μέρος του μηχανισμού της γλωσσικής κατάκτησης, στο φαινόμενο της μεταφοράς (*transfer*) των δεξιοτήτων και στη θεωρία του ενδιάμεσου ή μεταβατικού γλωσσικού συστήματος

(*interlanguage*), σύμφωνα με το οποίο η βελτίωση του συστήματος του νέου γλωσσικού κώδικα πραγματοποιείται βαθμιαία,. Ως προς τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, το κεφάλαιο αυτό επικεντρώθηκε τόσο στην επικοινωνιακή προσέγγιση όσο και στα επίπεδα γλωσσομάθειας και στην περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων (όπως αναφέρονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες). Τέλος, παρουσιάστηκαν τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η προσέγγιση του φαινομένου της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης με τον προσδιορισμό τόσο της αιτιολογίας όσο και των κριτηρίων διάγνωσης του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

3.1. Εισαγωγή

Η κατάκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί θεμελιώδες επίτευγμα για ένα μαθητή, επειδή επιτρέπει την πρόσβαση του σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και επομένως στην κατάκτηση και όλων των εκπαιδευτικών του στόχων. Ενώ για τους περισσότερους μαθητές, η προοδευτική ανάπτυξη των προαναφερθέντων ικανοτήτων αποτελεί μία φυσιολογική διαδικασία, για τα άτομα με διαταραχές του γραπτού λόγου, όπως είναι η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, η ανάπτυξη αυτή δεν επιτελείται με το συνηθισμένο τρόπο, με αποτέλεσμα την ύπαρξη σοβαρών εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικών συνεπειών. Στην επιστημονική κοινότητα χρησιμοποιείται μια ποικιλία όρων για να περιγραφούν οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών. Οι επικρατέστεροι ανάμεσά τους είναι: μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities), αναπτυξιακή δυσλεξία (developmental dyslexia), ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία (specific developmental dyslexia), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties). Παράλληλα, ο μεγάλος αριθμός όρων και ορισμών για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές θεωρήσεις που υπάρχουν στο χώρο.

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί αρχικά ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης που αποτελεί βασική μεταβλητή της παρούσας μελέτης και στη συνέχεια η παρουσίαση των αιτιολογικών θεωριών του φαινομένου θα βοηθήσει στην κατανόηση των εκδηλώσεων των αναγνωστικών δυσχερειών. Επιπρόσθετα, η ανάλυση των διαγνωστικών κριτηρίων θα διασαφηνίσει τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η συγκρότηση των ομάδων των μαθητών της έρευνας. Τέλος, η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις αναγνωστικές και τις μορφοσυντακτικές δεξιότητες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα βοηθήσει στην όσο το δυνατόν εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την παρούσα έρευνα.

3.2. Εννοιολογικό πλαίσιο για την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές του γραπτού λόγου, οι οποίες εμφανίζονται σε άτομα σχολικής ηλικίας από το στάδιο εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα της εποχής μας. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία περιλαμβάνει μια εγκεφαλική μειονεξία που σχετίζεται εξειδικευμένα με τις αναγνωστικές δραστηριότητες, με δυσκολία κυρίως στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και στην αναπαράσταση των ήχων που αποτελούν τις λέξεις, δηλαδή στη φωνολογική επεξεργασία τους. Συγκεκριμένα, ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ύπαρξη σημαντικών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες δεν οφείλονται σε εμφανείς οργανικές ή νοητικές αδυναμίες, συναισθηματικές διαταραχές, σοβαρή κοινωνικο-πολιτισμική υστέρηση ή ελλιπή παροχή μαθησιακών ευκαιριών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Παράλληλα, είναι σήμερα ευρέως αποδεκτό ότι η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μία διαταραχή νευρολογικής φύσεως με πιθανή γενετική βάση και με δυσλειτουργίες στην οπτική και ακουστική επεξεργασία (Paulesu et al., 2001, Tallal, 1980). Για τον ορισμό της λαμβάνονται υπόψη τέσσερα κατ' εξοχήν εννοιολογικά στοιχεία: α) η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον όρο, β) η νευροβιολογική βάση των δυσκολιών, γ) η απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίτευξης και δ) ο αποκλεισμός πολιτισμικών, αισθητηριακών και οικονομικών δυσκολιών.

Το 1994, η Επιτροπή Ερευνών της Orton Dyslexia Association (η οποία μετονομάστηκε σε International Dyslexia Association) έθεσε τις συνισταμένες του συνδρόμου αυτού και όρισε τη δυσλεξία ως εξής: «Η δυσλεξία είναι μια από τις πολλές διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια ιδιαίτερη γλωσσική διαταραχή ιδιοσυστατικής προέλευσης, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, αντικατοπτρίζοντας συνήθως τις ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις διάφορες γνωστικές και ακαδημαϊκές δυνατότητες του ατόμου. Δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής ικανότητας ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με ποικίλου βαθμού δυσκολία σε διάφορες μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένου συχνά, εκτός των αναγνωστικών προβλημάτων, και ενός διακριτού προβλήματος στην πρόσκτηση επαρκούς ικανότητας γραφής και ορθογραφίας». (Lyon, 1995: 187).

Σύμφωνα με την Εθνική Συντονιστική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών στις ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988) οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα σύνολο διαταραχών σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που σχετίζονται με την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, ως και των βασικών σχολικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα των διαταραχών αυτών μπορεί να εκδηλώνονται με ατέλειες στην προσοχή, την ομιλία, το διάβασμα, το γράψιμο, το συλλαβισμό-ορθογραφία, ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων. Στις καταστάσεις αυτές συμπεριλαμβάνονται διαταραχές στην πρόληψη εξωτερικών πληροφοριών, εγκεφαλική βλάβη, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον ορισμό δεν συμπεριλαμβάνονται παιδιά με μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται σε δυσκολίες όρασης, ακοής ή κινητικές αναπηρίες, διανοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή κοινωνικοοικονομικά προβλήματα και περιβαλλοντική στέρηση.

Στο ίδιο πλαίσιο, το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού και Ανθρώπινης Ανάπτυξης (National Institute of Child and Human Development U.S.) όρισε τη δυσλεξία ως μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, νευροβιολογικής αιτιολογίας. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση λέξεων και από περιορισμένες ικανότητες ορθογραφημένης γραφής και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά προέρχονται από μια μειονεξία στο φωνολογικό τομέα της γλώσσας, που είναι συχνά ασύμβατη με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες ή την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, κάτι το οποίο μπορεί να παρεμποδίσει τη βελτίωση του λεξιλογίου και της αποκτώμενης γνώσης (Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003).

Σύμφωνα με τον Vellutino και τους συνεργάτες του, για να θεωρηθεί ότι ένα άτομο έχει δυσλεξία (Vellutino, 1987; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004), θα πρέπει, εκτός από την εμφάνιση σοβαρών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, να πληροί και τα ακόλουθα κριτήρια: (1) να έχει δείκτη νοημοσύνης από 90 και άνω, (2) να έχει κανονική όραση και ακοή, (3) να μην έχει σοβαρή νευρολογική ή άλλη φυσική αδυναμία, (4) να μην εμφανίζει σοβαρές συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές, (5) να μην αντιμετωπίζει πολύ σοβαρή κοινωνικοοικονομική υστέρηση, (6) να έχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης.

3.2.1. Διεθνής ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών

Με βάση την ανάγκη για κοινή «γλώσσα» στην κλινική ψυχιατρική διαγνωστική ταξινόμηση, η δυσλεξία πήρε τη θέση της σε δύο διεθνή ταξινομικά συστήματα:

(α). Στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, Δέκατη Αναθεώρηση (ICD-10, 2010) - ο Κατάλογος της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας - οι ειδικές δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας ταξινομούνται ως εξής:

Γενική κατηγορία: *Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων*, με την παρακάτω περιγραφή «Διαταραχές στις οποίες τα φυσιολογικά πρότυπα απόκτησης ικανοτήτων διαταράσσονται από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης. Δεν πρόκειται απλώς για μια συνέπεια της έλλειψης ευκαιριών μάθησης, ούτε μόνον το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, και δεν οφείλονται σε οποιαδήποτε μορφή επίκτητου τραυματισμού ή νόσου του εγκεφάλου.» (F81, σ.276)

Πρώτη υποκατηγορία: *Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης*, με την παρακάτω περιγραφή «Το κύριο χαρακτηριστικό είναι μια ειδική και σημαντική βλάβη στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης που δε μπορεί να αποδοθεί μόνο στη νοητική ηλικία, τα προβλήματα οπτικής οξύτητας, ή στην ανεπαρκή εκπαίδευση. Η δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού κειμένου, της αναγνώρισης των γραπτών λέξεων, η δεξιότητα της προφορικής ανάγνωσης, και της εκτέλεσης εργασιών που απαιτούν ανάγνωση, μπορεί όλα να έχουν υποστεί βλάβη. Οι ορθογραφικές δυσχέρειες συχνά σχετίζονται με ειδική διαταραχή ανάγνωσης και συχνά παραμένουν μέχρι την εφηβεία, ακόμη και όταν έχει πλέον επιτευχθεί κάποια πρόοδος στην ανάγνωση. Συνήθως, των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ανάγνωσης προηγείται ιστορικό διαταραχών ανάπτυξης του λόγου και της γλώσσας. Συνδεόμενες συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς είναι συχνές κατά τη σχολική ηλικία.» (F81.0, σ.276). Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την *Αναπτυξιακή δυσλεξία* και την *Ειδική καθυστέρηση της ανάγνωσης*.

(β). Στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Νοητικών Διαταραχών, Τέταρτη Αναθεώρηση (DSM-IV, 1994) περιλαμβάνονται οι ακόλουθες έννοιες:

Γενική κατηγορία - *μαθησιακές διαταραχές*, με την εξής περιγραφή: «Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή λειτουργία σημαντικά

χαμηλότερη από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της φυσιολογικής νοημοσύνης του και της κατάλληλης με την ηλικία του εκπαίδευσης.

Οι ειδικές διαταραχές που περιλαμβάνονται σε αυτή την ενότητα είναι η διαταραχή της ανάγνωσης, η διαταραχή των μαθηματικών, η διαταραχή της γραπτής έκφρασης και η μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς». (σ. 38) Στη συνέχεια, η Διαταραχή της ανάγνωσης παρουσιάζεται με τα εξής διαγνωστικά χαρακτηριστικά (σ. 48):

(Α) Το βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής της ανάγνωσης είναι η αναγνωστική επίτευξη (δηλαδή, η μέτρηση της αναγνωστικής ακρίβειας, ταχύτητας, ή κατανόησης με την χορήγηση ατομικά σταθμισμένων δοκιμασιών) σημαντικά χαμηλότερη από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της νοημοσύνης του και της κατάλληλης εκπαίδευσης.

(Β) Η διαταραχή της ανάγνωσης παρεμποδίζει σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.

(Γ) Σε άτομα με διαταραχή της ανάγνωσης (η οποία ονομάζεται επίσης «δυσλεξία»), η μεγαλόφωνη ανάγνωση χαρακτηρίζεται από στρεβλώσεις, αντικαταστάσεις ή παραλείψεις / τόσο η μεγαλόφωνη όσο και η σιωπηλή ανάγνωση χαρακτηρίζονται από βραδύτητα και λάθη στην κατανόηση.

(Δ) Επιπλέον, η διαταραχή στα μαθηματικά και στη γραπτή έκφραση συνδέονται συχνά με τη διαταραχή της ανάγνωσης».

Η Snowling (2013) σε μία συζήτηση για τα προτεινόμενα διαγνωστικά χαρακτηριστικά της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης από το DSM-V από εκπαιδευτική άποψη, αναγνωρίζει ως σημαντική την αναφορά στην αναγνωστική ευχέρεια ειδικά για την αξιολόγηση μεγαλύτερων μαθητών και ενηλίκων. Από την άλλη πλευρά, θεωρεί ανησυχητικό το ότι οι ειδικές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση αναφέρονται εν συντομία ως μια γλωσσική διαταραχή. Γενικότερα, σύμφωνα με την Snowling (2013), ο εμφανής διαχωρισμός των διαταραχών της μάθησης και της επικοινωνίας υποβαθμίζει τη σύνδεση μεταξύ των αναγνωστικών και γλωσσικών διαταραχών (Snowling και Hulme, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερθέντες όρους, ορισμούς και διαγνωστικά κριτήρια, για την παρούσα έρευνα η αναφορά σε ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή

δυσλεξία θα γίνεται με τον όρο «Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης» (Specific reading disorder) ή με τη συντομογραφία «ΕΔΑ», όπως διατυπώθηκε από τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, Δέκατη Αναθεώρηση (ICD-10) στο τεύχος της επίσημης ελληνικής μετάφρασης με την επιστημονική ευθύνη και επιμέλεια μετάφρασης και προσαρμογής στην ελληνική γλώσσα από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας και με την αποκλειστική ευθύνη της ελληνικής έκδοσης από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Τεύχος 1, σ.276, F81.0· 2010). Ωστόσο, στην εργασία παρουσιάζονται δεδομένα ερευνών που αφορούν τη δυσλεξία, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τις μαθησιακές δυσκολίες και την ειδική αναγνωστική δυσκολία.

3.3. Αιτιολογικές θεωρίες για την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, όπως και κάθε άλλη διαταραχή του γραπτού λόγου αναφέρεται κυρίως σε συμπτώματα, ενώ τα αίτια ποικίλλουν και δεν είναι ακόμη πλήρως εξακριβωμένα. Παράλληλα, η πληθώρα όρων, ορισμών και συμπτωμάτων που έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγραφεί η διαταραχή αυτή αντικατοπτρίζει τις ποικίλες επιστημονικές προσεγγίσεις που επιχειρήθηκαν για την αιτιολογία της. Οι βασικότερες αιτίες της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης που έχουν προταθεί είναι: α) η παρουσία μια ήπιας δυσλειτουργίας νευρολογικής φύσης, β) η ελλιπής διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, γ) γενετικοί παράγοντες, δ) λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών (Πόρποδας, 1997). Οι ερευνητές αποδέχονται σήμερα τη νευρολογική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική βάση αυτής της διαταραχής με μεγάλη ποικιλία συμπτωμάτων.

Αναφορικά με τα συμπτώματα η πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία αναφέρει πολλά, όπως διαταραχές της ανάγνωσης (Marinus & De Jong, 2010) και της ορθογραφίας (McCarthy, Hogan, & Catts, 2012), λάθη αντιστροφής (Lachmann & Geyer, 2003), ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία (Ziegler & Goswami, 2006; Ziegler et al, 2010), ακουστική επεξεργασία (Schulte-Körne & Bruder, 2010) και βραχυπρόθεσμη μνήμη, μειωμένη ταχεία κατονομασία (De Jong & Van der Leij, 2002), μορφολογική επίγνωση (Siegel, 2008), οπτική επεξεργασία και προσοχή (Bosse, Tainturier, & Valdois, 2007). Η πληθώρα των συμπτωμάτων και των θεωριών

σε σχέση με την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης εξετάστηκε από τους Ramus και Ahissar (2012), οι οποίοι δήλωσαν μεταξύ άλλων ότι «η αφθονία και η ποικιλομορφία αυτών των νέων θεωριών απορρέουν εν μέρει από το γεγονός ότι ο μεγάλος όγκος των δεδομένων σχετικά με γνωστικά ελλείμματα στην ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δεν εντάσσονται σε ένα ενιαίο και συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο» (Ramus & Ahissar, 2012: σ.105).

Υπάρχουν σήμερα πολλές ενδείξεις ότι η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να έχει γενετική βάση, καθώς οι μελέτες γενετικής σύνδεσης και συσχέτισης υποδεικνύουν ορισμένες περιοχές ενδιαφέροντος διεσπαρμένες σε διάφορα γονίδια και ενισχύουν την υπόθεση του κληρονομήσιμου χαρακτήρα της διαταραχής (Βλάχος, 2010). Σχετικά με τη νευροβιολογική βάση της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης, τα αποτελέσματα μελετών λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου έδειξαν από τη μία πλευρά έναν άτυπα διαρθρωμένο εγκεφαλικό μηχανισμό για την ανάγνωση και από την άλλη, με την *υπόθεση της ημισφαιρικής συμμετρίας*, μια διαφοροποιημένη ισορροπία ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Επισκόπηση σχετικών μελετών έδειξε ότι βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο και ειδικότερα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο του κροταφικού λοβού, δηλαδή στην ονομαζόμενη «γωνιώδη έλικα» (πεδίο 39) προξενεί διαταραχές στο γραπτό λόγο χωρίς να υπάρχουν συνοδές διαταραχές ομιλίας (Καραπέτσας, 1993). Η *θεωρία της παρεγκεφαλιδικής δυσλειτουργίας* υποστηρίζει ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης εδράζονται στην εξασθενημένη λειτουργία της παρεγκεφαλίδας, ενώ η *μεγαλοκυτταρική θεωρία* επιχειρεί να συμπεριλάβει όλες τις προαναφερθείσες θεωρήσεις, καθώς δέχεται ότι η μεγαλοκυτταρική δυσλειτουργία μπορεί να ερμηνεύσει τα οπτικά, ακουστικά, κινητικά και φωνολογικά συμπτώματα της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης (Βλάχος, 2010).

Η *Θεωρία του ελλείμματος στη φωνολογική επεξεργασία* ή η *Υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος* είναι μία γνωστική θεωρία για την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σύμφωνα με την οποία οι φωνολογικές ανεπάρκειες βρίσκονται στον πυρήνα των αναγνωστικών δυσκολιών των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τη Snowling (2013), τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να υστερούν στη φωνημική επεξεργασία, στην ικανότητα δηλαδή να διαχωρίζουν τις λέξεις στα συστατικά τους στοιχεία (συλλαβές και

φωνήματα) και να συνδέουν τα γράμματα με τους φθόγγους τους οποίους αντιπροσωπεύουν. Οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, η φτωχή βραχύχρονη μνήμη και η αργή αυτόματη κατονομασία χαρακτηρίζουν ένα βασικό φωνολογικό έλλειμμα με εκφάνσεις τη δυσκολία εκμάθησης καινούριων γλωσσικών κωδίκων και τις διαταραχές της ανάγνωσης και της γραφής με επιπτώσεις στις γλωσσικές ικανότητες στη γραμματική, το συντακτικό, τη σημασιολογία, το λεξιλόγιο και άλλα (Hulme & Snowling, 2014; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Η δυσκολία στην αυτοματοποίηση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να εμποδίζει την ομαλή διεκπεραίωση της ανάγνωσης, καθώς καταναλώνεται υπερβολική ενέργεια και προσοχή στο επίπεδο της αναγνώρισης της λέξης, με αποτέλεσμα αυτό να αποβαίνει εις βάρος των ανώτερων διεργασιών της κατανόησης και συγκράτησης πληροφοριών κατά την ανάγνωση. Αυτή η ειδική δυσκολία των παιδιών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη διαδικασία της αυτοματοποίησης θα μπορούσε να αποδοθεί σε πιθανά ελλείμματα στη συγκέντρωση της προσοχής, στην κωδικοποίηση του προφορικού λόγου, στην ανάσυρση λεκτικών πληροφοριών από το λεξικό ή στην επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων (Cutting & Denckla, 2001). Στην ελληνική γλώσσα, λόγω της διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και, πιθανότατα, της έμφασης στη διδασκαλία στρατηγικών φωνολογικής αποκωδικοποίησης κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης, οι έλληνες μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες φαίνεται να αναπτύσσουν με ταχύτερο ρυθμό δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, ενώ παρουσιάζουν ηπιότερες δυσκολίες σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με αγγλόφωνους δυσλεξικούς μαθητές (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003).

Οι Wolf & Bowers το 1999 (Wolf, Miller & Donnelly, 2000) πρότειναν τη *Θεωρία του διπλού ελλείμματος* σύμφωνα με την οποία ελλείμματα τόσο στο φωνολογικό τομέα όσο και στη χρονική επεξεργασία των πληροφοριών αποτελούν τη βάση των αναγνωστικών δυσλειτουργιών των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, οι Wolf και Bowers (2000) υποστήριξαν την ύπαρξη τριών υποκατηγοριών ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης. Πρώτον, εκείνη που οφείλεται σε φωνολογικό έλλειμμα, δεύτερον εκείνη που οφείλεται σε περιορισμένη δυνατότητα στην ταχύτητα κατονομασίας αντικειμένων, που επηρεάζει την ορθογραφική επεξεργασία και την αναγνωστική ευχέρεια και, τρίτον, μια άλλη που οφείλεται σε ένα συνδυασμό των παραπάνω ελλειμμάτων. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι

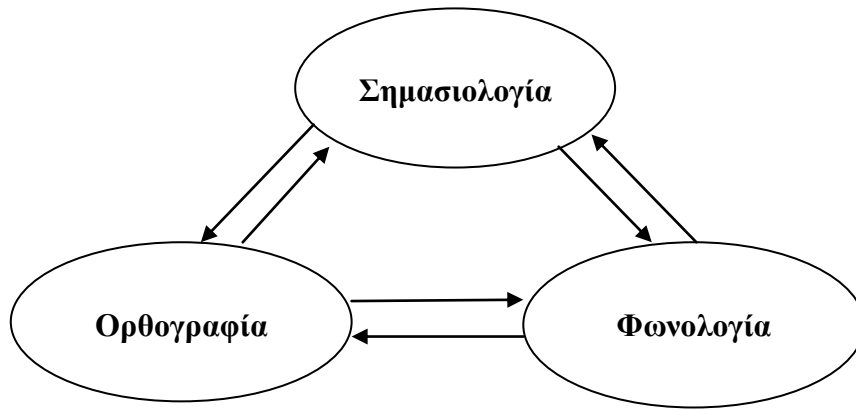
τα ελλείμματα στην ταχύτητα κατονομασίας αντικειμένων οφείλονται σε δυσλειτουργία του μηχανισμού ακριβούς χρονικού συγχρονισμού που φυσιολογικά επηρεάζει τον χρονικό συγκερασμό (temporal integration) φωνολογικών και ορθογραφικών συστατικών των γραπτών λέξεων. Λόγω αυτής της ασυγχρονίας, τα ορθογραφικά πρότυπα δεν μπορούν να παραχθούν αυτόματα και έτσι η αναγνώριση των λέξεων παραμένει αργή και επίπονη.

Οι θεωρίες του ελλείμματος στην οπτική επεξεργασία στηρίζονται σε δυσλειτουργίες του οπτικού συστήματος, οι οποίες συμβάλουν στην οπτική σύγχυση της σειράς των γραμμάτων και της μορφής των λέξεων. Οι Ramus και Ahissar (2012) βρήκαν από την εξέταση της βιβλιογραφίας ως σημαντικότερες αιτίες τα ελλείμματα στη φωνολογική και οπτική επεξεργασία. Η *θεωρία του ελλείμματος στη χρονική επεξεργασία* υποστηρίζει ένα βασικό έλλειμμα στην επεξεργασία του εγκεφάλου ακουστικών ή οπτικών ερεθισμάτων που αλλάζουν γρήγορα ή αλλεπάλληλα. Η *θεωρία του ελλείμματος στον αυτοματισμό* εξηγεί τα προβλήματα ευχέρειας που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σ' ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να καταστούν αυτόματες μέσω εκτεταμένης εξδοκιμασίας. Η *υπόθεση των δυσκολιών στην εργαζόμενη μνήμη* υποστηρίζει ότι δυσκολίες στην εργαζόμενη μνήμη των ατόμων με δυσλεξία στον εγκέφαλο - ένα σύστημα επεξεργασίας των πληροφοριών ουσιώδες για τη μάθηση - επηρεάζουν την επίδοσή τους στο φωνολογικό και στον οπτικοχωρικό τομέα. Η *υπόθεση της έλλειψης στηρίγματος* στα άτομα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βασίζεται στην ελλειμματική σχέση μεταξύ αντίληψης και βραχύχρονης μνήμης μέσα από την έλλειψη δημιουργίας στηριγμάτων γύρω από τα νέα ερεθίσματα, τα οποία βοηθούν στη συγκράτηση και την ανάκληση με σαφήνεια προηγούμενων ερεθισμάτων. Όλες τις παραπάνω θεωρίες συγκλίνουν γενικά στην ύπαρξη αναπτυξιακών δυσλειτουργιών και νευροβιολογικών διαφοροποιήσεων στη λειτουργία του εγκεφάλου των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, οι οποίες οδηγούν στο κυριότερο χαρακτηριστικό γνώρισμά τους την ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία. Οι έρευνες συνεχίζονται για την ερμηνεία της ύπαρξης γλωσσικών ελλειμμάτων στις σημασιολογικές και συντακτικές δεξιότητες και άλλων αισθητηριακών και κινητικών ελλειμμάτων που διαφοροποιούν τα άτομα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης από τους τυπικούς αναγνώστες (Bishop & Snowling, 2004, Ramus et al., 2003).

3.4. Μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας και ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Η κατανόηση μιας αναπτυξιακής διαταραχής εξαρτάται από την ύπαρξη ενός μοντέλου φυσιολογικής ανάπτυξης για την ικανότητα που διερευνάται (Hulme & Snowling, 2009, 2014). Οι Hulme & Snowling (2014) ανέπτυξαν την υπόθεση ότι τα γλωσσικά προβλήματα αποτελούν τις κυριότερες αιτίες των αναγνωστικών προβλημάτων και στήριξαν το επιχείρημα αυτό σε δυο διαφορετικά μοντέλα διαδικασίας της γλωσσικής επεξεργασίας για την πορεία της φυσιολογικής ανάπτυξης της ανάγνωσης: το Τριμερές Μοντέλο Ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων και το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης των Gough & Tunmer (1986).

Σύμφωνα με το τριμερές μοντέλο ανάγνωσης (Thomas & Karmiloff-Smith, 2005), πραγματοποιείται παράλληλη κατανεμημένη επεξεργασία δεδομένων, δηλαδή, πολλές λειτουργίες γίνονται ταυτόχρονα και όχι μία κάθε φορά, όπως υποστηρίζει το παραδοσιακό μοντέλο γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Το πρώτο από τα επίπεδα ονομάζεται επίπεδο εισόδου και εισάγει τα δεδομένα. Στη συνέχεια, ακολουθούν περισσότερα από ένα κρυφά ή ενδιάμεσα επίπεδα και τέλος, ένα επίπεδο εξόδου. Κάθε επίπεδο αποτελείται από έναν αριθμό μονάδων που συνδέονται και αλληλεπιδρούν. Στα συνδεδετικά-συνδυαστικά μοντέλα οι γνωστικές διαδικασίες γίνονται παράλληλα και έτσι η γνώση οικοδομείται βαθμιαία και αυξητικά μέσα από τις συνδέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις μονάδες των διαφόρων επιπέδων (Plaut, Seidenberg, McClelland & Patterson, 1996). Το Τριμερές μοντέλο των Plaut et al (1996) θεωρεί πως η ορθογραφική ταυτότητα κάθε λέξης, δηλαδή η φωνολογία και το σημασιολογικό της περιεχόμενο δεν συνιστούν διακριτές μονάδες, αλλά οικοδομούνται μέσα από την αλληλεπίδραση των μονάδων πληροφορίας, που έχουν δομή και οργάνωση νευρώνων και συνιστούν τα επίπεδα της ορθογραφίας, της φωνολογίας και της σημασιολογίας αντίστοιχα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η σωστή ανάγνωση λέξεων απαιτεί την αμοιβαία αλληλεπίδραση των ορθογραφικών-σημασιολογικών και φωνολογικών στοιχείων της λέξης.



Σχήμα 3. 1: Το Τριμερές μοντέλο ανάγνωσης από τους Plaut, Seidenberg, McClelland και Patterson (1996) (Bishop et al, 2004, σ. 871).

Ωστόσο, ο βαθμός συνεισφοράς των δύο διαδρομών - η φωνολογική και η διαδρομή με σημασιολογική μεσολάβηση - στην ανάγνωση μίας λέξης εξαρτάται από 2 παράγοντες: την αναγνωστική εμπειρία και τα λεξικά χαρακτηριστικά της λέξης, όπως είναι η συχνότητα εμφάνισης της και ο βαθμός συνέπειας ανάμεσα στη γραφημική και φωνολογική ταυτότητα. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης, όπου το λεξιλόγιο του αρχάριου αναγνώστη είναι περιορισμένο, η φωνολογική διαδρομή φαίνεται να κυριαρχεί. Σταδιακά όμως και όσο βελτιώνεται η αναγνωστική εμπειρία, ο αναγνώστης φαίνεται να στηρίζεται και στις δύο διαδρομές και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί η σημασιολογική μεσολάβηση να παίζει καθοριστικό ρόλο, κάτι το οποίο γίνεται εμφανές σε ορισμένες περιπτώσεις αναγνωστικών δυσκολιών (Nation & Snowling, 1998). Ο αναγνώστης όταν καλείται να διαβάσει μία λέξη αναζητά από την προηγούμενη γνώση του δομές σχετικές με εκείνες που περιλαμβάνει η προς ανάγνωση λέξη, τις οποίες και επεξεργάζεται για να αποκωδικοποιήσει τη νέα λέξη. Έτσι λοιπόν, η λειτουργία της ανάγνωσης προβάλλεται ως δυναμική επεξεργασία όλων των στοιχείων της λέξης και όχι απλή εφαρμογή των κανόνων γραφοφωνημικής αντιστοίχισης ή ανάκληση λέξεων (Seidenberg, 2005).

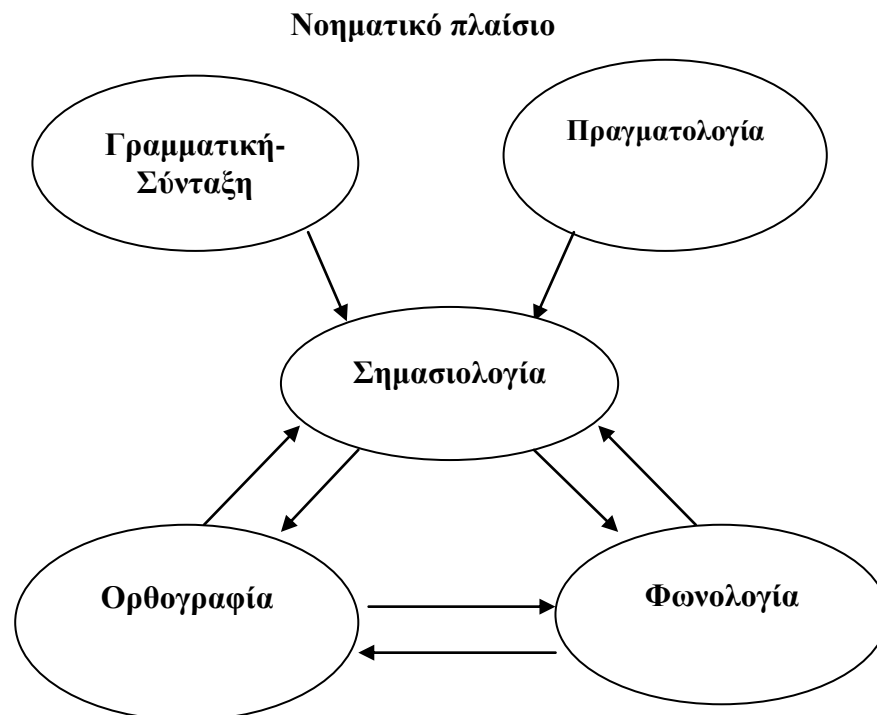
Όπως για την αποκωδικοποίηση έτσι και για την κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, το τριμερές μοντέλο ακολουθεί τις ίδιες γενικές αρχές που διέπουν τα συνδεδετικά-συνδυαστικά μοντέλα και προτείνει πως η κατανόηση της λέξης είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των τριών ειδών πληροφορίας, ορθογραφία,

σημασιολογία και φωνολογία, και επιτυγχάνεται με δύο διαδρομές που αλληλεπιδρούν, τη σημασιολογική ή απευθείας διαδρομή (ορθογραφία → σημασιολογία) και τη διαδρομή με φωνολογική διαμεσολάβηση (ορθογραφία → φωνολογία → σημασιολογία) (Harm et al, 2004). Ο βαθμός συνεισφοράς κάθε διαδρομής εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται τόσο με τον αναγνώστη, όπως η αναγνωστική εμπειρία και το επίπεδο των αναγνωστικών ικανοτήτων, όσο και η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων και η συνέπεια ανάμεσα στην ορθογραφία και την φωνολογική ταυτότητα. Αρχικά, η κατανόηση μίας λέξης φαίνεται να διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό από τη φωνολογική μεσολάβηση, αλλά βαθμιαία και καθώς βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα, η απευθείας διαδρομή ανάμεσα στο ορθογραφικό και το σημασιολογικό επίπεδο φαίνεται ότι αρχίζει να παίζει ένα εξίσου σημαντικό ρόλο (η περίπτωση των ομόηχων λέξεων) (Harm et al, 2004). Τελικά, η σημασία μίας λέξης οικοδομείται μέσα από τη συνεργατική δράση των δύο διαδρομών, ενώ η αποτυχία ή η επιτυχία της μιας διαδρομής προκαλεί την αποτυχία ή την επιτυχία της άλλης.

Σχετικά με την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, το τριμερές μοντέλο ανάγνωσης υποστηρίζει ότι διαταραχές στην αναπαράσταση των φωνολογικών πληροφοριών φαίνεται να προκαλούν προβλήματα στις συνδέσεις ανάμεσα στο ορθογραφικό και φωνολογικό επίπεδο του μοντέλου και κατά συνέπεια επηρεάζεται και η ανάγνωση λέξεων εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων αλλά και της ποιότητας των συνδέσεων μεταξύ των επιπέδων (Harm et al, 1999). Οι Nation & Snowling (1998) υποστήριξαν ότι μία βλάβη στο σημασιολογικό επίπεδο μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή της διαδρομής με τη σημασιολογική μεσολάβηση, καθώς έδειξαν ότι παιδιά με φτωχή αναγνωστική κατανόηση είχαν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση (ακρίβεια και ταχύτητα) λέξεων χαμηλής συχνότητας από εκείνη που είχαν οι κανονικοί αναγνώστες με την ίδια ικανότητα αποκωδικοποίησης με αυτούς, εξαιτίας των περιορισμένων σημασιολογικών γνώσεων. Η ίδια έρευνα έδειξε επίσης ότι παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης τείνουν να χρησιμοποιούν τη διαδρομή με τη σημασιολογική μεσολάβηση προκειμένου να διαβάσουν τις λέξεις, διευκολύνοντας έτσι την διεκπεραίωση της ανάγνωσης, η οποία σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν ανέφικτη (Hulme & Snowling, 2009, 2014). Εν κατακλείδι, οι ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης ερμηνεύονται από το τριμερές μοντέλο ως συνέπεια διαφόρων

διαταραχών κατά την αναγνωστική διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα μία βλάβης σε μία συγκεκριμένη γνωστική λειτουργία.

Οι Bishop et al (2004) επέκτειναν το βασικό τριμερές μοντέλο ερμηνεύοντας την ανάγνωση λέξεων μέσα στο πλαίσιο μίας πρότασης, με το σημασιολογικό επίπεδο του μοντέλου να ενισχύεται από το νοηματικό πλαίσιο. Ειδικότερα, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι μη φωνολογικές δεξιότητες, όπως είναι η σύνταξη των προτάσεων, η μορφολογία, η γραμματική και το λεξιλόγιο, εκτός από τις φωνολογικές, συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι Bishop et al (2004) έδειξαν πως όταν οι συντακτικές ικανότητες του αναγνώστη είναι περιορισμένες τότε η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου μίας λέξης αποτελεί για αυτόν μία δύσκολη διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, θεωρούν πως η σύνταξη της πρότασης μπορεί να διευκολύνει την ανάγνωση άγνωστων λέξεων, των οποίων η αποκωδικοποίηση δεν επιτυγχάνεται με την εφαρμογή των κανόνων γραφοφωνημικής αντιστοίχισης.



Σχήμα 3. 2: Επέκταση Τριμερούς μοντέλου ανάγνωσης (Bishop et al, 2004, σ. 876)

Εκτός από το Τριμερές Μοντέλο Ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, οι Hulme & Snowling (2014) ανέπτυξαν την υπόθεση ότι και το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης των Gough & Tunmer (1986) μπορεί να ερμηνεύσει την αναγνωστική κατανόηση και να εξηγήσει τα αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών. Το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης περιγράφεται με τη σχέση (Gough & Tunmer, 1986 στο Hoover & Gough, 1990)

$$R = D \times LC$$

Στη σχέση αυτή η αναγνωστική κατανόηση (R) προκύπτει από το συνδυασμό της αποκωδικοποίησης (D) και της προφορικής κατανόησης (LC). Ως αποκωδικοποίηση ορίζεται η ικανότητα ανάγνωσης λέξεων είτε με γραφοφωνημική αντιστοίχιση είτε με οπτική αναγνώριση ενώ ως προφορική κατανόηση η ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου (Ouellette & Beers, 2010). Έρευνες (Ouellette, 2006; Ouellette et al., 2010) κατέδειξαν τη σημαντική επιρροή και προβλεπτική ικανότητα των δεξιοτήτων τόσο της φωνολογικής αποκωδικοποίησης και της οπτικής ανάγνωσης λέξεων όσο και της προφορικής κατανόησης και του προφορικού λεξιλογίου στην κατανόηση κειμένου σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Ως προς την προφορική κατανόηση έρευνες σε μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα και με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Kirby et al., 2008; Ouellette et al, 2010; Verhoeven et al., 2008) υποστηρίζουν πως το περιεχόμενό της μπορεί να συμπεριλάβει δεξιότητες όπως το λεξιλόγιο και το συντακτικό. Επιπλέον, πολλές μελέτες διερεύνησαν τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν στο Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης οι δεξιότητες της ευχέρειας ανάγνωσης και της μορφοσυντακτικής επίγνωσης αφού έχει βρεθεί ότι αυτές οι δεξιότητες συσχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση (Adlof, Catts & Little, 2006; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001).

Οι Gough et al (1986 στο Hoover & Gough, 1990) υποστηρίζουν πως το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης εξηγεί τις αναγνωστικές επιδόσεις και τις δυσκολίες καθώς θεωρεί πως η κατανόηση είναι αποτέλεσμα πολλαπλασιασμού των δύο συστατικών με συνέπεια όταν η προφορική κατανόηση ενός μαθητή είναι υψηλή, αλλά οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης χαμηλές τότε θα έχει προβλήματα κατανόησης.

Επίσης, η έρευνα αποκάλυψε ότι η αποκωδικοποίηση και η προφορική κατανόηση, αν και είναι απαραίτητα για την κατανόηση, εντούτοις θεωρούνται πως έχουν ανεξάρτητη συνεισφορά (Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007).

Ακόμα, κατά την εφαρμογή του Απλού Μοντέλου Ανάγνωσης η συνεισφορά κάθε συστατικού στην αναγνωστική κατανόηση μεταβάλλεται με το χρόνο (Adlof et al, 2006). Στην αρχή της εκμάθησης της ανάγνωσης η αποκωδικοποίηση παίζει πιο σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση από ότι η προφορική κατανόηση, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις και στους ενήλικες ισχύει το αντίστροφο. Ωστόσο, οι Megherbi et al (2006) σε δείγμα γαλλόφωνων μαθητών των τάξεων Α΄ και Β΄ βρήκαν πως η προφορική κατανόηση ήταν καλύτερος προβλεπτικός δείκτης της αναγνωστικής κατανόησης από ότι η φωνολογική αποκωδικοποίηση. Οι ερευνητές υποστήριζαν πως η διαφάνεια της ορθογραφίας της γλώσσας επηρεάζει σημαντικά το βαθμό που οι δύο δεξιότητες συνεισφέρουν στην κατανόηση.

Οι Cutting & Scarborough (2006) σε μια έρευνα παρέμβασης αποκάλυψαν ότι η ενίσχυση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης δεν επιδρά πάντα στη βελτίωση της κατανόησης, γεγονός που ενισχύει τη θέση του Απλού Μοντέλου Ανάγνωσης ότι τόσο η ανάγνωση λέξεων όσο και η προφορική κατανόηση είναι απαραίτητες. Επίσης, έρευνες πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης (Verhoeven et al, 2008) υποστήριζαν το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης καθώς έδειξαν ότι εκτός από την αποκωδικοποίηση λέξεων και οι δεξιότητες προφορικού λόγου συνεισφέρουν εξίσου στην κατανόηση. Τέλος, έρευνα σε μαθητές με προβλήματα κατανόησης, παρά την ικανοποιητική τους επίδοση στην αποκωδικοποίηση λέξεων (Nation, 2005), κατέδειξε τη σχετική συνεισφορά κάθε συστατικού του Απλού Μοντέλου Ανάγνωσης.

3.5. Μορφολογική επίγνωση και ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Η μορφολογική επίγνωση σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί τόσο σε αλφαβητικές γλώσσες με διαφορετική ορθογραφία όσο και σε γλώσσες με χαρακτήρες (Carlisle, Stone & Katz, 2001; Casalis et al, 2004; Deacon, Parrila & Kirby, 2008; Joannis, Mannis, Keating & Seidenberg, 2000; Shu, McBride-Chang, Wu & Liu, 2006; Siegel, 2008). Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ανεξάρτητα από το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης έχουν περιορισμένη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με καλή αναγνωστική ικανότητα. Παράλληλα, οι Deacon et al (2008) παρατήρησαν ότι ενώ η πλειοψηφία των ερευνών συμπεραίνει πως οι περιορισμένες δεξιότητες μορφολογικής επεξεργασίας αποδίδονται στις

περιορισμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης ή στις γενικές γλωσσικές ικανότητες, αίτια για ελλειμματική μορφολογική επίγνωση δεν είναι μόνο η χαμηλή φωνολογική επίγνωση. Από την άλλη πλευρά, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι περιορισμένες δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας μπορεί να συνυπάρχουν με καλές δεξιότητες μορφολογικής επεξεργασίας (Casalis et al, 2004; Joannise et al, 2000).

Αρχικά, οι έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους τους στις δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής όταν αυτές περιείχαν φωνολογικά αδιαφανείς λέξεις, ενώ δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες όταν η παράγωγη λέξη και η βάση της ήταν φωνολογικά διαφανείς. Η έρευνα έδειξε επίσης, ότι η ικανότητα προσδιορισμού της βάσης σε μία παράγωγη λέξη που ήταν φωνολογικά αδιαφανής ήταν προβλεπτικός παράγοντας για την αναγνωστική ικανότητα. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι δυσκολίες στη μορφολογική επίγνωση είναι συνέπεια των ελλειμματικών δεξιοτήτων στη φωνολογική επίγνωση (Fowler & Liberman, 1995 στο Casalis et al, 2004; Singson et al, 2000). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης υστερούσαν όχι μόνο στην ακρίβεια αλλά και στην ταχύτητα σε δοκιμασίες που εξέταζαν την παραγωγή λέξεων με ή χωρίς ορθογραφική διαφάνεια. (Deacon et al., 2008). Οι Kuo et al. (2006) μελετώντας ερευνητικά δεδομένα που έδειχναν ότι μεγαλύτεροι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δεν διαφοροποιούνταν από τους ικανούς αναγνώστες στην επίδοσή τους σε φωνολογικά αδιαφανείς λέξεις, υπέθεσαν ότι στους μεγαλύτερους μαθητές η αιτία για τις δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να είναι πιο πολύ μορφολογικής επίγνωσης παρά ελλειμματικής φωνολογικής επίγνωσης.

Οι Casalis et al. (2004) σύγκριναν γαλλόφωνους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (10 ετών) με συνομήλικους τους ικανούς αναγνώστες στη μορφολογική επίγνωση παραγωγής. Οι ερευνητές χορήγησαν δοκιμασίες παραγωγικής μορφολογίας, όπως διαχωρισμός και κατονομασία των συστατικών, σύνθεση της λέξης αξιοποιώντας τη βάση και το πρόσφυμα, συμπλήρωση προτάσεων με παραγωγή λέξεων όταν δίνεται η βάση ή με τη βάση όταν δίνεται η παράγωγη λέξη, συμπλήρωση προτάσεων με παράγωγη λέξη που προέκυπτε από τις πληροφορίες που δίνονταν στην πρόταση και ονομασία της βάσης μετά την απαλοιφή

του επιθήματος. Για την αναγνωστική ικανότητα ελέγχθηκε η ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων και κατανόηση προτάσεων. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης απέδωσαν χαμηλότερα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε όλες τις δοκιμασίες, ενώ η παραγωγή λέξεων μέσα σε νοηματικά πλαίσια ήταν πιο απαιτητική διαδικασία από τη μορφολογική ανάλυση και την απαλοιφή επιθημάτων. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η υπεροχή των νεότερων αναγνωστών στη συμπλήρωση προτάσεων όταν υπήρχαν άσημες λέξεις εξηγείται από το γεγονός ότι η μορφολογική επεξεργασία απαιτεί και φωνολογική ανάλυση των λέξεων, όπου οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να υστερούν. Η φτωχή επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη μορφολογική ανάλυση εκτός νοηματικού πλαισίου πρέπει να αναμένεται, αφού τα μορφήματα έχουν και φωνολογικά χαρακτηριστικά και συνεπώς η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία θα πρέπει να συσχετίζεται θετικά και με την επεξεργασία των μορφημάτων. Σε δεύτερο πείραμα, οι Casalis et al. (2004) χώρισαν τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε δύο ομάδες με κριτήριο το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης και διερεύνησαν την επίδοσή τους στη συμπλήρωση πρότασης με παραγωγή πραγματικών και άσημων λέξεων με ύπαρξη φωνολογικής αλλαγής στη βάση της παράγωγης πραγματικής και άσημης λέξης και στην απαλοιφή επιθήματος. Η σύγκριση των δύο ομάδων έδειξε πως η επίδοσή τους στην παραγωγή λέξεων με φωνολογική διαφοροποίηση της βάσης δεν διέφερε. Συνεπώς, οι Casalis et al. (2004) υπέθεσαν πως η αναγνωστική εμπειρία, ανεξάρτητα από το επίπεδο ανάπτυξης φωνολογικής επίγνωσης, μπορεί να έχει επιρροή στη μορφολογική επίγνωση και πως οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να στηρίζονται περισσότερο στις σημασιολογικές πληροφορίες των μορφημάτων και λιγότερο στις φωνολογικές. Φαίνεται λοιπόν πως οι μορφολογικές δεξιότητες των παιδιών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αναπτύσσονται μερικώς ανεξάρτητα από τη φωνολογική επίγνωση. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να δυσκολεύονται στο μορφολογικό διαχωρισμό, ενδεχομένως εξαιτίας των φτωχών δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, αλλά παρόλα αυτά έχουν γνώση των σχέσεων ανάμεσα στη βάση και το επίθημα εντός νοηματικού πλαισίου. Οι Casalis et al (2004) υποστηρίζουν πως δύο είναι οι κυρίαρχες απόψεις σχετικά με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Η πρώτη άποψη θεωρεί πως η ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία μπορεί να παρεμποδίζει ή να επηρεάζει την ανάπτυξη των μορφολογικών δεξιοτήτων. Η δεύτερη άποψη,

αντίθετα, υποστηρίζει ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη φωνολογική επίγνωση και επηρεάζεται από την αναγνωστική εμπειρία και τις σημασιολογικές γνώσεις των μαθητών (Casalis et al., 2004). Επιπλέον, η Siegel (2008) διερεύνησε τη μορφολογική επίγνωση σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και επιβεβαίωσε τις περιορισμένες δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες. Η σχέση μορφολογικής επίγνωσης και κατανόησης κειμένου δεν έχει διερευνηθεί αρκετά σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Ως προς τη μορφολογική επίγνωση κλίσης, έρευνες που συνέκριναν μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και με μειωμένη φωνολογική επίγνωση με συνομηλικούς τους καλούς αναγνώστες σε δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης κλίσης διαπίστωσαν ότι υπήρχε σημαντική υπεροχή των καλών αναγνωστών (Egan et al., 2004; Joannisse et al, 2000). Ειδικότερα, οι Egan et al (2004) συνέκριναν μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης με συνομηλικούς καλούς αναγνώστες (11-12 ετών) στη μορφολογική επίγνωση κλίσης. Οι ερευνητές αξιολόγησαν τη γνώση των χρόνων τόσο προφορικά όσο και γραπτά και διαπίστωσαν πως οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης όταν διάβαζαν τις προτάσεις χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να αποφασίσουν αν οι χρόνοι διαφέρουν. Οι Egan et al (2004) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δεν παρουσίασαν δυσκολίες στη μορφολογική επεξεργασία (καταλήξεις χρόνου) του προφορικού λόγου, αλλά στην ανάγνωση των ασκήσεων του τεστ, δηλαδή στο γραπτό λόγο. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης υστερούσαν σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες στην ονοματική κλίση (πληθυντικός ουσιαστικών) και στη ρηματική κλίση (αόριστος χρόνος). Οι Joannisse et al. (2000) διερεύνησαν τη μορφολογική επίγνωση κλίσης (αόριστος χρόνος και πληθυντικός ουσιαστικών) σε τρεις ομάδες μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (8-9 ετών), με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση άσημων λέξεων και στη φωνολογική επίγνωση, με περιορισμένες δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση και με περιορισμένο λεξιλόγιο. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι και οι τρεις ομάδες μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλικούς τους.

Οι Carlisle & Stone (2003) (στο Carlisle, 2003) αξιολόγησαν μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Δ΄-ΣΤ΄ τάξη) ως προς την ταχύτητα και την

ακρίβεια ανάγνωσης δυσύλλαβων φωνολογικά διαφανών παράγωγων λέξεων και δυσύλλαβων λειτουργικών λέξεων. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης διάβαζαν με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα τις φωνολογικά διαφανείς παράγωγες λέξεις, ενώ γενικά είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους τους καλούς αναγνώστες. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι τα γνωστά μορφήματα σε διαφανείς παράγωγες λέξεις ευνοούν την ανάγνωση λέξεων τόσο στους καλούς αναγνώστες όσο και στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση λέξεων με φωνολογική αδιαφάνεια η ανάγνωσή τους φαίνεται να είναι πιο απαιτητική.

Οι Carlisle, Stone & Katz (2001) εξέτασαν την ικανότητα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (11-16 ετών) στην ανάγνωση παράγωγων λέξεων με φωνολογική διαφάνεια και με φωνολογική αδιαφάνεια και στη διάκριση των πραγματικών λέξεων. Τόσο οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης όσο και οι καλοί αναγνώστες διάβασαν πιο εύκολα τις φωνολογικά διαφανείς λέξεις, ενώ δυσκολεύτηκαν στις αδιαφανείς, καθώς επίσης και στον εντοπισμό των λέξεων που ήταν αδιαφανείς. Ωστόσο οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αντιμετώπισαν ιδιαίτερα μεγαλύτερη δυσκολία με τις φωνολογικά αδιαφανείς λέξεις. Οι Carlisle et al. (2001) συμπέραναν ότι ο βαθμός φωνολογικής διαφάνειας καθορίζει την αναγνωστική επίδοση, ενώ η φωνολογική διαφάνεια που έχει η μορφολογική δομή της παράγωγης λέξης διευκολύνει την ανάγνωσή της όταν ο αναγνώστης την αναλύει μορφολογικά στα συνθετικά της στοιχεία (Carlisle et al., 2001). Τέλος, η Carlisle (2003) υποστηρίζει πως οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης όταν αναγνωρίζουν τη λέξη βάση μέσα στην παράγωγη λέξη, μπορούν να είναι ακριβείς στην ανάγνωση πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων.

Οι Burani et al (2008) στην έρευνά τους επιβεβαιώνουν τη συμβολή της μορφολογίας στην ανάγνωση λέξεων και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (ΣΤ΄ Δημοτικού) στην ιταλική γλώσσα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι κατά την ανάγνωση λέξεων οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης διευκολύνονται από τη μορφολογική δομή των λέξεων καθώς χρησιμοποιούν τα μορφήματα στην ανάγνωση όλων των κατηγοριών λέξεων, επειδή δεν έχουν ακόμα αναπτυγμένη τη δεξιότητα επεξεργασίας ολόκληρης της λέξης, δηλαδή δεν έχουν αποθηκευμένη στο νοητικό λεξικό την αναπαράσταση της λέξης συνολικά. Στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα η έρευνα δείχνει πως η μορφολογία αρχίζει να παίζει

ρόλο στην ανάγνωση σε μεγαλύτερες τάξεις. Συμπερασματικά, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έχουν περιορισμένες δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής και κλίσης σε σχέση με τους συνομήλικους καλούς αναγνώστες, ενώ για τη μορφολογική επίγνωση σύνθεσης δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τη γνώση της ερευνήτριας της παρούσας έρευνας.

3.6. Συντακτική επίγνωση και ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Οι Tunmer et al (1987) (στο Nation et al, 2000) συνέκριναν 30 μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης Δ΄ τάξης με 30 νεότερους ικανούς αναγνώστες Β΄ τάξης σε δοκιμασίες διόρθωσης της δομής των προτάσεων και συμπλήρωσης προτάσεων. Οι ερευνητές βρήκαν πως οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση σε δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης από τους νεότερους ικανούς αναγνώστες. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δεν είχαν αναπτύξει δεξιότητες συντακτικής επίγνωσης και αυτή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη συντακτικής επίγνωσης μπορεί να είχε συνέπεια την περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα. Οι ερευνητές υποστήριξαν πως οι μαθητές που δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν μία λέξη μπορεί να διευκολύνονται από τη γνώση των συντακτικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών της λέξης και το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης που περιέχει τη λέξη βοηθούν το μαθητή διαβάσει τη λέξη.

Οι Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen (2007) συνέκριναν δύο ηλικιακές ομάδες παιδιών με τέσσερα διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας σε καθεμία από αυτές (σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα, μέτρια προβλήματα, καλοί αναγνώστες και μέσου όρου αναγνώστες) και εξέτασαν εάν η ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν τα συντακτικά λάθη (αξιολόγηση της σωστής σειράς των όρων της πρότασης) συσχετίζεται με την προφορική κατανόηση και μέσω αυτής με την κατανόηση γραπτού κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντακτική επίγνωση δεν ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ούτε της προφορικής κατανόησης ούτε της κατανόησης κειμένου, ενώ, σύμφωνα με τους ερευνητές η έρευνα είχε αρκετούς περιορισμούς.

3.7. Κριτήρια διάγνωσης της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης

Τα δύο βασικά κριτήρια στους επικρατέστερους ορισμούς των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης, τα οποία χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των αναγνωστικών διαταραχών είναι το *κριτήριο αποκλεισμού άλλων αιτίων* και το *κριτήριο της απόκλισης ανάμεσα στην νοητική ικανότητα και τη μαθησιακή επίδοση*. Το κριτήριο της απόκλισης αποτέλεσε το βασικότερο παράγοντα οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών, σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό εμφανών αιτίων υποεπίδοσης (Tzivinikou 2002 στο Τζιβινίκου 2014). Όμως, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολόγησης των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης στρέφονται στην υιοθέτηση νέων εναλλακτικών πιο αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών, αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση ως μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Burns, 2010) με χαρακτηριστικότερη προσέγγιση την *Ανταπόκριση στη Διδασκαλία* (Response-to-instruction), η οποία βασίζεται στην απόκλιση μεταξύ επιπέδων επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση και όχι μεταξύ της ικανότητας και της επίδοσης, αξιοποιώντας τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και τα δεδομένα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.7.1. Το κριτήριο αποκλεισμού άλλων αιτίων

Το κριτήριο του αποκλεισμού άλλων αιτίων στηρίζεται στην εξ ορισμού οριοθέτηση των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης, οι οποίες δεν οφείλονται σε νοητικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς παράγοντες ή σωματικές αναπηρίες (Lyon et al., 2003; Kavale & Forness, 2000). Η ενσωμάτωση του όρου του αποκλεισμού στους διάφορους ορισμούς ξεκίνησε από την ανάγκη να καθιερωθούν οι ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης ως μία χωριστή και διακριτή κατηγορία, ωστόσο η έκφραση «δεν οφείλεται» επιτρέπει ελάχιστη εννοιολογική σαφήνεια και μικρά περιθώρια κατανόησης.

3.7.2. Το κριτήριο της απόκλισης

Το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης είναι το κυριότερο διαγνωστικό κριτήριο για τις ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης που συνεχίζει να εφαρμόζεται μέχρι σήμερα, λόγω της αδυναμίας να

βρεθούν ποιοτικά διαφορετικά γνωστικά χαρακτηριστικά στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης που εμφάνιζαν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Το κριτήριο αυτό υποδηλώνει ότι τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσιάζουν μη αναμενόμενες δυσκολίες σε σχέση με τον δείκτη νοημοσύνης τους. Επομένως, ο ειδικός πρέπει να προσδιορίσει κατά πόσο υπάρχει απόκλιση μεταξύ του δυναμικού της νοημοσύνης του παιδιού και της μαθησιακής του επίδοσης (Scruggs & Mastropieri, 2002; Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000).

Αρκετοί ερευνητές έχουν αρχίσει να αμφισβητούν την άποψη πως η απόκλιση αυτή είναι μοναδικό ή/και ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης, προβάλλοντας ως επιχειρήματα τον τρόπο μέτρησης και τον τύπο της νοημοσύνης που αξιολογείται (Siegel, 1988; Stanovich, 1991), τον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής ικανότητας καθώς και τον τρόπο υπολογισμού της απόκλισης και του εντοπισμού του κρίσιμου μεγέθους της απόκλισης που θα είναι απαραίτητο για τη διάγνωση (Francis, Fletcher, Stuebing, Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2005; Scruggs & Mastropieri, 2002; Vaughn & Fuchs, 2003). Επιπλέον, προβάλλεται από τους επιστήμονες ο ισχυρισμός ότι το διάστημα μέχρι να αποτύχει ο μαθητής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να πιστοποιηθεί η απόκλιση, δεν υπάρχει αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση και τα προβλήματα διογκώνονται (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Άλλοι παράγοντες που συντελούν στην αμφισβήτηση αυτού του κριτηρίου από τους ερευνητές είναι η απουσία της αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης από τις δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης και η συσχέτιση του δείκτη νοημοσύνης με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο η οποία μπορεί να επηρεάσει την ορθή διάγνωση (Kavale & Forness, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2002).

Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον συγκεντρώνει μια εναλλακτική μέθοδος προσδιορισμού των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης, το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία (ΑσΔ), η οποία ορίζεται ως η αλλαγή στη συμπεριφορά ή στην επίδοση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διδακτικής παρέμβασης (Compton, Fuchs, Fuchs & Bryant, 2006; Gresham, 1991; Jimerson, Burns, VanDerHeyden, 2007; Vaughn, 2004). Η εκτίμηση των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης βασίζεται στο σχήμα «παρέμβαση – διάγνωση» και όχι στο σχήμα «διάγνωση – παρέμβαση», συνεπώς, δεν απαιτείται αρκετός χρόνος για τη δόμηση

της απόκλισης, αφού η αξιολόγηση και η παρέμβαση ξεκινούν από την πρώτη ημέρα της σχολικής ζωής του μαθητή. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της νέας προσέγγισης είναι η αξιοποίηση δεδομένων από την εκπαιδευτική διαδικασία και η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και την ανίχνευση των δυσκολιών τους στη μάθηση πριν και μετά τη διδασκαλία (Fletcher et al., 2004).

3.7.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των αναγνωστικών διαταραχών

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών παρέχουν σημαντική πληροφόρηση για θέματα που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά όσο και τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών τους και ειδικότερα τις αναγνωστικές δυσκολίες. Η παρατήρηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αποτελεί κύριο παράγοντα για μια αρχική ανίχνευση των δυσκολιών των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται έγκυρες και αξιόπιστες τόσο για τους μαθητές της α/θμιας όσο και για τους μαθητές της β/θμιας εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ικανός και σε θέση να γνωρίζει από τη μία πλευρά την επίδοση, τις δεξιότητες και την πρόοδο κάθε μαθητή κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, και από την άλλη τη συμπεριφορά του μαθητή σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικής σημασίας για την παραπομπή των μαθητών σε τυπική διαγνωστική διαδικασία (Triga, 2004). Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως ακριβείς στις εκτιμήσεις των δεξιοτήτων των μαθητών τους με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Σε πρόσφατη έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς, η συνάφεια μεταξύ των εκτιμήσεων των δασκάλων σχετικά με την αναγνωστική επίδοση μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και των πραγματικών επιδόσεων των μαθητών σε σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης ήταν πολύ υψηλή (Triga, 2004).

Από τη σύνθεση της υπάρχουσας ερευνητικής βιβλιογραφίας επιβεβαιώθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανιχνεύουν τις ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης στους μαθητές με ασφάλεια και αξιοπιστία (Abidin & Robison, 2002; Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2003). Από τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι τόσο στην πρωτοβάθμια όσο

και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σε σημαντική στατιστική συνάφεια με την επίδοση των μαθητών, ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης και πολύ ακριβείς στην ανίχνευση περιπτώσεων ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι είναι πιο ασφαλές να γίνεται η ανίχνευση από τους δασκάλους με βάση συγκεκριμένες κλίμακες, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των εκτιμήσεων βελτιώνονται σημαντικά εάν στηρίζονται σε λεπτομερή καταγραφή πολλαπλών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, διέπονται από επαγγελματισμό και συνδέονται με τα αντικειμενικά προβλήματα των μαθητών

3.8. Σύνοψη 3^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε αρχικά ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης και στη συνέχεια αναπτύχθηκαν οι αιτιολογικές θεωρίες του φαινομένου, με την *υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος* ως μία γνωστική θεωρία σύμφωνα με την οποία οι φωνολογικές ανεπάρκειες βρίσκονται στον πυρήνα των αναγνωστικών δυσκολιών των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, οι Hulme & Snowling (2014) ανέπτυξαν την υπόθεση ότι κυριότερες αιτίες της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης αποτελούν τα γλωσσικά προβλήματα, τα οποία ερμηνεύονται από το τριμερές μοντέλο ως συνέπεια διαφόρων διαταραχών κατά την αναγνωστική διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα μία βλάβης σε μία συγκεκριμένη γνωστική λειτουργία. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις αναγνωστικές και τις μορφοσυντακτικές δεξιότητες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης με σκοπό την όσο το δυνατόν εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την παρούσα έρευνα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναπτυχθούν τα θέματα που απασχολούν την εκμάθηση ξένης γλώσσας από τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

4.1. Εισαγωγή

Σε πολλές έρευνες για μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα βρέθηκε μία σταθερή στενή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα (Cummins, 1991, 2005), ενώ μια ευρέως αποδεκτή άποψη δέχεται ότι οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Sparks, 1995, 2012). Παράλληλα, οι ερευνητές προσανατολίζονται στη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων (Abu-Rabia & Shakkour, 2014; Geva 2000; Zhang & Koda, 2008) και στο ρόλο των χαρακτηριστικών του κάθε γλωσσικού συστήματος (Seymour, Aro & Erskine, 2003; Ziegler & Goswami, 2005). Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτυχθούν αρχικά οι βασικές υποθέσεις που συνδέουν τις δεξιότητες της μητρικής και της ξένης γλώσσας κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν οι θεωρίες που προβάλλουν τη διαγλωσσική μεταφορά των δεξιοτήτων σε γλώσσες με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφάνεια. Παράλληλα, θα επιχειρηθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που υποστηρίζουν τις προαναφερθείσες υποθέσεις.

4.2. Σύνδεση μητρικής και ξένης γλώσσας

Η έρευνα για την ξένη γλώσσα επικεντρώθηκε στην άποψη ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική γλώσσα και της ικανότητάς τους να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Πολλοί ερευνητές (Meschyan & Hernandez, 2002, Sparks, 1995, Sparks & Ganschow, 1993, 1995, Sparks, Ganschow & Javorsky, 2008) μελέτησαν τη σύνδεση μητρικής και ξένης γλώσσας ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και διατύπωσαν τον ισχυρισμό ότι η επιτυχής εκμάθηση ξένων γλωσσών βασίζεται στις γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας και ότι για τους μαθητές ξένης γλώσσας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης διάφορες πτυχές της λειτουργίας της γλώσσας θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την ικανότητά

τους να μάθουν μια ξένη γλώσσα (Ganschow et al., 1998; Sparks et al., 1991, 1992b, 1995b, 1998 b).

Αρχικά, οι Pimsleur, Sundland & McIntyre, (1964) παρατήρησαν ότι οι μαθητές που αποτύγχαναν στην ξένη γλώσσα έτειναν να παρουσιάζουν φτωχές δεξιότητες στη διάκριση ήχων και δυσκολία στην εκμάθηση της αντιστοιχίας ήχου-συμβόλου, παράγοντες υπεύθυνοι για τις διαφορές στην επίδοση μεταξύ μητρικής και ξένης γλώσσας που δεν μπορούσαν να εξηγηθούν από χαμηλό κίνητρο ή χαμηλή νοημοσύνη. Αργότερα, ο Dinklage (1971) παρατήρησε περιπτώσεις φοιτητών με υψηλή επίδοση σε άλλα μαθήματα, αλλά αποτυχία στο μάθημα της ξένης γλώσσας στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ. Και πάλι, η αποτυχία δεν μπορούσε να εντοπιστεί στην έλλειψη κινήτρων ή στη φτωχή στάση, καθώς ήταν φανερές οι προσπάθειές τους να αποδώσουν καλά στα μαθήματα ξένων γλωσσών και η θετική τους στάση στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ο Dinklage (1971) ήταν ο πρώτος που πρότεινε ότι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές έμοιαζαν με προβλήματα ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης, δηλαδή, δυσκολίες στην μάθηση της ανάγνωσης, ύπαρξη αντιστροφών γράμματος / συμβόλου, σύγχυση ήχων, φτωχή διάκριση των ήχων σε μια ξένη γλώσσα και έλλειμμα βραχύχρονης μνήμης (Schneider, 1999; Sparks, 1995). Ο Skehan (1986) πίστευε ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι ισοδύναμη της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και οι μαθητές που αναπτύσσουν γρηγορότερα τη μητρική τους γλώσσα, σημειώνουν επίσης υψηλότερη βαθμολογία στα τεστ επάρκειας της ξένης γλώσσας (Ganschow & Sparks, 1995; Schneider, 1999; Sparks et al., 1995b).

Ο Carroll (1962, 1981) πρότεινε ότι η ικανότητα για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ένα «κατάλοιπο» των δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας, καθώς διερεύνησε τις ατομικές διαφορές στην εκμάθηση ξένης γλώσσας και επικεντρώθηκε στις μεταβλητές πρόβλεψής της. Ένας από τους πιο κρίσιμους γνωστικούς μαθητικούς παράγοντες που αναγνωρίστηκαν από τους Gardner & MacIntyre (1992) είναι η γλωσσική ικανότητα. Η γλωσσική ικανότητα ορίστηκε από τον Carroll (1990) σαν ένα σύνολο γλωσσικών δυνατοτήτων αποτελούμενο από την δυνατότητα φωνητικής κωδικοποίησης, τη γραμματική ευαισθησία, τις δυνατότητες της μνήμης και τη δυνατότητα επαγωγικής μάθησης της γλώσσας μετά την ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού τεστ ικανοτήτων στα 1950, μια προσπάθεια που κατέληξε στο Σύγχρονο Τεστ Γλωσσικής Ικανότητας (MLAT) (Carroll και Sapon, 1959

παρατίθεται στους Gardner and MacIntyre, 1992). Την εγκυρότητα του Σύγχρονου Τεστ Γλωσσικής Ικανότητας αποδεικνύει το γεγονός ότι μπορεί να προβλέψει με μεγάλη επιτυχία τα αποτελέσματα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Carroll, 1990; Gardner & MacIntyre, 1992).

Ο Cummins (1979) στην Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών και των Οριακών επιπέδων πρότεινε ότι: α) η εκμάθηση της μητρικής και της ξένης γλώσσας βασίζεται σε κοινές βασικές γνώσεις, β) η επιτυχία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα, οι οποίες αναπτύχθηκαν πριν από την έκθεση στην ξένη γλώσσα και γ) το επίπεδο επίτευξης στην ξένη γλώσσα καθορίζεται από το επίπεδο επίτευξης στη μητρική γλώσσα.

Οι Sparks και Ganschow (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006) διεξήγαγαν πολυάριθμες μελέτες στις οποίες βρήκαν ισχυρές σχέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική γλώσσα και την ικανότητά τους, την προφορική και γραπτή επάρκεια καθώς και την επίδοσή τους στην ξένη γλώσσα. Οι μελέτες αυτές σύγκριναν (α) μαθητές υψηλής και χαμηλής επίδοσης στην ξένη γλώσσα, (β) μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα και μαθητές ξένης γλώσσας με μαθησιακές δυσκολίες, και (γ) μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολούθησαν μαθήματα ξένης γλώσσας αλλά και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παραιτήθηκαν από την υποχρέωση να μάθουν ξένες γλώσσες (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006; Sparks, Humbach, & Javorsky, 2008). Σε μελέτες που σύγκριναν μαθητές ξένων γλωσσών υψηλής και χαμηλής επίδοσης, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης στην ξένη γλώσσα εμφάνιζαν σημαντικά ισχυρότερες δεξιότητες στη μητρική γλώσσα από μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα, ακόμα και μετά τον έλεγχο για διαφορές στη γνωστική ικανότητα (IQ). Η διερεύνηση αυτή πραγματοποιήθηκε στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης πραγματικών και άσημων λέξεων, ορθογραφίας, γραμματικής και στο τεστ επάρκειας στην ξένη γλώσσα Σύγχρονο Τεστ Γλωσσικής Ικανότητας. Στις περισσότερες μελέτες, η κύρια διαφορά μεταξύ των γλωσσών βρέθηκε στις δοκιμασίες της φωνολογικής επεξεργασίας, δηλαδή στις σχέσεις μεταξύ ήχων-συμβόλων. Σε άλλες μελέτες, μαθητές ξένων γλωσσών υψηλής επίδοσης που εμφάνιζαν ισχυρότερες δεξιότητες στη μητρική γλώσσα επετύγχαναν επίσης υψηλότερα επίπεδα προφορικής και γραπτής επάρκειας στην ξένη γλώσσα από

μαθητές χαμηλής επίδοσης τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα. Σε πρόσφατες διαχρονικές μελέτες, διαφορές αναγνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μεταξύ μητρικής και ξένης γλώσσας υψηλής και χαμηλής επίδοσης μαθητών λυκείου βρέθηκαν από το πρώιμο στάδιο των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (Sparks et al., 2009a). Σε άλλες μελέτες κατά τις οποίες οι Ganschow & Sparks (2012) παρακολούθησαν μαθητές κατά τη διάρκεια αρκετών ετών, δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού στη μητρική γλώσσα και στη γνωστική ικανότητα, στην επάρκεια, στην αποκωδικοποίηση λέξεων και στην ορθογραφία στην ξένη γλώσσα μεταξύ μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Οι Sparks και Ganschow (1991, 1993) ανέπτυξαν την Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης (Linguistic Coding Differences Hypothesis), σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, δηλαδή, οι δεξιότητες ενός ατόμου στα δομικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας - φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό - συμβάλλουν στην επιτυχημένη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Οι ερευνητές υπέθεσαν επίσης, ότι τα προβλήματα στα δομικά στοιχεία της γλώσσας θα έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας. Σε μια άλλη έρευνα των Sparks, Ganschow & Javorsky (2008) καταδείχθηκε πως οι καλές ικανότητες αποκωδικοποίησης στη μητρική γλώσσα, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, μπορεί να συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο. Επιπλέον, οι Sparks και Ganschow πρότειναν ότι η επάρκεια και η επίτευξη στην ξένη γλώσσα αναπτύσσονται κατά μήκος μιας συνεχούς σειράς από τους πολύ δυνατούς έως τους πολύ αδύνατους μαθητές και ότι το σημείο στο οποίο βρίσκεται ένας μαθητής ξένων γλωσσών σε αυτή τη συνεχή σειρά σχετίζεται με το επίπεδο των δεξιοτήτων του στη μητρική γλώσσα, δηλαδή το επίπεδο εγγραμμτισμού, λεξιλογίου, γραμματικής, ορθογραφίας στη μητρική γλώσσα, καθώς επίσης και το επίπεδο της επάρκειάς του στην ξένη γλώσσα (Sparks, 1995, 2006, 2012a, Sparks & Ganschow, 1993, 1995).

Σε άλλες μελέτες (Durgunoglu, 2002; Geva, 2000, VanGelderens, et al., 2004) έχει καταδειχθεί ισχυρή σχέση ανάμεσα στη μητρική και στην ξένη γλώσσα σε μία ποικιλία γλωσσών. Σύμφωνα με την Υπόθεση κεντρικής επεξεργασίας (Geva & Siegel, 2000), η απόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα εξαρτάται

από το ρόλο των βασικών γνωστικών διαδικασιών, όπως η βραχυπρόθεσμη μνήμη, και των γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως οι φωνολογικές δεξιότητες, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης στη μητρική και την ξένη γλώσσα (Durgunoglu et al., 1993; Geva κ.ά. 1993). Η Υπόθεση αυτή προϋποθέτει επίσης ότι τα άτομα με ανεπαρκείς γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη γλώσσα και τη γραφή που εμπλέκονται και ανεξάρτητα από το αν είναι μητρική ή ξένη γλώσσα (Geva & Siegel, 2000). Σχετικές μελέτες έδειξαν ότι η συχνότητα εμφάνισης σοβαρών προβλημάτων ανάγνωσης δεν διαφέρει μεταξύ των μαθητών που μαθαίνουν διάφορα ορθογραφικά συστήματα. Κλινικές μελέτες μαθητών με αναγνωστικές διαταραχές έδειξαν ότι οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ήταν εμφανείς τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα (Petrie & Geva 1991 στο Geva & Siegel, 2000). Αυτές οι μελέτες έδειξαν ότι ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά των ορθογραφιών που εμπλέκονται, οι μαθητές που έχουν προβλήματα αποκωδικοποίησης στη μητρική γλώσσα εμφανίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και στην ξένη γλώσσα. Ωστόσο, ο τύπος των αναγνωστικών λαθών που παρατηρήθηκαν στους μαθητές απεικονίζουν διαφορές στη φύση των ορθογραφιών.

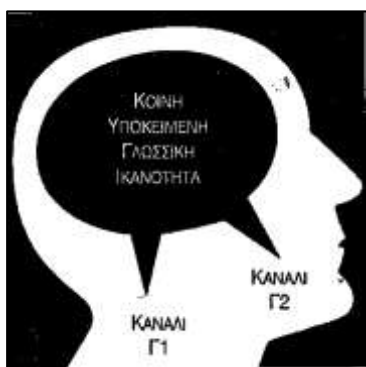
Οι Geva & Siegel (2000) εξέτασαν το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης σε δύο γλώσσες μπορεί να γίνει κατανοητή από την άποψη των διαφορών των ορθογραφικών συστημάτων ή, εναλλακτικά, από την άποψη των κοινών βασικών γνωστικών διαδικασιών. Στην έρευνα των Geva & Siegel (2000) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η από κοινού εξέταση των δύο θέσεων παρέχει ένα πιο παραγωγικό πλαίσιο για τη μελέτη της ανάπτυξης της ανάγνωσης σε μαθητές που μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Η υπόθεση της εξάρτησης από τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά των γλωσσών ενισχύθηκε από το γεγονός ότι αφενός οι μαθητές μπορούσαν να διαβάσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα εβραϊκά (μία διαφανής ορθογραφία) από τα αγγλικά (μία βαθιά ορθογραφία) και αφετέρου τα λάθη των μαθητών στην αποκωδικοποίηση ήταν ειδικά για την κάθε ορθογραφία. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δύο εναλλακτικές λύσεις είναι συμπληρωματικές: Όταν τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά είναι λιγότερο περίπλοκα οι μικροί μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους στην αναγνώριση των λέξεων με σχετική ευκολία, ακόμη και εν απουσία επαρκούς γλωσσικής επάρκειας. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι για την ανάπτυξη της ανάγνωσης είναι πιο επωφελές να

εξετάζονται τόσο τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά των γλωσσών όσο και οι βασικοί μηχανισμοί κεντρικής επεξεργασίας (Geva & Siegel, 2000).

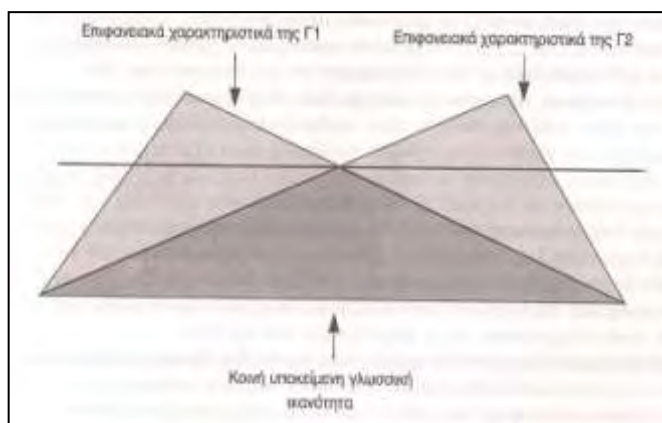
Ακολουθεί η ανάπτυξη της Υπόθεσης της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 1981) και της Υπόθεσης διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης (Sparks & Ganschow, 1993a), οι οποίες εξηγούν την επίδραση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στην απόκτηση και την ανάπτυξη της ανάγνωσης μιας ξένης γλώσσας.

4.3. Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών και των Οριακών Επιπέδων

Ο Cummins (1979, 1980, 1981) ανέπτυξε την Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Linguistic Interdependence Hypothesis) σύμφωνα με την οποία υπάρχει μία σημαντική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, καθώς η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας. Τα εμπειρικά δεδομένα του ερευνητή, καθώς δείχνουν σημαντική μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη, οδηγούν στην ύπαρξη ενός μοντέλου Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας, κατά το οποίο οι συνδεδεμένες με το γραπτό λόγο ικανότητες εγγραμματισμού ενός ατόμου στη μητρική γλώσσα και στην ξένη γλώσσα θεωρούνται ως κοινές ή αλληλοεξαρτώμενες μεταξύ των δύο γλωσσών. Δύο διαφορετικοί τρόποι απεικόνισης του μοντέλου Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (της αρχής της γλωσσικής αλληλεξάρτησης) παρουσιάζονται στα σχήματα 4.1 και 4.2 (Cummins, 2005).



Σχήμα 4 1: Μοντέλο διγλωσσικής ικανότητας βασισμένο στην Κοινή Υποκειμενική Ικανότητα



Σχήμα 4 2: Παρουσίαση της διγλωσσικής ικανότητας: το «διπλό παγόβουνο»

Το σχήμα 4.1 εκφράζει τη θέση ότι η εμπειρία σε μία από τις δύο γλώσσες μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας που ενυπάρχει και στις δύο γλώσσες, αν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και αν υπάρξει έκθεση και στις δύο είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον. Στο σχήμα 4.2, η διγλωσσική ικανότητα αναπαριστάνεται ως ένα «διπλό παγόβουνο» στο οποίο η κοινή διαγλωσσική ικανότητα βρίσκεται στη βάση των διαφορετικών επιφανειακών εκδηλώσεων της κάθε γλώσσας. Οι δύο γλώσσες φαίνονται διαφορετικές στον εκφωνούμενο λόγο, δηλαδή τα επιφανειακά χαρακτηριστικά της μητρικής και της ξένης γλώσσας είναι εκείνα τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που είναι σχετικά αυτοματοποιημένα ή λιγότερο απαιτητικά στο γνωστικό επίπεδο. Η υποκείμενη ικανότητα είναι αυτή που συνδέεται με τις γνωστικά απαιτητικές σχολικές εργασίες, δηλαδή οι δύο γλώσσες δε λειτουργούν χωριστά, αλλά μέσω του ίδιου κεντρικού συστήματος επεξεργασίας. Η αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης μπορεί να εκφραστεί ως εξής: «Στο βαθμό κατά τον οποίο η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα προωθεί αποτελεσματικά την ικανότητα στη συγκεκριμένη γλώσσα, θα προκύψει μεταφορά αυτής της επάρκειας στην ξένη γλώσσα, υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει επαρκής έκθεση (είτε στο σχολείο είτε στο περιβάλλον) και ικανό κίνητρο για να μάθει κανείς την ξένη γλώσσα» (Cummins, 2005). Με άλλα λόγια, παρόλο που οι επιφανειακές πλευρές των διαφορετικών γλωσσών (προφορά, ευχέρεια στην ομιλία) είναι σαφώς ξεχωριστές, υπάρχει μια υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα (underlying cognitive academic proficiency) που είναι κοινή μεταξύ γλωσσών. Αυτή η κοινή υποκείμενη ικανότητα (common underlying proficiency) καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Επιπλέον, ο Cummins (1979) υποστήριξε την Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων (Threshold Hypothesis) (μετάφραση του Baker, 2001: 242) σύμφωνα με την οποία το επίπεδο επάρκειας της ξένης γλώσσας συντονίζεται από το επίπεδο επίτευξης στη μητρική γλώσσα, επομένως μία ανεπάρκεια στη μία γλώσσα θα εκδηλωθεί και στην άλλη (Cummins, 1979). Με άλλα λόγια, η ικανότητα ενός παιδιού στην ξένη γλώσσα εξαρτάται από το επίπεδο επάρκειας που έχει ήδη αποκτήσει στη μητρική γλώσσα. Η επάρκεια στην ανάγνωση και τη γραφή καθώς και οι γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες οι οποίες κατακτήθηκαν επιτυχώς στη μητρική

γλώσσα θα μπορούσαν προφανώς να μεταφερθούν αυτόματα και στην ξένη γλώσσα (Sparks, 2012a). Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η πρώτη γλώσσα, τόσο ευκολότερο θα είναι να αναπτύξει και τη δεύτερη. Όσο κατώτερο είναι το στάδιο εξέλιξης της πρώτης γλώσσας, τόσο δυσκολότερη θα είναι η επίτευξη της διγλωσσίας (Baker, 2001). Η υπόθεση αυτή βασίστηκε στην παραδοχή ότι η βασική γνωστική ακαδημαϊκή επάρκεια κοινή σε όλες τις γλώσσες, επιτρέπει τη μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη (Cummins, 1979, 1981).

4.4. Η Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης

Οι Sparks και Ganschow πρότειναν την Υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης (Linguistic Coding Differences Hypothesis - LCDH) για να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές εκδηλώνουν μαθησιακά προβλήματα στη ξένη γλώσσα και να δείξουν τη σχέση ανάμεσα στην εκμάθηση της μητρικής και της ξένης γλώσσας (Sparks, 1995; Sparks & Ganschow, 1995). Στην υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης οι ερευνητές υπέθεσαν ότι:

1. οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα χρησιμεύουν ως βάση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας,
2. η εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας εξαρτάται από βασικούς μηχανισμούς εκμάθησης γλωσσών,
3. το επίπεδο δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στα συστατικά της γλώσσας – φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό – επιδρά στην ικανότητα μάθησης της ξένης γλώσσας,
4. προβλήματα σε ένα γλωσσικό συστατικό, όπως για παράδειγμα στη φωνολογική επεξεργασία, μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο,
5. οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στη μητρική γλώσσα πιθανότατα θα έχουν χαμηλότερη επάρκεια στην ξένη γλώσσα.

Οι μελέτες των Sparks και Ganschow (Sparks, 1995; Sparks, 2006; Sparks & Ganschow, 1995) στην αγγλική ως μητρική γλώσσα και ξένη γλώσσα την ισπανική, τη γαλλική και τη γερμανική, καθώς επίσης και η έρευνα σε άλλες γλώσσες, όπως στη φινλανδική και την εβραϊκή ως μητρική γλώσσα με την αγγλική ως ξένη γλώσσα (Dufva & Voeten, 1999; Kahn-Horwitz, Shimron, & Sparks, 2006) υποστήριξαν τις

βασικές αρχές της Υπόθεσης διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης. Αρχικά, η Υπόθεση των Sparks και Ganschow ονομάστηκε Υπόθεση *ελλειμμάτων* γλωσσολογικής κωδικοποίησης (*Linguistic Coding Deficit Hypothesis*) και εφαρμόστηκε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να εξηγήσει τα μαθησιακά τους προβλήματα στην ξένη γλώσσα παρά το μέσο και ανώτερο επίπεδο της νοημοσύνης τους. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Sparks και οι συνεργάτες του, οι οποίοι είναι ειδικοί παιδαγωγοί, περιέγραψαν τη σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες και στην μάθηση μιας ξένης γλώσσας και χρησιμοποιήθηκε αρχικά ο όρος *μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση ξένων γλωσσών* (*foreign-language learning disability*) για να περιγράψει τα προβλήματα των μαθητών στη μάθηση των ξένων γλωσσών. Στη συνέχεια, οι ερευνητές μετονόμασαν την Υπόθεσή τους σε Υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης (*Linguistic Coding Differences Hypothesis*) όταν τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ξένων γλωσσών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτες τα επόμενα 15 χρόνια επιβεβαίωσαν τα ευρήματα αυτά και έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει μια μοναδική «αδυναμία» κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Sparks, 2006).

Οι Sparks και Ganschow από το 1990 διεξήγαγαν πολλές μελέτες στις οποίες βρήκαν ισχυρές συνδέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική γλώσσα και της επίδοσής τους στην ξένη γλώσσα. Σε συγκριτικές μελέτες μεταξύ μαθητών ξένων γλωσσών υψηλής και χαμηλής επίδοσης, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα εμφάνιζαν σημαντικά ισχυρότερες δεξιότητες στη μητρική γλώσσα, σε δοκιμασίες ανάγνωσης πραγματικών και άσημων λέξεων, ορθογραφίας, και γραμματικής από τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στη ξένη γλώσσα. Στις περισσότερες μελέτες, η κύρια διαφορά της μητρικής γλώσσας βρέθηκε σε κριτήρια φωνολογικής επεξεργασίας. Σε άλλες μελέτες, μαθητές υψηλής και χαμηλής επίδοσης στην ξένη γλώσσα που εμφάνιζαν ισχυρότερες δεξιότητες στη μητρική γλώσσα επέτυχαναν επίσης υψηλότερα επίπεδα επάρκειας στην ξένη γλώσσα. Σε πρόσφατες διαχρονικές μελέτες ανάμεσα σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού τον πρώτο χρόνο εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και

στην επάρκεια στην ξένη γλώσσα μερικά χρόνια αργότερα στο γυμνάσιο (κατά τα δύο πρώτα χρόνια εκμάθησης της ξένης γλώσσας) (Sparks, 2012).

Σε πολλές μελέτες τους σχετικά με την Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης, ο Sparks και οι συνεργάτες του (Sparks, 1995; Sparks, 2006; Sparks, 2012; Sparks & Ganschow, 1995) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση που παρουσιάζουν ατομικές διαφορές στις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα εμφανίζουν επίσης διαφορές στην επάρκεια και την επίτευξη στην ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα, οι συγκριτικές μελέτες τους αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις στη μητρική γλώσσα υπερέχουν στην αποκωδικοποίηση πραγματικών και άσημων λέξεων, στην ορθογραφία και στις δεξιότητες γραπτής έκφρασης από τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα ακόμη και μετά τον έλεγχο ως προς τις διαφορές στη νοημοσύνη (Ganschow & Sparks, 2001). Σε όλες τις έρευνές τους, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα πραγματοποιούσαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες στα φωνολογικά κριτήρια στη μητρική γλώσσα από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα. Στις μακροχρόνιες μελέτες τους τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές Γυμνασίου οι οποίοι πραγματοποιούσαν χαμηλότερα επίπεδα επάρκειας προφορικού και γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα παρουσίασαν ατομικές διαφορές στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων, ορθογραφίας, λεξιλογίου και κατανόησης γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα από τη δεύτερα (Sparks et al., 2009α) και την τετάρτη τάξη (Sparks, Humbach, & Javorsky, 2008).

Τα προαναφερθέντα ευρήματα αναφορικά με τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι σημαντικά επειδή οι μαθητές αυτοί δεν παρουσιάζουν διαφορές ανάμεσα στις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα και την επάρκεια στην ξένη γλώσσα ή πιο σοβαρά μαθησιακά προβλήματα κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από άλλους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η ικανότητα και η επάρκεια στην ξένη γλώσσα εμφανίζονται κατά μήκος μιας συνεχούς γραμμής από πολύ ισχυρούς έως πολύ αδύνατους μαθητές στην ξένη γλώσσα και ότι όλοι οι μαθητές με ή χωρίς διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών εκπροσωπούνται κατά μήκος αυτής της συνέχειας. Τα τελευταία χρόνια, τα ευρήματα τους έχουν αναπαραχθεί και υποστηρίζονται από ερευνητές οι οποίοι εξέτασαν την Υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης σε διαφορετικές ηλικιακές

ομάδες και σε διάφορες γλώσσες (Dufva & Voeten, 1999; Chung & Suk-Han-Ho, 2010).

4.5. Διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική και στην ξένη γλώσσα

Η έρευνα του Sparks και των συνεργατών του (Sparks, 1995; Sparks, 2006; Sparks, 2012; Sparks & Ganschow, 1995; Sparks et al., 2009α), η οποία αφορά στα μαθησιακά προφίλ ατόμων με μητρική γλώσσα την αγγλική κατά την εκμάθηση διαφόρων ξένων γλωσσών (γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά), προσέλυσε την προσοχή και το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Έρευνες που διεξήχθησαν στην αγγλική και σε άλλες γλώσσες, αλφαβητικές και μη αλφαβητικές, υποστήριξαν τις παραπάνω υποθέσεις και βρήκαν διαφορές στις δεξιότητες της μητρικής γλώσσας μεταξύ των καλών και των αδύνατων μαθητών ξένης γλώσσας οι οποίες σχετίζονται με την επάρκεια και την επίδοση στην ξένη γλώσσα. (Chung & Ho, 2010; Dufva & Voeten, 1999; Kahn-Horwitz, Shimron & Sparks, 2005, 2006; Kahn-Horwitz, Sparks & Goldstein, 2012; Meschyan & Hernandez, 2002). Τα αποτελέσματα διαφόρων πρόσφατων μελετών με την αγγλική ως ξένη γλώσσα φαίνεται να είναι σύμφωνα με τα πορίσματα του Sparks και των συνεργατών του (Sparks, 1995; Sparks, 2006; Sparks, 2012; Sparks & Ganschow, 1995; Sparks et al., 2009α). Ωστόσο, σε μερικές έρευνες οι παραδοχές της υπόθεσης διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης δεν επαληθεύτηκαν απόλυτα.

Ο Chen (2001) υποστήριξε την εγκυρότητα της υπόθεσης διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι δυσκολίες τις οποίες οι κινέζοι μαθητές Γυμνασίου αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Ταϊβάν μπορούν να αποδοθούν σε βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην κινεζική ως μητρική γλώσσα. Οι Ho & Fong (2005) εξέτασαν κινέζους μαθητές Δημοτικού σχολείου με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο Χονγκ Κονγκ, οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και διαπίστωσαν ότι, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο ορθογραφικών συστημάτων, οι κινέζοι μαθητές χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα από τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε όλα τα κριτήρια της ξένης γλώσσας. Οι κινέζοι μαθητές με ειδική

διαταραχή της ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα αποδείχθηκε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και είναι γενικά αδύνατοι στη φωνολογική επεξεργασία, τόσο στην κινεζική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Το προαναφερθέν αποτέλεσμα υποστηρίζει την έννοια της διαγλωσσικής μεταφοράς και την υπόθεση ότι οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα.

Οι Chung & Ho (2010) εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην κινεζική ως μητρική και στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Συνολικά συμμετείχαν 84 παιδιά - 28 με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, 28 ίδιας χρονολογικής ηλικίας και 28 ίδιου αναγνωστικού επιπέδου - στα οποία χορηγήθηκαν δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων, ταχείας ονομασίας, ορθογραφικών δεξιοτήτων, φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης και για τις δύο γλώσσες. Τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση και στις δύο γλώσσες με περισσότερες δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση στα αγγλικά αλλά όχι στα κινέζικα. Επιπλέον, οι γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση στα κινεζικά συνέβαλαν σημαντικά στην ικανότητα ανάγνωσης αγγλικών λέξεων, υποδεικνύοντας τη διαγλωσσική μεταφορά από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την Υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης.

Οι Zhou, et al. (2014) σε μία διαχρονική μελέτη 2 ετών προσπάθησαν να προσδιορίσουν ένα αναπτυξιακό πρότυπο για τις δεξιότητες ανάγνωσης στην κινεζική και την αγγλική γλώσσα σε μαθητές με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης 6 έως 8 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις ομάδες από 15 μαθητές - (1) μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, (2) μαθητές ίδιας ηλικίας τυπικής ανάπτυξης, και (3) μαθητές μικρότερης ηλικίας με ίδια αναγνωστική ικανότητα με τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Όλοι οι μαθητές εξετάστηκαν στη φωνολογική επίγνωση, στην ταχεία αυτόματη ονομασία (RAN), στη μορφολογική επίγνωση, στην ανάγνωση λέξεων και τη γνώση του λεξιλογίου και στις δύο γλώσσες. Οι μαθητές ίδιας ηλικίας τυπικής ανάπτυξης ξεπέρασαν την ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε όλες τις δοκιμασίες, εκτός από τη φωνολογική επίγνωση, την ανάγνωση λέξεων στα αγγλικά και το λεξιλόγιο. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες ανέπτυξαν με τον ίδιο ρυθμό όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση.

Συμπερασματικά, οι ερευνητές παρουσίασαν αφενός στοιχεία που σχετίζονται με τη θεωρία των πολλαπλών ελλειμμάτων στην εκδήλωση της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης σε παιδιά από την Κίνα (Ho et al., 2002) και αφετέρου συγκριτικά αναπτυξιακά πρότυπα της ανάγνωσης στην κινεζική και την αγγλική γλώσσα σε παιδιά με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Η Geva (2000) υποστήριξε πως η αντίληψη των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας συσχετίζεται τόσο με την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων όσο και με την κατανόηση στη ξένη γλώσσα. Επίσης, η φωνολογική επίγνωση στη μητρική γλώσσα προβλέπει τις μετέπειτα δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης σε μια άλλη γλώσσα, χαρακτηριστικό που ορίζεται ως διαγλωσσική μεταφορά. Σύμφωνα με τον VanGeldereren (2004) και τους συνεργάτες του, παρόλο που οι συντακτικές δομές της αναγνωστικής κατανόησης στη μητρική γλώσσα και στην ξένη γλώσσα δεν είναι ίδιες, η αναγνωστική κατανόηση στη μητρική γλώσσα συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση της ξένης γλώσσας. Επίσης, έρευνα (Olshtain, et al., 1990) σε μαθητές που μιλούσαν εβραϊκά και μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα, έδειξε ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις στη μητρική γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της ξένης γλώσσας. Ο Abu-Rabia (2001) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της σύνταξης, της ορθογραφίας και της μνήμης εργασίας σε δύο διαφορετικές ορθογραφίες, μία διαφανή τη ρωσική ως μητρική γλώσσα και μία αδιαφανή την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Οι συμμετέχοντες ήταν πρωτοετείς φοιτητές (ηλικίας 25-30) στο πανεπιστήμιο της Χάιφα, που είχαν ολοκληρώσει το γυμνάσιο στην Ρωσία. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές σημαντικές συσχετίσεις εντός και διαμέσου των γλωσσών στις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της σύνταξης.

Οι Dufva & Voeten (1999) σε μία διαχρονική έρευνα μελέτησαν τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού και φωνολογικής επεξεργασίας Φιλανδών μαθητών στην Α΄ και Β΄ τάξη και τις επιδόσεις τους στην αγγλική ως ξένη γλώσσα στην Γ΄ τάξη. Οι δοκιμασίες για την Α΄ τάξη ήταν αναγνώριση λέξεων και κατανόηση προφορικού λόγου στη μητρική γλώσσα, για τη Β΄ τάξη αναγνώριση λέξεων, κατανόηση γραπτού λόγου και φωνολογική μνήμη και για την Γ΄ τάξη δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δεξιότητες εγγραμματοτισμού και φωνολογικής μνήμης στη μητρική γλώσσα έχουν θετικές επιπτώσεις και μπορούν να προβλέψουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Συμπεραίνεται ότι η επαρκής γνώση δεξιοτήτων στη

μητρική γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας παρά τη διαφορετική ορθογραφική διαφάνεια της φιλανδικής και της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της φωνολογικής μνήμης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και της εκπαίδευσης για την ενίσχυση της φωνολογίας της ξένη γλώσσα. Οι ερευνητές συμπέραναν επίσης ότι ένας τρόπος για την προώθηση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι η έγκαιρη διάγνωση των δεξιοτήτων εγγραμμτισμού της μητρική γλώσσα με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στα παιδιά με κίνδυνο να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες στην ξένη γλώσσα.

Οι Andreou & Karapetsas (2004) διερεύνησαν τις λεκτικές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα μεταξύ δίγλωσσων χαμηλής και υψηλής επάρκειας, χρησιμοποιώντας τις υποκλίμακες της λεκτικής κλίμακας του WISC III. Οι δίγλωσσοι υψηλής επάρκειας παρουσίασαν μία υπεροχή σε όλες σχεδόν τις υποκλίμακες. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει την *Threshold Theory*, σύμφωνα με την οποία οι δίγλωσσοι πρέπει να περάσουν το «κατώφλι», να φτάσουν δηλαδή σε ένα ορισμένο επίπεδο και για τις δύο γλώσσες και μάλιστα πρέπει να επιτύχουν υψηλά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, προκειμένου η διγλωσσία να προωθήσει τη γνωστική τους ανάπτυξη. Η μελέτη αυτή δείχνει επίσης ότι η επαρκής λεκτική ικανότητα στη μητρική γλώσσα μπορεί να γενικευθεί σε μια ξένη γλώσσα, αποκαλύπτοντας μια αιτιώδη σχέση μεταξύ της εκμάθησης μητρική γλώσσα και ξένη γλώσσα.

Οι Helland και Kaasa (2005) επικεντρώθηκαν στα δωδεκάχρονα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης από τη Νορβηγία, τα οποία μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς αναγνωστικά προβλήματα, παρουσίασαν σημαντικά φτωχότερα αποτελέσματα σε μία δοκιμασία επάρκειας ειδικά σχεδιασμένη για την αγγλική ως ξένη γλώσσα, η οποία περιλάμβανε κριτήρια στη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την ορθογραφία. Επιπλέον, οι βαθμολογίες των δοκιμασιών έδειξαν, κατά τη μετάβαση από τη μητρική γλώσσα στην αγγλική ως ξένη γλώσσα, ποια γλωσσικά συστήματα δυσκόλεψαν τόσο τους νορβηγούς μαθητές γενικά, όσο και τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ειδικότερα. Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να βοηθήσουν στην έρευνα με την αγγλική ως ξένη γλώσσα και μητρική γλώσσες παρόμοιες με τη νορβηγική, όπως, τα γερμανικά, τα ολλανδικά, τα σουηδικά και τα ισλανδικά. Γενικότερα, η έρευνα αποτελεί

χαρακτηριστικό παράδειγμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην μετάβαση ανάμεσα σε δύο αλφαβητικές γλώσσες με μεγάλες διαφορές ως προς την ορθογραφία. Αυτό εγείρει το ζήτημα της οικουμενικότητας των εκδηλώσεων για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης διαγλωσσικά και πώς αυτοί ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών γλωσσικών χαρακτηριστικών.

Από την άλλη πλευρά, οι Miller-Guron & Lundberg (2000) φαίνεται να αμφισβήτησαν την υπόθεση ότι τα αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα οδηγούν σε αναγνωστική αποτυχία στην ξένη γλώσσα. Αναφέρουν μία πραγματικά εκπληκτική προτίμηση για την ανάγνωση στην αγγλική ως ξένη γλώσσα που παρουσιάζουν σουηδοί ενήλικες με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Οι ερευνητές ονόμασαν το φαινόμενο αυτό *dyslexic preference for English reading* (DPER) και υπέθεσαν ότι η εμφάνισή του μπορεί να προκληθεί από διάφορους κοινωνικο-πολιτιστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, όπως η αυξημένη έκθεση στην ξένη γλώσσα μέσω της τηλεόρασης, της μουσικής, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της λογοτεχνίας, μαζί με παράγοντες που αφορούν ειδικά την αγγλική ορθογραφία. Η σχετικά ρηχή σουηδική ορθογραφία θέτει υψηλές απαιτήσεις στους αναγνώστες σε σχέση με την αποκωδικοποίηση των φωνημάτων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι σουηδοί αναγνώστες με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, οι οποίοι έχουν αδύνατες φωνολογικές δεξιότητες στο επίπεδο των φωνημάτων, μπορεί παράδοξως να αναπτύξουν μια προτίμηση για την ανάγνωση της βαθύτερης αγγλικής ορθογραφίας, πιθανότατα επειδή είναι αναποτελεσματικοί όσον αφορά την εφαρμογή της γραφοφωνημικής στρατηγικής όταν προσεγγίζουν κείμενα στη σουηδική γλώσσα. Παράλληλα, η ανάγνωση κειμένων στην αγγλική γλώσσα, απαιτεί στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων που αφορούν μεγαλύτερα ορθογραφικά τμήματα, όπως οι ρίμες ή ολόκληρες λέξεις. Η προτεινόμενη εξήγηση φαίνεται να είναι σε συμφωνία με τη φωνολογική θεωρία μικρού μεγέθους (Ziegler & Goswami, 2006). Ακόμα, τα σουηδικά, ως μια εξαιρετικά κλιτική και παραγωγική γλώσσα, απαιτεί μεγαλύτερες μορφοσυντακτικές δεξιότητες από τους αναγνώστες της από την αγγλική γλώσσα, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην εξήγηση του φαινομένου της προτίμησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Οι Van der Leij και Morfidi (2006) ερεύνησαν μια ομάδα Ολλανδών μαθητών (14 ετών) με φτωχή ανάγνωση αλλά με καλή ορθογραφική ικανότητα και μια ομάδα

με φτωχή ανάγνωση και με φτωχή ορθογραφική ικανότητα στην αγγλική ως ξένη γλώσσα στην αρχή της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν δύο φορές μέσα σε διάστημα 10 μηνών σε λεκτικές και αναγνωστικές δοκιμασίες στα ολλανδικά ως μητρική γλώσσα και τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Για τις δύο ομάδες βρέθηκαν ενδείξεις ότι το βασικό φωνολογικό έλλειμμα και οι διαφορές στην ορθογραφική ικανότητα μεταφέρονται στις δύο γλώσσες. Ωστόσο, η πρώτη ομάδα ήταν σχετικά καλή στις δεξιότητες ανάγνωσης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Είχε μια ειδική αναγνωστική δυσκολία σε επίπεδο φωνημάτων, αλλά είχε επίσης αντισταθμιστικές δεξιότητες σε επίπεδο συλλαβών και λέξεων που βοηθούσαν τους μαθητές να μάθουν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Αντίθετα, η δεύτερη ομάδα είχε μια γενικότερη αναγνωστική δυσκολία, ιδιαίτερα στην ξένη γλώσσα. Οι ερευνητές πρότειναν ότι, ακόμη και αν το καθολικό βασικό φωνολογικό έλλειμμα είναι υπεύθυνο για τη μεταφορά των αναγνωστικών δυσκολιών από τη μητρική στην ξένη γλώσσα, η μεταβλητή της ορθογραφικής ικανότητας μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη φωνολογική αποκωδικοποίηση και να είναι επίσης ικανή να εξηγήσει τις διαφορές μεταξύ ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες σε μία ξένη γλώσσα με βαθειά ορθογραφία και στη μητρική γλώσσα με ρηχή ορθογραφία. Με αυτό το επιχείρημα, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η ομάδα των σουηδών μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης με προτίμηση την αγγλική ανάγνωση από τη μελέτη των Miller-Guron και Lundberg (2000) θα μπορούσε να παρουσιάσει καλή ορθογραφική ικανότητα, η οποία εφαρμόζεται κυρίως σε ξένη γλώσσα με ασυνεπή ορθογραφία, ενώ υπήρχε περιορισμένη δυνατότητα αυτό να χρησιμοποιηθεί σε μητρική γλώσσα με αρκετά ρηχή ορθογραφία. Επιπλέον, αυτό σημαίνει ότι οι φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν διαφορετικά γνωστικά προφίλ και μπορεί να διαφέρουν ως προς την ευαισθησία τους για τις παρατυπίες της μη διαφανούς αγγλικής ορθογραφίας.

Οι Oren και Breznitz (2005) διερεύνησαν τις διαφορές ως προς την ακρίβεια και την ταχύτητα ανάγνωσης των λέξεων στη μητρική γλώσσα και στην ξένη γλώσσα σε ενήλικες με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και σε τυπικούς αναγνώστες. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι τόσο στη μητρική γλώσσα (εβραϊκά) όσο και στην ξένη γλώσσα (αγγλικά) τα άτομα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται από τη μία πλευρά να παρουσιάζουν βασικά καθολικά χαρακτηριστικά ελλείμματα της αναγνωστικής διαταραχής και από την άλλη τα ελλείμματα αυτά μπορεί να εξαρτώνται από τα συγκεκριμένα ορθογραφικά χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας. Στην

μελέτη των Oren και Breznitz (2005) και στις δύο γλώσσες η επίδοση των αναγνωστών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στις δοκιμασίες της ταχύτητας επεξεργασίας πληροφοριών, φωνολογικής βραχυπρόθεσμης μνήμης καθώς και της φωνολογικής επεξεργασίας αποδείχθηκε σημαντικά χαμηλότερη σε σύγκριση με τους τυπικούς αναγνώστες. Τόσο στην εβραϊκή όσο και στην αγγλική γλώσσα, ο ρυθμός ανάγνωσης των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ήταν σημαντικά πιο αργός από τους τυπικούς αναγνώστες. Συνολικά, τα άτομα με αναγνωστικές διαταραχές είχαν καλύτερες επιδόσεις στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα όπως είναι τα εβραϊκά από τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα όπως είναι τα αγγλικά, όπου οι δυσκολίες τους ήταν πολύ πιο σοβαρές και προφανείς. Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης προκύπτει η σημασία των ειδικών ορθογραφικών μηχανισμών στον καθορισμό της επιτυχίας στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.

Οι Ghonsooly και Javadian (2010) εξέτασαν την υπόθεση ότι οι ιρανοί μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έχουν περισσότερες δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας από τους μαθητές χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Επίσης, στην ίδια μελέτη διερευνήθηκε αν υπάρχουν οποιεσδήποτε σχέσεις μεταξύ της επεξεργασίας των φωνολογικών δεξιοτήτων και της ικανότητας ανάγνωσης των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που μαθαίνουν αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Το δείγμα αποτελούνταν από 10 μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (13,6) και 10 μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα (13,8) Β' Γυμνασίου. Κατασκευάστηκαν τεστ ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, αναγνωστικής κατανόησης, διαγραφής φωνήματος, αναζήτησης ομοιοκαταληξίας και ορθογραφίας στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης απέδωσε σημαντικά χαμηλότερα από την ομάδα έλεγχου σε όλες τις δοκιμασίες στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας βρέθηκε να συσχετίζονται σημαντικά με την ανάγνωση αγγλικών στην ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν επίσης την άποψη ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της φωνολογικής δεξιότητας και της ικανότητας ανάγνωσης και στη μητρική γλώσσα και την ξένη γλώσσα.

Οι Andreou και Baseki (2012) εξέτασαν τα φωνολογικά και ορθογραφικά λάθη που έγιναν από παιδιά με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε δύο διαφορετικές γλώσσες, στα ελληνικά μία γλώσσα με πολύ μεγαλύτερη διαφάνεια από

τα αγγλικά. Για το σκοπό αυτό, οι μαθητές του δείγματος συνέθεσαν δύο αφηγήσεις τις οποίες προκάλεσαν δύο εικόνες, μία αφήγηση στα ελληνικά και μία στα αγγλικά με τη βοήθεια του Script Log, ένα διαδικτυακό εργαλείο για την πειραματική έρευνα σχετικά με τη διαδικασία της γραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης γενικά έκαναν στατιστικά σημαντικά ($p < .05$) περισσότερα λάθη και στις δύο γλώσσες σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και στατιστικά σημαντικά περισσότερα φωνολογικά λάθη στην αγγλική από την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έκαναν μεγάλο αριθμό ορθογραφικών λαθών και στις δύο γλώσσες, παρά τη διαφορετική φύση των δύο γλωσσών. Συμπερασματικά, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης της μελέτης παρουσίασαν διαφορετικά προφίλ λαθών στα αγγλικά και στα ελληνικά με επιπτώσεις στις μεθόδους διδασκαλίας της συγκεκριμένης ξένης γλώσσας.

Οι Callens, Tops, και Brysbaert, (2012) σύγκριναν μια ομάδα 100 ολλανδόφωνων φοιτητών με διαγνωσμένη ειδική διαταραχή της ανάγνωσης με μια ομάδα ελέγχου 100 μαθητών χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Η μελέτη τους έδειξε επιλεκτικά ελλείμματα στην ανάγνωση, την ορθογραφία, την αριθμητική και τη φωνολογική επεξεργασία. Εκτός από την ορθογραφία, τα ελλείμματα αυτά ήταν μεγαλύτερα στις δοκιμασίες που σχετίζονταν με την ταχύτητα από τις δοκιμασίες που σχετίζονταν με την ακρίβεια. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ των ολλανδικών και των αγγλικών. Οι Erbeli, και Pižorn, (2012) εξέτασαν τη διαφορά μεταξύ των ικανών και λιγότερο ικανών Σλοβένων μαθητών στην αγγλική ως ξένη γλώσσα στις δεξιότητες της ευχέρειας και της ορθογραφίας, προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές ελλείψεις στην αναγνωστική ευχέρεια ή στις ορθογραφικές δεξιότητες. Στη μελέτη συμμετείχαν 93 μαθητές με περιορισμένες ικανότητες και 102 ικανοί μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Σλοβενία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ικανοί αναγνώστες απέδωσαν καλύτερα σε όλες τις δοκιμασίες της δεξιότητας της ευχέρειας και της ορθογραφίας με στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων της ευχέρειας και της ορθογραφίας ήταν θετικές μεταξύ των δύο ομάδων, γεγονός που δείχνει ότι οι υψηλότερες επιδόσεις στη δοκιμασία της ευχέρειας στην ξένη γλώσσα σχετίζονταν με τις υψηλότερες επιδόσεις στη δοκιμασία της ορθογραφίας.

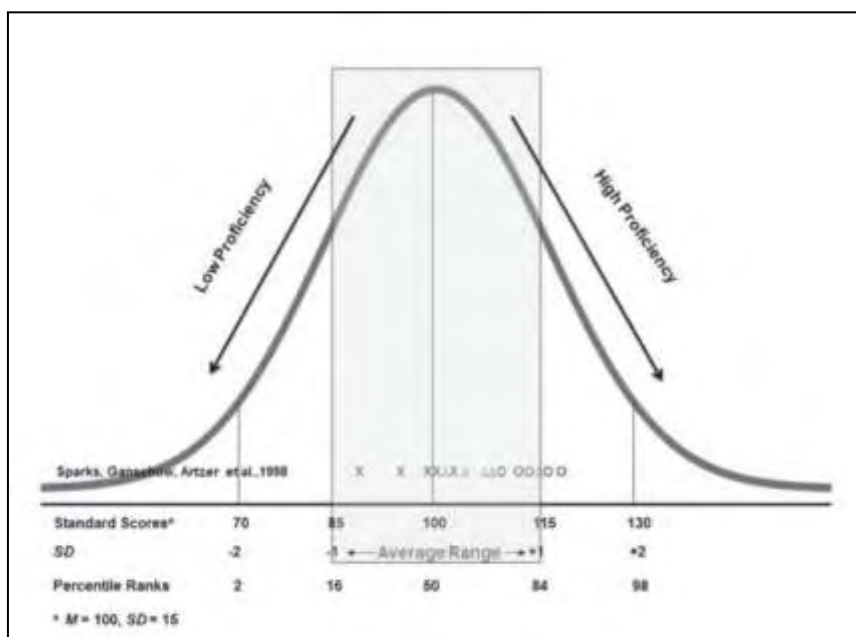
Οι Lipka και Siegel (2012) διερεύνησαν τους γνωστικούς και γλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα μαθητών Γυμνασίου με μητρική γλώσσα την κινεζική, την κορεατική και την ισπανική. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων, αναγνωστικής ευχέρειας, φωνολογικής επεξεργασίας, συντακτικής και μορφολογικής επίγνωσης και μνήμης εργασίας. Εξετάστηκαν τρεις ομάδες μαθητών: (1) παιδιά με φτωχή κατανόηση χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, (2) παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων και στην κατανόηση και (3) παιδιά με καλή ικανότητα στην ανάγνωση λέξεων και στην κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γνωστικές διεργασίες, όπως η μνήμη εργασίας και η φωνολογική, συντακτική και μορφολογική επίγνωση είναι σημαντικές για την κατανόηση γραπτού λόγου. Η ομάδα ικανών αναγνωστών είχε καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες σε όλες τις γνωστικές δοκιμασίες, δείχνοντας ότι η κατανόηση εξαρτάται από γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες και ότι η επαρκής ικανότητα αναγνώρισης λέξεων είναι σημαντική για την κατανόηση γραπτού λόγου. Οι μαθητές τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα είχαν παρόμοια απόδοση, καταδεικνύοντας ότι οι δεξιότητες που διέπουν την αναγνωστική κατανόηση είναι κοινές για τις δύο γλώσσες.

Ο Palladino και οι συνεργάτες του (2013) διερεύνησαν την σχετική ισχύ της ικανότητας ανάγνωσης λέξεων στην αγγλική ως ξένη γλώσσα, σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, οι οποίοι μιλούν ιταλικά, μια γλώσσα με διαφανή ορθογραφία. Οι ερευνητές χορήγησαν μια δοκιμασία ανάγνωσης πραγματικών και άσημων λέξεων στα αγγλικά σε 23 μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και σε 23 ικανούς αναγνώστες, οι οποίοι εξισώθηκαν με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική φοίτηση και τη νοημοσύνη. Εξετάστηκε η ακρίβεια και η ταχύτητα των απαντήσεων, καθώς και ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στις δυσκολίες της ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ήταν σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των καλών αναγνωστών στην ανάγνωση αγγλικών λέξεων, που τόσο πιο αργή και λιγότερο ακριβής, αλλά δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στην ανάγνωση άσημων λέξεων στα αγγλικά, γεγονός που υποδηλώνει ότι έχουν αφομοιωθεί οι κανόνες αγγλικής προφοράς. Οι δυσκολίες στην ξένη γλώσσα εξηγήθηκαν ως ένα βαθμό από τις δυσκολίες στην ανάγνωση στη μητρική γλώσσα.

Η Crombie (1997), σε μία έρευνα που διεξήγαγε στη Σκωτία, έδειξε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας συχνά επεκτείνονται και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη έρευνα η μητρική γλώσσα ήταν τα αγγλικά και η ξένη γλώσσα τα γαλλικά, αλλά οι δυσκολίες μπορούν να παρουσιαστούν και σε άλλες ξένες γλώσσες ανάλογα με το φωνολογικό και ορθογραφικό σύστημα της κάθε γλώσσας (Schneider, & Crombie, 2003; Ziegler, & Goswami, 2005).

Οι Sparks και Ganschow (Sparks, 1995; Sparks, 2006; Sparks, 2012; Sparks & Ganschow, 1995; Sparks et al., 2009α) κατά την έρευνά τους σχετικά με την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών στην ξένη γλώσσα (ισπανική, γαλλική, ή γερμανική) επικεντρώθηκαν στους γνωστικούς, συναισθηματικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Στις μελέτες τους, υποστήριζαν την υπόθεσή τους ότι οι ικανότητες στην ξένη γλώσσα συνδέονται άμεσα με την ικανότητα στη μητρική γλώσσα με μια σειρά δοκιμασιών που αφορούν το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό σύστημα της γλώσσας και μια δοκιμασία επάρκειας της ξένης γλώσσας. Τα κριτήρια χορηγήθηκαν σε καλούς και αδύνατους μαθητές ξένων γλωσσών, οι οποίοι με συνέπεια αποδείχθηκε ότι έχουν σημαντικά μαθησιακά ελλείμματα στη μητρική γλώσσα (Sparks, 1995). Όσον αφορά το γνωστικό τομέα, δεν έχει βρεθεί σημαντική διαφορά στο επίπεδο της νοημοσύνης μεταξύ των μαθητών ξένων γλωσσών με και χωρίς ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης. Αντίθετα, οι γλωσσικοί παράγοντες πιστεύεται ότι αποτελούν καθοριστικό αιτιώδη παράγοντα για την επιτυχή ή ανεπιτυχή εκμάθηση ξένων γλωσσών. Εν κατακλείδι, μαθητές με αναγνωστικές διαταραχές στην ξένη γλώσσα σχεδόν αναπόφευκτα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην μητρική γλώσσα, τα οποία ευθύνονται και για τα προβλήματα εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Ganschow et al., 1998, Sparks et al., 1998a). Στη μελέτη τους οι Ganschow, Sparks, Javorsky, Pohlman, & Bishop-Marbury (1991), στην οποία εξέτασαν τις διαφορές των δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα και της επάρκειας στην ξένη γλώσσα, φάνηκε ότι οι καλοί μαθητές στην ξένη γλώσσα εμφάνισαν σημαντικά ισχυρότερες δεξιότητες στη μητρική γλώσσα στις φωνολογικές, συντακτικές και ορθογραφικές (αλλά όχι σημασιολογικές) δοκιμασίες και μεγαλύτερη επάρκεια στην ξένη γλώσσα (όπως μετρήθηκε με το Σύγχρονο Τεστ Γλωσσικής Ικανότητας - MLAT) από τους μαθητές με αναγνωστικές διαταραχές στην ξένη γλώσσα. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ξένη

γλώσσα μπορεί να έχουν βαθύτερα προβλήματα στη μητρική γλώσσα τα οποία εκδηλώνονται κυρίως στους τομείς της σύνταξης και της φωνολογίας. Τις διαφορές μεταξύ μαθητών χαμηλού και υψηλού κινδύνου στην ξένη γλώσσα και μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης διερεύνησαν οι Sparks, Ganschow, Javorsky, Pohlman, & Patton, (1992) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πρώτος και δεύτερος χρόνος εκμάθησης της ξένης γλώσσας), με τη χρήση δοκιμασιών αξιολόγησης της φωνολογίας, της γραμματικής, της σύνταξης, της ορθογραφίας και της σημασιολογίας. Οι μαθητές χαμηλού κινδύνου εμφάνιζαν εντυπωσιακά ισχυρότερες επιδόσεις στη μητρική γλώσσα στις φωνολογικές, ορθογραφικές και συντακτικές δοκιμασίες, αλλά όχι στις σημασιολογικές δεξιότητες και μεγαλύτερη επάρκεια στην ξένη γλώσσα από του μαθητές υψηλού κινδύνου και με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Επίσης, σημαντικό εύρημα της μελέτης ήταν ότι δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις περισσότερες δοκιμασίες επάρκειας στην ξένη γλώσσα μεταξύ μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και μαθητών υψηλού κινδύνου στις ξένη γλώσσα.



Σχήμα 4 3: Συνεχές των επιδόσεων της Νοημοσύνης, της Ικανότητας στην ξένη γλώσσα και στα κριτήρια στη μητρική γλώσσα για τις ομάδες Υψηλής και Χαμηλής επίτευξης στις έρευνες των Sparks et al. (Sparks, 2012a)

Οι Sparks και Ganschow (Sparks, 2012a) πραγματοποίησαν μια σειρά συγκριτικών ερευνών μεταξύ μαθητών υψηλής και χαμηλής επίδοσης στην ξένη

γλώσσα (ισπανική, γαλλική, ή γερμανική). Στις μελέτες αυτές δεν υπήρχαν διαφορές στη νοημοσύνη μεταξύ των ομάδων αλλά υπήρχαν σημαντικές διαφορές στο Σύγχρονο Τεστ Γλωσσικής Ικανότητας (MLAT) για την ικανότητα στην ξένη γλώσσα και στις δοκιμασίες δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας, όπως αποκωδικοποίηση λέξεων, ορθογραφία, φωνολογική και γραμματική επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα υψηλής επίδοσης πέτυχε σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από την ομάδα χαμηλής επίδοσης στα περισσότερα κριτήρια συμπεριλαμβανομένων της αποκωδικοποίησης λέξεων, της αναγνωστικής κατανόησης, της ορθογραφίας και του λεξιλογίου. Οι περισσότερες διαφορές δεξιοτήτων βρέθηκαν στο φωνολογικό και το γραμματικό στοιχείο της γλώσσας (σχήμα 4.3).

Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από τους Sparks, Artzer, Ganschow, Siebenhar, Plageman και Patton (1998a), αποκάλυψαν την ύπαρξη συνολικών διαφορών μεταξύ της ικανότητας στη μητρική γλώσσα, της επάρκειας στη ξένη γλώσσα και της τελικής βαθμολογίας στο μάθημα των ξένη γλώσσα μαθητών Γυμνασίου υψηλής, μέτριας και χαμηλής ικανότητας που έχουν ολοκληρώσει το δεύτερο χρόνο μαθημάτων ξένη γλώσσα. Για την έρευνα αυτή κατασκευάστηκαν προφορικά και γραπτά κριτήρια επάρκειας στην ισπανική, τη γαλλική και τη γερμανική ως ξένη γλώσσα. Οι περισσότερες διαφορές βρέθηκαν στις ομάδες υψηλής και χαμηλής ικανότητας. Υπήρχαν, επίσης, διαφορές ανάμεσα στις ομάδες όσον αφορά στη βαθμολογία των μαθητών στο τέλος του πρώτου και του δεύτερου έτους των μαθημάτων ξένη γλώσσα. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στις δοκιμασίες προφορικής και γραπτής επάρκειας στην ξένη γλώσσα παρουσίαζαν ισχυρότερες δεξιότητες στα κριτήρια φωνολογίας και ορθογραφίας στη μητρική γλώσσα από τους μαθητές με χαμηλότερες βαθμολογίες. Συμπεραίνεται ότι οι μαθητές με τα υψηλότερα επίπεδα γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα επιτυγχάνουν μεγαλύτερα επίπεδα επάρκειας της ξένη γλώσσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Επίσης, οι ομάδες των μαθητών που εκδηλώνουν κρίσιμη διακύμανση στη συνολική επάρκεια της ξένη γλώσσα εμφανίζουν σχεδόν σίγουρα ικανοποιητική απόκλιση στις δεξιότητες της μητρική γλώσσα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ακρόαση και την ομιλία στη μητρική γλώσσα είναι πιθανό να παρουσιάσουν παρόμοιες δυσκολίες στην εκμάθηση ξένη γλώσσα, ιδιαίτερα με τον νέο φωνολογικό

κώδικα - την ικανότητα να συνδυάζουν τους ήχους της γλώσσας με τα κατάλληλα γράμματα ή τους συνδυασμούς γραμμάτων.

Οι Sparks, Patton, Ganschow, και Humbach, (2009) διερεύνησαν τη σχέση των δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στο δημοτικό με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (ισπανικά, γαλλικά, γερμανικά) στο γυμνάσιο. Οι μαθητές υψηλής, μέτριας και χαμηλής επάρκειας στην ξένη γλώσσα συγκρίθηκαν σε δοκιμασίες ανάγνωσης, ορθογραφίας, λεξιλογίου, φωνολογικής επίγνωσης και κατανόησης προφορικού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων και στις δύο γλώσσες. Οι μαθητές με υψηλή επάρκεια στην ξένη γλώσσα παρουσίασαν ισχυρότερες δεξιότητες στη μητρική και την ξένη γλώσσα από τους μαθητές μέτριας και χαμηλής επάρκειας στην ξένη γλώσσα. Συμπεραίνεται ότι οι διαφορές των δεξιοτήτων ανάμεσα στις ομάδες στη μητρική γλώσσα που εμφανίζονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού έχουν σχέση με την επάρκεια και την επίτευξη στην ξένη γλώσσα αρκετά χρόνια αργότερα στο γυμνάσιο. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη διαγλωσσική μεταφορά των δεξιοτήτων στη μητρική και την ξένη γλώσσα.

Τέλος, σε μία πρόσφατη έρευνα οι Sparks Patton, και Ganschow (2012) διερεύνησαν τις δεξιότητες στη μητρική και την ξένη γλώσσα, καθώς και τη νοημοσύνη 208 μαθητών που είχαν ολοκληρώσει δύο χρόνια εκμάθησης της ξένης γλώσσας (ισπανικά, γαλλικά, γερμανικά). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ομάδων (cluster analysis) αποκάλυψαν τρία γνωστικά προφίλ μαθητών. Η ομάδα με υψηλές επιδόσεις απέδωσε πάνω από το μέσο όρο σε όλες γενικά τις δοκιμασίες της μητρικής και της ξένης γλώσσας. Η ομάδα με μέτριες επιδόσεις κατάφερε έναν μέσο όρο και η ομάδα με χαμηλές επιδόσεις σημείωσε βαθμολογίες κάτω του μέσου όρου σε όλες τις δοκιμασίες εκτός από τη νοημοσύνη. Συμπεραίνεται ότι: το επίπεδο της επιτυχίας των μαθητών στη μητρική γλώσσα πριν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας συνδέεται στενά με την ικανότητα επίτευξης και το επίπεδο γνώσεων στην ξένη γλώσσα. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας εκτείνεται κατά μήκος ενός συνεχούς άξονα των εκπαιδευομένων από τους δυνατότερους ως τους πιο αδύνατους με βάση τις γλωσσικές δεξιότητες.

Πίνακας 4.1: Ενδεικτικές έρευνες από το 2000 και μετά για τις γλωσσικές δεξιότητες στη μητρική και την ξένη γλώσσα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, στις οποίες στηρίχθηκε περισσότερο η ερευνητήρια με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων, τα εργαλεία αξιολόγησης και τις γλώσσες (μητρική και ξένη) προς διερεύνηση.

Έρευνα	Δείγμα	Δοκιμασίες	Αποτελέσματα	Συμπεράσματα
Zhou, et al. (2014)	Τρεις ομάδες από 15 μαθητές 6 έως 8 ετών - (1) μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, (2) μαθητές ίδιας ηλικίας τυπικής ανάπτυξης, και (3) μαθητές μικρότερης ηλικίας με ίδια αναγνωστική ικανότητα με τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.	Φωνολογική επίγνωση, ταχεία αυτόματη ονομασία, μορφολογική επίγνωση, ανάγνωση λέξεων και γνώση του λεξιλογίου στα κινεζικά και τα αγγλικά.	Οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα ξεπέρασαν την ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε όλες τις δοκιμασίες, εκτός από τη φωνολογική επίγνωση και την ανάγνωση λέξεων στα αγγλικά και το λεξιλόγιο. Ίδιος ρυθμός ανάπτυξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων.	Θεωρία των πολλαπλών ελλειμμάτων στην εκδήλωση της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης σε μαθητές από την Κίνα. Αναπτυξιακά πρότυπα της ανάγνωσης στην κινεζική και την αγγλική γλώσσα σε παιδιά με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.
Palladino, et al. (2013)	23 μαθητές (12,8 έτη) με και 23 (13,2 έτη) χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, οι οποίοι εξισώθηκαν με την ηλικία, το φύλο και τη νοημοσύνη.	Ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων στα αγγλικά.	Η επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ήταν σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των καλών αναγνωστών στην ανάγνωση αγγλικών λέξεων.	Οι δυσκολίες στην ξένη γλώσσα εξηγήθηκαν ως ένα βαθμό από τις δυσκολίες στην ανάγνωση στη μητρική γλώσσα.
Andreou & Baseki (2012)	4 μαθητές με και 4 μαθητές χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης 12 έως 14 ετών.	Αφήγηση στα ελληνικά και στα αγγλικά με τη βοήθεια του εργαλείου ScriptLog.	Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έκαναν περισσότερα φωνολογικά και ορθογραφικά λάθη και στις δύο γλώσσες, παρά τη διαφορετική φύση των δύο γλωσσών.	Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσίασαν διαφορετικά προφίλ λαθών στα αγγλικά και στα ελληνικά με επιπτώσεις στις μεθόδους διδασκαλίας της συγκεκριμένης ξένης γλώσσας.
Lipka & Siegel (2012)	3 ομάδες μαθητών Α΄ Γυμνασίου: (1) με φτωχή κατανόηση χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, (2) με δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων και στην κατανόηση και (3) με	Ανάγνωση λέξεων, φωνολογική επεξεργασία, συντακτική και μορφολογική	Η ομάδα ικανών αναγνωστών είχε καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες σε όλες τις γνωστικές δοκιμασίες. Οι μαθητές τόσο στη	Η μνήμη εργασίας, η φωνολογική, συντακτική και μορφολογική επίγνωση είναι σημαντικές για την κατανόηση γραπτού λόγου. Οι δεξιότητες που διέπουν την

	καλή αναγνωστική ικανότητα.	επίγνωσης και μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα είχαν παρόμοια απόδοση.	αναγνωστική κατανόηση είναι κοινές για τις δύο γλώσσες.
Sparks Patton, & Ganschow (2012)	208 μαθητές Α' και Β' Γυμνασίου (15,7 – 16,8 έτη).	Ορθογραφία, αποκωδικοποίηση λέξεων, φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, αναγνωστική κατανόηση.	Η ομάδα με υψηλές επιδόσεις σημείωσε βαθμολογίες πάνω από το μέσο όρο, η ομάδα με μέτριες επιδόσεις κατάφερε έναν μέσο όρο και η ομάδα με χαμηλές επιδόσεις κάτω του μέσου όρου εκτός από τη νοημοσύνη στην ξένη γλώσσα.
Ghonsooly & Javadian (2010)	10 ιρανοί μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (13,6) και 10 μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα (13,8) Β' Γυμνασίου.	Ανάγνωση λέξεων, κατανόηση, διαγραφή φωνήματος, ομοιοκαταληξίας και ορθογραφίας στην ξένη γλώσσα	Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση στην αγγλική ως ξένη γλώσσα και οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας συσχετίζονταν σημαντικά με την ανάγνωση αγγλικών.
Chung & Ho (2010)	84 κινέζοι μαθητές: 28 (9,9 έτη) με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, 28 (9,9) ίδιας χρονολογικής ηλικίας και 28 (7,8) ίδιου αναγνωστικού επιπέδου.	Ανάγνωση λέξεων, ταχείας ονομασίας, ορθογραφίας, και φωνολογίας και μορφολογίας.	Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση στην κινεζική ως μητρική και στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.
Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, (2009)	54 μαθητές (16,4 έτη)	Αποκωδικοποίηση λέξεων, φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, γραπτή και προφορική κατανόηση στην αγγλική ως μητρική και στην ξένη γλώσσα.	Οι διαφορές των δεξιοτήτων ανάμεσα στις ομάδες στη μητρική γλώσσα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού έχουν σχέση με την επάρκεια στην ξένη γλώσσα αρκετά χρόνια αργότερα στο γυμνάσιο. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη διαγλωσσική μεταφορά των δεξιοτήτων από τη μητρική στην ξένη γλώσσα.

Van der Leij & Morfidi (2006)	25 Ολλανδοί μαθητές (14 ετών) με φτωχή ανάγνωση αλλά με καλή ορθογραφική ικανότητα και μια 25 με φτωχή ανάγνωση και με φτωχή ορθογραφική ικανότητα στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.	Αναγνωστικές δοκιμασίες στα ολλανδικά μητρική και στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα.	Ενδείξεις ότι το βασικό φωνολογικό έλλειμμα και οι διαφορές στην ορθογραφική ικανότητα μεταφέρονται στις δύο γλώσσες.	Η ορθογραφική ικανότητα μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη φωνολογική αποκωδικοποίηση και να εξηγεί τις διαφορές μεταξύ μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες στην ξένη γλώσσα με βαθιά ορθογραφία και στη μητρική με ρηχή ορθογραφία.
Helland & Kaasa (2005)	20 μαθητές (12,08 ετών) με και 20 μαθητές (12,06) χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης από τη Νορβηγία, τα οποία μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα.	Μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και ορθογραφία.	Οι νορβηγοί μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναγνωστικά προβλήματα, παρουσίασαν σημαντικά φτωχότερα αποτελέσματα στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.	Δυσκολίες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην μετάβαση ανάμεσα σε δύο αλφαβητικές γλώσσες με μεγάλες διαφορές ως προς την ορθογραφία. Οικουμενικότητα των εκδηλώσεων για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης διαγλωσσικά.
Oren & Breznitz (2005)	25 φοιτητές με και 25 χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (25,6 έτη).		Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν καλύτερες επιδόσεις στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα (εβραϊκά) από τα βαθιά συστήματα (αγγλικά).	Βασικά καθολικά ελλείμματα της αναγνωστικής διαταραχής τα οποία μπορεί να εξαρτώνται από τα συγκεκριμένα ορθογραφικά χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας.
Ho & Fong (2005)	25 κινέζοι μαθητές (9,4) με και 25 (9,5) χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.	Ανάγνωση λέξεων, κατανόηση, ορθογραφία, φωνολογική επίγνωση.	Ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο ορθογραφικών συστημάτων, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους καλούς αναγνώστες στην αγγλική γλώσσα.	Διαγλωσσική μεταφορά από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα.

4.6. Η Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους

Τα ορθογραφικά συστήματα διακρίνονται στα βαθιά και στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα με κριτήριο τη σχέση ή διαφάνεια μεταξύ γραμμάτων και ήχων ομιλίας, καθώς και τον βαθμό που τα συστήματα αυτά κωδικοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας.

Ρηχά είναι τα ορθογραφικά συστήματα στα οποία υπάρχει άμεση και συνεχής ένα προς ένα αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος και συνεπώς μεγάλος βαθμός διαφάνειας μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων του προφορικού λόγου. Μια *διαφανής* γλώσσα θεωρείται πιθανό να προκαλέσει μικρότερη δυσκολία στα άτομα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί στις χώρες με γλώσσες που είναι σε μεγάλο βαθμό διαφανείς μπορούν να διδάξουν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία από την αρχή και να δώσουν στους μαθητές ένα προβάδισμα στην αποκωδικοποίηση και την κωδικοποίηση. Μερικά παραδείγματα αυτών των γλωσσών είναι τα Ιταλικά, τα ισπανικά, τα ουαλικά, τα γερμανικά, τα τσέχικα, τα τουρκικά και τα σερβοκροατικά (Miles, 2000).

Βαθιά είναι τα ορθογραφικά συστήματα στα οποία η σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου που αναπαριστούν δεν είναι ένα προς ένα, αλλά ένα προς πολλά. Η σχέση αυτή είναι μεταβλητή και επηρεάζεται από τη μορφολογία των λέξεων με συνέπεια ο βαθμός διαφάνειας να είναι μικρός. Τα αγγλικά είναι μια *βαθιά* ή *αδιαφανής* γλώσσα.

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), έχει διατυπωθεί από τους Katz και Frost (1992) η *υπόθεση του ορθογραφικού βάθους*, σύμφωνα με την οποία τα ρηχά ορθογραφικά συστήματα κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης βασίζονται περισσότερο στη φωνολογία, δηλαδή, μπορεί να αξιοποιείται ο υψηλός βαθμός διαφάνειας που υπάρχει στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Από την άλλη πλευρά, τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα βασίζονται περισσότερο στη μορφολογία, δηλαδή ο αναγνώστης είναι πιθανό να χρησιμοποιεί μορφολογικές πληροφορίες από την ορθογραφική δομή των γραπτών λέξεων.

Οι Seymour, Aro, και Erskine (2003) διατύπωσαν μια υπόθεση ταξινόμησης των ορθογραφικών συστημάτων (πίνακας 4.4) προτείνοντας την ταξινόμηση των ορθογραφιών στη διπλή διάσταση, (1) της συλλαβικής πολυπλοκότητας και (2) του

ορθογραφικού βάθους. Η πρώτη διάσταση αφορά κυρίως τη διάκριση μεταξύ των λατινογενών γλωσσών, οι οποίες έχουν μια υπεροχή των ανοικτών συλλαβών του τύπου *Σύμφωνο-Φωνήεν* (ΣΦ) με λίγα αρχικά ή τελικά συμφωνικά συμπλέγματα (γαλλικά, ιταλικά, ισπανικά), και των γερμανικών γλωσσών, οι οποίες έχουν πολλές κλειστές συλλαβές *Σύμφωνο-Φωνήεν-Σύμφωνο* (ΣΦΣ) και πολύπλοκα συμφωνικά συμπλέγματα τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της συλλαβής (γερμανικά, δανικά, αγγλικά). Η διάσταση του ορθογραφικού βάθους αντιπαραβάλλει τα αλφαβητικά συστήματα με σχεδόν συνεπή 1:1 αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φωνημάτων (ελληνικά, φινλανδικά) με εκείνα που περιέχουν ορθογραφική ασυνέπεια και πολυπλοκότητα μεταξύ των αντιστοιχιών γραμμάτων και γραφημάτων, που εξαρτώνται από κανόνες πλαισίου καθώς και μορφολογικές και μη ομαλές επιδράσεις (γαλλικά, δανικά).

Ο Seymour και οι συνεργάτες του (2003), με τρεις δοκιμασίες, (αναγνώριση γραμμάτων, ανάγνωση γνωστών λέξεων και απλών άσημων λέξεων), μελέτησαν την ανάπτυξη της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στα αγγλικά και σε άλλα 12 ευρωπαϊκά ορθογραφικά συστήματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η δυσκολία της απόκτησης εγγραμματισμού αυξάνεται καθώς μετακινούμαστε από την απλή στη σύνθετη συλλαβική δομή και από το ρηχό στο βαθύ ορθογραφικό σύστημα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι αρχάριοι αναγνώστες γλωσσών με αδιαφανές ορθογραφικό σύστημα και περίπλοκη συλλαβική δομή χρειάζονται το διπλάσιο χρόνο για να αναπτύξουν στοιχειωδώς την αναγνωστική τους ικανότητα σε σχέση με τους αντίστοιχους αναγνώστες γλωσσών με διαφανές ορθογραφικό σύστημα και απλή συλλαβική δομή.

Από την ταξινόμηση του Seymour και των συνεργατών του (2003) (σχήμα 4.4) προκύπτει ότι το φινλανδικό ορθογραφικό σύστημα είναι απλό τόσο στη συλλαβική δομή όσο και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Στον αντίποδα βρίσκεται η αγγλική γλώσσα, το πιο σύνθετο ορθογραφικό σύστημα, τόσο στη συλλαβική δομή όσο και στο ορθογραφικό βάθος. Σύμφωνα με την κατάταξη του Seymour και των συνεργατών του (2003), τα ελληνικά και τα γαλλικά έχουν απλή συλλαβική δομή, ενώ ως προς τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, τα ελληνικά είναι ένα σχετικά ρηχό ορθογραφικό σύστημα ενώ τα γαλλικά είναι μία σχετικά βαθιά ορθογραφία.

		Βάθος ορθογραφίας				
		Ρηχό			Βαθύ	
Δομή Συλλαβής	Απλή	Φιλανδικά	Ελληνικά Ιταλικά Ισπανικά	Πορτογαλικά	Γαλλικά	
	Σύνθετη		Γερμανικά Νορβηγικά Ισλανδικά	Ολλανδικά	Δανικά	Αγγλικά

Σχήμα 4 4: Ταξινόμηση ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων με βάση τη δομή της συλλαβής και το βάθος της ορθογραφίας (Seymour et al., 2003)

Ως προς την ακρίβεια ανάγνωσης πραγματικών λέξεων (Seymour et al., 2003, σ.149,153,156), τα αποτελέσματα μαθητών πρώτης Δημοτικού στην ελληνική γλώσσα είναι υψηλότερα από τα αποτελέσματα των γαλλόφωνων μαθητών πρώτης Δημοτικού. Παρόμοιες τάσεις παρατηρήθηκαν και ως προς την ταχύτητα ανάγνωσης με μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσών (σχήμα 4.5). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι ελληνόφωνοι μαθητές υπερέχουν των γαλλόφωνων ως προς την ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης άσημων λέξεων (σχήμα 4.6). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι η ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα αποκτάται ευκολότερα από την ανάγνωση στη γαλλική γλώσσα.

Πραγματικές λέξεις	Μέσος όρος ηλικίας	Ακρίβεια %	Ταχύτητα (δευτ. για κάθε λέξη)
Φιλανδικά	7,87 (0,28)	98,29 (3,76)	1,25 (0,83)
Ελληνικά	6,75 (27,00)	97,60 (4,75)	1,45 (0,66)
Γαλλικά	6,69 (0,32)	79,07 (23,54)	5,61 (9,00)
Γερμανικά	7,40 (0,34)	97,72 (4,34)	1,06 (0,66)
Σκοτσέζικα	6,56 (0,30)	33,89 (24,97)	7,78 (6,19)
Σκοτσέζικα Β' τάξη	7,22 (0,84)	76,39 (19,27)	2,18 (1,41)

Σχήμα 4 5: Ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης πραγματικών λέξεων ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων (στο Seymour et al., 2003, σ.149,153)

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στοιχεία, όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα αναμένεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων τόσο ως προς την ακρίβεια όσο και ως προς την ταχύτητα στην ελληνική γλώσσα από τη γαλλική. Επιπλέον, οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών στην επίδοση άσημων λέξεων για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αναμένεται να είναι μεγαλύτερες από την ανάγνωση πραγματικών λέξεων. Η πιο γρήγορη απόκτηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών σε ορθογραφικά συνεπείς γλώσσες πιθανόν να οφείλεται στο μικρό ψυχογλωσσολογικό μέγεθος του φωνήματος στο οποίο ο αρχάριος αναγνώστης μπορεί να επικεντρωθεί αποκλειστικά χωρίς να κάνει πολλά αναγνωστικά λάθη. Ένας ακόμη λόγος μπορεί να αποτελεί η συστηματική διδασκαλία των γραφοφωνημικών σχέσεων κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης στις συνεπείς ορθογραφίες (Goswami, 2002). Οι αρχάριοι αναγνώστες μιας πιο βαθιάς ορθογραφίας πιθανόν να χρειάζεται να αναπτύξουν ταυτόχρονα πολλαπλές στρατηγικές, προκειμένου να είναι επιτυχείς αναγνώστες όπως, στρατηγικές για την αναγνώριση ολόκληρης της λέξης, για τις συλλαβές και για τις αντιστοιχήσεις μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (Goswami, 2002).

Άσημες λέξεις	Μέσος όρος ηλικίας	Ακρίβεια %	Ταχύτητα (δευτ. για κάθε λέξη)
Φιλανδικά	7,87 (0,28)	95,04 (5,77)	1,44 (0,86)
Ελληνικά	6,75 (27,00)	92,05 (6,90)	1,64 (0,60)
Γαλλικά	6,69 (0,32)	84,94 (20,61)	4,13 (3,79)
Γερμανικά	7,40 (0,34)	94,35 (4,99)	1,45 (0,56)
Σκοτσέζικα	6,56 (0,30)	29,26 (29,40)	6,69 (3,87)
Σκοτσέζικα Β' τάξη	7,22 (0,84)	63,52 (25,53)	3,17 (1,77)

Σχήμα 4 6: Ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης άσημων λέξεων ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων (στο Seymour et al., 2003, σ.149, 156)

4.6.1. Επίδραση της διαφάνειας των γλωσσών στην ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Η διάκριση των ορθογραφικών συστημάτων ως προς τη διαφάνεια θεωρείται σημαντική γιατί μπορεί να διαφοροποιήσει την πορεία κατάκτησης του εγγραμματισμού στις διάφορες γλώσσες. Συγκεκριμένα, ο Ziegler και οι συνεργάτες του (2010) ερευνώντας τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική δεξιότητα σε γλώσσες διαφορετικού ορθογραφικού βάθους, διαπίστωσαν ότι η διαφάνεια μιας γλώσσας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για τον βαθμό επίδρασης της ικανότητας της φωνολογικής επεξεργασίας στην ανάγνωση. Οι Georgiou, Parrila, & Papadopoulos (2008) εξέτασαν προβλεπτικούς δείκτες για την αποκωδικοποίηση λέξεων και την αναγνωστική ευχέρεια μαθητών πρώτης και δευτέρας Δημοτικού σε δύο ορθογραφίες διαφορετικής διαφάνειας (ελληνικά - αγγλικά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η φωνολογική όσο και η ορθογραφική επεξεργασία συνέβαλαν σημαντικά στην αναγνωστική ικανότητα. Ωστόσο, η σημασία αυτών των προγνωστικών δεικτών ήταν διαφορετική στις δύο γλώσσες, ιδίως όσον αφορά τις επιπτώσεις τους στην αποκωδικοποίηση των λέξεων. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι το ορθογραφικό σύστημα στο οποίο μαθαίνουν να διαβάζουν τα παιδιά είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη γενίκευση σε πολλές γλώσσες των μοντέλων ανάπτυξης της ανάγνωσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα αποτελέσματα και στις δύο προαναφερθείσες έρευνες δείχνουν ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης σε συνεπείς ορθογραφίες είναι λιγότερο σημαντικός από ό,τι σε ασυνεπείς ορθογραφίες.

Η διαφάνεια μιας γλώσσας διευκολύνει την ανάγνωση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Wimmer, 1993; Wimmer & Landerl, 1997). Οι ερευνητές σύγκριναν μια ομάδα 56 γερμανόφωνων μαθητών από την Αυστρία σε ένα πολύ πρώιμο στάδιο της μάθησης της ανάγνωσης, τα μισά εκ των οποίων είχαν ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, με μια παρόμοια ομάδα μαθητών στην Αγγλία. Η αργή, αυστηρά φωνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε από τους αυστριακούς εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αποφεύγοντας τα ονόματα των γραμμάτων και δίνοντας έμφαση στον σχηματισμό λέξεων από τα φωνήματά τους, φαίνεται να οδήγησε σε υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ακρίβειας. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσίαζαν απλά μία βραδύτητα κατά την

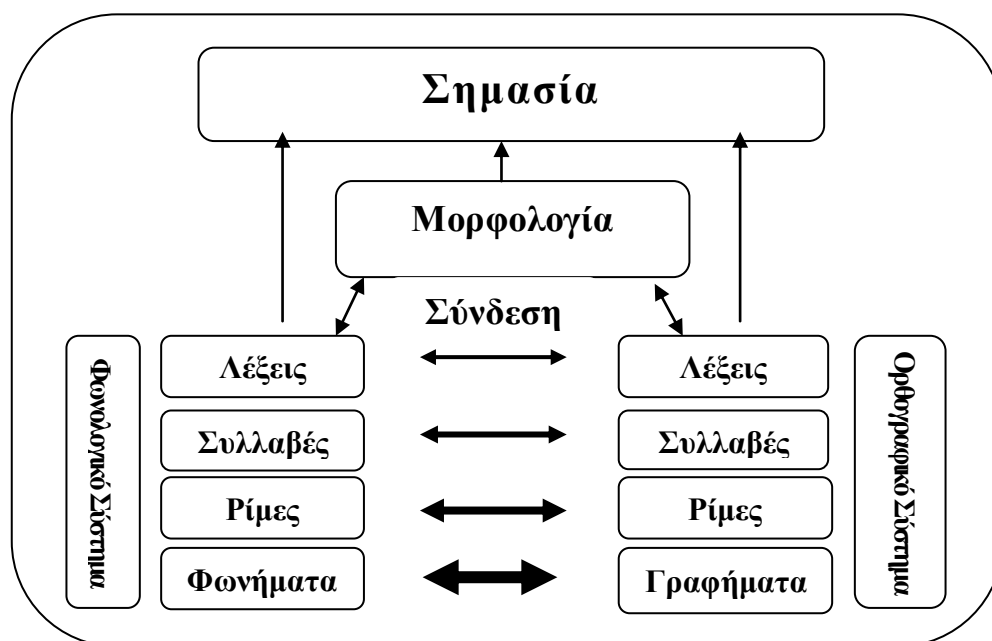
αναγνωστική αποκωδικοποίηση των λέξεων. Οι αυστριακοί μαθητές της γερμανικής γλώσσας με σχετική διαφάνεια δεν φαίνεται να περνούν το λογογραφικό στάδιο, όπως αναφέρεται στο μοντέλο της Frith (1985). Παρά το γεγονός ότι η μάθηση της ανάγνωσης της γερμανικής γλώσσας απαιτεί λεπτομερή φωνολογική διάκριση, δεν είναι δύσκολο να την αποκτήσουν με συνέπεια, καθώς και οι δύο ομάδες των αυστριακών μαθητών μπορούσαν να διαβάσουν και να γράψουν σε κάποιο βαθμό και τις άσημες λέξεις. Οι ερευνητές σύγκριναν επίσης αγγλόφωνους και γερμανόφωνους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και διαπίστωσαν ότι οι γερμανόφωνοι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρέχουν ενδείξεις ότι έχουν φωνολογικές δυσκολίες καθώς, όταν έρχονται αντιμέτωποι με την ανάγνωση ομάδων συμφώνων, χαρακτηριστικό των μεγάλων γερμανικών λέξεων, είναι εξαιρετικά αργοί και κάνουν λάθη (berkustateiger αντί για bergsteiger, obstsaft αντί για obststand).

Η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα γραφής παρουσιάζει εικόνα σχετικά διαφορετική με εκείνη που περιγράφεται στην αγγλική γλώσσα, καθώς τα ελλείμματα φαίνεται να αφορούν όχι τόσο την ορθότητα διεκπεραίωσης της ανάγνωσης ή της γραφής, όσο το χρόνο διεκπεραίωσης αυτών των δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, λόγω της σχετικής ορθογραφικής διαφάνειας της γερμανικής γλώσσας στην ανάγνωση, με σχεδόν ένα προς ένα αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων, τα πιο πολλά γερμανόφωνα παιδιά - ακόμα και εκείνα που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες - διαβάζουν με εξαιρετική ακρίβεια. Αυτό που διακρίνει τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είναι ένας ασυνήθιστα αργός ρυθμός ανάγνωσης, καθώς επίσης και δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή (Wimmer, 1993).

Τα δεδομένα από τις υπάρχουσες επιστημονικές μελέτες στην ελληνική γλώσσα αποκαλύπτουν πως ο υψηλός βαθμός της ορθογραφικής διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος επηρεάζει θετικά και τους αναγνώστες με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν (έστω και με κάποια καθυστέρηση) τις βασικές αλφαβητικές τους ικανότητες σε τέτοιο σημείο, ώστε σε αρκετές περιπτώσεις να διαβάζουν ορθά, αλλά με μεταβαλλόμενο βαθμό ευκολίας, ευκρίνειας και ταχύτητας ένα αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003).

4.7. Η ψυχογλωσσολογική θεωρία

Η Υπόθεση του μεγέθους του ψυχογλωσσολογικού κόκκου (psycolinguistic grain size) προτάθηκε από τους Ziegler και Goswami (2005) για να ερμηνεύσει τις διαφορές στην ακρίβεια και την ταχύτητα ανάγνωσης από αναγνώστες διαφορετικών γλωσσών. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, οι μαθητές που μαθαίνουν να διαβάζουν σε ορθογραφικά συνεπείς γλώσσες, όπως η φινλανδική, η ελληνική, η γερμανική και η ιταλική γλώσσα, βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη στρατηγική αποκωδικοποίησης γραφήματος-φωνήματος, επειδή η σχέση μεταξύ τους είναι απλή. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που μαθαίνουν να διαβάζουν σε ορθογραφικά ασυνεπείς γλώσσες, όπως τα αγγλικά, τα δανικά ή τα γαλλικά, δεν μπορούν να στηριχθούν στις μικρότερες γραφοφωνημικές μονάδες, καθώς δεν υπάρχουν συστηματικές αντιστοιχίες μεταξύ φθόγγων και γραμμάτων. Η μειωμένη αξιοπιστία των μικρών μονάδων οδηγεί τους μαθητές να αναπτύξουν ευέλικτες στρατηγικές αποκωδικοποίησης μονάδων μεγαλύτερου μεγέθους, όπως ρίμες, συλλαβές ή ακόμα και ολόκληρες λέξεις, τις οποίες ο αναγνώστης αναμένεται να αποκωδικοποιεί καθώς θεωρούνται πιο συνεπείς από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες για τις αδιαφανείς γλώσσες (στην αγγλική γλώσσα -ight, -ing, -each, -ake).



Σχήμα 4 7: Η θεωρία του μεγέθους του ψυχογλωσσολογικού κόκκου (psycolinguistic grain size) των Ziegler και Goswami (2005)

Οι Ziegler & Goswami (2005) διερεύνησαν ορθογραφικά συστήματα διαφορετικών γλωσσών σε σχέση με την ανάπτυξη στρατηγικών και μεθόδων αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης και βρήκαν ότι ορθογραφικά συστήματα που διαφέρουν θεμελιωδώς μεταξύ τους ωθούν στην ανάπτυξη διαφορετικών στρατηγικών αποκωδικοποίησης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, κεντρικό στοιχείο για τη μάθηση της ανάγνωσης σε όλες τις γλώσσες είναι η σύνδεση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (σχήμα 4.7). Αυτή η σύνδεση γίνεται σε διάφορα ψυχογλωσσολογικά επίπεδα, όπως γραφήματα-φωνήματα ρίμες, συλλαβές, ολόκληρες λέξεις. Σε μια γλώσσα, στην οποία οι αντιστοιχίες μεταξύ των μικρότερων μονάδων (τα γραφήματα και τα φωνήματα) είναι αρκετά ομαλές, η σύνδεση μπορεί να ξεκινήσει από αυτό το επίπεδο. Η εκμάθηση ενός μικρού αριθμού γραφοφωνημικών αντιστοιχιών αρκεί για την πρόσβαση στο φωνολογικό λεξικό. Ωστόσο, σε μια γλώσσα, στην οποία οι αντιστοιχίες μεταξύ των μικρότερων μονάδων (τα γραφήματα και τα φωνήματα) δεν είναι ομαλές, οι μαθητές δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις μόνο στη βάση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Ως εκ τούτου, αναγκάζονται να χρησιμοποιούν μεγαλύτερες μονάδες (ρίμα, συλλαβή, ολόκληρη λέξη), με συνέπεια όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος των μονάδων, τόσες περισσότερες μονάδες χρειάζεται να θυμούνται οι μαθητές. Αυτό το είδος της μάθησης είναι λιγότερο οικονομικό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν διαφέρουν οι διαδικασίες από τη μία γλώσσα στην άλλη – η φωνολογική αποκωδικοποίηση είναι κεντρικής σημασίας για τη μάθηση σε όλες τις γλώσσες - αλλά απλά το μέγεθος των μονάδων που εμπλέκονται στη σύνδεση.

Η ταχύτητα της μάθησης εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα και την αυτοματοποίηση αυτής της σύνδεσης. Ενώ οι πιο προφανείς φωνολογικά είναι οι μεγάλες μονάδες (λέξεις, συλλαβές, ρίμες), οι πιο εύκολες στην απομνημόνευση είναι οι ορθογραφικές μονάδες μικρού μεγέθους μονάδες (γράμματα, γραφήματα). Συνεπώς, η μάθηση της ανάγνωσης είναι μια διαδικασία σύγκλισης προς μία βέλτιστη σύνδεση μεταξύ φωνολογικού και ορθογραφικού συστήματος. Σε κάθε ψυχογλωσσολογικό επίπεδο, οι πιο συχνές, ομαλές και σημαντικές αντιστοιχίες θα είναι οι πιο χρήσιμες για την ενίσχυση αυτής της σύνδεσης. Τέλος, η φωνολογική αποκωδικοποίηση έχει νόημα μόνο στο βαθμό που επιτρέπει τον μαθητή να προσεγγίσει το φωνολογικό του λεξικό. Είναι κατανοητή λοιπόν η σημασία της

ποσότητας και της ποιότητας του λεξιλογίου που διαθέτει ένας μαθητής πριν την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Δεδομένου ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη στην αγγλική αδιαφανή γλώσσα, θα αναμένονταν να είναι η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης εντονότερη στα αγγλικά από ό, τι σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Η φωνολογική ασυνέπεια που παρουσιάζει η αγγλική γλώσσα μπορεί να αποτελεί έναν επιβαρυντικό παράγοντα κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης των μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με άλλες γλώσσες φωνολογικά πιο συνεπείς. Οι Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner, & Schulte-Körne (2003) θέλησαν να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ανάγνωση σε συνεπή (γερμανική γλώσσα) και λιγότερο συνεπή ορθογραφικά συστήματα (αγγλική γλώσσα). Εξέτασαν αν η διαφορά στην ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων (lexicality effect) καθώς και το μέγεθος των ορθογραφικών ψυχολογολογικών μονάδων επιδρούν στο έλλειμμα της αναγνωστικής διαδικασίας των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε διάφορες γλώσσες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές ανάμεσα στους Άγγλους και τους Γερμανούς μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, συγκρίνοντας την ταχύτητα της ανάγνωσης, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και των δύο χωρών παρουσίαζαν ισοδύναμες δυσκολίες φωνολογικής αποκωδικοποίησης. Και στις δύο γλώσσες, η ανάγνωση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης χαρακτηρίζονταν από μία διαδικασία αποκωδικοποίησης σειριακή και αργή, σχεδόν γράμμα-γράμμα. Ανεξάρτητα από το μέγεθος των φωνολογικών και ορθογραφικών μονάδων (μικρότερες για τη γερμανική και μεγαλύτερες για την αγγλική γλώσσα), οι Γερμανοί μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσίαζαν τις ίδιες δυσκολίες με τους Άγγλους στη δημιουργία γραφημικών-φωνημικών αντιστοιχιών, παρόλο που το γερμανικό ορθογραφικό σύστημα περιέχει λιγότερες αναντιστοιχίες. Συμπεραίνεται ότι, για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, η συστηματική και πρώιμη εκπαίδευση για γρήγορη και αποτελεσματική πρόσβαση στις φωνολογικές αναπαραστάσεις διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο σε όλες τις αλφαβητικές γλώσσες, συνεπείς ή ασυνεπείς (Sprenger-Charolles, et al., 2003).

Τις απόψεις αυτές ενισχύουν έρευνες που σχετίζονται με τις εγκεφαλικές απεικονίσεις μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Το 2001 ο Paulesu και οι

συνεργάτες του πραγματοποίησαν μία συγκριτική μελέτη πάνω σε 72 φοιτητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης με μητρική γλώσσα την αγγλική, τη γαλλική και την ιταλική. Όλα τα άτομα παρουσίασαν τα ίδια αποτελέσματα που συνδέονται με την ελλειμματική βραχύχρονη φωνολογική μνήμη, ενώ παρουσίασαν διαφορές στην ανάγνωση ανάλογα με την εθνικότητά τους: οι ιταλοί φοιτητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έκαναν λιγότερα λάθη στην ανάγνωση από τους Γάλλους και τους Άγγλους. Με την τεχνική της απεικόνισης της εγκεφαλικής λειτουργίας οι ερευνητές κατέδειξαν ότι οι εγκεφαλικές δυσλειτουργίες που συνδέονται με την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι ίδιες στους Άγγλους, τους Γάλλους και τους Ιταλούς ακόμα κι αν τα προβλήματα εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τη γλώσσα. Συμπεραίνεται ότι η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης εμφανίζεται γενικά σε όλες τις γλώσσες και είναι μια νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται κυρίως από ένα φωνολογικό έλλειμμα στο γνωστικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Brown & Deavers (1999) και Goswami et al (2003), οι αγγλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν πάνω από μια στρατηγικές αποκωδικοποίησης για να ανταπεξέλθουν στην πρόκληση της ανάγνωσης της αγγλικής, όπως στρατηγικές αποκωδικοποίησης που αφορούν την αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος (small grain size strategies) και επιπλέον στρατηγικές αποκωδικοποίησης που αφορούν την αναγνώριση της ρίμας και ολόκληρης της λέξης (large grain size strategies). Ωστόσο, όπως αποδείχθηκε, η συνεχής εναλλαγή μεταξύ των στρατηγικών αποκωδικοποίησης μικρών και μεγάλων μονάδων οδηγεί στην περιορισμένη δεξιότητα της αναγνωστικής ακρίβειας σε βαθιές ορθογραφίες (Goswami et al., 2003). Επιπλέον, είναι πολύ πιο δύσκολο για έναν αρχάριο αναγνώστη να θυμηθεί τον τεράστιο αριθμό των αντιστοιχιών από την ορθογραφία στη φωνολογία, δηλαδή ανάμεσα στα γράμματα και τις ρίμες/συλλαβές σε σχέση με τον περιορισμένο αριθμό των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.

Σε αντίθεση με τους αγγλόφωνους μαθητές, τα παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική έχουν ολοκληρώσει την κατάκτηση της ανάγνωσης πριν από το τέλος της πρώτης τάξης του Δημοτικού. Επομένως οι έλληνες μαθητές της πέμπτης τάξης Δημοτικού, οι οποίοι ξεκινούν την εκμάθηση της γαλλικής, έχουν ήδη κατακτήσει την ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, η μόνη στρατηγική αποκωδικοποίησης που αναπτύσσουν οι μικροί μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική είναι αυτή της αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος, καθώς, όπως

αναφέρουν οι Ziegler & Goswami (2005: 277) «τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν γλώσσες ορθογραφικά πιο συνεπείς, όπως τα ελληνικά, τα ισπανικά ή τα ιταλικά, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των στρατηγικών αποκωδικοποίησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Οι στρατηγικές αυτές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, επειδή οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες είναι σχετικά συνεπείς».

4.8. Μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ της μητρικής γλώσσας με αλφαβητική ή λογογραφική ορθογραφία και της αγγλικής ως ξένης γλώσσας από την άποψη της διαγλωσσικής μεταφοράς των δεξιοτήτων της ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) της φωνολογικής επίγνωσης, της μορφολογικής επίγνωσης και της ορθογραφίας (Abu-Rabia & Shakkour, 2014).

4.8.1. Φωνολογική Επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση (ενότητες 2.5.1.,2.5.2.) είναι μια βασική ικανότητα για την αποκωδικοποίηση των αντιστοιχιών μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων, μια ικανότητα που οδηγεί όχι μόνο στην ευχερή ανάγνωση και την σωστή ορθογραφία των λέξεων, αλλά χρησιμεύει επίσης ως ένας σημαντικός και αξιόπιστος προγνωστικός παράγοντας των μετέπειτα αναγνωστικών ικανοτήτων (Chiappe, Siegel, & Gottardo, 2002; Lipka, Siegel, & Vukovic, 2005). Η φωνολογική επίγνωση είναι μια γλωσσική δεξιότητα, η οποία συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Geva & Siegel, 2000; Lipka, et al, 2005; Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003). Αποτελεί μια γλωσσική γνωστική δεξιότητα που μπορεί να μεταφερθεί μεταξύ των γλωσσών και η οποία μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας βασικός προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής δεξιότητας όχι μόνο για τη μητρική αλλά και για την ξένη γλώσσα (Chiang & Rvachew, 2007; Durgunoglu & Oney, 1999; Laurent & Martiont, 2010; Sun-Alperin & Wang, 2009).

Πολλές μελέτες εξέτασαν τη μεταφορά των φωνολογικών δεξιοτήτων μεταξύ αραβικών (με διαφανή ορθογραφία όταν προφέρεται) και αγγλικών (με αδιαφανή

ορθογραφία) (Abu-Rabia & Siegel, 2002, 2003; Saiegh-Haddad & Geva, 2008). Σε αυτές τις μελέτες, οι ερευνητές διαπίστωσαν τη μεταφορά των φωνολογικών δεξιοτήτων ανάμεσα στα Αραβικά και τα Αγγλικά και βρήκαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης στα Αραβικά και την απόκτηση της ανάγνωσης στα Αγγλικά. Οι Wade-Woolley και Geva (2000) εξέτασαν τη γλωσσική μεταφορά της φωνολογικής επίγνωσης ανάμεσα στα Αγγλικά και τα Εβραϊκά (μια ρηχή ορθογραφία) μεταξύ δίγλωσσων παιδιών που μάθαιναν ανάγνωση και στις δύο γλώσσες και διαπίστωσαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των φωνολογικών συστημάτων των δύο γλωσσών. Επιπλέον, η φωνολογική επίγνωση ήταν ένας καλός προγνωστικός δείκτης απόκτησης της ανάγνωσης και στις δύο γλώσσες. Με βάση αυτά τα ευρήματα, οι Wade-Woolley και Geva (2000) πρότειναν ότι μια σειρά φωνολογικών στοιχείων που δεν σχετίζονται με μια συγκεκριμένη γλώσσα μπορούν να μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν στα Ισπανικά (ρηχή ορθογραφία) και στα Αγγλικά (Bialystok, Luk, & Kwan, 2005; Cisero & Royer, 1995; Durgunoglu, Nagy, και Hancin-Bhatt, 1993; Sun-Alperin & Wang, 2009). Οι Sun-Alperin και Wang (2009) αποκάλυψαν ότι η ακρίβεια σε μία δοκιμασία διαγραφής φωνημάτων στα Ισπανικά συνέβαλε στη σωστή ανάγνωση και ορθογραφία πραγματικών και άσημων λέξεων τόσο στην ισπανική ως μητρική όσο και στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Παρόμοια ευρήματα αποκαλύφθηκαν μεταξύ της κορεάτικης γλώσσας, που θεωρείται μια αλφαβητική γλώσσα, και των αγγλικών (Kim, 2009; McBride-Chang et al, 2005). Η Kim (2009) διαπίστωσε ότι ο εντοπισμός των καταλήξεων στην κορεατική (μητρική) γλώσσα συσχετίζεται με τη φωνολογική επίγνωση στην αγγλική (ξένη γλώσσα). Επιπλέον, οι φωνολογικές δεξιότητες στην κορεατική συμβάλουν θετικά στην αποκωδικοποίηση των λέξεων στα αγγλικά, παρά τις διαφορές στη φωνολογική αντιπροσώπευση μεταξύ των δύο γλωσσών.

Παρόμοια ευρήματα σχετικά με τη μεταφορά της φωνολογικής επίγνωσης αποκαλύφθηκαν μεταξύ της γερμανικής και αγγλικής γλώσσας (Mann & Wimmer, 2002), της γαλλικής και αγγλικής γλώσσας (Chiang & Rvachew, 2007), της ιταλικής και αγγλικής γλώσσας (D' Angiulli, Siegel, & Serra, 2001), της πορτογαλικής και αγγλικής γλώσσας (da Fontoura & Siegel, 1995) και της κινεζικής και αγγλικής γλώσσας (McBride-Chang et al., 2008). Η μελέτη των Chiang & Rvachew, (2007) εστίασε στη σχέση μεταξύ του λεξιλογίου στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα και

της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές με μητρική γλώσσα τα Αγγλικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση των μαθητών στα αγγλικά και τα γαλλικά, εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από τη φωνολογική επίγνωση στα Αγγλικά, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των προηγούμενων μελετών οι οποίες κατέδειξαν τη δυνατότητα μεταφοράς της φωνολογικής επίγνωσης από τη μία γλώσσα στην άλλη. Άλλες μελέτες σε μαθητές μιας ξένης γλώσσας έδειξαν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν γρηγορότερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων όταν το ορθογραφικό σύστημα της ξένης γλώσσας έχει στενή σχέση με το ορθογραφικό σύστημα της μητρικής γλώσσας (Koda, 1999; Muljani, Koda & Moates, 1998).

Τα ευρήματα όλων αυτών των μελετών υποστηρίζουν την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (1979, 1981) ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει μία σημαντική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, καθώς η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας. Συμπερασματικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση σε αλφαβητικές γλώσσες, ανεξάρτητα από το ορθογραφικό βάθος των γλωσσών αυτών (αδιαφανής ή διαφανή γλώσσας) προέβλεψε τις δεξιότητες της ανάγνωσης στην αδιαφανή αγγλική γλώσσα.

4.8.2. Μορφολογική Επίγνωση

Μορφολογική επίγνωση είναι η γνώση και η διαχείριση της μορφολογικής δομής μιας λέξης (Carlisle, 1995; Carlisle & Stone, 2003) (ενότητες 2.5.3.,2.5.4.). Έρευνες για τη μορφολογική επίγνωση κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης υποστήριξαν ότι οι μαθητές έδειχναν μια θεμελιώδη κατανόηση των μορφολογικών στοιχείων μιας λέξης. Ειδικότερα, τα αγγλόφωνα παιδιά στο αρχικό στάδιο της ανάγνωσης παρατηρούσαν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των νέων λέξεων περισσότερο από τα φωνολογικά χαρακτηριστικά, ενώ η μορφολογική επίγνωση της προφορικής γλώσσας συνέβαλε στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού (Deacon & Kirby, 2004; Mahony, Singson, & Mann, 2000). Άλλες μελέτες έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση έχει επίδραση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Carlisle & Fleming, 2003; Wang et al, 2006), στην κατανόηση κειμένου (Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Kieffer &

Lesaux, 2008; Zhang & Koda, 2014) και στην απόκτηση των ορθογραφικών δεξιοτήτων (Abu -Rabia, 2001).

Τη διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών στοιχείων εξέτασαν λίγες μελέτες, οι οποίες έδειξαν ότι τα μορφολογικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας επηρεάζουν την κατεύθυνση της μεταφοράς των μορφολογικών δεξιοτήτων. Οι διαφανείς ορθογραφίες έχουν συνήθως ένα βαθύ και πολύπλοκο μορφολογικό σύστημα, ενώ οι βαθιές ορθογραφίες έχουν ένα διαφανές και απλό μορφολογικό σύστημα. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι πιο εύκολη η μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων από βαθιά μορφολογικά συστήματα όπως τα σουηδικά, εβραϊκά, ισπανικά, αραβικά, και κορεάτικα σε διαφανή μορφολογικά συστήματα, όπως τα αγγλικά, αλλά όχι το αντίστροφο (Bindman, 2004; Jarvis & Odlin, 2000; Ramirez, Chen, Geva, & Kiefer, 2010; Saiegh-Haddad & Geva, 2008; Wang et al, 2009). Οι μελέτες αυτές εξέτασαν τη σχέση μεταξύ μορφολογικών δεξιοτήτων και απόκτησης της ανάγνωσης σε μαθητές από διάφορα γλωσσικά υπόβαθρα (ρηχές ορθογραφίες) κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση είναι προβλεπτικός δείκτης στις αναγνωστικές δοκιμασίες ανάμεσα στην μητρική και την ξένη γλώσσα, καθώς η μορφολογική επίγνωση της μητρικής γλώσσας συνέβαλε σημαντικά στις αναγνωστικές δεξιότητες στην αγγλική ως ξένη γλώσσα, αλλά όχι το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, τα ευρήματα αποκάλυψαν τη διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης προς μία κατεύθυνση, από τις ρηχές ορθογραφίες με βαθύ μορφολογικό σύστημα σε βαθιές ορθογραφίες με ρηχό μορφολογικό σύστημα, αλλά όχι το αντίστροφο.

Ο Ramirez και οι συνεργάτες του (2010) εξέτασαν τη γλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων ισπανόφωνων μαθητών που μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Οι μαθητές εξετάστηκαν σε δύο δοκιμασίες παραγωγικής μορφολογίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση συνέβαλε στην αναγνωστική δεξιότητα και στα ισπανικά και στα αγγλικά. Επιπλέον, η μορφολογική επίγνωση στα ισπανικά ήταν ένας καλός προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης λέξεων στα αγγλικά. Ωστόσο, οι μορφολογικές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα δεν προέβλεψαν την ανάγνωση λέξεων στα ισπανικά. Ομοίως, οι Saiegh-Haddad και Geva (2008) διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση στην αραβική ως ξένη γλώσσα προέβλεψε την ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων στην αγγλική ως μητρική γλώσσα. Ωστόσο, δεν υπήρχε διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων ανάμεσα

στα αγγλικά και τα αραβικά, καθώς η μορφολογική επίγνωση στην αγγλική γλώσσα δεν προέβλεψε τις αναγνωστικές δεξιότητες στην αραβική γλώσσα.

Οι Jarvis και Odlin (2000) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ μορφολογικών δεξιοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης σε Φιλανδούς μαθητές που μάθαιναν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση στη φινλανδική γλώσσα ήταν ένας καλός προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης λέξεων στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, ο Wang και οι συνεργάτες του (2009) εξέτασαν τη διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης μαθητών από την Κορέα που μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση προέβλεψε την ανάγνωση λέξεων και την κατανόηση γραπτού λόγου και στις δύο γλώσσες. Βρήκαν επίσης μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μορφολογικών δεξιοτήτων της κορεατικής γλώσσας και της ανάγνωσης λέξεων και της αναγνωστικής κατανόησης στην αγγλική γλώσσα. Οι Deacon et al. (2009) εξέτασαν την επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση σε δύο γλώσσες με βαθιά ορθογραφία, τα Αγγλικά και τα Γαλλικά. Οι ερευνητές ανέφεραν μια αμφίδρομη διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο γλωσσών, καθώς η μορφολογική επίγνωση στα Αγγλικά ήταν σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της ανάγνωσης λέξεων στα Γαλλικά και οι μορφολογικές δεξιότητες στη γαλλική γλώσσα προέβλεπαν την ανάγνωση λέξεων στα Αγγλικά.

Συμπερασματικά, οι μελέτες που αποκάλυψαν τη διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων υποστηρίζουν την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης του Cummins (1979, 1981) για τη σημαντική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας και για την επίδραση του βαθμού ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας. Τα πορίσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση προβλέπει την ανάγνωση μέσα στην κάθε γλώσσα, τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη. Επιπλέον, η μορφολογική επίγνωση σε μητρική γλώσσα με ρηχή ορθογραφία συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα, αλλά όχι το αντίστροφο. Ειδικότερα, τα ευρήματα αποκάλυψαν διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης από τις ρηχές ορθογραφίες με βαθιά μορφολογικά συστήματα σε βαθιές ορθογραφίες με ρηχά μορφολογικά συστήματα. Όταν τα μορφολογικά συστήματα των δύο γλωσσών είναι παρόμοια, όπως τα αγγλικά

και τα γαλλικά, πραγματοποιείται αμφίδρομη διαγλωσσική μεταφορά των δεξιοτήτων της μορφολογικής επίγνωσης.

4.8.3. Συντακτική Επίγνωση

Η συντακτική επίγνωση συμβάλει τόσο στην κατανόηση από τον αναγνώστη του ρόλου της κάθε λέξης σε μια πρόταση όσο και στην κατανόηση της έννοιας των προτάσεων (ενότητες 2.5.6.,2.5.7.). Ο Durgunoglu (2002) υποστήριξε ότι η γνώση της συντακτικής επίγνωσης από μεταγλωσσικής άποψης σχετίζεται με την ικανότητα της διάκρισης της εσωτερικής γραμματικής δομής των προτάσεων μιας γλώσσας. Ως εκ τούτου, η συντακτική επίγνωση είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην κατανόηση του συνδυασμού των λέξεων σε μεγαλύτερες συντακτικές ενότητες, όπως προτάσεις και παράγραφοι.

Οι Abu-Rabia και Siegel (2002, 2003) βρήκαν μια θετική συσχέτιση στις συντακτικές δεξιότητες ανάμεσα στα αραβικά ως μητρική γλώσσα και τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Επιπλέον, η συντακτική επίγνωση στα Αραβικά προέβλεψε τη σωστή ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων στην αγγλική γλώσσα. Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν μεταξύ της εβραϊκής και της αγγλικής γλώσσας (Geva & Siegel, 2000). Οι Geva και Siegel (2000) καθώς εξέτασαν τους γνωστικούς και ορθογραφικούς παράγοντες σε δύο γλώσσες, τα εβραϊκά και τα αγγλικά, ανέφεραν μια ισχυρή συσχέτιση στη συντακτική επίγνωση ανάμεσα στα εβραϊκά ως μητρική γλώσσα και τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μεταφορά των συντακτικών δεξιοτήτων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα συνέβη ανεξάρτητα από το είδος της ορθογραφίας.

Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν μεταξύ των Ισπανικών και των Αγγλικών (Durgunoglu, 2002; Dussias & Scaltz, 2008). Ο Durgunoglu (2002) βρήκε μια σημαντική συσχέτιση της συντακτικής επίγνωσης μεταξύ των Ισπανικών και των Αγγλικών. Οι μαθητές, οι οποίοι ανέλυσαν και διόρθωσαν με ακρίβεια τη συντακτική δομή μιας πρότασης στη μία γλώσσα, έδειξαν μια πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα επίτευξης της ίδιας δοκιμασίας στην άλλη γλώσσα. Αυτό βέβαια δείχνει ότι η μεταγλωσσική επίγνωση είναι κοινή και στις δύο γλώσσες. Παρόμοια αποτελέσματα ελήφθησαν από μελέτες που εξέτασαν τη μεταφορά της συντακτικής επίγνωσης

μεταξύ των Σουηδικών και των Αγγλικών (Cromdal, 1999) και των Ιταλικών και των Αγγλικών (D'angiulli et al., 2001).

Τα προηγούμενα ευρήματα των ερευνών έδειξαν ότι η διαγλωσσική μεταφορά των συντακτικών δεξιοτήτων υποστηρίζει την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης του Cummins (1979, 1981) σύμφωνα με την οποία υπάρχει μία σημαντική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, καθώς η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας.

4.8.4. Αναγνωστική Κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση (ενότητα 2.3.3.) αναφέρεται στην ορθή κατανόηση του γραπτού ή προφορικού λόγου και επιτυγχάνεται όταν ο αναγνώστης συμπυκνώνει με επιτυχία την πληροφορία και συνδυάζει διάφορα στοιχεία του κειμένου με την προηγούμενη γνώση (Koda, 2007). Σύμφωνα με τους Snow και Sweet (2003), η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία που απαιτεί υψηλή γνωστική ικανότητα αφαίρεσης και σύνθεσης, ώστε ο αναγνώστης να εξάγει τα νοήματα από το κείμενο, ενώ την ίδια στιγμή να τα συνδυάζει με τις υπάρχουσες γνώσεις προκειμένου να κατασκευάσει νέες έννοιες. Αυτό δείχνει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ενός κειμένου και των βασικών γνώσεων ενός μαθητή θα συμβάλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Πολυάριθμα ευρήματα ερευνητικών μελετών δείχνουν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας, όπως η φωνολογική, η μορφολογική, η ορθογραφική και η συντακτική επίγνωση και το λεξιλόγιο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας της αναγνωστικής κατανόησης μιας ξένης γλώσσας (Lefranc & Armand, 2003; Kahn-Horwitz et al, 2005; Kieffer & Lesaux, 2008; Van der Leij, Bekebrede, & Kotterink, 2010; Wang et al, 2009; Zhang & Koda, 2008).

Η Kahn-Horwitz και οι συνεργάτες της (2005) διαπίστωσαν ότι οι γλωσσολογικές δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, της μορφολογικής επίγνωσης και η αποκωδικοποίηση λέξεων στα εβραϊκά ως μητρική γλώσσα ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Οι Lefrançois και Armand (2003) έδειξαν ότι η γνώση της σύνταξης στα ισπανικά ως μητρική γλώσσα συνέβαλε σημαντικά στην απόκτηση της αναγνωστικής κατανόησης

στα γαλλικά ως ξένη γλώσσα. Ομοίως, ο Van der Leij και οι συνεργάτες του (2010) διαπίστωσαν ότι οι δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης σε δίγλωσσα παιδιά από την Ολλανδία στη μητρική τους γλώσσα τα Ολλανδικά ήταν καλύτερες από τα μονόγλωσσα παιδιά από την ίδια χώρα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η έκθεση σε μία επιπλέον γλώσσα μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα. Οι Zhang και Koda (2008) αποκάλυψαν ότι η μορφολογική επίγνωση σε δύο γλώσσες, την κινεζική ως μητρική και την αγγλική ως ξένη γλώσσα, ήταν ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Τα συμπεράσματα προηγούμενων μελετών υποστηρίζουν την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (1979, 1981) για τη σημαντική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας και για την επίδραση του βαθμού ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας.

4.9. Διαγλωσσική μεταφορά σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Η έρευνα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα είναι περιορισμένη (Cline, 2000). Η Υπόθεση του μεγέθους του ψυχογλωσσολογικού κόκκου (Ziegler & Goswami, 2005) και η Υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση των ατομικών διαφορών και των γλωσσικών χαρακτηριστικών τα οποία αλληλεπιδρούν για να συμβάλουν στην αναγνωστική επίδοση των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Σύμφωνα με την Υπόθεση του μεγέθους του ψυχογλωσσολογικού κόκκου (Ziegler & Goswami, 2005) (ενότητα 4.8), οι διάφορες γλώσσες διαφέρουν στην ορθογραφική συνέπεια και στο μέγεθος των αντιστοιχιών ορθογραφίας-φωνολογίας, χαρακτηριστικό που παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της ανάγνωσης (Goswami & Bryant, 1990; Ziegler & Goswami, 2005). Η Υπόθεση στηρίζεται στην παραδοχή ότι η ανάγνωση σε συνεπείς ορθογραφίες περιλαμβάνει μικρές γλωσσικές μονάδες, ενώ η ανάγνωση σε ασυνεπείς ορθογραφίες απαιτεί τη χρήση μεγαλύτερων μονάδων. Σε συνεπείς ορθογραφίες με ισχυρή αντιστοίχιση φωνήματος - γραφήματος, οι μικρού μεγέθους μονάδες επεξεργασίας, όπως απλά γράμματα και φωνήματα ευνοούνται, ακόμα και όταν η πληροφορία μεγαλύτερων μονάδων είναι διαθέσιμη. Η αγγλική γλώσσα φαίνεται να είναι πιο

ασυνεπής και αναξιόπιστη όταν χρησιμοποιούνται μεγαλύτερες μονάδες, όπως συλλαβές και ρίμες. Υπήρξαν κάποιες πρόσφατες ενδείξεις που, όπως προβλέπεται από την Υπόθεση του μεγέθους του ψυχογλωσσολογικού κόκκου, η φωνολογική επίγνωση τείνει να συνδέεται στενά με την αναγνώριση λέξεων στην αγγλική γλώσσα (Adams, 1991; Castles & Coltheart, 2004; Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987). Αντίθετα, η συλλαβική επίγνωση φαίνεται να είναι σημαντική για την ανάγνωση στην Κινεζική και στην Αγγλική γλώσσα (McBride-Chang, Bialystok, Chong, & Li, 2004), καθώς και στην Ελληνική (Adinís & Nunes, 2001). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ένα μέρος της Υπόθεσης του μεγέθους του ψυχογλωσσολογικού κόκκου (Ziegler & Goswami, 2005), γεγονός που υποδηλώνει ότι ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα παρουσιάζεται στην ορθογραφία επηρεάζει τη σημασία των διαφορετικών ψυχογλωσσολογικών μονάδων για την αναγνώριση λέξεων στο αλφάβητο. Ως εκ τούτου, η σημασία των φωνολογικών μονάδων διαφορετικού μεγέθους για την ανάγνωση σε διαφορετικές ορθογραφίες μπορεί να έχουν επιπτώσεις στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που μαθαίνουν ξένες γλώσσες.

Η Υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης (Sparks & Ganschow, 1991; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, (2009a) (ενότητα 4.4) θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει τα προβλήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η Υπόθεση αυτή επιβεβαιώνει ότι η ύπαρξη δυσκολιών στη μητρική γλώσσα μπορεί να αποτελεί αιτία και προγνωστικό δείκτη για τις δυσκολίες στην ξένη γλώσσα. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα θα εμφανίζουν παρόμοια προβλήματα στην ξένη γλώσσα (da Fontoura & Siegel, 1995). Αρκετές μελέτες (Ganschow, Sparks, & Schmeider, 1995; Sparks & Ganschow, 1991) καταδεικνύουν ότι τα άτομα που αδυνατούν να φθάσουν σε υψηλό επίπεδο επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα μπορεί να εμφανίσουν μια σειρά από γλωσσολογικά ελλείμματα αποκωδικοποίησης κατά τις φωνολογικές, ορθογραφικές και συντακτικές δεξιότητες, που προκύπτουν από περιορισμένες δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα, όπως φαίνεται στο έργο των Sparks et al. (2009a). Επίσης, οι Van der Leij και Morfidí (2006) βρήκαν στοιχεία που υποστηρίζουν τη δυνατότητα μεταφοράς των δυσκολιών στις φωνολογικές δεξιότητες από την ολλανδική ως μητρική γλώσσα στην αγγλική ως ξένη γλώσσα, καθώς έδειξαν ένα χαμηλό επίπεδο της ορθογραφικής ικανότητας και της ταχείας ονομασίας και στις δύο γλώσσες μεταξύ φτωχών δίγλωσσων αναγνώστων. Αυτό υποδηλώνει ότι το πρόβλημα των μαθητών με ειδική διαταραχή

της ανάγνωσης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί να βασίζεται στο φωνολογικό επίπεδο, το οποίο αποτελεί την αιτία των δυσκολιών τους στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, μπορεί να υπάρχει διαγλωσσική μεταφορά και γενικές δεξιότητες επεξεργασίας, ειδικά στη φωνολογία, την μορφολογία, την ορθογραφία και την ταχύτητα ονομασίας σε διάφορες γλώσσες.

Ερευνητικά στοιχεία που υποστηρίζουν την Υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης τα οποία προέρχονται από διαγλωσσικές έρευνες δείχνουν ότι η φωνολογική γνώση στη μητρική γλώσσα θα μπορούσε να επηρεάσει την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα. Στοιχεία από μαθητές που μαθαίνουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα και με μητρική τα Γαλλικά (Comeau et al., 1999), τα Ισπανικά (Durgunoglu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993) και τα Πορτογαλικά (da Fontoura & Siegel, 1995) έδειξαν ότι η διαγλωσσική μεταφορά της επεξεργασίας φωνολογικών δεξιοτήτων συμβάλλει στις φωνολογικές δεξιότητες και την ανάγνωση τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στην ξένη γλώσσα. Πιο πρόσφατα, αυτή η επίδραση της φωνολογίας από την μητρική γλώσσα στην ξένη γλώσσα έχει επίσης αποδειχθεί σε έρευνα σε δύο διαφορετικά συστήματα γραφής, όπως στην κινεζική ως μητρική γλώσσα και την αγγλική ως ξένη γλώσσα (Gottardo, Yan, Siegel, & Wade-Woolley, 2001). Η αμφίδρομη μεταφορά των φωνολογικών δεξιοτήτων φαίνεται να βρίσκεται σε διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα και αυτό υποστηρίζει την ιδέα μιας καθολικής φωνολογικής βάσης σε διαφορετικά συστήματα γραφής (Perfetti, Zhang, & Berent, 1992). Η μεταφορά αυτή δείχνει ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, οι οποίοι έχουν φωνολογικά ελλείμματα σε μία γλώσσα, μπορεί να αποτύχουν να μεταφέρουν απαραίτητες φωνολογικές δεξιότητες σε άλλη γλώσσα, με αποτέλεσμα φωνολογικά ελλείμματα και δυσκολίες ανάγνωσης και στις δύο γλώσσες.

Εκτός από τη διαγλωσσική μεταφορά των φωνολογικών δεξιοτήτων, οι μορφολογικές και ορθογραφικές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν κατά την αναγνωστική λειτουργία από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Οι Deacon, Wade-Woolley, & Kirby (2007) ερεύνησαν τη διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης κατά την αναγνωστική λειτουργία από τη γαλλική στην αγγλική γλώσσα με τη γαλλική ως μητρική γλώσσα και βρήκαν αμφίδρομη σχέση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης. Επίσης, οι Wang, Cheng, & Chen (2006) διαπίστωσαν ανάμεσα σε μια ομάδα δίγλωσσων μαθητών στην κινεζική και την αγγλική γλώσσα που ζουν σε ένα αγγλόφωνο περιβάλλον ότι οι μορφολογικές

δεξιότητες της Αγγλικής συνδέονταν με την ανάγνωση στην Κινεζική, προτείνοντας τη μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων από τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα στα κινεζικά ως μητρική γλώσσα. Ωστόσο, η σχέση δεν ήταν αμφίδρομη, καθώς η μορφολογική επίγνωση στην κινεζική δεν είχε σχέση με την ανάγνωση στην αγγλική γλώσσα. Σε μια μελέτη μαθητών με την κορεατική ως μητρική και την αγγλική ως ξένη γλώσσα (Wang, Park, & Lee, 2006), βρέθηκε περιορισμένη ορθογραφική μεταφορά μεταξύ των δύο ορθογραφικών συστημάτων που έχουν αλφαβητική αρχή αλλά διαφέρουν στην παραστατική τους μορφή. Οι ορθογραφικές δεξιότητες στην κορεατική και την αγγλική γλώσσα δεν είχαν σχέση μεταξύ τους και δεν προέβλεπαν την ανάγνωση λέξεων. Αυτό μπορεί να αντανακλά στα διαφορετικά ορθογραφικά χαρακτηριστικά μεταξύ δύο γραπτών συστημάτων και ενδεχομένως στην αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων των γλωσσών που προκαλεί αναγνωστικά προβλήματα. Σύμφωνα με αυτό, τα διαφορετικά φωνολογικά και μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά της μητρικής και της ξένης γλώσσας μπορεί να επηρεάζουν τα αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ίσως ο βαθμός στον οποίο βασικά ελλείμματα στη μητρική γλώσσα συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και συνδέονται με τα διαφορετικά ορθογραφικά χαρακτηριστικά των δύο αλφαβητικών συστημάτων γραφής.

4.10. Σύνοψη 4^{ου} κεφαλαίου

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική γλώσσα και της ικανότητάς τους να μάθουν μια ξένη γλώσσα, με συνέπεια η επιτυχής εκμάθηση ξένων γλωσσών να βασίζεται στις γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, προβλήματα στη φωνολογική, μορφοσυντακτική και σημασιολογική επεξεργασία της γλώσσας μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας. Επιπλέον, τα παραπάνω γλωσσικά επίπεδα επεξεργασίας μπορούν να αποτελούν προγνωστικούς δείκτες και να μεταφερθούν διαγλωσσικά κατά την αναγνωστική λειτουργία από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Τέλος, οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ορθογραφικών χαρακτηριστικών των αλφαβητικών συστημάτων καθώς και το μέγεθος των ψυχογλωσσολογικών μονάδων αποτελούν σημαντικούς

παράγοντες που μπορεί να διαφοροποιήσουν την πορεία κατάκτησης του εγγραμματος των μαθητών με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στις διάφορες γλώσσες. Η αξιοποίηση των θεωρητικών και ερευνητικών στοιχείων που προηγήθηκαν οδήγησαν στον προσδιορισμό των στόχων και των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας, οι οποίοι θα παρουσιαστούν στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Από όσα προαναφέρθηκαν, παρόλο που οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δυσκολεύονται πολύ να μάθουν μια ξένη γλώσσα, λίγες μελέτες έχουν διεξαχθεί, οι οποίες να στοχεύουν στη διερεύνηση της ικανότητας και των δυσκολιών των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης να μάθουν ξένες γλώσσες. Η έως τώρα ερευνητική βιβλιογραφία δεν παρέχει αρκετά στοιχεία (1) για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα (2) ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες σε επίπεδο αποκωδικοποίησης πραγματικών και άσημων λέξεων, (3) ως προς την ευχέρεια αποκωδικοποίησης, (4) ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου και (5) ως προς τις μορφοσυντακτικές δεξιότητες και τη συνεισφορά τους στην ανάγνωση (6) σε δύο διαφορετικής διαφάνειας γλώσσες, τα ελληνικά και τα γαλλικά. Η τρέχουσα έρευνα δεδομένου ότι έχει επικεντρωθεί κυρίως στις φωνολογικές ικανότητες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, δεν παρέχει μια πλήρη εικόνα για τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην εκτίμηση των αναγνωστικών (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση) και των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τέλος, η έρευνα αυτή διεξάγεται σε δύο διαφορετικές γλώσσες, στην ελληνική ως μητρική και τη γαλλική ως ξένη γλώσσα και παρέχει πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την ύπαρξη ειδικών γλωσσικών ελλειμμάτων στην ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και την ύπαρξη προβλεπτικών δεικτών από τη μητρική στην ξένη γλώσσα.

Σειρά ερευνών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία μελέτησε τη λειτουργία της ανάγνωσης, καταλήγοντας ότι η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση αποτελούν απαραίτητες διεργασίες για την αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση. Επιπλέον, η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διερεύνηση της σχέσης των γλωσσικών παραγόντων με την ανάγνωση έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Ωστόσο, αρκετές μελέτες κατέδειξαν ότι η μορφολογική και η συντακτική επίγνωση μπορούν να προβλέψουν

την ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης κυρίως σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου.

Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης στη μητρική τους γλώσσα, η *υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος* ως μία γνωστική θεωρία προτείνει ότι φωνολογικές ανεπάρκειες βρίσκονται στον πυρήνα των αναγνωστικών δυσκολιών των ατόμων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, οι Hulme & Snowling (2014) ανέπτυξαν την υπόθεση ότι κυριότερες αιτίες της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης αποτελούν τα γλωσσικά προβλήματα, τα οποία ερμηνεύονται από το τριμερές μοντέλο ανάγνωσης ως συνέπεια διαφόρων διαταραχών κατά την αναγνωστική διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα μία βλάβης σε μία συγκεκριμένη γνωστική λειτουργία. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έχουν περιορισμένες δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής και κλίσης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους καλούς αναγνώστες, ενώ για τη μορφολογική επίγνωση σύνθεσης και για τις συντακτικές τους δεξιότητες δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα.

Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι ένας σημαντικός αριθμός μελετών εξέτασε τη σχέση μεταξύ της μητρικής γλώσσας με αλφαβητική ή λογογραφική ορθογραφία και της αγγλικής ως ξένης γλώσσας από την άποψη της διαγλωσσικής μεταφοράς των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναγνωστική λειτουργία, όπως η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση και κατανόηση, η φωνολογική και μορφοσυντακτική επίγνωση. Τα συμπεράσματα των μελετών καταδεικνύουν ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες των ικανών αναγνωστών στην ξένη γλώσσα έχουν σαν βάση τις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα.

Η έρευνα για τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι πολύ περιορισμένη. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική γλώσσα και της ικανότητάς τους να μάθουν μια ξένη γλώσσα, ως εκ τούτου για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης προβλήματα στη φωνολογική, μορφοσυντακτική και σημασιολογική επεξεργασία της μητρικής γλώσσας μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Sparks, 2012a,b,c).

Επιπλέον, η διαφοροποίηση που υπάρχει μεταξύ των αλφαριθμητικών συστημάτων γραφής ως προς την ορθογραφική διαφάνεια έχει ως επίπτωση τη δυσκολία της γενίκευσης στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την αναγνωστική λειτουργία. Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά της αδιαφανούς αγγλικής γλώσσας έχουν οδηγήσει τους επιστήμονες να αμφισβητούν την γενικότητα των συμπερασμάτων που βασίζονται σε μελέτες στην αγγλική γλώσσα (Ziegler, et al. 2010). Από την άλλη πλευρά, η έρευνα για την ανάγνωση που έχει πραγματοποιηθεί στο ελληνικό σύστημα γραφής, το οποίο χαρακτηρίζεται από διαφανή ορθογραφία και απλή συλλαβική δομή, δεν φαίνεται ότι είναι επιστημονικά σωστό να χρησιμοποιηθεί ανεπιφύλακτα, προκειμένου να ερμηνευθεί η μάθηση της ανάγνωσης ενός άλλου συστήματος γραφής το οποίο διαφέρει ως προς την ορθογραφική διαφάνεια και τη συλλαβική δομή, όπως είναι το γαλλικό (Πόρποδας, 2003). Αξίζει να επισημανθεί ότι, αν και η αιτία της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης είναι η ίδια για όλες τις γλώσσες, η εκδήλωση της μπορεί να διαφοροποιείται σύμφωνα με την ορθογραφία και την τυπολογία της κάθε γλώσσας (Smythe & Evarett, 2000). Ορισμένα χαρακτηριστικά ενός ορθογραφικού συστήματος μπορεί να διευκολύνουν τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, σε αντίθεση με κάποια άλλα που μπορεί να τους επιβαρύνουν με επιπρόσθετα προβλήματα (Νικολόπουλος, 2008).

Από τα παραπάνω διαπιστώθηκε η ανάγκη για τη διεξαγωγή διαγλωσσικής έρευνας προκειμένου να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα για τη μάθηση της ανάγνωσης, δεδομένου ότι η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των διαφορών των συστημάτων γραφής μπορεί να επηρεάζει το βαθμό δυσκολίας στη γνωστική επεξεργασία της ανάγνωσης και στον τρόπο και βαθμό της εκμάθησής της από τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Υπάρχουν τρεις βασικές διαφορές μεταξύ της ελληνικής και γαλλικής γλώσσας: (1) η ελληνική ορθογραφία είναι πιο διαφανής από τη γαλλική ορθογραφία (Πρωτόπαπας & Βλάχου, 2009 για την ελληνική και Peerman, Lété, & Sprenger-Charolles, 2007 για τη γαλλική), (2) η ελληνική είναι μια γλώσσα με πλούσια μορφολογία (Ράλλη, 2005) ενώ η γαλλική γλώσσα έχει μέτρια μορφολογία (Dressler, 2007), (3) η συντακτική δομή και των δύο γλωσσών είναι Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο, ωστόσο η σειρά των λέξεων είναι πιο εύελικτη στα ελληνικά από τα γαλλικά (Holton et al, 1997).

Καταλήγοντας, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας επικεντρώθηκε στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και διερευνήθηκε αν οι μαθητές που

εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας εκδηλώνουν τις ίδιες δυσκολίες και κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η έρευνα εστίασε τόσο στη μελέτη του βαθμού συνύπαρξης των αναγνωστικών δυσκολιών στην ελληνική ως μητρική γλώσσα και στη γαλλική ως ξένη γλώσσα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, όσο και στη διερεύνηση της διαγλωσσικής μεταφοράς των γνωστικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης κατά την απόκτηση δύο διαφορετικών γραπτών συστημάτων. Ειδικότερα, η μελέτη αυτή εξέτασε τη διαγλωσσική μεταφορά των γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση σε μαθητές που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο ακριβούς αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας, αναγνωστικής κατανόησης και μορφοσυντακτικής επεξεργασίας τόσο σε μαθητές Δημοτικού σχολείου όσο και σε μαθητές Γυμνασίου. Οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνας ήταν οι ακόλουθες:

1^η ερευνητική υπόθεση

Με βάση τις έρευνες των Hulme & Snowling (2009, 2014) και Sprenger-Charolles, Colé & Serniclaes, (2006) διατυπώθηκε η πρώτη υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα τόσο στην ελληνική ως μητρική όσο και στη γαλλική ως ξένη γλώσσα ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, της μορφοσύνταξης και της κατανόησης.

2^η ερευνητική υπόθεση

Με βάση τις έρευνες των Geva & Siegel (2000), Seymour, Aro & Erskine (2003), Sparks (1995, 2012) και Ziegler & Goswami (2005) διατυπώθηκε η δεύτερη υπόθεση σύμφωνα με την οποία τόσο οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης όσο και οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα αναμένεται να έχουν χαμηλότερη επίδοση στο γαλλικό τεστ ανάγνωσης από το ελληνικό τεστ ανάγνωσης ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, της μορφοσύνταξης και της κατανόησης.

3^η ερευνητική υπόθεση

Με βάση τις έρευνες των Casalis & Luis-Alexandre (2000), Kuo & Anderson (2006) και Protopapas, Simos, Sideridis, & Mouzaki (2012) διατυπώθηκε η τρίτη υπόθεση σύμφωνα με την οποία τόσο για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης όσο και για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα αναμένεται να παρατηρηθεί ένα εξελικτικό πρότυπο σε σχέση με την ηλικία/τάξη των δύο ομάδων στο ελληνικό και το γαλλικό τεστ ανάγνωσης ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, της μορφοσύνταξης και της κατανόησης.

4^η ερευνητική υπόθεση

Με βάση τις έρευνες των Bishop & Snowling (2004), Carlisle (2003), Casalis & Luis-Alexandre (2000) και Casalis, Colé & Sopo (2004) διατυπώθηκε η τέταρτη υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμένεται ότι θα εντοπιστεί συσχέτιση μεταξύ της μορφοσυντακτικής δεξιότητας και των αναγνωστικών δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης για κάθε γλώσσα μέσα σε κάθε ομάδα. Τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι δεξιότητες της μορφολογίας και της σύνταξης αναμένεται να προβλέπουν τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών στην κάθε γλώσσα.

5^η ερευνητική υπόθεση

Με βάση τις έρευνες των Abu-Rabia & Shakkour (2014), Geva & Siegel (2000), Cummins (1991, 2005), Sparks (1995, 2012) και Sparks, Patton, Ganschow & Humbach (2009) διατυπώθηκε η πέμπτη υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών στους τέσσερις άξονες του τεστ ανάγνωσης μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας. Κατά συνέπεια, οι αναγνωστικές δεξιότητες ως προς την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση και οι μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες για την επίδοσή τους στη γαλλική γλώσσα.

Το ειδικό μέρος της έρευνας που ακολουθεί περιλαμβάνει αρχικά την αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, η οποία διαρθρώνεται ως εξής. Πρώτα, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων στην έρευνα, στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία αξιολόγησης, και τέλος, γίνεται αναφορά στις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που πραγματοποιήθηκαν.

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΙΔΙΚΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί αφενός η επίδοση των καλών αναγνωστών και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στις αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην ελληνική ως μητρική και στη γαλλική ως ξένη γλώσσα, αφετέρου η πιθανή επίδραση των παραμέτρων της έρευνας στην αναγνωστική ικανότητα των δύο ομάδων των μαθητών. Αρχικά, θα περιγραφούν τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων στην έρευνα, στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία αξιολόγησης, και τέλος, θα γίνει αναφορά στις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που πραγματοποιήθηκαν.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το τέλος Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος Μαΐου στη διάρκεια δύο σχολικών ετών 2012-2013 και 2013-2014. Επιλέχτηκε η συγκεκριμένη περίοδος (το γ' τρίμηνο του σχολικού έτους) για να συμμετάσχουν στην έρευνα και οι μαθητές της πέμπτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, καθώς στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο έχει ολοκληρωθεί ένας βασικός κύκλος μαθημάτων με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκμάθηση του μηχανισμού της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στη γαλλική γλώσσα. Κατά συνέπεια, υποθέσαμε ότι μπορούν πλέον οι μαθητές της Ε' Δημοτικού να αποκωδικοποιούν στην ξένη γλώσσα. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε η προβλεπόμενη άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και από το Υπουργείο Παιδείας ξεχωριστά για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Δ/νση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης / Τμήμα Α' / Φ15/309/63368/Γ1/13-5-2013 και Δ/νση Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης / Τμήμα Α' / 48033/Γ2/09-4-2013) (Παράρτημα 4).

6.2. Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν 216 μαθητές πέντε τάξεων δημόσιων γενικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Ε΄ Δημοτικού, ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄ Γυμνασίου, Β΄ Γυμνασίου, Γ΄ Γυμνασίου – οι οποίοι είχαν επιλέξει να διδάσκονται τη γαλλική ως ξένη γλώσσα στο σχολείο τους. Για κάθε τάξη δημιουργήθηκαν δύο ισάριθμες ομάδες μαθητών, μία ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και μία ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Συνολικά, και για τις πέντε τάξεις, η κάθε ομάδα αποτελούνταν από 108 μαθητές. Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των νομών Μαγνησίας, Λάρισας και Ευρυτανίας². Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ενημερωτική επιστολή σχετικά με το σκοπό και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας (Παράρτημα 3). Για τη συμμετοχή των μαθητών στάλθηκε στους γονείς ή στους κηδεμόνες τους ενημερωτική επιστολή σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και βεβαίωση συγκατάθεσης της συμμετοχής του μαθητή στην έρευνα (Παράρτημα 3).

Πίνακας 6 1: Κατανομή μαθητών ανά τάξη και ομάδα (μέσος όρος ηλικίας σε έτη)

Τάξη	ΕΔΑ	ΚΑΙ	Σύνολο	Ηλικία (ΤΑ)
Α΄ Γυμνασίου	23	23	46	12,71 (0,17)
Β΄ Γυμνασίου	20	20	40	13,69 (0,22)
Γ΄ Γυμνασίου	16	16	32	14,75 (0,18)
Ε΄ Δημοτικού	24	24	48	10,78 (0,20)
ΣΤ΄ Δημοτικού	25	25	50	11,76 (0,18)
Σύνολο	108	108	216	12,55 (1,35)

ΕΔΑ Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης, ΚΑΙ Καλή Αναγνωστική Ικανότητα
ΤΑ Τυπική Απόκλιση

6.2.1. Σχηματισμός του δείγματος της έρευνας

Για να σχηματισθούν οι δύο ομάδες της μελέτης για κάθε τάξη - η ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και η ομάδα των μαθητών με καλή

² Οι νομοί αυτοί αποτελούσαν τον τόπο εργασίας τις ερευνήτριες κατά τις δύο περιόδους αξιολόγησης των μαθητών (2012-2013 και 2013-2014).

αναγνωστική ικανότητα - ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Ζητήθηκε από τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης και από τους φιλόλογους και των τριών τάξεων των γυμνασίων να υποδείξουν μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολία στη μάθηση του γραπτού λόγου και μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα. Ειδικότερα, για τη συγκρότηση των ομάδων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το τεστ Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007) για εκείνους τους μαθητές οι οποίοι κατά την εκτίμησή τους παρουσίαζαν αναγνωστικές δυσκολίες. Στη συνέχεια, συμπληρωματικά, προκειμένου να εντοπιστούν ασφαλέστερα τα παιδιά που παρουσίαζαν ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, λήφθηκε υπόψη και η ύπαρξη διάγνωσης από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και η ενδεχόμενη παρακολούθηση στα Τμήματα Ένταξης για το δημοτικό σχολείο. Επίσης, για την επιλογή των συμμετεχόντων στις δύο ομάδες κάθε τάξης, ελέγχθηκε η επίδοσή τους στο κριτήριο νοητικής-αντιληπτικής ικανότητας του Raven (1960), μία δοκιμασία οπτικής αντίληψης για μια αδρή αρχική εκτίμηση της νοητικής ικανότητας, για να αποκλειστούν περιπτώσεις παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Οι ομάδες εξισώθηκαν όσον αφορά τις επιδόσεις τους στα παραπάνω τεστ. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονισθεί ότι οι μαθητές με και χωρίς διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ εξισώθηκαν στο εργαλείο ΑΜΔΕ και στο εργαλείο Raven προκειμένου να αποτελέσουν την ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν φυσιολογική νοημοσύνη με βάση τη στάθμιση για τον ελληνικό πληθυσμό του Γεώργα (Georgas, 1971). Για τους μαθητές του Γυμνασίου χρησιμοποιήθηκε η στάθμιση του 1979 για τον αγγλόφωνο πληθυσμό (Raven, 2000) δεδομένου ότι δεν υπάρχει ελληνική στάθμιση του εργαλείου Raven για τις ηλικίες 13 – 15 ετών και γιατί θέλαμε να χρησιμοποιήσουμε το ίδιο εργαλείο για όλους τους μαθητές της έρευνας.

6.2.2. Η ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που συμμετείχαν στη μελέτη επελέγησαν από κανονικά δημόσια σχολεία με κριτήριο τη σοβαρότητα των αναγνωστικών τους δυσκολιών και αποκλείοντας όσο το δυνατόν άλλους παράγοντες που θα μπορούσαν να επιδράσουν στο αναγνωστικό τους προφίλ και να είναι αιτία

των αναγνωστικών τους δυσκολιών. Τα κριτήρια που τέθηκαν για να ανήκει ένας μαθητής στην ομάδα αυτή, κάλυπταν τους γενικούς παράγοντες αποκλεισμού που υπάρχουν στους ορισμούς για τις αναγνωστικές δυσκολίες και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην υιοθέτηση των διαγνωστικών κριτηρίων, το *κριτήριο απόκλισης*, το *κριτήριο αποκλεισμού άλλων αιτίων* και *οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών* (ενότητα 3.7). Δηλαδή, για να ανήκει ένας μαθητής στην ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, δεν έπρεπε να υπάρχει:

- α) νοητική καθυστέρηση,
- β) προβλήματα αισθητηριακού τύπου (όρασης και ακοής),
- γ) εξωτερικές επιδράσεις, όπως πολιτισμικές διαφορές ή ανεπαρκής διδασκαλία,
- δ) κοινωνική ή εκπαιδευτική αποστέρηση,
- ε) κλινικά σημαντικές εκδηλώσεις άλλων αναπτυξιακών δυσκολιών, όπως το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, ή δυσπραγία ή υποψία για εγκεφαλική βλάβη,
- ζ) σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Η εξίσωση των δύο ομάδων μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και με καλή αναγνωστική ικανότητα ως προς τη γενική νοητική ικανότητα και το ΑΜΔΕ, καθώς και τα δεδομένα από την κατάσταση των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας και από τις εκθέσεις διάγνωσης του ΚΕΔΔΥ εξασφάλισαν την υιοθέτηση των παραπάνω κριτηρίων και οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών στην ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Οι πληροφορίες που αφορούσαν το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων από τη δημογραφική κατάσταση έδωσαν στοιχεία που αφορούσαν την οικονομική ευχέρεια και το πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας. Με βάση τα στοιχεία αυτά αποφασίστηκε να μη συμπεριληφθούν στην ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες που και οι δύο γονείς ήταν άνεργοι ή/και είχαν βιώσει κάποια εξαιρετική συναισθηματική κατάσταση στο σπίτι, όπως θάνατος ή χωρισμός, καθώς ήταν πιθανό η επίδοσή τους να είχε επηρεαστεί από τους παραπάνω περιβαλλοντικούς παράγοντες (Adams, 1990; Bernstein, 1997; Bourdieu & Passeron, 1996; Wilson & Dupuis, 1992). Επίσης, από το δείγμα εξαιρέθηκαν οι μαθητές που δεν είχαν την ελληνική ως

μητρική γλώσσα, καθώς και όσοι είχαν σημαντικό αριθμό απουσιών από τα σχολικά μαθήματα.

Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, στην εργασία αυτή δεν υπήρξε δυνατότητα να διερευνηθεί συμφωνία με τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρουν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι κυρίως αγόρια με αναλογία περίπου 4:1 (Snowling, 2000), διότι, καθώς το μάθημα της γαλλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι επιλεγόμενο, τα δεδομένα για το φύλο των μαθητών της έρευνας δεν αναφέρονται στο σύνολο των μαθητών των συγκεκριμένων τάξεων.

Κατά την αρχική συλλογή των δεδομένων του εργαλείου ΑΜΔΕ διαπιστώθηκε ότι ένα ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στο συγκεκριμένο εργαλείο διέθετε διάγνωση ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης από το ΚΕΔΔΥ (86 μαθητές), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου τους χωρίς να έχουν αξιολόγηση από τους ειδικούς επιστήμονες του ΚΕΔΔΥ (22 μαθητές). Προκειμένου να συμπεριληφθούν όλα τα παιδιά με πολύ χαμηλές επιδόσεις στο εργαλείο ΑΜΔΕ στην ίδια ομάδα χωρίς να είναι όλοι διαπιστωμένοι με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης από το ΚΕΔΔΥ και προκειμένου να αποκλειστεί το ενδεχόμενο οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα να οφείλονται στον τρόπο προσδιορισμού των δείγματος (με και χωρίς διάγνωση από ΚΕΔΔΥ), συγκρίθηκαν τα χαρακτηριστικά τους και διαπιστώθηκε ότι και οι δύο υποομάδες παρουσίαζαν ανάλογο επίπεδο επιδόσεων τόσο στο τεστ Raven όσο και στο εργαλείο ΑΜΔΕ.

Πίνακας 6 2: Μέσος όρος επίδοσης της ομάδας μαθητών με ΕΔΑ στο τεστ ΑΜΔΕ

	ΕΔΑ	Μέσος Όρος	Τυπικό Σφάλμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
ΑΜΔΕ	N 108	88,96	0,60	71,60	98,20
ΕΔΑ Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης					

6.2.3. Η ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα

Η ομάδα των μαθητών χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, με καλή αναγνωστική ικανότητα, αποτελούνταν από συμμαθητές των παιδιών με ειδική διαταραχή της

ανάγνωσης, ίδιας ηλικίας. Κάθε εκπαιδευτικός, δάσκαλος γενικής τάξης (Πέμπτης και Έκτης) για το Δημοτικό σχολείο και φιλόλογος για το Γυμνάσιο, που είχε μαθητή στην ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, πρότεινε έναν άλλο μαθητή μέσα από το ίδιο τμήμα, που όμως είχε υψηλή επίδοση στην ανάγνωση, τόσο κατά την εκτίμησή του, όσο και σύμφωνα με το βαθμό του α' και του β' τριμήνου στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Αυτός ο τρόπος επιλογής, είχε ως σκοπό να μειώσει, όσο το δυνατό, τις διαφορές που θα υπήρχαν στο δείγμα (μεταξύ μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και καλής αναγνωστικής ικανότητας) και θα οφείλονταν σε κοινωνικο – οικονομικούς ή γεωγραφικούς παράγοντες. Η δόμηση της ομάδας των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας στηρίχθηκε σε αυτή τη διαδικασία, μια και όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, οι επιλογές των εκπαιδευτικών για παραπομπή μαθητών σπάνια είναι λανθασμένες (Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2003; Gresham, MacMillan & Bocian, 1997; Quatroche, Bean & Hamilton, 2001).

Στη μελέτη δεν έγινε προσπάθεια αντιπροσώπευσης του πληθυσμού, αφού στόχος ήταν η σύγκριση των μαθητών που είχαν πολύ καλή αναγνωστική ικανότητα με τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Έτσι, οι δύο ομάδες αναγνωστικής ικανότητας επιλέχθηκε να έχουν τον ίδιο αριθμό μελών.

Η σύγκριση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης με μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας της ίδιας χρονολογικής ηλικίας επέτρεψε τον εντοπισμό των περιοχών όπου υπάρχει αναπτυξιακή καθυστέρηση τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα και της διαγλωσσικής μεταφοράς τους μεταξύ των δύο γλωσσών. Δεδομένων των παραπάνω, η δημιουργία μιας τρίτης ομάδας μικρότερης χρονολογικής ηλικίας και ανάλογης αναγνωστικής ικανότητας, όπως παρατηρείται συνήθως στις έρευνες σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, δεν ενδιέφερε την παρούσα έρευνα. Επιπλέον, η δημιουργία μιας τέτοιας ομάδας μαθητών θα ήταν αδύνατο να δημιουργηθεί για την έρευνα στην Α/θμια τουλάχιστον εκπαίδευση, διότι η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας αρχίζει από την Ε' Δημοτικού. Κατά συνέπεια, οι διαφορές στις επιδόσεις των ομάδων που θα προκύψουν δεν πρέπει να αποδοθούν σε διαφορές στην αναγνωστική εμπειρία ή σε ενδεχόμενη έλλειψη μεταγνωστικών στρατηγικών που χαρακτηρίζει τα παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Παρόλα αυτά έγινε σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των τάξεων και προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων με βάση τις διαφορές των επιδόσεων

μεταξύ των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Οι μαθητές της ομάδας με καλή αναγνωστική ικανότητα εξισώθηκαν ατομικά με την ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης όσον αφορά τη χρονολογική ηλικία και το νοητικό επίπεδο, όπως αυτός εκφράζεται από τον δείκτη νοημοσύνης που προέκυψε από τη χορήγηση της δοκιμασίας του κριτηρίου αντιληπτικής ικανότητας του Raven (Raven Standard Progressive Matrices Test – Raven, 1960), στην ελληνική στάθμιση του Georgas (1971) για το Δημοτικό σχολείο και στη στάθμιση του 1979 για τον αγγλόφωνο πληθυσμό (Raven, 2000) για τους μαθητές του Γυμνασίου. Τέλος, κατά τον σχηματισμό της ομάδας αυτής αποκλείστηκαν μαθητές που η μητρική τους γλώσσα δεν ήταν η ελληνική παρά τις πολύ καλές επιδόσεις τους στο σχολείο.

Πίνακας 6 3: Μέση τιμή επίδοσης ανά τάξη και ανά ομάδα στο Raven για το Γυμνάσιο (στάθμιση Raven, 2000)

Τάξη	Ομάδα	MT	TA	t	BE
Α' Γυμνασίου	ΚΑΙ (N=23)	46,08	2,92	3,31	44
	ΕΔΑ (N=23)	43,95	3,45	3,31	42,81
Β' Γυμνασίου	ΚΑΙ(N=20)	48,10	2,78	2,24	38
	ΕΔΑ(N=20)	46,10	2,84	2,24	37,98
Γ' Γυμνασίου	ΚΑΙ(N=16)	51,00	3,03	3,59	30
	ΕΔΑ (N=16)	47,37	2,65	3,59	29,48

ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης, ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Επίδοση
MT: Μέση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, BE: Βαθμοί Ελευθερίας

Πίνακας 6 4: Μέση τιμή επίδοσης ανά τάξη και ανά ομάδα στο Raven για το Δημοτικό (στάθμιση Georgas, 1971)

Τάξη	Ομάδα	MT	TA	t	BE
Ε' Δημοτικού	ΚΑΙ(N=24)	117,96	3.23	2,19	48
	ΕΔΑ (N=24)	115,08	5.72	2,19	37,91
Στ' Δημοτικού	ΚΑΙ(N=25)	120.91	3.97	2,79	46
	ΕΔΑ (N=25)	117.58	4,28	2,79	45,75

ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης, ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Επίδοση
MT: Μέση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, BE: Βαθμοί Ελευθερίας

6.3. Εργαλεία για την επιλογή του δείγματος

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερευνητικά εργαλεία, εκ των οποίων τα τρία ήταν σταθμισμένα και το τέταρτο ένα άτυπο κριτήριο στη γαλλική γλώσσα κατασκευασμένο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Τα τρία εργαλεία τα οποία χορηγήθηκαν στους μαθητές κάλυπταν τους τομείς Νοημοσύνης – Αντιληπτικής Ικανότητας, Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης, Ευχέρειας και Κατανόησης, Μορφοσυντακτικής Επίγνωσης. Πρώτα, για τον σχηματισμό των ομάδων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο νοητικής-αντιληπτικής ικανότητας του Raven (Raven Standard Progressive Matrices Test – Raven, 1960) και το εργαλείο Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007).

6.3.1. Κριτήριο αντιληπτικής ικανότητας (Raven Standard Progressive Matrices)

Η αξιολόγηση της νοητικής και αντιληπτικής ικανότητας, πραγματοποιήθηκε με το πρωτόκολλο του Raven στην τυπική του εκδοχή (Raven Standard Progressive Matrices, 1960). Πρόκειται για 60 σχήματα όπου στο κάτω δεξί μέρος λείπει ένα κομμάτι. Οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν από έξι ή οκτώ κομμάτια που τους προτεινόταν, ώστε το σχέδιο να συμπληρωθεί. Τα σχέδια ήταν ομαδοποιημένα σε πέντε σειρές που χαρακτηρίζονταν με τα πέντε πρώτα γράμματα του λατινικού αλφαβήτου A, B, C, D, E. Κάθε σειρά περιλάμβανε 12 σχέδια που διαβαθμίζονταν ως προς τη δυσκολία τους, είχαν ωστόσο παρόμοια λογική. Οι πρώτες σειρές απαιτούσαν απλώς ακρίβεια στη διάκριση, ενώ οι τελευταίες και πιο δύσκολες απαιτούσαν αναλογικές συγκρίσεις, μεταθέσεις και άλλες λογικές σχέσεις (Anastasi, 1968, Παρασκευόπουλος, 1992).

Συνοψίζοντας τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Georgas, 1971) ήταν δυνατή η αιτιολόγηση της επιλογής του εργαλείου Raven στην παρούσα μελέτη με τα παρακάτω κριτήρια:

- 1) διαφέρει από τις τυπικές σχολικές δραστηριότητες και κερδίζει εύκολα το ενδιαφέρον των παιδιών,
- 2) είναι σύντομο,

- 3) καλύπτει όλες τις ηλικίες-στόχο της παρούσας μελέτης,
- 4) δεν απαιτεί πολύπλοκες οδηγίες και διαδικασίες,
- 5) δεν εξαρτάται από πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες,
- 6) καθώς είναι ένα μη λεκτικό κριτήριο, προτείνεται για παιδιά που πιθανόν έχουν προβλήματα λόγου ώστε να μην επηρεαστεί το αποτέλεσμα του τεστ.

Ο σκοπός της χρήσης του ήταν αφενός να αποκλειστεί η συμμετοχή στην έρευνα μαθητών που εκδήλωναν αναγνωστικές δυσκολίες λόγω του χαμηλού τους νοητικού δυναμικού και αφετέρου να αποκλειστεί η απόδοση της εκδήλωσης αναγνωστικών δυσκολιών σε γενικότερη ανεπάρκεια του εξεταζόμενου, όπως προβλέπεται άλλωστε από τον ορισμό της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης. Η διάκριση των αναγνωστικών δυσκολιών που οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη από αυτές που εκδηλώνονται απρόσμενα και δε συνοδεύονται από χαμηλό νοητικό δυναμικό αποτελεί σημαντικό κριτήριο για τον ορισμό της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης. Απουσία του κριτηρίου του νοητικού δυναμικού επιφέρει τον κίνδυνο της συμμετοχής στην έρευνα ατόμων με γενικευμένα νοητικά προβλήματα, αντίκτυπος των οποίων μπορεί να είναι και τα προβλήματα στο γραπτό λόγο. Αν και πρόκειται ειδικότερα για δοκιμασία αντιληπτικής ικανότητας, στην έρευνα χρησιμοποιείται ευρύτερα ως μέσο για την αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας (Everatt, Smythe, Ocampo & Gyarmathy, 2004; Porpodas, 1999). Οι διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των ομάδων στο τεστ αντιστοιχούσαν σε τιμές ανώτερες του μέσου όρου, τον απαραίτητο δηλαδή όρο για συμμετοχή στην έρευνα.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν αυτή που περιγράφεται κατά τη στάθμιση στην ελληνική πραγματικότητα με την επισημάνση ότι και τα 60 σχήματα του τεστ αποθηκεύτηκαν με τη βοήθεια ενός σαρωτή ως εικόνες στον φορητό υπολογιστή. Η ερευνήτρια άνοιξε την οθόνη του υπολογιστή μπροστά στον μαθητή, στη συνέχεια άνοιξε τον φάκελο μέσα στον οποίο είχε αποθηκεύσει τα σχήματα και στο πρώτο σχέδιο έλεγε στον μαθητή: «Αυτό είναι ένα σχέδιο, που του λείπει ένα κομμάτι. Ποιο από αυτά τα κομμάτια ταιριάζει καλύτερα σ' αυτό εδώ το σχέδιο;» Η ερευνήτρια σημείωνε σε ειδικό φύλλο βαθμολόγησης τις απαντήσεις. Το σύνολο των σωστών απαντήσεων ήταν ο βαθμός του μαθητή στο εργαλείο.

6.3.2. Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ)

Το εργαλείο για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς έχει ως στόχο την αρχική αναγνώριση εκείνων των μαθητών Γ' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου που είναι πιθανόν να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007). Το εργαλείο αυτό αποτελεί μέρος (το έβδομο κατά σειρά) του έργου ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 1.1 - Ενέργεια 1.1.3 - Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.α), με τίτλο «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών», με σκοπό τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη, τη δοκιμαστική εφαρμογή και τη στάθμιση σε αντιπροσωπευτικό ελληνικό μαθητικό πληθυσμό 12 εργαλείων (τεστ) για τη συστηματική διερεύνηση ή και ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών. Υπεύθυνος του έργου είναι ο καθηγητής Κωνσταντίνος Πόρποδας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Πανεπιστήμιου Πατρών. Φορέας υλοποίησης του υποέργου ΑΜΔΕ είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας, με υπεύθυνη καθηγήτρια, την κ. Σουζάνα Παντελιάδου. Το εργαλείο περιλαμβάνει 4 τεύχη: περιγραφή, οδηγό εξεταστή, φυλλάδιο εξέτασης και ένα CD-ROM.

Συνοψίζοντας τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007) ήταν δυνατή η αιτιολόγηση της επιλογής του εργαλείου ΑΜΔΕ στην παρούσα μελέτη με τα παρακάτω κριτήρια:

1) Δυνατότητα αξιολόγησης μαθητών των τάξεων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού καθώς και των τριών τάξεων του Γυμνασίου που αποτελούσαν τις τάξεις-στόχο της έρευνας.

2) Η σημασία των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών στην ειδική αγωγή είναι ευρύτατα αποδεκτή, εκτιμάται δε ότι είναι έγκυρη, έγκαιρη και αξιόπιστη.

3) Δυνατότητα συμπλήρωσης του εργαλείου από όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη γνώση και την παρατήρηση των μαθητών τους στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης.

4) Είναι γρήγορο, εύκολο στη χρήση και, δεδομένου ότι συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς, συμβάλει στην αποφόρτιση της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών.

5) Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται γρήγορα, αυτόματα και με ακρίβεια με τη βοήθεια των λογιστικών φύλλων (CD-ROM).

6) Πρόκειται για ένα εργαλείο που υλοποιήθηκε στο ΠΤΕΑ, το πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο υποβλήθηκε η παρούσα μελέτη.

Το εργαλείο απαρτίζεται από 6 κλίμακες

1. *Η Κλίμακα πρόσληψης προφορικού λόγου* περιλαμβάνει τις βασικότερες μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά στην πρόσληψη του προφορικού λόγου, όπως φωνολογικές δυσκολίες, δυσκολίες λεξιλογίου και κατανόησης (17 προτάσεις).

2. *Η Κλίμακα παραγωγής προφορικού λόγου* περιλαμβάνει τις βασικότερες μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά στην παραγωγή του προφορικού λόγου, όπως φωνολογικές δυσκολίες, δυσκολίες που αφορούν στο λεξιλόγιο, δυσκολίες σύνταξης και προφορικής αναδιήγησης (19 προτάσεις).

3. *Η Κλίμακα ανάγνωσης* περιλαμβάνει τις βασικότερες μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια, στην αναγνωστική κατανόηση και σε συγκεκριμένες αναγνωστικές στρατηγικές (20 προτάσεις).

4. *Η Κλίμακα γραφής* περιλαμβάνει τις βασικότερες μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου όσον αφορά στις γραφοκινητικές δεξιότητες, στην ορθογραφία, στην ορθή χρήση σύνταξης, λεξιλογίου, στην παραγωγή κειμένου και σε στρατηγικές που αξιοποιούνται κατά τη συγγραφή (20 προτάσεις).

5. *Η Κλίμακα συλλογισμού* περιλαμβάνει γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά όπως παρακολούθηση, στρατηγικές, επίλυση προβλημάτων και κίνητρα (20 προτάσεις).

6. *Η κλίμακα μαθηματικών* περιλαμβάνει τα κυρίαρχα προβλήματα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (20 προτάσεις).

Χορήγηση και βαθμολόγηση

Η ερευνήτρια διένειμε το τεύχος *φυλλάδιο εξέτασης* στους εκπαιδευτικούς (εξεταστές) που θα έκαναν την αξιολόγηση των μαθητών και είχε την ευθύνη για την ορθή και πλήρη συμπλήρωση όλων των απαραίτητων στοιχείων και την τελική βαθμολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που αναλάμβαναν τη συμπλήρωση του τεστ ήταν ο δάσκαλος της τάξης κάποιες φορές με τη συνεργασία του δασκάλου του τμήματος ένταξης για το δημοτικό σχολείο, ενώ για το γυμνάσιο το τεστ συμπλήρωνε ο φιλόλογος του τμήματος που δίδασκε το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ή/και είχε τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας στο συγκεκριμένο τμήμα. Τη συμπλήρωση της τελευταίας κλίμακας αναλάμβανε ο μαθηματικός του τμήματος. Σε κάθε περίπτωση εξεταζόταν η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού-εξεταστή να έχει τη δυνατότητα και τις ικανότητες να παρατηρήσει τις συμπεριφορές που αναφέρονταν στην κλίμακα και να τις αξιολογήσει ως προς τη συχνότητά τους.

Κάθε κλίμακα του τεστ αποτελείται από έναν αριθμό προτάσεων που αντιστοιχούν η κάθε μία σε μία συμπεριφορά, η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαφοροποιεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους υπόλοιπους μαθητές. Κάτω από κάθε πρόταση εμφανίζεται η διαβάθμιση τύπου Likert με βαθμολόγηση από το 1 («πάντα»), 2 και 3 («συχνά»), 4, 5, 6 («μερικές φορές»), 7, 8 («σπάνια») και 9 («ποτέ»). Ο εκπαιδευτικός αξιολογούσε την ύπαρξη κάθε συμπεριφοράς-χαρακτηριστικού κυκλώνοντας μόνον έναν αριθμό που δήλωνε τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς από το μαθητή. Για τον υπολογισμό του μέσου όρου για κάθε κλίμακα η ερευνήτρια άθροιζε τις τιμές από κάθε πρόταση και διαιρούσε κάθε σύνολο κλίμακας με το πλήθος των προτάσεων που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Το αποτέλεσμα αποτελούσε την πραγματική τιμή. Στη συνέχεια, μετέφερε τις πραγματικές τιμές κάθε κλίμακας στα λογιστικά φύλλα που δίνονται στο CD-ROM «ΑΜΔΕ- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων από εκπαιδευτικούς», υπολογίζοντας έτσι την ακριβή πιθανότητα ο μαθητής να διαγνωστεί ότι έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαλείου, όταν η ποσόστωση/πιθανότητα κυμαίνεται μεταξύ 0 και 69% θεωρείται τυχαία και δεν χαρακτηρίζει τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Όταν η πιθανότητα κυμαίνεται μεταξύ 70 και 79% θεωρείται ότι ο μαθητής ενδεχομένως έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, όταν η πιθανότητα είναι πάνω από 80% είναι πολύ

πιθανό να έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αφού το 80% των παιδιών του δείγματος στάθμισης του εργαλείου με αυτό το προφίλ αξιολογήθηκαν από διαγνωστικές υπηρεσίες ότι είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στην παρούσα έρευνα, στην ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης συμπεριλήφθησαν αρχικά μαθητές με ποσοστό 80-99%. Στη συνέχεια, προστέθηκαν στην ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μαθητές με ποσοστό 70-79% με τα παρακάτω κριτήρια:

- α) είχαν διάγνωση από ΚΕΔΔΥ για ειδική διαταραχή στην ανάγνωση.
- β) είχαν πολύ χαμηλή επίδοση στην *κλίμακα ανάγνωσης*.

6.4. Εργαλεία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν το σταθμισμένο εργαλείο για την ελληνική γλώσσα Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) και ένα άτυπο εργαλείο για τη γαλλική γλώσσα κατασκευασμένο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Τα εργαλεία τα οποία χορηγήθηκαν στους μαθητές κάλυπταν τους τομείς της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης, της Ευχέρειας, της Κατανόησης και της Μορφοσυντακτικής Επίγνωσης.

6.4.1. Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) στην ελληνική ως μητρική γλώσσα

Το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) έχει ως στόχο τη σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών που φοιτούν στις τάξεις από τη Γ' Δημοτικού έως τη Γ' Γυμνασίου (8-15 ετών) και τον εντοπισμό όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες στις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το εργαλείο αυτό αποτελεί μέρος (το όγδοο κατά σειρά) του έργου ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 1.1 - Ενέργεια 1.1.3 - Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.α), με τίτλο «Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών-ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών», με σκοπό τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη, τη δοκιμαστική εφαρμογή και τη στάθμιση σε αντιπροσωπευτικό ελληνικό μαθητικό πληθυσμό 12 εργαλείων (τεστ) για τη συστηματική διερεύνηση ή και ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών. Υπεύθυνος του έργου είναι ο καθηγητής Κωνσταντίνος Πόρποδας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Φορέας υλοποίησης του υποέργου Τεστ-Α είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα

Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με υπεύθυνη καθηγήτρια, την κ. Σουζάνα Παντελιάδου. Το εργαλείο περιλαμβάνει 4 τεύχη: περιγραφή, οδηγό εξεταστή, παρουσίαση υλικού και φυλλάδιο εξέτασης.

Συνοψίζοντας τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) ήταν δυνατή η αιτιολόγηση της επιλογής του εργαλείου Τεστ-Α στην παρούσα μελέτη μεταξύ άλλων εργαλείων σταθμισμένων στην ελληνική ως μητρική γλώσσα με τα παρακάτω κριτήρια:

1) Με το Τεστ-Α περιγράφεται μια συνολική εικόνα της αναγνωστικής επίδοσης για το μαθητή. Δεδομένου ότι αποτελείται από δοκιμασίες που καλύπτουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση, τη μορφολογία και τη σύνταξη, το Τεστ-Α παρείχε μεγάλο πλούτο πληροφοριών για την αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών και έδωσε τη δυνατότητα της ερευνητικής τους αξιοποίησης με τη συγκριτική ανάλυση της αναγνωστικής επίδοσης των μαθητών μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας.

2) Η αξιολόγηση όλων των παραπάνω γλωσσικών δομών αποτελούσε τον ερευνητικό στόχο της παρούσας μελέτης.

3) Το Τεστ-Α παρείχε τη δυνατότητα αξιολόγησης μαθητών των τάξεων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού καθώς και των τριών τάξεων του Γυμνασίου που αποτελούσαν τις τάξεις-στόχο της έρευνας, δηλαδή τις τάξεις-επίπεδα στα οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

4) Υπήρχε η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν οι επιμέρους δοκιμασίες για την αξιολόγηση επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων, στο βαθμό που και αυτές οι δοκιμασίες είναι έγκυρες και αξιόπιστες, διατηρώντας όλες τις απαιτούμενες ψυχομετρικές ιδιότητες.

5) Η τυπολογία των δραστηριοτήτων του Τεστ-Α, αναφορικά με τις δεξιότητες αξιολόγησης και με τον τύπο απάντησης, ταίριαζε με το είδος των ασκήσεων που είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο και συνήθως καλούνται να διεκπεραιώσουν μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια κατά τη διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας.

6) Το Τεστ-Α μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως από εκπαιδευτικούς.

7) Είναι γρήγορο (μέσος χρόνος χορήγησης 20 λεπτά) και εύκολο τόσο στη χρήση όσο και στη μέτρηση των επιδόσεων.

8) Πρόκειται για ένα εργαλείο που υλοποιήθηκε στο ΠΤΕΑ, το πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο υποβλήθηκε η παρούσα μελέτη.

Το Τεστ-Α αποτελείται από 10 δοκιμασίες οι οποίες αναπτύσσονται σε τέσσερις δομικούς άξονες.



Σχήμα 6 1: Οι 4 δομικοί άξονες του Τεστ-Α και οι δοκιμασίες τους

Πίνακας 6 5: Οι δοκιμασίες του τεστ ανάγνωσης και οι δεξιότητες που αξιολογούνται

Δοκιμασία	Δεξιότητα
1	Αποκωδικοποίηση/Ανάγνωση 24 άσημων λέξεων με τη χρήση φωνολογικής στρατηγικής
2	Αποκωδικοποίηση/Ανάγνωση 53 πραγματικών λέξεων με τη χρήση ορθογραφικής ή φωνολογικής στρατηγικής
3	Διάκριση λέξεων με νόημα και άσημων λέξεων (36 λέξεις)
4	Αναγνωστική ευχέρεια κειμένου σε συλλαβές το 1 λεπτό
5	Μορφολογική επίγνωση κλίσης με το σχηματισμό του μορφήματος του χρόνου, της έγκλισης, του προσώπου και του αριθμού των ρημάτων
6	Μορφολογική παραγωγή σύνθετων λέξεων με το σχηματισμό των μορφημάτων του αριθμού και της πτώσης των ονομάτων και του χρόνου, της έγκλισης, του προσώπου και του αριθμού των ρημάτων
7	Σύνταξη προτάσεων με την τοποθέτηση των όρων μιας πρότασης στη σωστή σειρά έχοντας τη βοήθεια εικόνας που αναπαριστά το νόημα της πρότασης
8	Σύνταξη προτάσεων με την τοποθέτηση των όρων μιας πρότασης στη σωστή σειρά
9	Αναγνωστική κατανόηση με την αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων
10	Κατανόηση 3 κειμένων με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών κυριολεκτικού, λεξιλογικού, συμπερασματικού τύπου και ερωτήσεων εκτίμησης

Ακολουθεί η περιγραφή των δέκα δοκιμασιών ανά δομικό άξονα.

Αποκωδικοποίηση

(1) Στην πρώτη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα *αποκωδικοποίησης 24 άσημων λέξεων*, οι οποίες παρουσιάζονται σε τρεις στήλες των οκτώ λέξεων (2 καρτέλες) με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Παραδείγματα άσημων λέξεων είναι «λαστρέμη» και «βηφελίδα», οι οποίες δεν έχουν νόημα αλλά περιλαμβάνουν συνδυασμούς γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας. Η οδηγία για να ξεκινήσει ο μαθητής την ανάγνωση των λέξεων ήταν: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις διαφάνειες που θα σου δείξω. Αυτές τις λέξεις μην προσπαθήσεις να τις καταλάβεις γιατί δεν έχουν καμία σημασία. Μόλις σου πω «ξεκίνα» δείξε την κάθε λέξη με το δάχτυλο ή με το ποντίκι του υπολογιστή και διάβασε. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς μπορείς να συνεχίσεις με την επόμενη λέξη. Πρώτα, υπάρχουν τρία παραδείγματα. Μπορείς να διαβάσεις αυτές τις τρεις λέξεις; Ξεκίνα.» Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(2) Στη δεύτερη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα *αποκωδικοποίησης 53 πραγματικών λέξεων*, οι οποίες παρουσιάζονται σε στήλες των οκτώ λέξεων (4 καρτέλες) και 1 καρτέλα με μία στήλη των 5 λέξεων, με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Οι λέξεις αυτές απαιτούν την ανάγνωση είτε βάσει των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, είτε με την ορθογραφική αναγνώριση ολόκληρης ή τμήματος της λέξης (λεωφορείο, οινόπνευμα). Η εκφώνηση της δοκιμασίας ήταν: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις διαφάνειες που θα σου δείξω. Μόλις σου πω «ξεκίνα» δείξε την κάθε λέξη με το δάχτυλο ή με το ποντίκι του υπολογιστή και διάβασε. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς μπορείς να συνεχίσεις με την επόμενη λέξη. Πρώτα, υπάρχουν τρία παραδείγματα. Μπορείς να διαβάσεις αυτές τις τρεις λέξεις; Ξεκίνα.» Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(3) Στην τρίτη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα για *διάκριση μεταξύ 36 άσημων και πραγματικών λέξεων*, οι οποίες παρουσιάζονται σε τριάδες, τετράδες και πεντάδες σε 2 καρτέλες (οι 20 είναι λέξεις με νόημα). Ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις σιωπηρά σε κάθε σειρά και μετά αναφέρει ποιες είναι οι πραγματικές λέξεις. Η δυσκολία της δοκιμασίας αυξάνει με την αύξηση του πλήθους των λέξεων που

παρουσιάζονται σε κάθε σειρά. Παράδειγμα μιας τέτοιας σειράς είναι «ράμε – πίρτα – βιβλία». Η δοκιμασία αυτή παρέχει πληροφορίες για το είδος των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο μαθητής καθώς και για το ρόλο των σημασιολογικών στοιχείων στην αναγνωστική ακρίβεια. Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις από μέσα σου τις λέξεις σε κάθε σειρά και να μου πεις ποιες είναι οι πραγματικές λέξεις. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα.» Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της εξέτασης βαθμολογεί:

Για κάθε πραγματική λέξη που αναφέρεται ως πραγματική	1
Για κάθε άσημη λέξη που αναφέρεται ως πραγματική	0
Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης συμπληρώνει τα κενά πεδία τιμών:	
Για κάθε άσημη λέξη που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική	1
Για κάθε πραγματική λέξη που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική	0

Ευχέρεια

(4) Η τέταρτη δοκιμασία αξιολογεί την αναγνωστική ευχέρεια με βάση τις σωστές λέξεις που *αποκωδικοποιεί φωναχτά* ο μαθητής σε ένα λεπτό ενός κειμένου 279 λέξεων ή 655 συλλαβών το οποίο παρουσιάζεται σε 1 καρτέλα. Επειδή η ανάγνωση του κειμένου δεν απαιτεί την κατανόησή του αλλά στοχεύει στην αξιολόγηση της ακριβούς και γρήγορης αποκωδικοποίησής του, στο κείμενο συμπεριλαμβάνονται τόσο συχνόχρηστες όσο και σπάνιες λέξεις. Δεδομένου ότι στο ελληνικό κείμενο αναγνωστικής ευχέρειας περιλαμβάνονται λέξεις με περισσότερες συλλαβές από τις λέξεις του γαλλικού κειμένου, η μέτρηση της αναγνωστικής ευχέρειας έγινε σε συλλαβές. Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να μου διαβάσεις ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορείς. Θα διαβάσεις μόνο για ένα λεπτό. Εγώ θα παρακολουθώ και θα σε χρονομετρήσω. Αν δυσκολεύεσαι σε κάποια λέξη, τότε θα σου τη διαβάζω εγώ κι εσύ θα συνεχίζεις στην επόμενη. Ξεκίνα μόλις πω πάμε.» Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της εξέτασης κυκλώνει τις λέξεις που διαβάστηκαν λάθος, παραλείφθηκαν ή διαβάστηκαν από την ίδια. Στο τέλος, σημειώνει μια αγκύλη στο σημείο που σταμάτησε η ανάγνωση και κυκλώνει τον αντίστοιχο αριθμό των συλλαβών.

Μορφολογία – Σύνταξη

(5) Στην πέμπτη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα *σχηματισμού των ρημάτων* σε διάφορα πρόσωπα, εγκλίσεις και χρόνους σε 7 προτάσεις με κενά (2

καρτέλες), όπως στο παράδειγμα «Χθες είδα δύο καταπληκτικές ταινίες (βλέπω)». Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Κοίταξε τις λέξεις στην παρένθεση. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(6) Στην έκτη δοκιμασία αξιολογούνται οι δεξιότητες για *παραγωγή σύνθετων λέξεων και για το χειρισμό των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας σε 8 προτάσεις* με κενά (2 καρτέλες), όπως στο παράδειγμα «Τα παπούτσια είναι φτιαγμένα από καραβόπανο (καράβι + πανί)». Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Κοίταξε τις λέξεις στην παρένθεση. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(7) Στην έβδομη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα για *σύνταξη 8 προτάσεων* με τη βοήθεια εικόνας που αναπαριστά το νόημα της πρότασης (2 καρτέλες). Ο μαθητής διαβάζει μια σειρά λέξεων και σχηματίζει με αυτές μια πρόταση προφορικά χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις που του δίνονται. Η δοκιμασία δυσκολεύει κλιμακωτά, καθώς οι προτάσεις μεγαλώνουν σε μέγεθος, αλλάζουν συντακτική δομή, περιλαμβάνουν προσδιορισμούς, καθώς και κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Για παράδειγμα, ο μαθητής βλέπει μια σχετική εικόνα και τις λέξεις «νεανικό / παίζει / συγκρότημα / Το / μουσική / υπέροχη» σε σειρά που δεν σχηματίζουν πρόταση και πρέπει με τη βοήθεια της εικόνας να τοποθετήσει τις λέξεις σε διαφορετική σειρά ώστε η πρόταση να είναι συντακτικά ορθή («Το συγκρότημα παίζει υπέροχη μουσική»). Εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις που να ταιριάζει με την εικόνα. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις που σου δίνονται και μόνο αυτές. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(8) Στην όγδοη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα για *σύνταξη 4 προτάσεων* χωρίς τη βοήθεια εικόνας (1 καρτέλα). Όπως και στην προηγούμενη δοκιμασία ο μαθητής πρέπει να σχηματίσει προτάσεις προφορικά χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις που του δίνονται ώστε να είναι συντακτικά ορθές, όπως «ορειβάτες / Οι / ανέβηκαν / στην / του / ψηλή / βουνού / πιο / κορυφή» («Οι ορειβάτες ανέβηκαν

στην πιο ψηλή κορυφή του βουνού»). Εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις που σου δίνονται και μόνο αυτές. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

Κατανόηση

(9) Η ένατη δοκιμασία αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση με την *αναγνώριση δυο ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων* μεταξύ 5 προτάσεων με σχετικό λεξιλόγιο ή σύνταξη (τρεις καρτέλες). Η δοκιμασία αποτελείται από 4 ομάδες των 5 προτάσεων, οι οποίες ταξινομούνται βάσει του βαθμού δυσκολίας τους, όπως «Ο σκύλος τους έσωσε» και «Ο σκύλος είναι ο σωτήρας τους». Εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις τις προτάσεις και να βρεις αυτές που έχουν ίδια σημασία. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για κάθε σωστή απάντηση 1 και για κάθε λάθος απάντηση 0.

(10) Στη δέκατη δοκιμασία αξιολογείται *η κατανόηση από τον μαθητή 3 κειμένων μέσα από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών* κυριολεκτικού, λεξιλογικού, συμπερασματικού τύπου και ερωτήσεων εκτίμησης. Τα κείμενα που παρουσιάζονται είναι ένα αφηγηματικό και δυο πραγματολογικά, ενώ οι ερωτήσεις που συνοδεύουν κάθε κείμενο είναι επτά. Το κάθε κείμενο παρουσιάζεται σε μία καρτέλα και οι ερωτήσεις σε δύο καρτέλες (9 καρτέλες). Τα κείμενα περιέχουν από 97 μέχρι 127 λέξεις και είναι του ίδιου επιπέδου, όσον αφορά στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, στο λεξιλόγιο αλλά και σε θεματική ενότητα και περιεχόμενο, με τα κείμενα που διδάσκονται οι μαθητές μέσω των σχολικών εγχειριδίων σε κάθε τάξη. Γι' αυτό το λόγο, τα κείμενα δεν είναι πολύ σύντομα, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλες τις πληροφορίες που εξετάζουν τη γνώση του μαθητή για το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά ούτε και μακροσκελή, γεγονός το οποίο μπορεί να ανέστελλε το ενδιαφέρον του εξεταζόμενου μαθητή και να μη διευκόλυνε τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Οι ερωτήσεις αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης εξετάζουν την ικανότητα του εξεταζόμενου να ανακαλύπτει τις πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο ή να δημιουργεί λεκτικές και συμπερασματικές έννοιες που προκύπτουν από το σύνολο των πληροφοριών που δίνονται στο κείμενο (Kintsch, Welsch, Schalhoffer & Zimny, 1990). Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κάθε κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορείς να κοιτάς στις ερωτήσεις και στα κείμενα

αν δεν θυμάσαι μια απάντηση». Η ερευνήτρια σημειώνει τις απαντήσεις του μαθητή κυκλώνοντας τις επιλογές του και βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

Οι επτά ερωτήσεις του κάθε κειμένου αντιστοιχούν:

- α) Σε πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο (ποιος..., πως μοιάζει...).
- β) Στην εύρεση της σημασίας μια άγνωστης λέξης.
- γ) Στην παράφραση μιας αυθεντικής πρότασης του κειμένου.
- δ) Στην εύρεση της κεντρικής ιδέας (αλλαγή τίτλου).
- ε) Στη εύρεση μιας λανθασμένης πληροφορίας (τι δεν ταιριάζει...).
- στ) Στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών (γιατί..., πως χαρακτηρίζεις...).
- η) Στην εξαγωγή εκτίμησης.

6.4.2. Τεστ Ανάγνωσης στη γαλλική ως ξένη γλώσσα

Το Τεστ Ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα είναι ένα άτυπο τεστ το οποίο κατασκευάστηκε με πρότυπο το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) για την ελληνική γλώσσα, ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αξιόπιστη συγκριτική μελέτη των δύο γλωσσών στις αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες. Είναι δομημένο στους 4 άξονες του ελληνικού τεστ με τον ίδιο τύπο δοκιμασιών και αξιολογεί τις ίδιες δεξιότητες³. Δημιουργήθηκαν 5 χωριστά τεστ, ένα για κάθε τάξη/επίπεδο γνώσεων και ανάλογα με τις απαιτήσεις της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας, δεδομένου ότι δεν υπήρχε ούτε στην ελληνική ούτε στη διεθνή βιβλιογραφία (σύμφωνα με τη γνώση της ερευνήτριας) σταθμισμένο τεστ για την αξιολόγηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Για την κατασκευή των ερωτημάτων του τεστ ανάγνωσης της γαλλικής γλώσσας λήφθηκαν υπόψη συνδυαστικά τα ακόλουθα κριτήρια:

- 1ο.** Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CEFR/ΚΕΠΑ, 2001) για τις ξένες γλώσσες (ενότητα 1.6).

³ Μικρή διαφοροποίηση πραγματοποιήθηκε στη δοκιμασία 6, για τους λόγους που περιγράφονται στη σελίδα 173.

- 2ο.** Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη γαλλική ως ξένη γλώσσα τόσο για το Δημοτικό σχολείο όσο και για το Γυμνάσιο (ΥΠΕΠΘ, 2002). Οργανώθηκε ένα σύνολο δοκιμασιών και ερωτημάτων με βάση τη διδασκόμενη ύλη από την περιγραφή των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τις δεξιότητες και γνώσεις που έχουν κατακτηθεί.
- 3ο.** Η Μέθοδος διδασκαλίας. Προτιμήθηκε οι συμμετέχοντες να έχουν διδαχθεί όλοι την ίδια μέθοδο. Για το Δημοτικό σχολείο επελέγη η μέθοδος «*Copains, Copines 1, 2, Editions Trait d'Union*», την οποία επέλεξαν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γαλλικής γλώσσας. Στο Γυμνάσιο όλοι οι μαθητές διδάσκονται τη μέθοδο του Υπουργείου Παιδείας «*Action.fr-gr, Α΄ Γυμνασίου - Γ΄ Γυμνασίου, Εκδόσεις Λιβάνη*».
- 4ο.** Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γαλλικής γλώσσας σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης (ενότητα 2.7).
- 5ο.** Τη δομή και το σκεπτικό εργαλείων διάγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών για τη γαλλική ως μητρική γλώσσα που έχουν χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία.
- i. Αναλυτικό εργαλείο αξιολόγησης του γραπτού λόγου (*Batterie Analytique Du Langage Ecrit - BALE*) (Jacquier-Roux, Lequette, Pouget, Valdois, & Zorman, 2010).
 - ii. Ψηφιακό εργαλείο διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών εκμάθησης της ανάγνωσης (*Batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture - EVALEC*) (Sprenger-Charolles, Colé, Piquard-Kipffer, & Leloup, 2010).
- 6ο.** Οι κατάλογοι συχνότητας εμφάνισης του γαλλικού λεξιλογίου:
- i. *Lexique 3* (New, Pallier, Brysbaert, & Ferrand, 2004): Μία βάση δεδομένων που δίνει πληροφορίες για 135.000 γαλλικές λέξεις ως προς την ορθογραφία, τη φωνολογία, το συλλαβισμό, τη γραμματική κατηγορία, τον αριθμό των ομοφώνων και ομογράφων, τον αριθμό των γραμμάτων και των φωνημάτων, την ορθογραφική και τη φωνολογική δομή, την ορθογραφική και τη φωνολογική γειτνίαση, την παραγωγική μορφολογία και τον αριθμό των μορφημάτων κ.ά.

ii. *Manulex Infra* (Peereman, Lété, & Sprenger-Charolles, 2007): Μία βάση δεδομένων η οποία παρέχει πληροφορίες για τη συχνότητα και τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση 1.900.000 λέξεων που περιέχονται σε 54 γαλλικά σχολικά αναγνωστικά εγχειρίδια. Διαθέσιμη ελεύθερα στο διαδίκτυο, η βάση δεδομένων είναι στη διάθεση τόσο των ερευνητών που ασχολούνται κυρίως με την εκμάθηση της ανάγνωσης όσο και των εκπαιδευτικών. Οι γλωσσικές βάσεις δεδομένων έχουν σημαντικό ρόλο στην ποσοτική και αντικειμενική εκτίμηση των βασικών μεταβλητών που επηρεάζουν την απόκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι υπολεξικές μεταβλητές περιλαμβάνουν αφενός την αντιστοίχιση γραφημάτων - φωνημάτων και αφετέρου τις συλλαβές, τα διγράμματα και τα δίφωνα και τη θέση τους μέσα στη λέξη (αρχική, μεσαία, τελική). Οι λεξικές μεταβλητές περιλαμβάνουν τη λεξική γειτνίαση, τα ομόφωνα και τα ομόγραφα (Peereman, et al., 2007). Οι αναλύσεις αυτές επιτρέπουν την ποσοτική περιγραφή της γραπτής γλώσσας για το χειρισμό και τον έλεγχο των μεταβλητών σε πειραματικές μελέτες, καθώς και για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου.

7ο. Για τη δημιουργία των κειμένων στο γαλλικό τεστ ανάγνωσης λήφθηκαν υπόψη οι οδηγίες του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες, σύμφωνα με το οποίο τα γραπτά είδη κειμένων περιλαμβάνουν ειδικά φτιαγμένα για χρήση στη διδασκαλία της γλώσσας κείμενα ώστε να μοιάζουν με αυθεντικά. Χαρακτηριστικά των κειμένων:

- i. Γλωσσική συνθετότητα: η ιδιαίτερα σύνθετη σύνταξη αποσπά ένα ποσοστό προσοχής, ωστόσο, η συντακτική υπερ-απλούστευση αυθεντικών κειμένων, μπορεί στην πραγματικότητα να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου δυσκολίας.
- ii. Είδος κειμένου: η εξοικείωση με το είδος και το πεδίο βοηθάει το μαθητή να προβλέψει και να κατανοήσει τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου.
- iii. Δομή συνεχούς λόγου: η συνεκτικότητα του κειμένου και η ξεκάθαρη οργάνωση (παρουσίαση κατά χρονολογική σειρά, ξεκάθαρη επισήμανση των κύριων σημείων), η ρητή παρά η υπονοούμενη φύση των πληροφοριών που παρουσιάζονται, η απουσία συγκρουόμενων πληροφοριών ή πληροφοριών

που εκπλήσσουν, όλα αυτά συμβάλλουν στη μείωση της δυσκολίας κατά την επεξεργασία των πληροφοριών.

- iv. Έκταση του κειμένου: σε γενικές γραμμές ένα κείμενο μικρής έκτασης είναι λιγότερο απαιτητικό από ένα κείμενο μεγάλης έκτασης πάνω στο ίδιο θέμα, αφού το μεγαλύτερο κείμενο απαιτεί περισσότερη επεξεργασία και επίσης υπάρχει πρόσθετο φορτίο μνήμης, κίνδυνος να κουραστούν ή να αφαιρεθούν οι μαθητές (ιδιαίτερα στην περίπτωση μικρών μαθητών). Ωστόσο, ένα εκτεταμένο κείμενο, το οποίο δεν είναι τόσο πυκνογραμμένο και περιέχει αρκετά πλεοναστικά στοιχεία, ίσως να είναι πιο εύκολο από ένα σύντομο και πυκνό κείμενο που παρουσιάζει τις ίδιες πληροφορίες.
- v. Συνάφεια με το μαθητή: ένα υψηλό επίπεδο παρακίνησης για να κατανοήσει ένα κείμενο ο μαθητής οφείλεται στο προσωπικό του ενδιαφέρον για το περιεχόμενο.

Οι λεξιλογικοί παράγοντες σχηματισμού των δοκιμασιών βασίστηκαν στα εξής κριτήρια:

1ο. Ως προς τον αριθμό των συλλαβών

- i. μονοσύλλαβες λέξεις,
- ii. δισύλλαβες του τύπου Σ-Φ-Σ-Φ ενώ βαθμιαία οι λέξεις γίνονταν γραφημικά πιο σύνθετες και
- iii. τρισύλλαβες ώστε να μπορούν να αξιολογηθούν οι νέες γνώσεις των μαθητών.

2ο. Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, όπως αυτή αξιολογήθηκε με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους στα βιβλία γαλλικών που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο και με βάση τόσο τους καταλόγους συχνότητας του γαλλικού λεξιλογίου όσο και τους πίνακες που έχουν προκύψει από αντίστοιχες έρευνες. Οι λέξεις υψηλής συχνότητας επιλέγονταν αφενός από τα βιβλία των προηγούμενων τάξεων και αφετέρου από το βιβλίο της συγκεκριμένης τάξης, ενώ οι λέξεις χαμηλής συχνότητας από το βιβλίο της συγκεκριμένης τάξης.

- i. υψηλής συχνότητας
- ii. χαμηλής συχνότητας

- 3ο.** Ως προς την ορθογραφική κανονικότητα με βάση τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο η λέξη είναι
- i. ορθογραφικά ομαλή, δηλαδή αν γράφεται όπως προφέρεται,
 - ii. ορθογραφικά εξαιρεσιμη, δηλαδή αν περιλαμβάνει δίγηφα φωνήεντα και άλλα συμφωνικά συμπλέγματα ή γραφοφωνημική αδιαφάνεια.
- 4ο.** Ως προς τη φωνολογική ομοιότητα των λέξεων αυτών με άλλες λέξεις, παράγοντας που είναι γνωστός ως *πυκνότητα φωνολογικής γειτνίασης της λέξης*. Οι «φωνολογικοί γείτονες» είναι λέξεις που παράγονται προσθέτοντας, αφαιρώντας ή αντικαθιστώντας ένα φώνημα σε μια λέξη-στόχο. Μια λέξη με πολλούς φωνολογικούς γείτονες θα αναγνωρισθεί πιο αργά και με λιγότερη ακρίβεια σε σχέση με μια λέξη που έχει λίγους φωνολογικούς γείτονες.
- 5ο.** Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, κάθε πράξη της χρήσης της γλώσσας τοποθετείται στο περικείμενο μιας συγκεκριμένης περίπτωσης μέσα σε ένα από τα πεδία (τομείς δράσης ή περιοχές ενδιαφερόντων) στα οποία διαρθρώνεται η κοινωνική ζωή. Για την κατασκευή του εργαλείου αξιολόγησης για τη γαλλική ως ξένη γλώσσα, η επιλογή των πεδίων και του λεξιλογίου βασίστηκε στην σχετική παρουσίαση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου και επικεντρώθηκε στα τρέχοντα ενδιαφέροντα των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους.

Πεδία	Τόποι	Θεσμοί	Πρόσωπα
Προσωπικό	Σπίτι, δωμάτια, κήπος, εξοχή, ακροθαλασσιά	Η οικογένεια Κοινωνικά δίκτυα	Γονείς, παππούδες, παιδιά, αδέρφια, φίλοι, γνωστοί
Εκπαιδευτικό	Σχολεία: αίθουσες, αυλή, γήπεδα, κυλικείο	Σχολείο	Δάσκαλος Γονείς Συμμαθητές
Δημόσιο	Δρόμος, πλατεία, καταστήματα, σουπερμάρκετ, γήπεδα, θέατρο, κινηματογράφος	Υπηρεσίες	Μέλη του κοινού, υπάλληλοι, επιβάτες, παίκτες, οπαδοί, θεατές, ηθοποιοί, κοινό

Αντικείμενα	Εκδηλώσεις	Διεργασίες	Κείμενα
Επίπλωση, Ρουχισμός, Οικιακός εξοπλισμός, Παιχνίδια, Έργα τέχνης, βιβλία, άγρια/οικόσιτα ζώα, Αθλητικός εξοπλισμός	Οικογενειακές συναντήσεις Συμβάντα, ατυχήματα Πάρτι, επισκέψεις Βάδισμα, ποδηλασία Διακοπές, εκδρομές Αθλητικές εκδηλώσεις	Συνήθειες διαβίωσης: ντύσιμο, φαγητό, Διάβασμα, τηλεόραση Διασκέδαση Χόμπι Παιχνίδια, αθλήματα	Συνταγές Οδηγίες περιοδικά Εφημερίδες Διαφημιστικό υλικό Φυλλάδια Προσωπικές επιστολές
Γραφική ύλη σχολική ενδυμασία, ρουχισμός, αθλήματα, παιχνίδια, φαγητό, υπολογιστές, σχολικές τσάντες	Επιστροφή στο σχολείο Διαλείμματα, διακοπές Επισκέψεις Αθλητικές εκδηλώσεις, αγώνες	Μαθήματα Παιχνίδια Διάλειμμα Εργασία στη βιβλιοθήκη, στο σπίτι Διάλογοι και συζητήσεις	Αυθεντικά κείμενα, διδασκτικά βιβλία, κείμενα στην οθόνη υπολογιστή, κείμενο σε βίντεο, λεξικά

Τα τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα χορηγήθηκαν αρχικά πιλοτικά προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός χειρισμού τους από τους μαθητές όλων των τάξεων για τις οποίες προορίζονται (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Πιο συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 2012 πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα όπου χορηγήθηκαν οι αρχικές δοκιμασίες των εργαλείων σε 20 μαθητές, 4 για κάθε τάξη, από δύο Δημοτικά και ένα Γυμνάσιο της πόλης της Λάρισας. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να κάνουν σχόλια για τις δοκιμασίες σε σχέση με το βαθμό κατανόησης και το βαθμό δυσκολίας στην απάντηση. Τόσο οι απαντήσεις τους όσο και ο χρόνος εκτέλεσης των δοκιμασιών καταγράφηκαν από την ερευνήτρια ώστε στη συνέχεια να διορθωθούν τα τεστ. Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της γαλλικής γλώσσας των συγκεκριμένων σχολείων στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές που πήραν μέρος στην πιλοτική έρευνα να εκτιμήσουν το βαθμό που πίστευαν ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν οι μαθητές τους στις δοκιμασίες των εργαλείων. Με

βάση τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας, τα τεστ ανάγνωσης πήραν την τελική τους μορφή όσον αφορά στην επιλογή των ασκήσεων για κάθε δοκιμασία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δοκιμασία «παραγωγή σύνθετων λέξεων» του μορφοσυντακτικού άξονα του ελληνικού τεστ ανάγνωσης αντικαταστάθηκε από τη δοκιμασία «παραγωγή λέξεων» για το γαλλικό τεστ. Η αλλαγή αυτή έγινε για τους εξής λόγους:

- i. Σύμφωνα με τους Duncan, Casalis & Cole (2009) η μορφολογία παραγωγής στη γαλλική γλώσσα περιλαμβάνει τον σχηματισμό λέξεων τόσο με τη διαδικασία προσθήκης ενός επιθήματος στη λέξη βάση όσο και με τη διαδικασία της σύνθεσης δύο λέξεων.
- ii. Στη γαλλική γλώσσα οι λέξεις που λαμβάνονται με την προσθήκη επιθήματος είναι πολύ περισσότερες από εκείνες που λαμβάνονται με τη σύνθεση (Duncan, Casalis & Cole, 2009).
- iii. Η σύνθεση δύο λέξεων στη γαλλική γλώσσα, κυρίως στα πρώτα επίπεδα εκμάθησης της γλώσσας, δεν είναι ιδιαίτερα παραγωγική διαδικασία δεδομένου ότι επιτελείται χωρίς καμία αλλαγή φωνολογικού ή γραμματικού τύπου στις δύο λέξεις (*pare-brise*).

Η νέα δοκιμασία περιλάμβανε ασκήσεις παραγωγής λέξεων με δύο τρόπους: (1) λέξη βάση + παραγωγικό επίθημα (κατάληξη) και (2) λέξη βάση + λέξη βάση (Carlisle, 1987; Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Duncan, Casalis & Cole, 2009).

Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Το Τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα αποτελείται από 10 δοκιμασίες, οι οποίες απαιτούν προφορικές απαντήσεις και αναπτύσσονται σε 4 δομικούς άξονες.

Αποκωδικοποίηση

(1) Στην πρώτη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα *αποκωδικοποίησης 24 άσημων λέξεων*, οι οποίες παρουσιάζονται σε τρεις στήλες των οκτώ λέξεων (2 καρτέλες) με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Παραδείγματα άσημων λέξεων είναι οι «daire», «fudre», οι οποίες δεν έχουν νόημα αλλά περιλαμβάνουν συνδυασμούς γραμμάτων που συναντιούνται στη γαλλική γλώσσα (Παντελιάδου & Αντωνίου,

2007; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009b; Sprenger-Charolles, Colé, Béchenne, & Kipffer-Piquard, 2005). Οι άσημες λέξεις παρουσιάζουν οπτική, σημασιολογική και φωνολογική ομοιότητα με τις πραγματικές λέξεις και δημιουργήθηκαν με την αντικατάσταση ενός ή δυο γραμμάτων της κάθε λέξης με άλλα ανάλογα (δηλαδή σύμφωνο με σύμφωνο ή φωνήεν με φωνήεν). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) οι άσημες λέξεις ή ψευδολέξεις αξιολογούν καλύτερα και αντικειμενικότερα την ικανότητα του παιδιού στην αποκωδικοποίηση λέξεων. Η οδηγία για να ξεκινήσει ο μαθητής την ανάγνωση των λέξεων ήταν: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις διαφάνειες που θα σου δείξω. Αυτές τις λέξεις μην προσπαθήσεις να τις καταλάβεις γιατί δεν έχουν καμία σημασία. Μόλις σου πω «ξεκίνα» δείξε την κάθε λέξη με το δάχτυλο ή με το ποντίκι του υπολογιστή και διάβασε. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς μπορείς να συνεχίσεις με την επόμενη λέξη. Πρώτα, υπάρχουν τρία παραδείγματα. Μπορείς να διαβάσεις αυτές τις τρεις λέξεις; Ξεκίνα.» Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(2) Στη δεύτερη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα *αποκωδικοποίησης 53 πραγματικών λέξεων*, οι οποίες παρουσιάζονται σε στήλες των οκτώ λέξεων (4 καρτέλες) και 1 καρτέλα με μία στήλη των 5 λέξεων, με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Οι λέξεις αυτές απαιτούν την ανάγνωση είτε με τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, είτε με την ορθογραφική αναγνώριση ολόκληρης ή τμήματος της λέξης. Παραδείγματα πραγματικών λέξεων είναι «parle» και «chance» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009b; Sprenger-Charolles, Colé, Béchenne, & Kipffer-Piquard, 2005). Η εκφώνηση της δοκιμασίας ήταν: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις διαφάνειες που θα σου δείξω. Μόλις σου πω «ξεκίνα» δείξε την κάθε λέξη με το δάχτυλο ή με το ποντίκι του υπολογιστή και διάβασε. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς μπορείς να συνεχίσεις με την επόμενη λέξη. Πρώτα, υπάρχουν τρία παραδείγματα. Μπορείς να διαβάσεις αυτές τις τρεις λέξεις; Ξεκίνα.» Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(3) Στην τρίτη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα για *διάκριση μεταξύ 36 άσημων και πραγματικών λέξεων*, οι οποίες παρουσιάζονται σε τριάδες, τετράδες ή πεντάδες σε 2 καρτέλες (οι 20 είναι λέξεις με νόημα). Ο μαθητής διαβάζει τις λέξεις σιωπηρά σε κάθε σειρά και μετά αναφέρει ποιες είναι οι πραγματικές λέξεις. Η

δυσκολία της δοκιμασίας αυξάνει με την αύξηση του πλήθους των λέξεων που παρουσιάζονται σε κάθε σειρά. Παράδειγμα μιας τέτοιας σειράς είναι «moli – ballon – profit». Οι άσημες λέξεις αντιστοιχήθηκαν με τις πραγματικές ως προς τον αριθμό των φωνημάτων, των συλλαβών και των διγράφων (Content & Radeau, 1988). Η δοκιμασία αυτή παρέχει πληροφορίες για το είδος των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο μαθητής καθώς και για το ρόλο των σημασιολογικών στοιχείων στην αναγνωστική ακρίβεια (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις από μέσα σου τις λέξεις σε κάθε σειρά και να μου πεις ποιες είναι οι πραγματικές λέξεις. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα.» Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της εξέτασης βαθμολογεί:

Για κάθε πραγματική λέξη που αναφέρεται ως πραγματική	1
Για κάθε άσημη λέξη που αναφέρεται ως πραγματική	0
Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης συμπληρώνει τα κενά πεδία τιμών:	
Για κάθε άσημη λέξη που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική	1
Για κάθε πραγματική λέξη που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική	0

Ευχέρεια

(4) Η τέταρτη δοκιμασία αξιολογεί την αναγνωστική ευχέρεια με βάση τις σωστές λέξεις που *αποκωδικοποιεί φωναχτά* ο μαθητής σε ένα λεπτό ενός κειμένου (από 210 έως 519 συλλαβές) το οποίο παρουσιάζεται σε 1 καρτέλα. Επειδή η ανάγνωση του κειμένου δεν απαιτεί την κατανόησή του αλλά στοχεύει στην αξιολόγηση της ακριβούς και γρήγορης αποκωδικοποίησής του, στο κείμενο συμπεριλαμβάνονται τόσο συχνόχρηστες όσο και σπάνιες λέξεις (Lefanvais, 1967; Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Καθώς στο ελληνικό κείμενο αναγνωστικής ευχέρειας περιλαμβάνονται λέξεις με περισσότερες συλλαβές από τις λέξεις του γαλλικού κειμένου, η μέτρηση της αναγνωστικής ευχέρειας έγινε σε συλλαβές. Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να μου διαβάσεις ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορείς. Θα διαβάσεις μόνο για ένα λεπτό. Εγώ θα παρακολουθώ και θα σε χρονομετρήσω. Αν δυσκολεύεσαι σε κάποια λέξη, τότε θα σου τη διαβάσω εγώ κι εσύ θα συνεχίζεις στην επόμενη. Ξεκίνα μόλις πω πάμε.» Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της εξέτασης κυκλώνει τις λέξεις που διαβάστηκαν λάθος, παραλείφθηκαν ή διαβάστηκαν από την ίδια. Στο τέλος, σημειώνει μια αγκύλη στο σημείο που σταμάτησε η ανάγνωση και κυκλώνει τον αντίστοιχο αριθμό των συλλαβών.

Μορφολογία – Σύνταξη

(5) Στην πέμπτη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα *σχηματισμού των ρημάτων* σε διάφορα πρόσωπα και χρόνους σε 7 προτάσεις με κενά (2 καρτέλες), όπως στο παράδειγμα «Demain, il va chanter à l'école (chanter)» (Αύριο, αυτός θα τραγουδήσει στο σχολείο (τραγουδά)). Ένα χρονικό επίρρημα στην αρχή της πρότασης προσδιορίζει την επιλογή του χρόνου (Casalis & Luis-Alexandre, 2000; Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Στο τεστ της Ε' Δημοτικού στη δοκιμασία αυτή αξιολογείται μόνο η γνώση του προσώπου του ρήματος, ενώ στα τεστ των μεγαλύτερων τάξεων αξιολογείται τόσο η γνώση του προσώπου όσο και η γνώση του χρόνου ενός ρήματος. Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Κοίταξε τις λέξεις στην παρένθεση. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(6) Στην έκτη δοκιμασία αξιολογούνται οι δεξιότητες για *παραγωγή λέξεων και για το χειρισμό των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας* σε 8 προτάσεις με κενά (2 καρτέλες), όπως στο παράδειγμα «Mon petit chien est adorable (adorer + -able)» (Το σκυλάκι μου είναι αξιολάτρευτο) (Casalis, Cole, & Soro, 2004; Duncan, Casalis & Cole, 2009). Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Κοίταξε τις λέξεις στην παρένθεση. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(7) Στην έβδομη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα για *σύνταξη 8 προτάσεων* με τη βοήθεια εικόνας που αναπαριστά το νόημα της πρότασης (2 καρτέλες). Ο μαθητής διαβάζει μια σειρά λέξεων και σχηματίζει με αυτές μια πρόταση προφορικά χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις που του δίνονται. Η δοκιμασία δυσκολεύει κλιμακωτά, καθώς οι προτάσεις μεγαλώνουν σε μέγεθος, περιλαμβάνουν προσδιορισμούς, καθώς και κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Για παράδειγμα, ο μαθητής βλέπει μια σχετική εικόνα και τις λέξεις «aime / la / Il / musique» σε σειρά που δεν σχηματίζουν πρόταση και πρέπει με τη βοήθεια της εικόνας να τις τοποθετήσει σε διαφορετική σειρά ώστε να είναι συντακτικά ορθή («Il aime la musique» - Αυτός αγαπάει τη μουσική) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις που να ταιριάζει με την εικόνα. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις

που σου δίνονται και μόνο αυτές. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(8) Στην όγδοη δοκιμασία αξιολογείται η δεξιότητα για *σύνταξη 4 προτάσεων* χωρίς τη βοήθεια εικόνας (1 καρτέλα). Όπως και στην προηγούμενη δοκιμασία ο μαθητής πρέπει να σχηματίσει προτάσεις προφορικά χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις που του δίνονται ώστε να είναι συντακτικά ορθές, όπως «frères / ai / deux / sympas / J'» («J'ai deux frères sympas» - Έχω δύο συμπαθητικά αδέρφια) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις που σου δίνονται και μόνο αυτές. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

Κατανόηση

(9) Η ένατη δοκιμασία αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση με την *αναγνώριση δυο ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων* μεταξύ 5 προτάσεων με σχετικό λεξιλόγιο ή σύνταξη. Η δοκιμασία αποτελείται από 4 ομάδες των 5 προτάσεων, οι οποίες ταξινομούνται βάσει του βαθμού δυσκολίας τους, όπως «C'est quel jour?» και «On est quel jour?» (Τι μέρα είναι σήμερα;) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις τις προτάσεις και να βρεις αυτές που έχουν ίδια σημασία. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα». Η ερευνήτρια βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

(10) Στη δέκατη δοκιμασία αξιολογείται η *κατανόηση 3 κειμένων από τον μαθητή μέσα από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών* (7 ερωτήσεις για κάθε κείμενο) κυριολεκτικού, λεξιλογικού, συμπερασματικού τύπου και ερωτήσεων εκτίμησης (9 καρτέλες) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Τα κείμενα περιέχουν από 97 μέχρι 127 λέξεις και είναι του ίδιου επιπέδου, όσον αφορά στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, στο λεξιλόγιο αλλά και σε θεματική ενότητα και περιεχόμενο, με τα κείμενα που διδάσκονται οι μαθητές μέσω των σχολικών εγχειριδίων σε κάθε τάξη. Γι' αυτό το λόγο, τα κείμενα δεν είναι πολύ σύντομα, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλες τις πληροφορίες που αντιστοιχούν στο είδος του κειμένου, αλλά ούτε και μακροσκελή, γεγονός το οποίο μπορεί να αναστείλει το ενδιαφέρον του εξεταζομένου μαθητή και να μη διευκολύνει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Για την επιλογή των κειμένων, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε σε ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν την

κατανόηση όπως η προηγούμενη γνώση και το ενδιαφέρον του μαθητή για το θέμα που αναλύεται στο κείμενο και όχι στο είδος του κειμένου που αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση (Bos, Lankes, Prenzel, Valtin & Walther, 2003; Schiefele, 1996). Η εκφώνηση της δοκιμασίας: «Θέλω να διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κάθε κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορείς να κοιτάς στις ερωτήσεις και στα κείμενα αν δεν θυμάσαι μια απάντηση». Η ερευνήτρια σημειώνει τις απαντήσεις του μαθητή κυκλώνοντας τις επιλογές του και βαθμολογεί για σωστή απάντηση 1 και για λάθος απάντηση 0.

Οι επτά ερωτήσεις του κάθε κειμένου αντιστοιχούν:

- α) σε πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο (ποιος..., πως μοιάζει...).
- β) στην εύρεση της σημασίας μια άγνωστης λέξης.
- γ) στην παράφραση μιας αυθεντικής πρότασης του κειμένου.
- δ) στην εύρεση της κεντρικής ιδέας (αλλαγή τίτλου).
- ε) στη εύρεση μιας λανθασμένης πληροφορίας (τι δεν ταιριάζει...).
- στ) στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών (γιατί..., πως χαρακτηρίζεις...).
- η) στην εξαγωγή εκτίμησης.

6.5. Διαδικασία αξιολόγησης

Η διαδικασία αξιολόγησης περιλάμβανε τρεις συναντήσεις, μία συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς διάρκειας 30 λεπτών κατά μέσο όρο και δύο συναντήσεις με τους συμμετέχοντες μαθητές διάρκειας δύο διδακτικών ωρών ή μιάμιση ώρα κατά μέσο όρο με μικρές διακοπές κατά περίπτωση. Στην πρώτη συνάντηση, κατά τη συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, επιδίδονταν από την ερευνήτρια αρχικά η ενημερωτική επιστολή για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και στη συνέχεια, αν υπήρχε πρόθεση συνεργασίας, επιδίδονταν το εργαλείο ΑΜΔΕ και η κατάσταση με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (Παράρτημα). Μετά τη συμπλήρωση του ΑΜΔΕ και των δημογραφικών στοιχείων και εφόσον εξασφαλιζόταν η συγκατάθεση των ίδιων των μαθητών καθώς και των γονέων/κηδεμόνων τους, ορίζονταν (συνήθως μετά από τηλεφωνική επικοινωνία) η μέρα και η ώρα αξιολόγησης των μαθητών.

Στη δεύτερη συνάντηση, στους μαθητές οι οποίοι σύμφωνα με το ΑΜΔΕ είχαν χαρακτηριστεί με την πιθανότητα να έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία και σύμφωνα με τα στοιχεία της κατάστασης των δημογραφικών συμμετείχαν στην πρώτη φάση αξιολόγησης της έρευνας και στους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα δίνονταν η δοκιμασία αντιληπτικότητας και νοημοσύνης των ελλειπτικών τύπων του Raven (Raven, 1947). Η δεύτερη συνάντηση της ερευνητικής διαδικασίας με την πρώτη αξιολόγηση των μαθητών ολοκληρώνονταν με τον έλεγχο της ύπαρξης των κριτηρίων συμμετοχής στην έρευνα.

Οι μαθητές, εφόσον κάλυπταν τα κριτήρια για να είναι μέλη των δύο ομάδων της έρευνας, συμμετείχαν στην τρίτη συνάντηση κατά την οποία δίνονταν τα εργαλεία της κύριας έρευνας που σχετίζονταν με την αξιολόγηση της αναγνωστικής και της μορφοσυντακτικής ικανότητας στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα. Υπήρξαν περιπτώσεις απομακρυσμένων σχολείων όπου η διαδικασία αξιολόγησης περιοριζόταν σε δύο συναντήσεις με τη δοκιμασία Raven να δίνεται είτε στην πρώτη είτε στην δεύτερη συνάντηση. Μια συγκεντρωτική εικόνα της διαδικασίας αξιολόγησης των συμμετεχόντων της έρευνας φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί.

Συναντήσεις	Αξιολογήσεις	Διάρκεια
1^η Συνάντηση	Ενημέρωση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Συμπλήρωση του εργαλείου ΑΜΔΕ. Συμπλήρωση του πίνακα με τα δημογραφικά στοιχεία. Καθορισμός της ημέρας και της ώρας της αξιολόγησης.	30 λεπτά
2^η Συνάντηση	Ελλειπτικοί τύποι του Raven. Τελικός ορισμός των δύο ομάδων.	30 λεπτά
3^η Συνάντηση	Τεστ Α στην Ελληνική γλώσσα. Τεστ Ανάγνωσης στη Γαλλική γλώσσα.	1 ώρα

Σχήμα 6 2: Πρόγραμμα Διαδικασίας Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση όλων των δοκιμασιών πραγματοποιούνταν σε ατομική βάση μέσω φορητού υπολογιστή στην αίθουσα του τμήματος ένταξης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου ή σε ένα ήσυχο δωμάτιο του σχολείου για τους μαθητές του

Γυμνασίου με διάρκεια κατά μέσο όρο μιάμιση ώρα για κάθε μαθητή. Ακολουθώντας όσο το δυνατόν πιο πιστά τις οδηγίες χορήγησης του Τεστ-Α, γινόταν προσπάθεια να εξασφαλιστεί για τους μαθητές ένα περιβάλλον ελεύθερο από περισπασμούς, καλά αεριζόμενο, καλά φωτιζόμενο, ήσυχο, απομονωμένο και άνετο. Είχε ιδιαίτερη σημασία να μην υπάρχει θόρυβος τόσο για τη συγκέντρωση του μαθητή όσο και για την παρατήρηση της αναγνωστικής επίδοσης του μαθητή από την ερευνήτρια. Επίσης, γινόταν προσπάθεια για δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας με τον μαθητή, έτσι ώστε η διαδικασία αξιολόγησής του να προσεγγίζεται ως μια ευχάριστη δραστηριότητα.

Κάθε συνεδρία ξεκινούσε με οδηγίες και παραδείγματα για κάθε δοκιμασία, ώστε ο μαθητής να κατανοήσει καλά αυτό που του ζητούνταν, ενώ κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης δεν δινόταν καμία ανατροφοδότηση σχετικά με την επίδοσή του. Επιπλέον, απαραίτητες ήταν και οι οδηγίες για τη σωστή χρήση του υπολογιστή, δεδομένου ότι ο μαθητής χειριζόταν ο ίδιος με το ποντίκι την εναλλαγή των σελίδων των εγγράφων για κάθε δοκιμασία. Σε κάθε περίπτωση, η ερευνήτρια καθόταν δίπλα στο μαθητή, ώστε να διευκολύνει, όπου απαιτούνταν, τη διαδικασία της αλλαγής των δοκιμασιών. Τέλος, υπήρχε μέριμνα τόσο για την κατάλληλη για ανάγνωση θέση της οθόνης του υπολογιστή (όχι πολύ κοντά ή μακριά από τη θέση του μαθητή), όσο και για τη συστηματική ενθάρρυνση με ιδιαίτερη ευαισθησία στα σημάδια κόπωσης του μαθητή, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα μικρών διαλειμμάτων χωρίς να χρειάζεται επανάληψη της αξιολόγησής του.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν το εργαλείο ΑΜΔΕ

Στη συνέχεια, συμπληρωνόταν το φυλλάδιο με τα δημογραφικά στοιχεία, χωρίς να αναγράφεται το ονοματεπώνυμο του μαθητή, παρά ένας κωδικός τον οποίο γνώριζε ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός της τάξης ή του τμήματος ένταξης κάθε σχολικής μονάδας. Η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων γινόταν είτε σε συνεργασία της ερευνήτριας με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, είτε μόνον από τους εκπαιδευτικούς και παραδίδονταν σε διαφορετικό χρόνο στην ερευνήτρια λόγω διαφόρων συνθηκών, όπως απουσία ελεύθερου χρόνου ή έλλειψη πληροφόρησης των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών προς αξιολόγηση. Η ερευνήτρια, μετά την εκτίμηση των δημογραφικών στοιχείων και των αποτελεσμάτων του εργαλείου ΑΜΔΕ και αφού λάμβανε υπόψη τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των

μαθητών, πρότεινε τη συμμετοχή συγκεκριμένων μαθητών στις δύο ερευνητικές ομάδες ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης.

Δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών ήταν οι ελλειπτικοί τύποι του Raven.

Τρίτο εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών χορηγούνταν το Τεστ-Α για την ελληνική ως μητρική γλώσσα, με τη χρήση του τεύχους *παρουσίαση υλικού* για τον μαθητή (το οποίο είχε σαρωθεί από την ερευνήτρια και παρουσιαζόταν μέσω φορητού υπολογιστή), το *φυλλάδιο εξέτασης* για την ερευνήτρια και ένα χρονόμετρο.

Τελευταίο εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών του δείγματος της παρούσας έρευνας χορηγούνταν το Τεστ Ανάγνωσης για τη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Κατά τη χορήγηση και των δύο εργαλείων ακολουθήθηκαν οι ίδιες συνθήκες και οδηγίες χορήγησης. Στην έναρξη της εξέτασης, δίνονταν εξηγήσεις στον μαθητή με απλά λόγια για το σκοπό και τη διαδικασία της αξιολόγησης, με έμφαση ότι αυτή δεν σχετίζεται με την επίδοσή του στο σχολείο, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα για τον μαθητή απαλλαγμένο από άγχος για την επίδοση του. Στη συνέχεια, παρουσιάζονταν μία-μία οι ασκήσεις του Τεστ-Α για την ελληνική και του Τεστ Ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα στην οθόνη του φορητού υπολογιστή. Η ερευνήτρια διάβαζε την εκφώνηση κάθε δοκιμασίας και έδινε παραδείγματα ώστε να βεβαιωθεί ότι ο μαθητής κατανοούσε τον τρόπο εκτέλεσης της δοκιμασίας. Δεν δινόταν καμία βοήθεια κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της δοκιμασίας από τον μαθητή, ο οποίος διάβαζε και απαντούσε προφορικά στις υποδοκιμασίες χωρίς να χρησιμοποιεί μολύβι. Η χορήγηση του εργαλείου ξεκινούσε από την πρώτη πρόταση της κάθε δοκιμασίας ανεξάρτητα από την ηλικία του μαθητή. Τέλος, η αξιολογήτρια σημείωνε τις απαντήσεις και το χρόνο απάντησης (για την δοκιμασία 4) στο ειδικό φυλλάδιο εξέτασης.

6.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των δύο τεστ ανάγνωσης

Εγκυρότητα των τεστ ανάγνωσης

Η εγκυρότητα ερωτηματολογίου αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο μετρά αυτό το οποίο έχει σχεδιαστεί για να μετρήσει.

Οι όψεις της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου που συνήθως εξετάζονται είναι:

1. **Εγκυρότητα προσώπου:** Στην αξιολόγηση εγκυρότητας προσώπου ζητείται από έμπειρους ερευνητές να αξιολογήσουν την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τη δυνατότητα κατανόησης των ερωτήσεων από τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται. Για το παρόν ερωτηματολόγιο αυτό πραγματοποιήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια.
2. **Εγκυρότητα περιεχομένου (content validity):** Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στην επάρκεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να υποστηρίζεται εννοιολογικά. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στις ενότητες 6.3.3 και 6.3.4 σε συνδυασμό με τις βελτιώσεις που έγιναν με βάση την ανατροφοδότηση από τον πιλοτικό έλεγχο σε δείγμα 20 μαθητών, τεκμηριώνεται η εγκυρότητα περιεχομένου των δύο τεστ.
3. Σημειώνεται ότι η ελληνική κλίμακα ήταν σταθμισμένη και ήταν η ίδια για όλες τις τάξεις, με διαφορετικές προβλεπόμενες νόρμες για κάθε τάξη. Για το μάθημα των γαλλικών δεν υπήρχε διαθέσιμη αντίστοιχη κλίμακα και εκπονήθηκαν ξεχωριστές κλίμακες για κάθε τάξη. Προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι συγκρίσιμα, μετά την άθροιση των υποκλιμάκων πραγματοποιήθηκε αναγωγή της βαθμολογίας επί τοις εκατό, τόσο για τα γαλλικά, όσο και για τα ελληνικά. Ως ανώτατο όριο για τα γαλλικά, λαμβανόταν η μέγιστη δυνατή βαθμολογία ανά υποκλίμακα, εκτός από την περίπτωση των συλλαβών-λέξεων, όπου δεν ήταν δυνατόν να υπάρξει αντικειμενικό μέγιστο όριο. Στην περίπτωση αυτή, την τιμή 100 ελάμβανε η μέγιστη βαθμολογία του δείγματος. Για τα ελληνικά, η τιμή 100 δινόταν στη μέγιστη βαθμολογία που αναφερόταν στο εγχειρίδιο στάθμισης του ερωτηματολογίου για τη συγκεκριμένη τάξη.

Αξιοπιστία των τεστ ανάγνωσης

Η αξιοπιστία των δύο τεστ (ελληνικών - γαλλικών), με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, ελέγχθηκε με βάση τις τιμές του δείκτη α του Cronbach (Spector, 1992). Ο συντελεστής Cronbach's α κατηγοριοποιήθηκε ως εξής: 0,00-0,25 = ελάχιστη έως καθόλου αξιοπιστία, 0,26-0,49 = χαμηλή, 0,50-0,69 = μέτρια, 0,70-0,89 = υψηλή και 0,90-1,00 = εξαιρετική αξιοπιστία. Το ελληνικό τεστ είχε συντελεστή αξιοπιστίας α ίσο με 0,70, ενώ το γαλλικό είχε συντελεστή α ίσο με 0,76.

6.7. Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για τη συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων υπολογίστηκαν δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι, διάμεσες τιμές), δείκτες διασποράς (ελάχιστες – μέγιστες τιμές, τυπικές αποκλίσεις), δείκτες ακρίβειας (τυπικά σφάλματα), δείκτες αξιοπιστίας (α του Cronbach) και συντελεστές συσχέτισης (r Pearson).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις (παράρτημα 6). Οι πίνακες των περιγραφικών δεδομένων όλων των μεταβλητών περιλαμβάνουν μέσους όρους, τυπικές αποκλίσεις, διάμεσες, μέγιστες και ελάχιστες τιμές.

Για τη μελέτη της επίδρασης της γλώσσας, της ηλικίας (μέσω της τάξης που φοιτούν οι μαθητές) και του επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών (ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης - ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα) τα δεδομένα προσαρμόστηκαν σε γραμμικό υπόδειγμα που περιλαμβάνει την κύρια επίδραση της γλώσσας, της ηλικίας και του επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας, τις αλληλεπιδράσεις ανά δύο των παραπάνω παραγόντων και την αλληλεπίδραση των τριών παραγόντων (σχήμα 6.3).

Για την παραπάνω ανάλυση εφαρμόστηκε η μέθοδος ANOVA (Kirk, 1995). Μέσω της ANOVA εκτιμήθηκε το τυπικό σφάλμα σύγκρισης για τον στατιστικό έλεγχο των διαφορών μεταξύ μέσων όρων. Οι συγκρίσεις των μέσων όρων έγινε με το κριτήριο της Ελάχιστης Σημαντικής Διαφοράς⁴ - ΕΣΔ (LSD, Least Significant Difference [Toothaker, 1993]) σε επίπεδο σημαντικότητας $P < 0,05$. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό αν η διαφορά δύο μέσων όρων είναι σε απόλυτη τιμή μεγαλύτερη ή ίση από την αντίστοιχη Ελάχιστη Σημαντική Διαφορά τότε οι δύο μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $P < 0,05$. Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το λογισμικό SPSS v.15.0.

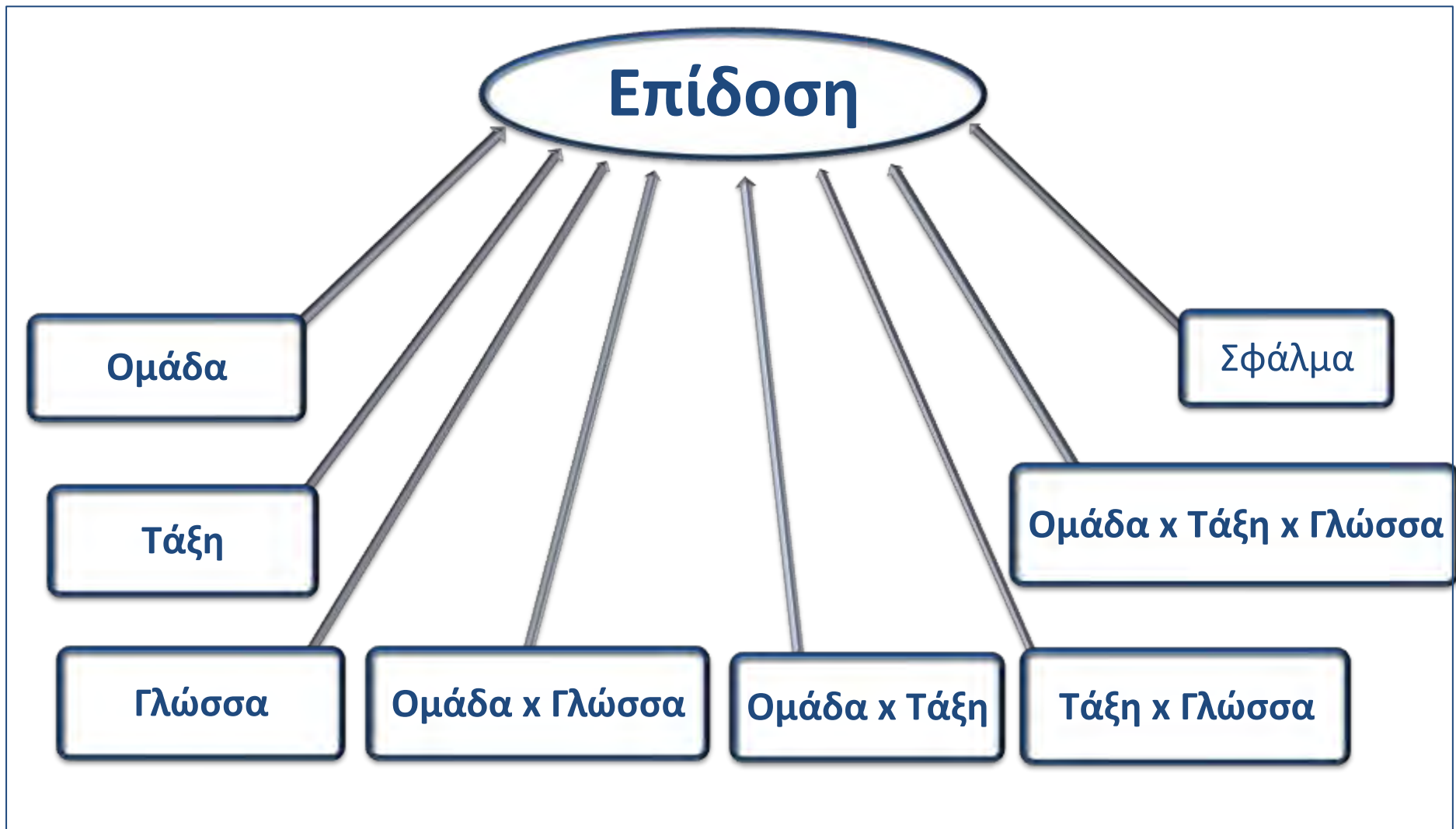
Για τον ολικό έλεγχο της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα τα δεδομένα προσαρμόστηκαν στο διαγραμματικό υπόδειγμα (μοντέλο), που παρουσιάζεται στο σχήμα 6.4, στο μεθοδολογικό πλαίσιο

⁴Πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία χρησιμοποιούμε πολλαπλά κριτήρια t , εφόσον το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης είναι σημαντικό. Έτσι μπορούμε να πραγματοποιήσουμε οποιαδήποτε σύγκριση (ή όλες) μεταξύ δύο μέσων όρων. Στην περίπτωση που η τιμή του F που υπολογίστηκε δεν είναι σημαντική, δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε το συγκεκριμένο κριτήριο (Ρούσσο, & Τσαούσης, 2010, σελ. 302).

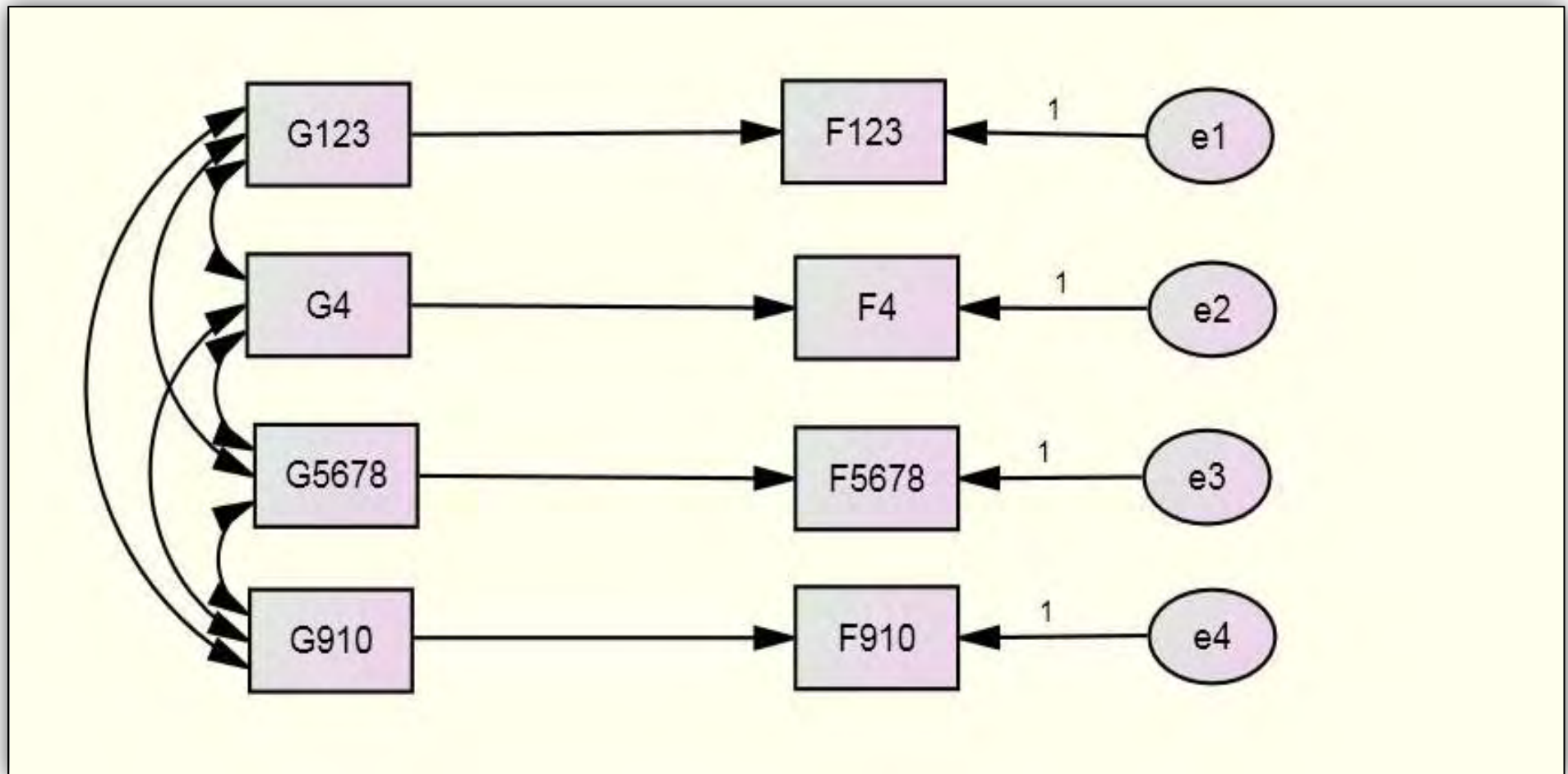
των Structural Equation Models (SEM, Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων) (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995; Sharma, 1996). Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το λογισμικό AMOS v.19.0.0 (σχήμα 6.4).

6.8. Σύνοψη 6^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε αναλυτικά η μεθοδολογία και η στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε για την εξέταση των υποθέσεων της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.



Σχήμα 6 3: Διαγραμματική παρουσίαση του γραμμικού υποδείγματος στο οποίο προσαρμόστηκαν τα δεδομένα της έρευνας



Σχήμα 6 4: Διαγραμματική παρουσίαση του Υποδείγματος SEM για τον έλεγχο της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα. G123: Αποκωδικοποίηση, G4: Ευχέρεια, G5678: Μορφosύνταξη και G910: Κατανόηση στην ελληνική γλώσσα. F123: Αποκωδικοποίηση, F4: Ευχέρεια, F5678: Μορφosύνταξη και F910: Κατανόηση στη γαλλική γλώσσα. Οι ελλείψεις e1-e4 αντιστοιχούν στα σφάλματα. Τα βέλη δηλώνουν άμεση επίδραση και τα τόξα συσχέτιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα και με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ελληνική ως μητρική και στη γαλλική ως ξένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης ακολουθώντας τη σειρά των υποθέσεων που τέθηκαν.

Πρώτα παρουσιάζονται τα συγκριτικά αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ των δύο ομάδων, έπειτα μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας και τέλος μεταξύ των δύο τάξεων του Δημοτικού σχολείου (Ε' και ΣΤ') και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, στοιχεία που αφορούν τις τρεις πρώτες ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης. Οι συγκρίσεις αυτές θα βοηθήσουν στη διερεύνηση της ύπαρξης τόσο των διαφορών των επιδόσεων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών και μεταξύ των δύο γλωσσών όσο και ενός εξελικτικού προτύπου σε σχέση με την ηλικία/τάξη των δύο ομάδων στις δύο γλώσσες.

Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση των συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών των δύο τεστ ανάγνωσης, στοιχεία που αφορούν το τέταρτο και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Η ανάλυση αυτή γίνεται προκειμένου να διερευνηθεί αρχικά η συσχέτιση μεταξύ της μορφοσυντακτικής δεξιότητας και των αναγνωστικών δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης του ελληνικού και του γαλλικού τεστ ανάγνωσης μέσα σε κάθε ομάδα. Η διερεύνηση των συσχετίσεων μπορεί επίσης να δείξει αν οι επιδόσεις των μαθητών στους 4 άξονες του ελληνικού τεστ ανάγνωσης μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς δείκτες για την επίδοσή τους στη γαλλική γλώσσα μέσα σε κάθε ομάδα.

7.2. Συγκριτικά αποτελέσματα επιδόσεων μεταξύ των ομάδων ανά γλώσσα και ανά τάξη

Για τα συγκριτικά αποτελέσματα των επιδόσεων μεταξύ των ομάδων ανά γλώσσα και ανά τάξη δημιουργήθηκαν τέσσερις πίνακες, ένας για κάθε δομικό άξονα/δοκιμασία των τεστ ανάγνωσης. Σε κάθε πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών ανά ομάδα, ανά γλώσσα και ανά τάξη, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η συνολική αποτύπωση των συγκριτικών αποτελεσμάτων της μελέτης.

7.2.1. Συγκριτικά αποτελέσματα των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα.

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA διαπιστώνεται ότι η κύρια επίδραση της Ομάδας στην Αποκωδικοποίηση $F(1,206)=6581,442$ ($p<0,001$), της Τάξης στην Αποκωδικοποίηση $F(4,206)=14,377$ ($p<0,001$) και της Γλώσσας στην Αποκωδικοποίηση $F(1,206)=752,964$ ($p<0,001$) ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι αλληλεπιδράσεις Γλώσσα \times Ομάδα $F(1,206)=324,623$ ($p<0,001$) και Γλώσσα \times Τάξη $F(4,206)=20,873$ ($p<0,001$) ήταν στατιστικά σημαντικές με εξαίρεση την αλληλεπίδραση Ομάδα \times Τάξη $F(4,206)=1,424$ ($p=0,227$). Η αλληλεπίδραση Γλώσσα \times Ομάδα \times Τάξη ήταν στατιστικά σημαντική $F(4,206)=9,191$ ($p<0,001$).

Στον πίνακα 7.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης για κάθε γλώσσα τόσο στο σύνολο των μαθητών της κάθε ομάδας όσο και ξεχωριστά σε κάθε τάξη στον άξονα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 3 δοκιμασίες: αποκωδικοποίηση άσημων λέξεων, αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων και διάκριση μεταξύ πραγματικών και άσημων λέξεων.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της αναγνωστικής

αποκωδικοποίησης του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 69,04 έως 100,00 με μέσο όρο 87,11 και τυπική απόκλιση 6,98. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 33,27 έως 54,87 με μέσο όρο 42,00 και τυπική απόκλιση 4,33. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.1 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P < 0,001$, $E\sigma\Delta = 1,27$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερέχει της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της αποκωδικοποίησης του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 63,72 έως 92,92 με μέσο όρο 83,23 και τυπική απόκλιση 5,85. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 23,01 έως 38,05 με μέσο όρο 30,01 και τυπική απόκλιση 4,16. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.1 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P < 0,001$, $E\sigma\Delta = 1,27$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερέχει της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της αποκωδικοποίησης του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα.

Επίσης, με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.1 διαπιστώθηκε ότι στον άξονα της αποκωδικοποίησης η βαθμολογία της ομάδας των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα στο τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ($E\sigma\Delta = 1,27$, $P < 0,001$) από τη βαθμολογία στο τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα. Το ίδιο διαπιστώθηκε και για την ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 7.1, ως προς τις διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των τάξεων, οι χαμηλότερες επιδόσεις στον άξονα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα και για τις δύο ομάδες των μαθητών σημειώθηκαν στην Ε΄ Δημοτικού ενώ οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στην Γ΄ Γυμνασίου. Όσον αφορά την ύπαρξη ενός εξελικτικού προτύπου των επιδόσεων με βάση την τάξη, παρατηρείται μια σαφής διαφοροποίηση των τάξεων του Δημοτικού σχολείου από τις τάξεις του

Γυμνασίου με την Γ΄ Γυμνασίου να παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία από την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Τα δεδομένα αυτά παρατηρούνται για την ελληνική γλώσσα και για τις δύο ομάδες μαθητών. Για τη γαλλική γλώσσα διαπιστώθηκε μία πιο ήπια αλλά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την αποκωδικοποίηση.

Πίνακας 7. 1: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στον άξονα της Αποκωδικοποίησης

Ομάδα	Τάξη	Ελληνική		Γαλλική	
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
ΚΑΙ	Ε΄ Δημοτικού	82,51	6,96	80,00	5,28
	ΣΤ΄ Δημοτικού	82,89	6,16	81,99	5,27
	Α΄ Γυμνασίου	86,29	4,80	84,42	5,64
	Β΄ Γυμνασίου	89,67	5,38	84,69	5,19
	Γ΄ Γυμνασίου	94,19	4,05	85,07	4,51
ΕΔΑ	Ε΄ Δημοτικού	39,83	3,90	28,76	4,19
	ΣΤ΄ Δημοτικού	40,79	3,85	29,20	4,05
	Α΄ Γυμνασίου	41,78	3,86	29,90	4,18
	Β΄ Γυμνασίου	43,15	3,58	30,75	4,09
	Γ΄ Γυμνασίου	46,07	4,34	32,41	3,58
	ΕΣΔ _{0,05}	2,84		2,84	
Σύνολο		87,11	6,98	83,23	5,85
ΚΑΙ					
Σύνολο		42,00	4,33	30,01	4,16
ΕΔΑ					
	ΕΣΔ _{0,05}	1,27		1,27	

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης,
ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, ΕΣΔ: Ελάχιστη Σημαντική Διαφορά ($P<0,05$)

7.2.2. Συγκριτικά αποτελέσματα των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της αναγνωστικής ευχέρειας.

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA διαπιστώνεται ότι η κύρια επίδραση της Ομάδας στην Ευχέρεια ήταν στατιστικά σημαντική $F(1,206)=5594,576$ ($p<0,001$). Η κύρια επίδραση της Τάξης στην Ευχέρεια ήταν στατιστικά σημαντική $F(4,206)=111,135$ ($p<0,001$). Η κύρια επίδραση της Γλώσσας στην Ευχέρεια ήταν στατιστικά σημαντική $F(1,206)=732,655$ ($p<0,001$). Οι αλληλεπιδράσεις Γλώσσα × Ομάδα $F(1,206)=161,968$ ($p<0,001$) και Γλώσσα × Τάξη $F(4,206)=2,436$ ($p<0,001$)

και Ομάδα \times Τάξη $F(4,206)=12,637$ ($p=0,227$) ήταν στατιστικά σημαντικές. Η αλληλεπίδραση Γλώσσα \times Ομάδα \times Τάξη στην Ευχέρεια ήταν στατιστικά σημαντική $F(4,206)=18,509$ ($p<0,001$).

Στον πίνακα 7.2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης για κάθε γλώσσα τόσο στο σύνολο των μαθητών της κάθε ομάδας όσο και ξεχωριστά σε κάθε τάξη στον άξονα της αναγνωστικής ευχέρειας σε συλλαβές.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της αναγνωστικής ευχέρειας σε συλλαβές του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 55,33 έως 100,00 με μέσο όρο 87,48 και τυπική απόκλιση 10,95. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 25,26 έως 57,65 με μέσο όρο 41,36 και τυπική απόκλιση 8,61. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.2 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P<0,001$, $E\Sigma\Delta=1,59$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερείχε της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της ευχέρειας σε συλλαβές του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της αναγνωστικής ευχέρειας σε συλλαβές του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 53,57 έως 100,00 με μέσο όρο 80,64 και τυπική απόκλιση 12,62. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 12,70 έως 42,62 με μέσο όρο 24,16 και τυπική απόκλιση 5,88. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.2 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P<0,001$, $E\Sigma\Delta=1,59$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερείχε της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της ευχέρειας σε συλλαβές του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα.

Επίσης, με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.2 διαπιστώθηκε ότι στον άξονα της ευχέρειας σε συλλαβές η βαθμολογία της ομάδας των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα στο τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα ήταν στατιστικά σημαντικά

υψηλότερη ($P<0,001$, $E\Sigma\Delta=1,59$) από τη βαθμολογία στο τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα. Το ίδιο διαπιστώθηκε και για την ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Τέλος, ως προς τις διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των τάξεων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι χαμηλότερες επιδόσεις στον άξονα της αναγνωστικής ευχέρειας σε συλλαβές τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα και για τις δύο ομάδες των μαθητών σημειώθηκαν στην Ε΄ Δημοτικού ενώ οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στην Γ΄ Γυμνασίου. Όσον αφορά την ύπαρξη ενός εξελικτικού προτύπου των επιδόσεων με βάση την τάξη, παρατηρείται μια σαφής διαφοροποίηση των τάξεων του Δημοτικού σχολείου από τις τάξεις του Γυμνασίου με την Γ΄ Γυμνασίου να παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία από την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Τα δεδομένα αυτά παρατηρούνται και για τις δύο γλώσσες και για τις δύο ομάδες μαθητών ως προς την ευχέρεια.

Πίνακας 7. 2: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στον άξονα της Ευχέρειας

Ομάδα	Τάξη	Ελληνική		Γαλλική	
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
ΚΑΙ	Ε΄ Δημοτικού	76,61	8,50	64,94	5,49
	ΣΤ΄ Δημοτικού	83,18	9,57	73,53	5,44
	Α΄ Γυμνασίου	88,79	8,81	84,22	6,77
	Β΄ Γυμνασίου	95,68	5,47	90,97	4,88
	Γ΄ Γυμνασίου	98,39	2,51	97,23	3,46
ΕΔΑ	Ε΄ Δημοτικού	31,46	4,24	21,09	7,40
	ΣΤ΄ Δημοτικού	39,07	6,41	21,84	3,89
	Α΄ Γυμνασίου	40,59	6,07	23,68	4,59
	Β΄ Γυμνασίου	49,78	4,10	26,93	4,93
	Γ΄ Γυμνασίου	50,37	3,45	29,64	3,20
	$E\Sigma\Delta_{0,05}$	3,55		3,55	
Σύνολο ΚΑΙ		87,48	10,95	80,64	12,62
Σύνολο ΕΔΑ		41,36	8,61	24,16	5,88
	$E\Sigma\Delta_{0,05}$	1,59		1,59	

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης,
ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, $E\Sigma\Delta$: Ελάχιστη Σημαντική Διαφορά ($P<0,05$)

7.2.3. Συγκριτικά αποτελέσματα των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της μορφολογίας-σύνταξης.

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA διαπιστώνεται ότι η κύρια επίδραση της Ομάδας στη Μορφοσύνταξη $F(1,206)=3942,726$ ($p<0,001$), της Τάξης στη Μορφοσύνταξη $F(4,206)=4,842$ ($p=0,001$) και της Γλώσσας στη Μορφοσύνταξη $F(1,206)=1414,489$ ($p<0,001$) ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι αλληλεπιδράσεις Γλώσσα × Ομάδα στη Μορφοσύνταξη $F(1,206)=119,849$ ($p<0,001$) και Γλώσσα × Τάξη στη Μορφοσύνταξη $F(4,206)=11,861$ ($p<0,001$) ήταν στατιστικά σημαντικές με εξαίρεση τις αλληλεπιδράσεις Ομάδα × Τάξη $F(4,206)=0,140$ ($p=0,967$) και Γλώσσα × Ομάδα × Τάξη $F(4,206)=0,735$ ($p=0,569$).

Στον πίνακα 7.3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης για κάθε γλώσσα τόσο στο σύνολο των μαθητών της κάθε ομάδας όσο και ξεχωριστά σε κάθε τάξη στον άξονα της μορφοσύνταξης. Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 4 δοκιμασίες: σχηματισμός ρημάτων, παραγωγή σύνθετων λέξεων και σύνταξη προτάσεων με και χωρίς εικόνες.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της μορφολογίας-σύνταξης του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 66,14 έως 100,00 με μέσο όρο 94,76 και τυπική απόκλιση 5,81. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 33,67 έως 64,41 με μέσο όρο 47,48 και τυπική απόκλιση 7,03. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.3 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P<0,001$, $E\Sigma\Delta=1,86$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερείχε της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της μορφολογίας-σύνταξης του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της μορφοσύνταξης του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 51,85 έως

100,00 με μέσο όρο 81,41 και τυπική απόκλιση 8,65. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 11,11 έως 44,44 με μέσο όρο 23,63 και τυπική απόκλιση 7,49. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.3 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P < 0,00$, $E\Sigma\Delta = 1,86$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερείχε της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της μορφοσύνταξης του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα.

Επίσης, με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.3 διαπιστώθηκε ότι στον άξονα της μορφολογίας-σύνταξης η βαθμολογία της ομάδας των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα στο τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ($P < 0,001$, $E\Sigma\Delta = 1,86$) από τη βαθμολογία στο τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα. Το ίδιο διαπιστώθηκε και για την ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Τέλος, ως προς τις διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των τάξεων οι χαμηλότερες επιδόσεις στον άξονα της μορφοσύνταξης τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα και για τις δύο ομάδες των μαθητών σημειώθηκαν στην Ε΄ Δημοτικού ενώ οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στην Γ΄ Γυμνασίου. Όσον αφορά την ύπαρξη ενός εξελικτικού προτύπου των επιδόσεων με βάση την τάξη, ενώ υπάρχει μία μικρή βελτίωση των επιδόσεων, ωστόσο δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων του Δημοτικού σχολείου από τις τάξεις του Γυμνασίου στην ελληνική γλώσσα και για τις δύο ομάδες. Αντίθετα στον άξονα της μορφοσύνταξης για τη γαλλική γλώσσα παρατηρείται σαφής διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων και για τις δύο ομάδες μαθητών με στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο τάξεων του Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου.

Πίνακας 7. 3: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στον άξονα της Μορφοσύνταξης

Ομάδα	Τάξη	Ελληνική		Γαλλική	
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
ΚΑΙ	Ε' Δημοτικού	93,60	7,95	76,85	9,47
	ΣΤ' Δημοτικού	94,44	5,41	79,11	7,48
	Α' Γυμνασίου	95,17	5,05	82,45	6,99
	Β' Γυμνασίου	95,22	5,10	84,44	7,84
	Γ' Γυμνασίου	95,32	5,07	86,57	8,54
ΕΔΑ	Ε' Δημοτικού	47,08	7,72	17,90	4,97
	ΣΤ' Δημοτικού	47,26	8,48	23,11	7,19
	Α' Γυμνασίου	47,58	6,37	24,80	7,01
	Β' Γυμνασίου	47,64	6,62	25,37	7,81
	Γ' Γυμνασίου	47,92	6,41	29,17	6,18
	ΕΣΔ _{0,05}	4,16		4,16	
Σύνολο ΚΑΙ		94,76	5,81	81,41	8,65
Σύνολο ΕΔΑ		47,48	7,03	23,63	7,49
	ΕΣΔ _{0,05}	1,86		1,86	

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης,
 ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, ΕΣΔ: Ελάχιστη Σημαντική Διαφορά ($P<0,05$)

7.2.4. Συγκριτικά αποτελέσματα των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της κατανόησης.

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA διαπιστώνεται ότι η κύρια επίδραση της Ομάδας στην Κατανόηση $F(1,206)=3512,464$ ($p<0,001$), της Τάξης στην Κατανόηση $F(4,206)=3,992$ ($p=0,004$) και της Γλώσσας στην Κατανόηση $F(1,206)=1378,845$ ($p<0,001$) ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι αλληλεπιδράσεις Γλώσσα × Ομάδα στην Κατανόηση $F(1,206)=135,111$ ($p<0,001$) και Γλώσσα × Τάξη στην Κατανόηση $F(4,206)=20,521$ ($p<0,001$) ήταν στατιστικά σημαντικές με εξαίρεση τις αλληλεπιδράσεις Ομάδα × Τάξη $F(4,206)=1,199$ ($p=0,312$) και Γλώσσα × Ομάδα × Τάξη $F(4,206)=0,481$ ($p=0,750$).

Στον πίνακα 7.4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης για κάθε γλώσσα τόσο στο σύνολο των μαθητών της κάθε ομάδας όσο και ξεχωριστά σε κάθε τάξη στον άξονα της κατανόησης. Η δοκιμασία αυτή

περιλαμβάνει 2 δοκιμασίες: αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων και κατανόηση κειμένων.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της κατανόησης του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 71,43 έως 100,00 με μέσο όρο 93,36 και τυπική απόκλιση 7,15. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 33,33 έως 68,18 με μέσο όρο 46,79 και τυπική απόκλιση 6,80. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.4 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P<0,001$, $E\Delta=1,97$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερέιχε της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της κατανόησης του τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα.

Ως προς την επίδοση των μαθητών της ομάδας καλής αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) στον άξονα της κατανόησης του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα η βαθμολογία κυμάνθηκε από 52,00 έως 96,00 με μέσο όρο 79,93 και τυπική απόκλιση 9,50. Η βαθμολογία των μαθητών της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο σύνολο του δείγματος (108 μαθητές) κυμάνθηκε από 4,00 έως 36,00 με μέσο όρο 21,41 και τυπική απόκλιση 7,74. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.4 διαπιστώνεται ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($P<0,001$, $E\Delta=1,97$). Συνεπώς, η ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας υπερέιχε της ομάδας μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στον άξονα της κατανόησης του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα.

Επίσης, με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.4 διαπιστώθηκε ότι στον άξονα της κατανόησης η βαθμολογία της ομάδας των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα στο τεστ ανάγνωσης για την ελληνική γλώσσα ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ($P<0,001$, $E\Delta=1,97$) από τη βαθμολογία στο τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα. Το ίδιο διαπιστώθηκε και για την ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Τέλος, ως προς τις διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των τάξεων οι χαμηλότερες επιδόσεις στη δοκιμασία της κατανόησης τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα και για τις δύο ομάδες των μαθητών σημειώθηκαν στην Ε΄

Δημοτικού ενώ οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στην Γ΄ Γυμνασίου. Όσον αφορά την ύπαρξη ενός εξελικτικού προτύπου των επιδόσεων με βάση την τάξη, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων του Δημοτικού σχολείου από τις τάξεις του Γυμνασίου στην ελληνική γλώσσα και για την ομάδα με καλή αναγνωστική ικανότητα. Για την ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης υπάρχει βελτίωση των επιδόσεων, ωστόσο δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων του Δημοτικού σχολείου από τις τάξεις του Γυμνασίου. Αντίθετα στον άξονα της κατανόησης για τη γαλλική γλώσσα παρατηρείται σαφής διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων και για τις δύο ομάδες μαθητών με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων του Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου.

Πίνακας 7. 4: Επιδόσεις των μαθητών ΚΑΙ και ΕΔΑ στα Ελληνικά και τα Γαλλικά στον άξονα της Κατανόησης

Ομάδα	Τάξη	Ελληνική		Γαλλική	
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
ΚΑΙ	Ε΄ Δημοτικού	90,75	7,41	75,67	11,12
	ΣΤ΄ Δημοτικού	91,30	7,42	78,72	8,77
	Α΄ Γυμνασίου	94,00	6,52	81,22	8,48
	Β΄ Γυμνασίου	94,84	7,81	82,40	8,84
	Γ΄ Γυμνασίου	95,22	5,97	83,25	8,54
ΕΔΑ	Ε΄ Δημοτικού	44,75	7,02	13,17	5,34
	ΣΤ΄ Δημοτικού	46,50	5,24	21,60	5,89
	Α΄ Γυμνασίου	46,63	6,58	22,78	6,76
	Β΄ Γυμνασίου	48,00	7,66	23,40	6,39
	Γ΄ Γυμνασίου	48,04	6,83	29,00	5,56
	ΕΣΔ _{0,05}	4,40		4,40	
Σύνολο ΚΑΙ		93,36	7,15	79,93	9,50
Σύνολο ΕΔΑ		46,79	6,80	21,41	7,74
	ΕΣΔ _{0,05}	1,97		1,97	

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης,
 ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, ΕΣΔ: Ελάχιστη Σημαντική Διαφορά ($P < 0,05$)

7.3. Συσχέτιση μεταξύ της μορφοσυντακτικής δεξιότητας και της ανάγνωσης

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της μορφοσυντακτικής δεξιότητας και της ανάγνωσης δημιουργήθηκαν τρεις πίνακες. Ο πρώτος πίνακας παρουσιάζει τη συσχέτιση μεταξύ συνολικά του μορφοσυντακτικού άξονα (δοκιμασίες 5,6,7,8) και των τριών αναγνωστικών δοκιμασιών. Ο δεύτερος πίνακας παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ της μορφολογίας (δοκιμασίες 5,6) με τις τρεις αναγνωστικές δοκιμασίες και της σύνταξης (δοκιμασίες 7,8) με τις τρεις αναγνωστικές δοκιμασίες. Ο τρίτος πίνακας παρουσιάζει τις συσχετίσεις χωριστά για κάθε δοκιμασία της μορφολογίας με τις υπόλοιπες δοκιμασίες για κάθε γλώσσα και για κάθε ομάδα.

7.3.1. Συσχέτιση (r του Pearson) της μορφοσυντακτικής δεξιότητας με τις αναγνωστικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα στους μαθητές με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Όλες οι συσχετίσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, ανιχνεύθηκαν έξι πολύ ισχυρές (0,65 έως 0,85), τρεις ισχυρές (0,45 έως 0,65) και τρεις μέτριας εντάσεως θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του μορφοσυντακτικού άξονα, ο οποίος περιλαμβάνει 4 δοκιμασίες - σχηματισμός ρημάτων, παραγωγή σύνθετων λέξεων, σύνταξη προτάσεων με και χωρίς εικόνες- και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης, δηλαδή της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης (πίνακας 7.5).

Ως προς την ελληνική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της αποκωδικοποίησης ($r=0,627$, $P<0,001$), μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της ευχέρειας ($r=0,327$, $P<0,001$) και τέλος πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της κατανόησης ($r=0,703$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε μέτρια, θετική και

στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της αποκωδικοποίησης ($r=0,299$, $P<0,002$), μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της ευχέρειας ($r=0,311$, $P=0,001$) και τέλος ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της κατανόησης ($r=0,565$, $P<0,001$).

Ως προς τη γαλλική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της αποκωδικοποίησης ($r=0,734$, $P<0,001$), ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της ευχέρειας ($r=0,587$, $P<0,001$) και τέλος πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της κατανόησης ($r=0,736$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της αποκωδικοποίησης ($r=0,718$, $P<0,001$), πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της ευχέρειας ($r=0,657$, $P<0,001$) και τέλος πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφοσύνταξης και της κατανόησης ($r=0,828$, $P<0,001$).

Πίνακας 7. 5: Συσχέτιση (r του Pearson) μεταξύ μορφοσυντακτικής δεξιότητας και ανάγνωσης

Δοκιμασία	Ομάδα/Γλώσσα	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Κατανόηση
Μορφοσύνταξη/ Ελληνικά	ΚΑΙ/Ελληνικά	$r=0,627$ $P<0,001^*$	$r=0,327$ $P<0,001^*$	$r=0,703$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Ελληνικά	$r=0,299$ $P=0,002^*$	$r=0,311$ $P=0,001^*$	$r=0,565$ $P<0,001^*$
Μορφοσύνταξη/ Γαλλικά	ΚΑΙ/Γαλλικά	$r=0,734$ $P<0,001^*$	$r=0,587$ $P<0,001^*$	$r=0,736$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Γαλλικά	$r=0,718$ $P<0,001^*$	$r=0,657$ $P<0,001^*$	$r=0,828$ $P<0,001^*$

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης

*Στατιστικά Σημαντικό Αποτέλεσμα

7.3.2. Συσχέτιση της μορφολογίας με τις αναγνωστικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης, καθώς και της σύνταξης με τις αναγνωστικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα στους μαθητές με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Για τη μελέτη της συσχέτισης μεταξύ πρώτα των μορφολογικών δεξιοτήτων και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης και στη συνέχεια μεταξύ των συντακτικών δεξιοτήτων και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Όλες οι συσχετίσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, ανιχνεύθηκαν δέκα πολύ ισχυρές (0,65 έως 0,85), δέκα ισχυρές (0,45 έως 0,65) και τέσσερις μέτριας εντάσεως θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της μορφολογικής δοκιμασίας, η οποία περιλαμβάνει δύο υποδοκιμασίες - σχηματισμός ρημάτων, παραγωγή σύνθετων λέξεων - και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης, δηλαδή της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης και μεταξύ της συντακτικής δοκιμασίας, η οποία περιλαμβάνει σύνταξη προτάσεων με και χωρίς εικόνες και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης (πίνακας 7.6).

Ως προς την ελληνική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφολογίας και της αποκωδικοποίησης ($r=0,805$, $P<0,001$), ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και ευχέρειας ($r=0,597$, $P<0,001$) και μορφολογίας και κατανόησης ($r=0,494$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και αποκωδικοποίησης ($r=0,350$, $P<0,005$) και μορφολογίας και ευχέρειας ($r=0,427$, $P=0,001$) και τέλος ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφολογίας και της κατανόησης ($r=0,475$, $P<0,001$).

Ως προς τη γαλλική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και αποκωδικοποίησης ($r=0,570$, $P<0,001$) και μορφολογίας και της ευχέρειας ($r=0,544$, $P<0,001$) και πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφολογίας και της κατανόησης ($r=0,651$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και αποκωδικοποίησης ($r=0,703$, $P<0,001$), μορφολογίας και ευχέρειας ($r=0,674$, $P<0,001$) και μορφολογίας και κατανόησης ($r=0,805$, $P<0,001$).

Ως προς την ελληνική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση

μεταξύ της σύνταξης και της αποκωδικοποίησης ($r=0,748$, $P<0,001$), ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σύνταξης και της ευχέρειας ($r=0,546$, $P<0,001$) και μέτριας εντάσεως μεταξύ της σύνταξης και της κατανόησης ($r=0,416$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σύνταξης και της αποκωδικοποίησης ($r=0,409$, $P<0,005$), ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σύνταξης και της ευχέρειας ($r=0,592$, $P=0,001$) και της σύνταξης και της κατανόησης ($r=0,454$, $P<0,001$).

Ως προς τη γαλλική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και αποκωδικοποίησης ($r=0,708$, $P<0,001$), ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και ευχέρειας ($r=0,553$, $P<0,001$) και πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μορφολογίας και της κατανόησης ($r=0,727$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και αποκωδικοποίησης ($r=0,607$, $P<0,001$), μορφολογίας και ευχέρειας ($r=0,525$, $P<0,001$) και πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφολογίας και κατανόησης ($r=0,707$, $P<0,001$).

Πίνακας 7. 6: Συσχέτιση (r του Pearson) μεταξύ χωριστά της μορφολογίας και της σύνταξης με την ανάγνωση

Δοκιμασία	Ομάδα/Γλώσσα	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Κατανόηση
Μορφολογία/ Ελληνικά	ΚΑΙ/Ελληνικά	$r=0,805$ $P<0,001^*$	$r=0,597$ $P<0,001^*$	$r=0,494$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Ελληνικά	$r=0,350$ $P<0,001^*$	$r=0,427$ $P<0,001^*$	$r=0,475$ $P<0,001^*$
Μορφολογία/ Γαλλικά	ΚΑΙ/Γαλλικά	$r=0,570$ $P<0,001^*$	$r=0,544$ $P<0,001^*$	$r=0,651$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Γαλλικά	$r=0,703$ $P<0,001^*$	$r=0,674$ $P<0,001^*$	$r=0,805$ $P<0,001^*$
Σύνταξη/Ελληνικά	ΚΑΙ/Ελληνικά	$r=0,748$ $P<0,001^*$	$r=0,546$ $P<0,001^*$	$r=0,416$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Ελληνικά	$r=0,409$ $P<0,001^*$	$r=0,592$ $P<0,001^*$	$r=0,454$ $P<0,001^*$
Σύνταξη/Γαλλικά	ΚΑΙ/Γαλλικά	$r=0,708$ $P<0,001^*$	$r=0,553$ $P<0,001^*$	$r=0,727$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Γαλλικά	$r=0,607$ $P<0,001^*$	$r=0,525$ $P<0,001^*$	$r=0,707$ $P<0,001^*$

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης
*Στατιστικά Σημαντικό Αποτέλεσμα

7.3.3. Συσχέτιση (r του Pearson) των δύο δοκιμασιών της μορφολογίας με τις αναγνωστικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα στους μαθητές με και χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Για τη μελέτη της συσχέτισης μεταξύ των δύο μορφολογικών δεξιοτήτων και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Όλες οι συσχετίσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, ανιχνεύθηκαν πέντε πολύ ισχυρές (0,65 έως 0,85), δεκατρείς ισχυρές (0,45 έως 0,65) και έξι μέτριας εντάσεως θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του σχηματισμού ρημάτων και της παραγωγής σύνθετων λέξεων και των τριών διαστάσεων της ανάγνωσης, δηλαδή της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης. (πίνακας 7.7).

Ως προς την ελληνική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της δοκιμασίας σχηματισμού ρημάτων και της αποκωδικοποίησης ($r=0,684$, $P<0,001$), ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σχηματισμού ρημάτων και της ευχέρειας ($r=0,498$, $P<0,001$) και μέτριας εντάσεως θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σχηματισμού ρημάτων και της κατανόησης ($r=0,318$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ σχηματισμού ρημάτων και αποκωδικοποίησης ($r=0,306$, $P<0,005$) και σχηματισμού ρημάτων και ευχέρειας ($r=0,335$, $P=0,001$) και τέλος ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σχηματισμού ρημάτων και της κατανόησης ($r=0,475$, $P<0,001$).

Ως προς τη γαλλική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ σχηματισμού ρημάτων και αποκωδικοποίησης ($r=0,467$, $P<0,001$), ευχέρειας ($r=0,457$, $P<0,001$) και κατανόησης ($r=0,537$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ σχηματισμού ρημάτων και αποκωδικοποίησης ($r=0,719$, $P<0,001$)

και σχηματισμού ρημάτων και κατανόησης ($r=0,693$, $P<0,001$). Ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ σχηματισμού ρημάτων και ευχέρειας ($r=0,517$, $P<0,001$)

Ως προς την ελληνική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παραγωγής σύνθετων λέξεων και της αποκωδικοποίησης ($r=0,746$, $P<0,001$), ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παραγωγής σύνθετων λέξεων και της ευχέρειας ($r=0,563$, $P<0,001$) και μέτριας εντάσεως μεταξύ της παραγωγής σύνθετων λέξεων και της κατανόησης ($r=0,416$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ παραγωγής σύνθετων λέξεων και αποκωδικοποίησης ($r=0,258$, $P=0,007$), ευχέρειας ($r=0,353$, $P<0,005$) και κατανόησης ($r=0,454$, $P<0,001$).

Ως προς τη γαλλική γλώσσα, για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας βρέθηκε ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ παραγωγής λέξεων και αποκωδικοποίησης ($r=0,550$, $P<0,001$), ευχέρειας ($r=0,513$, $P<0,001$) και κατανόησης ($r=0,625$, $P<0,001$). Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης βρέθηκε ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ παραγωγής λέξεων και αποκωδικοποίησης ($r=0,482$, $P<0,001$) και μεταξύ παραγωγής σύνθετων λέξεων και ευχέρειας ($r=0,611$, $P<0,001$), ενώ πολύ ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ παραγωγής σύνθετων λέξεων και κατανόησης ($r=0,665$, $P<0,001$).

Πίνακας 7. 7: Συσχέτιση (r του Pearson) μεταξύ των δοκιμασιών της μορφολογίας με την ανάγνωση

Δοκιμασία	Ομάδα/Γλώσσα	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Κατανόηση
Σχηματισμός ρημάτων/Ελληνικά	ΚΑΙ/Ελληνικά	$r=0,684$ $P<0,001^*$	$r=0,498$ $P<0,001^*$	$r=0,318$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Ελληνικά	$r=0,306$ $P<0,001^*$	$r=0,335$ $P<0,001^*$	$r=0,475$ $P<0,001^*$
Σχηματισμός ρημάτων /Γαλλικά	ΚΑΙ/Γαλλικά	$r=0,467$ $P<0,001^*$	$r=0,457$ $P<0,001^*$	$r=0,537$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Γαλλικά	$r=0,719$ $P<0,001^*$	$r=0,517$ $P<0,001^*$	$r=0,693$ $P<0,001^*$
Παραγωγή σύνθετων λέξεων/Ελληνικά	ΚΑΙ/Ελληνικά	$r=0,746$ $P<0,001^*$	$r=0,563$ $P<0,001^*$	$r=0,416$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Ελληνικά	$r=0,258$ $P=0,007^*$	$r=0,353$ $P<0,001^*$	$r=0,449$ $P<0,001^*$
Παραγωγή λέξεων /Γαλλικά	ΚΑΙ/Γαλλικά	$r=0,550$ $P<0,001^*$	$r=0,513$ $P<0,001^*$	$r=0,625$ $P<0,001^*$
	ΕΔΑ/Γαλλικά	$r=0,482$ $P<0,001^*$	$r=0,611$ $P<0,001^*$	$r=0,665$ $P<0,001^*$

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης

*Στατιστικά Σημαντικό Αποτέλεσμα

7.4. Διαγλωσσική μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων

7.4.1. Για τη μελέτη της σχέσης όλων των δεξιοτήτων μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Οι περισσότερες σχέσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν δύο σχέσεις στατιστικά μη σημαντικές. Ειδικότερα, ανιχνεύθηκαν μία πάρα πολύ ισχυρή (0,85 έως 1), δέκα πολύ ισχυρές (0,65 έως 0,85), εννέα ισχυρές (0,45 έως 0,65) και δέκα μέτριας εντάσεως θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε όλες τις δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας και στις δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας (πίνακας 7.8). Μελετήθηκε πρώτα η σχέση της δοκιμασίας της αποκωδικοποίησης στην ελληνική γλώσσα, η οποία περιλάμβανε τις δοκιμασίες αποκωδικοποίηση άσημων και πραγματικών λέξεων, διάκριση μεταξύ πραγματικών και άσημων λέξεων, με όλες τις δοκιμασίες της γαλλικής γλώσσας χωριστά για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Στη συνέχεια, η σχέση της δοκιμασίας της ευχέρειας σε συλλαβές με όλες τις δοκιμασίες της γαλλικής γλώσσας τόσο για τους

μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Έπειτα, μελετήθηκε η σχέση της δοκιμασίας της μορφοσύνταξης, η οποία περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες σχηματισμός ρημάτων, παραγωγή σύνθετων λέξεων, σύνταξη προτάσεων με και χωρίς εικόνες, με όλες τις δοκιμασίες της γαλλικής γλώσσας για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τέλος, η σχέση της δοκιμασίας της κατανόησης, η οποία περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων και κατανόηση κειμένων, με όλες τις δοκιμασίες της γαλλικής γλώσσας χωριστά για την ομάδα μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας και για την ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας η δοκιμασία της αποκωδικοποίησης στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε πάρα πολύ ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την δοκιμασία της ευχέρειας στη γαλλική γλώσσα ($r=0,873$, $P<0,001$) και πολύ ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης ($r=0,727$, $P<0,001$) της μορφοσύνταξης ($r=0,746$, $P<0,001$) και της κατανόησης ($r=0,739$, $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα. Στη συνέχεια, η δοκιμασία της ευχέρειας στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε πολύ ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την αποκωδικοποίηση ($r=0,716$, $P<0,001$) και την ευχέρεια ($r=0,802$, $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα και ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις δοκιμασίες της μορφοσύνταξης ($r=0,587$, $P<0,001$) και της κατανόησης ($r=0,628$, $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα. Έπειτα, η δοκιμασία της μορφοσύνταξης στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε πολύ ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την μορφοσύνταξη ($r=0,665$ $P<0,001$) και την κατανόηση ($r=0,674$ $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα, ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης ($r=0,642$ $P<0,001$), ενώ με την ευχέρεια στη γαλλική γλώσσα η συσχέτιση ήταν μέτριας εντάσεως, θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0,327$ $P<0,001$). Τέλος, η κατανόηση στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την αποκωδικοποίηση ($r=0,584$, $P<0,001$), τη μορφοσύνταξη ($r=0,477$ $P<0,001$) και την κατανόηση ($r=0,674$, $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα, ενώ η σχέση της με την ευχέρεια στα γαλλικά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης η δοκιμασία της αποκωδικοποίησης στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε πολύ ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις δοκιμασίες της μορφοσύνταξης και της κατανόησης στη γαλλική γλώσσα ($r=0,681$, $r=0,739$, $P<0,001$) και ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας στη γαλλική γλώσσα ($r=0,555$, $r=0,470$, $P<0,001$). Στη συνέχεια, η δοκιμασία της ευχέρειας στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ευχέρεια ($r=0,540$, $P<0,001$) και την κατανόηση ($r=0,568$, $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα και μέτρια, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης ($r=0,372$, $P<0,001$) και της μορφοσύνταξης ($r=0,445$, $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα. Έπειτα, η δοκιμασία της μορφοσύνταξης στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε μέτρια, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την αποκωδικοποίηση ($r=0,299$, $P=0,002$), την ευχέρεια ($r=0,281$, $P=0,003$), τη μορφοσύνταξη ($r=0,284$, $P=0,003$) και την κατανόηση στη γαλλική γλώσσα. Τέλος, η κατανόηση στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε μέτρια, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την αποκωδικοποίηση ($r=0,384$, $P<0,001$) και την ευχέρεια ($r=0,205$, $P<0,033$) στη γαλλική γλώσσα, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη δοκιμασία της ευχέρειας, της μορφοσύνταξης και της κατανόησης στα γαλλικά.

Πίνακας 7. 8: Συσχέτιση δεξιότητων της ελληνικής με τις δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας

Ομάδα	Δοκιμασίες Ελληνικά/Γαλλικά	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Μορφοσύνταξη	Κατανόηση
ΚΑΙ	Αποκωδικοποίηση	$r=0,727$ $P<0,001^*$	$r=0,873$ $P<0,001^*$	$r=0,746$ $P<0,001^*$	$r=0,739$ $P<0,001^*$
	Ευχέρεια	$r=0,716$ $P<0,001^*$	$r=0,802$ $P<0,001^*$	$r=0,587$ $P<0,001^*$	$r=0,628$ $P<0,001^*$
	Μορφοσύνταξη	$r=0,642$ $P<0,001^*$	$r=0,327$ $P<0,001^*$	$r=0,665$ $P<0,001^*$	$r=0,695$ $P<0,001^*$
	Κατανόηση	$r=0,584$ $P<0,001^*$	$r=0,216$ $P=0,025^*$	$r=0,477$ $P<0,001^*$	$r=0,674$ $P<0,001^*$
ΕΔΑ	Αποκωδικοποίηση	$r=0,555$ $P<0,001^*$	$r=0,470$ $P<0,001^*$	$r=0,718$ $P<0,001^*$	$r=0,686$ $P<0,001^*$
	Ευχέρεια	$r=0,372$ $P<0,001^*$	$r=0,540$ $P<0,001^*$	$r=0,445$ $P<0,001^*$	$r=0,568$ $P<0,001^*$
	Μορφοσύνταξη	$r=0,299$ $P=0,002^*$	$r=0,281$ $P=0,003^*$	$r=0,284$ $P=0,003^*$	$r=0,191$ $P=0,047^*$
	Κατανόηση	$r=0,384$ $P<0,001^*$	$r=0,205$ $P=0,033^*$	$r=0,081$ $P=0,406$	$r=0,081$ $P=0,404$

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης

*Στατιστικά Σημαντικό Αποτέλεσμα

7.4.2. Για τη μελέτη της σχέσης των δεξιοτήτων χωριστά της μορφολογίας και της σύνταξης μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Όλες οι συσχετίσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, ανιχνεύθηκαν πέντε πολύ ισχυρές (0,65 έως 0,85), τέσσερις ισχυρές (0,45 έως 0,65) και οκτώ μέτριας εντάσεως θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες της μορφολογίας και της σύνταξης της ελληνικής γλώσσας και σε όλες τις δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας (πίνακας 7.9). Μελετήθηκε πρώτα η σχέση της δοκιμασίας της μορφολογίας στην ελληνική γλώσσα, η οποία περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες σχηματισμός ρημάτων και παραγωγή λέξεων με όλες τις δοκιμασίες στη γαλλική γλώσσα χωριστά για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Στη συνέχεια, μελετήθηκε η σχέση της δοκιμασίας της σύνταξης στην ελληνική γλώσσα, η οποία περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες της σύνταξης προτάσεων με και χωρίς εικόνες, με όλες τις δοκιμασίες στη γαλλική γλώσσα τόσο για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Για τους μαθητές καλής αναγνωστικής ικανότητας η δοκιμασία της μορφολογίας στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε πολύ ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ίδια δοκιμασία ($r=0,708$ $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα, με τη δοκιμασία της ευχέρειας ($r=0,675$ $P<0,001$) και με τη δοκιμασία της κατανόησης ($r=0,743$ $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα, ενώ συσχετίστηκε ισχυρά θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης ($r=0,624$ $P<0,001$). Η δοκιμασία της σύνταξης στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ίδια δοκιμασία στη γαλλική γλώσσα ($r=0,446$ $P<0,001$), πολύ ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη δοκιμασία της ευχέρειας ($r=0,711$ $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα και ισχυρά, θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης ($r=0,505$ $P<0,001$) και τη δοκιμασία της κατανόησης ($r=0,619$ $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα.

Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, η δοκιμασία της μορφολογίας στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε μέτρια, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ίδια δοκιμασία ($r=0,248$ $P=0,010$) στη γαλλική γλώσσα, με τη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης ($r=0,272$ $P=0,004$), με τη δοκιμασία της ευχέρειας ($r=0,366$ $P<0,001$) και με τη δοκιμασία της κατανόησης ($r=0,267$ $P=0,005$) στη

γαλλική γλώσσα. Η δοκιμασία της σύνταξης στην ελληνική γλώσσα συσχετίστηκε μέτρια, θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ίδια δοκιμασία στη γαλλική γλώσσα ($r=0,393$ $P<0,001$), με τη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης ($r=0,409$ $P<0,001$), με τη δοκιμασία της ευχέρειας ($r=0,431$ $P<0,001$) και με τη δοκιμασία της κατανόησης ($r=0,434$ $P<0,001$) στη γαλλική γλώσσα..

Πίνακας 7. 9: Συσχέτιση της μορφολογίας και της σύνταξης της ελληνικής με όλες τις δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας

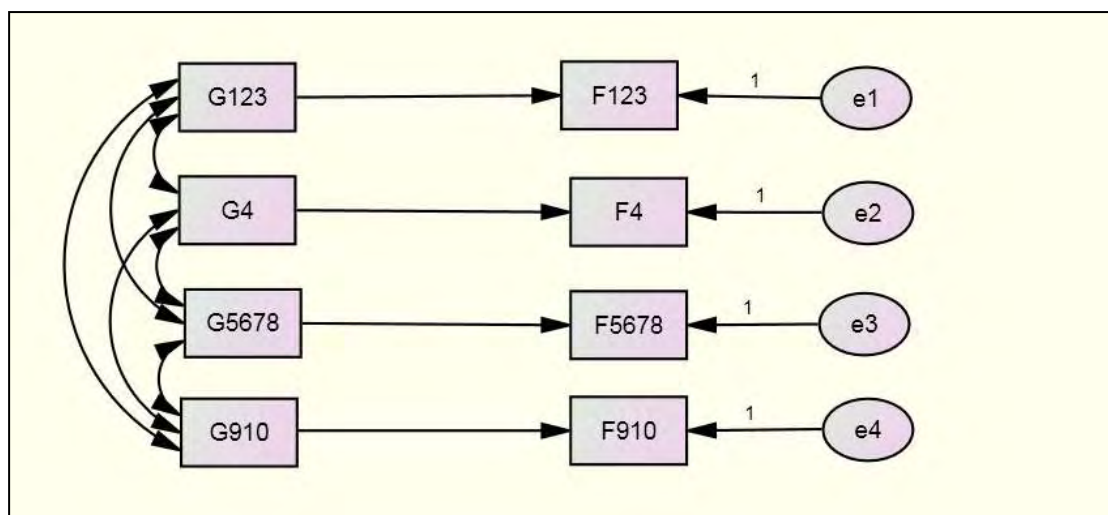
Ομάδα	Δοκιμασίες Ελληνικά/Γαλλικά	Αποκ/ποίηση	Ευχέρεια	Μορφολογία	Σύνταξη	Κατανόηση
ΚΑΙ	Μορφολογία	$r=0,624$ $P<0,001^*$	$r=0,675$ $P<0,001^*$	$r=0,708$ $P<0,001^*$	$r=0,699$ $P<0,001^*$	$r=0,743$ $P<0,001^*$
	Σύνταξη	$r=0,505$ $P<0,001^*$	$r=0,711$ $P<0,001^*$	$r=0,624$ $P<0,001^*$	$r=0,446$ $P<0,001^*$	$r=0,619$ $P<0,001^*$
ΕΔΑ	Μορφολογία	$r=0,272$ $P=0,004^*$	$r=0,366$ $P<0,001^*$	$r=0,248$ $P=0,010^*$	$r=0,254$ $P=0,008^*$	$r=0,267$ $P=0,005^*$
	Σύνταξη	$r=0,409$ $P<0,001^*$	$r=0,431$ $P<0,001^*$	$r=0,499$ $P<0,001^*$	$r=0,393$ $P<0,001^*$	$r=0,434$ $P<0,001^*$

ΚΑΙ: Καλή Αναγνωστική Ικανότητα, ΕΔΑ: Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης

*Στατιστικά Σημαντικό Αποτέλεσμα

7.5. Ολικός έλεγχος της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα 7.4 οδήγησαν στην ανάγκη ενός ολικού ελέγχου της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα, θεωρώντας τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας ως ένα κλειστό σύστημα. Για το σκοπό αυτό τα δεδομένα προσαρμόστηκαν στο υπόδειγμα που παρουσιάζεται στο διάγραμμα 7.1 στο μεθοδολογικό πλαίσιο των Structural Equation Models (SEM, Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων). Στους πίνακες 7.10 – 7.15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Το προτεινόμενο υπόδειγμα ελέγχθηκε και για τις δύο ομάδες μαθητών ξεχωριστά.



Διάγραμμα 7.1: Υπόδειγμα SEM για τον έλεγχο της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα. G123: Αποκωδικοποίηση, G4: Ευχέρεια, G5678: Μορφosύνταξη και G910: Κατανόηση στην ελληνική γλώσσα. F123: Αποκωδικοποίηση, F4: Ευχέρεια, F5678: Μορφosύνταξη και F910: Κατανόηση στη γαλλική γλώσσα. Οι ελλείψεις e1-e4 αντιστοιχούν στα σφάλματα. Τα βέλη δηλώνουν άμεση επίδραση και τα τόξα συσχέτιση

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.10 διαπιστώνεται ότι και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας, για την ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα επιδρούν θετικά και στατιστικά σημαντικά στις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας. Μεγαλύτερη επίδραση φαίνεται να έχει η δοκιμασία της κατανόησης για την ελληνική γλώσσα (G910) στη δοκιμασία της κατανόησης για τη γαλλική γλώσσα (F910).

Πίνακας 7. 10: Συντελεστές Παλινδρόμησης για το προτεινόμενο υπόδειγμα (Ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα)

Επίδραση	Beta	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		P
		Κάτω όριο	Άνω όριο	
F123 ← G123	0,600	0,485	0,739	0,005
F4 ← G4	1,033	0,911	1,157	0,012
F5678 ← G5678	1,874	1,399	2,454	0,016
F910 ← G910	2,361	1,764	3,480	0,012

Από τον πίνακα 7.11 επαληθεύεται η υπόθεση ότι οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας μπορούν να θεωρηθούν ως ένα κλειστό σύστημα. Όλες οι συσχετίσεις είναι θετικές, ισχυρές έως πάρα πολύ ισχυρές και στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 7. 11: Συντελεστές Συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας (Ομάδα παιδιών ΚΑΙ)

Συσχέτιση	<i>r</i>	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		<i>P</i>
		Κάτω όριο	Άνω όριο	
G123 ↔ G4	0,877	0,829	0,917	0,012
G5678 ↔ G910	0,714	0,600	0,823	0,006
G4 ↔ G910	0,505	0,391	0,642	0,005
G123 ↔ G910	0,707	0,578	0,802	0,007
G4 ↔ G5678	0,613	0,520	0,724	0,009
G123 ↔ G5678	0,847	0,790	0,918	0,005

Από τον πίνακα 7.12 διαπιστώνεται ότι το προτεινόμενο υπόδειγμα έχει πάρα πολύ καλή προσαρμογή. Όλοι οι δείκτες καλής προσαρμογής είναι πάνω από τις απαιτούμενες ελάχιστες τιμές. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική γλώσσα στη γαλλική για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα.

Πίνακας 7. 12: Δείκτες καλής προσαρμογής του προτεινόμενου υποδείγματος (Ομάδα παιδιών ΚΑΙ)

Δείκτες Καλής Προσαρμογής	Τιμές	Απαίτηση
GFI	0,977	≥0,95
AGFI	0,954	≥0,95
NFI	0,966	≥0,95
RFI rho1	0,974	≥0,95
RMR	8,470	Όσο το δυνατόν πιο κοντά στο μηδέν σε σχέση με την τιμή 57,512

Για την ομάδα μαθητών ΕΔΑ η υπόθεση της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική γλώσσα στη γαλλική δεν υποστηρίζεται επαρκώς με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα. Οι δείκτες καλής προσαρμογής του προτεινόμενου υποδείγματος δεν είναι ικανοποιητικοί (πίνακας 7.13).

Πίνακας 7. 13: Δείκτες καλής προσαρμογής του προτεινόμενου υποδείγματος (Ομάδα παιδιών ΕΔΑ)

Δείκτες Καλής Προσαρμογής	Τιμές	Απαίτηση
GFI	0,872	$\geq 0,95$
AGFI	0,745	$\geq 0,95$
NFI	0,773	$\geq 0,95$
RFI rho l	0,647	$\geq 0,95$
RMR	10,551	Όσο το δυνατόν πιο κοντά στο μηδέν σε σχέση με την τιμή 28,921

Στους πίνακες 7.14 και 7.15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 7.14 διαπιστώνεται ότι και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας, για την ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, επιδρούν θετικά και στατιστικά σημαντικά στις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας. Μεγαλύτερη επίδραση φαίνεται να έχει η δοκιμασία της κατανόησης για την ελληνική γλώσσα (G910) στη δοκιμασία της κατανόησης για τη γαλλική γλώσσα (F910).

Πίνακας 7. 14: Συντελεστές Παλινδρόμησης για το προτεινόμενο υπόδειγμα (Ομάδα παιδιών ΕΔΑ)

Επίδραση	Beta	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		
		Κάτω όριο	Άνω όριο	P
F123 ← G123	0,970	0,750	1,198	0,020
F4 ← G4	0,578	0,455	0,716	0,012
F5678 ← G5678	1,510	0,945	2,889	0,014
F910 ← G910	1,945	1,172	3,975	0,014

Από τον πίνακα 7.15 επαληθεύεται επαρκώς η υπόθεση ότι οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας μπορούν να θεωρηθούν ως ένα κλειστό σύστημα. Όλες οι συσχετίσεις είναι θετικές, από μέτριας εντάσεως έως πολύ ισχυρές και στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 7. 15: Συντελεστές Συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας (Ομάδα παιδιών ΕΔΑ)

Συσχέτιση	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης			<i>P</i>
	<i>r</i>	Κάτω όριο	Άνω όριο	
G123 ↔ G4	0,530	0,413	0,643	0,010
G5678 ↔ G910	0,565	0,442	0,656	0,007
G4 ↔ G910	0,356	0,170	0,482	0,014
G123 ↔ G910	0,455	0,340	0,567	0,006
G4 ↔ G5678	0,311	0,162	0,488	0,008
G123 ↔ G5678	0,268	0,119	0,438	0,008

7.6. Σύνοψη 7^ο κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων σε πίνακες με σύντομη λεκτική παρουσίαση. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η ερμηνεία των ευρημάτων και οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1. Εισαγωγή

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση διαφορών στις επιδόσεις τόσο μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων στην κάθε γλώσσα όσο και μεταξύ της ελληνικής ως μητρικής και τη γαλλικής ως ξένης γλώσσας μέσα στην κάθε ομάδα ως προς τις αναγνωστικές και τις μορφοσυντακτικές δοκιμασίες. Επιπλέον, διερευνήθηκε η ύπαρξη εξελικτικού προτύπου των επιδόσεων των μαθητών ως προς την τάξη. Επίσης, η έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ του μορφοσυντακτικού γλωσσικού παράγοντα με τις τρεις συνιστώσες της αναγνωστικής διαδικασίας, την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Τέλος, βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν οι αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην ελληνική ως μητρική γλώσσα μπορούν να προβλέψουν τις αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στη γαλλική ως ξένη γλώσσα τόσο των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας υπό το πρίσμα των σύγχρονων ερευνητικών κατευθύνσεων και με βάση τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία. Στο τέλος του κεφαλαίου θα παρουσιαστούν οι παιδαγωγικές προεκτάσεις, οι περιορισμοί της έρευνας και συγκεκριμένες προτάσεις για την πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων μέσα στη σχολική τάξη.

8.2. Επιδόσεις μεταξύ των ομάδων στην κάθε γλώσσα

Πρώτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν ότι, τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα σε όλες τις δοκιμασίες του ελληνικού και του γαλλικού τεστ ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση καθώς έδειξαν ότι η ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχε χαμηλότερη επίδοση από την ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα σε όλες τις δοκιμασίες του τεστ ανάγνωσης, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφοσύνταξη και την

κατανόηση για την ελληνική γλώσσα με στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα ίδια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν για τις δύο ομάδες μαθητών σε όλες τις δοκιμασίες του τεστ ανάγνωσης και για τη γαλλική γλώσσα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι μια ειδική και σημαντική βλάβη στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης, δηλαδή στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση λέξεων. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, κάτι το οποίο μπορεί να εμποδίσει τη βελτίωση του λεξιλογίου και της αποκτώμενης γνώσης (DSM-IV, 1994; ICD-10, 2010; Lyon, 1995; Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να εξηγήσουν τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σχέση με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα της παρούσας έρευνας στις δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης του ελληνικού και του γαλλικού τεστ ανάγνωσης.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του ελλείμματος στη φωνολογική επεξεργασία, στη βάση των αναγνωστικών δυσκολιών βρίσκεται ένα έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση. Ειδικότερα, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να δυσκολεύονται να διαχωρίζουν τις λέξεις στα συστατικά τους στοιχεία (συλλαβές και φωνήματα) και να συνδέουν τα γράμματα με τους φθόγγους τους οποίους αντιπροσωπεύουν (Ramus και Ahissar, 2012; Snowling, 2013). Έχει βρεθεί ότι το φωνολογικό έλλειμμα έχει επιπτώσεις τόσο στην εκμάθηση της ανάγνωσης και στην εκμάθηση καινούριων γλωσσικών κωδίκων όσο και στις γλωσσικές ικανότητες στη γραμματική, το συντακτικό, τη σημασιολογία και το λεξιλόγιο (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004, Hulme & Snowling, 2014). Στην παρούσα έρευνα οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης και ιδιαίτερα στην υποδοκιμασία της ανάγνωσης άσημων λέξεων θα μπορούσαν να αποδοθούν στις περιορισμένες φωνολογικές δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές αυτοί. Αυτό ισχύει επειδή η αποκωδικοποίηση άσημων λέξεων στηρίζεται στην φωνολογική στρατηγική αναγνώρισης των λέξεων και μάλιστα αποτελεί αξιόπιστο κριτήριο της γνώσης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών από τους μαθητές. Επιπλέον, οι χαμηλές επιδόσεις στις δοκιμασίες της μορφολογίας, της σύνταξης και της κατανόησης των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα μπορούσαν και αυτές να αποδοθούν στο

φωνολογικό έλλειμμα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, όπως προκύπτει από τις χαμηλές επιδόσεις τους στην αποκωδικοποίηση. Φαίνεται ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στις τρεις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης πραγματικών και άσημων λέξεων έχουν επίδραση και στην επίδοση των άλλων γλωσσικών δοκιμασιών των δύο τεστ ανάγνωσης, όπως προκύπτει από τις έρευνες των Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling (2006) και Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon (2004). Ειδικότερα, οι Hulme & Snowling (2014) τόνισαν τις ελλειμματικές δεξιότητες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στις μη φωνολογικές γλωσσικές περιοχές, όπως η ευχέρεια, η μορφοσύνταξη και η κατανόηση. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα προαναφερθέντα συμπεράσματα άλλων ερευνών.

Ως προς την ευχέρεια αποκωδικοποίησης, η οποία μετρήθηκε με τον αριθμό των σωστών συλλαβών που αποκωδικοποιήθηκαν σε ένα λεπτό καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, καθώς οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών ανά τάξη παρατηρήθηκε ότι η επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης της Γ΄ Γυμνασίου στη δοκιμασία της ευχέρειας ήταν πιο χαμηλή από την επίδοση των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα της Ε΄ Δημοτικού. Το αποτέλεσμα αυτό ουσιαστικά αναδεικνύει τη δυσχέρεια της αναγνωστικής ευχέρειας ως ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εκδήλωσης των δυσκολιών τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες, όπως του Πόρποδα (Πόρποδας, 2001, 2002; Porpodas, & Palaiothodorou, 1999), ο οποίος αναφέρει πως οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χρειάστηκαν σημαντικά περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση πραγματικών και άσημων λέξεων σε σχέση με συμμαθητές τους που είχαν κανονικές επιδόσεις, αν και το δείγμα των ερευνών του ήταν μικρότερης ηλικίας. Επίσης, ο Perfetti (1985) αναδεικνύει τον χρόνο αποκωδικοποίησης ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και καλών αναγνωστών. Πρόσφατες έρευνες μάλιστα αναδεικνύουν την αξιολόγηση της ευχέρειας ως μία δοκιμασία που ανιχνεύει πιο αξιόπιστα από την ακρίβεια την ύπαρξη αναγνωστικών διαταραχών σε γλώσσες με ρηχή ορθογραφία, όπως είναι η ελληνική (Protopapas & Skaloumbakas, 2008). Οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των

μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα με διαφανή ορθογραφία συμφωνούν με άλλες έρευνες που διαπίστωσαν ότι προβλήματα στην αναγνωστική ευχέρεια δημιουργούν την κύρια δυσκολία σε πολλές διαφανείς ορθογραφίες, με πολύ λιγότερες δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση.

Οι Landerl, Wimmer, & Frith (1997) βρήκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των γερμανόφωνων μαθητών στην ευχέρεια της ανάγνωσης η οποία ήταν καλύτερη από τους αγγλόφωνους μαθητές. Ωστόσο, στην ηλικία των 12 ετών, οι γερμανόφωνοι μαθητές δεν διέφεραν από τους αγγλόφωνους. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα, καθώς παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, ενώ η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών του Γυμνασίου με καλή αναγνωστική ικανότητα μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Σύμφωνα με τους Landerl, Wimmer, & Frith (1997), όταν οι μαθητές γίνονται αποτελεσματικοί αναγνώστες ως προς την ακρίβεια και την ευχέρεια ανάγνωσης οι διαγλωσσικές διαφορές χάνονται.

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στα δύο τεστ ανάγνωσης έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δυσκολεύτηκαν πολύ στην αποκωδικοποίηση λέξεων υψηλής συχνότητας αλλά με χαμηλή γραφοφωνημική αντιστοιχία, όπως επίσης και χαμηλής συχνότητας λέξεων με υψηλή γραφοφωνημική αντιστοιχία, με τις οποίες ήταν δομημένα τα δύο τεστ ανάγνωσης στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα. Η πρώτη περίπτωση των λέξεων απαιτεί τη χρήση της ορθογραφικής στρατηγικής για την αποκωδικοποίηση, μία διαδικασία που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από φτωχή βραχυπρόθεσμη μνήμη και αργή αυτόματη κατονομασία (Snowling, 2013). Η δεύτερη περίπτωση λέξεων απαιτεί τη χρήση της φωνολογικής στρατηγικής για την αποκωδικοποίηση. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, καθώς χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις χαμηλής συχνότητας λέξεων με υψηλή γραφοφωνημική αντιστοιχία (Snowling, 2013).

Ως προς την τρίτη υποδοκιμασία της αποκωδικοποίησης που απαιτούσε τη διάκριση πραγματικών και άσημων λέξεων, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς η δοκιμασία αυτή απαιτεί την ταυτόχρονη χρήση των δύο στρατηγικών ανάγνωσης. Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν

ότι οι δύο διαδρομές επεξεργασίας της ανάγνωσης δεν αναπτύσσονται ανεξάρτητα, επομένως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και κατά συνέπεια στη φωνολογική διαδρομή επεξεργασίας, επηρεάζουν και την ορθογραφική διαδρομή επεξεργασίας της ανάγνωσης (Charolles et al., 2006). Από την άλλη πλευρά, στη δοκιμασία αυτή, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να αποκωδικοποιήσουν ταυτόχρονα πραγματικές και άσημες λέξεις και να επιλέξουν αυτές που έχουν νόημα, απαιτείται η αξιοποίηση του νοήματος των λέξεων, μία διαδικασία που όπως φαίνεται δυσκολεύει πολύ τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Περιορισμένη οπτική επεξεργασία, ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία, περιορισμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη και αργή αυτόματη κατονομασία ευθύνονται για τις διαταραχές στη σημασιολογία και το λεξιλόγιο και εξηγούν τις χαμηλές επιδόσεις στην υποδοκιμασία αυτή (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004, Hulme & Snowling, 2014).

Ως προς τη δοκιμασία της μορφολογίας, οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να οφείλονται στις μη προφερόμενες καταλήξεις που χαρακτηρίζουν τη μορφολογία της γαλλικής γλώσσας και που μπορεί να δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές. Αποτελέσματα άλλων ερευνών στη γαλλική γλώσσα έδειξαν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο να γράψουν και να διαβάσουν τις λέξεις με τις άφωνες καταλήξεις (Senechal, 2000). Επιπλέον, η περιορισμένη επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στις δοκιμασίες μορφολογίας μπορεί να ερμηνεύεται σε σχέση με τα φωνολογικά χαρακτηριστικά που έχουν τα μορφήματα και συνεπώς η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα πρέπει να συσχετίζεται θετικά και με την επεξεργασία των μορφημάτων (Casalis et al., 2004).

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τις επιδόσεις στη δοκιμασία της μορφολογίας συμφωνούν με άλλα ερευνητικά δεδομένα που έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης, έχουν περιορισμένη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με καλή αναγνωστική ικανότητα (Casalis et al, 2004; Deacon, Parrila & Kirby, 2006; Deacon, Parrila & Kirby, 2008). Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί οι δοκιμασίες της μορφολογίας περιλάμβαναν λέξεις με φωνολογική διαφάνεια οι οποίες μπορεί να μην αποτέλεσαν την αιτία της δυσκολίας και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών. Επιπλέον, η Siegel (2008)

διερεύνησε τη μορφολογική επίγνωση σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και επιβεβαίωσε τις περιορισμένες δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης σε δοκιμασίες που ζητούν λέξεις με φωνολογική αδιαφάνεια των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες. Ειδικότερα, ο μορφολογικός σχηματισμός σύνθετων λέξεων είναι μία σύνθετη διαδικασία, αφού ο μαθητής καλείται να συνδυάσει τις μορφοφωνημικές και τις σημασιολογικές ιδιότητες των δύο λέξεων για την παραγωγή μιας νέας λέξης. Από την άλλη πλευρά, η μορφολογική δοκιμασία κλίσης σχηματισμού ρημάτων απαιτούσε φωνολογικές αλλαγές (αλλαγή του τονισμού) και φαίνεται να δυσκολεύει πολύ τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Ακόμα, η μειωμένη επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη δοκιμασία της μορφολογικής επίγνωσης κλίσης συμφωνεί με τα δεδομένα από έρευνες σε γλώσσες με διαφορετικό βαθμό διαφάνειας (Egan et al, 2004, Joannis et al, 2000). Οι Joannis et al (2000) μελετώντας το μόρφωμα του χρόνου, στη μετατροπή χρόνων διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης 8-9 ετών είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Casalis et al, 2004, Deacon et al, 2008) οι περιορισμένες δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να αποτελούν συνέπεια των περιορισμένων δεξιοτήτων σε έναν άλλο γλωσσικό ή μεταγλωσσικό τομέα. Οι περιορισμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Casalis et al, 2004), οι περιορισμένες γενικές γλωσσικές δεξιότητες (Joannis et al, 2000), οι δυσκολίες στη μεταγλωσσική επεξεργασία (Deacon et al, 2008) καθώς και οι περιορισμένες αναγνωστικές εμπειρίες (Casalis et al, 2004) έχουν προταθεί ως επεξήγηση των περιορισμένων δεξιοτήτων μορφολογικής επεξεργασίας. Οι υποθέσεις αυτές μπορεί να ερμηνεύουν τις πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ιδιαίτερα στο τεστ ανάγνωσης της γαλλικής γλώσσας.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στις μορφολογικές και στις αναγνωστικές δοκιμασίες συμφωνούν με τα πορίσματα της έρευνας της Casalis και των συνεργατών (2004), οι οποίοι βρήκαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε όλες τις δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης, ανάγνωσης πραγματικών και άσημων λέξεων και κατανόησης προτάσεων. Οι ερευνητές (Casalis et al., 2004) συμπέραναν

πως δύο είναι οι κυρίαρχες απόψεις σχετικά με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Η πρώτη άποψη θεωρεί πως η ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία μπορεί να παρεμποδίζει ή να επηρεάζει την ανάπτυξη των μορφολογικών δεξιοτήτων. Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη φωνολογική επίγνωση και επηρεάζεται από την αναγνωστική εμπειρία και τις σημασιολογικές γνώσεις των μαθητών (Casalis et al., 2004). Η πρώτη άποψη βρίσκει εφαρμογή στην παρούσα έρευνα από τις χαμηλές επιδόσεις στη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τη δεύτερη άποψη ως προς τις σημασιολογικές γνώσεις των μαθητών στηρίζουν οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης. Επίσης, κυρίως ως προς τη γαλλική γλώσσα μπορεί να υποστηριχθεί η επιρροή της αναγνωστικής εμπειρίας λόγω των αρχικών επιπέδων εκμάθησης της γλώσσας. Κατά συνέπεια, στην παρούσα έρευνα είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης χαρακτηρίζονται από περιορισμένες δεξιότητες στη μορφοσυντακτική επίγνωση ως συνέπεια τόσο της ελλειμματικής φωνολογικής επίγνωσης και των σημασιολογικών δυσκολιών όσο και της περιορισμένης αναγνωστικής εμπειρίας.

Ως προς τη συντακτική δοκιμασία, η χαμηλή επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σχέση με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα, συμφωνεί με την έρευνα των Tunmer et al (1987). Οι ερευνητές βρήκαν πως οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσίασαν χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης με επίδραση στην περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα. Οι ερευνητές υποστήριξαν πως οι μαθητές που δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν μία λέξη, μπορεί να οφείλεται στη περιορισμένη γνώση των συντακτικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών της λέξης και το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης που περιέχει τη λέξη.

Η ευχερής και ακριβής αποκωδικοποίηση αποτελεί τη βάση της ανάγνωσης, ενώ οι άλλες διαδικασίες της ανάγνωσης εξαρτώνται από αυτή (Snowling & Hulme, 2005; Vellutino και Fletcher, 2005). Συνεπώς, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης της παρούσας έρευνας στην αναγνωστική κατανόηση μπορούν να αποδοθούν στις χαμηλές επιδόσεις τους στις δοκιμασίες της ευχέρειας και της αποκωδικοποίησης (Geva, 2000). Επίσης, καθώς οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης χρησιμοποιούν τη μνημονική λειτουργία στην

προσπάθεια αποκωδικοποίησης της λέξης, η κατανόηση των νοημάτων της πρότασης εξασθενεί. Έτσι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι οποίοι εκδηλώνουν δυσκολίες στην ακρίβεια και στην ευχέρεια αποκωδικοποίησης εκδηλώνουν δυσκολίες και στην αναγνωστική κατανόηση (Gough & Tunmer, 1986, Hoover & Gough, 1990, Snowling, 2000, Vellutino, Scanlon, Sipay et al, 1996). Από την άλλη πλευρά έχει διερευνηθεί πως οι περισσότεροι μαθητές που έχουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση υστερούν και στην ακρίβεια και την ευχέρεια αποκωδικοποίησης σε σχέση με μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες (Leach, Scarborough & Rescorla, 2003). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τα πορίσματα των ερευνών αυτών.

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση συμφωνούν με έρευνες που έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης συναντούν σοβαρές αδυναμίες στην κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου, την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων, τη διάκριση των πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Antonioni, & Souvignier, 2007; Snowling, 2013). Επίσης, η διαπίστωση της παρούσας έρευνας ότι οι χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση επιμένουν ως τις μεγαλύτερες τάξεις συμφωνεί με άλλες έρευνες με παρόμοια αποτελέσματα (Hatzithanasiou & Aidinis, 2006).

Οι σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα σε όλες τις δοκιμασίες στη γαλλική ως ξένη γλώσσα συμφωνούν με τις μελέτες που ερευνούν τις επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης συγκριτικά με τις επιδόσεις των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα σε μία ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σε προηγούμενες μελέτες (Ghonsooly & Javadian, 2010, Ho & Fong, 2005, Helland & Kaasa, 2005, Bonifacci & Snowling, 2008, Oren & Breznitz, 2005) οι επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα στις αναγνωστικές δοκιμασίες στην ξένη γλώσσα. Οι Ho και Fong (2005) διαπίστωσαν ότι, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο ορθογραφικών συστημάτων, οι κινέζοι μαθητές χωρίς ειδική διαταραχή της ανάγνωσης πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε όλες τις δοκιμασίες της ξένης γλώσσας. Οι Helland και Kaasa

(2005) παρατήρησαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναγνωστικά προβλήματα, παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερα αποτελέσματα σε ένα τεστ αξιολόγησης ειδικά σχεδιασμένο για την αγγλική ως ξένη γλώσσα, το οποίο περιλάμβανε δοκιμασίες στη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την ορθογραφία. Σε αυτό το πλαίσιο ακολουθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ως προς την επίδοση της κάθε ομάδας μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας.

8.3. Επιδόσεις των δύο ομάδων μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας

Δεύτερη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν ότι, τόσο οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα έχουν χαμηλότερη επίδοση στο γαλλικό τεστ ανάγνωσης από το ελληνικό τεστ ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση της έρευνας, καθώς έδειξαν ότι η επίδοση και των δύο ομάδων μαθητών ήταν χαμηλότερη σε όλες τις δοκιμασίες του τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική ως ξένη γλώσσα, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφοσύνταξη και την κατανόηση, σε σχέση με το τεστ ανάγνωσης για την ελληνική ως μητρική γλώσσα με στατιστικά σημαντική διαφορά.

Παρά τις διαφορές μεταξύ των δύο συστημάτων γραφής, κοινές βασικές γλωσσικές ικανότητες που επηρεάζουν την ανάγνωση στη μητρική γλώσσα θα μπορούσαν επίσης να έχουν αντίκτυπο στην ανάγνωση στην ξένη γλώσσα. Η παρούσα μελέτη παρέχει στοιχεία που δείχνουν ότι η ομάδα των ελλήνων μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έχει δυσκολίες στη μάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Αυτοί οι μαθητές έχουν χαμηλή επίδοση τόσο στις αναγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή την ακρίβεια, την ευχέρεια και την κατανόηση όσο και στη μορφοσυντακτική επίγνωση και στις δύο γλώσσες. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι συνεπή με την Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης, η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη μιας κοινής γλωσσικής βάσης που αποτελείται από ορθογραφικά, φωνολογικά και μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά προκειμένου να εξηγήσει τη γλωσσική ικανότητα. Δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να επηρεάσουν την απόκτηση της ανάγνωσης στην

ξένη γλώσσα. Έτσι, οι έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσίασαν δυσκολίες κατά την εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, που προκύπτουν από δυσκολίες γλωσσικής επεξεργασίας στη μητρική γλώσσα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο βαθμός συνύπαρξης των προβλημάτων ανάγνωσης στις δύο γλώσσες ήταν υψηλός, παρά το γεγονός ότι οι δύο γλώσσες έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Φαίνεται ότι οι έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης έχουν υψηλό κίνδυνο αναγνωστικής δυσκολίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η σοβαρότητα των δυσκολιών ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης αντικατοπτρίζεται στη σοβαρότητα των δυσχερειών ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα. Αυτοί οι μαθητές επιτελούν ανεπαρκώς τις αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δοκιμασίες και στις δύο γλώσσες. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης, η οποία εικάζει ότι τα επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική γλώσσα είναι σύμφωνα με τα επίπεδα της επίδοσης στην ξένη γλώσσα (Sparks & Ganschow, 1993, 1995, 2007; Sparks, 2012a.b.c). Τα ευρήματα υποστηρίζουν επίσης τους ισχυρισμούς του Carroll (1973), ο οποίος υπέθεσε ότι η επάρκεια στην ξένη γλώσσα είναι ένα «κατάλοιπο» της ικανότητας στη μητρική γλώσσα, και του Cummins (1979), ο οποίος πρότεινε ότι η επιτυχία στην ξένη γλώσσα εξαρτάται κυρίως από τις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα.

Η περιγραφή των δεξιοτήτων των δύο ομάδων στη μητρική γλώσσα ήταν συνεπής με το επίπεδο της γλωσσικής τους επίδοσης στην ξένη γλώσσα. Δηλαδή, οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα είχαν υψηλή επίδοση και στις δύο γλώσσες και οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χαμηλές επιδόσεις τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Sparks και Ganschow (Sparks & Ganschow, 1993, 1995, 2007; Sparks, 2012a.b.c), οι οποίοι υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι η επίδοση στην ξένη γλώσσα συνδέεται στενά με το επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών στις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα χρησιμεύουν ως βάση για την επίδοση στην ξένη γλώσσα (Sparks, 1995, Sparks & Ganschow, 1993, 1995, 2007; Sparks et al., 2012a). Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν επίσης με την Υπόθεση των οριακών επιπέδων του Cummins (1979) η οποία υποστηρίζει ότι το επίπεδο των επιδόσεων στην ξένη γλώσσα εποπτεύεται από το επίπεδο των επιδόσεων στη μητρική γλώσσα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν

επίσης με μελέτες, οι οποίες έχουν επανειλημμένα διαπιστώσει ότι οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένες με την προφορική και γραπτή επίδοση των μαθητών στην ξένη γλώσσα (Sparks, Ganschow, Artzer, et al, 1998; Sparks, Humbach, & Javorsky, 2008,. Sparks et al., 2009a, 2012).

Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις δοκιμασίες ενώ οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σημείωσαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις δοκιμασίες. Σε αυτή τη μελέτη, δεν υπήρχαν μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα που πέτυχαν βαθμολογίες στις δοκιμασίες της ξένης γλώσσας τόσο χαμηλά όσο οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Ομοίως, δεν υπήρχαν μαθητές της ομάδας με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που πέτυχαν βαθμολογίες στις δοκιμασίες της ξένης γλώσσας τόσο υψηλές όσο οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τον ισχυρισμό ότι η ικανότητα ενός ατόμου στην ξένη γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένη με τις δεξιότητές του στη μητρική γλώσσα (Sparks, 1995, Sparks & Ganschow, 1993, 1995, Sparks et al., 2009a, b, 2012).

Από τις διαφορές των επιδόσεων μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα είχαν χαμηλότερη επίδοση στη γαλλική γλώσσα σε σχέση με την ελληνική, ενώ οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν δυσανάλογα πολύ πιο χαμηλή επίδοση στη γαλλική γλώσσα συγκριτικά με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα. Η πολύ χαμηλότερη επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη γαλλική γλώσσα σε σχέση με την ελληνική μπορεί να εξηγηθεί από την υπόθεση του ορθογραφικού βάθους των γλωσσών (Katz & Frost, 1992 στο Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με την κατάταξη του Seymour και των συνεργατών του (2003), τα ελληνικά και τα γαλλικά έχουν απλή συλλαβική δομή, ενώ ως προς τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, τα ελληνικά είναι ένα σχετικά ρηχό ορθογραφικό σύστημα, ενώ τα γαλλικά είναι μία σχετικά βαθιά ορθογραφία. Η ελληνική ως διαφανής γλώσσα θεωρήθηκε πιθανό να προκαλέσει μικρότερη δυσκολία στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, καθώς χαρακτηρίζεται από ομαλή 1:1 αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος. Επιπλέον, στην ελληνική ως μητρική γλώσσα, οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες διδάσκονται συστηματικά στους μαθητές από την αρχή της εκμάθησης της ανάγνωσης (Goswami, 2002), ενώ η διδασκαλία σε

γραφοφωνημικό επίπεδο δεν επιτελείται στην ξένη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, η γαλλική γλώσσα χαρακτηρίζεται από μικρή διαφάνεια γραφοφωνημικών αντιστοιχιών με συνέπεια ο αναγνώστης να βασίζεται περισσότερο στη μορφολογία, δηλαδή είναι πιθανό να χρησιμοποιεί μορφολογικές πληροφορίες από την ορθογραφική δομή των γραπτών λέξεων.

Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα στοιχεία και με τα πορίσματα από την έρευνα του Seymour και των συνεργατών του (2003), διατυπώθηκε η υπόθεση ότι όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα αναμένεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ελληνική από τη γαλλική γλώσσα στην ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων τόσο ως προς την ακρίβεια όσο και ως προς την ταχύτητα. Επιπλέον, οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών αναμένεται να είναι μεγαλύτερες για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης κυρίως στην επίδοση της δοκιμασίας άσημων λέξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση αυτή, καθώς έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν πολύ χαμηλότερη επίδοση στη γαλλική γλώσσα έναντι της ελληνικής συγκριτικά με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα, σε όλες τις δοκιμασίες, με στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τα αποτελέσματα αυτά προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο βαθμός της διαφάνειας της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας επέδρασε και διαμόρφωσε τις επιδόσεις των μαθητών και των δύο ομάδων.

Ως προς τη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης άσημων λέξεων οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν χειρότερες επιδόσεις από τη δοκιμασία αποκωδικοποίησης πραγματικών λέξεων στη γαλλική γλώσσα σε σχέση με την ελληνική. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Seymour και των συνεργατών του (2003) κατά την οποία οι ελληνόφωνοι μαθητές υπερέχουν των γαλλόφωνων ως προς την ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης άσημων λέξεων. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι η ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα αποκτάται ευκολότερα από την ανάγνωση στη γαλλική γλώσσα.

Επίσης, ως προς τη δοκιμασία της ευχέρειας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφορά της επίδοσης μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι πολύ μεγαλύτερη από τη διαφορά της επίδοσης μεταξύ των δύο γλωσσών για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα στη συγκεκριμένη δοκιμασία και η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη από τη διαφορά στη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης. Δηλαδή, οι μαθητές με ειδική

διαταραχή της ανάγνωσης έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ακρίβεια της αποκωδικοποίησης από την ταχύτητα στην ελληνική γλώσσα. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με έρευνες που έδειξαν ότι τα ελλείμματα σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα φαίνεται να αφορούν όχι τόσο την ορθότητα διεκπεραίωσης της ανάγνωσης ή της γραφής, όσο το χρόνο διεκπεραίωσης αυτών των δεξιοτήτων (Wimmer, 1993; Wimmer & Landerl, 1997). Αυτό που διακρίνει τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι περισσότερο ένας ασυνήθιστα αργός ρυθμός ανάγνωσης, ενώ μπορούν να διαβάζουν με σχετική ακρίβεια.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν ο Ziegler και οι συνεργάτες του (2010) και οι Georgiou, Parrila και Papadopoulos (2008), οι οποίοι υποστήριξαν ότι το ορθογραφικό σύστημα στο οποίο μαθαίνουν να διαβάζουν τα παιδιά είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη γενίκευση σε πολλές γλώσσες των μοντέλων ανάπτυξης της ανάγνωσης. Επιπλέον, οι καλύτερες επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα σε σχέση με τη γαλλική συμφωνούν με δεδομένα από τις υπάρχουσες επιστημονικές μελέτες στην ελληνική γλώσσα, οι οποίες αποκαλύπτουν πως ο υψηλός βαθμός της ορθογραφικής διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος επηρεάζει θετικά και τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν έστω και με κάποια καθυστέρηση τις αναγνωστικές τους ικανότητες σε τέτοιο σημείο, ώστε σε αρκετές περιπτώσεις να διαβάζουν ορθά, αλλά με μεταβαλλόμενο βαθμό ακρίβειας και ταχύτητας ένα αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003).

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει επίσης τη σχετική σημασία των ψυχογλωσσολογικών μονάδων για την απόκτηση της ανάγνωσης η οποία εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των γλωσσών (Goswami, 1999; Ziegler & Goswami, 2005). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία των διαφορετικών φωνολογικών μονάδων για την ανάγνωση σε διαφορετικές ορθογραφίες, όπως προβλέπεται από την Υπόθεση του μεγέθους του ψυχογλωσσολογικού κόκκου (Ziegler & Goswami, 2005). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές αποκωδικοποίησης μεγαλύτερων μονάδων για την αποτελεσματική ανάγνωση στη γαλλική γλώσσα. Εκτός από τις σχετικά αδιαφανείς γραφοφωνημικές αντιστοιχίες της ξένης γλώσσας, φαίνεται ότι οι μεγαλύτερες μονάδες αποκωδικοποίησης, όπως είναι

οι συλλαβές, καθώς οι περισσότερες είναι ανοικτού τύπου με απλή δομή (Seymour et al., 2003), διευκολύνουν τους μαθητές στην ακριβή και ευχερή αποκωδικοποίηση της γαλλικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να δυσκολεύονται από τη συνεχή εναλλαγή μεταξύ των στρατηγικών αποκωδικοποίησης μικρών και μεγάλων μονάδων αποκωδικοποίησης. Επιπλέον, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη βραχύχρονη μνήμη, ο τεράστιος αριθμός των αντιστοιχιών τόσο ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα όσο και ανάμεσα στα γράμματα και τις ρίμες/συλλαβές οδηγεί στην περιορισμένη δεξιότητα της αναγνωστικής ακρίβειας στη σχετικά βαθιά ορθογραφία της γαλλικής γλώσσας (Goswami et al., 2003).

8.4. Ηλικιακή εξέλιξη στις επιδόσεις των δύο ομάδων στις δύο γλώσσες

Τρίτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν ότι τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα υπάρχει ένα εξελικτικό πρότυπο σε σχέση με την ηλικία/τάξη των δύο ομάδων στο ελληνικό και το γαλλικό τεστ ανάγνωσης ως προς την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφοσυντακτική επίγνωση και την κατανόηση. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν κατά το μεγαλύτερο μέρος την υπόθεση της έρευνας, καθώς έδειξαν ότι υπάρχει ένα εξελικτικό πρότυπο ως προς την τάξη για όλες τις δραστηριότητες και για τις δύο ομάδες των μαθητών στη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Επίσης, στην ελληνική ως μητρική γλώσσα ως προς την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση υπάρχει ένα εξελικτικό πρότυπο των επιδόσεων με βάση την τάξη, καθώς παρατηρήθηκε μια σαφής διαφοροποίηση των τάξεων του Δημοτικού σχολείου από τις τάξεις του Γυμνασίου με την Γ΄ Γυμνασίου να παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία από το Δημοτικό σχολείο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα. Ωστόσο, ως προς τη μορφοσύνταξη και για τις δύο ομάδες των μαθητών και ως προς την κατανόηση για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων του Δημοτικού σχολείου και του Γυμνασίου στην ελληνική γλώσσα.

Ένα τέτοιο αναπτυξιακό μοντέλο δείχνει ότι οι έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, παρόλο που συνεχίζουν να έχουν βασικές δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων τόσο στα ελληνικά όσο και στα γαλλικά, μπορούν να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες με την πάροδο του χρόνου. Οι ίδιοι ρυθμοί βελτίωσης ισχύουν και για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα. Οι έλληνες μαθητές και των δύο ομάδων έχοντας κατακτήσει στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και τη δεξιότητα της ακριβούς και ευχερούς αποκωδικοποίησης, στις μεγαλύτερες τάξεις παρουσιάζουν ένα εξελικτικό πρότυπο ως προς τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και τις ευχέρειες. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) στο τέλος της δευτέρας και πιο πολύ στην τρίτη τάξη η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, με βάση την αποκωδικοποίηση, έχει ολοκληρωθεί ακόμα και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε μία εξέλιξη για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε όλες τις δοκιμασίες και στις δύο γλώσσες με ρυθμό παρόμοιο με την ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα εκτός από τις δοκιμασίες της μορφοσύνταξης και της κατανόησης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Zhou, McBride-Chang, Law, Li, Cheung, Wong, Shu, (2014), οι οποίοι έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσίασαν παρόμοιους ρυθμούς ανάπτυξης με την ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα ως προς τις δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης, ενώ είχαν σταθερά πιο χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση λέξεων. Οι διαφορές αυτές μεταξύ των ευρημάτων των δύο ερευνών μπορεί να οφείλονται στον διαφορετικό βαθμό ορθογραφικής διαφάνειας των δύο γλωσσών.

Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι στην αρχή της εκμάθησης της ξένης γλώσσας οι μαθητές έχουν μέτρια επίδοση στην επεξεργασία της μορφολογίας. Τα δεδομένα έδειξαν ότι υπήρχε βελτίωση των επιδόσεων έτσι, μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η απόκτηση της δεξιότητας της μορφοσύνταξης και της κατανόησης συνεχίζει να αναπτύσσεται και να πραγματοποιείται σε μεγαλύτερες τάξεις, ακόμα και μέχρι τη Β/θμια εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμα πλήρως τους μορφοσυντακτικούς κανόνες. Η Casalis και οι συνεργάτες της (2000) υπέθεσαν ότι αν και έχουν κατακτηθεί βασικές γνώσεις της κλιτικής μορφολογίας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, εντούτοις η μορφολογική επίγνωση συνεχίζει να αναπτύσσεται και στις

επόμενες τάξεις. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ως προς τις επιδόσεις στη δοκιμασία της μορφολογίας συμφωνούν με τη μελέτη του Berninger και των συνεργατών του (2010), οι οποίοι υποστήριξαν πως η μορφολογική παραγωγή, αν και φαίνεται να αναπτύσσεται από τα πρώτα σχολικά χρόνια, παίρνει αρκετό χρόνο για να φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο, σε αντίθεση με τη φωνολογική και την ορθογραφική επίγνωση (Nagy et al, 1989, 2006). Τέλος, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τις προηγούμενες έρευνες καθώς έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση κλίσσης εξελίσσεται πιο γρήγορα από την παραγωγική μορφολογία.

Επιπλέον, η απουσία ενός εξελικτικού προτύπου για τη δοκιμασία της μορφοσύνταξης στην ελληνική γλώσσα καταδεικνύει τη δυσκολία των μαθητών ως προς την πλούσια μορφολογία της ελληνικής γλώσσας. Η κατανόηση των κειμένων, καθώς επηρεάζεται από την ανάπτυξη της μορφοσυντακτικής δεξιότητας, μπορεί να παρουσιάζει παρόμοιο εξελικτικό πρότυπο με τη μορφοσύνταξη. Τέλος, η μη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης κάνει δυνατή την υπόθεση ότι οι δεξιότητες της μορφοσυντακτικής επίγνωσης μακροχρόνια μπορεί να είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης.

Ως προς τη γαλλική ως ξένη γλώσσα και για τις δύο ομάδες μαθητών για όλες τις δοκιμασίες παρατηρείται ένα ηλικιακό εξελικτικό πρότυπο, που μπορεί να οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο της παρεχόμενης νέας γνώσης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για τη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Επιπλέον, οι μαθητές, έχοντας κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς της μητρικής γλώσσας, με το φαινόμενο της μεταφοράς χρησιμοποιούν την προηγούμενη γνώση για να αντιμετωπίσουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Μήτσης, 2004). Σε αυτή την περίπτωση η μητρική γλώσσα μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, ειδικά όταν η διδασκαλία στηρίζεται στην επισήμανση δομικών ή σημασιολογικών ομοιοτήτων μεταξύ των δύο γλωσσών. Ειδικότερα, μεταξύ των δύο αλφαβητικών γλωσσών, της ελληνικής και της γαλλικής, υπάρχουν ομοιότητες ως προς το λεξιλόγιο που μπορεί να διευκολύνουν τον μαθητή της ξένης γλώσσας στην κατανόηση του γραπτού λόγου ή ομοιότητες στη συλλαβική και τη συντακτική δομή που μπορεί να διευκολύνουν την κατάκτηση των κανόνων λειτουργίας του συστήματος (ομοιότητες στη χρήση των άρθρων ή στη σειρά των όρων στη φράση Y-P-A) (Dewale & Veronique, 2001; Σελλά-Μάζη, 2001, 2004). Τέλος, θα πρέπει να

επισημανθεί το πιο απλό μορφοσυντακτικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας σε σχέση με την ελληνική, το οποίο μπορεί να διευκολύνει την εξελικτική πορεία των επιδόσεων στη μορφοσυντακτική δοκιμασία .

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ακόμα και της Γ΄ Γυμνασίου είχαν πολύ χαμηλότερη επίδοση από τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα της Ε΄ Δημοτικού γεγονός που δείχνει μια σημαντική αναπτυξιακή καθυστέρηση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες. Όταν εξετάζεται η σοβαρότητα των αναγνωστικών ελλειμμάτων των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μέσω της σύγκρισης της επίδοσης τους με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα μικρότερων τάξεων και άρα μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, διαπιστώνεται διαφορά επίδοσης. Άρα, το έλλειμμα φαίνεται να είναι πιο σοβαρό σε σχέση με αυτό που θα μπορούσε να προβλεφθεί με βάση την αναγνωστική τους ικανότητα. Οι δυσκολίες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είναι εντονότερες σε σχέση με την ομάδα μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα μικρότερης χρονολογικής ηλικίας μολονότι έχουν δεχθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα γλωσσική επίδραση σε όλα τα επίπεδα, όπως στην ανάγνωση και τη μορφοσύνταξη. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με έρευνες στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τις οποίες η ακριβής αποκωδικοποίηση για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να επιμένει μέχρι τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Protopapas, Simos, Sideridis, & Mouzaki, 2012; Protopapas & Skaloumbakas, 2007; Protopapas, Skaloumbakas, & Bali, 2008).

Συμπερασματικά, οι επιδόσεις των μαθητών και των δύο ομάδων βελτιώνονται σε σχέση με την τάξη στη γαλλική ως ξένη γλώσσα, οπότε μπορεί να υποστηριχθεί η υπόθεση ότι οι μορφοσυντακτικές δεξιότητες των μαθητών επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας αλλά και οι αναγνωστικές δεξιότητες επιδρούν στην ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό θα επιχειρηθεί στην επόμενη ενότητα η συζήτηση ως προς τη σχέση της μορφοσυντακτικής δεξιότητας και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

8.5. Σχέση μορφοσυντακτικής δεξιότητας και ανάγνωσης

Τέταρτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν ότι αναμένεται να εντοπιστεί ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της μορφοσυντακτικής δεξιότητας και των αναγνωστικών δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης για κάθε γλώσσα μέσα σε κάθε ομάδα. Τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι δεξιότητες της μορφολογίας και της σύνταξης αναμένεται να προβλέπουν τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών στην κάθε γλώσσα. Η μελέτη των συσχετίσεων αυτής της ερευνητικής υπόθεσης πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα. Πρώτα εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ του μορφοσυντακτικού άξονα (δοκιμασίες 5⁵,6⁶,7⁷,8⁸) και των τριών αναγνωστικών δοκιμασιών. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις αφενός της μορφολογίας (δοκιμασίες 5,6) με τις τρεις αναγνωστικές δοκιμασίες και αφετέρου της σύνταξης (δοκιμασίες 7,8) με τις τρεις αναγνωστικές δοκιμασίες. Τέλος, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις χωριστά για κάθε δοκιμασία της μορφολογίας με τις αναγνωστικές δοκιμασίες για κάθε γλώσσα και για κάθε ομάδα.

Αρχικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η δεξιότητα της μορφοσύνταξης μπορεί να προβλέψει τόσο τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας όσο και τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης και για τις δύο γλώσσες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δεξιότητα της μορφολογίας μπορεί να προβλέψει τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας αλλά και τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και για τις δύο γλώσσες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση. Ομοίως, και η δεξιότητα της σύνταξης μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικός δείκτης της αναγνωστικής λειτουργίας και για τις δύο ομάδες μαθητών και για τις δύο γλώσσες. Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η δοκιμασία «σχηματισμός ρημάτων» της κλιτικής μορφολογίας μπορεί να προβλέψει τόσο τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών καλής αναγνωστικής ικανότητας όσο και τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης και για τις δύο γλώσσες στην αναγνωστική

⁵ Σχηματισμός ρημάτων

⁶ Παραγωγή λέξεων και σύνθετων λέξεων

⁷ Σύνταξη προτάσεων με τη βοήθεια εικόνων

⁸ Σύνταξη προτάσεων χωρίς τη βοήθεια εικόνων

αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση. Ομοίως, η δοκιμασία της μορφολογίας παραγωγής σύνθετων λέξεων για την ελληνική γλώσσα και η δοκιμασία παραγωγής λέξεων για τη γαλλική γλώσσα μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικοί δείκτες της αναγνωστικής λειτουργίας και για τις δύο ομάδες μαθητών και για τις δύο γλώσσες. Συνεπώς, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση της έρευνας, καθώς έδειξαν ότι οι έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις μορφοσυντακτικές δεξιότητες θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες και στις αναγνωστικές δεξιότητες σε κάθε γλώσσα είτε είναι μητρική είτε είναι ξένη και ανεξάρτητα από τη διαφάνεια του ορθογραφικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος των γλωσσών. Αντίστοιχα, οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλή επίδοση στις μορφοσυντακτικές δεξιότητες θα παρουσιάσουν την ίδια επίδοση και στις αναγνωστικές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες. Άρα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι μορφοσυντακτικές δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης σε όλους τους μαθητές, υπογραμμίζοντας την επίδραση των μη φωνολογικών δεξιοτήτων για την εξαγωγή του νοήματος.

Ως προς τη μορφολογική επίγνωση κλίσης, για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα στη μελέτη αυτή, η συσχέτιση της μορφολογικής δεξιότητας με την αναγνωστική δεξιότητα παρουσιάστηκε υψηλή και παρατηρήθηκε σε μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής της μητρικής γλώσσας. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με έρευνες συσχέτισης τόσο σε αλφαβητικές γλώσσες με διαφορετικό βαθμό διαφάνειας, όσο και σε γλώσσες με χαρακτήρες, οι οποίες επιβεβαιώνουν τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης τόσο στην ακρίβεια ανάγνωσης όσο και στην ευχέρεια. (Carlisle, 2003; Casalis et al, 2000; Colé, Bouton, Leuwers, Casalis & Sprenger-Charolles, 2011; Kirby, Deacon, Bowers, Iceberg, Wade-Wooley & Parrila, 2011; Μανωλίτσης, 2005; Marcolini, Traficante, Zoccolotti & Burani, 2011; McBride-Chang et al, 2005a,b). Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι ο σχηματισμός ρημάτων συσχετίστηκε ισχυρά και θετικά με την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση τόσο στην ελληνική γλώσσα με διαφανές ορθογραφικό σύστημα όσο και στη γαλλική γλώσσα με σχετικά αδιαφανές σύστημα. Οι Casalis et al (2000) εξέτασαν τη σχέση ίδιων δεξιοτήτων με την παρούσα έρευνα και βρήκαν πως μόνο στη μεγαλύτερη τάξη (Β' τάξη) η μορφολογική επίγνωση είχε σημαντική συνεισφορά στην αναγνωστική ικανότητα.

Συνεπώς, τα πορίσματα των δύο ερευνών συμφωνούν και παρά το γεγονός ότι ως προς τη μητρική γλώσσα τα επίπεδα της μορφολογικής γνώσης που εξετάστηκαν ήταν διαφορετικά, ωστόσο και στις δύο έρευνες οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί η συσχέτιση της δοκιμασίας της μορφολογικής κλίσης με την αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια, καθώς φαίνεται ότι ο λειτουργικός χαρακτήρας των κλιτικών επιθημάτων στη δοκιμασία σχηματισμού ρημάτων επηρεάζει την ακρίβεια και την ευχέρεια της ανάγνωσης τόσο στα ελληνικά όσο και στα γαλλικά και για τις δύο ομάδες μαθητών. Ειδικότερα, τα κλιτικά επιθήματα φέρουν φωνολογικές πληροφορίες (Mahony, Singson & Mann, 2000, Ράλλη, 2005) οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την αποκωδικοποίηση των λέξεων, καθώς οι φωνολογικές πληροφορίες ορισμένων ρηματικών επιθημάτων επηρεάζουν την προφορά της λέξης και επιφέρουν αλλαγές στον τονισμό της λέξης και στην προφορά της βάσης τόσο για τα ελληνικά (Ράλλη, 2005) όσο και για τα γαλλικά. Επιπλέον, η υψηλή συσχέτιση της μορφολογικής επίγνωσης με την αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια λέξεων μπορεί να συνδέεται με την πολύπλοκη μορφολογική δομή πολλών λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στις δοκιμασίες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα πορίσματα της έρευνας των Deacon et al (2007) σύμφωνα με τα οποία διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα σχηματισμού ρημάτων παίζει σημαντικό ρόλο στην ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων τόσο στα γαλλικά όσο και στα αγγλικά. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα των Wang, Cheng & Chen (2006) που έγινε σε άγγλους μαθητές Β΄ και Δ΄ Δημοτικού που μάθαιναν κινέζικα. Η μορφολογική επίγνωση της κάθε γλώσσας συσχετιζόταν με την αναγνωστική ακρίβεια και στις δύο γλώσσες.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν οι υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στην επίδοση στη μορφολογική δοκιμασία κλίσης και στην επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση των κειμένων. Η συσχέτιση αυτή ήταν αναμενόμενη, καθώς η κατανόηση των κειμένων, τα οποία έχουν ποικιλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, απαιτεί τη γνώση βασικών χρόνων. Επιπλέον, τα κλιτικά επιθήματα φέρουν μορφοσυντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες και συμμετέχουν σε συντακτικές διαδικασίες όπως είναι η συμφωνία υποκειμένου – ρήματος. Άρα η κατανόηση προτάσεων που απαιτεί τη συντακτική ανάλυση, θα επηρεάζεται από την μορφολογική επίγνωση κλίσης. Τόσο οι Casalis et al (2000) σε μία έρευνα μεταξύ

γαλλικών και αγγλικών όσο και οι Wang, Cheng & Chen (2006) σε έρευνα που έγινε σε άγγλους μαθητές Β΄ και Δ΄ Δημοτικού που μάθαιναν κινέζικα, έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση της κάθε γλώσσας συσχετιζόταν με την αναγνωστική κατανόηση και των δύο γλωσσών.

Ως προς τη μορφολογική επίγνωση παραγωγής σύνθετων λέξεων και παραγωγής λέξεων, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση των δοκιμασιών αυτών με την αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια και στις δύο γλώσσες. Η ερμηνεία στηρίζεται στις φωνολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες που φέρουν τα παραγωγικά επιθήματα και επηρεάζουν την αποκωδικοποίηση των λέξεων (Mahony, Singson & Mann, 2000, Ράλλη, 2005). Πρώτα, οι φωνολογικές πληροφορίες των παραγωγικών επιθημάτων μπορεί να επιφέρουν αλλαγές στον τονισμό της βάσης με συνέπεια να επηρεάζουν την προφορά της λέξης (Ράλλη, 2005). Στη δοκιμασία της μορφολογικής σύνθεσης για την ελληνική γλώσσα και στη δοκιμασία της μορφολογικής παραγωγής για τη γαλλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις κατά τις οποίες η παράγωγη λέξη θα μπορούσε είτε να αλλάζει είτε να μην αλλάζει φωνολογικά σε σχέση με τη λέξη βάση. Αυτή η συνθήκη της φωνολογικής αλλαγής, η οποία δυσκόλεψε τους μαθητές, δείχνει τη σημαντική εξάρτηση των φωνολογικών δεξιοτήτων στη μορφολογική επεξεργασία και κατά συνέπεια την επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Επιπλέον, οι συντακτικές πληροφορίες μπορούν να μεταβάλλουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης, ενώ οι σημασιολογικές τους πληροφορίες μπορεί να επηρεάσουν τη σημασιολογική σχέση ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη βάση. Ιδιαίτερα, τα παράγωγα και τα σύνθετα επιθήματα στην ελληνική γλώσσα είναι σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί (Ράλλη, 2007) και μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Το ίδιο ισχύει και για τις παράγωγες λέξεις στη γαλλική γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, η φωνολογική αλλαγή στην παράγωγη λέξη σε σχέση με τη λέξη βάση φαίνεται ότι δυσκόλεψε πολύ τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνούν με την έρευνα των Nagy et al (2003) που εξέτασαν την επίδραση των συντακτικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών των παραγωγικών επιθημάτων και του σχηματισμού των σύνθετων στην ικανότητα αποκωδικοποίησης σε μαθητές που ήταν σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι καθεμία δεξιότητα της μορφολογικής επίγνωσης

παραγωγής και σύνθεσης συσχετιζόταν σημαντικά με τις δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων, γεγονός που σύμφωνα με τους Nagy et al (2003) υπογραμμίζει το ρόλο που μπορεί να παίζει η μορφολογική επίγνωση παραγωγής και σύνθεσης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Rispens et al (2009) που διερεύνησαν τη σχέση μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής και ανάγνωσης σε ολλανδούς μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και διαπίστωσαν πως αυτή συνέβαλε σημαντικά στην ανάγνωση λέξεων. Οι Roman et al (2009) επιβεβαίωσαν τη σημαντική συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής στην ανάγνωση πραγματικών και άσημων λέξεων για τις τάξεις Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού και τις αρχές Γυμνασίου. Στη γαλλική γλώσσα, οι Colé et al (2011) βρήκαν πως από τη Β΄ Δημοτικού τα παιδιά χρησιμοποιούν τόσο τη βάση όσο και το επίθημα κατά την αποκωδικοποίηση λέξεων. Επίσης, στην ίδια ομάδα παιδιών η μορφολογική επεξεργασία βρέθηκε να διευκολύνει και την ανάγνωση παράγωγων λέξεων χαμηλής συχνότητας. Στην έρευνα των Casalis, Dusantoir, Colé & Ducrat (2009) γάλλοι μαθητές της Δ΄ Δημοτικού χρησιμοποιούσαν τα μορφήματα στην ανάγνωση λέξεων ανεξάρτητα από τη διαφάνεια των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Συμπερασματικά, οι χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και ευχέρεια ως συνέπεια των φωνολογικών ελλειμμάτων καθώς και οι φωνολογικές και ορθογραφικές αλλαγές μεταξύ της λέξης βάσης και της παράγωγης λέξης φαίνεται να επηρεάζουν και να εξηγούν τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη μορφολογική επίγνωση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν επίσης ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση της δοκιμασίας μορφολογίας σύνθεσης και παραγωγής με την αναγνωστική κατανόηση και στις δύο γλώσσες και για τις δύο ομάδες. Συνεπώς, οι μορφολογικές δεξιότητες της παραγωγής και της σύνθεσης μπορούν να προβλέψουν τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οδηγεί στη διαπίστωση ότι η κατανόηση κειμένου, ως τελικός στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας, απαιτεί την ενεργοποίηση, αξιοποίηση και συνδυασμό πολλών γνωστικών και γλωσσικών διεργασιών. Είναι ενδιαφέρον πως η μορφολογία σύνθεσης και παραγωγής και η συντακτική επίγνωση είναι σημαντικοί δείκτες πρόβλεψης των αναγνωστικών δεξιοτήτων για τις μεγαλύτερες τάξεις, όταν πλέον η ανάγνωση λέξεων αρχίζει να γίνεται πιο αυτόματα και ο στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση. Μπορεί να

διατυπωθεί η υπόθεση πως όσο βελτιώνεται η ικανότητα αποκωδικοποίησης και αυξάνει ο αριθμός των πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων στις μεγαλύτερες τάξεις τόσο η μορφολογική επίγνωση βοηθά την αναγνώριση λέξεων που φέρουν γνωστά μορφήματα και κατά συνέπεια διευκολύνεται η ευχερής ανάγνωση λέξεων και κειμένων. Επίσης, η φωνολογική και η σημασιολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη λέξη βάση και ανάμεσα στη σύνθετη λέξη και τα συστατικά της στοιχεία φαίνεται πως διευκολύνουν την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων και συνεπώς επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση (Kuo et al, 2006). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με άλλες έρευνες σε γλώσσες όπως τα αγγλικά και τα γαλλικά (Casalis et al, 2000, Mahony et al, 2000), αλλά και σε γλώσσες με ρηχή ορθογραφία (Wang et al, 2009) οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μορφολογική επίγνωση παραγωγής αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της ανάγνωσης με την πάροδο του χρόνου. Η έρευνα των Carlisle & Fleming (2003) έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην κατανόηση κειμένου στη Γ' και Ε' Δημοτικού. Οι Wang et al (2009) έδειξαν τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής στην αναγνωστική κατανόηση σε δύο γλώσσες, τα αγγλικά και τα κορεατικά (ρηχή ορθογραφία).

Ως προς τη συντακτική επίγνωση, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι συντακτικές δοκιμασίες συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις αναγνωστικές δοκιμασίες, με συνέπεια να αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες για τις αναγνωστικές δεξιότητες. Ειδικότερα, στις μεγάλες τάξεις η ανάγνωση είναι πιο αυτόματη και δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος αλλά και στην οπτική αναγνώριση λέξεων, γεγονός που μπορεί να αιτιολογεί τη συσχέτιση ανάμεσα στη συντακτική επίγνωση και την αποκωδικοποίηση λέξεων και την ευχέρεια ανάγνωσης. Κατά συνέπεια, είναι δυνατή η υπόθεση ότι μετά την κατάκτηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης η συντακτική επίγνωση μπορεί να διευκολύνει την αποκωδικοποίηση λέξεων και την ευχέρεια ανάγνωσης (Tunmer & Hoover, 1992 στο Cain, 2007) τόσο στα γαλλικά μια γλώσσα με σχετικά βαθιά ορθογραφία όσο και στα ελληνικά μια γλώσσα με ρηχή ορθογραφία. Επίσης, η συσχέτιση ανάμεσα στη συντακτική επίγνωση και την κατανόηση κειμένου μπορεί να ερμηνευτεί από την άποψη ότι η κατανόηση κειμένου προϋποθέτει τη συντακτική ανάλυση της δομής της πρότασης, την επεξεργασία και το συνδυασμό των σημασιολογικών στοιχείων της πρότασης (Demont et al, 1996 στο Lefrançois et al, 2003; Muter et al, 2004). Ακόμα

και για τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου, στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η δεξιότητα της μορφοσυντακτικής επίγνωσης μπορεί να προβλέψει την κατανόηση μετά την κατάκτηση του μηχανισμού της πρώτης ανάγνωσης, οπότε οι μαθητές διαβάζουν τις λέξεις με σχετικά μεγαλύτερη ευχέρεια. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Gaux et al (1999), οι οποίοι ανέδειξαν ότι η επίγνωση της συστηματικής σειράς των όρων της πρότασης προέβλεπε την αναγνωστική κατανόηση, ενώ η μορφολογική επίγνωση επηρέαζε την κατανόηση κειμένου μέσω της επιρροής που ασκούσε στην ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων. Επιπλέον, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης είχαν περιορισμένη συντακτική επίγνωση και πως το είδος των μορφοσυντακτικών δοκιμασιών και ο λειτουργικός ορισμός της ανάγνωσης αλληλεξαρτώνται. Επίσης, η έρευνα των Plaza et al (2003) σε γαλλόφωνους μαθητές και η μελέτη των Αϊδίνη & Δαλακλή (2004) στην ελληνική γλώσσα αποκάλυψαν πως η συντακτική επίγνωση μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην πρόγνωση των αναγνωστικών ικανοτήτων.

Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, η έρευνα αυτή έδειξε μέτριες, ισχυρές και πολύ ισχυρές, θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μορφοσυντακτικές δοκιμασίες και την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση και στις δύο γλώσσες. Κατά συνέπεια, καθίσταται δυνατή η διαπίστωση ότι οι χαμηλές μορφοσυντακτικές δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν τις χαμηλές αναγνωστικές δεξιότητες τόσο στην ελληνική, μία ρηχή ορθογραφία με βαθύ μορφολογικό σύστημα, όσο και στη γαλλική, μία σχεδόν αδιαφανή ορθογραφία με πιο απλό μορφολογικό σύστημα. Η παρούσα έρευνα κατά τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των ομάδων έδειξε ότι περιορισμένες δεξιότητες στη φωνολογική επεξεργασία μπορεί να ευθύνονται για τη χαμηλή επίδοση στην αποκωδικοποίηση (ενότητα 8.2). Συνεπώς, η φτωχή επίδοση των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη μορφολογική επίγνωση πρέπει να αναμένεται, αφού τα μορφήματα έχουν και φωνολογικά χαρακτηριστικά και συνεπώς η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία η οποία οδηγεί στη δυσκολία της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας συσχετίζεται θετικά και με τη μορφολογική δεξιότητα. Φαίνεται ότι οι ελλειμματικές δεξιότητες στη φωνολογική επεξεργασία μπορεί να ευθύνονται για τις περιορισμένες δεξιότητες της μορφολογικής επεξεργασίας των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, καθώς οι δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης και στα

δύο τεστ περιείχαν φωνολογικά αδιαφανείς λέξεις. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Fowler & Liberman (1995 στο Casalis et al, 2004) και οι Singson et al (2000) καθώς έδειξαν ότι η ικανότητα προσδιορισμού της βάσης σε μία παράγωγη λέξη που ήταν φωνολογικά αδιαφανής ήταν προβλεπτικός παράγοντας για την αναγνωστική ικανότητα.

Η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων (ενότητα 8.2) στην παρούσα μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης εκδηλώνουν χαμηλή επίδοση σε όλες τις αναγνωστικές δοκιμασίες. Φαίνεται ότι οι περιορισμένες μορφολογικές δεξιότητες συσχετίζονται με γενικότερα προβλήματα στην αναγνωστική εμπειρία και στις σημασιολογικές γνώσεις των μαθητών και μπορούν να προβλέψουν τις περιορισμένες αναγνωστικές δεξιότητες. Τα πορίσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Nagy et al (2003) οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση αυτή σε παιδιά Β΄ Δημοτικού που ήταν σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Η έρευνα έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση σύνθεσης ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την κατανόηση για τους μαθητές της Β΄ Δημοτικού που ήταν σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ως προς τη συσχέτιση των μορφολογικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική κατανόηση για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται ότι στηρίζεται στο τριμερές μοντέλο των Bishop et al (2004). Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι μη φωνολογικές δεξιότητες, όπως είναι η σύνταξη των προτάσεων, η μορφολογία, η γραμματική και το λεξιλόγιο, εκτός από τις φωνολογικές, συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Όχι μόνο ως προς τις μορφολογικές αλλά και ως προς τις συντακτικές δεξιότητες των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ισχύει το τριμερές μοντέλο των Bishop et al (2004) προκειμένου να ερμηνευτούν οι συσχετίσεις μεταξύ των συντακτικών και των αναγνωστικών δεξιοτήτων της παρούσας έρευνας. Οι Bishop et al (2004) έδειξαν πως όταν οι συντακτικές ικανότητες του αναγνώστη είναι περιορισμένες τότε η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου μίας λέξης αποτελεί για αυτόν μία δύσκολη διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, θεωρούν πως η σύνταξη της πρότασης μπορεί να διευκολύνει την ανάγνωση άγνωστων λέξεων, των οποίων η αποκωδικοποίηση δεν επιτυγχάνεται με την εφαρμογή των κανόνων γραφοφωνημικής αντιστοίχισης.

Από την περιγραφή των συσχετίσεων των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων με τις αναγνωστικές δεξιότητες προκύπτει το συμπέρασμα πως οι μορφοσυντακτικές δεξιότητες μπορούν να παίζουν ρόλο στην ανάγνωση μιας αλφαβητικής γλώσσας με πλούσιο σύστημα μορφολογίας όπως είναι η ελληνική γλώσσα αλλά και με πιο απλό μορφολογικό σύστημα όπως είναι η γαλλική γλώσσα. Επίσης, μπορούν να προβλέψουν τις αναγνωστικές δεξιότητες σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

8.6. Πρόβλεψη των αναγνωστικών δεξιοτήτων της ξένης γλώσσας από τη μητρική

Πέμπτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν ότι αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών στους τέσσερις άξονες του ελληνικού τεστ ανάγνωσης μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας. Ειδικότερα, διερευνήθηκε αν οι αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην ελληνική ως μητρική γλώσσα μπορούν να προβλέψουν τις ίδιες δεξιότητες στη γαλλική ως ξένη γλώσσα, τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Κατά συνέπεια θα είναι δυνατό να υποστηριχθεί η υπόθεση περί διαγλωσσικής μεταφοράς των γλωσσικών δεξιοτήτων από τη μητρική στην ξένη γλώσσα και η υπόθεση ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στηρίζεται στις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στη μητρική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για την ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα οι δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, της μορφοσύνταξης και της κατανόησης μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς δείκτες για τις ίδιες δεξιότητες στη γαλλική γλώσσα. Για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της μορφοσύνταξης στην ελληνική μπορούν να προβλέψουν τις ίδιες δεξιότητες στη γαλλική γλώσσα. Ωστόσο, η δοκιμασία της κατανόησης στην ελληνική μπορεί να προβλέψει τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας στη γαλλική γλώσσα, ενώ η συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης στην ελληνική και της ίδιας δοκιμασίας στη γαλλική γλώσσα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν στο μεγαλύτερο βαθμό την υπόθεση της έρευνας καθώς έδειξαν ότι οι έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα έχουν

δυσκολίες κατά την εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, που προκύπτουν από δυσκολίες γλωσσικής επεξεργασίας στη μητρική γλώσσα και από τη διαγλωσσική μεταφορά των ελλειμμάτων από τη μία γλώσσα στην άλλη, τα οποία στη συνέχεια επηρεάζουν τη μάθηση της ξένης γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα στη μητρική τους γλώσσα παρουσίασαν την ίδια επίδοση στην ξένη γλώσσα. Τα ευρήματα αυτά προσθέτουν στην υπάρχουσα γνώση της διαγλωσσικής μεταφοράς από τη μητρική στην ξένη γλώσσα και παρέχουν περαιτέρω αποδείξεις για τη διαγλωσσική μεταφορά των ελλειμμάτων των γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση μεταξύ των δύο γλωσσών.

Δεδομένου ότι τα ελληνικά και τα γαλλικά είναι και οι δύο αλφαβητικές γλώσσες, χρειάζονται τις ίδιες ικανότητες για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Τόσο οι συνιστώσες της αναγνωστικής διαδικασίας, δηλαδή η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση και κατανόηση όσο και οι μορφοσυντακτικές δεξιότητες είναι σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης και στις δύο γλώσσες. Η συσχέτιση που παρατηρήθηκε στις δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας δείχνει ότι για τους μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, δομικές ομοιότητες μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας μπορούν να διευκολύνουν την εκμάθηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην ξένη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, πολλές μελέτες έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας και χρησιμεύει ως ένας σημαντικός και αξιόπιστος προγνωστικός δείκτης των μετέπειτα αναγνωστικών ικανοτήτων (Chiappe, Siegel, & Gottardo, 2002; Geva & Siegel, 2000; Lipka, Siegel, & Vukovic, 2005). Επίσης, αποτελεί μια γλωσσική δεξιότητα που μπορεί να μεταφερθεί μεταξύ των γλωσσών και η οποία μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας βασικός προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής δεξιότητας όχι μόνο για τη μητρική αλλά και για την ξένη γλώσσα (Chiang & Rvachew, 2007; Durgunoglu & Oney, 1999; Laurent & Martiont, 2010; Sun-Alperin & Wang, 2009). Επομένως, η συσχέτιση που παρατηρήθηκε στη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης και στη δοκιμασία της ευχέρειας μεταξύ της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας και μπορεί να εξηγήσει ότι είναι δυνατή η μεταφορά των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας από τη μία γλώσσα στην άλλη, συμφωνεί με τις μελέτες που δείχνουν τη διαγλωσσική μεταφορά της φωνολογικής

δεξιότητας, δεδομένου ότι στη βάση της ικανότητας της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας βρίσκεται η ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τη συσχέτιση και τη διαγλωσσική μεταφορά της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας από την ελληνική, μία ρηχή ορθογραφία, στη γαλλική, μία πιο βαθιά ορθογραφία, συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Wade-Woolley και Geva (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν τη μεταφορά των φωνολογικών δεξιοτήτων ανάμεσα στα αραβικά (μία ρηχή ορθογραφία) και τα αγγλικά (μία βαθιά ορθογραφία) και βρήκαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης στα αραβικά και την απόκτηση της ανάγνωσης στα αγγλικά. Επιπλέον, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η φωνολογική επίγνωση ήταν ένας καλός προγνωστικός δείκτης απόκτησης της ανάγνωσης και στις δύο γλώσσες. Με βάση αυτά τα ευρήματα, οι Wade-Woolley και Geva (2000) πρότειναν ότι μια σειρά φωνολογικών στοιχείων που δεν σχετίζονται με μια συγκεκριμένη γλώσσα μπορούν να μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη. Η παραπάνω διαπίστωση υποστηρίζει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ότι οι δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας μεταφέρονται από τη μητρική στην ξένη γλώσσα και μάλιστα οι δεξιότητες αυτές στην ελληνική ως μητρική γλώσσα μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς δείκτες για τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας στη γαλλική ως ξένη γλώσσα.

Παρόμοια ευρήματα αποκαλύφθηκαν μεταξύ μιας ρηχής ορθογραφίας (ιταλική, πορτογαλική, γερμανική και ισπανική) με την αγγλική που είναι μια βαθιά ορθογραφία (D' Angiulli, Siegel, & Serra, 2001; da Fontoura & Siegel, 1995; Mann & Wimmer, 2002; Sun-Alperin και Wang, 2009). Ως προς τη γαλλική ως ξένη γλώσσα, οι Chiang & Rvachew (2007) κατέδειξαν τη δυνατότητα μεταφοράς της φωνολογικής επίγνωσης από την αγγλική, μία βαθιά ορθογραφία στη γαλλική, πιο ρηχή ορθογραφία, και κατά συνέπεια τη μεταφορά της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης από τη μια γλώσσα στην άλλη. Ωστόσο, η τελευταία μελέτη έδειξε ότι ανεξάρτητα από το ορθογραφικό βάθος των γλωσσών μπορεί να υπάρξει διαγλωσσική μεταφορά της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που έδειξαν ότι οι δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας είναι δυνατόν να μεταφερθούν από την ελληνική ως μητρική γλώσσα στη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ισχυρές συσχετίσεις στην αναγνωστική

αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια μεταξύ των δύο γλωσσών βρέθηκαν και στις δύο ομάδες, τόσο στην ομάδα καλής αναγνωστικής ικανότητας όσο και στην ομάδα με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι το επίπεδο της επίδοσης της αναγνωστικής δεξιότητας και της ευχέρειας στη μητρική γλώσσα μπορεί να προβλέψει την επίδοση στις ίδιες δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Δηλαδή, οι μαθητές με καλή επίδοση στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας στη μητρική γλώσσα θα παρουσιάσουν καλή επίδοση στις ίδιες δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Ομοίως, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση στην αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια στη μητρική γλώσσα θα παρουσιάσουν χαμηλή επίδοση στις ίδιες δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Συνεπώς, η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας στη μητρική γλώσσα μπορούν να είναι προβλεπτικοί δείκτες για την επίδοση των μαθητών στις ίδιες δεξιότητες στην ξένη γλώσσα.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και υποστηρίζουν την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (1979, 1981), σύμφωνα με την οποία υπάρχει μία σημαντική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, καθώς η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας. Ο Cummins υποστήριξε ότι παρά τα διαφορετικά επιφανειακά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών, η σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο γλωσσών καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο από τη μία γλώσσα στην άλλη. Επιπλέον, ο Cummins (1979) υποστήριξε την Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων σύμφωνα με την οποία το επίπεδο επάρκειας της ξένη γλώσσα συντονίζεται από το επίπεδο επίτευξης στη μητρική γλώσσα, επομένως μία ανεπάρκεια στη μία γλώσσα θα εκδηλωθεί και στην άλλη.

Παράλληλα, οι Sparks και Ganschow (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006; Sparks, 2012a,b,c) υποστήριξαν ότι οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα χρησιμεύουν ως βάση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, δηλαδή η εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας εξαρτάται από βασικούς μηχανισμούς εκμάθησης γλωσσών. Επίσης, οι ερευνητές κατέδειξαν ότι το επίπεδο δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στα συστατικά της γλώσσας – φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό – επιδρά στην ικανότητα μάθησης της ξένης γλώσσας, επομένως προβλήματα σε ένα τουλάχιστον από αυτά τα γλωσσικά συστατικά μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών τόσο στον

προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Επομένως, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα πιθανότατα θα εκδηλώνουν την ίδια διαταραχή στην ξένη γλώσσα.

Η διαφάνεια των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και η δομή της συλλαβής των δύο γλωσσών μπορεί να είναι παράγοντες που καθορίζουν την ύπαρξη ή όχι συσχέτισης μεταξύ των γλωσσών ως προς την ακρίβεια και την ευχέρεια. Ως εκ τούτου, τα ελληνικά μπορεί να αποτελούν μια καλύτερη βάση για τη μεταφορά των δεξιοτήτων στα γαλλικά. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με προηγούμενες έρευνες, δείχνουν ότι πιθανοί παράγοντες που καθορίζουν τη διαγλωσσική σχέση των δεξιοτήτων γραμματισμού αποτελούν τα αλφαβητικά χαρακτηριστικά των γλωσσών που μαθαίνουν.

Συμπερασματικά, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν και συμφωνούν με τις προαναφερθείσες υποθέσεις, καθώς έδειξαν ότι η ισχυρή συσχέτιση των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας μεταξύ της ελληνικής ως μητρική γλώσσα και της γαλλικής ως ξένη γλώσσα τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να εξηγήσει τη μεταφορά των συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη, αλλά και να υποστηρίξει την προβλεπτική ιδιότητα του επιπέδου της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας από τη μητρική στην ξένη γλώσσα τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Οι δεξιότητες της μορφολογίας στην ελληνική γλώσσα για την ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα βρέθηκε ότι συσχετίζονται ισχυρά με τις ίδιες δεξιότητες στη γαλλική γλώσσα, συνεπώς, μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς δείκτες για τις μορφολογικές δεξιότητες των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Ομοίως, για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι δεξιότητες της μορφολογίας στην ελληνική γλώσσα βρέθηκε ότι συσχετίζονται ισχυρά με τις ίδιες δεξιότητες στη γαλλική γλώσσα, με συνέπεια να μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στις ίδιες δεξιότητες στη γαλλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης επιτελείται διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και υποστηρίζουν τις Υποθέσεις του Cummins (1979, 1981) και των

Sparks και Ganschow (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006; Sparks, 2012a,b,c) σχετικά με τη διαγλωσσική μεταφορά των δεξιοτήτων από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Αρχικά, ο Cummins υποστήριξε τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, η οποία καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο από τη μία γλώσσα στην άλλη. Επιπλέον, ο Cummins (1979) έδειξε ότι το επίπεδο επάρκειας της ξένης γλώσσας συντονίζεται από το επίπεδο επίτευξης στη μητρική γλώσσα, επομένως μία ανεπάρκεια στη μία γλώσσα θα εκδηλωθεί και στην άλλη. Παράλληλα, οι Sparks και Ganschow (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006; Sparks, 2012a,b,c) κατέδειξαν ότι το επίπεδο δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στα συστατικά της γλώσσας – φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό – επιδρά στην ικανότητα μάθησης της ξένης γλώσσας, επομένως προβλήματα σε ένα τουλάχιστον από αυτά τα γλωσσικά συστατικά μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Συνεπώς, οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν τις προαναφερθείσες υποθέσεις καθώς εκδήλωσαν διαταραχές στη μορφολογία τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα. Καθώς, και για τις δύο ομάδες μαθητών, οι δεξιότητες της μορφολογίας στην ελληνική ως μητρική γλώσσα συσχετίστηκαν με στατιστική σημαντικότητα με τις ίδιες δεξιότητες στη γαλλική ως ξένη γλώσσα, συμπεραίνεται ότι οι δεξιότητες της μορφολογίας μεταφέρονται στο ίδιο επίπεδο από τη μητρική στην ξένη και μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στην ξένη γλώσσα.

Μία άλλη πιθανή εξήγηση των ευρημάτων της έρευνας στηρίζεται στην επίδραση των μορφολογικών χαρακτηριστικών των γλωσσών. Μελέτες (Bindman, 2004; Jarvis & Odlin, 2000; Ramirez, Chen, Geva, & Kiefer, 2010; Saiegh-Haddad & Geva, 2008; Wang et al, 2009), οι οποίες εξέτασαν τη διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών στοιχείων, έδειξαν ότι τα μορφολογικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας επηρεάζουν την κατεύθυνση της μεταφοράς των μορφολογικών δεξιοτήτων. Οι διαφανείς ορθογραφίες έχουν συνήθως ένα βαθύ και πολύπλοκο μορφολογικό σύστημα, ενώ οι βαθιές ορθογραφίες έχουν ένα διαφανές και απλό μορφολογικό σύστημα. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι πιο εύκολη η μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων από βαθιά μορφολογικά συστήματα όπως τα σουηδικά, εβραϊκά, ισπανικά, αραβικά, και κορεάτικα σε διαφανή μορφολογικά συστήματα, όπως τα αγγλικά, αλλά όχι το αντίστροφο (Bindman, 2004; Jarvis & Odlin, 2000;

Ramirez, Chen, Geva, & Kiefer, 2010; Saiegh-Haddad & Geva, 2008; Wang et al., 2009). Η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από ένα βαθύ μορφολογικό σύστημα, ενώ η γαλλική γλώσσα χαρακτηρίζεται από ένα πιο απλό μορφολογικό σύστημα. Τα ευρήματα λοιπόν της παρούσας έρευνας που δείχνουν τη διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων από ένα βαθύ μορφολογικό σύστημα (ελληνικό) σε ένα πιο ρηχό μορφολογικό σύστημα (γαλλικό) συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών που αποκάλυψαν τη διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης προς μία κατεύθυνση, από τις ρηχές ορθογραφίες με βαθύ μορφολογικό σύστημα σε βαθιές ορθογραφίες με ρηχό μορφολογικό σύστημα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με προηγούμενες έρευνες, δείχνουν ότι πιθανοί παράγοντες που καθορίζουν τη διαγλωσσική σχέση των δεξιοτήτων γραμματισμού αποτελούν τα αλφαβητικά χαρακτηριστικά των γλωσσών, η διαφάνεια των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και η δομή της συλλαβής των δύο γλωσσών. Ως εκ τούτου, τα ελληνικά μπορεί να αποτελούν μια καλύτερη βάση για τη μεταφορά των δεξιοτήτων στα γαλλικά.

Ένα άλλο εύρημα που αξίζει να επισημανθεί σχετίζεται με τις στατιστικά σημαντικές και ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των μορφολογικών δοκιμασιών στην ελληνική ως μητρική γλώσσα και των αναγνωστικών δεξιοτήτων στη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μορφολογικές δεξιότητες και των δύο ομάδων μαθητών στη μητρική γλώσσα συσχετίζονται με τις δεξιότητές τους στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση στην ξένη γλώσσα. Φαίνεται ότι οι μορφολογικές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα με βαθύ μορφολογικό σύστημα μπορούν να προβλέψουν τις αναγνωστικές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα με πιο απλό μορφολογικό σύστημα. Η εξήγηση αυτή στηρίζεται στην επίδραση των μορφολογικών στοιχείων των γλωσσών και στα ευρήματα άλλων ερευνών που έδειξαν τη διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης από τις ρηχές ορθογραφίες με βαθύ μορφολογικό σύστημα σε βαθιές ορθογραφίες με ρηχό μορφολογικό σύστημα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της μορφολογικής δεξιότητας της μητρικής γλώσσας με τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης στην ξένη γλώσσα συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Jarvis & Odlin, 2000; Ramirez et al., 2010; Saiegh-Haddad & Geva, 2008; Wang et al., 2009) που έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση σε μια γλώσσα με βαθιά μορφολογία (φιλανδικά, ισπανικά,

αραβικά, κορεατικά) προέβλεψε την αναγνωστική δεξιότητα (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) σε άλλη γλώσσα με απλή μορφολογία (αγγλικά). Επίσης, οι Deacon et al (2007) έδειξαν για τους γαλλόφωνους μαθητές που μάθαιναν αγγλικά ότι η μορφολογική επίγνωση επηρεάζει την ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων τόσο στα αγγλικά όσο και στα γαλλικά. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε πως αρχικά η μορφολογική επίγνωση στα αγγλικά συσχετίζεται με την ανάγνωση και αγγλικών και γαλλικών λέξεων, ενώ με το πέρασμα του χρόνου η μορφολογική επίγνωση των γαλλικών συσχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα. Προκύπτει λοιπόν πως η μορφολογική επίγνωση κλίσης είναι μία γλωσσική λειτουργία που μεταβιβάζεται στις δύο γλώσσες. Οι Wang et al (2009) διερεύνησαν τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης παραγωγής στην αναγνωστική λειτουργία της ρηχής γλώσσας σε μαθητές Β', Γ' και Δ' Δημοτικού που μιλούσαν αγγλικά και κορεατικά (ρηχή ορθογραφία). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δοκιμασία συμπλήρωσης πρότασης με την κατάλληλη παράγωγη λέξη προέβλεπε την ανάγνωση λέξεων και την κατανόηση και στις δύο γλώσσες, ενώ η μορφολογική επίγνωση παραγωγής της μίας γλώσσας προέβλεπε σε σημαντικό ποσοστό την ανάγνωση λέξεων στην άλλη γλώσσα.

Η γαλλική ως ξένη γλώσσα με σχετικά βαθιά ορθογραφία και πιο απλή μορφολογία όταν συσχετίστηκε με μία γλώσσα με ρηχή ορθογραφία αλλά βαθιά μορφολογία (ελληνικά) διαπιστώθηκε η διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων από το βαθύ στο ρηχό μορφολογικό σύστημα, ενώ όταν συσχετίστηκε με την αγγλική γλώσσα με βαθιά ορθογραφία και πιο απλή μορφολογία, όπως η γαλλική, παρατηρήθηκε αμφίδρομη διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο γλωσσών. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα, όπως και άλλες μελέτες, αποκάλυψε τη διαγλωσσική μεταφορά της μορφολογικής επίγνωσης από τις ρηχές ορθογραφίες με βαθιά μορφολογικά συστήματα σε βαθιές ορθογραφίες με ρηχά μορφολογικά συστήματα, καθώς επίσης και τον προβλεπτικό χαρακτήρα της μορφολογικής δεξιότητας της μητρικής γλώσσας για τις αναγνωστικές και μορφολογικές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα.

Ως προς τη διαγλωσσική μεταφορά των συντακτικών δεξιοτήτων μεταξύ της ελληνικής ως μητρικής και της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, τόσο για μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, η παρούσα έρευνα έδειξε ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των συντακτικών

δοκιμασιών των δύο γλωσσών αλλά και μεταξύ των συντακτικών δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας με τις αναγνωστικές δεξιότητες της ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών που βρήκαν θετική συσχέτιση στις συντακτικές δεξιότητες ανάμεσα στη μητρική γλώσσα (αραβικά, ιταλικά, σουηδικά, ισπανικά και εβραϊκά) και τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα (Abu-Rabia και Siegel, 2002, 2003; D'angiulli et al., 2001; Cromdal, 1999; Durgunoglu, 2002; Geva & Siegel, 2000). Επίσης, τόσο προηγούμενες έρευνες, όσο και η παρούσα έρευνα, διαπίστωσαν ότι η συντακτική δεξιότητα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και με καλή αναγνωστική ικανότητα στη μητρική γλώσσα μπορεί να προβλέψει τις αναγνωστικές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα.

Τέλος, τα ευρήματα αυτά ως προς τη διαγλωσσική μεταφορά των συντακτικών δεξιοτήτων συμφωνούν με τον Cummins (1979) σχετικά με τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, η οποία καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη και με την υπόθεση ότι το επίπεδο επάρκειας της ξένης γλώσσας συντονίζεται από το επίπεδο επίτευξης στη μητρική γλώσσα, επομένως μία ανεπάρκεια στη μία γλώσσα θα εκδηλωθεί και στην άλλη. Παράλληλα, οι Sparks και Ganschow (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006; Sparks, 2012a,b,c) κατέδειξαν ότι το επίπεδο δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στα συστατικά της γλώσσας – φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό – επιδρά στην ικανότητα μάθησης της ξένης γλώσσας, επομένως προβλήματα σε ένα τουλάχιστον από αυτά τα γλωσσικά συστατικά μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η παρούσα έρευνα ως προς τις συντακτικές δεξιότητες των μαθητών.

Ως προς την αναγνωστική κατανόηση αναζητήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας με την αναγνωστική κατανόηση της ξένης γλώσσας, καθώς προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας της αναγνωστικής κατανόησης μιας ξένης γλώσσας (Kahn-Horwitz et al, 2005; Kieffer & Lesaux, 2008; Lefranc & Armand, 2003; Van der Leij, Bekebrede, & Kotterink, 2010; Wang et al, 2009; Zhang & Koda, 2008).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής ως

μητρικής γλώσσας με την κατανόηση στη γαλλική ως ξένη γλώσσα τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Ειδικότερα, οι δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της μορφοσύνταξης στην μητρική γλώσσα ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης στην ξένη γλώσσα. Στα ίδια πορίσματα κατέληξαν η Kahn-Horwitz και οι συνεργάτες της (2005), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, της μορφολογικής επίγνωσης και η αποκωδικοποίηση λέξεων στα εβραϊκά ως μητρική γλώσσα ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Επίσης, οι Lefrançois και Armand (2003) έδειξαν ότι η συντακτική δεξιότητα στα ισπανικά ως μητρική γλώσσα συνέβαλε σημαντικά στην απόκτηση της αναγνωστικής κατανόησης στα γαλλικά ως ξένη γλώσσα. Επιπλέον, οι Zhang και Koda (2008) αποκάλυψαν ότι η μορφολογική επίγνωση στην κινεζική ως μητρική ήταν ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα των Wang, Cheng & Chen (2006) που έγινε σε άγγλους μαθητές Β' και Δ' Δημοτικού που μάθαιναν κινέζικα. Η μορφολογική επίγνωση της κάθε γλώσσας συσχετιζόταν με την αναγνωστική επίδοση στην κατανόηση στην άλλη γλώσσα.

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας μπορούν να μεταφερθούν και να προβλέψουν την κατανόηση της ξένης γλώσσας. Οι καλές επιδόσεις στις γλωσσικές δεξιότητες στην ελληνική ως μητρική γλώσσα μπορούν να προβλέψουν καλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένων στη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Αντίστοιχα, οι χαμηλές επιδόσεις στις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες για τις επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση της γαλλικής γλώσσας. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τις Υποθέσεις του Cummins (1979, 1981) και των Sparks και Ganschow (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006; Sparks, 2012a,b,c) σχετικά με τη διαγλωσσική μεταφορά των δεξιοτήτων από τη μητρική στην ξένη γλώσσα. Ο Cummins υποστήριξε τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, η οποία καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο από τη μία γλώσσα στην άλλη. Οι Sparks και Ganschow (Ganschow & Sparks, 2001; Sparks, 2006; Sparks, 2012a,b,c) κατέδειξαν ότι το επίπεδο δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στα συστατικά της γλώσσας –

φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό – επιδρά στην ικανότητα μάθησης της ξένης γλώσσας, επομένως προβλήματα σε ένα τουλάχιστον από αυτά τα γλωσσικά συστατικά μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση του γραπτού λόγου της ξένης γλώσσας.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ένας ολικός έλεγχος της υπόθεσης της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική στη γαλλική γλώσσα, θεωρήθηκε αρχικά ότι οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας αποτελούν ένα κλειστό σύστημα. Για την ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα όλες οι συσχετίσεις ήταν θετικές, ισχυρές έως πάρα πολύ ισχυρές και στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης (Gough & Tunmer, 1986) σύμφωνα με το οποίο η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης έχει σημαντική επίδραση και προβλεπτική ικανότητα στην αναγνωστική κατανόηση. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ενισχύσουν τις υποθέσεις πολλών ερευνητών για τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν στο Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης οι δεξιότητες της ευχέρειας ανάγνωσης και της μορφοσυντακτικής επίγνωσης αφού έχει βρεθεί ότι αυτές οι δεξιότητες συσχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση (Adlof, Catts & Little, 2006; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να δώσουν πρόσθετες ενδείξεις για την επέκταση του βασικού τριμερούς μοντέλου από τους Bishop et al (2004) οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι μη φωνολογικές δεξιότητες, όπως είναι η σύνταξη των προτάσεων, η μορφολογία, η γραμματική και το λεξιλόγιο, εκτός από τις φωνολογικές, συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας, για την ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα επιδρούν θετικά και στατιστικά σημαντικά στις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες της γαλλικής γλώσσας με μεγαλύτερη επίδραση η δοκιμασία της κατανόησης για την ελληνική γλώσσα στη δοκιμασία της κατανόησης για τη γαλλική γλώσσα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση της διαγλωσσικής μεταφοράς από την ελληνική γλώσσα στη γαλλική για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα.

8.7. Γενικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, διατυπώνονται συνοπτικά τα εξής συμπεράσματα:

- 1ο.** Η επίδοση στη γαλλική ως ξένη γλώσσα ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη έναντι της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας τόσο για την ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για την ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε όλες τις δοκιμασίες. Συμπεραίνεται ότι όλοι οι μαθητές αναμένεται να έχουν χαμηλότερη επίδοση στην ξένη γλώσσα από τη μητρική.
- 2ο.** Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης σε σχέση με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα είχαν χαμηλότερη επίδοση με στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στην ελληνική ως μητρική γλώσσα όσο και στη γαλλική ως ξένη γλώσσα σε όλες τις δοκιμασίες. Συμπεραίνεται ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα.
- 3ο.** Διαπιστώθηκε ένα εξελικτικό πρότυπο σε σχέση με την ηλικία/τάξη τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στο γαλλικό τεστ ανάγνωσης ως προς την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφοσυντακτική επίγνωση και την κατανόηση. Για την ελληνική γλώσσα διαπιστώθηκε ένα εξελικτικό πρότυπο σε σχέση με την ηλικία/τάξη τόσο για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ως προς την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Συμπεραίνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών αναμένεται να βελτιωθούν με την ηλικία κυρίως για τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα χρειαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες.
- 4ο.** Παρατηρήθηκε στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δοκιμασιών της μορφοσυντακτικής επίγνωσης και των αναγνωστικών δεξιοτήτων τόσο στην ομάδα των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα όσο και στην ομάδα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης και

στις δύο γλώσσες. Συμπεραίνεται ότι η μορφοσυντακτική δεξιότητα μπορεί να προβλέψει την αναγνωστική επίδοση και για τις δύο ομάδες μαθητών και στις δύο γλώσσες.

5ο. Παρατηρήθηκε αναλογική μεταφορά των ελλειμμάτων από την κάθε δοκιμασία της μιας γλώσσας στην ίδια δοκιμασία στην άλλη γλώσσα. Το φαινόμενο ήταν λιγότερο έντονο στους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης οι οποίοι είχαν δυσανάλογα χαμηλότερη επίδοση πιθανόν λόγω του βαθμού αδιαφάνειας της γαλλικής γλώσσας. Επίσης, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ όλων των δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας και με κάθε δεξιότητα της γαλλικής. Συμπεραίνεται ότι όλες μαζί οι γλωσσικές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα ως σύστημα αλλά και κάθε μία χωριστά μπορούν να προβλέψουν τις δεξιότητες των μαθητών στη γαλλική γλώσσα. Αντίθετα, για τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης δεν είναι όλες οι συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές.

8.8. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα μελέτη είναι μοναδική στην ελληνική βιβλιογραφία που συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα και με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη μητρική και στην ξένη γλώσσα στις αναγνωστικές και τις μορφοσυντακτικές δεξιότητες και προσφέρει ενδείξεις για τη διαγλωσσική μεταφορά των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ωστόσο, η μελέτη αυτή και τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς, εφόσον υπάρχουν άλλοι παράγοντες και μεταβλητές που δεν έχουν ληφθεί υπόψη και θα ήταν χρήσιμο να επισημανθούν και για μελλοντικές έρευνες.

Αρχικά, το μικρό μέγεθος του δείγματος για κάθε τάξη μπορεί να περιορίσει τη δύναμη των στατιστικών αναλύσεων ως προς τις συγκρίσεις ανά τάξη.

Επίσης, πρόσφατες έρευνες (Sparks et al., 2009; Sparks & Ganschow, 2007; Sparks & Patton, 2013) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας του άγχους κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθησή της. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους παρουσίασαν χαμηλότερες δεξιότητες και επιδόσεις στη ξένη γλώσσα από ότι οι

μαθητές με χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε ο ρόλος μιας συναισθηματικής μεταβλητής, όπως είναι το άγχος, στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Δεδομένης της πρωτοτυπίας του θέματος ως προς τη ξένη γλώσσα, πολλές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να διατυπωθούν. Σημαντικό θα ήταν να διεξαχθεί στο μέλλον μία διαχρονική έρευνα παρακολουθώντας επί σειρά ετών την εξέλιξη στη διαμόρφωση των αναγνωστικών και μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων των ίδιων μαθητών κυρίως εκείνων με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Επίσης, με βάση τα άτυπα εργαλεία αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων στη γαλλική γλώσσα, θα ήταν σημαντικό να αναπτυχθεί και να σταθμιστεί ένα τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα με τη βοήθεια των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας ώστε να βοηθήσει στην έγκαιρη διερεύνηση και αντιμετώπιση της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης.

Επιπλέον, σε μια προσπάθεια συνέχισης της διερεύνησης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν και να εμπλουτισθούν οι δοκιμασίες κυρίως της μορφοσυντακτικής επίγνωσης με σκοπό να εντοπιστούν ελλείμματα που ίσως δεν εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Η διεξαγωγή μίας έρευνας ανάλυσης λαθών κυρίως για τη γαλλική γλώσσα θα βοηθούσε στην οργάνωση διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών επικεντρωμένης στα ελλείμματα των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Τέλος, μια έρευνα διερεύνησης της βελτίωσης των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της μορφοσύNTAXIS της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και της ανάπτυξης των κινήτρων μάθησης της ξένης γλώσσας σε έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης μέσω ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

8.9. Παιδαγωγική αξιοποίηση – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, συνολικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης είναι σημαντικά τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Θεωρητικά, αποδείχτηκε ότι οι έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης φαίνεται να έχουν αρκετά υψηλό ποσοστό σύμπτωσης των δυσκολιών ανάγνωσης στην ελληνική ως μητρική

και στη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης χαρακτηρίζονται από περιορισμένες αναγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες συσχετίζονται με τις γλωσσικές δεξιότητες της μορφολογίας και της σύνταξης στη μητρική και την ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν επίσης την υπόθεση ότι οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα επιδρούν και επηρεάζουν τις αντίστοιχες δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Αυτό που είναι σημαντικό για αυτή τη μελέτη είναι επίσης η διαγλωσσική μεταφορά μεταξύ των δύο διαφορετικών ορθογραφικών συστημάτων. Επιπλέον, παρά τη μεταφορά αυτή καταδείχτηκε η σχετική σημασία των φωνολογικών μονάδων διαφορετικού μεγέθους σε σχέση με την αναγνώριση λέξεων για τη γαλλική γλώσσα στην ομάδα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Ωστόσο, η διαγλωσσική μεταφορά των γνωστικών διεργασιών από τη μία γλώσσα στην άλλη μπορεί να ξεπεράσει τις ορθογραφικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η επιτυχία στην ξένη γλώσσα συνδέεται στενά με τις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα και ότι το επίπεδο επάρκειας και ικανότητας στην ξένη γλώσσα συνδέεται στενά με το επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών στη μητρική γλώσσα. Κατά συνέπεια, η έγκαιρη διάγνωση των περιορισμένων δεξιοτήτων της ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα θα μπορούσε να βοηθήσει στον εντοπισμό μαθητών που μπορεί να έχουν δυσκολίες στις ίδιες δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στην έρευνα, προσεκτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα θα μπορούσαν να ενισχύσουν την επιτυχή εκμάθηση και τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Επίσης, το τεστ ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της αξιολόγησης της παρούσας έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία και οδηγό για τη δόμηση εξατομικευμένων προγραμμάτων για μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές ξένων γλωσσών δεν πρέπει να έχουν την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές έχουν παρόμοιες δυνατότητες για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσιάζουν δυσκολίες στις δεξιότητες στη μητρική γλώσσα οι οποίες συνδέονται στενά με τις δεξιότητές τους στην ξένη γλώσσα. Ενώ μία διδακτική προσέγγιση μπορεί να είναι

κατάλληλη για τους μαθητές με ισχυρές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα και στην ξένη γλώσσα, η ίδια προσέγγιση μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματική ή αναποτελεσματική με τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών θα πρέπει να αναζητούν τις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών τους και πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητές τους στη ανάγνωση, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο στη μητρική γλώσσα. Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε ότι ακόμη και στο Γυμνάσιο οι μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα εμφανίζουν γενικά αδυναμίες στις αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες όπως στη μητρική γλώσσα. Δηλαδή, ενώ δεν έχουν εξοικειωθεί με τις γραμματικές δομές και τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά στη μητρική γλώσσα προσπαθούν να μάθουν τις ίδιες δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Οι Sparks, Artzer, Javorsky, et al. (1998) βρήκαν ότι οι διδακτικές μέθοδοι που διδάσκουν άμεσα και ρητά το φωνολογικό και μορφοσυντακτικό σύστημα της νέας γλώσσας βοηθούν τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης να γίνουν πιο ικανοί στην ξένη γλώσσα. Ολοκληρώνοντας, για την επίτευξη όλων των παραπάνω, σημαντικό ρόλο παίζει η διαμόρφωση μέσα στο σχολείο ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και παρώθησης σε κάθε προσπάθεια για ανάπτυξη γλωσσικής έκφρασης και παραγωγής λόγου από τους μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα (Ανδρέου, 2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases, or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 204–212.
- Abu-Rabia, S. (2001). Testing the Interdependence Hypothesis Among Native Adult Bilingual Russian-English Students. *Journal of Psycholinguistic Research 30*, 437-455.
- Abu-Rabia, S., & Sanitsky, E. (2010). Advantages of Bilinguals over Monolinguals in Learning a Third Language. *Journal of Bilingual Research, 33*, 173-199.
- Abu-Rabia, S., & Shakkour, W. (2014). Cognitive Retroactive Transfer (CRT) of Language Skills among Trilingual Arabic Hebrew and English Learners. *Open Journal of Modern Linguistics, 4*, 1-20.
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2002). Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children. *Journal of Psycholinguistic Research, 31*, 661-678.
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2003). Reading Skills in Three Orthographies: The Case of Trilingual Arabic-Hebrew-English-Speaking Arab Children. *Reading and Writing, 16*, 611-634.
- Adams, M. J. (1991). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. London, MIT.
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading & Writing, 19*, 933-958.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*, 145-177.

- Alegria, J., & Morais, J. (1991). Segmental analysis and reading acquisition. In L. Rieben, & C.A., Perfetti (eds.), *Learning to read: basic research and its implications*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Anastasi, A., (1968). *Psychological Testing* (3rd ed). New York: MacMillan.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα. Θεωρητική και Μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Andreou, G., Andreou, E. & Vlachos, F. (2006). Individual differences in second Language Among University Students. In S.N., Hogan, (eds.), *Trends in Learning Research* (pp. 81-98). New York: Nova Science.
- Andreou, G., & Karapetsas, A. (2004). Verbal Abilities in Low and Highly Proficient Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(5), 357-364.
- Andreou, G., & Baseki, J. (2012). Phonological and Spelling Mistakes among Dyslexic and Non-Dyslexic Children Learning Two Different Languages: Greek vs English. *Psychology*, 3(8), 595-600.
- Andreou, G., Karapetsas, A., & Galantomos, I. (2008). Modern Greek language: acquisition of morphology and syntax by non-native speakers. *The Reading Matrix* 8(1), 35-42.
- Antoniou, F., & Patsiodimou, A. (2009). Η σχέση μεταξύ της αυτόματης κατονομασίας και της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. In E. Tafa & G. Manolitsis (eds.), *Αναδύμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (pp. 93–106). Athens, Greece: Pedio.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Contemporary Journal*, 5, 41-57.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness in training on the reading and spelling skills of young adults. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229-251.

- Baker, C. (2001) Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση. (μεταφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ.-επιμ. Μ. Δαμανάκης) Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλετόπουλος, Φ. (2012). *Παρατηρήσεις στην εκμάθηση της ελληνικής από τους γαλλόφωνους διδασκόμενους την ελληνική ως ξένη γλώσσα*. Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Βαρλοκόστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Barnes, M. A., Denis, M., & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216-241.
- Bechade, H. D. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris: PUF.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic and morphological awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141-163.
- Bernstein, B., (1997). Class and pedagogies: Visible and Invisible. Στο A.H. Halsey, H. Lauder, P., Brown, & A. Stuart Wells (Επ.) *Education: Culture Economy Society* (pp. 59-79). Oxford: University Press.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bidaud, E., & Hakima M. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 3(61), 19-24.
- Bidaud, E., & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *Revue Le G.R.A.P.E.*
- Bishop, D.V.M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*. 130(6), 858 – 886.

- Blanche-Benveniste, C. (1996). Trois Remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée. *Langue française* 111, 109-119.
- Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.
- Bosse, M-L., Tainturier, M-J., & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attentional span deficit hypothesis. *Cognition*, 104, 198–230.
- Bourdieu, P, & Passeron, J.Cl., (1996). *Οι κληρονόμοι – Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Καρδαμίτσας.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. *Rev. Educ. Res.* 80, 144–179.
- Bradley, L., & Bryant, P (1983). Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 310, 419-421.
- Breznitz, Z., & Share, D. L. (1992). Effects of accelerated reading on memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 84(2), 193–199.
- Brown, G. D. A., & Deavers, R. P. (1999). Units of analysis in nonword reading: Evidence from children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 208-242.
- Bruck, M., Genesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. Blachman (eds.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 145-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burani, C., Marcolini, S., De Luca, M., & Zoccolotti, P. (2008). Morpheme-based reading aloud: evidence from dyslexic and skilled Italian readers. *Cognition*, 108, 243-262.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

- Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive Profile of Students Who Enter Higher Education with an Indication of Dyslexia. *PLoS ONE* 7(6), e38081.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L. B. Feldman (eds.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J.F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading & Writing*, 12, 169-190.
- Carlisle J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322.
- Carlisle, J.F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 239-253.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177–195.
- Carlisle, J.F., Stone, C.A., & Katz, L.A. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia*, 51, 249-274.
- Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser (eds.), *Training research and education* (pp. 87–136). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language learning. *International Journal of PsychoLinguistics*, 2, 5–14.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (eds.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83–117). Rowley, MA: Newbury House.
- Carroll J. (1990). Cognitive abilities in foreign language learning aptitude. In T. Parry & C. Stansfield (eds.), *Language Aptitude Reconsidered*. New Jersey: Centre for Applied Linguistics and Prentice Hall.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test: MLAT*. New York: The Psychological.

- Casalis, S. (2003). Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scripteurs. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII, 2.
- Casalis, S., & Luis-Alexandre, M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading & Writing*, 12, 303-335.
- Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114-138.
- Casalis, S., Dusautoir, M., Colé, P., & Ducrot, S. (2009). Morphological effects in children word reading: A priming study in fourth graders. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 761-766.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition* 47, 149-180.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Chen, T-Y. (2001). Testing Chinese learners of English for language learning difficulties by the Linguistic Coding Deficit/Difference Hypothesis. *RELC Journal* 32 (1), 34-51.
- Chiang, P., & Rvachew, S. (2007). English-French Bilingual Children's Phonological Awareness and Vocabulary Skills. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 293-308.
- Chiappe, P., Siegel, L., & Gottardo, A. (2002). Reading-Related Skills of Kindergartners from Diverse Linguistic Backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23, 95-116.
- Chitiri, F. & Porpodas, C.(2002). *Phonological awareness and its relations to learning of reading and spelling as well as to linguistic ability and comprehension of Greek. Research paper*. Laboratory of Cognitive Analysis of Learning. Language and Dyslexia. University of Patras.
- Chomsky, N. (1959). Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.

- Chomsky, N. (2005). *Νέοι Ορίζοντες στη Μελέτη της Γλώσσας και του Νοῦ* (μτφ. Μ. Βασιλείου). Αθήνα: Πατάκης.
- Chung, K., & Suk-Han Ho, C. (2010). Second language learning difficulties in Chinese children with dyslexia: What are the reading-related cognitive skills that contribute to English and Chinese word reading? *Journal of Learning Disabilities, 43*, 195–211.
- Cisero, C. A., & Royer, J. M. (1995). The Development and Cross-Language Transfer of Phonological Awareness. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 275–303.
- Cline, T. (2000). Multilingualism and dyslexia: challenges for research and practice. *Dyslexia, 6* (1), 1–84.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: Rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail & M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 151-181). Paris: Presses Universitaires de France.
- Colé, P., Segui, J., & Taft, M. (1997). Words and morphemes as units for lexical access. *Journal of Memory and Language, 37*, 312–330.
- Colé, P., Bouton, S., Leuwers, C., Casalis, S., & Sprenger-Charolles, L. (2011). Stem and derivational-suffix processing during reading by French second and third graders. *Applied Psycholinguistics*, FirstView Articles.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological ' processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology, 91*, 29–43.
- Common European Framework of Reference for Languages (2001). Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Cambridge: CUP.
- Cormier, P., & Kelson, S. (2000). The roles of phonological and syntactic awareness in the use of plural morphemes among children in French Immersion. *Scientific Studies of Reading, 4*, 267-293.

- Cormier, P., Landry, S., Jalbert, J., Caron, L., & Hache, S. (1999). *The development of regular and irregular plural morphemes in the early school years*. Paper presented at the annual meeting of the Association Canadienne Francaise pour l'Avancement des Sciences, Ottawa, Ontario, Canada.
- Crombie, M. (1997) The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 3(1), 27-47.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1980). The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly* 14: 175-187.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (eds.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (eds.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).
- Cunningham, J.W. (2001). The national reading panel report. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 326–335.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cutting, L.E., & Denckla, M.B. (2001). The relationship of rapid serial naming and word reading in normally developing readers: an exploratory model. *Read. Writ.* 14, 673–705.

- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., & Serra, E. (2001). The Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics*, 22, 479-507.
- da Fontoura, H. A., & Siegel, L. S. (1995). Reading, Syntactic, and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 139-153.
- De Cara, B., & Goswami, U. (2003). Phonological neighbourhood density: effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Journal of Child Language*, 30, 695-710.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological Awareness: Just «More Phonological»? The Roles of Morphological and Phonological Awareness in Reading Development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Deacon, S. H., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: a strength or weakness? In F. Manis, A. Fawcett, G. Reid & L. Siegel (Eds.), *The Sage Handbook of Dyslexia*. (pp. 212-237). London: Sage.
- Deacon, S. H., Wade-Woolley, L., & Kirby, J. (2007). Crossover: the role of morphological awareness in French immersion children's reading. *Developmental Psychology*, 43(3), 732-746.
- Deacon, S.H., Whalen, R., & Kirby, J.R. (2011). Do children see the *danger* in *dangerous* ? Grade 4, 6, and 8 children's reading of morphologically complex words. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 467-481.
- De Jong, P.F. & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading, *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77.

- Dewaele, J-M. & Veronique, D. (2001). Gender Assignment and Gender Agreement in Advanced French Interlanguage: A Cross-sectional Study. *Bilingualism: Language & Cognition* 4(3), 275-297.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition. Washington, DC, American Psychiatric Association, 1994.
- Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας*. Δέκατη Αναθεώρηση, Έκδοση 2008. Τόμος 1.Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Dinklage, K. (1971). Inability to learn a foreign language. In G. Blaine & C. Me Arthur (eds.), *Emotional problems of the student* (pp. 185-206). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Downey, D. M., Snyder, L. E., & Hill, B. (2000). College Students with Dyslexia: Persistent Linguistic Deficits and Foreign Language Learning. *Dyslexia*, 6, 101-111.
- Dufva, M., & Voeten, M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329-48.
- Duncan, L., Casalis, S., & Colé, P. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30, 405-440.
- Durgunoglu, A. Y. (2002). Cross-Linguistic Transfer in Literacy Development and Implications for Language Learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-204.
- Durgunoglu, A. Y., & Oney, B. (1999). A Cross-Linguistic Comparison of Phonological Awareness and Word Recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- Durgunoglu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- Dussias, P. E., & Scaltz, T. R. C. (2008). Spanish-English L2 speakers use of subcategorization bias information in the resolution of temporary ambiguity during second language reading. *Acta Psychologica*, 128, 501-513.

- Ehri, L. C. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexia. In B. Blachman (eds.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 163-189). Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Egan, J., & Pring, L. (2004). The processing of inflectional morphology: a comparison of children with and without dyslexia. *Reading & Writing, 17*, 567-591.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Erbeli, F., & Pižorn, K. (2012). Reading Ability, Reading Fluency and Orthographic Skills: The Case of L1 Slovene English as a Foreign Language Students. *C E P S Journal 2*(3), 119-140.
- Ferrari, M. and Palladino, P. (2007) Foreign language learning difficulties in Italian children: Are they associated with other learning difficulties? *Journal of Learning Disabilities 40* (3), 256-269.
- Fradin, B. (1990). Approches des constructions à détachement : inventaires. *Revue Romane 25*(1), 3-34.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In K.E. Patterson and M. Coltheart (eds), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (p. 311). London: Erlbaum.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme & M. Snowling (eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*, (pp.1-19). London: Whurr.
- Frost, R. (2005). Orthographic systems and skilled word recognition process in reading. In M. J. Snowling, & C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 272–295). Oxford, UK: Blackwell.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, 239-256.
- Ganschow, L., & Sparks, R. L. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native language skill and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 107–120.

- Ganschow, L., Sparks, R. L., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 248–258.
- Ganschow, L., Sparks, R., Javorsky, J., Pohlman, J. and Bishop-Marbury, A. (1991). Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: A foreign language learning disability? *Journal of Learning Disabilities* 24, 530-541.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34, 79–98.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? *J Child Lang.* 16(1), 161-79.
- Genesee, F. (ed.) (1994). *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press
- Georgas, J. (1971). *Georgas I.Q. test for children*. Athens: Kedros Publications.
- Georgiou, G.K., Parrila, R., & Papadopoulos, T.C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100, 566–580.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-Beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6, 13-28.
- Geva, E., & Siegel, L. (2000). Orthographic and Cognitive Factors in the Concurrent Development of Basic Reading Skills in Two Languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1-30.
- Gillon, G. (2002). Follow-Up Study Investigating Benefits of Phonological Awareness Intervention for Children with Spoken Language Impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 381-400.

- Ghonsooly, B., Javadian, M. (2010). An Examination of Developmental Dyslexia among Iranian EFL Second Graders. *International Journal of Language Studies*, 4(4), 89-112.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60, 183-208.
- Goswami, U. (1997). Learning to read in different orthographies: phonological awareness, orthographic representation and dyslexia. In C. Hulme and M. Snowling (eds.), *Dyslexia: Biology Cognition and Intervention* (pp. 131–152). London: Whurr.
- Goswami, U. (1999). Integrating orthographic and phonological knowledge as reading develops: onsets, rimes and analogies in children's reading. In R. M. Klein (eds.), *Converging methods for understanding reading and dyslexia*. London: MIT Press.
- Goswami, U. (2002). Phonology, Reading Development, and Dyslexia: A Cross-linguistic Perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goswami, U., Gombert, J.E., & de Barrera, L.F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19–52.
- Goswami, U., Ziegler, J., Dalton, L., & Schneider, W. (2003). Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics*, 24, 235–247.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S., & Wade–Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 530–542.
- Gough, PB. & Tunmer, WE. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remed. Spec. Educ* 7, 6–10.

- Goutsos, D. (1994). Exploring Discourse Conditions on Word Order Phenomena in Greek. *Journal of Modern Greek Studies* 12, 171-183.
- Griffiths, Y.M. & Snowling, M.J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology* 94(1), 34-43.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis With Readings*. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Harm, M.W., & Seidenberg, M.S. (1999). Phonology, reading acquisition and dyslexia: insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106(3), 491-528.
- Harm, M.W., & Seidenberg, M.S. (2004). Computing the meanings of words in reading: cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111(3), 662-720.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Helland, T. & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia* 11, 41-60.
- Ho, C.S-H., & Fong, K-M. (2005). Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research* 34 (6), 603-618.
- Holm, A., & Dodd, B. (1996). The effect of first written language on the acquisition of English literacy. *Cognition*, 59, 119-147.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting reading delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401-413.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2,127-160.
- Hulme, C., & Snowling, MJ. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

- Hulme, C., & Snowling, M.J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Phil. Trans. R. Soc.* 369, 20120395.
- Hulme, C., Hatcher, P.J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28.
- Hulstijn, J. H., & Bossers, B. (1992). Individual differences in L2 proficiency as a function of L1 proficiency. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, 341–353.
- Imai, S., Walley A. & Flege, J. (2005). Lexical frequency and neighbourhood density effects on the recognition of native and Spanish-accented words by native English and Spanish listeners. *Journal of Acoustical Society of America*, 117(2), 896-907.
- James, D. G. H. (1995). The assessment and management of children from a non-English speaking background who have language problems. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 23(1), 72-88.
- Jacquier-Roux, M., Lequette, C., Pouget, G., Valdois, S., & Zorman, M. (2010). *Batterie Analytique Du Langage Ecrit (Bale)*. UMPF Grenoble Cognisciences.
- Jarvis, S., & Odlin, T. (2000). Morphological Type, Spatial Reference and Language Transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-556.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729.
- Joanisse, M.F., Manis, F.R., Keating, P., & Seidenberg, M.S. (2000). Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30-60.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Jimerson, S.R., Burns, M.K., & VanDerHeyden, A.M. (2007). *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention*. Springfield, IL: Charles E. Springer.

- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R. L. (2005). Predicting Foreign Language Reading Achievement in Elementary School Students. *Reading and Writing*, 18, 527-558.
- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R. (2006). Weak and strong novice readers of English as a foreign language: Effects of first language and socioeconomic status. *Annals of Dyslexia*, 56, 161–185.
- Kahn-Horwitz, J., Sparks, R., & Goldstein, Z. (2012). Relevance of the linguistic coding differences hypothesis to English as an additional language in Israel. In M. Leiken, M. Schwartz, & Y. Tobin (Eds.), *Current issues in bilingualism: Complex approaches to a multidimensional phenomenon* (pp. 21–42).
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2011). *Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά*. (μτφ. Χ. Καζλαρή, Α. Καραμανλίδης, Γ. Χ. Παπαδόπουλος, επιμ. Α. Καραμανλίδης). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Καραπέτσας, Α. (1999). *Η Δυσλεξία στο Παιδί: διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67–84). Amsterdam: North-Holland.
- Katzir, T., Shaul, S., Breznitz, Z., & Wolf, M. (2004). The universal and the unique in dyslexia: a cross-linguistic investigation of reading and reading fluency in Hebrew-and English-speaking children with reading disorders. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal* 17, 739–768.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239–256.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2008). The Role of Derivational Morphology in the Reading Comprehension of Spanish-Speaking English Language Learners. *Reading and Writing*, 21, 783-804.
- Kim, Y. S. (2009). The Relationship between Home Literacy Practices and Developmental Trajectories of Emergent Literacy and Conventional Literacy Skills for Korean Children. *Reading and Writing*, 22, 57-84.

- Kirby, J.R., & Savage, R.S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading?. *Literacy*, 42(2), 75-82.
- Kirby, J. R., Parilla, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453–464.
- Kirby, J.R., Deacon, H.S., Bowers, P.N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2011). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading & Writing*, Online First.
- Kirk, R. (1995). *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Koda, K. (1988). Effects of L1 orthographic representation on L2 phonological coding strategies, *Journal of Psycholinguistics*, 18(2), 201-222.
- Koda, K. 1999. Development of L2 intra word structural sensitivity and decoding skills. *Modern Language Journal*, 83, 51-64.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. NY: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57, 1-44.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. (2007). Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο. (μτφ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).
- Kuo, L., & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lachmann, T., & Geyer, T. (2003). Letter reversals in dyslexia: Is the case really closed? A critical review and conclusions. *Psychology Science*, 45, 53 - 75.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.

- Laurent, A., & Martinot, C. (2010). Bilingualism and Phonological Awareness: The Case of Bilingual (French-Occitan) Children. *Reading and Writing, 23*, 435-452.
- Lefavrais, P. (1967). *Test de l'Alouette*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- Lefrançois, P., & Armand, F. (2003). The Role of Phonological and Syntactic Awareness in Second Language Reading. The Case of Spanish-Speaking Learners of French. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 219-246.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Léon M., & Léon P. R. (1997). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Lipka, L. & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Read Writ 25*, 1873–1898.
- Lipka, O., Siegel, L. S., & Vukovic, R. (2005). The Literacy Skills of English Language Learners in Canada. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*, 39-49.
- Luce, P.A.& Pisoni, D.B. (1998) Similariry neighbourhoods of spoken words. In G.T.M. Altmann (Eds.), *Cognitive models of speech processing: psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 122-147). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lundberg, I. (1989). Lack of phonological awareness. A critical factor in dyslexia. In C. Von Euler, G. Lennerstrand, & I. Lundberg (Eds) *Brain and Reading*. N.York: Macmillan.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263-285.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skill in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology, 21*, 159-173.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 45*, 125.

- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. C. (2003). Learning Disabilities. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 520-586). New York: Guilford Press.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading Ability and Sensitivity to Morphological Relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.
- Μανωλίτσης, Γ. (2005). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ* (282-293). Θεσσαλονίκη.
- Marcolini, S., Traficante, D., Zoccolotti, P., & Burani, C. (2011). Word frequency modulates morpheme-based reading in poor and skilled Italian readers. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 513-532.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marinus, E., & de Jong, P. F. (2010). Size does not matter, frequency does: Sensitivity to orthographic neighbors in normal and dyslexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 129–144.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Bakken, J. P. & Whedon, C. (1996). Reading Comprehension, A synthesis of research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 10, 201-227.
- McBride-Chang, C., Bialystok, E., Chong, K. K. Y., & Li, Y. (2004). Levels of phonological awareness in three cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 93–111.
- McBride-Chang, C., Cho, J. R., Liu, H. Y., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., & Muse, A. (2005). Changing Models across Cultures: Associations of Phonological Awareness and Morphological Structure Awareness with Vocabulary and Word Recognition in Second Graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 140-160.

- McCarthy, J.H., Hogan, T.P., & Catts, H.W. (2012). Is weak oral language associated with poor spelling in school-age children with specific language impairment, dyslexia, or both? *Clinical Linguistics and Phonetics*, 26, 791-805.
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R.D. (2008). Children's morphological knowledge: links to literacy. *Reading Psychology*, 29, 289-314.
- McCutchen, D., Logan, B., & Bianarfi-Orpe, U. (2009). Making meaning: children's sensitivity to morphological information during word reading. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 360-376.
- Megherbi, H., Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, XXL (2) , 135-147.
- Meschyan, G., & Hernandez, A. (2002). Is native-language decoding skill related to second-language learning? *Journal of Educational Psychology*, 94, 14–22.
- Metsala, J.L. (1997). An examination of word frequency and neighbourhood density in the development of spoken word recognition. *Memory and cognition*, 25(1), 47-56.
- Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Miles, E. (2000). Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages. *Dyslexia* 6, 193–201.
- Miller-Guron, L. and Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 41-61.

- Morfidi, E., Van der Leij, A., de Jong, P. F., Scheltinga, F., & Bekebrede, J. (2007). Reading in Two Orthographies: A Cross-Linguistic Study of Dutch Average and Poor Readers Who Learn English as a Second Language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 753-784.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71-88.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Muljani, D., Koda, K. & Moates, D. (1998). The development of word recognition in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 19, 99-113.
- Muller, C. (2008). Réflexions sur l'ordre des mots en français (les constituants majeurs de l'énoncé). In *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, (eds.), by Jacques Durand, Benoît Habert, and Bernard Laks, 2675-2688. Paris: Institut de Linguistique Française.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Dev. Psychol.* 40, 665-681.
- Nagy, W., Berninger, V.W., & Abbott, R.D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Nagy, W., Berninger, V.W. & Abbott, R.D., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730-742.

- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. Στο M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-265). Oxford, UK: Blackwell.
- Nation, K., & Snowling, M.J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nation, K., & Snowling, M.J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-41.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1988). (Letter to NJCLD organizations).
- Nespor, M. (1999) The Acquisition of Phonology. *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. 641-643.
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M., Ferrand, L. (2004). Lexique 2: A New French Lexical Database. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (3), 516-524.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος (επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σελ. 345-393). Αθήνα: Τόπος.
- Nikolopoulos, D. & Porpodas, C. (2001). *Pre-cursors of reading and spelling in a regular orthography (Greek): Evidence from kindergarten children*. 5th International Conference of the British Dyslexia Association, York, Ηνωμένο Βασίλειο, 18–21 Απριλίου.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003). Developmental dyslexia in Greek. In N. Goulandris (eds.), *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme C., & Snowling M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1–17.

- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Obler, L. K., Zatorre, R. J., Galloway, L., & Vaid, J. (1982). Cerebral lateralization in bilinguals: Methodological issues. *Brain and Language*, 15, 40–54.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olshain, E., Shohamy, E., Kemp, J., & Chatow, R. (1990). Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning*, 40, 23–44.
- Oren, R. and Breznitz, Z. (2005). Reading processes in L1 and L2 among dyslexics compared to regular bilingual readers: Behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Neurolinguistics* 18, 127-151.
- Orton Dyslexia Society (1994). A new definition of dyslexia *Bulletin of the Orton Dyslexia Society*, Fall.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554– 566
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189 – 208.
- Palladino, P. (2003). Le difficoltà di apprendimento della lingua straniera. (Foreign language learning disabilities). *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 7, 161–184.
- Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, F., & Cornoldi, C. (2013). Italian Children with Dyslexia are also Poor in Reading English Words, but Accurate in Reading English Pseudowords. *Dyslexia* 19, 165–177.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ (8)*.
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

- Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (7).
- Παπαρίζος, Χρ. (2002). *Η Μητρική Γλώσσα στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Παπούλια- Τζελέπη, Π. (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Καστανιώτης. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ιδίου.
- Parilla, R., Kirby, J. R., & McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2014). Cross-Language Transfer of Word Reading Accuracy and Word Reading Fluency in Spanish–English and Chinese–English Bilinguals: Script-Universal and Script-Specific Processes. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036966>
- Passenger, T., Stuart, M. & Terrell, C. (2000). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66.
- Πατέλη, Μ. (2002). *Phonétique – Phonologie*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Paulesu, E., Demonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., et al. (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165–2167.
- Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-Infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 579-589 .
- Perfetti, C. A. (2003). The Universal Grammar of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3-24.
- Perfetti, C.A, & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (eds.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association.

- Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first-grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Perfetti, C. A., Zhang, S., & Berent, I. (1992). Reading in English and Chinese: Evidence for a "universal" phonological principle. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology and meaning* (pp. 227-248). Amsterdam: North-Holland.
- Philippaki-Warbuton, I. (1985). Word Order in Modern Greek. *Transactions of the Philological Society* 2, 113-143.
- Philippaki-Warbuton, I. (1987). The theory of empty categories and the pro-drop parameter in Modern Greek. *Journal of Linguistics* 23, 289-318.
- Pimsleur, P., Sundland, D., & McIntyre, R. (1964). Underachievement in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 43-50.
- Plaut, D.C., McClelland, J.L., Seidenberg, M.S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ., Δ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου: Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Porpodas, C. (2001). How first grade Greek children read and spell. *Psychology. Special issue: Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe*. 8(3), 384-400.
- Πόρποδας, Κ., Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδίου.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα : Έκδοση ΕΠΕΑΕΚ.
- Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999). *A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language*. Paper presented at the European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece, 2-5/9/1999.
- Pratt, C., & Nesdale, A., R. (1984). *Pragmatic awareness in children*. In W.E.

- Protopapas, A. (2013). Learning to read Greek. In L. T. W. Verhoeven & C. A. Perfetti (eds.), *Reading acquisition across languages and writing systems: An international handbook*. Cambridge University Press.
- Protopapas, A., & Skaloumbakas, C. (2007). Computer-based and traditional screening and diagnosis of reading disabilities in Greek. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 15–36.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία, 15*(3), 267-289.
- Protopapas, A. & Vlahou, E. (2009) A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency, *Behavior Research Methods, 41*(4), 991-1008.
- Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A. & Simos, P. (2007). Development of lexical mediation in the relationship between text comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading, 11*(3), 1-33.
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology 33*(3), 217–240.
- Protopapas, A., Skaloumbakas, C., & Bali, P. (2008). Validation of unsupervised computer-based screening for reading disability in the Greek elementary Grades 3 and 4. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal 6*(1), 45–69.
- Rack, J., Hulme, C., Snowling, M. J., & Wightman, J. (1994). The role of phonology in young children learning to read words: The direct mapping hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology 57*, 42–71.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ramirez, G., Chen, X., Geva, E., & Kiefer, H. (2010). Morphological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners: Within and Cross-Language Effects on Word Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*, 337-358.
- Ramus, F., & Ahissar, M. (2012). Developmental dyslexia: The difficulties of interpreting poor performance, and the importance of normal performance. *Cognitive Neuropsychology, 29*(1–2), 104–122

- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White, S., Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*. Apr;126(4), 841-65.
- Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension. Just what is reading comprehension anyway? In S. Isreal, C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch Pedagogical understandings(Eds.), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 19–39). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raven, J.C., (1960). *Standard Progressive Matrices*. London: H.K. Lewis.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology* 41, 1–48.
- Reid, R. & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Rispens, J.E., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading & Writing*, 21, 587-607.
- Roman, A.A., Kirby, J.R., Parrila, R.K. Wade-Woolley, L., & Deacon, S.H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 96-113.
- Rothou, K. M., & Padeliadu, S. (2014). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*. 1-21.
- Ρούσσο, Π.Λ., & Τσαούσης, Γ. (2010). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες (9^η έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Russak, S., & Kahn-Horwitz, J. (2013). English as a Foreign Language Spelling: Comparisons between Good and Poor Spellers. *Journal of Research in Reading*, Early View
- Saiegh-Hadadd, E., & Geva, E. (2008). Morphological Awareness, Phonological Awareness, and Reading in English-Arabic Bilingual Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 481-504.

- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale* (ελλ. Μτφ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος 1979: *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schneider, W. (1999). Working memory in a multilevel hybrid connectionist control architecture (CAP2). In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 340-374). New York: Cambridge University Press.
- Schneider, E. & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publisher.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., & Vise, M. (1997). Short and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- Schulte-Körne G, Bruder J (2010). Clinical neurophysiology of visual and auditory processing in dyslexia: a review. *Clin Neurophysiol* 121(11),1794–809.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2003). Summarizing special education research. *Contemporary Psychology*, 48, 248-250.
- Seidenberg, M.S. (2005). Connectionist models of word reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 238-242.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2004). *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: Παπαζήσης. (β' έκδοση του Σελλά-Μάζη 1994).
- Senechal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 76-86.
- Senechal, M., Basque, M., & Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 231-254.

- Seymour, P. H. K. (1998). Beyond the phonological deficit hypothesis. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 22–23.
- Seymour, P. H. K. (2005). Early Reading Development in European Orthographies. In M. J., Snowling, & C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 296-315). Oxford, UK: Blackwell.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Shakkour, W. (2014). Cognitive Skill Transfer in English Reading Acquisition: Alphabetic and Logographic Languages Compared. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 544-562.
- Share, D.L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1–57.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Shu, H., McBride-Chang, C., Wu, S., & Liu, H. (2006). Understanding Chinese developmental dyslexia: morphological awareness as a core cognitive construct. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 122-133.
- Siegel, L. S. (2008). Morphological awareness skills of English language learners and children with dyslexia. *Topics of Language Disorders*, 28, 15–27
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.
- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: evidence from derivational suffixes. *Reading & Writing*, 12, 219-252.
- Skehan, P. (1986). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Testing*, 3, 188-221.

- Smythe, I. & Evarett, J. (2000). Dyslexia diagnosis in different languages. In P. Lindsay & G. Reid (eds.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 7–14.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.). (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell
- Sparks, R. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45, 187–214.
- Sparks, R. (2006). Is there a disability for learning a foreign language? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 544–57.
- Sparks, R. (2008). Evidence-based accommodation decision making at the postsecondary level: Review of the evidence for foreign language learning. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23, 182–4.
- Sparks, R. (2009). If you don't know where you are going, you'll wind up somewhere else: The case of foreign language learning disability. *Foreign Language Annals*, 42, 7–26.
- Sparks, R. (2012a). Individual Differences in L2 Learning and Long-Term L1–L2 Relationships. *Language Learning* 62(2), 5–27.
- Sparks, R. (2012b). Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH). *Encyclopedia-Routledge*, 390-392.
- Sparks, R. (2012c). Learning disabilities and second (foreign) language learning. *Encyclopedia Routledge*, 372-377.
- Sparks, R., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M. and Patton, J. (1998a). Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and

- foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign language learners: Two studies. *Language Testing* 15 (2), 181-216.
- Sparks, R., Artzer, M., Javorsky, J., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K. and Hordubay, D. (1998b). Students classified as learning disabled and non learning disabled: Two comparison studies of native language skill, foreign language aptitude, and foreign language proficiency. *Foreign Language Annals* 31 (4), 535-550.
- Sparks, R., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D., & Walsh, G. (1998c). Benefits of multisensory language instruction in Spanish for at-risk learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, 48, 239–70.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3–16.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993a). Searching for the cognitive locus of foreign language learning problems: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289–302.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993b). The impact of native language learning problems on FL learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58–74.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *Modern Language Journal*, 79, 235–44.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40, 260–87.
- Sparks, R., Ganschow, L. & Javorsky, J. (2008a). Early First-Language Reading and Spelling Skills Predict Later Second-Language Reading and Spelling Skills. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 162-174.
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. and Patton, J. (1992a) Test comparisons among students identified as high-risk, low-risk, and learning

- disabled in high school foreign language courses. *Modern Language Journal* 72, 142-159.
- Sparks, R., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96–118.
- Sparks, R., Ganschow, L., & Patton, J. (2008b). L1 and L2 literacy, aptitude, and affective variables as discriminators among high and low-achieving L2 learners. In J. Kormos & E. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp. 11–35). London: Multilingual Matters.
- Sparks, R., Ganschow, L., Pohlman, J., Skinner, S. and Artzer, M. (1992b). The effects of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners. *Annals of Dyslexia* 42, 25-53.
- Sparks, R., Humbach, N., & Javorsky, J. (2008c). Individual and longitudinal differences among high and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. *Learning and Individual Differences*, 18, 29–43.
- Sparks, R., & Patton, J. (2013). Relationship of L1 Skills and L2 Aptitude to L2 Anxiety on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Language Learning* 63:4, 870–895.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009a). Long-term cross-linguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59, 203–43.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009b). Long-term relationships among early L1 skills, L2 aptitude, L2 affect, and later L2 proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30, 725–55.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2008c). Early L1 reading and spelling skills predict later L2 reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, 100, 162–74.
- Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An Introduction*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 387-399.
- Sprenger-Charolles, L. (2011). *Guide pratique de l'orthographe du français*. Paris: DGESCO.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Béchenec, D., & Kipffer-Piquard, A. (2005). French normative data on reading and related skills: from EVALEC, a new computerized battery of tests. *European Review of Applied Psychology, 55*, 157-186.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisition and developmental dyslexia*. Hove, UK : Psychology Press.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Piquard-Kipffer, A., & Leloup, G. (2010). *Batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture (EVALEC)*. Ortho Edition.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. & Bechenec D. (1998). Phonological mediation and semantic and orthographic factors in silent reading in French. *Scientific Study of Reading, 3*-29.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchenec, D., & Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 84*, 194-217.
- Stahl, S.A. & Murray, B.A. (1994) Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of educational psychology, 86*(2),221-234.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 590–604.
- Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 350-361
- Sun-Alperin, M. K., & Wang, M. (2009). Cross-Language Transfer of Phonological and Orthographic Processing Skills in Spanish-Speaking Children Learning to

- Read and Spell in English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 591-614.
- Swan, D. & Goswami, U. (1997). Picture naming deficits in developmental dyslexia: the phonological representations hypothesis. *Journal of Experimental child psychology*, 66, 18-41.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9, 182-198.
- Τάφα, Ε. (1997). *Η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία ως κριτήριο προσδιορισμού του επιπέδου της αναγνωστικής τους ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία*. Εισήγηση στο 6 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 29/5-1/6/1997.
- Τζιβνίκου Σ. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες και γλώσσα: Εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Γ. Ανδρέου, (επιστημονική επιμέλεια). *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή: Ψυχολογική Προσέγγιση*. ISBN: 978-960-6700-92-7, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σ. Γιαχούδης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Thomas, M. S. C. & Karmiloff-Smith, A. (2005). Can developmental disorders reveal the component parts of the human language faculty? *Language Learning and Development*, 1(1), 65-92.
- Toothaker, L (1993). *Multiple Comparison Procedures*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Tressoldi, P. E., Stella, G. & Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 414-417.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Triga, A. (2004), An analysis of teachers' rating scales as sources of evidence for a standardised Greek reading test. *Journal of Research in Reading*, 27, 311-320.
- Tripolitakis, K. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. In E. Close, M. Tsianikas and G. Frazis (Eds.) *Greek Research in Australia: Proceedings of the Fourth Biennial*

- Conference of Greek Studies, Flinders University, September 2001*. Flinders University Department of Languages – Modern Greek: Adelaide, 185-206.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 75-87.
- Tsesmeli, S.N., & Seymour, P. H. K. (2006). Derivational morphology and spelling in dyslexia. *Reading & Writing*, 19(6), 587-625.
- Tsimpli, I-M. (1990). The Clause Structure and Word Order in Modern Greek. *UCL Working papers in Linguistics* 2, 226-258.
- Tunmer, W.E., & Chapman, J.W. (2012). The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities* 45(5) 453–466.
- Tunmer, W.E & Hoover, W.A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri, R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R. & Wright, D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Tunmer, W. Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- Tzivinikou, S. (2002). *Potential discriminative factors for dyslexia*. Unpublished Ph. D. thesis. Brunel University, London.
- US Department of Education (1968). *First annual report of the National Advisory Committee on Handicapped Children*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.
- Van der Leij, A., Bekebrede, J., & Kotterink, M. (2010). Acquiring Reading and Vocabulary in Dutch and English: The Effect of Concurrent Instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 415-434.
- Van der Leij, A. & Morfidi, E. (2006). Core deficit and variable differences in Dutch poor readers learning English. *Journal of Learning Disabilities* 39(1), 74-90.
- VanGelderens, A., Schoonen, R., DeGlopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and

- metacognitive knowledge in first- and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 19-30.
- Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256, 20-27.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2–40.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M. & Lyon, G.R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers. More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability, *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238.
- Vellutino, F.R., Tunmer, W.E., Jaccard, J.J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C.A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457-466.
- Wade-Woolley, L., & Geva, E. (2000). Processing Novel Phonemic Contrasts in the Acquisition of L2 Word Reading. *Scientific Studies of Reading*, 4, 295-311.
- Wade-Woolley, L., & Siegel, L. S. (1997). The Spelling Performance of ESL and Native Speakers of English as a Function of Reading Skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 387-406.
- Wang, M., Cheng, C. X., & Chen, S.-W. (2006). Contribution of morphological awareness to Chinese English biliteracy acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 98, 542–553.
- Wang, M., Ko, I. Y., & Choi, J. (2009). The Importance of Morphological Awareness in Korean-English Biliteracy Acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 132-142.

- Wang, M., Park, Y., & Lee, K. R. (2006). Korean-English biliteracy acquisition: Cross-language phonological and orthographic transfer. *Journal of Educational Psychology, 98*, 148–158.
- Wilson, C., & Dupuis, A., (1992). *Poverty and performance*. Διαθέσιμο από το New Zealand Council for Educational Research, P.O. Box 3237, Wellington, New Zealand.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics, 14*, 1–33.
- Wimmer, H. & Landerl, K. (1997). How learning to spell German differs from learning to spell English. In C.A. Perfetti, L. Rieben and M. Fayol (Eds), *Learning to Spell: Research, Theory and Practice across Languages* (pp. 81-96). New Jersey: Erlbaum.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (1998). Poor reading: A deficit in skill-automatization or a phonological deficit? *Scientific Studies of Reading, 2*, 321–340
- Wolf, M. & Bowers, P.G. (2000). Naming speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double deficit hypothesis, *Journal of Learning Disabilities, 33*(4), 322-324.
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. *Journal of Learning Disabilities, 33*(4), 375-386.
- World Health Organization. (2008). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th rev., 2nd ed.). Geneva, Switzerland: Author.
- Zhang, D., & Koda, K. (2008). Contributions of L1 Reading Sub-Skills to L2 Development in English as a Foreign Language among Reading School-Aged Learners. *Indonesian Journal of English Teaching, 4*, 1-17.
- Zhang, D., & Koda, K. (2014). Awareness of Derivation and Compounding in Chinese-English Biliteracy Acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*, 55-73.

- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, *131*, 3-29.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science*, *9*, 429–453.
- Ziegler, J. C., Perry, C., & Coltheart, M. (2004). Strength of lexical and nonlexical processing in French: The case of the regularity effect. *Psychonomic Bulletin and Review*, *10*, 947-953.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Korne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, *86*, 169-193.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Toth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, *21*, 551–559.
- Zhou, Y., McBride-Chang, C., Law, A.B-Y., Li, T., Cheung, A.C-Y., Wong, A.M.-Y., & Shu, H. (2014). Development of reading-related skills in Chinese and English among Hong Kong Chinese children with and without dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology*, *122*, 75–91.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Ενδεικτικές ασκήσεις του Τεστ Ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα.
2. Κατάσταση δημογραφικών στοιχείων των μαθητών.
3. Επιστολές.
 - 3.1.Επιστολή διεξαγωγής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης.
 - 3.2.Επιστολή διεξαγωγής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπ/σης.
 - 3.3.Επιστολή ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων.
4. Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.
 - 4.1.Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από τη Δ/νση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης του Υπουργείου Παιδείας.
 - 4.2.Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από τη Δ/νση Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης του Υπουργείου Παιδείας.
5. Το γαλλικό φωνολογικό σύστημα.
6. Πίνακες περιγραφικής καταγραφής των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών στις επιμέρους δοκιμασίες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.**Ενδεικτικές ασκήσεις του Τεστ Ανάγνωσης για τη γαλλική γλώσσα**

Άσκηση 1: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις διαφάνειες που θα σου δείξω. Αυτές τις λέξεις μην προσπαθήσεις να τις καταλάβεις γιατί δεν έχουν καμία σημασία. Μόλις σου πω «ξεκίνα» δείξε την κάθε λέξη με το δάχτυλο ή με το ποντίκι του υπολογιστή και διάβασε. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς μπορείς να συνεχίσεις με την επόμενη λέξη. Πρώτα, υπάρχουν τρία παραδείγματα. Μπορείς να διαβάσεις αυτές τις τρεις λέξεις; Ξεκίνα.»

oto	juce	benie
-----	------	-------

ani	blu	fék	ame	vaf	/5 (15)
addi	fain	trin	dour	blan	/15 (20)
pitode	énoure	pirche	frante	toupre	/45 (30)
durche	tanepi	matore	mopade	chaful	/50 (30)
Σύνολο σωστών απαντήσεων					

Άσκηση 2: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις διαφάνειες που θα σου δείξω. Μόλις σου πω «ξεκίνα» δείξε την κάθε λέξη με το δάχτυλο ή με το ποντίκι του υπολογιστή και διάβασε. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς μπορείς να συνεχίσεις με την επόμενη λέξη. Πρώτα, υπάρχουν τρία παραδείγματα. Μπορείς να διαβάσεις αυτές τις τρεις λέξεις; Ξεκίνα.»

sur	midi	laver
-----	------	-------

me	la	tu	au	je	/5 (10)
rue	jeu	vite	loin	nous	/20 (18)
piéd	faim	sept	chez	jour	/25 (20)
cantine	journée	comment	réveille	septembre	/50 (38)
Σύνολο σωστών απαντήσεων					

Άσκηση 3: «Θέλω να διαβάσεις από μέσα σου τις λέξεις σε κάθε σειρά και να μου πεις ποιες είναι οι πραγματικές λέξεις. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα.»

ballon		moli		stylo	
--------	--	------	--	-------	--

édé		nai		rue			
vacances		mibi		tête		pied	
minuit		goche		hôpital		gonvior	église
Σύνολο σωστών απαντήσεων							

Άσκηση 4: «Θέλω να μου διαβάσεις ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορείς. Θα διαβάσεις μόνο για ένα λεπτό. Εγώ θα παρακολουθώ και θα σε χρονομετρήσω. Αν δυσκολεύεσαι σε κάποια λέξη, τότε θα σου τη διαβάσω εγώ κι εσύ θα συνεχίζεις στην επόμενη. Ξεκίνα μόλις πω πάμε.»

	Λέξεις	Συλλαβές
Aujourd'hui, on est le dix huit novembre. C'est jeudi.	8	13
Je me réveille à six heures et demie.	16	23
À sept heures, je joue au Monopoly avec Julie et Antoine.	84	116
Il est huit heures et demie. Au dîner, je mange des raviolis et une glace. Je me couche à minuit.	96	132
Pardon madame, où est le musée, s'il vous plaît ?	104	141
À midi, on va manger une glace.	113	153
Non, je ne peux pas. Je vais aller chez mamie en bus.	176	233
Non, je ne peux pas. Je vais aller chez mamie en bus.	207	273
Σύνολο συλλαβών του κειμένου που διάβασε ο μαθητής σε 1 λ. (A)		
Σύνολο λαθών (B)		
Σύνολο σωστών (A-B)		

Άσκηση 5: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Κοίταξε τις λέξεις στην παρένθεση. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα»

Il.....sept heures	être/je suis
--------------------	--------------


Nous tôt.	se coucher/je me couche	
Il ses devoirs.	faire/je fais	
Demain, ils des crêpes.	manger/je mange	
Hier, elles au foot.	jouer/je joue	
Σύνολο σωστών απαντήσεων		





Άσκηση 6: «Θέλω να διαβάσεις κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Κοίταξε τις λέξεις στην παρένθεση. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα»

Une petite fille est une	filles + ette
--------------------------------	---------------

Celui qui vole est un	voler + eur	
Une petite ville est un	ville + age	
Une petite maison est une	maison + ette	
Quand il pleut, on a besoin d'un	para + pluie	
Σύνολο σωστών απαντήσεων		

Άσκηση 7: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις που να ταιριάζει με την εικόνα. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις που σου δίνονται και μόνο αυτές. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα»

	me / Je / lave
---	----------------

	grec / est / Lucas	
	habite / en / Il / France	
	français / italien / Je / et / parle	
	est / mince / sœur / Ma / et / grande	
Σύνολο σωστών απαντήσεων		

Άσκηση 8: «Θέλω να κάνεις μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις. Να θυμάσαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις που σου δίνονται και μόνο αυτές. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα»

a / deux / Elle / gommés	
joue / tennis / au / Je	
nous / Aujourd'hui, / tennis / au / jouons	
est / dix / matin / Il / heures / du	
Σύνολο σωστών απαντήσεων	






Άσκηση 9: «Θέλω να διαβάσεις τις προτάσεις και να βρεις αυτές που έχουν ίδια σημασία. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα»

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. A huit heures, c'est l'école ! | 4. A huit heures et demie, c'est l'école ! |
| 2. A huit heures, c'est la cantine ! | |
| 3. A huit heures, je vais à l'école ! | 5. Je vais à l'école à pied ! |

1. Je m'appelle Tony !	1. J'aime le tennis !
2. Je suis joueur de basket !	2. Je joue au tennis !
3. Moi, c'est Tony !	3. Mon sport préféré est le tennis !
4. C'est mon copain Tony !	4. Je regarde un set de tennis à la télé !
5. Ça va Tony ?	5. Son sport préféré est le tennis !
Σύνολο σωστών απαντήσεων	

Άσκηση 10: «Θέλω να διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κάθε κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορείς να κοιτάς στις ερωτήσεις και στα κείμενα αν δεν θυμάσαι μια απάντηση»

Salut ! Je m'appelle Lucas. Je suis Grec. Je viens de Volos, mais j'habite à Athènes dans le quartier Marousi, rue Agiou Georgiou. Je parle bien le français et l'anglais. J'ai 13 ans. Je suis au collège Arsakeio en sixième classe. Ma correspondante Marie est française. Elle vient de Paris mais elle habite à Lyon. Elle parle l'anglais et l'italien. Elle a 14 ans et elle est en cinquième classe du collège. Mon adresse électronique est: lucas@gmail.com. Mon numéro de téléphone fixe est: vingt et un zéro trois quarante-six cinquante-trois soixante.

A. Lucas est	E. «le téléphone fixe»
<ol style="list-style-type: none"> 1. français 2. anglais 3. grec 4. italien 	 <ol style="list-style-type: none"> 1.  2.  3.  4. 
B. Marie parle	F. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο; Le numéro de téléphone fixe de Lucas est:
<ol style="list-style-type: none"> 1. le français et l'anglais 2. l'anglais et l'italien 3. le grec et le français 4. le français et l'italien 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 21 04 45 54 60. 2. 21 03 46 53 60. 3. 21 03 36 53 60. 4. 21 03 46 43 60.
C. Lucas habite à	G. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Volos 2. Paris 3. Athènes 4. Lyon 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παρουσιάζω τον εαυτό μου 2. Η πόλη μου 3. Δίνω τον αριθμό του τηλεφώνου μου 4. Αναζητώ φίλο δι' αλληλογραφίας
D. Marie est en	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 6^{ème} classe du collège 2. 5^{ème} classe du collège 3. 4^{ème} classe du collège 4. 3^{ème} classe du collège 	
Σύνολο σωστών απαντήσεων	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Κατάσταση δημογραφικών στοιχείων των μαθητών

ΚΜ:	Φύλο:	<input type="checkbox"/> Αγόρι	<input type="checkbox"/> Κορίτσι
Ημερομηνία γέννησης:			
Ημερομηνία αξιολόγησης:			
Προτίμηση χεριού:			
Σχολείο:		<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο
Τάξη:			
Πόλη:			
Επίπεδο Εκπαίδευσης Πατέρα:	<input type="checkbox"/> ΔΗΜΟΤΙΚΟ	<input type="checkbox"/> ΤΕΙ	
	<input type="checkbox"/> ΓΥΜΝΑΣΙΟ	<input type="checkbox"/> ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	
	<input type="checkbox"/> ΛΥΚΕΙΟ	<input type="checkbox"/> ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ	
	<input type="checkbox"/> ΙΕΚ	<input type="checkbox"/> Δ.Γ./Δ.Α.	
Επίπεδο Εκπαίδευσης Μητέρας:	<input type="checkbox"/> ΔΗΜΟΤΙΚΟ	<input type="checkbox"/> ΤΕΙ	
	<input type="checkbox"/> ΓΥΜΝΑΣΙΟ	<input type="checkbox"/> ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	
	<input type="checkbox"/> ΛΥΚΕΙΟ	<input type="checkbox"/> ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ	
	<input type="checkbox"/> ΙΕΚ	<input type="checkbox"/> Δ.Γ./Δ.Α.	
Επάγγελμα πατέρα:	<input type="checkbox"/> Ιδιωτ. Υπάλληλος	<input type="checkbox"/> Ελεύθ. Επαγγελματίας	
	<input type="checkbox"/> Δημόσ. Υπάλληλος	<input type="checkbox"/> Συνταξιούχος	
		<input type="checkbox"/> Άνεργος	
Επάγγελμα μητέρας:	<input type="checkbox"/> Ιδιωτ. Υπάλληλος	<input type="checkbox"/> Ελεύθ. Επαγγελματίας	
	<input type="checkbox"/> Δημόσ. Υπάλληλος	<input type="checkbox"/> Συνταξιούχος	
		<input type="checkbox"/> Άνεργη	
Χώρα γέννησης:			
Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα:			
Γλώσσα που μιλάτε στο σπίτι:			
Μητρική γλώσσα:			
Άλλες γλώσσες:			
Γονέας γαλλόφωνος:	<input type="checkbox"/> Ναι	<input type="checkbox"/> Όχι	
Άλλης εθνικότητας, ποιας:			
Πόσα χρόνια μαθαίνεις γαλλικά:			
Μαθαίνεις γαλλικά:	<input type="checkbox"/> Στο σχολείο	<input type="checkbox"/> Στο φροντιστήριο	
	<input type="checkbox"/> Στο σπίτι		
Διάγνωση από ΚΕΕΔΥ:	<input type="checkbox"/> Ναι		
		
		
	<input type="checkbox"/> Όχι		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

Επιστολή διεξαγωγής έρευνας για τους εκπ/κούς Α/θμιας Εκπ/σης .

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Το φυλλάδιο που επισυνάπτεται στην παρούσα επιστολή αποτελεί ένα εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Εκμάθηση τρίτης (ή δεύτερης ξένης) γλώσσας από παιδιά με δυσκολίες μάθησης: Διερεύνηση δυσκολιών του γραπτού λόγου της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης», με επιβλέπουσα την κ. Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης υπαγορεύεται από τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης ως ένα γνωστικό αντικείμενο που συμβάλλει στην γενικότερη μόρφωσή τους και στην ανάπτυξη ίσων ευκαιριών για την μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τα αποτελέσματά της είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης για την αποτελεσματική εκμάθηση των ξένων γλωσσών από όλους τους μαθητές. Η συμμετοχή σας στην Α' φάση της έρευνας θα βοηθήσει στο σχηματισμό των δύο ομάδων της έρευνας, της ομάδας ελέγχου με δείγμα μαθητών τυπικής ανάπτυξης και της πειραματικής ομάδας με δείγμα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Το εργαλείο για την Ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και έχει ως στόχο την αρχική αναγνώριση εκείνων των μαθητών ηλικίας 8 έως 15 ετών, που είναι πιθανόν να έχουν Δυσκολίες Μάθησης. Τόσο από τη Διεθνή όσο και από την Ελληνική έρευνα προκύπτει ότι η γνώμη και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικής σημασίας για την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών τους. Το εργαλείο αυτό χρειάζεται να συμπληρωθεί από τους δασκάλους της Ε' και της Στ' τάξης μόνο για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία της ελληνικής γλώσσας και διδάσκονται ως δεύτερη ξένη γλώσσα τη γαλλική.

Δεδομένου ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία (έχετε τη δυνατότητα να συμπληρώσετε ανώνυμα το φυλλάδιο και να αναφέρετε μόνο το μικρό όνομα του μαθητή), και έχοντας υπόψη την έλλειψη χρόνου που χαρακτηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού, θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα και τη δική σας συμβολή στη διεξαγωγή της έρευνας. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και είμαστε στη διάθεσή σας για κάθε συμπληρωματική πληροφορία.

Στοιχεία επικοινωνίας: Βασιλική Τσελά, εκπαιδευτικός ΠΕ05

Τηλέφωνο : 6937073708, email: vtsela@uth.gr

Γεωργία Ανδρέου: andreou@uth.gr

Επιστολή διεξαγωγής έρευνας για τους εκπ/κούς Β/θμιας Εκπ/σης.

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Το φυλλάδιο που επισυνάπτεται στην παρούσα επιστολή αποτελεί ένα εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Εκμάθηση τρίτης (ή δεύτερης ξένης) γλώσσας από παιδιά με δυσκολίες μάθησης: Διερεύνηση δυσκολιών του γραπτού λόγου της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης», με επιβλέπουσα την κ. Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης υπαγορεύεται από τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης ως ένα γνωστικό αντικείμενο που συμβάλλει στην γενικότερη μόρφωσή τους και στην ανάπτυξη ίσων ευκαιριών για την μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τα αποτελέσματά της είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης για την αποτελεσματική εκμάθηση των ξένων γλωσσών από όλους τους μαθητές. Η συμμετοχή σας στην Α' φάση της έρευνας θα βοηθήσει στο σχηματισμό των δύο ομάδων της έρευνας, της ομάδας ελέγχου με δείγμα μαθητών τυπικής ανάπτυξης και της πειραματικής ομάδας με δείγμα μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης.

Το εργαλείο για την Ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ) αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και έχει ως στόχο την αρχική αναγνώριση εκείνων των μαθητών ηλικίας 8 έως 15 ετών, που είναι πιθανόν να έχουν Δυσκολίες Μάθησης. Τόσο από τη Διεθνή όσο και από την Ελληνική έρευνα προκύπτει ότι η γνώμη και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικής σημασίας για την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών τους. Για τη συμπλήρωση των στοιχείων που περιλαμβάνονται στο ΑΜΔΕ θα χρειαστεί η συνδρομή του φιλολόγου που διδάσκει το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ή της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του κάθε τμήματος και του μαθηματικού για τη συμπλήρωση της τελευταίας κλίμακας του τεστ. Το εργαλείο αυτό χρειάζεται να συμπληρωθεί μόνο για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία της ελληνικής γλώσσας και διδάσκονται ως δεύτερη ξένη γλώσσα τη γαλλική.

Δεδομένου ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία (έχετε τη δυνατότητα να συμπληρώσετε ανώνυμα το φυλλάδιο και να αναφέρετε μόνο το μικρό όνομα του μαθητή), και έχοντας υπόψη την έλλειψη χρόνου που χαρακτηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού, θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα και τη δική σας συμβολή στη διεξαγωγή της έρευνας. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και είμαστε στη διάθεσή σας για κάθε συμπληρωματική πληροφορία.

Στοιχεία επικοινωνίας: Βασιλική Τσελά, εκπαιδευτικός ΠΕ05

Τηλέφωνο : 6937073708, email: vtsele@uth.gr

Γεωργία Ανδρέου: andreou@uth.gr

Επιστολή ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε σχετικά με μία έρευνα, που πρόκειται να διεξαχθεί μεταξύ άλλων και στο σχολείο που φοιτά το παιδί σας, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας προκειμένου να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα.

Η έρευνα αφορά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου της γαλλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στα ελληνόφωνα παιδιά σχολικής ηλικίας 10 – 15 ετών και έχει ως στόχο να διαπιστωθούν οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η όλη διαδικασία περιλαμβάνει δοκιμασίες ανάγνωσης και κατανόησης γραπτού λόγου (μικρών κειμένων) τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα. Η διάρκεια της δοκιμασίας είναι περίπου μία ώρα.

Δεδομένου ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία (τα ονόματα των παιδιών που θα συμμετάσχουν δεν θα γνωστοποιηθούν κατά τη δημοσίευση της έρευνας και φυσικά θα παραμείνουν απόρρητα), θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα και τη δική σας συμβολή στη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, θα θέλαμε να ζητήσουμε την γραπτή έγκρισή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα. Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας και τη βοήθεια που μας προσφέρετε να αποκομίσουμε σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών στη ξένη γλώσσα.

Θα είμαστε στη διάθεσή σας για κάθε συμπληρωματική πληροφορία.

Με εκτίμηση

Βασιλική Τσελά

Καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας ΠΕ05

Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΘ

Τηλέφωνο : 6937073708

email: vtsele@uth.gr

Γεωργία Ανδρέου:

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

email: andreou@uth.gr

Συγκατάθεση γονέα ή κηδεμόνα για τη συμμετοχή σε ερευνητικό πρόγραμμα στις γλωσσικές ικανότητες του γραπτού λόγου των παιδιών (Δ/νση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης / Τμήμα Α' / Φ15/309/63368/Γ1/13-5-2013 και Δ/νση Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης / Τμήμα Α' / 48033/Γ2/09-4-2013).

Ημερομηνία:

Εγώ ο γονέας ή κηδεμόνας

δέχομαι το παιδί μου

να συμμετάσχει σε αυτήν την έρευνα.

ΝΑΙ ΟΧΙ (παρακαλώ κυκλώστε την απάντησή σας)

Υπογραφή:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.

Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από τη Δ/ση Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης του Υπουργείου Παιδείας.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 09-04-2013
Αρ. Πρωτ. 48033/Γ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3443422

ΠΡΟΣ:

κ. Βασιλική Τσελά
Αεροδρομίου 2
41221 Λάρισα
• Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπ/σης
Λάρισας

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση, και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (**πράξη 08/2013 του Δ.Σ**) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπει** τη διεξαγωγή έρευνας από την κ. Βασιλική Τσελά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου να αποστείλει στους γονείς προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων να προχωρήσει στη

διεξαγωγή της έρευνας. δ) Οι μαθητές να συμμετέχουν στα τεστ και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν. ε) Οι μαθητές θα απασχοληθούν έως δύο (02) διδακτικές ώρες.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «Εκμάθηση τρίτης (ή δεύτερης ξένης) γλώσσας από παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες: Διερεύνηση δυσκολιών του γραπτού λόγου της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης» και απευθύνεται στους μαθητές των Γυμνασίων της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Λάρισας.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.
3. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας να ενημερώσει σχετικά τους Διευθυντές των Γυμνασίων ευθύνης του, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΜΕΡΚΟΥΡΗΣ

Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'




ΛΑΛΙΩΤΗ ΠΗΝΕΛΟΠΗ

Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από τη Δ/ση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης του Υπουργείου Παιδείας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Ρ. Γεωργακόπουλος
Τηλέφωνο : 210 344 2248

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 13-5-2013

Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ15/309/63368/Γ1

✓ ΠΡΟΣ : κα Βασιλική Τσελά
Αεροδρομίου 2
41 221 Λάρισα
ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.
Αν. Τσόχα 36
115 21 Αθήνα
2. Διευθυντές Εκπ/σης Π.Ε Λάρισας &
Μαγνησίας
3. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω των Δ/νσεων Π.Ε. Λάρισας &
Μαγνησίας)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 52499/Γ1/16-4-2013

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 8/13-3-2013 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «*Εκμάθηση τρίτης ή δεύτερης ξένης γλώσσας από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Διερεύνηση δυσκολιών του γραπτού λόγου της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*» η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν ηλεκτρονικά στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφο-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

6. Να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου και να συμμετέχουν οι μαθητές μετά από ενυπόγραφη-υπεύθυνη δήλωση των γονέων.

7. Ο κάθε μαθητής θα απασχοληθεί δύο (2) ώρες και πάντα σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να μην παρακωλύεται το ωρολόγιο πρόγραμμα.

8. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών και των διδασκαλιών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Σε κάθε περίπτωση να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 3 φύλλα

Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ

Εσωτερική Διανομή:
Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε

Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου



ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.

Το γαλλικό φωνολογικό σύστημα

Ήχοι (Φωνήεντα)	Γραφήματα
lit	stylo, île, maïs, meeting, mépris, type
[é]	télé, effort, parler, les, nez, pied, messieurs, poignée, volontiers, aigu
[è]	règle, merci, jouet, mais, maître, payer, treize, être, Noël, volley
[a]	sac, à, femme
[u]	lune, sûr, (j'ai) eu,
[e]	je
[E]	feu, nœud, jeûne
[F]	fleur, cœur, club
[U]	poule où, goûter, football, août
[o]	vélo, landau, bateau, drôle
[O]	pomme, album, alcool, capharnaüm
[A]	pâte, case, bas
[D]	un, parfum
[C]	lapin chien, pain, peinture, daim, imparfait, syndicat, sympa
[B]	gant, dent, jambe, empereur, paon, Caen
[I]	ballon, ombre, punch
[J]	pied, crayon, soleil, paille, hyène, païen
[V]	huit, sueur, suave, ennuyeux
[w]	doigt, ouate, wallon, équateur, moelle, poêle, croît, asseoir (+ nas.: loin)

Ήχοι (Σύμφωνα)	Γραφήματα
[p]	pile, appartement
[b]	bol, abbaye
[m]	mur, flamme
[t]	table, datte, thème
[d]	dé, addition
[n]	nœud, anniversaire
[G]	ligne, manière
[k]	cadeau, qualité, kepi, accord, orchestre, ticket, coq
[g]	gâteau, bague, aggraver, second, ghetto
[N]	Parking
[f]	flûte, phare, affaire
[v]	valise, wagon
[s]	soleil, poisson, citron, garçon, démocratie, science, asthme, six
[z]	maison, zoo, deuxième, blizzard
[H]	chat, short, schéma, fasciste
[j]	jupe, giraffe
[l]	lampe, elle
[R]	roue, beurre

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.

Πίνακες περιγραφικής καταγραφής των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών στις επιμέρους δοκιμασίες.

Περιγραφική καταγραφή των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα στην ελληνική γλώσσα ανά δοκιμασία

Δοκιμασία	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		Ε΄ Δημοτικού		ΣΤ΄ Δημοτικού	
	ΜΟ(ΤΑ)	Median(Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)
ΑΑΑ	21,04 (1,77)	21,00 (18,00-24,00)	21,15 (1,76)	21,00 (19,00-24,00)	21,94 (1,65)	21,50 (19,00-24,00)	19,54 (1,86)	20,00 (16,00-23,00)	19,84 (1,70)	20,00 (23,00-17,00)
ΑΠΑ	49,35 (2,10)	49,00 (45,00-53,00)	49,60 (2,48)	49,50 (45,00-53,00)	50,56 (1,82)	50,50 (48,00-53,00)	46,75 (2,56)	47,00 (41,00-51,00)	47,48 (3,00)	48,00 (41,00-52,00)
ΔΠΑΑ	31,17 (2,04)	31,00 (28,00-36,00)	32,65 (2,21)	32,00 (29,00-36,00)	33,94 (1,73)	34,00 (31,00-36,00)	29,88 (2,29)	29,50 (26,00-34,00)	30,20 (2,12)	30,00 (27,00-34,00)
ΑΕΣ	330,13 (26,55)	325,00 (294,00- 391,00)	356,60 (19,11)	352,50 (330,00- 392,00)	384,19 (17,14)	390,00 (351,00- 410,00)	254,58 (21,52)	257,50 (210,00- 295,00)	288,24 (21,33)	281,00 (258,00- 330,00)
ΣΡ	7,04 (0,64)	7,00 (6,00-8,00)	7,30 (0,47)	7,00 (7,00-8,00)	7,38 (0,50)	7,00 (7,00-8,00)	6,33 (1,05)	6,00 (4,00-8,00)	6,72 (0,74)	7,00 (6,00-8,00)
ΠΣΑ	6,35 (0,57)	6,00 (5,00-7,00)	6,50 (0,51)	6,50 (6,00-7,00)	6,63 (0,50)	7,00 (6,00-7,00)	5,83 (0,87)	6,00 (4,00-7,00)	6,12 (0,73)	6,00 (5,00-7,00)
ΣΠΕ	7,22 (0,60)	7,00 (6,00-8,00)	7,45 (0,60)	7,50 (6,00-8,00)	7,69 (0,48)	8,00 (7,00-8,00)	6,58 (0,78)	7,00 (5,00-8,00)	6,92 (0,64)	7,00 (6,00-8,00)
ΣΠ	3,35 (0,49)	3,00 (3,00-4,00)	3,70 (0,47)	4,00 (3,00-4,00)	3,81 (0,40)	4,00 (3,00-4,00)	3,21 (0,51)	3,00 (2,00-4,00)	3,24 (0,44)	3,00 (3,00-4,00)
ΣΑΠ	3,52 (0,51)	4,00 (3,00-4,00)	3,60 (0,50)	4,00 (3,00-4,00)	3,69 (0,48)	4,00 (3,00-4,00)	3,25 (0,61)	3,00 (2,00-4,00)	3,32 (0,48)	3,00 (3,00-4,00)
ΚΚ	18,48 (1,53)	18,00 (15,00-21,00)	18,80 (1,44)	19,00 (16,00-21,00)	19,00 (1,41)	20,00 (17,00-21,00)	17,71 (2,16)	17,50 (13,00-21,00)	17,92 (1,82)	18,00 (14,00-21,00)

ΑΑΑ: Αποκωδικοποίηση Ασημων Λέξεων

ΑΠΑ: Αποκωδικοποίηση Πραγματικών Λέξεων

ΔΠΑΑ: Διάκριση Ασημων και Πραγματικών Λέξεων

ΑΕΣ: Αναγνωστική Ευχέρεια σε Συλλαβές

ΣΡ: Σχηματισμός Ρημάτων

ΠΣΑ: Παραγωγή Σύνθετων Λέξεων

ΣΠΕ: Σύνταξη Προτάσεων με Εικόνες

ΣΠ: Σύνταξη Προτάσεων

ΣΑΠ: Σημασιολογική Αναγνώριση Προτάσεων

ΚΚ: Κατανόηση Κειμένων

ΜΟ: Μέσος Όρος (Mean), ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD)

Median: Μέση Τιμή, Minimum: Ελάχιστη, Maximum: Μέγιστη

Περιγραφική καταγραφή των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα ανά δοκιμασία

Δοκιμασία	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		Ε΄ Δημοτικού		ΣΤ΄ Δημοτικού	
	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)
ΑΑΛ	9,70 (1,40)	10,00 (8,00-12,00)	9,75 (1,41)	9,00 (8,00-13,00)	10,19(1,38)	1,00 (8,00-13,00)	9,25 (1,22)	9,00 (7,00-11,00)	9,32 (1,28)	9,00 (7,00-12,00)
ΑΠΑ	23,22 (2,58)	23,00 (19,00-27,00)	23,45 (2,06)	23,50 (19,00-28,00)	24,44 (2,28)	25,00 (20,00-29,00)	23,21 (3,04)	23,00 (18,00-28,00)	23,28 (2,69)	24,00 (18,00-28,00)
ΔΠΑΛ	16,26 (1,25)	17,00 (14,00-18,00)	16,55 (1,15)	17,00 (14,00-19,00)	17,44 (1,63)	17,00 (15,00-20,00)	15,42 (1,41)	16,00 (13,00-18,00)	15,92 (1,38)	16,00 (13,00-18,00)
ΑΕΣ	159,13 (23,80)	160,00 (107,00- 201,00)	195,15 (16,09)	193,50 (172,00- 226,00)	197,44 (13,53)	198,50 (180,00 (222,00)	123,33 (16,63)	123,00 (99,00- 168,00)	153,16 (25,15)	151,00 (107,00- 201,00)
ΣΡ	3,22 (0,52)	3,00 (2,00-4,00)	3,40 (0,68)	3,00 (2,00-5,00)	3,50 (0,63)	3,00 (3,00-5,00)	3,13 (0,61)	3,00 (2,00-4,00)	3,24 (0,60)	3,00 (2,00-4,00)
ΠΣΛ	3,00 (0,52)	3,00 (2,00-4,00)	3,10 (0,64)	3,00 (2,00-4,00)	3,31 (0,60)	3,00 (2,00-4,00)	2,83 (0,56)	3,00 (2,00-4,00)	2,88 (0,67)	3,00 (2,00-4,00)
ΣΠΕ	3,61 (0,66)	4,00 (3,00-5,00)	3,85 (0,75)	4,00 (3,00-5,00)	4,13 (0,81)	4,00 (3,00-5,00)	3,08 (0,65)	3,00 (2,00-4,00)	3,36 (0,57)	3,00 (3,00-5,00)
ΣΠ	1,87 (0,69)	2,00 (1,00-3,00)	1,90 (0,64)	2,00 (1,00-3,00)	2,00 (0,37)	2,00 (1,00-3,00)	1,75 (0,61)	2,00 (1,00-3,00)	1,84 (0,62)	2,00 (1,00-3,00)
ΣΑΠ	1,83 (0,58)	2,00 (1,00-3,00)	1,85 (0,37)	2,00 (1,00-2,00)	2,00 (0,37)	2,00 (1,00-3,00)	1,67 (0,56)	2,00 (1,00-3,00)	1,68 (0,56)	2,00 (1,00-3,00)
ΚΚ	8,91 (1,24)	9,00 (7,00-12,00)	9,20 (1,32)	9,00 (7,00-12,00)	9,63 (1,15)	10,00 (8,00-12,00)	8,13 (1,08)	8,00 (6,00-11,00)	8,88 (1,39)	9,00 (7,00-12,00)

ΑΑΛ: Αποκωδικοποίηση Άσημων Λέξεων

ΑΠΑ: Αποκωδικοποίηση Πραγματικών Λέξεων

ΔΠΑΛ: Διάκριση Άσημων και Πραγματικών Λέξεων

ΑΕΣ: Αναγνωστική Ευχέρεια σε Συλλαβές

ΣΡ: Σχηματισμός Ρημάτων

ΠΣΛ: Παραγωγή Σύνθετων Λέξεων

ΣΠΕ: Σύνταξη Προτάσεων με Εικόνες

ΣΠ: Σύνταξη Προτάσεων

ΣΑΠ: Σημασιολογική Αναγνώριση Προτάσεων

ΚΚ: Κατανόηση Κειμένων

ΜΟ: Μέσος Όρος (Mean), ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD)

Median: Μέση Τιμή, Minimum: Ελάχιστη, Maximum: Μέγιστη

Περιγραφική καταγραφή των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα στη γαλλική γλώσσα ανά δοκιμασία

Δοκιμασία	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		Ε΄ Δημοτικού		ΣΤ΄ Δημοτικού	
	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)
ΑΑΛ	19,52 (1,78)	20,00 (16,00-23,00)	19,70 (1,66)	19,50 (18,00-23,00)	19,81 (1,83)	19,00 (18,00-23,00)	19,00 (2,00)	19,50 (14,00-22,00)	19,12 (1,74)	19,00 (16,00-22,00)
ΑΠΑ	46,00 (2,95)	46,00 (39,00-52,00)	46,05 (2,54)	46,00 (40,00-51,00)	46,13 (2,36)	47,00 (40,00-50,00)	45,67 (3,06)	46,50 (37,00-50,00)	45,64 (2,90)	46,00 (38,00-50,00)
ΔΠΑΛ	29,87 (2,60)	30,00 (24,00-34,00)	29,95 (2,48)	30,00 (25,00-33,00)	30,19 (1,76)	30,00 (27,00-33,00)	29,00 (2,77)	29,00 (24,00-34,00)	28,48 (4,74)	30,00 (10,00-34,00)
ΑΕΣ	217,78 (23,27)	221,00 (171,00- 259,00)	238,85 (18,93)	238,50 (199,00- 268,00)	247,12 (14,24)	244,00 (222,00- 282,00)	186,92 (20,74)	191,00 (135,00- 210,00)	202,96 (23,35)	205,00 (166,00- 243,00)
ΣΡ	6,48 (0,59)	6,00 (6,00-8,00)	6,65 (0,75)	6,50 (6,00-8,00)	6,81 (0,75)	7,00 (6,00-8,00)	6,00 (0,83)	6,00 (4,00-8,00)	6,24 (0,66)	6,00 (5,00-8,00)
ΠΑ	6,09 (0,60)	6,00 (5,00-7,00)	6,20 (0,62)	6,00 (5,00-7,00)	6,31 (0,48)	6,00 (6,00-7,00)	5,67 (0,87)	6,00 (4,00-7,00)	5,84 (0,69)	6,00 (5,00-7,00)
ΣΠΕ	6,52 (0,59)	7,00 (5,00-7,00)	6,65 (0,67)	7,00 (6,00-8,00)	6,88 (0,89)	7,00 (6,00-8,00)	6,13 (0,90)	6,00 (4,00-7,00)	6,28 (0,74)	6,00 (5,00-7,00)
ΣΠ	3,17 (0,58)	3,00 (2,00-4,00)	3,30 (0,47)	3,00 (3,00-4,00)	3,38 (0,50)	3,00 (3,00-4,00)	2,96 (0,62)	3,00 (1,00-4,00)	3,00 (0,50)	3,00 (2,00-4,00)
ΣΑΠ	3,04 (0,64)	3,00 (2,00-4,00)	3,10 (0,64)	3,00 (2,00-4,00)	3,25 (0,45)	3,00 (3,00-4,00)	2,75 (0,61)	3,00 (2,00-4,00)	2,88 (0,53)	3,00 (2,00-4,00)
ΚΚ	17,26 (1,71)	17,00 (14,00-20,00)	17,50 (1,70)	18,00 (15,00-20,00)	17,56 (1,82)	17,50 (15,00-20,00)	16,17 (2,33)	16,50 (11,00-20,00)	16,80 (1,87)	17,00 (14,00-20,00)

ΑΑΛ: Αποκωδικοποίηση Άσημων Λέξεων

ΑΠΑ: Αποκωδικοποίηση Πραγματικών Λέξεων

ΔΠΑΛ: Διάκριση Άσημων και Πραγματικών Λέξεων

ΑΕΣ: Αναγνωστική Ευχέρεια σε Συλλαβές

ΣΡ: Σχηματισμός Ρημάτων

ΠΑ: Παραγωγή Λέξεων

ΣΠΕ: Σύνταξη Προτάσεων με Εικόνες

ΣΠ: Σύνταξη Προτάσεων

ΣΑΠ: Σημασιολογική Αναγνώριση Προτάσεων

ΚΚ: Κατανόηση Κειμένων

ΜΟ: Μέσος Όρος (Mean), ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD)

Median: Μέση Τιμή, Minimum: Ελάχιστη, Maximum: Μέγιστη

Περιγραφική καταγραφή των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στη γαλλική γλώσσα ανά δοκιμασία

Δοκιμασία	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		Ε΄ Δημοτικού		ΣΤ΄ Δημοτικού	
	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)
ΑΑΛ	7,13 (1,74)	7,00 (5,00-12,00)	7,20 (1,77)	7,00 (5,00-12,00)	7,69 (1,82)	7,50 (5,00-12,00)	6,83 (1,49)	7,00 (4,00-10,00)	6,92 (1,41)	7,00 (5,00-10,00)
ΑΠΑ	15,65 (2,69)	15,00 (11,00-20,00)	16,25 (2,34)	16,00 (12,00-20,00)	17,00 (1,63)	17,00 (13,00-19,00)	14,88 (3,14)	14,50 (9,00-20,00)	15,08 (3,09)	15,00 (10,00-20,00)
ΔΠΑΛ	11,00 (2,04)	11,00 (7,00-15,00)	11,30 (2,05)	11,50 (8,00-15,00)	11,94 (1,69)	12,00 (10,00-15,00)	10,79 (2,23)	10,50 (7,00-15,00)	11,00 (2,18)	11,00 (7,00-15,00)
ΑΕΣ	57,78 (11,19)	58,00 (40,00-80,00)	65,70 (12,04)	65,50 (40,00-84,00)	72,31 (7,80)	71,50 (58,00-84,00)	51,46 (18,05)	49,50 (31,00-104,00)	53,28 (9,48)	56,00 (36,00-69,00)
ΣΡ	1,78 (0,80)	2,00 (1,00-3,00)	1,85 (0,75)	2,00 (1,00-3,00)	2,06 (0,68)	2,00 (1,00-3,00)	1,42 (0,50)	1,00 (1,00-2,00)	1,64 (0,70)	2,00 (1,00-3,00)
ΠΑ	1,70 (0,56)	2,00 (1,00-3,00)	1,80 (0,77)	2,00 (1,00-3,00)	2,13 (0,50)	2,00 (1,00-3,00)	1,25 (0,44)	1,00 (1,00-2,00)	1,56 (0,51)	2,00 (1,00-2,00)
ΣΠΕ	2,04 (0,56)	2,00 (1,00-3,00)	2,10 (0,64)	2,00 (1,00-3,00)	2,44 (0,73)	2,00 (1,00-4,00)	1,29 (0,46)	1,00 (1,00-2,00)	2,04 (0,68)	2,00 (1,00-3,00)
ΣΠ	1,17 (0,65)	1,00 (0,00-2,00)	1,10 (0,64)	1,00 (0,00-2,00)	1,25 (0,45)	1,00 (1,00-2,00)	0,88 (0,61)	1,00 (0,00-2,00)	1,00 (0,58)	1,00 (0,00-2,00)
ΣΑΠ	1,35 (0,49)	1,00 (1,00-2,00)	1,35 (0,49)	1,00 (1,00-2,00)	1,38 (0,50)	1,00 (1,00-2,00)	0,58 (0,50)	1,00 (0,00-1,00)	1,16 (0,37)	1,00 (1,00-2,00)
ΚΚ	4,35 (1,37)	4,00 (2,00-6,00)	4,50 (1,32)	4,50 (2,00-7,00)	5,88 (1,09)	6,00 (4,00-8,00)	2,71 (1,20)	2,00 (1,00-5,00)	4,24 (1,23)	4,00 (2,00-6,00)

ΑΑΛ: Αποκωδικοποίηση Άσημων Λέξεων

ΑΠΑ: Αποκωδικοποίηση Πραγματικών Λέξεων

ΔΠΑΛ: Διάκριση Άσημων και Πραγματικών Λέξεων

ΑΕΣ: Αναγνωστική Ευχέρεια σε Συλλαβές

ΣΡ: Σχηματισμός Ρημάτων

ΠΑ: Παραγωγή Λέξεων

ΣΠΕ: Σύνταξη Προτάσεων με Εικόνες

ΣΠ: Σύνταξη Προτάσεων

ΣΑΠ: Σημσιολογική Αναγνώριση Προτάσεων

ΚΚ: Κατανόηση Κεμένων

ΜΟ: Μέσος Όρος (Mean), ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD)

Median: Μέση Τιμή, Minimum: Ελάχιστη, Maximum: Μέγιστη

Περιγραφική καταγραφή των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών με καλή αναγνωστική ικανότητα στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα ανά ομάδα δοκιμασιών

	Δοκιμασία	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		Ε΄ Δημοτικού		ΣΤ΄ Δημοτικού	
		ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)
Ελληνικά	Αποκωδικοποίηση	101,57 (5,66)	101,00 (93,00- 113,00)	103,40 (6,20)	102,00 (93,00- 113,00)	106,44 (4,57)	106,00 (100,00- 113,00)	96,17 (6,34)	96,50 (83,00- 107,00)	97,52 (6,27)	99,00 (86,00-107,00)
	Ευχέρεια	330,13 (26,55)	325,00 (294,00- 391,00)	356,60 (19,11)	352,50 (330,00- 392,00)	384,19 (17,14)	390,00 (351,00- 410,00)	254,58 (21,52)	257,50 (210,00- 295,00)	288,24 (21,33)	281,00 (258,00- 330,00)
	Μορφosύνταξη	23,96 (1,58)	24,00 (21,00-26,00)	24,95 (1,64)	25,00 (22,00-27,00)	25,50 (1,46)	26,00 (23,00-27,00)	21,96 (2,63)	21,00 (15,00-26,00)	23,00 (1,68)	23,00 (20,00-26,00)
	Κατανόηση	22,00 (1,91)	22,00 (18,00-25,00)	22,40 (1,85)	22,50 (19,00-25,00)	22,69 (1,85)	24,00 (20,00-25,00)	20,96 (2,63)	21,00 (15,00-25,00)	21,24 (2,15)	21,00 (17,00-25,00)
Γαλλικά	Αποκωδικοποίηση	95,39 (6,37)	97,00 (81,00- 105,00)	95,70 (5,87)	95,50 (85,00- 105,00)	96,12 (5,10)	95,50 (88,00- 105,00)	93,67 (6,96)	95,50 (76,00- 103,00)	93,24 (7,87)	96,00 (72,00-104,00)
	Ευχέρεια	217,78 (23,27)	221,00 (171,00- 259,00)	238,85 (18,93)	238,50 (199,00- 268,00)	247,12 (14,24)	244,00 (222,00- 282,00)	186,92 (20,74)	191,00 (135,00- 210,00)	202,96 (23,35)	205,00 (166,00- 243,00)
	Μορφosύνταξη	22,26 (1,89)	22,00 (19,00-26,00)	22,80 (2,12)	22,50 (20,00-27,00)	23,38 (2,31)	22,00 (21,00-27,00)	20,75 (2,56)	20,00 (14,00-26,00)	21,36 (2,02)	22,00 (17,00-26,00)
	Κατανόηση	20,30 (2,12)	21,00 (17,00-24,00)	20,60 (2,21)	21,00 (17,00-24,00)	20,81 (2,14)	20,50 (18,00-24,00)	18,92 (2,78)	19,00 (13,00-24,00)	19,68 (2,19)	20,00 (16,00-24,00)

ΜΟ: Μέσος Όρος (Mean), ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD)

Median: Μέση Τιμή, Minimum: Ελάχιστη, Maximum: Μέγιστη

Περιγραφική καταγραφή των αναλυτικών επιδόσεων των μαθητών με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα ανά ομάδα δοκιμασιών

	Δοκιμασία	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		Ε΄ Δημοτικού		ΣΤ΄ Δημοτικού	
		ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)	ΜΟ(ΤΑ)	Median (Min-Max)
Ελληνικά	Αποκωδικοποίηση	49,17 (4,55)	50,00 (41,00-57,00)	49,75 (4,13)	49,00 (41,00-58,00)	52,06 (4,91)	52,00 (45,00-62,00)	47,87 (4,68)	49,00 (40,00-56,00)	48,52 (4,58)	50,00 (4,00-56,00)
	Ευχέρεια	159,13 (23,80)	160,00 (107,00- 201,00)	195,15 (16,09)	193,50 (172,00- 226,00)	197,44 (13,53)	198,50 (180,00 (222,00)	123,33 (16,63)	123,00 (99,00- 168,00)	153,16 (25,15)	151,00 (107,00- 201,00)
	Μορφοσύνταξη	11,70 (1,92)	12,00 (9,00-16,00)	12,25 (2,20)	12,50 (9,00-16,00)	12,94 (1,73)	13,00 (11,00-16,00)	10,79 (1,44)	11,00 (8,00-14,00)	11,32 (1,57)	11,00 (8,00-14,00)
	Κατανόηση	10,74 (1,68)	11,00 (8,00-15,00)	11,05 (1,57)	11,00 (8,00-14,00)	11,63 (1,31)	12,00 (9,00-14,00)	9,79 (1,38)	10,00 (7,00-13,00)	10,56 (1,69)	11,00 (8,00-15,00)
Γαλλικά	Αποκωδικοποίηση	33,78 (4,72)	33,00 (26,00-43,00)	34,75 (4,62)	33,50 (29,00-43,00)	36,63 (4,05)	35,50 (31,00 (43,00)	32,50 (4,74)	32,00 (26,00-42,00)	33,00 (4,57)	33,00 (26,00-41,00)
	Ευχέρεια	57,78 (11,19)	58,00 (40,00-80,00)	65,70 (12,04)	65,50 (40,00-84,00)	72,31 (7,80)	71,50 (58,00-84,00)	51,46 (18,05)	49,50 (31,00- 104,00)	53,28 (9,48)	56,00 (36,00-69,00)
	Μορφοσύνταξη	6,70 (1,89)	6,00 (4,00-10,00)	6,85 (2,11)	6,50 (4,00-10,00)	7,88 (1,67)	8,00 (6,00-12,00)	4,83 (1,34)	4,00 (3,00-8,00)	6,24 (1,94)	6,00 (3,00-10,00)
	Κατανόηση	5,70 (1,69)	6,00 (3,00-8,00)	5,85 (1,60)	6,00 (3,00-9,00)	7,25 (1,39)	7,00 (5,00-9,00)	3,29 (1,33)	3,00 (1,00-6,00)	5,40 (1,47)	5,00 (3,00-8,00)

ΜΟ: Μέσος Όρος (Mean), ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD)

Median: Μέση Τιμή, Minimum: Ελάχιστη, Maximum: Μέγιστη

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».