



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

**«Διερεύνηση της διαγλωσσικής μεταφοράς δεξιοτήτων από τη
δεύτερη\ξένη γλώσσα στην πρώτη μέσα από πρόγραμμα παρέμβασης
στην δεύτερη γλώσσα σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες»**

Μαρία Σέγκλια

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γεωργία Ανδρέου

Βόλος 2020

Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ), επιβλέπουσα.

Σωτηρία Τζιβνίκου, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ), μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Παναγιώτα Σταυρούση, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ), μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Λοιπά μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής ΠΤΕΑ ΠΘ

Γκανά Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΕΑ ΠΘ

Μουζάκη Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης

Μαγουλά Ευγενία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Στο σύζυγό μου, στην κόρη μου και στους γονείς μου

Πρόλογος

Ολοκληρώνοντας τη διδακτορική μου διατριβή, θα ήθελα κατ' αρχάς να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την καθοδήγησή της, τις συμβουλές και την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια της εκπόνησής της. Με τη μεγάλη επιστημονική της κατάρτιση σε θέματα γλωσσολογίας, ειδικής αγωγής και μεθοδολογίας έρευνας και με τις ουσιαστικές και καθοριστικές υποδείξεις της, συνέβαλε σε βάθος στην υλοποίηση αυτής της έρευνας. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω ιδιαίτερα, διότι με τη συνεργασία της κατάφερα να τολμήσω αυτό το μεγάλο βήμα, το οποίο είναι καθοριστικό για την επιστημονική και επαγγελματική μου εξέλιξη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την κα Σωτηρία Τζιβινίκου, Επίκουρο Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών και Διδακτικών Προσεγγίσεων του τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς και την κα Παναγιώτα Σταυρούση, Επίκουρο Καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο "Νοητική Καθυστέρηση: Ψυχολογική Προσέγγιση και Εφαρμογές στην Ειδική Αγωγή", του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τις ευχαριστώ θερμά 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 εξεταστικής επιτροπής, κ.κ. Βλάχο Φ., Γκανά Ε., Μουζάκη Α. και Μαγουλά Ε. για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην επταμελή επιτροπή αξιολόγησης της διδακτορικής μου διατριβής και να συνδράμουν με τα σχόλιά τους στην βελτίωσή της.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους μαθητές που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα, καθώς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας, για τις διευκολύνσεις και τις χρήσιμες πληροφορίες που μου παρείχαν.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	3
Ευρετήριο πινάκων.....	9
Περίληψη.....	10
Abstract.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
Η προβληματική της μελέτης.....	17
Η δομή της έρευνας.....	22
Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	27
1.1.Ο ορισμός της ανάγνωσης.....	27
1.2.Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση.....	32
1.2.1 Φωνολογική επίγνωση	34
1.3 Αναγνωστική Ευχέρεια.....	34
1.4 Αναγνωστική κατανόηση.....	36
1.5 Λεξιλόγιο.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΡΑΦΗ.....	40
2.1 Ο ορισμός της γραφής.....	40
2.2 Ορθογραφία.....	41
2.3 Η έννοια του ορθογραφικού βάθους.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΩΤΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	49
3.1 Γλώσσα.....	49
3.2 Πρώτη/Μητρική γλώσσα.....	50
3.3 Η ελληνική ως πρώτη γλώσσα – Η διδακτική της Ν.Ε.....	52
3.4 Δεύτερη/ξένη γλώσσα.....	56
3.5 Η αγγλική ως δεύτερη γλώσσα – Η διδακτική της αγγλικής.....	56

3.5.1 Το θεσμικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο.....	58
3.6 Διγλωσσία – Εννοιολογική προσέγγιση.....	63
3.6.1 Διγλωσσία – Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	65
3.6.2 Τύποι διγλωσσίας	66
3.6.3 Ημιγλωσσία/ Διπλή ημιγλωσσία.....	71
3.7 Διαγλωσσική Μεταφορά Δεξιοτήτων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα.....	76
3.8 Διαγλωσσική Μεταφορά Δεξιοτήτων από τη δεύτερη στην πρώτη γλώσσα.....	84
3.8.1 Υπόθεση Γνωστικής Αναδρομικής Μεταφοράς (Cognitive Retroactive Transfer).....	87
3.9 Μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές.....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	95
4.1 Μαθησιακές Δυσκολίες: εννοιολογική προσέγγιση.....	95
4.2 Χαρακτηριστικά μαθητών με Μ.Δ.....	97
4.3 Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση.....	102
4.4 Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση.....	107
4.5 Δυσκολίες στην ορθογραφία.....	112
4.6 Εκπαιδευτικές διέπουνσε μαθητές με Μ.Δ.	119
4.6.1 Παρεμβάσεις για την προώθηση της αποκωδικοποίησης.....	119
4.6.2 Παρεμβάσεις για την προώθηση του λεξιλογίου.....	129
4.6.3 Παρεμβάσεις για την προώθηση της ορθογραφίας.....	137
4.6.4 Παρεμβάσεις για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης.....	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	147
5.1 Εισαγωγή.....	147
5.2 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με Μ.Δ.....	147

5.2.1	Ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα.....	148
5.2.2	Ελλείμματα στη μνήμη εργασίας.....	149
5.2.3	Φωνολογική διαφάνεια των γλωσσών.....	150
5.2.4	Δυσκολίες στην ανάγνωση.....	151
5.2.5	Ελλείμματα στο λεξιλόγιο.....	152
5.2.6	Δυσκολίες στη γραμματική.....	153
5.2.7	Δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου.....	154
5.2.8	Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.....	155
5.2.9	Δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.....	156
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....		
		160
6.1	Οριοθέτηση του προβλήματος.....	160
6.2	Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις.....	165
Β ΜΕΡΟΣ- Η ΕΡΕΥΝΑ.....		
		168
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....		
		168
7.1	Εισαγωγή.....	168
7.2	Ερευνητικός σχεδιασμός.....	169
7.3	Συμμετέχοντες.....	172
7.3.1	Σχηματισμός του δείγματος έρευνας.....	173
7.4	Εργαλεία της έρευνας.....	180
7.4.1	Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης στην ελληνική ως μητρική γλώσσα.....	181
7.4.2	Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.....	184
7.4.3	Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης στην ελληνική ως μητρική γλώσσα.....	185
7.4.4	Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.....	188
7.4.5	Δοκιμασία ορθογραφίας στην ελληνική ως μητρική γλώσσα.....	193
7.4.6	Δοκιμασία ορθογραφίας στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.....	194
7.5	Διαδικασία αξιολόγησης.....	196

7.5.1 Αρχική αξιολόγηση.....	198
7.5.2 Παρέμβαση.....	200
7.5.3 Τελική αξιολόγηση.....	203
7.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των δοκιμασιών.....	203
7.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	205
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	207
8.1 Παρουσίαση δεδομένων περιγραφικής στατιστικής και στατιστικής σημαντικότητας των μεταβλητών της ομάδας παρέμβασης.....	208
8.2 Περιγραφή των συσχετίσεων των μεταβλητών για την ομάδα παρέμβασης	209
8.3 Παρουσίαση δεδομένων περιγραφικής στατιστικής και στατιστικής σημαντικότητας των μεταβλητών της ομάδας ελέγχου	212
8.4 Περιγραφή των συσχετίσεων των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου.....	213
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	216
9.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν.....	216
9.2 Συμπεράσματα.....	257
9.3 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	263
9.4 Παιδαγωγικές προεκτάσεις της έρευνας.....	269
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	274
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	274
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	326
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	333

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 7.1.....	174
Πίνακας 7.2.....	177
Πίνακας 8.1.....	209
Πίνακας 8.2.....	211
Πίνακας 8.3.....	213
Πίνακας 8.4.....	215

Περίληψη

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επαλειμμένα επιβεβαιωθεί ότι η γνώση της πρώτης γλώσσας (Γ1) επηρεάζει θετικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Τα τελευταία χρόνια έρευνες έχουν επιβεβαιώσει και το αντίθετο και υποστηρίζουν την διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1, σύμφωνα με την υπόθεση της Γνωστικής Αναδρομικής Μεταφοράς (Cognitive Retroactive Transfer - CRT). Αυτή η υπόθεση υποστηρίζει ότι μια παρέμβαση στις γλωσσικές δεξιότητες της Γ2 μπορεί επίσης να ωφελήσει τις αντίστοιχες δεξιότητες στη Γ1, ακόμη και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την ικανότητα της διαγλωσσικής μεταφοράς δεξιοτήτων από τη Γ2 (αγγλικά) στη Γ1 (ελληνικά) σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μετά από παρέμβαση στη Γ2, με βάση την υπόθεση CRT. Οι δεξιότητες που εξετάστηκαν ήταν η αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση και η ορθογραφία. Οι συμμετέχοντες ήταν 35 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι είχαν ως Γ1 την ελληνική και μάθαιναν ως ξένη γλώσσα (Γ2) την αγγλική. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε μια πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε παρέμβαση 5 μηνών και σε μια ομάδα ελέγχου που παρακολούθησε μόνο τα μαθήματα της αγγλικής γλώσσας του σχολείου. Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν στις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας και στις δύο γλώσσες δύο εβδομάδες πριν και δύο εβδομάδες μετά την παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση, η αποκωδικοποίηση βελτιώθηκε για την πειραματική ομάδα και στις δύο γλώσσες. Αντιθέτως, η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε καμία βελτίωση σε αυτήν

τη δεξιότητα, προφανώς επειδή δεν δέχτηκε παρέμβαση, όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία σύμφωνα με την υπόθεση CRT.

Όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση, δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στην Γ2 στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση, σε αντίθεση με την Γ1. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με την υπόθεση CRT, καθώς δεν μπορεί να υποστηριχτεί η μεταφορά της δεξιότητας της κατανόησης από τη Γ2 στη Γ1, εφόσον μετά την παρέμβαση, η κατανόηση της Γ2 δεν βελτιώθηκε. Αυτό ίσως οφείλεται στον τρόπο διδασκαλίας των στρατηγικών που διδάχτηκαν οι μαθητές στην παρέμβαση ή στην ελλιπή γνώση λεξιλογίου στη Γ2. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε βελτίωση της επίδοσης στην ομάδα ελέγχου, καθώς οι μαθητές που την αποτελούσαν δεν δέχτηκαν καμία παρέμβαση.

Από την άλλη πλευρά, η ορθογραφική δεξιότητα της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε μόνο στη Γ2 μετά την παρέμβαση, αλλά όχι στη Γ1. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα και άλλων μελετών που επιβεβαιώνουν τη μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1, εκτός από την ορθογραφία, η οποία είναι συγκεκριμένη για κάθε γλώσσα, ειδικά όταν το ορθογραφικό βάθος των δύο γλωσσών είναι διαφορετικό. Τα αποτελέσματα για την ομάδα ελέγχου δεν έδειξαν βελτίωση στις δεξιότητες της ορθογραφίας της Γ2, εύρημα το οποίο ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες αυτής της ομάδας δεν είχαν δεχτεί παρέμβαση στη Γ2. Ωστόσο, σημειώθηκε μια μικρή βελτίωση στις δεξιότητές τους στην ορθογραφία της Γ1. Αυτή η βελτίωση συνδέεται πιθανόν με τη γνωστική ανάπτυξη των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου των οποίων η γνωστική ωρίμανση συνέβαλε επίσης στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να συνεκπαιδευτούν στις γενικές τάξεις των ξένων γλωσσών και να μην αποκλείονται από την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Λέξεις κλειδιά: Διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων, Δεύτερη γλώσσα, Πρώτη γλώσσα, Μαθησιακές δυσκολίες.

Abstract

International research has repeatedly documented that adequate knowledge of the first language (L1) has a positive impact on second language (L2) learning. In recent years, research has also confirmed the opposite and supported a cross linguistic skills transfer from L2 to L1, according to the Cognitive Retroactive Transfer Hypothesis (CRT). This Hypothesis claims that an intervention in L2 linguistic skills can also benefit L1's corresponding skills even among students with learning disabilities.

The aim of the present study was to examine the ability of cross linguistic skills transfer from L2 (English) to L1 (Greek) among students with learning disabilities, after an intervention in L2, based on the CRT hypothesis. The skills examined were decoding, reading comprehension and spelling. The participants were 35 students who attended class 8 with a diagnosis of learning difficulties, who had Greek as L1 and learnt English as a foreign language (L2). The students were divided into an experimental group, which received a 5-month intervention and a control group that attended only the English language lessons at school. Both groups were assessed in decoding, reading comprehension and spelling skills in both languages two weeks before and two weeks after the intervention.

After the intervention, decoding was improved for the experimental group in both languages. On the contrary, the control group did not show any improvement on this skill, obviously because they did not receive any intervention, as literature according to the CRT Hypothesis confirms.

Regarding reading comprehension, no improvement in L2 was observed in the experimental group, contrary to their L1. These results contradict the CRT hypothesis, as the transfer of comprehension skills from L2 to L1 cannot be supported, since after

the intervention, L2 comprehension did not improve. This could be attributed to the teaching methods of the strategies that were applied during the intervention or to the low vocabulary knowledge in L2. There was also no improvement in the performance of the control group as they did not receive any intervention.

On the other hand, the spelling skills of the experimental group improved only in their L2 after the intervention but not in their L1. These findings agree with the results of other studies which confirm the transfer of linguistic skills from L2 to L1 except for spelling, which is language specific, specifically when the orthographic depth of the two languages is different. The control group's results showed no improvement in their L2 spelling skills, which was an expected finding since they had not received an intervention in L2. On the other hand, there was a small improvement in their L1 spelling skills. This improvement is probably connected to the cognitive development of the participants, whose cognitive maturation contributed to the development of their linguistic skills as well.

The results of this research could be used to create intervention programs that will help students with learning disabilities to be included in general language classes and not be excluded from learning foreign languages.

Key words: Cross-linguistic skills transfer, Second language, First language, Learning disabilities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί διεθνώς, οι οποίες μελετούν τη σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Abu-Rabia & Siegel, 2002· Geva, 2000· Kahn-Horwitz, Shimron & Sparks, 2005· Sun-Alperin & Wang, 2011· Sparks, 2012· Zhang & Koda, 2008) υποστηρίζοντας τις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γι' αυτό το θέμα. Με άλλα λόγια, οι έρευνες αυτές μελετούν τη μεταφορά (ή μη) γλωσσικών δεξιοτήτων από τη μητρική στη ξένη γλώσσα.

Ένα ζήτημα που απασχολεί γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι αν τα παιδιά με Μ.Δ. μπορούν να μάθουν μια ή και περισσότερες ξένες γλώσσες. Έχει βιβλιογραφικά τεκμηριωθεί το γεγονός ότι τα προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή στην μητρική γλώσσα ενός παιδιού με Μ.Δ. κάνουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ακόμα πιο δύσκολη. Σύμφωνα με αρκετές έρευνες φαίνεται πως οι μαθητές με Μ.Δ. και δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν πρόκειται να μάθουν μια ξένη γλώσσα (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Geva, Yaghoub-Zadeh & Schuster, 2000). Οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι μαθητές στη μητρική τους γλώσσα (Γ1) φαίνεται πως επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2). Παράλληλα, όλα τα ελλείμματα στη γραμματική, στο συντακτικό και σε όλες τις γλωσσικές παραμέτρους φαίνεται πως μεταφέρονται και εμποδίζουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών από αυτά τα παιδιά.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες που επιβεβαιώνουν τη διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων σε διάφορες γλώσσες. Επιπλέον, αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί διαγλωσσική μεταφορά των ορθογραφικών δεξιοτήτων, της μορφολογικής επίγνωσης και των συντακτικών

δεξιοτήτων (Deacon, Wade-Woolley & Kirby, 2009· Kahn-Horwitz, Shimron & Sparks, 2005· Sun-Alperin & Wang, 2011).

Ωστόσο, ενώ έχει μελετηθεί η μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη Γ1 στη Γ2, λίγες μόνο έρευνες έχουν μελετήσει το αντίστροφο. Συγκεκριμένα, οι Abu-Rabia & Bluestein-Danon, (2012) μελέτησαν κατά πόσο η βελτίωση στη Γ2 (αγγλικά) θα βελτιώνει και τη Γ1 (εβραϊκά) μαθητών με φτωχή αναγνωστική δεξιότητα, αναπτύσσοντας έτσι την νέα υπόθεση Cognitive-Retroactive Transfer (CRT) (Γνωστική-Αναδρομική Μεταφορά). Με βάση την υπόθεση αυτή, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς δεξιοτήτων από τη δεύτερη στην πρώτη γλώσσα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.).

Η προβληματική της μελέτης

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές με φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες στη Γ1 θα παρουσιάσουν επίσης χαμηλές δεξιότητες και στη Γ2, διότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (όπως η φωνολογική επίγνωση, η γνώση της ορθογραφίας, η συντακτική επίγνωση κ.α.) είναι κοινές για όλες τις γλώσσες (Geva, 1995, όπως αναφέρεται στο Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012). Οι τελευταίες έρευνες, όπως αυτές των Abu-Rabia & Bluestein-Danon, (2012), Abu-Rabia, Shakkour, & Siegel, (2013), Abu-Rabia & Shakkour, (2014), Sparks, Patton, & Luebbers, (2019), Verhoeven, Perfetti, & Pugh, (2019), Yang, Cooc, & Sheng, (2017) και Zhang & Koda, (2008) σχετίζονται με τη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς γλωσσικών δεξιοτήτων τόσο από τη Γ1 προς τη Γ2 όσο και το αντίστροφο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν βασικές υποθέσεις σχετικά με τη σύνδεση της Γ1 με τη Γ2, όπως και θεωρίες που υποστηρίζουν τη διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων σε γλώσσες με διαφορετικό βαθμό διαφάνειας και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτές συνοψίζονται ως ακολούθως:

Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών και των Οριακών Επιπέδων (Linguistic Interdependence Hypothesis and Threshold Hypothesis)

Η υπόθεση αυτή αναπτύχθηκε από τον Cummins, (1979,1981), ο οποίος ισχυρίστηκε πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2 και αν παρουσιάζονται ελλείμματα στην πρώτη, τότε σίγουρα θα παρουσιαστούν αντίστοιχα ελλείμματα και κατά την εκμάθηση της δεύτερης. Επιπλέον, υποστήριξε πως οι γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στη Γ1 μπορούν να μεταφερθούν και στη Γ2 και ότι η εκμάθηση δύο γλωσσών βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης και για

τις δύο, ανεξάρτητα από την ορθογραφία τους (Cummins, 1979). Συγκεκριμένα θεώρησε πως η μεταφορά της εννοιολογικής γνώσης και των δεξιοτήτων μεταξύ των γλωσσών υποστηρίζεται από μια κοινή βάση (διαγλωσσική ικανότητα) και ανέπτυξε το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας, σύμφωνα με το οποίο οι ικανότητες εγγραμματοσμού ενός ατόμου αναφορικά με το γραπτό λόγο στη Γ1 και Γ2 είναι αλληλεξαρτώμενες (Cummins, 2005). Επίσης ανέφερε ότι, όταν υπάρχει κατάλληλη διδασκαλία στη Γ1, τότε θα υπάρξει μεταφορά της γλωσσικής επάρκειας και στη Γ2, με την προϋπόθεση ο μαθητής να εκτίθεται επαρκώς σε αυτήν και να του παρέχονται ικανά κίνητρα.

Ακόμη, στην Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων, ο Cummins υποστήριξε ότι το επίπεδο κατάκτησης της Γ2 σχετίζεται με το επίπεδο κατάκτησης της μητρικής και ότι αν εμφανιστεί ανεπάρκεια στη μια γλώσσα, θα εμφανιστεί και στην άλλη (Cummins, 1979).

Η Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης (Linguistic Coding Differences Hypothesis - LCDH)

Πρόκειται για μια υπόθεση των Sparks & Ganschow σχετικά με την αιτία εκδήλωσης μαθησιακών προβλημάτων στη Γ2 και τη σχέση ανάμεσα στην εκμάθηση της μητρικής και ξένης γλώσσας (Sparks & Ganschow, 1993). Συγκεκριμένα υπέθεσαν πως:

- α) οι δεξιότητες στη Γ1 μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την εκμάθηση μιας ξένης
- β) η δυνατότητα εκμάθησης της Γ1 και Γ2 εξαρτάται από κάποιους βασικούς μηχανισμούς εκμάθησης γλωσσών

- γ) η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων στη Γ1 έχει επίδραση στην εκμάθηση της Γ2
- δ) όταν υπάρχουν προβλήματα σε κάποιο γλωσσικό συστατικό, θα υπάρξουν προβλήματα στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών
- ε) μαθησιακά προβλήματα στη Γ1 θα έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλή επάρκεια στη Γ2.

Η Υπόθεση της Κεντρικής Επεξεργασίας (The Central Processing Hypothesis)

Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων δεν εξαρτάται από την ορθογραφία μιας γλώσσας, αλλά από παράγοντες γνωστικών διαδικασιών, όπως η βραχυπρόθεσμη μνήμη και η φωνολογική δομή της γλώσσας. Οι μαθητές που εμφανίζουν ελλείμματα σε αυτές τις δεξιότητες, θα αντιμετωπίσουν προβλήματα στο να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης είτε στη Γ1 είτε στη Γ2 (Geva & Siegel, 2000).

Η Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους (Orthographic Depth Hypothesis)

Η Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους σχετίζεται με το πόσο βαθιά ή ρηχά είναι τα ορθογραφικά συστήματα ανάλογα με την κωδικοποίηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας και του βαθμού διαφάνειας που υπάρχει ανάμεσα στα γράμματα και στους ήχους ομιλίας. Επίσης, αναφέρει πως οι αναγνώστες προσαρμόζουν τις στρατηγικές ανάγνωσης σύμφωνα με τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας (Katz & Frost, 1992, όπ. αναφ. στο Abu-Rabia κ.α., 2013). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως ρηχά είναι τα ορθογραφικά συστήματα που έχουν άμεση αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος, άρα μεγάλο βαθμό διαφάνειας (Eviatar & Ibrahim, 2004), ενώ βαθιά είναι εκείνα τα ορθογραφικά συστήματα όπου η συσχέτιση γραφήματος-

φωνήματος δεν είναι ένα προς ένα, αλλά ένα προς πολλά (Eviatar & Ibrahim, 2004) . Οι γλώσσες που διαθέτουν τέτοιου είδους ορθογραφικά συστήματα είναι αδιαφανείς (Abu-Rabia & Siegel, 2003). Στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα ο βαθμός της ορθογραφικής συνέπειας είναι υψηλός και οι αναγνώστες βασίζονται περισσότερο σε φωνολογικές μονάδες για την αποκωδικοποίηση λέξεων, ενώ στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα ο βαθμός ορθογραφικής συνέπειας είναι χαμηλός και οι αναγνώστες βασίζονται κυρίως στη μορφολογία για την αναγνώριση λέξεων (Abu-Rabia κ.α., 2013).

Υπόθεση Εξάρτησης από τη Γραφή (The Script Dependent Hypothesis)

Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι η επίδοση στην ανάγνωση στη ξένη γλώσσα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ορθογραφία της μητρικής και ότι οι ορθογραφικές διαφορές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ανάγνωσης στη ξένη γλώσσα. Επίσης υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ανάγνωσης σε μια συγκεκριμένη γλώσσα εξαρτάται από το ορθογραφικά χαρακτηριστικά της γλώσσας αυτής. Επιπλέον, όταν παρουσιάζονται αναγνωστικά προβλήματα σε μια γλώσσα, αυτά οφείλονται στο βαθμό γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και δεν επηρεάζουν την ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα, ακόμα κι αν έχει διαφορετικό ορθογραφικό σύστημα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της υπόθεσης είναι ότι υποστηρίζει πως κάθε γλώσσα εξελίσσεται ανεξάρτητα από τις άλλες. Το επίκεντρο αυτής της υπόθεσης είναι η εξέταση των χαρακτηριστικών της ορθογραφίας της μητρικής γλώσσας κατά τη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης της ξένης που έχει διαφορετική ορθογραφία (Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974· Lindgren, DeRenzi, & Richman, 1985, όπ. αναφ. στο Abu-Rabia κ.α., 2013).

Η ψυχογλωσσική θεωρία (Psycholinguistic Grain Size)

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τους Ziegler και Goswami (2005) και σχετίζεται με τις διαφορές στην ακρίβεια και ταχύτητα της ανάγνωσης σε διαφορετικές γλώσσες. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι μαθητές που ξεκινούν να μαθαίνουν ανάγνωση σε γλώσσες με μη διαφανή ορθογραφία αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγω της ασυνέπειας που υπάρχει και δεν μπορούν να στηριχτούν σε μικρότερες γραφοφωνημικές μονάδες, αφού δεν υπάρχει συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Αντιθέτως, οι μαθητές που μαθαίνουν ανάγνωση σε ορθογραφικά συνεπείς γλώσσες βασίζονται στη στρατηγική της αποκωδικοποίησης (Abu-Rabia κ.α., 2013· Ziegler & Goswami, 2005).

Στόχος της προτεινόμενης έρευνας είναι να μελετηθεί αν, μετά από παρέμβαση στην αγγλική γλώσσα που αποτελεί την ξένη, θα υπάρξει βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στη γλώσσα αυτή. Επιπλέον, μελετάται αν αυτή η βελτίωση θα προκαλέσει βελτίωση και στις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας που είναι η ελληνική βάσει της υπόθεσης CRT.

Η σημαντικότητα της έρευνας κρίνεται μεγάλη λόγω της πρωτοτυπίας του θέματος και του βιβλιογραφικού κενού που υπάρχει διεθνώς σχετικά με το θέμα. Συγκεκριμένα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με τη διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1 είναι πολύ λίγες (Altmisdort, 2016· Bylund & Jarvis, 2011· Grubešić & Aljović, 2017· Kecskes, 2008· Kecskes & Cuenca, 2005· Oostendorp, 2012· Talebi, 2013,2014· Wang, 2014), ενώ οι έρευνες που αφορούν στην υπόθεση CRT είναι μόνο τρεις (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia κ.α., 2013).

Η δομή της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη και συνολικά εννιά κεφάλαια. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος, που είναι το θεωρητικό, αποτελεί και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας και αποτελείται από έξι κεφάλαια.

Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της ανάγνωσης, στον ορισμό της, ενώ παράλληλα αναλύει τις διαστάσεις της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της αναγνωστικής κατανόησης και του λεξιλογίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει την έννοια της γραφής, διατυπώνοντας τον ορισμό της, αναλύοντας την έννοια της ορθογραφίας και του ορθογραφικού βάθους.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα, εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά τους και τη διδακτική τους, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα. Επιπλέον, αναλύεται η έννοια της διγλωσσίας και οι τύποι της, η ημιγλωσσία, καθώς και τα χαρακτηριστικά των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Τέλος, γίνεται αναφορά στη διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες, τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η διάγνωσή τους, καθώς και οι δυσκολίες των μαθητών αυτών στις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας.

Το πέμπτο κεφάλαιο εξετάζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και αναλύει τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο έκτο κεφάλαιο, που αποτελεί και το τελευταίο του πρώτου μέρους, παρουσιάζεται η συλλογιστική και οι στόχοι της έρευνας, ενώ διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρούνται να διερευνηθούν στην παρούσα έρευνα, όπως προέκυψαν από την αξιοποίηση των θεωρητικών και ερευνητικών στοιχείων που προηγήθηκαν.

Στο ειδικό μέρος της έρευνας περιλαμβάνεται η αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα αποτελέσματά της και επιχειρείται η ερμηνεία και αξιολόγηση των στοιχείων που προκύπτουν.

Πιο συγκεκριμένα, στο έβδομο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία διαρθρώνεται ως εξής: αναφέρονται οι συμμετέχοντες και ο τρόπος σχηματισμού του δείγματος της έρευνας, περιγράφονται αναλυτικά τα εργαλεία της έρευνας και η διαδικασία αξιολόγησης και τέλος γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα των δοκιμασιών και στις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που πραγματοποιήθηκαν.

Στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων σε μορφή πινάκων που ακολουθούνται από σύντομη λεκτική παρουσίαση.

Στο ένατο κεφάλαιο επιχειρείται να ερμηνευθούν και να συζητηθούν τα ευρήματα της έρευνας με την παρουσίαση των γενικών συμπερασμάτων για την παρούσα έρευνα υπό το πρίσμα των σύγχρονων ερευνητικών κατευθύνσεων και βάσει της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές προεκτάσεις και οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ παράλληλα γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για την παιδαγωγική εφαρμογή των αποτελεσμάτων στο σχολικό πλαίσιο.

Στο τέλος της διδακτορικής 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.

Α ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι μια εγγενής ικανότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά, η οποία ενδυναμώνεται και ολοκληρώνεται μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά ζουν και αναπτύσσονται. Η μετάβαση από τον προφορικό λόγο στην ανάγνωση γίνεται εφικτή με την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης ή ενημερότητας (metalinguistic awareness), δηλαδή της ικανότητας των παιδιών να σκέφτονται και να ελέγχουν παράλληλα τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να κάνουν συλλογισμούς και να εστιάζουν στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα των λέξεων (Zipke, 2011· Zipke, Ehri & Cairns, 2009).

Οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες με τη μηχανική και την κοινωνική χρήση της γλώσσας (Hallahan & Kauffman, 2006· Kasselimis, Margarity, & Vlachos, 2008) σε περιοχές όπως η σύνταξη, η σημασιολογία και η φωνολογία (Gargiulo, 2003). Τα γλωσσικά ελλείμματα των μαθητών με Μ.Δ. εμφανίζονται στις περιοχές της προφορικής έκφρασης και της ακουστικής κατανόησης, περιοχές οι οποίες ελέγχουν την ικανότητά μας να επικοινωνούμε με τους γύρω μας. Συνεπώς, οι δυσκολίες που αναπτύσσονται σε έναν ή και στους δύο τομείς μπορεί να επιφέρουν δυσκολίες τόσο στην ποιότητα της ζωής των παιδιών αυτών όσο και στην εκπαίδευσή τους (Smith, 2006).

Η εκμάθηση μιας γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της μητρικής, αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία και η επίτευξή της μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες. Όταν μάλιστα υπάρχουν ειδικές ή / και γενικές μαθησιακές δυσκολίες, αυτή η προσπάθεια γίνεται δυσκολότερη και απαιτητικότερη τόσο για τους

μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, εξαιτίας της ποικιλόμορφης φύσης της.

Οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν από μέτριες έως και μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, λόγω της αδυναμίας κατάκτησης της αλφαβητικής αρχής της ανάγνωσης (alphabetic principle), με άλλα λόγια της ικανότητας χρήσης και εφαρμογής της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας για να αποκρυπτογραφούν τις λέξεις που διαβάζουν (Πόρποδας, 2002· Brady & Shanweiler, 1991). Ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζονται οι δυσκολίες αυτές επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της ομιλούμενης γλώσσας, είτε της μητρικής είτε της ξένης, από τα χαρακτηριστικά του ορθογραφικού συστήματος και από τις μεθόδους διδασκαλίας.

Οι Έλληνες μαθητές με Μ.Δ. που διδάσκονται την αγγλική ως ξένη γλώσσα, χρειάζεται να εξασκηθούν σε ένα νέο συμβολικό σύστημα γλώσσας, το οποίο διαφέρει σημαντικά από εκείνο της μητρικής τους γλώσσας, εξαιτίας της πολυπλοκότητας που έχει η αγγλική γλώσσα και στο φωνολογικό, αλλά και στο μορφολογικό επίπεδο. Συνεπώς, τα προγράμματα παρέμβασης που γίνονται στην αγγλική γλώσσα με στόχο την ενίσχυση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, θα πρέπει να στοχεύουν στην προσπάθεια απόκτησης της ικανότητας νοητικού χειρισμού της φωνητικής αναπαράστασης των δομικών στοιχείων της γλώσσας, με κατάλληλη προετοιμασία και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1 Ο ορισμός της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μια μη εγγενής δεξιότητα που είναι πολύ δύσκολο να οριστεί με έναν απλό ορισμό. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία και για την κατάκτησή της πρέπει τα παιδιά να περάσουν από συγκεκριμένα και διακριτά στάδια, η διάρκεια των οποίων διαφέρει από άτομο σε άτομο, ενώ παράλληλα φαίνεται πως η ποιότητα της διδασκαλίας την επηρεάζει σημαντικά (Castles, Rastle, & Nation, 2018). Η έννοια της ανάγνωσης έχει διατυπωθεί με ποικίλους ορισμούς. Ένας πρώτος ορισμός θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η αναγνώριση και μεταφορά ενός κώδικα συμβόλων (γραφήματα) σε έναν κώδικα ήχων (φωνήματα), με βάση τον οποίο επιτυγχάνεται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης (Grabe & Stoller, 2011). Επίσης, ο Βάμβουκας (2007) θεωρεί ότι με τη γραφή γίνεται κωδικοποίηση του προφορικού λόγου (με οπτικά σύμβολα, τα γράμματα), ενώ η ανάγνωση είναι αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβόλων του γραπτού λόγου.

Πολλές φορές στη βιβλιογραφία η ανάγνωση συμπίπτει με την «αναγνώριση της λέξης» (word identification), ωστόσο είναι μια πολύπλοκη δεξιότητα που περιλαμβάνει τις περισσότερες από τις σημαντικότερες γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθηση. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση απαιτεί πολλές δεξιότητες, που πρέπει να λαμβάνουν χώρα την ίδια στιγμή. Οι κύριες δεξιότητές της είναι η *φωνημική επίγνωση*, η *ευχέρεια*, το *λεξιλόγιο* και η *κατανόηση*, με απώτερο στόχο τη διεξαγωγή νοήματος από ένα γραπτό κείμενο.

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη διαδικασία και αναπτύσσεται σε τρεις διαστάσεις: α) τη γνωστική, που έχει σχέση με το γνωστικό υπόβαθρο του παιδιού, β) τη

συναισθηματική, σύμφωνα με την οποία τα συναισθήματα του μαθητή κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική του ικανότητα και γ) την κοινωνική, που σχετίζεται με το περιβάλλον του μαθητή (π.χ. οικογένεια) και κατά πόσο αυτό συμβάλλει στην αναγνωστική του ικανότητα (Grabe & Stoller, 2011).

Ειδικότερα, για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές γνωστικές διαδικασίες οι οποίες είναι ανεξάρτητες, αλλά σχετίζονται μεταξύ τους: α) η διαδικασία της *αποκωδικοποίησης* που σχετίζεται με τον ακριβή προσδιορισμό του λεκτικού νοήματος και β) η διαδικασία της *κατανόησης* που σχετίζεται με τη μελέτη του σημασιολογικού περιεχομένου και των υποδηλώσεων του λεκτικού νοήματος που αποκωδικοποιείται (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με τους Ziegler & Goswami (2005), η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που προϋποθέτει τον έλεγχο διάφορων γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ο αναγνώστης πρέπει να κατακτήσει τα γράμματα του αλφάβητου, καθώς και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες του ορθογραφικού συστήματος. Κατά αυτόν τον τρόπο διευκολύνει τη φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων, όπως και τη δημιουργία αργότερα φωνολογικών και ορθογραφικών αναπαραστάσεων με στόχο την αυτοματοποιημένη πια αναγνώριση λέξεων (Ziegler & Goswami, 2005). Επιπλέον, για την αναγνωστική κατανόηση χρειάζονται μεταγλωσσικές ικανότητες, όπως συντακτικές και πραγματολογικές (Hulme & Snowling, 2009, 2014). Επιπρόσθετες δεξιότητες που κρίνονται αναγκαίες για την επίτευξη της ανάγνωσης είναι η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, ο έλεγχος της διαδικασίας της κατανόησης και η επιτέλεση κατάλληλων ρυθμιστικών ενεργειών για την επίλυση προβλημάτων που μπορούν να ανακύψουν κατά την αναγνωστική διαδικασία σε συνδυασμό με την επιλεκτική προσοχή, τη μνήμη εργασίας

ή την ταχύτητα επεξεργασίας (Cain, Oakhill & Bryant, 2004· Oakhill, Cain,& Bryant, 2003).

Η ανάγνωση ως γνωστική διαδικασία επηρεάζεται τόσο από γλωσσικούς (φωνολογία, πραγματολογία, σημασιολογία) όσο και από γνωστικούς παράγοντες (μνήμη, νοημοσύνη, αντίληψη). Όσον αφορά στη *φωνολογική επίγνωση*, αυτή επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, στα αλφαβητικά γλωσσικά συστήματα, οι λέξεις μπορούν να αναγνωριστούν και να κατανοηθούν τόσο βάσει του σημασιολογικού και συντακτικού τους μέρους όσο και με τη διαμεσολάβηση της φωνολογικής επίγνωσης (Landerl et al., 2019). Αναλυτικότερα, δίνεται έμφαση στην κατάτμηση και σύνθεση φωνημάτων σε συλλαβές και λέξεις, στη γνώση και αναγνώριση των γραμμάτων του αλφαβήτου και στην οπτική μνήμη. Ενώ τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν με σχετική ευκολία, υπάρχει κι ένας αριθμός παιδιών με Μ.Δ., που μπορεί να δυσκολεύονται εξαιρετικά στην απόκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, παρά το γεγονός ότι υποστηρίζονται και βοηθούνται τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια και παρά το ότι μπορεί να έχουν την ικανοποιητική επίδοση σε άλλες περιοχές μάθησης.

Σύμφωνα με τον Alderson (2000) διακρίνονται δύο διαστάσεις της ανάγνωσης: θεωρεί την ανάγνωση σαν διαδικασία και το αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας ως το προϊόν της. Όταν μιλάμε για την διαδικασία της ανάγνωσης, ουσιαστικά μιλάμε για την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο που διαβάζει. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο αναγνώστης στοχάζεται, ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις, δημιουργεί προσδοκίες, δέχεται συναισθηματικές επιδράσεις, κάνει υποθέσεις ή συσχετίσεις γεγονότων. Η διαδικασία της ανάγνωσης έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, είναι άδηλη και εσωτερικευμένη και ευμετάβλητη στο χρόνο, το περιβάλλον και τη

διάθεση. Όλα αυτά ακριβώς μας δείχνουν ότι κάθε άνθρωπος διαβάζει με τον δικό του τρόπο.

Ως προϊόν της ανάγνωσης νοούμε την κατανόηση, με άλλα λόγια αυτό που έχει κατασκευάσει ο αναγνώστης μέσα από την αναγνωστική διαδικασία, με διαφορές από αναγνώστη σε αναγνώστη (Myers, 1991).

Οι προσεγγίσεις της ανάγνωσης είναι τρεις: α) η «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up, text based), β) η «από πάνω προς τα κάτω» (top-down, reader based) και γ) το «αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης» (interactive model) (Grabe & Stoller, 2011).

Η προσέγγιση της ανάγνωσης «από κάτω προς τα πάνω», ονομάζεται έτσι γιατί ξεκινάει «από κάτω», δηλαδή από τα γράμματα και καταλήγει «πάνω», δηλαδή στην κατανόηση. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα γράμματα, αποκωδικοποιεί και νοηματοδοτεί τις λέξεις διαβάζοντας με γραμμικό τρόπο και έτσι οδηγείται σταδιακά στην κατανόηση (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011· Alderson, 2000). Σε αυτήν την προσέγγιση δίνεται έμφαση στην ανάγνωση της λέξης και των μερών της (γραφήματα – φωνήματα). Αρχικά ο αναγνώστης αναγνωρίζει την πρώτη λέξη στην πρόταση διαβάζοντας από αριστερά προς τα δεξιά και στη συνέχεια τη δεύτερη λέξη. Η διαδικασία προχωρά μετατρέποντας κάθε γράμμα στον ήχο που του αντιστοιχεί με παράλληλη εξέταση της προφοράς της λέξης. Η λέξη που παρουσιάζεται γραμμένη μετατρέπεται σε ήχους οικείους στη γλώσσα του αναγνώστη. Έτσι το οπτικό και το προφορικό σύμβολο συνδέονται και ο λόγος γίνεται κατανοητός. Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει και η μνήμη του αναγνώστη, αφού πρέπει να κρατάει στο μυαλό του τις πληροφορίες των λέξεων που διάβασε μέχρι να βγάλει το τελικό νόημα της πρότασης (Hersch & Andrews, 2012). Στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης φαίνεται πως πολύ σημαντική είναι η κατάκτηση της αποκωδικοποίησης (φωνολογικής διάκρισης,

αναγνώρισης γραμμάτων, σύνθεσης συλλαβών, αναγνώρισης λέξεων, πρόσβασης στη σημασιολογική μνήμη, ανάσυρσης της σημασίας της λέξης) και η αναγνωστική ευχέρεια (Klauda & Guthrie, 2008) για μια επιτυχή ανάγνωση (Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling, 2006).

Στην προσέγγιση της ανάγνωσης «από πάνω προς τα κάτω» οι ανώτερες αναγνωστικές λειτουργίες, καθοδηγούν τις χαμηλότερες. Το σημείο εκκίνησης της ανάγνωσης είναι οι προηγούμενες γνώσεις και το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν. Η κατανόηση της ανάγνωσης στηρίζεται στις προηγούμενες γνώσεις, αρχικά, πριν την ανάγνωση δημιουργείται πρόβλεψη για το κείμενο, και, στη συνέχεια, η ανάγνωση του κειμένου επιβεβαιώνει ή όχι την πρόβλεψη (Malachi, 2002). Επιπλέον, ο αναγνώστης ενεργοποιεί μια σειρά γνωστικών και μνημονικών στρατηγικών, όπως η δημιουργία συνειρμών ή λογικών συνεπαγωγών, η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, η περίληψη, η οπτικοποίηση κ.ά., που βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου (Andrews & Bond, 2009· Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). Επίσης χρησιμοποιεί την ήδη υπάρχουσα γνώση που έχει για τον κόσμο, καθώς και άλλες γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις και παράλληλα την δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης για να διαβάσει ένα κείμενο. Τέλος, αυτή η προσέγγιση της ανάγνωσης ονομάζεται έτσι επειδή η διαδικασία ξεκινάει «από πάνω», με προβλέψεις και αναφορές του ίδιου του αναγνώστη, και καταλήγει «κάτω», στο ίδιο το κείμενο με σκοπό να επιβεβαιωθούν αυτές οι προβλέψεις και αναφορές ή για να δημιουργηθούν καινούργιες (Kendeou & O' Brien, 2018).

Όσον αφορά στο αντισταθμιστικό μοντέλο, η ανάγνωση είναι μια συμμετοχική διαδικασία ανάμεσα στον αναγνώστη και στο ίδιο το κείμενο. Εδώ χρησιμοποιούνται ικανότητες και από το «κάτω προς τα πάνω» μοντέλο ανάγνωσης, αλλά και από το «πάνω προς τα κάτω». Το αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης χαρακτηρίζεται από

δύο στοιχεία, την παράλληλη διαδικασία (Rumelhart, 1980, όπως αναφ. στο Paul, 1998) και την φαινομενολογικότητα (Paul, 1998). Η παράλληλη διαδικασία σχετίζεται με το γεγονός ότι κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης γίνονται διεργασίες που σχετίζονται και με την «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση ανάγνωσης, αλλά και με την «από πάνω προς τα κάτω» προσέγγιση.

Η φαινομενολογικότητα είναι μια επιστήμη για την εμπειρία. Το κύριο αντικείμενό της είναι το σημείο όπου η ύπαρξη, τα αντικείμενα, τα υποκείμενα και η συνείδηση συναντώνται (Paul, 1998). Η επιστήμη αυτή ενδιαφέρεται για την κατανόηση του νοήματος, όπως ακριβώς και η ανάγνωση.

Στο αντισταθμιστικό μοντέλο ο εμπειρισμός και ο ορθολογισμός βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Ο αναγνώστης έχει πηγές πληροφοριών, γράμματα, ήχους, γραμματική και ταυτόχρονα μπορεί να κάνει αναφορές και προβλέψεις. Καθένα απ' αυτά λειτουργεί σε ανεξάρτητο επίπεδο και αυθόρμητα επηρεάζοντας όμως το ένα το άλλο. Με αυτόν τον τρόπο η πληροφορία που θα προκύψει από την αναγνώριση μιας λέξης, θα επηρεάσει τις προσδοκίες για το νόημα των επόμενων λέξεων ή της παραγράφου που ακολουθεί και το αντίστροφο (Λαμπροπούλου, 1999).

1.2 Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση

Ο όρος αναγνωστική αποκωδικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Αποτελεί το πρώτο βασικό στάδιο της ανάγνωσης και ταυτόχρονα τη βάση για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση σχετίζεται με την ταύτιση των γραπτών συμβόλων και την αναγνώριση των λέξεων (Guenin, 2017· Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τον Perfetti

(1985), η αποκωδικοποίηση είναι η ικανότητα μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνητικό κώδικα. Επίσης, σύμφωνα και με την Παντελιάδου (2011), η αποκωδικοποίηση αναφέρεται στην αναγνώριση και διαχείριση των γραπτών συμβόλων του αλφαριθμητικού κώδικα και στο μετασχηματισμό τους σε φωνητικό μήνυμα. Η αποκωδικοποίηση είναι μια γνωστική λειτουργία και η εκμάθησή της αρχίζει από την πρώτη σχολική ηλικία, ενώ αυτοματοποιείται με τα χρόνια (Minskoff, 2005). Απαιτεί γνώση του ορθογραφικού συστήματος μιας συγκεκριμένης γλώσσας και δεξιότητες φωνημικής και φωνολογικής ενημερότητας, αφού στηρίζεται στη γραφοφωνημική αντιστοιχία (Guenin, 2017). Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης είναι το άτομο να γνωρίζει πως η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες που αναπαριστώνται από γραπτά σύμβολα (Πολυχρόνη, 2011). Πιο συγκεκριμένα, για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής θα πρέπει οι μαθητές προηγουμένως να έχουν συνειδητοποιήσει τη διάκριση του προφορικού λόγου σε φωνολογικές μονάδες (φωνήματα) που συμβολίζονται με γραφήματα. Συνεπώς, για την ομαλή μετάβαση από τον προφορικό λόγο στο γραπτό, είναι σημαντικό να έχει αναπτυχθεί η φωνολογική τους ενημερότητα.

Η αποκωδικοποίηση μπορεί να είναι είτε φωναχτή, με δυνατότητα ελέγχου της ποιότητάς της, είτε σιωπηρή, με έλεγχο που επιτυγχάνεται μόνο στην κατανόηση κειμένου (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Επίσης, αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει λέξεις και ψευδολέξεις σε απομόνωση (Floyd, Keith, Taud, & McGrew, 2007· Laurent & Martinot, 2010· van Steensel, Oostdam, van Gelderen, & van Schooten, 2016).

Τέλος, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν και παράγοντες όπως η αντίληψη και η μνήμη γραφημικών και φωνημικών πληροφοριών για την αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων (Πολυχρόνη, 2011).

1.2.1 Φωνολογική Επίγνωση

Φωνολογική επίγνωση είναι η δεξιότητα του ατόμου να προσλαμβάνει και να χειρίζεται τους ήχους μια γλώσσας, με άλλα λόγια τους φθόγγους των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, η φωνολογική επίγνωση είναι μια βασική μεταγνωστική δεξιότητα για την αποκωδικοποίηση των αντιστοιχιών μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων. Η ικανοποιητική κατάκτηση αυτής της δεξιότητας έχει ως αποτέλεσμα τόσο την αναγνωστική ευχέρεια όσο και την ορθογραφημένη γραφή, ενώ παράλληλα αποτελεί αξιόπιστο προβλεπτικό δείκτη της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας ενός ατόμου (Chiappe, Siegel, & Gottardo, 2002· Lipka, Siegel, & Vukovic, 2005). Η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αποτελεί τμήμα της γενικότερης ακουστικής αντιληπτικής ικανότητας μέσω της οποίας μπορεί να γίνει κατανοητή η εσωτερική δομή της γλώσσας ενός ομιλητή. Επιπλέον, είναι η αφετηρία της ακριβούς αναγνώρισης λέξεων, που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων, το συλλαβισμό και τη γραπτή έκφραση.

1.3 Αναγνωστική Ευχέρεια

Κατά τη μελέτη και διερεύνηση των Μ.Δ. έχει διαπιστωθεί ότι σημαντικός παράγοντας αναγνωστικής δυσκολίας είναι η ταχύτητα της ανάγνωσης. Επίσης, μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η αναγνωστική δυσκολία αξιολογείται καλύτερα έχοντας ως βάση την ταχύτητα και όχι τόσο την ακρίβεια (Πρωτόπαπας &

Σκαλούμπακας, 2008). Ο συνδυασμός ταχύτητας και ακρίβειας της ανάγνωσης ονομάζεται αναγνωστική ευχέρεια. Η αναγνωστική ευχέρεια είναι ουσιαστικά η ικανότητα ενός παιδιού να διαβάζει ένα κείμενο με ακρίβεια, με ταχύτητα και με κατάλληλη έκφραση (προσωδία) (Beach & O' Connor, 2014). Η μεγάλη της σημασία έγκειται στο ότι αποτελεί «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στην αναγνώριση της λέξης και στην κατανόηση (Martin, Elfreth, & Feng, 2014). Επίσης, η αναγνωστική ευχέρεια αξιολογεί το πόσο αυτοματοποιημένες είναι οι υπολεξικές διεργασίες (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Μέσα από έρευνες φαίνεται πως οι καλοί αναγνώστες διαθέτουν υψηλά ποσοστά αναγνωστικής ευχέρειας, έτσι ώστε, όταν διαβάζουν σιωπηλά, να μπορούν να αναγνωρίζουν τις λέξεις αυτόματα, να τις ομαδοποιούν με άνεση κι έτσι να μπορούν να κατανοούν το κείμενο που διαβάζουν. Αντιθέτως, οι φτωχοί αναγνώστες δεν έχουν αρκετά αναπτυγμένη την αναγνωστική τους ευχέρεια, με αποτέλεσμα να διαβάζουν αργά και συλλαβιστά (Martin et al., 2014 · Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2012).

Η ευχέρεια σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση (Martin et al., 2014). Έτσι, οι μαθητές με ελλείμματα στην αναγνωστική ευχέρεια συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν (Denton et al., 2011 · Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Για τη βοήθεια των μαθητών και τη βελτίωση της αναγνωστικής τους ευχέρειας χρειάζεται άμεση διδασκαλία με κατάλληλες τεχνικές, υποδειγματική ηχηρή ανάγνωση, εφαρμογή των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, προφορική υποστήριξη (ηχογραφημένη ή εν χορώ ανάγνωση), ανάπτυξη του χρωματισμού της ανάγνωσης και οργανωμένη βιβλιοθήκη με στόχο την αυτόβουλη ανάγνωση (Κωτούλας, 2008).

1.4 Αναγνωστική κατανόηση

Ο όρος αναγνωστικής κατανόηση σχετίζεται με τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου. Πρόκειται για μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στο συντονισμό διάφορων πηγών πληροφοριών που συνδέονται μεταξύ τους (Anderson, Hiebert, Scott, Wilkinson, Becker, & Becker, 1988). Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία. Μελετάται από τη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα με βάση τα πολυδιάστατα συστατικά της με στόχο την εξεύρεση καλύτερων τρόπων ανάπτυξής της από τους μαθητές. Η αναγνωστική κατανόηση συμπεριλαμβάνει πολλές άλλες γνωστικές διεργασίες κατώτερου και ανώτερου επιπέδου με ταυτόχρονη εφαρμογή τους, επομένως είναι απαραίτητος ο σωστός συντονισμός τους (Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammaca, 2008).

Οι βασικές δεξιότητες κατά τους Trapman, van Gelderen, van Steensel, van Schooten, & Hulstijn (2014) είναι οι διεργασίες αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων στις οποίες ανήκουν η αποκωδικοποίηση και η ευχέρεια. Από την άλλη, στις υψηλού επιπέδου διεργασίες εντάσσονται στρατηγικές που βοηθούν στην εξαγωγή νοήματος (van der Schoot, Vasbinder, Horsley, & van Lieshout, 2008).

Η δεξιότητα της κατανόησης δεν απαιτεί από τους μαθητές μόνο να κατανοήσουν τη σημασία των γραπτών λέξεων που διαβάζουν, αλλά ταυτόχρονα να διατυπώνουν υποθέσεις, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα, ενεργοποιώντας έτσι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και κριτική σκέψη (Mercer & Mercer, 1985). Η κατανόηση είναι μια ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης υποθέσεων ή γνωστικών σχημάτων (Blachowicz & Ogle, 2017) όταν αλληλεπιδρά η προϋπάρχουσα γνώση με τις νέες πληροφορίες. Με άλλα λόγια, κατά τη διαδικασία της

κατανόησης ενός κειμένου που διαβάζεται, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί ήδη γνωστά γνωστικά σχήματα με νέα συνδυάζοντας τις παλιές πληροφορίες με τις καινούργιες. Χρησιμοποιώντας τις γνωστικές στρατηγικές, ένας ικανός αναγνώστης κατά την ανάγνωση να επιβεβαιώνει ή να διαψεύδει υποθέσεις, να προβλέπει και να προσδοκά αναφορικά με το περιεχόμενο και τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου (Blachowicz & Ogle, 2017). Οι ικανοί αναγνώστες κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους σχετικά με το κείμενο και είναι σε θέση να τα απαντήσουν, σε αντίθεση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Μ.Δ. Στην τελευταία περίπτωση, τα παιδιά συνήθως χρειάζονται σαφή και ρητή διδασκαλία της στρατηγικής των αυτό-ερωτήσεων (Daniel & Williams, 2019).

Η σχετικά πρόσφατη έρευνα έχει δείξει πως η αναγνωστική κατανόηση των παιδιών επηρεάζεται επιπλέον σημαντικά και από το βαθμό ενδιαφέροντός τους για το περιεχόμενο των κειμένων που διαβάζουν (Springer, Dole, & Hacker, 2017), αλλά και από τα κίνητρα που έχουν για ανάγνωση σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές αναγνωστικές στρατηγικές που έχουν αναπτύξει (Meniado, 2016). Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει και η εργαζόμενη μνήμη, η οποία αποθηκεύει την ουσία της πληροφορίας από μια ή δύο προτάσεις και σχηματίζει τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου, δηλαδή το νοητικό μοντέλο, η ευχέρεια και το λεξιλόγιο (Edmonds et al., 2009).

1.5 Λεξιλόγιο

Λεξιλόγιο είναι η γνώση για τη σημασία των λέξεων. Το λεξιλόγιο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση. Μέσα από έρευνες έχει φανεί ότι τα παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο κατά την προσχολική ηλικία, αποκωδικοποιούν και κατανοούν καλύτερα τα κείμενα που διαβάζουν στα μετέπειτα σχολικά τους χρόνια (Muter,

Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Επίσης, σύμφωνα με τους Biemiller & Slonim (2001), οι μαθητές, που στην Γ' Δημοτικού έχουν χαμηλότερο επίπεδο λεξιλογίου, θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθ' όλη τη σχολική τους ζωή. Σημαντικό ρόλο στην απόκτηση λεξιλογίου παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς τα παιδιά που εκτίθενται σε πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα στο σπίτι, μαθαίνουν περισσότερες λέξεις και εισέρχονται στο σχολείο με υψηλότερο ποσοστό γνώσης λεξιλογίου σε σχέση με άλλα παιδιά. Τα παιδιά επίσης, με έμμεσο τρόπο μαθαίνουν και αφομοιώνουν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα καθημερινά τους ερεθίσματα τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντική για όλα τα παιδιά και κυρίως για εκείνα που παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα (Diamond & Gutlohn, 2006). Ένα από τα διλήμματα που έχουν συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι αν η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να γίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Με άλλα λόγια, αν οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται άμεσα τη σημασία νέων λέξεων ή αν θα πρέπει να τις κατακτούν μόνοι τους μέσα από την ανάγνωση κειμένων και από την προσπάθειά τους να διευκρινίσουν το άγνωστο λεξιλόγιο που συναντούν (Smith, 1997). Σύμφωνα με έρευνες έχει βρεθεί ότι και οι δύο τρόποι είναι αποτελεσματικοί, αλλά η άμεση διδασκαλία λεξιλογίου είναι αποτελεσματικότερη (McKeown & Beck, 1988). Η εκμάθηση λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάγνωση ιστοριών, όπου ο εκπαιδευτικός δίνει σαφείς εξηγήσεις αναφορικά με τον ορισμό των λέξεων, με υποδείξεις για την κατανόηση της σημασίας των λέξεων μέσα από τις εικόνες του κειμένου, με αντίθετες ή συνώνυμες λέξεις, με χρήση παραγλωσσικών ή εξωγλωσσικών στοιχείων σχετικά με τη σημασία των λέξεων, καθώς και με χρήση προτάσεων-παραδειγμάτων (Diamond & Gutlohn, 2006). Επίσης, ανάπτυξη λεξιλογίου

παρουσιάζεται με τον αλληλεπιδραστικό τρόπο διδασκαλίας και με τη χρήση των ερωτήσεων *τι* και *πού* για τη σημασία άγνωστων λέξεων (Χλαπάνα, 2012). Ακόμη, η ανάπτυξη λεξιλογίου στη σχολική τάξη μπορεί να γίνει με βάση τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, με χρήση καταγισμού ιδεών μέσα από λίστες λέξεων. Επιπλέον με σημασιολογικούς χάρτες, όπου οι λέξεις τοποθετούνται σε κατηγορίες και οπτικοποιούνται (συνήθως με διαγράμματα), ώστε να γίνεται πιο ξεκάθαρη η σημασία τους. Ένας ακόμη τρόπος εμπλουτισμού και κατάκτησης λεξιλογίου είναι οι αναλογίες, που εμπλέκουν τους μαθητές σε βαθυστόχαστες συζητήσεις σχετικά με τις έννοιες των λέξεων (Smith, 1997).

Τέλος, η επίδραση της γνώσης λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες, όπως των Simos, Sideridis, Protopapas και Mouzaki (2011), αλλά και των Cain ,Oakhill, & Bryant (2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΡΑΦΗ

2.1 Ο ορισμός της γραφής

Η γραφή είναι ένας μη εγγενής τρόπος επικοινωνίας που απαιτεί μια σύνθετη χρήση δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα για να επιτευχθεί η γραφή, χρειάζεται καλός συντονισμός χεριού-ματιού και γνώση έστω και των βασικών αρχών της γλωσσολογίας. Οι γραφικές δεξιότητες που απαιτούνται για την παραγωγή του γραπτού λόγου είναι η γραφοκινητική δεξιότητα και ο γραφικός χαρακτήρας, η ορθογραφία και η δημιουργική γραφή.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως υπάρχει άμεση συσχέτιση της ανάγνωσης και της γραφής. Ειδικότερα, η ανάπτυξη γραμματισμού εξαρτάται από τη σχέση αυτή. Έρευνες έχουν αποδείξει πως η διδασκαλία της ανάγνωσης γίνεται αποτελεσματικότερη όταν συνδυάζεται με την διδασκαλία της γραφής (Mac Arthur, Graham, & Fitzgerald, 2008 · Vlachos & Bonoti, 2006). Επιπλέον, όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, κατακτούν και μαθαίνουν κειμενικές δομές, ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους κι έτσι μπορούν να μεταφέρουν αυτές τις γνώσεις στην δική τους γραφή. Ταυτόχρονα, με την εξάσκηση στη γραφή οι μαθητές χτίζουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Καθώς τα παιδιά ακούν και γράφουν νέες λέξεις, αναπτύσσουν τη φωνημική τους επίγνωση, ενώ όταν γράφουν δικά τους κείμενα δίνουν βαρύτητα σε στοιχεία όπως το κειμενικό ύφος, το περιεχόμενο, το λεξιλόγιο και την ορθογραφία, κάτι που κάνουν με λιγότερη ευκολία όταν καταπιάνονται με κείμενα άλλων συγγραφέων (Thomas et al., 2020).

2.2 Ορθογραφία

Μιλώντας για ορθογραφία, αναφερόμαστε στη δεξιότητα γραπτής αναπαράστασης λέξεων με βάση κάποιους κανόνες. Ειδικότερα, οι κανόνες αυτοί αφορούν τον συλλαβισμό, τη χρήση των σημείων στίξης, την ορθογραφημένη γραφή λέξεων, όπως και την ιστορική γραφή των λέξεων, αλλά και τη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.

Πριν τα παιδιά να αρχίσουν τη σχολική τους ζωή, που αρχίζει και η κυρίως επαφή με το γραπτό κώδικα, το γράψιμό τους είναι αυθόρμητο χωρίς καθορισμένη ορθογραφία. Καθώς τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο έρχονται συστηματικά σε επαφή με τον γλωσσικό κώδικα και σταδιακά αποκτούν ορθογραφικές δεξιότητες (Παντελιάδου, 2011). Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας και η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής γίνονται μέσω της συνεχούς και ευρείας έκθεσης του παιδιού στο γραπτό λόγο, αλλά και μέσω της καλλιέργειας γραμματικών, συντακτικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Treiman & Bourassa, 2000).

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι φωνολογικές, μορφολογικές και ορθογραφικές στρατηγικές των μαθητών έχουν κάποια συγκεκριμένα στάδια (Ehri, 1986, 1992· Frith, 1980· Georgiou et al., 2020· Henderson & Beers, 1980· Gentry, 1981). Μέσα από τα στάδια της ορθογραφικής ανάπτυξης των παιδιών, επιτυγχάνεται η κατανόηση της αλφαβητικής αρχής και κατακτώνται οι δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Σύμφωνα με τον Gentry (1981) υπάρχουν πέντε στάδια εκμάθησης της αγγλικής ορθογραφίας για τα παιδιά που έχουν την αγγλική ως μητρική γλώσσα:

1. **Προ-επικοινωνιακό στάδιο:** Το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα της αλφαβήτας, αλλά δεν δείχνει να γνωρίζει τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.

2. **Ημιφωνητικό στάδιο:** Σε αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει την αντιστοιχία γραφήματος – φωνήματος, δηλαδή ότι οι ήχοι αντιστοιχούν σε γράμματα. Τώρα το παιδί χρησιμοποιεί συχνά στοιχειώδη λογική, χρησιμοποιώντας μεμονωμένα γράμματα, για παράδειγμα, για να αντιπροσωπεύει λέξεις, ήχους και συλλαβές (π.χ. το γράμμα U για την λέξη you. Επίσης γνωρίζουν ότι οι λέξεις γράφονται από τα αριστερά προς τα δεξιά.
3. **Φωνητικό στάδιο:** Το παιδί χρησιμοποιεί ένα γράμμα ή μια ομάδα γραμμάτων για να αναπαραστήσει κάθε ήχο του λόγου που ακούει σε μια λέξη. Παρόλο που κάποιες από τις επιλογές των παιδιών δεν συμβαδίζουν με τη συμβατική αγγλική ορθογραφία, είναι συστηματικές και εύκολα κατανοητές. Παραδείγματα είναι το COM για το come και το EN για το in.
4. **Μεταβατικό στάδιο:** Εδώ το παιδί αρχίζει να αφομοιώνει τη συμβατική εναλλακτική για την αναπαραγωγή ήχων, κινούμενο από την εξάρτηση από τη φωνολογία (ήχος) για την αναπαράσταση των λέξεων σε μια εξάρτηση από την οπτική αναπαράσταση και την κατανόηση της δομής των λέξεων. Μερικά παραδείγματα είναι το EGUL για το eagle και το HIGHEKED για το hiked.
5. **Στάδιο σωστής ορθογραφίας:** Ο ορθογράφος γνωρίζει το αγγλικό ορθογραφικό σύστημα και τους βασικούς κανόνες του. Ο σωστός ορθογράφος κατανοεί θεμελιωδώς τον τρόπο αντιμετώπισης στοιχείων όπως τα προθέματα και τα επιθήματα, τα σιωπηλά σύμφωνα, οι εναλλακτικές ορθογραφίες και οι ανώμαλες ορθογραφίες. Έχει συσσωρευτεί μεγάλος αριθμός λέξεων που έχουν μαθευτεί και αναγνωρίζονται οι λανθασμένες μορφές. Οι γενικεύσεις του παιδιού σχετικά με την ορθογραφία και τη γνώση των εξαιρέσεων είναι συνήθως σωστές.

Δύο επιπλέον εξελικτικά μοντέλα της ορθογραφικής δεξιότητας είναι αυτά της Ehri (1987) και της Frith (1985). Πιο συγκεκριμένα η Ehri περιέγραψε ένα στάδιο ανάπτυξης παρόμοιο με το μεταβατικό του Gentry, το οποίο ονόμασε στάδιο του μορφήματος και στο οποίο περιέγραφε τα είδη γνώσης αναφορικά με το ορθογραφικό σύστημα.

Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο της Frith (1985), η ορθογραφική ικανότητα αποκτιέται μέσα από τρία στάδια: α) το λογογραφικό, κατά το οποίο μια έννοια αποδίδεται με μια οπτική μορφή και η αναγνώρισή της γίνεται βάσει των χαρακτηριστικών αυτής της μορφής, β) το αλφαβητικό, κατά το οποίο γίνεται χρήση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και γ) το ορθογραφικό που βασίζεται στη λειτουργία του ορθογραφικού λεξικού, το οποίο οργανώνεται με βάση μορφήματα ή συλλαβές (Καρατζάς, 2005).

Σε ένα από τα πιο πρόσφατα αναπτυξιακά μοντέλα (Seymour & Duncan, 2001· Seymour, 2006) τα στάδια της ορθογραφικής ανάπτυξης είναι τα εξής: α) **προ-αλφαβητικό στάδιο**, στο οποίο το παιδί δεν έχει κατακτημένες ακόμα τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά μπορεί να διαθέτει κάποιες ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας (ομοιοκαταληξία, συλλαβή), β) **θεμελιώδες στάδιο**, στο οποίο το παιδί αρχίζει να κατακτά τις βασικές μονάδες του αλφαβητικού κώδικα(φθόγγοι-γράμματα), γ) **ορθογραφικό στάδιο**, στο οποίο το παιδί μπορεί να αξιοποιεί ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας που αντιστοιχούν σε μονάδες δομημένης άρθρωσης (συλλαβές και απλές λέξεις), δ) **μορφογραφικό στάδιο**, κατά το οποίο το παιδί αξιοποιεί τα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας που αντιστοιχούν σε σημασιολογικές μονάδες (μορφήματα). Αυτό σημαίνει πως αποκτά την ικανότητα γραφής μορφολογικά σύνθετων και πολυσύλλαβων λέξεων.

Γενικότερα σε αυτά τα μοντέλα, μέσα από την ανάλυση λαθών αναδεικνύονται οι διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές των διαφόρων σταδίων ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, όπως επίσης η κατάκτηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, αλλά και η χαρακτηριστική ανάπτυξη από στάδιο σε στάδιο (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Επιπρόσθετα θα πρέπει να τονιστεί πως η διαδικασία για την κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας συνδέεται με το εκάστοτε ορθογραφικό σύστημα.

Προωθώντας την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να βελτιωθεί όχι μόνο η επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή, αλλά επίσης και η ορθογραφική ενημερότητα. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες ωριμάζουν με το πέρασμα της ηλικίας και με την απόκτηση εμπειριών (Flavell, Green, Flavell, Harris, & Wilde Astington, 1995). Κάτι τέτοιο γίνεται ιδιαίτερα ορατό στις ηλικίες από τεσσάρων έως οκτώ ετών, όπου τα παιδιά βελτιώνονται πολύ στο να γίνουν ενήμερα για τον δικό τους τρόπο σκέψης και μάθησης. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποδίδουν τη δικιά τους σκέψη και να αναπτύσσουν μεταγνωστικές στρατηγικές (Cordewener, Hasselman, Verhoeven & Bosman, 2018· Flavell et al., 1995). Η κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω ρητής διδασκαλίας (Fischer, 1998) είτε να προκύψει ως αποτέλεσμα εμπειρίας με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών (Cordewener et al., 2018).

2.3 Η έννοια του ορθογραφικού βάθους

Το πρόβλημα της γραπτής αναπαράστασης της ομιλούμενης γλώσσας έχει ιστορικά επιλυθεί με διάφορους τρόπους (Daniels & Bright, 1996· Gaur, 1992). Έτσι έχουν δημιουργηθεί συστήματα γραφής στα οποία «γράφουμε αυτό που εννοούμε» και άλλα

στα οποία «γράφουμε αυτό που λέμε». Σε λογογραφικά συστήματα, όπως τα κινέζικα και τα ιαπωνικά kanji, χρησιμοποιούνται σύμβολα που αποδίδουν άμεσα τη σημασία της λέξης και δεν δίνουν καθόλου ή δίνουν συγκριτικά λίγα στοιχεία για την προφορά. Ωστόσο, άλλα συστήματα γραφής αναπαριστούν ήχους ομιλίας. Οι χαρακτήρες των συλλαβικών συστημάτων, όπως είναι τα ιαπωνικά kana, αντιστοιχούν σε ομιλούμενες συλλαβές, ενώ αυτοί των αλφαβητικών συστημάτων αντιστοιχούν σε χωριστά φωνήματα. Παρόλα αυτά, η ορθογραφία των αλφαβητικών γλωσσών ποικίλει στο βαθμό στον οποίο είναι «ομαλή» στην αναπαράσταση των ήχων.

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα στην ανάγνωση έχει επικεντρωθεί ειδικότερα στο πλαίσιο του «ορθογραφικού βάθους» ως πηγή διαγλωσσικών ορθογραφικών διαφορών της αναγνωστικής συμπεριφοράς (Schmalz, Marinus, Coltheart & Castles, 2015)

Ως ορθογραφικό βάθος θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων σε μια γλώσσα. Το ορθογραφικό βάθος μιας γλώσσας σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές που σχετίζονται με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, όπως και γενικότερες θεωρίες που αναφέρονται στην ανάγνωση. Όλες οι πτυχές της ανάγνωσης συνδέονται εγγενώς με τα χαρακτηριστικά της ορθογραφίας και ως εκ τούτου ο καθορισμός των ορθογραφικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης και των γνωστικών μηχανισμών μέσω των οποίων επιτυγχάνεται αυτή, είναι σημαντικός για πρακτικούς και θεωρητικούς λόγους (Schmalz et al., 2015).

Τα διάφορα ορθογραφικά συστήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τα επίπεδα γλωσσικών πληροφοριών που κωδικοποιούνται στη γραφή (Aro, 2006). Σύμφωνα με τον De Francis (1989) όλα τα συστήματα γραφής βασίζονται σε φωνητικές

πτυχές της γλώσσας. Ο De Francis έχει ταξινομήσει τα συστήματα αυτά με βάση α) αν τα φωνητικά συστατικά αντιπροσωπεύονται με γραφικά ή αλφαβητικά σύμβολα, β) αν τα γραπτά σύμβολα αντιπροσωπεύουν συλλαβές, ήχους συμφώνων ή όλα τα φωνήματα της γλώσσας και γ) αν ο ορθογραφικός κώδικας περιλαμβάνει επίσης μη φωνητικές ενδείξεις, όπως μορφολογικές πληροφορίες. Επιπλέον υποστηρίζει πως τα ορθογραφικά συστήματα μοιράζονται μια φωνητική βάση και ότι μέσα σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα αναπαραγωγής (συλλαβικό, ομοφωνικό και αλφαβητικό), οι ορθογραφίες μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με το πόσο «καθαρά» φωνητικές είναι. Επιπρόσθετα, οι ορθογραφίες που είναι καθαρά φωνητικές έχουν συνεπείς γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες. Τα αγγλικά είναι ένα ακραίο παράδειγμα μιας γλώσσας στην οποία κωδικοποιούνται επιπλέον μορφολογικές πληροφορίες στην ορθογραφία.

Το ορθογραφικό βάθος μιας αλφαβητικής ορθογραφίας υποδεικνύει τον βαθμό απόκλισης από την απλή (ένα προς ένα) αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος. Οι αλφαβητικές γλώσσες διακρίνονται σε βαθιάς και ρηχής ορθογραφίας ή αλλιώς διαφανείς και μη διαφανείς ανάλογα με την ευκολία πρόβλεψης της προφοράς μιας λέξης από την ορθογραφία της.

Οι Van den Bosch, Content, Daelemans και De Gelder (1994) θεωρούν ότι το ορθογραφικό βάθος είναι η σύνθεση τουλάχιστον δύο χωριστών συνιστωσών. Μια από αυτές σχετίζεται με την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων σε γραφημικό επίπεδο (γραφήματα) με εκείνα στο φωνημικό επίπεδο (φωνήματα).

Όταν λέμε ότι μια γλώσσα έχει ρηχή (ή φωνημική) ορθογραφία, αναφερόμαστε σε μια γλώσσα όπου υπάρχει πλήρης αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων και η ορθογραφία των λέξεων είναι πολύ συνεπής. Στις ρηχές ορθογραφίες, η αντιστοίχιση

ορθογραφίας και ήχου είναι άμεση: δεδομένων των κανόνων, ο καθένας μπορεί να "κατονομάσει" αμέσως τις λέξεις (Besner & Smith, 1992). Σε ένα τέτοιο ορθογραφικό σύστημα εφαρμόζονται οι γενικοί κανόνες αντιστοιχίσης γραφήματος-φωνήματος/φωνήματος-γραφήματος για την επίτευξη της ανάγνωσης ή της γραφής. Γλώσσες με ρηχή ορθογραφία είναι τα ιταλικά, τα ισπανικά, τα ουγγρικά κ.α. Αντιθέτως, τα αγγλικά εντάσσονται στις γλώσσες με βαθιά ορθογραφία, όπως επίσης και τα γαλλικά (Borgwaldt, Hellwig, & de Groot, 2004· Τσελά, 2015), οι οποίες έχουν λιγότερο άμεση σχέση ήχου-γραφήματος και είναι λιγότερο συνεπείς στην ορθογραφία τους, επειδή κάθε γράμμα ή ομάδα γραμμάτων πιθανόν να αποδίδει διαφορετικούς ήχους σε διαφορετικές λέξεις ή ακόμα, επειδή συχνά υπάρχει διαφορετική προφορά για ίδιους συνδυασμούς γραμμάτων σε διαφορετικές λέξεις, π.χ. « tough-though». Στις βαθιές ορθογραφίες ο αναγνώστης πρέπει να μάθει τις αυθαίρετες ή ασυνήθιστες προφορές των «ανώμαλων» λέξεων (Besner & Smith, 1992).

Σύμφωνα με την Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους, οι ρηχές ορθογραφίες μπορούν ευκολότερα να υποστηρίξουν τη διαδικασία αναγνώρισης λέξεων που περιλαμβάνουν τη φωνολογία της γλώσσας (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Σε γλώσσες ρηχής ορθογραφίας, όπως τα εσπεράντο, τα ιταλικά και τα φινλανδικά, οι νέοι αναγνώστες αντιμετωπίζουν λίγες δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων. Το αποτέλεσμα είναι, τα παιδιά να μαθαίνουν να διαβάζουν γρήγορα (Ziegler & Goswami, 2005). Αντιθέτως, στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες είναι περίπλοκες και μη ομαλές. Τα συστήματα αυτά προτρέπουν τον αναγνώστη να επεξεργάζεται τις τυπωμένες λέξεις ανατρέχοντας στη μορφολογία τους μέσω της οπτικής-ορθογραφικής δομής της τυπωμένης λέξης (Eviatar & Ibrahim, 2004). Έτσι ο αρχάριος αναγνώστης πρέπει να συμπληρώνει και να αντικαθιστά τις στρατηγικές γραφο-φωνημικών μετατροπών με αναγνώριση μονάδων ομοιοκαταληξίας (rime units) ή με απόπειρες

αναγνώρισης ολόκληρων λέξεων (Ziegler et al., 2001). Σε γλώσσες με βαθιά ορθογραφία, όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα κινέζικα, τα αραβικά ή τα εβραϊκά, οι νέοι αναγνώστες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων. Ως εκ τούτου, τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν πιο αργά και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας σε σχέση με γλώσσες που έχουν ρηχή ορθογραφία (Ellis et al., 2004· Ziegler & Goswami, 2005).

Όσον αφορά τα ελληνικά, είναι γλώσσα ρηχής ανάγνωσης με ένα προς ένα αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος, αλλά βαθιάς στη γραφή, αφού κάποιες φορές η αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος είναι ένα φώνημα προς πολλά (80.3% αντιστοίχιση φωνήματος – γραφήματος) τη στιγμή που στην αγγλική γλώσσα τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 69.3% αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος και 27.7% αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος (Protopapas & Vlachou, 2009· Ziegler, Perry & Coltheart, 2000)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΩΤΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

3.1 Γλώσσα

Η πολύπλευρη οριοθέτηση της έννοιας της γλώσσας ανάλογα με την επιστήμη που την προσεγγίζει αποδεικνύεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Σύμφωνα με τον Saussure, η γλώσσα είναι «ένα σύστημα γλωσσικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων» (Στασή, 2010). Επιπρόσθετα ο Saussure ισχυρίστηκε πως η γλώσσα αναπτύσσεται σε κάθε άτομο τόσο ως κοινωνικό προϊόν ή αλλιώς ως σύστημα κανόνων και ρυθμίσεων, αποτέλεσμα της κοινωνίας που το χρησιμοποιεί, όσο και ως ατομικό προϊόν, δηλαδή ως χρήση αυτού του συστήματος από το ίδιο το άτομο.

Σύμφωνα με τον Chomsky «μια γλώσσα είναι ένα σύνολο προτάσεων με καθεμιά να έχει πεπερασμένο μήκος και να κατασκευάζεται από πεπερασμένο σύνολο μονάδων» (Chomsky, 1991). Επιπλέον χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για τη διατύπωση και συναλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και τη μετάδοση τους από γενιά σε γενιά, το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα.

Γενικότερα θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η γλώσσα είναι το μέσο εκείνο με το οποίο μπορούμε να κάνουμε αναπαράσταση των ιδεών, αλλά και της λογικής σκέψης. Είναι το κάθε κωδικοποιημένο σύστημα συμβόλων, το οποίο αποτελεί κώδικα επικοινωνίας που σχετίζεται με την απόδοση συγκεκριμένων σημασιών με λέξεις κι εκφράσεις (Ανδρέου, 2012). Η σημασία της γλώσσας για τον άνθρωπο είναι τεράστια, αφού μέσω αυτής μπορεί να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του, να εκφράσει τις απόψεις,

τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του, να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και να καταλάβει καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει (Αθανασίου, 2001). Θα μπορούσαμε καλύτερα να πούμε πως η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο διαπροσωπικής επικοινωνίας σε ένα καθορισμένο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ορίζεται από τις συνθήκες επικοινωνίας, το θέμα διαπραγμάτευσης, τους ρόλους των συνομιλητών κ.α. (Μαλιγκούδη, 2010). Πέρα από την επικοινωνία, η γλώσσα επιτελεί και άλλο ρόλο, αυτόν της δήλωσης της στάσης και της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας ενός έθνους, ενώ επιπλέον θεωρείται προϋπόθεση για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας, αλλά και για την κατάκτηση πνευματικών, ηθικών και αισθητικών αξιών (Ανδρέου, 2012).

3.2 Πρώτη/Μητρική γλώσσα

Με τον όρο «πρώτη / μητρική γλώσσα» ή πρώτο κώδικα επικοινωνίας εννοούμε τη γλώσσα που κατακτάται φυσικά και αυτοματοποιημένα πριν από οποιαδήποτε άλλη εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου. Η πρώτη γλώσσα ενός ατόμου είναι μια βάση για τη δική του κοινωνιογλωσσική ταυτότητα. Επιπλέον, ως πρώτη γλώσσα ενός παιδιού, δεν θεωρείται αποκλειστικά η γλώσσα που μιλάει η μητέρα του, αλλά οποιοδήποτε άλλο άτομο βρίσκεται σε συνεχή επαφή μαζί του (Παπαπαύλου, 1997). Ο Pokharel (2001 όπ. αναφ. στο Khati, 2011) θεωρεί ως πρώτη/μητρική γλώσσα αυτήν που κατακτά πρώτη το άτομο στην παιδική του ηλικία, καθώς είναι η γλώσσα που μιλάει το οικογενειακό του περιβάλλον. Επιπλέον αυτή η γλώσσα μπορεί να αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους που ζει, ενώ ταυτόχρονα είναι η γλώσσα για την οποία το άτομο αναπτύσσει θετικά συναισθήματα.

Σύμφωνα με την διεξοδική ανάλυση της Skutnabb-Kangas (1984), η έννοια της μητρικής γλώσσας μπορεί να οριστεί α) ως προς την προέλευσή της ως η γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη, β) ως προς τη γλωσσική επάρκεια του ομιλητή ως αυτή που μιλάει κανείς καλύτερα, γ) ως προς τη λειτουργικότητά της, η γλώσσα που χρησιμοποιείται συχνότερα, δ) ως προς τη στάση του ομιλητή απέναντί της, η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι, ε) ως προς τον γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή, η γλώσσα στην οποία μπορεί να σκέφτεται, να ονειρεύεται, να μετράει, να γράφει ποίηση κτλ.

Τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου παίζουν καθοριστικό ρόλο για την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας (Crain, 1991). Η κατάκτηση αυτή γίνεται με φυσικό τρόπο, χωρίς συστηματική διδασκαλία και η διαδικασία της είναι όμοια για όλους τους ανθρώπους και όλες τις γλώσσες.

Η πρώτη γλώσσα αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την δόμηση της προσωπικότητας του ατόμου, αφού φυσιολογικοί, ανατομικοί και ψυχολογικοί μηχανισμοί προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της κι έτσι το άτομο μπορεί να ταυτιστεί μαζί της (Μήτσης & Μήτση, 2007). Πέρα από αυτά, η μητρική γλώσσα είναι μια συνιστώσα του πολιτισμού και ταυτόχρονα ο κοινωνικός θεσμός που εκφράζει τη φιλοσοφία του συγκεκριμένου λαού που την μιλά. Η κατάκτησή της αποτελεί βασική μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, αφού είναι το κύριο μέσο για κοινωνική ένταξη. Μέσα από τη γραμματική, το συντακτικό, τη μορφολογία, το λεξιλόγιο, την υποδηλωτική και συνυποδηλωτική χρήση της γίνονται φανερές οι αντιλήψεις και η κουλτούρα του κάθε λαού, ο πολιτισμός και το ήθος του. Η μητρική γλώσσα επομένως για τον άνθρωπο και το έθνος έχει μεγάλη αξία, την οποία δεν μπορεί να υποκαταστήσει καμία άλλη ξένη γλώσσα. Επομένως η μητρική γλώσσα αποτελεί δυναμική διαδικασία συμβολικής εγγραφής του παιδιού στον κόσμο (Σελλά-Μάζη, 2001). Σύμφωνα και με τα παραπάνω

διαπιστώνουμε την σπουδαιότητα, αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζει η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας.

3.3 Η ελληνική ως πρώτη γλώσσα – Η διδακτική της Ν.Ε.

Κύριο χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας είναι η πολυπλοκότητα του ορθογραφικού της συστήματος, στο οποίο φαίνεται μια παλιότερη φωνητική κατάσταση των λέξεων, ενώ παράλληλα μας δίνει πληροφορίες για την ετυμολογία τους (Βουγιούκας, 1994). Η ελληνική γλώσσα γράφεται από αριστερά προς τα δεξιά και χρησιμοποιεί το ελληνικό αλφάβητο, στο οποίο τα γραπτά σύμβολα αποδίδουν πλήρως τα φωνήματα. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως αρκετά διαφανές κατά την ανάγνωση, αλλά η γραφή του είναι φωνολογικά ημιδιαφανής (Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloumbakas & Mouzaki, 2013). Η ελληνική γλώσσα έχει 24 γράμματα που αναπαριστούν 25 φωνήματα (32 αλλόφωνα – 5 φωνήεντα και 25 σύμφωνα). Οι όροι «σύμφωνο» και «φωνήεν» αναφέρονται πάντα στα φωνήματα και ποτέ στα γράμματα (Andreou & Segklia, 2017, 2019). Αν στον αριθμό των γραμμάτων προστεθούν και τα γράμματα με τα διακριτικά (διαλυτικά και τόνοι), τότε έχουμε 84 γραφήματα που συμμετέχουν σε συνολικά 118 γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις (Protopapas & Vlachou, 2009).

Για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας απαιτείται η εμπλοκή ποικίλων γνωστικών λειτουργιών. Σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία, η ορθογραφική δεξιότητα είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος διαμόρφωσης και λειτουργίας του ορθογραφικού συστήματος του μαθητή (παιδιού ή ενήλικα) και συνειδητής εφαρμογής του στην γραπτή έκφραση (ανάγνωση, γραφή) σε συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Καρατζάς, 2005).

Η διδασκαλία της ορθογραφίας συμπεριλαμβάνεται στη γλωσσική διδασκαλία, με αξιοποίηση των συμφραζομένων, της ομοηχίας και των συχνών λαθών. Επιπλέον γίνεται χρήση διάφορων τεχνικών με στόχο την παρουσίαση, την εφαρμογή και την κατάκτησή της. Ανάλογη είναι και η διδασκαλία του λεξιλογίου με χρήση λεξικού στην τάξη σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο.

Μια από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος, στην οποία, μέσα από την ταυτόχρονη ανάπτυξη οπτικών, ακουστικών και κινητικών δεξιοτήτων οι μαθητές κατακτούν τη μορφή των λέξεων και αυτοματοποιούν τη γραφή της. Ακόμα μια μέθοδος είναι η εικονογραφική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει μερικές εικόνες που σχετίζονται με συγκεκριμένες λέξεις με σκοπό να συζητηθεί η σημασιολογία τους. Ο στόχος της μεθόδου αυτής είναι ο μαθητής να συνταιριάζει νοερά την εικόνα με την μορφή της λέξης. Μια παρόμοια μέθοδος είναι και η φωνο-οπτική που σχετίζεται με απομονωμένα φωνήματα (Σπαντιδάκης, 2008).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να χειρίζονται επαρκώς, συνειδητά και υπεύθυνα, αλλά και με δημιουργικό πνεύμα τον προφορικό και γραπτό λόγο με απώτερο στόχο την ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή και στην κοινωνία γενικότερα (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Για να επιτευχθεί αυτό εφαρμόζεται μετά από κατάλληλη επιλογή ένας συνδυασμός θεωριών με βάση τις ανάγκες της διδακτικής. Ειδικότερα, η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας, μελετάται ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων, αλλά και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Επιπλέον, η χρήση της γλώσσας προσεγγίζεται από την σκοπιά του μέσου προαγωγής και διανόησης, αλλά και του μέσου έκφρασης

της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Παράλληλα με την αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου μάθησης, υπάρχει και η θεώρησή της ως στοιχείου πολιτισμού.

Ταυτόχρονα, η γλώσσα εξετάζεται και ως μέσο αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και ως το μέσο εκείνο με το οποίο οι άνθρωποι κατανοούν, εκφράζονται, περιγράφουν, δημιουργούν και μετατρέπουν την πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής, επιλέγονται κείμενα που ακριβώς βοηθούν στην επίτευξη των ανωτέρω. Πρόκειται για κείμενα που εμπλουτίζουν τις εμπειρίες και την αντίληψη των μαθητών, ενώ παράλληλα συντελούν στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται τόσο στη συγχρονική όσο και στη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο που θεωρείται στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής μας παράδοσης και γραμματολογίας, αλλά και διάυλος επικοινωνίας τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Λαμβάνονται επίσης υπόψη οι ετερογένειες της ελληνικής γλώσσας (π.χ. κοινωνικές και γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες) και προασπίζεται μέσω αυτής η ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία εν μέσω μιας ευρύτερα πολυπολιτισμικής εποχής στην οποία ζούμε (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf).

Αυτό που κατ' ουσία προβάλλεται είναι η αντίληψη ότι προτεραιότητα έχει η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από τη μελέτη της γλώσσας, όχι ως αφηρημένου συστήματος σχέσεων, αλλά ως λειτουργίας του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Σκοπός των σχολικών βιβλίων είναι η αξιοποίηση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που παρέχουν και τα άλλα μαθήματα μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός έχει ως ρόλο να βοηθά τον μαθητή να μπορεί να

παράγει λόγο εκμεταλλευόμενος τις διάφορες περιστάσεις, ακόμα και μέσα από λάθη, τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούνται ενισχυτικά με στόχο την κατανόηση της ορθής χρήσης της γλώσσας (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βάσει των σύγχρονων γλωσσοπαιδαγωγικών απόψεων, η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζεται στοχοκεντρικά. Επιπλέον, σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του μαθήματος ως ένα σύνολο στόχων ώστε να ενισχυθεί η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μέσω της ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών μακροδεξιοτήτων (ανάγνωση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου) καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Σημαντική θεωρείται επίσης η καλλιέργεια στους μαθητές ειδικότερων δεξιοτήτων, όπως η διάκριση των κειμενικών ειδών, η αναγνώριση των επικοινωνιακών συνθηκών των κειμένων, η κατάκτηση της δομής της ελληνικής γλώσσας και η λειτουργία των γραμματοσυντακτικών δομών στα κείμενα.

Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου, στόχος των μαθητών πρέπει να είναι ο εντοπισμός πληροφοριών, η κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου, η εμβάθυνση και η ερμηνεία ενός κειμένου, καθώς και η εξέταση των κειμένων με κριτική διάθεση, αλλά και η αξιολόγησή τους.

Η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων εστιάζει στην κατάκτηση γραμματικών και συντακτικών δομών και όχι στην απομνημόνευση μεταγλωσσικών όρων. Επίσης δεν γίνεται εκ νέου διδασκαλία γραμματικών δομών που είναι ήδη κατακτημένες από τους μαθητές – φυσικούς ομιλητές για λόγους οικονομίας. Παράλληλα, η διδασκαλία του λεξιλογίου εντάσσεται στο πλαίσιο των συμφραζομένων και δεν αξιολογείται αυτόνομα.

3.4 Δεύτερη/ξένη γλώσσα

Ως δεύτερη γλώσσα εννοούμε οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά το άτομο πέρα από τη μητρική του, άσχετα από το είδος του περιβάλλοντος εκμάθησης και από τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που πιθανώς κατέχει (Ellis, 2010). Για να είμαστε πιο ακριβείς θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δεύτερη/ξένη γλώσσα κατακτάται είτε ταυτόχρονα με την μητρική είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη της μητρικής.

Οι όροι *δεύτερη* και *ξένη* γλώσσα σε άλλες περιπτώσεις ταυτίζονται ενώ σε άλλες διαφοροποιούνται. Πιο συγκεκριμένα οι υποστηρικτές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας υποστηρίζουν πως οι δύο όροι είναι ταυτόσημοι και σχετίζονται με την γλώσσα που μαθαίνεται μετά την μητρική. Ο νέος αυτός κώδικας είναι αξιολογικά υποδεέστερος σε σχέση με την πρώτη γλώσσα, αφού η μητρική είναι η κυρίαρχη γλώσσα (Μήτσης, 2004). Αντιθέτως, οι ειδικοί της διδασκαλίας ξένων γλωσσών θεωρούν πως οι δύο όροι διαφοροποιούνται. Συγκεκριμένα ισχυρίζονται πως δεύτερη χαρακτηρίζεται μια γλώσσα όταν κατακτάται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια ή πρώτη γλώσσα, όπως για παράδειγμα τα ελληνικά για κάποιον αλλοδαπό που τα μαθαίνει στην Ελλάδα. Παράλληλα θεωρούν ως ξένη τη γλώσσα που μαθαίνεται σε ένα περιβάλλον, το οποίο δεν την χρησιμοποιεί ως κύρια, για παράδειγμα η αγγλική γλώσσα που μαθαίνεται στην Ελλάδα.

3.5 Η αγγλική ως δεύτερη γλώσσα – Η διδακτική της αγγλικής

Η αγγλική γλώσσα στη σημερινή της μορφή αποτελεί την πρώτη παγκόσμια lingua franca και κατέχει κυρίαρχη θέση σε πολλούς τομείς, την επικοινωνία, το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ, τη διπλωματία, τις επιστήμες και την ψυχαγωγία. Σύμφωνα με αρκετούς

γλωσσολόγους χαρακτηρίζεται και ως διεθνής βοηθητική γλώσσα, αφού αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνότητες και δεν μοιράζονται κοινή μητρική γλώσσα.

Η εξάπλωση της αγγλικής γλώσσας ξεκίνησε με την ίδρυση αποικιών, τις πολεμικές κατακτήσεις και την κατοχή περιοχών υπό καθεστώς εντολής. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η Βρετανική Αυτοκρατορία επέβαλε την αναγνώριση της αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στη Συνδιάσκεψη του Στρασβούργου το 1979 τονίστηκε η ανάγκη για τη χρήση μιας κοινής γλώσσας ανάμεσα στους ευρωπαϊούς πολίτες, ώστε να καταστεί εφικτή η επικοινωνία. Η ανάγκη αυτή σε συνδυασμό με την επιβολή της Βρετανικής Αυτοκρατορίας του 19^{ου} αιώνα, καθώς και με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οδήγησαν στην επικράτηση της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, η διαμόρφωση των κοινωνικών αναγκών στα ευρωπαϊκά κράτη τόσο στους τομείς των επιστημών και της τεχνολογίας όσο και στο εμπόριο, έδωσε ιδιαίτερη ώθηση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Στα πρώτα στάδια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, ο μαθητής πρέπει αρχικά να κατανοήσει τις γενικές αρχές της. Η αγγλική γλώσσα έχει 26 γράμματα τα οποία παράγουν 44 ήχους. Ωστόσο, τα 5 φωνήματά της παρουσιάζουν την ιδιαιτερότητα ότι «υποχρεώνονται σε διπλές και τριπλές βάρδιες προκειμένου να αποδοθούν περισσότεροι από 12 ήχοι φωνηέντων» (Wolf, 2009, σελ. 171). Ακόμη, συχνά στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιούνται άφωνα γραφήματα στις λέξεις, με άλλα λόγια γράμματα που ενώ τα βλέπουμε και τα γράφουμε, δεν τα προφέρουμε.

Όποιος μαθαίνει την αγγλική γλώσσα θα πρέπει να έχει κατά νου ότι στα αγγλικά κάθε γράμμα αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό ήχο ή φωνή. Όσοι έχουν ως Γ1 μια

αλφαβητική γλώσσα μπορούν να κατανοήσουν την παραπάνω αρχή, ενώ είναι ευνόητο ότι θα υπάρξει δυσκολία σε άτομα των οποίων η Γ1 είναι συλλαβική ή μορφογραφική. Παραδείγματος χάρη, η γραφή στην Κορέα είναι διαφορετική από την αγγλική, παρόλα αυτά είναι αλφαβητική και ακολουθεί την ίδια γενική αρχή χαρτογράφησης με την αγγλική γλώσσα, με κάθε γράφημα να αντιπροσωπεύει ένα φώνημα, οπότε η αλφαβητική αρχή είναι σχετικά εύκολη για τους μαθητές με προηγούμενη εμπειρία γραμματισμού στην κορεατική για να την κατανοήσουν (Miller, 2018· Venezky, 2011). Αντίθετα, άτομα που έχουν προηγούμενη εμπειρία γραμματισμού σε ένα μορφογραφικό σύστημα γραφής, όπως τα κινέζικα, έχουν μάθει να συσχετίζουν τα γράφηματα σε μεγαλύτερο βαθμό με μορφήματα ή σημασίες, παρά με φωνήματα. Οι αναγνώστες, οι οποίοι διδάχτηκαν πρώτοι μια μορφογραφική γλώσσα επίσης τείνουν να βασίζονται περισσότερο σε οπτικά σήματα (π.χ. ρίζες που βρίσκονται μέσα σε χαρακτήρες) για να προσδιορίσουν τη σημασία των λέξεων, ενώ οι αναγνώστες αλφαβητικών γλωσσών στηρίζονται περισσότερο σε φωνολογικές πληροφορίες (Miller, 2018).

3.5.1 Το θεσμικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ξένων γλωσσών (ΔΕΠΠΣ) περιγράφονται οι γενικοί σκοποί εκμάθησης των ξένων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης και της αγγλικής, οι άξονες, οι γενικότεροι στόχοι και οι στόχοι της διαθεματικότητας, όπως και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της αγγλικής γλώσσας. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, Φ.Ε.Κ. 303 και 304/13-03-2003 η μάθηση θεωρείται μια νοητική διαδικασία ερεθισμάτων και προωθεί τη νοητική ανάπτυξη και

την οργάνωση της σκέψης. Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με επάρκεια σε γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτά που ζουν. Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών αναφέρεται πως προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Τονίζεται επιπλέον η συμβολή των ξένων γλωσσών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών να ανταποκρίνονται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας είτε προβλέψιμες είτε απρόβλεπτες με τη χρήση γλωσσικών, παραγλωσσικών ή εξωγλωσσικών επιλογών. Έτσι γίνεται αντιληπτό στους μαθητές ότι με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών δεν επιτυγχάνεται μόνο η συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και έκφρασης, αλλά και η πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία (Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β'/13-3-2003).

Με βάση το πλαίσιο αυτό, τα αγγλικά εισάγονται στη Γ τάξη του δημοτικού σχολείου λαμβάνοντας υπόψη την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας εννέα ετών, τις κοινωνικές τους αντιλήψεις και τις εμπειρίες εντός και εκτός σχολείου. Για τη Γ δημοτικού θεωρείται σημαντικό η διδασκαλία να είναι μια ευχάριστη διαδικασία που θα περιλαμβάνει το παιχνίδι και το παραμύθι με στόχο την εισαγωγή των μικρών μαθητών σε μια αυθόρμητη συμμετοχή και συνεργασία. Η έννοια του λάθους από την πλευρά του μαθητή αντιμετωπίζεται ως αφορμή για πρόσβαση στη νέα γνώση.

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Γ δημοτικού έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν τον προφορικό και γραπτό λόγο και να το παράγουν. Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η έκθεση των παιδιών αυτής της ηλικίας σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας. Για να επιτευχθεί αυτό προτείνεται να δημιουργούνται καταστάσεις παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία.

Η διαθεματική προσέγγιση για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο περιστρέφεται γύρω από τρεις βασικούς άξονες:

Αρχικά είναι ο *εγγραμματισμός*, που αφορά στη γνώση της δομής και των λειτουργιών της ξένης γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για επικοινωνία. Με τον εγγραμματισμό παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα σωστής χρήσης της αγγλικής γλώσσας τόσο όσον αφορά τον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας και παράλληλα τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν τη δομή της γλώσσας. Ταυτόχρονα οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν ικανοποιητικά τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική τους ζωή και μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του επαγγελματικού, ακαδημαϊκού και κοινωνικού χώρου στον οποίο κινούνται (Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β'/13-3-2003).

Ο δεύτερος άξονας για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι η *πολυγλωσσία*, η οποία σύμφωνα με το ΑΠΣ δίνει νέα διάσταση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο η κάθε μια γλώσσα βοηθά στην οργάνωση του πνεύματος και δημιουργεί δυναμικές σχέσεις με άλλες γλώσσες. Έτσι η γλώσσα δεν είναι απλά κώδικας επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα φορέας πολιτισμού και μέσο αποτύπωσης, διαμόρφωσης και έκφρασης ερμηνειών, αξιών και στάσεων που την καθιστούν κοινωνικό και πολιτιστικό αγαθό (Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β'/13-3-2003).

Ο τρίτος σε σειρά άξονας είναι η *πολυπολιτισμικότητα*, που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό άλλων χωρών και κατ' επέκταση διαμορφώνει και ενισχύει την πολυπολιτισμική συνείδηση των μαθητών.

Η διαθεματικότητα στη διδασκαλία των αγγλικών έχει ως στόχο να μπορούν να επικοινωνούν οι μαθητές σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς επίσης να μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις

χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα καλύπτοντας τις ανάγκες της ιδιωτικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Μακροπρόθεσμος στόχος που τίθεται είναι η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του κοινωνικού, επαγγελματικού και εκπαιδευτικού τους χώρου.

Με βάση τους τρεις προαναφερθέντες άξονες, δηλαδή τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, ο στόχος είναι οι μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου να κατακτήσουν τις δεξιότητες α) κατανόησης και παραγωγής συνεχούς και συνεκτικού προφορικού και γραπτού λόγου, β) κατανόησης και χρήση γλωσσονοητικών εννοιών, γ) παραγωγής λεκτικών πράξεων, δ) στρατηγικών μάθησης και επικοινωνίας, ε) παράλληλης χρήσης της μητρικής και ξένης γλώσσας, στ) ανάπτυξης πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Επιπλέον, στόχοι του Προγράμματος Σπουδών, κυρίως για το γυμνάσιο και τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής παιδείας και της επικοινωνιακής ικανότητας. Όσον αφορά στη γλωσσική παιδεία επιδιώκεται α) η επέκταση του επικοινωνιακού ορίζοντα των μαθητών, β) η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας περιστρεφόμενης γύρω από τον άξονα της επικοινωνίας με την οποία να ψάχνουν, να ανακαλύπτουν και να καταλαβαίνουν πληροφορίες σχετικές με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, γ) να μπορούν να αναγνωρίζουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, έκφρασης και εμπειριών μέσα από διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα ίδιων ή και άλλων πολιτισμικών και κοινωνικών καταβολών, δ) η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη βιωματική μάθηση, ε) η ανάπτυξη «γλωσσικής συνείδησης», στ) η λειτουργία του ατόμου ως «μεσάζοντα» ανάμεσα σε μονόγλωσσα άτομα και ομάδες, ζ) η μελέτη και διερεύνηση των ρόλων που αναλαμβάνουν οι μαθητές σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας με της χρήση της

ξένης γλώσσας, η) η γνώση και η έμμεση εμπειρία διαφορετικών πολιτιστικών θεσμών, κανόνων, αξιών και συμπεριφορών (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Σχετικά με την επικοινωνιακή ικανότητα, το Πρόγραμμα Σπουδών στοχεύει στο να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν βασικά πληροφοριακά στοιχεία και έννοιες που σχετίζονται με τη δομή και την επικοινωνιακή λειτουργία της ξένης γλώσσας σε σχέση με την ελληνική και με άλλες ξένες γλώσσες (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν α) δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην πρόσληψη μηνυμάτων που μεταδίδονται μέσω σύντομων ή εκτενέστερων κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου, β) παραγωγικές δεξιότητες για τη μετάδοση μηνυμάτων σε σύντομα ή εκτενέστερα κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, γ) δεξιότητες συνδιαλλαγής για άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, δ) επικοινωνιακές στρατηγικές για την επιτυχή επίτευξη της επικοινωνίας, ε) δεξιότητες παράλληλης χρήσης της ξένης και μητρικής γλώσσας και μεταφορά μηνυμάτων από τη μια γλώσσα στην άλλη με κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Ακόμη, στο Πρόγραμμα Σπουδών περιγράφεται η μεθοδολογία για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων όπως: α) γλωσσικές – μαθησιακές δραστηριότητες, β) χαρακτηριστικά των μαθησιακών δραστηριοτήτων, γ) δομή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, δ) τύποι των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ε) εργασία σε ομάδες για υλοποίηση συνθετικών εργασιών (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Επιπλέον γίνεται αναφορά σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (π.χ. αξιολόγηση αποτελεσμάτων ανάθεσης συνθετικών εργασιών, portfolio, αυτό και έτερο

αξιολόγηση, αξιολόγηση μαθητικών ομάδων στο πλαίσιο της συνεργασίας και «συστηματική παρατήρηση» (Βεντούρης, Ζουγανέλη & Τσαγγαρή, 2013).

3.6 Διγλωσσία – Εννοιολογική προσέγγιση

Για την εννοιολογική οριοθέτηση της διγλωσσίας κρίνεται απαραίτητη η συμβολή επιστημών όπως η Γλωσσολογία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η διδακτική και η Παιδαγωγική (Mackey, 1968), αφού η έννοια της διγλωσσίας είναι από μόνη της πολυπαραγοντική και πολυδιάστατη (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Ο Weinreich (1953) είναι ο πρώτος ερευνητής που αναλύει το θέμα των δύο γλωσσών με σχετική ακρίβεια. Σύμφωνα με τον Weinreich, η διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο. Έτσι χαρακτηρίζει ως δίγλωσσο τον ομιλητή που χρησιμοποιεί εναλλακτικά τις γλώσσες που μιλά. Επίσης ο Haugen (1956) χαρακτήρισε ως δίγλωσσο το άτομο που «διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα».

Κατά τον McNamara (2018) ως δίγλωσσο μπορεί να χαρακτηριστεί ένα άτομο που διαθέτει στη δεύτερη γλώσσα κάποιες, ακόμα και περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής, ενώ σύμφωνα με τον Mackey (1968) η διγλωσσία ορίζεται ως η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο και αποτελεί περισσότερο κοινωνιογλωσσικό και όχι τόσο γλωσσολογικό φαινόμενο.

Ορισμοί σαν τους παραπάνω φανερώνουν το κοινό χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, δηλαδή τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών και την ορίζουν ως το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο ένας ομιλητής γνωρίζει και χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο ή και

παραπάνω γλώσσες αποτελώντας μια διαδικασία διαρκώς εξελισσόμενη (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Επιπλέον, ο Grosjean (1989) ορίζει τη διγλωσσία ως την κατάσταση στην οποία ένας ομιλητής χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε συστηματική βάση ανεξάρτητα από το βαθμό επάρκειας και στις δύο γλώσσες. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Oksaar (1984) δίγλωσσο είναι ένα άτομο που χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε δύο διαφορετικές καταστάσεις και μπορεί κάθε φορά να αλλάζει με αυτόματο τρόπο και ανεμπόδιστα τον γλωσσικό κώδικα.

Αντιθέτως, ο Baker (2001) θεωρεί τον ορισμό του Bloomfield (1993) για τη διγλωσσία ακραίο, μαξιμαλιστικό και ασαφή. Ο εν λόγω ορισμός της διγλωσσίας κάνει αναφορά στην κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή.

Γενικότερα έχει υποστηριχτεί ότι ο ορισμός της διγλωσσίας, όπως αναφέρεται πιο πάνω ως εναλλακτικής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών, είναι γενικός. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011) δεν πρόκειται απλά για την χρήση δύο γλωσσών που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά από τον ίδιο ομιλητή, αλλά ουσιαστικά για ένα πλέγμα από γλώσσες, ιδιώματα, μορφές και κειμενικά είδη, τα οποία ο κάθε ομιλητής πρέπει να χειρίζεται ώστε να θεωρηθεί επιτυχής η επικοινωνιακή δεξιότητα του, καθώς και η δεξιότητα του για διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενος και ο Μήτσης (1995), θεωρεί ότι ο όρος «διγλωσσία» χρησιμοποιήθηκε ευρέως για να περιγράψει ένα μεγάλο φάσμα φαινομένων και καταστάσεων, με αποτέλεσμα το περιεχόμενό του να είναι ασαφές.

Η άποψη που κυρίως επικρατεί σήμερα είναι ότι δίγλωσσο θεωρείται εκείνο το άτομο που γνωρίζει συστηματικά δύο ή περισσότερες γλώσσες, δίνοντας μεγαλύτερη

βαρύτητα στην ίδια τη χρήση και λιγότερο στο κατά πόσο κάποιος κατέχει τις γλώσσες που μιλά (Oksaar, 2019).

3.6.1 Διγλωσσία – Σύντομη ιστορική αναδρομή

Μελετώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας (και της πολυγλωσσίας) μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν αποτελεί γνώρισμα μόνο της σημερινής εποχής , αλλά εμφανίστηκε από τότε που άρχισε να υπάρχει η ανθρώπινη γλώσσα.

Σύμφωνα με ιστορικές πηγές οι Σουμέριοι περίπου το 3000 π.Χ. έγραψαν τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά με την υποδούλωσή τους από τους Ακκάδιους (Τριάρχη-Herrmann, 2000), ενώ υπήρχαν και σχολές που ελέγχονταν από τους βασιλείς, στις οποίες μπορούσε κανείς να μάθει διάφορες γλώσσες. Σύμφωνα με τον McLaughlin (1978, όπως αναφέρεται στην Τριάρχη-Herrmann, 2000) οι Βαβυλώνιοι και οι Ασσύριοι χρησιμοποιούσαν διάφορες μεθόδους για να διδάσκουν στα παιδιά τους ξένες γλώσσες.

Πέρα από τους προαναφερθέντες πολιτισμούς και στην αρχαία Ελλάδα φαίνεται πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών ήταν ένα υπαρκτό φαινόμενο, αφού υπήρχαν άτομα που γνώριζαν και γλώσσες όπως η φοινικική, η Περσική ή η αιγυπτιακή. Στα ελληνιστικά χρόνια, με τη διάδοση τα ελληνικής γλώσσας στις χώρες της Ασίας, υπήρχαν άνθρωποι που εκτός από την δική τους γλώσσα έπρεπε να γνωρίζουν και την ελληνική. Επίσης, την περίοδο της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, οι Ρωμαίοι συχνά παρείχαν στα παιδιά τους δίγλωσση εκπαίδευση με δεύτερη γλώσσα τη ελληνική, αφού αυτή ήταν απαραίτητη στον τομέα της λογοτεχνίας και της πολιτικής. Αν και ελλόχευε ο φόβος δημιουργίας γλωσσικής σύγχυσης στα παιδιά με τη διδασκαλία και δεύτερης γλώσσας πλην της μητρικής, η δίγλωσση εκπαίδευση από τελούσε το βασικό άξονα της

εκπαιδευτικής κουλτούρας στο ρωμαϊκό κράτος του 4^{ου} αι. μ.Χ. (McLaughlin, 1978, όπως αναφέρεται στην Τριάρχη- Herrmann, 2000).

Η έκρηξη της πολυπολιτισμικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες ωστόσο, αλλά και η παγκοσμιοποίηση καθιστούν την εκμάθηση γλωσσών επιτακτική ανάγκη για την επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, καθώς και της ανταλλαγής απόψεων και στάσεων.

3.6.2 Τύποι διγλωσσίας

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές ως προς την ένταξη των ατόμων που τις μαθαίνουν σε διάφορες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγοριοποίηση έγινε από τους ψυχολόγους Ervin και Osgood το 1954. Συγκεκριμένα αυτοί χώρισαν τους δίγλωσσους σε δύο κατηγορίες, τους *σύνθετους* και τους *ισότιμους*. Αναλυτικότερα, σύνθετοι είναι όσοι ζουν σε ένα γλωσσικό περιβάλλον με δύο κυρίαρχες γλώσσες, οι οποίες χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα. Στην περίπτωση αυτή, οι δύο γλώσσες εξαρτώνται η μια από την άλλη και για κάθε έννοια ενεργοποιείται ταυτόχρονα λεξιλόγιο και από τις δύο γλώσσες. Από την άλλη πλευρά, οι ισότιμοι δίγλωσσοι είναι όσοι μιλάνε δύο γλώσσες σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα. Σε αυτήν την κατηγορία τα γλωσσικά ερεθίσματα υπόκεινται σε διαφορετική επεξεργασία ανάλογα με την γλώσσα κάθε φορά και τα συστήματα επεξεργασίας ενεργοποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε γλωσσικό περιβάλλον. Το 1962 οι Peal και Lambert χρησιμοποίησαν τους όρους *εξισορροπημένοι δίγλωσσοι* και *ψευδείς δίγλωσσοι*. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι έμαθαν από μικρή ηλικία ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες και τις χρησιμοποιούν καθημερινά με ευκολία, ενώ στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι δεν χρησιμοποιούν την δεύτερη γλώσσα στην καθημερινή τους ομιλία.

Επιπρόσθετα, ο Cummins το 1978 θέσπισε τους όρους *αφαιρετική* και *προσθετική διγλωσσία*. Με τον όρο αφαιρετική διγλωσσία νοείται η αντικατάσταση της μητρικής από την δεύτερη γλώσσα με αρνητικές επιπτώσεις στην γνωστική αντίληψη του ατόμου. Με τον όρο προσθετική διγλωσσία ο Cummins ορίζει την κατάσταση εκείνη στην οποία το άτομο κατέχει σε πολύ καλό επίπεδο και τις δύο γλώσσες και ως συνέπεια η γνωστική του αντίληψη έχει δεχτεί θετικές επιπτώσεις.

Άλλες κατηγοριοποιήσεις που έχουν γίνει είναι αυτήν των Ganesee και Hamayan (1980) που χώρισαν τους δίγλωσσους σε πρώιμους δίγλωσσους (αυτοί που άρχισαν να μαθαίνουν τη Γ2 ταυτόχρονα με τη Γ1 σε μικρή ηλικία) και σε αργοπορημένους δίγλωσσους (αυτοί που έμαθαν τη Γ2 σε μεγαλύτερη ηλικία). Αλλά και ο McLaughlin (1978) διαχώρισε τους δίγλωσσους με βάση την ηλικία και μίλησε για δύο μορφές διγλωσσίας. Την πρώτη την ονόμασε *ταυτόχρονη* (*simulate*) και την δεύτερη *διαδοχική* (*successive*). Όπως είναι κατανοητό, η πρώτη αναφέρεται σε ταυτόχρονη επαφή με την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, ενώ η δεύτερη αφορά πρώτα την εκμάθηση της μητρικής και μετά της δεύτερης γλώσσας.

Κατά τον Tabors (1997, όπως αναφέρεται στο Goodman, 2007) η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή και με τις δύο γλώσσες. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί είτε στην περίπτωση που μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί και τα δύο συστήματα υπάρχουν τόσο στην οικογένεια όσο και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Σε αυτόν τον τύπο διγλωσσίας δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα και ουσιαστικά το άτομο έχει δύο μητρικές γλώσσες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τις κατέχει και τις δύο στον ίδιο βαθμό (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Αντιθέτως η διαδοχική διγλωσσία υφίσταται όταν το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα σε μεταγενέστερο χρόνο, αφού η πρώτη έχει εδραιωθεί, περίπου από 3-5 ετών

(Τριάρχη-Herrmann, 2000). Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας στην περίπτωση αυτή γίνεται αφού έχουν κατακτηθεί οι βασικοί κανόνες της πρώτης κι έτσι το παιδί είναι γνωστικά ωριμότερο σε σχέση με την ταυτόχρονη διγλωσσία (Goodman, 2007).

Όσον αφορά στην ηλικία της δεύτερης γλώσσας, υπάρχει διαφοροποίηση της διγλωσσίας σε *πρώιμη* και *μεταγενέστερη*. Η πρώιμη υφίσταται όταν το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα στην προεφηβική ηλικία, ενώ η μεταγενέστερη, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτήν (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης της Γ2, γίνεται διάκριση ανάμεσα σε *φυσική* και *πολιτισμική κατάκτηση*. Η φυσική κατάκτηση της γλώσσας γίνεται με φυσικό τρόπο, όπως λέει και η ίδια η λέξη, δηλαδή χωρίς τη μεσολάβηση μαθημάτων. Είναι συνήθως αποτέλεσμα της έκθεσης του ομιλητή-παιδιού σε δύο γλώσσες στο σπίτι ή του ενήλικα ομιλητή στην κοινότητα στην οποία μετακόμισε, όπου εκεί είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες χωρίς παροχή συστηματικής εκπαίδευσης ή καθοδήγησης και στις δύο αυτές γλώσσες (Beardsmore, 1982). Ο όρος πολιτισμική (ή κατευθυνόμενη, σχολική, τεχνητή) κατάκτηση αναφέρεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικών μαθημάτων (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Στη γλωσσολογική προσέγγιση της διγλωσσίας θα μπορούσαμε να εντάξουμε τη διαφοροποίηση που έγινε από τον Uriel Weinreich, (1964, όπως αναφέρεται στο Τριάρχη-Herrmann, 2000), ο οποίος προτείνει τρεις τύπους διγλωσσίας: τη συντονισμένη, τη συνθετική και την εξαρτημένη.

Όσον αφορά στη συντονισμένη διγλωσσία, ο Diller (1970) την αντιπαραβάλλει με τη συνθετική υποστηρίζοντας ότι η συντονισμένη διγλωσσία προκύπτει από ομιλητές που έμαθαν δύο γλώσσες σε ξεχωριστά πλαίσια, επομένως οι γραμματικές των δύο

γλωσσών θα είναι εντελώς ανεξάρτητες. Κάτι τέτοιο συμβαίνει όταν ο δίγλωσσος ομιλητής έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε δύο διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους και ως εκ τούτου έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα (Diller, 1970).

Σύμφωνα με την Τσολακίδου (2012) η συντονισμένη διγλωσσία εμφανίζεται όταν αναπτύσσονται από την αρχή δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα στο δεξί και αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Σε αυτήν τη μορφή διγλωσσίας κάθε λέξη σε μια γλώσσα αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό σύνολο αντιπροσώπευσης. Ο ομιλητής μπορεί να απομνημονεύει χωριστά τα γλωσσικά σύμβολα και τις σημασίες τους στις δύο γλώσσες, λόγω της κατάκτησης των δύο γλωσσών μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η συνθετική διγλωσσία είναι εκείνη η μορφή διγλωσσίας σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει ανεξάρτητη γραμματική για τη Γ2. Η εξάρτησή της Γ2 από την πρώτη γλώσσα είναι δεδομένη (Diller, 1970). Επιπλέον, μιλώντας για τη συνθετική διγλωσσία αναφερόμαστε στην περίπτωση που έχουμε δύο σύνολα γλωσσικών συμβόλων κι ένα σύνολο για τις έννοιες. Ο ομιλητής σε αυτήν την περίπτωση έχει αναπτυγμένο ένα ενιαίο σημασιολογικό σύστημα και το συνδέει με διαφορετικά σύμβολα για κάθε γλώσσα. Κάτι τέτοιο προκύπτει από την εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσών στο περιβάλλον του ομιλητή. Τα άτομα που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες σε ένα περιβάλλον συγκρατούν τους δύο διαφορετικούς τύπους μιας έννοιας, χωρίς να διαχωρίζουν όμως τη σημασία της. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον αντίστοιχο γλωσσικό τύπο κάθε γλώσσας ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Τσολακίδου, 2012).

Η εξαρτημένη διγλωσσία είναι αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μιας γλώσσας, την οποία ο ομιλητής ήδη έχει κατακτήσει (συνήθως πρόκειται για την πρώτη). Αυτή η εκμάθηση ως επί το πλείστον λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε μαθησιακό πλαίσιο ή πλαίσιο σχολικής εκπαίδευσης. Στην εξαρτημένη διγλωσσία παρουσιάζεται μια εξάρτηση των δομών της δεύτερης γλώσσας από αυτές της πρώτης. Με άλλα λόγια τα στοιχεία της πρώτης γλώσσας που κάνουν την εμφάνιση τους στη δεύτερη ουσιαστικά παρεμβάλλουν τις γλωσσικές δομές της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Σύμφωνα με την Τσολακίδου, (2012) αρκετές φορές συμβαίνει ένας δίγλωσσος ομιλητής να παρουσιάζει συντονισμένη διγλωσσία στο σημασιολογικό και συντακτικό τομέα και συνθετική στον φωνολογικό.

Επιπρόσθετα, η αμφίδρομη διγλωσσία εμφανίζεται όταν ο ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινότητας εξίσου αποτελεσματικά (Τσολακίδου, 2012). Σύμφωνα με τον Beardsmore (1982) δεν εμφανίζονται σε αυτήν την εναλλαγή των γλωσσών στοιχεία της μιας γλώσσας μέσα στην άλλη και επιπλέον ο ίδιος υποστηρίζει την άποψη ότι αυτός ο τύπος ομιλητών είναι οι πραγματικοί δίγλωσσοι (Τσολακίδου, 2012).

Ο Beardsmore επιπλέον υποστηρίζει ότι η ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει όταν η ικανότητα ομιλίας και των δύο γλωσσών ενός ομιλητή είναι σχεδόν ίση και η ικανότητα αυτή είναι ίδια με αυτήν των μονόγλωσσων ομιλητών των αντίστοιχων γλωσσών. Επιπλέον, η ισορροπία αυτή δεν κατανέμεται εξίσου στους τομείς και τις λειτουργίες της γλώσσας, ενώ φαίνεται πως κάθε άτομο αναπτύσσει δική του κυρίαρχη ρύθμιση (Σκούρτου, 2011). Φυσικά αυτή η μορφή διγλωσσίας δεν είναι συχνή, αφού είναι δύσκολο κάποιος ομιλητής να μιλάει σε άριστο βαθμό και τις δύο γλώσσες. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χρειάζεται η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία και στις δύο γλώσσες, τη μια στο σχολικό/επαγγελματικό

περιβάλλον και την άλλη στο οικογενειακό (Τριάρχη-Herrmann, 2000· Τσολακίδου, 2012).

Επίσης ο Cummins (1980) χρησιμοποίησε τους όρους *περιορισμένοι δίγλωσσοι* αναφερόμενος σε αυτούς που έχουν χαμηλό επίπεδο και στις δύο γλώσσες, *μερικώς δίγλωσσοι* αναφερόμενος σε αυτούς που έχουν φτάσει σε υψηλό επίπεδο σε μια γλώσσα και *πεπειραμένοι δίγλωσσοι* με υψηλό επίπεδο και στις δύο γλώσσες.

Ακόμη, οι Sparks, Ganschow και Pohlman (1989) χώρισαν τους γνώστες ξένων γλωσσών: α) σε μαθητές χαμηλού κινδύνου που δεν εμφανίζουν προβλήματα στη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία, β) σε μαθητές υψηλού κινδύνου που παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογία, λίγες δυσκολίες στη σύνταξη, αλλά καθόλου στη σημασιολογία, γ) σε μαθητές υψηλού κινδύνου με εμφανείς δυσκολίες στη σημασιολογία, δ) σε μαθητές υψηλού κινδύνου με προβλήματα τόσο στη φωνολογία όσο και στην σύνταξη και στη σημασιολογία και ε) σε μαθητές με έλλειψη κινήτρων με μέτριες έως καλές επιδόσεις στη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία.

Ένας ακόμα όρος που χρήζει ιδιαίτερης σημασίας είναι αυτός της *κυρίαρχης γλώσσας*. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε δίγλωσσα άτομα στα οποία η μια από τις δύο γλώσσες βρίσκεται σε ανώτερο επίπεδο σε σχέση με την άλλη. Με άλλα λόγια, αν οι δύο γονείς έχουν ως μητρικές δύο διαφορετικές γλώσσες, τότε το παιδί γίνεται δίγλωσσο αποκτώντας τις ταυτόχρονα, αλλά ή μια από τις δύο γλώσσες θα γίνει η κυρίαρχη, καθώς αυτήν θα γνωρίζει σε ανώτερο επίπεδο (Cummins, 1999· Τσολακίδου, 2012).

3.6.3 Ημιγλωσσία/ Διπλή ημιγλωσσία

Είναι σύνηθες οι δίγλωσσοι να γνωρίζουν καλύτερα τη μια από τις γλώσσες που μιλάνε είτε σε όλες είτε σε μερικές από τις γλωσσικές τους δεξιότητες ανάλογα με το

περιβάλλον στο οποίο ζούνε και τις χρησιμοποιούν. Η καλή γνώση αυτή της μιας γλώσσας μπορεί να παραμείνει στο ίδιο επίπεδο, μπορεί ωστόσο να μεταβληθεί με το πέρασμα του χρόνου, αλλά και βάσει της γεωγραφικής ή κοινωνικής κινητικότητας.

Η χρήση του όρου «ημίγλωσσος» ή «διπλά ημίγλωσσος» εμπεριέχει υποτιμητική χροιά και χρησιμοποιείται θέλοντας να δηλώσει την ανεπάρκεια κάποιων δίγλωσσων ομιλητών και στις δύο γλώσσες (Salö & Karlander, 2018). Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας παρατηρήθηκε για πρώτη φορά στη Β. Αμερική σε παιδιά Ινδιάνων, επειδή η μητρική τους γλώσσα υποβαθμίστηκε από την κυρίαρχη που ήταν η αγγλική. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την παραμέληση της μητρικής γλώσσας, αλλά ταυτόχρονα και μη επαρκή γνώση και χρήση της αγγλικής.

Ο όρος «ημιγλωσσία» ή «διπλή ημιγλωσσία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Hansegard με σκοπό να περιγράψει την ελλιπή γλωσσική ικανότητα δίγλωσσων παιδιών από την Φινλανδία που ζούσαν στη Σουηδία από γονείς μετανάστες και τα οποία αναγκαστικά χρησιμοποιούσαν μόνο τη σουηδική γλώσσα. Κατά συνέπεια παραμελήθηκε η μητρική τους γλώσσα, ενώ το κράτος δεν τους παρείχε τη δυνατότητα εξισορροπημένης γλωσσικής βοήθειας στα σουηδικά. Οι εν λόγω μαθητές εμφάνισαν τόσο γλωσσικές δυσκολίες όσο και γνωστικο-συναισθηματικά και σχολικά προβλήματα (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Ο Hansegard (1975, όπως αναφ. στο Τριάρχη-Herrmann, 2000) περιέγραψε την ημιγλωσσία αναφερόμενος σε ελλείψεις που παρουσιάζονται σε έξι γλωσσικές ικανότητες: εύρος λεξιλογίου, ορθότητα της γλώσσας, ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός), γλωσσική δημιουργία (χρήση νεολογισμών), απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας, σημασίες και σχήματα λόγου. Όρισε λοιπόν ως ημίγλωσσο τον ομιλητή που εμφανίζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο

γλώσσες, εμφανίζει μειωμένη χρήση λεξιλογίου και λανθασμένη γραμματική, συνειδητή σκέψη κατά τη γλωσσική παραγωγή και τέλος δυσκαμψία, καθώς δυσκολεύεται να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες (Baker, 2001).

Η εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας δυσχεραίνει την ικανότητα των δίγλωσσων παιδιών για επικοινωνία, καθώς η γλωσσική τους ικανότητα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη ούτε στη μητρική ούτε στη δεύτερη γλώσσα. Ως εκ τούτου, όλη αυτή η βραδύτητα της γλωσσικής ανάπτυξης επιφέρει δυσκολίες στη σχολική επίδοση αυτών των παιδιών, καθώς επίσης και εμφάνιση γνωστικών, συναισθηματικών και σχολικών προβλημάτων. Αυτού του είδους τα προβλήματα οδηγούν τα παιδιά αυτά αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, αλλά και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση αργότερα (Γεωργούσης, 2003).

Ο Cummins με βάση τη διάκριση της γλωσσικής ικανότητας σε δύο επιμέρους διαστάσεις, τη γλωσσολογική (επιφανειακή δομή της γλώσσας) και τη γνωστική (σχετίζεται με τη αφαιρετική ικανότητα και τη βαθιά δομή της γλώσσας) εισήγαγε δύο καινούριους όρους: α) τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και β) τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Η έννοια της διαπροσωπικής γλωσσικής επικοινωνίας περιλαμβάνει τη σωστή προφορά, το βασικό λεξιλόγιο, τις κύριες δομές της γραμματικής, βασικούς κανόνες, συντακτικό, αλλά και κοινωνικούς κανόνες που αφορούν στη χρήση της γλώσσας, όπως για παράδειγμα ο πληθυντικός ευγενείας. Εν ολίγοις, οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες είναι στοιχεία γλωσσολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά, πολύ σημαντικά για την καθημερινή γλωσσική επικοινωνία των ατόμων με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αποκτώνται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων (Τριάρχη-Herrmann, 2000· Cummins, 2005).

Έτσι λοιπόν κάποιος που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, χρειάζεται δύο με τρία χρόνια ώστε να αποκτήσει την πρώτη γλωσσική ικανότητα. Σε περίπτωση που η εκμάθηση αφορά παιδιά, ο χρόνος μπορεί να περιοριστεί σε λίγους μήνες.

Όσον αφορά στη γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, εκεί περιλαμβάνονται γνώσεις πιο απαιτητικές, όπως για παράδειγμα εξειδικευμένο λεξιλόγιο, αφηρημένες έννοιες, ορθογραφική ικανότητα, κατανόηση γραπτού λόγου, γραμματικές γνώσεις και στρατηγικές επικοινωνίας. Η κατάκτηση των στοιχείων αυτών γίνεται μέσα από τη συστηματική φοίτηση στο σχολείο και για την απόκτηση της γνωστικής-ακαδημαϊκής ικανότητας χρειάζονται περίπου πέντε έως επτά χρόνια. Επιπλέον κατά τον Cummins, το γλωσσικό επίπεδο που χρησιμοποιείται στο σχολείο είναι αρκετά υψηλό, με αποτέλεσμα να χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις δεξιότητες που απαιτούνται συγκριτικά με το χρόνο που χρειάζονται για το χειρισμό του προφορικού λόγου. Οι αλλοδαποί και παλλινოსτούντες μαθητές δεν έχουν τις γλωσσικές ικανότητες που απαιτούνται από το σχολείο με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δυσκολίες αυτές επιπλέον ενισχύονται και από την ελλιπή παροχή ενίσχυσης του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος αυτών των μαθητών, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών όχι μόνο ακαδημαϊκών, αλλά και ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Σύμφωνα με την θεωρία του Cummins, ο όρος «διπλή ημιγλωσσία» αναφέρεται στην ανάπτυξη ή μη της γνωστικής-ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας υποστηρίζοντας από τη μία πλευρά ότι το επίπεδο ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων της πρώτης γλώσσας έχει άμεση επίδραση στον τρόπο και τον βαθμό που αναπτύσσεται η δεύτερη γλώσσα και από την άλλη πλευρά, οι γλωσσικές δομές της πρώτης γλώσσας

μεταφέρονται άμεσα και έμμεσα στη δεύτερη, με άλλα λόγια έχουμε αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσικών συστημάτων.

Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες που αναπτύσσει κάποιος στη δεύτερη γλώσσα δεν εξαρτώνται μόνο από το βαθμό έκθεσής του στη γλώσσα αυτή, αλλά και από το πόσο αναπτυγμένες ήταν οι δεξιότητες αυτές και στην μητρική γλώσσα. Η κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην πρώτη γλώσσα βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των δεξιοτήτων στη δεύτερη. Επομένως, όταν η διδασκαλία αξιοποιεί τις γνώσεις της πρώτης γλώσσας, δημιουργείται μια εννοιολογική βάση πάνω στην οποία αναπτύσσονται οι ακαδημαϊκές δεξιότητες της κυρίαρχης γλώσσας (Cummins, 2005). Επιπλέον, ο Cummins ισχυρίζεται πως η γνωστική – ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αναπτύσσεται ικανοποιητικά στη δεύτερη γλώσσα εφόσον έχει αναπτυχθεί επιτυχώς αρχικά στην πρώτη. Ωστόσο, όπως αναφέρει, δεν υπάρχει παρόμοια αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας και στη γνωστική – ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ούτε ακόμα και στο ίδιο γλωσσικό σύστημα.

Συμπερασματικά θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως η κυριαρχία μιας γλώσσας πλειοψηφίας πάνω σε μια μειονοτική γλώσσα δεν οδηγεί απαραίτητα πάντα στην εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας. Η εμφάνιση αυτού του φαινομένου μπορεί να έχει αίτια είτε περιβαλλοντικά (π.χ. αποδοχή της μειονότητας από τον πλειονοτικό πληθυσμό) είτε ατομικά (π.χ. συναισθηματική ανάπτυξη των ομιλητών, γνωστικό δυναμικό, βιολογικές ικανότητες) (Baker, 2001· Τριάρχη-Herrmann, 2000).

3.7 Διαγλωσσική Μεταφορά Δεξιοτήτων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα

Το ζήτημα του ρόλου που παίζει η Γ1 στην κατάκτηση της δεύτερης (Γ2) γλώσσας και η αλληλεπίδραση τους έχει απασχολήσει πολύ την διεθνή βιβλιογραφία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα (βλ. ενότητες 3.1.1-3.1.6), έχουν διατυπωθεί αρκετές υποθέσεις που αφορούν τη σχέση αυτή. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί ορισμοί της διαγλωσσικής μεταφοράς. Ο Haugen (1956) αναφέρεται στη μεταφορά αυτή ως «αλληλοεπικάλυψη δύο γλωσσών». Ο Oldin (1989) ισχυρίζεται ότι η μεταφορά είναι η επιρροή που προκύπτει από ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της γλώσσας-στόχου και οποιασδήποτε άλλης γλώσσας που έχει κατακτηθεί προηγουμένως. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας γίνεται αλληλεπίδραση των γλωσσικών δεξιοτήτων των δύο γλωσσών. Τα ίχνη αυτών των δεξιοτήτων αντικατοπτρίζονται από τη μια γλώσσα στην άλλη μέσω της μεταφοράς (Altmisdort, 2016).

Η μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων (cross linguistic transfer) είναι ένα φαινόμενο με ιδιαίτερη πολυπλοκότητα που σχετίζεται με όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Η διαγλωσσική αυτή μεταφορά βοηθάει στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών και ταυτόχρονα συμβάλλει στον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων.

Σχετικά με τη διαγλωσσική μεταφορά εγείρεται το ερώτημα αν οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις κάθε γλώσσας αποθηκεύονται στον εγκέφαλο χωριστά ή αν αποτελούν ένα προσβάσιμο κοινό κεντρικό σύστημα.

Ο Cummins (1980, 1981) υποστήριξε το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Common Underlying Proficiency), σύμφωνα με το οποίο ένας

δίγλωσσος ομιλητής στην προσπάθειά του να κατανοήσει μια έννοια στη Γ2, χρησιμοποιεί αντίστοιχες γνώσεις και έννοιες που ήδη γνωρίζει στη Γ1. Οι εννοιολογικές γνώσεις αποθηκεύονται σε μια κοινή βάση στην οποία έχουν πρόσβαση και οι δύο γλώσσες και βοηθάει στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών.

Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές ικανότητες δεν μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη και ότι οι γλωσσικές αναπαραστάσεις αποθηκεύονται ξεχωριστά στο γνωστικό λειτουργικό σύστημα. Η γλωσσική επάρκεια της Γ1 διατηρείται χωριστά από της Γ2 και επιπλέον υποστηρίζεται ότι η ικανότητα που αναπτύσσει ένας ομιλητής σε μια γλώσσα σχετίζεται άμεσα με την έκθεση στη γλώσσα αυτή. Τέλος, το μοντέλο αυτό υποστηρίζει το γεγονός ότι το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που μαθαίνονται σε μια γλώσσα δεν μεταφέρονται στην άλλη (Cummins, 2005).

Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς σχετικά με τη μεταφορά δεξιοτήτων μεταξύ δύο γλωσσών, ενισχύουν τη θέση ότι η μεταφορά αυτή υφίσταται, κάτι που οδηγεί στην αλληλεπίδραση των δύο γλωσσών (Sparks, Patton, & Luebbbers, 2019). Τα βασικά μοντέλα που εξηγούν τη μεταφορά δεξιοτήτων μεταξύ γλωσσών είναι η Υπόθεση της Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης και η Υπόθεση της Αντιπαραθετικές Ανάλυσης.

Αρχικά, η Υπόθεση της Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης υποστηρίζει την αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσών και τη λειτουργία τους βασιζόμενων σε ένα κοινό κεντρικό σύστημα γλωσσικής επάρκειας (Cummins, 1991). Οι επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη μεταξύ των τεσσάρων γλωσσικών επιπέδων, δηλαδή της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Ακόμη, η συγκεκριμένη υπόθεση υποστηρίζει πως το επίπεδο της γλωσσικής

επάρκειας στη Γ2 εξαρτάται και από την επάρκεια του ομιλητή στην Γ1, την περίοδο που άρχισε η εντατική έκθεση στη Γ2 (Baxter et al, 2021· Cummins, 1979· Verhoeven, 1994).

Η Υπόθεση της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης υποστηρίζει ότι οι ομοιότητες ή οι διαφορές μεταξύ δύο γλωσσών (π.χ. φωνολογία, σημασιολογία, σύνταξη) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, διαφορές που μπορεί να εμφανίζονται στη δομή, μπορούν να οδηγήσουν σε λάθη στη Γ2 και οι ομοιότητες ενδεχομένως μπορούν να βοηθήσουν την ευκολότερη κατάκτησή της (Connor, 1996). Επομένως, οι ικανότητες ενός ομιλητή στις γλωσσικές δομές ελέγχουν το βαθμό της γλωσσικής μεταφοράς ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2 (Connor, 1996· Ellis, 1994· Oldin, 1989).

Τα τελευταία χρόνια αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στη μητρική γλώσσα με αλφαβητική ή λογογραφική ορθογραφία και στην αγγλική ως ξένη γλώσσα από την πλευρά της διαγλωσσικής μεταφοράς των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης, της κατανόησης, της φωνολογικής επίγνωσης και της ορθογραφίας (Abu Rabia & Sanitsky, 2010· Ramirez, Chen, Geva & Kiefer, 2010· Wang, Koda & Perfetti, 2003).

Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να μεταφερθεί από γλώσσα σε γλώσσα και ταυτόχρονα να λειτουργήσει ως προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής δεξιότητας τόσο για την μητρική όσο και για την ξένη γλώσσα (Chiang & Rvachew, 2007· Durgunoglou & Oney, 1999· Laurent & Martiont, 2010· Sun-Alperin & Wang, 2009).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες που εξετάζουν τη μεταφορά φωνολογικών δεξιοτήτων ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα. Στις έρευνες των Abu Rabia και Siegel (2002, 2003) και Saiegh-Haddad και Geva (2008)

μελετήθηκε η μεταφορά φωνολογικών δεξιοτήτων μεταξύ αραβικών (με διαφανή ορθογραφία) και αγγλικών (με αδιαφανή ορθογραφία). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών επιβεβαιώνουν τη μεταφορά φωνολογικών δεξιοτήτων ανάμεσα στα αραβικά και τα αγγλικά και βρίσκουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης στα αραβικά και στην κατάκτηση της ανάγνωσης στα αγγλικά. Επίσης στην έρευνα των Wade-Woolley και Geva (2000) εξετάστηκε η διαγλωσσική μεταφορά της φωνολογικής επίγνωσης ανάμεσα στα αγγλικά (με βαθιά ορθογραφία) και στα εβραϊκά (με ρηχή ορθογραφία) ανάμεσα σε δίγλωσσους μαθητές που μάθαιναν την ανάγνωση και στις δύο γλώσσες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των φωνολογικών συστημάτων των δύο γλωσσών, καθώς επίσης επιβεβαιώθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης για την απόκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και στις δύο γλώσσες. Έτσι, οι Wade-Wolley και Geva (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μια σειρά φωνολογικών στοιχείων που δεν σχετίζονται με μια συγκεκριμένη γλώσσα έχουν τη δυνατότητα να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη. Άλλες μελέτες έδειξαν πως όταν το ορθογραφικό σύστημα της ξένης γλώσσας έχει ομοιότητες με αυτό της μητρικής, τότε οι μαθητές αναπτύσσουν με μεγαλύτερη ταχύτητα και ακρίβεια δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων (Koda, 1999).

Ακόμη, η Gottardo (2002) εξέτασε τη σχέση μεταξύ Γ1 και Γ2 αναφορικά με την επάρκεια στην προφορική γλώσσα και τις αναγνωστικές δεξιότητες σε μαθητές που μιλούσαν ισπανικά και αγγλικά. Μετρήθηκαν οι δεξιότητες της ανάγνωσης, της φωνολογικής επεξεργασίας και της επεξεργασίας της προφορικής γλώσσας τόσο στα αγγλικά όσο και στα ισπανικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής και φωνολογικής επεξεργασίας, αλλά και μεταξύ των γλωσσών. Ακόμη, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στο λεξιλόγιο της αγγλικής γλώσσας

και στην ανάγνωση, κάτι που δείχνει ότι η γνώση λεξιλογίου υποστηρίζει τις δεξιότητες φωνολογικής καταγραφής σε μαθητές που αναπτύσσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες σε πρώιμο στάδιο.

Στην έρευνα των Sun-Alperin και Wang (2011) διαπιστώθηκε ότι η ακρίβεια σε μια δοκιμασία διαγραφής φωνημάτων που δόθηκε σε δείγμα 89 μαθητών Β και Γ Δημοτικού στα ισπανικά (Γ1) συνέβαλε σε επιτυχή ανάγνωση και σωστή χρήση ορθογραφίας πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων τόσο στην ισπανική ως Γ1 όσο και στην αγγλική ως Γ2.

Στην έρευνα των Chiang & Rvachew (2007) μελετήθηκε η σχέση μεταξύ του λεξιλογίου στα αγγλικά ως Γ1 αυτήν τη φορά και στα αγγλικά (Γ2) και της φωνολογικής επίγνωσης. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι η φωνολογική επίγνωση στις δύο αυτές γλώσσες οφείλεται στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στα αγγλικά.

Συνοψίζοντας, όλες οι παραπάνω μελέτες βρίσκονται σε πλήρη συσχέτιση με την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (1979, 1981). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η κατάκτηση της ξένης γλώσσας εξαρτάται και επηρεάζεται άμεσα από το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας. Μέσα από τη βιβλιογραφία λοιπόν φαίνεται πως η φωνολογική επίγνωση σε γλώσσες με αλφαβητική γραφή, ανεξάρτητα από το ορθογραφικό βάθος, αποτελεί δείκτη πρόβλεψης για τις αναγνωστικές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα, η οποία διαθέτει βαθιά ορθογραφία.

Υπάρχουν διάφορες έρευνες που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς της αποκωδικοποίησης. Στην έρευνα των Bialystok κ.α. (2005) η μελέτη που έγινε ανάμεσα σε τρεις δίγλωσσες ομάδες (ισπανικά-αγγλικά, εβραϊκά-αγγλικά, καντονέζικα-αγγλικά) και μια μονόγλωσση (αγγλικά) έδειξε ότι η ομάδα ισπανικών-αγγλικών και εβραϊκών-αγγλικών είχαν καλύτερες επιδόσεις από τη μονόγλωσση

ομάδα σε μια διαδικασία αποκωδικοποίησης στα αγγλικά, ενώ η ομάδα των καντονέζικων-αγγλικών ήταν σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο. Αυτό που φαίνεται να είναι σημαντικό είναι ότι ο βαθμός μεταφοράς της δεξιότητας εξαρτάται από την ομοιότητα ανάμεσα στα δύο ορθογραφικά συστήματα (Breznitz, Rubinsten, Molfese, & Molfese, 2012). Η εκμάθηση δύο αλφαβητικών γλωσσών, ακόμα κι αν δεν έχουν το ίδιο αλφάβητο, (π.χ. εβραϊκά και αγγλικά) ενισχύει την ανάπτυξη του γραμματισμού και επιτρέπει στους μαθητές να γενικεύσουν τις αναδυόμενες δεξιότητές τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η εκμάθηση μιας λογογραφικής και μιας αλφαβητικής γλώσσας (π.χ. καντονέζικα-αγγλικά).

Η Wade-Wooley (1999) συνέκρινε την δεξιότητα της αποκωδικοποίησης σε δύο ομάδες αναγνωστών με Γ1 τη ρωσική και την ιαπωνική αντίστοιχα, οι οποίοι είχαν ως Γ2 την αγγλική. Οι Ιάπωνες αναγνώστες εμφάνισαν δυσκολίες σε σχέση με τους Ρώσους αναγνώστες σε μια δοκιμασία απαλοιφής φωνήματος, αλλά τους ξεπέρασαν σε δοκιμασίες ορθογραφικής ευαισθησίας. Οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στην ικανότητα αποκωδικοποίησης στα αγγλικά, αλλά φάνηκε να πλησιάζουν συγκρίσιμα επίπεδα στην επίδοσή τους με διαφορετικό τρόπο. Οι αναγνώστες με Γ1 τη ρωσική, στηρίζονταν περισσότερο στη φωνολογική επεξεργασία, ενώ οι αναγνώστες με Γ1 την ιαπωνική, στην ορθογραφική. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν τις θεωρίες μεταφοράς δεξιοτήτων από την Γ1 στη Γ2 και δείχνουν πως διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα μπορούν να επιτρέψουν τη μεταφορά διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων, οδηγώντας σε ποιοτικά διαφορετικά αποτελέσματα, παρά το γενικό επίπεδο απόδοσης.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που αποδεικνύουν τη διαγλωσσική μεταφορά σε διαδικασίες γλωσσικής κατανόησης από την Γ1 στη Γ2. 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. Επίσης, στην έρευνα των van Gelderen, Schoonen, de Glopper, Snellings και Stevenson (2004) εξετάστηκαν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής 397 Δανών μαθητών που είχαν ως Γ2 την αγγλική. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές ανέφεραν τα αποτελέσματα μιας μελέτης σχετικά με το ρόλο των συστατικών της αναγνωστικής κατανόησης της Γ1 (δανέζικα) και της Γ2 (αγγλικά). Αναλύθηκαν οι διαφορές στις συνεισφορές των συνιστωσών της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ1 και Γ2, ιδιαίτερα της ταχύτητας επεξεργασίας στις δύο γλώσσες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα βάρη παλινδρόμησης των συνιστωσών Γ1 και Γ2 ήταν διαφορετικά. Αν και οι συσχετίσεις μεταξύ των περισσότερων στοιχείων της ταχύτητας επεξεργασίας και της αναγνωστικής κατανόησης ήταν σημαντικές, δεν υπήρξαν μοναδικές συνεισφορές στην εξήγηση της αναγνωστικής κατανόησης τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 όταν λαμβάνονταν υπόψη οι γλωσσικές και μεταγνωστικές γνώσεις. Επιπλέον, η αναγνωστική κατανόηση της Γ1 φάνηκε να έχει μεγάλη συμβολή στην αναγνωστική κατανόηση της Γ2, υποστηρίζοντας τις θεωρίες της μεταφοράς των δεξιοτήτων της ανάγνωσης από τη Γ1 στη Γ2.

Ακόμη, η Kahn-Horwitz και οι συνεργάτες της (2005) διαπίστωσαν ότι οι γλωσσικές 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. 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 δείχνει ότι η έκθεση σε μία επιπλέον γλώσσα μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα.

Οι Carlo κ.α. (2014) έκαναν μια τριετή διαχρονική μελέτη με σκοπό να διερευνήσουν το ρόλο της γλώσσας διδασκαλίας στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ του αρχικού επιπέδου της αγγλικής γλώσσας, όσον αφορά στον προφορικό λόγο, και της αναγνωστικής κατανόησης στα ισπανικά από τη μια πλευρά και την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης στα αγγλικά από την άλλη. Η μελέτη έγινε σε ισπανόφωνους μαθητές δημοτικού που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα και εφαρμόστηκαν τρία προγράμματα διδασκαλίας (ένα μόνο στα αγγλικά, ένα δίγλωσσα πρώιμης εξόδου κι ένα όψιμης εξόδου). Οι μαθητές και των τριών ομάδων εμφάνισαν βελτίωση στην αναγνωστική τους κατανόηση στα αγγλικά. Επιπλέον φάνηκε ότι οι μαθητές που ξεκίνησαν τα μαθήματα με καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης στην Γ1 (ισπανικά) είχαν γρηγορότερη βελτίωση της ίδιας δεξιότητας στην Γ2 (αγγλικά) σε σχέση με εκείνους τους μαθητές που δεν διέθεταν καλές αρχικές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης στη Γ1.

Σε άλλη έρευνα μελετήθηκε η σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων παρακολούθησης της κατανόησης στη Γ1 (κινέζικα) και της ανάγνωσης στη Γ2 (αγγλικά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση στη Γ1 και Γ2 (Han, 2012).

Στην έρευνα των Garrison-Fletcher, Martohardjono και Chodorow (2019) μελετήθηκε η σχέση που έχει το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης στη Γ1 στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ2. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη στόχευε να απαντήσει στο ερώτημα αν οι υπάρχουσες αναγνωστικές δεξιότητες της Γ1 ή η γλωσσική γνώση της Γ2 διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης της Γ2 μεταξύ νεοαφιχθέντων ισπανόφωνων εφήβων στις ΗΠΑ που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα, με και χωρίς διακοπή της σχολικής τους φοίτησης. Οι συμμετέχοντες είχαν ένα φάσμα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη Γ1, με την πλειοψηφία

να εμφανίζει χαμηλές αναγνωστικές δεξιότητες στη Γ1 (και κατά συνέπεια και στην αναγνωστική κατανόηση). Επιπλέον, οι γλωσσικές δεξιότητες και των δύο ομάδων στην Γ2 ήταν επίσης χαμηλές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ1 ήταν ο ισχυρότερος παράγοντας που συνέβαλε στο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης της Γ2.

Τέλος, η έρευνα των Gebauer, Zaunbauer και Möller (2013) μελέτησε τη διαγλωσσική μεταφορά ανάμεσα στη Γ1 και Γ2 των δεξιοτήτων της αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης σε μια ομάδα 220 Γερμανών μαθητών δημοτικού που είχαν ως Γ2 την αγγλική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε αμοιβαία μεταφορά της αναγνωστικής κατανόησης μεταξύ Γ1 και Γ2. Επιπλέον φάνηκε πως οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή ανάγνωση μπορούν να αποκτηθούν στο πλαίσιο εκμάθησης της Γ2 και να μεταφερθούν στη Γ1.

3.8 Διαγλωσσική Μεταφορά Δεξιοτήτων από τη δεύτερη στην πρώτη γλώσσα

Οι περισσότερες μελέτες μεταφοράς γλωσσών εστιάζουν στην επιρροή που μπορεί να έχει η Γ1 στην κατανόηση και την παραγωγή της Γ2. Σύμφωνα με τον Isurin (2005), "ο όρος *μεταφορά* είναι ένας παραδοσιακός όρος παρμένος από την ψυχολογία της μάθησης που σημαίνει εφαρμογή των ήδη κατακτημένων προτύπων σε μια νέα μαθησιακή κατάσταση". Όταν αναφέρεται στην κατάκτηση ξένων γλωσσών, αυτό ο όρος συχνά αναφέρεται σε εκείνες τις περιπτώσεις χρήσης ξένων γλωσσών που μοιράζονται ένα αξιοσημείωτο φωνητικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό ή λεξικό χαρακτηριστικό με τα αντίστοιχά τους στην μητρική γλώσσα.

Είναι συνηθισμένο στις μελέτες που αφορούν τη διαγλωσσική μεταφορά να διατυπώνεται η άποψη ότι η πρώτη γλώσσα μπορεί να έχει θετική ή αρνητική

παρεμβολή στη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή ο μαθητής που μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα μεταφέρει σε αυτήν τις γνώσεις του από την μητρική του γλώσσα. Συνεπώς, θα μπορεί να μάθει και να κατακτήσει με ευκολία ό,τι κοινό υπάρχει ανάμεσα στις δύο γλώσσες, οπότε μιλάμε για θετική παρεμβολή, ενώ αντίθετα θα προκύψουν γλωσσικά λάθη τα οποία σχετίζονται από την αναντιστοιχία της Γ1 με τη Γ2, οπότε μιλάμε για αρνητική παρεμβολή (Μπέλλα, 2011). Ένα καλό παράδειγμα είναι όταν στην προφορά της Γ2 εμφανίζονται στοιχεία της προφοράς που αντιστοιχούν στην Γ1. Ωστόσο, η μεταφορά είναι αμφίδρομη: η πρώτη γλώσσα μπορεί να επηρεάσει τη δεύτερη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα μπορεί επίσης να ασκήσει επιρροή στην πρώτη γλώσσα. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για μεταφορά προς τη Γ2 (forward transfer), ενώ στη δεύτερη για μεταφορά προς τη Γ1 (backward transfer) (Wang, 2014).

Ο Cohen (1995) διαπίστωσε ότι οι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι ομιλητές μπορούν να μεταφέρουν γλωσσικά στοιχεία από τη μια γλώσσα στην άλλη και αντίστροφα. Οι Pavlenko και Jarvis (2002, σελ. 191) αναφέρονται σε μια "αμφίδρομη μεταφορά", η οποία είναι ουσιαστικά η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο διαφορετικών γλωσσών. Επίσης, στην Κίνα, μερικοί μελετητές έχουν αρχίσει να δίνουν προσοχή στην μεταφορά προς τη Γ1 (backward transfer) και ως εκ τούτου έχουν κάνει μερικές σημαντικές παρατηρήσεις. Μεταξύ αυτών είναι ο Jingyue (2006, όπως αναφ. στο Wang, 2014) που μελέτησε την επιρροή της αγγλικής γλώσσας στα κινέζικα επανεξετάζοντας δύο «άσχημα μεταφρασμένες προτάσεις» και την χαρακτήρισε ως το φαινόμενο της επιρροής της δεύτερης γλώσσας στην άμεση μετάφραση. Η επιρροή της δεύτερης γλώσσας στην πρώτη επίσης μελετήθηκε από τους Wu και Jiang (2006, όπως αναφ. στο Wenfeng & Gao, 2008) που διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά της αγγλικής γλώσσας στον προφορικό λόγο τεσσάρων Κινέζων ομιλητών που είχαν ως Γ2 την αγγλική.

Το θέμα της επίδρασης της Γ2 στην Γ1 προέρχεται από την έννοια της "πολυγλωσσικής ικανότητας" (Cook, 2003). Πριν από την εισαγωγή του όρου της «πολυγλωσσικής ικανότητας», η μητρική γλώσσα και η «διαγλώσσα» (Selinker, 1972) θεωρούνταν ότι είναι δύο ξεχωριστά συστήματα στο μυαλό του ομιλητή και δεν υπήρχε κανένας όρος-ομπρέλα που να αναφέρονταν στη γνώση και των δύο (Talebi, 2013). Ως εκ τούτου, προτάθηκε ο όρος «πολυγλωσσική ικανότητα» που αναφέρεται στην κοινή γνώση των γλωσσών στο μυαλό του ίδιου ομιλητή (Cook, 1991).

Η «πολυγλωσσική ικανότητα» σχετίζεται με το όλον της γλωσσικής γνώσης που έχει ο ομιλητής στο μυαλό του και όχι μόνο με την πρώτη γλώσσα (Γ1) ή τη δεύτερη (Γ2). Υποστηρίζει πως κάποιος που γνωρίζει δύο ή περισσότερες γλώσσες είναι διαφορετικός ομιλητής από έναν μονόγλωσσο και έτσι πρέπει να εξετάζεται ξεχωριστά (Grosjean, 1989). Η Cook (2004) αναφέρει ότι από τη στιγμή που η πρώτη γλώσσα και η άλλη γλώσσα ή γλώσσες βρίσκονται στο ίδιο μυαλό, πρέπει να σχηματίζουν ένα γλωσσικό υπερ-σύστημα σε κάποιο βαθμό, παρά τελείως ξεχωριστά συστήματα.

Σύμφωνα με την πολυγλωσσική ικανότητα, οι δύο γλώσσες στο μυαλό του ομιλητή δεν είναι ούτε πλήρως απομονωμένες ούτε πλήρως ολοκληρωμένες, αλλά βρίσκονται σε μια συνεχή ολοκλήρωση. Το συνεχές αυτό δεν ισχύει αναγκαστικά για ολόκληρο το γλωσσικό σύστημα ούτε επηρεάζει αναγκαστικά τα άτομα με τον ίδιο τρόπο. Το σύστημα αυτό μπορεί επίσης να συνδεθεί με διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας (Cook, 2003). Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να επηρεάσει την πρώτη γλώσσα με τρεις τουλάχιστον τρόπους: α) μπορεί να βελτιώσει τη χρήση της πρώτης γλώσσας, β) μπορεί να βλάψει τη χρήση της πρώτης γλώσσας ή γ) να είναι ουδέτερη ως προς τη χρήση της πρώτης γλώσσας (Talebi, 2013· Wang, 2014).

Έτσι, είναι λογικό να ισχυριστεί κανείς ότι οι μαθητές που μαθαίνουν τα αγγλικά ως Γ2 έχουν διαφορετική αντίληψη της γλώσσας τόσο σε σχέση με τους Άγγλους γηγενείς ομιλητές όσο και με τους μονόγλωσσους ομιλητές με τους οποίους μοιράζονται την ίδια μητρική γλώσσα. Αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχουν δύο γλώσσες που αλληλεπιδρούν στο μυαλό τους. Ως αποτέλεσμα, τα δύο γλωσσικά συστήματα μπορούν να επηρεάσουν το ένα το άλλο (Wang, 2014).

3.8.1 Υπόθεση Γνωστικής Αναδρομικής Μεταφοράς (Cognitive Retroactive Transfer).

Για την υποστήριξη της διαγλωσσικής μεταφοράς δεξιοτήτων από τη ξένη γλώσσα στη μητρική έχει αναπτυχθεί η Υπόθεση της Γνωστικής Αναδρομικής Μεταφοράς (Cognitive Retroactive Transfer - CRT) (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013). Η Υπόθεση CRT στηρίζεται στην Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών Cummins, (1979,1981). Η τελευταία αυτή υπόθεση υποστηρίζει ότι, εάν το εξωτερικό περιβάλλον παρέχει επαρκές ερέθισμα για τη διατήρηση μιας πρώτης γλώσσας, τότε η εντατική έκθεση σε μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο θα συμβάλει σημαντικά στη δίγλωσση ανάπτυξη, χωρίς να έχει αρνητικές επιδράσεις στην πρώτη γλώσσα. Υποστηρίζει επίσης ότι στο βαθμό που ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα διδασκαλίας προάγει τον αλφαριθμητισμό σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, θα πραγματοποιηθεί μεταφορά αυτής της γλωσσικής γνώσης σε μια άλλη γλώσσα, υπό την προϋπόθεση επαρκούς έκθεσης στην άλλη γλώσσα και επίσης επαρκών κινήτρων για την εκμάθηση της γλώσσας αυτής (Abu Rabia & Bluestein-Danon, 2012).

Επιπλέον, αυτή η υπόθεση προβλέπει ότι σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, η διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μια γλώσσα όχι μόνο βελτιώνει τον αλφαριθμητισμό σε αυτήν τη γλώσσα, αλλά οδηγεί επίσης σε μια βαθιά εννοιολογική γλωσσική γνώση, η οποία σχετίζεται σημαντικά με τον αλφαριθμητισμό και τις γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μια άλλη γλώσσα (Abu Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Cummins, 1991).

Συνεπώς, σύμφωνα με την Υπόθεση CRT, ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη ξένη γλώσσα μπορεί να βελτιώσει τόσο τις γλωσσικές δεξιότητες της ξένης γλώσσας όσο και της μητρικής, όχι μόνο σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά και σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ή σε φτωχούς αναγνώστες (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Van Oostendorp (2012) για τη διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων από τη Γ2 (αγγλική) στη Γ1 (αφρικάανς) σε φοιτητές πανεπιστημίου, φαίνεται πως η αυξημένη έκθεση στη Γ2 οδηγεί σε μια εξαιρετική μορφή γλωσσικής ικανότητας. Αυτή η «πολυγλωσσική ικανότητα» επέτρεψε στους συμμετέχοντες τη έρευνας να χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες για την κατανόηση και την εκμάθηση ποικίλων εννοιών στους αντίστοιχους ακαδημαϊκούς τομείς που αφορούσαν τις σπουδές τους.

Στην έρευνα της Wang (2014) έγινε μελέτη της επίδρασης της δεύτερης γλώσσας στην πρώτη με τη διερεύνηση της επίδρασης της γνώσης των αιτιολογικών προτάσεων στα αγγλικά (Γ2) στη χρήση των αιτιολογικών προτάσεων στην κινέζικη γλώσσα (Γ1). Στην μελέτη αυτή έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί εάν υπάρχει μεταφορά από τα αγγλικά στα κινέζικα σε μαθητές που μάθαιναν τα αγγλικά ως Γ2, τόσο σε επίπεδο σύνταξης όσο και σε επίπεδο λόγου. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη μεταφορά από τη Γ2 στη Γ1.

Στην έρευνα του Talebi (2013) μελετήθηκε εάν η επίδοση στην ανάγνωση και η χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης τόσο στην ξένη γλώσσα (αγγλικά) όσο και στη μητρική γλώσσα (περσικά) θα βελτιωνόταν μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης στη Γ2. Στην εκπαιδευτική παρέμβαση που έγινε, στην πειραματική ομάδα διδάχτηκαν οι αναγνωστικές στρατηγικές του CSR (Collaborative Strategic Reading) και πιο συγκεκριμένα η προεπισκόπηση του κειμένου πριν την ανάγνωση, ο εντοπισμός δύσκολων σημείων (click and clunk), η κατανόηση της κεντρικής ιδέας του κειμένου μετά την ανάγνωση (get the gist) και η περίληψη (wrap-up). Η διδασκαλία και εφαρμογή των στρατηγικών έγινε σε μικρές ομάδες που συνεργάζονταν μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης στη Γ2 έφερε βελτίωση στην ενημερότητα αναγνωστικών στρατηγικών, αλλά και στη χρήση τους, καθώς και στην αναγνωστική δεξιότητα όχι μόνο στη Γ2, αλλά και στη Γ1.

Στην έρευνα της Altmisdort (2016) μελετήθηκε κατά πόσο υπάρχει μεταφορά αναγνωστικών δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1 και πιο συγκεκριμένα ποιες αναγνωστικές υποδεξιότητες μεταφέρονται στη Γ1. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 53 ενήλικες με Γ1 την τουρκική και Γ2 την αγγλική. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, εκ των οποίων η μια δέχτηκε μαθήματα που αφορούσαν την ανάγνωση στη Γ2 για 4 μήνες, ενώ η άλλη όχι. Μετά το πέρας των μαθημάτων όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν μια αναγνωστική δοκιμασία στη Γ1. Η δοκιμασία περιελάμβανε λεξιλόγιο, κατανόηση, γραμματική, καθώς και ερωτήσεις που αφορούσαν αναγνωστικές υποδεξιότητες (πρόβλεψη περιεχομένου, ταχεία ανάγνωση, σάρωση κειμένου, εύρεση βασικού νοήματος και εξαγωγή συμπερασμάτων). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αναγνωστικές δεξιότητες της Γ1 επηρεάστηκαν θετικά από τις αναγνωστικές

δεξιότητες της Γ2 και πως υπήρξε μεταφορά αναγνωστικών δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1 σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που δεν παρακολούθησε μαθήματα στη Γ2.

Οι Grubešić και Aljonić (χ.χ.) στην έρευνά τους επίσης θέλησαν να μελετήσουν τη διαγλωσσική επίδραση της Γ2 στη Γ1. Εξετάστηκαν 15 μεταφράσεις από τα Αγγλικά στα βοσνιακά / κροατικά / σερβικά (περίπου 10500 λέξεις), που έγιναν από 15 προχωρημένους φοιτητές της αγγλικής γλώσσας του Πανεπιστημίου της Zenica. Πρωταρχικός στόχος ήταν να καθοριστεί η σχέση μεταξύ τριών μεγάλων τύπων σφαλμάτων κατά τη διαγλωσσική μεταφορά (μορφής, δομής και λεξικής σημασίας), καθώς και να προσδιοριστούν οι γλωσσικές κατηγορίες στις οποίες εμφανίζονται περιπτώσεις μεταφοράς με βάση την ταξινόμια των Jarvis και Pavlenko (2008, όπως αναφ. στο Grubešić και Aljonić, χ.χ.). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν λάθη στη μετάφραση στην Γ1 που σχετίζονται με τη μορφή και τη δομή της Γ2 και συνεπώς δείχνει την ισχυρή επιρροή της Γ2 στη Γ1. Οι περισσότερες περιπτώσεις λαθών σχετιζόνταν με απλούστερες γλωσσικές μορφές και νόημα, ενώ οι λιγότερες περιπτώσεις λαθών σχετίζονται με τη δομή ή τη σύνταξη. Επιπλέον βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην επάρκεια στη Γ2 και στην αρνητική μεταφορά στη Γ1. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε πως όσο μεγαλύτερη είναι η γνωστική επάρκεια της Γ2 τόσο μειώνεται η αρνητική μεταφορά στη Γ1.

Στην έρευνα του Kecskes (2008) μελετήθηκε το πώς θα μεταβληθεί η φύση των γλωσσικών λειτουργιών που επηρεάζουν τις νοητικές διεργασίες, ως αποτέλεσμα της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της Γ2 και Γ1. Η υπόθεση των ερευνητών ήταν πως οι μαθητές (ηλικίας 14 και 15 ετών) με καλύτερη γνώση της ξένης γλώσσας θα συνέδεαν περισσότερο τις γλωσσικές λειτουργίες με τις νοητικές αναπαραστάσεις και αυτό θα επηρέαζε τις στρατηγικές τους για την επίλυση προβλημάτων. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν εικόνες και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γράψουν στη Γ2

ένα κείμενο με βάση τις εικόνες. Στη συνέχεια αφαιρέθηκε μια εικόνα και κατόπιν τους ζητήθηκε να περιγράψουν στη Γ1 αυτά που είδαν στις εικόνες, καθώς και αυτό που απεικόνιζε η εικόνα που αφαιρέθηκε. Το αποτέλεσμα ήταν να παραχθούν 3 είδη κειμένων: α) αυτά που οι συμμετέχοντες και στις δύο γλώσσες έγραψαν τα ίδια, β) αυτά στα οποία οι νοητικές αναπαραστάσεις ήταν σε κάθε περίπτωση βασισμένες στην εκάστοτε γλώσσα και γ) αυτά που τα κείμενα των δύο γλωσσών ήταν αρκετά έως και εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι μαθητές με μεγαλύτερη επάρκεια στη Γ2 κατασκεύασαν περισσότερα κείμενα του δεύτερου τύπου ως αποτέλεσμα της επίδρασης της Γ2 σε σχέση με τους μαθητές που είχαν μικρότερη γλωσσική επάρκεια στη Γ2.

Στην έρευνα των Kecskes & Cuenca (2005) μελετήθηκε το πόσο και τι είδους αλλαγή είχε επιτευχθεί στο εννοιολογικό σύστημα των μαθητών υπό την επίρεια εντατικής μελέτης και χρήσης της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, σε ποιο βαθμό βασιζόνταν οι μαθητές στη συσχέτιση λέξεων έναντι της εννοιολογικής διαμεσολάβησης, όταν έπρεπε να επικεντρωθούν περισσότερο στο περιεχόμενο παρά στις απομονωμένες λέξεις. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο κοντά στη Βαρκελώνη όπου οι μαθητές μιλούσαν ως Γ1 τα καταλανικά και τα ισπανικά και μάθαιναν τα αγγλικά ως Γ2 από το νηπιαγωγείο έως την ηλικία των 18 ετών. Και οι τρεις γλώσσες χρησιμοποιούνταν ως μέσο επικοινωνίας και διδασκαλίας στο σχολείο. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 13-14 ετών. Οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν κάποια άρθρα στη Γ1 και Γ2 και να γράψουν την περίληψή τους στην αντίθετη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η κοινή εννοιολογική βάση τους μόλις άρχισε να αναπτύσσεται και, κατά συνέπεια, οι μαθητές βασιζόνταν κυρίως στη λεξική σχέση και όχι στην εννοιολογική διαμεσολάβηση στα παραγόμενα κείμενά τους.

Τέλος, στην έρευνα των Feder και Abu Rabia (2020) εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ δυσλεξικών, φτωχών και τυπικών αναγνωστών που φοιτούσαν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε διάφορες γλωσσικές και μετα-γλωσσικές δεξιότητες στα εβραϊκά ως πρώτη γλώσσα (Γ1) και στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα (Γ2), μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης που εστίαζε στις αγγλικές γλωσσικές δεξιότητες. Στην έρευνα συμμετείχαν 124 μαθητές της Στ' Δημοτικού που χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η κάθε ομάδα χωρίστηκε σε υπο-ομάδες με δυσλεξικούς, φτωχούς και τυπικούς αναγνώστες. Σε όλους τους συμμετέχοντες χορηγήθηκε μια σειρά δοκιμασιών στα αγγλικά και τα εβραϊκά: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, ορθογραφία, αποκωδικοποίηση, αναγνώριση λέξεων, ευχέρεια ανάγνωσης, υπαγόρευση, ορθογραφία και κατανόηση ανάγνωσης, πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Σημαντικότερη βελτίωση στις περισσότερες γλωσσικές και μετα-γλωσσικές δεξιότητες στα αγγλικά και στα εβραϊκά βρέθηκε στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, με την πιο σημαντική βελτίωση να την επιδεικνύουν οι δυσλεξικοί αναγνώστες. Τα ευρήματα δείχνουν τη συμβολή του προγράμματος παρέμβασης στα αγγλικά για τη βελτίωση των γλωσσικών και μετα-γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες μεταξύ όλων των αναγνωστών και ταυτόχρονα τη μεταφορά των δεξιοτήτων αυτών από τη ξένη γλώσσα στη μητρική.

3.9 Μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές

Μια σημαντική διαφορά που εμφανίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές σε σχέση με τους μονόγλωσσους βρίσκεται στο ότι οι πρώτοι διαθέτουν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και επίγνωση της κατάλληλης χρήσης της γλώσσας (Πολυχρονοπούλου, 2012). Τα δίγλωσσα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα απέναντι στα γλωσσικά

μηνύματα και προσεγγίζουν κριτικά τις γλώσσες και τα περιβάλλοντα στα οποία οι γλώσσες είναι ενεργές και χρησιμοποιούνται. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν και αξιολογούν την ορθότητα και την αποδοχή των παραγόμενων εκφωνημάτων (Τσολακίδου, 2012). Λόγω της ικανότητας των δίγλωσσων ομιλητών για επιλογή κάθε φορά του κατάλληλου γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας και για εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι επικοινωνιακά πιο ευάλωτοι, διαθέτοντας μεγαλύτερη επίγνωση της κοινωνικής και επικοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας (Ρεπούσης, 2010).

Επιπλέον φαίνεται πως η διγλωσσία προσφέρει και ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα έναντι της μονογλωσσίας (Abu Rabia & Sanitsky, 2010). Η έρευνα των Peal & Lambert (1962, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001) έδειξε ότι η διγλωσσία παρέχει μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία. Επίσης φάνηκε οι δίγλωσσοι να έχουν περισσότερη αφαιρετική σκέψη, καλύτερες επιδόσεις στο σχηματισμό εννοιών και υπεροχή στη διαμόρφωση της αντίληψης. Επιπλέον, άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι η διγλωσσία προωθεί την ακαδημαϊκή επιτυχία και οδηγεί σε υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες (Golash-Boza, 2005). Το 1999 οι Mouw και Xie σε έρευνά τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας σε μετανάστες υποστήριξαν ότι τα οφέλη της διγλωσσίας λειτουργούν σε οικογενειακό επίπεδο. Συγκεκριμένα παρέθεσαν το επιχείρημα ότι οι θετικές συνέπειες της διγλωσσίας είναι αποτέλεσμα της λειτουργικής ικανότητας των παιδιών να επικοινωνούν με τους γονείς τους, όσον αφορά οικογένειες μεταναστών. Επιπλέον κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας δεν ποικίλλουν ανάλογα με τον πολιτισμό ή την εθνικότητα. Πέραν όλων των άλλων, η διγλωσσία είναι ένας δείκτης γλωσσικής αφομοίωσης.

Η ενεργοποίηση και η χρήση κατάλληλων στρατηγικών από τους δίγλωσσους μαθητές κατά την παραγωγή και κατανόηση του προφορικού ή γραπτού λόγου είναι

ακόμα μια δεξιότητα που τους προμοδοτεί έναντί των μονόγλωσσων μαθητών (Lambert, 2000). Η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια της διγλωσσικής ανάπτυξης συμπεριλαμβάνει την ενεργοποίηση της επιλεκτικής προσοχής που σχετίζεται με την επιλογή και επεξεργασία διαφορετικών μεταξύ τους πληροφοριών, αλλά και με την εφαρμογή του γνωστικού ελέγχου που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τις διανοητικές διαδικασίες που επιτρέπουν τη μεταβολή της συμπεριφοράς του ατόμου ανάλογα με τους τρέχοντες στόχους (Inzlicht, Bartholow & Hirsh, 2015). Σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2008), η χρήση των στρατηγικών αυτών συνδέεται με τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

4.1 Μαθησιακές Δυσκολίες: εννοιολογική προσέγγιση

Ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.) έχει επιχειρηθεί από πολλούς επιστήμονες, χωρίς ωστόσο να έχει επικρατήσει κάποιος ευρέως αποδεκτός. Ο πιο γνωστός αποδεκτός ορισμός που δόθηκε από τον Kirk (1963) για τις Μ.Δ. αναφέρει ότι:

Οι Μ.Δ. είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος· μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μ.Δ. μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μ.Δ. Αν και οι Μ.Δ. μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων (Westwood, 2016).

Επίσης, όταν αναφερόμαστε στις Μ.Δ., ουσιαστικά μιλάμε για μια αναπτυξιακή διαταραχή με «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Συνήθως αρχίζουν να γίνονται αισθητές όταν το παιδί είναι στην

προσχολική ηλικία και μπορεί να έχουν τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών ή διαταραχών λόγου (Westwood, 2016).

Σύμφωνα με το ICD-10, όταν μιλάμε για Μ.Δ. αναφερόμαστε σε μια ομάδα διαταραχών που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να μάθει ή να επεξεργαστεί συγκεκριμένους τύπους πληροφοριών, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με το προφανές επίπεδο νοημοσύνης του. Οι Μ.Δ. επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανοεί, θυμάται και ανταποκρίνεται σε νέες πληροφορίες. Τα άτομα με Μ.Δ. μπορούν να έχουν προβλήματα ακρόασης ή προσοχής, ομιλίας, ανάγνωσης ή γραφής, μαθηματικής σκέψης. Αν και οι Μ.Δ. εμφανίζονται σε πολύ μικρά παιδιά, συνήθως δεν αναγνωρίζονται έως ότου το παιδί φτάσει στη σχολική ηλικία (<https://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F80-F89/F81-/F81.9>).

Το Individuals with Disabilities in Education Act (IDEA 1990, 1997, 2004, όπως αναφ. στο Grünke & Cavendish, 2016) ορίζει τις Μ.Δ. ως «διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή στη χρήση γλώσσας (προφορικής ή γραπτής) που μπορεί να εκδηλωθεί με την ατελή ικανότητα ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλαβισμού ή μαθηματικών υπολογισμών, συμπεριλαμβανομένων καταστάσεων όπως η αντιληπτική αναπηρία, ο εγκεφαλικός τραυματισμός, η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία και η αναπτυξιακή αφασία. Δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι αποτέλεσμα οπτικοακουστικών ή κινητικών διαταραχών νοητικής καθυστέρησης συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών πολιτισμικών ή οικονομικών ανεπαρκών συνθηκών».

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Διεθνή Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (National Joint Committee of Learning Disabilities), ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι ένας

γενικός όρος αναφοράς σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με την παρουσία σημαντικών δυσκολιών στην πρόσκτηση και χρήση του λόγου όπως η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή, ο συλλογισμός ή δυσκολίες στα μαθηματικά (Gartland & Strosnider, 2018).

4.2 Χαρακτηριστικά μαθητών με Μ.Δ

Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν διαφορετικού είδους δυσκολίες σε κοινωνικό, συναισθηματικό και σχολικό επίπεδο, λόγω της πολύπλευρης και πολυδιάστατης φύσης των Μ.Δ. όσο και της επιτυχούς ή μη ανταπόκρισής τους στην διδασκαλία που δέχονται (Foss, 2013).

Οι μαθητές με Μ.Δ. συναποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα βάσει των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών και των βασικών τους χαρακτηριστικών. Αν και έχουν κάποια κοινά γνωρίσματα, ο γενικότερα ετερογενής αυτός πληθυσμός έχει χαρακτηριστικά που καθορίζονται από πολλούς παράγοντες (Kohli, Sharma, & Padhy, 2018). Αυτή η ανομοιογένεια εκδηλώνεται με σημαντικές δυσκολίες τόσο στην πρόσκτηση όσο και στην χρήση των δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και γραφής, του συλλογισμού, καθώς και της μαθηματικής σκέψης (Kaldenberg, Ganzeveld, Hosp, & Rodgers, 2016· Stevens & Schulte, 2017).

Όσον αφορά στον προφορικό λόγο, η εμφάνιση δυσκολιών στην πρόσληψη και παραγωγή του συνδέονται στενά με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στον γραπτό λόγο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Crowe, 2003). Συγκεκριμένα φαίνεται πως η ακριβής αποκωδικοποίηση και η ευχέρεια επηρεάζονται από προβλήματα στη φωνημική και φωνολογική ενημερότητα, στη λειτουργία της

μνήμης και στην ανάκληση πληροφοριών που δίνονται προφορικά (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015· Park, Brownell, Reed, Tibi, & Lombardino, 2020). Επιπλέον, οι δυσκολίες στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων σχετίζονται με τον προφορικό λόγο και την επίδοση στην ορθογραφία και την αποκωδικοποίηση (Fey, Long, & Finestack, 2003· Pavlidou & Williams, 2014). Άμεση είναι επίσης η σχέση ανάμεσα στην παραγωγή του προφορικού λόγου με φτωχό λεξιλόγιο και προβλήματα στη σύνταξη με δυσκολίες στην ανάγνωση.

Αναφορικά με το γραπτό λόγο, οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γραπτή έκφραση. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν εξαιτίας της μη ικανοποιητικής ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ομιλίας, της ακρόασης και της ανάγνωσης κι εμφανίζονται σε όλα τα στάδια της γραφής (σχεδιασμό, καταγραφή, επανέλεγχο γραπτού κειμένου (Troia, 2006) και ως αποτέλεσμα έχουν κείμενα μικρής έκτασης, ελλιπούς περιεχομένου, με αρκετά προβλήματα στην ορθογραφία και τη σωστή χρήση των σημείων στίξης και των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, ενώ γενικότερα εμφανίζουν και προβλήματα στην οργάνωση και τη δομή (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Τα κείμενα των μαθητών με Μ.Δ. επιπλέον περιέχουν φτωχό λεξιλόγιο και σύνταξη, ενώ η γραφή με το χέρι είναι αργή (Graham & Harris, 2002).

Στον τομέα της γραφής και της ορθογραφίας τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες κυρίως σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, τον τρόπο γραφής, τα στοιχεία μορφολογίας, την ακουστική και οπτική αντίληψη, αλλά και την ελεύθερη γραφή (Graham, Collins & Rigby-Wills, 2017· Longcamp, Velay, Berninger, & Richards, 2016). Τα ορθογραφικά λάθη είναι ακόμα ένα βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με Μ.Δ. και εμφανίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση, ενώ πολλές φορές τα επηρεάζουν και στην ενήλικη ζωή (Kohnen, Nickels, & Coltheart, 2010). Τα γραπτά των μαθητών αυτών παρουσιάζουν πολλά περισσότερα ορθογραφικά λάθη σε σχέση

με αυτά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Το κύριο έλλειμμα βρίσκεται στην ορθογραφική μνήμη και στην ελλιπή γνώση της σχέσης ήχου-συμβόλου (όσον αφορά στα γράμματα), ενώ συχνά τα παιδιά δεν θυμούνται και τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη. Οι μαθητές με Μ.Δ. και προβλήματα ορθογραφίας στηρίζονται κυρίως στη σχέση ήχου-γράμματος και δεν έχουν λειτουργική οπτική μνήμη και γνώση ορθογραφικών κανόνων (Williams, Walker, Vaughn, & Wanzek, 2017). Επιπλέον, φαίνεται πως υπάρχει συσχέτιση και ανάμεσα στα ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα και την γνώση της ορθογραφίας. Η σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφικής ικανότητας έχει αποδειχτεί μέσα από αρκετές έρευνες (Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010· Furnes & Samuelsson, 2011· Otaiba, Puranik, Rouby, Greulich, Sidler, & Lee, 2010). Η έρευνα των Furnes & Samuelsson (2011) έδειξε ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται με τη ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας και μάλιστα η συσχέτιση αυτή μεταφέρεται και διαγλωσσικά. Επιπλέον, η έρευνα των Yeung, Siegel & Chan (2013) επιβεβαίωσε τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα και την ορθογραφία μετά από παρέμβαση σε δίγλωσσους μαθητές που είχαν ως μητρική γλώσσα την κινέζικη και μάθαιναν ως ξένη την αγγλική.

Επιπρόσθετα τα παιδιά με Μ.Δ. εμφανίζουν ελλείμματα στη μορφολογική επίγνωση και κάνουν συχνά λάθη τόσο στο θέμα των λέξεων όσο και στις καταλήξεις. Ωστόσο υπάρχει ποιοτική διαφοροποίηση των λαθών που συνηθίζουν να κάνουν στα γραπτά τους οι μαθητές με Μ.Δ., με κάποιους μαθητές να κάνουν μεν λάθη, αλλά το περιεχόμενο του γραπτού τους λόγου να είναι αρκετά καλό (Ariel, 1992). Τα λάθη αυτών των μαθητών συνήθως οφείλονται στη βιασύνη που τους διακατέχει να απαλλαγούν από το «φόρτο» του γραπτού κειμένου, με αποτέλεσμα να μην προβαίνουν σε επανέλεγχο και κατάλληλες διορθώσεις (Kalindi & Chung, 2018).

Επιπλέον οι μαθητές με ορθογραφικά ελλείμματα παρουσιάζουν δυσκολίες στη χρήση της κλιτικής μορφολογίας στα γραπτά τους και συγκεκριμένα τείνουν να παραλείπουν τα κλιτικά μορφήματα που προστίθενται στη λέξη-βάση κατά την επιτέλεση μιας ορθογραφικής ή προφορικής εργασίας (Müller & Brady, 2001).

Ένας μεγάλος αριθμός δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα αφορά σε δυσκολίες στην ανάγνωση, δεδομένου ότι τα παιδιά με Μ.Δ. εμφανίζουν ελλείμματα σε αυτόν τον τομέα. Έχει βρεθεί πως οι δυσκολίες τους σχετίζονται με το ακουστικό-γλωσσικό και με το οπτικό-χωρικό επίπεδο (Silver et al., 2006). Η σωστή λειτουργία του μηχανισμού της ανάγνωσης χρειάζεται και σωστή λειτουργία ενός πολυσύνθετου συστήματος εγκεφαλικών κυττάρων, που σχετίζονται με την όραση, τη γλώσσα και τη μνήμη. Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει και μελετούν τη νευροφυσιολογική δραστηριότητα ατόμων με Μ.Δ. ή δυσλεξία, φαίνεται το πόσο επηρεάζεται ο μηχανισμός της ανάγνωσης (Silver et al., 2007). Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι κυρίως στην οπτικοαντιληπτική και στην ακουστικο-φωνητική επεξεργασία. Συγκεκριμένα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση οδηγούν σε προβλήματα αποκωδικοποίησης, που δυσχεραίνουν την ανάγνωση (Bhat, Griffin, & Sindelar, 2003). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά προσπαθούν να προσπελάσουν τα φωνολογικά τους ελλείμματα με το να μαθαίνουν απέξω ολόκληρες λέξεις, οδηγούμενα έτσι σε δυσκολίες μορφοσυντακτικές και εννοιολογικές ή και σε προβλήματα κατανόησης. Άλλα ελλείμματα που εμφανίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. είναι στη βραχύχρονη μνήμη, με αποτέλεσμα τα γράμματα και οι λέξεις να διατηρούνται για πολύ λίγο χρόνο (Swanson, 1994). Ωστόσο, προβλήματα εμφανίζονται και στη μακρόχρονη μνήμη, καθώς και στην εργαζόμενη μνήμη. Η προϋπάρχουσα γνώση και οι στρατηγικές αποθηκεύονται με ανοργάνωτο τρόπο στη μακρόχρονη μνήμη των παιδιών με Μ.Δ., με αποτέλεσμα τη δυσκολία στην ανάσυρση και εφαρμογή τους (Carr

& Thompson, 1996). Εξ' άλλου υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που μπορούν να αποκωδικοποιούν τις λέξεις σε καλό επίπεδο, αλλά δυσκολεύονται στην κατανόηση, επειδή ακριβώς δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές (Donat, 2003). Ακόμα, τείνουν να συγχέουν τα γράμματα, τις λέξεις και τους αριθμούς ή τις λεκτικές εξηγήσεις, εμφανίζουν αργό ρυθμό και ελλιπή έκφραση κατά την ανάγνωση, ενώ έχουν επίσης δυσκολίες στο να κρατάνε σημειώσεις και στο να κάνουν ανάγνωση και να παράγουν γραφή σε εύλογο χρόνο (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι στον προσδιορισμό της ακριβούς σημασίας της λέξης, δηλαδή συχνά ερμηνεύουν λανθασμένα τις λέξεις που διαβάζουν, κάτι που ίσως οφείλεται σε μη σωστή χρήση του νοητικού τους λεξικού (Spear-Swerling, 2006). Επιπλέον, έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της συντακτικής δομής των προτάσεων, που ενισχύεται και με τη μη σωστή χρήση στρατηγικών (Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 1996, όπως αναφ. στο Μπότσα, 2007). Αυτές οι δυσκολίες στην κατανόηση της συντακτικής δομής, αλλά και οι δυσκολίες στη λεξιλογική πρόσβαση, ωθούν τους μαθητές με Μ.Δ. να επεξεργάζονται κάθε πρόταση σαν να είναι ένα ανεξάρτητο κείμενο κι έτσι να δυσκολεύονται να εξάγουν ένα ολοκληρωμένο νόημα από το κείμενο που διαβάζουν (Spear-Swerling, 2006). Ωστόσο, προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μ.Δ., αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μ.Δ. Αν και οι Μ.Δ. συνεμφανίζονται με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. νοητική καθυστέρηση) ή με άλλους εξωτερικούς παράγοντες όπως η ακατάλληλη ή ανεπαρκής διδασκαλία και οι πολιτισμικές διαφορές, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των επιδράσεων (Hammill, 1990).

Είναι γνωστό πως για την κατανόηση ενός κειμένου βασικό ρόλο παίζει και η προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου. Τα παιδιά με Μ.Δ. δυσκολεύονται να συνδέσουν αυτά που διαβάζουν σε ένα κείμενο με αυτά που ήδη γνωρίζουν, πράγμα που επίσης δυσχεραίνει την εξαγωγή νοήματος και της κατανόηση (Westwood, 2016). Πέρα από αυτά, οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν ελλιπή γνωστική βάση, καθώς και προβλήματα στο να κατανοήσουν το σκοπό της ανάγνωσης και να θέτουν στόχους πριν ακόμα αρχίσουν να διαβάζουν ένα κείμενο (Spear-Swerling, 2006). Επιπρόσθετα, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην αυτοπαρακολούθηση και αυτορρύθμισή τους κατά την ανάγνωση, παρουσιάζουν δυσκολία στην εύρεση των κύριων ιδεών του κειμένου, προσπερνούν τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τυπογραφικά βοηθήματα (τίτλοι, εικόνες, έντονα γράμματα) και δεν δίνουν σημασία στη γενική οργάνωση. Επίσης, συνεχίζουν την ανάγνωση, ακόμα κι αν δεν έχουν κατανοήσει καθόλου το περιεχόμενο και δεν σταματούν να αναρωτηθούν ποιο ήταν το νόημα των όσων έχουν διαβάσει. Επιπλέον, θεωρούν πως η επιτυχής από πλευράς τους κατανόηση του κειμένου είναι τυχαίο γεγονός ή οφείλεται στην ευκολία του ίδιου του κειμένου (Berkeley & Larsen, 2018).

4.3 Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση

Το κύριο χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών είναι η αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής επίδοσης του ατόμου. Οι Μ.Δ. επηρεάζουν διαφορετικά κάθε παιδί και παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Οι δυσκολίες μπορεί να κυμαίνονται από ήπιες έως και σοβαρές και είναι δυνατόν στο ίδιο άτομο να εμφανίζονται παραπάνω από μια δυσκολίες (Gandhi, Ogut, Stein, Bzura, & Danielson, 2018).

Στόχος της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες που αναφέρονται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνδέονται με τον πυρήνα των μαθησιακών δυσκολιών (Hines, 2009).

Όσον αφορά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση στο νηπιαγωγείο και στα πρώτα χρόνια του δημοτικού οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση εμφανίζονται στο χειρισμό της δομής του προφορικού λόγου. Ιδιαίτερη δυσκολία εμφανίζουν τα παιδιά στην αποστήθιση ομοιοκατάληκτων στίχων, με λάθη στη σύνταξη του προφορικού λόγου και με δυσκολία στην ανάκληση συγκεκριμένων λέξεων στην προφορική έκφραση. Παρουσιάζουν ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας που είναι πιθανό να επιφέρουν πρόσθετη δυσκολία στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής και των μηχανισμών αποκωδικοποίησης (Hulme & Snowling, 2009).

Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση γίνονται αντιληπτές όταν οι μαθητές κάνουν συλλαβιστή ή κομπιαστή ανάγνωση, με αποτέλεσμα δυσκολίες στην εξαγωγή νοήματος από το κείμενο, που είναι και ο κύριος σκοπός της ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί το άτομο καταβάλλει όλη του την ενέργεια και την προσοχή στο χειρισμό του κώδικα με αποτέλεσμα η νοηματική επεξεργασία του κειμένου να μην είναι δυνατή (García & Cain, 2014). Η διεκπεραίωση της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης προϋποθέτει: α) τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη, β) την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστώνται από τα γραπτά σύμβολα, γ) τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση

της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν (Hudson, Isakson, Richman, Lane, & Arriaza-Allen, 2011).

Στις τάξεις του γυμνασίου και λυκείου οι μαθητές με Μ.Δ. και προβλήματα στο χειρισμό του γραπτού λόγου, θα πρέπει να χειρίζονται κείμενα δύσκολα και απαιτητικά και θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν άμεσα μεγάλες και μη οικείες λέξεις. Η ικανότητα αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση επιστημονικών κειμένων και για τον χειρισμό λέξεων που φανερώνουν έννοιες. Παρόλο που πολλοί από τους μαθητές ενδεχομένως έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ένα οπτικό λεξιλόγιο συχνών λέξεων, συνεχίζουν να παρουσιάζουν προβλήματα στο χειρισμό γραπτού λόγου όταν έρχονται αντιμέτωποι με πολυσύλλαβες και δύσκολες λέξεις που τις βλέπουν για πρώτη φορά (Gillespie & Graham, 2014).

Επειδή η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας μιας λέξης, ο καλύτερος ίσως τρόπος αξιολόγησής της είναι μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων (Mather & Wendling, 2012).

Το γεγονός ότι οι μαθητές με Μ.Δ. εμφανίζουν αδυναμία στη γρήγορη και ακριβή αποκωδικοποίηση τους οδηγεί στο να δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και να υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Επακόλουθο αυτού είναι η εμφάνιση αναγνωστικής δυσχέρειας και η δυσκολία κατανόησης του κειμένου ανάγνωσης (Πόρποδας, 2003β).

Τα προβλήματα που εμφανίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση αφορούν κυρίως: α) ελλείψεις στη φωνολογική επεξεργασία και στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων (π.χ. ανάλυση, αφαίρεση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας), β) αποκωδικοποίηση στηριγμένη στη γράμμα προς γράμμα

επεξεργασία, γ) λάθη σε αντικαταστάσεις, παραλείψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων, δ) δυσκολία στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και πολυσύλλαβων λέξεων με τις οποίες έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή, ε) περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο (αυτόματη αναγνώριση λέξεων που χρησιμοποιούνται συχνά), στ) αντικαταστάσεις λέξεων από άλλες που μπορεί να μη σχετιζόμενες με το νόημα και με το σχήμα της λέξης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Padeliadu & Antoniou, 2013).

Για να γίνει κάποιος μαθητής αναγνώστης με ευχέρεια στην ανάγνωση, θα πρέπει να δουλέψει πάνω στην βελτίωση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και να φτάσει το επίπεδο της αυτοματοποίησης (Hudson, Isakson, Richman, Lan και Arriaza-Allen (2011). Από τη στιγμή που κατακτηθούν αυτές οι δεξιότητες, ο μαθητής μπορεί να βελτιώσει τις αντίστοιχες αναγνωστικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η κατανόηση (Solis et al., 2012).

Όταν οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται κυρίως στη βελτίωση της φωνητική ενημερότητας των παιδιών, στη γνώση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας και των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης. Μόλις οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν μεμονωμένους ήχους, είναι σε θέση και να αρχίσουν να συνδυάζουν τους ήχους μαζί για να διαβάζουν εύκολα τις λέξεις. Όταν οι μαθητές μπορέσουν να το κάνουν αυτό, τότε παρουσιάζεται βελτίωση και στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Hudson, Isakson, Richman, Lane, & Arriaza-Allen, 2011). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πεποιθήσεις των παιδιών για την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν ένα συγκεκριμένο κείμενο επηρεάζουν το κίνητρό τους να διαβάσουν το κείμενο (Horner & Shwery, 2002).

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, είναι σημαντικό να παρακολουθείται η πρόοδος κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης για να καθοριστεί εάν η παρέμβαση ήταν επιτυχής ή όχι. Εάν η παρέμβαση είναι επιτυχής, τότε οι μαθητές έχουν λάβει την κατάλληλη διδασκαλία που απαιτείται για να αυξήσουν τις δεξιότητές τους στην αποκωδικοποίηση (Hudson, Isakson, Richman, Lane, & Arriaza-Allen, 2011).

Η εκτεταμένη μετα-ανάλυση του National Reading Panel (NICHD, 2000) έδειξε ότι τα συστηματικά προγράμματα φωνολογίας ήταν πιο αποτελεσματικά στη διδασκαλία παιδιών τυπικής ανάπτυξης ή παιδιών σε κίνδυνο για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και μαθητών με προβλήματα ανάγνωσης στο να διαβάζουν λέξεις και ψευδολέξεις σε σχέση με προγράμματα τα οποία παρέχουν μη συστηματική ή καθόλου διδασκαλία της φωνολογίας (Dessemontet, Martinet, de Chambrier, Martini-Willemin, & Audrin, 2019). Επιπλέον, η ίδια μετα-ανάλυση υπογράμμισε το γεγονός ότι η εξάσκηση στην κατάκτηση της φωνημικής ενημερότητας βοήθησε επίσης τόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης.

Η φωνητική ενημερότητα αναφέρεται στην ικανότητα εστίασης και χειρισμού φωνημάτων (δηλαδή, των μικρότερων μονάδων που απαρτίζουν μια ομιλούμενη γλώσσα) σε προφορικές λέξεις. Οι συγγραφείς του National Reading Panel διαπίστωσαν ότι η εξάσκηση στη φωνητική ενημερότητα ήταν πιο αποτελεσματική όταν γινόταν σε μικρές ομάδες μαθητών, παρά μεμονωμένα ή σε ολόκληρη την τάξη. Ήταν επίσης πιο αποτελεσματική όταν δινόταν έμφαση στις δεξιότητες ανάμειξης και κατάτμησης. Επιπλέον τονίστηκε ότι ήταν σημαντικό να συνδυαστεί η διδασκαλία φωνημικής ενημερότητας με τη διδασκαλία αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος και

να διδάσκονται οι μαθητές ρητά πώς να εφαρμόζουν τις δεξιότητες της φωνημικής ενημερότητας κατά την εκτέλεση αναγνωστικών έργων (Dessementet et al., 2019).

Τέλος, για να γίνουν επιτυχημένοι αναγνώστες, οι μαθητές πρέπει επίσης να μάθουν να διαβάζουν κείμενα με ταχύτητα, ακρίβεια και με την κατάλληλη έκφραση και να κατανοούν τι διαβάζουν (Dessementet et al., 2019· Castles et al., 2018). Επομένως, η διδασκαλία που εστιάζει στις δεξιότητες της ευχέρειας, στην αύξηση λεξιλογίου και στην αναγνωστική κατανόηση κρίνεται απαραίτητη.

4.4 Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Η κατανόηση, ή η εξαγωγή νοήματος από αυτό που διαβάζουμε, είναι ο απώτερος στόχος της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τη Snow (2002) η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι όροι «καταλαβαίνω» και «κατανοώ» δείχνουν την ικανότητα των αναγνωστών είτε για την κατασκευή είτε για την εξαγωγή του νοήματος του κειμένου και θεωρούνται όμοιοι.

Η αναγνωστική κατανόηση γενικότερα θεωρείται μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία, χωρίς ωστόσο να έχει αποτυπωθεί ικανοποιητικά στη διεθνή βιβλιογραφία των τελευταίων 40 χρόνων (Paris, Humilton, Israel & Duffy, 2009· Kirby, 2007· McNamara, 2007). Την κατανόηση των κειμένων σαν φαινόμενο μπορούμε να την αντιληφθούμε με έμμεσο τρόπο, καθώς οι αναγνώστες εκφράζουν το τι κατάλαβαν, τι τους δυσκόλεψε, τι τους ευχαρίστησε ή τι τους αναστάτωσε (Pearson, 2009), χωρίς αναφορά στον τρόπο με τον οποίο έγιναν όλα αυτά.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι κάποιες φορές οι αναγνώστες διαβάζουν τις γραμμές τού κειμένου, άλλες φορές διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές

και κάποιες άλλες φορές διαβάζουν πέρα ή πίσω από τις γραμμές. Συμπεραίνουμε επομένως για την επαρκή αναγνωστική κατανόηση απαιτείται η συνδρομή τόσο των «από κάτω προς τα πάνω» κατώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και των «από πάνω προς τα κάτω» ανώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης (Landi & Ryherd, 2017). Επιπλέον, πολύ σημαντικά και ταυτόχρονα απαραίτητα είναι και τα εσωτερικά κίνητρα του αναγνώστη (Guthrie et al., 2004) που αλληλεπιδρούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ως προς την ανάγνωση (Snow, 2002). Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί και η σημασία της διδασκαλίας αποδοτικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης ανάλογα με το κειμενικό είδος (McNamara, 2007).

Ο Adams (1990), αναφέρει ότι 1 στους 5 μαθητές παρουσιάζει στο σχολικό περιβάλλον δυσκολίες στην αναγνωστική διαδικασία. Η δυσκολία στην ανάγνωση είναι το βασικό κοινό χαρακτηριστικό των ατόμων με Μ.Δ., ενώ παράλληλα μπορεί να εμφανίζονται και δυσκολίες στη χρήση της προφορικής γλώσσας (Morris, 2013). Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες στο εκφραστικό μέρος της γλώσσας (Humphrey, 2002· Katims, 2000· Swanson, Kehler, & Jerman, 2010) καθώς και στην κατανόηση της (Laws & Bishop, 2004· Bishop & Norbury, 2002).

Η κυριότερη δυσκολία των παιδιών με Μ.Δ. στην αναγνωστική κατανόηση είναι στον χειρισμό του νοήματος του κειμένου που διαβάζουν, με άλλα λόγια δυσκολεύονται να κατανοήσουν το γενικότερο νόημα του κειμένου, αλλά και να αναζητήσουν πληροφορίες σε αυτό, είτε κάνουν φωναχτή είτε σιωπηρή ανάγνωση (Deschler, Ellis, & Lenz, 1996). Οι δυσκολίες στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης συνήθως αφορούν στην κατανόηση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων και στην κατανόηση του νοήματος κειμένων, όπως προαναφέρθηκε (Morris, 2013). Λόγω των ελλειμμάτων που έχουν οι μαθητές με Μ.Δ. σε βασικές δεξιότητες, όπως η μνήμη, το λεξιλόγιο κλπ.

(Swanson & Zheng, 2014) ή των ελλειμμάτων στη γνώση και χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, εμφανίζουν δυσκολίες στην κατασκευή νοητικών αναπαραστάσεων ενός κειμένου (Chevalier, Parrila, Ritchie, & Deacon, 2017).

Ειδικότερα, οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές των παιδιών με Μ.Δ. λειτουργούν αναποτελεσματικά. Οι μαθητές με Μ.Δ. δυσκολεύονται να ενώσουν τη νέα με την προϋπάρχουσα γνώση, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τη λογική δομή του κειμένου, ενώ παράλληλα δεν μπορούν να εκτιμήσουν αν και σε ποιο βαθμό έχει ολοκληρωθεί η αναγνωστική τους προσπάθεια (McNamara, 2007).

Μια άλλη δυσκολία που συναντούν βρίσκεται στον εντοπισμό των ουσιαστικών πληροφοριών του κειμένου που διαβάζουν και στο διαχωρισμό των σημαντικών από τα ασήμαντα γεγονότα. Η δομή και η οργάνωση του κειμένου συχνά περνά απαρατήρητη και δεν αξιοποιείται κατάλληλα με στόχο την κατανόηση. Η χρήση του μεταφορικού λόγου γίνεται δύσκολα αντιληπτή, με αποτέλεσμα πρόσθετες αναγνωστικές δυσκολίες στους μαθητές αυτούς. Επιπλέον, δυσκολεύονται να αντιληφθούν την πορεία του νοήματος ιδιαίτερος δε αν στο κείμενο παρουσιάζεται νοηματικό χάσμα. Συνήθως αντιλαμβάνονται το κείμενο αποσπασματικά, λόγω της δυσχέρειας εντοπισμού και κατανόησης της δομής του. Αυτός είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο συχνά παρατηρείται χαμηλή επίδοση στα τεστ αναγνωστικής κατανόησης και ιδιαίτερα σε όσα αφορούν την ανάγνωση ενός συγκεκριμένου κειμένου με ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένες απαντήσεις από συγκεκριμένα κομμάτια του κειμένου.

Όσον αφορά στις μεγαλύτερες τάξεις, παρατηρείται το φαινόμενο, ενώ οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν περίπου τις ίδιες επιδόσεις με τον μέσο όρο απόδοσης της τάξης τους και ενώ παρουσιάζουν αρκετές γλωσσικές προφορικές δεξιότητες, παρόλα αυτά,

εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόηση μεγάλων κειμένων στα σχολικά τους εγχειρίδια (Solis et al., 2012).

Εξαιτίας των μεταγνωστικών τους ελλειμμάτων, οι μαθητές με Μ.Δ. δυσκολεύονται να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση στην συμπερασματική. Συνήθως δεν θέτουν στόχους ούτε ακολουθούν κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν, αφού δεν αντιλαμβάνονται το λόγο για τον οποίο κάνουν ανάγνωση. Για τον ίδιο λόγο επιπλέον, δεν μπορούν να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της προσπάθειας τους (McNamara, 2007).

Γενικότερα, οι μαθητές με Μ.Δ. δεν κατανοούν τις μεταβλητές που αλληλεπιδρούν κατά την ανάγνωση. Πριν αρχίσουν την ανάγνωση δεν μπαίνουν στον κόπο να διερωτηθούν για ποιο λόγο πρόκειται να διαβάσουν, με αποτέλεσμα η ανάγνωση τους να ξεκινά χωρίς κατάλληλη προετοιμασία. Συνήθως τα κίνητρα που χρησιμοποιούν είναι εξωτερικά, ενώ ταυτόχρονα είναι προκατειλημμένοι αρνητικά για την προσέγγιση του κειμένου. Δεν δίνουν την απαιτούμενη σημασία στην γενική οργάνωση του κειμένου και σε κειμενικά χαρακτηριστικά όπως ο τίτλος ή οι εικόνες που μπορεί να συνοδεύουν το κείμενο, στοιχεία που βοηθούν κατά πολύ στην κατανόησή του. Επίσης, δυσκολεύονται στον εντοπισμό των κύριων ιδεών και στη σημασία που έχουν στο νόημα του κειμένου, ενώ συνεχίζουν να διαβάζουν το κείμενο ακόμα και αν δεν έχουν καταλάβει το νόημα μιας παραγράφου, χωρίς δεύτερη ανάγνωση και προσπάθεια κατανόησής του. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συχνά παρατηρείται διάσπαση της προσοχής τους και η ανάγνωση συνήθως γίνεται χωρίς στόχο την κατανόηση, αλλά το να την τελειώσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Αυτό βέβαια έχει ως αποτέλεσμα να μην κατανοούν το βασικό λεξιλόγιο του κειμένου, στοιχείο που επιβαρύνει την κατάσταση, δεδομένων και των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν στη γνώση λεξιλογίου. Μετά το τέλος της ανάγνωσης του κειμένου, δεν οργανώνουν τη σκέψη

τους ούτε προσπαθούν να θυμηθούν αυτά που διάβασαν, αλλά ούτε εξετάζουν αν κατάλαβαν το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασαν, διότι πιστεύουν ότι η επιτυχία της ανάγνωσης είναι θέμα τύχης, ή ευκολίας κειμένου ή γιατί συχνά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση θεωρώντας εξαρχής πως δεν θα τα καταφέρουν (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015· McNamara, 2007).

Σύμφωνα με τους Stevens, Walker και Vaughn (2017), η ανάγνωση λέξεων με ευχέρεια φαίνεται πως διευκολύνει την αναγνωστική κατανόηση βελτιώνοντας έτσι την αυτόματη ανάγνωση λέξεων. Με αυτόν τον τρόπο οι γνωστικοί πόροι του αναγνώστη απελευθερώνονται βοηθώντας τον έτσι να επικεντρώνεται στο νόημα. Πολλοί μαθητές με Μ.Δ. αγωνίζονται να αναπτύξουν την αναγνωστική ευχέρεια, η οποία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση.

Η εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την ανάγνωση είναι μια κρίσιμη και σημαντική δεξιότητα για την κατανόηση της ανάγνωσης. Η ανάγνωση με στόχο την κατανόηση περιλαμβάνει την οικοδόμηση και συνεχή αναθεώρηση ενός νοητικού μοντέλου του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη (Hall & Barnes, 2017). Αυτό το νοητικό μοντέλο μοιάζει με ένα «δίκτυο, με κόμβους που απεικονίζουν μεμονωμένα στοιχεία και γεγονότα, αλλά και συνδέσεις που σχηματίζουν νοηματικές σχέσεις μεταξύ τους» (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007, σελ. 292). Αυτές οι συνδέσεις είναι γνωστές ως «συμπεράσματα». Ένας αναγνώστης βγάζει συμπεράσματα συνδυάζοντας με κατάλληλο τρόπο μεμονωμένες πληροφορίες που αναφέρονται ρητά στο κείμενο, αλλά και πληροφορίες που αναφέρονται ρητά στο κείμενο και συνδυάζονται με την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη. Εάν ο αναγνώστης δεν εξάγει συμπεράσματα που είναι απαραίτητα για να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει, τότε η κατανόηση δυσχεραίνεται. Στην περίπτωση αυτή, ο

αναγνώστης μπορεί να καταλάβει μεμονωμένες προτάσεις, αλλά δεν καταφέρνει να αντλήσει το συνολικό νόημα του κειμένου (Hall & Barnes, 2017).

Οι μαθητές με Μ.Δ. τείνουν να δυσκολεύονται περισσότερο στην εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την ανάγνωση σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Barnes, Ahmed, Barth, & Francis, 2015· Barth, Barnes, Francis, Vaughn, & York, 2015· Denton et al., 2015· Hall & Barnes, 2017).

Επιπλέον, η έλλειψη γνωστικών στρατηγικών δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μ.Δ.. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών μάθησης θεωρείται πολύ αποτελεσματική για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών με Μ.Δ. Αυτές οι στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε συμπεριφορές που προωθούν την κατανόηση, όπως η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, ο προσδιορισμός της δομής του κειμένου, η εφαρμογή της γνώσης λεξιλογίου, η οπτικοποίηση, οι αυτό-ερωτήσεις και η περίληψη (Berkeley & Larsen, 2018).

Από την άλλη πλευρά, αν και οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι μαθητές αυτοί μπορούν να διδαχθούν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν ευκολότερα αυτό που διάβασαν βραχυπρόθεσμα, συχνά αποτυγχάνουν να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές σε ανεξάρτητο επίπεδο μετά τη λήξη της διδασκαλίας λόγω των δυσκολιών που έχουν στο να αυτό-ρυθμίζονται (Vaughn, Gersten, & Chard, 2000).

4.5 Δυσκολίες στην ορθογραφία

Τα παιδιά με Μ.Δ. συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία. Η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής των παιδιών με Μ.Δ. ακολουθεί την ίδια αναπτυξιακή

πορεία με αυτή των παιδιών χωρίς μαθησιακά προβλήματα, με τη διαφορά ότι γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους και έχει διαφορετικό ρυθμό και συνήθως οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης ηλικίας (Παντελιάδου, 2011). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως δεν περνούν εύκολα στα επόμενα στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης απλώς παρέχοντάς τους περισσότερο χρόνο (Goswami, 1997). Εκείνο που χρειάζεται είναι μια διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση κατά τη διαδικασία της γραφής και της ορθογραφίας. Για να βοηθηθεί το παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία, θα πρέπει για αρχή να γίνει ανάλυση των τύπων των λαθών του παιδιού (φωνολογικά, μορφολογικά, γραμματικά, συντακτικά κ.ά.) και κατόπιν να γίνει εκτίμηση των λαθών σε συνδυασμό με τις γνωστικές, τις γλωσσικές και άλλες αναπτυξιακές παραμέτρους που μπορεί να επηρεάζουν την ορθογραφική του δεξιότητα (Μπόντη, 2013). Ο έλεγχος αυτός αφορά κυρίως σε: α) αναγνωστική ικανότητα, β) φωνολογική επάρκεια, γ) λεξιλόγιο, δ) εκτίμηση του επιπέδου εξοικείωσης του ατόμου με τις γραμματικές και συντακτικές δομές του λόγου, ε) εκτίμηση της οπτικής μνήμης, στ) εκτίμηση της αντίληψης του ρυθμού, της έντασης και της αλλαγής του τόνου της φωνής, ζ) αξιολόγηση της προφορικής και της γραπτής έκφρασης, η) έλεγχο της γραφής και ειδικά της γραφοκινητικής ικανότητας, του οπτικοκινητικού συντονισμού, της οπτικοαντιληπτικής επεξεργασίας και του προσανατολισμού στο χώρο, θ) φτωχές γνώσεις γραμματικής και μορφολογίας των λέξεων που επιφέρουν δυσκολίες στη δημιουργία συσχετισμών ανάμεσα σε λέξεις, καταλήξεις, θέματα λέξεων, κλπ., ι) στο βαθμό εξοικείωσης με το συντακτικό, όπου ο χαμηλός βαθμός εξοικείωσης μπορεί να οδηγήσει σε απουσία στίξης ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης, ια) στον μηχανισμό της γραφής (δυσανάγνωστα γράμματα, λάθη στο σχεδιασμό γραμμάτων κλπ.) (Μπόντη, 2013).

Οι μελέτες που αφορούν στις δυσκολίες στην γραφή των λέξεων κάνουν χρήση δυο διαφορετικών όρων για τις δυσκολίες αυτές, διακρίνοντας μεταξύ «επίκτητης» και «αναπτυξιακής δυσγραφίας» (Döhla, Willmes, & Heim, 2018 · Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Ο όρος «επίκτητη δυσγραφία» αναφέρεται σε γενικές και σοβαρές δυσκολίες στην γραφή των λέξεων που συνδέονται αιτιακά με συγκεκριμένες νευρολογικές βλάβες οι παθήσεις (π.χ. άνοια, αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια ή κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις). Αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με μυοκινητικά, γλωσσικά ή οπτικο-χωρικά προβλήματα, που δυσκολεύουν την διαδικασία της γραφής (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Από την άλλη, ο όρος «αναπτυξιακή δυσγραφία» αναφέρεται σε άτομα με σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση της γραφής και της ορθογραφίας στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, χωρίς κάποια εμφανή νευρολογική βλάβη ή αλλοίωση. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται συνήθως στην παραγωγή των γραμμάτων και στην ορθογραφημένη γραφή. Η εκδήλωσή τους γίνεται κατά την σχολική ηλικία και συνήθως συνοδεύονται από αναγνωστικές διαταραχές, χωρίς όμως να υπάρχει μία ξεκάθαρη εικόνα για την σύνδεσή τους.

Τρεις βασικές κατηγορίες γνωστικών αδυναμιών εμφανίζονται στους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στην ορθογραφία όσο και στην ανάγνωση και στα μαθηματικά (Willows, 1991): α) δυσκολία στην κωδικοποίηση συμβόλων, β) δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας, γ) δυσκολία στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και των αριθμών. Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορεί να εμφανίζουν αδυναμίες σε έναν ή και περισσότερους από τους παραπάνω τομείς, αλλά γενικότερα η δυσκολία τους θα εκφράζει την αδυναμία επεξεργασίας που έχει σχέση με τον συγκεκριμένο τομέα.

Τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα στην ορθογραφία έχουν συνήθως προβλήματα στην οπτική μνήμη, στην ακουστική μνήμη, στην οπτική και ακουστική

διάκριση και στις κινητικές δεξιότητες. Επίσης, παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση με συχνά θεματικά και καταληκτικά λάθη (Mercer & Mercer, 1998). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Μ.Δ. εμφανίζονται νωρίς κατά τη σχολική φοίτηση και μετά την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και συνεχίζουν και στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης (Ariel, 1992).

Η ικανότητα για επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου επηρεάζεται από τα προβλήματα στην ορθογραφία, καθώς επίσης και το περιεχόμενο και η ποιότητα του κειμένου. Ο ίδιος αρνητικός αντίκτυπος φαίνεται και στην στάση που κρατάνε οι μαθητές με δυσκολίες την ορθογραφία απέναντι στο σχολείο (Wilde, 1990). Οι μαθητές προσπαθούν να αποφεύγουν τις δραστηριότητες που στηρίζονται στη γραφή και γενικότερα παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Lennox και Siegel (1996) αυτό που διαφοροποιεί τους ορθογράφους από τους ανορθογράφους μαθητές δεν είναι η οπτική μνήμη αλλά η ορθογραφική μνήμη. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Scheuermann, Jacobs, McCall και Knies (1994) φαίνεται ότι τα προβλήματα των μαθητών με Μ.Δ. στην ορθογραφία δυσχεραίνουν την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν με γραπτό λόγο, το αυτοσυναίσθημά τους, αλλά και την ποιότητα του κειμένου που γράφουν.

Επιπλέον, οι Μ.Δ. στην ορθογραφία μπορεί να εμφανίζονται με ποικίλα χαρακτηριστικά και σε διάφορα επίπεδα (Μπόντη, 2013). Συγκεκριμένα, δεν τηρούν τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις (χρησιμοποιούν ενωμένες λέξεις ή πολύ μεγάλες αποστάσεις), παραλείπουν, προσθέτουν, αντιστρέφουν ή αντικαθιστούν γράμματα και συλλαβές μέσα στις λέξεις. Όσον αφορά στη φωνολογική ορθογραφία, συνηθίζουν να γράφουν τις λέξεις όπως ακούγονται μη τηρώντας τους μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες. Η γραφή τους συχνά είναι ακατάστατη με γράμματα «άσχημα», πολύ μικρά ή πολύ μεγάλα, λέξεις γραμμένες κάτω ή πάνω από τις γραμμές

ή στο περιθώριο του τετραδίου και πολλές μουντζούρες. Το οπτικό τους λεξιλόγιο είναι πολύ φτωχό και πολύ γνωστές και οικείες λέξεις τις γράφουν ανορθόγραφα, ενώ παράλληλα δεν χρησιμοποιούν στίξη ή τη χρησιμοποιούν λανθασμένα. Ο τονισμός συνήθως απουσιάζει ή γίνονται παρατονισμοί λέξεων ή ασταθής χρήση τόνων. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές παρατηρείται τονίζουν τις λέξεις μετά την ολοκλήρωση της γραφής τους ή αφού γράψουν όλο το κείμενο και όχι καθώς το γράφουν). Κάνουν θεματικά, αλλά και εκφραστικά λάθη με φτωχή απόδοση στην αναπαραγωγή του κειμένου, φτωχό λεξιλόγιο ή λανθασμένη χρήση λέξεων-εννοιών, λάθη χρονικής ακολουθίας, λάθη που αφορούν στη δομή, τη σύνταξη και το περιεχόμενο. Επιπλέον, κάνουν συστηματικά καταληκτικά λάθη (τα ορθογραφικά λάθη εντοπίζονται κυρίως στις καταλήξεις των ρημάτων ή και των ονομάτων), αλλά και λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Επιπρόσθετα, η ορθογραφική τους επίδοση είναι ασταθής, καθώς μέσα στο ίδιο κείμενο μπορεί να γράψουν μια λέξη με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Κάνουν λάθη που οφείλονται σε δυσκολία συσχέτισης ή γενίκευσης ενός μαθημένου κανόνα (π.χ. ενώ ξέρουν την ορθογραφία μιας λέξης, γράφουν ανορθόγραφα τις παράγωγες) κι έχουν γενικότερα πολύ αργό ρυθμό γραφής. Τέλος, η μεταγνωστική τους ικανότητα, καθώς και η ικανότητα ελέγχου και αυτοδιόρθωσης είναι φτωχές.

Στην έρευνα των Brandenburg κ.α. (2015) βρέθηκε ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία παρουσίαζαν μεγαλύτερα προβλήματα στο φωνολογικό τους κύκλωμα σε σχέση με τα παιδιά που αντιμετώπιζαν μόνο αναγνωστικές δυσκολίες. Επιπλέον βρέθηκε ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες κι εκείνοι με ορθογραφικές δυσκολίες παρουσιάζουν διαφορετικό προφίλ όσον αφορά στη μνήμη εργασίας. Στην έρευνα των Berninger, Nagy, Tanimoto, Thompson και Abbott (2015) φάνηκε πως η

διδασκαλία με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή βελτίωσε πολύ τις επιδόσεις μαθητών τετάρτης δημοτικού έως τρίτης γυμνασίου με δυσκολίες στην ορθογραφία.

Η ανάγνωση και η ορθογραφία είναι διαδικασίες που σχετίζονται στενά (Graham, Harris, & Chorzempa, 2002· Noell, Connell, & Duhon, 2006· Santoro, Coyne, & Simmons, 2006, όπως αναφέρονται στο Williams, Walker, Vaughn και Wanzek, 2017). Παρά τη συσχέτιση αυτή, η πραγματική διαδικασία της ορθογραφίας ή της κωδικοποίησης μπορεί να είναι πιο δύσκολη από την ανάγνωση ή την αποκωδικοποίηση (Westwood, 2008). Αυτό συμβαίνει επειδή η κωδικοποίηση είναι μια διαδικασία παραγωγής και όχι μια διαδικασία αναγνώρισης (McKenna & Stahl, 2009). Όταν τα παιδιά αποκωδικοποιούν νέες λέξεις, αναγνωρίζουν γνωστά μοτίβα και εφαρμόζουν τη γνώση τους για την αλφαβητική αρχή σε αυτά τα μοτίβα. Αυτή η ικανότητα δεν μπορεί να μεταφερθεί αυτόματα στην ορθογραφία όπου οι μαθητές πρέπει να συλλαβίσουν αυτά τα μοτίβα από μνήμης (Westwood, 2008). Έχει επίσης σημειωθεί ωστόσο, ότι ορισμένοι μαθητές που έχουν ορθογραφικά ελλείμματα δεν έχουν συνοδά ελλείμματα αναγνώρισης λέξεων (Fletcher, Lyon, Fuchs και Barnes, 2018), υποδηλώνοντας ότι άλλες δεξιότητες και διαδικασίες εμπλέκονται επίσης κατά την ορθογραφία λέξεων σε σύγκριση με την ανάγνωση λέξεων.

Επιπλέον φαίνεται από έρευνες πως οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν στρατηγικές ορθογραφίας, εκτεταμένη εξάσκηση με ορθογραφικά πρότυπα και μεθόδους εξάσκησης με λέξεις απέφεραν βελτίωση στις ορθογραφικές δεξιότητες των συμμετεχόντων (Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds & Kim, 2006). Οι Weiser και Mathes (2011) εξέτασαν την επίδραση της διδασκαλίας της κωδικοποίησης στις αναγνωστικές και ορθογραφικές επιδόσεις μαθητών δημοτικού, αλλά και λίγο μεγαλύτερων με Μ.Δ. που έχουν αναγνωστικές δεξιότητες επιπέδου Γ δημοτικού ή και χαμηλότερη. Η διδασκαλία της κωδικοποίησης περιελάμβανε τη διδασκαλία της

σχέσης φωνήματος-γραφήματος, καθώς και εξάσκηση με λέξεις όπου οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν αυτήν τη σχέση. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η διδασκαλία της κωδικοποίησης αυξάνει τη γνώση των μαθητών για την αλφαβητική αρχή, την ανάπτυξη της φωνητικής ενημερότητας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Οι Graham και Santangelo (2014) διερεύνησαν εάν η διδασκαλία της ορθογραφίας σε οποιαδήποτε γλώσσα έκανε τους μαθητές καλύτερους ορθογράφους, αναγνώστες και συγγραφείς. Η ανάλυσή τους περιελάμβανε μελέτες παρεμβάσεων ορθογραφίας για μαθητές με και χωρίς αναπηρίες από το νηπιαγωγείο έως τη 12η τάξη σε τυπικά σχολικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσής τους επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ορθογραφίας στην αύξηση της ορθογραφικής επίδοσης, της φωνολογικής επίγνωσης, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας κατά τη συγγραφή. Τα αποτελέσματα από τους Weiser και Mathes (2011) και Graham και Santangelo (2014) επιβεβαιώνουν ότι για να βελτιώσουν τις ορθογραφικές δεξιότητες, οι μαθητές θα πρέπει να δέχονται ρητή και τυπική διδασκαλία ορθογραφικών στρατηγικών και πολλές ευκαιρίες να εξασκηθούν με νέες λέξεις.

Οι Holopainen, Kiuru, Mäkihonko και Lerkkanen (2018) βρήκαν στην έρευνά τους ότι οι δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας των μαθητών με δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς ήταν πιο πίσω από τη χρονολογική τους ηλικία και ότι οι μαθητές με αλληλεπικαλυπτόμενες δυσκολίες παρουσίασαν ακόμη πιο αργή ανάπτυξη. Επίσης βρήκαν ότι η ομαδική διδασκαλία και η μικρής διάρκειας ειδική εκπαίδευση (περίπου 38 ώρες ετησίως) προέβλεπαν ταχύτερη ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ η ατομική και μεγαλύτερης διάρκειας ειδική εκπαίδευση (περισσότερες από 48 ώρες ετησίως) σχετίζονται με βραδύτερη ανάπτυξη δεξιοτήτων και ευρύτερες δυσκολίες.

Συνοψίζοντας λοιπόν παρατηρούμε πως παρά τις δυσκολίες των μαθητών στην ορθογραφία, μπορεί να υπάρξει βελτίωση με κατάλληλη αξιολόγηση και σωστή διδασκαλία στρατηγικών.

4.6 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με Μ.Δ.

Με βάση τα χαρακτηριστικά και τα ελλείμματα που εμφανίζουν οι μαθητές με Μ.Δ., η διεθνής βιβλιογραφία έχει μελετήσει τη συμβολή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση και ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών αυτών. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στις τρεις δεξιότητες με τις οποίες ασχολήθηκε η παρούσα έρευνα, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία και στην αναγνωστική κατανόηση, αλλά και στο λεξιλόγιο.

4.6.1 Παρεμβάσεις για την προώθηση της αποκωδικοποίησης

Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι απαραίτητη για την επιτέλεση πολλών καθημερινών δραστηριοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων. Ωστόσο, για έναν σημαντικό αριθμό παιδιών, η κατάκτηση των αρχικών δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης είναι δύσκολη. Οι φτωχοί αναγνώστες, που αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκωδικοποίησης, συνήθως συνεχίζουν να μένουν πίσω στην ανάγνωση, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη συνολική ακαδημαϊκή τους απόδοση, την αυτοεκτίμησή τους και την ανάπτυξη κινήτρων (Hines, 2009).

Οι παρεμβάσεις και ιδιαίτερα η έγκαιρη παρέμβαση όσον αφορά στις αναγνωστικές δυσκολίες, θεωρούνται γενικά πολύ σημαντικές για τους μαθητές με Μ.Δ. Μελέτες

έχουν καταδείξει το γεγονός ότι η βελτίωση της φωνημικής ενημερότητας των παιδιών, η γνώση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας και η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης προβλέπεται να βελτιώσουν την ανάγνωσή τους (Hudson, Isakson, Richman, Lane, & Arriaza-Allen, 2011). Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες τείνουν να δυσκολεύονται με την αποκωδικοποίηση και την ανάγνωση σε επίπεδο λέξεων, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και με την αναγνωστική τους κατανόηση (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002· Hudson, Isakson, Richman, Lane, & Arriaza-Allen, 2011).

Για την επιτυχή ανάγνωση, σημαντικό είναι ο αναγνώστης να μαθαίνει να αναγνωρίζει λέξεις εύκολα και γρήγορα, μια πολύπλοκη δεξιότητα, η οποία καθίσταται ακόμα δυσκολότερη για τους μαθητές με Μ.Δ. Γι' αυτόν το λόγο, χρειάζεται οι μαθητές να μπορούν να αντιλαμβάνονται τους ήχους σε επίπεδο λέξης (Vadasy, Sanders & Tudor, 2007).

Επιπλέον, η ακρίβεια της αποκωδικοποίησης είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής για την επιτυχή ανάγνωση. Οι αναγνώστες, για να αποκτήσουν την ικανότητα να διαβάζουν σωστά, θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης σε επίπεδο αυτοματοποίησης. Η αυτοματοποίηση είναι απαραίτητη για την ανάγνωση, ωστόσο για να κατακτηθούν δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, πρέπει να έχουν αυτοματοποιηθεί δεξιότητες χαμηλότερου επιπέδου. Εάν οι υπο-δεξιότητες της ανάγνωσης εκτελούνται αυτόματα, τότε η κατανόηση και άλλες υψηλού επιπέδου δεξιότητες της ανάγνωσης, μπορούν ταυτόχρονα να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Hudson, Isakson, Richman, Lane, & Arriaza-Allen, 2011).

Οι περισσότερες έρευνες που διερευνούν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για τη βελτίωση της αποκωδικοποίησης εστιάζουν κυρίως στη διδασκαλία των

φωνημάτων. Η εστίαση σε αυτό το επίπεδο προκύπτει από την παραδοχή ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα στην φωνημική επίγνωση (Catts, 2017). Ωστόσο, επειδή οι δυσκολίες στο φωνημικό επίπεδο σε υπο-λέξεις και υποσυλλαβικές μονάδες είναι υπεύθυνες για την αναποτελεσματική αναγνώριση λέξεων από τους αναγνώστες με Μ.Δ., οι ερευνητές εστιάζουν στη μελέτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας διορθωτικής ανάγνωσης και σε άλλα επίπεδα υπο-λέξεων εκτός από το φώνημα, όπως στο επίπεδο έμβασης της συλλαβής – ρίμας (onset-rime) (Hines, 2009).

Στην προσέγγιση που βασίζεται στο επίπεδο έμβασης της συλλαβής και στη ρίμα, οι μαθητές μαθαίνουν να «σπάνε» τις μονοσύλλαβες λέξεις στην έμβαση της συλλαβής (π.χ. το αρχικό c της λέξης cat στα αγγλικά) και στη ρίμα, δηλαδή στα φωνήεντα και σύμφωνα που ακολουθούν (π.χ. απομονώνουν τη ρίμα –at από τη λέξη cat στα αγγλικά).

Στην μελέτη της η Hines (2009) εφαρμόζοντας μελέτες περίπτωσης σε μαθητές της Α΄ δημοτικού, διερεύνησε την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που έδινε έμφαση στη ρίμα και στις οικογένειες λέξεων και όχι στις σχέσεις γραφήματος-φωνήματος. Το πρόγραμμα περιελάμβανε επίσης τη χρήση οπτικών βοηθημάτων για να δώσει έτσι μεγαλύτερη έμφαση στα μοτίβα που εμφάνιζαν οι ρίμες παρέχοντας επιπρόσθετη υποστήριξη με στόχο την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης. Μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση των μαθητών στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης.

Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν εξετάσει το ρόλο που παίζει η εξάσκηση με μεμονωμένες λέξεις σε σχέση με την εξάσκηση σε λέξεις που εντάσσονται σε ένα κείμενο. Σε κάποιες από αυτές τις μελέτες η άμεση σύγκριση των δύο αυτών μεθόδων

δεν έδειξε σημαντικές διαφορές (LeVasseur, Macaruso, & Shankweiler, 2008). Σε κάποιες μελέτες, η εξάσκηση σε μεμονωμένες λέξεις έδειξε βελτίωση στο ρυθμό και την ακρίβεια ανάγνωσης (Altani, Protopapas, Katopodi & Georgiou, 2019· Martin-Chang & Levy, 2006), ενώ σε άλλες βρέθηκε ότι η επαναλαμβανόμενη εξάσκηση σε ενιαία κείμενα δίνει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τις λίστες λέξεων (Morgan & Sideridis, 2006).

Υπάρχει γενική παραδοχή ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες σε επίπεδο λέξεων έχουν ανεπαρκείς φωνολογικές δεξιότητες (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012). Γι' αυτόν το λόγο, προτείνεται από πολλούς ερευνητές οι παρεμβάσεις να συνδυάζουν την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας, της φωνημικής επίγνωσης, και της ρητής διδασκαλίας χαρτογράφησης των φωνημάτων / γραφημάτων, ώστε να είναι αποτελεσματικές (Thompson, 2014· Wolff, 2016).

Οι Hudson κ.α. (2011) στη μελέτη τους εφάρμοσαν δύο διδακτικές μεθόδους με σκοπό τη βελτίωση της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής ευχέρειας μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Στις παρεμβάσεις που εφάρμοσαν έλαβαν μέρος μαθητές Β' δημοτικού, που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με διαφορετικές συνθήκες εξάσκησης (η μια με εστίαση στην ακρίβεια και η άλλη στην ακρίβεια και την αυτοματοποίηση) και εφαρμογή επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Η διδασκαλία εστιαζόταν στη φωνημική ενημερότητα, στην εξάσκηση σε ήχους γραμμάτων και στις οικογένειες λέξεων. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο συνθήκες εξάσκησης και στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την ευχέρεια.

Η πρόληψη για την εμφάνιση προβλημάτων στην ανάγνωση μέσα από πρώιμες φωνολογικές παρεμβάσεις πριν από την έναρξη της επίσημης διδασκαλίας της

ανάγνωσης, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση με τις διορθωτικές παρεμβάσεις για την ανάγνωση σε μεγαλύτερες ηλικίες (Wolff, 2016).

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν την εφαρμογή των παρεμβάσεων που εστιάζουν στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και κατανόησης της αλφαβητικής αρχής (Pullen & Lane, 2014). Οι παρεμβάσεις στη αποκωδικοποίηση που περιλαμβάνουν διδασκαλία, η οποία συνδυάζει την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας και της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας, έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικές συγκριτικά με εκείνες που εστιάζουν στις ίδιες δεξιότητες μεμονωμένα (Pullen & Lane, 2014· Weiser & Mathes, 2011). Επιπλέον, η διδασκαλία που αφορά στην αλφαβητική αρχή και την αποκωδικοποίηση πρέπει να δίνει έμφαση σε κοινούς συνδυασμούς γραμμάτων (Helman, Bear, Templeton, Invernizzi, & Johnston, 2012). *Words their way with English learners: Word study for phonics, vocabulary and spelling.*) και ταυτόχρονα πρέπει να είναι ρητή και συστηματική (Ryder, Tunmer & Greaney, 2008). Οι μαθητές ενδέχεται να μην κάνουν αυτόματα τη σύνδεση μεταξύ γραφημάτων (γραμμάτων) και φωνημάτων (ήχων). Η ρητή διδασκαλία της αλφαβητικής αρχής και της αποκωδικοποίησης διασφαλίζει ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές θα καταφέρουν να κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες, επειδή η διδασκαλία αυτή βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν την πραγματική σχέση μεταξύ των τυπωμένων γραμμάτων και των φωνημάτων (Pullen & Lane, 2014).

Όσον αφορά στη ρητή διδασκαλία, δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι αυτή θα πρέπει να επικεντρώνεται στη διδασκαλία κανόνων φωνολογίας. Αντίθετα, η ρητή διδασκαλία θα πρέπει να εφιστά την προσοχή των παιδιών στους συνδυασμούς των γραμμάτων μέσα στις λέξεις (Helman et al., 2012).

Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία της ανάγνωσης, θα πρέπει να γίνεται σε ένα πλαίσιο πλούσιο σε νοήματα και σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εφαρμογή δεξιοτήτων μπορεί να βελτιώσει τη δεξιότητα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης των μαθητών (Pullen & Lane, 2014).

Στην έρευνα των Lundberg, Larsman, και Strid (2012) περισσότερα από 2.000 εξάχρονα παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Σουηδία εξετάστηκαν σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης σε δύο φάσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η συχνότητα των συνεδριών διέφερε και οι ερευνητές βρήκαν ότι, όταν οι συνεδρίες είχαν μεγαλύτερη συχνότητα, υπήρχαν μεγαλύτερα οφέλη στην κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας, ειδικά για παιδιά με χαμηλή βαθμολογία στην αρχική αξιολόγηση.

Οι Kjeldsen κ.α. (2014) μελέτησαν 209 παιδιά, που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής τους ενημερότητας, τα οποία παρατηρήθηκαν από το νηπιαγωγείο μέχρι τη Γ΄ Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ενίσχυση της φωνολογικής τους ενημερότητας μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης που δέχτηκαν, η οποία βελτίωσε επιπρόσθετα την αναγνωστική τους κατανόηση και την αναγνωστική τους αποκωδικοποίηση στις μετρήσεις που έγιναν όταν οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στη Γ΄ Γυμνασίου.

Στη μελέτη των Blachman κ.α. (2004), συμμετείχαν 69 μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στη δεύτερη και τρίτη τάξη του Δημοτικού. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδα ελέγχου και ομάδα παρέμβασης. Η ομάδα παρέμβασης δέχτηκε ρητή διδασκαλία στη χαρτογράφηση φωνημάτων/γραφημάτων, ενώ η ομάδα ελέγχου δέχτηκε τη συνήθη διδασκαλία στο σχολείο. Η ομάδα παρέμβασης εμφάνισε καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στην αναγνώριση λέξεων, στην

αναγνωστική ευχέρεια, στην ορθογραφία και την ανάγνωση κειμένων ένα έτος μετά τη λήξη της παρέμβασης.

Κατά την παρακολούθηση των ίδιων μαθητών έντεκα χρόνια μετά, οι Blachman κ.α. (2014), σε μελέτη τους βρήκαν ότι η ομάδα παρέμβασης εξακολουθούσε να έχει καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναφορικά με την αναγνώριση λέξεων. Ωστόσο, δεν εμφάνισαν καλύτερη επίδοση σε καμία άλλη πτυχή της ανάγνωσης ή της ορθογραφίας.

Η διδασκαλία και εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αποκωδικοποίησης μπορούν να βοηθήσουν τόσο τους μαθητές με Μ.Δ. όσο και χωρίς. Αναλυτικότερα, η διδασκαλία της φωνολογίας μπορεί να αρχίσει με αποκωδικοποίηση λέξεων και εν συνεχεία να μεταβεί σε οικογένειες λέξεων. Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν να επεξεργάζονται πολυσύλλαβες λέξεις που εν συνεχεία μαθαίνουν να τις χωρίζουν στις συλλαβές από τις οποίες αποτελούνται (Guenin, 2017).

Η διδασκαλία αυτή μπορεί να γίνει με την εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών. Μια από αυτές είναι να δίνονται όλα τα γράμματα των λέξεων που έχουν να μάθουν οι μαθητές για ορθογραφία κάθε εβδομάδα σε ένα φύλλο χαρτιού. Οι μαθητές θα πρέπει να κόβουν κάθε γράμμα και μετά να τα τοποθετούν με αλφαβητική σειρά. Αυτό δίνει στους μαθητές έναν τρόπο οργάνωσης όλων των γραμμάτων που απαιτούνται για τη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην αποκωδικοποίηση δυσκολότερων λέξεων ομαδοποιώντας τις σε οικογένειες λέξεων ή κάνοντας εξάσκηση με λέξεις που έχουν κοινή ρίμα (Guenin, 2017).

Μια άλλη στρατηγική είναι η χρήση σκάλας λέξεων, σύμφωνα με την οποία αφαιρείται ένα γράμμα από μια λέξη για να σχηματιστεί μια νέα λέξη. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτή η στρατηγική μπορεί να εφαρμοστεί με οικογένειες

λέξεων και με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν στο μάθημα της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα μέσα σε ποιήματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με τους μαθητές δουλεύοντας σε δραστηριότητες με πολυσύλλαβες λέξεις, χωρίζοντας νέες άγνωστες λέξεις στις συλλαβές τους (Guenin, 2017).

Μια άλλη στρατηγική είναι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν οικογένειες λέξεων όταν παρουσιάζουν μια νέα έννοια, όπως για παράδειγμα τον σύντομο ήχο / a / στα αγγλικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές μια λέξη με αυτό τον ήχο, π.χ. / at /. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτρέψει τους μαθητές να προσθέσουν ένα σύμφωνο στην αρχή του, για παράδειγμα, να βάλουν το σύμφωνο / r / στην αρχή της λέξης / at / σχηματίζοντας έτσι τη λέξη rat. Επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασχοληθεί με τον κερματισμό των λέξεων, χωρίζοντας την έμβαση της συλλαβής από τη ρίμα (Guenin, 2017).

Τέλος, είναι σημαντικό για τους μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ ενός γράμματος και του ήχου του, καθώς και πώς να συνδυάζουν τα γράμματα για να δημιουργήσουν μια λέξη. Εν συνεχεία οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να συνδέουν λέξεις για να σχηματίζουν προτάσεις.

Οι Coyne κ.α. (2013) διεξήγαγαν μια πειραματική έρευνα βασισμένη στη διδασκαλία της φωνολογίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι δέχτηκαν πρόωμη παρέμβαση στην ανάγνωση συνέχισαν να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στο τέλος του νηπιαγωγείου και σε δεύτερη μέτρηση στο τέλος της πρώτης Δημοτικού με σημαντικά ευρήματα για όλες τις δεξιότητες της ανάγνωσης. Επιπλέον βρήκαν ότι στην καλύτερη επίδοση της πειραματικής ομάδας συνετέλεσε η διδασκαλία στρατηγικών αποκωδικοποίησης.

Πολλά προγράμματα αναγνωστικών παρεμβάσεων επικεντρώνονται στο συνδυασμό δεξιοτήτων που σχετίζονται με το γραμματισμό, συμπεριλαμβανομένης της φωνημικής επίγνωσης, της ευχέρειας, της φωνολογίας, της ανάγνωσης ενιαίου κειμένου και του λεξιλογίου. Ενώ πολλά από αυτά τα προγράμματα έχουν δοκιμαστεί για την αποτελεσματικότητά τους σε μονόγλωσσους μαθητές με Μ.Δ. και Γ1 την αγγλική γλώσσα, η έρευνα πλέον περιστρέφεται και γύρω από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων σε αντίστοιχους μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική ως Γ2 (Rivera, Moughamian, Lesaux, & Francis, 2009).

Κάποια από αυτά τα προγράμματα είναι το Read Well, το οποίο εστιάζει στη βελτίωση της ευχέρειας, ενώ επίσης περιλαμβάνει ρητή διδασκαλία φωνολογίας και λεξιλογίου. Είναι σχεδιασμένο για διδασκαλία σε μικρές ομάδες, οι οποίες δημιουργούνται βάσει των δεξιοτήτων των μαθητών. Το πρόγραμμα στηρίζεται σε πέντε συστατικά της ανάγνωσης: στη φωνημική ενημερότητα, στη φωνολογία, στην ευχέρεια, στο λεξιλόγιο και στην κατανόηση (Rivera et al., 2009). Στην έρευνα των Denton, Anthony, Parker και Hasbrouck (2004) η εφαρμογή του προγράμματος αυτού είχε θετικά αποτελέσματα στην αποκωδικοποίηση στα αγγλικά, στην αναγνώριση λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση δίγλωσσων μαθητών με Γ1 τα ισπανικά, που φοιτούσαν στην Α' και Β' δημοτικού και είχαν χαμηλές επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση.

Άλλο πρόγραμμα είναι το Read Naturally, το οποίο επίσης έχει αποδειχθεί πως είναι αποτελεσματικό στην αναγνωστική ευχέρεια στην ισπανική γλώσσα (De la Colina, Parker, Hasbrouck, & Lara-Alecio, 2001). Σε άλλη μελέτη, το Read Naturally βελτίωσε την επίδοση των συμμετεχόντων στην αγγλική γλώσσα σε συνδυασμό με το πρόγραμμα Reading Mastery, το οποίο εστιάζει στη ρητή διδασκαλία της φωνολογίας, στη φωνολογική ενημερότητα και στην αποκωδικοποίηση (Kamps et al., 2007).

Με το πρόγραμμα Corrective Reading μαθητές ηλικίας από 7–14 μπορούν να επωφεληθούν μέσα από εντατικές παρεμβάσεις στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τέσσερα επίπεδα για την αποκωδικοποίηση και τέσσερα για την κατανόηση. Το πρόγραμμα ξεκινά με στρατηγικές αποκωδικοποίησης και ακολουθούν δραστηριότητες ενίσχυσης της ευχέρειας (Rivera et al., 2009).

Τόσο το Reading Mastery όσο και το Corrective Reading, τα οποία εστιάζουν στη ρητή διδασκαλία της φωνολογίας, στη φωνολογική ενημερότητα και στην αποκωδικοποίηση, έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται σε παρεμβάσεις για μαθητές με Μ.Δ. που μαθαίνουν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα (Gunn, Biglan, Smolkowski, & Ary, 2000· Gunn, Smolkowski, Biglan, & Black, 2002· Rivera et al., 2009).

Ακόμα ένα πρόγραμμα είναι το Proactive Reading, το οποίο χρησιμοποιεί επαναλήψεις στο λόγο, ρουτίνες, εξωγλωσσικά στοιχεία, διάδραση μέσω διαλόγου ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και παροχή ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ρητή διδασκαλία με στόχο την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες μέσα σε μικρές ομάδες, που επικεντρώνονται στη φωνημική ενημερότητα, στη φωνητική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια, στην ανάπτυξη λεξιλογίου και στην κατανόηση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και τη μέθοδο PALS (Peer-Assisted Learning), η οποία περιλαμβάνει μια ομάδα στρατηγικών και στηρίζεται στο Classwide Peer Tutoring (Rivera et al., 2009). Η εφαρμογή του PALS φαίνεται πως μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική δεξιότητα μαθητών με και χωρίς Μ.Δ. και στηρίζεται στη

διδασκαλία με συνομηλίκους με εξάσκηση στη φωνολογική ενημερότητα, στη φωνολογία, στην ευχέρεια και στην κατανόηση στο επίπεδο όλης της τάξης.

4.6.2 Παρεμβάσεις για την προώθηση του λεξιλογίου

Πληθώρα μελετών έχει δείξει ότι το ποσοστό γνώσης λεξιλογίου σχετίζεται άμεσα με το πόσο καλά οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Marulis & Neuman, 2013). Επιπλέον, πειραματικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η εκμάθηση λεξιλογίου έχει ισχυρή συσχέτιση με τις δεξιότητες ακρόασης και κατανόησης των κειμένων που περιέχουν λεξιλόγιο, το οποίο οι μαθητές διδάχτηκαν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που δέχτηκαν (Elleman, Oslund, Griffin, & Myersa, 2019· Cervetti & Wright, 2016).

Οι μαθητές με γλωσσικά ελλείμματα και χαμηλό επίπεδο γνώσης λεξιλογίου φαίνεται πως διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για σχολική αποτυχία (McGregor, Oleson, Bahnsen, & Duff, 2013). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι, αν και τα παιδιά με Μ.Δ. χρειάζεται να αποκτήσουν τις ίδιες δεξιότητες λεξιλογίου με τα τυπικής ανάπτυξης, σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο θα διδαχτούν το λεξιλόγιο (Marulis & Neuman, 2013).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας λεξιλογίου, είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών. Η διδασκαλία, είτε εφαρμόζεται σε ολόκληρη την τάξη ή σε μεγάλες ομάδες είτε εφαρμόζεται ατομικά, πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται στις δυνατότητες των μαθητών (Powell, Burchinal, File, & Kontos, 2008).

Η αρχική διαδικασία εκμάθησης μιας νέας λέξης απαιτεί τη σύνδεση της φωνολογίας με τη σημασιολογική έννοια της λέξης, καθώς και την εκμάθηση της ορθογραφίας της (Adlof & Patten, 2017). Αυτές οι αρχικές διαδικασίες χαρτογράφησης δεν είναι πλήρως κατανοητές, αλλά περιλαμβάνουν πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλαπλών γλωσσικών συστημάτων (Elleman, Oslund, Griffin, & Myersa, 2019). Η κατάκτηση της γνώσης λεξιλογίου χτίζεται σταδιακά με πολλαπλή έκθεση σε ποικίλα περιβάλλοντα με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, η γνώση λεξιλογίου αυξάνεται ανάλογα με το πόσες φορές οι μαθητές έρχονται σε επαφή με συγκεκριμένες λέξεις (Frishkoff et al., 2011).

Όταν η διδασκαλία γίνεται σε μεγάλες ομάδες, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τη γνώση τους για το λεξιλόγιο και για το περιεχόμενο που διαβάζουν μέσα από δραστηριότητες, όπως η κοινή ανάγνωση βιβλίων (shared reading). Ωστόσο, όταν η διδασκαλία γίνεται σε μικρές ομάδες, οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε πιο διαδραστικές δραστηριότητες (Marulis & Neuman, 2013).

Παρά το γεγονός ότι πολλές μορφές διδασκαλίας εφαρμόζονται σε μεγάλες ομάδες στις γενικές τάξεις, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι για τους μαθητές με Μ.Δ. η διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένα είναι πιο αποτελεσματική (Kaufman, 2018). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δίνεται μεγαλύτερη ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να αλλάξουν τις διδακτικές στρατηγικές τους με μεγαλύτερη ευελιξία (Marulis & Neuman, 2013).

Σύμφωνα με το National Reading Panel (2000) οι παρεμβάσεις που αφορούν στο λεξιλόγιο πρέπει να γίνονται με άμεση διδασκαλία, επανάληψη και ανασκόπηση. Επιπλέον, να περιλαμβάνουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων για καλύτερα αποτελέσματα. Ειδικότερα για τα

παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, η διδασκαλία θα πρέπει να είναι ρητή, πιο κατανοητή και υποστηρικτική σε σχέση με τη διδασκαλία που απευθύνεται σε καλούς αναγνώστες.

Ωστόσο, μελέτες δείχνουν ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν λίγο χρόνο για ρητή διδασκαλία του λεξιλογίου, και όταν αυτό διδάσκεται, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου, όπως την αναζήτηση από τους μαθητές της σημασίας λέξεων στο λεξικό (Elleman, Oslund, Griffin, & Myersa, 2019· Swanson et al., 2016).

Σε έρευνα με μαθητές νηπιαγωγείου (Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, & Kapp, 2009), έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων δύο τεχνικών ρητής διδασκαλίας λεξιλογίου, ενσωματωμένης και εκτεταμένης διδασκαλίας με τυχαία έκθεση στην οποία τα παιδιά άκουγαν λέξεις, αλλά δεν τις συζητούσαν άμεσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η άμεση, ρητή διδασκαλία του λεξιλογίου είχε ως αποτέλεσμα πιο αποτελεσματική εκμάθηση λέξεων από ό, τι η τυχαία έκθεση σε λεξιλόγιο.

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Hamilton και Schwanenflugel (2011) στην οποία χρησιμοποιήθηκε μια τριμερής στρατηγική βασισμένη στην άμεση διδασκαλία λεξιλογίου (με εστίαση στη διαδραστική ανάγνωση βιβλίων, στη σημασία νέων λέξεων και προσθήκη νέων λέξεων σε κάθε μάθημα) σε συνδυασμό με διδασκαλία ενίσχυσης φωνημικής επίγνωσης.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτές τις μελέτες είναι ότι η άμεση και συστηματική διδασκαλία με ξεκάθαρα καθορισμένες λέξεις-στόχους πριν τη διδασκαλία, είναι αποτελεσματική για μαθητές με Μ.Δ. (Marulis & Neuman, 2013).

Παρόλο που η ρητή διδασκαλία λεξιλογίου ενδέχεται να απαιτεί διαφορετικές τεχνικές μοντελοποίησης ή ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση, ερευνητές όπως οι

Marulis και Neuman (2013) και Silverman κ.α. (2013) γενικά συμφωνούν με το ακόλουθο σύνολο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών τεχνικών:

1. Άμεση παροχή της σημασίας αγνώστων λέξεων και πληροφοριών με βάση τα συμφραζόμενα.
2. Ευκαιρίες πολλαπλής έκθεσης στο νέο λεξιλόγιο.
3. Εμπλοκή των μαθητών σε ενεργή εξάσκηση στοχευμένη σε μια εις βάθος προσέγγιση σχετικά με τη σημασία και τη χρήση του λεξιλογίου.

Λόγω του μεγάλου όγκου λέξεων που θα μπορούσαν να διδαχθούν ρητά, οι ερευνητές προτείνουν να εξετάζονται με προσοχή οι λέξεις που πρόκειται να διδαχθούν, καθώς και ο χρόνος που θα αφιερωθεί για τη διδασκαλία τους (Cervettin & Wright , 2016).

Η έρευνα δείχνει ότι η διδασκαλία λεξιλογίου μπορεί να είναι αποτελεσματική σε ποικίλα χρονικά διαστήματα, ανάλογα με το επιθυμητό αποτέλεσμα (Cervetti & Wright, 2016). Ωστόσο, οι ερευνητές προτείνουν ότι στις παρεμβάσεις λεξιλογίου, θα πρέπει να επιλέγονται λέξεις που απαιτούν μια εις βάθος διδασκαλία και παρέχουν όφελος στους μαθητές βάσει των στόχων των μαθημάτων. Εάν οι εκπαιδευτικοί στόχοι για ένα μάθημα εστιάζονται στο λεξιλόγιο, πολλοί ερευνητές προτείνουν να επιλέγονται ακαδημαϊκές λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά. Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο θεωρείται λεξιλόγιο που εμφανίζεται συχνά στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, αλλά όχι τόσο συχνά στον καθημερινό λόγο (Greene & Coxhead, 2015).

Επιπλέον σημαντικό στις παρεμβάσεις λεξιλογίου και στη διδασκαλία γενικότερα, οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά με τις λέξεις, να παρακολουθούν σκόπιμα, να αλληλεπιδρούν και να χρησιμοποιούν τις έννοιες των λέξεων που διδάσκονται, για να βελτιώνουν τη μάθησή τους μέσα από μια ενεργή επεξεργασία (Elleman et al., 2019).

Ακόμη, οι γλωσσικές δεξιότητες, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων, αλλά και η μεταγλωσσική ενημερότητα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη λεξιλογίου και στην αναγνωστική κατανόηση (Nagy, 2005). Έτσι, στρατηγικές που επικεντρώνονται στην ενίσχυση αυτών των γλωσσικών δεξιοτήτων, μπορούν να βελτιώσουν τόσο το λεξιλόγιο όσο και την κατανόηση (Elleman et al., 2019).

Οι ερευνητές προτείνουν τη διδασκαλία της μορφολογικής ανάλυσης και της χρήσης των συμφραζομένων του κειμένου, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν τη σημασία αγνώστων λέξεων (Nagy, 2005). Η διδασκαλία της μορφολογικής ανάλυσης διδάσκει τους μαθητές πώς να αναλύουν τις λέξεις, ώστε να βρίσκουν τη σημασία τους. Έχει αποδειχθεί ότι είναι μια αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική για την εκμάθηση λεξιλογίου, ειδικά για μαθητές με Μ.Δ. (Bowers, Kirby, & Deacon, 2010· Goodwin & Ahn, 2010, 2013).

Μια άλλη ανεξάρτητη στρατηγική εκμάθησης λέξεων, είναι η ανάλυση των συμφραζομένων. Οι μαθητές διδάσκονται να χρησιμοποιούν ενδείξεις με βάση τα συμφραζόμενα στο περιεχόμενο του κειμένου που περιβάλλει τη λέξη-στόχο, για να κατανοήσουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης (Elleman et al., 2019).

Οι Lubliner και Smetana (2005) εφάρμοσαν μια παρέμβαση που αφορούσε την παρακολούθηση της εκμάθησης λέξεων με βάση τα συμφραζόμενα και τη χρήση πολλαπλών στρατηγικών για τη διευκρίνιση αγνώστων λέξεων με μαθητές της πέμπτης δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες, την εκμάθηση λεξιλογίου και αναγνωστική κατανόηση.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε βεβαίως πως οι λέξεις δεν είναι απομονωμένες οντότητες, αλλά αποτελούν μέρος ενός σημασιολογικού δικτύου που συνδέεται άλλες λέξεις (Borovsky et al., 2016). Η έρευνα έχει δείξει ότι εάν ο

αναγνώστης είναι εξοικειωμένος με ένα θέμα, είναι ευκολότερο για αυτόν να προσδιορίσει τη σημασία νέων λέξεων με βάση το περιεχόμενο του κειμένου (Elleman et al., 2019).

Μελέτες με βρέφη έχουν αποδείξει ότι η εκμάθηση νέων λέξεων επιτυγχάνεται μέσα από δομημένα σημασιολογικά δίκτυα (Borovsky et al., 2016). Ομοίως και οι Neuman, Newman και Dwyer (2011) διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία των συνδέσεων μεταξύ των λέξεων και των εννοιολογικών κατηγοριών, βελτίωσε την ικανότητα εκμάθησης νέων λέξεων και της διατήρησής τους. Όταν η διδασκαλία εστιάζει στην ανάπτυξη σημασιολογικών δικτύων, οι ερευνητές προτείνουν τη χρήση γραφικών οργανωτών, συζήτηση υψηλού επιπέδου που πλαισιώνει τη σχέση των λέξεων μεταξύ και εφαρμογή σε μικρές ομάδες (Ebbers & Denton, 2008).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σχέση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και του λεξιλογίου είναι αμοιβαία και ότι πιθανή βελτίωση μία θα επηρεάσει θετικά την άλλη (Nagy, 2005). Οι Stahl και Nagy (2006) υποστηρίζουν ότι, εκτός από την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, τα προγράμματα λεξιλογίου για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης, πρέπει να περιλαμβάνουν εκτεταμένη ανάγνωση, φωναχτή ανάγνωση, συζήτηση και δραστηριότητες με παιχνίδια λέξεων. Οι Kamil κ.α. (2008) προτείνουν τη χρήση πολλαπλών στρατηγικών για την ενίσχυση των κινήτρων και την προώθηση του αλφαριθμητισμού των μαθητών τόσο με Μ.Δ. όσο και τυπικής ανάπτυξης. Υποστηρίζουν πως οι μαθησιακές εμπειρίες θα πρέπει να σχετίζονται με τους μαθητές, παρέχοντας ελκυστικό περιεχόμενο και προώθηση της συνεργασίας.

Στην έρευνα των Crosson και McKeown (2016) η παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε μαθητές με φτωχές προς μέσες αναγνωστικές δεξιότητες της Στ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου, αφορούσε τις ρίζες και τη μορφολογική ανάλυση λατινικών λέξεων.

Διδάχτηκαν 96 λέξεις και 43 ρίζες μέσα από ποικίλα κείμενα με ενεργή επεξεργασία των λέξεων από πλευράς των μαθητών και συζητήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενεργή επεξεργασία αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική για την κατάκτηση του λεξιλογίου-στόχου (για τους μαθητές και των δύο τάξεων) και για την κατανόηση σε επίπεδο πρότασης (μόνο για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου).

Ακόμα μια παρέμβαση (Goodwin, 2016) με μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού με φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες, αφορούσε τη μορφολογική ανάλυση σε συνδυασμό με τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, με συνεργασία των συμμετεχόντων και ενίσχυση μέσω παιχνιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συγκεκριμένη διδασκαλία ήταν αποτελεσματική για την κατάκτηση λέξεων-στόχων, καθώς ενίσχυσε και την ικανότητα των μαθητών να δημιουργηθούν μορφολογικά σχετικές λέξεις.

Στην έρευνα των Lesaux κ.α. (2014), η παρέμβαση, διάρκειας 20 εβδομάδων, αφορούσε τη διδασκαλία 70 λέξεων-στόχων, παρμένων από επεξηγηματικά κείμενα και από λίστες ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Οι συμμετέχοντες ήταν φτωχοί αναγνώστες της Στ΄ Δημοτικού και τα αποτελέσματα έδειξαν πως η διδασκαλία που εφαρμόστηκε βοήθησε στην απόκτηση νέου λεξιλογίου, στην ανάπτυξη μορφολογικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της κατανόησης και της γραπτής έκφρασης. Οι ερευνητές της μελέτης αυτής προτείνουν τη διδασκαλία λέξεων που χρησιμοποιούνται συχνά, την πολλαπλή έκθεση στο νέο λεξιλόγιο, τη χρήση της πρότερης γνώσης, τη μορφολογική ανάλυση και τη συγγραφή.

Η έρευνα σχετικά με τις παρεμβάσεις λεξιλογίου δείχνει πως η αξιοποίηση της τεχνολογίας επίσης μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση λεξιλογικών δεξιοτήτων. Στην έρευνα των Kennedy, Deshler και Lloyd (2015) μελετήθηκαν τα αποτελέσματα της

χρήσης podcast, μιας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας ένα παράδειγμα ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας, για την παροχή διδασκαλίας λεξιλογίου σε εφήβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η διδασκαλία γινόταν ατομικά σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με διάρκεια 3 εβδομάδων και οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε τέσσερις πειραματικές συνθήκες. Καθεμία από τις τέσσερις συνθήκες περιείχε διαφορετικές μορφές ηλεκτρονικής διδασκαλίας και διδασκαλίας λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές με Μ.Δ. που διδάχτηκαν ψηφιακά μέσω podcast, με άμεση διδασκαλία λεξιλογίου και με χρήση της μνημονικής στρατηγικής λέξης κλειδιού, είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με μαθητές με Μ.Δ. που διδάχτηκαν το ίδιο περιεχόμενο, αλλά με ηλεκτρονική διδασκαλία που δεν στηριζόταν σε συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο.

Ενώ οι καλοί αναγνώστες έχουν καλό επίπεδο γνώσης λεξιλογίου που τους βοηθά στην κατανόηση κειμένων, δεν συμβαίνει το ίδιο με τους φτωχούς αναγνώστες, τόσο τους μονόγλωσσους όσο και αυτούς που γνωρίζουν και κάποια ξένη γλώσσα (Whitescarver, 2018). Τα προγράμματα παρέμβασης που αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες μέσα από ποικίλες μορφές διδασκαλίας για μαθητές με Μ.Δ., που μαθαίνουν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα, φαίνεται πως έχουν θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Rivera, Moughamian, Lesaux, & Francis, 2009).

Στην έρευνα της Whitescarver (2018) μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα των μνημονικών συσκευών στην κατάκτηση και διατήρηση του λεξιλογίου από κείμενα κοινωνικών επιστημών από μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 μαθητές που δέχτηκαν παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση αξιολογήθηκε το επίπεδο γνώσης του λεξιλογίου που είχαν κατακτήσει με την παραδοσιακή διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές αξιολογήθηκαν σχετικά με τη διατήρηση του λεξιλογίου που διδάχτηκαν με τη χρήση μνημονικών συσκευών που

δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση μνημονικών συσκευών αύξησε την κατάκτηση και τη διατήρηση λεξιλογίου.

4.6.3 Παρεμβάσεις για την προώθηση της ορθογραφίας

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι ιδιαίτερα απαιτητική για τους μαθητές με Μ.Δ. και η βελτίωση αυτής της δεξιότητας είναι πολύ σημαντική. Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας απαιτεί την κατάκτηση δεξιοτήτων κωδικοποίησης. Για τους περισσότερους μαθητές, η ορθογραφική δεξιότητα αποκτιέται αρχικά με τη διδασκαλία που στοχεύει στη φωνημική ενημερότητα, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να ακούνε και να χειρίζονται τους ήχους της προφορικής ομιλίας (Williams, Walker, Vaughn, & Wanzek, 2016).

Επιπλέον, η ικανότητα κατάτμησης λέξεων στα φωνήματά τους αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την επίτευξη της ορθογραφίας (Williams, Walker, Vaughn, & Wanzek, 2016), ενώ ταυτόχρονα, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν την αλφαβητική αρχή (Vacca et al., 2006), κάτι που με τη σειρά του οδηγεί σε φωνολογική ενημερότητα και στην κατανόηση της συσχέτισης φωνημάτων και γραφημάτων.

Η διδασκαλία της ορθογραφίας ωστόσο είναι πιο περίπλοκη από την απλή διδασκαλία γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Όσον αφορά στα Αγγλικά, η ορθογραφία της γλώσσας αυτής αποτελείται από τρία επίπεδα που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας: τη γνώση του αλφαβήτου, τη γνώση των μοτίβων για την γραφή των λέξεων και το νόημα (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 2008). Καθώς οι μαθητές προχωρούν από επίπεδο σε επίπεδο, η κατάκτηση της ορθογραφίας γίνεται όλο και δυσκολότερη, επειδή οι μαθητές πρέπει να μεταβούν σταδιακά στο νόημα (Templeton & Morris, 2000).

Ακόμη, η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα είναι στενά συνδεδεμένες (Williams, Walker, Vaughn, & Wanzek, 2016). Οι Weiser και Mathes (2011) εξέτασαν την επίδραση της διδασκαλίας κωδικοποίησης στην αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση μαθητών με Μ.Δ. με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο. Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε περιελάμβανε τη διδασκαλία των γραφο-φωνημικών σχέσεων και δραστηριοτήτων με λέξεις, όπου οι μαθητές έπρεπε να χειριστούν αυτές τις σχέσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η διδασκαλία της κωδικοποίησης αύξησε τη γνώση της αλφαβητικής αρχής των μαθητών, βελτίωσε τη φωνημική τους ενημερότητα, καθώς και τις αναγνωστικές και ορθογραφικές τους δεξιότητες.

Στην έρευνα των Graham και Santangelo (2014) μελετήθηκε αν η διδασκαλία της ορθογραφίας σε οποιαδήποτε γλώσσα θα βελτιώνει την ορθογραφική και αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών, καθώς και τις δεξιότητες γραφής τόσο μαθητών με Μ.Δ. όσο και χωρίς. Τα αποτελέσματα έδειξαν την αποτελεσματικότητα της ρητής διδασκαλίας της ορθογραφίας σε συνδυασμό με την παροχή πολλαπλών ευκαιριών για εξάσκηση σε νέες λέξεις.

Μέσα από διάφορες μελέτες επίσης φαίνεται πως, ειδικά όσον αφορά στους μαθητές με Μ.Δ., οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν στρατηγικές ορθογραφίας, εκτενή εξάσκηση με ορθογραφικά μοτίβα και μεθόδους εξάσκησης με λέξεις, είχαν θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση της ορθογραφίας (Wanzek et al., 2006). Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι οι αναγνωστικές παρεμβάσεις με διδασκαλία που εμπεριέχει στοιχεία φωνολογίας και μορφολογίας, άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση για ορθογραφικά λάθη και χρήση υπολογιστή, βελτιώνουν την ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών με Μ.Δ. (Williams, Walker, Vaughn, & Wanzek, 2016).

Στην έρευνα των Nies και Belfiore (2006) η παρέμβαση που εφαρμόστηκε συμπεριέλαβε δύο ορθογραφικές στρατηγικές («καλύπτω, αντιγράφω, συγκρίνω» και «αντιγράφω-μόνο») με στόχο την ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Γ΄ Δημοτικού με Μ.Δ. Η πρώτη στρατηγική απαιτούσε από τους μαθητές να πουν τη λέξη, να δείξουν τη λέξη, να την επαναλάβουν, να την καλύψουν, να την εκτυπώσουν, να τη συγκρίνουν με το σωστό/κατάλληλο μοντέλο και να διορθώσουν τυχόν λάθη. Η δεύτερη στρατηγική απαιτούσε από τους μαθητές να πουν τη λέξη, να τη δείξουν, να την επαναλάβουν και να την εκτυπώσουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρώτη στρατηγική είχε καλύτερα αποτελέσματα ως προς την εκμάθηση και διατήρηση λεξιλογίου. Επιπλέον, αυτή η στρατηγική προωθεί την αυτο-διόρθωση και αυτο-αξιολόγηση, κάτι που δεν συναντάται στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Η χρήση της στρατηγικής «καλύπτω, αντιγράφω, συγκρίνω» φάνηκε πως είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών με Μ.Δ. και από την παρέμβαση που εφάρμοσαν οι Kinney, Hochstetler, McLaughlin και Derby (2013).

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Zielinski, McLaughlin, Derby και Mark (2012), στην οποία εφαρμόστηκε παρέμβαση με την ίδια στρατηγική («καλύπτω, αντιγράφω, συγκρίνω»). Η διδασκαλία γινόταν εξατομικευμένα, με σύντομη διάρκεια και από την έρευνα φαίνεται πως βελτίωσε τις ορθογραφικές επιδόσεις των μαθητών στο λεξιλόγιο που είχαν να μάθουν κάθε εβδομάδα. Φαίνεται λοιπόν πως η διδασκαλία στρατηγικών ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας είναι πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή διδασκαλία και την εφαρμογή της απλής υπαγόρευσης λέξεων.

4.6.4 Παρεμβάσεις για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης

Η ανάγνωση με σκοπό τη μάθηση είναι απαραίτητη δεξιότητα για τους μαθητές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και τα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ανάγνωση με σκοπό την κατανόηση παραμένει μια πρόκληση για πολλούς μαθητές. Ειδικότερα οι μαθητές Γυμνασίου με Μ.Δ. είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στις προκλήσεις της ανάγνωσης που στοχεύει στην κατανόηση (Solis et al., 2012).

Όσον αφορά στο Γυμνάσιο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με περισσότερο όγκο πληροφορίας σε όλα τα μαθήματα σε σχέση με τους μικρότερους μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό, συνεπώς και τα κείμενα τα οποία καλούνται να διαβάσουν είναι πιο απαιτητικά (Gajria et al., 2007).

Η κατανόηση ενός κειμένου μπορεί να είναι ιδιαίτερα απαιτητική για τους μαθητές με Μ.Δ. (Edmonds et al., 2009). Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα που απαιτεί από τους μαθητές να διαβάζουν, να αλληλεπιδρούν με το κείμενο και να εξάγουν νόημα από μια ιστορία ή ένα αποσπάσματα (Honig, Diamond, Cole, & Gutlohn, 2008). Ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διαδικασία της κατανόησης, της συμπύκνωσης και της απόκτησης γνώσης μέσω πολύπλοκων αναγνωστικά κειμένων είναι ιδιαίτερα δύσκολη (Solis et al., 2012).

Η διδασκαλία στρατηγιών αναγνωστικής κατανόησης είναι επιτακτική, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές με Μ.Δ. να κατανοήσουν το σκοπό της ανάγνωσης και να εξοπλιστούν με πρακτικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν (Honig et al., 2008). Επιπλέον, η διδασκαλία αυτών των στρατηγικών και η καθοδήγηση των μαθητών προς τη χρήση αναγνωστικών τεχνικών αυτορρύθμισης είναι πολύ σημαντική, ώστε να καταφέρουν αυτοί οι μαθητές να κατανοήσουν το λόγο για τον οποίο διαβάζουν και ταυτόχρονα να εξοπλιστούν με

πρακτικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν (Antoniou & Souvignier, 2007· Honig et al., 2008).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν την αναγνωστική κατανόηση με σκοπό να ενισχυθεί η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μ.Δ. (Antoniou & Souvignier, 2007). Στις παρεμβάσεις αυτές δίνεται έμφαση στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές όσον αφορά στη βελτίωση της δεξιότητας αυτής στους φτωχούς αναγνώστες και στους μαθητές με Μ.Δ.

Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να βασίζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και στα αποτελέσματα ερευνών. Οι βασικότερες και πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για τη βελτίωση της ανταγωνιστικής κατανόησης περιστρέφονται γύρω από: α) την άμεση διδασκαλία σχετικά με την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης, β) τη χρήση γραφικών οργανωτών, γ) τη δομή του κειμένου, δ) τις παραφράσεις και ε) την κατασκευή περίληψης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αποτελεσματική ανάγνωση γίνεται με τη χρήση στρατηγικών που οι μαθητές έχουν διδαχθεί ρητά (Antoniou & Souvignier, 2007). Η ρητή διδασκαλία προϋποθέτει την εφαρμογή μικρών βημάτων στα οποία οι μαθητές καθοδηγούνται μέσω αρχικής πρακτικής εφαρμογής, πολλαπλής εξάσκησης με ενίσχυση, μοντελοποίηση, διορθωτικά σχόλια και ενίσχυση (Antoniou & Souvignier, 2007· Morgan & Sideridis, 2006). Τα προγράμματα πολλαπλών στρατηγικών για την αναγνωστική κατανόηση, στα οποία η διδασκαλία γίνεται ρητά αρχίζοντας με μοντελοποίηση και φτάνοντας σταδιακά στην ανεξάρτητη εφαρμογή τους από τους

μαθητές, φαίνεται να είναι πολύ αποτελεσματικά στους μαθητές με Μ.Δ. (Nasri & Biria, 2016). Λόγω της μεγάλης σημασίας της αναγνωστικής κατανόησης λοιπόν, η κατανόηση κειμένων από μαθητές με Μ.Δ. θα πρέπει να προωθείται μέσα από καλά σχεδιασμένα προγράμματα ανάγνωσης (Antoniou & Souvignier, 2007).

Στην έρευνα των Antoniou και Souvignier (2007) αξιολογήθηκε η εφαρμογή ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης που περιείχε τόσο αναγνωστικές στρατηγικές όσο και στρατηγικές αυτορρύθμισης. Οι συμμετέχοντες ήταν 73 μαθητές με Μ.Δ. από την Ε' Δημοτικού έως και τη Β' Γυμνασίου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου. Στην παρέμβαση, η οποία διήρκεσε ένα σχολικό έτος, εφαρμόστηκαν τέσσερις συγκεκριμένες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης: «Σκέφτομαι σχετικά με τον τίτλο, Διευκρίνιση των δυσκολιών του κειμένου, Περίληψη αφηγηματικών κειμένων και Περίληψη επεξηγηματικών κειμένων», καθώς και μια στρατηγική αυτορρύθμισης που στηριζόταν στη συμπλήρωση μιας λίστας ελέγχου.

Η διδασκαλία των στρατηγικών έγινε με ρητή διδασκαλία, ακολουθώντας τις φάσεις της μοντελοποίησης, της καθοδηγούμενης εξάσκησης και τέλος της ανεξάρτητης εφαρμογής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των συμμετεχόντων, καθώς και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους μακροπρόθεσμα.

Επιπλέον, στην έρευνα των Nelson και Manset-Williamson (2006) έγινε σύγκριση μιας παρέμβασης σε μαθητές με Μ.Δ. που αφορούσε την αναγνωστική κατανόηση, στην οποία εφαρμόστηκε ρητή διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης, σε σχέση με μια παρέμβαση της οποίας η διδασκαλία ήταν λιγότερο ρητή. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που δίδαχθηκαν ρητά τις στρατηγικές

αυτορρύθμισης, μπορούσαν ευκολότερα να αποδώσουν την αποτυχία της αναγνωστικής κατανόησης σε εσφαλμένη χρήση στρατηγικών.

Η κατανόηση απαιτεί από τους μαθητές να εντοπίσουν το νόημα του κειμένου που διαβάζουν ως ένα ενιαίο σύνολο παρά ως μια σειρά μεμονωμένων λέξεων και προτάσεων (Watson, Gable, Gear, & Hughes, 2012). Για να το πετύχουν αυτό, οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν πολλαπλές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης της δομής του κειμένου, της ικανότητας να βρίσκουν την κύρια ιδέα ενός κειμένου και να συνοψίσουν αυτά που διαβάζουν.

Στη μελέτη των Berkeley, Mastropieri και Scruggs (2011) εφαρμόστηκε παρέμβαση με έλεγχο πριν και μετά και μελετήθηκε η επίδραση της διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στην κατανόηση μαθητών της Α, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου με Μ.Δ. Οι στρατηγικές που διδάχτηκαν ήταν: α) προαναγνωστικές (θέτω στόχο, ενεργοποιώ την προηγούμενη γνώση, προβλέπω), β) αναγνώρισης δομής αφηγηματικού κειμένου, γ) αναδιήγηση/περίληψη/ερωτήσεις, δ) παρακολούθηση της κατανόησης (έλεγχος της πρόβλεψης). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης των συμμετεχόντων και διατήρηση των ωφελειών της παρέμβασης με επανέλεγχο 6 εβδομάδες μετά την τελική αξιολόγηση.

Στην έρευνα των Berkeley και Riccomini (2011) εφαρμόστηκε παρέμβαση για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης τόσο μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και μαθητών με Μ.Δ. που φοιτούσαν στην Στ΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου σε τμήματα ένταξης. Στην παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές παρακολούθησης της κατανόησης με χρήση ερωτήσεων, ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, προεπισκόπηση κειμενικών στοιχείων, διευκρίνιση άγνωστων λέξεων και περίληψη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των συμμετεχόντων και των δύο ομάδων (τυπικής/μη τυπικής ανάπτυξης) σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν δέχτηκαν παρέμβαση.

Ακόμη, στην έρευνα των Reed και Lynn (2016) εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής μιας στρατηγικής εξαγωγής συμπερασμάτων βασισμένων στο κείμενο με και χωρίς ενσωματωμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης και μελετήθηκε αν αυτή η στρατηγική μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μ.Δ., που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο. Οι συμμετέχοντες που δέχτηκαν την παρέμβαση χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, μια ομάδα που διδάχτηκε μόνο τη στρατηγική, μια που διδάχτηκε τη στρατηγική και στοχοθεσία σε ατομικό επίπεδο και η τελευταία που διδάχτηκε τη στρατηγική και στοχοθεσία σε επίπεδο ομάδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως η τρίτη ομάδα είχε καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τις άλλες δύο, επιβεβαιώνοντας πως η εργασία σε ομάδα μπορεί να αναπτύξει τα κίνητρα των μαθητών με Μ.Δ. και συνεπώς να βελτιώσει και την αναγνωστική τους κατανόηση (Oczkus, 2018).

Η προώθηση και βελτίωση της ανταγωνιστικής κατανόησης, κυρίως στους μαθητές με Μ.Δ., με χρήση πολλαπλών στρατηγικών, επιτυγχάνεται και μέσω της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (Palinscar, 2012). Η Αμοιβαία Διδασκαλία περιλαμβάνει δομημένους διαλόγους ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και βασίζεται στις στρατηγικές των ερωτήσεων, της περίληψης, της διευκρίνισης άγνωστων λέξεων και της πρόβλεψης (Dabarera, Renandya, & Jun Zhang, 2014).

Σε αντίθεση με τη διδασκαλία μεμονωμένων στρατηγικών, φαίνεται ότι οι πολλαπλές στρατηγικές βοηθούν να διατηρηθούν και να γενικευθούν τα οφέλη τους για την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε βάθος χρόνου (Andreassen & Bråten, 2011).

Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001· Lapp, Fisher, & Grant, 2008· Ogle & Correa-Kovtun, 2010· Spörer et al., 2009). Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση των πολλαπλών στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μοντελοποιούν τις στρατηγικές και να παρακολουθούν συνεχώς την εφαρμογή τους από τους μαθητές (Donat, 2003· Gersten et al., 2001). Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί πως από μια τέτοια είδους διδασκαλία δεν επωφελούνται μόνο οι μικρότερης ηλικίας μαθητές, αλλά και οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Scammacca et al., 2007).

Στην έρευνα των Okkinga, van Steensel, van Gelderen και Slegers (2018) μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στην βελτίωση της ανταγωνιστικής κατανόησης εφήβων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης, σε αντίθεση με το πλαίσιο μικρών ομάδων και σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα παρέμβασης εξαρτώνται από την παιδαγωγική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε η Αμοιβαία Διδασκαλία, ενώ στην ομάδα ελέγχου η παραδοσιακή διδασκαλία. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας έγινε παρατήρηση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των αναγνωστικών στρατηγικών, τη μοντελοποίηση και την υποστήριξη των ομάδων, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αμοιβαία διδασκαλία συνέβαλε στη βελτίωση της ανταγωνιστικής κατανόησης των συμμετεχόντων μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας παρείχαν υψηλής ποιότητας διδασκαλία στρατηγικών.

Σε άλλη έρευνα (Choo, Eng, & Ahmad, 2011) μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στην κατανόηση κειμένων από μαθητές της Στ' Δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες. Εφαρμόστηκε παρέμβαση διάρκειας ενός μήνα (9 μαθημάτων) με μέτρηση πριν και μετά και με ερωτηματολόγιο σχετικά με την

αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που δόθηκε στους συμμετέχοντες μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση της ανταγωνιστικής κατανόησης της πειραματικής ομάδας και θετική ανταπόκριση στις στρατηγικές της Αμοιβαίας Διδασκαλίας.

Αν και η μέθοδος της Αμοιβαίας Διδασκαλίας αρχικά χρησιμοποιήθηκε για τους μαθητές με Μ.Δ. (Okkinga et al., 2018), φαίνεται πως έχει θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Οι Komariah, Ramadhona και Silviyanti (2015) εφάρμοσαν μια παρέμβαση με χρήση Αμοιβαίας Διδασκαλίας, όπου διδάχτηκαν τέσσερις στρατηγικές: η πρόβλεψη, οι ερωτήσεις, η διευκρίνιση άγνωστων λέξεων και η περίληψη. Στόχος των ερευνητών ήταν η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης 24 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης μετά την παρέμβαση και εκδήλωση προτίμησης αυτού του τρόπου διδασκαλίας από πλευράς των συμμετεχόντων μετά τη λήξη της έρευνας.

Επιπλέον, φαίνεται πως βοηθάει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης τόσο της Γ1 όσο και της Γ2, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Tolongtong και Adunyarittigun (2020) και Navaie (2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΞΕΝΗ

ΓΛΩΣΣΑ

5.1 Εισαγωγή

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν τους γονείς, αλλά και τους εκπαιδευτικούς παιδιών με Μ.Δ. είναι αν μπορούν αυτά τα παιδιά να μάθουν μια ή και περισσότερες ξένες γλώσσες. Οι μαθητές όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένου πλέον και του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, καλούνται να διδάσκονται μια ξένη γλώσσα, ως επί το πλείστο την αγγλική, στα προγράμματα σπουδών τους. Η μελέτη μιας ξένης γλώσσας για ένα παιδί που δεν αντιμετωπίζει Μ.Δ. είναι ένα εφόδιο ζωής, όμως η μάθηση ξένων γλωσσών από τους μαθητές με Μ.Δ. μπορεί να αποτελέσει μια δύσκολη εμπειρία. Δεδομένου ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες γλωσσικές δυσκολίες στη μητρική τους γλώσσα, επικρατεί μια γενικότερα αρνητική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών για τους μαθητές αυτούς τόσο από την πλευρά των γονιών και των εκπαιδευτικών όσο και από τους ίδιους. Ωστόσο η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, κάνει επιτακτική την ανάγκη γνώσης τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας.

5.2 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με Μ.Δ.

Κάποιοι από του σημαντικότερους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με Μ.Δ. είναι τα ελλείμματα φωνολογικής ενημερότητας, η φωνολογική διαφάνεια των γλωσσών, δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού και

προφορικού λόγου, οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και δυσκολίες στη γραμματική και το λεξιλόγιο. Στη συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες αυτοί με περισσότερες λεπτομέρειες.

5.2.1 Ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η απαρχή των προβλημάτων εκμάθησης ξένων γλωσσών είναι η ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας στους μαθητές. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. όσον αφορά στη φωνολογική ενημερότητα έχουν ήδη αναφερθεί, ωστόσο στην παρούσα ενότητα θα δούμε πώς οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Οι Sparks και Ganschow (1993) παρατήρησαν ότι οι περισσότεροι μαθητές που έχουν πρόβλημα με την εκμάθηση ξένων γλωσσών έχουν ελλείμματα ικανοτήτων φωνολογικής ενημερότητας στην πρώτη τους γλώσσα. Θεώρησαν επίσης ότι για να βοηθηθούν αυτοί οι μαθητές θα έπρεπε οι ήχοι να παρουσιάζονται με έναν απόλυτα δομημένο τρόπο με μεγάλη οπτική, κιναισθητική και απτική πρακτική κατά την είσοδό τους (Schwarz, 1997· Sparks & Ganschow, 1993). Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ίσως ο σημαντικός παράγοντας που μπορεί να προβλέψει την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας τόσο στην πρώτη (Alloway et al., 2005) όσο και στην ξένη γλώσσα (Sparks & Ganschow, 2001). Αυτό ισχύει και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, αφού στις αλφαβητικές γλώσσες, τα φωνήματα (ήχοι) αντιστοιχούν σε γραφήματα (γράμματα). Βασική προϋπόθεση λοιπόν για την κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωσης, γραφής) αποτελεί η ορθή αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων.

Η εκπαίδευση των παιδιών με Μ.Δ. που επικεντρώνεται στις ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας στην πρώτη τους γλώσσα, συμβάλλει στην ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας γενικότερα και οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις κατά εκμάθηση ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα της αγγλικής (Schwarz, 1997). Επιπλέον, οι μαθητές που κατέκτησαν τη φωνολογική ενημερότητα ήταν καλύτεροι αναγνώστες και ορθογράφοι της αγγλικής γλώσσας από εκείνους με χαμηλές δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας (Πόρποδας, 2002).

5.2.2 Ελλείμματα στη μνήμη εργασίας

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται και με την φωνολογική ενημερότητα είναι η μνήμη εργασίας. Η μνήμη εργασίας σχετίζεται άμεσα, μέσω της συνιστώσας του φωνολογικού κυκλώματος, με την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών (Milwidsky, 2008· Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998). Η φωνολογική ενημερότητα με τη σειρά της συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και αποτελεί προγνωστικό δείκτη για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Cain, Oakhill, & Bryant, 2000· Παντελιάδου, 2001). Μελέτες δείχνουν ότι καθήκοντα φωνολογικής ενημερότητας, όπως η κατηγοριοποίηση ήχων, απαιτούν τη μνήμης εργασίας για να γίνουν (Oakhill & Kyle, 2000· Cain et al., 2000). Για να επιτευχθούν τέτοιου είδους καθήκοντα απαιτείται ταυτόχρονα επεξεργασία και αποθήκευση, με άλλα λόγια οι λέξεις πρέπει να αποθηκευτούν στη μνήμη και συγχρόνως να ελεγχθούν για τυχόν φωνολογικές ομοιότητες. Το φωνολογικό κύκλωμα είναι αυτό που ευθύνεται κατά ένα μεγάλο μέρος για την εκμάθηση των φωνολογικών μορφών των νέων λέξεων και για τη διατήρηση του λεξιλογίου στη μακρόχρονη μνήμη (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998).

5.2.3 Φωνολογική διαφάνεια των γλωσσών

Εκτός από την φωνολογική ενημερότητα και τη μνήμη εργασίας, ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα, η διαφάνεια ή η αδιαφάνεια στο γραφοφωνημικό σύστημα μιας γλώσσας (Andreou & Tsela, 2019· Miles, 2000· Hamada & Koda, 2008). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, διαφανείς θεωρούνται οι γλώσσες εκείνες στις οποίες υπάρχει συνέπεια στην αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος, δηλαδή το κάθε φώνημα απεικονίζεται με κάποιο συγκεκριμένο γράφημα με συνέπεια (π.χ. ιταλικά, ισπανικά). Αντιθέτως, αδιαφανείς είναι οι γλώσσες στις οποίες η αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος δεν είναι καθαρή (π.χ. αγγλικά). Όσον αφορά στα ελληνικά, είναι διαφανής γλώσσα ως προς την ανάγνωση, αλλά αδιαφανής ως προς τη γραφή (Seymour et al., 2003).

Τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα απαιτούν μεγαλύτερες διεργασίες απομνημόνευσης και γενικότερης εγκεφαλικής δραστηριότητας δημιουργώντας πρόσθετες δυσκολίες στους μαθητές με Μ.Δ (Andreou & Baseki, 2010· Andreou, Tsela, & Liakou 2019). Η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως ένα βαθύ ορθογραφικό σύστημα με μικρό βαθμό διαφάνειας μεταξύ φωνήματος και γραφήματος, που καθιστά την ανάγνωση αρκετά δύσκολη (Andreou & Baseki, 2012· Andreou & Segklia, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η αγγλική γλώσσα, λόγω του μεγάλου βαθμού αδιαφάνειας, έχει έντονες αποκλίσεις στις αντιστοιχίες φωνήματος – μορφήματος με αποτέλεσμα να έχει χαρακτηριστεί ως «δυσλεξική γλώσσα» (Spencer, 2000).

Οι Έλληνες μαθητές με Μ.Δ. που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα, έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον το πρόβλημα της κατάκτησης ενός νέου αλφάβητου, ενός νέου συμβολικού συστήματος που διαφέρει φωνολογικά και μορφολογικά από το

σύστημα της μητρικής τους γλώσσας σε σημαντικό βαθμό (Andreou & Tsela, 2015· Γκουντή, 2010). Έτσι θεωρείται εύλογο πως με την αδιαφάνεια της αγγλικής γλώσσας, τα παιδιά που χρησιμοποιούν την αγγλική ως εκπαιδευτικό μέσο θα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, ενώ τα παιδιά με Μ.Δ. που μαθαίνουν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα βρίσκονται στην πιο δεινή θέση (Spencer, 2000).

5.2.4 Δυσκολίες στην ανάγνωση

Οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στην ξένη γλώσσα. Ωστόσο, οι δυσκολίες στην ανάγνωση στη ξένη γλώσσα είναι μεγαλύτερες, επειδή οι ορθογραφικές διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες δυσχεραίνουν την αναγνώριση των γραμμάτων, τα ελλείμματα στη γνώση της μορφολογίας και της σύνταξης δε βοηθούν στην αναγνώριση λέξεων, ενώ κάποιες φορές, παρά την αναγνώριση των λέξεων, η σημασία του δεν μπορεί να ανακτηθεί (Grabe, 2009). Η φτωχή φωνολογική ενημερότητα και η περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης φωνολογικής μνήμης των παιδιών με Μ.Δ. είναι οι δύο βασικοί παράγοντες που ευθύνονται για τα αναγνωστικά προβλήματα. Αυτό συνεπάγεται πως εάν η μητρική γλώσσα των μαθητών με Μ.Δ. είναι ορθογραφικά διαφανής, τότε η ανάγνωση σε μία αδιαφανή ξένη γλώσσα όπως τα αγγλικά ή τα γαλλικά μπορεί να είναι ιδιαίτερα απαιτητική (Kormos & Smith, 2012).

Όταν αναφερόμαστε στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, κατανοούμε πως αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με τη χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης ενός ξένου κειμένου από τους μαθητές με Μ.Δ., ενώ επίσης αποπροσανατολίζουν τους μαθητές αυτούς από την κατανόηση του κειμένου (O' Connor, 2018).

5.2.5 Ελλείμματα στο λεξιλόγιο

Για τους περισσότερους μαθητές με Μ.Δ. η εκμάθηση νέων λέξεων είναι μια δύσκολη διαδικασία. Οι δυσκολίες που εμφανίζουν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη δυσχεραίνουν την επεξεργασία και αποθήκευση μεγάλου όγκου πληροφοριών σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, στοιχείο που καθιστά δύσκολη και την αποθήκευση νέου λεξιλογίου (Snowling, 2008).

Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, για να αποθηκευτεί μια νέα λέξη από μαθητές με Μ.Δ., χρειάζεται μεγαλύτερη έκθεση στο νέο λεξιλόγιο και συχνές επαναλήψεις σε σχέση με μαθητές χωρίς Μ.Δ. Αυτό συμβαίνει διότι η διαδικασία της απομνημόνευσης της νέας λέξης είναι αργή, συχνά μπερδεύουν τους ήχους των λέξεων ή κάνουν παραλήψεις. Πολύ συχνά επίσης, προσπαθώντας να θυμηθούν και να επιλέξουν την κατάλληλη λέξη, μπερδεύονται με ομόηχες ή συνώνυμες (Ranschburg, 1939, όπως αναφ. στο Kormos & Smith, 2012).

Επίσης τα προβλήματα που παρουσιάζουν στην φωνολογική επεξεργασία καθιστά δύσκολη την εκμάθηση νέου λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα (Kormos & Smith, 2012). Εκτός από τη φτωχή φωνολογική βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με Μ.Δ., εμφανίζονται δυσκολίες και στην εκμάθηση λεξιλογίου συμπτωματικά, παραδείγματος χάρη διαβάζοντας ή ακούγοντας ένα κείμενο. Η διαδικασία της συμπτωματικής μάθησης είναι ένας από τους τρόπους που μπορεί να γίνει κατάκτηση νέου λεξιλογίου στη ξένη γλώσσα και βασίζεται κυρίως στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών (Kormos & Smith, 2012). Λόγω της ελλιπούς φωνολογικής ενημερότητας, οι μαθητές με Μ.Δ. μαθαίνουν το νέο λεξιλόγιο στοχευμένα, δίνοντας δηλαδή συνειδητά προσοχή στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου της ξένης γλώσσας (Schneider & Crombie, 2003· Schwarz, 1997). Τέλος, συχνά το φτωχό λεξιλόγιο που διαθέτουν στη μητρική τους

γλώσσα αντανακλά στις δυσκολίες που εμφανίζουν στην εκμάθηση λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα.

5.2.6 Δυσκολίες στη γραμματική

Οι δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση της γραμματικής είναι ένα συχνό φαινόμενο των μαθητών με Μ.Δ. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν δυσκολίες ακόμα και στη μητρική τους γλώσσα στο να κατανοούν γραμματικές έννοιες, όπως για παράδειγμα τι είναι τα ουσιαστικά και τι τα ρήματα. Πολλοί μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν καλούνται να εφαρμόσουν τους γραμματικούς κανόνες και τις γραμματικές δομές στον προφορικό ή γραπτό λόγο. Οι μαθητές αυτοί δεν δυσκολεύονται μόνο στην εκμάθηση των κανόνων, αλλά και στην εφαρμογή τους σε επικοινωνιακές καταστάσεις (Kormos & Miko, 2010, όπως αναφ. στο Kormos & Smith, 2012), απόρροια των γενικότερων γνωστικών δυσκολιών που εμφανίζουν κατά την κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης.

Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω αναφορικά με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών, κυρίως όσων έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, να θυμούνται το προφορικό υλικό με τη σειρά που τους παρουσιάζεται. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές αυτοί θεωρούν ακανθώδη την εκμάθηση και εφαρμογή των κανόνων της σειράς των λέξεων στην ξένη γλώσσα (Kormos & Smith, 2012). Επιπλέον, οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν περιορισμένες ευκαιρίες μάθησης γραμματικών κανόνων με έμμεσο τρόπο, αφού δυσκολεύονται να εκμαιεύσουν κανόνες διαβάζοντας ή ακούγοντας πληροφοριακό υλικό είτε στην τάξη είτε εκτός αυτής, γεγονός που δυσχεραίνει την ορθή χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες συνομιλίας (Kormos & Smith, 2012).

Όσον αφορά σε γλώσσες με μη συγκεκριμένες γραμματικές δομές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν προβλήματα στην εκμάθηση τους. Αυτό συμβαίνει επειδή, για τη σωστή χρήση των καταλήξεων και των συζυγιών, πρέπει να τοποθετούνται τα μορφήματα στη σωστή σειρά, ωστόσο λόγω των περιορισμών στη φωνολογική επεξεργασία και στην εργαζόμενη μνήμη τους, οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να το πετύχουν (Kormos & Smith, 2012).

5.2.7 Δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου

Στη ξενόγλωσση εκπαίδευση μια από τις τέσσερις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, είναι η κατανόηση γραπτού κειμένου. Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η γνώση των συντακτικών και μορφολογικών δομών της γλώσσας. Ελλείμματα στο συντακτικό και τη μορφολογία της ξένης γλώσσας μπορούν να οδηγήσουν σε αναγνωστικές δυσκολίες (Franceschina, 2001· Grabe, 2009· Paradis, Jia, & Arppe, 2017). Ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην κατανόηση των γραπτών κειμένων στη ξένη γλώσσα είναι οι ορθογραφικές διαφορές ανάμεσα στη μητρική και τη ξένη γλώσσα, καθώς έτσι προκύπτουν δυσκολίες και στην αναγνώριση λέξεων (Li & Clariana, 2019).

Οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση γραπτών κειμένων τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2. Αυτό οφείλεται στα προβλήματα που εμφανίζουν στους βασικούς μηχανισμούς της ανάγνωσης, αφού αυτοί είναι κοινοί και στις δύο γλώσσες (Droop & Verhoeven, 1998· Grabe, 2009), αλλά και στην φωνολογική ενημερότητα και επεξεργασία (Gottardo, Chiappe, Yan, Siegel, & Gu, 2006· You et al., 2011).

Τα προβλήματα των μαθητών με Μ.Δ. στη φωνολογική επεξεργασία δημιουργούν συνεπακόλουθα προβλήματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στην εκμάθηση λεξιλογίου. Είναι γνωστό ότι το εύρος του λεξιλογίου μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεράνει αντίστοιχα την κατανόηση του γραπτού λόγου κι έτσι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γνώση λεξιλογίου και στην κατανόηση του γραπτού λόγου δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Tozcu & Coady, 2004· Yonanooff et al., 2005, όπως αναφ. στο Χαραλαμποπούλου, 2009). Σύμφωνα με τους Laufer (1997, όπως αναφ. στο Χαραλαμποπούλου, 2009) και Nation (2001, όπως αναφ. στο Χαραλαμποπούλου, 2009) το ποσοστό των λέξεων που πρέπει να κατανοεί ο μαθητής στη Γ2 αγγίζει περίπου το 95% των συνολικών λέξεων του κειμένου. Επιπλέον είναι γνωστό πως οι μαθητές με καλή γνώση λεξιλογίου μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενα που διαβάζουν σε αντίθεση με τους μαθητές που διαθέτουν περιορισμένη γνώση λεξιλογίου (Sidek & Rahim, 2015).

Ακόμη, για την επιτυχή ανάγνωση τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 είναι απαραίτητη η γνώση των γραμματικών σχέσεων μεταξύ των λέξεων, διότι η γραμματική διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Akbari, 2014). Ωστόσο, οι δυσκολίες των μαθητών με Μ.Δ. στην κατάκτηση σύνθετων γραμματικών δομών στη Γ2, επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση (Hsu & Bishop, 2010).

5.2.8 Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου

Η γραφή τόσο στη μητρική όσο και στη ξένη γλώσσα αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Για τη γραφή ενός κειμένου, χρειάζεται η ανάπτυξη της ικανότητας του συντονισμού των κινήσεων, έτσι ώστε να σχηματιστούν γράμματα. Άλλη μια σημαντική ικανότητα ιδιαιτέρως σημαντική για την ορθογραφημένη γραφή λέξεων

είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή του χωρισμού των λέξεων σε φωνήματα και της μετατροπής τους σε γραφήματα (Paige, Rupley, Smith, Olinger, & Leslie, 2018). Επιπλέον η γνώση συντακτικών κανόνων, η γνώση λεξιλογίου και η μορφολογική επίγνωση είναι απαραίτητα στοιχεία για το σχηματισμό προτάσεων (Kormos & Smith, 2012· Tsela, Andreou, Liakou, & Baseki, 2020).

Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, η παραγωγή γραπτού λόγου έχει το πλεονέκτημα του μη χρονικού περιορισμού δίνοντας έτσι τη δυνατότητα καλύτερου σχεδιασμού για την αποφυγή λαθών. Όσον αφορά στους μαθητές με Μ.Δ. τα προβλήματα στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη τους εμποδίζουν να συγκρατήσουν μέρη των προφορικών πληροφοριών που τους παρουσιάζονται (π.χ. γράμματα, μορφήματα, λέξεις, προτάσεις) στην εργαζόμενη μνήμη τους (Κοκκινάκη, 2014). Αποτέλεσμα αυτών των προβλημάτων είναι η έλλειψη συνοχής στα γραπτά τους κείμενα και η δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων στη ξένη γλώσσα (Hsu & Hu, 2019). Οι δυσκολίες αυτές είναι εντονότερες στις περιπτώσεις γλωσσών με φωνολογική αδιαφάνεια, όπως τα αγγλικά.

5.2.9 Δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου

Σύμφωνα με τον Levelt (1989, όπως αναφ. στο Kormos & Smith, 2012), η παραγωγή λόγου αποτελείται από τέσσερα σημαντικά στάδια, τα οποία συμβαίνουν με γραμμική σειρά, δηλαδή το ένα μετά το άλλο. Αρχικά εμφανίζεται η σύλληψη της ιδέας (conceptualization), δηλαδή ο σχεδιασμός αυτών που θέλουμε να πούμε. Στη συνέχεια λαμβάνει χώρα ο σχηματισμός (formulation), ο οποίος περιλαμβάνει τη γραμματική, λεξιλογική και φωνολογική κωδικοποίηση του μηνύματος. Μετά ακολουθεί η

άρθρωση (articulation), δηλαδή η παραγωγή των ήχων του λόγου και τέλος ο αυτό-έλεγχος (self-monitoring), που σχετίζεται με τον έλεγχο της ορθότητας και της καταλληλότητας του παραγόμενου λόγου. Η κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελεί την πιο αγνοημένη από τις γλωσσικές δεξιότητες στη διδακτική των ξένων γλωσσών, ώστε χαρακτηρίζεται από πολλούς ως «η Σταχτοπούτα» των δεξιοτήτων (Nunan, 2002 σελ. 238).

Σε αντίθεση με το γραπτό λόγο, ο προφορικός χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, με αποτέλεσμα, κυρίως για τη ξένη γλώσσα, να γίνεται δυσκολότερη η κατανόηση του νοήματος. Ο προφορικός λόγος είναι αυθόρμητος και συνήθως λιγότερο καλά οργανωμένος σε σχέση με το γραπτό, είναι αναλυτικότερος ή περιέχει λιγότερες λεπτομέρειες σε σχέση με τον γραπτό, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από στοιχεία όπως είναι οι δισταγμοί, οι επαναλήψεις, οι παύσεις, οι μη γραμματικές δομές, οι απότομες αλλαγές προσανατολισμού, που απαιτούν γρήγορες ερμηνείες (Harmer 1983).

Αναφερόμενοι στη μητρική γλώσσα, διαπιστώνουμε ότι τα στάδια της παραγωγής λόγου και της σύλληψης του μηνύματος γίνονται με ιδιαίτερη προσοχή από τον ομιλητή, ενώ αντιθέτως η άρθρωση και η σύνθεση γίνονται με αυτόματο τρόπο. Επιπλέον, ο λόγος μπορεί και κυλά γρήγορα, αφού οι μηχανισμοί επεξεργασίας μπορούν να λειτουργήσουν παράλληλα. Επίσης, η φωνολογική ενημερότητα και η φωνολογική βραχύχρονη μνήμη παίζουν περιορισμένο ρόλο στην παραγωγή λόγου, καθώς ο λόγος στη μητρική γλώσσα είναι κυρίως αυτόματος.

Από την άλλη πλευρά, κατά την παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα ο ομιλητής πρέπει να δίνει προσοχή στη γραμματική, λεξιλογική και φωνολογική κωδικοποίηση. Αυτό συμβαίνει, επειδή μόνο ένα μέρος των μηχανισμών κωδικοποίησης είναι

αυτόματο στη ξένη γλώσσα, ακόμα και σε μαθητές που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο (Kormos & Smith, 2012). Στη ξένη γλώσσα πρέπει τα διαφορετικά μέρη του λόγου να συγκρατούνται στην εργαζόμενη μνήμη, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν προτάσεις (O'Brien, Segalowitz, Collentine & Freed, 2006). Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η φωνολογική βραχύχρονη μνήμη σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα του παραγόμενου λόγου. Επιπλέον, οι ομιλητές της ξένης γλώσσας οφείλουν να δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο του μηνύματος, στην επιλογή των κατάλληλων λέξεων, στο σχηματισμό ορθών γραμματικών δομών και στη φωνολογική κωδικοποίηση της προφορικής έκφρασης (Kormos & Smith, 2012). Έτσι λοιπόν, οι μαθητές με Μ.Δ. και διάσπαση προσοχής ή δυσκολίες στις φωνολογικές δεξιότητες και στη βραχύχρονη μνήμη, είναι αναμενόμενο να εμφανίσουν δυσκολίες στην παραγωγή προφορικού λόγου στη ξένη γλώσσα.

Η κατανόηση του προφορικού λόγου στην ξένη γλώσσα είναι μια επίπονη διαδικασία, κυρίως για τους μαθητές με Μ.Δ. Αντίθετα με την μητρική γλώσσα, στη ξένη γλώσσα η κατανόηση αυτή δεν είναι αυτοματοποιημένη, ενώ τα προβλήματα μπορεί να ενταθούν στους μαθητές με Μ.Δ. λόγω των δυσκολιών στη δεξιότητα της φωνολογικής επεξεργασίας και της βραχύχρονης φωνολογικής μνήμης.

Τα προβλήματα των μαθητών με Μ.Δ. στην κατανόηση του προφορικού λόγου στη ξένη γλώσσα αφορούν κυρίως στη δυσκολία κατανόησης σύνθετων προτάσεων ή οδηγιών, του σχήματος της μεταφοράς, των παρομοιώσεων ή των πολλαπλών εννοιών που μπορεί να έχει μια λέξη. Επίσης στην αδυναμία ορθής χρήσης της σύνταξης και κατανόησης στοιχείων της γλώσσας που εκφράζουν σύγκριση ή γλωσσικές έννοιες που σχετίζονται με το χώρο και το χρόνο. Τέλος, στη δυσκολία να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο κατά την εκφορά του λόγου, με αποτέλεσμα την παραγωγή δυσνόητου προφορικού λόγου και την ευρεία χρήση εξωγλωσσικών

στοιχείων προκειμένου να επικοινωνήσουν (Ivančević-Otanjac, 2016·
Nijakowska,2010· Schwarz, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

6.1 Οριοθέτηση του προβλήματος

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, φαίνεται πως είναι αρκετοί οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη (Cárdenas-Hagan, Carlson & Pollard-Durodola, 2007· Durgunoğlu, 2002· Melby-Lervåg & Lervåg, 2011· Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009). Η βιβλιογραφία έχει δείξει τη σχέση και την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στη μητρική και τη ξένη γλώσσα και πως οι δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί στη Γ1 παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2 (Sparks, 2012).

Πολλές έρευνες στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία μελέτησαν τη λειτουργία της ανάγνωσης, εξάγοντας το συμπέρασμα ότι η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση αποτελούν σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες για την αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση. Επίσης, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Ειδικά οι μαθητές που εμφανίζουν φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες στη Γ1 εμφανίζουν επίσης χαμηλές δεξιότητες στη Γ2. Αυτό συμβαίνει διότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες είναι κοινές για όλες τις γλώσσες (Geva, 1995, όπως αναφέρεται στο Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες που επιβεβαιώνουν τη διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων σε διάφορες γλώσσες, όπως από τα αραβικά στα

αγγλικά (Abu-Rabia & Siegel, 2002· Al-Tamimi & Rabab'ah, 2007), από τα εβραϊκά στα αγγλικά (Geva & Siegel, 2000), από τα αγγλικά στα γαλλικά (Deacon, Wade-Woolley, & Kirby, 2009), από τα ρωσικά στα αγγλικά (Abu-Rabia & Sanitsky, 2010), από τα ισπανικά στα αγγλικά (Ramírez, Chen, Geva, & Kiefer, 2010), από τα περσικά στα αγγλικά (Nassaji and Geva, 1999), από τα κινέζικα στα αγγλικά (Wang, Koda, & Perfetti, 2003) κ.α. Στη διαχρονική έρευνα του Verhoeven (1994) 98 εξάχρονοι δίγλωσσοι μαθητές με μητρική γλώσσα την Τουρκική, που γεννήθηκαν στην Ολλανδία και είχαν ως δεύτερη γλώσσα την Ολλανδική, επιλέχθηκαν πριν την έναρξη της φοίτησής τους στην Α' δημοτικού. Εξετάστηκαν σε δοκιμασίες που αφορούσαν λεξιλόγιο, σύνταξη, πραγματολογικές δεξιότητες φωνολογικές δεξιότητες και δεξιότητες γραμματισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο επίπεδο του λεξιλογίου και της σύνταξης η διαγλωσσική μεταφορά ήταν περιορισμένη. Αντιθέτως, όσον αφορά στις πραγματολογικές και φωνολογικές δεξιότητες, όπως και στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού, εμφανίστηκε θετική συσχέτιση για την αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσών.

Παρομοίως και στην έρευνα των Sun-Alperin & Wang (2011) παρατηρήθηκε φωνολογική και ορθογραφική μεταφορά από τα Ισπανικά (Γ1) στα Αγγλικά (Γ2) σε δίγλωσσους μαθητές της Β' και Γ' δημοτικού. Η μεταφορά της φωνολογικής δεξιότητας από τη Γ1 σχετικά με την ανάγνωση λέξεων στη Γ2 φάνηκε και στις έρευνες Abu-Rabia & Siegel (2002), Al-Tamimi & Rabab'ah (2007) και Bialystok, Luk & Kwan (2005), στις οποίες η ορθογραφία της Γ1 ήταν διαφανής και της Γ2 μη διαφανής.

Επιπλέον, αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί διαγλωσσική μεταφορά των ορθογραφικών δεξιοτήτων. Στην έρευνα των Kahn-Horwitz, Shimron & Sparks (2005) τα ευρήματα έδειξαν ότι η γνώση της ορθογραφίας στη Γ1 συμβάλλει στην αναγνώριση γραμμάτων και των ήχων τους, καθώς και στην

προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ2. Όμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Deacon, Wade-Woolley & Kirby (2009) και Sun-Alperin & Wang (2011), αλλά και Abu-Rabia & Sanitsky (2010) υποστηρίζοντας έτσι την Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών του Cummins (1979, 1981). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες, όπως των Abu-Rabia (2001) και Abu-Rabia & Siegel (2003) που υποστηρίζουν την Υπόθεση Εξάρτησης από τη Γραφή και αναφέρουν πως, όταν οι ορθογραφίες των δύο γλωσσών διαφέρουν σε βάθος, τότε δεν μπορεί να υπάρξει μεταφορά της γνώσης της ορθογραφίας.

Όσον αφορά στη μορφολογική επίγνωση, η έρευνα των Ramirez, Chen, Geva & Kiefer (2010) βρήκε πως υπήρχε διαγλωσσική μεταφορά των μορφολογικών δεξιοτήτων από τα Ισπανικά (Γ1) στα Αγγλικά (Γ2) και πιο συγκεκριμένα ότι η μορφολογική επίγνωση στη Γ1 αποτέλεσε προβλεπτικό δείκτη για την ανάγνωση λέξεων στη Γ2, χωρίς ωστόσο να διαπιστωθεί και το αντίστροφο.

Επιπλέον, αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως μπορεί να υπάρξει διαγλωσσική μεταφορά των συντακτικών δεξιοτήτων από τη Γ1 στη Γ2, όπως των Geva & Siegel (2000) και Abu-Rabia & Sanitsky (2010). Ωστόσο, υπάρχουν κι έρευνες που έδειξαν πως ο βαθμός συντακτικής επίγνωσης στη Γ1 δε μεταφέρθηκε και στη Γ2 (Chiappe, Siegel & Wade-Woolley, 2002).

Επίσης, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι γλωσσικά συστατικά της Γ1, όπως η φωνολογική, μορφολογική και συντακτική ενημερότητα, η γνώση ορθογραφίας και το λεξιλόγιο συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση της Γ2 (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013· Kahn-Horwitz et al., 2005· Kieffer & Lesaux, 2008· Zhang & Koda, 2008). Ωστόσο, έρευνες όπως αυτή

του Akamatsu (2003) βρήκαν πως δεν υπήρχε διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων που να συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της Γ2.

Σύμφωνα με την Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης (Sparks & Ganschow, 1995), η ύπαρξη δυσκολιών στη μητρική γλώσσα αποτελεί αιτία εμφάνισης δυσκολιών και στη ξένη γλώσσα. Όπως αναφέρουν οι Sparks, Patton, Ganschow και Humbach (2009), όταν οι μαθητές δεν καταφέρνουν να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο επάρκειας στη Γ2, θα υπάρχουν περιορισμένες δεξιότητες και στη Γ1. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Sparks, Patton, Ganschow και Humbach (2012) και Sparks και Ganschow (2007). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με την υπόθεση του Cummins (1979) σύμφωνα με τον οποίο, η καλή επίδοση στη Γ2 εξαρτάται από τις δεξιότητες στη Γ1.

Στο πλαίσιο της Υπόθεσης Κεντρικής Επεξεργασίας τόσο οι Geva και Siegel (2000) όσο και οι Lipka και Siegel (2012) υποστηρίζουν πως παράγοντες όπως η μνήμη εργασίας, η φωνολογική, συντακτική και μορφολογική επίγνωση είναι σημαντικοί για την αναγνωστική κατανόηση και πως η επίδοση είναι παρόμοια και στη Γ1 και στη Γ2.

Οι Seymour κ.α. (2003) μελέτησαν την ανάπτυξη της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης σε ευρωπαϊκά ορθογραφικά συστήματα και βρήκαν πως η δυσκολία απόκτησης εγγραμματοσμού αυξάνεται με το πέρασμα από τις απλές στις σύνθετες συλλαβικές δομές και από τα ρηγά στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα. Επίσης, όπως αναφέρει και η Goswami (2002) οι αρχάριοι αναγνώστες μιας πιο βαθιάς ορθογραφίας χρειάζεται να αναπτύξουν πολλαπλές στρατηγικές, έτσι ώστε να κάνουν επιτυχή ανάγνωση.

Όσον αφορά στη Ψυχογλωσσική Θεωρία, η έρευνα των Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner και Schulte-Körne (2003) στην οποία μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά

μαθητών με ειδική διαταραχή ανάγνωσης στα γερμανικά (συνεπές ορθογραφικό σύστημα) και στα αγγλικά (μη συνεπές) βρέθηκε πως υπήρχαν αρκετές ομοιότητες στις δυσκολίες αποκωδικοποίησης.

Ενώ έχει μελετηθεί η μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη Γ1 στη Γ2, λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει το αντίστροφο. Από αυτές, τρεις μόνο έρευνες σχετίζονται με την υπόθεση της Γνωστικής-Αναδρομικής Μεταφοράς (CRT) (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013). Η υπόθεση αυτή υποστηρίζει πως οι γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν από τη Γ2 στη Γ1, καθώς συνεπάγεται η εφαρμογή γνωστικών δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο, πάνω σε αυτές τις δεξιότητες που κατακτήθηκαν νωρίτερα (Abu-Rabia et al., 2013). Συγκεκριμένα, οι Abu-Rabia & Bluestein-Danon (2012) μελέτησαν κατά πόσο η βελτίωση στη Γ2 (αγγλικά) θα βελτίωνε και τη Γ1 (εβραϊκά) μαθητών με φτωχή αναγνωστική δεξιότητα. Στην παρέμβαση που έγινε στη Γ2 μελετήθηκαν παράγοντες όπως η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, η αναγνώριση λέξεων, η αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, η συντακτική επίγνωση και η γνώση της ορθογραφίας, καθώς και ο συλλαβισμός. Μετά την παρέμβαση παρουσιάστηκε βελτίωση τόσο στη Γ2 όσο και στη Γ1 επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση. Ομοίως και η έρευνα των Abu-Rabia κ.α. (2013) μελέτησε την CRT στη μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη Γ2 (αγγλικά) στη Γ1 (αραβικά) σε δίγλωσσους μαθητές με Μ.Δ. Η παρέμβαση που δέχτηκε η πειραματική ομάδα αφορούσε μόνο στη Γ2 επιφέροντας ωστόσο βελτίωση όχι μόνο στις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στις Γ2, αλλά και της Γ1 με εξαίρεση τη γνώση της ορθογραφίας των αραβικών.

Μια ακόμα ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή των Abu-Rabia & Shakkour (2014), οι οποίοι μελέτησαν κατά πόσο η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τρίγλωσσων

μαθητών με φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες στη δεύτερη ξένη γλώσσα μπορεί να βελτιώσει τόσο την πρώτη ξένη γλώσσα όσο και τη μητρική. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση και στις τρεις γλώσσες με εξαίρεση τη γνώση ορθογραφίας στην πρώτη ξένη γλώσσα και στη μητρική.

Επιπλέον, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρούμε πως οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με τη διαγλωσσική μεταφορά έχουν γίνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ είναι λιγότερες αυτές που αφορούν στη δευτεροβάθμια. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί πως στον ελλαδικό χώρο φαίνεται πως δεν έχουν γίνει αντίστοιχες έρευνες τόσο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, κρίνεται σημαντική η παρούσα μελέτη, που έχει ως κύριο στόχο να διερευνήσει κατά πόσο η γνώση της ξένης γλώσσας μπορεί να επηρεάσει τη μητρική στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας.

6.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί αν, μετά από παρέμβαση σε μαθητές με Μ.Δ., στη ξένη γλώσσα (αγγλική), θα υπήρχε βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στη γλώσσα αυτή με βάση την υπόθεση της Γνωστικής-Αναδρομικής Μεταφοράς (Cognitive-Retroactive Transfer-CRT). Συγκεκριμένα, οι γλωσσικές δεξιότητες που μελετήθηκαν ήταν η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση και η ορθογραφία. Επιπλέον, εξετάστηκε αν αυτή η βελτίωση θα προκαλούσε βελτίωση και στις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας (ελληνικής).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, 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 μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα στην ανάγνωση, στη φωνολογική, μορφοσυντακτική και σημασιολογική επεξεργασία της μητρικής γλώσσας, μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Sparks, 2012).

Επίσης, οι διαφορές που υπάρχουν στην ορθογραφική διαφάνεια των αλφαβητικών συστημάτων γραφής δημιουργούν δυσκολίες στο να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας στο χώρο αυτό αναφορικά με την αναγνωστική λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα, η αδιαφάνεια της αγγλικής γλώσσας έχει δημιουργήσει αμφισβήτηση της γενικότητας των συμπερασμάτων που βασίζονται σε μελέτες στην αγγλική γλώσσα (Ziegler, et al. 2010). Από την άλλη πλευρά, από τις έρευνες που έχουν γίνει στην ελληνική γλώσσα, η οποία χαρακτηρίζεται από διαφανή ορθογραφία με απλή συλλαβική δομή, δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα, ώστε με βάση αυτά να γίνει κατανοητή η μάθηση της ανάγνωσης ενός άλλου συστήματος γραφής το οποίο διαφέρει ως προς την ορθογραφική διαφάνεια και τη συλλαβική δομή, όπως το αγγλικό (Πόρποδας, 2003).

Όσον αφορά στις Μ.Δ., αν και υπάρχει μια κοινή βάση για την εμφάνισή τους, τα χαρακτηριστικά ενός ορθογραφικού συστήματος μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν αντίστοιχα την εκμάθηση της εκάστοτε γλώσσας (Aro, 2006· Bishara, 2019· Ellis, Natsume, Stavropoulou, Hoxhallari, Van Daal, Polyzoe, & Petalas, 2004· Ziegler, Bertrand, Tóth, Csépe, Reis, Faísca, & Blomert, 2010)

Με βάση τις έρευνες των Abu-Rabia και Bluestein-Danon (2012), Abu-Rabia και Shakkour (2014), Abu-Rabia κ.α. (2013), οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

- 1) Αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αποκωδικοποίηση της Γ2 μετά από παρέμβαση στη Γ2.
- 2) Αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αποκωδικοποίηση της Γ1 μετά από παρέμβαση στη Γ2.
- 3) Αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην ορθογραφία της Γ2 μετά από παρέμβαση στη Γ2.
- 4) Αναμένεται να μην υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην ορθογραφία της Γ1 μετά από παρέμβαση στη Γ2.
- 5) Αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αναγνωστική κατανόηση της Γ2 μετά από παρέμβαση στη Γ2.
- 6) Αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αναγνωστική κατανόηση της Γ1 μετά από παρέμβαση στη Γ2.

B ΜΕΡΟΣ- Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

7.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί αρχικά αν, μετά από παρέμβαση στην ξένη γλώσσα (αγγλικά) στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας, θα υπάρξει βελτίωση της επίδοσης της ομάδας παρέμβασης στις συγκεκριμένες δεξιότητες στη γλώσσα αυτή. Ακολούθως, αν η γνώση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να μεταφερθεί και στη μητρική γλώσσα (ελληνικά) μετά την παρέμβαση. Επιπλέον παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί αν θα υπάρξει μεταβολή της επίδοσης της ομάδας ελέγχου στις συγκεκριμένες δεξιότητες τόσο στην ξένη γλώσσα όσο και στην μητρική. 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 Οκτωβρίου 2016 μέχρι το τέλος Απριλίου 2017. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη περίοδος, καθώς οι μαθητές είχαν ήδη προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του σχολείου και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

για την εκμάθηση του μηχανισμού της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ορθογραφίας στην αγγλική γλώσσα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γενικά γυμνάσια της πόλης του Βόλου στα οποία εργαζόταν η ερευνήτρια ως αναπληρώτρια καθηγήτρια.

7.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι εξαιρετικά δύσκολη πολλές φορές η δημιουργία μιας πειραματικής ελεγχόμενης κατάστασης, πριν και κατά τη διάρκειά του πειράματος, όπως επίσης και ο έλεγχος και η εξασφάλιση σταθερότητας όλων των σχετικών παραγόντων που διέπουν το πείραμα. Η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής που έχει ως στόχο να κατευθύνει ο πειραματικός σχεδιασμός, δεν μπορεί να ελεγχθεί στο έπακρο εξαιτίας των πολλαπλών και συνεχών αλληλεπιδράσεων. Το γεγονός αυτό υφίσταται επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και δεν μπορεί να κατευθυνθεί απόλυτα. Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της θετικιστικής οπτικής στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες παρουσιάζει μια παραπλανητική εικόνα του ανθρώπου (Cohen & Manion, 1994· Δημητρόπουλος, 2001· Κεκές, 2000· Verma & Mallik 2004).

Τα πειράματα στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν δύο εμπόδια. Το πρώτο αφορά στη δυσκολία καθιέρωσης μιας αιτιώδους σχέσης μεταξύ χαρακτηριστικών και διαδικασιών από τη μία και αποτελεσμάτων από την άλλη. Το δεύτερο εμπόδιο αφορά στη δυσκολία μέτρησης των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων μεσοπρόθεσμα και ιδιαίτερα μακροπρόθεσμα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν πολυάριθμοι παράγοντες, την αλληλεπίδραση των οποίων με δυσκολία μπορεί να ελέγξει ο εκπαιδευτικός ερευνητής. Αυτό καθώς και η μεγάλη

ανεπάρκεια εννοιολογικού πλαισίου της αξιολόγησης, οδηγούν πολλές φορές τα πειράματα σε αντιφατικά συμπεράσματα (Αγαλιανού, 2014· Χριστιάς, 2003).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε οιονεί πειραματικός σχεδιασμός με έλεγχο πριν και μετά και με χρήση ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα με την αρχή της πειραματικής μεθόδου, στα πειράματα μας ενδιαφέρουν οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (δηλαδή παραγόντων για τους οποίους συλλέγονται οι πληροφορίες σε μια έρευνα). Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι κάθε μεταβλητή μεταβάλλεται και μετριέται σε ελεγχόμενες συνθήκες. Οι μεταβλητές αυτές είναι: α) η ανεξάρτητη (independent), την οποία χειρίζεται ο ερευνητής, ώστε να παρατηρήσει αν θα μεταβληθεί, β) η εξαρτημένη (dependent), η οποία απαντά στην ερώτηση *τι θα κάνει ο συμμετέχοντας* και η μεταβλητότητά της εξαρτάται από τις συνθήκες που χειρίζεται ο ερευνητής. Ουσιαστικά, η εξαρτημένη μεταβλητή αποτελεί εκείνο που μετρά ο ερευνητής, όταν μεταβάλει την ανεξάρτητη. Στην παρούσα έρευνα η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η παρέμβαση που έγινε στην αγγλική γλώσσα στις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ορθογραφίας, και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ο βαθμός αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ορθογραφημένης γραφής στη Γ2 μετά τη διδασκαλία που δέχτηκαν οι συμμετέχοντες στην παρέμβαση, καθώς και ο βαθμός μεταφοράς των δεξιοτήτων αυτών από τη Γ2 στη Γ1.

Η κεντρική ιδέα πίσω από την πειραματική έρευνα είναι ο έλεγχος. Ο ερευνητής διερευνά δύο τύπους δεδομένων:

α) της πειραματικής ομάδας:

- Αν δοθεί το X, τότε θα συμβεί το Y.

β) της ομάδας ελέγχου:

- Αν δεν δοθεί το X, τότε δεν θα συμβεί το Y.

Γενικότερα, στο πείραμα που διεξάγει ένας ερευνητής, θα πρέπει να επιδιώκει να μην επηρεάζει την εξαρτημένη μεταβλητή άλλος παράγοντας, εκτός από την ανεξάρτητη μεταβλητή. Επιπλέον, να προσπαθεί όχι μόνο να απομονώσει την ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά και να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο επηρεάζει την εξαρτημένη μεταβλητή. Τέλος, να παρουσιάζει την εξαρτημένη μεταβλητή ή τις εξαρτημένες μεταβλητές σε ποσοτική μορφή.

Στην περίπτωση των οιονεί πειραμάτων, ο χειρισμός των μεταβλητών και οι μετρήσεις γίνονται χωρίς να έχει προηγηθεί τυχαίος ορισμός συμμετεχόντων στις πειραματικές συνθήκες. Πολλές φορές, οι ερευνητές προτιμούν να επιλέγουν οι ίδιοι τις ομάδες των συμμετεχόντων της πειραματικής διαδικασίας, εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των ατόμων και προσπαθώντας να καταστήσουν όσο το δυνατόν ισοδύναμες τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) (Καχριμάνης, Κόμης & Αβούρης, 2008). Κατά τον ίδιο τρόπο και στην παρούσα έρευνα έγινε επιλογή των συμμετεχόντων (μαθητές του τμήματος ένταξης διαγνωσμένοι με Μ.Δ.) από την ερευνήτρια. Αρχικά ελέγχθηκε το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας με ειδικό εργαλείο, καθώς και το αρχικό επίπεδο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών στις δύο γλώσσες (Γ1 και Γ2), ώστε να είναι περίπου το ίδιο. Ο έλεγχος αυτός έγινε με αρχική αξιολόγηση με σταθμισμένα εργαλεία και μια άτυπη δοκιμασία κατασκευασμένη για τις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας. Όπως και στο απλό πείραμα, έτσι και στο οιονεί πείραμα, στόχος μας είναι να εξετάσουμε τη συνδιακύμανση. Ωστόσο, το οιονεί πείραμα δε δύναται να ελέγξει με αυτόματο τρόπο όλες τις αδιαχώριστες μεταβλητές. Στο οιονεί πείραμα πρέπει να ελέγχουμε όλες τις αδιαχώριστες μεταβλητές μην επιτρέποντάς τες να επιδρούν στην εξαρτημένη μεταβλητή. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η παρέμβαση τις

ημέρες και ώρες, κατά τις οποίες οι μαθητές της έρευνας είχαν στο πρόγραμμά τους το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο γενικό τμήμα. Επίσης, από την προκαταρκτική διερεύνηση των συνθηκών του σχολείου όσον αφορά στη διδασκαλία, οι μαθητές δεν παρακολουθούσαν το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης. Με αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να μειωθούν οι εξωτερικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να βλάψουν την εσωτερική εγκυρότητα του πειράματος.

7.3 Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν 35 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, εκ των οποίων 19 ήταν κορίτσια και 16 αγόρια (μέσος όρος ηλικίας 13,6 έτη), που φοιτούσαν σε δημόσια γενικά γυμνάσια και οι οποίοι διδάσκονταν την αγγλική ως ξένη γλώσσα στο σχολείο τους. Το μέγεθος αυτό του δείγματος για μια έρευνα σαν την παρούσα υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά καθώς και σε άλλες παρόμοιες έρευνες χρησιμοποιήθηκε ανάλογος αριθμός συμμετεχόντων (Abu Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Altmisordt, 2016· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Κασιμάτη, 2011). Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες και φυσιολογική νοημοσύνη. Επιπλέον, προέρχονταν από αστικές περιοχές του νομού Μαγνησίας και συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ενημερωτική επιστολή σχετικά με το σκοπό και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας (Παράρτημα 2.1). 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 2.2). Οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά (μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με διάγνωση για Μ.Δ., με μέση φυσιολογική νοημοσύνη, που μάθαιναν τα

αγγλικά ως Γ2 από τη Γ' Δημοτικού χωρίς να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σε εξωσχολικό φορέα). Η μια ομάδα δέχτηκε εκπαιδευτική παρέμβαση και εφεξής θα καλείται «ομάδα παρέμβασης» και η δεύτερη ομάδα δεν δέχτηκε παρέμβαση και εφεξής θα καλείται «ομάδα ελέγχου».

7.3.1 Σχηματισμός του δείγματος έρευνας

Για να σχηματιστεί το δείγμα της έρευνας αναζητήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, μαθητές Β' Γυμνασίου με διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, από τα πρώην Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), οι οποίοι παράλληλα παρακολουθούσαν και τμήμα ένταξης. Έγινε λεπτομερής μελέτη του φακέλου τους και στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν μαθητές οι οποίοι, σύμφωνα με τα στοιχεία τα αναγραφόμενα στον φάκελό τους: α) είχαν φυσιολογική νοημοσύνη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ νοημοσύνης που τους είχε χορηγηθεί β) παρουσίαζαν δυσκολίες στον γραπτό και προφορικό λόγο με παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως δυσκολίες στην ανάγνωση, μορφοσύνταξη, κατανόηση γραπτού λόγου, ορθογραφία, κατασκευή γραπτού κειμένου, προφορική αναδιήγηση, ελλείμματα στη χρήση στρατηγικών κ.α.

Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες μάθαιναν στο σχολείο τους την αγγλική γλώσσα από τη Γ' Δημοτικού, ενώ κανένας τους δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα αγγλικών σε άλλο εκπαιδευτικό φορέα πλην του δημόσιου σχολείου. Αναλυτικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα φαίνονται στους Πίνακες 7.1 και 7.2 που ακολουθούν.

Αρχικά μοιράστηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο ζητούνταν δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια το ποιες γλώσσες μιλούσαν τα παιδιά, καθώς και αν γνώριζαν αγγλικά και πώς αποκτήθηκε αυτή γνώση, ενώ ταυτόχρονα ζητούνταν να αναφέρουν το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Από το ερωτηματολόγιο αυτό, αποκλείστηκαν αρχικά μαθητές που είχαν παρακολουθήσει αγγλικά σε φορείς άλλους εκτός του σχολείου και ταυτόχρονα επιλέχθηκαν όσοι είχαν επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας αρχάριο. Κατόπιν, έγινε αξιολόγηση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας με το online Oxford placement test (<https://elt.oup.com/feature/global/oxford-online-placement/?cc=gr&selLanguage=en>), από την οποία επιβεβαιώθηκε το αρχάριο επίπεδο γνώσης των αγγλικών.

Πίνακας 7.1 Στοιχεία συμμετεχόντων ομάδας παρέμβασης

A/A	Φύλο	Ηλικία*	Διάγνωση	Νοητικό επίπεδο	Δυσκολίες	Επίπεδο γνώσης αγγλικών
1	Κορίτσι	13,3	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, γνωστικά ελλείμματα, προβλήματα στην ορθογραφία.	Αρχάριο
2	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στην ανάγνωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου, αδυναμίες μορφής και περιεχομένου, δυσκολίες στην ορθογραφία	Αρχάριο
3	Κορίτσι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο,	Αρχάριο

					ελλείμματα στην ορθογραφία.	
4	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, στην κατανόηση κειμένων, γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες ορθογραφίας.	Αρχάριο
5	Κορίτσι	13,7	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, ελλείμματα στην ιστορική και γραμματική ορθογραφία.	Αρχάριο
6	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες κατανόησης κειμένων, γνωστικά ελλείμματα, δυσκολία παραγωγής γραπτού κειμένου και ορθογραφίας.	Αρχάριο
7	Κορίτσι	13,8	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, δυσκολία κατανόησης και επεξεργασίας κειμένου, ορθογραφικά ελλείμματα.	Αρχάριο
8	Κορίτσι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου, δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας.	Αρχάριο
9	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, ελλείμματα στην ορθογραφία.	Αρχάριο

10	Κορίτσι	13,4	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα, τη νοηματική επεξεργασία, την αναδιήγηση και την ορθογραφία.	Αρχάριο
11	Κορίτσι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες στην ορθογραφία.	Αρχάριο
12	Αγόρι	13,7	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση κειμένων και στην παραγωγή γραπτού κειμένου, δυσκολία στην ιστορική και γραμματική ορθογραφία.	Αρχάριο
13	Αγόρι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο, δυσκολίες στην ορθογραφία.	Αρχάριο
14	Αγόρι	13,7	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου, γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας.	Αρχάριο
15	Αγόρι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Αδυναμία οργάνωσης γραπτού λόγου, δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.	Αρχάριο
16	Αγόρι	13,9	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, δυσκολίες	Αρχάριο

					κατανόησης και ορθογραφίας	
17	Αγόρι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου, δυσκολίες στην ορθογραφία.	Αρχάριο
18	Αγόρι	13,4	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόηση γραπτών κειμένων, ελλείμματα στην οργάνωση γραπτού λόγου και στην ορθογραφία.	Αρχάριο
19	Αγόρι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στην οργάνωση γραπτού λόγου και μορφοσύνταξη, δυσκολίες κατανόησης και ορθογραφίας.	Αρχάριο
20	Αγόρι	13,7	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Αναγνωστικές δυσκολίες, δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου και στην ορθογραφία.	Αρχάριο

*Ο ακέραιος αριθμός αντιστοιχεί στο έτος και ο δεκαδικός στους μήνες της ηλικίας.

Πίνακας 7.2 Στοιχεία συμμετεχόντων ομάδας ελέγχου

Α/Α	Φύλο	Ηλικία*	Διάγνωση	Νοητικό επίπεδο	Δυσκολίες	Επίπεδο γνώσης αγγλικών
1	Κορίτσι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Μαθησιακά ελλείμματα γνώσεων και εννοιών επιπέδου Στ' τάξης, δυσκολίες	Αρχάριο

					αναγνωστικής κατανόησης, ορθογραφίας, παραγωγής γραπτού λόγου.	
2	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Μορφοσυντακτικές αδυναμίες στην παραγωγή προφορικού λόγου, μη τήρηση βασικών αρχών διαλόγου, δυσκολίες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης κειμένων, ελλείμματα στην ορθογραφία.	Αρχάριο
3	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στην ανάγνωση και παραγωγή γραπτού λόγου, δυσκολίες ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας.	Αρχάριο
4	Κορίτσι	13,8	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης κειμένου, δυσκολίες στην ορθογραφία και την παραγωγή γραπτού λόγου.	Αρχάριο
5	Κορίτσι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας, δυσκολίες ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου.	Αρχάριο
6	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Μορφοσυντακτικά ελλείμματα, δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου, κατανόησης κειμένου και ορθογραφίας.	Αρχάριο

7	Κορίτσι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες στην ανάγνωση και παραγωγή γραπτού λόγου, ελλείμματα στην ιστορική και γραμματική ορθογραφία.	Αρχάριο
8	Κορίτσι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσχέρεια κατανόησης κειμένου από ανάγνωση και από ακρόαση, δυσκολίες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας ανάγνωσης και ορθογραφίας.	Αρχάριο
9	Αγόρι	13,7	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσχέρεια αναγνωστικής κατανόησης, ευχέρειας και αποκωδικοποίησης, δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή.	Αρχάριο
10	Αγόρι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ορθογραφικά ελλείμματα.	Αρχάριο
11	Αγόρι	13,4	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Ελλείμματα στην ανάγνωση και την ορθογραφία, προβλήματα στην παραγωγή γραπτού κειμένου.	Αρχάριο
12	Αγόρι	13,8	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Αδυναμία κατανόησης και παραγωγής γραπτού κειμένου, δυσκολίες στην ορθογραφία.	Αρχάριο
13	Αγόρι	13,6	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολίες γραπτού και προφορικού λόγου, ορθογραφικά ελλείμματα.	Αρχάριο

14	Αγόρι	13,7	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Γνωστικά ελλείμματα, δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας, δυσκολία παραγωγής γραπτού λόγου.	Αρχάριο
15	Αγόρι	13,5	Γενικευμένες Μ.Δ.	Μέσο Φυσιολογικό	Δυσκολία ανάγνωσης, ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας, μορφοσυντακτι κές αδυναμίες.	Αρχάριο

*Ο ακέραιος αριθμός αντιστοιχεί στο έτος και ο δεκαδικός στους μήνες της ηλικίας.

7.4 Εργαλεία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν έξι ερευνητικά εργαλεία-δοκιμασίες, εκ των οποίων τα πέντε ήταν σταθμισμένα και το έκτο ένα άτυπο κριτήριο στην αγγλική γλώσσα κατασκευασμένο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Τα τρία εργαλεία τα οποία χορηγήθηκαν στους μαθητές κάλυπταν τους τομείς Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης και Κατανόησης και Ορθογραφίας. Τα ίδια αυτά εργαλεία χορηγήθηκαν και στην αρχική (pre-test) και στην τελική αξιολόγηση (post-test).

Πριν από την έναρξη της εξέτασης, η ερευνήτρια εξήγησε στους μαθητές με απλά λόγια τη διαδικασία της κάθε δοκιμασίας και των ασκήσεων τις οποίες θα έπρεπε να κάνουν, καθώς επίσης και ότι η επίδοσή τους σε αυτές τις δοκιμασίες δεν θα επηρέαζε τη σχολική τους βαθμολογία. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα φιλικό προς τους μαθητές κλίμα απαλλαγμένο από το άγχος για τυχόν χαμηλές επιδόσεις.

7.4.1 Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης στην ελληνική ως μητρική γλώσσα

Η αξιολόγηση της δεξιάτητας της Αποκωδικοποίησης στην ελληνική γλώσσα, που ήταν ταυτόχρονα και η μητρική, έγινε με το εργαλείο «Τεστ-Α» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει ως στόχο την αξιολόγηση συνολικά της αναγνωστικής δεξιάτητας μαθητών από τη Γ΄ Δημοτικού ως τη Γ΄ Γυμνασίου. Το «Τεστ-Α» είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, που αξιολογεί την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφολογία-σύνταξη και την κατανόηση.

Γενικότερα, το «Τεστ-Α» δίνει πολλές πληροφορίες για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αφού μπορεί να την αξιολογήσει σφαιρικά, να αξιολογήσει συγκριτικά την αναγνωστική επίδοση ενός μαθητή σε σχέση με το μέσο όρο της επίδοσης σε κάθε τάξη, να ανιχνεύσει τους μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, να κάνει τυπική διάγνωση μαθητών με Μ.Δ., να επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην ανίχνευση των Μ.Δ., να διευκολύνει τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος για κάθε μαθητή με βάση την επίδοση στις δοκιμασίες του τεστ. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα σε ερευνητές να το χρησιμοποιούν ως εργαλείο έγκυρης και αξιόπιστης μέτρησης του αναγνωστικού επιπέδου μαθητών από τη Γ΄ Δημοτικού ως τη Γ΄ Γυμνασίου. Ακόμη, επιτρέπεται και η χρήση των επιμέρους δοκιμασιών για την αξιολόγηση των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Με βάση τα ανωτέρω, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης των συμμετεχόντων στα ελληνικά.

Στη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης το «Τεστ-Α» περιλαμβάνει τρεις ασκήσεις και οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι οι εξής:

α) ανάγνωση άσημων λέξεων

β) ανάγνωση πραγματικών λέξεων

γ) διάκριση πραγματικών λέξεων και άσημων λέξεων

Στην πρώτη άσκηση αξιολογήθηκε η δεξιότητα αποκωδικοποίησης άσημων λέξεων. Στην άσκηση αυτή περιλαμβανόταν ένας πίνακας με 24 άσημες λέξεις κατηγοριοποιημένες σε τρεις στήλες των οκτώ λέξεων. Οι λέξεις αυτές δεν είχαν κάποιο σημασιολογικό νόημα, αλλά περιείχαν συνδυασμούς γραμμάτων που συναντιούνται στην ελληνική γλώσσα. Η παρουσίασή τους γινόταν με τη μορφή της διαβαθμισμένης δυσκολίας αρχίζοντας από τις πιο εύκολες και καταλήγοντας στις πιο δύσκολες για αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Πριν την έναρξη της άσκησης, που χορηγήθηκε ατομικά, η ερευνήτρια έλεγε στους μαθητές να διαβάσουν τις λέξεις κάθε στήλης σε όλες τις κάρτες που θα τους έδειχνε. Επίσης ζήτησε από τους μαθητές να προσέχουν τους τόνους κάθε λέξης και σε περίπτωση που θα δυσκολεύονταν με κάποια λέξη, η ερευνήτρια θα συνέχιζε με την επόμενη. Η κάθε σωστή απάντηση βαθμολογήθηκε με 1 και η κάθε λανθασμένη με 0. Η δοκιμασία μπορούσε να διακοπεί μετά από 5 συνεχόμενες αποτυχημένες προσπάθειες του μαθητή. Τότε η ερευνήτρια παρότρυνε τους μαθητές να συνεχίσουν με την επόμενη άσκηση.

Στη δεύτερη άσκηση αξιολογήθηκε η δεξιότητα αποκωδικοποίησης πραγματικών λέξεων. Η άσκηση περιελάμβανε έναν κατάλογο με 53 λέξεις σε στήλες των οκτώ λέξεων και με σειρά δυσκολίας. Η ανάγνωση αυτών των λέξεων έπρεπε να γίνει με βάση τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, είτε με την ορθογραφική αναγνώριση ολόκληρης ή τμήματος της λέξης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Πριν την έναρξη της άσκησης, η ερευνήτρια διάβασε την εκφώνηση προτρέποντας τον κάθε μαθητή ατομικά να διαβάσει τις λέξεις σε κάθε στήλη, σε όλες τις κάρτες που θα του δίνονταν. Επίσης ανέφερε πως αν ο μαθητής δυσκολευόταν, η ερευνήτρια θα έδειχνε την επόμενη λέξη από την οποία θα μπορούσε να συνεχίσει. Και σε αυτήν την άσκηση η κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1, ενώ η κάθε λανθασμένη με 0. Μετά από 5 διαδοχικές αποτυχημένες προσπάθειες ανάγνωσης, η ερευνήτρια διέκοπτε την αξιολόγηση με αυτή τη δοκιμασία λέγοντας «Εντάξει, ας συνεχίσουμε με την επόμενη άσκηση».

Στην τρίτη άσκηση αξιολογήθηκε η δεξιότητα διάκρισης μεταξύ πραγματικών και μη πραγματικών λέξεων. Η άσκηση αυτή περιείχε 36 λέξεις σε τριάδες, τετράδες ή πεντάδες. Από αυτές, οι 20 λέξεις ήταν πραγματικές, ενώ οι υπόλοιπες 16 ήταν άσημες. Οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν τις λέξεις σιωπηλά σε κάθε σειρά και κατόπιν να αναφέρουν ποιες λέξεις είναι πραγματικές. Η άσκηση δυσκόλευε σταδιακά με την αύξηση του πλήθους των λέξεων που παρουσιάζονταν σε κάθε σειρά. Η ιδιαίτερη αξία αυτής της άσκησης έγκειται στην ερμηνεία του είδους των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο μαθητής και ταυτόχρονα δίνει πληροφορίες για το ρόλο των σημασιολογικών στοιχείων στην αναγνωστική ακρίβεια (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Πριν την έναρξη της άσκησης σε ατομικό επίπεδο, η ερευνήτρια διάβασε την εκφώνηση λέγοντας στους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά τις λέξεις σε κάθε σειρά και κατόπιν να αναφέρουν ποιες λέξεις είναι πραγματικές. Επίσης έκανε μαζί με τους μαθητές και ένα παράδειγμα. Κάθε πραγματική λέξη που αναφέρθηκε ως πραγματική πήρε το βαθμό 1, ενώ κάθε άσημη που αναφέρθηκε ως πραγματική, το βαθμό 0. Κατά τον ίδιο τρόπο και για κάθε άσημη λέξη που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική δόθηκε ο βαθμός 1, ενώ για κάθε πραγματική που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική δόθηκε ο

βαθμός 0. Στην περίπτωση εκείνη που ο μαθητής δεν μπορούσε να αναγνωρίσει καμία πραγματική λέξη σε 3 διαδοχικές σειρές, η ερευνήτρια διέκοπτε την αξιολόγηση λέγοντας « Εντάξει. Ας συνεχίσουμε με την επόμενη άσκηση».

7.4.2 Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα

Η αξιολόγηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης στην αγγλική γλώσσα έγινε με το Burt Reading Test (1974) τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση. Η συγκεκριμένη δοκιμασία χορηγείται σε παιδιά από 5 έως 14 ετών ατομικά χωρίς χρονικούς περιορισμούς και αποτελείται από 110 μεμονωμένες λέξεις, τυπωμένες σε διαφορετικά μεγέθη με διαβάθμιση, αρχίζοντας από μεγαλύτερο μέγεθος γραμματοσειράς και καταλήγοντας σε μικρότερο. Οι λέξεις παρουσιάζονται σε μια καρτέλα από την οποία ο εξεταζόμενος πρέπει να τις διαβάσει φωναχτά.

Η χορήγηση του τεστ έγινε ατομικά σε ήσυχο και απομονωμένο χώρο. Σύμφωνα με τις οδηγίες της δοκιμασίας, οι εξεταζόμενοι κάτω των εννέα ετών και οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αρχίζουν να διαβάζουν τις λέξεις από την αρχή και από αριστερά προς τα δεξιά, ενώ οι μαθητές από 10 ετών και άνω μπορούν να αρχίσουν την ανάγνωση από δυσκολότερες λέξεις. Όταν ο εξεταζόμενος που άρχισε την ανάγνωση από την αρχική καρτέλα, διάβαζε 10 λέξεις λανθασμένα διαδοχικά, τότε η εξέταση σταματούσε. Στην περίπτωση που κάποιος μαθητής άρχισε την ανάγνωση από μια δυσκολότερη λέξη, ακόμα κι ένα μόνο λάθος στην πρώτη δεκάδα λέξεων αρκούσε για να επιστρέψει πίσω και να αρχίσει την ανάγνωση από την προηγούμενη δεκάδα λέξεων. Η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της εξέτασης απαγορευόταν, εκτός κι εάν κάποιος από τους συμμετέχοντες ήταν καλού αναγνωστικού επιπέδου κι έκανε κάποιο λάθος από κεκτημένη ταχύτητα. Επιπλέον, ο κάθε εξεταζόμενος μπορούσε να

πάρει όσο χρόνο ήθελε για την ανάγνωση των λέξεων ακολουθώντας τους δικούς του ρυθμούς ανάγνωσης. Ταυτόχρονα η ερευνήτρια δεν βοηθούσε στην προφορά λέξεων, στις οποίες μπορεί να δυσκολεύονταν οι μαθητές, αλλά τους ενθάρρυνε να συνεχίσουν στην επόμενη λέξη. Η ερευνήτρια μετρούσε τις ορθά αναγνωσμένες λέξεις, ο αριθμός των οποίων αποτελούσε και την καθαρή επίδοση των εξεταζόμενων. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια μετέτρεψε τα σκορ των συμμετεχόντων σε αντίστοιχη αναγνωστική ηλικία, σύμφωνα με τον ειδικό πίνακα που παρέχει το τεστ.

Συνδυαζόμενο με άλλες πληροφορίες, το Burt Reading Test επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κάνουν μια πολύ καλή εκτίμηση της αναγνωστικής δεξιότητας και ετοιμότητας των μαθητών και με αυτόν τον τρόπο τους βοηθάει να ετοιμάσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, το Burt Reading Test μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως ανιχνευτικό εργαλείο για αναγνωστικές δυσκολίες στην αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με τις οδηγίες χορήγησης του τεστ, δεν μπορεί να γίνει διδασκαλία των λέξεων που περιλαμβάνει το εργαλείο αυτό πριν τη χορήγησή του (The Burt Reading Test, 1974).

7.4.3 Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης στην ελληνική ως μητρική γλώσσα

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης στα ελληνικά χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο «Τεστ-Α» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) και συγκεκριμένα η ένατη και δέκατη δοκιμασία και στην αρχική και στην τελική αξιολόγηση, που αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση. Οι δοκιμασίες αυτές αξιολογούν τις εξής δεξιότητες:

α) την αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων και β) την κατανόηση ερωτήσεων κυριολεκτικού, λεξιλογικού και συμπερασματικού τύπου, όπως και ερωτήσεων εκτίμησης (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η άσκηση 9 αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση σε επίπεδο πρότασης. Αποτελείται από 4 ομάδες με 5 προτάσεις η καθεμία που ταξινομούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους. Σε αυτήν την άσκηση οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν δύο σημασιολογικά όμοιες προτάσεις ανάμεσα στις συνολικά πέντε προτάσεις παρόμοιου λεξιλογίου και σύνταξης που περιλαμβάνει η κάθε ομάδα (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008).

Στην αρχή, η ερευνήτρια σε ατομικό επίπεδο, διάβασε την εκφώνηση προτρέποντας τους εξεταζόμενους να διαβάσουν τις προτάσεις και να βρουν αυτές που είχαν την ίδια σημασία. Στη συνέχεια τους ζήτησε να κάνουν μαζί ένα παράδειγμα. Κατά τη διάρκεια του παραδείγματος, η ερευνήτρια απαντούσε σε τυχόν απορίες των εξεταζόμενων και στη συνέχεια τους ζήτησε να συνεχίσουν μόνοι τους με τις υπόλοιπες προτάσεις. Για κάθε σωστή απάντηση ο εξεταζόμενος έπαιρνε το βαθμό 1 και για κάθε λάθος το βαθμό 0. Στο τέλος γινόταν καταγραφή των σωστών απαντήσεων. Ύστερα από 3 διαδοχικές αποτυχημένες προσπάθειες, η δοκιμασία σταματούσε. Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί την κατανόηση ερωτήσεων κυριολεκτικού, λεξιλογικού και συμπερασματικού τύπου, όπως και ερωτήσεων εκτίμησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η άσκηση 10 αξιολογεί την κατανόηση κειμένου μέσα από ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλών επιλογών). Αναλυτικότερα, δίνονται τρία κείμενα διαφορετικού τύπου (ένα αφηγηματικό και δύο πραγματολογικά) και σε κάθε κείμενο αντιστοιχούν 7 ερωτήσεις. Επιπλέον, κάθε κείμενο αποτελείται από 97 έως 127 λέξεις μαζί με την επικεφαλίδα. Τα κείμενα είναι του ίδιου επιπέδου με τα κείμενα που διδάσκονται οι

μαθητές στα σχολικά εγχειρίδια από πλευράς γραμματικής, συντακτικού, λεξιλογίου και θεματολογίας. Ακριβώς για αυτόν το λόγο, τα κείμενα δεν είναι πολύ περιορισμένης έκτασης, ώστε να μπορούν να συμπεριλαμβάνουν όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με το εκάστοτε κειμενικό είδος, ενώ παράλληλα δεν είναι και πολύ μακροσκελή, καθώς ένα κείμενο μεγάλης έκτασης ίσως κούραζε τους μαθητές κι έτσι επηρέαζονταν τα αποτελέσματα της εξέτασης.

Οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών της άσκησης 10 αξιολογούν την κυριολεκτική και συμπερασματική κατανόηση των μαθητών, την κατανόηση λεξιλογίου, την ικανότητα για εύρεση συγκεκριμένης πληροφορίας μέσα στο κείμενο και ειδικότερα της πληροφορίας που δεν ταιριάζει με το κείμενο, την ικανότητα εύρεσης διαφορετικού τίτλου, σχετικού με το περιεχόμενο του κειμένου και τέλος τη δεξιότητά τους να βγάζουν συμπεράσματα και να τεκμηριώνουν την άποψή τους με βάση τις πληροφορίες του κειμένου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις των κειμένων εξετάζουν την εύρεση πληροφοριών που φαίνονται άμεσα στο κείμενο (π.χ. ποιος...), την εύρεση της σημασίας άγνωστων λέξεων, την παράφραση αυθεντικών προτάσεων του κειμένου (π.χ. από που συμπεραίνεις ότι...), την εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου, την εύρεση λανθασμένων πληροφοριών μέσα στο κείμενο (π.χ. τι δεν ταιριάζει), τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και την αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών και τη διεξαγωγή εκτίμησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Πριν τη δοκιμασία η ερευνήτρια διάβασε την εκφώνηση φωναχτά στον κάθε εξεταζόμενο λέγοντας «θέλω να διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορείς να κοιτάς στις ερωτήσεις και στο κείμενο αν δεν θυμάσαι μια απάντηση» (Παντελιάδου & Αντωνίου, οδηγός Τεστ-Α, σελ. 34, 2008). Έπειτα από 5 λανθασμένες απαντήσεις, όχι απαραίτητα

διαδοχικές, η δοκιμασία διακόπτονταν. Η κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με 1 και η κάθε μη σωστή με 0.

7.4.4 Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα

Η δοκιμασία Αναγνωστικής Κατανόησης για την αγγλική γλώσσα είναι ένα άτυπο τεστ το οποίο κατασκευάστηκε με πρότυπο το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) για την ελληνική γλώσσα και πιο συγκεκριμένα με την δέκατη άσκηση, ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αξιόπιστη συγκριτική μελέτη των δύο γλωσσών στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Η δοκιμασία αυτή στηρίζεται στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλών επιλογών).

Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει 4 κείμενα με 6 ερωτήσεις το κάθε κείμενο. Τα κείμενα αυτά ανακτήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα του Βρετανικού Συμβουλίου για εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από εφήβους (<https://learnenglishteens.britishcouncil.org>) και ανταποκρίνονται στο επίπεδο γνώσης των συμμετεχόντων (A1). Τα κείμενα είναι αντίστοιχου επιπέδου με τα κείμενα που διδάσκονται οι μαθητές στα σχολικά εγχειρίδια από πλευράς γραμματικής, συντακτικού, λεξιλογίου και θεματολογίας. Γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκαν κείμενα ούτε πολύ περιορισμένα ούτε ιδιαίτερα μεγάλα σε έκταση, ώστε να περιλαμβάνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και ταυτόχρονα ώστε να μην αποτρέψουν τους μαθητές από το να τα διαβάσουν λόγω μεγάλης έκτασης.

Οι ερωτήσεις αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης αξιολογούν την ικανότητα των εξεταζόμενων να ανακαλύπτουν πληροφορίες που παρουσιάζονται άμεσα στο

κείμενο ή να δημιουργούν λεκτικές και συμπερασματικές έννοιες βάσει των πληροφοριών του κειμένου (Kintsch, Welsch, Schmalhofer, & Zimny, 1990).

Για την κατασκευή των ερωτημάτων του τεστ ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας λήφθηκαν υπόψη τα εξής κριτήρια:

α) Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CEFR/ΚΕΠΑ, 2001) για τις ξένες γλώσσες (ενότητα 1.6).

β) Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την αγγλική ως ξένη γλώσσα για το Γυμνάσιο (ΥΠΕΠΘ, 2003). Τόσο τα κείμενα που επιλέχτηκαν όσο και οι ερωτήσεις που κατασκευάστηκαν, βασίστηκαν στη ύλη από την περιγραφή των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στις δεξιότητες και γνώσεις που είχαν κατακτηθεί.

γ) Την κοινή μέθοδο διδασκαλίας των μαθητών. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διδαχτεί την ίδια μέθοδο διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας στο Γυμνάσιο και πιο συγκεκριμένα τη μέθοδο για αρχάριους «Think Teen, Α΄ Γυμνασίου- Γ΄ Γυμνασίου, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων».

δ) Τα χαρακτηριστικά της αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης.

Για την επιλογή των κειμένων λήφθηκαν υπόψη οι οδηγίες του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες. Σύμφωνα με αυτό, τα γραπτά κείμενα πρέπει να είναι ειδικά κατασκευασμένα ώστε να μοιάζουν με αυθεντικά, με σκοπό να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Επιπλέον, δεδομένου ότι κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση της ερευνήτριας δεν βρέθηκαν δωρεάν παρεχόμενα εργαλεία για την αναγνωστική κατανόηση στην αγγλική γλώσσα

ως ξένη, αποφασίστηκε η επιλογή των κειμένων να γίνει από την επίσημη ιστοσελίδα του Βρετανικού Συμβουλίου, η εγκυρότητα του οποίου είναι αδιαμφισβήτητη.

Τα κείμενα που επιλέχθηκαν χαρακτηρίζονται από μια μέτριας συνθετότητας σύνταξη, καθώς τόσο η πολυσύνθετη όσο και η υπεραπλουστευμένη σύνταξη θα οδηγούσε σε προβλήματα κατανόησης. Επιπλέον, η δομή των κειμένων ήταν ξεκάθαρη, υπήρχε συνεκτικότητα και ευδιάκριτη οργάνωση (παρουσίαση γεγονότων κατά χρονολογική σειρά, επισήμανση των κύριων σημείων). Τα νοήματα επίσης διακρίνονταν εύκολα με άμεσο τρόπο, χωρίς συγκρουόμενες πληροφορίες που θα μπορούσαν να δυσχεράνουν την κατανόηση. Το λεξιλόγιο ήταν κατάλληλο για το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας των συμμετεχόντων, καθώς στην ιστοσελίδα του Βρετανικού Συμβουλίου τα κείμενα χωρίζονται ανά επίπεδο γνώσης της γλώσσας. Επιπλέον, η έκταση των κειμένων, όπως προαναφέρθηκε, ήταν μέτρια, από 100 έως 190 λέξεις, ώστε να περιλαμβάνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τους αναγνώστες και ταυτόχρονα να μην είναι κουραστικά.

Το τεστ αναγνωστικής κατανόησης για την αγγλική γλώσσα χορηγήθηκε αρχικά πιλοτικά, προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός χειρισμού τους από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές Οκτωβρίου του 2016 πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, όπου χορηγήθηκε δοκιμαστικά το τεστ αναγνωστικής κατανόησης για τα αγγλικά σε 10 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, ενός από τα γυμνάσια του Βόλου, στα οποία δούλευε η ερευνήτρια. Ζητήθηκε από τους μαθητές να σχολιάσουν τις δοκιμασίες και να εκφέρουν τη γνώμη τους σχετικά με το βαθμό κατανόησης και το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων των κειμένων. Οι απαντήσεις των μαθητών και ο χρόνος που χρειάστηκε για να απαντήσουν στις ερωτήσεις καταγράφηκαν από την ερευνήτρια, ώστε στη συνέχεια να γίνει η διόρθωση του τεστ. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής

γλώσσας του συγκεκριμένου σχολείου, στο οποίο φοιτούσαν οι μαθητές που πήραν μέρος στην πιλοτική έρευνα, να κάνουν εκτίμηση του βαθμού στον οποίο θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν οι μαθητές τους στις δοκιμασίες του συγκεκριμένου εργαλείου. Με βάση τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας, δόθηκε η τελική μορφή του τεστ αναγνωστικής κατανόησης τα τεστ ανάγνωσης πήραν την τελική τους μορφή όσον αφορά στην επιλογή των κειμένων και των ερωτήσεων.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων του τεστ

1^ο κείμενο: Το πρώτο κείμενο έχει τίτλο « A good night's sleep». Πρόκειται για μια τηλεοπτική συνέντευξη μέσα από την οποία δίνονται πληροφορίες και συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει κανείς προκειμένου να διασφαλίσει έναν καλό και ήσυχο ύπνο. Το κείμενο χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και προφορικότητα, καθώς παρουσιάζεται αυτούσια η συνέντευξη με χρήση ευθέως λόγου. Το λεξιλόγιο είναι απλό και καθημερινό, ανταποκρινόμενο στο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας που είχαν οι συμμετέχοντες.

2^ο κείμενο: Το δεύτερο κείμενο είναι ένα σύντομο άρθρο με τίτλο « Can you cook?», το οποίο αναφέρεται στις καθημερινές ασχολίες ενός έφηβου που ασχολείται με τη μαγειρική. Το ύφος και το λεξιλόγιο του κειμένου είναι απλό και καθημερινό, ενώ ταυτόχρονα το θέμα του «αγγίζει» τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, αφού περιγράφονται συνήθειες ενός συνομήλικου με αυτούς ατόμου.

3^ο κείμενο: Στο τρίτο κείμενο παρουσιάζεται μια ηλεκτρονική συνομιλία δύο εφήβων με θέμα την σωστή προετοιμασία τους για τις εξετάσεις με τίτλο «Exam help messages/Chat today». Το κείμενο χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και απλό λεξιλόγιο με χρήση κάποιων συχνά απαντώμενων ιδιωματισμών.

4^ο κείμενο: Το τέταρτο κείμενο αφορά σε μια αφίσα (poster) με τίτλο «The Maine School Library – Reading for the future». Το κείμενο συνδυάζει πληροφορίες που παρουσιάζονται άμεσα και συνοπτικά με χρήση ελλειπτικών προτάσεων.

Για την επιλογή των κειμένων, λήφθηκαν υπόψη παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, όπως η πρότερη γνώση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσον αφορά στο θέμα που αναλύεται στα κείμενα και όχι στο κειμενικό είδος (Joh & Plakans, 2017· Schiefele, 1996· Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016).

Για την χορήγηση του τεστ, η ερευνήτρια έλεγε προφορικά τις οδηγίες στους μαθητές εξηγώντας τι έπρεπε να κάνουν, π.χ. «Θέλω να διαβάσεις σιωπηλά ή φωναχτά το κάθε κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Σε περίπτωση που δεν θυμάσαι μια απάντηση μπορείς να κοιτάξεις στις ερωτήσεις και στα κείμενα». Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνταν με το βαθμό 1, ενώ οι λανθασμένες με το βαθμό 0.

Οι 6 ερωτήσεις του κάθε κειμένου αφορούσαν:

- α) σε πληροφορίες που παρουσιάζονταν άμεσα στο κείμενο (ποιος, τι, πώς είναι...).
- β) στην παράφραση αυθεντικών προτάσεων του κειμένου.
- γ) στην εύρεση της σημασίας μιας άγνωστης λέξης.
- δ) στην εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου.
- ε) στην εύρεση πληροφορίας που δεν ταιριάζει με το κείμενο.
- στ) στην εξαγωγή συμπερασμάτων και προσωπικής εκτίμησης.

7.4.5 Δοκιμασία ορθογραφίας στην ελληνική ως μητρική γλώσσα

Για να αξιολογηθούν οι ορθογραφικές δεξιότητες των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2010). Η συγκεκριμένη δοκιμασία αξιολογεί την ορθογραφική δεξιότητα μαθητών Δημοτικού, ωστόσο τη χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας δεδομένου ότι δεν υπάρχει κάποιο άλλο εργαλείο για αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας στα ελληνικά που να βρίσκεται τόσο κοντά στο αντίστοιχο εργαλείο για την αγγλική γλώσσα, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη ότι οι συμμετέχοντες είχαν Μ.Δ., συνεπώς είναι αναμενόμενο οι ορθογραφικές τους δεξιότητες να είναι χαμηλότερες από των τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκων τους, κάτι το οποίο υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Bourassa & Treiman, 2003· Gallagher, Firth, & Snowling, 2000· Hoeft et al., 2007).

Η δοκιμασία αυτή, αποτελείται από 60 λέξεις υψηλής συχνότητας και αυξανόμενης δυσκολίας. Η χορήγηση της δοκιμασίας πραγματοποιήθηκε με τον εξής τρόπο: αρχικά η ερευνήτρια έδωσε στους μαθητές, ατομικά, μια κενή σελίδα με αριθμημένες γραμμές. Στη συνέχεια έδωσε τις εξής οδηγίες: «Τώρα θα σου διαβάσω μερικές λέξεις που θέλω να γράψεις σ' αυτό το χαρτί με καθαρά γράμματα και σωστή ορθογραφία. Θα σου λέω πρώτα τον αριθμό και μετά τη λέξη. Θα σου λέω και μια πρόταση με τη λέξη αυτή, αλλά εσύ θα γράφεις μόνο τη λέξη που σου είπα. Έτοιμος/η; Πάμε.» Στη συνέχεια, η ερευνήτρια παρουσίασε προφορικά την εκάστοτε λέξη-στόχο, ύστερα μία μικρή πρόταση που περιείχε τη λέξη-στόχο και τέλος επανέλαβε τη λέξη-στόχο (π.χ. «είναι», «Η Μαρία είναι ψηλή», «είναι»). Πριν προχωρήσει στην επόμενη λέξη, η ερευνήτρια περίμενε ο μαθητής να ολοκληρώσει τη γραφή της προηγούμενης λέξης. Η δοκιμασία διακόπτονταν όταν οι μαθητές έκαναν ορθογραφικά λάθη σε 6 διαδοχικές λέξεις.

Επίσης η ερευνήτρια απέφυγε αυστηρά οποιαδήποτε σχόλια για την ορθογραφική δεξιότητα ή επίδοση του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της χορήγησης της δοκιμασίας.

Η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών έγινε από την ερευνήτρια ως εξής: για κάθε ορθογραφημένη λέξη δόθηκε ο βαθμός 1 (σύνολο 60). Αν ο μαθητής έκανε ορθογραφικά λάθη μετά από 6 συνεχόμενες λέξεις, η βαθμολόγηση διακόπτονταν και ο μαθητής λάμβανε το βαθμό που είχε διαμορφωθεί έως και πριν τη διακοπή. Οι σωστά γραμμένες λέξεις μετά τη διακοπή της βαθμολόγησης δεν συμπεριλαμβάνονται στην τελική βαθμολογία. Τέλος, δεν υπολογίστηκαν ούτε συμπεριλήφθηκαν λάθη τονισμού, όπως παραλείψεις τόνων ή παρατονισμοί, στην τελική βαθμολογία των μαθητών.

7.4.6 Δοκιμασία ορθογραφίας στην αγγλική ως ξένη γλώσσα

Για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε το South Australian Spelling Test (SAST) (Westwood, 2005). Το SAST είναι ένα σταθμισμένο τεστ που αξιολογεί την ορθογραφική δεξιότητα για μαθητές στην ηλικιακή ομάδα από 6 ετών έως 15 ετών. Αποτελείται από 70 πραγματικές λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας που παρουσιάζονται στους εξεταζόμενους προφορικά. Το εργαλείο αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν την ορθογραφική δεξιότητα του κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα παρέχει δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό του μαθήματος, για την κατανομή ομάδων και εκθέσεις.

Η δοκιμασία χορηγήθηκε ατομικά. Πριν την έναρξή της, ο κάθε εξεταζόμενος προμηθεύονταν χαρτί και μολύβι. Η ερευνήτρια εξήγησε προφορικά τους κανόνες της δοκιμασίας και είπε: «Θα σου διαβάσω μερικές λέξεις τις οποίες θέλω να γράψεις στο

χαρτί σου, αφού πρώτα βάλεις αύξοντα αριθμό για κάθε λέξη που θα γράψεις. Πρώτα θα ακούς τη λέξη, αμέσως μετά θα την ακούς μέσα σε μια πρόταση και τέλος θα την ξανακούς μεμονωμένα. Στη συνέχεια θα γράφεις μόνο τη λέξη που άκουσες μεμονωμένα και όχι ολόκληρη την πρόταση. Είσαι έτοιμος/η; Πάμε.» (π.χ. «Νούμερο 6: lost. I lost my key. Γράψε lost»). Καθ' όλη τη διάρκεια της δοκιμασίας, η ερευνήτρια παρακινούσε τους συμμετέχοντες να μην σταματήσουν την προσπάθειά τους όσον αυτό ήταν εφικτό δεδομένων των Μ.Δ. Σε περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες δεν μπορούσε να συνεχίσει, η δοκιμασία σταματούσε. Η δοκιμασία επίσης σταματούσε στην περίπτωση που κάποιος μαθητής έκανε λάθη σε 10 διαδοχικές λέξεις. Η βαθμολογία δεν λαμβανόταν υπόψη για όσες λέξεις γράφονταν σωστά μετά το πέρας των 10 διαδοχικά λανθασμένων λέξεων. Επίσης, δεν λαμβάνονταν υπόψη ως λάθη οι αναστροφές των γραμμάτων «b» και «d». Ακόμη, σε περίπτωση που κάποια από τις προτάσεις του τεστ ήταν ακατάλληλη για το επίπεδο του μαθητή, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να αλλάξει την πρόταση, αρκεί να διατηρούνταν μέσα η λέξη-στόχος και να μην άλλαζε το νόημά της.

Η βαθμολόγηση της επίδοσης των συμμετεχόντων γινόταν ως εξής: η ερευνήτρια μετρούσε όλες τις σωστές απαντήσεις του κάθε μαθητή. Το σύνολο των σωστών απαντήσεων αποτελούσε και το σκορ της βαθμολογίας του. Κατόπιν, μπορούσε να ανατρέξει στον ειδικό πίνακα του εργαλείου, στον οποίο δινόταν η αντιστοίχιση του εκάστοτε βαθμού με την αντίστοιχη ορθογραφική ηλικία. Οι ορθογραφικές ηλικίες ξεκινούσαν από 6 ετών και έφταναν έως και παραπάνω από 15,5 ετών.

7.5 Διαδικασία αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης περιελάμβανε 3 μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε στην αρχική αξιολόγηση (pre-test) των συμμετεχόντων και των δύο ομάδων. Η διαδικασία αυτή διήρκησε περίπου δύο εβδομάδες. Μετά το πέρας της αρχικής αξιολόγησης, έλαβε χώρα η εκπαιδευτική παρέμβαση στην αγγλική γλώσσα μόνο για την πειραματική ομάδα (β μέρος). Το τρίτο και τελευταίο μέρος αποτέλεσε η τελική αξιολόγηση (post-test), η οποία έγινε και στις δύο ομάδες μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης που δέχτηκε η πειραματική ομάδα.

Μέρος	Διάρκεια	Τι εφαρμόστηκε
(α μέρος): Αρχική αξιολόγηση (pre-test) και στις δύο ομάδες.	2 εβδομάδες (τέλη Οκτωβρίου - μέσα Νοεμβρίου 2016)	Αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ορθογραφίας στην ελληνική και αγγλική γλώσσα σε όλους τους συμμετέχοντες.
(β μέρος): Εκπαιδευτική παρέμβαση στην αγγλική	5 μήνες (μέσα Νοεμβρίου 2016 – μέσα Απριλίου 2017).	<ul style="list-style-type: none">• Διάκριση σύντομων και μακρών ήχων

<p>γλώσσα μόνο στην ομάδα παρέμβασης.</p>		<p>φωνηέντων και συμφωνικών συμπλεγμάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάγνωση λέξεων που περιέχουν συστάδες φωνηέντων και φωνηέντων. • Χωρισμός λέξεων σε φωνήματα και σύνθεση φωνημάτων για σχηματισμό λέξεων. • Επέκταση λεξιλογίου: σημασία και ορθογραφία λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας.
<p>(γ μέρος): τελική αξιολόγηση (post-test) και στις δύο ομάδες.</p>	<p>δύο εβδομάδες (μέσα Απριλίου – τέλος Απριλίου 2017)</p>	<p>Αξιολογήθηκαν ακριβώς οι ίδιες δεξιότητες με την</p>

		αρχική αξιολόγηση και στις δύο ομάδες.
--	--	--

7.5.1 Αρχική αξιολόγηση

Πριν την αρχική αξιολόγηση έγινε συνάντηση της ερευνήτριας με τους φιλολόγους των γυμνασίων που συμμετείχαν στην έρευνα, τους οποίους ενημέρωσε για το περιεχόμενο και τη διαδικασία της έρευνας. Κατόπιν επιλέχθηκαν μαθητές με διάγνωση για Μ.Δ. που φοιτούσαν στα σχολεία αυτά, αφού η ερευνήτρια δούλευε εκεί ως αναπληρώτρια καθηγήτρια στα τμήματα ένταξης. Στη συνέχεια και κατόπιν ενημέρωσης των γονέων, αλλά και των ίδιων των μαθητών, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές με τα δημογραφικά στοιχεία, χωρίς να αναγράφεται το ονοματεπώνυμο του μαθητή, αλλά αντ' αυτού αναγραφόταν 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. Μέσα από το ερωτηματολόγιο αυτό ανιχνεύτηκε το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, ενώ ακολούθησε και αξιολόγηση με το Oxford online placement test για συσχέτιση των αποτελεσμάτων.

Αφού ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση για την εύρεση του επιπέδου γνώσης των αγγλικών, επιλέχθηκαν 35 μαθητές με Μ.Δ. που βρίσκονταν σε αρχάριο επίπεδο

γνώσης της αγγλικής γλώσσας και είχαν διδαχτεί τα αγγλικά από τη Γ΄ Δημοτικού, παρακολουθώντας μαθήματα μόνο στο δημόσιο σχολείο. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

Δύο εβδομάδες πριν την παρέμβαση, οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της κατανόησης και της ορθογραφίας με πέντε σταθμισμένα εργαλεία και μια άτυπη δοκιμασία που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι μαθητές υποβλήθηκαν ατομικά στις δοκιμασίες αυτές σε ήσυχο χώρο, χωρίς διασπαστικά στοιχεία. Ο χρόνος που χρειάστηκε για κάθε μαθητή ήταν 45 λεπτά (μια διδακτική ώρα). Κατά την αρχική αξιολόγηση, οι μαθητές κλήθηκαν να φέρουν σε πέρας οχτώ συνολικά αναγνωστικές και γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες περιελάμβαναν:

- ανάγνωση άσημων λέξεων με χρήση φωνολογικής στρατηγικής
- ανάγνωση λέξεων με σημασιολογικό περιεχόμενο με χρήση ορθογραφικής ή φωνολογικής στρατηγικής
- διάκριση άσημων λέξεων από λέξεις με πραγματική σημασία
- ανάγνωση λέξεων με σημασιολογικό περιεχόμενο με χρήση ορθογραφικής ή φωνολογικής στρατηγικής
- κατανόηση κειμένου και απάντηση σε ερωτήσεις πολλαπλών στρατηγικών.
- καταγραφή πραγματικών λέξεων με χρήση ορθογραφικής στρατηγικής.

7.5.2 Παρέμβαση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε μόνο στην ομάδα παρέμβασης, αφορούσε τη διδασκαλία γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα (Γ2). Για την κατασκευή της παρέμβασης λήφθηκαν υπόψη τα αποτελέσματα από την αρχική αξιολόγηση, καθώς και οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των συμμετεχόντων. Δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν χαμηλό επίπεδο σε όλες τις δεξιότητες της αγγλικής, αποφασίστηκε να δουλέψουμε με τους συμμετέχοντες σε τέσσερεις σημαντικούς τομείς, έτσι ώστε όλες οι δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στο pre-test, να καλυφθούν στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Το πρόγραμμα της παρέμβασης αποτελούνταν από μια σειρά μαθημάτων στα οποία μελετήθηκαν γλωσσικές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα. Η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να δοθούν οι διευκρινίσεις και οι κατευθύνσεις στους μαθητές ήταν η ελληνική, η Γ1 των μαθητών. Τόσο οι υποστηρικτικές κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν όσο και τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές, κατασκευάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια με βάση την παρέμβαση που εφαρμόστηκε στις τρεις έρευνες που μελετούν την Υπόθεση CRT (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013) κατόπιν συνεννόησης και επικοινωνίας της ερευνήτριας με τους ερευνητές των συγκεκριμένων ερευνών, οι οποίοι και παραχώρησαν το υλικό της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η παρέμβαση διήρκεσε 40 διδακτικές ώρες των 45 λεπτών η μια και γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα για κάθε ομάδα σε ήσυχη αίθουσα, χωρίς διασπαστικά στοιχεία

εφαρμόζοντας την άμεση μέθοδο διδασκαλίας. Οι γλωσσικοί τομείς που διδάχτηκαν στην παρέμβαση ήταν οι εξής (Παράρτημα 3):

Μάθημα 1-10:

Αποκωδικοποίηση — Αναγνώριση των γραμμάτων και των ήχων τους: αναγνώριση του ήχου των φωνηέντων και των κοινών συνδυασμών γραμμάτων, όπως: th, rh, oo, ea, ch. Επίσης έγινε διδασκαλία της προφοράς κοινών λεξικών μορφών της αγγλικής, όπως: bake-game- made-snake; time-fine-like-bite, κ.λπ. και τέλος έγινε και διδασκαλία συχνών καταλήξεων (π.χ.: tion, sion). Η εφαρμογή των διδαχθέντων έγινε σε μεμονωμένες λέξεις. Επιπλέον, περίπου δύο φορές το μήνα, γίνονταν μια συνεδρία για πρακτική εξάσκηση στην οποία οι μαθητές καλούνταν να χωρίσουν μια προφορική λέξη στα φωνήματά της και το αντίστροφο, να συνθέσουν τα φωνήματα σχηματίζοντας λέξεις. Αυτή η πρακτική εφαρμόστηκε με σκοπό να ενισχυθεί η φωνολογική ενημερότητα.

Μάθημα 11-20:

Λεξιλόγιο – Πραγματοποιήθηκε επέκταση του λεξιλογίου διδάσκοντας και επαναλαμβάνοντας συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις, των οποίων τη σημασία έπρεπε να μάθουν οι συμμετέχοντες. Για να εξασκηθούν στο λεξιλόγιο, οι συμμετέχοντες έπρεπε να συνθέσουν προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις που έμαθαν, ενώ επιπλέον έπρεπε να κάνουν ασκήσεις στις οποίες καλούνταν να μεταφράσουν στα αγγλικά σύντομες φράσεις. Σε κάθε νέο μάθημα γινόταν επανάληψη των λέξεων που είχαν ήδη διδαχθεί πριν από τη διδασκαλία νέων λέξεων. Όλες οι λέξεις που μάθαιναν τα παιδιά δίνονταν επίσης τυπωμένες σε μια λίστα, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να τις μελετήσουν στο σπίτι. Τέλος, περίπου κάθε δύο εβδομάδες, ζητούνταν από τους

μαθητές να γράψουν καθ' υπαγόρευση λέξεις που περιλαμβάνονταν σε αυτήν τη λίστα ελέγχοντας έτσι την ορθογραφική τους δεξιότητα.

Μάθημα 21-30:

Γραμματική - Πραγματοποιήθηκε μια σταδιακή και συστηματική διδασκαλία των ακόλουθων γραμματικών κανόνων: α) η χρήση του αόριστου άρθρου «a / an», β) το βοηθητικό ρήμα «to be», γ) το «have/has», δ) ο απλός ενεστώτας (Simple Present), ε) ο ενεστώτας διαρκείας (Present Progressive) και στ) ο απλός αόριστος (Simple Past). Η διδασκαλία των χρόνων περιελάμβανε καταφατικές, ερωτηματικές και αρνητικές προτάσεις, χρησιμοποιώντας υποστηρικτικές κάρτες που έδειχναν τους κατάλληλους γραμματικούς κανόνες. Οι συμμετέχοντες έκαναν εξάσκηση σε όλους τους κανόνες γραμματικής συμπληρώνοντας φύλλα εργασίας στην τάξη και αργότερα στο σπίτι. Η εκμάθηση του συντακτικού έγινε με τη διδασκαλία των συντακτικών κανόνων αναφορικά με τη σωστή σειρά λέξεων στις προτάσεις της αγγλικής γλώσσας. Η εξάσκηση σε αυτή τη δεξιότητα γινόταν με ασκήσεις στις οποίες δινόταν προτάσεις με μπερδεμένες λέξεις και οι μαθητές έπρεπε να τις τοποθετήσουν στη σωστή σειρά, ώστε να προκύψουν συντακτικά σωστά δομημένες προτάσεις.

Μάθημα 31-40:

Ανάγνωση - Οι συμμετέχοντες έκαναν εξάσκηση στην ανάγνωση κειμένων με έμφαση στην ταχύτητα και την ακρίβεια. Η εξάσκηση στην ταχύτητα της ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε με επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του ίδιου κειμένου ή παραγράφου. Αφού οι μαθητές κατάφεραν να διαβάσουν με αρκετή ευχέρεια το κείμενο που τους δινόταν, στο επόμενο μάθημα γινόταν εξάσκηση στην κατανόηση του ίδιου κειμένου. Οι δεξιότητες κατανόησης και οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν: η πραγματοποίηση προβλέψεων και η ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, η

εύρεση της σημασίας άγνωστων λέξεων, ο εντοπισμός πληροφοριών στο κείμενο, η αναδιήγηση της ιστορίας και, τέλος, η κατασκευή πλαγιότιτλων για κάθε παράγραφο.

7.5.3 Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση (post-test) των μαθητών και των δύο ομάδων έγινε ατομικά, δύο εβδομάδες μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιώντας και πάλι τα ίδια εργαλεία με τις ίδιες δοκιμασίες που είχαν χρησιμοποιηθεί και στην αρχική αξιολόγηση (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012). Η διάρκεια αξιολόγησης του κάθε μαθητή ήταν και πάλι 45 λεπτά (μια διδακτική ώρα). Επιπλέον, λόγω μη παροχής ανατροφοδότησης στους συμμετέχοντες σχετικά με τις απαντήσεις στις δοκιμασίες και του εύλογου χρονικού διαστήματος που μεσολάβησε από την αρχική στην τελική αξιολόγηση, θεωρήθηκε ότι δεν θα διακινδυνευόταν η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

7.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των δοκιμασιών

Για να υπάρχουν ερευνητικές μελέτες με έγκυρα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή τους ερευνητικά εργαλεία, τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Γι' αυτό, κάθε ερευνητής όταν μελετά μια έρευνα, εστιάζει στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα του οργάνου μέτρησης της μελέτης (Ουζούνη και Νακάκης, 2011).

Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία μιας δοκιμασίας ορίζεται ως η ικανότητα που έχει η δοκιμασία να παράγει σταθερά αποτελέσματα στο χρόνο και συνήθως εκφράζεται με τη μέθοδο της επαναληπτικής μέτρησης. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δόθηκαν στους ίδιους συμμετέχοντες σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές και αξιολογήθηκε η συνάφεια των απαντήσεων τις δύο αυτές χρονικές στιγμές.

Η αξιοπιστία όλων των δοκιμασιών (ελληνικών - αγγλικών), 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.

Αναλυτικότερα:

- το ελληνικό τεστ για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση είχε συντελεστή αξιοπιστίας α ίσο με 0,70
- το αγγλικό για την κατανόηση είχε συντελεστή αξιοπιστίας α ίσο με 0,76
- το αγγλικό τεστ για την αποκωδικοποίηση είχε συντελεστή αξιοπιστίας 0,975
- το αγγλικό τεστ για την ορθογραφία είχε συντελεστή αξιοπιστίας 0,91
- το ελληνικό τεστ για την ορθογραφία είχε συντελεστή αξιοπιστίας 0,945

Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα αφορά στην εκτίμηση, του κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης μετράει αυτό για το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει και συνδέεται με την ύπαρξη του συστηματικού σφάλματος. Η εκτίμηση της εγκυρότητας ενός εργαλείου μέτρησης

γίνεται με τη χρήση διαφορετικών τύπων, όπως «περιεχομένου», «όψης», «συντρέχουσας-προβλεπτικής» (με βάση κάποιο κριτήριο) και «εννοιολογικής κατασκευής» (παραγοντική, μέθοδος των γνωστών ομάδων, συγκλίνουσα, αποκλίνουσα ή διακρίνουσα) εγκυρότητα (Ουζούνη και Νακάκης, 2011).

Η εγκυρότητα όλων των σταθμισμένων τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, πλην της άτυπης δοκιμασίας για την κατανόηση στα ελληνικά, επιβεβαιώνεται στους οδηγούς χρήσής τους. Όσον αφορά στην άτυπη δοκιμασία, οι όψεις εγκυρότητας που εξετάστηκαν ήταν αυτές του ερωτηματολογίου και πιο συγκεκριμένα:

1. Εγκυρότητα προσώπου: Στην αξιολόγηση εγκυρότητας προσώπου καλούνται έμπειροι ερευνητές να αξιολογήσουν την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τη δυνατότητα κατανόησης των ερωτήσεων από τον πληθυσμό που καλείται να τις απαντήσει. Για την παρούσα δοκιμασία αυτό πραγματοποιήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια.
2. Εγκυρότητα περιεχομένου: Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στην επάρκεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να υποστηρίζεται εννοιολογικά. Στην άτυπη δοκιμασία, με βάση το γεγονός πως έγινε προσπάθεια εξίσωσης των κειμένων και των ερωτήσεων με το αντίστοιχο σταθμισμένο τεστ για τα ελληνικά, σε συνδυασμό με τις βελτιώσεις που έγιναν με βάση την ανατροφοδότηση από τον πιλοτικό έλεγχο σε δείγμα 10 μαθητών, τεκμηριώνεται η εγκυρότητα περιεχομένου του τεστ.

7.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο IBM SPSS Statistics (Version 25). Προκειμένου να ελεγχθεί η

εγκυρότητα του θέματος της μελέτης (σύμφωνα με το οποίο ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων στα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα θα οδηγήσει σε βελτίωση των ισοδύναμων δεξιοτήτων στα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα), πραγματοποιήθηκε μια μη παραμετρική στατιστική ανάλυση (Wilcoxon Signed Ranks Test) για εξαρτημένα δείγματα, με σκοπό να εξεταστεί η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών στις επιδόσεις στις γλωσσικές δοκιμασίες της αγγλικής και ελληνικής γλώσσας πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman για να διερευνηθεί η συσχέτιση των επιδόσεων στις δοκιμασίες μεταξύ των δύο γλωσσών και στις δύο ομάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο παρόν κεφάλαιο γίνεται με την ακόλουθη σειρά. Αρχικά στον πίνακα 8.1 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας παρέμβασης σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες στη Γ1 και Γ2 πριν και μετά την παρέμβαση και κατόπιν στον πίνακα 8.2 απεικονίζονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών για την ομάδα παρέμβασης. Ομοίως ακολουθούν οι ίδιοι πίνακες με την ίδια σειρά και για την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα στον πίνακα 8.3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες στη Γ1 και Γ2 κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση και τέλος στον πίνακα 8.5 οι συσχετίσεις των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου.

8.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής και στατιστικής σημαντικότητας των μεταβλητών της ομάδας παρέμβασης

Ο πίνακας 8.1 απεικονίζει τις επιδόσεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση σε όλες τις δεξιότητες.

Αναλυτικότερα, για τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης στη Γ1 υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των συμμετεχόντων πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση, πριν την παρέμβαση: M.O.: 94,65 (TA: 3,13), μετά την παρέμβαση: M.O.: 102,20 (TA:1,88), $z = -3,925$, $p = .000$. Για τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης στη Γ2 υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των συμμετεχόντων πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση, πριν την παρέμβαση: M.O.: 31,45 (TA: 6,52), μετά την παρέμβαση: M.O.: 45,45 (TA: 9,13), $z = -3,924$, $p = .000$.

Για τη δεξιότητα της ορθογραφίας στη Γ1 δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση, πριν την παρέμβαση: M.O.: 35,15 (TA: 5,35). Μετά την παρέμβαση: M.O.: 35,50 (TA: 5,26), $z = -,942$, $p = .346$. Για τη δεξιότητα της ορθογραφίας στη Γ2 βρέθηκε ισχυρή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση πριν και μετά την παρέμβαση, πριν την παρέμβαση: M.O.: 24,20 (TA: 4,92), μετά την παρέμβαση: M.O.: 31,50 (TA: 4,81), $z = -3,942$, $p = .000$.

Για τη δεξιότητα της κατανόησης στη Γ1 βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση, πριν την παρέμβαση: M.O.: 19,45 (TA: 2,03). Μετά την παρέμβαση: M.O.: 21,35 (TA: 1,38), $z = -3,434$, $p = .001$. Για την κατανόηση της ομάδας παρέμβασης στη Γ2 δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση, πριν την παρέμβαση: M.O.: 7,75 (T.A.: 1,51), μετά την παρέμβαση: M.O.: 7,90 (T.A.: 1,29), $z = -1,000$, $p = .317$.

Πίνακας 8.1. : Επιδόσεις των μαθητών της ομάδας παρέμβασης σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες στη Γ1 και Γ2 πριν και μετά την παρέμβαση

	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ			ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ				
	N	ΜΟ	ΤΑ	N	ΜΟ	ΤΑ	z	p
ΑΠ/Γ1	20	94,65	3,13	20	102,20	1,88	-3,92	,000*
ΑΠ/Γ2	20	31,45	6,52	20	45,45	9,13	-3,92	,000*
ΟΡ/Γ1	20	35,15	5,35	20	35,50	5,26	-,94	,346
ΟΡ/Γ2	20	24,20	4,92	20	31,50	4,81	-3,94	,000*
ΚΑ/Γ1	20	19,45	2,03	20	21,35	1,38	-3,43	,001*
ΚΑ/Γ2	20	7,75	1,51	20	7,90	1,29	-1,00	,317

*στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.05$)

ΑΠ= αποκωδικοποίηση, Γ1: σύνολο δραστηριοτήτων 113, Γ2: σύνολο δραστηριοτήτων 110,

ΟΡ= ορθογραφία, Γ1: σύνολο δραστηριοτήτων 60, Γ2: σύνολο δραστηριοτήτων 70

ΚΑ= κατανόηση, Γ1: σύνολο δραστηριοτήτων 41, Γ2: σύνολο δραστηριοτήτων 20.

N= σύνολο πληθυσμού, Μ.Ο= Μέσος Όρος, Τ.Α= τυπική απόκλιση

8.2 Αποτελέσματα των συσχετίσεων των μεταβλητών για την ομάδα παρέμβασης

Ο πίνακας 8.2 απεικονίζει τις συσχετίσεις των μεταβλητών της ομάδας παρέμβασης. Προκειμένου να διερευνηθεί συσχέτιση των μεταβλητών για την ομάδα παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman. Ο συντελεστής αυτός αξιολογεί το πόσο καλά μπορεί να περιγραφεί η σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών χρησιμοποιώντας μια μονότονη συνάρτηση. Εάν δεν υπάρχουν επαναλαμβανόμενες τιμές των δεδομένων, μια τέλεια συσχέτιση Spearman κατά +1 ή -1 συμβαίνει όταν κάθε μία από τις μεταβλητές είναι μια τέλεια μονότονη συνάρτηση της άλλης.

Συγκεκριμένα φαίνεται θετική συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών της ομάδας παρέμβασης στην αποκωδικοποίηση της ελληνικής γλώσσας πριν και μετά την παρέμβαση ($\rho=0,502$, $p<0,05$). Επιπλέον θετική φάνηκε η συσχέτιση μεταξύ της αποκωδικοποίησης της Γ1 στην τελική αξιολόγηση και της ορθογραφικής δεξιότητας της Γ1 πριν ($\rho=0,488$, $p<0,05$) και μετά την παρέμβαση ($\rho=0,484$, $p<0,05$) και της ορθογραφικής δεξιότητας στη Γ2 μετά την παρέμβαση ($\rho=0,455$, $p<0,05$). Ισχυρή θετική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ της αποκωδικοποίησης στη Γ2 πριν και μετά την παρέμβαση ($\rho=0,904$, $p<0,01$). Η αποκωδικοποίηση στη Γ2 όπως διαμορφώθηκε πριν την παρέμβαση φαίνεται επίσης πως συσχετίζεται ισχυρά με την ορθογραφική δεξιότητα στη Γ2 τόσο πριν ($\rho=0,854$, $p<0,01$) όσο και μετά την παρέμβαση ($\rho=0,792$, $p<0,01$). Επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση στη Γ2 όπως διαμορφώθηκε μετά την παρέμβαση και στην ορθογραφική δεξιότητα της Γ2 τόσο πριν ($\rho=0,875$, $p<0,01$) όσο και μετά την παρέμβαση ($\rho=0,890$, $p<0,01$).

Στον άξονα της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας φάνηκε να υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της ορθογραφικής δεξιότητας πριν την παρέμβαση με αυτή μετά την παρέμβαση ($\rho=0,961$, $p<0,01$). Επίσης φάνηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ορθογραφική δεξιότητα της Γ2 πριν την παρέμβαση και της ίδιας μεταβλητής μετά την παρέμβαση ($\rho=0,899$, $p<0,01$).

Στον άξονα της αναγνωστικής κατανόησης για την ελληνική γλώσσα φάνηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση της δεξιότητας πριν την παρέμβαση με την ίδια δεξιότητα μετά την παρέμβαση ($\rho=0,526$, $p<0,05$). Τέλος, όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση της αγγλικής γλώσσας, φάνηκε ισχυρή θετική συσχέτιση της δεξιότητας πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση ($\rho=0,922$, $p<0,01$).

Πίνακας 8.2: Συσχετίσεις των μεταβλητών της ομάδας παρέμβασης

CORRELATIONS												
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ΑΠ/Γ1(pre)	1											
ΑΠ/Γ1 (post)	,502*											
ΑΠ/Γ2(pre)	0,033	0,368										
ΑΠ/Γ2(post)	0,081	0,418	,904**									
ΟΡ/Γ1(pre)	0,186	,488*	-	-								
ΟΡ/Γ1(post)	0,154	,484*	0,071	0,048	,961**							
ΟΡ/Γ2(pre)	0,126	0,306	,854**	,875**	-0,15	-						
ΟΡ/Γ2(post)	0,215	,455*	,792**	,890**	-0,01	0,095	,899**					
ΚΑ/Γ1(pre)	0,422	0,269	-	-	0,383	0,261	0,06	0,225				
ΚΑ/Γ1(post)	-	-	-	-	0,025	-	-	-	,526*			
ΚΑ/Γ2(pre)	0,046	0,249	-	-0,28	0,269	0,097	-	-	0,202	0,191		
ΚΑ/Γ2(post)	0,087	0,175	-	-	0,1	-	-	-	0,154	0,236	,922**	1

ΑΠ= αποκωδικοποίηση, ΟΡ= ορθογραφία, ΚΑ= κατανόηση

8.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής και στατιστικής σημαντικότητας των μεταβλητών της ομάδας ελέγχου

Ο πίνακας 8.3 απεικονίζει τις επιδόσεις των συμμετεχόντων σε όλες τις δεξιότητες κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα, για την δεξιότητα της αποκωδικοποίησης στη Γ1 στην αρχική και τελική αξιολόγηση δεν φάνηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, αρχική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 97,40 (Τ.Α.: 4,17), τελική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 98,73, (Τ.Α.: 2,84), $z = -1,569$, $p = .117$. Στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης στη Γ2 στην αρχική και τελική αξιολόγηση επίσης δεν φάνηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, αρχική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 33,20 (Τ.Α.: 9,54). Στην τελική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 33,60 (Τ.Α.: 9,53), $z = -1,038$, $p = .299$.

Στην δεξιότητα της ορθογραφίας στη Γ1 στην αρχική και τελική αξιολόγηση δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά, αρχική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 33,60 (Τ.Α.: 5,30), τελική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 34,80 (Τ.Α.: 5,94), $z = -2,412$, $p = .016$. Για τη δεξιότητα της ορθογραφίας στη Γ2 στην αρχική και τελική αξιολόγηση δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά, αρχική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 23,13 (Τ.Α.: 5,37), τελική αξιολόγηση: Μ.Ο. 23,53 (Τ.Α.: 5,18), $z = -,777$, $p = .437$.

Στην δεξιότητα της κατανόησης της Γ1 δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά κατά τις δύο αξιολογήσεις, αρχική αξιολόγηση: Μ.Ο.:19,07 (Τ.Α.: 2,21), τελική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 18,73 (Τ.Α.: 2,08), $z = -1,089$, $p = .276$. Στην κατανόηση της Γ2 στην αρχική και τελική αξιολόγηση επίσης δεν φάνηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, αρχική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 7,00 (Τ.Α.: 1,85), τελική αξιολόγηση: Μ.Ο.: 7,00 (Τ.Α.:1,64), $z = ,000$, $p = 1,000$.

Πίνακας 8.3. : Επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες στη Γ1 και Γ2 κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση

	ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ				
	N	ΜΟ	ΤΑ	N	ΜΟ	ΤΑ	z	p
ΑΠ/Γ1	15	97,40	4,17	15	98,73	2,84	-1,569	,117
ΑΠ/Γ2	15	33,20	9,54	15	33,60	9,53	-1,038	,299
ΟΡ/Γ1	15	33,60	5,30	15	34,80	5,94	-2,412	,016
ΟΡ/Γ2	15	23,13	5,37	15	23,53	5,18	-,777	,437
ΚΑ/Γ1	15	19,07	2,21	15	18,73	2,08	-1,089	,276
ΚΑ/Γ2	15	7,00	1,85	15	7,00	1,64	-000	1,000

ΑΠ= αποκωδικοποίηση, Γ1: σύνολο δραστηριοτήτων 113, Γ2: σύνολο δραστηριοτήτων 110,

ΟΡ= ορθογραφία, Γ1: σύνολο δραστηριοτήτων 60, Γ2: σύνολο δραστηριοτήτων 70

ΚΑ= κατανόηση, Γ1: σύνολο δραστηριοτήτων 41, Γ2: σύνολο δραστηριοτήτων 20.

N= σύνολο πληθυσμού, Μ.Ο= Μέσος Όρος, Τ.Α= τυπική απόκλιση

8.4 Αποτελέσματα των συσχετίσεων των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου

Στον πίνακα 8.4 φαίνεται η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου. Με κίτρινο χρώμα παρουσιάζονται οι ισχυρές συσχετίσεις, ενώ με πράσινο οι μέτριες.

Προκειμένου να διερευνηθεί συσχέτιση των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman.

Συγκεκριμένα, φαίνεται ισχυρή θετική συσχέτιση των μεταβλητών της αποκωδικοποίησης της Γ1 στην αρχική και τελική αξιολόγηση ($\rho=0,744$, $p>0,01$). Επιπλέον, φαίνεται ισχυρή θετική συσχέτιση της αποκωδικοποίησης της Γ2 της αρχικής και τελικής αξιολόγησης ($\rho=0,988$, $p>0,01$), της αποκωδικοποίησης της Γ2

στην αρχική αξιολόγηση και της δεξιότητας της ορθογραφίας της Γ1 στην αρχική ($\rho=0,737, p>0,01$) και τελική αξιολόγηση ($\rho=0,715, p>0,01$) και της αποκωδικοποίησης της Γ2 στην αρχική αξιολόγηση με την ορθογραφία της Γ2 στην αρχική ($\rho=0,945, p>0,01$) και τελική αξιολόγηση ($\rho=0,890, p>0,01$).

Επιπλέον, ισχυρή θετική συσχέτιση φαίνεται πως έχει η αποκωδικοποίηση στη Γ2 στην τελική αξιολόγηση με την ορθογραφική δεξιότητα της Γ1 τόσο στην αρχική ($\rho=0,754, p>0,01$) όσο και στην τελική αξιολόγηση ($\rho=0,735, p>0,01$). Η αποκωδικοποίηση στη Γ2 στην τελική αξιολόγηση έχει επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση με την ορθογραφία στη Γ2 στην αρχική ($\rho=0,928, p>0,01$) και στην τελική αξιολόγηση ($\rho=0,873, p>0,01$).

Η ορθογραφική δεξιότητα της Γ1 στην αρχική και τελική αξιολόγηση έχουν ισχυρή θετική συσχέτιση ($\rho=0,959, p>0,01$), όπως επίσης και η ορθογραφική δεξιότητα της Γ1 στην αρχική αξιολόγηση με την ορθογραφική δεξιότητα της Γ2 στην αρχική αξιολόγηση ($\rho=0,707, p>0,01$) και στην τελική αξιολόγηση ($\rho=0,777, p>0,01$). Ακόμη, η ορθογραφία της Γ1 στην τελική αξιολόγηση παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με την ορθογραφία της Γ2 στην αρχική ($\rho=0,698, p>0,01$) και τελική αξιολόγηση ($\rho=0,739, p>0,01$). Η ορθογραφία της Γ2 στην αρχική αξιολόγηση εμφανίζει μια ισχυρή θετική συσχέτιση με την ορθογραφία της Γ2 στην τελική αξιολόγηση ($\rho=0,955, p>0,01$).

Επιπλέον, η κατανόηση της Γ1 στην αρχική αξιολόγηση παρουσιάζει μια ισχυρή θετική συσχέτιση με την κατανόηση της Γ1 στην τελική αξιολόγηση ($\rho=0,883, p>0,01$). Τέλος, η κατανόηση στη Γ2 στην αρχική αξιολόγηση και στην τελική παρουσιάζουν επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση ($\rho=0,926, p>0,01$).

Πίνακας 8.4. : Συσχετίσεις των μεταβλητών της ομάδας ελέγχου

CORRELATIONS												
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ΑΠ/Γ1(pre)	1											
ΑΠ/Γ1 (post)	,744**											
ΑΠ/Γ2(pre)	0,215	0,069										
	0,441	0,808										
ΑΠ/Γ2(post)	0,251	0,148	,988**									
	0,366	0,599										
ΟΡ/Γ1(pre)	0,356	0,213	,737**	,754**								
ΟΡ/Γ1(post)	0,355	0,261	,715**	,735**	,959**							
ΟΡ/Γ2(pre)	0,352	0,261	,945**	,928**	,707**	,698**						
ΟΡ/Γ2(post)	0,435	0,263	,890**	,873**	,777**	,739**	,955**					

ΑΠ= αποκωδικοποίηση, ΟΡ= ορθογραφία, ΚΑ= κατανόηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί αν, μετά από παρέμβαση στη Γ2 (αγγλικά) σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με Μ.Δ., θα υπήρχε βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες που μελετήθηκαν (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφική δεξιότητα) στη Γ2, καθώς και αν θα βελτιώνονταν οι αντίστοιχες δεξιότητες και στη Γ1 (ελληνικά). 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.

9.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν *ότι αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αποκωδικοποίηση της Γ2 μετά από παρέμβαση στη Γ2*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας για την υπόθεση αυτή, φάνηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική υψηλότερη επίδοση των συμμετεχόντων στην ομάδα παρέμβασης στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης στη Γ2 (αγγλικά) μετά από παρέμβαση που δέχτηκαν στη γλώσσα αυτή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, δεν παρατηρήθηκε βελτίωση των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης στο post-test. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού η

ομάδα αυτή αποτελούνταν από μαθητές με Μ.Δ. και ταυτόχρονα δεν δέχτηκε παρέμβαση.

Αναλυτικότερα, η αντίληψη της ομιλίας και η φωνολογική ενημερότητα είναι βασικές δεξιότητες για την επεξεργασία και τη γλωσσική παραγωγή (Gaab, Gabrieli, Deutsch, Tallal, & Temple, 2007· Halliday & Bishop, 2006). Υπάρχουν αρκετές μελέτες που κάνουν αναφορά σε προσπάθειες βελτίωσης δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα και την ανάγνωση, ενισχύοντας τη φωνολογική επεξεργασία μέσω εντατικής εκπαίδευσης (Friel-Patti, Loeb, & Gillam, 2001· Gillam, 1999· Loeb, Stoke, & Fey, 2001· Gillam et al., 2008). Ωστόσο, πολύ λιγότερα είναι γνωστά για τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους εκπαίδευσης στις δεξιότητες στη ξένη γλώσσα (Björn & Leppänen, 2013).

Τα ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη της ομιλίας και στην επεξεργασία του ήχου με έκθεση σε άλλους παράγοντες κινδύνου, συχνά οδηγούν σε μια ποικιλία αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών. Όταν προκύπτουν αυτά τα προβλήματα, η εκμάθηση της βασικής αποκωδικοποίησης, δηλαδή της αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος και η αναγνώριση λέξεων σε ένα κείμενο είναι δύσκολες (Georgiou, Parrila, & Kirby, 2006).

Οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας ανήκουν στις βασικές δεξιότητες τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας τόσο για την κατάκτηση του προφορικού λόγου όσο και για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (όσον αφορά στις δεξιότητες γραμματισμού) (Swanson, Orosco, & Lussier, 2012). Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν πως τα προβλήματα ταχύτητας και ακρίβειας στην ανάγνωση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τυχόν προβλήματα που μπορεί να φανούν κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Simon, 2000). Μπορεί λοιπόν κανείς να υποθέσει ότι

τα προβλήματα στις προαναφερθείσες δεξιότητες στη μητρική γλώσσα μπορούν να προβλέψουν προβλήματα στην εκμάθηση μιας δευτέρας/ξένης γλώσσας, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό (Chung & Ho, 2010· Dufva & Voeten, 1999).

Υπάρχουν επίσης έρευνες που δείχνουν ότι αντί για ένα ξεχωριστό αναπτυξιακό έλλειμμα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, η αναγνωστική ικανότητα και οι σχετικές δεξιότητες (π.χ. αυτοματοποιημένες δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων, φωνολογική επεξεργασία, μνήμη εργασίας και ακουστικές διακρίσεις) προβλέπουν την κατάκτηση της ξένης γλώσσας (Miller-Guron & Lundberg, 2000). Για παράδειγμα, οι Sparks και Ganschow (1993) ανέφεραν συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας στη μητρική γλώσσα και της αναγνωστικής κατανόησης σε μια ξένη γλώσσα. Επιπλέον, τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα και στην ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία σχετίζονται με δυσκολίες αποκωδικοποίησης και ορθογραφίας τόσο σε μονόγλωσσους μαθητές όσο και σε δίγλωσσους μαθητές (Geva, Xi, Maasey-Garrison, & Mak, 2019).

Από τη διεθνή έρευνα προκύπτει πως είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρχει στοχοθετημένη διδασκαλία για μαθητές με ελλείμματα σε βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, καθώς με την πάροδο του χρόνου, οι αναγνώστες με χαμηλές δεξιότητες υστερούν περισσότερο από τους συνομήλικούς τους με τυπική ανάπτυξη (Judge & Bell, 2011). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για μαθητές των οποίων τα ελλείμματα επηρεάζουν ιδιαίτερα την αναγνωστική ικανότητα.

Όσον αφορά στους μαθητές του γυμνασίου, περίπου το 80% αυτών με δυσκολίες ανάγνωσης έχουν φωνολογικό έλλειμμα (Lyon, 1996). Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση ήχων που συνθέτουν λέξεις, επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα τους να διαβάζουν. Ακόμη και μετά τη λήψη διδασκαλίας που βασίζεται

σε ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μ.Δ. συχνά επιδεικνύουν βραδύτερη ανάπτυξη στην ικανότητα ανάλυσης λέξεων και ευχέρειας σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς Μ.Δ (Katz, Stone, Carlisle, Corey, & Zeng, 2008· Regan, Berkeley, Hughes & Kirby, 2013).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι αποδεδειγμένο ότι οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης σε μαθητές με Μ.Δ. εστιάζονται στη γνώση της αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος, στη φωνολογική ενημερότητα και στην εξάσκηση στην ανάγνωση για την ενίσχυση των αναδυόμενων δεξιοτήτων των μαθητών αυτών (Snowling & Hulme, 2012). Οι αρχάριοι μαθητές μιας Γ2 τείνουν να χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τη μη λεξική διαδρομή στη Γ2, με άλλα λόγια βασίζονται κυρίως στους κανόνες γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας κατά την αποκωδικοποίηση των λέξεων, ειδικά αν η μητρική τους γλώσσα έχει ρηχή ορθογραφία. Αυτό συμβαίνει γιατί τα λεξικά ίχνη πολλών λέξεων της Γ2 είναι ακόμα αδύναμα και δεν έχουν αποτυπωθεί στο νοητικό λεξικό των αρχάριων μαθητών (van de Ven, Voeten, Steenbeek-Planting, & Verhoeven, 2018).

Στην παρούσα έρευνα, η παρέμβαση στην αγγλική γλώσσα (Γ2) ασχολήθηκε με τη διδασκαλία των γραμμάτων και των ήχων τους, καθώς και με τη διδασκαλία συμπλεγμάτων φωνηέντων και συμφώνων. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης φάνηκε πως η κατηγοριοποίηση και η αντιστοίχιση των γραμμάτων με τους ήχους με τους οποίους αποδίδονται, καθώς και η οπτικοποίηση και ο παιγνιώδης τρόπος παρουσίασης κανόνων που υπήρχε σε κάποιες περιπτώσεις, ενίσχυσαν τα κίνητρα των μαθητών να ασχοληθούν με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ακόμη, η συνεχής ανάγνωση είτε μεμονωμένων λέξεων αρχικά είτε προτάσεων αργότερα, εφαρμόζοντας τους κανόνες που διδάχτηκαν, βοήθησε στην ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης της Γ2. Τέλος, οι συνεδρίες που γίνονταν δύο φορές το μήνα και στις οποίες οι μαθητές

καλούνταν να χωρίσουν λέξεις στα φωνήματά τους και το αντίστροφο, ενίσχυσε τη φωνολογική τους ενημερότητα, όπως φάνηκε και από την επίδοση των μαθητών στη δοκιμασία για την αποκωδικοποίηση της Γ2 στο post-test. Αντιθέτως, η μη παρακολούθηση του εξειδικευμένου προγράμματος παρέμβασης δεν βελτίωσε τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης στα αγγλικά στους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Παρόμοια αποτελέσματα φαίνονται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Η μελέτη των Björn & Leppänen (2013) μεταξύ Φινλανδών μαθητών της πέμπτης Δημοτικού με κακές δεξιότητες αποκωδικοποίησης στη φινλανδική (Γ1) και στην αγγλική (Γ2), εξέτασε εάν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή που στόχευε στην πρόβλεψη της ακουστικής επεξεργασίας της γλώσσας, θα διευκόλυνε τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και την ανάγνωση (π.χ. την αναγνωστική ευχέρεια, την κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, καθώς και την κατασκευή λέξεων από τη σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών στην αγγλική γλώσσα). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο πώς θα επηρεάζονταν οι δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας των συμμετεχόντων, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι βασικές γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση (όπως η φωνολογική επεξεργασία και οι δεξιότητες ταχείας κατονομασίας) των μαθητών που δέχτηκαν την παρέμβαση βελτιώθηκαν μετά από αυτή σε κάποιο βαθμό. Το πιο σημαντικό εύρημα σύμφωνα με τους ερευνητές ανάμεσα στις δύο ομάδες συμμετεχόντων ήταν ότι η ομάδα παρέμβασης έδειξε βελτίωση ιδιαίτερα στην επανάληψη ψευδολέξεων στα αγγλικά, στη γρήγορη κατονομασία και στην έκθλιψη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι η διδασκαλία μέσω του προγράμματος πέτυχε τη βελτίωση και την αποκατάσταση των διαδικασιών που συνδέονται στενά με τη φωνολογική ενημερότητα. Επιπλέον, η ακουστική διάκριση λέξεων και η δεξιότητα

επιλογής μιας φωνολογικής μονάδας - σημαντικές δεξιότητες στη φωνολογική επεξεργασία - βελτιώθηκαν.

Ομοίως και η Li, (2019) διεξήγαγε μια έρευνα με Κινέζους πρωτοετείς φοιτητές που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα ως ξένη. Στην έρευνα αυτή εφαρμόστηκε εκπαιδευτική παρέμβαση 12 εβδομάδων στην αγγλική γλώσσα (Γ2) με συστηματική διδασκαλία φωνητικής, που κάλυπτε 101 γραφο-φωνηματικές αντιστοιχίες στα αγγλικά. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της αγγλικής φωνολογίας δώδεκα εβδομάδων που επικεντρωνόταν γύρω από την προφορά 44 αγγλικών φωνημάτων, ενώ ταυτόχρονα παρείχε και περαιτέρω συμβουλές για την προφορά. Ωστόσο η ομάδα ελέγχου δεν δέχτηκε ρητή διδασκαλία σχετικά με τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες στα αγγλικά, όπως έκανε η ομάδα παρέμβασης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ομάδα παρέμβασης είχε καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου σε δοκιμασίες στο post-test, που αφορούσαν τη σωστή προφορά είτε ολόκληρων λέξεων είτε μεμονωμένων γραφημάτων της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον φάνηκε βελτίωση των συμμετεχόντων σε γραφήματα της αγγλικής γλώσσας που υπάρχουν και στην Πινγίν και έχουν την ίδια προφορά, ενώ αντίθετα δεν παρουσιάστηκε υψηλή επίδοση σε αγγλικά γραφήματα που υπάρχουν μεν στην Πινγίν, αλλά διαφέρουν στην προφορά σε σχέση με την αγγλική γλώσσα. Αυτό το στοιχείο σύμφωνα με την ερευνήτρια υποδηλώνει την επίδραση της διαγλωσσικής μεταφοράς. Επίσης φάνηκε βελτίωση των συμμετεχόντων της ομάδας παρέμβασης και στη γνώση λεξιλογίου, καθώς οι καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης σχετίζονται με αυξημένη γνώση λεξιλογίου και στη Γ1 και στη Γ2 (Perfetti, 2010, όπως αναφ. στο Li, 2019).

Παρομοίως και στην παρούσα έρευνα φάνηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αρκετά καλή ανταπόκριση των μαθητών στις ασκήσεις λεξιλογίου και ταυτόχρονα

διατήρηση της γνώσης αυτής καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, αφού γίνονταν συνεχείς επαναλήψεις. Η καλή ανταπόκριση στο νέο λεξιλόγιο και η διατήρησή του οφείλεται στη διδασκαλία της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης που είχε προηγηθεί επιβεβαιώνοντας τη σχέση ανάμεσα στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης και στην κατάκτηση του λεξιλογίου.

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας στη Γ2 φαίνεται και από την έρευνα των Yeung και Savage (2020). Στη μελέτη τους με μαθητές που είχαν ως Γ1 τα κινέζικα και ως Γ2 τα αγγλικά, εφάρμοσαν μια παρέμβαση που αφορούσε την άμεση χαρτογράφηση των γραφημάτων της αγγλικής γλώσσας (Γ2). Στην παρέμβαση αυτή η προσοχή των παιδιών εστιαζόταν στην άμεση εφαρμογή των όσων μάθαιναν κάθε μέρα σχετικά με τα γραφήματα, στην συμμετοχική/από κοινού ανάγνωση λέξεων μέσα από αυθεντικά κείμενα. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε αντίστοιχη άμεση εφαρμογή των κανόνων γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας σε κείμενα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας των συμμετεχόντων στην ομάδα παρέμβασης και οι επιδράσεις αυτές φάνηκαν ιδιαίτερα στο επίπεδο της ανάγνωσης λέξεων, της ορθογραφίας και της κατανόησης.

Σημαντικά είναι τέλος τα ευρήματα των τριών βασικών ερευνών που μελετούν την υπόθεση CRT, στην οποία στηρίζεται και η παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα οι Abu Rabia και Bluestein-Danon (2012) εξέτασαν αν, μετά από παρέμβαση σε γλωσσικές δεξιότητες στα αγγλικά (Γ2) σε μαθητές που ήταν φτωχοί αναγνώστες, θα υπήρχε βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων τόσο στη Γ2 (αγγλικά) όσο και στη Γ1 (εβραϊκά). Όλοι οι μαθητές στο πρόγραμμα συμμετείχαν σε μικρές ομαδικές διδακτικές συνεδρίες που έδωσαν έμφαση στις γλωσσικές και μετα-γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα. Το πρόγραμμα, το οποίο διήρκησε περίπου 5 μήνες, περιελάμβανε

περίπου 40 ώρες επαφής με εκπαιδευμένο εκπαιδευτή, ο οποίος και το εφάρμοσε. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν διάφορα τεστ που μετρούσαν τις βασικές γλωσσικές τους δεξιότητες τόσο στα αγγλικά όσο και στα εβραϊκά. Τα τεστ αφορούσαν τους εξής τομείς: φωνολογική ενημερότητα, φωνολογική επεξεργασία, αναγνώριση λέξεων, ευχέρεια ανάγνωσης, κατανόηση ανάγνωσης, μορφολογική επίγνωση, συντακτική επίγνωση, ορθογραφική γνώση και ορθογραφία. Όσον αφορά στους τομείς της φωνολογικής ενημερότητας, της φωνολογικής επεξεργασίας και της αναγνώρισης λέξεων στη Γ2, που σχετίζονται άμεσα με τη δεξιότητα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν βελτιωμένη επίδοση μετά την παρέμβαση που δέχτηκαν.

Στη δεύτερη έρευνα που εξετάζει την υπόθεση CRT, οι Abu Rabia, κ.α. (2013) εξέτασαν τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης που είχε ως σκοπό να βοηθήσει μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους στην ανάγνωση και τη γραφή στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα και ταυτόχρονα τις ίδιες δεξιότητες στα αραβικά, που ήταν η πρώτη τους γλώσσα. Συγκεκριμένα σχεδιάστηκε μια παρέμβαση στην αγγλική γλώσσα που αφορούσε σε δεξιότητες ορθογραφικές, φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές, αναγνωστικές και αναγνωστικής κατανόησης. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν δέχτηκε παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας και κατ' επέκταση της αποκωδικοποίησης της ομάδας παρέμβασης στη Γ2, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν φάνηκε στην ομάδα ελέγχου.

Η τρίτη έρευνα, των Abu Rabia και Shakkour (2014), που αφορούσε τρίγλωσσους μαθητές, εξέτασε εάν η βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής φτωχών αναγνωστών στα αγγλικά ως τρίτη γλώσσα / ξένη γλώσσα (Γ3 / ΞΓ) θα επέφερε επίσης

βελτίωση στις ίδιες δεξιότητες στα αραβικά (Γ1) και στα εβραϊκά (Γ2). Η παρέμβαση που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα και όχι στην ομάδα ελέγχου, αφορούσε σε ορθογραφικές, φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές, αναγνωστικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη Γ2, έδειξαν βελτίωση των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα σε όλες τις δεξιότητες πλην της ορθογραφικής δεξιότητας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με ευρήματα από άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη ξένη γλώσσα για τη βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως αυτή της αποκωδικοποίησης σε μαθητές με Μ.Δ. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις πρέπει να εστιάζουν στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία, στην ανάγνωση ψευδολέξεων, στην κατάτμηση λέξεων στα φωνήματα που την αποτελούν και στη σύνθεση φωνημάτων για την κατασκευή λέξεων και στη γρήγορη κατονομασία.

Η παρέμβαση στην παρούσα έρευνα εστίασε στους παραπάνω τομείς, με κανόνες που διδάχθηκαν με άμεσο τρόπο στους μαθητές, με χρήση οπτικών βοηθημάτων, συνεχή επανάληψη και ασκήσεις εμπέδωσης. Ταυτόχρονα υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση από την πλευρά της ερευνήτριας σχετικά με την κατάκτηση των δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ήταν *ότι αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αποκωδικοποίηση της Γ1 μετά από παρέμβαση στη Γ2*. Η υπόθεση αυτή φαίνεται να επαληθεύεται, αφού τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης στη Γ1 για την ομάδα παρέμβασης, αλλά όχι για την

ομάδα ελέγχου που δεν δέχτηκε παρέμβαση. Η βελτίωση στην αποκωδικοποίηση της Γ1 για την πρώτη ομάδα, μετά από την παρέμβαση στη Γ2 δείχνει τη διαγλωσσική μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ2 στη Γ1 επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση της Γνωστικής Αναδρομικής Μεταφοράς (Cognitive Retroactive Transfer, CRT).

Σύμφωνα με την Koda (2007) οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης, όπως η δεξιότητα χωρισμού μιας λέξης στα φωνήματά της δεν αφορά μόνο μια γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες αυτές σε μια γλώσσα μπορεί να επηρεάσουν και τις άλλες γλώσσες που γνωρίζει ένας μαθητής. Αυτό φάνηκε και στην παρούσα έρευνα, στην οποία οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης που καλλιεργήθηκαν μέσα από την παρέμβαση στη Γ2, επηρέασαν τις αντίστοιχες δεξιότητες και στη Γ1, αν και οι δύο γλώσσες διαφέρουν στο ορθογραφικό βάθος, με την ελληνική γλώσσα να έχει ρηχό ορθογραφικό βάθος και την αγγλική να έχει βαθύ.

Παρατηρώντας τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνάς μας, βλέπουμε πως η ομάδα ελέγχου είχε καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που αφορούσαν την αποκωδικοποίηση στη μητρική παρά στη ξένη γλώσσα. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η διαφορά στο ορθογραφικό βάθος δύο γλωσσών επηρεάζει το βαθμό κατάκτησης της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, όταν μια γλώσσα έχει βαθύ ορθογραφικό σύστημα, όπως η αγγλική, οι μαθητές δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατακτήσουν τη δεξιότητα αυτή. Οι Seymour κ.α. (2003) έκαναν σύγκριση της φωναχτής ανάγνωσης απλών λέξεων και ψευδολέξεων παιδιών που μιλούσαν 13 διαφορετικές ευρωπαϊκές γλώσσες και βρίσκονταν στο τέλος της α' τάξης. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν πως στις γλώσσες που χαρακτηρίζονταν από βαθιά ορθογραφία οι μαθητές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις (Seymour et al., 2003). Επιπλέον και οι Spencer και Hanley (2004) στην έρευνά τους συνέκριναν αρχάριους αναγνώστες μαθητές που μιλούσαν τα

αγγλικά (βαθιά ορθογραφία) με μαθητές που μιλούσαν ουαλικά (ρηχή ορθογραφία). Από τα αποτελέσματα της έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το ορθογραφικό βάθος μιας γλώσσας έχει σημαντική επίδραση στο χρόνο που χρειάζεται ένας αρχάριος αναγνώστης να κατακτήσει τις γραφο-φωνημικές σχέσεις.

Επιπλέον, ένα συγκεκριμένο επίπεδο αποτελεσματικής αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λέξεων είναι απαραίτητο και για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης. Γενικότερα, η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης σε μια γλώσσα λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης στη γλώσσα αυτή, ειδικά στους λιγότερο έμπειρους αναγνώστες (Protorapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou, Simos, 2013· Braze et al., 2016· Freed, Hamilton, & Long, 2017· van de Ven, Voeten, Steenbeek-Planting, & Verhoeven, 2018). Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν φάνηκε στην παρούσα έρευνα για την ομάδα παρέμβασης, καθώς δεν εμφανίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική κατανόηση ούτε στη Γ1 ούτε στη Γ2. Αυτό ίσως οφείλεται στην παρορμητικότητα των μαθητών με Μ.Δ., στα ελλείμματα που εμφανίζουν στη στρατηγική επεξεργασίας και στη μεταγνώση, καθώς και στην ικανότητα να ελέγχουν και να διαχειρίζονται γνωστικές δραστηριότητες με αποτελεσματικό τρόπο (Bosson et al. 2010· L'Ecuyer, 2019· Mastrothanais, Kalianou, Katsifi, & Zouganali, 2018). Με άλλα λόγια, τα ελλείμματα στους παραπάνω τομείς εμπόδισαν την αποτελεσματική προσπέλαση των κειμένων, με αποτέλεσμα να μην υπάρξει βελτίωση της κατανόησής τους.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση της αποκωδικοποίησης της Γ2 με την ορθογραφική δεξιότητα στη Γ2 πριν και μετά την παρέμβαση. Η σχέση της αποκωδικοποίησης και της ορθογραφίας είναι αδιαμφισβήτητα μεγάλη. Καταρχάς θα πρέπει να ειπωθεί πως η φωνολογική επεξεργασία και η ορθογραφική επεξεργασία ακολουθούν αντίστροφες αναπτυξιακές

πορείες. Η πορεία της πρώτης αρχίζει από μεγαλύτερες μονάδες όπως είναι οι λέξεις, οι καταλήξεις ή οι συλλαβές και καταλήγει στα φωνήματα. Αντίθετα, η πορεία της δεύτερης αρχίζει από μικρές μονάδες, όπως τα γραφήματα, και συνεχίζει με μεγαλύτερες ορθογραφικές μονάδες, όπως είναι οι συνδυασμοί γραφημάτων (O'Brien et al., 2011). Ωστόσο, η ανάγνωση και η εκμάθηση ορθογραφικών μοτίβων βοηθά στην εξέλιξη της φωνολογικής επεξεργασίας και το αντίστροφο (O'Brien et al., 2011). Επιπλέον, φαίνεται πως η ορθογραφική επεξεργασία σχετίζεται με τη φωνολογική επεξεργασία και την έκθεση στο γραπτό λόγο. Αυτές οι δυο μεταβλητές είναι καθοριστικές για την οπτική αναγνώριση λέξεων και κατ' επέκταση για την ορθογραφική γνώση και την κατάκτηση ορθογραφικών αναπαραστάσεων (Burt, 2006).

Η Ehri, (1992, 2005, 2014) σε μελέτες της εξηγεί πώς διατηρείται η ορθογραφία των λέξεων στη μνήμη μας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για το αλφαβητικό σύστημα για να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ της ορθογραφίας μεμονωμένων λέξεων και της προφοράς τους. Σύμφωνα με την Ehri, όταν οι αναγνώστες συναντούν μια νέα γραπτή λέξη και αναγνωρίζουν την προφορά και το νόημά της, χρησιμοποιούν την αλφαβητική τους γνώση για να υπολογίσουν τις συνδέσεις μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η ανάγνωση της λέξης μία ή περισσότερες φορές χρησιμεύει για τη σύνδεση της ορθογραφίας με την προφορά της, καθώς και με τις σημασίες της, όπως είναι εντυπωμένες στη μνήμη του αναγνώστη. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης είναι σημαντική για τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της προφοράς και της ορθογραφίας των λέξεων στη μνήμη.

Η σημασία της εφαρμογής στρατηγικών αποκωδικοποίησης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων είναι ιδιαίτερα σημαντική (Ocal & Ehri, 2017). Οι μαθητές αποκτούν γνώση σχετικά με την ορθογραφία άγνωστων λέξεων όταν εφαρμόζουν

στρατηγικές αποκωδικοποίησης για να διαβάσουν τις λέξεις αυτές. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται να γίνει χαρτογράφηση της σχέσης μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, ώστε να διατηρηθεί η ορθογραφία των λέξεων στη μνήμη. Έτσι, η εφαρμογή στρατηγικών αποκωδικοποίησης παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν την ορθογραφία των λέξεων.

Συνεπώς, η αποκωδικοποίηση θεωρείται πολύ σημαντική για την εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων, επειδή εφιστά την προσοχή στη σειρά και την ταυτότητα των γραμμάτων και στον τρόπο χαρτογράφησης των φωνολογικών αναπαραστάσεων (Ocal & Ehri, 2017). Αυτό ενισχύεται και από μελέτες που έχουν βρει ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της ικανότητας της αποκωδικοποίησης παιδιών και της μνήμης τους για την ορθογραφία νέων λέξεων κατά την ανάγνωση κειμένων (Share, 1999, 2008· Share & Shalev, 2004, όπως αναφ. στο Ocal & Ehri, 2017).

Στοιχεία για τη μεταφορά φωνολογικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, μεταξύ γλωσσών βρέθηκαν σε πολλές μελέτες. Οι περισσότερες έρευνες μελετούν τη διαγλωσσική μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ1 στη Γ2, ενώ είναι πολύ λίγες έρευνες που μελετούν το αντίστροφο. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη που διερεύνησε τη γλωσσική σύνδεση σε φωνολογικές και ορθογραφικές συνιστώσες μεταξύ δίγλωσσων παιδιών που μάθαιναν να διαβάζουν σε δύο αλφαβητικές γλώσσες - κορεάτικα και αγγλικά, βρέθηκε πολύ υψηλή συσχέτιση μεταξύ των φωνολογικών δεξιοτήτων στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα (Wang, Park, & Lee, 2006). Σε αυτή τη μελέτη, βρέθηκε επίσης σημαντική συσχέτιση μεταξύ φωνολογικών δεξιοτήτων στα κορεατικά και ανάγνωσης λέξεων και μη λέξεων στα αγγλικά.

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Cárdenas-Hagan, Carlson και Pollard-Durodola, (2007). Η μελέτη αυτή αφορούσε μαθητές που είχαν ως Γ1 την ισπανική και

μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν καλύτερη γνώση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας στη Γ1, εμφάνισαν και καλύτερη γνώση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας στη Γ2. Επιπλέον φάνηκε πως οι μαθητές που είχαν λιγότερη γνώση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας στη Γ1 και Γ2, εμφάνισαν υψηλότερη γνώση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας στη Γ2, μετά από πρόγραμμα διδασκαλίας στο οποίο γινόταν χρήση μόνο της Γ2.

Στην πρόσφατη έρευνα των Feder και Abu Rabia (2020) εξετάστηκαν οι διαφορές σε διάφορες γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες μεταξύ δυσλεξικών, φτωχών και τυπικών αναγνωστών του ίδιου εκπαιδευτικού πλαισίου στη Γ1 (εβραϊκά) και στη Γ2 (αγγλικά) μετά από παρέμβαση που έγινε στη Γ2. Κάθε κατηγορία μαθητών χωρίστηκε σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου και η παρέμβαση εφαρμόστηκε μόνο στην πειραματική ομάδα της κάθε κατηγορίας. Στην παρέμβαση που έγινε, για το κομμάτι της αποκωδικοποίησης, οι ερευνητές εστίασαν στην αναγνώριση γραμμάτων και στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία (αναγνώριση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, ήχοι γραμμάτων), στην αναγνώριση των ήχων των φωνητικών γραμμάτων (μακρύς και σύντομος ήχος, ανάγνωση και γραφή λέξεων και προτάσεων με φωνητικά γράμματα) και στην αναγνώριση των πιο συνηθισμένων συνδυασμών γραμμάτων και φωνηέντων στην αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων της αποκωδικοποίησης σε όλους τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και στις δύο γλώσσες, ενώ αντίθετα, η ομάδα ελέγχου δεν εμφάνισε βελτίωση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, υπήρξε μεταφορά της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης από τη Γ2 στη Γ1.

Στην έρευνα των Abu Rabia και Bluetsein-Danon (2012) στην οποία μελετήθηκε η υπόθεση CRT, παρουσιάστηκε βελτίωση των συμμετεχόντων στην ομάδα παρέμβασης στις δεξιότητες που σχετίζονταν με την αποκωδικοποίηση και στις δυο γλώσσες (Γ1

και Γ2). Με άλλα λόγια παρουσιάστηκε μεταφορά της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης από τη Γ2 στη Γ1 επιβεβαιώνοντας την υπόθεση CRT.

Ομοίως και στην έρευνα των Abu Rabia κ.α. (2013) που επίσης μελετάει την υπόθεση CRT, φαίνεται πως υπήρχε μεταφορά της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης από τη Γ2 (αγγλικά) στη Γ1 (αραβικά) μετά από παρέμβαση στην αγγλική γλώσσα επιβεβαιώνοντας κι εδώ την υπόθεση CRT.

Τέλος και στην έρευνα των Abu Rabia και Shakkour (2014), που επίσης μελετάει την υπόθεση CRT σε τρίγλωσσους μαθητές με Γ1 τα αραβικά, Γ2 τα εβραϊκά και Γ3 τα αγγλικά, υπήρξε βελτίωση τόσο της Γ1 όσο και της Γ2 στον τομέα της αποκωδικοποίησης μετά από παρέμβαση που έγινε στη Γ3. Τα αποτελέσματα σύμφωνα με τους ερευνητές επιβεβαιώνουν τη μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ3 κυρίως στη Γ1, αλλά και στη Γ2 επιβεβαιώνοντας την υπόθεση CRT. Αντιθέτως, η ομάδα ελέγχου, που δεν δέχτηκε παρέμβαση, δεν εμφάνισε βελτίωση στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης.

Τα ευρήματα αυτών των ερευνών αποδεικνύουν ότι η φωνολογική ενημερότητα και κατ' επέκταση η αποκωδικοποίηση δεν είναι μια δεξιότητα που αφορά ειδικά μια από τις γλώσσες που γνωρίζει κάποιος και ότι η αυξημένη έκθεση και η πρακτική στους ήχους οποιασδήποτε γλώσσας μπορεί να συμβάλουν στη βελτίωση των μεταγλωσσικών φωνολογικών ικανοτήτων των μαθητών (Abu Rabia & Shakkour, 2014).

Τέλος ακόμα ένα εύρημα που πρέπει να συζητηθεί είναι η ισχυρή θετική συσχέτιση που εμφανίστηκε για την ομάδα ελέγχου ανάμεσα στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης της Γ1 στην αρχική και τελική αξιολόγηση. Εφόσον η ομάδα ελέγχου δεν δέχτηκε παρέμβαση, θα μπορούσαμε να αποδώσουμε τη συσχέτιση αυτή στη γνωστική ωρίμανση των μαθητών (Abu Rabia & Bluestein-Danon, 2012).

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση ήταν ότι αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην ορθογραφία της Γ2 μετά από παρέμβαση στη Γ2. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξε βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας της ομάδας παρέμβασης στη Γ2 μετά την παρέμβαση, άρα και επαλήθευση της ερευνητικής υπόθεσης. Αντιθέτως, η ομάδα ελέγχου δεν εμφάνισε βελτίωση της ορθογραφικής της δεξιότητας κατά την τελική αξιολόγηση.

Ενώ οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πολλούς γλωσσικούς τομείς, η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας τους δυσκολεύει ιδιαίτερα (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007· Vaughn, Bos, & Schumm, 2011). Οι μαθητές αυτοί κατά κανόνα παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή, αλλά ωστόσο υπάρχουν και καλοί αναγνώστες που εμφανίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011). Για την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τα ονόματα των γραμμάτων του αλφαβήτου και ταυτόχρονα πρέπει να αναγνωρίζουν ότι αυτά τα γράμματα αντιστοιχούν σε κάποιους ήχους, δηλαδή να γνωρίζουν την αλφαβητική αρχή (Vacca κ.α., 2006). Αυτό οδηγεί στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και στην κατανόηση ότι τα φωνήματα μπορούν να σχετίζονται με γραφήματα (Williams, Walker, Vaughn, & Wanzek, 2017).

Όσον αφορά στην αγγλική ορθογραφία, αυτή αποτελείται από τρία επίπεδα που επηρεάζουν την ορθογραφική ανάπτυξη: το αλφαβητικό επίπεδο, το επίπεδο του μοτίβου και το νοηματικό επίπεδο (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 2008 στο Williams κ.α., 2017). Για την κατάκτηση της αγγλικής ορθογραφίας, οι μαθητές πρέπει να μεταβούν από το αλφαβητικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει την προαναφερθείσα σχέση γραφήματος-φωνήματος, στο επίπεδο μοτίβου, όπου μαθαίνουν να βρίσκουν μοτίβα που δημιουργούνται από ομάδες γραμμάτων και να καταλήξουν στο νοηματικό επίπεδο, όπου οι ομάδες γραμμάτων σχετίζονται με το νόημα ολοκληρωμένων λέξεων

(Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 2008 στο Williams et al., 2017 · Invernizzi & Hayes, 2004 στο Williams et al., 2017). Καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από το ένα επίπεδο στο άλλο, η εκμάθηση της ορθογραφίας γίνεται όλο και πιο δύσκολη, επειδή οι μαθητές εστιάζουν πλέον μέσω της ορθογραφίας στο νόημα (Templeton & Morris, 2000 στο Williams et al., 2017).

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση της ορθογραφικής δεξιότητας και της αποκωδικοποίησης στη μητρική για την ομάδα παρέμβασης, καθώς και της ορθογραφικής δεξιότητας και της αποκωδικοποίησης στη ξένη γλώσσα και για τις δύο ομάδες. Γενικότερα, η σχέση της ορθογραφίας και της αποκωδικοποίησης ή ακόμα καλύτερα, της ορθογραφίας και της κωδικοποίησης είναι ισχυρή, αφού για την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας χρειάζεται να υπάρχει καλή φωνολογική ενημερότητα. Κατά την ανάγνωση, όταν οι μαθητές αποκωδικοποιούν νέες λέξεις, αναγνωρίζουν τα ήδη γνωστά μοτίβα και εφαρμόζουν τη γνώση τους για την αλφαβητική αρχή σε αυτά τα μοτίβα. Αυτή η ικανότητα δεν μπορεί να μεταφερθεί αυτόματα στην ορθογραφία, κυρίως για τους μαθητές με Μ.Δ., οι οποίοι πρέπει να ανακαλέσουν αυτά τα μοτίβα από τη μνήμη και να τα συνθέσουν, ώστε να γράψουν σωστά τις λέξεις (Westwood, 2008). Γι' αυτό το λόγο, παρεμβάσεις που εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση και ενισχύουν τη φωνολογική ενημερότητα, μπορούν να βελτιώσουν και την ικανότητα των μαθητών να κωδικοποιούν λέξεις (Williams et al., 2017).

Φαίνεται λοιπόν και με βάση τα παραπάνω, πως η παρέμβαση που έγινε τόσο στη δεξιότητα της ορθογραφίας όσο και της αποκωδικοποίησης στη Γ2 βελτίωσε την ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών της ομάδας παρέμβασης στη γλώσσα αυτή. Αντιθέτως, η ορθογραφική δεξιότητα στη Γ2 δεν βελτιώθηκε για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι παρακολουθούσαν τα συνήθη μαθήματα του σχολείου,

χωρίς να παρακολουθούν μαθήματα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα αγγλικά.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα φάνηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση της ξένης γλώσσας (αγγλικά) και της ορθογραφίας στη μητρική (ελληνικά) για την ομάδα ελέγχου. Παρομοίως και οι Kahn-Horwitz, Shimron και Sparks, (2005) εξέτασαν τις μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική δεξιότητα σε δύο γλώσσες με διαφορετικό ορθογραφικό βάθος, στα εβραϊκά με ρηχό ορθογραφικό σύστημα (Γ1) και στα αγγλικά που έχουν βαθιά ορθογραφία (Γ2). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ορθογραφική γνώση της Γ1 συνέβαλε στον εντοπισμό γραμμάτων και των ήχων τους στη Γ2. Επιπλέον βρήκαν πως η κατάκτηση της αποκωδικοποίησης της ορθογραφίας στα εβραϊκά αποτέλεσε προβλεπτικό δείκτη ανάγνωση και κατανόηση της κατανόησης στα αγγλικά.

Οι μελέτες των Wanzek κ.α. (2006) και Weiser και Mathes (2011), καθώς και η μετα-ανάλυση των Graham και Santangelo (2014) έχουν εξετάσει τη σχέση ανάγνωσης-ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, οι Weiser και Mathes (2011) εξέτασαν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της κωδικοποίησης στην επίδοση μαθητών με Μ.Δ. στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Ως διδασκαλία της κωδικοποίησης ορίστηκε η διδασκαλία των σχέσεων των φωνημάτων με τα γραφήματα με παράλληλες δραστηριότητες πάνω σε λέξεις, όπου οι μαθητές έπρεπε να χειριστούν αυτές τις σχέσεις (Weiser & Mathes, 2011). Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δείχνουν ότι η διδασκαλία της κωδικοποίησης αυξάνει τη γνώση των μαθητών για την αλφαβητική αρχή, αναπτύσσει τη φωνολογική τους ενημερότητα και βελτιώνει τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Graham και Santangelo (2014) εξέτασαν αν η διδασκαλία της ορθογραφίας σε οποιαδήποτε γλώσσα θα βελτιώνει την ορθογραφία, την ανάγνωση και τη γραφή των μαθητών. Η μετα-ανάλυσή τους περιελάμβανε μελέτες παρεμβάσεων στην ορθογραφία σε μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία, από το νηπιαγωγείο έως τη Γ΄ Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσής τους υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητα της τυπικής διδασκαλίας της ορθογραφίας που στοχεύει στη βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης, της φωνολογικής ενημερότητας, της αναγνωστικής επίδοσης και της ορθογραφημένης γραφής κατά τη συγγραφή ενός κειμένου. Τα αποτελέσματα τόσο από των Weiser και Mathes (2011) όσο και των Graham and Santangelo (2014) επιβεβαιώνουν ότι για τη βελτίωση των ορθογραφικών δεξιοτήτων, οι μαθητές πρέπει να δέχονται ρητή διδασκαλία ορθογραφικών στρατηγικών και να τους παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες να εξασκηθούν με νέες λέξεις (Sayeski, 2011· Wanzek et al., 2006).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ορθογραφία της Γ2 πριν και μετά την παρέμβαση για τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης, δείχνοντας την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στο κομμάτι της ορθογραφίας.

Άλλη μια σχετική έρευνα έγινε το 2006 από την Wanzek και τους συνεργάτες της, οι οποίοι διερεύνησαν τα αποτελέσματα παρεμβάσεων στην ανάγνωση και στην ορθογραφία πάνω στην ορθογραφική δεξιότητα μαθητών με Μ.Δ. Οι ερευνητές εξέτασαν 19 μελέτες από το 1995 έως το 2003 και διαπίστωσε ότι οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν ορθογραφικές στρατηγικές, εκτεταμένη εξάσκηση με ορθογραφικά μοτίβα και μεθόδους εξάσκησης σε λέξεις είχαν ως αποτέλεσμα θετικά αποτελέσματα στη δεξιότητα της ορθογραφίας (Wanzek et al., 2006).

Επιπλέον στις τρεις έρευνες που μελετούν την Υπόθεση CRT, στην οποία στηρίζεται και η παρούσα έρευνα, φάνηκε βελτίωση των συμμετεχόντων της ομάδας παρέμβασης στην ορθογραφία της Γ2 μετά από παρέμβαση στη Γ2 (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013). Και στις τρεις αυτές έρευνες έγινε ακριβώς η ίδια παρέμβαση στην ορθογραφία. Στην έρευνα των Abu Rabia και Bluestein-Danon (2012) η Γ1 ήταν τα εβραϊκά, στην έρευνα των Abu-Rabia κ.α. (2013) η Γ1 ήταν τα αραβικά και στην έρευνα των Abu-Rabia και Shakkour (2014) η Γ1 ήταν τα αραβικά και η Γ2 τα εβραϊκά, ενώ η ξένη γλώσσα στην οποία έγινε η παρέμβαση και στις τρεις έρευνες ήταν τα αγγλικά. Στην παρέμβαση που εφάρμοσαν οι ερευνητές και στις τρεις έρευνες χρησιμοποίησαν κάρτες με συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις στα αγγλικά για ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών. Οι λέξεις δίνονταν σε τυπωμένες καρτέλες για επιπλέον μελέτη και εξάσκηση στο σπίτι. Κάθε δύο εβδομάδες οι ερευνητές ζητούσαν από τους μαθητές να γράφουν λέξεις από αυτή τη λίστα για εξάσκηση της ορθογραφικής τους δεξιότητας. Τα αποτελέσματα και των τριών ερευνών έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών της ομάδας παρέμβασης στα αγγλικά, ενώ δεν εμφανίστηκε στατιστική σημαντικότητα στην ορθογραφική δεξιότητα της άλλης/των άλλων γλωσσών κατά περίπτωση.

Επιπλέον, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ορθογραφική δεξιότητα της Γ2 και της Γ1 στην ομάδα ελέγχου. Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, καθώς οι δύο αυτές γλώσσες, τα αγγλικά και τα ελληνικά, διαφέρουν στο ορθογραφικό βάθος. Ωστόσο υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, καθώς οι Sparks, Patton, Ganschow, Humbach και Javorsky (2008) σε έρευνά τους βρήκαν πως η ορθογραφική δεξιότητα στη Γ1 αποτελεί προβλεπτικό δείκτη για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας της Γ2. Επίσης, οι Deacon, Wade-Wolley και Kirby (2009) εξέτασαν τη μεταφορά των

ορθογραφικών δεξιοτήτων μεταξύ της αγγλικής (με βαθιά ορθογραφία) και γαλλικής (με ρηχή ορθογραφία) γλώσσας. Τα ευρήματα έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ορθογραφικών συστημάτων των δύο γλωσσών, καθώς επίσης και μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ορθογραφικής επεξεργασίας στα αγγλικά και της ανάγνωσης και ορθογραφίας στα γαλλικά.

Ομοίως και στην έρευνα των Sun-Alperin και Wang (2011) διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο η απόκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας στα αγγλικά (Γ2) επηρεάζεται από τις δεξιότητες φωνολογικής και ορθογραφικής επεξεργασίας στα ισπανικά (Γ1), τα οποία χαρακτηρίζονται από ρηχή ορθογραφία. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι πραγματοποιήθηκε διαγλωσσική φωνολογική και ορθογραφική μεταφορά από τα ισπανικά στα αγγλικά.

Ακόμη, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ορθογραφική δεξιότητα της Γ2 στην αρχική και τελική αξιολόγηση για την ομάδα ελέγχου. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται είτε στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος του σχολείου είτε στη γνωστική ωρίμανση των μαθητών, δεδομένου ότι είχε μεσολαβήσει ένα διάστημα 6 μηνών είτε σε ένα συνδυασμό και των δύο αυτών παραγόντων (Abu Rabia & Bluestein-Danon, 2012).

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση ήταν ότι δεν αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην ορθογραφία της Γ1 μετά από παρέμβαση στη Γ2. Όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση των συμμετεχόντων στην ορθογραφία της Γ1 πριν και μετά την παρέμβαση. Με άλλα λόγια η επίδοση στην ορθογραφία της Γ1 δεν βελτιώθηκε, επειδή οι ορθογραφικές εμπειρίες από την αγγλική γλώσσα δεν μεταφέρθηκαν στα ελληνικά.

Συνεπώς αυτό δείχνει πως δεν υπήρξε μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ2 στη Γ1. Όσο για την ομάδα ελέγχου, τα αποτελέσματα έδειξαν μια μικρή βελτίωση στην ορθογραφία της Γ1. Ωστόσο, η βελτίωση αυτή στην ομάδα ελέγχου δεν οφείλεται σε μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ2 στη Γ1, καθώς η επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ορθογραφία της Γ2 ήταν σταθερή και στις δύο μετρήσεις.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα για την ομάδα παρέμβασης συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών που εφάρμοσαν παρόμοιο πρόγραμμα παρέμβασης με την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, οι έρευνες που αφορούν στη μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς ορθογραφικών δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1 σε συνδυασμό με μαθητές που έχουν Μ.Δ. είναι ελάχιστες. Καταρχάς στην έρευνα των Abu Rabia και Bluestein-Danon (2012) φάνηκε πως οι μαθητές με Μ.Δ. της ομάδας παρέμβασης δεν βελτίωσαν τις ορθογραφικές τους δεξιότητες στη Γ1, η οποία είχε ρηχή ορθογραφία (εβραϊκά) μετά από παρέμβαση στη Γ2 με βαθιά ορθογραφία (αγγλικά).

Τα ίδια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Abu-Rabia κ.α. (2013). Συγκεκριμένα, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης στη Γ2 (αγγλικά) σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, βρέθηκε μια σημαντική βελτίωση στις ορθογραφικές δεξιότητες της Γ2 στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με μια μικρή σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική γνώση της Γ2 στην ομάδα ελέγχου. Ένας μικρότερος βαθμός βελτίωσης βρέθηκε στην ορθογραφική γνώση της πειραματικής ομάδας στα αραβικά, που ήταν η Γ1 των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, ο βαθμός βελτίωσης στην ορθογραφική δεξιότητα στα αραβικά μετά την παρέμβαση ήταν πολύ χαμηλότερος από το βαθμό βελτίωσης που σημειώθηκε σε όλες τις άλλες δεξιότητες της Γ1 μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Κατά τους ερευνητές, είναι πολύ πιθανό ότι η βελτίωση στην ορθογραφική δεξιότητα της Γ1 δεν ήταν αποτέλεσμα της μεταφοράς από τη Γ2, αλλά μάλλον αποτέλεσμα ηλικιακής ωρίμανσης των μαθητών,

καθώς η ομάδα ελέγχου παρουσίασε επίσης μια μικρή βελτίωση στην ορθογραφική γνώση της Γ1.

Στην έρευνα των Abu-Rabia & Shakkour (2014) σε τρίγλωσσους φτωχούς αναγνώστες, όπως ήδη έχει αναφερθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική βελτίωση στις ορθογραφικές δεξιότητες της Γ3 (αγγλικά) μετά από πρόγραμμα παρέμβασης στη γλώσσα αυτή στην ομάδα παρέμβασης σε σύγκριση με την επίδοση της ομάδας ελέγχου, η οποία δεν πέτυχε κάποια σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική δεξιότητα της Γ3 μετά την πειραματική περίοδο. Επιπλέον, η βελτίωση στην ορθογραφική δεξιότητα τόσο της Γ1 (αραβικά) όσο και της Γ2 (εβραϊκά) της ομάδας παρέμβασης ήταν πολύ μικρή μετά την παρέμβαση και παρόμοια με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, χωρίς να δείχνει στατιστική σημαντικότητα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι πολύ πιθανό η βελτίωση των ορθογραφικών δεξιοτήτων τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 να μην ήταν αποτέλεσμα της παρέμβασης ή της μεταφοράς από τη Γ3, αλλά πιθανώς συνέπεια της γνωστικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως ο βαθμός βελτίωσης της ορθογραφικής δεξιότητας τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 μετά την παρέμβαση ήταν πολύ χαμηλότερος από τη βελτίωση που σημειώθηκε σε όλες τις άλλες δεξιότητες στις γλώσσες αυτές μετά την παρέμβαση.

Παρομοίως και στην έρευνα των Feder και Abu Rabia (2020) μελετήθηκε η διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τη Γ2 (αγγλικά) στη Γ1 (εβραϊκά) μετά από παρέμβαση στη Γ2 σε μαθητές με Μ.Δ., με δυσλεξία και σε τυπικούς αναγνώστες (3 ομάδες συμμετεχόντων) που χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε αφορούσε την αποκωδικοποίηση, το ορθογραφικό λεξιλόγιο στην ανάγνωση και γραφή, την κατάκτηση των γραμματικών κανόνων και την εξέλιξη της μορφοσυντακτικής

ενημερότητας, την εκμάθηση κανόνων ορθογραφίας, τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και τις στρατηγικές αναγνωστική κατανόησης.

Ειδικότερα στην παραπάνω έρευνα, η ορθογραφία εξετάστηκε μέσα από μαθήματα του προγράμματος παρέμβασης που αφορούσαν την επέκταση του ορθογραφικού λεξιλογίου. Η διδασκαλία αυτή περιελάμβανε αναγνώριση ενός καταλόγου κοινών λέξεων στην αγγλική γλώσσα και της σημασίας τους, που προέρχονται από έναν άλλο κατάλογο 1.200 κοινών λέξεων με βάση το αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών για τα αγγλικά που χρησιμοποιείται στο Ισραήλ. Ο κατάλογος περιλάμβανε 125 νέες λέξεις, οι περισσότερες από τις οποίες έφεραν συνδυασμούς των γραμμάτων και των φωνηέντων με τα οποία τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί στο πρώτο μέρος της παρέμβασης που αφορούσε την αποκωδικοποίηση. Σε κάθε μάθημα, ο εκπαιδευτικός που εφάρμοσε την παρέμβαση δίδασκε περίπου πέντε νέες λέξεις, τη σημασία των οποίων έπρεπε να μάθουν οι συμμετέχοντες. Για καλύτερη εμπέδωση των νέων λέξεων, οι μαθητές έπρεπε να κάνουν εξάσκηση με ασκήσεις ολοκλήρωσης προτάσεων στις οποίες έπρεπε να χρησιμοποιήσουν το νέο λεξιλόγιο προφορικά και γραπτά.

Επιπλέον, για την κατάκτηση της ορθογραφίας στην ίδια έρευνα, έγινε διδασκαλία ορθογραφικών κανόνων αμέσως μετά τη διδασκαλία κανόνων γραμματικής, όπως για παράδειγμα η μετατροπή ουσιαστικών από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό ή ορθογραφικοί κανόνες που αφορούν τους χρόνους στα αγγλικά. Παράλληλα γινόταν οπτικές υπενθυμίσεις των κανόνων και εξάσκηση μέσα από ασκήσεις.

Μετά την παρέμβαση φάνηκε σημαντική βελτίωση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα στη δεξιότητα της ορθογραφίας. Ωστόσο δεν φάνηκαν σημαντικές διαφορές στην ευχέρεια της ορθογραφικής γνώσης και στη δοκιμασία της ορθογραφίας καθ' υπαγόρευση στη Γ2 πριν και μετά την παρέμβαση μεταξύ των

δυσλεξικών, φτωχών και τυπικών αναγνώστων. Επιπλέον, μόνο οι τυπικοί αναγνώστες δεν παρουσίασαν καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά στην εβραϊκή ευχέρεια της ορθογραφίας καθ' υπαγόρευση στη Γ1.

Και στις τέσσερις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω, εφαρμόστηκε παρόμοιο πρόγραμμα παρέμβασης για όλες τις δεξιότητες με αυτό που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτά, όπως και της έρευνάς μας, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι ορθογραφικές δεξιότητες είναι ειδικές για την κάθε γλώσσα και ότι διαφορετικές γλώσσες χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς και μοναδικούς κανόνες ορθογραφίας (Abu Rabia & Siegel, 2002).

Παρομοίως και οι Sun-Alperin και Wang (2011) σε έρευνά τους με δίγλωσσους μαθητές που είχαν Γ1 την ισπανική και Γ2 την αγγλική, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ορθογραφικά μοτίβα είναι μοναδικά για κάθε γλώσσα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να μεταφερθούν.

Σύμφωνα με τους Abu Rabia και Bluestein-Danon (2012) και τους Abu Rabia και Sanitsky (2010) προκειμένου να βελτιωθεί η ορθογραφική γνώση μιας γλώσσας, οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται απευθείας στο συγκεκριμένο σύστημα γραφής. Σύμφωνα με τους Abu Rabia και Bluestein-Danon (2012) αυτό συμβαίνει, επειδή η ορθογραφική γνώση είναι συγκεκριμένη για την κάθε γλώσσα και για την ανάπτυξη μιας τέτοιας γνώσης χρειάζεται άμεση διδασκαλία και εκτεταμένη έκθεση στους συγκεκριμένους σύνθετους ορθογραφικούς κανόνες του εκάστοτε συστήματος γραφής. Τέτοιου είδους λειτουργίες ενδέχεται να μην μεταφέρονται σε άλλες γλώσσες, επειδή η ορθογραφία είναι ένας συγκεκριμένος κώδικας σε αντίθεση για παράδειγμα με τη φωνολογία που είναι ένας αφηρημένος κώδικας και γι' αυτό μπορεί να μεταφερθεί ευκολότερα από τη Γ1 στη Γ2 και το αντίστροφο (Abu-Rabia & Sanitsky, 2010). Από

τα παραπάνω δικαιολογείται η βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας στη Γ2 για την ομάδα παρέμβασης της παρούσας έρευνας, αφού στην παρέμβαση εφαρμόστηκε άμεση διδασκαλία των ορθογραφικών κανόνων και χρήση οπτικών βοηθημάτων, καθώς και πολλαπλές ευκαιρίες για εξάσκηση. Παράλληλα δικαιολογείται και η μη εμφάνιση μεταφοράς της δεξιότητας στη Γ1.

Αναλυτικότερα στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ορθογραφία της Γ1 της ομάδας παρέμβασης κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας, όπου φαίνεται μια πολύ μικρή βελτίωση στην τελική αξιολόγηση. Ωστόσο, η βελτίωση αυτή δεν είναι σημαντική και δεν μπορεί να αποδοθεί σε μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ2 στη Γ1 μετά την παρέμβαση. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Abu-Rabia κ.α. (2013) όπου επίσης βρέθηκε μια μικρή, αλλά μη σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική δεξιότητα της ομάδας παρέμβασης στη Γ1, την οποία οι ερευνητές απέδωσαν στην ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών και όχι στη μεταφορά από τη Γ2.

Επιπλέον, ισχυρή θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην ορθογραφική δεξιότητα της Γ1 της ομάδας ελέγχου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση. Παρατηρώντας και τους μέσους όρους επίδοσης κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, βλέπουμε πως υπάρχει μια μικρή βελτίωση της επίδοσης της ομάδας ελέγχου σε αυτήν τη δεξιότητα και ταυτόχρονα πως αυτή η βελτίωση είναι λίγο μεγαλύτερη από εκείνη που εμφάνισε η ομάδα παρέμβασης. Για να συνοψίσουμε, υπήρξε μια αδύναμη και μη σημαντική μεταφορά ορθογραφικών δεξιοτήτων από τα αγγλικά στα ελληνικά ως αποτέλεσμα της ηλικιακής ωρίμανσης των συμμετεχόντων, εύρημα που υποστηρίζει την Υπόθεση Εξάρτησης από τη Γραφή (The Script Dependent Hypothesis) (Lieberman et al., 1974· Lindgren et al., 1985).

Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν *ότι αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αναγνωστική κατανόηση της Γ2 μετά από παρέμβαση στη Γ2*. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως η ομάδα παρέμβασης δεν εμφάνισε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση μετά την παρέμβαση. Ομοίως και η ομάδα ελέγχου δεν εμφάνισε βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση στην τελική αξιολόγηση.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα για την αναγνωστική κατανόηση όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης δείχνουν πως η επίδοση των μαθητών δεν βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία του προγράμματος στηρίχτηκε στη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν οι στρατηγικές της πραγματοποίησης προβλέψεων και της ενεργοποίησης προηγούμενων γνώσεων, της εύρεσης της σημασίας άγνωστων λέξεων, του εντοπισμού πληροφοριών στο κείμενο, της αναδιήγησης της ιστορίας και, τέλος, της κατασκευής πλαγιότιτλων για κάθε παράγραφο. Καταρχάς, θα πρέπει να αναφερθεί πως η επιλογή των συγκεκριμένων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης έγινε διότι οι ίδιες στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν και στις τρεις έρευνες που μελετούν την Υπόθεση CRT (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013). Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί πως αυτές οι στρατηγικές θεωρούνται από τις βασικότερες για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης (Blachowicz & Ogle, 2017· McNamara, 2007).

Οι μαθητές που έχουν Μ.Δ. και μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα συχνά εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με τους ομιλητές που διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια, εξαιτίας των διαφορών που παρουσιάζουν στην προϋπάρχουσα γνώση και της μειωμένης επάρκειας στη γνώση της αγγλικής γλώσσας (Klingner & Vaughn, 1996). Η δυσκολία στην κατανόηση μπορεί

να ξεκινά είτε από το επίπεδο της πρότασης (δυσκολία κατανόησης του νοήματος της πρότασης) είτε να εντοπίζεται στη σύνδεση του νοήματος των προτάσεων όλου του κειμένου (McNamara, 2009). Πολλές φορές, οι δυσκολίες στην κατανόηση προκύπτουν είτε από την έλλειψη γνώσεων για το περιεχόμενο του κειμένου είτε από την άγνοια της σημασίας βασικών λέξεων. Επιπλέον, είναι συχνό το φαινόμενο τα σχολικά εγχειρίδια της ξένης γλώσσας να περιέχουν άγνωστο λεξιλόγιο, άγνωστο περιεχόμενο, ή να έχουν τέτοια δομή, που να προκαλεί δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων τους από τους μαθητές. Ακόμη, τα προβλήματα στην κατανόηση προκύπτουν και από τις δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, καθώς και από ελλείμματα στην αναγνωστική ευχέρεια.

Στη μέση εκπαίδευση θεωρείται βασική δεξιότητα να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν κείμενα με στόχο να αποκτούν νέες γνώσεις. Πολύ συχνά όμως παρουσιάζεται δυσκολία στο να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν με στόχο να κατανοούν (Solis et al., 2012) ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές με Μ.Δ. Επιπλέον, πολλές φορές, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης σε μαθητές με Μ.Δ. δεν εστιάζει στην εκμάθηση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, η διδασκαλία στρατηγικών που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, επειδή αυτοί δε γνωρίζουν τις γνωστικές διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσουν ή δεν μπορούν να καθορίσουν τις απαιτήσεις που υπάρχουν για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας σε κάθε μαθησιακή κατάσταση (Klingner & Vaughn, 1996).

Η διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να εστιάζει είτε σε μεμονωμένες στρατηγικές είτε σε πολλαπλές. Οι στρατηγικές μπορούν να διδαχτούν είτε ατομικά είτε ομαδικά (σε όλη την τάξη ή σε ομάδες συνομηλίκων). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διδασκαλία πολλαπλών στρατηγικών βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ένα ευρύ φάσμα

γνώσεων σχετικά με αυτές κι έτσι να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στην εκάστοτε περίπτωση (Houtveen & van de Grift, 2007· Marcell, De Cleene, & Juettner, 2010· Mason, 2004· McCulley, Katz, & Vaughn, 2013).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης της Γ2 και της Γ1 αντίστοιχα στην αρχική και τελική αξιολόγηση και για τις δύο ομάδες. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που δείχνουν πως, μετά από πετυχημένα προγράμματα παρέμβασης που εστιάζουν στην αναγνωστική κατανόηση με διδασκαλία στρατηγικών, η επίδοση των μαθητών έχει βελτιωθεί (Baumann et al., 2003· Lapp et al., 2008 · van den Brook, Kendeou, Lousberg, & Visser, 2017).

Ο Tarchi (2015) στην έρευνά του πάνω στην αναγνωστική κατανόηση, υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης και της εξαγωγής συμπερασμάτων για την κατανόηση των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που έκανε εφάρμοσε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε 166 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση του στηρίχτηκε στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των συμμετεχόντων της ομάδας παρέμβασης.

Επιπλέον, οι Baker, Al Otaiba, Ortiz, Correa και Cole (2014) στη μελέτη τους βρήκαν η ανάπτυξη των δεξιοτήτων λεξιλογίου μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό τόσο για τους μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα όσο και για μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές (Kamil et al., 2008). Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι τα ελλείμματα στις δεξιότητες λεξιλογίου επηρεάζουν

ιδιαίτερα την αναγνωστική κατανόηση και ταυτόχρονα ότι το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο πρέπει να διδάσκεται ρητά και εντατικά (Foorman et al., 2016).

Αναφορικά με τη συμβολή του λεξιλογίου στην βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, οι Lervåg και Aukrust (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το λεξιλόγιο φαίνεται να αποτελεί κρίσιμο προγνωστικό παράγοντα για την πρόιμη ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης για τους μαθητές τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, οι χαμηλές δεξιότητες λεξιλογίου των μαθητών στη Γ2 είναι ένας επαρκής λόγος για να δικαιολογηθεί η καθυστέρησή τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Επιπλέον, συμπέραναν ότι πρέπει να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ενίσχυση του λεξιλογίου στον προφορικό λόγο με κατάλληλη διδασκαλία.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας λοιπόν, μπορούμε να υποθέσουμε πως η μη εμφάνιση βελτίωσης στην αναγνωστική κατανόηση της Γ2 μετά την παρέμβαση, ίσως οφείλεται στη δυσκολία του λεξιλογίου των κειμένων που επιλέχτηκαν για τη δοκιμασία για τη δεξιότητα αυτή. Αν και τα κείμενα θεωρητικά ανταποκρίνονταν στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας που είχαν οι μαθητές, εν τέλει φαίνεται πως οι μαθητές της έρευνας δυσκολεύτηκαν στην κατανόησή τους. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν Μ.Δ., επομένως ήταν ο συνδυασμός των γενικότερων ελλειμμάτων που εμφάνιζαν, ο οποίος έκανε δυσχερή την κατανόηση των κειμένων της αξιολόγησης. Επιπλέον, και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, φάνηκε πως οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στις στρατηγικές που διδάχτηκαν και συνεπώς να καταλάβουν τα κείμενα του τελευταίου μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συμβολή των γενικότερων γνωστικών και μεταγνωστικών ελλειμμάτων που έχουν οι μαθητές με Μ.Δ. στην αναγνωστική

κατανόηση επιβεβαιώνεται στην έρευνά μας και από την πολύ χαμηλή επίδοση που εμφάνισαν και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Ένας άλλος παράγοντας που πιθανόν να έπαιξε ρόλο στη μη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της Γ2 είναι ο τρόπος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στην παρέμβασή μας. Πιο συγκεκριμένα, στην παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της άμεσης διδασκαλίας. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στις τρεις έρευνες που επίσης μελέτησαν την Υπόθεση CRT και στις οποίες επίσης εφαρμόστηκε η άμεση μέθοδος διδασκαλίας (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013).

Η άμεση ή κατευθυνόμενη διδασκαλία (direct instruction) στηρίζεται στο δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα και αποτελεί την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Στη μέθοδο αυτή, ο εκπαιδευτικός διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο και στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να εξασκηθούν σε όσα τους είχε διδάξει προηγουμένως. Χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ο κυρίαρχος ρόλος του δασκάλου μέσα στην τάξη, ο οποίος κατευθύνει, σχεδιάζει και πραγματοποιεί τη διδασκαλία (Rupley, Blair, & Nichols, 2009· Zohar & Aharon-Kravetsky, 2005).

Αν και η άμεση μέθοδος διδασκαλίας έχει αποδειχτεί αποτελεσματική για τη διδασκαλία πολλών δεξιοτήτων στη ξένη γλώσσα και κυρίως για τη διδασκαλία του λεξιλογίου που συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση (Sonbul & Schmitt, 2010), φαίνεται πως δεν είναι τόσο αποτελεσματική για τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Η βιβλιογραφία δείχνει ως αποτελεσματικότερες τις μεθόδους της ρητής (explicit) και της αμοιβαίας διδασκαλίας (reciprocal teaching). Και οι δύο αυτές μέθοδοι φαίνονται αποτελεσματικές τόσο με τους τυπικούς αναγνώστες

όσο και με τους φτωχούς (Kamil et al., 2008· Manset-Williamson & Nelson, 2005· Palincsar & Brown, 1984· Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009· Torgesen et al., 2007).

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ρητή διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης διαφέρει από την παραδοσιακή διδασκαλία σε τρία βασικά σημεία. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη ρητή διδασκαλία, δεν μένουν απλώς στην αναφορά της στρατηγικής που θα εφαρμόσουν στους μαθητές. Αντιθέτως, προβαίνουν σε μοντελοποίηση ή παρέχουν άμεση εξήγηση του τι, πώς, γιατί και πότε πρέπει να χρησιμοποιείται μια στρατηγική κατανόησης. Επιπλέον, οι μαθητές δεν κάνουν απλά μόνοι τους εξάσκηση στις στρατηγικές, αλλά δέχονται καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά την εξάσκηση της εφαρμογής. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός σταδιακά απομακρύνεται δίνοντας την ευκαιρία στους ίδιους τους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές σε ανεξάρτητο επίπεδο. Αυτή η μορφή διδασκαλίας δεν αξιολογεί μόνο τη δυνατότητα των μαθητών να εφαρμόσουν μια στρατηγική, αλλά ζητά από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές τους σε καινούργιες και διαφορετικές αναγνωστικές καταστάσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία σταδιακής μεταφοράς της ευθύνης από τον εκπαιδευτικό στον ίδιο το μαθητή (Duke & Pearson, 2008).

Όσον αφορά στην αμοιβαία διδασκαλία στην ανάγνωση, πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο στην οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του δασκάλου σε μικρές ομάδες ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιούν και στη συνέχεια, βοηθούν τους μαθητές να μάθουν να καθοδηγούν τις ομαδικές συζητήσεις χρησιμοποιώντας τέσσερις στρατηγικές: την περίληψη, τη δημιουργία ερωτήσεων, την αποσαφήνιση και την πρόβλεψη. Μόλις οι μαθητές μάθουν τις στρατηγικές, αναλαμβάνουν διαδοχικά το ρόλο του δασκάλου και συντονίζουν τον διάλογο μέσα στην ομάδα σχετικά με το τι έχει διαβαστεί (Oczkus, 2018).

Η άμεση διδασκαλία, η οποία εφαρμόστηκε και στην παρέμβαση της παρούσας έρευνας, στηρίζεται στην απλή παρουσίαση και εφαρμογή των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εν συνεχεία ζητά από τους μαθητές να τις εφαρμόσουν σε νέα κείμενα. Ωστόσο, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματά μας, η μέθοδος αυτή δεν προωθεί τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών με Μ.Δ. ως προς την επιτυχή αναγνωστική κατανόηση. Η σημασία της σύνδεσης μιας στρατηγικής που έχει ήδη διδαχτεί με μια νέα στρατηγική είναι πολύ μεγάλη. Σύμφωνα με τους Dewitz, Jones, & Leahy (2009) συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις κατά τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και κατά συνέπεια οι μαθητές μπορεί γνωρίζουν μεν τα βήματα των στρατηγικών, αλλά δεν μπορούν να επιλέξουν ποιες στρατηγικές πρέπει να χρησιμοποιούν στην εκάστοτε περίπτωση με αποτέλεσμα να μην γίνονται καλοί αναγνώστες.

Στην έρευνα του Talebi (2013) μελετήθηκε εάν μετά από παρέμβαση στις στρατηγικές ανάγνωσης στη Γ2 (αγγλικά) θα βελτιώνονταν η επίδοση των συμμετεχόντων στην ανάγνωση τόσο στη Γ2 όσο και στη Γ1 (περσικά). Η παρέμβαση που έγινε αφορούσε τις αναγνωστικές στρατηγικές του CSR (Collaborative Strategic Reading). Αναλυτικότερα, διδάχτηκαν οι στρατηγικές της προεπισκόπησης του κειμένου πριν την ανάγνωση, του εντοπισμός δύσκολων σημείων στο κείμενο, της κατανόησης της κεντρικής ιδέας του κειμένου μετά την ανάγνωση και της περίληψης. Η μορφή διδασκαλίας που ακολουθήθηκε ήταν συνεργατική σε μικρές ομάδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συμμετέχοντες κατέκτησαν τις στρατηγικές που διδάχτηκαν και πως μπορούσαν να τις χρησιμοποιούν σε ανεξάρτητο επίπεδο για να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν τόσο στη Γ2 όσο και στη Γ1.

Το CSR ή Συνεργατική Στρατηγική Ανάγνωσης όπως θα μπορούσαμε να το αποδώσουμε στα ελληνικά, είναι μια εκπαιδευτική πρακτική βασισμένη στην έρευνα

πάνω στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης με στόχο την ενίσχυση της δεξιότητας αυτής τόσο σε τυπικούς αναγνώστες όσο και σε αναγνώστες με αναγνωστικές δυσκολίες. Το CSR διδάσκει στους μαθητές πώς μπορούν να κατανοούν αυτό που διαβάζουν ενώ εργάζονται σε μικρές ομάδες συνεργατικά. Χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον με επεξηγηματικά κείμενα, αλλά μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί με αφηγηματικά. Οι στρατηγικές ανάγνωσης του CSR είναι αυτές που εφαρμόστηκαν και στην έρευνα του Talebi (2013) και εφαρμόζονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Klingner et al., 2004).

Όπως υποστηρίζεται λοιπόν και βιβλιογραφικά από τα παραπάνω, οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, και κυρίως αυτές που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα, έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται με μεθόδους διδασκαλίας που επεξηγούν μεν, αλλά ταυτόχρονα μεταθέτουν την ευθύνη στον ίδιο το μαθητή να τις εφαρμόσει και να ελέγξει τόσο αν τις εφάρμοσε σωστά όσο και το πού, το πότε και το γιατί πρέπει να τις εφαρμόσει, ενισχύοντας έτσι τις μεταγνωστικές του δεξιότητες. Η χρήση αυτών των μεθόδων είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές με Μ.Δ. των οποίων οι μεταγνωστικές δεξιότητες παρουσιάζουν ελλείμματα. Η μη εφαρμογή τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας για την αναγνωστική κατανόηση στην παρούσα έρευνα είναι πιθανόν να μην οδήγησε σε ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στη Γ2 που σε συνδυασμό με το άγνωστο λεξιλόγιο είχε ως αποτέλεσμα να μην παρατηρηθεί βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση της Γ2 μετά την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Abu-Rabia και Bluestein-Danon, (2012), Abu-Rabia και Shakkour, (2014) και Abu-Rabia κ.α. (2013) πάνω στις έρευνες των οποίων στηρίχτηκε και η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Abu-Rabia και Bluestein-Danon (2012), τα

αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ2 ως αποτέλεσμα της παρέμβασης σύμφωνα με τους ερευνητές. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιήθηκαν (πρόβλεψη, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, εύρεση σημασίας αγνώστων λέξεων, εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών στο κείμενο, αναδιήγηση και κατασκευή πλαγιότιτλων), προώθησαν την αναγνωστική κατανόηση.

Ομοίως και στην έρευνα των Abu-Rabia κ.α. (2013) βρέθηκε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στα αγγλικά (Γ2) για την πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σε αυτήν τη γλώσσα, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης. Παράλληλα και η έρευνα των Abu-Rabia και Shakkour (2014) βρήκε πως μετά την παρέμβαση στη Γ2 υπήρξε βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση της πειραματικής ομάδας. Όπως και στην έρευνα των Abu-Rabia και Bluestein-Danon (2012) έτσι και οι Abu-Rabia και Shakkour εστίασαν στη διδασκαλία των στρατηγικών της πρόβλεψης, της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, της εύρεσης της σημασίας αγνώστων λέξεων, της εύρεσης συγκεκριμένων πληροφοριών στο κείμενο, της αναδιήγησης της ιστορίας και της κατασκευής πλαγιότιτλων. Και στις τρεις αυτές έρευνες ωστόσο η μέθοδος διδασκαλίας ήταν η άμεση διδασκαλία. Η διαφορά στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι και οι τρεις προαναφερθείσες έρευνες αξιολόγησαν τη γνώση λεξιλογίου τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, με αποτέλεσμα οι ερευνητές τους να έχουν καλύτερη εικόνα του λεξιλογικού επιπέδου των μαθητών πριν την παρέμβαση, κάτι που τους διευκόλυνε στην επιλογή κειμένων που να ανταποκρίνονται κατάλληλα στο επίπεδο γνώσης του λεξιλογίου των συμμετεχόντων στις έρευνες αυτές. Αντιθέτως, στην παρούσα έρευνα, το λεξιλόγιο των μαθητών δεν αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση και η επιλογή των κειμένων της παρέμβασης για την αναγνωστική κατανόηση έγινε με βάση το λεξιλόγιο που

διδάχτηκαν στην παρέμβαση, στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και βάσει του επιπέδου τους, όπως το ορίζει το Βρετανικό Συμβούλιο, από την ιστοσελίδα του οποίου και επιλέχτηκαν τα κείμενα.

Η έκτη ερευνητική υπόθεση ήταν *ότι αναμένεται να υπάρξει βελτίωση των συμμετεχόντων στην αναγνωστική κατανόηση της Γ1 μετά από παρέμβαση στη Γ2*. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστική σημαντικότητα ως προς την επίδοση της ομάδας παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση της Γ1, χωρίς να φαίνεται βελτίωση για την επίδοση της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, η βελτίωση της ομάδας παρέμβασης δεν μπορεί να αποδοθεί σε μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ2, καθώς εκεί δεν παρουσιάστηκε αντίστοιχη βελτίωση. Η μη εμφάνιση βελτίωσης στην ομάδα ελέγχου μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός πως δεν δέχτηκαν παρέμβαση σε συνδυασμό με τις αναγνωστικές δυσκολίες που εμφανίζουν γενικότερα οι μαθητές με Μ.Δ.

Το ερώτημα που εγείρεται είναι γιατί παρουσιάστηκε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στην ομάδα παρέμβασης για τη Γ1, αφού φαίνεται από τα αποτελέσματα πως οι μαθητές δεν βελτιώθηκαν στην ίδια δεξιότητα στη Γ2 στην οποία και δέχτηκαν την παρέμβαση. Μια πιθανή απάντηση είναι ότι μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών στη Γ2 οι μαθητές κατέκτησαν νέους τρόπους προσέγγισης των κειμένων και οι γνώσεις για αυτές τις στρατηγικές μεταφέρθηκαν στη Γ1. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Talebi (2013) και ταυτόχρονα δικαιολογεί τη μη εμφάνιση βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης για την ομάδα ελέγχου η οποία και δεν διδάχτηκε αναγνωστικές στρατηγικές. Σε αυτήν την περίπτωση η μη βελτίωση στη Γ2 ίσως οφείλεται στην ελλιπή γνώση λεξιλογίου στα αγγλικά. Επιπλέον, φαίνεται πως τα

κείμενα της αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης στα ελληνικά ανταποκρίνονταν καλύτερα στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με αυτά της Γ2.

Εξ' άλλου, όπως επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά, η αναγνωστική κατανόηση στη μητρική γλώσσα σε πολλές περιπτώσεις είναι καλύτερη σε σχέση με τη ξένη, καθώς οι ομιλητές γνωρίζουν την πρώτη τους γλώσσα σε καλύτερο επίπεδο από ό,τι την ξένη (Sidek & Rahim, 2015). Όπως αναφέρουν και οι Grabe και Stoller (2011) μια βασική διαφορά στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στη Γ1 και στη Γ2 είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν στη Γ1 τυπικά γύρω στα έξι, αφού έχουν αναπτύξει ήδη τον προφορικό λόγο στη γλώσσα αυτή για 4-5 χρόνια. Συνεπώς, μας είναι εύκολο να καταλάβουμε πως η κατάσταση είναι εντελώς διαφορετική όταν μιλάμε για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Grabe, 2009). Σε αντίθεση με την αρχική γλωσσική βάση των μαθητών στη Γ1, πολλοί μαθητές στη Γ2 αρχίζουν να διαβάζουν απλές προτάσεις και κείμενα σχεδόν ταυτόχρονα με την προφορική εκμάθηση της γλώσσας (Grabe & Stoller, 2011).

Σε έρευνά της, η Nambiar (2009) μελέτησε τις αναγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν έμπειροι δίγλωσσοι Μαλαισιανοί φοιτητές για να διαβάσουν κείμενα στη μητρική τους γλώσσα και στα αγγλικά (Γ2), ώστε να εξετάσει εάν υπάρχει διαγλωσσική μεταφορά μεταξύ της αναγνωστικής δεξιότητας στη Γ1 και στη Γ2. Χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της φωναχτής σκέψης (*think aloud*), τις αναδρομικές ανακλήσεις (*retrospective recalls*) και την ανάγνωση κειμένων στη Γ1 και Γ2, η μελέτη ανέλυσε τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε μια ομάδα Μαλαισιανών φοιτητών, με Γ1 τη μαλαισιανή και Γ2 την αγγλική, με σκοπό να περιγραφούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν από τους συμμετέχοντες για την εξαγωγή νοήματος από αυτά τα κείμενα και την εύρεση της κεντρικής τους ιδέας. Τα

ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν τις ίδιες στρατηγικές για τη νοηματική προσέγγιση των κειμένων στις δύο γλώσσες. Ενώ μπορούσαν να διαβάσουν τα κείμενα στη Γ1 με ευκολία, εμφάνισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη Γ2. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η πολυπλοκότητα των κειμένων της Γ2 αποτέλεσε εμπόδιο για αρκετούς από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι χρειάζονταν να χρησιμοποιήσουν περισσότερες στρατηγικές και με μεγαλύτερη συχνότητα για να κατανοήσουν τα κείμενα.

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα και στα συμπεράσματα της Nambiar (2009) θα μπορούσαμε να πούμε πως η προσπέλαση ενός κειμένου στη Γ1 γίνεται ευκολότερα και πιο αυτοματοποιημένα. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε λοιπόν και για την παρούσα έρευνα, πως, στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ1 για την ομάδα παρέμβασης, συνέβαλε και το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν ήδη ενήμεροι για τη δομή και για την εννοιολογική γνώση σχετικά με τα κείμενα της γλώσσας αυτής, αφού ήταν η μητρική τους γλώσσα. Ως εκ τούτου, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές πρέπει να εξοικειώνονται με τη δομή των κειμένων και τη γνώση λεξιλογίου στη Γ2 για να μπορούν να τα επεξεργάζονται ευκολότερα.

Όσον αφορά στη γνώση του λεξιλογίου, στην Ιρλανδία, η έρευνα του Lohan (2016) έδειξε ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου και των μορφολογικών μοτίβων σε παιδιά τετάρτης τάξης, για τα οποία η αγγλική ήταν δεύτερη γλώσσα, είχε ως αποτέλεσμα σημαντική ανάπτυξη τόσο στο λεξιλόγιο όσο και στην αναγνωστική κατανόηση. Ακόμη, σημειώνεται ότι τα παιδιά που έχουν χαμηλή ανταπόκριση σε αναγνωστικές παρεμβάσεις τείνουν να εμφανίζουν αδυναμίες στην προφορική γλώσσα και επίσης ότι είναι δυνατόν να βελτιώσουν τις δεξιότητες της προφορικής γλώσσας με παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης, λεξιλογίου και αφηγηματικών δεξιοτήτων (Wanzek et al., 2018).

Στην έρευνα των van Steensel, Oostdam, van Gelderen και van Schooten (2016) στην Ολλανδία, με έφηβους δίγλωσσους φτωχούς αναγνώστες, βρέθηκε πως η αναγνωστική κατανόηση στη δεύτερη/ξένη γλώσσα παρεμποδίζεται όταν υπάρχει φτωχή γνώση λεξιλογίου στη γλώσσα αυτή. Οι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη πως οι μαθητές αυτοί μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από τη διδασκαλία που στοχεύει στην αύξηση της γνώσης του λεξιλογίου σε σχέση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον και η έρευνα των Sidek και Rahim (2015) πάνω στη σχέση της γνώσης λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές γυμνασίου της Μαλαισίας που μάθαιναν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα, έδειξε ότι το επίπεδο γνώσης λεξιλογίου είναι ένα από τα στοιχεία εκείνα που παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ2, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Τα ευρήματα αυτά σχετίζονται και με εκείνα της έρευνας των van Steensel, Oostdam, van Gelderen και van Schooten (2016) οι οποίοι υποστηρίζουν πως για τους δίγλωσσους μαθητές, η αναγνωστική κατανόηση στη δεύτερη γλώσσα παρεμποδίζεται από την περιορισμένη γνώση λεξιλογίου στη γλώσσα αυτή και ότι αυτοί οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από τη διδασκαλία που στοχεύει στην αύξηση της γνώσης λεξιλογίου σε σχέση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματα αυτά επίσης υπογραμμίζουν τη σημασία του λεξιλογίου και της μεταγνωστικής διδασκαλίας για τους εφήβους με Μ.Δ (Goodwin, Petscher, & Tock, 2020).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι έρευνες των Abu-Rabia και Bluestein-Danon (2012), Abu-Rabia και Shakkour (2014) και Abu-Rabia κ.α. (2013) έδειξαν πως πραγματοποιήθηκε μεταφορά της αναγνωστικής κατανόησης στις πειραματικές ομάδες από τη Γ2 στη Γ1 μετά την παρέμβαση στη Γ2, ενώ δεν υπήρξε

βελτίωση στην ομάδα ελέγχου. Και στις τρεις αυτές έρευνες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπήρξε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ2 μετά την παρέμβαση, οπότε οι ερευνητές δικαιολόγησαν έτσι τη βελτίωση αυτής της δεξιότητας και στη Γ1 αποδίδοντάς την στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και επιβεβαιώνοντας έτσι την Υπόθεση CRT. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, τα ευρήματα της Υπόθεσης CRT για τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης είναι παρόμοια με εκείνα άλλων μελετών που έδειξαν ότι οι δεξιότητες αυτές είναι μεταβιβάσιμες από τη Γ1 στη Γ2 (Proctor, August, Carlo, & Snow, 2006· Kieffer & Lesaux, 2008· Kahn-Horwitz et al., 2005· Van der Leij et al., 2010· Zhang & Koda, 2008, όπως αναφ. στο Abu-Rabia & Shakkour, 2014).

Ομοίως και στην έρευνα των Feder και Abu Rabia, (2020) φάνηκε βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση της αγγλικής (Γ2) και της εβραϊκής (Γ1) τόσο των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες όσο και με δυσλεξία μετά από παρέμβαση στη Γ2.

Παρόμοια αποτελέσματα με τις παραπάνω έρευνες είχε και η μελέτη της Altmisdort (2016). Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η μεταφορά αναγνωστικών δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1 σε φοιτητές με Γ1 την τουρκική και Γ2 την αγγλική. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου με την πειραματική ομάδα να δέχεται αναγνωστική παρέμβαση στη Γ2. Στην παρέμβαση, που είχε διάρκεια 4 μηνών, διδάχτηκαν αναγνωστικές δεξιότητες και υποδεξιότητες. Το πρόγραμμα περιελάμβανε υποδεξιότητες όπως η πρόβλεψη, η ανίχνευση πληροφοριών, η σάρωση κειμένου, η εύρεση του βασικού νοήματος του κειμένου και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης, οι μαθητές έμαθαν να βασίζονται σε στοιχεία του κειμένου για την εύρεση της σημασίας νέων λέξεων, καθώς και να εντοπίζουν γενικότερες και ειδικότερες πληροφορίες στο κείμενο. Μετά την παρέμβαση οι συμμετέχοντες και στις δύο ομάδες υπεβλήθησαν σε μια

αναγνωστική δοκιμασία στη Γ1 η οποία εξέταζε το λεξιλόγιο, την εξαγωγή συμπερασμάτων από το περιεχόμενο του κειμένου, την εύρεση του σκοπού του συγγραφέα, την παρακολούθηση της δομής του κειμένου και τη γραμματική. Τόσο η εξαγωγή συμπερασμάτων όσο και η εύρεση του σκοπού του συγγραφέα σχετίζονται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση, όπως επίσης και το λεξιλόγιο που σχετίζεται πιο έμμεσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεταφορά των δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1.

Αν και η τελευταία έρευνα δεν εφαρμόστηκε σε μαθητές με Μ.Δ., έρχεται να επιβεβαιώσει τα ευρήματα των ερευνών της Υπόθεση CRT και να ενισχύσει την άποψη πως η αναγνωστική κατανόηση μπορεί να μεταφερθεί διαγλωσσικά και μάλιστα από τη Γ2 στη Γ1.

Αυτό που γίνεται αντιληπτό από τη βιβλιογραφία είναι ότι η σωστή διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τη μια και η επαρκής διδασκαλία για την ενίσχυση του λεξιλογίου στη Γ2 από την άλλη διευκολύνουν και συμβάλλουν καθοριστικά στη διαγλωσσική αυτή μεταφορά, κυρίως όταν πρόκειται για μαθητές με Μ.Δ. Με βάση τα συμπεράσματα αυτά λοιπόν, ενισχύεται η άποψη πως η επιλογή της άμεσης διδασκαλίας και πιθανώς η μη ενίσχυση του λεξιλογίου στο βαθμό που θα έπρεπε μέσα από την παρέμβαση που έγινε, το οποίο και δεν αξιολογήθηκε στο pre και post test, συνέβαλαν στη μη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της ομάδας παρέμβασης στη Γ2. Αυτό ωστόσο δεν μας επιτρέπει να πούμε ξεκάθαρα πως δεν επιβεβαιώθηκε μέσα από την παρούσα έρευνα η μεταφορά της δεξιότητας από τη Γ2 στη Γ1. Από τη στιγμή που η αναγνωστική κατανόηση στη Γ1 εμφάνισε σχετική βελτίωση μετά την παρέμβαση μας κάνει να υποθέτουμε πως οι γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά την παρέμβαση σχετικά με τις στρατηγικές που διδάχτηκαν, ίσως βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενα στη μητρική τους γλώσσα.

9.2 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάποια γενικά συμπεράσματα.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και από τα αποτελέσματα της ίδιας της έρευνάς μας, φαίνεται πως οι μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα πρέπει να διευρύνουν τις γλωσσικές τους γνώσεις ταυτόχρονα με την εκμάθηση της ανάγνωσης στη γλώσσα αυτή, να αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα της διαγλωσσικής μεταφοράς και να χρησιμοποιούν παράλληλα ειδικές στρατηγικές και μέσα που θα τους βοηθήσουν στη σωστή χρήση της ξένης γλώσσας και αυτό γιατί φαίνεται πως ο αναγνώστης της Γ2 μαθαίνει να διαβάζει στη Γ2 όχι μόνο βασισμένος στη γλώσσα αυτή, αλλά με ένα σύστημα επεξεργασίας δύο γλωσσών (της Γ1 και της Γ2 μαζί). Όλοι αυτοί οι παράγοντες δείχνουν ότι η ανάγνωση στη Γ2 μπορεί να είναι αρκετά διαφορετική από την ανάγνωση στη Γ1 (Grabe & Stoller, 2011).

Επιπλέον γίνεται ξεκάθαρο πως η γνώση λεξιλογίου παίζει κυρίαρχο ρόλο στην εκμάθηση μιας γλώσσας είτε πρόκειται για την μητρική είτε για την ξένη. Ακόμα, η γνώση λεξιλογίου συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει τόσο από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση της σημασίας των λέξεων και η ικανότητα για αποτελεσματική πρόσβαση στη γνώση αυτή θεωρούνται ουσιαστικοί παράγοντες για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης (Sidek & Rahim, 2015).

Οι τυπικοί μαθητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας συνήθως γνωρίζουν τα ελλείμματά τους στη γνώση του λεξιλογίου, τα οποία και εμποδίζουν την κατανόηση των κειμένων (Read, 2004), αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο με τους μαθητές που έχουν Μ.Δ. λόγω των μεταγνωστικών τους ελλειμμάτων, κάτι το οποίο φάνηκε και στην παρούσα έρευνα.

Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν εγγενείς μαθησιακές δυσκολίες, που συχνά σχετίζονται με προβλήματα στη φωνολογική επεξεργασία επηρεάζοντας τις δεξιότητές τους στην αναγνώριση λέξεων. Γι' αυτόν το λόγο φαίνεται πως βοηθούνται καλύτερα στην εκμάθηση λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα ως Γ2 με την εφαρμογή της άμεσης και ρητής διδασκαλίας (Coyne et al., 2010· Piazza, Rao, & Protacio, 2015). Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα βγαίνει το συμπέρασμα πως η μεταγνώση είναι μια σημαντική πτυχή της μαθησιακής εμπειρίας.

Παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η μητρική γλώσσα είναι η κυρίαρχη πηγή διαγλωσσικής μεταφοράς, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι ενδεχομένως άλλες γλώσσες είναι πιο κυρίαρχες (Leticia & Mardešić, 2007). Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει στραφεί στη μελέτη της επίδρασης της δεύτερης/ξένης γλώσσας στη μητρική. Αν και ο αριθμός των ερευνών προς αυτήν την κατεύθυνση είναι περιορισμένος, τα αποτελέσματα μέχρι στιγμής δείχνουν το σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν και οι άλλες γλώσσες που γνωρίζει ένας ομιλητής, στη διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων.

Ο ρόλος της Γ2 είναι εξαιρετικά σημαντικός τόσο γιατί μπορεί να επηρεάσει τη Γ1 όσο και τη Γ3, όταν αναφερόμαστε σε τρίγλωσσους μαθητές (Leticia & Mardešić, 2007). Όσον αφορά στη διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη Γ2 στη Γ1 φαίνεται από την παρούσα έρευνα πως η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης και της φωνολογικής ενημερότητας μπορούν να μεταφερθούν από τη ξένη γλώσσα στη μητρική όταν οι δύο γλώσσες έχουν αλφαβητική αρχή, ακόμα κι αν διαφέρουν ως προς το ορθογραφικό τους βάθος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όπως φάνηκε και από την παρέμβαση της παρούσας έρευνας, μετά από εντατική διδασκαλία που εστιάζει στην αναγνώριση γραμμάτων, στην αναγνώριση των ήχων των φωνητικών γραμμάτων, στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, στο χωρισμό των λέξεων στα φωνήματα από τα οποία

αποτελούνται και αντιστρόφως στη σύνθεση φωνημάτων για το σχηματισμό λέξεων, στην εκμάθηση ορθογραφικών μοτίβων και στην αναγνώριση των πιο συνηθισμένων συνδυασμών γραμμάτων και φωνηέντων, κυρίως για γλώσσες με βαθιά ορθογραφία, όπως τα αγγλικά.

Επιπλέον φάνηκε πως η ορθογραφική γνώση δεν μπορεί να μεταφερθεί από τη Γ2 στη Γ1 όταν οι δύο γλώσσες διαφέρουν στο ορθογραφικό βάθος, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες έρευνες που βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα. Αυτό βρέθηκε πως συμβαίνει, διότι οι ορθογραφικές δεξιότητες φαίνεται να είναι μοναδικές για κάθε γλώσσα (Abu Rabia, 1997· Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013). Οι μαθητές της Γ2 για να αποκτήσουν ορθογραφικές δεξιότητες στη γλώσσα αυτή, πρέπει να αναπτύξουν ευαισθησία απέναντι στους ορθογραφικούς κανόνες της γλώσσας-στόχου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές οποιασδήποτε γλώσσας πρέπει να κατανοούν την ετερογενή φύση των ορθογραφικών πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να γνωρίζουν τα γραπτά σύμβολα, να αναγνωρίζουν τα αποδεκτά ορθογραφικά μοτίβα και να κατανοούν τους γλωσσικούς κανόνες, καθώς και να έχουν κατακτήσει τη γραφοφωνημική αντιστοιχία στη γλώσσα αυτή (Abu-Rabia & Shakkour, 2014).

Σχετικά με τη μεταφορά της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης από τη Γ2 στη Γ1, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να βγουν ασφαλή συμπεράσματα, καθώς η δεξιότητα αυτή δεν βελτιώθηκε στη Γ2 μετά την παρέμβαση. Η βελτίωση που παρατηρήθηκε στην αναγνωστική κατανόηση της Γ1 μας αφήνει περιθώρια να θεωρήσουμε πως μπορεί να υπάρχει μεταφορά της γνώσης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που διδάχτηκαν οι μαθητές από τη Γ2 στη Γ1. Όπως υποστηρίζουν και οι Feder και Abu Rabia (2020), η αμοιβαία ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. και στις δύο γλώσσες

στις οποίες εκτίθενται, τους ωθεί στην εφαρμογή στρατηγικών που ενεργοποιούν τη γνωστική τους ανάπτυξη και αυτό λόγω της γλωσσικής ελαστικότητας που έχουν οι μαθητές που γνωρίζουν δύο γλώσσες σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές.

Ωστόσο, και η ίδια η βιβλιογραφία υποστηρίζει τη δυνατότητα μεταφοράς της δεξιότητας της κατανόησης από τη Γ2 στη Γ1 μεταξύ γλωσσών με διαφορετικό ορθογραφικό βάθος (Abu-Rabia & Bluestein-Danon, 2012· Abu-Rabia & Shakkour, 2014· Abu-Rabia et al., 2013· Feder & Abu Rabia, 2020).

Οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν πολλές στρατηγικές που συχνά χαρακτηρίζονται ως «καλές στρατηγικές εξαγωγής νοήματος» (Durgunoglu, 2002), όπως η παρακολούθηση της κατανόησής τους, ο εντοπισμός και η διόρθωση προβλημάτων κατανόησης, η αποσαφήνιση της σημασίας των λέξεων, η εστίαση στην κατασκευή μιας λογικής συνολικής αναπαράστασης του κειμένου, η δημιουργία υποθέσεων, η εύρεση του ύφους του κειμένου, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η εύρεση των προθέσεων του συγγραφέα και η συσχέτιση των νέων πληροφοριών με τις υπάρχουσες γνώσεις. Επειδή αυτές οι στρατηγικές είναι μεταγνωστικές, αναμένεται ότι μπορούν να μεταφερθούν σε όλες τις γλώσσες (Durgunoglu, 2002).

Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο με τους μαθητές που έχουν Μ.Δ., οι οποίοι, όπως φάνηκε και στην παρούσα έρευνα, βιάζονται να διαβάσουν τις λέξεις του κειμένου χωρίς να εστιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Ακόμα και όταν διαπιστώνουν πως υπάρχει κάποια νοηματική ασάφεια ή κάποια ιδέα που λείπει και δημιουργεί πρόβλημα στην εξαγωγή νοήματος, δεν προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα. Επομένως, όπως αναλύθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, χρειάζεται προσοχή στις στρατηγικές που θα επιλέξει να διδάξει ο εκπαιδευτικός, αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας που θα επιλέξει. Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας,

φάνηκε πως ενδεχομένως η άμεση και δασκαλοκεντρική διδασκαλία δεν είναι η πλέον κατάλληλη για τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Μ.Δ., αφού είναι πιθανό να μην προωθεί την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη γλώσσα αυτή.

Επίσης, φάνηκε πως η γνώση λεξιλογίου στη Γ2 παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης στη γλώσσα αυτή και συνεπώς οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη αυτής της γνώσης. Η έρευνα πάνω στη διδασκαλία λεξιλογίου στη ξένη γλώσσα έχει δείξει ότι τα εκτεταμένα προγράμματα ανάγνωσης είναι γενικώς πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τη συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου (Paribakht & Wesche, 1997). Επιπλέον, η ανάγνωση κυρίως αφηγηματικών βιβλίων στη ξένη γλώσσα σε συνδυασμό με ρητή και διαδραστική διδασκαλία λεξιλογίου, έχει θετικό αντίκτυπο στην απόκτηση λεξιλογίου στη γλώσσα αυτή (van der Berg, 2018), κάτι το οποίο δεν εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, η οποία εστίασε στη διδασκαλία μεμονωμένου λεξιλογίου.

Για να συνοψίσουμε, σε σχέση με τη μη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της ομάδας παρέμβασης στη Γ2, υπάρχουν δύο πιθανές εξηγήσεις. Πρώτον ότι η άμεση και δασκαλοκεντρική διδασκαλία που εφαρμόστηκε πάνω στην εκμάθηση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης δεν βοήθησε τους μαθητές ιδιαίτερα στην κατάκτησή τους και στην ανεξάρτητη εφαρμογή τους. Δεύτερον, ότι η μειωμένη γνώση λεξιλογίου στη Γ2 ήταν ο κύριος παράγοντας που δεν βοήθησε στην κατανόηση των κειμένων, ακόμα κι αν οι στρατηγικές είχαν εν μέρει κατακτηθεί. Η δεύτερη εξήγηση ενδεχομένως να είναι και η πιο ισχυρή, αν αναλογιστεί κανείς τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης αυτής της ομάδας στη Γ1. Το τελευταίο αυτό εύρημα ίσως μπορεί να δικαιολογηθεί από την πιθανή μεταφορά της γνώσης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που διδάχθηκαν οι μαθητές στην παρέμβαση στη Γ2.

Ωστόσο, η καλύτερη γλωσσική επάρκεια που διέθεταν οι μαθητές στη Γ1, που ήταν και η κυρίαρχη γλώσσα τους, τους βοήθησε να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αυτές με πιο αποτελεσματικό τρόπο και συνεπώς να κατανοήσουν τα κείμενα της Γ1 καλύτερα σε σχέση με εκείνα της Γ2.

Γενικότερα, η διαγλωσσική μεταφορά είναι μια περίπλοκη διαδικασία και συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα είτε πρόκειται για το φωνολογικό είτε για το συντακτικό είτε για το σημασιολογικό είτε για το πραγματολογικό επίπεδο (Lammiman, 2010). Επιπλέον θα πρέπει να σημειωθεί ότι και άλλοι παράγοντες, όπως πολιτισμικοί, κοινωνικοί, προσωπικοί, και ιστορικοί μπορούν να συμβάλλουν στη διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών στοιχείων και δεξιοτήτων. Εξ' άλλου, όπως αναφέρουν και οι Jessner κ.α., (2002, σελ. 73, όπως αναφ. στο Lammiman, 2010) «η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί εκ φύσεως δυναμική, κάτι που δείχνει ότι υπόκειται σε αλλαγές και ότι ρέει και παράλληλα χαρακτηρίζεται από κίνηση».

Τέλος, μέσα από την παρούσα έρευνα φαίνεται πως οι μαθητές με Μ.Δ. μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες και παράλληλα να βελτιώνονται ακαδημαϊκά σε αυτές. Ενώ παλιότερα στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών κυριαρχούσε η άποψη ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας θα ήταν μια τεράστια πρόκληση για τους μαθητές με Μ.Δ., πλέον η έρευνα έχει αποδείξει ότι η γνώμη αυτή πρέπει να αναθεωρηθεί. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών αναγνωρίζουν την ύπαρξη των Μ.Δ., καθώς και το ότι οι μαθητές αυτοί χρειάζονται συστηματική και οργανωμένη βοήθεια για να μπορέσουν να μάθουν κάποια ξένη γλώσσα. Καθώς οι έρευνες γύρω από τον χώρο των Μ.Δ. πληθαίνουν, περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τη συγκεκριμένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα

να δημιουργούνται περισσότερες και καλύτερες λύσεις για την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών στους μαθητές αυτούς, αλλά και για τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί.

9.3 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στη διεθνή βιβλιογραφία η μελέτη της διαγλωσσικής μεταφοράς δεξιοτήτων από την δεύτερη/ξένη γλώσσα στην πρώτη/μητρική είναι πολύ περιορισμένη σε αντίθεση με την έρευνα πάνω στη διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη πρώτη/μητρική στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Συνεπώς, δεν υπήρχαν πολλά ερευνητικά δεδομένα στα οποία θα μπορούσαμε να στηριχτούμε για τη μελέτη της μεταφοράς αυτής, και ειδικά σε ότι αφορά τη μεταφορά δεξιοτήτων από την αγγλική γλώσσα ως Γ2 στην ελληνική ως Γ1 δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία ερευνητική μελέτη. Η παρούσα έρευνα είναι μοναδική στην ελληνική βιβλιογραφία πάνω στη διαγλωσσική μεταφορά δεξιοτήτων από τη δεύτερη /ξένη γλώσσα στη πρώτη/μητρική και συγκεκριμένα των δεξιοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφικής δεξιότητας από την Αγγλική (Γ2) στην Ελληνική (Γ1).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν, υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς, εφόσον υπάρχουν κάποιοι/ες παράγοντες και μεταβλητές που δελήφθηκαν υπόψη και θα ήταν χρήσιμο να επισημανθούν και για μελλοντικές έρευνες.

Ένας αρχικός περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων και η σχετικά μικρή διάρκεια της έρευνας, που μπορούν να οδηγήσουν σε δυσκολίες γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, η μικρή χρονική διάρκεια της παρέμβασης ίσως να μην ήταν αρκετή για την αφομοίωση των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν και κυρίως των

στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και για την αξιολόγηση παράλληλα και άλλων δεξιοτήτων, όπως της αναγνωστικής ευχέρειας. Ωστόσο η διάρκεια των πέντε μηνών υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Abu Rabia & Bluestein-Danon, 2012), ενώ ταυτόχρονα δεν θα μπορούσε να ξεπεραστεί, αφού πλησίαζε το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ένας τρίτος περιορισμός είναι το γεγονός ότι δεν μετρήθηκε η γνώση λεξιλογίου πριν και μετά την παρέμβαση, στοιχείο το οποίο θα μας έδινε καλύτερη εικόνα και θα μας βοηθούσε να κατανοήσουμε καλύτερα τη μη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης της ομάδας παρέμβασης στη Γ2 μετά την παρέμβαση στη γλώσσα αυτή.

Ένας ακόμα περιορισμός είναι το γεγονός ότι η αξιολόγηση των συμμετεχόντων στις γλωσσικές δεξιότητες που μελετήθηκαν, έγινε μόνο μια φορά μετά την παρέμβαση, χωρίς να γίνει μελέτη παρακολούθησης της επίδοσής τους για κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα μετά την παρέμβαση, γεγονός που δεν μπορεί να εξασφαλίσει τη διάρκεια των ωφελειών της παρέμβασης. Αυτό συνέβη, διότι υπήρχε χρονικός περιορισμός για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς μετά το τέλος της τελικής αξιολόγησης των συμμετεχόντων, άρχιζαν οι ενδοσχολικές εξετάσεις για το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τέλος, δεν λήφθηκε υπόψη ο ρόλος συναισθηματικών μεταβλητών, όπως είναι το άγχος στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς, σχετικά πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι ο παράγοντας του άγχους κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθησή της. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι μαθητές με υψηλότερο επίπεδο άγχους τείνουν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στη ξένη γλώσσα σε σχέση με τους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Çağatay, 2015· Dewaele, Witney, Saito, & Dewaele,

2018· Elaldi, 2016· Marwan, 2016· Sparks et al., 2009· Sparks & Ganschow, 2007· Sparks & Patton, 2013).

Δεδομένης της πρωτοτυπίας του θέματος αναφορικά με τη μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από την ξένη γλώσσα στη μητρική, θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Μια αρχική πρόταση για μελλοντική έρευνα πάνω στο θέμα της έρευνάς μας θα ήταν η εφαρμογή μεγαλύτερης διάρκειας παρεμβάσεων ή περισσότερων μαθημάτων μέσα στην εβδομάδα, ώστε οι μαθητές να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τις στρατηγικές, ώστε να μπορούν να τις εφαρμόζουν ανεξάρτητα. Όπως είναι γνωστό και ερευνητικά, οι μαθητές με Μ.Δ. χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνουν μέσω της διδασκαλίας (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015· Kreider, Medina, & Slamka, 2019).

Επιπλέον, σε παρόμοιες έρευνες θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, ώστε να είναι πιο εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ακόμη, σε παρόμοιες έρευνες θα ήταν χρήσιμο να γίνει αξιολόγηση της γνώσης λεξιλογίου στη Γ2 πριν και μετά την παρέμβαση, τόσο για τον έλεγχο της βελτίωσης ή μη της δεξιότητας μετά την παρέμβαση όσο και της σύνδεσης της δεξιότητας με την αναγνωστική κατανόηση.

Μια ακόμα πρόταση είναι η εφαρμογή επανελέγχου (follow up) των αποτελεσμάτων της παρέμβασης κάποιο διάστημα μετά την παρέμβαση, ώστε να μελετηθεί αν θα υπάρξει διατήρηση των ωφελειών της.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον για τους ερευνητές να μελετήσουν σε μελλοντικές έρευνες την επίδραση των γλωσσικών στρατηγικών που εφαρμόζονται σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση, στη διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων τόσο από τη Γ1 στη Γ2 όσο και από τη Γ2 στη Γ1, τόσο σε γλώσσες με ίδιο ορθογραφικό βάθος όσο και σε γλώσσες με διαφορετικό, ώστε να γίνει μια σύγκριση των αποτελεσμάτων. Αυτό θα μπορούσε να μας βοηθήσει να καταλάβουμε αν η μεταφορά δεξιοτήτων γίνεται με τον ίδιο ρυθμό από τη Γ1 στη Γ2 και από τη Γ2 στη Γ1 αντίστοιχα, εν ολίγοις αν είναι το ίδιο εύκολο να μεταφερθούν γλωσσικές δεξιότητες από τη μητρική στη ξένη γλώσσα, όσο και από τη ξένη στη μητρική.

Όσον αφορά στην αγγλική γλώσσα ως Γ2, σε αντίθεση με την ελληνική γλώσσα, που είναι φωνητική γλώσσα, τα λάθη που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μ.Δ. διαφέρουν. Πιο συγκεκριμένα, στην ελληνική τα λάθη είναι κυρίως γραμματικά, ενώ στην αγγλική τα λάθη είναι κυρίως φωνολογικά (Andreou & Baseki, 2012). Για να μπορέσουν λοιπόν αυτοί οι μαθητές να μάθουν την αγγλική γλώσσα, θα πρέπει το μάθημα απαραίτητα να προσαρμόζεται στις ανάγκες, ενδιαφέροντα, ικανότητες, μαθησιακό στυλ και μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε παιδιού, όπως ορίζουν οι βασικές αρχές της τεχνικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιείται παγκοσμίως (David, 2020).

Επιπλέον, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη λεξιλογίου, κυρίως μέσα από την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας. Επιπλέον, η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει και στη φωνημική και φωνολογική ενημερότητα, στη φωνολογία και στην αποκωδικοποίηση.

Σημαντική είναι επίσης η διδασκαλία του οπτικού λεξιλογίου και η ρητή και αμοιβαία διδασκαλία κατάλληλων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Οι Moghadam, Zainal και Ghaderpour (2012) συμπεραίνουν ότι, όταν ένας αναγνώστης δεν γνωρίζει

ικανοποιητικό λεξιλόγιο σε ένα κείμενο που διαβάζει, αυτό εμποδίζει την αποτελεσματικότητά του στην επεξεργασία του κειμένου, γεγονός που δημιουργεί στον αναγνώστη δυσκολίες στο να κατανοήσει το κείμενο. Δεδομένου ότι οι δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων και στη λεξική πρόσβαση συχνά αποτρέπουν την κατανόηση, η παροχή διδασκαλίας λεξιλογίου μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης τόσο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με Μ.Δ. (Baumann, 2009· Curtis & Longo, 2001).

Επιπλέον, θα πρέπει να δίνονται σημαντικές εμπειρίες γραφής και να υπάρχει εστίαση στην ανάπτυξη της ευχερούς ανάγνωσης με ευκαιρίες για καθοδηγούμενη και ανεξάρτητη ανάγνωση, συμπεριλαμβανομένων των άτυπων δραστηριοτήτων ανάγνωσης και ταυτόχρονα δυνατότητα πρόσβασης σε ένα ευρύ υλικό για ανάγνωση (National Reading Panel (NRP), 2000· Scammacca et al., 2007· Singleton, 2009· Kennedy et al., 2012· Eurydice Network, 2011· Education Endowment Foundation, 2016 & 2017).

Ακόμη, για την εκπαίδευση των μαθητών της αγγλικής γλώσσας ως ξένης χρειάζεται η εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων και η εστίαση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου με άμεση και ρητή διδασκαλία, αλλά και η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, που βοηθά στην αύξηση της απόκτησης λεξιλογίου στη ξένη γλώσσα. Γενικότερα, τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι τα φωνολογικά χαρακτηριστικά μπορούν να ενισχύσουν τις παρεμβάσεις για την εκμάθηση λεξιλογίου στη ξένη γλώσσα (van de Ven, Segers, & Verhoeven, 2019).

Για πολλές δεκαετίες οι γλωσσολόγοι και οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως η παροχή πολλαπλών ευκαιριών στους μαθητές ξένων γλωσσών για την ανάπτυξη της κατανόησης, της διόρθωσης και των «γνωστικών σκαλωσιών» (scaffolding) εγγυόνταν

και την επιτυχία στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Αυτό που συνήθως αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς είναι να περιμένουν και να ελπίζουν ότι οι μαθητές θα παρατηρήσουν τα γλωσσικά μοτίβα και θα ενεργοποιήσουν αυτόματα τους σιωπηρούς μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας (Gu 2010, όπως αναφ. στο Trendak, 2015). Αν και αυτή η μέθοδος μπορεί να είναι αποτελεσματική σε κάποιες περιπτώσεις, υπάρχουν και άλλοι τρόποι για να βοηθηθούν οι μαθητές, ώστε να μπορούν να ελέγχουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ένας από αυτούς είναι και η εισαγωγή της διδασκαλίας στρατηγικών εκμάθησης γλωσσών στις γενικές τάξεις της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Δείχνοντας στους μαθητές πώς να εφαρμόζουν στρατηγικές κατά την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τους ενθαρρύνουν να γίνουν πιο αυτόνομοι και υπεύθυνοι. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στηρίζονται στη διδασκαλία στρατηγικών, μπορούν να κάνουν τους μαθητές της κάθε γλώσσας-στόχου πιο ενεργούς «στη διαχείριση και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, μεγιστοποιώντας έτσι τα αποτελέσματα της μάθησης. Η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης μπορούν να κάνουν τους μαθητές ξένων γλωσσών καλύτερους» (Gu 2010,σελ. 1, όπως αναφ. στο Trendak, 2015).

Και για την ελληνική γλώσσα ως Γ1 όμως, η διδασκαλία θα πρέπει να κινείται στην ίδια γραμμή και να εστιάζει στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας, στην ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας, της αναγνωστικής κατανόησης και του γραπτού λόγου μέσα από μορφές διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008).

Μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με Μ.Δ. είναι να διασφαλίσουν τόσο το ότι οι μαθητές διδάσκονται μέσα σε ένα ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών, όσο και να καλύπτουν παράλληλα τις βασικές γνωστικές και μεταγνωστικές τους ανάγκες. Τόσο από τα ευρήματα της

παρούσας έρευνας όσο και από τη βιβλιογραφία φαίνεται πως τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες γραμματισμού μπορούν να επωφεληθούν από δραστηριότητες που γίνονται στο επίπεδο ολόκληρης της τάξης, παράλληλα με τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού που τα υποστηρίζει (Bollinger, 2020).

Συμπεραίνουμε λοιπόν από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, πως η κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία αποτελεί ζωτικό παράγοντα για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας τόσο για τους μαθητές με Μ.Δ. όσο και τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και χρειάζονται υποστήριξη (Crombie, 2000).

9.4 Παιδαγωγικές προεκτάσεις της έρευνας

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, συνολικά, η μελέτη έχει κάποια σημαντικά αποτελέσματα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Σε θεωρητικό επίπεδο φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ότι καταρχάς οι μαθητές με Μ.Δ. μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες, ακόμα και αυτές που διαφέρουν στο ορθογραφικό βάθος από τη μητρική τους γλώσσα. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με Μ.Δ. πρέπει να γίνεται στοχευμένα και μεθοδικά με τη χρήση κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, αφού προηγηθεί η συστηματική και ρητή διδασκαλία τους. Επιπλέον φάνηκε πως η ανάπτυξη της φωνολογικής και φωνημικής ενημερότητας και συνεπώς της αποκωδικοποίησης, διευκολύνουν την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης, αλλά από μόνες τους αυτές οι δεξιότητες δεν είναι αρκετές για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης της ξένης γλώσσας, ειδικά όταν πρόκειται για γλώσσα με βαθιά ορθογραφία. Η γνώση λεξιλογίου και η διδασκαλία κατάλληλων στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης με

έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων φαίνεται πως μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μ.Δ. Αντιθέτως, η άμεση και δασκαλοκεντρική διδασκαλία των αναγνωστικών στρατηγικών φάνηκε πως δεν προωθεί τη δεξιότητα της κατανόησης των κειμένων που διαβάζουν οι μαθητές αυτοί.

Επιπλέον φάνηκε πως μπορεί να υπάρξει διαγλωσσική μεταφορά γλωσσικών δεξιοτήτων από τη ξένη γλώσσα στη μητρική. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης σε μια αδιαφανή ξένη γλώσσα, όπως είναι η αγγλική, μπορούν να βελτιώσουν την ίδια δεξιότητα και στη διαφανή μητρική γλώσσα, όπως η ελληνική και αυτό γιατί οι φωνολογικές εμπειρίες με ήχους ομιλίας στη ξένη γλώσσα οδηγούν σε υψηλότερες μεταγνωστικές ικανότητες στη ξένη γλώσσα και επηρεάζουν θετικά παρόμοιες γνωστικές ικανότητες και σε άλλες γλώσσες.

Αντιθέτως φάνηκε πως η γνώση της ορθογραφίας δεν μπορεί να μεταφερθεί διαγλωσσικά από τη ξένη αδιαφανή γλώσσα στη μητρική διαφανή και αυτό συμβαίνει γιατί η κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της ορθογραφικούς κανόνες, γι' αυτό και η άμεση έκθεση των μαθητών στο συγκεκριμένο σύστημα γραφής της κάθε γλώσσας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ενημερότητας της γλώσσας αυτής.

Επιπλέον φάνηκε πως οι μεταγνωστικές αναγνωστικές δεξιότητες είναι πιθανό να μεταφέρονται από τη ξένη γλώσσα στη μητρική, ακόμα κι αν δεν υπάρχει βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στη ξένη γλώσσα μετά από διδασκαλία σε αυτήν τη γλώσσα. Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι θα πρέπει να γίνεται συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου στη ξένη γλώσσα με συνεχή αξιολόγηση για το αν κατακτήθηκε ή όχι και προσθήκη νέων λέξεων όταν έχουν αφομοιωθεί οι ήδη διδαγμένες. Η

μεθοδική διδασκαλία λεξιλογίου θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με την προώθηση της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης. Για την τελευταία, σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, θα πρέπει να δίνεται έμφαση σε μορφές διδασκαλίας στρατηγικών που επεξηγούν, μοντελοποιούν, καθοδηγούν και σταδιακά δίνουν τη δυνατότητα στον ίδιο το μαθητή να τις εφαρμόσει σε ανεξάρτητο επίπεδο. Ωστόσο, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο απαιτούμενος χρόνος που χρειάζεται για την κατάκτηση όλων αυτών των δεξιοτήτων, καθώς και το ότι ο κάθε μαθητής έχει το δικό του ρυθμό μάθησης, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές με Μ.Δ., όπου προφανώς ο απαιτούμενος χρόνος θα είναι περισσότερος.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν περαιτέρω για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Γ1 και στη Γ2 στην Ελλάδα, ώστε τόσο οι τυπικοί όσο και οι μη τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές να μπορούν να ωφεληθούν. Συνήθως, οι μαθητές με Μ.Δ. εξαιρούνται από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, και κατευθύνονται στο να επικεντρωθούν πρώτα και κύρια στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στη μητρική τους γλώσσα. Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης μπορούν να προωθήσουν την επανεξέταση αυτής της προσέγγισης, καθώς μπορούν να δώσουν «τροφή για σκέψη» πάνω στην κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικά προσαρμοσμένων στις μαθησιακές δυνατότητες των ασθενέστερων μαθητών, με σκοπό αυτοί να βοηθηθούν στη βελτίωση της επίδοσής τους στις γλωσσικές δεξιότητες της ξένης γλώσσας.

Επιπλέον, αν και συνήθως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τις γλώσσες εργάζονται ξεχωριστά, αυτή η μελέτη προσφέρει την ευκαιρία για μια νέα προσέγγιση που πρέπει να επιστήσει την προσοχή των εποπτικών αρχών, των διευθυντών, των συντονιστών των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών. Από τη στιγμή που πολλές γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες είναι κοινές σε διαφορετικές γλώσσες, και

ιδίως στις αλφαβητικές, και δεδομένου ότι οι δεξιότητες αυτές φαίνεται ότι μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα στην άλλη, η βελτίωση των μαθητών σε μια γλώσσα μπορεί να επιφέρει παρόμοια βελτίωση και σε άλλες γλώσσες. Αυτό δείχνει ότι χρειάζεται να υπάρχει μια κοινή γραμμή μεταξύ των φιλολόγων και θα μπορούσε να υλοποιηθεί για παράδειγμα με συναντήσεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και ελληνικής γλώσσας τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα για κοινό σχεδιασμό μαθημάτων, με κοινή παρακολούθηση και συχνό έλεγχο της προόδου των μαθητών σε όλες τις γλώσσες. Επομένως, κρίνεται σημαντική η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών στα ελληνικά σχολεία, τόσο για τους μαθητές τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης. Με αυτόν τον τρόπο θα δοθεί και στους μαθητές με Μ.Δ. η ευκαιρία να συμπεριληφθούν επιτυχώς στις τάξεις της Γ1 και της Γ2.

Σύμφωνα με την Florian (2005) οι συνθήκες για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με Μ.Δ. στη γενική τάξη επικεντρώνονται στις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, στη θετική στάση απέναντι στις δεξιότητες των μαθητών αυτών από όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη γνώση των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. και στην εφαρμογή των κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας.

Γίνεται κατανοητό λοιπόν πως ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας είναι καθοριστικός ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με Μ.Δ. στη γενική τάξη. Ο εκπαιδευτικός από τη μια πρέπει να βοηθάει τους μαθητές αυτούς να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική δράση και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευσή τους, να αξιολογούνται και να θεωρούνται ισάξια μέλη της σχολικής κοινότητας από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή, να εξασφαλίζουν την ακαδημαϊκή

τους πρόοδο, αλλά παράλληλα επηρεάζει και άλλους παράγοντες, όπως είναι η συνεργασία με τους γονείς ή οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται, οι οποίοι παράγοντες μπορούν να ενεργήσουν θετικά ή αρνητικά στη συμπερίληψη των μαθητών με Μ.Δ. στη γενική τάξη (Anderson, Boyle, & Deppeleer, 2014).

Τέλος, όπως ισχύει για όλους τους τομείς που σχετίζονται με τις Μ.Δ., οι απαντήσεις στα ερωτήματα που μπορούν να δημιουργηθούν είναι πολύπλοκες και χρειάζεται βάθος χρόνου για να απαντηθούν. Παρομοίως και οι λύσεις που χρειάζεται ο κάθε μαθητής με Μ.Δ. είναι μοναδικές, αφού κάθε περίπτωση μαθητή μπορεί να είναι διαφορετική. Αυτό που είναι το σημαντικότερο, είναι να αναγνωριστεί η πραγματική φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών και οι μαθητές αυτοί να αντιμετωπίζονται δίκαια και αξιοκρατικά με βάση τις δυνατότητες τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abu-Rabia, S. (1997). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. *Reading and Writing*, 9(1), 65-78.
- Abu-Rabia, S. (2001). Testing the independence hypothesis among native adult bilingual Russian-English students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(4), 435–453.
- Abu-Rabia, S., & Bluestein-Danon, D. (2012). A study into the results of an intervention program of linguistic skills in English (L2) and its effect on Hebrew (L1) among poor readers: An examination of the cognitive-retroactive transfer (CRT) hypothesis. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(04), 131.
- Abu-Rabia, S., & Sanitsky, E. (2010). Advantages of bilinguals over monolinguals in learning a third language. *Bilingual Research Journal*, 33(2), 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(6), 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(7), 611–634.
- Abu-Rabia, S., Shakkour, W., & Siegel, L. (2013). Cognitive Retroactive Transfer (CRT) of Language Skills among Bilingual Arabic-English Readers. *Bilingual Research Journal*, 36(1), 61-81.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge M.A.: MIT, Press.

- Adlof, S. M., & Patten, H. (2017). Nonword repetition and vocabulary knowledge as predictors of children's phonological and semantic word learning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 682-693.
- Akamatsu, N. (2003). The effects of first language orthographic features on second language reading in text. *Language Learning*, 53(2), 207-231.
- Akbari, Z. (2014). The role of grammar in second language reading comprehension: Iranian ESP context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 122-126.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Ernst Klett Sprachen.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A. M., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 417-426.
- Al-Tamimi, Y., & Rabab'Ah, G. (2007). The relationship between phonological awareness and word reading. *Poznan studies in contemporary linguistics*, 43(2), 5-21.
- Altani, A., Protopapas, A., Katopodi, K., & Georgiou, G. K. (2020). Tracking the serial advantage in the naming rate of multiple over isolated stimulus displays. *Reading and Writing*, 33(2), 349-375.
- Altmisdort, G. (2016). The Effects of L2 Reading Skills on L1 Reading Skills through Transfer. *English Language Teaching*, 9(9), 28-35.
- American Speech-Language-Hearing Association. 1993. *Definitions of communication disorders and variations*. [Internet]. [cited 2009 Jan 7]. Available from: <http://www.asha.org/docs/pdf/RP1993-00208.pdf>
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P. Chan and C. Boyle (eds), *Equality in Education: Fairness and Inclusion*, pp. 23–34. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.

- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*(4), 520-537.
- Andreou, G. & Baseki, V. (2010). Error profiles of dyslexic and non-dyslexic children in their L1 (Greek) and L2 (English). *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 6*, 141-142.
- Andreou, G., & Baseki, J. (2012). Phonological and spelling mistakes among dyslexic and non-dyslexic children learning two different languages: Greek vs English. *Psychology, 3*(08), 595-600.
- Andreou, G., & Segklia, M. (2017). Learning difficulties in first and second language: Preliminary results from a cross-linguistic skills transfer. *English Linguistics Research, 6*, 62-71.
- Andreou, G., & Segklia, M. (2019). Cross-Linguistic Skills Transfer from the Second/Foreign Language to the First among Students with Learning Disabilities after an Intervention Program in the Second Language. *Creative Education, 10*(05), 1023-1036.
- Andreou, G. & Tsela, V. (2015). Foreign language by dyslexics in Applied Linguistics: The case of Greek (L1) dyslexic children learning French (L2) as a foreign language. *Studies on the Greek Language, 35*, 80-91.
- Andreou, G. & Tsela, V. (2019). Acquisition du Français Langue Étrangère par des élèves avec Trouble Spécifique de la Lecture (Dyslexie Développementale). *Contact+ Revue Trimestrielle d'Information, d'Analyse et de Recherche*, 1er partie: 84 (21-27) & 2nd partie: 85 (21-26).
- Andreou, G., Tsela, V. & Liakou, M. (2019). L1 and L2 skills in Specific Reading Disorder. In A. Botinis (Ed.) *Proceedings of 10th International Conference of Experimental Linguistics*, (pp. 17-20). Athens: ExLing Society.
- Andrews, S., & Bond, R. (2009). Lexical expertise and reading skill: Bottom-up and top-down processing of lexical ambiguity. *Reading and Writing, 22*(6), 687-711.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(1), 41-57.

- Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York: Merrill.
- Aro, M. (2006). Learning to read: The effect of orthography. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 531–550). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, *105*(1), 158-173.
- Baker, C. (2001). *Fundamentals of bilingual education and bilingualism*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Baker, D. L., Al Otaiba, S., Ortiz, M, Correa, V., & Cole, R. (2014). Vocabulary development and intervention for English language learners in the early grades. In J. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 46, pp. 281–338). San Diego, CA: Elsevier. doi:10.1016/B978-0-12-800285-8.00010-8
- Barnes, M. A., Ahmed, Y., Barth, A., & Francis, D. J. (2015). The relation of knowledge-text integration processes and reading comprehension in 7th-to 12th-grade students. *Scientific Studies of Reading*, *19*(4), 253-272.
- Barth, A. E., Barnes, M., Francis, D., Vaughn, S., & York, M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing*, *28*(5), 587-609.
- Baumann, J.F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323– 346). New York: Routledge
- Baumann, J., Edwards, E., Boland, E., Olejnik, S., & Kame'enui, E. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Education Research Journal*, *40*(2), 447-494.
- Baxter, P., Bekkering, H., Dijkstra, T., Droop, M., van den Hurk, M., & Léoné, F. (2021). Grounding second language vocabulary instruction in cognitive science. *Mind, Brain, and Education*, *15*(1), 24-34.

- Beach, K. D., & O'Connor, R. (2014). Developing and strengthening reading fluency and comprehension of poor readers in elementary school: A focused review of research. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(3), 17-19.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2008). Primary and Elementary Qualitative Spelling Inventories. In D. R. Bear, M. Invernizzi, S. Templeton, & F. Johnston, *Words Their Way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Beardsmore, H. B. (1982). *Bilingualism: Basic principles*. Avon: Tieto
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering Self-Regulation of Students with Learning Disabilities: Insights from 30 Years of Reading Comprehension Intervention Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86.
- Berkeley, S., & Riccomini, P. J. (2011). Academic progress monitoring. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 334–347). New York, NY: Taylor & Francis.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.
- 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(2), 141-163.
- Berninger, V. W., Nagy, W., Tanimoto, S., Thompson, R., & Abbott, R. D. (2015). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4–9. *Computers & Education*, 81, 154-168.
- Besner, D., & Smith, M. C. (1992). *Basic processes in reading: Is the orthographic depth hypothesis sinking?*. In *Advances in psychology* (Vol. 94, pp. 45-66). Amsterdam: North-Holland.
- Besner, D., & Smith, M. C. (1992). Models of visual word recognition: When obscuring the stimulus yields a clearer view. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(3), 468.

- Bhat, P., Griffin, C. C., & Sindelar, P. T. (2003). Phonological awareness instruction for middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 73-87.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage*, 24(1), 40-49.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- Bishara, S. (2019). The connection between executive functioning and comprehension of figurative language in students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Research and Reviews*, 7(11), 213-222.
- Bishop DVM. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex (UK): Psychology Press Limited.
- Bishop, D. V., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917-929.
- Björn, P. M., & Leppänen, P. H. (2013). Accelerating decoding-related skills in poor readers learning a foreign language: a computer-based intervention. *Educational Psychology*, 33(6), 671-689.
- Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Clonan, S. M., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2004). Effects of intensive reading remediation for second and third graders and a 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 444-461.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2017). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York, NY: Guilford Publications.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*, New York: Holt.

- Bollinger, J. (2020). *Identifying the Increase in Reading Fluency: Using Read Naturally Live® with Upper Elementary Students* (Doctoral dissertation, University of South Dakota).
- Borgwaldt, S. R., Hellwig, F. M., & de Groot, A. M. (2004). Word-initial entropy in five languages: Letter to sound, and sound to letter. *Written Language & Literacy*, 7(2), 165-184.
- Borovsky, A., Ellis, E. M., Evans, J. L., & Elman, J. L. (2016). Semantic structure in vocabulary knowledge interacts with lexical and sentence processing in infancy. *Child Development*, 87(6), 1893-1908.
- Bosson, M. S., Hessels, M. G., Hessels-Schlatter, C., Berger, J. L., Kipfer, N. M., & Büchel, F. P. (2010). Strategy acquisition by children with general learning difficulties through metacognitive training. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 13-34.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2003). Spelling in children with dyslexia: Analyses from the Treiman-Bourassa early spelling test. *Scientific Studies of Reading*, 7(4), 309-333.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179.
- Brady SA, Shankweiler D, ed. 1991. *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2015). Working memory in children with learning disabilities in reading versus spelling: Searching for overlapping and specific cognitive factors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 622-634.
- Braze, D., Katz, L., Magnuson, J. S., Mencl, W. E., Tabor, W., Van Dyke, J. A., ... & Shankweiler, D. P. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and Writing*, 29(3), 435-451.
- Breznitz, Z., Rubinsten, O., Molfese, V. J., & Molfese, D. L. (Eds.). (2012). *Reading, Writing, Mathematics and the Developing Brain: Listening to Many Voices* (Vol. 6). Dordrecht: Springer Science & Business Media.

- Burt, C. & The Scottish Council for Research in Education. (1976). *The Burt Word Reading Test, 1974 Revision*. London: Hodder & Stoughton Ltd.
- Burt, J. S. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading, 29*(4), 400-417. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00315.x
- Bylund, E., & Jarvis, S. (2011). L2 effects on L1 event conceptualization. *Bilingualism, 14*(1), 47.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199*(2015), 648-656.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing, 13*(1-2), 31-56.
- Cain, K., Oakhill, J., & 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.
- Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C. D., & Pollard-Durodola, S. D. (2007). The Cross Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: The Role of Initial L1 and L2 Skills and Language of Instruction. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 38* (3), 249-259.
- Carlo, M. S., Barr, C. D., August, D., Calderón, M., & Artzi, L. (2014). Language of instruction as a moderator for transfer of reading comprehension skills among Spanish-speaking English language learners. *Bilingual Research Journal, 37*(3), 287-310.
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 19*(1), 48-61.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5-51.

- Catts, H. W. (2017). Early identification of reading disabilities. In K. Cain, D. L. Compton, & R. Parrila (Eds.), *Theories of reading development* (15th ed.), pp. 311-332. Amsterdam: John Benjamins.
- Cervetti, G. N., Wright, T. S., & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect?. *Reading and Writing, 29*(4), 761-779.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386-406.
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 50*(1), 34-48.
- Chiang, P., & Rvachew, S. (2007). English-French bilingual children's phonological awareness and vocabulary skills. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*(3), 293-308.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (2002). Reading-related skills of kindergartners from diverse linguistic backgrounds. *Applied Psycholinguistics, 23*(1), 95-116.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 6*(4), 369-400.
- Chomsky, N. (1991). *Some Notes on Economy of Derivation and Representation. Principles and Parameters in Comparative Grammar*, ed. by R. Freidin, 417-454. MIT Press, Cambridge, MA.
- Choo, T. O. L., Eng, T. K., & Ahmad, N. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *Journal International of The reading Matrix, 11*(2), 140-149.
- Chung, K. K. H., & Ho, C. S. H. (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(3), 195-211.
- Cohen, N. H. (1995). *Ada as a second language*. Columbus, OH: McGraw-Hill Higher Education
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connor, U. (1996) *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2004). *Bilingual cognition and language teaching. Draft of Paper for Talk in Taiwan*. Retrieved September 8, 2006.
- Cook, V. (Ed.). (2003). *Effects of the second language on the first* (Vol. 3). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 7(2), 103-117.
- Cordewener, K. A., Hasselman, F., Verhoeven, L., & Bosman, A. M. (2018). The role of instruction for spelling performance and spelling consciousness. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 135-153.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- COUNCIL, O. E. (2001). *Council of Europe Language Policy: Principles and Practice. In EYL [European Year of Languages] 2001 Conference. Multilingualism and new learning environments. Joseph Sheils. Modern Languages Division/Division des langues vivantes, DGIV. Council of Europe/Conseil de l'Europe, Strasbourg.*
- Coyne, M. D., McCoach, B.D., Loftus, S., Zipoli, R., Ruby, M., Crevecoeur, Y.C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 93-120.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18.

- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Hagan-Burke, S., Simmons, L. E., Kwok, O. M., Kim, M., ... & Rawlinson, D. A. M. (2013). Adjusting beginning reading intervention based on student performance: An experimental evaluation. *Exceptional Children, 80*(1), 25-44.
- Crain, S. (1991). Language acquisition in the absence of experience. *Behavioral and Brain Sciences, 14*(4), 597-612.
- Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: where are we going?. *Dyslexia, 6*(2), 112-123.
- Crosson, A. C., & McKeown, M. G. (2016). Middle school learners' use of Latin roots to infer the meaning of unfamiliar words. *Cognition and Instruction, 34*(2), 148-171.
- Crowe, L. K. (2003). Comparison of two reading feedback strategies in improving the oral and written language performance of children with language-learning disabilities. *American Journal of Speech–Language Pathology, 12*, 16–27.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 9*(2), 131-149.
- 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 (Ed.), Schooling and language minority students: A theoretical rationale* (pp. 3–49). Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and secondlanguage proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In TESOL Symposium on dual language education:*

- Teaching and learning two languages in the EFL setting* (pp. 1-18). Estambul: Universidad Bogazici, Turquía.
- Curtis, M. E., & Longo, A. M. (2001). Teaching vocabulary to adolescents to improve comprehension. *Reading Online*, 5(4), n4.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., & Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473.
- Daniel, J., & Williams, K. J. (2019). Self-questioning strategy for struggling readers: A synthesis. *Remedial and Special Education*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1177/0741932519880338>
- Daniels, P. T., & Bright, W. (1996). *The world's writing systems*. New York: Oxford University Press
- David, C. (2020). *Heterogeneity, diversity and differentiated teaching: a focus on multi-level learners in foreign-language classes*. In Ecole thématique.
- Deacon, S. H., Wade-Woolley, L., & Kirby, J. R. (2009). Flexibility in young second-language learners: examining the language specificity of orthographic processing. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 215-229.
- De Bruyne, E., & Valcke, M. (2015). *The impact of reading comprehension strategy instruction and text difficulty on learning performance when academic reading in L1 or L2*. In ML4U: Multilingualism across the Lifespan: Contact, Mobility and Learning.
- De la Colina, M. G., Parker, R. I., Hasbrouck, J. E., & Lara-Alecio, R. (2001). Intensive intervention in reading fluency for at-risk beginning Spanish readers. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 503-538.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Denton, C. A., Anthony, J. L., Parker, R., & Hasbrouck, J. E. (2004). Effects of two tutoring programs on the English reading development of Spanish-English bilingual students. *The Elementary School Journal*, 104(4), 289-305.
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., ... & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and

- comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109-135.
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., ... & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416.
- Deschler, D. D., Ellis, E., & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities*. Denver: Love.
- Dessementet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52-70.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.
- Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102-126.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Teaching vocabulary*. Retrieved from the Reading Rockets website: <http://www.readingrockets.org/article/teaching-vocabulary>.
- Diller, K. C. (1970). "Compound" and "coordinate" bilingualism: A conceptual artifact. *Word*, 26(2), 254-261.
- Döhla, D., Willmes, K., & Heim, S. (2018). Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in Psychology*, 9, 2006.
- Donat, D. J. (2003). *Reading their way: A balance of phonics and whole language*. Landham, Md.: Scarecrow Education Press.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (1998). Reading comprehension problems in second language learners. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 193–208). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

- Dufva, M., & Voeten, M. J. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 329-348.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 107-122.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 4, 286-314.
- Durgunoğlu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 189-204.
- Durgunoglu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299.
- Ebbers, S. M., & Denton, C. A. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 90-102.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Education Endowment Foundation. (2016). *Improving Literacy in Key Stage One*. London: Education Endowment Foundation.
- Education Endowment Foundation. (2017). *Improving Literacy in Key Stage Two*. Guidance Report. London: Education Endowment Foundation.
- Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. *Advances in Developmental & Behavioral Pediatrics*. Vol.7 (pp. 121-195). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ehri, L. C. (1992). Review and commentary: Stages of spelling development. In: S. Templeton & D. R. Bear (eds.), *Development of orthographic knowledge and the*

- foundations of literacy: A memorial festfricht for Edmund H. Henderson* (pp. 307-332). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.
- Elaldi, S. (2016). Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M., & Myers, K. E. (2019). A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 477-492.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language teaching*, 43(2), 182-201.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., Van Daal, V. H., Polyzoe, N., ... & Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 438-468.
- Ervin, S., & Osgood, C. (1954). Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. *Psycholinguistics*, 49, 139-146.
- Eurydice Network, (2011). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Education, *Audiovisual and Cultural Executive Agency* (EACEA P9 Eurydice).
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2004). Morphological and orthographic effects on hemispheric. *Reading and Writing*, 17(7-8), 691-705.
- Feder, L., & Abu-Rabia, S. (2020). An examination of differences in linguistic and meta-linguistic skills in English (FL) and Hebrew (L1): English intervention program for dyslexic, poor and normal readers. *The Journal of Educational Research*, 113(3), 226-243.

- Fey, M. E., Long, S. H., & Finestack, L. H. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 3-15.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care, 141*(1), 1-15.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Harris, P. L., & Astington, J. W. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the society for research in child development, 6*(1), 1-113.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Publications.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education* (pp. 29-40). Oxon, UK: Routledge.
- Floyd, R. G., Keith, T. Z., Taub, G. E., & McGrew, K. S. (2007). Cattell-Horn-Carroll cognitive abilities and their effects on reading decoding skills: g has indirect effects, more specific abilities have direct effects. *School Psychology Quarterly, 22*(2), 200-233.
- Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C.A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Steke, A., Wagner, R., and Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade*. (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Foss, B. (2013). *The dyslexia empowerment plan*. New York, NY: Ballantine Books.
- Franceschina, F. (2001). Morphological or syntactic deficits in near-native speakers? An assessment of some current proposals. *Second Language Research, 17*(3), 213-247.
- Freed, E. M., Hamilton, S. T., & Long, D. L. (2017). Comprehension in proficient readers: The nature of individual variation. *Journal of Memory and Language, 97*, 135-153.
- Friel-Patti, S., Loeb, D. F., & Gillam, R. B. (2001). Looking ahead: An introduction to five exploratory studies of Fast ForWord. *American Journal of Speech Language Pathology, 10*(3), 195-202.

- Frishkoff, G. A., Perfetti, C. A., & Collins-Thompson, K. (2011). Predicting robust vocabulary growth from measures of incremental learning. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 71-91.
- Frith, U. (1980). *Cognitive processes in spelling* (pp.495-515). New York: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 85-95.
- Gaab, N., Gabrieli, J. D. E., Deutsch, G. K., Tallal, P., & Temple, E. (2007). Neural correlates of rapid auditory processing are disrupted in children with developmental dyslexia and ameliorated with training: an fMRI study. *Restorative Neurology and Neuroscience, 25*(3-4), 295-310.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210-225.
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(2), 203-213.
- Gandhi, A. G., Ogut, B., Stein, L., Bzura, R., & Danielson, L. (2018). Enhancing accessibility for students with decoding difficulties on large-scale reading assessments. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 540-551.
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research, 84*(1), 74-111.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Garrison-Fletcher, L., Martohardjono, G., & Chodorow, M. (2019). Impact of home language reading skills' on L2 reading comprehension: a study of newcomer

- emergent bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2018). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the National Joint Committee on learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 195-199.
- Gaur, A. (1992). *A history of writing*. London, UK: British library.
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C., & Möller, J. (2013). Cross-language transfer in English immersion programs in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 64-74.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PloS One*, 10(3), e0119581.
- Gentry, J. R. (1981). Learning to spell developmentally. *The Reading Teacher*, 34(4), 378-381.
- Gentry, J. R. (2000). A retrospective on invented spelling and a look forward. *The reading Teacher*, 54(3), 318-332.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10(2), 199-220.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Landerl, K., Desrochers, A., Manolitsis, G., de Jong, P. F., & Parrila, R. (2020). Reading and spelling development across languages varying in orthographic consistency: Do their paths cross?. *Child Development*, 91(2), e266-e279.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children—beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13-28.
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing*, 12(1-2), 1-30.

- Geva, E., Xi, Y., Massey-Garrison, A., & Mak, J.Y. (2019). Assessing reading in second language learners: Development, validity, and educational considerations. In D.A. Kilpatrick, R.M., Joshi, & R.K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 117-155). New York: Springer.
- Geva, E., Yaghoub-Zadeh, Z., & Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 121-154.
- Gillam, R. B. (1999). Computer-assisted language intervention using Fast ForWord®: Theoretical and empirical considerations for clinical decision-making. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(4), 363-370.
- Gillam, R. B., Frome Loeb, D., Hoffman, L. M., Bohman, T., Champlin, C. A., & Thibodeau, L. (2008). The Efficacy of Fast ForWord language intervention in school-age children with language impairment: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 97–119.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Golash-Boza, T. (2005). Assessing the Advantages of Bilingualism for the Children of Immigrants 1. *International Migration Review*, 39(3), 721-753.
- Goodman, D. (2007). Performance phenomena in simultaneous and sequential bilinguals: A case study of two Chilean bilingual children. *Literatura y Lingüística*, (18), 219-232132.
- Goodwin, A. P. (2016). Effectiveness of word solving: Integrating morphological problem-solving within comprehension instruction for middle school students. *Reading and Writing*, 29(1), 91-116.
- 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(2), 183-208.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285.

- Goodwin, A. P., Petscher, Y., & Tock, J. (2020). Morphological supports: Investigating differences in how morphological knowledge supports reading comprehension for middle school students with limited reading vocabulary. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(3), 589-602.
- Goswami, U. (1997). Learning to read in different orthographies: Phonological awareness, orthographic representations and dyslexia. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 131–152). London: Whurr.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia, 52*(1), 139-163.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders, 22*(5), 46-70.
- Gottardo, A., Chiappe, P., Yan, B., Siegel, L., & Gu, Y. (2006). Relationships between first and second language phonological processing skills and reading in Chinese-English speakers living in English-speaking contexts. *Educational Psychology, 26*(3), 367-393.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading—Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language, 22*, 71–83.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2002). Prevention and intervention for struggling writers. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stone (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children, 83*(2), 199-218.

- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743.
- Greene, J. W., & Coxhead, A. (2015). *Academic vocabulary for middle school students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Grubešić, G. (2019). English Null Subject Relative Clauses in the Arkansas Regional Variety. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta*, (XVII), 78-86.
- Grünke, M., & Cavendish, W. M. (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 1-8.
- Guenin, L. J. (2017). Decoding Skills: How These Skills are the Answer to the Reading Problem That Affects Most Students. *Learning to Teach*, 6(1), 8-13.
- Gunn, B., Biglan, A., Smolkowski, K., & Ary, D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(2), 90-103.
- Gunn, B., Smolkowski, K., Biglan, A., & Black, C. (2002). Supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school: A follow-up. *The Journal of Special Education*, 36(2), 69-79.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Hagiliassis, N., Pratt, C., & Johnston, M. (2006). Orthographic and phonological processes in reading. *Reading and Writing*, 19(3), 235-263.
- Hall, C., & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286.

- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education (10th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Halliday, L. F., & Bishop, D. V. M. (2006). Is poor frequency modulation detection linked to literacy problems? A comparison of specific reading disability and mild to moderate sensorineural hearing loss. *Brain and Language*, 97(2), 200-213.
- Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58(1), 1-31.
- Hamilton, C. E., & Schwanenflugel, P. J. (2011). *PAVED for Success: Building vocabulary and language development in young learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Han, F. (2012). Transfer or threshold: The relationship between L1 and FL comprehension monitoring, *Australian Association for Research in Education, paper presented at the Joint Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association Conference*. World Education Research Association.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman.
- Haugen, Einar. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- Helman, L., Bear, D. R., Templeton, S., Invernizzi, M., & Johnston, F. (2012). *Words their way with English learners: Word study for phonics, vocabulary, and spelling (2nd ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Henderson, E. H., & Beers, J. W. (1980). *Developmental and cognitive aspects of learning to spell: A reflection of word knowledge*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hersch, J., & Andrews, S. (2012). Lexical quality and reading skill: Bottom-up and top-down contributions to sentence processing. *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 240-262.

- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First-Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(1), 21-32.
- Hoelt, F., Ueno, T., Reiss, A. L., Meyler, A., Whitfield-Gabrieli, S., Glover, G. H., ... & Just, M. A. (2007). Prediction of children's reading skills using behavioral, functional, and structural neuroimaging measures. *Behavioral Neuroscience, 121*(3), 602.
- Holopainen, L. K., Kiuru, N. H., Mäkihönko, M. K., & Lerkkanen, M. K. (2018). The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 316-333.
- Honig, B., Diamond, L., Cole, C. L., & Gutlohn, L. (2008). *Teaching reading sourcebook: For all educators working to improve reading achievement*. Berkeley, CA: Consortium on Reading Excellence.
- Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory Into Practice, 41*(2), 102-109.
- Housen, A., & Simoens, H. (2016). Introduction: Cognitive perspectives on difficulty and complexity in L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 38*(2), 163-175.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(2), 173-190.
- Hsu, F. H., & Hu, C. F. (2019). Identifying the Linguistic Profile of Persistent Foreign Language Learning Difficulties: a Chinese Case Study. *English Teaching & Learning, 43*(3), 235-254.
- Hsu, H. J., & Bishop, D. V. (2010). Grammatical difficulties in children with specific language impairment: is learning deficient?. *Human Development, 53*(5), 264-277.
- Hudson, R. F., Isakson, C., Richman, T., Lane, H. B., & Arriaza-Allen, S. (2011). An examination of a small-group decoding intervention for struggling readers: Comparing accuracy and automaticity criteria. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(1), 15-27.

- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Oxford, England: Blackwell/Wiley.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36.
- Inzlicht, M., Bartholow, B. D., & Hirsh, J. B. (2015). Emotional foundations of cognitive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(3), 126-132.
- Isurin, L. (2005). Cross linguistic transfer in word order: Evidence from L1 forgetting and L2 acquisition. In J. Cohen & K. McAlista (Eds.), *ISB4: Proceedings of the International Symposium on Bilingualism*, pp. 1115-1130. Somerville, MA: Cascadia Press.
- Ivančević-Otanjac, M. (2016). Students with language learning disabilities and difficulties in a foreign language classroom. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 15(4), 461-474.
- Jarvis, S., & Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-555.
- Joh, J., & Plakans, L. (2017). Working memory in L2 reading comprehension: The influence of prior knowledge. *System*, 70, 107-120.
- Judge, S., & Bell, S. M. (2011). Reading achievement trajectories for students with learning disabilities during the elementary school years. *Reading and Writing Quarterly*, 27(1), 153-178.
- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R. L. (2005). Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. *Reading and Writing*, 18(6), 527-558.
- Kaldenberg, E. R., Ganzeveld, P., Hosp, J. L., & Rodgers, D. B. (2016). Common characteristics of writing interventions for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Psychology in the Schools*, 53(9), 938-953.

- Kalindi, S. C., & Chung, K. K. H. (2018). The impact of morphological awareness on word reading and dictation in Chinese early adolescent readers with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-14.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. IES Practice Guide*. NCEE 2008-4027. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C., Wills, H., Longstaff, J., ... & Walton, C. (2007). Use of evidence-based, small-group reading instruction for English language learners in elementary grades: Secondary-tier intervention. *Learning Disability Quarterly, 30*(3), 153-168.
- Kasselimis, D., Margarity, M., & Vlachos, F. (2008). Cerebellar function, dyslexia and articulation speed. *Child Neuropsychology, 14*, 303-313. <https://doi.org/10.1080/09297040701550138>
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities, 35*, 3-15.
- Katz, L. A., Stone, C. A., Carlisle, J. F., Corey, D. L., & Zeng, J. (2008). Initial progress of children identified with disabilities in Michigan's reading first schools. *Exceptional Children, 74*(2), 235-256.
- Kaufman, A. S. (2018). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Publications.
- Kecskes, I. (2008). Dueling contexts: A dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics, 40*(3), 385-406.
- Kecskes, I., & Cuenca, I. M. (2005). Lexical choice as a reflection of conceptual fluency. *International Journal of Bilingualism, 9*(1), 49-67.
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2018). Reading comprehension theories: A view from the top down. In M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *The Routledge handbook of discourse processes* (Vol. 2, pp. 7–21). New York, NY: Routledge.

- Kennedy, M. J., Deshler, D. D., & Lloyd, J. W. (2015). Effects of multimedia vocabulary instruction on adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 48*(1), 22-38.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G., (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education 3-8 years*. (Research Report No. 15). USA. National Council for Curriculum and Assessment.
- Keung, Y. C., & Ho, C. S. H. (2009). Transfer of reading-related cognitive skills in learning to read Chinese (L1) and English (L2) among Chinese elementary school children. *Contemporary Educational Psychology, 34*(2), 103-112.
- Khati, A. R. (2011). When and why of mother tongue use in English classrooms. *Journal of NELTA, 16*(1-2), 42-51.
- 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*(8), 783-804.
- Kinney, M., Hochstetler, E., McLaughlin, T. F., & Derby, K. M. (2013). The Effects of Cover, Copy, and Compare to Teach Spelling to Middle School Students with Learning Disabilities and OHI. *Educational Research Quarterly, 36*(4), 25-48.
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F., & Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language, 29*(2), 133-159.
- Kirby, J. R. (2007). *Reading Comprehension: Its Nature and Development*. In Encyclopedia of Language and Literacy Development. Canadian Language and Literacy Research Network, <http://www.literacyencyclopedia.ca/>.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnoses and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child* (Vol. 1, pp. 1-7). Evanston, IL.
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 452-467.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310.

- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. G. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties, 2/E*. New York: Guilford Publications.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Tejero Hughes, M., & Ahwee Leftwich, S. (2004). Collaborative Strategic Reading: “Real-World” Lessons From Classroom Teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302.
- Koda, K. (1999). Development of L2 intraword orthographic sensitivity and decoding skills. *The Modern Language Journal*, 83(1), 51-64.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In K. Koda (Ed.), *Reading and language learning* (pp. 1–44). Special issue of *Language Learning Supplement*, 57.
- Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. K. (2018). Specific learning disabilities: issues that remain unanswered. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), 399.
- Kohnen, S., Nickels, L., & Coltheart, M. (2010). Skill generalisation in teaching spelling to children with learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(2), 115-129.
- Komariah, E., Ramadhona, P. A. R., & Silviyanti, T. M. (2015). Improving reading comprehension through reciprocal teaching method. *Studies in English Language and Education*, 2(2), 87-102.
- Komariah, E., Ramadhona, P. A. R., & Silviyanti, T. M. (2015). Improving reading comprehension through reciprocal teaching method. *Studies in English Language and Education*, 2(2), 87-102.
- Kormos, J. & Smith, A.M. (2012). *Teaching foreign languages to learners with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kreider, C. M., Medina, S., & Slamka, M. R. (2019). Strategies for Coping with Time-Related and Productivity Challenges of Young People with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Children*, 6(2), 28.

- Lambert, W.E (2000). Culture and language as factors in learning and education. Στο Τριάρχη- Hermann, B. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Lammiman, K. (2010). Cross Linguistic Influence of an L3 on L1 and L2. *Innervate Leading Undergraduate Work in English Studies*, 2, 274-283.
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., ... & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234.
- Landi, N., & Ryherd, K. (2017). Understanding specific reading comprehension deficit: A review. *Language and Linguistics Compass*, 11(2), e12234.
- Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M. (2008). “You can read this text—I’ll show you how”: Interactive comprehension instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.
- Laurent A., Martinot C. (2010). Bilingualism and phonological awareness: The case of bilingual (French–Occitan) children. *Reading and Writing*, 23, 435-452
- Laws, G., & Bishop, D. V. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1), 45-64.
- Learning Disabilities Association of America. (2010). *The Learning Disabilities Association of America's white paper on evaluation, identification, and eligibility criteria for students with specific learning disabilities*. Pittsburgh, PA: Author.
- L'Ecuyer, K. M. (2019). Clinical education of nursing students with learning difficulties: An integrative review (part 1). *Nurse Education in Practice*, 34, 173-184.
- 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*, 16(3), 219-246.
- Lennox, C., & Siegel, L. S. (1996). The development of phonological rules and visual strategies in average and poor spellers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62(1), 60-83.

- Lerner, J. W. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt (HMH).
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159-1194.
- Letica, S., & Mardešić, S. (2007). Cross-linguistic transfer in L2 and L3 production. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007 Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport
- LeVasseur, V. M., Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2008). Promoting gains in reading fluency: A comparison of three approaches. *Reading and Writing*, 21(3), 205-230.
- Li, P., & Clariana, R. B. (2019). Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 94-105.
- Li, S. (2019). *The effects of phonics instruction on L2 phonological decoding and vocabulary learning* (Doctoral dissertation, University of Oxford).
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., & Liberman, A. M. (1989). *The alphabetic principle and learning to read*. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1-34). Ann Arbor: the University of Michigan Press.
- Lindgren, S. D., De Renzi, E., & Richman, L. C. (1985). Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56, 1404-1417.
- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing*, 25(8), 1873-1898.

- Lipka, O., Siegel, L. S., & Vukovic, R. (2005). The literacy skills of English language learners in Canada. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(1), 39-49.
- Loeb, D. F., Stoke, C., & Fey, M. E. (2001). Language changes associated with fast forward-language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 216–30.
- Lohan, A. (2016). *Intervention focusing on Vocabulary and Comprehension* (unpublished paper).
- Longcamp, M., Richards, T.L., Velay, J.L., & Berninger, V. (2017, February 7). Neuroanatomy of handwriting and related reading and writing skills in adults and children with and without learning disabilities: French-American connections. *Pratiques*. <https://pratiques.revues.org/3155>; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5297261>
- Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on Title I students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research, 37*(2), 163-200.
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing, 25*(2), 305-320.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children, 6*, 54–76.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). (2008). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Mackey, W. F. (1968). *The description of bilingualism, dalam Joshua A. Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton & Company.
- MackNamara, J. (1966). The Bilingual linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues, 23*, 58-77.
- MacRae, S. (1999). *Μοντέλα και μέθοδοι για τις επιστήμες της συμπεριφοράς*, επιμ., Θ. Βελή, μτφρ.,Κ. Πετρουλάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Malachi, E. V. (2002). *Reading as Enjoyment. In Developing Reading Skills*. Sasbadi-MELTA Elt Series. Sasbadi. Petaling Jaya.

- Manset-Williamson, G., & Nelson, J. M. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities: A comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 59-74.
- Marcell, B., DeCleene, J., & Juettner, M. R. (2010). Caution! Hard hat area! Comprehension under construction: Cementing a foundation of comprehension strategy usage that carries over to independent practice. *The Reading Teacher*, 63(8), 687-691.
- Martin, C., Elfreth, J., & Feng, J. (2014). *Effect on reading fluency of struggling third grade students: Computer-assisted intervention versus teacher-guided intervention*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548040.pdf>
- Martin-Chang, S. L., & Levy, B. A. (2006). Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer. *Reading and Writing*, 19(5), 517-542.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). How vocabulary interventions affect young children at risk: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262.
- Marwan, A. (2016). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research*, 3(1), 19.
- Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283.
- Mastrothanais, K., Kalianou, M., Katsifi, S., & Zouganali, A. (2018). The use of metacognitive knowledge and regulation strategies of students with and without special learning difficulties. *International Journal of Special Education*, 33(1), 184-200.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). Linking cognitive abilities to academic interventions for students with specific learning disabilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 553–581). New York: Guilford Press.

- McCulley, L. V., Katz, S., & Vaughn, S. (2013). Reading instruction and students with learning disabilities. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Learning disabilities: Practice concerns and students with LD (Advances in Special Education)* (Vol. 25, pp. 19–43). Bingley, UK: Emerald Group.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319.
- McKenna, M. C., & Stahl, K. A. D. (2009). General concepts of assessment. In M. C. McKenna & K. A. D. Stahl. *Assessment for reading instruction* (2nd ed.; pp. 24-40). New York, NY: Guilford Press.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1988). Learning vocabulary: Different ways for different goals. *Remedial and Special Education*, 9(1), 42-46.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28(2), 309-332.
- McLoughlin, J.A., & Lewis, R.B. (1994). *Assessing special students* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- McNamara, C. (2009). General Guidelines for Conducting Research Interviews. Retrieved June 29, 2015, from <http://managementhelp.org/businessresearch/interviews.htm>
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York : Lawrence Erlbaum.
- McNamara, E. (2018). Bilingualism, augmentative and alternative communication, and equity: Making a case for people with complex communication needs. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(12), 138-145.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114-135.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.

- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129.
- Mercer, C. D., Hughes, C., & Mercer, A. R. (1985). Learning disabilities definitions used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 8(1), 45-55.
- Mercer, C.D., & Mercer, A.R. (1985). *Teaching students with learning problems* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia*, 6(3), 193-201.
- Miller, R. T. (2018). English orthography and reading. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Miller-Guron, L., & Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple?. *Reading and Writing*, 12(1-2), 41-61.
- Milwidsky, C. (2008). *Working memory and phonological awareness* (Doctoral dissertation).
- Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Moghadam, S. H., Zainal, Z., & Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563.
- Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 191-210.
- Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 191-210.
- Morris, D. (2013). *Diagnosis and correction of reading problems*. New York: Guilford Publications.

- Mouw, T., & Xie, Y. (1999). Bilingualism and the academic achievement of first-and second-generation Asian Americans: accommodation with or without assimilation?. *American Sociological Review*, 64, 232-252.
- Mouzaki, A., Protopapas, A., Sideridis, G. & Simos, P. (2010). A test for the assessment of orthography. In Mouzaki, A. & Protopapas, A. "Orthography: Learning and Disabilities". Athens: Gutenberg.
- Müller, K., & Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading & Writing*, 14, 757-799.
- 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. *Developmental Psychology*, 40(5), 665.
- Myers, S. S. (1991). Performance in Reading Comprehension—product or process?. *Educational Review*, 43(3), 257-272.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be longterm and comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nambiar, R. (2009). Learning Strategy Research--Where Are We Now. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 9(2), 132-149.
- Nasri, M., & Biria, R. (2016). Integrating multiple and focused strategies for improving reading comprehension and 12 lexical development of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(1), 311-321.
- Nassaji, H., & Geva, E. (1999). The contribution of phonological and orthographic processing skills to adult ESL reading: Evidence from native speakers of Farsi. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 241-267.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00- 4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Navaie, L. A. (2018). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 26-30.
- Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230.
- Neuman, S. B., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249-272.
- Nies, K. A., & Belfiore, P. J. (2006). Enhancing spelling performance in students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 15(3), 163-170.
- 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), 1-17.
- Nunan, D. (2002b). Listening in Language Learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 238-241). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension?. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 124-136.
- 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(4), 443-468.
- Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(2), 152-164.
- O'Brien, B. A., Wolf, M., Miller, L. T., Lovett, M. W., & Morris, R. (2011). Orthographic processing efficiency in developmental dyslexia: an investigation of age and

- treatment factors at the sublexical level. *Ann Dyslexia*, 61(1), 111-135. doi: 10.1007/s11881-010-0050-9
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Collentine, J., & Freed, B. (2006). Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second language oral production by adult learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 377.
- Ocal, T., & Ehri, L. (2017). Spelling ability in college students predicted by decoding, print exposure, and vocabulary. *Journal of College Reading and Learning*, 47(1), 58-74.
- Oczkus, L. (2018). Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving Reading Comprehension, 3rd Edition. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/books/118045/chapters/TheFab-Four@-Reciprocal-Teaching-Strategies.aspx>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning* (Vol. 27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogle, D., & Correa-Kovtun, A. (2010). Supporting English-language learners and struggling readers in content literacy with the “partner reading and content, too” routine. *The Reading Teacher*, 63(7), 532-542.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41.
- Oksaar, E. (2019). Bilingualism. In *Current trends in linguistics* (pp. 476-511). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Otaiba, S. A., Puranik, C. S., Rouby, D. A., Greulich, L., Sidler, J. F., & Lee, J. (2010). Predicting kindergarteners' end-of-year spelling ability based on their reading, alphabetic, vocabulary, and phonological awareness skills, as well as prior literacy experiences. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 171-183.
- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31.
- Pae, H. K., Kim, S. A., Mano, Q. R., & Kwon, Y. J. (2017). Sublexical and lexical processing of the English orthography among native speakers of Chinese and Korean. *Reading and Writing*, 30(1), 1-24.

- Paige, D. D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Olinger, C., & Leslie, M. (2018). Acquisition of letter naming knowledge, phonological awareness, and spelling knowledge of kindergarten children at risk for learning to read. *Child Development Research, 2018*, 1-10.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.
- Pandeliadou, S. & Antoniou, F. (2008). *Reading Test (Test-A)*. EPEAEK, YPEPTH. (standardised test– 4 issues: Description of the test, Examiner;s guide, tool and test booklet).
- Paradis, J., Jia, R., & Arppe, A. (2017). The acquisition of tense morphology over time by English second language children with specific language impairment: Testing the cumulative effects hypothesis. *Applied Psycholinguistics, 38*(4), 881-908.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174–200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paris, S. G., Hamilton, E. E., Israel, S., & Duffy, G. (2009). The development of children’s reading comprehension. *Handbook of Research on Reading Comprehension, 1*, 32-53.
- Park, Y., Brownell, M. T., Reed, D. K., Tibi, S., & Lombardino, L. J. (2020). Exploring how initial response to instruction predicts morphology outcomes among students with decoding difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(3), 655-670.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pavlenko, A., & Jarvis, S. (2002). Bidirectional transfer. *Applied Linguistics, 23*(2), 190-214.
- Pavlidou, E. V., & Williams, J. M. (2014). Implicit learning and reading: Insights from typical children and children with developmental dyslexia using the artificial

- grammar learning (AGL) paradigm. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1457-1472.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy, *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). London: Routledge.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Piazza, S. V., Rao, S., & Protacio, M. S. (2015). Converging recommendations for culturally responsive literacy practices: Students with learning disabilities, English language learners, and socioculturally diverse learners. *International Journal of Multicultural Education*, 17(3), 1-20.
- Porpodas, K. (2002). *The reading process*. Patra, Greece: Tachiektiposeis-Gravanis (in Greek).
- Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., & Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 108-123.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159.
- Protopapas, A., & Vlahou, E. L. (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*, 41(4), 991-1008.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26(5), 615-646.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 168-202.

- Protopapas, A. (2010). *The transparency of the Greek spelling system*. In Mouzaki, A. & Protopapas, A. *Spelling: Learning and disabilities*, p. 67-104. Athens: Gutenberg. *Psycholinguistics*, 23, 95-116.
- Pullen, P. C., & Lane, H. B. (2014). Teacher-directed decoding practice with manipulative letters and word reading skill development of struggling first grade students. *Exceptionality*, 22(1), 1-16.
- 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*, 23(3-4), 337-358. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9203-9>
- Rapp, D. N., Broek, P. V. D., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289-312.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L., & Lems, K. (Eds.). (2012). *Fluency instruction: Research-based best practices*. Nea York: Guilford Press.
- Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7(2), 105-126.
- Reed, D. K., & Lynn, D. (2016). The effects of an inference-making strategy taught with and without goal setting. *Learning Disability Quarterly*, 39(3), 133-145.
- Regan, K., Berkeley, S., Hughes, M., & Kirby, S. (2014). Effects of computer-assisted instruction for struggling elementary readers with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(2), 106-119.
- Rivera, M. O., Moughamian, A. C., Lesaux, N. K., & Francis, D. J. (2009). Language and Reading Interventions for English Language Learners and English Language Learners with Disabilities. *Center on Instruction*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521569.pdf>
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.

- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138.
- Ryder, J. F., Tunmer, W. E., & Greaney, K. T. (2008). Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. *Reading and Writing*, 21(4), 349-369.
- Sabet, M. K., & Ostad, O. (2016). The Effect of Orthographic Knowledge on Word Identification and Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 152-160.
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. *Reading and Writing*, 21(5), 481.
- Salö, L. & Karlander, D. (2018). Semilingualism: The life and afterlife of a sociolinguistic idea. *Urban Language & Literacies*, 247, 1–14.
- Sayeski, K. L. (2011). Effective spelling instruction for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 75-81.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C., & Torgesen, J. (2007). *Intervention for struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research.
- Scheuermann, B., Jacobs, W. R., McCall, C., & Knies, W. C. (1994). The personal spelling dictionary: An adaptive approach to reducing the spelling hurdle in written language. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 292-300.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 3-18.
- Schmalz, X., Marinus, E., Coltheart, M., & Castles, A. (2015). Getting to the bottom of orthographic depth. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(6), 1614-1629.
- Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: Fulton Publishers.
- Schwarz, R. L. (1997). *Learning disabilities and foreign language learning*. Retrieved September 3, 2021 from LD Online at <http://www.ldonline.org/article/6065>

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Seymour, P. H. K. (2006). A theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 441–462). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seymour, P. H., & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3(1), 1-36.
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Seymour, P.H.K & Duncan, L.G. (2001). Learning to read in English. *Journal of Hellenic Psychological Society*, 8, 281-299.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 95-129.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584.
- Shiotsu, T. (2009). Reading ability and components of word recognition speed: The case of L1- Japanese EFL learners. In Z. Han & N. Anderson (Eds.), *Second language reading research and instruction* (pp. 15–37). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Sidek, H. M., & Rahim, H. A. (2015). The role of vocabulary knowledge in reading comprehension: A cross-linguistic study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 50-56.
- Silver, C. H., Blackburn, L. B., Arffa, S., Barth, J. T., Bush, S. S., Koffler, S. P., ... & Elliott, R. W. (2006). The importance of neuropsychological assessment for the evaluation of childhood learning disorders NAN Policy and Planning Committee. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21(7), 741-744.

- Silverman, R., Crandell, J. D., & Carlis, L. (2013). Read alouds and beyond: The effects of read aloud extension activities on vocabulary in Head Start classrooms. *Early Education & Development, 24*(2), 98-122.
- Simon, C. S. (2000). Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia, 50*(1), 155-187.
- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric evaluation of a receptive vocabulary test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention, 37*(1), 34-49.
- Singleton, C. (2009). *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: Dyslexia-SpLD Trust.
- Skaloumpakas, C. & Protopapas, A. (2007). Software for the detection learning Skills and Weaknesses (LAMDA): Description of the tool. EPEAEK II Power 1.1.3 Κατηγορία πράξεων α, Ministry of National Education and Religious Affairs.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). Why aren't all children in the Nordic countries bilingual?. *Journal of Multilingual & Multicultural Development, 5*(3-4), 301-315.
- Smith, C. B. (1997). *Vocabulary instruction and reading comprehension*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.
- Smith, K. (2006). A comparison of “pure” extensive reading with intensive reading and extensive reading with supplementary activities. *International Journal of Foreign Language Teaching 2*(2), 12-15.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61*(1), 142-156.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders—a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(5), 593-607.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 327-340. doi:10.1177/0022219411402691

- Sonbul, S., & Schmitt, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort?. *ELT Journal*, 64(3), 253-260.
- Sparks, R. L. (2012). Individual Differences in L2 Learning and Long-Term L1–L2 Relationships. *Language Learning*, 62(s2), 5-27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00704.x>
- Sparks, R., Ganschow, L., & Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39(1), 177-195.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77(3), 289-302.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79(2), 235-244.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-111.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills?. *Foreign Language Annals*, 40(2), 260-287.
- Sparks, R. L., & 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. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2008). Early firstlanguage reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 162-174. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.162>
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203-243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x>
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2012). Do L1 reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency?. *Language Learning*, 62(2), 473-505.

- Sparks, R. L., Patton, J., & Luebbers, J. (2019). Individual differences in L2 achievement mirror individual differences in L1 skills and L2 aptitude: Crosslinguistic transfer of L1 to L2 skills. *Foreign Language Annals*, 52(2), 255-283.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19(2), 199-220.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction* (Vol. 82). Sage.
- Spencer, K. (2000). Is English a dyslexic language?. *Dyslexia*, 6(2), 152-162.
- Spencer, L. H., & Hanley, J. R. (2004). Learning a transparent orthography at five years old: reading development of children during their first year of formal reading instruction in Wales. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 1-14. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00210.x
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Springer, S.E., Dole, J.A., & Hacker, D.J. (2017). The role of interest in reading comprehension. In S.E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 519–542). New York, NY: Guilford.
- Stahl, S.A., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590.
- Stevens, J. J., & Schulte, A. C. (2017). The interaction of learning disability status and student demographic characteristics on mathematics growth. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 261-274.
- Sun-Alperin, M. K., & Wang, M. (2011). Cross-language transfer of phonological and orthographic processing skills from Spanish L1 to English L2. *Reading and Writing*, 24(5), 591-614.

- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?. *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 34-50.
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Swanson, H. L., Orosco, M. J., & Lussier, C. M. (2012). Cognition and literacy in English language learners at risk for reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 302.
- Swanson, E., Wanzek, J., McCulley, L., Stillman-Spisak, S., Vaughn, S., Simmons, D., ... & Hairrell, A. (2016). Literacy and text reading in middle and high school social studies and English language arts classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 199-222.
- Swanson, H. L., & Zheng, X. (2014). *Memory difficulties in children and adults with learning disabilities*. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (p. 214–238). The Guilford Press.
- Talebi, S. H. (2013). Cross-linguistic transfer (from L1 to L2, L2 to L1, and L2 to L3) of reading strategies in a multicompetent mind. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 432-436.
- Talebi, S. H. (2014). Cross-linguistic transfer among Iranian learners of English as a foreign language. *Issues in Educational Research*, 24(2), 212-227.
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88.
- Templeton, S., & Morris, D. (2000). Spelling. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 525–543). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thomas, L. J., Gerde, H. K., Piasta, S. B., Logan, J. A., Bailet, L. L., & Zettler-Greeley, C. M. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 392-402.

- Thompson, G. B. (2014). Discovering and accounting for limitations in applications of theories of word reading acquisition. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-3.
- Tolongtong, N., & Adunyarittigun, D. (2020). The Reciprocal Teaching Procedure: An Alternative Reading Instruction that Works. *Journal of Studies in the English Language*, 15(2), 27-62.
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., et al. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Trapman, M., Van Gelderen, A., Van Steensel, R., Van Schooten, E., & Hulstijn, J. (2014). Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 37(S1), S3-S21.
- Treiman, R., & Bourassa, D. C. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 1-18.
- Trendak, O. (2015). *Exploring the role of strategic intervention in form-focused instruction*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Troia, G. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press.
- Tsela, V., Andreou, G., Liakou, M. & Baseki, V. (2020). Morphological awareness in L1 and L2 reading skills. In A. Botinis (Ed.) *Proceedings of 11th International Conference of Experimental Linguistics*, (pp. 205-209). Athens: ExLing Society. DOI: 10.36505/ExLing-2020/11/0051/000466
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., McKeon, C. A., Burkey, L. C., & Lenhart, L. A. (2006). Approaches to reading instruction. *Reading and Learning to Read*, 32-55.
- Vacca, J.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., McKeon, C.A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston, MA: Pearson.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A., & Tudor, S. (2007). Effectiveness of paraeducator-supplemented individual instruction: Beyond basic decoding skills. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 508-525.

- van de Ven, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Enhanced second language vocabulary learning through phonological specificity training in adolescents. *Language Learning*, 69(1), 222-250.
- van de Ven, M., Voeten, M., Steenbeek-Planting, E. G., & Verhoeven, L. (2018). Transfer of decoding skills in early foreign language reading. *Learning and Individual Differences*, 62, 1-11.
- Van den Berg, L. (2018). *The effect of second language storybook reading and interactive vocabulary instruction on the vocabulary acquisition of Grade 1 learners* (Doctoral dissertation).
- Van den Bosch, A., Content, A., Daelemans, W., & De Gelder, B. (1994). Measuring the complexity of writing systems. *Journal of Quantitative Linguistics*, 1(3), 178-188.
- van den Brook, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2017). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- 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*, 23(3-4), 415-434.
- Van Der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & Van Lieshout, E. C. (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203-223.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, 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(1), 19.
- Van Oostendorp, M. (2012). Bilingualism versus multilingualism in the Netherlands. *Language Problems and Language Planning*, 36(3), 252-272.
- van Steensel, R., Oostdam, R., van Gelderen, A., & van Schooten, E. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329.

- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67(1), 99-114.
- Vaughn, SR., Bos, CS., Schumm, JS. (2011). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Boston, MA: Pearson.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Venezky, R. L. (2011). *The structure of English orthography* (Vol. 82). Walter de Gruyter.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 407-423.
- Verhoeven, L., Perfetti, C., & Pugh, K. (2019). Cross-linguistic perspectives on second language reading. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 1-6.
- Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Α.Παπασταμάτης (επιμ.), μτφρ. Έ. Γρίβα. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Viise, N. M. (1996). A study of the spelling development of adult literacy learners compared with that of classroom children. *Journal of Literacy Research*, 28(4), 561-587.
- Vlachos, F., & Bonoti, F. (2006). Explaining age and sex differences in children's handwriting: A neurobiological approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 113-123. <https://doi.org/10.1080/17405620500371455>
- Wade-Woolley, L., & Geva, E. (2000). Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 295-311.
- Wang, M., Koda, K., & Perfetti, C. A. (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: A comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87(2), 129-149. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(02\)00232-9](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(02)00232-9)

- Wang, M., Park, Y., & Lee, K. R. (2006). Korean-English biliteracy acquisition: Cross-language phonological and orthographic transfer. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 148-158.
- Wang, X. (2014). Effects of the Second Language on the First: A Study of ESL Students in China. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(4),725-729.
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 51(6), 612-624.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A. H. (2006). A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 528-543.
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York and The Hague: Mouton.
- Weiser, B., & Mathes, P. (2011). Using encoding instruction to improve the reading and spelling performances of elementary students at risk for literacy difficulties: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 81(2), 170-200.
- Wenfeng, W., & Gao, X. (2008). English language education in China: A review of selected research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 380-399.
- Westwood, P. (2005). *Spelling: Approaches to teaching and assessment* (2nd. ed.). Melbourne: ACER Press.
- Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Melbourne.: ACER Press.
- Westwood, P. (2016). *Teaching and Learning Difficulties 2nd ed* (Vol.2). Melbourne: ACER Press.

- Whitescarver, Erin L. (2018). Effect of Mnemonics on the Vocabulary Acquisition and Retention of High School Students with Learning Disabilities. (*Theses Doctoral Dissertation*) <https://rdw.rowan.edu/etd/2567>.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Wilde, S. (1990). A proposal for a new spelling curriculum. *The Elementary School Journal*, 90(3), 275-289.
- Williams, K. J., Walker, M. A., Vaughn, S., & Wanzek, J. (2017). A synthesis of reading and spelling interventions and their effects on spelling outcomes for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 286-297.
- Willows, D. M. (1991). *Visual processes in learning disabilities*. In *Learning about learning disabilities* (pp. 163-193). San Diego, CA: Academic Press.
- Wolf, M. (2009). *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*. Αθήνα: Πατάκης.
- Wolff, U. (2016). Effects of a randomized reading intervention study aimed at 9-year-olds: A 5-year follow-up. *Dyslexia*, 22(2), 85-100.
- Yang, M., Cooc, N., & Sheng, L. (2017). An investigation of cross-linguistic transfer between Chinese and English: a meta-analysis. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-21.
- Yeung, S. S. S., & Savage, R. (2020). Teaching Grapheme–Phoneme Correspondences Using a Direct Mapping Approach for At-Risk Second Language Learners: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 131-144.
- Yeung, S. S., Siegel, L. S., & Chan, C. K. (2013). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. *Reading and Writing*, 26(5), 681-704.
- You, H., Gaab, N., Wei, N., Cheng-Lai, A., Wang, Z., Jian, J., ... & Ding, G. (2011). Neural deficits in second language reading: fMRI evidence from Chinese children with English reading impairment. *NeuroImage*, 57(3), 760-770.

- Zaretsky, E., & Schwartz, M. (Eds.). (2016). *Cross-linguistic Transfer in Reading in Multilingual Contexts* (Vol. 89). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bct.89>
- Zhang, D., & Koda, K. (2008). Contributions of L1 reading sub-skills to L2 reading development in English as a foreign language among school-aged learners. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(1), 1-17.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., ... & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551-559.
- Ziegler, J. C., Perry, C., & Coltheart, M. (2000). The DRC model of visual word recognition and reading aloud: An extension to German. *European Journal of Cognitive Psychology*, 12(3), 413-430.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Jacobs, A. M., & Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science*, 12(5), 379-384.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169-193. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00139-5)
- Zielinski, K., McLaughlin, T. F., & Derby, K. M. (2012). The Effect of "Cover, Copy, and Compare" on Spelling Accuracy of High School Students with Learning Disabilities. *American Secondary Education*, 41(1), 78-95.
- Zipke, M. (2011). First graders receive instruction in homonym detection and meaning articulation: The effect of explicit metalinguistic awareness practice on beginning readers. *Reading Psychology*, 32(4), 349-371.
- Zipke, M., Ehri, L. C., & Cairns, H. S. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 300-321.

Zohar, A., & Aharon-Kravetsky, S. (2005). Exploring the effects of cognitive conflict and direct teaching for students of different academic levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 829-855.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη Αγωγή Κωφών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο*, 186-199.
- Αθανασίου, Λ. (2001). *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και της μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού* (σσ. 41-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα Θεωρητική και Μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης (2η έκδ.)*. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός.
- Βεντούρης, Α., Ζουγανέλη, Κ., Τσαγγαρή, Κ. (2013). *Α Αξιολόγηση του μαθητή της Ξένης Γλώσσας*. Στο Β. Δενδρινού και Ε. Καραβά. *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (169-182). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γεωργούσης, Ε. (2003). *Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας*. Μόναχο: Ακαδημία για την Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών Διοίκησης Dillingen. Διαθέσιμο στο <http://1gym-n-ionias.mag.sch.gr/wpcontent/uploads/2013/06/Doppelte-Halbsprachigkeit-Semilingualism.pdf>.

- Γκουντή, Π. (2010). Η διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε δυσλεξικούς μαθητές: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 135-148.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Καλομοίρης, Γ. (2007). «Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 17-33.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικοψυχολογιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάρτζια, Α. (2011). *Διαταραχές λόγου και ομιλίας*. Θεσσαλονίκη : Μέθεξις.
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία-Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών ΟΑΕΔ». ΕΚΠΑ, Α.ΣΠΑΙ.ΤΕ., Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΠΕΑΕΚ.
- Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β., Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, & Β. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*. ΑΘΗΝΑ: Κλειδάριθμος. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. (2019). Ανάκτηση 1 2019, από Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: http://ebooks.edu.gr/info/cps/18deppsaps_Pliroforikis.pdf
- Κεκές, Ι.Ι. (2000). *Εκπαιδευτική έρευνα και σχολείο: προκλήσεις και αναγκαιότητες στην κοινωνία της πληροφορίας. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 16-43.
- Κοκκινάκη, Α. (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 366-375.

- Κωτούλας, Β., (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (35-40). Θεσ/νίκη: Γράφημα.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό Παιδί. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ–ΥΠ. ΕΠΘ Πανεπιστήμιο Πατρών ΠΤΔΕ Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές* (Doctoral dissertation, University of Crete (UOC); Πανεπιστήμιο Κρήτης).
- Μανωλάκος Π., (2010). *Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, περιοδική ηλεκτρονική έκδοση Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf
- Μήτσης, Ν. (1995). Το φαινόμενο της διγλωσσίας από γλωσσολογική άποψη. *Εννοιολογικές διευκρινίσεις και προτάσεις για διδακτική αξιοποίησή του. Τα εκπαιδευτικά. τ. 37 - 38.*
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007), Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*, σελ. 87-88. Βόλος: Επτάλοφος.
- Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.). *“Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης”*, σελ. 407-429. Αθήνα: Τόπος.

- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 326–347). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπόντη Ε. Ι. (2013). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση...για όλους*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μέθεξις.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://users.sch.gr/gbotsas/pdfs/Botsas_PhDs.pdf.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). *Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών*. Στο Σ. Παντελιάδου, & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.): *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. (σελ. 151-189). Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτης.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων-ΕΠΕΑΕΚ. Available only in Greek language.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας Γ. (Επιμ.) (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* Εκδόσεις : Adaction A.E.
- Παπαπαύλου, Α. (1997). *Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας*. στο Σκούρτου Ε (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Στο: Τάνταρος, Σ.(Επιμ.). *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*, 19-47. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Πόρποδας Κ.(2003β). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*, Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2003α). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. *Ψυχολογία*, 15 (3).
- Ρεπούσης, Γ. (2010). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογικό υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέλλα-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας: η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σπαντιδάκης, Γ. (2008). *Ελληνικός κήπος*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη.
- Στασή, Ε. (2010). Θεωρητικές Προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Μετανάστευση –Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 13ο Διεθνές Συνέδριο, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010. Τόμος 2, Πάτρα, σσ. 472-486.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσελά, Β. (2015). *Αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην Ελληνική ως μητρική και στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής).
- Τσολακίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο. Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 68.
- Πβ. και ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2004-2007). ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Αρχαίας elefth. thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekraidefsi/ Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, προσβάσιμο. Στο: [www. pi-schools. gr](http://www.pi-schools.gr) (προσπελάστηκε 18/08/2020).
- Χαραλαμποπούλου, Φ. (2009). Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες κατανόησης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα με την υποστήριξη των ΤΠΕ. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(3), 273-290.
- Χλαπάνα, Ε. (2012). *Η ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης). Ψυχολογολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Χριστιάς, Ι. (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Κατάσταση δημογραφικών στοιχείων των μαθητών και ερωτηματολόγιο για τη γνώση της αγγλικής γλώσσας.
2. Επιστολές.
 - 2.1 Επιστολή διεξαγωγής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς.
 - 2.2 Επιστολή ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων.
3. Ενδεικτική θεωρία και ασκήσεις από την παρέμβαση.
4. Ασκήσεις του τεστ αναγνωστικής κατανόησης στα αγγλικά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

Κατάσταση δημογραφικών στοιχείων των μαθητών και ερωτηματολόγιο για τη γνώση της αγγλικής γλώσσας

Φύλο: <input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι
Ημ/νία γέννησης: /..... /.....
Πόλη:
Χώρα γέννησης:
Χώρα καταγωγής πατέρα:
Χώρα καταγωγής μητέρας:
A. Μητρική γλώσσα:
B. Γλώσσα που μιλάτε κυρίως στο σπίτι:
Γ. Άλλη γλώσσα που μιλάτε στο σπίτι (αν υπάρχει):
Δ. Πόσες ξένες γλώσσες μιλάτε; <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> περισσότερες
E. Ποιες είναι αυτές; <input type="checkbox"/> αγγλικά <input type="checkbox"/> γαλλικά <input type="checkbox"/> γερμανικά <input type="checkbox"/> αλβανικά <input type="checkbox"/> αραβικά <input type="checkbox"/> άλλη
Z. Γνώση αγγλικών <input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
<i>(Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τους μαθητές που μαθαίνουν τα αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα)</i>
H. Παρακολουθείτε μαθήματα αγγλικών σε κάποιο άλλο εκ/κό φορέα εκτός από το σχολείο (π.χ. φροντιστήριο ξένων γλωσσών); <input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
Θ. Πόσα χρόνια διδάσκεστε αγγλικά στο σχολείο;
I. Πόσα χρόνια διδάσκεστε αγγλικά σε κάποιο άλλο εκ/κό φορέα εκτός από το σχολείο (π.χ. φροντιστήριο ξένων γλωσσών); <input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
ΙΑ. Σε ποια τάξη βρίσκεστε στον εκ/κό φορέα (π.χ. φροντιστήριο) που φοιτάτε; <input type="checkbox"/> Α' junior <input type="checkbox"/> Β' junior <input type="checkbox"/> Α' senior <input type="checkbox"/> Β' senior <input type="checkbox"/> C' senior <input type="checkbox"/> D' senior

μεγαλύτερο

IB. Σε τι επίπεδο γνώσης αγγλικών πιστεύετε ότι βρίσκεστε;

χαμηλό μέτριο πολύ καλό άριστο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Επιστολές

Παράρτημα 2.1

Επιστολή διεξαγωγής έρευνας για τους εκπ/κούς

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Η παρούσα επιστολή έχει σκοπό να σας ενημερώσει σχετικά με την εκπόνηση της Διδακτορικής μου διατριβής με θέμα: «Διερεύνηση της διαγλωσσικής μεταφοράς δεξιοτήτων από τη δεύτερη\ξένη γλώσσα στην πρώτη μέσα από πρόγραμμα παρέμβασης στην δεύτερη γλώσσα σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», 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 μαθησιακές δυσκολίες ως ένα γνωστικό αντικείμενο που συμβάλλει τόσο στη μόρφωσή τους όσο και στην ανάπτυξη ίσων ευκαιριών για την μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τα αποτελέσματά της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με στόχο τόσο την αποτελεσματική εκμάθηση των ξένων γλωσσών όσο και την προώθηση της συνεκπαίδευσής τους στη γενική ξενόγλωσση τάξη.

Στην έρευνα, η οποία θα διεξαχθεί στο σχολείο σας, θα συμμετέχουν δύο ομάδες μαθητών, όλοι με διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, εκ των οποίων η μισοί περίπου θα δεχτούν μια εκπαιδευτική παρέμβαση 5 μηνών με αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση, ενώ οι υπόλοιποι θα αξιολογηθούν μόνο στην αρχή και στο τέλος.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και είμαστε στη διάθεσή σας για κάθε συμπληρωματική πληροφορία.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μαρία Σέγκλια, εκπαιδευτικός ΠΕ02.50

Τηλέφωνο : 6985078766, email: segmaria0@gmail.com

Γεωργία Ανδρέου: andreou@uth.gr

Παράρτημα 2.2

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 μελέτη της επιρροής της ξένης γλώσσας (αγγλικής) στη μητρική γλώσσα (ελληνική) και στο κατά πόσο μπορούν να μεταφερθούν γλωσσικές δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Η όλη διαδικασία περιλαμβάνει δοκιμασίες ανάγνωσης, κατανόησης γραπτού λόγου (μικρών κειμένων) και ορθογραφίας τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Η διάρκεια της δοκιμασίας είναι περίπου μία ώρα.

Επιπλέον, σας διαβεβαιώνουμε 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. Γι' αυτόν το λόγο, 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.

Ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων 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.

Είμαστε στη διάθεσή σας για κάθε συμπληρωματική πληροφορία.

Με εκτίμηση

Μαρία Σέγκλια:

Φιλολόγος ειδικής αγωγής ΠΕ02.50

Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΘ

Τηλέφωνο : 6985078766

email: segmaria0@gmail.com

Γεωργία Ανδρέου:

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

email: andreou@uth.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αποκωδικοποίηση (μάθημα 1-10)

Αναγνώριση των γραμμάτων και των ήχων τους

Κεφαλαίο γράμμα	Μικρό γράμμα	Προφορά	Λέξεις που έχουν αυτό το γράμμα
A	a	α, έι	actor; angel
B	b	μπ	baby
C	c	Κ, σ	coffee; cinnamon
D	d	ντ	dog
E	e	Ε, ι	elephant ; eleven
F	f	φ	fire
G	g	Τζ (παχύ), γκ	gym ; gorilla
H	h	χ	Hellas
I	i	Ι, άι	ink ; island
J	j	τζ	jogging
K	k	κ	key
L	l	λ	lemon
M	m	μ	map
N	n	ν	nose
O	o	Ο, όου	orange ; opener
P	p	π	pebble
Q	q	κ	queen
R	r	ρ	red
S	s	σ	sandwich

T	t	τ	ticket
U	u	Α, γιού	umbrella; university
V	v	β	vegetable
W	w	γ	wood
X	x	ξ	fox
Y	y	γ	yard
Z	z	ζ	zipper

Z	z	 zi pp er	
Y	y	 ya rd	-y (i) - y(e)
X	x	 fo x	
W	w	 w o o d	
V	v	 Ve ge- tab le	
U	u	 um bre lla	 uni ver sity
T	t	 tic ket	
S	s	 sa n w hi ch	
R	r	 re d	
Q	q	 que en	
P	p	 p e b bl e	
O	o	 ora ng e	Op en er 
N	n	 N os e	
M	m	 m ap	
L	l	 l e m o n	
K	k	 k e y	
J	j	 J o g gi n g	
I	i	 In k l a n d	 isl an d
H	h	 Hel las	
G	g	 gy m	G or ill a 
F	f	 fir e	
E	e	 Ele pha nt	 ele ven
D	d	 do g	
C	c	 co ffe e	 ci mn a m on
B	b	 Ba by	
A	a	 Act or	 An gel

Ακούω προσεκτικά τις λέξεις και γράφω με ποιο γράμμα αρχίζει η καθεμιά:

Pebble
Cartoon
Hat
Department
Teacher
Baby
Pencil
Gorilla

Can you spell the words? – Μπορείς να πεις τη λέξη γράμμα-γράμμα;

Cat
Hut
Sink
Doorbell
Bedside cabinet
Wardrobe
Railway station
underestimated

Ανάγνωση φωνηέντων λέξεων

a	e	i	O	u
cap	get	dip	On	up
map	pet	tip	Job	cup
gap	wet	it	Rob	but
cat	yet	sit	Sob	cut
fat	web	in	Dog	shut
hat	beg	win	Jog	fun
man	leg	big	Log	run
fan	egg	dig	Mom	sun
ran	hen	six	Pop	mud
bag	pen	fix	Stop	bug
nag	ten	dim	Top	hug

rag	bed	him	Ox	mug
fast	red	did	Box	dull
blast	wed	kid	Fox	gull
last	bend	kiss	God	mum
jam	send	miss	Boss	sum
dam	went	link	Loss	gum
bad	sent	pink	Got	us
dad	test	sing	Lot	bus
flat	west	ring	Not	buzz

Προτάσεις που περιέχουν λέξεις με φωνήεντα μικρής διάρκειας

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις:

Sentences with Short sound "a"

Pam is a cat.

Sam wears a hat.

Pam the cat ran to the car.

Sam and Pat sat on the mat.

Sentences with Short sound "e"

The pen is red.

They get the egg from the hen.

She sent the test to the vet.

The ten beds are to the west.

Sentences with Short sound "i"

They sit on the wing.

Tim gave a kiss and a ring to her.

Kim drinks a pink drink.

The kids sing six songs.

Sentences with Short sound "o"

Bob is not the boss.

John is hopping on the box.

Pop is the dog with the black spot.

Rob loves his fox a lot.

Ανάγνωση με συνδυασμούς συμφώνων και φωνηέντων

ch	sh	th	th	gh	gh	ph
Τσ (παχύ)	Σ (παχύ)	θ	θ	φ	άηχο	φ
rich	shop	the	thin	laugh	night	phonics
which	shock	this	thick	rough	light	alphabet
such	shot	that	thing	bough	eight	sphere
much	shut	them	thanks	sough	right	dolphin
lunch	shell	then	three	tough	neighbor	microphone
punch	ship	there	Thursday	enough	height	phone
chips	shift	they	theatre	dough	sight	photo
chin	bash	father	thief	faugh	bight	graph
chat	trash	mother	theory		fright	humph
choose	flash	brother	therapy		might	photograph
china	smash		path			
chocolate	fish		with			
children	wish		bath			
channel	dish		math			

**Ανάγνωση προτάσεων με λέξεις που περιέχουν συμπλέγματα
συμφώνων και φωνηέντων**

This is a thin chicken.

The fish and shells are in the sea under the ship.

Children love to watch the kids' channel.

Wash the dish with the brush.

The photograph is too bright to see.

She sails in her boat across the green sea.

They choose to take the trash out of the house.

Chocolates and chips aren't good for your health.

We've got enough cheese on the fridge.

That tree is three years old.

There are many cars on the road.

The clock I bought it's a present from my new neighbor.

Λεξιλόγιο (μάθημα 11-20)

Ενίσχυση λεξιλογίου (δείγμα του λεξιλογίου που διδάχτηκε)

	Λέξη στα αγγλικά	Σημασία
1.	about	Σχετικά με
2.	absolutely	ακριβώς
3.	accommodation	κατάλυμα
4.	address	διεύθυνση
5.	admire	θαυμάζω
6.	admission	άδεια
7.	adult	ενήλικας
8.	afternoon	απόγευμα
9.	afterwards	έπειτα
10.	age	ηλικία
11.	airplane	αεροπλάνο
12.	all	όλοι
13.	also	ακόμη
14.	always	πάντα
15.	ancient	αρχαίος
16.	angry	θυμωμένος
17.	answer (n) answer (v)	Απάντηση (ουσ.) απαντώ (ρ.)
18.	as	σαν
19.	attraction	έλξη
20.	bag	τσάντα
21.	baggage	αποσκευές
22.	ball	μπάλα
23.	banana	μπανάνα
24.	bank	τράπεζα
25.	basketball	μπάσκετ
26.	beach	παραλία
27.	beautiful	όμορφος
28.	because	Επειδή
29.	bed	κρεβάτι
30.	behaviour	συμπεριφορά
31.	between	ανάμεσα

32.	beyond	πέρα
33.	bike	ποδήλατο
34.	body	σώμα
35.	both	Και οι δύο
36.	bottle	μπουκάλι
37.	box	κουτί
38.	bread	ψωμί
39.	breakfast	πρωινό
40.	brother	Αδελφός
41.	but	αλλά
42.	butcher	χασάπης
43.	car	αυτοκίνητο
44.	cat	γάτα

Γραμματική (μάθημα 21-30)

Διδασκαλία γραμματικών κανόνων (ανάπτυξη μορφοσυντακτικής επίγνωσης) - Κανόνες ορθογραφίας

1. The Noun- Το ουσιαστικό Types of nouns- Τύποι ουσιαστικών

a.

Μετρήσιμα και μη μετρήσιμα ουσιαστικά

- Τα countable nouns (αριθμήσιμα ουσιαστικά) είναι ουσιαστικά τα οποία μπορούν να μετρηθούν.
*One **apple** two **apples** three **apples***
- Τα uncountable nouns (μη αριθμήσιμα ουσιαστικά) είναι ουσιαστικά τα οποία δεν μπορούν να μετρηθούν
*Some **cheese** a bowl of **rice***
- Τα uncountable nouns συνήθως έχουν μόνο ενικό αριθμό.
Μερικά από αυτά είναι :
Τροφές: *cheese, yoghurt, rice, meat, bread, sugar, butter*
κτλ.
Υγρά: *water, milk, tea, coffee* κτλ.
- Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα παρακάτω ουσιαστικά πριν από μερικά uncountable nouns για να δείξουμε ποσότητα
*A **bottle** of water, a **cup** of coffee, a **glass** of juice, a **bowl** of soup, a **slice** of toast, a **loaf** of bread, a **kilo** of sugar, a **piece** of cheese, a **carton** of milk.*

A. Το αόριστο άρθρο a/an

Το αόριστο άρθρο a/an (= ένας/ μια/ ένα)

Χρησιμοποιούμε το αόριστο άρθρο **a** όταν η λέξη που ακολουθεί:

- αρχίζει από σύμφωνο π.χ. *a radio, a house, a car*
- ηχεί/ακούγεται ως σύμφωνο π.χ.. *a European (γιουρόπιαν) country, auseful idea (γιούζφουλ)*

Αντίθετα το αόριστο άρθρο **an** χρησιμοποιείται όταν η αμέσως επόμενη λέξη:

- αρχίζει από φωνήεν (a/ e/ i/ o/ u) π.χ. *an apple, an orange, an empty chair, an unusual picture*
- ακούγεται ως φωνήεν π.χ. *an honest man (όνεστ), an hour (άουρ), an heir (έιρ)*
- **ΠΡΟΣΟΧΗ:** Για την επιλογή του κατάλληλου άρθρου κοιτάζουμε την αμέσως επόμενη λέξη και όχι μόνο το ουσιαστικό. Δηλαδή αν πριν από το ουσιαστικό υπάρχει κάποιο επίθετο, τότε εξετάζουμε αν το επίθετο αρχίζει από φωνήεν ή από σύμφωνο και όχι το ουσιαστικό.

Παράδειγμα: a red car, an unpleasant experience

- **ΜΗΝ ΞΕΧΝΑΣ:** Το αόριστο άρθρο a/an **δεν** χρησιμοποιείται ποτέ πριν από **uncountable nouns** (= μη μετρήσιμα ουσιαστικά). **an** advice, **a** furniture, **an** information, **a** sugar κλπ.

Επίσης:

- Χρησιμοποιούμε **a/an** σε καταφατικές, αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις με **countable nouns** **στον ενικό**.

Παράδειγμα: There is a cabbage. There isn't a lemon. Is there an apple?

- Χρησιμοποιούμε **a/an** **πριν από επίθετα όταν ακολουθεί ουσιαστικό**. Δεν χρησιμοποιούμε **a/an** πριν από επίθετα όταν αυτά δεν ακολουθούνται από ουσιαστικό.

Παράδειγμα: It is a hotel. It is big. It is a big hotel. It is also an expensive hotel.

Κανόνες σχηματισμού πληθυντικού αριθμού ουσιαστικών:

Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ

Τα ουσιαστικά χωρίζονται και σε δύο επιπλέον κατηγορίες ανάλογα με το σχηματισμό του πληθυντικού τους.

=====
=====

Τα περισσότερα ουσιαστικά σχηματίζουν τον πληθυντικό τους προσθέτοντας την κατάληξη **-S** στον ενικό αριθμό. Π.χ **chair-chairs, book-books, flower-flowers.**

Όμως εάν η κατάληξη του ουσιαστικού είναι με: O,S,SS,SH,CH,X τότε ο πληθυντικός σχηματίζεται με την κατάληξη **-es.**

Π.Χ: **Fox-foxes, tomato-tomatoes, torch-torches** κλπ.

ΕΞΑΙΡΕΣΗ: Οι λέξεις που δεν προέρχονται από την Αγγλική Γλώσσα όπως όπως PIANO και RADIO. Ο πληθυντικός τους είναι :Pianos-Radios.

Τα ουσιαστικά που τελειώνουν σε “γ” και πριν από αυτά υπάρχει σύμφωνο,

μετατρέπουν το “γ” σε “-ies”. Π.Χ:**Baby-babies.**

ΑΛΛΑ: **boy-boys, toy-toys.**

Τα ουσιαστικά που τελειώνουν σε f ή fe σχηματίζουν τον πληθυντικό τους με

“-ves”. Π.Χ: **self-selves.**

ΕΞΑΙΡΕΣΗ: **cliff-cliffs** (λόφος-οι), **chief-chiefs** (αρχηγός-οι), **safe-safes** (χρηματοκιβώτιο-α), **roof-roofs** (οροφή-ες), **dwarf-dwarfs** (νάνος-οι).

Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΥ ΣΤΑ ΑΝΩΜΑΛΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

<u>Ενικός</u>	<u>Πληθυντικός</u>	<u>Νόημα</u>
---------------	--------------------	--------------

1.Man	Men	άνθρωπος-οι /άνδρας-ες
2.Woman	Women	γυναίκα-ες
3.Tooth	Teeth	δόντι-α
4.Foot	Feet	πόδι - α
5.Child	Children	παιδί- α
6.Goose	Geese	χήνα-ες
7.Louse	Lice	ψείρα-ες
8.Mouse	Mice	ποντικός-κια
9.Ox	Oxen	βόδι - α

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΕΝΙΚΟ ΜΕ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟ

- 1.Means=μέσον-α
- 2.Deer=ελάφι - α
- 3.Sheep=πρόβατο-α
- 4.Shrimp=γαρίδα-ες

- 5.Fish=-ψάρι - α (Για είδη ψαριών χρησιμοποιούμε το FISHES).
- 6.Series=σειρά-ες
- 7.Species=είδος-η
- 8.Aircraft=Αεροπλάνο-α
- 9.Hovercraft=Πλοίο-α
- 10.Spacecraft=Διαστημόπλοιο-α.
- 11.Crossroads=σταυροδρόμι -ια

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΙΚΟ ΑΡΙΘΜΟ

- 1.Savings= Αποταμιεύσεις
- 2.Clothes= Ρούχα (Η λέξη «Cloth» σημαίνει κομμάτι ύφασμα)
- 3.Police= Αστυνομία
- 4.Regards= Χαιρετισμοί
- 5.Belongings= Υπάρχοντα, περιουσία
- 6.Premises= Κτίριο με τον περιβάλλοντα χώρο του.
- 7.Riches= Πλούτη
- 8.Stairs= Σκάλες
- 9.Greens= Λαχανικά
- 10.Arms= Όπλα (ενώ «Arm» σημαίνει Χέρι)
- 11.Valuables= Τιμαλφή, κοσμήματα
- 12.Shorts= Κοντό παντελόνι, σορτσάκι
- 13.Pyjamas= Πυτζάμες
- 14.Trousers= Παντελόνι
- 15.Binoculars= Κυάλια
- 16.Scissors= ψαλίδι
- 17.Spectacles= Γυαλιά όρασης.
- 18.Scales= Ζυγαριά.
- 19.Pliers= Τανάλια.
- 20.Tongs= Τσιμπίδα

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟ ΑΡΙΘΜΟ

- 1.Advice= Συμβουλές
- 2.Furniture= Έπιπλα
- 3.Luggage= Αποσκευές
- 4.Baggage= Αποσκευές.
- 5.Information= Πληροφορίες
- 6.Knowledge= Γνώσεις.
- 7.Rubbish/garbage=σκουπίδια
- 8.Weather= Καιρός

9.Machinery= Μηχανήματα

10.News= Νέα.

Για να πω για παράδειγμα «μία συμβουλή» χρησιμοποιώ τη φράση: «A piece of», δηλαδή “a piece of advice”. Αν θέλω να πω «δύο συμβουλές», λέω «two pieces of advice» κλπ.

Τα ουσιαστικά που τελειώνουν σε «ICS», ας έχουν «S» στην κατάληξη, είναι

Ενικού αριθμού. Π.Χ: Athletics, physics, mathematics, politics, electronics, dynamics.

Το ίδιο ισχύει και για ορισμένες ασθένειες και παιχνίδια που τελειώνουν σε «S» και

αυτά. Π.Χ : Measles= Ιλαρά, Mumps=μαγουλάδες, billiards=μπιλιάρδο.

Κανόνες ορθογραφίας στις καταλήξεις των προσώπων

he/she/it

κατάληξη	Κατάληξη -s	Κατάληξη- es	Κατάληξη - ies
Πότε χρησιμοποιείται;	Τις περισσότερες φορές	Όταν το ρήμα τελειώνει σε: ch, sh, x, s ,ss, o	Όταν το • ρήμα τελειώνει σε -y και πιο πριν υπάρχει σύμφωνο, φεύγει το -y και στη θέση του μπαίνει -ies.

			<p>Όταν το • ρήμα τελειώνει σε –γ και πιο πριν υπάρχει φωνήεν, τότε παραμένει το –γ και βάζουμε απλό –s.</p>
Παράδειγμα	<p>She love<u>s</u> him He like<u>s</u> her</p>	<p>He go<u>es</u> to work by train. David watch<u>es</u> T.V. every day.</p>	<p>He <u>tr</u>ies to help her. She <u>stud</u>ies in the evening. Gray play<u>s</u> the guitar. His sister enjoy<u>s</u> it.</p>

Κανόνες ορθογραφίας κατάληξης -ing

- Σχηματίζουμε τον Present Progressive στα περισσότερα ρήματα βάζοντας **-ing** στο βασικό τύπο του ρήματος.
Π.χ. Talk- talking, fly- flying
- Όσα ρήματα τελειώνουν σε **-e** διώχνουν το **-e** και παίρνουν **-ing**
Π.χ. ride-riding, bake-baking
- Όσα ρήματα τελειώνουν σε ένα **τονισμένο φωνήεν ανάμεσα σε 2 σύμφωνα**, διπλασιάζουν το τελικό σύμφωνο και παίρνουν **-ing**.
Π.χ. swim – swimming, stop – stopping.
Προσοχή! Τα γράμματα w,x,y δεν διπλασιάζονται --> fix-fixing,
- Όσα ρήματα τελειώνουν σε **-ie** διώχνουν το **-ie** και παίρνουν **-ying**.
Π.χ. lie- lying

1. Εξάσκηση - Ουσιαστικά

Γράψτε a/an

A.

1. _____ egg

2. _____ basket

3. _____ stone

4. _____ orange

5. _____ child

6. _____ armchair

7. _____ apple

8. _____ dog

9. _____ computer

10. _____ elephant

B. Γράψτε α/ αν όπου χρειάζεται:

My mother is _____ English teacher. I am _____ student.

When I get home from school, I watch _____ programs on T.V.

That's _____ good part of my day. The programs I watch are for
_____ children. I am _____ child, so I think they are funny.

I'm _____ little excited because it's _____ Friday. There are
_____ good shows on T.V. today. My favourite show is about
_____ animals. Also, I'm excited, because my mum is making
_____ rice for dinner. Later, after eating dinner and doing my
homework, I go to my room and read _____ book for 30 minutes.

C. Γράψτε any/some

1. Would you like _____ tomato sauce in your soup?

2. There isn't _____ cheese in the fridge.

3. There are _____ oranges on the table.

4. Are there _____ apricots left?
5. Can I have _____ bananas please?
6. We don't have _____ money in the bank.
7. I'll go to the supermarket and buy _____ milk.
8. Can we have _____ bread?
9. There isn't _____ ice cream in the freezer.

Γράψτε τις λέξεις στον πληθυντικό:

a)

1. Brush -
2. Cap -
3. Computer -
4. Child -
5. Tomato -
6. Fox -
7. Mouse -
8. Lorry-
9. Tooth-

10. Apple -

11. Leaf-

Γράψτε τις προτάσεις στον ενικό:

Housekeepers usually have difficult lives.

Milkmen deliver milk.

Businesswomen earn lots of money.

There are ants in the kitchen.

c) Γράψτε τις προτάσεις στον πληθυντικό:

There is a very small house.

Mark has got a brown dog.

Lucas has got a fast motorbike.

My sister is tall and thin.

She didn't have a big lunch at school.

Her father drives fast in the motorway.

Συμπληρώστε με a/an/the/some όπου χρειάζεται:

The autumn trip

Me and my family are going on 1) _____ trip today. 2) _____ trip is going to be amazing. We are going to 3) _____ Athens. My dad is washing 4) _____ car right now and my mum is making 5) _____ sandwiches. My little brother is reading 6) _____ map of Athens and I'm making 7) _____ suitcases. Dad says that we must take 8) _____ extra money in case we want to visit 9) _____ Acropolis. I think I'll take 10) _____ umbrella with me because it's always rainy in 11) _____ September.

Ανάγνωση (μαθήματα 31-40)

Εξάσκηση στην αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση (ενδεικτικά κείμενα)

Mexico

One of my favorite vacation places is Mexico. I really like the weather there because it never gets cold. The people are very nice too. They never laugh at my bad Spanish. The food is really good. Mexico City is a very interesting place to visit. It has some great museums and lots of fascinating old buildings. The hotels are too expensive to stay but there are more affordable options. For example, you can stay at one of the beach resorts like Acapulco. If you are planning to visit Mexico, you should definitely see the Mayan temples near Merida.

Last summer, we decided to spend our vacation at the beach because the weather was very hot in the mountains. The travel agent said that travelling by bus was the cheapest way, but we went by plane because it was faster. We wanted to have more time to spend at the beach. The weather was beautiful and we had a great time.

Mexico- Questions about the text

1.
 - a. Sam likes warm weather
 - b. Sam doesn't like warm weather at all
 - c. Sam hates warm water
 - d. Sam likes cold weather

2.
 - a. His Spanish is very good

- b. He speaks Spanish very well
- c. He is Spanish
- d. He doesn't speak Spanish very well

3.

- a. There's a lot to see and do in Mexico
- b. There aren't a lot of beautiful places in Mexico
- c. Mexico is a dirty place
- d. Tourists never come to Mexico

4.

- a. Hotels are very cheap in Mexico
- b. The hotels aren't comfortable there
- c. Hotels are all poor in Mexico
- d. The hotels in Mexico are pretty expensive

5. Something someone should see when visiting Mexico is

- a. the clubs and bars
- b. some important temples
- c. the old palace
- d. its significant galleries

6. We decided to go to the beach because ----.

- a. it was cheaper than going to the mountains
- b. the travel agent said that it was the cheapest
- c. of the hot weather in the mountains
- d. we wanted to spend time at the beach

7. The bus was the ---- way to travel.

- a. best
- b. easiest.
- c. cheapest

d. slowest

8. Traveling by plane was ---- than by bus

a. more fun

b. cheaper

c. expensive

d. faster

9. We ---- our vacation.

a. hated

b. didn't like

c. enjoyed

d. regretted

10. We had very ---- weather during our vacation.

a. good

b. freezing

c. terrible

d. cold

Humming birds

The most beautiful humming birds are found in the West Indies and South America. The crest of the tiny head of one of these shines like a sparkling crown of colored light. The shades of color that adorn its breast are equally brilliant. As the bird flits from one object to another, it looks more like a bright flash of sunlight than it does like a living being. But, you ask, why are they called humming birds? It is because they make a soft, humming noise by the rapid motion of their wings—a motion so rapid, that as they fly, you can hardly see that they have wings. One day when walking in the woods, I found the nest of one of the smallest humming birds. It was about half the size of a very small hen's egg, and it was attached to a twig no thicker than a steel knitting needle. It seemed to have been made of cotton fibers and was covered with the softest bits of

leaf and bark. It had two eggs in it, and each was about as large as a small sugarplum. When you approach the spot where one of these birds has built its nest, it is necessary to be careful. The mother bird will dart at you and try to peck your eyes. Its sharp beak may hurt your eyes most severely, and even destroy your sight. The poor little thing knows no other way of defending its young, and instinct teaches it that you might carry off its nest if you find it.

twig = κλαδί, fibers= ίνες, bark= φλοιός, sugarplum= κουφέτο, dart= ορμώ, peck= τσιμπώ

Humming birds – Questions about the text

1. Where can we mostly admire the beauty of the humming birds?
 - a. In Asia and Europe
 - b. In American and Asian areas
 - c. In America
 - d. In America and Africa

2. Why does the author say the hummingbird looks like a “bright flash of sunlight?”
 - a. because it flies quickly
 - b. because it flies only when the sun is up
 - c. because of its beautiful and bright colors
 - d. because a humming bird never flies alone

3. Why are they called “humming birds”?
 - a. because of their wings’ movement
 - b. because they are fast
 - c. because they live in America and Asia
 - d. because they have a small body

4. What did the author find when walking in the woods?
 - a. a humming bird’s house

- b. a dead humming bird
- c. a hen's egg
- d. some broken twigs

5. What was in the bird's nest?

- a. some cotton
- b. a bird
- c. a knitting needle
- d. two eggs

6. Why do you think it is hard to find a hummingbird's nest?

- a. these nests are very small to be seen
- b. it's hard to distinguish between them and the leaves of the trees
- c. they can only be found in winter.
- d. they are always destroyed

7. Why should someone be careful when approaching the humming bird's nest?

- a. because the mother bird can be harmful
- b. because they might fall off the tree
- c. because the nest is fragile
- d. because the eggs are very small

8. What part of the body can mostly be harmed by the humming bird?

- a. the nose
- b. the mouth
- c. the eyes
- d. the ears

9. Why the humming bird might try to harm the eyes of a person who touches the nest?

- a. humming birds don't like people

- b. to protect its babies
- c. scientists still can't explain this reaction
- d. because they are extremely dangerous birds

10. How do you think the author feels about hummingbirds?

- a. afraid of the humming birds
- b. indifferent
- c. apprehensive
- d. amazed

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.

Ασκήσεις του τεστ αναγνωστικής κατανόησης στα αγγλικά

Κείμενο 1

A good night's sleep

A good night's sleep

Host: At exam time it is important to sleep well. Today we have Doctor Baker with us in the studio and he is going to give us five top tips for getting a good night's sleep. Welcome to the show, Doctor Baker.

Dr Baker: Thank you. It's great to be here. Let's start with tip one. Don't go to bed with the television on. Some people think they can sleep well with the TV on, but the noise and lights mean you don't really sleep well, so turn it off!

Tip two: Don't think too much before bedtime. Do your hardest homework earlier in the evening. Do easier homework later. If your brain is too busy and full of ideas it takes longer to get to sleep.

Tip three: Don't play video games for an hour before you go to sleep. They also make your brain too busy and active.

Tip four: Turn off your cell phone when you go to bed. What is so important that it can't wait until the morning? If possible, leave your phone in another room.

Tip five: Play music if you like. But don't play it too loud. Turn the sound down low.

Host: Thank you, Doctor. That is very useful advice for our young listeners

Ερωτήσεις κατανόησης

**Διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και διάλεξε τη σωστή απάντηση.
Μπορείς να κοιτάξεις το κείμενο για να βοηθηθείς.**

1. Why is Dr Baker in the studio?
 - a. To talk about health problems
 - b. To advice young people not to smoke
 - c. To explain how students can sleep well during exam time
2. Why having the TV on doesn't help sleeping?
 - a. Because TV programs can be violent.
 - b. Because of the light and sounds the TV makes
 - c. Because the TV makes a lot of noise.
3. When is it better to do our hardest homework?
 - a. Sometime earlier in the evening
 - b. Before going to bed
 - c. Later in the evening
4. Why isn't it proper to play video games before bedtime?
 - a. Because we may lose the game
 - b. Because our parents will be upset
 - c. Because our brain gets active and we won't be able to sleep
5. Why should we turn off our cell phone when we sleep?
 - a. Because it isn't important to get phone calls
 - b. Because its battery will be damaged
 - c. It doesn't say
6. What does Dr Baker say about music?
 - a. It is bad to play loud music while we study
 - b. We must not play it too loudly while we sleep
 - c. It is not a good idea to play music while we sleep

Κείμενο 2

CAN YOU COOK?

This teenager can — and his mum's very happy with him

Tom is like any other teenager. He goes to school, does his homework, meets his friends and enjoys doing sport.

But between 5.30 and 6.30 from Monday to Friday, Tom does something different. He cooks dinner for all the family: mum, dad, younger brother Joe and older sister Emma.



Tom in the kitchen

“I think it's important for teenagers to learn how to cook. Maths and English are important, of course, but they need other skills too to help them in today's world.

First I taught Tom how to cook easy meals like pizza or egg and chips. Then he started using recipes in my cookery books. Yesterday he made vegetable soup. It was very good!

*Tom's
mum*

“I love cooking and I think I'm really good at it. None of my friends cook. I don't know why, it isn't difficult and it's great fun!

Tom

In the past, Tom didn't help out at home and his mum wasn't very happy with him. Today, things are different and she is very happy.

Ερωτήσεις κατανόησης

**Διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και διάλεξε τη σωστή απάντηση.
Μπορείς να κοιτάξεις το κείμενο για να βοηθηθείς.**

1. The text is about:
 - a. A mother who cooks great
 - b. A boy who loves cooking
 - c. A famous restaurant
2. Tom:
 - a. Is just a typical teenager
 - b. Doesn't have any hobbies
 - c. Does strange things
3. Tom cooks dinner:
 - a. Every day
 - b. One hour a day
 - c. Five days of the week
4. Tom's family consists of:
 - a. His parents and grandparents
 - b. Five people
 - c. Four people
5. Tom's mum says:
 - a. It isn't important for him to learn Maths & English
 - b. He can only cook pizza or eggs and chips
 - c. He can cook a variety of dishes
6. Tom finds cooking:
 - a. Great fun
 - b. Difficult
 - c. Boring

Κείμενο 3

Exam help messages – messages

Chat | today

Sam, HELP!!! It's exam time. 😱 I need your help. You're good at exams ... **Joe 11:30**

Haha! Yeah, I can help you. You're my favourite cousin! 😊 **Sam 11:31**

👍 Thanks. What can I do? I have lots to learn and not much time. **Joe 11:31**

Don't worry — plan your time. Make a timetable. **Sam 11:31**

How many hours a day do I need to study? **Joe 11:32**

Well ... start studying 3 or 4 weeks before your exams. The first week, study about an hour a day. **Sam 11:32**

That isn't too much! **Joe 11:34**

No, it's not much at all. Choose a couple of days to have free too. **Sam 11:34**

Free days? Are you sure? **Joe 11:34**

🤩 Yeah, it's important to do other things. You need time to do your normal homework and see friends too. **Sam 11:35**

And play football. **Joe 11:35**

Study for an hour and a half a day the second week. And the week before the exams, you can study for two hours a day. **Sam 11:36**

Every day? **Joe 11:37**

No. You can have some days free for football and TV. **Sam 11:37**

🤩🤩🤩 **Joe 11:38**

The important thing is to write everything in a timetable and then do it! **Sam 11:38**

Cool. It sounds quite easy. 😎 **Joe 11:38**

It is! Try it! Start now and plan your study timetable. **Sam 11:39**

You're the best! Thanks. 👍 **Joe 11:39**

Good luck! **Sam 11:39**

Ερωτήσεις κατανόησης

**Διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και διάλεξε τη σωστή απάντηση.
Μπορείς να κοιτάζεις το κείμενο για να βοηθηθείς.**

1. What is the problem with Joe?
 - a. He doesn't have enough money
 - b. He doesn't know how to study for his exams
 - c. He failed his exams
2. Why does Sam want to help Joe?
 - a. Because he is his beloved cousin
 - b. Because they are good friends
 - c. Because they are in the same class
3. Sam advises Joe to:
 - d. Study a little and find more time to spend with his friends
 - e. Organize his time better
 - f. Study two hours a day until the exams
4. How much time does Joe need to get prepared for his exams?
 - a. 3 or 4 weeks
 - b. Just a couple of days
 - c. Just the week before the exams
5. According to Sam:
 - a. Joe must have free time to do other activities too.
 - b. Joe needs to play football
 - c. Joe can see his friends the week before the exams
6. Joe thinks:
 - a. It is difficult to make the timetable
 - b. The plan sounds easy
 - c. He won't have time to play football

Κείμενο 4

The school library – poster

***The Maine School* LIBRARY**
Reading for the future

OPENING HOURS	THURSDAY	09:00 - 17:00	
MONDAY	09:00 - 17:00	FRIDAY	08:00 - 15:00
TUESDAY	09:00 - 17:00	SATURDAY	09:00 - 12:00
WEDNESDAY	09:00 - 20:00	SUNDAY	CLOSED

LIBRARY RULES

All students must have a library card.

Computers are for schoolwork only.

No food or drink in the library.

No running or shouting in the library.

Mobile phones must be off.

Students can borrow 3 books at one time.

Thank you!

Ερωτήσεις κατανόησης

**Διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και διάλεξε τη σωστή απάντηση.
Μπορείς να κοιτάξεις το κείμενο για να βοηθηθείς.**

1. A library is a place:
 - a. You can buy books
 - b. You can borrow books
 - c. You can have coffee with friends
2. What can students do at the library?
 - a. They can study
 - b. They can teach
 - c. They can eat and drink
3. The Maine School Library
 - a. Is open seven days a week
 - b. Is open all days except for Sunday
 - c. Is open 24 hours a day
4. At the Maine School Library
 - a. Students can use the computer for personal use
 - b. Is necessary to have a library card
 - c. Only high school students must have a library card
5. At the Maine School Library
 - a. Students are not allowed to eat or drink
 - b. Students are free to do what they want
 - c. Students can speak loudly
6. Library rules
 - a. Let students borrow as many books as they want
 - b. They can talk on their mobile phones
 - c. They can only take three books each time