

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΗ**  
**ΓΛΩΣΣΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ**  
**ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ / ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ**  
**ΤΗΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΙΓΚΑ ΜΑΡΙΑ**

**ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:**  
**ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΕΑ**  
**(ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)**

**ΑΝΔΡΕΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΕΑ**

**ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΤΕΑ**

**ΒΟΛΟΣ, ΜΑΪΟΣ 2016**

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύτηκε τη μακροχρόνια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ελληνικά ως μητρική γλώσσα και σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, ο οποίος μάθαινε αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Για τη μαθησιακή του υποστήριξη υλοποιήθηκε οκτάμηνη εκπαιδευτική παρέμβαση στον τομέα της αναγνωστικής ευχέρειας με τη χρήση επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης υποβοηθούμενης από ακουστικό υλικό και στον τομέα της κατανόησης με τη χρήση συνδυασμού αναγνωστικών στρατηγικών. Για την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή διενεργούνταν μετρήσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και μετά το τέλος της παρέμβασης λήφθηκαν μηνιαίες επαναληπτικές μετρήσεις για τον έλεγχο της διατήρησης και μεταφοράς των αποτελεσμάτων. Οι στόχοι της παρέμβασης επιτεύχθηκαν τόσο στην περιοχή της ευχέρειας όσο και της κατανόησης. Η επαναληπτικές μετρήσεις που ακολούθησαν υπέδειξαν διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στον τομέα της ευχέρειας αλλά όχι στον τομέα της κατανόησης. Μετά από διερεύνηση των αιτιών διενεργήθηκε εννεάμηνη δεύτερη φάση παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης με την προσθήκη μίας στρατηγικής αυτοπαρακολούθησης. Τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης της παρέμβασης ήταν θετικά καθώς ο στόχος επιτεύχθηκε και σύμφωνα με τις επαναληπτικές μετρήσεις επί εννέα μήνες μετά τη λήξη της δεύτερης φάσης της παρέμβασης φάνηκε τα οφέλη να διατηρούνται και να μεταφέρονται σε νέο κείμενο. Τα ευρήματα παρέχουν μία αρχική ένδειξη για τη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών κατά την εκπαιδευτική υποστήριξη της εκμάθησης αγγλικών ως ξένη γλώσσα από μαθητές με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Συζητούνται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις των ευρημάτων.

## Abstract

This study dealt with the longitudinal case study of a Greek student with serious reading difficulties studying English as a foreign language. In order to support the learning process an eight month reading intervention was implemented in the areas of fluency and comprehension. The fluency part of the intervention consisted of audio assisted repeated readings, while in the comprehension part the student was taught the use of a combination of multiple comprehension strategies. Progress was monitored through curriculum based measurement and upon completion of the intervention maintenance and transfer was assessed through monthly measurements. The intervention goals were achieved as far as both fluency and comprehension were concerned. Transfer measures after the termination of treatment showed stability of gains and transfer effect for fluency but not for comprehension. After an assessment of causes was conducted, a nine-month second phase of the intervention was implemented in the area of comprehension. This time a self-monitoring strategy was added along with the comprehension strategies. The intervention was successful at achieving the goal and the student demonstrated maintenance and transfer effect of learning in near and remote measures. The findings constitute a preliminary indication for the use of reading strategies for the instructional support of students with serious reading difficulties studying English as a foreign language. The educational implications of the findings are discussed.

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	1
Abstract.....	1
Πίνακας Περιεχομένων.....	2
Συντομογραφίες.....	5
1. Εισαγωγή .....	6
2. Θεωρητικό Πλαίσιο .....	9
2.2 Έρευνα επάνω στη Μητρική Γλώσσα.....	12
2.2.2 Διαφορετικές εκφάνσεις της δυσλεξίας σε διαφορετικές γλώσσες.....	13
2.3 Αναγνωστική Κατανόηση και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	15
2.3.1 Στρατηγική επεξεργασία και μεταγινώσκειν .....	16
2.3.2 Γνώση κειμενικών δομών.....	16
2.3.3 Γνώση Λεξιλογίου .....	17
2.3.4 Χρήση Γνωστικού Υπόβαθρου .....	17
2.3.5 Αναγνωστική Ευχέρεια και Κατανόηση.....	18
2.3.6 Κίνητρα και Επιμονή στο Έργο.....	19
2.4 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις .....	21
2.4.1 Άμεση δομημένη πολυαισθητηριακή διδασκαλία.....	21
2.4.2 Εκπαιδευτικές προσαρμογές (educational accommodations).....	21
2.4.3 Περιορισμοί στην πρακτική εφαρμογή.....	22
2.5 Παρεμβάσεις στην περιοχή της ανάγνωσης .....	23
2.5.1 Ευχέρεια – Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση.....	24
2.5.2 Κατανόηση.....	26
2.5.2.1 Στρατηγικές Κατανόησης .....	27
2.5.2.2 Αναγνωστική Κατανόηση στη ΔΓ ή ΞΓ.....	28
2.5.3 Διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων .....	29
2.6 Ανταπόκριση στην παρέμβαση και ΜΑΔΓ.....	30
2.6.1 Παρακολούθηση της προόδου.....	31
2.7 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	32
3. Μεθοδολογία Έρευνας .....	34
3.1 Ιστορικό Μαθητή .....	34
3.2 Αξιολόγηση Δυσκολιών.....	35
3.3 Σχεδιασμός Παρέμβασης.....	37
3.3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο.....	37

3.3.2 Πρώτη φάση παρέμβασης (Ευχέρεια και Κατανόηση, 2012-2013).....	38
3.3.2.1 Επιλογή στρατηγικών.....	38
3.3.2.2 Εκπαίδευση του μαθητή επάνω στις στρατηγικές.....	39
3.3.2.3 Έλεγχος της προόδου.....	39
3.3.2.4 Πρακτική οργάνωση.....	40
3.3.2.5 Διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων (2013-2014).....	41
3.3.3 Δεύτερη Φάση Παρέμβασης (Κατανόηση, 2014 – 2015).....	42
3.3.3.1 Επιλογή στρατηγικής.....	42
3.4 Υλοποίηση Παρέμβασης στην Περιοχή της Ευχέρειας (2012 – 2013).....	43
3.4.2 Καταγραφή προόδου της ευχέρειας.....	45
3.5.1 Προαναγνωστικές στρατηγικές – λέξεις-κλειδιά, περιφερειακά στοιχεία και πρότερη γνώση.....	47
3.5.2 Στρατηγικές μετά την ανάγνωση – ερωταπαντήσεις, εύρεση σημαντικών προτάσεων και αναδιήγηση.....	48
3.5.3 Καταγραφή της Προόδου της Κατανόησης.....	49
4. Αποτελέσματα Παρέμβασης.....	53
4.1 Αποτελέσματα παρέμβασης στην περιοχή της ευχέρειας.....	53
4.1.1 Ακρίβεια.....	53
4.1.2 Ταχύτητα.....	56
4.2 Αποτελέσματα 1 <sup>ης</sup> φάσης της παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης... ..	57
4.2.1 Ερωταπαντήσεις.....	57
4.2.2 Αναδιήγηση.....	61
4.3 Διατήρηση των αποτελεσμάτων της 1 <sup>ης</sup> φάσης της παρέμβασης (2013 – 2014).....	65
4.3.1 Ευχέρεια.....	65
4.3.1.1 Μηνιαία καταγραφή.....	65
4.3.1.2 Διμηνιαία καταγραφή.....	67
4.3.2 Κατανόηση.....	70
4.3.2.1 Μηνιαία καταγραφή.....	70
4.3.2.2 Ημι-δομημένη συνέντευξη με το μαθητή.....	72
4.4 Αποτελέσματα 2 <sup>ης</sup> φάσης παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης.....	74
4.4.1 Ερωταπαντήσεις.....	74
4.4.2 Αναδιήγηση.....	77
4.5 Διατήρηση των Αποτελεσμάτων της 2ης φάσης Παρέμβασης (2015 – 2016).....	80
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	83
6. Συμπεράσματα και Προεκτάσεις.....	87

<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>89</b>
<b>Παράρτημα Α .....</b>	<b>110</b>
<b>Παράρτημα Β .....</b>	<b>106</b>

## **Συντομογραφίες**

ΕΜΔ: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΜΓ: Μητρική Γλώσσα

ΔΓ: Δεύτερη Γλώσσα

ΞΓ: Ξένη Γλώσσα

ΥΔΓΚ: Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης

ΜΑΜΓ: Μαθητές με Αγγλικά ως Μητρική Γλώσσα

ΜΑΔΓ: Μαθητές με Αγγλικά ως Δεύτερη Γλώσσα

ΜΑΞΓ: Μαθητές με Αγγλικά ως Ξένη Γλώσσα

RTI: Ανταπόκριση στην Παρέμβαση

CBM: Μέτρηση Βασισμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΚΕΔΔΥ: Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

# 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την περίπτωση ενός μαθητή με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες ο οποίος μαθαίνει αγγλικά ως ξένη γλώσσα (ΞΓ). Σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, η επάρκεια στα αγγλικά θεωρείται εξίσου σημαντική με άλλες βασικές δεξιότητες όπως η γραφή, η ανάγνωση και οι αριθμητικές δεξιότητες καθώς αποτελεί τόσο απαραίτητη προϋπόθεση για τη φοίτηση στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, εφόσον το μάθημα είναι υποχρεωτικό, όσο και σημαντικό παράγοντα στη μετέπειτα εύρεση εργασίας. Παρ' όλ' αυτά, οι μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) καθώς και οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια κατά την εκμάθηση ΞΓ, εν μέρη λόγω των δυσκολιών τους στην μητρική γλώσσα (ΜΓ) και εν μέρη λόγω της αντιμετώπισης από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δυστυχώς, η εκπαίδευση των δασκάλων ΞΓ στην Ελλάδα υστερεί σημαντικά όσον αφορά στη διδασκαλία παιδιών με ΕΜΔ (Rontou, 2011, 2012) και συχνά επικρατεί η λανθασμένη αντίληψη ότι λόγω των δυσκολιών στη ΜΓ αυτοί οι μαθητές αδυνατούν να μάθουν επιτυχώς μία ΞΓ (Kormos, 2013).

Η παρούσα γνώση επάνω σε αυτό το θέμα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην «Υπόθεση του Κεντρικού Ελλείμματος» (“Central Deficit Hypothesis”) του Cummins (1979), ο οποίος υποστηρίζει πως όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει προβλήματα στη ΜΓ, τότε θα αντιμετωπίσει αντίστοιχα προβλήματα και στις υπόλοιπες γλώσσες που θα μάθει. Από εκεί εκπορεύεται η πολύ σημαντική δουλειά των Sparks και Ganschow, οι οποίοι εισήγαγαν την «Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης» (“Linguistic Coding Differences Hypothesis”) (ΥΔΓΚ) σύμφωνα με την οποία τόσο η κατάκτηση της ΜΓ όσο και η εκμάθηση της ΞΓ βασίζεται σε κοινούς βασικούς γλωσσικούς μηχανισμούς και τυχόν πρόβλημα σε κάποιον από αυτούς εκδηλώνονται σε όλες τις γλώσσες ενός ατόμου (Ganschow, Sparks, & Javorsky, 1998; Sparks & Ganschow, 1991). Περαιτέρω, σύμφωνα με την «Ορθογραφικά Εξαρτώμενη Υπόθεση» (“Script Dependent Hypothesis”) η σοβαρότητα εκδήλωσης των αναγνωστικών προβλημάτων εξαρτάται από τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά της γλώσσας καθώς και την προβλεψιμότητα της



αντιστοιχίας γραφήματος – φωνήματος (Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974).

Όσον αφορά στις επιτυχημένες αναγνωστικές παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί με μαθητές με ΕΜΔ και αγγλικά ως ΜΓ ή δεύτερη γλώσσα (ΔΓ) καθώς και σε έναν πολύ περιορισμένο αριθμό παρεμβάσεων που υπάρχουν με μαθητές με ΕΜΔ και αγγλικά ως ΞΓ, συνιστάται η χρήση άμεσης δομημένης πολυαισθητηριακής διδασκαλίας (Ganschow et al., 1998; Nijakowska, 2008), η χρήση τεχνολογίας (Pfenninger, 2015) καθώς και η εκπαίδευση επάνω σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Edmonds et al., 2009). Τέλος, σε μαθητές με αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα (English Language Learners) (ΜΑΔΓ) δείχνει πολλά υποσχόμενη η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση (Response to Intervention) (RTI) (Gersten et al., 2007) και συγκεκριμένα η χρήση Μετρήσεων Βασισμένων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum Based Measurements) (CBM) για την παρακολούθηση της προόδου (Williams et al., 2007).

Βασιζόμενη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και με σκοπό να αντιμετωπιστεί η ανάγκη για περαιτέρω εμπειρική έρευνα επάνω στην εκμάθηση αγγλικών ως ΞΓ από μαθητές με ΕΜΔ, η παρούσα εργασία αποτελεί τη μακροχρόνια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ελληνικά ως ΜΓ, ο οποίος παρουσίαζε σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση της ΜΓ και κατ' επέκταση στην ανάγνωση αγγλικών ως ΞΓ. Μετά από αξιολόγηση που διενεργήθηκε και στις δύο γλώσσες υλοποιήθηκε παρέμβαση στα αγγλικά με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης του μαθητή. Η πρώτη φάση της παρέμβασης διήρκεσε οκτώ μήνες και αποτελούνταν από συνδυασμό επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης υποβοηθούμενης από ακουστικό υλικό και διδασκαλίας της συνδυαστικής χρήσης ενός συνόλου στρατηγικών κατανόησης. Για την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή και της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε CBM σε εβδομαδιαία βάση. Με μία προσαρμογή στη συχνότητα υλοποίησης της παρέμβασης ο αρχικός στόχος επιτεύχθηκε τόσο στην περιοχή της ευχέρειας όσο και της κατανόησης.

Μετά το πέρας της παρέμβασης και για να διαπιστωθεί εάν θα επακολουθούσε διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν εννέα μηνιαίες μετρήσεις, οι οποίες έδειξαν ότι αν και στην περιοχή της ευχέρειας τα κέρδη παρέμειναν σταθερά, στην περιοχή της κατανόησης παρατηρήθηκε σημαντική

μείωση. Για αυτό το λόγο μετά από διερευνητική συνέντευξη με τον μαθητή αποφασίστηκε στον προϋπάρχοντα σχεδιασμό να προστεθεί η χρήση μίας κάρτας υπενθύμισης για τη χρήση των στρατηγικών και να υλοποιηθεί δεύτερη φάση της παρέμβασης επάνω στην κατανόηση για τους επόμενους εννέα μήνες. Ο στόχος που τέθηκε είχε επιτευχθεί στο τέλος της χρονικής περιόδου και ακολούθησαν επαναληπτικές μετρήσεις για τους επόμενους εννέα μήνες, οι οποίες έδειξαν ότι τα οφέλη από τη δεύτερη φάση της παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης παρέμειναν σταθερά. Παράλληλα συνεχίστηκαν να λαμβάνονται επαναληπτικές μετρήσεις και στον τομέα της ευχέρειας, οι οποίες επίσης έδειξαν διατήρηση των αποτελεσμάτων.

Ως προς τη δομή της εργασίας, το δεύτερο κεφάλαιο μετά την εισαγωγή επιχειρεί μία διεξοδική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου και συγκεκριμένα της μέχρι τώρα έρευνας επάνω στον τομέα της εκμάθησης αγγλικών ως ΔΓ ή ΞΓ από μαθητές με ΕΜΔ και καταλήγει με την παράθεση των ερευνητικών ερωτημάτων που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσα από την εργασία. Στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί λεπτομερής περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων στο πέμπτο κεφάλαιο, όπου αναφέρονται οι απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, ενώ τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προεκτάσεις της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο έκτο κεφάλαιο.

## 2. Θεωρητικό Πλαίσιο

### 2.1 Εκδήλωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά την εκμάθηση ξένης γλώσσας

Με τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Difficulties) (EMΔ) καλύπτεται ένα εύρος δυσκολιών οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται και μαθαίνει πληροφορίες. Η βάση τους είναι νευρολογική, είναι συνήθως κληρονομικές και δεν σχετίζονται με την ευφυΐα. Μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση και τη μάθηση του ατόμου καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (“What are Specific Learning Difficulties? | British Dyslexia Association,” n.d.). Η πιο συχνά απαντώμενη από αυτές είναι η δυσλεξία, η οποία σύμφωνα με τους Lyon, Shaywitz και Shaywitz (2003) ορίζεται ως:

Η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία είναι νευρολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακρίβεια ή/και την ευχέρεια κατά την αναγνώριση λέξεων και από περιορισμένες ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά προκύπτουν από ένα έλλειμμα στο φωνολογικό τμήμα της γλώσσας, το οποίο είναι συχνά μη αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή επαρκούς διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Οι δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση της ανάγνωσης και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που μπορεί να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γνωστικού υπόβαθρου. (σελ.2)

Καθώς η δυσλεξία αποτελεί μία δυσκολία γλωσσικής επεξεργασίας συνάγεται πως τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται να επεξεργαστούν ένα ή και παραπάνω υποσυστήματα της γλώσσας (φωνολογία, σημασιολογία, γραμματική και πραγματολογία). Εφόσον λοιπόν η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να επεξεργαστεί τη μητρική του γλώσσα (ΜΓ), είναι αναμενόμενο πως και η ικανότητα του ατόμου να επεξεργαστεί τη δεύτερη γλώσσα (ΔΓ) ή την ξένη γλώσσα (ΞΓ) θα επηρεάζεται, καθώς σύμφωνα με τον Arries (1999) η επιτυχία

στην ΞΓ απαιτεί τη χρήση ακριβώς αυτών των γλωσσικών δεξιοτήτων στις οποίες οι δυσλεκτικοί παρουσιάζουν αδυναμίες στη ΜΓ.

Τα προβλήματα των ατόμων με δυσλεξία τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν την εκμάθηση μίας άλλης γλώσσας συμπεριλαμβάνουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης, κωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου στο επίπεδο γράμματος-ήχου, μορφήματος και σύνταξης. Επίσης τα προβλήματα βραχύχρονης μνήμης παίζουν σημαντικό ρόλο στη φτωχή γραπτή και προφορική γλωσσική απόδοση (Schneider & Evers, 2009). Σύμφωνα με τη Simon (2000) εξαιτίας αυτού τα άτομα με δυσλεξία είναι πιθανό να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ηχητική δομή ξένων λέξεων (φωνολογική επίγνωση). Αυτή η έλλειψη επίγνωσης μπορεί να τους καθιστά μη ικανούς να ξεχωρίσουν ανάμεσα σε λέξεις της ΞΓ που προσομοιάζουν ηχητικά. Η φτωχή τους κατανόηση όσον αφορά τις γραμματικές δομές και τη μορφολογία της ΞΓ, σε συνδυασμό με αδυναμίες στην εργαζόμενη μνήμη, ίσως καταλήξει σε δυσκολίες στην ανάκληση και εφαρμογή ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων και ανάλυση της προφορικής γλώσσας. Επακολούθως, αυτά τα προβλήματα ίσως να δημιουργήσουν δυσκολίες στο μαθητή με δυσλεξία κατά την εξέλιξη μίας ικανοποιητικής ενδιάμεσης γλώσσας (interlanguage). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία συχνά αποτυγχάνουν να αναπτύξουν μεταγλωσσική επίγνωση της προφορικής και γραπτής τους γλώσσας. Με άλλα λόγια, κάνουν τα ίδια λάθη ξανά και ξανά μιας και τους λείπει η επίγνωση ώστε να αναγνωρίζουν τα λάθη τους (Schneider & Ganschow, 2000).

Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει την ύπαρξη μίας Μαθησιακής Δυσκολίας στην Ξένη Γλώσσα (Foreign Language Learning Disability) (Gajar, 1987; E. L. Grigorenko, 2002; Hu, 2003; Reed & Stansfield, 2004). Μάλιστα η Grigorenko (2002) απέδωσε την γένεση του όρου στην πρώιμη δουλειά των Sparks και Ganschow (1991). Παρ' όλ' αυτά οι ίδιοι οι Sparks και Ganschow και οι συνεργάτες τους έχουν πάψει εδώ και χρόνια να χρησιμοποιούν αυτό τον όρο και διαφωνούν σθεναρά με την υπόθεση για την ύπαρξη μίας Μαθησιακής Δυσκολίας στην Ξένη Γλώσσα. Επιμένουν πως οι πολύχρονες έρευνές τους αποδεικνύουν πως μία τέτοια υπόθεση είναι αβάσιμη (Sparks, 2006). Σύμφωνα με τον Sparks (2006), οι έρευνές τους δείχνουν πως οποιοσδήποτε μπορεί να έχει προβλήματα με την ΞΓ και όχι μόνο όσοι έχουν διαγνωσμένες ΕΜΔ. Έχει επίσης

προκύπτει επανειλημμένα από τις έρευνες πως οι μαθητές με διαγνωσμένες ΕΜΔ δεν παρουσιάζουν διαφορές γνωστικής και ακαδημαϊκής επίδοσης συγκρινόμενοι με αδύναμους μαθητές ΞΓ οι οποίοι δεν έχουν διαγνωσμένες ΕΜΔ. Αντ' αυτού, βρήκαν πως μεγάλες ομάδες μαθητών σε κίνδυνο για αποτυχία (at-risk students) εμφάνιζαν μεγάλες δυσκολίες κατά την εκμάθηση και/ή αποτύγχαναν σε εξετάσεις ΞΓ παρόλο που δεν είχαν διάγνωση ΕΜΔ (Sparks et al., 1998; Sparks, Philips, Ganschow, & Javorsky, 1999).

Βέβαια, οι Ferrari και Palladino (2007) βρήκαν τα ευρήματα επάνω στην σχετική ομοιότητα ανάμεσα στους μαθητές με ΕΜΔ και αυτούς χωρίς ΕΜΔ που ανήκαν όμως σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση δυσκολιών κατά την εκμάθηση της ΞΓ κάπως παραπλανητικά. Θεωρούν πως αν και οι μαθητές στην ομάδα υψηλού κινδύνου δεν έχουν επίσημη διάγνωση ΕΜΔ, παρ' όλ' αυτά προσομοιάζουν πολύ με τους μαθητές με ΕΜΔ όσον αφορά στις φωνολογικές και συντακτικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Sparks, Ganschow και Patton (2008) ενδεχομένως ένας λόγος για αυτό να είναι η έλλειψη ενός σαφώς λειτουργικού και καλά βασισμένου στην εμπειρική έρευνα ορισμού των ΕΜΔ, γεγονός που έχει οδηγήσει σε προβληματική κατηγοριοποίηση μαθητών με ή χωρίς ΕΜΔ. Επίσης, αν και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με τους επιτυχείς μαθητές όσον αφορά και την ΜΓ και την ΞΓ, παρ' όλ' αυτά οι επιδόσεις τους μπορεί να κυμαίνονται στο μέσο προς κάτω μέσο τμήμα του εύρους και κάποιιοι καταφέρνουν να περνούν τις εξετάσεις ΞΓ (Sparks et al., 1995).

Από όλα τα άνω σύμφωνα με τη Nijakowska (2010) μπορεί κανείς να συνάγει ότι πρώτον, κατά πάσα πιθανότητα δεν υφίσταται το φαινόμενο της ΕΜΔ στην ΞΓ αλλά η ικανότητα για εκμάθηση ΞΓ εκτείνεται σε ένα συνεχές με τις δυσκολίες κατά την εκμάθηση ΞΓ να κυμαίνονται από ήπιες μέχρι σοβαρές. Δεύτερον, οι ευφυείς μαθητές που πασχίζουν στο μάθημα ΞΓ δεν πρέπει να εκλαμβάνονται σαν έχοντες κάποιου είδους ΕΜΔ. Τρίτον, εξίσου οι μαθητές χωρίς ΕΜΔ οι οποίοι υπο-αποδίδουν όπως και οι αντίστοιχοι μαθητές με ΕΜΔ ίσως να έχουν καλυμμένα ή και ξεκάθαρα μαθησιακά προβλήματα. Τέλος, οι μαθητές με διάγνωση ΕΜΔ μπορούν σε κάποιο βαθμό να αποκτήσουν επάρκεια σε μία ΞΓ.

## 2.2 Έρευνα επάνω στη Μητρική Γλώσσα

### 2.2.1 «Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης»

Ο Cummins (1979) σχημάτισε τη θεωρία ότι η διγλωσσία μπορεί να επιτευχθεί μόνο έχοντας σαν βάση επαρκώς ανεπτυγμένες δεξιότητες στην πρώτη γλώσσα. Στην «Υπόθεση Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης» (“Developmental Interdependence Hypothesis”) πρότεινε ότι η επάρκεια ενός μανθάνοντος σε μία ΔΓ ή ΞΓ εξαρτάται εν μέρη από το επίπεδο επάρκειας που έχει ήδη επιτύχει στη ΜΓ. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του ’80 όμως η έννοια μίας ΕΜΔ η οποία βρίσκεται στη βάση των προβλημάτων που σχετίζονται με την εκμάθηση μίας άλλης πλην της μητρικής γλώσσας δεν ήταν ευρέως γνωστή. Αυτό άλλαξε με την εμφάνιση ενός άρθρου των Sparks και Ganschow (1991) που εισήγαγε την «Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης» (“Linguistic Coding Differences Hypothesis”) (ΥΔΓΚ) σαν μία πιθανή εξήγηση για τις δυσκολίες στην εκμάθηση ΞΓ και παρακίνησε σημαντικό αριθμό ερευνητών να ασχοληθούν με τον τομέα της εκμάθησης της ΞΓ από άτομα με ΕΜΔ, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας (Krug et al., 2002).

Η ΥΔΓΚ προήλθε από την έρευνα που είχε διεξαχθεί επάνω στη ΜΓ από τους Vellutino και Scanlon (1986, όπ. αναφ. στους Sparks & Ganschow, 1991), οι οποίοι βρήκαν ότι όσοι ήταν αδύναμοι στην ανάγνωση και τη γραφή είχαν δυσκολίες στην επεξεργασία των δομικών ιδιοτήτων προφορικών και γραπτών λέξεων. Επινόησαν τον όρο «γλωσσική κωδικοποίηση» (“linguistic coding”) για να αναφερθούν στη χρήση φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών πλευρών της γλώσσας με στόχο την κωδικοποίηση της πληροφορίας. Σύμφωνα με την ΥΔΓΚ οι δεξιότητες στις επιμέρους περιοχές της γλώσσας – φωνολογική/ορθογραφική, συντακτική και σημασιολογική – χρησιμεύουν σαν βάση για την εκμάθηση της ΞΓ (Sparks & Ganschow, 1991; Ganschow, Sparks, & Javorsky, 1998). Περαιτέρω, η ΥΔΓΚ υποθέτει ότι τόσο η εκμάθηση της ΜΓ όσο και της ΞΓ εξαρτώνται από βασικούς γλωσσικούς μηχανισμούς και ότι

προβλήματα σε μία περιοχή (για παράδειγμα φωνολογική/ορθογραφική επεξεργασία) θα έχουν αρνητική επίπτωση σε άλλες περιοχές (για παράδειγμα λεξιλόγιο ή σύνταξη) κατά την κατάκτηση της ΜΓ και της ΞΓ (Ganschow, Sparks, & Javorsky, 1998). Γι' αυτό το λόγο, για να αποκτήσει επάρκεια κάποιος στην ΞΓ χρειάζεται ανέπαφη βάση στη ΜΓ (Sparks & Ganschow, 1993).

### **2.2.2 Διαφορετικές εκφάνσεις της δυσλεξίας σε διαφορετικές γλώσσες**

Σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι όσοι είναι αδύναμοι αναγνώστες στην ΜΓ έχουν την τάση να εμφανίζουν παρόμοιες δυσκολίες και στη ΔΓ ή ΞΓ (Ganschow, Sparks, Javorsky, Pohlman, & Bishop-Marbury, 1991). Σύμφωνα με την «Υπόθεση του Κεντρικού Ελλείμματος» (“Central Deficit Hypothesis”) του Cummins (1979), τα άτομα που έχουν αναγνωστικά προβλήματα σε μία γλώσσα, θα εμφανίσουν παρόμοιες δυσκολίες και στη ΔΓ ή ΞΓ, άσχετα από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται (Abu-Rabia, 1997). Αυτή η παγκόσμια θεώρηση της δυσλεξίας αμφισβητείται από την «Ορθογραφικά Εξαρτώμενη Υπόθεση» (“Script Dependent Hypothesis”), σύμφωνα με την οποία τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της κάθε ορθογραφίας οδηγούν σε εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση. Για αυτό το λόγο, τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένης γλώσσας και η αντιστοίχιση ανάμεσα σε γραφήματα και φωνήματα προκαλούν διαφορετικά μαθησιακά και αναγνωστικά προβλήματα (Abu-Rabia, 1997). Καθώς φαίνεται, συγκεκριμένες γλώσσες γεννούν συγκεκριμένες εκδηλώσεις δυσλεξίας (Miles, 2000) και διαφορετικές γλώσσες μπορεί να έχουν διαφορετικές απαιτήσεις από το σύστημα γνωστικής επεξεργασίας (Smythe & Everatt, 2002). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, θεωρητικά, μπορεί ένα άτομο να είναι δυσλεκτικό σε μία γλώσσα αλλά όχι σε κάποια άλλη (Da Fontoura & Siegel, 1995). Μάλιστα, για κάποιους δυσλεκτικούς μαθηστές, δυσκολίες που δεν είχαν πιο πριν παρατηρηθεί στην πρώτη γλώσσα λόγω υψηλού βαθμού αντισταθμιστικών στρατηγικών, συχνά αναδύονται κατά την απόκτηση μίας ΔΓ ή την εκμάθηση μίας ΞΓ (Abu-Rabia, 1997).

Όσον αφορά στην αντιστοίχιση της φωνολογίας με την ορθογραφία, δηλαδή την αντιστοιχία ανάμεσα στο γράφημα και το φώνημα, οι γλώσσες εμπίπτουν σε

δύο κατηγορίες ανάλογα με τη διαφάνεια αυτής της αντιστοίχισης. Πρώτον, στις γλώσσες με φωνολογικά βαθιά (αδιαφανή) ορθογραφία υπάρχει μεγάλη διάσταση στη σχέση ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και ο αναγνώστης δεν μπορεί απλά να αντιστοιχίσει τον ήχο στην ορθογραφία. Η αποτυχία να γίνουν κτήμα του αναγνώστη οι περίπλοκες αντιστοιχίες μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων (αποκωδικοποίηση) είναι χαρακτηριστικό της αναπτυξιακής δυσλεξίας. Από την άλλη πλευρά, στις γλώσσες με φωνολογικά επιφανειακή (διάφανη) ορθογραφία, η σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα πλησιάζει την αντιστοιχία ενός προς ενός και ελαχιστοποιείται η πιθανότητα λαθών φωνολογικής κωδικοποίησης (Abu-Rabia, 1997; Grigorenko, 1999). Συγκρινόμενες με τις αδιαφανείς ορθογραφίες οι διαφανείς ορθογραφίες ενδέχεται να προξενήσουν μικρότερη δυσκολία στους δυσλεκτικούς (Miles, 2000).

Οι Geva και Siegel (2000) μελέτησαν την ταυτόχρονη κατάκτηση γραφής και ανάγνωσης σε μία διαφανή (εβραϊκά με φωνήεντα) και μία λιγότερο διαφανή ορθογραφία (αγγλικά). Τα αποτελέσματά τους αποκάλυψαν ότι η ακρίβεια κατά την ανάγνωση και ο τύπος των αναγνωστικών λαθών διέφερε ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Μάλιστα αξίζει να τονιστεί πως η βελτίωση στην ακρίβεια κατά την ανάγνωση ήταν πιο γρήγορη στα εβραϊκά, τη ΔΓ, παρά στα αγγλικά, τη ΜΓ των παιδιών. Οι συγγραφείς απέδωσαν αυτό το φαινόμενο στο γεγονός ότι τα εβραϊκά είναι σχετικά διαφανής γλώσσα και άρα πιο εύκολα στην αποκωδικοποίηση από ότι τα αγγλικά. Επίσης ο Everatt και οι συνεργάτες του (2002) ανέφεραν πως δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων σε μία γλώσσα με λιγότερο διαφανή ορθογραφία (αγγλικά) χωρίς να παρουσιάζουν ανάλογα ελλείμματα σε μία άλλη γλώσσα με πολύ πιο διαφανή ορθογραφία (φιλιππινέζικα). Σε μία έρευνα των Oren και Breznitz (2005) οι δυσλεκτικοί είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στην ρηχή ορθογραφία των εβραϊκών (ΜΓ) από ότι στη βαθιά αγγλική ορθογραφία (ΔΓ) όπου οι δυσκολίες τους ήταν σαφώς πιο σοβαρές και προφανείς. Σύμφωνα με τις Gyarmathy και Vassné Kovács (2004) στην Ουγγαρία, όπου η γλώσσα είναι πολύ διαφανής, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με δυσλεξία και καλές αντισταθμιστικές δεξιότητες παραμένουν αδιάγνωστοι μέχρι να αρχίσουν να μαθαίνουν ΞΓ με αδιαφανή ορθογραφία, οπότε και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές τους παύουν να επαρκούν και γίνονται εμφανείς οι δυσκολίες.



Τα ελληνικά είναι μία ορθογραφικά διάφανη γλώσσα με ανώμαλη ορθογραφία, ιδιαίτερα όσον αφορά στα φωνήεντα. Αυτά μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης (Rontou, 2012). Όσο για τα αγγλικά, παρατηρείται σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος, ενώ στα ελληνικά υπάρχει άμεση αντιστοιχία γραφήματος φωνήματος κατά την ανάγνωση αλλά όχι και κατά τη γραφή (Miles, 2000; Nenopoulou, 2005; Nijakowska, 2010). Η Elley (1992) χρησιμοποιώντας ένα συνεχές από το 1 έως το 5 κατατάσσει τα αγγλικά στο 1 (πολύ αδιαφανής) και τα ελληνικά στο 3. Εξ ου και το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα θεωρείται πιο διαφανές από το αγγλικό (Goswami, 1997). Σύμφωνα με τον Seymour και τους συνεργάτες του (2003) το αδιαφανές σύστημα των αγγλικών δημιουργεί προβλήματα στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Η Rontou (2012) θεωρεί πιθανό οι Έλληνες μαθητές με δυσλεξία να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την ανάγνωση αγγλικών παρά ελληνικών εξαιτίας της αδιαφανούς αγγλικής γλώσσας.

Οι ερευνητικές αποδείξεις φαίνεται να συγκλίνουν γύρω από την ερμηνεία ότι οι δύο εναλλακτικές θεωρίες δεν χρειάζεται να αλληλοαναιρούνται και να είναι αντιφατικές, αλλά πως μάλλον αλληλοσυμπληρώνονται. Από όσο φαίνεται, ο μηχανισμός που οδηγεί σε δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης είναι παγκόσμιος και η αναγνωστική επίδοση στις δύο γλώσσες έχει υψηλή συσχέτιση. Παρ' όλ' αυτά, η εκδήλωση των αναγνωστικών προβλημάτων είναι διαφορετική στις διάφορες γλώσσες και εξαρτάται από τις φωνολογικές απαιτήσεις που θέτει στον αναγνώστη ένα δεδομένο γλωσσικό σύστημα (Da Fontoura & Siegel, 1995). Για παράδειγμα, ενώ τα φωνολογικά ελλείμματα είναι λιγότερο έκδηλα σε γλώσσες με ρηχές ορθογραφίες, τα ελλείμματα στο ρυθμό ανάγνωσης απαντώνται συνεπώς σε γλώσσες με διαφορετικές ορθογραφίες (Katzir et al., 2004).

### **2.3 Αναγνωστική Κατανόηση και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η κατανόηση κατά την ανάγνωση μπορεί να αποδειχθεί προβληματική για του μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ως λόγοι για αυτό έχουν προταθεί ελλείψεις στους ακόλουθους τομείς: α) στρατηγική επεξεργασία και μεταγινώσκειν, β) γνώση κειμενικών δομών, γ) γνώση λεξιλογίου, δ) χρήση

γνωστικού υπόβαθρου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ε) αναγνωστική ευχέρεια και στ) κίνητρα και επιμονή στο έργο.

### **2.3.1 Στρατηγική επεξεργασία και μεταγινώσκειν**

Σύμφωνα με τους Gersten και συνεργάτες (2001) τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ χαρακτηρίζονται από ανεπαρκή χρήση των γνωστικών τους εργαλείων κατά την επεξεργασία πληροφοριών. Συνεχίζοντας, επισημαίνουν ότι η επικρατέστερη άποψη είναι πως οι δυσκολίες εντοπίζονται στους τομείς της στρατηγικής επεξεργασίας και του μεταγινώσκειν. Στο κρίσιμο ερώτημα που τίθεται, εάν δηλαδή μπορεί η αδυναμία χρήσης στρατηγικών κατά την ανάγνωση και αυθόρμητου ελέγχου της κατανόησης να καλυφθεί με παρεμβάσεις που διδάσκουν στα παιδιά αναγνωστικές στρατηγικές, η απάντηση φαίνεται να είναι θετική. Η πρωτοπόρος έρευνα των Wong & Wilson (1984) έδειξε πως η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τη στρατηγική επεξεργασία σε μαθητές με ΕΜΔ. Περαιτέρω, στην επισκόπηση της η Williams (2000) τονίζει πως οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη διδασκαλία της στρατηγικής επεξεργασίας κειμένου δείχνουν πολλά υποσχόμενες και ιδίως όταν είναι προσεκτικά σχεδιασμένες, συνεχίζονται για ικανό χρονικό διάστημα και επιβλέπονται στενά από τον διδάσκοντα, παρατηρείται ικανοποιητική διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων.

### **2.3.2 Γνώση κειμενικών δομών**

Οι μαθητές με ΕΜΔ φαίνεται να έχουν περιορισμένη γνώση των διαφορών ανάμεσα στα διάφορα είδη κειμενικής οργάνωσης και δομής (Gersten et al., 2001). Συγκεκριμένα, ο Cain (1996) υποστηρίζει πως οι μαθητές με ΕΜΔ επιδεικνύουν πιο περιορισμένη γνώση σχετικά με τη δομή μίας ιστορίας από νεότερα παιδιά με ίδιες δεξιότητες κατανόησης. Οι Meyer, Brandt και Bluth (1980) βρήκαν πως οι αναγνώστες που δεν γνωρίζουν αρκετά για την κειμενική δομή προσεγγίζουν το κείμενο χωρίς κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο δράσης. Συνεπώς, τείνουν να ανασύρουν πληροφορίες από το κείμενο με φαινομενικά

τυχαίο τρόπο. Οι Englert και Thomas (1987) έδειξαν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στο να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν ακόμα και όταν το επίπεδο της αποκωδικοποίησης βελτιώνεται. Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΜΔ φαίνονταν να αγνοούν την αδυναμία τους να κατανοήσουν το κείμενο. Μάλιστα τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια ακόμα και όταν το κείμενο διαβαζόταν στους μαθητές.

### **2.3.3 Γνώση Λεξιλογίου**

Η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και το λεξιλόγιο φαίνεται να είναι ισχυρή (Paul & O'Rourke, 1988). Παρόλο μάλιστα που η ακριβής φύση αυτής της σχέσης δεν είναι ακόμα απολύτως ξεκάθαρη, δείχνει να είναι σε μεγάλο βαθμό αμοιβαία (Gersten et al., 2001). Δηλαδή, η γνώση λεξιλογίου συμβάλει στην κατανόηση και αναπτύσσεται όσο αυξάνει η αναγνωστική εμπειρία (Rose, 2009). Μάλιστα, αυτό ισχύει και για τους αδύναμους μαθητές, καθώς η γνώση του λεξιλογίου τους παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με το πόσο εμπλέκονται σε αναγνωστικά έργα (Cunningham & Stanovich, 1998).

### **2.3.4 Χρήση Γνωστικού Υπόβαθρου**

Σύμφωνα με τη Williams (1993) οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται να συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στο να προσδιορίσουν ποιες είναι οι σημαντικές πληροφορίες κατά την περίληψη και τη συζήτηση μιας ιστορίας από ότι μαθητές ίδιας ηλικίας χωρίς ΕΜΔ. Τα ευρήματά της υποδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται στο να καταλάβουν ποιο είναι το νόημα, ίσως επειδή οι αναπαραστάσεις του κειμένου που δημιουργούν είναι λιγότερο αποτελεσματικές λόγω λανθασμένης χρήσης του γνωστικού υπόβαθρου ή εισαγωγής προσωπικών απόψεων. Επίσης σε μία άλλη έρευνα η ίδια συγγραφέας παρατήρησε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ έτειναν να εισάγουν ανακριβείς ή άσχετες πληροφορίες στην ιστορία και αυτοί οι μαθητές παρουσίαζαν μεγαλύτερες δυσκολίες στο να κάνουν ακριβείς προβλέψεις βασισμένοι στο περιεχόμενο της ιστορίας (Williams, 1991). Επίσης, οι Bos και Anders (1990) τόνισαν πως η περιορισμένη ή τμηματική γνώση των θεμάτων των κειμένων είχε αρνητικά αποτελέσματα στην κατανόηση των μαθητών με ΕΜΔ. Υποστηρίζουν μάλιστα πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να

αφιερώνουν χρόνο στην προαναγνωστική συζήτηση του θέματος του κειμένου.

### 2.3.5 Αναγνωστική Ευχέρεια και Κατανόηση

Η αναγνωστική επάρκεια σε μία ΞΓ αποτελείται από τουλάχιστον δύο επίπεδα – το ένα σχετίζεται με τη φωνολογική επεξεργασία και απαιτείται για την επαρκή αναγνώριση των λέξεων, ενώ το άλλο σχετίζεται με ένα βαθύτερο σημασιολογικό επίπεδο που απαιτείται για την κατανόηση (Lundberg, 2002). Οι Cunningham και Stanovich (1998) υποστηρίζουν πως όταν η διαδικασία της αναγνώρισης των λέξεων είναι αργή και κοπιαστική, δεσμεύονται γνωστικοί πόροι οι οποίοι θα έπρεπε να αφιερώνονται στην κατανόηση. Αυτό παρεμποδίζει την κατανόηση του νοήματος από τον μαθητή και οι απογοητευτικές αναγνωστικές εμπειρίες πολλαπλασιάζονται με αποτέλεσμα η ανάγνωση είτε να αποφεύγεται είτε απλώς να γίνεται μηχανικά χωρίς πραγματική γνωστική εμπλοκή. Η λογική πίσω από το να αναπτύσσονται οι δεξιότητες αναγνωστικής ευχέρειας είναι πως όταν δίνεται μεγάλη προσοχή σε βασικές διαδικασίες όπως η αναγνώριση λέξεων, τότε δεν είναι διαθέσιμοι αρκετοί πόροι για να επιτευχθεί η ανώτερη επεξεργασία που απαιτείται για την κατανόηση (Chall, 1996; LaBerge & Samuels, 1974). Όπως εξηγούν οι H.L. Swanson και Alexander (1997), σε αυτή την περίπτωση η επεξεργασία που απαιτείται για την αναγνώριση των λέξεων θα δημιουργήσει επιπλέον απαιτήσεις από τις λειτουργίες της εργαζόμενης μνήμης και τελικά θα περιορίσει τους διαθέσιμους πόρους που αφορούν στην προσοχή και οι οποίοι κρίνονται απαραίτητοι για την κατανόηση του κειμένου.

Από την άλλη, η Nijakowska (2010) θεωρεί πως η μειωμένη αναγνωστική κατανόηση δεν αποτελεί ένα ειδικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, αλλά μία συνέπεια της επίμονης δυσκολίας στην αναγνώριση έντυπων λέξεων που επέρχεται σαν αποτέλεσμα της δυσλεξίας και η οποία προξενεί με τη σειρά της άλλες δυσκολίες. Συνεχίζοντας, προσθέτει πως ο χαρακτήρας της ανάγνωσης είναι πολυπαραγοντικός και ενσωματώνει τρεις πλευρές – την τεχνική, δηλαδή την αποκωδικοποίηση, τη σημασιολογική που λειτουργεί ως κατανόηση και την διανοητική η οποία υλοποιείται ως κριτική σκέψη. Η Geva (2000) επίσης θεωρεί πως έναν από τους λόγους που τα παιδιά με ΕΜΔ δυσκολεύονται με την

κατανόηση κειμένων σε μία ΞΓ, αποτελούν οι φτωχές τους δεξιότητες στην αναγνώριση λέξεων. Σαν πιθανή λύση στα προβλήματα κατανόησης οι Schneider και Ganschow (2000) προτείνουν συστηματική έκθεση σε μεγάλες ποσότητες γραπτού λόγου, ούτως ώστε να αναπτυχθεί η αυτοματοποίηση και οι δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων, οπότε οι μαθητές να αποκωδικοποιούν επιτυχώς. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί κρίσιμο για έναν ακόμα λόγο, καθώς σύμφωνα με τον Rose (2009) όταν οι αναγνωστικές δυσκολίες επιμένουν μακροχρόνια, τότε τα παιδιά αποτυγχάνουν στο να αναπτύξουν επαρκείς στρατηγικές κατανόησης λόγω περιορισμένης εξάσκησης και μειωμένης έκθεσης σε γραπτό λόγο.

Στην πλειοψηφία της η έρευνα επάνω στη σχέση ευχέρειας και κατανόησης έχει διεξαχθεί λαμβάνοντας υπόψιν τα αγγλικά σαν ΜΓ των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, στη μεγάλη κλίμακα ανάλυση δεδομένων τους ο Pinnell και οι συνεργάτες του (1995) βρήκαν σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στην ευχέρεια και την κατανόηση. Οι Strecker, Roser και Martinez (1998) κατέληξαν πως η ευχέρεια έχει αποδειχθεί πως έχει αμφίδρομη σχέση με τη κατανόηση, όπου η μία ενισχύει την άλλη. Τόσο την ισχυρή συσχέτιση της ευχέρειας με την κατανόηση όσο και την αμφίδρομη φύση αυτής της σχέσης υποστηρίζουν και αρκετοί άλλοι ερευνητές (Jenkins et al., 2003; Klauda & Guthrie, 2008; Pikulski & Chard, 2005). Λιγότεροι ερευνητές έχουν πραγματευθεί αυτή τη σχέση στην περίπτωση που τα αγγλικά αποτελούν ΔΓ ή ΞΓ για τους μαθητές. Συγκεκριμένα η D.L. Baker και οι συνεργάτες της (2011), οι οποίοι μελέτησαν την επιρροή της κατανόησης επάνω στην ευχέρεια και στις δύο γλώσσες παιδιών με ισπανικά σαν ΜΓ που μάθαιναν αγγλικά σαν ΔΓ, υποστηρίζουν πως η θετική σχέση φαίνεται να είναι συνεπής και στις δύο γλώσσες των μαθητών. Επίσης, οι Jiang, Sawaki και Sabatini (2012) βρήκαν ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στην ευχέρεια και την κατανόηση στα αγγλικά σαν ΞΓ για μαθητές με κινέζικα σαν ΜΓ.

### **2.3.6 Κίνητρα και Επιμονή στο Έργο**

Η ανάγνωση αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί την επιτυχή επιλογή, εφαρμογή και έλεγχο πολλαπλών στρατηγικών, απαιτήσεις δηλαδή που δημιουργούν μεγάλες δυσκολίες στα παιδιά με ΕΜΔ (Wixson et al.,

1991). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως πολλές στρατηγικές κατανόησης είναι απαιτητικές και μπορεί να αποθαρρύνουν τους μαθητές με ΕΜΔ (Gersten et al., 2001). Ουσιαστικά, ένα χαρακτηριστικό των μαθητών με ΕΜΔ το οποίο παρεμποδίζει την αναγνωστική κατανόηση αποτελεί η μειωμένη επιμονή στο έργο (limited task persistence) (McKinney, Osborne, & Schulte, 1993). Μάλιστα τα κίνητρα και η επιμονή φαίνεται να επηρεάζουν την απόδοση και σχετίζονται με την αίσθηση αποτυχίας και ματαίωσης που μπορεί να νοιώθει ο μαθητής ερχόμενος αντιμέτωπος με αναγνωστικά έργα (Gersten et al., 2001). Επίσης η Carrell (1991) βρήκε πως όσον αφορά στην ανάγνωση σε μία ΞΓ, η αυτοπεποίθηση και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά την κατανόηση, με τους μαθητές που ανέφεραν πως παραιτούνταν και σταματούσαν το διάβασμα όταν δεν καταλάβαιναν να τείνουν να έχουν τη χαμηλότερη συνολική κατανόηση.

Στον τομέα των ΞΓ, οι Kormos και Kontra (2008) υποστηρίζουν πως εξαιτίας της συνεχούς αίσθησης αποτυχίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΜΔ κατά την εκμάθηση ΞΓ, κινδυνεύουν να χάσουν τα κίνητρα τους για μάθηση. Η Reraki (2015) επίσης κατέληξε πως η αρνητική αυτοεικόνα των μαθητών αυτών φαίνεται να αλλάζει δύσκολα, καθώς καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς της οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τον εαυτό παρέμειναν χαμηλές. Επιπλέον, σύμφωνα με τις Kormos και Csizér (2010) οι μαθητές με δυσλεξία έχουν σαφώς πιο αρνητική αυτοεικόνα όσον αφορά στην εκμάθηση μίας ΞΓ από ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία. Λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της ΞΓ, θεωρούν πως τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον δεν θα επιτύχουν σε αυτό τον τομέα, γεγονός που τους παγιδεύει σε ένα φαύλο κύκλο χαμηλών κινήτρων και ανεπιτυχούς μάθησης. Κλείνουν τονίζοντας τη σημασία που έχει η δημιουργία συνθηκών μάθησης από τους εκπαιδευτικούς κατά τις οποίες οι μαθητές να βιώνουν επιτυχία, όσο μικρή κι αν είναι αυτή. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Rose (2009), ο οποίος επιμένει πως οι παρεμβάσεις πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά ώστε να καταλήγουν σε πρόοδο, ακόμα και αργή, η οποία θα πρέπει να επιβραβεύεται. Αντίστοιχα, η Reraki (2015) βρήκε πως τα κίνητρα των μαθητών με δυσλεξία κατά το μάθημα αγγλικών ως ΞΓ εξαρτώνταν σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο προσέγγισης του δασκάλου τους αλλά και από την ανταπόκριση των συμμαθητών τους.

## **2.4 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις**

### **2.4.1 Άμεση δομημένη πολυαισθητηριακή διδασκαλία**

Η σύγχρονη τάση στη διδασκαλία ΞΓ χαρακτηρίζεται από έμφαση στις επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας κατά τις οποίες τονίζεται η διαδικασία εξαγωγής νοήματος από τα συμφραζόμενα και ταυτόχρονα δίνεται μικρότερη σημασία στην απευθείας διδασκαλίας του ήχου, της σχέσης του με το σύμβολο και των γραμματικών κανόνων (Nijakowska, 2010). Στην περίπτωση όμως των μαθητών με ΕΜΔ φαίνεται να υπάρχουν περιορισμένες αποδείξεις αναφορικά με την επιτυχία αυτών των μεθόδων (Ganschow et al., 1998; Ganschow & Sparks, 2000). Αντίθετα, σύμφωνα με την Koda (1992) βασικές γλωσσικές λειτουργίες όπως η αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση σε μία ΞΓ.

Όσο για τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των δεξιοτήτων, συστήνεται η πρώιμη, άμεση και σαφής (explicit) διδασκαλία του ορθογραφικού συστήματος (ήχος – σύμβολο) της ΞΓ, καθώς και αυξημένη έκθεση στο γραπτό λόγο, ιδίως στην περίπτωση μαθητών με δυσκολίες στη μητρική γλώσσα (Kahn-Horwitz, Shimron, & Sparks, 2006; Nijakowska, 2010; Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, & Javorsky, 2006). Μάλιστα η απευθείας δομημένη πολυαισθητηριακή διδασκαλία (multisensory structured learning - MSL) έχει αποδειχθεί επιτυχής κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε παιδιά με δυσλεξία τόσο στη ΜΓ όσο και στην ΞΓ (Ganschow et al., 1998; Nijakowska, 2008; Sparks & Ganschow, 1993).

### **2.4.2 Εκπαιδευτικές προσαρμογές (educational accommodations)**

Αν και κάποια παιδιά με δυσλεξία τα οποία μαθαίνουν μία ΞΓ μπορούν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα με σχετική ευκολία αν γίνουν κάποιες μικρές αλλαγές και προσαρμογές, για άλλα παιδιά δείχνει απαραίτητο η διδασκαλία να παρέχεται στο πλαίσιο της πολύ μικρής ομάδας ή και σαν ατομικό μάθημα (Bogdanowicz & Sayles, όπ. αναφ. στη Nijakowska, 2010).

Συγκεκριμένα, ένα στοιχείο που φαίνεται να ωφελεί τα παιδιά με ΕΜΔ και να βοηθά στο να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους κατά την εκμάθηση ΞΓ είναι η χρήση της τεχνολογίας (κομπιούτερ, ηχογραφημένα βιβλία, διαδραστικός πίνακας) (Dimitriadi, 2000; Ganschow, Schneider, & Evers, 2000; Pfenninger, 2015). Επιπλέον, η δυνατότητα να φτιάχνουν μόνοι τους τα παιδιά τα βοηθήματα που χρησιμοποιούν αποδεικνύεται μία πολύτιμη εκπαιδευτική εμπειρία χάρη στην κιναισθητική – απτική εξάσκηση του παιδιού (Nijakowska, 2010). Διαφαίνεται επίσης ξεκάθαρα η ανάγκη να αναπτυχθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι στρατηγικές αυτοδιόρθωσης των παιδιών και συγκεκριμένα η ικανότητα να εντοπίζουν ένα πρόβλημα, η γνώση ενός συνόλου στρατηγικών για να το λύσουν, η ικανότητα να επιλέξουν και να εφαρμόσουν την κατάλληλη στρατηγική και η ικανότητα να ελέγξουν το αποτέλεσμα (Schneider & Crombie, 2012). Τέλος, φαίνεται πως το να χρησιμοποιείται μεν η ΞΓ κατά τη διδασκαλία αλλά να γίνεται παράλληλα χρήση και της ΜΓ για να υποστηριχθεί η διδασκαλία της φωνολογίας και της σύνταξης, προσφέρει ένα επιπλέον όφελος στα παιδιά με ΕΜΔ (Sparks et al., 1992).

#### **2.4.3 Περιορισμοί στην πρακτική εφαρμογή**

Μία παράμετρος η οποία βέβαια είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν είναι πως αυτού του είδους η εξειδικευμένη διδασκαλία ΞΓ δεν παρέχεται επί του παρόντος στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων ΞΓ δεν εστιάζουν στο πως να καλυφθούν επιτυχώς οι ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ μέσω σαφούς διδασκαλίας (Pfenninger, 2015). Η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα πάνω στον συγκεκριμένο τομέα αντικατοπτρίζεται στην έρευνα των Lemperou, Chostelidou και Griva (2011), της Reraki (2015) καθώς και της Rontou (2011, 2012), όλες εκ των οποίων αναφέρουν πως φαίνεται να υπάρχει ανάγκη τόσο αρχικής όσο και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης πάνω στη δυσλεξία για τους δασκάλους αγγλικών που διδάσκουν στα σχολεία. Συνεχίζοντας, η Rontou (2011, 2012, 2013) εφιστά την προσοχή και στα υπόλοιπα προβλήματα που κάνουν τους στόχους της διαφοροποίησης για μαθητές με δυσλεξία στο δημόσιο ελληνικό



σχολείο μη εφικτούς, και συγκεκριμένα, πέραν της έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών, αναφέρει τις ανεπαρκείς διαγνώσεις, την ασαφή πολιτική των σχολείων αλλά και του κράτους, τη μικρή διάρκεια των μαθημάτων και το μεγάλο αριθμό μαθητών σε κάθε τάξη καθώς και την έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους ειδικούς. Λόγω αυτής της κατάστασης η συνιστώμενη, εξειδικευμένη μαθησιακή υποστήριξη περιορίζεται στο να παρέχεται εκτός σχολικού πλαισίου (Lovett et al., 2008; Vellutino et al., 2004). Ακόμα και στην περίπτωση της Reraki (2015) όπου επιχειρήθηκε χρήση ενταξιακών πρακτικών προς όφελος των μαθητών με δυσλεξία μέσα στην τάξη αγγλικών στο σχολείο, δεν παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, οπότε η συγγραφέας πιθανολογεί πως ενδεχομένως οι μαθητές θα είχαν ωφεληθεί από επιπλέον βοήθεια με τη μορφή ιδιαίτερων μαθημάτων και από πιο μακροχρόνια παρέμβαση.

## **2.5 Παρεμβάσεις στην περιοχή της ανάγνωσης**

Οι Vaughn και Roberts (2007) ανάμεσα στα κρίσιμα στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν μία πρόιμη παρέμβαση στην περιοχή της ανάγνωσης αναφέρουν πρώτον τη διδασκαλία που στοχεύει στην ευχέρεια, δηλαδή το να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες εξάσκησης στην ανάγνωση ώστε να επιτευχθεί επαρκής ταχύτητα και να βεβαιωθεί πως η κατανόηση δεν επηρεάζεται από την προσπάθεια αποκωδικοποίησης. Δεύτερον, τονίζουν τη διδασκαλία λεξιλογίου, δηλαδή το να διδάσκεται στους μαθητές το πως να αναγνωρίζουν τη σημασία των λέξεων που διαβάζουν και τρίτον αναφέρουν τη διδασκαλία της κατανόησης, όπου οι μαθητές διδάσκονται πως να ελέγχουν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν, συνδέοντας ό,τι διαβάζουν με την πρότερη γνώση τους και κάνοντας ερωτήσεις πάνω σε αυτά που διαβάζουν. Όσον αφορά σε παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν με μεγαλύτερα παιδιά (7-12 ετών), τόσο ο Brooks (2007) και ο Singleton (2009) στις επισκοπήσεις τους ανέφεραν ως παράγοντες που επηρέασαν το ποσοστό επιτυχίας της ανταπόκρισης στην παρέμβαση τη σοβαρότητα των δυσκολιών, τους οικογενειακούς παράγοντες κινδύνου, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις συνοδές δυσκολίες. Συνεχίζοντας, παρέθεσαν πως κατά μέσο όρο τα παιδιά

ως αποτέλεσμα των παρεμβάσεων κατάφεραν να ανεβάσουν την επάρκεια αποκωδικοποίησης από χαμηλότερα από το 10<sup>ο</sup> εκατοστημόριο περίπου στο 38<sup>ο</sup> εκατοστημόριο, ενώ τα οφέλη στην κατανόηση ήταν πιο κυμαινόμενα. Σε μία αντίστοιχη επισκόπηση που έγινε στην Αμερική από τις Vaughn, Moody και Schumm (1998) ανάμεσα στους λόγους αποτυχίας των αναγνωστικών παρεμβάσεων σε μεγαλύτερα παιδιά αναφέρθηκαν η ανεπαρκής ένταση της παρέμβασης καθώς και η ανεπαρκής άμεση διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Τέλος ο Brooks (2007) τονίζει τη σημασία εντατικής ατομικής παρέμβασης από εξειδικευμένους δασκάλους στην περίπτωση παιδιών με επίμονες δυσκολίες και μάλιστα αναφορικά με την κατανόηση θεωρεί πως για να βελτιωθεί πρέπει να τεθεί σαν άμεσος στόχος.

### **2.5.1 Ευχέρεια – Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση**

Πολλές από τις παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της ευχέρειας εστιάζουν στην επαναλαμβανόμενη ανάγνωση (Meyer & Felton, 1999). Οι θεωρίες που στηρίζουν αυτή τη μέθοδο είναι η Θεωρία της Αυτοματοποίησης (Automaticity Theory) (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994) και η Θεωρία της Λεκτικής Ικανότητας (Verbal Efficiency Theory) (Perfetti, 1988). Και οι δύο αυτές θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι πόροι της προσοχής που μπορούν να κατανεύουν κάθε χρονική στιγμή οι αναγνώστες είναι περιορισμένες. Μάλιστα σύμφωνα με τη Θεωρία της Αυτοματοποίησης η διαδικασία της ανάγνωσης πρέπει να εκτελείται δίνοντας την ελάχιστη δυνατή προσοχή ώστε να επιτυγχάνεται η κατανόηση.

Στην πράξη, υπάρχει ικανός αριθμός μελετών που παρέχει υποστήριξη για τη χρήση της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, τόσο στη ΜΓ όσο και στην ΔΓ και ΞΓ. Στην επισκόπηση τους οι Chard, Vaughn και Tyler (2002) συμπεριέλαβαν επιτυχείς παρεμβάσεις που χρησιμοποίησαν επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για τη βελτίωση της ευχέρειας κατά την ανάγνωση στα αγγλικά σαν ΜΓ. Γενικά παρατήρησαν πως οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούσαν επαναλαμβανόμενη ανάγνωση σχετίζονταν με βελτίωση του ρυθμού, της ακρίβειας και της κατανόησης. Συγκεκριμένα, σημείωσαν πως η μεγαλόφωνη ανάγνωση οδηγούσε

σε μεγαλύτερο όφελος από τη σιωπηλή ανάγνωση. Επίσης κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η παρέμβαση ήταν πιο επιτυχημένη όταν χρησιμοποιούνταν μοντέλο που υποδείκνυε στο μαθητή το σωστό τρόπο ανάγνωσης και μάλιστα τα καλύτερα αποτελέσματα παρατηρούνταν όταν σαν μοντέλο λειτουργούσε ο δάσκαλος ή ένας άλλος ενήλικος αναγνώστης. Το ηχογραφημένο μοντέλο ή η χρήση του υπολογιστή σαν μοντέλο φάνηκε να αποτελεί ένα ικανοποιητικό υποκατάστατο που επέφερε και πάλι σαφώς καλύτερα αποτελέσματα από την ανάγνωση χωρίς μοντέλο. Μάλιστα το να ακούει πρώτα ο μαθητής το κείμενο φάνηκε να βοηθά και στην κατανόηση καθώς οι μαθητές μπορούσαν να εστιάσουν εκεί παρά να κατευθύνουν όλη τους την προσοχή στην αποκωδικοποίηση. Το όφελος από την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση φάνηκε να αυξάνει ανάλογα με τον αριθμό των επαναλήψεων, δηλαδή τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα με επτά από ότι με τρεις επαναλήψεις. Στις περιπτώσεις όπου παρεχόταν ανατροφοδότηση και τα λάθη διορθώνονταν, οι μαθητές έκαναν μεγαλύτερη πρόοδο στην ευχέρεια μειώνοντας τα αναγνωστικά λάθη. Τέλος, η σταδιακή έκθεση του μαθητή σε πιο απαιτητικό κείμενο φάνηκε να βοηθά τη βελτίωση της ευχέρειάς τους.

Αναφορικά με τη χρήση της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης κατά την εκμάθηση ΞΓ, τόσο ο N.J. Anderson (1994) όσο και ο Grabe (1991) την προτείνουν σαν μία πολλά υποσχόμενη μέθοδο που μπορεί να ανάπτυξει την ευχέρεια και την κατανόηση των αναγνωστών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Długosz (2000) καθώς και οι Taguchi και Gorsuch (2002), οι οποίοι παρατήρησαν πως η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση βοήθησε στην οπτική αναγνώριση ολόκληρων λέξεων και φράσεων (sight recognition of words and phrases) και οδήγησε σε αυξημένη ευχέρεια και κατανόηση. Η Blum και οι συνεργάτες της (1995) χρησιμοποίησαν στην παρέμβαση τους επαναλαμβανόμενη ανάγνωση με τη χρήση ηχογραφημένου μοντέλου όπου τα κείμενα ήταν προοδευτικά αυξανόμενης δυσκολίας και η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με τη μορφή της εργασίας στο σπίτι. Κατέληξαν πως η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση βελτίωσε την ευχέρεια των παιδιών και επίσης αύξησε τα κίνητρά τους για ανάγνωση. Στην έρευνά τους με Ιάπωνες μαθητές που διάβαζαν στα αγγλικά σαν ξένη γλώσσα οι Taguchi, Takayasu-Maass και Gorsuch (2004) χρησιμοποίησαν σιωπηλή επαναλαμβανόμενη ανάγνωση υποβοηθούμενη

από ακουστικό υλικό και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση αποδείχθηκε αποτελεσματική στο να αυξήσει την ευχέρεια των μαθητών, γεγονός που οδήγησε σε βελτίωση της κατανόησης και αυξημένα κίνητρα των μαθητών. Επίσης οι μαθητές δήλωσαν πως η παρέμβαση τους βοήθησε να βελτιώσουν την προφορά άγνωστων λέξεων που συναντούσαν στα κείμενα. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Gorsuch και Taguchi (2008), ενώ οι ίδιοι ερευνητές (2010) έκριναν πως η αποτελεσματικότητα της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης ήταν μεγαλύτερη όταν οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν με συνέπεια και ήταν μακροχρόνιες (πολλούς μήνες ή και περισσότερο) και σε αυτή την περίπτωση τα οφέλη στην ευχέρεια και μερικές φορές και στην κατανόηση φάνηκε να μεταφέρονται και σε νέα αδιάκτα κείμενα.

### **2.5.2 Κατανόηση**

Η κατανόηση φαίνεται εκτός από την αναγνωστική ευχέρεια να επηρεάζεται και από την πρότερη γνώση του ατόμου καθώς και από υψηλού επιπέδου ικανότητες κατανόησης όπως η πρόβλεψη, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η συνεχής αυτοπαρακολούθηση της κατανόησης (R.C. Anderson, & Pearson, 1984). Αυτές οι ικανότητες στην πράξη μεταφράζονται σαν χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Η κατανόηση είναι ανεπαρκής όταν οι μαθητές έχουν προβλήματα με ένα ή περισσότερα από τα υπόλοιπα: α) αποκωδικοποίηση λέξεων, β) επαρκή ταχύτητα και ακρίβεια κατά την ανάγνωση (ευχέρεια), γ) κατανόηση της σημασίας των λέξεων, δ) σύνδεση του περιεχομένου με πρότερη γνώση, ε) εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης, στ) αυτοπαρακολούθηση της κατανόησης (National Institute for Literacy, 2001; RAND Reading Study Group, 2002).

Στην επισκόπηση μελετών με παρεμβάσεις οι οποίες στόχευαν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μεγαλύτερων μαθητών (11-21 ετών) με επίμονες ΕΜΔ και τα αγγλικά σαν ΜΓ, η Edmonds και οι συνεργάτες της (2009) κατέληξαν πως για να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα η παρέμβαση έπρεπε να είναι είτε στοχευμένη στη διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων κατανόησης είτε – σε μικρότερο βαθμό

– να χρησιμοποιεί στρατηγικές αποκωδικοποίησης λέξεων (decoding strategies). Συγκεκριμένα τα θετικότερα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν σε παρεμβάσεις όπου χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός πολλαπλών στρατηγικών κατανόησης (πρόβλεψης και κειμενικής δομής) και εντατικής χορήγησης (V. Anderson et al., 1995) καθώς και όταν χρησιμοποιήθηκαν γραφικοί οργανωτές (DiCecco & Gleason, 2002). Επίσης, αποτελεσματικές φάνηκε να είναι παρεμβάσεις όπου η συχνότητα χορήγησης ήταν καθημερινή (Mastropieri et al., 2001). Τέλος, η Edmonds και οι συνεργάτες της (2009) κατέληξαν πως οι μεγαλύτεροι μαθητές με επίμονες ΕΜΔ ωφελήθηκαν από σαφή διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης (επίδειξη και έκφωνη σκέψη) σε συνδυασμό με στρατηγικές ευχέρειας και αποκωδικοποίησης για όσους το χρειάζονταν, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες επωφελήθηκαν από αυξημένες ευκαιρίες ανάγνωσης νέων κειμένων ώστε να εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει.

Όσο για τις ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, αποτελεσματική φάνηκε να είναι η σαφής και άμεση διδασκαλία, κατά την οποία χρησιμοποιούνταν επίδειξη και ακολουθούνταν πρώτα από καθοδηγούμενη εξάσκηση και μετά από αυτόνομη εξάσκηση με βαθμιαία φθίνουσα υποστήριξη (Gajria & Salvia, 1992; Gardill & Jitendra, 1999). Επίσης συστήνονταν συνεχής παρακολούθηση της χρήσης της στρατηγικής από τον διδάσκοντα και μεγάλη διάρκεια παρέμβασης (Gersten et al., 2001). Οι Kamil και συνεργάτες (2008) πρότειναν στην αναφορά τους με αποτελεσματικές πρακτικές βελτίωσης της κατανόησης τόσο την άμεση και σαφή διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης όσο και τη διδασκαλία λεξιλογίου, την εκτεταμένη συζήτηση επάνω στο νόημα του κειμένου καθώς και την αύξηση των κινήτρων και εμπλοκής των μαθητών. Τέλος οι Duke και Pearson (2002) σε μία ανακεφαλαίωση πρακτικών που επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στον τομέα της κατανόησης ανέφεραν τις προβλέψεις επάνω στο περιεχόμενο του κειμένου, τη χρήση οπτικών βοηθημάτων, και την εξαγωγή ερωτήσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

### **2.5.2.1 Στρατηγικές Κατανόησης**

Οι παρεμβάσεις οι οποίες στόχευαν στη βελτίωση της κατανόησης παιδιών με ΕΜΔ και αγγλικά σαν ΜΓ και επέφεραν θετικά αποτελέσματα, χρησιμοποίησαν στην

πλειονηφία τους σαφή διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης που σχετίζονταν με την εύρεση της κύριας ιδέας ή τη συνόψιση, καθώς επίσης και στρατηγικές πρόβλεψης, προεπισκόπησης, ανακεφαλαίωσης, μνημονικές στρατηγικές και στρατηγικές αυτοπαρακολούθησης (Gersten et al., 2001; Solis et al., 2011). Στις στρατηγικές εύρεσης της κύριας ιδέας περιλαμβάνονταν η υπογράμμιση της κύριας ιδέας και η εύρεση των υποστηρικτικών στοιχείων (Bakken, Mastropieri, & Scruggs, 1997), οι αυτοερωτήσεις (Graves & Levin, 1989), η απάντηση στις ερωτήσεις Wh- (ποιος, τι, που, πότε, πως) (Jitendra, Hoppes, & Xin, 2000) και οι κανόνες περίληψης (Gajria & Salvia, 1992). Στις στρατηγικές αυτοπαρακολούθησης περιέχονταν κάρτες αυτοπαρακολούθησης με τα βήματα της διαδικασίας (Malone & Mastropieri, 1991) και κάρτες προτροπής και υπενθύμισης των στρατηγικών (Jitendra, Cole, Hoppes, & Wilson, 1998; Jitendra et al., 2000). Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός στρατηγικών, όπως: α) στη μελέτη των Englert και Mariage (1991), όπου χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές πρόβλεψης, οργάνωσης της πρότερης γνώσης επάνω στο θέμα, εύρεσης κειμενικής δομής και αξιολόγησης της κατανόησης, β) στη μελέτη των Klingner και Vaughn (1996), όπου χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές προεπισκόπησης, διευκρίνισης, δημιουργίας ερωτήσεων και συνόψισης, καθώς και γ) στη μελέτη του Kim και των συνεργατών του (2006), όπου συνδυάστηκαν στρατηγικές προεπισκόπησης, συνεχούς παρακολούθησης της κατανόησης, εύρεσης βασικής ιδέας και ανακεφαλαίωσης.

### **2.5.2.2 Αναγνωστική Κατανόηση στη ΔΓ ή ΞΓ**

Όσον αφορά στην έρευνα επάνω στην κατανόηση κατά την εκμάθηση αγγλικών σαν ΔΓ από μαθητές με ΕΜΔ, αν και μπορεί να θεωρηθεί μάλλον περιορισμένη επί του παρόντος, είναι παρ' όλ' αυτά πολλά υποσχόμενη. Οι Klingner και Vaughn (1996), οι οποίες χρησιμοποίησαν αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching) με ΜΑΔΓ, ανέφεραν πως όλοι οι μαθητές παρουσίασαν σημαντικά οφέλη στην κατανόηση, και μάλιστα πως το ποσοστό μαθητών που φάνηκε να ωφελείται από τη διδασκαλία στρατηγικών ήταν μεγαλύτερο απ' όσο θα μπορούσε να προβλεφθεί με βάση την πρότερη έρευνα και πως οι μαθητές συνέχισαν να παρουσιάζουν βελτίωση ακόμα και όταν είχε αρθεί η υποστήριξη

από ενήλικο. Οι Tang και Moore (1992) χρησιμοποίησαν διδασκαλία προαναγνωστικών στρατηγικών (συζήτηση τίτλου και προ-διδασκαλία λεξιλογίου) με ενήλικους ΜΑΔΓ και παρατήρησαν βελτίωση της κατανόησης. Επιπλέον, στην περίπτωση τους η προσθήκη μίας μεταγνωστικής στρατηγικής συνδέθηκε με αυξημένη διατήρηση των αποτελεσμάτων. Οι Tam, Heward και Heng (2006), οι οποίοι συνδύασαν προ-διδασκαλία λεξιλογίου με επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και υλοποίησαν την παρέμβαση με ΜΑΔΓ με σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση, παρέθεσαν πως η παρέμβαση βελτίωσε τόσο την ευχέρεια όσο και την κατανόηση των μαθητών. Στην έρευνά τους με μαθητές που είχαν τα αγγλικά σαν ΞΓ οι Gorsuch και Taguchi (2010) παρατήρησαν πως κατά τη διάρκεια μίας παρέμβασης με τη χρήση επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης υποβοηθούμενης από ακουστικό υλικό, οι μαθητές στις αυτοαναφορές τους ανέφεραν επανειλημμένως πως έκαναν χρήση στρατηγικών κατανόησης και μεταγνωστικών στρατηγικών, τις οποίες μάλιστα δεν είχαν διδαχθεί επί τούτου μέσα στα πλαίσια της παρέμβασης. Οι ερευνητές σχημάτισαν την εικασία πως η παρέμβαση ώθησε τους συμμετέχοντες στο να αναπτύξουν τη χρήση στρατηγικών τις οποίες είχαν ίσως διδαχθεί σε κάποιο άλλο μάθημα αγγλικών στο παρελθόν. Τέλος, οι August και Shanahan (2006) κρίνουν πως οι ΜΑΔΓ χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη στον τομέα της προφορικής γλώσσας και του λεξιλογίου από ότι οι ΜΑΜΓ ούτως ώστε να επωφεληθούν από τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης.

### **2.5.3 Διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων**

Μέσα από την εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας των Gersten et al. (2001) διαφαίνεται ξεκάθαρα πως συχνά η έρευνα επάνω στη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών υστερεί στον τομέα της διατήρησης (maintenance) και μεταφοράς (transfer) των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως από τις οκτώ μελέτες που εξέτασαν οι συγγραφείς στο τμήμα που αφορούσε στην ταυτόχρονη χρήση πολλαπλών στρατηγικών, μόνο η μία, αυτή των Jitendra, Cole, Hoppes, και Wilson, ερευνούσε τη διατήρηση των αποτελεσμάτων μετά από έξι, δέκα και δεκαέξι εβδομάδες και μάλιστα τα αποτελέσματα ως προς τη διατήρηση ήταν

αρνητικά. Όσον αφορά στη μεταφορά της χρήσης των στρατηγικών σε αδίδακτο κείμενο, οι Englert και Mariage (1991), των οποίων η δίμηνη παρέμβαση ήταν από τις πλέον μακροχρόνιες μέσα στην ομάδα από αυτές που αφορούσαν στην παράλληλη χρήση περισσότερων στρατηγικών, ανέφεραν εντυπωσιακά αποτελέσματα στη μεταφορά των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε νέο αδίδακτο κείμενο. Η επιτυχία αποδίδονταν από τους ίδιους εν μέρη στο γεγονός ότι δόθηκε μεγάλη προσοχή στο να περάσει σταδιακά ο έλεγχος για τη χρήση των στρατηγικών από το δάσκαλο στους μαθητές. Καταλήγοντας, οι Gersten et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η παράλληλη χρήση στρατηγικών, σε αντίθεση με τη χρήση μεμονωμένων στρατηγικών, δείχνει να έχει μεγάλες δυνατότητες όσον αφορά στη μεταφορά των αποτελεσμάτων και τέλος τονίζουν πως υπάρχει ανάγκη για πιο μακροχρόνιες παρεμβάσεις και επιπλέον έρευνα επάνω στη διατήρηση των αποτελεσμάτων.

## **2.6 Ανταπόκριση στην παρέμβαση και ΜΑΔΓ**

Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση (Response to Intervention) (RTI) είναι ένα μοντέλο πρόβλεψης τριών επιπέδων που επικεντρώνεται στην πρώιμη ανίχνευση και την ερευνητικά τεκμηριωμένη διδασκαλία. Οι ανάγκες των μαθητών καλύπτονται με διδασκαλία υψηλής ποιότητας και ο ρυθμός μάθησης παρακολουθείται παράλληλα ώστε να ληφθούν σημαντικές εκπαιδευτικές αποφάσεις (Sun, Nam, & Vanderwood, 2010). Συνεχίζοντας, οι συγγραφείς αναφέρουν πως αν και η χρήση του μοντέλου της RTI με ΜΑΔΓ δεν έχει μελετηθεί τόσο εκτενώς όσο με ΜΑΜΓ, παρ'όλ'αυτά υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις για το ότι η RTI μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα όταν χρησιμοποιηθεί με ΜΑΔΓ. Στην αναφορά τους για το Ινστιτούτο Επιστημών της Εκπαίδευσης ο Gersten και οι συνεργάτες του (2007) απεύθυναν ισχυρή σύσταση για τη χρήση εργαλείων της RTI και συγκεκριμένα ανίχνευση, ερευνητικά τεκμηριωμένη παρέμβαση και παρακολούθηση της προόδου (progress monitoring) με τους ΜΑΔΓ. Τόσο ο Gersten και οι συνεργάτες του (2007) όσο και οι McMaster, Wayman και Cao (2006) θεωρούν επίσης πως σε περιπτώσεις μαθητών με σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα η πρόοδος πρέπει να παρακολουθείται σε εβδομαδιαία βάση.



Επίσης οι Orosco και Klingner (2010) αναφέρουν πως γενικά οι μελέτες επάνω στην RTI παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα για τους ΜΑΔΓ οι οποίοι αντιμετωπίζουν αναγνωστικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, σε παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν κυρίως στη δεύτερη βαθμίδα της RTI φάνηκε οι μαθητές να επωφελούνται από εντατικές παρεμβάσεις, που περιλάμβαναν δηλαδή άμεση και σαφή διδασκαλία, ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας και προσεγγίσεις που ενσωμάτωναν φωνολογική ενημερότητα, αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων, ευχέρεια, ανάπτυξη λεξιλογίου και διδασκαλία δεξιοτήτων κατανόησης. (Linan-Thompson et al., 2006; Vaughn et al., 2006). Συνεχίζοντας, τα ευρήματα των παραπάνω ερευνητών επίσης κατέδειξαν πως οι μαθητές φάνηκε να ωφελούνταν εξίσου είτε η παρέμβαση υλοποιούνταν στη ΜΓ ή στη ΔΓ. Τονίστηκε επιπλέον η σημασία της υψηλής έντασης (50 λεπτά καθημερινά) και της μεγάλης χρονικής διάρκειας της παρέμβασης (επτά μήνες) (Linan-Thompson et al., 2006).

### **2.6.1 Παρακολούθηση της προόδου**

Όσο για την παρακολούθηση της προόδου, η έρευνα αν και περιορισμένη είναι πολλά υποσχόμενη και υποδεικνύει πως οι μετρήσεις βασισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum based measurements) (CBM) είναι έγκυρες (Linklater, O'Connor, & Palardy, 2009; Wayman et al., 2007) και αξιόπιστες (S. K. Baker & Good, 1995) για τους ΜΑΔΓ και πως η χρήση τους παρέχει μεγαλύτερες πιθανότητες στο σχολείο να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των ΜΑΔΓ (Williams et al., 2007). Οι Barrera και Liu (2010) συμφωνούν πως η χρήση CBM περιλαμβάνεται ανάμεσα στις καλύτερες εναλλακτικές για την αξιολόγηση των ΜΑΔΓ, αλλά επιστούν την προσοχή κατά της χρήσης σταθμισμένων δοκιμασιών χωρίς επαρκή έλεγχο της εγκυρότητας τους για χρήση με το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο οι McMaster, Wayman και Cao (2006) χορήγησαν πριν και μετά την παρέμβαση αρκετές σταθμισμένες δοκιμασίες με εξακριβωμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα κατά τη χρήση με ΜΑΔΓ. Κατόπιν, για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποίησαν δύο τύπους CBM – χρονομετρημένη προφορική ανάγνωση κειμένων και συμπλήρωση κειμένων με κενά. Και στις δύο περιπτώσεις τα κείμενα είχαν αντληθεί από την ύλη του αναλυτικού

προγράμματος της τάξης των παιδιών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εγκυρότητα κριτηρίου ήταν παρόμοια και για τους δύο τύπους μέτρησης, και τους σύστησαν αμφότερους σαν κατάλληλους για την παρακολούθηση της αναγνωστικής προόδου ΜΑΔΓ. Οι Wayman και συνεργάτες (2010) υλοποίησαν μία παρέμβαση γνωστή ως Στρατηγικές Εκμάθησης Υποβοηθούμενες από Συνομηλίκους (Peer Assisted Learning Strategies) (Fuchs et al., 1997) και για την παρακολούθηση της προόδου των ΜΑΔΓ χρησιμοποίησαν χρονομετρημένη προφορική ανάγνωση κειμένων και συμπλήρωση κειμένων με κενά. Αναφέρουν πως αν και το δείγμα τους ήταν μικρό τα αποτελέσματα τους μπορούν να θεωρηθούν ενθαρρυντικά όσον αφορά στη χρήση CBM. Η έρευνα των Betts, Muyskens, και Marston (2006) και των Muyskens, Betts, Lau και Marston (2009) επίσης παρέχει επιπλέον υποστήριξη αναφορικά με την αξιοπιστία της χρήσης CBM – και συγκεκριμένα τη μέτρηση αναγνωστικής ευχέρειας – με ΜΑΔΓ. Μάλιστα, οι μετρήσεις αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχία των μαθητών στην επίσημη κρατική γλωσσική αξιολόγηση.

## 2.7 Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψιν την παρούσα βιβλιογραφία επάνω στον τομέα της εκμάθησης αγγλικών ως ΔΓ ή ΞΓ από άτομα με ΕΜΔ προκύπτει η παρατήρηση της εξαιρετικά περιορισμένης έρευνας επάνω σε αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην περιοχή της ανάγνωσης αγγλικών ως ΞΓ για μαθητές με ΕΜΔ. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μία προκαταρκτική διερεύνηση επάνω στην αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων πρακτικών μέσω της μακροχρόνιας εφαρμογής τους στο πλαίσιο μίας μελέτης περίπτωσης. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει η εργασία είναι:

- α) Μπορεί η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση υποβοηθούμενη από ακουστικό υλικό να βελτιώσει την αναγνωστική ευχέρεια στα αγγλικά ως ΞΓ ενός μαθητή με ΕΜΔ;
- β) Είναι δυνατόν να επιτευχθεί διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων όσον αφορά στην ευχέρεια;

γ) Μπορεί η συνδυαστική χρήση πολλαπλών στρατηγικών κατανόησης να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση στα αγγλικά ως ΞΓ ενός μαθητή με ΕΜΔ;

δ) Είναι δυνατόν να επιτευχθεί διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων όσον αφορά στην κατανόηση;

### 3. Μεθοδολογία Έρευνας

#### 3.1 Ιστορικό Μαθητή

Ο Νικόλας (ψευδώνυμο) είναι σήμερα 14 ετών και φοιτά στη δευτέρα γυμνασίου. Όταν ξεκίνησε η παρούσα παρέμβαση ήταν 10 ετών και φοιτούσε στην πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η μητέρα του μαθητή προσέγγισε την ερευνήτρια στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της μαθησιακής κατάστασης του Νικόλα θεωρήθηκε σκόπιμο να συλλεχθούν στοιχεία με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, η οποία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των μελετών περίπτωσης (Robson, 2011). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη μητέρα και με τον ίδιο το μαθητή, σταθμισμένα και μη-σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης καθώς και Αξιολόγηση με Βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum Based Measurement). Παράλληλα, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης, παρέμβασης και διατήρησης των αποτελεσμάτων τηρήθηκε από την ερευνήτρια ημερολόγιο εκπαιδευτικού.

Κατ' αρχάς η ερευνήτρια προέβη σε ημιδομημένες συνεντεύξεις τόσο με τη μητέρα όσο και με τον ίδιο το μαθητή. Αρχικά συλλέχθηκαν δημογραφικές πληροφορίες καθώς και πληροφορίες που αφορούσαν στην μέχρι τότε μαθησιακή πορεία του παιδιού μέσω της μητέρα του. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της είχε επανειλημμένα ενημερωθεί από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο που φοιτούσε ο γιος της για τις μαθησιακές δυσκολίες που θεωρούσαν ότι αντιμετώπιζε. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την τότε δασκάλα της τάξης καθώς και με τις προηγούμενες δασκάλες του, ο μαθητής παρουσίασε δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης στην πρώτη τάξη. Στις επόμενες τάξεις συνάντησε δυσκολίες στην ευχέρεια κατά την ανάγνωση καθώς και στην κατανόηση γραπτού λόγου.

Περαιτέρω, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της μητέρας του αλλά και του ίδιου του μαθητή, αυτές οι δυσκολίες και ιδιαίτερα η δυσχέρεια στην κατανόηση φαίνεται πως επηρέαζαν την απόδοση του τόσο στα γλωσσικά όσο και στα μη γλωσσικά μαθήματα, καθώς η μελέτη του και η συμπλήρωση ασκήσεων ήταν σχεδόν πάντα

ιδιαίτερα αργή και κοπιαστική. Επιπλέον, ο Νικόλας ανέφερε αρκετές φορές είτε άμεσα είτε έμμεσα πως ένιωθε άγχος για τις επιδόσεις του στο σχολείο, ιδίως όταν σύγκρινε τον εαυτό του με τους άλλους μαθητές. Χαρακτηριστικά ρώτησε γιατί δεν φαινόταν στους άλλους τόσο δύσκολο το να διαβάζουν όσο σε αυτόν. Επίσης, τόνισε επανειλημμένα πως το σχολείο δεν του αρέσει και πως το θεωρεί χάσιμο χρόνου, τον οποίο θα προτιμούσε να αξιοποιήσει κάνοντας τα αγαπημένα του σπορ. Κατά γενική εκτίμηση της ερευνήτριας, ο μαθητής φάνηκε να φέρεται με σοβαρότητα δυσανάλογη με την ηλικία του και να είναι συχνά συλλογισμένος.

Όσον αφορά στην εκμάθηση αγγλικών ως ΞΓ, ο μαθητής ξεκίνησε να τα διδάσκεται στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου σε ηλικία οκτώ ετών. Παράλληλα με τη διδασκαλία στο σχολείο παρακολούθησε εξ αρχής και ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών στο σπίτι. Μετά από δύο χρόνια οι γονείς αποφάσισαν να ζητήσουν πιο εξειδικευμένη βοήθεια όσον αφορούσε στην εκμάθηση αγγλικών, καθώς θεώρησαν την πρόοδο του μη ικανοποιητική. Επίσης και ο ίδιος ήταν αρνητικός στο να συνεχίσει τα μαθήματα με την καθηγήτρια που είχε αναλάβει την προγύμνασή του. Οι γονείς ζήτησαν από την ερευνήτρια να αναλάβει την προγύμναση του στα αγγλικά.

### **3.2 Αξιολόγηση Δυσκολιών**

Στη συνέχεια αποφασίστηκε από κοινού με τους γονείς η ερευνήτρια να προβεί σε μία πρώτη αξιολόγηση της ανάγνωσης και της γραφής του Νικόλα στα αγγλικά αλλά και στα ελληνικά. Ακολουθήθηκε αυτή η προσέγγιση καθώς σύμφωνα με τις Helland και Kaasa (2005) η δυσλεξία μεν πρέπει να διαγιγνώσκεται στη ΜΓ αλλά παράλληλα η αξιολόγηση στην ΞΓ μπορεί να παράσχει πολύτιμες επιπρόσθετες πληροφορίες στη διάγνωση, ιδίως στην περίπτωση ατόμων με σχετικά καλή λειτουργία στη ΜΓ. Για την αξιολόγηση στα ελληνικά χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο και μη σταθμισμένο υλικό, αλλά καθώς στάθηκε αδύνατο να εντοπιστεί κάποιο σταθμισμένο εργαλείο που να αξιολογεί τις δεξιότητες της ΔΓ/ΞΓ μαθητών με δυσλεξία, για την αξιολόγηση στην ΞΓ χρησιμοποιήθηκε μη σταθμισμένο υλικό.

Συλλέχθηκαν αρχικά από την ερευνήτρια δείγματα ανάγνωσης και γραφής του στα αγγλικά. Παρατηρήθηκε σημαντική δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση, την

ευχέρεια και την κατανόηση γραπτού λόγου στα αγγλικά. Επίσης, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου γίνονταν συχνά λάθη ορθογραφίας και σύνταξης, τα οποία επηρέαζαν την κατανόηση τόσο των μεμονωμένων λέξεων όσο και του κειμένου γενικότερα. Παρατηρήθηκε επίσης πως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – τόσο σιωπηλής όσο και μεγαλόφωνης – το παιδί συχνά δυσανασχετούσε με το φωτισμό και παραπονιόταν πως το βιβλίο “γυαλίζει” και πως δεν μπορεί να δει τα γράμματα και κατ’ επέκταση να τα διαβάσει. Μετά από σχετική ερώτηση που έγινε στη μητέρα του η ερευνήτρια διαβεβαιώθηκε πως τον είχε εξετάσει οφθαλμίατρος και δεν είχε διαπιστωθεί πρόβλημα όρασης.

Κατόπιν χορηγήθηκε το Τεστ Ανάγνωσης Τεστ-Α (Panteliadou & Antoniou, 2007) σύμφωνα με τα αποτελέσματα του οποίου η συνολική επίδοση του μαθητή στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη μορφολογία – σύνταξη και την κατανόηση τον κατέταξε στο 26<sup>ο</sup> εκατοστημόριο αγοριών της ηλικίας του. Συγκεκριμένα, οι χαμηλότερες τιμές παρατηρήθηκαν στην αποκωδικοποίηση (5<sup>ο</sup> εκατοστημόριο) και στην ευχέρεια (10<sup>ο</sup> εκατοστημόριο), ενώ η τιμές για τη μορφολογία – σύνταξη και κατανόηση ήταν υψηλότερες (50<sup>ο</sup> και 40<sup>ο</sup> εκατοστημόριο αντίστοιχα). Επιπλέον, χορηγήθηκε το VAK Learning Styles Self-Assessment Questionnaire (Chislett, Charman, 2005). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έγιναν προφορικά στον μαθητή μεταφρασμένες στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα κατέταξαν τον μαθητή στον κιναισθητικό τύπο. Τέλος, για τον προσδιορισμό του επιπέδου του μαθητή στα αγγλικά σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework of Reference for Languages) χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες (scales) του Συμβουλίου της Ευρώπης (“Overview of CEFR-related scales,” 2008). Ο μαθητής τοποθετήθηκε στο επίπεδο A1+, δηλαδή αυτό του στοιχειώδους χρήστη (elementary user).

Δεδομένων των αποτελεσμάτων της αρχικής αξιολόγησης, προτάθηκε στους γονείς από την ερευνήτρια να διερευνηθεί περαιτέρω το ενδεχόμενο ΕΜΔ, είτε μέσω αξιολόγησης στο ΚΕΔΔΥ είτε μέσω εξέτασης με κλασικές μεθόδους αξιολόγησης καθώς και με τη χρήση Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών στο Εργαστήριο Νευροψυχολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Παρ’ όλ’ αυτά, οι γονείς αρνήθηκαν καθώς θεώρησαν πως η διαδικασία ενδεχομένως να ήταν ιδιαίτερα αγχωτική για το παιδί, σε βαθμό που – όπως υποστήριξαν – να μην αντισταθμίζεται από τα πιθανά οφέλη μίας διάγνωσης και της επακόλουθης επαναδιαπραγμάτευσης

της μαθησιακής πορείας του στο σχολείο. Επίσης, φοβήθηκαν τον ενδεχόμενο στιγματισμό του παιδιού στο σχολείο καθώς και στη μικρή κοινωνία του χωριού στο οποίο ζούσαν. Παρά τις εκτενείς συζητήσεις και τη δηλωμένη άποψη της ερευνήτριας για τα οφέλη που πιθανά θα αποκόμιζε ο μαθητής, οι γονείς επέμειναν στην αρχική τους σκέψη, να αναθέσουν δηλαδή εξ' ολοκλήρου στην ερευνήτρια την προγύμναση του στα αγγλικά και τη διενέργεια εκπαιδευτικής παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης και της γραφής.

### **3.3 Σχεδιασμός Παρέμβασης**

#### **3.3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο**

Μετά από εκτενή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και με την καθοδήγηση της εποπτεύουσας της εργασίας, αποφασίστηκε αρχικά να τεθούν κατά σειρά προτεραιότητας οι δυσκολίες αλλά και οι ανάγκες του μαθητή. Κρίθηκε πως η σημαντικότερη δυσκολία ήταν αυτή της ανάγνωσης καθώς επηρέαζε καίρια την απόδοση του παιδιού και σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο η πρώτη παρέμβαση που θα σχεδιαζόταν και θα υλοποιούνταν να έχει ως στόχο τη βελτίωση της ανάγνωσης. Επιπλέον, καθώς από τη βιβλιογραφία προκύπτει σαφής σύνδεση της ευχέρειας με την κατανόηση κρίθηκε σκόπιμο να διενεργηθεί παρέμβαση η οποία να στοχεύει παράλληλα στη βελτίωση τόσο της ευχέρειας όσο και της κατανόησης. Βιβλιογραφικά προκύπτει πως η διδασκαλία στρατηγικών έχει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση τόσο της ευχέρειας όσο και της κατανόησης και φαίνεται πως τα οφέλη μεγιστοποιούνται όταν η διδασκαλία είναι άμεση και ενσωματωμένη στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, στην προκειμένη περίπτωση τη διδασκαλία της ΞΓ, καθώς οι μαθητές εξασκούνται σε αυθεντικές συνθήκες. Επίσης, φαίνεται πως οι στρατηγικές ιδανικά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά ώστε να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη στα πλαίσια μίας παρέμβασης στη περιοχή της κατανόησης της ανάγνωσης και να αυξηθούν οι πιθανότητες διατήρησης των αποτελεσμάτων. Τέλος, τα θετικά αποτελέσματα επιτυχημένων παρεμβάσεων που γίνονται στην ΞΓ φαίνεται να μεταφέρονται και στη ΜΓ του παιδιού καθώς σύμφωνα με τη Nijakowska (2010) η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε μία ΞΓ ενεργοποιεί την πρόοδο της αντίστοιχης

δεξιότητας στη ΜΓ, εφόσον βέβαια ο μαθητών έχει φτάσει σε κάποιο βαθμό επάρκειας στην ξένη γλώσσα. Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους κρίθηκε σκόπιμο η παρέμβαση να διενεργηθεί στα αγγλικά και να συνδυαστούν στρατηγικές που αποσκοπούν σε βελτίωση της ευχέρειας με στρατηγικές που οδηγούν σε βελτίωση της κατανόησης.

### **3.3.2 Πρώτη φάση παρέμβασης (Ευχέρεια και Κατανόηση, 2012-2013)**

#### **3.3.2.1 Επιλογή στρατηγικών**

Αποφασίστηκε η χρήση των στρατηγικών να διδαχθεί άμεσα στο μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος αγγλικών με τη χρήση μοντελοποίησης (modeling) και να παρασχεθούν ευκαιρίες καθοδηγούμενης εξάσκησης (guided practice) στην αρχή της περιόδου παρέμβασης. Κατόπιν, σταδιακά ο μαθητής θα περνούσε στο στάδιο αυτόνομης εξάσκησης και η υποστήριξη θα ήταν φθίνουσα (fading scaffolding). Η πρώτη από τις δύο στρατηγικές που θα στόχευαν στην πρόοδο της ευχέρειας αποφασίστηκε να είναι η ανάγνωση υποβοηθούμενη από ακουστικό υλικό (audio assisted reading). Η συγκεκριμένη στρατηγική φαίνεται να αποφέρει σημαντικά οφέλη στην κατανόηση και μάλιστα σύμφωνα με την Pluck (2012) οι ΜΑΔΓ φαίνεται να αποκομίζουν μεγαλύτερο κέρδος από ΜΑΜΓ. Η ανάγνωση υποβοηθούμενη από ακουστικό υλικό συνδυάστηκε με τη δομημένη επαναλαμβανόμενη ανάγνωση (structured repeated reading) καθώς υπάρχει σαφής βιβλιογραφική υποστήριξη για την αποτελεσματικότητά της στον τομέα της ευχέρειας (Chard et al., 2002). Επιπροσθέτως, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση φαίνεται από τη βιβλιογραφία να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στον τομέα της κατανόησης (Therrien, 2004). Συγκεκριμένα μάλιστα, υπάρχουν ενδείξεις από έρευνες με μαθητές στην Ιαπωνία και το Βιετνάμ, για τους οποίους τα αγγλικά αποτελούσαν ξένη γλώσσα, πως η υποβοηθούμενη επαναλαμβανόμενη ανάγνωση οδήγησε σε στατιστικά σημαντικά οφέλη τόσο στην ευχέρεια όσο και στην κατανόηση (Gorsuch & Taguchi, 2008; Taguchi et al., 2004).

Παράλληλα, στον τομέα της κατανόησης αποφασίστηκε να συνδυαστούν κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται πριν και κάποιες που χρησιμοποιούνται μετά την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, για τη βελτίωση της κατανόησης θα



επιστρατεύονταν τρεις προαναγνωστικές στρατηγικές, και πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία εκ των προτέρων λέξεων κλειδιών (pre-teaching key words), η χρήση περιφερειακών κειμενικών και εξωκειμενικών στοιχείων (use of contextual clues) ώστε ο μαθητής να προσπαθήσει να μαντέψει την ιστορία καθώς και η ενεργοποίηση πρότερης γνώσης (activating previous knowledge) μέσα από συζήτηση πάνω στο θέμα. Επιπλέον, μετά το πέρας της ανάγνωσης θα χρησιμοποιούνταν η στρατηγική των ερωταπαντήσεων, τόσο επάνω σε βασικά στοιχεία του κειμένου όσο και σε λεπτομέρειες, και τέλος η στρατηγική της αναδιήγησης της ιστορίας.

### **3.3.2.2 Εκπαίδευση του μαθητή επάνω στις στρατηγικές**

Κατά τις πρώτες συνεδρίες αφιερώθηκε χρόνος ώστε ο μαθητής να εκπαιδευτεί στις στρατηγικές που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Για κάθε μία από τις στρατηγικές αφιερωνόταν ξεχωριστός χρόνος διδασκαλίας. Η ερευνήτρια αρχικά χρησιμοποιούσε άμεση διδασκαλία ώστε να εξηγήσει λεπτομερώς στο μαθητή τι περιλαμβάνει και πως εφαρμόζεται η κάθε στρατηγική. Έπειτα, χρησιμοποιώντας ένα ενδεικτικό κείμενο και έκφωνη σκέψη (think-aloud) επεδείκνυε στο μαθητή ένα-ένα τα βήματα της κάθε στρατηγικής. Κατόπιν, ζητούνταν από το μαθητή να μιμηθεί ένα-ένα τα βήματα που του είχαν παρουσιαστεί ενώ η ερευνήτρια παρείχε υποστήριξη και διορθώσεις όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Η υποστήριξη συνεχιζόταν για όσο ο μαθητής φαινόταν να την έχει ανάγκη και έφθινε σταδιακά, έτσι ώστε ο μαθητής να ενδυναμωθεί επαρκώς και να πάρει την πρωτοβουλία να αναλάβει τον έλεγχο. Επακολούθως, ο μαθητής ενθαρρυνόταν να δοκιμάσει τη χρήση της στρατηγικής ανεξάρτητα (independent practice) ενώ η ερευνήτρια παρείχε ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη. Όταν πια ένιωθε επαρκώς σίγουρος αναφορικά με τη χρήση της στρατηγικής, εισαγόταν και το στοιχείο της καταγραφής και της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων στο μαθητή.

### **3.3.2.3 Έλεγχος της προόδου**

Για τον συνεχή και συστηματικό έλεγχο της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων που θα διενεργούνταν αποφασίστηκε να γίνεται Έλεγχος της Προόδου (Progress Monitoring) μέσω Αξιολόγησης με Βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα

(Curriculum Based Measurement). Για το σκοπό αυτό για την ανάγνωση επιλέχθηκαν κείμενα στο επίπεδο του μαθητή όπως αυτό προέκυψε από την αξιολόγηση που προηγήθηκε. Συγκεκριμένα, τα κείμενα επιλέχθηκαν μέσα από το βιβλίο εκμάθησης αγγλικών *Our World 2* (Taylor & Don, 2011). Ο μαθητής ενημερώθηκε λεπτομερώς για τη διαδικασία ελέγχου της προόδου του και έδωσε τη συγκατάθεση του για την καταγραφή, κάπως διστακτικά στην αρχή, αλλά μετά από μικρή πάροδο χρόνου φάνηκε να εξοικειώνεται με τη διαδικασία και να μην ενοχλείται ή να αποσπάται.

Για τη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων από την ερευνήτρια χρησιμοποιήθηκε ημερολόγιο εκπαιδευτικού, φόρμες καταγραφής που παρασχέθηκαν από την επιβλέπουσα καθηγήτρια (βλ. Παράρτημα) και φόρμα Excel Ελέγχου της Προόδου, η οποία ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα του Διαγνωστικού Κέντρου του Τμήματος Εκπαίδευσης της Καλιφόρνια (California Department of Education Diagnostic Center) ("Forms," n.d.) και μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε για χρήση στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Καθώς δεν βρέθηκαν στη βιβλιογραφία καταγεγραμμένοι στόχοι ανά επίπεδο στις περιοχές της ευχέρειας και της κατανόησης για ΜΑΕΓ με ή χωρίς ΕΜΔ, οι στόχοι που τέθηκαν για τον μαθητή βασίστηκαν στην προσωπική εκτίμηση της ερευνήτριας καθώς και στις μέσες επιδόσεις άλλων μαθητών αυτού του επιπέδου. Οι επιδόσεις υπολογίστηκαν χρησιμοποιώντας τυχαίο δείγμα μαθητών της ερευνήτριας οι οποίοι δεν είχαν διεγνωσμένες ΕΜΔ και τα στοιχεία συλλέχθηκαν από το αρχείο της ερευνήτριας.

### **3.3.2.4 Πρακτική οργάνωση**

Κρίθηκε σκόπιμο να γίνονται αρχικά δύο ωριαία μαθήματα την εβδομάδα. Η παρέμβαση αποφασίστηκε να διενεργείται λίγο μετά την αρχή του κάθε μαθήματος και να διαρκεί περίπου 25-30 λεπτά. Την υπόλοιπη ώρα το μάθημα θα συνεχίζονταν καλύπτοντας την ύλη που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα στο συγκεκριμένο επίπεδο, όπως αυτό ορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, και να καλύπτονται και οι τέσσερις περιοχές εκμάθησης, δηλαδή κατανόηση και παραγωγή γραπτού καθώς και προφορικού λόγου. Η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων γινόταν μία φορά την εβδομάδα, τόσο ταυτόχρονα με την ανάγνωση του μαθητή επάνω σε ένα αντίγραφο του κειμένου που του δινόταν και με συμπλήρωση φόρμας καταγραφής όσο και μετά το μάθημα με συμπλήρωση

αρχείου Excel καθώς και ημερολογίου εκπαιδευτικού. Παράλληλα τα στοιχεία παρουσιάζονταν και με τη μορφή γραφήματος, στο οποίο εμφανιζόταν σχηματικά η πρόοδος της παρέμβασης. Το χρονοδιάγραμμα τηρήθηκε όσο πιο πιστά ήταν δυνατόν, καθώς κάποια μαθήματα ακυρώθηκαν από το μαθητή λόγω αδιαθεσίας. Επιπλέον, τηρήθηκαν οι επίσημες σχολικές αργίες, οπότε οι καταγραφές σταμάτησαν κατά την περίοδο των διακοπών των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Τέλος, δεδομένου ότι παράλληλα με την παρέμβαση στην περιοχή της ανάγνωσης στο μάθημα έπρεπε να καλύπτεται και η διδακτέα ύλη επάνω στις υπόλοιπες περιοχές εκμάθησης αγγλικών, κάποιες φορές χρειάστηκε να γίνουν μικρές αλλαγές στο πρόγραμμα, χωρίς όμως ουσιαστικά να υπάρξει παρέκκλιση από το αρχικό πλάνο εβδομαδιαίας καταγραφής. Υπήρχε επίσης πάντα διαθέσιμο στο χώρο του μαθήματος ένα επιπλέον φωτιστικό το οποίο κατεύθυνε το φως ακριβώς επάνω από το βιβλίο του μαθητή, καθώς υποστήριζε πως κατά αυτόν τον τρόπο έβλεπε τα γράμματα καλύτερα, και χρησιμοποιούνταν όποτε ο ίδιος το ζητούσε.

### **3.3.2.5 Διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων (2013-2014)**

Ο τελικός και απώτερος στόχος της παρέμβασης ήταν να μεταφερθεί σταδιακά η ευθύνη για τη χρήση των στρατηγικών από την ερευνήτρια στο μαθητή. Δηλαδή υπήρχε πάντα η πρόθεση ο μαθητής να ενδυναμωθεί και να υποστηριχθεί επαρκώς ώστε τελικά να επιτύχει σε πρώτο στάδιο την αυτόνομη εξάσκηση (independent practice) και σε δεύτερο στάδιο τη μεταφορά (transfer) των νεοαποκτηθέντων του γνώσεων και σε άλλες αντίστοιχες μαθησιακές αλλά και καθημερινές συνθήκες. Για αυτό το λόγο, κρίθηκε απαραίτητο μετά το τέλος της οκτάμηνης παρέμβασης να επακολουθήσουν επαναληπτικές μετρήσεις, οι οποίες θα υποδείκνυαν εάν θα είχε επιτευχθεί διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων ή όχι. Καθώς η λήξη της παρέμβασης θα συνέπιπτε με το τέλος της σχολικής χρονιάς, αναγκαστικά η πρώτη επαναληπτική μέτρηση θα έπρεπε να γίνει μετά από οκτώ εβδομάδες. Μετά από αυτό θα ακολουθούσαν μηνιαίες μετρήσεις επάνω σε νέο αδίδακτο κείμενο για τους επόμενους εννέα μήνες και ενδεχομένως και κάποιες ημιδομημένες συνεντεύξεις με το μαθητή σε περίπτωση που θα χρειαζόταν να δώσει κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών.

### 3.3.3 Δεύτερη Φάση Παρέμβασης (Κατανόηση, 2014 – 2015)

#### 3.3.3.1 Επιλογή στρατηγικής

Από τις μετρήσεις που διενεργήθηκαν κατά την περίοδο της διατήρησης προέκυψε η ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη στον τομέα της κατανόησης. Καθώς το πρόβλημα που προέκυψε ήταν η αδυναμία του μαθητή να θυμάται να χρησιμοποιεί όλες τις στρατηγικές, αποφασίστηκε από κοινού να προστεθεί μία κάρτα υπενθύμισης η οποία θα είχε τη μορφή ενός πίνακα όπου τα βήματα θα περιγράφονταν με τη σειρά. Στον πίνακα συμπεριλήφθηκαν επτά βήματα, τα οποία ουσιαστικά αποτύπωναν τη χρήση των στρατηγικών που είχε διδαχθεί ο μαθητής στο πρώτο μέρος της παρέμβασης με μικρές αλλαγές και την προσθήκη της στρατηγικής του εντοπισμού και διευκρίνισης άγνωστων λέξεων. Ο πίνακας γράφτηκε στα αγγλικά αφού πρώτα η ερευνήτρια βεβαιώθηκε ότι ο μαθητής καταλάβαινε τι σήμαιναν όλα όσα γράφτηκαν. Κατόπιν ο μαθητής αντέγραψε τον πίνακα σε χαρτόνι και τον πλαστικοποίησε. Στην Εικόνα 1 παρατίθεται αντίγραφο του πίνακα που χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά από την ερευνήτρια.

*Εικόνα 1. Κάρτα υπενθύμισης αναγνωστικής κατανόησης.*

Βήματα ανάγνωσης
1. Διαβάζω τον τίτλο – Κοιτάζω τις εικόνες – Μαντεύω Περιεχόμενο.
2. Διαβάζω μία φορά γρήγορα.
3. Διαβάζω 1 <sup>η</sup> παράγραφο προσεκτικά – ξαναδιαβάζω όπου χρειάζεται.
4. Κυκλώνω άγνωστες λέξεις. Α) Ψάχνω για στοιχεία: i. οικογένεια λέξης ii. αρχή και τέλος iii. γνωστές φράσεις

iv. πρόταση
B) Ζητάω Βοήθεια: i. λεξικό ii. ίντερνετ iii. δασκάλα
5. Υπογραμμίζω κύριες προτάσεις: i. Πρώτη πρόταση ii. Μεσαία πρόταση – γεγονός <b>όχι παράδειγμα, εξήγηση</b> iii. Τελευταία πρόταση
6. Λέω με δικά μου λόγια.
7. Απαντώ ερωτήσεις.
8. Επαναλαμβάνω βήματα 3-7 για κάθε παράγραφο.

### 3.4 Υλοποίηση Παρέμβασης στην Περιοχή της Ευχέρειας (2012 – 2013)

#### 3.4.1 Αναγνωστικές στρατηγικές – επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και υποβοηθούμενη ανάγνωση

Σαν πρώτη παρέμβαση στην περιοχή της ευχέρειας επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική των δομημένων επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων του κειμένου αφού προηγούνταν επίδειξη του σωστού τρόπου ανάγνωσης από μαγνητοφωνημένο αυτόχθονα ομιλητή της αγγλικής γλώσσας. Αφού γινόταν κάποια προαναγνωστική προετοιμασία (η οποία περιγράφεται λεπτομερώς στη συνέχεια), ο μαθητής αρχικά άκουγε το μαγνητοφωνημένο κείμενο μία φορά ολόκληρο χωρίς διακοπή ενώ παράλληλα παρακολουθούσε στο βιβλίο του. Έπειτα, άκουγε το κείμενο χωρισμένο σε προτάσεις, κάθε μία εκ των οποίων επαναλάμβανε αμέσως μόλις την άκουγε (time-lapse imitation). Έπειτα επαναλάμβανε άλλη μία φορά το κείμενο ακολουθώντας την ηχογράφηση με διαφορά 2-3 δευτερολέπτων (echo reading). Κατά την τρίτη ανάγνωση ο μαθητής διάβαζε το κείμενο σχεδόν ταυτόχρονα με την ηχογράφηση χωρίς διακοπές (shadowing). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται αυτή η σειρά να οδηγεί το μαθητή από τη λιγότερο στην περισσότερο απαιτητική

μορφή επανάληψης του κειμένου (Liu & Todd, 2016). Τέλος, ο μαθητής διάβαζε το κείμενο ολόκληρο μόνος του 2 ακόμα φορές, δηλαδή συνολικά διάβαζε το κείμενο 5 φορές. Ο χειρισμός του εξοπλισμού γινόταν από την ερευνήτρια ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του παιδιού. Το ακουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε είναι εμπορικά διαθέσιμο από τον εκδοτικό οίκο ως συνοδευτικό του βιβλίου εκμάθησης αγγλικών.

Κατά την τελευταία ανάγνωση του κειμένου, όταν δηλαδή ο μαθητής διάβαζε μόνος του το κείμενο, η ερευνήτρια κατέγραφε τον αριθμό και το είδος των λαθών που έκανε χρησιμοποιώντας ένα αντίγραφο του κειμένου που διάβαζε ο μαθητής. Οι αυτοδιορθώσεις θεωρούνταν σωστές, όπως επίσης θεωρούνταν σωστές οι επαναλήψεις λέξεων. Οι λέξεις που εισάγονταν αγνοούνταν. Σαν λάθη θεωρούνταν η παράλειψη, η αντικατάσταση, η επανάληψη και η αντιστροφή φθόγγων και συλλαβών, η παράλειψη και η αντικατάσταση λέξεων καθώς και η λανθασμένη προφορά λέξεων. Η παράληψη σειρών καθώς και οι αντιμεταθέσεις λέξεων θεωρούνταν σαν ένα λάθος. Τέλος, μία λέξη θεωρούνταν λάθος αν ο μαθητής δίσταζε να τη διαβάσει για πάνω από τρία δευτερόλεπτα. Σε αυτή την περίπτωση παρέχονταν άμεση ανατροφοδότηση (direct feedback), δηλαδή η ερευνήτρια διάβαζε σωστά τη λέξη και ζητούσε από το μαθητή να την ξαναδιαβάσει σωστά και μετά να επαναλάβει την πρόταση μέσα στην οποία περιεχόταν. Επίσης άμεση ανατροφοδότηση παρέχονταν στο μαθητή στην περίπτωση των παραλείψεων. Μετά το πέρας της ανάγνωσης παρέχονταν καθυστερημένη ανατροφοδότηση (delayed feedback), δηλαδή η ερευνήτρια υποδείκνυε στο μαθητή τις λάθος λέξεις και του ζητούσε να τις ξαναδιαβάσει με προσοχή. Αν τις διάβαζε και πάλι λάθος, του δινόταν κάποιο βοηθητικό στοιχείο ανάλογο με την περίπτωση της κάθε λέξης, όπως για παράδειγμα, του ζητούνταν να προσπαθήσει να χωρίσει τη λέξη σε γράμματα που ήξερε πως διαβάζονται, να προσπαθήσει να χωρίσει τη λέξη και να αναγνωρίσει μέρη της τα οποία ήξερε, να σκεφτεί αν η λέξη του θύμιζε κάποια άλλη που ήξερε πως διαβάζεται ή να ελέγξει τα συμφραζόμενα για βοήθεια. Αν παρ'όλ'αυτά δεν μπορούσε να τη διαβάσει σωστά, του παρέχονταν άμεσα η σωστή απάντηση και του ζητούνταν να επαναλάβει τη λέξη πρώτα μόνη της και μετά μέσα στην πρόταση όπου βρισκόταν.

### 3.4.2 Καταγραφή προόδου της ευχέρειας

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η ερευνήτρια είχε μπροστά της ένα αντίγραφο του κειμένου το οποίο διάβαζε ο μαθητής, επάνω στο οποίο επίσης υπήρχαν γραμμένες οι ερωτήσεις κατανόησης που θα επακολουθούσαν. Επάνω σε αυτό το αντίγραφο κρατούσε σημειώσεις που αφορούσαν το είδος και τον αριθμό των αναγνωστικών λαθών. Επίσης ταυτόχρονα σημείωνε σε φόρμα καταγραφής πληροφορίες σχετικά με την ταχύτητα, τα σημεία στίξης, εάν ο μαθητής συλλάβιζε, τις σωστές και λάθος αυτοδιορθώσεις και το χρωματισμό της φωνής. Μετά το μάθημα καταγράφονταν από την ερευνήτρια σε ημερολόγιο εκπαιδευτικού οι λεπτομέρειες που αφορούσαν το είδος των αναγνωστικών λαθών, την ταχύτητα, τα σημεία στίξης, τα κομπιάσματα, τις αυτοδιορθώσεις και το χρωματισμό της φωνής καθώς και συγκεκριμένες παρατηρήσεις όπως δυσκολίες ή επιτυχίες του παιδιού, το επίπεδο ενδιαφέροντος και η διάθεση του σχετικά με το μάθημα. Επίσης, καταμετρούνταν τα λάθη της ανάγνωσης και υπολογίζονταν ως ποσοστό επί τοις εκατό επί του συνολικού αριθμού λέξεων του κειμένου.

Ο λόγος για τον οποίον επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος καταμέτρησης, δηλαδή το ποσοστό σωστά διαβασμένων λέξεων επί τοις εκατό, αντί της καταμέτρησης σωστών λέξεων ανά λεπτό (Words Correct Per Minute) ήταν κυρίως διότι δεν καταγράφεται στη βιβλιογραφία ο αναμενόμενος αριθμός σωστών λέξεων ανά λεπτό ανάλογα με το επίπεδο του αναγνώστη όταν ο αναγνώστης έχει τα αγγλικά σαν ΞΓ. Οι αριθμοί που προκύπτουν βιβλιογραφικά αναφέρονται μόνο σε αναγνώστες με τα αγγλικά σα ΜΓ ή ΔΓ (Hasbrouck & Tindal, 2006). Για αυτό το λόγο θεωρήθηκε πως η μεταφορά και χρήση αυτών των στοιχείων στην παρούσα περίπτωση θα ήταν ενδεχομένως αυθαίρετη. Επίσης η χρονομέτρηση φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τη συγκέντρωση του μαθητή. Ακόμα και μετά την πάροδο κάποιου χρόνου που θεωρήθηκε σαν χρόνος προσαρμογής, ο μαθητής δυσκολευόταν να αγνοήσει τη χρήση του χρονομέτρου. Θεωρήθηκε λοιπόν προτιμότερο να αρθεί αυτή η δυσκολία και να διατηρηθεί όσο πιο αναπόσπαστη γινόταν η συγκέντρωση του μαθητή, ώστε να αποδίδει όσο το δυνατόν καλύτερα μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του. Καθώς όμως η αναγνωστική ευχέρεια ορίζεται ως ο συνδυασμός ακρίβειας (accuracy) και ταχύτητας (speed) θα έπρεπε να υπάρξει κάποιος εναλλακτικός τρόπος καταγραφής και αξιολόγησης της ταχύτητας. Όπως λοιπόν προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σημειωνόταν στη φόρμα καταγραφής σε τριβάθμια κλίμακα (αργή, κανονική,

γρήγορη) η ποιοτική εκτίμηση της ερευνήτριας σχετικά με την ταχύτητα της ανάγνωσης καθώς και το αν ο μαθητής κόμπιαζε και συλλαβίζει ή όχι. Σαν στόχος τέθηκε η κανονική ταχύτητα ανάγνωσης χωρίς ο μαθητής να συλλαβίζει ή να κομπιάζει.

Κατόπιν, τα ποσοστά επί της εκατό μεταφέρονταν σε αρχείο Excel και τοποθετούνταν σε διάγραμμα ελέγχου προόδου. Στο διάγραμμα εμφανιζόταν η διάμεσος τριών διαδοχικών αρχικών μετρήσεων πριν την έναρξη της παρέμβασης. Εμφανιζόταν επίσης η γραμμή στόχου με βάση την οποία αξιολογούνταν η πρόοδος της παρέμβασης. Σαν στόχος είχε τεθεί η σωστή ανάγνωση 97% των λέξεων του κειμένου μετά την πάροδο οκτώ μηνών. Η παρέμβαση θα θεωρούνταν ανεπαρκής σε περίπτωση που τρεις διαδοχικές μετρήσεις θα βρίσκονταν κάτω από τη γραμμή στόχου, οπότε και θα αξιολογούνταν εκ νέου η κατάσταση και θα επιλεγόταν διαφορετική παρέμβαση. Αυτά τα στοιχεία και η πορεία της προόδου του κοινοποιούνταν τόσο στον ίδιο το μαθητή μετά από κάθε μάθημα, όσο και στη μητέρα του σε τακτές συναντήσεις μαζί της.

### **3.4.3 Τροποποίηση της παρέμβασης**

Μετά από περίπου 5.5 μήνες υλοποίησης της παρέμβασης και συγκεκριμένα μετά τις διακοπές του Πάσχα καταγράφηκαν τρεις διαδοχικές μετρήσεις κάτω από τη γραμμή στόχου. Πιθανολογήθηκε πως η διακοπή της παρέμβασης επέδρασε αρνητικά στην επίδοση. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο θεωρήθηκε πιθανά επίσης υπεύθυνο για αυτή την εικόνα ήταν το μέγεθος των κειμένων τα οποία με την πάροδο του χρόνου και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης γίνονταν όλο και μεγαλύτερα. Σε κάθε περίπτωση κρίθηκε πως θα έπρεπε να γίνει κάποια αλλαγή στην παρέμβαση. Συγκεκριμένα αποφασίστηκε να πραγματοποιείται η παρέμβαση με τη διπλάσια συχνότητα, δηλαδή τέσσερις φορές την εβδομάδα αντί για δύο όπως συνέβαινε μέχρι τότε, καθώς βιβλιογραφικά προκύπτει πως τα παιδιά με δυσλεξία ωφελούνται από παρεμβάσεις με μεγάλη χρονική συχνότητα (Brooks, 2007; Sun et al., 2010). Επίσης, σύμφωνα με τον Rose (2009) μερικές φορές κάποια παιδιά με δυσλεξία μπορεί να ανταποκρίνονται με πολύ αργό ρυθμό ακόμα και σε παρεμβάσεις υψηλής ποιότητας, οπότε κρίθηκε σκόπιμο να επιμείνουμε περαιτέρω. Η καταγραφή επακολούθως άρχισε να γίνεται δύο φορές την εβδομάδα αντί για μία όπως γινόταν μέχρι εκείνη τη



στιγμή καθώς θεωρήθηκε πως κατά αυτόν τον τρόπο θα παρακολουθούνταν πιο πιστά η αλλαγή στην παρέμβαση. Χρονικά αυτή η αλλαγή στη συχνότητα διευκολύνθηκε από το γεγονός ότι η σχολική χρονιά όδευε στο τέλος της και έτσι ο μαθητής είχε τη δυνατότητα να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στην εκμάθηση των αγγλικών.

### **3.5 Υλοποίηση Πρώτης Φάσης Παρέμβασης στην Περιοχή της Κατανόησης της Ανάγνωσης (2012 – 2013)**

Παράλληλα με την παρέμβαση στην περιοχή της ευχέρειας διενεργήθηκε παρέμβαση και στην περιοχή της κατανόησης όπου χρησιμοποιήθηκαν η προδιδασκαλία λέξεων-κλειδιών, η στρατηγική των προαναγνωστικών ερωτήσεων, ο έλεγχος κατανόησης μέσα από ερωτήσεις καθώς και η αναδιήγηση.

#### **3.5.1 Προαναγνωστικές στρατηγικές – λέξεις-κλειδιά, περιφερειακά στοιχεία και πρότερη γνώση**

Στην αρχή του μαθήματος παρουσιαζόταν στο μαθητή το κείμενο προς ανάγνωση και πριν αυτός το διαβάσει του διδάσκονταν μερικές λέξεις-κλειδιά βασικές για την κατανόηση του κειμένου. Κατόπιν ενθαρρυνόταν να κοιτάξει προσεκτικά τις εικόνες και τη μορφή του κειμένου και να διαβάσει τον τίτλο. Γίνονταν κατόπιν κάποιες προαναγνωστικές ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην ενεργοποίηση πρότερης γνώσης καθώς και σε προτροπή χρήσης περιφερειακών και εξωκειμενικών στοιχείων του κειμένου (εικόνες, τίτλος, κειμενική δομή) ώστε ο μαθητής να προσπαθήσει να προβλέψει το είδος και το περιεχόμενο του κειμένου. Κατόπιν η ερευνήτρια ζητούσε από το μαθητή να σκεφτεί αν τύχαινε να γνωρίζει κάτι σχετικό με αυτό το θέμα και τον ρωτούσε αν είχε κάποια παρόμοια εμπειρία αυτός ή κάποιος γνωστός του ώστε να το συνδέσει με προηγούμενη του γνώση ή εμπειρία πάνω στο αντικείμενο.

### 3.5.2 Στρατηγικές μετά την ανάγνωση – ερωταπαντήσεις, εύρεση σημαντικών προτάσεων και αναδιήγηση

Επακόλουθα, ο μαθητής άκουγε το ηχογραφημένο κείμενο και μετά το διάβαζε ο ίδιος 5 φορές, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Αφού ο μαθητής είχε ολοκληρώσει την ανάγνωση του κειμένου και του είχε δοθεί ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη της ανάγνωσης, η ερευνήτρια προχωρούσε σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου. Στις αρχικές συνεδρίες, όταν ο μαθητής ακόμα εκπαιδευόταν επάνω στη χρήση των στρατηγικών, του είχε εξηγηθεί η έννοια και η χρήση των ερωτηματικών λέξεων στα αγγλικά (Wh- words) και του είχε παρασχεθεί μία λίστα με τις ερωτηματικές λέξεις που θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται κάθε φορά. Δηλαδή, ο μαθητής παροτρύνθηκε να διαβάζει μία παράγραφο τη φορά και μετά να απαντά σε ερωτήσεις που άρχιζαν με τις λέξεις Who, What, When, Where, Why, How. Του διευκρινίστηκε πως ενδεχομένως δε θα υπήρχαν σε κάθε παράγραφο οι απαντήσεις σε όλες αυτές τις ερωτήσεις. Αρχικά τις ερωτήσεις διατύπωνε η ερευνήτρια και ο μαθητής απαντούσε, ενώ σταδιακά επιχειρήθηκε να δοθεί στο μαθητή ο έλεγχος, δηλαδή να αυτό-ερωτάται και μετά να παρέχει ο ίδιος τις απαντήσεις. Τελικά, παρά την πρόθεση να παραχωρηθεί σταδιακά η ευθύνη για την διατύπωση των ερωτήσεων στο μαθητή, αυτό δεν στάθηκε εφικτό. Μέχρι το τέλος της παρέμβασης οι ερωτήσεις γίνονταν από την ερευνήτρια καθώς ο μαθητής συναντούσε σημαντικές δυσκολίες στο να κρίνει ποιες από τις ερωτήσεις μπορούσαν να γίνουν σε κάθε παράγραφο χωρίς καθοδήγηση. Αυτό τον οδηγούσε σε απογοήτευση και άρνηση, οπότε κρίθηκε προτιμότερο το να μην υπάρξει επιμονή που θα μπορούσε να εκληφθεί από το παιδί ως πίεση και τελικά να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα.

Μετά το πέρας της ανάγνωσης και των ερωταπαντήσεων που την ακολουθούσαν, ο μαθητής ενθαρρυνόταν να αναδιηγηθεί το περιεχόμενο του κειμένου με δικά του λόγια. Αρχικά, κυρίως για να αρθεί ο δισταγμός του μαθητή να επιχειρήσει την αναδιήγηση στα αγγλικά, του επιτρεπόταν να χρησιμοποιήσει τη ΜΓ, τα ελληνικά. Σταδιακά, με χρήση φθίνουσας υποστήριξης από την πλευρά της ερευνήτριας ο μαθητής μετέβη στη σχεδόν αποκλειστική χρήση αγγλικών κατά την αναδιήγηση. Η αναδιήγηση θεωρούνταν επιτυχής εάν ο μαθητής κάλυπτε με ακρίβεια τουλάχιστον την κεντρική ιδέα της κάθε παραγράφου της ιστορίας, όπως αυτή είχε προκαθοριστεί από την ερευνήτρια κατά την προετοιμασία του υλικού της

παρέμβασης. Η αναδιήγηση της παραγράφου θεωρούνταν λανθασμένη εάν ο μαθητής είτε αποτύγχανε να καλύψει τη βασική ιδέα είτε εισήγαγε ανακριβείς πληροφορίες. Σε περίπτωση που ο μαθητής έκανε λάθη ή παρέλειπε σημεία, η ερευνήτρια πρώτα έκανε ερωτήσεις που τον κατεύθυναν. Εάν τα λάθη του μαθητή επέμεναν, του υποδεικνυόταν το συγκεκριμένο σημείο όπου μπορούσε να βρει την απάντηση και αν το λάθος επέμενε ακόμα, τότε εν τέλη του παρεχόταν η σωστή απάντηση μαζί με την επεξήγησή της. Τέλος, ζητούνταν από το μαθητή να θυμηθεί αυτό που είχε μαντέψει αρχικά ως βασική ιδέα του κειμένου και να κρίνει εάν είχε μαντέψει σωστά ή όχι. Μετά το τέλος της παρέμβασης του παρεχόταν τα στοιχεία της προόδου του.

Μετά από τρεις διαδοχικές τιμές κάτω από τη γραμμή στόχου αποφασίστηκε να αναθεωρηθεί η παρέμβαση επάνω στον τομέα της αναδιήγησης. Κρίθηκε απαραίτητο να διδαχθεί με άμεση διδασκαλία και επίδειξη στο μαθητή ακόμα μία στρατηγική αναδιήγησης, αυτή της εύρεσης των σημαντικότερων προτάσεων (key sentences) μέσα σε κάθε παράγραφο. Αρχικά ο μαθητής διδάχθηκε την έννοια, τη χρήση καθώς και τη συνηθέστερη θέση της θεματικής περιόδου, των επεξηγηματικών προτάσεων καθώς και της καταληκτικής περιόδου μίας παραγράφου. Κατά το επόμενο βήμα η ερευνήτρια χρησιμοποιώντας έκφωνη σκέψη επέδειξε βήμα – βήμα την υλοποίηση της στρατηγικής επάνω σε ενδεικτικά κείμενα. Στη συνέχεια, η ευθύνη για τη χρήση της στρατηγικής παραχωρήθηκε στο μαθητή, ενώ παράλληλα του παρεχόταν φθίνουσα υποστήριξη έως ότου ο μαθητής μπορούσε να χρησιμοποιεί τη στρατηγική σχεδόν ανεξάρτητα.

### **3.5.3 Καταγραφή της Προόδου της Κατανόησης**

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η ερευνήτρια είχε μπροστά της αντίγραφο του κειμένου και των ερωτήσεων που γίνονταν στο μαθητή όπου σημείωνε τις σωστές και τις λάθος απαντήσεις που έδινε αυτός καθώς και τις παραγράφους που αναδιηγούνταν σωστά. Επίσης, παράλληλα σημείωνε σε φόρμα καταγραφής εάν ο μαθητής χρησιμοποιώντας τις προαναγνωστικές στρατηγικές είχε επιτύχει στο να μαντέψει σωστά τη βασική ιδέα του κειμένου, εάν είχε μπορέσει να εντοπίσει τις άγνωστες λέξεις, εάν η αναδιήγηση κάθε μίας παραγράφου ήταν ακριβής και εάν είχε

χρειαστεί ο μαθητής βοήθεια για να ολοκληρώσει την αναδιήγηση. Μετά το τέλος του μαθήματος η ερευνήτρια μετέφερε τις λεπτομέρειες της απόδοσης του παιδιού σε ημερολόγιο εκπαιδευτικού μαζί με τυχόν σημειώσεις που αφορούσαν τη διάθεση και τη συνολική εικόνα του μαθητή εκείνη την ημέρα. Κατόπιν, ο αριθμός των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις υπολογιζόταν ως ποσοστό επί τοις εκατό και εισαγόταν σε αρχείο Excel από όπου εξαγόταν γράφημα παρακολούθησης της προόδου. Την αρχή της μέτρησης αποτελούσε η διάμεσος τριών αρχικών μετρήσεων πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης και ο τελικός στόχος που είχε τεθεί και εμφανιζόταν στη γραμμή στόχου ήταν 95% επιτυχία στην απάντηση των ερωτήσεων.

Επίσης υπολογιζόταν και εισαγόταν σε αρχείο Excel η επιτυχής ή όχι αναδιήγηση της ιστορίας. Ο αριθμός των σωστά παραφρασμένων παραγράφων ως προς το σύνολο των παραγράφων του κειμένου μετατρέποταν σε ποσοστό επί τοις εκατό και εισαγόταν σε αρχείο Excel. Επακόλουθα, από τον πίνακα εξαγόταν γράφημα παρακολούθησης της προόδου. Η αρχή της μέτρησης οριζόταν σαν η διάμεσος τριών προκαταρκτικών μετρήσεων και σαν στόχος που είχε τεθεί και απεικονιζόταν στη γραμμή στόχου ήταν η 100% σωστή αναδιήγηση χωρίς την ανάγκη διορθώσεων από την πλευρά της ερευνήτριας.

### **3.6 Υλοποίηση 2ης φάσης παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης (2014-2015)**

Κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης συνεχίστηκε η χρήση των στρατηγικών που είχε διδαχθεί ο μαθητής στην πρώτη φάση και προστέθηκε η χρήση μίας κάρτας υπενθύμισης που περιείχε έναν πίνακα με τις στρατηγικές και τα βήματα που θα έπρεπε να ακολουθηθούν. Ο πίνακας τοποθετούνταν δίπλα στο κείμενο κάθε φορά που ο μαθητής διάβαζε και τον συμβουλευόταν για να προχωρά από το ένα βήμα στο επόμενο. Οι ερωτήσεις προς απάντηση ήταν έξι, συνήθως μία για κάθε παράγραφο του κειμένου, παρέχονταν γραπτά στο μαθητή κάτω από το κείμενο προς ανάγνωση και οι απαντήσεις είχαν τη μορφή πολλαπλών επιλογών. Σε αυτή την απόφαση αναφορικά με τη μορφή των ερωτήσεων οδήγησε εν μέρη η σαφής και δηλωμένη

προτίμηση του μαθητή για αυτό το είδος ερωταπαντήσεων και εν μέρη η ύλη του αναλυτικού προγράμματος της τάξης στην οποία βρισκόταν ο μαθητής.

Αρχικά έγινε λεπτομερής επίδειξη της χρήσης του πίνακα από την ερευνήτρια με τη χρήση έκφωνης σκέψης και κατόπιν ακολούθησε υποβοηθούμενη εξάσκηση του μαθητή έως ότου βεβαιωθεί πως χρησιμοποιούσε τον πίνακα σωστά. Η υποστήριξη έφθινε σταδιακά καθώς ο μαθητής εξοικειωνόταν με τη χρήση του βοηθήματος και αποκτούσε περισσότερη αυτοπεποίθηση. Η παρέμβαση υλοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα για περίπου 40 – 45 λεπτά τη φορά και διήρκησε όλο το σχολικό έτος, δηλαδή 9 μήνες. Η επίδοση του παιδιού καταγραφόταν μία φορά εβδομαδιαίως και αποτυπωνόταν σε γράφημα Παρακολούθησης της Προόδου. Αν και θα ήταν επιθυμητό η συχνότητα της παρέμβασης να είναι μεγαλύτερη, αυτό δεν ήταν δυνατόν λόγω του χρόνου του οποίου μπορούσε να διαθέσει το παιδί, λαμβάνοντας υπόψιν και τις υπόλοιπες σχολικές και εξωσχολικές του υποχρεώσεις.

Ο στόχος που τέθηκε ήταν η σωστή απάντηση τουλάχιστον των πέντε από τις έξι ερωτήσεις του κειμένου, δηλαδή το 83 % των ερωτήσεων, καθώς και η σωστή αναδιήγηση τουλάχιστον των πέντε από τις έξι παραγράφους, δηλαδή το 83% των παραγράφων. Αν και αυτός ο στόχος εκ πρώτης όψεως φαίνεται σημαντικά χαμηλότερος από τον στόχο της πρώτης φάσης της παρέμβασης που αφορούσε στην κατανόηση, θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν πως η ύλη του αναλυτικού προγράμματος ήταν πλέον πιο απαιτητική καθώς τα κείμενα ήταν μεγαλύτερα, το περιεχόμενό τους πιο περίπλοκο και οι ερωτήσεις πιο σύνθετες. Αυτός ο στόχος θεωρήθηκε ρεαλιστικός και καθ' όλα συγκρίσιμος με την επίδοση άλλων παιδιών ίδιας ή σχεδόν ίδιας ηλικίας που βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο γνώσης αγγλικών σαν ΞΓ. Η βοήθεια της ερευνήτριας επάνω στη χρήση των στρατηγικών θα έφθινε σταδιακά έως ότου ο μαθητής τις χρησιμοποιούσε σχεδόν αυτόνομα με μικρή καθοδήγηση όπου κρινόταν απαραίτητο.



## **4. Αποτελέσματα Παρέμβασης**

### **4.1 Αποτελέσματα παρέμβασης στην περιοχή της ευχέρειας**

#### **4.1.1 Ακρίβεια**

Η υλοποίηση της παρέμβασης ξεκίνησε στις 12 Νοεμβρίου 2012 και μέχρι και τις 20 Δεκεμβρίου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η πορεία της προόδου του μαθητή όσον αφορούσε στην παρακολούθηση της προόδου της αναγνωστικής ακρίβειας ήταν ικανοποιητική με μόνο ένα σημείο οριακά κάτω από τη γραμμή στόχου. Παρ' όλ' αυτά, στην πρώτη συνάντηση μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, στις 11/1/2013, η επίδοση του ήταν εμφανώς χαμηλότερη. Το γεγονός αποδόθηκε κατά πάσα πιθανότητα στο διάστημα που μεσολάβησε χωρίς παρέμβαση, καθώς προκύπτει βιβλιογραφικά πως τα παιδιά μπορεί να ανταποκριθούν καλά σε μία παρέμβαση αλλά η πρόοδος τους να υπαναχωρήσει κατά τη διάρκεια διακοπών όπου διαβάζουν ελάχιστα ή καθόλου (Rose, 2009). Η πτώση ήταν παροδική και την επόμενη εβδομάδα σημειώθηκε σημαντική άνοδος. Η ανοδική πορεία συνεχίστηκε με κάποιες αυξομειώσεις έως και τις 5/3/2013. Μία ενδεχόμενη εξήγηση για τις παρατηρούμενες διαφορές στην επίδοση του μαθητή τις πρώτες εβδομάδες θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός ότι ο μαθητής χρειάστηκε κάποιο χρόνο για να εξοικειωθεί τόσο με την ίδια την παρέμβαση όσο και με την παρακολούθηση της προόδου του.

Στις 14/3/2013 και στις 21/3/2013 σημειώθηκαν τιμές κάτω από την γραμμή στόχου και στις επόμενες πέντε μετρήσεις η τιμές κινήθηκαν σχεδόν επάνω στη γραμμή στόχου. Μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα και μία παύση περίπου 20 ημερών στην παρέμβαση. Οι τρεις διαδοχικές τιμές ακριβώς μετά τις διακοπές, από τις 16/5/2013 έως και τις 1/6/2013 έπεσαν κάτω από τη γραμμή στόχου. Αποφασίστηκε να γίνει κάποια τροποποίηση στην παρέμβαση και συγκεκριμένα η συχνότητα να αυξηθεί από 2 σε 4 φορές την εβδομάδα. Επακολούθως η μετρήσεις λαμβάνονταν δις εβδομαδιαίως. Αυτή η αλλαγή οδήγησε αμέσως σε θετικά αποτελέσματα, καθώς σχεδόν όλες οι υπόλοιπες μετρήσεις βρίσκονταν πάνω από τη γραμμή στόχου με μόνο δύο μετρήσεις οριακά κάτω από τη γραμμή στόχου και είχε σαν κατάληξη την επίτευξη του στόχου στο τέλος της παρέμβασης. Δηλαδή, κατά την τελική μέτρηση σημειώθηκε επιτυχής ανάγνωση λέξεων από το μαθητή σε ποσοστό

98% επί του συνολικού αριθμού των λέξεων του κειμένου, ενώ ο αρχικός στόχος που είχε τεθεί στην έναρξη της παρέμβασης ήταν ποσοστό επιτυχούς ανάγνωσης λέξεων 97%. Η παρέμβαση εξ αυτού κρίθηκε επιτυχής όσον αφορά στην ακρίβεια.

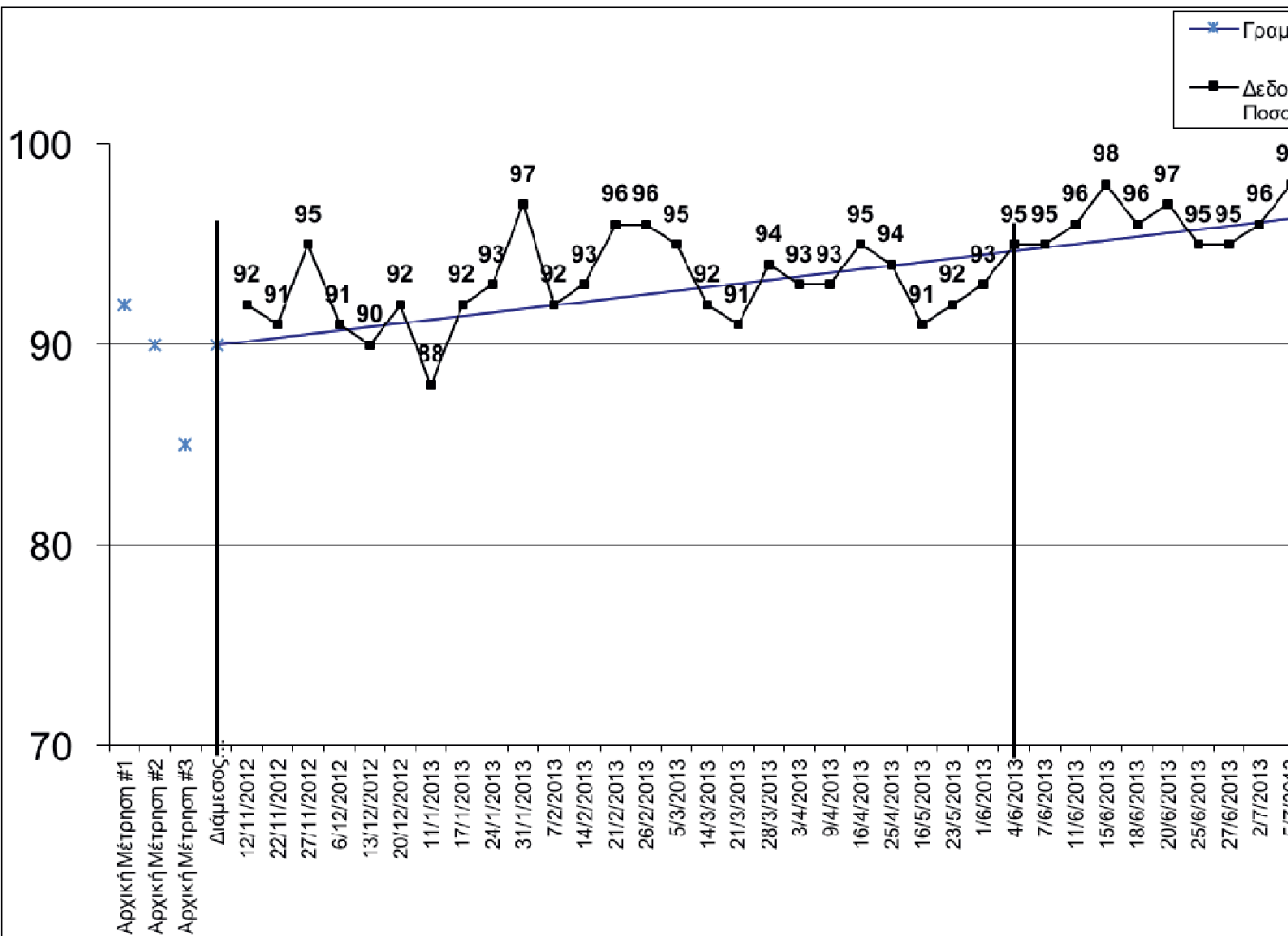
**Πίνακας 1. Παρακολούθηση προόδου της ακρίβειας**

Πίνακας 1				
<i>Παρακολούθηση Προόδου της Ακρίβειας</i>				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Γραμμή</u> <u>Στόχου</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Δεδομένα</u>
		<u>Σωστές Λέξεις</u>	<u>Σύνολο Λέξεων</u>	<u>Πρόοδου %</u>
Αρχική Μέτρηση #1	92			
Αρχική Μέτρηση #2	90			
Αρχική Μέτρηση #3	85			
Διάμεσος Αρχικών	90			
Μετρήσεων				
12/11/2012		139	151	92
22/11/2012		131	144	91
27/11/2012		157	165	95
6/12/2012		127	139	91
13/12/2012		112	125	90
20/12/2012		119	130	92
11/1/2013		126	144	88
17/1/2013		159	172	92
24/1/2013		130	140	93
31/1/2013		116	120	97
7/2/2013		166	180	92
14/2/2013		156	168	93
21/2/2013		220	230	96



26/2/2013	269	280	96
5/3/2013	324	340	95
14/3/2013	190	206	92
21/3/2013	244	269	91
28/3/2013	264	282	94
3/4/2013	207	224	93
9/4/2013	248	268	93
16/4/2013	289	304	95
25/4/2013	274	291	94
16/5/2013	250	276	91
23/5/2013	324	355	92
1/6/2013	340	366	93
4/6/2013	280	295	95
7/6/2013	301	317	95
11/6/2013	264	281	96
15/6/2013	237	243	98
18/6/2013	265	276	96
20/6/2013	205	211	97
25/6/2013	302	322	95
27/6/2013	264	279	95
2/7/2013	297	309	96
5/7/2013	311	321	98
9/7/2013	199	203	98
11/7/2013	314	325	97
15/7/2013	250	269	97
17/7/2013	στόχος:97 230	234	98

Εικόνα 2. Γράφημα Παρακολούθησης Προόδου της Ακρίβειας



#### 4.1.2 Ταχύτητα

Στον τομέα της ταχύτητας, κατά την αρχή της παρέμβασης ο μαθητής διάβαζε κάθε φορά αργά και κατά περιπτώσεις σταματούσε την ανάγνωση, κόμπιαζε και συλλάβιζε. Επίσης, ο τονισμός και ο χρωματισμός της φωνής ήταν συχνά αφύσικος και δεν χρησιμοποιούσε σωστά τα σημεία στίξης. Πολύ σταδιακά η ταχύτητά του αυξήθηκε κάπως και τελικά μετά από περίπου έξι μήνες παρέμβασης η ποιοτική εκτίμηση της ερευνήτριας άρχισε να είναι πως σχετικά σταθερά η ταχύτητα της ανάγνωσης ήταν σε κανονικά επίπεδα. Εξίσου σταδιακά ο τονισμός και ο

χρωματισμός άρχισαν να ακολουθούν τα σωστά πρότυπα. Ίσως ο μαθητής να χρειάστηκε αυτόν τον χρόνο ώστε παράλληλα να βελτιωθεί και η ακρίβεια του επαρκώς προτού αυξηθεί η ταχύτητα του. Καθώς η βελτίωση στην περιοχή της ταχύτητας και της φυσικότητας της ανάγνωσης συνέπεσε περίπου χρονικά με την αλλαγή στη συχνότητα της παρέμβασης, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως αυτή η αλλαγή επέδρασε θετικά και σε αυτόν τον τομέα. Κατά το τέλος της παρέμβασης η ταχύτητα του μαθητή καταγραφόταν συνεπώς ως κανονική, ο χρωματισμός της φωνής ως φυσικός στις περισσότερες περιπτώσεις και η χρήση των σημείων στίξεως ήταν σχεδόν πάντα σωστή. Σε κάθε περίπτωση, τα λάθη που γίνονταν ήταν λίγα και δεν επηρέαζαν σημαντικά την ομαλή εκφορά του λόγου.

## **4.2 Αποτελέσματα 1<sup>ης</sup> φάσης της παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης**

### **4.2.1 Ερωταπαντήσεις**

Κατά την καταγραφή της προόδου της κατανόησης – όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 2 – έγινε εμφανές ότι σε γενικές γραμμές η παρέμβαση ήταν επιτυχής και ο στόχος που είχε εξ αρχής τεθεί για το μαθητή ρεαλιστικός. Όπως μπορεί να παρατηρηθεί στην Εικόνα 3, οι πρώτες δύο μετρήσεις ήταν κάπως κάτω από τη γραμμή στόχου και αυτό αποδόθηκε στο γεγονός ότι κατά πάσα πιθανότητα ο μαθητής χρειαζόταν κάποιο χρόνο για να εξοικειωθεί με την υλοποίηση της παρέμβασης και να μπορέσει να αποδώσει χωρίς να του αποσπά την προσοχή το γεγονός ότι η απόδοση του καταγραφόταν. Πράγματι, οι επόμενες τέσσερις τιμές βρίσκονταν επάνω από τη γραμμή στόχου. Η πρώτη μέτρηση μετά τις είκοσι ημέρες που μεσολάβησαν κατά τις διακοπές των Χριστουγέννων ήταν κάπως κάτω από τη γραμμή στόχου και η ακριβώς επόμενη βρισκόταν οριακά κάτω από τη γραμμή. Η πτώση αποδείχθηκε προσωρινή και αποδόθηκε στη διακοπή στην παρέμβαση που μεσολάβησε.

Η πορεία της προόδου συνεχίστηκε με γενική ανοδική τάση αρκετά κοντά στη γραμμή στόχου. Υπήρξαν τρεις μη διαδοχικές τιμές κάτω από τη γραμμή, η πρώτη στις 14/2, η επόμενη στις 21/3 και η τρίτη στις 23/5. Η τρίτη τιμή κάτω από τη γραμμή στόχου συνέπεσε με την επιστροφή από τις διακοπές, οπότε θεωρήθηκε

αρκετά πιθανό πως ο μαθητής και πάλι επηρεάστηκε από τη διακοπή της παρέμβασης για τις είκοσι ημέρες που διήρκησαν οι διακοπές. Και αυτή τη φορά η πτώση στην κατανόηση συνέπεσε με μικρή πτώση και στην περιοχή της ευχέρειας, η οποία όμως πτώση και στις δύο περιοχές ήταν παροδική. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην κατανόηση η επίδοση επέστρεψε στη γραμμή στόχου και παρέμεινε εκεί για όλο το μήνα του Ιουνίου. Στις 18/6 παρατηρήθηκε μία σημαντική άνοδος στο 100% και αυτή ήταν και η πρώτη φορά που ο μαθητής απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις που του έγιναν. Αυτό θα μπορούσε να έχει προκύψει σαν αποτέλεσμα της αύξησης της συχνότητας της παρέμβασης από δύο σε τέσσερις φορές την εβδομάδα από τις 4/6. Επακόλουθα η καταγραφή της προόδου άρχισε να γίνεται δύο φορές την εβδομάδα.

Οι τιμές των επόμενων πέντε μετρήσεων, δηλαδή από τις 20/6 έως και τις 5/7 ήταν ακριβώς επάνω στη γραμμή στόχου, και από τις 9/7 έως το τέλος της παρέμβασης στις 17/7 ο μαθητής σημείωσε 100% επιτυχία σε τρεις από τις τέσσερις μετρήσεις. Γενικά η πορεία της παρέμβασης, ιδίως όπως φάνηκε από την απεικόνιση της στο γράφημα, ήταν ομαλή, κοντά στη γραμμή στόχου, ουσιαστικά χωρίς σημαντικές αποκλίσεις από αυτήν. Τελικά, λόγω της επιτυχία του μαθητή στις τελικές μετρήσεις κρίθηκε πως η παρέμβαση ήταν συνολικά επιτυχής και μάλιστα πως ο στόχος είχε ξεπεραστεί.

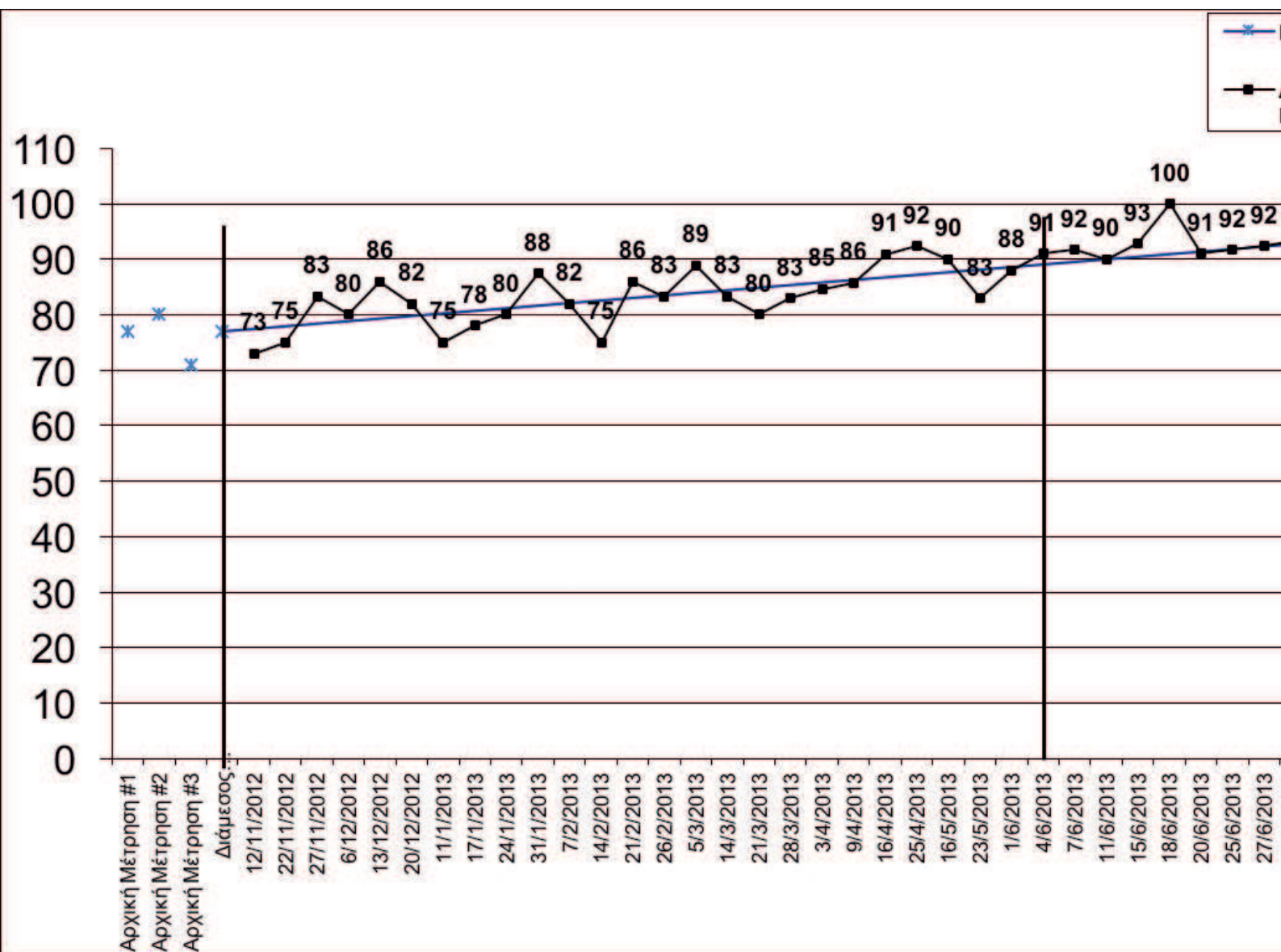
**Πίνακας 2. Παρακολούθηση προόδου της κατανόησης – ερωταπαντήσεις**

Πίνακας 2				
<i>Παρακολούθηση Προόδου της Κατανόησης – Ερωταπαντήσεις</i>				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>καταγραφής</u>	<u>Γραμμή</u> <u>στόχου</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Δεδομένα</u> <u>Προόδου %</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Απαντήσεις</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Ερωτήσεων</u>	
Αρχική Μέτρηση #1	77	10	13	
Αρχική Μέτρηση #2	80	8	10	
Αρχική Μέτρηση #3	71	5	7	
Διάμεσος Αρχικών Μετρήσεων	77			

12/11/2012	8	11	73
22/11/2012	6	8	75
27/11/2012	10	12	83
6/12/2012	8	10	80
13/12/2012	6	7	86
20/12/2012	9	11	82
11/1/2013	6	8	75
17/1/2013	7	9	78
24/1/2013	8	10	80
31/1/2013	7	8	88
7/2/2013	9	11	82
14/2/2013	6	8	75
21/2/2013	6	7	86
26/2/2013	10	12	83
5/3/2013	8	9	89
14/3/2013	10	12	83
21/3/2013	8	10	80
28/3/2013	10	12	83
3/4/2013	11	13	85
9/4/2013	12	14	86
16/4/2013	10	11	91
25/4/2013	12	13	92
16/5/2013	9	10	90
23/5/2013	10	12	83
1/6/2013	7	8	88
4/6/2013	10	11	91
7/6/2013	11	12	92
11/6/2013	9	10	90
15/6/2013	13	14	93
18/6/2013	12	12	100
20/6/2013	10	11	91
25/6/2013	11	12	92
27/6/2013	12	13	92

2/7/2013		14	15	93
5/7/2013		11	12	92
9/7/2013		10	10	100
11/7/2013		14	15	93
15/7/2013		11	11	100
17/7/2013	στόχος: 95	12	12	100

**Εικόνα 3. Γράφημα Παρακολούθησης Προόδου της Κατανόησης - Ερωταπαντήσεις.**



#### 4.2.2 Αναδιήγηση

Για την παρακολούθηση της προόδου όσον αφορά στην αναδιήγηση της ιστορίας, είχε τεθεί από την ερευνήτρια η προϋπόθεση ο μαθητής να αναφέρει με

ακρίβεια τουλάχιστον την κεντρική ιδέα της κάθε παραγράφου όπως αυτή είχε εξαχθεί από τις ερωτήσεις κατανόησης οι οποίες είχαν προηγηθεί. Κατά τον πρώτο ενάμισι μήνα της παρέμβασης, όπως διαφαίνεται από την καταγραφή της προόδου του στον Πίνακα 3 και στην Εικόνα 4, φάνηκε πως ο μαθητής σημείωνε επιτυχία κατά τη χρήση της στρατηγικής της αναδιήγησης, με μόνο μία από τις έξι τιμές, στις 27/11, να πέφτει οριακά κάτω από τη γραμμή στόχου. Οι δύο πρώτες μετρήσεις μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων βρίσκονταν σχεδόν δέκα μονάδες κάτω από τη γραμμή στόχου. Η επίδοση του μαθητή σημείωσε πάλι ανοδική πορεία την τρίτη εβδομάδα του Ιανουαρίου και παρέμεινε ανοδική και πάνω από τη γραμμή στόχου έως και τις 5/3 με μόνο μία τιμή περίπου πέντε μονάδες κάτω από τη γραμμή στόχου στις 14/2. Παρ' όλ' αυτά, οι επόμενες τρεις διαδοχικές μετρήσεις, από τις 14/3 έως και τις 28/3 έπεσαν αρκετά κάτω από τη γραμμή στόχου. Ενδεχομένως, ένας λόγος που θα μπορούσε να θεωρηθεί υπεύθυνος για αυτή την πτώση στην επίδοση είναι η σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία των κειμένων.

Η αναθεώρηση της παρέμβασης κρίθηκε αναγκαία και αποφασίστηκε να εισαχθεί μία επιπλέον στρατηγική κατανόησης, και συγκεκριμένα η εύρεση των βασικών προτάσεων κάθε παραγράφου και επακόλουθα η χρήση αυτών των προτάσεων κατά την αναδιήγηση της ιστορίας. Αφιερώθηκε ένα μάθημα στην διδασκαλία και επίδειξη της νέας στρατηγικής και μετά ο μαθητής ενθαρρύνθηκε να την χρησιμοποιήσει μαζί με τις υπόλοιπες στρατηγικές από τότε και στο εξής. Η αμέσως επόμενη μέτρηση επέμεινε κάτω από τη γραμμή στόχου, αλλά κρίθηκε απαραίτητο να δοθεί λίγος χρόνος ακόμα στο μαθητή ώστε να εξοικειωθεί με τη χρήση της στρατηγικής και να την ενσωματώσει στο ρεπερτόριό του. Πράγματι, αυτή η προσθήκη φάνηκε να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς οι επόμενες πέντε από έξι τιμές, από τις 9/4 έως και τις 1/6 βρίσκονταν πάνω από τη γραμμή στόχου. Μάλιστα στις 1/6 ο μαθητής αναδιηγήθηκε για πρώτη φορά το κείμενο με 100% επιτυχία.

Από τις 4/6 έως και τη λήξη της παρέμβασης στις 17/7 η συχνότητα υλοποίησης διπλασιάστηκε από δύο σε τέσσερις φορές την εβδομάδα σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η επίδοση του μαθητή στην ευχέρεια. Επακολούθως, τα θετικά αποτελέσματα αυτής της αλλαγής έγιναν ορατά και στην περιοχή της κατανόησης και συγκεκριμένα στην αναδιήγηση, αφού κατά αυτή την περίοδο, αν και τα κείμενα ήταν σταδιακά μεγαλύτερα, ο μαθητής άρχισε να σημειώνει σχετικά



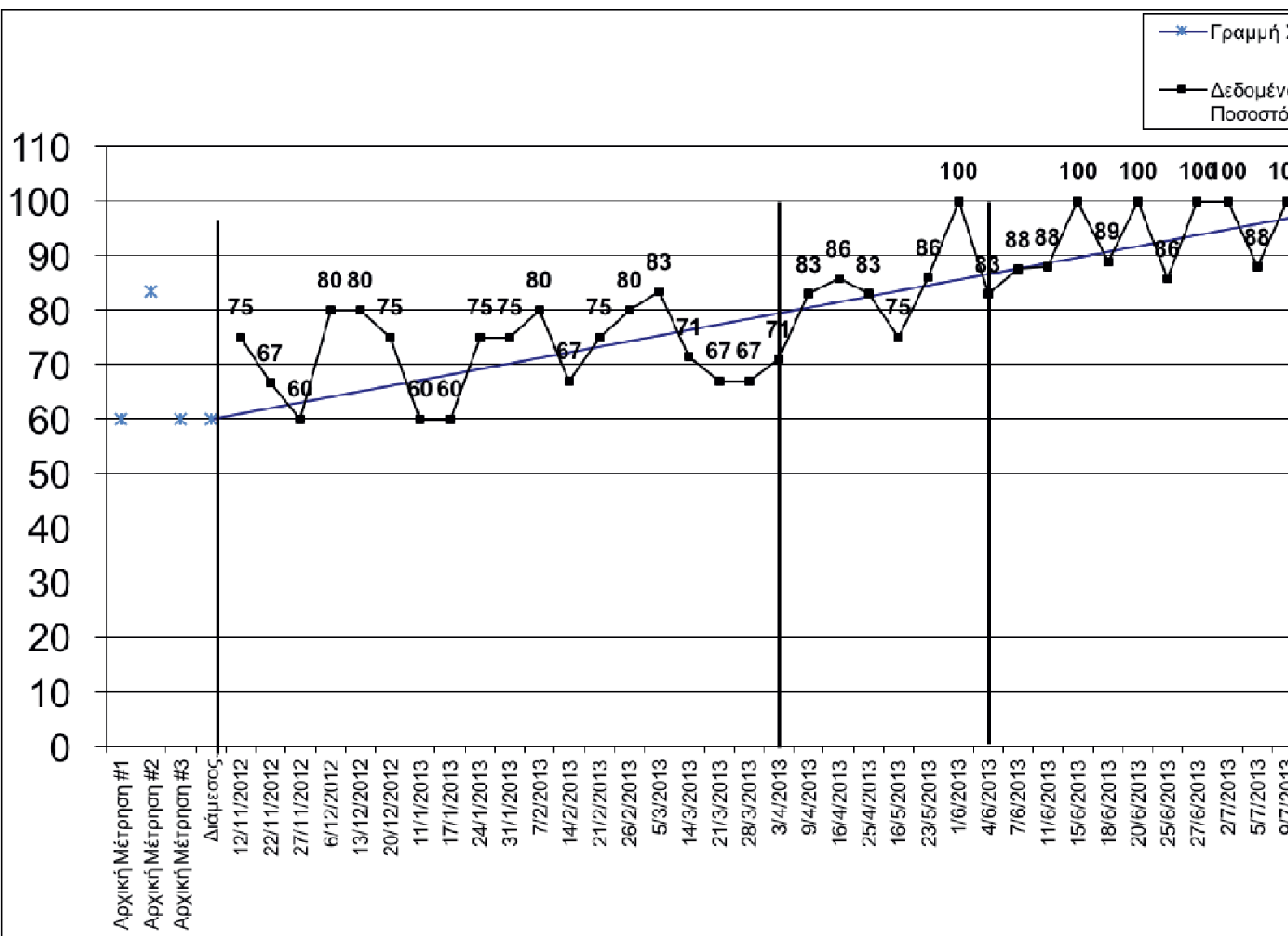
συχνά επιτυχία 100% κατά την αναδιήγηση. Συγκεκριμένα από τις δεκατρείς τιμές οι οκτώ αντιστοιχούσαν στο ποσοστό 100% και μάλιστα οι τελευταίες τέσσερις τιμές ήταν συνεχόμενα 100%. Εξ' αυτού η παρέμβαση στην περιοχή της κατανόησης όσον αφορούσε στην αναδιήγηση κρίθηκε επιτυχής.

**Πίνακας 3. Παρακολούθηση προόδου της κατανόησης – αναδιήγηση**

Πίνακας 3				
Παρακολούθηση Προόδου της Κατανόησης – Αναδιήγηση				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Γραμμή</u> <u>Στόχου</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Δεδομένα Προόδου</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Παράγραφοι</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Παραγράφων</u>	<u>%</u>
Αρχική Μέτρηση #1	60	3	5	
Αρχική Μέτρηση #2	83	5	6	
Αρχική Μέτρηση #3	60	3	5	
Διάμεσος Αρχικών Μετρήσεων	60			
12/11/2012		3	4	75
22/11/2012		4	6	67
27/11/2012		3	5	60
6/12/2012		4	5	80
13/12/2012		4	5	80
20/12/2012		3	4	75
11/1/2013		3	5	60
17/1/2013		3	5	60
24/1/2013		3	4	75
31/1/2013		3	4	75
7/2/2013		4	5	80
14/2/2013		4	6	67
21/2/2013		3	4	75
26/2/2013		4	5	80
5/3/2013		5	6	83

14/3/2013	5	7	71
21/3/2013	4	6	67
28/3/2013	4	6	67
3/4/2013	5	7	71
9/4/2013	5	6	83
16/4/2013	6	7	86
25/4/2013	5	6	83
16/5/2013	6	8	75
23/5/2013	6	7	86
1/6/2013	6	6	100
4/6/2013	5	6	83
7/6/2013	7	8	88
11/6/2013	7	8	88
15/6/2013	7	7	100
18/6/2013	8	9	89
20/6/2013	8	8	100
25/6/2013	6	7	86
27/6/2013	6	6	100
2/7/2013	5	5	100
5/7/2013	7	8	88
9/7/2013	6	6	100
11/7/2013	7	7	100
15/7/2013	7	7	100
17/7/2013	στόχος:100 6	6	100

Εικόνα 4. Γράφημα Παρακολούθησης Προόδου της Κατανόησης – Αναδιύγιση.



### 4.3 Διατήρηση των αποτελεσμάτων της 1<sup>ης</sup> φάσης της παρέμβασης (2013 – 2014)

#### 4.3.1 Ευχέρεια

##### 4.3.1.1 Μηνιαία καταγραφή

Μετά το τέλος της παρέμβασης τα μαθήματα σταμάτησαν λόγω των θερινών διακοπών. Με την επιστροφή και την έναρξη των μαθημάτων περίπου δύο μήνες μετά στα μέσα Σεπτεμβρίου ο μαθητής ενθαρρύνθηκε να συνεχίσει να χρησιμοποιεί τις στρατηγικές που είχε μάθει, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και κατά τη μελέτη στο σπίτι. Τα μαθήματα γίνονταν τρεις φορές την εβδομάδα και διαρκούσαν 1,5 ώρα κάθε φορά και με αναγνωστικό έργο ασχολούνταν ο μαθητής περίπου μία φορά την εβδομάδα. Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το *Our World 3* (Taylor & Don, 2011). Για τον έλεγχο της διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν επαναληπτικές μετρήσεις. Πριν τη μέτρηση ο μαθητής άκουγε μία φορά το κείμενο ηχογραφημένο, καθώς σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης αυτή είναι μία από τις ενδεδειγμένες πρακτικές κατά την εκμάθηση ΞΓ σε αυτό το επίπεδο. Κατόπιν, χωρίς να του γίνει κάποια περαιτέρω υπενθύμιση ως προς τη χρήση στρατηγικών ή να του παρασχεθεί άλλη βοήθεια, του ζητούνταν να διαβάσει μία φορά το κείμενο. Τα λάθη του καταγράφονταν και του επισημαίνονταν αφού είχε τελειώσει την ανάγνωση. Όσον αφορούσε στην κατανόηση, του γίνονταν κάποιες προ-αναγνωστικές ερωτήσεις και κάποιες ερωτήσεις κατανόησης αφού τελείωνε την ανάγνωση. Τέλος του ζητούνταν να αναδιηγηθεί το κείμενο σύντομα.

Η πρώτη επαναληπτική μέτρηση πραγματοποιήθηκε στις 19/9/2013, μία εβδομάδα μετά την έναρξη των μαθημάτων και όπως είχε σχεδιαστεί εξ αρχής, δηλαδή δύο μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης. Όπως φαίνεται στο Πίνακα 4, στον τομέα της ευχέρειας, η ακρίβεια ανάγνωσης των λέξεων ήταν της τάξης του 94% και η ταχύτητα ανάγνωσης ήταν κανονική με μόνο ένα κόμπιασμα. Καθώς η διακοπή των μαθημάτων ήταν αρκετά μεγάλη και όπως είχε φανεί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι διακοπές είχαν μάλλον αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού, αυτή η πτώση ήταν μάλλον αναμενόμενη. Κατά τις επόμενες επαναληπτικές μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της ευχέρειας, η ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων κινήθηκε από το 94% έως και το 98% με γενική ανοδική πορεία με την πάροδο των μηνών. Δεδομένου ότι σαν στόχος της παρέμβασης είχε τεθεί το 97% ακριβούς ανάγνωσης λέξεων, αυτά τα ποσοστά θεωρήθηκαν σαν ένδειξη σχετικής διατήρησης και μεταφοράς των αποτελεσμάτων της παρέμβασης καθώς ο μέσος όρος τους είναι 96%. Άρα θεωρήθηκε πως δεν υπήρξε ουσιαστικά μεγάλη πτώση στα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης πάνω σε αυτόν τον τομέα. Όσο για την ταχύτητα της ανάγνωσης, αυτή ήταν σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις κανονική και τα

κομπιάσματα σταδιακά εξαλείφθηκαν. Καθώς σαν στόχος της παρέμβασης είχε τεθεί η κανονική ταχύτητα ανάγνωσης χωρίς δισταγμούς ή συλλαβισμό, θεωρήθηκε πως υπήρξε διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στον τομέα της ταχύτητας.

**Πίνακας 4. Διατήρηση αποτελεσμάτων – ακρίβεια (2013-2014)**

Πίνακας 4				
Διατήρηση Αποτελεσμάτων Ακρίβεια (2013 – 2014)				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Στόχος</u> <u>Παρέμβασης</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Σωστές Λέξεις</u>
		<u>Σωστές Λέξεις</u>	<u>Σύνολο Λέξεων</u>	<u>Ποσοστό %</u>
19/09/13	97	169	181	94
17/10/13	97	233	243	96
15/11/13	97	294	306	96
13/12/13	97	238	248	96
14/01/14	97	243	258	94
11/02/14	97	306	320	96
10/03/14	97	279	293	95
08/04/14	97	352	360	98
06/05/14	97	331	344	96
03/06/14	97	309	318	97
01/07/14	97	402	416	97

#### **4.3.1.2 Διμηνιαία καταγραφή**

Δεδομένων αυτών των αποτελεσμάτων αποφασίστηκε να συνεχιστεί η καταγραφή της επίδοσης του παιδιού επάνω στην ευχέρεια και το επόμενο ακαδημαϊκό έτος, ώστε να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα θα παρέμεναν σταθερά στο χρόνο. Η διδασκαλία συνέχιζε να παρέχεται με τη μορφή ιδιαίτερου μαθήματος και ακολουθούνταν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το *Real English B1* (Marks & Addison, 2013). Η μόνη

προσαρμογή η οποία έδειχνε να συνεχίζει να είναι απαραίτητη ήταν ο κάπως πιο αργός ρυθμός διδασκαλίας σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς διαγνωσμένες ΕΜΔ τους οποίους τύχαινε να διδάσκει παράλληλα η ερευνήτρια. Αυτή τη χρονιά αποφασίστηκε να παραληφθεί η αρχική ακρόαση του προς ανάγνωση κειμένου καθώς, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, αυτή η βοήθεια αφαιρείται σε αυτό το επίπεδο. Κατά τα υπόλοιπα, τα μαθήματα γίνονταν τρεις φορές την εβδομάδα από 1,5 ώρα τη φορά και ο μαθητής ασχολούνταν με αναγνωστικό έργο περίπου μία φορά ανά τέσσερα μαθήματα καθώς οι απαιτήσεις της τάξης ήταν αυξημένες σε όλους τους τομείς. Τις υπόλοιπες φορές καλύπτονταν οι άλλες τρεις περιοχές εκμάθησης ΞΓ, δηλαδή παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου.

Κρίθηκε σκόπιμο τη δεύτερη χρονιά να διενεργείται μία μέτρηση ανά 8 εβδομάδες και να χρησιμοποιούνται και πάλι κείμενα τα οποία θα αντλούνταν από την ύλη του αναλυτικού προγράμματος της τάξης στην οποία θα φοιτούσε αυτή τη χρονιά ο μαθητής. Καθώς έτυχε η ερευνήτρια να προβεί σε αγορά εξοπλισμού εκείνη τη χρονιά, έγινε διαθέσιμος στο μαθητή διαδραστικός πίνακας και προτζέκτορας. Αυτό το γεγονός τον ενθουσίασε και κατόπιν απαίτησης του διάβαζε το κείμενο από τον πίνακα και όχι από το βιβλίο του, γιατί καθώς είπε στον πίνακα έβλεπε τα γράμματα πολύ καλύτερα. Κατά αυτόν τον τρόπο έγινε η προσπάθεια οι συνθήκες συλλογής δεδομένων να παραμείνουν όσο το δυνατόν οι ίδιες με την προηγούμενη χρονιά, αλλά παράλληλα να γίνουν και να ληφθούν υπόψιν οι αλλαγές οι οποίες προέκυπταν από το υψηλότερο επίπεδο στο οποίο βρισκόταν ο μαθητής.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων πάνω στον τομέα της ευχέρειας – όπως φαίνεται στον Πίνακα 5 – συνέχισαν να είναι θετικά καθώς ο μαθητής σημείωσε σε όλες τις έξι μετρήσεις που διενεργήθηκαν συνολικά ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων από 95% έως και 99% με σταθερά ανοδική τάση όσο περνούσε ο καιρός. Όσο για την ταχύτητα, συνέχιζε να είναι κανονική και οι συλλαβισμοί ήταν ελάχιστοι και περιορίζονταν κυρίως σε άγνωστα κύρια ονόματα, γεγονός ενθαρρυντικό καθώς υποδεικνύει αυτοματοποίηση της ανάγνωσης.

**Πίνακας 5. Διατήρηση αποτελεσμάτων – ακρίβεια (2014-2015)**

Πίνακας 5 Διατήρηση Αποτελεσμάτων Ακρίβεια (2014 – 2015)				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Στόχος</u> <u>Παρέμβασης</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Σωστές Λέξεις</u>
		<u>Σωστές Λέξεις</u>	<u>Σύνολο Λέξεων</u>	<u>Ποσοστό %</u>
22/09/14	97	464	487	95
19/11/14	97	495	512	97
12/01/15	97	590	603	98
09/03/15	97	581	589	98
04/05/15	97	637	643	99
01/07/15	97	662	670	99

Θεωρήθηκε πως εάν αυτά τα θετικά αποτελέσματα συνέχιζαν να παρατηρούνται για ακόμα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα θα μπορούσε με μεγαλύτερη ασφάλεια να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τα κέρδη στην ευχέρεια μπορούν να θεωρηθούν μόνιμα. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε να συνεχιστεί η καταγραφή ανά 8 εβδομάδες και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015 – 2016. Τα αποτελέσματα της καταγραφής παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 και φαίνεται να υποστηρίζουν αυτή την υπόθεση καθώς στις πέντε μετρήσεις που διενεργήθηκαν έως τις 6/04/2016 η αναγνωστική ακρίβεια του παιδιού ανήλθε σε 96% κατά την πρώτη μέτρηση και σε 97% στις τρεις υπόλοιπες και η ταχύτητα του ήταν σταθερά κανονική.

**Πίνακας 6. Διατήρηση αποτελεσμάτων ακρίβεια (2015-2016)**

Πίνακας 6				
Διατήρηση Αποτελεσμάτων Ακρίβεια (2015 – 2016)				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Στόχος</u> <u>Παρέμβασης</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Σωστές Λέξεις</u>
		<u>Σωστές Λέξεις</u>	<u>Σύνολο Λέξεων</u>	<u>Ποσοστό %</u>
18/09/15	97	809	842	96
13/11/15	97	784	811	97
14/01/16	97	876	905	97
11/03/16	97	904	936	97
06/04/16	97	986	1004	98
10/05/16	97	962	979	98

### 4.3.2 Κατανόηση

#### 4.3.2.1 Μηνιαία καταγραφή

Τα αποτελέσματα στον τομέα της κατανόησης, παρ' όλ' αυτά, δεν ήταν εξίσου ενθαρρυντικά. Στον τομέα της κατανόησης, όπως καταγράφεται στον Πίνακα 7, η επιτυχής απάντηση ερωτήσεων κατά την πρώτη μέτρηση ανήλθε στο 77%, ενώ η αναδιήγηση, που απεικονίζεται στον Πίνακα 8, ήταν κατά τα 75% σωστή. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην απάντηση ερωτήσεων επάνω στο κείμενο, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων κυμάνθηκε από 67% έως 82% στις πρώτες οκτώ μετρήσεις και μετά σημειώθηκε μία σημαντική άνοδος στις τρεις τελευταίες μετρήσεις, όπου το ποσοστό ανήλθε σε 100% δύο φορές και μία φορά 89%. Ο μέσος όρος όλων αυτών των μετρήσεων ήταν το 81%, το οποίο απείχε σημαντικά από το στόχο της παρέμβασης σε αυτόν τον τομέα που ήταν το 95%. Αντίστοιχα, όσον αφορά στην αναδιήγηση της ιστορίας τα ποσοστά επιτυχούς αναδιήγησης παραγράφων του κειμένου κυμάνθηκαν από 67% έως 80%, με μόνο δύο μετρήσεις στις 6/5/2014 και στις 1/7/2014 να φτάνουν το 100%. Ο μέσος όρος στην αναδιήγηση ήταν το 79%, ενώ σαν στόχος της παρέμβασης στον τομέα αυτό είχε τεθεί και είχε επιτευχθεί το 100%. Εκ πρώτης όψεως λοιπόν κρίθηκε πως τα στοιχεία δεν θα



μπορούσαν να υποστηρίξουν τη διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων στον τομέα της κατανόησης.

*Πίνακας 7. Διατήρηση αποτελεσμάτων κατανόηση – ερωταπαντήσεις (2013-2014)*

Πίνακας 7				
Διατήρηση Αποτελεσμάτων Κατανόηση – Ερωταπαντήσεις (2013-2014)				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Στόχος</u> <u>Παρέμβασης</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Σωστές</u> <u>Απαντήσεις %</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Απαντήσεις</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Ερωτήσεων</u>	
19/09/13	95	10	13	77
17/10/13	95	7	10	70
15/11/13	95	9	11	82
13/12/13	95	8	10	80
14/01/14	95	6	9	67
11/02/14	95	7	9	78
10/03/14	95	6	9	67
08/04/14	95	8	10	80
06/05/14	95	7	7	100
03/06/14	95	6	6	100
01/07/14	95	8	9	89

Πίνακας 8. Διατήρηση αποτελεσμάτων κατανόηση – αναδιήγηση (2013-2014)

Πίνακας 9				
Διατήρηση Αποτελεσμάτων Κατανόηση – Αναδιήγηση (2013-2014)				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Στόχος</u> <u>Παρέμβασης</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Σωστές</u> <u>Παράγραφοι</u> <u>%</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Παράγραφοι</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Παραγράφων</u>	
19/09/13	100	3	4	75
17/10/13	100	3	4	75
15/11/13	100	2	3	67
13/12/13	100	3	4	75
14/01/14	100	4	6	67
11/02/14	100	4	5	80
10/03/14	100	4	5	80
08/04/14	100	3	4	75
06/05/14	100	3	3	100
03/06/14	100	3	4	75
01/07/14	100	3	3	100

#### 4.3.2.2 Ημι-δομημένη συνέντευξη με το μαθητή

Με σκοπό να διευκρινιστεί η άποψη του ίδιου του μαθητή διενεργήθηκε μία ημι-δομημένη συνέντευξη μαζί του κατά την οποία ερωτήθηκε ποιες στρατηγικές κατανόησης συνέχιζε να χρησιμοποιεί και σε ποιο βαθμό. Επίσης διερευνήθηκαν οι συγκεκριμένες δυσκολίες που θεωρούσε το ίδιο το παιδί ότι αντιμετώπιζε τόσο γενικά με την κατανόηση του κειμένου, όσο και συγκεκριμένα με τη χρήση των στρατηγικών τις οποίες είχε διδαχθεί. Από τα λεγόμενα του προέκυψε πως το μεγάλο μέγεθος των κειμένων λειτουργούσε ανασταλτικά πριν ακόμα επιχειρήσει την προσέγγιση του κειμένου. Είπε πως με το που έβλεπε ένα μεγάλο κείμενο, η πρώτη του σκέψη ήταν πως θα είναι δύσκολο και πως δεν θα το καταλάβει. Είπε πως τελικά

άρχισε μεν να διαβάζει το κείμενο, αλλά αν δεν καταλάβαινε αμέσως τι διάβαζε, ήθελε να σταματήσει γιατί πίστευε ότι δεν υπήρχε τρόπος να το καταλάβει. Σε κάποιες περιπτώσεις είπε πως συνέχιζε το διάβασμα μηχανικά χωρίς να κάνει προσπάθεια να κατανοήσει τι έλεγε το κείμενο. Αυτό συνάδει με την άποψη των McKinney, Osborne, και Schulte (1993), οι οποίοι παρατήρησαν πως τα παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν μειωμένη επιμονή στο έργο (task persistence), γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την κατανόηση του κειμένου. Επιπλέον, όταν ερωτήθηκε σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσε, φάνηκε να έχει ξεχάσει κάποιες από αυτές που είχε διδαχθεί και μάλιστα ξαφνιάστηκε όταν η ερευνήτρια τις υπενθύμιζε. Συγκεκριμένα, είπε πως συνέχισε και μόνος του να χρησιμοποιεί και τις δύο προαναγνωστικές στρατηγικές που είχε διδαχθεί, δηλαδή την ενεργοποίηση πρότερης γνώσης και τη χρήση περιφερειακών στοιχείων. Είπε επίσης πως χρησιμοποιούσε την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση σαν στρατηγική διευκρίνισης σημείων του κειμένου που τον δυσκόλευαν. Παρ' όλ' αυτά, είχε σταματήσει να χρησιμοποιεί την επισκόπηση του κειμένου για να επιβεβαιώσει τις απαντήσεις του στις ερωτήσεις. Επίσης, δεν είχε χρησιμοποιήσει ποτέ αυτόνομα την εύρεση βασικών προτάσεων και τις αυτοερωτήσεις ώστε να αναδιηγηθεί κάθε παράγραφο. Ως εκ τούτου, ούτε σε αναδιήγηση προχωρούσε αν δεν του ζητούνταν να το κάνει. Η εξήγηση που έδωσε ο ίδιος ήταν πως ξεχνούσε να χρησιμοποιήσει αυτές τις στρατηγικές.

Συνεχίζοντας, ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία έκανε μία πρόταση που θεωρούσε ότι ίσως θα μπορούσε να βοηθήσει. Πρότεινε να κατασκευάσει μαζί με την ερευνήτρια κάποιου είδους οπτικό βοήθημα, το οποίο θα του υπενθύμιζε τη χρήση των στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης άγνωστου κειμένου. Η χρήση οπτικών βοηθημάτων του ήταν οικεία και προσφιλής, καθώς είχαν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία από την ερευνήτρια στο παρελθόν για να αντιμετωπιστούν επίμονα γραμματικά λάθη. Η πρόταση του έγινε αμέσως δεκτή καθώς η χρήση παρόμοιων βοηθημάτων για την υποστήριξη της κατανόησης στηρίζεται βιβλιογραφικά (Brooks, 2007; Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004). Επίσης μία νέα παρέμβαση ή μία τροποποιημένη εκδοχή της προηγούμενης κρινόταν απαραίτητη από τα αποτελέσματα, καθώς προχωρώντας στην επόμενη τάξη τα κείμενα θα γίνονταν ακόμα πιο μεγάλα και απαιτητικά, άρα το πιθανότερο θα ήταν ο μαθητής να συναντήσει εκ νέου δυσκολίες. Αποφασίστηκε από κοινού η χρήση μίας κάρτας αυτοπαρακολούθησης, καθώς όμως το σχολικό έτος πλησίαζε στο τέλος του,

συμφωνήθηκε πως η πρακτική εφαρμογή θα ξεκινούσε με την επιστροφή στα μαθήματα τον επόμενο Σεπτέμβριο.

#### 4.4 Αποτελέσματα 2<sup>ης</sup> φάσης παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης

##### 4.4.1 Ερωταπαντήσεις

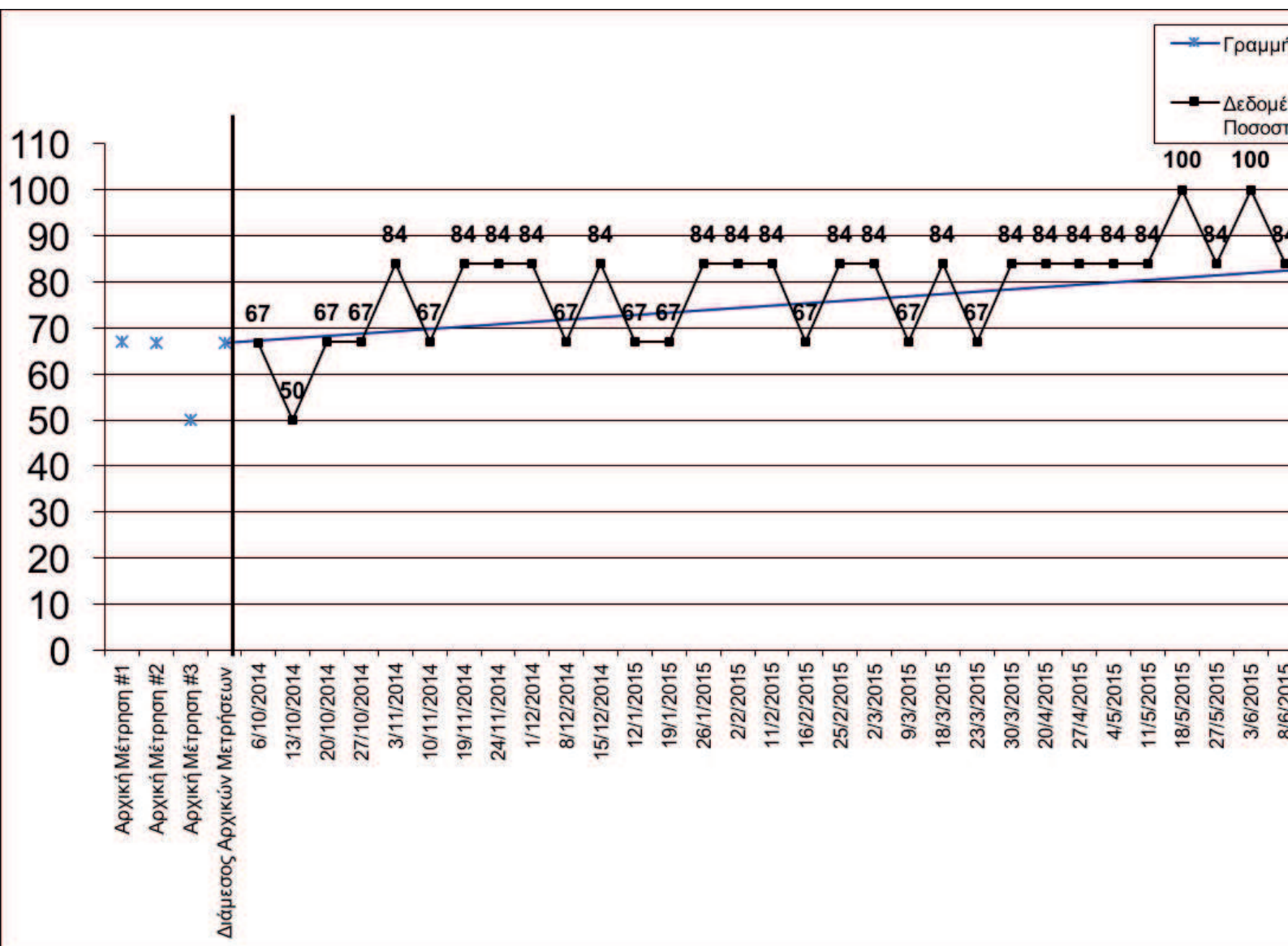
Η πρόοδος του μαθητή κατά τη διάρκεια της 2<sup>ης</sup> φάσης της παρέμβασης ήταν ομαλή και σταθερά ανοδική, όπως γίνεται εμφανές από τον Πίνακα 9 και την Εικόνα 5. Συγκεκριμένα, καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, από τις 34 μετρήσεις που διενεργήθηκαν στο σκέλος των ερωταπαντήσεων, μόνο οι 7 έπεσαν κάτω από τη γραμμή στόχου και αυτές σημειώθηκαν έως και τις 23/3/2015. Από τις 30/3/2015 έως και το τέλος της παρέμβασης στις 29/6/2015 όλες οι τιμές βρίσκονταν πάνω από τη γραμμή στόχου και μάλιστα ο στόχος ξεπεράστηκε καθώς στις 4 από τις 7 τελευταίες μετρήσεις ο μαθητής κατάφερε να απαντήσει σωστά στο 100% των ερωτήσεων του κειμένου.

**Πίνακας 9. Παρακολούθηση προόδου της κατανόησης (ερωτήσεις) – 2<sup>η</sup> φάση παρέμβασης (2014-2015)**

Πίνακας 9				
Παρακολούθηση Προόδου της Κατανόησης – ερωτήσεις				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>καταγραφής</u>	<u>Γραμμή</u> <u>στόχου</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Δεδομένα</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Απαντήσεις</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Ερωτήσεων</u>	<u>Προόδου %</u>
Αρχική Μέτρηση #1	67			
Αρχική Μέτρηση #2	67			
Αρχική Μέτρηση #3	50			
Διάμεσος Αρχικών Μετρήσεων	67			
6/10/2014		4	6	67

13/10/2014	3	6	50
20/10/2014	4	6	67
27/10/2014	4	6	67
3/11/2014	5	6	84
10/11/2014	4	6	67
19/11/2014	5	6	84
24/11/2014	5	6	84
1/12/2014	5	6	84
8/12/2014	4	6	67
15/12/2014	5	6	84
12/1/2015	4	6	67
19/1/2015	4	6	67
26/1/2015	5	6	84
2/2/2015	5	6	84
11/2/2015	5	6	84
16/2/2015	4	6	67
25/2/2015	5	6	84
2/3/2015	5	6	84
9/3/2015	4	6	67
18/3/2015	5	6	84
23/3/2015	4	6	67
30/3/2015	5	6	84
20/4/2015	5	6	84
27/4/2015	5	6	84
4/5/2015	5	6	84
11/5/2015	5	6	84
18/5/2015	6	6	100
27/5/2015	5	6	84
3/6/2015	6	6	100
8/6/2015	5	6	84
15/6/2015	5	6	84
22/6/2015	6	6	100
29/6/2015	στόχος: 84	6	100

**Εικόνα 5. Γράφημα Παρακολούθησης Προόδου της Κατανόησης (ερωτήσεις) – 2<sup>η</sup> Φάση Παρέμβασης (2014-2015)**



#### 4.4.2 Αναδιήγηση

Αναφορικά με την αναδιήγηση, τα θετικά αποτελέσματα της 2ης φάσης της παρέμβασης ήταν αντίστοιχα με αυτά στο σκέλος της κατανόησης. Η πρόοδος του μαθητή ήταν σχεδόν σταθερά ανοδική με μόνο 4 μετρήσεις να πέφτουν κάτω από τη γραμμή στόχου. Εν τέλει ο στόχος όχι μόνο επιτεύχθηκε αλλά και ξεπεράστηκε. Από αυτά τα δεδομένα μπορεί να βγει το συμπέρασμα πως η παρέμβαση ήταν επιτυχής όσον αφορά και στα δύο σκέλη, καθώς η κάρτα υπενθύμισης φάνηκε πρώτον να παρέχει στο μαθητή την – όπως αποδείχθηκε – απαραίτητη υπενθύμιση ώστε να συνεχίσει να χρησιμοποιεί τις στρατηγικές που είχε διδαχθεί και δεύτερον να κρατά

τις στρατηγικές πάντα οργανωμένες σε μία σειρά, γεγονός το οποίο φάνηκε να μεγιστοποιήσει τα θετικά αποτελέσματά τους. Ο μαθητής συνέχισε να χρησιμοποιεί το οπτικό βοήθημα σαν υπενθύμιση, αν και σιγά – σιγά έδειχνε να μην εξαρτάται απόλυτα από αυτό και να θυμάται κάποιες από τις στρατηγικές πριν το κοιτάξει.

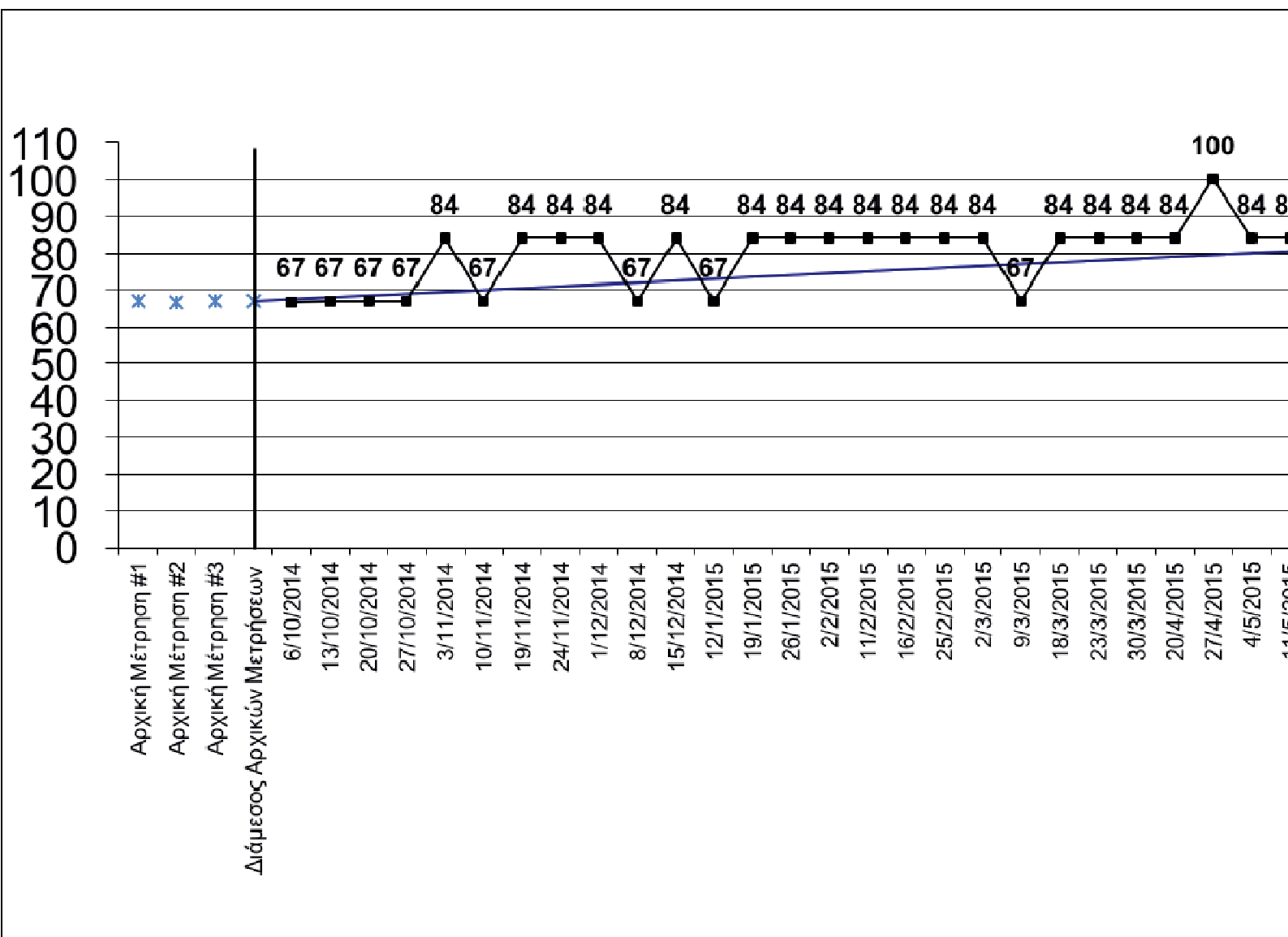
**Πίνακας 10. Παρακολούθηση προόδου της κατανόησης (αναδιήγηση) – 2<sup>η</sup> φάση παρέμβασης (2014-2015)**

Πίνακας 10				
Παρακολούθηση Προόδου της Κατανόησης – αναδιήγηση				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>καταγραφής</u>	<u>Γραμμή</u> <u>στόχου</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Δεδομένα</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Παράγραφοι</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Παραγράφων</u>	<u>Προόδου %</u>
Αρχική Μέτρηση #1	67			
Αρχική Μέτρηση #2	67			
Αρχική Μέτρηση #3	67			
Διάμεσος Αρχικών Μετρήσεων	67			
6/10/2014		4	6	67
13/10/2014		4	6	67
20/10/2014		4	6	67
27/10/2014		4	6	67
3/11/2014		5	6	84
10/11/2014		4	6	67
19/11/2014		5	6	84
24/11/2014		5	6	84
1/12/2014		5	6	84
8/12/2014		4	6	67
15/12/2014		5	6	84
12/1/2015		4	6	67
19/1/2015		5	6	84
26/1/2015		5	6	84



2/2/2015	5	6	84
11/2/2015	5	6	84
16/2/2015	5	6	84
25/2/2015	5	6	84
2/3/2015	5	6	84
9/3/2015	4	6	67
18/3/2015	5	6	84
23/3/2015	5	6	84
30/3/2015	5	6	84
20/4/2015	5	6	84
27/4/2015	6	6	100
4/5/2015	5	6	84
11/5/2015	5	6	84
18/5/2015	6	6	100
27/5/2015	5	6	84
3/6/2015	6	6	100
8/6/2015	5	6	84
15/6/2015	5	6	84
22/6/2015	6	6	100
29/6/2015	στόχος: 84	6	100

Εικόνα 6. Γράφημα Παρακολούθησης Προόδου της Κατανόησης (αναδιήγηση) – 2<sup>η</sup> Φάση Παρέμβασης (2014-2015)



#### 4.5 Διατήρηση των Αποτελεσμάτων της 2ης φάσης Παρέμβασης (2015 – 2016)

Μετά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της δεύτερης φάσης της παρέμβασης πάνω στην περιοχή της κατανόησης, ήταν σημαντικό να εξακριβωθεί εάν αυτά τα

αποτελέσματα θα διατηρούνταν στην πάροδο του χρόνου. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν επαναληπτικές μετρήσεις ανά 4 εβδομάδες για τους επόμενους 7 μήνες αμέσως μετά την επιστροφή του μαθητή από τις θερινές διακοπές. Θα χρησιμοποιούνταν κάθε φορά νέο αδίδακτο κείμενο, το οποίο θα αντλούνταν από την ύλη του αναλυτικού προγράμματος της τάξης. Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το *Real English B1+* (J. Swanson & Thomas, 2013). Έως και την καταγραφή στις 10/5/2016, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 11, οι επιδόσεις του μαθητή ήταν ικανοποιητικές, με μόνο δύο από τις επτά μετρήσεις στο σκέλος των ερωτήσεων και μόνο μία στο σκέλος της αναδιήγησης να πέφτουν κάτω από το ποσοστό το οποίο είχε τεθεί σαν στόχος της παρέμβασης. Μπορεί να θεωρηθεί πως τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων της παρέμβασης καθώς είναι συνεπή στο χρόνο, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψιν και το γεγονός ότι τα κείμενα γίνονταν προοδευτικά δυσκολότερα.

**Πίνακας 11. Διατήρηση αποτελεσμάτων 2<sup>ης</sup> φάσης παρέμβασης επάνω στην κατανόηση – ερωτήσεις (2015-2016)**

Πίνακας 11				
Διατήρηση Αποτελεσμάτων Παρέμβασης – Κατανόηση (2015 – 2016)				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Στόχος</u> <u>Παρέμβασης</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Σωστές</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Απαντήσεις</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Ερωτήσεων</u>	<u>Απαντήσεις %</u>
18/09/15	84	4	6	67
17/10/15	84	5	6	84
13/11/15	84	5	6	84
10/12/15	84	4	6	67
14/01/16	84	5	6	84
12/02/16	84	5	6	84
11/03/16	84	6	6	100
06/04/16	84	5	6	84
10/05/16	84	5	6	84

*Πίνακας 12. Διατήρηση αποτελεσμάτων 2<sup>ης</sup> φάσης παρέμβασης επάνω στην κατανόηση – αναδιήγηση (2015-2016)*

Πίνακας 12				
Διατήρηση Αποτελεσμάτων Παρέμβασης – Κατανόηση (2015 – 2016)				
<u>Ημερομηνίες</u> <u>Καταγραφής</u>	<u>Στόχος</u> <u>Παρέμβασης</u>	<u>Πρωτογενή Δεδομένα</u>		<u>Σωστές</u>
		<u>Σωστές</u> <u>Απαντήσεις</u>	<u>Σύνολο</u> <u>Ερωτήσεων</u>	<u>Απαντήσεις %</u>
18/09/15	84	4	6	67
17/10/15	84	5	6	84
13/11/15	84	5	6	84
10/12/15	84	5	6	84
14/01/16	84	5	6	84
12/02/16	84	5	6	84
11/03/16	84	6	6	100
06/04/16	84	5	6	84
10/05/16	84	6	6	100

## 5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Δεδομένης της ανάγκης να καθιερωθούν ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης αγγλικών ως ΞΓ σε μαθητές με ΕΜΔ ο στόχος της παρούσας εργασίας ήταν διττός. Πρώτον επιχειρήθηκε να διενεργηθεί μία αρχική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης με ΜΑΞΓ εκπαιδευτικών πρακτικών των οποίων η αποτελεσματικότητα με ΜΑΜΓ και ΜΑΔΓ στηρίζεται ερευνητικά. Η παρέμβαση διενεργήθηκε στο πλαίσιο μίας μελέτης περίπτωσης και οι συγκεκριμένες πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για τη βελτίωση της ευχέρειας και ο συνδυασμός στρατηγικών κατανόησης και αυτοπαρακολούθησης για τη βελτίωση της κατανόησης. Δεύτερον, διερευνήθηκε η δυνατότητα διατήρησης και μεταφοράς των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε νέο αδιδακτο υλικό. Καθώς πρόκειται για μελέτη περίπτωσης η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που ακολουθεί περιορίζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση και δεν μπορεί να γενικευθεί, αλλά ενδέχεται να χρησιμεύσει ως μία εισαγωγική εξέταση για τη δημιουργία υποθέσεων επάνω στο αντικείμενο.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί, αν μπορεί η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση υποβοηθούμενη από ακουστικό υλικό να βελτιώσει την αναγνωστική ευχέρεια στα αγγλικά ως ΞΓ ενός μαθητή με ΕΜΔ, τα τελικά αποτελέσματα είναι σαφώς ενθαρρυντικά καθώς επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί τόσο για την ακρίβεια όσο και για την ταχύτητα. Βέβαια αυτό συνέβη μετά την αύξηση της συχνότητας της παρέμβασης, οπότε ενδεχομένως αυτό να αποτελεί ισχυρή ένδειξη για την ανάγκη υψηλής έντασης και συχνότητας, γεγονός που τονίζεται συχνά στη βιβλιογραφία (e.g. Brooks, 2007; Mastropieri et al., 2001; Solis et al., 2011; Sun et al., 2010). Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός πως κατά τους δύο πρώτους μήνες η πορεία του παιδιού αν και γενικά ανοδική δεν ήταν αρκετά σταθερή. Αυτό ίσως θα μπορούσε να αποδοθεί στον χρόνο που πήρε στο παιδί να εξοικειωθεί με τη διαδικασία και θα είχε ίσως αποφευχθεί εάν η συχνότητα ήταν εξ αρχής μεγαλύτερη. Επίσης, μετά από κάθε διακοπή στην παρέμβαση λόγω σχολικών αργιών η επίδοση του μαθητή έπεφτε προσωρινά και εκ των υστέρων κρίνεται ότι ίσως θα έπρεπε να είχαν αποφευχθεί οι μεγάλες διακοπές στην παρέμβαση. Τέλος, αν και υπήρξε η πρόβλεψη το μέγεθος και η δυσκολία των κειμένων να αυξηθεί σταδιακά, η πτώση στην απόδοση του μαθητή που συνέπεσε με τα μεγαλύτερα

κείμενα υποδεικνύει πως ενδεχομένως η μετάβαση θα έπρεπε να ήταν ακόμα πιο αργή ή η χορήγηση πιο εντατική.

Εν συνεχεία, η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα – εάν είναι εφικτή η διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στον τομέα της ευχέρειας – είναι και πάλι θετική καθώς έδειξαν οι μακροχρόνιες επαναληπτικές μετρήσεις που ακολούθησαν τη λήξη της παρέμβασης. Επί τρία χρόνια μετά ο μαθητής εξακολουθούσε να διατηρεί τα οφέλη σε αυτό τον τομέα παρ' όλη την αυξανόμενη δυσκολία των κειμένων και θα πρέπει να σημειωθεί πως μέσω της ποιοτικής εκτίμησης της μεγαλόφωνης ανάγνωσης έβγαινε το συμπέρασμα πως υπήρχαν εμφανή στοιχεία αυτοματοποίησης. Θεωρήθηκε λοιπόν πως αν και δεν επιτεύχθηκε 100% ακρίβεια και η ταχύτητα δεν έγινε ποτέ γρήγορη, παρ' όλ' αυτά, ο μαθητής φάνηκε να διατηρεί σταθερά τα κέρδη που είχε αποκομίσει από την παρέμβαση, παρά το συνεχώς μεγαλύτερο μέγεθος και την αυξανόμενη δυσκολία των κειμένων. Σε κάθε περίπτωση βέβαια θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η φυσική ωρίμανση του παιδιού με την πάροδο των χρόνων καθώς και οι αυξημένες ευκαιρίες εξάσκησης με νέα κείμενα που συνέχισαν συνεπώς να του δίνονται, το οποίο βέβαια αποτελεί και συχνή σύσταση στη βιβλιογραφία (Edmonds et al., 2009; Vaughn & Roberts, 2007). Επίσης είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ακόμα και δύο χρόνια μετά την παρέμβαση συνέχισε να είναι απαραίτητη μία προσαρμογή, δηλαδή ο σχετικά πιο αργός ρυθμός διδασκαλίας σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές της ερευνητριας σε αυτό το επίπεδο, οι οποίοι δεν είχαν διεγνωσμένες ΕΜΔ ή σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν μπορεί η συνδυαστική χρήση πολλαπλών στρατηγικών κατανόησης να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση στα αγγλικά ως ΞΓ ενός μαθητή με ΕΜΔ, από την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή διαφάνηκε η παρέμβαση να είναι επιτυχημένη καθώς ο στόχος εν τέλει επιτεύχθηκε. Συγκεκριμένα, στο σκέλος των ερωταπαντήσεων η πορεία ήταν ομαλή και παράλληλη με τη γραμμή στόχου. Βέβαια είναι σημαντικό να σημειωθεί πως αν και η αρχική πρόθεση ήταν να παραδοθεί σταδιακά ο έλεγχος στο μαθητή, ώστε να κάνει αυτοερωτήσεις, αυτό αποδείχθηκε ανέφικτο, ίσως λόγω ανεπαρκούς περιόδου καθοδηγούμενης εξάσκησης. Στο σκέλος της αναδιήγησης, η πορεία της απόδοσης ήταν γενικά ανοδική αλλά όχι τόσο σταθερή. Η αρχική πορεία χαρακτηρίστηκε, όπως και στο σκέλος της ακρίβειας στην περιοχή της ευχέρειας, από αρκετά μεγάλες

διαφορές στην απόδοση. Αυτό ίσως μπορεί να αποδοθεί όπως και στην περίπτωση της ακρίβειας στην αργή εξοικείωση του μαθητή με τη διαδικασία. Μάλιστα μετά από τρεις διαδοχικές μετρήσεις κάτω από τη γραμμή στόχου προστέθηκε η χρήση μίας ακόμα στρατηγικής, της εύρεσης κύριων προτάσεων, τροποποίηση η οποία επέφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η αλλαγή στη συχνότητα χορήγησης φάνηκε να ωφελεί και τον τομέα της κατανόησης, καθώς η πορεία ήταν συνεπώς καλύτερη και στα δύο σκέλη μετά την αλλαγή. Παρατηρήθηκαν και εδώ όπως και στην ευχέρεια προσωρινές πτώσεις της απόδοσης μετά από τις διακοπές, οπότε αυτό ενισχύει την πεποίθηση ότι καλό θα ήταν να είχε βρεθεί κάποιος εναλλακτικός τρόπος χορήγησης ώστε να μην συμβούν μακροχρόνιες διακοπές και η ανοδική πορεία του παιδιού να είναι απρόσκοπη. Η αυξανόμενη δυσκολία και το μεγαλύτερο μέγεθος των κειμένων φάνηκε και στην περίπτωση της κατανόησης να συνδέεται με κάποια πτώση στην απόδοση, αν και όχι στο βαθμό που επηρέασε την ευχέρεια, οπότε και εδώ εν μέρη υποστηρίζεται η άποψη ότι ίσως πιο σταδιακή μετάβαση να είχε οδηγήσει σε πιο ομαλή πρόοδο.

Όσο για το τέταρτο ερώτημα, εάν είναι δυνατόν να επιτευχθεί διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στον τομέα της κατανόησης, οι μετρήσεις τον πρώτο χρόνο μετά την παρέμβαση παρουσίασαν σημαντική πτώση τόσο στο σκέλος των ερωτήσεων όσο και στην αναδιήγηση, οπότε κρίθηκε πως δεν επιτεύχθηκε διατήρηση των αποτελεσμάτων. Παρ' όλ' αυτά βέβαια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν πως σε κανέναν από τους δύο τομείς τα αποτελέσματα δεν έπεσαν τόσο χαμηλά όσο ήταν πριν την παρέμβαση, δηλαδή τα αποτελέσματα δεν επέστρεψαν στις μετρήσεις προ της παρέμβασης, οπότε σε κάθε περίπτωση υπήρξε κάποιο κέρδος, έστω κι αν αυτό ήταν χαμηλότερο από το στόχο που είχε τεθεί. Ενδεχομένως, οι αρχικοί στόχοι οι οποίοι είχαν τεθεί στον τομέα της κατανόησης να αποδείχθηκαν μεν εφικτοί μέσω της παρέμβασης, αλλά να ήταν τελικά υψηλοί όσον αφορά στη διατήρηση και τη μεταφορά. Επιπλέον, τα κείμενα με την πάροδο του χρόνου γίνονταν μεγαλύτερα και δυσκολότερα από πλευράς λεξιλογίου και σύνταξης, και οι παράγραφοι γίνονταν μεγαλύτερες αλλά λιγότερες ανά κείμενο. Αυτό ενδέχεται να επηρέασε τις μετρήσεις και να αποτυπώθηκε ως χαμηλότερα ποσοστά.

Από τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω της διερευνητικής συνέντευξης με το μαθητή και κρίνοντας από τις στρατηγικές που συνέχισε να χρησιμοποιεί ο μαθητής,

βγήκε το συμπέρασμα ότι αυτές που παρέμειναν σε σταθερή χρήση ήταν οι πλέον άμεσες και απολύτως απαραίτητες. Όπως φάνηκε, το παιδί συνέχισε να στηρίζεται στις στρατηγικές που ήταν εύκολο αλλά και ταυτόχρονα επιτακτικό να χρησιμοποιήσει ούτως ώστε να ολοκληρώσει το εκάστοτε έργο της ανάγνωσης. Αντίθετα, φάνηκε να μην έχει εσωτερικεύσει τις πιο περίπλοκες στρατηγικές, οι οποίες μάλιστα σύμφωνα με τα λεγόμενα του ήταν δύσκολες και χρονοβόρες. Ίσως να ένιωθε πως η επένδυση σε κόπο και χρόνο ήταν δυσανάλογη με τα οφέλη που περίμενε να αποκομίσει από τη χρήση αυτών των στρατηγικών. Ενδεχομένως μάλιστα να μην ήταν πεπεισμένος για τη βοήθεια που του προσέφεραν, παρόλο που είχε και ο ίδιος γίνει μάρτυρας της σημαντικής βελτίωσης που είχε επιτελεστεί στον τομέα της κατανόησης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ένας ακόμη λόγος που θα μπορούσε να θεωρηθεί υπεύθυνος για τη διακοπή της χρήσης των πιο έμμεσων και περίπλοκων στρατηγικών είναι και η μικρή συχνότητα με την οποία διενεργήθηκε η παρέμβαση για τους 6.5 από τους 8 μήνες που διήρκησε. Ίσως δύο μισάωρες συνεδρίες ανά εβδομάδα να μη στάθηκαν αρκετές ώστε τα αποτελέσματα της παρέμβασης να εσωτερικευθούν. Όπως μάλιστα και έγινε εμφανές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όταν η συχνότητα αυξήθηκε από δύο σε τέσσερις εβδομαδιαίες συναντήσεις, η πρόοδος του παιδιού βελτιώθηκε αισθητά σε όλους τους τομείς.

Σε κάθε περίπτωση, η προσθήκη της στρατηγικής αυτοπαρακολούθησης (κάρτα υπενθύμισης) στη δεύτερη φάση της παρέμβασης στην περιοχή της κατανόησης φάνηκε να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα καθώς και ο στόχος της παρέμβασης επιτεύχθηκε και κατά τη διάρκεια της περιόδου διατήρησης οι μετρήσεις κυμάνθηκαν σχεδόν όλες στο επίπεδο του στόχου, επίπεδο καθ' όλα συγκρίσιμο με την απόδοση άλλων μαθητών χωρίς ΕΜΔ στο ίδιο επίπεδο εκμάθησης αγγλικών. Κρίνοντας εκ των υστέρων, η χρήση της στρατηγικής αυτοπαρακολούθησης ήταν απαραίτητη ώστε ο μαθητής να καταφέρει να διαχειριστεί τη χρήση των στρατηγικών κατανόησης, οι οποίες αν και αποτελεσματικές λόγω της συνδυαστικής χρήσης τους (Gersten et al., 2001), αποδείχθηκαν πολλές και περίπλοκες για να τα καταφέρει ο μαθητής να τις θυμάται όλες μόνος του όταν αποσύρθηκε η υποστήριξη της ερευνήτριας μετά τη λήξη της πρώτης φάσης. Αν και οι 7 μήνες, κατά τους οποίους διήρκησε η περίοδος διατήρησης, είναι σχετικά λίγος χρόνος ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, παρ' όλ' αυτά οι αρχικές παρατηρήσεις είναι ενθαρρυντικές. Συγκεκριμένα, παρόλο που δεν του υπενθυμιζόταν η χρήση του



οπτικού βοηθήματος, ο μαθητής αυτοβούλως κατέφευγε στη βοήθεια του ώστε να φέρει σε πέρας το αναγνωστικό έργο. Η βοήθεια δε που του παρεχόταν από την ερευνήτρια αν και δεν αποσύρθηκε ποτέ τελείως, σίγουρα μειώθηκε πολύ και παρεχόταν με τη μορφή προτροπής ή κατεύθυνσης προς το σωστό σημείο μόνο όταν ο μαθητής θεωρούσε πως είχε καταλήξει σε αδιέξοδο.

## 6. Συμπεράσματα και Προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αν και λόγω της φύσης της δεν μπορούν να γενικευθούν και αναφέρονται μόνο στον συγκεκριμένο συμμετέχοντα, μπορούν πάντως να εκληφθούν σαν μία προκαταρκτική διερεύνηση επάνω στο αντικείμενο. Τα παρόντα αποτελέσματα γενικά στηρίζουν αυτά προηγούμενων ερευνών στον τομέα της εκμάθησης αγγλικών από ΜΑΜΓ και ΜΑΔΓ με ΕΜΔ. Φαίνεται πως και στην περίπτωση του συγκεκριμένου ΜΑΞΓ οι ερευνητικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις στο χώρο της ΜΓ και της ΔΓ (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Duke & Pearson, 2002; Gorsuch & Taguchi, 2008; Klingner & Vaughn, 1996) επέφεραν θετικά αποτελέσματα, τα οποία μάλιστα εν τέλει αποδείχθηκαν σταθερά στο χρόνο, γεγονός εξαιρετικά σημαντικό. Σε αυτόν τον τομέα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στηρίζουν προηγούμενες αναφορές στη βιβλιογραφία όπου φαίνεται η ταυτόχρονη χρήση πολλαπλών στρατηγικών να οδηγεί σε διατήρηση και μεταφορά των αποτελεσμάτων (Gersten et al., 2001; Englert & Mariage, 1991). Επίσης επιβεβαιώνεται η συχνή σύσταση στη βιβλιογραφία της ΜΓ και ΔΓ για υψηλή ένταση (V. Anderson et al., 1995; Brooks, 2007), μεγάλη συχνότητα (Mastropieri et al., 2001; Solis et al., 2011; Sun et al., 2010) και μεγάλη διάρκεια παρέμβασης (Linan-Thompson et al., 2006), καθώς κατέστη σαφές ότι οι δύο μισάωρες συνεδρίες την εβδομάδα δεν επαρκούσαν, γεγονός που αποτέλεσε αδυναμία του παρόντος σχεδιασμού. Μία ακόμα αδυναμία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η στοχοθέτηση, καθώς ελλείψη σχετικής βιβλιογραφίας οι στόχοι για τις παρεμβάσεις τέθηκαν με βάση την προσωπική εκτίμηση καθώς και την εκπαιδευτική εμπειρία της ερευνήτριας με άλλους μαθητές χωρίς ΕΜΔ στο ίδιο επίπεδο εκμάθησης αγγλικών, οπότε εκ των πραγμάτων δεν μπόρεσε να υπάρξει στήριξη σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα.

Περαιτέρω, αν και η σχέση ανάμεσα στη βελτίωση της ευχέρειας και της κατανόησης και το κατά πόσο επηρεάζει η μία την άλλη ήταν έξω από το πεδίο αυτής της εργασίας, παρ' όλ' αυτά, εκ των υστέρων παρατηρείται παράλληλη πρόοδος τους – όπως συχνά έχει παρατηρηθεί σε προηγούμενες έρευνες (Jenkins et al., 2003; Klauda & Guthrie, 2008; Pikulski & Chard, 2005) – οπότε μένει να διερευνηθεί περαιτέρω η ενδεχόμενη σχέση αλληλεξάρτησής τους στην περίπτωση ΜΑΞΓ. Το ίδιο ισχύει και για την καταλληλότητα της χρήσης της CBM κατά την παρακολούθηση της προόδου ΜΑΞΓ. Αν και δεν αποτελούσε άμεσο στόχο της εργασίας η αξιολόγηση της χρήσης αυτής της μεθόδου, φάνηκε να παρέχει επιτυχώς τη γρήγορη και ευαίσθητη ανατροφοδότηση που ήταν απαραίτητη ώστε να προσαρμόζεται αντίστοιχα γρήγορα και η παρέμβαση στις ανάγκες που προέκυπταν, εύρημα συνεπές με αυτά προηγούμενων ερευνών με ΜΑΔΓ (Barrera & Liu, 2010; Williams et al., 2007). Λαμβάνοντας βέβαια υπόψιν την αποτυχία να προβλεφθεί η αδυναμία του μαθητή να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές κατανόησης εντελώς αυτόνομα μετά τη λήξη της παρέμβασης, γεννώνται ερωτηματικά αναφορικά με την πλέον κατάλληλη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής με ΜΑΞΓ. Κρίνεται απαραίτητη περαιτέρω έρευνα και δημιουργία σταθμισμένων ανιχνευτικών και διαγνωστικών εργαλείων τα οποία να μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Καταλήγοντας, διαφαίνεται ξεκάθαρα πως οι ΜΑΞΓ με ΕΜΔ και ΜΓ τα ελληνικά θα επωφελούνταν σημαντικά από εντατικές, μακροχρόνιες και ερευνητικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις. Αυτό ενδεχομένως να αποτελεί ουτοπία δεδομένης της κατάστασης διδασκαλίας ΞΓ την παρούσα χρονική στιγμή στην Ελλάδα, παρ' όλ' αυτά, δεδομένης της βασικής θέσης που κατέχουν τα αγγλικά ως ΞΓ στις απαραίτητες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και εύρεσης εργασίας, κρίνεται σημαντικός ο μακροχρόνιος σχεδιασμός και υλοποίηση τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ΞΓ, όσο και στην πολιτική των σχολείων σε σχέση με την αντιμετώπιση και τις παροχές σε ΜΑΞΓ με ΕΜΔ. Φυσικά απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η διενέργεια εμπειρικής και μεγάλης κλίμακας έρευνα με μαθητές με ΕΜΔ με ελληνικά ως ΜΓ και αγγλικά ως ΞΓ ώστε οι όποιες αποφάσεις να είναι ερευνητικά τεκμηριωμένες.

## Βιβλιογραφία

- Abu-Rabia, S. (1997). Verbal and working-memory skills of bilingual Hebrew-English speaking children. *International Journal of Psycholinguistics*, 13(1), 25–40.
- Anderson, N. J. (1994). Developing active readers: A pedagogical framework for the second language reading class. *System*, 22(2), 177–194.  
[http://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90055-8](http://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90055-8)
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–92). New York: Longman.
- Anderson, V., Chan, K. K., & Henne, R. (1995). The effects of strategy instruction on the literacy models and performance of reading and writing delayed middle school students. In K. A. Hinchman, D. J. Leu, & C. K. Kinzer (Eds.), *Perspectives on literacy research and practice: Forty-fourth yearbook of the National Reading Conference* (pp. 180–189). Chicago: National Reading Conference.
- Arries, J. F. (1999). Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses. *The Modern Language Journal*, 83(1), 98–110.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Baker, D. L., Stoolmiller, M., Good, R. H., & Baker, S. K. (2011). Effect of reading comprehension on passage fluency in Spanish and English for second-grade English learners. *School Psychology Review*, 40(3), 331.
- Baker, S. K., & Good, R. H. (1995). Curriculum-based measurement of English reading with bilingual Hispanic students: A validation study with second-grade students. *School Psychology Review*. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-13422-001>
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31(3), 300–324.
- Barrera, M., & Liu, K. K. (2010). Challenges of general outcomes measurement in the RTI progress monitoring of linguistically diverse exceptional learners. *Theory Into Practice*, 49(4), 273–280.
- Betts, J., Muyskens, P., & Marston, D. (2006). Tracking the progress of students whose first language is not English towards English proficiency: Using CBM with English language learners. *MinneTESOL/WITESOL Journal*, 23, 15–37.
- Blum, I. H., Koskinen, P. S., Tennant, N., Parker, E. M., Straub, M., & Curry, C. (1995). Using Audiotaped Books to Extend Classroom Literacy Instruction into the Homes of Second-Language Learners. *Journal of Literacy Research*, 27(4), 535–563. <http://doi.org/10.1080/10862969509547898>
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of Interactive Vocabulary Instruction on the Vocabulary Learning and Reading Comprehension of Junior-High Learning Disabled Students. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 31–42. <http://doi.org/10.2307/1510390>

- Brooks, G. (2007). What works for pupils with literacy difficulties. The Effectiveness of Intervention Schemes, 3. Retrieved from <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 167–192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carrell, P. L. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*, 12(2), 159–179. <http://doi.org/10.1093/applin/12.2.159>
- Chall, J. S. (1996). *Stages of Reading Development*. Harcourt Brace College Publishers.
- 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. <http://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Chislett, V., & Chapman, A. (2005). Free VAK learning styles test. Retrieved May 28, 2016, from <http://www.businessballs.com/vaklearningstylestest.htm>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <http://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8–17.

- Da Fontoura, H. A., & Siegel, L. S. (1995). Reading, Syntactic, and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(1), 139–53.
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306–320.
- Dimitriadi, Y. (2000). Using Information and Communication technology (ICT) to support Bilingual Dyslexic Learners. In Peer, L. & Reid, G. (Eds.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A challenge for educators* (pp.102-110). London: David Fulton Publishers.
- Długosz, D. W. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *ELT Journal*, 54(3), 284–290.  
<http://doi.org/10.1093/elt/54.3.284>
- Duke and Pearson. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension | LINC'S. Retrieved May 14, 2016, from <http://lincs.ed.gov/professional-development/resource-collections/profile-348>
- 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.
- Elley, W. B. (1992). How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED360613>
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading “Posse.” *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123–138. <http://doi.org/10.2307/1510519>

- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to Text Structure in Reading and Writing: A Comparison Between Learning Disabled and Non-Learning Disabled Students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93–105.  
<http://doi.org/10.2307/1510216>
- Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D., & Veii, K. (2002). Dyslexia Assessment of the Biscrptal Reader. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 32.
- Ferrari, M., & Palladino, P. (2007). Foreign Language Learning Difficulties in Italian Children: Are They Associated with Other Learning Difficulties? *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 256–269.
- Forms. (n.d.). Retrieved March 10, 2016, from  
<http://www.pent.ca.gov/frm/forms.html>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206.
- Gajar, A. H. (1987). Foreign Language Learning Disabilities: The Identification of Predictive and Diagnostic Variables. *Journal of Learning Disabilities*, 20(6).
- Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508–516.
- Ganschow, L., Schneider, E. and Evers, T. (2000) Difficulties of English as a foreign language (EFL) for students with language-learning disabilities (dyslexia). In L. Peer and G. Reid (eds) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators* (pp. 182 191). London: David Fulton.
- Ganschow, L., & Sparks, R. L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: research, issues, and challenges.

- Portions of this paper were delivered at the International Conference on Dyslexia and Multilingualism, sponsored by The.. *Dyslexia* (10769242), 6(2), 87–100.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., & Javorsky, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 248–258.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Javorsky, J., Pohlman, J., & Bishop-Marbury, A. (1991). Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: A “foreign” language learning disability? *Journal of Learning Disabilities*, 24(9), 530.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2–17.
- Gersten, R., Baker, S. K., Shanahan, T., Linan-Thompson, S., Collins, P., & Scarcella, R. (2007). Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades. IES Practice Guide. NCEE 2007-4011. What Works Clearinghouse. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED497258>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.  
<http://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children—beliefs and research evidence† This paper is based on a keynote address presented at the First Conference on Multilingualism, Bilingualism and Dyslexia. *Dyslexia* (10769242), 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. <http://doi.org/10.1023/A:1008017710115>
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253–278. <http://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.009>
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27–59. <http://doi.org/10.1177/1362168809346494>
- Goswami, U. (1997). Learning to Read in Different Orthographies: Phonological Awareness, Orthographic Representations and Dyslexia, in C. Hulme, M. J. Snowling (Eds), *Dyslexia: Biology, Cognition, and Intervention*, pp.131 - 152. London: Singular Publishing Group.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 375–406.
- Graves, A. W., & Levin, J. R. (1989). Comparison of Monitoring and Mnemonic Text-Processing Strategies in Learning Disabled Students. *Learning Disability Quarterly*, 12(3), 232–236.
- Grigorenko, E. L. (1999). Current Trends in Education in Russia: Preliminary Outcomes Indicative of Students' Cognitive Development. *International Journal of Psychology*, 34(3), 175–184. <http://doi.org/10.1080/002075999399954>
- Grigorenko, E. L. (2002). Foreign language acquisition and language-based learning disabilities. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 2, 95–112.

- Gyarmathy, É., and E. Vassné Kovács (2004) *Dyslexia in Hungary: a guide to practice and resources*. In I. Smythe, J. Everatt, and R. Salter (eds.), *International book of dyslexia: a cross language comparison and practice guide*. Reading: British Dyslexia Association. 116–21.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644. <http://doi.org/10.1598/RT.59.7.3>
- Helland, T., & Kaasa, R. (2005). *Dyslexia in English as a Second Language*. *Dyslexia*, 11(1), 41–60.
- Hu, C.-F. (2003). Phonological Memory, Phonological Awareness, and Foreign Language Word Learning. *Language Learning*, 53(3), 429–462. <http://doi.org/10.1111/1467-9922.00231>
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719.
- Jiang, X., Sawaki, Y., & Sabatini, J. (2012). Word reading efficiency, text reading fluency, and reading comprehension among Chinese learners of English. *Reading Psychology*, 33(4), 323–349.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14(4), 379.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). *Enhancing Main Idea Comprehension for Students with Learning Problems: The Role of a*

- Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127–139.
- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R. L. (2006). Weak and strong novice readers of English as a foreign language: Effects of first language and socioeconomic status. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 161–185.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Effective classroom and intervention practices: A practice guide* (NCEE #2008-4027). Washington, DC: U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>
- Katzir, T., Shaul, S., Breznitz, Z., & Wolf, M. (2004). The Universal and the Unique in Dyslexia: A Cross-Linguistic Investigation of Reading and Reading Fluency in Hebrew- and English-Speaking Children with Reading Disorders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(7–8), 739–768.
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the Reading Comprehension of Middle School Students With Disabilities Through Computer-Assisted Collaborative Strategic Reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 235–249. <http://doi.org/10.1177/07419325060270040401>
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic Organizers and Their Effects on the Reading Comprehension of Students with LD A Synthesis of Research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105–118.
- 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*, 275–293.
- Koda, K. (1992). The Effects of Lower-Level Processing Skills on FL Reading Performance: Implications for Instruction. *The Modern Language Journal*, 76(4), 502–512. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb05400.x>
- Kormos, J. (2013). Assessing research on dyslexic language learners in contexts with English as a foreign language. In D. Martin (Ed.), *Researching dyslexia in multilingual settings: diverse perspectives* (pp. 74-90). Bristol: Multilingual Matters.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2010). A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 232–250. <http://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00247.x>
- Kormos, J., & Kontra, E. H. (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Multilingual Matters.
- Krug, K., Shafer, T., Dardick, W., Magalis, C., & Parenté, R. (2002). A test of foreign language acquisition: paired-association learning. *Applied Cognitive Psychology*, 16(2), 211–221. <http://doi.org/10.1002/acp.781>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [http://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lemperou, L., Chostelidou, D., & Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 410–416. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.113>

- 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. [http://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](http://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., & Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 390–398.
- Linklater, D. L., O'Connor, R. E., & Palardy, G. J. (2009). Kindergarten literacy assessment of English only and English language learner students: An examination of the predictive validity of three phonemic awareness measures. *Journal of School Psychology*, 47(6), 369–394.
- Liu, Y.-T., & Todd, A. G. (2016). Implementation of assisted repeated reading techniques for the incidental acquisition of novel foreign vocabulary. *Language Teaching Research*, 20(1), 53–74. <http://doi.org/10.1177/1362168814559802>
- Lovett, M. W., Palma, M. D., Frijters, J., Steinbach, K., Temple, M., Benson, N., & Lacerenza, L. (2008). Interventions for Reading Difficulties A Comparison of Response to Intervention by ELL and EFL Struggling Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 333–352. <http://doi.org/10.1177/0022219408317859>
- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 165–187. <http://doi.org/10.1007/s11881-002-0011-z>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <http://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1991). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270–279.
- Marks, S., & Addison, C. (2013). *Real English B1*. Limassol Burlington Books.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T., Mohler, L., Beranek, M., Spencer, V., Boon, R. T., & Talbott, E. (2001). Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(1), 18–27.
- McKinney, J. D., Osborne, S. S., & Schulte, A. C. (1993). Academic consequences of learning disability: Longitudinal prediction of outcomes at 11 years of age. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 19–27.
- McMaster, K. L., Wayman, M. M., & Cao, M. (2006). Monitoring the Reading Progress of Secondary-Level English Learners: Technical Features of Oral Reading and Maze Tasks. *Assessment for Effective Intervention*, 31(4), 17–31. <http://doi.org/10.1177/073724770603100402>
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72–103. <http://doi.org/10.2307/747349>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283–306. <http://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia*, 6(3), 193–201.

- Muyskens, P., Betts, J., Lau, M. Y., & Marston, D. (2009). Predictive validity of curriculum-based measures in the reading assessment of students who are English language learners. *The California School Psychologist, 14*(1), 11–21.
- National Institute for Literacy. (2001). Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. Retrieved May 13, 2016, from [https://www.nichd.nih.gov/publications/Pages/pubs\\_details.aspx?pubs\\_id=226](https://www.nichd.nih.gov/publications/Pages/pubs_details.aspx?pubs_id=226)
- Nenopoulou, S. (2005). Dyslexia versus English-as-an-Additional Language: Literacy and Phonological Skills. Retrieved from <http://core.ac.uk/display/101293>
- Nijakowska, J. (2008). An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*, 130–157.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Oren, R., & Breznitz, Z. (2005). Reading processes in L1 and L2 among dyslexic as compared to regular bilingual readers: Behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Neurolinguistics, 18*(2), 127–151.  
<http://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2004.11.003>
- Orosco, M. J., & Klingner, J. (2010). One School's Implementation of RTI With English Language Learners: "Referring Into RTI." *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 269–288. <http://doi.org/10.1177/0022219409355474>
- Overview of CEFR-related scales. (2008). Retrieved May 28, 2016, from <http://www.coe.int/en/web/portfolio/overview-of-cefr-related-scales>
- Panteliadou, S., & Antoniou, F. (2007). Test-A (Reading test). EPEAEK, YPEPTH. (Standardised test for reading disabilities in Greek).

- Paul, P. V., & O'Rourke, J. P. (1988). Multimeaning Words and Reading Comprehension Implications for Special Education Students. *Remedial and Special Education*, 9(3), 42–52. <http://doi.org/10.1177/074193258800900308>
- Perfetti, C. A. (1988). Verbal efficiency in reading ability. In M. Daneman, G. E. Mackinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 6 (pp. 109–143). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Pfenninger, S. (2015). MSL in the digital ages: Effects and effectiveness of computer-mediated intervention for FL learners with dyslexia. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (V-1), 109–133.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519. <http://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Pinnell, G. S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to Children Read Aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED378550>
- Pluck, M. L. (2012). Jonathon is 11 but reads like a struggling 7-year-old: Providing assistance for struggling readers with audio-assisted reading programs. In T.V. Rasinski, C.L.Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research-based Best Practices* (pp. 156-170). London: Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Reed, D. J., & Stansfield, C. W. (2004). Using the Modern Language Aptitude Test to Identify a Foreign Language Learning Disability: Is it Ethical? *Language Assessment Quarterly*, 1(2–3), 161–176.



- Reraki (2015) Dyslexia friendly practices in Greek primary EFL classrooms.  
Unpublished Dissertation.
- Robson, C. (2011). *Real World Research 3e* (3rd Edition edition). John Wiley & Sons.
- Rontou, M. (2011). An investigation into the effectiveness of collaboration between Greek secondary EFL teachers and specialist providers for dyslexia issues. *Journal of Research in Special Educational Needs*, no–no.  
<http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01205.x>
- Rontou, M. (2012). Contradictions around Differentiation for Pupils with Dyslexia Learning English as a Foreign Language at Secondary School. *Support for Learning*, 27(4), 140–149.
- Rontou, M. (2013) Implementation of national policy on dyslexia in the teaching of English as a foreign language. In D. Martin (Ed.) *Researching Dyslexia in Multilingual Settings: Diverse Perspectives* (pp.115-135) London: Multilingual Matters.
- Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report. Retrieved from [http://dera.ioe.ac.uk/14790/7/00659-2009DOM-EN\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/14790/7/00659-2009DOM-EN_Redacted.pdf)
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-98283-030>
- Schneider, E., & Crombie, M. (2012). *Dyslexia and Modern Foreign Languages*. Routledge.

- Schneider, E., & Evers, T. (2009). Linguistic Intervention Techniques for At-Risk English Language Learners. *Foreign Language Annals*, 42(1), 55–76.  
<http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01008.x>
- Schneider, E., & Ganschow, L. (2000). Dynamic Assessment and Instructional Strategies for Learners Who Struggle to Learn a Foreign Language. *Dyslexia*, 6(1), 72–82.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & collaboration with COST Action A8 network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.  
<http://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Simon, C. S. (2000). Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155–187.
- Singleton, C. (2009). Intervention for Dyslexia. *Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust*. Retrieved from  
<https://lemosandcrane.co.uk/resources/Singleton%20Intervention%20for%20Dyslexia.pdf>
- Smythe, I., & Everatt, J. (2002). Dyslexia and the Multilingual Child: Policy into Practice. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 71.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 22(19411402691).
- Sparks, R., Ganschow, L., Pohlman, J., Skinner, S., & Artzer, M. (1992). The effects of multisensory structured language instruction on native language and foreign

- language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 42(1), 25–53.
- Sparks, R. L. (2006). Is There a “Disability” for Learning a Foreign Language? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 544–557.
- Sparks, R. L., Artzer, M., Javorsky, J., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., & Hordubay, D. (1998). Students Classified As Learning Disabled and Non-Learning Disabled: Two Comparison Studies of Native Language Skill, Foreign Language Aptitude, and Foreign Language Proficiency. *Foreign Language Annals*, 31(4), 535–551.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3–16.
- Sparks, R. L., & 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., Fluharty, K., & Little, S. (1995). An exploratory study on the effects of Latin on the native language skills and foreign language aptitude of students with and without learning disabilities. *The Classical Journal*, 91(2), 165–184.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., & Patton, J. (2008). L1 and L2 literacy, L1 and L2 aptitude, and L2 affective variables as discriminators among high- and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp. 11–35). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 129–160.
- Sparks, R. L., Philips, L., Ganschow, L., & Javorsky, J. (1999). Comparison of Students Classified as LD Who Petitioned for or Fulfilled the College Foreign Language Requirement. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 553–565.  
<http://doi.org/10.1177/002221949903200607>
- Strecker, S. K., Roser, N. L., & Martinez, M. G. (1998). Toward Understanding Oral Reading Fluency. *National Reading Conference Yearbook*, 47, 295–310.
- Sun, J. W., Nam, J. E., & Vanderwood, M. L. (2010). English language learners (ELL) and response to intervention (RTI): Information for K–6 educators. *National Association of School Psychologists. Helping Children at Home and School III*. Retrieved March, 4, 2013.
- Swanson, H. L., & Alexander, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128–158. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.128>
- Swanson, J., & Thomas, D. (2013) *Real English B1+*. Limassol: Burlington Books
- Taguchi, E., & Gorsuch, G. J. (2002). Transfer Effects of Repeated Reading on Reading New Passages: A Preliminary Investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14(1).
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G. J. (2004). Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70–96.

- Tam, K. Y., Heward, W. L., & Heng, M. A. (2006). A Reading Instruction Intervention Program for English-Language Learners Who Are Struggling Readers. *Journal of Special Education, 40*(2), 79–93.
- Tang, H. N., & Moore, D. W. (1992). Effects of Cognitive and Metacognitive Pre-reading Activities on the Reading Comprehension of ESL Learners. *Educational Psychology, 12*(3–4), 315–331.  
<http://doi.org/10.1080/0144341920120313>
- Taylor, H., & Don, C. (2011). *Our world 2*. Limassol: Burlington Books
- Taylor, H., & Don, C. (2011). *Our world 3*. Limassol: Burlington Books
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252–261.  
<http://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Vaughn, S., Cirino, P. T., Linan-Thompson, S., Mathes, P. G., Carlson, C. D., Hagan, E. C., ... Francis, D. J. (2006). Effectiveness of a Spanish intervention and an English intervention for English-language learners at risk for reading problems. *American Educational Research Journal, 43*(3), 449–487.
- Vaughn, S., Moody, S. W., & Schumm, J. S. (1998). Broken promises: Reading instruction in the resource room. *Exceptional Children, 64*(2), 211–225.
- Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary Interventions in Reading; Providing Additional Instruction for Students at Risk. *TEACHING Exceptional Children, 39*(5), 40–46. <http://doi.org/10.1177/004005990703900506>
- 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.  
<http://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

- Wayman, M. M., McMaster, K. L., Sáenz, L. M., & Watson, J. A. (2010). Using curriculum-based measurement to monitor secondary English language learners' responsiveness to peer-mediated reading instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 26(4), 308–332.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Tichá, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, 41(2), 85–120.
- What are Specific Learning Difficulties? | British Dyslexia Association. (n.d.). Retrieved April 17, 2016, from <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties>
- Williams, J. P. (1991). Comprehension by Learning-Disabled and Nondisabled Adolescents of Personal/Social Problems Presented in Text. *The American Journal of Psychology*, 104(4), 563–586. <http://doi.org/10.2307/1422941>
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 631–641. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.631>
- Williams, J. P. (2000). Strategic Processing of Text: Improving Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities. ERIC/OSEP Digest# 599. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED449596>
- Williams, T., Perry, M., Oregon, I., Brazil, N., Hakuta, K., Haertel, E., ... Levin, J. (2007). Similar English Learner Students, Different Results: Why Do Some Schools Do Better? A Follow-Up Analysis Based upon a Large-Scale Survey of California Elementary Schools Serving High Proportions of Low-Income

and EL Students. Report of Findings. *EdSource*. Retrieved from  
<http://eric.ed.gov/?id=ED496646>

Wixson, K. K., Lipson, M. Y., Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P., & Pearson, P. D. (1991). *Perspectives on reading disability research* (Vol. 2). In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, P. David Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research*, 539-570. Longman New York. Retrieved from  
[http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/wixson\\_lipson\\_article.pdf](http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/wixson_lipson_article.pdf)

Wong, B. Y. L., & Wilson, M. (1984). Investigating Awareness of and Teaching Passage Organization in Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 17(8), 477–482. <http://doi.org/10.1177/002221948401700808>





