

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακιροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 2**
 θεματική: **Δια-πολυπολιτισμική διάσταση στη γλώσσα**
 Προεδρείο: **Ν. Παπαδογιαννάκης - Α. Αλευριάδου**
- 9.00-9.30 *Αναγνωστικές δεξιότητες στη Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια κριτική σύνθεση*
Π. Παυλίτσα, Α. Αλευριάδου, Ε. Γρίβα
- 9.30-9.50 *Λειτουργική αναβάθμιση του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης) στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις*
Δ. Σιδηρόπουλος
- 9.50-10.10 *Απόψεις των φιλολόγων για την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας: Το πρόγραμμα «Ένταξη παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση-Γυμνάσιο» από το Α.Π.Θ.*
Μ. Γαλαντόμου
- 10.10-10.30 *Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλινοστούτες, Πρόσφυγες και Ξένους: Ιδεολογικοί προσανατολισμοί και μηχανισμοί ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία*
Γ. Χατζηθεοχάρους, Ε. Γιοβάννη
- 10.30-11.00 *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε Τ.Ε.Γ. του εξωτερικού*
Α. Διαλεκτόπουλος
- 11.00-11.30 **Διάλειμμα - καφές**
 Προεδρείο: **Α. Κυρίδης - Ε. Γρίβα**
- 11.30-11.50 *Γραπτή έκφραση παιδιών σχολικής ηλικίας στη μητρική και ξένη γλώσσα: η επίδραση του φύλου*
Κ. Σέμογλου, Ε. Γρίβα, Π. Παντελή, Μ. Βρυώνη

- 11.50-12.10 *Η επίδραση του παράγοντα «ηλικία» στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας: Η περίπτωση της νέας ελληνικής*
Θ. Ρουσουλιώτη
- 12.10-12.30 *Η επίδραση της μαθησιακής ομάδας στην ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας: Το παράδειγμα της παροιμίας*
Α. Κωστανούδη, Ειρ. Σιβροπούλου
- 12.30-12.50 *Πρακτικές ανάγνωσης με σκοπό την κατανόηση των κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Εναλλακτική προσέγγιση σύμφωνα με το μοντέλο των συγγενών πρακτικών του αναγνώστη (ή των τεσσάρων ρόλων του αναγνώστη)*
Ε. Βεκρής
- 12.50-13.10 *Μελέτη περίπτωσης νηπίου με νοητική καθυστέρηση – πρόγραμμα παρέμβασης στον προφορικό λόγο*
Ε. Κοηκίδου
- 13.10-13.30 *Οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου στη Γ' Λυκείου και στις Πανελλήνιες εξετάσεις*
Α. Βακάλη, Κ. Ντίνας
- 13.30-14.15 **Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου**
- 16.00 **Ξενάγηση στον Αρκτούρο**

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
**Αναγνωστικές δεξιότητες στη Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα των μαθητών με
Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια κριτική σύνθεση**

Παρασκευή Παυλίτσα

ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Κοζάνης

Αναστασία Αλευριάδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Γρίβα

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

The increasing interest of researching second (L2) /foreign language (FL) learning has resulted into identifying the reasons for FL learning difficulties. According to some experts (Durguncglu, 2002; Geva, 2000), there is an interrelation between First language (L1) skills and the ability of learning L2/FL. However, there have been a few in depth studies related to the L2/FL learning ability of children with learning disabilities. It has been indicated (Lyon, 1998, Siegel, 2003) that the difficulties in reading skills as well as in using reading strategies are the basic problem of written language production for children with learning disabilities. While reading, the students have to elaborate a variety of information and to employ a range of strategies in order to comprehend a text. Thus, reading is regarded as the basic skill for students' academic success. In the present paper, a critical review of some studies is attempted. These studies (Ganschow & Sparks, 1986, 1989) deal with the reading skills of students with learning disabilities in L2/FL and aim at recoding various difficulties and problems. From this review, some research questions arose and some issues related to L2/FL for students with learning disabilities need further investigation.

1. Εισαγωγή: Η εκμάθηση της Δεύτερης/Ξένης γλώσσας (Δ/ΞΓ) και η σύνδεση με τη μητρική

Η αύξηση της παγκόσμιας μετανάστευσης και η διαμόρφωση διαπολιτισμικών κοινωνιών καθιστά αναγκαία τη γνώση περισσότερων γλωσσών προκειμένου να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή και ευημερία. Κατά συνέπεια, η εκμάθηση ξένων γλωσσών κατακτά όλο και περισσότερο έδαφος στα προγράμματα εκπαίδευσης σε όλη την υφήλιο. Σύμφωνα με μελέτη του Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ (2008), αναφορικά με τη

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Η ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

διδασκαλία γλωσσών στα σχολεία της Ευρώπης (Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe), τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει σημειωθεί αύξηση της εκμάθησης μιας Δ/ΞΓ σε μικρή ηλικία, ενώ σχεδόν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, η εκμάθησή της είναι υποχρεωτική και ξεκινάει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόσκτηση μίας ξένης γλώσσας είναι μία πολύπλοκη και απαιτητική διεργασία, η οποία χρειάζεται τη συνδρομή επιμέρους δεξιοτήτων για να γίνουν κατανοητές οι γλωσσικές δομές που τη διακρίνουν. Έρευνες (Meschyan & Hernandez, 2002, Sparks, 1995, Sparks & Ganschow, 1993, 1995, Sparks, Ganschow & Javorsky, 2008), συνδέουν τις δεξιότητες των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα (Γ1) με την ικανότητά τους να μάθουν μία δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2).

Οι Sparks και Ganschow (1993, 1995) διενήργησαν μελέτες για να εξιχνιάσουν τη σχέση της Γ1 με τη Γ2 και διατύπωσαν την «Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης», σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες στη Γ1 αποτελούν τη βάση για την κατάκτηση της Γ2, δηλαδή, πως οι δεξιότητες ενός ατόμου στα δομικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας -φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό- συμβάλλουν στην επιτυχημένη εκμάθηση της Γ2. Σε μια άλλη έρευνα που διεξάχθηκε από τους Sparks, Ganschow και Javorsky (2008), καταδείχθηκε πως οι εξαιρετικές ικανότητες αποκωδικοποίησης στη Γ1, στα πρώτα χρόνια της Α/θμιας Εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση μίας Γ2 στο Λύκειο. Σύμφωνα με την «Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης» είναι και η μελέτη των Meschyan και Hernandez (2002) σε φοιτητές, η οποία φανέρωσε ότι οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης στη Γ1 αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση στη Γ2.

Σε κάποιες άλλες μελέτες (Geva, 2000, Durgunoglu, 2002, VanGelderen, et al., 2004) έχει επίσης καταδειχθεί ισχυρή σχέση ανάμεσα στη Γ1 και Γ2, σε μία ποικιλία γλωσσών. Όσον αφορά την ανάγνωση, ο Geva (2000) υποστηρίζει, πως η αντίληψη των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας συσχετίζεται τόσο με την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων όσο και με την κατανόηση στη Δ/ΞΓ. Επίσης, η φωνολογική ενημερότητα στη Γ1 προβλέπει τις μετέπειτα δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης σε μια άλλη γλώσσα, χαρακτηριστικό που ορίζεται ως *διαγλωσσική μεταφορά*. Σύμφωνα με τον VanGelderen (2004) και τους συνεργάτες του, παρ' όλο που οι συντακτικές δομές της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ1 και Γ2 δεν είναι ίδιες, η αναγνωστική κατανόηση στη Γ1 συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση της Γ2. Επίσης, έρευνα (Olshtain, et al.,

1990) σε μαθητές που μιλούσαν Εβραϊκά και μάθαιναν Αγγλικά, έδειξε ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις στη Γ1 παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της Γ2. Μια άλλη μελέτη (Dufva & Voeten, 1999) σε Φιλανδούς μαθητές που διδάσκονταν Αγγλικά επιβεβαίωσε πως οι δεξιότητες γραμματισμού και η φωνολογική μνήμη στη Γ1 μπορούν να προβλέψουν την εκμάθηση της Γ2.

Διαγλωσσικές έρευνες των τελευταίων ετών έδειξαν ότι η «διαφάνεια» του ορθογραφικού συστήματος της Γ2 (στενή σχέση φωνημικής - γραφημικής αντιστοιχίας, έναντι ορθογραφικών συστημάτων που περιέχουν μορφολογικές πληροφορίες σε βάρος της φωνολογικής διαφάνειας), η διάσταση μεταξύ των ορθογραφικών συστημάτων της Γ1 και της Γ2 (ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα ορθογραφικά συστήματα), και η γνώση της Γ1 συμβάλλουν στην ικανότητα αποκωδικοποίησης της Γ2 (Sparks, Ganschow & Javorsky, 2008). Μελέτες σε μαθητές μίας Γ2, φανέρωσαν ότι αυτοί αναπτύσσουν γρηγορότερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων, όταν το ορθογραφικό σύστημα της Γ2 έχει στενή σχέση με το ορθογραφικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας (Koda, 1999, Muljani, Koda & Moates, 1998). Λόγω της καθοριστικής επίδρασης που ασκεί ο βαθμός φωνημικής - γραφημικής αντιστοιχίας στον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης αναπτύσσει την αναγνωστική και ορθογραφική του ικανότητα, αξίζει να γίνει αναφορά στις γλωσσικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα ορθογραφικά συστήματα. Τα συστήματα στα οποία η αντιστοιχία αυτή είναι αυθαίρετη, όπως τα λογογραφικά συστήματα (π.χ. *Κινέζικα*), χαρακτηρίζονται από μικρό βαθμό ορθογραφικής «διαφάνειας». Αντιθέτως, στα ορθογραφικά συστήματα (π.χ. *Ιταλικά*) στα οποία χρησιμοποιείται ένα γράφημα για κάθε φώνημα, ο βαθμός της ορθογραφικής «διαφάνειας» είναι πολύ μεγάλος. Το αγγλικό ορθογραφικό σύστημα από το οποίο προέρχονται οι περισσότερες μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη της ανάγνωσης, παρόλο που εντάσσεται στα αλφαβητικά συστήματα, χαρακτηρίζεται από πολύ μικρό βαθμό ορθογραφικής «διαφάνειας» (Νικολόπουλος, 2008). Από την άλλη, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό ορθογραφικής «διαφάνειας» στην ανάγνωση, αλλά όχι και στη γραφή (Miles, 2000).

2. Αναγνωστική Διαδικασία

Είναι ευρέως αποδεκτό πως η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τις μετέπειτα ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Η ανάγνωση είναι μία σύνθετη

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να επεξεργαστούν πολλαπλές πληροφορίες, ώστε να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο. Τρεις είναι οι βασικές συνιστώσες της: α) η *ακρίβεια*, δηλαδή η φωνολογική και ορθογραφική επεξεργασία του γραπτού λόγου (NICHD, 2000), β) η *ευχέρεια*, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα αυτόματης, γρήγορης και ομαλής ανάγνωσης ενός κειμένου (Meyer & Felton, 1999) και γ) η *αναγνωστική κατανόηση*, που έχει οριστεί ως μία διαδικασία ερμηνείας και εξαγωγής νοήματος από ένα γραπτό (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985). Έχει διαπιστωθεί πως για την αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση, ο συντονισμός βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (*ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση*) και ανώτερων (*γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές*) αποτελούν απαραίτητες διεργασίες (Mastropieri & Scruggs, 1997, Oakhill, Cain & Bryant, 2003).

Η συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν την επίδοση στην ανάγνωση συγκέντρωσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Lundberg, Frost & Petersen 1988, Lundberg, Olofsson & Wall, 1980, Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2008). Σύμφωνα μ' αυτούς η κατάκτηση και η επιτυχής διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτεί σύνθετες *γλωσσικές, μεταγλωσσικές και γνωστικές* διεργασίες. Η φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή η γνώση και η χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, κατά την προσχολική ηλικία αποτελεί μία από τις σπουδαιότερες προβλεπτικές μεταβλητές για την κατάκτηση της ανάγνωσης στο επίπεδο της Α' Δημοτικού, ενώ τα αντίστοιχα ελλείμματα φαίνεται να είναι χαρακτηριστικά υψηλού κινδύνου για αναγνωστική αποτυχία. Η σημαντικότητα των ευρημάτων αυτών των μελετών αναδεικνύεται και από διαχρονική έρευνα (Cunningham & Stanovich, 1997), η οποία κατέδειξε ότι η ικανότητα ανάγνωσης λέξεων στην πρώτη τάξη μπορεί να προβλέψει τις αναγνωστικές δεξιότητες για ένα χρονικό διάστημα 11 ετών. Ο Stanovich (1986, 1988) έχει υποστηρίξει πως η ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης εξαρτάται αποκλειστικά από τη φωνολογική ενημερότητα. Επίσης σε έρευνα του Passenger και των συνεργατών του (Passenger, Stuart, & Terrell, 2000), καταδείχθηκε ότι τόσο η φωνολογική ενημερότητα όσο και η φωνολογική μνήμη συνεισφέρουν σημαντικά αλλά ταυτόχρονα και διακριτά στην πρώιμη ανάγνωση. Η πρώτη, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να προβλέψει τη μετέπειτα ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, ενώ η δεύτερη φαίνεται να παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη στρατηγικών, που αποτελούν σημαντικό παράγοντα της διεκπεραίωσης της

ανάγνωσης και της κατανόησης. Επίσης, το εύρος του λεξιλογίου, το οποίο συμβάλλει στην κατανόηση ενός κειμένου (Alderson, 2000), η λεξιλογική πρόσβαση, δηλαδή η αποτελεσματική πρόσβαση στις λεξιλογικές πληροφορίες, καθώς και η αυτόματη κατονομασία αντικειμένων (Compton, 2003, De Jong & Van der Leij, 1999) σχετίζονται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχή αναγνωστική διαδικασία. Τέλος, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της ανάγνωσης και της εξαγωγής του νοήματος του γραπτού λόγου αποτελεί η υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών καθώς και η ευέλικτη χρήση ποικίλων στρατηγικών από την πλευρά του αναγνώστη.

3. Εννοιολογικός προσδιορισμός των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης

Οι στρατηγικές εκμάθησης είναι «...ειδικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο μαθητής για να κάνει τη μαθησιακή του διαδικασία πιο εύκολη, πιο γρήγορη, πιο αποτελεσματική και πιο εύκολα μεταφερόμενη σε νέες καταστάσεις.» (Oxford, 1990). Οι O'Malley και Chamot (1990) βασιζόμενοι στη θεωρία του Anderson (1985) (Δηλωτική – Διαδικαστική Γνώση), ταξινόμησαν τις στρατηγικές σε τρεις κύριες κατηγορίες: α) οι *γνωστικές* συμπεριλαμβάνουν όλες εκείνες τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην άμεση αλληλεπίδραση ενός ατόμου με ένα κείμενο, διευκολύνουν την κατανόησή του και επεξεργάζονται τις επικείμενες πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν τη μάθηση (υπογράμμιση, ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, συγγραφή περίληψης, επανάληψη, εικασία από το πλαίσιο, αποφυγή των δύσκολων σημείων, χρήση λεξιλογίου, χρήση τίτλων, χρήση γλωσσικών ενδείξεων). β) Οι *μεταγνωστικές* συντελούν στο να διασφαλιστεί η πραγματοποίηση του στόχου, με την παρακολούθηση του έργου - δραστηριότητας από το μαθητή (Corkill, 1996), δηλαδή να αξιολογεί και να προσαρμόζει ο ίδιος ανάλογα τις ενέργειές του κατά την πορεία της γνωστικής διαδικασίας (αυτοέλεγχος, αυτοσχεδιασμός, αυτορρύθμιση, αυτοερωτήσεις, συνείδηση της μαθησιακής διαδικασίας). γ) Οι *κοινωνικές* στρατηγικές αναφέρονται σε ενέργειες κοινωνικής διαμεσολάβησης και συναναστροφής με τους άλλους (συνεργασία, ερωτήσεις διευκρίνισης).

Ένα άλλο σχήμα ταξινόμησης των στρατηγικών, προτάθηκε από την Oxford (1990). Αυτή τις διακρίνει σε α) *έμμεσες*, οι οποίες υποστηρίζουν την εκμάθηση χωρίς την εμπλοκή της γλώσσας αυτής καθ' εαυτής, όπου συγκαταλέγονται οι μνημονικές, οι

γνωστικές και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές, και β) άμεσες, όπου ανήκουν οι μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές στρατηγικές.

Ο όρος *αναγνωστικές στρατηγικές* αναφέρεται στις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και στο πέρας της ανάγνωσης ενός κειμένου, με απώτερο σκοπό την επαρκή κατανόησή του. Συμβάλουν στην πρόληψη, στον εντοπισμό και στη λύση προβλημάτων που πιθανόν να εμφανιστούν κατά την αναγνωστική διαδικασία (Aarnoutse, 1998). Η ερευνητική εργασία (Barnett, 1989, Carrell, 1989) ανέδειξε δύο είδη στρατηγικών ανάγνωσης, τις *επαγωγικές (top-down)* και τις *απαγωγικές (bottom-up)*. Ο διαφοροποιητικός παράγοντας μεταξύ τους είναι ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης προσεγγίζει τον γραπτό λόγο. Οι στρατηγικές που συγκαταλέγονται στην κατηγορία *ανοδικής προσέγγισης (bottom-up)* είναι λειτουργίες «χαμηλού επιπέδου επεξεργασίας των πληροφοριών», όπου ο αναγνώστης για να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο εστιάζει στο επίπεδο της πρότασης. Απεναντίας, στην κατηγορία *καθοδικής προσέγγισης (top-down)* συμπεριλαμβάνονται διεργασίες «υψηλού νοητικού επιπέδου». Σε αυτή την περίπτωση, ο αναγνώστης επικεντρώνεται σε ολόκληρο το κείμενο, εντοπίζει την κύρια ιδέα του και ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση προκειμένου να το κατανοήσει. Η επιτυχής αναγνωστική διαδικασία απαιτεί την ισόρροπη αλληλεπίδραση των προαναφερθέντων στρατηγικών. Οι ικανοί αναγνώστες δεν περιορίζονται στη χρήση μόνο μίας κατηγορίας στρατηγικών, αλλά επιλέγουν κάθε φορά αυτές που είναι πιο κατάλληλες για τον στόχο που επιδιώκουν, τις συνδυάζουν μεταξύ τους, τις εφαρμόζουν εκεί που πρέπει και ελέγχουν την αποτελεσματικότητά τους (Aarnoutse, 1998).

4. Μαθησιακές Δυσκολίες και Αναγνωστική διαδικασία

Είναι ευρέως γνωστό ότι για μία ομάδα παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ακόμη και στη μητρική τους γλώσσα, τείνει να είναι εξαιρετικά δύσκολη.

Χρήση του όρου Μ.Δ. έγινε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Kirk (1962), από τότε και στο εξής οι επιστήμονες έχουν διατυπώσει μία πληθώρα ορισμών, με επικρατέστερο τον ορισμό που έχει δώσει η Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μ.Δ. των ΗΠΑ, το 1988. Σύμφωνα με τον οποίο «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων, εντούτοις δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων» (O'Shea et al., 1998, Πόρποδας, 2003).

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΣ

Τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στην επεξεργασία του γραπτού λόγου εντοπίζονται στην ανάγνωση (Lyon, 1998) και αφορούν και στις τρεις συνιστώσες της: αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση (Archer, et al., 2003). Αυστραλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το 80% των μαθητών με Μ.Δ. αντιμετωπίζει προβλήματα κατά την αναγνωστική διαδικασία (Louden, et al., 2000). Ο βασικός αιτιακός παράγοντας των δυσκολιών αυτών είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία (Lundberg, Olofsson & Wall, 1980, Stanovich, 1986). Για την εξιχνίαση της σχέσης αυτής, διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις: η υπόθεση του *φωνολογικού ελλείμματος* (Stanovich, 1988) και η υπόθεση του *διπλού ελλείμματος*. Σύμφωνα με την πρώτη οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν «φτωχή» *φωνολογική ενημερότητα*, η οποία ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Αντιθέτως, κατά την υπόθεση του *διπλού ελλείμματος* (Wolf & Bowers, 1999) οι δυσκολίες στην ανάγνωση δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το *φωνολογικό έλλειμμα*, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας των αναγνωστικών δυσκολιών και ιδιαίτερα των δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης είναι η ελλιπής μνημονική ικανότητα που χαρακτηρίζει τα παιδιά με Μ.Δ., η οποία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αποκωδικοποίηση, την ανάκληση ή/και την επεξεργασία της νέας πληροφορίας που υπάρχει στο κείμενο σε σχέση με την προϋπάρχουσα γνώση (Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996, Yuill & Oakhill, 1991).

5. Μαθησιακές δυσκολίες και χρήση στρατηγικών στη Γ1 και Γ2

Το ζήτημα της ανάπτυξης και υιοθέτησης στρατηγικών από μαθητές με Μ.Δ., προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ανάγνωσης, έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές εδώ και τρεις δεκαετίες σε άλλες χώρες (Mastropieri, et al., 1996, Torgesen, 1977, 1982, Wong, 1980). Γενικά, οι μαθητές με Μ.Δ. χαρακτηρίζονται ως «παθητικοί μαθητές» δηλαδή, δε συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και δεν επιλέγουν συνειδητά, τις κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές που απαιτεί η δραστηριότητα που καλούνται να διεκπεραιώσουν. Ακόμη και όταν γνωρίζουν τις στρατηγικές, δεν κινητοποιούνται προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν. Επίσης, άλλες μελέτες (Botsas & Padeliadu, 2003, Griva, Alevriadou & Geladari, 2009) έχουν καταδείξει πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και αυτό αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες διαφοροποίησής τους από τους επαρκείς αναγνώστες. Αξιοσημείωτο είναι πως και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι συνήθως απλές και στηρίζονται σε «επιφανειακή» και όχι «βαθεία» επεξεργασία του γνωστικού έργου.

Ο Englert (1990) θεωρεί ότι οι δυσκολίες επιλογής και χρήσης των κατάλληλων στρατηγικών οφείλονται στην ελλειμματική διαδικαστική και περιστασιακή γνώση των μαθητών με Μ.Δ., ενώ η Brown (1980) αποδίδει τα προβλήματα στη χρήση των στρατηγικών στην ελλειμματική μεταγνωστική δεξιότητα. Οι μαθητές που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την πορεία της αναγνωστικής κατανόησης, δεν αντιλαμβάνονται τυχόν προβλήματα στη ροή της, και όταν τα αντιλαμβάνονται δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα τους, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές ή να εφαρμόζουν τις σωστές στρατηγικές αλλά με λανθασμένο τρόπο. Από τη στιγμή που η παρακολούθηση της αναγνωστικής κατανόησης είναι ένα κρίσιμο μέρος της αναγνωστικής διαδικασίας (Baker, 2001), είναι προφανές, ότι οι αναγνώστες που αδυνατούν να ανταποκριθούν στη διαδικασία αυτή με ικανοποιητικό τρόπο, έχουν πολύ περιορισμένες πιθανότητες να κατανοήσουν πλήρως τον γραπτό λόγο.

Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μ.Δ. επιτυγχάνεται μέσω της κατάκτησης βασικών και ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Αισιόδοξα είναι τα αποτελέσματα μετα-ανάλυσης (Souvignier & Antoniou, 2007), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με Μ.Δ.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

μπορούν να εξάγουν επιτυχώς το νόημα ενός κειμένου μέσω της σαφούς διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών που βασίζονται σε ερωτήσεις οργάνωσης του κειμένου (*περίληψη*) και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτορρύθμισης. Για τη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (*π.χ. ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων*) απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών μαζί τους (Αντωνίου, 2008, Wilder & Williams, 2001).

Από την άλλη, ένας μεγάλος αριθμός προβλημάτων που σχετίζονται με τις Μ.Δ. (αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία, χαμηλή αποκωδικοποίηση, βραδεία επεξεργασία πληροφοριών, μειωμένη ικανότητα αυτόματης κατονομασίας οικείων αντικειμένων, περιορισμένη εργαζόμενη μνήμη, ελλειπείς οργανωτικές ικανότητες) φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδόσεις στη Δ/ΞΓ και το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας (Crombie, 1997, Ganschow & Sparks, 1986, Gathercole & Baddeley, 1989, Griffiths, 1994, Nicolson & Fawcett, 1995, Pennington, et al., 2001).

Όσον αφορά τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές με Μ.Δ. κατά τη διαδικασία εκμάθησης μίας Δ/ΞΓ, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν στη σύγκριση αδύνατων-καλών αναγνωστών. Από τα ευρήματα αυτών των μελετών (Bereiter & Bird, 1985, Carrell, 1989, 1992, Carrell, Pharis, & Liberto, 1989, Cotterall, 1990) προέκυψε ότι οι αδύνατοι αναγνώστες είτε δεν έχουν επαρκή γνώση των στρατηγικών ή καταφεύγουν σε στρατηγικές ανοδικής προσέγγισης (*bottom up*). Αποτυγχάνουν να διαφοροποιήσουν τον τρόπο που διαβάζουν ανάλογα με το προς ανάγνωση κείμενο και τον σκοπό ανάγνωσης. Συχνά εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και όχι στην κατανόηση του γραπτού λόγου σε βάθος, ενώ οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται όταν πρόκειται να προβούν σε γρήγορη εξαγωγή νοήματος. Οι Ganschow και Sparks (2000) σε μία ανασκόπηση των ερευνών τους, αναφέρουν πως οι αδύνατοι μαθητές μιας Δ/ΞΓ παρουσιάζουν έλλειψη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, για παράδειγμα δυσκολεύονται στη χρήση στρατηγικών αυτό-διόρθωσης χωρίς ρητή οδηγία. Επιπρόσθετα, όσο αφορά τα κίνητρα για μάθηση, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αδύνατοι αναγνώστες επιδεικνύουν χαμηλές προσδοκίες επιτυχίας, άγχος για την ανάγνωση και απροθυμία να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες.

Από την άλλη, οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν στρατηγικές καθοδικής προσέγγισης (*top down*) και έχουν επίγνωση του σκοπού της αναγνωστικής διαδικασίας, όπως και των δικών τους δυνατοτήτων και αδυναμιών που σχετίζονται με

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
(ως προς την ελληνική/μητρική, δεύτερη/ξένη)

την πραγματοποίησή της. Παρακολουθούν την αναγνωστική διαδικασία, αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός κειμένου, κρατούν σημειώσεις και προβαίνουν σε εξαγωγή συμπερασμάτων (Block, 1986, Carrell, 1989, Pressley & Afflerbach, 1995). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ερευνητική εργασία (Griva, Alevriadou & Geladari, 2009) που διεξήχθη με δίγλωσσους αδύνατους και επαρκείς αναγνώστες που μάθαιναν ως Γ3 τα αγγλικά. Συγκεκριμένα, οι αδύνατοι αναγνώστες χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης σειριακών και όχι ολικών διαδικασιών (*bottom up*), και έχουν περιορισμένη αντίληψη της αναγνωστικής κατανόησης. Απεναντίας, οι καλοί αναγνώστες κάνουν χρήση μεγαλύτερου εύρους στρατηγικών και ακολουθούν ολικές διαδικασίες ανάγνωσης (*top down*). Στην ίδια έρευνα, αναδύθηκε ένα καθαρά αναπτυξιακό σχήμα στη χρήση των στρατηγικών, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία αναγνώστες να γίνονται πιο αποτελεσματικοί χρήστες ποικιλίας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για τη δόμηση του νοήματος, από ότι οι μικρότεροι μαθητές.

6. Επίλογος

4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. αδυνατούν να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς, στις απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου. Από την άλλη, η αναγνωστική διαδικασία και η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας διευκολύνονται όταν οι μαθητές αποκτούν επίγνωση μιας σειράς στρατηγικών από τις οποίες μπορούν να επιλέξουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και γενικότερα της γλωσσικής μάθησης (Cohen, 2003). Ωστόσο διαπιστώθηκε, πως παρά την έντονη ερευνητική δραστηριότητα στους παραπάνω τομείς, δεν έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες που να εστιάζουν στη διερεύνηση των στρατηγικών που υιοθετούν οι μαθητές με Μ.Δ. κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας σε μία Δ/ΞΓ, καθώς το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος ήταν οι αδύνατοι και επαρκείς αναγνώστες.

Μέσα από τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι είδους στρατηγικές υιοθετούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν Μ.Δ. κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός κειμένου στη Δ/ΞΓ; Με ποιο τρόπο τις εφαρμόζουν;
- Κατά πόσο διαφοροποιούνται από αυτές που υιοθετούν οι τυπικοί αναγνώστες;

- Κατά πόσο διαφοροποιούνται από αυτές που υιοθετούν οι αδύνατοι αναγνώστες που δεν έχουν διάγνωση Μ.Δ.; Επηρεάζονται από το κειμενικό είδος;
- Ποιες στρατηγικές υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές με Μ.Δ. που μαθαίνουν μία ΞΓ;

Βιβλιογραφία

- Aarnoutse, C. A. J. 1998. *Lezen in ontwikkeling [Reading in development]*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Anderson, J. R. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. (2nd ed.). New York: Freeman.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. 1985. *Becoming a nation of readers*. A report of the Commission on Reading. Washington, DC: National Academy of Education.
- Archer, A. L., Gleason, M. M. & Vachon, V. L. 2003. Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Baker, L. 2001. Metacognition in comprehension instruction. In C. C. Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77-95). New York: Guilford.
- Barnett, M. A. 1989. *Foreign Language Reading: Theory and Practice*. NJ: Prentice Hall.
- Bereiter, C. & Bird, M. 1985. Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
- Block, E., 1986. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-342.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. 2003. Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Brown, A. L. 1980. Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: LEA.
- Carrell, P. L. 1989. Metacognitive awareness and second language reading. *TESOL Quarterly*, 73, 121-134.
- Carrell, P. L. 1992. Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G. & Liberto, J. C. 1989. Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678.
- Compton, D. L. 2003. Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and growth in decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 225-239.

- Corkill, A. J. 1996. Individual differences in metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 275-279.
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. 1996. Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In B. Y. L. Wong (ed.), *Learning about learning disabilities*, (2nd ed.), (pp. 113-136). Mahwah, NJ: Academic Press.
- Cotterall, S. 1990. Developing reading strategies through small group interaction. *RELC Journal*, 21(2), 55-59.
- Crombie, M. A. 1997. The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia*, 3, 27-47.
- Cunningham, A. & Stanovich, K. 1997. Early reading acquisition and its relation to reading ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- De Jong, P. F. & Van der Leij, A. 1999. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Dufva, M. & Voeten, M. 1999. NL literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329-348.
- Durgunoglu, A. 2002. Cross-language transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-204.
- EACEA-Eurydice-Eurostat. 2008. *Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe*. Brussels: Eurydice. Available: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf
- Ehri, L. 2005. Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. 1989. Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.
- Geva, E. 2000. Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-Beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6, 13-28.
- Griffiths, D. 1994. Specific learning difficulties (dyslexia) and modern foreign languages. *Language Learning Journal*, 10, 84-85.
- Griva, E., Alevriadou, A. & Geladari, A. 2009. A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *The International Journal of Learning*, 16(1), 51-72.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Javorsky, J., Sparks, R. & Ganschow, L. 1992. Perceptions of College students with and without specific learning disabilities about foreign language courses. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 31-44.

- Jenkins, J. & O'Connor, R. 2001. *Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities*. Washington, DC: Executive Summary, Special Education Programs. Eric Document 458 757.
- Koda, K. 1999. Development of L2 intraword structural sensitivity and decoding skills. *Modern Language Journal*, 83, 51-64.
- Louden, W., Chan, L., Elkins, J., Greaves, D., House, H., Milton, M., et al. 2000. *Mapping the territory*. Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. 1980. Reading and spelling skill in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Lyon, G. R. 1998. Why learning to read is not a natural process. *Educational Leadership*, 55, 14-19.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. 1997. Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial & Special Education*, 18(4), 197-216.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Bakken, J. P. & Whedon, C. 1996. Reading Comprehension, A synthesis of research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 10, 201-227.
- Meschyan, G. & Hernandez, A. 2002. Is native-language decoding skill related to second-language learning? *Journal of Educational Psychology*, 94, 14-22.
- Meyer, M. S. & Felton, R. H. 1999. Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Miles, E. 2000. Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages. *Dyslexia*, 6, 193-201.
- Muljani, D., Koda, K. & Moates, D. 1998. The development of word recognition in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 19, 99-113.
- Nicolson, R. I. & Fawcett, A. J. 1995. Dyslexia is more than a phonological disability. *Dyslexia*, 1, 19-36.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in Second Language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. 2003. The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Olshtain, E., Shohamy, E., Kemp, J. & Chatow, R. 1990. Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning*, 40, 23-44.
- O'Shea, L., O'Shea, D. & Algozzine, B. 1998. *Learning Disabilities: from theory toward practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.
- Passenger, T., Stuart, M. & Terrell, C. 2000. Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66.

- Pennington, B. F., Cardoso-Martins, C., Green, P. A. & Lefly, D. 2001. Comparing the phonological and the double deficit hypothesis for developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 707-755.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. 1995. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Siegel, L. S. 2003. Learning disabilities. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. 2007. Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten -- eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift fuer Heilpaedagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 46-63.
- Sparks, R. 1995. Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45, 187-214.
- Sparks, R. & Ganschow, L. 1993. Searching for the cognitive locus of foreign language learning problems: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289-302.
- Sparks, R. & Ganschow, L. 1995. A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *Modern Language Journal*, 79, 235-244.
- Sparks, R., Ganschow, L. & Javorsky, J. 2008. Early First-Language Reading and Spelling Skills Predict Later Second-Language Reading and Spelling Skills. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 162-174.
- Sparks, R., Ganschow, L. & Pohlman, J. 1989. Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179-195.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. E. 1988. Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Torgesen, J. K. 1977. The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 27-34.
- Torgesen, J. K. 1982. The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Language and Learning Disabilities*, 2, 45-51.
- Trainin, G. & Swanson, H. L. 2005. Cognition, Metacognition, and Achievement of College Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(4). 261-272.
- VanGeldereren, A., Schoonen, R., DeGlopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. & Stevenson, M. 2004. Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 19-30.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. 1987. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wilder, A. A. & Williams, J. 2001. Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 93, 268-278.

Wolf, M. & Bowers, P. G. 1999. The double – deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.

Wong, B. Y. L. 1980. Activating the inactive learner: Use of questions / prompts to enhance comprehension and retention of implied information in learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 3, 42-47.

Yuill, N. M. & Oakhill, J. V. 1991. Children's problems in text comprehension: An experimental investigation. Cambridge: Cambridge University Press.

Αντωνίου, Φ. 2008. Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ. 41-48). Βόλος: Γράφημα.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ. 2008. Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71-88.

Νικολόπουλος, Δ. 2008. Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος (επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σελ. 345-393). Αθήνα: Τόπος.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. 2007. *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Πόρποδας, Κ. 2003. *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της* (Γνωστική Προσέγγιση). Έκδοση του συγγραφέα.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας