ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 1

Πρακτικά 6ου Συνεδρίου

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Ιωάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστέα Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Μαθησιακές Δυσκολίες και Ξένες Γλώσσες: Δυσκολίες Μαθητών και Τεχνικές Παρέμβασης

Δέσποινα –Ειρήνη Κατζόλη, Φωτεινή – Βαλεντίνα Τσούγη, Παναγιώτα Γιαννέλου, Κατερίνα Λυκοτραφίτη

doi: 10.12681/edusc.964

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κατζόλη Δ. –Ειρήνη, Τσούγη Φ. – Β., Γιαννέλου Π., & Λυκοτραφίτη Κ. (2017). Μαθησιακές Δυσκολίες και Ξένες Γλώσσες: Δυσκολίες Μαθητών και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(1), 410–427. https://doi.org/10.12681/edusc.964

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 01/04/2026 16:23:55

Μαθησιακές Δυσκολίες και Ξένες Γλώσσες: Δυσκολίες Μαθητών και Τεχνικές Παρέμβασης

Δέσποινα –Ειρήνη Κατζόλη, M.Ed
Καθηγήτρια Γαλλικών ΠΕ05

Φωτεινή – Βαλεντίνα Τσούγη, M.Sc
Φιλόλογος ΠΕ02
Εξειδίκευση στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Παναγιώτα Γιαννέλου
Καθηγήτρια Αγγλικών ΠΕ06

Κατερίνα Λυκοτραφίτη
Καθηγήτρια Ισπανικών ΠΕ40

Περίληψη

Ένα ζήτημα που απασχολεί γονείς και δασκάλους μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αν μπορούν να μάθουν μια ή περισσότερες ξένες γλώσσες. Συχνά συναντάται η άποψη ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ήδη στην μητρική τους γλώσσα άρα δεν χρειάζεται να «πιεστούν» μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα. Μια διαδικασία κατά την οποία θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες και πιθανόν να προκαλέσει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση τους. Ωστόσο, η μάθηση μιας, τουλάχιστον, ξένης γλώσσας κρίνεται επιτακτική στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Δίνει την δυνατότητα σπουδών στο εξωτερικό, την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, διευκολύνει τα ταξίδια, τη διεύρυνση των οριζόντων, την επαγγελματική εξέλιξη και βοηθά στην κατανόηση της διαφορετικότητας.Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να μαθαίνουν ξένες γλώσσες, καθώς, επίσης και οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν. Στην συνέχεια θα γίνει αναφορά στην φωνολογική διαφάνεια των πιο διαδεδομένων ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή της κατάλληλης

γλώσσας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος θα παρουσιαστούν προτάσεις και τεχνικές για την διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ξένη γλώσσα, δυσκολίες, παρέμβαση

Abstract

An issue that concerns the parents and teachers of students with learning difficulties, is if these students are able to learn one or more foreign languages. A common belief is that students with learning difficulties already have problems with their first language, so they should not “pressure” themselves to learn also a foreign one. A procedure throughout which the students will find difficulties and that may harm their self-esteem. Never the less knowing at least one foreign language is necessary in today’s multicultural society. It gives the ability to the students to study abroad, communicate with people from other countries, makes travelling easier, broadens their horizons and their professional development and helps them better understand individual differences. The goal of this study is to present the reasons students with learning difficulties should learn foreign languages and the difficulties they face during this procedure. After this the phonological transparency of the most widely used languages in Greece, which plays an important role in selecting the appropriate language for students with learning difficulties, will be presented. Finally, recommendations and techniques for teaching foreign languages to students with learning difficulties will be analyzed.

Keywords: learning disabilities, foreign language learning, intervention

Εισαγωγή

Ένα από τα πιο συχνά ερωτήματα που απασχολεί γονείς και εκπαιδευτικούς παιδιών με Ε.Μ.Δ. είναι αν τα παιδιά αυτά μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες. Η μάθηση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας είναι απαραίτητη, γιατί μπορεί να προσφέρει επαγγελματική εξέλιξη και μπορεί να δώσει την δυνατότητα σπουδών στο

εξωτερικό. Αναμφίβολα μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και μπορεί να καταστήσει δυνατή την κατανόηση της διαφορετικότητας και την κατανόηση άλλων πολιτισμών. Τέλος, πρέπει να τονιστεί η σημαντικότητα της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στην παρουσία του μαθητή στην τάξη και στην έκθεση του στην ξένη γλώσσα. Είναι κυρίως το αίσθημα αποδοχής και εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία , ανεξάρτητα από το επίπεδο επίτευξης.

Φωνολογική Διαφάνεια Γλωσσών

Σύμφωνα με έρευνες σχετικές με τις μαθησιακές δυσκολίες και την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Porpodas, 1999, Goswami, 1997, goulandris, 2002, Ganschow&Sparks, 1993) σημαντικός παράγοντας στο βαθμό δυσκολίας που θέτει μια ξένη γλώσσα στα άτομα με Ε.Μ.Δ. είναι η «φωνολογική διαφάνεια» ή «αδιαφάνεια» της γλώσσας. Με άλλα λόγια εξετάζεται κατά πόσο οι λέξεις παρουσιάζουν γραφημική- φωνημική αντιστοιχία κατά την ανάγνωση και την γραφή τους.

Το «φωνολογικό έλλειμμα» ή η «ανεπαρκής φωνολογική επάρκεια» αποτελεί μια από τις βασικότερες δυσκολίες όσον αφορά στην επεξεργασία των γραπτών γλωσσικών συμβόλων κατά την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία των ατόμων με Ε.Μ.Δ. . Έτσι, ένα γλωσσικό σύστημα που δεν είναι φωνολογικά διαφανές μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και δυσκολίες κατά την κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής στα άτομα με Ε.Μ.Δ. .

Ειδικότερα, τα ελληνικά χαρακτηρίζονται ως «φωνολογικά διαφανής» γλώσσα λόγω του υψηλού βαθμού συνοχής που παρουσιάζει (Μπόντη, 2013). Τα αγγλικά χαρακτηρίζονται ως «φωνολογικά αδιαφανής» γλώσσα σχετικά με τις γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες στην πλειοψηφία του λεξιλογίου της (Αγγέλου, 2007). Ενδεικτικά ο μαθητής παρολο που θα εχει διδαχθεί τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες του αγγλικού αλφαβήτου, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην κατάκτηση του νέου κώδικα γλωσσικών συμβόλων. Για παράδειγμα, αφού έχει μάθει ότι το γράμμα «a» αντιστοιχεί στον ήχο /a/, όπως στις λέξεις «apple», «ant» και ότι το γράμμα «o» αντιστοιχεί στον ήχο /o/, όπως στις λέξεις «dog», «on», σύντομα θα κληθεί να

διαβάζει και να γράφει σωστά λέξεις όπως «ball», «love», «some», «tall», στις οποίες τα ιδια γράμματα προφέρονται αντίστροφα (Μπόντη, 2013).

Αναμένεται ότι ένας Έλληνας με Ε.Μ.Δ. έχει να αντιμετωπίσει λιγότερες δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας από έναν Άγγλο, λόγω του βαθμού διαφάνειας και αδιαφάνειας της ελληνικής και της αγγλικής, αντίστοιχα.

Η γαλλική και η γερμανική γλώσσα χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά ημιδιαφανείς γλώσσες, δηλαδή παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα στο φωνολογικό τους σύστημα. Η ισπανική και η ιταλική γλώσσα θεωρούνται φωνολογικά διαφανείς γλώσσες καθώς υπάρχει στενή αντιστοιχία μεταξύ ήχων στον προφορικό λόγο και γραμμάτων στο γραπτό (Μπόντη, 2013).

Έχει υποστηριχθεί οτι πιο διαυγείς γλώσσες (όπως η γερμανική, η ελληνική, η ιταλική ή η γιαπωνέζικη) παράγουν λιγότερα και διαφορετικά είδη λαθών από τις λιγότερο διαυγείς γλώσσες (όπως η αγγλική, η δανέζικη ή η γαλλική). Οι ίδιες αρχές ισχύουν, επίσης, για το είδος και το ποσοστό των λαθών στην ορθογραφία» (Pavlidis &Giannouli, 2003).

Ο σημαντικός ρόλος που παίζει η φωνολογική διαφάνεια στις Ε.Μ.Δ. μπορεί να αποδειχθεί και από το γεγονός ότι τα χαμηλότερα ποσοστά δυσλεξίας έχουν αναφερθεί σε χώρες όπως η Κίνα και η Ιαπωνία που χρησιμοποιούν λογογραφικά ή ιδεογραφικά γλωσσικά συστήματα (Wydell&Butterworth, 1999).

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας

Οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. προκύπτουν λόγω της μειωμένης φωνολογικής βραχύχρονη μνήμης, της αργής και ανακριβής ικανότητας αναγνώρισης λέξεων και των δυσκολιών στην φωνολογική ενημερότητα. Πρέπει να τονιστεί ότι κάθε μαθητής με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζει ένα διαφορετικό προφίλ. Συμφώνα με την έρευνα των Helland και Kaasa (2005) που έλαβε χώρα στην Νορβηγία, μαθητές με δυσλεξία με καλές δεξιότητες ακουστικής επεξεργασίας (auditoryprocessingskills) παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις μόνο στο συλλαβισμό, στην γραμματική και στην ανάγνωση της ξένη γλώσσα. Ενώ μαθητές με δυσλεξία με φτωχές δεξιότητες στην αντίληψη λόγου σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις

σε όλα τα εξεταζόμενα μέρη της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και στην ανάγνωση προτάσεων. Η έρευνα αυτή αποδεικνύει ότι οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, και τα ατομικά τους γνωστικά προφίλ πρέπει να εξετάζονται προσεκτικά τόσο κατά την διδακτική διαδικασία όσο και κατά την αξιολόγηση.

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Η κατανόηση γραπτού κειμένου αποτελεί μια από τις 4 επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (CEFR, 2001). Η ανάγνωση μιας ξένης γλώσσας είναι πιο δύσκολη και περίπλοκη από την ανάγνωση στην μητρική γλώσσα (L1). Οι ορθογραφικές διαφορές μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας (L1) μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στην αναγνώριση των λέξεων , ενώ η ανεπαρκής γνώση μορφολογίας και συντακτικού μπορεί να εμποδίσει την ανάγνωση (Grabe, 2009). Η κατανόηση κειμένου στην ξένη γλώσσα είναι σχεδόν αδύνατη χωρίς την επαρκή γνώση συντακτικών δομών.

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν όμοιες δυσκολίες τόσο στην L1 όσο στην L2 επειδή οι βασικοί μηχανισμοί ανάγνωσης της L1 και της L2 είναι όμοιοι (Grabe, 2009) και του ότι η ανάγνωση σε κάθε γλώσσα χρειάζεται φωνολογική επεξεργασία και φωνολογική ενημερότητα (Chow, McBride-Chang, &Burgess, 2005).

Οι δυσκολίες στην φωνολογική επεξεργασία επηρεάζουν άμεσα την ανάγνωση και έμμεσα την εκμάθηση του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τον Stanovich (1988; 2000) το λεξιλόγιο και η ανάγνωση έχουν άμεση σχέση. Οι μαθητές που έχουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο κατανοούν κείμενα ευκολότερα. Η γνώση των γραμματικών σχέσεων μεταξύ των λέξεων είναι απαραίτητη στην ανάγνωση τόσο στην L1 όσο και στην L2. Στην κατανόηση κειμένων η γραμματική γνώση παίζει σημαντικό ρόλο (Alderson 1984; Van Gerderen et al., 2004). Οι δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην απόκτηση πολύπλοκω γραμματικών δομών στην L2 μπορεί να επιβραδύνει την ανάγνωση.

Ειδικότερα, στον Εικόνα 1, παρουσιάζονται κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση γραπτού λόγου

Εικόνα 1.*Δυσκολίες που Αντιμετωπίζουν οι Μαθητές στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου.*

Διαβάζουν αργά, Συλλαβιστά, χωρίς άνεση και ροή	*Δυσκολεύονται να διακρίνουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά (π.χ.: b/d, m/n, l/t, u/n, p/d, a/o)*	*Παραποιούν λέξεις που μοιάζουν οπτικά (π.χ. διαβάζουν horse αντί house, team αντί meat)*
Δεν κατανοούν πλήρως το αναγνωσμένο κείμενο	*Πηδούν ή χάνουν τη σειρά που βρίσκονται όταν διαβάζουν*	*Δεν σταματούν στα σημεία στίξης*

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Η γραφή τόσο στην μητρική όσο στην ξένη γλώσσα αποτελεί μια από τις πιο δύσκολες και περίπλοκες δραστηριότητες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι απαιτούνται περίπλοκες δεξιότητες κινητικού συντονισμού. Κατά την εκμάθηση της γραφής, η φωνολογική ενημερότητα παίζει σπουδαίο ρόλο στον συλλαβισμο και στην γραφή. Ταυτόχρονα, η γνώση των συντακτικών κανόνων, η επαρκής γνώση λεξιλογίου και συντακτικού είναι απαραίτητα για την δημιουργία προτάσεων (Schoonen et al. 2009, όπως αναφ. Kormos & Smith, 2012).

Η γραφή είναι μια διαδικασία που συνήθως δεν περιορίζεται από το χρόνο. Υπάρχει η δυνατότητα σχεδιασμού, γλωσσολογικής κωδικοποίησης και αναίρεσης για αποφυγή λαθών. Έτσι, αντίθετα με την παραγωγή προφορικού λόγου, η διαίρεση της προσοχής ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα των διαδικασιών γραφής δεν είναι τόσο σημαντική.

Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες (Ndlovu &Geva, 2008; Silva &Nicholls 1993) αποδεικνύεται ότι, αν οι μαθητές δυσκολεύονται με άπλες διαδικασίες γραφής, όπως είναι ο συλλαβισμός, η συνολική ποιότητα του παραγόμενου γραπτού λόγου θα είναι χαμηλή. Για παράδειγμα, δεν θα είναι ικανοί να παράγουν λόγο με συνοχή και αλληλουχία. Η βραχύχρονη φωνολογική μνήμη παίζει σημαντικό ρόλο στην γραφή, βοηθώντας τους μαθητές να συγκρατούν μέρη της προφορικής πληροφορίας στην

μνήμη εργασίας. Κατά συνέπεια, η γραφή συνεκτικών κειμένων στην ξενη γλώσσα μπορεί να αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές που έχουν Ε.Μ.Δ. που σχετίζονται με προβλήματα στην βραχύχρονη φωνολογική μνημη ή στην μνήμη εργασίας. Λογω των προβλημάτων στην φωνολογική ενημερρότητα, η εκμαθηση ορθογραφίας λέξεων στην ξένη γλώσσα αποδεικνύεται ιδαίτερα δυσκολη. Ειδικάτερα σε περιπτωσεις όπως αυτη των Αγγλικών, που δεν είναι φωνολογικά διαφανείς.

Πιο συγκερκριμένα ο Εικόνα 2 παρουσιαζει δυσκολίες μαθητων με Ε.Μ.Δ. στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Εικόνα 2.*Δυσκολίες Μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην Παραγωγή Γραπτού Λόγο*

Παραλείπουν, προσθέτουν ή αντιμεταθέτουν γράμματα ή και συλλαβές

(πχ kood αντι για could ή wood αντί would)

Δεν διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ λέξεων που μοιάζουν ηχητικά (πχ think- thing, back-bag, not - nod)

Αντιστρέφουν γράμματα (πχ p/b, b/d, d/q)

Δυσκολεύονται με γραμματικές δομές που μοιάζουν (its leg / it is morning)

Δυσκολεύονται να μεταφέρουν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους και τις σκέψεις τους γραπτώς και να τις δομήσουν ορθά.

Κάνουν λάθη στις αποστρόφους (γράφουν Toms' book αντί για Tom'sbook)

Η εμφάνιση του γραπτού τους να είναι ακατάστατη (γεμάτο μουντζούρες)

Δεν βάζουν τελείες

Δεν τηρούν τα απαραίτητα διαστήματα μεταξύ λέξεων

Πρέπει να συγκεντρωθούν για να σχηματίσουν τα γράμματα, καθώς η διεργασία αυτή δεν είναι αυτοματοποιημένη σε αυτούς τους μαθητές

Παραγωγή και Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου είναι οι 2 δεξιότητες που επηρεάζονται λιγότερο από τις Ε.Μ.Δ. Αυτό είναι εμφανές αν εξεταστούν ειδικότερα οι φωνολογικές διεργασίες που εμπλέκονται.

Η παραγωγή λόγου σύμφωνα με τον Levelt (1989) έχει 4 συνιστώσες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα με την παρακάτω σειρά.

1. Σύλληψη της ιδέας (conceptualization), δηλαδή ο σχεδιασμός του τι θέλουμε να πούμε,
2. Σύνθεση (formulation), η οποία περιλαμβάνει την γραμματική, λεξιλογική και φωνολογική κωδικοποίηση του μηνύματος,
3. Άρθρωση (articulation), δηλαδή η παραγωγή ήχων,
4. Αυτό- παρατήρηση (self –monitoring) που περιλαμβάνει τον έλεγχο της ορθότητας και καταλληλότητας του παραγόμενου λόγου.

Στην μητρική γλώσσα τα στάδια της παραγωγής λόγου και της σύλληψης του μηνύματος απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή ενώ η σύνθεση και η άρθρωση είναι αυτοματοποιημένες διαδικασίες. Οι μηχανισμοί επεξεργασίας μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα κάτι που κάνει τον λόγο να κυλά γρήγορα. Έτσι, παρατηρείται ότι η φωνολογική ενημερότητα δεν εμπλέκεται άμεσα στον προφορικό λόγο, καθώς επίσης, ότι η μητρική γλώσσα είναι κατά κύριο λόγο μια αυτοματοποιημένη διαδικασία.

Παρ’όλα αυτά, η παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στα στάδια της γραμματικής, της λεξιλογικής και της φωνολογικής κωδικοποίησης. Με άλλα λόγια, οι μηχανισμοί κωδικοποίησης είναι μια ημι- αυτοματοποιημένη διαδικασία ακόμα, και, στην περίπτωση άριστης γνωστης της γλώσσας. (Kormos&Sith, 2006). Στην ξενη γλωσσα τα διαφορετικα μερη του λόγου πρεπει να συγκρατουνται στην μνήμη εργασίας για να μπορούν να δημιουργησουν προτάσεις. Οι Ε.Μ.Δ. που σχετιζονται με μειωμενη προσοχη και δυσκολίες στην φωνολογικη ικανοτητα βραχύχρονηης μνήμης μπορουν να προκαλέσουν δυσκολίες στην παραγωγη λογου στην ξένη γλώσσα. Σημαντικο ρολο παιζει η επαρκης γνωση λεξιλογιου και γραμματικης.

Η κατανόηση προφορικού λόγου είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Η δεξιότητα αυτή για την μητρική γλώσσα είναι μια αυτοματοποιημένη διαδικασία. Αντίθετα στην ξένη γλώσσσα η κατανόηση είναι δύσκολη λόγω των δυσκολιών αναγνώρισης των φωνημάτων. Οι μαθητές λόγω της περιορισμένης βραχύχρονης φωνολογικής μνήμης μπορεί να μην μπορούν να θυμηθούν σωστά σειρά πληροφοριών ή την σωστή τους σειρά. Οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει κάθε μαθητής σχετίζονται με την

δεξιότητα φωνολογικής επεξεργασίας και την βραχύχρονη φωνολογική μνήμη. Έτσι, κάθε μαθητής παρουσιάζει ένα εξατομικευμένο προφίλ.

Ενδεικτικά κάποιες από τις δυσκολίες που παρουσιάζουν είναι οι παρακάτω:

- Δεν κατανοούν σύνθετες προτάσεις ή οδηγίες
- Δεν καταλαβαίνουν μεταφορές, παρομοιώσεις ή τις πολλαπλές έννοιες μιας λέξης
- Δεν καταφέρνουν να συντάξουν σωστά τα λόγια τους
- Δεν μπορούν να καταλάβουν γλωσσολογικά στοιχεία που εκφράζουν σχέσεις σύγκρισης, χώρου, χρόνου
- Δυσκολεύονται να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη λέξη καθώς μιλούν, με αποτέλεσμα να κολλάνε, να χρησιμοποιούν ακατάλληλες λέξεις ή να καταφεύγουν σε γκριμάτσες ώστε να επικοινωνήσουν

Γραμματική

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατανόηση και στη χρήση της γραμματικής. Οι μαθητές δυσκολεύονται ακόμα και στην μητρική τους γλώσσα να κατανοήσουν ορισμένα γραμματικά φαινόμενα όπως το τι είναι τα ουσιαστικά και το τι είναι τα ρήματα. Οι Ε.Μ.Δ. συχνά συνυπάρχουν με προβλήματα στους μηχανισμούς της άδηλης μάθησης. Παρόλο που οι γραμματικοί και μορφολογικοί κανόνες συχνά παρουσιάζονται λεπτομερώς, οι μαθητές μπορούν επίσης να κατακτήσουν την γνώση έμμεσα, μέσω της ανάγνωσης και των ακουστικών ερεθισμάτων, είτε μέσα είτε έξω από την τάξη. Προβλήματα στην έκδηλη μάθηση μπορεί να περιορίσουν την εκμάθηση της γραμματικής.

Σύμφωνα με την έρευνα των Kormos και Miko (2010, όπως αναφ. Kormos & Smith, 2012) κάποιοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές ξένης γλώσσας δήλωσαν ότι δεν έχουν δυσκολία στην κατανόηση γραμματικών κανόνων και δομών. Ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν καλούνται να τους εφαρμόσουν στον προφορικό ή γραπτό λόγο. Έτσι αποδεδείχθηκε ότι οι μαθητές δεν δυσκολεύονται μόνο στο να μάθουν τους κανόνες, δηλαδή στην δηλωτική γνώση, άλλα και στο να χρησιμοποιήσουν αυτή την γνώση σε επικοινωνιακές καταστάσεις. Αυτό μπορεί να

σχετίζεται με τις γενικές γνωστικές δυσκολίες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. που εκδηλώνουν κατά την κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης.

Λεξιλόγιο

Για τους περισσότερους μαθητές με Ε.Μ.Δ. που παρουσιάζουν δυσκολίες στην φωνολογική επεξεργασία η εκμάθηση νέων λέξεων είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία. Η μειωμένη ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης των μαθητών μπορεί να επεξεργαστεί και να αποθηκεύσει σημαντικά μικρότερο όγκο πληροφορίας συγκριτικά με αυτή των μαθητών χωρίς Ε.Μ.Δ. (Jeffries&Everatt, 2004; Snowling, 2008), γεγονός που μπορεί να εμποδίσει την εκμάθηση λεξιλογίου.

Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι για να επιτευχθεί η απομνημόνευση μιας λέξης στην ξένη γλώσσα, οι μαθητές χρειάζονται μεγαλύτερη έκθεση και συχνότερες επαναλήψεις από αυτούς που δεν έχουν Ε.Μ.Δ. Στην συνέχεια, η απομνημόνευση μιας νέας λέξης είναι μια αργή διαδικασία για αυτούς τους μαθητές. Συχνά, τείνουν να μπερδεύουν τους ήχους ή να ξεχνούν κάποιους από τους ήχους της λέξης. Επίσης, ανατρέχοντας στην μνήμη τους για να βρουν την κατάλληλη λέξη, οι μαθητές μπορεί να μπερδέψουν ομόηχες ή συνώνυμες λέξεις (Ranschburg, 1939 όπως αναφ. Kormos & Smith, 2012).

Σύμφωνα με εκτενή βιβλιογραφία στον τομέα της εκμάθησης ξένης/ δεύτερης γλώσσας αποδεικνύεται ότι οι δεξιότητες και γνώση της μητρικής γλώσσας παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Sparks&Ganschow, 1993; Spolsky, 1989)Τολεξιλόγιο στην L1 των μαθητών με Ε.Μ.Δ. είναι μικρότερο από αυτό των συμμαθητών τους. Έτσι, συχνά είναι απαραίτητο για τους καθηγητές που έχουν μαθητές με Ε.Μ.Δ., να πρέπει πρώτα να διδάξουν το λεξιλόγιο στην L1.

Εικόνα 3. *Δυσκολίες που Παρουσιάζουν Μαθητές με Ε.Μ. Δ. στην Γραμματική και Λεξιλόγιο*

Δυσκολεύονται να θυμηθούν τους ήχους των λέξεων

Μπερδεύουν ομόηχες λέξεις ή λέξεις με όμοια σημασία

Μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων μέσα σε μια λέξη

Δυσκολίες στην απομνημόνευση και εφαρμογή γραμματικών κανόνων

Δυσκολίες εκμάθησης και ανάκλησηςς λέξεων

Δυσκολία στην κατανόηση γραμματικών φαινομένων

Προτάσεις και Τεχνικές για την Διδασκαλία Μαθητών με Ε.Μ.Δ.

Πολυαισθητηριακή Προσέγγιση

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση θεωρείται αποδεδειγμένα μια βασική μεταβλητή στην διδασκαλία παιδιών με Ε.Μ.Δ. (Μητρακάκη, 2012). Είναι η διδασκαλία εκείνη που στηρίζεται στην χρήση και στην συμβολή των αισθήσεων του παιδιού. Η ενεργή συμμετοχή της αφής, της ακοής και της όρασης βοηθούν το παιδί κατά την μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα την αμεσότερη πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών (Μητρακάκη, 2012).

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση βοηθά τους συγκεκριμένους μαθητές να αξιοποιήσουν τα δυνατά τους σημεία, και κατ' επέκταση, να μάθουν.

Έχει αποδειχθεί ότι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι άκρως βοηθητική και ενισχυτική για τα παιδια με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η χρήση οπτικού, ακουστικού και κιναισθητικού ερεθίσματος στοχεύει στην ενίσχυση της μνήμης και στην εκμαθηση της νεας μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, το μαθησιακό προφίλ του ατομου μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία, καθώς κάθε άτομο διαθέτει συνήθως ένα.

Τα συνηθέστερα είναι το οπτικό και το ακουστικό. Η διαπίστωση, όμως, αυτή καλλιεργεί ένα αίσθημα αδικίας στους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν ούτε οπτικό ουτε ακουστικό προφίλ, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θεση να ενεργοποοιησουν την γνώση. Στο σημείο αυτό επεμβαίνει η πολυσθητηριακή προσέγγιση δίνοτνας έμφαση στις αισθησεις της αφής αλλά και την κίνηση.

Για την επιτυχημενη εφαρμογη αυτης της προσέγγισης κρινεται απαραιτητο ο ειδικος να γνωριζει σε βαθος τις παρακατω βασικές αρχες της πολυαισθητηριακης διδασκαλιας.

- Ταυτόχρονη χρήση οπτικών, ακουστικών, και κιναισθητικών ερεθισμάτων.
- Διδασκαλία νέων εννοιών βασισμένη στην πρότερη γνώση.
- Συχνές επαναλήψεις.
- Άμεση διδασκαλία – διαδραστική διδασκαλία .
- Ευέλικτη διδασκαλία βασισμένη στο ατομικό προφίλ του μαθητή.
- διδασκαλία των διαφορετικών επιπέδων της.

Εξατομικευμένη Διδασκαλία

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι μαθητές που ακολουθούν την ίδια μαθησιακή διαδικασία με τον ίδιο ρυθμό, δυσκολεύονται στην επιτυχή κατάκτηση της. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να δημιουργηθεί για το κάθε παιδί ξεχωριστά ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο αμιγώς στις δικές του ανάγκες και δυνατότητες.

Μιλώντας για εξατομικευμένο πρόγραμμα, εννοείται η διδασκαλία με θέματα που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή. Ο δάσκαλος οφείλει να αναγνωρίσει την κλίση και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή και να ενισχύσει την διαδικασία μάθησης.

Στηρίζεται στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηρίστηκα τους, στις δεξιότητες τους, τα χαρίσματα τους, τα ταλέντα τους, τις κλίσεις τους και τις επιθυμίες τους. Δίνει έμφαση στην συμμετοχή των γονέων του μαθητή στην διαδικασία της μάθησης, στοχεύει σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών και στην προσωπική επαφή μαθητή- δασκάλου. Αποδίδει σημασία στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ενισχύει την πρόσβαση στην τεχνολογία. Πρόκειται για την μάθηση που στοχεύει στην παραγωγικότερη συμμετοχή του μαθητή σε διαδικασίες που θα αναπτύξουν τις δυνατότητες του (Λαγουμίδη, 2013).

Μεταγνωστική Διαδικασία

Η έννοια της μεταγνώσης πρωτοεμφανίστηκε στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας τις τελευταίες δεκαετίες, για αυτό και παρατηρείται μια σύγχυση σχετικά με το εννοιολογικό υπόβαθρο του όρου (Ρουμελιώτη, χ.χ.). Οι Alexander, Schallert και Hare (1991) διαπίστωσαν ότι η σύγχυση προέρχεται από τη διαφορετική χρήση της

έννοιας μεταγνώση. Πιο συγκεκριμενα, γίνεται αναφορά σε διαφορετικά είδη γνώσης «ξέρω ότι» και «ξέρω πώς». Έχει ακολουθήσει πληθώρα ορισμών σχετικά με το εννοιολογικό υπόβαθρο του όρου. Σύμφωνα με τον Berk (2003) είναι η ενημερότητα και η κατανόηση των διαφόρων εκφάνσεων της σκέψης του ατόμου (Berk, 2003). Ο Kuhn (2000) την ερμηνεύει ως η γνώση που συλλογίζεται, παρατηρεί ή ρυθμίζει την γνώση του πρώτου επιπέδου. Παρομοίως, η Livingston (1997), την ορίζει ως την σκέψη ενός ανωτέρου επιπέδου, όπου περιλαμβάνεται ο ενεργητικός έλεγχος των γνωστικων διαδικασιών της μάθησης.

Πρακτικά, η μεταγνώση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν μια γλώσσα. Εχει διπιστωθεί ότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία γνωστικά και στην απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας με αποτέλεσμα την δυσκολία στους γνωστικούς τομείς.

Κατά συνεπεια, η εξάσκηση των παιδιών μπορεί να ενισχύσει την φωνολογική ενημερότητα των λέξεων(συλλαβές- φωνήματα) και να συνεισφέρει στην διαδικαστική γνώση ανακαλώντας τις λέξεις με μεγαλύτερη ακρίβεια (Ρουμελιώτη, χ.χ.).

Overlearning

Η μέθοδος Overlearning έχει να κάνει με την συνεχιζόμενη μελέτη ή εξάσκηση, αφού έχει επιτευχθεί η άριστη κατάκτηση της γνώσης (Driskell, Willis, &Copper, 1992)

Το Overlearning μπορεί να επιτευχθεί μέσω τεχνολογικών μέσων όπως μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, CD, DVD, βίντεο. Το αυξημένο ενδιαφέρον για το e-learning μπορεί να συνεισφέρει ιδιαίτερα με υλικό άμεσα διαθέσιμο που μπορεί ο μαθητής να «κατεβάσει» και να δουλέψει ανά πάσα στιγμή.

Μνημονικές Τεχνικές

Μνημονικές τεχνικές είναι οι συνειδητές ενέργειες του ατόμου να καταστήσει την μνημονική λειτουργία πιο αποτελεσματική. Με άλλα λόγια, είναι η ανακωδικοποίηση των πληροφοριών ώστε να γίνει πιο εύκολη η απομνημόνευση (Καραντζής, 2004). Κάποιες από τις πιο γνώστες μνημονικές τεχνικές είναι οι εξής:

- Ακροστιχίδα
- Ρίμα
- Αστείες συσχετήσεις
- Νοερές εικόνες
- Συμπλήρωση κενών με λέξεις-κλειδιά
- Τίτλοι ανά παράγραφο
- Λέξεις κλειδιά
- Περίληψη
- Ρυθμός
- Τραγούδι

Νοητικοί Χάρτες

Μεγάλος αριθμός μαθητών επωφελείται χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό από σχήματα, χρώματα, εικόνες, κείμενο και ήχο. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι ειδικοί προσπαθούν μέσω νοητικών χαρτών να μεταλαμπαδεύσουν την γνώση και να κάνουν την μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη. Οι νοητικοί χάρτες είναι εικονογραφικοί τρόποι αποτύπωσης της κύριας ιδέας και χρησιμοποιούνται για την οργάνωση των ιδεών, για να κρατηθούν σημειώσεις και για να οργανωθούν οι πληροφορίες .

Οι νοητικοί χάρτες είναι βοηθητικοί τόσο για την εκπαιδευτικό όσο για τον μαθητή. Για τον μεν εκπαιδευτικό, είναι ένα μέσο οργάνωσης και παρουσίασης του μαθήματος στην τάξη, ένα διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση και αναπαράσταση των πρότερων γνώσεων και ένα εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της εξέλιξης της γνωστικής αλλαγής μετά την διδακτική παρέμβαση. Για τον δε μαθητή, είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την ενεργητική- αποτελεσματική μάθηση, είναι ένα εργαλείο δημιουργικής σκέψης, ένα εργαλείο ανάπτυξης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης, εργαλείο μετάγνωσης, ενισχύει την ομαδοσυνεργατική μάθηση και, τέλος, βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων.

Μαθησιακό Στυλ

Με τον όρο μαθησιακό στυλ εννοείται η ατομική διαφορά κάθε μαθητή στην μάθηση και έχει ως βάση την πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό τρόπο να

μαθαίνει (Felder, 1988; Johns, Reichard&Mohhtari, 2003). Για παράδειγμα, μερικοί μαθαίνουν καλύτερα από την οπτική παρουσίαση, ενώ άλλοι από την προφορική. Άλλοι μαθαίνουν καλύτερα τμηματικά, ενώ άλλοι συνολικά. Από το 1970 και μετά έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγισεις, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε:

α. Μοντέλα προτίμησης μαθησιακών περιβάλλοντων (Dunn & Dunn, 1987),

β. Μοντέλα προσωπικότητας (Briggs- Myers & McCaulley, 1992),

γ. Μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Grasha, 1996),

δ.Μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών (Kolb, Boyatzis, & Maivemelis, 2000)

Οι Felderκαι Silverman συνετέλεσαν στην διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού στυλ (1988; Felder, 1993; 1996). Οι νέοι τύποι ορίζονται ως εξής:

α. αισθητηριακος –Διαισθητικος

β. Οπτικοσ- Λεκτικος

γ. Ενεργητικος – Στοχαστικος

δ. Σειριακος – Σφαιρικός

Επίλογος

Συνοψίζοντας, έχοντας αναφερθεί στους λόγους καθώς και στις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αναλύσαμε κάποιες από τις βασικές τεχνικές οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την μαθησιακή διαδικασία. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μέσω ενός κατάλληλου και εξατομικευμένου προγράμματος οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν δεξιότητες στην ξένη γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Αγγέλου, Α., (2007). *Δυσλεξία και επίδοση στην ξένη γλώσσα.* Διπλωματική εργασία. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Α.Π.Θ.

Alexander, P.A., Schallert, D.L., & Hare, V.C. (1991). Coming to terms: how researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research, 61*(3), 315-343.

Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds). *Reading in a Foreign Language* (pp. 1–27). London: Longman.

Berk, L.E. (2003). *Child Development* (6th ed). Boston: Pearson Education.

Briggs–Myers & McCaulley, M. (1992). Manual Guide to the development and use of the Myers – Briggs Type indicator. Consulting Psychologists Press.

Chow , B.W. –Y., McBride-Chang, C. & Burgess, S. (2005) Phonological Processing Skills and Early Reading Abilities in Hong Kong Chinese Kindergarteners Learning to Read English as a Second Language. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 81– 87

Dunn, R. & Dunn, K. (1987). *Understanding learning styles and the need for individual diagnosis and prescription*. Columbia, CT: The Learner's dimension.

Driskell, J., Willis, R. & Copper, C. (1992). Effect of Overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology, 77*(5), 615-622.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching in engineering education. *Engineering Education,78*(7), 674-681.

Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism, 6*(4), 18-23.

Felder, R. M. (1993). Reaching the second tier-Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching, 23*(5), 286-290.

Ganschow, L., & Sparks, R. (1993). Foreign language, learning difficulties: Issues, research and teaching implementations. In Vogel, S. & Adelman, P., (Eds), *Success for College Students with Learning Disabilities* (pp. 282-320). New York: Springer- Verlag.

Goswami, U. (1997). Learning to read in different orthographies: Phonological awareness, orthographic representations and dyslexia. In Hulme, C. & Snowwling, M. (Eds), *Dyslexia, Biology, Cognition and Intervention* (pp. 131-152). London: Whur.

Goulandris, N. (2002). *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons of dyslexia.* London: Whur.

Grabe W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. UK: Cambridge University Press.

Grasha, T. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernadino: Alliance Publishers.

Helland, K., & Geva, E. (2005). *Dyslexia in English as a second language*. *Dyslexia, 11*, 41-60.

Jones, C., Reichard, C., & Mohhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal and Practice*, *27*(5), 363-375.

Καραντζής, Ι. (2004). *Εφαρμογέςβασικώναρχώνμάθησηςστηνεκπαίδευσης*. Αθήνα:ΕκδόσειςGutenberg.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., &Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In Sternberg, R. S. & Zhaug, L. F. (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. NJ: Lawerence Erlbaum.

Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. UK: Multilingual Matters.

Kormos, J., & Miko, A. (2010). Dyslexia and the process of second language acquisition. In Kormos, J. & Csizér, K. (Eds.), *Learning Disabilities and Foreign Language Acquisition* (pp. 49- 76). Budapest: Eötvos Kiado.

Kuhn, D. 2003. Metacognitive development. In Balter, L. & Tamis-Le Monda, C.S. (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York, Psychology Press.

ΛαγουμίδηΜ. (04 Σεπτεμβρίου 2013). Εξατομικευμένημάθηση. *Emprosnet.* Ανακτήθηκε από: http://www.emprosnet.gr/article/49226-exatomikeymeni-mathisi (2016, 15 Ιουνίου).

Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Livingston, J.A. (1997). Metacognition: αn Overview. Ανακτήθηκε από http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm (2016, 24 Ιουλίου).

Μητρακάκη, Ά. (12 ΦΕΒρουαρίου 2013). *Τα 15 εργαλεία για μια πολυαισθητηριακή διδασκαλία*. Ανακτήθηκε από: http://dyslexiaathome.blogspot.gr/ (2016, 15 Ιουνίου).

Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μια εναλλακτική προσέγγιση για... όλους*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

Νοητικοί & Εννοιολογικοί χάρτες. *Η τεχνολογία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: https://goo.gl/ynecW9 (2016, 25 Ιουλίου).

Ndlovu, K. & Geva, E. (2008). Writing abilities in first and second language learners with and without reading disabilities. In Kormos, J. & Kontra, E.H. (Eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (pp. 36-62). Clevedon: Multilingual Matters.

Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and speakers of Greek. *JournalofLearningDisabilities*, 32, 406-416.

Ρουμελιώτη Μ. (χ.χ.) *Ο Ρόλος της Μεταγνώσης στην Επιτυχημένη Εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/08KsenesGlosses/roumelioti/roumelioti.pdf

Sharman J. & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia An international Journal of Research and Practic*e. DOI: 10.1002/dys.278.

Silva, T., & Nicholls, J. G. (1993). College students as writing theorists: goals and beliefs about the causes of success. *Contemporary Educational Psychology, 18*(3), 281-293

Snowling, M. J. (2010). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61*(1), 142-156.

Sparks, R., & ganschow, L., (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal, 77*(iii). DOI: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01974.x

Spolsky, B. (1989). Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Oxford Journal of Applied Linguistics,10* (2), 138-156.

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*(10), 590-604.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. London: TheGuilfordPress.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR).* Διαθέσιμοστο

Wydell, T., & Butterworth, B., (1999). A case study of an English –Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition, 70,* 273-305.