

Πρόγραμμα παρέμβασης στρατηγικών για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου σε δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Στράτος Σπυρίδων

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc «Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα Σχολείο για Όλους», ΑΠΘ
stratosspy@hotmail.com

Περίληψη

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η εφαρμογή ειδικού προγράμματος παρέμβασης με διδασκαλία μαθησιακών στρατηγικών σε ελληνοπόντιους/ες μαθητές/τριες με προφίλ που υποδεικνύει πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών. Το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε σε ομάδα πέντε παιδιών, τα οποία επιλέχθηκαν μέσα από δείγμα 31 μαθητών/τριών που φοιτούσαν στη Γ' και Δ' δημοτικού σε σχολεία της Αλεξανδρούπολης, Ν. Έβρου το 2017. Κατά τη διαδικασία ανίχνευσης των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακής συμπεριφοράς (Learning Disabilities Diagnostic Inventory), το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-αΤ-ω (II) και τα κριτήρια επίδοσης Γ' και Δ' δημοτικού, ενώ μετά την εφαρμογή του προγράμματος επαναξιολογήθηκε η επίδοση των παιδιών με κριτήρια επίδοσης. Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή του προγράμματος έδειξαν πως η χρήση στρατηγικών από τα παιδιά συνέβαλε στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου και στη βελτίωση της αφηγηματικής λειτουργίας.

Λέξεις κλειδιά: ελληνοπόντιοι/ες μαθητές/τριες, μαθησιακές δυσκολίες, προγράμματα παρέμβασης, στρατηγικές

Εισαγωγή

Παρ' όλο που η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά τόσο με τις μαθησιακές δυσκολίες όσο και με την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερη παρουσιάζεται εκτενής, περιορισμένα δεδομένα υπάρχουν παγκοσμίως για τα χαρακτηριστικά των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα με μαθησιακές δυσκολίες. Το ζήτημα της δυσανάλογης αντιπροσώπευσης των δίγλωσσων παιδιών στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης απασχολεί πολλές πολιτείες, διότι έχει ως συνέπεια πληθυσμούς μαθητών να καταλήγουν σε δομές οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η εκπαιδευτική τους πορεία.

Ως ρυθμιστικοί παράγοντες του προβλήματος προβάλλονται οι πρακτικές τοποθέτησης στην ειδική εκπαίδευση και ζητήματα που σχετίζονται με την έγκυρη αξιολόγηση. Προσεγγίσεις που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για την αξιολόγηση μονόγλωσσων πληθυσμών μπορούν να αποτελέσουν βάση και για τους δίγλωσσους, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένα σημεία.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά Ελλήνων Ποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης Γ' και Δ' δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Με επιστημονικά έγκυρες μεθόδους ανιχνεύτηκαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αναδείχθηκαν τα ιδιαίτερα προφίλ τους και ακολούθησε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος. Σκοπός ήταν η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Μαθητές/τριες από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις των τελευταίων 50 χρόνων διεθνώς έχουν καταστήσει τη γλωσσική, εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία βασικά χαρακτηριστικά των κρατών και των σχολείων ανά τον κόσμο (Τουρτούρας, 2010). Η βελτιστοποίηση των



συνθηκών μάθησης, έτσι ώστε όλα τα παιδιά που συμβιώνουν σε μια τάξη, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο της επιστήμης της Παιδαγωγικής (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Ταυτόχρονα, όμως, οι διεθνείς μετρήσεις της PISA (2000, 2003, 2006) αποδεικνύουν πως μεγάλος αριθμός δίγλωσσων μαθητών/τριών σε παγκόσμιο επίπεδο παρουσιάζει τεράστια προβλήματα σχολικής επίδοσης (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Κατά την ερμηνεία της υποεπίδοσης, ένα ισχυρό δίλημμα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι το αν οι δυσκολίες οφείλονται στην εκμάθηση της γλώσσας ή στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Wagner, Francis & Morris, 2005; Samson & Lesaux, 2009; Duarte, Greybeck & Simpson, 2015). Οι Rivera, Moughamian, Lesaux και Francis (2008) υποστηρίζουν ότι, μέχρι σήμερα, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να απαντήσουν σε αυτό το ουσιώδες παιδαγωγικό ερώτημα παρουσιάζεται περιορισμένη. Ευρήματα ερευνών (McCardle, Mele-McCarthy, Cutting & Leos, 2005; Samson & Lesaux, 2009; Abedi, 2014) δείχνουν πως δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να μην αναγνωριστούν έγκαιρα, λόγω του ότι οι δυσκολίες τους καλύπτονται από την περιορισμένη επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, ενώ, αντίθετα, είναι πιθανό μαθητές με πολύ χαμηλή επάρκεια στη γλώσσα να χαρακτηριστούν λανθασμένα με μαθησιακές δυσκολίες. Συνέπεια αυτού είναι να καταγράφονται περιπτώσεις υποαντιπροσώπησης δίγλωσσων παιδιών από μικρές τάξεις στην ειδική εκπαίδευση και υπεραντιπροσώπηση σε μεγαλύτερες ηλικίες (Samson & Lesaux, 2009).

Ανάμεσα στα αίτια αυτού του σοβαρού παιδαγωγικού προβλήματος υπογραμμίζονται τα σύνθετα μακροχρόνια ζητήματα που χαρακτηρίζουν το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, όπως οι δυσκολίες οριοθέτησης, κατάλληλης αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. (Kavale & Forness, 1997; Wagner et al., 2005).

Η περίπτωση των παιδιών των Ελλήνων Ποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αποτελεί ένα ιδιαίτερο παράδειγμα μαθητών/τριών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που μεγαλώνουν σε οικογενειακό πλαίσιο με συνθήκες διγλωσσίας, αφού συχνά ελληνικά, ρωσικά και ποντιακά εναλλάσσονται στην καθημερινή τους ζωή (Κογκίδου, Τρέσσου – Μυλωνά & Τσιάκαλος, 1997). Οι έρευνες που αναπτύχθηκαν ήδη από τη δεκαετία του '90 μελετούσαν κυρίως το βαθμό που οι μαθητές αυτοί κατείχαν την ελληνική γλώσσα (Μασάλη, 2007), λάθη στην ανάγνωση, λεξιλογικές παρεμβολές κ.α. (Κογκίδου κ.ά., 1997), τη σχολική προσαρμογή και συμμετοχή, με κοινή συνισταμένη όλων των μελετών τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους (Mitakidou, Tourtouras & Tressou, 2008; Τουρτούρας, 2010; Motti-Stefanidi, Asendorpf & Masten, 2012; 2017; Motti-Stefanidi, 2015; Βουγουκας, Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου & Michalopoulou, 2017).

Ο ερευνητικός φακός πρόσφατα εστίασε στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε ελληνοπόντιους/ες μαθητές/τριες με την έρευνα των Βουγουκας και συν. (2017). Δεδομένης της έλλειψης ανάλογων ερευνών στο παρελθόν, δεν εντοπίστηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία προτεινόμενα παιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης για δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

Μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα

Σύμφωνα με τους Bedore και Peña (2008), τα δίγλωσσα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές ενδέχεται να παρουσιάζουν ελλείμματα στο λεξιλόγιο, με εκφραστικές ή προσληπτικές δυσκολίες, φτωχή αναπαράσταση εννοιών, δυσκολίες στην ανάκληση λέξεων, αντικαταστάσεις λέξεων ή χρήση περίφρασης για την αποτύπωση εννοιών και γενικά δυσκολίες στην εκμάθηση νέων εννοιών. Στη μορφοσυντακτική δομή παρουσιάζουν πιο ανώριμη και απλή δομή στο λόγο και στις δύο γλώσσες σε σχέση με τους δίγλωσσους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ παρουσιάζουν λάθη σε μορφήματα που σχετίζονται με χρόνους ρημάτων επίσης και στις δύο γλώσσες.



Έρευνες δείχνουν πως τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία με μονόγλωσσους μαθητές/τριες με γλωσσικές διαταραχές (Bedore & Peña, 2008). Μάλιστα, αναφέρουν πως όπου έχουν συγκριθεί τα ελλείμματα στο μορφοσυντακτικό σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους πληθυσμούς παιδιών, φαίνεται πως και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν δυσκολίες με τις ίδιες μορφές.

Το ίδιο εύρημα εντοπίζεται και σε έρευνα από τον ελλαδικό χώρο (Τζουριάδου, Ιγνατιάδου, Λαδοπούλου, Μαγείρα & Παπαδημητρίου, 2000), όπου δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις γλωσσικής διαταραχής διαπιστώθηκε πως παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με χαμηλές επιδόσεις στο μορφοσυντακτικό και στην κατανόηση αφηγηματικού λόγου. Στην παραγωγή λόγου παρατηρήθηκε ότι υστερούσαν στην παραγωγή εμπλουτισμένων προτάσεων, τη σημασιολογική διάκριση εννοιών και την αφήγηση.

Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους/ες μαθητές /τριες

Καθώς δεν είναι ακόμα επαρκώς καθορισμένο το πώς πρέπει να αξιολογούνται τα δίγλωσσα παιδιά για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, οι Klinger και Artiles (2003) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι πρόκειται για «μια πολυσύνθετη διαδικασία και με πολλές προκλήσεις». Με βάση την υπάρχουσα έρευνα στα διάφορα μοντέλα και την κριτική που έχουν δεχθεί, ο συνδυασμός στοιχείων από διάφορες προσεγγίσεις προτείνεται ως πιο ακριβής διαδικασία καθορισμού της πηγής των δυσκολιών (Burr, Haas & Ferriere, 2015).

Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Response to Instruction = R. T. I.) προτείνεται με την αναθεώρηση της IDEA (2004) ως μοντέλο για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Rivera et al., 2008). Στον αντίποδα της προσέγγισης της διακύμανσης ικανότητας - επίδοσης που ψάχνει το έλλειμμα στο παιδί και παραβλέπει άλλους σημαντικούς παράγοντες, υποστηρίχθηκε πως το R. T. I. αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα δέχονται υποστήριξη στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και θα καθορίζεται ποιοι από αυτούς χρήζουν προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης (Klinger & Artiles, 2003; Klinger, Artiles & Barletta, 2006). Ωστόσο, στην πράξη εμφανίζονται περιορισμοί που σχετίζονται με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον καθορισμό των εξειδικευμένων αναγκών των δίγλωσσων μαθητών και την κατάλληλη διδασκαλία βασισμένη στην έρευνα σε όλες τις φάσεις του μοντέλου, με αποτέλεσμα να μην έχει αντιμετωπιστεί επιτυχώς το πρόβλημα της δυσαναλογίας σε αρκετές περιπτώσεις (Cawendish, Kressler, Menda & Espinosa, 2017).

Η προσέγγιση της δυναμικής αξιολόγησης, λόγω ενσωμάτωσης της διδασκαλίας στην αξιολογική διαδικασία, θεωρείται επίσης αρκετά χρήσιμη για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Οι Karantzoglou, Restrepo και Thompson (2012) διαπιστώνουν πως σημαντικός αριθμός ερευνών χρησιμοποίησαν τη δυναμική αξιολόγηση προκειμένου να διακρίνουν τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη από εκείνα με γλωσσικές διαταραχές και τα αποτελέσματα αποτύπωσαν πως ήταν δυνατό σε αρκετές περιπτώσεις να περιοριστεί ο πολιτισμικός παράγοντας και να γίνει πιο ακριβής αξιολόγηση και διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Την άποψη αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα της μελέτης των Kozulin και Garb (2002) με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που έδειξαν ότι με τη δυναμική αξιολόγηση μπορούν να εντοπιστούν εκείνοι οι μαθητές που ακόμα και έπειτα από διαμεσολάβηση με εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης δεν επωφελήθηκαν και συνεπώς απαιτούνταν περαιτέρω διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών τους.

Άλλες έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη συμπερίληψης πολλών μεταβλητών στην αξιολόγηση, προκειμένου να καθοριστεί αν οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πρωτογενή πηγή των σχολικών δυσκολιών (Rinaldi & Samson, 2008; Rivera et al., 2008; Shore & Sabatini, 2009). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συγκεντρώνουν ποσοτικού τύπου πληροφορίες, όπως



επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ, αλλά και ποιοτικού, όπως πληροφορίες από την οικογένεια για το ιστορικό του παιδιού και από τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με το παιδί για τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά εντός και εκτός της τάξης (Burr et al., 2015). Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία μπορεί να συνδυαστεί με το μοντέλο της διακύμανσης ικανότητας - επίδοσης και να συνεκτιμώνται τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των παιδιών με τα στοιχεία της διδασκαλίας και τους άλλους παράγοντες με στόχο την ακριβή και έγκυρη αξιολόγηση (Kavale et al., 2006).

Τέλος, οι Rivera και συν. (2008) συμπληρώνουν κάποια σημεία κλειδιά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Η αξιολόγηση στη μητρική γλώσσα του παιδιού είναι πιθανό να συμβάλλει στην πληρέστερη αποτύπωση των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων αναγκών του. Ωστόσο, αν το παιδί δεν λαμβάνει διδασκαλία στη μητρική του, οι πληροφορίες αυτής της αξιολόγησης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται αυστηρά μόνο για ανεπίσημες διαδικασίες, όπως υποστηρικτικό υλικό κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης, και όχι για επίσημες εκτιμήσεις κατά τη διάγνωση. Επίσης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να αξιολογούνται η φωνολογική επάρκεια, η αναγνώριση γραμμάτων – λέξεων, το λεξιλόγιο και η προφορική έκφραση.

Προγράμματα για δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες

Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα από τις Η.Π.Α. δείχνουν πως οι παρεμβάσεις που θεωρούνται πιο επιτυχημένες είναι εκείνες που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές και για τους γηγενείς πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες (Rivera et al., 2008). Προτείνονται (Klingner et al., 2006; Gersten, Baker, Shanahan, Linan-Thompson, Collins & Scarcella, 2007; August, McCardle & Shanahan, 2014) η άμεση και συστηματική διδασκαλία, η χρήση γραφικών οργανωτών, η συνεργατική διδασκαλία, η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης κειμένου με τις οποίες προσπαθούν να κατανοήσουν και να θυμούνται σημαντικές πληροφορίες των κειμένων, αλλά και στρατηγικών για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου όσο και την βελτίωση στο γραπτό λόγο. Σημειώνεται, βέβαια, ότι η γλωσσική επάρκεια του παιδιού παίζει κρίσιμο ρόλο στο αν τελικά θα είναι αποτελεσματική η διδασκαλία.

Εν τούτοις, απαιτείται προσοχή στη γενίκευση των ευρημάτων γιατί δεν είναι όλες οι παρεμβάσεις για μονόγλωσσους πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες το ίδιο κατάλληλες και για δίγλωσσους (Klingner et al., 2006). Για παράδειγμα, η παρέμβαση των Denton και συν. (2004) με το πρόγραμμα Read Naturally για την κατανόηση κειμένου δεν επέφερε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην απόδοση των παιδιών και σ' αυτό μάλλον ευθύνεται η χαμηλή γλωσσική επάρκεια (Klingner et al., 2006). Οι Linan – Thompson, Cavazos, McFarland και Martinez (2016) διαπίστωσαν ότι οι παρεμβάσεις που στόχευαν σε ένα μόνο τομέα, όπως στην ανάγνωση, είχαν φτωχότερα αποτελέσματα σε σχέση με προγράμματα που περιλάμβαναν στόχους για το γραπτό λόγο, την κατανόηση κειμένων, τον εμπλουτισμό λεξιλογίου ή και τον προφορικό λόγο.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Μεθοδολογία

Οι στόχοι της έρευνας – παρέμβασης ήταν: (α) να εντοπιστούν μαθητές/τριες με προφίλ ενδεικτικό μαθησιακών δυσκολιών, (β) να αξιολογηθούν οι μαθητές/τριες, ώστε να εκτιμηθεί η γλωσσική τους επάρκεια, η επίδοση σε πεδία του αναλυτικού προγράμματος και να καθοριστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους, (γ) να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης με διδασκαλία στρατηγικών με σκοπό να καταστήσει πιο αποτελεσματικό τον τρόπο που προσεγγίζουν τα παιδιά τα μαθησιακά έργα και τέλος (δ) να επαναξιολογηθούν οι μαθητές προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Στην έρευνα συμμετείχαν 31 παιδιά ποντιακής καταγωγής Γ' και Δ' δημοτικού από σχολεία του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Τους/τις μαθητές/τριες υπέδειξαν οι εκπαιδευτικοί



κάθε σχολείου. Αξιολογήθηκε το σύνολο των 31 παιδιών με το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακής Συμπεριφοράς (Learning Disabilities Diagnostic Inventory) (Μπάρμπας, Τουτουτζή & Παππά, 2005), με το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (II) (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου & Βακόλα, 2008) και με κριτήρια επίδοσης βασισμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Από το συνδυασμό των αποτελεσμάτων όλων των κριτηρίων, εντοπίστηκαν πέντε παιδιά με προβλήματα στο λόγο και με προφίλ μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με τις επιδόσεις τους και τις ενδοατομικές διακυμάνσεις σε καθένα από τα στοιχεία και υποσυστήματα του λόγου. Τα παιδιά αυτά αποτέλεσαν την ειδική ομάδα παιδιών που δέχθηκαν εξειδικευμένη διδασκαλία μέσω του προγράμματος παρέμβασης. Στο τέλος, επαναξιολογήθηκε η επίδοση του συνόλου 30 παιδιών με κριτήρια επίδοσης βασισμένα στους άξονες και στόχους του αναλυτικού προγράμματος που κατασκεύασε η ερευνητική ομάδα της Καθηγήτριας του Α.Π.Θ. κυρίας Τζουριάδου Μαρίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα απαιτούσε διερεύνηση των ιδιαίτερων προφίλ των μαθητών έτσι ώστε να σχεδιαστεί το κατάλληλο πρόγραμμα, ανάλυση των χαρακτηριστικών του αφηγηματικού λόγου τους πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, καθώς και περιγραφή της χρήσης των στρατηγικών που διδάχθηκαν. Γι' αυτούς τους λόγους, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων. Η ανάλυση των γραπτών ιστοριών των παιδιών έγινε με βάση το θεωρητικό μοντέλο των σταδίων αφηγηματικού λόγου του Applebee (1978).

Βασιζόμενος στη θεωρία του Vygotsky για την ανάπτυξη των εννοιών, ο Applebee (1978) διαμόρφωσε ένα σύστημα μελέτης των ιστοριών που παράγουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία και προσδιόρισε έξι αναπτυξιακά στάδια που αποτελούν βήματα προς κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης (Applebee, 1978 ; Νάνου, 2004):

- Το 1ο στάδιο των *Ασύνδετων μικροδομών (Heaps)* περιλαμβάνει ασύνδετες προτάσεις με απλές αναφορές σε γεγονότα που έτυχε να παρατηρήσουν τα παιδιά, χωρίς τεχνικές συνοχής. Ηλικία εμφάνισης τα 2 χρόνια.
- Το 2ο Στάδιο των *Ακολουθιών (Sequences)* περιλαμβάνει μακροδομή με πυρήνα ένα κεντρικό ήρωα ή μια πράξη που επαναλαμβάνεται ξανά και ξανά, με τις σχέσεις ανάμεσα στα επεισόδια και τον πυρήνα να περιορίζονται περισσότερο σε δεσμούς ομοιότητας παρά αιτιότητας ή συμπληρωματικότητας. Οι ακολουθίες είναι η πιο συχνή δομή ιστοριών σε παιδιά 2 ετών και συνεχίζονται σε ποσοστό 20% μέχρι την ηλικία των 3-4 ετών.
- Το 3ο στάδιο των *Αρχικών Αφηγήσεων (Primitive Narratives)* αποτελεί τη βασική μέθοδο οργάνωσης των ιστοριών που παράγουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ακόμη και στην εφηβεία. Περιλαμβάνει μακροδομή με ένα κεντρικό χαρακτήρα και ένα γεγονός, το οποίο αναπτύσσεται, συγκεντρώνοντας γύρω του ένα πλήθος συμπληρωματικών χαρακτηριστικών.
- Το 4ο στάδιο των *Μη Επικεντρωμένων αφηγήσεων (Unfocussed Chains)* περιλαμβάνει αλληλουχία γεγονότων που συνδέονται με σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος. Η ποσότητα της ιστορίας ενδέχεται να είναι αρκετή, εν τούτοις το σκηνικό παραμένει θολό και η απουσία θεματικού κέντρου δεν της επιτρέπει να αποτελεί δομημένο σύνολο με συστατικά που σχετίζονται μεταξύ τους.
- Το 5ο στάδιο των *Επικεντρωμένων Αφηγήσεων (Focussed Chains)* χαρακτηρίζεται από ένα κεντρικό χαρακτήρα και μια λογική σειρά γεγονότων με χρονική ή αιτιώδη σχέση. Το τέλος της ιστορίας συνδέεται με το προηγούμενο γεγονός όπως ακριβώς και όλα τα προηγούμενα γεγονότα, όμως δεν συνδέεται με την αρχή της ιστορίας, όπου τέθηκε ουσιαστικά ο στόχος της δράσης. Ηλικία εμφάνισης 5 χρόνια.
- Το 6ο στάδιο περιλαμβάνει τις *Ολοκληρωμένες Αφηγήσεις (Narrative)* με ισχυρή πλοκή που οδηγεί σε μια κορύφωση στο τέλος της ιστορίας. Κάθε στοιχείο προκύπτει εσωτερικά από το προηγούμενο, αποκαλύπτει και επεξεργάζεται και



μια καινούρια πλευρά του θέματος, ενώ εντοπίζονται και εσωτερικές σκέψεις, αντιδράσεις, συναισθήματα και μελλοντικά σχέδια των ηρώων. Ηλικία εμφάνισης 6 με 7 χρόνια.

Δομή και οργάνωση του προγράμματος παρέμβασης

Με βάση τα ιδιαίτερα γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης παιδαγωγικής παρέμβασης με διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου με ενσωματωμένες δραστηριότητες λεξιλογίου και γραμματικής με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε στις παιδαγωγικές αρχές του γνωστικού συμπεριφορισμού και του εποικοδομητισμού (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Για την διευκόλυνση της ανάκλησης της κεντρικής ιδέας και των απαραίτητων λεπτομερειών ενός κειμένου, επιλέχθηκε η στρατηγική της Παράφρασης με το ακρωνύμιο ΔΕΣ = Διάβασε το κείμενο, Εντόπισε την κύρια ιδέα και τις λεπτομέρειες, Σκέψου και πες με δικά σου λόγια την κύρια ιδέα και τις λεπτομέρειες. Για την βελτίωση της γραπτής αφήγησης του νοήματος του κειμένου που διάβασαν και επεξεργάστηκαν με τη στρατηγική της Παράφρασης, διδάχθηκαν τη στρατηγική γραπτού λόγου με το ακρωνύμιο ΑΒΓΟ = Άρχισε να γράφεις την κύρια ιδέα και τις λεπτομέρειες του κειμένου, Βάλε λέξεις συνοχής, Γράψε πώς τελείωσε η ιστορία, Ολοκλήρωσε και ψάξε για λάθη. Η διαδικασία της διδασκαλίας των στρατηγικών ακολούθησε τα στάδια που προτείνουν οι Reid, Lienemann και Hagaman (2013) για την άμεση διδασκαλία στρατηγικών.

Το πρόγραμμα ήταν αυστηρά δομημένο σε επτά εξατομικευμένα μαθήματα για κάθε μαθητή, δύο φορές την εβδομάδα, διάρκειας από 50-70 περίπου λεπτά το καθένα. Η συνολική διάρκεια του ήταν ένας μήνας. Τα σχέδια εργασίας ήταν ίδια και για τους πέντε μαθητές με μορφή: κείμενο αφηγηματικού τύπου, ασκήσεις κατανόησης, παραγωγή γραπτού λόγου, ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής, μορφή με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές από τα σχολικά τους εγχειρίδια. Όλες οι ασκήσεις βασίζονταν στο κείμενο και αλληλεπιδρούσαν μαζί του προωθώντας την κατανόηση.

Κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν τα παιδιά να προσεγγίζουν αποτελεσματικά το κείμενο για την κατανόησή του με την στρατηγική της Παράφρασης και να βελτιωθούν στη γραπτή αφήγηση του νοήματός του με τη χρήση της στρατηγικής γραπτού λόγου. Οι επιμέρους στόχοι με βάση τους οποίους δομήθηκαν οι παρεμβάσεις ήταν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, μαθαίνοντας να διαχειρίζονται καινούργιες έννοιες, να εντοπίζουν ρήματα σε πλαίσιο κειμένου και να σχηματίζουν τους χρόνους τους, να εντοπίζουν επίθετα και να σχηματίζουν τα τρία γένη τους, να εντοπίζουν συνώνυμα και αντίθετα λέξεων. Ακόμα, να αφηγούνται γραπτά το κύριο γεγονός μιας ιστορίας και τις λεπτομέρειες που αφορούν τα επιμέρους γεγονότα, τις μεταξύ τους χρονικές ή αιτιολογικές σχέσεις, τους ήρωες, τα χαρακτηριστικά τους, τις ενέργειές τους και το τέλος της ιστορίας, να χρησιμοποιούν τεχνικές συνοχής, να αξιολογούν και να αυτοδιορθώνουν το γραπτό τους.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την αξιολόγηση των 31 μαθητών με το κριτήριο **L.D.D.I.** προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

- 6 παιδιά, το 19,4% του πληθυσμού της έρευνας, συνθέτουν την ομάδα παιδιών με προφίλ ενδεικτικό απουσίας μαθησιακών δυσκολιών
- 8 παιδιά, το 25,8% του πληθυσμού, ανήκουν στην ομάδα που εμφανίζει πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών
- 17 παιδιά, το 54,8% του πληθυσμού, συνθέτουν την ομάδα παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακό προφίλ ενδεικτικό των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα αποτελέσματα του **Ψυχομετρικού Κριτηρίου Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (II)** έδειξαν πως οι επιδόσεις των παιδιών της Γ' και Δ' τάξης στις επιμέρους συνθέσεις του κριτηρίου παρουσίασαν σημαντικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο. Οι δυσκολίες του



μεγαλύτερου ποσοστού των παιδιών φάνηκε πως συνδέονται με την ικανότητα οργάνωσης των εισερχόμενων πληροφοριών και τη σύνδεσή τους με την ήδη προϋπάρχουσα γνώση, με τη χρήση στρατηγικών, με την ικανότητα να κατανοούν το λόγο, τις συντακτικές δομές και τις έννοιες, καθώς και την ικανότητα να οργανώνουν το λόγο τους επιλέγοντας τις κατάλληλες έννοιες και σωστή σύνταξη. Επιπλέον, το συνολικό προφίλ των παιδιών ανέδειξε εννοιολογικού τύπου δυσκολίες και χαμηλή ικανότητα στο να παράγουν αποδεκτές γραμματικά και συντακτικά προτάσεις.

Στη συνέχεια, από την **αρχική αξιολόγηση της επίδοσης** προέκυψε ότι η πλειονότητα των παιδιών παρήγαγε ιστορίες με χαρακτηριστικά ιστοριών παιδιών πολύ μικρότερης ηλικίας καθώς κατατάχθηκαν στο 1ο, 2ο και 3ο στάδιο αφηγηματικού λόγου (Πίνακας 1, Πίνακας 2). Ένα από τα παιδιά δεν κατάφερε να αφηγηθεί την ιστορία γι' αυτό και δεν ταξινομήθηκε σε κάποιο στάδιο (Πίνακας 1). Επιπρόσθετα, αποτυπώθηκαν δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων, γεγονός που επιβεβαιώνεται τόσο από την αποτυχία στις ερωτήσεις κατανόησης όσο και από την γραπτή αφήγηση. Διαπιστώθηκε ότι κανένα παιδί δεν κινητοποίησε αποτελεσματικές στρατηγικές για την κατανόηση κειμένου και μόνο 3 παιδιά κινητοποίησαν αποτελεσματικές στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 1. Στάδια αφηγηματικού λόγου παιδιών Γ' δημοτικού

Στάδια αφηγηματικού λόγου	Αφηγήσεις	Ποσοστό %
	1	5,6
1 ^ο	8	44,4
2 ^ο	6	33,3
3 ^ο	2	11,1
6 ^ο	1	5,6
Σύνολο	18	100.0

Πίνακας 2. Στάδια αφηγηματικού λόγου παιδιών Δ' δημοτικού

Στάδια αφηγηματικού λόγου	Αφηγήσεις	Ποσοστό %
1 ^ο	6	50,0
2 ^ο	2	16,7
3 ^ο	3	25,0
5 ^ο	1	8,3
Σύνολο	12	100.0

Επιπλέον, όλα τα παιδιά αντιμετώπιζαν εννοιολογικού τύπου προβλήματα, δείχνοντας ότι δεν μπορούν να συνδέσουν και να ορίσουν σημασιολογικά λέξεις είτε με τις συνώνυμες τους είτε με αντίθετες. Προβλήματα υπήρχαν και σε γραμματικά φαινόμενα αναφορικά με τις κλίσεις ουσιαστικών, τη λειτουργία και τα γένη επίθετων και την παραγωγή ρημάτων, στοιχεία που αποτυπώθηκαν και στην ορθογραφία των παιδιών. Τέλος, κανένα παιδί δεν κινητοποιούσε μεταγνωστικές στρατηγικές αυτοελέγχου και αυτοδιόρθωσης.

Τα αποτελέσματα της **τελικής αξιολόγησης της επίδοσης**, δέκα μέρες έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, έδειξαν πως και τα πέντε παιδιά που δέχθηκαν την εξατομικευμένη διδασκαλία παρουσίασαν θετικές μεταβολές. Τα τρία από τα πέντε παιδιά παρουσίασαν θετική μεταβολή κατά δύο επίπεδα αφηγηματικού λόγου, ενώ τα άλλα δύο παιδιά παρουσίασαν ισχυρότερες μεταβολές. Συγκεκριμένα, η αφήγηση του ενός παιδιού μετακινήθηκε από το 1ο στο 5ο στάδιο αφηγηματικής δομής και του άλλου από το 3ο στο 6ο στάδιο. Δηλαδή, ακόμα και τα παιδιά που είχαν το χαμηλότερο αφετηριακό στάδιο κατά την αρχική αξιολόγηση κατάφεραν να μετακινηθούν στο 5ο στάδιο αφηγηματικού λόγου. Τα τέσσερα από τα πέντε παιδιά κινητοποίησαν αποτελεσματικά τις στρατηγικές που



διδάχθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και ήταν σε θέση να ανακαλέσουν χωρίς δυσκολίες τόσο τον τρόπο χρήσης όσο και τα βήματα των δύο ακρωνυμίων. Αντίθετα, το πέμπτο παιδί δεν είχε τον έλεγχο των στρατηγικών που διδάχθηκε στο πρόγραμμα. Αν και χρησιμοποίησαν τους συνδέσμους και τις χρονικές φράσεις που υποδεικνύαμε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, εν τούτοις στις τέσσερις από τις πέντε αφηγήσεις η σύνταξη που επικρατούσε ήταν η παρατακτική, συνεπώς δεν διαπιστώθηκε βελτίωση της συνοχής.

Παράλληλα, μελετήθηκαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και των παιδιών που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση. Συγκεκριμένα, καμία γραπτή αφήγηση δεν περιείχε τα χαρακτηριστικά των ιστοριών υψηλότερων επιπέδων αφηγηματικού λόγου. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν μικρές θετικές μεταβολές, ενώ τα δύο παιδιά με υψηλή επίδοση στην αρχική αξιολόγηση παρουσίασαν αρνητική μετακίνηση στο τέλος καθώς οι ιστορίες τους κατατάχθηκαν από το 6ο στάδιο στο 5ο και από το 5ο στο 3ο αντίστοιχα. Στους τομείς της Γραμματικής, Λεξιλογίου, Κατανόησης, Ορθογραφίας, Συντακτικού αποτυπώθηκαν τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά υποεπίδοσης όπως καταγράφηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, επαναξιολογήθηκε η αφηγηματική λειτουργία του συνόλου του δείγματος των παιδιών. Μελετώντας τις γραπτές αφηγήσεις διαπιστώσαμε θετικές μετακινήσεις διαφορετικής ισχύος και σε διαφορετικά επίπεδα για κάποια παιδιά. Οι ισχυρότερες μεταβολές και μετακινήσεις στα υψηλότερα επίπεδα αφηγηματικού λόγου καταγράφηκαν στα πέντε παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και εκπαιδεύτηκαν στη χρήση στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι αφηγήσεις των τεσσάρων από τα πέντε παιδιά κατατάχθηκαν στα δύο υψηλότερα στάδια αφηγηματικού λόγου, σημειώνοντας τη σημαντικότερη και μεγαλύτερη βελτίωση από κάθε άλλο παιδί του δείγματος. Το ένα παιδί μετακινήθηκε στο 4^ο στάδιο της μη Επικεντρωμένης Αφήγησης.

Αναλυτικά, τα παιδιά που δέχθηκαν την παρέμβαση εντόπισαν τις σημαντικότερες λεπτομέρειες, την κύρια ιδέα του κειμένου και κατάφεραν να τις παραφράσουν. Ειδικότερα, παρήγαγαν ιστορίες με αφηγηματική οργάνωση, ισχυρή δομή και αλληλουχία γεγονότων που βασίζεται σε χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις. Κατάφεραν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των ηρώων και τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και τα κεντρικά επεισόδια της ιστορίας, στοιχεία που απουσίαζαν από τις αφηγήσεις τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με τη διδασκαλία στρατηγικών, όπως αυτή της Παράφρασης και του γραπτού λόγου, αναμένεται να διαφοροποιήσει τον τρόπο που οι μαθητές/τριες με προβλήματα στο λόγο προσεγγίζουν τα μαθησιακά έργα και να βελτιώσει την κατανόηση κειμένου και την παραγωγή γραπτού λόγου. Δεδομένου ότι τα τέσσερα από τα πέντε παιδιά κινητοποίησαν αποτελεσματικά τις στρατηγικές που διδάχθηκαν, τότε ενισχύεται η άποψη πως η χρήση των στρατηγικών είναι ο παράγοντας που συνέβαλε καθοριστικά στη θετική αυτή διαφοροποίηση. Τα συμπεράσματα συνάδουν με ευρήματα ερευνών από το διεθνή χώρο (Klingner & Vaughn, 1996 στο Klingner et al., 2006; August et al., 2014) αναφορικά με δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες που διαπίστωσαν πως επωφελήθηκαν σημαντικά από τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένου, καθώς και με προτάσεις ερευνητών (Gersten et al., 2007; August et al., 2014) που προτείνουν την άμεση διδασκαλία μαθησιακών στρατηγικών για τη βελτίωση στο γραπτό λόγο.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας με το Ψυχομετρικό Κριτήριο Λ-α-Τ-ω (II) ανέδειξε πως τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση σημασιολογικών κανόνων που διέπουν τις σχέσεις ανάμεσα σε λέξεις και προτάσεις, στον ορισμό και τη συσχέτιση λέξεων που εκφράζουν ίδιες έννοιες, στην επιλογή και οργάνωση των κατάλληλων εννοιών για να



παράγουν συντακτικά και νοηματικά κατανοητό λόγο. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές όπως περιγράφονται σε έρευνες που παραθέτουν οι Bedore και Peña (2008) και με το μαθησιακό προφίλ που περιγράφουν οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991).

Από τα αρχικά στάδια της έρευνας, διαπιστώθηκε πως με μοναδικό κριτήριο την υποεπίδοση σε τεστ που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν αδύνατο να διακριθούν σωστά τα παιδιά των οποίων οι δυσκολίες σχετίζονται με διαταραχές από εκείνα που αποδίδουν χαμηλά λόγω ελλιπούς εξοικείωσης με τη γλώσσα. Συνεπώς, αποδείχθηκε αναγκαία η χρήση πιο στοχευμένων εργαλείων, κατάλληλων για την ανίχνευση διαταραχών, όπως το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακής Συμπεριφοράς που καταγράφει παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών και το Ψυχομετρικό Κριτήριο Λ-α-Τ-ω (II) που αξιολογεί τη λειτουργία κατανόησης και οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με την προσέγγιση των Τζουριάδου και Αναγνωστοπούλου (2011: 95) που προτείνουν ότι «η σφαιρική αξιολόγηση που αναδεικνύει το ιδιαίτερο προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ξεκινά από το ίδιο το παιδί και τη συμπεριφορά του μέσα στο σχολικό πλαίσιο και να αναζητά τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών χαρακτηριστικών του (ψυχολογικές διεργασίες, συμπεριφορές, ικανότητα) με το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να πραγματοποιείται αναπτυξιακή καταγραφή με δυναμικό χαρακτήρα». Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των παραπάνω μεταβλητών στην αξιολογική διαδικασία τονίζεται και από ερευνητές του διεθνούς χώρου (Kavale et al., 2008; Bedore & Peña, 2008).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών με τους/τις οποίους/ες συνεργαστήκαμε πρόβαλαν ως αιτία των δυσκολιών των παιδιών τη χαμηλή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα και διγλωσσία, την έλλειψη εξοικείωσης με τη γλώσσα του σχολείου καθώς και την περιορισμένη ικανότητα των γονιών να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά. Τα ίδια ακριβώς στοιχεία παρουσιάζονται και στις έρευνες των Psalti και Deliyanni - Kouimtzi (1999), Μασάλη (2007) και Mitakidou και συν. (2008). Παραβλέπουν, δηλαδή, την πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζεται κάποια ειδική παιδαγωγική παρέμβαση, αλλά ούτε να προτείνεται η αξιολόγηση των παιδιών από επίσημο φορέα. Οι παρατηρήσεις συμφωνούν με συμπεράσματα μελετών από την ελληνική πραγματικότητα (Τζουριάδου κ.α., 2000) αλλά και από το διεθνή χώρο (Rivera et al., 2008; Samson & Lesaux, 2009; Shore & Sabatini 2009).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποδείχθηκε αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός παιδιών που δέχθηκαν διδασκαλία αλλά και η έλλειψη ποσοτικής ανάλυσης δεν επιτρέπουν γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, ο σύντομος χρόνος εφαρμογής του προγράμματος δεν ήταν δυνατό να αντιμετωπίσει στο μέγιστο βαθμό όλες τις δυσκολίες των παιδιών. Έννοιες όπως η συνοχή και με ποιες τεχνικές επιτυγχάνεται φάνηκε πως ήταν δύσκολο να τις κατανοήσουν σε βάθος τα παιδιά σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, όπως επίσης το να εστιάσουν την προσοχή τους σε συναισθήματα και εσωτερικές σκέψεις των ηρώων, χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη δομή των αφηγήσεων του ανώτερου σταδίου της Ολοκληρωμένης Αφήγησης. Κρίνεται, συνεπώς, αναγκαία η επανάληψη της παρέμβασης σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών με περισσότερη χρονική διάρκεια, ενώ είναι ουσιαστικός και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του προγράμματος με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία για να μπορεί κανείς να μιλήσει για σημαντική βελτίωση στις περιοχές των γνωστικών αντικείμενων που πραγματεύονται.

Η έλλειψη πλήθους ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με παρεμβάσεις σε μαθητές/τριες από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα με μαθησιακές δυσκολίες τόσο διεθνώς (Linan – Thompson et al., 2016), όσο και στην ελληνική πραγματικότητα καθιστά βαρυσήμαντη την επέκταση της έρευνας σε μια σειρά θεμάτων. Ενδεικτικά, προτείνονται η επίδραση του επιπέδου γλωσσικής επάρκειας στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με στρατηγικές (August et al., 2014), το αν και πώς



μπορεί να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα του κάθε παιδιού κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας παρέμβασης (Klingner et al., 2006) και η αποτελεσματικότητα άλλων στρατηγικών κατανόησης, όπως της Γραμματικής Ιστοριών. Τέλος, η προώθηση της έρευνας τόσο στην εξακρίβωση των τυπικών γλωσσικών λαθών που σχετίζονται με την παράλληλη εκμάθηση δύο γλωσσών όσο και στις δυσκολίες που σχετίζονται με την ύπαρξη διαταραχών μπορεί να αποτελέσει βάση για τη βελτίωση των πρακτικών ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες (Klingner et. al., 2006; Bedore & Peña, 2008).

Αναφορές

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Asendorpf, J. B., & Motti-Stefanidi, F. (2017). A longitudinal study of immigrants' peer acceptance and rejection: Immigrant status, immigrant composition of the classroom, and acculturation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23*(4), 486–498. <https://doi.org/10.1037/cdp0000155>
- August, D., McCardle, P. & Shanahan, T. (2014). Developing Literacy in English Language Learners: Findings From a Review of the Experimental Research. *School Psychology Review, 43* (4), 490-498.
- Bedore, L. & and Pena, E. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 11*(1), doi: 10.2167/beb392.0
- Burr, E., Haas, E., & Ferriere, K. (2015). *Identifying and supporting English learner students with learning disabilities: Key issues in the literature and state practice (REL 2015–086)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Ανακτήθηκε από <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Cawendish, W., Kressler, B., Menda, A.M. & Espinosa, A. (2017). The promise and perils of Response to Intervention to address disproportionality in special education. Assessment inequalities. In Allan, J. & Artiles, A.J. (Eds), *World Yearbook of Education 2017*. New York : Routledge.
- Duarte, B. A. , Greybeck, B., Simpson, C. G. (2015). Evaluating Bilingual Students for Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD, 24*, 129–139. DOI [http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000024010](http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000024010)
- 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: A Practice Guide (NCEE 2007-4011)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Ανακτήθηκε από <http://ies.ed.gov/ncee>.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M., & Thompson, M. S. (2012). *Dynamic assessment of word learning skills: Identifying language impairment in bilingual children. Language, Speech & Hearing Services In Schools, 43*(1), 81–96. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0095).
- Kavale, K. & Forness, S. (1997). Defining learning disabilities: Consonance And Dissonance. In J. Lloyd, E. Kameenui & D. Chard (Eds), *Issues in Educating Children with Learning Disabilities, pp. 3-25*, Routledge New York and London.
- Kavale, K., Holdnack, J., & Mostert, M. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly, 29*(1), 113–127. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=EJ786201>
- Klingner, J. K., & Artiles, A. (2003). When Should Bilingual Students Be in Special Education? *Educational Leadership, 61*(2), 66-71.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Barletta, L. M. (2006). English Language Learners who Struggle with Reading: Language Acquisition or Learning Disabilities? *Journal of Learning Disabilities, 39*, 108-128.



Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension. *School Psychology International*, 23(1), 112–127.

Linan – Thompson, S., Cavazos, H., McFarland, L. & Martinez, J. (2016). Language and Literacy Interventions for ELs with LD: Two Steps Forward, One Step Behind. In R. Schiff & R. Malatesha Joshi (Eds), *Interventions in Learning Disabilities: A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities (pp 191 – 205)*. Switzerland : Springer.

McCardle, P., Mele-McCarthy, J., Cutting, L. & Leos, K. (2005). English Language Learners and Learning Disabilities: Research Agenda and Implications for Practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 68–78.

Mitakidou, S., Tourtouras, C. & Tressou, E. (2008). Performance of students from the former USSR in Greek schools. *Journal of Early Childhood Research*, 6(2), 163 – 187. doi: 10.1177/1476718X08088676

Motti-Stefanidi F., Asendorpf J. B., Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools; a multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24, 451-473. doi: 10.1017/S0954579412000090

Motti-Stefanidi, F. (2015). Risks and resilience in immigrant youth adaptation: Who succeeds in the Greek school context and why? *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 261–274. doi: 10.1080/17405629.2015.1020787

Psalti, A. & Deliyanni – Kouimtzi, V. (1999). Greek Teacher's Views on the Education of Students from the former Soviet Union and Albania: Confusion And Transfer of Responsibility. In A. V. Rigas (Ed), *12th World Congress in Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity*. World Association for Educational Research (WAER), 9 -12 May 1997 (pp 299-308). Athens : Ellinika Grammata

Reid, R. ,Lienemann, T. O. & Hagaman, J. L., (2013). *Strategy instruction for children with learning disabilities*. New York: The Guilford Press.

Rinaldi, C., & Samson, J. (2008). English language learners and response to intervention: Referral considerations. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 6–14. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=EJ852652>

Rivera, M. O., Moughamian, A. C., Lesaux, N. K., & Francis, D. J. (2008). *Language and reading interventions for English language learners and English language learners with disabilities*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Samson, J. F., & Lesaux, N. K. (2009). Language-minority learners in special education: Rates and predictors of identification for services. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 148–162.

Shore, J. R., & Sabatini, J. (2009). *English language learners with reading disabilities: A review of the literature and the foundation for a research agenda* (Research Report ETS RR-09– 20). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=ED507842>

Vouyoukas, C., Tzouridou, M., Anagnostopoulou, E. & Michalopoulou, L. (2017). Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students Among Students With Learning Disabilities. *SAGE Open* , 7 (1), doi: 10.1177/2158244016686150

Wagner, R. K., Francis, D. J. & Morris, R. D. (2005). Identifying English Language Learners with Learning Disabilities: Key Challenges and Possible Approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 6–15.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου – Μυλωνά, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

Λεζέ, Ε. (2000). *Η στάση των εφήβων ελληνοποντίων παλινοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα: έρευνα στους Ελληνοποντίους μαθητές των δημοσίων Γυμνασίων των περιοχών Καλλιθέας και Μενιδίου του νομού Αττικής*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.



Μαρκοβίτης Μ., Τζουριάδου Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Προμηθεύς: Θεσσαλονίκη.

Μασάλη, Ζ. (2007). *Οι Έλληνες Πόντιοι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην ελληνική εκπαίδευση. Το παράδειγμα του νομού Έβρου*. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Μπάρμπας Γ., Τουτουτζή Ε., Παππά Μ., (2005). *Κριτήρια αξιολόγησης και προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο*.

Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ (εμπειρογνωμοσύνη).

Τζουριάδου, Μ & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. , Ιγνατιάδου, Ε. , Λαδοπούλου, Ε. , Μαγείρα, Π. & Παπαδημητρίου, Μ. (2000). *Γλωσσικές ιδιαιτερότητες παιδιών μειονοτήτων της προσχολικής ηλικίας*. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.). *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα.*, 557- 589. Ρέθυμνο.

Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Βακόλα Ι. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω*. Θεσσαλονίκη.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.

