



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ"



**Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων**

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

*«Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία,
εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με αναπηρίες»*

Σχεδιασμός, οργάνωση, σύνταξη συνεκτικού πλαισίου διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

Σύνταξη: Κατερίνα Όλκα	Επιμέλεια: Χριστίνα Μητσοπούλου Άννα Κοκκινίδου	Υπεύθυνες/οι Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου Μαρία Δημητρακοπούλου (Γεωργία Ματζουλά, Κυριακή Σπανού & Δημήτρης Τζιμώκας)
----------------------------------	--	---



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσες νωμών

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	4
2	Θεωρητικό πλαίσιο	6
2.1	Γνωριμία με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ορισμός.....	6
2.2	Ταξινόμηση.....	7
2.2.1	Δυσλεξία – Ειδική Αναγνωστική Δυσκολία	8
2.2.2	Δυσαριθμησία	12
2.2.3	Δυσγραφία	12
2.3	Αιτιολογία.....	14
2.3.1	Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος.....	14
2.3.2	Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.....	14
2.3.3	Η ακουστική υπόθεση	15
2.3.4	Η οπτική υπόθεση	15
2.3.5	Η κινητική υπόθεση.....	15
2.3.6	Η χρονική υπόθεση	16
2.4	Συνοδά συμπτώματα.....	16
2.4.1	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας	16
2.4.2	Επιδράσεις στον ψυχοκοινωνικό τομέα	17
2.5	Αξιολόγηση.....	18
2.6	Ένα θεωρητικό γνωστικό μοντέλο ανάγνωσης και γραφής.....	20
2.7.	Μια διαγλωσσική προοπτική για την ανάγνωση και τη δυσλεξία	22
2.7.1	Το ορθογραφικό βάθος.....	22
2.7.2	Η ψυχολογολογική θεωρία μονάδας μεγέθους.....	23



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

3	Θεωρητικό πλαίσιο	26
3.1	Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας	26
3.1.1	Η θεωρία της διαγλωσσικής μεταφοράς (The cross-language transfer theory)	26
3.1.2	Η υπόθεση του ελλείμματος της γλωσσολογικής κωδικοποίησης.....	27
3.2	Θεραπεία και Διδασκαλία.....	29
3.2.1	Ερευνητικά αποτελέσματα.....	29
3.2.2	Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	31
3.2.3	Οι κύριες διδακτικές προσεγγίσεις	33
3.2.4	Η μεταγνώση και η διδασκαλία	34
3.2.5	Τα βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας	42
4	Επίλογος	46
	Βιβλιογραφία	47
A	Παράρτηματα.....	53
A.1	Παράρτημα 1: ΕΕΠ και ΠΜ Κωνσταντίνου.....	53
	Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο (Κωνσταντίνος).....	53
A.2	Παράρτημα 2: ΕΕΠ και ΠΜ Μαρίας.....	58
	Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο (Μαρία).....	58
A3	Παράρτημα 3: Φιδάκι για την εκμάθηση των καταλήξεων –ι, –η και –ει.....	62



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμάν

1 Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας παράλληλα με τη μητρική. Η γνώση μίας ή περισσότερων ξένων γλωσσών αποτελεί ένα αναντικατάστατο επαγγελματικό προσόν-εφόδιο, και δεν είναι υπερβολή να ειπωθεί, μια βασική προϋπόθεση επιτυχίας στις όλο και αυξανόμενα αναπτυγμένες, πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες κοινωνίες στις οποίες ζούμε σήμερα. Το άτομο αποκτά έτσι την ικανότητα όχι μόνο να επικοινωνήσει διεθνώς με άλλους λαούς και πολιτισμούς, αλλά μπορεί πιο εύκολα να βρει μια θέση στην αγορά εργασίας.

Η αναγκαιότητα αυτή έχει επηρεάσει και πολλά κράτη παγκοσμίως, τα οποία κατατάσσουν στο υποχρεωτικό και αναλυτικό εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, όπως γίνεται, πλέον και σε ευρωπαϊκό επίπεδο σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (βλ. www.coe.int/lang-CEFR¹). Επίσης, καθοριστικό ρόλο παίζουν και οι γονείς που, αναζητώντας πάντα το καλύτερο για το παιδί τους, θεωρούν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (ΕΞΓ) ως απαραίτητο εργαλείο και τη βάζουν σε προτεραιότητα στις δραστηριότητές του.

Παράλληλα, σε μια κοινωνία στην οποία η διγλωσσία και η πολυγλωσσία θεωρείται προτέρημα, αυτή η επιταγή φέρνει ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανεξαρτήτως είδους και επιπέδου δυσκολίας αντιμέτωπο με μια σειρά προβλημάτων. Ακόμη κι αν η επιθυμία τους για γνώση μιας ξένης γλώσσας (ΞΓ) είναι πολύ μεγάλη, οι δυσκολίες που συναντούν είναι καθοριστικές και παρεμποδίζουν την πρόοδό τους. Εδώ και αρκετά χρόνια, έχει πραγματοποιηθεί εκτεταμένη έρευνα που επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στη μητρική τους γλώσσα (ΜΓ) αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στη

¹ Στην ελληνική έκδοσή του από το Κέντρο Ελληνική Γλώσσα, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) εκδόθηκε το 2008. Πληροφορίες σχετικά με τα επίπεδα ελληνομάθειας με βάση το ΚΕΠΑ στον ιστοχώρο: <http://www.greek-language.gr/certification/node/94.html>



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

διδασκαλία ΞΓ. Ιδιαίτερα η ομάδα των Sparks, Ganschow και των συνεργατών τους έχουν διεξάγει ποικίλες έρευνες που καταδεικνύουν το γεγονός ότι εκπαιδευόμενοι με φτωχές μαθησιακές δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα προφορικής και γραπτής έκφρασης στη ξένη γλώσσα σε σύγκριση με εκπαιδευόμενους με πιο πλούσιες μαθησιακές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα (Sparks & Miller 2000).

Ένα βασικό ερώτημα που γεννιέται είναι πώς αντιμετωπίζονται οι ανάγκες εκμάθησης ξένης γλώσσας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος διδασκαλίας, ώστε να μην αποκλείεται κανένας μαθητής με μαθησιακά προβλήματα ανεξαρτήτως ηλικίας από το μάθημα της ξένης γλώσσας. Πολύ συχνά οι εκπαιδευτές ξένων γλωσσών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μαζί με τους εκπαιδευόμενους καλούνται να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους ζητήματα και συνήθως νιώθουν μπερδεμένοι και απογοητευμένοι στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας της τάξης. Αυτή τους η αίσθηση δικαιολογείται, αν σκεφτεί κανείς την πληθώρα των δημοσιεύσεων που ασχολούνται με τις θεωρητικές και τις πρακτικές πλευρές των μαθησιακών διαταραχών και της δυσλεξίας, ενώ είναι ελάχιστες αυτές που εξειδικεύονται καθαρά στον τομέα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια ειδικών.

Αυτό το άρθρο έχει ως στόχο να βοηθήσει και να αποτελέσει ένα σημείο αναφοράς για όλους όσοι ασχολούνται με την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης, εκπαιδευτικούς, γονείς, εκπαιδευόμενους και άλλους ειδικούς. Αρχικά, θα προσπαθήσουμε να παρέχουμε στον αναγνώστη μια συνοπτική επισκόπηση της τρέχουσας έρευνας πάνω στο ευρύ πεδίο που αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις διάφορες εκφάνσεις της, όπως η δυσλεξία, καθώς και πιο συγκεκριμένα τη σχέση τους με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, και στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στις μαθησιακές δυσκολίες και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, προτείνοντας αποτελεσματικούς τρόπους μάθησης.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

2 Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Γνωριμία με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ορισμός.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Kirk. Έκτοτε, έχουν γίνει πολλές απόπειρες διαμόρφωσης ενός κοινού ορισμού. Ένας από τους τελευταίους ευρέως αποδεκτούς ορισμούς αναφέρει ότι με το γενικό όρο Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) εννοούμε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων (Παντελιάδου 2000: 18).

Είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) που μας ενδιαφέρουν, σε αντίθεση γενικότερα με οποιεσδήποτε μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν διαταραχές ενδογενείς, αναπτυξιακές με νευροβιολογική βάση και όχι επίκτητες, ως αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων. Οφείλονται, δηλαδή, σε εγγενή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, όχι σε κάποια βλάβη που προέκυψε κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, π.χ. μετά από κάποιο ατύχημα, ούτε σε οικογενειακούς, οικονομικούς, κοινωνικούς ή πολιτισμικούς παράγοντες (Παντελιάδου 2000: 22). Εμφανίζονται στα πρώτα σχολικά χρόνια, όταν το παιδί έρθει σε επαφή με τον γραπτό λόγο, σε ποσοστό που κυμαίνεται από 2% έως 10% (2-3 παιδιά ανά τάξη), ανάλογα με το ερευνητικό δείγμα και τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, ενώ είναι δυνατό να παραμένουν και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ως ενηλίκου, παρά τους αντισταθμιστικούς τρόπους που αναπτύσσει, για να τις αντιμετωπίσει.

Η Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (NJCLD) στον επίσημο ορισμό της επισημαίνει ότι οι ΜΔ μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν εξηγούν μια ΜΔ. Επίσης, η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές, όπως η λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, η νοητική υστέρηση, η σοβαρή συναισθηματική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλῶσσαν νωμῶν

διαταραχή ή με εξωγενείς συνθήκες, όπως οι πολιτιστικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση, χωρίς όμως να πηγάζει από αυτές (Θανόπουλος 2005: 33).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τρόπος που εκδηλώνονται και η πιθανή αιτιολογία των ΜΔ διαφέρουν, γεγονός που κάνει δύσκολο τον εντοπισμό κάποιων κοινών χαρακτηριστικών. Παρόλα αυτά, κοινά σημεία αποτελούν οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής και μνήμης, τα προβλήματα κινήτρων, κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης και οι μεταγνωστικές διαταραχές.

Στην παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιηθούν οι όροι ΜΔ και ΕΜΔ χωρίς καμία διαφορά μεταξύ τους, εννοώντας κάθε φορά τις έμφυτες διαταραχές μάθησης.

2.2 Ταξινόμηση

Υπό τον ευρύτερο όρο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών νοείται μια ποικιλία συναφών διαταραχών με διαφορετικά, όμως, η καθεμιά συμπτώματα. Η πιο διαδεδομένη από αυτές θεωρείται η Δυσλεξία αναπτυξιακού τύπου. Υπάρχουν δύο συστήματα ταξινόμησης ασθενειών, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συνδέσμου (APA) και το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO). Εμείς θα ακολουθήσουμε το πρώτο και συγκεκριμένα την τέταρτη και τελευταία του αναθεωρημένη έκδοση (DSM-IV), γιατί είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο και χρησιμοποιούμενο. Σύμφωνα με αυτήν, οι ΕΜΔ κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία)
- διαταραχή των μαθηματικών (δυσαριθμησία)
- διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία) και
- μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, στην οποία εμπίπτουν οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες τα διάφορα διαγνωστικά κριτήρια δεν πληρούνται σε τόσο ξεκάθαρο βαθμό, ώστε να ισχύει μία από τις 3 πρώτες κατηγορίες.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

Ακόμη, τα διαγνωστικά κριτήρια που ορίζει είναι τα παρακάτω:

- η επίδοση στην ανάγνωση/η μαθηματική ικανότητα/οι δεξιότητες της γραφής μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες να είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του
- η διαταραχή σύμφωνα με το προηγούμενο κριτήριο παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/μαθηματική ικανότητα/σύνθεση γραπτών κειμένων
- αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003: 267).

2.2.1 Δυσλεξία – Ειδική Αναγνωστική Δυσκολία

Ετυμολογικά η λέξη «δυσλεξία» προέρχεται από δύο λέξεις ελληνικής καταγωγής: «δυσ» και «λέξις» και αναφέρεται στη δυσκολία των γραπτών λέξεων μιας γλώσσας (Schneider & Crombie 2003: 9). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια μη αναμενόμενη, συγκεκριμένη και επίμονη αποτυχία απόκτησης αποτελεσματικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, παρά το τυπικό μαθησιακό περιβάλλον, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες (W.H.O. 1993). Η έρευνα έχει καταδείξει τη νευροβιολογική και τη γενετική/κληρονομική της βάση, δηλαδή τη σύνδεσή της με συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου και με συγκεκριμένα χρωμοσώματα αντίστοιχα (Demonet, Taylor & Chaix 2004, Shaywitz & Shaywitz 2005).

Η ειδική αυτή αναγνωστική δυσκολία (δυσορθογραφία), η οποία επηρεάζει και τη γραφή και την ορθογραφία, θεωρείται η πιο συχνή από τις ΜΔ, εμφανίζεται στην παιδική ηλικία και πιο συχνά στον ανδρικό πληθυσμό σε ποσοστό 2:3 ή 4:5 ανάλογα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

με την έρευνα (Habib 2000), όταν το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα και διατηρείται, παρά τους διάφορους τρόπους αντιμετώπισης που το παιδί έχει καταφέρει να αναπτύξει, στην εφηβική και στην ενήλικη ζωή του, όπως χαρακτηριστικά τονίζει μια διαχρονική έρευνα των Shaywitz κ.ά. (1999). Εκδηλώνεται κυρίως στην ανάγνωση και κατ' επέκταση στη γραφή και την ορθογραφία, ενώ μια καθυστέρηση στην απόκτηση του λόγου κατά την προσχολική ηλικία μπορεί να αποτελέσει ένδειξη εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, όταν το παιδί έρθει σε επαφή με τον γραπτό λόγο (Snowling & Hulme 2006).

Διακρίνονται δύο τύποι δυσλεξίας, ο οπτικός ή επιφανειακός ή λεκτικός και ο ακουστικός ή φωνολογικός ή μη-λεκτικός. Στον πρώτο τύπο παρατηρείται δυσκολία ανάγνωσης ανώμαλων λέξεων και εξαιρέσεων, σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά, δυσκολία στην ολική ανάγνωση λέξεων, αδυναμία συγκράτησης της οπτικής εικόνας μιας λέξης στη μνήμη, ενώ κυριαρχούν τα λάθη κανονικοποίησης, δηλαδή τα προβλήματα στην εφαρμογή απλών κανόνων μετατροπής γραφήματος σε φώνημα σε ανώμαλες ή σπάνιες λέξεις (π.χ. αντί για τη λέξη «κατάρτι» διαβάζουν ή γράφουν «καράτι»). Σε αντίθεση, ο ακουστικός τύπος αφορά όσους μπορούν να διαβάσουν γνωστές λέξεις (ομαλές ή ανώμαλες), αλλά δυσκολεύονται στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων ή ψευδολέξεων (δηλαδή λέξεις που σημασιολογικά δεν σημαίνουν τίποτα, αλλά ακολουθούν τη γραφο-φωνημική δομή της γλώσσας, π.χ. η λέξη «μπράζω»), ενώ τα λάθη που κάνουν είναι κυρίως φωνολογικά (π.χ. αντί για τη λέξη «πριόνι» διαβάζουν ή γράφουν «πιόνι»). Παρόλ' αυτά, συχνότερα συναντάμε ένα μεικτό τύπο, όπου πρόκειται για έναν συνδυασμό των δύο προηγούμενων τύπων με χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις σε όλες τις κατηγορίες λέξεων και ψευδολέξεων (Valdois, Bosse & Tainturier 2004, Valdois 2002, Manis κ.ά. 1996, Castles & Coltheart 1993). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ενηλίκους δυσλεκτικούς οι διαφορές μεταξύ των δύο τύπων δεν είναι τόσο διακριτές και ξεκάθαρες (Zabell & Everatt 2002).

Τι ακριβώς, όμως, συμβαίνει σε ένα παιδί με δυσλεξία; Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν την παρακάτω εικόνα σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό (Φλωράτου 2006, Κασσέρης 2002).

Γενικά χαρακτηριστικά (ισχύουν για όλα τα είδη/περιπτώσεις ΜΔ):



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

- δυσκολεύονται στην οργάνωση των νοητικών πληροφοριών και τις αλληλουχίες (π.χ. ημέρες της εβδομάδας, μήνες, εποχές, δέσιμο κορδονιών, αναζήτηση σε λεξικά ή τηλεφωνικούς καταλόγους κ.τ.λ.)
- έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, κουράζονται πιο γρήγορα, απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις που απαιτούν σκέψη, αδυνατούν να ξεχωρίσουν τη σημαντική από την ασήμαντη πληροφορία και να εκτελέσουν δύο δοκιμασίες μαζί ή να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες (π.χ. προσέχουν τα βήματα που ακούγονται στο διάδρομο και όχι τη δασκάλα που εξηγεί, δεν μπορούν να ακούν και να γράφουν συγχρόνως και γρήγορα κ.τ.λ.)
- αντιμετωπίζουν μνημονικά προβλήματα κυρίως βραχύχρονης, αλλά και μακρόχρονης μνήμης σε γνωστικά περισσότερο ζητήματα, ενώ η μνήμη εργασίας τους είναι αρκετά περιορισμένη (π.χ. δυσκολεύονται να μάθουν ορισμούς, ημερομηνίες, ονόματα κ.τ.λ.)
- το λεξιλόγιό τους συχνά είναι φτωχό και η σύνταξή τους απλή με αποτέλεσμα να μην καταλαβαίνουν πολλές λέξεις ή φράσεις που διαβάζουν ή ακούν (π.χ. αν μια οδηγία είναι πολύπλοκα διατυπωμένη, δεν καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν)
- δυσκολεύονται στον οπτικοκινητικό συντονισμό (π.χ. να κάνουν κάτι που κάνει κάποιος άλλος απέναντί τους) και τον οπτικοχωρικό προσανατολισμό (π.χ. δυσκολεύονται να διακρίνουν το 'αριστερά' από το 'δεξιά', να ακολουθήσουν οδηγίες ή τη σωστή κατεύθυνση στο διάβασμα ή γράψιμο κ.τ.λ.)
- είναι συχνά αγχωμένοι, απογοητευμένοι, νευρικοί, απρόθυμοι για σχολική εργασία και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή
- σε αντίθεση με τις γλωσσικές, είναι πολύ ικανοί σε πρακτικές δεξιότητες (π.χ. στο να κατασκευάζουν αντικείμενα, στην τέχνη, τον αθλητισμό, τη χρήση της τεχνολογίας κ.τ.λ.)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

- διακρίνονται για την αναλυτική και δημιουργική τους σκέψη, τη δημιουργική γραφή και τη φαντασία τους, ενώ σκέφτονται με όλες τις αισθήσεις τους (κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις).

Στην ανάγνωση:

- μπερδεύουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά (π.χ. ν-υ, τ-π, γ-χ), αντιστρέφουν τη σειρά γραμμάτων (π.χ. αντί «έτσι» διαβάζουν «έστι»), παραλείπουν γράμματα (π.χ. αντί «στον» λένε «το») και μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από κάποιες πιο οικείες (π.χ. αντί «πάνε» λένε «πάει»)
- ο ρυθμός ανάγνωσής τους είναι αργός, συλλαβιστός και χωρίς ροή με πολλά λάθη σημασιολογικά και φωνολογικά
- δεν χρωματίζουν τη φωνή τους όταν χρειάζεται, αγνοούν τα σημεία στίξης, ενώ χάνουν συχνά τη σειρά τους την ώρα που διαβάζουν
- δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν και χρειάζεται να το διαβάσουν πολλές φορές ή με τη βοήθεια κάποιου (π.χ. για να μάθουν Ιστορία, Θρησκευτικά κ.τ.λ.).

Στη γραφή και την ορθογραφία:

- αντικαθιστούν γράμματα ή αριθμούς με άλλους που μοιάζουν οπτικά ή δεν υπάρχουν καθόλου (π.χ. αντί «παγωτό» γράφουν «παφωτό», αντί «θ» «ρ»), μπερδεύουν όσα γράμματα μοιάζουν ακουστικά (π.χ. θ-δ, β-φ, σ-ζ, γ-χ) ή αντικαθιστούν ολόκληρες λέξεις (π.χ. αντί «πρόγραμμα» γράφουν «πράγματα»)
- παραλείπουν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις (π.χ. αντί «πρόχειρο» γράφουν «πόχιρο»), προσθέτουν (π.χ. αντί «πόρτα» γράφουν «ποράτα») ή αντιμεταθέτουν (π.χ. αντί «αν» γράφουν «να»)
- μπερδεύουν τα συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. αντί «χόρτα» γράφουν «χότρα»)
- δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία ή σημεία στίξης (π.χ. δεν τονίζουν τις λέξεις) ή τα βάζουν εκεί που δε χρειάζεται (π.χ. στη μέση της πρότασης)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

- δεν κρατάνε αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, δεν γράφουν πάνω στη γραμμή και συνήθως τα γράμματά τους είναι δύσκολο να διαβαστούν
- τα γραπτά τους κείμενα είναι φτωχά σε λεξιλόγιο και σύνταξη, ενώ συχνά δεν ανταποκρίνονται σε αυτό που ζητάει η άσκηση/θέμα.
- κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη γραμματικού (στην κατάληξη της λέξης, π.χ. αντί «λέει» γράφουν «λέη») και ιστορικού τύπου (στο θέμα της λέξης, π.χ. αντί «κλείνω» γράφουν «κλίνω»), αν και αν τους ρωτήσεις μπορεί να ξέρουν τον κανόνα, αλλά δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.

2.2.2 Δυσαριθμησία

Αφορά την αδυναμία μαθηματικής σκέψης. Όσοι την αντιμετωπίζουν, δυσκολεύονται να:

- αντιληφθούν ή να διακρίνουν γράμματα ή σύμβολα από άλλα, ειδικά όταν υπάρχουν πολλά ερεθίσματα μαζί
- κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις
- κάνουν βασικούς μαθηματικούς υπολογισμούς (π.χ. πράξεις, μετατροπές από μια μονάδα σε μια άλλη), κυρίως νοερά (στο μυαλό τους)
- στοιχίσουν σωστά τους αριθμούς τον ένα κάτω από τον άλλο κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών
- αποστηθίσουν τους πίνακες του πολλαπλασιασμού (Αγαλιώτης, 2000: 93-105).

2.2.3 Δυσγραφία

Αφορά την αδυναμία γραπτής έκφρασης. Όσοι την αντιμετωπίζουν,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλῶσσαν νωμῶν

- δυσκολεύονται να ευθυγραμμίσουν σωστά τις λέξεις πάνω στο χαρτί, ενώ χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα μεταξύ των μικρών, κόβουν τις λέξεις και καταργούν τα μεταξύ τους όρια
- γράφουν ακατάστατα με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες και με πολλά ορθογραφικά λάθη, χωρίς τόνους ή τονισμένες λάθος και χωρίς σημεία στίξης
- αντικαθιστούν τα γράμματα με αριθμούς (π.χ. ρ-9 και ε-3)
- στο ίδιο κείμενο κάνουν διαφορετικά ορθογραφικά λάθη στην ίδια λέξη π.χ. «ψομύ» και στο ίδιο κείμενο σε άλλο σημείο «ψομή» αντί για τη λέξη «ψωμί»
- κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων ή καθόλου
- τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ γράφουν πολύ αργά (Τομαράς 2008: 35-36)

Ακόμη, στη βιβλιογραφία συναντάμε και τις παρακάτω περιπτώσεις ΜΔ:

- τη διαταραχή απόκτησης προφορικού λόγου (δυσφασία)
- τη διαταραχή του κινητικού συντονισμού (δυσπραξία)
- τη διαταραχή του χρονικού προσανατολισμού (δυσχρονία)
- τη διαταραχή των οπτικοχωρικών ικανοτήτων (σύνδρομο του δεξιού ημισφαιρίου)

Όπως γίνεται κατανοητό, όλες αυτές τις διαταραχές μπορούμε να τις συναντήσουμε μόνες τους. Πολλές φορές, όμως, τα όρια δεν είναι τόσο ξεκάθαρα και μια διαταραχή μπορεί να συνυπάρχει με μία άλλη ή και με περισσότερες. Για παράδειγμα, είναι πολύ συχνές οι περιπτώσεις, όπου ένα άτομο παρουσιάζει δυσλεξία σε συνδυασμό με δυσορθογραφία ή και δυσγραφία. Επίσης, δύο άτομα μπορεί να έχουν ακριβώς την ίδια διαταραχή, αλλά η κλινική τους εικόνα να είναι τελείως διαφορετική, δηλαδή αλλού να δυσκολεύεται ο ένας και αλλού ο άλλος. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι είναι πολύ σημαντική η σωστή και προσεκτική διάγνωση, διαφοροδιάγνωση και τελικά αντιμετώπιση.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

2.3 Αιτιολογία

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τα πιθανά αίτια των ΕΜΔ έχουν διεξαχθεί με αντικείμενο μελέτης τη δυσλεξία, κυρίως λόγω του ότι εμφανίζεται πιο συχνά από τις άλλες. Έχουν, λοιπόν, αναπτυχθεί και μελετηθεί διάφορες υποθέσεις που προσπαθούν να εξηγήσουν τα αίτια της διαταραχής αυτής. Οι πιο διαδεδομένες συμφωνούν ότι πρόκειται για μια φωνολογική μειονεξία, την οποία όμως αποδίδουν σε διαφορετικά αίτια (Ramus κ.ά. 2003, Sprenger-Charolles & Cole 2003). Αξίζει να αναφέρουμε τις πιο επικρατούσες.

2.3.1 Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος

Πρόκειται για την πιο ενωτική και δημοφιλή υπόθεση, αφού διακρίνεται και σε άλλες γλώσσες πέρα από την αγγλική, που είναι πολύ διαφορετικές με αυτήν, όπως η γερμανική (Ziegler κ.ά. 2003). Σύμφωνα με αυτήν, ένα φωνολογικό έλλειμμα είναι η αιτία των προβλημάτων της ανάγνωσης και στη συνέχεια της γραφής. Αυτό μπορεί να αφορά την αναπαράσταση, την αποθήκευση ή την ανάκληση των ήχων της γλώσσας που είναι απαραίτητες για τη συνειδητή επεξεργασία της φωνολογικής πληροφορίας, δηλαδή για τη φωνολογική ενημερότητα. Το άμεσο αποτέλεσμα είναι η αδυναμία αντιστοίχισης των γραμμάτων με τους ήχους της γλώσσας γεγονός που είναι απαραίτητο για την απόκτηση της ανάγνωσης σε ένα αλφαβητικό σύστημα, όπως η ελληνική ή η αγγλική γλώσσα. Έμμεσα, παρατηρούνται δυσκολίες και στη βραχύχρονη μνήμη και στην ορθογραφική ικανότητα, αφού απαραίτητη προϋπόθεση για αυτήν είναι η σωστή ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων στη μακρόχρονη μνήμη (Snowling 2000: 29-61).

2.3.2 Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος

Κάποιοι ερευνητές προτείνουν την ύπαρξη όχι ενός αλλά δύο ανεξάρτητων δυσκολιών, του φωνολογικού ελλείμματος από τη μια και του ελλείμματος στην



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

ταχύτητα κατονομασμού από την άλλη. Μάλιστα θεωρούν ότι αυτές οι δύο διαδικασίες προβλέπουν τις αναγνωστικές δυσκολίες όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το δεύτερο έλλειμμα, η χαμηλή επίδοση γρήγορης αναγνώρισης λέξεων μέσα από άλλα οπτικά ερεθίσματα, όπως αριθμοί, χρώματα, αντικείμενα θεωρείται ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας αναγνωστικών δυσκολιών (Nijakowska 2010: 66).

2.3.3 Η ακουστική υπόθεση

Η Tallal (1980) πιστεύει ότι η δυσλεξία προέρχεται από την ανικανότητα αντίληψης ήχων που είναι σύντομοι. Πολλές έρευνες, μετέπειτα, έδειξαν ότι αυτή η δυσλειτουργία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αντίληψη των φωνημάτων των οποίων ο ήχος είναι σύντομος δημιουργώντας, έτσι, το φωνολογικό έλλειμμα. Για παράδειγμα, παρατηρείται δυσκολία διαχωρισμού μεταξύ των συλλαβών /πα/ και /τα/ ακόμα και όταν πρόκειται για ενήλικα άτομα με δυσλεξία (Ruff κ.ά 2003).

2.3.4 Η οπτική υπόθεση

Αυτή η υπόθεση, χωρίς να αποκλείει το φωνολογικό έλλειμμα, αποδίδει τη δυσλεξία σε μια δυσλειτουργία της οπτικής αντίληψης και προσοχής (Valdois, Bosse & Tainturier 2004). Έρευνα των Sprenger-Charolles & Cole (2003) έχει δείξει ότι ένας φυσιολογικός αναγνώστης εστιάζει το βλέμμα του, για να διαβάσει μια λέξη στη μέση της και λίγο στην αρχή της, γεγονός που δεν παρατηρείται σε έναν αναγνώστη με δυσλεξία.

2.3.5 Η κινητική υπόθεση

Αυτή η υπόθεση έχει αναπτυχθεί από τους Nicolson & Fawcett (1990). Σύμφωνα με αυτήν, μια δυσλειτουργία στην παρεγκεφαλίδα είναι η αιτία της δυσλεξίας, γεγονός που συνάδει με τις συμπεριφορικές ενδείξεις δυσλεκτικών παιδιών, στα οποία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμῶν

παρατηρείται μη φυσιολογική λειτουργία της παρεγκεφαλίδας. Τέτοιες ενδείξεις αποτελούν οι δυσκολίες αυτοματοποίησης δεξιοτήτων και εκτίμησης του χρόνου, η αδυναμία ισορροπίας και τα σημάδια δυστονίας (νευρολογική διαταραχή της κίνησης που προκαλεί μυϊκές συσπάσεις) (Nicolson, Fawcett & Dean 2001). Σύμφωνα με τα προηγούμενα, αν η παρεγκεφαλίδα παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην προφορική άρθρωση, τότε μια βλάβη της θα μπορούσε να οδηγήσει σε αδυναμία στο επίπεδο των φωνολογικών αναπαραστάσεων (Ramus κ.ά. 2003). Ακόμη, η έρευνα των Nicolson κ.ά. (1999) έχει δείξει ότι μια βλάβη στην παρεγκεφαλίδα επηρεάζει την εκμάθηση νέων και την εκτέλεση αυτοματοποιημένων δεξιοτήτων.

2.3.6 Η χρονική υπόθεση

Αυτή η υπόθεση αποτελεί μια προσπάθεια ενοποίησης των προηγούμενων υποθέσεων και κυρίως της ακουστικής και της οπτικής (Ramus κ.ά. 2003). Ο Habib (2000) θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική, παρά την κριτική που έχει δεχθεί, γιατί προσπαθεί να συνδέσει την κλινική και νευροψυχολογική πολυπλοκότητα της δυσλεξίας με τα νευρολογικά και φυσιολογικά ερευνητικά δεδομένα. Σύμφωνα με αυτήν, η δυσλεξία πηγάζει από μια βασική αδυναμία του εγκεφάλου να εκτελέσει οποιεσδήποτε δοκιμασίες απαιτούν επεξεργασία σύντομων ερεθισμών με γρήγορη χρονική διαδοχή.

2.4 Συνοδά συμπτώματα

2.4.1 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

Είναι πολύ συχνό φαινόμενο οι ΕΜΔ να συναντούνται σε συνδυασμό με το Σύνδρομο Διάσπασης ή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Πρόκειται για μια διαταραχή κυρίως της ικανότητας προσοχής. Έχει βρεθεί ότι επηρεάζει το 5% με 12% των παιδιών σχολικής ηλικίας παγκοσμίως (1-2 παιδιά ανά τάξη), είναι τρεις φορές πιο συχνή στα αγόρια από τα κορίτσια, ενώ συναντάται και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

στους ενηλίκους σε ποσοστό 4%. Συγκεκριμένα, ως ΔΕΠ-Υ ορίζουμε τη νευροβιολογική διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να επιδεικνύει την κατάλληλη αναπτυξιακή συμπεριφορά στη ρύθμιση του επιπέδου κινητικότητας (υπερκινητικότητα), στον έλεγχο της συμπεριφοράς (παρορμητικότητα) και στη συγκέντρωση σε μια δεδομένη δραστηριότητα (απροσεξία) (Martinussen κ.ά. 2009: 5-6).

Είναι δυνατό κάποια παιδιά να εμφανίζουν κυρίως συμπτώματα διάσπασης (ΔΕΠ), ενώ άλλα να εμφανίζουν κυρίως υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα (Υ). Τα περισσότερα, όμως, εμφανίζουν και τους δύο τύπους συμπτωμάτων. Τα πιο εμφανή συμπτώματα περιλαμβάνουν αδυναμία διατήρησης της προσοχής και συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής, μη αναμενόμενη κινητικότητα για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και παρορμητικότητα (Martinussen κ.ά. 2009: 5-6).

Η κλινική τους εικόνα χαρακτηρίζεται από συνεχή κίνηση, και όση ώρα κάθονται και όταν σηκώνονται από την καρέκλα. Ακόμη, μπορούν να μιλούν ασταμάτητα χωρίς να αφήνουν τους άλλους να μιλήσουν ή να περιμένουν τη σειρά τους και είναι ιδιαίτερα παρορμητικά ενεργώντας γρήγορα χωρίς να σκέφτονται (διάσταση υπερκινητικότητας). Επίσης, συχνά ονειροπολούν, μοιάζουν σαν να είναι χαμένα σε άλλο κόσμο και δεν ακούν όταν οι άλλοι τους απευθύνουν τον λόγο. Ακόμα, δυσκολεύονται να κρατήσουν τη συγκέντρωσή τους για αρκετή ώρα κάπου, να εκτελέσουν ή να τελειώσουν μια εντολή ή εργασία που τους έχει ανατεθεί και να οργανώσουν μια δραστηριότητα, ενώ χάνουν συνεχώς πράγματα που χρειάζονται, ξεχνούν καθημερινά θέματα και η προσοχή τους διασπάται με άλλα ερεθίσματα ανάλογα με το τι συμβαίνει στο περιβάλλον εκείνη τη στιγμή (διάσταση ελλειμματικής προσοχής) (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου 2005: 102-103).

2.4.2 Επιδράσεις στον ψυχοκοινωνικό τομέα

Είναι πολύ πιθανό, επίσης, οι ΕΜΔ να συνυπάρχουν με προβλήματα συναισθηματικά ή ψυχοκοινωνικά (όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, αντικοινωνική συμπεριφορά). Αυτές οι διαταραχές μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας ΕΜΔ ή να επηρεάζονται από



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλῶσσαν νωμᾶν

την ύπαρξή της, σε καμία, όμως περίπτωση δεν συνιστούν από μόνα τους επαρκή στοιχεία διάγνωσης ΜΔ (Παντελιάδου 2000: 18).

Γενικά, παρατηρείται ότι οι ΕΜΔ επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική ζωή των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους. Κάποιες από τις ψυχοκοινωνικές συνέπειες ενός παιδιού με ΕΜΔ μπορεί να είναι τα αισθήματα απογοήτευσης ή απόρριψης από την εκπαιδευτική διαδικασία, η αδυναμία δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, η κοινωνική απομόνωση ή απόσυρση από τους συνομηλίκους, το άγχος ή η ανησυχία ειδικά μέσα στην τάξη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, κυρίως λόγω της φτωχής σχολικής επίδοσης και τα προβλήματα συμπεριφοράς, κυρίως επιθετικότητα, ζητήματα αγωγής ή και παραβατικότητας.

2.5 Αξιολόγηση

Χρειάζεται να περάσουν τουλάχιστον δύο σχολικά έτη, για να έχουμε μια έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση, σύμφωνα με την οποία ένα παιδί ηλικίας 8 έως 12 ετών μπορεί να χαρακτηριστεί ότι παρουσιάζει κάποιου είδους ΜΔ. Ειδικότερα, ένα παιδί έχει δυσλεξία, εφόσον παρουσιάζει μια καθυστέρηση της αναγνωστικής του ικανότητας τουλάχιστον 18 μήνες σε σύγκριση με το αναγνωστικό επίπεδο ενός παιδιού της ίδιας σχολικής ηλικίας (Sprenger-Charolles & Cole 2003). Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι όσο πιο νωρίς διαγνωσθεί η ΜΔ, τόσο πιο αποτελεσματικές θα είναι οι θεραπευτικές μέθοδοι, θα επέλθει πιο γρήγορα η αποκατάσταση και το άτομο θα βρει πιο εύκολα τρόπους να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

Οι πιθανές αιτίες της χαμηλής σχολικής επίδοσης ενός παιδιού δεν μπορούν να προσδιοριστούν αμέσως. Απαιτείται η αξιολόγηση ορισμένων παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η συναισθηματική κατάσταση, το οικογενειακό περιβάλλον και η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων. Ακόμη, οι ΜΔ μπορεί να οφείλονται σε αισθητηριακές διαταραχές (π.χ. ακοής ή όρασης) ή σε άλλα προβλήματα υγείας, που δεν γίνονται αντιληπτές στην πρώτη επαφή με το παιδί. Κρίνεται απαραίτητη, λοιπόν, η συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών με διάφορους τρόπους, μέσα από τη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλῶσσαν νωμῶν

διεξαγωγή συνεντεύξεων με το ίδιο το παιδί και με άλλα σημαντικά στη ζωή του πρόσωπα, τη λήψη ατομικών και οικογενειακών ιστορικών, τη χορήγηση ερωτηματολογίων στο σχολικό περιβάλλον ή ψυχομετρικών δοκιμασιών, όπως το τεστ νοημοσύνης (Wisc-III) και η ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ, την παρατήρηση της συμπεριφοράς, τη μαθησιακή εκτίμηση κ.τ.λ. (Παντελιάδου 2000: 26-29).

Όπως γίνεται κατανοητό, λόγω της πολύπλευρης φύσης των ΜΔ, ένα μόνο άτομο δεν δύναται να διαγνώσει με ασφάλεια το πρόβλημα και να πάρει τις ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί. Σύμφωνα με το Νόμο Ειδικής Αγωγής 3699/08 του Υπουργείου Παιδείας (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.) (βλ. <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=16&ns=1&mcid=10&cid=24>), οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών διερευνώνται και διαπιστώνονται από επίσημους φορείς του κράτους, όπως συμβαίνει και στα άλλα κράτη, οι οποίοι είναι οι πλέον υπεύθυνοι να κρίνουν τι είδους βοήθεια θα παρασχεθεί στο κάθε παιδί με ΕΜΔ (π.χ. απαλλαγή από τη γραπτή δοκιμασία, προφορική εξέταση, παραπάνω χρόνος εξέτασης). Πρόκειται κυρίως για τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), αλλά και για την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ), που συγκροτείται σε Ειδικά σχολεία και τα πιστοποιημένα από το Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων (όπως το Υπουργείο Υγείας), που συνήθως είναι σταθερές μονάδες Νοσοκομείων ή Συμβουλευτικών Κέντρων (π.χ. Κέντρων Ψυχικής Υγείας).

Στα ΚΕΔΔΥ μπορούν να απευθύνονται όσοι μαθητές δεν έχουν ακόμα συμπληρώσει το 22ο έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (προσχολικής, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο, παιδίατρο ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή, ενώ ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμμετέχει, εφόσον κριθεί απαραίτητο. Η αρμοδιότητά τους είναι η ανίχνευση και η διαπίστωση του είδους και του βαθμού δυσκολίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (συμπεριλαμβανομένου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

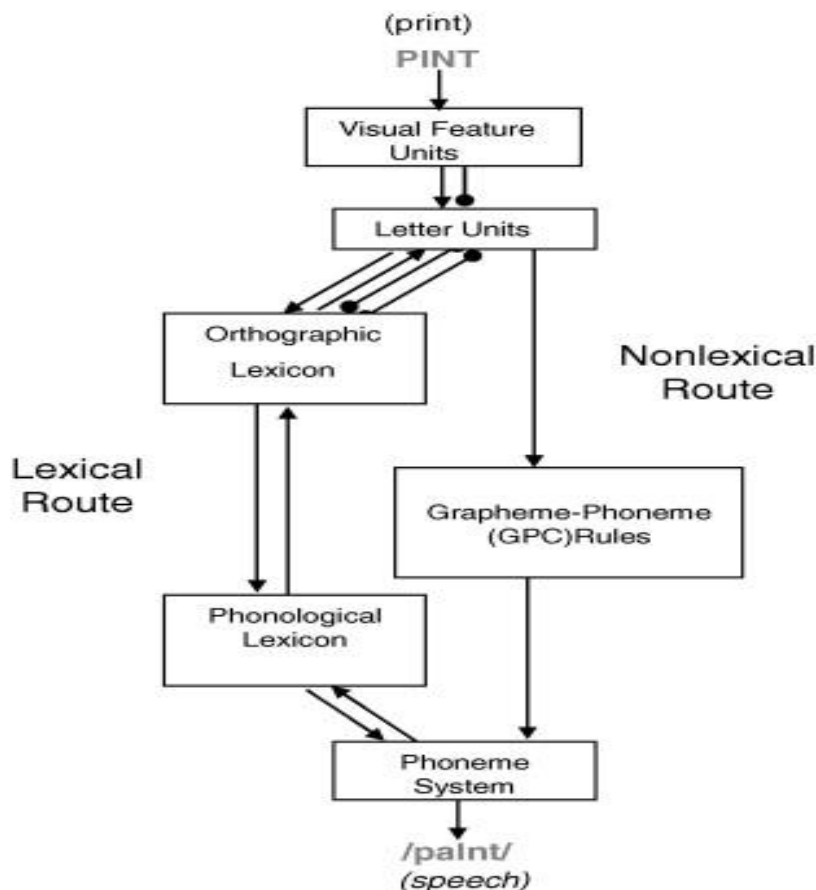
και των ΕΜΔ) των ατόμων προσχολικής και σχολικής ηλικίας (όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης), καθώς και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και βοηθημάτων.

2.6 Ένα θεωρητικό γνωστικό μοντέλο ανάγνωσης και γραφής

Τα τελευταία χρόνια η γνωστική προσέγγιση έχει ασχοληθεί συστηματικά με το να αναπτύξει ένα γνωστικό μοντέλο ανάλυσης της διαδικασίας της ανάγνωσης και της γραφής, γεγονός που θα βοηθήσει την ακριβή διάγνωση και στη συνέχεια τη θεραπεία. Στις αρχές της δεκαετίας του '90 άρχισαν να αναπτύσσονται εξειδικευμένα μοντέλα που διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τα συνδεδεστικά και τα μοντέλα διπλής οδού (Sprenger-Charolles & Cole, 2003). Τα δεύτερα, που φαίνεται ότι εξηγούν καλύτερα πώς ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει (Coltheart 2006), προτείνουν την ύπαρξη ενός λεκτικού συστήματος όπου είναι αποθηκευμένες οι αναπαραστάσεις των λέξεων. Ονομάζονται *μοντέλα διπλής οδού* γιατί αναφέρονται στην ύπαρξη δύο διαδικασιών/οδών απαραίτητων στην ανάγνωση και τη γραφή, μιας οδού λεκτικής και μιας οδού μη λεκτικής, αναλυτικής, οι οποίες εξηγούν και τα δύο είδη δυσλεξίας (την οπτική/λεκτική και την ακουστική/μη λεκτική), στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω στο κεφάλαιο για τη δυσλεξία.

Όπως δείχνει και το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, η λεκτική οδός επιτρέπει την αναγνώριση μόνο των γνωστών, οικείων λέξεων και κυρίως των ανώμαλων λέξεων που δεν μπορούν να παραχθούν με βάση τους κανόνες της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Η οπτική επεξεργασία ακολουθείται από την ενεργοποίηση της αναπαράστασης της ορθογραφικής φόρμας της λέξης που βρίσκεται στο ορθογραφικό λεξικό. Στη συνέχεια αυτή προκαλεί την ενεργοποίηση της σημασίας της (σημασιολογικό λεξικό) και τελικά ενεργοποιείται η αναπαράσταση της ηχητικής φόρμας της λέξης στο φωνολογικό λεξικό πριν την προφορική παραγωγή της. Με τον ίδιο τρόπο, αντίστροφα στη γραφή η ακουστική ανάλυση θα ενεργοποιήσει τη φωνολογική αναπαράσταση και με βάση τη σημασιολογική, θα ενεργοποιηθεί τελικά η ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης (Castles 2006, Castles & Coltheart 1993).

Από την άλλη, η αναλυτική οδός επιτρέπει την αναγνώριση λέξεων άγνωστων, καινούριων ή ψευδο-λέξεων. Ύστερα από την οπτική επεξεργασία, οι λέξεις περνούν από ένα σύστημα μη λεκτικό κανόνων γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης που είναι αποθηκευμένοι στη μνήμη. Αυτό το σύστημα περιλαμβάνει τρία επίπεδα: γραφημική ανάλυση της λέξης, αντιστοίχιση κάθε γραφήματος με το αντίστοιχο φώνημα, και τελικά σύνθεση φωνημική πριν την προφορική παραγωγή της λέξης (βλ. γράφημα 1). Στη γραφή, η ακουστική ανάλυση ενεργοποιεί τη φωνημική ανάλυση, γίνεται η αντιστοίχιση με τα γραφήματα και τελικά φτάνουμε στη γραφημική σύνθεση της λέξης (Castles 2006, Castles & Coltheart 1993).



Γράφημα 1. Το γνωστικό μοντέλο διπλής οδού ανάγνωσης σύμφωνα με τον Coltheart (1993)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

2.7. Μια διαγλωσσική προοπτική για την ανάγνωση και τη δυσλεξία

2.7.1 Το ορθογραφικό βάθος

Οι γλώσσες διακρίνονται σε δύο συστήματα γραφής, τα αλφαβητικά και τα λογογραφικά ή μορφοσυλλαβικά, όπως η ιαπωνική και η κινεζική γλώσσα. Τα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα μπορούν να ταξινομηθούν με βάση την αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και ήχων, δηλαδή το ορθογραφικό βάθος μιας γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι αλφαβητικές γλώσσες διακρίνονται σε βαθιάς και ρηχής ορθογραφίας ή αλλιώς διαφανείς και μη διαφανείς.

Οι βαθιές ορθογραφίες, όπως η αγγλική, η δανέζικη και η γαλλική, αφορούν γλώσσες όπου η αντιστοιχία γραφήματος με φώνημα είναι απρόβλεπτη και ανώμαλη, δηλαδή δεν υπάρχουν ξεκάθαροι και σαφείς κανόνες που να μπορούν να εφαρμοστούν για κάθε σχέση γραφήματος (ένα γράμμα ή σύμπλεγμα γραμμάτων) με κάποιο φώνημα (π.χ. στα αγγλικά το γράμμα «a» προφέρεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους). Αντιθέτως, οι ρηχές ορθογραφίες, όπως η σερβο-κροατική γλώσσα, η ιταλική και η ισπανική χαρακτηρίζονται ως διαφανείς, δηλαδή ένα συγκεκριμένο γράμμα αντιστοιχεί σε έναν ήχο κάθε φορά (π.χ. το γράμμα «a» αντιστοιχεί πάντα στον ήχο /a/) (Goswami, Gombert & De Barrera 1998).

Σε γενικές γραμμές παρόμοια σχέση ισχύει και κατά τη μετατροπή του φωνήματος σε γράφημα (ήχος-γράμμα). Υπάρχουν, όμως και γλώσσες όπως η ελληνική και η γερμανική που, ενώ υπάρχει μεγάλη αντιστοιχία στην ανάγνωση (μετατροπή γράμματος σε ήχο), δεν ισχύει το ίδιο και στη γραφή (μετατροπή ήχου σε γράμμα). Δηλαδή, όλα τα γράμματα προφέρονται με έναν τρόπο κάθε φορά, αλλά ο ίδιος ήχος έχει διαφορετικούς τρόπους γραφής (π.χ. στα ελληνικά ο ήχος /i/ γράφεται με 5 τρόπους, ι, η, υ, ει, οι) (Nijakowska 2010: 34). Πολλές έρευνες οδηγούν στην υπόθεση του ορθογραφικού βάθους, η οποία δηλώνει ότι οι αναγνώστες προσαρμόζουν τις στρατηγικές επεξεργασίας που χρησιμοποιούν, στις απαιτήσεις της ορθογραφίας που διαβάζουν, είτε πρόκειται για βαθιά, είτε για ρηχή (Seymour κ.ά. 2003).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

2.7.2 Η ψυχολογολογική θεωρία μονάδας μεγέθους

Η Goswami (2000) προσπάθησε να ενσωματώσει τα αποτελέσματα των τελευταίων ερευνών που αφορούν τη φωνολογική, την αναγνωστική ανάπτυξη και τη δυσλεξία, σε ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο που μπορεί να εξηγήσει τις αναγνωστικές δυσκολίες σε όλες τις γλώσσες. Βασίζεται στην υπόθεση των φωνολογικών αναπαραστάσεων, σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες των δυσλεκτικών στη φωνολογική επεξεργασία οφείλονται στις συγκεχυμένες και ασαφείς αναπαραστάσεις των προφορικών λέξεων. Κατά συνέπεια, η απόκτηση της γραφής διαφέρει ανά γλώσσα και επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τη φωνολογική αναπαράσταση, ανάλογα με το επίπεδο διαφάνειας της κάθε γλώσσας (πόσο βαθιά ή ρηχή είναι), γεγονός που παρατηρείται στις αλφαβητικές και όχι στις μορφοσυλλαβικές γλώσσες (McBride-Chang κ.ά. 2004).

Το αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών ήταν η ανάπτυξη μιας ψυχολογολογικής ενοποιητικής θεωρίας «Θεωρία του αριθμού/μεγέθους των κόκκων» (The grain size theory) από τους Ziegler & Goswami (2005). Η θεωρία αυτή προσπαθεί να περιγράψει με έναν κοινό τρόπο την απόκτηση της ανάγνωσης, την ανάπτυξη της έμπειρης ανάγνωσης και της δυσλεξίας στις διάφορες γλώσσες και να εξηγήσει τις διαγλωσσικές διαφορές στην αναγνωστική ακρίβεια και ταχύτητα. Σύμφωνα με αυτήν, για να καταλάβουμε την αναγνωστική ανάπτυξη είναι σημαντικό να καταλάβουμε πρώτα τη φωνολογική ανάπτυξη (φωνολογική ενημερότητα), η οποία έχει παρατηρηθεί ότι αναπτύσσεται κυρίως καθώς αποκτιέται η ανάγνωση και όχι πριν, όταν δηλαδή το άτομο έρχεται σε επαφή όχι μόνο με τον προφορικό λόγο αλλά και με τον γραπτό. Συνεπώς, επειδή οι γλώσσες, όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, ποικίλουν σε φωνολογική δομή και στη διαφάνεια με την οποία η φωνολογία παρίσταται στην ορθογραφία, θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ των γλωσσών στη μονάδα μεγέθους (grain size) των λεκτικών αναπαραστάσεων και, κατά συνέπεια, στις αναγνωστικές στρατηγικές (Goswami, Ziegler & Richardson 2005).

Πιο συγκεκριμένα, στις αλφαβητικές γλώσσες τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν πιο ορθογραφικά διαφανείς γλώσσες, όπως τα ελληνικά, τα γερμανικά ή τα τουρκικά, βασίζονται κυρίως στις στρατηγικές κωδικοποίησης γραφήματος-



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμῶν

φωνήματος, επειδή η αντιστοιχία γράμματος-ήχου είναι αρκετά σταθερή. Από την άλλη, παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν λιγότερο ορθογραφικά διαφανείς γλώσσες, όπως τα αγγλικά ή τα εβραϊκά, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ίδιο εύκολα τις μικρότερες μονάδες μεγέθους, επειδή η αναντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος είναι μεγάλη. Χρειάζεται, λοιπόν, να αναπτύξουν άλλες στρατηγικές κωδικοποίησης, συμπληρωματικές των στρατηγικών μετατροπής γραφήματος σε φώνημα, για την αναγνώριση μεγαλύτερων γραφημικών μονάδων (ομάδων γραμμάτων μαζί και όχι ένα γράμμα ξεχωριστά), όπως η συλλαβή, το θέμα, η κατάληξη μιας λέξης ή ακόμη και για την αναγνώριση ολόκληρων λέξεων. Αυτές οι γλώσσες βαθιάς ορθογραφίας πιέζουν τους αναγνώστες να αναπτύξουν παράλληλα στρατηγικές κωδικοποίησης και μικρών και μεγάλων μονάδων (Ziegler & Goswami 2005).

Όσον αφορά τη δυσλεξία, όπως θα περίμενε κανείς με βάση τη θεωρία, η ένταση των δυσκολιών ενός δυσλεκτικού ατόμου εξαρτάται από τη φύση της γλώσσας και από τις δεξιότητες που απαιτούνται για την απόκτηση της ανάγνωσης σε αυτή. Έτσι, όσο πιο διαφανής είναι μια γλώσσα, τόσο λιγότερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί στην εκμάθηση της ανάγνωσης της σε αντίθεση με μια μη διαφανή (Miles 2000). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες σε διάφορες χώρες, όπως η έρευνα του Spencer (2000) για την αγγλική γλώσσα, σύμφωνα με την οποία τα αγγλικά είναι μια γλώσσα ιδιαίτερα αδιαφανής και δύσκολη στην εκμάθηση της γραφής της, κυρίως από άτομα με ΕΜΔ. Από την άλλη, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα, όπως η έρευνα των Caravolas & Volin (2001) για την περίπτωση των Τσέχων δυσλεκτικών, που δείχνει ότι 11χρονα παιδιά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων, σε μια γλώσσα όπως τα τσέχικα που θεωρείται αρκετά διαφανής. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας επηρεάζουν λιγότερο ή περισσότερο την επίδοση και τον βαθμό δυσκολιών των μαθητών με ΕΜΔ, σε καμία περίπτωση, όμως, δεν ευθύνονται εξ' ολοκλήρου για αυτά, για τα οποία μεγαλύτερο ρόλο παίζουν οι ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμών



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

3 Θεωρητικό πλαίσιο

3.1 Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

3.1.1 Η θεωρία της διαγλωσσικής μεταφοράς (The cross-language transfer theory)

Υπάρχει μια έκφραση που λέει ότι «τα παιδιά αποκτούν την ανάγνωση μόνο μία φορά», δηλαδή ότι οι αποκτηθείσες αναγνωστικές ικανότητες της πρώτης γλώσσας μπορούν να εφαρμοστούν και για την ανάπτυξη της ανάγνωσης της δεύτερης. Πράγματι, όλο και περισσότερες έρευνες τα τελευταία χρόνια καταδεικνύουν αυτή τη διαγλωσσική μεταφορά. Η έρευνα σε δίγλωσσο πληθυσμό των Durgunoglu & Oney (2000) επιβεβαιώνει πως οι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας μπορούν να μεταφερθούν και να διευκολύνουν την ανάπτυξη της δεύτερης. Πρόκειται για καθολικές, μεταγνωστικές ικανότητες που παρατηρούνται ανεξάρτητα από τη γλώσσα αυτή καθαυτή.

Αυτό ταιριάζει και με άλλες έρευνες πάνω στη διγλωσσία, οι οποίες δείχνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν μεταγλωσσική συνείδηση πολύ πιο νωρίς από τα μονόγλωσσα (όπως είναι η ικανότητα διαγλωσσικού χειρισμού των προφορικών ήχων ανεξάρτητα από τη σημασία τους) (McBride & Kail 2002). Έχει μάλιστα καταδειχθεί πως η φωνολογική ενημερότητα μεταφέρεται ανάμεσα στις γλώσσες. Οι Cisero & Royer (1995) με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν μεταφέρονται οποιεσδήποτε δεξιότητες αλλά μόνο εκείνες που έχουν αναπτυχθεί σωστά και κατακτηθεί επαρκώς.

Παράλληλα, επιπλέον έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η μεταφορά παρατηρείται και μεταξύ γλωσσών με διαφορετικά συστήματα γραφής η καθεμιά, αλφαβητικά ή λογογραφικά. Πολύ χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Holm & Dodd (1996), η οποία σύγκρινε διάφορες ομάδες φοιτητών από διαφορετικά συστήματα γραφής, αλφαβητικά ή λογογραφικά, που ως δεύτερη γλώσσα μαθαίνουν μια αλφαβητική γλώσσα, την αγγλική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι Κινέζοι φοιτητές, που η



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμᾶν

μητρική τους γλώσσα είναι λογογραφική, είχαν περιορισμένη φωνολογική συνείδηση σε σύγκριση με αυτούς τους φοιτητές που η μητρική τους γλώσσα ήταν αλφαβητική. Άρα, όταν η φωνολογική ενημερότητα, η οποία απαιτείται στις αλφαβητικές γλώσσες, δεν έχει αναπτυχθεί στην πρώτη γλώσσα, οι μαθητές μιας ξένης αλφαβητικής γλώσσας, όπως τα αγγλικά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση κυρίως νέων και άγνωστων λέξεων.

Ακόμη, η έρευνα των Ho & Fong (2005) με παιδιά από την Κίνα, δυσλεκτικά και μη δυσλεκτικά, που μαθαίνουν αγγλικά, έδειξε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά είναι γενικά αδύναμα στη φωνολογική επεξεργασία και την ανάγνωση στην κινεζική και στην αγγλική γλώσσα και έχουν σημαντικά χειρότερες επιδόσεις από τα μη δυσλεκτικά παιδιά σχεδόν σε όλες τις δοκιμασίες που μετρούν τις δυνατότητές τους στην αγγλική γλώσσα. Παρόλα αυτά, οι φωνολογικές τους δεξιότητες φάνηκε ότι συνδέονται με την ανάγνωση και την κατανόηση της αγγλικής και όχι της κινεζικής γλώσσας, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει για ποιο λόγο όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα κινεζικά δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στα αγγλικά. Με άλλα λόγια, κάποια είδη φωνολογικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι καθολικά για την εκμάθηση της ανάγνωσης όλων των ορθογραφιών και άτομα με βλάβες σε αυτές θα έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση οποιουδήποτε γραπτού λόγου.

3.1.2 Η υπόθεση του ελλείμματος της γλωσσολογικής κωδικοποίησης

Όσον αφορά την εκμάθηση ξένης γλώσσας (ΕΞΓ), οι Sparks, Ganschow & Pohlman το 1989 πρότειναν την υπόθεση του ελλείμματος γλωσσολογικής κωδικοποίησης και έκτοτε πολλές καινούριες έρευνες την έχουν επιβεβαιώσει. Αυτή η θεωρία εξηγεί τις δυσκολίες στην ξένη γλώσσα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα (Sparks & Ganschow 2000). Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η δυσκολία των μαθητών στην ΕΞΓ οφείλεται στις ικανότητες επεξεργασίας της μητρικής γλώσσας που είναι κατεστραμμένες και σύμφωνα με τους Downey, Snyder & Hill (2000), κυρίως στο φωνολογικό έλλειμμα, ακόμη κι αν έχουν αναπτύξει αντισταθμιστικές στρατηγικές για τη μητρική τους γλώσσα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμᾶν

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τρεις τύποι ελλειμμάτων γλωσσολογικής κωδικοποίησης: το φωνολογικό-ορθογραφικό, που περιλαμβάνει αναγνώριση και διαχωρισμό των ήχων της γλώσσας και επεξεργασία των σχέσεων μεταξύ ήχου και γράμματος ή συμβόλου (π.χ. η λέξη «γάτα» αποτελείται από τους ήχους /γ/, /α/, /τ/, /α/), το συντακτικό, που περιλαμβάνει την κατανόηση και την εφαρμογή γραμματικών και δομικών εννοιών ενός γλωσσικού συστήματος (π.χ. η πρόταση «Η Μαρία παίζει τάβλι» αποτελείται από Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο) και το σημασιολογικό, που συνδέεται με την κατανόηση νοημάτων (π.χ. της διαφοράς μεταξύ μεταφορικής και κυριολεκτικής σημασίας μιας λέξης). Έτσι, η χαμηλή επίδοση στη μητρική γλώσσα φαίνεται ότι εμποδίζει την πρόοδο στη ξένη γλώσσα, ενώ η υψηλή επίδοση στη μητρική γλώσσα τη διευκολύνει (Nijakowska 2010: 79).

Βασικό αποτέλεσμα των ερευνών υπήρξε η αλλαγή του ονόματος από «υπόθεση ελλείμματος γλωσσολογικής κωδικοποίησης» σε «υπόθεση διαφορών γλωσσολογικής κωδικοποίησης», για να τονίσει τις ατομικές διαφορές στη γλώσσα και το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα ξεχωριστό φαινόμενο, όπως η δυσκολία εκμάθησης ξένης γλώσσας, αλλά πρόκειται για ένα συνεχές εκμάθησης γλώσσας γενικά, με τις δυσκολίες ΕΞΓ να ποικίλλουν από ήπιες σε σοβαρές (Nijakowska 2010: 80). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Helland & Kaasa (2005) σε παιδιά από τη Νορβηγία, δυσλεκτικά και μη δυσλεκτικά, που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντικές διαφορές δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών μαθητών. Μεταξύ των δυσλεκτικών, όμως, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μόνο με όσους παρουσιάζουν φτωχές δεξιότητες κατανόησης, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με όσους έχουν καλές δεξιότητες κατανόησης. Επίσης, από τις γλωσσικές δεξιότητες μόνο οι ορθογραφικές είναι κατεστραμμένες σε όλους τους δυσλεκτικούς, ενώ οι άλλες ποικίλλουν μεταξύ των δυσλεκτικών. Ειδικότερα, ότι οι φτωχές μορφολογικές ικανότητες στην ξένη γλώσσα μπορούμε να υποθέσουμε πως εξηγούνται από την παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα όταν και εκεί έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει φτωχή μορφολογική ικανότητα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

3.2 Θεραπεία και Διδασκαλία

3.2.1 Ερευνητικά αποτελέσματα

Όσον αφορά την υποστήριξη και αποκατάσταση ατόμων με ΕΜΔ, έχουμε στη διάθεσή μας μια πληθώρα εμπειρικών δεδομένων από τη θεραπεία-διδασκαλία της πρώτης αλλά και της δεύτερης γλώσσας. Ένα σύνολο επαγγελματιών που αποτελείται από ερευνητές, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς συνεργάζονται υπηρετώντας έναν κοινό σκοπό προς την κατεύθυνση της αναζήτησης των καλύτερων πρακτικών, για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για επιτυχημένη απόκτηση ανάγνωσης, γραφής κ.ά. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η έγκαιρη διάγνωση και η αναλυτική περιγραφή της φύσης της μαθησιακής δυσκολίας είναι απαραίτητη για την επιλογή της κατάλληλης θεραπευτικής τεχνικής και για την επιτυχημένη έκβαση της θεραπείας.

Επανελημμένα έρευνες έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα μιας συστηματικής, εντατικής και ειδικής εκπαίδευσης για τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας, μιας και αυτή αποτελεί την βασικότερη υπόθεση εμφάνισης δυσλεξίας και ΜΔ (Nijakowska 2010: 130). Όμως υπάρχουν και περιπτώσεις ατόμων, για παράδειγμα με μια δυσλεξία λεκτικού τύπου, που δεν υποφέρουν ή υποφέρουν λιγότερο από ένα φωνολογικό έλλειμμα, αλλά περισσότερο από άλλα ελλείμματα, πιθανόν μνημονικά. Σύμφωνα με αυτές, τα συγκεκριμένα άτομα κατάφεραν να αποκτήσουν ευχέρεια στην ανάγνωση και καλή κατανόηση, με το φωνολογικό τους έλλειμμα να παραμένει στα ίδια επίπεδα, παρά την τυπική φωνολογική διδασκαλία που είχαν δεχθεί (Dagyn 2000). Ακόμη, σε πιο πρόσφατες μελέτες φαίνεται καθαρά ότι δεξιότητες φωνολογικές και γλωσσικές (κυρίως λεξιλογικές και γραμματικές γνώσεις) αλληλεπιδρούν για την επιτυχή πορεία της ανάγνωσης. Έτσι, σε παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα, προτείνουμε πλέον πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην εξάσκηση των φωνολογικών σε συνδυασμό με τα σημασιολογικά και συντακτικά σημεία ενός κειμένου (Snowling & Hulme 2006).

Στο πεδίο της διγλωσσίας-πολυγλωσσίας και ΜΔ, ο Cline (2000) προτείνει πέντε βασικούς τομείς μελέτης και πρακτικής. Αυτοί είναι: η ακριβής και έγκαιρη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών, η υιοθέτηση ενός σαφούς και αλληλεπιδραστικού μοντέλου ανάπτυξης της δυσλεξίας, η προσοχή και άλλων σημαντικών διαστάσεων, όπως το επίπεδο γνώσης στη συγκεκριμένη γλώσσα, η συναισθηματική σχέση μαζί της και οι ευρύτερες οικογενειακές ή κοινωνικές επαφές με αυτήν (π.χ. παραδόσεις), η κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη ισορροπία μεταξύ των αναγκών για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και των ειδικών αναγκών που συνδέονται με τις ΜΔ και η εύρεση αποτελεσματικών τρόπων υποστήριξης των ίδιων των παιδιών αλλά και των οικογενειών τους με σκοπό να παίξουν έναν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή πρόοδό του.

Όσον αφορά την ΕΞΓ σε άτομα με ΕΜΔ, το πρώτο ενδιαφέρον παρατηρείται στις αρχές της δεκαετίας του '80. Έκτοτε, πολλοί ερευνητές άρχισαν να ασχολούνται με το θέμα. Τα αποτελέσματα της πολύτιμης έρευνας στον τομέα αυτό από τους Ganschow & Sparks (2000) στις Η.Π.Α., στα οποία θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά παρακάτω, μπορούν να συνοψιστούν στις εξής παραδοχές:

- Οι μαθητές με ΜΔ στην ΞΓ αντιμετωπίζουν πρωτίστως προβλήματα στη γλώσσα, που μπορεί να συνοδεύονται από δευτερογενή προβλήματα (π.χ. άγχους, αυτοεκτίμησης), τα οποία μάλλον είναι το αποτέλεσμα και όχι η αιτία των δυσκολιών τους στη μάθηση.
- Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των κανόνων της γλώσσας.
- Οι βασικές τους δυσκολίες εντοπίζονται στο φωνολογικό-ορθογραφικό επίπεδο.
- Υστερούν σε μεταγλωσσικές δεξιότητες, π.χ. στην ικανότητα να αναστοχάζονται πάνω στη γλώσσα και να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτοδιόρθωσης, χωρίς σαφή καθοδήγηση.
- Φαίνεται ότι επωφελούνται από άμεση, συστηματική, πολυαισθητηριακή διδασκαλία των γλωσσικών κανόνων, φωνολογικών, ορθογραφικών, γραμματικών, συντακτικών, σημασιολογικών και μορφολογικών (δηλαδή θέματα, καταλήξεις, ρίζες λέξεων).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

- Σε όλες τις έρευνες μέχρι σήμερα δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών ή φοιτητών που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες ή εκτενείς ΜΔ, όσον αφορά τον δείκτη νοημοσύνης τους, τις δεξιότητες μητρικής και ξένης γλώσσας, τους βαθμούς στη ΞΓ και τον συνολικό βαθμό Μ.Ο.

3.2.2 Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Συγκεκριμένα, για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε άτομα με ΕΜΔ, η βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα ελλιπής. Στην ουσία δεν υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα στα οποία να μπορούμε να ανατρέξουμε. Ο κύριος όγκος ερευνών προέρχεται από έρευνες με άτομα που, είτε η μητρική τους γλώσσα είναι η αγγλική και μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, όπως η ισπανική, η λατινική, η γερμανική ή η γαλλική, είτε η πρώτη τους γλώσσα είναι κάποια άλλη, όπως η ισπανική ή η εβραϊκή και μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη.

Παραπάνω αναφέραμε ότι η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως φωνολογικά διαφανής στην ανάγνωση εξαιτίας του υψηλού βαθμού συνοχής και κανονικότητας που παρουσιάζει, ενώ στη γραφή χαρακτηρίζεται ως μη διαφανής. Πράγματι, κατά την αντιστοιχία γραφήματος – φωνήματος, κάθε γράφημα αντιπροσωπεύει ένα μοναδικό φώνημα. Για παράδειγμα, τα 7 φωνήεντα (/a/, /e/, /i/, /o/, /ou/) με τους 14 πιθανούς γραπτούς συνδυασμούς τους (α, ε, αι, ι, η, υ, ει, οι, υι, ο, ω, ου, ευ, αυ), αντιστοιχούν στον ίδιο ήχο κάθε φορά, είτε τονίζονται είτε όχι. Αντίθετα, κατά την αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος, η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει ανωμαλίες. Συγκεκριμένα τα φωνήεντα, σε αντίθεση με τα σύμφωνα, έχουν περισσότερες από μία γραφημικές αναπαραστάσεις, ο κάθε ήχος, δηλαδή, αντιστοιχεί σε περισσότερα από ένα γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων. Για παράδειγμα, ο ήχος /e/ γράφεται «ε» ή «αι», ο ήχος /o/ μπορεί να εμφανιστεί ως «ο» ή «ω», ενώ ο πιο πολύπλοκος ήχος είναι το /i/ που έχει έξι διαφορετικές γραφημικές μορφές (ι, η, υ, ει, οι, υι). Όλες αυτές οι διαφορετικές αναπαραστάσεις προκαλούν σύγχυση στην επιλογή της σωστής ορθογραφίας. Αν και σε πολλές περιπτώσεις λέξεων η ορθογραφία δεν είναι τυχαία, αλλά καθορίζεται από μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες, όπως οι καταλήξεις



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

γενικά (ρημάτων, ουσιαστικών κ.τ.λ.), πολλές ελληνικές λέξεις θεωρούνται εξαιρέσεις ή ανώμαλες, δεν υπάγονται, δηλαδή, σε κανένα κανόνα και πρέπει αναγκαστικά να απομνημονευθούν (Πόρποδας 2002: 112-116).

Σύμφωνα με την υπόθεση του ορθογραφικού βάθους, στις ρηχές ορθογραφίες ο μαθητής είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει για την αναγνώριση των λέξεων μία φωνολογική στρατηγική επεξεργασίας (π.χ. άμεση αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος), ενώ στις βαθιές ορθογραφίες δεν αρκεί αυτού του είδους η στρατηγική από μόνη της, αλλά χρειάζεται να αναπτύξει και μια μορφολογική στρατηγική (π.χ. ταύτιση ολόκληρης λέξης με την αντίστοιχη μορφή στο οπτικό-ορθογραφικό λεξικό). Με βάση το γνωστικό μοντέλο διπλής οδού (βλ. γράφημα 1), μια γλώσσα διαφανούς ορθογραφίας χρησιμοποιεί τη μη λεκτική οδό για την ανάγνωση και τη γραφή, ενώ μια μη διαφανής γλώσσα χρησιμοποιεί και τις δύο οδούς, και τη μη λεκτική και τη λεκτική, κατά την ανάγνωση και γραφή (Seymour κ.α. 2003). Η έρευνα των Seymour και συνεργατών (2003) έδειξε ότι μια γλώσσα βαθιάς ορθογραφίας, που χρησιμοποιεί και τις δύο οδούς επεξεργασίας και έχει πολύπλοκη συλλαβική δομή, τύπου CCV (σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν), χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την απόκτηση αναγνωστικής ευχέρειας και ακρίβειας από μια ρηχή γλώσσα που χρησιμοποιεί μόνο μία οδό και έχει πιο απλή συλλαβική δομή, τύπου CV (σύμφωνο-φωνήεν).

Μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι ένα άτομο με ΕΜΔ που μαθαίνει την ελληνική ως ΞΓ, θα καταφέρει πιο γρήγορα να ξεπεράσει τις όποιες αναγνωστικές δυσκολίες και θα μπορέσει να διαβάζει τελικά σωστά, με έναν ρυθμό σταθερό μεν, αλλά αργό, αν εξασκηθεί στη φωνολογική ενημερότητα (μη λεκτική οδός). Αντιθέτως, πολύ πιο δύσκολα θα μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες στο επίπεδο της ορθογραφίας, ώστε να καταφέρει να γράφει ορθογραφημένα λέξεις ανώμαλες και με πολύπλοκη ορθογραφία (κυρίως ιστορική), αφού η προσοχή του θα πρέπει να μοιραστεί όχι σε έναν αλλά σε δύο τρόπους επεξεργασίας που περιλαμβάνουν και τις δύο οδούς αυτή τη φορά (μη λεκτική και λεκτική).

Με βάση το τι συμβαίνει γενικότερα στην επιστημονική κοινότητα στον τομέα της ΕΞΓ σε άτομα με ΕΜΔ, ακολουθεί μία προσπάθεια παραγωγής ιδεών και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλῶσσαν νωμᾶν

δημιουργίας προτάσεων και μεθόδων, συγκεκριμένα για την εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

3.2.3 Οι κύριες διδακτικές προσεγγίσεις

Μια από τις επικρατέστερες προσεγγίσεις θεωρείται η λεγόμενη πολυαισθητηριακή προσέγγιση διδασκαλίας. Έχει αρχικά χρησιμοποιηθεί εκτενώς στην εκμάθηση της μητρικής σε παιδιά με ΕΜΔ με ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ενώ έχει καταδειχθεί και η αποτελεσματικότητά της στην ΕΞΓ σε αυτά τα παιδιά. Επιπλέον, οι έρευνες, κυρίως σε άτομα με ΕΜΔ που η μητρική τους γλώσσα είναι η αγγλική (μη διαφανής) και μαθαίνουν ως ΞΓ την ισπανική ή τη λατινική (διαφανείς γλώσσες), διαπιστώνουν ότι η έγκαιρη και άμεση πολυαισθητηριακή εκπαίδευση της ΞΓ, βελτιώνει όχι μόνο την ΕΞΓ αλλά και τις επιδόσεις στη μητρική γλώσσα (ειδικά στη φωνολογία) (Nijakowska 2010: 131-141). Ακόμη, η Nijakowska (2010: 142-150) σε μια δική της έρευνα συμπεραίνει ότι παρόμοια βελτίωση μπορεί να παρατηρηθεί αντιστρόφως, δηλαδή σε μαθητές με ΕΜΔ που έχουν ως μητρική γλώσσα τα πολωνικά (ρηχής ορθογραφίας) και ως ΞΓ μαθαίνουν την αγγλική (βαθιάς ορθογραφίας).

Όσον αφορά την εφαρμογή της στην ΕΞΓ, η μέθοδος δίνει έμφαση στην άμεση και ξεκάθαρη διδασκαλία των τριών συστημάτων της ΞΓ, της φωνολογίας-ορθογραφίας (σχέση γράμματος-ήχου), της γραμματικής (σύνταξη) και της μορφολογίας (μονάδες νοήματος). Περιλαμβάνει την ταυτόχρονη χρήση διαφόρων αισθήσεων των μαθητών, όπως οι οπτικές, οι ακουστικές και οι απτικές-κιναισθητικές δεξιότητες, ενώ οι κινητικές αξιοποιούνται μέσα από την εκφορά ήχων και συλλαβών και από το γράψιμο στο χαρτί ή στον πίνακα. Ακόμη, τα μαθήματα διδάσκονται και στη μητρική και στην ξένη γλώσσα, για παράδειγμα ο δάσκαλος μιλάει και αγγλικά και ελληνικά.

Πιο συγκεκριμένα, στη φωνολογία-ορθογραφία ο καθηγητής ΞΓ πρώτα παρουσιάζει τα γράμματα (γραφήματα) που αντιπροσωπεύουν τους ήχους (φωνήματα) της καινούριας γλώσσας και στη συνέχεια συνδυάζει τα φωνήματα, για να σχηματίσει



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμᾶν

λέξεις. Συνεχείς επαναλήψεις και ανασκοπήσεις των ήδη προσκεκτημένων σχέσεων γραφήματος-φωνήματος ενδείκνυνται και ενθαρρύνονται, καθώς οι μαθητές προχωρούν στην εκμάθηση νέων σχέσεων. Με τον ίδιο τρόπο στη γραμματική, οι γραμματικοί κανόνες παρουσιάζονται ένας ένας κάθε φορά σε δομημένες ασκήσεις, ενώ στη μορφολογία οι μαθητές ασκούνται στο πώς να φτιάχνουν λέξεις (μέσα από ρίζες, θέματα, καταλήξεις). Είναι απαραίτητο τα μαθήματα να ακολουθούν μια αλληλουχία ξεκινώντας από απλές και σιγά σιγά, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, να οδηγούνται σε πιο πολύπλοκες σχέσεις ήχου-συμβόλου, σε γραμματικούς κανόνες και στη μορφολογική ενημερότητα (Sparks & Miller 2000).

Μια άλλη προσέγγιση, που και αυτή έχει καταδειχθεί ότι επιδρά αποτελεσματικά στον τρόπο σκέψης παιδιών με ΕΜΔ κατά την ΕΞΓ, δηλαδή στη βελτίωση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, προτάθηκε από τους Schneider & Ganschow (2000). Πρόκειται για τη δυναμική (γνωστική) αξιολόγηση, η οποία τονίζει τη σημασία συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, για να βρεθεί η κατάλληλη λύση στα μαθησιακά του προβλήματα. Ο δάσκαλος έχει μεσολαβητικό ρόλο στο να διαμορφώνει το περιβάλλον/πεδίο μάθησης και να φέρνει μία μία έννοια κάθε φορά στη συνειδητή προσοχή του μαθητή. Στην αρχή, λειτουργεί ο ίδιος ως μοντέλο μέσα από τη μίμηση προτύπου (modeling) δείχνοντας έναν τρόπο, αλλά καθώς ο μαθητευόμενος υιοθετεί σιγά σιγά τη στρατηγική από μόνος του, ο καθηγητής αποσύρεται από τον ρόλο του καθοδηγητή παίρνοντας τον ρόλο του παρατηρητή, του υποστηρικτή στη μαθησιακή εμπειρία εκπαιδευόμενου.

3.2.4 Η μεταγνώση και η διδασκαλία

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πόσο μεγάλη σημασία έχει η μεταγνώση στην ΕΞΓ. Μεταγνώση κυριολεκτικά σημαίνει ρητή σκέψη πάνω στη γνώση. Αφορά γενικά τη γνώση πάνω σε οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης και τη χρήση αυτής σε μια καινούρια μάθηση. Ο Reid (2001) προτείνει κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης που διευκολύνουν την ανάπτυξη της μεταγνωστικής συνείδησης



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

ειδικά σε περιπτώσεις που ο μαθητής αντιμετωπίζει μια καινούρια δραστηριότητα.

Μερικές από αυτές είναι οι εξής:

- Έχω ξανακάνει κάτι παρόμοιο;
- Πώς το αντιμετώπισα τότε;
- Τι βρήκα εύκολο και γιατί;
- Τι μου φάνηκε δύσκολο και γιατί;
- Τι έμαθα από αυτό;
- Τι πρέπει να κάνω για να ολοκληρώσω τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;
- Πώς την αντιμετωπίζω;
- Μπορώ να χρησιμοποιήσω τον ίδιο τρόπο με τότε;

Οι Schneider και Crombie (2003: 32-33) επισημαίνουν 4 βασικές δεξιότητες που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για κάθε μεταγνωστική διαδικασία.

1. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να γνωρίζει το συγκεκριμένο πρόβλημα που χρειάζεται να λυθεί (π.χ. ένα πιθανό ορθογραφικό λάθος).
2. Πρέπει να είναι ενήμερος για την ποικιλία των στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση του προβλήματος. Για παράδειγμα, έχει τη δυνατότητα να αγνοήσει την αίσθηση ότι η λέξη είναι γραμμένη με λάθος τρόπο, να σπάσει τη λέξη (δηλαδή, να τη χωρίσει σε θέμα και κατάληξη ή να βρει τη ρίζα της και είτε με τη βοήθεια μιας εικόνας που να ταιριάζει με τη σημασία της λέξης για το θέμα, είτε με την εφαρμογή του κατάλληλου γραμματικού κανόνα για την κατάληξη, είτε και των δύο μαζί, να βρει πώς γράφεται), να ρωτήσει τον δάσκαλο, τον συμμαθητή του ή τον γονέα πώς γράφεται, να συμβουλευτεί το λεξικό, να χρησιμοποιήσει τον ορθογραφικό έλεγχο του υπολογιστή ή να συνεχίσει να γράφει, να σημειώσει τη λέξη και να επιστρέψει σε αυτήν μετά, για να εφαρμόσει έναν από τους παραπάνω τρόπους.
3. Είναι σημαντικό να μπορεί να διαλέγει την πιο κατάλληλη από όλες τις πιθανές στρατηγικές, να λύνει το πρόβλημα γρήγορα και αποτελεσματικά, γεγονός που εξαρτάται άμεσα από την εκάστοτε περίπτωση. Για παράδειγμα, οι επιλογές τρόπων για την εύρεση και τη διόρθωση του ορθογραφικού λάθους είναι λιγότερες



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

κατά τη διάρκεια ενός τεστ ορθογραφίας στο σχολείο, ενώ στο σπίτι είναι διαθέσιμες οι σημειώσεις του μαθήματος, το λεξικό, ο υπολογιστής ή ένας τρίτος (γονέας, αδελφός κ.α.).

4. Μετά τη χρήση της επιλεγμένης στρατηγικής πρέπει να διεξάγει έναν έλεγχο. Αν η στρατηγική ήταν σωστή, τότε το πρόβλημα έχει λυθεί. Αν όχι, τότε άλλη στρατηγική χρειάζεται να επιλεγθεί, να εφαρμοστεί και να ελεγχθεί για την αποτελεσματικότητά της και τα διαδικαστικά βήματα 2 ως 4 πρέπει να επαναληφθούν μέχρι να βρεθεί μια ικανοποιητική λύση (π.χ. «Είμαι σίγουρος ότι η λέξη τώρα είναι σωστά γραμμένη;», «Χρειάζομαι περισσότερη απόδειξη από το λεξικό, τον ορθογραφικό έλεγχο, τις δικές μου ορθογραφικές ικανότητες ή τον δάσκαλο;»).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο της Kite που είναι σχεδιασμένο να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στοχαστές και μαθητές. Περιλαμβάνει μια αλληλουχία 6 βημάτων σκέψης, που με τη σειρά αφορούν τη σκέψη του «μπορώ», τη δημιουργία ξεκάθਾਰου στόχου, τον σχεδιασμό λαμβάνοντας υπόψη τα επιχειρήματα υπέρ και κατά, τη σκέψη πάνω στις συνέπειες της πράξης, τον έλεγχο της διαδικασίας και τον αναστοχασμό της (η σκέψη πάνω σε αυτό που γίνεται ή έχει ήδη γίνει) στο τέλος (π.χ. μέσω ερωτήσεων του τύπου «Τι μπορεί να πήγε στραβά;», «Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί την επόμενη φορά;» κ.ά). Με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο δίνονται δραστηριότητες για κάθε ένα βήμα, οι οποίες πραγματοποιούνται από το παιδί με την παρότρυνση και καθοδήγηση του δασκάλου/παιδαγωγού ή κάποιου άλλου ειδικού.

Όταν οι δάσκαλοι καλούν τους μαθητές να συλλογιστούν πάνω σε γλωσσικά θέματα, τότε μιλάμε για μεταγλωσσική σκέψη, για παράδειγμα η γνώση του πώς χρησιμοποιείται ο γραπτός ή προφορικός λόγος και γιατί, ποια η σχέση μεταξύ τους κ.α. (Schneider & Crombie 2003). Υπάρχουν διάφοροι τύποι μεταγλωσσικής συνείδησης. Ένας πολύ σημαντικός είναι η φωνολογική ενημερότητα που, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι ελλειμματική στην πλειοψηφία των ατόμων με ΕΜΔ και η βελτίωσή της αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα αντιμετώπισης των δυσκολιών. Πρόκειται γενικά για τη γνώση των διαφόρων ακουστικών πλευρών της



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμᾶν

γλώσσας, ενώ η φωνημική ενημερότητα, ως υποκατηγορία της φωνολογικής, είναι πιο ειδική και αφορά την ικανότητα διάκρισης του κάθε φωνήματος (δηλ. της μικρότερης μονάδας λόγου) στις λέξεις. Μια σειρά δραστηριοτήτων μπορούν να οδηγήσουν στην εξάσκηση της φωνολογικής συνείδησης, όπως η ακουστική διάκριση και η δημιουργία λέξεων που ομοιοκαταληκτούν (κοίτα-πίτα, μέρη-χέρι), η ακουστική διάκριση και η δημιουργία παρηχήσεων (Ο σιγανός γέρος γελά γλυκά), η κατάτμηση του προφορικού λόγου σε ξεχωριστές λέξεις (κατανόηση της έννοιας της λέξης), η κατάτμηση προφορικών λέξεων σε συλλαβές (α-γε-λά-δα, στρα-τι-ώ-της), ο χωρισμός των προφορικών λέξεων σε θέμα και κατάληξη (δάσ-ος, βρέξ-ει), η κατάτμηση των προφορικών λέξεων σε φωνήματα (/γ/α/τ/α/, /μπ/α/λ/κ/ο/ν/ι/), ο συγκερασμός των φωνημάτων σε λέξεις (οι ήχοι /φ/, /ο/, /ρ/, /α/ σχηματίζουν τη λέξη «φόρα») κ.α. (Charman 2003).

Άλλα είδη μεταγλωσσικής ενημερότητας είναι η ορθογραφική, που συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τον τρόπο που αναπαρίσταται η προφορική γλώσσα από τα γράμματα, καθώς και το πώς γράφονται οι λέξεις ορθογραφημένα και γιατί. Επίσης, σημαντικές θεωρούνται η συντακτική ενημερότητα, που σχετίζεται με την ικανότητα αναγνώρισης και εφαρμογής των γραμματικών κανόνων της γλώσσας και η μορφολογική, που συνδέεται με την ικανότητα διάκρισης των μορφημάτων σε μια λέξη, όπως είναι τα θέματα, οι καταλήξεις και οι ρίζες των λέξεων και της σύνθεσής τους για τη δημιουργία νέων λέξεων. Σε κάθε περίπτωση η εξάσκηση με λέξεις που υπάρχουν και σημαίνουν κάτι μπορεί να πραγματοποιηθεί και με ψευδολέξεις, δηλαδή λέξεις που δεν υπάρχουν και δεν σημαίνουν κάτι, αλλά ακολουθούν τη συλλαβική δομή της γλώσσας (π.χ γκρεμάτι, σπατρίζω).

Οι Schneider & Ganschow (2000) προτείνουν πέντε στρατηγικές εφαρμογής των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο, είτε σε όλη την τάξη, είτε σε μικρότερες ομάδες, είτε ατομικά.

1. Ο εκπαιδευτής εκμαιεύει τις γνώσεις του μαθητή μέσα από ερωτήσεις ή κινήσεις που ενεργοποιούν τη σκέψη του. Αντί να παρέχει απαντήσεις, ο δάσκαλος καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο να βρει τις σωστές απαντήσεις από μόνος του,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

πάντα, όμως, ακολουθώντας τον ρυθμό του παιδιού και πηγαίνοντας μέχρι εκεί που το ίδιο μπορεί. Έτσι, ο μαθητής ανακαλύπτει γιατί έκανε αυτό που έκανε, μαθαίνει να επιβεβαιώνει μια σωστή απάντηση, έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να διορθώσει ένα λάθος μόνος του και επιχειρεί να διαιρέσει ένα απαιτητικό έργο σε μικρότερα βήματα.

2. Ο εκπαιδευτής δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον φιλικό στα λάθη, δίνοντας χρόνο στους μαθητές να τα ξανασκεφτούν με ένα ευχάριστο τρόπο (ως προσεκτικοί ντετέκτιβ της γλώσσας) και ενθαρρύνοντάς τους να τα κάνουν, γιατί αποτελούν μαθησιακές προκλήσεις. Λειτουργεί ως μοντέλο/πρότυπο δείχνοντάς τους πώς να βρίσκουν τις λύσεις σε ασκήσεις και πώς να ανακαλύπτουν και να διορθώνουν ένα λάθος θέτοντας στον εαυτό τους ερωτήσεις που εγείρουν σκέψη. Αρνητικές δηλώσεις, όπως «λάθος» ή «κακή επιλογή» αποφεύγονται, γιατί διακόπτουν και εμποδίζουν την μεταγλωσσική πρόοδο, ενώ είναι σημαντικό κάθε βήμα να αναγνωρίζεται θετικά και να επιβραβεύεται η λογική σκέψη πάνω στην οποία βασίζεται.

3. Ο εκπαιδευτής εκπαιδεύει κάθε μαθητή να συγκρίνει και να βρίσκει γλωσσικές ομοιότητες ή διαφορές, όσον αφορά την ορθογραφία, την προφορά και τη γραμματική μέσα στην ΞΓ ή μεταξύ της μητρικής και της ΞΓ, παρέχοντας προφορικές και γραπτές ευκαιρίες. Για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να διακρίνει ομοιότητες ή διαφορές στη ρίζα, στο θέμα ή στην κατάληξη ανάμεσα σε μια ομάδα λέξεων της ΞΓ (π.χ. τι κοινό έχουν οι λέξεις «ψάρια», «ψαράδικο», «ψαροταβέρνα» και «ψαρεύω» και τι όχι), ή μεταξύ δύο προτάσεων με την ίδια σημασία, η μία στη μητρική και η άλλη στην ΞΓ (π.χ. Ποια η διαφορά μεταξύ των προτάσεων «Are you ok?» και «Είσαι καλά;», υπάρχει υποκείμενο και στις δύο προτάσεις;).

4. Ο εκπαιδευτής, λειτουργώντας και πάλι ο ίδιος ως πρότυπο, δείχνει στους εκπαιδευόμενους πώς να δομούν και να οργανώνουν ό, τι μαθαίνουν, σύμφωνα με τις εκάστοτε μαθησιακές έννοιες, κρατώντας ο καθένας τους από έναν φάκελο. Ο κάθε φάκελος χωρίζεται σε κατηγορίες, όπως:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμῶν

- η προφορά/ορθογραφία, που περιλαμβάνει κανόνες προφοράς και ορθογραφίας και λίστα ανώμαλων, δύσκολων λέξεων ή εξαιρέσεων,
 - η γραμματική, που αποτελείται από μνημονικές τεχνικές και γραμματικούς κανόνες που ο μαθητής πρέπει να μάθει ή με τους οποίους δυσκολεύεται,
 - το λεξιλόγιο, που περιέχει κανόνες σχηματισμού λέξεων, συλλογές από λέξεις με την ίδια ρίζα ή θέμα ή κατάληξη και συλλογές από δύσκολες ή ιδιαίτερες λέξεις σύμφωνα με την καταγωγή τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην ΕΞΓ, επειδή βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέσα από την εύρεση λέξεων στη μητρική γλώσσα, που έχουν υιοθετηθεί από την ΞΓ ή το αντίθετο, όπως συμβαίνει συνήθως με την ελληνική γλώσσα, αφού πολλές ξένες λέξεις προέρχονται από ελληνικές.
5. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τον μαθητή να χρησιμοποιεί και να αναπτύσσει από μόνος του τις μνημονικές τεχνικές για την ΕΞΓ. Πρόκειται για στρατηγικές, λεκτικές ή μη λεκτικές, που ενεργοποιούν το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου για να βοηθήσουν τους μαθητευόμενους με ΕΜΔ, που δυσκολεύονται στην επεξεργασία της μακρόχρονης και βραχύχρονης μνήμης, να θυμούνται γλωσσικές πληροφορίες που χρειάζεται να αποθηκευτούν στο αριστερό ημισφαίριο σε σχέση με την ορθογραφία, την προφορά, το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Ο δάσκαλος και πάλι λειτουργεί αρχικά ως μοντέλο εισάγοντας τους μαθητές σε διάφορες τεχνικές, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους.

Παραδείγματα τέτοιων μνημονικών στρατηγικών, που μπορούν να φτιαχτούν από κοινού με τα άτομα με ΕΜΔ είναι η απόδοση βασικών γραμματικών ή ορθογραφικών κανόνων με συγκεκριμένο χρώμα και σχήμα, η δημιουργία καρτών καθορισμένου σχήματος (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο) που να απεικονίζει τα μέρη του λόγου (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο) και χρώματος (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο) που να αντιστοιχεί στο ρόλο της κάθε λέξης μέσα στην πρόταση (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Το βιβλίο της Voss (2005) περιλαμβάνει πλήθος



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

παραδειγμάτων και σχεδιαστικού υλικού και παρέχει χρήσιμες ιδέες και προτάσεις που μπορούν να υλοποιηθούν για την ΕΞΓ.

Επιπλέον, οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να ενισχυθούν, εάν συνδυαστούν και με άλλες αισθήσεις όπως η κιναισθητική. Έτσι, η σύνδεση δύσκολων εννοιών, όπως 'θέμα', 'κατάληξη' ή 'ρίζα' των λέξεων με μια κίνηση ή χειρονομία, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά την κατανόησή τους. Για παράδειγμα, η εκμάθηση του θέματος «συν-» μπορεί να συνδεθεί με μια χειρονομία που να συμβολίζει την πρόσθεση (Reid 2001).

Επίσης, ακουστικές μνημονικές τεχνικές βοηθούν στην απομνημόνευση ήχων, λέξεων, φράσεων (π.χ. για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου) και στην καλύτερη συγκράτηση μεταγλωσσικών μεθόδων με συγκεκριμένα διαδικαστικά βήματα. Τέτοιες είναι η σύνδεση του ήχου ενός γράμματος με έναν γνωστό ήχο (π.χ. ο ήχος του γράμματος «σ» μοιάζει με τον ήχο που κάνει το φίδι ή ο ήχος του συμπλέγματος «γκ» με τον ήχο μιας μηχανής), η σύνδεση λέξεων, γνωστών με άγνωστες ή μόνο άγνωστων μεταξύ τους που μοιάζουν ηχητικά (π.χ. φτυάρι-ψάρι) και η δημιουργία πρωτότυπων φράσεων ή ιστοριών με άγνωστες λέξεις που χρειάζεται να τις μάθουν (π.χ. Το καστανό κρεμμύδι φορούσε άσπρο σκουφί για να πάει στον οδοντίατρο.). Άλλες βοηθητικές τεχνικές είναι η απόδοση ανθρώπινων, ζωικών ή φυτικών χαρακτηριστικών σε αφηρημένες έννοιες (π.χ. Το γράμμα «η» είναι ένα κορίτσι με μακριά αλογοουρά ή το θέμα και η κατάληξη είναι δύο αδελφάκια που ζουν μαζί αλλά και χώρια), και η δημιουργία ακρωνύμιων ή ακροστιχίδων από τα αρχικά γράμματα των δύσκολων λέξεων για απομνημόνευση (π.χ. Το ακρωνύμιο «ZEBPA» αντιστοιχεί στις λέξεις «ζώνη», «έρημος», «βάρος», «ράβω» και «αγκάθι»).

Τέλος, στην ορθογραφία, για την απομνημόνευση του πώς γράφονται διάφορες λέξεις, ρίζες λέξεων ή θέματα είναι πολύ βοηθητικό αν για κάθε μία δημιουργηθεί κάθε φορά μία εικόνα με βάση τη συγκεκριμένη προς μάθηση ορθογραφία, που ταιριάζει, όμως και με τη σημασία της λέξης. Για παράδειγμα, για το θέμα «παίζ-» ο μαθητής μπορεί να φανταστεί το γράμμα «α» σαν μια μπάλα και το «ι» σαν ένα πόδι ή ένα μπαστούνι του γκολφ που τη βαραίει. Η μέθοδος αυτή λέγεται εικονογραφική,

είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και έχει αρχικά προταθεί για την εκμάθηση της ελληνικής ορθογραφίας από τη Μαυρομάτη, η οποία έχει δημιουργήσει μια τεράστια ποικιλία τέτοιων εικονογραφημένων εικόνων, ενώ, πλέον, η χρήση των εικονογραφημάτων έχει επεκταθεί και σε άλλες δύσκολες περιπτώσεις, όπως η εκμάθηση της προπαίδειας (Manrommati & Miles 2002). Ένα παράδειγμα των λέξεων «φωλιά», «κυνηγός» και «γράμμα» βρίσκεται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1. Παραδείγματα εικονογραφημάτων από την εικονογραφική μέθοδο της Μαυρομάτη (2002)

Ακόμη, οι μεταγλωσσικές στρατηγικές έχει καταδειχθεί ότι βοηθούν στη βελτίωση της ανάγνωσης και κατανόησης των δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής έκφρασης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η μαγνητοφώνηση της ανάγνωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο με στόχο να την ακούσει, να διορθώσει τα λάθη του και να αποκτήσει, έτσι ο ίδιος τον έλεγχο αυτού που κάνει, καθώς και επίγνωση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του. Παράλληλα, η δημιουργία μιας σειράς εικόνων για τον σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης ιστορίας (με αρχή, μέση και τέλος), θα τον βοηθήσουν να μπορέσει στη συνέχεια να την αποδώσει πιο εύκολα προφορικά ή γραπτά. Άλλες τεχνικές για καλύτερη απομνημόνευση και κατανόηση είναι η εύρεση λέξεων-κλειδιών μέσα από το κείμενο, η οπτική απεικόνιση (η δημιουργία νοερώς και γραπτώς εικόνων με βάση τα περιεχόμενα του κειμένου), οι περιληπτικές προτάσεις (η αναγνώριση των βασικών σημείων/ιδεών του κειμένου), η χρήση πλαγιότιτλων στις παραγράφους και σχεδιαγράμματος για όλο το κείμενο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

(δηλαδή, η κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με τις κεντρικές ιδέες του κειμένου), η δημιουργία ερωτήσεων πριν την ανάγνωση του κειμένου σχετικά με το ποιες είναι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις στο συγκεκριμένο θέμα και το τι περιμένει κάποιος να μάθει από το κείμενο, ο έλεγχος πάνω σε αυτά που έχουν ήδη γίνει και η αυτοδιόρθωση κάθε φορά που γίνεται ένα λάθος (Reid 2001).

Στην ορθογραφία, για την εύρεση της σωστής κατάληξης και στο λεξιλόγιο για την εύρεση άγνωστης λέξης, θεωρείται χρήσιμη η άμεση διδασκαλία των απαραίτητων βημάτων σκέψης, δηλαδή τι κάνω πρώτο, τι δεύτερο, τι τρίτο κ.τ.λ. Για παράδειγμα, στην ορθογραφία ένας βοηθητικός τρόπος είναι να προηγηθεί η σκέψη του τι συνοδεύει τη συγκεκριμένη λέξη (άρθρο ή προσωπική αντωνυμία) και με βάση αυτή μετά να βρεθεί πώς γράφεται, εφαρμόζοντας τον αντίστοιχο κανόνα. Ένα παράδειγμα είναι το εξής: Η λέξη «κάνει» γράφεται με «-ει» γιατί παίρνει μπροστά την προσωπική αντωνυμία «αυτός» (1^ο βήμα), άρα είναι ρήμα (2^ο βήμα) και τα ρήματα γράφονται στο τέλος με «-ει» (3^ο βήμα). Αντιστοίχως, για την εύρεση της άγνωστης λέξης πρώτα αναζητείται η σημασία της μέσα από τα συμφραζόμενα, δηλαδή από το περιεχόμενο του κειμένου (1^ο βήμα) και αν αυτό δεν είναι εφικτό, ακολουθείται η διαδικασία σπασίματος της λέξης, δηλαδή ο χωρισμός της λέξης σε θέμα και κατάληξη ή στα συνθετικά της, αν είναι σύνθετη (2^ο βήμα), με στόχο να ενεργοποιηθεί η μνήμη και να συνδεθεί η λέξη με μια άλλη ήδη γνώριμη που υπάρχει στο σημασιολογικό λεξικό (3^ο βήμα). Για παράδειγμα, η λέξη «καθαρογράφω» σπάει σε «καθαρός» και «γράφω» και σημαίνει «γράφω κάτι με καθαρό τρόπο».

3.2.5 Τα βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ένα καίριο σημείο που απασχολεί γενικά όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ατόμων με ΕΜΔ αφορά την ανάπτυξη και τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος φιλικού προς τον μαθητή, που τον ενθαρρύνει να προσπαθήσει να μάθει χωρίς να τον απογοητεύει και να τον αποτρέπει. Είναι πλέον αδιαμφισβήτητο ότι τα παιδιά με ΕΜΔ επωφελούνται από την τυπική σχολική εκπαίδευση, η οποία συχνά συνδυάζεται και με ειδικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμῶν

ικανότητες των μαθητών. Πρόκειται για συγκεκριμένες δομές, όπως για παράδειγμα στην Ελλάδα, τα τμήματα ένταξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικά σχολεία) και το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο).

Για να μπορέσει, λοιπόν, το άτομο με ΕΜΔ να αφομοιώσει τη γνώση και να την ακολουθήσει ανεμπόδιστα, σύμφωνα με το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρειάζεται να εφαρμοστούν κάποιες ιδιαίτερες συνθήκες, άμεσα εξαρτημένες από το περιεχόμενο και το επίπεδο δυσκολιών του μαθητή. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η προσαρμογή του ρυθμού μάθησης και διδασκαλίας στην ταχύτητα και το προσωπικό στυλ του ατόμου. Πολύ βοηθητικές είναι οι ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές (βλ. προηγούμενη ενότητα για λεπτομερή αναφορά) και τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά πλάνα (ΕΕΠ) και πλάνα μαθήματος (ΠΜ), δηλαδή προγράμματα δουλειάς φτιαγμένα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τις δυνατότητες και γνώσεις του συγκεκριμένου μαθητή. Στα παραρτήματα 1 και 2 υπάρχουν παραδείγματα ΕΕΠ και ΠΜ, επικεντρωμένα στην ανάγνωση, δύο περιπτώσεων ατόμων με ΕΜΔ, που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, διαφορετικών επιπέδων, ο πρώτος όντας στην αρχή της επαφής του με την ΞΓ (Α1) και η δεύτερη στη μέση, μετά από δύο χρόνια ΕΞΓ (Β1).

Σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί ως υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οφείλουν να δημιουργούν τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση, να ενθαρρύνουν την ενεργοποίηση και συμμετοχή του εκπαιδευομένου, να επιβραβεύουν την προσπάθειά του, να εντοπίζουν και να τονίζουν την πρόοδό του, όσο μικρή και αν φαίνεται, να αξιολογούν διαρκώς το μαθησιακό του επίπεδο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, να επαναλαμβάνουν συνεχώς και να ανατρέχουν στην προηγούμενη γνώση συνδέοντάς την με την καινούρια και το κυριότερο, να λαμβάνουν υπόψη τους τις περιορισμένες δυνατότητες συγκέντρωσης των ατόμων με ΕΜΔ.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Schneider & Crombie (2003: 46-56), συνιστάται ο εκπαιδευτικός ΞΓ να αναλύει το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος, επειδή τα βιβλία ΞΓ συνήθως είναι οργανωμένα με πολύπλοκο τρόπο, δηλαδή, συχνά πιο σύνθετες έννοιες παρουσιάζονται νωρίτερα από τις απλές ή δεν παρουσιάζονται με συστηματικό τρόπο, γεγονός που δυσκολεύει τους μαθητές με ΕΜΔ. Επίσης, ο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

χωρισμός του κάθε κεφαλαίου σε υποενότητες με λογική αλληλουχία μεταξύ τους και με ξεκάθαρη δομή, που παρουσιάζεται με σαφήνεια και με συγκεκριμένα βήματα από τον δάσκαλο, βοηθά στην καλύτερη αφομοίωση της νέας γνώσης, στη σύνδεσή της με την προηγούμενη γνώση και στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής συνείδησης. Για να αποφευχθεί η κούραση λόγω περιορισμένου εύρους προσοχής (μάξιμουμ 10-15 λεπτά), ενδείκνυνται οι τακτικές εναλλαγές δραστηριοτήτων μικρής διάρκειας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρά η ενασχόληση με μία δραστηριότητα για πολλή ώρα.

Ακόμη, για να επέλθει ο αυτοματισμός της μάθησης, χρειάζονται αρκετές επαναλήψεις, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή διαφόρων αισθητηριακών καναλιών και όχι μόνο ενός (βλ. πολυαισθητηριακή προσέγγιση), τη χρήση πληθώρας παραδειγμάτων και τη γενίκευση της γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια και δραστηριότητες. Είναι αποδεδειγμένο ότι η γνώση επιτυγχάνεται πιο εύκολα, γρήγορα και άμεσα και εμπεδώνεται καλύτερα, ειδικά από τα παιδιά, όταν διδάσκεται με διασκεδαστικό τρόπο μέσα από πρωτότυπα ή κλασικά παιχνίδια, προσαρμοσμένα στις εκάστοτε γλωσσικές απαιτήσεις (π.χ. φιδάκι, λότο, μέμορι, γκρινιάρης, ντόμινο, κρεμάλα, κάρτες, κυβόλεξο κ.τ.λ.). Στο παράρτημα 3 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα παιχνιδιού τύπου *Φιδάκι* για την εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων με καταλήξεις -ι, -η και -ει και για την εξάσκηση στην ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ τους.

Κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι ο καθηγητής οφείλει να προχωρά με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευομένου, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο σε πράγματα που δεν καταλαβαίνει και λιγότερο σε άλλα πιο κατανοητά. Κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης (τεστ) προτείνεται ο εξεταστής να δίνει παραπάνω χρόνο παρέχοντας ένα περιβάλλον που δεν διασπά την προσοχή, με όσο γίνεται περιορισμένα εξωτερικά ερεθίσματα και τις απαραίτητες διευκρινίσεις μέχρι να βεβαιωθεί ότι ο εξεταζόμενος με ΜΔ έχει πλήρως κατανοήσει τι πρέπει να κάνει, ενώ χρειάζεται και να προσπαθεί να ενεργοποιήσει τη μνήμη του μαθητή με τη βοήθεια μνημονικών τεχνικών, για να καταφέρει, έτσι, ο τελευταίος να μην αγχωθεί και να αξιοποιήσει στο έπακρο αυτά που γνωρίζει, εφαρμόζοντάς τα καταλλήλως (Schneider & Crombie 2003: 57-70).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

Τέλος, η πρόοδος της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια έχει επηρεάσει και τον τομέα των ΕΜΔ στο σημείο που πλέον η συμβολή της στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται ανεκτίμητη. Το βιβλίο των Bitter & Legacy (2009) αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο γενικά για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και ενδιαφέρονται για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, βοηθήματα για άτομα με ΕΜΔ είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προγράμματα ορθογραφικού ελέγχου, ηλεκτρονικά βιβλία, προτζέκτορες, ψηφιακές συσκευές εγγραφής ήχου ή εικόνας, προγράμματα παρουσιάσεων (powerpoint), βίντεο, διαδίκτυο, ιστοσελίδες, ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mails) κ.α. (Nijakowska 2010: 153). Παράλληλα, γίνεται μια σημαντική προσπάθεια να δημιουργηθούν ειδικά λογισμικά προγράμματα και συσκευές εξειδικευμένες για άτομα με ΕΜΔ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο «βοηθός διαδραστικής διδασκαλίας για τους αναγνώστες» (Readers' Interactive Teaching Assistant – RITA system), που αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Rod Nicolson και παρέχει υποστήριξη της ανάγνωσης προσαρμοσμένη στο αναγνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή. Έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο σε άτομα με ΕΜΔ που μαθαίνουν την αγγλική ως ΞΓ, κάνοντας τη μάθηση πιο προσιτή και ευχάριστη ειδικά για τα άτομα με δυσκολίες στην ΕΞΓ (Fawcett & Lynch 2000).

Παρόμοιες προσπάθειες έχουν γίνει και για την ελληνική γλώσσα, όπου χρήσιμα για την εκμάθησή της είναι λογισμικά ανάγνωσης κειμένου, που διευκολύνουν την ανάγνωση όπως η ακρόαση ενός εκφωνημένου κειμένου με τον Αφηγητή του word, διόρθωσης λαθών για τη βελτίωση της ορθογραφίας και αναγνώρισης ομιλίας για την ανάπτυξη και παραγωγή γραπτού λόγου. Απαραίτητος πάντως θεωρείται ο συνδυασμός οποιουδήποτε προγράμματος κατά τη χρήση του με την ανθρώπινη παρουσία, η οποία είναι αναντικατάστατη και συνίσταται στην παρουσία ενός εκπαιδευτικού, ειδικού παιδαγωγού, ψυχολόγου ή κάποιου άλλου ενήλικα έξω από το σχολείο (π.χ. γονέας), ο οποίος παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση, όπου χρειάζεται, δίνοντας διευκρινίσεις.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

4 Επίλογος

Το παρόν άρθρο αποτελεί μία πρωτότυπη προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας σε άτομα με ΕΜΔ. Συλλέχθηκε υλικό από μελέτες και πρακτικές διαφόρων κρατών (συμπεριλαμβανομένου και της Ελλάδας) σε διάφορες γλώσσες και σε συνδυασμό με τη διδακτική και επαγγελματική εμπειρία της συγγραφέως, οργανώθηκε ώστε να ταιριάζει με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και των ΜΔ. Αρχικά, θέτει τις βάσεις της διαταραχής και το θεωρητικό πλαίσιο ΕΞΓ στο οποίο βασίζεται και στη συνέχεια προτείνει μεθόδους και τεχνικές που θα βοηθήσουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ΞΓ.

Απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες ατόμων με ΕΜΔ όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας και δίνει έμφαση στις πιθανότητες επιτυχίας, επισημαίνοντας τρόπους ανάπτυξης αποτελεσματικών δεξιοτήτων μέσα σε ένα τυπικό ή μη περιβάλλον μάθησης, ακόμα και για όσους αντιμετωπίζουν πολύ έντονες δυσκολίες. Η ικανοποίηση που ο εκπαιδευόμενος, αλλά και ο εκπαιδευτής αποκομίζουν, μέσα ακόμα και από μικρά βήματα προόδου, είναι τεράστιας σημασίας με θετικές συνέπειες στον πνευματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, αλλά και οικονομικό τομέα. Το άτομο αρχίζει να βλέπει ότι τα καταφέρνει και να νιώθει καλύτερα με τον εαυτό του και με τους συνομηλίκους του ξεπερνώντας άγχη και φοβίες.

Ο δάσκαλος διαμορφώνει ένα έδαφος πρόσφορο μειώνοντας τη συναισθηματική φόρτιση, εμποδίζοντας τυχόν αρνητικές συνέπειες να εμφανιστούν σε περίπτωση αποτυχίας και ενθαρρύνοντας την προσπάθεια παρατηρώντας ακόμα και τα πολύ μικρά σημάδια προόδου. Επίσης, οφείλει να είναι διαρκώς ανοιχτός και διαθέσιμος να παρακολουθεί σεμινάρια και να δοκιμάζει στρατηγικές πολυαισθητηριακές και μεταγνωστικές, ακόμη και αν βρίσκονται σε αντίθεση με το εκπαιδευτικό σύστημα αξιών του, καθώς και να ενθαρρύνει το διάλογο με το μαθητή, όσον αφορά την εκπαιδευτική του πρόοδο και την αποτελεσματικότητα των τεχνικών.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

Για καλύτερα και πιο σταθερά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί ΞΓ οφείλουν να συνεργάζονται με συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων, με τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής, τον ψυχολόγο, τους γονείς, αλλά και τον ίδιο το μαθητή με ΕΜΔ ακολουθώντας όλοι μια κοινή πορεία. Χρειάζεται προσοχή στις εκπαιδευτικές προδιαγραφές που επιλέγονται να εφαρμοστούν κάθε φορά, ανάλογα με τη σοβαρότητα των δυσκολιών του συγκεκριμένου ατόμου. Η λήψη απλών, περιορισμένων μέτρων για κάποιον με ήπια προβλήματα είναι αρκετή, ενώ η λήψη πιο σύνθετων και εκτεταμένων μέτρων απαιτείται για κάποιον με πιο βαριά προβλήματα (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bitter, G.G. & J.M. Legacy (2009). *Using Technology in the Classroom* (7th ed.). Boston: Pearson International Edition.
- Caravolas, M. & J. Volin (2001). Phonological Spelling Errors among Dyslexic Children learning a Transparent Orthography: The Case of Czech. *Dyslexia*, 7: 229-245.
- Castles, A. (2006). The dual route model and the developmental dyslexias. *London Review of Education*, 4/1: 49-61.
- Castles, A. & M. Coltheart (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47: 149-180.
- Chapman, M.L. (2003). Phonemic Awareness: Clarifying What We Know. *Literacy Teaching and Learning*, 7/1&2: 91-114.
- Cisero, C.A. & J.M. Royer (1995). The Developmental and Cross-Language Transfert of Phonological Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20: 275-303.
- Cline, T. (2000). Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice. *Dyslexia*, 6: 3-12.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: an overview. *London Review of Education*, 4/1: 5-17.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

- Crombie, M.A. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *Dyslexia*, 6: 112-123.
- Daryn, E. (2000). Lessons from the follow-up of developmental dyslexics. *Medical Hypotheses*, 54/3: 434-437.
- Démonet, J., M.J. Taylor & Y. Chaix (2004). Developmental dyslexia. *Lancet*, 363: 1451-1460.
- Downey, D.M., L.E. Snyder & B. Hill (2000). College Students with Dyslexia: Persistent Deficits and Foreign Language Learning. *Dyslexia*, 6: 101-111.
- Durgunoglu, A.Y. & B. Oney (2000). Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer [on line]. Available: http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE023752/Literacy_Development.pdf [December 8, 2005].
- Fawcett, A.J. & L. Lynch (2000). Systematic Identification and Intervention from Reading Difficulty: Case Studies of Children with EAL. *Dyslexia*, 6: 57-71.
- Ganschow, L. & R.L. Sparks (2000). Reflections on Foreign Language Study for Students with Learning Problems: Research, Issues and Challenges. *Dyslexia*, 6: 87-100.
- Goswami, U., J.C. Ziegler & U. Richardson (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92/4: 345-365.
- Goswami, U. (2000). Phonological Representations, Reading Development and Dyslexia: Towards a Cross-Linguistic Theoretical Framework. *Dyslexia*, 6: 133-151.
- Goswami, U., J.E. Gombert & L.F. De Barrera (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19: 19-52.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
- Helland, T. & R. Kaasa (2005). Dyslexia in English as a Second Language. *Dyslexia*, 11: 41-60.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

- Ho, C.S. & K. Fong (2005). Do Chinese Dyslexic Children Have Difficulties Learning English as a Second Language? *Journal of Psycholinguistic Research*, 34/6: 603-618.
- Holm, A. & B. Dodd (1996). The effect of first language on the acquisition of English literacy. *Cognition*, 59, 119-147.
- Kite, A. (2000). *A Guide to Better Thinking: Positive, Critical, Creative*. Berkshire: NFER-Nelson.
- Manis, F.R., M.S. Seidenberg, L.M. Doi, C. McBride-Chang & A. Petersen (1996). On the basis of two subtypes of development dyslexia. *Cognition*, 58: 157-195.
- Mavrommati Th.D. & T.R. Miles (2002). A Pictographic Method for Teaching Spelling to Greek Dyslexic Children. *Dyslexia*, 8: 86-101.
- McBride-Chang, C., E. Bialystok, K.K.Y. Chong & Y. Li (2004). Levels of phonological awareness in three cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89: 93-111.
- McBride-Chang, C. & R.V. Kail (2002). Cross-Cultural Similarities in the Predictors of Reading Acquisition. *Child Development*, 73/5: 1392-1407.
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show Different Face in Different Languages. *Dyslexia*, 6: 193-201.
- Nicolson, R.I., A.J. Fawcett & P. Dean (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *TRENDS in Neurosciences*, 24/9: 508-511.
- Nicolson, R.I., A.J. Fawcett, E.L. Berry, I.H. Jenkins, P. Dean & D.J. Brooks (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *Lancet*, 353: 1662-1667.
- Nicolson, R.I. & A.J. Fawcett (1990). Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35: 159-182.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ramus, F., S. Rosen, S.C. Dakin, B.L. Day, J.M. Castellote, S. White & U. Frith (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126: 841-865.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμᾶν

- Reid, G. (2001). Dyslexia, metacognition and learning styles. In G. Shiel & U.N. Dhalaigh (Eds.), *Reading matters: A fresh start* (pp. 189-201). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Ruff, S., N. Marie, P. Celsis, D. Cardebat & J. Démonet (2003). Neural substrates of impaired categorical perception of phonemes in adult dyslexics: An fMRI study. *Brain and Cognition*, 53: 331-334.
- Schneider, E. & M. Crombie (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Schneider, E. & L. Ganschow (2000). Dynamic Assessment and Instructional Strategies for Learners Who Struggle to Learn a Foreign Language. *Dyslexia*, 6: 72-82.
- Seymour, P.H.K., M. Aro, J.M. Erskine & COST Action A8 Network (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94: 143-174.
- Shaywitz, S.E., J.M. Fletcher, J.M. Holahan, A.E. Shneider, K.E. Marchione, K.K. Stuebing, D.J. Francis, K.R. Pugh & B.A. Shaywitz (1999). Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. *Pediatrics*, 104/6: 1351-1359.
- Shaywitz, S.E. & B.A. Shaywitz (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57: 1301-1309.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Snowling, M.J. & C. Hulme (2006). Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*, 4/1: 63-76.
- Sparks, R.L. & K.S. Miller (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia*, 6: 124-132.
- Sprenger-Charolles, L. & P. Colé (2003). *Lecture et dyslexie: Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- Spencer, K. (2000). Is English a Dyslexic Language? *Dyslexia*, 6: 152-162.
- Tallal, P. (1980). Auditory Temporal Perception, Phonics and Reading Disabilities in Children. *Brain and Language*, 9: 182-198.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

Valdois, S., M. Bosse & M. Tainturier (2004). The Cognitive Deficits Responsible for Developmental Dyslexia: Review of Evidence for a Selective Visual Attentional Disorder. *Dyslexia*, 10: 339-363.

Valdois, S. (2002). Lecture de mots et dyslexie : approche cognitive [on line]. Available: http://eduscol.education.fr/D0126/dyslexie_valdois.htm [January 5, 2006].

Voss, K.S. (2005). *Teaching by Design*. Bethesda: Woodbine House.

Zabell C. & J. Everatt (2002). Surface and Phonological Subtypes of Adult Developmental Dyslexia. *Dyslexia*, 8: 160-177.

Ziegler, H.C., C. Perry, C., A. Ma-Wyatt, D. Ladner & G. Schulte-Korne (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language specific or universal? *Journal of Child Psychology*, 86: 169-193.

Ziegler, J.C. & U. Goswami (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131/1, 3-29.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία – Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θανόπουλος, Θ. (2005). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ατραπός.

Κάκουρος, Ε. & Κ. Μανιαδάκη (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κ. Αγγελή & Γ. Ευσταθίου (2005). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσέρης, Χ. (2002). Η Δυσλεξία. Θεωρητική Προσέγγιση. Παιδαγωγική Αντιμετώπιση. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

Martinussen, R., R. Tannock, & A. McInnes, P. Chaban (2009). Διδασκαλία για επιτυχία. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών για ΔΕΠ-Υ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας.

Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.

Φλωράτου, Μ. (2006). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

Α Παραρτήματα

Α.1 Παράρτημα 1: ΕΕΠ και ΠΜ Κωνσταντίνου

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο (Κωνσταντίνος)

Ετήσιος Στόχος: Εξάσκηση Φωνολογικής Ενημερότητας & Πρώτη Ανάγνωση
(Ταύτιση Γραφήματος-Φωνήματος & Αναγνώριση Λέξεων)

Εκπαιδευτικός Στόχος	Μεθοδολογία και Υλικά	Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες	Αξιολόγηση	Έναρξη
<p><u>I) Φωνολογική Ενημερότητα</u> (ανάλυση & σύνθεση λέξης, διαφορά φωνήματος-συλλαβής)</p> <p><u>II) Ταύτιση Γραφήματος-Φωνήματος</u> (όπου δυσκολεύεται)</p> <p><u>III) Αναγνώριση λέξεων</u> (ανάγνωση απλών λέξεων-όχι συλλαβισμός)</p> <p><u>IV) Μεταγνώση</u> (κατανόηση βοήθειας των τεχνικών στη μνήμη και στην</p>	<p>I) 1)Ανάλυση και Σύνθεση Φωνήματος 2) Διάκριση Αρχικού/Τελευταίου/Μέσου 3) Χρήση τεχνικών με έμφαση στον κώδικα (π.χ. making words για λέξεις με συμπλέγματα) Υλικά: Εικόνες λέξεων, Αντικείμενα, Βιβλία, Παραμύθια, Καρτέλες, Παιχνίδια)</p> <p>II) Υλικά: Καρτέλες με γράμματα, Αυτοκόλλητα, Πλαστελίνη, Αλεύρι, Εικόνες, Αντικείμενα, Μαρκαδόροι)</p> <p>III) Υλικά: Βιβλία, Παραμύθια, Καρτέλες με λέξεις, Εικόνες, Αντικείμενα, Παιχνίδια (Κυβόλεξο)</p>	<p>1) Σακούλι με λέξεις</p> <p>2) Ψάρεμα λέξεων</p> <p>3) Κολλάζ με περιοδικά</p>		



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

καλύτερη ανάγνωση και γραφή)				
---------------------------------	--	--	--	--

I. Πλάνο Μαθήματος (Κωνσταντίνος)

Εκπαιδευτικός Τομέας: Προφορικός Λόγος

Ετήσιος Στόχος: Φωνολογική Ενημερότητα

Εκπαιδευτικοί Στόχοι: Ανάλυση & Σύνθεση Φωνήματος – Διάκριση Αρχικού/Τελευταίου/Μεσαίου – Μεταγνώση (Κατανόηση της διαδικασίας και γιατί το κάνουμε)

Επίπεδο: Α1

Υλικά: Εικόνες λέξεων, Αντικείμενα, Καρτέλες, Βιβλία (Παραμύθια), Παιχνίδια

Εκπαιδευτική Διαδικασία:

Δίνουμε στο μαθητή εικόνες και αντικείμενα και του ζητάμε να διακρίνει το αρχικό φώνημα αυτού που βλέπει. Μέσω modeling και επανάληψης δείχνουμε τι κάναμε και ζητάμε και από τον ίδιο να μας πει τι κάναμε.

Στη συνέχεια, ζητάμε να βρει και άλλα αντικείμενα και να μας πει ποιο είναι το αρχικό φώνημα. Επίσης, του λέμε λέξεις να μας πει ποιον ήχο ακούει στην αρχή. Τη διαδικασία αυτή την κάνουμε και για τα τελικά φωνήματα και για τα μεσαία. Ξεκινάμε με μονοσύλλαβες λέξεις και πάμε μετά σε δισύλλαβες για να καταλάβει τη διαφορά φωνήματος-συλλαβής.

Εξηγούμε πόσο σημαντικό είναι να καταλάβει τη διαδικασία γιατί θα τον/την βοηθήσει πολύ στη μνήμη και την ανάγνωση και τη γραφή. Σιγουρευόμαστε κάθε φορά ότι κατάλαβε τι κάνουμε και γιατί.

Έπειτα, δείχνουμε αρχικά εικόνες οπτικά (καρτέλες ή παραμύθια) και μετά λέξεις ακουστικά και μέσω modeling και επανάληψης του δείχνουμε πώς αναλύουμε μικρές λέξεις (αρχικά μονοσύλλαβες και μετά δισύλλαβες) σε φωνήματα και πώς συνθέτουμε τα φωνήματα σε λέξεις. Βεβαιωνόμαστε κάθε φορά ότι κατάλαβε τι κάνουμε και εξηγούμε γιατί είναι χρήσιμο.

Αξιολόγηση:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γλώσσαν νωμᾶν

Από λέξεις που δουλεύτηκαν δίνουμε στο/στη μαθητή/τρια να ξεχωρίσει το αρχικό/τελικό/μεσαίο φώνημα (ανάλογα κάθε φορά τι ζητάμε). Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία και με απλές άγνωστες λέξεις. Στη συνέχεια, από λέξεις που δουλεύτηκε δίνουμε να κάνει ανάλυση και σύνθεση φωνήματος. Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία και με άγνωστες παρόμοιες απλές λέξεις.

Υποσημείωση: Τα επόμενα σχέδια μαθήματος δουλεύονται σχεδόν παράλληλα. Ή ξεκινάμε από το δεύτερο σχέδιο μαθήματος και πάμε στο τρίτο ή από το τρίτο και πάμε στο δεύτερο.

II. Πλάνο Μαθήματος (Κωνσταντίνος)

Εκπαιδευτικός Τομέας: Πρώτη Ανάγνωση

Ετήσιος Στόχος: Ταύτιση Γραφήματος – Φωνήματος (Μετά τη φωνολογική ενημερότητα και αφού κρίνουμε ότι ο μαθητής είναι έτοιμος)

Εκπαιδευτικοί Στόχοι: Αναγνώριση/ανάκληση γραφημάτων όπου δυσκολεύεται (ξ, ζ, φ, χ, λ, μ και συμπλέγματα) – Ταύτιση με φωνήματα - Εκμάθηση/Κατανόηση μνημονικών τεχνικών

Επίπεδο: Α1

Υλικά: Καρτέλες με γράμματα, Αυτοκόλλητα, Παιχνίδια (Σακούλι με γράμματα ή συλλαβές), Πλαστελίνη, Εικόνες, Μαρκαδόροι, Αντικείμενα

Εκπαιδευτική Διαδικασία:

Αρχικά, λέμε στο μαθητή να μας περιγράψει ένα γεγονός από το σχολείο ή ό, τι άλλο θέλει και του έκανε εντύπωση ή τον/την απασχολεί. Δημιουργούμε μία πρόταση και τη γράφουμε. Τη διαβάζουμε πρώτα εμείς, μετά μαζί και μετά μόνος του χωρίς όμως να δίνουμε σ' αυτό ιδιαίτερη έμφαση. Φροντίζουμε ώστε οι λέξεις που χρησιμοποιούμε να περιέχουν τα γράμματα όπου δυσκολεύεται. Εντοπίζουμε μαζί με το μαθητή τις λέξεις αυτές και απομονώνουμε τα γραφήματα που δυσκολεύεται.

Κατ' αρχήν, εξηγούμε φωναχτά καθώς το γράφουμε πως γράφεται. Έπειτα, ζητάμε από το μαθητή να κάνει το ίδιο. Επίσης, ζητάμε να το χρωματίσει, να το σχεδιάσει νοερά με κουκίδες, με το χέρι ή και με αυτοκόλλητα ή πλαστελίνη (μικρά και κεφαλαία).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

Επιπλέον βοηθάμε στη μνήμη ρωτώντας το μαθητή με τι πιστεύει ότι μοιάζει το γράμμα ή συσχετίζουμε το γράμμα με τη λέξη δυσκολίας, φτιάχνοντας μία εικόνα και ζωγραφίζοντάς την. Π.χ. «φ» – «φωτιά»: Το γράφημα «φ» θυμίζει τον καπνό που βγαίνει από την φωτιά.

Στη συνέχεια, ζητάμε να μας ζωγραφίσει την εικόνα. Εξηγούμε ότι έτσι θα θυμάται το γράμμα καλύτερα. Στις επόμενες συναντήσεις ακολουθούμε την ίδια διαδικασία για όλα τα γράμματα και συμπλέγματα που δυσκολεύεται. Τέλος, φτιάχνουμε ένα κολλάζ με εικόνες που μας θυμίζουν το γράφημα.

Αξιολόγηση:

Παίζουμε «Σακούλι με γράμματα και συλλαβές» και ζητάμε να μας κάνει ανάκληση των γραφημάτων.

III. Πλάνο Μαθήματος (Κωνσταντίνος)

Εκπαιδευτικός Τομέας: Πρώτη Ανάγνωση

Διευτές Στόχος: Αναγνώριση Λέξεων

Εκπαιδευτικοί Στόχοι: Να διαβάζει τη λέξη ολοκληρωμένα και όχι να λέει πρώτα τα γράμματα και μετά συλλαβιστά

Επίπεδο: Α1

Υλικά: Καρτέλες με λέξεις, Εικόνες, Αντικείμενα, Βιβλία (Παραμύθια), Παιχνίδια

Εκπαιδευτική Διαδικασία:

Ζητάμε από το μαθητή να μας δείξει βιβλία του ενδιαφέροντός του (π.χ. το αγαπημένο του παραμύθι). Διαβάζουμε μία μικρή παράγραφο/πρόταση, με βάση τα γραφήματα που γνωρίζει, μετά μαζί και μετά μόνος του. Γράφουμε τις λέξεις που δυσκολεύεται σε καρτέλες (κυρίως μονοσύλλαβες και δισύλλαβες) και τις συσχετίζουμε με εικόνες και αντικείμενα. Σχίζουμε την εικόνα στη μέση για να δείξουμε ότι είναι δισύλλαβη και πως την ξαναφτιάχνουμε. Επαναλαμβάνουμε την ανάγνωση πολλές φορές.

Επίσης φτιάχνουμε με το κυβόλεξο τις λέξεις που μάθαμε. Τέλος, φτιάχνουμε κολλάζ με εικόνες από τις λέξεις που μαθαίνουμε.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσες νωμών

Αξιολόγηση:

Παίζουμε «Σακούλι με λέξεις», «Ψάρεμα λέξεων» ή «Κυβόλεξο» και ζητάμε από το μαθητή να μας δημιουργήσει τις λέξεις που μάθαμε, να μας τις διαβάσει και να μας τις σπάσει σε συλλαβές. Χρησιμοποιούμε αρχικά, λέξεις που ήδη κάναμε και στη συνέχεια και άλλες αδιάταχτες αλλά παρόμοιες απλές λέξεις.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλῶσσαν νωμῶν

Α.2 Παράρτημα 2: ΕΕΠ και ΠΜ Μαρίας

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο (Μαρία)

Ετήσιος Στόχος: Ανάγνωση – Κατανόηση (2 χρόνια)

Εκπαιδευτικός Στόχος	Μεθοδολογία και Υλικά	Αξιολόγηση	Έναρξη
<p><u>I) Ευχέρεια</u></p> <p>1) Ακρίβεια</p> <p>2) Ταχύτητα</p> <p>(Απόκτηση Ελέγχου από το μαθητή στην Ανάγνωση)</p>	<p>I)</p> <p>1) Ανάγνωση Κατ' Επανάληψη</p> <p>2) Μαγνητοφώνηση (Παρακολούθηση από τον ίδιο, Μέτρημα, Αυτοαξιολόγηση, Αυτοδιόρθωση, Πολλές ευκαιρίες ανάγνωσης)</p> <p>Υλικά: Βιβλία για ανάγνωση, Περιοδικά, Παιχνίδια ανάγνωσης (Φιδάκι, Δεσύλλας), Μαγνητόφωνο, Κασέτες, Πίνακες Αξιολόγησης</p>		
<p><u>II) Κατανόηση</u></p> <p>Βασική Προυπόθεση: Υψηλό Κίνητρο</p>	<p>II)</p> <p>1) Μνημονικές Τεχνικές Αναπαράστασης (ενίσχυση χρήσης τους)</p> <p>A) Νοητικές Λέξεις</p> <p>B) Λέξεις Κλειδιά</p> <p>2) Τεχνικές Μελέτης (οργάνωση πληροφοριών)</p> <p>A) SQ3R (απλά βήματα)</p> <p>B) Διαβάζω-Υπογραμμίζω - Ερωτήσεις -Πλαγιότιτλοι</p> <p>Υλικά: Κείμενα, Βιβλία, Παιχνίδια (Λογοπαίγνια), Εικόνες,</p>		



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

	Πίνακες Αξιολόγησης		
--	---------------------	--	--

I. Πλάνο Μαθήματος (Μαρία)

Εκπαιδευτικός Τομέας: Ανάγνωση

Ετήσιος Στόχος: Ευχέρεια

Εκπαιδευτικοί Στόχοι: Ακρίβεια – Ταχύτητα – Απόκτηση Ελέγχου από την ίδια

Επίπεδο: Β1

Υλικά: Μαγνητόφωνο, Κασέτες, Περιοδικά, Βιβλία, Παιχνίδια (Φιδάκι, Δεσύλλας), Πίνακες Αξιολόγησης

Εκπαιδευτική Διαδικασία:

Δίνουμε στη μαθήτριά ένα κείμενο να το διαβάσει. Διαλέγουμε κείμενο που ταιριάζει στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών. Το διαβάζει και το μαγνητοφωνεί. Ακούει το μαγνητοφωνημένο κείμενο έχοντας και το κείμενο μπροστά της. Στη συνέχεια, ξαναδιαβάζει το κείμενο αρκετές φορές. Της ζητάμε να εστιάσει στις λέξεις που δυσκολεύεται περισσότερο και να τις επαναλάβει μόνη της.

Επιπλέον, της παρέχουμε και άλλες αναγνωστικές ευκαιρίες. Κάνουμε ένα διάλειμμα παίζοντας ένα παιχνίδι π.χ. Φιδάκι με ερωτήσεις ή Δεσύλλας. Της ζητάμε να μας διαβάσει ένα άρθρο – απόσπασμα από το αγαπημένο της περιοδικό. Τέλος, παίρνουμε ένα βιβλίο που έχει διαλέξει η ίδια και διαβάζουμε εναλλάξ μαζί της. Της ζητάμε να επαναλάβει την ανάγνωση – μαγνητοφώνηση και στο σπίτι.

Αξιολόγηση:

Ρωτάμε αν έχει δουλέψει στο σπίτι. Ξαναδιαβάζουμε το κείμενο και συμπληρώνουμε τον πίνακα αξιολόγησης ώστε να δει και η ίδια την εξέλιξή της και τις αδυναμίες της. Τέλος, δίνουμε ένα καινούριο κείμενο και αξιολογούμε την επίδοσή της.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

II. Πλάνο Μαθήματος (Μαρία)

Εκπαιδευτικός Τομέας: Κατανόηση

Διετές Στόχος: Κατανόηση

Εκπαιδευτικοί Στόχοι: Χρήση και Εκμάθηση Μνημονικών Τεχνικών – Οργάνωση των Πληροφοριών που δίνει το κείμενο

Επίπεδο: Β1

Υλικά: Κείμενα – Βιβλία – Παιχνίδια (Λογοπαίγνια) – Εικόνες – Πίνακες Αξιολόγησης

Εκπαιδευτική Διαδικασία:

Της λέμε ότι θα την βοηθήσουμε στο πώς να συγκρατεί καλύτερα τις πληροφορίες του κειμένου και πώς να τις οργανώνει. Της εξηγούμε τη σημαντική βοήθεια που παρέχει στη μνήμη η εικονική αναπαράσταση. Της ζητάμε να διαβάσει την πρώτη παράγραφο ενός κειμένου και να μας δημιουργήσει μία εικόνα. Αν δε μπορεί, τη βοηθάμε. Συνεχίζουμε και με τις άλλες παραγράφους. Της εξηγούμε πότε να χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική.

Παράλληλα μ' αυτό, της εξηγούμε και πώς να θυμάται ονόματα ή λέξεις με λέξεις – κλειδιά. Αρχικά, το κάνουμε εμείς ως πρότυπα/μοντέλα (modeling) και μετά ζητάμε να το κάνει η ίδια με λέξεις του κειμένου. Της εξηγούμε πότε να χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική και την ενισχύουμε να τις εφαρμόζει. Τέλος, την ρωτάμε να μας πει τις λέξεις και αν τη βοήθησαν να θυμάται καλύτερα το κείμενο. Εδώ μπορούμε να παίξουμε και ένα παιχνίδι λέξεων: να βρίσκει ηχητικά παρόμοιες λέξεις.

Στη συνέχεια, περνάμε να την εισάγουμε στην τεχνική μελέτης μέσα από ένα κείμενο. Με πολύ αργά και σταθερά βήματα, είμαστε σίγουροι κάθε φορά ότι κατάλαβε τι κάνουμε και μπορεί να το εφαρμόσει. Βασικό είναι να καταλάβει ότι η διαδικασία αυτή την βοηθάει στο να οργανώνει καλύτερα η ίδια τις πληροφορίες του κειμένου. Της ζητάμε να μας πει τη διαδικασία που ακολουθήσαμε (Ανάγνωση–Υπογράμμιση – Πλαγιότιτλοι) και αν ο τρόπος αυτός την βοήθησε να οργανώσει καλύτερα τις πληροφορίες του κειμένου και να απαντήσει σε ερωτήσεις.

Αξιολόγηση:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών

Ζητάμε να μας πει ό, τι θυμάται από το κείμενο που είδαμε την προηγούμενη φορά και τι κάναμε. Δίνουμε έμφαση στο πως οι μνημονικές τεχνικές που έμαθε την βοήθησαν να θυμάται καλύτερα.

Έπειτα, της δίνουμε ένα καινούριο κείμενο και της ζητάμε να μας πει ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσει και τι θα κάνει για να το θυμάται καλύτερα.

Σε ένα κείμενο μελέτης της ζητάμε να ακολουθήσει τη διαδικασία που μάθαμε για να το οργανώσει καλύτερα (η χρήση πλαγιότιτλων και η υπογράμμιση μας αρκεί). Τέλος, συμπληρώνουμε τους πίνακες αξιολόγησης έτσι ώστε να δει και η ίδια την εξέλιξη και πόσο πολύ έχει βοηθηθεί.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσες νωμών

A3 Παράρτημα 3: Φιδάκι για την εκμάθηση των καταλήξεων –ι, –η και –ει

Κανόνες παιχνιδιού: Κάθε φορά που ένας παίκτης σταματάει σε ένα πλακάκι, πρέπει να ονομάσει μια λέξη (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο κ.τ.λ.) με την αντίστοιχη κατάληξη για να προχωρήσει παρακάτω.





Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

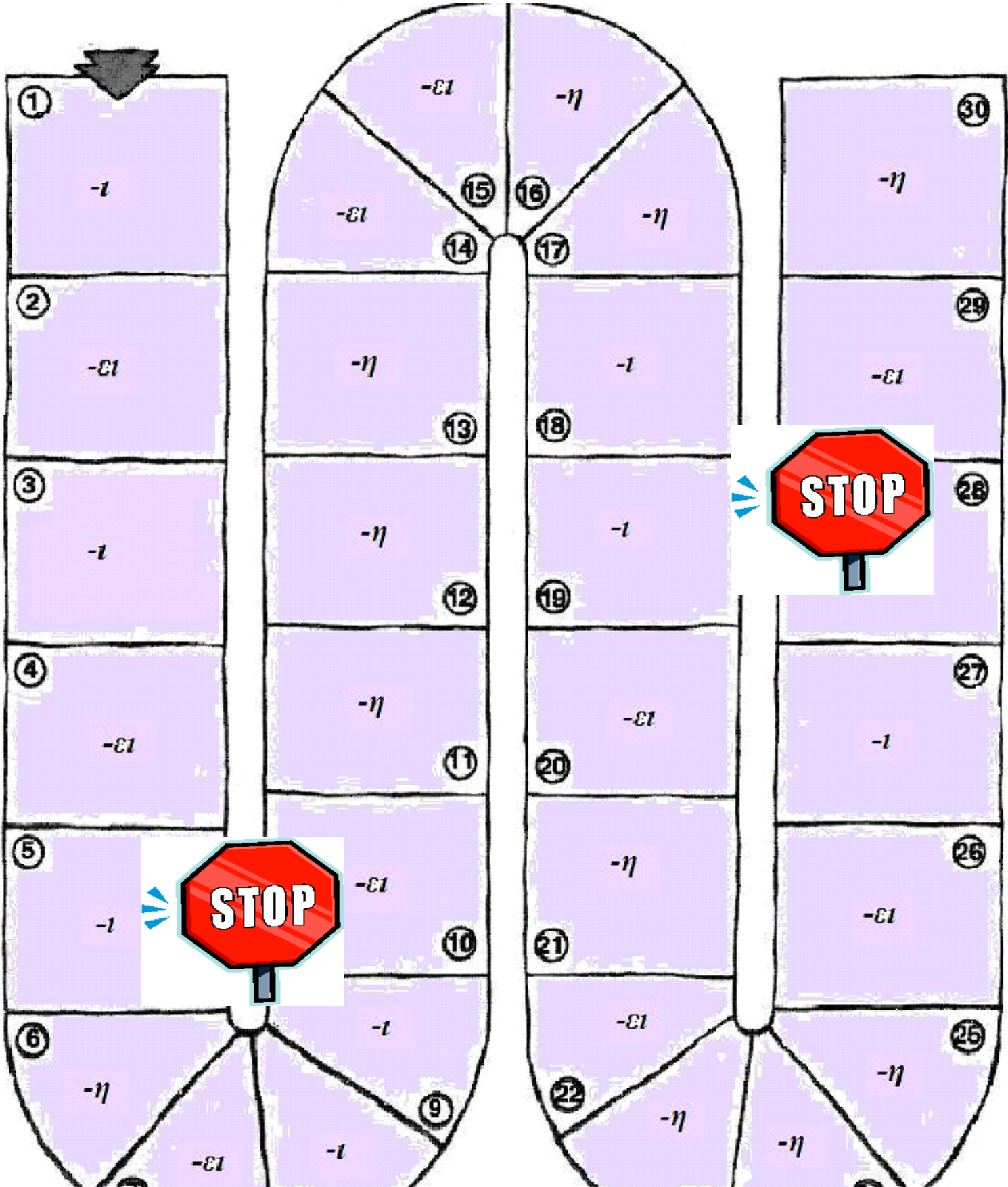
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμών





Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



γλώσσαν νωμῶν



Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2014-2015

Στο πλαίσιο της Πράξης:

**«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ:
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης

Παραδοτέο: Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία, εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με αναπηρίες

Η ομάδα εργασίας:

Κατερίνα Όλκα, ψυχολόγος, Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., ΜΔΕ στη Νευροψυχολογία και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Πανεπιστήμιο Paul Sabatier της Τουλούζης, συστημική-οικογενειακή ψυχοθεραπεύτρια.

Υπεύθυνες Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου & Μαρία Δημητρακοπούλου (Υ.Π. διετέλεσαν επίσης οι : Γεωργία Ματζουλά, Κυριακή Σπανού & Δημήτριος Τζιμώκας)