



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Τεχνικές Εκμάθησης Αγγλικής Γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά με Δυσλεξία”

“English as a Second Language Learning Techniques in children with Dyslexia”

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Κα ΑΥΓΕΡΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΑΦΑΗΛΙΑ

ΠΑΠΑΣΤΑΥΡΟΥ ΕΛΕΝΑ

ΠΑΤΡΑ, 2021

«Η επιτυχία ή η αποτυχία μιας γλώσσας σχετίζεται λιγότερο με τα χαρακτηριστικά της και περισσότερο με την δύναμη αυτών που την χρησιμοποιούν»

The Economist (2001, 20 Δεκεμβρίου)

Ευχαριστίες

Μέσα σε μία δύσκολη εποχή, εν καιρώ πανδημίας, πετύχαμε να ολοκληρώσουμε την πτυχιακή έρευνα δίνοντας μας το κλειδί για ένα καινούριο μέλλον. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την υπεύθυνη καθηγήτριά μας Κα Αυγέρου Σταματία, Λογοθεραπεύτρια – Λογοπαθολόγος, που ανέλαβε την πτυχιακή εργασία και μας βοήθησε στην οργάνωση της έρευνας. Επιπλέον, δεν θα μπορούσαμε να μην πούμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Κα Γεωργοπούλου Σταυρούλα, καθηγήτρια Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής με Εφαρμογές στην Λογοθεραπεία, που ανέλαβε την ολοκλήρωση και τελειωποίηση της πτυχιακής εργασίας μας. Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστάμε στους ανθρώπους που δέχτηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα της πτυχιακής μας, και για την άψογη συνεργασία που είχαμε μαζί τους. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας για την δύναμη, την στήριξη και την πίστη που έδειξαν σε εμάς έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιτύχουμε τους στόχους μας. Τίποτα δεν είναι αδύνατον όταν έχεις κοντά σου ανθρώπους που σε στηρίζουν και πιστεύουν σε σένα.

Περίληψη

Η διερεύνηση των τεχνικών διδασκαλίας αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά με Δυσλεξία σε σύγκριση με την αποτελεσματικότητά τους, έχει βαρύνουσα σημασία και πιθανόν να επηρεάσει τη μελλοντική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η επισκόπηση των γνώσεων που έχουν οι δάσκαλοι, οι οποίοι είναι ή όχι ειδικευμένοι στο θέμα της Δυσλεξίας, σχετιζόμενες με τις διάφορες τεχνικές που διευκολύνουν τα παιδιά κατά την διάρκεια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, καθώς και η αποτελεσματικότητά τους. Το δείγμα μας αποτελείται από δασκάλους που δίδαξαν παιδιά με Δυσλεξία όπως και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τόσο σε Ιδιωτικό τομέα όσο και σε Δημόσιο. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να εντοπιστεί το ποσοστό των δασκάλων που χρησιμοποιούν εξειδικευμένες ή μη τεχνικές, οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία, όπως και την εμπειρία των δασκάλων στον τομέα της Δυσλεξίας. Αρκετές τεχνικές αναφέρονται βιβλιογραφικά για τη διευκόλυνση των παιδιών με δυσλεξία, παρόλα αυτά στην παρούσα έρευνα θα γίνει αναφορά στις πιο κοινές τεχνικές, αλλά και στα πλεονεκτήματά τους, που χρησιμοποιούνται ευρέως στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα. Επίσης, θα δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση των Αγγλικών σε παιδιά με Δυσλεξία, αλλά και στο κατά πόσο διευκολύνεται η διδασκαλία μέσα από τις τεχνικές για αυτά τα παιδιά.

Μέσα από τα ευρήματα, προέκυψε το συμπέρασμα πως η εκπαίδευση με τη χρήση εξειδικευμένων τεχνικών, είναι πιο αποτελεσματική στην επεξεργασία του γλωσσικού υλικού έτσι ώστε τα παιδιά με δυσλεξία να διευκολυνθούν περισσότερο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που λήφθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια, φαίνεται πως οι γνώσεις τους, όσον αφορά τη Δυσλεξία, χαρακτηρίζονται ως μέτριες, με κάποιες ίσως λανθασμένες γνώσεις και αντιλήψεις στο θέμα αυτό. Σύμφωνα με τη προσέγγιση της πολυαισθητηριακής μεθόδου, η οποία μελετήθηκε, αναφέρεται πως όσο περισσότερο γίνεται η χρήση κώδικων, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας απομνημόνευσης γλωσσικού υλικού υπάρχουν κατά την προσπάθεια των παιδιών. Αφού με την ενεργητική συμμετοχή όλων των αισθήσεων του μαθητή με δυσλεξία κατά την εξάσκηση δραστηριοτήτων, διευκολύνεται η εκμάθηση των συμβόλων. Κλείνοντας, σημαντικό είναι να αναφερθεί πως δίνονται συμβουλές στους εκπαιδευτικούς στις οποίες συζητάτε η ανάγκη επιμόρφωσής τους, μέσα από τις οποίες θα υπάρξει αύξηση στις γνώσεις τους και θα βελτιωθεί η αυτοαποτελεσματικότητά τους προς

όφελος όλων των μαθητών, αλλά κυρίως αυτών που έχουν ανάγκη διαφοροποιημένης υποστήριξης.

Λέξεις κλειδιά: Δυσλεξία, τεχνικές διδασκαλίας, αγγλική γλώσσα, δεύτερη/ξένη γλώσσα, αποτελεσματικότητα τεχνικών

Abstract

Exploring teaching techniques of English as a second language for kids with Dyslexia, combined with their effectiveness, is crucial and might affect the future professional development of children. The reason for this investigation is to review the knowledge of teachers who are specializing in Dyslexia and non-Dyslexia, regarding the various techniques that facilitate children in learning English, as well as their effectiveness. Our sample consists of teachers who have taught children with Dyslexia as well as children of normal development, both in the private and public sector. The current exploration was directed to recognize the level of instructors who use specialized or non-specialized techniques, which are visible in Literature and the experience of instructors in the field of Dyslexia. Several techniques that facilitated children with dyslexia can be found in literature, however in this study, we will report the most common technique and their advantages which are widely used abroad and in Greece. Furthermore, we will focus on used teaching techniques of English on children with Dyslexia, but also on whether teaching is getting more efficient and easy through them or not.

From findings, we came to the conclusion that specialized techniques are facilitating enough the processing of lingual material so that a child with Dyslexia can develop its skills on reading and spelling to a sufficient level. In addition, based on the answers given by the teachers on the questionnaire, it seems that their degree of information about Dyslexia can be characterized as normal, with some misconceptions and perceptions. According to the multi-sensory method approach that we have examined, the more codes used in the attempt of the child to memorize lingual material, the greater the chances of success are, since practising activities that require active involvement of all human sense, are facilitating the process of symbol's learning of students with Dyslexia. In conclusion, it is important to mention that additional training of teachers will increase their self-efficacy and their knowledge for the benefit of all children but mainly those who need differentiated support.

Keywords: Dyslexia, teaching techniques, English language, second / foreign language, effectiveness of techniques

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	6
Εισαγωγή	9
1. Δυσλεξία	12
1.1. Πως ορίζεται η Δυσλεξία	12
1.2. Χαρακτηριστικά.....	12
1.3. Αίτια Δυσλεξίας.....	14
1.4. Τύποι Δυσλεξίας	15
1.5. Διαχείριση	17
2. Εκπαίδευση Αγγλικών σε παιδιά με Δυσλεξία.....	19
2.1. Μπορούν τα παιδιά με δυσλεξία να μάθουν μια ξένη γλώσσα;.....	20
2.1.1. Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία.....	21
2.2. Πώς επηρεάζει η Δυσλεξία την εκμάθηση των Αγγλικών;	22
3. Τεχνικές Διδασκαλίας Αγγλικών.....	25
3.1. Τεχνικές διδασκαλίας παιδιών με Δυσλεξία	26
3.1.1. Τεχνικές Ανάγνωσης	29
3.1.2. Τεχνικές Ορθογραφίας	31
3.1.3. Τεχνικές Ενίσχυσης Λεξιλογίου	32
3.1.4. Επιπρόσθετες Τεχνικές.....	34
3.2. Σύγκριση μεταξύ Τεχνικών Διδασκαλίας σε παιδιά με Δυσλεξία	37
3.3. Πώς η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διδασκαλία;	41
3.4. Συμβουλευτική Εκπαιδευτικών	43
B/ Ερευνητικό Μέρος	47
1. Σκοπός της Έρευνας	47
2. Μεθοδολογία	47
2.1. Δείγμα.....	47
2.2. Διαδικασία.....	48
2.3. Εργαλεία/Ερωτηματολόγιο	49
3. Αποτελέσματα.....	51
3.1. Α' Μέρος Ερωτηματολογίου.....	51
3.2. Β' Μέρος Ερωτηματολογίου.....	52

4. Συμπεράσματα	77
5. Συζητήσεις	79
6. Ερευνητικοί Περιορισμοί	85
Βιβλιογραφία	86
Παραρτήματα	97
Παράρτημα 1	97
Παράρτημα 2	103
Παράρτημα 3	105

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, κατά την σχολική ηλικία παρατηρείται ότι πολλά παιδιά εμφανίζουν ένα αριθμό ιδιαίτερων δυσκολιών, κυρίως στην ανάγνωση και στον γραπτό λόγο. Οι δυσκολίες αυτές ορίζονται ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα θα γίνει επισκόπηση στην εμφάνιση της Δυσλεξίας κατά την εκμάθηση των Αγγλικών και στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας, έτσι ώστε να διευκολύνουν την διδασκαλία των αγγλικών στα παιδιά με Δυσλεξία.

Η Δυσλεξία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και τρόπους, έχοντας διαφορετική ένταση συμπτωμάτων σε κάθε περίπτωση. Ο όρος Δυσλεξία διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1887 από τον νευρολόγο Dr. Berlin, ο οποίος χρησιμοποίησε τις ελληνικές λέξεις *δυσ-* και *λέξις*. Ακολούθως, λίγο καιρό μετά, το 1887, ο Dr. Kussmual, χρησιμοποίησε τους όρους “λεκτική τύφλωση” και “λεκτική κώφωση” για να περιγράψει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στο σχολείο. Λίγα χρόνια αργότερα, ο γενικός ιατρός του Sussex, ο Dr. Pringle Morgan, το 1896, περιέγραψε την δυσλεξία με ένα αρκετά ικανοποιητικό τρόπο, γράφοντας “*Ο Percy F. ήταν πάντοτε ένα ζωηρό και έξυπνο αγόρι, γρήγορο στα παιχνίδια και σε καμία περίπτωση κατώτερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η μεγάλη του δυσκολία ήταν και είναι ακόμη η ανικανότητα του να μάθει να διαβάζει. Αυτή η ανικανότητα ήταν τόσο αξιοσημείωτη και τόσο ευδιάκριτη, ώστε δεν υπήρχε αμφιβολία ότι αυτό οφειλόταν σε κάποια γενετική ατέλεια παρά την επίμονη και διαρκή εκπαίδευσή του, αυτός μόνο με δυσκολία μπορούσε να συλλαβίσει λέξεις και συλλαβές*”.

Η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία, αναφέρει ότι η δυσλεξία είναι μία Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που εκδηλώνεται κυρίως στην ανάγνωση, στην γραφή και στην ορθογραφία ως πρωτεύοντα χαρακτηριστικά. Εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά με φυσιολογική ευφυΐα που όμως παρουσιάζουν σχολική αποτυχία σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής, η οποία δεν μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω της ηλικίας (Κασσέρης, 2002).

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί ένα αρκετά δύσκολο μέρος για οποιονδήποτε μαθητή με δυσλεξία, αλλά μέσα από την κατάλληλη διδασκαλία και την χρήση εξειδικευμένων τεχνικών τίποτα δεν είναι απίθανο. Βέβαια αυτό διαφέρει από μαθητή σε μαθητή, λόγω της μοναδικότητας του κάθε παιδιού με δυσλεξία. Το πρόβλημα της δυσλεξίας, είναι αρκετά έντονο στην διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης

γλώσσας και ιδιαίτερα των Αγγλικών, αφού ως γλώσσα έχει ενταχθεί από νωρίς στα σχολεία. Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας που εμφανίζουν δυσλεξία, δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις δομές της μητρικής τους γλώσσας, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν δυσκολίες στη διαδικασία εκμάθησης μιας νέας γλώσσας (Αδαμόπουλος, 2002). Χρειάζεται όμως τα παιδιά με δυσλεξία να μαθαίνουν Αγγλικά; Ένα ερώτημα που διχάζει πολλές απόψεις και φέρνει σε αντιπαράθεση πολλούς ερευνητές. Κάποιοι θεωρούν ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι υπερβολική στα παιδιά με δυσλεξία, αφού πρόκειται για μία Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, που έχει σχέση με την ταχύτητα επεξεργασίας, την βραχυπρόθεσμη μνήμη και την οργάνωση των γλωσσικών στοιχείων. Ακόμη, απαιτεί ακουστική και γνωστική επεξεργασία για την ενσωμάτωση των δύο γλωσσών (Beheydt, 2003). Στον αντίποδα αυτού, άλλοι υποστηρίζουν ότι στα παιδιά με δυσλεξία υπάρχει η ικανότητα να χρησιμοποιούν προφορικά, αλλά και γραπτά μία δεύτερη γλώσσα, φτάνει να εφαρμοστεί μία ικανοποιητική διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών (Downey, 1992; Crombie, 1995; Echevarria & Graves, 1998; Ganschow, 1998; Lundberg, 2002; Archibald, 2006).

Η ανασκόπηση των τεχνικών διευκόλυνσης της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένη γλώσσα, πόσο συχνά χρησιμοποιούνται οι τεχνικές αυτές και κατά πόσο είναι αποτελεσματικές, είναι κάποια από τα θέματα που θα συζητηθούν σε αυτή την εργασία. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναφέρεται ο ορισμός της δυσλεξίας, αναλύονται τα κύρια χαρακτηριστικά της, γίνεται μια αναφορά στην αιτιολογία της, στους τύπους δυσλεξίας, αλλά και πως μπορεί κάποιος να την διαχειριστεί και να βελτιώσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με δυσλεξία.

Ακολούθως, στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με δυσλεξία, αναλύοντας το ερώτημα πώς τα παιδιά αυτά μπορούν ή όχι να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα και πώς η Δυσλεξία επηρεάζει την εκμάθηση των αγγλικών στο τομέα της ανάγνωσης και της γραφής.

Το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναφέρεται στις εξειδικευμένες τεχνικές που χρησιμοποιούν τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα, για την διευκόλυνση της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα. Πραγματοποιείται μία σύγκριση μεταξύ των τεχνικών, που προκύπτει μέσα από μελέτες που έχουν γίνει, για το πόσο αποτελεσματικές είναι, πόσο συχνά χρησιμοποιούνται και αν οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιούνται σε κοινούς τομείς διδασκαλίας. Επιπλέον, γίνεται μία αναφορά στην στάση των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την διδασκαλία, και τέλος, μέσα από

ερευνητικά άρθρα, παρέχονται κάποιες προτάσεις και συμβουλές στους εκπαιδευτικούς για τη χρήση των τεχνικών και την διαφοροποίηση του μαθήματος, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό προς τους μαθητές με δυσλεξία.

Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, έχει χορηγηθεί ένα ερωτηματολόγιο σε δασκάλους αγγλικής εκπαίδευσης, που αφορά την γνώση τους για την δυσλεξία, εάν έχουν διδάξει παιδιά με δυσλεξία και ποιες τεχνικές γνωρίζουν και χρησιμοποιούν κατά την διδασκαλία των Αγγλικών σε μαθητές με Δυσλεξία. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι έχουν επίγνωση των εξειδικευμένων τεχνικών εκμάθησης για την διαχείριση των μαθητών με δυσλεξία, κυρίως οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού και ειδικού τομέα, οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο τις πολυαισθητηριακές τεχνικές.

Εν κατακλείδι, η δυσλεξία δεν επηρεάζει μόνο την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, αλλά όπως φαίνεται επηρεάζει και την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, δημιουργώντας το ερευνητικό ερώτημα εάν ο μαθητής με δυσλεξία μπορεί να μάθει μία δεύτερη γλώσσα, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει και ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την διαχείριση της δυσλεξίας. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι διδάσκοντες αγγλικής γλώσσας πρέπει να διδάσκονται στο τομέα αυτό, και να είναι σε θέση να μπορούν αρχικά να αντιληφθούν ένα παιδί με δυσλεξία και ακολούθως να το διδάξουν με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να αποκτήσει τη γνώση της Αγγλικής γλώσσας και να επωφεληθεί από αυτή στα μελλοντικά του πλάνα.

1. Δυσλεξία

1.1. Πως ορίζεται η Δυσλεξία

Η Δυσλεξία, παρουσιάζει ένα ποικίλο αριθμό ορισμών αφού αποτελεί ένα θέμα έντονης αντιπαράθεσης. Ένας από τους πιο κύριους και αντιπροσωπευτικούς ορισμούς, έχει δοθεί από την Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας (International Dyslexia Association, IDA). Η Δυσλεξία ορίζεται ως μία ειδική μαθησιακή διαταραχή νευρολογικής φύσεως, που σχετίζεται με τον τρόπο κατάκτησης και επεξεργασίας του λόγου. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες που αφορούν την πρόσληψη και έκφρασή της γλώσσας, όπως και την φωνολογική επεξεργασία έχοντας ως κύριες δυσκολίες την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και σπάνια την αριθμητική. Δευτερεύοντα χαρακτηριστικά αφορούν προβλήματα στην κατανόηση του κειμένου και τη μειωμένη αναγνωστική ικανότητα, που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γνωστικού υπόβαθρου. Σημαντικό να σημειωθεί πως η δυσλεξία δεν προκαλείται από έλλειψη κινήτρων, αισθητηριακές βλάβες, ακατάλληλη διδασκαλία ή μη κατάλληλες συνθήκες περιβάλλοντος, παρόλα αυτά μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Ωστόσο, αν και η Δυσλεξία αποτελεί ένα πρόβλημα ζωής, κάποια άτομα συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία στην έγκαιρη παρέμβαση (Snowling & Thomson, 1991).

1.2. Χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με Δυσλεξία, μπορούν να εμφανίσουν μία σειρά συμπτωμάτων, τα οποία διακρίνονται σε πρωτογενή και δευτερογενή χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να είναι απαραίτητη η παρουσία του ίδιου βαθμού δυσκολίας σε όλα τα παιδιά. Ως κύρια χαρακτηριστικά εμφανίζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένες δεξιότητες όπως, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, συντονισμό, δυσκολίες οργάνωσης και πρόσληψης πληροφοριών, αλλά και φωνολογικές δυσκολίες (Peer & Reid, 2003). Για να διαγνωσθεί η δυσλεξία από ένα θεραπευτή, δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά που ενδέχεται να περιγράφονται, αλλά ούτε και να εμφανίζει μόνο ένα από αυτά (Πόρποδας, 1997). Τέλος, για να οριστεί η σοβαρότητα της δυσλεξίας, δεν αρκεί μόνο ο αριθμός συμπτωμάτων που εμφανίζει το παιδί, χρειάζεται επίσης και μελέτη της συμπεριφοράς

του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Νικολάου-Παναγιώτου & Συρίγου-Παπαβασιλείου, 1997).

Το πιο βασικό και σύνηθες χαρακτηριστικό της Δυσλεξίας, είναι η δυσκολία που υπάρχει στην ανάγνωση, αναφερόμενη στο γεγονός ότι το παιδί αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στην οπτική ή ακουστική διάκριση των γραμμάτων ή των συλλαβών, και των λέξεων μέσα στο κείμενο, με αποτέλεσμα να διαβάζει αργά ή/και να χάνει το νόημα του κειμένου καθώς διαβάζει. Ακόμη, κατά την ανάγνωση, το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει λανθασμένο τονισμό αφού συνήθως δεν ξέρει πού να τονίσει σωστά τη λέξη που διαβάζει και πολλές φορές δεν την αναγνωρίζει στην διάρκεια της ανάγνωσης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά την ανάγνωση τα παιδιά κομπιάζουν συχνά, επαναλαμβάνουν λέξεις ή συλλαβές και εμφανίζουν παραφασίες (Παυλίδης, όπως αναφέρεται στους Βάμβουκα & Πεδιαδίτη, 2000, σελ. 53-81). Πέρα από τις δυσκολίες στην ανάγνωση, μπορεί να παρουσιαστεί αδυναμία στην οπτική αντίληψη και την μνήμη, αφού υπάρχει δυσκολία στην απομνημόνευση μικρών διαφορών μεταξύ των φθόγγων, των αριθμών ή/και των σχημάτων, (για παράδειγμα α - ο, ε - 3, οι - ιο). Επιπλέον εμφανίζουν δυσκολίες στην εικονοποίηση των λέξεων ως προς τις ομοιότητες, αλλά και στην παρατηρητικότητα της μορφής, αφού έχουν δυσκολία στη συγκρότηση πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη, αλλά και στη μορφή και την δομή των προτάσεων. Περαιτέρω δυσκολίες εμφανίζονται στη φωνολογική επεξεργασία, στην μνήμη εργασίας και στην ακουστική αλληλουχία. Ορισμένα χαρακτηριστικά που συγκροτούν ένα γενικό προφίλ για τα παιδιά αυτά, είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην έκφραση των ιδεών σε γραπτή μορφή, οι δυσκολίες προσανατολισμού, η επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και το ανεξήγητο χάσμα ως προς τις ικανότητες χρήσης του γραπτού λόγου (Gathercole and Baddeley, 1990; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Τα παιδιά με δυσλεξία, ορισμένες φορές εμφανίζουν δυσκολία στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών στους φθόγγων, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν όμοιους φθόγγους ως προς τον ήχο π.χ. β-θ , δ-θ. Παρουσιάζουν ακόμη, προβλήματα στο προσανατολισμό ως προς το χρόνο και το χώρο, με αποτέλεσμα σε παιδική ηλικία τα άτομα αυτά να θεωρούνται αδέξια και απρόσεκτα. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες, τη μαθηματική σειρά των αριθμών, τις αυτόματες σειρές (μέρες, μήνες, αλφάβητο) και αρκετές φορές την εκτέλεση των

πράξεων που βρίσκονται σε αλληλουχία ή την εξιστόρηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά. Αδυνατούν ακόμη και στην εκτέλεση οδηγιών ή στην απάντηση ερωτήσεων, πράγμα που κάποιες φορές θεωρείται επακόλουθο της έλλειψης προσοχής, η οποία σε ορισμένα παιδιά συνυπάρχει με την δυσλεξία (Rose, 2009).

Όσον αφορά τα δευτερογενή λάθη, αναφέρονται κυρίως σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα, τα οποία παρουσιάζονται στο παιδί με δυσλεξία κυρίως λόγω κάποιας σχολικής αποτυχίας. Τα προβλήματα αυτά αφορούν τη συνειδητή αποφυγή των μαθημάτων, την επιθετικότητα, την άρνηση για ανάγνωση, τους μηχανισμούς αντίδρασης και αντίστασης στην πίεση. Επιπλέον παρουσιάζεται τάση εξάρτησης κυρίως από την μητέρα, συχνή αποθάρρυνση, ανησυχία, απομόνωση, αλλά και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Harris & Sipay, 1980).

Τέλος, σύμφωνα με τον Παυλίδη (2000), καλό είναι να αναφερθεί, ότι αντίθετα με τις πιο πάνω δυσκολίες που εμφανίζουν τα άτομα με δυσλεξία, εμφανίζουν και κάποια σημαντικά προτερήματα. Λόγω της επικράτησης του δεξιού ημισφαιρίου ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών, εμφανίζουν ανεπτυγμένη φαντασία, δημιουργικότητα και καλλιτεχνική τάση, εκδηλώνοντας κλίση προς τις πρακτικές δραστηριότητες.

1.3. Αίτια Δυσλεξίας

Η Δυσλεξία δεν έχει μία συγκεκριμένη αιτιολογία, αφού επικρατούν διάφορες απόψεις ως προς τα αίτια που την προκαλούν. Κάθε ερευνητής έχει την δική του άποψη αναφορικά με τις δυσκολίες στην ανάγνωση, επηρεαζόμενες από το ευρύτερο επιστημονικό πεδίο, χωρίς να υπάρχει μία κοινή αποδεκτή θεωρία (Αναγνωστόπουλος, 2000). Συγκεκριμένα, έχουν προταθεί κληρονομικοί, γενετικοί, νευρολογικοί, γνωστικοί, νευροανατομικοί και άλλοι παράγοντες (Hallahan et al., 1996; Swanson, 1987; Zemlin, 1988).

Μέσα από την διεθνή βιβλιογραφία, έχει συνοψιστεί η αιτιολογία της δυσλεξίας σε δύο βασικές προσεγγίσεις. Αρχικά, θα αναφερθεί η νευρολογική - βιολογική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε μία μεμονωμένη αιτία και έχει κυρίως ιατρική - οργανική βάση. Σε αυτή την θεωρία, τα αίτια της δυσλεξίας, αποδίδονται κυρίως στη δυσλειτουργία νευρολογικής φύσεως, και πιο συγκεκριμένα στο επίπεδο της χωρο-οπτικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Η δεύτερη θεωρία αφορά τη γνωστική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην ύπαρξη ενός ευρύτερου φαινομένου, έχοντας

ψυχολογική και παιδαγωγική βάση. Μελετάται κυρίως, η ανθρώπινη συμπεριφορά, μέσα από την νοητική ικανότητα του ατόμου, συμπεριλαμβάνοντας την σκέψη, την μνήμη, την αντίληψη και την γλώσσα. Αποδίδοντας έτσι την δυσλεξία σε ελλείμματα που παρουσιάζουν οι πιο πάνω τομείς (Στασινός, 2003).

1.4. Τύποι Δυσλεξίας

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν την Επίκτητη Δυσλεξία (acquired dyslexia) και την Ειδική ή Εξελικτική Δυσλεξία (Specific or Developmental Dyslexia).

Επίκτητη Δυσλεξία, παρουσιάζεται όταν ένα άτομο ενώ έχει αποκτήσει όλες τις ικανότητες του στην ανάγνωση και στη γραφή, μπορεί να χάσει ένα μέρος αυτών των ικανοτήτων ή ακόμη να τις χάσει εντελώς (Αναστασίου, 1998) έπειτα από ένα τραύμα στο κεφάλι (Πόρποδας, 1997).

Η Επίκτητη Δυσλεξία διακρίνεται σε υποκατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξείς, αρχόμενη είναι η Βαθιά Δυσλεξία, όπου κατά την ανάγνωση παρατηρούνται σημασιολογικά λάθη σε μεμονωμένες λέξεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων και λάθη στις παράγωγες λέξεις. Η πιο κύρια δυσκολία, δεν εμφανίζεται στην δομή της σύνταξης, αλλά στις έννοιες των λέξεων, γι αυτό και παρουσιάζεται αδυναμία στην ανάγνωση αφηρημένων λέξεων. Ένας άλλος τύπος είναι η Επιφανειακή Δυσλεξία στην οποία επηρεάζεται η αναγνωστική ικανότητα των λέξεων, όπου δεν παρουσιάζουν ομαλή ορθογραφία, για παράδειγμα η λέξη «παύλα», υπάρχει πιθανότητα να διαβαστεί ως «πά-ύλα». Παρόλα αυτά, παραμένει άθικτη η ικανότητα τους στην παραγωγή ομαλών λέξεων ή ψευδολέξεων, όπως και η ικανότητα κατανόησης των εννοιών τους. Ο επόμενος τύπος είναι η Φωνολογική Δυσλεξία, όπου το άτομο ενώ μπορεί να χρησιμοποιεί προφορικά τις λέξεις, παρουσιάζει δυσκολία στην προφορά όταν του παρουσιάζονται γραπτά για πρώτη φορά. Επίσης, αδυνατεί να κάνει γραφημική-φωνημική αντιστοιχία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να αναγνωρίζονται μόνο μέσω οπτικού λεξικού. Τέλος, η Λεκτική Δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων ως ένα σύνολο ή στην ανάγνωση τους συλλαβικά, με αποτέλεσμα να γίνεται ανάγνωση της λέξης γράμμα προς γράμμα έτσι ώστε να επιτευχθεί η παραγωγή της λέξης ως ένα σύνολο.

Η Ειδική ή Εξελικτική Δυσλεξία χαρακτηρίζεται από αδυναμία του μαθητή στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, χωρίς να εμπλέκεται κάποιο πρόβλημα στην νοημοσύνη του, αφού βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο (Μάρκου, 1996).

Οι Johnson και Myklebust (1967) στηριζόμενοι στην άποψη ότι τα ελλείμματα των αναγνωστών με χαμηλές επιδόσεις μπορεί να είναι ακουστικής ή/και οπτικής μορφής, διέκριναν δύο τύπους δυσλεξίας. Ο πρώτος τύπος είναι η Οπτική Δυσλεξία που παρουσιάζεται ως δυσκολία στη μάθηση μέσω της οπτικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997). Επίσης, διακρίνεται από ελλείμματα οπτικής αντίληψης, οπτικής διάκρισης και οπτικής μνήμης (Στασινός, 1999). Αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν να κάνουν με μία δυσκολία του ατόμου να αναγνωρίζει με ευχέρεια και ακρίβεια τα γραπτά σύμβολα που κατέχουν οπτική ομοιότητα ή κατοπτρική αντιστοιχία και ασαφής κατανόηση γραπτών συμβόλων. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην ευχερή κατανόηση μιας ακολουθίας πραγμάτων, οδηγιών ή εντολών, στην ανάγνωση από τα αριστερά στα δεξιά, στη διάκριση μεγέθους και μορφής, στην αναγνώριση των συμπλεγμάτων ως αποτέλεσμα σύνθεσης δύο ή περισσότερων φθόγγων ως ένα σύνολο, στην ανάγνωση λέξεων και τέλος στην κατανόηση του περιεχομένου. Ακόμη, τα περισσότερα παιδιά ορισμένα γράμματα τα βλέπουν αντίστροφα ή με καθρεπτική μορφή έχοντας ως αποτέλεσμα αργό ρυθμό ανάγνωσης και γραφής (Στασινός, 2003). Ακολούθως, ως προς την αντιμετώπιση η Ακουστική Δυσλεξία θεωρείται από τις πιο δύσκολες μορφές. Τα περισσότερα άτομα με τον συγκεκριμένο τύπο δυσλεξίας δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην ακοή, αλλά παρατηρείται έλλειμμα στην εύχρη και ακριβή ικανότητα διάκρισης των μικρών διαφορών μεταξύ ήχων που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα (Στασινός, 1999). Οι κύριες δυσκολίες των παιδιών με ακουστική δυσλεξία εμφανίζονται κατά την διαδικασία ανάλυσης λέξεων σε ακουστικές μονάδες ως προς τις συλλαβικές βάσεις, αλλά και στην σύνδεση των συλλαβών σε λεξικά εννοιολογικά σύνολα (Πόρποδας, 1997). Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται αδυναμία στην ακουστική διάκριση λεπτομερειών, στην συνειδητοποιημένη ακοή, στην μνήμη και στην αναπαραγωγή. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολία στην διαδικασία αναγνώρισης μικρών διαφορών μεταξύ των ήχων, με αποτέλεσμα να αδυνατεί στη σύνδεση του ήχου με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα, επηρεάζοντας την απόδοση στην γραφή και στην ορθογραφία (Πόρποδας, 1997).

Το κοινό χαρακτηριστικό που υπάρχει ανάμεσα στην Οπτικής και Ακουστική Δυσλεξία είναι ο χρόνος επεξεργασίας των πληροφοριών. Τα παιδιά για να αντιληφθούν και να αφομοιώσουν τις νέες γλωσσικές πληροφορίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο, κυρίως στα πρώτα στάδια εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας και τα στάδια της αναγνωστικής λειτουργίας επηρεάζονται από τη βραχύχρονη μνήμη (Ackerman & Dykman, 1996).

1.5. Διαχείριση

‘Όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα’ είναι η φράση που χαρακτηρίζει με απόλυτη σημασία την άμεση παρέμβαση για τις δυσκολίες που εμφανίζει η Δυσλεξία (Singleton, 2009). Κατά καιρούς έχει προταθεί ένα σύνολο τεχνικών διαχείρισης της δυσλεξίας, παρόλα αυτά καμία από τις τεχνικές δεν είναι επαρκής. Ως Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι κάθε περίπτωση ενδέχεται να χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης. Γι’ αυτό τον λόγο πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να ακολουθείται στο σπίτι και στο σχολικό πλαίσιο.

Αρκετά σημαντικό θεμέλιο αποτελεί η έγκαιρη παρέμβαση, αφού μέσω αυτής ενισχύεται η ικανότητα του εγκεφάλου των παιδιών με δυσλεξία να συνδέουν τα γράμματα με τους αντιπροσωπευτικούς ήχους, σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Μέσα από μελέτες που έχουν διεξαχθεί αποδεικνύεται πως η έγκαιρη παρέμβαση είναι αρκετά αποτελεσματική, αφού το 85% των παιδιών που αρχίζουν θεραπεία στα πρώτα χρόνια της σχολικής ηλικίας (πρώτη/δευτέρα δημοτικού), φτάνουν στο επιθυμητό μαθησιακό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Επιπλέον, η συμπαράσταση των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελεί ένα εξίσου υποστηρικτικό παράγοντα που ενισχύει ευχάριστα την εξέλιξη των παιδιών με Δυσλεξία.

Στο διδακτικό πλαίσιο, έναν από τους πιο δύσκολους ρόλους, είναι αυτός που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Ο οποίος με την σειρά του πρέπει να προσαρμόσει το μάθημα με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Είναι υπεύθυνος στην αξιοποίηση των γνωστικών δεξιοτήτων και στην προσαρμογή τους στο ατομικό επίπεδο προσέγγισης του μαθησιακού υλικού (Πολυχρόνη, 2011). Μέσα από διεθνείς έρευνες έχουν εντοπιστεί τα κυριότερα σημεία για μία επιτυχημένη πρόσβαση των παιδιών με δυσλεξία στο σχολικό πλαίσιο. Τα κυριότερα σημεία αφορούν τη χρήση οργανωμένων προγραμμάτων μελέτης σύμφωνα με τις ανάγκες

του παιδιού, τη χορήγηση περισσότερου χρόνου για την πραγματοποίηση μιας γραπτής εργασίας και διαγωνισμάτων μέσα στην τάξη, αλλά και την επιεική διόρθωση των γραπτών δίνοντας περισσότερη έμφαση στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψιν του όσες δυσκολίες εμφανίζουν οι μαθητές με δυσλεξία χωρίς να τα απορρίπτει ή ακόμη και να τα στιγματίζει. Οι υποτιμητικές εκφράσεις για τις λανθασμένες συμπεριφορές του μαθητή προκαλούν την αποθάρρυνση και οδηγούν το παιδί στην παραίτηση από τα σχολικά του καθήκοντα (Δασκαλάκης, 1987). Αρκετά σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί καθαρή και ήρεμη ομιλία έτσι ώστε το παιδί να αντιλαμβάνεται σωστά όσα αναφέρονται στο μάθημα (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Μέχρι σήμερα έχουν δημιουργηθεί πολλά θεραπευτικά προγράμματα με κύριο στόχο να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τα παιδιά με δυσλεξία. Ένα αποτελεσματικό ψυχογλωσσικό πρόγραμμα που έχει αναπτυχθεί, είναι βασισμένο στις πολυαισθητηριακές μεθόδους (Structured Cumulative Multisensory Approach). Σύμφωνα με τους Sparks and Miller (2000), Schneider and Crombie (2003) και Birsch (2005), συστήνεται η πολυαισθητηριακή, δομημένη και μεταγνωστική προσέγγιση ως την πιο αποτελεσματική για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Μέσα από την διδασκαλία αυτή, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης. Οι μέθοδοι συμπεριλαμβάνουν κυρίως τις αισθήσεις των παιδιών, ενσωματώνοντας την όραση και την ακοή ως πρωταρχικές αισθήσεις, επίσης χρησιμοποιούν την αφή, την όσφρηση και την γεύση "ζωντανεύοντας" και κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά (Διεθνής Ένωση Δυσλεξίας, IDA). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση παρέχει επανεκπαίδευση ή/και βοήθεια στην διδασκαλία ανάγνωσης και ορθογραφίας σε παιδιά με δυσλεξία.

Η Tomlinson (2005), αναφέρει τα θεμελιώδη βήματα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη στοχοθεσία, και παράλληλα την παροχή συστημάτων στήριξης στους μαθητές με στόχο τη βελτιστοποίηση των δεξιοτήτων τους. Αρχικά, γίνεται αξιολόγηση των μαθητών πριν την ένταξή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την εκτίμηση των ενδιαφερόντων και των ιδιοτήτων τους. Η αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους μαθητές αποτελεί ένα σημαντικό μέρος για την καλύτερη κατανόηση των παιδιών όσο αφορά την ανάπτυξη των γνώσεών τους. Εξίσου σημαντική διαδικασία

διαφοροποίησης, αποτελούν οι πολλαπλοί τρόποι που υπάρχουν για την παρουσίαση της ύλης και της διδασκαλίας, αφού ο διδάσκοντας παροτρύνεται να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους εκμάθησης, όπως η χρήση διαγραμμάτων, το μοίρασμα σημειώσεων, η ενθάρρυνση για πραγματοποίηση ερωτήσεων στην τάξη και οι συχνές επαναλήψεις. Η ενίσχυση για την επιτυχή ανάγνωση πραγματοποιείται κυρίως μέσα από τη διδασκαλία βασικών λέξεων, όπως επίσης και τα μοντέλα ανάλυσης κειμένου, η υπογράμμιση των κύριων σημείων μέσα στο κείμενο, η ταυτόχρονη δυνατή ανάγνωση και η τεχνική “ζευγαριών διαβάσματος”. Ακόμη, είναι σημαντικό να δίνονται διαφορετικές ασκήσεις για το σπίτι έτσι ώστε να πραγματοποιείται περαιτέρω εξάσκηση. Τέλος, ο εκπαιδευτής πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να παρουσιάζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει με εναλλακτικούς τρόπους σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους (Tomlinson, 2005).

2. Εκπαίδευση Αγγλικών σε παιδιά με Δυσλεξία

Ένα παγκόσμιο φαινόμενο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι η υποχρεωτική εκμάθηση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας. Τα αγγλικά θεωρούνται μακράν η πιο δημοφιλής γλώσσα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, όπως αναφέρει μία έρευνα που έγινε από την Eurostat το 2010 (Mejer, Boateng and Turchetti, 2010). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από το 2000 μέχρι το 2008, ο αριθμός των μαθητών που εκπαιδεύονται σε μία ξένη γλώσσα έχει αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό, και η κύρια γλώσσα στην οποία διδάσκονται είναι η αγγλική (Mejer, Boateng and Turchetti, 2010).

Η Αγγλική γλώσσα, όπως έχει προαναφερθεί, είναι από τις πρώτες επιλογές για εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, διότι σύμφωνα με τον Johnson θεωρείται μία από τις πιο εύκολες γλώσσες με απλούς γραμματικούς κανόνες (Pells, 2002 and Johnson, 2009). Άλλοι ερευνητές αποδίδουν την διαχρονικότητα της Αγγλικής στην ευελιξία και τη προσαρμοστικότητά της με αποτέλεσμα τη διατήρησή της, σε αντίθεση με άλλες γλώσσες (Nunan, 2003). Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η Αγγλική γλώσσα θεωρείται αρκετά δύσκολη για τα άτομα με δυσλεξία για το λόγο ότι χαρακτηρίζεται ως αδιαφανής γλώσσα, δηλαδή οι φθόγγοι προφέρονται με διαφορετικό τρόπο συγκριτικά με τον τρόπο γραφής τους (Pufahl, Rhodes & Christian, 2000).

2.1. Μπορούν τα παιδιά με δυσλεξία να μάθουν μια ξένη γλώσσα;

Τα παιδιά με Δυσλεξία έχουν κάνει μεγάλο αγώνα έτσι ώστε να καταφέρουν να αποκτήσουν τη μητρική τους γλώσσα, πόσο μάλλον τα λεπτομερή σημεία της ανάγνωσης. Για το λόγο αυτό, κατά την εκπαίδευση ξένης γλώσσας πρέπει να επιβεβαιωθεί ότι δεν επιβάλλεται ένα αφόρητο φορτίο που θα μπορούσε να έχει ως αντίκτυπο σε περαιτέρω αποτυχία. Ο κάθε μαθητής πρέπει να νιώθει ότι είναι ικανός να τα καταφέρει, ότι είναι αποδεκτός από όλους και ότι μπορεί να έχει συμμετοχή σε μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία και οποιοδήποτε επίπεδο μπορεί να είναι επιτυχής.

Δημιουργείται όμως ένα δίλημμα στο ερώτημα εάν μπορούν όλα τα άτομα με δυσλεξία να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα. Θεωρείται απαραίτητο να παρέχεται στους νέους ένα κοινό σύγχρονο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών; Ανεξαρτήτως από τις ανάγκες για μία πρόσθετη υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές με αποτέλεσμα τη στέρηση εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Η δυσκολία που φαίνεται να υπάρχει στο πιο πάνω δίλημμα υπερβαίνει την εκπαιδευτική πρακτική. Κανένας νέος δεν είναι ίδιος, αλλά ούτε και όσοι εμφανίζουν δυσλεξία. Δεν σημαίνει επειδή ένα άτομο με δυσλεξία έχει επιτυχία τότε κάθε άτομο με δυσλεξία θα πετύχει εξίσου. Έρευνες που έχουν γίνει για την κατάκτηση μιας διαφορετικής γλώσσας προτείνουν, πως δεν υπάρχει κάποια αιτία τα παιδιά να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν και να ανταπεξέλθουν με επιτυχία σε μία ξένη γλώσσα, αφού τα παιδιά αυτά κατορθώνουν την αποτελεσματικότητα στις ακουστικές και προφορικές πτυχές της γλώσσας τους. (Crombie, M.A., 1997a).

Μία άποψη για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, η οποία δόθηκε από τους Crombie (1995, 1997b) και Beheydt (2003) αναφέρει πως δεν είναι ακατόρθωτη. Αυτό όμως βέβαια εξαρτάται και από πολλαπλούς παράγοντες, όπως είναι η σοβαρότητα των ελλειμμάτων που παρουσιάζει ένα παιδί, το περιβάλλον όπου γίνεται η διδασκαλία και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Ένας ακόμη αξιοσημείωτος λόγος, είναι η γλώσσα, όπου πραγματοποιείται η διαδικασία μάθησης και αν αυτή έχει ομοιότητες όσον αφορά τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Επιπλέον, παράγοντας ο οποίος έχει σημαντικό ρόλο για ένα πιο ευνοϊκό κλίμα στην εκμάθηση, είναι η ηλικία του παιδιού κατά την οποία φέρει εις πέρας την απόκτηση μιας γλώσσας. Υπάρχουν λίγα σχολεία στα οποία διδάσκονται ξένες γλώσσες σε παιδιά ηλικίας κάτω των οκτώ. Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα, ωστόσο ενδέχεται να

παρουσιάζουν αρκετά μειονεκτήματα στην προσπάθειά τους. Όπως αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία, φτωχή λειτουργική μνήμη και ακουστική διάκριση, σύγχυση πέρα από τη σύνταξη και ελαττωματική ακουστική αλληλουχία.

2.1.1. Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να σου προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα όπως ευκαιρίες απασχόλησης αλλά και ψυχαγωγίας. Το να αποτραπούν αυτές οι ευκαιρίες από τους νέους θα οδηγήσει στη δημιουργία ανησυχίας.

Σύμφωνα με την Δενδρινού στο άρθρο της “Οι Ξένες Γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α’ Δημοτικού” (Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π., Τεύχος 1) καταγράφει συνοπτικά τα πιο σημαντικά ευρήματα που αφορά τα οφέλη της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία, τα οποία περιλαμβάνονται σε μεγάλη μελέτη που έγινε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Η Δενδρινού, υποστηρίζει ότι όταν τα παιδιά βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, δείχνουν περισσότερο ενθουσιασμό και ανταποκρίνονται πιο εύκολα. Επιπλέον, οι μαθητές μικρότερης ηλικίας συχνά “παίζουν” με τη γλώσσα και τους ήχους της, γεγονός που τους βοηθά στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης παραγωγής του λόγου. Από την άλλη όμως, με την πάροδο του χρόνου περιορίζεται αυτή η ικανότητα, αφού αναπτύσσονται οι νοητικές διεργασίες και μεταβάλλεται ο ψυχοσυναισθηματικός κόσμος των παιδιών. Έχοντας σαν αποτέλεσμα οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας να παρουσιάζουν δισταγμό ή ντροπή για να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά στοιχεία του προφορικού λόγου. Ακόμη, στους μικρότερους ηλικιακά μαθητές χρησιμοποιούνται δραστηριότητες όπως παραμύθια, τραγούδια, παιχνίδια και ιστορίες, οι οποίες είναι πιο οικίες για αυτούς, ενισχύοντας έτσι την αντίληψη της γλώσσας σαν ένα σύνολο από λέξεις και φράσεις, οι οποίες με τη σειρά τους παράγουν νόημα. Επιπρόσθετα, τους διευκολύνει στην προσέγγιση διαθεματικών εννοιών τις οποίες τα παιδιά θα αναλύσουν και θα επεξεργαστούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού.

Συμπληρωματικά, η Δενδρινού (2010) ισχυρίζεται πως όταν τα παιδιά μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα αναπτύσσουν μία θετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς έχοντας σαν επακόλουθο την απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης. Όταν το παιδί μαθαίνει μία ξένη γλώσσα παράλληλα με τη μητρική, του παρέχεται μεγαλύτερη ευκολία να μπορεί να αντιληφθεί τη λειτουργία της μητρικής του γλώσσας μέσα από σύγκριση την οποία θα κάνει αυτόματα με τη ξένη γλώσσα. Τέλος, σύμφωνα με την Δενδρινού κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας το παιδί διευρύνει τον γνωστικό του ορίζοντα. Ας μην ξεχνάμε ότι η εκμάθηση ενός άλλου γλωσσικού κώδικα πέραν της μητρικής, αποτελεί και πηγή πνευματικής απόλαυσης.

2.2. Πώς επηρεάζει η Δυσλεξία την εκμάθηση των Αγγλικών;

Όπως έχει προαναφερθεί, τα Αγγλικά αποτελούν μία κύρια γλώσσα που πλέον διδάσκεται υποχρεωτικά σε όλα τα σχολικά πλαίσια, σε όλο το κόσμο. Το ερώτημα που δημιουργείται είναι, πώς μπορεί η δυσλεξία να επηρεάσει τους μαθητές ως προς την εκμάθηση των Αγγλικών;, και αυτό απασχολεί ένα μεγάλο αριθμό ερευνητών.

Κατά τα πρώτα στάδια της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, είναι στοιχειώδης η αναγνώριση της Δυσλεξίας. Η αναγνώριση της Δυσλεξίας στη ξένη γλώσσα είναι απαραίτητη από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης, αφού μπορεί να επηρεάσει την πρόοδο των μαθητών σε μεγάλο βαθμό. Όσον αφορά την ορθή διάγνωση της δυσλεξίας, σύμφωνα με τον Lingenfelter, μπορεί να εξυπηρετήσει έναν αρκετά σημαντικό αριθμό σκοπών, όπως η τόνωση αυτοπεποίθησης στα άτομα με δυσλεξία, η αποφυγή ακούσιων διακρίσεων από μεριάς των καθηγητών της ξένης γλώσσας, η δυνατότητα εφαρμογής των ειδικών διευκολύνσεων στα άτομα με μαθησιακές διαταραχές και ο σχεδιασμός προγράμματος διδασκαλίας κατάλληλα προσαρμοσμένος στις ανάγκες των ατόμων με δυσλεξία (Lingenfelter, 1993). Είναι βασικό να αναφερθεί πως τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα στην εκμάθηση των σύγχρονων ξένων γλωσσών. Η Δυσλεξία αποτελεί την συνέχεια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και εμφανίζεται σε όλες τις γλώσσες (Pumfrey and Reason, 1991).

Έρευνες αναφέρουν ότι αρκετά παιδιά με δυσλεξία, πρώτα εμφανίζουν τις προϋπάρχουσες δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, και όχι στην μητρική τους γλώσσα (Rooney & Schwarz, 1999; Schwarz 2000). Μέσα από

παγκόσμιες έρευνες έχει αποδειχθεί πως η δυσλεξία διαπιστώνεται κυρίως εξαιτίας αυτών των μη προσδιορισμένων δυσκολιών που εμφανίζονται κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, (Μάρκου, 1996) οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι οι ακόλουθοι. Αρχικά, η μητρική γλώσσα μπορεί να εμφανίζει υψηλή συνοχή στην αντιστοιχία φωνήματος με γραφήματος καθιστώντας την ανάγνωση πιο εύκολη για την νέα γλώσσα (Spencer, 1999). Επιπλέον, η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί, ίσως αποτελείται από περιορισμένο λεξιλόγιο έχοντας σαν αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται οι ίδιες λέξεις πιο συχνά στον καθημερινό λόγο των παιδιών με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην εκμάθηση νέων λέξεων μιας ξένης γλώσσας (Geva, 1993). Ένας ακόμη λόγος είναι το γεγονός ότι μερικές γλώσσες δεν απαιτούν υψηλή οπτική προσοχή και διάκριση ως προς την εικονοποίηση των λέξεων στην ανάγνωση και την ορθογραφία, με αποτέλεσμα να γίνεται πιο εύκολη η απομνημόνευση των λέξεων και για τις δύο γλώσσες (McCrogy; Paulesu et al., 1991). Τέλος, ο μαθητής με δυσλεξία αναπτύσσει αντισταθμιστικές στρατηγικές στο οικείο περιβάλλον που τον διευκολύνουν ως προς την εκμάθηση της ομιλίας, της ταυτόχρονης ανάγνωσης και γραφής, ξεπερνώντας έτσι πολλές δυσκολίες που προέρχονται από την δυσλεξία σε μία νέα γλώσσα (Rooney & Ijiri, 1996; Schwarz, 2000).

Σημαντικό ρόλο για την ορθή εκμάθηση μιας γλώσσας, έχει η μορφολογία της ξένης γλώσσας, γεγονός που οδηγεί τα παιδιά με Δυσλεξία να παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση. Αντίθετα, τα Αγγλικά είναι μία γλώσσα με μικρότερη ορθογραφική διαφάνεια, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σαφής αντιστοιχία φωνήματος με γραφήματος, και για αυτό τον λόγο να πρέπει να αναπτυχθεί η οπτική μνήμη των παιδιών για την ενίσχυση της ανάγνωσης. Από την άλλη, όσον αφορά τη γραφή, οι στρατηγικές που ήδη χρησιμοποιούν για την Ελληνική γλώσσα δεν ισχύουν για την εκμάθηση της Αγγλικής, αφού οι μαθητές πρέπει να αποστηθίζουν το λεξιλόγιο, κάτι που δυσκολεύει τα παιδιά με δυσλεξία, αφού παρουσιάζουν αδυναμία στην μνήμη τους.

Μέσα από διάφορες έρευνες, έχουν παρουσιαστεί κάποια προβλήματα τα οποία συνδέονται με την Δυσλεξία και επηρεάζουν την κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Μερικά από αυτά, είναι αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία, φτωχή λειτουργική μνήμη και ακουστική διάκριση, μπέρδεμα στη σύνταξη, προβλήματα ακουστικής

αλληλουχίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, και δυσκολία στις αυτοματοποιημένες έννοιες και τις μηχανικές δεξιότητες. Ακόμη, επηρεάζονται από φτωχές οργανωτικές δεξιότητες, μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, δυσκολία στην κατονομασία αντικειμένων και περιορισμό εύρους προσοχής (Crombie, 1997b; Nicolson and Fawcett, 1999). Δεν θεωρείται απαραίτητο όλα τα παιδιά με δυσλεξία στη μητρική τους γλώσσα να παρουσιάζουν δυσκολίες και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, παρόλα αυτά συμβαίνει αρκετά συχνά, κυρίως στα αρχικά στάδια της εκμάθησης τους (Μάρκου, 1998; Rooney & Schwarz, 1999; Αδαμόπουλος, 2002). Αυτό αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία όπου χρειάζεται περισσότερος χρόνος, αλλά και στρατηγικές για να μπορέσουν να διαχωρίσουν τους διαφορετικούς ήχους των νέων λέξεων όπως και να συσχετίσουν αυτές τις λέξεις με πιθανές γνώριμες έννοιες (Μάρκου, 1998; Beheydt, 2003).

Επιπρόσθετα, η Δυσλεξία προκαλεί και κάποιες δυσχέρειες κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, οι οποίες έχουν να κάνουν με τα προβλήματα ακουστικής σύλληψης και διάκρισης των φθόγγων, με προβλήματα οπτικής σύλληψης και συγκράτησης της μακροπρόθεσμης μνήμης, με δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο και στον χρόνο, και τέλος προβλήματα ανάγνωσης και γραφής (Μάρκου, 1996). Λόγω των δυσκολιών που φαίνεται να αντικρούουν τα παιδιά με δυσλεξία στη μητρική τους γλώσσα, θεωρείται καλύτερο για αυτούς να βασίζονται σε στρατηγικές φωνολογικής κωδικοποίησης για την γραφή και την ανάγνωση των λέξεων, κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας (Porpodas, 1999).

Τα παιδιά με δυσλεξία κατά την διαδικασία εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας, πραγματοποιούν συχνά και σημαντικά λάθη κατά την ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές τείνουν να δυσκολεύονται περισσότερο στη μετάφραση των κειμένων της Αγγλικής γλώσσας, αλλά και στους γραμματικούς χρόνους των ρημάτων. Ακόμη, εμφανίζουν δυσκολία στην ακολουθία μιας σωστής σειράς των γλωσσικών στοιχείων (π.χ. ανώμαλων ρημάτων take - taken - took), όπως και στην επιλογή των κατάλληλων προθέσεων χώρου (π.χ. right, left, behind, κλπ.) (Αδαμόπουλος, 2002).

Η γραφή και η ορθογραφία, αποτελούν επίσης μία από τις κύριες δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία τόσο στην μητρική τους γλώσσα όσο και στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν αδυναμία στην οπτική και ακουστική διάκριση, η οποία με τη σειρά της φέρει αντίκτυπο

στην ανάγνωση και μετά επεκτείνεται στη γραφή. Τα Αγγλικά, σε αντίθεση με τα Ελληνικά, θεωρούνται μία μη καθαρή γλώσσα, και ο λόγος είναι ότι δεν υπάρχει μία πλήρης αντιστοιχία των φωνημάτων με των γραφημάτων της Αγγλικής γλώσσας, για παράδειγμα κάποιοι συνδυασμοί γραμμάτων έχουν διαφορετική προφορά, όπως το laugh το οποίο προφέρεται με τον ήχο /f/ και γράφεται με τον συνδυασμό των φωνημάτων /ugh/, και κάποιοι φθόγγοι δεν προφέρονται καν όπως το τελικό /e/ το οποίο στην αγγλική προφορά δεν προφέρεται σε αντίθεση με την γραπτή του μορφή (/have/ - /hav/) (Ellis, 1993). Επιπλέον, λόγω της οπτικής αδυναμίας, οι μαθητές με δυσλεξία ενδέχεται να μπερδεύουν λέξεις όπως back - bag, read - ride, από την άλλη λόγω της ηχητικής αδυναμίας, οι μαθητές μπερδεύουν λέξεις όπως brought - bought, my - why. Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να δυσκολέψει τα παιδιά με δυσλεξία, είναι η αδυναμία που παρουσιάζεται στην μακροπρόθεσμη μνήμη, καθώς αδυνατούν να θυμηθούν τη σωστή γραφή της λέξης, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν προβλήματα στην ορθογραφία τους, για παράδειγμα μπορεί να γράψουν throu αντί για through (Αδαμόπουλος, 2002). Ακόμη, κάποια σημαντικά λάθη που παρατηρούνται κατά την διαδικασία της γραφής είναι αναστροφές, κατοπτρική γραφή, παραλείψεις, προσθέσεις και αντικαταστάσεις των γραμμάτων, που επηρεάζονται εξίσου από την οπτική αδυναμία όπως και την αδυναμία συγκράτησης πληροφοριών στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Τέλος, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθογραφία πολύπλοκων λέξεων, αλλά και στις σύνθετες συνδέσεις μεταξύ των φωνημάτων με των γραφημάτων, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται πιο δύσκολη την εκπαίδευση ακόμη και σε βασικό επίπεδο.

3. Τεχνικές Διδασκαλίας Αγγλικών

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, συνεπάγεται το συμπέρασμα ότι η χρήση της Αγγλικής γλώσσας είναι ένα βασικό προσόν που ο καθένας από εμάς μπορεί να αποκτήσει χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Μια από τις πιο κοινές τεχνικές εκμάθησης των Αγγλικών αποτελεί η Δεξιότητα Επικοινωνιακής Γλώσσας (Communicative Language Competence). Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελείται από τρεις δεξιότητες, τη γλωσσική, τη κοινωνικογλωσσική και τη πραγματολογική. Η κύρια χρησιμότητα της, αφορά κυρίως το λεξιλόγιο, τη φωνολογία, αλλά και την σύνταξη της γλώσσας. Επιπλέον, μία ακόμη συνήθης και σύγχρονη τεχνική είναι η Επικοινωνιακή Προσέγγιση Διδασκαλίας της Γλώσσας (Communicative Language Teaching), που επικεντρώνεται στη

κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων της γλώσσας-στόχο, όπως και στην κοινωνική και πρακτική επέκταση της γλώσσας (Richards and Rodgers, 2001).

Οι Finocchiaro και Brumfit (1983), εστιάζουν στα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, αναφέροντας ότι οι μαθητές πρέπει να εστιάζουν στο κύριο νόημα μιας πρότασης και στην επικοινωνιακή αξία που έχει η γλώσσα. Ακόμη, δίνουν έμφαση στο ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο της γλώσσας, όπως και στα κίνητρα που δίνει ο δάσκαλος ενθαρρύνοντας την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για την ενίσχυση και διευκόλυνση της μάθησης.

3.1. Τεχνικές διδασκαλίας παιδιών με Δυσλεξία

Έχουν γίνει ποικίλες έρευνες σχετικές με την διαδικασία εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα σε παιδιά με Δυσλεξία.

Το 2008 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα στην Ουγγαρία σε 19 καθηγητές η οποία αφορούσε στο πόσο σημαντική είναι η γνώση των καθηγητών για την αναγνώριση της Δυσλεξίας αλλά και για τον τρόπο που επηρεάζει τη διαδικασία εκπαίδευσης. Οι Kormos and Kontra (2008), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για να μπορέσουν οι καθηγητές να ανταποκριθούν κατάλληλα στα παιδιά, πρέπει αρχικά να παρέχουν την κατάλληλη γνώση ως προς τα προβλήματα των παιδιών με δυσλεξία και να γνωρίζουν τη μέθοδο και τα υλικά τα οποία θα βοηθήσουν στο μάθημα όπου θα γίνει πιο ενδιαφέρον. Τέλος, εξίσου σημαντική είναι η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού με τον σχολικό ψυχολόγο, τον λογοθεραπευτή, τον δάσκαλο της μητρικής γλώσσας, όπως και τον διευθυντή του σχολείου.

Μία ακόμη σημαντική έρευνα έχει γίνει από τους Kormos, Sarkadi and Csizer (2009), οι οποίοι προσπάθησαν να ερευνήσουν τις εμπειρίες 15 Ούγγρων μαθητών που εμφανίζουν Δυσλεξία κατά την διάρκεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας ομαδικά. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εφαρμογές των στρατηγικών που δίνουν κίνητρα για την διαδικασία διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία είναι εξαιρετικής σημασίας. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην έμμεση σχέση ανάμεσα στη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη δυσλεξία, όπως και στη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές και την προσπάθεια που ασκούν για την εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Τέλος, μία έρευνα που έχει γίνει στην Ελλάδα από την Λεμπέρου και συν. (2011), περιγράφει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δασκάλων που διδάσκουν Αγγλικά. Οι καθηγητές αντιμετώπιζαν διάφορες προκλήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθητών που εμφάνιζαν δυσλεξία μέσα σε μία γενική τάξη δημοτικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 94 καθηγητές Αγγλικής γλώσσας, και τα αποτελέσματα της έδειξαν πόσο περιορισμένη γνώση είχαν οι καθηγητές στα θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση μαθητών με δυσλεξία. Παρόλα αυτά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στην απόκτηση περαιτέρω γνώσεων και δεξιοτήτων, έχοντας ως πρωταρχικό σκοπό να διδάξουν τους μαθητές με δυσλεξία με επιτυχία (Lempereou et al., 2011). Με βάση την παραπάνω έρευνα συμπεραίνουμε πως υπάρχει ανάγκη για παιδαγωγική επάρκεια των καθηγητών. Εντούτοις, γίνονται ήδη βήματα προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο Takacs P. (2008), έκανε ένα διαχωρισμό στις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου διακρίνοντας τις σε προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες. Οι απρογραμμάτιστες στρατηγικές, σχετίζονται με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους, όταν παραστεί ανάγκη, αυτοσχεδιάζοντας. Αυτή η διαδικασία κατηγοριοποιείται σε στάδια, αρχικά ο δάσκαλος μεταφέρει την έννοια, κάνει ελέγχους ζητώντας από τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις και τέλος εδραιώνει την έννοια στην μνήμη των μαθητών. Αντιθέτως, οι προγραμματισμένες στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου αναφέρονται σε μία εκούσια εκπαίδευση του λεξιλογίου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρόπους όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισάγουν και να παρουσιάσουν την έννοια και την μορφή των νέων λεξιλογικών στοιχείων. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναθεωρήσουν και να μπορούν να συμμετάσχουν πρακτικά στο μάθημα.

Οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου σύμφωνα με τον Hatch and Brown (2000), αποτελούνται από πέντε βήματα. Πρώτο βήμα είναι η αντιμετώπιση νέων λέξεων (με πηγές νέων λέξεων - μέσω ανάγνωσης βλέποντας τηλεόραση, ακούγοντας ραδιόφωνο, συζητήσεις με φυσικούς ομιλητές, εγχειρίδια, λίστες λέξεων και λεξικά), ακολούθως είναι η δημιουργία μιας διανοητικής εικόνας (οπτική, ακουστική ή και τα δύο) της μορφής της λέξης. Το επόμενο βήμα ασχολείται με την μάθηση της έννοιας της λέξης (π.χ. ζητείται από τον ίδιο τον ομιλητή να διευκρινίσει τι σημαίνει, δημιουργώντας μια διανοητική εικόνα της έννοιας, μέσω συμφραζομένων),

επιπρόσθετα είναι η δημιουργία μιας ισχυρής σύνδεσης ανάμεσα στη μορφή της λέξης με την έννοια της μνήμης και τέλος γίνεται χρήση των λέξεων.

Παρακάτω, θα αναφερθούν κάποιες στρατηγικές οι οποίες επωφελούν αρκετούς μαθητές, χωρίς να αφορούν αποκλειστικά παιδιά με δυσλεξία. Η έννοια της αρχής και της ρίμας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε αρκετές γλώσσες χωρίς όμως να είναι σαφώς κατάλληλη για όλες τις γλώσσες. Για τον λόγο αυτό γίνεται ομαδοποίηση με οικογένειες λέξεων, η οποία βοηθά στην ελαχιστοποίηση της ανάγκης για νέα εκμάθηση των κανόνων προς αποστήθιση. Επιπλέον, η μοντελοποίηση αποτελεί μία στρατηγική, στην οποία ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την τεχνική της μίμησης, όπου ο ίδιος λειτουργεί ως πρότυπο στο μαθητή ενώ ο μαθητής με την σειρά του ακολουθεί και μιμείται τον δάσκαλο. Όταν ο μαθητής διαβάζει μαζί με τον δάσκαλο έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου-μαθητή και την φωνολογική αποκωδικοποίηση μέσω της ακουστικής οδού. Μία επιπλέον στρατηγική η οποία επωφελεί τους μαθητές φαίνεται να είναι η εκπαίδευσή τους στην ακουστική διάκριση όπου ο μαθητής ακούει έναν ήχο σε μια λέξη και πρέπει να βρει σε ποιο σημείο της λέξης άκουσε τον ήχο. Τέλος, μία εφαρμόσιμη στρατηγική είναι το *overlearning*, το οποίο πραγματοποιείται με την σύγχρονη τεχνολογία, για παράδειγμα η χρήση των υπολογιστών, των DVDs, των βίντεο κλπ, έχουν ενταχθεί στην καθημερινότητά μας. Πλέον η εκπαίδευση με την χρήση υπολογιστών είναι ευεργετική εφόσον οι μαθητές μπορούν να κατεβάσουν το υλικό από το διαδίκτυο, να το επεξεργαστούν και να το διαχειριστούν. Με το εκπαιδευτικό υλικό στα χέρια τους, οι μαθητές μπορούν να το “εκμεταλλευτούν” όποτε το χρειαστούν.

Έρευνες υποστηρίζουν πως οι διδασκαλίες που πραγματοποιούνται σε συνεδρίες έναν προς έναν έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην πλειονότητα των περιπτώσεων, εφόσον δεν θα παρουσιάζεται άγχος από τη μεριά των μαθητών για το αν θα κάνουν λάθη και για το πώς θα αντιδράσουν οι συμμαθητές τους. Με αποτέλεσμα να συγκεντρώνονται ολοκληρωτικά στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους. Επίσης, όταν οι συνεδρίες έχουν μικρότερο χρονικό διάστημα, φαίνεται να εμφανίζονται καλύτερα αποτελέσματα από τον μαθητή, διότι χρειάζεται μικρότερη διάρκεια στη συγκέντρωση.

Εν κατακλείδι, οι περισσότερες από τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν έχουν ως βασική προϋπόθεση την αποτελεσματική κατάκτηση της γλώσσας από τους μαθητές με δυσλεξία, πέρα από το σχολικό πλαίσιο, σε συνθήκες φυσιολογικής

επικοινωνίας. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα σε διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, ανά δυσκολία των παιδιών με Δυσλεξία, αναλύοντας την χρήση και την αποτελεσματικότητά τους.

3.1.1. Τεχνικές Ανάγνωσης

Στις αρχές του 20ου αιώνα ο Samuel Orton, υπολόγισε πως περίπου το 10% του πληθυσμού που εμφάνιζαν δυσλεξία, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα παραπάνω συμπεράσματα προέκυψαν από δύο βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία, το πρώτο ήταν οι δυσκολίες στην ανάγνωση οι οποίες προέκυπταν από στρεφосυμβολισμό και το δεύτερο αφορούσε την έλλειψη κυριαρχίας του ενός ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Έπειτα από αρκετές προσπάθειες δήλωσε ότι η προσέγγιση θα έπρεπε *“να έχει ως στόχο την ενίσχυση της ακουστικής ικανότητας των μαθητών, διδάσκοντας τους τις φωνολογικές αντιστοιχίες των γραμμάτων και τη διαδικασία σύνδεσης μιας σειράς γραμμάτων, έτσι ώστε να μπορέσουν να παράγουν οι ίδιοι τον προφορικό τύπο της λέξης από τον αντίστοιχο γραπτό της τύπο”* (Orton, 1937). Σύμφωνα με τους Sparks, Ganschow, Kenneweg and Miller (1991), η προσέγγιση ονομάστηκε Orton-Gillingham και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες σχετικές με την ανάγνωση, την γραφή και την ορθογραφία της μητρικής τους γλώσσας, που μπορεί να έχει αντίκτυπο και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Οι Κοκκώνη και Περικλέους το 2014, παρουσίασαν στο σεμινάριο “Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες” ορισμένες τεχνικές για την αναγνωστική ευχέρεια. Η Paired Reading, είναι μία προτεινόμενη τεχνική, η οποία αποτελείται από έντεκα στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο δάσκαλος και το παιδί διαβάζουν συγχρόνως, έπειτα ο δάσκαλος ακολουθεί το ρυθμό ανάγνωσης του παιδιού και σε περίπτωση λανθασμένης παραγωγής αναμένει τέσσερα δευτερόλεπτα μέχρι το παιδί να διορθώσει τον εαυτό του, εάν δεν το κάνει, τότε ο δάσκαλος προχωρά στην ορθή αποκωδικοποίηση της λέξης. Στη συνέχεια το παιδί επαναλαμβάνει σωστά τη λέξη και ακολούθως του δίνεται επιβράβευση. Σε επόμενο στάδιο, έπειτα από τη σωστή επανάληψη του παιδιού, γίνονται ερωτήσεις και συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας. Συνεχίζοντας, καλλιεργούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες του παιδιού και όταν νιώσει έτοιμο, τότε διαβάζει από μόνο

του. Τέλος, ξαναγίνονται ερωτήσεις και συζητήσεις σχετιζόμενες με το περιεχόμενο της ιστορίας προς τον μαθητή και έπειτα, διαβάζει μαζί με τον δάσκαλο μέχρι να νιώσει ξανά έτοιμος ο μαθητής για να διαβάσει μόνος του.

Εξίσου σημαντική είναι η αναφορά σε μία από τις πιο οργανωμένες προσεγγίσεις που αφορούν τη διδασκαλία των Αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει εξελιχθεί στην Ευρώπη, στα πλαίσια του προγράμματος Comenius Project, με συνεργασία των καθηγητών που διδάσκουν τα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, οι οποίοι κατάγονται από επτά διαφορετικές χώρες. Το DysTEFL Project (Dyslexia for Teacher of English as a Foreign Language), έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει υποψήφιους εκπαιδευτικούς των Αγγλικών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία. Οι Nijakowska et al. το 2015, επισυνάπτουν ορισμένες τεχνικές που θα βοηθήσουν την ενίσχυση της ανάγνωσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά σημαντικός, αφού είναι υπεύθυνος για να δώσει κίνητρο πριν την πραγματοποίηση ανάγνωσης από το μαθητή, έτσι ώστε να διεγείρει τις προσδοκίες του μαθητή για μια πιο αποτελεσματική ανάγνωση του κειμένου, να διδάξει το σχετικό λεξιλόγιο και να ενεργοποιήσει τυχόν προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικές με το θέμα. Είναι απαραίτητο να παρέχεται κατάλληλη καθοδήγηση και ενθάρρυνση της ανάγνωσης από το δάσκαλο. Μπορεί ακόμη να εξασκηθεί ο προφορικός λόγος μέσα από διάφορες συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και αφηγήσεις των ιστοριών από τους μαθητές.

Ακόμη σε ένα σεμινάριο που είχε πραγματοποιηθεί στο Liverpool το 2012, η Sally Farley καθοδήγησε τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών για έναν αρκετά αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με Δυσλεξία. Κύρια λεπτομέρεια για τους εκπαιδευτικούς, είναι να μην απαιτούν από τους μαθητές με Δυσλεξία να διαβάζουν δυνατά στην τάξη. Μπορεί επίσης, να γίνει χρήση πολύχρωμων φόντων στο χαρτί ή χρωματιστά γυαλιά οράσεως, σε περιπτώσεις που υπάρχει δυσκολία στην οπτική επεξεργασία των πληροφοριών. Αυτό γίνεται κυρίως σε περιπτώσεις που οι μαθητές βλέπουν τα γράμματα θολά, ανεστραμμένα ή ακόμη και σε κίνηση, ορίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτά ως το λεγόμενο Irlen Syndrome, το οποίο όμως σπάνια εμφανίζεται σε παιδιά με δυσλεξία (Farley, 2012).

3.1.2. Τεχνικές Ορθογραφίας

Η ορθογραφία αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό κομμάτι για τα παιδιά με Δυσλεξία, αφού είναι μέρος των κύριων χαρακτηριστικών δυσκολίας που αντιμετωπίζουν. Η διδασκαλία του Αγγλικού αλφαβήτου πρέπει να ακολουθεί μία συγκεκριμένη σειρά, αρχίζοντας με την εκμάθηση των φωνηέντων, στη συνέχεια διδάσκονται τα σύμφωνα που είναι ακουστικά όμοια με αυτά της μητρικής τους γλώσσας (π.χ. μ -> m, κ -> k) και τέλος διδάσκονται τα σύμφωνα που είναι διαφορετικά από αυτά της μητρικής γλώσσας (π.χ. b, d, j). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα Αγγλικά σύμφωνα που είναι όμοια μεταξύ τους δεν πρέπει να διδάσκονται την ίδια μέρα, λόγω του ότι μπορεί να δημιουργηθεί σύγχυση (π.χ. b-d, g-j).

Οι Kormos and Smith το 2012, αναφέρουν ότι οι μνημονικές τεχνικές, είναι αρκετά βοηθητικές ως προς την απομνημόνευση της ορθογραφίας των λέξεων. Για παράδειγμα μία τεχνική είναι οι οπτικές απεικονίσεις που παρουσιάζουν τα γραφήματα των λέξεων και βοηθούν τον μαθητή στην ανάκληση της ορθογραφίας της λέξης που παρουσιάζεται (Kormos and Smith, 2012). Η Μαυρομάτη, επίσης σε έρευνα της, αναφέρει ότι η απομνημόνευση της ορθογραφίας εύκολων και δύσκολων λέξεων, γίνεται πιο ευχάριστη και διασκεδαστική με την εικονογραφική μέθοδο, δηλαδή, όταν οι λέξεις παρουσιάζονται μέσα από γραμμικά σχέδια που βοηθούν στην συγκράτηση των εικόνων και την απομνημόνευση της ορθογραφίας (Μαυρομάτη, 2004; EDU Special, 2014). Ακόμη, η ένδειξη ιστοριών κάποιες φορές είναι αρκετά χρήσιμη για την απομνημόνευση της ορθογραφίας δύσκολων λέξεων, αφού οι μαθητές μπαίνουν στο νόημα της λέξης, με αποτέλεσμα να αποθηκεύουν την ορθογραφία της λέξης στην μακρόχρονη μνήμη τους πιο εύκολα.

Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της ορθογραφίας, είναι οι κανόνες που υπάρχουν για την εκμάθηση της ορθογραφίας, οι οποίοι παρουσιάζονται μέσα από κάρτες - εικόνες, εξηγώντας με ένα απλό τρόπο τα βασικά μέρη της ορθογραφίας των λέξεων (Busby, 2014). Κάποιες φορές ο ρυθμός της μουσικής, είναι ένα εξίσου σημαντικό βοήθημα για τα παιδιά με δυσλεξία σε διάφορους τομείς, ένα παράδειγμα χρήσης του ρυθμού, είναι όταν ζητείται από τα παιδιά να χτυπήσουν ρυθμικά τα χέρια τους ενώ παράλληλα εκφωνούν τις συλλαβές των λέξεων (Busby, 2014). Βέβαια πρέπει να ληφθεί υπόψη η συχνότητα των λέξεων, έτσι ώστε αρχικά να διευκολυνθούν τα παιδιά και με ένα ιεραρχικό τρόπο να αυξάνεται η δυσκολία.

Δηλαδή, θα ήταν προτιμότερο η εκμάθηση της ορθογραφίας να ξεκινά με λέξεις υψηλής συχνότητας και σταδιακά να προστίθενται λέξεις χαμηλής συχνότητας, που είναι λιγότερο γνώριμες στο παιδί (Farley, 2012). Εξίσου βοηθητική έχει αποδειχθεί και η τεχνολογία, αφού έχουν πραγματοποιηθεί εφαρμογές όπου ελέγχουν και διορθώνουν την ορθογραφία των παιδιών τονίζοντας τους τα λάθη τους, όπως οι ελεγκτές ορθογραφίας ή οι επεξεργαστές κειμένων (Busby, 2014).

Μία γνωστή τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται συχνά για την εκπαίδευση, όπως και την απομνημόνευση της ορθογραφίας των λέξεων είναι η μέθοδος του “Κοίτα - Πές - Κάλυψε - Γράψε - Έλεγξε”, όπου ο μαθητής κοιτάζει προσεκτικά την λέξη, την προφέρει δυνατά, την καλύπτει με ένα χαρτί ή το χέρι του, γράφει την λέξη και τέλος ελέγχει αν την έγραψε σωστά (Farley, 2012; Tzalamoura, 2016). Χρήσιμος είναι και ο τεμαχισμός της λέξης σε μικρότερα τμήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προφέρουν την λέξη στην αρχή και να την συλλαβίσουν δίνοντας έτσι ενίσχυση στους μαθητές που παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία, όπως και η αντιστοιχία ήχων-γραφημάτων (Farley, 2012; Konstantinou, 2016). Επιπρόσθετα, μία επίσης συχνή τεχνική για τα παιδιά με δυσλεξία που αναφέρεται στο DysTEFL Project, είναι οι νοητικοί χάρτες (mind maps), οι οποίοι αποτελούνται από ένα χάρτη καθοδήγησης ως προς τον απώτερο στόχο για κάθε παιδί, όπως η γραφή, η μνήμη, η ενίσχυση λεξιλογίου, κλπ. Ένας νοητικός χάρτης περιλαμβάνει αναλυτικές οδηγίες προς την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει το παιδί, την κεντρική ιδέα, εικόνες, χρώματα, λέξεις-κλειδιά και ξεκάθαρη δομή, βοηθώντας έτσι το παιδί να κατανοήσει τους κανόνες ορθογραφίας, την σημασία της λέξης και οδηγώντας το παιδί στην ορθή γραφή (Nijakowska et al., 2015; Konstantinou, 2016). Τέλος, είναι απαραίτητο τα παιδιά να μαθαίνουν να διορθώνουν τα λάθη τους πριν ο δάσκαλος δώσει την επιθυμητή ανατροφοδότηση, για αυτό δίνεται περαιτέρω χρόνος στα παιδιά να ελέγξουν την ορθογραφία τους πριν δοθεί στον εκπαιδευτικό για διόρθωση (Busby, 2014; Nijakowska et al., 2015).

3.1.3. Τεχνικές Ενίσχυσης Λεξιλογίου

Αρχικά, όπως αναφέρουν οι Kormos and Smith (2012), είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως για την διευκόλυνση του μαθητή κατά την διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου σε μία ξένη γλώσσα, πρέπει να διδάσκονται 6 με 8 νέες λέξεις μέσω εντατικής εξάσκησης σε κάθε μάθημα. Είναι απαραίτητο, να γίνεται συχνή επανάληψη,

έτσι ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να αποθηκεύσει τις άγνωστες για αυτόν λέξεις και να οδηγήσει το νέο λεξιλόγιο στη μακρόχρονη μνήμη. Επίσης, είναι καλό να γίνεται χρήση των καινούργιων λέξεων τουλάχιστον 3 με 4 φορές διαδοχικά μετά την παρουσίασή τους και οι μαθητές να κάνουν επανάληψη κάθε 15 μέρες. Παρ' όλα αυτά, η εκμάθηση λέξεων με παρόμοιο άκουσμα ή παρόμοιο νόημα πρέπει να διδάσκονται σε διαφορετικό μάθημα, έτσι ώστε να μην υπάρξει οποιαδήποτε σύγχυση. Ακόμη, η προαναφερόμενη διαδικασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση να μην γίνεται βομβαρδισμός πληροφοριών για μια συγκεκριμένη λέξη. Τέλος, δεν είναι εύκολο για τους μαθητές να μαθαίνουν καινούριο λεξιλόγιο διαβάζοντας ή ακούγοντας απλά κείμενα, θα πρέπει να χρησιμοποιείται ένας άμεσος και σαφής τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας (Kormos and Smith, 2012). Συμπληρωματικά με τις πιο πάνω τεχνικές, η Konstantinopoulou (2016), επισήμανε πως για να μην υπάρχει σύγχυση πρέπει να δίνεται η δυνατότητα επανάληψης του καινούριου λεξιλογίου στον μαθητή και εκτός τάξης, αλλά και να του παρουσιάζονται εικόνες και ιστορίες για τις λέξεις που θεωρούνται πιο δύσκολες σε αυτόν, έτσι ώστε ο μαθητής να βρίσκεται σε θέση να αντιλαμβάνεται πιο εύκολα το νόημα των λέξεων και να απομνημονεύει τις νέες λέξεις.

Κάποιες εκτεταμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την διδασκαλία του λεξιλογίου, είναι πρωτίστως η σύνθεση της καινούριας λέξης με την αντίστοιχη εικόνα για την καλύτερη απομνημόνευση, όπου είναι εφικτό, αφού θεωρείται ο αποτελεσματικότερος τρόπος, ή η οπτικοποίηση, δηλαδή η διαμόρφωση μιας εικόνας που δημιουργεί ο ίδιος ο μαθητής για κάθε νέα λέξη που μαθαίνει. Επίσης, ακόμη μία τεχνική που προτείνουν οι Diamond and Gutlohn (2006), είναι η χωροταξική τοποθέτηση λέξεων στον εγκέφαλο. Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία μιας εικόνας δωματίου, όπου το νέο λεξιλόγιο που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός τοποθετείται σε πρώτο πλάνο για να αρχίσει το παιδί να απομνημονεύει τις νέες λέξεις. Αντίθετα το παλιό λεξιλόγιο τοποθετείται σε δεύτερο πλάνο, έτσι ώστε το παιδί να κάνει επανάληψη των λέξεων που έχει ήδη διδαχθεί. Στο ίδιο πλαίσιο, ανήκει και η χωρική ομαδοποίηση, δηλαδή η τοποθέτηση των καινούργιων λέξεων σε σχήματα (τετράγωνα, τρίγωνα και ρόμβους), τις οποίες τοποθετεί ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε σχήμα εντάσσονται ομάδες με τα συνώνυμα, τα αντίθετα και τα παράγωγα της κάθε λέξης. Μία ακόμη μνημονική τεχνική, αποτελεί τη χρήση ακρωνυμίων, των οπτικών απεικονίσεων για τις νέες λέξεις και η χρήση ιστοριών (Jeffries and Everatt, 2004). Τέλος, ένα ακόμη χρήσιμο εργαλείο που ενισχύει την αποστήθιση του νέου λεξιλογίου, θεωρείται η χρήση των

εννοιολογικών χαρτών, μέσω των οποίων πραγματοποιείται τακτική επανάληψη των λέξεων από τους μαθητές (Nijakowska, 2010).

Επιπρόσθετα, οι Κοκκώνη και Περικλέους (2014), επισημαίνουν κάποιες βοηθητικές τεχνικές για την διδασκαλία του λεξιλογίου οι οποίες είναι η κωδικοποίηση λέξεων με τη χρήση χρωμάτων. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιείται διαφορετικό χρώμα στην ορθογραφία για την στοχοθέτηση των λέξεων, έχοντας διαφορετικό χρώμα για τα ρήματα, τα επιρρήματα, τα ουσιαστικά και τα επίθετα. Για μια πιο βιωματική μάθηση, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται κάποιο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Αξίζει να σημειωθεί, πως και πάλι πρέπει να υπάρχει χρονική καθυστέρηση από το δάσκαλο στη διόρθωση, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή για αυτοδιόρθωση. Όσο σημαντικές είναι οι τεχνικές για την ορθογραφία που έχουν ήδη αναφερθεί, είναι εξίσου βοηθητικές και για την ενίσχυση λεξιλογίου, σε παιδιά με δυσλεξία (Κοκκώνη και Περικλέους, 2014; Nijakowska et al., 2015). Άλλες στρατηγικές για την εκμάθηση του λεξιλογίου από τον Nijakowska and all. το 2015, είναι η παντομίμα, η δημιουργία φανταστικών ιστοριών με χρήση πιο δύσκολων λέξεων, η εκτεταμένη εξάσκηση σε παρόμοιες λέξεις και η χρήση κάποιων κλασικών παιχνιδιών όπως μαγνητικά γράμματα, Taboo, Bingo και Pictionary, μετατρέποντας έτσι την εκπαίδευση σε παιχνίδι και ελκύοντας με πιο διασκεδαστικό τρόπο το ενδιαφέρον των μαθητών (Nijakowska et al., 2015).

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι απαραίτητη η γνώση τόσο της επιλογής του υλικού, όσο και των στρατηγικών διδασκαλίας όπου πρέπει να σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών αλλάζουν συνήθως όσο αφορά την ηλικία, τις γνώσεις, το νοητικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, την καταγωγή και τον βαθμό κατοχής της γλώσσας. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και η υιοθέτηση προσανατολισμένων στρατηγικών προς το επικοινωνιακό μοντέλο, έχουν ως κύρια προϋπόθεση την ανίχνευση, την μελέτη και την “χαρτογράφηση” του μαθητικού δυναμικού όπως και των ιδιαίτερων δεδομένων της τάξης στην οποία πρόκειται να διεξάγεται κάθε φορά το γλωσσικό μάθημα.

3.1.4. Επιπρόσθετες Τεχνικές

Πέρα από την ενίσχυση όσων έχουν αναφερθεί, χρησιμοποιούνται κι άλλες τεχνικές οι οποίες είναι πιθανόν να ενισχύουν άλλες δυσκολίες που παρουσιάζουν παιδιά με

δυσλεξία, εφόσον δεν εμφανίζουν όλα τα παιδιά τις ίδιες αδυναμίες (Πόρποδα, 1997). Λαμβάνοντας υπόψιν τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία, αλλά και τις δυσκολίες που υπάρχουν λόγω αυτών των χαρακτηριστικών ως προς την εκμάθηση της γλώσσας, οι ειδικοί συστήνουν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Sparks & Miller, 2000; Schneider & Crombie, 2003; Birsch, 2005). Την αποτελεσματικότητα της πολυαισθητηριακής προσέγγισης υποστηρίζει και η Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (IDA), καθώς στη συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιούνται περισσότερες από δύο αισθήσεις των παιδιών. Έχουν ως αποτέλεσμα να ζωντανεύουν το μάθημα μέσα από την αίσθηση της αφής, της όσφρησης και της γεύσης. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόζονται δραστηριότητες όπως η σύνδεση λέξης - εικόνας ή η οπτική απεικόνιση, επιπλέον παρέχονται κιναισθητικές δραστηριότητες όπως είναι η μίμηση, η γραφή στην άμμο ή στον αέρα, αλλά και η χρήση flashcards με σκοπό την παράλληλη ενεργοποίηση των διάφορων αισθήσεων και βοηθούν στην πραγματοποίηση της συχνής επανάληψης (Kormos and Smith, 2012; Tzalamoura, 2016).

Μια από τις παραπάνω μεθόδους, που είναι η χρήση καρτών διευκολύνει την εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα και αφορά μία τεχνική που χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς στη δυσλεξία. Βοηθάει τα παιδιά με δυσλεξία στην ορθογραφία, την ενίσχυση λεξιλογίου, την μνήμη καθώς και σε πολλές άλλες δυσκολίες που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες. Οι κάρτες αυτές για να είναι αποτελεσματικές στα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να περιέχουν λέξεις, εικόνες, έντονα χρώματα και διάφορες αποχρώσεις, είτε κάρτες παιχνιδιών όπως UNO (Konstantinou, 2016; British Dyslexia Association, 2017). Ακόμη ένα βοηθητικό εργαλείο, για την ενίσχυση της μνήμης και την οργάνωση των παιδιών, αποτελεί η παροχή έτοιμων σημειώσεων σε κάθε αρχή και τέλος του κάθε μαθήματος. Σύμφωνα με το άρθρο που έγραψε ο Farley (2012), παραθέτοντας τα παραπάνω, δείχνει ότι οι ηχογραφήσεις και οι βιντεοσκοπήσεις αποτελούν και αυτά μέρος μιας πιο αποτελεσματικής εκμάθησης.

Επιπλέον τεχνικές που προτείνουν οι Nijakowska et al. (2015), είναι η πραγματοποίηση φωνεμικών τεχνικών, η χρήση ρυθμικού χειροκροτήματος και τραγουδιών, έχοντας σαν αποτέλεσμα να αναπτύσσονται οι ικανότητες των μαθητών στην Φωνολογική Ενημερότητα. Επιπρόσθετα, στα Αγγλικά είναι γνωστό ότι πολλοί μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία στο Listening και στο Speaking, πόσο μάλλον οι

μαθητές με Δυσλεξία. Για αυτό τον λόγο, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση να δίνονται ξεκάθαρες οδηγίες, επιπλέον χρόνος, να μην συνδυάζεται η ακουστική με την ταυτόχρονη γραφή ή ανάγνωση και ο δάσκαλος να είναι υποστηρικτικός δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα και κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον με παιχνίδια (π.χ. Θεατρικό παιχνίδι).

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω τεχνικές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σχεδόν σε όλους τους τομείς δυσκολίας των παιδιών κατά την προσπάθεια τους να εκπαιδευτούν την Αγγλική γλώσσα, και τα πιο κύρια κομμάτια της διδασκαλίας. Τα πιο σημαντικά κίνητρα, που πρέπει να εφαρμόζονται είναι η φαντασία του δασκάλου, τα χρώματα που θα χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιπτώσεις για να ξεχωρίζουν τα παιδιά τις διαφορές (π.χ. στη σύνταξη και την γραμματική), η συχνή επανάληψη, οι λέξεις κλειδιά που ενισχύουν το λεξιλόγιο και την ανάγνωση άγνωστων λέξεων, οι εικόνες όπως και τα αντικείμενα που θα ενεργοποιούν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Sparks, Ganschow, Kenneweg and Miller, 1991; Schneider and Crombie, 2003; Konstantinopoulou, 2016).

	Μνήμη	Ανάγνωση	Ορθογραφία	Οργάνωση	Ακουστική
<i>Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία</i>	Flashcards Πολυαισθητηριακό Βιωματικό (ανάγνωση-γραφή-άκουσμα-εκφώνηση)			Γραπτό πλάνο ημέρας και χρονιάς	Ηχογράφηση και εξάσκηση
<i>Dyslexia Pros</i>	Πολυαισθητηριακό (όχι flashcards)	Φωνολογική Ενημερότητα	Κανόνες ορθογραφίας (96) - Έμμεση αξιολόγηση - Τεχνολογία (spell checkers)		
<i>British Council (Sarah Farley)</i>	Σημειώσεις, πλάνο, περίληψη και σύνοψη Καταγραφή μαθήματος	Όχι φωναχτά Χρωματιστό φόντο	Συχνότερες λέξεις Νόημα από περιεχόμενο Κοίτα-Πες-Κάλυψε-Γράψε-Έλεγε Λέξεις/μάθημα Χωρισμός λέξεων	Σημειώσεις καθηκόντων Ημερολόγιο MindMaps	
<i>DysTEFL Project</i>	Mind Mapping Παντομίμα Ιστορίες Παιχνίδια	Φωνολογική Ενημερότητα Κίνητρο Σχετικό Λεξιλ. Υπό-		Στρατηγικές διαχείρισης χρόνου	Οδηγίες Περιβάλλον Χρόνος 1 δεξιότητα

		δραστηριότητες			
--	--	----------------	--	--	--

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας κυριότερων αρχών και προτάσεων για κάποιες από τις προαναφερόμενες τεχνικές.

3.2. Σύγκριση μεταξύ Τεχνικών Διδασκαλίας σε παιδιά με Δυσλεξία

Με το πέρασ των χρόνων, υπήρξε σημαντική παραγωγικότητα στη διατύπωση των θεωριών, στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, που αφορούσε τη γλώσσα και τη μάθηση. Οι θεωρίες που υπήρχαν είχαν σαν αφορμή την ανάπτυξη ποικίλων μεθόδων και μοντέλων διδασκαλίας με βασικό σκοπό την αναζήτηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.

Ο Kumaravadivelu (2003), αναφέρει τα κύρια χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζουν τη μετά-μεθοδική κατάσταση, και συμπεριλαμβάνουν την αναζήτηση μιας εναλλακτικής πρακτικής για την εκτέλεση της μεθόδου, και όχι μια εναλλακτική μέθοδος. Επιπλέον χαρακτηριστικό, είναι η αυτονόμηση του εκπαιδευτικού μέσω των ακαδημαϊκών περιορισμών που προέρχονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και τέλος ο παιδαγωγικός σχεδιασμός ως αποτέλεσμα της αυτο-παρατήρησης, αυτο-ανάλυσης και αυτο-αξιολόγησης μέσω του διδάσκοντα.

Λόγω της αυξημένης ετερογένειας μεταξύ των μαθητών, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναμένουν το γεγονός ότι τεχνικές όπως είναι η διδασκαλία στόχων και ικανοτήτων θα καλύπτουν το μεγαλύτερο εύρος των αναγκών των μαθητών. Σύμφωνα με τους Vadasy et al. (1997), τα παιδιά με Δυσλεξία μεταβαίνουν από την εξατομίκευση σε πιο συγκλίνουσες δομές με αποτέλεσμα οι εξατομικευμένες τεχνικές να παραμερίζονται.

Η “εποπτεία μεταξύ συμμαθητών της τάξης σε ζεύγη” είναι μία τεχνική όπου η πρακτική της βασίζεται στην έρευνα που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Juniper Gardens Children’s Project (Delquadri et al., 1983). Η πρακτική αυτή είναι αρκετά ευεργετική για μαθητές διαφορετικού επιπέδου ικανοτήτων και έχει γίνει αποδεκτή από δασκάλους, αφού μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Fuchs et al., 1993). Επομένως, σύμφωνα με τους King-Sears and Bradley, (1995), σε αυτή τη διδασκαλία οι μαθητές θα έχουν τη πιθανότητα να απολαμβάνουν το ρόλο του επόπτη καθώς και το ρόλο του εποπτευόμενου κατά την διάρκεια του μαθήματος. Μέσω αυτής

της διαδικασίας, πραγματοποιείται η προετοιμασία και η εφαρμογή του διδακτικού υλικού μέσα στη τάξη. Ο δάσκαλος αποφασίζει τη θεματική ενότητα, αξιολογεί το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών διαμορφώνοντας κατάλληλα το μάθημα. Στη συνέχεια, προετοιμάζει το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και συζητά μαζί τους για διάφορους τρόπους διορθωτικής ανατροφοδότησης. Ακολούθως, οι μαθητές αρχίζουν να εφαρμόζουν όσα έχουν συζητήσει με τον εκπαιδευτικό, μαθαίνοντας να θέτουν ερωτήσεις και να οργανώνουν το χρόνο τους. Η διάρκεια της διδακτικής διδασκαλίας συνήθως κυμαίνεται μεταξύ 15-30 λεπτών. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση, ελέγχει τα παιδιά, παρέχει βοήθεια όταν χρειάζεται και κρατάει σημειώσεις τις οποίες χρησιμοποιεί για την ομαδική συζήτηση στο τέλος του μαθήματος. Οι Maheady and Harper (1991), έχουν διαπιστώσει πως μέσα από την διαδικασία αυτή, οι περισσότεροι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερα τους στόχους τους, φαίνεται να τους αρέσει περισσότερο και να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα, οι Schumm et al. το 1994, πρότειναν μία ακόμη τεχνική που σχετίζεται με την μετάβαση από την απλή εκπαίδευση στην σύνθετη, η τεχνική αυτή είναι το πυραμιδικό πλάνο. Μέσω του πυραμιδικού πλάνου διευκολύνεται πρωτίστως ο εκπαιδευτικός, ο οποίος παίρνει αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των παιδιών με Δυσλεξία. Επιπλέον, στο πλάνο αυτό ο εκπαιδευτικός θα έχει την ικανότητα του προγραμματισμού και της σκέψης σχετικά με το τι είναι απαραίτητο να διδάξει σε ένα τμήμα ένταξης που περιλαμβάνει ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Το πυραμιδικό πλάνο περιλαμβάνει όλες τις βασικές έννοιες που είναι αναγκαίες για τη διδασκαλία των παιδιών, το κατάλληλο επίπεδο πληροφοριών που είναι απαραίτητο για την κατανόηση μιας έννοιας από όλους τους μαθητές, καθώς και τις συμπληρωματικές πληροφορίες που αφορούν επιλεγμένους μαθητές της τάξης. Όταν χρησιμοποιούν ρουτίνες διερεύνησης του περιεχομένου του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κάποιες διδακτικές τεχνικές για την καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών και οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τις έννοιες. Τέτοιες τεχνικές μπορεί να είναι είτε λεκτικές είτε και οπτικές, για παράδειγμα ο δάσκαλος θα περιγράφει το μάθημα πριν την έναρξη του ως λεκτική διευκόλυνση, και ως οπτική δίνει σε τυποποιημένη μορφή το πρόγραμμα του μαθήματος στους μαθητές.

Όπως έχει αναφερθεί, η ανάγνωση και η γραφή αφορούν τις κύριες δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία. Επομένως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τους

συγκεκριμένους τομείς, έτσι ώστε να μην υπάρχουν εμπόδια στους μαθητές με δυσλεξία κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης της ξένης γλώσσας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της αγγλικής ως ξένη γλώσσα, επικεντρώνονται στην ομιλία και στο άκουσμα της στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της. Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης έρευνας, θεωρούν την προφορική και ακουστική προσέγγιση ως τους πιο φυσικούς τρόπους επικοινωνίας, επιτρέποντας στα παιδιά να κατανοήσουν πιο εύκολα τη ξένη γλώσσα και να επικοινωνούν καλύτερα (Sparks et al., 1991). Η συγκεκριμένη αναφορά, επιβεβαιώνεται και από μία έρευνα στην Σουηδία, που πραγματοποίησε η Gronblad το 2013, η ίδια είχε επιχειρήσει να καταγράψει τις γνώσεις των διδασκόντων της αγγλικής γλώσσας όσον αφορά την εκπαίδευση της ανάγνωσης και των τεχνικών ανάγνωσης σε μαθητές με δυσλεξία, αλλά και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το τομέα. Τα αποτελέσματα της έρευνας, αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν ιδιαίτερη καθοδήγηση σχετικά με την δυσλεξία και τις στρατηγικές ανάγνωσης, για αυτό τον λόγο αρκετοί αποφεύγουν να τις χρησιμοποιούν.

Κατά καιρούς, έχουν δημιουργηθεί διάφορα σεμινάρια εκπαίδευσης για τον χειρισμό των μαθητών με δυσλεξία στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Στην αναδρομή που έκανε ο N. John, αναφέρει την αποτελεσματικότητα της Αναγνωστική Προσέγγισης Orton-Gillingham, όπου έχει παρατηρηθεί βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα, τη λεξική αποκωδικοποίηση, την ορθογραφία και την κατανόηση (John, ανακτήθηκε το 2017). Ακόμη μία έρευνα, η οποία αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι αυτή της Sally Ann Giess, η οποία την χορήγησε για βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές με δυσλεξία που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Συνοπτικά, φάνηκε να παρουσιάζετε βελτίωση στους τομείς της αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων, της ορθογραφίας, της αντίληψης ήχων σε μία λέξη και της αυτόματης οπτικής αναγνώρισης λέξεων (Giess, 2005).

Η Διεθνή Ένωση για τη Δυσλεξία, υποστηρίζει πως η χρήση της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου, η οποία δέχεται την αμείωτη υποστήριξη έμπειρων κλινικών ιατρών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους αναγνωστικής εκμάθησης σε μαθητές με δυσλεξία. Έρευνες έχουν αναφέρει πως τα περισσότερα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά

προγράμματα κάνουν χρήση των πολυαισθητηριακών πρακτικών για την εκμάθηση των συμβόλων (International Dyslexia Association, 2017).

Η διδακτική μεθοδολογία των σύγχρονων γλωσσών, σύμφωνα με την Crombie, (1997), εδώ και δύο δεκαετίες περίπου, απαιτεί αναθεώρηση. Τα κριτήρια τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών κατά την διάρκεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, είναι το μέγεθος που έχει μια τάξη, η δυνατότητα εκπαιδευτικής υποστήριξης και οι διδακτικές μέθοδοι. Επιπροσθετα, εξίσου σημαντικό είναι να παρέχονται κριτήρια και να τίθονται εφικτοί στόχοι. Εξίσου σημαντικό είναι να υπάρχει εκπαίδευση των διδασκόντων σε ότι αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Τέλος, πολύ απαραίτητο είναι να δίνεται στο μαθητή ενθάρρυνση και επιβράβευση με απώτερο σκοπό την τόνωση της ψυχολογίας τους.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές είτε παρουσιάζουν δυσλεξία είτε όχι, θα πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους τομείς. Ένα ερώτημα το οποίο δημιουργείτε είναι "Εάν όλοι οι μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει να διδάσκονται τη ξένη γλώσσα και πως αυτό θα παρέχει επιτυχή αποτελέσματα;". Συνεπώς, πρέπει να υπάρχει οργάνωση και εφαρμογή της "διαφοροποιημένης" διαδικασίας μάθησης, έτσι ώστε να υπάρχει αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού, αλλά και για τις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα στην τάξη (Παππά, 2013). Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διαδικασίας απαιτούνται τρία βασικά στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η απαραίτητη προετοιμασία των μαθητών, των γονέων και του περιβάλλον των παιδιών εντός της τάξης. Το επόμενο στάδιο αφορά την αξιολόγηση των μαθητών πριν να γίνει εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πάνω στη ξένη γλώσσα, και το τελευταίο στάδιο είναι η διαφοροποίηση των τρόπων διδασκαλίας και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, των δραστηριοτήτων της τάξης και του προϊόντος εργασίας των μαθητών, με βάσει την μαθησιακή ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παππά, 2013).

Τα τελευταία χρόνια, οι νέες τεχνολογίες συνιστούν ένα σημαντικό μέσο για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση της Δυσλεξίας, κυρίως μέσα από την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι παρέχεται ένα μεγάλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είναι ικανό να μεταβάλλει το τρόπο διδασκαλίας και να

αλλάζει την εκπαίδευση για τους μαθητές με Δυσλεξία. Σύμφωνα με έρευνες, έχει αποδειχθεί πως οι μαθητές με δυσλεξία ελκύονται περισσότερο σε ότι έχει σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Η χρήση των τεχνολογιών προκαλεί ενθουσιασμό στους μαθητές, έχοντας ως αποτέλεσμα το μάθημα να εξελίσσεται με ενδιαφέρον για αυτούς και πολλές φορές τα παιδιά με δυσλεξία το βλέπουν σαν παιχνίδι (Διαμαντόπουλος, 2015).

Η ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες που χρησιμοποιούν τα άτομα στο περιβάλλον τους. Αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναλαμβάνει και να κατανοεί τα μηνύματα που βρίσκονται στο περιβάλλον του. Τα παιδιά με Δυσλεξία δεν αναπτύσσουν σωστά τις κοινωνικές δεξιότητες, γι' αυτό μέσω της κατάλληλης ενίσχυσης οι μαθητές γίνονται πιο αποδεκτοί από τους γύρω τους και αποκτούν περισσότερους φίλους. Τα ομαδικά παιχνίδια στη προσχολική αλλά και στη σχολική ηλικία είναι ανυπολόγιστης αξίας, δημιουργούν ένα κλίμα φιλίας και κοινωνικότητας που έχουν σαν αποτέλεσμα να επιταχύνουν την ωριμότητα και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Επίσης, το παιδί παίρνει αξιόλογα πρακτικά μαθήματα αυτογνωσίας μέσα από τὰ ομαδικά παιχνίδια, καθώς διαπιστώνει μέσα από την δράση, ότι οι προσωπικές του δυνάμεις έχουν ένα όριο αντοχής και απόδοσης. Σημαντικό είναι να σημειωθεί, πως δίνεται στο παιδί η ευχέρεια να δοκιμάζει ταυτόχρονα σε κάθε φάση του παιχνιδιού τις δυνάμεις του, σωματικές αλλά και πνευματικές, μπορεί επίσης να κρίνει και να υπολογίζει σωστά τις κινήσεις του σε κάθε δύσκολη στιγμή του παιχνιδιού (Κανδαράκης, 2004). Τέλος, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με Δυσλεξία, πρέπει να διαφέρουν αφού τα παιδιά αυτά δεν παρέχουν τη δυνατότητα να αφομοιώνουν τις πληροφορίες στον ίδιο ρυθμό με τους συμμαθητές τους. Έτσι καλό θα είναι στα πρώτα στάδια της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, οι διδάσκοντες να επιβραδύνουν το ρυθμό που αναμένουν από τους μαθητές με Δυσλεξία να μιλήσουν ή να ακούσουν και να καταλάβουν, να μην είναι απολύτως φυσικοί, αλλά να δίνουν χρόνο στα παιδιά. (Ackerman and Dykman, 1996)

3.3. Πώς η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διδασκαλία;

Εδώ και αρκετά χρόνια έχει εμφανιστεί ένα ρητορικό ερώτημα “Τι ρόλο διαδραματίζει η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;”, οι Darling - Hammond and Ball, στα τέλη του 20ου αιώνα, ως προς το ερώτημα αναφέρουν πόσο σημαντικό ρόλο

έχουν “η γνώση του διδακτικού αντικειμένου, η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και οι μέθοδοι διδασκαλίας” .

Η μελέτη που έχουν πραγματοποιήσει οι Darling - Hammond and Ball (1998), αφορά την πραγματοποίηση μιας ανασκόπησης της έρευνας και της πρακτικής στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Μέσα από την έρευνα αυτή, διαπίστωσαν πως οι στρατηγικές μεταρρύθμισης στα σχολεία που δεν “καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για τη βελτίωση της διδασκαλίας” ήταν “λιγότερο επιτυχείς”. Επιπρόσθετα, εξακρίβωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πέρασαν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία των μαθητών ήταν σε γενικές γραμμές πιο αποτελεσματικοί, και αναπτύχθηκαν δεξιότητες σκέψης που βρίσκονταν σε υψηλότερη τάξη.

Ο Wenglinsky το 2000, έχει διαπιστώσει πως όταν ο δάσκαλος εξειδικευτεί καλύτερα στο θέμα που διδάσκει έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές του να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις. Ακόμη, όταν ο δάσκαλος έχει εμπειρίες από διαφορετικό πληθυσμό μαθητών, εξελίσσεται επαγγελματικά με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν υψηλότερο μαθηματικό επίπεδο. Τέλος, αναφέρει, πως οι οι μαθητές των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν επαγγελματική ανάπτυξη σε δεξιότητες που αφορούν τη σκέψη υψηλότερης τάξης, ξεπερνούν την επίδοση αυτών που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη. Τα προαναφερόμενα αναγράφονται στο πρόγραμμα πολλαπλών επιπέδων “Εθνικής Εκτίμησης της Εκπαιδευτικής Προόδου” (NAEP).

Μέσα από όσα έχουν ειπωθεί καταλήγουμε στο γεγονός πως μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνει την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους και παράλληλα προάγει την μελλοντική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικά, όταν η επαγγελματική τους ανάπτυξη με βάση τον Borko (2004), είναι συνεχής, άμεση και με συνεργασία, αποδεικνύεται ότι οδηγεί σε βελτίωση των γνώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. (Washburn, Joshi and Binks Cantrell, 2011). Είναι φανερό λοιπόν, όταν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι στοχευμένη και συνεπής τότε μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στην αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά και εν γένη στον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν να βελτιωθούν οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Piere and Worell,

2003; Martin et al., 2008, 2009; Sandholtz and Ringstaff, 2014; Tsamir et al., 2014; Velthuis et al., 2014; Wright, 2015).

3.4. Συμβουλευτική Εκπαιδευτικών

Η Δυσλεξία, αποτελεί μία δυσκολία η οποία εμφανίζεται μετά την είσοδο των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Τα παιδιά με δυσλεξία συχνά επηρεάζονται από την οργάνωση των σχολείων και δεν μπορούν να λάβουν υπόψη τις ατομικές διαφορές σχετικά με τα υπόλοιπα παιδιά, έχοντας ως αποτέλεσμα την εκδήλωση των δυσκολιών τους (Κυπριωτάκης, 1989, σελ. 64). Η αξιολόγηση και η διάγνωση των παιδιών με δυσλεξία, αποτελεί ένα σύνθετο έργο για τους ειδικούς, και είναι απαραίτητη η συνεργασία της Διεπιστημονικής Ομάδας, έτσι ώστε να υπάρξει μία ολοκληρωμένη και σαφής εξήγηση. Η εξήγηση που θα δοθεί μέσα από την ομάδα των θεραπειών θα προετοιμάζει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ως προς τους τομείς δυσκολίας που εμφανίζει το κάθε παιδί, αλλά και τον τρόπο διαχείρισής του (Πολυχρόνη, 2011). Η αξιολόγηση των παιδιών, περιλαμβάνει μία σειρά από ειδικές αξιολογήσεις, κατά την οποία εμπλέκονται διάφοροι ειδικοί επιστήμονες, όπως ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοθεραπευτής, που έχουν ένα κύριο ρόλο κατά την αξιολόγηση και την διαχείριση των παιδιών με δυσλεξία. Σημαντικό ρόλο έχουν επίσης και ο οπτομέτρης, ο ωτορινολαρυγγολόγος, ο παιδοψυχίατρος, ο παιδονευρολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006). Η εντόπιση των δυσκολιών γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και οφείλει να συμβουλέψει τους γονείς έτσι ώστε να παραπέμψουν το παιδί στους κατάλληλους ειδικούς για την διαφορική διάγνωση (Πολυχρόνη, 2011). Ο Ειδικός Παιδαγωγός και ο Λογοθεραπευτής μέσα από την αξιολόγηση τους εντοπίζουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των παιδιών που θα βοηθήσουν στην πραγματοποίηση του προγράμματος παρέμβασης (Πολυχρόνη, 2011). Ακόμη, για να γίνει μία σωστή διάγνωση της Δυσλεξίας, ο Οπτομέτρης και ο Ωτορινολαρυγγολόγος αποκλείουν τυχόν προβλήματα όρασης και ακοής (Πολυχρόνη, 2011). Μετά την εξέταση του παιδιού από τον κάθε ειδικό, γίνεται ένας έλεγχος Νοητικού δυναμικού για την απόκλιση της νοητικής υστέρησης και στο τέλος ακολουθεί ο έλεγχος της συναισθηματικής κατάστασης και του οικογενειακού περιβάλλοντος από τον κοινωνικό λειτουργό, έτσι ώστε να γίνει η σύνταξη μιας ολοκληρωμένης αναφοράς, στην οποία θα περιλαμβάνεται το είδος, ο βαθμός απόκλισης, μία άποψη για το πρόγραμμα

παρέμβασης καθώς και το ιστορικό του παιδιού (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σελ. 3014; Καυκούλα, 2010).

Σημαντικό μέρος της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι η ορθή και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών προς το παιδί. Με το πέρασμα των χρόνων έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες οι οποίες βασίζονται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με τις περισσότερες να περιγράφουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς την βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας τους.

Μία από τις μεγαλύτερες ευρωπαϊκές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι η DysTEFL το 2011, που είχε ως κύριο στόχο την εύρεση των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την επιμόρφωση των μαθητών με Δυσλεξία. Επιβεβαιώνει την τάση της προσαρμογής των δασκάλων ως προς τις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, αλλά και την μειωμένη ευκαιρία που παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς ως προς την εκμάθηση των τρόπων αντιμετώπισης της δυσλεξίας σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Μέσα από την έρευνα αναπτύχθηκε ένας οδηγός αυτοδιδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από αρκετές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Nijakowska et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα, έχει προαναφερθεί ότι αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα. Σύμφωνα με την Ρόντου (2012), οι αιτίες αυτών των προβλημάτων είναι η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απροσάρμοστη πολιτική των σχολείων, η μικρή διάρκεια συνεδριών και ο πληθυσμός των μαθητών μέσα στην τάξη, αφού ο μεγάλος αριθμός μέσα σε μία τάξη αποπροσανατολίζει τον εκπαιδευτικό όσον αφορά την εστίασή του στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Rontou, M.; 2012).

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων θα ήταν ευνοϊκή τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές με Δυσλεξία. Αρχικά, πρέπει να δοθεί έμφαση στη θετική στάση, την αποδοχή των δυσκολιών και την συγκράτηση του άγχους που αρμόζει να κρατούν οι εκπαιδευτικοί για την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας (Sharma et al., 2008; Szaszkiewicz, 2013). Η επαφή των εκπαιδευτικών με παιδιά που έχουν δυσλεξία φέρνει μόνο θετικά

αποτελέσματα, αφού βοηθά τους δασκάλους να καταλαβαίνουν, να μαθαίνουν και να εντάσσονται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο βασισμένο στην Δυσλεξία (LeRay & Simpson, 1996; Sharma et al., 2008; Sharma & Sokal, 2013).

Σύμφωνα με τον Nijakowska (2010), θεωρείται πολύτιμη η εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές και καθιστάται απαραίτητο οι δάσκαλοι να ετοιμάζουν ένα σχεδιάγραμμα για το μάθημα, με σαφείς οδηγίες (Nijakowska, 2010), που θα αποσκοπεί στην εξήγηση της γενικής εικόνας του μαθήματος πριν την έναρξή, αλλά και στην ανακεφαλαίωση του τέλους (Konstantinopoulou, 2016). Αποστολή του εκπαιδευτικού είναι η παρακίνηση των μαθητών με δυσλεξία να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την Αγγλική γλώσσα, όπως και η δημιουργία μιας σχέσης μεταξύ δασκάλου - μαθητή (Pavicic Takac, 2008). Ένα μέρος της δουλειάς των εκπαιδευτικών είναι η συνεχής παρακολούθηση των μαθητών του όσον αφορά την κατανόηση και την παραγωγή του μαθήματος. Για αυτό θα πρέπει να διορθώνει τα λάθη τους, αφού πρώτα τους δώσει λίγο χρόνο για την αυτοδιόρθωση, να κατευθύνει τα παιδιά, να τα αξιολογεί, αλλά και να τα ενθαρρύνει για την συμμετοχή τους στο μάθημα και στην συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων που αποτελεί μία από τις βασικές στρατηγικές για τους μαθητές με δυσλεξία. Τέλος θα είχε θετικά αποτελέσματα εάν επιβραβεύει συνεχώς τα παιδιά για την κάθε τους προσπάθεια (Diamond & Gutlohn, 2006; Pavicic Takac, 2008).

Η Beacher, (2011), μέσα από την έρευνα της προτείνει τη χρήση της στρατηγικής “προσαρμογής της συζήτησης” από τους δασκάλους των Αγγλικών, τροποποιώντας τον λόγο, την πολυπλοκότητα και τη σύνταξη. Προτείνει την βλεμματική επαφή κατά την διάρκεια των συζητήσεων μέσα στην τάξη, την εξάσκηση των ίδιων λέξεων μέχρι την απομνημόνευση τους, την χρήση χειρονομιών από τον δάσκαλο και τον σωστό επιτονισμό σε εξηγήσεις οδηγιών και ανάγνωση κειμένων, την παροχή οπτικών βοηθημάτων για την καλύτερη κατανόηση όπως και τις συχνές επαναλήψεις (Beacher, 2011). Η χρήση σωστών και ενδιαφερόντων κινήτρων έχουν ως αποτέλεσμα λιγότερο άγχος στους εκπαιδευτικούς, ενσυναίσθηση των δυσκολιών που βιώνουν οι μαθητές και την εφαρμογή της ύλης του μαθήματος σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Szaszkiewicz, 2013). Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν αυτοπεποίθηση, στόχους για το μάθημα και εμπειρία, έτσι ώστε να επηρεάζουν θετικά την εκπαίδευση των Αγγλικών στα παιδιά με δυσλεξία (Semmel et al., 1991; Vaughn et al., 1996; Cornwall, 2001, Cole, 2005; Ainscow & Sandill, 2010; De Boer, 2011; Bell, 2013). Επιπλέον,

πρέπει να οργανώνουν ένα ενδιαφέρον και προσιτό μάθημα, χρησιμοποιώντας την φαντασία τους με όμορφα χρώματα, εικονογραφημένα κείμενα, σχεδιαγράμματα, όπως και οπτικοακουστικά εργαλεία (British Dyslexia Association, 2017).

Επιπρόσθετα, για την καλύτερη εκμάθηση των Αγγλικών, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τροποποιούν το χώρο της τάξης καθώς και τη διδασκαλία όπου είναι απαραίτητο. Μπορούν για παράδειγμα να βάζουν τους μαθητές με δυσλεξία να κάθονται κοντά στον δάσκαλο και μακριά από αντικείμενα που μπορεί να τους αποσπούν την προσοχή. Να δημιουργούν ένα όμορφο κλίμα μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης καθώς και να τροποποιούν το περιεχόμενο του μαθήματος με σύντομα κείμενα και δραστηριότητες με μία κεντρική ιδέα (Nijakowska et al., 2015). Ακόμη, θα ήταν αποτελεσματικό, ο εκπαιδευτικός να οργανώνει ένα πλάνο για το μάθημα με την περίληψη και τους στόχους της ημέρας, να χορηγεί στα παιδιά με δυσλεξία ένα σημειωματάριο ή ένα ημερολόγιο για να σημειώνουν τυχόν απορίες, έτσι ώστε να βρίσκεται σε θέση να κατανοεί τις δυσκολίες που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά την διάρκεια του μαθήματος, ακόμη και όταν αυτά δεν εκφράζονται μέσα στην τάξη (Farley, 2012; British Dyslexia Association, 2017).

Γενικότερα, η έλλειψη προγραμμάτων κατάρτισης και υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, δεν παρέχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για την διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα σε παιδιά με δυσλεξία (Romi & Layser, 2006; Sharma et al., 2008). Στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, αναφέροντας ότι τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρέχουν την κατάλληλη στήριξη για τους μαθητές με δυσλεξία που μαθαίνουν Αγγλικά (Rontou, 2010), με αποτέλεσμα την απογοήτευση των εκπαιδευτικών, που δεν έχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη για να μπορέσουν να εντάξουν τους μαθητές τους σε μία πιο ομαλή διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας (Lemperou et al., 2011).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε ετοιμότητα για κάθε δυσκολία που ίσως εμφανιστεί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Είναι σημαντικό να είναι υπεύθυνοι, συνεπείς και με οργάνωση, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας με τα κατάλληλα μέσα την δυσλεξία ή και κάθε μαθησιακή δυσκολία (Στασινός, 2009). Ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί αποκλειστικά μέρος ενός οικοσυστήματος του σχολείου όπου βρίσκεται το παιδί, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη σχολική δράση, στη λήψη αποφάσεων και την αξιολόγηση, αλλά επηρεάζει επίσης

και παράγοντες, όπως το φυσικό περιβάλλον του μαθητή, τη συνεργασία με τους γονείς και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Anderson et al., 2014).

B/ Ερευνητικό Μέρος

1. Σκοπός της Έρευνας

Το κύριο ερώτημα στην παρούσα έρευνα, αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, ως δεύτερη γλώσσα, σε παιδιά με Δυσλεξία. Επιπλέον, κατά πόσο οι τεχνικές αυτές είναι γνώριμες στους δασκάλους ιδιωτικών και μη ιδιωτικών κέντρων, πόσο χρήσιμες και αποτελεσματικές είναι, αλλά και ποιες από αυτές χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Ο σκοπός αυτής της έρευνας, σχετίζεται κυρίως με το αν οι δάσκαλοι τόσο των ειδικών φροντιστηρίων δυσλεξίας, όσο και των ιδιωτικών και δημόσιων τομέων, είναι ενήμεροι για την δυσλεξία. Ακόμη, αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιληφθούν ένα παιδί με δυσλεξία κατά την διαδικασία εκμάθησης των Αγγλικών, αλλά και αν γνωρίζουν και χρησιμοποιούν εξειδικευμένες τεχνικές που διευκολύνουν την εκπαίδευση στους μαθητές με δυσλεξία, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο απλό με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Η έρευνα, βασίζεται σε ελληνική αλλά και ξένη βιβλιογραφία, στην οποία έχει παρατηρηθεί πως δεν εμφανίζει μεγάλο αριθμό ερευνών για τους έλληνες μαθητές με δυσλεξία. Παρόλα αυτά, έχουν βρεθεί αρκετές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, οι οποίες φαίνεται να ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας.

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Η παρούσα έρευνα αφορά δασκάλους Αγγλικής εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε παιδιά σχολικής ηλικίας, που εργάζονται σε Ιδιωτικό, Δημόσιο και Ειδικό τομέα. Αρχικά, ο ιδιωτικός τομέας αφορά δασκάλους Αγγλικών που εργάζονται σε Ιδιωτικά Φροντιστήρια και διδάσκουν Αγγλικά σε μαθητές δημοτικού. Έπειτα, ο Δημόσιος τομέας αφορά δασκάλους Αγγλικών που εργάζονται σε Δημόσια σχολεία ή φροντιστήρια και τέλος, ο Ειδικός τομέας αφορά Ειδικά διαμορφωμένα φροντιστήρια που διδάσκουν αγγλικά μόνο σε παιδιά με δυσλεξία.

Από το ερωτηματολόγιο, έχει ληφθεί δείγμα από 35 δασκάλους. Οι 20 από αυτούς, διδάσκουν σε Ιδιωτικό τομέα, οι 9 σε Δημόσιο τομέα και οι υπόλοιποι 6 σε Ειδικό Φροντιστήριο. Από τα 35 δείγματα, οι 30 είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι 5 άντρες. Επιπλέον, από τις απαντήσεις που πάρθηκαν, οι 17 έχουν διδάξει παιδιά με Δυσλεξία ενώ στους υπόλοιπους 18 δεν δόθηκε η ευκαιρία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας να διδάξουν παιδιά με Δυσλεξία.

2.2. Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία, πραγματοποιήθηκε την χρονική περίοδο Μάιο με Σεπτέμβριο του 2020 και αφορά δασκάλους οι οποίοι διδάσκουν Αγγλικά σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου σε Ελλάδα και Κύπρο. Η συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε μέσα από την απάντηση ενός ερωτηματολογίου, που δημιουργήθηκε μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, με κάποιες εξαιρέσεις όπου υπήρχε η ικανότητα προσωπικής επαφής με αποτέλεσμα το ερωτηματολόγιο να δοθεί σε έντυπη μορφή για να συμπληρωθεί από τους δασκάλους Δημόσιου τομέα.

Αρχικά η επικοινωνία με τους υπεύθυνους των ειδικών κέντρων, σχολείων και φροντιστηρίων, πραγματοποιήθηκε μέσα από ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mails), όπου οι υπεύθυνοι δάσκαλοι ρωτήθηκαν αν επιθυμούν να συμμετάσχουν στην έρευνα απαντώντας ένα απλό ερωτηματολόγιο. Μετά από επικοινωνία που πραγματοποιήθηκε με τρία Ειδικά Φροντιστήρια στην Ελλάδα, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, όπως και σε περαιτέρω ερωτήσεις που φάνηκαν χρήσιμες για την υλοποίηση της έρευνας. Επιπλέον, δύο Ιδιωτικά Φροντιστήρια στην Κύπρο ήταν θετικοί στο να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, όπως και ένα Δημόσιο Σχολείο το οποίο διδάσκει Αγγλικά σε μαθητές σχολικής ηλικίας.

Αφού, υπήρξε θετική ανταπόκριση από τους δασκάλους για την συμμετοχή τους στην έρευνα, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό, δημιουργήθηκε μέσα από τη φόρμα της Google, έτσι ώστε να είναι εφικτή η αποστολή του σε ηλεκτρονική μορφή και να μπορέσουν να το λάβουν οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών και Ιδιωτικών φροντιστηρίων. Οι περισσότεροι δάσκαλοι, απάντησαν μέσα σε διάστημα 2 εβδομάδων. Αρκετοί από αυτούς, μετά την συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου, εξέφρασαν τη γνώμη τους για το ερωτηματολόγιο και το περιεχόμενό του, αναφέροντας πως δεν αντιμετώπισαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία σχετικά με την κατανόηση των ερωτήσεων αλλά και την συμπλήρωσή του.

Από την άλλη, οι δάσκαλοι των Δημόσιων Σχολείων, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή. Αρχικά, παρέλαβαν το ερωτηματολόγιο αυτοπροσώπως στο σχολικό πλαίσιο εργασίας τους, το απάντησαν και ακολούθως καταχωρήθηκαν τα αποτελέσματα τους στην ηλεκτρονική πλατφόρμα. Τα ερωτηματολόγια παρέμειναν στο σχολείο για τουλάχιστον δύο μέρες, έτσι ώστε να δοθεί στους εκπαιδευτικούς ο απαραίτητος χρόνος για τη συμπλήρωσή του.

Έπειτα από την συλλογή των δεδομένων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταχωρήθηκαν στην πλατφόρμα του SPSS (Statistical Product and Service Solutions). Η συγκεκριμένη πλατφόρμα είναι μία από τις πιο δημοφιλείς όσον αφορά τα στατιστικά προγράμματα, όπου μπορεί κανείς να πραγματοποιήσει περίπλοκους χειρισμούς δεδομένων με απλούστερους τρόπους. Με την χρήση του SPSS αναλύθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστά, παρουσιάζοντας τις πιο κοινές επιλογές, αλλά και τις λιγότερο κοινές, ως προς την χρήση τεχνικών κατά την διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα του προγράμματος αναφέρουν σε ποσοστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την χρήση εξειδικευμένων και μη τεχνικών, καθώς και την γνώση τους στις αναφερόμενες τεχνικές.

2.3. Εργαλεία/Ερωτηματολόγιο

Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η παραπάνω μελέτη, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω.

Αρχικά, να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο χωρίζεται από δύο ενότητες και συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών όπως και ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Το πρώτο μέρος, αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς εκμάθησης Αγγλικής γλώσσας, το οποίο έχει ως περιεχόμενο δομημένες ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας, καθώς και παρούσα υπηρεσιακή θέση. Μέσα από τις παραπάνω ερωτήσεις, διαμορφώνεται το προσωπικό προφίλ των συμμετεχόντων. Επίσης, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με

τη διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και εάν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν ομαδική διδασκαλία ή ατομική. Κατά την ολοκλήρωση του πρώτου μέρους, έχει προστεθεί η ερώτηση “Έχετε διδάξει ποτέ παιδιά με Δυσλεξία;” δίνοντας την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν είτε αρνητικά είτε θετικά. Εάν η απάντηση ήταν αρνητική, τότε προχωρούσαν στην υποβολή του ερωτηματολογίου, εάν όμως η απάντησή τους ήταν θετική τότε συνέχιζαν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

Το δεύτερο μέρος, αναφέρεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν διδάξει παιδιά με Δυσλεξία στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Για να καταγραφεί η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ορισμό της Δυσλεξίας, το δεύτερο μέρος άρχιζε με την ερώτηση “Πώς θα περιγράφατε ένα παιδί με Δυσλεξία;”. Ακολούθως, προστέθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν εξειδικευμένες και μη εξειδικευμένες τεχνικές ως προς την ανάγνωση, την ορθογραφία, την ενίσχυση λεξιλογίου και την ομαδικότητα. Ακόμη, υπήρχαν ερωτήσεις ως προς την ενίσχυση της ομαδικότητας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και κριτήρια βαθμολογίας των μαθητών. Μέσα στο ερωτηματολόγιο, έγινε αναφορά στην τεχνική mind maps, η οποία μέσα από έρευνες των Nijakowska et al. (2015), έχει αποδειχθεί ότι χρησιμοποιείτε σε περισσότερους από ένα τομείς. Το mind maps, αποτελείται από ένα χάρτη, κατά τον οποίο το παιδί μπορεί να εξελίσει τις σκέψεις του γύρω από ένα κεντρικό θέμα, ενισχύοντας έτσι την οργάνωση, τη μνήμη, τη συγκέντρωση και άλλες γνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο αναφέρονται τεχνικές όπως είναι η χρήση τεχνολογίας, που σύμφωνα με τους Kormos & Smith (2012), αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο, δίνοντας την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν ολόκληρη την διδασκαλία, τραβώντας το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών, ενσωματώνοντας την τεχνολογία ως μαθησιακή διαδικασία και όχι ως απλό βοηθητικό εργαλείο. Τέλος, για τη λήψη περισσότερων πληροφοριών δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γράψουν επιπρόσθετες τεχνικές που δεν αναφέρονται στις επιλογές του ερωτηματολογίου.

Σημαντική είναι η αναφορά του γεγονότος πως στο ερωτηματολόγιο έχει προστεθεί ερώτηση ως προς την χρήση Πολυαισθητηριακών Τεχνικών, αφού αποτελεί ένα απαραίτητο και αρκετά βοηθητικό μέρος για τη διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία. Η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος, κάνει παράλληλη χρήση και των τεσσάρων αισθήσεων (οπτική, ακουστική, κιναισθητική, απτική), που βοηθούν στη μάθηση, με

αποτέλεσμα να ωφελούνται όλοι οι διαφορετικοί τύποι μαθητών. Ακόμη, σύμφωνα με τη Διεθνή Ένωση για τη Δυσλεξία (International Dyslexia Association), τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα χρησιμοποιούν τις Πολυαισθητηριακές πρακτικές για την εκμάθηση των συμβόλων, την ενίσχυση της μνήμης και την ενίσχυση του λεξιλογίου.

Τέλος, αναγράφονται ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο εξέτασης των παιδιών με Δυσλεξία δίνοντας διάφορες επιλογές, αλλά και με ποια κριτήρια βαθμολογούν τα παιδιά αυτά. Οι ερωτήσεις αυτές, είναι πολλαπλής επιλογής, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις, αλλά έχοντας και την επιλογή “άλλο” όταν δεν συμφωνούν με όσα αναφέρονται, έτσι ώστε να μπορέσουν να γράψουν δικές τους απαντήσεις με βάση την ερώτηση. Μέσα από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, ερευνάται και αναλύεται ο τρόπος των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία.

3. Αποτελέσματα

3.1. Α' Μέρος Ερωτηματολογίου

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, όπως έχει ήδη αναφερθεί συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, οι οποίοι οι 30 από αυτούς, ήταν γυναίκες και οι 5 άντρες. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών, κυμαίνονται μεταξύ 20 έως 41 και άνω ετών, πιο συγκεκριμένα, οι 10 εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 20 με 30 ετών, οι 12 βρίσκονταν μεταξύ των 31 με 40 ετών και οι υπόλοιποι 13 άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα των 41 και άνω ετών. Όσον αφορά, τα έτη προϋπηρεσίας τους, οι 12 συμμετέχοντες είχαν έως 5 έτη προϋπηρεσίας, οι 9 είχαν από 5 έως 15 έτη προϋπηρεσίας και οι υπόλοιποι 14 είχαν 15 και άνω έτη προϋπηρεσίας. Όπως φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι διδάσκουν σε Ιδιωτικά Φροντιστήρια ή και Σχολεία. Πιο αναλυτικά, οι 20 συμμετέχοντες διδάσκουν στον Ιδιωτικό τομέα, οι 9 στο Δημόσιο τομέα και οι υπόλοιποι 6 σε Ειδικά διαμορφωμένα Φροντιστήρια εκμάθησης Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με δυσλεξία.

Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο αναγράφονται επιλογές για το χρόνο διάρκειας των μαθημάτων της Αγγλικής γλώσσας. Από τους 35 εκπαιδευτικούς, οι 8 φάνηκε να διδάσκουν μέσα στο χρονικό πλαίσιο 30 με 40 λεπτών, άλλοι 8 εκπαιδευτικοί μεταξύ 40 με 50 λεπτών και 15 συμμετέχοντες απάντησαν 1 ώρα για το χρόνο διδασκαλίας τους. Τέλος, οι 4 από τους 35 εκπαιδευτικούς επέλεξαν την απάντηση “άλλο”, κατά την οποία οι δύο από αυτούς έδωσαν ως απάντηση 1μιση ώρα και οι άλλοι δύο, 90 λεπτά. Ακόμη, οι 29 από τους 35 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποιούν ομαδικά τις διδασκαλίες τους, ενώ οι υπόλοιποι 6 κάνουν ατομικές διδασκαλίες με τους μαθητές τους. Τέλος, στη τελευταία ερώτηση του Α' μέρους του ερωτηματολογίου, αναφέρονται πόσοι από τους συμμετέχοντες δίδαξαν παιδιά με δυσλεξία και πόσοι όχι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι 17 από αυτούς έχουν διδάξει ξανά παιδιά με δυσλεξία και προχώρησαν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

3.2. Β' Μέρος Ερωτηματολογίου

1. “ΠΩΣ ΘΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΑΤΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ;”

Ο σκοπός της παραπάνω ερώτησης, αφορά την γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, πως βλέπουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί τον όρο “δυσλεξία” και τι πιστεύουν για τα παιδιά που έχουν δυσλεξία. Μερικές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κίνησαν το ενδιαφέρον, λόγω ότι οι περισσότεροι από αυτούς φάνηκε να μην μπορούν να δώσουν ένα σαφή ορισμό της Δυσλεξίας. Παρόλα αυτά, υπήρξε ένας ποικίλος αριθμός απαντήσεων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, και ένας μικρός αριθμός ο οποίος αποτελείται από τα πιο συνήθως χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία. Παρακάτω αναφέρονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

“Ιδιόμορφο”

“Ιδιαίτερο”

“Παιδί με ιδιαιτερότητες”

“Παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες”

“Ευαίσθητο, έξυπνο, γεμάτο φαντασία”

“Ιδιαίτερο παιδί”

“Παιδί που χρειάζεται περισσότερη σημασία”

“Ιδιόρρυθμο, πολλές δυνατότητες, διαφοροποιημένη διδασκαλία”

“Ένα φυσιολογικό μαθητή με κάποια ιδιαιτερότητα”

“Αντιμέτωπη δυσκολίας στην παρακολούθηση στο μάθημα, συγκέντρωση, ώστε να μπορεί να διαβάσει και να γράψει”

“Ένα παιδί με δυσλεξία χρειάζεται δημιουργικότητα για να κατανοήσει κάθε νέα πληροφορία”

“Χαρισματικό”

“Ένα φυσιολογικό μαθητή με κάποια ιδιαιτερότητα”

“Someone who tries very hard to learn new language structures”

“In need of special attention and definitely one to one learning”

“Ενδιαφέρον, ιδιαίτερο, έξυπνο, με χιούμορ και συναισθηματική αντίληψη-ενσυναίσθηση. Συνήθως με θετική διάθεση στη συνεργασία. Με χαμηλή αυτοεικόνα. Επικοινωνιακό. Ικανό να ελέγξει τον εαυτό του στη μεταγνώση, αν του εξηγηθεί η διαδικασία και ο λόγος που πρέπει να ελέγχει τις γνώσεις του. Πρόθυμο να μοιραστεί τα συμπεράσματα από αυτή τη διαδικασία σε κλίμα ενθάρρυνσης και αποδοχής. Τέλειο!”

“ΈΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΕΙΝΑΙ ΣΥΝΗΘΩΣ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΕΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ ΣΥΝΗΘΩΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ, ΙΣΩΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ. ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΚΑΤΑ ΤΑ ΑΛΛΑ ΕΞΥΠΝΟ ΠΟΥ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΟΤΑΝ ΕΞΗΓΗΘΟΥΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΚΑΙ ΚΑΠΟΤΕ ΛΟΓΟ ΑΥΤΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΑΡΚΕΤΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΝΑ ΣΥΝΔΕΕΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ.”

2. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Μέσα στο ερωτηματολόγιο, υπάρχουν ερωτήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο εξέτασης των μαθητών. Για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν δοθεί οι επιλογές ορθογραφίας, ανάγνωσης, προφορικών ερωτήσεων, γραμματικών ασκήσεων και γραφής. Επιπλέον, είχαν την επιλογή να γράψουν κάποια επιπλέον εξέταση που χρησιμοποιούν στο μάθημα και δεν αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν σε κλίμακες έχοντας 5 επιλογές, όπου αναγράφονται στους παρακάτω πίνακες.

Ορθογραφία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	3	8.6	17.6	17.6
	Μερικές φορές	1	2.9	5.9	23.5
	Συχνά	6	17.1	35.3	58.8
	Πολύ συχνά	6	17.1	35.3	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 2: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από την ορθογραφία; Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.

Ορθογραφία: σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά συχνά την ορθογραφία ως μέσω εξέτασης. Συγκεκριμένα, 6 από τους 17 επέλεξαν την απάντηση “Συχνά” και άλλοι 6 “Πολύ Συχνά”. Έχοντας ποσοστό 35,3% και στις δύο επιλογές. Οι απαντήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών κυμαίνονται μεταξύ των επιλογών “Σχεδόν Ποτέ” έως “Πάντα”.

Ανάγνωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	2	5.7	11.8	11.8
	Συχνά	6	17.1	35.3	47.1
	Πολύ συχνά	7	20.0	41.2	88.2
	Πάντα	2	5.7	11.8	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 3: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από την ανάγνωση; Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.

Ανάγνωση: Εξίσου σημαντικό μέσω εξέτασης είναι η ανάγνωση, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα. Έχοντας ως ποσοστά 20% (7 άτομα) την επιλογή “Πολύ Συχνά” και 17,1% (6 άτομα) την επιλογή “Συχνά”. Αντιθέτως 2 άτομα με ποσοστό 5,7% είχαν σαν απάντηση “Σχεδόν Ποτέ”, ενώ μόνο το 5,7% (2 άτομα) είχε ως απάντηση “Πάντα”.

Προφορικές ερωτήσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	4	11.4	23.5	23.5
	Πολύ συχνά	9	25.7	52.9	76.5
	Πάντα	4	11.4	23.5	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 4: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από προφορικές ερωτήσεις; Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.

Προφορικές Ερωτήσεις: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 4, φαίνεται ότι στην εξέταση μέσω προφορικού τρόπου, την επιλογή “Πολύ Συχνά” επέλεξαν 9 από τους 17 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 25,7%. Τα υπόλοιπα 8 άτομα επέλεξαν τις απαντήσεις “Συχνά” με ποσοστό 11,4% και “Πάντα” 11,4%.

Γραμματικές ασκήσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	1	2.9	5.9	5.9
	Συχνά	6	17.1	35.3	41.2
	Πολύ συχνά	9	25.7	52.9	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 5: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από γραμματικές ασκήσεις; Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.

Γραμματικές Ασκήσεις: Οι γραμματικές ασκήσεις χρησιμοποιούνται “Πολύ Συχνά” με ποσοστό 25,7% έχοντας ως δεύτερη υψηλότερη επιλογή “Συχνά” με ποσοστό 17,1%. Το άλλο 2,9%, των εκπαιδευτικών απάντησαν “Πάντα”, ενώ το υπόλοιπο 2,9% “Μερικές Φορές”.

Γραφή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	4	11.4	23.5	23.5
	Συχνά	6	17.1	35.3	58.8
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	88.2
	Πάντα	2	5.7	11.8	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 6: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από γραφή; Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.

Γραφή: Τέλος, η γραφή ως τρόπος εξέτασης, χρησιμοποιείται “Συχνά” με ποσοστό 17,1% από 6 εκπαιδευτικούς, “Πολύ Συχνά” με ποσοστό 14,3% από 5 άτομα, “Πάντα” από δύο άτομα έχοντας ποσοστό 5,7% και 11,4% από απαντήσεις 4 εκπαιδευτικών στην επιλογή “Μερικές φορές”.

Στο ερωτηματολόγιο πέραν από τις αναφερόμενες τεχνικές, οι εκπαιδευτικοί είχαν την επιλογή να αναφέρουν και κάποια “άλλη” μέθοδο που δεν έχει αναφερθεί, αλλά εκμεταλλεύονται αρκετά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς έδωσαν αρνητική απάντηση ως προς τη χρήση περαιτέρω τεχνικών, ενώ οι υπόλοιποι μοιράστηκαν τις ιδέες τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι ακόλουθες:

“ Οπτικοακουστικό, μέσω κόμικς ιστορικά π.χ. απτικές μεθόδους”

“Projects”

“Project based learning-games”

“Οπτικοακουστικό υλικό”

“Μέσω γραπτών εκθέσεων και διαγωνισμάτων”

“Με παιχνίδια σχετικά με το μάθημα”

“Παιχνίδια”

“ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑ, ΕΙΚΟΝΕΣ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ, ΚΛΠ”

“Depends on the level being taught”

“Projects, posters, PowerPoint”

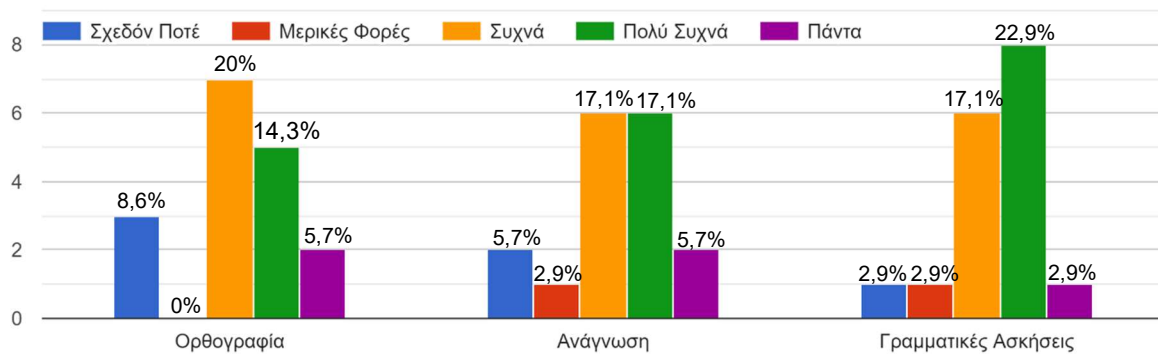
“Όπτικοακουστικό, μέσω κόμικς ιστορικά πχ, απτικές μεθόδους”

“Κινησιολογία”

“Κατανόηση κειμένου”

“Flipped classroom όπου οι μαθητές προετοιμάζουν το επόμενο μάθημα, ή έχουν λίγο χρόνο για να παρατηρήσουν γραμματικούς κανόνες και κάνουμε τις σχετικές ασκήσεις συνεργατικά. Αλληλοδιδασκαλία. Ψηφιακά, επιτραπέζια και διαδραστικά παιχνίδια.”

Όσον αφορά την ερώτηση που αναφέρεται στις ασκήσεις που βάζουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι, μέσα από τα αποτελέσματα που έδωσαν, φάνηκε να βάζουν περισσότερες γραμματικές ασκήσεις έχοντας ως υψηλότερο ποσοστό 22,9% στην επιλογή “Πολύ Συχνά” από απαντήσεις 8 εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με την ορθογραφία που έχει το μεγαλύτερο ποσοστό 20% στην επιλογή “Συχνά” από 7 εκπαιδευτικούς και την ανάγνωση με ποσοστό 17,1% αντίστοιχα στις επιλογές “Συχνά” και “Πολύ Συχνά”. Τα αποτελέσματα αναγράφονται αναλυτικά στην γραφική παράσταση 1 .



Γραφική παράσταση 1: Αποτελέσματα χρησιμότητας ως προς τις ασκήσεις για το σπίτι.

Τέλος, για την εξέταση του μαθήματος προστέθηκε ερώτηση που αφορά τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την βαθμολόγηση των μαθητών με Δυσλεξία. Οι επιλογές που είχαν ήταν “Προφορικές Ασκήσεις”, “Διαγωνίσματα”, “Ασκήσεις στο σπίτι”, “Συμμετοχή στο μάθημα”, “Όλα τα παραπάνω” και “Άλλο”. Η πιο συχνή απάντηση ήταν “Όλα τα παραπάνω” όπου αφορούσε όλες τις επιλογές έχοντας ως ποσοστό χρησιμότητας 70,6%. Επόμενη πιο συχνή απάντηση, ήταν η επιλογή “Άλλο” έχοντας ως ποσοστό 17,7%, μαζί όμως την επιλογή αυτή έδιναν και ενδιαφέροντες απαντήσεις όπως, “Όλα τα παραπάνω συμπεριλαμβάνοντας την προσπάθεια, τη συνέπεια, τη συμπεριφορά”, “Όλα + Ορθογραφία, ακουστικές ικανότητες”, “Δεν δίνουμε βαθμολογία σε κανένα επίπεδο. Στην προετοιμασία των εξετάσεων χρησιμοποιούμε την επί τοις εκατό αναλογία σωστών-λαθών έχοντας εξηγήσει στους μαθητές ότι αυτό γίνεται μόνο στα πλαίσια της προετοιμασίας των εξετάσεων και δεν αποτελούν αξιολόγηση της γενικής τους γνώσης παρά μόνο διαγνωστικό εργαλείο με συγκεκριμένο σκοπό.” Τέλος με ένα 11,8% επιλέχθηκε η “Συμμετοχή στο μάθημα”.



Γραφική παράσταση 2: Εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης μαθήματος.

3. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Πολυαισθητηριακοί Μεθόδοι

Όπως έχει ειπωθεί, η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος είναι μία από τις πιο συνηθισμένες και αποτελεσματικές τεχνικές για τα παιδιά με δυσλεξία. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τις οπτικές και ακουστικές μεθόδους. Τα υψηλότερα ποσοστά που λήφθηκαν στην επιλογή “Πάντα” είναι στις οπτικές μεθόδους με ποσοστό 17,1% από 6 άτομα και στις ακουστικές μεθόδους με ποσοστό 14,3% από απαντήσεις 5 εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τις απτικές μεθόδους όπου η επιλογή “Πάντα” πήρε ποσοστό 2,9% από απάντηση 1 εκπαιδευτικού και τέλος, όσον αφορά τις κιναισθητικές μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν καθόλου απάντηση στην επιλογή “Πάντα”. Παρόλα αυτά, η επιλογή “Συχνά” είχε το μεγαλύτερο ποσοστό και στις τέσσερις μεθόδους. Οι οπτικές μέθοδοι έχουν ποσοστό 22,9% από επιλογές 8 εκπαιδευτικών και οι ακουστικές μέθοδοι πήραν ποσοστό 28,6% από 10 συμμετέχοντες. Επιπλέον, στις απτικές μεθόδους η επιλογή “Συχνά” έχει ποσοστό 25,7% από 9 εκπαιδευτικούς και οι κιναισθητικές μέθοδοι 22,9% στην επιλογή «Συχνά» από 8 συμμετέχοντες. Συμπερασματικά, μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά τις απτικές και κιναισθητικές μεθόδους σε αντίθεση με τις οπτικές και ακουστικές όπου εκμεταλλεύονται περισσότερο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών φροντιστηρίων ενισχύουν περισσότερο τη διδασκαλία τους μέσα από τη χρήση των Πολυαισθητηριακών Μεθόδων, έναντι των εκπαιδευτικών Ιδιωτικών και Δημόσιων φροντιστηρίων που φάνηκε να τις χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά.

Οπτικές μεθόδους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	8	22.9	47.1	47.1
	Πολύ συχνά	3	8.6	17.6	64.7
	Πάντα	6	17.1	35.3	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 7: Αποτελέσματα χρησιμότητας οπτικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς

Απτικές_μεθόδους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	3	8.6	17.6	17.6
	Συχνά	9	25.7	52.9	70.6
	Πολύ συχνά	4	11.4	23.5	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 8: Αποτελέσματα χρησιμότητας απτικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Ακουστικές_μεθόδους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	10	28.6	58.8	58.8
	Πολύ συχνά	2	5.7	11.8	70.6
	Πάντα	5	14.3	29.4	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 9: Αποτελέσματα χρησιμότητας ακουστικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Κιναισθητικές_μεθόδους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	3	8.6	17.6	17.6
	Συχνά	8	22.9	47.1	64.7
	Πολύ συχνά	6	17.1	35.3	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 10: Αποτελέσματα χρησιμότητας κιναισθητικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς

Τεχνικές Ανάγνωσης

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης σε παιδιά με δυσλεξία, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς κάποιες τεχνικές, όπου έπρεπε να απαντήσουν πόσο συχνά τις χρησιμοποιούν. Οι τεχνικές που αναφέρονται, ήταν οι ακόλουθες “Λέξεις κλειδιά για το περιεχόμενο του κειμένου”, “Περίληψη πριν την ανάγνωση”, “Χρήση μοντέλου ανάγνωσης” και “Επανάληψη ανάγνωση από τον δάσκαλο”. Σύμφωνα με τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών, σε ερώτηση που αφορούσε την ενίσχυση της ανάγνωσης, οι τεχνικές “Λέξεις κλειδιά για το περιεχόμενο του κειμένου” και “Περίληψη πριν την ανάγνωση” κατά μέσο όρο χρησιμοποιούνταν σχεδόν πάντα από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τις υπόλοιπες τεχνικές που αναφέρονται, τις οποίες χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά, χωρίς όμως να παραμένουν ανεκμετάλλευτες από τους δασκάλους αγγλικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική “Λέξεις κλειδιά για το περιεχόμενο του κειμένου” έχει το υψηλότερο ποσοστό 17,1% στις επιλογές “Πάντα” και “Συχνά” από απαντήσεις 12 εκπαιδευτικών και το αμέσως επόμενο υψηλότερο ποσοστό στην επιλογή “Πολύ Συχνά”, είναι 11,4% από 4 συμμετέχοντες. Ακολουθως, η επιλογή “Περίληψη πριν την ανάγνωση” έχει μεγαλύτερο ποσοστό στην επιλογή “Πάντα” 14,3% από 5 συμμετέχοντες, ενώ η “Χρήση μοντέλου ανάγνωσης” πήρε το υψηλότερο ποσοστό στην επιλογή “Μερικές Φορές” 17,1% από 6 συμμετέχοντες. Τέλος, 14,3% είναι το μεγαλύτερο ποσοστό στην επιλογή “Επανάληψη ανάγνωσης από τον δάσκαλό”, από 5 εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	1	2.9	5.9	5.9
	Συχνά	6	17.1	35.3	41.2
	Πολύ συχνά	4	11.4	23.5	64.7
	Πάντα	6	17.1	35.3	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 11: Αποτελέσματα χρησιμότητας λέξεων κλειδιά σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Περίληψη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	2	5.7	11.8	11.8
	Μερικές φορές	4	11.4	23.5	35.3
	Συχνά	3	8.6	17.6	52.9
	Πολύ συχνά	3	8.6	17.6	70.6
	Πάντα	5	14.3	29.4	100.0
	Total		17	48.6	100.0
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 12: Αποτελέσματα χρησιμότητας περίληψης σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Χρήση μοντέλου ανάγνωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	1	2.9	5.9	5.9
	Μερικές φορές	6	17.1	35.3	41.2
	Συχνά	2	5.7	11.8	52.9
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	82.4
	Πάντα	3	8.6	17.6	100.0
	Total		17	48.6	100.0
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 13: Αποτελέσματα χρησιμότητας μοντέλου ανάγνωσης σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Επανάληψη ανάγνωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	3	8.6	17.6	17.6
	Μερικές φορές	3	8.6	17.6	35.3
	Συχνά	2	5.7	11.8	47.1
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	76.5
	Πάντα	4	11.4	23.5	100.0
	Total		17	48.6	100.0
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 14: Αποτελέσματα χρησιμότητας επανάληψης ανάγνωσης σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Τεχνικές Ορθογραφίας

Μέσα από τις απαντήσεις των δασκάλων Αγγλικής γλώσσας, για την ενίσχυση της ορθογραφίας, παρουσιάζεται ένας διχασμός στις επιλογές ανάμεσά τους, αφού σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα κάνουν χρήση όλων των τεχνικών, παρουσιάζοντας μία ασυμφωνία μεταξύ τους και διχάζοντας τις απαντήσεις μεταξύ “Σχεδόν ποτέ” έως “Πάντα”. Κάποια κοινά στοιχεία στα οποία φάνηκε να συμφωνούν αφορά τη χρήση “Ρυθμικού χτυπήματος ανά συλλαβή”, η οποία είναι λιγότερο συχνή, με ποσοστό 14,3% στις επιλογές “σχεδόν ποτέ” και “μερικές φορές” αντιστοίχως, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Φροντιστηρίων. Στον πίνακα 15 αναγράφονται λεπτομερώς τα ποσοστιαία αποτελέσματα. Αντιθέτως, ο πίνακας 16 αναφέρει τα αποτελέσματα της τεχνικής “Τμηματισμού λέξεων” όπου εκπαιδευτικοί Ειδικού, Ιδιωτικού και Δημόσιου τομέα φάνηκε να χρησιμοποιούν περισσότερο, έχοντας υψηλότερο ποσοστό 25,7% στην επιλογή “συχνά” και 14,3% στην επιλογή “πολύ συχνά”.

Ρυθμικό χτύπημα ανά συλλαβή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	5	14.3	29.4	29.4
	Μερικές φορές	5	14.3	29.4	58.8
	Συχνά	4	11.4	23.5	82.4
	Πολύ συχνά	2	5.7	11.8	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
	Total	35	100.0		

Πίνακας 15: Αποτελέσματα χρησιμότητας τεχνικής με ρυθμικό χτύπημα σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Τμηματισμός λέξεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	1	2.9	5.9	5.9
	Μερικές φορές	2	5.7	11.8	17.6
	Συχνά	9	25.7	52.9	70.6
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 16: Αποτελέσματα χρησιμότητας τμηματισμού λέξεων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Ο πίνακας 17 δείχνει την χρησιμότητα της τεχνολογίας ως προς την ενίσχυση της ορθογραφίας, και φανερώνει ότι οι απόψεις σε αυτή την περίπτωση διχάζονται αφού δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά. Παρόλα αυτά η πιο συχνή επιλογή, με ποσοστό 14,3% είναι “Μερικές φορές”. Στον πίνακα 18 φαίνεται η χρησιμότητα καρτών και εικόνων από τους εκπαιδευτικούς, όπου συγκριτικά με την τεχνολογία χρησιμοποιείται πιο συχνά, με ποσοστό 20% στην επιλογή “συχνά”.

Τεχνολογία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	3	8.6	17.6	17.6
	Μερικές φορές	5	14.3	29.4	47.1
	Συχνά	4	11.4	23.5	70.6
	Πολύ συχνά	4	11.4	23.5	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 17: Αποτελέσματα χρησιμότητας τεχνολογίας σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Χρήση καρτών εικόνων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	1	2.9	5.9	5.9
	Μερικές φορές	3	8.6	17.6	23.5
	Συχνά	7	20.0	41.2	64.7
	Πολύ συχνά	3	8.6	17.6	82.4
	Πάντα	3	8.6	17.6	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 18: Αποτελέσματα χρησιμότητας χρήσης καρτών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Οι τελευταίες επιλογές του ερωτηματολογίου αφορούσαν την “αντιστοίχιση ήχου-γραφήματος” και την “αυτοδιόρθωση των λαθών τους”. Τα αποτελέσματα στον πίνακα 20 αναφέρονται στην αυτοδιόρθωση των λαθών με υψηλότερο ποσοστό το 14,3% σε 2 επιλογές, “συχνά” και “πολύ συχνά”, ενώ χαμηλότερο ποσοστό ήταν το 2,9% στην επιλογή “πάντα”. Ο πίνακας 19 αναφέρεται στην αντιστοίχιση ήχου-γραφήματος, με υψηλότερο ποσοστό το 20% στην επιλογή “πολύ συχνά” και χαμηλότερο ποσοστό 2,9% στην επιλογή “πάντα”. Σύμφωνα με όσα αναγράφονται στους πίνακες συμπεραίνεται ότι συγκριτικά με τις δύο τεχνικές πιο συχνά χρησιμοποιείται η τεχνική αντιστοίχισης ήχου-γραφήματος.

Αντιστοίχιση ήχου γραφήματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	5	14.3	29.4	29.4
	Συχνά	4	11.4	23.5	52.9
	Πολύ συχνά	7	20.0	41.2	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 19: Αποτελέσματα χρησιμότητας αντιστοίχισης ήχου-γραφήματος σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Διόρθωση λαθών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	3	8.6	17.6	17.6
	Μερικές φορές	3	8.6	17.6	35.3
	Συχνά	5	14.3	29.4	64.7
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 20: Αποτελέσματα χρησιμότητας αυτοδιόρθωσης λαθών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν εάν χρησιμοποιούν περαιτέρω τεχνικές για την ενίσχυση της ορθογραφίας. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν αναφέρονται παρακάτω:

“Ζωγραφική”

“Ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας και παρακολούθηση animated videos με ορθογραφικούς-φωνολογικούς κανόνες”

“Δημιουργούμε προτασούλες χρησιμοποιώντας άγνωστες λέξεις”

“Συμπλήρωση φωνηέντων”

“Yes, whiteboard games such as hangman word searches”

“3Dlexia 4English Method by AGGELIKI Pappa”

Η τεχνική 3Dlexia 4English Method έχει προστεθεί από το Ειδικό κέντρο “I love dyslexia”, το οποίο διδάσκει Αγγλικά σε παιδιά με δυσλεξία, και είναι μία τεχνική που χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της ορθογραφίας, την οποία δημιούργησε η υπεύθυνη του κέντρου για να διευκολύνει την εκμάθηση των αγγλικών στους μαθητές με δυσλεξία.

Τεχνικές Ενίσχυσης Λεξιλογίου

Η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, βασίζεται τόσο στην σωστή εκμάθηση των γραμματικών κανόνων της Αγγλικής, όσο και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Για τη σωστή εκπαίδευση, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ενισχύουν το λεξιλόγιο των παιδιών με δυσλεξία, όπου αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης τεχνικών ενίσχυσης λεξιλογίου. Ένα από τα πιο δημιουργικά βοηθήματα που χρησιμοποιούν, σχεδόν πάντα, και με τον ίδιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί από Ειδικά, Ιδιωτικά αλλά και Δημόσια φροντιστήρια είναι η “Τεχνολογία” με υψηλότερα ποσοστά χρησιμότητας 20% αντίστοιχα στις επιλογές “Συχνά” και “Πάντα”. Η τεχνολογία, χρησιμοποιείται είτε μέσω διαδραστικών παιχνιδιών με αυτοδιορθώσεις, είτε μέσω παρουσίασης εικόνων με ηχητική ενίσχυση ή μέσω άλλων μέσων τεχνολογίας τα οποία εφαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες που χρειάζεται το κάθε παιδί. Από την άλλη, η εξειδικευμένη τεχνική “mind maps” και τα “Κλασσικά παιχνίδια”, δεν είναι τόσο ενεργή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματά οι περισσότεροι, κυρίως οι εκπαιδευτικοί του Ιδιωτικού τομέα, δεν κάνουν συχνή χρήση των τεχνικών αυτών, με αντίστοιχα ποσοστά 20% και 17,1% στην επιλογή “Μερικές φορές”. Στους παραπάνω πίνακες αναγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Τεχνολογία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	1	2.9	5.9	5.9
	Συχνά	7	20.0	41.2	47.1
	Πολύ συχνά	2	5.7	11.8	58.8
	Πάντα	7	20.0	41.2	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 21: Αποτελέσματα χρησιμότητας τεχνολογίας (ενίσχυση λεξιλογίου) σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Mind Maps

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	2	5.7	11.8	11.8
	Μερικές φορές	7	20.0	41.2	52.9
	Συχνά	6	17.1	35.3	88.2
	Πολύ συχνά	2	5.7	11.8	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 22: Αποτελέσματα χρησιμότητας mind maps σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Κλασσικά παιχνίδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	3	8.6	17.6	17.6
	Μερικές φορές	6	17.1	35.3	52.9
	Συχνά	5	14.3	29.4	82.4
	Πολύ συχνά	2	5.7	11.8	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 23: Αποτελέσματα χρησιμότητας κλασσικών παιχνιδιών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Στους πίνακες 24 και 25 αναγράφονται τα αποτελέσματα των τεχνικών “Ζωγραφικής” και “Χειροποίητων κατασκευών” που όπως φανερώνουν τα αποτελέσματα πιο συχνά φαίνεται να χρησιμοποιούν την ζωγραφική έχοντας ως σύνολο υψηλότερων ποσοστών 20% και 14,3% στις επιλογές “συχνά” και “πολύ συχνά” αντίστοιχα, ενώ οι χειροποίητες κατασκευές έχουν ως σύνολο υψηλότερων ποσοστών 22,9% και 11,4% στην επιλογή “συχνά” και μερικές φορές αντίστοιχα. Μέσω των αποτελεσμάτων φανερώνεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς την ζωγραφική.

Ζωγραφική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	1	2.9	5.9	5.9
	Μερικές φορές	3	8.6	17.6	23.5
	Συχνά	7	20.0	41.2	64.7
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 24: Αποτελέσματα χρησιμότητας ζωγραφικής σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Χειροποίητες κατασκευές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	2	5.7	11.8	11.8
	Μερικές φορές	4	11.4	23.5	35.3
	Συχνά	8	22.9	47.1	82.4
	Πολύ συχνά	2	5.7	11.8	94.1
	Πάντα	1	2.9	5.9	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 25: Αποτελέσματα χρησιμότητας χειροποίητων κατασκευών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν ως προς τις τεχνικές ενίσχυσης λεξιλογίου, στις δραστηριότητες με την “παντομίμα” και την “διήγηση ιστοριών” φαίνεται να υπερτερεί η διήγηση ιστοριών. Όπως θα δούμε και στον πίνακα 26 τα αποτελέσματα τις παντομίμας μεταξύ “μερικές φορές” έως “πολύ συχνά” είναι ίσα, με ποσοστό χρησιμότητας 14,3%. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της διήγησης ιστοριών στον πίνακα 27 όπου τα ποσοστά φαίνονται να είναι μεγαλύτερα μεταξύ των επιλογών “συχνά” έως “πάντα”, με μέγιστο ποσοστό 17,1% στην επιλογή “συχνά”.

Παντομίμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	2	5.7	11.8	11.8
	Μερικές φορές	5	14.3	29.4	41.2
	Συχνά	5	14.3	29.4	70.6
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 26: Αποτελέσματα χρησιμότητας παντομίμας σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Δημιουργία ιστοριών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	2	5.7	11.8	11.8
	Μερικές φορές	2	5.7	11.8	23.5
	Συχνά	6	17.1	35.3	58.8
	Πολύ συχνά	4	11.4	23.5	82.4
	Πάντα	3	8.6	17.6	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 27: Αποτελέσματα χρησιμότητας δημιουργίας ιστοριών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, στην επιλογή των εκπαιδευτικών για την αναφορά περαιτέρω βοηθημάτων για την ενίσχυση του λεξιλογίου, αρκετοί από αυτούς απάντησαν πως δεν χρησιμοποιούν κάτι περισσότερο από όσα αναγράφει ο πίνακας. Ενώ, άλλοι έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

“Γράφουμε ποίηση, τραγούδια με λεξούλες καινούριες”

“Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων”

“Ιστορίες”

“ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Π.Χ. ΚΑΝΟΥΜΕ ΦΡΟΥΤΟΣΑΛΑΤΑ ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΤΑ ΦΡΟΥΤΑ, ΔΙΝΟΥΜΕ ΚΟΥΚΛΕΣ

ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΤΑ ΡΟΥΧΑ, ΦΥΤΕΥΟΥΜΕ ΦΑΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΗΜΑ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΛΠ.”

“Tech tools and music like lyrics training, quizlet and more”

“Find a word, crosswords, and jumbled words.”

“Flashcards σε ηλεκτρονική μορφή, Θεατρικό παιχνίδι για την εκμάθηση λεξιλογίου και άνεσης της εκφοράς. Ήπιες ασκήσεις γυμναστικής που συνοδεύονται από τραγουδάκια για φωνήματα, εκμάθηση των αριθμών, ημερών και γενικά για αλληλουχίες πληροφοριών.”

“Yes, we play hangman and word chains on the whiteboard”

Επιπρόσθετες Τεχνικές

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν στις απαντήσεις των χορηγουμένων ερωτηματολογίων, φάνηκε ότι τις τεχνικές για την πραγματοποίηση μιας ομαδικής συζήτησης μέσα στη τάξη τις χρησιμοποιούν σε ένα σημαντικό βαθμό που κυμαίνεται από αρκετά συχνά έως και πάντα οι διδάσκοντες της Αγγλικής γλώσσας. Με βάση τα αποτελέσματα, όπως καταγράφονται στους πίνακες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν Αγγλικά σε ειδικά φροντιστήρια για παιδιά με Δυσλεξία χρησιμοποιούν από πολύ συχνά έως πάντα όλες τις επιλογές, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς του Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα, όπου οι απαντήσεις τους διχάζονται και αποτελούνται από ποικίλες απαντήσεις.

Στους παρακάτω πίνακες αναφέρονται απλές και επιπρόσθετες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια του μαθήματος όσον αφορά τις ομαδικές συζητήσεις μέσα στην τάξη. Στον πίνακα 28 βλέπουμε τα αποτελέσματα της οπτικής-βλεμματικής επαφής που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, έχοντας ως αποτέλεσμα το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων με 22,9% (8 από τους 17 εκπαιδευτικούς) να ανήκει στην απάντηση “Πάντα”, και το χαμηλότερο με 11,4% (4 από τους 17 εκπαιδευτικούς) να ανήκει στην απάντηση “Πολύ συχνά”. Στον πίνακα 29 αναγράφονται οι απαντήσεις της τεχνικής “Ανακύκλωση των ίδιων λέξεων και φράσεων κατά την διάρκεια του μαθήματος” με υψηλότερο ποσοστό 20% (7 από του 17) στην απάντηση “Πάντα” και χαμηλότερο ποσοστό 11,4% (6 από τους 17) στην απάντηση “Πολύ συχνά”.

Οπτική επαφή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	5	14.3	29.4	29.4
	Πολύ συχνά	4	11.4	23.5	52.9
	Πάντα	8	22.9	47.1	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 28: Αποτελέσματα χρησιμότητας οπτικής επαφής σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Ανακύκλωση ίδιων λέξεων/φράσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	6	17.1	35.3	35.3
	Πολύ συχνά	4	11.4	23.5	58.8
	Πάντα	7	20.0	41.2	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 29: Αποτελέσματα χρησιμότητας ανακύκλωσης ίδιων λέξεων/φράσεων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις χειρονομίες και τον επιτονισμό κατά την διάρκεια της συζήτησης μέσα στην τάξη, ο πίνακας 30 αναφέρει πως οι 7 από τους 17 εκπαιδευτικούς απάντησαν “Πολύ συχνά” με ποσοστό 20%, ενώ λιγότερο συχνή απάντηση έδωσαν 2 από τους 17 με ποσοστό 5,7% στην επιλογή “Μερικές φορές”. Ο πίνακας 31 αναφέρει τα αποτελέσματα των οπτικών βοηθημάτων με μεγαλύτερο ποσοστό το 20% στην απάντηση “Πολύ συχνά” και με χαμηλότερο ποσοστό 2,9% στην απάντηση “Μερικές φορές”. Τέλος, ο πίνακας 32 αφορά την επανάληψη ή παράφραση των προτάσεων με υψηλότερα αποτελέσματα στις επιλογές “Πάντα”, “Πολύ συχνά” και “Συχνά” έχοντας αντίστοιχα ποσοστά 17,1% , 14,3% και 14,3%.

Χειρονομίες και επιτονισμός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	2	5.7	11.8	11.8
	Συχνά	4	11.4	23.5	35.3
	Πολύ συχνά	7	20.0	41.2	76.5
	Πάντα	4	11.4	23.5	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 30: Αποτελέσματα χρησιμότητας χειρονομιών και επιτονισμού σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Οπτικά βοηθήματα παράλληλα με προφορική παρουσίαση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	1	2.9	5.9	5.9
	Συχνά	5	14.3	29.4	35.3
	Πολύ συχνά	7	20.0	41.2	76.5
	Πάντα	4	11.4	23.5	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

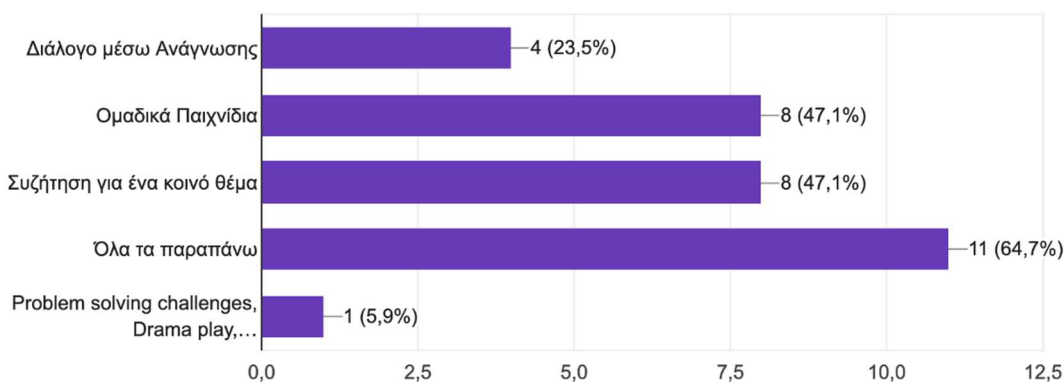
Πίνακας 31: Αποτελέσματα χρησιμότητας οπτικών βοηθημάτων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Επανάληψη ή παράφραση των προτάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	1	2.9	5.9	5.9
	Συχνά	5	14.3	29.4	35.3
	Πολύ συχνά	5	14.3	29.4	64.7
	Πάντα	6	17.1	35.3	100.0
	Total	17	48.6	100.0	
Missing	System	18	51.4		
Total		35	100.0		

Πίνακας 32: Αποτελέσματα χρησιμότητας επανάληψης ή παράφρασης σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

Με θέμα την ομαδικότητα, έχει προστεθεί μία ακόμη ερώτηση, δίνοντας την ευκαιρία στους διδάσκοντες να επιλέξουν περισσότερες από μία επιλογές. Οι επιλογές που δόθηκαν από το ερωτηματολόγιο ήταν “Διάλογο μέσω Ανάγνωσης”, “Ομαδικά Παιχνίδια”, “Συζήτηση για ένα κοινό θέμα”, “Όλα τα παραπάνω” και “Άλλο”. Οι απαντήσεις αναγράφονται στην γραφική παράσταση² έχοντας πιο κοινή απάντηση “Όλα τα παραπάνω” η οποία έχει απαντηθεί από 11 άτομα με ποσοστό 64,7%, αμέσως μετά έρχονται οι απαντήσεις “Ομαδικά Παιχνίδια” και “Συζήτηση για ένα κοινό θέμα”, έχοντας ποσοστό 47,1% η κάθε μία αφού απαντήθηκαν από 8 άτομα ξεχωριστά. Η απάντηση “Διάλογο μέσω Ανάγνωσης” απαντήθηκε από 4 άτομα, παρουσιάζοντας ποσοστό 23,5% και τέλος, υπήρχε και μία απάντηση “Άλλο”, αναφέροντας περαιτέρω δραστηριότητες για την ομαδικότητα, η οποία απάντηση ήταν η εξής *“Problem solving challenges, Drama play, Social experiments on the public street.”*



Γραφική παράσταση 3: Αποτελέσματα ομαδικών δραστηριοτήτων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Ακόμη, υπήρξε ερώτηση που αφορούσε τους πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος, έχοντας ως αποτέλεσμα ένα ποικίλο αριθμό απαντήσεων. Μερικοί απάντησαν πως δεν χρησιμοποιούν πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος, ενώ άλλοι έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

“Συζήτηση, χρήση της τεχνολογίας, παιχνίδια”

“Powerpoint”

“Εικόνες, βίντεο”

“Εικόνα-ήχος”

“Yes depending on the level being taught and the students. i change method accordingly”

“Yes..video, story, newspaper articles”

“ΒΙΝΤΕΟ, ΚΑΡΤΕΣ, ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ, ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ”

“Συνήθως μέσω της παρατήρησης των εικόνων που συνοδεύουν το μάθημα στο βιβλίο, συζήτηση σχετική με το θέμα, διδασκαλία του βασικού λεξιλογίου και αναζήτηση των ορισμών άγνωστων λέξεων.”

“Experiential activities, interactive boards, tablets, 3Dlexia MindMaps, videos”

“Σίγουρα κάθε φορά δεν μπορεί να είναι ίδια. Τα παιδιά βαριούνται. Βέβαια κάποιες ρουτίνες γίνονται πάντα.”

“Κινησιολογία, παραδείγματα, αναφορές στη καθημερινότητα για καλύτερη κατανόηση”

“Με τη χρήση διαδραστικού πίνακα”

Σημαντικό ρόλο, κατά τη διδασκαλία των Αγγλικών, έχουν τα κίνητρα τα οποία εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε το μάθημα να γίνει όλο και πιο ενδιαφέρον ως προς τους μαθητές με δυσλεξία. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν ως χαρακτηριστικό να βαριούνται και να αποσπάζεται εύκολα η προσοχή τους, για αυτό το λόγο πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα όμορφο και ενδιαφέρον κλίμα έχοντας ως συνέπεια μια πιο εύκολη και ευχάριστη διδασκαλία των Αγγλικών για τα παιδιά. Στο ερωτηματολόγιο έχει προστεθεί ερώτηση η οποία αφορά τα πολλαπλά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την δημιουργία ενός ενδιαφέρον μαθήματος, παρακάτω δίνονται οι απαντήσεις που δόθηκαν:

“Αγάπη, ενδιαφέρον, χιούμορ, συνεργασία. Χρησιμοποιούμε πληθώρα ηλεκτρονικών και απτών βοηθημάτων αλλά το μεγαλύτερο κίνητρο είναι η εμπιστοσύνη και η κατανόηση μεταξύ μαθητών και δασκάλου, η δημιουργία ομαδικού πνεύματος, η συνεργασία, η στοχοθέτηση και κυρίως η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών που τους κάνει να θέλουν να γίνονται καλύτεροι.”

“Real life authentic projects acting on the 17 goals of sustainable development of the UN that the students develop to empower them holistically, drama theater, communication in English with students all over the world, personalized lessons on students interests.”

“Δωράκια, αυτοκόλλητα, κάνοντας τους να νιώθουν άνετα και ασφαλείς.”

“Ενθάρρυνση και επιβράβευση.”

“Presents-bonus”

“ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΟΛΟΙ ΕΧΟΥΝ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΝΑ ΚΕΡΔΙΣΟΥΝ ΔΩΡΑΚΙΑ ΑΥΤΟΚΟΛΛΗΤΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΕΚΔΡΟΜΕΣ ΣΕ ΘΕΑΤΡΟ Η ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ”

“Lyrics of songs, interesting articles according each child’s preferences”

“Κινησιολογία, μέσα από παιχνίδια και πάντα να κερδίζουν όλοι”

“Τους στόχους των μαθητών και πάντα να τα ενδιαφέροντά τους”

“Παιχνίδια στον διαδραστικό μετά από κάθε ενότητα”

“Role play, spidergrams, visual aids etc”

“Close puppets, songs, big story books”

“Επιβράβευση, επιλογή παιχνιδιού”

“Χρήση διαδραστικού πίνακα”

“Βίντεο και διαδίκτυο”

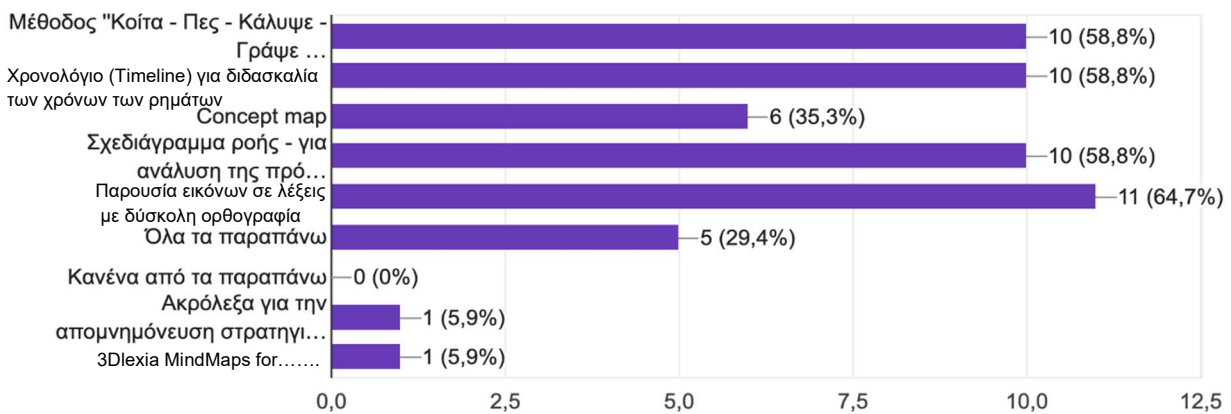
“Bonus Mark’s, certificates”

Τέλος στο ερωτηματολόγιο, έχει προστεθεί ερώτηση όπου αναφέρετε σε διάφορες τεχνικές που έχουν εντοπιστεί μέσα από ερευνητικές πηγές, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μπορέσουν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Οι επιλογές αυτές, όπως θα δείτε στην παρακάτω γραφική παράσταση (γραφική παράσταση⁴) ήταν “Μέθοδος Κοίτα-Πες-Κάλυψε-Γράψε-Έλεγε”, “Χρονολόγιο (timeline) για διδασκαλία των χρόνων των ρημάτων”, “Concept map”, “Σχεδιάγραμμα ροής-για ανάλυση της πρότασης”, “Παρουσία εικόνων σε λέξεις με δύσκολη ορθογραφία”, “Όλα τα παραπάνω”, “Κανένα από τα παραπάνω” και “Άλλο”. Με ποσοστό 64,7% και ανταπόκριση από 11 άτομα είχε η απάντηση “Παρουσία εικόνων σε λέξεις με δύσκολη ορθογραφία”, επόμενες πιο συχνές απαντήσεις με ίσα αποτελέσματα είχαν οι “Μέθοδος Κοίτα-Πες-Κάλυψε-Γράψε-Έλεγε”, “Χρονολόγιο (timeline) για διδασκαλία των χρόνων των ρημάτων” και “Σχεδιάγραμμα ροής-για ανάλυση της πρότασης” με ποσοστά 58,8%, αφού υπήρξε ανταπόκριση από 10 άτομα

ξεχωριστά και στις τρεις απαντήσεις. Ποσοστό 35,3%, είχε η επιλογή “Concept map” ενώ η επιλογή “Όλα τα παραπάνω” είχε ποσοστό 29,4%. Τέλος με το μικρότερο ποσοστό 11,8% ήταν η απάντηση “Άλλο” από τις εκπαιδευτικούς των ειδικών κέντρων, οι οποίες έγραψαν:

“Ακρόλεξα για την απομνημόνευση στρατηγικών για ανάγνωση κειμένου, οργάνωση γραπτού λόγου, σύνταξη, θέση λέξεων και προτάσεων.”

“3Dlexia MindMaps for grammar and self awareness, meditation, yoga for classrooms.”



Γραφική παράσταση 4: Αποτελέσματα χρησιμότητας εναλλακτικών μεθόδων με ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.

4. Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης αφορά τη γνώση και την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές με δυσλεξία, αλλά και κατά πόσο γνωρίζουν και χρησιμοποιούν εξειδικευμένες τεχνικές κατά την εκπαίδευση της Αγγλικής γλώσσας στους μαθητές αυτούς. Τα κύρια ερωτήματα της έρευνας ήταν α) ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία, β) αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις εξειδικευμένες τεχνικές που διευκολύνουν τους μαθητές με δυσλεξία και γ) ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται πιο συχνά καθώς και πόσο αποτελεσματικές είναι.

Τα ερωτήματα της παρούσας πτυχιακής μελέτης απαντώνται μέσα από το θεωρητικό μέρος, αλλά και από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας φάνηκε να

χρησιμοποιούν αρκετές από τις τεχνικές που αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Βέβαια ανάλογα με βάσει τον στόχο διδασκαλίας εφαρμόζουν τις αντίστοιχες τεχνικές, προσθέτοντας και δικούς τους εναλλακτικούς τρόπους. Μέσα από παγκόσμιες βιβλιογραφικές έρευνες περιγράφονται διάφορες εξειδικευμένες τεχνικές που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας σε παιδιά που εμφανίζουν δυσλεξία, έτσι ώστε να παρέχουν εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε αυτά. Κάποιες από αυτές τις μελέτες έχουν αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος. Σύμφωνα με τα στατιστικά της έρευνας, ως προς τις εξειδικευμένες τεχνικές, που ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αρκετοί γνωρίζουν τις σταθμισμένες δραστηριότητες και τις χρησιμοποιούν κατά την διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος τους. Οι διδάσκοντες των Ειδικών φροντιστηρίων, τις χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους δασκάλους, και πρόσθεσαν επιπλέον εξειδικευμένες τεχνικές οι οποίες είναι βοηθητικές κατά την διαδικασία εκπαίδευσης αγγλικών στα παιδιά με δυσλεξία. Τέλος, σύμφωνα με τα στατιστικά που παρουσιάστηκαν από την μελέτη, αλλά και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, πιο συχνές προσεγγίσεις ήταν οι τεχνικές πολυαισθητηριακής φύσεως, αλλά και η τεχνολογία.

Ο πιο απλός τρόπος για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσλεξία αφορά την Πολυαισθητηριακή Προσέγγιση, αφού και μέσα από την έρευνα φάνηκε να χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από όλους τους εκπαιδευτικούς. Έρευνα που έχει διεξαχθεί από τους Schneider and Crombie, το 2003, αναφέρει ότι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν μεγάλες πιθανότητες για την επιτυχημένη απόκτηση μιας ξένης γλώσσας, εάν ο εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει συστηματικά και επίμονα την δομημένη Πολυαισθητηριακή Προσέγγιση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση πρέπει να αποτελείται από τη χρήση όλων των αισθητηριακών μερών του εγκεφάλου, να είναι προσεκτικά δομημένη αρχίζοντας από τις πιο απλές δραστηριότητες, προχωρώντας μεθοδικά στις πιο σύνθετες, να γίνονται συχνές επαναλήψεις και να υπάρχει σαφής εξήγηση των γλωσσικών δομών. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων και τέλος, συμβουλεύεται να εκπαιδευτεί στην εκμάθηση των στρατηγικών μεθόδων. Για την επιτυχημένη εφαρμογή της Πολυαισθητηριακής Προσέγγισης, πρέπει να υπάρχει συνδυασμός μεταξύ των παραπάνω αρχών.

Η διδασκαλία των μαθητών με δυσλεξία πρέπει να ακολουθεί μία πολύπλευρη και αισθητηριακή προσέγγιση, όπου το παιδί θα μπορεί να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του με συμπληρωματικούς και επικουρικούς τρόπους (Blight, 2001). Ως ιδανικό εγχείρημα υποστηρίζεται πως οι μαθητές με δυσλεξία “μαθαίνουν καλύτερα όταν δουν, ακούσουν και αγγίξουν”, προτείνοντας ως κατάλληλο μέσο διδασκαλίας τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, αφού μπορούν να προσφέρουν συνδυασμό αισθήσεων στα παιδιά με δυσλεξία (BECTA, 2003). Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη παραπάνω, φάνηκε πως οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αγγλικά σε παιδιά με δυσλεξία χρησιμοποιούν σε ένα σημαντικό βαθμό την τεχνολογία. Ακόμη και σε περιπτώσεις που η τεχνολογία δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο ως επιλογή, την επισήμαιναν στις ερωτήσεις γραπτής μορφής.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα, δεν έχουν υπάρξει ερευνητικά πιστοποιημένα δεδομένα τα οποία να αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των τεχνικών ως προς τους μαθητές με δυσλεξία. Η αξία των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται, προς το παρόν, βασίζονται στα εμπειρικά δεδομένα πανομοιότυπων προγραμμάτων στο εξωτερικό, σε συνδυασμό με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

5. Συζητήσεις

Σύμφωνα με τον Firth, το 1992, τα παιδιά με Δυσλεξία “εγκλωβίζονται” σε ένα λογογραφικό στάδιο ανάγνωσης, χάρη στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν καθώς και στη γρήγορη και αυτόματη σύνδεση μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων (Firth, 1992). Όπως έχει ήδη γίνει αναφορά, ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, είναι να διερευνηθεί η χρήση των τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς κατά την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με Δυσλεξία. Στόχος, ήταν να διαπιστωθεί εάν οι βιβλιογραφικές τεχνικές είναι όντως αποτελεσματικές, και εάν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε Ελλάδα και Κύπρο.

Με βάση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες των Ιδιωτικών και Δημόσιων Τομέων δεν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν παιδιά με Δυσλεξία, σε αντίθεση με τους διδάσκοντες των Ειδικών Φροντιστηρίων. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως από τους διδάσκοντες των Δημόσιων και

Ιδιωτικών τομέων που έχουν διδάξει παιδιά με Δυσλεξία, είναι μικρότερης ηλικίας, δηλαδή από 20 έως 30 ετών και κάποιοι έως 40 ετών, ενώ οι περισσότεροι που δεν έχουν διδάξει παιδιά με Δυσλεξία ανήκουν στη κατηγορία των 41 ετών και άνω. Μέσα από αυτά τα αποτελέσματα, συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα δεν κατέχουν την απαραίτητη γνώση έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός παιδιού με Δυσλεξία. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας είναι αυτοί που έχουν τις βασικές γνώσεις, λόγω αναβάθμισης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Πανεπιστήμια, με αποτέλεσμα να μπορούν να αναγνωρίσουν ένα παιδί με Δυσλεξία και να ανατρέξουν σε βιβλιογραφική εκπαίδευση έτσι ώστε να βοηθήσουν αυτό το παιδί. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που εάν δεν ενημερώνονται για τη χρήση της κατάλληλης εκπαίδευσης δεν θα μπορέσουν να είναι σε θέση να βοηθήσουν τον μαθητή με δυσλεξία.

Σύμφωνα με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, παρατηρήθηκε μία διαφοροποιημένη άποψη αναμεταξύ τους για τον τρόπο που θα περιέγραφαν ένα παιδί με Δυσλεξία. Οι διδάσκοντες των Ειδικών φροντιστηρίων εκμάθησης Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με Δυσλεξία, απέδειξαν πως είχαν μία πιο ειδικευμένη γνώση ως προς τον τομέα της Δυσλεξίας σε αντίθεση με τους διδάσκοντες των Ιδιωτικών και Δημόσιων Τομέων. Έχοντας ένα συμπερασματικό σύνολο, παρατηρήθηκε πως οι απαντήσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Ειδικών φροντιστηρίων ως προς τη χρήση των τεχνικών διδασκαλίας, συμφωνούσαν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό μεταξύ τους. Από την άλλη, το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Ιδιωτικών και Δημόσιων τομέων φανέρωναν ένα διχασμό απόψεων.

Με βάση την άποψη του Naidoo, δεν μπορεί να υπάρχει μία και μοναδική μέθοδος για να πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση της ανάγνωσης, αλλά αρκετές και διαφορετικές μέθοδοι, οι οποίες στηρίζονται στην Πολυαισθητηριακή Προσέγγιση της μάθησης. Το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού και Ανθρώπινης Ανάπτυξης των ΗΠΑ (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), επιβεβαίωσε την παραπάνω άποψη του Naidoo. Επιπλέον, ανέφερε πως για μια καλύτερη αναγνωστική δεξιότητα είναι απαραίτητη η χρήση της Πολυαισθητηριακής Προσέγγισης, αφού είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την διδασκαλία των παιδιών με Δυσλεξία.

Υποστήριξε μάλιστα, ότι είναι βασικό οι μαθητές να κάνουν χρήση, κατά τη μάθηση των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, όσο το δυνατό, περισσότερες αισθήσεις (Garden, 1999). Σύμφωνα με τη δήλωση του Moustafa, η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος είναι η δεύτερη πιο σύγχρονη προσέγγιση σε ότι αφορά την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι δημιουργοί εξειδικευμένων προσεγγίσεων διδασκαλίας Αγγλικών σε παιδιά με Δυσλεξία, εστιάζουν σε αυτή (Moustafa, 1999). Τέλος, η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος διδασκαλίας, με βάση τα ευρήματα αρκετών ερευνών (Orton, 1937; Gillingham and Stillman, 1956; Miles, 1989; Orton and Gillingham, 1993; Armstrong, 2000; Henry, 2003; Neuman, 2004; Minskoff, 2005; Willi, 2007; and Bradford, 2008), αλλά και από τα αποτελέσματα διερεύνησης του εγκεφάλου, μέσω fMRI (Schroeder, 2003; James and Engelhardt, 2012), έχει αποδεδειγμένα, θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με Δυσλεξία, για το λόγο ότι εκμεταλλεύεται περισσότερες από τις μία αισθητηριακές οδούς, συνδέοντας με αυτό τον τρόπο πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκεται (Fuxe and Schroeder, 2005; Bradford, 2008). Επιπρόσθετα, αυτή η προσέγγιση αναφέρεται ως ο θεμέλιος λίθος της κάθε προσέγγισης στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε αγγλόφωνα αλλά και ελληνόφωνα παιδιά με δυσλεξία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς, φαίνεται ότι τόσο σε Ελλάδα όσο και σε Κύπρο οι περισσότεροι διδάσκοντες χρησιμοποιούν όλα τα μέσα για την ενεργοποίηση των πολυαισθητηριακών μεθόδων, με μερικές εξαιρέσεις των εκπαιδευτικών Ιδιωτικών τομέων, που δεν χρησιμοποιούν τόσο τις απτικές και κιναισθητικές μεθόδους. Κλείνοντας, συγκριτικά με τα συμπεράσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διεγείρουν όλες τις αισθήσεις κατά την εκπαίδευση των Αγγλικών.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου, αποτελεί το κυριότερο βήμα για την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένη γλώσσα, έχοντας σαν στόχο την εννοιολογική ενίσχυση πολλών λέξεων στους μαθητές, αποκτώντας την επιτυχή και αποτελεσματική ικανότητα για επικοινωνία. Ο Nijakowska, αναφέρει ότι οι μαθητές για να μπορέσουν να κατακτήσουν ένα ικανοποιητικό λεξιλόγιο πρέπει να τους παρέχονται ισχυρές εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αναπτύσσοντας τα επίπεδα γνώσεων κάθε λέξης και κατακτώντας τις κατάλληλες στρατηγικές για την ανεξάρτητη απόκτηση τους (Nijakowska, 2010). Έρευνες, υποστηρίζουν πως μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους ενίσχυσης του λεξιλογίου των παιδιών, είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών οι οποίες δεν είναι ευρέως διαδεδομένες στην Ελλάδα, αλλά αποτελεί ένα χρήσιμο

υλικό, αφού λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας και του διαδικτύου είναι εύκολο και προσβάσιμο για κάθε εκπαιδευτικό (Gilmour, 2015). Με βάσει τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά συχνά έως και πάντα την τεχνολογία ως μέσο εκμάθησης λεξιλογίου στα παιδιά με Δυσλεξία. Η ανάλυση των δεδομένων, έχει αποδείξει πως οι μαθητές με δυσλεξία δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, έχοντας αυξημένη συμμετοχή στο μάθημα, με την παρουσία ενός βίντεο ή την χρήση κάποιου εξειδικευμένου προγράμματος, ενεργοποιώντας έτσι όλες τις πολυαισθητηριακές μεθόδους και προκαλώντας την αποτελεσματική συγκρότηση πληροφοριών (Zhang, Zhou, Briggs & Nunamaker, 2006). Αντίθετα, η χρήση απλών εικόνων ή και καρτών για την ενίσχυση του λεξιλογίου, είναι μία τεχνική εξίσου αποτελεσματική, χωρίς όμως να ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών με δυσλεξία, έχοντας ως αποτέλεσμα την μείωση της συμμετοχής και της γρήγορης εκμάθησης νέων λέξεων (Kormos and Smith, 2012). Οι δυνατότητες εκπαίδευσης του λεξιλογίου είναι περιορισμένες, πέρα από τις απλές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες, πρέπει να αρχίσουν να ενσωματώνουν στους μαθητές με Δυσλεξία ένα πιο εξειδικευμένο υλικό και πιο ενδιαφέρον, που θα προκαλέσει την αυτόματη εκμάθηση νέων λέξεων στα παιδιά με Δυσλεξία (Ziegler & Goswami, 2006). Σύμφωνα με τις προαναφερόμενες έρευνες και τα στατιστικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τις τεχνικές ενίσχυσης λεξιλογίου, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε Ελλάδα και Κύπρο πρέπει να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να χρησιμοποιούν περισσότερο την φαντασία τους, έτσι ώστε να πληθύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί σημαντικό κριτήριο να διδάσκονται οι μαθητές με Δυσλεξία μέσα από δραστηριότητες με κύριο θέμα τα ενδιαφέροντα τους, για να γίνεται η εκπαίδευση της Αγγλικής γλώσσας πιο αποτελεσματική. Τι πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον από το να μετατρέπεται ένα μάθημα σε παιχνίδι γνώσης; Όπως είπε και ο Prensky, το 2003, “Τα παιδιά θέλουν να μάθουν όταν δεν είναι υποχρεωμένα να το κάνουν”. Για αυτό το λόγο, αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την φαντασία τους και τις γνώσεις τους δημιουργώντας ένα συνδυασμό της μελέτης με την ψυχαγωγική κάλυψη του ελεύθερου χρόνου του μαθητή (Prensky, 2003). Ορισμένες μορφές παιχνιδιών προσφέρουν ευκαιρίες για παιχνίδι και μίμηση, όπως και λειτουργίες που εξυπηρετούν σημαντικές στρατηγικές αφομοίωσης και κατανόησης, με αποτέλεσμα ο Piaget να τις θεωρεί ουσιαστικές για την εξισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών

(Piaget, 1951). Μέσα από το ερωτηματολόγιο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικών φροντιστηρίων χρησιμοποιούν συχνά διάφορες μορφές παιχνιδιών, όπως οι κατασκευές, τα κλασσικά παιχνίδια, χρήση καρτών, χωρίς όμως να αποτελεί κύριο μέρος της διδασκαλίας τους. Αυτό ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα. Επιπρόσθετο και ενδιαφέρον υλικό, αποτελεί η ένταξη της τεχνολογίας, η οποία όταν γίνεται με παιδαγωγικές και μαθησιακές προοπτικές, συμβάλλει στην δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ευνοώντας την ενεργητική μάθηση και διευκολύνοντας τη γνωστική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Μικρόπουλος & Λαδιάς, 2000).

Αρκετοί είναι οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, βρίσκουν το πληροφοριακό είδος του κειμένου απαιτητικό και δυσκολεύονται αρκετά στην εννοιολογική σύλληψη, στη κατανόηση και στην αφομοίωση των πληροφοριών που το απαρτίζουν (Gersten et al. 2001). Έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα ανέδειξαν την αξιοποίηση των “γραφικών οργανωτών” ως ένα από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αναπαράστασης των βασικών στοιχείων (Taylor, Harris and Pearson, 1988; Rivera and Smith, 1997; Bos and Vaught, 2002). Η εννοιολογική χαρτογράφηση (mind maps), αποτελεί το είδος του γραφικού οργανωτή, το οποίο έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, να μπορέσουν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τη δομή που ακολουθεί ένα πληροφοριακό κείμενο, στρέφοντας έτσι τη προσοχή τους στα βασικά στοιχεία που το απαρτίζουν, αλλά και στη μεταξύ τους διασύνδεση (Meyer et al., 1980; Harniss et al., 1994; Burdumy et al.; 2006).

Η ανάγνωση, αποτελεί την κυριότερη δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία, η οποία είναι αρκετά δύσκολο να θεραπευτεί αλλά μπορεί να βελτιωθεί σε ένα σημαντικό βαθμό, με την χρήση ειδικών στρατηγικών. Κάποιες από τις στρατηγικές αυτές, έχουν αναφερθεί στις παραπάνω παραγράφους, όπως και μέσα στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Η ανταπόκριση όλων των διδασκόντων διχάζεται, με ορισμένους να χρησιμοποιούν από συχνά έως πάντα τις περισσότερες τεχνικές, ενώ άλλοι να μην τις χρησιμοποιούν σχεδόν ποτέ. Όπως αναφέρει και ο Στασινός, το 2003, οι λέξεις κλειδιά αποτελούν ένα σημαντικό προνόμιο στην κατανόηση των κειμένων, όπως και η λήψη σημειώσεων και ερωτήσεων έτσι ώστε να απαντηθούν από τον δάσκαλο στο τέλος της ανάγνωσης. Έχει υποστηριχθεί ότι η ταχύτητα επεξεργασίας και ο αυτοματισμός της αποκωδικοποίησης ενός κειμένου αποτελούν κρίσιμο παράγοντα

για την κατανόηση των παιδιών με Δυσλεξία, παρόλα αυτά με την χρήση “λέξεις ή φράσεις-κλειδιά” μπορεί να φτάσει σε σημείο να ερμηνεύσει το κείμενο σε ένα ικανοποιητικό βαθμό. Αρκετοί εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους έχουν αναφέρει τη χρήση ποιημάτων, ιστοριών και παραμυθιών. Έρευνες έχουν αποδείξει πως τα ποιήματα αρέσουν στα παιδιά με δυσλεξία και βοηθούν στην ανάπτυξη της μνήμης λόγω της ομοιοκαταληξίας, η οποία ενισχύει την απομνημόνευση, ακόμη βοηθούν στην διεύρυνση των παραστάσεων και τη ενίσχυση της φαντασίας τους (Μάρκου, 1997). Η μεγάλη διδακτική αξία των παραμυθιών έχει γίνει αντιληπτή σε πολλές χώρες, αντίθετα, στην Ελλάδα δυστυχώς το παραμύθι χρησιμοποιείται για μεμονωμένους σκοπούς. Ένα παραμύθι, μπορεί να αξιοποιηθεί και να αποτελέσει μέσο εξάσκησης και μάθησης σε όλες τις αισθήσεις των παιδιών. Προσφέρει μάθηση και αγωγή, ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή και αναπτύσει μία δημιουργική φαντασία στα παιδιά (Ντοροπούλου, 2013). Έχει αποδειχθεί ότι μέσα από το παραμύθι σχεδιάζονται και εφαρμόζονται χρήσιμες δραστηριότητες για την εκμάθηση μιας γλώσσας (Annis, 1998; Chen, Bernard & Hsu, 2005; Zachopoulou, Trevlas & Konstadinidou, 2006).

Επιπρόσθετα, έχουν προταθεί αρκετές τεχνικές για την εκμάθηση της ορθογραφίας, μία από τις συνήθεις τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η Εικονογραφημένη Μέθοδος. Στόχος της Εικονογραφημένης Μεθόδου είναι να κατακτήσουν τα παιδιά με δυσλεξία τη σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων, με αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν την ικανότητα ανάκλησης των φωνημάτων κατά την ορθογραφία (Τομαράς, 2012; Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006). Σε αρκετές χώρες, πρόσφατα και στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί προγράμματα λογισμικού, τα οποία εστιάζονται σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφία, για παράδειγμα υπάρχει το Talking book και το Storybook software. Παρόλο την προχωρημένη εξέλιξη και την βοήθεια που παρέχει στην εκπαίδευση, δεν έχει επιβεβαιωθεί η διαθεσιμότητά του σε ένα υψηλό ποσοστό πληθυσμού με δυσλεξία (Πολυχρόνη - Χατζηχρήστου - Μπίμπου, 2006). Είναι αρκετά σημαντικό, κατά τη διδασκαλία να προτείνοντα ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής ανάλογα με τις δυνατότητες που έχει ο κάθε μαθητής, έτσι ώστε να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει με τρόπο ώστε το παιδί να μπορέσει να αντιληφθεί το λάθος του και να αυτοδιορθωθεί (Δόικου-Αυλίδου, 2008).

6. Ερευνητικοί Περιορισμοί

Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας, παρουσιάστηκαν και κάποιοι περιορισμοί. Ο κυριότερος περιορισμός αφορούσε την παγκόσμια πανδημία COVID-19, η οποία περιόρισε την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να πρέπει να υπάρξει διαδικτυακή επικοινωνία μαζί τους, χάνοντας πολύτιμο χρόνο μέχρι την ανταπόκριση τους. Λόγω της διαδικτυακής επικοινωνίας, κάποιοι δεν ανταποκρίνονταν στις κλήσεις, άλλοι δεν απαντούσαν στα email με αποτέλεσμα να υπάρχει περιορισμένο δείγμα για την ολοκληρωμένη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Ακόμη, λόγω της απόστασης δεν υπήρχε η ευκαιρία για προσωπική επαφή με τους υπεύθυνους των Ειδικών Κέντρων, αλλά ούτε η ευκαιρία για επίσκεψη στο χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων, έτσι ώστε να παρατηρηθεί ο Ειδικά διαμορφωμένος χώρος που εκμεταλλεύονται οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία στα Ειδικά Φροντιστήρια. Παρόλα αυτά, το Ειδικό Φροντιστήριο Dyslexia Friendly στην Πάτρα, ήταν πρόθυμο να δώσει περαιτέρω απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου τους δίνοντας μία “πλήρη” εικόνα για το χώρο τους.

Παρά τους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της παροχής του ερωτηματολογίου, ένα από τα Ειδικά Κέντρα ήταν πρόθυμο να απαντήσει σε κάποιες περαιτέρω ερωτήσεις σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας. Το κέντρο αυτό είναι το “Dyslexia Friendly ELS” και βρίσκεται στην Πάτρα. Στο παράρτημα 2 αναγράφονται οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις που δόθηκαν από την υπεύθυνη του κέντρου.

Όσον αφορά τις βιβλιογραφικές έρευνες, φάνηκε να υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών στην ελληνική βιβλιογραφία, χωρίς όμως να περιορίσει την έρευνα σε μεγάλο βαθμό. Εν τούτις μέσα από τη ξένη βιβλιογραφία αλλά και από την περιορισμένη ελληνική που έχει εντοπιστεί, βρέθηκαν αρκετές τεχνικές που φάνηκε να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

1. Ackerman, P.T. and Dykman, R.A. (1996). The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 2 (1), 1-21.
2. Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
3. Aitchison, J. (2001). "A World Empire by Other Means: The Triumph of English". *The Economist*. Διαθέσιμο από : <http://www.economist.com/node/883997>
4. Anderson, J.; Boyle, C. and Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P.W.; Chan, K. and Boyle, C. (Eds.). *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp. 23-34). Rotterdam: Sense Publishers.
5. Annis, D.B. (1998). "Fostering creativity in philosophy". *Metaphilosophy*, 29:95-106.
6. Archibald, J. (2006). A Review of the Literature on Second Language Learning, Alberta Education.
7. Armstrong, T. (2000). Multiple intelligences. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. Αδαμόπουλος, Ν. Π. (2002): Δυσλεξία. Πως να Προστατέψετε το Παιδί σας από την Απειλή της. (Τόμος Α), εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
9. Αναγνωστόπουλος Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 17, (5): 506-517.
10. Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία-Θεωρία και Έρευνα, Όψεις πρακτικής, Τόμος Α'. Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
11. Beacher, L. (2011). Differentiated Instruction for English Language Learners: Strategies For the Secondary English Teacher. *Wisconsin English Journal* 53 (2), 64-73. Ανακτήθηκε από <http://journals.library.wisc.edu/index.php/wej/articleviewfile/378/479>
12. Beheydt Ludo, (2003). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium Bilingualism and Specific Learning.
13. Bell, S. (2013). Professional development for specialist teachers and assessors of students with literacy difficulties/dyslexia: "to learn how to assess and support children with dyslexia" *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), 104-113.
14. Berlin, R. (1887).: Eine Besondere Art der Worth Blindheit (Dyslexia). Wiesbaden: Verlag Von J.F. Bergmann.
15. Birsch, J. R. (2005). Multisensory teaching of basic language skills. Bultimore MD: Brooks Publishing.
16. Blight, J. (2001). Practical guide to Dyslexia (specific learning difficulties) Hertfordshire: Egon Publishers Ltd.
17. Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Research*, 33(8), 3-15.

18. Bos, C.S. and Vaughn, S. (2002). Strategies for teaching students with learning and behavior problems (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
19. Bradford, J. (2008). Using multisensory teaching methods. Retrieved from <http://www.dyslexiaparent.com/mag30.html>
20. British Dyslexia Association. (2017, 8 Ιανουαρίου). Modern Foreign Language: How Study Skills Can Help Learn a Foreign Language. Ανακτήθηκε από: <http://www.bdadyslexia.org.uk>
21. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). Ανακτήθηκε 10/01/2014. Από <http://www.becta.org.uk>
22. Burdumy, S.J.; Myers, D.; Mansfield, W.; Gersten, R.; Dimina, J.; Liang, L.; Vaughn, S. and Edmonds M. (2006). The national evaluation of reading comprehension interventions: design report. (Report No. ED01CO0039/0010), Mathematica Policy Research, Princeton.
23. Busby, L. (2014, November). Just Say No to Spelling Tests! Dyslexia Pros. Ανακτήθηκε από: <http://www.dyslexiapro.com/single-post/2014/11/07/Just-say-no-to-spelling-tests>.
24. Chen, C.; Bernard, J. and Klsu, K. (2005). "An empirical study of industrial engineering and management curriculum reform in Fostering students creativity". European Journal of Engineering, 30: 191-202.
25. Cole, B. A. (2005). 'Good Faith and effort? Perspectives on educational inclusion. Disability & Society, 20(3), 331-344.
26. Cornwall, J. (2001). Enabling inclusion: is the culture of change being responsibly managed? In O'Brien, T. (Ed.) SEN Leadership: Enabling Inclusion, Blue Skies...Dark Clouds? Professional excellence in Schools. London: The Stationery Office.
27. Crombie, M. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 3 (1), 27-47. DOI: 10.1002 / (SICI) 1099-0909 (199703) 3:1 < 27: AID-DYS 43>3.1.CO;2-R.
28. Crombie, M.A. (1995). "The effects of specific Learning Difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign Language in School". Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 3(1), 27-47.
29. Crombie, M.A. (1997a). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. University of Strathclyde, 3 27-47.
30. Crombie, M.A. (1997b). Specific Learning Difficulties: Dyslexia A Teacher's Guide (2nd Edition). Belford: An Arbor Publishers.
31. Darling-Hammond, L. and Ball, D.L. (1998). Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.

32. De Boer, A.; Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
33. Delquardi, J.; Greenwood, C.; Strettin, K. and Hall, V. (1983). The peer tutoring spelling game: A classroom procedure for increasing opportunity to respond and spelling performance. *Education and treatment of children*, 6, 225-239.
34. Diamond, L. and Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary Handbook*. Consortium on Reading Excellence. Ανάκτηση στις 17 Μαρτίου 2007 από <https://www.ldonline.org>
35. DysTEFL (2011). *Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language. Needsanalysisreport (WP3)*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/07/2015.
36. Δενδρινού, Β. (2010). “Οι Ξένες Γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α’ Δημοτικού”. Ηλεκτρονικό περιοδικό ΠΕΑΠ, (1).
37. Διαμαντόπουλος “Οι εφαρμογές των ΤΠΕ στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας” 2015.
38. Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2008). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
39. Echevarria, J. and Graves, A. (1998). *Sheltered Content Instruction: Teaching English-Language Learners with Diverse Abilities*, Boston, M.A.: Allyn and Bacon.
40. Edelenbos, P.; Johnstone, R. and Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, European Commission. Διαθέσιμο από: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
41. EDU Special - Ειδική Αγωγή Γενική Εκπαίδευση Νέες Τεχνολογίες (29 Δεκεμβρίου 2014). Η εικονογραφική μέθοδος βοηθά τα δυσλεξικά παιδιά. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου 2015, από <http://bit.ly/10CHNjz>
42. Ellis, A.W. (1993). *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis* (2η εκδ.) Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates.
43. Farley, S. (2012, May). *Identifying and Working with Dyslexic Students*. [Ομιλία]. British Council, Liverpool, England. Ανακτήθηκε από: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/identifying-working-dyslexic-students>.
44. Firth, U. (1992). Cognitive Development and Cognitive Deficit. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychology Society* [5], pp. 13-19.
45. Foxe, J.J. and Schroeder, C.E. (2005). The case for feedforward multisensory convergence during early cortical processing. *Neuroreport*, 16 (5), 419-423.
46. Fuchs, D.; Fuchs, L.S. and Mathes, P.G. (1993). Peer-Mediated Learning Strategies: Effects. On Learners at Different Points on the Reading Continuum. Paper presented at the Annual Meeting of American Education Research Association, Atlanta.
47. Ganschow, L.R.; Sparks and Javorsky, J. (1998). “Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective” *Journal of Learning Disabilities* 31,3.

48. Garden, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon and Schuster.
49. Gathercole, S.; Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disordered Children: is there a casual connection? *Journal of Memory and Language*, 29: 336-360.
50. Gersten, R.; Fuchs, L.S.; Williams, J.P. and Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71 (2), 279-320. DOI: 10.3102/00346543071002279
51. Giess, S.A. (2005). Effectiveness of a Multisensory, Orton-Gillingham Influenced Approach to Reading Intervention for High School Students with Reading Disability [διδακτορική διατριβή]. University of Florida. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.dyslexia-reading-well.com>
52. Gillingham, A. and Stillman, B. (1956). *Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship*. 5th ed. Cambridge, Mass: Educators Publishing.
53. Gilmour, M. (2015). Comparing the Teaching Efficacy of Two Video Modeling Programs Delivered in a Group Format in Special Education Classrooms to Improve Expressive Language. *Journal of Special Education Technology*, 30 (2) 112-121.
54. Hallahan, D.; Kauffman, I. and Lloyd J. (1996). *Introduction to Learning Disabilities*. 3rd ed., Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
55. Harniss, M.K.; Hollenbeck, K.L.; Crawford, D.B.; Carnine, D. (1994). Content organization and instructional design issues in the development of history texts. *Learn Disabil Q*17(3): 235-248.
56. Harris, A., Sipay, E. (1980). *How to increase reading ability*, 9th ed. New York, Longman.
57. Henry, M.K. (2003). *Unlocking Literacy: Effective Decoding and Spelling Instruction*. Baltimore, MD, Brooks.
58. James, K.H. and Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, 32-42.
59. Jeffries, S. and Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10, 196-214.
60. John, N. (χωρίς ημερομηνία). *Critical Review: Examining the Effectiveness of the Orton-Gillingham Reading Approach for poor Readers in Elementary School*. University of Western Ontario: School of Communication Science and Disorders. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.dyslexia-reading-well.com>
61. Johnson, A. (2009). "The Rise of English: The Language of Globalization in China and the European Union". *Macalester International: Vol 22, Article 12*.
62. Johnson, D. and Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and remedial approaches*. N.Y., Grune and Stratton.

63. King-Sears, M.E. and Bradley, D.F. (1995). Class-wide peer tutoring: A powerful method for heterogeneous instruction. *Preventing School Failure*, 40 (1), 29-35.
64. Konstantinopoulou, P. (2016, September). Teaching English to Learners with Dyslexia: From Theory to Practice. [Διάλεξη]. 9η Έκθεση Ξένων Γλωσσών, Θεσσαλονίκη.
65. Kormos, J. and Kontra, E. (2008). *Language learners with special needs: An international perspective*. Great Britain: Cromwell Press
66. Kormos, J. and Smith, A.M. (2012). *Teaching language to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
67. Kormos, J.; Sarkadi, A. and Csizér, K. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (2), 115-130. DOI: 10.1080/17501220802638306.
68. Kusmaul, A. (1887).: Disturbance of speech. Στο von Ziemseen, H (επιμ.), *Cyclopedia of the Practice of Medicine*. Vol 14 Μτφρ. Του McCreeny, J.A. New York: William Wood.
69. Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
70. Κασσέρης, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία θεωρητική προσέγγιση και παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
71. Καύκουλα, Ε. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Μαθαίνω πως να μαθαίνω", 7-9.
72. Κοκκώνη, Α. και Περικλέους, Κ. (2014, 13 Δεκεμβρίου). Προσεγγίζοντας στην Πράξη τη Διδασκαλία σε Μαθητές με Δυσλεξία. [Ομιλία στα πλαίσια ημερίδας] Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεσσαλονίκη.
73. Κολιάδης, Ε. και Πολυχρονοπούλου, Σ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
74. Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
75. Lernerperou, L.; Chostelidou, D. and Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 410-416. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.113.
76. LeRoy, B. and Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for learning*, 11(1), 32-36.
77. Lingenfelter, M. (1993). *Learning Disabilities and the Adult Student of English as a Second Language*. Saskatchewan: ESL Centre of Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology.
78. Loizou, M. and Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26 (1), 3-18.

79. Lundberg, I. (2002). "Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia". *Annals of Dyslexia* 52, pp. 165-87.
80. Maheady, L. and Harper, G.F. (1991). Training and implementation: requirements associated with the use of a classwide peer tutoring system. *Education and Treatment of Children*, 14 (3), 117-198.
81. Martin, J.J.; McCaughtry, N.; Hodge-Kulinna, P. and Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 511-529.
82. Martin, J.J.; McCaughtry, N.; Hodge-Kulinna, P. and Cothran, D. (2009). The impact of social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511-529.
83. McCrory, E.; Paulesu, E.; Menoncello, L.; Brunswick, N.; Gallagher, A.; Price, C.; Frith, C. and Frith, U. (1991). The role of orthography in skilled reading and implications for dyslexia. An Italian - English comparison. Paper presented at The First International Conference on Multilingualism and Dyslexia, Manchester, U.K.
1. Mejer, L.; Boateng, S.K. and Turchetti (2010). Population and social conditions. *Eurostat Statistics in Focus*, 49.
84. Meyer, B.J.F.; Brandt, D.M. and Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth grade students. *Read Res Q* 16 (1): 72-103.
85. Miles, E. (1989). *The Bangor Dyslexia Teaching System*. London, Whurr.
86. Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Brookes Publishing Company PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
87. Moustafa, B.M. (1999). *Multisensory Approaches and Learning Styles Theory in the Elementary School: Summary of Reference Papers*. Ανακτήθηκε από: <http://files.eric.ed.gov>
88. Μάρκου, Σ. (1996). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
89. Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις - Δ' Έκδοση*. Αθήνα Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
90. Μάρκου, Σπ. (1997). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, 4η έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
91. Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
92. Μικρόπουλος, Τ.Α. και Λαδιάς, Τ. (2000). *Η Logo στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*.
93. Naidoo, S. (1970). The assessment of dyslexic children. In A.W. Franklin and S. Naidoo, (Eds) *Assessment and teaching of Dyslexic Children* London: ICAA
94. Neuman, S.B. (2004). Hear, hear! *Scholastic Parent and Child*, 22.

95. Nicolson, R.; Fawcett, A.; Berry, E. (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *The Lancet*, 353: 1662-1666.
96. Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom. Multilingual Matters, Bristol.*
97. Nijakowska, J.; Kormos, J.; Hanusova, S.; Jaroszewicz, B.; Kalmos, B.; Imrene Sarkadi, A. and Pizorn, K. (2015). *DysTEFL2-Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language: Self-Study Course.* Ανακτήθηκε από: <http://dystefl2.uni.lodz.pl/>
98. Nijakowska, J.; Kormos, J.; Hanusova, S.; Javoszewics, B.; Kalmos, B.; Imrene Sarkadi, A. and Pizorn, K. (2016). *DysTEFL2-Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language. Self-Study Course.* Ανακτήθηκε από: <http://dystefl2.uni.lodz.pl/>
99. Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia. Pacific region. *TESOL Quarterly*, pp. 37(4), 589-613.
100. Νικολάου-Παπαναγιώτου; Συρίγου Α. και Παπαβασιλείου Α. (1997). *Μαθησιακά προβλήματα.* Αθήνα, Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας.
101. Ντοροπούλου, Μ. (2013). *Η Διδακτική και η Αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσα από το παραμύθι.* Αθήνα: Γρηγόρης.
102. Orton, S.T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children.* WW North, New York.
103. Orton, S.T. and Gillingham, A. (1933). "Special Disability in Writing" *Bulletin of the Neurological Institute of New York*, 3:1-32.
104. Peer, L. and Reed, G. (2003). *Introduction to dyslexia.* London: David Fulton Publishers.
105. Pells, R. (2002). "American Culture Goes Global, or Does It?". *The Chronicle Review*, 12 April, b7.
106. Piaget Jean (1952). *The Child's Conception of Number.* Translate by C. Gattegno and F.M. Hodgson, London: Routledge and Kegan Paul (first published 1941, English Translation first published 1952, reprinted 1997 by Routledge).
107. Pierre, P.N. and Worrell, F.C. (2003). Differences between elementary and secondary school teachers in Trinidad and Tobago teachers self-efficacy. *Caribbean Curriculum*, 10, 112-131.
108. Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32: 406-416.
109. Prensky Mark (2003). *Digital game-based learning.* Games2train, New York.
110. Pufahl, I.; Rhodes, N.; Christian, D. (2000). *Foreign Language Teaching: What the United States can learn from countries* www.cal.org/ericcll/countries.html

111. Παππά, Α. (2013). Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα, από Παντελιάδου Σ. και Φιλιππάτου Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
112. Παυλίδης, Γ. Θ. (2000). Δυσλεξία - Μαθησιακές Δυσκολίες: Αίτια - Διάγνωση - Αντιμετώπιση. Στους Βάμβουκας, Μ. Ι. & Πεδιαδίτης, Α. Δ. (2000). Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη (σελ. 53-81). Ρέθυμνο.
113. Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο..
114. Πολυχρόνη, Φ.; Χατζηχρήστου, Χ. και Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση-παρέμβαση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
115. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
116. Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου. Αθήνα, Εκδόσεις του συγγραφέα.
117. Rivera, D.P. and Smith, D. (1997). Teaching students with learning and behavior problems (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
118. Rontou, M. (2010). Provision for students with dyslexia in EFL: An ethnographic case study (Unpublished doctorate thesis). University of Birmingham. Retrieved from <http://etheses.bham.ac.uk/1237>
119. Rontou, M. (2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a foreign Language at secondary school. Support for learning, 27 (4), 140-149. DOI:10.1111/1467-9604.12003
120. Rooney, G. and Ijiri, L. (1996). Learning disabilities in speakers of other languages. In: Adellizzi, J. and Goss, D. (eds). A closer look: Practitioners ' Perspectives and Reflections on Post Secondary LD Education Milton, MA, Curry College.
121. Rooney, G. and Schwarz, R. (1999). Identifying and accomodating learning disabled students. The Advising Quarterly, (fall), 9-16.
122. Rose, S. J. (2009, June). Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties: An Independent Report. Annesley: DCSF Publications.
123. Sandholtz, J.H. and Ringstaff, C. (2014). Inspiring Instructional Change in Elementary School Science: The Relationship Between Enhanced Self-efficacy and Teacher Practices. J Sci Teachers Education, 25, 729-751.
124. Schneider, E. and Crombie, M. (2003). Dyslexia and foreign language learning. London: ; David Fulton Publishers.
125. Schroeder, C.E. (2003). Anatomical mechanism and functional implications of multisensory convergence in early cortical processing international Journal of Psychophysiology, 50 (1-2), 5-17.
126. Schum, J.S.; Vaughn, S.; Gordon, J. and Rothlein, L. (1994). General education teacher's beliefs, skills and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. Teachers Education and Special Education, 17 (1), 22-37.

127. Schwarz, R. (2000). Identifying and helping learning disabled English as second language (ESL) students in a college intensive English programme. In: Peer, L. and Reid, G. (eds). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. London, David Fulton Publishers, Inc.
128. Semmel, M.I.; Abernathy, T. V.; Butera, G. & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular education initiative. *Exceptional Children*, 58, 9-24.
129. Sharma, U. and Sokal, L. (2013). The impact of a teacher education course on pre-service teacher's beliefs about inclusion: an international comparison, *Journal of Research in Special Educational Needs [P]*, vol 15 (4), 276-284.
130. Sharma, U.; Forlin, C. and Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and sentiments about persons with disability. *Disability and Society*. 23 (7), 773-785.
131. Singleton, C. (2009). Intervention for Dyslexia: A review of published evidence on the impact of specialist dyslexia teaching. Διαθέσιμο στο http://www.4d.org.nz/school/dyslexia_intervention_research.pdf
132. Snowling, M.; Thomson, M. (1991). *Dyslexia. Integrating Theory and Practice*. London, Whurr Publishers.
133. Sparks, R. L.; Ganschow, L.; Kenneweg, S. & Miller, K. (1991). Use of an Orton - Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning - disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language, *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.
134. Sparks, R.; and Miller, K. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at - risk learners: A review. *Dyslexia*, 6.
135. Spencer, K. (1999). Is English a dyslexic language? Paper presented at The First British Dyslexia Association Conference on Multilingualism and Dyslexia, Manchester, U.K.
136. Swanson, H. (1987). Information processing theory and learning disabilities: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 20: 3-7.
137. Szaszkiwicz, M. (2013). The experiences of Norwegian students with dyslexia learning English as a Foreign language. Unpublished Master dissertation. Oslo: University of Oslo: Department of Special Needs Education
138. Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
139. Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
140. Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα, Gutenberg.
141. Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
142. Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Εκδόσεις: Gutenberg.
143. Takac, V.P. (2008). Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition. *Multilingual matters*, Vol 27.

144. Taylor, B.; Harris, L. and Pearson, P.D. (1988). Reading difficulties: Instruction and assessment. New York: Random House.
145. Tomlinson, C. A. (2005). Differentiating Instruction: Why Bother? Middle Ground 9 (1), 12-14. Ανακτήθηκε από το ERIC.
146. Tsamir, P.; Tirosh, D.; Levenson, E.; Tabach, M. and Barkai, R. (2014). Developing preschool teachers' knowledge of students' number concepts. J Math Teacher Education, 17, 61-83.
147. Tzalamoura, M. (2016, June). Dyslexia/Learning Difficulties in EFL: Useful Tips for EFL Teachers. [Ομιλία]. TESOL Macedonia-Thrace, Northern Greece.
148. Τομαράς, Ν. (2012). Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
149. Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία, Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
150. Vadasy, P.F.; Jenkins, J.R.; Antil, L.R.; Wayne, S.K. and O' Connor, R.E. (1997). The effectiveness of one to one tutoring by community tutors for at-risk beginning readers. Learning Disability Quarterly 20, 126-139.
151. Vaughn, S.; Schumm, J. S.; Jallad, B.; Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teacher's views of inclusion. Learning disabilities Research and Practice, 11 (2), 96-106.
152. Velthuis, C.; Fisser, P. and Pieters, J. (2014). Teacher Training and Pre-service Primary Teachers Self-Efficacy for Science Teaching. J Sci Teacher Education, 25, 445-464.
153. Washburn, E.K.; Joshi, M.R. and Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? Ann of Dyslexia, 61, 21-43 DOI: 10.1007/s1 1881-010-0040-y
154. Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters: Bringing the classroom back into the discussions of teacher quality. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
155. Willi, J. (2007). The Gully in the "Brain Glitch" Theory. Educational Leadership, 64(5), 68-73 and learning disabled children Journal of Learning Disabilities.
156. Wright, K. (2015). Teaching for inclusion: the effects of a professional development course for secondary general and special education mathematics teachers for increasing in geometry. Dissertation University of Maryland.
157. Zachopoulou, E.; Trevlas E.; Konstadinidou, E. and Archimedes Project Research Group (2006). "The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years". International Journal of Early Years Education, 14: 279-294.
158. Zemlin, W. (1988). Speech and Hearing Science: Anatomy and Physiology. New Jersey, Prentice Hall.
159. Zhang, D.; Zhai, L.; Briggs, R.O. and Nunamaker, J.F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. Information and management, 43 (1), 15-27.

160. Ziegler, J.C. and Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9 (5), 429-453.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο προς Δασκάλους Εκμάθησης Αγγλικής Γλώσσας

Περίληψη Ερωτηματολογίου:

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε δασκάλους αγγλικής εκπαίδευσης που ασχολούνται με παιδιά σχολικής ηλικίας και αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την διευκόλυνση των μαθητών με δυσλεξία συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

***Απαιτείται**

A' Μέρος

1. Φύλο*
 - Άρρεν
 - Θήλυ

 2. Ηλικία*
 - 20-30 ετών
 - 31-40 ετών
 - 41+ ετών

 3. Έτη προϋπηρεσίας*
 - έως 5 έτη
 - 5-15 έτη
 - 15+ έτη

 4. Σε ποιο πλαίσιο γίνεται η διδασκαλία;*
 - Δημόσιο τομέα
 - Ιδιωτικό τομέα
 - Ειδικό Φροντιστήριο

 5. Πόση διάρκεια έχουν τα μαθήματα;*
 - 30 – 40 λεπτά
 - 40 – 50 λεπτά
 - 1 ώρα
 - Άλλο
-

6. Πως γίνεται η διδασκαλία; *

- Ομαδικά
- Ένα προς ένα

7. Έχετε διδάξει ποτέ παιδιά με Δυσλεξία; (εάν η απάντηση είναι όχι μην προχωρήσετε στην επόμενη ερώτηση) *

- Ναι
- Όχι

Β' Μέρος – Αφορά τους δασκάλους εκμάθησης αγγλικής γλώσσας που έχουν διδάξει παιδιά με Δυσλεξία.

8. Πώς θα περιγράφατε ένα παιδί με Δυσλεξία; *

9. Πόσο συχνά εξετάζετε το μάθημα μέσα από: *

	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Ορθογραφία					
Ανάγνωση					
Προφορικές Ερωτήσεις					
Γραμματικές Ασκήσεις					
Γραφή					

10. Χρησιμοποιείτε κάποια άλλη μέθοδο για να εξετάσετε το μάθημα;

11. Πόσο συχνά βάζετε τις ακόλουθες ασκήσεις για το σπίτι; *

	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Ορθογραφία					
Ανάγνωση					
Γραμματικές Ασκήσεις					

12. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε πολυαισθητηριακές μεθόδους; *

	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Οπτικές Μεθόδους					
Απτικές Μεθόδους					
Ακουστικές Μεθόδους					
Κινησθητικές Μεθόδους					

13. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα πιο κάτω δημιουργικά βοηθήματα για την ενίσχυση λεξιλογίου; *

	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Mind Maps					
Ζωγραφική					
Χειροποίητες κατασκευές					
Τεχνολογία (π.χ. διαδραστικά παιχνίδια με αυτοδιόρθωση, παρουσίαση εικόνων με ηχητική ενίσχυση)					
Κλασικά παιχνίδια (π.χ. taboo)					
Δημιουργία ιστοριών					
Παντομίμα					

14. Χρησιμοποιείτε κάποιο άλλο δημιουργικό βοήθημα για την ενίσχυση του λεξιλογίου;

15. Πόσο συχνά ενισχύετε την ανάγνωση με τις πιο κάτω διαδικασίες; *

	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Λέξεις κλειδιά για το περιεχόμενο του κειμένου					
Περίληψη πριν την ανάγνωση					
Χρήση μοντέλου ανάγνωσης					
Επανάληψη ανάγνωσης μετά από τον δάσκαλο					

16. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις πιο κάτω τεχνικές για την ενίσχυση της ορθογραφίας;

	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Ρυθμικό χτύπημα ανά συλλαβή					
Χρήση καρτών ή/και εικόνων					
Τεχνολογία (π.χ. ελεγκτές ορθογραφίας)					
Τμηματισμός λέξεων					
Αντιστοίχιση ήχου – γραφήματος					
Αυτοδιόρθωση των λαθών τους					

17. Χρησιμοποιείτε κάποια άλλη μέθοδο για την ενίσχυση της ορθογραφίας; (εάν ναι, αναφέρετε)

18. Για την πραγματοποίηση μίας συζήτησης στη τάξη, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις πιο κάτω διαδικασίες; *

	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
Οπτική επαφή με τους μαθητές					
Ανακύκλωση των ίδιων λέξεων και φράσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
Χειρονομίες και Επιτονισμός					
Οπικά βοηθήματα παράλληλα με την προφορική παρουσίαση					
Επανάληψη ή παράφραση των προτάσεων των μαθητών					

19. Χρησιμοποιείτε πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος; (εάν ναι αναφέρετε μερικούς). *

20. Ποια άλλα κίνητρα χρησιμοποιείτε για να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον; *

21. Κατά την εκπαίδευση των Αγγλικών χρησιμοποιείτε κάποιες από τις πιο παρακάτω δραστηριότητες; (περισσότερες από μία απαντήσεις) *

- Μέθοδος "Κοίτα - Πες - Κάλυψε - Γράψε - Έλεγε"
- Χρονολόγιο (timeline) για διδασκαλία των χρόνων των ρημάτων
- Concept map
- Σχεδιάγραμμα ροής- για ανάλυση της πρότασης
- Παρουσία εικόνων σε λέξεις με δύσκολη ορθογραφία
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω
- Άλλο

22. Ποιες ομαδικές δραστηριότητες πραγματοποιείται; (περισσότερες από μία απαντήσεις) *

- Διάλογο μέσω Ανάγνωσης
- Ομαδικά Παιχνίδια
- Συζήτηση για ένα κοινό θέμα
- Όλα τα παραπάνω
- Άλλο

23. Με ποια κριτήρια βαθμολογείτε τους μαθητές; *

- Προφορικές Ασκήσεις
- Διαγωνίσματα
- Ασκήσεις στο σπίτι
- Συμμετοχή στο μάθημα
- Όλα τα παραπάνω
- Άλλο

Παράρτημα 2

1. Πώς είναι διαμορφωμένος ο χώρος σας;

“Ο χώρος του Dyslexia Friendly ELS διαμορφώθηκε σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες και τάσεις στην εκπαιδευτική αρχιτεκτονική. Έμπνευση αποτέλεσαν εικόνες από σχολεία της Σκανδιναβικής χερσονήσου. Οι αίθουσες είναι ανοιχτές, συνεργατικές. Οι τοίχοι έχουν μετατραπεί σε μαυροπίνακες, που χρησιμοποιούνται τόσο στο μάθημα, όσο και για την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Το μάθημα γίνεται σε μεγάλα τραπέζια όπου καθόμαστε όλοι μαζί, δάσκαλοι και μαθητές. Μία από τις αίθουσες μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως χώρος διδασκαλίας, όσο και ως χώρος συναθροίσεων χάρη στη πολυχρηστικότητα των βιβλιοθηκών-διαχωριστικών. Η διακόσμηση είναι λιτή, με ουδέτερα χρώματα. Υπάρχουν πολλές γλάστρες με φυτά εσωτερικού χώρου και το πάτωμα καλύπτεται από συνθετικό χλοοτάπητα, ώστε να υπάρχει κάποια σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον. Τέλος δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η μουσική που συμβάλλει στη διαμόρφωση χαλαρού περιβάλλοντος.”

2. Πόσα τμήματα έχετε; Και πόσα παιδιά είναι σε κάθε τμήμα;

“Κάθε τμήμα αφορά 3-4 το πολύ παιδιά. Υπάρχουν τμήματα με ένα μόνο μαθητή όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.”

3. Εφαρμόζεται κάποιο δικό σας εργαλείο για την εκμάθηση των Αγγλικών;

“Ναι, έχουμε δημιουργήσει δικό μας υλικό, από και ψηφιακό. Χρησιμοποιούμε και ήδη υπάρχον ψηφιακό υλικό που έχει αξιολογηθεί ή/και τροποποιηθεί.”

4. Ακολουθείτε την ίδια ύλη με τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης;

“Ναι, τα βιβλία και η κατάταξη των τάξεων ακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τυπικής ανάπτυξης. Αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος που χρησιμοποιείται αυτό το υλικό και οι προσθήκες του δικού μας υλικού.”

5. Πόσο συχνά εξετάζεται μέσα από τεστ τους μαθητές σας;

“Δεν διενεργούνται τεστ στο σχολείο μας. Η αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αφού και η περισσότερη δουλειά με ασκήσεις γίνεται εδώ. Τα παιδιά (εκτός των επιπέδων junior) συμμετέχουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε εξετάσεις

ανεξάρτητου φορέα προσεκτικά επιλεγμένου για τη φιλικότητα προς το διαφορετικό τρόπο μάθησης για να ολοκληρώσουν τη σχολική χρονιά και να εξοικειωθούν με τη διαδικασία των εξετάσεων. Φροντίζουμε ώστε το πραγματικό επίπεδο των αγγλικών των παιδιών να ανταποκρίνεται στο επίπεδο που αξιολογείται. Η αίσθηση επιτυχίας που έχουν δίνει ιδιαίτερη τόνωση στην αυτοπεποίθησή τους.”

6. Ποιο ήταν το κίνητρο να δημιουργήσετε ένα ειδικό κέντρο για μαθητές με δυσλεξία;

“Η προσωπική εμπειρία με πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η επαγγελματική εμπειρία ιδιαίτερα μαθήματα, όπου πάντα είχα την αίσθηση ότι κάτι λείπει από τη διδασκαλία μου. Αυτό ήταν η επικοινωνία, η συνεργασία, η άμιλλα, η έκθεση σε διαφορετικές ιδέες και τρόπους σκέψης που υπάρχει σε μια τάξη και που οι μαθητές μου στερούνταν. Υπήρχε και το πρακτικό κομμάτι της μεταφοράς του εκπαιδευτικού υλικού που είχα αναπτύξει ήδη από τότε, αλλά και η αδυναμία να εφαρμοστούν ομαδικά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Σκοπός και στόχος του Dyslexia Friendly ELS ήταν και παραμένει η δημιουργία ενός δικτύου ανθρώπων που δέχονται τη διαφορετικότητα στη μάθηση και στηρίζουν ένα νέο μοντέλο θεώρησης και αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών γενικότερα.

Έμπνευση αποτέλεσε για μένα το άρθρο της Joanna Nijakowska “Bridging the gap” που θίγει το πολύ σοβαρό θέμα της πρακτικής εφαρμογής των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Να γεφυρώσουμε το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη στην εκπαίδευση.”

Παράρτημα 3

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας κυριότερων αρχών και προτάσεων για κάποιες από τις τεχνικές.....	36
Πίνακας 2: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από την ορθογραφία. Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.....	54
Πίνακας 3: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από την ανάγνωση. Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.....	54
Πίνακας 4: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από προφορικές ερωτήσεις. Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.....	55
Πίνακας 5: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από γραμματικές ασκήσεις. Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.....	55
Πίνακας 6: Πόσο συχνά εξετάζεται το μάθημα μέσα από γραφή. Αποτελέσματα σε ποσοστά χρησιμότητας από τους εκπαιδευτικούς.....	56
Πίνακας 7: Αποτελέσματα χρησιμότητας οπτικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	59
Πίνακας 8: Αποτελέσματα χρησιμότητας απτικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	60
Πίνακας 9: Αποτελέσματα χρησιμότητας ακουστικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	60
Πίνακας 10: Αποτελέσματα χρησιμότητας κιναισθητικών μεθόδων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	60
Πίνακας 11: Αποτελέσματα χρησιμότητας λέξεων κλειδιά σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	61
Πίνακας 12: Αποτελέσματα χρησιμότητας περίληψης σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	62
Πίνακας 13: Αποτελέσματα χρησιμότητας μοντέλου ανάγνωσης σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	62
Πίνακας 14: Αποτελέσματα χρησιμότητας επανάληψης ανάγνωσης σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	62
Πίνακας 15: Αποτελέσματα χρησιμότητας τεχνικής με ρυθμικό χτύπημα σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	63
Πίνακας 16: Αποτελέσματα χρησιμότητας τμηματισμού λέξεων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	64
Πίνακας 17: Αποτελέσματα χρησιμότητας τεχνολογίας σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	64
Πίνακας 18: Αποτελέσματα χρησιμότητας χρήσης καρτών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	65
Πίνακας 19: Αποτελέσματα χρησιμότητας αντιστοίχισης ήχου-γραφήματος σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	65
Πίνακας 20: Αποτελέσματα χρησιμότητας αυτοδιόρθωσης λαθών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	66
Πίνακας 21: Αποτελέσματα χρησιμότητας τεχνολογίας (ενίσχυση λεξιλογίου) σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	67
Πίνακας 22: Αποτελέσματα χρησιμότητας mind maps σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	68
Πίνακας 23: Αποτελέσματα χρησιμότητας κλασικών παιχνιδιών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	68

Πίνακας 24: Αποτελέσματα χρησιμότητας ζωγραφικής σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	69
Πίνακας 25: Αποτελέσματα χρησιμότητας χειροποίητων κατασκευών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	69
Πίνακας 26: Αποτελέσματα χρησιμότητας παντομίμας σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	70
Πίνακας 27: Αποτελέσματα χρησιμότητας δημιουργίας ιστοριών σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	70
Πίνακας 28: Αποτελέσματα χρησιμότητας οπτικής επαφής σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	72
Πίνακας 29: Αποτελέσματα χρησιμότητας ανακύκλωσης ίδιων λέξεων/φράσεων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	72
Πίνακας 30: Αποτελέσματα χρησιμότητας χειρονομιών και επιτονισμού σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	73
Πίνακας 31: Αποτελέσματα χρησιμότητας οπτικών βοηθημάτων σε ποσοστά από εκπαιδευτικούς.....	73
Πίνακας 32: Αποτελέσματα χρησιμότητας επανάληψης ή παράφρασης των προτάσεων σε ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	73
Γραφική παράσταση 1: Αποτελέσματα χρησιμότητας ως προς τις ασκήσεις για το σπίτι.....	57
Γραφική παράσταση 2: Εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης μαθήματος.....	58
Γραφική παράσταση 3: Αποτελέσματα ομαδικών δραστηριοτήτων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.....	74
Γραφική παράσταση 4: Αποτελέσματα χρησιμότητας εναλλακτικών μεθόδων με ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς.....	77