

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΥΜΠΡΑΞΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

**ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΧΡΗΣΗ
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ**

ΛΕΒΕΝΤΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

**Learning styles παιδιών με δυσλεξία και η επίδρασή τους
στην εκμάθηση μιας δεύτερης (ξένης) γλώσσας**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321825



**Learning styles παιδιών με δυσλεξία και η επίδρασή τους
στην εκμάθηση μιας δεύτερης (ξένης) γλώσσας**



© ΑΕΒΕΝΤΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Ιωάννινα 2009



ΛΕΒΕΝΤΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

**Learning styles παιδιών με δυσλεξία και η επίδρασή τους
στην εκμάθηση μιας δεύτερης (ξένης) γλώσσας**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2009



Συμβουλευτική Επιτροπή

1. **Στασινός Δημήτριος**, Καθηγητής (επιβλέπων)
2. **Καμπανάρου Μαρία**, Επίκουρη καθηγήτρια
3. **Παπαδιώτη-Αθανασίου Βασιλική**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

"Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνώμων του συγγραφέως". (Ν. 5343/32, άρθρο 202/2).



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
Summary.....	2
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΥΛ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η Δυσλεξία ως Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία...	6
1. Το Πρόβλημα Της Δυσλεξίας Και Οι Διαστάσεις Του.....	6
Ορολογία.....	7
Ορισμοί – Αιτιολογία.....	9
Συχνότητα Δυσλεξίας.....	12
Τύποι Δυσλεξίας –	
Αναμενόμενες Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης.....	14
1.5 Μοντέλα Ανάγνωσης.....	16
1.5.1 Μοντέλα Ανάγνωσης και Δυσλεξία.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	22
2. Εκμάθηση ξένων γλωσσών-Διγλωσσία	22
2.2 Σύγκριση Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας	27
2.2.1 Φθόγγοι – Γράμματα	28
2.2.2 Γραμματική και Συντακτική δομή	29
2.3 Η Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα	
και η Σχολική Τάξη	31
2.4 Δυσλεξία και Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας	33



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ:

Θεωρητικές Προσεγγίσεις	37
3.1 Θεωρητικές Θέσεις και Εμπειρικές Μαρτυρίες	38
3.2 Ορισμοί	41
3.2.1 Διασαφήνιση όρων	43
3.3 Μαθησιακά Στυλ και Δεύτερη Γλώσσα	45
3.4 Μαθησιακά Στυλ και Δυσλεξία – Χρήση Πολυ-αισθητηριακών Μεθόδων	47
3.5 Κριτήρια Αξιολόγησης των Μαθησιακών Στυλ	50
3.6 Στόχοι Έρευνας	58
3.7 Ερευνητικές Υποθέσεις	58
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ	59
4. Μέθοδος Έρευνας	59
4.1 Δείγμα	59
4.2 Μέσα Συλλογής Υλικού	61
4.3 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	64
4.4 Συζήτηση- Συμπεράσματα	71
4.4.1 Αξιοποίηση Ευρημάτων στην Εκπαιδευτική Πράξη ...	73
4.5 Περιορισμοί Έρευνας	76
Παραρτήματα	77
1. Μοντέλα Μάθησης	
2. Έλεγχος Αξιοπιστίας	
3. Ερωτηματολόγιο	

Βιβλιογραφία



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε συνάρτηση με τους τρόπους που προτιμούν να προσεγγίζουν τη γνώση. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι σημαντικότερες θεωρίες σχετικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας, την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τους τύπους μάθησης (learning styles). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε 11 δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας και ένα ιδιωτικό κέντρο ξένων γλωσσών και εστιάζει: α) στα κοινά στοιχεία που παρατηρούνται στον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται καλύτερα τις νέες πληροφορίες τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα οι μαθητές με δυσλεξία, β) στο αν οι μαθητές με δυσλεξία είναι κυρίως ακουστικοί και απτικοί κιναισθητικοί τύποι και γ) στις μεταβολές που παρατηρούνται στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών αυτών στις δύο γλώσσες. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 Έλληνες μαθητές ηλικίας 9-11 με διαγνωσμένη δυσλεξία οι οποίοι διδάσκονται την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα τουλάχιστον ένα χρόνο. Τα αποτελέσματα έδειξαν α) ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν κοινούς τρόπους προσέγγισης της νέας γνώσης, β) ότι οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να είναι κυρίως ακουστικοί και απτικοί-κιναισθητικοί τύποι και γ) ότι οι μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με δυσλεξία φαίνεται να μην επηρεάζονται από το αν η νέα πληροφορία θα δοθεί στην Ελληνική ή την Αγγλική γλώσσα. Τα συμπεράσματα αυτά επιτρέπουν στους διδάσκοντες της Αγγλικής γλώσσας να προβλέψουν τις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία ώστε να μετατρέψουν τη μαθησιακή διαδικασία σε μια ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία. Επίσης, δεδομένης της έλλειψης εκπαιδευτικού υλικού και βοηθημάτων για τα παιδιά με δυσλεξία τα οποία διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα την Ελλάδα, τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν στοιχεία για τη παραγωγή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού απευθυνόμενο σε μαθητές με δυσλεξία. Προκειμένου όμως να προβούμε σε γενικεύσεις των συμπερασμάτων ώστε να είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στην παιδαγωγική πράξη, είναι αναγκαίο να γίνουν περισσότερες έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα, λόγω της δυσκολίας εύρεσης μαθητών με τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα ωστόσο προσφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για περαιτέρω έρευνα.

(Λέξεις/Φράσεις κλειδιά: Δυσλεξία, Εκμάθηση αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, τρόποι μάθησης, τύποι μάθησης (learning styles))



Summary

The present study examines the difficulties encountered by students with dyslexia in the process of learning English as a foreign language in relation to the ways they prefer to approach new knowledge. The most important theories concerning the phenomenon of dyslexia, foreign language learning and learning styles are presented in the first part of the research. The second part includes the research, which was conducted in 11 state elementary schools of Athens and a private school of foreign languages, and focuses: a) on the similarities of students' learning styles when approaching new information in Greek and in English, b) on the assumption that the majority of students with dyslexia are auditory/tactual-kinesthetic and c) on the changes that may be observed in students' learning preferences in the two languages. The participants were thirty 9-11-year-old Greek students diagnosed with dyslexia who have been taught English as a second language for at least one year. The results have shown that: a) students with dyslexia tend to approach new knowledge in common ways, b) students with dyslexia indeed appear to be mostly auditory& tactual/kinesthetic and c) dyslexic students' learning preference seems to be the same in approaching new information both in English and in Greek language. These results allow English teachers to predict students' needs so as to turn their teaching into a more pleasant and beneficial experience. Also, considering that there is a shortage of educational material for English learners with dyslexia in Greece, the findings of this research offers considerable insight into the development of specialized educational material for these students. In order to generalize the above results, so as to apply them in education, more research on this topic is necessary. Within the limited time of the present study it was hard to find more students with the required characteristics. However, the present findings offer interesting information and ideas for further research.

(Key words/phrases: Dyslexia, English as a foreign language, learning styles)



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι αυξημένες ανάγκες για επικοινωνία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, της γνώσης και της πληροφορίας τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο καθιστούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών απαραίτητη και επιτακτική. Η αναγνώριση της αναγκαιότητας αυτής επισφραγίστηκε με τη σύνταξη του **Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς** για τις γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α. / Common European Framework for Languages - CEFR, 2001) το οποίο προσφέρει κατευθυντήριες οδηγίες για την ανάπτυξη της διδασκαλίας τους, το πρόγραμμα μαθημάτων, την διδακτέα ύλη, τα βιβλία, τις εξετάσεις κ.τ.λ, με στόχο τη δημιουργία μίας κοινής βάσης σε θέματα γλωσσικής παιδείας σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Στη χώρα μας οι προτάσεις του Κ.Ε.Π.Α. υλοποιούνται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτικής από την Γ' τάξη του δημοτικού (εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την υπ' αριθμ. 7/2001 *Πράξη του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*) με στόχο την ενίσχυση των ωρών διδασκαλίας ενώ σε μερικά από τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία της Ελλάδας η Αγγλική γλώσσα διδάσκεται στην Α' και Β' τάξη. Επίσης, έχει αρχίσει να εφαρμόζεται πιλοτικά και να βρίσκει ένθερμη απήχηση από γονείς και μαθητές και η διδασκαλία μιας δευτέρης ξένης γλώσσας (Γαλλικών ή Γερμανικών) στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, Ε' και ΣΤ' (<http://pi-schools.gr>).

Σύμφωνα με το Κ.Ε.Π.Α. σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα επιδιώκεται η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να προσλαμβάνουν και να αξιοποιούν κάθε είδους πληροφορία, γνώση και άποψη και παράλληλα προωθείται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης οι μαθητές εξασκούνται ώστε να μπορούν μεσοπρόθεσμα να καλύπτουν τις ανάγκες της σχολικής και κοινωνικής τους ζωής και

μακροπρόθεσμα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του επαγγελματικού και κοινωνικού τους βίου.

Επίσης, η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και του διαδικτύου, που πλέον αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του ανθρώπου, διευκολύνονται με τη γνώση ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα της αγγλικής επιτρέποντας στους μαθητές να κάνουν επικοινωνιακή χρήση της δυνατότητας πρόσβασης σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης. Ως Ευρωπαίοι πολίτες, άλλωστε, η γνώση μιας ή και περισσότερων ξένων γλωσσών όπως και η εξειδίκευση των γνώσεων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση στην αγορά εργασίας όπου απαιτείται επικοινωνία και συνεργασία σε περιβάλλοντα διαπολιτιστικά και πολυγλωσσικά.

Κατά πόσο είναι η εφικτή η εκμάθηση ξένων γλωσσών από τα παιδιά με δυσλεξία και πώς πραγματοποιείται αυτή η διαδικασία είναι δύο από τα βασικά ζητήματα με τα οποία ασχολείται η παρούσα εργασία. Στόχος της παρούσας συγγραφής είναι η παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά με δυσλεξία προτιμούν να προσεγγίζουν τις νέες πληροφορίες κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας βάσει της αντιληπτικής τους ικανότητας.

Το ζήτημα αυτό εξετάζεται από διπλή σκοπιά, τη θεωρητική και την ερευνητική οι οποίες αναλύονται στο πρώτο και το δεύτερο μέρος αντίστοιχα. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια και ουσιαστικά αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη δυσλεξία, τη Δεύτερη γλώσσα και τους τρόπους μάθησης. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόβλημα της δυσλεξίας, οι βασικότεροι τύποι μαθητών με δυσλεξία και οι κυριότερες αιτίες του φαινομένου αυτού. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας και συγκεκριμένα της Αγγλικής σε σύγκριση με τις ιδιαιτερότητες της Ελληνικής γλώσσας και περιγράφονται οι δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία. Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί μία γενική ανασκόπηση των θεωριών που σχετίζονται με τα μαθησιακά στυλ και τις πολυαισθητηριακές μεθόδους διδασκαλίας κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας βάσει των μαθησιακών προτιμήσεων των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε 11 δημοτικά σχολεία της Αθήνας και σε ένα κέντρο ξένων γλωσσών. Εξετάστηκε η αντιληπτικότητα των μαθητών με δυσλεξία

τόσο στην Ελληνική όσο και στην Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα με στόχο τον εντοπισμό των μαθησιακών προτιμήσεων και στις δύο γλώσσες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών με δυσλεξία ανήκει στον ακουστικό – απτικό/κινησθητικό τύπο κατά την εκμάθηση νέων πληροφοριών τόσο στη μητρική τους γλώσσα, την Ελληνική, όσο και την Αγγλική. Φαίνεται, με άλλα λόγια, ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν όντως κοινά στοιχεία στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις νέες πληροφορίες και ο τρόπος αυτός φαίνεται να είναι ίδιος ανεξάρτητα από τη γλώσσα στην οποία δίδονται οι πληροφορίες.

Η αξιολόγηση της αντιληπτικότητας των μαθητών, επίσης, προσφέρει χρήσιμα στοιχεία σ' έναν εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του μαθήματος με τη χρήση σύγχρονων εποπτικών μέσων κάνοντάς το έτσι περισσότερο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό. Υποστηρίζεται ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις μαθησιακές προτιμήσεις των παιδιών μέσα από τη χρήση πολύ-αισθητηριακών τεχνικών συμβάλλει στην καλύτερη επίδοσή τους καθώς έτσι εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό προάγεται το συναίσθημα της επιτυχίας, αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΩΣ ΕΙΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ

1. Το πρόβλημα της Δυσλεξίας και οι διαστάσεις του

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα ζητήματα που ενώνει και ταυτόχρονα διχάζει πολλούς ερευνητές οι οποίοι ανήκουν στο χώρο της Ιατρικής, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, είναι το πρόβλημα της δυσλεξίας όπως παρατηρείται σε ορισμένο ποσοστό παιδιών και εφήβων παγκοσμίως. Πρόκειται για μία ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία προκάλεσε και εξακολουθεί να προκαλεί έντονο προβληματισμό και διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών ως προς τον προσδιορισμό του φαινομένου, την αιτιολογία της προέλευσής του και κατά συνέπεια τις στρατηγικές παρέμβασης για την αντιμετώπισή του. Η ανομοιογενής κλινική εικόνα της δυσλεξίας, η οποία συχνά συνοδεύεται και από άλλα σύνδρομα (υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς κ.α.) αλλά και η συγκεκριμένη επιστήμη στην οποία ανήκει ο κάθε ερευνητής, καθώς και η διαφορετική θεωρητική προσέγγιση που αυτός ακολουθεί, δικαιολογούν τις διχογνωμίες γύρω από τη φύση του προβλήματος (Στασινός, 2003).

Το πρόβλημα της δυσλεξίας είναι ιδιαίτερα έντονο στα μαθήματα των ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα των Αγγλικών καθώς από το 2003 αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σχολικού προγράμματος από την Γ' Τάξη του Δημοτικού. Η εισαγωγή των Αγγλικών στο επίπεδο αυτό δέχθηκε αυστηρή κριτική από μερίδα ερευνητών (Αδαμόπουλος, 2002) οι οποίοι

υποστηρίζουν ότι τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις δομές της μητρικής τους γλώσσας. Ωστόσο το μάθημα των Αγγλικών στην Γ' και την Δ' τάξη του Δημοτικού, όπως προτείνεται από το Κ.Ε.Π.Α, αποσκοπεί πρωτίστως στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ξενόγλωσσας επικοινωνίας με το δάσκαλο και τους συμμαθητές και στη συνέχεια στην εισαγωγή του μαθητή στη γραφή και την ανάγνωση.

Στο επίπεδο αυτό όπου ο γραπτός λόγος σχεδόν απουσιάζει τα παιδιά με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό όταν η επικοινωνία απαιτεί, εκτός από τον προφορικό λόγο, μετατροπή του ακουστικού λόγου σε οπτικό, δηλαδή γραφή και ανάγνωση. Σε αντίθεση με την Ελληνική γλώσσα, η οποία είναι κυρίως φωνητική - με την ιδιομορφία ότι μερικοί φθόγγοι αποτυπώνονται με διαφορετικά γράμματα - στην Αγγλική η οποία είναι λιγότερο καθαρή γλώσσα, δεν υπάρχει πλήρης αν-
γεγονός που αυξάνει το βαθμό δυσ-
μητρική τους γλώσσα έχουν εμφανίσει

1987 → Berlin
Clausmann 1987.

1984 → Berlin
Clausmann 1977

Οι παράγοντες που επηρεάζουν έχουν απασχολήσει διεθνώς ερευνητές συγκεκριμένα της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογολογίας (Crombie - Lytra, 1998-1990, Ludo Beheydt, 2000). Η ανάλυση των στοιχείων αυτών κρίνεται απαραίτητη για την περιεχομένου της παρούσας επιθεώρησης του φαινομένου της δυσλεξίας, την έννοια και την αιτιολογία της.

1.1 Ορολογία

Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα 1887 από τον Γερμανό καθηγητή ιατρό, Berlin, για την περιγραφή της αφασικής απώλειας της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου η οποία μέχρι τότε αποδιδόταν με τους όρους «λεξική τύφλωση» ή «αναγνωστική τύφλωση» (Kussmaul, 1877). Στα 1895 ο Hinshelwood, Σκωτσέζος οφθαλμίατρος του

υποστηρίζουν ότι τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις δομές της μητρικής τους γλώσσας. Ωστόσο το μάθημα των Αγγλικών στην Γ' και την Δ' τάξη του Δημοτικού, όπως προτείνεται από το Κ.Ε.Π.Α, αποσκοπεί πρωτίστως στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ξενόγλωσσας επικοινωνίας με το δάσκαλο και τους συμμαθητές και στη συνέχεια στην εισαγωγή του μαθητή στη γραφή και την ανάγνωση.

Στο επίπεδο αυτό όπου ο γραπτός λόγος σχεδόν απουσιάζει τα παιδιά με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό όταν η επικοινωνία απαιτεί, εκτός από τον προφορικό λόγο, μετατροπή του ακουστικού λόγου σε οπτικό, δηλαδή γραφή και ανάγνωση. Σε αντίθεση με την Ελληνική γλώσσα, η οποία είναι κυρίως φωνητική- με την ιδιομορφία ότι μερικοί φθόγγοι αποτυπώνονται με διαφορετικά γράμματα - στην Αγγλική, η οποία είναι λιγότερο καθαρή γλώσσα, δεν υπάρχει πλήρης αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφημάτων, γεγονός που αυξάνει το βαθμό δυσκολίας για τα παιδιά που ήδη από τη μητρική τους γλώσσα έχουν εμφανίσει συμπτώματα δυσλεξίας.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας έχουν απασχολήσει διεθνώς ερευνητές των κοινωνικών επιστημών, και συγκεκριμένα της Γλωσσολογίας, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Ψυχογλωσσολογίας (Crombie, 1996, Reid, 1987, Papaefthymiou-Lytra, 1998-1990, Ludo Beheydt, 2003). Πριν την παρουσίαση, όμως, των στοιχείων αυτών κρίνεται απαραίτητη για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της παρούσας εργασίας μια συνοπτική αναφορά στο φαινόμενο της δυσλεξίας, την έννοια και την αιτιολογία της.

1.1 Ορολογία

Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα 1887 από τον Γερμανό καθηγητή ιατρό, Berlin, για την περιγραφή της αφασικής απώλειας της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου η οποία μέχρι τότε αποδιδόταν με τους όρους «λεξική τύφλωση» ή «αναγνωστική τύφλωση» (Kussmaul, 1877). Στα 1895 ο Hinshelwood, Σκωτσέζος οφθαλμίατρος του



Οφθαλμολογικού Νοσοκομείου της Γλασκόβης και καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του ομώνυμου Πανεπιστημίου, φέρνει στη δημοσιότητα για πρώτη φορά μέσα από το ιατρικό περιοδικό *Lancet* της Μεγάλης Βρετανίας τη μελέτη της περίπτωσης ενός παιδιού με ειδική αναγνωστική δυσκολία χωρίς ταυτόχρονα να έχει συμπτώματα δυσλειτουργίας της οπτικής του ικανότητας. Ο Hinshelwood απέδωσε τη δυσκολία αυτή στην ελλειμματική οπτική μνήμη και ονόμασε την κατάσταση αυτή «συγγενή λεξική τύφλωση» (*Congenital Word Blindness*).

Την ίδια περίοδο κυρίως Βρετανοί επιστήμονες από τον χώρο της ιατρικής προσπάθησαν να περιγράψουν την απρόσμενη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής την οποία παρουσίαζαν παιδιά με κανονική ή υψηλή νοημοσύνη, χωρίς οπτικά ή ακουστικά ελλείμματα ή προβλήματα στο ενδοοικογενειακό τους περιβάλλον. Ενδεικτική είναι η περιγραφή ενός αγοριού 14 ετών, του Percy, ο οποίος αντιμετώπιζε μεγάλη δυσκολία στη γραφή και την ανάγνωση. Η περίπτωση του χαρακτηρίστηκε ως «περίπτωση συγγενούς λεξικής τύφλωσης» από τον Βρετανό ιατρό Pringle Morgan και δημοσιεύτηκε στις 7 Νοεμβρίου 1896, σε ιατρικό περιοδικό (*The British Medical Journal*, 1896) της Μεγάλης Βρετανίας.

Οι παρατηρήσεις των Morgan και James Kerr (σχολίατρου και διευθυντή της Ιατρική Υπηρεσίας για την υγεία των πολιτών στην πόλη Bradford) οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας γενικευμένης εικόνας παιδιών με δυσλεξία η οποία κέντρισε το ενδιαφέρον των επιστημόνων τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. (Στασινός, 2003). Ο Lechner(1903) στην Ολλανδία, ο Wernicke στο Μπουένος Άιρες (1903), οι Peters και Forester στη Γερμανία (1903-1904), οι Variot και Lecomte στην Γαλλία(1906), οι Jackson(1905) και Schapringer στην Αμερική (1906) είναι μερικοί από τους πρώτους μελετητές οι οποίοι, σύμφωνα με τον Critchley(1970), ασχολήθηκαν με το σύνδρομο της δυσλεξίας.

Στην Αμερική αυτός που μελέτησε συστηματικά το σύνδρομο της δυσλεξίας στις αρχές του προηγούμενου αιώνα ήταν ο νευρολόγος ιατρός Samuel Orton(1925, 1937), οποίος παρατήρησε ότι τα άτομα που παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή μερικές φορές αντέστρεφαν τον προσανατολισμό των γραμμάτων καθώς και τη σειρά



τους μέσα στη λέξη (πχ.saw – was). Ο Οπτον επέλεξε για την περιγραφή του φαινομένου αυτού τον όρο «στρεφοσυμβολία», θεωρώντας τον όρο «συγγενής λεξική τύφλωση» του Hinshelwood παραπλανητικό, αφού δεν υπάρχει αληθής τύφλωση. Οι παρατηρήσεις του Οπτον επηρέασαν και εξακολουθούν να επηρεάζουν σύγχρονους μελετητές όπως ο Thomson (1984) και Selikowitz (1983), οι οποίοι προέβησαν στην εξέταση των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών στις αρχές της δεκαετίας του '70. Συναφείς αναφορές γίνονται σε συγγράμματα των Rutter, Tizzard και Whitmore (1970) αλλά και σε κατοπινές δημοσιεύσεις (Yule & Rutter, 1976, Firth 1981)

Στην Ελλάδα αντίστοιχες μελέτες φαίνεται να είναι περιορισμένες αυτή την περίοδο. Οι περισσότερες δημοσιεύσεις πραγματοποιήθηκαν στις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, οι οποίες, ίσως με ελάχιστες εξαιρέσεις «παρουσιάζουν κενά σε επίπεδο μιας συνοπτικής καταγραφής και αποτίμησης των θεωρητικών αναφορών και ερευνητικών δεδομένων, αλλά και των στρατηγικών παρέμβασης στο πρόβλημα της δυσλεξίας» (Στασινός, 2003, σ.17). Δεν θα πρέπει ωστόσο να αγνοηθεί το γεγονός ότι γίνονται αξιόλογες προσπάθειες των εκπαιδευτικών φορέων για τη συνεχή ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της Ελληνικής κοινωνίας γύρω από το φαινόμενο της δυσλεξίας, το οποίο προκάλεσε και εξακολουθεί να προκαλεί έντονη ανησυχία, λόγω της συχνότητάς του, αλλά και προβληματισμό σχετικά με τον προσδιορισμό, τα αίτια και τους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπισή του.

Ορισμοί- Αιτιολογία Δυσλεξίας

Λόγω της πολύπλοκης φύσης των μαθησιακών δυσκολιών και των διαφορετικών προσεγγίσεων σε ό,τι αφορά στα αίτια τους, για τον όρο «δυσλεξία» έχουν διατυπωθεί διαφοροποιημένοι ορισμοί. Οι περισσότεροι από αυτούς εστιάζουν στο τι δεν είναι δυσλεξία καθώς ένας επακριβής ορισμός δεν είναι εύκολο να δοθεί.

Η καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου (Πολυχρονοπούλου, 1989) με απλά λόγια περιγράφει τη δυσλεξία ως «μία απροσδόκητη αποτυχία ή πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή, που δε δικαιολογεί η ηλικία, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και το νοητικό επίπεδο του παιδιού». Έμφαση στη διαφορά νοημοσύνης και σχολική επίδοσης δίνεται στο ορισμό του Σ. Μάρκου, ο οποίος χαρακτηρίζει τη δυσλεξία ως την «...ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής έξω από τα συνήθη πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη... Η δυσλεξία δεν έχει σχέση με τη νοητική καθυστέρηση» (Μάρκου, 1998, σ.15). Η δυσλεξία έχει ιδιοσυστατική προέλευση και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, αντανακλώντας συνήθως κάποιο έλλειμμα στην ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του ατόμου. Οι δυσκολίες αυτές στην αποκωδικοποίηση των λέξεων δεν είναι αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες του ατόμου και δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας γενικής αναπτυξιακής διαταραχής ή βλάβης στην ακοή ή την όραση. (Πόρποδας, 1993, The Orton Dyslexia Society 1995, σ. 2, Green, 1996, σ. 1-2).

Ένας πλήρης και λεπτομερής ορισμός της δυσλεξίας προέρχεται από τους Critchley και Critchley (1978, σ.149), οι οποίοι ορίζουν τη δυσλεξία ως εξής:

Εξελικτική δυσλεξία είναι μία μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μία δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικο-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δομή του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει και είναι ικανό γι' αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν

προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρώιμη ευκαιρία (Στασινός, 2003).

Αντίθετα, ένας ορισμός ο οποίος δηλώνει περισσότερο τι είναι δυσλεξία παρά τι δεν είναι καθώς και κάποια αίτιά της είναι αυτός των Wheeler και Watkins (1979, σ 15), ο οποίος έχει ως εξής:

Η δυσλεξία βιώνεται από παιδιά μ' επαρκή νοημοσύνη ως ένα γενικό γλωσσικό έλλειμμα το οποίο εκδηλώνεται ειδικά ως ένας ευρύτερος περιορισμός που αφορά την επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη. Ο ευρύτερος αυτός περιορισμός παρουσιάζεται σε εργασίες που απαιτούν την πλέον βεβαρημένη χρήση και πρόσβαση στη βραχύχρονη μνήμη, όπως είναι η ανάγνωση, αλλ' ιδιαίτερα η ορθογραφημένη γραφή. Αυτός ο περιορισμός μπορεί να έχει πολλαπλά αίτια (π.χ. γενετικά, ή εγκεφαλικό τραύμα κατά τη γένεση) και ορατές επιδράσεις (π.χ. αδεξιότητα, αντιστροφές και παράξενη ορθογραφημένη γραφή). Μπορεί να γίνεται αντιληπτή σε διάφορες περιστάσεις, έτσι ώστε να γίνεται λόγος για υποκατηγορίες δυσλεξίας, π.χ. γενετική δυσλεξία, τραυματική δυσλεξία, οπτική ή ακουστική δυσλεξία, αν αυτό επιβληθεί στη διάγνωση, στην πρόγνωση και, το πλέον ενδιαφέρον, στη θεραπεία των συμπτωμάτων αυτού του γενικού περιορισμού. Η επιλογή αυτών των υποκατηγοριών δε μας αποσπά από τη χρήση του όρου «δυσλεξία» για την περιγραφή αυτού του γενικού γλωσσικού ελλείμματος, καθώς η δυσλεξία είναι μία έννοια-μήτρα» (Στασινός, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την αιτιολογία της δυσλεξίας οι απόψεις των ερευνητών στη διεθνή βιβλιογραφία συνοψίζονται σε δύο βασικές προσεγγίσεις:

α) τη νευρολογική- βιολογική ή μονοπαραγοντική προσέγγιση, οι θεωρίες της οποίας βασίζονται στη ύπαρξη μιας μεμονωμένης αιτίας και έχουν κυρίως ιατρική-οργανική βάση. Αποδίδουν τα αίτια της δυσλεξίας σε κάποια δυσλειτουργία νευρολογικής φύσης και συγκεκριμένα σε επίπεδο χωρο-οπτικής επεξεργασίας των πληροφοριών η οποία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα στην αναγνωστική δυσκολία. Μερικές θεωρίες εντοπίζουν το πρόβλημα της δυσλεξίας στη δυνατότητα ασθενούς εγκεφαλικής κυριαρχίας σε συνάρτηση με μία επιβράδυνση στη



νευρολογική ωριμότητα του παιδιού, ενώ άλλες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε γενετικούς παράγοντες.

β) *Η γνωστική προσέγγιση ή πολυπαραγοντική προσέγγιση*, οι θεωρίες της οποίας βασίζονται στην ύπαρξη ενός ευρύτερου και πολυδιάστατου φαινομένου και έχουν ψυχολογική-παιδαγωγική βάση. Μελετούν κάθε μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από τα στοιχεία που συνθέτουν τη νοητική ικανότητα του ατόμου, όπως είναι η σκέψη, η μνήμη, η αντίληψη και η γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, οι συναφείς θεωρίες αποδίδουν το φαινόμενο της δυσλεξίας σε ελλείμματα που αφορούν την οπτικο-ακουστική αντίληψη, τη μνήμη, τη λεκτική-φωνολογική επεξεργασία, τη συντακτική, σημασιολογική και λεξική λειτουργία της γλώσσας, την τήρηση σωστής ακολουθίας ή σειράς των γραπτών συμβόλων κ.τ.λ. (Στασινός, 2003).

Στοχεύοντας στη βαθύτερη μελέτη και αξιολόγηση της έννοιας και της αιτιολογίας της δυσλεξίας οι ειδικοί προσπάθησαν να την διαχωρίσουν σε επιμέρους τύπους, έτσι ώστε να γίνει δυνατή η ανάπτυξη κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη για την ευρύτερη κατανόηση του θέματος της παρούσας εργασίας μία συνοπτική παρουσίαση της συχνότητας του φαινομένου της δυσλεξίας καθώς και των τύπων στους οποίους μπορούν να ταξινομηθούν οι μαθητές με βάση τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στις διόδους επικοινωνίας καθώς και η δυσκολίες που αναμένεται να συναντήσουν κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τούτο γίνεται αμέσως παρακάτω.

1.3 Συχνότητα Δυσλεξίας

Αναγνωρίζοντας κατ' αρχάς ότι εξαιτίας των διαφορετικών θεωρητικών προσανατολισμών και των ανακριβών κριτηρίων που έχουν χρησιμοποιηθεί για τον ορισμό της σοβαρότητας μιας αναγνωστικής διαταραχής (Jorm, 1983) θα ήταν δύσκολο να γίνει λόγος για ακριβές ποσοστό που να μαρτυρά την έκταση του προβλήματος. Θα πρέπει



ωστόσο να αναφερθεί ότι σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες στις Η.Π.Α., τη Μεγάλη Βρετανία και την Αυστραλία το 10-15% των παιδιών των σχολείων (ίσως και περισσότερο) παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας, ιδιαίτερα όταν αυτή υπάρχει και σε άλλα μέλη της οικογένειας (Pennington (1991), International Dyslexia Association). Ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν διακυμάνσεις ακόμη και μεταξύ 2% και 25% (Silver & Hagin 1960). Όπως υποστηρίζεται από τους Βρετανούς ερευνητές Rutter (1979) και Ellis (1993) οι ποσοστιαίες εκτιμήσεις της συχνότητας της δυσλεξίας θα πρέπει να εξετάζονται με δυσπιστία καθώς μία μικρή αλλαγή στα κριτήρια ορισμού της δυσλεξίας μπορεί να μεταβάλλει σημαντικά τα ποσοστά συχνότητας του φαινομένου. Παρόλα αυτά ο Rutter (1979) τονίζει ότι είναι εντελώς απίθανο να υπάρχει κάποια χώρα όπου να μην απαντάται το σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά.

Έρευνες του Γ. Παυλίδη (Pavlidis & Giannouli, 2003) δείχνουν ότι το 2-10% των παιδιών έχουν δυσλεξία. Για τη χώρα μας ο ίδιος χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Υπολογίζεται ότι αν όλοι οι Έλληνες δυσλεξικοί κατοικούσαν μαζί με τις 4μελείς οικογένειές τους στην ίδια πόλη, τότε η «Δυσλεξιούπολη» θα ήταν η 2^η μεγαλύτερη πόλη και θα είχε περισσότερους από 2.000.000 κατοίκους» (www.dyslexiacenters.gr).

Στη χώρα μας σήμερα, σύμφωνα με τις πιο συντηρητικές ποσοστιαίες εκτιμήσεις, υπολογίζεται ότι σε μία μέση ελληνική τάξη 25 μαθητών θα περιμένει κανείς να υπάρχουν 1-2 παιδιά με δυσλεξία του ενός ή του άλλου βαθμού σοβαρότητας, ενώ σε εθνικό επίπεδο εκτιμάται ότι από τα 2.000.000 και πλέον των μαθητών οι 100.000 παρουσιάζουν ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (Στασινός, 2003). Αυτό ασφαλώς αποτελεί ένα σοβαρό εκπαιδευτικό πρόβλημα στη χώρα μας το οποίο αγγίζει όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, καθώς οι μαθητές με δυσλεξία είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και μάλιστα να συμβαδίζουν με το ρυθμό μάθησης των συμμαθητών τους.

1.4 Τύποι Δυσλεξίας- Αναμενόμενες Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης

Η Crombie (1999) υποστηρίζοντας ότι τα κίνητρα, η συμπεριφορά, οι τρόποι μάθησης (learning styles), η αυτοεκτίμηση και η αποφασιστικότητα κατέχουν καθοριστική θέση στη διαδικασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών αναφέρει(σ.28): «αν μπορούμε να πείσουμε τους νέους ανθρώπους να πιστέψουν στον εαυτό τους ίσως καταφέρουμε να κάνουμε τη διαφορά» στη σχέση επιτυχίας-αποτυχίας. Επιπλέον ισχυρίζεται ότι ακόμη και αν προσφέρουμε στους μαθητές όλα τα απαραίτητα κίνητρα και τις καταλληλότερες συνθήκες μάθησης υπάρχει ακόμη η πιθανότητα να μην πετύχουμε τους αρχικούς μας στόχους. Κι αυτό οφείλεται σε ελλείμματα που εμφανίζει μεγάλη μερίδα παιδιών σε μία ή περισσότερες διόδους αισθητηριακής επικοινωνίας.

Οι Johnson και Myklebust (1967) στηριζόμενοι στη άποψη ότι τα ελλείμματα των αναγνωστών με χαμηλές επιδόσεις μπορεί να είναι ακουστικά ή/και οπτικά διακρίνουν δύο ευρείς τύπους δυσλεξίας: την οπτική δυσλεξία και την ακουστική δυσλεξία.

Η πιο διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας είναι η **οπτική δυσλεξία**. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη και δεν οφείλεται σε προβλήματα όρασης. Πρόκειται, δηλαδή, για μία δυσκολία του ατόμου να αναγνωρίζει με ευχέρεια και ακρίβεια γραπτά σύμβολα και να τα μετατρέπει σε ήχους ή σε ενότητες με περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με δυσλεξία αυτού του είδους αναμένεται να εμφανίζουν δυσκολίες: α) στην ευχερή κατανόηση μιας ακολουθίας πραγμάτων(πχ. σειρά των μηνών του χρόνου, των ημερών της εβδομάδας, ημερομηνίες) και οδηγιών ή εντολών, β) στην ανάγνωση από τ' αριστερά στα δεξιά, γ) στη διάκριση μεγέθους και μορφής, δ) στην αναγνώριση συμπλεγμάτων ως σύνθεση γραμμάτων, ε) στην ανάγνωση λέξεων και κατ' επέκταση την κατανόηση του περιεχομένου. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά με οπτική δυσλεξία βλέπουν ορισμένα γράμματα αντίστροφα ή με καθρεπτική μορφή. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την επιβράδυνση του ρυθμού ανάγνωσης και γραφής και την αύξηση της

δυσφορίας που βιώνουν τα δυσλεξικά παιδιά μέσα σε ένα περιβάλλον που απαιτεί ταχύτητα και ποσότητα στην παραγωγή εργασίας (Στασινός, 2003).

Η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας σε ό,τι αφορά την αντιμετώπισή της είναι η **ακουστική δυσλεξία**. Τα περισσότερα παιδιά αυτού του τύπου δεν έχουν πρόβλημα ακοής αλλά παρουσιάζουν ένα έλλειμμα στην ικανότητά τους να διακρίνουν με ευχέρεια και ακρίβεια τις μικρές διαφορές μεταξύ ήχων που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα. Εξαιτίας αυτού του ελλείμματος τα παιδιά με ακουστική δυσλεξία αδυνατούν να συνδέουν ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα, παρουσιάζοντας έτσι χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή και στη σύνθεση γραπτών και ακουστικών στοιχείων. Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται α) να γράψουν ένα κείμενο καθ' υπαγόρευση γιατί δεν θα είναι ποτέ σίγουροι εάν έχουν ακούσει σωστά, β) να ονομάσουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν, γ) να προφέρουν σωστά λέξεις (συνήθως έχουν την τάση να παραμορφώνουν ή να διαστρεβλώνουν την προφορά οικείων λέξεων (τσάντα- στάντα) και δ) να διακρίνουν τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ δύο λέξεων (πχ. fat – fit).

Κοινό χαρακτηριστικό των προαναφερθέντων τύπων δυσλεξίας είναι ο χρόνος επεξεργασίας των πληροφοριών. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αντιληφθούν και να αφομοιώσουν τις νέες γλωσσικές πληροφορίες και ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης ξένων γλωσσών, όπου συναντούν εντελώς άγνωστα γλωσσικά στοιχεία. Το έλλειμμα που παρουσιάζουν στη βραχύχρονη μνήμη αναμένεται να επηρεάσει την εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας αλλά και τα στάδια της αναγνωστικής λειτουργίας (Ackerman & Dykman, 1996).

Οι διαφορετικοί τύποι δυσλεξίας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όπως επίσης και το γεγονός ότι τόσο η δεξιότητα της ανάγνωσης όσο και αυτή της γραφής εμπεριέχουν και «υπο-δεξιότητες». Για παράδειγμα, όπως η κατονομασία των γραμμάτων, η αναγνώριση και η παραγωγή λέξεων ή η σημασιολογική προσέγγιση των λέξεων, οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι οι **δυνατότητες** και οι **αδυναμίες** των δυσλεκτικών μαθητών παρουσιάζουν αξιόλογες διαφορές (Ellis 1993, Pavlidis - Giannouli 2003).

Πολλοί ερευνητές από το χώρο της Γλωσσολογίας και της Γνωστικής ψυχολογίας προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο των ειδικών



διαταραχών του γραπτού λόγου μέσα από μελέτη της πολύπλοκης αναγνωστικής λειτουργίας. Διάφορα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών και ανάγνωσης έχουν προταθεί από τους ερευνητές τα οποία παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία. Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα ανάγνωσης με στόχο να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της δυσλεξίας.

1.5 Μοντέλα Ανάγνωσης

Η διδασκαλία της ανάγνωσης αποτελεί πάντα αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πράξης και από τη δεκαετία του '70 έχει μελετηθεί συστηματικά από επιστήμες οι οποίες ασχολούνται με τη μελέτη των νοητικών διεργασιών και της παραγωγής του λόγου, όπως η Ψυχολογία, η Γλωσσολογία, η Παιδαγωγική αλλά και η Ιατρική (Στασινός, 2003).

Η αναγνωστική λειτουργία είναι μία περίπλοκη διεργασία κατά την οποία ο αναγνώστης προκειμένου να φθάσει στην κατανόηση του γραπτού κειμένου θα πρέπει να αποκωδικοποιήσει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσα από τα γραπτά σύμβολα και στη συνέχεια να τις κωδικοποιήσει στο μνημονικό του πεδίο (Jorm, 1983). Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την προσέγγισή της ανάγνωσης οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες ομάδες. Η πρώτη ομάδα θεωρεί ότι η επεξεργασία των γραπτών πληροφοριών ακολουθεί μία πορεία bottom-up (από κάτω προς τα πάνω) η οποία περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) ο αναγνώστης εστιάζει το οπτικό του πεδίο στο πρώτο τμήμα της τυπωμένης σελίδας. β) Προβαίνει στην οπτική ανάλυση κάθε γράμματος ξεχωριστά. γ) Μετατρέπει κάθε γράμμα σε ήχο, συνθέτοντας έτσι την προφορά της λέξης. δ) Η προφορά της λέξης οδηγεί στο σημασιολογικό της περιεχόμενο το οποίο και αποθηκεύεται στη μνήμη του αναγνώστη. ε) Παρόμοια διαδικασία ακολουθείται και για τις επόμενες λέξεις του κειμένου μέχρι να ολοκληρωθεί η φράση και κατανοηθεί το περιεχόμενό της. Πρόκειται, δηλαδή, για μία διαδικασία η οποία ξεκινάει από τη βάση (bottom), την αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων και προχωράει σταδιακά προς τις ανώτερες (up) γλωσσικές διεργασίες.

Η δεύτερη ομάδα θεωρεί επίσης ότι η αναγνωστική λειτουργία δεν ακολουθεί την απλοϊκή πορεία της bottom-up προσέγγισης αλλά μια πιο σύνθετη αλλά εξίσου πειθαρχημένη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο αναγνώστης προσπαθεί να προβλέψει το περιεχόμενο του κειμένου χρησιμοποιώντας τις γλωσσικές ενδείξεις που έχει μπροστά του σε συνδυασμό με τις προσδοκίες του και τις γνώσεις του για τον κόσμο. Κατά την εξέλιξη της διαδικασίας αυτής ο αναγνώστης επιβεβαιώνει ή απορρίπτει και επαναπροσδιορίζει τις προσδοκίες αυτές. Κατά τη διαδικασία αυτή, η οποία έχει ονομαστεί top-down, οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες της γλώσσας και της σκέψης καθοδηγούν τις χαμηλότερου επιπέδου λειτουργίες επεξεργασίας και απόκτησης των πληροφοριών (Jorm, 1983; Goodman, 1967; Smith, 1978; Στασινός, 2003).

Η αποτελεσματικότητα κι ακρίβεια των παραπάνω μοντέλων αμφισβητήθηκε από ερευνητές οι οποίοι πρότειναν το μοντέλο της *αλληλεπίδρασης* το οποίο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επιδέξια ανάγνωση και παρά σε ό,τι προηγείται αυτής. Με άλλα λόγια, πιστεύεται ότι οι δύο διαδικασίες επεξεργασίας γραπτών πληροφοριών, η bottom-up και η top-down, λειτουργούν παράλληλα και αντισταθμιστικά. Δηλαδή, στην προσπάθειά του ο αναγνώστης να προσεγγίσει τις γλωσσικές πληροφορίες (γράμματα, λέξεις, προτάσεις), δεν παύει να έχει προσδοκίες για το περιεχόμενο του κειμένου (Jorm, 1983). Ο αντισταθμιστικός ρόλος της θεωρίας αυτής έγκειται στο ότι εάν κάποιος αναγνώστης αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αναγνώριση των λέξεων μπορεί να βασιστεί στα συμφραζόμενα των προτάσεων ώστε να οδηγηθεί στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου ή αντίστροφα, αν κάποιος παρουσιάζει έλλειμμα στη διαμόρφωση προσδοκιών από τα συμφραζόμενα μπορεί να στηριχτεί στην ακριβή αναγνώριση των λέξεων προκειμένου να επιτύχει τον στόχο του (Stanovich, 1980).

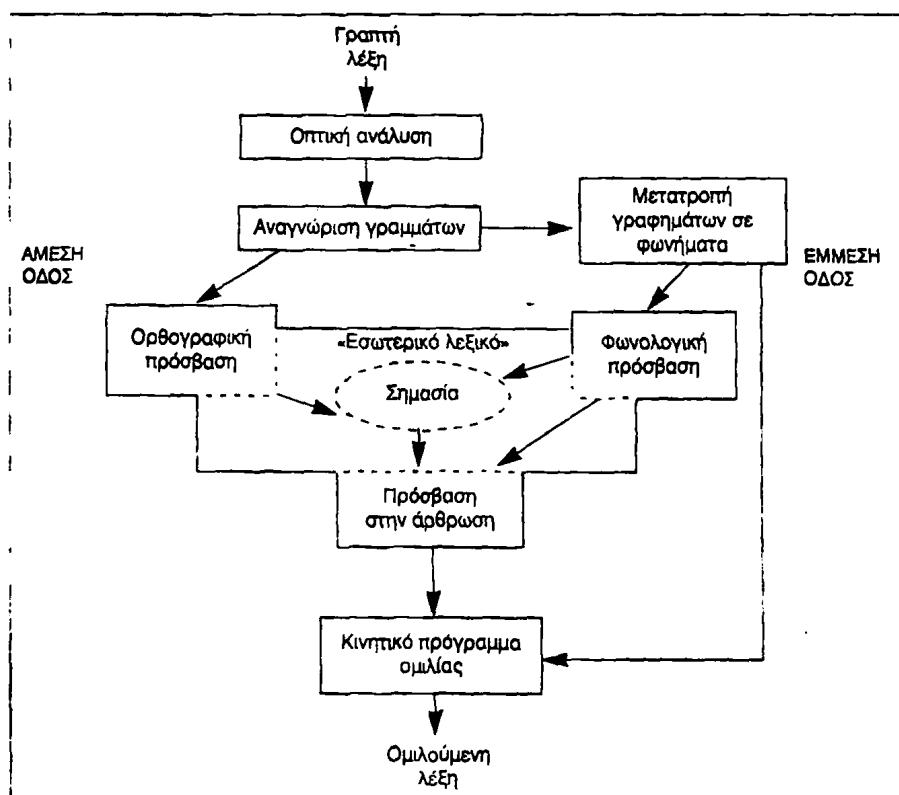
Ένα ακόμη σημαντικό μοντέλο επεξήγησης της αναγνωστικής διαδικασίας είναι αυτό των «δύο οδών» (Σχεδιάγραμμα 1). Σύμφωνα με αυτό κάθε άτομο έχει αναπτύξει ένα «εσωτερικό λεξικό» στο οποίο αποθηκεύονται τα ορθογραφικά, φωνολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων οι οποίες μετατρέπονται από γραπτές λέξεις σε ομιλούμενες λέξεις με δύο τρόπους: τον άμεσο-σημασιολογικό τρόπο και τον έμμεσο-φωνολογικό τρόπο.



Στην πρώτη περίπτωση, αφού πραγματοποιηθεί η αναγνώριση των ορθογραφικών και φωνολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων ακολουθεί η σύγκριση τους με τις ορθογραφικές και τις φωνολογικές ενότητες που έχουν ήδη αποθηκευτεί στο «εσωτερικό λεξικό» του αναγνώστη και έπειτα ακολουθεί η φωναχτή ανάγνωση των λέξεων. Ωστόσο, στη περίπτωση της έμμεσης οδού ο αναγνώστης περιορίζεται στην απλή αντιστοίχιση γραφημάτων – φωνημάτων όπως αυτή έχει αποθηκευτεί στο «εσωτερικό λεξικό» του χωρίς να προβαίνει σε σημασιολογική επεξεργασία. Ο δεύτερος τρόπος επιτρέπει την ανάγνωση τόσο των κανονικών λέξεων όσο και των ψευδολέξεων.

Σύγχρονες προσεγγίσεις του μοντέλου αυτού έχουν προταθεί μεταξύ άλλων και από τους Ellis and Young (1988), Coltheart, Curtis, Atkins and Haller (1993) and Coltheart and Rastle (1994).

Σχεδιάγραμμα 1. Μοντέλο «δύο οδών» της αναγνωστικής λειτουργίας



Πηγή: Marshall, J.C., Newcombe, F (1973). Patterns of Paralexia: A Psycholinguistic Approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 177-99. Στο Στασινός Π.Δ. (2003): *Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα, Gutenberg, 118-119.

1.5.1 Μοντέλα Ανάγνωσης και Δυσλεξία

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά με δυσλεξία έχει επισημανθεί ότι η αναγνωστική τους συμπεριφορά παρουσιάζει κάποιο έλλειμμα στο ρυθμό αλλά και στην ακρίβεια με την οποία γίνεται η αντιστοίχιση των γραπτών συμβόλων και των ήχων των λέξεων ενός κειμένου. Εκτιμάται ότι η αναγνωστική ακρίβεια αυτών των παιδιών βρίσκεται δύο ή και περισσότερα χρόνια κάτω από τη χρονολογική τους ηλικία και ο ρυθμός ανάγνωσης είναι αργός με εμφανή στοιχεία δισταγμού και αβεβαιότητας. Ωστόσο οι δυσκολίες αυτές δεν φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου στην οποία συχνά τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν καλές επιδόσεις (Στασινός 2003, Thomson 1990).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές της πειραματικής ψυχολογίας προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της δυσλεξίας μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθώντας κάποια από τις ακόλουθες προσεγγίσεις:

α) την προσέγγιση του «ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία το φαινόμενο της δυσλεξίας οφείλεται σε κάποιο έλλειμμα που παρουσιάζουν οι αναγνώστες με δυσλεξία σε σύγκριση με τους κανονικούς αναγνώστες στη μνήμη, την κατάτμηση των λέξεων σε γράμματα ή φθόγγους, ή σε άλλες σημαντικές λεκτικές διεργασίες (Vellutino 1979, Bryant, & Bradley 1985)

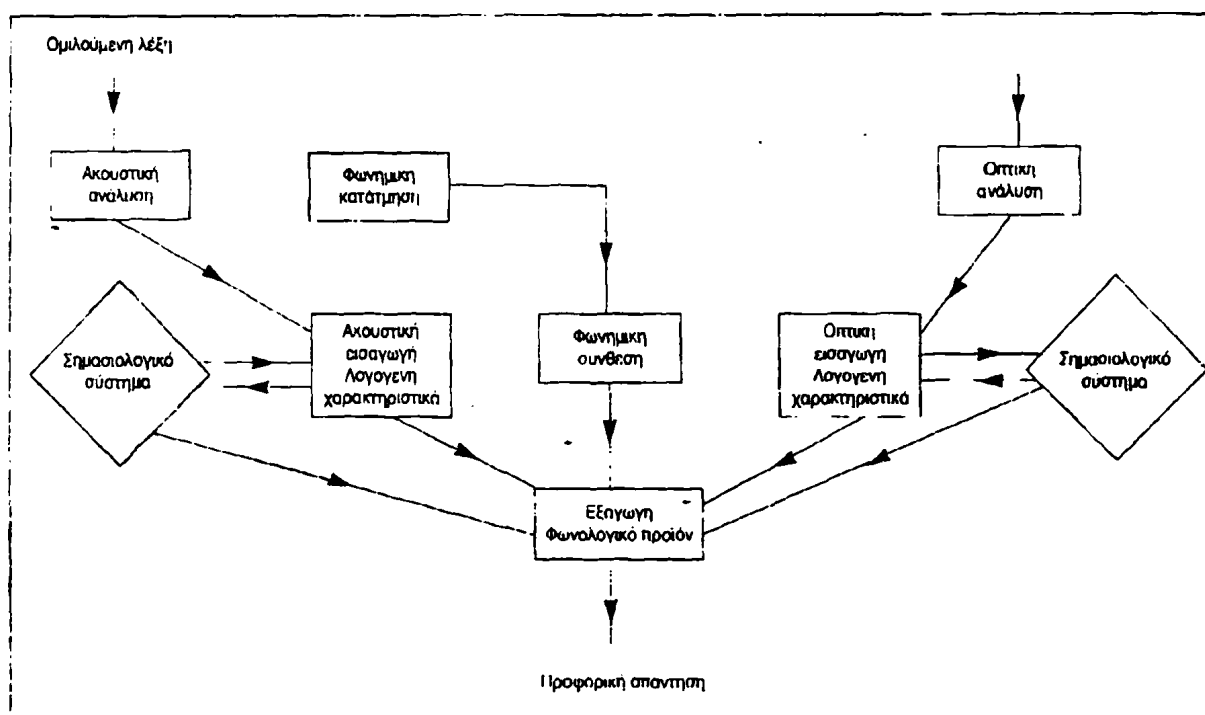
β) την προσέγγιση της «ανάγνωσης των ψευδολέξεων», όπου διερευνάται η ανάγνωση και η ορθογραφημένη γραφή των παιδιών με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα των ερευνών όμως δείχνουν μια ετερογένεια μεταξύ των παιδιών αυτών καθώς σε μερικές περιπτώσεις τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση ψευδολέξεων (Snowling 1981, Castles & Coltheart 1993) ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι αναγνώστες με δυσλεξία κατάφεραν να αποκωδικοποιήσουν πιο εύκολα τα γραπτά σύμβολα που συναντούσαν για πρώτη φορά σε σύγκριση με άλλα (Temple & Marshall 1983, Seymour & McGregor 1984).

γ) την προσέγγιση της «γνωστικής αναπτυξιακής προοπτικής», κατά την οποία εξετάζονται οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία στην εκμάθηση της ανάγνωσης βάσει ενός αναπτυξιακού μοντέλου το οποίο αναγνωρίζει ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες των ατόμων εξελίσσονται στο χρόνο (Snowling



1990, Σχεδιάγραμμα 2). Η προσέγγιση αυτή αναζητά τα αίτια της αναγνωστικής αποτυχίας στο γνωστικό σύστημα της ανάγνωσης αλλά και στο σύστημα επεξεργασίας της ομιλούμενης γλώσσας το οποίο είχε διαμορφωθεί πολύ πριν τα άτομα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Επίσης εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα με δυσλεξία καταφέρνουν να ξεπεράσουν την αποτυχία που βιώνουν κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Σχεδιάγραμμα 2. Γνωστικό-αναπτυξιακό μοντέλο ανάγνωσης. Λογογραφική* φάση ανάγνωσης.



ΠΗΓΗ: Snowling, M.J. (1987). Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective. Oxford: Basil Blackwell, σ.46. Στο Στασινός Π.Δ. (2003): Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg, σ.175

* πρώτη φάση πρόσκτησης της ανάγνωσης

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις σημείωσαν επιτυχία αποκαλύπτοντας στοιχεία σημαντικά για τον προσδιορισμό της φύσης και της αιτιολογίας του πολύπλοκου και πολυπαραγοντικού φαινομένου της δυσλεξίας. Σύμφωνα με την Snowling (1990) για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει ένα μαθητής με δυσλεξία στο γραπτό λόγο θα πρέπει πρώτα να γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει γραφή και ανάγνωση ένας κανονικός μαθητής.

Όσον αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζουμε ποια είναι τα στάδια από τα οποία διέρχονται τόσο οι κανονικοί μαθητές όσο και οι μαθητές με δυσλεξία προκειμένου να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα. Όπως αναφέρει ο Π. Αδαμόπουλος (2002) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι δυσκολίες που παρουσιάζει ένας μαθητής με δυσλεξία στη μητρική του γλώσσα δεν είναι απαραίτητο να εμφανίζονται και κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Τούτο εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες οι οποίοι αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2. 1 Η Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών- Διγλωσσία

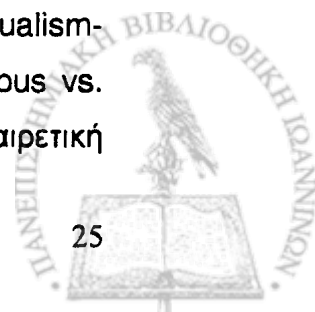
Η υποχρεωτική διδασκαλία μίας τουλάχιστον δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος εφαρμόζεται σχεδόν σ' ολόκληρο τον κόσμο. Στόχος του σχολείου είναι να προσφέρει όλα τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν αργότερα στις ανάγκες των σύγχρονων πολυγλωσσικών κοινωνιών. Εκτιμάται ότι πάνω από το 50% του πληθυσμού παγκοσμίως είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι, ανάλογα με το πώς ορίζεται ο όρος διγλωσσία (όπως αναφέρεται στον Baker, ο όρος διγλωσσία έχει επικρατήσει να χρησιμοποιείται και για την τριγλωσσία ή την πολυγλωσσία) (Baker, 2000).

Ο όρος διγλωσσία δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί καθώς καθορίζεται τόσο από την ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται τη δεύτερη γλώσσα (ή περισσότερες) όσο και από τους τομείς της ζωής του όπου είναι απαραίτητη η χρήση της δεύτερης γλώσσας (ή περισσότερων). Σύμφωνα μ' αυτά τα κριτήρια οι Peal και Lambert (1962) διαχωρίζουν τους δίγλωσσους σε δύο κατηγορίες:

α) στους «πραγματικούς – ισορροπημένους δίγλωσσους» (true – balanced bilinguals), αναφερόμενοι σ' εκείνους οι οποίοι χρησιμοποιούν με την ίδια ευφράδεια τόσο την πρώτη τους (L1) όσο και τη δεύτερή τους γλώσσα (L2) από πολύ μικρή ηλικία ως μέσο επικοινωνίας, και

β) στους «ψευδο-δίγλωσσους» (pseudo-bilinguals), αναφερόμενοι σ' εκείνους οι οποίοι, για διάφορους λόγους, δεν έχουν ακόμη αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες για την ηλικία τους στη δεύτερη γλώσσα και δεν τη χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας παρά μόνο σε συγκεκριμένους τομείς (σ.61).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται επίσης και πολλοί άλλοι διαχωρισμοί διγλωσσίας όπως η πρώιμη και η όψιμη διγλωσσία (early vs. late bilingualism- Lambert 1985), η ταυτόχρονη και η επάλληλη διγλωσσία (simultaneous vs. successive bilingualism - McLaughlin 1984), η προσθετική και η αφαιρετική



διγλωσσία (additive vs. subtractive bilingualism - Lambert 1975) και η διγλωσσία της ελίτ και του λαού (elite vs. folk bilingualism - Skutnabb-Kangas 1981). Οι δύο πρώτες κατηγορίες αφορούν τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά του ατόμου ενώ οι δύο τελευταίες αναφέρονται κυρίως σε χαρακτηριστικά κοινωνικών ομάδων. Οι παραπάνω διαχωρισμοί αντανakλούν τα κριτήρια των επιστημονικών κλάδων από τους οποίους προέρχονται. Συγκεκριμένα ο κλάδος της Γλωσσολογίας και της Ψυχολογολογίας εξετάζει πρωτίστως τις νοητικές και γνωστικές ικανότητες των ατόμων ενώ ο κλάδος της κοινωνιογλωσσολογίας εστιάζει στο διαχωρισμό των κοινωνικών ομάδων βάσει της χρήσης της γλώσσας, του κύρους που απορρέει από αυτή και άλλα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά (Hakuta, 1990, σ. 1).

Προκειμένου, όμως, να δοθεί ένας περιεκτικός ορισμός του όρου διγλωσσία θα ήταν προτιμότερο να ληφθούν υπόψη κάποια συγκεκριμένα ατομικά γνωρίσματα. Σύμφωνα με τον Baker (2000, σ.σ. 82-84) αυτά μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α) η επάρκεια ενός ατόμου σε μία γλώσσα εξαρτάται από τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, την Ομιλία (Speaking), την Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία των πληροφοριών (Listening), την Ανάγνωση (Reading) και τη Γραφή (Writing). Λίγα δίγλωσσα άτομα έχουν αναπτύξει στον ίδιο βαθμό και στις δύο γλώσσες και τις τέσσερις αυτές δεξιότητες. Αυτό κυρίως οφείλεται στο γεγονός ότι συνήθως οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται με διαφορετική συχνότητα και σε διαφορετικές περιστάσεις.

β) οι γλωσσικές ικανότητες ενός δίγλωσσου ατόμου είναι άμεσα εξαρτημένες από τη συχνότητα με την οποία αξιοποιούνται. Για παράδειγμα, αν κάποιος μιλά για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα μία μόνο γλώσσα είναι πιθανό να χάσει την ευφράδεια που είχε στη δεύτερη γλώσσα,

γ) για να θεωρηθεί κάποιος τέλειος δίγλωσσος θα πρέπει να έχει αναπτύξει τις γλωσσικές του ικανότητες εξίσου και στις δύο γλώσσες στη ίδια ηλικία. Αυτό όμως είναι μία ιδανική συνθήκη η οποία σπάνια απαντάται καθώς στους διάφορους τομείς της ζωής (π.χ. σχολείο, εργασία, οικογένεια) επιβάλλεται η επικράτηση της μιας ή της άλλης γλώσσας.

δ) δίγλωσσοι δεν θεωρούνται μόνο εκείνοι οι οποίοι άρχισαν να μαθαίνουν και τις δύο γλώσσες από τη στιγμή της γέννησης τους (ταυτόχρονη διγλωσσία) αλλά κι εκείνοι οι οποίοι έμαθαν μία δεύτερη γλώσσα αργότερα,

αφού είχαν κατακτήσει τη μητρική τους γλώσσα. Επομένως, ο διαχωρισμός μεταξύ διγλωσσίας και εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας θα μπορούσε να θεωρηθεί αυθαίρετος και τεχνητός αφού για να γίνει κάποιος διγλωσσος διέρχεται από το στάδιο της εκμάθησης και καθένας ο οποίος μαθαίνει μια ξένη γλώσσα πρόκειται να εξελιχθεί σε διγλωσσο.

Αντίθετα με παλαιότερες έρευνες οι οποίες θεωρούσαν ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας λειτουργεί εις βάρος άλλων γνωστικών διεργασιών όπως τα μαθηματικά και η λογική σκέψη, οι σύγχρονες μελέτες εξετάζοντας κι άλλες παραμέτρους (όπως κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, επίπεδο διγλωσσίας, περιβάλλον χρήσης της δεύτερης γλώσσας), οι οποίες είχαν παραληφθεί στο παρελθόν, απέδειξαν ότι η διγλωσσία σίγουρα ενισχύει τη γνωστική (μεγαλύτερη εγκεφαλική δραστηριότητα, εξάσκηση της μνήμης, εξέλιξη μεταγλωσσικής συνείδησης) και συναισθηματική (αίσθημα αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αποδοχής) ανάπτυξη των ατόμων (Baker, 1996, 2000; Beheydt 2003; Cummins, 2001; Ditz 1981; Hakuta 1990; Peal and Lambert, 1962).

Αναφορικά με τη σχέση της εκμάθησης της πρώτης γλώσσας και της δεύτερης ο Cummins οδηγήθηκε στη διαμόρφωση δύο υποθέσεων. Στην πρώτη, την «*υπόθεση του κατωφλίου*» (threshold hypothesis) ο Cummins ισχυρίζεται ότι το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης ενός μαθητή στην πρώτη γλώσσα καθορίζει το αν το άτομο θα εμφανίσει γνωστικά ελλείμματα ή θα αποκομίσει οφέλη κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 1976; 1978). Τούτο σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει κάποιά υποδομή στην πρώτη γλώσσα, ώστε να γίνει δυνατή η ανάπτυξη των αντιστοίχων γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα.

Η δεύτερη υπόθεση του Cummins, η «*υπόθεση της αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης*» (developmental interdependence hypothesis), αναφέρει ότι όταν η χρήση της πρώτης γλώσσας ενισχύεται από το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού έξω από τη σχολική κοινότητα, τότε είναι πιθανό να επιτευχθεί ένα υψηλό γλωσσικό επίπεδο και στη δεύτερη γλώσσα, χωρίς να επηρεάσει αρνητικά το επίπεδο της πρώτης γλώσσας. Οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα εξαρτώνται η μία από την άλλη και αποτελούν ενδείξεις της *κοινής βαθύτερης γλωσσικής ικανότητας* (common underlying proficiency) του ατόμου (Cummins, 1979).



Όπως έχει αποδειχθεί άλλωστε, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχει πολλά κοινά στοιχεία με την εκμάθηση της πρώτης και η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας έχει χαρακτηριστεί ως μία διαδικασία «μίμησης και ενίσχυσης» (Crystal, 1987, σ. 372). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι πιθανή η μεταφορά γλωσσικών ιδιοτήτων και δομών της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη οδηγώντας συχνά σε λανθασμένη παραγωγή λόγου. Σύμφωνα, όμως, με τους γλωσσολόγους αυτό αποτελεί ένα απαραίτητο και ίσως αναπόφευκτο στάδιο της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας το οποίο δείχνει τις στρατηγικές τις οποίες αναπτύσσει το άτομο προκειμένου να κατακτήσει τη νέα γλώσσα (Lytra, 1998). Στα στάδια αυτά χρειάζεται να δοθεί η σωστή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν σωστές γλωσσικές δεξιότητες με τη μέθοδο της δοκιμής και πλάνης (trial and error) και κατά συνέπεια να περιοριστούν οι παρεμβολές (interference) της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη (Crystal, 1987, σ. 372; Lytra, 1998).

Το αν θα πρέπει τα παιδιά με δυσλεξία να μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα είναι ένα θέμα για το οποίο έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μία ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία σχετίζεται με την ταχύτητα στην επεξεργασία γραπτών και ακουστικών πληροφοριών, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη και την οργάνωση των γλωσσικών στοιχείων, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να είναι υπερβολική «καθώς η ακουστική και γνωστική επεξεργασία που απαιτείται για την αφομοίωση δύο γλωσσών, αυτόματα απαιτεί αυξημένη γνωστική και γλωσσολογική ικανότητα» (Beheydt, 2003).

Ωστόσο έρευνες στηρίχθηκαν στην υπόθεση ότι εφόσον τα παιδιά με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες στον προφορικό λόγο της μητρικής τους γλώσσας, αναμένεται να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την προφορική παραγωγή και κατανόηση μίας ξένης γλώσσας. Η θέση αυτή, όμως, δεν έχει ακόμη επιβεβαιωθεί πλήρως. (Crombie, 1995; 1997; 2003). Η άποψη που εκφράζει μία μεγάλη μερίδα ερευνητών είναι ότι τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν επαρκώς προφορικά αλλά και γραπτά μία δεύτερη γλώσσα αρκεί η διδασκαλία να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους (Archibald 2006, Crombie 1995, 1997, 2003, Downey 1992, Echevarria & Graves 1998, Ganschow 1998, Lundberg 2002).

Σε ποια ηλικία όμως θα πρέπει να εισάγονται τα παιδιά στις ξένες γλώσσες; Σύμφωνα με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα η εισαγωγή των παιδιών στις ξένες γλώσσες ορίζεται στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου (8-9 ετών) οπότε θα έχουν πλουτίσει το λεξιλόγιό τους σε επίπεδο μητρικής γλώσσας και θα έχουν κατακτήσει τις διαδικασίες μετατροπής του ακουστικού λόγου σε οπτικό. Ωστόσο, ταυτόχρονα εκφράζεται και η άποψη ότι υπάρχει η δυνατότητα εισαγωγής της ξένης γλώσσας ένα χρόνο νωρίτερα, αρχικά με ακουστικό τρόπο, ώστε πριν εισαχθεί το παιδί στη γραφή και την ανάγνωση να αποκτήσει κάποιες βασικές δεξιότητες επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του (Αδαμόπουλος 2002).

Η ερευνητική ομάδα του Π. Αδαμόπουλου (Αδαμόπουλος 2002) εξετάζοντας τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

«α) το παιδί που προηγουμένως έχει αποκτήσει συνείδηση των διαδικασιών μετατροπής της μητρικής του γλώσσας σε οπτικό λόγο εύκολα μπορεί να προσαρμοστεί σε ίδιες διαδικασίες μιας ξένης αλφαβητικής γλώσσας και να αντιληφθεί τις διαφορές. Δηλαδή, να κατανοήσει εύκολα τον πολυσυλλαβισμό των φωνημάτων της αγγλικής, την προσθήκη άφωνων γραφημάτων κατά τη γραφή των λέξεων κ.α.

β) ένα παιδί μπορεί να προσαρμόζεται πιο εύκολα στις γλωσσοπαραγωγικές διαδικασίες μιας ξένης γλώσσας απ' ότι στη μητρική του. Έτσι υπάρχουν παιδιά που ενώ στα ελληνικά χρειάζονται ορθοφωνία στη γαλλική δεν είχαν σχετικό πρόβλημα.

γ) όταν η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιχειρείται στο σχολείο και ξεκινάει από τον οπτικό λόγο τότε η ορθογραφική της μάθηση γίνεται ευκολότερη». (σ.98-99)

Τα συμπεράσματα αυτά αφορούν τόσο τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Δεν θα πρέπει όμως να αγνοείται το γεγονός ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους είτε ως προς τις δυνατότητές τους είτε ως προς τα ελλείμματά τους. Για τον λόγο αυτό σημαντικό είναι για τους



διδάσκοντες των ξένων γλωσσών να γνωρίζουν ποιες αντικειμενικές δυσκολίες αναμένεται να εμφανίσουν οι μαθητές τους και ιδιαίτερα οι μαθητές με δυσλεξία λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει η κάθε γλώσσα.

Επειδή σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως αυτά ορίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, η πρώτη ξένη γλώσσα την οποία διδάσκονται οι μαθητές από την Γ' Τάξη του δημοτικού είναι η Αγγλική η έρευνα της παρούσας εργασίας εστιάζεται στη γλώσσα αυτή. Συγκεκριμένα ερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές με δυσλεξία προσπαθούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας αφενός λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών και αφετέρου λόγω των γλωσσολογικών διαφορών μεταξύ της μητρικής τους γλώσσας, δηλαδή της Ελληνικής, και της Αγγλικής.

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη σύγκριση των γλωσσικών στοιχείων της Ελληνικής και της Αγγλικής γλώσσας, αναφέρονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες γίνεται η διδασκαλία της δεύτερης και παρουσιάζονται οι δυσκολίες που εμφανίζουν συνήθως οι μαθητές με δυσλεξία, ώστε να πραγματοποιηθεί μια σφαιρική προσέγγιση του θέματος απαραίτητη για την κατανόηση του δεύτερου μέρους της συγκεκριμένης έρευνας.

2.2 Σύγκριση Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές σταδιακά ανακαλύπτουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας αυτής. Η ανάλυση των λαθών που γίνονται κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας έχει αποδείξει ότι οι νέοι ομιλητές μιας γλώσσας τείνουν να εφαρμόζουν στη νέα γλώσσα τους κανόνες της μητρικής τους γλώσσας σε όλα τα επίπεδα παραγωγής λόγου (Lytra, 1998). Όσον αφορά στους μαθητές με δυσλεξία το η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας φαίνεται να είναι πιο πολύπλοκη καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο και επιπλέον στρατηγικές προκειμένου να καταφέρουν να ξεχωρίσουν τους διαφορετικούς ήχους των



νέων λέξεων (ακουστική διάκριση) και έπειτα να μπορέσουν να συσχετίσουν τις λέξεις αυτές με έννοιες τις οποίες πιθανότατα ήδη γνωρίζουν. (Μάρκου, 1998; Beheydt, 2003). Στις παραγράφους που ακολουθούν γίνεται μια σύντομη αναφορά στις ομοιότητες και τις διαφορές της Ελληνικής και της Αγγλικής γλώσσας σε φωνολογικό και συντακτικό επίπεδο καθώς εκεί αναμένονται να εμφανιστούν τα ουσιαστικότερα προβλήματα των μαθητών.

2.2.1 Φθόγγοι- Γράμματα

Η γραφή της Ελληνικής γλώσσας είναι κυρίως φωνητική, με την ιδιομορφία ότι μερικοί φθόγγοι αποτυπώνονται με διαφορετικά γράμματα. Οι δυσκολίες που αναμένεται να αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μαθητές που μαθαίνουν την Αγγλική γλώσσα είναι οι εξής (Μάρκου, 1998):

- Υπάρχουν μόνο 9 κοινά κεφαλαία γράμματα μεταξύ του ελληνικού αλφαβήτου και του αγγλικού (Α, Β, Ε, Ι, Κ, Μ, Ν, Ο, Τ, Υ). Ωστόσο 5 πεζά των παραπάνω γράφονται διαφορετικά (b, e, l, m, n, t)
- Στα αρχικά στάδια εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας συχνά προκύπτουν προβλήματα στην αντιστοίχιση φθόγγων-γραμμάτων λόγω της παρεμβολής της μητρικής γλώσσας. Για παράδειγμα, ενδέχεται κάποιος μαθητής γνωρίζοντας ότι στην Ελληνική γλώσσα το γράμμα «Β» διαβάζεται /v/ να διαβάσει το Αγγλικό «Β» (/b/) /v/. Γενικά οι διαφορές των φθόγγων οι οποίοι αναπαρίστανται με τα ίδια γράμματα στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα είναι οι εξής:

Ελληνική γραφή	Αγγλική Γλώσσα
Β	Β (μπ)
Η	Η (χ)
Ρ	Ρ (π)
Χ	Χ(ξ)
ι (μικρό)	ί (ί με τελεία)
γκ-γγ	g :g
μπ	b (mp)
ντ	d (nt)

Στα ελληνικά γράμματα (β,γ,δ,θ) αναλογούν τα εξής φωνήματα της ξένης γλώσσας:

β = v

γ = g

δ = d, th

θ = th

Στην Αγγλική γλώσσα συχνά παρουσιάζονται δυσκολίες στη συχνότητα πολλών συμφώνων, σε αντίθεση με την Ελληνική όπου υπάρχει η τάση να καταργούνται τα πολλά σύμφωνα και να χρησιμοποιούνται μακρά και ανοιχτά φωνήεντα.

Εξαιρετικά δύσκολο είναι επίσης για έναν Έλληνα μαθητή να αντιληφθεί και να προφέρει τους συνδυασμούς κάποιων φθόγγων, όπως το παχύ (-sh) στην Αγγλική, οι οποίοι δεν υπάρχουν στην Ελληνική γλώσσα ή να ξεχωρίσει και να προφέρει σωστά ορισμένους συνδυασμούς φωνηέντων, όπως το ae (ε) στην Αγγλική, ή κάποια σύμφωνα των οποίων η προφορά επηρεάζεται από τη θέση που έχουν στη λέξη, γι' αυτό συχνά το -s συγχέεται με το ζήτα (ζ) (Μάρκου, 1998, Αδαμόπουλος, 2003).

2.2.2 Γραμματική και Συντακτική Δομή

Οι γλώσσες συχνά διαφέρουν μεταξύ τους στη μορφολογία των λέξεων και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οργανώνονται μέσα σε μία πρόταση. Συγκεκριμένα, η μορφολογία της Ελληνικής γλώσσας, σε αντίθεση με αυτή της Αγγλικής, θεωρείται ισχυρή καθώς το νόημα μιας πρότασης εξαρτάται κυρίως από τη χρήση των μορφημάτων και όχι αποκλειστικά από τη θέση των λέξεων μέσα σ' αυτή. Στην Ελληνική γλώσσα η σειρά των λέξεων είναι ελεύθερη, δηλαδή, οι ίδιες λέξεις μπορούν να οργανωθούν με διαφορετική σειρά μέσα σε μία πρόταση και εντούτοις να αποδίδουν το ίδιο νόημα. Στην Αγγλική γλώσσα, όμως, η σειρά των λέξεων είναι αυστηρή και λιγότερο ευέλικτη (Andreou, Karapetsas, & Galantomos, σ 1-8, 2008).

Αντιπαραβάλλοντας τις βασικές γραμματικές και συντακτικές διαφορές της Ελληνικής γλώσσας και της Αγγλικής, παρατηρείται ότι:

1. το ρήμα στην Ελληνική γλώσσα είναι ο πυρήνας της πρότασης και στέκεται στο κείμενο χωρίς την προσωπική αντωνυμία. Αντίθετα, στην



Αγγλική το ρήμα είναι αδύνατο και στηρίζεται πάντοτε από την προσωπική αντωνυμία.

2. αντίθετα με την Αγγλική η νεοελληνική γλώσσα δεν έχει απαρέμφατο και αυτό είναι ένα από τα θέματα που προκαλούν σύγχυση στα πρώτα στάδια διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας.
3. η χρήση ή ακόμη χειρότερα η πλεοναστική χρήση του άρθρου στα ουσιαστικά στη νεοελληνική γλώσσα δημιουργεί πολλά γραμματικά και συντακτικά λάθη στην ομιλία και τη γραφή της ξένης γλώσσας, δεδομένου ότι ο μαθητής έχει την τάση να μεταφέρει τη δομή της μητρικής του γλώσσας στην ξένη γλώσσα. Πχ:
 - Τον είδα το Γιώργο – *I saw the George
 - Δεν ξέρει τίποτα – *He doesn't know nothing.
4. οι Αγγλικές προθέσεις δηλώνουν τόπο ή κατεύθυνση, στάση ή κίνηση κάτι που δε συμβαίνει στην Ελληνική γλώσσα. Για παράδειγμα στις φράσεις «είμαι στην Αθήνα» και «πηγαίνω στην Αθήνα» η πρόθεση «στην» αποδίδεται στα Αγγλικά με τις προθέσεις "in" και "to" αντίστοιχα.
5. προβλήματα επίσης προκαλούνται λόγω της υπερβολικής χρήσης του αναφορικού «που» αντί της άναφορικής αντωνυμίας «ο οποίος, α, ο» καθώς επίσης και η χρήση του «γιατί» τόσο με την έννοια της ερώτησης όσο και της αιτιολογίας, κάτι που δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις ξένες γλώσσες και ιδιαίτερα στην Αγγλική (Μάρκου, 1998, Papaefthymiou-Lytra, 1998, Aitchison, 1998).

Αυτές είναι γενικά κάποιες σημαντικές ιδιαιτερότητες της νέας ελληνικής γλώσσας οι οποίες θα πρέπει να προσεχθούν κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Υπάρχουν, ασφαλώς, πολλές ακόμη λεπτομέρειες οι οποίες αποτελούν αντικείμενο γλωσσολογικών μελετών και όχι της παρούσας εργασίας η οποία αποσκοπεί σε μία σύντομη και επιγραμματική αναφορά των συντακτικών δομών των δύο προαναφερθέντων γλωσσών.

Εκτός από τις δυσκολίες οι οποίες οφείλονται στις μορφολογικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας, υπάρχει ακόμη ένας αριθμός παραμέτρων που επηρεάζουν καταλυτικά τη διαδικασία εκμάθησης των ξένων

γλωσσών. Η κατάρτιση των διδασκόντων, τα κίνητρα και η ιδιοσυγκρασία των μαθητών καθώς επίσης και οι ανάγκες για επικοινωνία στην ξένη γλώσσα μέσα στην τάξη είναι παράγοντες σημαντικοί οι οποίοι καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην παράγραφο που ακολουθεί παρουσιάζονται σύντομα τα χαρακτηριστικά αυτά τα οποία απαντώνται στην πλειοψηφία των σχολικών τάξεων στην Ελλάδα και είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη σε οποιαδήποτε αναφορά στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών.

* γραμματικά μη αποδεκτή σύνταξη

2.3 Η Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα και η Σχολική Τάξη

Όπως αναφέρει η Παραεφθυμιού-Lytra (1990, 1998), καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του τμήματος Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα τα βασικά χαρακτηριστικά μιας σχολικής τάξης στην οποία διδάσκονται ξένες γλώσσες είναι τα εξής:

- 1) Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές ξένων γλωσσών είναι ήδη μέλη μιας κοινότητας στην οποία χρησιμοποιείται η Ελληνική ως κύρια γλώσσα επικοινωνίας. Επομένως, έχοντας μια κοινή γλώσσα-τη γλώσσα του σχολείου- μπορούν να την χρησιμοποιούν για να εκπληρώσουν άμεσα τις προθέσεις και τους σκοπούς τους.
- 2) Η ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται σε πολύ μικρό βαθμό στο ευρύτερο περιβάλλον. Πρόκειται στην πραγματικότητα για μία γλώσσα της τάξης, στην οποία εκτίθενται οι μαθητές μόνο μέσα από τα βιβλία και τον προφορικό ή γραπτό λόγο των καθηγητών. Βέβαια, υπάρχουν και εξωτερικά ερεθίσματα, πχ χρησιμοποιώντας ξένες ταινίες, περιοδικά, τραγούδια ή ακόμη και η δυνατότητα αλληλογραφίας με αλλόγλωσσα παιδιά, τα οποία δυστυχώς εκμεταλλεύονται μόνο μαθητές με ισχυρή θέληση για μάθηση.
- 3) Η ηλικία των παιδιών που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα είναι συνήθως 8 ετών ή και μεγαλύτερη. Συνεπώς οι μαθητές αυτοί, όσον



αφορά στην μητρική τους γλώσσα, είναι αντιληπτικά, γνωστικά και κοινωνικά ώριμοι. Συναντώνται φυσικά και περιπτώσεις όπου μικρότερα παιδιά ξεκινούν να μάθουν κάποια ξένη γλώσσα, αλλά αυτές αποτελούν συνήθως εξαιρέσεις στον κανόνα.

- 4) Η πλειοψηφία των καθηγητών που διδάσκουν μια ξένη γλώσσα είναι Έλληνες που έχουν μάθει την ξένη γλώσσα σε συνθήκες παρόμοιες με αυτές στις οποίες διδάσκουν. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν ζήσει ή, ακόμη χειρότερα, δεν έχουν καν επισκεφθεί τη χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα που διδάσκουν.
- 5) Ο χρόνος διδασκαλίας είναι συνήθως περιορισμένος σε δύο ή τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα στα δημόσια σχολεία και πέντε ή έξι διδακτικές ώρες, κατά κανόνα, στα ιδιωτικά φροντιστήρια.
- 6) Η ηλικία των μαθητών, τα κίνητρα, οι ανάγκες, οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και οι στόχοι τους μπορεί να ποικίλουν ευρέως. Επιπλέον, δεν υπάρχει άμεση ανάγκη να χρησιμοποιούν συχνά την ξένη γλώσσα έξω από την αίθουσα καθώς η κύρια γλώσσα επικοινωνίας είναι η Ελληνική.

Συνεπώς η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πραγματοποιείται σε ένα περιορισμένο γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλον. Η επικοινωνία στις τάξεις είναι τεχνητή τις περισσότερες φορές, καθώς δεν εντάσσεται στο πραγματικό της περιβάλλον. Αυτό έχει σαν συνέπεια να δυσκολεύεται ιδιαίτερα ο μαθητής να αφομοιώσει τις πληροφορίες που έχει λάβει, εφόσον δεν έχει επαρκή ερεθίσματα να τις εφαρμόσει. Είναι συνεπώς χρέος των καθηγητών ξένων γλωσσών να παρέχουν στην τάξη όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα για επικοινωνία έτσι ώστε οι μαθητές να εφαρμόζουν στην πράξη όλα όσα διδάσκονται θεωρητικά. Μπορεί αρχικά οι δεύτεροι να δυσκολεύονται να μιλήσουν ή να γράψουν στην ξένη γλώσσα, με την κατάλληλη, όμως, καθοδήγηση των καθηγητών μπορούν να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους να επεξεργάζονται και να ομαδοποιούν τις γνώσεις που τους προσφέρονται.

Ιδιαίτερη προσοχή και ενθάρρυνση χρειάζονται οι μαθητές με δυσλεξία στην προσπάθειά τους να μάθουν μία ξένη γλώσσα λόγω των μαθησιακών τους ιδιοτεροτήτων. Οι μαθητές αυτοί επεξεργάζονται και



αφομοιώνουν τις νέες γλωσσικές πληροφορίες με διαφορετικές στρατηγικές και σε αργότερους ρυθμούς συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Crombie, 1999, σ.2). Συνεπώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν οποιαδήποτε γραπτή δραστηριότητα και κατάλληλη εξατομικευμένη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, εφόσον αυτή είναι εφικτή. Δυστυχώς σε μια τάξη των είκοσι και άνω μαθητών συχνά είναι δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να δείξουν την προσοχή που απαιτείται στα παιδιά αυτά. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών θα πρέπει, όπου υπάρχει η δυνατότητα, να συνεργάζονται με τους δασκάλους της ειδικής αγωγής σε θέματα που αφορούν την οργάνωση του συνολικού μαθήματος, των επιμέρους δραστηριοτήτων και την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία.

2.4 Δυσλεξία και Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας

Σε ό,τι αφορά τη δυσλεξία αν και έχει αναφερθεί ότι δεν είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές που έχουν δυσλεξία στη μητρική τους γλώσσα να παρουσιάσουν δυσκολίες και στην ξένη γλώσσα, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο εκμάθησης (Μάρκου 1998, Αδαμόπουλος 2002) τα προβλήματα που εμφανίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές στην ξένη γλώσσα σχετίζονται με την ακουστική αντίληψη και διάκριση, την οπτική αντίληψη και την απομνημόνευση, την ανάγνωση και τη γραφή και τον προσανατολισμό στο χώρο.

Συγκεκριμένα, η αδυναμία οπτική και ακουστικής διάκρισης είναι ιδιαίτερα εμφανής στους παρακάτω φθόγγους:

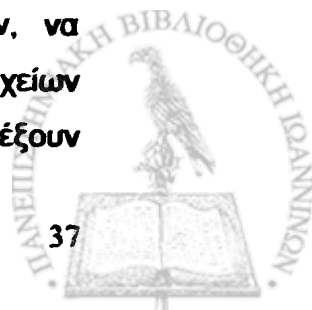
b-d	l-j	a-o	s-sh
l-t	K-H	u-a	s-z
m-n	O-Q	i-e	x-y-z-q-qu
k-h	U-V		
b-q	S-Z		
d-q	R-P		

Η Αγγλική γλώσσα θεωρείται μη καθαρή γλώσσα και αυτό γιατί δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων. Για παράδειγμα, όμοιοι συνδυασμοί γραμμάτων μπορεί να έχουν διαφορετική προφορά (laugh - /laʃ/, tough - /taʃ/) ενώ κάποιοι φθόγγοι ενδέχεται να μην προφέρονται καθόλου (have - /həv/, yacht - /jot/) (Ellis, 1993). Αντίθετα η Ελληνική γλώσσα ανήκει στις καθαρές γλώσσες καθώς ο συσχετισμός γραφημάτων φωνημάτων είναι σχεδόν ξεκάθαρος.

Τα παιδιά με δυσλεξία στην αρχή γράφουν τις λέξεις όπως τις ακούνε. Έτσι αντί για *decide* μπορεί να γράψουν *disaid* ή *isen't* αντί για *isn't*. Λόγω ελλείμματος στην οπτική διάκριση οι μαθητές συχνά συγχέουν λέξεις όπως: back – bag, chicken – kitchen, thing – think, write – right, read – ride, what – that, why – my, ενώ λόγω της δυσκολίας τους να αντιληφθούν την ηχητική διαφορά των λέξεων συχνά συγχέουν λέξεις όπως: where – their, it – did, brought – bought, my – why. Επίσης, η συγκράτηση πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη είναι περιορισμένη λόγω του ελλείμματος που παρουσιάζουν πολλά παιδιά με δυσλεξία στην οπτική τους αντίληψη. Έτσι για παράδειγμα αδυνατώντας να θυμηθούν τη σωστή γραφή των λέξεων μπορεί να γράψουν : throu αντί για through, mon αντί για move, littel αντί για little, team αντί για meat (Αδαμόπουλος 2002).

Οι περισσότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία σχετίζονται με την αντιστροφή γραμμάτων, τη σύγχυση, παράλειψη ή πρόσθεση γραμμάτων, πχ. tow – two, lovey- lovely, hase – has, fuor –four. Για τον λόγο αυτό στα πρώτα στάδια προτείνεται η επιλογή εύκολου και απλού λεξιλογίου έτσι ώστε να διευκολύνεται η άσκηση και η εμπέδωση της «εικόνας» της κάθε λέξης. Εκτός από την μεμονωμένες λέξεις απαραίτητο είναι να κατανοήσει ο μαθητής τον ήχο, την εικόνα και τη σημασία δομών οι οποίες δεν υπάρχουν στη Ελληνική γλώσσα, όπως η χρήση βοηθητικών ρημάτων στις σύντομες καταφατικές ή αρνητικές προτάσεις (No, it isn't/ Yes, it is) (Αδαμόπουλος 2002, Στασινός, 2003).

Ακόμη κατά τη διαδικασία εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας οι μαθητές με δυσλεξία ενδέχεται να κάνουν λάθη στην ανάγνωση και κατ' επέκταση στη μετάφραση αλλά και στους χρόνους των ρημάτων, να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τη σωστή σειρά των γλωσσικών στοιχείων (πχ. Την σειρά των ανωμάτων ρημάτων: take –taken – took) και να επιλέξουν



τις κατάλληλες προθέσει χώρου (right, left, behind, under κ.τ.λ.) (Αδαμόπουλος 2002).

Όλες αυτές οι δυσκολίες αναμένεται να προκαλούν άγχος και φόβο στους μαθητές με δυσλεξία οι οποίοι τείνουν να εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους και να χάνουν την αυτοεκτίμησή τους. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία των Αγγλικών θα πρέπει να διεξάγεται με απλά βήματα αποσαφηνίζοντας πλήρως ακόμη και τις πιο απλές δομές έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν θάρρος και ασφάλεια.

Συνοψίζοντας τις απόψεις που παρατέθηκαν στο κεφάλαιο αυτό θα λέγαμε πως στόχος του σχολείου σήμερα είναι η παροχή των περισσότερων δυνατών εφοδίων στους μαθητές προκειμένου αυτοί αργότερα να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυγλωσσικής κοινωνίας. Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την Γ' Τάξη του Δημοτικού σχολείου αποτελεί η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας και στις μεγαλύτερες τάξεις υπάρχει η δυνατότητα επιλογής και μίας δεύτερης ξένης γλώσσας. Αν και κάποιοι ερευνητές παλιότερα υποστήριζαν ότι η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας και κατ' επέκταση η διγλωσσία μπορεί να αποβεί επιζήμια για τη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού, σύγχρονες μελέτες εκτιμούν ότι συμβαίνει το αντίθετο. Επικρατεί η θεωρία ότι η διγλωσσία (η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται επαρκώς μία δεύτερη γλώσσα) λειτουργεί ενισχυτικά τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Baker, 1996, 2000; Beheydt 2003; Cummins, 2001; Ditz 1981; Hakuta 1990; Peal and Lambert, 1962) (βλ. παρ. 2.1).

Όσον αφορά τους μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζεται ότι η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας δεν είναι ακατόρθωτη (Crombie, 1995; 1997; 2003, Beheydt, 2003) (βλ. παρ. 2.1). Τούτο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα είναι η σοβαρότητα των ελλειμμάτων που παρουσιάζει ένας μαθητής, το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία μάθησης και η κατάρτιση του διδάσκοντα. Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η γλώσσα η οποία διδάσκεται και οι ομοιότητες που παρουσιάζει αυτή σε σχέση με τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Οι Έλληνες μαθητές στα πρώτα στάδια εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες κυρίως οφείλονται στο γεγονός ότι η Αγγλική είναι μία λιγότερο καθαρή



γλώσσα σε σύγκριση με την Ελληνική και λιγότερο ευέλικτη στη συντακτική δομή των προτάσεων.

Ωστόσο υπάρχουν πολλές τεχνικές για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας οι οποίες σε συνδυασμό με τις μαθησιακές προτιμήσεις των παιδιών μπορούν να οδηγήσουν στην υπέρβαση των όποιων δυσκολιών. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται οι τρόποι μάθησης που επιλέγει ο κάθε μαθητής καθώς και οι πολύ-αισθητηριακές τεχνικές διδασκαλίας οι οποίες θεωρούνται ως οι πλέον αποτελεσματικές για τους μαθητές με δυσλεξία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ:

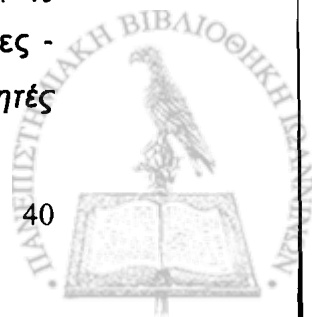
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Το περιβάλλον και οι συνθήκες που επικρατούν σε μία τάξη εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς επίσης και οι τρόποι μάθησης των παιδιών είναι κάποια από τα κύρια ζητήματα που ερευνήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τρόποι μάθησης ή αλλιώς, όπως συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία, τα μαθησιακά στυλ ή οι μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών καθώς αυτά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη πορεία της διδακτικής διαδικασίας. Σημαντικό είναι επομένως να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις «προτιμήσεις» των μαθητών του τις οποίες μπορεί ή πρέπει να αξιοποιήσει για τον καλύτερο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας εξασφαλίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της.

Το ζήτημα των μαθησιακών προσεγγίσεων και η επίδραση που μπορεί να έχουν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και την επίδοση των μαθητών έχει δεχθεί σκληρή κριτική (Bloomer & Hodgkinson, 2000, Manolopoulou-Sergi, 2004). Ωστόσο, έρευνες αποδεικνύουν ότι η αξιολόγηση των ατομικών τρόπων μάθησης βοηθά αρχικά τα ίδια τα άτομα να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τα ελλείμματά τους και κατ' επέκταση τους δασκάλους, αφού αυτοί έτσι μπορούν να γνωρίσουν τις ανάγκες των μαθητών και να κάνουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη (Domino, 1979, Peacock, 2001, Reinert, 2004, Dunn, 2003). Η Dunn (2003, σ. 181) ισχυρίζεται συναφώς ότι: «*οι μαθητές των οποίων τα μαθησιακά στυλ αξιοποιούνται μέσα από τη διδασκαλία, αναμένεται να σημειώσουν κατά 75% υψηλότερη τυπική απόκλιση από τους μαθητές των οποίων μαθησιακά στυλ δεν αξιοποιούνται. Επομένως, το ταίριασμα (εννοείται με τη διδασκαλία) των μαθησιακών προτιμήσεων των μαθητών είναι ευεργετικό για την ακαδημαϊκή τους επίδοση*».

Ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσλεξία η έγκαιρη εύρεση και αξιοποίηση του μαθησιακού τους στυλ συμβάλλει καταλυτικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους στη γραφή και την ανάγνωση. Ο Beheydt, Καθηγητής Γλωσσολογίας στο Βέλγιο, στο άρθρο του «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία» (2003) χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Μερικοί δυσλεξικοί μαθητές*



μπορούν και μαθαίνουν πραγματικά μία δεύτερη ή και μία τρίτη γλώσσα με επιτυχία, τουλάχιστον σε κάποια πλαίσια. Ωστόσο, αυτό επιτυγχάνεται με τη βοήθεια καταρτισμένων εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν κατάλληλα δομημένες διδακτικές στρατηγικές προσαρμοσμένες στον ατομικό τρόπο μάθησης του παιδιού» (σ.1).

3.1 Θεωρητικές Θέσεις και Εμπειρικές Μαρτυρίες

Το πώς γίνεται αποτελεσματικότερη η διαδικασία της μάθησης είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τους ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και τους παιδαγωγούς από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Πολλές από τις θεωρίες που διατυπώθηκαν στηρίχθηκαν στη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά έχουν την έμφυτη ανάγκη να μάθουν και μπορούν να πράξουν τούτο. Αλλά μπορεί να είναι το εξίσου αποτελεσματική η διδασκαλία όταν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει πώς μαθαίνουν τα παιδιά; Ποιος όμως είναι ο καλύτερος τρόπος για την αποτελεσματική μάθηση; Από τι εξαρτάται; Αυτά είναι μόνο μερικά από τα ερωτήματα στα οποία προσπάθησαν να απαντήσουν οι ερευνητές των τρόπων μάθησης.

Τα τελευταία 40-50 χρόνια αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες για τους τρόπους με τους οποίους κατακτάται η γνώση προερχόμενες από παλαιότερες θεωρίες της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας. Για παράδειγμα, μια απλοποίηση της θεωρίας του Jung ώστε να γίνει πιο κατανοητή και χρήσιμη στην καθημερινή ζωή, προσπάθησαν να κάνουν η **Katherine Cook Briggs** και η κόρη της **Isabel Briggs Myers** στις αρχές του 1940, σχεδιάζοντας το Δείκτη Τύπων Προσωπικότητας Myers-Briggs (Myers-Briggs Type Indicator (**MBIT**)). Οι Myers-Briggs εστιάζοντας περισσότερο στους φυσιολογικούς τύπους που εύκολα μπορούν να παρατηρηθούν παρά στους θεωρητικά ιδανικούς τύπους τους οποίους δύσκολα θα συναντούσε κανείς στον δρόμο (Jung στο Mosley 2001) διαχωρίζουν τους τύπους προσωπικότητας βάσει των εξής τεσσάρων δίπολων παραγόντων, την εξωστρέφεια και την εσωστρέφεια, την αίσθηση και τη διαίσθηση, την σκέψη και το συναίσθημα, την κρίση και την αντίληψη. Η επιρροή των απόψεων του Jung σχετικά τα στοιχεία των προσωπικότητας όπως επίσης και της θεωρία



της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget είναι εμφανής στα μοντέλα μαθησιακών τύπων του Kolb (1976) και του Gregorc (1977). Ο Gregorc κάνει λόγο για δύο διαστάσεις, την αντίληψη (*perception*) (εννοώντας τον τρόπο με τον οποίο κανείς προσλαμβάνει τις πληροφορίες) και την ταξινόμηση (*ordering*) (εννοώντας τους τρόπους με τους οποίους κανείς οργανώνει, συστηματοποιεί, ανακαλεί και διαθέτει τις πληροφορίες). Οι δύο αυτές διαστάσεις παραπέμπουν στην «αφομοίωση» (*assimilation*), και τη «συμμόρφωση» (*accommodation*) του Piaget η οποίες απαντώνται στον Kolb ως «κατανόηση» και «τροποποίηση» αντίστοιχα. Κατά τον Gregorc η αντίληψη μπορεί να είναι «συγκεκριμένη» ή «αφηρημένη», χαρακτηριστικά που επίσης παραπέμπουν στον Piaget αλλά και τον Bruner, και η ταξινόμηση μπορεί να είναι «διαδοχική» ή «τυχαία», στοιχεία που συνάδουν με την «συγκλίνουσα» (*convergent thinking*) και την «αποκλίνουσα» (*divergent thinking*) σκέψη του Guilford. Άλλοι μελετητές επηρεάστηκαν από την ψυχοθεραπεία. Τα ένστικτα του Freud και οι μηχανισμοί άμυνας της Άννας Freud εμφανίζονται σε κάποια από τα πρώτα μοντέλα μαθησιακών τύπων όπως αυτά των Holzman και Klein (1954), Hunt κ.α. (1978) και των Gardner και Long (1962). Κατά τη δεκαετία του 1970 ορισμένοι ερευνητές- ανάμεσά τους οι Ευρωπαίοι Entwistle και Vermunt άρχισαν να προσανατολίζονται προς μια ολιστική θεώρηση των προσεγγίσεων και των στρατηγικών μάθησης η οποία δίνει έμφαση στις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου και στις επιρροές του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με εκτενή έρευνα που πραγματοποίησαν οι Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone (2004) για το Κέντρο Μάθησης και Δεξιοτήτων (Learning and Skills Research Centre) της Μ. Βρετανίας, στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται 71 μοντέλα διάγνωσης τρόπων μάθησης. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν τα μοντέλα αυτά δεν έχουν την ίδια σπουδαιότητα κι αυτό γιατί διαφέρουν οι στόχοι των μελετητών που τα σχεδίασαν. Μία μεγάλη μερίδα ερευνητών είχε ως στόχο την ανάπτυξη και την εξέλιξη παλαιότερων θεωριών, προάγοντας έτσι τη θεωρητική βάση των τρόπων μάθησης, ενώ άλλοι στόχευαν στη κατασκευή εργαλείων τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ευρύτερα από ειδικούς για τη διάγνωση των τρόπων μάθησης κυρίως στον επαγγελματικό τομέα. Οι διαφορές αυτές προκάλεσαν συγκρούσεις και διαμάχες μεταξύ των ερευνητών, καθώς κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι τρόποι τους οποίους επιλέγει κανείς να προσεγγίσει τις



νέες πληροφορίες καθορίζονται από συγκεκριμένες λειτουργίες των νεύρων σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου, ενώ άλλοι στηρίζουν τις απόψεις τους, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε παλαιότερες θεωρίες της ψυχολογίας εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, στις νοητικές του ικανότητες και στα μόνιμα χαρακτηριστικά του τα οποία πιστεύεται ότι διαμορφώνουν το μαθησιακό του προφίλ.

Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές του μόνον τα 13 από τα 71 μοντέλα καταγραφής μαθησιακών τύπων έχουν κριθεί ως τα σημαντικότερα καθώς τα υπόλοιπα είτε αποτελούν απλές παραλλαγές άλλων μοντέλων, είτε έχουν προκύψει από εφαρμογή τους σε μικρό δείγμα πληθυσμού και γι' αυτό θεωρήθηκαν αναξιόπιστα. Στο Παράρτημα 1 παρατίθεται ένας πλήρης κατάλογος μοντέλων σχετικά με τους τρόπους μάθησης όπως δίδεται από τους Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone.

Κάποια από αυτά έχουν γίνει ιδιαίτερα δημοφιλή κυρίως λόγω της κατανοητής θεωρητικής τους βάσης αλλά και της ευχρηστίας των μέσων διάγνωσης (εργαλεία αξιολόγησης, ερωτηματολόγια ή καταλόγοι μαθησιακών στυλ) που περιλαμβάνει καθένα από αυτά. Για παράδειγμα, στις Η.Π.Α. τα κριτήρια διάγνωσης και οι τρόποι-στυλ μάθησης (Learning Styles Inventory) που προτείνουν οι Dunn, Dunn και Price χρησιμοποιούνται σε πολλά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα σχολεία της Μ. Βρετανίας προτιμούν το μοντέλο του Kolb και το ερωτηματολόγιο (learning Styles Questionnaire) των Honey και Mumford (Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone, 2004).

Στη χώρα μας, ύστερα από έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία και τους επίσημους διαδικτυακούς τόπους που αφορούν ζητήματα παιδείας πληροφορίες σχετικά με την προτίμηση κάποιου εργαλείου αξιολόγησης των μαθησιακών τύπων των μαθητών είναι, όσο γνωρίζουμε, ελλιπείς και ασαφείς. Ωστόσο τονίζεται η σπουδαιότητα της κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, της αναγνώρισης των μαθησιακών τους στυλ και κατά συνέπεια η αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους (Κ.Ε.Π.Α-2001). Δεν είναι λίγες οι έρευνες και οι δημοσιεύσεις πάνω σε θέματα που αφορούν τις ξεχωριστές ικανότητες των παιδιών και την επιβαλλόμενη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της οποίας πρέπει αυτά να τύχουν σύμφωνα με Ευρωπαϊκά πρότυπα (Μαρκάκης, 2003, Μεταλλίδου & Πλασιδίου 2004). Συχνά γίνονται επίσης συνέδρια, ομιλίες και επιμορφωτικά σεμινάρια που στόχο έχουν την



ενημέρωση και τη διαφώτιση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι μπορούν να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

3.2 Ορισμοί

Τα κριτήρια, επομένως, καθώς και τα μέσα διάγνωσης των τρόπων μάθησης ποικίλουν, χωρίς όμως να έχουν την ίδια αξιοπιστία και εγκυρότητα. Ωστόσο, παρά τις όποιες διχογνωμίες οι περισσότεροι μελετητές, ύστερα από θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία, τις Η.Π.Α και τη Δυτική Ευρώπη (Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone, 2004) συγκλίνουν στην ιδέα ότι ο καθένας μας έχει τον δικό του τρόπο με τον οποίο λαμβάνει, επεξεργάζεται και αξιοποιεί νέες πληροφορίες. Με άλλα λόγια το κάθε άτομο έχει τον δικό του τρόπο σκέψης, το δικό του γνωστικό ή μαθησιακό στυλ (learning style).

Ο όρος αυτός έχει προσδιοριστεί ποικιλοτρόπως από τους μελετητές αντανakλώντας τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, μεγάλος αριθμός ερευνητών διατείνεται ότι τα μαθησιακά στυλ «αποτελούν δομικές ιδιότητες (structural properties) του γνωστικού συστήματος του ατόμου» (Messick 1984, σ.60) και είναι άμεσα συνδεδεμένα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι τα μαθησιακά στυλ δεν είναι απλώς η τάση ενός ατόμου να επιλέγει ένα συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης της γνώσης αλλά είναι «η σταθερή δομική βάση μιας τέτοιας συμπεριφοράς» (Messick 1984, 61) και για τον λόγο αυτό θεωρείται ότι τα μαθησιακά στυλ αποτελούν ενδείξεις των έμφυτων ικανοτήτων του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό ο όρος μαθησιακά στυλ αποδίδεται σαφέστερα με τον όρο *γνωστικά στυλ (cognitive styles)*. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Riding, διευθυντής της Ερευνητικής Ομάδας Αξιολόγησης (Assessment Research Unit) της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Μπέρμιχαμ, ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα γνωστικά στυλ είναι ο προσωπικός σταθικός, και γι' αυτό αμετάβλητος, τρόπος με τον οποίο το άτομο να σκέφτεται και προτιμά να προσεγγίζει και να αναπαριστά τις πληροφορίες (Riding & Rayner 1998, σ. 7–8).

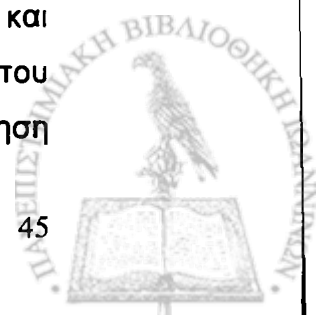


Άλλοι ερευνητές όπως ο Sternberg, καθηγητής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Γέιλ, κάνουν σαφή διαχωρισμό μεταξύ των ικανοτήτων και των μαθησιακών στυλ, υποστηρίζοντας ότι οι ικανότητες αφορούν το πόσο καλά μπορεί κανείς να κάνει κάτι ενώ με τον όρο στυλ εννοείται η προτίμηση του ατόμου στον τρόπο με τον οποίο θα πράξει αυτό. Συνεπώς, το στυλ είναι ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει κανείς να αξιοποιήσει τις ικανότητές του (Sternberg, 1999, σ. 8).

Μια ευέλικτη προοπτική της μάθησης μας δίνει ο καθηγητής Οργανωτικής Συμπεριφοράς (Organisational Behaviour) στο Πανεπιστήμιο του Κλίβελαντ των Η.Π.Α., David Kolb ο οποίος υποστηρίζει ότι «μάθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία η γνώση κατακτάται από την απόκτηση εμπειριών οι οποίες στη συνέχεια μετατρέπονται» Kolb (1984, σ. 41). Πιο αναλυτικά αναφέρει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι αναπτύσσουν τρόπους προσέγγισης της γνώσης οι οποίοι φαίνεται να είναι πιο ισχυροί έναντι άλλων «ως αποτέλεσμα των κληρονομικών τους χαρακτηριστικών, των παλαιότερων εμπειριών τους αλλά και των απαιτήσεων των σημερινών συνθηκών» (Kolb, 2000, σ. 5). Θεωρεί ότι τα μαθησιακά στυλ αναπτύσσονται στο χρόνο λόγω των νέων εμπειριών του ατόμου.

Την δυνατότητα μεταβολής των μαθησιακών χαρακτηριστικών των ατόμων αναγνωρίζει και ο Jan Vermunt, καθηγητής της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Λέιντεν της Ολλανδίας. Για τον Vermunt τα μαθησιακά στυλ δεν αποτελούν σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου αλλά είναι ο «μαθησιακός του προσανατολισμός, ο νοητικός του τρόπος μάθησης...ένα σύνολο συναφών μαθησιακών δραστηριοτήτων» (Vermunt, 1996, σ. 29) που προκύπτουν από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στις μεταγνωστικές διεργασίες και την αυτό-ρύθμιση του μαθητή όσον αφορά τα κίνητρα, τις προσπάθειες που καταβάλλει και τα συναισθήματά του.

Ιδιαίτερα σημαντικοί θεωρούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν τη διαδικασία της μάθησης από τους Dunn και Dunn οι οποίοι διατείνονται ότι τα μαθησιακά στυλ είναι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής συγκεντρώνεται, επεξεργάζεται, εμπεδώνει και συγκρατεί τις νέες και δύσκολες πληροφορίες (Dunn & Dunn, 1992). Η προτίμηση του κάθε ανθρώπου εξαρτάται από τα γενετικά του χαρακτηριστικά, την επικράτηση



συγκεκριμένων αισθητήριων και αντιληπτικών οδών ή την επικράτηση κάποιων λειτουργιών, οι οποίες συνδέονται με την κυριαρχία του δεξιού ή του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Η Dunn διατείνεται ότι τα τρία πέμπτα των τρόπων μάθησης ενός ατόμου είναι βιολογικά καθορισμένα (1990).

Οι παραπάνω προσδιορισμοί των μαθησιακών στυλ είναι ενδεικτικοί των θεωριών που αναπτύχθηκαν κατά την προσπάθεια των ερευνητών να ερμηνεύσουν τους λόγους για τους οποίους διαφοροποιούνται οι προτιμήσεις των ατόμων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στην πλειοψηφία τους συγκλίνουν στην άποψη ότι τα μαθησιακά στυλ έχουν κατά βάση ιδιοσυστατική μορφή και ότι επηρεάζονται για άλλους σε μεγαλύτερο και άλλους σε μικρότερο βαθμό από τα γνωστικά και βιολογικά τους χαρακτηριστικά καθώς επίσης και από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το μαθησιακό του περιβάλλον.

3.2.1 Διασαφήνιση όρων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το μαθησιακό στυλ του κάθε ατόμου είναι διαφορετικό και καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Στην παρούσα έρευνα η οποία παρουσιάζεται εκτενώς στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας εξετάζεται ένας από αυτούς και συγκεκριμένα η αντιληπτικότητα των μαθητών. Ο όρος αυτός αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται οι μαθητές τα ερεθίσματα που δέχονται βάσει των αισθήσεών τους. Πρόκειται για μία μόνο όψη του μαθησιακού στυλ και εξετάζεται μέσα από ένα πολύπλευρο φάσμα.

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τις Willis και Hodson γίνεται λόγος για τους:

α) *ακουστικούς μαθητές*, οι οποίοι επεξεργάζονται και καταλαβαίνουν τις πληροφορίες καλύτερα όταν αυτές παρουσιάζονται προφορικά από τους άλλους ή όταν συμμετέχουν και οι ίδιοι επαναλαμβάνοντας δυνατά τις πληροφορίες ή συζητώντας για αυτές. υπάρχουν δύο είδη ακουστικών τύπων, αυτοί που μαθαίνουν ακούγοντας, δηλαδή μέσα από θόρυβο, τραγούδια, διαλέξεις, προφορικές εξηγήσεις ή ηχογραφημένες πληροφορίες, και αυτοί που μαθαίνουν μέσω της Απαγγελίας ή αλλιώς μέσα από την ομιλία. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη να εκφράζουν με δικά τους λόγια ή να διαβάσουν δυνατά μία πληροφορία προκειμένου να την κατανοήσουν και να την αφομοιώσουν.

β) *οπτικούς* μαθητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται καλύτερα τα ερεθίσματα που δέχονται οπτικά. Όπως κι ακουστικοί, οι οπτικοί μαθητές χωρίζονται σε δύο τύπους:

- σ' αυτούς οι οποίοι *μαθαίνουν μέσα από εικόνες* όπως αυτές προβάλλονται μέσα από βίντεο, υπολογιστές, εικονογραφημένα σχέδια, διαγράμματα ή πίνακες με εικόνες, χρονοδιαγράμματα με εικόνες, σημειώσεις με εικόνες και χαρτογράφηση πληροφοριών, ζωντανές παραστάσεις. Τέτοιου τύπου μαθητές είναι συνήθως παιδιά με δυσλεξία καθώς τα παιδιά αυτά έχουν το «χάρισμα» να μετατρέπουν τις πληροφορίες σε εικόνες, να σκέπτονται με εικόνες.
- σ' αυτούς οι οποίοι *μαθαίνουν μέσω κειμένων*. Αντίθετα με τον προηγούμενο οπτικό τύπο οι μαθητές αυτοί σκέπτονται με λέξεις και για τον λόγο αυτό προτιμούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες μέσα από την ανάγνωση και υπογράμμιση έντυπου υλικού, μέσα από διαγράμματα ή πίνακες με λέξεις, γραπτές σημειώσεις και χαρτογράφηση πληροφοριών.

γ) *απτικούς-κιναισθητικούς* μαθητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες πιο αποτελεσματικά όταν μπορούν να πιάσουν πράγματα και να τριγυρίζουν στο χώρο μάθησης. Αυτός ο τύπος μαθητή προκαλεί συχνά προβλήματα στο παιδί στο σχολείο καθώς η κίνηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος ερμηνεύεται ως προσπάθεια απόσπασης της προσοχής. Για τον λόγο αυτό είναι ανάγκη να ενσωματώνεται η κίνηση στη μάθηση όταν αυτό είναι εφικτό, καθώς οι μαθητές αυτοί επεξεργάζονται καλύτερα τις πληροφορίες όταν αυτές λαμβάνονται μέσω της αφής ή της κίνησης ή μέσω ενός συνδυασμού και των δύο. Οι απτικοί-κιναισθητικοί τύποι χωρίζονται σε τέσσερις τύπους :

- σ' αυτούς οι οποίοι μαθαίνουν μέσω της *αφής*. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη να πιάνουν, να κατασκευάζουν, να συναρμολογούν και γενικότερα να δουλεύουν με απτά υλικά και χρηστικά αντικείμενα.

- σ' αυτούς οι οποίοι μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες που προϋποθέτουν κίνηση όλου του σώματος, όπως το θέατρο, το παιχνίδι, η σωματική άσκηση, το περπάτημα κ.α.
- σ' αυτούς οι οποίοι μαθαίνουν μέσω σκίτσου, δηλαδή, σχεδιάζοντας, χρωματίζοντας ή μουτζουρώνοντας.
- σ' αυτούς οι οποίοι μαθαίνουν μέσω της γραφής. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη να γράφουν πράγματα με το χέρι ή με τον υπολογιστή για να μπορέσουν να κατανοήσουν και να θυμηθούν τις πληροφορίες. Η κίνηση και η αφή δεν είναι τόσο αναγκαίες δραστηριότητες γι' αυτούς και έχουν πολλές ομοιότητες με τους μαθητές που μαθαίνουν μέσω κειμένων.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς τα δυνατά σημεία της αντιληπτικότητας των μαθητών και των παιδιών τους αντίστοιχα εάν θέλουν να γίνει η μαθησιακή διαδικασία μία ευχάριστη και αποτελεσματική εμπειρία.

3.3 Μαθησιακά Στυλ και Δεύτερη Γλώσσα

Οι προτιμήσεις των μαθητών καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προτιμήσεις αυτές κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι ένα θέμα που απασχόλησε αρκετούς ερευνητές τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Έρευνες έχουν γίνει κυρίως στην Αμερική και τον Καναδά στα μαθησιακά στυλ των φυσικών* όσο και των μη-φυσικών* ομιλητών στη μάθηση μίας δεύτερης γλώσσας.

* Ο όρος Φυσικός Ομιλητής αναφέρεται σε κάποιο άτομο για το οποίο μια συγκεκριμένη γλώσσα αποτελεί τη μητρική ή τη λεγόμενη πρώτη γλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα που κατακτήθηκε με φυσικό τρόπο κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Ο όρος αυτός επίσης αναφέρεται σε κάθε άτομο που έχει κατακτήσει μια γλώσσα ως μητρική, έχει δηλαδή εσωτερικεύσει όλους τους κανόνες της (φωνολογικούς, γραμματικούς, σημασιολογικούς κλπ.) και τη χρησιμοποιεί χωρίς να κάνει λάθη που θα έκανε, π.χ., κάποιος που μαθαίνει τη γλώσσα ως δεύτερη ή ως ξένη, δηλαδή ένας μη φυσικός ομιλητής.



Από τις πιο αξιόπιστες έρευνες είναι αυτή της Reid (1984), η οποία ισχυρίστηκε ότι όλοι οι μαθητές έχουν το δικό τους μαθησιακό στυλ και τις δικές τους μαθησιακές δυνατότητες και οι διαφορές ανάμεσα στο τρόπο διδασκαλίας και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών προκαλούν τη μαθησιακή αποτυχία, την απογοήτευση και έλλειψη κινήτρων. Σε δημοσίευσή της Reid (1987) αναφέρει ότι μέχρι το 1984 παρά τις εκτενείς έρευνες πάνω στις γνωστικές προτιμήσεις των μαθητών και τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη διδασκαλία σε μία ξενόγλωσση τάξη, δεν υπήρχε καμία δημοσιευμένη έρευνα σχετικά με την αντιληπτική προτίμηση των μη-φυσικών ομιλητών.

Η ίδια σχεδίασε το Learning Style Preferences Questionnaire (PLSPQ) με στόχο την αξιολόγηση έξι τύπων μάθησης (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, απτικό, ατομικό, ομαδικό) των φυσικών και μη-φυσικών ομιλητών της αγγλικής γλώσσας υψηλού ή ανώτερου επιπέδου και στη συνέχεια τους συνέκρινε.

Αν και το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα, οι Wintergerst, DeCapua, & Itzen (2001) και οι Wintergerst, DeCapua, & Verna (2003) υποστηρίζουν ότι είναι ελλιπές σε κάποια σημεία και βασιζόμενοι πάνω σ' αυτό προτείνουν ίσως έναν πιο έγκυρο και αξιόπιστο Δείκτη Μαθησιακών Στυλ (Learning Style Indicator). Ανάμεσα στα πιο γνωστά μέσα αξιολόγησης των προτιμήσεων των μη-φυσικών ομιλητών μέσα σε μια τάξη εκμάθησης αγγλικών αποτελούν το **Learning Channel Preference Checklist** (Ο' Brien, 1990), το οποίο εστιάζει στην οπτική, την ακουστική και την απτική προτίμηση των μαθητών, και το **Style Analysis Survey** (Oxford, 1993) το οποίο εκτιμά τη συνολική προσέγγιση της γνώσης ενός ατόμου εξετάζοντας πέντε είδη ασκήσεων:

Άσκηση 1: Πώς χρησιμοποιώ τις αισθήσεις μου για να μελετήσω ή να εργαστώ

Άσκηση 2: Πώς είναι οι σχέσεις μου με τους άλλους ανθρώπους

Άσκηση 3: Πώς χειρίζομαι τις υποχρεώσεις

Άσκηση 4: Πώς προσεγγίζω τις εργασίες

Άσκηση 5: Πώς χειρίζομαι τις ιδέες

(Wintergerst κ.α., 2003)

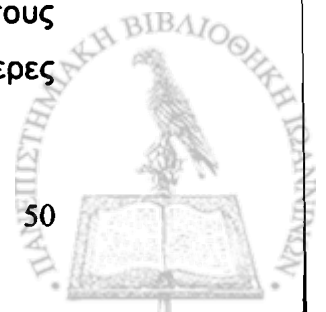


Οι Dunn και Dunn, επίσης, χρησιμοποιώντας τα δικά τους τεστ, το LSI (Learning Styles Inventory) και το Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) εξέτασαν την πολυπολιτισμική ποικιλία των μαθησιακών τύπων μεταξύ Αφροαμερικανών, Κινεζοαμερικανών, Μεξικανοαμερικανών και Ελληνοαμερικανών μαθητών μεγάλων τάξεων (Dunn, 1993). Οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των Αφροαμερικανών και των Κινεζοαμερικανών, ενώ οι Μεξικανοαμερικάνοι και οι Έλληνες διέφεραν σε έξι μόνο από τις είκοσι βαθμίδες του ερωτηματολογίου. Η Rita Dunn καταλήγει : «η κάθε ομάδα μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο» και «προφανώς όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν αλλά πρέπει να διδαχθούν χρησιμοποιώντας τα ατομικά τους μαθησιακά στυλ και τις δυνάμεις τους για την απόκτηση νέων και δύσκολων ακαδημαϊκών πληροφοριών» (Dunn, 1993, σ.15)

3.4 Μαθησιακά Στυλ και Δυσλεξία – Χρήση Πολυ-αισθητηριακών

Μεθόδων

Οι προτιμήσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν εύκολα να εξεταστούν με τα διαγνωστικά τεστ, τα ερωτηματολόγια ή/και την παρατήρηση, όπως συμβαίνει και με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Ωστόσο, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ή των τεστ αυτοαξιολόγησης μπορεί να είναι δύσκολη για ένα παιδί με δυσλεξία κι επομένως η παρέμβαση/βοήθεια του εκπαιδευτικού ή του ψυχολόγου να είναι απαραίτητη. Όσο νωρίτερα γίνει η διάγνωση των ισχυρών σημείων των μαθητών τόσο πιο άμεση και αποτελεσματική θα είναι η διευκόλυνση τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η τοποθέτησή τους στην κατάλληλη για αυτούς θέση στην τάξη, η εξέτασή τους σε ήρεμο περιβάλλον και η δυνατότητα συμπλήρωσης των τεστ σε περισσότερο χρόνο ή ακόμη και απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις, όπως ορίζεται άλλωστε για τις «Περιπτώσεις υποκαταστάσεως γραπτών δοκιμασιών υπό προφορικών» (Πολυχρονοπούλου, 1989, σ.11). Όπως αναφέρει κι η Hodges (Hodges, 2006), είναι επιτακτική η ανάγκη να διευκρινιστεί από τους διδάσκοντες στην αρχή της σχολικής χρονιάς ποιες είναι οι ιδιαίτερες



προτιμήσεις των μαθητών έτσι ώστε να προσαρμοστεί η διδασκαλία σε όλα τα μαθησιακά στυλ και να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Οι μαθητές με δυσλεξία αποτελούν μία εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα. Σχεδόν κανένας τους δεν μοιάζει με τον άλλον και γι' αυτό είναι σημαντικό να εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους και ιδιαίτερα την αφή και την κίνηση. Εάν έχουν κάποιο πρόβλημα με την οπτική ή την ακουστική μνήμη η επεξεργασία και αποθήκευση των πληροφοριών μπορεί να γίνεται ευκολότερη με την δραστηριοποίηση της απτικής/κιναισθητικής αντιληπτικότητας.

Η έρευνα της Farkus (2003) πάνω στη πολυαισθητηριακή διδασκαλία έδειξε ότι οι μαθητές σημείωναν υψηλότερη επίδοση όταν χρησιμοποιούσαν όλες τις αισθήσεις τους και όχι μόνο την όραση και την ακοή. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι η διδασκαλία με τη χρήση πολύ-αισθητηριακών τεχνικών είναι εξίσου αποτελεσματική και για τα παιδιά με δυσλεξία. Πρόκειται για παραδοσιακές δομημένες τεχνικές των Orton-Gillingham-Stillman, οι οποίες επικεντρώνονται στη διδασκαλία κανόνων αντιστοίχισης γραφημάτων – φωνημάτων (Στασινός, 2003). Με βάση τη θέση ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν πρόβλημα κυρίως στην ορθογραφημένη γραφή και την ανάγνωση, η φωνημική ανάλυση λέξεων και η εκμάθηση κανόνων για την παραγωγή ορθογραφημένης γραφής αναμένεται να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη γι' αυτούς.

Η πολυ-αισθητηριακή μέθοδος η οποία αποκαλείται και «ταυτόχρονη προφορική ορθογραφημένη γραφή» επικεντρώνεται στις ακουστικές, οπτικές και κιναισθητικές διόδους επικοινωνίας. Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής διέρχεται από τα ακόλουθα στάδια :

α) Τα παιδιά με δυσλεξία ασκούνται ανά δύο, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αμοιβαίου ελέγχου.

β) Το παιδί Α λέει μία λέξη, πχ. Παιχνίδι

γ) Το παιδί Β

i) ακούει χωρίς να βλέπει τη λέξη,

ii) επαναλαμβάνει τη λέξη «παιχνίδι»,

iii) προφέρει τη λέξη χρησιμοποιώντας τα ονόματα των γραμμάτων ένα προς ένα,

iv) γράφει τη λέξη γράμμα προς γράμμα προφέροντας δυνατά κάθε γράμμα



καθώς το γράφει,

ν) διαβάζει δυνατά τη λέξη που έχει γράψει

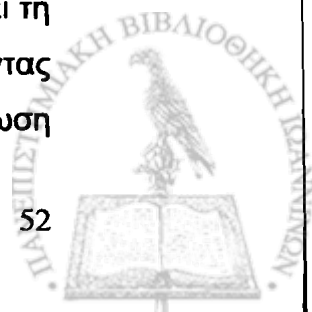
δ) Το παιδί Α σημειώνει σωστό ή λάθος σε κάθε απάντηση.

(Στασινός, 2003, σ.298-299)

Χρησιμοποιώντας συνεπώς την παραπάνω μέθοδο το παιδί έχει την ευκαιρία να ακούσει, να μιλήσει (ακολουθώντας την άρθρωση ομιλίας/κίνησης), να γράψει (κιναισθητική/κινητική συμπεριφορά), να μιλήσει και να γράψει ταυτόχρονα (ομιλία/ακουστική σε σύνδεση με την κίνηση) και να διαβάσει (οπτική/ακουστική ανάδραση).

Η «ταυτόχρονη ορθογραφημένη γραφή» συγκρίθηκε με μία άλλη τεχνική αρκετά διαδεδομένη στα σχολεία του εξωτερικού, τη λεγόμενη «οπτική επισκόπηση», η οποία έχει τρία στάδια, *κοιτάζω, καλύπτω, ελέγχω*. Τα ευρήματα έδειξαν πως η πολύ-αισθητηριακή μέθοδος είναι περισσότερο αποτελεσματική για τους μαθητές με δυσλεξία (Thomson, 1991). Η υπεροχή της μεθόδου αυτής σύμφωνα με τους Ellis και Milles (Ellis & Milles, 1981) μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η επεξεργασία των λέξεων γίνεται γράμμα προς γράμμα, βοηθώντας έτσι την απομνημόνευση και την ανάκληση των λέξεων (Hulme 1981). Επίσης, στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές με δυσλεξία έχουν έλλειμμα στη φωνολογική δίοδο (δεν μπορούν δηλαδή να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα φωνήματα για να φτιάξουν τη μία λέξη), η οποία οδηγεί στην ορθογραφημένη γραφή, η συμβολή της «οπτικής μεθόδου» στο χειρισμό των λέξεων και κατ' επέκταση στην υπέρβαση του προβλήματος της δυσλεξίας είναι πολύ μικρή (Thomson, 1991).

Προκύπτει, λοιπόν, πως η χρήση των πολυ-αισθητηριακών μεθόδων ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και πολύ περισσότερο όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε μία ανομοιογενή τάξη όπου υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Η ανακάλυψη των προσωπικών μαθησιακών προτιμήσεων των μαθητών προσφέρει στους διδάσκοντες χρήσιμες πληροφορίες για την καλύτερη παράδοση της ύλης. Στην εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία ενδείκνυται για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, η εξέταση των προτιμήσεων του μαθητή αναμένεται να κάνει τη χρήση των πολύαισθητηριακών τεχνικών πιο συγκεκριμένη, αξιοποιώντας καλύτερα τις ισχυρές δεξιότητες του μαθητή. Για παράδειγμα, στην περίπτωση



ενός ακουστικού κυρίως τύπου έμφαση μπορεί να δοθεί στα στάδια όπου εμπλέκεται η ακουστική αντιληπτικότητα του μαθητή (βλ. παραπάνω στάδια i,iii, iv).

Συνεπώς είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σε ποιο περιβάλλον, ποια στιγμή της ημέρας και με ποιο τρόπο αφομοιώνει καλύτερα ο κάθε μαθητής τη νέα γνώση καθώς έτσι μπορεί να επιλέξει τις κατάλληλες τεχνικές ώστε να επιτευχθεί η μάθηση και να προσπελαστούν τυχόν ελλείμματα. Θερμοί υποστηρικτές της θεωρίας των μαθησιακών στυλ ισχυρίζονται ότι «δεν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μόνο διδακτικές δυσκολίες. Οι μαθητές δεν αποτυγχάνουν εξαιτίας του προγράμματος των μαθημάτων. Μπορούν να μάθουν σχεδόν όλα τα μαθήματα όταν η διδασκαλία ταιριάζει με τις ατομικές τους μαθησιακές προτιμήσεις» (Prashnig, 2000)

3.5 Κριτήρια Αξιολόγησης των Μαθησιακών Στυλ

Έχοντας διδάξει σε μαθητές μικρών τάξεων καθώς επίσης και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η Dunn (Coffield κ.α. 2004) εστίασε την προσοχή της στις αντιδράσεις των παιδιών στα διαφορετικά ερεθίσματα και συνθήκες. Θεώρησε ότι οι προτιμήσεις των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης και το αποτέλεσμα αυτής δε σχετίζονται με την ευφυΐα των παιδιών αλλά με άλλους παράγοντες όπως το περιβάλλον, την κίνησή τους μέσα στην τάξη, τις διαφορετικές ώρες της ημέρας που εργάζονται και τις διαφορετικές δραστηριότητες στις οποίες παίρνουν μέρος.

Σύμφωνα με την Dunn (Dunn, R., 2003), η πλειοψηφία των μαθητών σε όλες βαθμίδες της εκπαίδευσης μαθαίνει καλύτερα **συνολικά**, (κατανόηση της κεντρικής ιδέας και έπειτα επικέντρωση στις λεπτομέρειες) παρά **αναλυτικά** (επικέντρωση σε κάθε λεπτομέρεια για τη οικοδόμηση της κεντρικής ιδέας). Η επεξεργασία των νέων και δύσκολων πληροφοριών μπορεί να γίνει και είτε αναλυτικά είτε συνολικά. Το αν θα καταφέρουν οι μαθητές όμως να συγκρατήσουν τις πληροφορίες αυτές εξαρτάται από το ενδιαφέρον που δείχνουν σ' αυτά που μαθαίνουν. Οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους σε νέες και δύσκολες πληροφορίες όταν αυτές:



1. εισάγονται μέσα από μικρές ιστορίες και ανέκδοτα που δείχνουν πως σχετίζεται το περιεχόμενο τις πληροφορίες με την καθημερινή ζωή τους.
2. συνοδεύονται από εικονογραφημένα σχέδια, θεατρικό παιχνίδι, αστεία ή χιουμοριστικά σχόλια
3. υποστηρίζονται από παραδείγματα με εικόνες, γραφικές παραστάσεις, σχήματα, πίνακες και χρώματα
4. παραδίδονται μέσα σε σύντομα χρονικά διαστήματα με μικρά διαλείμματα ή παύσεις διευκολύνοντας έτσι την αφομοίωση των πληροφοριών
5. εισάγονται κυρίως μέσα από απτικά/οπτικά ή κιναισθητικά/οπτικά παρά από ακουστικά/οπτικά μέσα διδασκαλίας
6. επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν *που, πότε, με ποιόν, για τι και πως* μπορούν να εργαστούν μέσα στην τάξη, και
7. εφαρμόζονται μέσα από την δημιουργία διδακτικών μέσων τα οποία έχουν κατασκευαστεί είτε από τους ίδιους είτε από τους δασκάλους τους (O'Connell-MacManus,2000; Raupers, 1999; Schiering, 1999;Wood, 2002, Falzano, 2003; Fine, 2002)

Σύμφωνα με τους Dunn & Dunn (1993,1999), ο κάθε τύπος μάθησης επιμερίζεται σε πέντε βασικές κατηγορίες, τα ερεθίσματα (*stimuli*) τα οποία περιλαμβάνουν α) περιβαλλοντολογικά (*environmental*), β) συναισθηματικά (*emotional*), γ) κοινωνικά (*sociological*), δ) βιολογικά (*physical*), ε) ψυχολογικά (*psychological*) στοιχεία που επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το κάθε άτομο ξεχωριστά. (βλ Σχεδιάγραμμα 1). Στα Περιβαλλοντολογικά ερεθίσματα περιλαμβάνονται οι προτιμήσεις του ατόμου σχετικά με τον Ήχο (*Sound*), το Φωτισμό (*Light*), τη Θερμοκρασία (*Temperature*) και τα έπιπλα ή τη Διάταξη των θέσεων (*Furniture or seating Design*). Τα Συναισθηματικά ερεθίσματα εστιάζουν στα κίνητρα και τα επίπεδα Ενδιαφέροντος (*Motivation*), Επιμονής (*Persistence*), Υπευθυνότητας (*Responsibility*) και της ανάγκης για Δόμηση (*Structure*) που παρουσιάζει ο μαθητής. Τα Κοινωνικά ερεθίσματα αναφέρονται στην προτίμηση του μαθητή να μαθαίνει Μόνος (*Alone*), ανά Ζεύγη (*in Pairs*), με



περισσότερους Συμμαθητές (*Peers*) ή ως μέλος μιας Ομάδας (*Team*) έχοντας έναν Αυταρχικό διδάσκοντα (*Authoritative Instructor*) ή έναν διδάσκοντα σε ρόλο Διευκολυντή (*Collegial Instructor*) ή μια ποικιλία συνδυασμών (*Variety*). Τα Σωματικά ερεθίσματα αναφέρονται στις Αντιληπτικές Ικανότητες (*Perceptual Strengths*) του μαθητή, οπτικές (*visual*), ακουστικές (*auditory*), απτικές (*tactual*), κιναισθητικές (*kinesthetic*), την τροφή (*Intake*), την ώρα της ημέρας κατά την οποία πραγματοποιείται η μάθηση (*Time of Day*), και την κινητικότητα των μαθητών (*mobility*). Τέλος, τα Ψυχολογικά ερεθίσματα αναφέρονται στα επεξεργασία των πληροφοριών εξετάζοντας εάν αυτή συνολικά ή αναλυτικά (*globally vs analytically*) και αν η συμπεριφορά του μαθητή είναι αυθόρμητη (*impulsive behaviour*) ή αποτέλεσμα συλλογισμού (*reflective behaviour*).



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1. Τα ερεθίσματα και τα στοιχεία που καθορίζουν το μαθησιακό στυλ του ατόμου.



Τύποι Μάθησης κατά τους Dunn & Dunn

Γραφικό Σχέδιο από τη Susan M. Rundle

ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παραλλακτικά

Ήχος	Φωτισμός	Θερμοκρασία	Διάταξη θέσεων
-------------	-----------------	--------------------	---------------------------

Προσθηματικά

Ενδιαφέρον	Υπευθυνότητα	Επιμονή	Συγκρότηση
-------------------	---------------------	----------------	-------------------

Κοινωνικά

Ατομική Μάθηση	Μάθηση ανά Ζεύγη	Μάθηση με περισσότερους συμμαθητές	Μάθηση σε ομάδα	Με διδάσκοντα	Ποικιλία Συνδυασμών
---------------------------	-----------------------------	---	----------------------------	--------------------------	--------------------------------

Σωματικά

Αντιληπτικές ικανότητες	Τροφή	Ωρα	Κινητικότητα
------------------------------------	--------------	------------	---------------------

Ψυχολογικά

Επεξεργασία Αναλυτική	Συνολική	Συμπεριφορά	αυθόρμητη
Step 1 Step 2 Concept first	Concept First!	ή κατόπιν σκέψης	

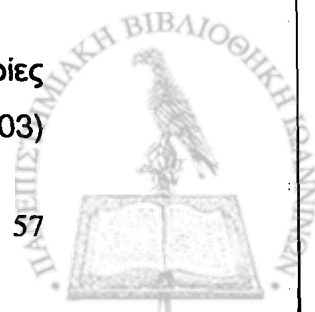


Έχει υποστηριχθεί ότι όλοι οι μαθητές σχεδόν μπορούν να έχουν πρόσβαση στη μάθηση (Dunn, 1992, 1993, 2003), (Willis & Hodson, 2000), (Prashnig, 2000). Όλοι έχουν δυνατότητες οι οποίες όμως διαφέρουν από άτομο σε άτομο και χρειάζονται διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για να μπορέσουν να αξιοποιηθούν στο μέγιστό τους. Έχει αποδειχθεί ότι εάν πραγματοποιηθεί μία αξιόπιστη διάγνωση των ατομικών προτιμήσεων στη μάθηση (Burke, Guastello, κ.α, 1999-2000) και δοθεί η απαιτούμενη προσοχή και μεταχείριση (περιβάλλον, πηγές γνώσεων, μέσα διδασκαλίας κλπ), οι μαθητές σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας (Dunn & Dunn, 1992, 1993). Ο καθένας έχει τον δικό τρόπο με τον οποίο μπορεί να μάθει αρκεί να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να μπορέσει να εστιάσει περισσότερο στις δυνατότητες παρά τα ελλείμματά του. Εξετάζοντας τις παραμέτρους που διαμορφώνουν το μαθησιακό τύπο του κάθε ατόμου θα πρέπει να αναφερθεί ότι:

α) τα άνθρωποι μαθαίνουν σε **διαφορετικά περιβάλλοντα**, κι αυτό υποστηρίζεται από πλήθος ερευνητών από τη δεκαετία του 1980 (DeGregoris, 1986, DellaValle, 1990, Miller, 1994, Pizzo, 1982). Επομένως μία συνηθισμένη τάξη μπορεί να αποτελεί ιδανικό περιβάλλον για μερικούς μαθητές, για κάποιους άλλους όμως όχι. Πολλοί βρίσκουν βαρετό και κουραστικό το να κάθονται ακριβώς στην ίδια θέση για μεγάλο διάστημα. Χρειάζονται να κινούνται περιοδικά μέσα στο χώρο, χωρίς όμως να ενοχλούν τους γύρω τους. Επίσης, όπως ήδη αναφέραμε, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το πώς αισθάνεται ένας μαθητής όταν πρόκειται να μάθει καινούριες και συχνά δύσκολες πληροφορίες, καθώς πολλοί δυσκολεύονται να μείνουν συγκεντρωμένοι για αρκετή ώρα, χωρίς να κάνουν μικρά διαλείμματα τα οποία τους βοηθούν να ξεκουραστούν και να ανασυγκροτήσουν τις σκέψεις τους - φαινόμενο που παρατηρείται και στα παιδιά με δυσλεξία.

β) οι άνθρωποι προτιμούν **διαφορετικούς τρόπους συνεργασίας**. Για παράδειγμα άλλοι μαθαίνουν καλύτερα απευθείας είτε μέσα από τα βιβλία είτε από τον δάσκαλο – κάτι που συνηθίζεται σε πολλές σχολικές τάξεις- ενώ άλλοι προτιμούν τη συνεργασία με έναν, δύο ή και περισσότερους μαθητές καθώς έτσι μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικότερα.

γ) οι άνθρωποι απομνημονεύουν τις καινούριες πληροφορίες χρησιμοποιώντας **διαφορετικές δεξιότητες**. Όπως αναφέρει η Dunn (2003)



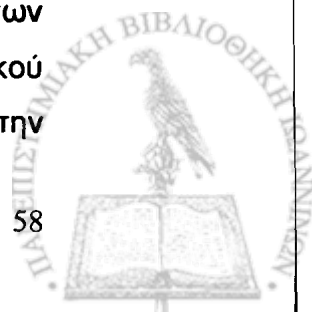
για πολλούς ανθρώπους είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταφέρουν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους μία πληροφορία ακούγοντας την απλώς κατά την παράδοση της διδασκαλίας. Για την καλύτερη εμπέδωση των νέων πληροφοριών πολλοί μαθητές συχνά προτιμούν την ανάγνωση, σιωπηρή ή φωναχτή, τη χρήση εικόνων, διαγραμμάτων ή πινάκων. Ιδιαίτερα ελκυστική γίνεται η μάθηση με την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας και των πολυμέσων (πχ. προβολή βίντεο, παρουσίαση με Η/Υ κ.α) όπου γίνεται συνδυασμός της αναγνωστικής και της ακουστικής δεξιότητας. Ωστόσο, ο συνδυασμός αυτός δεν έχει τα ίδια αποτελέσματα για όλους τους μαθητές καθώς κάποιοι δυσκολεύονται να εστιάσουν ταυτόχρονα σε περισσότερες από μία δεξιότητες.

Ένα υψηλό ποσοστό μαθητών, περίπου το 30%, (Dunn, 1999, 2003) δεν μπορούν να απομνημονεύσουν πληροφορίες τις οποίες έχουν προσλάβει ακουστικά ή οπτικά. Αντίθετα, μαθαίνουν καλύτερα όταν χρησιμοποιώντας τα χέρια τους (απτική αντιληπτικότητα) ή/και το σώμα τους (κιναισθητική αντιληπτικότητα).

δ) όλοι οι άνθρωποι δεν είναι σε θέση να μάθουν τις **ίδιες ώρες στη διάρκεια της ημέρας ή της νύχτας**. Τα επίπεδα ενέργειας ενός ατόμου κατά τη διάρκεια της ημέρας επηρεάζουν άμεσα την ικανότητά του να ανταποκριθεί με επιτυχία σε μία διαδικασία μάθησης. Κάποιοι, λοιπόν, τα καταφέρνουν καλύτερα το πρωί ή το απόγευμα, ενώ άλλοι αργά το πρωί ή το μεσημέρι. Συνεπώς, όταν κάποιος αναγκάζεται να εργαστεί τις «λάθος» ώρες γι' αυτόν ο βαθμός δυσκολίας και προσπάθειας ανεβαίνει.

ε) οι άνθρωποι **επεξεργάζονται τις δύσκολες πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο**. Κάποιοι εστιάζουν στις λεπτομέρειες και μπορούν να απομνημονεύσουν μεμονωμένες πληροφορίες οι οποίες μπορεί να μην σχετίζονται με κανένα ενδιαφέρον τους ή κάποια πτυχή της ζωής τους. Τέτοιοι είναι αναλυτικοί (analytical) μαθητές, οι οποίοι σημειώνουν υψηλή επίδοση σε μαθήματα όπως η ιστορία ή η γεωγραφία σε αντίθεση με τους μαθητές που προτιμούν μία συνολική προσέγγιση των πληροφοριών.

Τα παραπάνω κριτήρια στα οποία βασίζεται η θεωρία των Dunn και Dunn εστιάζουν στα βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου και στην εξέλιξη τους και προσφέρουν μία εκτίμηση των προτιμήσεων περισσότερο παρά των δυνατοτήτων του μαθητή. Στόχος επίσης της αξιολόγησης του μαθησιακού στυλ είναι η ενίσχυση των θετικών στοιχείων του μαθητή αποσκοπώντας στην



βελτίωση της επίδοσής τους, ιδιαίτερα όταν οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να συνδυάσουν τις ατομικές προτιμήσεις των παιδιών με εξατομικευμένη διδασκαλία η οποία προϋποθέτει αλλαγές στο χώρο, την ώρα διδασκαλίας ή φαγητού αλλά και στις δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας τις θεωρητικές θέσεις που έχουν αναφέρει στα παραπάνω κεφάλαια σημειώνουμε ότι η δυσλεξία είναι ένα σημαντικό μαθησιακό πρόβλημα το οποίο απαντάται διεθνώς σε αξιοσημείωτη συχνότητα στο μαθητικό πληθυσμό (βλ. παρ. 1.3). Πρόκειται για μια δυσκολία στη γραφή και την ανάγνωση της οποίας η σοβαρότητα και τα αίτια ποικίλουν, επιτρέποντας στους ερευνητές να κάνουν λόγο για βαριές ή ήπιες μορφές δυσλεξίας οι οποίες οφείλονται σε κάποια δυσλειτουργία νευρολογικής φύσης ή σε κάποιο έλλειμμα στη σκέψη, τη μνήμη, την αντίληψη ή/και τη γλώσσα.

Οι μαθητές με δυσλεξία φοιτούν σε κανονικά σχολεία και είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Η ενισχυτική διδασκαλία την οποία λαμβάνουν καθημερινά μέσα από τα *τμήματα ένταξης* - όπου αυτά υπάρχουν - στα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών σίγουρα βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότητα τις βασικές τους δυσκολίες.

Τι συμβαίνει όμως με τα υπόλοιπα μαθήματα και συγκεκριμένα με το μάθημα των Αγγλικών; Θα πρέπει οι μαθητές με δυσλεξία να επιφορτίζονται με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας; Πλήθος ερευνητών διατείνονται ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν όντως τη δυνατότητα να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα αρκεί η διδασκαλία και η αξιολόγησή τους να είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητές τους. Θα ήταν χρήσιμο συνεπώς για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τις προτιμήσεις των μαθητών ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους και τις δραστηριότητες τις οποίες θα χρησιμοποιούν σε κάθε μάθημα με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους έχει θεωρηθεί η πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας κατά την οποία αξιοποιούνται οι ακουστικές, οι οπτικές, οι απτικές και οι κιναισθητικές δεξιότητες των μαθητών. Η μέθοδος αυτή προτείνεται για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται σε ατομικό επίπεδο.

Είναι επομένως αναγκαίο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός των ξένων γλωσσών (και όχι μόνο) ποιες είναι οι αδυναμίες ενός μαθητή, ποια είναι τα δυνατά του σημεία αλλά και υπό ποιες συνθήκες αυτά μπορούν να



αξιοποιηθούν ώστε να γίνει η μάθηση εφικτή. Ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης (learning styles) κατά κανόνα διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Σύμφωνα με τους Dunn και Dunn (1993, 1999) τούτο συμβαίνει γιατί οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την προτίμηση του μαθητή, όπως το περιβάλλον, η ψυχολογία ή η κοινωνικότητα ενός μαθητή, αλλά και οι πιθανοί συνδυασμοί μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι ποικίλοι. Είναι επόμενο, λοιπόν, να μειώνονται οι πιθανότητες να συναντήσει κανείς δύο πανομοιότυπους μαθητές σε μία τάξη, οι οποίοι θα προτιμούν να προσεγγίζουν τις νέες πληροφορίες με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Εξαιτίας αυτού όμως δεν συνεπάγεται αυτόματα και το ότι οι δεν θα υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των μαθητών και πολύ περισσότερο όταν οι μαθητές έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά.

Τούτο αποτελεί μία υπόθεση η οποία έχει εξεταστεί ελάχιστα στην Ελλάδα. Κάνοντας μια ανασκόπηση στην Ελληνική Βιβλιογραφία (στα δυνατά πλαίσια της παρούσας εργασίας) διαπιστώθηκε ότι οι μελέτες οι οποίες συνδυάζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας και τα μαθησιακά στυλ των παιδιών αυτών μελετώνται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Η πλειοψηφία των ερευνών ασχολείται με τις δυσκολίες τις οποίες αναμένεται να παρουσιάσουν οι μαθητές με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στην Ελληνική γλώσσα αλλά και στις μεθόδους αντιμετώπισής της. Έχουν γίνει επίσης έρευνες σχετικά με τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η Ελληνική και τις παραμέτρους που εμπλέκονται στην περίπτωση αυτή.

Οι έρευνες όμως που αναφέρονται στη δυσλεξία και την εκμάθηση της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε σχέση με τους τρόπους προσέγγισης της νέας γνώσης ανήκουν κατά κύριο λόγο στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε αναγκαία η παρούσα έρευνα η οποία παρουσιάζεται εκτενώς στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Συγκεκριμένα, στο ακόλουθο μέρος θα εστιάσουμε στις δεξιότητες και στην προτίμηση που δείχνουν σε κάθε μία από αυτές οι μαθητές με δυσλεξία, καθώς θεωρούμε ότι αποτελούν το πρωταρχικό κριτήριο για την οργάνωση της πορείας ενός μαθήματος, την επιλογή των μέσων και των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν σ' αυτό. Παράλληλα η παρούσα εργασία παρουσιάζει



ενδιαφέρον σε ερευνητικό επίπεδο καθώς επιχειρείται η σύγκριση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές με δυσλεξία προσεγγίζουν τη γνώση στη μητρική και την δεύτερη γλώσσα.

3.6 Στόχοι Έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην αξιολόγηση της αντιληπτικότητας των μαθητών με δυσλεξία κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε σύγκριση με την αντιληπτικότητά τους στη μητρική τους γλώσσα, την Ελληνική. Επιχειρείται, δηλαδή, η διάγνωση των προτιμήσεων των μαθητών βάσει των αισθήσεών τους και στις δύο γλώσσες και στη συνέχεια εξετάζεται αν οι προτιμήσεις αυτές μεταβάλλονται από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Τα ευρήματα καθώς και οι προτάσεις που ακολουθούν μπορούν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς οι οποίοι αναζητούν τρόπους για να βοηθήσουν τους μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μίας τάξης εκμάθησης ξένων γλωσσών.

3.7 Ερευνητικές Υποθέσεις

Συγκεκριμένα οι υποθέσεις οι οποίες εξετάζονται στην παρούσα έρευνα είναι

1. Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν κοινές προτιμήσεις στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη γνώση
2. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι κυρίως ακουστικοί και απτικοί/κιναισθητικοί τύποι στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας.
3. Οι μαθητές με δυσλεξία προσεγγίζουν τις νέες πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο στην ελληνική γλώσσα απ' ότι στην αγγλική γλώσσα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΑ

4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 9 - 11 ετών με δυσλεξία. Η διάγνωση έχει γίνει από Κ.Δ.Α.Υ., Δημόσια Νοσοκομεία ή ιδιώτες Ψυχολόγους. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης και σε ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών (βλ. πίνακα1). Μητρική τους γλώσσα είναι η Ελληνική και όλοι τους είχαν ήδη ξεκινήσει την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας από την Γ' τάξη του Δημοτικού.

Παρόλο που το δείγμα είναι μικρό θεωρούμε ότι μπορεί να προσφέρει κάποιες ενδεικτικές πληροφορίες οι οποίες ίσως φανούν χρήσιμες για κάποιους ερευνητές, εκπαιδευτικούς ή/και γονείς.

Πιν.1 Στοιχεία του Δείγματος

Σχολείο	Φύλο		Τάξη		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	Δ'	Ε'	
3 ^ο , 5 ^ο , 8 ^ο Δημοτικό Βύρωνα	1	-	-	1	1
2 ^ο , 13 ^ο Δημοτικό Γαλατσίου	3	1	1	3	4
1 ^ο , 3 ^ο , 4 ^ο , 10 ^ο Δημοτικό Ζωγράφου	7	4	5	6	11
2 ^ο Δημοτικό Καισαριανής	3	1	2	2	4
6 ^ο Δημοτικό Ηλιούπολης	5	1	4	2	6
Interlingua Κέντρα Ξένων Γλωσσών (Κυψέλη)	3	1	1	3	4
Σύνολο	22	8	13	17	30

Διάγνωση

- Κ.Δ.Α.Υ.
- Περ.Γεν.Νοσοκομείο Αθηνών «Ευαγγελισμός»
- Γεν. Νοσοκομείο Παιδων Αθηνών «Αγία Σοφία»
- Κέντρο Κοινωνικής Ψυχικής Υγιεινής Βύρωνα- Καισαριανής
- Ιδιώτες Ψυχολόγους

Εκπαιδευτικούς (Χρήση τεστ διάγνωσης Ζάχου)

4.2 Μέσα Συλλογής Υλικού

Για τη συλλογή των πληροφοριών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Mariaemma Willis και Victoria Kindle Hobson (2000) το οποίο έχει μεταφραστεί από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική από τη μεταφράστρια Βασιλική Κόκκινου. Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται στην αξιολόγηση της ακουστικής, οπτικής και απτικής-κιναισθητικής αντιληπτικότητας των μαθητών ως προς την προσέγγιση των νέων πληροφοριών.

Όσον αφορά στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του ερωτηματολογίου στη βιβλιογραφία δεν βρέθηκαν συγκεκριμένα στοιχεία που για το μέγεθος του πληθυσμού και τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό αλλά και επειδή διαφοροποιήσαμε την ερώτηση του δευτέρου μέρους λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει το προτεινόμενο* θέμα από πλευράς λεξιλογίου, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έγινε μία προσπάθεια ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του νέου ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη μέθοδο του «Ελέγχου- Επανελέγχου» και η εγκυρότητα βάσει του κριτηρίου της «πρόβλεψης από παρατηρητή». Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από 30 κανονικούς μαθητές και των δύο φύλων, ηλικίας 9-11 ετών, οι οποίοι είχαν διδαχθεί στοιχεία της Αγγλικής γλώσσας τουλάχιστον για ένα χρόνο, να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο δύο φορές σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (με διαφορά 4 εβδομάδων) υπό παρόμοιες συνθήκες. Τα αποτελέσματα της αρχικής και της επαναληπτικής μέτρησης επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου καθώς δεν παρουσίασαν διαφορές. Επίσης, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους διδάσκοντες των μαθητών αυτών να προβλέψουν τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών τους βάσει της εμπειρικής τους παρατήρησης. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των εκτιμήσεων των διδασκόντων συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό (βλ. Παράρτημα 2).

* το ερωτηματολόγιο των Willis & Hobson ζητά από τους μαθητές να υποθέσουν ότι μαθαίνουν πώς δουλεύουν οι πνεύμονες. Τούτο θα ήταν δύσκολο να ζητηθεί από μαθητές του συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας καθώς προϋποθέτει γνώση εξειδικευμένου λεξιλογίου και σύνθετων συντακτικών δομών.

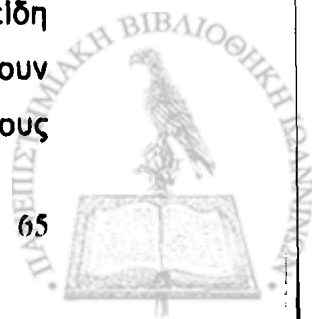


Επελέγη αυτό το ερωτηματολόγιο γιατί είναι σύντομο, ευχάριστο και περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ώστε να μην απαιτείται γραπτή συμπλήρωση εκ μέρους των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές από την ερευνήτρια και συμπληρώθηκε με την καθοδήγησή της ερευνήτριας και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών κυρίως λόγω των αναγνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αξιολογείται γενικότερα ο τύπος του μαθητή (δηλαδή αν είναι οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός-απτικός) και στο δεύτερο μέρος εξετάζεται πιο συγκεκριμένα η προτίμηση του μαθητή σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προτιμά να προσεγγίζει τις πληροφορίες και να κατακτά τη γνώση. Το πρώτο μέρος απαρτίζεται από 8 ομάδες δηλώσεων. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει μία από τις τρεις επιλογές που υπάρχει σε κάθε ομάδα κυκλώνοντας την πιο αντιπροσωπευτική γι' αυτόν. Η κάθε επιλογή αντιστοιχεί σε συγκριμένο τύπο μαθητή ((Α)= ακουστικός, (Β) = Οπτικός, (Γ) =Απτικός – Κιναισθητικός). Στο δεύτερο μέρος οι μαθητές εισάγονται σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο και καλούνται να ολοκληρώσουν τη φράση «Μαθαίνω καλύτερα όταν...» επιλέγοντας με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις δώδεκα φράσεις που δίδονται (βλ. Παράρτημα 3)

Στη παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν αρχικά το ερωτηματολόγιο σκεπτόμενοι τα μαθήματα που διδάσκονται στα Ελληνικά και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ξανά το ερωτηματολόγιο σκεπτόμενοι το μάθημα των Αγγλικών. Έπρεπε, λοιπόν, οι μαθητές να υποθέσουν ότι βρίσκονται στο μάθημα των αγγλικών στο σχολείο και ότι πρόκειται να μάθουν τα βασικά μέρη ενός Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τους τρεις καλύτερους τρόπους για να μάθουν τις νέες πληροφορίες.

Σύμφωνα με τις Willis και Hodson (2000) το δεύτερο μέρος της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί μας δίνει επιπλέον στοιχεία για κάθε τύπο μαθητή. Συγκεκριμένα, οι ίδιες αναφέρουν ότι υπάρχουν δύο είδη οπτικών τύπων: αυτοί που μαθαίνουν μέσω εικόνων και αυτοί που μαθαίνουν μέσω εντύπων. Παρόλο που πρόκειται για διαφορετικούς τύπους συχνά τους



κατατάσσουν στην ίδια κατηγορία με αποτελέσματα αντίθετα από τα αναμενόμενα. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής αξιολογηθεί γενικά ως οπτικός τύπος, ενώ στην ουσία είναι οπτικός που μαθαίνει μέσω των εικόνων, αναμένεται να μην ενισχυθεί η απόδοσή του αν του δοθούν γραπτά κείμενα αντί για εικόνες.

Όσον αφορά στην ακουστική αντίληψη οι Willis και Hodson (2000) διαχωρίζουν τους ακουστικούς τύπους μαθητή σε αυτούς που μαθαίνουν ακούγοντας (πχ μια συζήτηση, μια κασέτα, μια ιστορία) και σε αυτούς που μαθαίνουν μέσω απαγγελίας, οι οποίοι έχουν ανάγκη να μιλούν και να συζητούν για να μπορέσουν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες.

Τέλος, αναφορικά με την απτική-κιναισθητική αντιληπτικότητα διακρίνονται τέσσερις τύποι μαθητών, αυτοί οι οποίοι μαθαίνουν μέσω της αφής (πχ. συναρμολογώντας, κατασκευάζοντας), αυτοί οι οποίοι μαθαίνουν με όλο το σώμα (π.χ. παίξιμο ρόλων, σωματική άσκηση), αυτοί οι οποίοι μαθαίνουν μέσω σκίτσου (π.χ. σκισάρουν ή μουτζουρώνουν χαρτιά) και αυτοί οι οποίοι μαθαίνουν μέσω της γραφής (κρατούν γραπτές σημειώσεις).

Χάρη στην πολύτιμη βοήθεια των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα. Σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις χρειάστηκε να αναλυθούν περαιτέρω κάποιες ερωτήσεις με χρήση παραδειγμάτων προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τους ερωτηθέντες μαθητές.

Οι πληροφορίες οι οποίες συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν συνδυαστικά, δηλαδή, στατιστικά και περιγραφικά. Λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος, η στατιστική ανάλυση περιορίζεται στο πρώτο μέρος των ερωτηματολογίων τα οποία εξετάζονται ξεχωριστά για κάθε γλώσσα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι ο έλεγχος ισότητας ποσοστών με τη βοήθεια του χ^2 . Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν ποσοτικοποιημένα με αριθμούς σε πίνακες και παράλληλα παρουσιάζονται και λεκτικά.

4.3 Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας γενικότερα έδειξαν ότι δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα ο τύπος μαθητή αλλά οι προτιμήσεις στον τρόπο με τον οποίο πιστεύουν ότι μαθαίνουν καλύτερα. Συγκεκριμένα προέκυψαν οι παρακάτω συνδυασμοί για τα Ελληνικά μαθήματα:

Πρώτο Μέρος Ερωτηματολογίου

Πιν. 2

Τύποι Μαθητών Βάσει του
Τρόπου Πρόσληψης της Γνώσης
στην Ελληνική γλώσσα

Τύπος Μαθητή	Συχνότητα	%
Ακουστικός & Οπτικός	7	23%
Ακουστικός & Απτικός/Κινησθητικός	14	46%
Απτικός/Κινησθητικός & Οπτικός	9	30%
Σύνολο	30	100

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το 23% των μαθητών ανήκει στον ακουστικό - οπτικό τύπο, το 30% στον απτικό/κινησθητικό – οπτικό τύπο ενώ το 46% ανήκει στον ακουστικό – απτικό/κινησθητικό τύπο.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά σε επίπεδο στατικής σημαντικότητας. (Ο δείκτης *p.value* παίρνει την τιμή 0,1423).

Πιν.3

Τύποι Μαθητών Βάσει του Τρόπου Πρόσληψης της Γνώσης
στην Αγγλική γλώσσα

Τύπος Μαθητή	Συχνότητα	%
Ακουστικός & Οπτικός	5	16%
Ακουστικός & Απτικός/Κινησθητικός	15	50%
Απτικός/Κινησθητικός & Οπτικός	10	33%
Σύνολο	30	100



Στην περίπτωση της Αγγλικής διαπιστώνουμε κάποιες μεταβολές. Παρατηρείται ότι τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στον ακουστικό-απτικό/κιναισθητικό τύπο (50%) και στον απτικό/κιναισθητικό – οπτικό τύπο (33%) ενώ στον Ακουστικό-Οπτικό τύπο ανήκει μόνο το 16% του δείγματος.

Αντίθετα από την περίπτωση της Ελληνικής γλώσσας, στην Αγγλική σημειώθηκε διαφορά 5% σε επίπεδο σημαντικότητας μεταξύ των ποσοστών (ο δείκτης p. Value παίρνει την τιμή 0,02352).

Η προσπάθεια να συγκρίνουμε τα ποσοστά των δύο γλωσσών στατιστικά δεν ήταν εφικτή λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Ωστόσο αντιπαραθέτοντας τα ποσοστά στον παρακάτω πίνακα (πιν.4) παρατηρούμε ότι το ποσοστό των ακουστικών-οπτικών μαθητών στην Αγγλική γλώσσα είναι μικρότερο σε σύγκριση με αυτό στην Ελληνική ενώ παράλληλα αυξάνεται στην Αγγλική γλώσσα το ποσοστό των μαθητών που προτιμούν να προσεγγίζουν τις νέες πληροφορίες ακουστικά-κιναισθητικά και οπτικά-κιναισθητικά.

Πιν. 4

Τύποι Μαθητών Βάσει του Τρόπου Πρόσληψης της Γνώσης
Συγκεντρωτικός Πίνακας των Δύο Γλωσσών

Τύπος Μαθητή	Ελληνική Γλώσσα	Αγγλική Γλώσσα
Ακουστικός & Οπτικός	23%	16%
Ακουστικός & Απτικός/Κιναισθητικός	46%	50%
Απτικός/Κιναισθητικός & Οπτικός	30%	33%

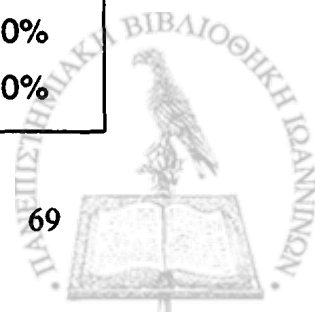
Δεύτερο Μέρος Ερωτηματολογίου

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δώδεκα καταφατικές προτάσεις από τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν τρεις. Από τη συλλογή των δεδομένων προέκυψαν τα εξής:

Πιν. 5

**Τύπος Μαθητή βάσει των μέσων πρόσληψης της γνώσης
στην Ελληνική γλώσσα**

Τύπος Μαθητή	Μάθηση Μέσω	Συχνότητα	% κάθε τύπου
Ακουστικός & Οπτικός (άτομα: 7)	• εικόνων	7	100%
	• ακοής	7	100%
Ακουστικός& Απτικός/Κινησθητικός (άτομα: 14)	• ακοής	12	100%
	• σώματος	4	33%
	• αφής	7	58%
	• σκίτσου	1	9%
Απτικός/Κινησθητικός & Οπτικός (άτομα: 6)	• αφής- εικόνες	6	75%
	• διαγραμμάτων/εικόνων σκίτσου	2	25%
Οπτικός (άτομα: 1)	• εικόνων	1	100%
	• διαγραμμάτων	1	100%
Ακουστικός (άτομα: 0)	• προφορικού λόγου • ακοής	—	0%
Απτικός/Κινησθητικός (άτομα: 2)	• αφής	2	100%
	• σώματος	2	100%
	• σκίτσο	2	100%



Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι συνδυασμοί των μαθησιακών τύπων και των μέσων που προτιμώνται για την εκμάθηση νέων πληροφοριών στην Ελληνική γλώσσα ποικίλουν. Αναλύοντας θα λέγαμε ότι:

- όλοι οι **ακουστικοί και οπτικοί τύποι** του δείγματος μαθαίνουν μέσα από τη χρήση εικόνων και ακουστικών δραστηριοτήτων
- Το 33% των **ακουστικών-απτικών/κιναισθητικών** μαθαίνει καλύτερα συνδυάζοντας την ακοή με δραστηριότητες που χρειάζονται σωματική κίνηση, το 58% των ακουστικών-απτικών/κιναισθητικών προτιμά να χρησιμοποιεί παράλληλα με την ακοή και την αφή, και το 9% μαθαίνει καλύτερα όταν σκισσάρει ή/και ακούει
- από τους **απτικούς/κιναισθητικούς και οπτικούς** τύπους το 75% μαθαίνει μέσα από εικόνες ή/και αγγίζοντας ένα αντικείμενο το οποίο συνδέεται με την νέα πληροφορία, ενώ το 25% προτιμά τις εικόνες και τα σχεδιαγράμματα σε συνδυασμό με τη προσωπική δημιουργία εικόνων/σκίτσων
- ο ένας **οπτικός μαθητής** μαθαίνει προτιμά να διδάσκεται μια καινούρια πληροφορία μέσα από εικόνες ή διαγράμματα
- δεν υπάρχει κάποιος **μάθητής** που να ανήκει ξεκάθαρα στον ακουστικό τύπο
- οι δύο **απτικοί/κιναισθητικοί** μαθητές προτιμούν να μαθαίνουν μέσω της αφής, της σωματικής δραστηριότητας ή/και δημιουργώντας το δικό τους σχέδιο.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών προτιμήσεων του δευτέρου μέρους με βάση την διδασκαλία της νέα πληροφορίας στην αγγλική γλώσσα έδωσε τα παρακάτω στοιχεία:

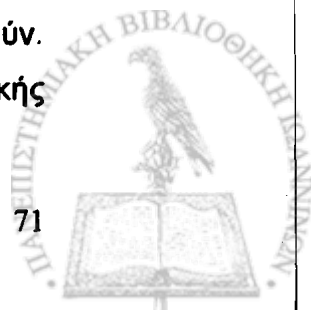
Πιν. 6

**Τύπος Μαθητή βάσει των μέσων πρόσληψης της γνώσης
στην Αγγλική γλώσσα**

Τύπος Μαθητή	Μάθηση με τη Χρήση	Συχνότητα	% κάθε τύπου
Ακουστικός & Οπτικός (άτομα : 5)	• εικόνων	5	100%
	• ακοής	5	100%
Ακουστικός& Απτικός/Κινησθητικός (άτομα: 15)	• ακοής	13	100%
	• σώματος	4	30%
	• αφής	7	54%
	• σκίτσου	2	15%
Απτικός/Κινησθητικός& Οπτικός (άτομα: 8)	• αφής- εικόνες	8	80%
	• διαγραμμάτων/ εικόνων-σκίτσου	2	20%
Οπτικός	• εικόνων • διαγραμμάτων	—	0%
Ακουστικός	• προφορικού λόγου • ακοής	—	0%
Απτικός/Κινησθητικός (άτομα: 2)	• αφής	2	100%
	• σώματος	2	100%
	• σκίτσο	2	100%

Συγκεντρώνοντας τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνουμε ότι:

- όλοι οι μαθητές που ανήκουν στον **ακουστικό/οπτικό** τύπο μαθαίνουν μέσω εικόνων και ακοής
- όλοι οι **ακουστικοί-απτικοί/κινησθητικοί** μαθητές αφομοιώνουν καλύτερα την νέα πληροφορία όταν την ακούν. Από αυτούς το 30% επιθυμεί τον συνδυασμό ακοής-σωματικής



δραστηριότητας, το 54% προτιμά να ακούει και να αγγίζει και το 15% να σχεδιάζει ενώ/και να ακούει

- το 80% των **απτικών/κιναισθητικών** – οπτικών τύπων προτιμά την μάθηση μέσω της αφής ή/και των εικόνων, ενώ το 20% στη χρήση διαγραμμάτων, εικόνων ή/και σκίτσων
- κανείς μαθητής δεν ανήκει ξεκάθαρα στον **ακουστικό** ή τον **οπτικό** τύπο
- δύο μαθητές ανήκουν ξεκάθαρα στον **απτικό/κιναισθητικό** και προτιμούν δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ή αίσθηση της αφής και η σωματική δραστηριότητα.

Συγκρίνοντας τις προτιμήσεις των μαθητών στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου προκύπτουν τα εξής:

Πιν. 7

**Συγκεντρωτικός Πίνακας Προτίμησης Μέσων Μάθησης
Στην Ελληνική και την Αγγλική Γλώσσα**

Τύπος Μαθητή	Μάθηση με την Χρήση	Συχνότητα Στην Ελληνική	% κάθε τύπου	Συχνότητα Στην Αγγλική	% κάθε τύπου
Ακουστικός & Οπτικός	• εικόνων	7	100%	5	100%
	• ακοής	7	100%	5	100%
Ακουστικός & Απτικός/ Κινησθητικός	• ακοής	12	100%	13	100%
	• σώματος	4	33%	4	30%
	• αφής	7	58%	7	54%
	• σκίτσου	1	9%	2	15%
Οπτικός & Απτικός/ Κινησθητικός	• Αφής-εικόνων	6	75%	8	70%
	• διαγραμμάτων/ εικόνων-σκίτσου	2	25%	2	20%
Οπτικός	• εικόνων	1	100%		0%
	• διαγραμμάτων	1	100%	–	
Ακουστικός	• προφορικού λόγου	–	0%	–	0%
	• ακοής				
Απτικός/ Κινησθητικός	• αφής	2	100%	2	100%
	• σώματος	2	100%	2	100%
	• σκίτσο	2	100%	2	100%

- οι μαθητές οι οποίοι ανήκουν στον ακουστικό – οπτικό τύπο τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Αγγλικά ισχυρίζονται ότι μαθαίνουν καλύτερα μέσω της χρήσης εικόνων κατά τη διδασκαλία σε συνδυασμό με

κάποια ακουστική δραστηριότητα. Ωστόσο υπάρχει κάποια μεταβολή στον αριθμό των μαθητών που ανήκουν στον τύπο αυτό.

- Στην κατηγορία των ακουστικών-απτικών/κιναισθητικών μαθητών παρατηρείται μια μικρή αύξηση. Τα ποσοστά προτιμήσεων έχουν ελάχιστα μεταβληθεί κι αυτό γιατί έχει προστεθεί ένας μαθητής
- Μικρή μεταβολή επίσης υπάρχει στην κατηγορία των οπτικών – απτικών/κιναισθητικών μαθητών εφόσον προστέθηκαν δύο μαθητές
- Δεν υπάρχει κανείς μαθητής ο οποίος να ανήκει ξεκάθαρα στον οπτικό ή τον ακουστικό τύπο
- Δεν υπάρχει καμία μεταβολή στην κατηγορία των απτικών/κιναισθητικών μαθητών.

4.4 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Συγκεντρώνοντας τα ευρήματα και των δύο μερών της αξιολόγησης της αντιληπτικότητας των μαθητών με δυσλεξία κατά την εκμάθηση νέων πληροφοριών διαπιστώνεται ότι ο τύπος μαθητή που απαντάται πιο συχνά τόσο στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας όσο και στα Ελληνικά μαθήματα είναι ο **ακουστικός – απτικός/κιναισθητικός** (43% και 40% αντίστοιχα) και αμέσως μετά ο **οπτικός – απτικός/κιναισθητικός** (33% και 26% αντίστοιχα). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα τους τύπους των μαθητών αλλά παράλληλα τα ευρήματα αποτελούν ενδείξεις της δυσκολίας κατηγοριοποίησης των μαθητών.

Η πολυπλοκότητα των συνδυασμών περιορίζει τη δυνατότητα γενικεύσεων πάνω στην αντιληπτικότητα των μαθητών με δυσλεξία, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει τις θεωρίες των ερευνητών των μαθησιακών στυλ, ότι δηλαδή το κάθε άτομο έχει τον δικό του τρόπο να προσεγγίζει τη γνώση. Ασφαλώς υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία κάνοντας πολλούς μαθητές να μοιάζουν μεταξύ τους, όχι όμως να ταυτίζονται. Συνεπώς η *αρχική υπόθεση* της έρευνας, ότι δηλαδή οι μαθητές με δυσλεξία έχουν κοινές προτιμήσεις στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη γνώση φαίνεται να επιβεβαιώνεται.

Να επιβεβαιωνετ^{αι} φαίνεται επίσης και η *δεύτερη υπόθεση* της παρούσης έρευνας καθώς σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η πλειοψηφία των μαθητών με δυσλεξία ανήκει στον ακουστικό και απτικό-



κιναισθητικό τύπο. Δεν θα πρέπει ωστόσο να αγνοηθεί ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκει στον οπτικό και απτικό-κιναισθητικό τύπο μαθητή, κάτι το οποίο ίσως δεν ήταν αναμενόμενο λόγω των ελλειμμάτων οπτικής αντίληψης που εμφανίζουν πολλά παιδιά με δυσλεξία. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται μερικώς από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου όπως αναλύεται στη συνέχεια.

Το δεύτερο μέρος της αξιολόγησης μας προσφέρει πιο συγκεκριμένες πληροφορίες για τις προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των νέων και δύσκολων πληροφοριών. Συγκρίνοντας τις επιλογές τους και για τις δύο γλώσσες διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές - οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία των ακουστικών - απτικών/κιναισθητικών - δείχνουν προτίμηση στις ακουστικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με κίνηση ή τη χρήση εικόνων. Επομένως η *τρίτη υπόθεση* της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές με δυσλεξία προσεγγίζουν τις νέες πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο στην ελληνική απ' ότι στην αγγλική γλώσσα φαίνεται να μην επιβεβαιώνεται καθώς η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στον ίδιο τύπο (ακουστικό - απτικό/κιναισθητικό) και για τις δύο γλώσσες.

Το δεύτερο μέρος της αξιολόγησης λειτουργώντας συμπληρωματικά στο πρώτο είναι ενδεικτικό για το πώς θα πρέπει να αξιοποιούνται καλύτερα οι αντιληπτικές δυνατότητες των μαθητών αλλά και πώς μπορούν να ερμηνεύονται κάποιες συμπεριφορές όπως η υπερκινητικότητα ή αδιαφορία για την οποία κατηγορούνται συχνά αρκετοί μαθητές. Για παράδειγμα, γνωρίζοντας ότι ένας μαθητής είναι κιναισθητικός - οπτικός δεν θα πρέπει να θεωρείται αδιάφορος αν την ώρα του μαθήματος νιώθει την ανάγκη να ζωγραφίζει στην άκρη του βιβλίου του.

Μία ακόμη διαπίστωση η οποία προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας είναι ότι οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να προτιμούν να ακούν τις νέες πληροφορίες και να τις αξιοποιούν στην πράξη μέσα από κατασκευές, συναρμολογήσεις, παιχνίδι ρόλων ή άλλες δραστηριότητες οι οποίες εγείρουν την κιναισθητική/απτική τους αντίληψη. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται να μάθουν μία δύσκολη πληροφορία, όπως θεωρούμε ότι είναι η περιγραφή των μερών που αποτελούν ένα Ηλεκτρονικό Υπολογιστή στα Αγγλικά, παρατηρούμε ότι γίνεται πιο έντονη η προτίμησή τους προς αυτή την κατεύθυνση.

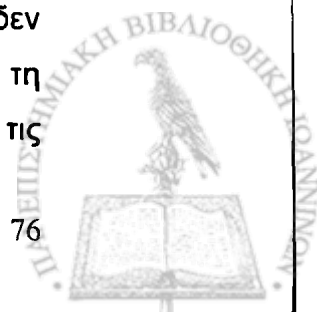


Όπως έχει ήδη αναφερθεί εντύπωση θα μπορούσε να προκαλέσει το σχετικά υψηλό ποσοστό οπτικής αντιληπτικότητας των παιδιών με δυσλεξία, δεδομένου ότι πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας οφείλονται σε κάποιο έλλειμμα οπτικής αντίληψης (βλ. Πρώτο Μέρος, Παρ.1.2). Το ζήτημα αυτό ερμηνεύεται μέσα από το δεύτερο μέρος της αξιολόγησης το οποίο διαχωρίζει τους οπτικούς μαθητές μέσα από δυνατότητα επιλογής διαφορετικών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος δεν αντιμετωπίζει προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση μπορεί να είναι οπτικός τύπος και να μαθαίνει καλύτερα μέσα από το γραπτό λόγο, ενώ ένας οπτικός μαθητής με δυσλεξία μπορεί να μαθαίνει μέσω εικόνων, διαγραμμάτων ή προβολής ταινιών.

4.4.1 Αξιοποίηση Ευρημάτων στην Εκπαιδευτική Πράξη

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συγγραφείς ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών βιβλίων. Για τους εκπαιδευτικούς σημαντικό είναι να μπορούν να προβλέψουν τα σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί προσοχή προκειμένου να ενισχυθούν ιδιαίτερα εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Γνωρίζοντας ότι η πλειοψηφία των μαθητών με δυσλεξία μαθαίνουν μέσω ακουστικών και απτικών-κιναισθητικών δραστηριοτήτων μπορούν να ενσωματώσουν στην μαθησιακή διαδικασία δραστηριότητες τέτοιου τύπου. Οι τεχνικές τις οποίες θα ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών του θα πρέπει να στηρίζονται στις ανάγκες τους για επικοινωνία, κίνηση, παρατήρηση και εξερεύνηση.

Οι στόχοι κάθε διδακτικής ώρας μπορούν να γίνουν ευκολότερα υλοποιήσιμοι μέσα από τη χρήση των κατάλληλων υλικών και μέσων. Το όφελος που προκύπτει από μία τέτοια διδασκαλία είναι διπλό. Αφενός ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να μεταδώσει τις νέες πληροφορίες άμεσα και αποτελεσματικά μέσα από μία ενδιαφέρουσα και σύγχρονη διδασκαλία αξιοποιώντας τις ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών. Αφετέρου, η εμπειρική μάθηση και η χρήση διαφόρων δραστηριοτήτων οι οποίες δεν στηρίζονται αποκλειστικά στη γραφή και την ανάγνωση προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις

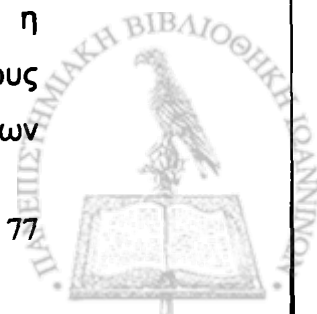


δυνατότητές τους. Τούτο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές με δυσλεξία οι οποίοι συχνά βιώνουν τη ματαιώση και την αποδοκιμασία των συμμαθητών τους όταν αποτυγχάνουν να διαβάσουν ή να γράψουν, με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις να απομονώνονται ή ακόμη χειρότερα να προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού αλλά και των υπολοίπων μαθητών μιας τάξης με ενέργειες που μπορούν να παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Όταν όμως τους δοθεί η ευκαιρία να αποδείξουν τα χαρίσματά τους και να αξιοποιήσουν τα δυνατά τους σημεία καταφέρνουν να προσεγγίζουν, να αφομοιώνουν και να χρησιμοποιούν τις νέες πληροφορίες αποσπώντας συχνά θετικούς σχολιασμούς και επαίνους από την ομάδα της τάξης ενώ παράλληλα μειώνεται το αίσθημα του φόβου, της ανασφάλειας και της διαφορετικότητας που ενδεχομένως νιώθουν.

Ωστόσο σημειώνεται ότι εξίσου απαραίτητη είναι η παράλληλη αξιοποίηση όλων των δεξιοτήτων των μαθητών (Coffield κ.α, 2004) προκειμένου να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η γνώση των ιδιαίτερων προτιμήσεων των μαθητών μπορεί να λειτουργεί ως βάση για τη προσέγγιση της νέας πληροφορίας η οποία χρήσιμο είναι να παρουσιάζεται μέσα από διάφορες τεχνικές.

Για το λόγο αυτό ως η περισσότερη αποτελεσματική μέθοδος για την κάλυψη των επιθυμιών όχι μόνο των παιδιών με δυσλεξία αλλά και όλων των μαθητών προτείνεται η χρήση των πολυσαισθητηριακών μέσων. Τα πολυσαισθητηριακά μέσα προσφέρουν στο παιδί μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων και ενισχύουν το αποτέλεσμα της μάθησης λόγω της κινητικότητας που προκαλείται ανάμεσα στο δάσκαλο και τα παιδιά. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλες τις αισθήσεις τους και ιδιαίτερα τις αισθήσεις της αφής και της ακοής καταφέροντας έτσι συχνά να ξεπεράσουν σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες τους στην γραφή και την ανάγνωση. Η κατασκευές με ξύλινα τουβλάκια, ο σχηματισμός γραμμάτων με πλαστελίνη ή άλλων εύκαμπτων υλικών, τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα μπορούν κάλλιστα να χρησιμοποιηθούν για να ενισχύσουν τη μάθηση.

Οι προφορικές ασκήσεις, οι παρουσιάσεις, οι συζητήσεις ή η ηχογράφηση αυτών των δραστηριοτήτων βοηθούν σημαντικά τους ακουστικούς τύπους. Οι προφορικές οδηγίες και η συχνή επανάληψη των

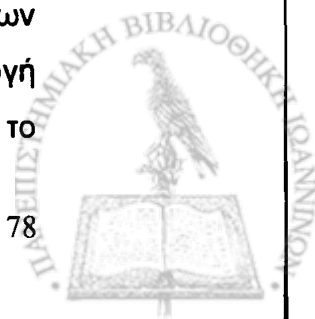


οδηγιών άλλα και άλλων πληροφοριών αναπτύσσει τις ακουστικές και τις μνημονικές δεξιότητες του παιδιού. Συχνά αυτές οι δραστηριότητες θα πρέπει να συνδυάζονται με υλικό που ενισχύει και την οπτική αντίληψη ή ακόμη και την απτική/κιναισθητική καθώς είναι πολλοί εκείνοι οι μαθητές ο οποίοι δεν ανήκουν αποκλειστικά σε έναν μαθησιακό τύπο.

Με τη αξιοποίηση μιας τέτοιας προσέγγισης οι μαθητές οδηγούνται στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αναγνωρίσουν τους τρόπους που προτιμούν να μαθαίνουν και να απενοχοποιήσουν ορισμένες συμπεριφορές που ενδεχομένως εμφανίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα είναι δυνατή η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και η ενίσχυση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης. Διαπιστώνοντας, συνεπώς, οι μαθητές με δυσλεξία ότι σε ορισμένες δραστηριότητες μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους αποκτούν κίνητρα για μάθηση και η μάθηση γίνεται πιο ευχάριστη με λιγότερες μταιώσεις.

Η διαπίστωση επίσης ότι οι μαθητές μιας τάξης μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους αλλά ταυτόχρονα να διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται και αφομοιώνουν τη γνώση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για εποικοδομητική συζήτηση σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης. Προσφέρει, δηλαδή, στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να μιλήσει στους μαθητές για τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου ως προς την προσέγγιση νέων πληροφοριών εξηγώντας τους πως τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου είναι εξίσου σημαντικά και αποδεκτά. Στα πλαίσια της διαφορετικότητας είναι δυνατό να συζητηθούν οι περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, χωρίς ωστόσο να παίρνουν προσωπικό χαρακτήρα, με στόχο την κατανόηση των ξεχωριστών αναγκών των ατόμων με δυσκολίες και την κατά συνέπεια αποδοχή τους από τη μαθητική κοινότητα.

Από την άλλη μεριά τα συμπεράσματα της έρευνας θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμα σε όσους ασχολούνται με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Από την εξέταση της βιβλιογραφίας στην Ελλάδα βρέθηκε πλούσιο υλικό το οποίο όμως απευθύνεται σε κανονικούς μαθητές καθώς η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων απαιτεί γραφή και ανάγνωση. Η οποιαδήποτε προσαρμογή των ασκήσεων στις ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία εξαρτάται ως επί το



πλείστον από την εμπειρία του εκπαιδευτικού όταν δεν είναι δυνατή η συνεργασία του με κάποιον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή ψυχολόγο. Η επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι η πλειοψηφία των παιδιών με δυσλεξία μαθαίνει μέσα από ακουστικές/απτικές κιναισθητικές δραστηριότητες επιτρέπει στους συγγραφείς παιδαγωγούς να εμπλουτίσουν τα ήδη υπάρχοντα σχολικά βιβλία με συναφείς δραστηριότητες ή και να προχωρήσουν στη δημιουργία νέων τα οποία θα απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά με δυσλεξία.

4.5 Περιορισμοί της Έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν εκπαιδευτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Για να μπορέσουμε όμως να προβούμε σε ασφαλείς γενικεύσεις σχετικά με τα μαθησιακά στυλ των παιδιών με δυσλεξία στην Αγγλική γλώσσα απαιτείται μεγαλύτερος αριθμός δείγματος ώστε να είναι δυνατή μια ολοκληρωμένη στατιστική ανάλυση. Τούτο δεν ήταν εφικτό στην παρούσα έρευνα διότι ήταν δύσκολο μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα να βρεθούν περισσότεροι μαθητές με τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις δεν μας επιτράπηκε καν η συνεργασία με τους μαθητές.

Η διεύρυνση του δείγματος ίσως μας έδινε τη δυνατότητα να προβούμε σε περαιτέρω συμπεράσματα όπως για παράδειγμα τη συσχέτιση της ηλικίας ή του φύλου με τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Ενδιαφέρουσα θα ήταν ακόμη η παρατήρηση και η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με δυσλεξία τα οποία θα έχουν διδαχθεί την αγγλική γλώσσα βάσει του μαθησιακού τους στυλ με την επίδοση εκείνων των παιδιών των οποίων η μαθησιακή προτίμηση δεν έτυχε ιδιαίτερης προσοχής. Οι πληροφορίες από τέτοιες έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από ερευνητές και παιδαγωγούς ώστε να συνταχθούν τα κατάλληλα βιβλία και να δημιουργηθεί μεγαλύτερο εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε Ελληνόπουλα με δυσλεξία κάτι που απουσιάζει ουσιαστικά από τον Ελληνικό χώρο.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Τα κυριότερα μοντέλα τα οποία μελέτησαν οι Coffield κ.α (2004)		
Συγγραφέας	Μοντέλο Αξιολόγησης	Χρονολογία
Allinson and Hayes	Cognitive Style Index (CSI)	1996
Apte	Motivational Style Profile (MSP)	1996
Dunn and Dunn	-Learning Style Questionnaire (LSQ) -Learning Styles Inventory (LSI) -Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) -Building Excellence Survey (BES)	1979 1975 1979 2003
Entwistle	-Approaches to Study Inventory (ASI) -Revised Approaches to Study Inventory (RASI) -Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)	1979 1995 2000
Gregorc	Gregorc Mind Styles Delineator (MSD)	1977
Herrmann	Brain Dominance Instrument (HBDI)	1995
Honey and Mumford	Learning Styles Questionnaire (LSQ)	1982
Jackson	Learning Styles Profiler (LSP)	2002
Kolb	Learning Style Inventory (LSI) Revised Learning Style Inventory (R-LSI) LSI Version 3	1976 1985 1999
Myers-Biggs	Myers-Biggs Type Indicator (MBTI)	1962
Riding	Cognitive Styles Analysis (CSA)	1991
Stenberg	Thinking Styles	1998
Vermunt	Inventory of Learning Styles (ILS)	1996

Πηγή : Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review.* Learning and Skills Research Centre..

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Έλεγχος Αξιοπιστίας

Τύπος Μαθητή	Πρώτη Μέτρηση	Δεύτερη Μέτρηση
Ακουστικός & Οπτικός	30%	30%
Ακουστικός & Απτικός/Κινησθητικός	37%	37%
Απτικός/Κινησθητικός & Οπτικός	33%	33%

Έλεγχος Εγκυρότητας

Τύπος Μαθητή	Πρόβλεψη Διδασκόντων	Αποτέλεσμα Μετρήσεων
Ακουστικός & Οπτικός	28%	30%
Ακουστικός & Απτικός/Κινησθητικός	39%	37%
Απτικός/Κινησθητικός & Οπτικός	33%	33%

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ερωτηματολόγιο των Willis και Hodson
Μετάφραση: Βασιλική Κοκκίνου (2000)

Στοιχεία Δείγματος

Σχολείο:

Τάξη:

Ηλικία:

Φύλο:

Εθνικότητα:

Διάγνωση:

Διδάσκεται Αγγλικά (Έτη):

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές από κάθε μαθητή. Την πρώτη φορά ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέγουν τις απαντήσεις τους έχοντας υπόψη τον τρόπο που προτιμούν να προσεγγίζουν τις νέες πληροφορίες στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας και τη δεύτερη φορά έχοντας υπόψη τον τρόπο που προτιμούν να προσεγγίζουν τις νέες πληροφορίες στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΜΕΡΟΣ 1^ο

1. Προτιμώ να:
 - α) Ακούω μια ταινία
 - β) Βλέπω μια ταινία
 - γ) Παίζω έξω
2. Προτιμώ να:
 - α) Ακούω μουσική
 - β) Διαβάζω ένα βιβλίο
 - γ) Περπατάω ή τρέχω
3. Προτιμώ να:
 - α) Ακούω ραδιόφωνο
 - β) Παρακολουθώ τηλεόραση
 - γ) Παίζω ένα παιχνίδι
4. Ο καλύτερος τρόπος για να θυμηθώ είναι:
 - α) «το λέω και το ξαναλέω στον εαυτό μου».
 - β) «φτιάχνω μια εικόνα» στο μυαλό μου.
 - γ) «απλώς το κάνω».
5. Καταλαβαίνω καλύτερα τις οδηγίες όταν:
 - α) μου τις εξηγεί κάποιος
 - β) μπορώ να τις διαβάσω ή να δω εικόνες
 - γ) μου δείχνει κάποιος
6. Όταν σκέφτομαι :
 - α) μιλώ στον εαυτό μου.
 - β) βλέπω εικόνες στο μυαλό μου
 - γ) έχω ανάγκη να τριγυρίζω
7.
 - α) θυμάμαι τι λένε οι άνθρωποι
 - β) παρατηρώ πώς είναι τα πράγματα, μου αρέσουν τα χρώματα και τα σχέδια
 - γ) παίζω συχνά με νομίσματα και κλειδιά που είναι στην τσέπη μου ή με αντικείμενα που βρίσκονται πάνω στο τραπέζι.
8. Είμαι:
 - α) ακροατής, όχι θεατής ή δράστης
 - β) θεατής, όχι ακροατής ή δράστης
 - γ) δράστης, όχι θεατής ή ακροατής

Αποτελέσματα:

A= Ακουστικός

B= Οπτικός

Γ= Απτικός

-Κινησθητικός



ΜΕΡΟΣ 2^ο

Υποθέστε ότι μαθαίνετε τα μέρη ενός Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και πως αυτά δουλεύουν. Ποιος από τους παρακάτω τρόπους θα ήταν ευκολότερος για σας να μάθετε γι' αυτό το θέμα; Αριθμήστε τις επιλογές σας, 1,2, και 3 για την πρώτη, δεύτερη και τρίτη επιλογή σας.

Μαθαίνω καλύτερα όταν

- ακούω κάποιον να μιλάει (ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ)
- ακούω από κασέτα (ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ)
- μιλώ σε μια ομάδα (ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ)
- μιλώ δυνατά στον εαυτό μου (ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ)
- βλέπω εικόνες (ΜΕΣΩ ΕΙΚΟΝΩΝ)
- παρακολουθώ ταινίες ή σλάιντς (ΜΕΣΩ ΕΙΚΟΝΩΝ)
- κοιτάζω για πληροφορίες σε σχετικά βιβλία (ΜΕΣΩ ΚΕΙΜΕΝΩΝ)
- διαβάζω το μάθημα (ΜΕΣΩ ΚΕΙΜΕΝΩΝ)
- έχω ένα μοντέλο που το πιάνω, το αποσυναρμολογώ ή το συναρμολογώ (ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΦΗΣ)
- υποδύομαι όλο το μάθημα (ΜΕ ΟΛΟ ΤΟ ΣΩΜΑ)
- σχεδιάζω μια εικόνα του μαθήματος
- γράφω για το μάθημα (ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ)

ΣΥΝΟΨΗ 2^{ου} Μέρους:

Ακουστικός Τύπος



- **Μαθαίνει ακούγοντας :** κασέτες, βιβλία με κασέτες, μουσική, στίχους, τραγούδια, ιστορίες, υπολογιστές, ζωντανές διαλέξεις, προφορική/ντουέτο ανάγνωση
- **Μέσω του προφορικού λόγου:** διαβάζει δυνατά, συζητά, μιλά στον εαυτό του, διαβάζει/βιβλία με κασέτες, βίντεο/προγράμματα υπολογιστών, ηχογραφεί εκθέσεις και εργασίες, παρουσιάζει προφορικά, τραγουδά πληροφορίες ή τους βάζει μουσική, δουλεύει μαζί με άλλον ή σε μια μικρή ομάδα

Οπτικός Τύπος

- **Μαθαίνει μέσω εικόνων:** Βίντεο, υπολογιστές, εικονικά χρονοδιαγράμματα, συνθήματα, διαγράμματα/πίνακες, κρατά σημειώσεις με εικόνες, χαρτογράφηση πληροφοριών, ζωντανές παραστάσεις.
- **Μέσω του γραπτού λόγου:** ανάγνωση, έρευνα, διαγράμματα λέξεων/πίνακες, χρονοδιαγράμματα, κρατά σημειώσεις με λέξεις/χαρτογράφηση πληροφοριών, υπογράμμιση κειμένων.

Απτικός-Κινησθητικός Τύπος

- **Μέσω της αφής:** αγγίζει, συγκεντρώνει, συναρμολογεί, ψηλαφεί αντικείμενα, απτά υλικά, μοντέλα, λέγκο, τουβλάκια.
- **Με όλο το σώμα:** υποδύεται, κινείται, χορεύει, ασκείται, φτιάχνει μεγάλα πράγματα/κατασκευάζει, βαδίζει βάσει των υλικών.
- **Μέσω σκίτσου:** σχεδιάζει, χρωματίζει, κρατά σημειώσεις με εικόνες, χαρτογραφεί πληροφορίες με εικόνες.
- **Μέσω γραφής:** γραφή, ιχνογραφία, εγχειρίδια, έρευνα, σκιαγράφηση, σημειώσεις με λέξεις/χαρτογράφηση πληροφοριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αδαμοπουλος, Ν. Π. (2002): *Δυσλεξία. Πώς να Προστατέψετε το Παιδί σας από την Απειλή της.* (Τόμος Α), εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.

Αθανασίου, Λ. (2003): Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκάρντνερ, Χάουαρντ (2006): Πώς το Παιδί Αντιλαμβάνεται τον Κόσμο. Μέθοδοι Διδασκαλίας Σε Αρμονία Με Τους Τρόπους Σκέψης Του Παιδιού. Εισαγωγή- Επιμέλεια: Κουτσουβάνου Ε. & Πανταζής Σ., Αθήνα. Εκδ. Άτραπος

Γουίλις Μ. & Χοντσον Κ. Β. (2000) : Ανακαλύψτε το Μαθησιακό Στυλ του Παιδιού σας. Μτφ: Βασιλική Κόκκινου. Εκδ: Ενάλιος

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς -2001 (Κ.Ε.Π.Α) Common European Framework, in its political and educational context.

Μάρκου, Σ. (1998). Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις- Δ΄ Έκδοση. Αθήνα Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκάκης Ε.(2003), Μαθησιακά Περιβάλλοντα για Νοητικά Προικισμένα Παιδιά και Ενδεικτικά Διδακτικά Προγράμματα- [www. pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).

Μεταλλίδου, Π., & Πλατσίδου, Μ. (2004). Μαθησιακά στυλ και προτιμώμενες στρατηγικές λύσης προβλημάτων. Στο: Ν. Μακρής & Δεσλή, Δ. (Επιμ.Εκδ.), Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης (Πρακτικά Συνεδρίου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1999). « Εξελικτική ψυχολογία», τόμοι 1,2, 3,4 (Αθήνα) Sdorow, L. «Ψυχολογία», τόμος 4 (έκδοση Ηλιάδη,)

Πολυχρονοπουλου, Σ. (1989): Ο Δυσλεξικός Έφηβος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων-Αθήνα, 11

Πόρποδας, Δ. Κ. (1993): «Δυσλεξία, Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση). Αθήνα,

Στασινός, Π.Δ. (1999): Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η Εμπειρία της Ευρώπης, Αθήνα, Gutenberg



Στασινός Π.Δ. (2003): Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.

Φρανκ, Ρ.(2007) : Η Μυστική Ζωή του Δυσλεκτικού Παιδιού. 2^η Έκδοση. Μετ. Μαρία Κακούρη, Αθήνα. Εκδ. Θυμάρι

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ackerman, P. T. & 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.

Aitchison, J. (1998): "The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics" (έκδοση Routledge,).

Andreou, G, Karapetsas, A, & Galantomos, I (2008): Modern Greek Language: Acquisition Of Morphology And Syntax By Non-Native Speakers, The Reading Matrix Vol. 8, (p 1-8).

Alkhasawneh, I.M. et al. (2007): Problem-based learning (PBL): Assessing students' learning preferences using fark, *Nurse Educ. Today*, doi:10.1016/j.nedt.2007.09.012.

Alty J.L., Al-Sharrah A., Beacham N(2006):When humans form media and media form humans: An experimental study examining the effects different digital media have on the learning outcomes of students who have different learning styles, *Science Direct ,Interacting with Computers* 18, 891–909.

Archibald, J et al.(2006): A Review of the Literature on Second Language Learning, Alberta Education.

Baker, C (1996): Foundations of Bilingual Education & Bilingualism (2nd edn), Clevedon, Multilingual Matters.

Baker, C (2000): in *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and learning*, edited by Michael Byram, Taylor & Francis Ltd, U.K.

Beheydt Ludo, (2003) Universite Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium *Bilingualism and Specific Learning Difficulties* <http://www.ecoc.be/>

Berlin, R. (1887): Eine Besondere Art der Wortblindheit (Dyslexie). Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann.



Bryant, P., & Bradley, L. (1985): Children's Reading Problems: Psychology and Education. Oxford: Basic Blackwell.

Burke, K., Guastello, F., Dunn, R., Griggs, S. A., Beasley, T. M., Gemake, J., Sinatra, R., & Lewthwaite, B. (1999-2000): Relationship(s) between global-format and analytic-format learning-style assessments based on the Dunn and Dunn model. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13(1), 76-96.

Castles, A., & Coltheart, M. (1993): Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180

Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. & Haller, M. (1993): Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.

Coltheart M. and Rastle, K. (1994): Serial processing in reading aloud: evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1197-1211.

Critchley, M., & Critchley, E. (1978). *Dyslexia Defined*. London: Heinemann Medical Books.

Crombie, M (1999): "Bad Language or Good": The Dyslexia Yearbook, 1-5.

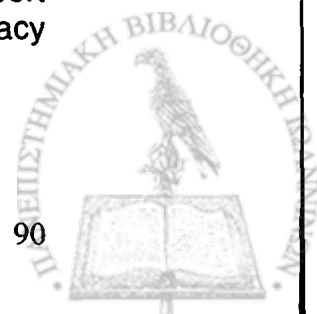
Crombie, M. (1996): *Teaching and learning of modern foreign languages for dyslexic students*. <http://www.bda-dyslexia.org.uk/d06tchrs/t06mfl.htm>.

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.

Crombie, M. (1997): *Specific Learning Difficulties: Dyslexia – A Teachers' Guide* (2nd Ed.) Belford: Ann Arbor Publishers.

Crystal, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge, University Press.

Cummins, J (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43. In **Bournot-Trites, M & Tallowitz, U. (2002):** Report on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills. The Printing House (TPH) Halifax, NS, 1-38.



Cummins, J (1979): Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. In **Bournot-Trites, M & Tallowitz, U. (2002):** Report on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills. The Printing House (TPH) Halifax, NS, 1-38.

Cummins, J (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?, *Sprogforum* Nr. 19, 2001, 15 -20.

DeGregoris, C. N. (1986): Reading comprehension and the interaction of individual sound preferences and varied auditory distractions (Διδακτορική Διατριβή, Hofstra University, 1987). *Dissertation Abstracts International*, 47(09), 3380A.

Della Valle, J. (1990): The development of a learning styles program in an affluent, suburban New York elementary school. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 6, 315-322.

Ditza L. Oren (1981): Cognitive Advantages of Bilingual Children Related to Labeling Ability, *Journal of Educational Research*, Vol. 74 (abstract).

Domino, G. (1979): Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement. *ACT Research Report*, 39, 1-9.

Dornyei, Z. (2005): The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. New Jersey, USA: Lawrence ErlbaumAssociates.

Downey, D. M. (1992). "Accommodating the Foreign Language Learning Disabled Student." Washington, DC: The American University.

Duff Angus, Duffy Tim (2002): Psychometric properties of Honey & Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences* 33 147-163.

Dunn, R. (2003): The Dunn and Dunn learning-style model and its theoretical cornerstone. In Rita Dunn & Shirley A. Griggs (Eds.), *Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model research*, (pp.1-6). Jamaica, NY: St. John's University's Center for the Study of Learning and Teaching Styles.

Dunn, R. (1999): How children learn: How learning styles impacts student achievement. *Girls Fast-Pitch Softball & Education Magazine*, 1(1), 5-8.

Dunn, R. (1999-2000): Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13(1), 3-22.



Dunn R (1990): Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 15–19.

Dunn, R. (1993): Teaching gifted students through their learning style strengths. In R. M. Milgram, R. Dunn, & G. E. Price (Eds.) *Teaching and counseling gifted and talented adolescents: An international learning style perspective* (pp. 37-67). Westport, CT: Praeger.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993): Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7– 12. Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R. (1992): Strategies for teaching word recognition to disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 8(2), 157-177.

Dunn, R. (1993): Learning styles of the multiculturally diverse. *Emergency Librarian* 20(4), 24-32. (ERIC Document Reproduction Service 9706113892).

Dunn, R., & Griggs, S. A. (1988): Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Echevarria, J. and A. Graves. (1998): Sheltered Content Instruction: Teaching English-language Learners with Diverse Abilities. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ellis, A.W. (1993): *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis* (2^η Εκδ.) Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, A.W. (1984): Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Ellis, A & Young, A. W. (1988): Human Cognitive Neuropsychology, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Falzano, C. (2003): Effects of traditional instruction versus teacher-constructed and student-constructed tactical and kinesthetic resources on the short-and long-term vocabulary achievement and attitudes and behaviors of sixth-grade students (Διδακτορική Διατριβή St. John's University, 2003).

Farkus, R. D. (2003): *Effects of Traditional Versus Learning-Styles Instructional Methods in Middle School Students*, *The Journal of Educational Research*, Vol 97, No. 1.

Fine, D. (2002): Comparison between the learning styles of special and regular education high school students and the effects of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviors of a subset of SPED adolescents. (Διδακτορική Διατριβή St. John's University).



Fine, D. (2002): Comparison between the learning styles of special and regular education high school students and the effects of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviors of a subset of SPED adolescents. (Διδακτορική Διατριβή, St. John's University,).

Ganschow, L., R. Sparks and J. Javorsky. (1998): "Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective." *Journal of Learning Disabilities* 31, 3.

Green, J (1996): Middle and High School Students: Effects of an Individualized Structured Language Curriculum. *Annals of Dyslexia, The Orton Dyslexia Society* Vol. 46.

Goodman, K.S. (1967): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-36. Στο **Στασινός Π.Δ. (2003):** Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.

Hakuta, K. (1990): Bilingualism And Bilingual Education: A Research Perspective, NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 1.

Hodge, M., (2006): The Community College Perspective New Visions, Responsibilities, and the Challenge of Teaching Students with Language-Based Learning Difficulties, *The NECTFL Review* 59.

Honey, P., & Mumford, A. (1992): The manual of learning styles. Maidenhead: Peter Honey.

Johnson, D., & Myklebust, H. (1967): Learning Disabilities: Educational Principles and Practices. New York: Grune & Stratton.

Jorm, A.F. (1983): *The psychology of Reading and Spelling Disabilities*. London: Routledge & Kegan Paula.

Keefe, J.W. (1979): Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Kolb.A. David (1981): *Learning Styles and Disciplinary Differences* (1st Edition), The Modern American College.

Kolb DA (1984): Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. In **Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004):** *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Kolb D, Boyatzis RE and Mainemelis C (2001): Experiential learning theory: previous research and new directions. In RJ Sternberg and L-F Zhang (eds) Perspectives on thinking, learning and cognitive styles. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. In **Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004):** *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Kusmaul, A. (1887): Disturbance of speech. Στο von Ziemseen, H. (επιμ.), Cyclopaedia of the Practice of Medicine. Vol 14. Μτρφ. Του McCreery, J.A. New York: William Wood.

Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), Education of immigrant children. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, in **Hakuta, K. (1990):** Bilingualism And Bilingual Education: A Research Perspective, NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 1.

Lambert, W. E. (1985): Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. In J. E. Alatis and J. J. Staczek (Eds.), Perspectives on bilingualism and bilingual education. Washington, DC: Georgetown University Press in **Hakuta, K. (1990):** Bilingualism And Bilingual Education: A Research Perspective, NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 1.

Ludo Beheydt, (2003): «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία». Από <http://www.specialeducation.gr>

Lundberg, I. (2002): "Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia." *Annals of Dyslexia* 52, pp. 165–87.

Manolopoulou-Sergi E., 2004: Motivation within the information processing model of foreign language learning. 427-441 www.elsevier.com.

McLaughlin, B. (1984): Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, in **Hakuta, K. (1990):** Bilingualism And Bilingual Education: A Research Perspective, NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 1.

Medical Society, (1998). CURRENT CONCEPTS (from the Department of Pediatrics, Yale University School of Medicine), Επανάκδοση από: The New England Journal of Medicine 338:307-312 (29 Ιανουαρίου).

Messick S (1984): The nature of cognitive styles: problems and promise



in educational practice. *Educational Psychologist*, 19(2), 59–74. In **Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004)**: Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Miller, J., & Edgar, G. (1994): The learning style inventory and the learning style profile: Concurrent validity and the ability to discriminate among class rankings. *Illinois School Research and Development Journal*, 31(1), 14-18.

Mosley MGL (2001): Relationship between major contributors of style/learning inventories and Carl Jung's original theory of personality types. At www.cgjungpage.org/articles/learningstylemosley.htm.

O'Brien, L., (1990): Learning Channel Preference Checklist (LCPC). Specific Diagnostic Services, Rockville, MD.

Orton, S.T. (1937): Reading, Writing and Speech Problems in Children. New York: W.W.Norton.

Orton, S.T. (1925): Word Blindness in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.

Oxford, R., (1993): Style Analysis Survey (SAS). University of Alabama, Tuscaloosa, AL.

Papaefthymiou-Lytra, S. (1990): "Explorations in foreign language classroom discourse" (έκδοση University of Athens).

Papaefthymiou-Lytra, S. (1998): "Language awareness and foreign language learning" (έκδοση University of Athens).

Pavlidis, G.Th. & Giannouli, V. (2003): 'Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and Treatment'. Στο: Joshi, R.M., Leong, C.K & Kaczmarek, L.J.. (eds) 'Literacy Acquisition: The Role of Phonology, Morphology and Orthography'. Washington, IOS Press.

Pennington B F (1991): Diagnosing Learning Disorders, New York; Guilford Press.

Peacock, M. (2001).: Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11. (ERIC Document Reproduction Service NO. EJ628089).

Peal, E., & Lambert, M. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monograph*, 76 (546). 1-23. in K.E. Nelson (1985) *Children's Language*, Vol 5, Hillsdale, N J: Erlbaum.



Pizzo, J. (1982): Breaking the sound barrier: Classroom noise and learning style. *Orbit*, 64, 13(4), 21-22.

Prashnig, B (1994) :Attention Deficit Hyperactivity (Adhd) Or Mismatch Learning And Working Styles?, Parent & School.

Prashnig, B.(1994): Don't teach me - let me learn! The Learning Styles of dropouts and at-risk students, *Education Today*.

Prashnig, B. (2000): Learning Styles – Here To Stay, *Education Today* (2nd Issue)

Riding R and Rayner S (1998): Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning behaviour. London: David Fulton Publishers Ltd. In **Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004):** *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Raupers, P. M. (1999). Effects of accommodating perceptual learning-style preferences on long term retention and attitudes toward technology of elementary and secondary teachers in professional development training (Doctoral dissertation, St. John's University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 59(11), 4031A.

Reid M. J. (1987): The Learning Style Preferences of ESL Students *Tesol Quarterly*, Τεύχος. 21, No. 1, (March)

Rutter,M., Tizard,J., & Whitmore,K. (1970): *Education, Health and Behaviour*. London. Longman.

Rutter, M., & Madge, N. (1976): *Cycles of Disadvantage: A Review of Research*. London. Longman.

Reinert, H. (2004): One Picture is worth a thousand words? Not necessarily! <http://www.newhorizons.org/strategies/styles/reinert.htm>.

Schiering, M. S. (1999): The effects of learning-style instructional resources on fifth-grade suburban students' metacognition, achievement, attitudes, and ability to teach themselves (Διδακτορική Διατριβή, St. John's University).

Seymour, P.H.K., & McGregor,C.J. (1984): Developmental Dyslexia: A Cognitive Experimental Analysis of Phonological, Morphemic and Visual Impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.

Silver, A.A, & Hagin,R.(1960): Specific Reading Disability:Delineation of the Syndrome and Relationship to Cerebral Dominance. *Comparative Psychiatry*, 1(2), 126-34.

Skutnabb-Kangas, T. (1981): Bilingualism or not: The education of minorities. *Multilingual Matters*, 7. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd in In **Hakuta, K. (1990):** Bilingualism And Bilingual Education: A Research Perspective, NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 1.

Smith, S (1978): Understanding Reading (2nd ed). New york: Holt, Rinehart & Winston. Στο **Στασινός Π.Δ. (2003):** Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.

Snowling, M.J.(1990): Dyslexia in Childhood: A Cognitive Developmental Perspective. Στο Pumfrey, P.D., & Elliott, C.D. (επιμ), *Children's Difficulties in Reading, Spelling and Writing*. London: The Flamer Press, 126-43.

Stanovich, K.E. (1980): Toward an Interactive – Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16,32-17. Στο **Στασινός Π.Δ. (2003):** Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.

Sternberg RJ (1999): *Thinking styles*: Cambridge: Cambridge University Press. In **Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004):** *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Temple, C., & Marshall, J.C. (1983): A Case Study of Developmental Phonological Dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74, 515-33.

Thomson, M. (1984): Developmental Dyslexia: It's Nature, Assessment and Remediation. London: Edward Arnold.

Thomson, M. (1990): Evaluating Teaching Programmes for Children with Specific Learning Difficulties. Στο Pumfrey,P.D., & Elliott, C.D. (επιμ.), *Children's Difficulties in Reading, Spelling and Writing*. London: The Palmer Press, 155-72.

Thomson P. & Gilchrist P.(1997): Dyslexia, a Multidisciplinary Approach. U.K: Chapman & Hall.

Thomson, M. (1991): The teaching of Spelling Using Techniques of Simultaneous Oral Spelling and Visual Inspection. Στο Στασινός Π.Δ. 2003, Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.

Vellutino , F. R. (1979,1981): Dyslexia, Theory and Research. Cmbridge, Mass.: MIT Press.



Vermunt JD (1996): Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50. In **Coffield Frank, Moseley David, Hall Elaine, Ecclestone Kathryn (2004):** *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Wintergerst, A. C., DeCapua, A., & Itzen, R. C. (2001): The construct validity of one learning styles instrument. *System [Electronic Version]*, 29(3), 385-403.

Wintergerst, A. C., DeCapua, A., & Verna, M. A. (2003): Conceptualizing learning style modalities for ESL/EFL students. *System [Electronic Version]*, 31(1), 85-106.

Wheeler, T.J., & Watkins, E.J (1979): A review of Symptology. *Dyslexia Review*, 2 (1), 12-16.

Wood, M. (2002). Effects of Individualized Educational Plans independent of, and supplemented by, learning style profiles on the achievement of and attitudes of special education students in grades three, four, five, and six. (Διδακτορική Διατριβή, St. John's University, 2002).

Διαδικτυακές Πηγές

Site: International Dyslexia Association.

Site: British Dyslexia Association.

www.dyslexiacenters.gr.

www.marasleio.com/keimena.html.

<http://www.specialeducation.gr>.

<http://www.pi-schools.gr>.

<http://www.ncela.gwu.edu>.