



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τμήμα Λογοθεραπείας

# Εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Πτυχιακή εργασία



Βρυώνη Ιωάννα (Α.Μ.: 19166)

Δημοπούλου Νεκταρία- Αγγλαΐα (Α.Μ.: 19012)

Aydi Grajela (Α.Μ.: 19229)

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Β. Ζακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα  
Λογοθεραπείας

Ιωάννινα, 2022



## Περίληψη

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που έχει απασχολήσει πολλές ειδικότητες, ενώ το προφίλ των δυσκολιών που εμφανίζεται, σε παιδιά και ενήλικες, έχει γίνει θέμα συζήτησης πολλών ερευνών. Στην παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζεται η διαταραχή αυτή και οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με ΕΜΔ κατά τη διαδικασία εκμάθησης μια δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Για την καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών αυτών αρχικά αναλύεται η διαδικασία μάθησης, όπως προτείνεται ότι συντελείται από τις θεωρίες μάθησης στον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, καθώς και ορισμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αναλύονται οι ΕΜΔ και το σύνολο των δυσκολιών που τους χαρακτηρίζει, αλλά και τα αίτια που τις προκαλούν, όπως παρουσιάζονται βιβλιογραφικά. Τέλος, στο τρίτο μέρος, αναλύεται η εκδήλωση των ΕΜΔ κατά την εκμάθηση δεύτερων ή και ξένων γλωσσών, παρουσιάζονται παραδείγματα τεχνικών, ανεπτυγμένων για την υποβοήθηση των μαθητών με ΕΜΔ, ενώ προτείνονται μέθοδοι και προσεγγίσεις που έχουν ως στόχο την επίτευξη μιας ευκολότερης και ουσιαστικότερης διαδικασίας μάθησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ΕΜΔ, 2<sup>η</sup>/ξένη γλώσσα, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διδασκαλίας

## **Abstract**

Specific Learning Difficulties (SLD) is a disorder that has concerned many specialties, while the profile of the difficulties it presents, both in children and adults, has been the subject of much research. This thesis presents this disorder and the difficulties that people with SLD have to face during the process of learning a second or foreign language. For a better understanding of these difficulties, the learning process, as suggested by learning theories in the typically developing population, is being analyzed first, as well as some strategies used by both teachers and students according to their preferences and their individual characteristics. In the second part, the SLDs and the difficulties that characterize them are analyzed, as well as the causes behind them, as presented in the literature. Finally, in the third part, the manifestation of the SLDs during the learning process of a second or a foreign language is analyzed, examples of techniques developed to assist students with SLD are presented, as well as methods and approaches are proposed that aim to achieve an easier and more meaningful process of learning.

**Keywords:** Special Learning Disabilities, SLD, 2nd/foreign language, learning theories, teaching strategies

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία δεν αποτελεί μελέτη ή έρευνα αλλά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που εξάγεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας. Σκοπός της είναι να εξετάσει τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αποτελούμενη από τρία διακριτά μέρη η εργασία έχει ως στόχο να δώσει στον αναγνώστη μια καλύτερη εικόνα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και το πως αυτές επηρεάζουν την εκμάθησή τους, καθώς και το να παρουσιάσει στρατηγικές και τεχνικές για τη βελτιστοποίηση της διαδικασίας αυτής.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract .....	4
Πρόλογος.....	5
Περιεχόμενα .....	6
Εισαγωγή.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> . Εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας .....	10
1.1 Θεωρίες Μάθησης .....	10
1.1.1 Συμπεριφορισμός .....	10
1.1.1.1 Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση .....	11
1.1.1.2 Θεωρία της Διασύνδεσης.....	12
1.1.1.3 Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση .....	13
1.1.1.4 Εφαρμογές του Συμπεριφορισμού .....	15
1.1.2 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες .....	16
1.1.2.1 Κοινωνική και Κοινωνικογνωστική μάθηση .....	17
1.1.2.2 Κοινωνικοπολιτισμικής θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης.....	19
1.1.2.3 Εφαρμογές των κοινωνικογνωστικών θεωριών .....	21
1.2 Στρατηγικές διδασκαλίας .....	23
1.2.1 Μοντέλα διδασκαλίας.....	25
1.2.2 Οι ατομικές διαφορές στην επιλογή των μοντέλων διδασκαλίας.....	28
1.2.2.1 Στυλ μάθησης.....	30
1.2.3 Μηχανισμοί μάθησης .....	32
1.2.3.1 Παράμετροι μάθησης δεύτερης γλώσσας.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> . Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	35

2.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις –ορισμοί.....	35
2.1.1 Αίτια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	38
2.1.2. Η ταξινόμηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών .....	40
2.2. Διαγνωστικά κριτήρια - κλινικό profile ειδικών μαθησιακών δυσκολιών .....	41
2.2.1 Τα χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΜΔ.....	41
2.2.1.1 Ελλείμματα ανάγνωσης.....	44
2.2.2 Πρώιμες ενδείξεις ΕΜΔ .....	45
2.2.3 Τα χαρακτηριστικά της γλώσσας.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°. Εκμάθηση 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	50
3.1 Μορφές αξιολόγησης των δυσκολιών εκμάθησης 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας των μαθητών με ΕΜΔ	50
3.1.1 Σχέση μητρικής και εκμάθησης 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας .....	53
3.1.2 Η διαφάνεια της γλώσσας.....	55
3.2. Στρατηγικές διδασκαλίας- εκμάθησης 2ης/ξένης γλώσσας μαθητών με ΕΜΔ .....	57
3.2.1 Περιβάλλον.....	58
3.2.2 Η διαφορετικότητα του ατόμου .....	59
3.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	64
Συζήτηση.....	67
Συμπεράσματα.....	70
Βιβλιογραφία .....	71

## Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και στις περισσότερες χώρες του κόσμου, οι άνθρωποι που δεν μιλούν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα βρίσκονται σε σοβαρά μειονεκτική θέση στην αγορά εργασίας και μερικές φορές ακόμη και στην ιδιωτική σφαίρα της ζωής τους. Ο όρος «γλωσσομάθεια» αφορά την εκμάθηση μια ξένης γλώσσας τόσο λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος όσο και για πρακτικούς λόγους. Η τεχνολογία και συνεχής εξέλιξη των επιστημών φέρνουν καθημερινά τους πολίτες του κόσμου όλο και πιο κοντά. Η γλωσσομάθεια είναι πλέον το κλειδί που θα βοηθήσει τους φιλόδοξους νέους να κατακτήσουν μια θέση στη σωρό εργασίας ή και να ανέλθουν σε υψηλόβαθμες θέσεις όπου η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί καίριο προσόν. Επίσης τους βοηθάει να διερευνήσουν τις γνώσεις και αντιλήψεις τους μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας και της βαθύτερης κατανόησης του πολιτισμού και των αξιών των λαών της γλώσσας, της οποίας θα γίνουν ομιλητές, αλλά και να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση και του πολιτισμού της δικής τους πατρίδας μέσω της σύγκρισης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ μητρικής και ξένης γλώσσας. Συνεπώς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να παρέχονται σε κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μη, ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες για εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Οι θεωρίες απόκτησης δεύτερης/ξένης γλώσσας σε γνωστικό επίπεδο ασχολούνται με την απόκτηση της γλώσσας πέραν ή μετά την απόκτηση της πρώτης και περιγράφουν τα στάδια απόκτησης της από τους μαθητές καθώς και διερευνούν τα λάθη που εμπίπτουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της απόκτησης αυτής. Οι γλωσσολόγοι που μελετούν αυτόν τον τομέα δίνουν έμφαση σε μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών που επηρεάζουν την εκμάθηση, μερικοί εκ των οποίων είναι ο ρόλος της πρώτης/μητρικής γλώσσας, η σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης, ο ρόλος των προσωπικών χαρακτηριστικών και διαφορών του κάθε μαθητή (ηλικία, κίνητρο, μαθησιακό στυλ) (Υψηλάντης & Μουτή, 2015)

Η μελέτη ξένων γλωσσών αποτελεί ένα όλο και πιο σημαντικό αντικείμενο της εκπαίδευσης. Όχι μόνο οι μαθητές γυμνασίων και λυκείων απαιτείται σχεδόν πάντα να μελετούν μια ξένη γλώσσα, αλλά κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει πλέον προσθέσει τις ξένες γλώσσες στο προγράμμα σπουδών τους. Και φυσικά, είναι πιο συνηθισμένο ότι τα πανεπιστήμια απαιτούν την γνώση ξένων γλωσσών από τους φοιτητές για την αποφοίτησή τους. Για έναν τυπικά



αναπτυσσόμενο μαθητή, η μελέτη ξένων γλωσσών είναι πράγματι μια εμπλουτιστική και ικανοποιητική εμπειρία. Για τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, μπορεί να είναι μια απίστευτα αγχωτική και ταπεινωτική εμπειρία, το αντίθετο από αυτό που επιδιώκεται. Ενώ έχει αναγνωριστεί εδώ και καιρό στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών ότι η μελέτη ξένων γλωσσών θα ήταν μια τρομερή πρόκληση για μαθητές με δυσκολίες μάθησης, αυτό το γεγονός είχε αγνοηθεί κατά κάποιο τρόπο στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και στα σχολεία γενικά μέχρι πολύ πρόσφατα. Οι δάσκαλοι των μαθητών της ΕΜΔ έχουν επίσης αναγνωρίσει την ύπαρξη μαθητών που αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην κατάκτηση μια ξένη γλώσσα λόγω των δυσκολιών τους. Αυτό το γεγονός έχει προσθέσει κάποια επείγουσα ανάγκη για αναγνώριση αυτού του προβλήματος. Καθώς γίνεται εκτενέστερη έρευνα και περισσότεροι δάσκαλοι αναγνωρίζουν το πρόβλημα, δημιουργούνται περισσότερες λύσεις για τον μαθητή που αντιμετωπίζει την πρόκληση της εκμάθησης μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας και τους δασκάλους που τους διδάσκουν.

Οι ΕΜΔ ως αντικείμενο μελέτης τόσο των θετικών όσο και των θεωρητικών κάδων επιστήμης (νευρολογία, ψυχολογία κ.λπ.) έχουν αποτελέσει θέμα σε πολλές έρευνες προς κατάρριψη μύθων γύρω από αυτές και όντως έχουν βοηθήσει στην αλλαγή, και πολλές φορές εξάλειψη ορισμένων αντιλήψεων όσον αφορά τη διάγνωση και αντιμετώπιση ή την ένταξη, εκπαιδευτική ή κοινωνική των μαθητών με αυτές τις δυσκολίες. Στην Ελλάδα έχει γίνει προσπάθεια για χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας μέσω ειδικού προσωπικού και μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο φαίνεται όλες οι αλλαγές να δίνουν έμφαση στις ΕΜΔ ως δυσκολία σε σχέση με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και όχι ως προς την αξιολόγηση και εκμάθηση δευτέρων/ξένων γλωσσών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°. Εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας

## 1.1 Θεωρίες Μάθησης

Η μάθηση είναι μια από τις πολυτιμότερες και πολυπλοκότερες ικανότητες του ανθρώπου. Οι διεργασίες που γίνονται γνωστικά προκειμένου ο άνθρωπος να αποκτήσει δεξιότητες, γνώσεις ή και να κατακτήσει μια γλώσσα έχουν τραβήξει το ενδιαφέρον των επιστημόνων και των ερευνητών διαφόρων επιστημονικών κλάδων και πεδίων, όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Φυσιολογία και η Βιολογία. Αυτό έφερε ως αποτέλεσμα ένα σύνολο απόψεων σχετικά με το τι είναι μάθηση αλλά και το πως συντελείται. Για κάποιους η μάθηση επέρχεται μετά από σκόπιμες ενέργειες, που έχουν ως στόχο την απόκτηση γνώσεων αλλά και τη διατήρηση και τεκμηρίωση των ήδη κατακτημένων πληροφοριών. Σε μια άλλη εννοιολογική προσέγγιση σημειώνεται πως μέσα από την ενεργό συμμετοχή κατακτούνται γνώση και δεξιότητες που βοηθούν το άτομο τόσο στην προσωπική του ανάπτυξη όσο και στην ενσωμάτωσή του στην κοινωνία. Άλλοι ερευνητές εστίασαν στο ότι η μάθηση είναι μια υποσυνείδητη ανάγκη του ανθρώπου, που είναι παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, τον διαμορφώνει και διαμορφώνεται ποιοτικά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τον κοινωνικό περίγυρο (Στασινός, 2020). Αξιοθαύμαστο είναι το γεγονός πως ακόμα και με την διατύπωση ενός μεγάλου αριθμού θεωριών για το τι είναι και το πως λειτουργεί, δεν έχει επιτευχθεί συμφωνία για την επικράτηση μιας προσέγγισης, αλλά ο καθένας την ερμηνεύει με τον δικό του τρόπο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

### 1.1.1 Συμπεριφορισμός

Από τις πρώτες θεωρίες που επικράτησαν στην Ψυχολογία, μέσα από την οποία μελετήθηκε και η μάθηση, είναι ο Συμπεριφορισμός (Behaviorism). Η προσέγγιση αυτή δημιουργήθηκε με την διατύπωση της άποψης πως ο μόνος αντικειμενικός τρόπος εξαγωγής συμπερασμάτων ερευνητικά, είναι μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς. Ο Αμερικανός ψυχολόγος John Broadus Watson, με την εστίαση του στην συμπεριφορά αντί των νοητικών διεργασιών, έβγαλε τους ερευνητές της εποχής από το αδιέξοδο στο οποίο είχαν οδηγηθεί με την υποκειμενική ερμηνεία των τότε πειραματικών ευρημάτων. Ασπαζόμενος το έργο του Ρώσου γιατρού Ivan Pavlov, διεξήγαγε το αμφιλεγόμενο πείραμα του «Μικρού Άλμπερτ». Τα αποτελέσματα

επαλήθευσαν την πεποίθηση του Watson, για τον σημαντικό ρόλο του περιβάλλον στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς, όπως αναλύεται και παρακάτω (Βοσνιάδου, 2012).

#### **1.1.1.1 Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση**

Κομμάτι του Συμπεριφορισμού και από τις πιο διαδομένες θεωρητικές προσεγγίσεις μέχρι και σήμερα είναι η Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση (Classical Conditional Learning). Ο Ivan Pavlov, γνωστός για την μελέτη και το έργο του πάνω στην φυσιολογία του πεπτικού συστήματος, διατύπωσε αυτήν την θεωρία μετά από πειράματα που έκανε σε σκύλους. Ο αρχικός στόχος του ήταν η μελέτη του μηχανισμού έκκρισης σιέλου. Ωστόσο κατά την διάρκεια του πειράματος παρατήρησε πως ενώ στην αρχή η έκκριση ξεκινούσε με την όψη της τροφής, στην συνέχεια, με την διατήρηση ρουτίνας, η έκκριση άρχιζε με την όψη του φρουρού ή ακόμα και με τον ήχο που έκανε ο φρουρός όταν του έβαζε τροφή. Το συμπέρασμα που διεξήχθη ήταν ότι μέσω της επανάληψης, ένα ερέθισμα (όψη φρουρού ή ήχος τροφής) μπορεί να συνδεθεί με ένα άλλο (όψη τροφής), και να προκαλέσει μια αντίδραση (σιελόρροια), η οποία συνήθως προκαλείται από το δεύτερο ερέθισμα. Μετά από αυτήν την παρατήρηση, ο Pavlov θέλησε να μελετήσει πως λειτουργούν οι συσχετίσεις των ερεθισμάτων. Στο επόμενο πείραμά του προσπάθησε να συνδέσει την όψη της τροφής με ένα μετρονόμο. Ονόμασε την όψη της τροφής «ανεξάρτητο ερέθισμα», την έκκριση του σιέλου «ανεξάρτητη αντίδραση», και τον μετρονόμο «ουδέτερο ερέθισμα». Με την πάροδο του χρόνου, και αφού ο μετρονόμος ήταν παρόν κάθε φορά που εμφανιζόταν η τροφή, η έκκριση σιέλου ξεκινούσε μόνο με το άκουσμα του μετρονόμου, χωρίς την παρουσία της τροφής. Ο μετρονόμος τότε ονομάστηκε «εξαρτημένο ερέθισμα» και η έκκριση σιέλου «εξαρτημένη αντίδραση». Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε πως σύμφωνα με την κλασική εξαρτημένη μάθηση, ένα ουδέτερο (εξαρτημένο) ερέθισμα συνδέεται σταδιακά με ένα ανεξάρτητο ερέθισμα και προκαλεί μια εξαρτημένη αντίδραση (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008). Το έργο του Pavlov συνεχίστηκε με την ανακάλυψη των αρχών της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, όπως η πρόσκτηση, η γενίκευση, η διάκριση, η απόσβεση.

- Πρόσκτηση: Το χρονικό διάστημα που θα χρειαστεί το εξαρτημένο ερέθισμα προκειμένου να συνδεθεί με το ανεξάρτητο ερέθισμα (Βοσνιάδου, 2012).

- Γενίκευση: Το φαινόμενο κατά το οποίο η εξαρτημένη απόκριση συνεχίζει να προκαλείται από ελαφρώς διαφορετικά ερεθίσματα, σε σύγκριση με αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην πρόσκτηση. Όσο πιο μεγάλη είναι η ομοιότητα των ερεθισμάτων και του αρχικού εξαρτημένου, τόσο λιγότερη εξαρτημένη αντίδραση παρατηρείται (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008).
- Διάκριση: Η διεργασία που έχει ως αποτέλεσμα την επιλογή διαφορετικής απόκρισης σε παρόμοια ερεθίσματα. Αιτία μπορεί να είναι προηγούμενες εμπειρίες, στις οποίες μερικές από τις αντιδράσεις που είχαν επιλεγθεί ήταν επιτυχείς (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008).
- Απόσβεση: Το φαινόμενο που παρατηρείται όταν εμφανίζεται επανειλημμένα το εξαρτημένο ερέθισμα χωρίς την παρουσία του ανεξάρτητου ερεθίσματος. Ως αποτέλεσμα η εξαρτημένη αντίδραση μειώνεται σταδιακά μέχρι που δεν προκαλείται πια (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008).

### 1.1.1.2 Θεωρία της Διασύνδεσης

Το επόμενο ερώτημα που δημιουργήθηκε ήταν πως μπορεί η θεωρία της εξαρτημένης μάθησης να εφαρμοστεί και να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Ο Edward Lee Thorndike πίστευε πως μάθηση συμβαίνει όταν συνδέονται αλυσιδωτά ερεθίσματα και αντιδράσεις, μέσω της δοκιμής και αποτυχίας. Αυτή του η θεωρία ονομάστηκε Θεωρία της (Αλυσιδωτής) Διασύνδεσης. Διατύπωσε επίσης νόμους της μάθησης, εκ των οποίων οι τρεις βασικοί νόμοι (ετοιμότητα, εξάσκηση, αποτέλεσμα) αφορούν περισσότερο την εκπαίδευση (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008):

- Νόμος της Ετοιμότητας: Εξηγεί το πως μόνο όταν ένας οργανισμός είναι έτοιμος να μάθει, αν τελικά γίνει η σωστή σύνδεση, θα νιώσει ευεξία, ενώ αν δεν τα καταφέρει θα ενοχληθεί. Στην εκπαίδευση, τα συναισθήματα αυτά προκαλούνται στους μαθητές μόνο όταν οι ίδιοι θέλουν να μάθουν αλλά και είναι έτοιμοι, βιολογικά και ψυχολογικά.
- Νόμος της Εξάσκησης: Υποστηρίζει ότι η ενίσχυση μίας σύνδεσης ερεθίσματος-αντίδρασης εξαρτάται από την επανάληψή της αλλά και από την ισχύ και την διάρκεια της. Έτσι μια σύνδεση αν δεν γίνει για κάποιο χρονικό διάστημα, αποδυναμώνεται. Ωστόσο,

το 1930 ο Thorndike αναδιατυπώνει τον νόμο της εξάσκησης αφού κατέληξε στο συμπέρασμα πως από μόνη της η εξάσκηση δεν μπορούσε να επιφέρει βελτίωση. Έτσι συμπλήρωσε πως για να επιτευχθεί θετικό αποτέλεσμα θα πρέπει η διαδικασία να δημιουργεί ευχάριστο συναίσθημα, δηλαδή να υπάρχει ενίσχυση (νόμος του αποτελέσματος). Για παράδειγμα, οι μαθητές, όταν εξασκούνται, θα πρέπει να γνωρίζουν γιατί, αλλά και που θα τους βοηθήσει η νέα γνώση.

- **Νόμος του Αποτελέσματος:** Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, οι αντιδράσεις που έχουν συσχετιστεί με θετικά συναισθήματα (ικανοποίηση) είναι ισχυρά συνδεδεμένες με μια κατάσταση, ενώ οι αντιδράσεις που συνοδεύονται με αρνητικά συναισθήματα (δυσαρέσκεια) δεν έχουν ισχυρές συνδέσεις. Το 1932 ο νόμος αναθεωρείται προκειμένου να τονιστεί ότι η ενίσχυση μέσω θετικού συναισθήματος (αμοιβή) είναι πολύ πιο ισχυρή από την αποδυνάμωση που φέρνει στις συνδέσεις η δυσαρέσκεια (τιμωρία). Με άλλα λόγια, οι μαθητές τείνουν να μαθαίνουν ευκολότερα και γρηγορότερα όταν αυτό που μαθαίνουν τους δημιουργεί ευχαρίστηση. Επίσης η πληροφορίες φαίνεται να συγκρατούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Έτσι, η μέθοδος που εισήγαγε ο Thorndike στην εκπαίδευση ήταν η εξής: Πρώτα εξετάζεται το περιβάλλον του μαθητή, τα ερεθίσματά του. Έπειτα επιλέγονται οι αντιδράσεις που θα συνδεθούν με αυτά τα ερεθίσματα. Τέλος, συνδέονται, χρησιμοποιώντας την ικανοποίηση.

### **1.1.1.3 Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση**

Τον σημαντικό ρόλο της ενίσχυσης ενστερνιζόταν και ο B. F. Skinner, ο οποίος μελετώντας την Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση και το έργο του Thorndike, διατύπωσε την θεωρία της Συντελεστικής Εξαρτημένης Μάθησης (Operant Conditioning). Ο Skinner διαφοροποιήθηκε από τους προηγούμενους επειδή πίστευε πως μάθηση προκύπτει από τις συνέπειες της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση, το περιβάλλον (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι) ήταν αυτό που αντιδρούσε στην συμπεριφορά, και την διαμόρφωνε ανάλογα με την ανατροφοδότηση που έδινε. Αυτή η ανατροφοδότηση θα ήταν είτε ενισχυτική είτε ανασταλτική (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008).

Η ενίσχυση είχε χαρακτηριστεί από τον Skinner ως βασική αρχή της συμπεριφοράς καθώς περιέγραφε το πως λειτουργεί η αντίδραση του περιβάλλοντος σε σχέση με την συμπεριφορά. Ωστόσο, διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς ονομάστηκε η μέθοδος με την οποία χρησιμοποιείται ένας ενισχυτής προκειμένου να εφαρμοστεί μια αρχή. Για παράδειγμα ο έπαινος, εάν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να συμβάλει στην αύξησης μιας συμπεριφοράς ενός μαθητή. Μπορεί, δηλαδή, να τροποποιήσει την συμπεριφοράς του (διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς). Ενισχυτής στο παράδειγμα είναι ο έπαινος, αφού αποτελεί ένα ερέθισμα που συμβαίνει σε συνάρτηση με την συμπεριφορά, και την αυξάνει.

Στο έργο του Skinner περιγράφονται δύο είδη αντιδράσεων, οι ενίσχυση και η τιμωρία. Οι ενισχυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, οι θετικοί και οι αρνητικοί. Στην κατηγορία των θετικών ενισχυτών συμπεριλαμβάνονται όλοι οι ενισχυτές που παρουσιάζονται μετά από μια αντίδραση και ενθαρρύνουν την επανεμφάνιση της συμπεριφοράς αυτής. Αρνητικοί ενισχυτές ονομάζονται τα ερεθίσματα τα οποία αυξάνουν μια συμπεριφορά μετά την απομάκρυνσή τους (πχ κλείνω την πόρτα για να μιλήσω στο τηλέφωνο γιατί η τηλεόραση είναι δυνατά και με ενοχλεί). Όπως η ενίσχυση εφαρμόζεται προκειμένου να αυξηθεί μια συμπεριφορά, αντίστοιχα για την μείωση της εμφάνισης μια άλλης, χρησιμοποιείται η μέθοδος της τιμωρίας. Και η τιμωρία, σύμφωνα με τον Skinner, έχει δύο μορφές, την θετική τιμωρία και την αρνητική. Οι έννοιες του θετικού και του αρνητικού παραμένουν ίδιες, δηλαδή η θετική αντίδραση είναι η εισαγωγή ενός ερεθίσματος ενώ αρνητική είναι η απομάκρυνση του. Συνεπώς, θετική τιμωρία είναι η μέθοδος που εφαρμόζεται για την ελάττωση μίας συμπεριφοράς, μέσω της εμφάνισης ενός αντίξοου ερεθίσματος και αρνητική τιμωρία εφαρμόζεται μέσω της απομάκρυνσης ενός θετικού ερεθίσματος (το παιδί δεν θα πάει την βόλτα που έχει προγραμματίσει).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί η ουδετερότητα των ενισχυτών και των τιμωριών. Με άλλα λόγια, ενώ μία δραστηριότητα είναι αγαπητή σε ένα παιδί και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ενισχυτής, η ίδια δραστηριότητα μπορεί να δυσαρεστεί ένα άλλο παιδί και γι' αυτό να μην είναι αποτελεσματική η χρήση του για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Αρχή του Premack, μέσα από την παρατήρηση ενός οργανισμού, μπορούν να εντοπιστούν οι δραστηριότητες που γίνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα, και να χρησιμοποιηθούν ως θετικοί ενισχυτές. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί σχετικά με την χρήση της ενίσχυσης. Έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις στις οποίες οι εξωτερικές ενισχύσεις αντί να αυξήσουν την επιθυμητή

συμπεριφορά, την έχουν μειώσει. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει γιατί οι εξωτερικές ανταμοιβές γίνονται αιτία της εμφάνισης της συμπεριφοράς χωρίς να συμπεριλαμβάνεται ο λόγος για τον οποίο είναι επιθυμητή. Έτσι βάση του φαινομένου της Υπερδικαιολόγησης (Overjustification Effect) παρεμποδίζεται η εσωτερική ευχαρίστηση που θα ένιωθε το άτομο με την πραγματοποίηση της συμπεριφοράς. Ο Skinner μελετώντας το πως θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι ενισχυτές και υπό ποιες συνθήκες, ανέπτυξε τέσσερα είδη προγραμμάτων ενίσχυσης.

- Σταθερή αναλογία: Η ενίσχυση δίνεται μετά από σταθερό αριθμό εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς (πχ ο δάσκαλος ζητάει από τον μαθητή να λύσει δέκα μαθηματικά προβλήματα και μετά τον επιβραβεύει).
- Μεταβλητή αναλογία: Η ενίσχυση για να δοθεί χρειάζεται μεταβλητό αριθμό εμφάνισης της συμπεριφοράς από ενίσχυση σε ενίσχυση (πχ ο δάσκαλος ζητάει από τον μαθητή να λύσει δύο μαθηματικά προβλήματα και μετά τον επιβραβεύει, στη συνέχεια του ζητάει να λύσει 5 προβλήματα).
- Σταθερό διάστημα: Η ενίσχυση δίνεται μόνο μετά από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στον ενδιάμεσο χρόνο οι αντιδράσεις δεν ενισχύονται (πχ δίνεται στους μαθητές ένα ερώτημα, μετά από είκοσι δευτερόλεπτα ερωτώνται για την απάντηση και τότε επιβραβεύονται).
- Μεταβλητό διάστημα: Η ενίσχυση δίνεται μετά από χρονικό διάστημα που αλλάζει συνεχώς (πχ δίνεται στους μαθητές ένα ερώτημα και τους ζητείται η απάντηση αμέσως, μετά από πέντε λεπτά, μετά από δεκαπέντε λεπτά).

#### **1.1.1.4 Εφαρμογές του Συμπεριφορισμού**

Ο Συμπεριφορισμός, από την πρώτη κιόλας εμφάνισή του, εφαρμόστηκε με επιτυχία σε εκπαιδευτικά προγράμματα και συνέβαλε στο να αποσαφηνιστούν ερευνητικά απόψεις όπως το ότι όλοι μπορούν να μάθουν, ανεξάρτητα από το στάδιο ετοιμότητας, τις «αναπηρίες» ή την αποστέρηση. Πολλές από τις αρχές που ανέπτυξε ο Skinner λειτούργησαν ως βάση πάνω στις οποίες αναπτύχθηκαν τύποι διδασκαλίας και εκπαιδευτικά προγράμματα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ένα παράδειγμα είναι η προγραμματισμένη διδασκαλία, μια τακτική σύμφωνα με

την οποία για να επιτευχθεί γρηγορότερα και ευκολότερα η μάθηση θα πρέπει εκ των προτέρων να έχουν συλλεχθεί οι πόροι που θα οδηγήσουν στην επίτευξη ενός σαφή στόχου. Οι εκπαιδευτικοί (ή ο υπολογιστής) θα πρέπει να παρουσιάσουν το υλικό με διαβαθμιζόμενο βαθμό δυσκολίας, και με τέτοιο τρόπο ώστε οι περισσότερες απαντήσεις του μαθητή να είναι σωστές, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί η ενίσχυση. Επίσης τα προγράμματα δοκιμασίας και εξάσκησης είναι άλλη μια μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται με την βοήθεια των υπολογιστών. Η λειτουργία τους είναι απλή καθώς παρουσιάζουν ένα ερέθισμα, προκαλούν μια αντίδραση και παρέχουν ενίσχυση. Η χρήση τους έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην εξάσκηση μαθημάτων όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και τα μαθηματικά, αφού πρώτα έχει παρουσιαστεί και εξηγηθεί στους μαθητές η δεξιότητα (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008). Σημαντική επιρροή έχει και στον τομέα της εκμάθησης ξένης γλώσσας, όπου ακόμα και με την ανάπτυξη νέων τεχνικών, συνεχίζει να χρησιμοποιείται στην διδακτική διαδικασία μέσα από προγράμματα όπως Grammar Translation Method (GTM), Direct Method (DM), Situational Language Teaching (SLT), Audiolingual Method (ALM) (Budiman, 2017). Συμπερασματικά, ενώ ο Συμπεριφορισμός έχει δεχθεί κριτική για πολυάριθμους λόγους, και έχει τροποποιηθεί πολλά από τα γνωρίσματά του λόγω της διεύρυνσης των πεδίων εφαρμογής του (Araiba, 2019), συνεχίζει να εφαρμόζεται στον χώρο της παιδείας, λόγω της αποτελεσματικότητας που τον διακρίνει.

### **1.1.2 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες**

Από την πρώτη στιγμή που διατυπώθηκε ο Συμπεριφορισμός του Watson και παρόλο τον μεγάλο αριθμό των υποστηρικτών του, υπήρχαν ερευνητές και ψυχολόγοι (πχ οι υποστηρικτές της Μορφολογικής Ψυχολογίας) που αντιτάχθηκαν στις θέσεις του.

Πολλοί διαφώνησαν με την αντιμετώπιση του ανθρώπου ως παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων στην διαδικασία της μάθησης, όπως διδάσκει ο ορθόδοξος Συμπεριφορισμός. Αντιθέτως, πρότειναν πως ο άνθρωπος προσλαμβάνει αυτά τα ερεθίσματα, τα επεξεργάζεται και τα οργανώνει με την βοήθεια των γνωστικών του λειτουργιών, και δημιουργεί γνωστικές δομές (Γνωστική Ψυχολογία). Παράλληλα, οι Συμπεριφοριστές άρχισαν να ενστερνίζονται την ύπαρξη των γνωστικών διεργασιών, όχι ως αίτιο εκδήλωσης μίας συμπεριφοράς αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων.



Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τον ρόλο των γνωστικών διεργασιών είχε ως αποτέλεσμα, μετά από μια δεκαετία, να διατυπωθεί η Κοινωνικογνωστική προσέγγιση (Sociocognitive Approach). Η δημιουργία της έχει ως σκοπό τον συνδυασμό των θέσεων των δύο κυρίαρχων σχολών, του Συμπεριφορισμού και της Γνωστικής Ψυχολογίας, υιοθετώντας ωστόσο το συμπεριφοριστικό πρότυπο σχετικά με τον πειραματικό έλεγχο της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2006).

### **1.1.2.1 Κοινωνική και Κοινωνικογνωστική μάθηση**

Πρώτος ο Αμερικανός ψυχολόγος Albert Bandura και οι συνεργάτες του, στις τελευταίες τους μελέτες αναφέρθηκαν στον όρο της Κοινωνικογνωστική μάθησης. Ωστόσο οι μέχρι τότε θέσεις τους ήταν σύμφωνες με τις αρχές της συντελεστικής μάθησης, πάνω στις οποίες ανέπτυξαν την κοινωνική μάθηση (Social learning). Βάση της κοινωνικής μάθησης αποτελούσε η πεποίθηση πως ο άνθρωπος μπορεί να μάθει μέσω της παρατήρησης μίας συμπεριφοράς και των συνεπειών της, και μετέπειτα μέσω της μίμησης (Κολιάδης, 2006).

Αργότερα, ο Bandura τροποποίησε την θεωρία αυτή, διατυπώνοντας την κοινωνικογνωστική μάθηση σύμφωνα με την οποία η διαμόρφωση της συμπεριφοράς δεν εξαρτάται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες αλλά και από γνωστικούς, δηλαδή την σκέψη, τα κίνητρα, και τα συναισθήματα του ατόμου. Έτσι εισήγαγε το μοντέλο της τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας (Triadic Reciprocal Determinism). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι αντιδράσεις ενός ανθρώπου είναι αποτέλεσμα συνεχής αλληλεπίδρασης της συμπεριφοράς του με τα γεγονότα του περιβάλλοντος και των ενδοπροσωπικών στοιχείων του ατόμου. Οι τρεις παράγοντες αυτοί όμως δεν αλληλοεπιδρούν πάντα με τον ίδιο τρόπο. Καταλυτικό ρόλο παίζουν μεταβλητές όπως οι διαφορετικές καταστάσεις, τα πρόσωπα και οι δραστηριότητες που εκτελεί το άτομο. Ως παραδείγματα ο Bandura αναφέρει την περίπτωση ενός ανθρώπου που παίζει πιάνο για δική του ευχαρίστηση. Στην περίπτωση αυτή οι γνωστικές διεργασίες δεν συμμετέχουν τόσο στην διαδικασία. Αντιθέτως εάν το ίδιο άτομο πέσει σε βαθιά νερά θα σκεφτεί τρόπους να βγει έξω βάση των γνωστικών του εμπειριών. Επίσης εάν το άτομο θελήσει να διαβάσει ένα μυθιστόρημα από μία βιβλιοθήκη, θα το επιλέξει σύμφωνα με τις δικές του προτιμήσεις.

Μελετώντας τους παράγοντες που αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον και διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, διατυπώθηκαν επίσης οι «βασικές δυνατότητες του ανθρώπου» (Κολιάδης, 2006):

- Συμβολισμός: Ο άνθρωπος έχει την δυνατότητα να ανασύρει από την μνήμη του γνώσεις και προηγούμενες εμπειρίες, να επεξεργαστεί τις συμπεριφορές και να συνδέσει τα αποτελέσματα που είχαν επιφέρει και υπό ποιες συνθήκες (σύμβολα). Έτσι τις αξιολογεί, τις τροποποιεί και τις επιστρατεύει ανάλογα με τις αντιδράσεις που θέλει να προκαλέσει. Με την βοήθεια αυτών των συμβόλων μπορεί να τροποποιήσει την συμπεριφορά του και να επιλύσει προβλήματα στηριζόμενος στην σκέψη του.
- Προγραμματική δράση: Όταν ο άνθρωπος επιθυμεί να κατακτήσει έναν στόχο, τείνει να φαντάζεται ένα παρόν όπου τον έχει επιτύχει. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός αναγνωρίζει πως θα πρέπει να προηγηθούν συγκεκριμένα γεγονότα, τα οποία θα πρέπει να είναι αποτελέσματα της δικής του συμπεριφοράς. Επομένως το προϋδεάζον μέλλον λειτουργεί ως κίνητρο και έχει ως αποτέλεσμα τον γνωστικό προγραμματισμό και ρύθμιση της μελλοντικής συμπεριφοράς του ατόμου.
- Έμμεση-εσωτερική μάθηση: Αποτελεί το κύριο στοιχείο διαφοροποίησης της κοινωνικογνωστικής μάθησης από τις άλλες ψυχολογικές θεωρίες. Ο Bandura υποστηρίζει πως δεν είναι απαραίτητο να προηγηθεί εμπειρία για να επέλθει μάθηση, αλλά ο άνθρωπος, έμμεσα, μέσω της παρατήρησης ενός αντιπροσώπου μπορεί να κατακτήσει μια συμπεριφορά γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά. Συνεπώς αποφεύγεται η επίπονη διαδικασία της μάθησης μέσω της δοκιμής και της πλάνης, που μπορεί να οδηγήσει σε επιβλαβή και ανεπανόρθωτά λάθη, και δίνεται η δυνατότητα στον άνθρωπο να παράξει πολυπλοκότερες μορφές συμπεριφοράς.
- Αυτορρύθμιση: Κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικογνωστικής μάθησης έχει και η αυτορρύθμιση, η οποία μπορεί να πάρει την μορφή της αυτοενίσχυση και της αυτοτιμωρίας. Όπως προαναφέρθηκε, αίτιο για την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς αποτελούν και οι εσωτερικοί-προσωπικοί κανόνες του ατόμου. Η ενεργοποίηση της αυτορρύθμισης συμβαίνει όταν παρατηρείται ασυμφωνία μεταξύ της συμπεριφοράς που εκφράζει και της συμπεριφοράς που θα έπρεπε να εκφράζει το άτομο, σύμφωνα με τους

εσωτερικούς του κανόνες. Η συμπεριφορά-στόχος που σχηματίζεται αποτελεί κίνητρο και έχει ως αποτέλεσμα την χρήση των μηχανισμών της αυτοενίσχυση και της αυτοτιμωρίας, οι οποίοι φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί από τους αντίστοιχους εξωτερικούς μηχανισμούς (ενίσχυση και τιμωρία).

- **Μεταγνώση:** Περιγράφεται ως η δυνατότητα που διαθέτει ο άνθρωπος να αξιολογεί τις δικές του γνωστικές διεργασίες. Η γενικότερη σημασία του όρου είναι «γνώση σχετικά με την γνώση», ωστόσο ο Bandura τον υιοθετεί θέλοντας να αποδώσει με ακρίβεια την διαδικασία της εξέτασης των πράξεων, των συμπεριφορών και των σκέψεων του ίδιου του ατόμου, και της συνειδητοποίησης τυχόν λαθών. Αποτέλεσμα της διαδικασίας είναι η κατάληξη σε συμπεράσματα για τον εαυτό, σωστά ή/και λανθασμένα (αμοιβαία αιτιότητα), αλλά και για τον κόσμο γύρω του.

### **1.1.2.2 Κοινωνικοπολιτισμικής θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης**

Διαφορετική άποψη για την μάθηση είχε ο Ρώσος Ψυχολόγος Lev-Semyonovich Vygotsky. Οι θέσεις του διέφεραν από αυτές των γνωστών σχολών της εποχής. Επέκρινε τις απόψεις του Pavlov και του Köhler (θεωρητικού της Μορφολογικής Ψυχολογίας) για την άντληση των συμπερασμάτων τους από πειράματα σε σκύλους και πιθήκους, τονίζοντας πως ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον του προς το συμφέρον του, σε αντίθεση με τα ζώα που μόνο αντιδρούν σε αυτό (Κουλαουζίδης, 2010). Διαφωνούσε επίσης με τα στάδια νοητικής ανάπτυξης του γνωστικού ψυχολόγου Piaget, επειδή πίστευε πως κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικές εμπειρίες καθοριστικές για την πορεία της εξέλιξής του, πως η ηλικία δεν αποτελεί τον μόνο παράγοντα, και πως δεν μπορούν όλοι να περνούν ακριβώς από τα ίδια στάδια ανάπτυξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Επηρεασμένος από τις μαρξιστικές ιδέες περί κοινωνικής αλλαγής που προωθούνταν στη Ρωσία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, διατύπωσε την Κοινωνικοπολιτισμικής θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (Sociocultural theory of cognitive development).

Κεντρική ιδέα της ήταν η πεποίθηση πως στην ανάπτυξη ενός ατόμου συμβάλει η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο πολιτισμός και η γλώσσα (Δημητροπούλου, 2017). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Vygotsky ο πρώτος παράγοντας είναι η επικοινωνία με

ανθρώπους που κατέχουν περισσότερες γνώσεις (δάσκαλοι, γονείς, άλλοι ενήλικες), οι οποίοι ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του ατόμου, το υποβοηθούν και του προσφέρουν πληροφορίες.

Αποτέλεσμα της διαδικασίας είναι ο μετασχηματισμός της σκέψης και των νοητικών δομών του ατόμου. Δεύτερος παράγοντας είναι το πολιτισμικό πλαίσιο. Κάθε άτομο μαθαίνει έννοιες και αξίες που είναι σημαντικές, και σε κάποιες περιπτώσεις μοναδικές για τον πολιτισμό του, καθώς το βοηθούν να κατανοήσει το περιβάλλον του αλλά και να είναι λειτουργικό σε αυτό. Ακόμα, το νόημα των εννοιών ενδέχεται να είναι διαφορετικό ή να έχει διαφορετική προσέγγιση σε κάποιους πολιτισμούς. Ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας είναι η γλώσσα, στην οποία ο Vygotsky προσδίδει ιδιαίτερη σημασία, αφού την θεωρεί όχι απλά το μέσο έκφρασης της σκέψης αλλά και το μέσο καθοδήγησής της. Υποστηρίζει ότι και ο εγωκεντρικός μονόλογος των παιδιών δεν είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας τους για κοινωνικό λόγο (όπως πίστευε ο Piaget) αλλά αποτελεί μια πρόωγη μορφή του εσωτερικού λόγου. Τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικες, χρησιμοποιούν τον μονόλογο (είτε εσωτερικό είτε εξωτερικό) προκειμένου να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν καταστάσεις αλλά και για την εύρεση λύσεων των προβλημάτων τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Αποτέλεσμα της χρήσης του είναι η οργάνωση και η ενίσχυση των επιτελικών λειτουργιών για την επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί. Συμπερασματικά βάση του εσωτερικού λόγου οργανώνεται αλλά και κατευθύνεται η συμπεριφορά.

Η σημαντικότητα που προσδίδει ο Vygotsky στην μάθηση μέσα από την καθοδήγηση των ικανότερων μπορεί να παρατηρηθεί και στην Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of proximal development), μια θεμελιώδεις έννοια που εισήγαγε προκειμένου να περιγράψει την σχέση μεταξύ της ανάπτυξης και της μάθησης (Κουλαουζίδης, 2010). Βάση της θεωρίας αυτής αποτελεί η πεποίθηση πως ένα εξελισσόμενο άτομο βρίσκεται σε ένα αναπτυξιακό επίπεδο, το οποίο καθορίζεται από τα επιτεύγματα που έχει καταφέρει βασιζόμενο στις δικές του δυνατότητες σε ορισμένη χρονική στιγμή. Ωστόσο υπάρχει και ένα πιθανό αναπτυξιακό επίπεδο που μπορεί να φτάσει με την βοήθεια μεγαλύτερων ή και ικανότερων συνομηλίκων, επιλύοντας προβλήματα που, λόγω της αυξημένης δυσκολίας στους, από μόνο του δεν θα μπορούσε (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Τα όρια αυτού του επιπέδου διαφέρουν από άτομο σε άτομο, αλλά και το αν θα καταφέρει να φτάσει στο πιθανό εκείνο επίπεδο εξαρτάται από την ύπαρξη ή μη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος (πλαίσιο στήριξης). Η παροχή πληροφοριών, το σύνολο των οποίων εξαρτάται από το πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και η υποστήριξη που παρέχεται θα πρέπει

να είναι αρκετή ώστε να ωθήσει τον άνθρωπο στην εξέλιξη, και όχι να τον επαναπαύσει αναλαμβάνοντας την εκτέλεση εργασιών εξ' ολοκλήρου (Δημητροπούλου, 2017).

### **1.1.2.3 Εφαρμογές των κοινωνικογνωστικών θεωριών**

Η διατύπωση της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης επέφερε μεγάλες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνονταν μέχρι τότε η μάθηση και η διδασκαλία. Το έργο του Bandura, έχοντας άμεση εφαρμογή στην διδακτική διαδικασία, αποδείχτηκε αποτελεσματικό τόσο για την εκμάθηση δεξιοτήτων όσο και για την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Η μάθηση μέσω της μίμησης υιοθετήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και την εφάρμοσαν μέσα από την μέθοδο Διαμόρφωσης Γνωστικού Προτύπου (Κουλαουζίδης, 2010). Σύμφωνα με την μέθοδο αυτή, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο, παρουσιάζοντας στους μαθητές δεξιότητες-στόχους όπως επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, ανάπτυξη θεματικών προτάσεων, χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, ακόμα και το πως να πετούν την μπάλα στην πετοσφαίριση. Παράλληλα με την επίδειξη, παράγεται και λεκτική εξήγηση σχετικά με την επιλογή και την λειτουργία της συγκεκριμένης δεξιότητας, καθώς και σκέψεις του εκπαιδευτικού. Ακόμα και αν, κατά την διαδικασία αυτή, προκύψει κάποιο λάθος (εσκεμμένα ή μη), με την εντόπιση και αντιμετώπισή του υποδεικνύεται στον μαθητή πως να ανταπεξέλθει σε παρόμοιες καταστάσεις. Ωστόσο επειδή οι μαθητές επηρεάζονται περισσότερο με την πράξη παρά με τα λόγια, θα πρέπει ο λόγος να είναι σε συμφωνία της επίδειξης.

Επέκταση της μεθόδου αυτής αποτελεί η αυτοκαθοδήγηση, κατά την οποία αφού διαμορφωθεί το γνωστικό πρότυπο, ο μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου εκτελεί το έργο. Έπειτα, το εκτελεί λέγοντας τις οδηγίες που του έχουν δοθεί μεγαλόφωνα, μετά τις ψιθυρίζει και τέλος φτάνει να μπορεί να εκτελέσει το έργο έχοντας εσωτερικεύσει τις οδηγίες. Οι Meichenbaum και Goodman το 1971 ανέπτυξαν την Αυτοκαθοδήγηση (Κουλαουζίδης, 2010) και αρχικά την εφάρμοσαν σε παιδιά με παρορμητική συμπεριφορά. Μετέπειτα αποδείχθηκε η αποτελεσματικότητά της και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και γενικότερα στην προώθηση της εργασίας με την χρήση στρατηγικής.

Σημαντική συνεισφορά κυρίως στον χώρο της παιδείας έχουν σημειώσει και οι ιδέες του Vygotsky. Με την εφαρμογή της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης στην εκπαίδευση υπογραμμίζεται

η σημαντικότητα της παροχής πληροφοριών στους μαθητές, τόσο ώστε να μπορούν να συγκεντρωθούν στο έργο που τους έχει τεθεί, χωρίς να διασπώνται από τυχόν ελλείψεις τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Στόχος είναι η επίτευξη των έργων όλο και μεγαλύτερου επιπέδου δυσκολίας, δηλαδή να μπορέσουν να φτάσουν την εκάστοτε ζώνη που έχει θέσει ο καθηγητής (Κουλαουζίδης, 2010). Μια μέθοδος που στηρίζεται στις θέσεις του Vygotsky είναι η αμοιβαία διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αφού επιδειξεί μια συμπεριφορά σε ένα μικρό σύνολο μαθητών, μπαίνουν όλοι οι μαθητές, εκ περιτροπής στον ρόλο του δασκάλου.

Παρόμοια με την μέθοδο αυτή είναι και η συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων, η οποία στηρίζεται στην αποτελεσματικότητα της μάθησης με την παροχή προτύπου συνομηλίκων. Αποτέλεσμά της είναι η διδασκαλία μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία για την εκτέλεση ομαδικών έργων. Επίσης, ευρέως γνωστή είναι και η κοινωνική καθοδήγηση μέσω μαθητιών. Βάση της αποτελεί η μεταβίβαση γνώσεων από τους πιο έμπειρους στους πιο άπειρους (πχ πρακτική φοιτητών) καθώς οι πρώτοι υιοθετούν τον ρόλο του προτύπου για τους δεύτερους. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι οι μαθητείες γίνονται σε πλαίσια που απεικονίζουν άμεσα την κουλτούρα (σχολεία, υπηρεσίες κα), και ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσω των πληροφοριών που λαμβάνουν οδηγούνται στην κατάκτηση δεξιοτήτων που από μόνοι τους δεν θα μπορούσαν να αναπτύξουν, συμπεραίνεται η χρήση και της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Κουλαουζίδης, 2010).

Τέλος στον τομέα της εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει βρεθεί πως χρησιμοποιώντας την ολιστική προσέγγιση της Κοινωνικογνωστικής θεωρίας (Socio-Cognitive Approach in Second Language Acquisition), επιτυγχάνεται η προώθηση όχι μόνο της γλώσσας, αφού εμπεριέχονται στην διδασκαλία και στοιχεία του πολιτισμού, αλλά και την μάθηση με την διαμόρφωση και την συμμετοχή ολόκληρου του ατόμου (Matsuoka et all, 2004; Harare, 2016).

## 1.2 Στρατηγικές διδασκαλίας

Ο προσδιορισμός της έννοιας της διδασκαλίας, όπως και στην περίπτωση της μάθησης, φαίνεται να έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τον χώρο της Παιδείας. Οι προσεγγίσεις της τείνουν να διαφέρουν ανάλογα με την χρονική περίοδο που ειπώθηκαν, τα παιδαγωγικά δεδομένα της εποχής, καθώς και τη προσωπική άποψη του κάθε συγγραφέα. Ωστόσο, ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς είναι αυτός του B. D. Smith (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006), σύμφωνα με τον οποίο η διδασκαλία αποτελείται από όλες τις ενέργειες που γίνονται προκειμένου να επιτευχθεί μάθηση.

Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται όχι μόνο ο κλασικός τρόπος μετάδοσης πληροφοριών μέσω του προφορικού λόγου, αλλά το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που επιστρατεύονται ώστε να επέλθει μάθηση ανεξάρτητα του τόπου και του τρόπου διεξαγωγής τους. Η προσέγγιση της παραδοσιακής Παιδαγωγικής, επισημαίνει πως η διδασκαλία χρειάζεται τουλάχιστον δύο άτομα, εκ των οποίων ο ένας κατέχει την γνώση που θα μεταβιβαστεί, ενώ ο άλλος καταβάλλει προσπάθεια προκειμένου να την αποκτήσει. Συνέχεια της άποψης αυτής είναι ο ορισμός του O. Orahle, υπογραμμίζοντας ότι διδασκαλία είναι η μετάδοση καθορισμένων πληροφοριών, για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Σε μια νεότερη προσπάθεια περιγραφής της έννοιας και σε αντίθεση με τις παραπάνω θέσεις, ο R. Gagné υποστηρίζει πως η διδασκαλία ορίζεται από την ολότητα των προσπαθειών του δασκάλου για την ενίσχυση και την προώθηση της μάθησης. Τονίζει πως η μάθηση μπορεί μόνο να προωθηθεί από τον διδάσκον, ενώ ο μαθητής είναι αυτός που θα πρέπει να οργανώσει τις πληροφορίες που του μεταδίδονται, να τις εμπλουτίσει και να τις χρησιμοποιήσει κατάλληλα, δηλαδή η μεταβολή της διδασκαλίας σε μάθηση γίνεται από τον μαθητή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Παρ' όλο που η μάθηση μπορεί να προκύψει χωρίς να είναι απαραίτητη η διδασκαλία, μέσω αυτής το άτομο έχει την δυνατότητα να επιταχύνει την διαδικασία αλλά και να αποκτήσει πρόσβαση στην πείρα του διδάσκον, με σκοπό να την οικειοποιηθεί και να την εξελίξει.

Λαμβάνοντας υπόψη την προσέγγιση του Gagné για την εξήγηση της σχέσης διδασκαλίας-μάθησης συμπεραίνουμε ότι για την επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων χρειάζεται η χρήση κατάλληλων τεχνικών και από τις δύο μεριές. Ο Borich μελετώντας όλες τις πρόσφατες έρευνες σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, κατέληξε στην αναγκαιότητα της ύπαρξης των παρακάτω (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008):

- Η σαφήνεια του μαθήματος αναφέρεται στο περιεχόμενο των παραδόσεων και κατά πόσο αυτές είναι κατανοητές προς τους μαθητές. Για να επίτευξη αυτή θα πρέπει ο διδάσκων να συνδέει την κάθε παράδοση με αυτήν της προηγούμενης φοράς, να διαλέγει κατανοητούς στόχους για κάθε μάθημα, να δίνει σαφείς οδηγίες και να χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές και υλικό κατάλληλο για την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.
- Η χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας είναι απαραίτητη για την σχεδίαση ενός ενδιαφέροντος μαθήματος. Ο διδάσκων καλείται να εναλλάσσει την τεχνική της παράδοσης με την τεχνική της συζήτησης, κάνοντας ερωτήσεις και ενισχύοντας με ακρίβεια τις επιθυμητές συμπεριφορές. Επίσης συνιστάται η συμπερίληψη οπτικοακουστικών βοηθημάτων και εργαλείων αναφοράς.
- Ο προσανατολισμός στο έργο και η εμπλοκή στη διεργασία της μάθησης αφορά στον χρόνο που αφιερώνεται στην εκμάθηση ακαδημαϊκών θεμάτων. Έχει διαπιστωθεί πως με την αύξηση του χρόνου ακαδημαϊκής μάθησης επέρχεται βελτίωση τις επιδώσεις των μαθητών. Οι ερευνητές ωστόσο εστίασαν την προσοχή τους στον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για την ενασχόλησή τους με ένα θέμα, και στην εύρεση τρόπων βελτίωσής του. Για την δημιουργία, λοιπόν, ενός περιβάλλοντος όπου θα παρέχεται στους μαθητές ο περισσότερο δυνατόν χρόνος για την ενασχόλησή τους με ένα ακαδημαϊκό θέμα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει επιλέξει μία ενδιαφέρουσα εργασία, να έχει εξηγήσει τους κανόνες επαρκώς, ώστε να είναι κατανοητοί από όλους, και να επιβλέπει την διαδικασία με σκοπό όλοι οι μαθητές να είναι απασχολημένοι.
- Ο ρυθμός της επιτυχίας αναφέρεται στην συχνότητα και συνέπεια με την οποία οι μαθητές ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους αναθέτονται. Η παρατήρηση ενός μετρίου ή και υψηλού ρυθμού επιτυχίας, στον πλαίσιο της εκπαίδευσης, συνδέεται με την αύξηση των επιτυχιών των μαθητών. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο χρόνος, καθώς έχει παρατηρηθεί πως όταν οι μαθητές καταναλώνουν περισσότερο χρόνο από τον αναμενόμενο, για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, προσπαθώντας για το καλύτερο, οι πληροφορίες αποθηκεύονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην μνήμη τους και οι βαθμοί τους βελτιώνονται.



- Ο αναστοχασμός περιγράφει το πως ο εκπαιδευτικός, ανά τακτά χρονικά διαστήματα θα πρέπει να σταματάει και να αναρωτιέται αν αυτά που διδάσκει αξίζουν τον κόπο και τον χρόνο που τους αφιερώνεται. Βλέποντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας από την οπτική ενός αντικειμενικού παρατηρητή μπορεί να απαντηθεί ευκολότερα αυτή η ερώτηση, ώστε να αποφευχθεί ταλαιπωρία τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μαθητών.

### 1.2.1 Μοντέλα διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει διάφορα μοντέλα και στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθούν οι δεξιότητες-στόχοι που έχει θέσει. Μερικά από τα μοντέλα που μπορεί να επιλέξει είναι η Άμεση Διδασκαλία (Direct instruction), η Έμμεση Διδασκαλία (Indirect instruction), η Κατάκτηση της μάθησης (Mastery learning), η Απομνημόνευση και των Προοργανωτών ή Προωθημένων οργανωτών, κάθε μια από τις οποίες είναι καταλληλότερη για διαφορετικές διεργασίες

Με τη χρήση της Άμεσης Διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το υλικό του στους μαθητές και το επεξηγεί παρέχοντάς τους πληροφορίες προσαρμοσμένες στην ηλικία, στο αναπτυξιακό τους επίπεδο, αλλά και στο τρέχον επίπεδο των ικανοτήτων τους. Στις δραστηριότητες που γίνονται στα πλαίσια της άμεση διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονται ο έλεγχος και/ή η βαθμολόγηση των εργασιών που είχαν δοθεί για εξάσκηση στο σπίτι, η παράδοση του μαθήματος, η καθοδήγηση της εξάσκησης των μαθητών με παροχή ανατροφοδότησης και η παρακολούθηση της δουλειάς τους αλλά και της γενικότερης εικόνας τους. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να προτιμάται για την μετάδοση πληροφοριών, ειδικά όταν αυτές δεν είναι εύκολα προσβάσιμες από άλλη πηγή στους μαθητές. Επίσης με την άμεση επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών, μπορεί να επιτευχθεί η διδασκαλία με τρόπο που να προσελκύει την προσοχή τους, και να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, σε σχέση με ένα σχολικό βιβλίο ή ένα εγχειρίδιο (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008).

Η Έμμεση Διδασκαλία ή αλλιώς Διδασκαλία διερεύνησης, είναι μια λιγότερο δομημένη προσέγγιση που στηρίζεται στην πεποίθηση πως οι μαθητές επωφελούνται περισσότερο με την ενεργή αναζήτηση των πληροφοριών, σε σχέση με την παθητική πρόσληψή τους.

Χρησιμοποιώντας την μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές στην αναζήτηση και την ανακάλυψη της γνώσης με την χρήση ερωτήσεων και αντιφάσεων που θέτει. Μέσα από την συζήτηση, οι μαθητές κατανοούν τις πληροφορίες, τις επεξεργάζονται, βγάζουν συμπεράσματα, οδηγούνται σε γενικεύσεις και εικασίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ωστόσο παραμένει καθοδηγητικός και συντονιστικός, ανακεφαλαιώνοντας τι έχει ειπωθεί και παρέχοντας στους μαθητές ανατροφοδότηση. Επίσης προτρέπονται να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες με τις ήδη κατεκτημένες, να αναφέρουν παραδείγματα και να δημιουργήσουν συνειρμικά σχήματα που θα τους βοηθήσουν να συγκρατήσουν καλύτερα τις διδάσκουσες πληροφορίες (Λεονταρή & Συγκολλίτου, 2008) .

Το μοντέλο Κατάκτησης της Μάθησης δημιουργήθηκε αρχικά σύμφωνα με τις απόψεις του Carroll (Carroll et all, 1971), ο οποίος πρότεινε πως ο βαθμός κατάκτησης μιας δεξιότητας-στόχου είναι ανάλογη του χρόνου που έχει δοθεί στον μαθητή, της προσπάθειας που έχει καταβάλει, του βαθμού κατανόησης της διδασκαλίας, της επιμονής του, αλλά και τις δεξιότητάς του. Πάνω σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο στηρίχθηκε ο Bloom και οριστικοποίησε το μοντέλο, διατυπώνοντας μια ακολουθία θέσεων για το πως θα πρέπει να είναι δομημένη η διδακτική διαδικασία. Κατ' αρχάς υπογράμμισε ότι το κάθε μάθημα έχει έναν γενικό στόχο, ο οποίος διαιρείται σε μικρότερους. Τόνισε πως είναι αναγκαία η σωστή στοχοθεσία και ο ακριβής προσδιορισμός των ενοτήτων που τους αποτελούν. Στην συνέχεια επιλέγεται η κατάλληλη στρατηγική για τους μαθητές, και το αντίστοιχο υλικό για την διδασκαλία του στόχου που έχει επιλεχθεί. Με το πέρας κάθε ενότητας θα πρέπει να ελέγχεται κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις ζητούμενες δεξιότητες μέσα από διαγνωστικά τεστ και άλλες μορφές αξιολόγησης. Τέλος πρότεινε παροχή διδακτικής στήριξης στους μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την διδακτική ύλη της ενότητας. Με βάση το μοντέλο αυτό έχουν δημιουργηθεί πολλά προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Ένα μοντέλο που έχει δεχθεί κριτική αλλά συνεχίζει να προωθείται και να χρησιμοποιείται λόγω της αναμφισβήτητης σημασίας που έχει στην διαδικασία της μάθησης είναι η Απομνημόνευση. Το θεωρητικό μέρος της διατυπώθηκε από τους Pressley και Levin (1981) και αποσκοπεί στην βελτίωση της ικανότητας συγκράτησης και ανάκλησης πληροφοριών των μαθητών. Η πρώτη φάση της εφαρμογής της περιλαμβάνει την εστίαση της προσοχής στο προς απομνημόνευση υλικό, όπου οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες, υπογραμμίζουν τα

σημαντικότερα σημεία, και καταγράφονται οι κύριες ιδέες. Έπειτα, διαμορφώνουν συσχετίσεις, συνδέουν όρους και έννοιες και το υλικό οργανώνεται σε μορφή που είναι πιο προσιτή για τον κάθε μαθητή. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τη διαμόρφωση αισθητηριακών παραστάσεων, όπου γίνεται σύνδεση των πληροφοριών προς απομνημόνευση, με εικόνες, αστείες ή και υπερβολικές. Η τελευταία φάση εμπεριέχει η άσκηση στην ανάκληση, με σκοπό την επιτυχή αποστήθιση όλων των ζητούμενων πληροφοριών. Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύξουν οι μαθητές μνημονικές στρατηγικές, να βελτιώσουν την μνήμη τους και την δεξιότητα συγκέντρωσης της προσοχής τους, και να αύξηση της αυτοπεποίθησή τους, αφού δουν ότι είναι ικανοί για αποστήθιση μεγάλου όγκου πληροφοριών. Κατά την διάρκεια της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει το υλικό, να επισημάνει τα σημαντικά στοιχεία του, αλλά και να παρέχει στους μαθητές υλικό όπως εικόνες, χάρτες, ταινίες, μαγνητοσκοπημένα γεγονότα και οτιδήποτε άλλο θα βοηθούσε τους μαθητές στην δημιουργία των διασυνδέσεων.

Με την αποτελεσματική μάθηση πληροφοριών μέσω της χρήσης της διάλεξης και της αφήγησης ασχολήθηκε ο Ausubel (1960), διατυπώνοντας το μοντέλο των Προοργανωτών ή Προωθημένων Οργανωτών. Υποστήριξε πως η δόμηση του περιεχομένου και ο τρόπος διδασκαλίας αποτελούσε πιο σημαντικό παράγοντα στην κατάκτηση των πληροφοριών, σε σχέση ακόμα και με τις διδακτικές διαδικασίες και την επιλογή στρατηγικών των μαθητών. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην έννοια των προοργανωτών ή προωθημένων οργανωτών, οι οποίοι μπορεί να έχουν την μορφή ενός σχεδιαγράμματος, μίας ταινίας, μιας περίληψης, ή και ενός πίνακα, και αποτελούν την βάση του μαθήματος. Μετά την παρουσίασή τους στους μαθητές, γίνεται η ανάλυσή της διδακτέας ύλης, οργανώνεται το μάθημα και συνδέονται οι πληροφορίες με τους προοργανωτές. Στο τέλος του μαθήματος γίνεται ανακεφαλαίωση και ενώ μέχρι τότε κεντρικό ρόλο είχε ο εκπαιδευτικός, η δυναμική αλλάζει σε αλληλοδραστική όπου οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν το μάθημα, να εκφράσουν απορίες και διαπιστώσεις. Έχει βρεθεί πως με την χρήση του μοντέλου αυτού βελτιώνεται η ικανότητα διαμόρφωσης εννοιολογικών δομών, γίνεται πιο εύκολη αφομοίωση πληροφοριών που έχουν νόημα για τον μαθητή, και καλλιεργείται το ενδιαφέρον για την έρευνα.

Αξίζει επίσης, να αναφερθεί το μοντέλο Κινήτρου MUSIC (The MUSIC Model of Motivation), το οποίο έχει αναπτυχθεί σε ερευνητικό πλαίσιο, όχι για να αντικαταστήσει τις ήδη υπάρχουσες θεωρίες για τα κίνητρα, αλλά για την συμπληρωματική του χρήση προκειμένου να

επιτευχθεί η παρακίνηση των μαθητών για την συμμετοχή τους στην διαδικασία της μάθησης. Οι πέντε κατηγορίες στρατηγικών που περιλαμβάνει το μοντέλο, και οι οποίες σχηματίζουν το ακρωνύμιο MUSIC, είναι η Ενίσχυση (eMpowerment), η Χρησιμότητα (Usefulness), η Επιτυχία (Success), το Ενδιαφέρον (Interest) και η Φροντίδα (Caring). Στις στρατηγικές Ενίσχυσης συμπεριλαμβάνονται αυτές που δίνουν στους μαθητές μερικό έλεγχο της διαδικασίας της διδασκαλίας, οργανώνοντας την με επίκεντρο τον μαθητή και παρέχοντας του επιλογές. Η Χρησιμότητα αναφέρεται στις στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν ότι οι πληροφορίες που διδάσκονται θα αποδειχθούν χρήσιμες και ωφέλιμες στο μέλλον. Με την κατηγορία στρατηγικών Επιτυχίας επιδιώκεται η συνειδητοποίηση από τους μαθητές πως μπορούν να επιτύχουν αν καταβάλουν προσπάθεια. Στον τομέα του Ενδιαφέροντος ανήκουν οι στρατηγικές που συμβάλουν στην δημιουργία ενός μαθήματος που αιχμαλωτίζει την προσοχή των μαθητών αλλά και την περιέργειά τους, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται γνωστικά αλλά και συναισθηματικά στην διαδικασία. Η πέμπτη ομάδα στρατηγικών, της Φροντίδας, έχει ως σκοπό να καταλάβουν οι μαθητές πως οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται και επιδιώκουν την επιτυχία τους, μέσα από την δημιουργία ενός περιβάλλοντος σεβασμού. Παρόλο που το μοντέλο σχεδιάστηκε για ευρεία χρήση, οι στρατηγικές από τις οποίες αποτελείται προτείνονται για την κατάκτηση δεύτερης ξένης γλώσσας. Έτσι φαίνεται να είναι ένα πολλά υποσχόμενο μοντέλο στον τομέα αυτό. Ωστόσο ακόμα χρειάζεται να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να βρεθεί ο βέλτιστος τρόπος εφαρμογής του (Jones, 2020).

### **1.2.2 Οι ατομικές διαφορές στην επιλογή των μοντέλων διδασκαλίας**

Την επιλογή του καταλληλότερου μοντέλου διδασκαλίας θα πρέπει να βασίζει ο εκπαιδευτικός, όπως προαναφέρθηκε, στον στόχο που θέλει να επιτύχει, λαμβάνοντας υπόψιν του και τις ατομικές διαφορές των μαθητών, καθώς αποτελούν σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητάς του.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παρατηρείται πως ο κάθε μαθητής χρειάζεται τον δικό του χρόνο προκειμένου να κατανοήσει τις καινούριες πληροφορίες που του μεταδίδονται, αλλά ίσως και διαφορετικές διευκρινήσεις ή και ερεθίσματα. Η Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2011) στο βιβλίο της με τίτλο «Παιδαγωγική Ψυχολογία» αναφέρει πως η μάθηση είναι μια διαδικασία που συντελείται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους ανθρώπους, ωστόσο λόγω της διαφορετικότητας και της ετερογένειας των νοητικών και αντιληπτικών μηχανισμών, παρατηρούνται διαφορές στον

χρόνο αλλά και στον τρόπο εκμάθησης. Η Φρυδάκη (2009) υπογραμμίζει πως αυτή η διαφορετικότητα εξηγείται από δύο δημοφιλείς θεωρίες, της «πολλαπλού τύπου νοημοσύνης» (multiple intelligences) και των στιλ μάθησης (learning styles).

Ο πρώτος που πρότεινε ότι η νοημοσύνη, ενώ είναι ένα συνεχές, αποτελείται από διακριτές νοητικές, κοινωνικές, κιναισθητικές και άλλες υποενότητες, ήταν ο Gardner (Davis, 2011). Διατυπώνοντας την θεωρία της Πολλαπλού Τύπου Νοημοσύνης υποστήριξε πως η κάθε μία από αυτές τις υποενότητες σχηματίζει τον δικό της τύπο νοημοσύνης, το σύνολο των οποίων είναι παρόν σε όλους τους ανθρώπους. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, οι τύποι της νοημοσύνης είναι οι εξής (Φρυδάκη, 2009):

- Γλωσσική Νοημοσύνη: Η ικανότητα ακριβείς χρήση της γλώσσας μέσω της ακοής, της έκφρασης, της γραφής και της ανάγνωσης, με σκοπό την επεξεργασία πληροφοριών και την επικοινωνία.
- Λογικομαθηματική Νοημοσύνη: Η ικανότητα χρήσης επαγωγικών και παραγωγικών συλλογισμών, προκειμένου να επιτευχθεί η επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση λογικών συσχετίσεων αυξημένης πολυπλοκότητας.
- Μουσική Νοημοσύνη: Η ικανότητα κατανόησης και απόδοσης νοήματος με βάση την ευαισθησία που έχουν τα άτομα αυτά στο ύφος της μουσικής, δηλαδή στους ήχους, στην ρυθμικότητα και τον τόνο της.
- Οπτική ή Χωραιοσθητική Νοημοσύνη: Η ικανότητα οπτικής αποτύπωσης του περιβάλλοντος και των πληροφοριών του, η μετατροπή τους και η έκφραση τους σε μορφές τέχνης μέσα από οπτικές αναπαραστάσεις ή εμπειρίες.
- Κιναισθητική Νοημοσύνη: Η ικανότητα χρήσης των κινήσεων του σώματος με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, έκφραση ιδεών και συναισθημάτων αλλά και η ικανότητα αναγνώρισης και ερμηνεύσης των κινήσεων άλλων ανθρώπων.
- Διαπροσωπική Νοημοσύνη: Η ικανότητα διάκρισης και αναγνώρισης των προθέσεων, των κινήτρων και της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων βάση της επεξεργασίας διαπροσωπικών ενδείξεων.

- **Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη:** Η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης και των κινήτρων του ιδίου, που έχει ως αποτέλεσμα τον σχηματισμό μιας σαφής εικόνας του εαυτού του και την λήψη αποφάσεων βάσει αυτής.
- **Οικολογική ή Φυσιογνωστική Νοημοσύνη:** Η ικανότητα αναγνώρισης, κατηγοριοποίησης και χρήσης στοιχείων του φυσικού και βιολογικού περιγύρου.

Τα οκτώ αυτά είδη, παρόλο που αποτελούν διακριτές κατηγορίες και οι λειτουργίες τους εδράζονται σε διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου, τις περισσότερες φορές λειτουργούν συνδυαστικά και συμπληρωματικά για την επίλυση προβλημάτων ή και την κατάκτηση δεξιοτήτων. Ωστόσο ο συνδυασμός αυτός είναι μοναδικός για κάθε άτομο, αφού κατά την διάρκεια της ζωής του έχει αναπτύξει τον κάθε τύπο έως ένα συγκεκριμένο βαθμό. Η κληρονομικότητα, το περιβάλλον, η εκπαίδευση, τα πρότυπα συμπεριφοράς είναι κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενίσχυση συγκεκριμένων ειδών νοημοσύνης (Φατώρου, 2022). Το προφίλ αυτό σε συνδυασμό και με τα άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, στον τομέα της μάθησης μπορούν να ερμηνευτούν ως ικανότητες που αν εκμεταλλευτούν σωστά μέσω του κατάλληλου στυλ μάθησης, θα διευκολύνουν την διαδικασία, επιφέροντας βέλτιστα αποτελέσματα.

### **1.2.2.1 Στυλ μάθησης**

Τα στυλ μάθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011) προσδιορίζονται ως τρόποι μάθησης που ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Παρόλο που οι ίδιες αντιληπτικές λειτουργίες είναι παρόν σε κάθε άνθρωπο, και παρόλο που μπορεί να επιτευχθεί μάθηση με οποιοδήποτε τρόπο επεξεργασίας, δημιουργήθηκαν αυτές οι κατηγορίες επειδή η απόδοση φαίνεται να αυξάνεται όταν επιστρατεύονται συγκεκριμένοι τρόποι βασισμένοι σε ήδη αναπτυγμένες αντιληπτικές δεξιότητες του ατόμου.

Ο C. Jung (1923), κατηγοριοποίησε τις ατομικές διαφορές με βάση τις τέσσερις λειτουργίες τις συνείδησης, δηλαδή τη νόηση, το συναίσθημα, την «κατ' αίσθησιν» αντίληψη και την ενόραση, και με βάση «τις δύο θεμελιώδεις τάσεις της ψυχικής ενέργειας», την ενδοστρέφεια και την εξωστρέφεια. Οι κατηγορίες αυτές φαίνεται να συνδέονται ανά δύο μεταξύ τους καθώς αποτελούν τους αντίθετους πόλους ενός φάσματος. Έτσι η νόηση και το συναίσθημα αποτελούν τους δύο πόλους για τη λογική επεξεργασία, η «κατ' αίσθησιν» αντίληψη και η ενόραση

αποτελούν τους πόλους της αντίληψης, ενώ η εξωστρέφεια και η ενδοστρέφεια εκφράζει το κατά πόσο το άτομο είναι στραμμένο προς τον εσωτερικό ή τον εξωτερικό κόσμο. Ανάλογα με το πόσο κοντά είναι το άτομο σε καθέναν από αυτούς τους πόλο, ο Jung τον κατατάσσει σε έναν από τους οκτώ τύπους, το διανοητικό, το συναισθηματικό, τον αισθησιοκρατικό και τον ενορατικό για τα ενδοστρεφή και εξωστρεφή άτομα αντίστοιχα.

Πάνω σε αυτήν την κατηγοριοποίηση των τύπων των ανθρωπίνων χαρακτηριστικών, ο Mok, το 1975 (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011) ανέπτυξε τέσσερεις τύπους επικοινωνίας. Ο πρώτος είναι ο διανοητικός τύπος, στον οποίο ανήκουν τα άτομα με αντικειμενική και ορθολογική σκέψη, που στηρίζονται στην λογική επεξεργασία των πληροφοριών. Ο δεύτερος είναι ο συναισθηματικός, όπου κυριαρχεί το συναίσθημα, ο αυθορμητισμός, οι ενστικτώδεις αντιδράσεις και η υποκειμενικότητα. Στον τρίτο τύπο επικοινωνίας, στον αντιληπτικό, εντάσσονται τα άτομα που εστιάζουν στην αμεσότητα, στις πράξεις και την δράση, καθώς δίνουν σημασία σε συγκεκριμένα και απτά στοιχεία. Τέλος στον ενορατικό τύπο κατατάσσονται τα άτομα με κυρίαρχα στοιχεία την φαντασία, τον ιδεαλισμό, τον προσδιορισμό εννοιών και την ενορατική σκέψη. Με την κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται φανερό το πως ο κάθε τύπος επεξεργάζεται τις πληροφορίες που συλλέγει, οπότε και το πως θα πρέπει να γίνει η παρουσίασή τους στον κάθε έναν προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι λειτουργίες αυτές.

Ένας διαφορετικός διαχωρισμός των ατομικών χαρακτηριστικών είναι σύμφωνα με το αν συντελείται μάθηση εμμένοντας στην επιφάνεια των πληροφοριών ή αν μαθαίνουν εμβαθύνοντας σε αυτές. Στο πρώτο στυλ μάθησης, παρατηρείται πως τα άτομα μπορούν να αποθηκεύσουν πληροφορίες χωρίς να τις έχουν κατανοήσει πλήρως, ενώ οι εξωτερικές επιβραβεύσεις αποτελούν κίνητρο. Στο δεύτερο στυλ μάθησης η εμβάθυνση στην γνώση είναι απαραίτητη, η μάθηση αποτελεί αυτοσκοπό, καθώς τα εξωτερικά κίνητρα και οι αξιολογήσεις δεν φαίνεται να ασκούν επιρροή.

Παρόμοιο με τον παραπάνω διπολικό διαχωρισμό των χαρακτηριστικών είναι και η διάκριση τους σε εξαρτώμενους και μη εξαρτώμενους από το περιβάλλον. Τα άτομα που είναι εξαρτώμενα από το περιβάλλον διευκολύνονται από τη χρήση συνεργατικών μεθόδων, ανταποκρίνονται σε οδηγίες που τους δίνονται, έχουν ολιστική αντίληψη και προτιμούν την ενασχόληση με πληροφορίες που σχετίζονται με εμπειρίες τους, με τα κίνητρά τους ή και με το περιβάλλον τους. Στο δεύτερο στυλ μάθησης υπάγονται εκείνοι που επωφελούνται περισσότερο

μέσα από προσωπικές στρατηγικές μάθησης και τη διερευνητική διδασκαλία. Γίνονται πιο λειτουργικοί με τον καθορισμό των επιδιωκόμενων στόχων, επιδιώκουν τον αυτοέλεγχο, και καθοδηγούνται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα.

Σε περισσότερους από δύο τύπους κατηγοριοποιούνται τα άτομα σύμφωνα με το μοντέλο VARK (ή VAK). Το ακρωνύμιο σχηματίζεται από τις αγγλικές λέξεις του οπτικού (Visual), του ακουστικού (Auditory), του γραφικό-αναγνωστικού (wRite/Read), και του κιναισθητικού ή απτικού (Kinesthetic) στυλ μάθησης (Fleming & Mills, 1992). Ο οπτικός τύπος τείνει να χρησιμοποιεί την όρασή του για την πρόσληψη και την επεξεργασία των πληροφοριών, όπως κείμενα και εικόνες. Ο ακουστικός τύπος βασίζεται περισσότερο στην ακοή και στην ομιλία, καθώς ευνοείται από μαθησιακά περιβάλλοντα όπου ο προφορικός λόγος έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Στον κιναισθητικό τύπο, η αφή και το άγγιγμα είναι αυτό που οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση, καθώς επίσης και η κίνηση ενώ η παροχή εμπειριών με απτικά και κινητικά ερεθίσματα προτιμώνται.

### **1.2.3 Μηχανισμοί μάθησης**

Καθώς ο μαθητής προσπαθεί να επιτύχει την κατάκτηση πληροφοριών και δεξιοτήτων, επιλέγει διάφορες τεχνικές προσέγγισης και αφομοίωσης του γλωσσικού κώδικα, σύμφωνα με τις προτιμήσεις του, οι οποίες αποτελούν τις στρατηγικές μάθησης. Το σύνολο αυτών των στρατηγικών διαμορφώνουν το στυλ μάθησής του. Η Ανδρέου (2012) στο σύγγραμμά της με τίτλο «Γλώσσα» αναφέρει μερικές από τις σημαντικότερες στρατηγικές οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

Η πρώτη που περιγράφεται είναι η ικανότητα αντίληψης του όλου και του μέρους. Τα άτομα που κάνουν χρήση της πρώτης στρατηγικής, όταν καλούνται να επεξεργαστούν καινούργιες πληροφορίες, (πχ γραμματικό φαινόμενο), στρέφουν την προσοχή τους στην συγκράτηση λεπτομερειών των υποσυνόλων. Αντίθετα άλλοι μαθητές εστιάζουν στο σύνολο, επεξεργάζονται τις καινούριες πληροφορίες ως ενότητα, ενώ οι λεπτομέρειες γίνονται αντιληπτές μόνο σε σχέση με το σύνολο. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας στηρίζεται στην αιτίαση της λεπτομέρεια, όπως παρατηρείται κυρίως στον τομέα της γραμματικής, και ονομάζεται «τυπική-φορμαλιστική». Από την άλλη πλευρά, η επεξεργασία της γλώσσας μέσα από την αντίληψή της ως σύνολο λειτουργιών και μηχανισμών έχει συνδεθεί με τον φυσικό τρόπο κατάκτησής της, και αποτελεί



την «επικοινωνιακή-φυσιολογική» μορφή μάθησης. Κατά την διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει τις αντιληπτικές αυτές προτιμήσεις των μαθητών του, ωστόσο προτείνεται η εξάσκηση και των δύο, προκειμένου να φτάσουν, αν είναι εφικτό, σε παρόμοιο επίπεδο, ώστε να επιτευχθεί η ολιστικότερη κατανόηση και κατάκτηση της γλώσσας.

Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας παρατηρείται πως κάποιοι μαθητές απαντούν αυθόρμητα στηριζόμενοι στην διαίσθηση και στα συναισθήματα τους, ενώ άλλοι δίνουν την απάντησή τους μετά από αρκετή σκέψη (Παρορμητικότητα-Στοχαστικότητα). Ο παρορμητικός αυτός τρόπος αντίδρασης της πρώτης ομάδας θεωρείται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά για την επιτυχή κατάκτηση νέων δεξιοτήτων, αφού ο αυτοματισμός της χρήσης των μηχανισμών μιας δεξιοτήτας είναι ένδειξη της οικειοποίησής της. Ωστόσο για να φτάσει το άτομο στο επίπεδο αυτό θα πρέπει πρώτα να βάλει σε προτεραιότητα την μελέτη και την σκέψη. Έτσι προκύπτει πως για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι απαραίτητες και οι δύο στρατηγικές, ενώ ο καθηγητής θα πρέπει έχοντας ως στόχο την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας, να οδηγεί τους μαθητές με την ανατροφοδότηση του στην εξισορρόπηση των δύο αυτών στρατηγικών.

### **1.2.3.1 Παράμετροι μάθησης δεύτερης γλώσσας**

Σημαντική παράμετρος στην κατάκτηση μιας γλώσσας φαίνεται να είναι και η ύπαρξη ή μη της αυτοπεποίθησης (Αυτοπεποίθηση-Αυτοαπόρριψη). Εάν ο μαθητής δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, δεν εκφράζεται και δεν συμμετέχει στην τάξη, απομονώνεται και χάνει τις ευκαιρίες που του προσφέρονται για την εφαρμογή των όσων έχει διδαχθεί, ώστε να κάνει λάθη και να μάθει από αυτά. Αυτή η ανασφάλεια έχει ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της αφομοίωσης τη γλώσσας. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός έχει διπλό ρόλο, αφενός να παρέχει θετική ανατροφοδότηση και να επιβραβεύει τις επιτυχείς προσπάθειες του μαθητή για την τόνωση του αυτοσεβασμού του, και αφετέρου να προσαρμόσει το πρόγραμμα του μαθήματος ανάλογα με το επίπεδο δυνατοτήτων των μαθητών. Με την εφαρμογή μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης, το επίπεδο δυσκολίας της οποίας ξεκινάει από ύλη εύκολη προς τους μαθητές και καταλήγει σε απαιτητική, θα βοηθούσε στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Ανδρέου, 2012).

Οι μαθητές, στην πορεία τους προς την κατάκτηση μιας γλώσσας, είναι αναμενόμενο να έρθουν αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις που διαφέρουν ή και είναι αντίθετες από τις γνωστικές

τους δομές. Ο βαθμός της ικανότητας προσαρμογής στις καινούριες πληροφορίες, δηλαδή η Γλωσσική Ανεκτικότητα που δείχνει το άτομο εξαρτάται από το «γλωσσικό εγώ», ένα στοιχείο της προσωπικότητας το οποίο συνδέεται στενά, ή και ταυτίζεται με την μητρική του γλώσσα. Μέσα στα πλαίσια της το άτομο νιώθει σιγουριά καθώς είναι ικανό να την χρησιμοποιεί με ευχέρεια. Σε περίπτωση που έχει αναπτυχθεί ένα ισχυρό γλωσσικό εγώ και εκδηλώνεται Γλωσσική Αδιαλλαξία, επιστρατεύονται αμυντικοί μηχανισμοί ώστε να επιτευχθεί η παραμονή του ατόμου εντός του γλωσσικού του εγώ, και ως αποτέλεσμα δυσκολεύεται την κατάκτηση του επιδιωκόμενου γλωσσικού κώδικα. Με την σταδιακή εισαγωγή καινούριων φαινομένων της γλώσσας-στόχου, και μέσα από την προτροπή και την θετική ανατροφοδότηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια των μαθητών για κατάρριψη των αμυντικών μηχανισμών τους (Ανδρέου, 2012).

Η Απάθεια και η Ένταση είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που επίσης συμβάλουν στην διαδικασία της μάθησης. Ανάλογα με το επίπεδο της έντασης που φέρει το άτομο, η επίδραση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Οι μαθητές που έχουν υψηλού βαθμού έντασης συνήθως κατακλύζονται από αισθήματα φόβου και πολύς ανησυχίας, τα οποία λειτουργούν αρνητικά για την πρόοδο του ατόμου. Από την άλλη μεριά, η απουσία της ανησυχίας λειτουργεί και πάλι εις βάρος του μαθητή, καθώς οδηγεί σε μία κατάσταση απάθειας και αδιαφορίας. Η επιδιωκόμενη συνθήκη και ο στόχος του εκπαιδευτικού, είναι το άτομο να διατηρεί χαμηλά επίπεδα έντασης, ώστε να μπορεί να τη διαχειριστεί παραγωγικά (Ανδρέου, 2012).

Βασική προϋπόθεση για την συντέλεση οποιασδήποτε μορφής μάθησης είναι η ύπαρξη κινήτρων, Εξωτερικών ή και Εσωτερικών. Σύμφωνα με τον Συμπεριφορισμό και την αρχή της ενίσχυσης, η προσδοκία για αμοιβή είναι το κίνητρο που οδηγεί στις πράξεις των ανθρώπων. Ωστόσο, επισημάνθηκε αργότερα πως η θεωρία αυτή δεν εξηγεί επαρκώς συμπεριφορές όπως η αυτοθυσία. Έτσι τα κίνητρα του Συμπεριφορισμού ονομάστηκαν εξωτερικά ενώ προστέθηκε η κατηγορία των εσωτερικών κινήτρων τα οποία περιλαμβάνουν ανάγκες όπως η εξερεύνηση του περιβάλλοντος, η φυσική και πνευματική δράση, η επικοινωνία. Συμπερασματικά, όπως η μάθηση είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας για ικανοποίηση των εσωτερικών κινήτρων των ανθρώπων, έτσι και η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας θα πρέπει να πηγάζει από την εσωτερική ευχαρίστηση του μαθητή (Ανδρέου, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

### 2.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις –ορισμοί

Οι γενικότερες κοινωνικές οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που παρουσιάστηκαν με το πέρας του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, καθώς επίσης και η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έκαναν την αξία της μάθησης πιο εμφανή με αποτέλεσμα να συνδεθεί άμεσα με την παραγωγικότητα αλλά και τη προσωπική και κοινωνική καταξίωση του ατόμου (Νικολοπούλου 2008). Η ομάδα παιδιών με ΕΜΔ αποτέλεσε αντικείμενο προσοχής πολλών επιστημονικών κλάδων. Από το 1962 που ο όρος ΕΜΔ χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Κρίκ, έχει ανακαλυφθεί μια πληθώρα ορισμών, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με την κυριαρχή αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση το ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η διαδικασία αυτή δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα και οι επιστήμονες συνεχίζουν τις προσπάθειες τους για βελτίωση του ορισμού (Παντελιάδου, 2000). Ωστόσο να σημειωθεί ότι ενώ η έννοια των ειδικών μαθησιακών είναι κοινώς αποδεκτή, σε παγκόσμιο επίπεδο σημειώνονται μικρές διαφορές στον προσδιορισμό τους, καθώς διαφορές επίσης παρατηρούνται και σε ορισμούς του ίδιου ταξινομικού συστήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί σε κάποιες περιπτώσεις ανάλογα με την χρήση για την οποία προορίζεται ο ορισμός (για παράδειγμα από ομάδες υποστήριξης), τονίζονται διαφορετικοί παράμετροι της διαταραχής (Ζακοπούλου, 2015).

Ο Bateman (1965) ήταν ο πρώτος που πρότεινε έναν ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών αναφερόμενος σε μια σημαντική διαφορά μεταξύ της νοημοσύνης και επιτεύγματος. Αυτός ο ορισμός αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση από μια ιατρικά και νευρολογικά διαμορφωμένη αντίληψη των μαθησιακών δυσκολιών και θεωρήθηκε ως εξωπραγματική (Dombrowski et al., 2006). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) αναφέρονται σε γενικευμένες γνωστικές ή διανοητικές διαταραχές, ενώ στην Αυστραλία και τις ΗΠΑ, η ΜΔ είναι συνήθως συνώνυμο της διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5). Όπως αναφέρουν και οι Snowling, Hulme και Nation (2020), στο DSM-5 οι ΕΜΔ υπάγονται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές, οπότε χαρακτηρίζονται από έναρξη των δυσκολιών στην σχολική ηλικία, με τις δυσκολίες να είναι παρόν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δυσχεραίνουν σημαντικά την κατάκτηση μάθησης σε έναν ή περισσότερους τομείς, τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ στην

προηγούμενη έκδοση του DSM χρησιμοποιούνταν ένα σύνολο ορολογιών, ο κάθε ένας για να περιγράψει δυσκολίες σε συγκεκριμένο τομέα, αυτή η προσέγγιση έχει αντικατασταθεί με την ορολογία των ΕΜΔ. Με βάση το DSM-5 η διάγνωση πλέον βασίζεται σε τέσσερα κριτήρια. Συγκεκριμένα ένα παιδί πληρεί τις προϋποθέσεις για την διάγνωση των ΕΜΔ εφόσον (Tannock, 2014):

1. Οι δυσκολίες του έχουν διάρκεια για περισσότερο από 6 μήνες σε τουλάχιστον έναν από τους βασικούς τομείς μάθησης, παρά την παρουσία κατάλληλης και στοχευμένης διδασκαλίας.
2. Το άτομο να εμφανίζει ελλείματα στις αντίστοιχες ακαδημαϊκές δεξιότητες, σε σύγκριση με συνομήλικο τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, οι οποίες να δημιουργούν προβλήματα στην καθημερινότητά του. Οι δυσκολίες αυτές θα πρέπει να έχουν επιβεβαιωθεί μέσα από σταθμισμένα εργαλεία και κλινική αξιολόγηση.
3. Η έναρξη εμφάνισης των δυσκολιών να είναι στην σχολική ηλικία. Ωστόσο ενδέχεται για μερικά άτομα η εκδήλωση της διαταραχής να καθυστερήσει μέχρι τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής.
4. Θα πρέπει πριν μπει η διάγνωση να έχουν αποκλειστεί άλλες πιθανές εξηγήσεις της κλινικής εικόνας, όπως νοητική υστέρηση, μειωμένη αισθητηριακή λειτουργία, ψυχικές διαταραχές, ανεπαρκής εκπαίδευση, ανεπαρκείς γνώση της γλώσσας.

Ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία», σύμφωνα με το IDEA (2004) περιγράφει μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, που εμφανίζονται στη κατανόηση ή και στη έκφραση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής μορφής. Ο όρος συμπεριλαμβάνει διαταραχές στην αντιληπτική ικανότητα, γνωστικά ελλείματα, ωστόσο εξαιρούνται μαθησιακά προβλήματα που είναι κυρίως αποτέλεσμα οπτικού, ακουστικού ή κινητικού ελλείματος, νοητικής αναπηρίας, συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικών και κοινωνικών δυσκολιών (Kavale, Spaulding & Beam, 2009). Αλλαγές στους ορισμούς του DSM-5 και του IDEA προτείνουν ερευνητές όπως ο D. Scanlon, (2013) με τις κύριες προτάσεις του, μεταξύ άλλων, να είναι η μετατροπή του χαρακτηρισμού «νευροαναπτυξιακή» σε «νευρογνωστική», την συνυπολόγηση των πολιτιστικών διαφορών των πληθυσμών καθώς και την

συμπερίληψη καινούριων ερευνητικών δεδομένων καθώς οι γνώσεις για την διαταραχή αυτή συνεχώς τροποποιούνται.

Ένας άλλος σύγχρονος ορισμός είναι εκείνος των Kavale, Spaulding και Beam (2009) που επικεντρώνεται στο τι είναι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρει τους τρόπους εμφάνισης των δυσκολιών αυτών στην καθημερινή ζωή και καταφέρνει να διαφοροποιήσει τις ΕΜΔ από άλλες παρόμοιες καταστάσεις (Αγαλιώτης, 2013). Συγκεκριμένα:

*«Ειδική μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε ετερογενείς συστάδες διαταραχών οι οποίες εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ακαδημαϊκή πρόοδο σε ποσοστό 2% έως 3% του μαθησιακού πληθυσμού. Η έλλειψη προόδου γίνεται αντιληπτή στη σχολική απόδοση η οποία παραμένει κάτω από τις προσδοκίες που προκύπτουν από τη χρονολογική και νοητική ηλικία, ακόμη και όταν παρέχεται υψηλή ποιότητα διδασκαλίας. Η έλλειψη προόδου πρωτοεμφανίζεται σε μια από τις βασικές δεξιότητες, ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, η οποία όμως δεν συνδέεται με εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές, οικογενειακές ή και κοινωνικό-γλωσσικές ανεπάρκειες και παρουσιάζεται με τη μορφή ελλείψεων στη γλωσσική ικανότητα, στη γλωσσική λειτουργία, στις γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες θεωρείται ότι συμβαίνουν από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι ΕΜΔ είναι μια διακριτή κατάσταση που διαφοροποιείται από τη γενικευμένη μαθησιακή δυσκολία. Διαφορές που διακρίνονται μεταξύ των δύο ομάδων είναι ότι το νοητικό πηλίκο των ατόμων με ΕΜΔ αντιστοιχεί στο μέσο όρο ή άνω του μέσου όρου (>90), ενώ το προφίλ των μαθησιακών δεξιοτήτων που εμφανίζουν χαρακτηρίζεται από σημαντική διασπορά, υποδηλώνοντας περιοχές δυνατοτήτων και αδυναμιών».*

Οι ΕΜΔ ως κύρια μαθησιακή διαταραχή ενδέχεται να συνυπάρχει και με δευτερεύουσες δυσκολίες (Σπανού, 2016) όπως προβλήματα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, αυτοελέγχου και γενικότερα δυσκολίες στην κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έχει βρεθεί πως τα άτομα αυτά ανήκουν σε ομάδα αυξημένου κινδύνου για εμφάνιση ψυχιατρικών διαταραχών, χωρίς να συμπεριλαμβάνουμε σε αυτές τα αρνητικά συναίσθημα, για παράδειγμα μειονεκτικότητα, που δημιουργούνται από τις χαμηλές τους επιδόσεις. (Lewis, 2002; *Child and adolescent psychiatry*). Επίσης άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές μπορούν να συνυπάρχουν, όπως η νοητική υστέρηση (Lavoie, 2009). Η εθνική επιτροπή μαθησιακών δυσκολιών της Αμερικής (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991) υιοθέτησε τον ακόλουθο ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες :

*«Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενής ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται λόγω σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και τη χρήση, της ομιλίας, της ακουστικής προσοχής, της ανάγνωσης, της γραφής, του αιτιολογικού συλλογισμού ή των μαθησιακών δεξιοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς σε κάθε άτομο και θεωρείται ότι οφείλεται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και πολύ πιθανόν να διατηρηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής».*

Οι ΕΜΔ δεν είναι πρόσφατο εύρημα για την Ιατρική. Πριν από περίπου 120 χρόνια, ο Άγγλος γιατρός Pringle-Morgan, παρουσίασε μια αναφορά-περίπτωση η οποία μας δίνει πολλά σημαντικά στοιχεία για το κλινικό προφίλ ενός παιδιού με ΕΜΔ. Αυτή η περιγραφή περίπτωσης αποτυπώνει την ουσία των ΕΜΔ όπως έχει μελετηθεί από ιατρικής άποψης. Ο Pringle-Morgan προτείνει μια συγγενής παρά επίκτητη αιτία, μαζί με μια νευροανατομική υπόθεση. Στο πλαίσιο της ιατρικής πρακτικής, η κατανόηση και η διαχείριση της αναγνωστικής δυσκολίας και των ΕΜΔ γενικότερα, δεν έχουν αλλάξει πολύ κατά τη διάρκεια των ετών που έχουν μεσολαβήσει μέχρι και σήμερα. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι οι ερευνητικές τεχνολογίες, όπως η γενετική ανάλυση και η λειτουργική νευροαπεικόνιση, είναι διαθέσιμες μόνο τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτές οι τεχνολογίες, ωστόσο, προορίζονται κυρίως για έρευνα και δεν ενημερώνουν εύκολα την κλινική πρακτική.

### **2.1.1 Αίτια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

Τα αίτια που έχουν συσχετιστεί με την εμφάνιση των ΕΜΔ μπορούν να διαχωριστούν σε Βιολογικό, Γνωστικό και Συμπεριφορικό επίπεδο, όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Δ. Μαυρομμάτη (2004). Στους βιολογικούς παράγοντες ανήκουν οι δομικές διαφορές και εγκεφαλικές δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, που παρατηρούνται κυρίως κατά την διάρκεια επεξεργασίας του λόγου, ενώ στους γνωστικούς, κατατάσσονται οι δυσκολίες στην ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών ικανοτήτων, με αποτέλεσμα τον σχηματισμό ενός ειδικού γνωστικού προφίλ. Έτσι εμφανίζονται τα ελλείματα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αυτά, σε επίπεδο συμπεριφοράς, οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων. Σημαντική στην συγκεκριμένη προσέγγιση είναι και η επίδραση του περιβάλλοντος, το οποίο επηρεάζει και στους τρεις τομείς που προαναφέρθηκαν.

Η κληρονομική μεταβίβαση της διαταραχής είναι αδιαμφισβήτητη, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς βλέποντας τις δυσκολίες των παιδιών τους συνειδητοποιούν ομοιότητες με αντίστοιχα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (ή που αντιμετώπιζαν στο παρελθόν) και οι ίδιοι. Η κληρονομική αυτή μεταβίβαση δεν είναι ανάγκη να είναι μόνο από τους γονείς στα παιδιά, καθώς συνήθως, κάπου στο γενεαλογικό δέντρο αναγνωρίζεται ένας τουλάχιστον συγγενής με ΕΜΔ, διαγνωσμένες, ή μη (Μαυρομάτη 2004). Διάφορες έρευνες που έγιναν με μονοζυγωτικά δίδυμα αποδεικνύουν και αυτές την κληρονομική μεταβίβαση των ελλειμάτων (Τζουριάδου & Μπαρμπας, 2009). Ο Grigorenko (2005) σημειώνει πως πιθανή είναι η εμπλοκή, όχι ενός, αλλά 7 χρωμοσωμάτων σε διάφορες πτυχές της διαταραχής. Ωστόσο η Alyson Hall (2008) επισημαίνει πως έχουν ενοχοποιηθεί τα χρωμοσώματα 6, 15, και 18. Επίσης αναφέρει ότι η φωνολογική επεξεργασία και η ικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας είναι οι τομείς που επηρεάζονται περισσότερο από την κληρονομικότητα, ενώ η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται περισσότερο από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η Hall (2008) συνεχίζει υπογραμμίζοντας διαφορές στον εγκέφαλο που έχουν παρατηρηθεί με την βοήθεια τεχνικών εγκεφαλικής απεικόνισης. Πιο συγκεκριμένα, τα δύο plana βρέθηκαν να είναι ασυνήθιστα συμμετρικά (στον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό το δεξί planum είναι μικρότερο από το αριστερό), ενώ σημειώθηκαν δομικές ανωμαλίες στη κροταφική περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου, καθώς και ανωμαλίες στο δεξί ημισφαίριο που συσχετίστηκαν με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικά για τα άτομα με δυσλεξία, παραθέτονται δεδομένα που συλλέχθηκαν από Λειτουργική Απεικόνιση Μαγνητικού Συντονισμού (fMRI) και τα οποία καταλήγουν στην παρατήρηση αυξημένης αρτηριακής κυκλοφορίας σε συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές που σχετίζονται με συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες. Αντίθετα, η έρευνα στο τομέα της δυσαριθμησίας βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, ωστόσο πλέον αναγνωρίζεται η εμπλοκή της μαθηματικής ικανότητας με τρία διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου, την περιοχή για την αίσθηση των αριθμών, την ενδοβρεγματική αύλακα και την περιοχή που σχετίζεται με τον χώρο και την τοποθεσία (οι αριθμοί επεξεργάζονται από τον οπτικό φλοιό και οι αριθμητικές λέξεις από τις γλωσσικές περιοχές στο αριστερό ημισφαίριο).

Ο Galburda (2005) επίσης υποστηρίζει τον εντοπισμό δυσμορφιών του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, στις περιοχές επεξεργασίας της γλώσσας, ενώ άλλες πηγές κάνουν

αναφορές για διαφορές στην ενεργοποίηση περιοχών του εγκεφάλου σε παιδιά με ΕΜΔ σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009) κάτι που επαληθεύει την ύπαρξη νευρολογικής βάσης της διαταραχής.

### **2.1.2. Η ταξινόμηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, οι ΕΜΔ χωρίζονται σε 3 ομάδες:

- 1.** Δυσκολίες της ανάγνωσης. Ίσως είναι η πιο διαδομένη ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει την αναγνωστική δεξιότητα (Harwell & Jackson, 2008). Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γρήγορη αναγνώριση και αποκωδικοποίηση των λέξεων, με δυσκολία στην ανάλυση των μορφολογικών χαρακτηριστικών τους. Έχοντας ένα πολύ περιορισμένο οπτικό λεξικό στην μνήμη τους, καταφεύγουν στην επιστράτευση γραφημική-φωνημική μετάφρασης (Μαυρομμάτη, 2004).
- 2.** Διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Παρατηρούνται δυσκολίες σε δεξιότητες γραφής όπως η ορθογραφία, η γραπτή έκφραση, η χρήση σημείων στίξης, η οργάνωση και δομή γραπτού κειμένου (Fross, 2013). Λόγω του περιορισμένου οπτικού λεξικού τους όταν καλούνται να γράψουν λέξεις που δεν θυμούνται, καταφεύγουν στην αντιστοιχία συμβόλου-φθόγγου. Στο κείμενο των ατόμων αυτών συχνά παρατηρούνται παραλείψεις, προσθέσεις, αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις γραφημάτων λόγω της ελλιπώς αναπτυγμένης Φωνολογικής Συνειδητότητας (Μαυρομμάτη, 2004).
- 3.** Διαταραχή στα μαθηματικά. Το άτομο αδυνατεί να αριθμήσει, εμφανίζει διάφορες δυσκολίες στην αναγνώριση των αριθμών, στην απομνημόνευση της προπαίδειας αλλά και στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών καθώς δυσκολίες παρατηρούνται και στην επίλυση ασκήσεων.



## **2.2. Διαγνωστικά κριτήρια - κλινικό profile ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

### **2.2.1 Τα χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΜΔ**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, που παρουσιάζουν πιθανές δυσκολίες σε πολλούς διαφορετικούς τομείς. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ είναι πολλά και ποικίλλουν. Γενικά μπορούν να χωριστούν σε 6 βασικές κατηγορίες: κινητικά, προσοχής, αντίληψης, συμβολισμού, μνήμης, και συναισθήματος (Τόκη, 2016).

#### **A. Κινητικές δυσκολίες**

Η ευρεία κατηγορία των ΕΜΔ περιλαμβάνει πολλά ελλείμματα δεξιοτήτων, ωστόσο είναι γνωστό ότι έχει υψηλή συννοσηρότητα με ΔΕΠΥ. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν κυρίως δυσκολίες με απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα να λειτουργούν ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συμπεριφορικά στο σπίτι ή και το σχολείο. Είναι πιθανό να παρουσιάσουν επιπλέον προβλήματα εξωτερίκευσης όπως επιθετικότητα ή και εναντιωτική διαταραχή συμπεριφοράς. Αυτά τα συμπτώματα συμπεριφοράς θέτουν τα παιδιά και τους εφήβους σε υψηλό κίνδυνο διατήρησης του βαθμού και τοποθετήσεις ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και αυξανόμενα ποσοστά χαμηλών σχολικών επιδόσεων. Έτσι, δεν είναι ασυνήθιστο για παιδιά με ΔΕΠΥ να εμφανίζουν συνοδά συμπτώματα ΕΜΔ. Άλλες κινητικές δυσκολίες των παιδιών με ΕΜΔ μπορεί να περιλαμβάνουν την κακή αίσθηση της κίνησης του σώματος, τη μειωμένη οριοθέτηση της κίνησης των χεριών, τον ανεπαρκή συντονισμό χεριού-ματιού και τον καθορισμό του χρόνου και του χώρου.

#### **B. Προσοχής**

Τα παιδιά με ΕΜΔ φαίνεται να αποσπώνται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα και να βρίσκονται εύκολα σε υπερδιέγερση. Ουσιαστικά τα άτομα αυτά τείνουν να πάνε από τη μια δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να ολοκληρώνουν αυτό που έχουν ξεκινήσει (Harwell & Jackson, 2008). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι άλλες μορφές γνωστικής βλάβης, όπως δυσκολία στην προσοχή ή βλάβη της ακουστικής επεξεργασίας μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο σε ορισμένα άτομα με ειδικές μαθησιακές.

#### **Γ. Αντίληψης & Συμβολισμού**

Οι ΕΜΔ είναι μια διαταραχή αντιληπτικού τύπου. Αυτό σημαίνει δυσκολίες στην ερμηνεία. Τα παιδιά αυτά συχνά μπορεί να μπερδεύουν παρόμοιους ήχους ή λέξεις, παρόμοια τυπωμένα γράμματα. Επιπλέον μπορεί να εκδηλώσουν δυσκολία στο να παρακολουθούν τα λόγια του δασκάλου όταν παράλληλα συμβαίνουν και άλλα πράγματα στην τάξη. Η ικανότητα να κατανοήσουν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που συμβαίνουν ταυτόχρονα μέσω των αισθήσεων (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, γλώσσα του σώματος, επιτονισμός και προφορικός λόγος) μπορεί επίσης να πλήττεται.

Πολύ συχνά, σε επίπεδο ανάγνωσης, παρατηρούνται προβλήματα με την αναγνώριση λέξεων. Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (1998), ένας μαθητής μαθαίνει τη σωστή προφορά γραμμάτων και λέξεων μέσα από ποικίλες εμπειρίες. Όσο περισσότερη έκθεση έχει ένας μαθητής σε συγκεκριμένες λέξεις, τόσο πιο οικείες του γίνονται και τόσο πιο εύκολα τις αναγνωρίζει, οπότε είναι σε θέση να τις προφέρει σωστά.

Για να αναγνωρίσει ένα παιδί γραπτές λέξεις, χρησιμοποιεί μια σειρά από διαφορετικές δεξιότητες. Αρχικά τη δυνατότητα συσχέτισης ήχων με διάφορους συνδυασμούς γραμμάτων που χρησιμοποιήθηκαν, άμεση αναγνώριση και απομνημόνευση λέξεων και τέλος χρήση του περιβάλλοντος κειμένου για να καταλάβετε μια συγκεκριμένη λέξη (χρησιμοποιώντας τα συμφραζόμενα)

Οι δεξιότητες που αναφέρονται παραπάνω βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην αντίληψη, την επιλεκτική προσοχή, τη μνήμη και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. (Hunt & Marshall, 2005).

#### Δ. Μνήμης

Εδώ περιλαμβάνονται προβλήματα στην βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη αποθήκευση και ανάκληση. Τα παιδιά με ΕΜΔ συχνά παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάκληση εντολών, ονομάτων ή αλληλουχιών. Επίσης παρουσιάζονται συχνά προβλήματα εύρεσης λέξεων.

#### Ε. Συναισθήματος

Τέλος, συναισθηματικά προβλήματα μπορεί επίσης να συσχετίζονται με τις ΕΜΔ. Τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν περιγράψει ως επιθετικά, απρόβλεπτα, παρορμητικά, αποτραβηγμένα και ανυπόμονα. Κάποια παιδιά μπορεί να έρχονται αντιμέτωπα με αρνητικά σχόλια, να έχουν ασυνήθιστους φόβους και να προσαρμόζονται δύσκολα σε αλλαγές.

Στο άρθρο του M. McDowell (2018) αναφέρεται το πως οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται όχι μόνο με τη λειτουργική και ψυχολογική πάλη κατά την παιδική ηλικία αλλά και με προβλήματα στην ενήλικη ζωή που επηρεάζουν σημαντικά τη σωματική και ψυχική υγεία (βλ. Πίνακα 1). Στις σχέσεις του με άλλους αντιμετωπίζει προβλήματα, δεν συμπεριφέρεται καλά στην τάξη, δεν αποδέχεται την ομάδα με την οποία πρέπει να εργαστεί, χτυπάει τους συμμαθητές του ή και καταστρέφει τα πράγματά τους. Δεν ονομάζει μέλη του σώματος του όταν του ζητάς, η ζωγραφιές του είναι ατελείς. Τα παιδιά αυτά έχουν δυσκολίες στο να οργανώνουν τόσο το χώρο τους όσο και το χρόνο τους.

<b>Βλάβη που μπορεί να προκύψει από συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες</b>	
Τύπος	Περιγραφή και παραδείγματα
Μάθηση	Αργός ρυθμός μάθησης, φτωχότερη λειτουργία στις επηρεαζόμενες περιοχές στην ενήλικη ζωή
Ακαδημαϊκό πρόγραμμα	Το προεπιλεγμένο πρόγραμμα σπουδών δεν προσαρμόζεται για το πραγματικό επίπεδο μάθησης (π.χ. Αυτό περιορίζει περαιτέρω τον ρυθμό προόδου στην πληγείσα περιοχή. Το παιδί μπορεί επίσης να υποστεί συνέπειες παρεξήγησης (π.χ. κρατήσεις, πρόσθετη εργασία, δημόσια ντροπή)
Υποστήριξη	Τα προβλήματα μάθησης σε έναν τομέα μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση σε άλλους τομείς (π.χ. αδύναμος αντίκτυπος γραμματισμού στη μάθηση μαθηματικών και επιστημών)
Αυτό-αντίληψη	Το αναπτυσσόμενο παιδί όχι μόνο πρέπει να αντιμετωπίσει τις ακαδημαϊκές προσπάθειες σε καθημερινή βάση αλλά και το συσσωρευμένο φορτίο επιβλαβούς απόδοσης (π.χ. γενική κακή νοημοσύνη, τεμπέλης, κακή στάση) και των συνεπειών του (π.χ. εκφοβισμός)
Κίνητρο	Μετά από καιρό, υπάρχει κίνδυνος απώλειας κινήτρων, εγκατάλειψης, αποφυγής πληγών

Προσαρμογή	προσαρμογή , όπως συμπεριφορά που είναι ενοχλητική ή αντικοινωνική ή στρατηγικές αντιμετώπισης όπως η κατάχρηση ουσιών
Ενήλικες	Κίνδυνος σε πολλούς τομείς της λειτουργίας των ενηλίκων πέρα από τη μάθηση, συμπεριλαμβάνοντας την ψυχική και σωματική υγεία, των κοινωνικών σχέσεων, των επαγγελματικών επιτευγμάτων, της εγκληματικής συμπεριφοράς

**Πίνακας 1:** Βλάβη που μπορεί να προκύψει από συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες (Πηγή McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of paediatrics and child health*, 54(10), 1077-1083.)

### 2.2.1.1 Ελλείμματα ανάγνωσης

Οι αναγνωστικές δυσκολίες παρατηρούνται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο από κάθε άλλον ακαδημαϊκό τομέα. Είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος ακαδημαϊκής δυσκολίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Υπολογίζεται ότι έως και το 90% των μαθητών με μάθηση οι αναπηρίες έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση και ακόμη και οι χαμηλές εκτιμήσεις είναι περίπου 60% (Bender, 2001). Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι τα ελλείμματα αυτά σχετίζεται κυρίως με ελλιπείς γλωσσικές δεξιότητες, και προβλήματα στην φωνολογική επίγνωση (η ικανότητα κατανόησης ότι η ροή ομιλίας μπορεί να χωριστεί σε μικρότερα ηχητικές μονάδες όπως λέξεις, συλλαβές και φωνήματα). Είναι γενικά αποδεκτό ότι η πρωταρχική δυσκολία των ΕΜΔ είναι στην επεξεργασία ήχων ομιλίας και σε φωνολογικά έλλειμμα.

Σύμφωνα με τους Hallahan και Kauffman (2003), είναι εύκολο να καταλάβουμε γιατί προβλήματα με τη φωνολογία θα ήταν στο επίκεντρο πολλών αναγνωστικών δυσκολιών. Ένα άτομο που εμφανίζει δυσκολία στο να «σπάσει» λέξεις στους ήχους που την αποτελούν, θα έχει πρόβλημα να μάθει να διαβάζει. Τα ακόλουθα προβλήματα μπορεί να αποτρέψουν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες από την εκμάθηση της ανάγνωσης (Kirk, Gallagher, & Anastaiow, 2003, σ. 224).

- Εσφαλμένη ακουστική αντίληψη χωρίς προβλήματα ακοής

- Αργή ακουστική ή οπτική επεξεργασία
- Αδυναμία διάκρισης ή διαχωρισμού των ήχων των προφορικών λέξεων
- Έλλειψη γνώσης του σκοπού της ανάγνωσης
- Αποτυχία παρακολούθησης κρίσιμων πτυχών της λέξης, της πρότασης ή της παραγράφου
- Αποτυχία κατανόησης ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν μονάδες λόγου

### 2.2.2 Πρώιμες ενδείξεις ΕΜΔ

Οι ΕΜΔ είναι διαταραχές αναπτυξιακές, με νευρολογική προέλευση που εμφανίζονται πριν το νηπιαγωγείο με την διάγνωση να πρωτοφαίνεται συνήθως όταν το παιδί εντάσσεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο δημοτικό αφού είναι δύσκολο να εντωπιστούν τα χαρακτηριστικά που προμηνύουν τις ΕΜΔ σε μικρότερη ηλικία. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει πως δεν υπάρχουν ενδείξεις που να προιδεάζουν για πιθανές δυσκολίες μάθησης αφού σύμφωνα με τον Keogh: *«τα πιο σοβαρά μαθησιακά προβλήματα δεν εμφανίζονται ξαφνικά»* (Keogh, σ.309-310).

Ειδικότερα, ένα παιδί με ΕΜΔ χαρακτηρίζεται από τα εξής γνωρίσματα:

Στην ηλικία των 2 ετών:

- ✓ το λεξιλόγιο του παιδιού είναι φτωχό και χρησιμοποιεί ελάχιστες λέξεις
- ✓ από την ομιλία δεν ευκολά αντιληπτό το νόημα, δεν είναι εύληπτα όσα θέλει να πει
- ✓ συνδυάζει πολλές λέξεις μαζί για να φτιάξει μια σύντομη φράση ή μια μικρή πρόταση αφού από την ηλικία των 2 ετών και μετά, τα παιδιά συνδυάζουν λέξεις και αρχίζουν να χρησιμοποιούν προτάσεις (Brown & Faster, 1963).

Μέχρι την ηλικία των 3 ετών

- ✓ αδυνατεί να σχηματίσει και την πιο απλή πρόταση, αποφεύγει να χρησιμοποιεί πληθυντικό αριθμό γιατί δυσκολεύεται ιδιαίτερα
- ✓ η ομιλία συνεχίζει να μην είναι κατανοητή

- ✓ κάνει χρήση σε ελάχιστα ρήματα και δεν χρησιμοποιεί σχεδόν καθόλου επίθετα και άρθρα
- ✓ τάση να γενικεύουν τη χρήση των κανόνων αυτών ή να διαχειριστούν μορφολογικά άγνωστες λέξεις (Berko, 1958)

Μέχρι την ηλικία των 4 ετών

- ✓ χρησιμοποιεί μερικές προτάσεις που δεν έχουν σωστή σύνταξη με αποτέλεσμα να μην είναι κατανοητές
- ✓ δυσκολεύεται να ξεκινήσει μια πρόταση και επίσης δυσκολεύεται στην επανάληψη συλλαβών ή λέξεων
- ✓ δυσκολεύεται στο να αφηγηθεί ή και να διηγηθεί

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παλεύουν με διάφορους τομείς της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Κατά τη διάρκεια των ετών του δημοτικού, αρχίζει να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. Συχνά αυτοί οι μαθητές φαίνονται να έχουν πλεονεκτήματα παρόμοια με τους συνομηλίκους τους σε διάφορους τομείς, αλλά ο ρυθμός μάθησής τους είναι απροσδόκητα πιο αργός (Smith et al., 2004). Αυτά τα προβλήματα συνήθως επιμένουν από τις δημοτικές τάξεις μέχρι το τέλος των ακαδημαϊκών τους σπουδών, συμπεριλαμβανομένου του πανεπιστημίου (Bradshaw, 2001).

Στην προσχολική ηλικία παρατηρείται καθυστερημένη ομιλία, ανώριμος σχηματισμός προτάσεων και κακή εκφραστική ικανότητα ενώ χαρακτηρίζονται από μικρό ενδιαφέρον για γνώση και τα γράμματα. Στα πρώιμα σχολικά χρόνια έρχονται να προστεθούν δυσκολίες με τις κοινές ακολουθίες, προβλήματα στην αντιγραφή και στην ορθογραφία ενώ στη μέση σχολική ηλικία διακρίνονται από δυσκολίες εύρεσης λέξεων, αργή ανάγνωση, κακές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, όταν έρχονται αντιμέτωποι με νέες λέξεις, και αργή αντιγραφή. Συχνά θα υπάρξει δυσκολία δέσμευσης των ιδεών τους στο χαρτί ακολουθόμενο από μια κακή οργάνωση του παιδιού σε γραπτή εργασία. Ως ενήλικες πολλά από αυτά τα προβλήματα εμένουν.

Σύμφωνα με τους Pianta (1999), Fletcher & Foorman, (1994) η θεραπεία θα είναι όλο και πιο δύσκολη όσο το παιδί μεγαλώνει, επειδή μέχρι την Τρίτη δημοτικού η πορεία έχει προδιαγραφεί. Ως εκ τούτου, η κατάλληλη αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε περίπτωση εντοπισμού οποιασδήποτε ΕΜΔ στο αρχικό στάδιο. Η αξιολόγηση για τα παιδιά που έχουν

αναγνωριστεί ότι είναι σε κίνδυνο για εμφάνιση πρώιμων σημείων ΕΜΔ πρέπει να είναι αιτιολογημένη και καλά σχεδιασμένη. Οι πληροφορίες που λαμβάνονται χρησιμεύουν για να παρέχουν μια συνολική εικόνα του προφίλ του παιδιού ως απόδειξη της παρουσίας ΕΜΔ.

Μια συλλογή στοιχείων που θα καθιστούσαν την αξιολόγηση ως επαρκής είναι τα ακόλουθα στοιχεία:

- ✓ ικανότητες και αδυναμίες του παιδιού
- ✓ το τρέχον επίπεδο επίδοσης του παιδιού σε επιτεύγματα
- ✓ εξήγηση για την αδυναμία προόδου του παιδιού
- ✓ προσδιορισμός συγκεκριμένης περιοχής ικανότητας
- ✓ κατανόηση του στυλ μάθησης του παιδιού
- ✓ συναισθηματικές ανάγκες και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού
- ✓ το επίπεδο αυτοεκτίμησης του παιδιού.

Έτσι, ένας πρώιμος εντοπισμός μέσω μιας διαδικασίας αξιολόγησης είναι χρήσιμος για να βοηθήσει να ξεπεραστούν τα εμπόδια του παιδιού στη μάθηση (Franklin2018) ενώ έχει ως στόχο την πρώιμη παρέμβαση, που όσο πιο νωρίς εφαρμόζεται τόσο πιο αποτελεσματική είναι.

Λόγω της σημασίας της έγκαιρης διάγνωσης, ο προσεκτικός έλεγχος και η φωνολογική επίγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές. Αν και τα περισσότερα παιδιά με ΕΜΔ ανταποκρίνονται σε εντατικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία επιμένουν και η πρόοδος σπάνια διατηρείται χωρίς συνεχή υποστήριξη.

### **2.2.3 Τα χαρακτηριστικά της γλώσσας**

Συνήθως όλες οι πτυχές της γλώσσας, σε γραπτό και προφορικό επίπεδο, επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό στα παιδιά με ΕΜΔ. Τόσο η μορφή όσο και το περιεχόμενο της γλώσσας θα δυσκολέψουν ένα παιδί με ΕΜΔ κατά τη διάρκεια της συνομιλίας του. Η δυσκολία εύρεσης λέξεων έχει ως

αποτέλεσμα το παιδί να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την απόκρισή τους, ενώ σε συνδυασμό με τις δυσκολίες ανάκλησης φέρουν μεγαλύτερη διακοπή ανάμεσα στην επικοινωνία.

Όσον αφορά την πραγματολογία, ένα παιδί με ΕΜΔ δυσκολεύεται στο να απαντά σε ερωτήσεις ή στο να ζητήσει διευκρινήσεις όπως και στο να ξεκινήσει ή να διατηρήσει μια συζήτηση. Σε επίπεδο σημασιολογίας εμφανίζονται προβλήματα στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας, σε όρους με διττή έννοια, και στην αποσαφήνιση εννοιών.

Οι κανόνες σύνθεσης της γλώσσας είναι δύσκολη. Η εκμάθηση των κανόνων μορφολογίας και η ανάπτυξη της σύνταξης γίνονται καθυστερημένα. Προβλήματα στους μορφολογικούς δείκτες είναι εμφανείς τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο με το πιο σύνηθες λάθος να είναι η παράλειψη μορφημάτων (Windsor, Scott & Street, 2000). Ένα παιδί με ΕΜΔ θα παρουσιάσει δυσχέρεια στον σχηματισμό παθητικής φωνής, άρνησης, σε αναφορικές προτάσεις, και καταλήξεις ρημάτων και αντωνυμιών καθώς και στη μορφολογία επιθέτων γενικότερα. Τέλος, στον προφορικό λόγο συχνά εμφανίζεται δυσκολία στην άρθρωσή, με παρουσία συντακτικών και γραμματικών λαθών. Σε φωνολογικό επίπεδο υπάρχει μια ασυνέπεια στην παραγωγή ήχων ομιλίας, ειδικά όσο αυξάνεται η πολυπλοκότητα.

Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες και με την ευχερή ανάγνωση (Mercer, Campbell, Miller, Mercer, & Lane, 2000). Συχνά είναι ανίκανοι να συσχετίσουν τα πρότυπα της προφορικής γλώσσας με τις έντυπες λέξεις. Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (1998) και Gargiulo (2004) τα κοινά προβλήματα προφορικής ανάγνωσης περιλαμβάνουν

- Παραλείψεις: Ο μαθητής παρακάμπτει μεμονωμένες λέξεις ή ομάδες λέξεων.
- Εισαγωγές: Ο μαθητής εισάγει μία ή περισσότερες λέξεις στην πρόταση που διαβάζει προφορικά.
- Εσφαλμένη προφορά μιας λέξης: Η προφορά μιας λέξης από τον μαθητή έχει ελάχιστη ομοιότητα με τη σωστή προφορά.
- Δισταγμός: Ο μαθητής διστάζει για δύο ή περισσότερα δευτερόλεπτα πριν προφέρει μια λέξη.
- Αναστροφή: Ο μαθητής αλλάζει τη σειρά των λέξεων που εμφανίζονται σε μια πρόταση.



- Παράβλεψη σημείων στίξης: Ο μαθητής αποτυγχάνει να τηρήσει τα σημεία στίξης. Για παράδειγμα, μπορεί να μη κάνει παύση για κόμμα, διακοπή για μια τελεία.
- Λανθασμένες εκφωνήσεις.
- Μεταθέσεις: Διαβάζονται λέξεις με λάθος σειρά.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>. Εκμάθηση 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

### **3.1 Μορφές αξιολόγησης των δυσκολιών εκμάθησης 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας των μαθητών με ΕΜΔ**

Οι δυσκολίες που θα παρουσιάσει ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αφορούν προτίστως στους τομείς της φωνολογίας, μνήμης και σύνταξης χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αυτός ο μαθητής δεν μπορεί ή αδυνατεί να μάθει αυτή τη γλώσσα. Συγκεκριμένα τα κυριότερα προβλήματα που σχετίζονται με τις ειδικές μαθησιακές και φαίνεται να επηρεάζουν την εκμάθηση γλωσσών είναι:

- αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία
- φτωχή λειτουργική μνήμη
- φτωχή ακουστική διάκριση
- σύγχυση πέρα από τη σύνταξη
- ελαττωματική ακουστική αλληλουχία (Gathercole and Baddeley, 1989; Crombie, 1992; Rack, Snowling and Olson, 1992; Sparks et al., 1992; Miles, 1993).

Οι δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας που συναντώνται σε άτομα με ΕΜΔ έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ακουστική διάκριση των ηχητικών στοιχείων και στην κατανόηση της σχέσεις ήχος-σύμβολο, επηρεάζουν την μνήμη και τη διαρκή προσοχή σε ακουστικές πληροφορίες και κατά συνέπεια τη φωνολογική, συντακτική, και σημασιολογική κωδικοποίηση. Σύμφωνα με τον Catts (1989) αυτά τα ελλείμματα περιλαμβάνουν:

- ✓ κωδικοποίηση ηχητικών πληροφοριών στη μακροπρόθεση μνήμη
- ✓ χρήση φωνολογικών κωδίκων στη μνήμη εργασίας.
- ✓ ανάκτηση φωνολογικών πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη χρήση αυτών στη μνήμη εργασίας
- ✓ παραγωγή σύνθετων φωνολογικών ακολουθιών και

- ✓ επίγνωση ή ευαισθησία στη δομή του ήχου του λόγου

Αντίστοιχα, ο Charlann Simon (2000) σε άρθρο του όπου καταγράφει την προσωπική του εμπειρία και δυσκολίες κατά την προσπάθεια του για εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας κάνει λόγο για το πώς οι δυσκολίες στη φωνολογική κωδικοποίηση στη προφορική γλώσσα έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία ανάκλησης και εφαρμογής φωνολογικών κανόνων. Όπως αναφέρει, συχνά ζητείται από τους μαθητές να επαναλάβουν τα λόγια τους. Συνέπεια αυτού θα είναι στη συνέχεια η δυσκολία στην επανάληψη και αποθήκευση της προφοράς μιας λέξης ή φράσης κάτι που επιβραδύνει τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, ο Service (1992) βρήκε μια συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας επανάληψης λέξεων και της επιτυχημένης εκμάθησης λεξιλογίου ξένων γλωσσών, και αυτή η συσχέτιση συνδέθηκε με τη φωνολογική μνήμη εργασίας. Οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν ταυτόχρονα δυσκολία στην ανίχνευση των ορίων των λέξεων. Έτσι μεγάλες φράσεις με δύσκολο ή άγνωστο περιεχόμενο υπερφορτώνουν την μνήμη αφού οι μαθητές καλούνται να συγκρατούν στην μνήμη ταυτόχρονα την αλληλουχία των λέξεων και την προφορά τους. Λέξεις με τρεις και περισσότερες συλλαβές εύκολα σβήνουν από τη μνήμη. Φράσεις παραπάνω των 5 συλλαβών θα ανακληθούν εύκολα εφόσον περιέχουν οικείο περιεχόμενο (ήδη κατακτημένες λέξεις ή λέξεις που εμφανίζονται πάντα μαζί). Σε πρώτο στάδιο ο μαθητής μπορεί να σημειώνει την προφορά μιας λέξης σπάζοντάς την σε συλλαβές για ευκολότερη συγκράτηση της πληροφορίας στη μνήμη.

Τέλος, η Fink (1998), σε μελέτη της με ενήλικες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρει επιπλέον τομείς που παρουσιάζουν δυσκολίες:

- Σύγχυση κατεύθυνσης (π.χ. σύγχυση αντιθέτων αριστερά/δεξιά, κάθετα/οριζόντια και χρήση κατοπτρικής γραφής).
- Αρχές φωνητικής (π.χ. φωνητική επίγνωση, σχέσεις συμβόλων/ήχων, συλλαβή, αποκωδικοποίηση πολυσύλλαβων λέξεων, ορθογραφικοί κανόνες).
- Μεταγλωσσικές εργασίες (π.χ. κατανόηση οδηγιών για μαθηματικές ή γραμματικές εργασίες, γραμματική ανάλυση, αναφορά δομικών ή ορθογραφικών κανόνων).

-Μαθηματικά γεγονότα (π.χ. απόκτηση βασικών λειτουργικών διαδικασιών που χρησιμοποιούνται στον υπολογισμό, εκμάθηση λατινικών αριθμών και κατανόηση προβλημάτων).

-Γραμματική ανάλυση

-Αποτυχία ολοκλήρωση εργασιών εντός του προβλεπόμενου χρόνου.

-Κατανόηση και βραχυπρόθεσμη μνήμη (π.χ. ανάκληση γεγονότων που παρουσιάζονται προφορικά ή γραπτά, επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων).

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη αυτών των παιδιών είναι επηρεασμένη. Η ανάκτηση και ταυτόχρονη εφαρμογή πολλαπλών γραμματικών κανόνων αλλά και η διατύπωση ερωτήσεων όπου οι κανόνες για το σχηματισμό τους κρίνονται ιδιαίτερα απαιτητικοί έχουν ως αποτέλεσμα ο μαθητής να προσπαθεί να επεξεργαστεί-συντονίσει ταυτόχρονα πολλά γλωσσικά στοιχεία (λεξιλόγιο, δομή, προφορά) και έτσι η μνήμη «υπερφορτώνεται». Ο συγχρονισμός πολλών διαδικασιών γρήγορα θα υπερφορτώσει εκείνες οι οποίες είναι πιο αργές (Perfetti et al, 2005). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Ganschow και Sparks (1986), αξίζει να συμπεριληφθούν στα παραπάνω και χαρακτηριστικά και δυσκολίες όπως:

– χαμηλή αυτοεκτίμηση

– δυσκολίες με τις αυτοματοποιημένες και μηχανιστικές δεξιότητες

– φτωχές οργανωτικές δεξιότητες,

– χαμηλή ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών

– δυσκολίες στην ονομασία αντικειμένου και

– περιορισμένο εύρος προσοχής (Ganschow and Sparks, 1986; Snowling and Olson, 1992, Sparks et al., 1992; Miles, 1993; Griffiths, 1994; Crombie, 1995).

Ένα φαινόμενο που συναντάται συχνά είναι ότι σε ομάδες πολλών μαθητών οι εκπαιδευτικοί συχνά να διδάσκουν το προβλεπόμενο υλικό, ενώ οι μαθητές προσπαθούν να μάθουν όσα μπορούν. Οι μαθητές με ΕΜΔ παρατηρείται ότι είναι συνήθως οι τελευταίοι που επιτυγχάνουν στην ομάδα. Η αποθάρρυνση που δημιουργείται λόγω αυτού καθώς και τα

αισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας θα οδηγήσουν στην εγκατάληψη της κάθε προσπάθειας απο τον μαθητή για απόκτηση γνώσης ή και βελτίωση ή και στην άρνηση για συμμετοχή στην τάξη.

Άλλο συχνό πρόβλημα είναι ότι οι μαθητές δεν είναι πάντα στο ίδιο επίπεδο. Αυτό υποδηλώνει ότι πολλοί μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το γενικό ρυθμό διδασκαλίας γιατί «οι μαθητές με δυσλεξία έχουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες από άλλους μαθητές, και ως εκ τούτου αποκτούν τις ίδιες γνώση με διαφορετικούς τρόπους» (Judith Kormos, Kata Csizér & Ágnes Sarkadi, 2015). Αναπόφευκτα θα αισθανθούν τι υστερούν σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, και πάλι η συνεχής αίσθηση της αποτυχίας θα οδηγήσει τελικά στην εγκατάλειψη της μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ορισμένοι απο αυτούς τους μαθητές σε έρευνα του πανεπιστημείου Lancaster σε δημοτικά σχολεία: «αν μου έκαναν ερωτήσεις, απαντούσα, διαφορετικά εγώ κοιμόμουν, ονειρευόμουν και μερικές φορές μελετούσα άλλα μαθήματα». Αυτό υποδεικνύει ότι μαθητές με ΕΜΔ έχουν και διαφορετικά προφίλ μάθησης και ικανοτήτων.

### **3.1.1 Σχέση μητρικής και εκμάθησης 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας**

Στα άτομα με ειδικές μαθησιακές αναμένεται οτι θα παρουσιάσουν δυσκολίες στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αφού η μητρική γλώσσα αποτελεί βάση για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Όταν εμφανίζονται στη μητρική γλώσσα δυσκολίες που παρατηρούνται σε άτομα με ΕΜΔ όπως στη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία πληροφοριών και την ανάκτηση τους, θα έχουν ίδιο αντίκτυπο και στην ξένη/δεύτερη γλώσσα.

Η πρόταση ότι μαθησιακά προβλήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί να συμβούν σε συνδυασμό ή ως αποτέλεσμα προβλημάτων μάθησης στη μητρική γλώσσα έγινε πρώτη φορά σε μελέτες με μαθητές με ΕΜΔ. Η πρόταση αυτή υποστηρίζεται ισχυρά από τα αποτελέσματα ερευνών σε μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζουν ότι η «γέννηση» των μαθησιακών δυσκολιών προέρχεται από προβλήματα στον προφορικό και/ή γραπτό λόγο (Sparks, R.L., & Ganschow, 1991).

Ο σύμβουλος του Harvard, Kenneth Dinklage (1991) ήταν από τους πρώτους που ανέφεραν την πιθανότητα μαθησιακών δυσκολιών στη μητρική γλώσσα σε μαθητές που είχαν

δυσκολίες στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ο Dinklage υποστήριξε ότι αυτοί οι μαθητές παρουσίαζαν τρεις τύπους δυσκολιών. Πρώτον, δυσκολία με τις γραπτές πτυχές (ανάγνωση-γραφή) της μητρικής τους γλώσσας, δεύτερον αδυναμία διάκρισης των ήχων της ξένης γλώσσας και επομένως δυσκολίες με την προφορική επικοινωνία, και τρίτον, προβλήματα μνήμης για ήχους και λέξεις. Αν και τα προβλήματα μνήμης μπορούν να συμβούν σε συνδιασμό με δυσκολίες ακουστικής διάκρισης, οι συγκεκριμένοι μαθητές χαρακτηρίζονται από δυσκολία διάκρισης ανάμεσα σε ήχους και λέξεις και όχι σε ανικανότητα συγκράτησης της ακουστικής πληροφορίας στην μνήμη αρκετά ώστε να ολοκληρώσουν την εργασία.

Σύμφωνα με τον Dinklage, οι μαθητές αυτοί είχαν ιστορικό σε προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας που εκείνη την εποχή αναφέρονταν ως δυσλεξία. Αν και τα συμπτώματα οδηγούσαν στην αποτυχία των μαθητών, ο Dinklage και οι συνεργάτες του απέκλυσαν την έλλειψη κινήτρου και το άγχος και αντιθέτως υποστήριξαν την ιδέα ότι ο λόγος αποτυχίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας ήταν μια χαμηλή ικανότητα γλωσσικής επεξεργασίας. Έρευνες δείξαν ότι αυτή η χαμηλή ικανότητα γλωσσικής επεξεργασίας εμφανίζεται στα παιδιά όταν πρώτομαθαίνουν να μιλούν την μητρική τους γλώσσα. Αν και τελικά τα παιδιά καταφέρνουν να κατακτήσουν προφορικά την γλώσσα δεν είναι απαραίτητο ότι όλα τα παιδιά θα την αποκτήσουν με τους ίδιους ρυθμούς.

Τα ευρήματα των Ganschow et al.'s (1998) με παρατηρήσεις των Dinklage (1971) and Levine (1987), υποστηρίζουν την Υπόθεση των διαφορών γλωσσικής κωδικοποίησης (Linguistic Coding Differences Hypothesis) (Sparks et al., 1989; Sparks and Ganschow 1991) σύμφωνα με την οποία όταν στη μητρική γλώσσα κατέχονται οι δεξιότητες σε φωνολογικό-ορθογραφικό, συντακτικό-γραμματικό και σημασιολογικό επίπεδο, τότε αυτά μπορούν να αποτελέσουν θεμέλια για την επιτυχή εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Από έρευνα των Sparks et al., 1989 σε 22 φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:

1. Ο βαθμός γνώσης της μητρική γλώσσας κατέχει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.
2. Δυσκολίες σε φωνολογικό και συντακτικό επίπεδο στη μητρική πιθανά να επηρεάσουν αρνητικά την επίδοση.
3. Οι περισσότερες δυσκολίες στις ξένες γλώσσες δεν είναι σε σημασιολογικό επίπεδο.

4. Η έλλειψη κίνητρου και το αυξημένο άγχος ενδεχομένως να είναι οι συνέπειες και όχι οι αιτίες των προβλημάτων εκμάθησης ξένων γλωσσών. (Ganschow et al 1995).

Αν και ένα παιδί με ιστορικό ΕΜΔ θα καταφέρει τελικά να μάθει να μιλά και να κατανοεί τη μητρική του γλώσσα, το μαθησιακό στυλ του στην εκμάθηση ξένων γλωσσών θα επηρεαστεί από αυτά τα πρώιμα προβλήματα. Η βιβλιογραφία των ΕΜΔ υπερασπίζεται σθεναρά την άποψη ότι τα πρόιμα προβλήματα στην προφορική κατάκτηση της γλώσσας θα οδηγήσουν μετέπειτα σε δυσκολίες στο γραπτό λόγο και αυτές ίσως συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή.

### **3.1.2 Η διαφάνεια της γλώσσας**

Πολλές μελέτες έχουν προτείνει ότι οι βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης μπορεί να αναπτυχθούν λιγότερο αποτελεσματικά στα αγγλικά από ό,τι σε άλλες γλώσσες. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους κατακτούν ένα κατάλληλο επίπεδο ανάγνωσης πριν το τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς. Ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τόσο σε μαθητές με ΕΜΔ αλλά και στον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, και που έχει αναφερθεί ως παράμετρος στις έρευνες που προαναφέρθηκαν, είναι το κατά πόσο χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά διαφανείς. Σύμφωνα με τους P. Seymour και συνεργάτες (2003) μια γλώσσα είναι φωνολογικά διαφανής όταν είναι ορθογραφικά ρηχή, δηλαδή όταν υπάρχει συνέπεια στην αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος, όπως για παράδειγμα στα φιλανδικά όπου συναντάται σε αντιστοιχία 1:1. Τα ελληνικά μαζί με τα ιταλικά, τα ισπανικά, τα γερμανικά, τα νορβηγικά και τα ισλανδικά θεωρούνται σχετικά φωνολογικά διαφανείς γλώσσες, ενώ τα γαλλικά και τα δανέζικα είναι αδιαφανείς. Τα αγγλικά, μεταξύ των ευρωπαϊκών γλωσσών, είναι αυτή με το μεγαλύτερο βάθος και τις περισσότερες ορθογραφικές ασυνέπειες.

Στην εργασία των Seymour, Aro, and Erskine, στο πλαίσιο υλοποίησης του COST Action A8 network (2003) προτάθηκε ότι είναι δυνατή η ταξινόμηση των ορθογραφιών με βάση δύο διαστάσεις, αυτή της συλλαβικής πολυπλοκότητας και του ορθογραφικού βάθους. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται κυρίως στη διάκριση μεταξύ των Λατινικών γλωσσών, όπου κυριαρχούν οι ανοιχτές συλλαβές σύμφωνο-φωνήεν και των Γερμανικών γλωσσών, οι οποίες έχουν πολλές κλειστές συλλαβές και συμπλέγματα σύνθετων συμφώνων. Η πολυπλοκότητα επηρεάζει την αποκωδικοποίηση, ενώ το ορθογραφικό βάθος την ανάγνωση.

Οι αδιαφανείς γλώσσες με βαθύτερες ορθογραφίες απαιτούν εφαρμογή μιας βάσης λογογραφίας και αλφαβητικής η οποία χρειάζεται περισσότερο από τον διπλάσιο χρόνο για να εδρευθεί σε σχέση με την απλή βάση που χαρακτηρίζει τις ορθογραφικά ρηχές γλώσσες. (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Οι Katz and Frost (1992) διατύπωσαν μια υπόθεση ορθογραφικού βάθους που δηλώνει ότι: «. . . οι ορθογραφικά ρηχές γλώσσες είναι πιο εύκολα σε θέση να υποστηρίξουν μια διαδικασία αναγνώρισης λέξεων που περιλαμβάνει τη φωνολογία της γλώσσας. . . οι βαθιές ορθογραφικά γλώσσες ενθαρρύνουν τον αναγνώστη να επεξεργαστεί έντυπες λέξεις με αναφορά στη μορφολογία τους μέσω της οπτικο-ορθογραφικής δομής της έντυπης λέξης» (σελ. 71). Οι ερευνητές λοιπόν καταλήγουν στο ότι το ορθογραφικό βάθος επηρεάζει τόσο την ανάγνωση λέξεων αλλά και ψευδολέξεων, και τονίζουν πως στις ορθογραφικά ρηχές γλώσσες οι λειτουργίες της αναγνώρισης και της αποκωδικοποίησης οικείων λέξεων βασίζονται σε μία διαδικασία, ενώ στις αδιαφανείς γλώσσες αποτελούν δύο ξεχωριστές διαδικασίες.

Σε γλώσσες με ασυνεπείς αντιστοιχίες φωνήματος-γραφήματος, δηλαδή φωνολογικά βαθύτερες ή πιο αδιαφανείς ορθογραφίες, εμφανίζονται υψηλότερα ποσοστά επιπολασμού των ΕΜΔ από ότι στις πιο ρηχές/διαφανείς ορθογραφίες. Στην έρευνά τους, οι Signe-Anita Lindgren και Matti Laine (2011) ερεύνησαν την ανάγνωση και τη γραφή στα σουηδικά, φινλανδικά και τα Αγγλικά μεταξύ πολύγλωσσων φοιτητών πανεπιστημίου με και χωρίς δυσλεξία και συνέκριναν την ανάγνωση και γραφή και στις τρεις γλώσσες διαφορετικού ορθογραφικού βάθους και μορφολογίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πιο αργούς ρυθμούς ανάγνωσης και φτωχότερη ακρίβεια γραφής στην ομάδα με ΕΜΔ. Η ομάδα παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά σφαλμάτων φωνήματος-γραφήματος στις πιο αδιαφανείς ορθογραφίες. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν συνεπώς, ότι ο παράγοντας που ανέδειξε τις διαφορές μεταξύ των ομάδων, είναι το επίπεδο επάρκειας σε συνδυασμό με την ορθογραφική διαφάνεια της γλώσσας.



### **3.2. Στρατηγικές διδασκαλίας- εκμάθησης 2ης/ξένης γλώσσας μαθητών με ΕΜΔ**

Οι βασικές αρχές για την απόκτηση μιας γλώσσας σύμφωνα με τους Gass και O'Selinker (1994):

1. Όλες οι γλώσσες είναι το ίδιο εύκολες στην μάθηση
2. Όλα τα τυπικά παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο περίπου τρόπο και μέσα στο ίδιο χρονικό πλαίσιο
3. Τυχόν εγγενείς διαφορές που επηρεάζουν την μάθηση ξένης γλώσσας θα έχουν επηρεάσει και τη μητρική

Ένας μαθητής με ΕΜΔ έχει αντιμετωπίσει ήδη δυσκολίες στην μάθηση της μητρικής του γλώσσας. Βάση της τρίτης αρχής των Gass και O Selinker αναμένετε μια αντίστοιχη δυσκολία και στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η εκμάθηση μιας γλώσσας προσφέρει σημαντικά και σπουδαία οφέλη στο μαθητή. Πρωτίστως δίνεται η ευκαιρία για επικοινωνία με άτομα άλλων χωρών και εθνικοτήτων, ομιλητών άλλων γλωσσών μέσω μιας κοινής γλώσσας αλλά και δυνατότητες απασχόλησης και ψυχαγωγίας. Επιτυγχάνεται μια καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας που το άτομο θα επιλέξει να γίνει ομιλητής της καθώς και του ίδιου του πολιτισμού. Έτσι δε μπορεί να είναι αποδεκτό ένας μαθητής με ΕΜΔ λόγω της ανάγκης για επιπλέον υποστήριξη θα στερηθεί τη διδασκαλία και εκμάθηση μιας γλώσσας.

Είναι γεγονός πως κανένα παιδί δεν είναι ίδιο και συνεπώς κανένα παιδί με ΕΜΔ δεν θα είναι ίδιο. Αν ένας μαθητής με μαθησιακές αποτύχει στην εκμάθηση δεν συνεπάγεται απαραίτητα την αποτυχία κάθε παιδιού με ΕΜΔ. Όσα παιδιά κατορθώνουν να ανταπερξέρχονται επαρκώς σε προφορικές και ακουστικές πτυχές της μητρικής τους δνε σημαίνει οτι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και σε μια δεύτερη γλώσσα. (Crombie,1995, 1997, 2003).

Οι ειδικές μαθησιακές εμφανίζονται σε όλες τις γλώσσες (Pumfrey and Reason, 1991). Τα παιδιά αυτά φαίνεται να συναντούν κοινά προβλήματα στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και πολλές φορές οι λύσεις είναι εξίσου κοινές. Παρακάτω αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και προτίνονται λύσεις προς καλύτερη εκπαίδευση στον κάθε ένα ξεχωριστά.

### 3.2.1 Περιβάλλον

Το περιβάλλον στο οποίο ένας μαθητής με ΕΜΔ μπορεί να μάθει μια γλώσσα διαφέρει από τις συνηθισμένες τάξεις. Αποτυχία στην κατάκτηση μιας γλώσσας έπειτα απο μεγάλη προσπάθεια θα οδηγήσει αναγκαστικά τον μαθητή σε μια κατάσταση συναισθηματικής δυσφορίας και αρνητικών συναισθημάτων που θα επηρεάσουν την αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη του εαυτού του ώστε να χάσει κάθε κίνητρο για μάθηση. Συνεπώς, για την αποφυγή και περιορισμό αυτών των συναισθημάτων θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι η διαδικασία εκμάθησης δε θα οδηγήσουν τον μαθητή στην παραίτηση αλλά αντιθέτως να τον οθήσει για συμμετοχή στην μάθηση. Το μέγεθος της τάξης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η εκπαιδευτική υποστήριξη είναι αυτά που θα οδηγήσουν τον μαθητή στην επιτυχία.

Η ηλικία στην οποία βρίσκεται το παιδί όταν προσπαθεί να κατακτήσει μια γλώσσα αποτελεί άλλον έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα στην παραγωγή ευνοϊκότερου κλίματος. Οι August & Hakuta, (1997) προτείνουν ότι: «Τα μεγαλύτερα παιδιά αποκτούν μια δεύτερη γλώσσα με ταχύτερους ρυθμούς παρά τα μικρότερα παιδιά» λόγω της μεγαλύτερης γνωστικής ωριμότητας και επίγνωσης. Ωστόσο ο Collier (1988) θεωρεί ότι τα παιδιά ηλικίας οκτώ έως δώδεκα είναι οι πιο προνομιούχοι μαθητές επειδή τα φωνολογικά και προσωδιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας μπορούν να αποκτηθούν με μεγαλύτερη ευκολία σε νεαρότερη ηλικία. Συνεπω δεν είναι ξεκάθαρο για το ποια είναι τελικά η κατάλληλη περίοδος όπου η εκμάθηση πραγματοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία.

Οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις όταν ο μαθητής δε χρησιμοποιεί ή δεν έχει την ευκαιρία να μάθει και να χρησιμοποιεί κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές μάθησης οδηγούν στην υπερφόρτωση της μνήμης κι έτσι μια αρχικά ευχάριστη διαδικασία καταλήγει να γίνεται μια εμπειρία άγχους και απηλής προς τον αυτοσεβασμό και τα κίνητρα του μαθητή.

Έτσι, προτείνεται:

- Να γίνεται προσεκτική οργάνωση των μαθημάτων με συχνά διαλλείματα διότι ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές κουράζεται γρηγορότερα λόγω της μεγαλύτερης προσπάθειας που καταβάλει σε σχέση με τους συνομηλίκους του
- Αποφυγή εκφράσεων τύπου «πρέπει να»

- Να γίνεται χρήση οπτικών ερεθισμάτων και βιβλίων που εξηγούν κανόνες γραμματικής στη μητρική γλώσσα (Ellis 1995; 500 French Verbs, Kendris 1990)
- Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι ελκυστική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες και ενδιαφέροντά του παιδιού με μεγάλη ποικιλία ώστε ο μαθητής να μη φτάσει στην πλήξη.

### 3.2.2 Η διαφορετικότητα του ατόμου

Κάθε άτομο διακρίνεται για τη μοναδικότητά του η οποία δεν βρίσκεται απλά στις γενετικές διαφορές, αλλά και στα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την προσωπικότητά του, στον τρόπο σκέψης του, στον τρόπο που αντιδρά και αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Έτσι και στην εκπαίδευση κάθε παιδί, είτε χαρακτηρίζεται απο ΕΜΔ είτε όχι θα έχει τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο μάθησης ο οποίος θα επηρεάζεται απο παράγοντες όπως:

#### 1. Ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον

Οι Gerber and Reiff (1991) και Reiff, Gerber και Ginsberg (1997) αναφέρουν τα πρότυπα συμπεριφοράς και τη στάση αναλύοντας συνεντεύξεις από 71 ενήλικες με ΕΜΔ για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν οτι το χιούμορ, η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η υιοθέτηση θετικής άποψης και η μάθηση μέσα απο όσα μπορούν να προσφέρουν οι αρνητικές εμπειρίες ήταν τα κύρια εργαλεία τους. Τον ρόλο των συναισθημάτων έχει εξετάσει και ο Gardner (1985) ο οποίος αναφέρει ότι μια θετική στάση ή ένα θετικό κίνητρο είναι αρκετά για να επιτύχουν οι μαθητές σε σχέση με ένα παιδί με αρνητική στάση και χαμηλότερα κίνητρα. Δυσκολίες στη μάθηση θα οδηγήσουν με τη σειρά τους σε ανησυχία και κακή αυτοεκτίμηση. Το κίνητρο, η αυτοεκτίμηση, η αποφασιστικότητα αποτελούν απο τους κρισιμότερους παράγοντες. Τόσο η έλλειψη κινήτρων όσο και το υψηλό άγχος είναι πιθανό να είναι οι συνέπειες και όχι οι αιτίες στα προβλήματα εκμάθησης ξένων γλωσσών και γι' αυτό δεν πρέπει να αγνοούνται.

#### 2. Ευελιξία και ευχέρεια

Ο Carroll (1981, 1992) παρουσίασε 4 γλωσσικούς προγνωστικούς παράγοντες για την ικανότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών: (1) δυνατότητα φωνητικής κωδικοποίησης ώστε ο

μαθητής να μπορεί να απομνημονεύει με τον χρόνο, (2) ικανότητα κατανόησης και εφαρμογής γραμματικών κανόνων, (3) ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και (4) ικανότητα εκμάθησης μεγάλου αριθμού φωνητικών και γραμματικών συσχετισμών.

Σήμερα τα παιδιά, είτε λόγω επιθυμίας των γονέων είτε λόγω του σχολικού προγράμματος, συχνά μπαίνουν στην διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από πολύ μικρή ηλικία χωρίς να έχουν πρώτα κατακτήσει την μητρική τους. Σε έναν μαθητή όμως με ΕΜΔ όπου η μητρική γλώσσα μόνη της αποτελεί δυσκολία δεν γνωρίζουμε κατά πόσο είναι συνετό ή χρήσιμο το παιδί να ωθηθεί στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Στις περισσότερες μεθόδους διδασκαλίας ακολουθείται η εξής σειρά:

1. Πραγματοποίηση μια πρώτης επαφής με τη ξένη γλώσσα: εκμάθηση αλφαβήτας, ήχων και γραμμάτων καθώς και των συνδυασμών τους
2. Όνομα και πώς να συστήνω τον εαυτό μου
3. Χρώματα, γένη και άρθρα
4. Αριθμούς και ηλικία
5. Ερωτήσεις και απαντήσεις
6. Μέρες τις εβδομάδας, μήνες, φαγητά
7. Παρουσίαση οικογένειας
8. Περιγραφή δραστηριοτήτων και διατύπωση προτιμήσεων (με χρήση άρνησης και κατάφασης)

Με βάση τα παραπάνω, μερικές ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας της ξένης γλώσσας θα μπορούσαν να είναι:

- Αρχικά γνωρίζοντας ότι τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν δυσκολίες με την αναγνώριση των γραμμάτων αλλά όχι των ήχων η διδασκαλία της αλφαβήτας θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με παρουσίαση ήχων παράλληλα ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τα γράμματα αποτελεσματικότερα αφού κάθε παιδί τίνει να συγκρίνει τις

ηχητικές ομοιότητες και διαφορές των γραμμάτων μιας γλώσσας με μια άλλη συνήθως τη μητρική.

- Τραγούδια για την αλφαβήτα, χρήση οπτικών μέσων όπως χρώματα και γενικότερα η διδασκαλία μέσω παιχνιδιού θα διευκολύνουν σημαντικά τα παιδιά με ΕΜΔ.
- Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν άλλο ένα ωφέλιμο μέσο διδασκαλίας. Ο καθηγητής επιλέγει μια θεματολογία (π.χ παραγγελία σε ένα εστιατόριο ή ψώνια σε σουπερμάρκετ για τη χρήση των ενοτήτων φαγητά, φρούτα, λαχανικά, ποτά και ερωτήσεων τύπου «πόσο κάνει;») και ωθεί τον μαθητή στη χρήση λεξιλογίου και εξάσκηση γραμματικών και σημασιολογικών κανόνων.

Σημειώνεται ότι σε παιδιά με ΕΜΔ το υλικό πρέπει να είναι διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ικανότητες του μαθητή.

### 3. Προθυμία του ίδιου του μαθητή

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας απαιτεί φυσικά και προσωπική προσπάθεια, υπομονή και επιμονή του ίδιου του παιδιού. Ο μαθητής, εφόσον θέλει να πετύχει τον στόχο του, οφείλει να κάνει μια προετοιμασία από το σπίτι πριν το μάθημα (π.χ. ανάγνωση του μαθήματος πριν το μάθημα) και να σημειώνει ερωτήσεις και διευκρινήσεις σε ασάφειες που ενδεχομένως προκύπτουν ώστε να λυθούν στο μάθημα. Από την άλλη ο μαθητής μαθαίνει να γίνεται ενεργός χρήστης των στρατηγικών που βοηθούν στη δική του κατανόηση της ξένης/δεύτερης γλώσσας. Τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν σχεδιασμό, έλεγχο, παρακολούθηση και αναθεώρηση προφορικών και γραπτών γλωσσικών προϊόντων (Feuerstein, 1979, Wong, 1987).

Η εκμάθηση επηρεάζεται από τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΕΜΔ στη λειτουργική και βραχυπρόθεσμη μνήμη. Ένας τέτοιος μαθητής θα χρειαστεί επιπλέον χρόνο για να κάνει ανάκληση των λέξεων από τη μνήμη. Η επανάληψη ήδη κατακτημένων εννοιών θα τις καταστήσει «ζωηρές» στη μνήμη του μαθητή. Αν συνοδεύονται από προβλήματα διατήρησης συγκέντρωσης τότε η αποκωδικοποίηση, κατανόηση και ανταπόκριση του μαθητή πλήττονται περετέρω και θα χρειαστεί παραπάνω χρόνος ώστε να καταφέρει να φτάσει ο μαθητής σε θέση να σκεφτεί και επικοινωνήσει σε άλλη γλώσσα. Οι υποστηρικτές της προφορικής/ακουστικής προσέγγισης θεωρούν ότι αυτή αποτελεί τον πιο φυσικό τρόπο επικοινωνίας και προτείνουν ότι η συγκέντρωση στην ομιλία και το άκουσμα θα επιτρέψει στα παιδιά να καταλάβουν τη γλώσσα και να επικοινωνήσουν με άλλους στην ξένη γλώσσα. ( Sparks et.all. 1991).

Τέλος, θα πρέπει να υπάρχει ανεκτικότητα και τάση για αποδοχή και όχι αμφισβήτηση της λογικής της γλώσσας σε θέματα όπως το φύλο (π.χ. στην ισπανική γλώσσα τα φύλα είναι δύο και ορίζονται με *le, la*, απουσία ουδέτερου ή απουσία κλίσεων όπως συμβαίνει στην αγγλική).

#### 4. Χρόνος επεξεργασίας

Ο χρόνος επεξεργασίας αποτελεί έναν από τους κρίσιμότερους παράγοντες. Το γεγονός ότι οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται συχνά περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν τις γλωσσικές πληροφορίες είναι κάτι που έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά (Ackerman & Dykman, 1996). Εφόσον δεν είναι σε θέση να αφομοιώσουν πληροφορίες με τον ίδιο ρυθμό με τους συμμαθητές τους, οι προσδοκίες προς αυτά τα παιδιά δε θα πρέπει να είναι ίδιες αλλά πρέπει να ορίζονται στόχοι εφικτοί και όχι βλάβη των απαιτήσεων μιας τυπικής εξέτασης. Προτίνεται, στα πρώτα στάδια της μάθησης, οι διδάσκοντες να επιβραδύνουν τον ρυθμό της προφορικής γλώσσας ώστε ο μαθητής να καταλαβαίνει τι έχει ειπωθεί κάθε φορά και αντίστοιχα να μην προσδωκούν μια άμεση, ταχεία και ακριβέστατη απάντηση αλλά να παρέχουν χρόνο για επεξεργασία.

Φυσικά τα παιδιά με ΕΜΔ δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι υπολείπονται νοημοσύνης, αφού τα παιδιά αυτά συχνά έχουν φυσιολογική ή και άνω του μέσου όρου νοημοσύνη. Το γεγονός ότι μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους δε σημαίνει ότι ένα παιδί με ΕΜΔ θα πρέπει να προσαρμοστεί στη διδασκαλία, αλλά η διδασκαλία στο παιδί. Ο μαθητής πρέπει να ανακαλύψει και καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Ο καθηγητής αποτελεί συνήθως πρότυπο για τον μαθητή. Η από κοινού μελέτη με τον δάσκαλο δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας, σιγουριάς και εμπιστοσύνης.

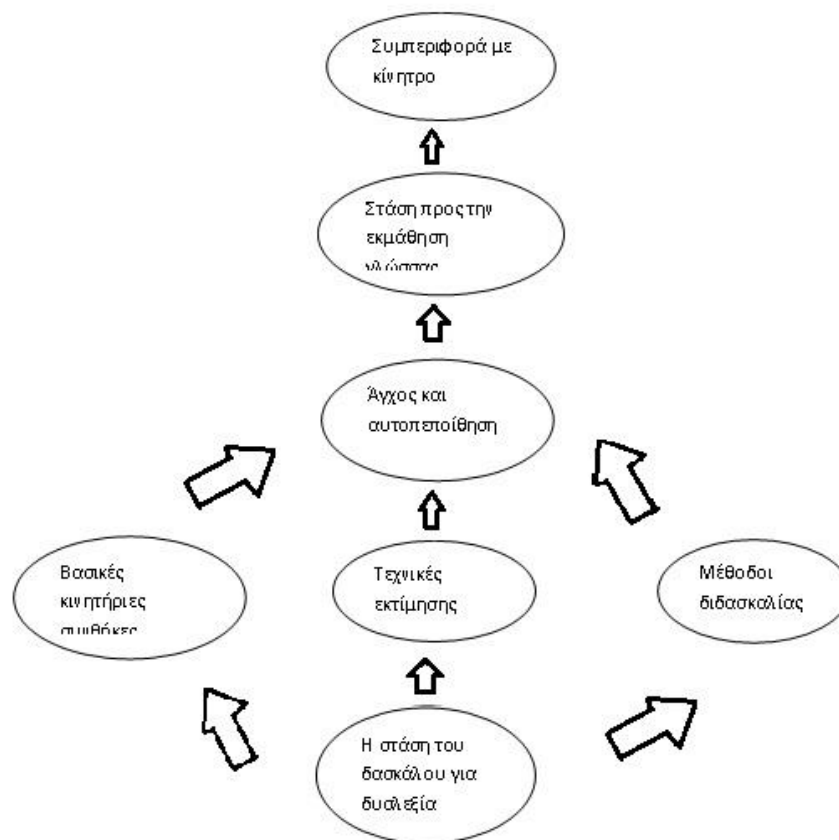
Άλλες χρήσιμες στρατηγικές θα μπορούσαν να είναι:

- ομαδοποίηση των λέξεων σε οικογένειες
- χρήση εικόνων και καρτών εικόνων
- χρήση μνημονικών τεχνικών
- εκπαίδευση ακουστικής διάκρισης ήχου μέσα σε λέξη
- εκμάθηση μέσω υπολογιστή με υλικό από το ίντερνετ για χρήση σε οποιαδήποτε στιγμή

-χρήση διαδραστικών πινάκων, υλικών τύπου πλαστελίνη και αντικείμενα που αλλάζουν σχήμα για οπτικοποίηση αφηρημένων εννοιών

-πολυαισθητηριακό υλικό, όπως μαγνητοσκοπημένα βιβλία και βιβλία με το κείμενο μεταφρασμένο στη διπλανή σελίδα στη μητρική γλώσσα

Το πρόγραμμα διδασκαλίας πρέπει να είναι πολυαισθητηριακό και προσεκτικά σχεδιασμένο με ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογία και σύνταξη. Η φωνολογική επίγνωσή μπορεί να κατακτηθεί γρηγορότερα με την τακτική ορθογραφία η οποία θα υποστηρίξει και τη γραφή (Everatt και λοιποί, 2010). Πέρα της λεκτικής διδασκαλίας εικόνες, χρώματα, ήχος θα δώσουν μια ζωντάνια στη διδασκαλία και οι άτονες, απλές προφορικές οδηγίες αποκτάνε μια πιο βιωματική υπόσταση ώστε ο μαθητής να μη χάνει το ενδιαφέρον του και να μην αποθαρρύνεται. Τα παραπάνω συνοψίζονται όλα στο σχήμα που προτείνει η Judit Kormos (2015) σχετικά με την εμπειρία της γλωσσικής εκμάθησης σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών (Βλ. Εικόνα 1).



**Εικόνα 1.** Το αναδυόμενο μοντέλο της σχέσης της εμπειρίας της γλωσσικής εκμάθησης και των κινήτρων των μαθητών. (Πηγή Kormos, J., Csizer, K., & Sarkadi, A. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia. σελ.126).

### 3.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η ιδέα ότι οι δάσκαλοι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική αλλαγή δεν είναι αμφιλεγόμενη (Duffee & Aikenhead, 1992). Ωστόσο, ο κρίσιμος ρόλος των εκπαιδευτικών στις προσπάθειες για μεταρρύθμιση ή καινοτομία του προγράμματος σπουδών μπορεί να αξιολογηθεί από εντελώς διαφορετικές οπτικές γωνίες. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος και το εκπαιδευτικό προσωπικό γενικότερο να κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν το δυναμικό τους τόσο στη μητρική τους όσο και σε κάθε ξένη γλώσσα που επιλέγουν. Έτσι απαιτείται συνεχής επιμόρφωση ώστε οι καθηγητές να είναι ενήμεροι ως προς τις δυσκολίες που ένας μαθητής με ΕΜΔ τυχόν αντιμετωπίζει και για το πώς μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση και βελτίωση ορισμένων από αυτών. Ένας καθηγητής ξένων γλωσσών οφείλει να συνεργάζονται όχι μόνο με συναδέλφους του αλλά και με δασκάλους άλλων ειδικοτήτων.

Ο δάσκαλος λειτουργεί ως «συλλέκτης δεδομένων αξιολόγησης» (John Wiley & Sons, 2000 Ltd. Dyslexia 6: 72–82) Η διαδικασία αξιολόγησης απαιτεί από τον δάσκαλο να έχει λεπτομερείς γνώσεις για τη λογική της γλώσσας που διδάσκει καθώς και να γνωρίζει πιθανές δυσκολίες που προκαλούνται.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, η δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΕΜΔ σε επεξεργασία πληροφοριών έχει ως συνέπεια την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, ασκήσεων και απάντηση ερωτήσεων με πιο αργούς ρυθμούς. Συνεπώς, ένας καθηγητής ξένων γλωσσών οφείλει να παρέχει περισσότερο χρόνο στον μαθητή, ευκαιρίες για επανάληψη, μεγαλύτερη ποικιλία ασκήσεων και να μεριμνεί πάντα για επιπλέον στήριξη στην τάξη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με χρήση πολυαισθητηριακών εργαλίων, όπως τραγούδια, ταινίες στην ξένη γλώσσα, συνομιλίες στην ξένη γλώσσα μικρής διάρκειας και διαλόγους δηλαδή, παροχή ευκαιριών για εφαρμογή της, συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση αλλά και προσθήκη



επιπλέον στρατηγικών μάθησης στις υπάρχουσες. Ο δάσκαλος μπορεί να εφαρμόσει αυτές τις στρατηγικές σε έναν προς έναν, σε μικρή ομάδα ή στην τάξη. Παρακάτω παρατίθενται μερικά παραδείγματα στρατηγικών.

### 1<sup>η</sup> στρατηγική

Σε αυτή την περίπτωση ο καθηγητής θα εκπαιδεύσει τον μαθητή στο να αναζητά ομοιότητες ή/και διαφορές μεταξύ της γλώσσας στόχου και της μητρικής στους τομείς της ορθογραφίας, της της γραμματικής, της προφοράς. Ο δάσκαλος ξεκινά τη σύγκριση αυτή με την παροχή προφορικών ή/και γραπτών παραδειγμάτων.

### 2<sup>η</sup> στρατηγική

Ο δάσκαλος αποφεύγει να δώσει ο ίδιος τις απαντήσεις στον μαθητή αλλά μέσω της καθοδήγησης τον οδηγεί στο να βρει μόνος του τη σωστή απάντηση. Έτσι, ο μαθητής μαθαίνει να επιβεβαιώνει τις απντήσεις του, να ανακαλύπτει και διορθώνει ένα λάθος από μόνος του και αρχίζει να μαθαίνει να αντιμετωπίζει μια αρχικά δύσκολη και πολύπλοκη εργασία «σπάζοντάς» τη σε μικρά στρατηγικά βήματα.

### 3<sup>η</sup> στρατηγική

Για την διευκόλυνση της εκμάθησης δάσκαλος και μαθητής αλληλεπιδρούν μέσω μιας προσέγγισης που αναφέρεται ως «αμοιβαία διδασκαλία» (Palincsar and Brown, 1984). Σύμφωνα με αυτή ο δάσκαλος λαμβάνει τον ρόλο του διευκολύντη στη γλωσσική επεξεργασία. Ο δάσκαλος μέσα απο ερωτήσεις προς σκέψη δείχνει στον μαθητή πώς να βρίσκει τη λύση σε μια εργασία, πώς να εντοπίζει και διορθώνει ένα λάθος. Κάθε φορά που ο μαθητής επιλέγει μια απάντηση, ο εκπαιδευτής θα κάνει μια ερώτηση σχετικά με το για ποιό λόγο επέλεξε τη συγκεκριμένη απάντηση ή για το γιατί κάνει αυτό που κάνει. Εάν ένας μαθητής διστάζει στην αρχή, ο δάσκαλος τον/την ενθαρρύνει. Ο εκπαιδευτής παρέχει την απάντηση μόνο εάν ο μαθητής αδυνατεί να βρεί την απάντηση. Σημαντικό είναι ο καθηγητής να εξηγεί στον μαθητή ότι τα λάθη είναι λογικά και οτι μπορούν να αποτελέσουν καλές εμπειρίες μάθησης. Οφείλει να αναγνωρίζει κάθε βήμα του μαθητή στη μάθηση και διόρθωση θετικά ενώ πρέπει να αποφεύγονται αρνητικές δηλώσεις όπως «λάθος» ή «κακή επιλογή».

#### 4<sup>η</sup> στρατηγική

Ο καθηγητής ενθαρρύνει τη χρήση και ανάπτυξη μνημονικών συσκευών. Μνημονικές συσκευές οριάζονται ως στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στην περίπτωση δύσκολων γλωσσικών μοτίβων σε τομείς της γραμματικής, ορθογραφίας, λεξιλογίου και προφοράς.

Ο μαθητής συχνά χρησιμοποιεί μη λεκτικές μνημονικές συσκευές, δηλαδή σχήματα και χρώματα κυρίως για έννοιες όπως τα φύλλα, τα ουσιαστικά και τις λειτουργίες τους μέσα σε πρόταση. Το σχήμα των καρτών (π.χ. στρογγυλό, τετράγωνο, τριγωνικό) συμβολίζει το μέρος του λόγου (ρήμα, επίθετο, ουσιαστικό) ενώ το χρώμα (π.χ. κίτρινο, κόκκινο, πράσινο) δηλώνει το ρόλο που έχει η λέξη στην πρόταση. Για παράδειγμα, ένα ουσιαστικό που έχει το ρόλο του υποκείμενου μπορεί να απεικονίζεται με μια μπλε ορθογώνια κάρτα.

Δυστυχώς πολλοί εκπαιδευτικοί και καθηγητές ξένων γλωσσών δεν είναι σε θέση να χειριστούν τις ανάγκες αυτών των παιδιών είτε λόγω την ελλιπής γνώσης και ενημέρωσης πάνω στη φύση των διαταραχών και των αναγκών που προκύπτουν από αυτή, είτε λόγω του ότι δε γνωρίζουν τις στρατηγικές και μεθόδους (γνωστικές και συναισθηματικές) που χρησιμοποιούν οι μαθητές αυτοί στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν ορισμένες από τις δυσκολίες τους. Επιπλέον, οι δάσκαλοι δεν είναι εξοπλισμένοι με τα κατάλληλα εργαλεία διδασκαλίας γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων τεχνικών, εργασιών και υλικών, για να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές (Smith 2008). Αν και γίνονται συνεχώς μελέτες πάνω στο θέμα της κατάκτησης της γλώσσας το κομμάτι της εκμάθησης μιας ξένης από μαθητές με ειδικές μαθησιακές έχει ιδιαίτερα παραμεληθεί. Κάθε καθηγητής, πάντα με θετική διάθεση για προβληματισμό και αλλαγή, οφείλει να υποστηρίζει τον μαθητή και τις δυνατότητές του, να ενθαρρύνει και να συνδράμει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του.

## Συζήτηση

Οι ΕΜΔ αποτελούν στο σύνολό τους μια αναπτυξιακή διαταραχή στην οποία συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες στην προσοχή, τον συμβολισμό, τη μνήμη και το συναίσθημα (Τόκη, 2016). Ωστόσο, η διάγνωσή τους δεν εξαρτάται από την ύπαρξη όλων των χαρακτηριστικών της, καθώς τα άτομα με ΕΜΔ εμφανίζουν μεγάλη ετερογένεια, το οποίο έχει οδηγήσει στη δημιουργία υποκατηγοριών, όπως η δυσλεξία, η δυσορθογραφία, η δυσαναγνωσία (Willcutt et al., 2019). Οι πιο συχνές ωστόσο, δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές με ΕΜΔ στον τομέα της εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι τα ελλείματα στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, τη φωνολογική ενημερότητα, και την αναγνώριση λέξεων (Κατζόλη et al., 2016).

Κατά την παρατήρηση των μαθητών αυτών έχουν βρεθεί ελλείματα τόσο σε λεκτικό επίπεδο, δηλαδή σε κατανόηση, μορφολογία, σύνταξη και σημασιολογία, αλλά και σε γραμματικό επίπεδο, ορθογραφία, μετάφραση και ανάγνωση. Οι Helland και Kaasa (2005) παρατήρησαν διαφορές στις επιδόσεις Νορβηγών παιδιών με ΕΜΔ, στην κατάκτηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως εντός της ομάδας αυτής οι μαθητές με καλή κατανόηση σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σύνταξη και σημασιολογία. Η μορφολογία φάνηκε να δυσκολεύει και τις δύο υποομάδες με την πρώτη να σημειώνει και πάλι υψηλότερα σκορ. Στις δοκιμασίες ανάγνωσης και μετάφρασης επίσης, παρατηρήθηκε διαφορά, ενώ στην ορθογραφία οι επιδόσεις ήταν εξίσου χαμηλές. Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκαν οι ερευνητές ήταν ότι πέρα από την ορθογραφία, όπου όλοι οι μαθητές του δείγματος με ΕΜΔ εμφάνισαν παρόμοια δυσκολία, στις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφορές στις επιδόσεις τους.

Οι Fazio και συνεργάτες (2020) σε έρευνα που έκαναν με ιταλόφωνα παιδιά που είχαν δυσλεξία, τα οποία μάθαιναν ως ξένη την αγγλική γλώσσα, αναφέρουν πως η εργαζόμενη μνήμη, η φωνολογική μνήμη, και η φωνολογία γενικότερα, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Επίσης επισημαίνουν πως το προφίλ των δυσκολιών των μαθητών με ΕΜΔ που εμφανίζεται στη μητρική γλώσσα τείνει να μεταφέρεται και στην κατάκτηση της ξένης, λόγω «κοινών φωνολογικών μηχανισμών κωδικοποίησης». Οι Sparks και συνεργάτες (2006) αναφέρουν παρόμοια ευρήματα στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας.

Παρόλο που η μελέτη τους αφορούσε τυπικούς μαθητές, υπογραμμίζουν πως οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας στη μητρική γλώσσα αποτελεί προγνωστικό δείκτη του βαθμού κατάκτησης της ξένης γλώσσας.

Ο Johansson (2006) επίσης, τονίζει τη σημαντικότητα της εργαζόμενης μνήμης στην απόκτηση υψηλού επιπέδου ανάγνωσης τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Επιπροσθέτως, παρουσιάζει δεδομένα που υποστηρίζουν την κοινή νευρολογική βάση των ελλειμμάτων της ανάγνωσης και της κατονομασίας εικόνων στις ΕΜΔ, λόγω μειωμένης δραστηριότητας σε ινιακοκροταφική περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου. Ωστόσο, σημειώνεται πως στην περιοχή αυτή μπορεί να διατηρηθεί η ικανότητα της κατονομασίας αντικειμένων περισσότερο από την ανάγνωση.

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα των Ylinen και συνεργατών (2019) που προέκυψαν από έρευνα σε παιδιά με ΕΜΔ και μητρική την φιλανδική, τα οποία βρίσκονταν σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Μέσα από δοκιμασίες ανάγνωσης και κατονομασίας που έγιναν κατά τη διάρκεια εγκεφαλογραφήματος, προσπάθησαν να εντοπίσουν τις διαφορές στην ενεργοποίηση της μακροπρόθεσμης μνήμης. Μετά από παρατήρηση της επεξεργασίας λέξεων μητρικής και δεύτερης γλώσσας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εγκεφαλική ενεργοποίηση της αναπαράστασης οικείων λέξεων της δεύτερης γλώσσας είναι πιο αδύναμη στα παιδιά με ΕΜΔ σε σχέση με τυπικούς συνομηλίκους τους. Η πιθανή αιτία που προτείνουν είναι η μεγάλη διαφορά στη δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου, και πιο συγκεκριμένα τη μειωμένη ενεργοποίηση του δεξιού κροταφικού φλοιού. Επίσης, σημειώνουν πως, καθώς τα ευρήματα αφορούν μόνο σε λέξεις της δεύτερης γλώσσας, συμπεραίνεται διαφορά στην επεξεργασία αυτής και της μητρικής.

Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ στην ανάγνωση μιας δεύτερης ή ξένης αδιαφανής γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα της αγγλικής, έχοντας μητρική μια διαφανή (ή σχετικά διαφανή), περιγράφουν οι Suárez-Coalla, Martínez-García και Carnota (2020) σε έρευνά τους με ισπανόφωνους μαθητές. Τα ευρήματά τους καταλήγουν στο ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αδυναμία στη χρήση κανόνων αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος στην αγγλική, το οποίο τους οδηγεί στην επιστράτευση στρατηγικών σε επίπεδο λέξης, δηλαδή στην ανάπτυξη ορθογραφικής αναπαράστασης. Ωστόσο δυσκολίες σημειώθηκαν και στη χρήση της τεχνικής αυτής, αφού οι επιδόσεις τους ήταν χαμηλότερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου.

Λαμβάνοντας υπόψη το περιορισμένο ορθογραφικό λεξικό που διαθέτουν οι μαθητές με ΕΜΔ (Marinelli et al, 2021), και το δεδομένο ότι στη μητρική τους γλώσσα (σχετικά διάφανης) βασίζονται στη στατιστική αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος για την ανάγνωση, γίνεται αντιληπτό το επίπεδο των δυσκολιών που καλούνται να ξεπεράσουν (Zoccolotti et al, 2005).

Βάση των δεδομένων που παρουσιάστηκαν παραπάνω γίνεται αντιληπτό το πολύπλοκο υπόβαθρο των ΕΜΔ καθώς ελλείματα παρουσιάζονται σε πολλαπλά επίπεδα επεξεργασίας, κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης της γλώσσας. Έτσι για την επιτυχή εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι επιτακτικής αναγκαιότητας η εφαρμογή στρατηγικών που αντισταθμίζουν όσο γίνεται καλύτερα τις δυσκολίες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, είναι σημαντικό σε τέτοιες περιπτώσεις να γνωρίζει την ύπαρξη ΕΜΔ, την κλινική τους εικόνα, τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, καθώς και να είναι ικανός να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα, χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές, αφού από αυτόν εξαρτάται η επίδοση του μαθητή (παιδιού και/ή ενήλικα) αλλά και η γενικότερη εμπειρία του με την γλώσσα (Kormos, & Kontra, 2008).

Παρόμοια ευρήματα αναφέρει και η Szaszkiewicz (2013) σημειώνοντας πως γενικότερα, η διαδικασία εκμάθησης ξένης γλώσσας για τους μαθητές με ΕΜΔ είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς νιώθουν ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, λόγω των δυσκολιών τους. Τονίζεται πως τα επίπεδα άγχους, αυτοπεποίθησης, καθώς και η συμπεριφορά και η διαμόρφωση κινήτρων εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο διδασκαλίας που επιλέγει να εφαρμόσει. Τέλος, οι Σταμπολτζή και Τσιφτισοπούλου (2017) συμπληρώνουν πως η χρήση εξατομικευμένης προσέγγισης βοηθά σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές αυτούς, αφού παρέχει ευκαιρίες για επεξηγήσεις, επαναλήψεις καθώς και προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας της ύλης.

## Συμπεράσματα

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση είχε ως σκοπό της την παρουσίαση των δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με ΕΜΔ στην προσπάθεια τους να κατακτήσουν μια δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα σε σύγκριση με αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία μπορεί να συντελεστεί με διάφορους τρόπους, όπως μέσω της σύνδεση ερεθίσματος-αντίδρασης, της μίμησης ή ακόμα και μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα τελευταία χρόνια γίνεται σημαντική προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς για την εύρεση και την εφαρμογή στρατηγικών με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Ωστόσο έχει προταθεί πως ο κάθε μαθητής επωφελείται από διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες είναι ανάλογες του στυλ μάθησης και των ατομικών του χαρακτηριστικών.

Πολύπλοκες αποδείχθηκαν και οι ΕΜΔ, έχοντας πολυπαραγοντικό γνωστικό υπόβαθρο και ετερογένεια να χαρακτηρίζει την κλινική εικόνα των ατόμων που την έχουν. Ενδιαφέρον αποτελεί η μελέτη των γνωστικών ελλειμμάτων, τα οποία δημιουργούν το προφίλ των δυσκολιών που παρατηρούνται και αξιολογούνται προκειμένου να επιτευχθεί η διάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, ελλείματα σε βραχυπρόθεσμη, εργαζόμενη και μακροπρόθεσμη μνήμη, αλλά και σε τομείς, όπως η φωνολογική ενημερότητα και η μορφοσύνταξη επισημαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός συνόλου τεχνικών μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η διευκόλυνση της διδασκαλίας και της εκμάθησης ξένης γλώσσας τέτοιων μαθητών, λαμβάνοντας υπόψιν τις ατομικές τους ικανότητες, αλλά και τις δυσκολίες και τον βαθμό σοβαρότητάς τους.

## Βιβλιογραφία

- Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1996). The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents. *Dyslexia*, 2(1), 1-21.
- Araiba, S. (2019). Current Diversification of Behaviorism. *Perspectives on Behavior Science*, 43(1), 157–175. <https://doi.org/10.1007/s40614-019-00207-0>
- August, D., & Hakuta, K. (1997). Improving schooling for language-minority children: A research agenda. *Washington DC*. National Academy Press.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51(5), 267.
- Bateman, B. (1965). Learning disabilities. An overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), 1-12.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Block, J. H., Airasian, P. W., Carroll, J. B., & Bloom, B. S. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. Holt. Rinehart and Winston.
- Bolger, D. J., Perfetti, C. A., & Schneider, W. (2005). Cross-cultural effect on the brain revisited: Universal structures plus writing system variation. *Human brain mapping*, 25(1), 92-104.
- Bradshaw, J. (2001). Communication partnerships with people with profound and multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*.
- Brown, R., & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In C. Cofer & B. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning: Problems and processes*. New York: McGraw-Hill.
- Budiman, A. (2017). Behaviorism and Foreign Language Teaching Methodology. *ENGLISH FRANCA: Academic Journal of English Language and Education*, 1(2), 101-114. <https://doi.org/10.29240/ef.v1i2.171>
- Carroll, J. B. (1992). Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies. *New York: Cambridge University Press*.

- Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Collier, V. P. (1988). The effect of age on acquisition of a second language for school. *Forum*, 2, Winter 1987/88.
- Critchley, McD. (1981). Dyslexia: An Overview. In Pavlidis, G.Th., Miles, T.R.. *Dyslexia Research and its Applications to Education*. John Wiley & Sons.(pp.1-11).
- Crombie, M. A. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia*, 3(1), 27-47.
- Csizér, Kata, Kormos, Judit & Ágnes Sarkadi. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*. 94(3). <http://www.jstor.org.ezproxy.lancs.ac.uk/stable/pdf/40856179.pdf> (accessed 24 November 2014)
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H.(2011). *The theory of multiple intelligences*. In RJ Sternberg & SB Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
- Dinklage, Kenneth. "Inability to Learn a Foreign Language." Emotional Problems of the Student. Ed. Graham Burt Blaine & Charles C. McArthur. *New York: Appleton-Century*, 1971: 185-206
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science education*, 76(5), 493-506.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (Δημητροπούλου Π.) (2017). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και την διδασκαλία* (10η Έκδοση). Αθήνα Κριτική.
- Elliott, J. G. & Grigorenko, E. L. (Ζακοπούλου Β.) (2015). *Δυσλεξία: Νέες προσεγγίσεις, νέες προοπτικές* (1η Έκδοση). Πάτρα GOTSIS.



- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. & Travers, J. F. (Λεονταρή Α. & Συγκολλίτου Ε.) (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (3η Έκδοση). Αθήνα GUTENBERG.
- Ellis, M. (1995). *The Essentials of French Grammar*. Piscataway, NJ: Research and Education Association.
- Fazio, D., Ferrari, L., Testa, S., Tamburrelli, F., Marra, E., Biancardi, M., Palladino, P., & Marzocchi, G. M. (2020). Second-language learning difficulties in Italian children with reading difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 63–77. <https://doi.org/10.1111/bjep.12348>
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instructions, and Techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Fink, R. (1998). Literacy development in successful men and women with dyslexia. *Annals of Dyslexia* 48:311-46.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve the academy*, 11(1), 137-155.
- Fletcher, J. M., & Foorman, B. R. (1994). *Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention*.
- Foss, B. (2013). *The dyslexia empowerment plan: A blueprint for renewing your child's confidence and love of learning*. Ballantine Books.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (1986). Learning Disabilities and Foreign Language Difficulties: Deficit in listening skills. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 2(4), 305-319.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., and Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disability*, 31:248-58.
- Ganschow, L., Sparks, R., and Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia* 1:75-95.

- Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London. Arnold.
- Gargiulo, R. M. (2004). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- Gass, S., and Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerber, P. J., and Reiff, H. (1991). *Speaking for Themselves*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260-265.
- Hansen, L., Hutchings, M., Northcote, A. , Fernando, J., Horobin, L., Saunders, K., Everatt, J (2012) Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia. *British Dyslexia Association*, 2-181.
- Harare, S. (2016). Socio-cognitive theory approach in second language acquisition: The state of the art. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1(4), 145-155.
- Harwell, J. Jackson, RW., (2008). *The complete learning disabilities handbook, ready to use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. Third edition, Jossey-boss.
- Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), 41–60. <https://doi.org/10.1002/dys.286>
- Johansson, B. B. (2006). Cultural and linguistic influence on brain organization for language and possible consequences for dyslexia: A review. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 13–50. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0002-6>
- Jones, B. D. (2020). Engaging Second Language Learners Using the MUSIC Model of Motivation. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01204>
- Jung, C. G. (1923). *Psychological types* (HG Baynes, Trans.). London: Kegan Paul.
- Karande S, Satam N, Kulkarni M, Sholapurwala R, Chitre A, Shah N. Clinical and psychoeducational profile of children with specific learning disability and co-occurring

- attention-deficit hyperactivity disorder. *Indian J Med Sci.* 2007 Dec;61(12):639-47. PMID: 18174633.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67–84). Amsterdam: North-Holland.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39-48.
- Kendris, C. (1990). *500 French Verbs*. New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Keogh, B. K. (1969). Introduction and Overview, Early identification of Children with Potential Learning Problems, *The Journal of Special Education* 4 (3), 309-311.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (2003). *Educating Exceptional Children* (9th).
- Kormos, J., & Kontra, E. H. (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (Second Language Acquisition, 31) (Illustrated ed.). Multilingual Matters.
- Kormos, J., Csizer, K., & Sarkadi, A. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115-130.
- Lavoie, R. (2009). The six success factors for children with learning disabilities. *Ready to use activities to help kids with LD succeed in school and in life*, 1st edition, Jossey-Boss.
- Levin, M. D. (1987). *Developmental Variation and Learning Disorders*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Lewis, M. E. (2002). *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*. Lippincott Williams & Wilkins Publishers.
- Lindgrén, S. A., & Laine, M. (2011). Multilingual dyslexia in university students: Reading and writing patterns in three languages. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(9), 753-766.

- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 52(1), 165-187.
- Marian, V., Bartolotti, J., van den Berg, A., & Hayakawa, S. (2021). Costs and Benefits of Native Language Similarity for Non-native Word Learning. *Frontiers in psychology*, 1906.
- Marinelli, C. V., Iaia, M., Burani, C., & Angelelli, P. (2021). Sensitivity to distributional properties of the orthography in the spelling of Italian children with dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 74(6), 1007-1020.
- Matsuoka, R., Evans, D. R., Ozawa, M., Mizuno, M., Evans, D. R., Takeo, K., & Nishiumi, M. (2004). *Socio-cognitive approach in second language acquisition research*. J Nurs Studies NCNJ Vol, 3(1), 3.
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of paediatrics and child health*, 54(10), 1077-1083.
- Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., & Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 179-189.
- Milles, T.R. (1974). *The dyslexic Child*. London : Priory Press Ltd.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities, October, 2006 (pp. 63-72). *Learning Disability Quarterly*, 63-72.
- Pianta, R. C. (1999). Enchancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*.
- Pressley, M., & Levin, J. R. (1981). The keyword method and recall of vocabulary words from definitions. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7(1), 72.
- Pumfrey, P., & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties in the classroom*.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., and Ginsberg, R. (1997). *Exceeding Expectations: Successful Adults with Learning Disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

- Robert, E., & Owens, Jr. (Τόκη Ε.) (2016). *Γλωσσικές Διαταραχές: Μια πρακτική προσέγγιση στην αξιολόγηση και την παρέμβαση* (1η Έκδοση). Πάτρα GOTSIS
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1988). *Assessment in special and remedial education*. Houghton Mifflin.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: which is comprehensive? And which is insufficient?. *Journal of learning disabilities*, 46(1), 26-33.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (Βοσνιάδου Σ.) (2012). *Ψυχολογία*. Αθήνα GUTENBERG
- Schneider, E., & Ganschow, L. (2000). Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language. *Dyslexia*, 6(1), 72-82.
- Schunk, D. H. (Κουλαουζίδης, Γ.) (2010) *Θεωρίες Μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (5η Έκδοση). METAIXMIO
- Service, E. 1992. Phonology, working memory, and foreign language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A:21-50.
- Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & Collaboration with COST Action A8 Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, 94(2), 143-174.
- Simon, C. S. (2000). Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155-187.
- Smith, A.M. (2008). *Teachers' and trainers' perceptions of inclusion within TEFL certificate courses in Britain*. In *Language learners with special needs: An international perspective*, ed. J. Kormos and E.H. Kontra, 21433. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Snowling, M., Thomson, M. (1991). *Dyslexia. Integrating Theory and Practice*. London: Whurr Publishers

- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?. *The modern language journal*, 75(1), 3-16.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Kenneweg, S., and Miller, K. (1991). Use of an OrtonGillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia* 41:96-118.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 129–160. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0006-2>
- Sparks, R., and Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75:3-16.
- Sparks, R., Ganschow, L., and Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39:179
- Suárez-Coalla, P., Martínez-García, C., & Carnota, A. (2020). Reading in English as a Foreign Language by Spanish Children With Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00019>
- Szaszkiewicz, M. (2013). *The experiences of Norwegian students with dyslexia learning English as a foreign language* (Master's thesis).
- Walsh, C. L., Gordon, M. F., Marshall, M., Wilson, F., & Hunt, T. (2005). Interprofessional capability: A developing framework for interprofessional education. *Nurse Education in Practice*, 5(4), 230-237.
- Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2019). Understanding Comorbidity Between Specific Learning Disabilities. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(165), 91–109. <https://doi.org/10.1002/cad.20291>
- Windsor, J., Scott, C. M., & Street, C. K. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(6), 1322-1336.

- Wong, B. Y. L. (1987) How do the effects of metacognitive research impact on the learning disabled individual? *Learning Disabilities Quarterly*, 10, 189–195.
- Ylinen, S., Junttila, K., Laasonen, M., Iverson, P., Ahonen, L., & Kujala, T. (2019). Diminished brain responses to second-language words are linked with native-language literacy skills in dyslexia. *Neuropsychologia*, 122, 105–115.  
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.11.005>
- Zoccolotti, P., de Luca, M., di Pace, E., Gasperini, F., Judica, A., & Spinelli, D. (2005). Word length effect in early reading and in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 93(3), 369–373. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.10.010> [Original source: <https://studycrumb.com/alphabetizer>]
- Αγαλιώτης, Ι. (2013). Διδασκαλία ναθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. *Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αλαμπουρνού, Ε. (2017). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση η έρευνα στην Ελλάδα*.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: θεωρητική & μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα Πεδίο.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα Γρηγόρη.
- Κατζόλη, Δ. Ε., Τσούγη, Φ. Β., Γιαννέλου, Π., & Λυκοτραφίτη, Κ. (2017). Μαθησιακές Δυσκολίες και Ξένες Γλώσσες: Δυσκολίες Μαθητών και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 410-427.
- Κολιάδης, Ε. Α. (2006). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Τόμος Β', Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Β' τόμος, *κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* (Ε' Έκδοση). Αθήνα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Διάδραση.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- Νικολόπουλου, Δ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Εκδόσεις Τόπος.

- Ντέλα, Ε. Α. (2017). *Δυσλεξία και εκμάθηση ξένων γλωσσών: ο ρόλος της νευροψυχολογίας* (Bachelor's thesis).
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα Έλληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσα, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα*.
- Σπανού, Β. Τριπόδη, Ν. (2010). *Οι εξελικτικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα.
- Σταμπολτζή, Α., & Τσιφτισπούλου, Μ. (2017). Αντιλήψεις μαθητών, γονέων και καθηγητών για την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ) σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 179-197.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027: Η Ελκυστική Εκδίπλωσή της στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές* (3<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. Μπάρμπα, Γ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες, Γνωστικές προσεγγίσεις*, κεφάλαιο 4, σελ. 40-41, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2016). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στυλ και στρατηγικές μάθησης*.
- Φατώρου, Κ. Η. Α. (2022). Εκπαίδευση 4.0 και Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(1Α), 166-178.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης* (1<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα Κριτική.