

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 2

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

~~Παπαδόπουλος~~ Ιωάννης

Πολυγρονοπούλου Σταυρούλα

~~Μπασιάς~~ Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Dyslexia: a different way of learning

Κατερίνα Περικλέους, Ανθή Κοκκώνη

doi: [10.12681/edusc.1000](https://doi.org/10.12681/edusc.1000)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Περικλέους Κ., & Κοκκώνη Α. (2017). Dyslexia: a different way of learning. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1097-1116. <https://doi.org/10.12681/edusc.1000>

Dyslexia: a different way of learning

Κατερίνα Περικλέους, Ειδικήπαιδαγωγός

perikatie@hotmail.com

Ανθή Κοκκώνη, ειδική παιδαγωγός

info@leximathia.gr

Περίληψη

Όταν οι Έλληνες μαθητές ξεκινούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αντιμετωπίζουν πολλαπλές δυσκολίες που οφείλονται στα διαφορετικά φωνολογικά συστήματα των δύο γλωσσών (Ελληνικό σύστημα διαφανές, Αγγλικό σύστημα αδιαφανές). Σκοπός της παρουσίασης είναι οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν την ανάγκη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας κυρίως στα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας που θα τηρεί τις παρακάτω παραμέτρους:

- θα εξοικειώνει τα παιδιά με τα φωνήματα και τα γραφήματα της Αγγλικής γλώσσας.
- θα βοηθάει τους μαθητές να κατακτήσουν και να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους δεξιότητα πριν ξεκινήσουν να διδάσκονται ορθογραφία.
- Θα έχει σταθερή δομή όπως αυτή προτείνεται από τα σύγχρονα βρετανικά προγράμματα αποκατάστασης μαθησιακών δυσκολιών.
- Θα καλλιεργεί την ενεργή συμμετοχή του μαθητή
- Θα παρέχει ή θα ενισχύει το κίνητρο για συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Θα είναι πολυαισθητηριακή κι ευέλικτη
- Θα συμβάλλει στην ποιοτική τροποποίηση διδασκαλίας βάσει των αρχών που διέπουν τη συνεκπαίδευση

Λέξεις-κλειδιά

Αγγλικά, μαθησιακές δυσκολίες, πολυαισθητηριακή διδασκαλία, συνεκπαίδευση

Abstract

It has been reported that when Greek pupils start learning English many difficulties emerge, mainly due to the different phonological systems of the two languages. In Greek there is a phonemic correspondence between the phonemes and the graphemes whereas this correspondence does not always apply to English. The present paper aims at explaining the need to differentiate the way the English language is taught so as to respond to the needs of all learners, especially of those pupils with learning difficulties. In order for this differentiation to be put in practice, the following aspects should be taken into consideration:

- Greek pupils need time so as to practice the English phonemes and graphemes.
- Greek pupils need to learn to read before they start writing.
- Teaching should be structured and cover the pupils' educational needs.
- Pupils should be inspired to participate in the learning process.
- Pupils with learning difficulties should feel included and motivated.
- The teaching approach should be multimodal and flexible.

Key words

English, learning difficulties, multisensory approach, inclusion

Αγγλική κι ελληνική γλώσσα: ερευνώντας τις διαφορές

Η αγγλική γλώσσα έχει 26 γράμματα και τα οποία βάσει του παγκόσμιου φωνολογικού αλφαβήτου παράγουν 44 ήχους. Τα πιο 'καταπονημένα' γράμματα της αγγλικής γλώσσας είναι τα φωνήεντα. Όπως εύστοχα αναφέρει η Wolf (Wolf, 2009, σ. 171) «πού αλλού θα βρει κανείς ένα σύστημα γραφής το οποίο να υποχρεώνει

πέντε φωνήεντα (κι επιπλέον το [y] σε ορισμένες περιπτώσεις) σε διπλές και τριπλές ‘βάρδιες’ προκειμένου να αποδοθούν περισσότεροι από δώδεκα ήχοι φωνηέντων;».

Επιπλέον ένα σύνηθες φαινόμενο είναι η παρουσία άφωνων γραφημάτων στις λέξεις, δηλαδή γράμματα που ο μαθητής τα βλέπει, θα πρέπει να τα γράψει, αλλά δεν τα διαβάζει. Για παράδειγμα στη λέξη [night] ο μαθητής βλέπει 5 γραφήματα [n-i-g-h-t], αλλά διαβάζοντας προφέρει μόνο 3 ήχους /nait/. Στην περίπτωση μάλιστα που του έχει ζητηθεί η λέξη ιπότης [knight] θα πρέπει να στηριχθεί και στην κατανόηση για την επιλογή της σωστής γραφής της λέξης καθώς οι δύο αυτές λέξεις είναι ομόηχες. Όλα αυτά κάνουν την αγγλική γλώσσα εν μέρει φωνημική, δηλαδή δεν υπάρχει συστηματική αντιστοιχία ανάμεσα στα φωνήματα και στα γραφήματα της γλώσσας. Για παράδειγμα στη λέξη [fox] ο μαθητής βλέπει τρία γράμματα (γραφήματα) και ακούει τρεις ήχους (φωνήματα). Αυτό όμως δεν ισχύει για παράδειγμα με τις λέξεις [tough] και [though] που ενώ ο μαθητής βλέπει την ίδια κατάληξη θα πρέπει να την προφέρει με διαφορετικό τρόπο. Η αγγλική γλώσσα επίσης χαρακτηρίζεται ως αδιαφανής γλώσσα (Raderson, 2001) καθώς η μη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων καθιστά δύσκολη την ύπαρξη σταθερών κανόνων και οι ήχοι των γραμμάτων εξαρτώνται από το περιβάλλον της αναγιγνωσκόμενης λέξης. Λόγου χάριν, στη λέξη [ball] το φωνήεν δεν ακούγεται ούτε /α/ ούτε /έι/ που είναι οι συνηθισμένοι ήχοι του εν λόγω γραφήματος, αλλά /ο/.

Από την άλλη μεριά, η ελληνική γλώσσα διαθέτει 24 γράμματα και μία συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Μικρές δυσκολίες παρατηρούνται στα φωνήεντα και στους συνδυασμούς τους π.χ. [οι], [ει], η ανάγνωση των οποίων όμως διέπεται από σταθερούς κανόνες με σαφείς εξαιρέσεις. Για παράδειγμα ο συνδυασμός [αι] ακούγεται πάντοτε /ε/ εκτός αν τονίζεται το [α] ή πάρει διαλυτικά το [ι]. Η ελληνική γλώσσα περιγράφεται ως φωνημική και διαφανής, δηλαδή αυτό που βλέπει ο αναγνώστης αυτό διαβάζει και υπάρχει σταθερή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η δυσκολία εντοπίζεται στην ορθή γραφή των φωνηέντων καθώς μερικά φωνήεντα έχουν πολλές αναπαραστάσεις π.χ. το φώνημα /ι/ μπορεί να γραφτεί με 6 διαφορετικούς τρόπους: [ι, η, υ, οι, ει, υι]. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις συνδέονται όχι μόνο με την ρίζα της λέξης αλλά και με ορθογραφικούς κανόνες που ρυθμίζουν την κλίση και την παραγωγή των λέξεων. (Αγγέλου, 2007)

(Αγγέλου Άννα Δυσλεξία και επίδοση στην ξένη γλώσσα διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη Μάρτιος 2007 ΑΠΘ, Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, επιστήμες της γλώσσας και της γλώσσας στο νέο οικονομικό περιβάλλον)

Από την παραπάνω σύγκριση προκύπτει το συμπέρασμα ότι ένα παιδί που μαθαίνει ελληνικά θα κάνει κυρίως γραμματικά λάθη, είτε καταληκτικά είτε παραγωγικά. Αντίθετα ένα παιδί που μαθαίνει αγγλικά θα κάνει κυρίως φωνολογικά λάθη λόγω του μη προβλέψιμου φωνολογικού περιβάλλοντος της γλώσσας.

Αγγλικά και Μαθησιακές δυσκολίες

Η Wolf στο βιβλίο της για τον αναγιγνώσκοντα εγκέφαλο εξηγεί τον τρόπο που ένα παιδί καλείται να κατακτήσει την ανάγνωση. Όσον αφορά στην αγγλική γλώσσα, ο αρχάριος αναγνώστης 'στην προσπάθειά του να κατακτήσει την ανάγνωση, προσπαθεί επίμονα να συνδυάσει μεταξύ τους τις αναπαραστάσεις των φωνημάτων με τα αντίστοιχα γράμματα μαθαίνοντας τις τεχνικές συγκερασμού τους για τον ορθό σχηματισμό λέξεων. Αυτή η διαδικασία συχνά διαρκεί αρκετά χρόνια. Αντίθετα όμως, σε ορθογραφικά ομαλότερες γλώσσες όπως τα γερμανικά ή τα ελληνικά οι αναγνώστες μαθαίνουν ταχύτερα τους σαφώς ομαλότερους κανόνες αντιστοίχισης γραμμάτων και ήχων εξοικονομώντας έτσι έναν χρόνο κοπιώδους αποκωδικοποίησης' (Wolf, 2009, p. 211).

Πρόσφατες διαγλωσσικές μελέτες (Wolf, 2009, σσ. 261, 262) που διεξήχθησαν στην Αυστρία, στη Χάιφα και στη Μαδρίτη με σκοπό να μελετήσουν αν οι ιδιαιτερότητες του συστήματος γραφής καθορίζουν και τα όποια προβλήματα αναγνωστικής διαταραχής κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα: πως σε γλώσσες αδιαφανείς, όπως η αγγλική, παρουσιάζονται προβλήματα στον τομέα της φωνημικής επίγνωσης και της ακριβούς αποκωδικοποίησης που αποτελούν ισχυρούς δείκτες δυσλεξίας, καθώς οι φωνολογικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Σε πιο διαφανείς γλώσσες όπως η ελληνική, το παιδί με δυσλεξία αντιμετωπίζει λιγότερα προβλήματα με την αποκωδικοποίηση των λέξεων, αλλά πλήττονται η αναγνωστική ταχύτητα και η κατανόηση.

Η αγγλική γλώσσα θεωρείται από πολλούς ως η πιο δύσκολη γλώσσα για μαθητές με δυσλεξία (Αγγέλου, 2007) . Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Στο πέρασμα των αιώνων, τα αγγλικά έχουν δεχθεί πολλαπλές ιστορικές επιρροές από άλλες γλώσσες. (Duncan & Seymour, 2001) Πιο συγκεκριμένα, τα αγγλικά περιλαμβάνουν ελληνικές, λατινικές, γαλλικές, αρχαίες αγγλικές και πολλές άλλες ρίζες. (Wolf, 2009, pp. 69,70) Οι γλωσσολόγοι την κατατάσσουν στα μορφοφωνημικά συστήματα γραφής καθώς η ορθογραφία της αναπαριστά τόσο μορφήματα όσο και φωνήματα γεγονός που προκαλεί σύγχυση σε πολλούς νέους αναγνώστες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη λογική πίσω από την εκφορά μιας λέξης. Στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τη μορφοφωνημική αρχή των αγγλικών, οι γλωσσολόγοι ερευνητές Κάρολ Τσόμσκι (Chomsky C. , 1972) και Νόαμ Τσόμσκι (Chomsky N. , 1968) αναφέρουν ως παράδειγμα το βουβό [c] στη λέξη [muscle] που μοιάζει περιττό. Στην πραγματικότητα όμως αποτελεί την οπτικοποιημένη σύνδεση της λέξης με τη ρίζα της, τη λατινική λέξη [musculus].

Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας

Η Frith, στο άρθρο της για την εξελικτική δυσλεξία, υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης αποτελεί βασική προϋπόθεση στην εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και μιας ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με την επιστημονική της μελέτη (Frith, 1985) η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας ολοκληρώνεται με το επιτυχές πέρασμα από τα εξής τρία στάδια:

1. Το λογογραφικό στάδιο, που περιλαμβάνει την οπτική αναγνώριση μιας λέξης ως σύνολο γραμμάτων π.χ. ο συνδυασμός γραμμάτων [cut] παραπέμπει σε πραγματική λέξη σε αντίθεση με τον συνδυασμό [ctu].
2. Το αλφαβητικό στάδιο, που περιλαμβάνει την κατανόηση ότι σε κάθε γράμμα αντιστοιχεί ένας ήχος π.χ. γράφημα [c] φώνημα /k/ γράφημα [u] φώνημα/ά/ γράφημα [t] φώνημα /t/
3. Το ορθογραφικό στάδιο, που αναφέρεται στη φωνητικά σωστή γραφή της λέξης π.χ. [cut] και όχι [cup]

Η σωστή μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο είναι υψίστης σημασίας για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Αυτή η μετάβαση όμως δεν είναι πάντοτε απρόσκοπτη, γεγονός που συνεπάγεται αδυναμία στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα οι δυσκολίες ξεκινούν στο αλφαβητικό στάδιο, όπου κάθε γράμμα (γράφημα) αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο ήχο (φώνημα). Συχνά όμως δεν υπάρχει πάντοτε η ίδια αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος στις λέξεις της αγγλικής γλώσσας. Αναλογιστείτε το εξής παράδειγμα όπου το γράφημα [o] διαβάζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους στις λέξεις [bone],[lot],[come]. Αυτή η φωνολογική ποικιλία δημιουργεί στα αγγλόφωνα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σημαντική δυσχέρεια στην κατάκτηση του δευτέρου και συνεπώς στη μετάβαση στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της UtaFrith. Για τον λόγο αυτό το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει την προσοχή του όχι στην ορθογραφία αλλά στην καλλιέργεια της ανάγνωσης, δεξιότητας που προϋποθέτει καλή φωνολογική ενημερότητα. Αντίθετα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στην ορθογραφία και όχι τόσο στην ανάγνωση καθώς οι φωνολογικές αντιστοιχίες γραφήματος-φωνήματος είναι προβλέψιμες και διέπονται από σαφείς κανόνες.

Αγγλικά και Έλληνες μαθητές

Όπως έχει ήδη διαπιστωθεί τα αγγλικά και τα ελληνικά είναι δύο πολύ διαφορετικές γλώσσες. Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Seymour and Duncan στο Πανεπιστήμιο Dundee της Σκωτίας, η αγγλική γλώσσα περιγράφεται ως μία από τις χειρότερες περιπτώσεις για την κατάκτηση της ανάγνωσης σε αντίθεση με την ελληνική που χαρακτηρίζεται ως ιδανική γλώσσα, κυρίως για τους αρχάριους αναγνώστες. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης στην αγγλική γλώσσα είναι πιο δυσχερής και χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο να ολοκληρωθεί σε σχέση με την ελληνική. Επίσης στην αγγλική γλώσσα παρατηρούνται περισσότερα κι εντονότερα δυσλεξικού τύπου λάθη στα πρώτα στάδια κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας.(Duncan&Seymour, 2001)

Επιπλέον στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας συχνά αποκαλύπτονται οι μαθησιακές δυσκολίες μαθητών που δεν είχαν διαγνωστεί ή δεν είχαν εμφανιστεί προηγουμένως στη μητρική τους γλώσσα (Μάρκου, 1996). Αυτό παρατηρείται,

μεταξύ άλλων, λόγω της διαφορετικής φύσης των δύο γλωσσών, η αγγλική είναι μία αδιαφανής γλώσσα με απουσία σταθερής αντιστοιχίας μεταξύ γραφήματος και φωνήματος σε αντίθεση με την ελληνική που είναι μία διαφανής γλώσσα που διέπεται από σταθερούς φωνολογικούς κανόνες καθιστώντας προβλέψιμο το αναγνωστικό περιβάλλον.

Κατηγοριοποίηση λαθών

Βάσει της εμπειρίας των τελευταίων ετών που αποκτήσαμε αξιολογώντας και διδάσκοντας την αγγλική γλώσσα στον χώρο της Λεξιμάθειας, προσπαθήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τα λάθη που κάνουν οι Έλληνες μαθητές στην προσπάθειά τους να μάθουν Αγγλικά, κυρίως μάλιστα οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία.

Όσον αφορά στην ανάγνωση παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα λάθη:

- Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά [b-d],[m-n], [h-n]
- Συχνή αδυναμία αποκωδικοποίησης του [qu]
- Δυσκολία στην ανάγνωση φωνηεντικών συνδυασμών π.χ. /haus/ /koat/
- Σύγχυση στην αποκωδικοποίηση των φωνηεντικών συνδυασμών με το γράμμα [r] και κυρίως τα [ir, -ur]
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των διγράφων: [ch/th/ph/wh/tw]
- Δυσκολία στη διάκριση ανάμεσα στον σκληρό και μαλακό ήχο των γραμμάτων [c] και [g] e.g [leg] vs. [gel] [cat] vs [pencil].
- Σύγχυση με τη νεκφορά της κατάληξης **ed** στον **simple past** και στην **past participle**, καθώς συχνά προφέρεται ως /id/ [stopped] /stupid/ κίόχι /stopt/
- Ανάγνωση των άηχων γραφημάτων σε λέξεις όπως [talk, **knife**, write, island]
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση καταλήξεων όπως : [-ight],[-ought] [-tion] όπως επίσης και της κατάληξης [-all] που τη διαβάζουν όπως τη βλέπουν: π.χ. [ball] /bal αντί για bol/.

Οι Άγγλοι υποστηρίζουν πώς αν δε μπορείς να διαβάσεις μία λέξη τότε δε θα μπορέσεις και να τη γράψεις σωστά. Αναφορικά με την ορθή γραφή των λέξεων παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα λάθη:

- Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά όπως για παράδειγμα b-p, b-d
- Σύγχυση με τους συμφωνικούς διγράφους ch/th/wh/tw
- Δυσκολίες με τους φωνηεντικούς συνδυασμούς
π.χ. [haus] αντί για [house], [buk] αντί για [book]
- Συχνά παραλείπουν τα άφωνα γραφήματα π.χ [rite] αντί για [write]
- Σύγχυση με τις καταλήξεις -: [-ight], [-ought] [-tion]
- Δυσκολία με τους μακρούς και τους βραχείς ήχους των φωνηέντων, ενώ συχνά αποδίδουν τον μακρύ ήχο του φωνήεντος με δύο φωνήεντα π.χ. [meik] αντί για [make]
- Σύγχυση με τους συνδυασμούς -ir and -ur καθώς συχνά γράφουν αυτό που ακούν π.χ. [ser] αντί [sir]
- Συχνά γράφουν τη λέξη ή οποιαδήποτε ακούν π.χ. [biskit] αντί για [biscuit], [distemper] αντί για [December]


Μελέτη περίπτωσης (case study no1)

Η Σ.Τ. είναι μαθήτρια της Ε' Δημοτικού. Έχει διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές διαταραχές (ΕΜΔ) μέτριας βαρύτητας και παρακολουθεί πρόγραμμα αποκατάστασης για την ελληνική γλώσσα. Έχει ολοκληρώσει επαρκώς τη φοίτησή της στη Senior Α τάξη σε φροντιστήριο της περιοχής. Το παιδί αρνήθηκε να συνεχίσει στη Senior Β και προσήλθε στη Μονάδα Λόγου και Μάθησης Λεξιμάθεια ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο ετοιμότητάς της και οι γνώσεις των Αγγλικών της.

Ακολουθεί δείγμα καθ'υπαγόρευσης γραφής όπως πάρθηκε από το τετράδιο ορθογραφίας της, το οποίο για λόγους ευκρίνειας και για τους σκοπούς της παρούσας παρουσίασης έχει δαχτυλογραφηθεί (εικόνα 1)

Δείγμα ορθογραφίας

Plenkaount	Fers bay bak
Nous tou mitiou	Kam wyr Das
Frente	Fievourit
Sadests	taem for
Fenes	klass miet
Engles	Hmyork
Taem TaebI	ser



Εικόνα 1

Το γραπτό είναι χαρακτηριστικό δείγμα ιδιόμορφης ορθογραφίας (bizarrespelling) καθώς αρκετές από τις λέξεις που έγραψε δε θυμίζουν την πρωτότυπη λέξη. Παρατηρούνται επίσης πάρα πολλά λάθη φωνολογικού τύπου, καθώς το παιδί:

- έγραψε αυτό που άκουγε π.χ. [ser] [fievourit],
- παρέλειπε φθόγγους από λέξεις π.χ. [hmyork],
- μπέρδευε το [bd] [fersbay αντί για firstday],(Εικόνες 2 & 3)

<p>Άκουσε </p> <ul style="list-style-type: none"> • playground • nice to meet you • French • subjects • finish • English • time table 	<p>Έγραψε </p> <p>plenkaount nous tou mitiou Frente sadests fenes Engles taem taebi</p>
---	--



Εικόνα 2

<p>Άκουσε 🗣️</p> <ul style="list-style-type: none"> • sir • first day back • come with us • favourite • time for • classmate • homework 	<p>Έγραψε 🧒</p> <p>ser</p> <p>fers bay bak</p> <p>kam wyr Das</p> <p>fiavourit</p> <p>taem for</p> <p>klass miet</p> <p>Hmyork</p>
---	---

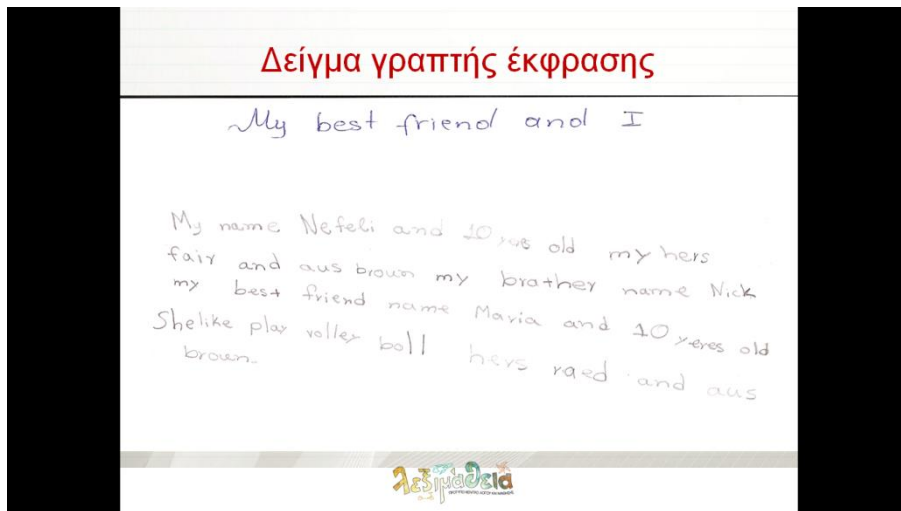
 www.geomathia.com

Εικόνα 3

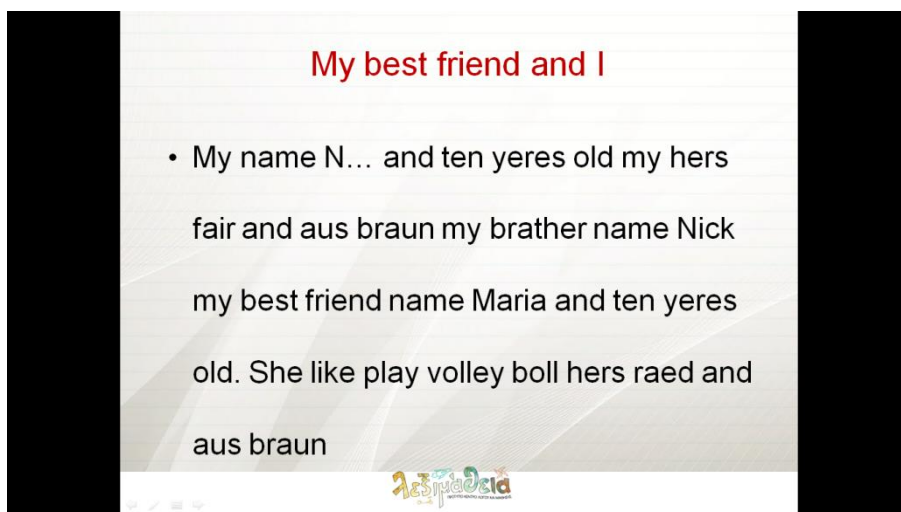
Μελέτη περίπτωσης 2 (case study no2)

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής της η Ν.Π. ήταν μαθήτρια της Δ τάξης και βρισκόταν στο 5^ο έτος φοίτησης στην Αγγλική γλώσσα (το παιδί φοιτούσε σε ιδιωτικό σχολείο κι έκανε αγγλικά από το νηπιαγωγείο). Έχει διαγνωσθεί με ΕΜΔ μέτριας βαρύτητας και παρακολουθεί πρόγραμμα αποκατάστασης στην ελληνική γλώσσα.

Ακολουθεί δείγμα ελεύθερης γραφής από την αξιολόγησή της (εικόνα 4), το οποίο για λόγους ευκρίνειας και για τους σκοπούς της παρούσας παρουσίασης έχει δαχτυλογραφηθεί. (εικόνα 5)



Εικόνα 4



Εικόνα 5

Πέρα από τα ορθογραφικά –φωνολογικού τύπου- λάθη π.χ [yeres, braun, bratheretc.] παρατηρούνται γραμματικά λάθη π.χ. παράληψη της κατάληξης –s στο γ' ενικό πρόσωπο του SimplePresent (shelike), παράληψη της ένδειξης γενικής πτώσης (mybrothertnameαντί γιαmybrother'sname)και συντακτικά λάθη καθώς παραλείπει συνεχώς το ρήμα, έναν από τους βασικούς όρους της πρότασης.

Τεχνικές παρέμβασης – διαφοροποιημένη διδασκαλία

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία, καθίσταται σαφής η αναγκαιότητα για την εφαρμογή ενός τρόπου διδασκαλίας με χαρακτήρα ευέλικτο και μαθητοκεντρικό ώστε να υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση των ατομικών διαφορών και αναγκών όλων των μαθητών μιας τάξης (Παππά, 2013) και κυρίως των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές (ΕΜΔ).

Αναπόφευκτο είναι όμως το ερώτημα αν και πώς μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ένας καθηγητής αγγλικών κυρίως λόγω του πλήθους των μαθητών που καλείται να διδάξει καθημερινά. (Hunter, 2003). Το μεγάλο πλήθος μαθητών αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, οπότε το προτεινόμενο είναι να ξεκινήσει ένας εκπαιδευτικός με μικρές τροποποιήσεις του τρόπου που θα διδάξει και όχι του τι θα διδάξει, (Παππά, 2013) προσθέτοντας έναν ποιοτικό χαρακτήρα στη διδασκαλία του. Η Tomlinson (Tomlinson, 1999) υποστηρίζει ότι η ποιοτική διδασκαλία αποτελεί τη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ποιοτική διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει έναν επιτεύξιμο στόχο.

Ακολουθούν ενδεικτικές τεχνικές διδασκαλίας στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα της φωνολογικής καλλιέργειας και της γραμματικής.

Φωνολογική καλλιέργεια

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αγγλική γλώσσα είναι αδιαφανής και η αντιστοιχία μεταξύ γραφήματος και φωνήματος είναι μη συστηματική και ποικιλόμορφη προκαλώντας δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Duncan & Seymour, 2001). Για τον λόγο αυτό, ο αρχικός διδακτικός στόχος στα προγράμματα που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στη Λεξιμάθεια είναι να εξοικειωθεί ο μαθητής με τα φωνήματα και τα γραφήματα της αγγλικής γλώσσας. Για τη διδασκαλία χρησιμοποιούμε ποικιλία υλικών και μεθόδων ώστε να εκμεταλλευόμαστε όσο το δυνατόν περισσότερα κανάλια πρόσληψης κι επεξεργασίας πληροφοριών και να ωφεληθούν τα μέγιστα οι βασικοί τύποι μαθητών (οπτικός, ακουστικός κιναισθητικός). Στόχος είναι να κατανοήσει ο μαθητής ότι τα γράμματα έχουν το όνομά τους αλλά και μία 'φωνή', δηλαδή ο τρόπος που ακούγονται μέσα στις λέξεις. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρειάζεται μία μεθοδική, δομημένη και συστηματική έκθεση του μαθητή από

τα πιο απλά ερεθίσματα (π.χ. τα γράμματα της αλφαβήτας) μέχρι τα πιο σύνθετα όπως για παράδειγμα οι συνδυασμοί φωνηέντων (ai, ay, oa, ee, ea, oo, ou, ow, κ.α.), οι δίγραφοι (ch, sh, th, κ.α.) και οι καταλήξεις (π.χ. -tion).

Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία των γραμμάτων γίνεται με τη χρήση εικονογραφήματος και λέξης οδηγού π.χ. το γράμμα [u] παρουσιάζεται σαν μία κλειστή ομπρέλα. Η λέξη οδηγός είναι η λέξη [umbrella] και ο ήχος του γράμματος που διδάσκεται σε αυτό το στάδιο είναι ο ήχος /a/. Έχοντας ολοκληρώσει την εκμάθηση των 26 γραμμάτων, το παιδί είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί ομαλές και διαφανείς λέξεις όπως οι λέξεις: [cat], [dog], [frog] [box] [stop] [mask] [film] κλπ. Παράλληλα το παιδί εξασκείται σε ασκήσεις συγκερασμού όπου ενώνει ένα-ένα τα γράμματα ώστε να παράγει μία λέξη π.χ. /d/o/g/ = [dog] αλλά και ανάλυσης όπου 'σπάει' τη δοθείσα λέξη στα γραφήματά της λέγοντας μία-μία τις φωνές τους π.χ. [frog] = f-r-o-g

Στη συνέχεια ο μαθητής εκτίθεται στους συνδυασμούς φωνηέντων κι αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι τα αγγλικά φωνήεντα έχουν διπλούς και τριπλούς ήχους και ότι οι λέξεις δε διαβάζονται πάντοτε όπως τη βλέπουν π.χ. η λέξη [boat] ακούγεται ως /μπόουτ/ και όχι /μπόατ/. Η παρουσίαση και η διδασκαλία των φαινομένων γίνεται με χρήση βίντεο και με παράλληλη διαμόρφωση ιστορίας ώστε να αποκτήσει στο μυαλό των μαθητών ένα διαφορετικό νόημα από ένα αφηρημένο και αυθαίρετα διατυπωμένο κανόνα. Στις εικόνες 6 & 7 βλέπουμε δείγματα από τα phonicsbooks των μαθητών μας από τις ενότητες:

- Two vowels go walking (ea, ee, oa, ue,) εικόνα 6
- The magic –e εικόνα 7
- Vowel combination –ou -ow εικόνα 7

Τα phonicsbooks μπορεί να είναι είτε ατομικά (ένα για τον κάθε μαθητή), είτε με την μορφή πόστερς που μπορούν να κολληθούν στον τοίχο της αίθουσας. Αποτελούν μία εξαιρετική οπτική υπενθύμιση των φωνολογικών φαινομένων που έχουν διδαχθεί τα παιδιά, και μπορούν να ανατρέχουν σε αυτά μέχρι να αυτοματοποιήσουν και να γενικεύσουν όσα έχουν διδαχθεί. Παράλληλα τα παιδιά εξοικειώνονται με ακουστικές ασκήσεις, με την ανάγνωση λέξεων (με ρίμες ή χωρίς) αλλά και προτάσεων με παρηχήσεις (alliteration) του φωνολογικού φαινομένου. Οι παρηχήσεις και οι ρίμες

έχουν επιλεγεί σκόπιμα καθώς αποτελούν διασκεδαστικές γλωσσικές ασκήσεις που καλλιεργούν και βελτιώνουν τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών (Wolf, 2009).



Εικόνα 6



Εικόνα 7

Επίσης επιμένουμε σε γράμματα που συγχέονται είτε οπτικά π.χ. b-d, n-θείτε ακουστικά π.χ. b-ρκαι βοηθάμε το παιδί να εξοικειωθεί με γράμματα που γράφονται διαφορετικά αλλά ακούγονται το ίδιο π.χ. τα γράμματα [c, k, q] έχουν ίδιο φώνημα αλλά διαφορετικά γραφήματα.

Διδάσκοντας γραμματική

Η διδασκαλία της αγγλική γραμματικής αποτελεί μία ακόμα πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Πρώτον, γιατί υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Για παράδειγμα, στα αγγλικά το ρήμα είναι αδύναμο, χωρίς καταλήξεις που να δηλώνουν το υποκείμενό του, γι αυτό και πάντοτε θεωρείται απαραίτητη η παρουσία του υποκειμένου του ρήματος. Επίσης είναι απαραίτητη η χρήση βοηθητικού ρήματος για το σχηματισμό του ερωτηματικού κι αρνητικού τύπου. Αντίθετα το ελληνικό ρήμα ανήκει στα κλιτά μέρη του λόγου και είναι καταληκτικό, δηλαδή από την κατάληξή του καταλαβαίνουμε το υποκείμενο, το οποίο και σπάνια δηλώνεται με εξαίρεση το γ' ενικό και γ' πληθυντικό πρόσωπο. Δεύτερον, επειδή πολύ συχνά οι Έλληνες μαθητές εκτίθενται σε δύσκολα γραμματικά & συντακτικά φαινόμενα π.χ. η παθητική φωνή ή ο πλάγιος λόγος πρώτα στην αγγλική γλώσσα και μετά στην ελληνική. Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες στην χρήση αφηρημένων όρων π.χ. παρόν, Ενεστώτας, αντωνυμία.(Παππά, 2013). Για το λόγο αυτό επιβάλλεται να διδαχθούν οι αφηρημένες έννοιες με τρόπο βιωματικό και με χρήση ποικίλων μνημοτεχνικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που ενισχύουν την κατανόηση, την ανάκληση και τη σωστή χρήση των γραμματικών φαινομένων και κανόνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις τεχνικές αυτές επωφελούνται όλοι οι μαθητές, με ή χωρίς ΕΜΔ.(Lewis & Norwish, 2001).

Έχοντας πάντοτε κατά νου ότι τίποτα δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο παρουσιάζουμε κι εξηγούμε ακόμα και απλά φαινόμενα όπως οι σύντομοι τύποι των βασικών ρημάτων: tobe, havegot. Εδώ πρωταγωνιστής είναι ένας πεινασμένος κροκόδειλος που τρώει γράμματα. Ο μαθητής κόβει με πριονωτό ψαλίδι τα γράμματα που τρώει ο κροκόδειλος τα οποία τοποθετεί μέσα στην κοιλιά του, ενώ ό,τι απέμεινε από τον ρηματικό τύπο το κολλάει πάνω στην καρτέλα..(εικόνα 8)



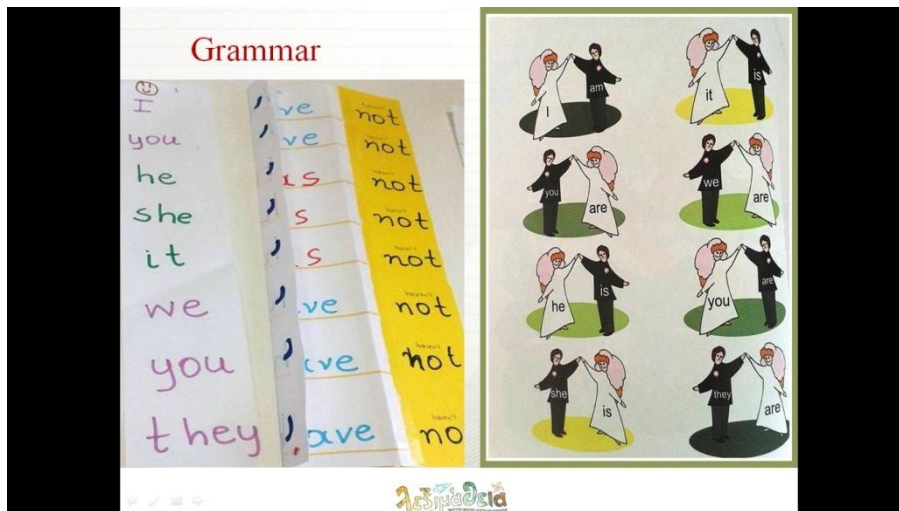
Εικόνα 8

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η παρουσίαση των προσωπικών αντωνυμιών και η κατανόηση από τον μαθητή ότι οι προσωπικές αντωνυμίες μπαίνουν αντί για τα ονόματα. Πολύ συχνά ένας μαθητής με ΕΜΔ δυσκολεύεται να αντιληφθεί ότι η λέξη [Mary] μπορεί να αντικατασταθεί από την αντωνυμία [she] ή η φράση [mydog] μπορεί να αντικατασταθεί από την αντωνυμία [it]. Παρουσιάζουμε τον κανόνα χρησιμοποιώντας εικόνες ή ζωγραφιές, δικά μας ή των μαθητών. Δηλαδή συνδυάζουμε τις λέξεις με τις εικόνες προκειμένου να ενεργοποιηθούν και τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια προς όφελος όλων των μαθητών. Ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή οι ασκήσεις καλό είναι να έχουν κιναισθητικό και διαδραστικό χαρακτήρα, ώστε η γνώση να προσλαμβάνεται από διαφορετικά κανάλια: όραση/ακοή/αφή/κίνηση (εικόνα 9, το δείγμα είναι από το τετράδιο του μαθητή)



Εικόνα 9

Μία επιπλέον τεχνική για να διδάξουμε την κλίση του ρήματος και τον σχηματισμό των χρόνων είναι η κατασκευή εξατομικευμένων ‘πάζλ’. Ο μαθητής φτιάχνει το ‘πάζλ’ με βασικά κομμάτια το υποκείμενο, τον ρηματικό τύπο στην κατάφαση, το βοηθητικό ρήμα (για την ερώτηση) και το αρνητικό τύπο του βοηθητικού ρήματος. Τοποθετώντας τα κομμάτια στη σωστή σειρά και αλλάζοντάς τα ανάλογα με τον τύπο του ρήματος (κατάφαση, ερώτηση και άρνηση) ο μαθητής εξασκείται με βιωματικό τρόπο στον σχηματισμό των χρόνων, ενώ ταυτόχρονα μιλάει κλίνοντας το ρήμα. Έτσι συνδυάζονται αποτελεσματικά το οπτικό (βλέπω), το ακουστικό (μιλάω) και το κιναισθητικό (φτιάχνω, αγγίζω) κανάλι πρόσληψης κι επεξεργασία πληροφοριών, γεγονός που ενισχύει τη μάθηση. (εικόνα 10, το δείγμα είναι από τον ατομικό φάκελο του μαθητή).



Εικόνα 10

Επίλογος

Οι ιδιαιτερότητες της αγγλικής γλώσσας, οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και οι διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες επιβάλλουν την οργάνωση και την εφαρμογή μιας ευέλικτης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δυστυχώς δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές που να εξασφαλίζουν την επιτυχία. Η συμβουλή που δίνεται στους εκπαιδευτικούς είναι να ξεκινήσουν με μικρά βήματα, τροποποιώντας έναν μικρό αριθμό δραστηριοτήτων στο γνωστικό αντικείμενο που αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια. (Παππά, 2013) Η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως δυσλεξική γλώσσα από τους ίδιους τους Άγγλους και η ύπαρξη παιδιών με ΕΜΔ στην τάξη κάνουν ακόμα μεγαλύτερη την πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Η σύγχρονη εποχή με τα τεχνολογικά μέσα καθιστά πιο εύκολο τον εφοδιασμό του εκπαιδευτικού με γνώσεις, τεχνικές και ιδέες που σε συνδυασμό με τις προσωπικές του αξίες τον βοηθούν να σχεδιάζει και να εφαρμόζει μία διδασκαλία με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα που να στηρίζεται στον σεβασμό της ατομικότητας και την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, κυρίως αυτών που έχουν διαγνωσθεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Έργα που αναφέρονται

- Chomsky, C. (1972, April). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review* , σσ. 1-33.
- Chomsky, N. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Duncan, L., & Seymour, P. (2001). Learning to read in English. *Ψυχολογία* , σσ. 281-299.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Στο J. & K. Patterson, *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (σσ. 301-330). London: Erlbaum.
- Hunter, B. K.-S. (2003). *Differentiated instruction in the English classroom. Content, process, product and assessment*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Lewis, A., & Norwisch, B. (2001). A critical review of systematic evidence concerning distinctive pedagogies for pupils with difficulties in learning. *Journal of research on special education* , σσ. 313-329.
- Raderson, J. (2001, September 04). *Newscientist life*. Ανάκτηση από <https://www.newscientist.com/>: <https://www.newscientist.com/article/dn1233-english-is-toughest-european-language-to-read/>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responded to the needs of all learners*. USA: ASCD.
- Wolf, M. (2009). *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αγγέλου, Α. (2007). *Δυσλεξία και επίδοση στην ξένη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μάρκου, Ε. (1996). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά, Α. (2013). Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Στο Σ. Π. Φιλιππάτου, *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 315-356). Αθήνα: πεδίο.