

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ
21^ο ΑΙΩΝΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές

Κατερίνα Βλάχου

doi: [10.12681/edusc.3364](https://doi.org/10.12681/edusc.3364)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βλάχου Κ. (2021). Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 13-23. <https://doi.org/10.12681/edusc.3364>

Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές

Βλάχου Κατερίνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης

blachoukaterina@gmail.com

Περίληψη

Οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία πολύ συχνά λαμβάνουν μη έγκυρες και αναξιόπιστες διαγνωστικές εκτιμήσεις, αφού οι επιστήμονες αγωγής δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να τις διαφοροποιήσουν από τις μαθησιακές δυσκολίες. Δυστυχώς, η τακτική του «περίμενε μέχρι να αποτύχει», τα μη σταθμισμένα εργαλεία, η απουσία άτυπης αξιολόγησης, η προκατάληψη και η ανεπαρκής έρευνα των παιδαγωγών πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οδηγούν συνήθως σε συνεχή σχολική αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός, δυσκολεύεται να διαχειριστεί τα σύγχρονα σχολικά ζητήματα, ενώ ο δίγλωσσος μαθητής, χαρακτηρίζεται άλογα ως τεμπέλης και απομακρύνεται από τα σχολικά του καθήκοντα. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ενημερώνει τους νέους εκπαιδευτικούς για τις προκλήσεις που συναντά ένας δίγλωσσος μαθητής με δυσλεξία στο γενικό σχολείο και προτείνει ορισμένες χρήσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Με γνώμονα τον προβληματισμό, την κριτική και τη διάθεση για αλλαγή, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να υποστηρίζει τις δυνατότητες του μαθητή και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αδυναμίες του.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, δυσλεξία, γενικό σχολείο, προκλήσεις, υποστήριξη

Abstract

Bilingual students with dyslexia very often receive invalid and unreliable diagnostic assessments, since education scientists are hard-pressed to identify specific learning difficulties and to differentiate them from learning difficulties. Unfortunately, the tactic "wait until it fails", unweighted tools, lack of informal assessment, prejudice and insufficient research of teachers on Special Education and Intercultural Education, often lead to persistent school failure. The teacher finds it difficult to manage modern school issues, while the bilingual student characterizes absurd as lazy and moves away from his school duties. This literature review informs young teachers about the challenges faced by a bilingual student with dyslexia in the school and suggests some useful educational practices. Guided by reflection, criticism and the disposition for change, every teacher ought to support the student's abilities and deal effectively with his weaknesses.

Keywords: bilingualism, dyslexia, school, challenges, support

Εισαγωγή

Τα στατιστικά στοιχεία υπηρεσιών και οργανισμών, οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών από την καθημερινότητά τους στο σχολείο, καθώς επίσης και το αυξανόμενο πλήθος βιβλίων, περιοδικών εκδόσεων, πτυχιακών, μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών, αποδεικνύουν πως στη σύγχρονη πραγματικότητα, η μονογλωσσική τάξη αποτελεί περισσότερο την εξαίρεση, παρά τον κανόνα στα ελληνικά σχολεία (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Ιωσηφίδης, 2006). Η νέα αυτή κατάσταση, όπως είναι φυσικό, έχει οδηγήσει σε προσπάθειες κατανόησης και αποδοχής του φαινομένου της διγλωσσίας, καθώς επίσης και σε διερεύνηση υποστηρικτικών προγραμμάτων, με στόχο τη δόμηση της ταυτότητας και την ακαδημαϊκή πρόοδο αυτών των μαθητών (Σκούρτου, 2011).

Ωστόσο, αν και διεθνώς έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών σχετικά με τη φύση και τις προκλήσεις της διγλωσσίας σε τυπικούς μαθητές, υπάρχει ένα μεγάλο ερευνητικό κενό αναφορικά με τις προκλήσεις που συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία. Αυτός ο περιορισμένος αριθμός ερευνών, αποτέλεσε βασικό κίνητρο για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας, η οποία στοχεύει στην ανίχνευση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με ειδική αναγνωστική διαταραχή στο ελληνικό σχολείο, καθώς και στην προώθηση υποστηρικτικών σχολικών πρακτικών.

Δυσλεξία και Διγλωσσία

Η διγλωσσία σε μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, είναι ένα φαινόμενο που ενισχύει τη μάθηση, μέσα από τη δημιουργία επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Άλλωστε, η διαπολιτισμική πολιτική στο σχολείο, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αμοιβαία αλληλεπίδραση διάφορων παραδόσεων και πολιτισμών (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Baker, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014). Ωστόσο, για έναν μαθητή με σοβαρές αναγνωστικές διαταραχές, η διγλωσσία δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια πρόκληση. Κι αυτό γιατί, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία συνήθως αγνοούνται από τους παιδαγωγούς, αφού οι τελευταίοι επιχειρώντας να ερμηνεύσουν τις δυσκολίες, τείνουν να επικεντρώνονται σε άλλους παράγοντες, πέρα από τη νευροβιολογική βάση (Peer, 1999). Τέτοιοι παράγοντες, σύμφωνα με τον Peer (1999), μπορεί να είναι το μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, το ασυνήθιστο γνωστικό προφίλ, η χαμηλή νοημοσύνη, που πολλές φορές προκύπτει από ακατάλληλες δοκιμασίες αξιολόγησης, η μη τυπική γνωστική ανάπτυξη, καθώς επίσης και το περιορισμένο λεξιλόγιο σε μία ή περισσότερες γλώσσες.

Αυτός ο τρόπος σκέψης, στην ελληνική, και όχι μόνο, πραγματικότητα, δεν αποτελεί την εξαίρεση αλλά τον κανόνα (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Για τον λόγο αυτό, προκειμένου να εντοπιστούν έγκαιρα οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί προτού ερμηνεύσουν τις μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να γνωρίζουν αρχικά το πώς επιτυγχάνεται η ανάγνωση στους τυπικά δίγλωσσους μαθητές, κι έπειτα τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Έτσι, έχοντας αυτές τις πληροφορίες, θα μπορούν να συγκρίνουν τις γνώσεις τους με τις περιπτώσεις μαθητών που συναντούν, με αποτέλεσμα να προλαμβάνουν καταστάσεις και να δρουν κατάλληλα (Geva, Yaghoub-Zadeh, & Schuster, 2000).

Εμβαθύνοντας στο ζήτημα, οι δίγλωσσοι μαθητές, σε αντίθεση με όσα πιστεύουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δε διαφέρουν, όσον αφορά στις φωνολογικές δεξιότητες, με

τους μονόγλωσσους μαθητές, αφού ακόμα και αν δεν έχουν μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα της πλειοψηφίας, δε συναντούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (Miller-Guron & Lundberg, 2003). Μάλιστα, από το γεγονός αυτό φαίνεται, πως η διγλωσσία δεν είναι εμπόδιο, αλλά εφόδιο, καθώς βοηθά τους μαθητές να διαβάζουν πιο εύκολα και γρήγορα στη νέα γλώσσα (Hutchinson, Whiteley, Smith et al., 2003· Σκούρτου, 2011). Παρόλα αυτά, όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση και ακρίβεια του γραπτού λόγου, οι δίγλωσσοι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Kieffer & Vukonic, 2012). Πιο συγκεκριμένα οι Miller-Guron & Lundberg (2003) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε τάξεις της Β' Γυμνασίου, στις οποίες σύγκριναν τις φωνολογικές δεξιότητες 97 μαθητών, από τους οποίους οι 38 είχαν τα σουηδικά ως μητρική γλώσσα, ενώ οι 59 τα είχαν ως δεύτερη γλώσσα. Κατά τη διαδικασία της έρευνας διεξήχθη μια σειρά προφορικών μετρήσεων, από τις οποίες προέκυψε ότι όλοι οι μαθητές πέτυχαν τις ίδιες επιδόσεις στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Ωστόσο, σε μετρήσεις της αναγνωστικής κατανόησης, σε αντίθεση με τους μονόγλωσσους, οι δίγλωσσοι μαθητές δυσκολεύτηκαν.

Παρόμοια αποτελέσματα σημείωσαν και οι Frederickson & Frith (1998), οι οποίοι αφού συγκέντρωσαν 50 δίγλωσσους μαθητές με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά, τους εξέτασαν σε δεξιότητες του γραπτού λόγου, καθώς και σε φωνολογικές δεξιότητες. Ειδικότερα, οι ερευνητές ανακάλυψαν πως οι φωνολογικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών ήταν το ίδιο ανεπτυγμένες με αυτές των μονόγλωσσων, σε αντίθεση με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, στις οποίες υστερούσαν. Συνεπώς, από τις παραπάνω έρευνες γίνεται αντιληπτό, ότι οι δίγλωσσοι μαθητές, υπό φυσιολογικές συνθήκες, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην φωνολογική τους επίγνωση, και ότι η έγκαιρη ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι απαραίτητα σημαντική για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Hutchinson, Whiteley, Smith et al., 2003· Kieffer & Vukonic, 2012)

Σε γενικό επίπεδο, αν και έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες τόσο για τη διγλωσσία, όσο και για τη δυσλεξία, δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που να αναφέρεται και στα δύο αυτά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες για την δυσλεξία, έχουν εστιάσει περισσότερο στους μονόγλωσσους μαθητές και οι έρευνες για την διγλωσσία αναφέρονται στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Durkin, 2000). Το γεγονός αυτό, πρέπει να προβληματίζει τους νέους επιστήμονες, αφού η ελλιπής έρευνα και γνώση σχετικά με το θέμα, συνήθως οδηγεί στη συνεχή σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Μάλιστα, το ότι δεν υπάρχουν διαγνωστικά εργαλεία, που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τους μαθητές με ειδική αναγνωστική διαταραχή, από αυτούς που δυσκολεύονται μαθησιακά, οδηγεί σε μια ακατάλληλη αξιολόγηση και παρέμβαση (Πολυχρόνη, 2011· Peer, 1999).

Αντιπροσώπηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία

Πολλοί μαθητές, βιώνουν καθημερινά τη σχολική αποτυχία, αντιμετωπίζοντας είτε εγγενείς δυσκολίες, είτε επίκτητες. Ωστόσο, οι εγγενείς δυσκολίες, είναι για όλους τους μαθητές αρκετά δύσκολο να διαγνωστούν (Wilmshurst, 2011). Όσον αφορά στις ομάδες μειονοτήτων, οι δίγλωσσοι μαθητές, επειδή συνηθίζουν να μη τα καταφέρνουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, όπως οι μονόγλωσσοι, αντιμετωπίζουν ακόμα μεγαλύτερο πρόβλημα κατά την διαδικασία ταυτοποίησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι ενδογενείς δυσκολίες τους δεν αναγνωρίζονται εύκολα από τους εκπαιδευτικούς, αφού θεωρούνται πολλές φορές επίκτητες (Durkin, 2000· Tomlinson, 1980). Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις, οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται με πολιτισμική προκατάληψη, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας της

ελλιπούς επιμόρφωσης, λαμβάνουν υπόψη μονάχα την ακαδημαϊκή εικόνα τους και θεωρούν πως είναι μαθητές με δυσλεξία (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Δυστυχώς, αυτή η δυσκολία στη διάγνωση της ειδικής αναγνωστικής διαταραχής, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να παραπέμπουν τους μαθητές με διγλωσσία άλλες φορές πολύ δύσκολα και άλλες φορές πολύ εύκολα για διάγνωση. Μάλιστα, στην πρώτη περίπτωση, λέγεται ότι συμβαίνει *υποαντιπροσώπευση* ενώ στη δεύτερη λέγεται ότι συμβαίνει *υπεραντιπροσώπευση* των διγλωσσών μαθητών με δυσλεξία (Miller Guron & Lundberg, 2003· Proctor & Prevatt, 2003· Zhang & Katsiyannis, 2002).

Πιο αναλυτικά, οι διγλωσσοι μαθητές συμβαίνει πολλές φορές να υποαντιπροσωπεύονται, επειδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι δυσκολίες τους, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, θα αντιμετωπιστούν με την επιπλέον έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (Elbro, Daugaard, & Gellert, 2012). Μάλιστα, αρκετοί εκπαιδευτικοί, ακολουθούν την άποψη του Jim Cummins, ο οποίος υποστηρίζει πως για να κατακτήσουν οι διγλωσσοι μαθητές την ακαδημαϊκή γνώση χρειάζονται πέντε με επτά χρόνια. Έτσι, ενώ αντιλαμβάνονται τις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών τους, δεν ανησυχούν γιατί θεωρούν πως είναι κάτι λογικό και φυσικό να συμβαίνει. Ειδικότερα, σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως αυτές οι αδυναμίες οφείλονται στις φτωχές γλωσσικές δεξιότητες, στην έλλειψη έκθεσης σε γραπτά κείμενα στη γλώσσα της πλειοψηφίας, καθώς επίσης και στην έλλειψη εξοικείωσης με το νέο πολιτισμό (Cummins, 1984· Elbro, Daugaard, & Gellert, 2012). Βέβαια, η υποαντιπροσώπευση των διγλωσσών μαθητών, φέρει και σημαντικές επιπτώσεις. Οι μαθητές με διγλωσσία, δε λαμβάνουν την έγκαιρη εξειδικευμένη παρέμβαση και στήριξη που χρειάζεται, αφού οι εκπαιδευτικοί δείχνουν απρόθυμοι να εξετάσουν το ενδεχόμενο ειδικής αναγνωστικής διαταραχής από νωρίς (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Ταυτόχρονα, εκτός από τους μαθητές που υποαντιπροσωπεύονται, υπάρχουν και διγλωσσοι μαθητές που *υπεραντιπροσωπεύονται* (Proctor & Prevatt, 2003). Η *υπεραντιπροσώπευση*, σύμφωνα με τους Artiles και Trent (2000) «*αναφέρεται στα άνισα ποσοστά παραπομπής ή τοποθέτησης μαθητών από πολιτισμικές μειονότητες, σε διαγνωστικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*» και αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα στην ελληνική πραγματικότητα (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014, σ. 2). Πιο συγκεκριμένα, η πολιτισμική προκατάληψη, ωθεί συχνά τους παιδαγωγούς να παραπέμπουν στη διαγνωστική διαδικασία διγλωσσους μαθητές, χωρίς να έχουν δυσλεξία. Ουσιαστικά δηλαδή, μπορεί η ακαδημαϊκή τους εικόνα να μην είναι τόσο καλή, εξαιτίας άλλων παραγόντων, αλλά να διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές και να θεωρούνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Guzman & Fernades, 2014).

Ένας επιπλέον λόγος υπεραντιπροσώπευσης των διγλωσσών μαθητών είναι τα αναξιόπιστα και μη έγκυρα δεδομένα, που μπορεί να προσφέρει μια λανθασμένη διάγνωση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Ειδικότερα, σύμφωνα με σχετική έρευνα, σε περιοχές, όπου ο μειονοτικός πληθυσμός ήταν μεγάλος, σημειώθηκε αυξημένη αντιπροσώπευση διγλωσσών μαθητών στην ειδική αγωγή. Παράλληλα σε σχολεία, στα οποία το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν αρκετά δύσκολο και απαιτητικό, και πάλι παρατηρήθηκε μεγάλη αντιπροσώπευση διγλωσσών μαθητών (Artiles, Trent & Kuan, 1997). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η διαιώνιση της προκατάληψης προς τις μειονοτικές ομάδες, καθώς επίσης και η συνεχής αποτυχία των διγλωσσών μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί η λανθασμένη διάγνωση, οδηγεί αναπόφευκτα και στη λανθασμένη παρέμβαση. Οι διγλωσσοι μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, εν τέλει δεν υποστηρίζονται από το σχολικό περιβάλλον και άδικα συνεχίζουν να μη προοδεύουν (Zhang & Katsiyannis, 2002).

Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης και της υπεραντιπροσώπευσης, δε συναντάται μονάχα στον ελληνικό χώρο, αλλά παγκοσμίως. Πιο συγκεκριμένα, στη Σκωτία οι δίγλωσσοι μαθητές συνηθίζουν να υποαντιπροσωπεύονται, αφού σύμφωνα με την έρευνα των Deronio, Landon, Mullin et al., (2000) από το 4% του σχολικού πληθυσμού, μόνο το 1% με 2% περνά σε διαγνωστική διαδικασία. Μάλιστα, οι ηλικίες κάλυπταν το φάσμα από 5 έως 16 ετών, με τους πιο πολλούς συμμετέχοντες να βρίσκονται στην ηλικία των 7 με 9 ετών. Αντίθετα στη Γερμανία, οι δίγλωσσοι μαθητές συνήθως υπεραντιπροσωπεύονται σε ποσοστό 19,5% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Μάλιστα, το ίδιο συμβαίνει και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Όσον αφορά στην Ελλάδα, τα δεδομένα σχετικά με την αντιπροσώπευση των δίγλωσσων μαθητών είναι λίγα. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), «*Αναλυτικά Προγράμματα – Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής*» (2004), μάλλον επικρατεί η υπεραντιπροσώπευση, αφού το 81,2% των δίγλωσσων μαθητών έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τόσο το φαινόμενο της υπεραντιπροσώπευσης, όσο και αυτό της υποαντιπροσώπευσης, θα πρέπει σίγουρα να προβληματίσει έντονα το σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να βρίσκονται σε ετοιμότητα και να εντοπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών, όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα. Ακόμα, είναι σημαντικό με τη σωστή ανίχνευση και αξιολόγηση να συλλέγουν δεδομένα για τις ακριβείς δυσκολίες, συνεισφέροντας έτσι σε μια αντικειμενική και σωστή διαγνωστική εκτίμηση. Επειδή ακριβώς, το έργο αυτό είναι αρκετά δύσκολο, θα πρέπει να είναι πολύ παρατηρητικοί, αφού κάθε αργοπορία και απροσεξία είναι πιθανόν να οδηγήσει στη σχολική διαρροή και στον κοινωνικό αποκλεισμό των δίγλωσσων μαθητών (Peer, 1999· Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Πολιτισμικά δίκαιη αξιολόγηση

Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, μια πρόκληση που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, είναι αυτή της αναγνώρισης των δυσκολιών. Ειδικότερα, η δυσλεξία, από μόνη της είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, καθώς προκαλείται από πολλούς παράγοντες (Elbro, Daugaard, & Gellert, 2012· Παπανικολάου, Τζάκου, & Βλάχος, 2017). Ωστόσο, όταν πρόκειται για έναν μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, στους ήδη πολυάριθμους παράγοντες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η διγλωσσία. Κατά την διαδικασία αξιολόγησης, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει, αφού όσα διερευνητικά και διαγνωστικά τεστ χρησιμοποιούνται για αυτή την ομάδα μαθητών είναι σταθμισμένα σε μονόγλωσσους μαθητές (Reid, 2003).

Παρόλα αυτά, αν και δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ, που να απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, έχουν διατυπωθεί από ορισμένους ερευνητές κάποια σημαντικά στοιχεία, τα οποία καλό θα είναι να υπολογίζονται κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Sundreland, Klein, Savinson et al., (1999), μέσω συνεντεύξεων και ποιοτικών αναλύσεων, θα πρέπει να εξετάζεται η ιστορία της γλώσσας, η γραφή, τα μαθηματικά, η σχολική εκπαίδευση, η ανάγνωση, η ακουστική συμπεριφορά της γλώσσας, η ορθογραφία, καθώς και οι δεξιότητες στην απομνημόνευση και στον προσανατολισμό του δίγλωσσου μαθητή. Επιπλέον, η διεργασία της συνέντευξης θα πρέπει να είναι εξαιρετικά αναλυτική, να συμπεριλαμβάνει οπτικοκινητικά βοηθήματα και να μην επηρεάζεται από την πίεση του χρόνου (Reid, 2003). Παράλληλα, οι Everatt, Smythe, Adams et al., (2000), προκειμένου να περιορίσουν τα λάθη στην αξιολόγηση των δίγλωσσων

μαθητών με δυσλεξία, πρότειναν ένα μοντέλο πέντε γνωστικών παραγόντων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, θα πρέπει να εξετάζεται η φωνολογική επεξεργασία, το ακουστικό σύστημα, το οπτικό σύστημα, η ταχύτητα επεξεργασίας, καθώς και το σημασιολογικό λεξικό. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί, πως ο δίγλωσσος μαθητής θα πρέπει να αξιολογείται στη πρώτη γλώσσα, στην οποία διδάχθηκε το γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, αν ο μαθητής είχε διδαχθεί για πρώτη φορά τον γραπτό λόγο στα ινδικά, θα πρέπει να αξιολογηθεί σε αυτή τη γλώσσα. Το γεγονός αυτό, δεν πρέπει να δημιουργεί ανησυχίες, καθώς σε περίπτωση που σημειωθούν αδυναμίες στη φωνολογική επίγνωση της πρώτης γλώσσας, αντίστοιχες αδυναμίες θα προκύψουν και στη δεύτερη γλώσσα (Lindsey, Manis, & Bailey, 2003).

Συνοψίζοντας, είναι άδικο μέσα σε έναν πολυπολιτισμικό περιβάλλον, να μην αναγνωρίζεται η ταυτότητα του δίγλωσσου μαθητή και να μη προσφέρονται αξιόπιστες εκτιμήσεις, εξαιτίας της μη εξοικείωσής του με τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Για τον λόγο αυτό, μέχρι να δημιουργηθούν εργαλεία που θα αξιολογούν τους δίγλωσσους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα, θα πρέπει από όλους τους εκπαιδευτικούς και τους επιστήμονες ειδικής αγωγής, να δίνεται έμφαση στα παραπάνω στοιχεία, τα οποία συνεισφέρουν σε μια πιο αντικειμενική διάγνωση, που σέβεται την κάθε προσωπικότητα χωριστά (Reid, 2003). Ακόμα είναι πολύ σημαντικό ολόκληρη η διεπιστημονική ομάδα να εξαλείψει τις λανθασμένες παρανοήσεις, που ενδεχομένως να έχει διαμορφώσει για αυτούς τους μαθητές και να δρα αποστασιοποιημένα (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Υποστηρικτικές σχολικές πρακτικές

Η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί την έγκαιρη παρέμβαση, το υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη καθώς επίσης και τη χρήση διδακτικών πρακτικών, που με συστηματικότητα, οδηγούν στον περιορισμό των δυσκολιών μάθησης. Πιο αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, μπορούν να ανιχνευτούν ήδη από την προσχολική ηλικία. Μάλιστα, η αξιολόγηση της φωνολογικής συνειδητότητας είναι ο πλέον αξιόπιστος δείκτης πρόβλεψης για τη μελλοντική εμφάνιση προβλημάτων ανάγνωσης, καθώς οι μη αποτελεσματικοί αναγνώστες, έχουν συνήθως χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας, ήδη από τη νηπιακή ηλικία (Τζιβινίκου, 2015· Verhoeven & Keuning, 2018). Το γεγονός αυτό, φανερώνει και την αμφίδρομη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την αναγνωστική δεξιότητα, αφού όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η φωνολογική επίγνωση, τόσο αποτελεσματική θα είναι και η μελλοντική αναγνωστική επίδοση και όσο πιο ικανός είναι ο αναγνώστης, τόσο υψηλή είναι και η φωνολογική συνειδητοποίηση (Αναστασίου, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Ωστόσο, αν οι σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες του δίγλωσσου μαθητή, διαγνωστούν μετά την ηλικία των οκτώ ετών, είναι πολύ πιο δύσκολο να βελτιωθούν στις επόμενες τάξεις (Μουζάκη, 2008). Κάτι τέτοιο, εκτός από την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή, πιθανόν να επηρεάσει και την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό, η έγκαιρη αξιοποίηση των πρώιμων ενδείξεων και η άμεση διδακτική παρέμβαση, κατά την προσχολική ή πρώτη σχολική εκπαίδευση, μπορούν να περιορίσουν την εμφάνιση προβλημάτων στην μάθηση, προάγοντας μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Αντίθετα, η φτώχη φωνολογική ενημερότητα στο δημοτικό μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, καθώς και στην ανάγκη για παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης (Κουρκούτας, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Πέρα από την έγκαιρη παρέμβαση, για μια αποτελεσματική διδασκαλία, σημαντικό παράγοντα αποτελεί και το υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ο

εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, θα πρέπει εκτός από τις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, να έχει λάβει επιπλέον επιμόρφωση και στην ειδική αλλά και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Και αυτό γιατί, ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί πιο εύκολα να εντοπίσει τα ελλείμματα του κάθε μαθητή και να τα υποστηρίξει κατάλληλα, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του (Μουζάκη, 2008). Μάλιστα, απέναντι στη σημερινή πραγματικότητα, με την οικονομική μετανάστευση, και την αυξανόμενη ένταξη όλο και περισσότερων παιδιών με δυσλεξία στα γενικά σχολεία, η εικόνα ενός τμήματος, του οποίου οι μαθητές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο και ο εκπαιδευτικός διδάσκει με τον ίδιο τρόπο, φαντάζει ελλιπής (Tomlinson, 2014· Φιλίππατου & Βεντίστα, 2017). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, αναφέρεται στη διαδικασία σχεδιασμού ολόκληρης της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και η συστηματική εφαρμογή της είναι απαραίτητη. Μάλιστα, αν και είναι σημαντική για όλη την τάξη, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία, επωφελούνται περισσότερο, αφού μέσα από αυτή τη προσέγγιση, ενισχύεται η ετερότητά τους και η μάθηση επιτυγχάνεται με βάση τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Tomlinson, 2004· Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013).

Ουσιαστικά δηλαδή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει μέσα από τη διαδικασία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, να αποδεχτεί τη μητρική γλώσσα του κάθε μαθητή και να την αξιοποιήσει στη διδασκαλία του. Κάθε δίγλωσσος μαθητής, δέχεται την επίδραση διαφορετικών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων με έναν διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Το οικογενειακό πλαίσιο, η οικονομική διαστρωμάτωση, οι άμεσες εμπειρίες ζωής αποτελούν ορισμένους παράγοντες που οδηγούν σε διαφορετικές υποκειμενικότητες. Ωστόσο, πολλές φορές, συμβαίνει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο ενός μονοδιάστατου τρόπου διδασκαλίας, να υποβαθμίζει τον παράγοντα υποκείμενο και να προσπαθεί να απορρίψει την ταυτότητα του μαθητή. Ο μαθητής, δε μπορεί ξαφνικά να γίνει παθητικός δέκτης των καθημερινών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, οπότε και αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, αφού αδυνατεί να προσαρμοστεί σε ένα μοναδικό τρόπο ζωής. Συνεπώς, ο σεβασμός στην ταυτότητα του κάθε μαθητή και η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να αποτρέψει την αποπροσωποποίηση του και τη γενικευμένη αντιμετώπισή του ως εκπροσώπο μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, χωρίς ατομικές διαφορές και ανάγκες (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Τέλος, η χρήση διδακτικών πρακτικών είναι εξαιρετικά σημαντική για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, αρκεί να είναι συστηματικές και οργανωμένες (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Παρακάτω αναφέρονται κάποιες χρήσιμες πρακτικές, που φαίνεται να έχουν βοηθήσει στη σχολική πρόοδο δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Schoen & Schoen (2003), σε μια αποτελεσματική διδασκαλία, θα πρέπει να περιλαμβάνεται:

- Αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης, με στόχο την ομαδική εργασία και αλληλεπίδραση για ένα κοινό όφελος.
- Ενίσχυση του γραμματισμού μέσα από τη γραφή και την ανάγνωση διάφορων ιστοριών, σχετικών με τα ενδιαφέροντα του κάθε δίγλωσσου μαθητή.
- Εφαρμογή της τεχνολογίας και της χρήσης εικόνων, χειρονομιών και μιμήσεων για την ανάπτυξη του λεξιλογίου.
- Τήρηση ενός ημερολογίου, στο οποίο ο μαθητής θα επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό, χωρίς να διορθώνονται τα τυχόν λάθη του.
- Χρήση απλών εκφράσεων, από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, στη μητρική γλώσσα του παιδιού, ώστε να ενισχύεται η επικοινωνία.

- Προφορική επανάληψη συγκεκριμένων εκφράσεων, έτσι ώστε ο μαθητής να εξοικειώνεται με τον τόνο και το ρυθμό της γλώσσας.
- Προσφορά άμεσης ανατροφοδότησης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή στη σωστή γλωσσικά μορφή.

Επιπλέον, η Simon (2000), από προσωπική της εμπειρία, στις αποτελεσματικές πρακτικές για την παρέμβαση σε δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, έχει συμπεριλάβει την πολυαισθητηριακή μέθοδο, την οπτικοποίηση των πληροφοριών, τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων μέσα από τραγούδια και στιχάκια, τη συστηματική εφαρμογή της νέας γνώσης μέσω ασκήσεων, καθώς επίσης και την αυτοδιόρθωση του μαθητή με ανάλυση των λαθών.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, το ελληνικό, και όχι μόνο, εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως αποτυγχάνει να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία να προοδεύουν και να σημειώσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Μάλιστα, η αποτυχία αυτή, προκύπτει αφενός από την έλλειψη εξειδικευμένων παροχών και αφετέρου από την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να συνεχίζουν να πέφτουν στο κενό μεταξύ της ειδικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sanchez & Brisk, 2004· Zehler, Fleischman, Hopstock et al., 2003).

Δυστυχώς, το έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία για τα εμπόδια που συναντά ένας δίγλωσσος μαθητής στο γενικό σχολείο, καθώς και για τους τρόπους υποστήριξής του, είναι μεγάλο (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Για το λόγο αυτό, αν πραγματικά η πρόοδος των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι αναγκαίο ολόκληρη η επιστημονική κοινότητα, να διευρύνει τους προβληματισμούς της και να αναζητήσει έγκαιρα τρόπους αποτελεσματικής παρέμβασης. Συνεπώς, προτείνεται να δοθεί έμφαση στη διεξαγωγή όλο και περισσότερων, σχετικών με το θέμα της δυσλεξίας στους δίγλωσσους μαθητές, ερευνών, τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε, οι επαγγελματίες αγωγής, οφείλουν να διερευνούν, να επιμορφώνονται και να βρίσκονται σε εγρήγορση κάθε στιγμή, αναζητώντας τρόπους επίλυσης των σύγχρονων προβλημάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Αναστασίου, Δ. (2011). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα. Όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Artiles, A. J., Trent, S. C., & Kuan, L. A. (1997). Learning disabilities empirical research on ethnic minority students: An analysis of 22 years of studies published in selected refereed journals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(2), 82–91.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: A Scottish study. *Dyslexia*, 6(1), 29-41.

Durkin, C. (2000). Dyslexia and bilingual children does recent research assist identification? *Dyslexia*, 6(4), 248-267.

Elbro, C., Dugaard, H. T., & Gellert, A. S. (2012). Dyslexia in a second language?—a dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of dyslexia*, 62(3), 172-185.

Everatt, J., Smythe, I., Adams, E., & Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), 42-56.

Frederickson, N., & Frith, U. (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4(3), 119-131.

Geva, E., Yaghoub-Zadeh, Z., & Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of dyslexia*, 50(1), 121-154.

Guzmán, N. A., & Fernandez, M. R. (2014). Rates of Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in South Texas. *Journal of Case Studies in Education*, 6, 1-17.

Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη μεταναστευτική έρευνα: Προκλήσεις, ερωτήματα και προβλήματα. Στο Γ. Κυριακάκης & Μ. Μιχαηλίδου (Επιμ.). *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Kieffer, M. J., & Vukovic, R. K. (2012). Components and context: Exploring sources of reading difficulties for language minority learners and native English speakers in urban schools. *Journal of learning disabilities*, 45(5), 433-452.

Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 482.

Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & JP Chartier (Επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.