

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2017)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION



Αλεξανδρούπολη
2017, Τεύχος 6

Αντιλήψεις μαθητών, γονέων και καθηγητών για την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ) σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)

Αγλαΐα Σταμπολτζή, Μαρίνα Τσιφτισοπούλου

doi: [10.12681/hjre.11955](https://doi.org/10.12681/hjre.11955)

Copyright © 2017, ΑΓΛΑΪΑ ΣΤΑΜΠΟΛΤΖΗ, ΜΑΡΙΝΑ ΤΣΙΦΤΣΟΠΟΥΛΟΥ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σταμπολτζή Α., & Τσιφτισοπούλου 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. <https://doi.org/10.12681/hjre.11955>

Αντιλήψεις μαθητών, γονέων και καθηγητών για την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ) σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)

Αγλαΐα Σταμπολτζή^α & Μαρίνα Τσιφτισοπούλου^β

^α Ειδική Εκπαιδευτικός, Επιστημονική Συνεργάτις, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

^β Φιλόλογος (με ειδίκευση στην Ενιαία Εκπαίδευση), Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συνοτομογραφίες

ΑΞΓ: Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα, EFL: English as a Foreign Language

Περίληψη

Η δυσλεξία αναφέρεται στις δυσκολίες ενός ατόμου στη φωνολογία, την ανάγνωση και το γραπτό λόγο. Οι περισσότερες έρευνες στη βιβλιογραφία φορούν στις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές με δυσλεξία στη μητρική τους γλώσσα, και ιδιαίτερα στην αγγλική γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ενδιαφέρον για μελέτη της επιρροής που έχει η δυσλεξία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, και ιδιαίτερα στην αγγλική γλώσσα που μαθαίνεται από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Έχει υποστηριχθεί πως στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας σημαντικό ρόλο παίζει η μητρική γλώσσα, αφού συχνά οι δυσκολίες στη μητρική γλώσσα μεταφέρονται (μέσω της διαγλωσσικής παρέμβασης) και στην ξένη γλώσσα. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες μαθητών, γονέων και καθηγητών σχετικά με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στην ΑΞΓ. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και μελέτης των μαθητών στην ΑΞΓ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 13 μαθητές με δυσλεξία (9 αγόρια και 4 κορίτσια ηλικίας 10-14 ετών που μαθαίνουν αγγλικά για τουλάχιστον 2 έτη), 13 γονείς των μαθητών (10 μητέρες και 3 πατέρες ηλικίας 36-56 ετών) και 13 καθηγητές που διδάσκουν την ΑΞΓ στους συγκεκριμένους μαθητές σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών (13 γυναίκες ηλικίας 26-55 ετών). Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τα αποτελέσματα των οποίων αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ως προς τους τομείς δυσκολίας των μαθητών με δυσλεξία στην ΑΞΓ οι οποίοι είναι: προφορά λέξεων, ανάγνωση, ορθογραφία, γραμματική, σύνταξη και αυθόρμητη γραφή. Οι καθηγήτριες αναλύουν σε βάθος τις παραπάνω δυσκολίες. Η διαφοροποιημένη ή προσαρμοσμένη διδασκαλία, η χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων και τεχνολογίας αλλά και η πολυ-αισθητηριακή διδασκαλία εξασφαλίζουν το ευνοϊκότερο πλαίσιο μάθησης για τους μαθητές με δυσλεξία. Επίσης όλοι οι συμμετέχοντες εστιάζουν στη σημασία που έχει η στάση των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία, οι γνώσεις τους και η συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές που χρειάζονται ειδική μεταχείριση και ενθάρρυνση στην προσπάθεια εκμάθησης της ΑΞΓ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη βελτίωση της γενικότερης πολιτικής και των μεθόδων διδασκαλίας της ΑΞΓ σε ειδικούς πληθυσμούς. Τέλος, για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα καταγράφονται οι αντιλήψεις μαθητών και γονέων ενώ μέχρι τώρα έχουν διερευνηθεί οι αντιλήψεις και απόψεις καθηγητών/τριών για τη σχέση δυσλεξίας και ΑΞΓ.

Abstract

Dyslexia is a learning difficulty which affects learners' phonological, reading and writing skills. Much research has been devoted to dyslexic learners' difficulties in their native language and more specifically in English. More recently, much interest has been risen regarding the effect of dyslexia on learning a foreign language. It has been suggested that children with dyslexia have problems in transferring skills from one code (first language) to another (foreign language). The present study surveys dyslexic learners', parents' and teachers' views and perceptions of English as a Foreign Language. A second aim of the study is to explore pupils' experiences, challenges and emotional factors when they learn EFL. The sample of the study consists of 13 pupils with dyslexia (9 boys and 4 girls aged 10-14 years who learn English for at least 2 years), 13 parents (10 mothers and 3 fathers aged 36-57 years) and 13 EFL teachers (all of them females, aged 26-55 years). The data were collected using semi-structured interviews with all the participants. Semi-structured interviews are

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Α. Σταμπολτζή, Istamp@ambio.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

analyzed by thematic analysis and the results are presented in the present paper. According to the findings, all the participants admit that learners with dyslexia encounter a large number of difficulties in pronunciation, reading, use of grammar and writing in the EFL. Secondly, differentiated teaching, use of technology, individualized teaching and multisensory teaching seem to be effective practices in EFL for learners with dyslexia. In addition, the majority of teachers in the present study seems to understand learners' difficulties, as it was reflected in their pedagogical decisions. All the participants underline the existence of an indirect link between teachers' attitudes to dyslexia, teacher behavior and language learning effort. The innovative aspect of the present study is that for the first time Greek learners and parents express their views about EFL teaching.

© 2017, Α. Σταμπολτζή, Μ. Τσιφτισπούλου
Αδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία, αντιλήψεις μαθητών, αντιλήψεις γονέων, αντιλήψεις καθηγητών, Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα

Key words: dyslexia, learners' perceptions, parents' perceptions, teachers' perception, English as a Foreign Language

1. Εισαγωγή

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση-ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου, τη δυσορθογραφία, τη δυσγραφία, τη δυσπραξία και μερικές φορές τη δυσκολία υπολογισμών στα μαθηματικά. Η δυσλεξία σύμφωνα με το βρετανικό μοντέλο ταξινομείται ως μία από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011). Σύμφωνα με την Αγγέλου (2007) με τον όρο 'δυσλεξία' δεν εννοούμε απλά και μόνο δυσκολία στην ανάγνωση, αλλά δυσκολία στον γραπτό λόγο.

Ένας αντιπροσωπευτικός ορισμός της δυσλεξίας είναι αυτός της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας (IDA, 2002), σύμφωνα με τον οποίο η δυσλεξία θεωρείται ως μία μαθησιακή δυσκολία νευρολογικής προέλευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθή και ευχερή ανάγνωση λέξεων και από ελλειπείς δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Με άλλα λόγια η κύρια δυσκολία εντοπίζεται στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας και της αδυναμίας που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία να αποκωδικοποιήσουν και να επεξεργαστούν μια λέξη.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας δεν εκδηλώνονται σε όλους τους ανθρώπους στον ίδιο βαθμό. Ενδέχεται σε κάποιους τομείς οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής με δυσλεξία να είναι πιο έντονες απ' ό,τι σε άλλους. Κάθε άτομο είναι διαφορετικό και η διαφορετικότητα αυτή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη δυσλεξία, καθώς και η ηλικία του ατόμου, η έγκαιρη/εξειδικευμένη μαθησιακή παρέμβαση και άλλοι παράγοντες (οικογενειακοί και σχολικοί). Επιπλέον, πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχουν γλώσσες που είναι 'αδιαφανείς' (δηλαδή η αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων δεν είναι σταθερή), όπως η αγγλική γλώσσα 'γι' αυτό και θεωρείται ότι δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στην εκμάθησή της ως ΞΓ. Από την άλλη πλευρά, η γαλλική και η γερμανική γλώσσα χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά 'ημιδιαφανείς', ενώ από άποψη φωνολογικής συνοχής πιο εύκολες είναι η ισπανική και η ιταλική γλώσσα (Crombie, 2000).

Η 'διαγλωσσική παρέμβαση' αναφέρεται στην άμεση επιρροή που έχει η δομή της μητρικής γλώσσας του ατόμου, η οποία παρεμβαίνει όταν το άτομο μαθαίνει μια ξένη γλώσσα, οδηγώντας το συχνά σε λάθη (Shore&Sabatini, 2009). Ο Sparks (1995) διατύπωσε πρώτος την «Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης», σύμφωνα με την οποία η φτωχή φωνολογική ενημερότητα ή η φωνολογική-ορθογραφική επεξεργασία, είναι συχνά η αιτία που οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν αδυναμία στο να μάθουν μια ξένη γλώσσα (Knudsen, 2012). Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, ακόμα και η παραμικρή δυσκολία στην επεξεργασία της μητρικής γλώσσας θα έρθει στην επιφάνεια κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και αυτό εξηγεί γιατί ακόμα και οι μαθητές που έχουν 'αντισταθμίσει' τη δυσλεξία μέσα από τη χρήση στρατηγικών μάθησης ίσως πρέπει να ξαναμάθουν αυτές τις δεξιότητες όταν επιχειρήσουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα (Nijakowska, 2010· Schneider, 2009).

Εκτός από τη φωνολογική ενημερότητα, η μορφολογική επίγνωση και η συντακτική ενημερότητα συγκροτούν τη γλωσσική επίγνωση αφού η μορφολογική επεξεργασία μιας λέξης προϋποθέτει την ταυτόχρονη επεξεργασία των φωνολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών αλλά και ορθογραφικών πληροφοριών. Αναμένεται λοιπόν, οι δυσλεξικοί μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στον τομέα της μορφολογίας (Helland&Kaasa, 2004).

Δεν πρέπει επίσης να παραβλέπουμε πως οι μαθητές με δυσλεξία σε ένα μεγάλο ποσοστό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μνήμη, τόσο τη βραχυπρόθεσμη (Peer&Reed, 2003), την εργαζόμενη, και την μακροπρόθεσμη, αλλά και στην ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών (Reed, 2005). Οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να έχουν έλλειμμα στο αρχικό στάδιο της λεκτικής κωδικοποίησης της πληροφορίας γι αυτό και είναι απαραίτητο να ελέγχονται συστηματικά οι ποικίλες διαστάσεις της μνημονικής λειτουργίας (Πολυχρόνη, 2011). Σύμφωνα με τον Reed (2005) η μάθηση μέσω της ακουστικής οδού είναι ίσως ο πιο αδύναμος τρόπος μάθησης για τα παιδιά με δυσλεξία. Αντιθέτως, τα οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα βοηθούν πιο πολύ. Έτσι η πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη για τη διδασκαλία των μαθητών με δυσλεξία (Reed, 2009; Παππά, 2013).

Στη βιβλιογραφία οι περισσότερες έρευνες στις οποίες έχουμε πρόσβαση, αφορούν παιδιά που η μητρική τους είναι η αγγλική γλώσσα και εξετάζονται τομείς δυσκολίας που αυτά αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Επίσης ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι του παγκόσμιου πληθυσμού μαθαίνει την ΑΞΓ. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μελέτη της επιρροής που έχει η δυσλεξία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών σε διεθνές επίπεδο.

Η μεγαλύτερη ευρωπαϊκή έρευνα που έχει διεξαχθεί είναι η έρευνα DysTEFL (2011) στην οποία συμμετείχαν έξι ευρωπαϊκές χώρες (Πολωνία, Ουγγαρία, Μεγάλη Βρετανία, Τσεχία, Γερμανία, Αυστρία) και στόχο είχε να προσδιορίσει τις ανάγκες των καθηγητών όταν έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές με δυσλεξία. Η έρευνα είναι χωρισμένη σε δύο μέρη: την μελέτη αρχικά των προγραμμάτων σπουδών των χωρών αυτών και έπειτα την έρευνα των αντιλήψεων και αναγκών μέσω ερωτηματολογίων των καθηγητών της ΑΞΓ. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα, η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών επιβεβαίωσε την τάση προσαρμογής τους στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αξιολόγηση, ενώ η εμπειρική έρευνα έδειξε πως οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας σπάνια έχουν ευκαιρία για εκπαίδευση στους τρόπους αντιμετώπισης της δυσλεξίας και μάλιστα η εκπαίδευση συνήθως βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Στη βάση της έρευνας DysTEFL (2011) αναπτύχθηκε ένας αναλυτικός οδηγός αυτοδιδασκαλίας για τους καθηγητές της ΑΞΓ όχι μόνο για τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και για άλλες χώρες (συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας) που μέχρι τώρα δεν είχαν υλικό για να εκπαιδεύσουν τους καθηγητές της ΑΞΓ σχετικά με τη δυσλεξία (Nijakowska et al., 2015).

Οι Kormos and Kontra (2008) σε έρευνα που διεξήγαγαν στην Ουγγαρία σε 19 καθηγητές τονίζουν πως είναι πολύ σημαντικό οι καθηγητές να γνωρίζουν την ύπαρξη δυσλεξίας αλλά και τις δυσκολίες που αυτή προκαλεί στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, καταλήγουν πως οι καθηγητές πρέπει να γνωρίζουν τα προβλήματα των δυσλεξικών μαθητών ώστε να τα αντιμετωπίσουν με τον κατάλληλο τρόπο αλλά επίσης θα πρέπει να έχουν και γνώση των μεθόδων και των υλικών η χρήση των οποίων βοηθάει πολύ στο να αποκτήσει η διδασκαλία ενδιαφέρον. Τέλος, θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία του καθηγητή με τον σχολικό ψυχολόγο, τον λογοθεραπευτή, τον καθηγητή της μητρικής γλώσσας αλλά και τον διευθυντή του σχολείου.

Η Grönblad (2013) στη Σουηδία, επιχείρησε να καταγράψει τις αντιλήψεις των καθηγητών αγγλικής γλώσσας σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και των τεχνικών ανάγνωσης σε μαθητές με δυσλεξία αλλά και τις γνώσεις που οι ίδιοι απέκτησαν πάνω στο θέμα. Η έρευνα της βασίστηκε σε τέσσερις καθηγητές αγγλικής που διδάσκουν μαθητές με δυσλεξία σε γυμνάσια γενικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι καθηγητές αγγλικής δεν λαμβάνουν ιδιαίτερη εκπαίδευση

σχετικά με τη δυσλεξία και τις στρατηγικές ανάγνωσης. Τόνισε επίσης πως οι καθηγητές αγγλικής θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις στρατηγικές ανάγνωσης και με το βοηθητικό υλικό που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές με δυσλεξία.

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, η Λεμπέρου και συν. (2011) επιχείρησαν να περιγράψουν τις ανάγκες εκπαίδευσης των καθηγητών αγγλικής οι οποίοι αντιμετώπιζαν προκλήσεις στη διδασκαλία δυσλεξικών μαθητών μέσα στη γενική τάξη δημοτικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής στην οποία συμμετείχαν 94 καθηγητές αγγλικής γλώσσας φανερώνουν πως οι καθηγητές έχουν περιορισμένη γνώση σε θέματα αντιμετώπισης μαθητών με δυσλεξία αν και έδειξαν ενδιαφέρον για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων και δεξιοτήτων με σκοπό να μπορέσουν να διδάξουν τους μαθητές με δυσλεξία πιο αποτελεσματικά με έναν διαφοροποιημένο τρόπο.

Οι Alexiou et al. (2014) ερευνώντας τη δυσλεξία και την ΑΞΓ σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σημειώνουν τη δυσκολία διάκρισης χαρακτηριστικών μαθησιακής δυσκολίας σε μαθητές που ξεκινούν να μαθαίνουν την ΑΞΓ. Υπάρχουν χαρακτηριστικά που μπορεί να υποδηλώνουν δυσλεξία αλλά ταυτόχρονα είναι και χαρακτηριστικά ενός 'αρχάριου' μαθητή της ΑΞΓ. Από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις των καθηγητών ΑΞΓ προέκυψαν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις για τις λανθασμένες αντιλήψεις τους και την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών.

Επίσης η Ρόντου (2012) διεξήγαγε ποιοτική έρευνα σχετικά με τη μεθοδολογία διδασκαλίας της αγγλικής σε δύο γυμνάσια του νομού Αττικής. Η ελλιπής κατάρτιση των καθηγητών, η μη ξεκάθαρη πολιτική που ακολουθούν τα σχολεία, η μικρή διάρκεια των μαθημάτων αλλά και ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη είναι οι αιτίες που συχνά προκαλούν προβλήματα στην εκμάθησή της ΑΞΓ. Επιπλέον τονίζει την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των καθηγητών πάνω σε θέματα δυσλεξίας καθώς και τη βελτίωση της πολιτικής του υπουργείου σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών στη ξένη γλώσσα.

Οι έρευνες που αναφέραμε μέχρι τώρα αφορούν στους καθηγητές της ΑΞΓ. Αρκετές έρευνες έχουν γίνει και σε μαθητές με δυσλεξία, τόσο για τα είδη των λαθών που κάνουν στην εκμάθηση της ΑΞΓ όσο και για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ΑΞΓ (Helland&Kaasa,2004 ·Kormos, Sarkadi & Csizer, 2009 ·Andreou & Baseki, 2012 · Szaszkiwicz, 2013).

Σημαντική συμβολή στη βιβλιογραφία αποτελεί η έρευνα των HellandandKaasa (2004) η οποία επιχειρεί να διερευνήσει τις δυσκολίες 12χρονων Νορβηγών μαθητών με δυσλεξία οι οποίοι διδάσκονταν την ΑΞΓ. Στην έρευνα υπήρχε και ομάδα ελέγχου. Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν στην κατανόηση, τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία μέσω προφορικών τεστ και στην ορθογραφία, τη μετάφραση και την ανάγνωση μέσω λεκτικών τεστ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ομάδα ελέγχου και η ομάδα των δυσλεξικών μαθητών διέφερε σε όλους τους τομείς. Όταν δημιουργήθηκε μια υποκατηγορία στην ομάδα των δυσλεξικών μαθητών με βάση τις δεξιότητες κατανόησης, παρατηρήθηκε πως η υποομάδα με τις ανεπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης είχε λιγότερες διαφορές με την ομάδα ελέγχου απ' ότι η αντίστοιχη υποομάδα με τις μειωμένες δεξιότητες κατανόησης. Επιπλέον, η μορφολογία και η ορθογραφία προκάλεσαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, ανεξαρτήτως υποκατηγορίας. Οι ερευνητές τονίζουν πως η αδυναμία στη μορφολογική επίγνωση και τα ορθογραφικά λάθη, χαρακτηριστικά που υπάρχουν στη μητρική γλώσσα, ίσως δικαιολογούν την αντίστοιχη αδυναμία στην αγγλική γλώσσα (Helland&Kaasa,2004).

Σε αντίστοιχη ελληνική έρευνα, οι Andreou and Baseki (2012) εξέτασαν τα φωνολογικά και ορθογραφικά λάθη που κάνουν μαθητές με δυσλεξία και χωρίς τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν πιο πολλά στατιστικώς σημαντικά λάθη και στις δύο γλώσσες και πιο πολλά φωνολογικά λάθη στα αγγλικά απ' ότι στα ελληνικά. Επιπλέον στους μαθητές με δυσλεξία παρατηρήθηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη και στις δύο γλώσσες αν και ήταν διαφορετικής φύσεως ανάλογα με τη γλώσσα. Σύμφωνα λοιπόν με τα συμπεράσματα των ερευνητριών οι μαθητές με δυσλεξία παρουσίασαν διαφορετικά προφίλ λαθών

στα αγγλικά και στα ελληνικά και καταλήγουν πως οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να είναι συγκεκριμένες για κάθε γλώσσα.

Οι Kormos, Sarkadi and Csizer (2009) επιχείρησαν να διερευνήσουν τις εμπειρίες 15 Ούγγρων μαθητών με δυσλεξία όταν μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μέσα σε ομάδα. Σύμφωνα με τα ευρήματα οι μαθητές με δυσλεξία είχαν αρνητικές εμπειρίες όταν αποτελούσαν μέλη μιας ομάδας κατά τη διάρκεια της μάθησης, ενώ ήταν πολύ ευχαριστημένοι όταν λάμβαναν ιδιαίτερη προσοχή και όταν ο ρυθμός προόδου προσαρμοζόταν στις ανάγκες τους. Επίσης οι μαθητές με δυσλεξία εκτιμούσαν τις ξεκάθαρες και καλά δομημένες επεξηγήσεις καθώς επίσης και τις ευκαιρίες για τακτική επανάληψη. Είναι εξαιρετικής σημασίας η εφαρμογή στρατηγικών που δίνουν κίνητρα στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία καθώς επίσης τονίζουν και την ύπαρξη μιας έμμεσης σχέσης ανάμεσα στη στάση των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία, τη συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι στους μαθητές και την προσπάθεια εκμάθησης μιας γλώσσας.

Η Szaszkiwicz (2013) μελέτησε σε βάθος μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα 6 Νορβηγών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της ΑΞΓ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές βίωναν ποικίλες δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ΑΞΓ. Οι πιο συχνές ήταν: η ευχερής ανάγνωση και κατανόηση, η ορθογραφία και η απομνημόνευση νέων πληροφοριών. Ως προς τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών, τα δεδομένα έδειξαν πως δεν επηρεάζονται τόσο από τη μαθησιακή διαδικασία αλλά περισσότερο από τις παιδαγωγικές επιλογές των καθηγητών που διδάσκουν τους μαθητές με δυσλεξία. Οι μαθητές είχαν θετική στάση, αισθάνονταν ότι έχουν κίνητρο και είχαν λιγότερο άγχος, όταν οι καθηγητές προσαρμόζαν τις μεθόδους διδασκαλίας και την ύλη στις ανάγκες των μαθητών. Είναι σημαντικό οι καθηγητές να επιδεικνύουν κατανόηση και αποδοχή των δυσκολιών των μαθητών.

Η Crombie (1997) ήδη εδώ και δύο δεκαετίες τονίζει πως η διδακτική μεθοδολογία των σύγχρονων γλωσσών απαιτεί αναθεώρηση. Το μέγεθος της τάξης, η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικής υποστήριξης και οι διδακτικές μέθοδοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του μαθητή όταν μαθαίνει μια ξένη γλώσσα. Θεωρεί επίσης πολύ σημαντικό το να δίνονται κίνητρα και να τίθενται εφικτοί στόχοι, να υπάρχει εκπαίδευση των διδασκόντων σε ότι αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αλλά και να ακολουθείται η πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας η οποία θεωρείται και η πλέον ενδεδειγμένη. Επιπροσθέτως, επειδή η ψυχολογία του μαθητή με δυσλεξία είναι πολύ σημαντική θα πρέπει να του παρέχεται ενθάρρυνση και επιβράβευση.

Τέλος, σε επίπεδο γονέων δε βρήκαμε καμιά έρευνα που να εξετάζει τις απόψεις τους για τις δυσκολίες αλλά και προκλήσεις που συναντούν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Οι λιγοστές έρευνες που αφορούν στους γονείς (Αλευρίδου, 2010·Noore-Amiera, Akehsan & Syamsul, 2015) αναφέρονται γενικά στις εμπειρίες και το ρόλο των μητέρων στην αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξίας) χωρίς αναφορά στην ξένη γλώσσα.

2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη ως προς το δείγμα και τη μεθοδολογία της γιατί εξετάζει τις αντιλήψεις μαθητών, γονέων και καθηγητών σχετικά με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της ΑΞΓ. Πιο συγκεκριμένα, με τη βοήθεια της τεχνικής της τριγωνοποίησης (Meijer, Verloop & Beijaard, 2002), επιχειρείται να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς περιγράφουν τη μαθησιακή διαδικασία στην ΑΞΓ μαθητές με δυσλεξία, οι γονείς τους και οι καθηγητές τους;
- Ποιες βασικές προκλήσεις συναντά η κάθε ομάδα συμμετεχόντων;
- Ποιες οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των παιδιών, των γονέων και των καθηγητών για τις μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και μελέτης στην ΑΞΓ;

3. Μέθοδος

3.1 Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία της έρευνας βασίστηκε στη «δειγματοληψία ευκολίας» με βάση το σκοπό και το χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής μελέτης. Επειδή τα υποκείμενα της έρευνας ήταν παιδιά, ζητήθηκε έγγραφη συγκατάθεση των γονέων τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και τους δινόταν η δυνατότητα να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή. Οι μαθητές με δυσλεξία ήταν 13 (9 αγόρια και 4 κορίτσια), ηλικίας 10-14 ετών (2 παιδιά 10 ετών, 5 παιδιά 12 ετών, 1 παιδί 13 ετών και 5 παιδιά 14 ετών). Όλοι είχαν πρόσφατη διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ή δυσλεξίας) από επίσημο κρατικό φορέα και μάθαιναν την ΑΞΓ τουλάχιστον για 2 έτη. Οι μαθητές δεν αντιμετώπιζαν ψυχολογικές ή άλλες δυσκολίες πέρα από τη δυσλεξία. Οι γονείς των μαθητών ήταν 13 (10 μητέρες και 3 πατέρες), ηλικίας 36-56 ετών (8 γονείς στην ηλικιακή ομάδα 36-45, 4 γονείς στην ηλικιακή ομάδα 46-55 και 1 γονέας 56 ετών). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν: 1 απόφοιτος γυμνασίου, 5 απόφοιτοι λυκείου, 7 απόφοιτοι Τ.Ε.Ι ή Α.Ε.Ι. Οι καθηγητές της ΑΞΓ του δείγματος ήταν όλες γυναίκες ηλικίας 26-55 ετών (8 καθηγήτριες στην ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, 3 καθηγήτριες στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών και 2 καθηγήτριες στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών). Η εργασιακή τους εμπειρία ήταν από 0-20+ έτη (2 καθηγήτριες με 0-5 έτη εργασίας, 6 καθηγήτριες με 6-10 έτη εργασίας, 3 καθηγήτριες με 11-15 έτη εργασίας, 1 καθηγήτρια με 16-20 έτη εργασίας και 1 καθηγήτρια με άνω των 20 ετών εργασίας). Τέλος, 5 από τις 13 καθηγήτριες είχαν μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη για να διερευνηθούν μέσα από 'φυσική συζήτηση' οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009). Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει το κεντρικό θέμα (ερώτημα) αλλά και επιμέρους ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Για τη συγκεκριμένη έρευνα στην οποία συμμετείχαν παιδιά, γονείς και μαθητές έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι παρόμοιες ώστε να αναδειχθούν τα κοινά σημεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Ωστόσο υπήρχε δυνατότητα εμβάθυνσης σε επιμέρους θέματα σχετικά με την ΑΞΓ, ανάλογα με τις εμπειρίες του κάθε υποκειμένου, οδηγώντας έτσι στη διεξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Τα χειρόγραφα των συνεντεύξεων (περίπου 6.000 λέξεις) διαβάστηκαν και αναλύθηκαν χωριστά από δύο ερευνητές με βάση τις ερευνητικές ερωτήσεις. Ο βαθμός συμφωνίας στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν ήταν 90% ενώ ακολούθησε συζήτηση για να επιτευχθεί πλήρης συμφωνία μεταξύ των ερευνητών στις κατηγορίες ώστε να οριστικοποιηθούν.

3.3 Διαδικασία

Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη σε έναν μαθητή, ένα γονέα και ένα καθηγητή, χωρίς να προκύψει κάποια τροποποίηση στην δομή της συνέντευξης. Στη συνέχεια ακολούθησε η κύρια έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε άτομο ξεχωριστά. Είκοσι τέσσερις από τις συνεντεύξεις (παιδιών, γονέων, καθηγητριών) ηχογραφήθηκαν ενώ δεκαπέντε συνεντεύξεις (παιδιών, γονέων, μαθητών) ήταν τηλεφωνικές λόγω γεωγραφικής απόστασης και ο ερευνητής σημείωνε γραπτά τις απαντήσεις. Οι είκοσι τέσσερις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του κέντρου ξένων γλωσσών σε απογευματινή ώρα. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά ενώ οι συμμετέχοντες μπορούσαν να αναφερθούν και σε άλλα θέματα που τους προβληματίζουν σχετικά με την ΑΞΓ.

4. Αποτελέσματα

4.1 Συνεντεύξεις παιδιών

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες: λόγοι εκμάθησης της ΑΞΓ, τομείς δυσκολίας στην εκμάθηση της ΑΞΓ, τρόποι στήριξης από τον καθηγητή και ψυχοσυναισθηματικές διαστάσεις της δυσλεξίας.

ΛΟΓΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τέσσερις συμμετέχοντες (n=4) ανέφεραν πως μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα για λόγους επικοινωνίας ενώ άλλοι τέσσερις (n=4) δήλωσαν πως μαθαίνουν αγγλικά γιατί πρέπει. Επιπλέον υπήρξαν δύο μαθητές (n=2) που θα χρειαστούν τα αγγλικά για επαγγελματική αποκατάσταση ή σπουδές και άλλοι τρεις (n=3) που εξέφρασαν άλλους λόγους.

- *Για να μάθω να μιλάω με όλους τους ανθρώπους και να μπορώ να χρησιμοποιώ υπολογιστή (Σ1)*
- *Επειδή έτσι κάνουν όλοι (Σ2)*
- *Για να έχω μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση και να μπορώ να συνεννοηθώ στο εξωτερικό (Σ3)*
- *Για να μάθω να μιλάω μια ξένη γλώσσα και να συνεννοηθώ με έναν Άγγλο (Σ8)*
- *Όταν μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα μαθαίνεις πράγματα που δεν μπορείς να τα μάθεις αλλιώς. Μαθαίνεις για τον πολιτισμό της χώρας... (Σ10)*
- *Για το μέλλον... Γιατί χρειάζονται στη δουλειά (Σ11)*

ΤΟΜΕΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Οι απαντήσεις ποικίλουν και όπως φαίνεται δεν αντιμετωπίζουν όλοι τις ίδιες δυσκολίες ή τουλάχιστον όχι στον ίδιο βαθμό. Εννέα μαθητές (n=9) δήλωσαν ότι η ανάγνωση καθώς και η προφορά των λέξεων αποτελεί πρόβλημα στην εκμάθηση της γλώσσας, ενώ 8 μαθητές (n=8) δήλωσαν ότι τους δυσκολεύει κυρίως ο γραπτός λόγος και η ορθογραφία.

- *Στην ορθογραφία πιο πολύ (Σ4)*
- *Ε... Δυσκολεύομαι στη γραμματική. Στο να γράψω σωστά τις λέξεις. Και γενικά όταν γράφω (Σ5)*
- *Ε... Να τις διαβάσω σωστά (Σ6)*
- *Διαρκώς. Δεν καταλαβαίνω πολλές λέξεις. Ρωτάω την κυρία να μου το κάνει λίγο πιο λιανά και μετά καταλαβαίνω (Σ8)*
- *Πιο πολύ στους χρόνους (Σ9)*
- *Πιο πολύ στο λεξιλόγιο και μετά η σύνταξη (Σ10)*
- *Κολλάω μερικές φορές σε λέξεις όταν διαβάζω ένα κείμενο (Σ12)*

Δέκα μαθητές (n=10) υποστηρίζουν ότι κατανοούν τη χρήση των χρόνων και οι οκτώ (n=8) μπορούν να τους εφαρμόσουν κιόλας. Οι υπόλοιποι τρεις μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τους γραμματικούς χρόνους.

Χρήση χρόνων:

- *Κάποιες φορές τους ξεχνώ (Σ4)*
- *Δεν θυμάμαι τα ονόματα των χρόνων αλλά τους ξέρω (Σ10)*

Εφαρμογή χρόνων:

- *Είναι λίγο δύσκολο αυτό αλλά προσπαθώ (Σ6)*
- *Όχι. Σε έκθεση δεν μπορώ να τους γράψω (Σ8)*
- *Ε... Ναι... Με την πρώτη μπορεί να το κάνω λάθος αλλά μετά το διορθώνω...(Σ10)*

Σχετικά με το γραπτό λόγο και συγκεκριμένα την έκθεση, οχτώ συμμετέχοντες (n=8) δήλωσαν πως δεν τους αρέσει καθόλου να γράφουν έκθεση προβάλλοντας διάφορους λόγους, με τους κυριότερους να είναι οι δυσκολίες στο λεξιλόγιο, την ορθογραφία, τη σύνταξη και στη μεταφορά των σκέψεων στο γραπτό λόγο.

- *Πιο πολύ με δυσκολεύει να βάλω τις λέξεις στη σωστή σειρά (Σ1)*
- *Δεν μπορώ να μεταφέρω τις σκέψεις μου στο τετράδιο (Σ2)*
- *Πιο πολύ ότι δεν μπορώ να γράψω όσα σκέφτομαι (Σ5)*
- *Το να μπορώ να θυμάμαι να γράψω τη λέξη (Σ8)*
- *Οι λέξεις...Το λεξιλόγιο δηλαδή πιο πολύ γιατί κολλάω (Σ12)*

Η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών είναι ένας ακόμη τομέας που αναφέρουν οι περισσότεροι μαθητές ως εμπόδιο (n=8).

- *Θέλω περισσότερο χρόνο με την έννοια ότι συνήθως με την πρώτη θα κάνω λάθος και πρέπει να κάνω αυτοέλεγχο (αυτοδιόρθωση) (Σ10).*
- *Αυτοί (οι συμμαθητές) είναι πιο γρήγοροι από μένα στα Αγγλικά (Σ8).*
- *Ναι, διαβάζω περισσότερη ώρα... (Σ5).*

ΤΡΟΠΟΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

Όλοι οι μαθητές (n=13) κάνουν λόγο για τον τρόπο με τον οποίο τους βοηθά η καθηγήτριά τους είτε μαθησιακά είτε ενθαρρύνοντάς τους. Ενδεικτικά ανέφεραν:

- *Μου βάζει λιγότερο γράψιμο και να κάνω πιο μικρές προτάσεις. Αυτό με διευκολύνει (Σ2)*
- *Με βοηθάει λέγοντας το μου αρκετές φορές.(Σ4)*
- *Ναι με βοηθάει πολύ. Μου θυμίζει τα γράμματα και έτσι συνεχίζω.(Σ7)*
- *Μου κάνει πολλά παραδείγματα. Επίσης μου μαθαίνει διάφορες τεχνικές-κόλπα για να ξεπερνά τις δυσκολίες (Σ9)*
- *Με βοηθάει γενικά με τις διάφορες δεξιότητες και τεχνικές. Όταν αγχώνομαι μου μιλάει. Είναι πάρα πολύ καλή.(Σ10)*

ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Οι περισσότεροι μαθητές (n=8) αναφέρουν ότι δεν τους προκαλείται κάποιο συναίσθημα όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις δυσκολίες στην ΑΞΓ. Ωστόσο, πέντε μαθητές (n=5) αναφέρουν ότι βιώνουν αρνητικό συναίσθημα.

- *Ε... Δεν αισθάνομαι κάτι συγκεκριμένο. Μόνο νομίζω ότι πρέπει να προσπαθήσω (Σ1)*
- *Στεναχωριέμαι (Σ2)*
- *Τις ξεπερνάω (Σ4)*
- *Δεν αισθάνομαι κάτι. Το έχω συνηθίσει (Σ6)*
- *Αισθάνομαι λίγο άσχημα. Καμιά φορά δεν ανταπεξέρχομαι στις δυσκολίες (Σ9)*
- *Ε... Δε μου αρέσει και πολύ.. όταν δυσκολεύομαι (Σ13)*

4.2 Συνεντεύξεις γονέων

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων είναι επτά: απόδοση δυσκολιών πριν τη διάγνωση, αντιλήψεις μετά τη διάγνωση, λόγοι εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα των αγγλικών, συνεργασία με τον καθηγητή και μελέτη αγγλικών στο σπίτι.

ΑΠΟΔΟΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Πριν την επίσημη διάγνωση επτά από τους συμμετέχοντες (n=7) δήλωσαν ότι απέδιδαν τις δυσκολίες του παιδιού τους σε αιτίες που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι υπόλοιποι (n=6) δεν θεωρούσαν ότι οι δυσκολίες σχετίζονται με κάποιας μορφής μαθησιακή δυσκολία. Πρέπει να αναφερθεί πως η διάσπαση προσοχής επισημαίνεται από τους γονείς ως ένας παράγοντας που αλληλεπιδρά με τη δυσλεξία.

- Πίστευα ότι ήταν διάσπαση προσοχής ή κάτι τέτοιο γιατί δεν συγκεντρωνόταν (Σ1)
- Μάλλον στην έλλειψη προσοχή το απέδιδα (Σ3)
- Στην τεμπελιά. Πίστευα ότι τεμπελιάζε. (Σ5, Σ6, Σ7)
- Στην ηλικία του πιο πολύ (Σ3)
- Εγώ βασικά πιστεύω ότι είναι κληρονομικό από εμένα γιατί κι εγώ είχα δυσκολίες (Σ10)
- Η Α. γενικά είχε δυσκολίες. Το βλέπαμε. Να φανταστείς εμείς μόνοι μας την πήγαμε για διάγνωση. Δεν μας είπε κανείς. Από το νηπιαγωγείο το καταλάβαμε. Γενικά δεν της άρεσε να κάνει πράγματα που κάνανε τα άλλα παιδιά στην ηλικία της (Σ13)

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Οι περισσότεροι γονείς (n=8) πιστεύουν ότι η διάγνωση βοήθησε το παιδί, είτε ψυχολογικά είτε γενικότερα, ενώ πέντε γονείς (n=5) θεωρούν ότι η διάγνωση από μόνη της δεν επέφερε κάποιο όφελος.

- Σε όλους τους τομείς (Σ7)
- Στην ψυχολογία του παιδιού (Σ4).
- Βοηθήθηκε σε όλα (Σ11)
- Δεν ξέρω αν τον βοήθησε. Στη σχολική επίδοση σίγουρα όχι (Σ1)
- Ναι, αρκετά (Σ3)
- Όχι δεν θα το έλεγα. (Σ9)
- Η διάγνωση από μόνη της δεν έκανε τίποτα. Η αντιμετώπιση βοήθησε. (Σ13)

ΛΟΓΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους (n=13) θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό να μάθει το παιδί τους αγγλικά και κάποιοι αναφέρουν τους λόγους που κάνουν τα αγγλικά σημαντικά.

- Στις μέρες μας ναι σίγουρα (Σ1)
- Ναι. Δυστυχώς γι' αυτόν. Θα του χρειαστούν στη δουλειά του (Σ5)
- Η Α. είναι μισή Αμερικανίδα και θα πάει κάποια στιγμή να σπουδάσει στην Αμερική οπότε επιβάλλεται να μάθει (Σ10)
- Ναι. Και πιστεύω μεγαλώνοντας θα το καταλάβει και αυτή (Σ13)

Στην ερώτηση όμως για το αν θεωρούν ότι τα αγγλικά αρέσουν στο παιδί τους, μόνο οι δέκα (n=10) απάντησαν καταφατικά.

- *Νομίζω ότι του αρέσουν αλλά δυσκολεύεται πολύ (Σ1)*
- *Όχι τα μισεί. Όχι καθόλου (Σ5)*
- *Όχι καθόλου (Σ6)*
- *Ναι (της αρέσουν) πολύ (Σ11)*

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Δέκα γονείς (n=10) ανέφεραν το γραπτό λόγο και την ορθογραφία ως δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Επίσης, πέντε γονείς (n=5) θεωρούν ότι υπάρχει δυσκολία στο λεξιλόγιο ή στην ανάγνωση.

- *Δυσκολίες έχει πολλές. Στην ανάγνωση, στο λεξιλόγιο.. Δεν γράφει. Δεν του αρέσει καθόλου να γράφει. Και επίσης να προφέρει σωστά τις λέξεις. (Σ1)*
- *Στην ανάγνωση και τη γραφή (Σ4)*
- *Στη γραμματική φαντάζομαι και στην ορθογραφία (Σ5)*
- *Έχει αρκετές δυσκολίες. Κυρίως στο λεξιλόγιο. Δεν μπορεί να αποστηθίσει λέξεις. Και στους χρόνους επίσης νομίζω (Σ6)*
- *Δεν θυμάται τα γράμματα.. Να γράφει ορθογραφία ...Να διαβάζει...(Σ8)*
- *Έχει δυσκολίες στα πάντα (Σ13)*

Επιπλέον, έξι γονείς (n=6) ξεκάθαρα δηλώνουν πως το παιδί τους δεν μπορεί εύκολα να γράψει μια έκθεση. Οι υπόλοιποι επτά (n=7) πιστεύουν πως το παιδί τους δεν αντιμετωπίζει δυσκολία σε αυτό.

- *Εκθέσεις δεν γράφουν ακόμα γιατί είναι σε μικρό επίπεδο αλλά παράγραφο όχι. Μαζί το κάνουμε και αυτό. (Σ1)*
- *Μπορεί. (Σ2)*
- *Δεν μπορεί νομίζω.(Σ5)*
- *Άνετα. (Σ10)*

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ

Σύμφωνα με τους δώδεκα (n=12) εκ των δεκατριών συμμετεχόντων, το παιδί τους συμμετέχει στο μάθημα των αγγλικών στο κέντρο γλωσσών (φροντιστήριο).

- *Στο φροντιστήριο συμμετέχει. Στο σχολείο όμως καθόλου (Σ1)*
- *Ναι, προσπαθεί αρκετά (Σ8)*
- *Ναι απ' όσο ξέρω (Σ9)*
- *Ναι προσπαθεί πολύ από ότι μας λέει και η δασκάλα του.. Τον έχει βοηθήσει πολύ το workshop που κάνουν για την αυτοπεποίθηση. Είναι το Α και το Ω (Σ12)*

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

Οι συμμετέχοντες (n=13) δήλωσαν πως έχουν συνεργασία με τη διδάσκουσα, την οποία χαρακτηρίζουν κατά βάση καλή, αλλά και κατά περίπτωση μέτρια, φυσιολογική ή και άριστη.

- *Καλή. Υπάρχει ενημέρωση καθημερινά. Με ενημερώνει γραπτά στο τετράδιο του Δ. για την καθημερινή του απόδοση (Σ1)*
- *Ναι έχουμε πολύ καλή συνεργασία (Σ2)*

- *Πολύ καλή. Ενδιαφέρεται πολύ η δασκάλα του (Σ6)*
- *Το τέλειο. Άψογη. (Σ7)*
- *Ε... Όχι κάτι ιδιαίτερο, ούτε τόσο συχνά (Σ9)*
- *Μέτρια θα έλεγα, δεν είμαι απόλυτα ευχαριστημένος (Σ13)*

ΜΕΛΕΤΗ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Στην ερώτηση που αφορά στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι, εννέα συμμετέχοντες (n=9) πιστεύουν ότι, έστω και αν όχι πάντα, τα παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν τις εργασίες που έχουν για το σπίτι. Δύο (n=2) είναι μόνο οι γονείς που θεωρούν ότι το παιδί τους δεν αντιμετωπίζει δυσκολία στη μελέτη και άλλοι δυο (n=2) που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν.

- *Ναι.. Όλα τα κάνουμε μαζί (Σ1)*
- *Ναι δυσκολεύεται(Σ5)*
- *Δεν είναι ούτε δύσκολο ούτε εύκολο. Δεν μπορώ να πω δηλαδή ότι δυσκολεύεται πολύ αλλά ούτε της είναι και πολύ εύκολο (Σ9)*
- *Δεν έχω σαφή εικόνα. Δουλεύει μόνος του.(Σ11)*
- *Όχι δεν τον βοηθάω.. Κάνει όλη τη δουλειά με τη δασκάλα του (Σ2)*
- *Ναι. Σε ότι χρειαστεί. Αν και έχει μάθει να δουλεύει μόνος του. Αλλά αν χρειάζεται κάτι, ναι βεβαίως τον βοηθάω (Σ12)*

4.3 Συνεντεύξεις καθηγητών

Από τις συνεντεύξεις των καθηγητών προέκυψαν οχτώ θεματικές κατηγορίες: τομείς δυσκολίας των μαθητών με δυσλεξία στην εκμάθηση της ΑΞΓ, τρόποι διδασκαλίας μαθητών με δυσλεξία, βαθμολόγηση, αντιλήψεις καθηγητών σχετικά με το αν αρέσουν τα αγγλικά στα παιδιά με δυσλεξία, συμμετοχή μαθητών στο μάθημα των αγγλικών, αντιλήψεις διδασκόντων σχετικά με τη δυνατότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και της λήψης πτυχίου γλωσσομάθειας από μαθητές με δυσλεξία, προσαρμογές στη διδασκαλία και τεχνικές, συνεργασία με γονείς.

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Οι περισσότερες καθηγήτριες (n=9) θεωρούν πως οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία σχετίζονται με το γραπτό λόγο, και ειδικότερα την ορθογραφία και τη σύνταξη. Πέντε καθηγήτριες (n=5) υποστηρίζουν πως προβλήματα παρατηρούνται στο λεξιλόγιο και την κατανόηση κειμένου, τονίζοντας κάποιες ιδιαιτέρως τη δυσκολία που έχουν οι μαθητές στην αποκωδικοποίηση. Επιπλέον, η ανάγνωση και η προφορά των λέξεων προβάλλονται ως προβληματικοί τομείς, ενώ υπήρξαν και δύο καθηγήτριες (n=2) που δηλώνουν ως πρόβλημα το άγχος και την ταχύτητα επεξεργασίας.

- *Έχουν δυσκολία στο να προφέρουν λέξεις. Ειδικότερα φωνήματα και φθόγγους που δεν έχουμε στα ελληνικά. Επίσης στην ορθογραφία. Δεν αποτυπώνουν αυτό που ακούν. Και στην ανάγνωση πολλές φορές (Σ3)*
- *Πιστεύω δυσκολία στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων στην ανάγνωση. Γράφουν τις λέξεις όπως τις ακούν. Τρομερό άγχος κατά τη διάρκεια των τεστ και άρνηση στις μεγάλες εργασίες. Λοιπόν η Δ. δυσκολεύεται πολύ και σε αναγνωστικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο... Στην αποκωδικοποίηση και στον χρόνο επεξεργασίας των πληροφοριών. (Σ7)*
- *Ο Β. έχει δυσκολία στην ανάγνωση των αγγλικών λέξεων. Στην ορθογραφία όχι βέβαια σε τόσο μεγάλο βαθμό.. στη γραμματική είναι πολύ καλός. Εκεί που έχει μεγάλη δυσκολία*

είναι η κατανόηση λεξιλογίου και την κατανόηση κειμένου και γενικά αν μάθει μια νέα λέξη μετά από λίγο την έχει ξεχάσει (Σ11)

- Η Α. αντιμετωπίζει κυρίως δυσκολίες στην ορθογραφία. Δεν μπορεί εύκολα να μάθει ορθογραφία που είναι πολύ κλασικό παράδειγμα. Κάποια πράγματα ενώ τα ξέρει μπορεί εύκολα να τα κάνει λάθος, π.χ. και στη γραμματική. Δηλαδή θέλει περισσότερη δουλειά στην αυτοματοποίηση και στον αυτοέλεγχο κάποιων πραγμάτων. Η μνήμη της φαίνεται πως είναι παιδιού που έχει δυσλεξία.. Αυτά σε γενικές γραμμές (Σ13)
- Κούραση και στρες αν δεν κάνουν διαλείμματα με συζήτηση στα αγγλικά. Γενικά πιστεύω ότι αν δεν κάνουν διάλειμμα κάθε 15-20 λεπτά κουράζονται (Σ2)

ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Επτά καθηγήτριες (n=7) δήλωσαν πως το μάθημα της ημέρας το εξετάζουν μέσα από την ορθογραφία, ενώ έξι (n=6) διεξάγουν την εξέταση προφορικά, μέσω ανάγνωσης ή και καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

- Κάνοντας το μάθημα ενδιαφέρον με ερωτήσεις. Μερικές φορές του βάζω να μάθει διάφορα πράγματα απέξω επαναλαμβάνοντας φράσεις που έχει το μάθημα. (Σ2)
- Προσπαθώ να μη το διαφοροποιώ γιατί αντιδρούν οι υπόλοιποι μαθητές και δεν θέλω ο Ν. να αισθάνεται άσχημα. Συνήθως ορθογραφία αλλά καμιά φορά τους βάζω τεστάκια και διαφοροποιώ του Ν. ώστε οι άλλοι να μη καταλάβουν τη διαφορά. (Σ3)
- Κυρίως προφορικά και χρησιμοποιώντας τα οπτικοακουστικά μέσα του βιβλίου. Επίσης σχολιάζουμε ξανά τις εικόνες. (Σ7)
- Προφανώς εξετάζω και το homework της αλλά η εξέταση γίνεται και μέσα στο μάθημα. Για παράδειγμα αν έχει μια άσκηση γραμματικής διορθώνουμε την άσκηση αλλά κάνω μετά και speaking για να δω πρακτικά πως μπορεί να το εφαρμόσει. Σε ένα κείμενο της ζητάω να μου εξηγήσει πως βρήκε την απάντηση, τι δεξιότητες χρησιμοποίησε. Πως δηλαδή κατάφερε να βρει τις απαντήσεις. (Σ9)
- Μ...Το μάθημα της ημέρας... Δεν εξετάζω πολύ τις λέξεις...Δεν θέλω να νιώσει τον έλεγχο τόσο πολύ...Πολλές φορές κολλάει και δείχνω επιείκεια. Μερικές φορές ρωτάω λέξεις επιλεκτικά ή με πλάγιο τρόπο μέσα στο μάθημα.. (Σ11)

Στο ερώτημα σχετικά με τις εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές για το σπίτι, πέντε καθηγήτριες (n=5) αναφέρουν πως δεν κάνουν κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με αυτές που αναθέτουν στους υπόλοιπους μαθητές. Τρεις καθηγήτριες (n=3) ανέφεραν πως προτιμούν να τους αναθέτουν ανάγνωση ή να μάθουν λεξιλόγιο.

- Δεν ξεχωρίζω.. Μέσα στην τάξη δυστυχώς δεν έχω πολλές επιλογές. Προσπαθώ να τους βάζω κυρίως πολλαπλής επιλογής και να κάνουν προετοιμασία για προφορικό (Σ1)
- Καθόλου εργασίες για το σπίτι. Μόνο αν θέλει εκείνος κάποια άσκηση από το εργασιόν με συμπλήρωση κενών ή αντιστοιχία (Σ2)
- Ότι και στους υπόλοιπους. Δεν ξεχωρίζω (Σ4)
- Για να είμαι ειλικρινής ότι βάζω και στους άλλους αλλά είμαι πιο ελαστική (Σ5)

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Έξι συμμετέχουσες (n=6) αξιολογούν τους μαθητές με δυσλεξία βασιζόμενες στην προσπάθεια που καταβάλλουν και στα δυνατά τους σημεία. Πέντε καθηγήτριες (n=5) τους βαθμολογούν σε συγκεκριμένα πράγματα αλλά επιδεικνύουν επιείκεια.

- *Είμαι αρκετά επιεικής στη βαθμολόγηση. Στις εκθέσεις για παράδειγμα δεν διορθώνω όλα τα λάθη. Και φυσικά ποτέ με κόκκινο στυλό. Και στην ορθογραφία δεν βάζω πάντα βαθμό, ειδικά αν έχει αρκετά λάθη (Σ1)*
- *Πιο πολύ βαθμολογώ την προσπάθεια παρά το αποτέλεσμα. Πολλά μπράβο και ενθάρρυνση. Του δίνω αυτοκόλλητα. Επίσης δεν βάζω βαθμούς στο βιβλίο των ασκήσεων(Σ2)*
- *Με τον ίδιο τρόπο που βαθμολογώ και τους υπόλοιπους. Προσπαθώ να είμαι λίγο πιο ελαστική και παραβλέπω κάποια λάθη γιατί κατανοώ ότι έχει δυσκολία (Σ5)*
- *Ε... στην έκθεση δεν θα προσέξω ορθογραφικά λάθη αλλά θα δώσω βάση στη σύνταξη και στη συνοχή.. (Σ11)*
- *Προσπαθώ να βαθμολογώ τα θετικά. Τα δυνατά του στοιχεία και επίσης την προθυμία και την προσπάθεια (Σ12)*
- *Για παράδειγμα στην ορθογραφία δεν θα τη βαθμολογήσω..Τώρα επειδή δουλεύουμε σε ένα χώρο που ασχολούμαστε αποκλειστικά με τη δυσλεξία και δουλεύουμε σε συγκεκριμένα πράγματα σε αυτά τα πράγματα θα την αξιολογήσω.. Περιμένω ό,τι της βάζω να μπορεί να το καταφέρει. (Σ13)*

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΝ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Δέκα καθηγήτριες (n=10) υποστηρίζουν πως τα αγγλικά αρέσουν στους μαθητές τους έστω και υπό προϋποθέσεις.

- *Νομίζω πως ναι. Αλλά εξαρτάται και από τον καθηγητή και τον τρόπο που γίνεται το μάθημα (Σ2)*
- *Μπορεί και να του αρέσουν αλλά δυσκολεύεται. (Σ5)*
- *Ναι. Δείχνει ενδιαφέρον στο μάθημα (Σ6)*
- *Βεβαίως. Όταν ειδικά η συνεργασία είναι δημιουργική, φιλική και ο δάσκαλος υπομονετικός γεμάτος αγάπη, επιμονή και αυτοσχεδιασμό (Σ7)*
- *Ναι.. ανάλογα βέβαια με τον τρόπο που θα τα διδάξεις.. Συνήθως τα παιδιά έρχονται με τσακισμένη αυτοπεποίθηση κάποιοι τα μισούν τα αγγλικά γιατί είναι μια δύσκολη γλώσσα λόγω της φύσης της για τα παιδιά με δυσλεξία...αν τους το κάνεις όμως με εικόνα, με κατασκευή, με υπολογιστές καταλήγουν να τα λατρεύουν. Οπότε εξαρτάται από τον τρόπο(Σ9)*

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ

Στην πλειονότητά τους (n=11) οι συμμετέχουσες αναφέρουν πως οι μαθητές τους με δυσλεξία συμμετέχουν στο μάθημα.

- *Συμμετέχει αρκετά μπορώ να πω (Σ1)*
- *Όχι τόσο όσο τα παιδιά χωρίς δυσλεξία αλλά αυτό εξαρτάται και από το χαρακτήρα του παιδιού (Σ2)*
- *Συμμετέχει και μάλιστα με πολλή ευχαρίστηση (Σ7)*
- *Ναι επειδή το μάθημα είναι ατομικό αναγκαστικά συμμετέχει (Σ11)*

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΗΨΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Έντεκα (n=11) εκ των δεκατριών συνολικά συμμετεχόντων καθηγητριών στην έρευνα θεωρούν εφικτή την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από τους μαθητές με δυσλεξία.

- *Θεωρώ πως είναι εφικτή αρκεί να μπορείς να δουλέψεις με το παιδί μεθοδικά (Σ1)*
- *Θα έλεγα απόλυτη αλλά με προσαρμοσμένη διδασκαλία από πολύ πρώιμο στάδιο (Σ3)*
- *Δύσκολη με τα σημερινά δεδομένα (Σ4)*
- *Δεν είναι εύκολη διαδικασία. Πρέπει να υπάρχει ειδική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Σ5)*
- *Είναι εφικτή αρκεί να υπάρχει ο σωστός τρόπος και η σωστή προσέγγιση (Σ10)*
- *Εξαρτάται από τη δυσκολία που έχει στην ξένη γλώσσα.. Οι μαθητές που έχουν τρομερή δυσκολία στο να διαβάσουν και να γράψουν δεν μπορούν να κατακτήσουν και πολλά. (Σ11)*

Σχετικά με τη δυνατότητα λήψης πτυχίου γλωσσομάθειας, οι πέντε καθηγήτριες (n=5) δήλωσαν πως οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν, ενώ οι υπόλοιπες οχτώ (n=8) πιστεύουν ότι αυτό είναι εφικτό μόνο υπό προϋποθέσεις.

- *Ναι γιατί όσοι διοργανώνουν εξετάσεις για πτυχίο είναι ευαισθητοποιημένοι και υπάρχουν ειδικές διευκολύνσεις εφόσον υπάρχει η γνωμάτευση (Σ2)*
- *Σίγουρα μπορούν αλλά εξαρτάται από το φορέα που τις διοργανώνει (Σ3)*
- *Αν σκεφτεί κανείς ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν φυσιολογικό ή και άνω του μέσου όρου νοημοσύνη, τότε σίγουρα υπάρχουν πτυχία που αρμόζουν στις δεξιότητες κάθε ατόμου (Σ7)*
- *Ναι μπορούν με σωστή προετοιμασία και σεβόμενοι το ρυθμό τους (Σ10)*

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Πέντε καθηγήτριες (n=5) δήλωσαν πως ήδη η διδασκαλία τους βασίζεται σε εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών και για το λόγο αυτό δεν κάνουν ιδιαίτερες προσαρμογές. Άλλες πέντε (n=5) υποστήριξαν πως δεν κάνουν καμία προσαρμογή στη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή με δυσλεξία. Υπήρξαν και τρεις (n=3) που κάνουν προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος.

- *Όχι δεν κάνω. Δυστυχώς δεν υπάρχει ο χρόνος για κάτι τέτοιο(Σ1)*
- *Ναι. Όπως είπα ήδη οι προσαρμογές αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας. Περισσότερα προφορικά, εικόνες.. Πιο πολύς χρόνος για τις ασκήσεις. Βασικά ηρεμία και υπομονή (Σ2)*
- *Όχι κάτι ιδιαίτερο. Έχω τον δικό μου τρόπο απλά (Σ7)*
- *Εμείς γενικά δουλεύουμε με εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών. Αλλά γενικά δεν αλλάζω πολλά πράγματα γιατί η Α. είναι μαθήτρια που τραβάει οπότε δεν έχω λόγο να αλλάζω κάτι. Αυτό που κάνω είναι να σέβομαι το ρυθμό του μαθητή και έτσι πολλές φορές αν χρειαστεί κάνω ένα slow down για να έχει την ευκαιρία να κάνει catch up (Σ10)*

Επίσης, έγινε και αναφορά σε διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καθηγήτριες ώστε να είναι το μάθημα πιο φιλικό και κατανοητό για το μαθητή με δυσλεξία.

- *Ναι... Κυρίως χρησιμοποιώ οπτικοακουστικό υλικό. Προσπαθώ να κάνω το μάθημα πιο βιωματικό, πιο κιναισθητικό. Στα μεγάλα επίπεδα βέβαια αυτό είναι πολύ δύσκολο (Σ3)*
- *Χρησιμοποιώ ακουστικές ασκήσεις. Ασκήσεις που είναι δύσκολες και έχουν δύσκολους ήχους. Επίσης, χρώματα, σύμβολα. Πολλά βιντεάκια. Και αρκετές φορές παίζουμε κρεμάλα. (Σ6)*
- *Χμμμ.. Σίγουρα η τεχνολογία.. ο αυτοέλεγχος.. γενικότερα δεξιότητες μελέτης αλλά κυρίως εικόνα, κατασκευές, color coding και τεχνολογία (Σ9)*
- *Multisensory approach κυρίως... ε... πολύ χρώμα για τη σκέψη και τη φαντασία.. Νοητικούς χάρτες.. μουσική για να μπορεί να συγκεντρωθεί (Σ10)*

- *Μ...ναι.. Την τεχνική του mind map χρησιμοποιούμε πάρα πολύ. Ναι ...μετά... τεχνικές λεξιλογίου...θα ζωγραφίσουμε τη λέξη.. θα τη συνδέσουμε με κάτι δικό μας... Τη γραμματική και τη σύνταξη την έχουμε σε mind maps. (Σ11)*
- *Της Α. αν της αρέσει να σηκώνεται στον πίνακα να χρησιμοποιεί το διαδραστικό για να έχει περισσότερη κίνηση. Ή επίσης στη γραμματική όταν διδάσκω ένα φαινόμενο χρησιμοποιούμε χαρτάκια. Καρτελάκια.. Αυτά για την Α. γιατί όντως τη βοηθάει κάτι τέτοιο. (Σ13)*

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

Οι δώδεκα συμμετέχουσες (n=12), εκτός μίας, έχουν συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους και μάλιστα χρησιμοποίησαν θετικούς χαρακτηρισμούς για να την περιγράψουν.

- *Φυσικά, γιατί και οι γονείς και οι καθηγητές έχουν να προσφέρουν για το καλό του παιδιού (Σ2)*
- *Ναι απόλυτα. Με την καθοδήγησή τους δουλεύω με το παιδί τους. Αυτοί έχουν πάει σε ειδικούς και γνωρίζουν πιο πολλά οπότε με βοηθάνε πολύ (Σ5)*
- *Εξαιρετική. Ιδιαίτερα αποτελεσματική και χρήσιμη για το παιδί (Σ7)*
- *Όχι. Δεν εμφανίζεται ποτέ κανένας. Δεν υπάρχει συνεργασία (Σ3)*

5. Συζήτηση

Η εκμάθηση της ΑΞΓ περιλαμβάνει προκλήσεις και δυσκολίες για τους μαθητές με δυσλεξία. Αυτό αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους οι ίδιοι οι μαθητές, οι γονείς και οι καθηγητές. Συγκρίνοντας τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, υπάρχει μεγάλος βαθμός συμφωνίας σχετικά με τους τομείς δυσκολίας στην ΑΞΓ που είναι η ανάγνωση (αποκωδικοποίηση), η προφορά λέξεων, η ορθογραφία, η γραμματική, η σύνταξη και η παραγωγή γραπτού λόγου. Αντίστοιχα οι Helland and Kaasa (2004) βρήκαν ότι οι Νορβηγόι μαθητές με δυσλεξία είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στα αγγλικά στην ορθογραφία και τη μορφολογική επίγνωση. Αλλά και στην έρευνα των Andreou & Baseki (2012), οι Έλληνες μαθητές με δυσλεξία έκαναν πιο πολλά στατιστικά σημαντικά λάθη και στις δύο γλώσσες και πιο πολλά φωνολογικά λάθη στα αγγλικά απ' ό,τι στα ελληνικά σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς δυσλεξία. Επίσης παρατηρήθηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη. Επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι μαθητές με δυσλεξία συναντούν δυσκολία και στα τρία επίπεδα της ξένης γλώσσας, φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη όπως αναφέρουν η Nijakowska (2010) και οι Helland and Kaasa, (2004).

Παρά τις δυσκολίες που ενέχει η ΑΞΓ, μαθητές και γονείς θεωρούν απαραίτητη την εκμάθησή της εκφράζοντας ποικίλους λόγους από την απλή επικοινωνία με έναν ξένο έως τη χρήση της στα πλαίσια ενός επαγγέλματος, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη μικρή ηλικία έναρξης της εκμάθησης της ΑΞΓ.

Μια σημαντική παράμετρος των συνεντεύξεων είναι οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εμπλεκόμενων ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και υποστήριξης. Οι δάσκαλοι και οι γονείς εμβαθύνουν περισσότερο στους δύο πρώτους τομείς ενώ τα παιδιά αναφέρουν γενικότερους τρόπους στήριξης από τις καθηγήτριές τους. Πιο συγκεκριμένα, ως αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας προκρίνονται σύμφωνα με τις καθηγήτριες η προσαρμοσμένη διδασκαλία, η χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων και η πολυ-αισθητηριακή διδασκαλία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την παρατήρηση της Crombie (1997) που εδώ και μια εικοσαετία έχει επισημάνει πως η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικής υποστήριξης και οι διδακτικές μέθοδοι, με προτεραιότητα την πολυ-αισθητηριακή μέθοδο, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του μαθητή όταν μαθαίνει μια ξένη γλώσσα. Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης εκ μέρους των καθηγητών, γίνεται αναφορά σε εναλλακτικές μορφές

αξιολόγησης όπως η προφορική εξέταση, η εξέταση λιγότερων λέξεων για λεξιλόγιο, η αποφυγή βαθμολόγησης της ορθογραφίας και ο συνδυασμός γραπτής και προφορικής εξέτασης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία των μαθητών με δυσλεξία στην ΑΞΓ από τις καθηγήτριες. Μπορεί να εφαρμοστεί σε επιμέρους τομείς της ξένης γλώσσας ενώ βοηθά το μαθητή να διατηρήσει την αυτοπεποίθησή του και τη διάθεσή για μάθηση (Παππά, 2013). Δεν εφαρμόζεται όμως από όλες τις καθηγήτριες της παρούσας έρευνας. Το εξατομικευμένο μάθημα ωφελεί ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσλεξία σύμφωνα με τις δηλώσεις πέντε εξ αυτών και των πέντε καθηγητριών τους. Δίνει ευκαιρίες για επεξήγηση, τακτική επανάληψη, αργότερο ρυθμό στην ύλη και παροχή κινήτρων. Σύμφωνα με τους Kormos, Sarkadi and Csizer (2009), οι μαθητές με δυσλεξία είχαν αρνητικές εμπειρίες όταν αποτελούσαν μέλη μιας ομάδας, ενώ ήταν πολύ ευχαριστημένοι όταν λάμβαναν ιδιαίτερη προσοχή και ο ρυθμός προόδου προσαρμοζόταν στις ανάγκες τους. Επίσης οι καλά δομημένες επεξηγήσεις και οι ευκαιρίες για τακτική επανάληψη είχαν θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία.

Ένα ακόμη εύρημα που προκύπτει από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων είναι η αξία της ενθάρρυνσης, της ψυχολογικής στήριξης και της παροχής κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία. Τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς υποστηρίζουν πως πέρα από το μάθημα, σημασία έχει η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των καθηγητών προς τους μαθητές με δυσλεξία. Αντίστοιχα η Szaszkievicz (2013) υποστηρίζει ότι οι μαθητές με δυσλεξία είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην ΑΞΓ όταν είχαν κίνητρο, και είχαν λιγότερο άγχος όταν οι καθηγητές είχαν ενσυναίσθηση των δυσκολιών τους και προσαρμόζαν την ύλη και τη διδασκαλία στις ανάγκες τους.

Η συνεργασία γονέων και καθηγητών κρίνεται ως θετικός παράγοντας από τους συμμετέχοντες αφού εξασφαλίζει καλύτερες συνθήκες μάθησης για τα παιδιά. Ωστόσο δε φαίνεται να είναι πάντοτε εφικτή. Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο γιατί αποτελούν το συνδετικό κρίκο με τους άλλους εμπλεκόμενους με το παιδί τους (εκπαιδευτικούς του σχολείου και άλλους θεραπευτές). Σημαντικός είναι ο ρόλος τους στη μελέτη στο σπίτι και στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.

Από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων προκύπτει ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι καθηγητές της ΑΞΓ αφού με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και τη στάση τους μπορούν να έχουν θετική επίδραση ή να παρεμποδίσουν τη μάθηση των μαθητών με δυσλεξία. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα οι μαθητές φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της ΑΞΓ και δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη στήριξη που έχουν από τις καθηγήτριές τους, χωρίς να αποθαρρύνονται από τις δυσκολίες που συναντούν. Επίσης συμμετέχουν στο μάθημα ικανοποιητικά και έχουν διάθεση να μάθουν την ΑΞΓ. Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά γιατί στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται η έλλειψη γνώσεων και εκπαίδευσης των καθηγητών της ΑΞΓ σε θέματα δυσλεξίας με αποτέλεσμα να μη δείχνουν την απαραίτητη ενσυναίσθηση απέναντι στις δυσκολίες των μαθητών τους. (DysTEFL, 2011·Ρόντου, 2012). Στην παρούσα έρευνα οι καθηγήτριες κάνουν εκτενή αναφορά στο ότι οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να πάρουν πτυχίο γλωσσομάθειας, φτάνει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, καταρρίπτοντας την άποψη πως οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να επιτύχουν στην ΑΞΓ όπως και οι συμμαθητές τους. Ωστόσο, η επιτυχία στην ΑΞΓ δε μεταφράζεται απόλυτα με την απόκτηση πτυχίου γλωσσομάθειας, αλλά με την ανάπτυξης ικανότητας επικοινωνίας του μαθητή μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου.

Η παρούσα έρευνα καταγράφει από διαφορετικές οπτικές γωνίες τη διαδικασία μάθησης της ΑΞΓ σε μαθητές με δυσλεξία υπογραμμίζοντας τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες που έχει αυτή η διαδικασία αφού ουσιαστικά οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν στρατηγικές ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας σε μια δεύτερη γλώσσα που διαφέρει σημαντικά από τη μητρική τους (Schneider, 2009). Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αν και ενθαρρυντικά, αφορούν συγκεκριμένο δείγμα μαθητών από φροντιστήρια αγγλικών, ένα εκ των οποίων ειδικεύεται στη διδασκαλία της ΑΞΓ σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν σε μαθητές που διδάσκονται την ΑΞΓ στα πλαίσια του σχολείου, όπου οι συνθήκες, ο τρόπος διδασκαλίας και ο αριθμός των μαθητών διαφέρουν ριζικά. Μια άλλη αδυναμία της έρευνας είναι πως όλοι οι καθηγητές του δείγματος ήταν γυναίκες, δεν έχουν διερευνηθεί, επομένως οι αντιλήψεις των αντρών καθηγητών της ΑΞΓ. Επίσης το δείγμα των συμμετεχόντων είναι

ιδιαίτερα μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, γι' αυτό και πρόκειται για πιλοτική έρευνα της οποίας τα πορίσματα αν και συνεισφέρουν στη βιβλιογραφία αυτού του χώρου δεν μπορούν να γενικευθούν.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα πιλοτική έρευνα αποτυπώνει τις δυσκολίες και τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές με δυσλεξία να μάθουν αγγλικά. Για πρώτη φορά καταγράφονται οι αντιλήψεις Ελλήνων γονέων παιδιών με δυσλεξία που συνδράμουν ηθικά και πρακτικά στην προσπάθεια των παιδιών τους να μάθουν την ΑΞΓ. Αλλά και οι αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών έχουν σημασία για να ακουστούν οι φωνές τους για θέματα που αφορούν τους ίδιους (Dale & Taylor, 2001). Σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας είναι πως δεν εμφανίζουν όλοι οι μαθητές με δυσλεξία τις ίδιες δυσκολίες και στον ίδιο βαθμό, καθιστώντας έτσι κάθε περίπτωση μοναδική και δικαιολογώντας την ανάγκη εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την πλευρά των καθηγητών είδαμε τη σημαντική επίδραση που αυτοί ασκούν όχι μόνο μέσω των παιδαγωγικών τους επιλογών αλλά και μέσω των αντιλήψεων, των προσδοκιών και της στάσης τους απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία. Επιπλέον, αναδείχτηκε η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των καθηγητών της ΑΞΓ καθώς και η ανάγκη δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού πλαισίου και υλικών που εστιάζουν στην διδασκαλία της ΑΞΓ σε μαθητές με δυσλεξία.

Βιβλιογραφία

- Αγγέλου, Α. (2007). *Δυσλεξία και επίδοση στην ξένη γλώσσα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αλευρίδου, Ε. (2010). *Δυσλεξία και προβλήματα συμπεριφοράς: η οπτική και ο ρόλος των μητέρων*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Alexiou, T., Nikaki, D., Giannakaki, M. & Laftsidou, M. (2014). *Special child learning difficulty or specific teacher difficulty?* Paper presented at the International Teacher Education Conference, Dubai, February 5-7, 2014.
- Andreou, G. & Baseki, J. (2012). Phonological and spelling mistakes among dyslexic and non-dyslexic children learning two different languages: Greek vs English. *Psychology*, 3 (8), 595-600. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.38089>
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London & New York: Routledge.
- Crombie, M. (2000). *Dyslexia and the learning of a foreign language in school: Where are we going?* *Dyslexia*, 6(2), 112-123 DOI: 10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2<112::AID-DYS151>3.0.CO;2-D
- Crombie, M. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 3(1), 27-47. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0909(199703)3:1<27::AID-DYS43>3.0.CO;2-R
- Dale, M. & Taylor, B. (2001). How adult learners make sense of their dyslexia. *Disability & Society*, 16(7), 997-1008. <http://dx.doi.org/10.1080/09687590120097872>
- DysTEFL (2011). *Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language. Needs analysis report (WP3)*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/07/2015 http://dystefl.eu/uploads/media/DysTEFL-Needs_analysis_report_01.pdf
- Grönblad, J. (2013). *English teachers' perceptions of teaching reading strategies to students with dyslexia*. (Unpublished dissertation). Stockholm: Universitet Stockholm.

- Helland, T. & Kaasa, R. (2004). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), 41-60. DOI: 10.1002/dys.286
- International Dyslexia Association (IDA) (2002) Definition of dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Knudsen, L. (2012). *Dyslexia and foreign language learning*. Unpublished Master dissertation. Malmö: Malmö Högskola.
- Kormos, J. & Kontra, E. (2008). *Language learners with special needs: An international perspective*. Great Britain: Cromwell Press.
- Kormos, J., Sarkadi, A. & Csizér, K. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (2), 115-130. DOI: 10.1080/17501220802638306
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Lemperou, L., Chostelidou, D. & Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 410-416. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.113
- Meijer, P., Verloop, N. & Beijar, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167. DOI: 10.1023/A:1014984232147
- Noore-Amiera, A., Akehsan, D. & Syamsul A. (2015). Mothers' experiences of parenting a child with dyslexia at a Dyslexia Centre in Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 77(3), 17-26.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingualmatters.
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Košak Babuder, M., Mattheoudakis, M. & Pižorn, K. (2015). *DysTEFL2 – Dyslexia for teachers of English as a foreign language. Self-study course*. Retrieved from: <http://dystefl2.uni.lodz.pl/>
- Παππά, Α. (2013). Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ.315-356). Αθήνα: Πεδίον.
- Peer, L. & Reed, G. (2003). *Introduction to dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Reed, G. (2005). *Dyslexia: A complete guide for parents*. New York: John Willey & Sons.
- Reed, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. (4th ed.). West Sussex: Wiley- Blackwell.
- Rontou, M. (2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a foreign language at secondary school. *Support for learning*, 27(4), 140-149. DOI: 10.1111/1467-9604.12003
- Schneider, E. (2009). *Dyslexia and the foreign language learning. The Routledge companion to dyslexia*. NY: Routledge.
- Shore, J.R. & Sabatini, J. (2009). *English language learners with reading disabilities: A review of the literature and the foundation of a research agenda*. Research report. ETS-RR-09-20.
- Sparks, R.L. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 187-214. doi:10.1007/BF02648218
- Szaszkiewicz, M. (2013). *The experiences of Norwegian students with dyslexia learning English as a foreign language*. Unpublished Master dissertation. Oslo: University of Oslo: Department of Special Needs Education.

Παράρτημα

Πρωτόκολλο συνέντευξης για τα παιδιά (βασικές ερωτήσεις)

1. Για ποιους λόγους μαθαίνεις αγγλικά;
2. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζεις;
3. Έχεις βοήθεια στο μάθημα των αγγλικών;
4. Συμμετέχεις στο μάθημα και πώς κάνεις τις εργασίες σου για το σπίτι;

Πρωτόκολλο συνέντευξης για γονείς (βασικές ερωτήσεις)

1. Για ποιους λόγους μαθαίνει αγγλικά το παιδί σας;
2. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζει, απ' όσο γνωρίζετε;
3. Πώς αξιολογείτε την προσπάθεια του παιδιού σας να μάθει αγγλικά;
4. Με ποιους τρόπους το βοηθάτε;

Πρωτόκολλο συνέντευξης για καθηγητές (βασικές ερωτήσεις)

1. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής σας στην ΑΞΓ;
2. Τι τεχνικές ή μεθόδους χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της ΑΞΓ σε μαθητές με δυσλεξία;
3. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση της ΑΞΓ από μαθητές με δυσλεξία;