



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Γλωσσολογία Νοτιοανατολικής Μεσογείου

**Διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας
σε μαθητές με δυσλεξία: σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΧΡΙΣΤΑΝΤΩΝΗ
A.M. 4342014018

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

Ιωάννης Γαλαντόμος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*

ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Γεωργία Ανδρέου, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Σταυρούλα Σταυρακάκη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΑΠΘ*

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2018

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στη παρούσα διπλωματική εργασία
εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα»

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα σε μαθητές με δυσλεξία. Η μεθοδολογία της εργασίας στηρίχθηκε στη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, τα οποία συνελέγηκαν μέσα από βιβλία, άρθρα σε περιοδικά, αλλά και μέσα από επίσημους διαδικτυακούς τόπους. Η εργασία συμπέρανε πως αποτελεσματικοί τρόποι εκμάθησης του λεξιλογίου μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία αποτελούν η πολυαισθητηριακή μάθηση, οι χάρτες του μυαλού, η ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση, η μέθοδος της ανάγνωσης και η εξατομικευμένη παρέμβαση. Η πολυαισθητηριακή μάθηση περιλαμβάνει την χρήση δύο ή περισσότερων αισθήσεων μέσα από παιχνίδια ρόλων, κιναισθητικές ασκήσεις και κάρτες για την εκμάθηση λέξεων. Οι χάρτες του μυαλού βοηθούν στην απεικόνιση, τη σύνδεση, τη δομή, την ταξινόμηση των σκέψεων και των σχέσεων μεταξύ τους. Στην ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση, το νέο λεξιλόγιο βασίζεται στα οπτικά ερεθίσματα, τις μιμήσεις, τις χειρονομίες, την κίνηση. Η μέθοδος της ανάγνωσης καθοδηγεί τον αναγνώστη στην κατανόηση. Τέλος, στην εξατομικευμένη παρέμβαση οι μαθητές έχουν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες και ανατροφοδοτούνται συνεχώς από τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις Κλειδιά: δυσλεξία, δεύτερη ξένη γλώσσα, λεξιλόγιο, πολυαισθητηριακή μάθηση.

Abstract

The goal of this dissertation is to investigate L2 vocabulary learning by students with learning disabilities with an emphasis on students with dyslexia. The methodology of the study was based on secondary data, which was collected through articles books, journals and relevant websites. The main conclusion of this study is that the most effective ways dyslexic students can rely on in order to learn the vocabulary of a foreign/second language are multisensory learning, mind maps, total sensory-motor response, the reading method and personalized intervention. Multisensory learning involves the use of two or more senses through role-playing games, sensory-motor exercises, and word-learning cards. Mind maps help to visualize, link, structure, classify thoughts and relationships with each other. In the overall sensory-motor response, the new vocabulary is based on visual stimuli, imitations, gestures, movement. The reading method guides the reader to understanding. Finally, in personalized intervention students had more time to complete the tasks and were constantly given feedback re-educated by the teacher.

Keywords: dyslexia, foreign/second language, vocabulary, multisensory learning.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	2
Abstract	3
Ευχαριστίες	5
Εισαγωγή	6
1. Το λεξιλόγιο μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	7
1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	7
1.2 Ορισμός της λέξης	8
1.3 Το λεξιλόγιο στις μεθόδους διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ	10
1.4 Ανακεφαλαίωση	19
2. Δυσλεξία	21
2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	21
2.2 Ορισμός και κατηγορίες της δυσλεξίας	21
2.3 Αίτια της δυσλεξίας	24
2.4 Ανακεφαλαίωση	27
3. Δυσλεξία και δεύτερη/ξένη γλώσσα	29
3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	29
3.2 Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία	30
3.3 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία	46
3.4 Δειγματικές Ασκήσεις για τη διδασκαλία του Λεξιλογίου των Αγγλικών σε μαθητές/τριες με δυσλεξία	57
Συμπεράσματα	63
Βιβλιογραφία	67

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ιωάννη Γαλαντόμο για την πολύτιμη συνεργασία που είχα καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο τμήμα του πανεπιστημίου καθώς και για τη συμβολή του, την καθοδήγησή του και τη στήριξή του στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κα. Γεωργία Ανδρέου και την κα. Σταυρούλα Σταυρακάκη για τη συνεργασία που μου πρόσφεραν.

Εισαγωγή

Η εκμάθηση γλωσσών είναι απίθανο να είναι εύκολη για οποιονδήποτε δυσλεκτικό μαθητή, αλλά η κατάλληλη διδασκαλία αναμφισβήτητα θα κάνει τεράστια διαφορά. Αν και η κατάλληλη διδασκαλία δεν μπορεί να γενικευθεί για όλους τους δυσλεκτικούς μαθητές, λόγω της μοναδικότητας που έχει κάθε δυσλεκτικός μαθητής ως προς τα δυνατά και αδύναμα σημεία του, η δομημένη με σαφήνεια διδασκαλία που γενικά συνιστάται στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να καταστήσει την εκμάθηση γλωσσών πολύ πιο κατανοητή στους μαθητές με δυσλεξία.

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα σε μαθητές με δυσλεξία. Η εργασία ολοκληρώνεται μέσα από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το λεξιλόγιο μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, εστιάζοντας στον ορισμό της λέξης και στις μεθόδους διδασκαλίας του λεξιλογίου μιας δεύτερης ξένης γλώσσας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει τη μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας εστιάζοντας στον ορισμό της, στην κατηγοριοποίησή της και στα αίτια της δυσλεξίας. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζει την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα του λεξιλογίου της δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία.

1. Το λεξιλόγιο μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Σύμφωνα με το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο η γλωσσομάθεια σε μια δεύτερη γλωσσά διαβαθμίζεται σε έξι επίπεδα¹:

Αρχάριος χρήστης:

0) Στοιχειώδες επίπεδο

1) Εισαγωγικό επίπεδο

Ανεξάρτητος χρήστης:

2) Βασικό επίπεδο

3) Επίπεδο επάρκειας

Ικανός χρήστης:

4) Επίπεδο προχωρημένο

5) Επίπεδο αυτάρκειας

Όσον αφορά στο εύρος και στο βάθος της λεξικής γνώσης ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, οι επιδόσεις των μαθητών διαβαθμίζονται ως εξής²:

Στο στοιχειώδες επίπεδο, ο μαθητής διαθέτει ένα στοιχειώδες λεξιλογικό ρεπερτόριο που αποτελείται από τυποποιημένες εκφράσεις(φόρμουλες).

Στο εισαγωγικό επίπεδο, ο μαθητής διαθέτει και ελέγχει ένα βασικό λεξιλόγιο σχετικό με τις καθημερινές του ανάγκες.

Στο βασικό επίπεδο, ο μαθητής διαθέτει και ασκεί έναν σχετικά καλό έλεγχο σε ένα βασικό λεξιλόγιο, αλλά σημαντικά λάθη ακόμα απαντούν όταν χειρίζεται καταστάσεις και θέματα με τα οποία δεν έχει ιδιαίτερη εξοικείωση.

Στο επίπεδο επάρκειας, ο μαθητής διαθέτει ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο λεξιλογίου για θέματα που αφορούν στην ειδικότητα του και

¹ Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα : εκμάθηση , διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στρασβούργο. Ανακτημένο από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf [πρόσβαση 3-8-2017]

² Olshtain, Elite, and Marianne Celce-Murcia. "Teaching Language Skills from a Discourse Perspective." *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* 3 (2016): 144.

περισσότερο σε γενικά θέματα. Η ακρίβεια στη χρήση της κατάλληλης λέξης είναι αρκετά υψηλού βαθμού και ενδεχόμενα λάθη δεν εμποδίζουν σε γενικές γραμμές την επικοινωνία.

Στο προχωρημένο επίπεδο, ο μαθητής διαθέτει καλή γνώση ενός ευρύτατου λεξιλογικού ρεπερτορίου καθώς και ιδιωματικών φράσεων και στοιχείων του ανεπίσημου λόγου. Τα λεξιλογικά λάθη είναι περιστασιακά και δεν θεωρούνται αξιόλογα.

Στο επίπεδο αυτάρκειας, ο μαθητής διαθέτει πολύ καλή γνώση ενός ευρύτατου γλωσσικού ρεπερτορίου το οποίο περιλαμβάνει ιδιωματικές εκφράσεις, στοιχεία ανεπίσημου προφορικού λόγου και υψηλό βαθμό γνώσης της συνυποδηλωτικής πλευράς της σημασίας. Η λεξιλογική χρήση είναι σωστή και κατάλληλη.

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει τον ορισμό της έννοιας «λέξη» και στη συνέχεια να παρουσιάσει τη χρήση του λεξιλογίου στις μεθόδους διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ.

1.2 Ορισμός της λέξης

Η λέξη φέρει το κύριο βάρος στη γλώσσα και στην επικοινωνία, αφού με αυτή αποτυπώνεται η ανθρώπινη εμπειρία και με αυτή κυρίως συγκροτείται ο λόγος. Με τις λέξεις δηλώνουμε τις σκέψεις μας, τις ιδέες μας, τα αισθήματα και τα συναισθήματα μας. Αποτελούν την πρώτη βασική ύλη, η οποία μαζί με άλλου τύπου σημασίες που προκύπτουν από τη σύνταξή τους σε μια πρόταση και τη χρήση τους σε συγκεκριμένο περιβάλλον, οικοδομούν το λόγο μας αλλά και το αντικειμενικό μας περιβάλλον³.

Το μαθησιακό φορτίο μιας λέξης ορίζεται από τον Nation ως «το μέγεθος της προσπάθειας που απαιτείται για την εκμάθησή της»⁴. Οι λέξεις έχουν διαφορετικό μαθησιακό φορτίο ανάλογα με το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Για τους μαθητές που η μητρική γλώσσα είναι συγγενής προς την δεύτερη το μαθησιακό φορτίο των περισσότερων λέξεων είναι χαμηλό. Επιπλέον, καθεμία από τις πλευρές της λεξικής γνώσης στα επίπεδα της μορφής, της σημασίας και

³ Μπακάκου – Ορφανού Α.. Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο. Αθήνα: Παρουσία (2005):11

⁴ Nation, Ian SP. *Learning Vocabulary in Another Language* Google eBook. Cambridge University Press, 2013, 23

της χρήσης ενός λεξιλογικού στοιχείου μπορεί να συμβάλει ανάλογα με διαφορετικό βαθμό στην αύξηση ή τη μείωση του μαθησιακού φορτίου. Οι τρεις παράγοντες που καθορίζουν σύμφωνα με τον Nation⁵ το μαθησιακό φορτίο είναι: α) η προηγούμενη γλωσσική εμπειρία του μαθητή τόσο στη μητρική όσο και στη γλώσσα στόχο, β) ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται και μαθαίνει τη συγκεκριμένη λέξη και γ) οι ενδογενείς δυσκολίες που παρουσιάζει η ίδια η λέξη⁶.

Όσον αφορά στους ενδολεξικούς παράγοντες που είναι και πιο εύκολα ανιχνεύσιμοι μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με τη βαρύτητά τους σε τρεις κατηγορίες⁷:

A) Παράγοντες χαμηλού μαθησιακού φορτίου.

Ως προς τη μορφή, παράγοντες χαμηλού μαθησιακού φορτίου μπορούν να θεωρηθούν οι οικείοι ήχοι, η αντιστοιχία προφοράς και γραφής, η εύκολη ορθογραφία και η μορφολογική διαφάνεια.

Ως προς τη σημασία, στοιχεία που μειώνουν το μαθησιακό φορτίο θεωρούνται η εύκολα αναγνωρίσιμη μορφή από τη σημασία της λέξης, η αντιστοιχία 1-1 μορφής και σημασίας και η υφολογική ουδετερότητα.

Ως προς τη χρήση, το μαθησιακό φορτίο μειώνουν η σταθερή λεξική σημασία ανεξαρτήτως συντακτικού περιβάλλοντος και οι χωρίς περιορισμούς λεξικές συνάψεις.

B) Παράγοντες υψηλού μαθησιακού φορτίου.

Οι παράγοντες που αυξάνουν το μαθησιακό φορτίο ως προς το επίπεδο της μορφής είναι η δύσκολη προφορά, η διάσταση ανάμεσα στον τρόπο προφοράς και γραφής και η απαιτητική ορθογραφία.

Στο επίπεδο της σημασίας το μαθησιακό φορτίο αυξάνεται από την απατηλή διαφάνεια, τη μη αναγνωρίσιμη σημασία από τη μορφή της λέξης, την πολυσημία, την ομοηχία, την παρωνυμία και τις συνυποδηλώσεις.

Γ) Παράγοντες αδιευκρίνιστοι ως προς το μαθησιακό τους φορτίο.

⁵ Nation οπ.π., 24

⁶ Nation οπ.π., 23-24

⁷ Nation οπ.π., 27-28

Οι παράγοντες που είναι αδιευκρίνιστοι ως προς την αύξηση ή τη μείωση του μαθησιακού φορτίου είναι το μήκος της λέξης και η γραμματική κατηγορία στην οποία η συγκεκριμένη λέξη ανήκει. Όσον αφορά στο μήκος της λέξης υπάρχει η τάση να λέμε ότι λέξεις αποτελούμενες από μεγάλο αριθμό συλλαβών έχουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από τις ολιγοσύλλαβες. Σε πολλές όμως περιπτώσεις, πολυσύλλαβες λέξεις μπορεί να έχουν μικρότερο μαθησιακό φορτίο τουλάχιστον ως προς την μορφή τους καθώς μορφολογικά είναι πιο διαφανείς, γεγονός που με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει και να διευκολύνει την εκμάθησή τους. Όσον αφορά στη γραμματική κατηγορία, η γενική παραδοχή είναι ότι τα ρήματα είναι πιο δύσκολά από τα ουσιαστικά κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Βέβαια δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει την δυσκολία που υπάρχει ως προς τον τρόπο δήλωσης του γένους στα ουσιαστικά και τη διαφοροποίηση φυσικού και γραμματικού γένους.

1.3 Το λεξιλόγιο στις μεθόδους διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ

Η εκμάθηση του λεξιλογίου είχε υποτιμηθεί στη διδασκαλία τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας εξαιτίας της υπερβολικής έμφασης στη γραμματική. Παρόλο που οι σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι το λεξιλόγιο είναι πιο σημαντικό, ακόμα και σήμερα διαπιστώνουμε ότι η πρακτική υποτίμησης του λεξιλογίου δεν έχει ξεπεραστεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Η έλλειψη δόμησης στη διδασκαλία του λεξιλογίου, οι ανιαρές πολλές φορές ασκήσεις και η μη ελκυστική παρουσίαση του διδακτικού υλικού «πλήττουν ιδιαίτερα τους μειονοτικούς μαθητές που αντιμετωπίζουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα»⁸.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική αλλά και προβληματική πτυχή της διδασκαλίας της γλώσσας. Οι δομικές προσεγγίσεις που επικράτησαν έως τη δεκαετία του 1970 κατέστησαν το ρόλο του λεξιλογίου επικουρικό στην εξυπηρέτηση γραμματικών ασκήσεων. Η γενετική μετασχηματιστική γραμματική του N.Chomsky δίνει έμφαση στην φυσική και αβίαστη κατάκτηση του λεξιλογίου ανάλογη με την κατάκτησή του και στην πρώτη γλώσσα ενώ η

⁸ Γούτσος, οπ.π., 13-15

φυσική προσέγγιση βασίζεται στην παραδοχή ότι το πιο σημαντικό είναι να παρέχουμε στους μαθητές κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο⁹. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι μελέτες στρέφονται στις ανάγκες των μαθητών καθώς και στους στόχους, τα κίνητρα και τις στρατηγικές τους στην κατάκτηση του λεξιλογίου και στα θεωρητικά πρότυπα για το λεγόμενο νοητικό λεξικό των μονόγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών, στον κειμενικό ρόλο του λεξιλογίου, στις μεθόδους διδασκαλίας και εκμάθησης του λεξιλογίου και στην αξιολόγηση του λεξιλογίου¹⁰.

Η κεντρικότητα του λεξιλογίου επισημαίνεται από τον Nation¹¹ σύμφωνα με τον οποίο κατά τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αναπτύσσονται τέσσερις βασικές προϋποθέσεις ώστε να θεωρείται επιτυχημένη.

A) Η εκμάθηση θα πρέπει να συντελείται από κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, το οποίο απαιτεί ότι το 95% των λέξεων που απαντούν στις δραστηριότητες που θα είναι γνωστές στους μαθητές.

B) Η εκμάθηση του λεξιλογίου θα πρέπει να ενισχύει και να ενισχύεται από τη παράλληλη εστίαση στα γραμματικοσυντακτικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων λέξεων.

Γ) Το γλωσσικό εξαγόμενο των μαθητών θα πρέπει να εξετάζεται ως προς τις πληροφορίες και τα μηνύματα που θα κληθούν να μεταβιβάσουν και όχι ως προς τη μορφή που θα του δώσουν.

Δ) Η ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων, όπως η ευχέρεια από την πλευρά των μαθητών μέσα από την επανάληψη γνωστών στοιχείων με σκοπό την αυτοματοποίηση τους.

Γενικά για τους άξονες, στους οποίους κινούνται οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά στο ρόλο του λεξιλογίου στο σύνολο της διδασκαλίας, οι απόψεις εκτείνονται από τη περιθωριακή και επεξηγηματική σημασία του έως το κεντρικό και πρωταρχικό ρόλο του λεξιλογίου. Ως προς τη διαδικασία μάθησης, οι δύο πόλοι αντανακλώνται στην αντίθεση μεταξύ έμμεσης και καθοδηγούμενης μάθησης του λεξιλογίου. Αναφορικά με τις τεχνικές ανάπτυξης

⁹ Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press, 2014.

¹⁰ Γούτσος, οπ.π., 22

¹¹ Nation οπ.π., 2

υλικού, στο ένα άκρο βρίσκεται η καλλιέργεια φυσικών περιστάσεων επικοινωνίας ενώ στο άλλο το προσεχτικά προσχεδιασμένο υλικό. Ο ρόλος του μαθητή στην όλη μαθησιακή διαδικασία εκτείνεται από την απομνημόνευση έτοιμων καταλόγων έως την εσωτερίκευση ερεθισμάτων από το περιβάλλον, ενώ το είδος του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται από την επίσημη λογοτεχνική γλώσσα έως τον καθημερινό λόγο¹².

Ορισμένα από τα κριτήρια σωστής επιλογής για τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι η άμεση ή έμμεση εκμάθηση, τα επίπεδα του λεξιλογίου, η έμφαση στην πρόσληψη ή στην παράγωγή του λόγου, η δεξιότητα που αποτελεί το στόχο μας, ο ρόλος του περικειμένου γλωσσική πτυχή στην οποία επικεντρώνουμε την προσοχή μας (μορφή, σημασία, χρήση), οι στρατηγικές που ακολουθούν οι ίδιοι οι μαθητές και οι γενικότερες αρχές διδασκαλίας που διέπουν το λεξιλόγιο¹³.

Η Gass¹⁴ αναγνωρίζει ότι για να ενεργοποιηθεί η διαδικασία κατάκτησης είναι απαραίτητη η ύπαρξη γλωσσικού εισαγομένου. Τα στάδια κατά τα οποία διέρχεται ο μαθητής κατά τη μετατροπή του γλωσσικού εισαγομένου σε γλωσσικό εξαγόμενο είναι τα ακόλουθα πέντε :

Αντιληπτό γλωσσικό εισαγόμενο.

Πρόκειται για το κομμάτι του γλωσσικού υλικού το οποίο χάρη σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του υποπίπτει στις αισθήσεις του μαθητή. Ένα λεξιλογικό στοιχείο έχει μεγάλες πιθανότητες να εντοπιστεί από τον μαθητή ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης που απαντά η λέξη, με το βαθμό που η λέξη ανήκει στο πεδίο ενδιαφερόντων του, με την προηγούμενη γνώση του μαθητή και με το βαθμό που η λέξη τραβάει την προσοχή του μαθητή. Οι ασκήσεις που προτείνονται στο συγκεκριμένο στάδιο είναι ασκήσεις εντοπισμού οι οποίες ενεργοποιούν την επιλεκτική προσοχή του μαθητή, όπως η υπογράμμιση των συγκεκριμένων λέξεων .

¹² Γούτσος, ο.π., 23

¹³ Γούτσος, ο.π., 51

¹⁴ Gass, Susan M. *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge, 2013.

Κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο.

Στο σημείο αυτό γίνεται πιο συνειδητή και συστηματική επεξεργασία και στα τρία επίπεδα που συνιστούν τη λεξική γνώση (μορφή, σημασία, χρήση). Οι ασκήσεις που προτείνονται είναι ασκήσεις αναγνώρισης. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να συνδέσουν τους τύπους με τις σημασίες τους.

Αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο.

Το στάδιο αυτό αναφέρεται σε μια νοητική διεργασία που μεσολαβεί ανάμεσα στο γλωσσικό εισαγόμενο και το ήδη υπάρχον γλωσσικό σύστημα του μαθητή. Έχει δική του εσωτερική δομή και οργάνωση και είναι το σημείο στο οποίο γίνεται ο έλεγχος υποθέσεων από την πλευρά του μαθητή. Εδώ προτείνονται ασκήσεις ελέγχου οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργοποίηση των μορφοσυντακτικών γνώσεων των μαθητών σχετικά με τη γραμματική συμπεριφορά των συγκεκριμένων λεξιλογικών στοιχείων.

Ενσωματωμένο γλωσσικό εισαγόμενο.

Για το αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο διαγράφονται δύο εξίσου πιθανές προοπτικές: η μια είναι να το εντάξει ο μαθητής στο ήδη υπάρχον γλωσσικό σύστημα και η άλλη να μην είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσει αμέσως, γι αυτό να το βάλει στην άκρη για μελλοντική χρήση. Οι ασκήσεις που προτείνονται στο σημείο αυτό είναι ασκήσεις ερμηνείας, οι οποίες περιλαμβάνουν την ανάλυση της σημασίας των λέξεων στόχων με αναφορά στα υπόλοιπα λεξιλογικά στοιχεία που απαντούν στο συγκεκριμένο κειμενικό περιβάλλον.

Το γλωσσικό εξαγόμενο.

Το γλωσσικό εξαγόμενο είναι το τελικό στάδιο διαδικασίας και μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στην κατεύθυνση της βελτίωσης του γλωσσικού συστήματος του μαθητή. Ο μαθητής δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο λεξιλογικό περίβλημα του μηνύματος του με την επιλογή των κατάλληλων λέξεων, την ένταξη τους στο ανάλογο γραμματικοσυντακτικό περιβάλλον, την ενεργοποίηση συγκεκριμένων περιορισμών επιλογής ή άλλων πραγματολογικών συμβάσεων, την αναζήτηση μεγαλύτερης λεξικής ποικιλίας και τον εντοπισμό πιθανών γλωσσικών κενών και ελλείψεων και ως προς τα τρία επίπεδα της λεξικής γνώσης (μορφή, σημασία, χρήση). Στο στάδιο αυτό προτείνονται ασκήσεις

παραγωγής, οι οποίες απαιτούν από το μαθητή να παραγάγει τις λέξεις στόχους στα κατάλληλα κειμενικά περιβάλλοντα.

Στόχος των παραπάνω ασκήσεων που ταξινομούνται παράλληλα με τα στάδια από τα οποία διέρχεται η κατάκτηση του λεξιλογίου είναι να δώσουν στο διδάσκοντα έναν οδηγό για τα στάδια από τα οποία μπορεί να διέλθει η δική του παρέμβαση μέσα στη τάξη σε μια προσπάθεια για αποτελεσματικότερη επεξεργασία λεξιλογίου¹⁵.

Η μελέτη των Erten & Williams¹⁶ συγκρίνει την καταλληλότητα δύο στατιστικών διαδικασιών για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου: ποσοστά και συντελεστές συσχετισμού. Για να γίνει αυτό μια ομάδα 20 αρχαρίων των αγγλικών κλήθηκαν να μελετήσουν 12 λέξεις σε έναν γραπτό κατάλογο. Συγκεκριμένα μελετήθηκε η προφορά τους, ο ορισμός των λέξεων αλλά και η χρήση τους σε προτάσεις. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω της ενδοσκόπησης όπου οι σπουδαστές κλήθηκαν να εκφράσουν με δικά τους λόγια τις διανοητικές διαδικασίες τους δεδομένου ότι μελέτησαν τις λέξεις - στόχους. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι ο υπολογισμός ποσοστού μπορεί να δώσει μια ρεαλιστικότερη εικόνα της αποτελεσματικότητας στρατηγικής από τους συντελεστές συσχετισμού. Η ανωτερότητά της προέρχεται από το γεγονός ότι επιτρέπει στους ερευνητές να μεταχειριστούν τις διακριτικές περιπτώσεις του λεξιλογίου μαθαίνοντας χωριστά σε αντιδιαστολή με την ολιστική επεξεργασία στους συντελεστές συσχετισμού.

Υπάρχουν δύο κύριες επιπτώσεις αυτής της έρευνας. Αρχικά, η μελέτη δείχνει ότι ερευνώντας την αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής μπορεί κάποιος να παραγάγει χρήσιμα αποτελέσματα προκειμένου να ερευνηθεί καλύτερα η αποτελεσματικότητα των διαφορετικών στρατηγικών. Επομένως, οι περαιτέρω μελέτες που ενσωματώνουν τέτοιους στόχους απαιτούνται για να προάγουν την κατανόηση των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου. Επιπλέον, πρέπει να πούμε ότι πρέπει κάποιος να είναι ακριβής στα στοιχεία που επιλέγει

¹⁵ Akpınar, Kadriye Dilek, Asuman Aşık, and Arzu Sarlıanoğlu Vural. "The Relationship between the Effectiveness of Vocabulary Presentation Modes and Learners' Attitudes: Corpus Based Contextual Guessing, Dictionary Use, and Online Instruction." *The Asian EFL Journal Quarterly March 2015 Volume 17, Issue (2015): 90.*

¹⁶ Erten, İsmail Hakkı, and Marion Williams. "A comparative look into how to measure the effectiveness of vocabulary learning strategies: Through using percentages or correlation coefficients." *Journal of Language and Linguistic Studies* 4, no. 2 (2008): 56.

να εξετάσει και να βασίσει την ανάλυσή του. Διαφορετικά, οι υπολογισμοί αποτελεσματικότητας της στρατηγικής μπορούν εύκολα να βασιστούν στις ανακριβείς εκτιμήσεις.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η εκμάθηση του λεξιλογίου μπορεί να βασιστεί και στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία θεωρητικά στηρίζεται στην εργασία του M. Halliday (1978) (Mc Carthey & Carter 1998), υπάρχουν κανόνες και δομές που ξεπερνούν τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της λέξης και της πρότασης και αφορούν το κείμενο στο σύνολο του. Η γνώση εκ μέρους του ατόμου αυτών των υπερπροτασιακών κανόνων καθιστά το άτομο ικανό να κατανοεί το γραπτό λόγο των άλλων και να παράγει γραπτό λόγο κατανοητό από τους άλλους¹⁷. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980, στην Αυστραλία, με τη συμμετοχή ομάδας κειμενογλωσσολόγων, ψυχολόγων και παιδαγωγών, στην οποία πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει και η ελληνο-αυστραλέζα Μαρία Καλαντζή.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναπτύχθηκε σε συγκροτημένη προσέγγιση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ως αντίδραση στη διαπίστωση, ότι η προσέγγιση ελεύθερης έκφρασης, που εφαρμοζόταν συστηματικά από τη δεκαετία του 1970, δεν απέδιδε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, κυρίως σε ότι αφορούσε τα μη αφηγηματικά είδη λόγου, τα οποία απαιτεί η σπουδή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γενικότερα, η συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι. Οι διαπιστώσεις της ανεπάρκειας αφορούσε σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές των χαμηλών κοινωνικά στρωμάτων, που κατά παράδοση οδηγούνται με τις επιλογές του σχολικού συστήματος στο σχολικό αποκλεισμό και μέσω αυτού στο κοινωνικό αποκλεισμό¹⁸.

Η αποτυχία της ελεύθερης έκφρασης οφείλεται, κατά τους εκπροσώπους της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, στην παντελή αγνόηση του περιεχομένου και της δομής του παραγόμενου κειμένου και στον ασαφή τρόπο περιγραφής των διαδικασιών παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι επιλογές τους αυτές βασίζονται στην πεποίθησή της ότι ο γραπτός λόγος μαθαίνεται έμμεσα και φυσικά μέσα από την πράξη, χωρίς συστηματική διδασκαλία και καθοδήγηση, όπως ακριβώς

¹⁷ Kress, G., (1994), *Learning to Write*, New York: Routledge.

¹⁸ Ματσαγγούρας Η., (2009), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης

μαθαίνεται και ο προφορικός λόγος. Αυτή η παραδοχή, υποστηρίζουν οι εκπρόσωποι της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, είναι λανθασμένη, διότι έχει αποδειχθεί, ότι σε σχέση με τον προφορικό λόγο ο γραπτός λόγος επιτελεί διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες, σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και γι' αυτό αξιοποιεί διαφορετική γλωσσική τεχνολογία από ότι ο προφορικός¹⁹.

Οι εκπρόσωποι της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, επισημαίνουν ότι οι μορφές λόγου που παρέχουν στο άτομο δυνατότητες ανόδου στην κοινωνική πυραμίδα είναι έξω από τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά στρώματα, όπου επικρατεί ο προφορικός λόγος της καθημερινής επικοινωνίας και ο αφηγηματικός γραπτός λόγος, που παραθέτουν τις πληροφορίες με βάση τον άξονα της χρονικής συσχέτισης. Έτσι, η γνώση τους και η σκέψη τους οργανώνεται με γραμμικό τρόπο, χρονικής εξέλιξης²⁰.

Σύμφωνα με τους εκφραστές της προοδευτικής παιδαγωγικής Dewey (1916), Freire και Macebo (1987) και τον κοινωνιο-γλωσσολόγο B. Bernstein (1990), είναι ανάγκη, όσοι δεν είναι ήδη μέτοχοι της κυρίαρχης κουλτούρας, να διδαχθούν άμεσα, τους κανόνες πρόσβασης και κίνησης μέσα στις δομές της εξουσίας²¹. Το σχολείο, απαιτείται να προωθήσει με κάθε τρόπο τις ισχυρές μορφές εξειδικευμένου λόγου, που καθιστούν εφικτή την πρόσβαση στην κοινωνική πυραμίδα και οι οποίες είναι πέρα από την «προσωπική φωνή», που προωθεί η ελεύθερη έκφραση. Οι υποστηρικτές της κειμενοκεντρικής πρότασης θεωρούν ότι η πρόσβαση στις ισχυρές μορφές λόγου συνεπάγεται και την πρόσβαση στην κάθε είδους εξουσία²².

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2009)²³, η κατοχή των ισχυρών μορφών λόγου αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι οπωσδήποτε και ικανή συνθήκη για την πρόσβαση στην εξουσία. Η εξοικείωση τους δεν πρέπει να γίνεται έμμεσα με τη μορφή της εμβάπτισης μέσα στις χρήσεις της γλώσσας, αλλά άμεσα με τη μορφή της συστηματικής και προγραμματισμένης διδασκαλίας. Η εμβάπτιση είναι

¹⁹ Kalantzis, M., Cope, B., (1993) *Histories of Pedagogy, Cultures of Schooling*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press, 38-62.

²⁰ Mercer, N., (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge

²¹ Kress, οπ.π.

²² Καραντζόλα, Ε., (2000). «Από 'τα γράμματα' στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για τη διδασκαλία / εκμάθηση του γραπτού λόγου στο σχολείο». Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του ΚΕΓ (Δράση 4), www.komvos.edu.gr

²³ Ματσαγγούρα οπ.π.

αναγκαία, αλλά από μόνη της, χωρίς την άμεση και συστηματική διδασκαλία, οδηγεί σε μορφές γλωσσικού και κατ' επέκταση κοινωνικού αποκλεισμού.

Στενά συνδεδεμένη, με τη λογική της εγγραμματοσύνης, την οποία προωθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση, είναι η πρακτική της επέκτασης του σχολικού κανόνα πέρα των λογοτεχνικών κειμένων, προκειμένου να συμπεριφερθούν στη σχολική χρήση πραγματολογικά, επιχειρηματολογικά και χρηστικά κείμενα. Η μετάβαση από τα αφηγηματικά στα περιγραφικά και από εκεί στα μη αφηγηματικά πρέπει να ξεκινά, από την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Επειδή όμως, τα κειμενικά είδη είναι κοινωνικές κατασκευές, αξιακά εμποτισμένες με γνωστικές και κοινωνικές συνεπαγωγές, είναι φανερό ότι το μάθημα της γραπτής έκφρασης δεν είναι αξιακά ουδέτερο μάθημα, όπως το νομίζουν οι πολλοί²⁴.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι πρωτεργάτες της κειμενοκεντρικής προσέγγισης δεν συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους για το ακριβές περιεχόμενο του όρου *genre*, που αποτελεί το θεμέλιο λίθο της προσέγγισης τους²⁵. Η απόδοση της ονομασίας της προσέγγισης (*genre approach*) στα ελληνικά ως «κειμενοκεντρική προσέγγιση» εκφράζει κυρίως την τάση εκείνη, που αποδέχεται την ύπαρξη και τη σταθερότητα συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και γι' αυτό εφαρμόστηκε ευρύτερα στην Αυστραλία και στην Αγγλία. Παρά τις διαφοροποιήσεις τους, όμως, όλες οι τάσεις τής εν λόγω προσέγγισης αναγνωρίζουν ότι τα κειμενικά είδη (*genres*) αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες. Γι' αυτό και καθένα από αυτά αποκτά τη δική του δομή, που προσιδιάζει στο πλαίσιο παραγωγής του και στον επιδιωκόμενο σκοπό του.

Η διαφοροποίηση της εσωτερικής δομής και της αποστολής των κειμενικών ειδών καθιστά κάποια από τα είδη κειμένων προσφορότερα για τις καθημερινές κοινωνικές ανάγκες και κάποια άλλα προσφορότερα για τις ανάγκες του επιστημονικού λόγου, της κοινωνικής διοίκησης και της τεχνολογίας. Τα τελευταία από τα παραπάνω είδη λόγου αποτιμώνται ιδιαίτερα με βάση τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και για αυτό η κατοχή τους αποτελεί προϋπόθεση πρόσβασης στις πολυποικίλες μορφές εξουσίας. Επειδή όμως, τα

²⁴ Ματσαγγούρας, οπ.π.

²⁵ Bishop, W., Ostrom, H., (1997). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth NH: Boynton/Cook Heinemann

κειμενικά είδη της εξουσίας περιέχουν στοιχεία που δεν υπάρχουν στις εμπειρίες των περισσότερων παιδιών, πρέπει να διδαχθούν άμεσα και συστηματικά σε όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα, στους μαθητές που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα τα οποία έχουν ελάχιστες επαφές με τις παραπάνω μορφές λόγου²⁶.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση βελτιώνεται μέσα από την εφαρμογή της και στη σημερινή της μορφή αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, αν την κρίνει κανείς με βάση την ποιότητα και το είδος των κειμένων που παράγουν οι μαθητές, οι οποίοι διδάχθηκαν με βάση αυτή την προσέγγιση και με βάση τη βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης²⁷.

Εκτός των παραπάνω, η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναδεικνύει τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου, καθώς και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κοινωνικού ρόλου και της δομής, του περιεχομένου και του ύφους που προσλαμβάνει το παραγόμενο κείμενο. Η προσπάθεια αντιστοίχισης αυτών των παραμέτρων καθιστά την παραγωγή του γραπτού λόγου πρόβλημα προς επίλυση, γεγονός που ενεργοποιεί τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και την προσπάθεια του μαθητή να νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες που έχει από τον κόσμο, με τρόπο κοινοποιήσιμο και διαπραγματεύσιμο με τους άλλους²⁸.

Οι βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής μεθοδολογίας συνοψίζονται από τους Richards και Rogers (2001:172) ως εξής²⁹: Οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα με σκοπό να επικοινωνήσουν. Η αυθεντική και πλήρης σημασίας επικοινωνία θα πρέπει να αποτελεί το στόχο της δραστηριότητας της γλωσσικής τάξης. Η γλωσσική ευχέρεια αποτελεί βασική διάσταση της επικοινωνίας. Η επικοινωνία προϋποθέτει πρόσμειξη διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Η μάθηση αποτελεί διεργασία δημιουργικής κατασκευής και περιλαμβάνει δοκιμές και λάθη.

Οι δύο αυτές μέθοδοι που παρουσιάστηκαν θεωρούνται ιδιαίτερα καινοτόμες και αποτελεσματικές στη διδασκαλία της γλώσσας.

²⁶ Ματσαγγούρας, ο.π.

²⁷ Kalantzis, M., Cope, B., (1993) *Histories of Pedagogy, Cultures of Schooling*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press, 38-62.

²⁸ Ματσαγγούρας, ο.π.

²⁹ Richards J., Rodgers T., (2001), *Approaches and methods in language teaching*. (2nd eds). Cambridge: Cambridge University Press

Ο Cohen (1998)³⁰, μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας, επιχείρησε να αξιολογήσει τη χρήση στρατηγικής στις δεξιότητες ομιλίας και σύνταξης εγγράφου που δηλώνουν τις παραγωγικές δεξιότητες στη διαδικασία εκμάθησης ξένης γλώσσας. Μια τέτοια αξιολόγηση, εξετάζει όλους τους τύπους στρατηγικής και ιδιαίτερα, εστιάζει στις αντισταθμιστικές στρατηγικές των αρχαρίων. Ο τύπος αυτός της στρατηγικής εξετάζει κυρίως τις δεξιότητες ομιλίας και σύνταξης εγγράφου που καλύπτουν τις στρατηγικές επικοινωνίας μέσα στην έννοια της γλωσσικής χρήσης. Η δραστηριότητα ομιλίας που στοχεύει στη βελτίωση των στρατηγικών επικοινωνίας αναπτύσσεται σχετικά με τη γνωστική περιοχή καθώς επίσης και με την ψυχοκινητική περιοχή³¹. Η δραστηριότητα γραψίματος, που αντιμετωπίζεται ως επικοινωνιακή πράξη, βοηθά την κατάρτιση στρατηγικής καθώς επίσης και τη γνωστική ανάπτυξη της βασικής εκπαίδευσης³². Τα συμπεράσματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι αρχάριοι χρησιμοποιούν τις αντισταθμιστικές στρατηγικές γραφής και ομιλίας αποτελεσματικά. Προτού γράψουν, αποφασίζουν για το σκοπό του γραψίματος, κάνοντας μια περίληψη.

1.4 Ανακεφαλαίωση

Από το σύνολο του παρόντος κεφαλαίου γίνεται αντιληπτό ότι κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ σημαντικό ρόλο παίζει η διδασκαλία του λεξιλογίου, η οποία πρέπει να στηρίζεται στην κειμενικότητα. Αποτελεί γεγονός ότι η χρήση μιας γλώσσας δεν επιτελείται στο κενό και αφηρημένα με μεμονωμένες και ανεξάρτητες γλωσσικές μονάδες, αλλά πάντοτε σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων, ενταγμένη σε περικείμενο το οποίο λαμβάνεται συστηματικά υπόψη για την ερμηνεία ενός αποσπάσματος. Ο αποπερικειμενοποιημένος λόγος και η παραγωγή με γραμματική ακρίβεια μας προσφέρει μόνο ένα μέρος της δυνατότητας χρήσης ενός εκφωνήματος σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γνώση του περικειμένου είναι απαραίτητη και συνδέεται με πραγματολογικές πληροφορίες που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες, το

³⁰ Cohen, A.D., (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.

³¹ Demirel, Ö. (2004). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

³² Reid, J. (2002). *Writing*. In Roland Carter and David Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. (pp.28-33). Cambridge: Cambridge University Press.

σκοπό, το χώρο, το θέμα κ.α. Με αυτήν την έννοια ο μαθητής δεν κατακτά μόνο γραμματική ικανότητα αλλά και ικανότητα που αφορά ζητήματα πραγμάτωσης, όπως το πότε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα και με ποιον τρόπο. Ως εκ τούτου η γλωσσική χρήση θα πρέπει να είναι κατάλληλη για την επικοινωνιακή κατάσταση, τους ρόλους των συμμετεχόντων και τον στόχο της επικοινωνίας. Βασικές στρατηγικές για την διδασκαλία του λεξιλογίου με τον παραπάνω τρόπο αποτελούν περιεχόμενα από τους ομιλητές της πρώτης γλώσσας, από συγγενείς λέξεις ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2. Επίσης, άλλες στρατηγικές που αναφέρθηκαν είναι ο εντοπισμός μιας λέξης ως άγνωστης, η ποικιλία των ασκήσεων αλλά και η ύπαρξη γλωσσικού εισαγομένου.

2. Δυσλεξία

2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η δυσλεξία, πρόκειται για μια διαταραχή ανάγνωσης και θεωρείται ως η πιο κοινή γλωσσική διαταραχή στην οποία τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία της γλώσσας και συγκεκριμένα στην ανάγνωση. Η δυσλεξία αφορά μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ανάγνωση και τις σχετικές γλωσσικές δεξιότητες επεξεργασίας. Η σοβαρότητα μπορεί να διαφέρει σε κάθε άτομο, αλλά μπορεί να επηρεάσει την ευχέρεια ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση της ανάγνωσης, την ανάκληση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την ομιλία και μπορεί να υπάρξει μαζί με άλλες σχετικές διαταραχές. Η δυσλεξία μερικές φορές αναφέρεται ως μαθησιακή δυσκολία με βάση τη γλώσσα³³.

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να αποσαφηνίσει τον ορισμό της δυσλεξίας να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά της και να αναφέρει τις θεωρίες αιτιολογίας που υπάρχουν.

2.2 Ορισμός και κατηγορίες της δυσλεξίας

Η δυσλεξία προέρχεται από την ελληνική λέξη δις και λέξη. Αυτό το είδος μαθησιακής δυσκολίας αναγνωρίστηκε πριν από περισσότερα από εκατό χρόνια και πριν αρχίσει να εμφανίζεται η δυσλεξία, αυτή η μαθησιακή δυσκολία ήταν γνωστή ως τύφλωση λέξεων³⁴. Η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία. Είναι νευρολογικής προέλευσης και κατηγορηματικά δεν σχετίζεται με παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η έλλειψη κινήτρων για μάθηση ή το επίπεδο νοημοσύνης³⁵. Χαρακτηρίζεται από μια απροσδόκητη δυσκολία στην ανάγνωση. Η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει οποιοδήποτε μέρος της διαδικασίας της ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένης της δυσκολίας με την ακριβή ή ευαίσθητη αναγνώριση λέξεων ή και των δύο, της αποκωδικοποίησης λέξεων, του ρυθμού ανάγνωσης,

³³ Nijakowska, Joanna. "Multilingual/multicultural perspective on the identification of dyslexia." In *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*, pp. 95-106. Springer Berlin Heidelberg, 2011.

³⁴ Ghonsooly, B. "Dyslexia in Persian Language." *Journal of Language and Literature of Faculty of Letters and Humanities* 41, no. 3 (2009): 247-264.

³⁵ Ellis, A.W. "Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis (2nd Ed.)." London: LEA. (1993)

της προσωδίας και της κατανόησης της ανάγνωσης³⁶. Πιο τυπικά, η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή που είναι νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες με ακριβή και / ή αθόρυβη αναγνώριση λέξεων και με κακές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες οφείλονται τυπικά σε ένα έλλειμμα στη φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας που συχνά είναι απροσδόκητη σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και στην παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη³⁷.

Παρά την πολυπλοκότητα του φαινομένου, η δυσλεξία έχει οριστεί ως η πιο κοινή μαθησιακή διαταραχή στη βιβλιογραφία. Οι Narimani et al.³⁸ διακρίνουν τη δυσλεξία σε δύο τύπους: την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Υποστηρίζει ότι ο κύριος τύπος δυσλεξικών διαταραχών οφείλεται στο διαταραγμένο πρότυπο του νευρικού συστήματος και είναι η ανισορροπία της βιοχημείας ή του χρόνιου νευρικού ελαττώματος που οδηγεί σε μια διαταραχή που ονομάζεται εγγενή δυσλεξική καθυστέρηση. Στο δευτερογενή τύπο δυσλεξίας, η πιθανή μαθησιακή ικανότητα και η ανάγνωση είναι φυσιολογικά, αλλά το πρόβλημα είναι ότι η ικανότητα μάθησης δεν εκμεταλλεύεται επαρκώς.

Σύμφωνα με τον Siegel³⁹, τα άτομα με δυσλεξία μερικές φορές παραλείπουν τα γράμματα επειδή δεν ακούν όλους τους ήχους σε μια λέξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το παιδί έχει πρόβλημα να ακούσει τις λέξεις και συνεπώς οι απαντήσεις δεν ταιριάζουν με τις "αρχικές" λέξεις ακριβώς. Επιπλέον, πολλοί άνθρωποι με δυσλεξία έχουν πρόβλημα με φωνήεντα επειδή αυτά τα φωνήεντα έχουν πολλούς διαφορετικούς ήχους. Ωστόσο, ένας τρόπος για να δοκιμαστεί η ικανότητα αντίχενυσης είναι ο εκπαιδευτικός να διαβάζει δυνατά ψευδολέξεις (δηλαδή: προφορικοί συνδυασμοί γραμμάτων που δεν είναι πραγματικές λέξεις στη γλώσσα)⁴⁰. Οι συγκεκριμένες λέξεις μπορούν να διαβαστούν μόνο με την ανάγνωση των γραμμάτων. Επίσης, το νόημα της δοκιμής είναι τα παιδιά να

³⁶ Sedaghati, Leila, Roghayeh Foroughi, Bijan Shafiei, and Mohammad Reza Maracy. "Prevalence of dyslexia in first to fifth grade elementary students Isfahan, Iran." *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences* 19, no. 1 (2010): 94-101.

³⁷ Miller Guron, Louise, and Ingvar Lundberg. "Identifying dyslexia in multilingual students: Can phonological awareness be assessed in the majority language?." *Journal of research in Reading* 26, no. 1 (2003): 69-82

³⁸ Narimani, M., A. Sadeghi, N. Homeily, and H. Siahpoosh. "A comparison of emotional intelligence and behavior problems in dyslexic and non-dyslexic boys." *Journal of Applied Science* 9, no. 7 (2009): 1388-1390.

³⁹ Siegel, Linda. *Understanding dyslexia and other learning disabilities*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 2013.

⁴⁰ Riley, Ellyn A., and Cynthia K. Thompson. "Training pseudoword reading in acquired dyslexia: a phonological complexity approach." *Aphasiology* 29, no. 2 (2015): 129-150.

σκεφτούν την προφορά (γιατί όταν οι άνθρωποι καλούνται να τις διαβάσουν, πρέπει να τις σπάσουν σε μικρότερα κομμάτια και να τις ακούσουν). Επομένως, αυτό μπορεί να είναι δύσκολο για τους ανθρώπους με δυσλεξία, καθώς ενδέχεται να έχουν προβλήματα να ακούσουν τις ψευδολέξεις. Ακόμη, όταν ένα παιδί με δυσλεξία καλείται να διαβάσει μια ψευδολέξη μπορεί να διαβάσει σωστά το πρώτο γράμμα, αλλά να έχει δυσκολία με τα περισσότερα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Ωστόσο, αυτός ο τύπος δοκιμής είναι ο καλύτερος τρόπος για να αξιολογηθούν οι φωνολογικές ή ηχητικές ικανότητες⁴¹. Παράλληλα, μια ερμηνεία είναι ότι αυτό σημαίνει ότι το τεστ είναι καλό να εφαρμοστεί σε μια τάξη όταν ένας δάσκαλος υποψιάζεται ότι οι μαθητές του έχουν δυσλεξία.

Η ορθογραφία είναι επίσης ένα πρόβλημα για τα άτομα με δυσλεξία. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά με δυσλεξία πρόκειται να γράψουν λέξεις που ακούν, όταν κάνουν ορθογραφικά τεστ, συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα με τα φωνήεντα όπως και με την προφορά⁴². Πολλά παιδιά με δυσλεξία γράφουν αργά και τα χειρόγραφα τους είναι δύσκολο να διαβαστούν. Συναφώς, πολλοί άνθρωποι με δυσλεξία δυσκολεύονται να θυμηθούν αυτά που διαβάζουν και ίσως έχουν δυσκολίες να θυμούνται τους αριθμούς τηλεφώνου, τους κωδικούς PIN, τους πίνακες πολλαπλασιασμού, τους ταχυδρομικούς κώδικες. Περαιτέρω, η δυσλεξία είναι μια νευρολογική διαταραχή που έχει γενετική βάση⁴³. Συμπερασματικά, αυτό σημαίνει ότι η διαταραχή δεν προκαλείται από τους γονείς που δεν διαβάζουν στα παιδιά τους ή από κακή όραση, αδυναμία προσοχής, διαζύγιο γονέων ή συναισθηματική διαταραχή. Τέλος, τα άτομα με δυσλεξία χρειάζονται συστηματική διδασκαλία στη φωνητική. Οι άνθρωποι που μαθαίνουν να διαβάζουν πρέπει να διδάσκονται φωνητικά τον ήχο των γραμμάτων⁴⁴.

⁴¹ Siegel οπ.π., 92-96

⁴² Mustafa, Mahfuzah, Nur Syuhaida Hani Abdul Hamid, Nor Rul Hasma Abdullah, Rosdiyana Samad, and Dwi Pebrianti. "Brain dominance using brainwave signal." In *Control System, Computing and Engineering (ICCSC)*, 2015 IEEE International Conference on, pp. 298-302. IEEE, 2015.

⁴³ Paracchini, S., R. Diaz, and J. Stein. "Chapter Two-Advances in Dyslexia Genetics—New Insights Into the Role of Brain Asymmetries." *Advances in genetics* 96 (2016): 53-97.

⁴⁴ Siegel οπ.π., 97-101

Συμπτώματα Δυσλεξίας

- Διαβάζει αργά
- Λάθη στην αποκωδικοποίηση, ειδικά με τη σειρά των γραμμάτων
- Δεν κατανοεί κατά την ανάγνωση
- Έχει πρόβλημα με την ορθογραφία
- Μπορεί να έχει δυσκολίες με το χειρόγραφο
- Δυσκολεύεται να θυμάται γνωστές λέξεις
- Έχει δυσκολία στη γραπτή γλώσσα
- Μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολία με μαθηματικούς υπολογισμούς
- Η αποκρυπτογράφηση πραγματικών λέξεων είναι καλύτερη από τις λέξεις χωρίς νόημα
- Αντικαθιστά μια μικρή λέξη με άλλη

Στρατηγικές για την εκπαίδευση στη δυσλεξία

- Παρέχετε ήσυχο μέρος για δραστηριότητες όπως ανάγνωση, απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης
- Χρησιμοποιήστε βιβλία σε κασέτα
- Χρησιμοποιήστε βιβλία με μεγάλη εκτύπωση και μεγάλα κενά μεταξύ γραμμών
- Παρέχετε ένα αντίγραφο σημειώσεων
- Μην υπολογίζετε την ορθογραφία στα τεστ
- Επιτρέψτε τη χρήση φορητού υπολογιστή
- Χρησιμοποιήστε πολυαισθητηριακές μεθόδους διδασκαλίας
- Διδάξτε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη λογική και όχι τη μνήμη
- Παρουσιάστε το υλικό σε μικρές μονάδες

2.3 Αίτια της δυσλεξίας

Οι ακριβείς αιτίες της δυσλεξίας δεν έχουν ανακαλυφθεί. Η πιο συχνή αναφερθείσα αιτία μπορεί να είναι κληρονομική ή γενετική, αλλά μπορεί επίσης να προκληθεί από νευροβιολογικούς παράγοντες, όπως η ανάπτυξη του

εγκεφάλου, η διασταυρούμενη καλωδίωση και τα προβλήματα ακοής στην πρώιμη ηλικία ή ακόμη και ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων⁴⁵.

Οι μονοπαραγοντικές - ιατρικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι βασικό αίτιο για τη δυσλεξία είναι μια νευρολογική δυσλειτουργία ή επιβράδυνση κατά τη διάρκεια που το παιδί ωριμάζει νευρολογικά σε συνδυασμό με κάποιες δυσκολίες στην επεξεργασία των χωρο-οπτικών πληροφοριών.

Άλλες θεωρίες υποστηρίζουν ότι βασικό αίτιο για τη δυσλεξία είναι γενετικοί παράγοντες ή ανεπάρκειες σε κάποια γονίδια ή ότι απουσιάζει η εγκεφαλική κυριαρχία με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Στις μονοπαραγοντικές θεωρίες έχουν ασκήσει κριτική νεότεροι ερευνητές, οι οποίοι θεωρούν ότι η ιατρική προσέγγιση του φαινομένου της δυσλεξίας δεν καταλήγει σε ασφαλή συμπεράσματα. Επιπλέον, οι ιατρικές θεωρίες αποκλείουν τη θεραπευτική παρέμβαση στη δυσλεξία⁴⁶.

Οι υποστηρικτές της νευρολογικής προοπτικής ισχυρίζονται ότι η δυσκολία στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, η διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και η άρθρωση του προφορικού λόγου παρατηρούνται ως τα κύρια συμπτώματα των ελαφρών λειτουργικών ανωμαλιών νευρολογικής φύσεως, τα οποία παρατηρούνται κυρίως σε παιδιά παρά σε εφήβους⁴⁷. Πρόσφατες νευροβιολογικές και ανατομικές μελέτες⁴⁸ σε εγκεφάλους δυσλεκτικών ατόμων ενισχύουν την πεποίθηση ότι η δυσλεξία οφείλεται σε φλοιώδη εγκεφαλική δυσγενεσία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας σχετικά με την επιβράδυνση στους ρυθμούς της νευρολογικής ωρίμανσης του εγκεφάλου υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία οφείλεται σε επιβράδυνση της νευρολογικής ωρίμανσης του αριστερού

⁴⁵ Dietz, J. "The impact of linguistic factors on Dyslexia-Implications for foreign language learning." *Retrieved February 10 (2002): 2011.*

⁴⁶ Grigorenko, E. L. Developmental Dyslexia in Adults. *Adult Learning Disorders: Contemporary Issues*, 83. (2008)

⁴⁷ Grigorenko, E. L.. Four 'nons' of the brain-genes connection. Single-word reading: behavioral and biological perspectives (eds Grigorenko EL, Naples AJ, editors.), 283-308. (2008a).

⁴⁸ Evans, Tanya M., D. Lynn Flowers, Eileen M. Napoliello, Olumide A. Olulade, and Guinevere F. Eden. "The functional anatomy of single-digit arithmetic in children with developmental dyslexia." *Neuroimage* 101 (2014): 644-652, Norton, Elizabeth S., Sara D. Beach, and John DE Gabrieli. "Neurobiology of dyslexia." *Current opinion in neurobiology* 30 (2015): 73-78, Hutton, John S., Tzipi Horowitz-Kraus, Alan L. Mendelsohn, Tom DeWitt, Scott K. Holland, and C-MIND Authorship Consortium. "Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories." *Pediatrics* 136, no. 3 (2015): 466-478.

ημισφαιρίου του εγκεφάλου, που σχετίζεται με τις αντιληπτικές, κινητικές και γλωσσικές ικανότητες του παιδιού αναφορικά με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή⁴⁹.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, παιδιά μικρότερης ηλικίας (6–8 ετών) με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε σχέση με τους κανονικούς συνομηλικούς τους, σε αισθησιο-κινητικές, αντιληπτικές και σωματικο-αισθησιακές λειτουργίες, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία (9–12 ετών) τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα σε γλωσσικές και αντιληπτικές δεξιότητες. Επομένως, οι αναγνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά είναι απόρροια της έλλειψης της ετοιμότητάς τους να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες. Επιπρόσθετα, υπάρχει μια ποιοτική διαφοροποίηση των αναγνωστικών δυσκολιών του παιδιού, αφού εμφανίζονται σε διαφορετικές περιόδους της ανάπτυξής του. Έτσι, ενώ στην ηλικία των 6 – 8 χρόνων οι δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται στις οπτικο-αντιληπτικές διαταραχές, τα επόμενα χρόνια τα οπτικο-κινητικά προβλήματα περιορίζονται αλλά οι γλωσσικές και αντιληπτικές δυσκολίες δυσχεραίνουν την αναγνωστική συμπεριφορά του παιδιού⁵⁰.

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που συνέδεσε την προτιμώμενη πλευρά του σώματος με τις αναγνωστικές δυσκολίες ήταν ο Samuel Orton⁵¹. Σύμφωνα με τη θεωρία του Orton, τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου είναι συμμετρικά μεταξύ τους σε σχέση με τη μέση γραμμή, δηλαδή είναι όμοια ως προς το περίγραμμα και το σχεδιασμό τους. Όμως, είναι ανεστραμμένα στον τύπο τους με αποτέλεσμα οι καταγραφές των γραμμάτων και των λέξεων να αποθηκεύονται με συμμετρικό τρόπο στα δύο ημισφαίρια ως καθρεφτικά είδωλα μεταξύ τους. Ακόμη, η προσλαμβανόμενη πληροφορία που αναπαρίσταται νοητικά στο κυρίαρχο ημισφαίριο προσανατολίζεται ορθά, ενώ η ίδια πληροφορία που αναπαρίσταται στο μη κυρίαρχο ημισφαίριο αναπαρίσταται σε

⁴⁹ Fletcher, Jack M., and Robin D. Morris. "Reading, Laterality, and the Brain: Early Contributions on Reading Disabilities by Sara S. Sparrow." *Journal of autism and developmental disorders* 44, no. 2 (2014): 250-255, Vlachos, Filippou, Eleni Andreou, and Afroditi Delliou. "Brain hemisphericity and developmental dyslexia." *Research in developmental disabilities* 34, no. 5 (2013): 1536-1540.

⁵⁰ Giraldo-Chica, Mónica, John P. Hegarty, and Keith A. Schneider. "Morphological differences in the lateral geniculate nucleus associated with dyslexia." *NeuroImage: Clinical* 7 (2015): 830-836.

⁵¹ Xu, M., Yang, J., Siok, W.T. & Tan, L.H.. A typical lateralization of phonological working memory in developmental dyslexia. *Journal of Neurolinguistics*, 33,(2015): 67-77.

καθρεφτική μορφή. Όταν απουσιάζει η επαρκώς αναπτυγμένη εγκεφαλική κυριαρχία, τότε οι δύο αναπαραστάσεις, η κανονική και η ανεστραμμένη, προκαλούν σύγχυση στη γραφή και στην ανάγνωση του δυσλεκτικού παιδιού, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται το φαινόμενο της “στρεφοσυμβολίας”⁵².

Το πολυπαραγοντικό μοντέλο ερμηνείας της δυσλεξίας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη γνωστική ψυχολογία και στη παιδαγωγική προβάλλοντας θεωρητικές θέσεις και ερευνητικά δεδομένα που αφορούν αντιληπτικά και κινητικά ελλείμματα, δυσκολίες στη φωνολογική και γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών καθώς και ανεπάρκειες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη⁵³. Πιστεύεται δηλαδή, ότι η αιτιολογία της δυσλεξίας είναι ετερογενής και υπάρχουν περισσότεροι του ενός τύπου βασικών διαταραχών που διέπουν τη νοητική και γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αναγνωστικά προβλήματα στα παιδιά⁵⁴.

2.4 Ανακεφαλαίωση

Η δυσλεξία αφορά στη μη δυνατότητα του παιδιού να αποκτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής και κατ’ επέκταση και της ορθογραφίας. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ο μαθητής καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια ώστε να καταφέρει να δει όλες τις συλλαβές, τα γράμματα και τις λέξεις προκειμένου να τις αναγνώσει σωστά. Ως εκ τούτου ο ρυθμός της ανάγνωσής του είναι ιδιαίτερα αργός ενώ παράλληλα αδυνατεί να κατανοήσει το νόημα των όσων διαβάζει. Αντίθετα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κατανοούν και όσα διαβάζουν. Η αδυναμία της κατανόησης των παιδιών με δυσλεξία δε συνεπάγεται χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Η αδυναμία της κατανόησης σχετίζεται με τη δυσκολία που έχουν να αναγνωρίζουν τις συλλαβές, τα γράμματα και τις λέξεις. Στο γραπτό λόγο ο

⁵² Leeming, Michael. "A Short Monograph on How the Orton-Gillingham Method of Instruction Helps Children with Dyslexia to Learn to Read with Greater Fluency." *Language In India* 15, no. 8 (2015).

⁵³ Ramus, Franck, Chloe R. Marshall, Stuart Rosen, and Heather KJ van der Lely. "Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model." *Brain* 136, no. 2 (2013): 630-645, Hachmann, Wibke M., Louisa Bogaerts, Arnaud Szmalec, Evy Woumans, Wouter Duyck, and Remo Job. "Short-term memory for order but not for item information is impaired in developmental dyslexia." *Annals of dyslexia* 64, no. 2 (2014): 121-136.

⁵⁴ Catts, Hugh W., Autumn McIlraith, Mindy Sittner Bridges, and Diane Corcoran Nielsen. "Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia." *Reading and Writing* 30, no. 3 (2017): 613-629.

μαθητής με δυσλεξία αδυνατεί να διακρίνει τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Ως εκ τούτου όταν γράφει μπορεί να παραλείψει γράμματα, να τα αντικαταστήσει με άλλα, να συντμήσει μια λέξη (παίζω αντί παίζοντας), να αντιστρέψει γράμματα ή συλλαβές, να μην βάζει κενό ανάμεσα στις λέξεις. Επίσης, ο μαθητής με δυσλεξία κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, παρουσιάζει καθρεφτική γραφή, αντικαθιστά φθόγγους με άλλους συγγενείς (β αντί φ, θ αντί δ και αντίστροφα), προσθέτει φθόγγους ή συλλαβές, δυσκολεύεται στα σημεία στίξης και ειδικά στους τόνους.

3. Δυσλεξία και δεύτερη/ξένη γλώσσα

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Κατά τη διάρκεια πολλών ετών έρευνας σχετικά με τη δυσλεξία, οι ερευνητές έχουν καταλήξει σε μια καλή κατανόηση της φύσης της δυσλεξίας, αν και ο βαθμός στον οποίο μπορεί να επηρεάσει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν έχει πλήρως καλυφθεί στη βιβλιογραφία. Καθώς γίνεται περισσότερη έρευνα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το πρόβλημα, δημιουργούνται περισσότερες λύσεις για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν την πρόκληση της εκμάθησης και διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Ωστόσο, το ενδιαφέρον για το θέμα φαίνεται να αυξάνεται⁵⁵.

Εξάλλου σήμερα στον παγκοσμιοποιημένο και ενοποιημένο κόσμο, η κρίσιμη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν. Η γνώση ξένων γλωσσών προσφέρει πολλά κοινωνικά και προσωπικά πλεονεκτήματα στα άτομα. Αυτά τα πλεονεκτήματα μπορούν να αλλάξουν την επαγγελματική και προσωπική ζωή ενός ατόμου με διάφορους τρόπους. Κατά συνέπεια, η εκμάθηση ξένων γλωσσών καθίσταται ολοένα και περισσότερο πιο σημαντική στην εκπαίδευση σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου. Για την πλειοψηφία των μαθητών, η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι μια ωραία εμπειρία. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για κάθε μαθητή. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, μπορεί να είναι μια απίστευτα αγχωτική και δυσάρεστη εμπειρία⁵⁶.

Σε μια μελέτη που πραγματοποίησαν οι Ho & Fong⁵⁷ εξετάστηκαν δυσλεκτικά παιδιά στην Κίνα, συγκριτικά με μη δυσλεκτικά παιδιά για να διαπιστωθεί αν τα πρώτα είχαν προβλήματα στην εκμάθηση της αγγλικής ως

⁵⁵ Helland, Turid, and Frøydis Morken. "Neurocognitive development and predictors of L1 and L2 literacy skills in dyslexia: A longitudinal study of children 5–11 years old." *Dyslexia* 22, no. 1 (2016): 3-26, Lo, Jason CM, Kevin Kien Hoa Chung, C. S. H. Ho, D. W. O. Chan, S. M. Tsang, and S. H. Lee. "Examining the literacy and cognitive-linguistic profiles in Chinese adolescent students with dyslexia: a latent transition analysis." In *Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, SSSR 2015*. Society for the Scientific Study of Reading., 2015, Law, Jeremy M., Jan Wouters, and Pol Ghesquière. "The influences and outcomes of phonological awareness: a study of MA, PA and auditory processing in pre-readers with a family risk of dyslexia." *Developmental science* 20, no. 5 (2017).

⁵⁶ Schneider, Elke, and Margaret Crombie. *Dyslexia and foreign language learning*. Routledge, 2003

⁵⁷ Ho, Connie Suk-Han, and Kin-Man Fong. "Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language?." *Journal of psycholinguistic research* 34, no. 6 (2005): 603-618.

δεύτερης γλώσσας. Τα παιδιά φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και εξετάστηκαν σε μια σειρά καθήκοντων που σχετίζονται με το αγγλικό λεξιλόγιο, την ανάγνωση και τη φωνολογική επεξεργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δυσλεκτική ομάδα παρουσίασε σημαντικά χειρότερη απόδοση από την ομάδα ελέγχου σε σχεδόν όλα τα καθήκοντα (αγγλικό λεξιλόγιο, ανάγνωση και φωνολογική επεξεργασία). Σύμφωνα με τα ευρήματα τα κινέζικα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα στην εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας και είναι σχεδόν αδύναμα στη φωνολογική επεξεργασία τόσο στα κινέζικα όσο και στα αγγλικά. Ωστόσο, οι φωνολογικές δεξιότητες βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με την αγγλική ανάγνωση αλλά όχι με την κινεζική ανάγνωση στα παιδιά με δυσλεξία.

Οι ερευνητές πρότειναν ότι υπάρχουν κοινά και συγκεκριμένα αίτια για τα προβλήματα ανάγνωσης στα κινέζικα και στα αγγλικά. Το φωνολογικό έλλειμμα είναι πιο συγκεκριμένο στα προβλήματα ανάγνωσης στα αγγλικά, ενώ το οπτικο-ορθογραφικό έλλειμμα φαίνεται να είναι πιο συγκεκριμένο στις δυσκολίες ανάγνωσης στα κινέζικα. Σε μια άλλη παρόμοια μελέτη που διεξήγαγαν οι Helland & Kaasa⁵⁸, εξετάστηκε μια ομάδα Νορβηγών μαθητών με δυσλεξία στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας δυσλεξίας και της ομάδας ελέγχου. Η δυσλεκτική ομάδα αντιμετώπιζε ιδιαίτερες δυσκολίες στη μορφολογία και την ορθογραφία⁵⁹.

3.2 Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Όπως υποστηρίζεται από την Μπέλλα⁶⁰, θεωρείται ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση στηρίζεται πολύ περισσότερο στη θεωρία της γλώσσας παρά σε θεωρία γλωσσικής κατάκτησης. Η μετάβαση από τις πιο παραδοσιακές διδακτικές μεθοδολογίες σχετίζεται τόσο με τις απόψεις του Chomsky όσο και με τις απόψεις του Corder και των θεωρητικών της Δημιουργικής Κατασκευής. Ο προσανατολισμός των

⁵⁸ Helland, Turid, and Randi Kaasa. "Dyslexia in English as a second language." *Dyslexia* 11, no. 1 (2005): 41-60.

⁵⁹ Ghonsooly, Behzad, and Mehri Javadiyan. "An Examination of Developmental Dyslexia among Iranian EFL Second Graders." *International Journal of language studies* 4 (2010).

⁶⁰ Μπέλλα Σ.,. *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (2007)

διδασκικών μεθοδολογιών επηρεάστηκε από τη θέση του Chomsky ότι η γλωσσική εκμάθηση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου και δεν είναι δυνατόν να προκύπτει από μίμηση όπως πρέσβευε ο συμπεριφορισμός. Η συγκεκριμένη άποψη απελευθέρωσε τους διδάσκοντες ώστε να αποτελούν μοναδική πηγή γνώσης και ενώ στο επίκεντρο της διδασκαλίας ήρθε ο μαθητής ο οποίος είναι περισσότερο ελεύθερος πια να καταπιαστεί με διδακτικές δεξιότητες λιγότερο κατευθυνόμενου χαρακτήρα. Παράλληλα, οι απόψεις του Corder και των θεωρητικών της Δημιουργικής Κατασκευής ότι τα λάθη των μαθητών οδηγούν και συμβάλλουν στη γλωσσική κατάκτηση, έστρεψαν τη διδασκαλία σε μεθόδους και τεχνικές όπως η ελεύθερη παραγωγή λόγου, απαλλάσσοντας με αυτόν τον τρόπο τους διδάσκοντες από το άγχος της αποφυγής των λαθών των μαθητών.

Οι βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθοδολογίας συνοψίζονται από τους Richards και Rogers ως εξής⁶¹:

1. Οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα με σκοπό να επικοινωνήσουν.
2. Η αυθεντική και πλήρης σημασίας επικοινωνία θα πρέπει να αποτελεί το στόχο της δραστηριότητας της γλωσσικής τάξης.
3. Η γλωσσική ευχέρεια αποτελεί βασική διάσταση της επικοινωνίας.
4. Η επικοινωνία προϋποθέτει πρόσμιξη διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων.
5. Η μάθηση αποτελεί διεργασία δημιουργικής κατασκευής και περιλαμβάνει δοκιμές και λάθη.

Οι Johnson και Johnson αναγνωρίζουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η επικοινωνιακή μεθοδολογία.

α. Καταλληλότητα: Η γλωσσική χρήση θα πρέπει να είναι κατάλληλη για την επικοινωνιακή περίσταση, τους ρόλους των συμμετεχόντων και το στόχο της επικοινωνίας.

β. Εστίαση στο μήνυμα: Οι μαθητές θα πρέπει να παράγουν και να κατανοούν μηνύματα στο πλαίσιο ποικίλων επικοινωνιακών περικειμένων. Από εκεί προκύπτει η επικέντρωση της επικοινωνιακής προσέγγισης σε ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών (οι μαθητές καλούνται συνήθως να αποσπάσουν από ένα κείμενο τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες προκειμένου να συμπληρώσουν κάποιες ασκήσεις, όπως ένα πίνακα ή ένα χάρτη) και σε

⁶¹ Richards οπ.π., 172

ασκήσεις πληροφοριακού κενού (οι μαθητές καλούνται να δώσουν πληροφορίες που δεν είναι εκ των προτέρων γνωστές στους συμμαθητές τους προκειμένου να εξυπηρετηθεί κάποιος επικοινωνιακός στόχος).

γ. Ψυχογλωσσική επεξεργασία: Σύμφωνα με τις ψυχογλωσσολογικές και τις γνωστικές θεωρίες κατάκτησης κατά τη διαδικασία κατανόησης γραπτού ή προφορικού λόγου οι μαθητές δεν δίνουν προσοχή σε όλα ανεξαρτήτως των γλωσσικών στοιχείων, αλλά επιλέγουν σε ποια από αυτά θα εστιάσουν την προσοχή τους. Έτσι, οι ασκήσεις μεταβίβασης πληροφοριών, τις οποίες η επικοινωνιακή μεθοδολογία χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό, αποσκοπούν στην αυθεντική κατά το δυνατόν μεταβίβαση πληροφοριών και μηνυμάτων συνιστώντας μια σοβαρή απόπειρα προσομοίωσης των πραγματικών ψυχογλωσσικών διεργασιών, οι οποίες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη γλωσσική κατάκτηση.

δ. Διακινδύνευση: Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθοδολογίας οι μαθητές καλούνται να εξασκηθούν σε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα επικοινωνιακή δραστηριότητα, στη κατανόηση μηνυμάτων μέσα από περικείμενα που δεν τους είναι εξολοκλήρου κατανοητά⁶². Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές διακινδυνεύουν να κάνουν λάθος προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική κατάκτηση,

ε. Ελεύθερη εξάσκηση: Οι ασκήσεις της επικοινωνιακής μεθοδολογίας προωθούν την ταυτόχρονη εξάσκηση ποικίλων υποδεξιότητων και όχι την εξάσκηση μιας κάθε φορά δεξιότητας. Η πρακτική αυτή υποδηλώνει πως η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα που απαρτίζεται από επιμέρους υποδεξιότητες σε συνδυασμό μεταξύ τους με σκοπό να επιτευχθεί η γλωσσική ευχέρεια⁶³.

Η κλασική εκδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης φαίνεται σε μεγάλο βαθμό να στηρίζεται στο ρόλο της διεπίδρασης και της διαπραγματεύσης της σημασίας μεταξύ των μαθητών στην τάξη της Γ2. Οι μαθητές μέσω ομαδικών ή ανά ζεύγη επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μπορούν να επιτύχουν επικοινωνιακούς σκοπούς διαπραγματευόμενοι τις σημασίες στο γλωσσικό τους εξαγόμενο.

⁶² Johnson, K. & H. Johnson. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford:Blackwell. (1998)

⁶³ Μπέλλα, οπ.π., 225-227

Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι διδακτικές πρακτικές της επικοινωνιακής προσέγγισης μπορούν να αντιμετωπιστούν ως διεργασίες αυτοματοποίησης. Οι μαθητές μέσω της εξάσκησης του γλωσσικού υλικού φτάνουν στο σημείο να το χρησιμοποιούν αυτόματα.

Όπως υποστηρίζει η Μπέλλα⁶⁴, η επικοινωνιακή μεθοδολογία μπορεί να συσχετιστεί με τη θεωρία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας κατά ποικίλους τρόπους. Υποκινείται από τη θεωρία της διαγλώσσας και ενσωματώνει σημαντικά χαρακτηριστικά των ψυχογλωσσικών και γνωστικών θεωριών όπως η αυτοματοποίηση, η επεξεργασία πληροφοριών και η επιλεκτική προσοχή. Παράλληλα, η μεταβίβαση του ενδιαφέροντος από την αμιγώς γραμματική στην επικοινωνιακή ικανότητα, χωρίς ωστόσο να παραμελείται η γραμματική ανάπτυξη και με τις κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις.

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η έμφυτη προδιάθεση του ανθρώπου να κατακτά δεξιότητες γενικά και τη γλώσσα ειδικότερα χρησιμοποιώντας τη σε φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις⁶⁵. Η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με την εμπειρία του μαθητή μέσα από πραγματικές καταστάσεις και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του αποδέκτη. Οι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται συγκεκριμένες γλωσσικές δομές στο πλαίσιο διαφόρων επικοινωνιακών περικειμένων. Η χρήση της γλώσσας επιτελείται πάντοτε σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και εντάσσεται σε περιεχόμενο. Ακόμη, όπως ισχυρίζεται και η Μπατσαλιά⁶⁶ σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση συνάπτεται και μια επικοινωνιακή σχέση. Έτσι, εάν ο συνομιλητής μας, θεωρήσει ότι η γλωσσική μας συμπεριφορά υποδηλώνει ένα είδος κοινωνικής σχέσης, την οποία δεν θέλει να την αποδεχτεί, τότε θα προβεί σε γλωσσικές πράξεις με τις οποίες θα προσπαθήσει να αποκαταστήσει το είδος της διαμορφούμενης σχέσης. Η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας οδηγεί στην υιοθέτηση μιας θεωρίας μάθησης, η οποία εντάσσει τη διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε

⁶⁴ Μπέλλα, ο.π., 225-227

⁶⁵ Βαρλόκωστα, Σ. & Α. Τριανταφυλλίδου. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών (2003):21

⁶⁶ Μπατσαλιά Φρειδερίκη. Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας. Κριτήρια αξιολόγησης. Παρουσία Τόμος ΙΓ' - ΙΔ' 1998-2000. Αθήνα: Σύλλογος Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Παναεπιστημίου Αθηνών, (2000):26

αντίστοιχη διερεύνηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κατά συνέπεια επεκτείνεται το πλαίσιο των κοινωνικών δεξιοτήτων⁶⁷.

Η χρήση της γλώσσας δεν επιτελείται στο κενό και αφηρημένα με μεμονωμένες και ανεξάρτητες γλωσσικές μονάδες, αλλά πάντοτε σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων, ενταγμένη σε περικείμενο το οποίο λαμβάνεται συστηματικά υπόψη για την ερμηνεία ενός αποσπάσματος. Με τον όρο «περικείμενο» αναφερόμαστε σε ό,τι περιβάλλει μια ενότητα λόγου, είτε πρόκειται για ένα άλλο απόσπασμα λόγου, είτε για την εξωγλωσσική περίσταση και τους συμμετέχοντες σε αυτήν, είτε ακόμα για την κοινή γνώση που έχουν οι συνομιλητές για τον κόσμο.

Στη θεωρία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας έγινε από πολύ νωρίς αντιληπτό ότι πολλές εξωτερικές μεταβλητές, όπως οι κοινωνικές σχέσεις των μη φυσικών ομιλητών με τους συνομιλητές τους, τα είδη των επικοινωνιακών καταστάσεων στις οποίες συμμετέχουν και οι δραστηριότητες τις οποίες καλούνται να φέρουν εις πέρας παίζουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή και στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου⁶⁸.

Με αφετηρία τους λειτουργικούς στόχους της διδασκαλίας, είναι δυνατό να αποφύγουμε την παγίδα της εξαντλητικής διδασκαλίας γραμματικών και αποπερικειμενοποιημένων παραδειγμάτων. Όπως υποστηρίζει η Nijakowska⁶⁹, η γραμματική, είτε πρόκειται για την εκμάθηση της πρώτης, είτε πρόκειται για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, κατακτάται μόνο μέσα από την ένταξή της σε περικειμενοποιημένο λόγο στον οποίο η γραμματική είναι μια πηγή δομών που ενδέχεται ή όχι να χρησιμοποιηθεί ρητά από το μαθητή καθώς παρατηρεί ή συμμετέχει στην ανταλλαγή νοημάτων. Η έμφαση αυτή επαναπροσδιορίζει τις προτεραιότητες του μαθήματος, που δεν είναι η χρήση μόνο γραμματικώς ορθών τύπων, αλλά και επικοινωνιακά κατάλληλων. Ο αποπερικειμενοποιημένος λόγος και η παραγωγή με γραμματική ακρίβεια μας προσφέρει μόνο ένα μέρος της δυνατότητας χρήσης ενός εκφωνήματος σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γνώση του περικειμένου είναι απαραίτητη και συνδέεται με πραγματολογικές πληροφορίες που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες, το σκοπό, το χώρο, το θέμα κ.α. Με αυτήν την έννοια ο μαθητής δεν κατακτά μόνο

⁶⁷ Μπατσαλιά, οπ.π., 523

⁶⁸ Μπέλλα, οπ.π., 183

⁶⁹ Nijakowska, Joanna. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Vol. 51. Multilingual Matters, 2010.

γραμματική ικανότητα αλλά και ικανότητα που αφορά ζητήματα πραγμάτωσης, όπως το πότε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα και με ποιον τρόπο⁷⁰.

Η θεωρητική υπόθεση είναι ότι η ανάπτυξη της γραμματικής μπορεί και πρέπει να επιτευχθεί μέσα από την επικοινωνία και «έτσι κύριος στόχος είναι η ικανότητα για προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον και η αξιοποίηση της γραμματικής για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού επικοινωνιακού αποτελέσματος».

Διεκπαιωτικές δραστηριότητες

Ο όρος «διεκπαιωτικές δραστηριότητες» έχει προταθεί από την Μπέλλα⁷¹ για την απόδοση του αντίστοιχου όρου «task». Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό των διεκπαιωτικών δραστηριοτήτων. Ορισμένοι από τους ορισμούς αυτούς είναι οι εξής:

- «Δραστηριότητα στην τάξη που απαιτεί κατανόηση, χειρισμό και αλληλεπίδραση στη σημασιολογικά εστιασμένη χρήση της γλώσσας-στόχου»⁷².
- «Σχέδιο εργασίας, που απαιτεί την πραγματολογική επεξεργασία της γλώσσας από τους μαθητές, με στόχο να επιτύχουν κάποιο αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να αξιολογηθεί βάσει του αν έχει αποκαλυφθεί το κατάλληλο νοηματικό περιεχόμενο. Με αυτόν το στόχο, απαιτείται από τους μαθητές να εστιάσουν στη σημασία και να χρησιμοποιήσουν τα γλωσσικά μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, παρόλο που ο σχεδιασμός της δραστηριότητας μπορεί να τους προδιαθέτει για τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων.»⁷³.

Τα χαρακτηριστικά των tasks είναι τα εξής⁷⁴:

- α) προτεραιότητα στη σημασία.
- β) ύπαρξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού «προβλήματος» προς επίλυση.
- γ) σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο.

⁷⁰ Μπέλλα, ο.π., 183-184

⁷¹ Μπέλλα, ο.π., 183-184

⁷² Nijakowska, ο.π.

⁷³ Ellis, ο.π.16

⁷⁴ Trawick, Jessie Elisabeth. "Differentiation in the foreign language classroom: including students with disabilities in secondary foreign language classes." PhD diss., 2015, Layes, Smail, Robert Lalonde, and Mohamed Rebaï. "Reading Speed and Phonological Awareness Deficits Among Arabic-Speaking Children with Dyslexia." *Dyslexia* 21, no. 1 (2015): 80-95.

δ) συχνά απαιτούμενη ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

ε) αξιολόγηση του τρόπου εκτέλεσης της δραστηριότητας με βάση το αποτέλεσμα.

Στόχος των tasks:

- Παράγεται γλώσσα που προσομοιάζει με έμμεσο ή άμεσο τρόπο στον πραγματικό κόσμο. Οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ενός πλήθους δεξιοτήτων (ΚΠΛ, ΚΓΛ, ΠΠΛ και ΠΓΛ), ενώ επιστρατεύουν και διάφορες γνωστικές διεργασίες⁷⁵.
- Παρέχουν εισαγόμενο της γλώσσας-στόχου, πλούσιο σε επικοινωνιακές χρήσεις προβληματικών δομών-στόχων, προωθούν τη γλωσσική κατάκτηση μέσω της διεπίδρασης, συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση, παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν τα «κενά» μεταξύ της γλώσσας-στόχου και της διαγλώσσας τους και συμβάλλουν στο «επιθυμητό γλωσσικό εξαγόμενο» (pushed output).

Η διδασκαλία που περιστρέφεται γύρω από τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για δύο λόγους:

α) είναι μια πολύ καλά θεμελιωμένη θεωρία κατάκτησης εφόσον συνδέεται πολύ στενά με πολλές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην ΚΓ2:

- παρέχει άφθονο γλωσσικό εισαγόμενο
- παρέχει ευκαιρίες για γλωσσικό εξαγόμενο
- δίνει έμφαση τόσο στη διαπραγμάτευση της σημασίας όσο και στα κοινωνιογλωσσικά πρότυπα ποικίλης ικανότητας.

β) αποτελεί μια αμιγώς επικοινωνιακή προσέγγιση που ενθαρρύνει την εστίαση στον τύπο (focus on form)⁷⁶.

Η εστίαση στον τύπο έχει σκοπό να μετακινήσει την προσοχή των μαθητών σε προβληματικούς γλωσσικούς τύπους κατά τη διάρκεια επικοινωνιακών δραστηριοτήτων επικεντρωμένων στη σημασία και ενταγμένων σε περικείμενο. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν τόσο σε επίπεδο γλωσσικής ακρίβειας όσο και σε επίπεδο γλωσσικής ευχέρειας.

3. Εγχειρίδιο επικοινωνιακής προσέγγισης.

⁷⁵ Ellis, οπ.π., 16

⁷⁶ Μπέλλα, οπ.π., 240-241

Ένα διδακτικό εγχειρίδιο επικοινωνιακού χαρακτήρα θα πρέπει να είναι φιλικό προς τον χρήστη αλλά και να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές του ανάγκες. Τα κείμενα με έντονη πραγματολογική διάσταση μπορούν να διαδραματίσουν ένα κρίσιμο ρόλο στη διδασκαλία και στην εκμάθηση των γλωσσών και των πολιτισμών⁷⁷.

Οι Guron και συν. (2003)⁷⁸, μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας, επιχείρησαν να αξιολογήσουν τη χρήση στρατηγικής στις δεξιότητες ομιλίας και σύνταξης εγγράφου που δηλώνουν τις παραγωγικές δεξιότητες στη διαδικασία εκμάθησης ξένης γλώσσας. Μια τέτοια αξιολόγηση, εξετάζει όλους τους τύπους στρατηγικής, και ιδιαίτερα, εστιάζει στις αντισταθμιστικές στρατηγικές των αρχαρίων. Ο τύπος αυτός της στρατηγικής εξετάζει κυρίως τις δεξιότητες ομιλίας και σύνταξης εγγράφου που καλύπτουν τις στρατηγικές επικοινωνίας μέσα στην έννοια της γλωσσικής χρήσης. Η δραστηριότητα ομιλίας που στοχεύει στη βελτίωση των στρατηγικών επικοινωνίας αναπτύσσεται σχετικά με τη γνωστική περιοχή καθώς επίσης και με την ψυχοκινητική περιοχή. Η δραστηριότητα γραψίματος, που αντιμετωπίζεται ως επικοινωνιακή πράξη, βοηθά την κατάρτιση στρατηγικής καθώς επίσης και τη γνωστική ανάπτυξη της βασικής εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε στην παραγωγή ποσοτικών στοιχείων ώστε να γίνει η σύγκριση μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων των ομάδων. Τα συγκεντρωμένα στοιχεία αναλύθηκαν για να εξηγήσουν και να αξιολογήσουν τη χρήση των αντισταθμιστικών στρατηγικών στις δραστηριότητες ομιλίας και γραψίματος⁷⁹.

Τα συμπεράσματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι αρχάριοι χρησιμοποιούν τις αντισταθμιστικές στρατηγικές γραφής και ομιλίας αποτελεσματικά. Προτού γράψουν, αποφασίζουν για το σκοπό του γραψίματος, κάνοντας μια περίληψη.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας γραψίματος, παράγουν κείμενα σχετικά με διάφορα κριτήρια όπως η συνοχή των προτάσεων, η δομή τους, η σημασία τους, η κατάλληλη χρήση των λέξεων, και η ενότητα του κειμένου. Μεταξύ των δηλωμένων στρατηγικών, η ενθάρρυνση αποτελεί στοιχείο της αυτοπεποίθησης. Κατά τη διάρκεια της μετα-διαδικασίας γραψίματος, οι αρχάριοι δήλωσαν ότι

⁷⁷ Nijakowska, οπ.π.

⁷⁸ Guron, οπ. π., 69-82

⁷⁹ Reid, Gavin. *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons, 2016.

θα μπορούσαν να αξιολογήσουν τα κείμενα που παρήγαγαν και δομικά και πρακτικά με τη διαμόρφωση των αδύνατων και ισχυρών σημείων του κειμένου. Επιπλέον, αξιολόγησαν εάν ο στόχος που καθορίστηκε πριν ξεκινήσουν το γράψιμο επιτεύχθηκε. Τέτοια σημεία καταδεικνύουν ότι οι αρχάριοι σε αυτήν την μελέτη εφαρμόζουν τις στρατηγικές εκμάθησης αποτελεσματικά στις δραστηριότητες γραψίματός τους.

Παρόμοια σημεία υπογραμμίστηκαν για την ικανότητα ομιλίας από τους συμμετέχοντες. Οι αρχάριοι γενικά εφάρμοσαν παρόμοιες στρατηγικές στις δραστηριότητες ομιλίας. Ωστόσο εδώ παρουσιάστηκαν χαμηλότερες τιμές, σε σύγκριση με το γράψιμο όσον αφορά στη χρήση κατάλληλων λέξεων (όταν ξεχνούν τι θέλουν να πουν), στην αξιολόγηση του λεκτικού στόχου και στην αποδοτικότητα.

Το παραπάνω μπορεί να οφείλεται στη δυσκολία, των μη φυσικών ομιλητών της αγγλικής και στην αυθόρμητη δημιουργικότητα στην προφορική γλώσσα. Πράγματι, και το γράψιμο και οι δραστηριότητες ομιλίας ως παραγωγικές δεξιότητες απαιτούν τη δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθηση των αρχαρίων. Από αυτή την άποψη, οι πιο επιτυχημένες και δημιουργικές στρατηγικές βασίζονται στην αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Εάν οι εκπαιδευτικοί σκοπεύουν να μεγιστοποιήσουν τη δυνατότητα των αρχαρίων, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες ώστε να τους εκπαιδεύσουν στις στρατηγικές χρήσης που μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα εκμάθησής τους. Γενικά, φαίνεται να είναι οι συμπεριφορές, οι δεξιότητες και οι στρατηγικές των αρχαρίων που κατευθύνουν το αν θα είναι σε θέση ή όχι να κατανοήσουν τις δυσκολίες της γλώσσας.

Επομένως, αυτή η μελέτη καταδεικνύει ότι όλες εκείνες οι ενθαρρυντικές στρατηγικές εκμάθησης ξένης γλώσσας, μπορούν να βελτιώσουν την πληροφόρηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα με την κατεύθυνση των στόχων.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας άμεσα ή ρητά μπορούν να επιστήσουν την προσοχή των αρχαρίων στη στρατηγική που διδάσκονται. Οι Antonίου και

συν⁸⁰. προσφέρουν μερικές διαδικασίες για τη διδασκαλία στρατηγικής που μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: πρώτα οι μαθητές βοηθιούνται ώστε να προσδιορίσουν ή να γίνουν ενήμεροι για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, παρουσιάζοντας έπειτα και εξηγώντας μια νέα στρατηγική, με μια λογική για τη χρησιμοποίησή της. Αλλά κατευθύνοντας τους αρχαρίους για τη χρήση στρατηγικής, οι μεμονωμένες διαφορές πρέπει να ληφθούν υπόψη. Όσο περισσότερο οι δάσκαλοι γνωρίζουν τις προτιμήσεις του ύφους των σπουδαστών τους, τόσο αποτελεσματικότερα μπορούν να προσανατολίσουν τη γλωσσική οδηγία τους, καθώς επίσης και τη διδασκαλία στρατηγικής που μπορούν να αναμειχθούν στη γλωσσική οδηγία, που αντιστοιχεί σε εκείνες τις προτιμήσεις ύφους.

Η εκμάθηση γλωσσών είναι απίθανο να είναι εύκολη για οποιονδήποτε δυσλεκτικό μαθητή, αλλά η κατάλληλη διδασκαλία αναμφισβήτητα θα κάνει τεράστια διαφορά⁸¹. Αν και η κατάλληλη διδασκαλία δεν μπορεί να γενικευθεί για όλους τους δυσλεκτικούς μαθητές, λόγω της μοναδικότητας που έχει κάθε δυσλεκτικός μαθητής ως προς τα δυνατά και αδύναμα σημεία του, η δομημένη με σαφήνεια διδασκαλία που γενικά συνιστάται στην διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να καταστήσει την εκμάθηση γλωσσών πολύ πιο κατανοητή στους μαθητές με δυσλεξία⁸². Ενώ όλοι οι μαθητές με δυσλεξία κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην τάξη εκμάθησης ξένων γλωσσών, η στενή παρακολούθηση θα εξασφαλίσει ότι αυτές οι δυσκολίες θα ελαχιστοποιηθούν⁸³.

Στη μελέτη του Ghazaleh (2011)⁸⁴ παρατηρήθηκε ότι οι Ιρανοί δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών και των αραβικών ως ξένων γλωσσών και είναι σημαντικά αδύναμοι

⁸⁰ Antoniou, Mark, Marc Ettliger, and Patrick CM Wong. "Complexity, training paradigm design, and the contribution of memory subsystems to grammar learning." *PloS one* 11, no. 7 (2016): e0158812.

⁸¹ Calderón, Margarita, Robert Slavin, and Marta Sánchez. "Effective instruction for English learners." *The Future of Children* 21, no. 1 (2011): 103-127, Beillon, Linn. "The Challenge to Learn English as an L2 when Having Dyslexia: A study about Dyslexic Pupils' English Language learning from Special Needs Teachers' Perspectives." (2015).

⁸² Schneider, Elke, and Andrea Kulmhofer. "Helping struggling learners of English as an additional language succeed with interactive multisensory structured strategies." *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal* 7, no. 1 (2016): 3-25.

⁸³ Ni'mah, Ainun. "The teaching of English as a foreign language for students with dyslexia." (2016).

⁸⁴ Ghazaleh, Esfandiari Baiat. "A study of developmental dyslexia in middle school foreign language learners in Iran." *Argumentum* 7 (2011): 159-169.

στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη φωνολογική επεξεργασία σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Όσον αφορά τις πρακτικές επιπτώσεις φάνηκε ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές γενικά αγνοούνται στο κανονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι δάσκαλοι γενικά συσχετίζουν την αργή και ανακριβή απόδοση αυτών των μαθητών με την τεμπελιά ή την απροσεξία τους.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα καθίσταται η ανάγκη να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών την επίδραση της δυσλεξίας στη μητρική γλώσσα στις επιδόσεις των μαθητών στις ξένες γλώσσες. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να εξεταστεί η σημασία της ανάπτυξης εργαλείων αποκατάστασης για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς και η χρήση σχετικών διδακτικών στρατηγικών και η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης που βελτιώνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα από όλα να αναγνωρίσουν την ανάγκη για ειδική εκπαίδευση και σημαντική συνεργασία για να κατανοήσουν καλύτερα τις πιο κατάλληλες μεθοδολογίες για τους μαθητές με δυσλεξία⁸⁵.

Σύμφωνα με την Cimermanová (2016)⁸⁶ η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί αναπόσπαστο και υποχρεωτικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος στην Σλοβακία και οι μαθητές με δυσλεξία που είναι ενταγμένοι στα κανονικά μαθήματα τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Υπάρχουν πολλοί μύθοι για την δυσλεξία, όπως π.χ. ότι οι άνθρωποι βλέπουν τα πράγματα προς τα πίσω ή ότι η δυσλεξία είναι σπάνια (μερικές μελέτες και στατιστικές ανέφεραν ότι 1 στους 5 ανθρώπους έχουν δυσλεξία). Ορισμένοι πιστεύουν ότι πρόκειται για πρόβλημα όρασης ή ακοής. Ομοίως, υπάρχει και ο μύθος που θεωρεί ότι οι δυσλεκτικοί δεν μπορούν να διαβάσουν.

Σχεδόν σε όλες τις ομάδες μελέτης υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές διαφορές σε διαφορετικά επίπεδα και υπάρχουν επίσης μαθητές που δεν έχουν διαγνωστεί με κάποιο πρόβλημα. Το πρόβλημα της δυσλεξίας συνδέεται στην πραγματικότητα με την μητρική γλώσσα. Υπάρχουν διάφορες μελέτες που

⁸⁵ Bogdanowicz, Katarzyna M., and Marta Bogdanowicz. "The Good Start Method for English" or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language." *Polish Psychological Bulletin* 47, no. 3 (2016): 265-269.

⁸⁶ Cimermanová, Ivana. "3 Teaching English as a foreign language to dyslexic learners." *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*: 39 (2016).

επιβεβαιώνουν ότι η απόδοση σε τυπικές παραμέτρους μέτρησης των δεξιοτήτων στην μητρική γλώσσα σχετίζεται με το επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών⁸⁷.

Παρόλο που υπάρχει μια ομάδα μελετητών που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν πρέπει να μαθαίνουν ξένες γλώσσες, υπάρχουν επίσης απόψεις ότι «πολλοί μαθητές που διατρέχουν τον κίνδυνο μπορούν να επωφεληθούν από την μελέτη μιας ξένης γλώσσας στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον»⁸⁸. Οι Sparks και συν. (2009)⁸⁹ αξιολογούν πολύ θετικά την ένταξη των μαθητών με δυσλεξία στην εκμάθηση γλωσσών και επισημαίνουν ότι «η αληθινή ένταξη στην τάξη σύγχρονων γλωσσών είναι κάτι πολύ περισσότερο από την παρουσία και την έκθεση σε μια άλλη γλώσσα. Πρόκειται για ένα συναίσθημα του να γίνεται κάποιος δεκτός και να συμμετέχει σε μια αξιόλογη μαθησιακή εμπειρία ανεξάρτητα από το επίπεδο που μπορεί να επιτευχθεί».

Πολλοί επιστήμονες και ειδικοί στη δυσλεξία υποστηρίζουν αυτή την ιδέα και εφιστούν την προσοχή στην σημασία της κοινωνικής ανάπτυξης και δηλώνουν ότι «ενώ αναγνωρίζεται ότι ορισμένα παιδιά με δυσλεξία είναι πιθανό να επιτύχουν περιορισμένη ικανότητα σε μια ξένη γλώσσα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η ευκαιρία να συμμετέχουν στις επικοινωνιακές δραστηριότητες φέρνει πρόσθετα οφέλη όπως ενισχυμένη κοινωνική ανάπτυξη»⁹⁰.

Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, τις απαιτήσεις και τους όρους εξέτασης στις ατομικές ανάγκες, ωστόσο δεν χαρακτηρίζονται από συστηματική κατάρτιση. Επίσης, να εντοπίζουν τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, να εργάζονται με τους δυσλεκτικούς μαθητές, να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους, τις τεχνικές και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν. Παρόλο που υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας σχετικά με την

⁸⁷ Helland, Turid, and Frøydis Morken. "Neurocognitive development and predictors of L1 and L2 literacy skills in dyslexia: A longitudinal study of children 5–11 years old." *Dyslexia* 22, no. 1 (2016): 3-26, Williams, Clay. "L1 literacy strategy impact on L2 word-priming effects." *Thoughts* 1 (2016): 44-57, Jalali-Moghadam, Niloufar, and Christina Elisabeth Hedman. "Special education teachers' narratives on literacy support for bilingual students with dyslexia in Swedish compulsory schools." *Nordic Journal of Literacy Research* 2 (2016).

⁸⁸ Beillon, σ.π., Díaz-Ducca, Jenaro A. "Report of learning experiences in didactical conditions for teaching grammar, vocabulary, and pronunciation to Katty, a student with dyslexia." *Actualidades Investigativas en Educación* 16, no. 2 (2016): 311-342.

⁸⁹ Sparks, Richard, Jon Patton, Leonore Ganschow, and Nancy Humbach. "Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2." *Language Learning* 59, no. 1 (2009): 203-243.

⁹⁰ British Dyslexia Association. "Dyslexia and specific learning difficulties in adults." (2015).

δυσλεξία, δεν υπάρχουν ακόμα αρκετές μελέτες ως προς την μεθοδολογία διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε μαθητές με δυσλεξία⁹¹.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες βασικές αρχές για τον τρόπο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών σε μαθητές με δυσλεξία.

1. Οργάνωση μαθήματος

Κατά την διάρκεια των μαθημάτων οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν προφορικές διαδικασίες διδασκαλίας (όπως πολλές επιδείξεις, καθοδηγούμενη πρακτική, ανατροφοδότηση). Για να βεβαιωθούν ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τις οδηγίες είναι σημαντικό να επαναλαμβάνουν τις οδηγίες και με διαφορετικούς τρόπους καθώς και να ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης. Εάν οι οδηγίες είναι δύσκολες και περίπλοκες, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν βήμα προς βήμα οδηγίες, να είναι χωρισμένες σε υποσύνολα και να επιδεικνύεται κάθε κομμάτι ξεχωριστά. Σε περίπτωση γραπτών οδηγιών θα πρέπει επίσης να διευκρινίζονται ή να απλοποιούνται οι γραπτές οδηγίες με παραδείγματα⁹².

Είναι σημαντικό να διατηρηθεί η ισορροπία στο μάθημα - ισορροπία μεταξύ προφορικών παρουσιάσεων με οπτικές πληροφορίες και συμμετοχικών δραστηριοτήτων, ισορροπία μεταξύ μιας μεγάλης ομάδας, μιας μικρής ομάδας και μεμονωμένων δραστηριοτήτων. Οι μικρές εργασίες φέρνουν επιτυχία και αυξάνουν τα κίνητρα. Προτείνεται λοιπόν να παρουσιαστεί μία μικρή ποσότητα εργασίας που αποτρέπει τους εκπαιδευόμενους να αποθαρρύνονται από το μέγεθος της εργασίας. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μειώσουν την ποσότητα της εργασίας, π.χ. να ολοκληρωθεί μόνο το ήμισυ της δραστηριότητας ή οι μαθητές να εργαστούν μόνο με ένα συγκεκριμένο τμήμα κ.λπ⁹³.

⁹¹ Beillon, οπ.π., Stagelund, Annette Mygind. "The Effect of Norwegian Dyslexia Friendly Schools: The Acquisition of L2 English in 6th and 7th Grade." Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet, 2016.

⁹² Antoniou, οπ.π., e0158812.

⁹³ Alghazo, Emad M., Naggar Gaad, and Eman El. "General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities." *British Journal of Special Education* 31, no. 2 (2004): 94-99.

2. Απλούστευση του υλικού

Οι εκπαιδευτικοί συχνά δημιουργούν τα δικά τους υλικά για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση. Είναι συχνά δημιουργικοί και προσπαθούν να κάνουν το υλικό γραφικά ελκυστικό χρησιμοποιώντας διαφορετικές γραμματοσειρές, εικόνες, κ.λπ. Ωστόσο, για τους δυσλεκτικούς μαθητές θα πρέπει το υλικό να μην είναι υπερφορτωμένο, να αποκλείονται εξωτερικά ερεθίσματα (μερικές φορές αν δεν μπορεί το υλικό να γίνει απλό, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα άδειο φύλλο χαρτιού για να καλύψουν τα ερεθίσματα που αποσπών την προσοχή), να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες γραμματοσειρές (π.χ. Comic Sans, Century Gothic, Open Dyslexic) και να επισημαίνονται οι βασικές πληροφορίες. Το πλεονέκτημα του υλικού που κατασκευάζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι αυτό μπορεί να αντανakλά πλήρως τις ανάγκες των μαθητών⁹⁴. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν εργασίες όπου οι δραστηριότητες θα είναι τακτοποιημένες από την πιο εύκολη έως την πιο δύσκολη⁹⁵.

3. Οργάνωση

Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για συγκεκριμένο τύπο δραστηριοτήτων και έτσι η καλή οργάνωση μπορεί να εξοικονομήσει χρόνο. Συνεπώς, προτείνεται η χρήση διαφορετικής κωδικοποίησης με χρήση χρωμάτων, κωδικοποίησης με χρήση σημάτων / συμβόλων, κλπ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στους μαθητές έναν γραφικό διοργανωτή, π.χ. διαγράμματα, χάρτες κλπ. που βοηθούν τους μαθητές να εντοπίζουν τις βασικές πληροφορίες και να κατανοούν τις σχέσεις. Ομοίως, θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι μαθητές να χρησιμοποιούν τους γραφικούς διοργανωτές. Πολλοί μαθητές, όχι μόνο οι δυσλεκτικοί, χρησιμοποιούν διάφορα ημερολόγια για να οργανωθούν. Πρέπει να ενθαρρύνεται η χρήση βιβλίων εργασιών ή ημερολογίων όπου οι μαθητές θα μπορούν να καταγράφουν τις προθεσμίες για τις εργασίες κλπ⁹⁶.

⁹⁴ Arabski, Janusz, and Adam Wojtaszek, eds. *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Springer Science & Business Media, 2011.

⁹⁵ Palmer, Judith, and Jan Thompson. "First-Year English: Welcoming Different Learners to the Table." *CEA Critic* 75, no. 3 (2013): 293-302.

⁹⁶ Nijakowska, Joanna, Judit Kormos, Svetlana Hanusova, Barbara Jaroszewicz, Borbála Kálmos, Ágnes Imréné Sarkadi, Anne Margaret Smith, Elzbieta Szymanska-Czaplak, and Nadezda Vojtkova. "Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language." (2011).

4. Πρόσθετη υποστήριξη

Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν συχνά προβλήματα στην γραφή και έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μειώσουν την αντιγραφή συμπεριλαμβάνοντας πληροφορίες ή δραστηριότητες σε φυλλάδια ή φύλλα εργασίας, μπορούν επίσης να παρέχουν ένα γλωσσάριο στους τομείς περιεχομένου ή και να περιγράψουν / αντιγράψουν τη διδασκαλία του μαθήματος. Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται πρόσθετες πρακτικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν ορισμένα προγράμματα λογισμικού, υλικό που να αυτοδιορθώνεται και να τους παρέχουν πρόσθετα φύλλα εργασίας⁹⁷.

5. Αλληλεπίδραση

Η εκμάθηση με μεσολάβηση από ομότιμους είναι συνήθως ευεργετική και για τις δύο πλευρές. Ένας μαθητής διατυπώνει λεκτικά το πρόβλημα κάτι που βοηθά στη κατανόηση και απομνημόνευση του θέματος και έτσι μπορεί να εφαρμοστεί η πολυαισθητηριακή προσέγγιση σε αυτή τη περίπτωση. Μπορούν επίσης, να συγκρίνουν και να ελέγχουν τις σημειώσεις, να συνεργάζονται με διαφορετικές δραστηριότητες κ.λπ. Παρομοίως, μπορεί να ενθαρρυνθεί η ανταλλαγή σημειώσεων⁹⁸.

6. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση

Η πολυαισθητηριακή μάθηση που περιλαμβάνει την χρήση δύο ή περισσότερων αισθήσεων είναι συχνή. Είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση όχι μόνο για την διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία, αλλά και για την διδασκαλία γενικά. Οι λεκτικές πληροφορίες μπορούν να συνδυάσουν ταυτόχρονα οπτικές πληροφορίες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί π.χ. ένα φυλλάδιο, ή πριν από μια παρουσίαση, π.χ. το νέο λεξιλόγιο ή βασικά σημεία μπορούν να γραφτούν στον πίνακα⁹⁹.

⁹⁷ Szaszkievicz, Magdalena. "The experiences of Norwegian students with dyslexia learning English as a foreign language." Master's thesis, 2013.

⁹⁸ Scott, Katrinda Wills. "Relationships between operationalizations of dyslexia and attitudes and perceptions of learning a foreign language." (2005).

⁹⁹ Kelly, Kathleen, and Sylvia Phillips. *Teaching literacy to learners with dyslexia: A multi-sensory approach*. Sage, 2016.

7. Ατομική προσέγγιση

Η τοποθέτηση των μαθητών κοντά στον εκπαιδευτικό μπορεί να βοηθήσει, π.χ., στον περιορισμό των παραγόντων που αποσπούν την προσοχή (ήχοι, αντικείμενα κλπ.), καθώς μπορούν με κάποιο τρόπο να «κλείσουν» τον χώρο μεταξύ του εκπαιδευτικού, των μαθητών και του πίνακα. Η χρήση ευέλικτων χρόνων εργασίας μπορεί να είναι χρήσιμη για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς χρειάζονται μερικές φορές περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες (αν οι μαθητές κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό, αυτός μπορεί να παρακολουθεί συνεχώς την πρόοδό τους). Για να μειωθεί ο χρόνος που χρειάζονται για να ολοκληρωθούν οι εργασίες, θα πρέπει να επιτραπεί η χρήση εκπαιδευτικών βοηθημάτων. Μερικές φορές αξίζει να εξεταστεί η χρήση αντικαταστάσεων ή προσαρμογών των εργασιών. Μπορούμε επίσης, να βοηθήσουμε τους μαθητές να εφαρμόσουν διαφορετικές στρατηγικές μάθησης και μηχανισμούς μνήμης¹⁰⁰.

Οι Gallardo και συν (2015)¹⁰¹ υπογραμμίζουν την σημασία της μεταγνώσης και προτείνουν ότι για να γίνει η εκμάθηση γλωσσών μια διαδικασία μάθησης και ανακάλυψης στην οποία οι μαθητές θα μετατρέπονται σε γλωσσικούς εξερευνητές, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να μάθουν τα παρακάτω:

- για τις δομές και την μοναδικότητα της νέας γλώσσας,
- γιατί χρησιμοποιούνται ορισμένες εκφράσεις όπως χρησιμοποιούνται,
- πώς μπορούν να αυτο-διορθώνονται και να παρακολουθούν την δική τους ανάγνωση και γραφή.

Αυτό κάνει όλους τους μαθητές ανεξάρτητους εκπαιδευόμενους. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να πετύχουν χωρίς αυτό το στοιχείο, καθώς η ρητή χρήση της μνημονικής είναι χρήσιμη. Τονίζουν ότι «με την διδασκαλία των μεταγλωσσολογικών στρατηγικών, ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας επιτρέπει στους μαθητές με δυσλεξία να επεξεργάζονται την ξένη γλώσσα με

¹⁰⁰ Smith-Spark, James H., Adam P. Zięcik, and Christopher Sterling. "Adults with developmental dyslexia show selective impairments in time-based and self-initiated prospective memory: Self-report and clinical evidence." *Research in developmental disabilities* 62 (2017): 247-258.

¹⁰¹ Gallardo, Matilde, Sarah Heiser, and Ximena Arias McLaughlin. "Modern languages and Specific Learning Difficulties (SpLD): implications of teaching adult learners with dyslexia in distance learning." *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 30, no. 1 (2015): 53-72.

πολυαισθητηριακούς τρόπους χρησιμοποιώντας τα δυνατά τους σημεία ώστε να αντισταθμίζουν τις ακουστικές ή/και οπτικές αδυναμίες τους»¹⁰².

3.3 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία

Οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δαπανούν πολύ χρόνο με τους μαθητές τους. Αυτό τους δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουν τους μαθητές τους, να κατανοήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και να τους βοηθήσουν να βρουν τις καταλληλότερες στρατηγικές για την αποτελεσματική μάθηση. Ωστόσο, οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κινούνται από τάξη σε τάξη και από δάσκαλο σε δάσκαλο και βλέπουν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς για δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα για όχι για περισσότερο από 45 λεπτά.

Ο Reid (2016) διακρίνει τρεις κύριες συνιστώσες στον κύκλο επεξεργασίας πληροφοριών, δηλαδή την εισαγωγή, τη γνωστική λειτουργία και την παραγωγή και προτείνει τις ακόλουθες στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά στάδια¹⁰³:

Εισαγωγή

Στο στάδιο της εισαγωγής πληροφοριών είναι σημαντική:

- η παρουσίαση πληροφοριών σε μικρές μονάδες
- η παρακολούθηση σε συχνά διαστήματα για να βεβαιωθεί ο εκπαιδευτικός ότι ο μαθητής έχει κατανοήσει
- αξιοποίηση της μάθησης και η διαφοροποίησή της με τη χρήση μιας σειράς υλικών και στρατηγικών
- η παρουσίαση βασικών σημείων στο αρχικό στάδιο της εκμάθησης νέου υλικού.

Γνωστική λειτουργία

¹⁰² Tops, W., M. Callens, A. Desoete, M. Stevens, and M. Brysbaert. "Metacognition for Spelling in Higher Education Students with Dyslexia: Is There Evidence." (2014).

¹⁰³ Reid, Gavin. *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons, 2016.

Στο στάδιο της γνωστικής λειτουργίας μπορεί να είναι σημαντικό να:

- ενθαρρύνονται οι οργανωτικές στρατηγικές για να βοηθήσουν στην μάθηση
- οργανώνεται νέο υλικό που θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές σε σημαντικά τμήματα ή κατηγορίες
- συνδέονται οι νέες πληροφορίες με προηγούμενες γνώσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι έννοιες έχουν κατανοηθεί με σαφήνεια
- τοποθετούνται οι πληροφορίες σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο
- χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες στρατηγικές μνήμης, όπως χαρτογράφηση μυαλού και μνημονική
- παρακολουθείται και να αξιολογείται συχνά η νέα εκμάθηση.

Παραγωγή

Στο στάδιο της παραγωγής θα πρέπει να:

- χρησιμοποιούνται επικεφαλίδες και υποκεφαλίδες στις γραπτές εργασίες για να βοηθηθούν οι μαθητές σε επίπεδο δομής
- ενθαρρύνεται η χρήση περιλήψεων για τον εντοπισμό των βασικών σημείων
- αξιολογείται η εκμάθηση σε κάθε σημείο.

Η Pokrivčáková (2013)¹⁰⁴ χρησιμοποιεί τον όρο στρατηγική και υπογραμμίζει την σημασία της γνώσης των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών εκμάθησης για τους μαθητές με δυσλεξία. Είναι σημαντικό να βοηθηθεί ο μαθητής ώστε να βρει τον δικό του τρόπο μάθησης και να γίνει αυτόνομος. Είναι εξίσου σημαντικό να διδαχθούν οι μαθητές με δυσλεξία να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές αντιστάθμισης.

Πολυαισθητηριακή προσέγγιση

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική και χρήσιμη για όλους τους μαθητές, αλλά έχει μεγάλη σημασία για τους μαθητές με δυσλεξία. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση παρουσιάζει και διδάσκει τη δεύτερη γλώσσα «μέσω της ενεργοποίησης ακουστικών, οπτικών, απτών και κινητικών οδών»¹⁰⁵. Όπως αναφέρθηκε, πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν προβλήματα με τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και έτσι η εφαρμογή

¹⁰⁴ Pokrivčáková, Silvia. "Foreign Language Education of Learners with Special Educational Needs in Slovakia." *Journal of Arts and Commerce* 2, no. 8 (2013).

¹⁰⁵ Kormos, Judit. "The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development." *Annual Review of Applied Linguistics* (2017): 1-15.

εικόνων, ήχων ή επαφής είναι ένας τρόπος αντιστάθμισης. Για παράδειγμα, η προσκόμιση πραγματικών αντικειμένων στην τάξη επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εφαρμόζουν πρόσθετα αισθητήρια γραφικά αντί να κωδικοποιούν λέξεις, κείμενα προφορικά. Ταυτόχρονα, τους βοηθά να εφαρμόζουν διαφορετικές στρατηγικές άμεσης εκμάθησης, όπως την εφαρμογή εικόνων, ήχων ή συσχετισμών. Ο Kormos (2017)¹⁰⁶ ισχυρίζεται ότι «η μοντελοποίηση των συναισθηματικών στρατηγικών, όπως η ανταμοιβή του εαυτού κατά την ολοκλήρωση μιας εργασίας, θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να ξεπεράσουν κάθε άγχος που μπορεί να βιώνουν».

Οι Hahn και συν. (2014)¹⁰⁷ προτείνουν ότι στη «διδασκαλία γλωσσών, όμως, η αφή και η κίνηση σπανίως εφαρμόζονται για τον καθορισμό των στοιχείων εισαγωγής. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα πώς οι δύο αισθητήριες λεπτομέρειες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συχνότερα στην τάξη εκμάθησης γλώσσας». Προτείνουν την χρήση:

- Εργασιών, καθώς παρέχουν ποικιλία και πληθώρα ερεθισμάτων. Οι εργασίες είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους απόκτησης και επέκτασης του λεξιλογίου που σχετίζεται με ένα θέμα
- Παιχνίδι ρόλων στην διδασκαλία γλωσσών. Τα παιχνίδια ρόλων περιλαμβάνουν τα συναισθήματα των μαθητών, αυτό που οδηγεί σε καλύτερη, βαθύτερη και πιο μακροχρόνια εδραίωση των πληροφοριών
- Μίμηση, χειρονομίες και κινήσεις με παιχνιδιάρικο τρόπο
- Κάρτες για την εκμάθηση λέξεων και γραμματικών αντικειμένων, καθώς αυτά παρέχουν στους εκπαιδευόμενους μεγάλη ποσότητα απτικών–κιναισθητικών στοιχείων. Άλλα αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον ίδιο σκοπό, όπως ξύλινα κουτιά διαφορετικών μεγεθών, παιχνίδια, κουμπιά, γράμματα από ξύλο ή πλαστικό κ.λπ.

Έχει ήδη αναφερθεί ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ¹⁰⁸:

- να συνδέουν τα υλικά, τα θέματα, τις δομές με τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή,

¹⁰⁶ Kormos, οπ. π. 13

¹⁰⁷ Hahn, Noemi, John J. Foxe, and Sophie Molholm. "Impairments of multisensory integration and cross-sensory learning as pathways to dyslexia." *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 47 (2014): 384-392.

¹⁰⁸ Sieh, Yu-cheng. "Vocabulary Size, Phonological Awareness, and Reading Comprehension." *Studies in English Language Teaching* 4, no. 3 (2016): 299.

- να διαρθρώνουν και να ταξινομούν το υλικό λογικά όπου η σχέση είναι σαφής,

- να πηγαινούν από τα απλά προς τα πιο σύνθετα υλικά,
- να πηγαινούν από τις δεκτικές στις παραγωγικές δραστηριότητες,
- να παρουσιάζουν και να εξηγούν τις στρατηγικές μάθησης.

Ο Kormos (2017)¹⁰⁹ απαριθμεί τις βασικές αρχές της πολυαισθητηριακής προσέγγισης και συγκεκριμένα: πολυαισθητηριακή, προσεκτικά δομημένη, σωρευτική, συχνά αναθεωρητική, με προφορική εξήγηση των γλωσσικών δομών, άφθονη πρακτική, ασκήσεις και κατάρτιση στρατηγικής μάθησης. Υπογραμμίζει ότι «οι κύριες διαφορές μεταξύ της διδασκαλίας των γλωσσών στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έγκειται στη σημασία της προφορικής διδασκαλίας των γλωσσικών δομών, του βραδύτερου ρυθμού προόδου και της συχνής αναθεώρησης».

Στην συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες τεχνικές διδασκαλίας που βοηθούν τους μαθητές με δυσλεξία στην εκμάθηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα:

Χαρτογράφηση μυαλού

Μια από τις δυνάμεις των δυσλεκτικών είναι ότι βλέπουν τη συνολική εικόνα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να δίδουν ένα συνολικό σχέδιο των μαθημάτων. Η χαρτογράφηση του μυαλού είναι ένα απλό και αποτελεσματικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις σχέσεις και επίσης π.χ. την δομή της μάθησης και τους στόχους. Ο Berger (2012)¹¹⁰ περιγράφει το χάρτη του μυαλού ως «την εναλλακτική λύση ολόκληρου του εγκεφάλου στην γραμμική σκέψη. Αυτό φτάνει προς όλες τις κατευθύνσεις και συλλαμβάνει τις σκέψεις από οποιαδήποτε γωνία».

Οι χάρτες του μυαλού βοηθούν στην απεικόνιση, τη σύνδεση, τη δομή, την ταξινόμηση των σκέψεων και των σχέσεων μεταξύ τους. Οι χάρτες του μυαλού μπορούν να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο γραπτό κείμενο (γενικά λιγότερο κείμενο για επεξεργασία), αλλά και εικόνες, χρώματα, σχήματα, διαφορετικά σύμβολα

¹⁰⁹ Kormos, οπ., π. 13-15

¹¹⁰ Berger, Silke. "Teaching vocabulary to learners with special needs." PhD diss., uniwienn, 2012.

που βοηθούν να προχωρήσουμε, να κατανοήσουμε και να θυμηθούμε τις πληροφορίες. Υπάρχουν λιγότερα ή περισσότερα επαγγελματικά εργαλεία που είναι ελεύθερης πρόσβασης ή διατίθενται στο εμπόριο. Ο Al-Jarf (2011) διατυπώνει 7 βήματα για την δημιουργία ενός χάρτη του μυαλού¹¹¹:

1. Η αρχή γίνεται από το κέντρο μιας κενής σελίδας που είναι στραμμένη προς τα πλάγια. Αυτό γίνεται επειδή η εκκίνηση από το κέντρο δίνει στον εγκέφαλο την ελευθερία να εξαπλωθεί προς όλες τις κατευθύνσεις και να εκφραστεί πιο ελεύθερα και φυσικά.

2. Απαιτείται η χρήση εικόνας που θα αποτυπώσει την κεντρική ιδέα. Αυτό γίνεται επειδή μια εικόνα αξίζει χίλιες λέξεις και βοηθά τα παιδιά με δυσλεξία να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους. Μια κεντρική εικόνα είναι πιο ενδιαφέρουσα, τους κρατά επικεντρωμένους, τους βοηθά να συγκεντρωθούν και δίνουν στον εγκέφαλό τους περισσότερα.

3. Απαιτείται η χρήση χρωμάτων παντού. Αυτό γίνεται επειδή τα χρώματα είναι τόσο συναρπαστικά για τον εγκέφαλο του παιδιού όσο και οι εικόνες. Το χρώμα προσθέτει περισσότερη ζωντάνια και ζωή στο χάρτη του μυαλού, προσθέτει τεράστια ενέργεια στην δημιουργική σκέψη και είναι διασκεδαστικό.

4. Στη συνέχεια τα κύρια κλαδιά πρέπει να συνδεθούν με την κεντρική εικόνα και να συνδεθούν τα δευτερεύοντα και τρίτα κλαδιά στο πρώτο και στο δεύτερο επίπεδο κ.λπ. Αυτό γίνεται επειδή ο εγκέφαλος του παιδιού με δυσλεξία εργάζεται μέσω συσχέτισης. Θέλει να συνδέσει δύο (ή τρία, ή τέσσερα) πράγματα μαζί. Αν συνδέσει τα κλαδιά, θα καταλάβει και θα θυμάται πολύ πιο εύκολα.

5. Τα κλαδιά θα πρέπει να γίνονται με καμπύλες και όχι ευθεία καθώς το να υπάρχουν μόνο ευθείες γραμμές στον εγκέφαλο του παιδιού με δυσλεξία είναι βαρετό.

6. Πρέπει να χρησιμοποιείται μία λέξη κλειδί ανά γραμμή επειδή μεμονωμένες λέξεις-κλειδιά δίνουν στο χάρτη του μυαλού του παιδιού με δυσλεξία μεγαλύτερη δύναμη και ευελιξία.

7. Τέλος, πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλες οι εικόνες επειδή κάθε εικόνα, όπως και η κεντρική εικόνα, αξίζει επίσης χίλιες λέξεις. Έτσι, αν υπάρχουν μόνο

¹¹¹ Al-Jarf, Reima. "Teaching spelling skills with a mind-mapping software." *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles* 53 (2011): 4-16.

10 εικόνες στο χάρτη του μυαλού του παιδιού με δυσλεξία, είναι σαν να έχει 10.000 λέξεις σημειώσεων.

Ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση

Η Pokrivčáková (2013)¹¹² τονίζει τη θετική πτυχή της ολικής αισθητηριακής-κινητικής απόκρισης που βασίζεται στην αρχή της απόκτησης της μητρικής γλώσσας, όπου η ακρόαση είναι η πρώτη δεξιότητα που αναπτύσσεται. Στο περιβάλλον αυτό, οι εκπαιδευόμενοι δεν χρειάζεται να παράγουν γλώσσα εάν δεν είναι έτοιμοι για λεκτική παραγωγή. Η διαδικασία μπορεί να απλουστευθεί σε τρία στάδια: ακρόαση, κατανόηση, αντίδραση.

Το νέο λεξιλόγιο βασίζεται στα οπτικά ερεθίσματα, τις μιμήσεις, τις χειρονομίες, την κίνηση. Ο πρώτος στόχος ενός εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ευελιξία στην ακρόαση. Η ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση δημιουργεί θετική ατμόσφαιρα και μειώνει το άγχος. Μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους, κάτι που είναι πολύ σημαντικό όχι μόνο για τους μαθητές με δυσλεξία. Η ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση επικρίνεται για τα όριά της (σπάνια εφαρμόζεται πέραν του αρχικού επιπέδου), αλλά από την άλλη τονώνει τους εκπαιδευόμενους στην εκμάθηση γλωσσών¹¹³.

Κοινή ανάγνωση

Η κοινή ανάγνωση είναι διαδραστική ανάγνωση όταν ο εκπαιδευόμενος μοιράζεται την ανάγνωση με τον εκπαιδευτικό ή/και τους γονείς. Αυτό τους επιτρέπει να διαβάσουν και βιβλία που μπορεί να μην μπορούν να διαβάσουν μόνοι τους. Συνήθως αρχίζει με την συζήτηση για το βιβλίο, το εξώφυλλό του, τον τίτλο, την πρόβλεψη του περιεχομένου, τη συζήτηση σχετικά με τον συγγραφέα(είς) και τον εικονογράφο(ους). Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης είναι σημαντικό οι μαθητές να παραμένουν παρακινήμενοι, να ελέγχεται η κατανόηση και να οδηγούνται στην πρόβλεψη. Είναι επίσης, χρήσιμο να γίνονται δραστηριότητες μετά την ανάγνωση. Αυτό βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει και τον οδηγεί να σκεφτεί το περιεχόμενο και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Τον βοηθά επίσης να αναπτύξει στρατηγικές ανάγνωσης όπως

¹¹² Pokrivčáková, οπ.π.

¹¹³ Farran, Lama K. "The Influence of Vocabulary on Reading Comprehension in Dual Language Learners." *INTESOL Journal* 13, no. 1 (2016).

π.χ. πού να κοιτάξει και σε τι να επικεντρωθεί, πώς να διασυνδέσει τις γνώσεις του περιβάλλοντος και το περιεχόμενο και ενθαρρύνει την πρόβλεψη¹¹⁴.

Στην ανάγνωση σε ζεύγη, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και διαβάζουν το κείμενο φωναχτά και ταυτόχρονα ή ένας διαβάζει το κείμενο (π.χ. σελίδα) και ο άλλος ξεκινά εκεί όπου σταματά ο πρώτος. Ο στόχος της συνδυασμένης ανάγνωσης είναι να αναπτυχθεί ευχέρεια στην ανάγνωση. Οι μαθητές εκπαιδεύονται επίσης σε διαφορετικές στρατηγικές για την ανάπτυξη ευχέρειας στην ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός και ευαίσθητος στην δημιουργία των ζευγαριών¹¹⁵.

Η ανάγνωση με τους γονείς είναι αρκετά συνηθισμένη π.χ. στην Ιρλανδία σε σύγκριση με την Σλοβακία, όπου δεν αναπτύσσεται συστηματικά. Η ανάγνωση αρχίζει στο σπίτι το οποίο αποτελεί ένα φυσικό και ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά. Οι γονείς μπορούν να διαβάσουν τα βιβλία που αγαπούσαν στη παιδική τους ηλικία και να μοιραστούν την ανάγνωση και την εμπειρία ανάγνωσής τους με τα παιδιά τους. Σε μερικά σχολεία οι γονείς γράφουν σημειώματα σχετικά με το πώς προχωρούν τα παιδιά τους στην ανάγνωση στο σπίτι και τι διαβάζουν μαζί. Αυτές είναι σημαντικές πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό και για πιθανές συζητήσεις στην τάξη. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για ανάγνωση (π.χ. ονόματα καταστημάτων, αστείες ευχετήριες κάρτες σε ένα κατάστημα, λευκώματα με λεζάντες κ.λπ.)¹¹⁶.

Ο κύριος στόχος της μεθόδου ανάγνωσης είναι να καθοδηγήσει τον αναγνώστη στην κατανόηση. Αντιπροσωπεύει αυτό που γνωρίζουμε, που θέλουμε να μάθουμε, που μάθαμε. Στο πρώτο στάδιο οι αναγνώστες θα πρέπει να σκεφτούν το θέμα, να κατανοήσουν αυτό που ήδη γνωρίζουν για το θέμα. Στο δεύτερο στάδιο, οι αναγνώστες θα πρέπει να διατυπώσουν τις ερωτήσεις που

¹¹⁴ Gersten, Russell, Lynn S. Fuchs, Joanna P. Williams, and Scott Baker. "Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research." *Review of educational research* 71, no. 2 (2001): 279-320, Hummel, Kirsten M., and Leif M. French. "Phonological memory and implications for the second language classroom." *Canadian Modern Language Review* 66, no. 3 (2010): 371-391.

¹¹⁵ Gersten, Russell, Lynn S. Fuchs, Joanna P. Williams, and Scott Baker. "Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research." *Review of educational research* 71, no. 2 (2001): 279-320, Juen, Le, and Yves-Jean Gabriel. "An institution-based enquiry into concepts of proficiency, automaticity and second-language learning among dyslexic students." PhD diss., University of Sussex, 2012.

¹¹⁶ Gersten, οπ. π., 279-320, Sinatra, Debora. "The mnemonic abilities of university students with dyslexia. A survey of the most used vocabulary learning strategies." Bachelor's thesis, Università Ca'Foscari Venezia, 2016,

θέλουν να μάθουν για το θέμα (οι ερωτήσεις θα πρέπει να ταξινομηθούν ανάλογα με τη σημασία, συνήθως με βάση το εξώφυλλο του βιβλίου, τον πίνακα περιεχομένων, τις εικόνες κτλ. τι έχουν μάθει και αν μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις)¹¹⁷.

Άλλες μέθοδοι για τη διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικής

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι δεν πρέπει να υπάρχουν περισσότερες από 6-8 νέες λέξεις σε ένα μάθημα. Όσον αφορά στους μαθητές με δυσλεξία, δεν πρέπει να τους ζητηθεί να αποκτήσουν νέες λέξεις και χρειάζονται πολλές επαναλήψεις¹¹⁸. Έχουν μια βραχυπρόθεσμη μνήμη εργασίας και μπορεί να φαίνεται ότι καταλαβαίνουν τις νέες λέξεις αλλά πρέπει να τις επαναλαμβάνουν συχνά για να χτίσουν την αυτόματη λειτουργία¹¹⁹. Επειδή έχουν επίσης πρόβλημα με την μνήμη εργασίας, αντιμετωπίζουν προβλήματα π.χ. στην επανάληψη του κειμένου ακολουθώντας τη λογική γραμμή και όταν μαθαίνουν λίστες λέξεων συνήθως θυμούνται την πρώτη και την τελευταία λέξη. Σύμφωνα με τους Lockiewicz και Jaskulska (2015)¹²⁰, μετά από μία ώρα οι μαθητές ξεχνούν το 50% όσων έχουν μάθει, μετά από 9 ώρες ξεχνούν το 60% και μετά από ένα μήνα το 80%. Στις ομάδες των δυσλεκτικών μαθητών οι παραπάνω αριθμοί είναι ακόμη μεγαλύτεροι. Οι Kormos και συν. (2009) προτείνουν ότι «το μάθημα θα πρέπει να αναθεωρείται επανειλημμένα τουλάχιστον τρεις έως τέσσερις διαδοχικές φορές»¹²¹.

Τα παιδιά με δυσλεξία το βρίσκουν απαιτητικό να αποκτούν σιωπηρά νέες λέξεις και προτιμούν την σαφή εξήγηση. Παρόλα αυτά, τα συμφραζόμενα είναι πάντα χρήσιμα και μπορούν επίσης να διευκολύνουν την απομνημόνευση των λέξεων¹²². Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι είναι χρήσιμες και μπορούν να

¹¹⁷ Gersten, οπ. π., 279-320, Blachman, Benita A., ed. Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention. Routledge, 2013.

¹¹⁸ Berger, οπ.π.

¹¹⁹ Cowan, Nelson, Tiffany P. Hogan, Mary Alt, Samuel Green, Kathryn L. Cabbage, Shara Brinkley, and Shelley Gray. "Short-term Memory in Childhood Dyslexia: Deficient Serial Order in Multiple Modalities." *Dyslexia* (2017).

¹²⁰ Lockiewicz, Marta, and Martyna Jaskulska. "Mental lexicon, working memory and L2 (english) vocabulary in polish students with and without dyslexia." *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal* 5, no. 1 (2015): 71.

¹²¹ Kormos, Judit, Kata Csizér, and Ágnes Sarkadi. "The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study." *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 3, no. 2 (2009): 115-130.

¹²² Kohlmann, Ágnes. "Vocabulary structure of foreign language learners with dyslexia." PhD diss., Hungarian Academy of Sciences, 2015.

περιλαμβάνουν διαφορετικούς τύπους μαθητών. Συνήθως, η προφορική παρουσίαση της λέξης μπορεί να υποστηριχθεί και με άλλους τρόπους, π.χ. με κάρτες, χειρονομίες, αντικείμενα, χάρτες μυαλού που διεγείρουν τα οπτικά κανάλια. Η κιναισθητική / απτική μάθηση του λεξιλογίου μπορεί να υποστηριχθεί από τη μιμητική, τη συγγραφή των λέξεων στον αέρα, τη δημιουργία λέξεων από τα π.χ. ξύλινα γράμματα (ή χαρτί). Πρόκειται για μια τυπική δραστηριότητα στον τομέα της επανεκπαίδευσης και της αντιστάθμισης που εφαρμόζεται στη μητρική γλώσσα¹²³. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών βασίζεται κυρίως στην χρήση στρατηγικών αναλογικά¹²⁴.

Η απεικόνιση της λέξης μπορεί να είναι μια επιτυχημένη στρατηγική για κάποιους δυσλεκτικούς μαθητές. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τα εξής¹²⁵:

- Ο μαθητής κοιτάει τη λέξη
- Ο μαθητής καλύπτει τη λέξη με ένα χαρτί
- Ο μαθητής προσπαθεί να απεικονίσει τη λέξη στο χαρτί
- Ο μαθητής αντιγράφει τη λέξη όπως την βλέπει
- Ο μαθητής ελέγχει εάν έχει γράψει σωστά τη λέξη
- Κάνει ένα διάλειμμα δέκα λεπτών και στη συνέχεια επαναλαμβάνει την άσκηση
- Λίγες ώρες αργότερα επαναλαμβάνει αυτήν την δραστηριότητα
- Στην συνέχεια, επαναλαμβάνει αυτήν την δραστηριότητα σε διάφορες ώρες τις επόμενες ημέρες
- Στη συνέχεια, προσπαθεί για μια νέα λέξη στην λίστα κάθε εβδομάδα και επαναλαμβάνει την παραπάνω ακολουθία¹²⁶.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν λεξικά με εικόνες για να θυμούνται καλύτερα και να απεικονίζουν λέξεις και φράσεις. Η δυνατότητα μεταφοράς γραμμάτων στα σχέδια προτείνεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς και μελετητές.

¹²³ Schneider, Elke, and Andrea Kulmhofer. "Helping struggling learners of English as an additional language succeed with interactive multisensory structured strategies." *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal* 7, no. 1 (2016): 3-25.

¹²⁴ Csizér, Kata, Judit Kormos, and Agnes Sarkadi. "The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners." *The Modern Language Journal* 94, no. 3 (2010): 470-487.

¹²⁵ Schneider, οπ.π.

¹²⁶ Reid, Gavin. *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons, 2016.

Τα σταυρόλεξα αρέσουν στα παιδιά και με βάση την εργασία μπορούν να αποκτηθούν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας¹²⁷:

- δεν υπάρχουν ενδείξεις - ο μαθητής θα πρέπει να τις εντοπίσει σε ένα σταυρόλεξο,

- οι ενδείξεις είναι περιγραφές (συνώνυμα των λέξεων) - ο μαθητής πρέπει να τις διαβάσει, να καταλάβει / να βρει την συνώνυμη και να την εντοπίσει στο σταυρόλεξο,

- οι ενδείξεις είναι λέξεις στη μητρική του γλώσσα - ο μαθητής πρέπει να τις διαβάσει, να τις μεταφράσει και να τις εντοπίσει,

- οι ενδείξεις είναι λέξεις με εικόνες - ο μαθητής πρέπει να τις αναγνωρίσει, να τις μεταφράσει και να τις εντοπίσει,

- οι ενδείξεις είναι αγγλικές λέξεις - ο μαθητής πρέπει να τις διαβάσει, να τις μεταφράσει και να τις εντοπίσει,

- για να απλοποιηθεί η διαδικασία εύρεσης μιας λέξης μπορεί να υποδειχθεί η κατεύθυνση.

Τα προβλήματα με την ανάγνωση και την γραφή, τα προβλήματα μνήμης καθώς και τα προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζουν την διδασκαλία της γλώσσας¹²⁸.

Ο Sarkadi (2008)¹²⁹ αναφέρεται στον Selikowitz και υποστηρίζει: «Το αγγλικό αλφάβητο έχει 26 γράμματα που αντιπροσωπεύουν 44 φωνήματα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Selikowitz (1993 οπ. αν. Cimermanová, 2008)¹³⁰, υπάρχουν 577 αντιστοιχίες γραφήματος-φωνήματος στα αγγλικά, οι οποίες πρέπει να αναγνωριστούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ανάγνωσης.

Ο Gerber (οπ. αν. Schneider & Crombie, 2003)¹³¹ εφιστά τη προσοχή στην «ικανότητα ενός δυσλεκτικού μαθητή να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί κοινωνιο-ρεαλιστικές γλωσσικές έννοιες όπως ιδιωματικές εκφράσεις, χιούμορ, αστεία, ομωνυμίες, ομογραφίες ή μεταφορές σε κανονική

¹²⁷ Reid, οπ.π.

¹²⁸ Hummel, Kirsten M., and Leif M. French. "Phonological memory and implications for the second language classroom." *Canadian Modern Language Review* 66, no. 3 (2010): 371-391.

¹²⁹ Sarkadi, Á. "Vocabulary learning in dyslexia—The case of a Hungarian learner." *Language learners with special needs: An international perspective* (2008): 110-129.

¹³⁰ Cimermanová.οπ.π.

¹³¹ Schneider & Crombie, οπ.π.

συζήτηση στην ξένη γλώσσα. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κατανόησης σιωπηρών πληροφοριών ή των προφορικών ή γραπτών πληροφοριών¹³².

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, όσον αφορά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, « η ειδική ενίσχυση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το υποχρεωτικό σχολείο, το ειδικό σχολείο και τα σχολεία Sami θα πρέπει να παρέχονται με τον τρόπο και στο βαθμό που είναι απαραίτητο ώστε ο μαθητής θα είναι ικανός να επιτύχει και να ανταποκριθεί στις ελάχιστες απαιτήσεις επάρκειας». Στην συνέχεια «ο σκοπός της ειδικής βοήθειας είναι να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές να επιτύχουν τους ελάχιστους στόχους επάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι είναι ευθύνη του σχολείου να παρέχει συνεχώς ειδική στήριξη, εφόσον ο μαθητής δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις χωρίς την παροχή ειδικής βοήθειας»¹³³.

Με απλά λόγια, οι μαθητές αυτοί διασφαλίζονται από την σουηδική νομοθεσία να λάβουν την βοήθεια που απαιτείται για να επιτύχουν τους στόχους που έχουν οριστεί γι' αυτούς σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1920, όταν ο Samuel Torrey Orton, ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές της δυσλεξίας και ο πρώτος που συζήτησε την δυσλεξία από την προοπτική της εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν πολλές μέθοδοι και προγράμματα για την διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία. Μερικά από τα πιο γνωστά προγράμματα είναι τα εξής: προσέγγιση Orton-Gillingham, Αλφαβητική Φωνική, προσέγγιση Slingerland, πρόγραμμα Wilson, πρόγραμμα Hickey και πρόγραμμα Shelton. Ποια προσέγγιση θα χρησιμοποιηθεί και το πώς θα χρησιμοποιηθεί είναι ένα εξαιρετικά συζητημένο ερώτημα, καθώς μία μέθοδος μπορεί να είναι η καλύτερη επιλογή για κάποιον δυσλεκτικό μαθητή και κακή για έναν άλλον¹³⁴.

Άλλοι θεωρούν όμως ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επιτυχία των μαθητών με δυσλεξία στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, δεδομένου ότι δίνει υπερβολική έμφαση στην ομιλία και δεν αρκεί για τις άλλες πτυχές της γλώσσας, όπως οι προαναφερόμενοι γραμματικοί κανόνες.

¹³² Lundberg, Ingvar. "Second language learning and reading with the additional load of dyslexia." *Annals of Dyslexia* 52, no. 1 (2002): 165-187.

¹³³ Stagelund, Annette Mygind. "The Effect of Norwegian Dyslexia Friendly Schools: The Acquisition of L2 English in 6th and 7th Grade." Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet, 2016.

¹³⁴ Kormos, Judit. "The role of individual differences in L2 writing." *Journal of Second Language Writing* 21, no. 4 (2012): 390-403.

Έτσι, οι Sparks και συν. (2009)¹³⁵ πιστεύουν ότι ο καλύτερος τρόπος να βοηθηθούν οι μαθητές με δυσλεξία κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι η χρήση της προσέγγισης της πολυαισθητηριακής μάθησης, η οποία βασίζεται στην προσέγγιση Orton-Gillingham, ένα από τα πρώτα προγράμματα που δημιουργήθηκαν για μαθητές με δυσλεξία. Η προσέγγιση της πολυαισθητηριακής μάθησης χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό αισθήσεων για να διδάξει μία ξένη γλώσσα¹³⁶.

Ο Arries (2009)¹³⁷ περιέγραψε τις εμπειρίες του με τους μαθητές με δυσλεξία και έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι δεν είναι απλώς θέμα σχεδιασμού νέων μεθόδων και στρατηγικών για τους μαθητές με δυσλεξία, αλλά ότι υπάρχει ανάγκη ανασυγκρότησης του προγράμματος σπουδών ξένων γλωσσών ως συνόλου. Αυτό πιστεύει ότι θα οδηγήσει στην πραγματική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αν και περιγράφει την δουλειά του με μαθητές με όλες τις μορφές μαθησιακών δυσκολιών και όχι μόνο την δυσλεξία, στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, πολλά από τα ευρήματά του μπορεί να σχετίζονται με το πρόγραμμα εκμάθησης ξένης γλώσσας που υπάρχει στα σχολεία σήμερα και συνεπώς σχετίζονται με αυτήν την μελέτη.

3.4 Δειγματικές Ασκήσεις για τη διδασκαλία του Λεξιλογίου των Αγγλικών σε μαθητές/τριες με δυσλεξία

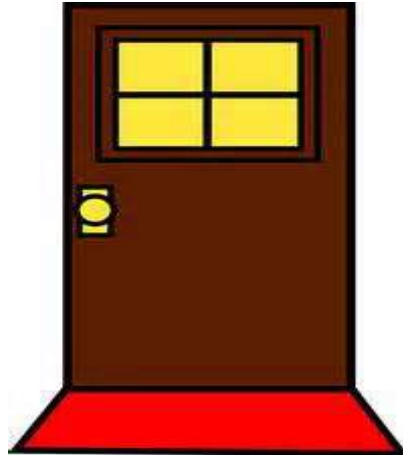
Η Crombie (2000) θεωρεί ότι η καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας του λεξιλογίου της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία είναι η εικόνα σε συνδυασμό με τη λέξη.¹³⁸

¹³⁵ Sparks, οπ.π.

¹³⁶ Kathleen, οπ.π.

¹³⁷ Arries, Jonathan F. "Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses." *The Modern Language Journal* 83, no. 1 (2009): 98-110.

¹³⁸ Crombie, M. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *Dyslexia*, 6(2), 112-121.



door

Ο δάσκαλος αρχικά δείχνει την εικόνα και λέει τη λέξη. Ο μαθητής επαναλαμβάνει λέγοντας ένα ένα τα φωνήματα. Στη συνέχεια καλείται να γράψει την λέξη σε 4 κουτάκια κάθε ένα από τα οποία αντιστοιχεί σε ένα φώνημα.

Επίσης ο δάσκαλος μπορεί να δείξει μια εικόνα και το αρχικό γράμμα που αντιπροσωπεύει η εικόνα και ο μαθητής να πρέπει να συμπληρώσει την υπόλοιπη λέξη.

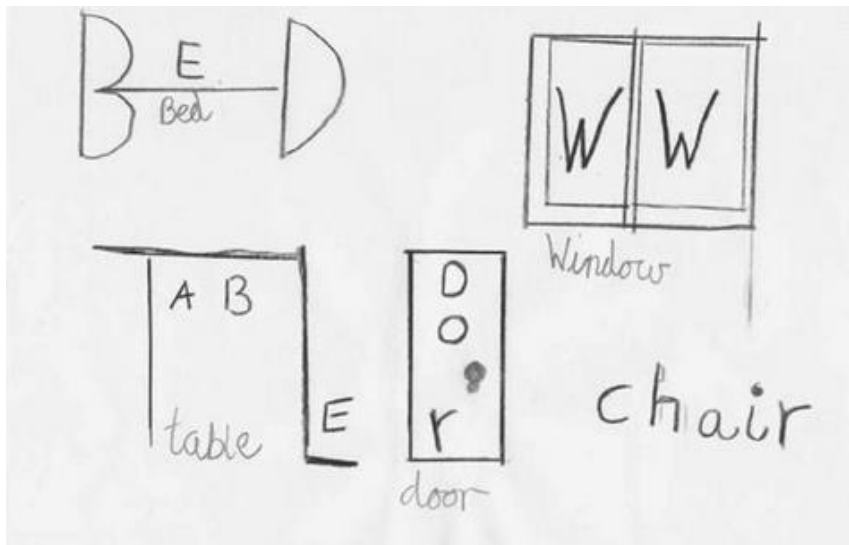


F (rog)

f (rog)

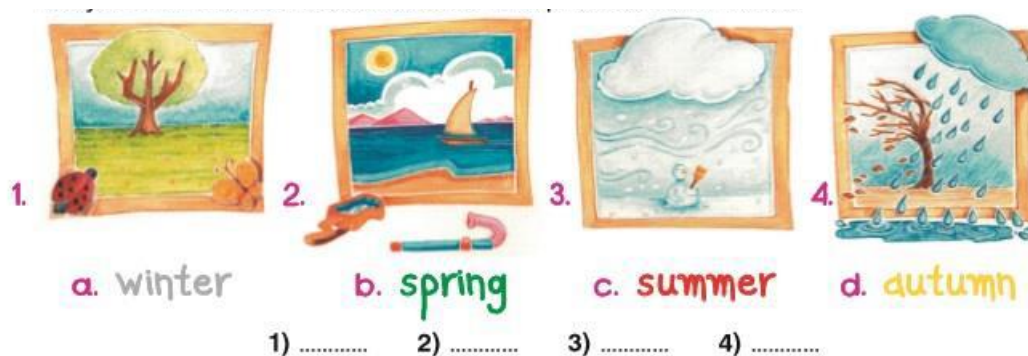
Οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να απομνημονεύσουν πιο εύκολα τα γράμματα των λέξεων όταν αυτές παρουσιάζονται μέσω ζωγραφιών. Για

παράδειγμα οι λέξεις bed, window, table και door μαθαίνονται πιο εύκολα από τους μαθητές όταν βλέπουν το ακόλουθο σκίτσο¹³⁹:



Kormos & Smith (2012: 144)

Ως εκ τούτου δειγματικές ασκήσεις για την εκμάθηση του λεξιλογίου σε μαθητές με δυσλεξία αποτελούν οι ασκήσεις αντιστοίχισης λέξεων με εικόνες όπως είναι οι κάτωθι:



Πηγή: Μπρατσόλη, Α. & Διαμαντίδου, Α. (2016). Αγγλικά Δ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Διόφαντος

¹³⁹ Kormos, J., & Smith, A.M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters



- a) take a bath, b) take exercise, c) get up early,
 d) go to bed early, e) clean up my room, f) wash my hands,
 g) brush my teeth, h) do my homework, i) make my bed

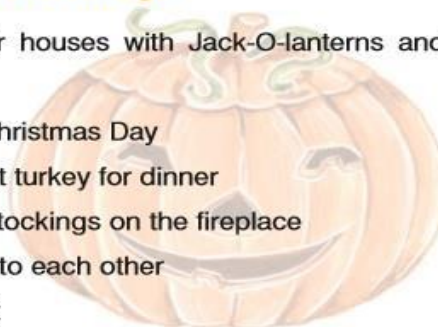
- 1) 2) 3) 4) 5)
 6) 7) 8) 9)

Πηγή: Μπρατσόλη, Α. & Διαμαντίδου, Α. (2016). Αγγλικά Δ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών.
 Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
 Διόφαντος

Άλλη εξίσου σημαντική άσκηση είναι οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενού:

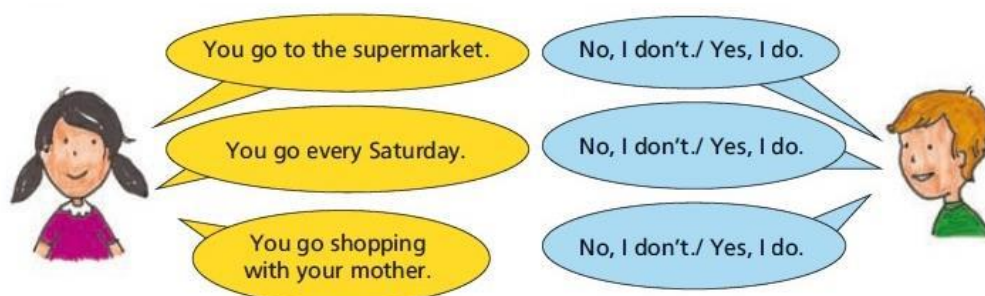
put, eat, open, sing, send, decorate, go

1. On Halloween people.....their houses with Jack-O-lanterns and
.....to spooky parties
2. Children.....their presents on Christmas Day
3. At Christmas people.....roast turkey for dinner
4. At Christmas children.....their stockings on the fireplace
5. At Christmas people.....cards to each other
6. Children.....carols in the street



Πηγή: Μπρατσόλη, Α. & Διαμαντίδου, Α. (2016). Αγγλικά Δ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Διόφαντος

Το παιχνίδι αποτελεί επίσης έναν αποτελεσματικό τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου. Μέσω ερωτήσεων που κάνουν οι μαθητές ο ένας στον άλλον προσπαθούν να μαντέψουν το μέρος στο οποίο πήγε ο/η συμμαθητής/τρια τους, τον λόγο για τον οποίο πήγε, αλλά και το μέσο με το οποίο πήγε.



Πηγή: Κολοβού, Ε.Κ. & Κρανιώτου, Α. (2016). Αγγλικά Ε Δημοτικού. Βιβλίου Μαθητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Επίσης οι ομαδικές κιναισθητικές ασκήσεις, όπως η παρακάτω βοηθούν τον/την μαθητή/τρια με δυσλεξία να μάθει το λεξιλόγιο της αγγλικής γλώσσας με διασκεδαστικό τρόπο.

GROUP A	GROUP B
Your teacher will give you a card with the activity you have to mime. Choose a player from your group and tell him/her to act out the activity. Answer Group B's questions only using "Yes" or "No".	Ask the pupil from Group A 7 questions to find out what he/she is miming. His/her answer can only be "Yes" or "No". The first pupil to guess correctly wins a point for the team and acts out the next activity.

The first pupil to guess the activity correctly wins a point for his/her team and acts out the next activity. If a group cannot guess the activity after asking 7 questions, they lose a point and choose their player to continue the game.



Πηγή: Εφραιμίδου, Ε., Ζώη –Ρέππα, Ε. & Φρουζάκη, Φ. (2016). Αγγλικά Στ Δημοτικού. Βιβλίου Μαθητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να διερευνήσει τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα σε μαθητές με δυσλεξία. Η κρίσιμη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν. Η γνώση ξένων γλωσσών προσφέρει πολλά κοινωνικά και προσωπικά πλεονεκτήματα στα άτομα. Αυτά τα πλεονεκτήματα μπορούν να αλλάξουν την επαγγελματική και προσωπική ζωή ενός ατόμου με διάφορους τρόπους. Κατά συνέπεια, η εκμάθηση ξένων γλωσσών καθίσταται ολοένα και περισσότερο πιο σημαντική στην εκπαίδευση σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου. Για την πλειοψηφία των μαθητών, η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι μια ωραία εμπειρία. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για κάθε μαθητή. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, μπορεί να είναι μια απίστευτα αγχωτική και δυσάρεστη εμπειρία.

Η δυσλεξία, πρόκειται για μια διαταραχή ανάγνωσης και θεωρείται ως η πιο κοινή γλωσσική διαταραχή στην οποία τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία της γλώσσας και συγκεκριμένα στην ανάγνωση. Η δυσλεξία αφορά μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ανάγνωση και τις σχετικές γλωσσικές δεξιότητες επεξεργασίας. Συγκεκριμένα, αφορά στη μη δυνατότητα του παιδιού να αποκτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής και κατ' επέκταση και της ορθογραφίας. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ο μαθητής καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια ώστε να καταφέρει να δει όλες τις συλλαβές, τα γράμματα και τις λέξεις προκειμένου να τις αναγνώσει σωστά. Ως εκ τούτου ο ρυθμός της ανάγνωσής του είναι ιδιαίτερα αργός ενώ παράλληλα αδυνατεί να κατανοήσει το νόημα των όσων διαβάζει. Αντίθετα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κατανοούν και όσα διαβάζουν. Η αδυναμία της κατανόησης των παιδιών με δυσλεξία δε συνεπάγεται χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Η αδυναμία της κατανόησης σχετίζεται με τη δυσκολία που έχουν να αναγνωρίζουν τις συλλαβές, τα γράμματα και τις λέξεις. Στο γραπτό λόγο ο μαθητής με δυσλεξία αδυνατεί να διακρίνει τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Ως εκ τούτου όταν γράφει μπορεί να παραλείψει γράμματα, να τα αντικαταστήσει με άλλα, να συντμήσει μια λέξη (παίζω αντί παίζοντας), να αντιστρέψει γράμματα ή συλλαβές, να μην βάζει κενό ανάμεσα στις λέξεις. Επίσης, ο μαθητής με δυσλεξία κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη,

παρουσιάζει καθρεφτική γραφή, αντικαθιστά φθόγγους με άλλους συγγενείς (β αντί φ, θ αντί δ και αντίστροφα), προσθέτει φθόγγους ή συλλαβές, δυσκολεύεται στα σημεία στίξης και ειδικά στους τόνους.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου στους μαθητές με δυσλεξία μιας δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική αλλά και προβληματική πτυχή της διδασκαλίας της γλώσσας. Κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ σημαντικό ρόλο παίζει η διδασκαλία του λεξιλογίου, η οποία πρέπει να στηρίζεται στην κειμενικότητα. Αποτελεί γεγονός ότι η χρήση μιας γλώσσας δεν επιτελείται στο κενό και αφηρημένα με μεμονωμένες και ανεξάρτητες γλωσσικές μονάδες, αλλά πάντοτε σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων, ενταγμένη σε περικείμενο το οποίο λαμβάνεται συστηματικά υπόψη για την ερμηνεία ενός αποσπάσματος. Ο αποπερικειμενοποιημένος λόγος και η παραγωγή με γραμματική ακρίβεια μας προσφέρει μόνο ένα μέρος της δυνατότητας χρήσης ενός εκφωνήματος σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γνώση του περικειμένου είναι απαραίτητη και συνδέεται με πραγματολογικές πληροφορίες που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες, το σκοπό, το χώρο, το θέμα κ.α.

Με αυτήν την έννοια ο μαθητής δεν κατακτά μόνο γραμματική ικανότητα αλλά και ικανότητα που αφορά ζητήματα πραγμάτωσης, όπως το πότε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα και με ποιον τρόπο. Ως εκ τούτου η γλωσσική χρήση θα πρέπει να είναι κατάλληλη για την επικοινωνιακή περίσταση, τους ρόλους των συμμετεχόντων και το στόχο της επικοινωνίας. Βασικές στρατηγικές για την διδασκαλία του λεξιλογίου με τον παραπάνω τρόπο αποτελούν περικείμενα από τους ομιλητές της πρώτης γλώσσας, από συγγενείς λέξεις ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2. Ακόμη, άλλες στρατηγικές που αναφέρθηκαν είναι ο εντοπισμός μιας λέξης ως άγνωστης, η ποικιλία των ασκήσεων αλλά και η ύπαρξη γλωσσικού εισαγομένου.

Καθίσταται λοιπόν η ανάγκη να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών την επίδραση της δυσλεξίας στη μητρική γλώσσα στις επιδόσεις των μαθητών στις ξένες γλώσσες. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να εξεταστεί η σημασία της ανάπτυξης εργαλείων αποκατάστασης για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς και η χρήση σχετικών διδακτικών στρατηγικών και η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης που βελτιώνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Ενδεικτικοί τρόποι εκμάθησης του λεξιλογίου μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία αποτελεί η πολυαισθητηριακή μάθηση, οι χάρτες του

μυαλού, η ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση, η μέθοδος της ανάγνωσης και η εξατομικευμένη παρέμβαση.

Η πολυαισθητηριακή μάθηση περιλαμβάνει τη χρήση δύο ή περισσότερων αισθήσεων. Είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση όχι μόνο για την διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία, αλλά και για την διδασκαλία γενικά. Οι λεκτικές πληροφορίες μπορούν να συνδυάσουν ταυτόχρονα οπτικές πληροφορίες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί π.χ. ένα φυλλάδιο, ή πριν από μια παρουσίαση, π.χ. το νέο λεξιλόγιο ή βασικά σημεία μπορούν να γραφτούν στον πίνακα. Η πολυαισθητηριακή μάθηση περιλαμβάνει παιχνίδια ρόλων, κιναισθητικές ασκήσεις και κάρτες για την εκμάθηση λέξεων και γραμματικών αντικειμένων, καθώς αυτά παρέχουν στους εκπαιδευόμενους μεγάλη ποσότητα απτικών-κιναισθητικών στοιχείων. Άλλα αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον ίδιο σκοπό, όπως ξύλινα κουτιά διαφορετικών μεγεθών, παιχνίδια, κουμπιά, γράμματα από ξύλο ή πλαστικό κ.λπ.

Οι χάρτες του μυαλού βοηθούν στην απεικόνιση, τη σύνδεση, την ομή, την ταξινόμηση των σκέψεων και των σχέσεων μεταξύ τους. Μπορούν επομένως, να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο γραπτό κείμενο (γενικά λιγότερο κείμενο για επεξεργασία), αλλά και εικόνες, χρώματα, σχήματα, διαφορετικά σύμβολα που βοηθούν να προχωρήσουμε, να κατανοήσουμε και να θυμηθούμε τις πληροφορίες.

Στην ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση, το νέο λεξιλόγιο βασίζεται στα οπτικά ερεθίσματα, τις μιμήσεις, τις χειρονομίες, την κίνηση. Ο πρώτος στόχος ενός εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ευελιξία στην ακρόαση. Η ολική αισθητηριακή-κινητική απόκριση δημιουργεί θετική ατμόσφαιρα και μειώνει το άγχος.

Η μέθοδος της ανάγνωσης καθοδηγεί τον αναγνώστη στην κατανόηση. Αντιπροσωπεύει αυτό που γνωρίζουμε, που θέλουμε να μάθουμε, που μάθαμε. Στο πρώτο στάδιο οι αναγνώστες θα πρέπει να σκεφτούν το θέμα, να κατανοήσουν αυτό που ήδη γνωρίζουν για το θέμα. Στο δεύτερο στάδιο, οι αναγνώστες θα πρέπει να διατυπώσουν τις ερωτήσεις που θέλουν να μάθουν για το θέμα (οι ερωτήσεις θα πρέπει να ταξινομηθούν ανάλογα με τη σημασία, συνήθως με βάση το εξώφυλλο του βιβλίου, τον πίνακα περιεχομένων, τις εικόνες κτλ. τι έχουν μάθει και αν μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις)

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι δεν πρέπει να υπάρχουν περισσότερες από 6-8 νέες λέξεις σε ένα μάθημα. Όσον αφορά στους μαθητές με δυσλεξία, δεν πρέπει να τους ζητηθεί να αποκτήσουν νέες λέξεις και χρειάζονται πολλές επαναλήψεις. Έχουν μια βραχυπρόθεσμη μνήμη εργασίας και μπορεί στην εξατομικευμένη παρέμβαση οι μαθητές να τοποθετούνται κοντά στον εκπαιδευτικό ώστε να μην αποσπάται η προσοχή τους και να έχουν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες. Τέλος, αν οι μαθητές κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό, αυτός μπορεί να παρακολουθεί συνεχώς την πρόοδό τους.

Βιβλιογραφία

- Akpınar, Kadriye Dilek, Asuman Aşık, and Arzu Sarlanoğlu Vural. "The Relationship between the Effectiveness of Vocabulary Presentation Modes and Learners' Attitudes: Corpus Based Contextual Guessing, Dictionary Use, and Online Instruction." *The Asian EFL Journal Quarterly March 2015 Volume 17, Issue* (2015): 90.
- Alghazo, Emad M., Naggar Gaad, and Eman El. "General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities." *British Journal of Special Education* 31, no. 2 (2004): 94-99.
- Al-Jarf, Reima. "Teaching spelling skills with a mind-mapping software." *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles* 53 (2011): 4-16.
- Antoniou, Mark, Marc Ettliger, and Patrick CM Wong. "Complexity, training paradigm design, and the contribution of memory subsystems to grammar learning." *PloS one* 11, no. 7 (2016): e0158812.
- Arabski, Janusz, and Adam Wojtaszek, eds. *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Springer Science & Business Media, 2011.
- Arries, Jonathan F. "Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses." *The Modern Language Journal* 83, no. 1 (2009): 98-110.
- Beillon, Linn. "The Challenge to Learn English as an L2 when Having Dyslexia: A study about Dyslexic Pupils' English Language learning from Special Needs Teachers' Perspectives." (2015).
- Berger, Silke. "Teaching vocabulary to learners with special needs." PhD diss., uniwien, 2012.
- Berger, Silke. "Teaching vocabulary to learners with special needs." PhD diss., uniwien, 2012.
- Bishop, W., Ostrom, H., (1997). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Blachman, Benita A., ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Routledge, 2013.

- Bogdanowicz, Katarzyna M., and Marta Bogdanowicz. "“The Good Start Method for English” or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language." *Polish Psychological Bulletin* 47, no. 3 (2016): 265-269.
- British Dyslexia Association. "Dyslexia and specific learning difficulties in adults." (2015).
- Calderón, Margarita, Robert Slavin, and Marta Sánchez. "Effective instruction for English learners." *The Future of Children* 21, no. 1 (2011): 103-127.
- Catts, Hugh W., Autumn McIlraith, Mindy Sittner Bridges, and Diane Corcoran Nielsen. "Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia." *Reading and Writing* 30, no. 3 (2017): 613-629.
- Cimermanová, Ivana. "3 Teaching English as a foreign language to dyslexic learners." *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*: 39 (2016).
- Cimermanová, Ivana. "3 Teaching English as a foreign language to dyslexic learners." *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*: 39. (2008)
- Cohen, A.D., (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.
- Cowan, Nelson, Tiffany P. Hogan, Mary Alt, Samuel Green, Kathryn L. Cabbage, Shara Brinkley, and Shelley Gray. "Short-term Memory in Childhood Dyslexia: Deficient Serial Order in Multiple Modalities." *Dyslexia* (2017).
- Crombie, M. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *Dyslexia*, 6(2), 112-121.
- Csizér, Kata, Judit Kormos, and Agnes Sarkadi. "The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners." *The Modern Language Journal* 94, no. 3 (2010): 470-487.
- Demirel, Ö. (2004). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Díaz-Ducca, Jenaro A. "Report of learning experiences in didactical conditions for teaching grammar, vocabulary, and pronunciation to Katty, a student with dyslexia." *Actualidades Investigativas en Educación* 16, no. 2 (2016): 311-342.

- Dietz, J. "The impact of linguistic factors on Dyslexia-Implications for foreign language learning." *Retrieved February 10 (2002): 2011.*
- Ellis, A.W. "*Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis (2nd Ed.)*." London: LEA. (1993)
- Erten, İsmail Hakkı, and Marion Williams. "A comparative look into how to measure the effectiveness of vocabulary learning strategies: Through using percentages or correlation coefficients." *Journal of Language and Linguistic Studies* 4, no. 2 (2008): pp-56.
- Evans, Tanya M., D. Lynn Flowers, Eileen M. Napoliello, Olumide A. Olulade, and Guinevere F. Eden. "The functional anatomy of single-digit arithmetic in children with developmental dyslexia." *Neuroimage* 101 (2014): 644-652.
- Farran, Lama K. "The Influence of Vocabulary on Reading Comprehension in Dual Language Learners." *INTESOL Journal* 13, no. 1 (2016).
- Fletcher, Jack M., and Robin D. Morris. "Reading, Laterality, and the Brain: Early Contributions on Reading Disabilities by Sara S. Sparrow." *Journal of autism and developmental disorders* 44, no. 2 (2014): 250-255.
- Gallardo, Matilde, Sarah Heiser, and Ximena Arias McLaughlin. "Modern languages and Specific Learning Difficulties (SpLD): implications of teaching adult learners with dyslexia in distance learning." *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 30, no. 1 (2015): 53-72.
- Gass, Susan M. *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge, 2013.
- Gersten, Russell, Lynn S. Fuchs, Joanna P. Williams, and Scott Baker. "Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research." *Review of educational research* 71, no. 2 (2001): 279-320.
- Ghazaleh, Esfandiari Baiat. "A study of developmental dyslexia in middle school foreign language learners in Iran." *Argumentum* 7 (2011): 159-169.
- Ghazaleh, Esfandiari Baiat. "A study of developmental dyslexia in middle school foreign language learners in Iran." *Argumentum* 7 (2011): 159-169.
- Ghonsooly, B. "Dyslexia in Persian Language." *Journal of Language and Literature of Faculty of Letters and Humanities* 41, no. 3 (2009): 247-264.

- Ghonsooly, Behzad, and Mehri Javadiyan. "An Examination of Developmental Dyslexia among Iranian EFL Second Graders." *International Journal of language studies* 4 (2010).
- Ghonsooly, Behzad, and Mehri Javadiyan. "An Examination of Developmental Dyslexia among Iranian EFL Second Graders." *International Journal of language studies* 4 (2010).
- Giraldo-Chica, Mónica, John P. Hegarty, and Keith A. Schneider. "Morphological differences in the lateral geniculate nucleus associated with dyslexia." *NeuroImage: Clinical* 7 (2015): 830-836.
- Gori, Simone, Paolo Cecchini, Anna Bigoni, Massimo Molteni, and Andrea Facoetti. "Magnocellular-dorsal pathway and sub-lexical route in developmental dyslexia." *Frontiers in human neuroscience* 8 (2014).
- Goswami, Usha. "Sensory theories of developmental dyslexia: three challenges for research." *Nature Reviews Neuroscience* 16, no. 1 (2015): 43-54.
- Grigorenko, E. L. Developmental Dyslexia in Adults. *Adult Learning Disorders: Contemporary Issues*, 83. (2008)
- Grigorenko, E. L.. Four 'nons' of the brain-genes connection. *Single-word reading: behavioral and biological perspectives (eds Grigorenko EL, Naples AJ, editors.)*, 283-308. (2008a).
- Hachmann, Wibke M., Louisa Bogaerts, Arnaud Szmalec, Evy Woumans, Wouter Duyck, and Remo Job. "Short-term memory for order but not for item information is impaired in developmental dyslexia." *Annals of dyslexia* 64, no. 2 (2014): 121-136.
- Hahn, Noemi, John J. Foxe, and Sophie Molholm. "Impairments of multisensory integration and cross-sensory learning as pathways to dyslexia." *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 47 (2014): 384-392.
- Helland, Turid, and Frøydis Morken. "Neurocognitive development and predictors of L1 and L2 literacy skills in dyslexia: A longitudinal study of children 5–11 years old." *Dyslexia* 22, no. 1 (2016): 3-26.
- Helland, Turid, and Frøydis Morken. "Neurocognitive development and predictors of L1 and L2 literacy skills in dyslexia: A longitudinal study of children 5–11 years old." *Dyslexia* 22, no. 1 (2016): 3-26.
- Helland, Turid, and Randi Kaasa. "Dyslexia in English as a second language." *Dyslexia* 11, no. 1 (2005): 41-60.

- Ho, Connie Suk-Han, and Kin-Man Fong. "Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language?." *Journal of psycholinguistic research* 34, no. 6 (2005): 603-618.
- Hummel, Kirsten M., and Leif M. French. "Phonological memory and implications for the second language classroom." *Canadian Modern Language Review* 66, no. 3 (2010): 371-391.
- Hutton, John S., Tzipi Horowitz-Kraus, Alan L. Mendelsohn, Tom DeWitt, Scott K. Holland, and C-MIND Authorship Consortium. "Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories." *Pediatrics* 136, no. 3 (2015): 466-478.
- Jalali-Moghadam, Niloufar, and Christina Elisabeth Hedman. "Special education teachers' narratives on literacy support for bilingual students with dyslexia in Swedish compulsory schools." *Nordic Journal of Literacy Research* 2 (2016).
- Johnson, K. & H. Johnson. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford:Blackwell. (1998)
- Juen, Le, and Yves-Jean Gabriel. "An institution-based enquiry into concepts of proficiency, automaticity and second-language learning among dyslexic students." PhD diss., University of Sussex, 2012.
- Kalantzis, M., Cope, B., (1993) *Histories of Pedagogy, Cultures of Schooling*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press, 38-62.
- Kelly, Kathleen, and Sylvia Phillips. *Teaching literacy to learners with dyslexia: A multi-sensory approach*. Sage, 2016.
- Kohlmann, Ágnes. "Vocabulary structure of foreign language learners with dyslexia." PhD diss., Hungarian Academy of Sciences, 2015.
- Kormos, J., & Smith, A.M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters
- Kormos, Judit, Kata Csizér, and Ágnes Sarkadi. "The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study." *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 3, no. 2 (2009): 115-130.
- Kormos, Judit. "The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development." *Annual Review of Applied Linguistics* (2017): 1-15.

- Kormos, Judit. "The role of individual differences in L2 writing." *Journal of Second Language Writing* 21, no. 4 (2012): 390-403.
- Kress, G., (1994), *Learning to Write*, New York: Routledge.
- Law, Jeremy M., Jan Wouters, and Pol Ghesquière. "The influences and outcomes of phonological awareness: a study of MA, PA and auditory processing in pre-readers with a family risk of dyslexia." *Developmental science* 20, no. 5 (2017).
- Layes, Smail, Robert Lalonde, and Mohamed Rebaï. "Reading Speed and Phonological Awareness Deficits Among Arabic- Speaking Children with Dyslexia." *Dyslexia* 21, no. 1 (2015): 80-95.
- Leeming, Michael. "A Short Monograph on How the Orton-Gillingham Method of Instruction Helps Children with Dyslexia to Learn to Read with Greater Fluency." *Language In India* 15, no. 8 (2015).
- Lim, Lois, and Adam C. Oei. "Reading and spelling gains following one year of Orton- Gillingham intervention in Singaporean students with dyslexia." *British Journal of Special Education* 42, no. 4 (2015): 374-389.
- Lo, Jason CM, Kevin Kien Hoa Chung, C. S. H. Ho, D. W. O. Chan, S. M. Tsang, and S. H. Lee. "Examining the literacy and cognitive-linguistic profiles in Chinese adolescent students with dyslexia: a latent transition analysis." In *Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, SSSR 2015*. Society for the Scientific Study of Reading., 2015.
- Lockiewicz, Marta, and Martyna Jaskulska. "Mental lexicon, working memory and L2 (english) vocabulary in polish students with and without dyslexia." *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal* 5, no. 1 (2015): 71.
- Lundberg, Ingvar. "Second language learning and reading with the additional load of dyslexia." *Annals of Dyslexia* 52, no. 1 (2002): 165-187.
- McCarthy, M., Carter R., (1998), *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Mercer, N., (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge
- Miller Guron, Louise, and Ingvar Lundberg. "Identifying dyslexia in multilingual students: Can phonological awareness be assessed in the majority language?." *Journal of research in Reading* 26, no. 1 (2003): 69-82

- Mustafa, Mahfuzah, Nur Syuhaida Hani Abdul Hamid, Nor Rul Hasma Abdullah, Rosdiyana Samad, and Dwi Pebrianti. "Brain dominance using brainwave signal." In *Control System, Computing and Engineering (ICCSCE), 2015 IEEE International Conference on*, pp. 298-302. IEEE, 2015.
- Narimani, M., A. Sadeghi, N. Homeily, and H. Siahpoosh. "A comparison of emotional intelligence and behavior problems in dyslexic and non-dyslexic boys." *Journal of Applied Science* 9, no. 7 (2009): 1388-1390.
- Nation, Ian SP. *Learning Vocabulary in Another Language Google eBook*. Cambridge University Press, 2013.
- Ni'mah, Ainun. "The teaching of English as a foreign language for students with dyslexia." (2016).
- Nijakowska, Joanna, Judit Kormos, Svetlana Hanusova, Barbara Jaroszewicz, Borbála Kálmos, Ágnes Imréné Sarkadi, Anne Margaret Smith, Elzbieta Szymanska-Czaplak, and Nadezda Vojtkova. "Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language." (2011).
- Nijakowska, Joanna. "Multilingual/multicultural perspective on the identification of dyslexia." In *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*, pp. 95-106. Springer Berlin Heidelberg, 2011.
- Nijakowska, Joanna. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Vol. 51. Multilingual Matters, 2010.
- Norton, Elizabeth S., Sara D. Beach, and John DE Gabrieli. "Neurobiology of dyslexia." *Current opinion in neurobiology* 30 (2015): 73-78.
- Olshtain, Elite, and Marianne Celce-Murcia. "Teaching Language Skills from a Discourse Perspective." *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* 3 (2016): 144.
- Palmer, Judith, and Jan Thompson. "First-Year English: Welcoming Different Learners to the Table." *CEA Critic* 75, no. 3 (2013): 293-302.
- Paracchini, S., R. Diaz, and J. Stein. "Chapter Two-Advances in Dyslexia Genetics—New Insights Into the Role of Brain Asymmetries." *Advances in genetics* 96 (2016): 53-97.
- Pokrivčáková, Silvia. "Foreign Language Education of Learners with Special Educational Needs in Slovakia." *Journal of Arts and Commerce* 2, no. 8 (2013).

- Pokrivčáková, Silvia. "Foreign Language Education of Learners with Special Educational Needs in Slovakia." *Journal of Arts and Commerce* 2, no. 8 (2013).
- Ramus, Franck, Chloe R. Marshall, Stuart Rosen, and Heather KJ van der Lely. (2013) "Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model." *Brain* 136, 2: 630-645.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons
- Reid, J. (2002). Writing. In Roland Carter and David Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. (pp.28-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J., Rodgers T., (2001), *Approaches and methods in language teaching*. (2nd eds). Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press, 2014.
- Riley, Ellyn A., and Cynthia K. Thompson. "Training pseudoword reading in acquired dyslexia: a phonological complexity approach." *Aphasiology* 29, no. 2 (2015): 129-150.
- Sarkadi, Á. G. N. E. S. "Vocabulary learning in dyslexia—The case of a Hungarian learner." *Language learners with special needs: An international perspective* (2008): 110-129.
- Schneider, Elke, and Andrea Kulmhofer. "Helping struggling learners of English as an additional language succeed with interactive multisensory structured strategies." *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal* 7, no. 1 (2016): 3-25.
- Schneider, Elke, and Margaret Crombie. *Dyslexia and foreign language learning*. Routledge, 2003.
- Scott, Katrinda Wills. "Relationships between operationalizations of dyslexia and attitudes and perceptions of learning a foreign language." (2005).
- Sedaghati, Leila, Roghayeh Foroughi, Bijan Shafiei, and Mohammad Reza Maracy. "Prevalence of dyslexia in first to fifth grade elementary students Isfahan, Iran." *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences* 19, no. 1 (2010): 94-101.

- Siegel, Linda. *Understanding dyslexia and other learning disabilities*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 2013.
- Sieh, Yu-cheng. "Vocabulary Size, Phonological Awareness, and Reading Comprehension." *Studies in English Language Teaching* 4, no. 3 (2016): 299.
- Sinatra, Debora. "The mnemonic abilities of university students with dyslexia. A survey of the most used vocabulary learning strategies." Bachelor's thesis, Università Ca'Foscari Venezia, 2016.
- Smith-Spark, James H., Adam P. Zięcik, and Christopher Sterling. "Adults with developmental dyslexia show selective impairments in time-based and self-initiated prospective memory: Self-report and clinical evidence." *Research in developmental disabilities* 62 (2017): 247-258.
- Sparks, Richard, Jon Patton, Leonore Ganschow, and Nancy Humbach. "Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2." *Language Learning* 59, no. 1 (2009): 203-243.
- Stagelund, Annette Mygind. "The Effect of Norwegian Dyslexia Friendly Schools: The Acquisition of L2 English in 6th and 7th Grade." Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet, 2016.
- Szaszkiewicz, Magdalena. "The experiences of Norwegian students with dyslexia learning English as a foreign language." Master's thesis, 2013.
- Tops, W., M. Callens, A. Desoete, M. Stevens, and M. Brysbaert. "Metacognition for Spelling in Higher Education Students with Dyslexia: Is There Evidence." (2014).
- Trawick, Jessie Elisabeth. "Differentiation in the foreign language classroom: including students with disabilities in secondary foreign language classes." PhD diss., 2015.
- van Bergen, Elsje, Aryan van der Leij, and Peter F. de Jong. "The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia." *Frontiers in human neuroscience* 8 (2014).
- Vlachos, Filippou, Eleni Andreou, and Afroditi Delliou. "Brain hemisphericity and developmental dyslexia." *Research in developmental disabilities* 34, no. 5 (2013): 1536-1540.
- Williams, Clay. "L1 literacy strategy impact on L2 word-priming effects." *Thoughts* 1 (2016): 44-57.

- Xu, M., Yang, J., Siok, W.T. & Tan, L.H.. A typical lateralization of phonological working memory in developmental dyslexia. *Journal of Neurolinguistics*, 33,(2015): 67-77.
- Βαρλόκωστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών (2003)
- Γούτσος Δ. «Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο». Στο *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*, επιμ. Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού και Α. Γεωργακοπούλου. Αθήνα : Πατάκης (2006).
- Εφραιμίδου, Ε., Ζώη –Ρέππα, Ε. & Φρουζάκη, Φ. (2016). Αγγλικά Στ Δημοτικού. Βιβλίου Μαθητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Καραντζόλα, Ε., (2000). «Από ‘τα γράμματα’ στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για τη διδασκαλία / εκμάθηση του γραπτού λόγου στο σχολείο». Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του ΚΕΓ (Δράση 4), www.komvos.edu.gr
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα : εκμάθηση , διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών*. Στρασβούργο. Ανακτημένο από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf [πρόσβαση 3-8-2017]
- Κολοβού , Ε.Κ. & Κρασιώτου, Α. (2016). Αγγλικά Ε Δημοτικού. Βιβλίου Μαθητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Ματσαγγούρας Η., (2009), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπακάκου – Ορφανού Α.. *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Αθήνα: Παρουσία (2005).
- Μπατσαλιά Φρειδερίκη. Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας. Κριτήρια αξιολόγησης. Παρουσία Τόμος ΙΓ΄- ΙΔ΄ 1998-2000. Αθήνα: Σύλλογος Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Παναεπιστημίου Αθηνών, (2000)
- Μπέλλα Σ.,. *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (2007)

Μπρατσόλη, Α. & Διαμαντίδου, Α. (2016). Αγγλικά Δ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Διόφαντος