



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ
ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

*«Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των
αγγλικών τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»*

Γιδόγιαννου Χριστίνα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων

Γεώργιος Σταμούλης

Λαμία, 2020



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

**«The problems that people with special learning difficulties face
in learning English as a foreign language »**

Gidogiannou Christina

Master thesis

Georgios Stamoulis

Lamia

2020



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ**

**«ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**«Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των
αγγλικών τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»**

Γιδόγιαννου Χριστίνα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων/σα

**Γεώργιος Σταμούλης
Λαμία, 2020**

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«τίτλος εργασίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Χριστίνα Γιδόγιαννου

Ημερομηνία

Υπογραφή

**«Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές
μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών»**

Χριστίνα Γιδόγιαννου

Τριμελής Επιτροπή:

Σταμούλης Γεώργιος

Ζυγούρης Νικόλαος

Δαδαλιάρης Αντώνιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών κινήθηκε το ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μία μελέτη γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία μελέτη που εστιάζει στην διερεύνηση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα άτομα με ειδικά μαθησιακά προβλήματα κατά την διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της αγγλικής. Αυτό που επιδιώκει η μελέτη να παρουσιάσει, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τα άτομα αυτά, είναι ο τρόπος αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων.

Σκοπός της μελέτης είναι να προσδιοριστούν τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από τα άτομα με ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Επιπλέον, σκοπός της μελέτης είναι να παρουσιαστούν οι τεχνικές επίλυσης αυτών των προβλημάτων, αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη την διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τα άτομα αυτά. Ακόμη, η μελέτη αποσκοπεί στην διερεύνηση της ύπαρξης και της συμβολής διαφόρων λογισμικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν δημιουργηθεί για να βοηθήσουν τα άτομα αυτά στην εκμάθηση ξένης γλώσσας.

Η μελέτη βασίζεται σε δευτερογενή στοιχεία, τα οποία προέρχονται μέσα από την επιστημονική αρθρογραφία διαφόρων ξένων μελετητών που έχουν ασχοληθεί σχολαστικά με το θέμα και έχουν δημοσιευθεί σε διεθνή περιοδικά. Επομένως, η μελέτη αυτή χαρακτηρίζεται δευτερογενής, καθώς παρουσιάζει δεδομένα και αποτελέσματα που προκύπτουν από άλλες μελέτες. Βασικό χαρακτηριστικό της εν λόγω μελέτης είναι το γεγονός ότι εμβαθύνει στην παρουσίαση και ανάλυση λογισμικών προγραμμάτων που συμβάλουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις – κλειδιά: άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αγγλική γλώσσα, εκμάθηση, προβλήματα, αντιμετώπιση, λογισμικά προγράμματα

ABSTRACT

Within the framework of the Postgraduate Program of Studies, it was interesting to carry out a study on the problems faced by people with special learning difficulties in learning foreign languages. In fact, this is a study that focuses on exploring the difficulties faced by people with special learning disabilities when teaching a foreign language, namely English. What the study aims to present, regardless of the difficulties of learning the English language by these people, is how to deal with these problems.

The purpose of the study is to identify the problems that arise in the teaching of English by people with special learning disabilities. Moreover, the purpose of the study is to present the techniques for solving these problems, but also the role of the teacher throughout the process of learning the English language by these individuals. The study also aims to investigate the existence and contribution of various software programs that have been developed to help these people learn foreign language.

The study is based on secondary data, which come from the scientific articles of various foreign scholars who have been thoroughly involved in the issue and have been published in international journals. Therefore, this study is considered secondary since it presents data and results from other studies. A key feature of this study is the fact that it deepens the presentation and analysis of software programs that contribute to the learning of the English language by people with learning disabilities.

Key - words: people with learning disabilities, English, learning, problems, coping, software

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	13
1.1 Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών	13
1.2 Ιστορικά στοιχεία	17
1.3 Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών	19
1.3.1 Οπτικοακουστική δυνατότητα	21
1.3.2 Μνήμη	22
1.3.3 Γλώσσα	23
1.4 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	24
1.4.1 Διαταραχή Ανάγνωσης	25
1.4.2 Διαταραχή γραπτής έκφρασης	27
1.4.3 Διαταραχή Μαθηματικών	28
1.4.4 Μη λεκτική δυσκολία εκμάθησης	29
1.5 Αίτια εκδήλωσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	30
1.6 Τεχνικές ανίχνευσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ	38
2.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της αγγλικής γλώσσας	38
2.2 Ιστορικά γνωρίσματα της αγγλικής γλώσσας	40
2.3 Διάρθρωση της αγγλικής γλώσσας	42
2.4 Τεχνικές και χαρακτηριστικά εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	49
3.1 Εκδήλωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας	49
3.2 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών	52
3.3 Διδακτική προσέγγιση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αγγλική γλώσσα	56
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	63
3.5 Ειδικές μέθοδοι διδασκαλίας	66
3.5.1 Πολυεστιακή προσέγγιση	66
3.5.2 Χαρτογράφηση μυαλού	67
3.5.3 Συνολική φυσική απόκριση	69
3.5.4 Κοινή ανάγνωση / γονική ανάμειξη (KWL)	69
3.5.5 Διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικής	70
3.6 Ερευνητικά αποτελέσματα δευτερογενών στοιχείων	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ – ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	76
4.1 Εισαγωγή	76
4.2 Νέες τεχνολογίες και εκμάθηση αγγλικής γλώσσας	77
4.3 Λογισμικά ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών	82
4.3.1 Λογισμικό «εΜαΔυς»	82
4.3.2 Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων & Αδυναμιών «ΛΑΜΔΑ»	84
4.3.3 Το λογισμικό Dyscalculia Screener	86
4.3.4 Λογισμικό Askisi από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	87

4.4 Λογισμικά που βοηθούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών	88
4.5 Επιπρόσθετα λογισμικά	98
4.6 Διαδικτυακές ιστοσελίδες	101
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	105

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν ένα φαινόμενο που έχει γίνει αισθητό στην ευρύτερη κοινωνία και απασχολεί τόσο τους γονείς, όσο και τους εκπαιδευτικούς (Alam Khan, 2018: 1). Στο φάσμα αυτού του φαινομένου παρατηρείται ότι εντάσσονται οι ειδικές γλωσσικές δυσκολίες, τα διάχυτα αναπτυξιακά προβλήματα και οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Στην περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών τα άτομα αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την γραφή, την ανάγνωση και την ορθογραφία. Ο βαθμός προσδιορισμού των εν λόγω προβλημάτων εξαρτάται από την ηλικία των ατόμων, την νοημοσύνη και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που τους έχουν δοθεί ή όχι (DiFino & Lombardino, 2004: 391).

Λόγω της εκδήλωσης των αναπτυξιακών διαταραχών οι φορείς της εκπαίδευσης προχώρησαν στην εφαρμογή της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή αποτελεί μία νέα μορφή εκπαίδευσης που εστιάζει στο να βοηθά τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και να αντιμετωπίζει εγκαίρως τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Linan-Thompson, 2014: 19). Για παράδειγμα, οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εντάσσονται μέσα σε ένα ειδικό πλαίσιο διδασκαλίας, προκειμένου να δοθεί η απαιτούμενη εκπαιδευτική βοήθεια ως προς την διατήρηση της προσοχής και της συγκέντρωσης τους, την ανάπτυξη της αντίληψης των γεγονότων που διαδραματίζονται γύρω τους, των κοινωνικών ικανοτήτων τους και κατ' επέκταση την βελτίωση της γενικότερης συμπεριφοράς τους (Khaled, 2013: 125).

Ποικίλες μελέτες έχουν προχωρήσει στην ανάλυση στοιχείων που σχετίζονται με τις αναπτυξιακές διαταραχές, την ειδική αγωγή και τις μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι η εκμάθηση των αγγλικών από άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχει απασχολήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους επιστημονικούς μελετητές της εγχώριας, αλλά και της διεθνούς αρθρογραφίας.

Η μελέτη που ακολουθεί εστιάζει στην παρουσίαση των χαρακτηριστικών στοιχείων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, πρόκειται για μία μελέτη που περιστρέφεται γύρω από τον εντοπισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Κατά γενική ομολογία, πραγματοποιείται μία έρευνα γύρω από την αντιμετώπιση των

προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά κατά την διαδικασία μάθησης της αγγλικής γλώσσας.

Σχετικά με την επιλογή του εν λόγω θέματος σημειώνεται ότι στηρίζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα πρωτότυπο θέμα, καθώς εξετάζει το βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζουν προβλήματα τα άτομα με ειδικές μαθησιακές διαταραχές στην εκμάθηση των αγγλικών. Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει στην παρουσίαση των μεθόδων αντιμετώπισης των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Πρόκειται για μία μελέτη που προχωρά στην παρουσίαση και καταγραφή των χαρακτηριστικών των λογισμικών προγραμμάτων που συμβάλουν στην επίλυση των δυσκολιών αυτών.

Ο σκοπός της μελέτης αυτής βασίζεται στον προσδιορισμό των προβλημάτων που εκδηλώνονται στα άτομα με ειδικές μαθησιακές διαταραχές στα πλαίσια της εκμάθησης αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, βασικός σκοπός της μελέτης είναι γίνει διερεύνηση των μεθόδων αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα άτομα αυτά καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης της εν συγκεκριμένης ξένης γλώσσας. Επιπρόσθετος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός τόσο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όσο και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που εκδηλώνουν τα άτομα αυτά. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην εύρεση διαφόρων προγραμμάτων που έχουν διαμορφωθεί για να συμβάλουν στην εκμάθηση ξένης γλώσσας από τα άτομα αυτά, αλλά και στα αποτελέσματα που προσδίδουν ως προς την επίτευξη της μάθησης.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται αφορά την καταγραφή δευτερογενών στοιχείων, τα οποία πλαισιώνουν την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από επιστημονικές μελέτες, οι οποίες δημοσιεύονται σε περιοδικά του εξωτερικού. Η εύρεση αυτών των στοιχείων επιτεύχθηκε με τη συμβολή της μηχανής αναζήτησης Google Scholar. Πρόκειται για μελέτες που είτε παρουσιάζουν δευτερογενή στοιχεία, είτε προβαίνουν σε προσωπική έρευνα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών (πρωτογενή στοιχεία). Η έρευνα αυτή ολοκληρώνεται με την καταγραφή των γενικών συμπερασμάτων, που προκύπτουν από όλη την μελέτη που πραγματοποιήθηκε και των προτάσεων για την μελλοντική αντιμετώπιση των προβλημάτων που εκδηλώνουν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές διαταραχές στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία έννοια, η οποία έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους σε διάφορες χώρες του κόσμου. Για παράδειγμα, στην Αυστραλία, ο όρος αυτός έγκειται σε όλες εκείνες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Αμερική όμως υφίσταται ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει μία σειρά από διάφορους ορισμούς σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, ο επικρατέστερος ορισμός είναι εκείνος που αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν κάποιες διαταραχές που εντοπίζονται κατά την ανάγνωση, γραφή, ομιλία και ακουστική ικανότητα των μαθητών. Πρόκειται για εγγενείς δυσκολίες που εκδηλώνονται στους μαθητές και έγκεινται στις δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (El-Koumy, 2016: 1).

Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι προτιμήθηκε να χρησιμοποιείται ο όρος «*μαθησιακές δυσκολίες*» έναντι του όρου «*μαθησιακές αναπηρίες*». Γενικότερα σύμφωνα με την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών δίνεται περισσότερη προσοχή στο νευρολογικό υπόβαθρο και στη μερική αντίσταση των ατόμων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ουσιαστικά, οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν κυρίως συμπεριφορικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Παρόλα αυτά, στην Ινδία και στην Αυστραλία οι γονείς, το σχολικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τότε τον όρο «*μαθησιακές δυσκολίες*» και άλλοτε τον όρο «*μαθησιακές αναπηρίες*». Ανεξάρτητα όμως από αυτό, η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει το άτομο κατά την διδασκαλία (Thomas & Whitten, 2012: 4).

Όσον αφορά την έννοια της «*αναπηρίας*» διακρίνεται ότι χρησιμοποιείται στην περίπτωση που τα άτομα παρουσιάζουν αναπηρίες και προστατεύονται από το νόμο. Ωστόσο, για να χαρακτηριστεί κάποιος μαθητής με αναπηρία, πρέπει να λάβει όλα τα έγγραφα πιστοποίησης του προβλήματος που αντιμετωπίζει (Kohli et al., 2018: 399).

Σύμφωνα με τον Myers & Hammill (1969) «*η μαθησιακή αναπηρία χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα διαφορετικό παιδί. Δεν είναι γενικός όρος για όλα τα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα στο σχολείο*». Από την άλλη πλευρά ο Gearheart (1973) θεωρεί ότι «*ένα παιδί με μαθησιακή αναπηρία συμπεριφέρεται*

διαφορετικά έναντι των υπολοίπων μαθητών εξαιτίας των αδυναμιών του. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους μαθησιακές δυσκολίες έχουν τη δυνατότητα φυσιολογικής ανάπτυξης και επιτυχούς σχολικής επιτυχίας» (Krishnarathi, 2016: 69).

Επίσης, παρατηρείται ότι πολύ συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «μαθησιακές διαταραχές». Η έννοια της λέξης «διαταραχή» περιστρέφεται γύρω από πολύ σοβαρά προβλήματα που εκδηλώνονται στα παιδιά κατά την εκπαιδευτική τους πορεία. Πρόκειται για έναν ιατρικό όρο, ο οποίος έχει αναφερθεί σε δύο αυθεντικούς οδηγούς των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, οι οποίοι είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών και η Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Σχετικών Προβλημάτων Υγείας (Kohli et al., 2018: 399).

Προχωρώντας παρακάτω, παρατηρείται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως ακαδημαϊκά προβλήματα, τα οποία διαφέρουν ως προς την προέλευση τους. Επιπροσθέτως, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να περιστρέφονται γύρω από περιορισμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Για το λόγο αυτό έχουν διαμορφωθεί πολλές έννοιες που καταβάλουν προσπάθειες για να διαφοροποιήσουν τις γενικές και ειδικές μορφές μαθησιακών δυσκολιών ή να επισημάνουν τη σταθερότητα του προβλήματος μάθησης. Με τον όρο μαθησιακή αναπηρία νοούνται οι δυσκολίες που είναι συνδεδεμένες με τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Lenhard & Lenhard, 2013: 1).

Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από πρόσωπο σε πρόσωπο. Με άλλα λόγια, κάποιο άτομο μπορεί να εκδηλώσει άλλο είδος μαθησιακών δυσκολιών εν συγκρίσει με ένα άλλο άτομο. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο μπορεί να αντιμετωπίζει προβλήματα στην γραφή και στην ανάγνωση, ενώ κάποιο άλλο μόνο στα μαθηματικά. Επίσης, ένα άτομο μπορεί να αντιμετωπίζει ένα από τα παραπάνω προβλήματα και ταυτόχρονα να μην μπορεί να κατανοήσει τι του λένε οι γύρω του (Khaled, 2013: 126). Επιπλέον, εξαιτίας της βαρύτητας της μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν πολλές προσωπικές πτυχές όπως την προσωπικότητα του ατόμου, τις προσωπικές σχέσεις, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τον εργασιακό τομέα, καθώς και τις εκπαιδευτικές επιδιώξεις (El-Koumy, 2016: 4).

Η πλειονότητα των ατόμων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι δέχονται μία υποτιμητική συμπεριφορά για ποικίλους λόγους, εκ των οποίων μπορεί να είναι ψυχολογικοί και συναισθηματικοί λόγοι. Ωστόσο, τα άτομα

αυτά μπορούν να εξελιχθούν και να έχουν καλές επιδόσεις αν ληφθούν εγκαίρως τα μέτρα υποστήριξης και οι εκπαιδευτικές οδηγίες (Kohli et al., 2018: 399).

Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τους συμμαθητές τους που δεν εκδηλώνουν αντίστοιχες δυσκολίες, καθώς εκπαιδεύονται με διαφορετικό τρόπο και αντιμετωπίζονται ανάλογα με τις δυνατότητες τους. Ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν για παράδειγμα κάποια δυσκολία στην γραφή έχουν ανάγκη από μεγαλύτερη υποστήριξη, τόσο από τους οικείους τους, όσο και από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που παρατηρείται είναι πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί εύκολα να κουραστούν, όταν κλίνονται να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με επίμονο τρόπο (Huriyah, 2018: 18).

Στον Καναδά, ο Σύνδεσμος Μαθησιακών Αναγκών έχει προβεί κι αυτός στον προσδιορισμό της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σύνολο διαταραχών, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την απόκτηση, διατήρηση, κατανόηση, την οργάνωση ή τη χρήση λεκτικών και / ή μη λεκτικών πληροφοριών. Πρόκειται για διαταραχές που έγκεινται σε ψυχολογικές διαδικασίες και σχετίζονται με τη εκπαίδευση, σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες ουσιώδεις δυνατότητες σκέψης και συλλογισμού. Οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως διακριτές αναπηρίες (El-Koumy, 2016: 2).

Κατά γενική ομολογία, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα κρυφό μειονέκτημα που μπορεί να επηρεάσει σχεδόν κάθε πτυχή της καθημερινότητας του ατόμου, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην εργασία και στην κινητικότητα. Η έννοια αυτών των δυσκολιών έχει χρησιμοποιηθεί με σκοπό να περιγράψει μία συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, εφήβων και ενηλίκων που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση. Ουσιαστικά, τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές αναπηρίες είναι εκείνα που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Krishnarathi, 2016: 68).

Όλοι σχεδόν οι ορισμοί υποδεικνύουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν ποικίλα προβλήματα που αναφέρονται σε μία γενική καθυστερημένη ανάπτυξη και διαταραχή στα πλαίσια της άρθρωσης του προφορικού λόγου, της γλώσσας, της γραφής, της ανάγνωσης, της αριθμητικής. Πρόκειται για διαταραχές που έγκεινται στην δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια των βασικών ψυχολογικών διαδικασιών που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Επίσης,

συμπληρώνεται ότι δεν περικλείουν προβλήματα, που οφείλονται κυρίως σε οπτικά, ακουστικά ή κινητικά προβλήματα (Ali & Rafi, 2016: 111).

Σύμφωνα με τον Samuel (1963) οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία έννοια που περιγράφει την αδυναμία ενός ατόμου να λαμβάνει, να επεξεργάζεται, να αποθηκεύει και να ανακτά πληροφορίες. Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα νευρολογικό μειονέκτημα που δεν επιτρέπει στο άτομο να αποκτήσει την ευχέρεια λόγου, να εκφραστεί γραπτώς, να κάνει υπολογισμούς κ.λπ.. Η νοημοσύνη των ατόμων που εκδηλώνουν κάποια μαθησιακή δυσκολία βρίσκεται στο μέσο όρο ή πάνω από το αυτό (Krishnarathi, 2016: 68).

Ωστόσο, ο πιο αποδεκτός ορισμός περί των μαθησιακών δυσκολιών προτάθηκε από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό υποστηρίζεται πως οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν εκείνες τις διαταραχές που εκδηλώνονται σε μία ή σε περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες, οι οποίες σχετίζονται με την κατανόηση και την χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, πρόκειται για προβλήματα που ανακύπτουν κατά την οπτικοακουστική ικανότητα, την ομιλία, τη γραφή, τη σκέψη κ.λπ.. Οι διαταραχές αυτές περικλείουν βλάβες που συνάδουν με την ελλιπή αντιληπτική ικανότητα και την ελάχιστη ή μερική βλάβη του εγκεφάλου (Bano et al., 2012: 113).

Ο Gerber (1998), υποστηρίζει ότι *«οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ένα ενιαίο κατασκεύασμα. Ένα άτομο μπορεί να έχει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή σύνολο προβλημάτων. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εκδηλώνονται στα άτομα ακριβώς με τον ίδιο τρόπο. Ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι ήπιες, ενώ άλλες μπορούν να είναι αρκετά σοβαρές»* (El-Koumy, 2016: 4).

Με βάση την ανωτέρω πρόταση μπορεί να καταγραφεί ότι τα άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν καλό δείκτη ευφυΐας ή ακόμη και μεγαλύτερο σε σχέση με τα άτομα της ηλικίας τους που δεν εκδηλώνουν αντίστοιχες δυσκολίες. Ωστόσο, μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα ως προς την συλλογιστική οργάνωση των πληροφοριών που αποκομίζουν κατά την διάρκεια του μαθήματος (Ali & Rafi, 2016: 111).

Στην Αλμπέρτα παρατηρείται ότι, ο Σύνδεσμος Μαθησιακών Αναπηριών (2010) έχει προβεί στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, όπου υποστηρίζει πως πρόκειται για μία σειρά διαταραχών που είναι πιθανό να επιδράσουν αρνητικά στην λήψη, οργάνωση, διατήρηση, κατανόηση ή χρήση λεκτικών ή μη λεκτικών πληροφοριών (El-Koumy, 2016: 3).

1.2 Ιστορικά στοιχεία

Οι μαθησιακές δυσκολίες, αν και έχουν γίνει περισσότερο γνωστές τις τελευταίες δεκαετίες, η προέλευση της εννοιολογικής βάσης τους κρατά εδώ και πολλά χρόνια, τουλάχιστον από τις αρχές του 1800. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε εξ αρχής είτε με την έννοια που έχει σήμερα είτε για να προσδιορίσει άλλα είδη αναπηρίας (Hallahan, 2007: 1). Ειδικότερα, η πρώτη αναφορά μαθησιακών δυσκολιών έγινε το 1802. Τη δεδομένη χρονική περίοδο ο Franz Joseph Gall που ασχολούνταν με την ανατομία και την φυσιολογία του ανθρώπου και Ναπολέον που ήταν χειρουργός συσχέτισαν τον εγκεφαλικό τραυματισμό των στρατιωτών με τις διαταραχές στην άρθρωση του προφορικού τους λόγου (Carlson, 2005: 2).

Σχεδόν 20 χρόνια αργότερα, ο Bouillaud προχώρησε στην προώθηση του έργου του Franz Joseph Gall κάνοντας αυτοψία σε πολλούς ασθενείς που αντιμετώπιζαν εγκεφαλικά προβλήματα. Ο Bouillaud, αν και δεν εντόπισε όλα όσα είχε διακρίνει ο Gall, συμφώνησε όμως με το γεγονός ότι οι ασθενείς αυτοί παρουσίασαν εκφραστικές και γλωσσικές διαταραχές (Hallahan, 2007: 1).

Την περίοδο του 1877, ο Γερμανός Adolph Kassmaul, ο οποίος ήταν γιατρός διέκρινε ότι κάποια άτομα δεν μπορούν να διακρίνουν γράμματα, αλλά διαβάζουν μόνο ορισμένους τύπους λέξεων. Υποστήριξε δε, ότι πρόκειται για μία νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης ή κατανόησης της γραπτής λέξης, εξ ολοκλήρου ή εν μέρει (Carlson, 2005: 3).

Προχωρώντας παρακάτω, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Hinshelwood προχώρησε στην συλλογή δεδομένων για να ελέγξει την ύπαρξη προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την ανάγνωση. Αυτό που παρατήρησε ήταν ότι αυτό το φαινόμενο ήταν περισσότερο αισθητό στους άνδρες (Hallahan, 2007: 2).

Ωστόσο, στις 6 Απριλίου 1963 ο Samuel ήταν ο πρώτος που γνωστοποίησε την έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» με την σημερινή της σημασία στο Σικάγο (Krishnarathi, 2016: 68). Συγκεκριμένα, έκανε χρήση του όρου αυτού μετά από διερεύνηση των ανησυχιών των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους (<http://www.actionresearch.net/living/rawalpdf/Chapter3.pdf>). Από το 1963 μέχρι και το 1975, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε ως μία τυπική έννοια. Την ίδια χρονική περίοδο, αφού έγινε γνωστή η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση προχώρησε στην ένταξη των μαθησιακών δυσκολιών

στην ημερήσια διάταξη της. Επιπλέον, οι γονείς και οι επαγγελματίες εκπαίδευσης προχώρησαν στην ίδρυση οργανώσεων για να συμμετάσχουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δίνοντας περισσότερη προσοχή στην ψυχολογική επεξεργασία και την αντιληπτική εκπαίδευση (Hallahan, 2007: 13-14).

Κατά την πενταετία 1980-1985, οι μελετητές και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης προχώρησαν στην αναζήτηση μεθόδων προκειμένου να προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές που εκδήλωσαν μαθησιακές δυσκολίες. Στα τέλη όμως της δεκαετίας του 1980 διαμορφώθηκαν επιπρόσθετες θεωρητικές προσεγγίσεις που έκαναν πιο περίπλοκο το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από την περίοδο εκείνη μέχρι και το τέλος του 20^{ου} αιώνα έδειξαν ότι οι μαθητές που παρουσίασαν μαθησιακές δυσκολίες μπορούν βάσει στρατηγικών τεχνικών να καταφέρουν να πετύχουν στο σχολείο (Carlson, 2005: 14).

Το 1990, το Συμβούλιο Εθνικής Υγείας και Ιατρικής Έρευνας έκανε μία συζήτηση, προκειμένου να προσδιορίσει ακριβώς τον όρο των «*μαθησιακών δυσκολιών*». Βάσει αυτής της συζήτησης προέκυψε ένας γενικός ορισμός, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται σε μαθητές που παρουσιάζουν αναπτυξιακά ακαδημαϊκά προβλήματα. Ωστόσο, έκρινε ότι ο όρος «*μαθησιακή αναπηρία*» βασίζεται στο γεγονός ότι είναι περιορισμένες οι εκπαιδευτικές ικανότητες ενός παιδιού βάσει της ηλικίας του (Watson & Boman, 2005: 44).

Την περίοδο του 1991, ο Pumfrey & Reason υπέδειξαν πως στις ΗΠΑ χρησιμοποιούσαν τον όρο «*μαθησιακές δυσκολίες*», με σκοπό να αναφερθούν σε προβλήματα, τα οποία ήταν παρόμοια με εκείνα που περιγράφονταν στο Ηνωμένο Βασίλειο ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι ίδιοι μελετητές υποστήριξαν ακόμη ότι είχαν διαμορφωθεί ποικίλοι ορισμοί τόσο για τις μαθησιακές δυσκολίες όσο και για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο Ηνωμένο Βασίλειο, στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες (<http://www.actionresearch.net/living/rawalpdf/Chapter3.pdf>).

Κατά τον 21^ο αιώνα διακρίνεται ότι στην Λιθουανία οι μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες αντιπροσωπεύουν το 1/3 του συνόλου των ατόμων με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα σχολεία της περιοχής. Μεταξύ της περιόδου 2015-2016, διακρίνεται ότι το 33,4% των μαθητών παρουσίασε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Galvydytė & Ališauskas, 2016: 71).

1.3 Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών

Ένα ιδιαίτερα αισθητό φαινόμενο που επικρατεί στον τομέα της εκπαίδευσης είναι το γεγονός της μεγιστοποίησης του αριθμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, όσον αφορά τον επιπολασμό των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει ως προς το σχολείο που φοιτά ο μαθητής και τη χώρα που διαμένει. Κατά καιρούς έχει εκτιμηθεί ότι ο ρυθμός επίπτωσης των μαθησιακών δυσκολιών έγκειται ανάμεσα στο 12% και 30% του σχολικού πληθυσμού. Με γνώμονα ότι η απόδοση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά μεγάλη, είναι σημαντικό να γίνει άμεση αναγνώριση του προβλήματος (Gafoor, 2015: 83).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να χαρακτηριστούν ως ήπιες, μέτριες ή σοβαρές (National Association of Special Education Teachers, 2008: 1). Ως επί το πλείστον, σχετικά με την αναγνώριση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, διακρίνεται μία συνεχόμενη άνοδος ως προς το σύνολο των περιπτώσεων. Είναι βασικό να σημειωθεί ότι το 1994 η Σύνοδος Κορυφής της Ουάσιγκτον έκρινε ότι από το σύνολο του πληθυσμού των μαθητών, το 15% εκπροσωπούσαν εκείνοι που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και το 52% τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Όσον αφορά τον επιπολασμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούσε να προσδιοριστεί, εξαιτίας της αδυναμίας να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός και να προσδιοριστούν τα αντικειμενικά κριτήρια αναγνώρισης (Gafoor, 2015: 84).

Παρόλα αυτά, μια έκθεση του ΟΟΣΑ (1999) εκτιμά ότι ο επιπολασμός των μαθητών που εκδηλώνουν διαταραχές μάθησης βρίσκεται μεταξύ του 12% και 16% στην Αυστραλία (Watson & Boman, 2005: 44). Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια έχει μεγιστοποιηθεί ο αριθμός των παιδιών που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που αναφέρουν πολλοί παιδοψυχίατροι και ψυχαναλυτές παιδιών. Η εν λόγω μεγιστοποίηση των προβλημάτων μάθησης μπορεί να χαρακτηριστεί πραγματική ή μπορεί να είναι προφανής (Khaled, 2013: 123). Όσον αφορά την μελέτη του McDowell, (2018: 1078) εκτιμάται ότι ο επιπολασμός των μαθησιακών δυσκολιών αντιστοιχεί σε έναν στους δέκα μαθητές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιστρέφονται γύρω από μία γκάμα ποικίλων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθησιακών δυσκολιών είναι το γεγονός ότι δεν επιτρέπουν στο άτομο να αποθηκεύει, να επεξεργάζεται ή να παράγει πληροφορίες. Οι δυσκολίες αυτές είναι πιθανό να

παρουσιάζονται λόγω καθυστερημένης ανάπτυξης του ατόμου ή λόγω των προβλημάτων που εκδηλώνουν στα πλαίσια της προσοχής, του συντονισμού, της επικοινωνίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κοινωνικής ικανότητας, της συναισθηματικής ωρίμανσης, της μνήμης, του υπολογισμού και της λογικής αντίληψης. Αυτό που παρατηρείται είναι το γεγονός ότι οι εν λόγω δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως εγγενείς σε κάθε άτομο. Κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη μάθηση, σε περίπτωση που εκδηλώσει κάποιες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να έγκεινται σε γενετικούς και βιοχημικούς παράγοντες, σε γεγονότα που έχουν λάβει χώρα κατά την διάρκεια της ζωής του ατόμου ή σε καταστάσεις που επηρέασαν το νευρολογικό σύστημα του (Bhandari & Goyal, 2011: 164).

Ο Clements (1966) έκρινε ότι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία είναι αναγνωρισμένα από το ευρύ κοινό, παρουσιάζονται παρακάτω:

- Αντιληπτική δυσλειτουργία
- Απρόσεκτη αντίδραση
- Διαταραχές της μνήμης και της σκέψης
- Έλλειψη συντονισμού
- Εμπιστοσύνη
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στους τομείς της ανάγνωσης, της αριθμητικής, της γραφής και της ορθογραφίας.
- Συναισθηματική αστάθεια
- Υπερκινητικότητα (Krishnarathi, 2016: 69).

Γενικότερα, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να έρθει αντιμέτωπο με ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, όπως:

- Να αντιμετωπίζει πρόβλημα ως προς την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του κειμένου.
- Να παρουσιάζει περιορισμένες οργανωτικές ικανότητες.
- Να μην διατηρεί τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Να αντιμετωπίζει πρόβλημα ως την κατανόηση αφηρημένων εννοιών.
- Να προβλήματα μνήμης που μπορεί να έχουν μικρή και μεγάλη διάρκεια (O'Hanlon, 2005: 331).

Αναλυτικότερα, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τα προβλήματα στην αντίληψη, τη σκέψη, την ανάμνηση, τη μάθηση, την απόκτηση, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη ή την οργάνωση (Roszak, 2009: 10).

Ωστόσο, τα άτομα που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν ως μία ομάδα διαταραχών, στην οποία εντάσσονται άτομα με ποικίλες διαταραχές. Επίσης, τα άτομα που εντάσσονται στην παραπάνω ομάδα διαφέρουν ως προς τον βαθμό εκδήλωσης μίας δυσκολίας (Bhandari & Goyal, 2011: 164).

Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές που εκδηλώνουν ως μαθησιακές δυσκολίες διατηρούν ελαφρώς περιορισμένες διανοητικές δυνατότητες και πολλές φορές προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά και υποβαθμισμένα στρώματα (Gafoor, 2015: 83). Παρακάτω γίνεται μία περιγραφική προσέγγιση στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

1.3.1 Οπτικοακουστική δυνατότητα

Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις πληροφορίες, τις οργανώνουν, τις αξιολογούν, τις συσσωρεύουν και τις εφαρμόζουν διαφέρει από τον τρόπο που το κάνουν άλλα άτομα της ηλικίας τους που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες. Ειδικότερα, υπάρχει περίπτωση οι μαθητές που, ενώ διατηρούν άρτιες τις οπτικές και ακουστικές ικανότητες τους, να αδυνατούν ως προς την αντίληψη και την διαχείριση των πληροφοριών που λαμβάνουν

(https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf).

Ωστόσο όμως, υπάρχουν και οι μαθητές που δεν μπορούν να διακρίνουν τον έναν ήχο από τον άλλο. Επίσης, δεν έχουν τη δυνατότητα να βγάλουν κάποιο νόημα από το ήχο και τις λέξεις που ακούν. Στα πλαίσια της δυσκολίας στην ακουστική διαφοροποίηση του εδάφους δεν μπορεί να επιτευχθεί η παρακολούθηση σημαντικών ακουστικών ερεθισμάτων. Παρατηρείται επίσης ότι οι μαθητές αυτοί έχουν περιορισμένη ηχητική μνήμη και κακή ακουστική αναγνώριση (Ali & Rafi, 2016: 112).

Όσον αφορά την οπτική αντίληψη των ατόμων είναι δυνατόν να ανακύψουν προβλήματα ως προς την οριοθέτηση του χώρου, την διάκριση των αντικειμένων και την μνήμη. Τα άτομα που εκδηλώνουν αντίστοιχα προβλήματα δεν μπορούν να

διακρίνουν την δεξιά με την αριστερή πλευρά, να προσδιορίσουν την απόσταση μεταξύ δύο σημείων και να εκτιμήσουν την ταχύτητα (https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf).

1.3.2 Μνήμη

Είναι γνωστό ότι οι πληροφορίες λαμβάνονται από τους μαθητές μέσω των αισθήσεων τους, καθώς παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό να παραδίδει μάθημα. Παράλληλα, αυτές οι πληροφορίες διοχετεύονται στην μνήμη τους είτε για μικρό (βραχυπρόθεσμη μνήμη), είτε για μεγάλο χρονικό διάστημα (μακροχρόνια μνήμη), είτε για πάντα. Αυτό εξαρτάται από τη συνάφεια και τον τρόπο οργάνωσης των μαθητών. Ειδικότερα, η βραχυπρόθεσμη μνήμη περιέχει τις σκέψεις που γίνονται τη δεδομένη στιγμή (Wawryk-Epp et al., 2004: 25).

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν προβλήματα ως προς την μνήμη. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι δεν είναι σε θέση να συγκρατήσουν τις πληροφορίες που αποκομίζουν από το μάθημα, ξεχνούν οδηγίες και αριθμούς τηλεφώνων, ακόμη και την προπαίδεια. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές μπορεί να πουν κάτι σε έναν μαθητή και μετά από λίγο να μην θυμάται τίποτα. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει τις συστάσεις τους ως προς την σοβαρότητα της κατάστασης των μαθητών που έχουν απώλεια μνήμης, προκειμένου να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την αντιμετώπιση της (National Association of Special Education Teachers, 2008: 21).

Σε περίπτωση που οι μαθητές χρησιμοποιούν μόνο τη μνήμη τους για να αποκωδικοποιήσουν ένα κείμενο, δεν μπορούν να καταλάβουν καλά τι διαβάζουν. Έτσι λοιπόν, για να μπορέσουν να καταλάβουν τι ακριβώς διαβάζουν θα πρέπει να μπορούν να αποκωδικοποιήσουν το κείμενο αυτόματα. Διακρίνεται ότι όταν οι πληροφορίες είναι σχετικές, ενδιαφέρουσες και καλά οργανωμένες, τότε τοποθετούνται στη μακροχρόνια μνήμη για μόνιμη αποθήκευση (Wawryk-Epp et al., 2004: 25).

Κατά γενική ομολογία, οι μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερες ελλείψεις μνήμης εν συγκρίσει με τα άτομα που δεν εμφανίζουν αντίστοιχες διαταραχές. Ακόμη, οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι σε θέση να αποθηκεύσουν όλες τις γνώσεις που τους έχουν

μεταδώσει οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, αδυνατούν στο να επαναλάβουν αυτό που είπε ή αυτό που διάβασε ο εκπαιδευτικός. Σχετικά με τις αδυναμίες μνήμης που φαίνεται να εκδηλώνονται στους μαθητές χαρακτηρίζονται είτε βραχυπρόθεσμες είτε μνήμες εργασίας. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναπαράγει πληροφορίες που είχε λάβει πριν από μικρό χρονικό διάστημα. Όσον αφορά την μνήμη εργασίας ο μαθητής είναι σε θέση να αποθηκεύσει μία πληροφορία μαζί με άλλη γνωστική δραστηριότητα (National Association of Special Education Teachers, 2008: 21).

1.3.3 Γλώσσα

Όσον αφορά τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στον τομέα της γλώσσας αφορούν κυρίως τις γνωστικές ελλείψεις, οι οποίες σχετίζονται με τα παρακάτω:

- Ακουστικές - συμβολικές μονάδες (ήχοι ομιλίας): Πρόκειται για την αδυναμία των μαθητών να αντλήσουν λέξεις από ακουστικά ερεθίσματα, να τις κατανοήσουν και να τις χρησιμοποιήσουν. Συνήθως οι μαθητές εκδηλώνουν τέτοιου είδους προβλήματα, λόγω της ακουστικής αδυναμίας τους να αντιληφθούν τα ερεθίσματα αυτά ή τον ήχο.
- Σημασιολογία των λέξεων και των εννοιών: Οι μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα στην γλώσσα φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς την κατανόηση εννοιών και λέξεων.
- Σημασιολογικές σχέσεις: Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές δεν μπορούν να καταλάβουν τις υποκείμενες αλληλουχίες μεταξύ των λέξεων (Ali & Rafi, 2016: 112-113).

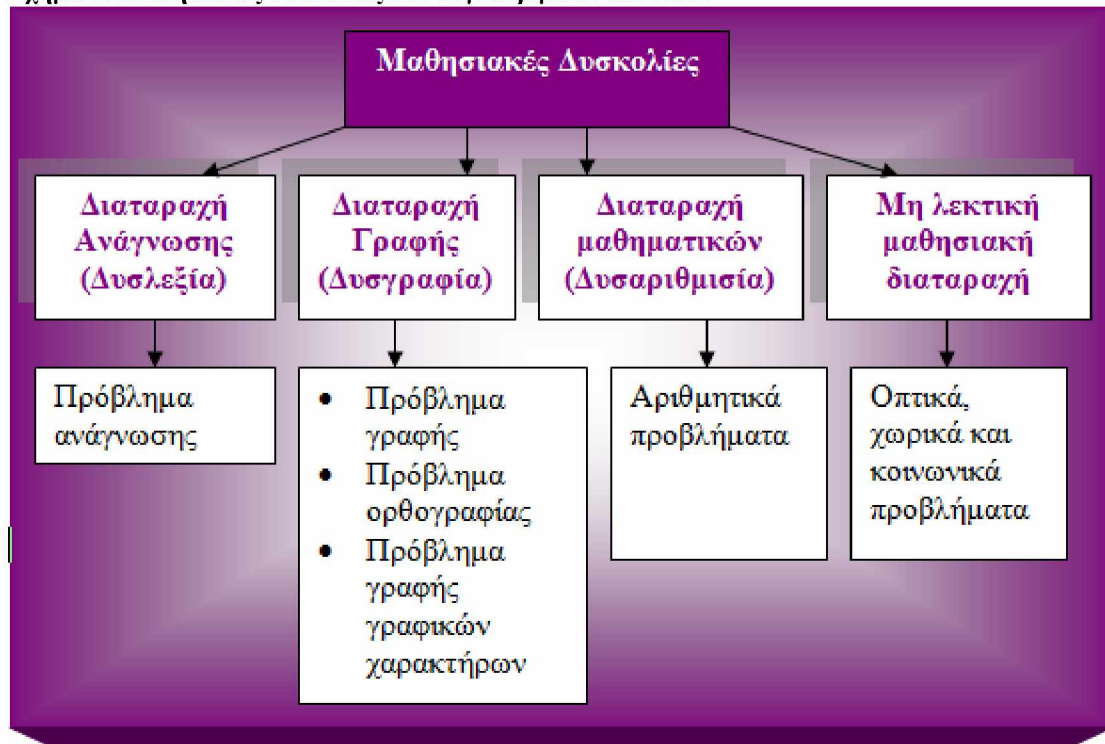
1.4 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ποικίλες μελέτες έχουν διεξαχθεί σχετικά με την κατηγοριοποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για τις διαταραχές που μπορεί να εκδηλώσει ένας μαθητής στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά ή να παρουσιάσει μη προσδιοριζόμενη μαθησιακή διαταραχή (SAP, 2012: 3). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εκτιμάται ότι η διαταραχή στην ανάγνωση και στα μαθηματικά αποτελούν τις πιο σοβαρές δυσκολίες που μπορεί να εκδηλώσουν οι μαθητές. Ωστόσο, όμως υπάρχουν κι άλλες κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Branum-Martin et al., 2013: 1).

Σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνεται ότι επιδρούν σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι βασικό να σημειωθεί ότι οι δυσκολίες αυτές μπορούν να καταλήξουν σε ένα επίπεδο δυσκολίας που θα επηρεάσει την συνολική πνευματική και εκπαιδευτική ικανότητα των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δυσλεξία, η οποία είναι πιθανό να επιδράσει αρνητικά ως προς την απόκτηση γραμματισμού (McDowell, 2018: 1077).

Όλες αυτές οι κατηγορίες παρουσιάζονται παρακάτω στο σχήμα που ακολουθεί.

Σχήμα 1: Μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένοι υποτύποι



Πηγή: Wawryk-Epp et al., (2004: 11)

1.4.1 Διαταραχή Ανάγνωσης

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, αν και η ανάγνωση έχει άμεση σχέση με την ομιλία, δεν θεωρείται τόσο φυσική όσο η ομιλία. Αναλυτικότερα, ο άνθρωπος από τη φύση του καταφέρνει να μαθαίνει να μιλάει και να κατανοεί αυτό που του λένε οι γύρω του. Ωστόσο, η ανάγνωση είναι μία δυνατότητα που την αποκτά ο άνθρωπος κατά την διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, ως προς την απόκτηση αυτής της δυνατότητας, απαιτείται να περάσουν πολλές ώρες και χρόνια διδακτικής επιμόρφωσης για να μπορέσουν να διαβάσουν οι μαθητές. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, η ανάγνωση έγκειται κυρίως σε μια τεχνική αποκωδικοποίησης γραπτών συμβόλων που αντιπροσωπεύουν τον προφορικό λόγο. Ο μαθητής, αφού αποκωδικοποιήσει τα σύμβολα, θα πρέπει να είναι σε θέση τα να αναγνωρίσει και να τα προφέρει διαβάζοντας ένα κείμενο (Cimermanová, 2015: 43).

Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας πολλοί μαθητές φαίνεται αντιμετωπίζουν δυσκολία των μαθητών στην ανάγνωση, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί με την έννοια της δυσλεξίας. Η δυσλεξία αποτελεί την πιο αισθητή κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για την δυσκολία εκείνη που έχει εκδηλωθεί στο 80% των περιπτώσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η ανάγνωση του γραπτού λόγου είναι σημαντικό να διδάσκεται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν αποτελεί μία έμφυτη ικανότητα των ατόμων. Αυτό που πρέπει να κατανοήσει ο μαθητής κατά την διδασκαλία της ανάγνωσης είναι η σχέση ανάμεσα στα γράμματα και τον ήχο που βγάζουν. Είναι βασικό να καταγραφεί ότι η διαταραχή της ανάγνωσης έγκειται στην αδυναμία του ατόμου να επεξεργαστεί μεμονωμένους ήχους ομιλίας με λόγια (Kohli et al., 2018: 400).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η έννοια της δυσλεξίας βασίζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για μία αδυναμία του μαθητή να διαχειριστεί τη γλώσσα. Με βάση αυτήν την αδυναμία, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς την επεξεργασία μιας ή περισσότερων πτυχών της γλώσσας. Για γίνει πιο κατανοητό αυτό σημειώνεται πως ο μαθητής με δυσλεξία θα πρέπει πρώτα να κατανοήσει τι ακριβώς είναι η γλώσσα και μετά να την χρησιμοποιήσει. Υποστηρίζεται δε ότι, η φωνολογία είναι το σύστημα που συμβάλει στη χαρτογράφηση των ήχων ομιλίας και των εννοιών που πλαισιώνουν το σημασιολογικό σύστημα (Knudsen, 2012: 7-8).

Όσον αφορά την ανάγνωση παρατηρείται ότι προκύπτουν δύο είδη μαθησιακών δυσκολιών. Το πρώτο αφορά στην αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει

τη σχέση ανάμεσα στους ήχους, τα γράμματα και στις λέξεις. Το δεύτερο έγκειται στην δυσκολία του ατόμου να κατανοήσει την έννοια των λέξεων, των προτάσεων και των κειμένων. Ένα από τα σημάδια που αποδεικνύουν τη διαταραχή ανάγνωσης είναι ο χρόνος και η ευχέρεια ανάγνωσης και οι γενικές δεξιότητες λεξιλογίου (https://www.ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/learning-disabilities-and-disorders.pdf).

Μέσα από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την ανάγνωση μπορεί να είναι τα παρακάτω:

- ⇒ Διστακτική και επίπονη ανάγνωση.
- ⇒ Σύγχυση γραμμάτων όπως b-d, m-n, p-d, u-n και εκείνων που ακούγονται με τον ίδιο τρόπο.
- ⇒ Παράλειψη των απαλών ή σκληρών συλλαβών - de-te-ne-le-di-ti-ni-li.
- ⇒ Παράληψη ή πρόσθεση των επιπλέον λέξεων.
- ⇒ Ανάγνωση με λογικό ρυθμό, αλλά με χαμηλό επίπεδο κατανόησης.
- ⇒ Αδυναμία αναγνώρισης οικείων λέξεων.
- ⇒ Παράλειψη ανάγνωσης μιας γραμμής ή ανάγνωση της ίδιας γραμμής δύο φορές.
- ⇒ Αθόρυβη ανάγνωση στην αρχή και στη συνέχεια δυνατή.
- ⇒ Αδυναμία εντοπισμού της κύριας ιδέας σε ένα πέραςμα.
- ⇒ Αδυναμία χρήσης λεξικών, καταλόγων και εγκυκλοπαιδειών (Cimermanová, 2015: 42).

Την περίοδο του 2007 η American Academy of Special Education Professionals' Educator's Diagnostic Manual of Disabilities and Disorders προχώρησε στον προσδιορισμό των διαφόρων κατηγοριών που αφορούν την διαταραχή ανάγνωσης στους μαθητές. Πρόκειται για εκείνες τις διαταραχές ανάγνωσης που εκδηλώνονται στην πλειοψηφία των δυσλεκτικών μαθητών, οι οποίες είναι:

- **Άμεση Δυσλεξία.** Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει εκείνους τους μαθητές που ενώ μπορούν να διαβάσουν ορθά και δυνατά ένα κείμενο, δεν καταλαβαίνουν τι έχουν διαβάσει.
- **Δυσλεξία δυσαισθησίας.** Αυτή η κατηγορία αφορά τους μαθητές που έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και δυσκολεύονται ως προς την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Οι μαθητές αυτοί μπορεί να διαβάζουν

επίμονα, αλλά δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν την έννοια των λέξεων.

- **Δυσλεκτική δυσλεξία.** Στην συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται εκείνοι οι μαθητές που δεν μπορούν να διακρίνουν σχήματα και γράμματα. Ακόμη, μπορεί να κάνουν ορθογραφικά λάθη και να μην θυμούνται γράμματα και σχήματα. Έτσι δεν μπορούν να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους και αδυνατούν να προβούν στην ανάγνωση ενός κειμένου.
- **Οξεία Δυσλεξία και δυσγραφία.** Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα σημαίνει ότι δεν μπορούν να γράψουν και να αναγνωρίσουν το νόημα των λέξεων. Πρόκειται για μαθητές που χρειάζονται περισσότερη προσοχή και ιδιαίτερα προσεγμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- **Ήπια δυσλεξία.** Σε αυτήν την κατηγορία υπάγονται οι μαθητές που παρουσιάζουν μόνο διαταραχές κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, και όχι γραφής. Υποστηρίζεται ότι κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να προβούν στην γραφή αριθμών, λόγω του ότι αδυνατούν στο να διαβάσουν την εκφώνηση ενός προβλήματος (National Association of Special Education Teachers, 2008: 7-8).

1.4.2 Διαταραχή γραπτής έκφρασης

Η διαταραχή στην αποτύπωση γραπτού λόγου θεωρείται εξίσου ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας, το οποίο έχει σχέση με την αδυναμία του μαθητή να γράψει ένα κείμενο. Συγκεκριμένα, το άτομο που εκδηλώνει την εν λόγω διαταραχή, η οποία καλείται και ως δυσγραφία, δεν μπορεί να γράψει ένα ευανάγνωστο και συνεπές κείμενο, αναμειγνύει πεζούς και κεφαλαίους χαρακτήρες, γράφει έξω από τα περιθώρια. Επίσης, σε αυτή τη διαταραχή εντάσσεται και η δυσορθογραφία, η οποία σχετίζεται με το γεγονός ότι οι μαθητές κάνουν ορθογραφικά λάθη. Ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο κρατάει το μολύβι μπορεί να υποδεικνύει ότι ο μαθητής αντιμετωπίζει την εν λόγω διαταραχή. Ωστόσο, το επίπεδο της γραφής του δεν συνάδει με τις υπόλοιπες δεξιότητες του (Kohli et al., 2018: 400).

Σύμφωνα με την μελέτη του SAP, (2012: 4) προσδιορίζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά των μαθητών που εκδηλώνουν διαταραχές στην γραφή:

- Δεν γνωρίζουν αν θα χρησιμοποιήσουν το δεξί ή το αριστερό χέρι για να γράψουν.
- Μπερδεύουν παρόμοιους χαρακτήρες, όπως για παράδειγμα το “m” και “w”, “b” και “d”.
- Συγχέουν πεζούς και κεφαλαίους χαρακτήρες.
- Προβαίνουν στο να αντιστρέφουν λέξεις, όπως για παράδειγμα “saw” και “was”.
- Μπορούν να διαβάσουν, αλλά δεν κατανοούν τι διαβάζουν.

Βάσει της Cimermanová (2015: 42), τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη γραφή μπορεί να είναι:

- ⇒ Αδυναμία πραγματοποίησης γραπτής εργασίας σε σύγκριση με την προφορική ικανότητα του μαθητή.
- ⇒ Κακή γραφή με κακοσχηματισμένα γράμματα.
- ⇒ Καλή γραφή, αλλά μη ικανοποιητική παραγωγή γραπτού λόγου.
- ⇒ Μη αποδεκτή παραγωγή γραπτού λόγου, λόγω πολλών ορθογραφικών λαθών.
- ⇒ Χρήση λέξεων που γράφονται αλλιώς κατά την παραγωγή λόγου.
- ⇒ Δυσκολίες ως προς την γραμματική και τη χρήση των σημείων στίξης.
- ⇒ Σύγχυση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων.
- ⇒ Καταγραφή πολλών πραγμάτων που ξεφεύγουν από το θέμα ανάπτυξης.
- ⇒ Καταγραφή περιορισμένων στοιχείων.
- ⇒ Αδυναμία καταγραφής σημειώσεων.
- ⇒ Αδυναμία οργάνωσης του γραπτού λόγου εντός του καθορισμένου χρονοδιαγράμματος.

1.4.3 Διαταραχή Μαθηματικών

Τα μαθηματικά αποτελούν ένα ιδιαίτερα πολυδιάστατο μάθημα που περιλαμβάνει πολλούς τομείς, όπως την γεωμετρία, άλγεβρα, αριθμητική, στατιστική, λογισμό, πιθανότητες, προβλήματα κ.λπ.. Αυτό σημαίνει ότι για να μπορέσει κανείς να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθηματικών θα πρέπει να έχει και τις κατάλληλες ικανότητες. Ουσιαστικά, οι μαθητές θα πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν, να προσδιορίζουν, να θυμούνται και να υπολογίζουν,

αλλά και να παρατηρούν σύμβολα. Ως επί το πλείστον, οι μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες μαθησιακές διαταραχές δυσκολεύονται ως προς τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά (Karagiannakis et al., 2014: 1).

Παρόλο που οι διαταραχές στην γραφή και στην ανάγνωση είναι ιδιαίτερα συχνές στους μαθητές, παρατηρείται ότι κάποιοι παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση των μαθηματικών. Οι μελετητές εκτιμούν ότι ένας στους τέσσερις μαθητές που εκδηλώνει μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται βοήθεια στα μαθηματικά. Υποστηρίζεται πως, οι διαταραχές στα μαθηματικά χαρακτηρίζονται ως δευτερεύουσες. Ωστόσο, δεν εκδηλώνουν όλοι οι μαθητές τον ίδιο βαθμό δυσκολιών στα μαθηματικά (National Association of Special Education Teachers, 2008: 9).

Η διαταραχή των μαθηματικών που καλείται και ως δυσαριθμισία, αναφέρεται σε προβλήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές με τη γλωσσική συνιστώσα των μαθηματικών. Ειδικότερα, τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με την κατανόηση των εννοιών, την αποκωδικοποίηση γραπτών προβλημάτων με μαθηματικά σύμβολα και την ακολουθία μιας σειράς βημάτων. Οι μαθητές που έχουν εκδηλώσει προβλήματα στα μαθηματικά μπορεί να θυμούνται και να κατανοούν τους βασικούς κανόνες, αλλά πολλές φορές μπορεί να ξεχάσουν τους πίνακες πολλαπλασιασμού, παρά τις επίμονες προσπάθειες τους να τα θυμηθούν και να τα απομνημονεύσουν. Επιπροσθέτως, οι μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα ως προς την ανάγνωση των μαθηματικών σημείων και την αντιγραφή αριθμών. Ακόμη, παρατηρείται ότι οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται ως προς τον προσανατολισμό και την κατεύθυνση (Wawryk-Epp et al., 2004: 13).

1.4.4 Μη λεκτική δυσκολία εκμάθησης

Σχετικά με τις μη λεκτικές δυσκολίες μάθησης μπορεί να καταγραφεί ότι δεν είναι ιδιαίτερα γνωστές και δεν συνάδουν με εκείνες τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν σχέση με τη γλώσσα. Ειδικότερα, με σκοπό να γίνει η διάγνωση μη λεκτικών δυσκολιών μάθησης οι μαθητές πρέπει να διατηρούν ένα σημαντικό αριθμό των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών της διαταραχής (Wawryk-Epp et al., 2004: 13). Ο μαθητής με μια μη λεκτική μάθηση δυσκολία θα εμφανίσει μερικά από τα παρακάτω γνωρίσματα:

- ❖ Πλεονεκτήματα ως προς:

- τη χρήση λέξεων που χρησιμοποιεί ένας ενήλικας λόγω της μόδας,
- τη χρήση μεγάλου λεξιλογίου,
- τη χρήση καλά αναπτυγμένων λεκτικών δεξιοτήτων,
- την ακουστική αντίληψη,
- τις απλές κινητικές δεξιότητες. και
- την απομνημόνευση πληροφοριών.

❖ Δυσκολίες ως προς:

- την ερμηνεία και κατανόηση των μη λεκτικών δεικτών,
- τη λειτουργική χρήση της γλώσσας κατά την καθημερινή συνομιλία.
- την κοινωνική αντίληψη, κοινωνική κρίση και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις,
- τον χωρικό προσανατολισμό,
- τον συντονισμό,
- την οργάνωση υλικών,
- την λήψη νέων πληροφοριών,
- τη λογική αίσθηση του χρόνου (Wawryk-Epp et al., 2004: 13).

Στα πλαίσια του σχολικού έτους, τη ένας μαθητής με μη λεκτική αναπηρία είναι πιθανό να παρουσιάσει δυσκολία στα μαθηματικά και τη γραφή, στη λογική ταξινόμηση και στην ανάλυση αλληλουχίας, στην οργάνωση πληροφοριών και μη λεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Wawryk-Epp et al., 2004: 13).

1.5 Αίτια εκδήλωσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με εκτιμήσεις από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διακρίνεται ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έγκεινται σε νευρολογικούς, βιολογικούς ή γενετικούς παράγοντες. Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι ο εγκεφαλικός τραυματισμός, η νευρολογική δυσλειτουργία, οι περιβαλλοντικές, ψυχολογικές και κοινωνικές καταστάσεις αποτελούν βασικές αιτίες που ενδέχεται να ευθύνονται για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και για την επιδείνωση τους (Roszak, 2009: 10).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι οι διαταραχές δεν οφείλονται σε προβλήματα ακοής και όρασης, κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, πολιτισμικών ή γλωσσικών διαφορών, έλλειψης κινήτρων ή αναποτελεσματικότητας διδασκαλίας. Ωστόσο, όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορεί να κάνουν πιο περίπλοκα τα πράγματα και να προκύψουν

περαιτέρω προβλήματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ως επί το πλείστον, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να συνυπάρχουν με διάφορες άλλες καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της προσοχής, της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής διαταραχής, των αισθητικών διαταραχών ή άλλων ιατρικών καταστάσεων (Wawryk-Epp et al., 2004: 10).

Πολλοί νευροψυχολόγοι και ψυχίατροι εκτιμούν ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι διατηρούν μέση ή ανώτερη μέση γνωστική ικανότητα. Ωστόσο όμως, παρατηρείται ότι εκδηλώνουν νευρολογικές διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις διεργασίες που σχετίζονται με την επεξεργασία, την αντίληψη, την αποθήκευση, την ανάκτηση πληροφοριών και την επικοινωνία (El-Koumy, 2016: 3).

Ως επί το πλείστον, σχετικά με την διαχείριση και τη θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών μεγάλο ρόλο διαδραματίζουν οι λογοθεραπευτές / παθολόγοι. Ειδικότερα, πρόκειται για εκείνους τους επαγγελματίες που λαμβάνουν υπόψη μία γκάμα μεθόδων που συμβάλουν στην διαχείριση της κατάστασης του εκάστοτε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Alam Khan, 2018: 4).

Ωστόσο, η εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έγκειται στην ύπαρξη κοινωνικών, συναισθηματικών ή περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Είναι επίσης σημαντικό να καταγραφεί ότι οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εκδηλώνονται εξαιτίας της μη εφικτής φυσιολογικής ανάπτυξης των ψυχολογικών ή γλωσσικών λειτουργιών. Ειδικότερα, ένα παιδί που αναπτύσσεται φυσιολογικά έχει την ικανότητα να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που αποκομίζει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο όμως, αν ο μαθητής εκδηλώσει προβλήματα στον τρόπο που παρακολουθεί και λαμβάνει τις πληροφορίες, πιθανόν να μην μπορεί ανταποκριθεί σε περαιτέρω χρήση αυτών των πληροφοριών. Αυτό θα δημιουργήσει προβλήματα στην γενικότερη επίδοση του μαθητή. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που εκδηλώνουν αισθητηριακά προβλήματα, δυσκολεύονται να διαβάσουν (Bano et al., 2012: 115).

Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι οι παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έχουν σχέση με το μαθητή, αλλά και με το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Αναλυτικότερα, οι παράγοντες που συμβάλουν στο να παρουσιάσει ένας μαθητής δυσκολίες ως προς την γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική κ.λπ. είναι οι παρακάτω:

1. **Φυσιολογικοί.** Πρόκειται για εκείνους τους παράγοντες που σχετίζονται είτε με κάποια νοητική δυσλειτουργία, είτε με τον τραυματισμό του εγκεφάλου είτε με προβλήματα που παρουσιάζει το κεντρικό νευρικό σύστημα.
2. **Γενετικοί.** Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αφορούν την υπερκινητικότητα, η οποία μπορεί να συμβάλει στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών.
3. **Αναπτυξιακοί.** Στην περίπτωση αυτή περιλαμβάνονται οι παράγοντες που έχουν σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού. Πρόκειται για αναπτυξιακές αναπηρίες που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και να έχουν μακρά διάρκεια, μπορεί και εφ' όρου ζωής. Συνήθως αυτές οι αναπηρίες εντοπίζονται πριν την γέννηση του μωρού, ενώ άλλες ενδέχεται να προκύψουν μετά από κάποιο τραυματισμό ή ασθένεια.
4. **Εκπαιδευτικοί.** Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι οι μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν μαθησιακές διαταραχές λόγω της ανύπαρκτης και μη κατάλληλης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου και των υψηλών ή χαμηλών προσδοκιών τους. Με άλλα λόγια, ως βασικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εκδήλωση των μαθησιακών διαταραχών είναι ο λανθασμένος εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η ακατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας και οι περιορισμένες πρακτικές κινητοποίησης.
5. **Περιβαλλοντικοί.** Με γνώμονα την θεωρία του Maslow (1954), διακρίνεται πόσο σημαντική είναι η ανάγκη για μάθηση. Ωστόσο, υφίστανται κάποιοι παράγοντες που προέρχονται από το περιβάλλον και συντελούν στην πρόκληση μαθησιακών διαταραχών. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, την γλωσσική και αισθητική διέγερση, την διατροφή, την υγεία και την ασφάλεια (Krishnarathi, 2016: 70).

1.6 Τεχνικές ανίχνευσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τις περισσότερες φορές γίνονται αντιληπτές σε μαθητές ηλικίας οκτώ χρονών περίπου, όταν αρχίζουν να διαβάζουν και να γράφουν (Zygouris et al., 2017: 51). Αυτοί που παίζουν κυρίαρχο ρόλο ως προς την ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, αλλά και της υγείας (McDowell, 2018: 1077). Ειδικότερα, οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης είναι εκείνοι που εντοπίζουν

πρώτοι το πρόβλημα μαθησιακής δυσκολίας που εκδηλώνει ένα παιδί (Roszak, 2009: 10).

Όσον αφορά τον εντοπισμό του προβλήματος αυτού, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην διαδικασία αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Σύμφωνα με αυτήν, ο εκπαιδευτικός, αφού εντοπίσει κάποιο πρόβλημα σε ένα μαθητή, προβαίνει αξιολόγηση του βάσει του ημερησίου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτό γίνεται με σκοπό να εκτιμήσει όσα γνωρίζει ο μαθητής και να ελέγξει την πρόοδο του. Συγκεκριμένα, η διαδικασία αξιολόγησης επικεντρώνεται στον έλεγχο του γνωστικού επιπέδου του μαθητή. Ακόμη, συγκεντρώνει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο μαθητής γενικότερα, αλλά και προς τους συμμαθητές του και επανεξετάζει όλες τις εργασίες που έχει κάνει μέχρι τη δεδομένη στιγμή. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία ο εκπαιδευτικός, έχοντας εντοπίσει που ακριβώς παρουσιάζει διαταραχές ο μαθητής, ενημερώνει τους γονείς και τους παραπέμπει στην αρμόδια ειδική εκπαιδευτική υπηρεσία (Krishnarathi, 2016: 71).

Προκειμένου να προβεί ο εκπαιδευτικός στον εντοπισμό κάποιας μαθησιακής διαταραχής μπορεί να κάνει τις εξής δοκιμές:

- Να προβεί σε έναν αρχικό έλεγχο, ο οποίος αφορά μία διαδικασία που επιτυγχάνεται κατά την συγκέντρωση στοιχείων για τον μαθητή. Αυτό το βήμα βοηθά τον εκπαιδευτικό να λάβει αποφάσεις σχετικά με τον αν είναι αναγκαίο να γίνει πιο εντατική αξιολόγηση.
- Να προβεί στην εκτίμηση του πόσο έτοιμοι είναι οι μαθητές κατά την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα να αναπτύξουν τη γλώσσα τους, τις γνώσεις τους, τα συναισθήματα τους, τη κοινωνική συμπεριφορά τους και την κινητική τους δυνατότητα. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει μία καλύτερη εικόνα μπορεί να ζητήσει ιατρικές εξετάσεις για την όραση και την ακοή τους. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη στοιχεία που σχετίζονται με την κανονικότητα και τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχουν.
- Να βαθμολογήσει τα αποτελέσματα που προέρχονται από την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών. Σε περίπτωση που η βαθμολόγηση δείχνει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν κάποια διαταραχή θα πρέπει να γίνει επιπρόσθετη ψυχο-εκπαιδευτική εκτίμηση.

- Να προβεί στην εκτίμηση του προγράμματος, που αφορά μία τεχνική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών που μπορεί να έχει ένας μαθητής. Η εν λόγω διαδικασία περιλαμβάνει την άμεση παρατήρηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για μία αποτελεσματική, έγκυρη και αξιόπιστη διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτό που θα διδάξουν.
- Να αναγνωρίσει το βαθμό στον οποίο εντοπίστηκαν προβλήματα ως προς τις επιδόσεις των μαθητών που μπορεί να έχουν προκύψει λόγω λανθασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτή τη φάση δίνονται λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Ακόμη, κρίνεται αναγκαία η συστηματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόζεται σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.
- Να αξιολογήσει τις επιδόσεις των μαθητών που εργάζονται μεμονωμένα ή σε ομάδες. Σε αυτό το βήμα λαμβάνονται υπόψη τα στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται μεταξύ τους οι μαθητές και υλοποιούν τις εργασίες τους.
- Να προβεί στην δοκιμή οπτικής και ακουστικής αξιολόγησης των μαθητών που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες (Krishnarathi, 2016: 72).

Όσον αφορά την διαταραχή της ανάπτυξης της γλώσσας, που αποτελεί μία κατάσταση συμπεριφοράς του μαθητή, ακολουθούνται τρία στάδια διαγνωστικού τεστ που ενδείκνυται να πληρούνται για τη διάγνωση της, τα οποία είναι:

- Οι γλωσσικές δυσκολίες που εκδηλώνει ένας μαθητής καθίστανται ως εμπόδια στην επίτευξη της επικοινωνίας.
- Τα γλωσσικά προβλήματα που εκδηλώνει ένας μαθητής δεν μπορούν να επιλυθούν, αν δεν είναι πάνω από 5 ετών ο μαθητής.
- Τα προβλήματα δεν συνάδουν με γνωστές βιοϊατρικές καταστάσεις, που μπορεί να αφορούν εγκεφαλική δυσλειτουργία, νευροεκφυλιστικές ή γενετικές καταστάσεις ή ανάλογα προβλήματα (Alam Khan, 2018: 4).

Επιπροσθέτως, σημειώνεται ότι υφίστανται πολλά σημάδια που προειδοποιούν εγκαίρως τον εκπαιδευτικό αν οι μαθητές ενδέχεται να διατρέχουν κίνδυνο δυσκολιών κατά την ανάγνωση κειμένων. Αυτά τα σημάδια αφορούν:

- ⇒ Τις καθυστερημένες δεκτικές και εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες.
- ⇒ Τις κακές φωνολογικές δεξιότητες.

- ⇒ Τη δυσκολία στην εκμάθηση της φωνής.
- ⇒ Την απώλεια μνήμης των βασικών πληροφοριών (Wawryk-Epp et al., 2004: 56).

Αυτό που θεωρείται ιδιαίτερα βασικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν στο νου τους τα σημάδια αυτά, αν και δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι ο μαθητής έχει μια μαθησιακή δυσκολία. Πρόκειται για στοιχεία που προειδοποιούν κατά κάποιο τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα για περαιτέρω διερεύνηση και βοηθούν στην πρόωπη παρέμβαση. Η έγκαιρη ταυτοποίηση και παρέμβαση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμβάλει στην καλύτερη σχολική προσαρμογή τους και στην απόδοσή τους. Στην αρχή του σχολικού έτους μπορεί να περικλείονται και άλλα σημάδια που προμηνούν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, τα οποία είναι:

- Προβλήματα κατά την αναγνώριση και ονομασία των γραμμάτων.
- Προβλήματα κατά την ανάπτυξη ορατών λέξεων.
- Προβλήματα κατά την κατανόηση των σχέσεων ήχου-γράμματος (Wawryk-Epp et al., 2004: 56).

Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται ότι το διαγνωστικό τεστ δεν είναι εκείνο το εργαλείο να θα δώσει μία ξεκάθαρη εικόνα για το αν ο μαθητής εκδηλώνει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή όχι. Σε αντίθετη περίπτωση, το κάθε αποτέλεσμα αυτού του τεστ μπορεί να υποδηλώνει ότι κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση για να καθοριστεί αν ένας μαθητής παρουσιάζει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Αυτό που βοηθά στον προσδιορισμό ότι ο μαθητής πρέπει να παραπεμφθεί για περαιτέρω αξιολόγηση είναι η βαθμολόγηση που λαμβάνει κατά το διαγνωστικό τεστ. Συγκεκριμένα, ο μαθητής που σημειώνει χαμηλή βαθμολόγηση παραπέμπεται σε κάποιον συντονιστή ειδικών αναγκών, υπεύθυνο καθοδήγησης ή ψυχολόγο, προκειμένου να εξακριβωθεί εάν χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση το πρόβλημα που παρουσιάζει (Zygouris et al., 2015: 650).

Στην περίπτωση που οι μαθητές κατά τον έλεγχο που πραγματοποιηθεί διαγνωστούν ότι εκδηλώνουν μη λεκτικές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τους βοηθήσουν με τους παρακάτω τρόπους:

- Με την κατάργηση σύνθετων καθηκόντων σε βήματα.
- Με την παροχή οπτικών μέσων που παρουσιάζουν το υλικό που χρειάζονται για μία εργασία.

- Με την παροχή χρονοδιαγραμμάτων και ενημέρωσης των μαθητών όταν προκύψουν αλλαγές.
- Με την χρήση μορφών συζήτησης και όχι διαλέξεων.
- Με την παροχή βοήθειας στο να ερμηνεύσουν κοινωνικές παραστάσεις, να πάρουν κάποιες εκφράσεις στο πρόσωπο και να αλλάξουν τον τόνο της φωνής (Wawryk-Epp et al., 2004: 13-14).

Από την άλλη πλευρά, οι επαγγελματίες υγείας εστιάζουν στην ανίχνευση βιολογικών παραγόντων που μπορεί να ευθύνονται για τις διαταραχές που παρουσιάζουν οι μαθητές. Ακόμη και αν δεν είναι εμφανή τα βιολογικά αίτια που ευθύνονται για αυτές τις διαταραχές, οι επαγγελματίες υγείας προβαίνουν στην ανίχνευση άλλων παραγόντων που μπορεί να ευθύνονται. Σε περίπτωση που οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έγκεινται σε βιολογικούς παράγοντες, θεωρείται αδιανόητο να περιμένει κανείς από τους μαθητές να κάνουν περισσότερα πράγματα από όσα είναι σε θέση να κάνουν. Αυτό που προτείνεται είναι να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στο πως μπορούν να βελτιώσουν οι μαθητές αυτοί τις ικανότητες τους (McDowell, 2018: 1077).

Επιπροσθέτως, στα πλαίσια της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών διακρίνεται ότι χρησιμοποιείται το μοντέλο cybernetics. Πρόκειται για το μοντέλο που αφορά την διαδικασία εισόδου, ολοκλήρωσης, μνήμης και εξόδου των πληροφοριών. Ειδικότερα, το πρώτο στάδιο στην αξιολόγηση έγκειται στο κατά πόσο έχει λάβει ο εγκέφαλος τις πληροφορίες και τις έχει καταγράψει. Αφού γίνει η καταγραφή των πληροφοριών, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο που να δείχνει ότι ο μαθητής τις έχει κατανοήσει. Στη συνέχεια, θα πρέπει να τις αποθηκεύσει στη μνήμη του και τέλος να προβεί στην παραγωγή τους (Bhandari & Goyal, 2011: 168).

Βάσει της βιβλιογραφίας, ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προβεί στις παρακάτω ενέργειες:

- Να γνωρίσει καλύτερα τον μαθητή και να ενημερωθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες που έχει.
- Να προβεί στη χρήση διαφόρων μορφών εκπαίδευσης και να εστιάσει στην επικοινωνία.
- Να αποφεύγει μακρές κατευθύνσεις.

- Να λαμβάνει υπόψη του στρατηγικές κατευθύνσεις, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να θυμούνται όσα έχουν διδαχθεί.
- Να δίνει περισσότερο χρόνο στην πραγματοποίηση εργασιών.
- Να επιτρέπει στους μαθητές με δυσγραφία να χρησιμοποιούν τον Η/Υ για να μπορούν να κάνουν ορθογραφικό ή γραμματικό ή συντακτικό έλεγχο (Krishnarathi, 2016: 73).

Προχωρώντας παρακάτω, ο προγραμματισμός σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια δυναμική, διαδραστική διαδικασία, η οποία είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Ειδικότερα, πρόκειται για μία ομαδική εργασία, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Ουσιαστικά, ο προγραμματισμός βασίζεται στην οργανωτική δομή και στην σχολική κουλτούρα. Παράλληλα, υποστηρίζει τη συστηματική χρήση μιας διαδικασίας διαμόρφωσης ειδικά για τους μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες (Module 2, 2015: 2). Όσον αφορά τις κατευθυντήριες αρχές του προγραμματισμού για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται ότι είναι οι παρακάτω:

- Θα πρέπει να στηρίζεται στα δυνατά σημεία και τις ανάγκες του μαθητή.
- Θα πρέπει να βασίζεται στην ενεργή διαδικασία, η οποία προσαρμόζεται συστηματικά, έτσι ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του μαθητή.
- Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδείκνυται να παίρνουν μέρος στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών μέχρι το βαθμό που μπορούν.
- Οι τεχνικές που λαμβάνονται υπόψη και υιοθετούνται για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα μάθησης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Module 2, 2015: 2).

Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη φαίνεται να αποτυγχάνουν ως προς τον επιθυμητό εκπαιδευτικό τους στόχο. Ειδικότερα, εξαιτίας αυτής της εκπαιδευτικής αποτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί κινδυνεύει η σωματική, συναισθηματική και ψυχική υγεία τους και ενισχύεται η ανεργία, η φτώχεια και η εγκληματικότητα (Watson & Boman, 2005: 44).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ

2.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της αγγλικής γλώσσας

Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, έχει την ανάγκη να επικοινωνεί με τους γύρω του, να ανταλλάσει απόψεις, πληροφορίες και γνώσεις και να δημιουργεί σχέσεις. Ως μέσο επικοινωνίας θεωρείται η γλώσσα. Ειδικότερα, η δυνατότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν μεταξύ τους αποτελεί μία βασική δυνατότητα που συμβάλει στην ενίσχυση της ίδιας της γλώσσας. Όσον αφορά την έννοια της γλώσσας, σε συνδυασμό με την γραμματική και το συντακτικό, χαρακτηρίζεται η δυνατότητα της ανθρώπινης ομιλίας. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η επικοινωνία συντελεί ως προς την συνεννόηση μεταξύ των ανθρώπων πάνω σε ένα ζήτημα (Reddy, 2016: 179).

Η έννοια της «γλώσσας» χρησιμοποιείται συνήθως με σκοπό να προσδιορίσει ένα σύνολο εννοιών ή πραγμάτων. Ειδικότερα, ως γλώσσα χαρακτηρίζεται το σύνολο των λέξεων και η ομιλία που χρησιμοποιούν οι πολίτες μιας χώρας, μιας περιοχής ή μιας κοινωνικής ομάδας. Πρόκειται για μία δυνατότητα που συντελεί στην ανθρώπινη επικοινωνία, η οποία επιτυγχάνεται με τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο. Με άλλα λόγια, κάθε λαός μπορεί να μιλήσει για μια συγκεκριμένη γλώσσα, π.χ. Αγγλικά, Γερμανικά, Ελληνικά κλπ. ή να χρησιμοποιεί μία σχετική διάλεκτο με τη γλώσσα του. Στα πλαίσια της γλωσσολογίας, ο όρος της «γλώσσας» αφορά το στυλ ή τους τύπους των λέξεων που υιοθετούνται και εκφράζονται από τους πολίτες μιας κοινωνίας (Dostert, 2009: 2).

Κάθε γλώσσα διακρίνεται ότι συσχετίζεται με μια διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό. Η δυνατότητα χρήσης μίας γλώσσας, πέρα από την μητρική, προσδίδει ποικίλα οφέλη στον εκπαιδευόμενο να διεισδύσει στην κουλτούρα του τόπου που την μιλούν, να δεχτεί τις συνήθειες και τις παραδόσεις και να κατανοήσει την εθνική συνείδηση. Επομένως, για να μπορέσει κάποιος άνθρωπος να διεισδύσει σε έναν πολιτισμό μπορεί να το κάνει προβαίνοντας στην εκμάθηση της γλώσσας του τόπου (Bohdanska, 2012: 12).

Επιπροσθέτως, αποτελεί το μέσο με το οποίο ο άνθρωπος εκφράζει τις σκέψεις του και τα συναισθήματα στους συνανθρώπους του. Ακόμη αποτελεί το εργαλείο, με το οποίο μπορεί να διευθετήσει ποικίλα ζητήματα. Ουσιαστικά ο

άνθρωπος ενδείκνυται να γνωρίζει τη δομή της γλώσσας του, τη θέση της τον κόσμο και τη σχέση της με άλλες γλώσσες. Είναι γνωστό πως κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται στα πλαίσια του εκάστοτε κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η γλώσσα θεωρείται άκρως σημαντική, καθώς οι άνθρωποι την χρησιμοποιούν για πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, εμπορικά και πολιτιστικά ζητήματα (Reddy, 2016: 182).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, σημειώνεται ότι η πιο διαδεδομένη γλώσσα του κόσμου είναι η αγγλική, η οποία έχει αναγνωριστεί ως διεθνής γλώσσα και χρησιμοποιείται από πολλές χώρες του κόσμου ως μητρική, ενώ από άλλες ως δεύτερη. Ειδικότερα, αγγλικά ομιλούν στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στην Ν. Ζηλανδία και στις ΗΠΑ, αλλά και στην Νιγηρία, στη Νότια Αφρική και στη Λιβέρια. Ακόμη, χρησιμοποιείται σε χώρες που ομιλούν διάφορες γλώσσες, όπως στην Ινδία, στις Φιλιππίνες (Nordquist, 2018: 1).

Πρόκειται για μία γλώσσα που ομιλείται σε 70 χώρες, είτε ως επίσημη πολίτες, είτε ως δεύτερη από 375 εκατ. και 750 εκατ. πολίτες αντίστοιχα. Με άλλα λόγια, αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα όλου του κόσμου (Reddy, 2016: 179). Ως επί το πλείστον, υποστηρίζεται ότι είναι η 3^η πιο διαδεδομένη γλώσσα στον κόσμο, μετά τα κινέζικα και τα ισπανικά. Ακόμη, στην Ευρώπη, η αγγλική γλώσσα θεωρείται η *de facto* γλώσσα των Βρετανών και ομιλείται περίπου από το 94% του συνόλου των κατοίκων του Ηνωμένου Βασιλείου. Ειδικότερα, πρόκειται για μία ιδιαίτερα σημαντική γλώσσα, καθώς χρησιμοποιείται ευρύτερα στη Δημοκρατία της Ιρλανδίας από 4,5 εκατ. πολίτες, οι οποίοι την έχουν ως δεύτερη επίσημη γλώσσα, μετά την ιρλανδική. Σημειώνεται επίσης, ότι η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως επίσημη γλώσσα του Γιβραλτάρ και μια συν-επίσημη γλώσσα στο Τζέρσεϊ, Γκέρνσεϊ και στη Νήσος του Μαν (βρετανικές εξαρτήσεις), καθώς και στη Μάλτα. Πέρα από τις χώρες της Ευρώπης, οι ΗΠΑ κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό ομιλίας της αγγλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, 215 εκατ. πολίτες μιλούν αγγλικά στις ΗΠΑ, ενώ στον Καναδά 17,5 εκατ. και στην Αυστραλία 15,5 εκατ. (Ananiadou et al., 2011: 9).

Κατά γενική ομολογία, η γλώσσα των αγγλικών, η οποία έχει χαρακτηριστεί και ως γλώσσα *lingua franca*, αποτελεί την κατά βάση πιο διαδεδομένη διεθνή γλώσσα. Αν και η εν λόγω γλώσσα αφενός υποδηλώνει ότι ομιλείται στην Αγγλία, αφετέρου συσχετίζεται και με τις ΗΠΑ. Στα πλαίσια της διεθνούς επέκτασης της αγγλικής γλώσσας σε πολλές χώρες, επιτεύχθηκε η διαφοροποίηση της με πολλές παραλλαγές, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η έννοια του όρου της. Παρόλα αυτά, για πολλούς ανθρώπους αποτελεί μία ενδιαφέρουσα επιλογή να μάθουν την αγγλική

γλώσσα οι ίδιοι ή τα παιδιά τους. Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη ότι τα αγγλικά χρησιμοποιούνται με πολλές παραλλαγές των αγγλικών σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να θεωρηθεί σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί ο όρος «αγγλικό» με μία τροποποίηση. Για παράδειγμα, έχει γίνει πλέον αποδεκτή η διάκριση ανάμεσα στην αγγλική γλώσσα που μιλούν στη Μ. Βρετανία και στις ΗΠΑ (Wierzbicka, 2006: 3-5).

Είναι βασικό να καταγραφεί ότι η αγγλική γλώσσα έχει συμβάλει στο να επεκταθούν οι επιχειρήσεις σε νέες διεθνείς αγορές και δίνονται περισσότερες εργασιακές ευκαιρίες. Συγκεκριμένα, πολλοί οργανισμοί και ιδρύματα στις ΗΠΑ προβαίνουν στην πρόσληψη πολύγλωσσων ειδικευμένων επαγγελματιών (Reddy, 2016: 180).

Επιπροσθέτως, η αγγλική γλώσσα έχει συμβάλει στην διεξαγωγή πολλών δραστηριοτήτων, όπως στον έλεγχο της κίνησης των αεροσκαφών (εναέρια κυκλοφορία), στη διεξαγωγή ευρωπαϊκών και διεθνών εκδηλώσεων (π.χ. Eurovision), αλλά και στην ανάπτυξη της τεχνολογικής επιστήμης. Με γνώμονα το γεγονός ότι, ο ρόλος της αγγλικής γλώσσας διερευνάται με πολύ γρήγορους ρυθμούς στη σύγχρονη κοινωνία, εκδίδονται ετησίως πολλά βιβλία που έχουν σχέση με ποικίλες πτυχές της αγγλικής γλώσσας, τόσο ακαδημαϊκά όσο και παιδαγωγικά (Wierzbicka, 2006: 3).

Σύμφωνα με μελέτες διακρίνεται ότι την περίοδο του 2004 το 80% των ιστοσελίδων του διαδικτύου χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα, ενώ το υπόλοιπο 80% άλλες γλώσσες όπως η ινδονησιακή, η κινεζική κ.λπ.. Αυτή η εκτίμηση δείχνει πως οι πολίτες είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν αγγλικά και να τα μιλούν ως τη δεύτερη γλώσσα. Ειδικότερα, η αγγλική γλώσσα, λόγω του ότι είναι παγκόσμια, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο ως προς την αλληλεπίδραση των πολιτών ανεξαρτήτως εθνικότητας και φυλής (Reddy, 2016: 181).

2.2 Ιστορικά γνωρίσματα της αγγλικής γλώσσας

Η αγγλική γλώσσα διατηρεί ένα πολυετές ιστορικό προφίλ, καθώς πρωτοεμφανίστηκε την περίοδο του 5^{ου} αιώνα στην Αγγλία, τη οποία ομιλούσαν οι Angles που ήταν μία γερμανική φυλή (Nordquist, 2018: 1). Σύμφωνα με στοιχεία, τα αγγλικά άρχισαν να τα μιλούν κατά την μεσαιωνική εποχή στην Αγγλία, ως δυτικογερμανική γλώσσα. Αρχικά, τα αγγλικά χρησιμοποιήθηκαν από το αγγλοσαξονικό βασίλειο και νοτιοανατολικό τμήμα της Σκωτίας, ενώ στη συνέχεια

επεκτάθηκαν σε ολόκληρη τη Μ. Βρετανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Reddy, 2016: 179).

Βάσει των στοιχείων της βιβλιογραφίας, η ιστορία της αγγλικής διακρίνεται σε τέσσερις διαφορετικές περιόδους, την παλαιά, την μέση, την πρώιμη και την σύγχρονη. Όσον αφορά την παλαιά εποχή, αφορά την περίοδο που ξεκινά από το δεύτερο μισό της πρώτης χιλιετίας σε περίπου 1100, που τελειώνει λίγο μετά την Νορμανδική κατάκτηση. Πρόκειται για μια περίοδο όπου η αγγλική γλώσσα κυριαρχούσε ως συνθετική γλώσσα, αν και ήταν διαφορετική σε σχέση με την σημερινή της υπόσταση (Krabbe, 2011: 49).

Κατά την περίοδο του 1066, στα πλαίσια της κατάκτησης της Νορμανδίας η κανονική γαλλική διάλεκτος άρχισε να χρησιμοποιείται στη Μ. Βρετανία. Το κέντρο μάθησης επεκτάθηκε ανά διαστήματα από το Γουίντσεστερ στο Λονδίνο. Υπολογίζεται πως, μέχρι τη δεκαετία του 1200, στην αγγλική γλώσσα είχαν συμπεριληφθεί περίπου 10.000 γαλλικές λέξεις. Κάποιες από αυτές τις λέξεις βοήθησαν ως προς την αντικατάσταση των αγγλικών λέξεων, ενώ άλλες συνυπήρχαν με ελαφρώς διαφορετική σημασία. Η γραφή των λέξεων αναδιαρθρώθηκε, καθώς οι άνθρωποι τις έγραφαν με γνώμονα το γαλλικό νορμανδικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετες αλλαγές περικλείουν το γεγονός ότι έπαψαν να έχουν φύλο τα ουσιαστικά και κάποιες μορφές λέξεων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στα τέλη του 1300, οι γλώσσες που χρησιμοποιούνταν ευρύτερα στη Μ. Βρετανία ήταν τα λατινικά, τα γαλλικά και τα αγγλικά, αν και τα αγγλικά (Nordquist, 2018: 3).

Είναι βασικό να σημειωθεί ότι, η γλώσσα αυτής της περιόδου επηρεάστηκε από την χρήση της λατινικής γλώσσα. Ακόμη, μεγάλο ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι χαρακτηρίστηκε ως Old Norse, που αφορά τη γλώσσα των σκανδιναβικών ναυτικών και των εποίκων. Σε σχέση με τις επόμενες περιόδους, το αγγλικό λεξιλόγιο ήταν διαμορφωμένο με λέξεις άλλων γλωσσών που τις είχαν δανειστεί. Μετά την περίοδο αυτή, ακολούθησε η μέση περίοδος, κατά την οποία η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε με παραλλαγές στην Αγγλία. Η αγγλική γλώσσα εκείνη την περίοδο επηρεάστηκε από την λατινική και τις νορμανδικές διαλέκτους σε πρώιμο στάδιο. Στα πλαίσια της πρώιμης περιόδου (γύρω στο 1500) διακρίνεται ότι, η αγγλική γλώσσα δέχθηκε ποικίλες δραστικές αλλαγές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πρόκειται για μία περίοδο κατά την οποία επηρεάστηκε η αγγλική γλώσσα από την αναγέννηση, αλλά και από την διαδικασία τυποποίησης (Krabbe, 2011: 49).

Επιπροσθέτως, τον 16^ο αιώνα, έκανε την εμφάνιση της για πρώτη φορά η γραμματική της αγγλικής γλώσσας. Πρόκειται για ένα βιβλίο που δημιουργήθηκε από James Bellot και είχε τίτλο «Le Maistre d'Escole Angloise». Πρόκειται για ένα βιβλίο, το οποίο παρουσίαζε διαλόγους με σκοπό την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Επιπρόσθετο έργο γραμματικής της αγγλικής γλώσσας ήταν το Grammaire Angloise. Αυτό το βιβλίο δημοσιεύτηκε την περίοδο του 1633 από τον George Mason και περιλάμβανε καινούργιες οδηγίες στα πλαίσια της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Και οι δύο συγγραφείς γνωστοποίησαν τις σημειώσεις τους, οι οποίες περιστρέφονταν γύρω από τη σωστή προφορά της αγγλικής γλώσσας (Tamura, 2006: 171). Έπειτα, την περίοδο του 1750 καθιερώθηκε η σύγχρονη μορφή της αγγλικής γλώσσας (Krabbe, 2011: 49).

2.3 Διάρθρωση της αγγλικής γλώσσας

Η αγγλική γλώσσα φαίνεται να χρησιμοποιεί όλο και καινούργιες λέξεις από 350 άλλες γλώσσες. Ειδικότερα, εκτιμάται ότι τα 3/4 του λεξιλογίου της προέρχονται από την ελληνική και τη λατινική γλώσσα (Nordquist, 2018: 3). Ως επί το πλείστον, η γνώση της αγγλικής γλώσσας γίνεται όλο και πιο αναγκαία στη σημερινή εποχή (Bohdanska, 2012: 12). Είναι γνωστό ότι στην Ελλάδα τα παιδιά, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού μαθαίνουν αγγλικά, ως δεύτερη γλώσσα. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει και σε πολλές άλλες χώρες του εξωτερικού. Έχει χαρακτηριστεί ως κοινός παρονομαστής για τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, οι οποίοι μπορούν να επικοινωνήσουν, χρησιμοποιώντας αυτή (Nordquist, 2018: 1).

Η συγκεκριμένη γλώσσα έχει πολυδιάστατη δομή, νόημα και συμβατικότητα, είναι δυναμική και συστηματική, πολύπλοκη και δημιουργική. Με βάση όλα αυτά τα χαρακτηριστικά η γλώσσα διαρθρώνεται σε διάφορα επίπεδα. Τα επίπεδα της περιγραφής της γλώσσας είναι η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και η σημασιολογία (Adedimeji, 2005: 1).

Η αγγλική γλώσσα, σε σχέση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες, έχει πολύ πιο απλή γραμματική, καθώς δεν υπάρχει γραμματικό φύλο στα ουσιαστικά και στα επίθετα. Ειδικότερα, ο γραμματικός χαρακτήρας έχει περιοριστεί σε μεγάλο βαθμό, με αξιοσημείωτη εξαίρεση τις προσωπικές αντωνυμίες, στις οποίες εξακολουθούν να υφίστανται οι πτώσεις, όπως η ονομαστική (εγώ, εμείς, κ.λπ.), η

αιτιατική (εμένα, εμάς κ.λπ.) και η γενική (μου, μας, κλπ.). Επιπρόσθετο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της αγγλικής γλώσσας είναι η ορθογραφία, το οποία χαρακτηρίζεται δύσκολη. Αν και πολλές γλώσσες, διατηρούν μία σειρά διαφόρων κανόνων που χαρτογραφούν προφορικούς ήχους στον γραπτό λόγο, αυτό δεν ισχύει στην αγγλική γλώσσα. Διακρίνεται λοιπόν ότι κάθε ήχος μπορεί να γραφτεί με περισσότερους από έναν τρόπους, και αντιστρόφως. Επιπροσθέτως, τα περισσότερα γράμματα μπορούν να προφέρονται με ποικίλους τρόπους. Επομένως, η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως μία ιδιαίτερη γλώσσα, λόγω των δυσκολιών που διατηρεί (Ananiadou et al., 2011: 10).

Όσον αφορά τη δομή της αγγλικής λέξης αποτελείται από προαιρετικό πρόθεμα, υποχρεωτική μορφή βάσης ή ρίζα και ένα ή περισσότερα επιθήματα σε άκαμπτη συντακτική σειρά. Ο βασικός τύπος για αυτό είναι (p) b (f) όπου p είναι το «πρόθεμα», το b είναι «βασική μορφή» και το f είναι «prefix». Ωστόσο, λόγω του ότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί το postfix στα πλαίσια της συζήτησης, μπορεί η δομή των αγγλικών λέξεων να αντιστοιχεί στο (p) b (s) με το s που σημαίνει «suffix». Λόγω του ότι κάθε λέξη στην αγγλική γλώσσα αποτελείται από βασικές μορφές με ή χωρίς επιθήματα, η έννοια της προσδιορίζεται με βάση τη δομική της σύσταση. Επομένως, η έννοια μιας λέξης μπορεί να αναγνωρίζεται από τη ρίζα της. Είναι βασικό να σημειωθεί ότι η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως περιπετειώδης γλώσσα παγκοσμίως, καθώς έχει διαμορφωθεί από πολλές γλώσσες του κόσμου. Ειδικότερα, πολλές λέξεις της προέρχονται από τη λατινική, την ελληνική, τη γαλλική και την αραβική γλώσσα. Αυτό δυσκολεύει κατά κάποιο τρόπο τους μαθητές ως προς τον προσδιορισμό της ακριβούς έννοιας τους (Adedimeji, 2005: 1).

Προχωρώντας παρακάτω, η αγγλική γλώσσα διατηρεί ένα περίεργο και δύσκολο σύστημα ορθογραφίας. Σύμφωνα με αυτό, διακρίνεται ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δομής της αγγλικής γλώσσας επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως από τα ιστορικά γεγονότα του Ηνωμένου Βασιλείου, από εισβολές και κατοχές που δέχθηκε από τους Σκανδιναβούς και Νορμανδούς. Επιπροσθέτως, διακρίνεται ότι το σύστημα ορθογραφίας στην αγγλική γλώσσα δεν αντικατοπτρίζει τις σημαντικές αλλαγές που έχει υποστεί η γλώσσα στον προφορικό λόγο. Ακόμη ένα βασικό χαρακτηριστικό της αγγλικής γλώσσας θεωρείται το μεγάλο σύνολο των φρασικών ρημάτων, που πρόκειται για τον συνδυασμό ρήματος και πρόθεσης ή / και επιρρήματος (Ananiadou et al., 2011: 10).

2.4 Τεχνικές και χαρακτηριστικά εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών άρχισε κατά τη διάρκεια των αιώνων, κατά την διδασκαλία των λατινικών και ελληνικών στην Αγγλία και την Ευρώπη. Κατά τον Μεσαίωνα τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να επιτευχθεί η εκμάθηση των κλασικών γλωσσών της εποχής, στηριζόταν μόνο στις γραμματικές του Donatus και του Priscianus. Όσον αφορά για τον Donatus ήταν Ρωμαίος καθηγητής ρητορικής, ο οποίος που έζησε περίπου στα μέσα του 4^{ου} αιώνα. Η πρότυπη γραμματική των λατινικών περιλαμβάνεται στο γνωστό έργο του *Ars grammatica* (στοιχεία της γραμματικής). Σχετικά με τον Priscianus, ο οποίος καταγόταν από τη Μαυριτανία και ήταν καθηγητής, δίδαξε λατινικά στην Κωνσταντινούπολη την περίοδο του 6^{ου} αιώνα. Τα *Commentari* αφορούσαν ένα τυποποιημένο κείμενο που εκδόθηκε σε 18 τεύχη, ενώ το *Aeneid*, αφορούσε στην ανάλυση των προθέσεων και των ουσιαστικών (Tamura, 2006: 170).

Φτάνοντας στην περίοδο του 20^{ου} αιώνα, διακρίνεται ότι η εκμάθηση των αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα επιτεύχθηκε σε πολλές χώρες του κόσμου με σκοπό να μπορούν οι άνθρωποι να επικοινωνούν στο μέλλον με όλους τους λαούς (Reddy, 2016: 179). Αναλυτικότερα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 μέχρι το 1988, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτική επιτυγχάνονταν σε πολύ λίγα σχολεία. Κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 σε συνάρτηση με την εισαγωγή του εθνικού προγράμματος σπουδών, καθιερώθηκε η διδασκαλία των αγγλικών ως υποχρεωτικό μάθημα. Ειδικότερα, οι μαθητές από την ηλικία των 5-16 ετών, μάθαιναν να γράφουν, να μιλούν και να διαβάζουν αγγλικά. Μετά από πολλά χρόνια και φτάνοντας στην περίοδο του 2003 μέχρι το 2010, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ήταν υποχρεωτική μεταξύ των ηλικιών 11-14 ετών. Παρόλα αυτά, το 2010, καθιερώθηκε πως η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να ξεκινάει από την ηλικία των 10 ετών (Ananiadou et al., 2011: 12).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας έγκειται σε τέσσερις βασικές δεξιότητες, την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και την γραφή, τις οποίες πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος. Όσον αφορά το βαθμό απόκτησης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων εξαρτάται από το πόσο ο εκπαιδευόμενος είναι σε

θέση να μιλήσει, να ακούσει, να γράψει και να διαβάσει αγγλικά (Adedimeji, 2005: 1).

Στα πλαίσια της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο ως προς την επιτυχία των εκπαιδευομένων τους. Κατά γενική ομολογία, για να καταστεί ως αποτελεσματική η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενδείκνυται οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν τον ορθό τρόπο διδασκαλίας και να προβούν σε ενέργειες που να κάνουν πιο εύκολη τη μάθηση. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν κατά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, ως προς ένα μεγάλο βαθμό, μπορούν να εξαρτηθούν από τις απόψεις που τρέφουν για την αποτελεσματική μάθηση, αλλά και από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις ικανότητες τους. Ακόμη, μεγάλο ρόλο διαδραματίζει το γεγονός της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οργανώνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οπότε, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα διδασκαλίας είναι πιθανό να επηρεάσουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευόμενοι προσδιορίζουν με τη σειρά τους τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, απόψεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (Ghasemi & Hashemi, 2011: 411).

Ως επί το πλείστον, για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ενίσχυση της ποιότητας μάθησης θεωρείται πολύ σημαντικό να είναι πολύ καλά καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα στοιχεία, κυρίαρχο ρόλο στην πρόκληση της αποτελεσματικής μάθησης της αγγλικής γλώσσας διαδραματίζουν η κατάρτιση και οι ενέργειες που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός (Shishavan & Sadeghi, 2009: 130).

Σε συνάρτηση με όλα τα παραπάνω, ενδείκνυται πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμάζονται προτού εισέλθουν στην τάξη για να διδάξουν προς ένα ευρύτερο σύνολο εκπαιδευόμενων. Είναι σημαντικό να δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα που έχουν να διδάξουν και να έχουν την ικανότητα να μεταδώσουν προς τους εκπαιδευόμενους αυτό που απαιτείται. Γενικότερα, η συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν όλη τη διαδικασία της μάθησης των αγγλικών. Ανεξάρτητα όμως από όλα αυτά, στα πλαίσια της μάθησης κεντρικό ρόλο κατέχουν οι εκπαιδευτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Thompson (2008) ότι η οικοδόμηση και η διατήρηση των σχέσεων εντός της τάξης χρήζονται ως αναγκαίες προϋποθέσεις. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν

να μπορούν να προβούν στην οικοδόμηση των σχέσεων, στην ενθάρρυνση των μαθητών να κάνουν ερωτήσεις, στην διαπραγμάτευση και στην επεξεργασία. Με σκοπό να καταστεί αυτό δυνατό, οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να ακολουθούν έναν προγραμματισμό, να είναι δημιουργικοί και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευόμενους (Wichadee, 2008: 2).

Κάτω από το πρίσμα της αποτελεσματικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί, αν και μεταξύ τους μπορεί να έχουν κοινά χαρακτηριστικά, υπάρχουν κάποια στοιχεία στα οποία μπορούν να εντοπιστούν διαφορές, γεγονός που εξαρτάται από το εκπαιδευτικό τους αντικείμενο. Κάποιοι μελετητές εκτιμούν ότι εκείνο που κάνει τους εκπαιδευτικούς να διαφέρουν μεταξύ τους είναι η φύση του θέματος, με το οποίο ασχολούνται. Ορισμένοι επεκτείνονται πιο βαθειά σε αυτό και υποστηρίζουν ότι η διαφορετικότητα των θεμάτων δεν αποτελεί το μοναδικό στοιχείο που διακρίνει τους καθηγητές μεταξύ τους. Σε αντίθετη περίπτωση, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι υποθέσεις που συνάδουν με τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να επηρεάσουν την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και την κατανόηση των μαθητών. Όσον αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση γλωσσών διακρίνεται ότι είναι πολύ σημαντικές για την κατανόηση των προσδοκιών τους, την πορεία, τη δέσμευση εντός της τάξης (Shishavan & Sadeghi, 2009: 130).

Ως επί το πλείστον, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί μία βασική προδιαγραφή στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα αποτελεί το επίκεντρο των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τα προγραμμάτων κατάρτισης αποσκοπούν στην παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην πρόσληψη ικανότερων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Είναι γνωστό πως, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας και την μεγιστοποίηση των επιτυχημένων μαθητών (Dincer et al., 2014: 2).

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός είναι εκείνος που προβαίνει στην αποτελεσματική διδασκαλία και παραδίδει ωφέλιμες και σκόπιμες γνώσεις μέσα από την υιοθέτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί, ενδείκνυται να διατηρούν τις γνώσεις που πρέπει να μεταδώσουν στους μαθητές τους, να έχουν τη δυνατότητα οργάνωσης και διαχείρισης του περιβάλλοντος της τάξης, να αξιοποιούν αποτελεσματικά τον

εκπαιδευτικό χρόνο που έχουν στη διάθεση τους, να διανέμουν το εκπαιδευτικό υλικό, να δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης, να διατηρούν καλό κλίμα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, να έχουν παιδαγωγικές γνώσεις, να διατηρούν την διδακτική πεποίθηση και την αυτοαποτελεσματικότητα (Wichadee, 2008: 2).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο ως προς τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης των μαθητών. Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να επηρεάσουν κατά κάποιο τρόπο την διδακτική διαδικασία. Κατά καιρούς έχει εκτιμηθεί ότι οι καθηγητές που έχουν μία θετική συμπεριφορά και ενθουσιασμό, αλληλεπιδρούν πολύ πιο ορθά με τους μαθητές τους και αναπτρώνουν την παραγωγική μάθηση. Αυτή η εκτίμηση αποδεικνύει ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι εκείνα που μπορεί να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τη εκπαίδευση των μαθητών. Ακόμη, το κλίμα που επικρατεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας είναι πιθανόν να επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Zamani & Ahangari, 2016: 69).

Κάθε εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών είναι πιθανό να διατηρεί γνώσεις ή σχετική εμπειρία σχετικά την αντιμετώπιση και την διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Με άλλα λόγια, ο εν λόγω εκπαιδευτικός μπορεί να παίζει διπλό ρόλο, ο οποίος έχει να κάνει τόσο με την εκμάθηση της γλώσσας, όσο και με την διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Ειδικότερα, ακολουθούνται κάποιες παρεμβάσεις για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, έτσι ώστε να γίνεται πιο κατανοητό το μάθημα. Αυτό που περιλαμβάνουν οι παρεμβάσεις αυτές σχετίζονται με την παροχή περισσότερων διευκρινήσεων, την επεξήγηση των κανόνων (Alam Khan, 2018: 4).

Έχοντας κατά νου όλα τα παραπάνω, σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, για να χαρακτηριστούν ως αποτελεσματικοί θα πρέπει να έχουν βαθιά ικανότητα που συνάδει με τις προσωπικές ιδιότητες, όπως η ευαισθησία, η ζεστασιά και η ανοχή. Επιπροσθέτως, καλό είναι να βασίζονται στη γνώση και στη διοίκηση της γλώσσας-στόχου, στην οργάνωση, στην επεξήγηση και στην ευχέρεια του να δίνουν διευκρινίσεις. Έχοντας πετύχει όλα αυτά θα καταφέρουν να διεγείρουν και να διατηρούν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών. Εκτός όμως από όλα αυτά κρίνεται βασικό πως οι εν λόγω εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι δίκαιοι με τους μαθητές, να δείχνουν ευνοιοκρατία και προκατάληψη και είναι διαθέσιμοι όταν τους χρειάζονται (Shishavan & Sadeghi, 2009: 131).

Κατά γενική ομολογία, η αγγλική γλώσσα αποτελεί δίαυλο παγκόσμιας διεθνούς επικοινωνίας και χαρακτηρίζεται ως αναγκαία σε όλα τα στάδια μάθησης και χρήσιμη στην καθημερινή ζωή των πολιτών (Ben-Meir et al., 2008: 6). Για το λόγο αυτό πολλοί άνθρωποι έχουν επιλέξει να μάθουν να μιλούν αγγλικά. Ειδικότερα, παρατηρείται πως δεν υφίσταται κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών, στο να μην συμπεριλαμβάνεται η αγγλική γλώσσα στα βασικά μαθήματα. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό σύστημα των Σερβίων, η αγγλική γλώσσα διδάσκεται από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων στη Σερβία, διατηρεί στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ως επιπρόσθετο μάθημα την εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας, συνήθως γαλλική, γερμανική, ρωσική ή ιταλική. Αυτό γίνεται στην 3η ή 5η τάξη του δημοτικού σχολείου. Επομένως, οι μαθητές υποχρεωτικά πρέπει να μάθουν να μιλούν ξένες γλώσσες, ανεξάρτητα από το αν θέλουν ή όχι. Λόγω αυτού, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν ένα δύσκολο έργο, καθώς θα πρέπει να παρακινήσουν τους μαθητές τους να δείξουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον προς την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Επιπροσθέτως, οφείλουν να εξασφαλίσουν τα υλικά που χρησιμοποιούν στην τάξη για να οργανώσουν και να ακολουθήσουν πιστά το πρόγραμμα εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών (Ivancevic-Otanjac, 2016: 461).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Εκδήλωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Στα πλαίσια της εκμάθησης ξένων γλωσσών, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με άλλους λαούς και εθνικότητες, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ειδικότερα, στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν κάποιες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά την σχολική τους πορεία, είναι αναμενόμενο να εκδηλώσουν αντίστοιχα προβλήματα στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας.

Για παράδειγμα, διακρίνεται ότι οι μαθητές που έχουν δυσλεξία δυσκολεύονται ως προς την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες τους κυμαίνονται γύρω από την επεξεργασία γλωσσικών στοιχείων, κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή. Είναι γνωστό ότι η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής πορείας ενός μαθητή, η οποία ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού. Η διαδικασία ανάγνωσης και γραφής γραμμάτων και λέξεων επιτυγχάνεται με τη απομνημόνευση και τις επαναλήψεις. Παρόλα αυτά όμως, η συγκεκριμένη τεχνική πολλές φορές δεν θεωρείται αποτελεσματική στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Huriyah, 2018: 18).

Κατά γενική ομολογία, η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ως προς την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Συνήθως, οι περισσότεροι δυσλεκτικοί μαθητές είναι εκείνοι που τους καθιστούν αδύναμους στο να διαβάσουν ένα ξενόγλωσσο κείμενο και δυσκολεύονται να προφέρουν τον ήχο της γλώσσας. Οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται ότι δυσκολεύονται ως προς τα φωνολογικά στοιχεία, που αφορούν τον χειρισμό των μονάδων ήχου ή του ήχου στην ομιλούμενη γλώσσα. Πρόκειται οπότε για μία διαταραχή της φωνολογικής επεξεργασίας που επιδρά αρνητικά ως προς την ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται και να θυμάται τον ήχο. Ωστόσο, διακρίνεται ότι δεν επηρεάζεται η ικανότητα συλλογισμού. Επομένως, οι μαθητές με δυσλεξία διατηρούν τις κανονικές δεξιότητες ακρόασης και κατανόησης (DiFino & Lombardino, 2004: 391).

Με βάση το γεγονός ότι η δυσλεξία μπορεί να επιδράσει αρνητικά ως προς την δυνατότητα του μαθητή να επεξεργάζεται τη γλώσσα, φαίνεται ότι εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο. Αυτό εξαρτάται από τη γλώσσα που μιλάει ο μαθητής, αν είναι ή λιγότερο διαφανής. Ως διαφανείς γλώσσες θεωρούνται τα ιταλικά, τα ισπανικά, τα τσέχικα, τα ουαλικά, τα γερμανικά κ.λπ., ενώ λιγότερο διαφανή είναι τα γαλλικά, τα αγγλικά κ.α. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, ως προς το πρόβλημα της φωνολογικής συνειδητοποίησης μπορεί να μην εκδηλώνεται στους μαθητές που μιλούν μια διαφανή γλώσσα. Σε αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές που μιλούν μία λιγότερο διαφανή γλώσσα, μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι την ανωτέρω δυσκολία. Όσον αφορά τις διαφανείς γλώσσες, διακρίνεται ότι πρόκειται για εκείνες που παρουσιάζουν σχέση ανάμεσα στα **digraphs και diphthongs**. Οι μαθητές που εκδηλώνουν κάποια δυσλεκτική αδυναμία και μιλούν αυτές τις γλώσσες μπορεί, να εκδηλώσουν επιπρόσθετα προβλήματα, όπως στην ανάκτηση πληροφοριών, στις κινητικές τους δεξιότητες ή στη βραχυπρόθεσμη μνήμη τους (Knudsen, 2012: 9).

Με άλλα λόγια, κατά την εκμάθηση ξένης γλώσσας οι μαθητές που παρουσιάζουν δείγματα δυσλεξίας μπορεί να εκδηλώσουν και προβλήματα στη μνήμη τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσλεξία που παρουσιάζουν βραχυπρόθεσμα προβλήματα στη μνήμη δεν μπορούν να διατηρήσουν το λεξιλόγιο τους. Σε συνάρτηση με τον επιπλέον χρόνο που απαιτείται για την απομνημόνευση των νέων ξένων λέξεων που λαμβάνει ο μαθητής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχει περίπτωση να μην μπορεί να συγκεντρωθεί για αρκετό χρονικό διάστημα στο να αποκωδικοποιήσει, να κατανοήσει και να αφομοιώσει τις λέξεις. Επομένως απαιτείται επιπλέον χρόνος μέχρι να καταφέρει ο μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα σκέψης και χρήσης της άλλης γλώσσας (Crombie, 2004: 2).

Με γνώμονα τη βιβλιογραφία, υποστηρίζεται ότι στα πλαίσια των μαθησιακών δυσκολιών και της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, εκτιμάται ότι οι μαθητές, εξαιτίας των προβλημάτων που εκδηλώνουν δεν μπορούν να αποκτήσουν ολοκληρωμένες δεξιότητες χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτό έγκειται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που εκδήλωσαν εξ αρχής κατά την επεξεργασία της μητρικής τους γλώσσας. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι οι δυσκολίες εκμάθησης ξένων γλωσσών είναι ισοδύναμες με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που ανέπτυξαν πιο αργά τη μητρική τους γλώσσα, θα παρουσιάσουν προβλήματα κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Επιπρόσθετες μελέτες στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών έχουν υποστηρίξει ότι αν ένας

μαθητής παρουσιάσει γλωσσικά προβλήματα στη μητρική του γλώσσα, δεν πρόκειται να καταφέρει να μάθει πλήρως μια νέα γλώσσα. Αυτή η εκτίμηση έχει χαρακτηριστεί ως «Γλωσσολογική Υπόθεση Διαφορών Κωδικοποίησης» (LCDH). Σύμφωνα με αυτή, υποστηρίζεται ότι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει περιορισμένη συνειδητοποίηση, αδυνατεί να προβεί σε φωνολογική ορθογραφική επεξεργασία και δεν μπορεί να διακρίνει το πώς ακούγονται τα γράμματα και του πώς γράφονται (Knudsen, 2012: 12).

Ως επί το πλείστον, οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών και παράλληλα έχουν αξιολογηθεί ότι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν ποικίλες γνωστικές ελλείψεις. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες καθ' όλη τη διαδικασία της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας λόγω των μαθησιακών τους ελλειμμάτων ως προς τη φωνολογική επεξεργασία. Σημειώνεται όμως, ότι οι δυσκολίες αυτές παρατηρούνται και καθ' όλη την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (DiFino & Lombardino, 2004: 391).

Ακολουθούν ορισμένες πτυχές της εκμάθησης ξένης γλώσσας που έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολες για τον μαθητή που έχει μαθησιακές δυσκολίες:

- ⇒ Δυσκολεύονται να μάθουν τα φωνήματα, τα γράμματα και τα ψηφία που είναι διαφορετικά από αυτά της μητρικής τους γλώσσας και δεν μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ τους.
- ⇒ Αδυνατούν να καταλάβουν τους κανόνες της γραμματικής και της σύνταξης.
- ⇒ Δεν μπορούν να θυμηθούν λέξεις και να τις διατηρήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους.
- ⇒ Δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην ορθογραφία νέων λέξεων που μπορεί να μην συνάδουν με τους κανόνες που έχουν μάθει στη μητρική τους γλώσσα.
- ⇒ Δεν μπορούν να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ παρόμοιων φωνημάτων.
- ⇒ Δεν μπορούν να προφέρουν λέξεις που περιέχουν **σιωπηλά φωνήματα** εν αντιθέσει με εκείνες που γνωρίζουν από τη μητρική τους γλώσσα
- ⇒ Δεν μπορούν να αντιληφθούν την διαφορά τονισμού των λέξεων που έχει η ξένη με τη μητρική τους γλώσσα.

⇒ Δεν μπορούν να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο, καθώς μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (Knudsen, 2012: 14).

Κατά γενική ομολογία, η ικανότητα των ανθρώπων να μάθουν ξένες γλώσσες είναι διαφορετική, καθώς καθένας αντιμετωπίζει ποικίλες δυσκολίες. Στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζεται διατηρούν περιορισμένες δυνατότητες για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με το Aptitude, το οποίο προσδιορίστηκε πρωτίστως από τον Carroll, έναν Αμερικάνο ψυχολόγο και λόγιο στον τομέα της γλωσσολογίας και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών υποστήριξε ότι όσο συμμετέχει ο μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ότι διατηρεί ορισμένες ικανότητες μάθησης. Επίσης, παρατηρείται ότι κάποιοι μαθητές, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι εκδηλώνουν μαθησιακές διαταραχές, επιθυμούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα, γεγονός που δείχνει ότι έχουν την προδιάθεση να γνωρίσουν νέες γλώσσες. Όσον αφορά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, υποστηρίζεται ότι πρόκειται για ένα ταλέντο που δεν έχει καμία σχέση με τη νοημοσύνη ή την υπάρχουσα μαθησιακή εμπειρία (Ivančević Otanjac, 2016: 466).

3.2 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών

Οι μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα σε κάποιους τομείς. Οι τομείς στους οποίους μπορεί εκδηλωθούν κάποιες διαταραχές αφορούν την δεκτική και εκφραστική ικανότητα του προφορικού λόγου, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τη γραμματική, την ανάγνωση λέξεων, την ευχέρεια ανάγνωσης κειμένων και / ή κατανόηση του κειμένου ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, υπάρχει περίπτωση να χρειάζονται περισσότερο χρόνο ως προς την εκμάθηση ακαδημαϊκού περιεχομένου και περισσότερη κοινωνικοποίηση (Adelson et al., 2014: 3).

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση αγγλικών κειμένων μπορεί να προέρχονται από διάφορες πηγές. Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να αποκτήσουν την δεξιότητα της ανάγνωσης ενός αγγλικού κειμένου, καθώς δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα γραφικά σύμβολα – γράμματα και ταυτόσημες ή διαφορετικές λέξεις, έχουν

περιορισμένη φωνολογική συνειδητοποίηση, δεν μπορούν να διασπάσουν τις λέξεις σε συλλαβές κ.λπ. (Ben-Meir, 2008: 22).

Συμπληρώνεται ότι, αν και ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες καταφέρνει να διαβάσει ένα κείμενο στη μητρική του γλώσσα, αποτελεί και πάλι μια πρόκληση γι' αυτόν να διαβάσει ένα αγγλικό κείμενο. Αυτό συμβαίνει καθώς πρέπει να αποκρυπτογραφήσει ποια γράμματα ή φωνήματα πρέπει να προφέρονται και ποια όχι (Knudsen, 2012: 14).

Υπό το πρίσμα των φωνολογικών δεξιοτήτων παρατηρείται ότι κατά την εκμάθηση των αγγλικών οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα. Πρόκειται για τις δυνατότητες του μαθητή να ακούει και να χειρίζεται τα ηχητικά συστατικά των λέξεων. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την φωνολογική διαχείριση των λέξεων αποτελεί τη βασική γνωστική διαδικασία που δυσκολεύει τους μαθητές αυτούς ως προς την ανάγνωση και τη γραφή. Βάσει του ελέγχου των γνωστικών δεξιοτήτων που γίνεται σε μαθητές αποδεικνύεται ότι οι περισσότεροι παρουσιάζουν προβλήματα κατά την ακουστική και οπτική επεξεργασία (Zygouris et al., 2016: 962).

Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη του λεξιλογίου θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την απόκτηση και την ευχέρεια χρήσης της αγγλικής γλώσσας. Στην περίπτωση των μαθητών που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι αρκετά περιορισμένα. Αυτό σημαίνει ότι ενδείκνυται να τονίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας πόσο σημαντικό είναι να εμπλουτίσουν οι μαθητές το λεξιλόγιό τους στα αγγλικά (Ben-Meir, 2008: 22).

Οι μαθητές που προβαίνουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, εξ ορισμού, αναπτύσσουν αγγλική επάρκεια και αναμένεται να εκδηλώσουν ορισμένες δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική τους πορεία. Ωστόσο, αυτές οι δυσκολίες διαφέρουν από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Adelson et al., 2014: 3-4). Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας αντιμετωπίζουν τα παρακάτω προβλήματα:

- Δεν παρουσιάζουν πρόοδο ή η πρόοδος τους χαρακτηρίζεται ως άنيση.
- Οι δυσκολίες που εκδηλώνουν είναι επίμονες και διεισδυτικές, άσχετα από τη ορθή και στοχοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική.
- Δεν παρουσιάζουν γλωσσική και ακαδημαϊκή πρόοδο εν αντιθέσει με τους άλλους μαθητές.
- Παρουσιάζουν ελλείψεις στις γνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας

- Εκδηλώνουν προβλήματα στην αναγνώριση (αποκωδικοποίηση), στην ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και στην ορθογραφία.
- Η κατανόηση του γραπτού κειμένου δεν αυξάνει τη γλωσσική ικανότητα τους, καθώς οι δυσκολίες είναι επίμονες.
- Δεν μπορούν να γράψουν και δεν μπορούν να συσχετίσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο.
- Παρουσιάζουν πολλαπλές γραμματικές και μορφολογικές δυσκολίες και περιορισμένο λεξιλόγιο σε προφορικές και γραπτές εργασίες
- Παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση όλων των ξένων γλωσσών (Adelson et al., 2014: 3-4).

Σε συνάρτηση με όλα τα παραπάνω, οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας είναι πιθανό να μην μπορούν να κατανοήσουν τα αγγλικά ιδιώματα, ή μπορεί να τα καταλάβουν κυριολεκτικά. Επιπροσθέτως, όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κλίνονται να απαντήσουν σε κάποιο ερώτημα, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να δώσουν απάντηση εν συγκρίσει με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι θέλουν να έχουν το περιθώριο να οργανώσουν τη σκέψη τους (Ivančević Otanjac, 2016: 470).

Προχωρώντας παρακάτω γίνεται μία αναλυτική περιγραφή σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας:

- ★ **Φωνολογία:** Ο τομέας της γλωσσολογίας είναι εκείνος που ασχολείται με τον τρόπο που παράγονται οι ήχοι σε επίπεδο γράμματος (φωνήματος) ή μορφής (λέξη). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογία όταν κλίνονται να μάθουν αγγλικά μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα ως προς την διάκριση κάποιων παρόμοιων ήχων, όπως το «t», το «d». Αν και είναι σε θέση να καταλάβουν τη διαφορά, ενδεχομένως να μην μπορούν παράγουν τον ακριβή ήχο, εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που εκδηλώνουν. Ως επί το πλείστον, η δυσκολία παραγωγής ορισμένων σημαντικών ήχων είναι πιθανό να δημιουργήσει προβλήματα ως προς την ακριβή επικοινωνία (προφορικά). Ωστόσο, υπάρχει περίπτωση ο μαθητής να μπορεί να εκφραστεί μόνο με τον γραπτό λόγο. Από την άλλη πλευρά διακρίνεται ότι κάποιοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν

προφορικά, αλλά αδυνατούν στο να γράψουν αυτό που θέλουν να πουν, εξαιτίας των περιορισμένων δεξιοτήτων ακουστικής ικανότητας τους.

- * **Μορφολογία (Μελέτη της γραμματικής):** Όσον αφορά τη μορφολογία έγκειται στην ικανότητα του μαθητή να μπορεί να συνδυάζει λέξεις / φράσεις στην σωστή μορφολογική δομή, η οποία καλείται ως σύνταξη. Γενικότερα, μια ορθή δομή μίας φράσης περιλαμβάνει υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο. Συνήθως, το αντικείμενο μπορεί να είναι ουσιαστικό ή αντωνυμία. Ο μαθητής που εκδηλώνει μαθησιακές δυσκολίες κατά την άρθρωση μίας φράσης στα αγγλικά μπορεί να γνωρίζει το υποκείμενο και το αντικείμενο, αλλά δυσκολεύεται στο να προσδιορίσει το ρήμα, στον κατάλληλο χρόνο, στο σωστό πρόσωπο κ.λπ..
- * **Λεξικό (λέξεις):** Η αγγλική γλώσσα διατηρεί ένα πολύ μεγάλο λεξιλόγιο, το οποίο θεωρείται πολύ σημαντικό και αποτελεί τη βάση για την χρήση της. Επίσης, το λεξικό μπορεί να διακρίνεται ανάλογα με τον τομέα που απευθύνεται. Για παράδειγμα οι λέξεις που έχουν σχέση με τον αθλητισμό μπορεί να περιλαμβάνουν μέσα τους όρους, αθλητής, άθλημα, αγώνες, μετάλλιο κ.λπ.. Πρόκειται για το αθλητικό λεξικό, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως από άτομα που ασχολούνται με τον συγκεκριμένο τομέα. Όσον αφορά τους μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι πιθανό να μην έχουν τη δυνατότητα να μάθουν όλες τις σχετικές λέξεις για διαφορετικούς λόγους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και μπορεί να προβαίνουν στη χρήση λιγότερων λέξεων με γενικότερες έννοιες.
- * **Σημασιολογία (μελέτη της σημασίας):** Πρόκειται για την αδυναμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να καταλάβουν την έννοια των λέξεων και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να συνδυάσουν τις λέξεις για να εκφραστούν (Alam Khan, 2018: 3-5).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση αγγλικής γλώσσας μπορούν να παρουσιάσουν προβλήματα ως προς:

1. Την ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης που σχετίζεται με τις σχέσεις της ακουστικής ικανότητας.
2. Την γραμματική ικανότητα που σχετίζεται με την δυνατότητα να αναγνωρίζουν γραμματικούς τύπους των λέξεων μέσα σε μια πρόταση.

3. Την επαγωγική ικανότητα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας που σχετίζεται με τη ευχέρεια εξαγωγής γενικών γλωσσικών αρχών, που αφορούν τη σημασιολογία των λέξεων και την συντακτική δομή τους.
4. Την ικανότητα μάθησης που σχετίζεται με την εκμάθηση του λεξιλογίου και την απομνημόνευση λέξεων (Ivancevic-Otanjac, 2016: 467).

3.3 Διδακτική προσέγγιση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αγγλική γλώσσα

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι μαθητές που εκδηλώνουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να εξετάζονται από ψυχολόγο ή έναν εκπαιδευτικό ειδικό ως προς τις ικανότητες τους και τους τομείς που παρουσιάζουν δυσκολία (Ben-Meir, 2008: 14). Σε περίπτωση που εκτιμηθεί ότι οι μαθητές εκδηλώσουν μαθησιακές δυσκολίες, άσχετα από το είδος και το βαθμό τους, εντάσσονται μέσα στα κανονικά σχολεία. Όσον αφορά την ένταξη των μαθητών αυτών εντός του κανονικού σχολικού περιβάλλοντος σημειώνεται ότι πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ενσωματώνονται οι μαθητές μέσα στην τάξη και λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται για κάθε περίπτωση. Οι μαθητές αυτοί έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η εξάλειψη του αποκλεισμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το εκπαιδευτικό σύστημα (Ivancevic-Otanjac, 2016: 461).

Οι αρχές διδασκαλίας μίας ξένης γλώσσας περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας μαθητών με αναπηρίες. Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται επιτυχημένη όταν ισχύουν κάποιες αρχές, οι οποίες αποτελούν το υπόβαθρο όλης της διδασκαλίας. Πρόκειται επομένως για εκείνες τις αρχές που χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα σημαντικές για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Ben-Meir et al., 2008: 9). Οι αρχές αυτές είναι:

- ⇒ Δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιο σε γλώσσες.
- ⇒ Προσαρμογή της διδασκαλίας στους ρυθμούς του εκάστοτε μαθητή.
- ⇒ Παροχή δραστηριοτήτων με προσανατολισμό επιτυχίας στον μαθητή.
- ⇒ Σχεδιασμός οδηγιών, προκειμένου να συμπεριλάβουν βιωματικές δραστηριότητες.

- ⇒ Κατάρριψη εργασιών εκμάθησης σε υπομήματα, βάσει των αναγκών του μαθητή.
- ⇒ Αλλαγή δραστηριοτήτων στο μάθημα και από το ένα μάθημα στο άλλο.
- ⇒ Προσφορά εκτεταμένης διάτρησης, απομνημόνευσης και επανάληψης του εκπαιδευτικού υλικού.
- ⇒ Χρήση οπτικών και απτών βοηθημάτων, όπως εικόνες και αντικείμενα, κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (Ben-Meir et al., 2008: 9).

Όπως έχει καταγραφεί παραπάνω, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχές μάθησης, που μπορεί να διαχειριστεί ένας μαθητής, αν ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης. Είναι γεγονός ότι, σε περίπτωση που ακολουθηθούν οι κατευθυντήριες αρχές διδακτικής παρέμβασης, ενδεχομένως να περιοριστούν τα προβλήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές, αλλά ακόμη και να τα εξαλείψουν (Alam Khan, 2018: 2).

Στα πλαίσια της διδακτικής προσέγγισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αγγλική γλώσσα ενδείκνυται να ακολουθούνται τα παρακάτω:

- ❖ **Οργάνωση μαθήματος.** Αυτό που προτείνεται είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καλό είναι να χρησιμοποιεί κατανοητές διαδικασίες διδασκαλίας (π.χ. επιδείξεις, καθοδηγούμενη πρακτική, διορθωτική ανατροφοδότηση). Κρίνεται εξίσου βασικό να υπάρχει μία ισορροπία κατά την διεξαγωγή του μαθήματος, την παρουσίαση οπτικών πληροφοριών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων. Αυτό που πρέπει να γίνει σε αυτή τη περίπτωση για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι να αναλαμβάνουν μικρές εργασίες για να μπορέσουν να τις υλοποιήσουν.
- ❖ **Απλό υλικό.** Υπό το πρίσμα της διδασκαλίας δίνεται στους μαθητές το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Στην περίπτωση της εκμάθησης των αγγλικών για να γίνει ευχάριστο το μάθημα από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προτείνεται να τους προσφέρει ένα εκπαιδευτικό υλικό με ελκυστικά γραφικά στοιχεία, εικόνες και χρωματιστές γραμματοσειρές.

Εικόνα 1: Παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού υλικού

18 Grammar • past simple and past continuous • **used to** • too / enough • past modals

18

2 Complete the sentences.

- 1 Jack Snoop works for _____.
- 2 Sweet Sue and Smart Alec share _____.
- 3 Sweet Sue can't wear _____ because _____.
- 4 Smart Alec doesn't _____ now.
- 5 Sweet Sue can't find _____ because _____.
- 6 Sweet Sue thinks the colour _____.
- 7 Jack Snoop used to _____.
- 8 He's building _____.

Grammar

used to

3 a Complete the sentence from the story.



They _____, but now they work together.

We use **used to** for things that we did in the past, but don't do now.

b How do we make these things with used to? Find examples in the story.

- negatives
- questions

4 What did and didn't Sweet Sue use to do before she worked with Smart Alec? Make sentences. Use the cues and **used to or **didn't use to**.**

- 1 work with Smart Alec
She didn't use to work with Smart Alec.
- 2 have her own office
- 3 leave the window open
- 4 wear thick woollen jumpers
- 5 leave things on the floor
- 6 work in a warm office
- 7 put things away
- 8 have yellow walls in her office



Writing and speaking

5 a Look at the pictures of Smart Alec. Write ten sentences about his life in the past and now. Use **used to.**

Then **Now**



He used to drive a sports car, but he rides a bicycle now.

b Work with a partner. Interview Smart Alec.

- Where did you use to live?
- What did you use to look like?
- Did you use to ...?

6 a How has your life changed? Write six things that you used to do and six things that you didn't use to do when you were six years old. Use these verbs.

play with watch like go
have eat drink do wear

Πηγή: Cimermanová, (2015: 44)

❖ **Οργάνωση.** Οι μαθητές που παρουσιάζουν το πρόβλημα της δυσλεξίας απαιτούν μεγαλύτερο χρόνο για να εκτελέσουν ένα συγκεκριμένο τύπο δραστηριοτήτων. Στην περίπτωση αυτή αυτό που βοηθά στην εξοικονόμηση χρόνου είναι η άρτια οργάνωση. Ειδικότερα, είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη και να υιοθετούνται διαφορετικές χρωματικές κωδικοποιήσεις, κωδικοποίηση σημάτων / συμβόλων. Με τον τρόπο αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν στη διάθεση τους ένα γραφικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι χάρτες, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ακούν σημαντικές πληροφορίες και να κατανοούν τις σχέσεις. Αυτό που πρέπει να γίνει από την μεριά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να προτρέψει τους μαθητές να προβούν στην

χρήση γραφικών. Παρατηρείται ότι, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικά ημερολόγια, προκειμένου να οργανωθούν.

- ❖ **Πρόσθετη υποστήριξη.** Οι μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα δυσλεξίας αδυνατούν πολλές φορές ως προς την γραφή ενός κειμένου. Σε αυτή τη περίπτωση καλό είναι να περιορίζεται ο όγκος του κειμένου που πρέπει να γράψουν και να τους δίνονται πληροφορίες ή δραστηριότητες σε φυλλάδια ή φύλλα εργασίας, τα οποία μπορούν να συμπληρώσουν με μεγαλύτερη ευκολία. Καλό είναι να τους δίνεται γλωσσάριο που θα συμβάλει στην παραγωγή ενός περιεχομένου. Οι δυσλεκτικοί μαθητές είναι σημαντικό να προβούν σε επιπρόσθετες ενέργειες πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, η πρακτική άσκηση των μαθητών αυτών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από προγράμματα λογισμικού, αυτοδιαρθρωτικά υλικά και πρόσθετα φύλλα εργασίας.
- ❖ **Αλληλεπίδραση.** Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί την αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, για να μπορέσει ο μαθητής να προχωρήσει και να έχει κάποια βελτίωση ως προς την εκμάθηση των αγγλικών θα πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ **Πολυσκοπική προσέγγιση.** Όσον αφορά την πολυσκοπική μάθηση περιλαμβάνει την υιοθέτηση δύο ή περισσότερων νοημάτων. Πρόκειται για μια προσέγγιση που χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική όχι μόνο στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στη γενικότερη εκπαίδευση των μαθητών χωρίς δυσκολίες.
- ❖ **Ατομική προσέγγιση.** Ένα ακόμη βασικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι η τοποθέτηση τους δίπλα στον εκπαιδευτικό. Αυτό είναι πιθανό να συμβάλει στον περιορισμό των παραγόντων που αποσπών την προσοχή του μαθητή (ήχοι, αντικείμενα κ.λπ.). Επιπροσθέτως, η δυνατότητα πραγματοποίησης μίας εργασίας σε ευέλικτο χρόνο θεωρείται αναγκαία για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς φαίνεται ότι θέλουν μερικές φορές περισσότερο χρόνο για να υλοποιήσουν τις εργασίες τους. Προκειμένου να περιοριστεί το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση των

εργασιών, ενδείκνυται η χρήση εκπαιδευτικών βοηθημάτων (Cimermanová, 2015: 44).

Όσον αφορά τη μεθοδολογία διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας ενδείκνυται να είναι πιο προοδευτική εν συγκρίσει με εκείνη των άλλων μαθημάτων. Κατά την πραγματοποίηση του μαθήματος ενδείκνυται οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας να ενημερώνονται τακτικά για τον τρόπο με τον οποίο θα ακολουθήσουν τον προηγμένο και προοδευτικό χαρακτήρα της μεθοδολογίας διδασκαλίας ξένων γλωσσών (Shishavan & Sadeghi, 2009 132-133).

Προχωρώντας παρακάτω, μέσα από την ανάλυση των στοιχείων προτείνεται ότι η διδακτική προσέγγιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για την συμμετοχής τους στην εκμάθηση των αγγλικών στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες είναι:

- * Πολυαισθητήρια διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία χρησιμοποιούνται οπτικές, ακουστικές, απτικές και κιναισθητικές στρατηγικές.
- * Επαναλαμβανόμενη διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία προσφέρονται δυνατότητες για πρακτική άσκηση και αναθεώρηση.
- * Δομημένη διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία επιτυγχάνεται άμεση και ρητή διδασκαλία των γλωσσικών προτύπων σε μια λογική εξέλιξη.
- * Διδακτική προσέγγιση Sequential, κατά την οποία κρίνεται αναγκαία η απλή τεχνική διδασκαλίας και όχι η σύνθετη.
- * Φωνητική διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία επιτυγχάνεται η διδασκαλία με τη χρήση ήχων και γραμμάτων.
- * Μεταγνωστική διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία προσδίδεται βοήθεια στους μαθητές να σκεφτούν γλωσσικές έννοιες και να τις εξηγήσουν με δικά τους λόγια),
- * Αναλυτική / Συνθετική διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία διασπώνται οι λέξεις πολλαπλών συλλαβών και επανατοποθετούνται εκ νέου (Ivancevic-Otanjac, 2016: 470).

Συμπληρώνεται ακόμη ότι κάτω από το πρίσμα της διδακτικής προσέγγισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δημιουργήθηκαν ορισμένες στρατηγικές, οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες. Ειδικότερα, οι στρατηγικές αυτές υποδεικνύουν όλα όσα θα πρέπει να κάνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές για να μπορέσουν να αποκτήσουν έστω και μερική

δυνατότητα χρήσης της αγγλικής γλώσσας. Ως επί το πλείστον, οι στρατηγικές αυτές αφορούν:

- Την χρήση της μεταγνωστικής προσέγγισης, η οποία έγκειται στη κατανόηση του τρόπου σκέψης και της δομής της γλώσσας.
- Την χρήση λέξεων που γνωρίζουν καλύτερα και έχουν τη δυνατότητα να προφέρουν, έτσι ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους γύρω τους.
- Την δυνατότητα που του προσφέρει ο εκπαιδευτικός να διαβάσουν μαζί ένα κείμενο. Αυτό συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του.
- Την κατάρτιση σε ακουστικές διακρίσεις, κατά τις οποίες ο μαθητής θα ακούει τον ήχο μίας λέξης και θα μπορεί να την διακρίνει. Ακόμη, μπορεί να γίνει χρήση μίας σειράς εικόνων ή καρτών που θα συμβάλουν στη δημιουργία λέξεων.
- Την ενίσχυση της μνήμης, προκειμένου να μπορούν να θυμούνται λέξεις.
- Την χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης μέσω H/Y, διαδικτύου, CDROMs, DVD, βίντεο, audiotape, Master Language κλπ.. Η ηλεκτρονική μάθηση συμβάλει στο να επιλέγει ο μαθητής πόσο θέλει να εξασκηθεί πάνω στη γλώσσα.
- Την χρήση υλικού παρακίνησης, παιχνιδιών, ελκυστικών καρτών.
- Την επιλογή του στυλ μάθησης από την πλευρά του μαθητή (Crombie, 2004, 3-4).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τονίζεται σε μεγάλο βαθμό η σημασία της μεταγνώρισης και προτείνεται να επιτυγχάνεται η εκμάθηση γλωσσών ως μια διαδικασία μάθησης ή ανακάλυψης, κατά την οποία οι μαθητές επιδιώκουν να διευρύνουν τις γνωστικές τους ικανότητες. Αυτό που κρίνεται πολύ σημαντικό είναι πως πρέπει να ενθαρρυνθούν να μάθουν:

- ❖ τη δομή και τη μοναδικότητα της αγγλικής γλώσσας,
- ❖ τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται,
- ❖ το πώς μπορούν να αυτο-διορθώνουν και να παρακολουθούν τη δική τους ανάγνωση και γραφή (Cimermanová, 2015: 45).

Κατά γενική ομολογία, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την ανάγνωση πρέπει να εντοπίζονται όσο το δυνατόν γρηγορότερα, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση

απαιτούν ρητή και εντατική εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη προβαίνουν σε διαρκή αξιολόγηση των μαθητών, προκειμένου να εντυπώσουν τυχόν προβλήματα. Κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τα έγγραφα αλφαριθμητισμού που αναπτύσσει η Saskatchewan Learning συμβάλουν ως προς την επίτευξη αυτού του στόχου και των διαδικασιών διδασκαλίας και αξιολόγησης (Wawryk-Epp et al., 2004: 57).

Ως επί το πλείστον, η εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές επιτυγχάνεται στην κύρια τάξη, μέσα από ειδικά καταρτισμένα προγράμματα, τα οποία προβλέπει η νομοθεσία. Μέσα στο γενικό πρόγραμμα μπορεί να καταστεί αναγκαία η εφαρμοσμένη και ειδική παιδαγωγική ή άλλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Ακόμη, υπάρχει περίπτωση να γίνει προσαρμογή των γενικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να υποστηριχθεί καλύτερα ο μαθητής. Επιπροσθέτως, υπάρχει το ενδεχόμενο να κριθεί αναγκαία η παρουσία λογοθεραπευτή, κοινωνικού εκπαιδευτικού ή / και ψυχολόγου. Στα πλαίσια της εφαρμογής του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί κλίνονται να παρέχουν συγκεκριμένα είδη κατάρτισης, να προβούν στην εφαρμογή εκπαιδευτικών εργαλείων και ειδικών κριτηρίων αξιολόγησης (Galvydytė & Ališauskas, 2016: 72).

Κατά γενική ομολογία, η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στον σχεδιασμό και στην ορθή παράδοση των μαθημάτων. Αυτά τα στοιχεία θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επίτευξη ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού χάσματος που υφίσταται μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές ή όχι δυσκολίες (O'Hanlon, 2005: 332).

Όλα τα παραπάνω συμβάλουν στο να μετατρέπονται οι μαθητές σε ανεξάρτητους εκπαιδευόμενους. Στην περίπτωση των δυσλεκτικών μαθητών δεν μπορεί να επιτευχθεί κάτι αντίστοιχο χωρίς τη ρητή χρήση των μνημονικών στοιχείων. Είναι γεγονός πως με τη διδασκαλία μεταγλωσσολογικών στρατηγικών, ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας δίνει την ευχέρεια στους δυσλεκτικούς μαθητές να επεξεργάζονται τη νέα γλώσσα με πολυαισθητηριακούς τρόπους. Συγκεκριμένα, καταβάλει όλες τις προσπάθειες για να αντισταθμίσει τις ακουστικές και οπτικές αδυναμίες (Cimermanová, 2015: 45).

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί που προβαίνουν στην εκμάθηση ξένης γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διακρίνεται ότι έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις (Ivančević Otanjac, 2016: 468). Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας, οι συνηθέστερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους είναι διαταραχές στην προφορική επικοινωνία, δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Σε αυτή τη περίπτωση, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για να αναλάβουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, δεν διαθέτουν δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με το πώς να διδάσκουν ξένες γλώσσες σε μαθητές που δεν έχουν μάθει ακόμα τη μητρική τους γλώσσα. Για το λόγο αυτό θα ήταν καλό να πραγματοποιηθεί μία ακαδημαϊκή προετοιμασία, κατά την οποία οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα μάθουν τρόπους προσέγγισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ψυχολόγους (Padurean, 2014: 310).

Ως επί το πλείστον, διακρίνεται πως οι εκπαιδευτικοί μίας ξένης γλώσσας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν περισσότερες ακαδημαϊκές πληροφορίες (McLellan et al., 2003: 16). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν πολύ χρόνο ως προς την εκπαίδευση των μαθητών τους. Αυτό γίνεται προκειμένου να τους γνωρίσουν καλύτερα, να κατανοήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και να τους βοηθήσουν να βρουν τις καταλληλότερες στρατηγικές για την αποτελεσματική μάθηση. Στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας κλίνεται να ακολουθήσει ορισμένες σημαντικές στρατηγικές, οι οποίες τίθενται σε εφαρμογή ως εξής:

- ❖ **Εισαγωγή.** Στο συγκεκριμένο στάδιο κρίνεται αναγκαία η παρουσίαση πληροφοριών σε μικρές μονάδες. Ακόμη, ενδείκνυται να γίνεται έλεγχος σε πολύ μικρά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να διακρίνει ο εκπαιδευτικός κατά πόσο έχει κατανοήσει κάποια πράγματα ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Εξίσου σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του μία σειρά υλικών και στρατηγικών για την κάλυψη του παραδοτέου

μαθήματος. Συμπληρώνεται ότι ο εκπαιδευτικός καλό είναι να παρουσιάσει βασικά σημεία στο αρχικό στάδιο της εκμάθησης νέου υλικού.

❖ **Γνωστική λειτουργία.** Στο συγκεκριμένο στάδιο κρίνεται αναγκαίο να ακολουθηθούν τα εξής:

- Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τις οργανωτικές στρατηγικές, προκειμένου να συμβάλουν στη μάθηση.
- Ο εκπαιδευτικός καλό θα είναι να οργανώσει το νέο υλικό, προκειμένου να γνωρίσει σημαντικά κομμάτια ή κατηγορίες.
- Ο εκπαιδευτικός ενδείκνυται να συνδέσει τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες γνώσεις, έτσι ώστε να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατανόησαν τις έννοιες των αγγλικών λέξεων.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τοποθετεί τις πληροφορίες σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο.
- Ο εκπαιδευτικός είναι βασικό να υιοθετεί συγκεκριμένες στρατηγικές μνήμης, όπως χαρτογράφηση μυαλού και μνημονικά.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρακολουθεί και να αξιολογεί τη διεξαγωγή της νέας εκμάθησης.

❖ **Παραγωγή.** Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τις επικεφαλίδες και τους υποτομείς στη γραπτή εργασία προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους μαθητές του για διάρθρωση της δομής. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να ενθαρρύνει τη χρήση περιλήψεων για την εύρεση των σημαντικότερων σημείων και να προβαίνει στην αξιολόγηση της μάθησης της αγγλικής γλώσσας (Cimermanová, 2015: 46).

Είναι βασικό να καταγραφεί πως η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών τους προετοιμάζει κυρίως για τον «ιδανικό μαθητή», ο οποίος έχει τις βασικές δεξιότητες στη γλώσσα (προφορά, ανάγνωση, γραφή, ομιλία και ακρόαση) και μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της έκφρασης και της πρακτικής άσκησης. Για το λόγο όμως ότι μπορεί να έχουν εντός της τάξης μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι αναγκαίο να προβούν σε πρόσθετη εκπαίδευση για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας είναι

βασικό να μπορούν να προσδιορίσουν τα οφέλη που προσφέρει στους συγκεκριμένους μαθητές η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και να προσδιορίσουν όσο το δυνατόν νωρίτερα τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια της μάθησης (Ivančević Otanjac, 2016: 468).

Ο εκπαιδευτικός των αγγλικών, αφού διατηρεί τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη διάγνωση, τις συστάσεις και να εφαρμόσει το κατάλληλο πρόγραμμα κατά τη διδασκαλία (Ben-Meir, 2008: 14). Στα πλαίσια της εκμάθησης ξένης γλώσσας σε μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να προσαρμόσουν το μάθημα, τις απαιτήσεις και τους όρους εξέτασης στις ατομικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Παρόλα αυτά, διακρίνεται πως δεν ακολουθούν μία τεχνική, που να συμβάλει στον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευόμενων. Αυτό που φαίνεται να κάνουν είναι πως καταφέρνουν να συνεργαστούν με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους, τις τεχνικές και τις στρατηγικές τους ανάλογα με το πρόβλημα τους (Cimermanová, 2015: 39).

Με γνώμονα τα στοιχεία, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβούν σε κατάλληλη εκπαίδευση, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα κατάλληλα προσόντα για να μπορούν διδάξουν την αγγλική γλώσσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, οι καθηγητές των αγγλικών που δεν διαθέτουν τα απαιτούμενα προσόντα διαχείρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να συμβουλευτούν τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης στο σχολείο ή κάποιον άλλο επαγγελματία (Ben-Meir, 2008: 14).

Είναι εξίσου βασικό πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην ταπεινώνει τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες μπροστά στους συμμαθητές του, αποκαλύπτοντας τυχαία τις αδυναμίες ή τα προβλήματα που εκδηλώνει. Είναι επίσης σημαντικό να μην ζητά από τον δυσλεκτικό μαθητή να διαβάσει δυνατά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό που μπορεί να κάνει είναι να συνεργαστεί με το μαθητή ως προς την διόρθωση των ορθογραφικών λαθών του και του γραπτού λόγου του. Όλη αυτή η διαδικασία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή θα πρέπει να μένει απόρρητη ως προς τα λάθη που εντοπίστηκαν. Πρόκειται για μία διαδικασία που φέρνει κοντά τον μαθητή με τον εκπαιδευτικό (Cimermanová, 2015: 43).

Σε γενικές γραμμές, η εκμάθηση ξένων γλωσσών προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στον εκάστοτε μαθητή. Ωστόσο, είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός

να του προσφέρει αρχικά μία βοήθεια να αναπτύξει τις βασικές του γνώσεις και μετά να προβεί στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Roszak, 2009: 10).

3.5 Ειδικές μέθοδοι διδασκαλίας

3.5.1 Πολυεστιακή προσέγγιση

Στα πλαίσια των μεθόδων εκμάθησης ξένων γλωσσών που εφαρμόζονται σε μια ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρίζεται ότι η ηχητική-προφορική μέθοδος και ιδιαίτερα η πολυεστιακή δομημένη μάθηση (MSL) θεωρούνται πολύ σημαντικές. Όσον αφορά την πολυεστιακή προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική και ιδιαίτερα χρήσιμη για μεγάλη μερίδα μαθητών που εκδηλώνουν κάποιες δυσκολίες μάθησης. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στο L2, που αφορά ένα πρόγραμμα ενεργοποίησης ακουστικών, οπτικών, απτών και κινητικών οδών. Λόγω του ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορεί να εκδηλώσουν προβλήματα στις φωνολογικές ικανότητες τους, η χρήση εικόνων και ήχων τους βοηθά να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το γεγονός ότι, κατά την εισαγωγή πραγματικών αντικειμένων στην τάξη οι μαθητές μπορούν να εφαρμόζουν επιπρόσθετα αισθητήρια γραφικά και όχι να κωδικοποιούν λέξεις και κείμενα προφορικά. Παράλληλα, αυτή η προσέγγιση συμβάλει στο να χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές άμεσης εκμάθησης (Cimermanová, 2015: 46).

Ωστόσο, κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών καλό θα είναι να γίνεται χρήση των παρακάτω:

- ❖ Χρήση έργου, το οποίο προσδίδει μία σειρά από ποικίλα ερεθίσματα και βοηθούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών.
- ❖ Πραγματοποίηση παιχνιδιού ρόλων, το οποίο περικλείει τα συναισθήματα των μαθητών και το κατευθύνει καλύτερα και βαθύτερα προς την άντληση των πληροφοριών.
- ❖ Επίτευξη μιμήσεων, χειρονομιών και κινήσεων με παιχνιδιάρικο τρόπο.
- ❖ Χρήση καρτών για την διάκριση λέξεων και γραμματικών αντικειμένων, καθώς προσδίδουν στους μαθητές μια μεγάλη ποσότητα οπτικής-κιναισθητικής εξέλιξης. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούνται κι άλλα αντικείμενα για τον ίδιο σκοπό, όπως ξύλινα κουτιά διαφορετικών μεγεθών, παιχνίδια, κουμπιά, γράμματα από ξύλο ή πλαστικό κ.λπ.

Είναι εξίσου σημαντικό να καταγραφεί πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν:

- ⇒ τα υλικά, τα θέματα, οι δομές που συσχετίζονται με ήδη κατεκτημένες γνώσεις του μαθητή,
- ⇒ τη δομή και την παραγγελία υλικών,
- ⇒ την χρήση πιο σύνθετων υλικών,
- ⇒ την πραγματοποίηση παραγωγικών δραστηριοτήτων,
- ⇒ την παρουσίαση και την επεξήγηση στρατηγικών μάθησης.

Όσον αφορά τις κύριες αρχές της πολυεστιακής προσέγγισης καταγράφεται ότι είναι η πολυαισθητηριακή, η προσεκτικά δομημένη, η σωρευτική, η συχνή αναθεώρηση, η ρητή εξήγηση των γλωσσικών δομών, η άφθονη πρακτική, οι ασκήσεις και η κατάρτιση στρατηγικής μάθησης (Cimermanová, 2015: 47).

3.5.2 Χαρτογράφηση μυαλού

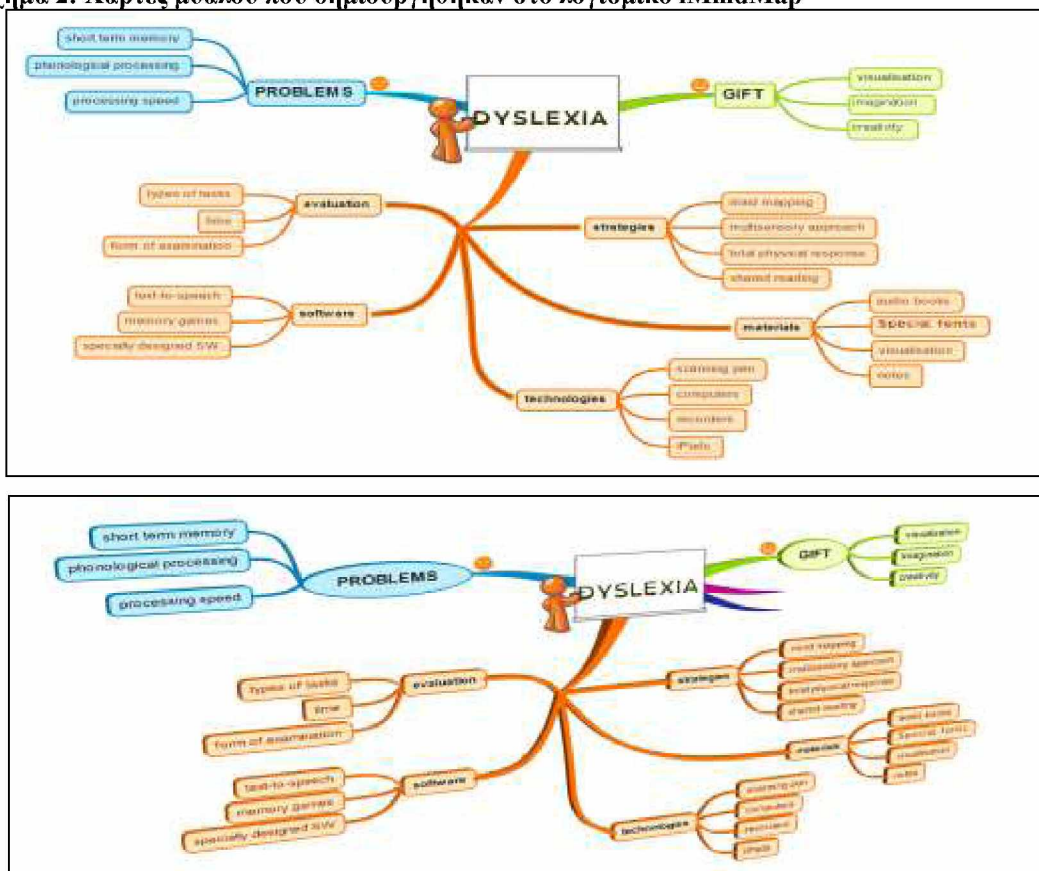
Σε αυτό το σημείο μπορεί να καταγραφεί ότι ένα από τα δυνατά στοιχεία των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι το γεγονός ότι παρατηρούν τη συνολική εικόνα. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρουσιάσουν ένα συνολικό σχέδιο των μαθημάτων. Όσον αφορά τη χαρτογράφηση του μυαλού αποτελεί ένα απλό και αποτελεσματικό εργαλείο, το οποίο είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τις σχέσεις, τη δομή του μαθήματος και τους στόχους. Πρόκειται για μία εναλλακτική λύση που βοηθά τον εγκέφαλο να κατανοήσει τη γραμμική.

Ως επί το πλείστον οι χάρτες του μυαλού συντελούν στην απεικόνιση, τη σύνδεση, τη δομή, την ταξινόμηση των σκέψεων και των σχέσεων μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, διακρίνεται ότι χρησιμοποιούν, όχι μόνο το γραπτό κείμενο, αλλά και εικόνες, χρώματα, σχήματα, διάφορα σύμβολα. Όλα αυτά τα στοιχεία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν, να προχωρήσουν και να θυμηθούν τις πληροφορίες. Τα βήματα που απαιτούνται για την χαρτογράφηση του μυαλού είναι τα παρακάτω:

1. Οι μαθητές ξεκινούν από το «Κέντρο» μιας κενής σελίδας που στρίβει προς τα πλάγια. Αυτό γίνεται για να έχουν την επιλογή να εξαπλωθούν προς όλες τις κατευθύνσεις και να εκφραστούν πιο ελεύθερα και φυσικά.

2. Χρησιμοποιούν μια «Εικόνα» για να διευκρινίσουν την βασική τους ιδέα και σκέψη. Αυτό επιτυγχάνεται έτσι ώστε μια εικόνα να αξίζει χίλιες λέξεις. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν και να διευρύνουν τη φαντασία τους.
3. Χρησιμοποιούν «Χρώματα» σε ολόκληρο το φύλλο, καθώς είναι ιδιαίτερα συναρπαστικά για τον εγκέφαλο, πιο πολύ κι από τις εικόνες, δίνουν περισσότερη ζωντάνια και ζωή στον χάρτη μυαλού και διευρύνουν τη φαντασία των μαθητών.
4. «Συνδέουν» τα «Κύρια Κλαδιά» τους με την κεντρική εικόνα και με το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο. Αυτό γίνεται για το λόγο ότι ο εγκέφαλος εστιάζει ως προς την ένωση των επιπέδων από την ένωση.
5. Κολλάνε» τα κλαδιά όπως επιθυμούν.
6. Χρησιμοποιούν μία λέξη κλειδί ανά γραμμή, καθώς οι μεμονωμένες λέξεις-κλειδιά δίνουν περισσότερη δύναμη και ευελιξία στον Χάρτη μυαλού.
7. Χρησιμοποιούν «Εικόνες» όλη τη διάρκεια (Cimermanová, 2015: 48).

Σχήμα 2: Χάρτες μυαλού που δημιουργήθηκαν στο λογισμικό iMindMap



Πηγή: Cimermanová, (2015: 48)

3.5.3 Συνολική φυσική απόκριση

Στο περιβάλλον της «Συνολικής φυσικής απόκρισης», οι μαθητές δεν απαιτείται να παράγουν λόγο μέχρι να τη στιγμή που θα είναι εντελώς έτοιμοι να το κάνουν. Ειδικότερα, πρόκειται για μία τεχνική που είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα σε τρία βήματα, κατά το άκουσμα, την αντίληψη και την αντίδραση. Το νέο λεξιλόγιο έγκειται στα οπτικά ερεθίσματα, στη μίμηση, στις χειρονομίες και στην κίνηση. Πρωταρχικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να παρέχει βοήθεια προς τους μαθητές για να καταφέρουν να έχουν ευελιξία στην ακρόαση. Η Συνολική Φυσική Απόκριση ευθύνεται για την διαμόρφωση ικανοποιητικού περιβάλλοντος που περιορίζει το στρες των μαθητών. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που συμβάλει στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Cimermanová, 2015: 49).

3.5.4 Κοινή ανάγνωση / γονική ανάμειξη (KWL)

Σχετικά με την κοινή ανάγνωση αφορά τη διαδικασία διαδραστικής ανάγνωσης, κατά την οποία ο μαθητής προβαίνει στην ανάγνωση ενός κειμένου σε εναλλάξ συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή τους γονείς του. Πρόκειται για μία μέθοδο που τους ωθεί να μελετήσουν βιβλία που μπορεί να μην μπορούσαν να διαβάσουν μόνοι τους. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κρίνεται πολύ σημαντικό να παρακολουθούν οι μαθητές, ακόμη κι αν δεν διαβάζουν. Θεωρείται σημαντικό το γεγονός να προβούν σε διάφορες δραστηριότητες μετά την ανάγνωση του κειμένου.

Όλη αυτή η διαδικασία βοηθά τον μαθητή να καταλάβει και να σκεφτεί το περιεχόμενο και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Ακόμη, τον βοηθά ως προς την ανάπτυξη των στρατηγικών ανάγνωσης, ως προς το πού να κοιτάξει και που να εστιάσει, πώς να συνδυάσει τις γνώσεις του κ.λπ.. Υπάρχει και η δυνατότητα για ζευγαρωμένη ανάγνωση, κατά την οποία οι μαθητές γίνονται ζευγάρια και διαβάζουν το κείμενο δυνατά ταυτόχρονα ή το διαβάζουν ανά σελίδα, ξεκινώντας ο ένας από κει που σταμάτησε ο άλλος. Απώτερος στόχος της συνδυασμένης ανάγνωσης είναι η ενίσχυση της δυνατότητας ανάγνωσης.

Η ανάγνωση μεταξύ του μαθητή και του γονέα του πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον του που είναι το σπίτι του, μέσα στο οποίο νιώθει ασφάλεια. Συνήθως οι γονείς παροτρύνουν τα παιδιά τους να διαβάζουν τα βιβλία που αγαπούσαν στην παιδική τους ηλικία και μοιράζονται την ανάγνωση. Κατά γενική

ομολογία, απώτερος στόχος της μεθόδου αυτής είναι να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει το κείμενο (Cimermanová, 2015: 49).

3.5.5 Διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικής

Σε αυτό το σημείο διακρίνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δεν αρκεί μόνο να μαθαίνουν νέες λέξεις, αλλά να κάνουν πολλές επαναλήψεις για να μην τις ξεχνούν. Ειδικότερα, οι δυσλεκτικοί μαθητές πρέπει να μαθαίνουν νέες λέξεις με ρητές εξηγήσεις. Παρόλα αυτά, είναι χρήσιμο κάποιο πλαίσιο για να διευκολύνει την απομνημόνευση των λέξεων. Όσον αφορά τις μεθόδους των πολλαπλών αισθήσεων χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα απαραίτητες. Η προφορική παρουσίαση μίας λέξης επιτυγχάνεται με flashcards, με χειρονομίες, με αντικείμενα, με χάρτες μυαλού που διεγείρουν τα οπτικά κανάλια. Θεωρείται μια τυπική ενέργεια επανεκπαίδευσης που χρησιμοποιείται τόσο για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, όσο και για ξένες γλώσσες (Cimermanová, 2015: 49).

Εικόνα 2: Μορφή εκμάθησης νέων λέξεων



Πηγή: Cimermanová, (2015: 50)

Η απεικόνιση της λέξης αποτελεί μία ιδιαίτερα επιτυχημένη στρατηγική για την εκμάθηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μία τεχνική διαδικασία που περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

- ⇒ Οι μαθητές κοιτούν τη λέξη.
- ⇒ Ο εκπαιδευτικός καλύπτει τη λέξη με ένα κομμάτι χαρτιού.
- ⇒ Οι μαθητές προσπαθούν να θυμηθούν τη λέξη και να την απεικονίσουν στο χαρτί.
- ⇒ Οι μαθητές αντιγράφουν τη λέξη όπως την βλέπουν.

- ⇒ Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν έχουν γράψει σωστά τη λέξη.
- ⇒ Οι μαθητές κάνουν ένα διάλειμμα δέκα λεπτών και επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία.

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, η απώλεια μνήμης, καθώς και τα προβλήματα φωνολογικής συνειδητοποίησης είναι οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν αρνητικά ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Για να μπορέσουν οι μαθητές να εκπαιδευτούν και να εμπεδώσουν καλύτερα τις αγγλικές λέξεις που έχουν μάθει διαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς τα crosswords, τα οποία αφορούν μία μορφή σταυρόλεξου με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Σύμφωνα με αυτά, ο μαθητής θα πρέπει να κάνει τα εξής:

- ⇒ Να βρει λέξεις σε ένα σταυρόλεξο.
- ⇒ Να βρει διαβάσει, να καταλάβει και να βρει συνώνυμες λέξεις σε ένα σταυρόλεξο.
- ⇒ Να βρει αγγλικές λέξεις και να τις μεταφράσει.
- ⇒ Να αναγνωρίσει εικόνες και να βρει τις λέξεις που αντιστοιχούν σε κάθε εικόνα και να τις μεταφράσει (Cimermanová, 2015: 51).

Εικόνα 3: Μορφή crosswords

A	S	P	E	A	C	H	Y
P	L	U	M	C	L	U	R
P	E	A	R	V	E	R	R
L	W	B	A	P	M	E	E
E	O	D	A	B	O	U	H
Q	C	R	O	N	N	H	C
W	G	E	A	R	A	R	B
F	D	A	S	N	E	N	M
P	O	I	U	T	G	B	A
K	I	W	I	R	V	E	R

APPLE ↓
 PEAR →
 PLUM →
 GRAPE ↗
 ORANGE ↘
 LEMON ↓
 BANANA ↘
 CHERRY ↑
 KIWI →
 PEACH →

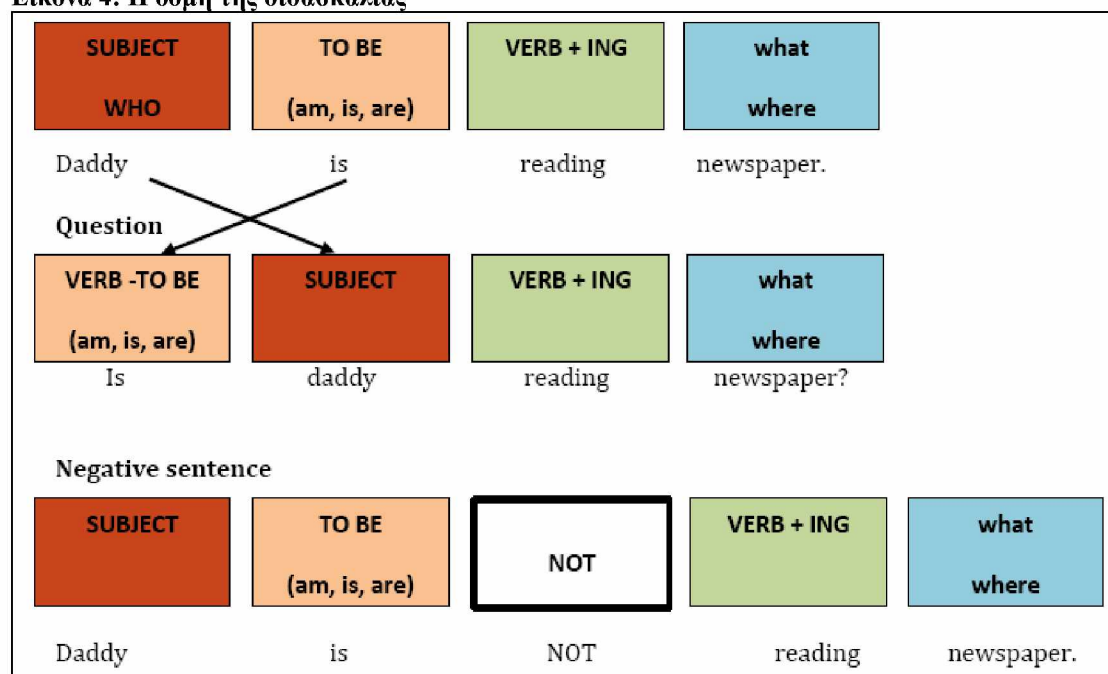
Πηγή: Cimermanová, (2015: 51)

Είναι βασικό να σημειωθεί ότι η αγγλική γλώσσα έχει 26 γράμματα που αντιπροσωπεύουν 44 φωνήματα. Παρόλα αυτά, διακρίνεται ότι υφίστανται 577 αντιστοιχίες grapheme-phoneme στα αγγλικά, τις οποίες πρέπει να αναγνωρίσει ο μαθητής στα πλαίσια της διαδικασίας ανάγνωσης. Είναι σημαντικό πως ο δυσλεκτικός μαθητής κατά την εκμάθηση αγγλικών να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί κοινωνιο-ρεαλιστικές γλωσσικές

έννοιες όπως ιδιωματικές εκφράσεις, χιούμορ, αστεία, ομόφωνες ή μεταφορές στην κατάλληλη συζήτηση.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα αναγκαία, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι η εκμάθηση λεξιλογίου θα πρέπει να γίνεται ρητά, για να χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική. Μία από τις μεθόδους που συμβάλει στην κατανόηση της γραμματικής είναι η χρωματική κωδικοποίηση. Σύμφωνα με αυτή, διακρίνεται ότι η χρήση χρωμάτων και σχημάτων θεωρείται αποτελεσματική για την απεικόνιση της γραμματικής (Cimermanová, 2015: 52).

Εικόνα 4: Η δομή της διδασκαλίας



Πηγή: Cimermanová, (2015: 52)

3.6 Έρευνητικά αποτελέσματα δευτερογενών στοιχείων

Σύμφωνα με την μελέτη των DiFino & Lombardino (2004: 399), πραγματοποιείται μία έρευνα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθησης γλωσσών και στις απαιτήσεις που έχει η ξένη γλώσσα. Πρόκειται για μία έρευνα που προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο οι φοιτητές κινδυνεύουν να μην πετύχουν ως προς την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να προσδιοριστούν οι ακαδημαϊκές

επιλογές που μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές με δυσκολίες εκμάθησης γλωσσών και οι συστάσεις για εναλλακτικές διδακτικές μεθοδολογίες. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας διακρίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνουν οι φοιτητές μπορούν να επηρεάσουν την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Αυτό το γεγονός αποτελεί πολύ μεγάλο μειονέκτημα στα πλαίσια της πανεπιστημιακής προόδου των φοιτητών. Επιπλέον, διακρίνεται ότι πολλές σχολές δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν ακριβώς το σύνολο των φοιτητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Αυτό που προτείνεται μέσα από την έρευνα αυτή είναι το γεγονός ότι θα έπρεπε να σχεδιαστούν κάποιες μέθοδοι και διαδικασίες για να βοηθήσουν στον εντοπισμό των φοιτητών που χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια στα πλαίσια της εκμάθησης ξένης γλώσσας, λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Ακόμη, η έρευνα αυτή προτείνει πως η χρήση ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών στοιχείων μπορεί να δώσουν την ευκαιρία στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες να μάθουν μία ξένη γλώσσα.

Προχωρώντας στην έρευνα του Knudsen (2012: 1), διακρίνεται ότι προβαίνει στην εξέταση της επίδραση της δυσλεξίας στην ικανότητα των μαθητών να μάθουν μία ξένη γλώσσα. Πρόκειται για μία μελέτη, η οποία ερευνά τις στρατηγικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν ως προς τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές στα πλαίσια της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Ουσιαστικά, η εν λόγω μελέτη επιτυγχάνεται με τη συμβολή συνεντεύξεων που παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών. Όσον αφορά το σκοπό της μελέτης βασίζεται στην διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών που έχουν αναλάβει μαθητές με δυσλεξία. Επίσης, σκοπός της μελέτης αυτής είναι η καταγραφή των στρατηγικών των εκπαιδευτικών, που συντελούν στην υποστήριξη του δυσλεκτικού μαθητή, έτσι ώστε να μπορεί να επιτευχθεί η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια πρόκληση για τους περισσότερους δυσλεκτικούς μαθητές, καθώς κλίνονται να επανεξετάσουν την κατανόηση της δική τους γλώσσας, στην προσπάθεια τους να προσαρμόσουν σωστά τους γραμματικούς κανόνες και τις συντακτικές δομές στη νέα γλώσσα. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να καταλάβουν πώς αισθάνεται ένας μαθητής που εκδηλώνει μαθησιακές διαταραχές. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικοί. Αυτό που εκτιμάται από την έρευνα αυτή είναι

πως οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει μόνο να εντοπίσουν τα συμπτώματα μίας μαθησιακής δυσκολίας, αλλά και τους λόγους που συνέβαλαν στην εκδήλωση της. Προκύπτει ακόμη ότι, οι εκπαιδευτικοί κατ' αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να εντοπίσουν τις αδυναμίες των μαθητών τους και θα μπορούν να ακολουθήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πρόγραμμα εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Προχωρώντας στη μελέτη της Padurean (2014: 309) επιτυγχάνεται μία έρευνα που αποσκοπεί ως προς τον προσδιορισμό των ιδανικότερων τεχνικών και μεθόδων που εφαρμόζονται στα πλαίσια της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η μελέτη αυτή προβαίνει στο να εξετάσει αν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα ξένων γλωσσών κατά την κανονική εκπαίδευση ή με την παρουσία ενός βοηθητικού εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μία πρωτογενή ποσοτική έρευνα, που επιτεύχθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς αγγλικών και στους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής κατέληξαν στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν την αγγλική γλώσσα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά την κανονική εκπαίδευση παράλληλα με τους μαθητές που δεν εκδηλώνουν μαθησιακά προβλήματα.

Πέρα από όλα τα παραπάνω, η μελέτη του Gafoor (2015: 83) παρατηρείται ότι προβαίνει στην εκτίμηση του επιπολασμού των μαθητών που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία της Κεράλα, σε συνάρτηση με την εκτίμηση του επιπολασμού των μαθητών που εκδηλώνουν διανοητικά και οπτικά προβλήματα. Από την έρευνα αυτή διακρίνεται ότι από τα 31 σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα υπάρχει διαφορά μεταξύ του επιπολασμού των μαθητών που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες και άλλες δυσλειτουργίες. Αναλυτικότερα, διακρίνεται ότι σε ένα σχολείο μέσου μεγέθους, παρατηρείται ότι 40 μαθητές έχουν παρουσιάσει μαθησιακές δυσκολίες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι δεν διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση για να αναλάβουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό που προτείνεται από την εν λόγω μελέτη είναι να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, για να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην έρευνα της Ivančević Otanjac, (2016: 471) απώτερος σκοπός ήταν να γίνει μία παρουσίαση των παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, δίνοντας περισσότερη έμφαση σε μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες. Η μελέτη αυτή εξέτασε το πόσο επηρεάζουν οι γλωσσικές δεξιότητες και οι ικανότητες ξένων γλωσσών την επιτυχία στην απόκτηση ξένης γλώσσας. Επίσης, η μελέτη αυτή αποσκοπεί στην διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τους μαθητές που εκδηλώνουν δυσκολίες στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Κατά την πραγματοποίηση της, το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν πως πολλοί μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Επιπροσθέτως, προκύπτει ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στις γλωσσικές δεξιότητες (φωνολογικές / ορθογραφικές πτυχές της γλώσσας) και έχουν ασθενέστερη ικανότητα στις ξένες γλώσσες. Αυτό που προτείνεται από την έρευνα αυτή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εντοπίσουν τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, προκειμένου να προβούν στην εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων.

Κατά την ερευνητική προσπάθεια του Zygouris et al., (2017: 1) σκοπός είναι να αναφερθεί στα αποτελέσματα μιας μελέτης που αξιολόγησε την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, με στόχο την βελτίωση της φωνολογικής ικανότητας των μαθητών, της οπτικής και ακουστικής μνήμης τους, της ικανότητας τους να διακρίνουν σύμβολα και της κατανόησης ενός κειμένου. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 12 μαθητές που είχαν διαγνωσθεί ως δυσλεκτικοί. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές με δυσλεξία είναι σε θέση να βελτιώσουν τις ικανότητες τους μέσω της ενίσχυσης των οπτικοακουστικών και φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της ικανότητας μνήμης των εργασιών τους.

Προχωρώντας στην επιπρόσθετη έρευνα του Zygouris et al., (2017: 51), σκοπός της ήταν να προβεί στη δημιουργία ενός προγράμματος προκειμένου να προβάλλει τις αριθμητικές και γνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Πρόκειται για μία έρευνα που πήραν μέρος 134 μαθητές, εκ των οποίων οι 67 παρουσίασαν διαταραχές στα μαθηματικά. Από τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής προέκυψε ότι οι μαθητές με δυσαριθμία παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις στα διανοητικά συστήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ – ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

4.1 Εισαγωγή

Με γνώμονα τη βιβλιογραφία, στη σημερινή εποχή, λόγω της μεγάλης ανάπτυξης της τεχνολογίας, όλα έχουν γίνει υπερσύγχρονα και ψηφιακά (Alam Khan, 2018: 4). Στη σύγχρονη εποχή, η τεχνολογία και το διαδίκτυο αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικά επιτεύγματα της ανθρωπότητας (AL-Ghamdi & Saleem, 2018: 155). Στα πλαίσια της ψηφιακής εποχής διακρίνεται ότι, το κοινωνικό υπόβαθρο μεταβάλλεται διαρκώς και πολύ γρήγορα, λόγω της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Ειδικότερα, οι νέες τεχνολογίες είναι οι πιο διαδεδομένες παγκοσμίως και συνδέονται με το εμπόριο, την επικοινωνία και τον πολιτισμό (Hasselbring & Glaser, 2000: 102-103).

Ειδικότερα, η τεχνολογία έχει συμβάλει στο να έχουν οι άνθρωποι οπτική επαφή με την γλώσσα και να την γνωρίσουν μέσα από πολύ καλά σχεδιασμένα προγράμματα και λογισμικά που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους (Alam Khan, 2018: 4). Στα πλαίσια της ανάπτυξης, τόσο της τεχνολογίας όσο και του διαδικτύου επιτεύχθηκε η διαμόρφωση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Οι ΤΠΕ έχουν υιοθετηθεί και εξυπηρετούν έναν μεγάλο αριθμό δυνητικών χρηστών. Ακόμη, οι ΤΠΕ μπορούν να οριστούν ως εργαλείο, συσκευή ελέγχου, οργανωτική τεχνολογία, μέσα ενημέρωσης και διαδικασία ανάπτυξης, καθώς και τεχνική πρακτική (AL-Ghamdi & Saleem, 2018: 155). Με άλλα λόγια, οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν τις τεχνολογίες και τις διαδικασίες που βοηθούν στη διανομή των επιθυμητών πληροφοριών προς τους ενδιαφερομένους (Kashem et al., 2010: 164).

4.2 Νέες τεχνολογίες και εκμάθηση αγγλικής γλώσσας

Σε συνάρτηση με όλα τα παραπάνω διακρίνεται ότι η τεχνολογία αναπτύσσεται όλο και περισσότερο. Αυτή η τεράστια ανάπτυξη των τεχνολογιών οδήγησε το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει όλους τους μαθητές για την ύπαρξή τους και να τους παρέχει όλες τις γνώσεις για να μπορέσουν να τις χρησιμοποιούν. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι πολλοί άνθρωποι είναι εκείνοι που επιβραβεύουν την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hasselbring & Glaser, 2000: 102-103).

Είναι γεγονός λοιπόν πως, τις τελευταίες δεκαετίες οι νέες τεχνολογίες έχουν συμβάλει σε μεγάλο βαθμό ως προς τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διακρίνεται ότι, το ενδιαφέρον έχει στραφεί ως προς την ένταξη ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι, η τεχνολογία έχει συμβάλει στην ανθρώπινη ζωή, καθώς αποτελεί πολύ χρήσιμο μέσο. Έτσι, κρίθηκε σημαντικό να ενσωματωθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος, με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, κινήθηκε το ενδιαφέρον των μελετητών να προβούν στην αξιολόγηση της συμβολής των ΤΠΕ στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Hurriyah, 2018: 68-69).

Κατά την διερεύνηση αυτού λίγοι ήταν εκείνοι που αναγνώρισαν το σύνολο των πλεονεκτημάτων που προσδίδει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η χρήση των νέων τεχνολογιών (Hasselbring & Glaser, 2000: 102-103). Ωστόσο με το πέρασμα των χρόνων αποδείχθηκε ότι η τεχνολογία έχει βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, στην εκμάθηση λεξιλογίου και στις φωνητικές δεξιότητες. Η βελτίωση των μαθητών αυτών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία έγκειται σε κάποιο εργαλείο ή εφαρμογή που χρησιμοποιούν, το οποίο θεωρείται κατάλληλο και υποστηρίζεται από ομιλία, από επιλεγμένο υλικό ή εργαλεία. Επίσης, παρατηρείται ότι κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθούν ειδικά προγράμματα μέσω του διαδικτύου. Πρόκειται για προγράμματα που ενισχύουν τις ικανότητες μνήμης, σχεδιασμού και οργάνωσης και κατανόησης των μαθηματικών. Παρατηρείται ακόμη ότι, οι μαθητές με δυσλεξία που εκδηλώνουν προβλήματα συντονισμού και οργανωτικές δυσκολίες, όταν χρησιμοποιούν την τεχνολογία μπορεί να βελτιώσουν τον γραπτό τους λόγο. Ακόμη, η χρήση της τεχνολογίας βοηθά τους μαθητές να

κάνουν μικρότερες εργασίες ή να επεκτείνουν περισσότερο το λόγο τους από τον αναμενόμενο. Αφού κατανοήσουν τον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας, έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν πιο πολύ στο περιεχόμενο και όχι στη διαδικασία. Η τεχνολογία λαμβάνει την εμπιστοσύνη των μαθητών και την αυτοεκτίμηση τους, δίνοντας τους τη δυνατότητα να παρακολουθούν το γραπτό κείμενο τους στην οθόνη, να το επαναλάβουν και να αναθεωρήσουν πληροφορίες (Huriyah, 2018: 68-69).

Προχωρώντας παρακάτω, διακρίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, κατά την εκμάθηση ξένης γλώσσας στρέφονται προς την χρήση της υποβοηθητικής τεχνολογίας, η οποία:

- Έγκειται σε οποιοδήποτε στοιχείο, μέρος εξοπλισμού ή προϊόν που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές να ενισχύσουν τις ικανότητες τους για να εκτελούν συγκεκριμένες εργασίες.
- Περιλαμβάνει έναν επεξεργαστή κειμένου, τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία τους και μαθαίνουν πώς να το χρησιμοποιούν αποτελεσματικά.
- Συμβάλει στην παροχή βοηθητικής τεχνολογίας, κατά την οποία εμφανίζεται ένα κείμενο στην οθόνη του υπολογιστή καθώς μιλάει ο μαθητής, ένα κείμενο υπό τη μορφή λογισμικού ομιλίας, όπου ένας Η/Υ διαβάζει βιβλία, εφημερίδες, διαδικτυακές πληροφορίες.
- Περιλαμβάνει πολλά εργαλεία υλικού όπως Alpha Smart (φορητό πληκτρολόγιο), QuickLink Pen (σαρωτής κειμένου δια χειρός) και Reading Pen II (φορητό εργαλείο που επιτρέπει στους μαθητές να σαρώσουν μία λέξη, καθώς την ακούν) (Wawryk-Epp et al., 2004: 81).

Όπως έχει αναφερθεί και στα παραπάνω υποκεφάλαια, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο της εποχής και χρήζει άμεση αντιμετώπιση. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το εκάστοτε μαθησιακό πρόβλημα που μπορεί να εκδηλώσει ένας μαθητής κατά την διδασκαλία, κρίθηκε βασικό να γίνει χρήση των ΤΠΕ. Αναλυτικότερα, οι ΤΠΕ συμβάλουν στην διδακτική υποστήριξη των παιδιών που εκδηλώνουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την χρήση ψηφιακών προγραμμάτων. Συμπληρώνεται ακόμη ότι, η χρήση των προγραμμάτων ΤΠΕ συντελεί ως προς την υποστήριξη των μαθητών στις δεξιότητες γραμματισμού και ταυτόχρονα παρέχει πολλαπλά οφέλη. Συγκεκριμένα, μπορούν να μάθουν πράγματα ανεξάρτητα από την εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, τα εν λόγω προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να

έχουν πρόσβαση σε όλα σχεδόν τα κείμενα, να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να εξασκούνται. Μέσα από την χρήση αυτών θα καταφέρουν να πετύχουν γραπτές και αναγνωστικές δραστηριότητες (Hurigah, 2018: 68).

Προχωρώντας παρακάτω, στις ΗΠΑ οι περισσότεροι μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους μέσα από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό τρόπο μάθησης. Σημειώνεται ότι, η μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζουν τους καθιστά αδύναμους ως προς την αντίληψη των πληροφοριών που λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό και δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο τυπικό περιβάλλον της τάξης. Για τους συγκεκριμένους μαθητές διαμορφώθηκαν κάποιες τεχνολογίες που στηρίζονται στους Η/Υ και διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο. Σαφέστατα, η τεχνολογία των υπολογιστών δεν είναι μόνο εκείνη που διευκολύνει την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την κάλυψη ποικίλων αναγκών των μαθητών με ήπιες μαθησιακές διαταραχές. Συγκεκριμένα, μεγάλο ρόλο παίζει η προσαρμοστική τεχνολογία, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με σοβαρές δυσκολίες να εξελιχθούν εκπαιδευτικά στα πλαίσια της τάξης σε συνάρτηση με τους συμμαθητές τους που δεν εκδηλώνουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (Hasselbring & Glaser, 2000: 102).

Κάποιοι ψυχοθεραπευτές και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ μεγάλη διάρκεια και οι παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν μόνο στην αποφυγή ενδεχόμενων επιπλοκών και στο να αποδεχθούν οι μαθητές το πρόβλημα που παρουσιάζουν. Αντιθέτως, άλλοι εκτιμούν ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν κάποιες μορφές μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να εξελιχθούν αν τους βοηθήσουν με συγκεκριμένα προγράμματα που ενσωματώνουν την κατάλληλη υποστήριξη, καθώς αυτού του είδους οι δυσκολίες δεν επηρεάζουν τη νοημοσύνη τους. Για παράδειγμα, ο Mishna (1998) υποστηρίζει ότι οι μαθητές που φέρουν κάποια μαθησιακή δυσκολία μπορούν να πετύχουν τον επιθυμητό εκπαιδευτικό τους στόχο, αν τους δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη (El-Koumy, 2016: 5).

Είναι γεγονός ότι, από το 2000 η τεχνολογία του Διαδικτύου παρέχει πολλές ευκαιρίες ανάπτυξης στα συστήματα αξιολόγησης, τα οποία βοηθούν στον προσδιορισμό για το αν ένας μαθητής εκδηλώνει αδυναμίες μάθησης. Ουσιαστικά, η χρήση των Η/Υ για την εκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει καθιερωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο διατηρεί

τα απαραίτητα προγράμματα που βοηθούν σε αυτό. Ωστόσο, στην Ελλάδα, υποστηρίζεται ότι δεν φαίνεται να υφίσταται κάτι αντίστοιχο (Zygouris et al., 2015: 650-651).

Ως επί το πλείστον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι βγαίνουν κερδισμένοι από τη χρήση του διαδικτύου και επιπρόσθετων τεχνολογιών. Είναι γεγονός ότι, οι τεχνολογίες αυτές αφορούν προγράμματα, μέσω των οποίων έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν οργανωτικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη γραφή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Inspiration by Inspiration Software Inc. Επιπρόσθετα, υπάρχουν τεχνολογίες αυτές αφορούν που βοηθούν ως προς την ενίσχυση του ελέγχου γραφής και της ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το ηλεκτρονικό λεξικό Franklin ή το Franklin Language Master. Πολλές φορές, οι μαθητές μπορούν να διδάσκονται δεξιότητες πληκτρολόγησης. Έχει παρατηρηθεί ότι οι φορητοί Η/Υ συντελούν στο γεγονός ότι, οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν με εύκολο τρόπο τις εργασίες τους από το σπίτι στο σχολείο (McLellan et al., 1999: 73).

Σε γενικές γραμμές, στα πλαίσια της χρήσης της τεχνολογίας από τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα διακρίνεται ότι, συντελεί στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν καλύτερο έργο. Ουσιαστικά, τους δίνει τη δυνατότητα να την χρησιμοποιούν ανάλογα με τις αντοχές τους και να παρακάμψουν τις δυσκολίες επεξεργασίας που τους καθυστερούσαν. Μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι μαθητές να μπορούν αποδεικνύουν τις πραγματικές τους ικανότητες (McLellan et al., 2003: 41).

4.2.2 Ηλεκτρονική μάθηση

Προχωρώντας παρακάτω διακρίνεται ότι, η ηλεκτρονική μάθηση συμβάλει και αυτή ως προς την στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς περιλαμβάνει πολλές οδηγίες που τους βοηθούν να αποκωδικοποιήσουν ή να κατανοήσουν προβλήματα κειμένου ή έλλειψης προσοχής. Ειδικότερα, η ηλεκτρονική μάθηση συντελεί ως προς το ότι:

- Οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν μία εργασία βάσει συγκεκριμένων βημάτων που δίνονται από το πρόγραμμα.

- Το υλικό μπορεί εύκολα να παρουσιαστεί σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ή εναλλακτικές μορφές και προσαρμόζεται σε διάφορες μορφές μάθησης.
- Οι μαθητές μπορούν να διευκρινίσουν, να δοκιμάσουν και να αναθεωρήσουν την υποστήριξη χωρίς να διακόπτεται η ροή του μαθήματος.
- Η μέθοδος και ο ρυθμός επικοινωνίας μπορεί να είναι διαφανείς για τους άλλους στην τάξη.
- Οι ασύγχρονες μέθοδοι επικοινωνίας μπορούν να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (O'Hanlon, 2005: 332).

4.2.3 ERPs

Με γνώμονα την ανίχνευση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών έχει προταθεί μία επιπρόσθετη μέθοδος αξιολόγησης του εγκεφάλου του μαθητή. Πρόκειται για μία βασική αξιολόγηση, η οποία εστιάζει σε μια κλινική νευροψυχολογική σειρά δοκιμών σχετικών με κάποιο συμβάν (ERP). Τα αποτελούν ένα μη επεμβατικό εργαλείο, το οποίο είναι δυνατόν να προσφέρει αποτελέσματα που σχετίζονται με τη νευρική δραστηριότητα, η οποία συνάδει επίσης με την δυνατότητα επεξεργασίας γνωστικών πληροφοριών. Κάποιοι μελετητές έχουν προβεί στην χρήση των ηλεκτροφυσιολογικών δυναμικών για τον προσδιορισμό των γνωστικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Ακόμη, τα ERPs προσδίδουν μοναδικές ιδέες για τη φύση των διαταραχών ανάγνωσης και προσδιορίζουν τις ποσοτικές και / ή ποιοτικές διαφορές στα πλαίσια της επεξεργασίας των πληροφοριών ανάμεσα στους μαθητές που εκδηλώνουν ή όχι κάποιες μαθησιακές δυσκολίες (Zygouris et al., 2017: 1-2).

4.3 Λογισμικά ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

Στα πλαίσια της χρήσης των νέων τεχνολογιών υφίστανται ποικίλα βοηθήματα ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών, τα οποία διατίθενται στην αγορά. Σχετικά με τη χρήση τεχνολογιών για τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούνται βοηθητικά εκπαιδευτικά υλικά και λογισμικά προγράμματα. Όσον αφορά την εφαρμογή των λογισμικών προγραμμάτων, χαρακτηρίζονται ως αναγκαία τόσο στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι βασικό να σημειωθεί ότι, τα λογισμικά αυτά φαίνεται ότι αναπτύσσονται όλο και περισσότερο. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα στυλό ανάγνωσης, τα οποία έχουν τη δυνατότητα μεγέθυνσης των γραμμάτων, για να μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να τα αναγνωρίσουν και να διαβάσουν το κείμενο δυνατά (Cimermanová, 2015: 55).

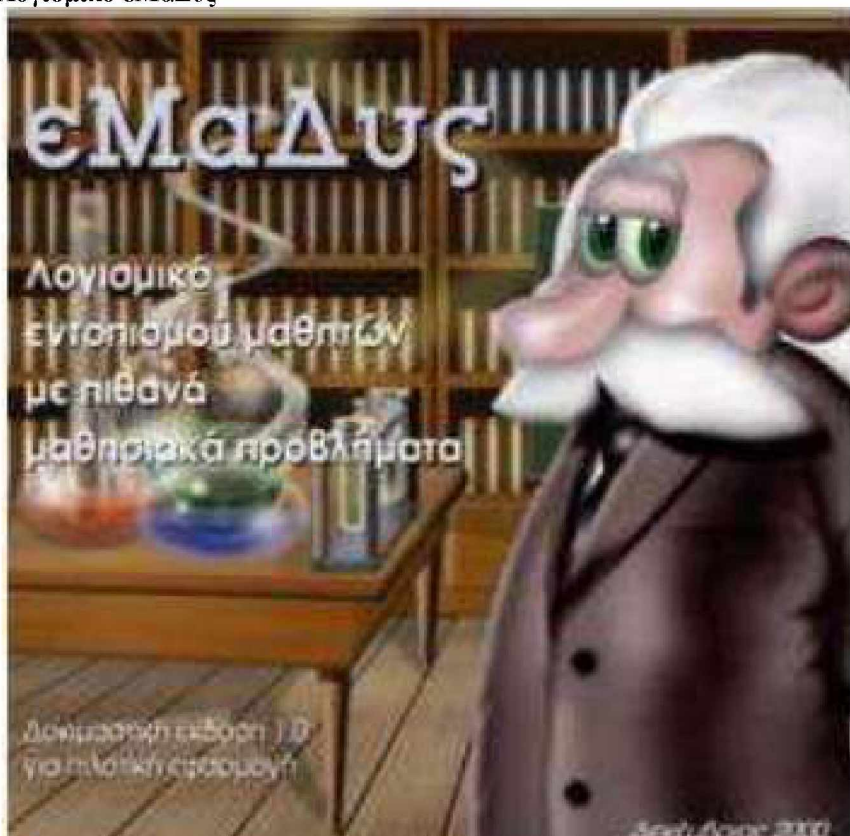
Παρόλα αυτά, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν όλα τα λογισμικά ως κατάλληλα ή χρήσιμα για την ανίχνευση των μαθησιακών διαταραχών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον θα πρέπει να επιλέξουν το λογισμικό εκείνο που θα δώσει πιο ακριβή αποτελέσματα, ως προς τις ανάγκες και το προφίλ του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

4.3.1 Λογισμικό «εΜαΔυς»

Σύμφωνα με την μελέτη των Zygoris et al. (2016: 691) εκτιμάται ότι στην Ελλάδα μπορεί να μην υπήρχε μέχρι την δεδομένη χρονική περίοδο της έρευνας κάποιο πρόγραμμα ελέγχου διαλόγων, διακρίνεται όμως η ύπαρξη του εΜαΔυς. Συγκεκριμένα, το εΜαΔυς αφορά μία τεχνική πραγματοποίησης ενός ελέγχου ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών με την συμβολή του Η/Υ. Αυτό που καταφέρνει το εν λόγω σύστημα είναι να αναγνωρίσει τις μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή, αξιολογώντας τη δυνατότητα ανάγνωσης, ακρίβειας, ευχέρειας, κατανόησης και γραφής.

Αναλυτικότερα, πρόκειται για ένα λογισμικό, το οποίο έχει ως σκοπό να βοηθήσει στην εύρεση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα. Επιπροσθέτως, αξιολογεί τις ικανότητες των μαθητών στην Α' τάξη του Γυμνασίου.

Εικόνα 5: Λογισμικό eMaΔυς



Πηγή: <http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/37-emadis>

Στα πλαίσια λοιπόν της αξιολόγησης των μαθητών εξετάζονται τα εξής:

- Αξιολόγησης της ταχύτητας ανάγνωσης, προκειμένου να εκτιμηθεί πόσο γρήγορα διαβάζει ο μαθητής και αν έχει καταλάβει αυτό που διάβασε.
- Αξιολόγηση της δυνατότητας του μαθητή να διορθώσει τα ορθογραφικά του λάθη, γεγονός που αποδεικνύει την ικανότητα του να τα εντοπίσει και να τα διορθώσει.
- Αξιολόγηση της δυνατότητας του μαθητή τονίζει τις λέξεις.
- Αξιολόγηση της δυνατότητας του μαθητή να διακρίνει συχνότητες, προκειμένου να εκτιμηθεί η διακριτική του ικανότητα στο πεδίο των συχνοτήτων.
- Πραγματοποίηση επαναλήψεων, προκειμένου να εκτιμηθεί η ικανότητα του μαθητή να προβεί στην αναπαραγωγή ακουστικών αλληλουχιών που εμφανίζονται αμέσως.

- Πραγματοποίηση επαναλήψεων ψευδολέξεων, προκειμένου να εξακριβωθεί η φωνητική διακριτική ικανότητα και η φωνολογική μνήμη.
- Συσχέτιση εικόνας-λέξης, προκειμένου να εκτιμηθεί η ικανότητα κατανόησης της σημασίας και της μορφής των ορθογραφικών αναπαραστάσεων.
- Χρήση της μνήμης γραμμάτων, προκειμένου να εκτιμηθεί η βραχυπρόθεσμη μνήμη για το οπτικό-λεκτικό περιεχόμενο (<http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/37-emadis>, Πρόσβαση 7/6/2019).

Ωστόσο, στα πλαίσια της αναζήτησης στοιχείων για το συγκεκριμένο λογισμικό διαπιστώθηκε ότι δεν διατίθεται πλέον προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

4.3.2 Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων & Αδυναμιών «ΛΑΜΔΑ»

Το Λογισμικό «ΛΑΜΔΑ» αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο, το οποίο συντελεί ως προς τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, τόσο στον προφορικό λόγο, όσο και στον γραπτό. Συγκεκριμένα, το εν λόγω λογισμικό διαθέτει ασκήσεις, οι οποίες προβάλλονται υπό τη μορφή παιχνιδιού και δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν τις επιδόσεις των μαθητών τους. Το εν λόγω εργαλείο δημιουργήθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) του Ερευνητικού Κέντρου «Αθηνά» υπό το πρίσμα του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (<http://www.ilsp.gr/el/infoprojects/meta?view=project&task=show&id=171>).

Όσον αφορά τον σκοπό του εν λόγω λογισμικού μπορεί να καταγραφεί ότι έγκειται στον αυτοματοποιημένο εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών που εκδηλώνουν οι μαθητές κατά την σχολικής τους διαδρομής. Ως αυτοματοποιημένη θεωρείται ότι η διαδικασία δεν χρήζεται αναγκαία καμία παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό που το χρησιμοποιεί. Ακόμη, δεν απαιτείται ειδική εκπαίδευση ή κατάρτιση, καθώς το συγκεκριμένο εργαλείο παρακολουθείται εξ ολοκλήρου από τον

Η/Υ, τόσο ως προς τις ασκήσεις που λύνουν οι μαθητές, όσο και από την έκβαση των αποτελεσμάτων. Όσον αφορά τον όρο της ανίχνευσης έγκειται στο ότι δεν επιτυγχάνεται ολοκληρωμένη κλινική αξιολόγηση ή διάγνωση, αλλά μία μόνο εκτίμηση σχετικά με τις αδυναμίες των μαθητών (<http://www.ilsp.gr/el/infoprojects/meta?view=project&task=show&id=171>).

Εικόνα 6: Το Λογισμικό «ΛΑΜΔΑ»



Πηγή: <https://xrisoik.wordpress.com/2008/04/13/%CE%9B%CE%91%CE%9C%CE%94%CE%91/>

Αναλυτικότερα, το λογισμικό αυτό συμβάλει στον έλεγχο των παρακάτω στοιχείων:

- Έλεγχος ως προς την αμεσότητα και την ακριβή αναγνώριση εικόνων και λέξεων.
- Εξέταση ως προς τις ιστορικές γνώσεις, τη γραμματική και την ορθογραφία.
- Εκτίμηση ως προς το πόσο κατανοούν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο.
- Έλεγχος ως προς την σύνταξη και τη συμπλήρωση προτάσεων
- Εξέταση λεξιλογίου σε μαθητές Ε' Δημοτικού-Β' Γυμνασίου
- Έλεγχος της προσοχής των μαθητών και της απομνημόνευσης γραμμάτων.

- Εξέταση της μη λεκτικής νοημοσύνης των μαθητών Β'-Δ' Δημοτικού.
- Εκτίμηση των μουσικών ικανοτήτων των μαθητών Β'-Δ' Δημοτικού (<http://www.ilsp.gr/el/infoprojects/meta?view=project&task=show&id=171>).

Εικόνα 7: Κεντρική οθόνη διαχείρισης από την πλευρά του εκπαιδευτικού

The interface includes the following buttons: Εγγραφή νέου μαθητή, Αλλαγή κωδικού πρόσβασης, Στατιστικά χρήσης, Μαζική διαγραφή, Αναβάθμιση, Αποστολή αποτελεσμάτων, and a close button (X).

Όνομα	Επώνυμο	Τάξη	Φύλο	Ασκήσεις		
Άννα	Αναστασάκη	Α' Γυμνασίου	Κορίτσι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Αλέξης	Αλεξιάκης	Δ' Δημοτικού	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Γεωργία	Γαπαγεωργίου	Ε' Δημοτικού	Κορίτσι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Γιάννης	Γαπαγιάννης	Α' Γυμνασίου	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Γιώργος	Γιωργίου	Α' Γυμνασίου	Αγόρι	Αποτελέσματα	Διερεύση	Διαγραφή
Γιώργος	Γαπαγεωργίου	Ε' Δημοτικού	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Δημήτρης	Γαπαδημητρίου	Γ' Δημοτικού	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Διαμαντής	Διαμαντιδής	Γ' Δημοτικού	Αγόρι	Αποτελέσματα	Διερεύση	Διαγραφή
Ελίνα	Δημητρίου	Γ' Δημοτικού	Κορίτσι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Ηλίας	Ηλιάδης	Β' Γυμνασίου	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Θανάσης	Αθανασόπουλος	Β' Δημοτικού	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Ιωάννης	Ιωάννου	Β' Γυμνασίου	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Ιωάννης	Γεωργιάδης	ΣΤ' Δημοτικού	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Κωνσταντίνα	Κωστοπούλου	Α' Γυμνασίου	Κορίτσι	Αποτελέσματα	Διερεύση	Διαγραφή
Κώστας	Αθανασίου	Δ' Δημοτικού	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Μάριος	Μαρινάκης	Γ' Δημοτικού	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Μαρία	Γαπαδοπούλου	Β' Γυμνασίου	Κορίτσι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Νίκη	Γεωργιάδη	ΣΤ' Δημοτικού	Κορίτσι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Νικόλαος	Δημητρίου	Β' Γυμνασίου	Αγόρι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Παναγιώτα	Δημητρίου	Ε' Δημοτικού	Κορίτσι	Τυχερά	Διερεύση	Διαγραφή
Σοφία	Νικολάου	Α' Γυμνασίου	Κορίτσι	Αποτελέσματα	Διερεύση	Διαγραφή

Πηγή: Skaloumbakas, (2017: 23)

4.3.3 Το λογισμικό Dyscalculia Screener

Διαμορφώθηκε για την αξιολόγηση των μαθητών ηλικίας από 6 έως 14 ετών ως προς τις μαθηματικές τους ικανότητες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελείται από μια σειρά στοιχείων χρονολογικών δοκιμών. Ειδικότερα, το λογισμικό αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό την αξιολόγηση του επιπέδου αριθμητικής μνήμης των μαθητών μέσα από την πραγματοποίηση δοκιμών. Μία εφαρμογή αξιολόγησης αφορά η απαρίθμηση τεμαχίων, η σύγκριση αριθμών ως προς την εύρεση του μεγαλύτερου ή του μικρότερου κ.λπ. (Zygouris et al., 2017: 54).

4.3.4 Λογισμικό Askisi από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Υπό το πρίσμα της ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών διαμορφώθηκε από το Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το λογισμικό «askisi» την περίοδο του 2015. Πρόκειται για μία καινοτόμα πρωτοβουλία που πήρε το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο να προβεί στην υλοποίηση μίας ψηφιακής εφαρμογής, την οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές μέσω του διαδικτύου (Zygouris et al., 2016: 963).

Σημειώνεται ακόμη ότι, το λογισμικό αυτό συμβάλει στον εντοπισμό δυσλεκτικών μαθητών. Όσον αφορά την διαδικασία ανίχνευσης αυτού του προβλήματος, οι μαθητές περνούν από το στάδιο της εξέτασης στην ορθογραφία, την ανάγνωση και τις γνωστικές ικανότητες. Είναι ένα πρόγραμμα με μεγάλη ποικιλία γραφικών και 15 υποδοκιμασιών. Οι υποδοκιμασίες αυτές συντελούν ως προς τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών που εκδηλώνουν οι μαθητές της Γ', Δ, Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού. Στην αρχή η εφαρμογή δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να εξοικειωθεί με τη χρήση του και στη συνέχεια προσδίδει στον εξεταστή τις πληροφορίες που αποδεικνύουν αν ο μαθητής έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τον Η/Υ. Ακολουθούν επιπρόσθετες δοκιμασίες που αποσκοπούν στην αξιολόγηση του μαθητή ως προς την αριθμητική, την ανάγνωση, την ορθογραφία και την γνωστική του ικανότητα (Zygouris et al., 2015: 651).

Εικόνα 8: Ολοκλήρωση σχεδίου μέσω της εφαρμογής Askisi



Πηγή: Zygouris et al., (2016: 965)

Εικόνα 9: Εντοπισμός ψευδολέξης



Πηγή: Zygouris et al., (2015: 651)

Εικόνα 10: Αξιολόγηση μαθητών στην ορθογραφία και στην αριθμητική



Πηγή: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2019

4.4 Λογισμικά που βοηθούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών

Κατά γενική ομολογία, η τεχνολογία και τα λογισμικά προγράμματα μπορούν να μεγιστοποιήσουν το αίσθημα εμπιστοσύνης των μαθητών. Μέσα από αυτά οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν και να ακούσουν ένα γραπτό κείμενο στην οθόνη, να επαναλάβουν και να αναπαράγουν τις πληροφορίες που θα έχουν λάβει. Κατά την χρήση αυτών οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αφορούν την αργή πληκτρολόγηση ή την ταχύτητα γραφής και ορθογραφίας. Ειδικότερα, η γραφή και η επεξεργασία ιδεών επιτυγχάνεται με την χρήση του συστήματος επεξεργασίας κειμένου. Μία σειρά από διάφορα προγράμματα

που δημιουργήθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, φαίνεται να χρησιμοποιούνται ακόμη στις σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας. Τα λογισμικά αυτά αποτελούν ακόμη έναν από τους τρόπους που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να τα χρησιμοποιήσουν για την εκμάθηση των αγγλικών. Με άλλα λόγια, τα συστήματα αυτά μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές με μαθησιακές στα πλαίσια της σύγχρονης τάξης, χωρίς να τους αποκλείουν από αυτή, δίνοντας τη δυνατότητα να εργαστούν ανεξάρτητα από όλους τους υπόλοιπους μαθητές και να έχουν πρόσβαση στο ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Huriyah, 2018: 69).

Με γνώμονα όλα τα παραπάνω μπορεί να σημειωθεί πως, στα πλαίσια της υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που επιθυμούν να μάθουν αγγλικά, η χρήση ενός λογισμικού προγράμματος φαίνεται ότι συμβάλει στη διατήρηση των παρακάτω:

- Να έχει την ικανότητα να προσφέρει γνώσεις στον μαθητή και να έχει επίπεδα που του επιτρέπουν να εξελίσσεται και να προοδεύει.
- Να μην είναι γεμάτες οι οθόνες των Η/Υ με πολλές πληροφορίες, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές εστιάζουν καλύτερα σε λίγες πληροφορίες.
- Να διατηρούν απλές οδηγίες με μικρό και κατανοητό κείμενο, για να μην απογοητεύονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Να δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει τα λάθη του.
- Να είναι εύκολο ως προς τη χρήση και τον χειρισμό του από τους μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες.
- Να είναι διασκεδαστικό το περιεχόμενο τους, έτσι ώστε να κεντρίζει τη προσοχή του μαθητή.
- Να μπορεί ο μαθητής να αποθηκεύει τις εργασίες του και να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση του έργου τους.
- Να προσφέρεται βοήθεια και καθοδήγηση, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από την οικογένεια όταν κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να μην απογοητεύεται ή να μην βαρεθεί ο μαθητής (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

Παρακάτω γίνεται μία παρουσίαση όλων των προγραμμάτων – λογισμικών που βοηθούν στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία είναι:

1. Επεξεργαστές ομιλίας και Εργαλεία γραφής. Πρόκειται εφαρμογές που έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν ανοιχτά αυτό που πληκτρολόγησε ο μαθητής. Μερικά προγράμματα διαθέτουν ορθογράφο, με τον οποίο ο μαθητής μπορεί να διορθώσει τα ορθογραφικά του λάθη. Επίσης, τα εργαλεία γραφής καθοδηγούν βήμα-βήμα τον μαθητή ως προς την διαδικασία γραφής ή την ανάπτυξη ιδεών. Τα προγράμματα αυτά κάνουν πολύ εύκολη τη διαδικασία της γραφής κειμένων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα χρήσιμο λογισμικό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Υπό το πρίσμα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, μπορεί να εφαρμοστεί το λογισμικό, το οποίο μετατρέπει το κείμενο σε ήχο (Cimermanová, 2015: 55). Χαρακτηριστικά παραδείγματα επεξεργαστών ομιλίας και εργαλείων γραφής είναι το eReader, ReadPlease Plus 2002, το HelpRead, το Imagination Express, το IntelliTalk II, το PlainTalk, το Read & Write Version 6, το Read & Write Gold Version 6, το Wordsmith, το Write:Outloud, το WriteAway 2000 και το WordQ (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

Προχωρώντας παρακάτω, ο ιστότοπος voki.com είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, πρόκειται για μια ελεύθερη εφαρμογή ιστότοπου, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν χαρακτήρες μέσω της φωνής τους. Με άλλα λόγια, δεν χρειάζεται να γράψουν, αλλά να εκφέρουν προφορικά αυτό που θέλουν και το λογισμικό θα το καταγράψει. Ακόμη, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όταν χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο λογισμικό μπορούν να ακούσουν τις δικές τους δηλώσεις, γεγονός που βοηθά στον εντοπισμό των λαθών τους. Επιπροσθέτως, έχουν την δυνατότητα να επαναλάβουν όσες φορές θέλουν το κείμενο μέχρι να το τελειοποιήσουν. Επιπρόσθετη δυνατότητα του προγράμματος είναι να πληκτρολογούν το κείμενο και να επιλέξουν μία φωνή που να διαβάζει το κείμενο τους για να ακούσουν τα λάθη τους. Έχουν την ευκαιρία επίσης να διορθώσουν όλα τα λάθη που θα εντοπίσουν. Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα εργαλείο που δεν προορίζεται μόνο σε μαθητές με δυσλεξία, αλλά σε μαθητές με άλλα μαθησιακά προβλήματα (Cimermanová, 2015: 55).

Εικόνα 11: Οθόνη εκτύπωσης - ιστοσελίδα voki.com



Πηγή: Cimermanová, 2015: 55

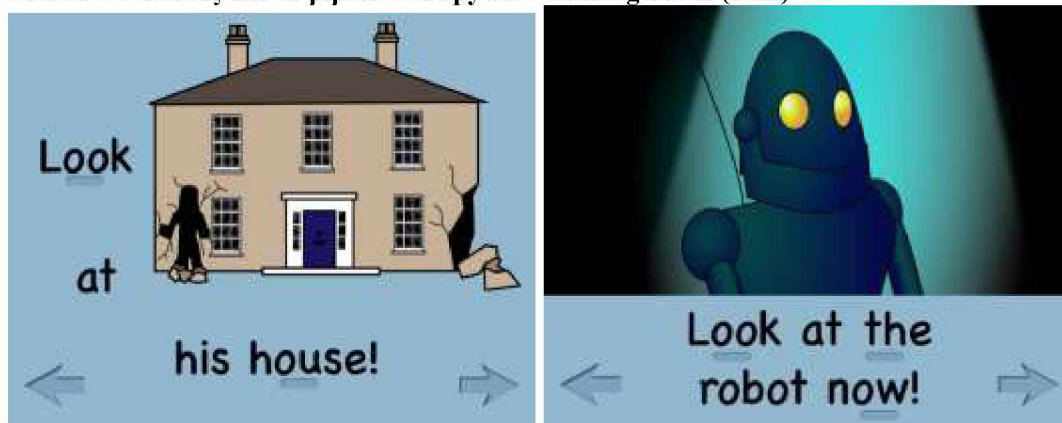
2. Κείμενο ομιλίας «Speech-to text». Το Speech-to text αποτελεί ένα λογισμικό πρόγραμμα, το οποίο συμβάλει στο να δίνει περισσότερο χρόνο στους μαθητές για την πραγματοποίηση μίας εργασίας και περιορίζει το άγχος τους. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές «υπαγορεύουν» το κείμενο και το λογισμικό το μεταφέρει στο γραπτό κείμενο. Κάποια παρόμοια λογισμικά διαθέτουν επίσης παιχνίδια που συμβάλουν στην ενίσχυση του λεξιλογίου του μαθητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα DysCom SK, το οποίο χρησιμοποιείται στη Σλοβακία και διατίθεται και στην Τσεχία. Το συγκεκριμένο λογισμικό δεν συμβάλει μόνο στο να εκπαιδεύσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μπορούν να διαβάζουν, αλλά συντελεί ως προς την επίτευξη του προσανατολισμού και την κατανόηση της γραμματικής. Ως επί το πλείστον, η υποστήριξη κειμένου σε ομιλία και η οπτική υποστήριξη προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους δίνουν την ευκαιρία να ξεπεράσουν τις διαταραχές τους και να απολαύσουν την μάθηση (Cimermanová, 2015: 55).

3. Διαδικτυακά ηλεκτρονικά βιβλία. Τα διαδικτυακά ηλεκτρονικά βιβλία είναι εκείνα που αποτελούν μοναδική λύση για την ανάγνωση κειμένου από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα παραδοσιακά έντυπα - κείμενα. Πρόκειται για βιβλία που διατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή που μπορεί κανείς να τα λάβει μέσα από το διαδίκτυο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το Alex Catalog of Electronic Texts, Online Books Page, Books Online, Modern English Collection,

Project Gutenberg, ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication, Contemporary Writing for Children and Young Adults, Assistive Media, e-Text Directory, Story Hour at the Internet Public Library, Bookshare (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

Επιπροσθέτως, τη σύγχρονη περίοδο διακρίνεται ότι, η πλειοψηφία των σχολείων διαθέτει iPads, τα οποία τα χρησιμοποιούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα iPads περιλαμβάνουν πολλές εφαρμογές, τις οποίες μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν στα πλαίσια της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Επιπρόσθετα, υπάρχουν στο iPad βιβλία, τα οποία διατίθενται για τους μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα δυσλεξίας. Πρόκειται για βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή, για τα οποία έχουν την επιλογή οι μαθητές να τα διαβάσουν στην αγγλική γλώσσα για να εξασκηθούν ως προς την ανάγνωση. Πολλές φορές, τα βιβλία αυτά διαθέτουν λιγότερο κείμενο και περισσότερες εικόνες, για να κάνουν την διαδικασία πιο ευχάριστη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η σειρά Spy Sam Reading 3, το οποίο διατίθεται δωρεάν και περιλαμβάνει μια σειρά από 3 βιβλία που αρχίζουν με ελάχιστο κείμενο σε μια σελίδα και παρουσιάζουν σταδιακά μία ιστορία που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών (<http://itunes.apple.com/us/app/spy-sam-reading-book-1-big/id644904139>).

Εικόνα 12: Οθόνες από το βιβλίο The Spy Sam Reading Series (iPad)



Πηγή: Cimermanová, 2015: 56

Προχωρώντας παρακάτω, το βιβλίο Dr. Seuss Bookshelf διατίθεται κι αυτό δωρεάν και περιλαμβάνει περίπου 50 διάσημα βιβλία. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την ευκαιρία να τα διαβάσουν μόνοι τους ή να τα διαβάσουν δυνατά με τη συμβολή των εφαρμογών του εκάστοτε βιβλίου. Τα βιβλία αυτά διαθέτουν πλούσιο εικονογραφικό υλικό, το οποίο συντελεί στο να κατανοήσουν οι μαθητές το

κείμενο. Ακόμη, τα ακουστικά βιβλία είναι εκείνα που συμβάλουν ως προς την σύνδεση του ήχου με το γραπτό κείμενο και βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (<https://itunes.apple.com/us/app/dr.-seuss-bookshelf/id543665995?mt=8>).

Εικόνα 13: Οθόνες από το βιβλίο του Dr. Seuss ABC



Πηγή: Cimermanová, 2015: 56

4. Λογισμικό Phonics. Κάποιοι μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές ως προς την ανάγνωση και τη γραφή, έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις δεξιότητες γραμματισμού με την συμβολή του λογισμικού **Phonics**. Πρόκειται για ένα λογισμικό που προσφέρει δομημένη πρακτική σε φωνητικές έννοιες όπως φωνολογική συνειδητοποίηση, επιστολή-ηχητική αλληλογραφία, αποκωδικοποίηση λέξεων και ορθογραφία. Τέτοιου είδους λογισμικό διατηρούν τα προγράμματα Early Reading, Omti Reading Program, Phonics Based Reading, Reading S.O.S., Simon Sounds It Out, Simon Spells, Spelling Rules, Spelling Test Generator, Stickybear Phonics: Volume 1,2,3, Stickybear Spelling, Ultra Phonics Tutor (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

5. Πρόβλεψη λέξεων και επέκταση συντομεύσεων. Πρόκειται για ένα λογισμικό που είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιορίζοντας το χρόνο που χρειάζονται για την πληκτρολόγηση. Ακόμη, το πρόγραμμα αυτό συντελεί στην αποφυγή λανθασμένης ορθογραφίας. Ειδικότερα, ο μαθητής κατά τη χρήση αυτού του λογισμικού πληκτρολογεί το πρώτο γράμμα μίας λέξης και αυτομάτως παρουσιάζεται μια λίστα με πιθανές λέξεις που ξεκινούν με το συγκεκριμένο γράμμα. Στη συνέχεια, ο μαθητής επιλέγει τη λέξη που θέλει με ένα απλό κλικ. Αντίστοιχα προγράμματα με αυτό το λογισμικό είναι το SoothSayer, Read & Write, Aurora Prediction, Co:Writer,

KeyREP, ShortKeys, Telepathic 2000, TypeIt4Me
(<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

6. Λογισμικό αναφοράς. Είναι γεγονός ότι οι εγκυκλοπαίδειες, τα λεξικά και άλλα προγράμματα λογισμικού έρευνας συμβάλουν στην υλοποίηση μίας γραπτής εργασίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κάποια από αυτά παρέχουν υποστήριξη ομιλίας, προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ακούνε τις πληροφορίες. Επίσης, μερικά προγράμματα διατηρούν επιπρόσθετα εργαλεία μελέτης, όπως περιγράμματα και καρτέλες σημειώσεων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το Encarta Reference Suite, DraftBuilder, Inspiration, Kidspiration, Webster's Internet Ready Dictionary & Thesaurus.

7. Βοηθητική τεχνολογία. Σημειώνεται ότι οι συσκευές βοηθητικής τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα τα φορητά σημειωματάρια και τα λεξικά της ομιλίας παρέχουν τη δυνατότητα ευελιξίας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κάποιες συσκευές δεν χρήζουν ως απαραίτητο από τον μαθητή να διαθέτει Η/Υ. Κάποια σχολεία διατηρούν φορητές συσκευές μέσα στην τάξη, για να αισθάνεται καλύτερα ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Ως παράδειγμα θεωρούνται το AlphaSmart 3000, Auditory Tools, CalcuScribe, DANA, Digital Notebook, Dream Writer, FUNDamental Dictionary, Laser PC, Reading Pen II, QuickLink Pen, QuickPAD, Quicktionary II, Speaking Language Master, Speaking Homework Wiz.

8. Προγράμματα ανάγνωσης οθόνης. Πρόκειται για προγράμματα που δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μπορούν να διαβάσουν βιβλία, περιοδικά ή οποιοδήποτε άλλο κείμενο. Παραδείγματα αντίστοιχων προγραμμάτων αποτελούν το eReader, Kurzweil 3000, Read & Write, WYNN (What You Need Now) (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

9. Δημιουργία προτάσεων. Αποτελεί ένα διαδραστικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές προσχολικής ηλικίας άνω των 5 ετών και από νέους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα εργαλείο που βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών. Οι εν λόγω μαθητές κλίνονται να βάλουν στη σειρά τις διάσπαρτες λέξεις, ανάλογα με αυτό που ακούν. Επίσης, με αυτό το πρόγραμμα καταφέρνουν να διαμορφώσουν απλές ή σύνθετες προτάσεις, συγκεντρώνοντας και βάζοντας λέξεις στη σωστή σειρά (<https://itunes.apple.com/us/app/make-sentences/id587265511?mt=8>).

Εικόνα 14: Screens from the interactive tool Make sentences



Πηγή: Cimermanová, (2015: 57)

10. Play & Learn LANGUAGES. Πρόκειται για ακόμη ένα διαδραστικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται δωρεάν από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω του συγκεκριμένου εργαλείου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κάρτες διασκέδασης flash, προκειμένου να γνωρίσουν νέες λέξεις και να μάθουν την καινούργιες γλώσσες. Το παρόν εργαλείο βοηθά για την εκμάθηση αγγλικών, ισπανικών, γαλλικών, γερμανικών, ιταλικών, ρωσικών, ουγγρικών, πολωνικών, τσεχικών και άλλων. Στα πλαίσια της εγκατάστασης, αρχικά επιλέγεται η γλώσσα που θέλει να μάθει ο μαθητής, αλλά και η μητρική του γλώσσα. Στην περίπτωση που οι μαθητές επιλέγουν να μάθουν την αγγλική γλώσσα, έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν την εικόνα και να ακούσουν την αγγλική λέξη και τη μετάφραση της στη μητρική γλώσσα. Όσον αφορά το λεξιλόγιο παρατηρείται ότι βασίζεται κυρίως σε θέματα. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα εργαλείο που περικλείει τη μάθηση, τα κουίζ Word και τα παιχνίδια μνήμης. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα να ανεβαίνει επίπεδο δυσκολίας ο μαθητής, έτσι ώστε να προχωράει και να αναπτύσσει περισσότερο την αγγλική γλώσσα (<http://dyslexiahelp.umich.edu/tools/apps/play-learn-languages-free>).

11. Το λογισμικό Making Sense, (www.graphicorganizers.com), προσδίδει την ευκαιρία στον μαθητή να οργανώσει οπτικά έννοιες που έχει μάθει στη τάξη. Παραδείγματα περιλαμβάνουν τα διαγράμματα αλληλουχίας, τα αίτια / αποτέλεσμα και τα διαγράμματα προβλημάτων / λύσεων, χρονοδιαγράμματα, καθώς και χάρτες ιστοριών, ιστοί και μονάδες ιδεών (McLellan et al., 2003: 41).

12. Η εφαρμογή Gamebooks: Read and Learn μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για ένα εργαλείο που προσφέρει

βαθμολογημένα βιβλία στους μαθητές που επιθυμούν να μάθουν την αγγλική γλώσσα. Επίσης, παρέχει δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες βοηθούν στο να βελτιώνουν οι μαθητές το λεξιλόγιο και τις φράσεις, αλλά και για να ελέγχουν το πόσο τις έχουν καταλάβει (<http://gamebooks.secretbuilders.com/home/>).

13. Do2Learn. Πρόκειται για ένα λογισμικό που προσφέρει δωρεάν σελίδες με κοινωνικές δεξιότητες και δραστηριότητες καθοδήγησης, μαθήματα και παιχνίδια μάθησης, κάρτες επικοινωνίας, ακαδημαϊκό υλικό. Στα πλαίσια της χρήσης αυτού του λογισμικού επιτυγχάνεται η εκμάθηση των αγγλικών σε μαθητές με μαθησιακές ανάγκες, παρέχοντας πόρους για σχέδια διαχείρισης συμπεριφοράς, εργαλεία αλφαριθμητισμού και υλικά για να δημιουργήσουν κάθε επιθυμητή εργασία. Επιπλέον, προσφέρει προνομιακά προϊόντα όπως View2do, JobTIPS, FACELAND, βιβλία και εφαρμογές για αγορά (<http://do2learn.com/aboutus/aboutus.html>).

Εικόνα 15: Το λογισμικό do2Learn



Πηγή: <http://do2learn.com/aboutus/aboutus.html>

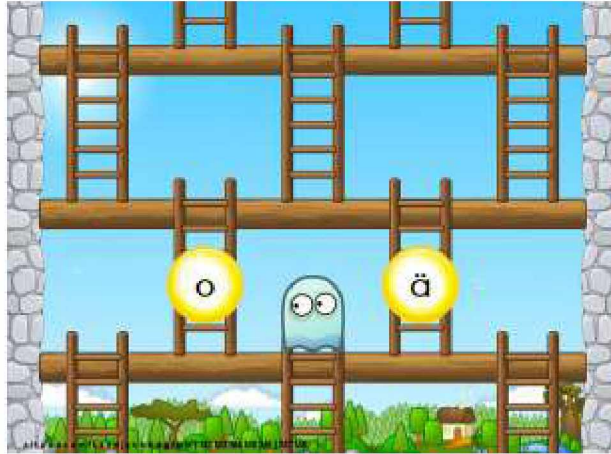
Εικόνα 16: Είσοδος στην εφαρμογή do2Learn



Πηγή: <http://do2learn.com/aboutus/aboutus.html>

14. Το GraphoGame (GG) αφορά επιπρόσθετο λογισμικό που αναπτύχθηκε στην Φινλανδία και συμβάλει στην υποστήριξη των μαθητών που εκδηλώνουν δυσκολίες κατά την ανάγνωση. Το λογισμικό αυτό αναπτύχθηκε για να παρέχει εντατική εκπαίδευση σε μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Έχει αποδειχθεί ότι προσδίδει πολλά οφέλη στους μαθητές και φέρει τη μορφή ενός παιχνιδιού (Ojanen et al., 2015: 1).

Εικόνα 17: Ένα στιγμιότυπο οθόνης μιας εργασίας GraphoGame (GG)

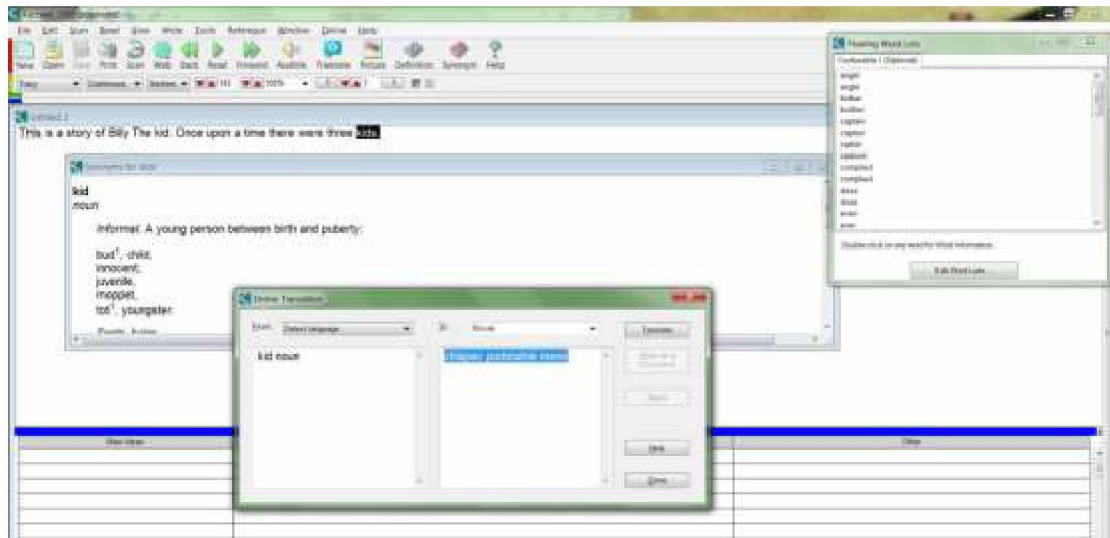


Πηγή: Ojanen et al., (2015: 3)

4.5 Επιπρόσθετα λογισμικά

Σημειώνεται ότι κατά καιρούς διαμορφώθηκαν επιπρόσθετοι ειδικά σχεδιασμένοι τύποι λογισμικού για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Kurzweil 3000, το οποίο αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό σύστημα που περιλαμβάνει ένα σύνολο πολύ βασικών εργαλείων. Ειδικότερα, πρόκειται για ένα σύστημα που έχει τη δυνατότητα να διαβάσει εισαγόμενα κείμενα, όπως και γραπτά κείμενα. Επιπροσθέτως, διατηρεί ενσωματωμένο μεταφραστή, γεγονός που ωφελεί σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, το εν λόγω λογισμικό είναι δυνατόν να εφαρμοστεί για διαφορετικούς τύπους brainstorming. Ακόμη, είναι πιθανό κάποιοι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο mind-map. Μέσα στο συγκεκριμένο λογισμικό διατίθεται και η εφαρμογή αριθμοδότησης KESI. Το λογισμικό προβαίνει στην ανάγνωση του κειμένου που πληκτρολόγησε ο μαθητής, δίνοντας τη δυνατότητα στους δυσλεκτικούς μαθητές να εντοπίσουν τα λάθη τους.

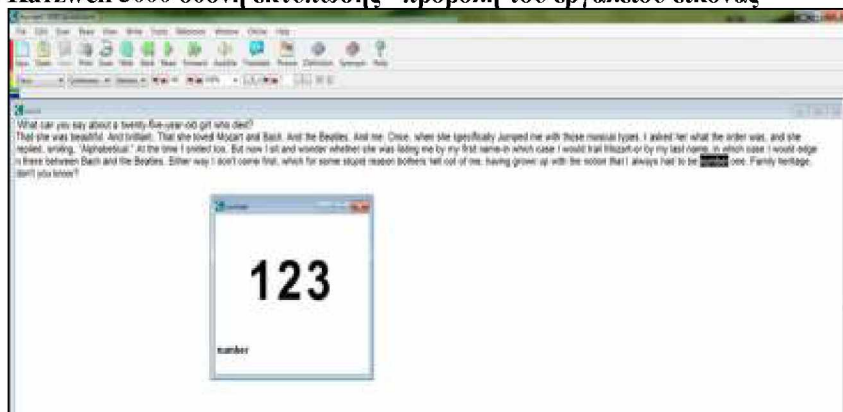
Εικόνα 18: Kurzweil 3000 οθόνη εκτύπωσης - που εμφανίζει τα συνώνυμα και το μεταφραστικό εργαλείο



Πηγή: Cimermanová, (2015: 57)

Επιπρόσθετη επιλογή της εφαρμογής που συμβάλει στην βελτίωση της κατανόησης θεωρείται η δυνατότητα προβολής της εικόνας της επιλεγμένης λέξης. Επομένως, κάθε μαθητής έχει την ευχέρεια να διαβάσει το έργο του, αλλά και ολόκληρα βιβλία που είναι στην αγγλική γλώσσα.

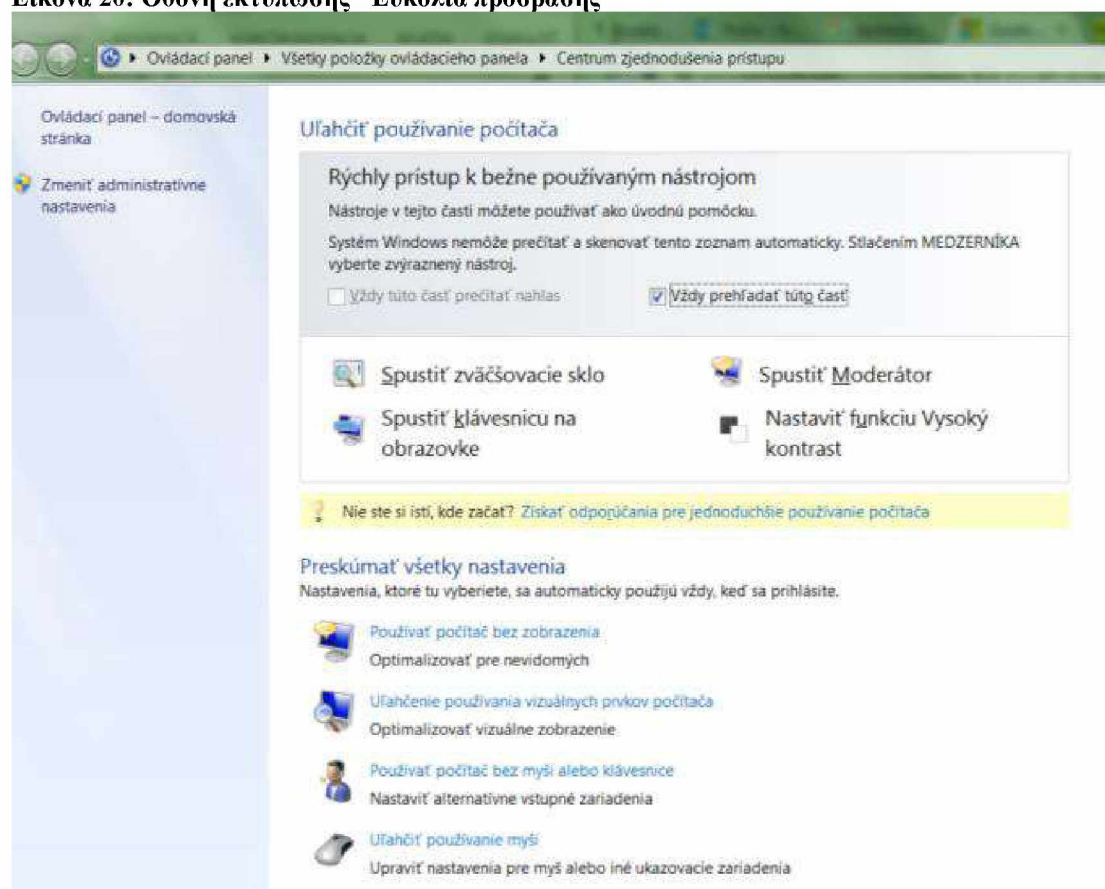
Εικόνα 19: Kurzweil 3000 οθόνη εκτύπωσης - προβολή του εργαλείου εικόνας



Πηγή: Cimermanová, (2015: 58)

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα που πρέπει να καταγραφεί είναι πως το ίδιο το λογισμικό των Windows παρέχει όλα εκείνα τα εργαλεία που βοηθούν στην πολυεστιακή προσέγγιση. Συγκεκριμένα, τα εργαλεία αυτά μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να περιορίσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις οπτικές και ακουστικές διαταραχές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα Windows 8, μέσω των οποίων οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο «Κέντρο ευκολίας πρόσβασης».

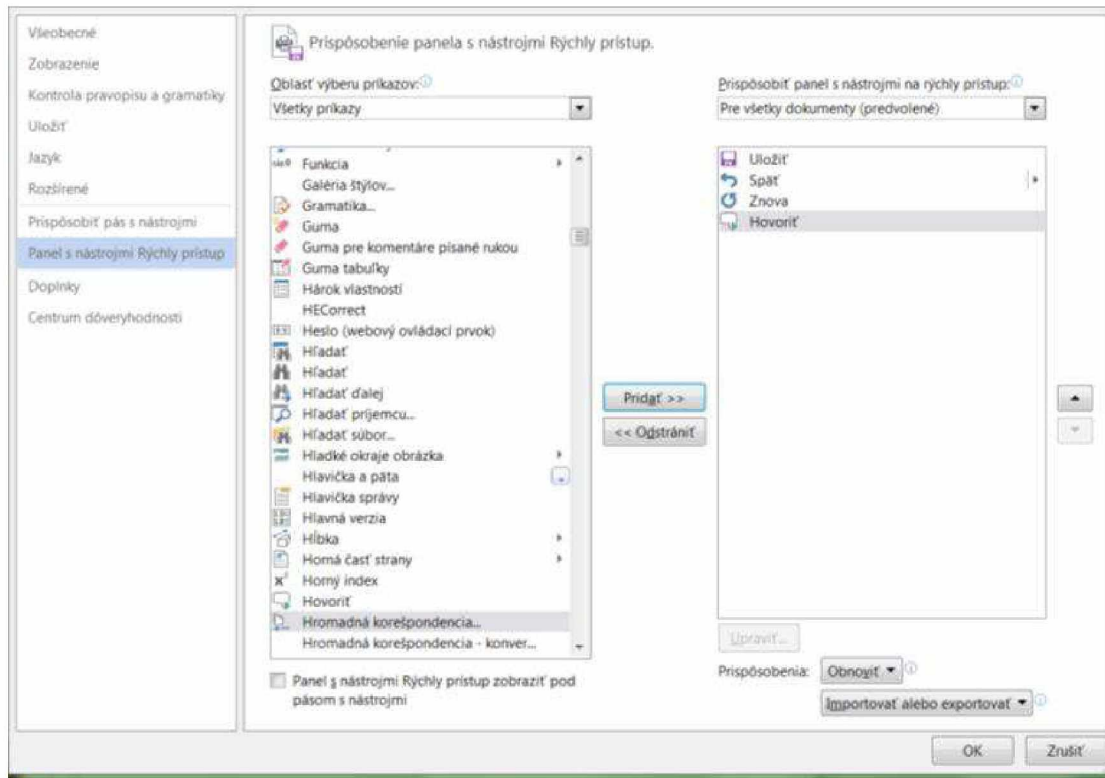
Εικόνα 20: Οθόνη εκτύπωσης "Ευκολία πρόσβασης"



Πηγή: Cimermanová, 2015: 58

Στο συγκεκριμένο λογισμικό ο μαθητής μπορεί να ξεκινήσει πατώντας το μεγεθυντικό φακό, το πληκτρολόγιο οθόνης και να επιλέξει να μιλά ο αφηγητής ή όχι. Προκειμένου να περιορίσει τις οπτικές διαταραχές, μπορεί αλλάξει την εικόνα φόντου ή να απενεργοποιήσει όλα εκείνα τα εικονογραφημένα σχέδια που είναι περιττά.

Εικόνα 21: Εκτέλεση οθόνης εκτύπωσης εργαλείου κειμένου σε ομιλία (Ms Office / Word)



Πηγή: Cimermanová, 2015: 59

4.6 Διαδικτυακές ιστοσελίδες

Στο διαδίκτυο διατίθενται πολλές εφαρμογές Web που βοηθούν ως προς την υποστήριξη των μαθητών λόγω των δυσκολιών που εκδηλώνουν. Κάποιες σελίδες εστιάζουν σε μία συγκεκριμένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το ADD Resource, NLD On The Web, NLDLine, All Kinds of Minds, Central Auditory Processing Page, CHADD, Great As Gold, International Dyslexia Organization, LD Online, LD Resources, LD Pride, Learning Disability Association of America, National Center for Learning Disabilities, Teens Helping Teens, The World of Dyslexia (<https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>).

Με γνώμονα όλα όσα έχουν καταγραφεί παραπάνω, διακρίνεται ότι υπάρχουν επιπρόσθετες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μάθουν αγγλικά. Οι ιστοσελίδες αυτές είναι οι παρακάτω:

- ❖ DYSTEFL (<http://dystefl.eu/>). Πρόκειται για μία ιστοσελίδα, η οποία βοηθά τους δυσλεκτικούς μαθητές να έρθουν πιο κοντά στην αγγλική γλώσσα.
- ❖ Dyslexia and Foreign Language Teaching (<https://www.futurelearn.com/courses/dyslexia>). Αυτή η ιστοσελίδα δίνει τη

δυνατότητα στους δυσλεκτικούς μαθητές να παρακολουθήσουν δωρεάν μαθήματα αγγλικής γλώσσας.

- ❖ British Dyslexia Association-
(<http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/modern-foreign-languages>)
- ❖ LDonline (<http://www.ldonline.org/article/6065/>). Πρόκειται για έναν οδηγό που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ωθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην γνώση της αγγλικής γλώσσας.
- ❖ TEXT mindmap (<https://www.text2mindmap.com/>). Αυτή η σελίδα αποτελεί βασικό εργαλείο για την διαμόρφωση ενός χάρτη στο μυαλό του εκπαιδευόμενου.
- ❖ Παιχνίδι μνήμης (www.math-and-reading-help-for-kids.org/kids_games/memory_lights.html)
- ❖ Eidetic παιχνίδια και παζλ
(http://www.ababasoft.com/games/learning_disability.html)
- ❖ Γυμναστήριο μνήμης (www.memorise.org/memoryGym.htm)
- ❖ Βιβλία για τους δυσλεκτικούς (<http://www.quickreads.org.uk/resources>)
- ❖ Αγάπη για ανάγνωση για τέσσερα παιδιά
<http://www.lovereadings4kids.co.uk/genre/dys/Dyslexia-friendly.html>
- ❖ Web Design για τους δυσλεκτικούς μαθητές.
(<http://www.dyslexia.com/library/webdesign.htm>) (Cimermanová, 2015: 61).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε, διακρίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν κάποιες διαταραχές που εντοπίζονται κατά την ανάγνωση, γραφή, ομιλία και ακουστική ικανότητα των μαθητών. Επιπροσθέτως, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να περιστρέφονται γύρω από περιορισμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Όσον αφορά τον επιπολασμό των μαθητών

με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούσε να προσδιοριστεί, εξαιτίας της αδυναμίας να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός και να προσδιοριστούν τα αντικειμενικά κριτήρια αναγνώρισης

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθησιακών δυσκολιών είναι το γεγονός ότι δεν επιτρέπουν στο άτομο να αποθηκεύει, να επεξεργάζεται ή να παράγει πληροφορίες. Οι δυσκολίες αυτές είναι πιθανό να παρουσιαστούν λόγω καθυστερημένης ανάπτυξης του ατόμου ή λόγω των προβλημάτων που εκδηλώνουν στα πλαίσια της προσοχής, του συντονισμού, της επικοινωνίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κοινωνικής ικανότητας, της συναισθηματικής ωρίμανσης, της μνήμης, του υπολογισμού και της λογικής αντίληψης. Παρατηρείται επίσης ότι οι μαθητές αυτοί έχουν περιορισμένη ηχητική μνήμη και κακή ακουστική αναγνώριση.

Σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνεται ότι επιδρούν σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έγκεινται σε νευρολογικούς, βιολογικούς ή γενετικούς παράγοντες. Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι ο εγκεφαλικός τραυματισμός, η νευρολογική δυσλειτουργία, οι περιβαλλοντικές, ψυχολογικές και κοινωνικές καταστάσεις αποτελούν βασικές αιτίες που ενδέχεται να ευθύνονται για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και για την επιδείνωσή τους. Ωστόσο, η εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έγκειται στην ύπαρξη κοινωνικών, συναισθηματικών ή περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

Όσον αφορά τον εντοπισμό του προβλήματος αυτού, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην διαδικασία αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Σύμφωνα με αυτήν, ο εκπαιδευτικός, αφού εντοπίσει κάποιο πρόβλημα σε ένα μαθητή, προβαίνει αξιολόγηση του βάσει του ημερησίου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτό γίνεται με σκοπό να εκτιμήσει όσα γνωρίζει ο μαθητής και να ελέγξει την πρόοδο του. Συγκεκριμένα, η διαδικασία αξιολόγησης επικεντρώνεται στον έλεγχο του γνωστικού επιπέδου του μαθητή.

Η δυνατότητα χρήσης μίας γλώσσας, πέρα από την μητρική, προσδίδει ποικίλα οφέλη στον εκπαιδευόμενο να διεισδύσει στην κουλτούρα του τόπου που την μιλούν, να δεχτεί τις συνήθειες και τις παραδόσεις και να κατανοήσει την εθνική συνείδηση. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, σημειώνεται ότι η πιο διαδεδομένη γλώσσα του κόσμου είναι η αγγλική, η οποία έχει αναγνωριστεί ως διεθνής γλώσσα

και χρησιμοποιείται από πολλές χώρες του κόσμου ως μητρική, ενώ από άλλες ως δεύτερη.

Στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν κάποιες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά την σχολική τους πορεία, είναι αναμενόμενο να εκδηλώσουν αντίστοιχα προβλήματα στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Οι μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση των αγγλικών μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα στην δεκτική και εκφραστική ικανότητα του προφορικού λόγου, στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη, στη γραμματική κ.λπ.. Επιπρόσθετα, υπάρχει περίπτωση να χρειάζονται περισσότερο χρόνο ως προς την εκμάθηση ακαδημαϊκού περιεχομένου και περισσότερη κοινωνικοποίηση

Οι μαθητές που εκδηλώσουν μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται μέσα στα κανονικά σχολεία. Πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη, κατά την οποία ενσωματώνονται οι μαθητές μέσα στην τάξη και λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται για κάθε περίπτωση. Σε περίπτωση που ακολουθηθούν οι κατευθυντήριες αρχές διδακτικής παρέμβασης, ενδεχομένως να περιοριστούν τα προβλήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές, αλλά ακόμη και να τα εξαλείψουν. Επιπροσθέτως, υπάρχει το ενδεχόμενο να κριθεί αναγκαία η παρουσία λογοθεραπευτή, κοινωνικού εκπαιδευτικού ή / και ψυχολόγου.

Στα πλαίσια της εφαρμογής του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί κλίνονται να παρέχουν συγκεκριμένα είδη κατάρτισης, να προβούν στην εφαρμογή εκπαιδευτικών εργαλείων και ειδικών κριτηρίων αξιολόγησης. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας, οι συνηθέστερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους είναι διαταραχές στην προφορική επικοινωνία, δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Σε αυτή τη περίπτωση, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για να αναλάβουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με γνώμονα τα στοιχεία, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβούν σε κατάλληλη εκπαίδευση, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα κατάλληλα προσόντα για να μπορούν διδάξουν την αγγλική γλώσσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, οι καθηγητές των αγγλικών που δεν διαθέτουν τα απαιτούμενα προσόντα διαχείρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να συμβουλευτούν τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης στο σχολείο ή κάποιον άλλο επαγγελματία.

Η τεράστια ανάπτυξη των τεχνολογιών οδήγησε το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει όλους τους μαθητές για την ύπαρξη τους και να τους παρέχει όλες τις γνώσεις για να μπορέσουν να τις χρησιμοποιούν. Έτσι, κρίθηκε σημαντικό να ενσωματωθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος, με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, κινήθηκε το ενδιαφέρον των μελετητών να προβούν στην αξιολόγηση της συμβολής των ΤΠΕ στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Η βελτίωση των μαθητών αυτών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία έγκειται σε κάποιο εργαλείο ή εφαρμογή που χρησιμοποιούν, το οποίο θεωρείται κατάλληλο και υποστηρίζεται από ομιλία, από επιλεγμένο υλικό ή εργαλεία. Επίσης, παρατηρείται ότι κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθούν ειδικά προγράμματα μέσω του διαδικτύου. οι ΤΠΕ συμβάλουν στην διδακτική υποστήριξη των παιδιών που εκδηλώνουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την χρήση ψηφιακών προγραμμάτων. Συμπληρώνεται ακόμη ότι, η χρήση των προγραμμάτων ΤΠΕ συντελεί ως προς την υποστήριξη των μαθητών στις δεξιότητες γραμματισμού και ταυτόχρονα παρέχει πολλαπλά οφέλη.

Όσον αφορά την εφαρμογή των λογισμικών προγραμμάτων, χαρακτηρίζονται ως αναγκαία τόσο στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι βασικό να σημειωθεί ότι, τα λογισμικά αυτά φαίνεται ότι αναπτύσσονται όλο και περισσότερο. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα στυλό ανάγνωσης, τα οποία έχουν τη δυνατότητα μεγέθυνσης των γραμμάτων, για να μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να τα αναγνωρίσουν και να διαβάσουν το κείμενο δυνατά. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον θα πρέπει να επιλέξουν το λογισμικό εκείνο που θα δώσει πιο ακριβή αποτελέσματα, ως προς τις ανάγκες και το προφίλ του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Adedimeji M., (2005), Word structure in English, 1-19
2. Adelson V., Geva E., Fraser C., (2014), Identification, Assessment, and Instruction of English Language Learners with Learning Difficulties in the Elementary and Intermediate Grades, A guide for educators in Ontario school boards, Applied Psychology & Human Development, 1-32

3. AL-Ghamdi A., Saleem F., (2018), General Characteristics and Common Practices for ICT Projects: Evaluation Perspective, *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, Vol. 9, No. 1, 155-163
4. Alam Khan I., (2018), Developmental Language Disorder: Concept, Confusion and Critique, *Degenerative Intellectual & Developmental Disabilities*, Volume – 1, Issue – 5, 1-5
5. Ali S., Rafi M., (2016), Learning Disabilities: Characteristics and Instructional Approaches, *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)* Volume 3, Issue 4, 111-115
6. Ananiadou S., McNaught J., Thompson P., (2011), *The English language in the digital age*, Springer, 4-30
7. Bano I., Dogar A.H., Azeem M., (2012), General and Special Teachers' Perception of Learning Disabilities, *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 3, 113-118
8. Ben-Meir D., Bab T., Steiner J., et al., (2008), *Adapting the English Curriculum for Students with Disabilities For Elementary and Secondary Schools State, State Religious, Arab and Druze Schools*, 1-37
9. Bhandari A., Goyal G., (2011), *Learning Disabilities: Nature, Causes and Interventions*, *Counselling: Theory, Research and Practice*, 163-187
10. Bohdanska B., (2012), The level of knowledge of the cultural background of English-speaking countries among students of English language at a secondary school, 1-67
11. Branum-Martin L., Fletcher J., Stuebing K., (2013), Classification and Identification of Reading and Math Disabilities: The Special Case of Comorbidity, *J Learn Disabil.* 46(6)
12. Carlson S., (2005), *A Two Hundred Year History of Learning Disabilities*, Research Document, 1-20
13. Cimermanová I., (2015), 3 Teaching English as a foreign language to dyslexic learners, Pokrivčáková, S. et al., *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 39-62
14. Crombie M., (2004), *Foreign Language learning and dyslexia*, 1-5
15. DiFino S., Lombardino L., (2004), *Language Learning Disabilities: The Ultimate Foreign Language Challenge*, *Foreign Language Annals*, Vol. 37, No. 3, 390-400

16. Dincer A., Goksud A., Takkac A., Yazici M., (2014), Common characteristics of an effective English language teacher Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers, 4 (3), 1-8
17. Dostert S., (2009), Chapter 1: What is language?, Introduction to English Language and Linguistics – Reader, 2-4
18. El-Koumy A.S., (2016), Teaching English as a Foreign Language to Students with Learning Disabilities at the Intermediate and Advanced Levels: A Multiple-Strategies Approach, Dar An-Nashr for Universities, 1-241
19. Gafoor A., (2015), Prevalence of learning difficulties among school students in Kerala, Journal of Applied Research in Education Vol. 20, No. 1, 83-92
20. Galvydytė J., Ališauskas A., (2016), Education characteristics of students with learning disabilities, Specialusis Ugdumas / Special Education, 1 (34), 71-91
21. Ghasemi B., Hashemi M., (2011), The study of the characteristics of successful english language teachers from the view point of the english language students of Islamic Azad University, Hamedan Branch, Procedia - Social and Behavioral Sciences 28, 411 – 415
22. Hallahan D., (2007), Learning disabilities: historical perspectives, 1-42
23. Hasselbring T., Glaser C., (2000), Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs, The Future of Children and computer technology, Vol. 10 • No. 2, 102-122
24. Huriyah S., (2018), Using ICT Programs to Support Students with Dyslexia in Acquiring Literacy, Volume 9, No. 2, 68-82
25. Ivancevic-Otanjac M., (2016), Students with language learning disabilities and difficulties a foreign language classroom, Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd), Vol. 15, br. 4. 461-474
26. Karagiannakis G., Baccaglini-Frank A., Papadatos Y., (2014), Mathematical learning difficulties subtypes classification, Frontiers in Human Neuroscience , Volume 8 , Article 57, 1-5
27. Kashem M.A., Faroque M.A., Ahmed G., Bilkis S., (2010), The complementary roles of information and communication technology in Bangladesh Agriculture, J. Sci. Foundation, 8(1&2): 161-169
28. Khaled N., (2013), Diagnosing Learning Disabilities in a Special Education by an Intelligent Agent Based System, International Journal of Advanced Computer Science and Applications, Vol. 4, No. 3, 125-130

29. Knudsen L., (2012), Dyslexia and Foreign Language Learning, Malmö högskola, 1-48
30. Kohli A., Sharma S., Padhy S., (2018), Specific Learning Disabilities: Issues that Remain Unanswered, *Indian J Psychol Med.*, 40(5): 399–405
31. Krabbe M., (2011), Chapter 9: Historical Linguistics and History of English, *Introduction to English Language and Linguistics – Reader*, 48-51
32. Krishnarathi A., (2016), Characteristics and assessment of students with learning disability, *International Journal of Research*, Vol.4, Iss.4, 68-73
33. Lenhard W., Lenhard A., (2013), *Learning Difficulties*. L. Meyer (Ed.), Oxford Bibliographies in Education, New York: Oxford University Press, The text appeared in the form of a dictionary entry., 1-10
34. Linan-Thompson S., (2014), Understanding the needs of English language learners with dyslexia: issues in Assessment and Instruction, https://mydigitalpublication.com/publication/?i=229791&article_id=1840772&view=articleBrowser#%22issue_id%22:229791,%22view%22:%22articleBrowser%22,%22article_id%22:%221840772%22
35. McDowell M., (2018), Specific learning disability, *Journal of Paediatrics and Child Health* 54, 1077–1083
36. McLellan K. et al., (1999), Resource for the Identification and Teaching of Students with Specific Learning Disability, Department of Education, Student Services (Anglophone), 3-82
37. McLellan K. et al., (2003), Resource for the Identification and Teaching of Students with Specific Learning Disability: High School Program, Department of Education Student Services Unit, 3-59
38. Module 2, (2015), Addressing the Needs of Students with Learning Disabilities: 2 Supporting Inclusive Schools Addressing the Needs of Students with Learning Disabilities, 1-30
39. National Association of Special Education Teachers, (2008), Characteristics of Children with Learning Disabilities, 1-26
40. Nordquist R., (2018), English Language: History, Definition, and Examples, <https://www.thoughtco.com/what-is-the-english-language-1690652>
41. O’Hanlon N., (2005), Adapting Online Instruction for a Learning Disabled Audience, *User Education Librarian at Ohio State University Libraries*, 330-339

42. Ojanen et al., (2015), GraphoGame – a catalyst for multi-level promotion of literacy in diverse contexts, *Frontiers in Psychology*, 1-14
43. Padurean A.N., (2014), Teaching English Language to Children with Special Educational Needs, *TEM Journal*, Volume 3, Number 4, 309-314
44. Reddy S., (2016), Importance of English Language in today's World, *International Journal of Academic Research*, Vol.3, Issue-4(2), 179-184
45. Roszak K., (2009), Activities for Teaching English to Children With Special Needs, *Masaryk University Faculty of Education Department of English language and literature*, 10-78
46. SAP, (2012), Specific Learning Difficulties, A must – know for parents, Teachers and care givers, 1-18
47. Shishavan H.B., Sadeghi K., (2009), Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English, *English Language Teaching*, Vol. 2, No. 4, 130-143
48. Skaloumbakas C., (2017), Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών ΛΑΜΔΑ Τάξεις Β'– Δ' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού – Β' Γυμνασίου, *Οδηγός Εξέταση*, 11-40
49. Tamura E.T., (2006), Concepts on the methodology of teaching English, *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, vol.48 No.3, pp.169-188
50. Thomas G., Whitten J., (2012), Learning support for students with learning difficulties in India and Australia: Similarities and differences, *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 2012, 11(1), 3–21
51. Watson J., Boman P., (2005), Mainstreamed students with learning difficulties : failing and underachieving in the secondary school, *Australian, Journal of Learning Disabilities*, 10(2), 43-49
52. Wawryk-Epp L., Harrison G., Prentice B., (2004), Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities, *A Guide for Educators*, Saskatchewan Learning, 7-240
53. Wierzbicka A., (2006), *English: Meaning and Culture*, Oxford University Press, 3-363
54. Wichadee Z., (2008), Characteristics of Effective English Language Teachers: The Perspectives of Bangkok University Students, 1-11

55. Zamani R., Ahangari S., (2016), Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT) as Perceived by Learners of English, *International Journal of Foreign Language Teaching & Research – Volume 4, Issue 14*, 69-88
56. Zygouris N. et al., (2017), Differences in dyslexic students before and after a remediation program: A clinical neuropsychological and event related potential study, *Applied Neuropsychology: Child*, 1-11
57. Zygouris N. et al., (2017), A Neuropsychological Approach of Developmental Dyscalculia and a Screening Test Via a Web Application, *A Special Focus Paper, Vol. 7, No. 4*, 51-65
58. Zygouris N. et al., (2016), The implementation of a web application for screening children with dyslexia, *19th International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 961-969
59. Zygouris N. et al., (2015), Learning Difficulties Screening Web Application, *International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 650-654
60. <http://www.actionresearch.net/living/rawalpdf/Chapter3.pdf>, Πρόσβαση 22/5/2019
61. https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf, Πρόσβαση 19/5/2019
62. https://www.ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/learning-disabilities-and-disorders.pdf, Πρόσβαση 19/5/2019
63. <https://www.pacer.org/stc/pubs/reallyusefultech.pdf>, Πρόσβαση 1/6/2019
64. <http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/37-emadis>
65. <http://www.ilsp.gr/el/infoprojects/meta?view=project&task=show&id=171>
66. <https://xrisoik.wordpress.com/2008/04/13/%CE%9B%CE%91%CE%9C%CE%94%CE%91/>
67. (<http://itunes.apple.com/us/app/spy-sam-reading-book-1-big/id644904139>)
68. (<https://itunes.apple.com/us/app/dr.-seuss-bookshelf/id543665995?mt=8>)
69. <http://dyslexiahelp.umich.edu/tools/apps/play-learn-languages-free>
70. <http://gamebooks.secretbuilders.com/home/>
71. <http://do2learn.com/aboutus/aboutus.html>