

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Μέθοδος

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση της συμβολής του εννοιολογικού χάρτη στην εκμάθηση των χρόνων των ρημάτων στην Αγγλική γλώσσα είναι η ποιοτική.

Αρχικά, ο όρος μέθοδος αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας του ερευνητή, οι οποίες αφορούν στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της έρευνάς του (Δημητρόπουλος, 2004). Επιπροσθέτως, ο όρος «μέθοδος» αναφέρεται στις διαδικασίες και προσεγγίσεις τις οποίες χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή ώστε να καταλήξει στη συλλογή, οργάνωση και αξιοποίηση των δεδομένων του, με σκοπό τη δημιουργία μιας βάσης συμπερασμάτων και ερμηνείας. Επιπλέον, δεν αναδεικνύονται μόνο οι διαδικασίες, αλλά παράλληλα πραγματοποιείται σαφής και ακριβής περιγραφή των εννοιολογικών και μεθοδολογικών εργαλείων, μέσων των οποίων η μέθοδος τίθεται σε έναν ανεξάρτητο έλεγχο δοκιμάζοντας την επαλήθευση των ευρημάτων της (Cohen&Manion, 1997).

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματά της ποιοτικής μεθόδου είναι ότι η έρευνα γίνεται σε βάθος και με λεπτομέρεια. Στόχος της ποιοτικής έρευνας αποτελεί κυρίως το να διερευνηθεί η υποκειμενική εμπειρία στη διαμόρφωση του κοινωνικού κόσμου (Ιωσιφίδης, 2003). Διαθέτει ακόμα ευέλικτη δομή, η οποία επιτρέπει να γίνουν αλλαγές όχι μόνο στα ερωτήματα που τίθενται, αλλά και στο ίδιο το δείγμα, καθώς και στον τρόπο συλλογής δεδομένων (Παρούτσας, 2011). Σημαντικό επίσης πλεονέκτημά, αποτελεί η δυνατότητα της να διατηρεί «ακέραια» την προς μελέτη κατάσταση και να ελαχιστοποιεί την επίδραση του ερευνητή στη δόμηση, ανάλυση και ερμηνεία της κατάστασης αυτής. Οι ερευνητές μελετούν τα άτομα και επιχειρούν να κατανοήσουν τις ερμηνείες που αυτά δίνουν για τον κόσμο γύρω τους, ως αποτέλεσμα η θεωρία να αναδύεται από συγκεκριμένες καταστάσεις και να θεμελιώνεται σε δεδομένα που

παράγονται στην ερευνητική πράξη (Cohen & Manion, 1994). Επιπροσθέτως, οι ποιοτικές μέθοδοι στοχεύουν στην περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών, καταστάσεων ή σχέσεων μεταξύ κοινωνικών υποκειμένων ή ομάδων. Αποτελούν την καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή, με σκοπό τη σε βάθος μελέτη όσον αφορά στις αντιλήψεις, στις σκέψεις, στα κίνητρα, καθώς και στα συναισθηματικά και συμβολικά δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Επομένως, σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι απλά η περιγραφή μιας κατάστασης, αλλά η ολιστική κατανόηση, καθώς εξετάζει την εμπειρία των ατόμων εστιάζοντας στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. (Ιωσηφίδης, 2003).

Τέλος, η ποιοτική έρευνα διεξάγεται σε πραγματικές και όχι τεχνικές, ελεγχόμενες συνθήκες και αποτελεί μια πιο νατουραλιστική προσέγγιση, έτσι οι ερευνητές μπορούν να εξετάζουν τα “αντικείμενα” στο φυσικό τους περιβάλλον προσπαθώντας να εξηγήσουν την κατάσταση με βάση όσα έχουν καταγράψει και κατανοήσει οι ίδιοι. Τέλος, απαραίτητα εργαλεία για τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη, η συνομιλία με το πρόσωπο που έχει άμεση σχέση με την διαδικασία, φωτογραφίες και σημειώσεις κατά την διάρκεια της έρευνας (Denzin & Lincoln 1994).

4.2 Ερευνητική στρατηγική

Στη συγκεκριμένη έρευνα σκοπός είναι η διερεύνηση της συμβολής, της επίδρασης καθώς και της διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων μέσω των ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών στο τρόπο και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της γραμματικής των χρόνων της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σε σχέση με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Η ερευνητική στρατηγική της παρούσης έρευνας είναι η παρέμβαση.

Σύμφωνα με την Καυκούλα (2010), λόγω της μεγάλης ποικιλίας των μαθησιακών δυσκολιών σε συνδυασμό με την έλλειψη έγκυρων σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη μια εξατομικευμένη

ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Όπως αναφέρει η Τρίγκα-Μέρτικα (2010), οι παρεμβάσεις μαθησιακής υποστήριξης διακρίνονται σε δυο επίπεδα, τη πρώιμη παρέμβαση και τη παρέμβαση που ακολουθεί μετά την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Τα τελευταία χρόνια, έχουν παρουσιαστεί διαφορετικά είδη παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία άλλα επιδιώκουν τη κατάκτηση της γνώσης μέσω απόκτησης δεξιοτήτων βασισμένα στην ατομική διδασκαλία, ενώ άλλα περιλαμβάνουν τη συνεργατική μάθηση. Τα προγράμματα παρέμβασης οφείλουν να είναι εξατομικευμένα και να προσαρμόζονται σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Τρίγκα-Μέρτικα (2010). Συνεπώς, για να είναι μια παρέμβαση αποτελεσματική θα πρέπει να είναι σαφής, προσεκτικά σχεδιασμένη και να είναι άμεσα εφαρμόσιμη σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Vaughn&Linan;Thompson, 2003; όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μέρτικα,2010).

Μια μέθοδος παρέμβασης που θεωρείται βασική και πολύτιμη για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος(Dyslexia at home, 2013). Οι αισθήσεις παίζουν σπουδαίο ρόλο, γι αυτό ακριβώς καθίσταται απαραίτητη η αξιοποίηση τους για τη κωδικοποίηση της γνώσης (Anstotr,1997). Η οπτικο-ακουστική-κιναισθητική αντιληπτικότητα του βλέπω ακούω πιάνω μαθαίνω υποστηρίζεται ότι αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα(Σαλβάρας,χ.χ.). Σε αυτό το γεγονός έγκειται και η συμβολή της εικονογραφικής μεθόδου, η οποία έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική διότι οι μαθητές διδάσκονται μέσω των εικονογραφημάτων, πράγμα αρκετά διασκεδαστικό και ενθαρρυντικό, αφού οι εικόνες βοηθούν τα παιδιά αποτυπώνοντας έτσι καλύτερα τη γνώση.

Επιλογικά λοιπόν, σε συνδυασμό με τη πολυαισθητηριακή παρέμβαση που προσφέρουν οι ψηφιακοί Ε.Χ με τη τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας, η έρευνα θα εμβαθύνει στο αν οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν και να εμπλακούν στη διαδικασία εκμάθησης της γραμματικής των χρόνων της Αγγλικής γλώσσας, καθώς και στο αν πραγματοποιείται διαφοροποίηση της απόδοσης των μαθητών μετά από τις διδακτικές παρεμβάσεις, μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

4.3 Δειγματοληψία

Δειγματοληψία στη στατιστική είναι η τεχνική της επιλογής ενός μέρους του πληθυσμού, το οποίο ονομάζεται δείγμα (Παπαδημητρίου, 2001). Το δείγμα της παρούσας μελέτης όρισαν οι μαθητές του πρότυπου εκπαιδευτικού κέντρου ξένων γλωσσών I Love Dyslexia. Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου έγινε διότι έχει αναγνωρισθεί από τον ΟΗΕ και αποτελεί έναν εξειδικευμένο και διεθνώς μοναδικό εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος δημιουργήθηκε από την καθηγήτρια Αγγλικών - Ειδική Παιδαγωγό Αγγελική Παππά, υποψήφια για δυο συνεχόμενες χρονιές για το Global Teacher Prize, προωθώντας την ολιστική εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας με τη παγκόσμια καινοτόμο μέθοδο "3Dlexia Paradigm" και πιο συγκεκριμένα με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη 3Dlexia MindMap για παιδιά και ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην παρούσα έρευνα θα πραγματοποιηθεί η συμπτωματική δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας, η οποία ανήκει στις ερευνητικές μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής. Χρησιμοποιείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας είναι ευρέως γνωστή λόγω της ευκολίας συλλογής υποψήφιων ερωτηθέντων. Στη χρήση της μεθόδου αυτής, το επιχείρημα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων αντιστρέφεται και θεωρείται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2001). Συνεπώς, από τους μαθητές που φοιτούν στο κέντρο, επιλέχθηκαν τέσσερις μαθητές, 2 αγόρια και 2 κορίτσια ηλικίας από 13 μέχρι 17 χρονών, που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία και αντιμετωπίζουν δυσκολία στη μνήμη, στη κατανόηση και εφαρμογή της γραμματικής των χρόνων των ρημάτων. Τέλος, τους υπόλοιπους συμμετέχοντες αποτέλεσαν ο ένας εκ των γονέων των παιδιών, οι 4 καθηγητές Αγγλικών στα σχολεία των μαθητών και οι 4 καθηγητές Αγγλικών του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

4.4 Ερευνητικά Εργαλεία

1. Συνέντευξη

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς ο προφορικός λόγος παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν με μεγαλύτερη ευχέρεια τις απόψεις τους και παράλληλα επιτρέπει στον ερευνητή να έχει μια πιο λεπτομερή εικόνα (Bryman, 2008), καθώς εκμαιεύονται μέσα από 'φυσική συζήτηση' οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009). Επίσης, ο ερευνητής με τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης μπορεί να αλλάξει τη σειρά ή ακόμα και το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τη ροή της συζήτησης έτσι ώστε οι απαντήσεις να γίνουν πιο ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές για το προς διερεύνηση θέμα (Ιωσιφίδης, 2003; Robson, 2007).

Σκοπός της ακόλουθης έρευνας είναι να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης σε έναν εκ των γονέων των μαθητών με στόχο να σκιαγραφηθεί το προφίλ τους, πόσα έτη μαθαίνουν αγγλικά οι μαθητές, αλλά και ποια είναι η άποψη των γονέων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας (Παράρτημα Β 3.1). Επίσης, θα πραγματοποιηθεί συνέντευξη στους Καθηγητές Αγγλικών των σχολείων των παιδιών και στους Καθηγητές Αγγλικών του συγκεκριμένου πλαισίου, προκειμένου να ληφθούν αναλυτικότερα στοιχεία ως προς τα ελλείμματα που εμφανίζουν οι μαθητές στη γραμματική των χρόνων των ρημάτων στην Αγγλική γλώσσα (Παράρτημα Β 3.2).

2. 3Dlexia MindMap

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό 3Dlexia MindMap (βλ. Παράρτημα), το οποίο δημιουργήθηκε από μια βραβευμένο εμπειρογνώμονα στον τομέα της εκπαίδευσης, την Αγγελική Παππά και αποτελεί μια παγκόσμια καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας Αγγλικών. Είναι ένα διανοητικό διασκεδαστικό εργαλείο εκμάθησης, το οποίο μεγιστοποιεί

τις δυνατότητες ενός παραδοσιακού χάρτη μυαλού με τη χρήση της διαδραστικής τεχνολογίας. Το «3D» στο 3Dlexia MindMap αντιπροσωπεύει τις 3 διαστάσεις, δηλαδή το κεφάλι (γνωστική διέγερση), τη καρδιά (συναισθηματική διέγερση) και τα χέρια (κιναισθητική διέγερση) που αλληλεπιδρούν με το εργαλείο. Οι συγκεκριμένες 3 διαστάσεις σε συνδυασμό με τη τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας και τις μνημοτεχνικές παρουσιάζουν τις πληροφορίες του 3DlexiaMindMap (A¹).

3.Ερωτηματολόγιο

Τέλος, με σκοπό την αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών όσον αφορά τη μάθηση, τον σχεδιασμό και την εμπλοκή με τον ψηφιακό χάρτη 3Dlexia MindMap, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο εννέα ερωτήσεων με πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=.διαφωνώ, 5= διαφωνώ απόλυτα). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της κλίμακας αξιολόγησης μαθησιακών αντικειμένων το οποίο δημιουργήθηκε από τους Kay και Knaack (2009) και Kay (2011). Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με απλό τρόπο, ώστε να γίνει κατανοητό από τους μαθητές.

4. Pre-Post Tests

Τα Pre και Post Tests αποτελούν άλλη μια τεχνική, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σύμφωνα με αυτή τη τεχνική, οι μαθητές υποβλήθηκαν σε τεστ γνώσεων πριν και μετά από την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να διαπιστωθεί εάν η διαδικασία είχε κάποια επίδραση σε αυτούς. Πραγματοποιείται σύγκριση των επιδόσεων τους στο ίδιο τεστ την πρώτη και τη δεύτερη φορά, προκειμένου να εντοπιστούν ποιές μεταβλητές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η σύγκριση μπορεί να προσφέρει επαρκείς πληροφορίες ή ενδείξεις για τον εμπλουτισμό των γνώσεων του μαθητή (Καχριμάνης, 2008).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, χορηγήθηκε στους τέσσερις μαθητές κριτήριο επίδοσης (Pre-Test) για την εκμάθηση της γραμματικής των χρόνων των ρημάτων με τη παραδοσιακή μέθοδο, ενώ στη συνέχεια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης με τον ψηφιακό χάρτη 3Dlexia MindMap, χορηγήθηκε πάλι το ίδιο κριτήριο επίδοσης (Post-Test), ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, το τεστ αποτελείται από τέσσερις ασκήσεις που η ανώτατη βαθμολογία είναι το 20 και η κάθε άσκηση παίρνει από 5 βαθμούς αντίστοιχα. Στη πρώτη άσκηση τους ζητείται να εντοπίσουν τα ρήματα το κειμένου, στη δεύτερη να συμπληρώσουν τις προτάσεις με τα ρήματα στο σωστό πρόσωπο και χρόνο, στη τρίτη άσκηση να συμπληρώσουν σωστά το πινακάκι με τα ανώμαλα ρήματα που λείπουν και τέλος στη τέταρτη άσκηση να υπογραμμίσουν το σωστό ρήμα στη κάθε πρόταση.

5. Παρατήρηση

Η άμεση παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ιδίως σε σχέση με την αποτίμηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Schratz, 1997). Η παρατήρηση διαιρείται σε δύο κατηγορίες, στη μη-δομημένη ή ελεύθερη, η οποία δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και στην αυστηρά δομημένη. Ακόμα, αναλόγως τον βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή μπορούμε να έχουμε δύο τύπους: τη συμμετοχική και τη μη συμμετοχική παρατήρηση (Ιωσηφίδης, 2003). Ειδικότερα, στη παρούσα έρευνα επελέγη η ελεύθερη, συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει και χρησιμοποιήθηκε η μη δομημένη παρατήρηση, καθώς αυτή επιτρέπει την άντληση και καταγραφή περισσότερων στοιχείων (Adler&Adler, 1998). Αναλυτικότερα, καταγράφονται

ανά εβδομάδα στο μάθημα των Αγγλικών, η συμπεριφορά των μαθητών, οι ερωτήσεις εμπέδωσης, οι απορίες που διατυπώνει ο μαθητής, η πιθανή βελτίωση ή όχι, ο χρόνος που απαιτήθηκε για να απαντήσουν στα κριτήρια οι μαθητές, καθώς και το κλίμα μέσα στην αίθουσα μελέτης.

4.5 Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας

Πριν την έναρξη της παρέμβασης, η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνεντεύξεις στον έναν εκ των γονέων των υπό μελέτη μαθητών (βλ. Παράρτημα), ώστε να σκιαγραφηθούν τα προφίλ τους, καθώς και αντλήθηκαν πληροφορίες με τις επίσημες αξιολογήσεις από το ΚΕΔΔΥ (βλ. Παράρτημα), διότι τα συγκεκριμένα δεδομένα περιγράφουν λεπτομερώς τις δυσκολίες της κάθε περίπτωσης, οπότε είναι ευκολότερο να υποθέσουμε πιθανές δυσκολίες και στην Αγγλική γλώσσα.

Ακολούθως, αφού συλλέχθηκαν οι παραπάνω πληροφορίες, διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις των καθηγητών της Αγγλικής γλώσσας στα σχολεία των μαθητών και των καθηγητών του "I Love Dyslexia" αντίστοιχα, ώστε να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα στοχευμένα στις αδυναμίες, τα λάθη και τις ελλείψεις αναφορικά με τη δυσλεξία και τα Αγγλικά.

Δεδομένου ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές έχουν ήδη παρακολουθήσει μαθήματα αγγλικών, διεξήχθη τεστ αξιολόγησης (Pre-test) πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης, με σκοπό να εκτιμηθεί το επίπεδο τους λαμβάνοντας υπόψη τα χρόνια που διδάσκονταν με τη παραδοσιακή μέθοδο. Στη συγκεκριμένη έρευνα αυτή η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως απόδειξη ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας δεν είναι τόσο αποτελεσματικές, αφού το επίπεδο των μαθητών δεν αντιστοιχεί στη γνώση που θα έπρεπε να έχουν αποκτήσει μετά από τόσα χρόνια σπουδών στη γλώσσα.

Στη συνέχεια, ξεκίνησε το πρόγραμμα με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη. Κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε επτά εβδομάδες και η διδασκαλία πραγματοποιούνταν σε δύο πενήνταπεντάλεπτα μαθήματα ανά εβδομάδα. Οι χρόνοι που διδάχτηκαν ήταν ο Present Simple, Present Continuous, Simple Past, Past Continuous, Future Simple, Present Perfect Simple και τα ανώμαλα ρήματα σε φωτοτυπία.

Ως υλικό για την εκμάθηση της γραμματικής των χρόνων των ρημάτων χρησιμοποιήθηκε ο ψηφιακός χάρτης 3Dlexia MindMap, ασκήσεις από τα βιβλία του κέντρου και μια φωτοτυπία με όλα τα ανώμαλα ρήματα ομαδοποιημένα (βλ. Παράρτημα).

Τη πρώτη εβδομάδα στο πρώτο μάθημα, ο κάθε εκπαιδευτικός αφού εξήγησε συνοπτικά τι είναι ο εννοιολογικός χάρτης δίδαξε τον Present Simple στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός παρουσίασε το λογισμικό 3Dlexia MindMap στον διαδραστικό πίνακα ώστε όλα να είναι πιο ευανάγνωστα και η μαθητήτρια ενθουσιάστηκε αμέσως.

Ξεκίνησε από τη κεντρική ιδέα τον Superman, δηλαδή το σύμβολο-μνημονική εικόνα του Present Simple(βλ. Παράρτημα) και είπε στον/ στην μαθητή-τρια να κάνει κλικ πάνω του, ο/η μαθητής-τρια άκουσε τη φράση 'I am Superman! HAve a Happy day', στην οποία φράση η επανάληψη του HA δεν έγινε τυχαία, αλλά αποτελεί μνημονική τεχνική αφού συνδέεται με το HAbbit (συνήθεια) που αντιπροσωπεύει ο Απλός Ενεστώτας και έτσι μπορεί εύκολα να κάνει τη σύνδεση και να το θυμάται. Έτσι ο/η μαθητής-τρια επαναλάμβανε τη φράση και τη λέξη habbit ώστε να την συνειδητοποιήσει. Γύρω από τον Superman αναπτύσσονται τέσσερις βασικές διακλαδώσεις που δείχνουν τη χρήση του χρόνου (when), το πώς κλίνεται ο εκάστοτε χρόνος (how), τις λέξεις κλειδιά (keywords) και τη προφορά (spelling).

Ο/η εκπαιδευτικός είπε στον/στην μαθητή-τρια να πατήσει πάνω στο When, όπου εμφανίστηκαν πέντε αστεράκια με πέντε διαφορετικά

παραδείγματα χρήσης του χρόνου. Ο/η μαθητής-τρια πάτησε το πρώτο αστεράκι που αντιστοιχούσε στη συνήθεια(= habit) και εμφανίστηκε μια κινούμενη οπτικοακουστική εικόνα με ένα ιστιοφόρο και τον ήχο της θάλασσας, ο/η εκπαιδευτικός είπε« Look at the picture, listen to the sound». Ο/η μαθήτρια διάβασε το παράδειγμα ' I go sailing every week ' . Ο/η εκπαιδευτικός τον/την ρώτησε τι σημαίνει στα Ελληνικά η πρόταση, καθώς και του/της εξήγησε ότι το χρησιμοποιούμε πάντα όταν θέλουμε να μιλήσουμε για μια συνήθεια, όταν συνηθίζουμε να κάνουμε κάτι. Ακολούθως, η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε και για τα υπόλοιπα παραδείγματα σε άλλες χρήσεις του χρόνου, όπως για μία μόνιμη κατάσταση (permanent situation) όπου ο/η μαθητής-τρια πάτησε το δεύτερο αστεράκι και αποκαλύφθηκε η διαδραστική εικόνα με το Big Ben ενώ χτυπούσε η καμπάνα και ο/η μαθητής διάβαζε το παράδειγμα ' Mat lives in London'. Ο/η εκπαιδευτικός εξήγησε ότι χρησιμοποιούμε τον Present Simple όταν θέλουμε να μιλήσουμε για κάτι μόνιμο, που δεν αλλάζει και με άλλα προφορικά παραδείγματα. Το τρίτο αστεράκι είχε να κάνει για τη χρήση του Present Simple και τις γενικές αλήθειες, όπου παρουσιάστηκε μια διαδραστική εικόνα με τον ήλιο να ανατέλλει. Ο/η μαθητής-τρια διάβαζε το παράδειγμα ' The sun rises in the east', ενώ ο/η εκπαιδευτικός του/της εξήγησε ότι χρησιμοποιούμε P.S. για μία γενική αλήθεια, για κάτι δηλαδή που δε μπορεί να διαψευστεί. Επιπροσθέτως, στο επόμενο αστεράκι ο/η εκπαιδευτικός εξήγησε ότι χρησιμοποιούμε P.S όταν θέλουμε να μιλήσουμε για δρομολόγια και προγράμματα και εμφανίστηκε η διαδραστική εικόνα με μια αυλαία θεάτρου που έλεγε ' the end', ενώ το παράδειγμα έγραφε ' The film finishes at 22:00'. Τέλος, στο τελευταίο παράδειγμα σχετικά με τη χρήση του P.S για τη περιγραφή των βιβλίων και των σπορ, αφού ο/η μαθητής πάτησε το αστεράκι εμφανίστηκε η διαδραστική εικόνα-ήχο με ένα τέρμα ποδοσφαίρου και ο Ρονάλντο να σκοράρει με χαρακτηριστικό παράδειγμα ' Ronaldo scores!'.

Εν συνεχεία, ο/η εκπαιδευτικός καθοδήγησε τον/την μαθητή-τρια να πατήσει το How, δηλαδή το πώς κλίνεται ο χρόνος. Εμφανίστηκαν τρεις στήλες, η κατάφαση, η ερώτηση και η άρνηση, όπου για κάθε μια στήλη αντιστοιχούσε ένα χρωματιστό σύμβολο, π.χ. στη κατάφαση υπήρχε ένα πράσινο tik, ενώ στην ερώτηση ένα μπλε ερωτηματικό και στην άρνηση ένα κόκκινο χ, με σκοπό η παρουσίαση να καταστεί περισσότερο αξιομνημόνευτη. Ο/η εκπαιδευτικός, αφού πάτησε πάνω στη κάθε στήλη ώστε να ακούσει ο/η μαθητής-τρια πως

κλίνεται ο χρόνος, τονίζοντας του το –s του Superman στο τρίτο πρόσωπο, στη συνέχεια τον/την παρότρυνε να κάνει το ίδιο και ο/η μαθητής-τρια. Παράλληλα, στη στήλη με την ερώτηση και την άρνηση του/της εξήγησε για τη ντουντούκα με τον καλό ήχο που είναι το do και τη ντουντούκα με τον λίγο χαλασμένο ήχο που είναι το does, οι οποίες χρησιμοποιούνται και αυτές ως μνημονική τεχνική με ήχο, ώστε να υπενθυμίζεται στους μαθητές πότε το do θα πρέπει να αλλάξει και να γίνει does.

Έπειτα, του/της εξήγησε τη χρωματιστή πυραμίδα συχνότητας με τις λέξεις κλειδιά που υποδηλώνουν τη χρήση του P.S, π.χ. everyday, usually, never.

Τέλος, κάνοντας κλικ πάνω στο spelling, εμφανίζεται μια ενσωματωμένη μνημονική τεχνική εν ονόματι Sakis. Ο/η εκπαιδευτικός εξήγησε στον/στην μαθητή-τρια ότι τα δυο –s που υπάρχουν στο όνομα Sakis θα μας θυμίζουν πάντα ότι πρέπει να βάζουμε –s στον P.S στο τρίτο πρόσωπο. Το όνομα Sakis ξεκινάει με το -s του Superman και είναι πάρα πολύ σημαντικός κανόνας για το τρίτο ενικό πρόσωπο στη κατάφαση (she plays, he plays, it plays). Στη συνέχεια του/της ανέλυσε το υπόλοιπο πρόσωπο του Sakis, το οποίο αποτελεί μια πολύ σημαντική μνημονική τεχνική. Στο αριστερό μάτι έχει τον συνδυασμό –sh και στο δεξί τον –ch, στη μύτη το γράμμα –x και στο στόμα το γράμμα –o, οι οποίες καταλήξεις παίρνουν –es στο τρίτο πρόσωπο, ενώ το γράμμα –y, το οποίο αναπαριστά το σήμα της νίκης, εάν πριν από αυτό υπάρχει σύμφωνο τότε παίρνει –ies στο τρίτο πρόσωπο.

Στο δεύτερο μάθημα, αφού λύθηκαν τυχόν απορίες, οι καθηγητές παρότρυναν τους μαθητές να τους εξηγήσουν εκείνοι τον ψηφιακό χάρτη, με τη παράλληλη βοήθεια τους πάντα. Ακολούθησαν κείμενα και γραμματικές ασκήσεις για τον Present Simple προκειμένου να εμπεδωθεί καλύτερα.

Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, αλλά με διαφορετικές μνημοτεχνικές, εικόνες, ήχους και ασκήσεις διεξήχθησαν και τα επόμενα μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, στη δεύτερη εβδομάδα διδάχτηκε ο Present Continuous, τη τρίτη εβδομάδα ο Past Simple, τη τέταρτη εβδομάδα ο Past Continuous, τη πέμπτη εβδομάδα ο Future Simple και την έκτη ο Past Perfect Simple.

Τέλος, την έβδομη εβδομάδα και στα δυο μαθήματα διδάχτηκαν τα ανώμαλα ρήματα. Ο/η εκπαιδευτικός αφού τους εξήγησε τις τρεις στήλες των ανώμαλων ρημάτων, πότε και πως τα χρησιμοποιούμε, τα ομαδοποίησε

ανάλογα με την ομοιοκαταληξία τους και τα έλεγαν φωναχτά με ρυθμό. Ακολούθησαν ασκήσεις προς εμπέδωση.

4.6 Ανάλυση Δεδομένων

Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Αναλυτικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών «θεμάτων», τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελεί βασικό εργαλείο για τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001).

Κύριο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει από μόνη της τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις (Braun & Clarke, 2006). Παρ' όλα αυτά η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία» δεν σημαίνει ότι η ανάλυση πραγματοποιείται χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων (π.χ. ρεαλισμός, φαινομενολογία), ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων. Στο πλαίσιο αυτό χρειάζεται επίσης να είναι σαφής σχετικά με το τι επιδιώκει να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Willig, 2008).

4.7 Ζητήματα Εγκυρότητας και Ηθικής Δεοντολογίας

Οι στόχοι της έρευνας είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η εγκυρότητα της συλλογής δεδομένων είναι εκείνη που επιτρέπει να μετρηθεί ότι πρέπει να ερευνηθεί. Η αξιοπιστία αφορά τον βαθμό σταθερότητας και συνέπειας που επιδεικνύει το μεθοδολογικό εργαλείο (Creswell, 2002). Η εγκυρότητα συνεπώς, διερευνά πόσο πραγματική είναι η σχέση μεταξύ της έννοιας και των δεικτών (Παπαγεωργίου, 1998), ενώ η αξιοπιστία σχετίζεται με τη συνέπεια ή επανάληψη του εργαλείου μέτρησης (Robson, 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξασφαλίζονται μέσω της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, δηλαδή τη λήψη ερευνητικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα τόσο μέσω των άτυπων δοκιμασιών όσο και μέσω της συνέντευξης στους διδάσκοντες των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και στο κέντρο των Αγγλικών. Πραγματοποιείται λοιπόν, χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, η οποία επιτρέπει την αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων, για να μελετηθεί ένα φαινόμενο (Σταλίκας, 2005). Τέλος, η αξιοπιστία εξασφαλίζεται μέσω της χρήσης του κριτηρίου επίδοσης, το οποίο χορηγήθηκε δύο φορές, αλλά και από τη χρήση ερευνητικών εργαλείων που αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία.

Παράλληλα, η ηθική δεοντολογία αποτελεί βασικό κομμάτι μιας έρευνας. Τα πιο συνηθισμένα ζητήματα που εμπλέκονται σε αυτόν τον τομέα είναι η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονται στην έρευνα και η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η δημοσίευση και η αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Traianou, 2014).

Τέλος, προκειμένου να διασφαλιστούν αυτά τα ζητήματα, δόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες ενημερωτική επιστολή, μέσα στην οποία περιγράφεται το πλαίσιο στο οποίο επρόκειτο να πραγματοποιηθεί η έρευνα, καθώς και ο σκοπός και η διαδικασία της, ενώ παράλληλα τονίζεται η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα. Ακόμα, δόθηκε φόρμα συγκατάθεσης, στην οποία οι συμμετέχοντες συμφωνούν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία. Ωστόσο, τονίστηκε ιδιαίτερα η προαιρετική συμμετοχή, ενώ κατέστη σαφές σε

όλους πως οποιαδήποτε στιγμή ο κάθε συμμετέχοντας έχει τη δυνατότητα να αποδεσμευτεί και να αποχωρήσει από την έρευνα. Τέλος, ένεκα της διασφάλισης της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας σε όλα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν κωδικοί αντί για ονόματα όπου αυτό χρειάζεται (Cohen et.al., 2008), ενώ θα δημιουργηθεί ηλεκτρονικό αρχείο, το οποίο θα προστατεύεται με κωδικό πρόσβασης και στη συνέχεια θα καταστραφούν.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως αναφέρθηκε και στο κομμάτι της μεθοδολογίας αναλυτικότερα, στη ποιοτική έρευνα τα δεδομένα προήλθαν από τις συνεντεύξεις των γονέων, των εκπαιδευτικών ,τα κριτήρια επίδοσης Pre-Post Tests, την παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους τέσσερις μαθητές.

5.1 Αποτελέσματα Συνέντευξης Γονέων

Αρχικά, παρατίθενται στοιχεία για το προφίλ των συμμετεχόντων μέσω των αξιολογήσεων του ΚΕΔΔΥ και των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στον έναν εκ των γονέων των τεσσάρων μαθητών, στις οποίες εμπειρέχονταν κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με το φύλλο, την ηλικία, τις κοινωνικές συναλλαγές και το πόσα χρόνια μάθαιναν Αγγλικά.

Αναλυτικότερα, η Α. διεγνώσθη με δυσλεξία στην ηλικία των 12 ετών, που εκδηλώνεται με δυσχέρεια στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και ευχέρεια και επηρεάζει όλες τις πτυχές του γραπτού λόγου. Το νοητικό δυναμικό κρίνεται φυσιολογικό. Ασχολείται με τις πολεμικές τέχνες και έχει κερδίσει αρκετά μετάλλια. Έλαβε ειδική εκπαίδευση, η οποία διήρκεσε 4 χρόνια, προκειμένου να βελτιώσει τις αδυναμίες της, ενώ μαθαίνει Αγγλικά 6 χρόνια τώρα.

Ο Γ. διεγνώσθη με δυσλεξία στα 10 έτη του, παρουσιάζει αναγνωστικές και ακουστικές δυσκολίες κειμένου, αργό ρυθμό ταχύτητας ανάγνωσης, δισταγμούς και παραλήψεις. Είναι ένα χαρούμενο παιδί που αγαπάει τη κολύμβηση και τα πάζλ. Έλαβε ειδική εκπαίδευση 3 χρόνων και μαθαίνει Αγγλικά 7 χρόνια.

Η Σ. διεγνώσθη με δυσλεξία στην ηλικία των 8 ετών, παρουσιάζει έντονα δυσλεκτικά στοιχεία στην ανάγνωση, γραφή και γραπτή διατύπωση. Δε σταματούσε στα σημεία στίξης, ενώ εμφανίζει αργό ρυθμό και παραλεξίες. Είναι ένα αρκετά εξωστρεφές γλυκό παιδί που της αρέσει πολύ η ζωγραφική και η ρυθμική γυμναστική. Έλαβε ειδική εκπαίδευση για 4 έτη και μαθαίνει Αγγλικά 4 χρόνια.

Τέλος, ο Ν. διεγνώσθη με δυσλεξία στην ηλικία των 11 ετών, εμφανίζει σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και δυσκολίες. Είναι φυσιοδίφης και λατρεύει το ποδόσφαιρο. Έλαβε ειδική εκπαίδευση για 2 έτη, ενώ μαθαίνει Αγγλικά 5 χρόνια. (βλ. Πίνακα).

Προσωπικές πληροφορίες των περιπτώσεων:				
Όνομα	Ηλικία	Ηλικία που διεγνώσθησαν με δυσλεξία	Χρόνια ειδικής εκπαίδευσης	Χρόνια εκμάθησης Αγγλικών
Α.	17	12	4	6
Γ.	14	10	3	7
Σ.	13	8	4	4
Ν.	15	11	2	5

Εν συνεχεία, τέθηκε το ερώτημα «Εάν παρατηρούν δυσκολίες αναφορικά με την επίδοση των παιδιών τους και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας», προκειμένου να παραχθούν πληροφορίες για το ιστορικό των συμμετεχόντων σχετικά με τη δυσλεξία.

Το συμπέρασμα που προέκυψε από τις απόψεις των γονέων, ήταν ότι παρατηρείται μεγάλη αδυναμία στην απομνημόνευση των λέξεων, σύγχυση στο σχηματισμό και χρήση των χρόνων, αρκετά ορθογραφικά λάθη, χαμηλή επίδοση

ως συνέπεια τη προσωπική ματαίωση του μαθητή. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενά τους:

Γ1: *“Τα ξεχνάει, μπερδεύει λέξεις και χρόνους, κάνει λάθη στην ορθογραφία και συνήθως παραιτείται της προσπάθειας.”*

Γ2: *“ Δυσκολία στην απομνημόνευση της διαδικασίας των κανόνων των χρόνων και στις λέξεις. Πολλά ορθογραφικά.”*

Γ3: *“ Αρκετά χρόνια εκμάθησης Αγγλικών κι όμως έχει αδυναμία στην ανάκληση των λέξεων. Όσον αφορά τη γραμματική δυσκολεύεται στη χρήση των χρόνων (δε καταλαβαίνει πότε να χρησιμοποιήσει ποιόν χρόνο). Γενικότερα δυσκολία απομνημόνευσης ως αποτέλεσμα χαμηλής επίδοσης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη ματαίωση.”*

Γ4: *“Ναι παρατηρώ. Υπάρχει γενικό πρόβλημα με τα Αγγλικά. Αυτό που τον δυσκολεύει περισσότερο είναι το να κατανοήσει τους χρόνους στη γραμματική. Χωρίς την οπτικοποίηση δε μπορεί εύκολα να συγκρατήσει τη γνώση.”*

Στην επόμενη ερώτηση, η οποία αναφερόταν στο «Αν πιστεύουν ότι η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας Αγγλικών όλα αυτά τα χρόνια ήταν αποτελεσματική για το παιδί τους», το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι και οι τέσσερις απόψεις των γονέων συνέκλιναν στο ότι δεν υπήρξε κάποια ωφέλεια ή σημαντική βελτίωση της μάθησης, ενώ θεωρείται μια μέθοδος βαρετή διότι το παιδί χάνει πολύ γρήγορα το ενδιαφέρον του, καθώς και αναμοχλεύονται τα ίδια. Ειδικότερα, (Γ1= Γονέας1 , Γ2= Γονέας2, Γ3= Γονέας3, Γονέας4= Γονέας4):

Γ1: *“Από ότι αποδεικνύεται όχι. Δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη βελτίωση. Τα θυμόταν μετά από πολλή επανάληψη και κόπο, χωρίς ικανοποιητικά αποτελέσματα.”*

Γ2:“Θεωρώ ότι η παραδοσιακή μέθοδος δεν έχει ωφελήσει το παιδί μου και στέκεται αναγκαστικά στη στείρα αποστήθιση. Δεν έχει κάποιο ενδιαφέρον. Επίσης, στο σχολείο επειδή δε μπορεί να συμβαδίσει μένει πίσω με χαμηλούς βαθμούς.”

Γ3:“Καθόλου. Ίσα ίσα κάθε χρόνο αντί να μαθαίνει περισσότερα πράγματα, επαναλαμβάνει τα προηγούμενα. Χωρίς τη πολυαισθητηριακή μέθοδο πιστεύω δεν υπάρχει ουσιαστική βελτίωση. Το να διαβάζει απλώς ένα βιβλίο το θεωρεί δύσκολο και βαρετό.”

Γ4:“Από τη προσωπική μου έρευνα θεωρώ ότι η παραδοσιακή μέθοδος δεν ενδείκνυται για ένα παιδί με δυσλεξία. Στο παιδί μου δε λειτούργησε θετικά, αντίθετα παρατηρούσα ένα φαύλο κύκλο αρκετής προσπάθειας χωρίς επιτυχία. Κουράζεται πολύ, ενώ χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον του με αποτέλεσμα να μη διαβάζει και να έχει χαμηλή επίδοση.”

5.2 Αποτελέσματα Συνέντευξης Εκπαιδευτικών

Ως προς ανάλυση, ακολούθησαν οι συνεντεύξεις των καθηγητών των Αγγλικών του εκπαιδευτηρίου και οι συνεντεύξεις των καθηγητών στα σχολεία των μαθητών αντιστοίχως. Τα ακόλουθα δεδομένα προήλθαν από 8 εκπαιδευτικούς. Παραθέτοντας πιο αναλυτικά στοιχεία, οι Ε.ΕΑ (Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής), Ε.ΕΑ1, Ε.ΕΑ3, Ε.ΕΑ4 και οι Ε.Σ (Εκπαιδευτικοί Σχολείου), Ε.Σ4, Ε.Σ2, Ε.Σ3 είναι κάτοχοι πτυχίου της Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ ο Ε.Σ1 είναι πτυχιούχος Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης, ενώ ο Ε.ΕΑ2 είναι απόφοιτος Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας από ιδιωτικό κολέγιο. Οι Ε.ΕΑ1, Ε.ΕΑ2, Ε.ΕΑ3, Ε.ΕΑ4 διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή, ενώ οι Ε.Σ3 και Ε.Σ4 όχι. Τέλος, οι Ε.ΕΑ1, Ε.ΕΑ2, Ε.Σ1 και Ε.Σ2 διαθέτουν περαιτέρω εξειδικεύσεις, ενώ όλοι είναι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία.

Αναφορικά με τα ποιοτικά δεδομένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες και τα ελλείμματα στην Αγγλική γλώσσα, προκύπτει πως η εκμάθηση των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία είναι πολυπαραγοντική. Αρκετοί είναι οι κοινοί παράγοντες που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων, οι οποίοι περιγράφουν τα είδη των ελλειμμάτων στη γραμματική των χρόνων των ρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, η αδυναμία απομνημόνευσης των κανόνων, του σχηματισμού και τη χρήση των χρόνων της γραμματικής, σε συνδυασμό με τις παραλείψεις και τη σύγχυση που δημιουργείται στις καταλήξεις των προσώπων στους ρηματικούς τύπους, αλλά και τα ορθογραφικά λάθη, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη δυσκολία εκμάθησης της Αγγλικής. Συμπληρωματικά προστέθηκαν κι άλλα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντα, καθώς εντοπίστηκαν με χαμηλότερη συχνότητα και αναφέρονταν στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της οπτικοποίησης, τις μνημοτεχνικές και την αποφυγή διδασκαλίας της γραμματικής με γραμμικό τρόπο χωρίς βιωματική σύνδεση. Ακολουθεί αναλυτικότερη αναφορά σύμφωνα με τα αποτελέσματα.

Αρχικά, σύμφωνα με τον **Θεματικό Άξονα 1 με κωδικό Γ.Ε.Γ.Χ (Γενικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά γενικά στη γραμματική των ρημάτων; Παρακαλώ προσδιορίστε». Από τις απόψεις των διδασκόντων, το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ομόφωνα ήταν ότι ναι παρατηρείται γενικό έλλειμμα στο κομμάτι της γραμματικής των ρημάτων της Αγγλικής γλώσσας, ιδίως όσον τη μνήμη, την εφαρμογή και σύγχυση των χρόνων και την ορθογραφία.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν για την εύρεση ομοιοτήτων μεταξύ των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών:

Γ.Ε.Γ.Χ_M: Γενικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Μνήμη

Γ.Ε.Γ.Χ_X.X: Γενικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Χρήση Χρόνων

Γ.Ε.Γ.Χ_Σ.Χ: Γενικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Σύγχυση Χρόνων

Γ.Ε.Γ.Χ_Ο: Γενικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Ορθογραφία

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

ΟΕ.ΕΑ1 κάνει λόγο για γενικά ελλείμματα όσον αφορά τη μνήμη:

“ Τα ελλείμματα είναι γενικά και εντοπίζονται στα κομμάτια της μνήμης του μαθητή.”

Ο Ε.Σ1 αναφέρεται στο έλλειμμα που εμφανίζεται στη χρήση των χρόνων, αλλά και στην ορθογραφία:

“ Ναι, στη χρήση των χρόνων και στις αλλαγές της ορθογραφίας.”

ΟΕ.ΕΑ2 αναφέρεται στη σύγχυση των χρόνων:

“ Ναι, σύγχυση μεταξύ χρόνων .”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται στη σύγχυση στην ορθογραφία και στους χρόνους των ρημάτων:

“ Ναι, μπερδεύεται στην ορθογραφία και στους χρόνους.”

ΟΕ.ΕΑ3 συμφωνεί με το έλλειμμα και αναφέρεται στο τι γίνεται όταν η γραμματική που διδάσκεται δεν συνδέεται βιωματικά:

“ Ναι. Όταν η γραμματική διδάσκεται με γραμμικό τρόπο και δεν υπάρχει δημιουργική, ευφάνταστη, βιωματική σύνδεση των πληροφοριών, ο μαθητής μη- τυπικής

ανάπτυξης δυσκολεύεται σε μεγάλο βαθμό και δεν του επιτρέπεται να χτίσει τα κατάλληλα θεμέλια για τον προφορικό, γραπτό λόγο.”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται στο ότι πέρα από το έλλειμμα της γραμματικής των χρόνων, υπάρχουν ελλείμματα γενικότερα στα Αγγλικά:

“ Ναι, δυσκολεύεται πολύ, όπως και σε όλα τα υπόλοιπα κομμάτια της ξένης γλώσσας.”

ΟΕ.ΕΑ4 αναφέρει τη σύγχυση στους χρόνους και στη χρήση τους:

“Ναι, αντιμετωπίζει προκλήσεις οι οποίες απαλύνονται με τη βιωματική και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τείνει να μπερδεύει τους χρόνους και τη χρήση τους.”

Ο Ε.Σ4 αναφέρεται στο έλλειμμα όσον αφορά στη χρήση των χρόνων, στην ορθογραφία και στη μνήμη:

“ Ναι, στη χρήση των χρόνων, στην ορθογραφία κα στη μνήμη.”

Σύμφωνα με τον **Θεματικό Άξονα 2 με κωδικό Ε.Ε.Γ.Χ (Ειδικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στη γραμματική των ρημάτων; Παρακαλώ προσδιορίστε». Και σε αυτό το ερώτημα υπήρξε ομοφωνία απόψεων των εκπαιδευτικών και το συμπέρασμα το οποίο προκύπτει είναι ότι υπάρχει έλλειμμα ειδικά στη γραμματική των ρημάτων.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

Ε.Ε.Γ.Χ_Π: Ειδικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Παραλείψεις

Ε.Ε.Γ.Χ_Σ.ΜΤΧ_Σ.Ρ_Σ.Β.Ρ: Ειδικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Σύγχυση Μετοχών _ Σύγχυση Ρημάτων_ Σύγχυση Βοηθητικών Ρημάτων

Ε.Ε.Γ.Χ_ Α.Σ.Χ: Ειδικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Αδυναμία Σύνδεσης Χρόνων

Ε.Ε.Γ.Χ_Δ.Δ.Χ: Ειδικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_Δυσκολία Δομής Χρόνων

Ε.Ε.Γ.Χ_Λ.3^οΠ: Ειδικό Έλλειμμα Γραμματικής Χρόνων_ Λάθη 3^ο Πρόσωπο

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

ΟΕ.ΕΑ1 αναφέρεται στις παραλείψεις που γίνονται στις καταλήξεις και τη σύγχυση στα βοηθητικά ρήματα:

“ Ναι, ξεχνάει ή παραλείπει καταλήξεις (-s) στο τρίτο ενικό πρόσωπο. Μπερδεύει το do-does με το did και τα ανώμαλα ρήματα.”

Ο Ε.Σ1 αναφέρεται στη παράλειψη όσον αφορά στις αλλαγές όπου χρειάζεται, αλλά και τότε χρησιμοποιεί το κάθε χρόνο:

“ Ξεχνάει τις αλλαγές που πρέπει να κάνει ή ποιο χρόνο βάζει τότε.”

ΟΕ.ΕΑ2 αναφέρεται στη σύγχυση των παθητικών μετοχών με τα ρήματα του Αορίστου, στις παραλείψεις και στη σύγχυση των βοηθητικών ρημάτων:

“ Μπερδεύει τις παθητικές μετοχές με τον Απλό Αόριστο ή ξεχνάει να μεταφέρει το ρήμα στην αντίστοιχη στήλη, 2^η ή 3^η ανάλογα με το χρόνο που θέλει να

χρησιμοποιήσει . Μπερδεύει επίσης, το *δοκαι* το *does*, το *has-have* και παραλείπει το *been*.”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται στο ειδικό έλλειμμα του 3^{ου} προσώπου:

“ Ναι, ειδικά στο τρίτο ενικό πρόσωπο πολλά λάθη.”

ΟΕ.ΕΑ3 αναφέρεται στη δυσκολία σύνδεσης των χρόνων, καθώς δεν υπάρχουν πάντα αντίστοιχες συνδέσεις με την ελληνική γλώσσα:

“Ο μαθητής τείνει να δυσκολεύεται πολύ, ειδικά στους χρόνους γιατί δε συνδέονται άμεσα νε τα Ελληνικά (δεν έχουμε αντίστοιχο Present Continuous). Κατά συνέπεια, χρειάζεται να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνδέσεις για να είναι η γνώση μακροπρόθεσμη και βαθιά.”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται στην αδυναμία της κατανόησης της δομής και χρήσης του Present Continuous:

“ Ειδικότερα στους χρόνους δυσκολεύεται περισσότερο. Δε μπορεί να κατανοήσει τον Present Continuous , ούτε όσον αφορά στη δομή ούτε στη χρήση.”

ΟΕ.ΕΑ4 αναφέρεται στο ότι η εκμάθηση των χρόνων μέσω της οπτικοποίησης είναι ευκολότερη, διότι γενικά αυτή η διαδικασία είναι λίγο αφηρημένη για τα παιδιά με δυσλεξία:

“ Ο μαθητής τείνει να δυσκολεύεται πολύ, ειδικά στους χρόνους γιατί δε συνδέονται άμεσα με τα Ελληνικά (δεν έχουμε αντίστοιχο Present Continuous). Κατά συνέπεια, χρειάζεται να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνδέσεις για να είναι η γνώση μακροπρόθεσμη και βαθιά.”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για το ειδικό έλλειμμα που παρατηρείται στα βοηθητικά ρήματα , στα απαρέμφατα της παθητικής φωνής και των χρόνων διάρκειας. Πιο συγκεκριμένα:

“Do-Does, have-has. Ξεχνάει το been στους Perfect χρόνους, διότι δεν υπάρχει ελληνική αντιστοιχία και δε μπορεί να το συνδέσει λογικά. Ξεχνάει το be στους χρόνους διαρκείας ή στα απαρέμφατα των χρόνων διαρκείας και της παθητικής φωνής.”

Ακολουθως, στον **Θεματικό Άξονα 3 με κωδικό Ε.Γ.Ρ.3°Π (Έλλειμμα στη Γραμματική Ρημάτων στο 3° Πρόσωπο)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στη γραμματική των ρημάτων στο τρίτο πρόσωπο; Παρακαλώ προσδιορίστε». Το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι παρατηρείται έλλειμμα στο 3° πρόσωπο στη γραμματική των ρημάτων.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

Ε.Γ.Ρ.3°Π_Α.Μ.Τ. Έλλειμμα στη Γραμματική Ρημάτων 3° Πρόσωπο_ Αδυναμία Μνήμης Τοποθέτησης Καταλήξεων

Ε.Γ.Ρ. 3°Π_ Π.Κ: Έλλειμμα στη Γραμματική Ρημάτων 3ο Πρόσωπο_ Παραλείψεις Καταλήξεων

Ε.Γ.Ρ. 3°Π_Π.Χ.Β.Ρ: Έλλειμμα στη Γραμματική Ρημάτων 3ο Πρόσωπο_ Παράληψη Χρήσης Βοηθητικών Ρημάτων

Ε.Γ.Ρ. 3οΠ_ Δ.Α.Κ: Έλλειμμα στη Γραμματική Ρημάτων 3ο Πρόσωπο_ Δυσκολία Απορρόφησης των Καταλήξεων

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Ο Ε.ΕΑ1 αναφέρεται στη δυσκολία των καταλήξεων των ρημάτων στο τρίτο πρόσωπο:

“ Ναι, δυσκολεύεται στο να βάλει τη κατάληξη-σή να βάλει το -es, -ies όπου πρέπει. ”

Ο Ε.Σ1 αναφέρεται στις παραλείψεις που συμβαίνουν στα βοηθητικά ρήματα:

“ Ξεχνάει το -σή να βάλει has, does κτλ.. ”

Ο Ε.ΕΑ2 αναφέρεται στην αδυναμία της μνήμης στη χρήση των καταλήξεων και των βοηθητικών ρημάτων:

“ Ναι, αδυνατεί να θυμηθεί τις καταλήξεις του Present Simple ή το Do/Does στις ερωτήσεις. ”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται επίσης στην αδυναμία μνήμης της κατάληξης στο τρίτο πρόσωπο:

“ Ξεχνάει το -s στον Present Simple. ”

Ο Ε.ΕΑ3 αναφέρεται στη δυσκολία απορρόφησης των καταλήξεων στο τρίτο πρόσωπο:

“ Φαίνεται δύσκολο για τον μαθητή να απορροφήσει τη μορφή του 3^{ου} Ενικού. Ειδικά αν δε δοθεί η κατάλληλη και αποτελεσματική μνημονική τεχνική. Ο μαθητής πρέπει να έχει ικανοποιητικό χρόνο πρακτικής εξάσκησης για να του γίνει βίωμα. ”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται στην αδυναμία της μνήμης της κατάληξης του -s και στο σωστό συλλαβισμό:

“ Ναι, πάντα ξεχνάει το -s ή δεν το γράφει με το κατάλληλο spelling. ”

Ο Ε.ΕΑ4 αναφέρεται επίσης στη δυσκολία απορρόφησης των καταλήξεων για το τρίτο πρόσωπο:

“ Ναι, υπάρχει δυσκολία να το απορροφήσει , αλλά με τη δημιουργία puzzles παρατηρείται μεγάλη πρόοδος. ”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για τις παραλείψεις των καταλήψεων:

“ Παρατηρώ έλλειμμα στη γραμματική των ρημάτων στο τρίτο πρόσωπο κατάφασης του Present Simple. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρώ ότι στο he/she/it ξεχνάει να βάλει το -s, καθώς επίσης δυσκολεύεται να μετατρέψει σωστά το 3^ο ενικό των ρημάτων (-ies) που τελειώνουν σε -y (όπως try) και πριν από αυτό υπάρχει σύμφωνο. ”

Στον **Θεματικό Άξονα 4 με κωδικό Ε.Ε.Κ.Χ (Ειδικό Έλλειμμα Κοντινών Χρόνων)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στη συσχέτιση των κοντινών χρόνων της γραμματικής; Παρακαλώ προσδιορίστε». Το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι παρατηρείται έλλειμμα στη συσχέτιση μεταξύ των κοντινών χρόνων.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

Ε.Ε.Κ.Χ_ Δ.Σ.Α.Δ.Χ: Ειδικό Έλλειμμα Κοντινών Χρόνων_ Δυσκολία Σύνδεσης Απλών και Διαρκείας Χρόνων

Ε.Ε.Κ.Χ_ Δ.Χ.Κ.Χ: Ειδικό Έλλειμμα Κοντινών Χρόνων_ Δυσκολία Χρήσης Κοντινών Χρόνων

Ε.Ε.Κ.Χ_ Σ.Κ.Δ : Ειδικό Έλλειμμα Κοντινών Χρόνων_ Σύγχυση Κατανόησης της Διαφοράς τους

Ε.Ε.Κ.Χ_ Σ.Μ.Σ: Ειδικό Έλλειμμα Κοντινών Χρόνων)_Σύγχυση στη Μεταφραστική Σημασία

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Ο Ε.ΕΑ1 αναφέρεται στη δυσκολία των απλών και των διαρκείας χρόνων, καθώς και των παρελθοντικών:

“ Ναι, ιδίως στους απλούς με τους διαρκείας ή τους παρελθοντικούς. ”

Ο Ε.Σ1 αναφέρεται στη σύγχυση σχετικά με τη σωστή χρήση:

“ Μπερδεύεται στη σωστή χρήση τους. Απλός χρόνος vs Διαρκείας. ”

Ο Ε.ΕΑ2 αναφέρεται επίσης στη δυσκολία όσον αφορά στη χρήση τους , αλλά και στη μετάφραση τους:

“ Φυσικά, η χρήση των κανόνων του χρόνου αλλά και η μεταφραστική τους σημασία είναι συγκεχυμένη από τον μαθητή. ”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται επίσης στη δυσκολία των απλών χρόνων και των χρόνων διαρκείας:

“ Ναι , ειδικά τους Simple και Continuous. ”

Ο Ε.ΕΑ3 αναφέρεται στη σύγχυση σύνδεσης τους και τον διαχωρισμό τους:

“ Ναι, δημιουργείται σοβαρό μπέρδεμα. Είναι αναγκαίο να δημιουργείται η σύνδεση και κατανόηση των διαφορών των κοντινών χρόνων για να μπορούν οι

μαθητές να τους διαχωρίζουν και να τους θέτουν σε εφαρμογή. Τα εξατομικευμένα παραδείγματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμβάθυνση και εκμάθηση. ”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται επίσης στη σύγχυση που δημιουργείται μεταξύ των κοντινών χρόνων, αλλά και στη συμπεριφορά του μαθητή:

“ Μπερδεύεται πολύ και δε μπορεί να κατανοήσει γιατί υπάρχουν 2 Ενεστώτες. Γενικότερα διακατέχεται από απόλυτη άρνηση και έλλειψη συνεργασίας, ίσως λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. ”

Ο Ε.ΕΑ4 αναφέρεται επίσης στη δυσκολία αντιστοίχισης μερικών χρόνων στα Ελληνικά:

“ Ναι, γιατί στα Ελληνικά δεν υπάρχουν, αλλά μέσω προσωποποιημένων παραδειγμάτων μένουν μακροπρόθεσμα στη μνήμη του. ”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για τη σύγχυση ως προς τη κατανόηση της διαφοράς τους:

“ Παρατηρώ δυσκολία κατά την επιλογή κοντινών χρόνων και στη κατανόηση της διαφοράς τους (π.χ. *Simple Present vs Present Continuous*). Ωστόσο, μέσα από τη μέθοδο του αυτοελέγχου και τη σύγκριση Ελληνικών- Αγγλικών, ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη διαφορά. Επίσης, μπερδεύουν τον *Present Perfect Simple/Continuous* με τον *Past Perfect Simple/Continuous*, καθώς και *will/be going to* και *Present Continuous* ως μελλοντική χρήση. Τέλος, μπερδεύουν το *be going to+ρήμα* και *Present Continuous* στο σχηματισμό και χρήση. ”

Στον **Θεματικό Άξονα 5 με κωδικό E.E.D.D (Ειδικό Έλλειμμα Do Does)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά το βοηθητικό ρήμα Doκαι Does; Παρακαλώ προσδιορίστε». Το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι παρατηρείται έλλειμμα στο βοηθητικό ρήμα Doκαι Doesστις καταλήξεις, στη κατάφαση, ερώτηση και άρνηση συσχέτιση μεταξύ των κοντινών χρόνων.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

E.E.D.D_ Δ.Α.Π.Σ: Ειδικό Έλλειμμα Do Does_ Δυσκολία_ Απομνημόνευσης_ Παραλείψεις_ Σύγχυση

E.E.D.D_ Σ.Π: Ειδικό Έλλειμμα Do Does_ Σύγχυση Προσώπων

E.E.D.D_ Λ.Τ.Δ+P-s: Ειδικό Έλλειμμα Do Does_ Λαθεμένη Τοποθέτηση Does + Ρήμα με -s

E.E.D.D_ A: Ειδικό Έλλειμμα Do Does_ Αόρατο

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Ο Ε.ΕΑ1 αναφέρεται στις παραλείψεις που πραγματοποιούνται:

“Ξεχνά να τα αλλάξει ανάλογα με το πρόσωπο και κάποιες φορές δεν συμπεριλαμβάνει το ρήμα θεωρώντας πως το έκανε βάζοντας απλά το don't.”

Ο Ε.Σ1 αναφέρεται επίσης στις παραλείψεις:

“ Συνηθως τα ξεχνάει ή βάζει -σενώ δε πρέπει.”

Ο Ε.ΕΑ2 αναφέρεται στην αλλαγή που παρακάμπτεται από doσε does:

“ Το βασικό στοιχείο είναι στο ότι δεν θυμάται να αλλάξει το does στο γ’ ενικό , θεωρεί ότι το does μπαίνει σε άλλο χρόνο. ”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται επίσης στις παραλείψεις στην ερώτηση και άρνηση του βοηθητικού ρήματος:

“ Ξεχνάει το does στην ερώτηση και το doesn’t στην άρνηση. ”

Ο Ε.ΕΑ3 αναφέρεται στην έντονη δυσκολία στην εισαγωγή του βοηθητικού ρήματος:

“ Υπάρχει έντονη δυσκολία στην εισαγωγή του βοηθητικού ρήματος do,does. Τείνουν να το ξεχνούν ή να το βάζουν με λάθος πρόσωπο. Και σε αυτό το φαινόμενο η μνημοτεχνική διευκολύνει και καθιστά τη γνώση στέρεη. ”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται στη σύγχυση και στην αδυναμία εφαρμογής του βοηθητικού ρήματος:

“ Ναι τα μπερδεύει συνέχεια. Παρότι σε όλους τους μαθητές έχει ζητηθεί να κλίνουν ποικίλα ρήματα αρκετές φορές σαν αντιγραφή (σε κατάφαση, ερώτηση, άρνηση), ο μαθητής αδυνατεί να τα εφαρμόσει επιτυχώς. ”

Ο Ε.ΕΑ4 αναφέρεται στη δυσκολία της χρήσης του βοηθητικού ρήματος διότι είναι αόρατο:

“ Ναι, του είναι δύσκολο να το χρησιμοποιήσει γιατί είναι αόρατο για αυτόν, καθώς δε μεταφράζεται. ”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για τις παραλείψεις και τον συνδυασμό του βοηθητικού ρήματος does μαζί με το ρήμα και τη κατάληξη -s:

“ Παρατηρώ ότι μπερδεύεται στις ασκήσεις και βάζει στο τρίτο ενικό πρόσωπο do αντί για does είτε στην ερώτηση είτε στην άρνηση, καθώς επίσης μπορεί να

ξεχάσει να βγάλει τη κατάληξη -σαπό το ρήμα, ή να κάνει συνδυασμό μεdoes+ρήμα με -s. ”

Στον **Θεματικό Άξονα 6 με κωδικό Ε.Ε.Το Βε (Ειδικό Έλλειμμα Το Βε)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά το βοηθητικό ρήμα Το Βε στους χρόνους διαρκείας; Παρακαλώ προσδιορίστε». Το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι παρατηρείται έλλειμμα στο βοηθητικό ρήμα Το Βε, κυρίως στη μη συμπερίληψη του λόγω δυσκολίας όσον αφορά στην ερμηνεία του.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

Ε.Ε.Το Βε_ ΜΣ:	Ειδικό Έλλειμμα Το Βε_ Μη Συμπερίληψη
Ε.Ε.Το Βε_ ΔΕ:	Ειδικό Έλλειμμα Το Βε_ Δυσκολία Ερμηνείας
Ε.Ε.Το Βε_ ΠΑΕΑ:	Ειδικό Έλλειμμα Το Βε_ Παράληψη λόγω Αφηρημένης Έννοιας Αόρατο
Ε.Ε.Το Βε_ ΠΤΚΡ-ing:	Ειδικό Έλλειμμα Το Βε_ Παράληψη Τοποθέτηση Κύριου Ρήματος με –ing
Ε.Ε.Το Βε_ ΧΑΛΜΟ:	Ειδικό Έλλειμμα Το Βε_ Χωρίς Αξία Λόγω Μη Οπτικοποίησης

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Ο Ε.ΕΑ1 αναφέρεται στη μη συμπερίληψη του βοηθητικού ρήματος –to be:

“ Ναι, συχνά δε το συμπεριλαμβάνει, ειδικά όταν πρόκειται για φράσεις τις οποίες ακούει πρώτη φορά και δεν έχει υπάρξει προηγούμενη σωστή ακουστική αποτύπωση. ”

Ο Ε.Σ1 αναφέρεται στη συχνή τοποθέτηση του κύριου ρήματος με –ing χωρίς το βοηθητικό ρήμα –to be:

“ Ποτέ δε το θυμάται, συνήθως βάζει το ρήμα με –ing. ”

Ο Ε.ΕΑ2 αναφέρεται επίσης στη συμπερίληψη του βοηθητικού ρήματος –to be:

“ Μεγάλο μπέρδεμα ειδικά στη συμπερίληψη του για τον σχηματισμό των χρόνων διαρκείας. ”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται επίσης στη παράληψη του:

“ Ναι, ξεχνά σχεδόν πάντα να το προσθέσει. ”

Ο Ε.ΕΑ3 αναφέρεται στη παράληψη του βοηθητικού ρήματος –to be του λόγω μη ερμηνείας του, αλλά και του μη αξιακού χαρακτήρα του λόγω έλλειψης οπτικοποίησης του:

“ Συχνά ο μαθητής το παραλείπει γιατί δεν ερμηνεύεται, κατά συνέπεια επειδή δεν έχει οπτικοποιηθεί με επιτυχία, δεν έχει καμία αξία για αυτόν. Οτιδήποτε δεν οπτικοποιείται, ξεχνιέται, παραλείπεται και δε γίνεται κατανοητό. ”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται στη δυσκολία και στη παράληψη του βοηθητικού ρήματος – to be:

“ Ναι, συνέχεια το παραλείπουν. Όσες επαναλήψεις και αν κάνουμε, με όποιο τρόπο και αν το εξηγήσουμε δεν παρατηρείται ουσιαστική βελτίωση και πρόοδος. ”

Ο Ε.ΕΑ4 αναφέρεται επίσης στη παράληψη του λόγω αφηρημένης έννοιας, καθώς και ότι είναι στην ουσία “αόρατο”:

“ Οπωσδήποτε. Είναι κάτι αόρατο και αφηρημένο. Τείνει να το ξεχνάει και να βάζει μόνο το –ing. Με τη χρήση μνημοτεχνικών το χρησιμοποιεί όλο και πιο συστηματικά. ”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για τη παράληψη του βοηθητικού ρήματος –to be και τη τοποθέτηση μόνο του κύριου ρήματος με –ing και το αντίστροφο:

“ Παρατηρείται έλλειμμα στο βοηθητικό ρήμα –to be- . Ειδικότερα , συνήθως το ξεχνάει και βάζει κατευθείαν το ρήμα με τη κατάληξη –ing ή το αντίστροφο (βάζει το ρήμα –to be αλλά δε βάζει –ing στο ρήμα).”

Στον **Θεματικό Άξονα 7 με κωδικό Ε.Ε.Α.Ρ (Ειδικό Έλλειμμα Ανώμαλων Ρημάτων)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στη γραμματική των ανώμαλων ρημάτων; Παρακαλώ προσδιορίστε». Το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι παρατηρείται έλλειμμα στα ανώμαλα ρήματα της γραμματικής των Αγγλικών, το οποίο αφορά κυρίως τη δυσκολία της απομνημόνευσης, κατανόησης και χρήσης.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

Ε.Ε.Α.Ρ_ ΔΑ: Ειδικό Έλλειμμα Ανώμαλων Ρημάτων _ Δυσκολία Απομνημόνευσης

E.E.A.P_ AMMMEL: Ειδικό Έλλειμμα Ανώμαλων Ρημάτων _
Αδυναμία Μακρόχρονης Μνήμης Μνήμη Εργασίας Lexicalization

E.E.A.P_ AX: Ειδικό Έλλειμμα Ανώμαλων Ρημάτων _
Αδυναμία Χρήσης

E.E.A.P_ MOAP: Ειδικό Έλλειμμα Ανώμαλων Ρημάτων _Μη
Ομαδοποίηση Ανώμαλων Ρημάτων

E.E.A.P_ AK3^{ης}Σ: Ειδικό Έλλειμμα Ανώμαλων Ρημάτων _
Αδυναμία Κατανόησης 3^{ης} Στήλης

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Ο Ε.ΕΑ1 αναφέρεται στη δυσκολία της απομνημόνευσης και της χρήσης των ανώμαλων ρημάτων:

“ Κυρίως δυσκολίες στο κομμάτι της απομνημόνευσης αλλά και στη χρήση τους.”

Ο Ε.Σ1 κάνει επίσης την ίδια αναφορά ως προς την απομνημόνευση:

“ Δυσκολεύεται να τα μάθει απέξω.”

Ο Ε.ΕΑ2 κάνει λόγο για δυσκολία στη μακρόχρονη μνήμη, στη μνήμη εργασίας και στο lexicalization:

“ Δυσκολία στη μακρόχρονη μνήμη, στη μνήμη εργασίας και στο lexicalization. Υποθέτω συμβαίνει διότι υπάρχει σύγχυση στη χρήση των χρόνων. ”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται στην αδυναμία κατανόησης της 3^{ης} στήλης των ανώμαλων ρημάτων:

“ Δε τα θυμάται όλα πάντα, δεν καταλαβαίνει πότε να χρησιμοποιήσει τη τρίτη στήλη.”

Ο Ε.ΕΑ3 αναφέρεται στην αδυναμία παραγωγής και χρήσης των ανώμαλων ρημάτων:

“ Ο μαθητής δυσκολεύεται στη παραγωγή και χρήση των ανώμαλων ρημάτων γιατί νιώθει ότι είναι ασύνδετη γνώση. ”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται στο μεγάλο έλλειμμα που υπάρχει και στη στείρα αποστήθιση:

“ Τεράστιο έλλειμμα. Δε μπορούν να τα μάθουν, ίσως γιατί η εκμάθηση τους στηρίζεται κυρίως στη στείρα αποστήθιση και όχι σε πρακτικούς κανόνες. ”

Ο Ε.ΕΑ4 αναφέρεται στη δυσκολία λόγω μη ομαδοποίησης των ανώμαλων ρημάτων:

“ Του είναι πολύ δύσκολο να τα μάθει απέξω αν δε του δημιουργηθεί η κατάλληλη μνημοτεχνική όπως η ομοιοκαταληξία. ”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για αδυναμία ως προς τη χρήση και την απομνημόνευση της ορθογραφίας τους:

“ Παρατηρώ αδυναμία στη κατανόηση του τι αντιπροσωπεύει η κάθε στήλη των ανώμαλων ρημάτων, καθώς και η διαδικασία απομνημόνευσης της ορθογραφίας. ”

Κατόπιν, στον **Θεματικό Άξονα 8 με κωδικό Ε.Ε.Α.Α.Ρ (Ειδικό Έλλειμμα Απομνημόνευσης Ανώμαλων Ρημάτων)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στην απομνημόνευση των ανώμαλων ρημάτων; Παρακαλώ προσδιορίστε». Το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι παρατηρείται

έλλειμμα τόσο στην απομνημόνευση των ανώμαλων ρημάτων, όσο και στην ορθογραφία τους.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

Ε.Ε.Α.Α.Ρ_ ΔΑ: Ειδικό Έλλειμμα Απομνημόνευσης Ανώμαλων Ρημάτων _ Δυσκολία Απομνημόνευσης

Ε.Ε.Α.Α.Ρ_ ΔΟ: Ειδικό Έλλειμμα Απομνημόνευσης Ανώμαλων Ρημάτων _ Δυσκολία Ορθογραφίας

Ε.Ε.Α.Α.Ρ_ ΣΣ: Ειδικό Έλλειμμα Απομνημόνευσης Ανώμαλων Ρημάτων _ Σύγχυση Στηλών

Ε.Ε.Α.Α.Ρ_ Χ-ed: Ειδικό Έλλειμμα Απομνημόνευσης Ανώμαλων Ρημάτων _ Χρήση-ed

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Ο Ε.ΕΑ1 αναφέρεται στη σύγχυση της απομνημόνευσης μεταξύ της 2^{ης} και 3^{ης} στήλης των ανώμαλων ρημάτων και στην ορθογραφία:

“ Ναι, σύγχυση των στηλών (2+3) μεταξύ τους αλλά και στην ορθογραφία. ”

Ο Ε.Σ1 αναφέρεται επίσης στην έλλειψη απομνημόνευσης και ορθογραφίας:

“ Δυσκολία μεγάλη στην απομνημόνευση και στην ορθογραφία τους.”

Ο Ε.ΕΑ2 κάνει λόγο για δυσκολία απομνημόνευσης στη μακρόχρονη μνήμη, στη μνήμη εργασίας:

“ Δυσκολία στη μακρόχρονη μνήμη, στη μνήμη εργασίας. ”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται στην σύγχυση 2^{ης} και 3^{ης} στήλης:

“ Ναι μπερδεύει τις στήλες μεταξύ τους. ”

Ο Ε.ΕΑ3 αναφέρεται στη δυσκολία απομνημόνευσης και εκμάθησης τους χωρίς τεχνική:

“ Δυσκολεύεται και απαιτείται διαρκής και επίπονη επανάληψη. Μερικές φορές και πάλι το αποτέλεσμα είναι αποκαρδιωτικό για τον μαθητή, παρά τη συνεπή προσπάθεια του. Γι’ αυτό μόνο η εκμάθηση με ρυθμό και ομοιοκαταληξία συντελεί αποφασιστικά στην εμπέδωση και εφαρμογή των ανώμαλων ρημάτων . ”

Ο Ε.Σ3 αναφέρεται στη δυσκολία απομνημόνευσης και στη χρήση του – ed στη θέση της κανονικής μορφής του ανώμαλου ρήματος:

“ Δυσκολεύονται πολύ και συνήθως τα παρατάνε. Σε όλα βάζουν - ed. ”

Ο Ε.ΕΑ4 αναφέρεται στις προκλήσεις ως προς τη σωστή χρήση:

“ Ναι, αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις στη χρήση τους. Χρειάζεται διαρκή εξάσκηση με διαφοροποιημένο τρόπο. ”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για δυσκολία απομνημόνευσης και ορθογραφίας:

“ Παρατηρώ ιδιαίτερη δυσκολία τόσο στη απομνημόνευση, όσο και στην ορθογραφία . Ειδικότερα, δυσκολία παρατηρείται στα ρήματα που περιέχουν άφωνα γράμματα (π.χ. bought) ή δυσκολία στη απομνημόνευση των αλλαγών που υφίστανται και στις 3 στήλες. ”

Τέλος, στον **Θεματικό Άξονα 9 με κωδικό Ε.Ε.Ε.Π.Μ (Ειδικό Έλλειμμα Εντοπισμού Παθητικών Μετοχών)**, προέκυψε το ερώτημα «Παρατηρείτε έλλειμμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στον εντοπισμό των παθητικών μετοχών; Παρακαλώ προσδιορίστε». Το συμπέρασμα το οποίο εξήχθη ήταν ότι παρατηρείται έλλειμμα, διότι η παθητική μετοχή είναι δυσνόητη ως γνώση, δεν εντοπίζεται εύκολα μέσα στο κείμενο, συναντάται δυσκολία ως προς τη χρήση της, ενώ συχνά συγχέεται με τη μορφή των ρημάτων του Αορίστου χρόνου και της 3^{ης} στήλης των ανώμαλων ρημάτων.

Το αποτέλεσμα προήλθε από τους παρακάτω κωδικούς:

Ε.Ε.Ε.Π.Μ_ΣΕ: Ειδικό Έλλειμμα Εντοπισμού Παθητικών Μετοχών_ Σπάνιος Εντοπισμός

Ε.Ε.Ε.Π.Μ_ΔΓ: Ειδικό Έλλειμμα Εντοπισμού Παθητικών Μετοχών_ Δυσνόητη Γνώση

Ε.Ε.Ε.Π.Μ_ΔΧΕ: Ειδικό Έλλειμμα Εντοπισμού Παθητικών Μετοχών_ Δυσκολία Χρήσης

Ε.Ε.Ε.Π.Μ_ΔΣ: Ειδικό Έλλειμμα Εντοπισμού Παθητικών Μετοχών_ Δυσκολία Σύνταξης

Ε.Ε.Ε.Π.Μ_ΣΜΡ: Ειδικό Έλλειμμα Εντοπισμού Παθητικών Μετοχών_ Σύγχυση με Μορφή Ρημάτων Αορίστου

Τα παραπάνω προκύπτουν από τα ακόλουθα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Ο Ε.ΕΑ1 αναφέρεται στον σπάνιο εντοπισμό των παθητικών μετοχών μέσα στο κείμενο:

“ Ναι, σπάνια τις εντοπίζει, εκτός και αν του επιτείνουμε την προσοχή στο θέμα.”

Ο Ε.Σ1 κάνει λόγο για τη δυσκολία που δημιουργείται ως προς τη σύνταξη:

“ Δυσκολία μεγάλη στο να συντάξει χρόνους που έχουν παθητική μετοχή.”

Ο Ε.ΕΑ2 αναφέρεται στην ομοιότητα με τα ρήματα του Αόριστου:

“ Ναι νομίζει ότι είναι τα ίδια με τον Αόριστο. ”

Ο Ε.Σ2 αναφέρεται στη δυσκολία της χρήσης τους και στον μη εντοπισμό τους:

“ Δεν καταλαβαίνει πότε να χρησιμοποιήσει τις παθητικές μετοχές και δεν τις εντοπίζει εύκολα.”

Ο Ε.ΕΑ3 αναφέρει ότι οι παθητικές μετοχές αποτελούν δυσνόητη γνώση για τους μαθητές:

*“ Είναι μια γνώση δυσνόητη για το μαθητή που παίρνει πολύ χρόνο να εμπεδωθεί. Μέσω παραδειγμάτων που συνδέονται με την πραγματικότητα και αφαιρούν οτιδήποτε αφηρημένο, ο μαθητής κατανοεί πιο εύκολα και απορροφά τη χρήση της *past participle*. ”*

Ο Ε.Σ3 αναφέρει ότι οι παθητικές μετοχές παρουσιάζουν δυσκολία όσον αφορά στην έννοια τους:

“Με τίποτα δε μπορούν να τις κατανοήσουν και να τις απομνημονεύσουν, ίσως γιατί είναι μια δύσκολη έννοια και για τα Ελληνικά.”

Ο Ε.ΕΑ4 αναφέρεται στη δυσκολία της αντίληψης προκλήσεις ως προς τη σωστή χρήση:

“Του είναι δύσκολο να αντιληφθεί τι είναι, αλλά μέσω της οπτικοποίησης αρχίζει και τα χρησιμοποιεί όλο και πιο άνετα.”

Ο Ε.Σ4 κάνει λόγο για τη σύγχυση των παθητικών μετοχών με τη μορφή των ρημάτων του Αορίστου, καθώς και της 3^{ης} στήλης:

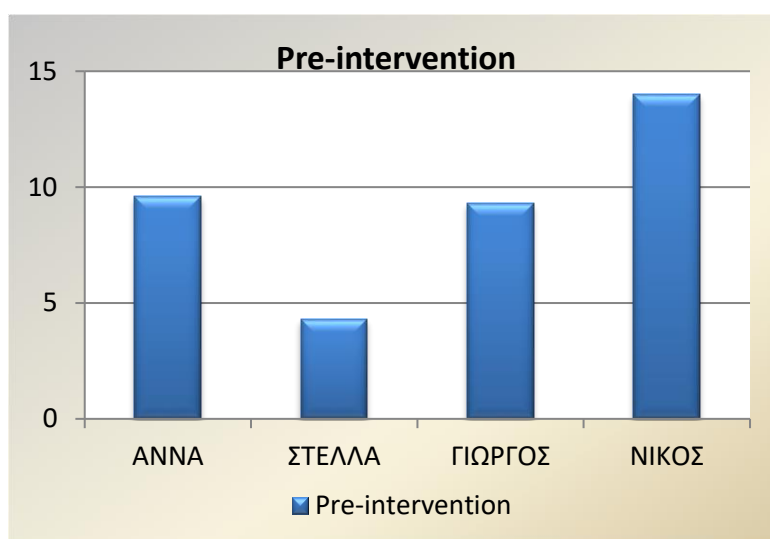
“Όσον αφορά τον εντοπισμό των παθητικών μετοχών των ανώμαλων ρημάτων, δεν υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία εφόσον ο μαθητής έχει κατακτήσει πολύ καλή γνώση των ανώμαλων ρημάτων και του σχηματισμού τους στις 3 στήλες. Ωστόσο, παρατηρώ ότι μπορεί να μπερδευτεί να εντοπίσει παθητικές μετοχές (ομαλών ρημάτων) και να βρει ρήματα σε Past Simple, καθώς έχουν κοινή κατάληξη(-ed). Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με ανώμαλα ρήματα που έχουν κοινή μορφή στη 2^η και 3^η στήλη (π.χ. have bought, bought).”

5.3 Αποτελέσματα πριν τη παρέμβαση (Pre-Tests):

Προκειμένου να αναλυθούν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, χορηγήθηκε κριτήριο επίδοσης πριν από την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης με σκοπό να διαπιστωθεί σε ποιο επίπεδο κυμαίνονται οι μαθητές (Pre-Test).

5.3.1 Α.

Σύμφωνα με τη γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ και τις σημειώσεις της ερευνήτριας, η Άννα εμφανίζει δυσχέρεια στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και ευχέρεια, αδυναμία στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη καθώς και στη μνήμη εργασίας, ενώ κάνει και αρκετά ορθογραφικά λάθη. Αντιμετωπίζει αρκετή δυσκολία στην απομνημόνευση, κατανόηση και στη χρήση της γραμματικής των ρημάτων και στην απομνημόνευση των ανώμαλων ρημάτων. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται από την επίδοση της στο ακόλουθο γράφημα:



Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι η βαθμολογία της ήταν 9,6 στα 20, δηλαδή λίγο κάτω από τον μέσο όρο, παρόλο που έχει διδαχθεί Αγγλικά για 6 χρόνια. Αναλυτικότερα, στη πρώτη άσκηση του Pre-Test όπου έπρεπε να εντοπίσουν τα ρήματα του κειμένου, η Α. εντόπισε 9/13 ρήματα, παρατηρώντας δυσκολία στο να τα βρει όλα, αλλά και στη κατανόηση τους καθώς υπογράμμισε ως ρήματα το «will» και το «doesn't». Στη δεύτερη άσκηση στην οποία έπρεπε να συμπληρώσουν τις προτάσεις με τα ρήματα στον κατάλληλο χρόνο και πρόσωπο, είχε 2/5 ρήματα σωστά, ενώ στις προτάσεις που έλεγχαν τον Αόριστο και ενεστώτα διάρκειας δε τα συμπλήρωσε καθόλου και μπέρδεψε σε μια πρόταση τον Απλό ενεστώτα με τον διάρκειας. Επίσης παρατηρήθηκαν γραμματικά λάθη σε συνδυασμό με τις λέξεις κλειδιά, όπως «She playing every day». Στη τρίτη άσκηση 6 ανώμαλων ρημάτων βρήκε μόνο μια ολόκληρη σειρά σωστή και από τρεις σειρές βρήκε και από τις τρεις το 1/3

της κάθε σειράς, διαπιστώνοντας έτσι την αδυναμία της στην απομνημόνευση. Στη τελευταία άσκηση είχε 4/6 σωστές προτάσεις, ενώ στις δυο προτάσεις παρατηρείται μη κατανόηση της χρήσης του κατάλληλου χρόνου.

5.3.2 Σ.

Λαμβάνοντας υπόψη την επίσημη διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ και τις σημειώσεις της ερευνήτριας, η Σ. έχει έντονα δυσλεκτικά στοιχεία, εμφανίζει γνωστικές δυσκολίες, αδυναμία στην ακουστική μνήμη, ενώ η ικανότητα της στη κατανόηση και τη χρήση των χρόνων δεν είναι καθόλου ικανοποιητική. Ακόμα, έχει δυσκολία στην μακρόχρονη και βραχύχρονη μνήμη και στη μνήμη εργασίας, καθώς και αρκετά καταληκτικά και ορθογραφικά λάθη. Τα ευρήματα σχετικά με την επίδοση της παρουσιάζονται στο γράφημα και παρατηρείται ότι η βαθμολογία της ήταν 4,6 στα 20, δηλαδή αρκετά πιο κάτω από τον μέσο όρο, ενώ ήδη έχει διδαχθεί Αγγλικά για 4 χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, στη πρώτη άσκηση του Pre-Test όπου έπρεπε να εντοπίσουν τα ρήματα του κειμένου, η Στέλλα εντόπισε 4/13 ρήματα, σημειώνοντας αρκετή δυσκολία στο να κατανοήσει ποιο είναι το ρήμα, καθώς σημείωσε ως ρήμα τη λέξη «first», η οποία δεν είναι ρήμα. Στην επόμενη άσκηση, από τις 7 προτάσεις βρήκε μόνο μια σωστή, πράγμα που επιβεβαιώνει την αδυναμία της στη χρήση των χρόνων, στη σύγχυση των γραμματικών κανόνων των χρόνων διότι έγραψε «has already eating» και «Maria waits...now», καθώς και καταληκτικά λάθη όπως «The train leave...», χωρίς τη κατάληξη –s στο τρίτο πρόσωπο. Στην άσκηση των 6 ανώμαλων ρημάτων βρήκε από δυο σειρές το 1/3 της καθεμίας, αποδεικνύοντας τη δυσκολία της στην απομνημόνευση, καθώς και στην ορθογραφία γράφοντας το ρήμα speak ως «spik» και το ρήμα «told» ως «tall». Τέλος, στη τελευταία άσκηση είχε σωστές τις 2/6 προτάσεις αποδεικνύοντας και εδώ τη δυσκολία χρήσης και συσχέτισης ως προς την εφαρμογή των χρόνων.

5.3.3 Γ.

Με τη σειρά του και ο Γ. παρουσιάζει αναγνωστικές δυσκολίες, αδυναμία βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης και μνήμης εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το γράφημα παρατηρείται ότι η βαθμολογία του ήταν 9,3 στα 20, δηλαδή πιο κάτω από τον μέσο όρο, παρόλο που και αυτός έχει διδαχθεί Αγγλικά για 7 χρόνια. Αναλυτικότερα, στη πρώτη άσκηση του Pre-Test όπου έπρεπε να εντοπίσουν τα ρήματα του κειμένου, ο Γ. βρήκε σωστά 6/13 ρήματα, όμως παρόλα αυτά έκανε βασικά λάθη, όπως παρέλειψε να εντοπίσει απλά ρήματα όπως το «is», ενώ σύγχυσε το «also has» και το «doesn't» με ρήματα, διαπιστώνοντας ότι υπάρχει δυσκολία κατανόησης των ρημάτων. Στη δεύτερη άσκηση είχε 3/7 προτάσεις σωστές, στη μια λάθος πρόταση δεν έβαλε σωστά τον απαιτούμενο χρόνο, ενώ στη δεύτερη αντί να βάλει «he has already eaten» έβαλε «he are already to eat», επιβεβαιώνοντας και εδώ τη μη κατανόηση των γραμματικών κανόνων. Τέλος, και στις δυο υπόλοιπες λαθεμένες προτάσεις δεν έβαλε τη κατάληξη -στο τρίτο πρόσωπο, καταδεικνύοντας έτσι ότι κάνει καταληκτικά λάθη και δεν έχει αποκωδικοποιήσει και κατακτήσει τη συγκριμένη γνώση. Στην άσκηση με τα ανώμαλα ρήματα από τα 6 βρήκε μόνο το 1/3 από κάθε μια από τις δυο στήλες, ενώ εντοπίστηκαν πολλά λάθη όπως «dronke» αντί για drank, «dronke» αντί για drunk και «aet» αντί για ate, σημειώνοντας αρκετή αδυναμία στην απομνημόνευση των ρημάτων αλλά και στην ορθογραφία τους. Στην επόμενη άσκηση, βρήκε σωστές τις 3/6 προτάσεις, αποδεικνύοντας και εδώ το έλλειμμα στη γραμματική των κανόνων και τη συσχέτιση των χρόνων μεταξύ τους.

5.3.4 Ν.

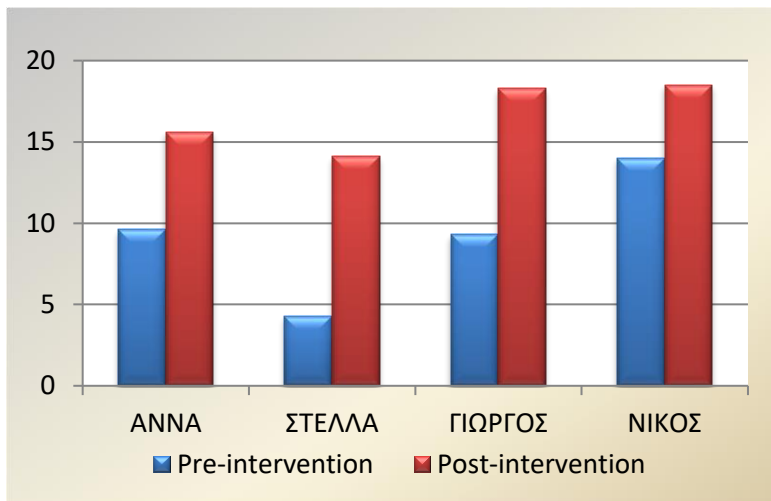
Τέλος, ο Ν. παρουσιάζει αδυναμία στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη και κυρίως στη μνήμη εργασίας. Δυσκολεύεται και θέλει κάποιο χρόνο για να ολοκληρώσει μια εργασία. Συγκριτικά με τους υπόλοιπους τρεις μαθητές

είχε τη καλύτερη επίδοση. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, η βαθμολογία του ήταν 14 στα 20 και έχει διδαχθεί Αγγλικά για 5 χρόνια. Αναλυτικότερα, στη πρώτη άσκηση του Pre-Test όπου έπρεπε να εντοπίσουν τα ρήματα του κειμένου, ο Νίκος βρήκε σωστά 7/13 ρήματα, όμως υπογράμμισε ως ρήματα το «also», το «had been»σκέτο (χωρίς το living), ενώ δε κατάφερε να βρει κάποια άλλα απλά ρήματα που θεωρούνται εύκολα γι' αυτόν σύμφωνα με την επίδοση του, όπως το ρήμα «go». Στη δεύτερη άσκηση απάντησε σωστά 5/7 προτάσεις, ωστόσο σε μια πρόταση παρέλειψε το ρήμα –to be και πιο συγκεκριμένα το «is», ενώ στην άλλη πρόταση έκανε λάθος στο γραμματικό κανόνα του χρόνου του ρήματος. Και εδώ φαίνεται το έλλειμμα της αποκωδικοποίησης του αφηρημένου γι' αυτόν ρήματος –to be. Στην τρίτη άσκηση τα πήγε πολύ καλά παρόλο που του πήρε χρόνο και βρήκε 5/5 σωστά. Στη τέταρτη άσκηση είχε 3/6 σωστές προτάσεις, στις υπόλοιπες λάθος έκανε βασικά λάθη στα βοηθητικά ρήματα που υποτίθεται θα έπρεπε να είχε κατακτήσει, όπως στο « It snowed many times every winter...», που θα έπρεπε να βάλει «It snows many...every winter...». Και εδώ διαφαίνεται η αδυναμία της βαθιάς του κατανόησης για το πότε χρησιμοποιείται ένας χρόνος, καθώς και τα γραμματικά λάθη των χρόνων στις υπόλοιπες λαθεμένες προτάσεις.

5.4 Αποτελέσματα μετά τη παρέμβαση (Post- Tests)

5.4.1 Α.

Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης με τον ψηφιακό χάρτη η επίδοση της Α. βελτιώθηκε σημαντικά, αφού η βαθμολογία της ανήλθε από το 9,6 στο 15,6/20, όπως διαπιστώνεται και παρακάτω:



Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας:

“ (...) από τα πρώτα μαθήματα με τον ψηφιακό χάρτη η μαθήτρια έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον, της άρεσαν οι λεπτομέρειες όπως τα αστεράκια που τα πατούσε και έβλεπε τις εικόνες με τα παραδείγματα ενώ παράλληλα άκουγε κιόλας(...) επίσης της άρεσε πολύ που σε κάθε χρόνο υπήρχε και μια διαφορετική ιστορία ώστε να εξιστορήσει τις πληροφορίες (...) ”.

Αναλυτικότερα, στη πρώτη άσκηση εντόπισε σωστά 12/13 ρήματα, χωρίς να υπογραμμίσει καμία άλλη λέξη που δεν ήταν ρήμα. Στη δεύτερη άσκηση βρήκε σωστά τις 5/7 προτάσεις, δεν έκανε καταληκτικά λάθη στο τρίτο πρόσωπο και καταλάβαινε τη χρήση των χρόνων σε συνδυασμό με τις λέξεις κλειδιά, αφού σύμφωνα με τη παρατηρήτρια:

“ (...) διάβαζε τη πρόταση και μόλις έβλεπε λέξη κλειδί την έλεγε δυνατά, ανέτρεχε στην εκάστοτε πυραμίδα του χρόνου που χρειαζόταν και τοποθετούσε τα ρήματα στο κατάλληλο χρόνο ”.

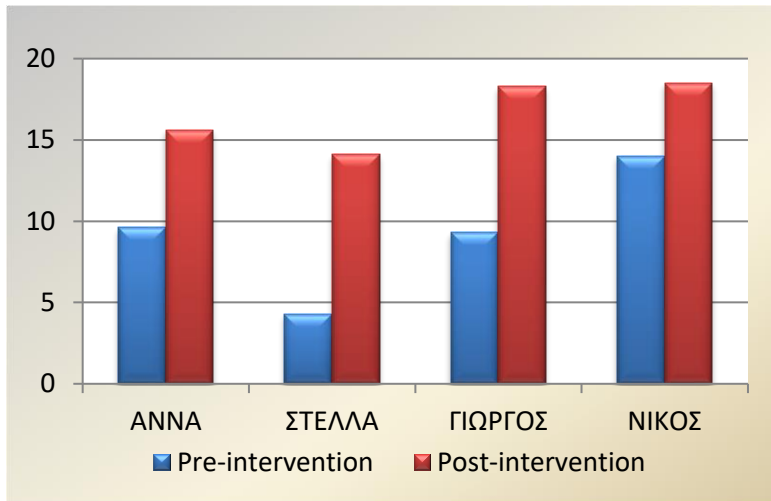
Στην τρίτη άσκηση, αφού είχε εξασκηθεί να λείι τα ανώμαλα ρήματα από τη φωτοτυπία που ήταν ομαδοποιημένα με ρυθμό, βρήκε σωστά τα 4/6 και το 1/3 από μια στήλη, το οποίο επιβεβαιώνει ότι η διδασκαλία με ρυθμό και τεχνική αποφέρει θετικά αποτελέσματα. Στη τέταρτη άσκηση, έγραψε σωστά τις 4/6

προτάσεις, όπου και εδώ ακολούθησε την μνημοτεχνική του ψηφιακού χάρτη με τα οπτικοακουστικά παραδείγματα για τη χρήση των χρόνων , καθώς και τη τεχνική της πυραμίδας για τις λέξεις κλειδιά. Ακόμα η ερευνήτρια αναφέρει ότι:

“ Η μαθήτρια μέσω των εικόνων, των ήχων και των “ιστοριών” των παραδειγμάτων της καθημερινής ζωής, μπορούσε να θυμηθεί τους κανόνες της γραμματικής και κυρίως καταλάβαινε τι διάβαζε και για ποιο λόγο έβαζε αυτό που έβαζε, καθώς όταν ο εκπαιδευτικός της ζητούσε να το δικαιολογήσει το τεκμηρίωνε σωστά ”.

5.4.2 Σ.

Τα ακόλουθα αποτελέσματα της Σ. ήταν και τα πιο εκπληκτικά, διότι παρά τη χαμηλή επίδοση της όπως διαπιστώνεται από το παρακάτω γράφημα 4,3/20, κατόρθωσε να αυξήσει τη βαθμολογία της σε 14,1/20. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει πόσο αποτελεσματική είναι η συγκεκριμένη μέθοδος ως προς την εκμάθηση της γραμματικής των χρόνων.



Σύμφωνα με τη παρατήρηση της ερευνήτριας:

“ Η μαθήτρια ήταν πολύ θετική και χαρούμενη μόλις ο εκπαιδευτικός της παρουσίασε τον ψηφιακό χάρτη. Δεν είχε ξανακάνει μάθημα με κάτι ανάλογο και της έκανε μεγάλη εντύπωση (...). Εντυπωσιάστηκε ιδιαίτερα με τα παραδείγματα με τις κινούμενες οπτικοακουστικές εικόνες του 3Dlexia MindMapπου έδειχναν πότε χρησιμοποιείται ο χρόνος, τη νουντούκα, τα αστεράκια (...), όχι μόνο στον Present Simple αλλά και στους υπόλοιπους χρόνους (..)”.

Πιο συγκεκριμένα, στη πρώτη άσκηση βρήκε σωστά τα 10/13 ρήματα και δεν σημείωσε καμία άλλη λέξη η οποία δεν είναι ρήμα. Εν συνεχεία, στη δεύτερη άσκηση, βρήκε σωστά 6/7 προτάσεις, αποδεικνύοντας τη σημαντική συμβολή του ψηφιακού χάρτη, καθώς σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος ως προς τα καταληκτικά λάθη και τη κατανόηση και χρήση του πότε χρησιμοποιούμε τον κάθε χρόνο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα από τη παρατήρηση της ερευνήτριας:

“ (Ερώτηση εκπαιδευτικού στη μαθήτρια για την άσκηση 2):

“ Γιατί έβαλες she plays every day και δεν έβαλες she play ή she played; ”

Απάντηση: “Γιατί είναι she άρα τρίτο πρόσωπο και στο τρίτο πρόσωπο βάζουμε τον Superman (= τη κατάληξη -s) και έχει και το every day που είναι στη πυραμίδα του Present Simple”(…)”.

Από τα παραπάνω, λόγω του ότι η Σ. έχει έντονα δυσλεκτικά στοιχεία και αδυναμία στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, συμπεραίνεται η αποτελεσματικότητα του ψηφιακού χάρτη μέσω της οπτικοακουστικής μεθόδου και της μνημοτεχνικής, όσον αφορά στην απομνημόνευση, διότι είχε αποτυπωθεί στη μνήμη της μαθήτριας και ο Superman και η χρήση του χρόνου, καθώς και οι λέξεις κλειδιά. Στη τρίτη άσκηση, βρήκε σωστή 1/6 στήλες των ανώμαλων ρημάτων και το 1/3 από άλλες τρεις στήλες. Και εδώ σημειώθηκε πρόοδος σε σχέση με το Pre-Test που δεν είχε βρει σχεδόν κανένα. Στη τέταρτη άσκηση, έγραψε σωστά 4/5 προτάσεις. Και εδώ φαίνεται η βοήθεια που προσέφερε ο χάρτης με σκοπό να αυξήσει την επίδοση της, όπως και έκανε. Τέλος, από τις σημειώσεις της ερευνήτριας:

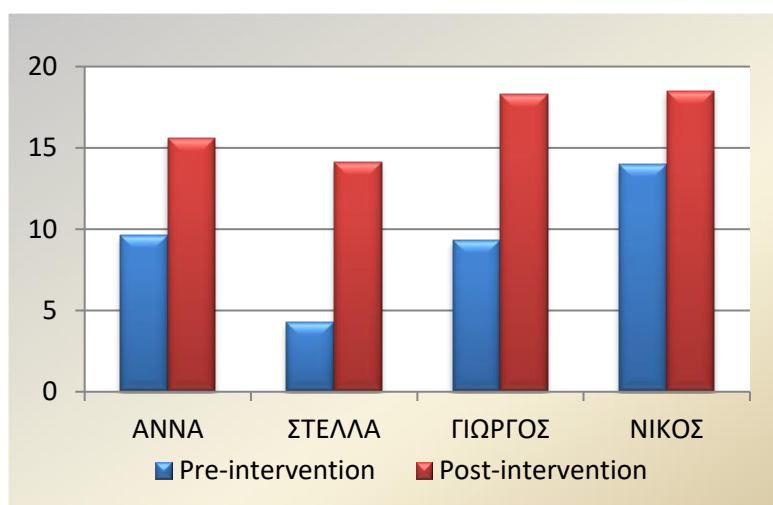
“ Εκπαιδευτικός: Τα καταλαβαίνουμε καλύτερα τώρα, είναι πιο δομημένα; ”.

Μαθήτρια: Ναι μπορώ να καταλάβω καλύτερα τώρα τη δομή του κάθε χρόνου, γιατί είναι πιο πολύ οργανωμένα..δηλαδή είναι σε τάξη και είναι ξεκάθαρα. Ξέρω το πότε, το πώς ,τις λέξεις κλειδιά, ενώ πριν ήταν λίγο μπερδεμένα και μόνο γράμματα, με βοηθάει που είναι και στον διαδραστικό πίνακα(…)”.

5.4.3 Γ.

Και στην περίπτωση του Γ. έχουμε εξαιρετικά αποτελέσματα, καθώς η επίδοση του από το 9,3 αυξήθηκε στο 18,3/20. Η βαθμολογία αυτή σημαίνει ότι ο Γ. κατανόησε τη καινούρια γνώση θέτοντας την σωστά σε εφαρμογή. Στη πρώτη άσκηση βρήκε σωστά όλα τα ρήματα 13/13 χωρίς να υπογραμμίσει καμία λέξη που δεν είναι ρήμα. Κατόπιν στη δεύτερη άσκηση, πάλι βρήκε

σωστά 7/7 προτάσεις, δεδομένο που εξάγει το συμπέρασμα ότι ο μαθητής έχει εμπειδώσει πλήρως την νεοαποκτηθείσα γνώση συνειδητοποιώντας ακριβώς πότε και γιατί χρησιμοποιείται ο κάθε χρόνος. Στη τρίτη άσκηση, βρήκε 4/6 ρήματα σωστά και το 1/3 από τις υπόλοιπες στήλες, βελτιώνοντας κατά πολύ την μνημονική του ικανότητα. Τέλος, στη τέταρτη άσκηση βρήκε σωστές 5/5 προτάσεις διαπιστώνοντας για άλλη μια φορά τη πολύτιμη αρωγή που προφέρει ο ψηφιακός χάρτης αξιοποιώντας τις δυνατότητες του μαθητή στο έπακρο.

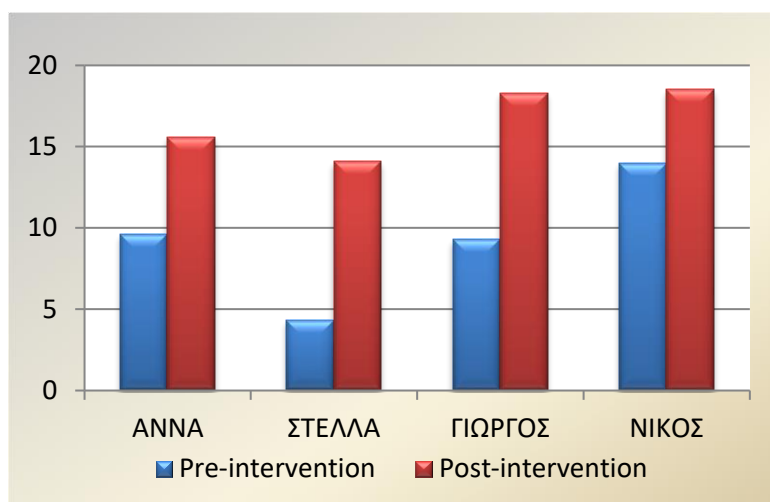


Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας:

“ Ο Γ. έδειξε αμέσως ενδιαφέρον για τον ψηφιακό χάρτη, του άρεσε πολύ! Πήρε το ποντίκι και άρχισε αμέσως να τον εξερευνεί(..) του άρεσε πολύ ο συνδυασμός των παραδειγμάτων με τις κινούμενες οπτικοακουστικές εικόνες (..) Δεν το είχα φανταστεί να μαθαίνω Αγγλικά έτσι, στο σχολείο δεν έχουμε κάτι ανάλογο(..) οι εικόνες και οι ήχοι του 3Dlexia MindMap με βοήθησαν πολύ να θυμάμαι τους κανόνες και την ορθογραφία(..)» , είπε. Τέλος, είπε: «Δεν έχω να μάθω πολλά πράγματα απέξω γιατί θυμάμαι τα σύμβολα (=μνημοτεχνικές) του κάθε χρόνου οπότε μου είναι πιο εύκολο.”.

5.4.4 N.

Κλείνοντας με τα αποτελέσματα των Post-Test και στη περίπτωση του N. παρατηρείται αύξηση της επίδοσης του από το 14 στο 18,5/20. Ο συγκεκριμένος μαθητής είχε μέτρια επίδοση στο Pre-Test, όμως μετά τη παρέμβαση κατάφερε να πετύχει έναν πάρα πολύ καλό βαθμό. Αξιοσημείωτη είναι και εδώ η συμβολή του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη.



Αναλυτικότερα, στη πρώτη άσκηση βρήκε 12/13 ρήματα σωστά. Στη δεύτερη άσκηση, όπου έπρεπε να συμπληρώσουν το ρήμα στο σωστό χρόνο και πρόσωπο, πέτυχε σωστά 5/5 προτάσεις, το οποίο σημαίνει πως ο μαθητής με τη βοήθεια του ψηφιακού χάρτη κατανόησε και κατέκτησε τη γνώση όσον αφορά στους γραμματικούς κανόνες των χρόνων των ρημάτων και ακολούθως την έθεσε σε εφαρμογή με επιτυχία. Έπειτα, στη τέταρτη άσκηση βρήκε σωστά 4/6 από τα ανώμαλα ρήματα και το 1/3 από τη μία στήλη, αποτέλεσμα το οποίο και αυτό με τη σειρά του δείχνει τη βελτίωση στη της απομνημόνευσης του μαθητή. Τέλος στη τέταρτη άσκηση, στην οποία έπρεπε να υπογραμμίσουν το σωστό ρήμα ώστε να βγαίνει νόημα στη πρόταση, βρήκε σωστές 5/5 προτάσεις αναδεικνύοντας έτσι τη συμβολή του 3Dlexia MindMap ψηφιακού χάρτη τόσο στη κατανόηση και χρήση των γραμματικών κανόνων, καθώς και στη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας μέσω των συμβόλων και των καθημερινών

οπτικοακουστικών παραδειγμάτων. Σύμφωνα με τη παρατήρηση της ερευνήτριας:

“ (...) του άρεσε πολύ εξ αρχής (...), ο μαθητής ταξινόμησε τους κανόνες και τις πληροφορίες του κάθε χρόνου πολύ καλύτερα από ότι τις είχε πριν. Στο μυαλό του πλέον όλα ήταν πιο οργανωμένα, καθώς όταν ρωτήθηκε από τον εκπαιδευτικό αν τον βοηθάει ο ψηφιακός χάρτης εκείνος είπε: “Ναι με βοηθάει πολύ γιατί τα έχει όλα οργανωμένα, δηλαδή είναι συγκεκριμένα πράγματα με χρώματα και με εικόνες που τα θυμάμαι και ξέρω πότε να ξεχωρίσω έναν χρόνο από τον άλλον γιατί θυμάμαι τα παραδείγματα (με τις κινούμενες εικόνες), (...) είναι πιο ωραίο γιατί είναι και σε διαδραστικό πίνακα και φαίνονται καλύτερα (...)”.

6. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απόψεων των τεσσάρων μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι παράγοντες που λήφθηκαν υπόψη σχετικά με τις απόψεις τους είναι η μάθηση, ο σχεδιασμός και η εμπλοκή αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας μέσω του ψηφιακού χάρτη 3Dlexia MindMap.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο ερώτημα, «*αν η διδασκαλία με τον ψηφιακό χάρτη τους βοήθησε να μάθουν τους χρόνους των ρημάτων*» και τα τέσσερα παιδιά απάντησαν ότι συμφωνούν, αποδεικνύοντας έτσι το βαθμό βοήθειας που προσφέρει ο ψηφιακός χάρτης ως προς την εκμάθηση της γραμματικής των ρημάτων.

Στο δεύτερο ερώτημα, «αν η διδασκαλία με τον ψηφιακό χάρτη τους βοήθησε να μάθουν το βοηθητικό ρήμα *do-does*», απάντησαν και οι τέσσερις το ίδιο θετικά, επισημαίνοντας ξανά τη βοήθεια του ψηφιακού χάρτη στην εκμάθηση του βοηθητικού ρήματος *do-does*.

Στο επόμενο και τρίτο ερώτημα, «αν η διδασκαλία με τον ψηφιακό χάρτη τους βοήθησε να μάθουν τότε χρησιμοποιούμε ποιόν χρόνο», η απάντηση από όλους τους συμμετέχοντες ήταν ότι συμφωνούν, καταδεικνύοντας για ακόμη μία φορά τη βοήθεια που χαρίζει η διδασκαλία με τον συγκεκριμένο ψηφιακό χάρτη.

Στο τέταρτο ερώτημα, «αν ο ψηφιακός χάρτης μέσω εικόνων και ήχων τους βοήθησε να θυμούνται και να ξεχωρίζουν τον κάθε χρόνο των ρημάτων», από τις θετικές απαντήσεις όλων των μαθητών συμπεραίνεται η πολύτιμη συμβολή του ψηφιακού χάρτη ως προς τη καλύτερη δυνατή εκμάθηση της γραμματικής μέσω παραδειγμάτων με εικόνες και ήχους που συντελούν σε καλύτερα μαθησιακά και μνημονικά αποτελέσματα.

Ακολούθως, στο πέμπτο ερώτημα, «αν τους φάνηκε εύκολο να χρησιμοποιήσουν τον ψηφιακό χάρτη», η απάντηση ήταν επίσης θετική αποδεικνύοντας την ευκολία στο χειρισμό του, καθώς οι πληροφορίες που παρέχει είναι ξεκάθαρες χωρίς πολύπλοκες λεπτομέρειες, ενώ επιτρέπει την ελεύθερη περιήγηση μέσα στον χάρτη, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον μαθητή να ελέγχει τις κινήσεις του, να ξαναγουρίζει πίσω για να δει κάτι που ξέχασε ή να προχωρήσει στη νέα γνώση και όλα αυτά σε ένα ευχάριστο χρωματιστό εικονογραφικό περιβάλλον.

Στο έκτο ερώτημα το οποίο ήταν, «αν η διδασκαλία με τον ψηφιακό χάρτη ήταν καλά οργανωμένη», οι συμμετέχοντες απάντησαν ομόφωνα ότι συμφωνούν. Με τη παραπάνω απάντηση διαπιστώνεται ότι ο ψηφιακός χάρτης είναι καλά οργανωμένος και με κατάλληλη δομή, εμπεριέχοντας σημαντικά βασικά στοιχεία ώστε η γνώση να οικοδομηθεί σωστά.

Εν συνεχεία, στο έβδομο ερώτημα, «αν η διδασκαλία με τον ψηφιακό χάρτη ήταν διασκεδαστική», ομόφωνα θετική ήταν η απάντηση των μαθητών. Εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές, μέσα από τα

οπτικοακουστικά οφέλη που τους προσφέρει ο ψηφιακός χάρτης, βλέπουν τη διδασκαλία περισσότερο ως παιχνίδι παρά ως μάθημα ξεφεύγοντας από τα παραδοσιακά πρότυπα. Επιπροσθέτως, ο χάρτης μπορεί να θεωρηθεί ως μία αποστολή προς εξερεύνηση επιτείνοντας έτσι το ενδιαφέρον και τη διασκέδαση του μαθητή.

Προτελευταίο και όγδοο ερώτημα ήταν το *«αν η διδασκαλία μέσω του ψηφιακού χάρτη τους βοήθησε να συνδυάσουν τους χρόνους με απλά παραδείγματα της καθημερινής ζωής»*. Η απάντηση ήταν θετική από όλους τους μαθητές. Στο συγκεκριμένο χάρτη έχουν επιλεχθεί με πολύ προσοχή κεντρικές έννοιες και παραδείγματα των χρόνων των ρημάτων καθώς και της ορθογραφίας μέσω κινούμενων εικόνων και ήχων που αφορούν κάτι παγκόσμιο (όπως η κεντρική ιδέα του Superman στον Present Simple) αλλά και παραδείγματα της καθημερινής ζωής (όπως The sun rises). Συνεπώς, η παραπάνω απάντηση επιβεβαιώνει τη σημαντική συμβολή του ψηφιακού χάρτη.

Τέλος, στο ένατο ερώτημα, *«αν θα επιθυμούσαν κάθε μάθημα να γίνεται με τη χρήση του ψηφιακού χάρτη»*, πάλι η απάντηση των μαθητών ήταν ομόφωνα θετική προφανώς γιατί προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο εκμάθησης της γραμματικής αποφεύγοντας τη κλασική μέθοδο, καθώς και για όλα τα οφέλη που περιγράφηκαν παραπάνω.

Προκειμένου να αποδειχθεί η συμβολή της εννοιολογικής χαρτογράφησης αναφορικά με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, λήφθηκαν υπόψη οι ακόλουθες έρευνες σχετικά με το βαθμό της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης μεθόδου.

Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα του Boyson (2009), μελετήθηκε κατά πόσο η χαρτογράφηση του μυαλού ως εργαλείο για την νεοεισερχόμενη γνώση μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 68-80% των συμμετεχόντων ανέφεραν πως η μέθοδος τους βοήθησε να κατανοήσουν το μάθημα καλύτερα, ενώ η βαθμολογία των τελικών τους εξετάσεων ήταν πιο υψηλή από το προσδοκώμενο. Επιπροσθέτως, το 72% των μαθητών συμφώνησε ότι τα Mind Maps τους βοήθησαν να μάθουν πώς κάθε θέμα ταιριάζει σε ένα θέμα, ενώ το 75% δήλωσε ότι θα ήθελε να τα χρησιμοποιήσει και σε άλλους τομείς.

Σε άλλη έρευνα του Τοί (2009), εξετάστηκε το κατά πόσο ο εννοιολογικός χάρτης βοηθάει στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Οι μαθητές διδάχτηκαν λέξεις σε μορφή Mind Maps και σε μορφή λίστας. Το αποτέλεσμα κατέδειξε ότι όλες οι λέξεις διδάχθηκαν, όμως το 32% που διδάχθηκαν με Mind Maps μεταβιβάστηκαν από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη. Τέλος, πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι η χαρτογράφηση νου και άλλες γραφικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές για άτομα με δυσλεξία (Dexter,2010).

Κλείνοντας, οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση προσφέρει πολύ σημαντική αρωγή στη κατανόηση κειμένων, στη διατήρηση και ανάκληση γνώσεων, στην απομνημόνευση πληροφοριών (Καρασαββίδης, 2002) και στην αποτελεσματική μάθηση (Albert, Heller, Steiner, 2007).

Επίλογος-Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει την συμβολή της εννοιολογικής χαρτογράφησης στην εκμάθηση των χρόνων της γραμματικής στα Αγγλικά, μέσω ενός καινοτόμου λογισμικού το 3Dlexia MindMap και την αποτελεσματικότητα του τόσο σε επίπεδο μάθησης, όσο και ενεργητικής εμπλοκής των συμμετεχόντων σε σχέση με τη παραδοσιακή μέθοδο.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδωσαν σαφείς ενδείξεις ότι υπάρχει πολύ σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά στην επίδοση των συμμετεχόντων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία λοιπόν, αφού μελετήθηκαν οι ορισμοί των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά, οι τύποι, τα αίτια της δυσλεξίας, καθώς και η μνήμη, αναλύθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα και γενικότερα τα προβλήματα που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τα Αγγλικά. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η περιγραφή των εννοιολογικών χαρτών. Αρχικά, δόθηκε ο ορισμός της εννοιολογικής χαρτογράφησης, παρουσιάστηκαν τα είδη των Ε.Χ και τα πλεονεκτήματά τους, ενώ τέλος επισημάνθηκε η αρωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, με την ερευνήτρια να έχει άμεση πρόσβαση στο φυσικό περιβάλλον καταγράφοντας τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων κατά την διάρκεια της διεξαγωγής. Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις μαθητές με δυσλεξία από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κέντρο με διαφορετική ηλικία και φύλλο, ενώ τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων ήταν οι συνεντεύξεις σε γονείς και καθηγητές της Αγγλικής γλώσσας του κέντρου και των σχολείων των μαθητών, το ερωτηματολόγιο των μαθητών, η παρατήρηση της ερευνήτριας, τα τεστ για την αξιολόγηση πριν και μετά τη παρέμβαση και το λογισμικό 3Dlexia MindMap με το οποίο διδάχτηκε η γραμματική των χρόνων.

Συνολικά, πριν τη παρέμβαση σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Pre Tests των μαθητών και τη χαμηλή επίδοσή τους, αλλά και τις συνεντεύξεις των καθηγητών και του κέντρου και των σχολείων εντοπίστηκαν πάρα πολλά ελλείμματα όσον αφορά στις καταλήξεις των ρηματικών τύπων και ειδικά στο τρίτο πρόσωπο, στην ορθογραφία, στη χρήση βοηθητικών ρημάτων, στη κατανόηση και εφαρμογή των χρόνων, στη σύγχυση των παθητικών μετοχών με τα ρήματα και στη χρήση των ανώμαλων ρημάτων προκειμένου να σχηματιστούν σωστά οι χρόνοι.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων περιγράφηκε ανά εβδομάδα η διαδικασία της παρέμβασης και αφού δόθηκαν τα Post Tests σε συνδυασμό με τα ερωτηματολόγια των μαθητών, διερευνήθηκε το αν απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών στην εκμάθηση των ρηματικών τύπων στους χρόνους της γραμματικής στην Αγγλική Γλώσσα για μαθητές με ΕΜΔ, με βάση τα προαναφερθέντα ευρήματα από τα Post Tests και από το ερωτηματολόγιο των μαθητών, **εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι ψηφιακοί Ε.Χ. βοήθησαν και τους τέσσερις μαθητές να κατανοήσουν και να μάθουν να κλίνουν τα ρήματα σε όλα τα πρόσωπα και σε όλους τους χρόνους που διδάχθηκαν, αφού απάντησαν σωστά στις ασκήσεις, καθώς και η επίδοση τους ήταν πολύ υψηλότερη σε σχέση με αυτή των Pre Tests.**

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο σχετίζεται με το αν υπήρξε αποτελεσματικότητα μέσω των ψηφιακών Ε.Χ. στην εκμάθηση των καταληκτικών λαθών των ρηματικών τύπων της γραμματικής, σημειώθηκε πολύ μεγάλη βελτίωση. Το συμπέρασμα αυτό πηγάζει από τις σωστές απαντήσεις στις ασκήσεις σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Post Tests, αλλά και με το ερωτηματολόγιο των μαθητών. Παρομοίως, στο ακόλουθο τρίτο ερώτημα όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των ψηφιακών Ε.Χ. στην εκμάθηση της συσχέτισης και χρήσης των χρόνων μεταξύ τους, **συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των επιδόσεων των Pre-Post Tests και το ερωτηματολόγιο των μαθητών, τα ευρήματα και εδώ έδειξαν τη πρόοδο, αφού όλοι οι μαθητές κατάφεραν να διαχωρίσουν τους απλούς από τους διαρκείας χρόνους και να τους θέσουν στην κατάλληλη εφαρμογή όπου απαιτούνταν.**

Όπως μπορεί να παρατηρηθεί από τα παραπάνω συμπεράσματα, οι μνημοτεχνικές των Ε.Χ. σε συνδυασμό με τη χρήση της τεχνολογίας διευκολύνουν τη μάθηση, γεγονός που έχει επίσης αποδειχθεί και σε άλλες μελέτες (Fälth et al., 2013, Gonzalez et al., 2015, Kastet et al., 2011, Mastropieriet et al., 1994, Conduzet et al., 1986, Saine et al., 2011, Shaeffer, 2011, Scruggs & Mastropieri, 2000, Schneider & Crombie, 2003, Torgesen et al., 2010), καθώς η μνήμη τους βελτιώθηκε πάρα πολύ λόγω των κινούμενων εικόνων και των ήχων συνδυαστικά με την επαυξημένη τεχνολογία.

Στο επόμενο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την επίδραση των οπτικών και αλληλεπιδραστικών ιδιοτήτων των ψηφιακών Ε.Χ. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προσοχής και συγκέντρωσης σε μαθητές με ΕΜΔ, διαφάνηκε σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τη παρατήρηση της ερευνήτριας **η θετική στάση των μαθητών απέναντι στον ψηφιακό χάρτη, αφού**

πέραν του ότι ήταν ενδιαφέρον το μάθημα, τα χρώματα, τα σχέδια, οι κινούμενες εικόνες και ήχοι κατέδειξαν ότι δεσμεύουν τη προσοχή και συγκέντρωση των μαθητών, καθώς αυτό επιβεβαιώθηκε και από την υψηλή επίδοση τους στα Post Tests, αφού οι μαθητές εκτός του ότι παρακολουθούσαν σχεδόν με ανυπομονησία για να ανακαλύψουν τον ψηφιακό χάρτη, παράλληλα κατανόησαν τις πληροφορίες του και τις εφάρμοσαν με επιτυχία. Σύμφωνα με έρευνες, οι Ε.Χ παροτρύνουν ακόμα περισσότερο τους μαθητές να μαθαίνουν και να παρακολουθούν το μάθημα (Adodo et. Al., 2013). Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε και η προβολή των ψηφιακών χαρτών στον διαδραστικό πίνακα. Έρευνες παρατήρησης σύμφωνα με τον Bush et.al. (2004), έδειξαν ότι οι διαδραστικοί πίνακες έκαναν το μάθημα πιο οπτικό και την εκπαίδευση πολύ πιο διαδραστική, δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο μεγάλη συμμετοχή από τους μαθητές αυξάνοντας τη διάθεση τους για μάθηση και την συγκέντρωση τους.

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει την επίδραση των οπτικών και αλληλεπιδραστικών ιδιοτήτων των ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών με ΕΜΔ, το συμπέρασμα που εξήχθη ήταν ότι όλοι οι μαθητές ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία με πολλή θέρμη, καθώς εντυπωσιάστηκαν από τις μνημοτεχνικές και τις οπτικο-ακουστικές εικόνες. Σύμφωνα με τη παρατήρηση τη ερευνήτριας και το ερωτηματολόγιο των παιδιών, η προσωπική επαφή με τον Η/Υ, η χρήση του ποντικιού, η επιλογή και το άνοιγμα των κινούμενων εικόνων και ήχων, προκαλούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και έκαναν το διδακτικό πενηνταπεντάλεπτο μία ευχάριστη διαδικασία. Η κατανόηση των μαθητών αυξήθηκε, απαντούσαν σωστά σε ερωτήσεις των καθηγητών που απαιτούσαν κριτική σκέψη, καθώς και βελτιώθηκε σημαντικά μνήμη τους, αφού δεν υπερφορτωνόταν από περιττές λεπτομέρειες.

Ολοκληρώνοντας, από το τελευταίο και έκτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την επίδραση των οπτικών και αλληλεπιδραστικών ιδιοτήτων των Ε.Χ. σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΜΔ εν γένει, αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις των μαθητών με τους ψηφιακούς Ε.Χ. είναι πολύ υψηλές σε σχέση με την επίδοση τους στα Pre Tests με τη παραδοσιακή μέθοδο. Σύμφωνα και με το ερωτηματολόγιο των μαθητών,

οι ψηφιακοί Ε.Χ. τους άρεσαν πάρα πολύ, το μάθημα ήταν διασκεδαστικό και ευχάριστο, ενώ επιθυμούσαν κάθε μάθημα να γίνεται με τη χρήση του ψηφιακού χάρτη. Για άλλη μια φορά λοιπόν, αποδεικνύεται πως οι ψηφιακοί Ε.Χ. είναι μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος είναι πιο δασκαλοκεντρικός και οι ευκαιρίες συμμετοχής είναι ελάχιστες. Επιπροσθέτως, στη διεθνή βιβλιογραφία διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα τόσο των χειρόγραφων χαρτών όσο και των χαρτών που έγιναν με λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης σε μαθητές με ΕΜΔ και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο γράψιμο ήταν σημαντικά πιο θετική όταν χρησιμοποιούσαν χάρτες στον Η/Υ από ότι χρησιμοποιώντας χειρόγραφους χάρτες ή καθόλου την στρατηγική της εννοιολογικής χαρτογράφησης. Συγκρίνοντας λοιπόν τα αποτελέσματα των δύο παρεμβάσεων, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση ήταν ιδιαίτερα ευεργετική (Sturm & Rankin-Erickson, 2002).

Προβαίνοντας, λοιπόν, σε μια συνολική αποτίμηση διαπιστώνεται ότι η χαρτογράφηση εννοιών είναι ένα δυναμικό γνωστικό εργαλείο, που υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία προωθώντας τους μαθησιακούς στόχους (Δημητρακοπούλου, 2001). Αδιαμφισβήτητα οι ψηφιακοί Ε.Χ. υπερέχουν των παραδοσιακών μεθόδων, καθώς με βάση την βιβλιογραφική αναφορά και τα τελικά αποτελέσματα αποτελούν μια μνημονική τεχνική που συμβάλλουν πιο πολύ στην πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, λόγω της οπτικής αναπαράστασης οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μάθηση και την απομνημόνευση (Albert, Heller, Steiner, 2007).

Κλείνοντας, οι Novak & Canas (2004) περιγράφουν τους εννοιολογικούς χάρτες ως μια δημιουργική δραστηριότητα μέσω της οποίας οι μαθητές εμπλέκονται στην διαδικασία αποσαφήνισης και οργάνωσης των εννοιών και δομών. Σύμφωνα με τους Schulz-Zander et al. (2002), η μάθηση με τη βοήθεια των ΤΠΕ μπορεί να ωφελήσει ουσιαστικά αφού ο υπολογιστής ως μέσο ανταποκρίνεται τόσο στις ατομικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αποδοχής, ηθικής και αξιών, ενώ τέλος η

μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ τείνει να αποκτά μια νέα δυναμική προσδίδοντας της ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση (Eskicioglu & Koroc 2003).

Περιορισμοί- Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης υπόκεινται σε ορισμένους αναπόφευκτους περιορισμούς. Αν και τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας δείχνουν ότι υπήρξε αξιοσημείωτη πρόοδος των μαθητών, ωστόσο το δείγμα ήταν αρκετά μικρό. Το παραπάνω στοιχείο περιορίζει την ισχύ των ευρημάτων και δεν παρέχει υψηλό επίπεδο γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού που αντιμετωπίζει ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Γι' αυτό το λόγο, σε μελλοντικές έρευνες συνιστάται η χρήση μεγαλύτερου αριθμού δείγματος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Επιπροσθέτως, η συνεχής και συνεπής χρήση των ψηφιακών Ε.Χ. στο δείγμα θα μπορούσε να δώσει περισσότερο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα, καθώς ως διαδικασία απαιτεί ένα χρονικό διάστημα προσαρμογής των συμμετεχόντων (Liu, Chen & Chang, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα διήρκεσε ενάμιση μήνα, επομένως ενδείκνυται μια μεγαλύτερη σε χρονική διάρκεια έρευνα, η οποία θα παρακολουθήσει συστηματικά την εξέλιξη της μάθησης των συμμετεχόντων της για την σε βάθος αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ψηφιακών Ε.Χ., διότι παρόλο που τα αποτελέσματα ήταν θετικά, ωστόσο δεν έχει κατακτηθεί πλήρως η καινούρια γνώση.

Επίσης, άλλος ένας σημαντικός περιορισμός είναι ότι ο κάθε ένας από τους τέσσερις συμμετέχοντες είχε διαφορετικό ρυθμό εκμάθησης, ως αποτέλεσμα εκείνοι που κατέκτησαν πιο γρήγορα τη γνώση είχαν περισσότερο χρόνο για εξάσκηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης από τους υπόλοιπους.

Το πόρισμα της έρευνας, δεδομένης της ανεπαρκούς επικέντρωσης και μελέτης, στον τομέα της ειδικής αγωγής και στην εκμάθηση της Αγγλικής

γλώσσας ιδίως στη χώρα μας, θεωρείται σπουδαίο και επίκειται να βελτιώσει την επιστημονική έρευνα και, ενδεχομένως να αποτελέσει αφετηρία για καινούριες μελέτες στο συγκεκριμένο πεδίο.

Εν κατακλείδι, περαιτέρω συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μεταξύ της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας Αγγλικών και 3Dlexia MindMaps με ποσοτική μέθοδο. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθούν έρευνες με τους ίδιους ψηφιακούς χάρτες ή με παρόμοιους, οι οποίοι να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένοι, ώστε να μελετηθεί η επίδραση και η αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου και στους υπόλοιπους χρόνους που δε διδάχτηκαν ή και σε άλλα γραμματικά φαινόμενα, καθώς και σε άλλους τομείς της Αγγλικής γλώσσας πέραν της γραμματικής.

Κλείνοντας, η τρέχουσα μελέτη αποτελεί απόδειξη ότι οι μαθητές με δυσλεξία ανεξάρτητα από την ηλικία τους έχουν τη δυνατότητα να μάθουν Αγγλικά, αρκεί να ληφθούν υπόψη οι αδυναμίες αλλά και οι ικανότητες τους σε συνδυασμό με τη κατάλληλη μέθοδο και τον υλικότεχνικό εξοπλισμό, καθώς και με την συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα περιβάλλον κατανόησης, αποδοχής και αγάπης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης στους γονείς

1. Φύλο παιδιού: Αγόρι Κορίτσι

2. Ηλικία : _____

3. Τάξη : _____

4. Υπάρχουν αδέρφια; Αν ναι, πόσα;

5. Έτη κατά τα οποία το παιδί έχει παράλληλη στήριξη ή φοιτά σε τμήμα ένταξης:

6. Ασχολείται με εξωσχολικές δραστηριότητες; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

7. Πως θα χαρακτηρίζατε το παιδί σας σε σχέση με τις κοινωνικές του συναναστροφές;

8. Έτη κατά τα οποία το παιδί μάθαινε Αγγλικά προτού έρθει στο κέντρο “ILD”:

9. Σε σχέση με την επίδοση του παιδιού στη ξένη γλώσσα, παρατηρείτε δυσκολίες ως προς την εκμάθησή της; Αν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε.

10. Πιστεύετε ότι η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας Αγγλικών όλα αυτά τα χρόνια ήταν αποτελεσματική για το παιδί σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης στους Καθηγητές της Αγγλικής Γλώσσας

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

1. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία : _____

3. Ποιος είναι ο τίτλος Σπουδών σας;

Απόφοιτος Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Απόφοιτος Άλλου
Τμήματος

4. Διαθέτετε Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Διαθέτετε κάποια άλλη εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή; ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Πόσα έτη εμπειρίας έχετε στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας;

1-5 χρόνια

5-10

παραπάνω από 10 χρόνια

1. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά γενικά στη γραμματική των ρημάτων; Παρακαλώ προσδιορίστε.

2. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στη γραμματική των ρημάτων ; Παρακαλώ προσδιορίστε.

3. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στη γραμματική των ρημάτων στο τρίτο πρόσωπο; Παρακαλώ προσδιορίστε.

4. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά τη συσχέτιση των κοντινών χρόνων της γραμματικής; Παρακαλώ προσδιορίστε.

5. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά το βοηθητικό ρήμα Do και Does; Παρακαλώ προσδιορίστε.

6. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στο βοηθητικό ρήμα –to be στους χρόνους διαρκείας; Παρακαλώ προσδιορίστε.

7. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στη γραμματική των ανώμαλων ρημάτων; Παρακαλώ προσδιορίστε.

8. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στην απομνημόνευση των ανώμαλων ρημάτων; Παρακαλώ προσδιορίστε.

9. Παρατηρείτε έλλειμα στην επίδοση του μαθητή στο γραπτό λόγο όσον αφορά ειδικά στον εντοπισμό των παθητικών μετοχών (past participle) μέσα στο κείμενο ; Παρακαλώ προσδιορίστε.
-
-

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Κριτήριο Ελέγχου Επίδοσης:

Διάβασε το κείμενο και εντόπισε τα ρήματα:

John was only two years old when he first flew to the US. His mother is Greek and his father is American. John was born in Spain, but his parents had met in Germany ,after they had been living there for six years. He works for a company andhis next journey will be to Australia but he really doesn't want to go there because it is so far. He also has a dog and heloves it very much.

Συμπλήρωσε τις παρακάτω προτάσεις με τα ρήματα στο χρόνο και πρόσωπο

1. She _____ every day. (play)
2. They never _____ early. (get up)
3. The train _____ at half past ten. (leave)
4. Maria _____ for you in the kitchen now. (wait)
5. The film we _____ yesterday _____ outstanding ! (see), (be)
6. He _____ already _____ his breakfast. (have), (eat)
7. I think John _____ to the party next Saturday. (will), (come)

Συμπλήρωσε σωστά τα ανώμαλα ρήματα που λείπουν:

drink		
	spoke	
		eaten
	found	
		told
	forgot	

Υπογράμμισε το σωστό:

1. He asked/is asking/asks my permission yesterday.
2. I have been working/worked/am working in the garden all day.
3. Don't make so much noise. She tries/been trying/ is trying to study for her test.
4. We are playing/play/plays tennis every Sunday morning.
5. Do / will / are you go to the office tomorrow?
6. It snows/snowed/is snowing many times every winter in Germany.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ψηφιακός Χάρτης 3Dlexia MindMap

3Dlexia MindMaps Simple Present demo version

SPELLING

- play → he plays
- watch → he watches
- go → he goes
- fix → he fixes
- try → he tries

KEYWORDS

- never
- sometimes
- often
- usually
- always

DOES/DO

WHEN

- every
- week
- month
- year
- on Mondays
- in the morning
- afternoon
- evening
- once a week
- twice a week

HOW

HABBIT

I go sailing every week.

PERMANENT SITUATION

Mat lives in London.

GENERAL TRUTH

The sun rises in the east.

TIMETABLES - SCHEDULE

The film finishes at 22:00.

SPORTS AND BOOKS DESCRIPTION

Ronaldo scores!

Present Simple

1 I play - GENERALLY

DOES/DO CONJUGATION

I	don't play	Do I play?	I	play
You	don't play	Do you play?	You	play
He	doesn't play	Does he play?	He	plays
She	doesn't play	Does she play?	She	plays
It	doesn't play	Does it play?	It	plays
We	don't play	Do we play?	We	play
You	don't play	Do you play?	You	play
They	don't play	Do they play?	They	play

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο απόψεων συμμετεχόντων για τη παρέμβαση με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη στη διδασκαλία των Αγγλικών.

Σημείωσε σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις σύμφωνα με τη κλίμακα που ακολουθεί.

1. **Η διδασκαλία μέσω του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη με βοήθησε να μάθω τους χρόνους των ρημάτων;**

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ..Διαφωνώ. ε .Διαφωνώ απόλυτα.

2. **Η διδασκαλία μέσω του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη με βοήθησε να μάθω τα βοηθητικά ρήματα do και does;**

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ..Διαφωνώ. ε .Διαφωνώ απόλυτα.

3. **Η διδασκαλία μέσω του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη με βοήθησε να μάθω πότε χρησιμοποιούμε ποιόν χρόνο;**

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ..Διαφωνώ. ε .Διαφωνώ απόλυτα.

4. **Ο ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης μέσω των εικόνων και των ήχων με βοήθησε να θυμάμαι και να ξεχωρίζω τον κάθε χρόνο των ρημάτων ;**

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ..Διαφωνώ. ε .Διαφωνώ απόλυτα.

5. **Μου φάνηκε εύκολο να χρησιμοποιήσω τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη.**

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ. Διαφωνώ.
ε. Διαφωνώ απόλυτα.

6. Η διδασκαλία με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη ήταν καλά οργανωμένη.

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ. Διαφωνώ.
ε. Διαφωνώ απόλυτα.

7. Η διδασκαλία με τον ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη ήταν διασκεδαστική.

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ. Διαφωνώ.
ε. Διαφωνώ απόλυτα.

8. Η διδασκαλία μέσω του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη με βοήθησε να συνδυάσω τους χρόνους των ρημάτων με απλά παραδείγματα της καθημερινής ζωής.

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ. Διαφωνώ.
ε. Διαφωνώ απόλυτα.

9. Θα επιθυμούσα κάθε μάθημα να γίνεται με τη χρήση του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη.

α. Συμφωνώ απόλυτα. β. Συμφωνώ. γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. δ. Διαφωνώ. ε.
. Διαφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ (περίπτωση
ενηλίκων) Αγαπητοί/ές, Ονομάζομαι με κωδικό φοιτητή/ρίας και
είμαι προ/μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ακμή-Μητροπολιτικό
Κολλέγιο/University of East London, στο πρόγραμμα MA Special
Educational Needs Στο πλαίσιο των σπουδών μου, μου ζητήθηκε να
διεξάγω μία επιστημονική έρευνα στα πλαίσια σας προ/πτυχιακής μου

εργασίας. Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να διερευνήσω ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας στην Αγγλική γλώσσα στοχεύοντας στη κατανόηση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων των χρόνων μέσω ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών. Αυτό θα είναι χρήσιμο, γιατί η έρευνα θα αποβεί χρήσιμη στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην κατεύθυνση των προσπαθειών βελτίωσής της. Στην έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική/ποιοτική μέθοδος και θα μοιραστούν ερωτηματολόγια/ πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις ώστε να διερευνήσω ορισμένα στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για το θέμα της εργασίας μου. Σας παρακαλώ να μου δώσετε τη συγκατάθεσή σας για να συμμετέχετε στην έρευνά μου, καθώς οι εμπειρίες και οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για τη διεξαγωγή της πτυχιακής μου. Σας διαβεβαιώνω ότι η επεξεργασία των πληροφοριών και των προσωπικών στοιχείων θα ακολουθήσει το Κώδικα Ηθικής Δεοντολογίας του Κολλεγίου, ο οποίος διασφαλίζει την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Σε κανένα μέρος σας εργασίας μου δε θα αποκαλύψω προσωπικά στοιχεία και πληροφορίες και θα τηρήσω επιστημονικό απόρρητο και η ανωνυμία. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και είστε ελεύθερος/η να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε. Για περαιτέρω διευκρινίσεις ή πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων θα διαρκέσει σε χρόνο που θα έχετε κι εσείς συμφωνήσει. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και το χρόνο που διαθέσατε να διαβάσετε αυτό το γράμμα. Με εκτίμηση, (όνομα φοιτητή/ριας) ΤηλEmail.....

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ (περίπτωση ενηλίκων)

Τίτλος εργασίας: « Η συμβολή της εννοιολογικής χαρτογράφησης στην εκμάθηση των γραμματικών κανόνων (χρόνοι των ρημάτων) της Αγγλικής Γλώσσας: πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές με ειδική μαθησιακή διαταραχή».

Φοιτητής/ρια:

Τηλ: Email:..... Παρακαλώ

τσεκάρετε το κουτάκι 1. Βεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και έχω καταλάβει το γράμμα συγκατάθεσης για τη διεξαγωγή της έρευνας και είχα την ευκαιρία να κάνω ερωτήσεις 2. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι μπορώ να αρνηθώ χωρίς να παρέχω το λόγο. 3. Συμφωνώ να συμμετέχω στην έρευνα Όνομα Υποψηφίου Συμμετέχοντα _____

Στοιχεία επικοινωνίας: _____

Υπογραφή _____ Ημερομηνία _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

2. **ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ** (περίπτωση συμμετέχοντα ανηλίκου) Αγαπητοί γονείς Ονομάζομαι με κωδικό φοιτητή/ριας τον και είμαι προ/μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ακμή- Μητροπολιτικό Κολλέγιο/University of East London, στο πρόγραμμα MA Special Educational Needs Στο πλαίσιο των σπουδών μου, μου ζητήθηκε να διεξάγω μία επιστημονική έρευνα στο πλαίσιο σας προ/πτυχιακής μου εργασίας. Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να διερευνήσω ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας στην Αγγλική γλώσσα στοχεύοντας στη κατανόηση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων των ρημάτων μέσω ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών. Αυτό θα είναι χρήσιμο, γιατί η έρευνα θα αποβεί χρήσιμη στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην κατεύθυνση των προσπαθειών βελτίωσής της. Στην έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική/ποιοτική μέθοδος και θα μοιραστούν ερωτηματολόγια ενώ θα πραγματοποιηθούν και συνεντεύξεις σε ημι-δομημένη μορφή ώστε να διερευνήσω ορισμένα στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για το θέμα της εργασίας μου. Σας παρακαλώ να μου δώσετε τη συγκατάθεσή σας για να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνά μου, καθώς οι εμπειρίες και οι απόψεις του είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για τη διεξαγωγή της πτυχιακής μου. Σας διαβεβαιώνω ότι η επεξεργασία των πληροφοριών και των προσωπικών στοιχείων θα ακολουθήσει το Κώδικα Ηθικής Δεοντολογίας του Κολλεγίου, ο οποίος διασφαλίζει την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Σε κανένα μέρος σας εργασίας μου δε θα αποκαλύψω προσωπικά στοιχεία και πληροφορίες και θα τηρήσω επιστημονικό απόρρητο και η ανωνυμία. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων θα διαρκέσει σε

χρόνο που θα έχετε κι εσείς συμφωνήσει. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και το χρόνο που διαθέσατε να διαβάσετε αυτό το γράμμα. Με εκτίμηση, (όνομα φοιτητή/ριας) Τηλ:
Email:.....

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ(περίπτωση συμμετέχοντα ανηλίκου)

Τίτλος εργασίας: « Η συμβολή της εννοιολογικής χαρτογράφησης στην εκμάθηση των γραμματικών κανόνων (χρόνοι των ρημάτων) της Αγγλικής Γλώσσας: πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές με ειδική μαθησιακή διαταραχή».

Φοιτητής/ρια: Κωδικός: Τηλ.: Email:..... Παρακαλώ τσεκάρτε το κουτάκι 1. Βεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και έχω καταλάβει το γράμμα συγκατάθεσης για τη διεξαγωγή της έρευνας και είχα την ευκαιρία να κάνω ερωτήσεις.

2. Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι εθελοντική και

ότι μπορούμε να αρνηθούμε χωρίς να παρέχουμε το λόγο.

3. Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα

Όνομα Γονέα _____

Στοιχεία επικοινωνίας: _____

Υπογραφή _____ Ημερομηνία _____