

## **Ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία.**

### **Ευχαριστίες**

Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους, οι οποίοι έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση της. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια μου κ. Καλκάκου Ελένη για την στήριξη, την σωστή καθοδήγηση αλλά και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Εικοσπεντάκη Καλλιόπη, υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος στην Ειδική Αγωγή του Μητροπολιτικού Κολλεγίου, η οποία ήταν πάντα πρόθυμη να με βοηθήσει. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου και ειδικό παιδαγωγό κ. Περάκη Νίκο, ο οποίος με τις πολύτιμες γνώσεις του στάθηκε αρωγός στη προσπάθεια μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην κ. Παππά Αγγελική, η βοήθεια της οποίας υπήρξε καθοριστική, διότι διέθεσε με χαρά το κέντρο της, I love dyslexia, αλλά και για την έμπρακτη στήριξη, καθώς και την αμέριστη κατανόηση σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου υποχρεώσεων. Θα ήταν δε παράλειψη να μην αναφερθώ στη συμβολή όλων των εργαζομένων του κέντρου για την άψογη συνεργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τα εφόδια που μου πρόσφεραν σε όλους τους τομείς στη διάρκεια της ζωής μου για να είμαι σε θέση να πραγματοποιώ τώρα αυτό το πόνημα και τους φίλους μου για την έμπρακτη ψυχολογική υποστήριξη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους πήραν μέρος για τι ανάγκες υλοποίησης της έρευνας μου.

## Περίληψη

Στη παρούσα διπλωματική εργασία ερευνάται διεξοδικά αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία είναι αποτελεσματική. Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν είναι η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο ώστε να είναι πιο αξιόπιστη η έρευνα αφού το δείγμα του ερευνητή αποτελείται όχι μόνο από 60 εκπαιδευτικούς αλλά και 5 από μαθητές για πιο έγκυρα και εμπειριστατωμένα αποτελέσματα. Ο στόχος ανάλυσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη μικτή έρευνα που διεξήχθη είναι να διαλευκάνει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να δοθεί κίνητρο σε όλους ανεξαιρέτως τους καθηγητές να τη χρησιμοποιήσουν ώστε να γίνουν αποδέκτες των θετικών της αποτελεσμάτων. Δυστυχώς, η διαφοροποίηση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας δεν πραγματοποιείται στα γενικά σχολεία σύμφωνα με την παρούσα έρευνα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όμως, ανέδειξε την διαφοροποιημένη διδασκαλία ως την μοναδική οδό εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία. Αναλυτικότερα, το σύνολο των ερωτηθέντων καθηγητών συμφώνησε ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο, τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν απαραίτητη τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρά τις δυσκολίες των μαθητών υποστήριξαν ότι είναι εφικτό να πιστοποιηθούν οι γνώσεις τους μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των καθηγητών θεωρεί ότι είναι εφικτή η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης του γενικού σχολείου. Ωστόσο, το σύνολο των ερωτηθέντων καθηγητών συμφώνησε ότι κάτι τέτοιο είναι δυνατό να συμβεί υπό την ύπαρξη προϋποθέσεων.

Λέξεις κλειδιά: αγγλική γλώσσα, δυσλεξία, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

## Περιεχόμενα

Ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία.	1
Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Εισαγωγή .....	4
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	8
Δυσλεξία-Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	9
Ιστορική αναδρομή .....	10
Η αιτιολογία της δυσλεξίας.....	11
Γενικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας .....	13
Η Νομοθεσία για τη Δυσλεξία.....	15
Διάγνωση δυσλεξίας .....	16
Σύγκριση ελληνικών και αγγλικών αναφορικά με τη δυσλεξία.....	17
Διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	19
Η εκμάθηση των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....	20
Μεθοδολογία .....	21
Ερευνητικά εργαλεία.....	23
Ανάλυση δεδομένων.....	27

**Commented [s1]:** Να προσθέσεις παραρτήματα και βιβλιογραφία.

Επίλογος- Συμπεράσματα .....	56
Βιβλιογραφία.....	60
Παράρτηματα.....	61

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως επίκεντρο την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ακόμη και σήμερα, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαχείριση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα και δυσλεξία ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα αυτή, θα εστιάσει στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία. Τα αγγλικά δεν χαρακτηρίζονται απλώς η πρώτη παγκόσμια γλώσσα αλλά είναι και επίσημα η διεθνής γλώσσα επικοινωνίας όπως έχει ορισθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιπλέον, η αγγλική γλώσσα κρίνεται πλέον απαραίτητη για την κατοχύρωση μιας θέσης αφού είναι η βασική γλώσσα εργασίας σε πανελλήνιο, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Επομένως, αποτελεί βασική προϋπόθεση η γνώση της αγγλικής γλώσσας από όλους τους ανθρώπους έτσι ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες για την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας αλλά αποτελεί επίσης και διαβατήριο για την ομαλή λειτουργικότητα της ζωής ενός ανθρώπου αφού τα αγγλικά έχουν ενταχθεί στην καθημερινότητά του. Διεξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι όλοι ανεξαιρέτως, είναι αναγκαίο να διδαχθούν και να κατακτήσουν την αγγλική γλώσσα ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Αναφορικά με όλα τα παραπάνω, η άποψη ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες έχει διατυπωθεί από πολλούς. Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ερευνησει περαιτέρω αν είναι εφικτό ένας μαθητής με δυσλεξία να πιστοποιήσει τις γνώσεις του στα αγγλικά μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας καθώς η βιβλιογραφία που υπάρχει σχετικά με το συγκεκριμένο ερώτημα είναι ελλιπή. Ας σημειωθεί ακόμη ότι, για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε η διαδικασία συνεντεύξεων από μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στο κέντρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας <I love dyslexia>.

Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα, αυτή θεωρείται η πλέον δύσκολη γλώσσα στην εκμάθηση για δυσλεξικούς μαθητές (Αγγέλου, 2007, όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Η εκμάθηση των αγγλικών δεν θεωρείται εύκολη υπόθεση και αυτό δεν αφορά μόνο τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές αλλά εντοπίζονται και προβλήματα που αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας ορισμένων εκπαιδευτικών. Για τα προβλήματα αυτά δεν ευθύνονται απαραίτητα πάντα οι ίδιοι. Υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις για να γίνει εφικτή η διδασκαλία των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία. Πρωτίστως, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να γνωρίζει ότι ο μαθητής, τον οποίο καλείται να διδάξει, έχει δυσλεξία. Δευτερευόντως, θα πρέπει να είναι άριστος γνώστης της αγγλικής γλώσσας και τέλος, πρέπει να δίνει κίνητρο στο μαθητή έτσι ώστε να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να γίνεται αποτελεσματικότερη εκμάθηση. Βέβαια, οι δυσκολίες που εντοπίζονται στην εκμάθηση των αγγλικών σχετίζονται κυρίως με τους μαθητές με δυσλεξία αφού κάποιες από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αφορούν την φωνολογία και τα αγγλικά είναι μια μη φωνολογική γλώσσα.

Τέλος, είναι γνωστό ότι τα αγγλικά δεν αποτελούν την μητρική γλώσσα των Ελλήνων, συνεπώς όλες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής στην μητρική του γλώσσα μεταφέρονται στην ξένη κάνοντας δυσκολότερη την εκμάθηση της. Παρόλα αυτά, τα αγγλικά κρίνονται απαραίτητα για τον άνθρωπο του 21<sup>ου</sup> αιώνα ο οποίος θέλει και πρέπει να είναι <πολίτης του κόσμου>. Οι μαθησιακές αυτές προκλήσεις, που έχουν προαναφερθεί, έχουν απασχολήσει ιδιαίτερω τον εκπαιδευτικό κόσμο, καθώς δεν είναι λίγοι εκείνοι που έχουν σπεύσει να διαβεβαιώσουν πως έχουν βρει το <φάρμακο> κατά της δυσλεξίας, γεγονός που ηχεί ως αστείο στα αυτιά κυρίως των επιστημόνων. Ως γνωστόν, κάτι τέτοιο είναι αδύνατο να υπάρχει εφόσον η δυσλεξία δεν αποτελεί κάποιου είδους ασθένεια από την οποία πάσχει μια μερίδα του μαθητικού κόσμου. Οι μαθητές με δυσλεξία, αντιθέτως, είναι έξυπνοι και αρκετά ικανοί που έχουν ειδικές ικανότητες.

Συνεπώς, είναι σημαντικό να κατανοήσουν όλοι και κυρίως οι εκπαιδευτικοί ότι η δυσλεξία είναι μια πρόκληση και όχι μια αρρώστια και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προκλήσεις δεν είναι άρρωστοι, απλώς έχουν περισσότερο ανάγκη για βοήθεια, κατανόηση αλλά και χρόνο έναντι των

υπόλοιπων μαθητών. Η δυσλεξία αποτελεί βραχνά για ορισμένους εκπαιδευτικούς, επειδή αδυνατούν να φανούν αντάξιοι των προσδοκιών των μαθητών είτε λόγω έλλειψης γνώσεων, είτε εξαιτίας έλλειψης των απαραίτητων συνθηκών, καταλήγοντας να επιλέγουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που κάθε άλλο παρά χρήσιμος μπορεί να φανεί στην περίπτωση τους. <Δεν διδάσκω πότε τους μαθητές μου. Τους παρέχω μόνο τις συνθήκες μέσα στις οποίες μπορούν να μάθουν> ήταν η έκφραση του Άλμπερτ Αϊνστάιν η οποία πρέπει να αποτελεί δόγμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να μεταδίδουν τις γνώσεις τους και να δημιουργούν τα κατάλληλα πλαίσια έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο καθένας. Όπως θα διαπιστωθεί και στη συνέχεια της εργασίας θα ερευνηθούν φλέγοντα ερωτήματα σχετικά με τη δυσλεξία και ειδικότερα με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προκλήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εκμάθησης των αγγλικών.

Κυρίαρχος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει αν είναι εφικτή η εκμάθηση αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι, έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες με θέμα την διαφοροποίηση της διδασκαλίας των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία αφού το ποσοστό των μαθητών ολοένα και αυξάνεται θέτοντας αναγκαία την διερεύνηση των ερωτημάτων που ακολουθούν:

- Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας οι μαθητές με δυσλεξία;
- Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί την διαφοροποιημένη διδασκαλία;
- Είναι εφικτό ένας μαθητής με δυσλεξία να πιστοποιήσει τις γνώσεις του μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας;
- Είναι εφικτό να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης;
- Υπάρχουν προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό;

Όλα αυτά τα ερωτήματα είναι απαραίτητο να ερευνηθούν ώστε να διαπιστωθεί αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι τελικά η απάντηση στη δυσλεξία. Η παρούσα έρευνα θα διεξαχθεί με την χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων, της συνέντευξης σε μαθητές με δυσλεξία και την χορήγηση ερωτηματολογίου σε καθηγητές αγγλικών.

Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι εφόσον η παρούσα εργασία διεξάγεται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, καλό θα ήταν να ανατρέξουμε στον όρο ειδική αγωγή, η οποία δεν ήταν πάντα διαδεδομένη στην Ελλάδα, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια σφαιρική εικόνα όσον αφορά τους μαθητές με δυσλεξία και ποιο είναι το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που θα τους εξασφαλίσει τις συνθήκες για την κατάκτηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Στο παρελθόν, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παραγκωνίζονταν αφού εμπόδιζαν το έργο του εκάστοτε εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους, γεγονός που δυστυχώς παρατηρείται ακόμη και σήμερα σε ορισμένες περιπτώσεις. Με τον όρο, λοιπόν, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εννοούνται οι εγγενείς διαταραχές που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Αρκετές φορές όμως ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγγέεται με τον όρο δυσλεξία. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ο διαχωρισμός ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται <στη διαταραχή μιας ή περισσότερων από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή την χρήση του προφορικού λόγου μπορεί να εκδηλώνεται ως αδυναμία στην ακοή, στη σκέψη, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς> (Individuals with Disabilities Education Act όπως αναφέρεται σε Ζοσιμίδου, 2011, σελ. 11 ). Ο ορισμός αυτός έχει αρκετές ομοιότητες με τον ορισμό που δόθηκε για τη δυσλεξία. Ουσιαστικά όμως η δυσλεξία είναι μια κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. <Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά την φοίτηση τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις σχολικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες> (Πόρποδας, 1997 όπως αναφέρεται σε Οικονομίδου, 2008). Για να αντιμετωπιστούν λοιπόν αυτές οι μαθησιακές

Commented [112]: Να βρω άλλο ορισμο

δυσκολίες κρίνεται απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Συνεπώς, <Με τον όρο διαφοροποίηση εννοούνται οι προσπάθειες ομαδοποίησης που γίνονται για να αξιοποιηθούν καλύτερα οι ικανότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και να πραγματοποιηθούν οι διδακτικοί στόχοι στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης >(Κοσσυβάκη, 2002:115· Hopf, 1982:5 όπως αναφέρεται σε Βαστάκη, 2010, σελ. 124).

Αναλυτικότερα, στα κεφάλαια που θα ακολουθήσουν θα παρατεθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση εκτενώς, στην οποία αναλύονται ενδελεχώς οι ορισμοί για την δυσλεξία στην ανάλυση των οποίων έχει βοηθήσει σημαντικά η ιστορική αναδρομή. Επίσης, παρατίθενται η αιτιολογία της δυσλεξίας καθώς και τα γενικά χαρακτηριστικά της. Αναγκαίο κρίθηκε ωστόσο να παρουσιαστούν οι νόμοι που την αφορούν και οι οποίοι υποδεικνύουν την διαδικασία διάγνωσής της. Στο σημείο αυτό κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα. Στη πορεία θα ακολουθήσει η παρουσίαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία θα συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση και ανάλυση της επόμενης ενότητας, που είναι και το κυρίως θέμα του παρόντος πονήματος, η εκμάθηση των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία. Εν συνεχεία, θα ακολουθήσει η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, ο τρόπος και ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος καθώς και η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η ανάλυση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων περιγράφοντας τα ευρήματα που προέκυψαν συσχετίζοντας τα με την τρέχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, ο επίλογος είναι το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας στο οποίο συνοψίζονται τα ερωτήματα, το μείζον θέμα για το οποίο εκπονήθηκε αυτή η εργασία αλλά και τα ευρήματα. Στον επίλογο που είναι και το τελευταίο μέρος της έρευνας γίνεται μια προσπάθεια να διαλευκανθούν οι προβληματισμοί που προέκυψαν αλλά και να προταθούν νέοι προβληματισμοί που θα αποτελέσουν κίνητρο για νέες έρευνες.

## Βιβλιογραφικές αναφορές



Ερευνώντας γενικά το θέμα της ειδικής αγωγής και εστιάζοντας στη δυσλεξία διαπιστώνονται όλο και μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών που αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις. Το παρόν πόνημα, λοιπόν, έχει ως κύριο θέμα τη δυσλεξία και κατά πόσο είναι εφικτό οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προκλήσεις να διδαχθούν την αγγλική γλώσσα και να τη κατακτήσουν, δεδομένου ότι θεωρείται μια από τις πιο δύσκολες γλώσσες για τους συγκεκριμένους μαθητές. Αυτό όπως θα διαπιστωθεί και στη συνέχεια είναι δυνατόν να συμβεί μόνο μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας των αγγλικών. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και κυρίως των αγγλικών δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αφού αυτές οι δυσκολίες μεταφέρονται από την μητρική στη ξένη γλώσσα (Crombie & Schneider, 2004, Nijakowska, 2010, Van der Leij & Morfidi, 2006 όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Γίνεται, επομένως, άμεσα αντιληπτό, ότι δεν είναι εύκολη υπόθεση η διδασκαλία των αγγλικών στους μαθητές με τέτοιου είδους προκλήσεις. Εύκολα, λοιπόν, μπορεί ο καθένας να συμπεράνει ότι για την εκμάθηση των αγγλικών θεωρείται απαραίτητη η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία.

### ***Δυσλεξία-Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες***

Η δυσλεξία ανήκει στο ευρύτερο φάσμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Δυστυχώς, όμως τα άτομα που τις αντιμετωπίζουν στο παρελθόν χαρακτηρίζονταν αδίκως ως κακοί μαθητές ή μαθητές με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή ακόμα <τεμπέληδες> μαθητές. Μια διευκρίνιση στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν οφείλονται σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Συχνά, ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντικαθίσταται από τον όρο μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ουσιαστικά διαταραχές και είναι ένα από τα χρόνια προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές και κατ'επέκταση η εκπαιδευτική κοινότητα. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς. Ειδικότερα οι <αυτές τις διαταραχές επηρεάζουν σημαντικά μια σχετικά περιορισμένη ποικιλία ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και αποτελεσμάτων απόδοσης. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συμβαίνουν σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες αναπηρίας, αλλά δεν οφείλονται πρωταρχικά σε άλλες συνθήκες, όπως η

νοητική καθυστέρηση, η συμπεριφορική διαταραχή, η έλλειψη ευκαιριών μάθησης, ή βασικά αισθητηριακά ελαττώματα> (Roundtable Learning Disabilities, 2002, όπως αναφέρεται σε Τζιβινίκου, 2015, σελ.18). Μια από τις μαθησιακές διαταραχές είναι και η δυσλεξία. Η δυσλεξία, που από ορισμένους ονομάζεται ως μια μαθησιακή ανεπάρκεια, είναι εφικτό πλέον να διαγνωσθεί από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

### *Ιστορική αναδρομή*

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή παρατηρείται η ύπαρξη ενός μεγάλου ποσοστού μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σήμερα, το ποσοστό αυτό ολοένα και αυξάνεται, τοποθετώντας τη δυσλεξία στο επίκεντρο των ερευνών. Κατά συνέπεια στο σημείο αυτό, θα ήταν σκόπιμο να δοθεί μια ιστορική αναδρομή σχετικά με τους ορισμούς της δυσλεξίας για την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση της, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις όσον αφορά το συγκεκριμένο ορισμό. Η δυσλεξία, λοιπόν δεν είναι μια μόδα της εποχής όπως ακόμη επιμένουν κάποιοι να την αποκαλούν αλλά μια μαθησιακή πρόκληση για μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού κοινού και γι' αυτό το λόγο είχε παρουσιαστεί η ανάγκη για την κατανόηση αλλά και τον καθορισμό της αρκετά χρόνια πριν. Ο πρώτος, λοιπόν, που έκανε λόγο για αυτόν τον όρο ήταν ο ερευνητής Johannes Schmidt, ο οποίος την περιέγραψε σαν απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας το 17<sup>ο</sup> αιώνα (Σακελλαροπούλου, 2012). Έπειτα, ο Paul Broca το 1861, κατά τη διαδικασία διάγνωσης ασθενή του με αφασία και ημιπληγία, παρατήρησε ότι μια βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι πιθανό να προκαλέσει αδυναμία εκπομπής του προφορικού λόγου (Σακελλαροπούλου, 2012). Αργότερα, το 1878, ο νευρολόγος Adolph Kussmaul, γερμανικής καταγωγής, ύστερα από την εμπειρία του με ενήλικες κανονικής νοημοσύνης, οι οποίοι δεν είχαν υποστεί εγκεφαλικό αλλά εμφάνιζαν ελλείμματα στην ανάγνωση, ανέφερε τον όρο λεξική τύφλωση για να περιγράψει τη συγκεκριμένη διαταραχή. (Σακελλαροπούλου, 2012). Στη συνέχεια, ο Γερμανός καθηγητής Berlin πρώτος έκανε χρήση του όρου <δυσλεξία>, το 1887 ( Ανδριανοπούλου, 2014). Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει δυσκολίες στην ανάγνωση. Ο πρώτος ορισμός, όμως, που έγινε αποδεκτός ήταν εκείνος που διατυπώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 90 από την Παγκόσμια

Ομοσπονδία Νευρολογίας και υποστήριξε ότι < η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά τη συνήθη διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές αδυναμίες, οι οποίες συχνά, έχουν οργανική προέλευση> ( Ανδριανοπούλου, 2014, σελ. 26). Μέσα στο πέρασμα των χρόνων, διαπιστώνεται ότι πολλές φορές ύπηρξε η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του συγκεκριμένο ορισμού. Η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρία το 1999 και το 2003 ασπάζεται τον ορισμό , τον οποίο διατύπωσε το Συμβούλιο Υγείας της Ολλανδίας <Η δυσλεξία είναι έκδηλη όταν η σωστή και ευχερής ανάγνωση ή/και η ορθή γραφή των λέξεων (ορθογραφία) αναπτύσσονται πολύ ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Εστιάζει στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (αλφαριθμητισμός) σε επίπεδο «λέξης» και υποδηλώνει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και εμμένον, παρά τις πρόσφορες μαθησιακές / μορφωτικές ευκαιρίες.> (Λιβανίου, 2004 όπως αναφέρεται σε Οικονομίδου, 2008 σελ. 14). Τέλος, σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας, η δυσλεξία είναι μια κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή ενώ το νοητικό τους επίπεδο είναι συχνά ανώτερο του φυσιολογικού. Εξαιτίας, όμως, αυτών των προκλήσεων εμποδίζονται οι σχολικές τους επιδόσεις (Οικονομίδου, 2008).

### *Η αιτιολογία της δυσλεξίας*

Στο υποκεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα αίτια της δυσλεξίας . Τα αίτια μπορεί να είναι γενετικά, ανατομικά ή νεύρο-φυσιολογικά. Είναι δύσκολο να οριστούν, καθώς, δεν είναι συγκεκριμένα παρα μόνο θεωρίες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα κυριότερα αίτια , η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε νευρολογικές υπολειτουργίες, ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία, και τέλος σε παράγοντες γενετικών ανωμαλιών. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη νευρολογική υπολειτουργία πολλοί ερευνητές είναι αρωγοί της άποψης ότι η δυσλεξία εμφανίζεται στους ανθρώπους με νευρολογικά ελλείμματα, δηλαδή σε όσους εκφράζουν αδυναμίες χωρικής αντίληψης, οργάνωσης και προφορικού λόγου. Από την άποψη συνάγεται το συμπέρασμα δύο θεωριών. Η πρώτη εισήγαγε την άποψη < μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, η οποία μπορεί να προκλήθηκε από

κάποια ασθένεια ή να είναι κληρονομική» ( Οικονομίδου, 2008, σελ. 17). Η δεύτερη, η οποία είχε ως εισηγητή της τον Orton υποστήριζε την άποψη ότι <η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε ελλιπή οργάνωση του εγκεφάλου> (Οικονομίδου, 2008 σελ. 17). Πράγματι, είναι πιθανό η δυσλεξία να οφείλεται σε αυτά τα αίτια, εντούτοις δεν υπάρχουν αποδεδειγμένα αποτελέσματα που να πιστοποιούν τις παραπάνω απόψεις.

Εκτός από τη νευρολογική υπολειτουργία, έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία δεν έχουν κυρίαρχο ημισφαίριο, χαρακτηρίζονται δηλαδή από ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία. Έχοντας, λοιπόν, ως δεδομένο ότι το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την παραγωγή λόγου και ότι οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται αρκετά στη διάκριση του <αριστερό-δεξί> η θεωρία για ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία είναι βάσιμη. Η πιο διαδεδομένη, όμως, υπόθεση για τη δυσλεξία είναι αυτή για τις λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία (Πόρποδας, 1997, όπως αναφέρεται σε Αλεξανδρή & Δαχτυλούδη, 2015). Μέσω αυτής της υπόθεσης, διατυπώθηκε η άποψη ότι <Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν «οφθαλμικές κινήσεις», που χαρακτηρίζονται από αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης> (Ανδριοπούλου, 2014, σελ. 28). Παρ' όλα αυτά, η παραπάνω άποψη δεν έχει εξακριβωθεί.

Ακόμη μια υπόθεση, η οποία δεν έχει εξακριβωθεί έως σήμερα είναι αυτή των παραγόντων των γενετικών ανωμαλιών. Η υπόθεση αυτή έχει αρκετούς θιασώτες αλλά και πολλούς πολέμιους. Η παραπάνω υπόθεση υποδεικνύει ότι η δυσλεξία είναι κληρονομική, αφού έχουν παρατηρηθεί περιστατικά της στον οικογενειακό κύκλο του ατόμου με δυσλεξία (Οικονομίδου, 2008). Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον έχει η άποψη της Μαυρομάτη όσον αφορά τη γενετική φύση της δυσλεξίας. Στην άποψη που διατύπωσε έκανε λόγο για χρωμοσώματα, με άλλα λόγια η δυσλεξία είναι απόρροια γονιδιακής ανωμαλίας ( Οικονομίδου, 2018). Συμπληρωματικά, η κληρονομικότητα αποτελεί ακόμη ένα αίτιο της δυσλεξίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Αλεξανδρή και Δαχτυλούδη κατέδειξαν ότι κάποιοι συγγενείς εκ των μαθητών με δυσλεξία αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση. Επίσης, στην περίπτωση που δυο αδέρφια ήταν δίδυμα και το ένα είχε δυσλεξία, τις ίδιες προκλήσεις αντιμετώπιζε και το άλλο. <Η διαπίστωση αυτή ενίσχυσε την

άποψη ότι γενετικοί παράγοντες μπορεί να παίζουν ρόλο στην εκδήλωση της δυσλεξίας> (Πόρποδας 1992 , Pennington, 1988 όπως αναφέρεται σε Αλεξανδρή & Δαχτυλούδη, 2015, σελ. 34). Ακόμη, η υπόθεση σχετικά με τα ελλείμματα που αφορούν την αντίληψη πυροδότησαν τη θεωρία οι τα ελλείμματα στην οπτικής αντίληψη είναι αίτια για την εμφάνιση της δυσλεξίας (Αλεξανδρή & Δαχτυλούδη, 2015). Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερθούν τα περιβαλλοντικά και βιοψυχοκοινωνικά αίτια. Για να γίνει πιο σαφές <το επίπεδο ικανοτήτων ενός παιδιού καθορίζεται τόσο από τις ατομικές του ιδιαιτερότητες όσο και από τους παράγοντες του περιβάλλοντος> (Pennington 1990, όπως αναφέρεται σε Αλεξανδρή & Δαχτυλούδη, 2015, σελ. 35). Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η δυσλεξία δεν οφείλεται μόνο σε έναν παράγοντα, τα αίτια είναι αρκετά και πολύπλοκα, άρα και η εμφάνισή της είναι αποτέλεσμα ιατρικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών παραγόντων.

#### *Γενικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας*

Για μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού τα παιδιά με δυσλεξία είναι παρεξηγημένα, διότι θεωρούνται μαθητές με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, κάποιες φορές ακόμα και τεμπέληδες. Αρκετοί είναι εκείνοι που δεν διστάζουν να τους χαρακτηρίσουν ακόμη και χαζούς ή μαθητές που δεν προσπαθούν αρκετά, γεγονός που τους μειώνει την αυτοπεποίθηση ώστε να χάνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση αλλά και να απογοητεύονται εύκολα. Αντίθετα, όμως, οι μαθητές με δυσλεξία είναι ιδιαίτερα ευφυείς με διαύγεια και δριμύτητα στο λόγο τους, δυστυχώς όμως εξαιτίας σημαντικών ελλειμμάτων σχετικά με τη φωνολογική ενημερότητα δυσκολεύονται τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή. Ακριβέστερα, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου, της γραμματικής, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και τέλος, της παραγωγής και της κατανόησης κειμένων. Ακόμη, συχνό φαινόμενο των μαθητών με δυσλεξία αποτελεί και η αδυναμία τους να συγκεντρωθούν για αρκετή ώρα στο ίδιο αντικείμενο. Στα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία συγκαταλέγονται τα ακόλουθα. Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά παρουσιάζουν χαμηλές αποδόσεις σε σχολικό επίπεδο σε σχέση με το νοητικό τους δυναμικό. Επίσης, παρατηρούνται δυσκολίες προσανατολισμού αλλά και σχετικά με την αίσθηση χώρου και χρόνου. Δεν είναι λίγες οι φορές που η δυσλεξία συνοδεύεται από δυσγραφία

εξαιτίας της κακής ή συνεχόμενης γραφής. Εκτός από την κακή ποιότητα γραφής των γραμμάτων αντιμετωπίζουν και δυσκολίες με τους αριθμούς, δηλαδή είναι πιθανό να έχουν δυσαριθμησία, η οποία συνιστά εμπόδιο για την απόκτηση των μαθηματικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανό να μην διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο, εξαιτίας της δυσχέρειας που παρουσιάζουν αναφορικά με την ανάγνωση βιβλίων. Ας σημειωθεί ακόμη ότι, οι προκλήσεις των μαθητών αυτών εντοπίζονται και κατά τη διάρκεια εκμάθησης της ανάγνωσης. Αναλυτικότερα, οι δυσκολίες που αφορούν την ανάγνωση σχετίζονται με την ελλιπή φωνολογική ενημερότητα και τον περιορισμό αναφορικά με την φωνολογική μνήμη. Ταυτόχρονα, η μη εφικτή αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος κάνει ακόμη πιο δύσκολη τη διαδικασία εκμάθησης της αναγνώσεως (Πρασκίδου, 2016). <Όλα αυτά τα προβλήματα έχουν αντίκτυπο στη ταχύτητα ανάγνωσης ενός ξένου κειμένου από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης δημιουργούν απόσπασση προσοχής και αποπροσανατολισμού των μαθητών από την κατανόηση του κειμένου (Kormos & Smith, 2012, όπως αναφέρεται σε Πρασκίδου, 2016 σελ. 32). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η εκμάθηση λεξιλογίου θα εξυπηρετούσε σημαντικά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Ακόμα, θα αποτελούσε παράλειψη, αν δεν αναφερθεί ότι σοβαρά ελλείματα εμφανίζουν οι μαθητές με δυσλεξία και στην ορθογραφία των λέξεων, τα οποία οφείλονται στην έλλειψη ορθογραφικών κανόνων. Παραδείγματος χάριν, η λέξη people που σημαίνει άνθρωποι δεν υπάγεται σε κανέναν κανόνα ορθογραφίας. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται απαραίτητη η χρήση μνημοτεχνικών, οι οποίες θα βοηθήσουν στην εκμάθηση ορθογραφίας της αγγλικής γλώσσας (Πρασκίδου, 2016). Επίσης ένα από τα συχνά <συμπτώματα> των παιδιών με δυσλεξία είναι η έλλειψη φωνολογικής ενημερότητας. Ιδιαίτερα στα αγγλικά, οι μαθητές δυσκολεύονται αρκετά στη διάκριση όμοιων οπτικά γραμμάτων όπως το b και το d, το οποίο είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα καθρεπτικής γραφής. Η καθρεπτική γραφή είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία (Λιάκου, 2013). Με τον όρο καθρεπτική γραφή εννοείται η ικανότητα ενός παιδιού να διαβάζει ανάποδα, δηλαδή από τα δεξιά στα αριστερά. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να κάνουν οπτική διάκριση, χωρίς να έχει σχετίζονται οι δυσκολίες αυτές με την όραση τους. Συνοψίζοντας και ύστερα από διάφορες μελέτες που έχουν γίνει για τους

μαθητές με δυσλεξία, επισημαίνεται ότι τα μεταγνωστικά ελλείμματα τους οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Οι σημαντικότερες ελλείψεις εκδηλώνονται στην αναγνώριση και στην επιλογή των απαραίτητων τεχνικών και στην αξιοποίησή τους, όπως επίσης στην αξιολόγηση των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων ( Παπαναστασίου, 2017).

### *Η Νομοθεσία για τη Δυσλεξία*

Λέγεται συχνά ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα νοσεύει. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι οι περισσότερες πρωτοβουλίες που λαμβάνονται ώστε να βελτιωθεί εμποδίζονται εξαιτίας της ισχύουσας νομοθεσίας. Οι γονείς αλλά και οι καθηγητές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανησυχούν για τη λειτουργικότητα τους στα πλαίσια του τμήματος ενός γενικού σχολείου. Ευλόγως θα λέγαμε ότι αναρωτιούνται για το αν μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός κοινωνικού πλαισίου, όπως αυτό του σχολείου. Καθώς οι συνεχείς αποτυχίες τους, κάνουν ακόμα πιο δύσκολη την προσαρμογή τους. Συνεπώς για όλους τους παραπάνω λόγους, θα ήταν άδικο για τους μαθητές με δυσλεξία να ισχύει ο ίδιος τρόπος διδασκαλίας αλλά και εξέτασης. Για το θέμα της εξέτασης είχε κάνει λόγο και ο Βρετανός σχολίατρος Pringle Morgan, ο οποίος είχε διατυπώσει την εξής άποψη <αυτό το (δυσλεξικό) παιδί θα ήταν ο καλύτερος μαθητής του σχολείου, αν η διδασκαλία και μάθηση ήταν αποκλειστικά προφορική...> (Σουλή, 2017). Το πρώτο βήμα, όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, είναι να λάβουν τη σωστή διάγνωση. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι φυσικά η παραπομπή τους σε κάποιον ειδικό. Γνωμάτευση μπορεί να λάβει ένας μαθητής μόνο από κάποιο διαγνωστικό κέντρο, τα λεγόμενα ΚΔΑΥ (νυν ΚΕΔΔΥ). Σύμφωνα με το άρθρο 4 του ν. 3699/2008 οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να λάβουν διάγνωση μόνο από τα πιστοποιημένα κέντρα, όπως τα ΚΕΔΔΥ (Σουλή, 2017). Συνήθως η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού για να μπορεί ο μαθητής να γίνει δέκτης μιας εξατομικευμένης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι μαθητές με δυσλεξία εξετάζονται προφορικά. Σαφέστατα αυτή είναι μια πιο δίκαιη εξέταση που δεν παραβλέπει τις δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία και ταυτόχρονα τους δίνει ίσες ευκαιρίες στη επιτυχία με τους

**Commented [S.3]:** Να κάνεις παράφραση. Φώτη Παπαναστασίου «Μαθησιακές Ευκολίες- Πρόγραμμα Υποστήριξης και Παρέμβασης στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» - εκδόσεις ΠΕΔΙΟ

**Commented [I14R3]:** Είναι άρθρο

μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αναλυτικότερα <Σύμφωνα με την υπ.αρ. 28722/Γ2 Υπουργική Απόφαση «Εξέταση μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ Β/276/16-3-2010), οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία εξετάζονται προφορικά κατόπιν αίτησής τους> (Σουλή, 2017). Η δυνατότητα για γραπτή εξέταση τους δίνεται με δική τους πρωτοβουλία.

### **Διάγνωση δυσλεξίας**

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με διάφορες μαθησιακές προκλήσεις που θεωρούν ότι οφείλονται στη δυσλεξία. Ωστόσο, η δυσλεξία αποτελεί έναν μανδύα για τα άτομα αυτά που προσπαθούν πιθανόν να καλύψουν κάποιες άλλες αδυναμίες τους. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να γίνεται διάγνωση της δυσλεξίας έτσι ώστε να υπάρχει και σωστή αντιμετώπιση. <Ο όρος διάγνωση ορίζεται ως η πράξη της εντόπισης διαταραχών από τα συμπτώματά τους. Με τη στενή τεχνική του έννοια, σημαίνει μόνο την αναγνώριση και ονομασία μιας διαταραχής> (Pumfrey, 1991 όπως αναφέρεται σε Γιαννούρη & Λάζογλου, 2012, σελ 35 ).Η δυσλεξία είναι δυνατόν να διαγνωσθεί από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα συμπτώματα της όμως είναι ασαφή, γεγονός που δυσκολεύει αρκετά τη διάγνωση της. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση των συμπτωμάτων ώστε να προβούν οι αρμόδιοι στη διάγνωση της δυσλεξίας. Η σωστή διάγνωση θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, λόγω του περίπλοκου χαρακτήρα της, ο εκάστοτε ειδικός που θα κάνει τη διάγνωση είναι αναγκαίο να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, το οποίο να εκτείνεται από τη λογοθεραπεία έως τη παιδική ψυχολογία και φυσικά να διαθέτει εμπειρία ( Αλεξανδρή & Δαχτυλούδη, 2015). Για να υλοποιηθεί η διάγνωση γίνεται χρήση ορισμένων εργαλείων, τα οποία ονομάζονται ψυχομετρικά καθώς μετρούν τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα αλλά και τις ικανότητες του μαθητή για μια πιο σφαιρική εικόνα του μαθησιακού του προφίλ. Τα διαγνωστικά εργαλεία είναι σταθμισμένα και η επιλογή τους γίνεται σύμφωνα με την ηλικία του μαθητή. Το πιο διαδεδομένο διαγνωστικό εργαλείο είναι το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 15



διαγνωστικές κλίμακες και αξιολογεί ένα μεγάλο φάσμα, το οποίο σχετίζεται με τις νοητικές, αντιληπτικές, ψυχογλωσσικές και κινητικές διεργασίες. Το Αθηνά Τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και να χορηγηθεί σε παιδιά ηλικίας έως εννέα ετών. Ωστόσο, η διάγνωση για να θεωρηθεί αξιόπιστη και έγκυρη πρέπει να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια ενός Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου, το οποίο είναι και το μόνο που μπορεί να δώσει γνωμάτευση. Τέτοιο κέντρο είναι και το ΚΕΔΔΥ, το οποίο είναι κέντρο διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, στις οποίες συγκαταλέγεται και η δυσλεξία.

Είναι, λοιπόν, σαφές από τα παραπάνω ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία της διάγνωσης αποτελεί η ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της ομάδας έχει στόχο το συμφέρον του εξεταζόμενου ( Αναστασίου, 1998, Στασινός, 2003 όπως αναφέρεται σε σε Γιαννούρη & Λάζογλου, 2012 ). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση παίζει καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή πορεία του μαθητή.

### *Σύγκριση ελληνικών και αγγλικών αναφορικά με τη δυσλεξία*

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη μια σύγκριση ανάμεσα στη ελληνική και στην αγγλική γλώσσα, καθώς οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία κατά τη διάρκεια κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής στη μητρική τους γλώσσα μεταφέρονται στη ξένη. Κάνοντας, λοιπόν, μια ανασκόπηση στις διαφορές που έχουν στη δομή τους οι δυο γλώσσες γίνονται κατανοητές οι μέθοδοι που ακολουθούν οι δυσλεκτικοί μαθητές κατά την εκμάθηση αγγλικής γλώσσας. Οι δύο γλώσσες έχουν τεράστιες διαφορές και τόσο στο φωνολογικό, αλλά και στο μορφολογικό σύστημα. Αρχικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα αγγλικά είναι μια μη φωνητική γλώσσα, δηλαδή ο μαθητής δεν διαβάζει ότι γράφει, σε αντίθεση με τα ελληνικά στα οποία υπάρχει σχέση γραφήματος-φωνήματος και τα καθιστά απείρως πιο εύκολα, αφού γράφει ότι διαβάζει. Για παράδειγμα, στη ελληνική γλώσσα το γράφημα /α/ προφέρεται α, ενώ στα αγγλικά το γράφημα /a/ άλλοτε προφέρεται a και άλλοτε /ei/. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό, ότι ένας μαθητής με

δυσλεξία δυσκολεύεται να διαβάσει μια λέξη επειδή έτσι γράφεται, πόσο μάλλον στα αγγλικά, στα οποία δεν υπάρχει ταύτιση γραφήματος-φωνήματος. Μια διευκρίνιση στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη, ο μαθητής με δυσλεξία δεν δύναται ούτε στη μητρική του γλώσσα να αυτοματοποιήσει την ανάγνωση των λέξεων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τον δυσκολεύει περισσότερο η ανάγνωση των αγγλικών λέξεων (Ντούκα, 2017).

Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα τα 26 γράμματα, τα οποία την απαρτίζουν δεν είναι συναφή με την παραγωγή των ήχων που αναπαριστούν. Αντίθετα στην ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελείται από 24 γράμματα, παρατηρείται συνέπεια ως προς την ταύτιση γραφήματος-φωνήματος, η οποία καθιστά ευκολότερη την φωνολογική ενημερότητα. Έπειτα όσων αφορά το ορθογραφικό σύστημα παρατηρούνται μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Στην Ελληνική γλώσσα, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις εξαιτίας της μορφοφωνημικής φύσης των Νέων Ελληνικών. ( Ντούκα, 2017). Εκτός από την ορθογραφία, στην οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με δυσλεξία, προβλήματα παρουσιάζουν και κατά την ανάγνωση στην αγγλική γλώσσα.

Ταυτόχρονα, διαφορές παρατηρούνται σχετικά με τη μορφολογία των δυο γλωσσών, δηλαδή η ελληνική γλώσσα είναι κλίτη σε αντίθεση με την αγγλική, η οποία δεν έχει κλισεις. Επομένως, η μορφολογία των λέξεων της ελληνικής γλώσσας υποδεικνύει ποιες θα πάρουν τη θέση του υποκειμένου, του ρήματος και του αντικειμένου στην πρόταση (Παπάνης, 2007). Ωστόσο, η ύπαρξη των πτώσεων καθιστά μια γλώσσα πιο σύνθετη και ίσως πιο δύσκολη στην κατανόηση της. Παρ' όλα αυτά, αναφορικά με την μορφολογία, την αγγλική γλώσσα δεν την διέπουν κανόνες που να υποδεικνύουν την θέση των επιμέρους στοιχείων στην πρόταση (Y-P-A), όποτε ακολουθείται μια πιο άκαμπτη δομή (Ντούκα, 2017). Κατά συνέπεια, η θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση καθιστούν κατανοητή τη σύνταξη. Συνοψίζοντας, οι μαθητές με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι με σοβαρές δυσκολίες στην μητρική τους γλώσσα, οι οποίες εντείνονται στη ξένη.

### ***Διαφοροποιημένη διδασκαλία***

Συνάγεται το συμπέρασμα, ότι ένας μαθητής που αντιμετωπίζει μαθησιακές προκλήσεις δυσκολεύεται να διδαχθεί και να επιτύχει μέσω του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που θα οδηγήσει τον μαθητή σε θετικά αποτελέσματα. Διαφοροποίηση σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες (Tomlinson, όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου,2013). Ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού ο εκπαιδευτικός ευκολύνει, υποστηρίζει και παρουσιάζει τις καινούριες πληροφορίες συνδέοντας τις με τις προηγούμενες για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση τους. Αυτό επιτυγχάνεται ευκολότερα αν ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις και οι ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου,2013). Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το μαθησιακό προφίλ και περιβάλλον του μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και επίτευξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναλυτικότερα <η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή> (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, σελ. 36). Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα αγγλικά, όπου συχνά συναντάται το ερώτημα αν μπορεί ο καθηγητής να διαφοροποιεί το υλικό του καθημερινά για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών και κυρίως των μαθητών με δυσλεξία.

Σε αυτό το σημείο σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι ο κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει στην κατάκτηση της γνώσης, ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο στα ερεθίσματα που λαμβάνει. Έτσι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές με δυσλεξία αλλά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Ουσιαστικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζεται όταν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών αλλά κρίνεται

απαραίτητη για εκείνους που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα και δυσλεξία ειδικότερα.

### *Η εκμάθηση των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας*

Ένα από τα θέματα που απασχολεί όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι η διδασκαλία των αγγλικών σε μαθητές με δυσλεξία, αφού οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ήδη στην μητρική τους γλώσσα μεταβιβάζονται στη ξένη (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). <Ειδικά η αγγλική θεωρείται η πιο δύσκολη γλώσσα για μαθητές με δυσλεξία> (Αγγέλου, 2007 όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, σελ. 317). Δεν είναι τυχαίο ότι στις χώρες που έχουν ως επίσημη γλώσσα την αγγλική παρατηρούνται μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών με δυσλεξία (Randerson, 2001 όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, σελ. 317). Η μεγάλη ανομοιογένεια που υπάρχει στα τμήματα των φροντιστηρίων ξένων γλωσσών αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, ο οποίος παρεμποδίζει την κατάκτηση της γνώσης. Όπως όμως έχει αναφερθεί και πιο πάνω, η κατάκτηση αγγλικών θεωρείται απαραίτητη για την κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση του ατόμου (Nijakowska, 2010 όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Κατά συνέπεια η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται απαραίτητη.

Επομένως, είναι σημαντικό να ερευνηθεί αν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να διαφοροποιεί το υλικό του και κατά πόσο έχει πρόσβαση σε αυτό. Επειδή όπως γνωρίζουμε η βιβλιογραφία που υπάρχει είναι ανεπαρκή. Μολατούτα, σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο τμημάτων των αγγλικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρατηρήθηκε ότι η μικρή διαφοροποίηση του υλικού συνετέλεσε στην καλύτερη πρόοδο των μαθητών, τυπικών και μη (Parras, 2010 όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Σε πρώτη φάση είναι αναγκαίο να γίνουν οι απαραίτητες διεργασίες έτσι ώστε να προετοιμαστούν καταλλήλως οι μαθητές αλλά και οι γονείς για την ομαλή ένταξη τους σε ένα διαφορετικό από τα ως τώρα παραδοσιακά τμήματα. Για να πραγματοποιηθεί η κατανόηση του καινούριου

μοντέλου διδασκαλίας, είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να καταστήσει σαφή τη διαφοροποίηση μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. ( Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Ο διαφορετικός τρόπος εκπαίδευσης είναι δυνατό να εφαρμοσθεί μόνο μέσω της θέσπισης κανόνων που όλοι θα σέβονται. Οι συγκεκριμένοι κανόνες έχουν ως στόχο τον αλληλοσεβασμό και την συνεργασία και επιπλέον βοηθούν τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση ενός ήρεμου και ασφαλές κλίματος του τμήματος. Στα τμήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι απαραίτητη και η οργάνωση των θέσεων, η οποία πρέπει να εξυπηρετεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Με άλλα λόγια, ο μαθητής που ανήκει στην κατηγορία <υψηλού δυναμικού> για την υλοποίηση μιας εργασίας ίσως χρειαστεί για τις ανάγκες μιας άλλης εργασίας να μετακινηθεί (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Εκτός από τις γενικές αυτές αλλαγές, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι σημαντικοί παράγοντες για τη σωστή διαφοροποίηση όπως το προφίλ του κάθε μαθητή, οι ανάγκες του και τα ενδιαφέροντα του. Αυτοί οι παράγοντες είναι μεγάλης σπουδαιότητας για την ακριβέστερη τροποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού (King-Shaver & Hunter, 2003 όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Η αξιολόγηση λοιπόν του μαθησιακού προφίλ και των ενδιαφερόντων του μαθητή κρίνονται σκόπιμα για το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

## Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι μικτή εφόσον τα ερευνητικά δεδομένα θα έχουν ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή θα γίνει συνδυασμός της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου για την διασφάλιση έγκυρων αποτελεσμάτων της έρευνας. Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη μέτρηση της ποσότητας ή του ποσού. Είναι εφαρμόσιμη σε φαινόμενα που μπορούν να εκφραστούν με ποσοτικούς όρους. Το δείγμα

βοηθάει ώστε ο ερευνητής να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται και τα στοιχεία που λαμβάνει από την ποσοτική έρευνα τον καθιστούν ικανό να ελέγξει αλλά και να δημιουργήσει τα κατάλληλα στατιστικά μοντέλα (Νιφόρα, Βένδρα & Κοτσομύτη, 2016). Η ποσοτική μέθοδος θα πραγματοποιηθεί με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε καθηγητές αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας γενικής παιδείας.

Η ποιοτική έρευνα ασχολείται με ποιοτικά φαινόμενα. Η ποιοτική έρευνα έχει ορισμένα χαρακτηριστικά όπως η ερμηνεία των εμπειριών και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων και η κατανόηση. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, ο ερευνητής πρέπει να ρυθμίσει το αντιληπτικό περίγραμμα, να σχηματίσει την ερευνητική ερώτηση, να ορίσει το δείγμα του, να επεξηγήσει τη μέθοδο συγκέντρωσης των δεδομένων, να προβάλει τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων και τέλος να καταλήξει στον τρόπο παρουσίασης και συγγραφής (Ματζούκας, 2007). Το θετικό σχετικά με την ποιοτική έρευνα είναι ότι γίνεται σε φυσικές συνθήκες έτσι και τα αποτελέσματα της αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, το γεγονός ότι είναι μια τεχνική χαμηλού κόστους, η οποία όμως επιφέρει ως επί το πλείστον έγκυρα αποτελέσματα αφού αποτελείται από ευέλικτες ερωτήσεις, ανάλογες με τις ανάγκες του ερευνητή, οι οποίες του επιτρέπουν να εμβαθύνει περισσότερο για μια πιο αξιόλογη συλλογή πληροφοριών, την καθιστούν πιο εύχρηστη ως έρευνα (Αργυρίου και Κάσσου, 2014).

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφόσον χρησιμοποιούνται ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία γίνεται λόγος για τριγωνοποίηση. Τριγωνοποίηση είναι η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων σε μια έρευνα. <Η τριγωνοποίηση στηρίζεται στην αρχή ότι μία και μοναδική μέθοδος δεν μπορεί να αντικατοπτρίσει την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται ο συνδυασμός πάνω από μίας μεθόδου> (Ευαγγέλου, 2014 σελ. 113). Ουσιαστικά πρόκειται για έναν τρόπο εξασφάλισης της εγκυρότητας στις έρευνες και μπορεί να περιγράψει ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων. Η τριγωνοποίηση μπορεί να έχει διάφορα οφέλη για τα ερευνητικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων απαντώνται διαφορετικά, συμπληρωματικά ερωτήματα ή ενισχύεται η ερμηνευτική δυνατότητα (Ευαγγέλου, 2014).

### *Ερευνητικά εργαλεία:*

Για να υπάρχουν ερευνητικές μελέτες με έγκυρα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται για την διεξαγωγή τους ερευνητικά εργαλεία, τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Ουζούνη, 2011). Για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας θα χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ημι-δομημένη συνέντευξη.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. <Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών (ή σε ηλεκτρονική μορφή) ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες πληροφορίες> (Ανδρεαδάκης, 2006-2007 σελ. 4). Με τα ερωτηματολόγια συλλέγονται δεδομένα ζητώντας από ανθρώπους να απαντήσουν στο ίδιο ακριβώς σύνολο ερωτήσεων. Χρησιμοποιούνται συνήθως στα πλαίσια μιας ερευνητικής στρατηγικής, προκειμένου να συλλεχθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά, δεδομένα για απόψεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά, στάσεις κ.λπ. Μολονότι υπάρχουν διάφοροι ορισμοί, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως ένα γενικό όρο που περιλαμβάνει τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπου κάθε ερωτώμενος απαντά στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, με προκαθορισμένη σειρά. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι ότι είναι οικονομικότερα, μπορούν να αποσταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων, επίσης είναι εύκολη η δημιουργία και η χρήση τους, οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας), οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι, ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις και τέλος είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος. Ένα ακόμη πλεονέκτημα του εργαλείου αυτού είναι ότι εξασφαλίζει την ανωνυμία του δείγματος (Νιφόρα, Βένδρα & Κοτσομύτη, 2016).

Το παρόν ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας θα περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου έτσι ώστε να κατευθύνει τον αναγνώστη προς μια κατεύθυνση. Σκοπός του είναι η συλλογή

των απαραίτητων δεδομένων για την απάντηση της ερευνητικής υπόθεσης ή των ερευνητικών υποθέσεων (Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας). Οι κλειστές ερωτήσεις παρέχουν τις απαραίτητες ειδικές λεπτομέρειες, δίνουν σύντομες απαντήσεις και αποσπούν συγκεκριμένες πληροφορίες. <Οι εναλλακτικές απαντήσεις είναι δυνατό να διατυπώνονται δίχως να έχουν κάποια συνάφεια μεταξύ τους και έχοντας κάποια συνέχεια> (Νιφόρα, Βένδρα & Κοτσομύτη, 2016 σελ. 18).

Αναλυτικότερα, οι κλειστές ερωτήσεις έχουν συγκεκριμένες διαβαθμίσεις και παρέχουν συγκεκριμένες επιλογές απάντησης (ναι ή όχι) στον ερωτώμενο. Οι ερωτήσεις της παρούσας έρευνας θα εστιάσουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μαθητές με δυσλεξία. Για την απάντηση των ερωτήσεων θα χρησιμοποιηθεί κλίμακα Likert. Ουσιαστικά είναι ένας πίνακας διαβαθμισμένων απαντήσεων τύπου Likert καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ ( Χαλίκιας, Μανωλέσου & Λάλου, 2015 ). Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο στη διπλωματική εργασία του φιλόλογου ειδικής αγωγής κ. Τζιόλα Ιωάννη, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. (βλ. παράρτημα Β3)

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion όπως αναφέρεται σε Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2008). Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων. Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Το πλεονέκτημα της συνέντευξης έναντι άλλων μεθόδων είναι η άμεση επικοινωνία με τον ερωτώμενο. Συγκεκριμένα, ελαχιστοποιείται το πρόβλημα του βαθμού ανταπόκρισης (εφόσον ο συμμετέχων έχει δεχτεί να λάβει μέρος), οι απαντήσεις είναι αρτιότερες και πλουσιότερες, υπάρχει η δυνατότητα αποσαφηνιστικών σχολίων και παρατηρήσεων για τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις. <Η συνέντευξη για να



είναι επιτυχής στηρίζεται στην αλληλεπίδραση συνεντευκτική και συνεντευξιαζόμενου. Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί ένα μέρος της συνέντευξης να αναλωθεί σε κάτι που είναι εκτός σχεδιασμού, αν κριθεί ότι μπορεί να εξηγήσει στάσεις συμπεριφοράς> (Χαλίκιας, Μανωλέσου & Λάλου, 2015, σελ. 44). Κρίνεται σκόπιμο για την εν λόγω έρευνα να χρησιμοποιηθεί ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο γιατί μπορεί ο ερευνητής να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις. Επίσης είναι εφικτό να αλλάξουν οι διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και η σειρά των ερωτήσεων. Ουσιαστικά <Στην περίπτωση των ημιδομημένων συνεντεύξεων η ελευθερία του ερωτώμενου δεν περιορίζεται από τις γενικές οδηγίες που έχουν σκοπό να καλυφθούν μέσα από τις προβλεπόμενες ερωτήσεις και θέματα που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά στη μελέτη> (Λουκόπουλος, 2008, σελ. 81). Η ημι-δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου αλλά και ανοικτού για την σαφέστερη κατανόηση των απαντήσεων. Ο ερευνητής μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης κατευθύνει και καθοδηγεί τον ερωτώμενο προς μια κατεύθυνση. Οι ερωτήσεις της παρούσας συνέντευξης στρέφονται γύρω από την διαφοροποιημένη διδασκαλία και είναι βασισμένες στην συνέντευξη της διπλωματικής του κ. Τζιόλα Ιωάννη, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. (βλ. παράρτημα Β3).

Η δειγματοληψία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στον τομέα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων. Κατά τη δειγματοληψία μη πιθανοτήτων σε πρώτο στάδιο επιλέγονται άτομα με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά (Κυριαζή, 1998, όπως αναφέρεται σε Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Για το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας. Η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδα πραγματοποιείται όταν το δείγμα γίνεται προσβάσιμο από το περιβάλλον του ερευνητή. <Η κάθε μία δειγματοληπτική μονάδα του αρχικού δείγματος προσφέρει τα στοιχεία, και άρα την πρόσβαση, σε ένα σύνολο από τα άλλα μέρη του πληθυσμού, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα και τα οποία με τη σειρά τους προσφέρουν πρόσβαση σε ένα άλλο σύνολο κοκ>

(Παπαγεωργίου, 2015, σελ. 6). < Ο λόγος χρήσης της μεθόδου είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις ο πληθυσμός είναι αδύνατο να καταγραφεί, έτσι ώστε να υπάρχει δειγματοληπτικό πλαίσιο και να πραγματοποιηθεί η επιθυμητή δειγματοληψία, επίσης είναι δύσκολη η ανεύρεση των μονάδων ανάλυσης> (Χαλίκιας, Μανωλέσου & Λάλου, 2015 σελ. 40).

Στην συνέντευξη θα χρησιμοποιηθεί ευκαιριακό δείγμα από το περιβάλλον του ερευνητή. Το δείγμα είναι ευκαιριακό γιατί βρίσκεται στον ευρύτερο κύκλο του ερευνητή και θα αποτελείται από μαθητές δυσλεξία. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας προέκυψε ένα βασικό πρόβλημα, το οποίο σχετίζονταν με τη συνέντευξη. Αρχικά η συνέντευξη ήταν προκαθορισμένη να γίνει μόνο για τη διδασκαλία των αγγλικών στον χώρο του <I love dyslexia>. Με την πρώτη συλλογή των αποτελεσμάτων, όμως, διαπιστώθηκε ότι τίποτα στον τρόπο απάντησης των παιδιών δεν φανέρωνε τις μαθησιακές τους προκλήσεις, γεγονός που δεν οδηγούσε σε ασφαλή συμπεράσματα την έρευνα. Σε δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε εκ νέου η διαδικασία της συνέντευξης, κατά την οποία κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν ξεχωριστά για το σχολείο και για το ιδιωτικό κέντρο. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι χάθηκε πολύτιμος χρόνος.

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας:

Η ηθική και δεοντολογία (ethics) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, από τη σύλληψη μιας ιδέας έως τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της. Τα πιο συνηθισμένα ζητήματα είναι η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονται στην έρευνα, η προστασία των προσωπικών δεδομένων (ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ σελ. 25). Στους συμμετέχοντες της έρευνας θα δοθεί φόρμα συγκατάθεσης και ενημερωτικό γράμμα, στο οποίο θα περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας και θα διασφαλίζει την εθελοντική συμμετοχή τους έτσι ώστε να δεχτούν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Θα τους δοθούν πληροφορίες για το σκοπό που διεξάγεται η έρευνα, ο οποίος είναι να ερευνηθεί αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί εργαλείο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας καθώς και ότι πραγματοποιείται στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας.

Θα τους γίνει, επίσης, σαφές πως μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή νιώσουν άβολα με τις ερευνητικές διαδικασίες. Απαραίτητο είναι να αναφερθεί πως θα είναι διαθέσιμα και τα στοιχεία του ερευνητή για να έρθουν σε επικοινωνία μαζί του οι συμμετέχοντες αν παρουσιαστούν απορίες. Θα τους δοθούν και πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν. Επιπλέον, θα τηρηθεί το απόρρητο των προσωπικών τους στοιχείων σύμφωνα με τον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας. Συνεπώς, θα κατέστη σαφές ότι δεν θα αποκαλυφθούν τα στοιχεία τους σε τρίτους αφού θα γίνει χρήση ψευδωνύμων. Τέλος, τα δεδομένα θα είναι αποθηκευμένα στο σκληρό δίσκο του ερευνητή, στον οποίο θα έχει πρόσβαση μόνο ο ίδιος και τα οποία θα καταστραφούν μετά την περάτωση της έρευνας.

## Ανάλυση δεδομένων

Ανάλυση και συζήτηση των δεδομένων των ερωτηματολογίων:

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων θα γίνει χρήση SPSS ( Statistical Package for the Social Sciences). Το SPSS αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο και είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα για την ανάλυση στατιστικών δεδομένων. Αρχικά θα γίνει η συλλογή των ερωτηματολογίων και έπειτα θα εισαχθούν στο SPSS για επεξεργασία.

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο το δείγμα ήταν καθηγητές αγγλικής γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο στη συντριπτική του πλειοψηφία απαντήθηκε από γυναίκες με ποσοστό 95% έναντι το μικρό ποσοστό του 5% των ανδρών.

## Δημογραφικά στοιχεία

### Πίνακας 1: φύλο ερωτηθέντων

Φύλο	Αριθμός	Ποσοστό
Άνδρας	3	5
Γυναίκα	57	95
Σύνολο	60	100,0

Σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων καθηγητών (93,3%) ήταν μεταξύ 25-45 ετών, ενώ το 6,7% ήταν μεταξύ 45-55 ετών.

#### Πίνακας 2: ηλικία ερωτηθέντων

Ηλικία	Αριθμός	Ποσοστό
25-35	39	65,0
35-45	17	28,3
45-55	4	6,7
Σύνολο	60	100,0

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών (61,7%) έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό ή πτυχίο στην ειδική αγωγή. Ενώ το 38,3% των ερωτηθέντων έχει μόνο το βασικό πτυχίο.

#### Πίνακας 3: κατάρτιση ερωτηθέντων

Εκπαιδευτική κατάρτιση	Αριθμός	Ποσοστό
Βασικό πτυχίο	23	38,3
Μεταπτυχιακό	34	56,7
Πτυχίο στην ειδική αγωγή	2	3,3
Διδακτορικό	1	1,7
Σύνολο	60	100

#### Πίνακας 4

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (81,6%) εργάζεται σε κέντρα ξένων γλωσσών. Το 18,3% των ερωτηθέντων εργάζεται σε σχολεία (κυρίως στο δημοτικό καθώς μόνο 1 εργαζόταν στο Γυμνάσιο και 2 στο Λύκειο).

<b>Είδος σχολείου</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>Ποσοστό</b>
Δημοτικό	8	13,3
Γυμνάσιο	1	1,7
Λύκειο	2	3,3
Κέντρο ξένων γλωσσών	41	68,3
I love dyslexia	8	13,3
Σύνολο	60	100,0

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (80%) έχει μέχρι 15 έτη προϋπηρεσία.

#### **Πίνακας 5**

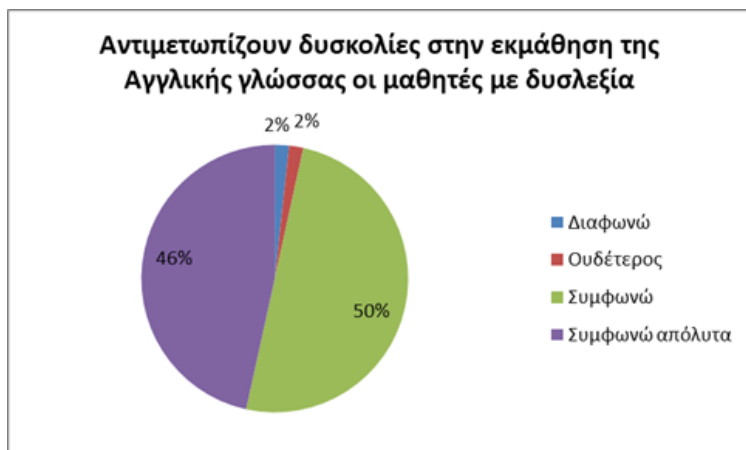
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>Ποσοστό</b>
0-5	27	45,0
5-15	21	35,0
15-20	5	8,3

20-30	7	11,7
Σύνολο	60	100,0

Ερευνητικό ερώτημα 1<sup>ο</sup>:

Στο ερώτημα <Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας οι μαθητές με δυσλεξία;> σχεδόν όλοι οι καθηγητές (96%) θεωρούν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο υπάρχει ένα μικρό ποσοστό (2%) των καθηγητών που δεν θεωρεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διαδικασία εκμάθησης των αγγλικών. Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα απαντάται και από τα αποτελέσματα της συνέντευξης, τα οποία συλλέχθηκαν από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών όσων αφορά το σχολείο. Ειδικότερα, οι δυσκολίες τους αυτές εμφανίστηκαν σε όλους τους τομείς της αγγλικής γλώσσας, δηλαδή στην γραμματική, το λεξιλόγιο αλλά και το γραπτό λόγο. Αντιθέτως, οι ίδιοι μαθητές απάντησαν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γραμματική και το λεξιλόγιο, όταν γίνονται αποδέκτες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του ιδιωτικού κέντρου. Στην δεύτερη περίπτωση αντιμετωπίζουν προκλήσεις μόνο στο γραπτό λόγο.

Γράφημα 1: Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας οι μαθητές με δυσλεξία.



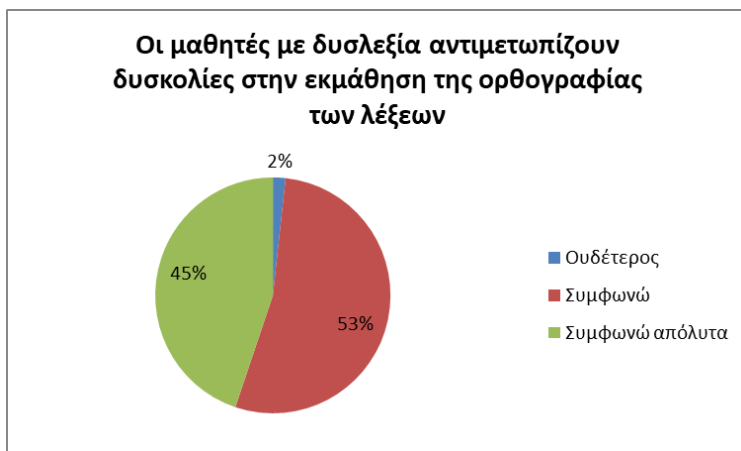
Ακόμα, σχετικά με τις δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής, η πλειοψηφία των καθηγητών (66%) θεωρεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να κάνουν φωνολογική ενημερότητα στα αγγλικά, εάν δεν την έχουν ξεκάθαρα διδαχθεί πρώτα, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ανάγνωση τους. Αντίθετα το 12% των ερωτηθέντων δεν συμφωνεί με αυτή την άποψη.

Γράφημα 2: Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να κάνουν φωνολογική ενημερότητα στα αγγλικά, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ανάγνωση τους.



Στη συνέχεια, σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών, παρατηρείται ότι δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία και στην ορθογραφία. Σχεδόν όλοι οι καθηγητές (98%) συμφωνούν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων.

Γράφημα 3: Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ορθογραφίας των λέξεων.

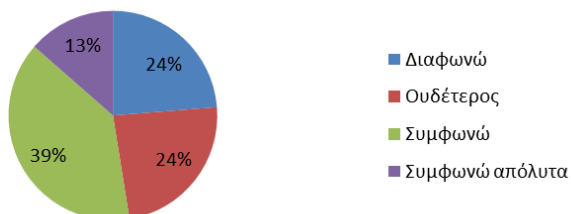


Στην ερώτηση αν οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν αδυναμίες στην ακολουθία των γραμματικών κανόνων, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διχασμένοι. Οι μισοί καθηγητές (52%) θεωρούν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν αδυναμίες στην ακολουθία των γραμματικών κανόνων. Ενώ το 24% των ερωτηθέντων καθηγητών θεωρεί οι μαθητές με δυσλεξία δεν εμφανίζουν αδυναμίες στην ακολουθία των γραμματικών κανόνων.

Γράφημα 4: Οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν αδυναμίες στην ακολουθία των γραμματικών κανόνων.



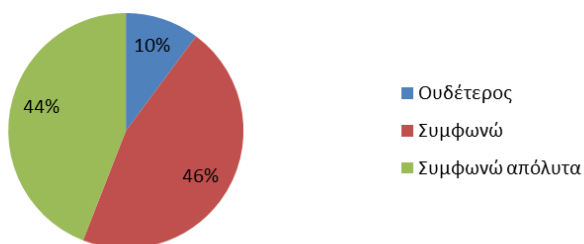
### Οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν αδυναμίες στην ακολουθία των γραμματικών κανόνων



Τέλος, μια από τις πιο συνηθισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία είναι η διάκριση των γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους. Η πλειοψηφία των καθηγητών (90%) θεωρεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία διακρίνουν δύσκολα ή καθόλου γράμματα που μοιάζουν οπτικά (b-d, p-q, m-n).

Γράφημα 5: Οι μαθητές με δυσλεξία διακρίνουν δύσκολα ή καθόλου γράμματα που μοιάζουν οπτικά (b-d, p-q, m-n).

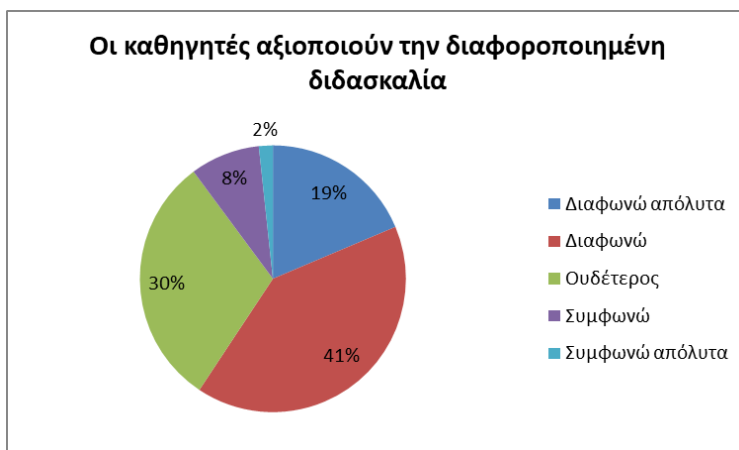
### Οι μαθητές με δυσλεξία διακρίνουν δύσκολα ή καθόλου γράμματα που μοιάζουν οπτικά (b-d, p-q, m-n)



Ερευνητικό ερώτημα 2<sup>ο</sup>:

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής: <Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί την διαφοροποιημένη διδασκαλία;>. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την ερώτηση κάθε άλλο παρά θετικά χαρακτηρίζονται καθώς μόνο το 21% των καθηγητών θεωρεί ότι οι καθηγητές αξιοποιούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αντίθετα το 71% των καθηγητών θεωρεί ότι οι καθηγητές δεν αξιοποιούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Γράφημα 6: Οι καθηγητές αξιοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.



Συμπληρωματικά, τίθεται το ερώτημα αν οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία. Μόνο το 32% των καθηγητών θεωρεί ότι οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία. Το 46% των καθηγητών διαφωνεί στο ότι οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα αυτά δικαιολογούνται από την άποψη των εκπαιδευτικών ότι δεν υπάρχει αρκετό διαφοροποιημένο υλικό στα γενικά σχολεία. Συνεπώς, μόνο το 5% των καθηγητών θεωρεί ότι το προσβάσιμο διαφοροποιημένο στο

γενικό σχολείο υλικό είναι αρκετό. Ενώ το 78% θεωρεί ότι το προσβάσιμο διαφοροποιημένο στο γενικό σχολείο υλικό δεν είναι αρκετό (βλ. Γραφ. 8).

Γράφημα 7: Οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία.



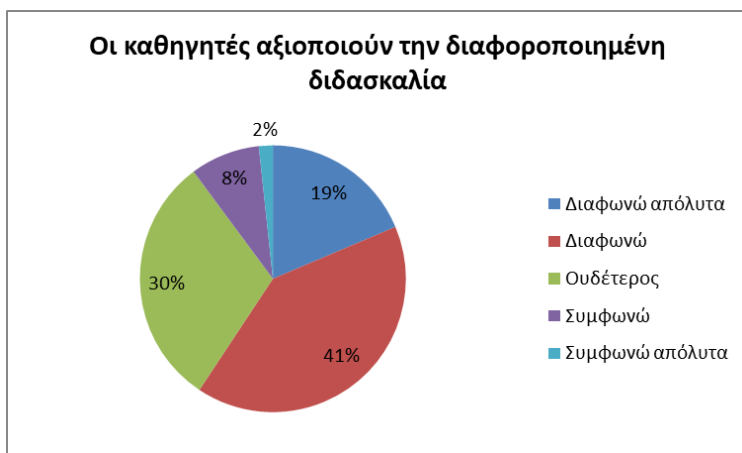
Γράφημα 8: Το προσβάσιμο διαφοροποιημένο στο γενικό σχολείο υλικό είναι αρκετό.



Επιπροσθέτως, μόνο το 10% των καθηγητών θεωρεί ότι οι καθηγητές αξιοποιούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αντίθετα το 60% των καθηγητών θεωρεί ότι οι καθηγητές δεν αξιοποιούν την διαφοροποιημένη

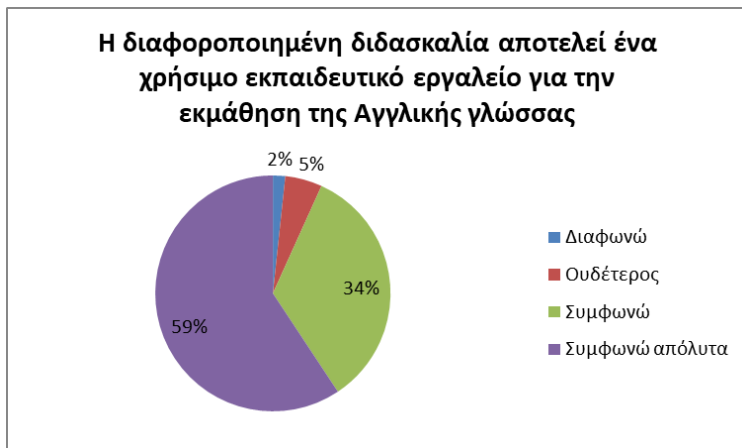
διδασκαλία. Αυτό εξηγείται και από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στους πίνακες 7 και 8 πιο πάνω.

Γράφημα 9: Οι καθηγητές αξιοποιούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία.



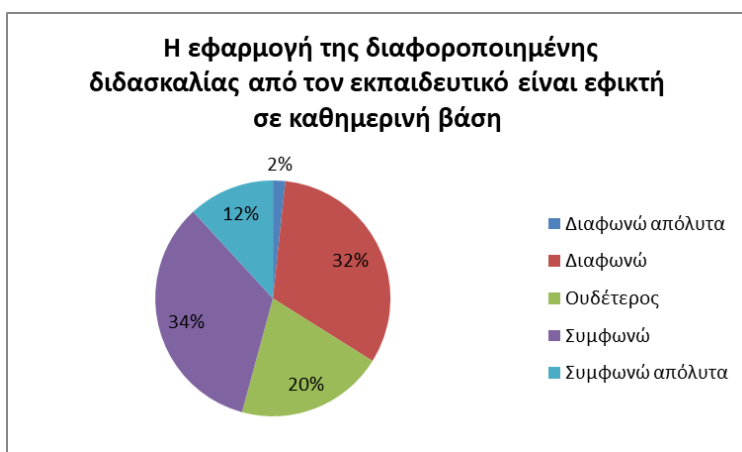
Εντούτοις, η πλειοψηφία των καθηγητών (93%) θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας.

Γράφημα 10: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας.



Αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό σε καθημερινή βάση παρατηρείται ότι δεν είναι ξεκάθαρο αν η εφικτή η εφαρμογή της σε καθημερινή βάση.

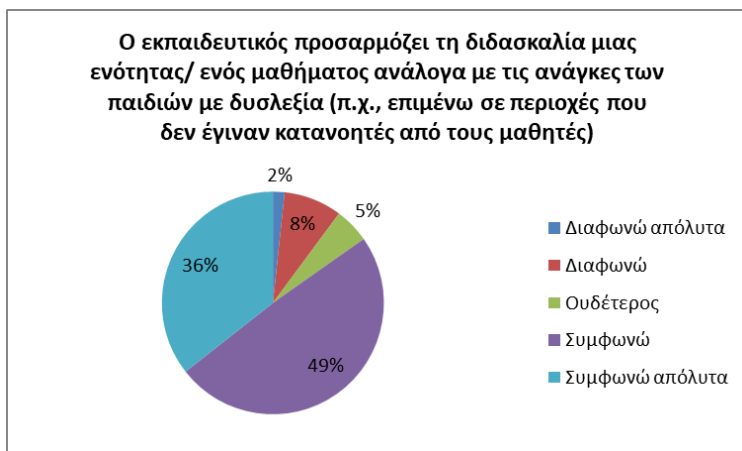
Γράφημα 11: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό είναι εφικτή σε καθημερινή βάση.



Επιπλέον, σχετικά με την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, η πλειοψηφία των καθηγητών (85%) ανέφερε ότι προσαρμόζει τη διδασκαλία μιας ενότητας/ ενός μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία (Π.χ., επιμένω σε περιοχές που δεν έγιναν

κατανοητές από τους μαθητές). Ενώ το 10% των καθηγητών ανέφερε ότι δεν προσαρμόζει τη διδασκαλία μιας ενότητας/ ενός μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία.

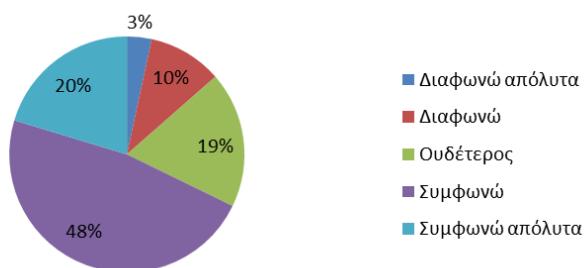
Γράφημα 12: Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία μιας ενότητας/ενός μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία (π.χ. επιμένω σε περιοχές που δεν έγιναν κατανοητές από τους μαθητές).



Συμπληρωματικά, η πλειοψηφία των καθηγητών (68%) ανέφερε ότι ο καθηγητής προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία. Αντίθετα το 13% των καθηγητών δεν προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία.

Γράφημα 13: Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία.

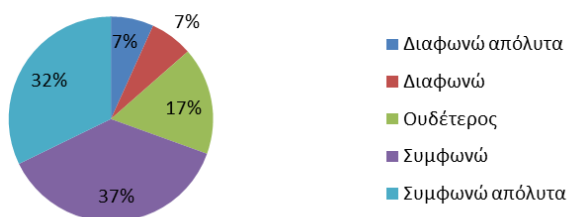
**Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία**



Η παραπάνω άποψη ενισχύεται και από τα αποτελέσματα που ακολουθούν. Η πλειοψηφία των καθηγητών (69%) θεωρεί ότι πρέπει να ενισχύεται η συμμετοχή όλων των μαθητών και πρωτίστως των μαθητών με δυσλεξία στη μάθηση με εργασίες σχεδιασμένες με βάση τις προσωπικές ανάγκες του καθενός. Αντίθετα το 14% των καθηγητών δεν θεωρεί απαραίτητη την ενίσχυση για τη συμμετοχή όλων των μαθητών και πρωτίστως των μαθητών με δυσλεξία.

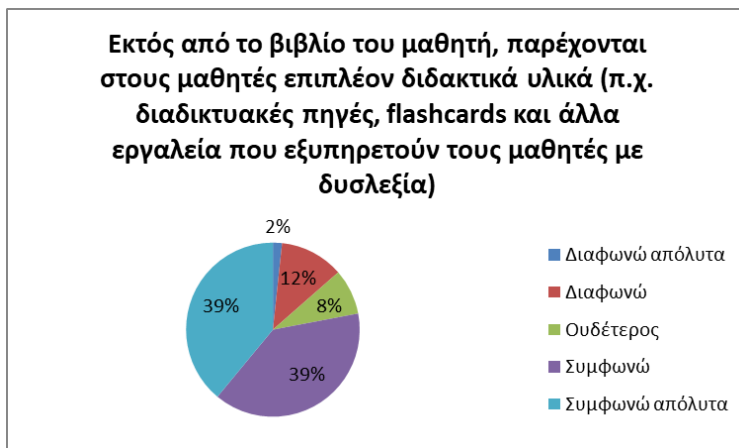
Γράφημα 14: Η ενίσχυση για την συμμετοχή όλων των μαθητών στη μάθηση και πρωτίστως των μαθητών με δυσλεξία.

**Ενισχύεται η συμμετοχή όλων των μαθητών και πρωτίστως των μαθητών με δυσλεξία στη μάθηση με εργασίες σχεδιασμένες με βάση τις προσωπικές ανάγκες του καθενός**



Η ενίσχυση για τη συμμετοχή όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με δυσλεξία είναι εφικτό να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους. Συνεπώς, εκτός από το βιβλίο του μαθητή, η πλειοψηφία των καθηγητών (78%) διατυπώνει την άποψη ότι πρέπει να παρέχεται στους μαθητές επιπλέον διδακτικά υλικά (π.χ. διαδικτυακές πηγές, flashcards και άλλα εργαλεία που εξυπηρετούν τους μαθητές με δυσλεξία). Ενώ το 14% των καθηγητών δεν παρέχει στους μαθητές επιπλέον διδακτικά υλικά.

Γράφημα 15: Εκτός από το βιβλίο του μαθητή, παρέχονται στους μαθητές επιπλέον διδακτικά υλικά (π.χ. διαδικτυακές πηγές, flashcards και άλλα εργαλεία που εξυπηρετούν τους μαθητές με δυσλεξία).

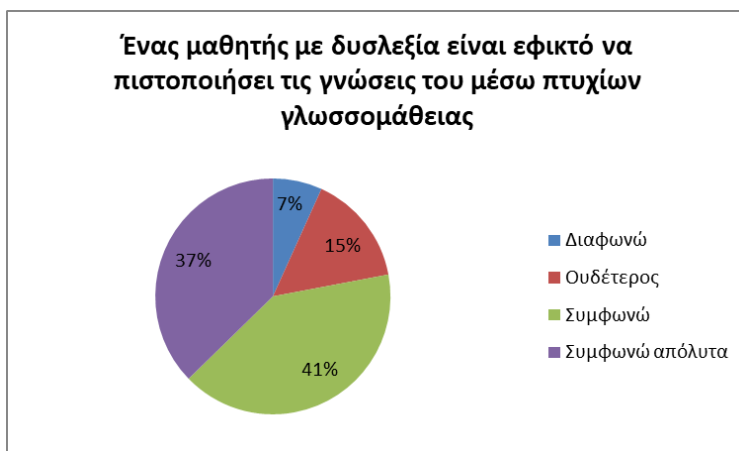


Ερευνητικό ερώτημα 3:

Στο ερώτημα < Είναι εφικτό ένας μαθητής με δυσλεξία να πιστοποιήσει τις γνώσεις του μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας;> η πλειοψηφία των καθηγητών, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα (78%) θεωρεί ότι ένας μαθητής με δυσλεξία είναι εφικτό να πιστοποιήσει τις γνώσεις του μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας. Μόλις το 7% των καθηγητών θεωρεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν είναι εφικτό να πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας. (βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 16: Ένας μαθητής με δυσλεξία είναι εφικτό να πιστοποιήσει τις γνώσεις του μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας.



Ερευνητικό ερώτημα 4:

Στο ερώτημα < Είναι εφικτό να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης;> η πλειοψηφία των καθηγητών (64%) θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας μπορεί να εφαρμοσθεί στα γενικά σχολεία. Μόνο το 14% διαφωνεί.

Γράφημα 17: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας μπορεί να εφαρμοσθεί στα γενικά σχολεία.

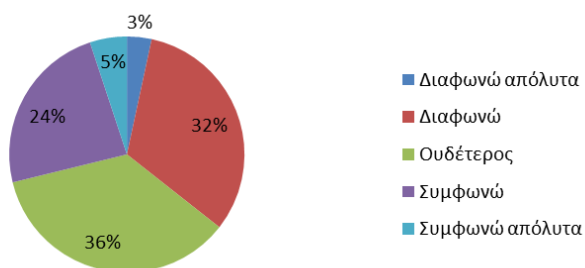


Όπως έχει ήδη αναφερθεί, με το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας μπορεί να εφαρμοσθεί στα γενικά σχολεία, μόνο το 32% των καθηγητών θεωρεί ότι οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία. Το 46% των καθηγητών διαφωνεί στο ότι οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία.

Χρειάζεται, επίσης, να σημειωθεί ότι μόνο το 29% των καθηγητών θεωρεί ότι διασφαλίζεται ότι τα καθήκοντα και οι εργασίες όλων των μαθητών βασίζονται σε σαφείς και ξεκάθαρους στόχους μάθησης. Αντίθετα το 35% δεν θεωρεί ότι τα καθήκοντα και οι εργασίες όλων των μαθητών βασίζονται σε σαφείς και ξεκάθαρους στόχους μάθησης.

Γράφημα 18: Η διασφάλιση των καθηκόντων και των εργασιών όλων των μαθητών βασίζεται σε σαφείς και ξεκάθαρους στόχους μάθησης.

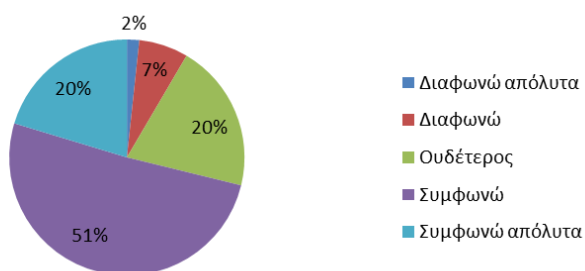
**Διασφαλίζεται ότι τα καθήκοντα και οι εργασίες όλων των μαθητών βασίζονται σε σαφείς και ξεκάθαρους στόχους μάθησης**



Τέλος, αναφορικά με το αν είναι εφικτή η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στα γενικά σχολεία, η πλειοψηφία των καθηγητών (71%) θεωρεί ότι πρέπει να αξιολογεί τους μαθητές για να ανακαλύψει πώς προτιμούν να μαθαίνουν (π.χ. οπτικά, προφορικά).

Γράφημα 19: Η αξιολόγηση των προτιμήσεων των μαθητών σχετικά με την εκμάθηση από τον εκπαιδευτικό.

**Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές για να ανακαλύψει πώς προτιμούν να μαθαίνουν (π.χ. οπτικά, προφορικά)**



Ερευνητικό ερώτημα 5:

Στο ερώτημα αν <Υπάρχουν προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό;> η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών κρίνει αναγκαίο να υπάρχουν προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού με ποσοστό (83,1%) έναντι των εκπαιδευτικών που διαφωνούν, των οποίων το ποσοστό ανέρχεται μόλις στο (16,9%). Όπως παρατηρείται και στον πίνακα 5 οι προϋποθέσεις αυτές σχετίζονται με την κατάρτιση στις ΕΜΔ (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), όπου (74,6%) θεωρεί ότι οι καθηγητές οφείλουν να είναι καταρτισμένοι. Ακόμα, σχετικά με την δυνατότητα πρόσβασης σε επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών (91,5%) την θεωρεί αναγκαία. Ας σημειωθεί ακόμη ότι, το 62,7% των καθηγητών υποδεικνύει την ύπαρξη συνεργασίας με ειδικούς παιδαγωγούς. Επιπροσθέτως, το 64,4% των καθηγητών πιστεύει πως πρέπει να περιοριστεί ο αριθμός των μαθητών στην τάξη. Σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω, μόνο οι μισοί καθηγητές (54,2%) κρίνουν την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης Διδασκαλίας απαραίτητη. (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Υπάρχουν προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό.

	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Υπάρχουν προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού.	50	83,1	10	16,9
Κατάρτιση πάνω στις ΕΜΔ.	45	74,6	15	25,4
Δυνατότητα πρόσβασης σε επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό	55	91,5	5	8,5
Συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς	38	62,7	22	37,3
Περιορισμός του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη.	39	64,4	21	35,6
Ύπαρξη υποστηρικτικών δομών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	33	54,2	27	45,8

Ανάλυση και συζήτηση των δεδομένων από τη συνέντευξη:

Δημογραφικά στοιχεία:

Έπειτα από την περάτωση της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι τα άτομα τα οποία έλαβαν μέρος στη διαδικασία των συνεντεύξεων, τρία αγόρια και δύο κορίτσια, ήταν μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και των πρώτων τάξεων του γυμνασίου με διαγνωσμένη δυσλεξία. Αναλυτικότερα, παραθέτοντας κάποια πιο συγκεκριμένα στοιχεία ο Z είναι μαθητής της έκτης τάξης δημοτικού με διαγνωσμένη δυσλεξίας, επιπέδου A2 . Συγγρόνως, ο M είναι επίσης μαθητής της έκτης δημοτικού, σε αντίθεση όμως με το Z, έχει βαθιά μορφή δυσλεξίας και κατά συνέπεια το επίπεδο που αντιπροσωπεύει τις γνώσεις του στα αγγλικά είναι το A1. Στη συνέχεια, ο A είναι μαθητής της πρώτης τάξης του γυμνασίου με μέτρια μορφή δυσλεξίας και ελλειματική οργάνωση. Το επίπεδο των αγγλικών του είναι το A1. Έπειτα ο μαθητής Σ της πρώτης γυμνασίου έχει ήπια μορφή δυσλεξίας και οι γνώσεις

του στα αγγλικά κυμαίνονται στο επίπεδο B1. Τέλος, ο Θ είναι επίσης μαθητής της πρώτης γυμνασίου με βαθιά μορφή δυσλεξίας και το επίπεδο που τον αντιπροσωπεύει είναι το A1. Όλα τα παιδιά παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα και εβδομαδιαία workshops. Παρατηρείται ότι το δείγμα παρουσιάζει μεγάλη ομοιογένεια ως προς την τάξη του σχολείου και το επίπεδο των αγγλικών, ενώ το χαρακτηρίζει ανομοιογένεια σε σχέση με την μορφή της δυσλεξίας τους, γεγονός που καταδεικνύει την αξιοπιστία του κέντρου με την ύπαρξη ιδιαίτερων μαθημάτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο κέντρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, I love dyslexia. Στόχος, του παγκοσμίως καινοτόμου και πρωτοποριακού αυτού κέντρου, είναι όχι μόνο η εκμάθηση των αγγλικών που οδηγεί στη επιτυχία αλλά και η προσωπική ενδυνάμωση και αυτογνωσία. Εφαλτήριοις δύναμη και μότο του κέντρου είναι η αγάπη, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ο στόχος.

Για την αξιοπιστία της παρούσας έρευνα κρίθηκε απαραίτητο να εξετασθεί η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είναι το ζητούμενο. Γι' αυτό το λόγο οι μαθητές απάντησαν στις ίδιες ερωτήσεις αρχικά για την τάξη του γενικού σχολείου και έπειτα για το κέντρο I love dyslexia στο οποίο εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την σαφέστερη διεξαγωγή της έρευνας προσκομίζονται οι απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με το σχολείο και το κέντρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο πρώτος άξονας των ερωτήσεων αφορά τη σχέση του μαθητή με τη διαδικασία του μαθήματος στα πλαίσια του σχολείου και τη σχέση του με το ιδιωτικό κέντρο στο οποίο εντάσσεται. Ο δεύτερος άξονας των ερωτήσεων αφορά τη σχέση του μαθητή με τα επιμέρους τμήματα της αγγλικής γλώσσας.

#### Μαθητής Ζ

Μαθητής-Σχολείο                      Πάρα πολύ      Πολύ      Λίγο      Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;				X
------------------------------------	--	--	--	---

Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;			X	
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	X			

Μαθητής-I love dyslexia    Πάρα πολύ    Πολύ    Λίγο    Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;	X			
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;	X			
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	X			

Ο μαθητής Z απάντησε αρνητικά στις ερωτήσεις που του έγιναν σε σχέση με το σχολείο ενώ στις ίδιες ερωτήσεις έδωσε θετική απάντηση αναφορικά με το ιδιωτικό κέντρο.

- Ο μαθητής Z απάντησε θετικά στο αν υπάρχει κάποιο κομμάτι που να τον δυσκολεύει σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, στο σχολείο. Ενώ για το ιδιωτικό κέντρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας απάντησε αρνητικά.

- Στην ερώτηση αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις γραμματικής απάντησε θετικά για το σχολείο , διευκρινίζοντας ότι δυσκολεύεται περισσότερο στις ασκήσεις που σχετίζονται με τον αόριστο και αρνητικά για το ILD.

- Στο ερώτημα αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις λεξιλογίου ήταν θετική η απάντηση που έδωσε αναφορικά με το σχολείο, όπου δυσκολεύεται σχεδόν σε όλες τις ασκήσεις, ενώ αρνητική αναφορικά με το ιδιωτικό κέντρο.

• Ο μαθητής Z απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αν είναι βοηθητική η χρήση των mindmaps, υποθέτωντας ότι ίσως δεν γίνεται χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Στην ίδια ερώτηση απάντησε θετικά για το ILD.

• Στην ερώτηση αν συναντά δυσκολίες στο να εκφράσει τις ιδέες του γραπτός απάντησε θετικά για το σχολείο και αρνητικά για το ILD. Συνεπώς, είναι φανερό ότι το κέντρο στη περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Μαθητής M

Μαθητής-Σχολείο Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;			X	
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;	X			
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	X			

Μαθητής-I love dyslexia Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;	X			
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;	X			
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	X			



Όπως παρατηρείται, ο μαθητής Μ στην ερώτηση σχετικά με το αν του αρέσει το μάθημα των αγγλικών απάντησε αρνητικά για το σχολείο και θετικά για το ILD.

- Ο μαθητή Μ απάντησε θετικά στο αν υπάρχει κάποιο κομμάτι που να τον δυσκολεύει σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στα πλαίσια του σχολείου, λέγοντας ότι δυσκολεύεται στο λεξιλόγιο. Ενώ για το ιδιωτικό κέντρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας απάντησε αρνητικά.

- Στην ερώτηση αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις γραμματικής απάντησε θετικά για το σχολείο και αρνητικά για το ILD.

- Στο ερώτημα αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις λεξιλογίου ήταν θετική η απάντηση που έδωσε αναφορικά με το σχολείο, όπου δυσκολεύεται με την ορθογραφία, ενώ αρνητική αναφορικά με το ιδιωτικό κέντρο.

- Ο μαθητής Μ απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αν είναι βοηθητική η χρήση των mindmaps, εξηγώντας ότι δεν γίνεται χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Στην ίδια ερώτηση απάντησε θετικά για το ILD.

- Στην ερώτηση αν συναντά δυσκολίες στο να εκφράσει τις ιδέες του γραπτώς απάντησε ναι για το σχολείο και όχι για το ILD. Συνάγεται, επομένως το συμπέρασμα ότι το ILD έχει βοηθήσει σημαντικά στην εξέλιξη του μαθητή μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της οποίας είναι αποδέκτης.

#### Μαθητής Α

Μαθητής-Σχολείο                      Πάρα πολύ                      Πολύ                      Λίγο                      Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;			X	
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;		X		

Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	X			
--	---	--	--	--

Μαθητής-I love dyslexia    Πάρα πολύ    Πολύ    Λίγο    Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;		X		
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;	X			
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;			X	

Ο μαθητής Α στην ερώτηση σχετικά με το αν του αρέσει το μάθημα των αγγλικών απάντησε αρνητικά για το σχολείο και θετικά για το ILD. Αρνητική ήταν επίσης η απάντηση στο αν έχει καλή σχέση με τη δασκάλα των αγγλικών του στο γενικό σχολείο ενώ θετικός ήταν ως προς τη σχέση που έχει αναπτύξει με τη δασκάλα του στα πλαίσια του ιδιωτικού κέντρου. Στην ερώτηση αν έχει καλή σχέση με τους συμμαθητες του απάντησε θετικά για το σχολείο και αρνητικά για το ILD, γεγονός που εξηγείται λογικά εφόσον τα μαθήματα είναι ιδιαίτερα.

- Ο μαθητή Α απάντησε θετικά στο αν υπάρχει κάποιο κομμάτι που να σε δυσκολεύει σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και στο ιδιωτικό κέντρο.

- Στην ερώτηση αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις γραμματικής απάντησε θετικά για το σχολείο , διευκρινίζοντας ότι δυσκολεύεται περισσότερο στις ασκήσεις, οι οποίες έχουν λίγες οδηγίες και μη καθοδηγούμενη παραγωγή λόγου και αρνητικά για το ILD.

- Στο ερώτημα αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις λεξιλογίου ήταν θετική η απάντηση που έδωσε αναφορικά με το σχολείο ενώ αρνητική αναφορικά με το ιδιωτικό κέντρο.

• Ο μαθητής Α απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αν είναι βοηθητική η χρήση των mindmaps, υποθέτωντας ότι ίσως δεν γίνεται χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Στην ίδια ερώτηση απάντησε θετικά για το ILD.

• Στην ερώτηση αν συναντά δυσκολίες στο να εκφράσει τις ιδέες του γραπτώς απάντησε θετικά για το σχολείο και για το ιδιωτικό κέντρο. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή παρατηρούνται επίσης ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις του για το ILD είναι θετικά συγκριτικά με το σχολείο.

Μαθητής Θ

Μαθητής-Σχολείο      Πάρα πολύ      Πολύ      Λίγο      Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;				X
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;				X
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;		X		

Μαθητής-I love dyslexia      Πάρα πολύ      Πολύ      Λίγο      Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;	X			
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;		X		
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;			X	

Ο μαθητής Θ στην ερώτηση σχετικά με το αν του αρέσει το μάθημα των αγγλικών απάντησε αρνητικά για το σχολείο και θετικά για το ILD. Αρνητική ήταν επίσης η απάντηση στο αν έχει καλή σχέση με τη δασκάλα των αγγλικών του στο γενικό σχολείο ενώ θετικός ήταν ως προς τη σχέση που έχει αναπτύξει με τη δασκάλα του στα πλαίσια του ιδιωτικού κέντρου. Στην ερώτηση αν έχει καλή σχέση με τους συμμαθητες του απάντησε θετικά για το σχολείο και αρνητικά για το ILD, γεγονός που εξηγείται λογικά εφόσον τα μαθήματα είναι ιδιαίτερα.

Ο μαθητή Θ απάντησε θετικά στο αν υπάρχει κάποιο κομμάτι που να σε δυσκολεύει σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στα πλαίσια της τάξης του γενικού σχολείου. Ενώ αρνητική ήταν η απάντηση του για το ιδιωτικό κέντρο.

- Στην ερώτηση αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις γραμματικής απάντησε θετικά για το σχολείο , διευκρινίζοντας ότι δυσκολεύεται σε όλες τις ασκήσεις που σχετίζονται με τους χρόνους. Ενώ η απάντηση του για την ίδια ερώτηση περιοριζοταν αποκλειστικά στο ρήμα <είναι> αναφορικά με το ILD.

- Στο ερώτημα αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις λεξιλογίου ήταν θετική η απάντηση που έδωσε αναφορικά με το σχολείο, καθώς δυσκολεύεται σε όλες. Επίσης θετική ήταν και απάντηση που έδωσε αναφορικά με το ιδιωτικό κέντρο.

- Ο μαθητής Θ απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αν είναι βοηθητική η χρήση των mindmaps, υποθέτωντας ότι ίσως δεν γίνεται χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Στην ίδια ερώτηση απάντησε επίσης αρνητικά για το ILD, καθώς είναι καινούριος μαθητής, ο οποίος δεν έχει ακόμη προλάβει να διδαχθεί το μάθημα των αγγλικών με τη χρήση mindmaps.

- Στην ερώτηση αν συναντά δυσκολίες στο να εκφράσει τις ιδέες του γραπτώς απάντησε θετικά για το σχολείο και για το ιδιωτικό κέντρο. Το συμπέρασμα που συνάγεται στην περίπτωση του μαθητή Θ είναι ότι παρά τις προκλήσεις

που αντιμετωπίζει και το μικρό χρονικό διάστημα που δέχεται τις επιδράσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που πραγματοποιείται στο κέντρο είναι θετικά διακείμενος ως προς το μάθημα των αγγλικών στο ILD σε σχέση με το σχολείο.

Μαθητής Σ

Μαθητής-Σχολείο Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;			X	
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;				
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	X			

Μαθητής-I love dyslexia Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;	X			
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;	X			
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	X			

Όπως παρατηρείται, ο μαθητής Σ στην ερώτηση σχετικά με το αν του αρέσει το μάθημα των αγγλικών απάντησε αρνητικά για το σχολείο και θετικά για το ILD.

- Ο μαθητή Σ απάντησε αρνητικά στο αν υπάρχει κάποιο κομμάτι που να τον δυσκολεύει σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στα πλαίσια του σχολείου και του ILD

- Στην ερώτηση αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις γραμματικής απάντησε αρνητικά τόσο για το σχολείο όσο και για το ILD.

- Στο ερώτημα αν θεωρεί δύσκολες τις ασκήσεις λεξιλογίου ήταν θετική η απάντηση που έδωσε αναφορικά με το σχολείο, όπου δυσκολεύεται εξαιτίας των ελλιπή οδηγιών, ενώ αρνητική αναφορικά με το ιδιωτικό κέντρο.

- Ο μαθητής Σ απάντησε θετικά στην ερώτηση αν είναι βοηθητική η χρήση των mindmaps. Θετική ήταν επίσης η απάντηση του αναφορικά με το ιδιωτικό κέντρο.

- Στην ερώτηση αν συναντά δυσκολίες στο να εκφράσει τις ιδέες του γραπτός απάντησε θετικά και για τις δυο περιπτώσεις. Το συμπέρασμα, που προκύπτει μέσω των θετικών απαντήσεων που έδωσε ο μαθητής για το κέντρο, είναι ότι το ILD τον βοήθησε σημαντικά να ξεπεράσει σε μεγάλο βαθμό τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει.

Συνοψίζοντας, το συμπέρασμα που συνάγεται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις συνεντεύξεις είναι ότι η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία είναι άκρως σημαντική. Από τα παραπάνω αποτελέσματα κρίνεται απαραίτητο η διδακτική διαδικασία να διαφοροποιείται και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία που θα απαντά στις ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές είναι θετικά διακείμενοι ως προς την εκμάθηση των αγγλικών, γεγονός που έγκειται στη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας, ο οποίος θέτει στο κέντρο τον μαθητή και προσεγγίζει ολιστικά τις όποιες προκλήσεις του.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις πλησιάζουν τα πορίσματα των ερωτηματολογίων, αφού είναι κοινά αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία. Με αφετηρία τη θέση αυτή είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι αυτή η άποψη έχει διατυπωθεί και από άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ο

διαφοροποίηση της διαδικασίας εκμάθησης είναι αναγκαία έτσι ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να καλύπτει τις ανάγκες του μαθητή με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου (Καλδή όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Τα παραπάνω πορίσματα πιστοποιούνται και από τις απόψεις των Σταμπολιτζή και Τσιφτισοπούλου (2017), κατά τις οποίες, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας εξαιτίας της μνημονικής λειτουργίας, των γνωστικών λειτουργιών καθώς και των διεργασιών που απαιτούν ταχύτητα κατά τη διαδικασία ακουστικής κωδικοποίησης των πληροφοριών. Επιπρόσθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων αποτελεί σίγουρα πρόκληση αλλά είναι εφικτό να εφαρμοσθεί υπό ένα πνεύμα που προάγει τη ψυχική υγεία των μαθητών και παρέχει ίσες ευκαιρίες εξέλιξης ολόκληρης της μαθητικής κοινότητας ( Δημητροπούλου όπως αναφέρεται σε Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Τέλος, από την έρευνα της Φωτοπούλου (2017) επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που καταδεικνύουν ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη προϋποθέσεων για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα στην έρευνα της διατυπώνεται η άποψη ότι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι καταρτισμένος, να διαφοροποιεί το υλικό του και να σχεδιάζει τη διδασκαλία του έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών για να είναι εφικτή η εξέλιξη των ικανοτήτων τους. Συγχρόνως και στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη προϋποθέσεων για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υποδεικνύοντας αναγκαία τόσο την κατάρτιση του εκπαιδευτικού όσο και την διαθεσιμότητα επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού.

**Commented [5]:** Όλες τις έρευνες που θα χρησιμοποιήσεις εδώ θα πρέπει να μπουν στη Βιβλιογραφική επισκόπηση. Πρέπει να βρεις έρευνες για όλα τα ερευνητικά.

## Επίλογος- Συμπεράσματα

Η γλώσσα είναι το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Αναντίρρητα, λοιπόν, είναι δικαίωμα όλων η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και ειδικότερα των μαθητών με δυσλεξία. Γι' αυτό το λόγο, η διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών που προάγουν τη μάθηση είναι χρέος όλων. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός κρίνεται απαραίτητη η διαφοροποίηση του τρόπου και του υλικού διδασκαλίας. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική. Αυτός ο τρόπος μάθησης, διαφέρει από τον παραδοσιακό έχοντας ως συνέπεια την βελτίωση των επιδόσεων όλων των μαθητών και όχι μόνο όσων τον έχουν ανάγκη, αφού θέτει στο κέντρο της τον μαθητή και σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες του αλλά και τις ειδικές του ικανότητες. Η αποδοχή των παραπάνω θέσεων οδηγεί στην ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση της δυσλεξίας, καθώς η γνώση είναι η μόνο οδός για την αποτελεσματική υλοποίηση διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Στην παρούσα έρευνα ο τρόπος για την διεξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων έγινε μέσα από την συλλογή δύο τεκμηριωμένων ερευνητικών εργαλείων, του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Μέσα από αυτά απαντήθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα τόσο από τους καθηγητές αγγλικών όσο και από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές προκλήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα ερωτηματολόγια, στα οποία συμμετείχαν 60 καθηγητές αγγλικής γλώσσας, τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία να διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας τους αλλά και το υλικό τους έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η εκμάθηση των αγγλικών. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των καθηγητών συμφώνησε ότι όλοι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση των αγγλικών. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας υποστηρίζει ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων. Εξάλλου, αυτό έχει πιστοποιηθεί και από παλαιότερες έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών οφείλονται σε ελλείψεις μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών.



Εντωμεταξύ, αναφορικά με το αν αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί την διαφοροποιημένη διδασκαλία, δυστυχώς το σύνολο των ερωτηθέντων καθηγητών απάντησε αρνητικά. Το γεγονός αυτό είναι αρκετά λυπηρό, καθώς η εφαρμογή της προσφέρει αρκετά οφέλη στους μαθητές, όπως διαπιστώθηκε και από τα ευρήματα των συνεντεύξεων. Ωστόσο, θετικά ήταν τα αποτελέσματα για την πιστοποίηση των γνώσεων των μαθητών με δυσλεξία μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας. Η πιστοποίηση όμως είναι δυνατόν να ληφθεί εφόσον πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις. Επιπλέον, αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης, η πλειοψηφία των καθηγητών θεωρεί πως αυτό είναι εφικτό, δεδομένου ότι υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Συγκεκριμένα, το σύνολο των ερωτηθέντων καθηγητών συμφώνησε ότι υπάρχουν προϋποθέσεις ώστε να είναι εφικτή αλλά και αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ας σημειωθεί ακόμη ότι, οι σημαντικότερες προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να πληρούνται από τον εκπαιδευτικό είναι α) η κατάρτιση του ίδιου στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιεί το υλικό του, β) η συνεργασία του με ειδικούς παιδαγωγούς κρίνεται απαραίτητη, γ) ο περιορισμός του αριθμού των μαθητών στην τάξη ορίζεται ως αναγκαίο προαπαιτούμενο για την ουσιαστική βελτίωση της διδασκαλίας και τέλος, η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών θεωρείται υποχρεωτική ώστε να είναι εφικτή η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Συνέπως, η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει την εκμάθηση των αγγλικών.

Το ιδιωτικό κέντρο, λοιπόν, στο οποίο έγινε η έρευνα, και στο οποίο πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση της ερευνήτριας, πληροί τις προϋποθέσεις αυτές. Η προσέγγιση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία έγινε υπό ένα διαφορετικό πρίσμα, αφού πραγματοποιήθηκε στο κέντρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας <I love dyslexia>, γεγονός που δικαιολογεί τα θετικά αποτελέσματα. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 5 μαθητές, εκ των οποίων οι τρεις είναι μαθητές γυμνασίου και οι δυο δημοτικού. Τα ευρήματα που εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις είναι αναμφισβήτητα θετικά, καθώς ανεξαρτήτως των προκλήσεων που αντιμετώπιζε ο κάθε μαθητής, η στάση του ήταν θετική τόσο ως προς τα

αγγλικά όσο και ως προς το εκπαιδευτικό έργο του διδάσκοντα του κέντρου. Αναλυτικότερα, αναφορικά με το μάθημα των αγγλικών και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο κέντρο ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τα αποτελέσματα φανέρωσαν μια ιδιαίτερος θετική στάση των μαθητών για το χώρο. Επιπλέον, στο δεύτερο άξονα των ερωτήσεων, ο οποίος σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, τα ευρήματα ήταν εξαιρετικά ευνοϊκά. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζει ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εκμάθηση των αγγλικών, γεγονός που μαρτυρά ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι εφικτό να ξεπεραστούν οι όποιες αδυναμίες και προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου, η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες και αυτό οφείλεται στη χρήση των 3dlexia mind maps που πραγματοποιείται στο <I love dyslexia>, κατά την οποία επιτρέπεται στους μαθητές να εξελίσσουν τις σκέψεις τους γύρω από τους γραμματικούς κανόνες. Με αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία γίνεται πιο διασκεδαστική αλλά και πιο αποτελεσματική δίνοντας στους μαθητές την εντύπωση ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τέλος, αντίθετα με τις θετικές απαντήσεις που δόθηκαν στις προηγούμενες ερωτήσεις φαίνεται ότι όλοι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο να εκφράσουν τις ιδέες τους γραπτά. Όπως είναι φυσικό, οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου και οι οποίες εντείνονται στη ξένη γλώσσα. Οι αδυναμίες αυτές είναι πιθανό να οφείλονται στο ότι οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τις δεξιότητες μελέτης και σκέψης άρα η έλλειψη τους έχει ως φυσικό επόμενο την αδυναμία παραγωγής γραπτού λόγου. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα στο σύνολο τους ήταν θετικά και υποδεικνύουν την διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας.

Στον αντίποδα, μέσα από τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των ίδιων μαθητών σχετικά με το σχολείο διαπιστώθηκε ότι στα πλαίσια της τάξης του γενικού σχολείου δεν εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε αυτή την περίπτωση, τα δεδομένα της έρευνας παρουσίασαν

μεγάλη διαφοροποίηση και τα πορίσματα, ως επί το πλείστον, είναι αρνητικά. Η άποψη των μαθητών για το μάθημα των αγγλικών ήταν αρνητική. Οι μαθητές θεωρούν δύσκολη την εκμάθηση των αγγλικών και υποστηρίζουν πως δυσκολεύονται τόσο στις ασκήσεις γραμματικής όσο και λεξιλογίου. Στο σύνολο τους τα αποτελέσματα είναι εκ δια μέτρου αντίθετα σε σχέση με αυτά που συλλέχθηκαν από το κέντρο.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία στο σημείο αυτό, είναι να τονιστούν οι αστοχίες της παρούσας έρευνας προτείνοντας τρόπους βελτίωσης για μελλοντικές έρευνες. Ειδικότερα, αναφορικά με τα ερωτηματολόγια, το ποσοστό των καθηγητών που εργάζεται σε γενικό σχολείο ήταν αρκετά μικρό και οι γυναίκες υπερτερούσαν σε αριθμό, συνεπώς δεν ήταν αντιπροσωπευτικό δείγμα ώστε να διαπιστωθεί η εφαρμογή ή μη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα γενικά σχολεία. Επιπλέον τα έτη προϋπηρεσίας της πλειοψηφίας ήταν περιορισμένα και το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν από 25 έως 35 ετών. Επίσης, μικρό ήταν και το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Η χρονική διάρκεια κατά την οποία εκπονήθηκε η εργασία ήταν ίσως περιορισμένη. Όπως προκύπτει, η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω εξέλιξη της επιστημονικής μελέτης εστιάζοντας σε ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Τέλος, αντίστοιχη έρευνα μπορεί να γίνει με αντικείμενο άλλες ξένες γλώσσες για να διαπιστωθεί αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθησή τους.

Είναι σαφές ότι η διεξαγωγή της έρευνας είναι μια αρκετά απαιτητική διαδικασία. Αρχικά, η ερευνητική πρόταση συμβάλει σημαντικά στην υλοποίηση της διπλωματικής εργασίας, αφού επιτρέπει στον ερευνητή και να μελετήσει διεξοδικά το θέμα και να καταλήξουν στα κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και στην αντίστοιχη μέθοδο που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες της δικής του έρευνας. Συνεπώς για να στεφθεί με επιτυχία η ερευνητική διαδικασία είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψιν ορισμένοι βασικοί παράγοντες. Τον σημαίνοντα ρόλο στην όλη διαδικασία τον έχει ο σωστός υπολογισμός του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη συλλογή των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η επιλογή των

κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και η επαρκής αλλά και ακριβής ανάλυση των ευρημάτων είναι άκρως σημαντική, καθώς θα παίξει καθοριστικό στην αξιολογή και έγκυρη παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

**Commented [s6]:** Να κλείσεις με ένα γενικό σχόλιο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

## Βιβλιογραφία

## Παράρτηματα

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο προς καθηγητές αγγλικής.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: κυκλώστε τον αριθμό

1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ουδέτερος, 4=συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα

### 2) Ερωτηματολόγιο σε καθηγητές Αγγλικής γλώσσας

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται άμεσα αντιληπτές	1	2	3	4	5
Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας οι μαθητές με δυσλεξία.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να κάνουν φωνολογική ενημερότητα στα αγγλικά, εάν δεν την έχουν ξεκάθαρα διδαχθεί πρώτα, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ανάγνωση τους.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων.	1	2	3	4	5

Οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν αδυναμίες στην ακολουθία των γραμματικών κανόνων;.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές με δυσλεξία διακρίνουν δύσκολα ή καθόλου γράμματα που μοιάζουν οπτικά (b-d, p-q, m-n)	1	2	3	4	5
Οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία.	1	2	3	4	5
Ένας μαθητής με δυσλεξία είναι εφικτό να πιστοποιήσει τις γνώσεις του μέσω πτυχίων γλωσσομάθειας.	1	2	3	4	5
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας μπορεί να εφαρμοσθεί στα γενικά σχολεία.	1	2	3	4	5
Οι καθηγητές έχουν τις γνώσεις να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία.	1	2	3	4	5
Το προσβάσιμο διαφοροποιημένο στο γενικό σχολείο υλικό είναι αρκετό	1	2	3	4	5
Οι καθηγητές αξιοποιούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία.	1	2	3	4	5

Διασφαλίζεται ότι τα καθήκοντα και οι εργασίες όλων των μαθητών βασίζονται σε σαφείς και ξεκάθαρους στόχους μάθησης.	1	2	3	4	5
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας.	1	2	3	4	5
Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό είναι εφικτή σε καθημερινή βάση.	1	2	3	4	5
Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές για να ανακαλύψει πώς προτιμούν να μαθαίνουν (π.χ. οπτικά, προφορικά).	1	2	3	4	5
Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία μιας ενότητας/ ενός μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία (Π.χ., επιμένω σε περιοχές που δεν έγιναν κατανοητές από τους μαθητές).	1	2	3	4	5
Η διδασκαλία επικεντρώνεται στις κύριες ιδέες μιας ενότητας ή ενός μαθήματος για να ανταποκρίνεται στις	1	2	3	4	5

ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία					
Οι μαθητές ενημερώνονται για το τι αναμένεται να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν μέχρι το τέλος του μαθήματος.	1	2	3	4	5
Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, δεν κάνουν όλοι το ίδιο πράγμα μέσα στην ίδια διδακτική ώρα.	1	2	3	4	5
Εκτός από το βιβλίο του μαθητή, παρέχονται στους μαθητές επιπλέον διδακτικά υλικά (π.χ. διαδικτυακές πηγές, flashcards και άλλα εργαλεία που εξυπηρετούν τους μαθητές με δυσλεξία)	1	2	3	4	5
Ενισχύεται τη συμμετοχή όλων των μαθητών και πρώτιστος των μαθητών με δυσλεξία στη μάθηση με εργασίες σχεδιασμένες με βάση τις προσωπικές ανάγκες του καθενός	1	2	3	4	5



Δίνεται η δυνατότητα επιλογής σε θέματα, διαδικασίες ή εργασίες στους μαθητές.	1	2	3	4	5
Αναθέτονται εργασίες που βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιούνται διαβαθμισμένες εργασίες (δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή).	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιούνται κέντρα μάθησης μέσα στην τάξη (χώρος στην αίθουσα διδασκαλίας στον οποίο υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες με στόχο τη διδασκαλία).	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιείται η αλληλοδιδασκτική (διδασκαλία από συμμαθητή) για την ενίσχυση των μαθητών με δυσλεξία.	1	2	3	4	5

Χρησιμοποιούνται προκαταβολικοί οργανωτές και διαγράμματα για να βοηθηθούν οι μαθητές με δυσλεξία στην κατανόηση δύσκολων εννοιών.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

**3 – Ερωτηματολόγιο: Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο**

Υπάρχουν προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Κατάρτιση πάνω στις ΕΜΔ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Διαθεσιμότητα επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Περιορισμός του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Υπαρξη υποστηρικτικών δομών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Παράρτημα 2: Συνέντευξη προς μαθητές <I love dyslexia>

1) Συνέντευξη σε μαθητές με δυσλεξία

Ερωτήσεις συνέντευξης:

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;				
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;				
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;				

Υπάρχει κάποιο κομμάτι που να σε δυσκολεύει

ΝΑΙ      ΟΧΙ

σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσα;

Θεωρείς δύσκολες τις ασκήσεις γραμματικής;

ΝΑΙ      ΟΧΙ

Αν ναι, ποιες ασκήσεις γραμματικής σε δυσκολεύουν περισσότερο;

Θεωρείς δύσκολες τις ασκήσεις λεξιλογίου;

ΝΑΙ      ΟΧΙ

Αν ναι, ποιες ασκήσεις λεξιλογίου σε δυσκολεύουν περισσότερο;

Η χρήση mindmaps θεωρείς πως σε βοηθάει;

ΝΑΙ      ΟΧΙ

Συναντάς δυσκολίες στο να εκφράσεις τις ιδέες σου γραπτώς;

ΝΑΙ      ΟΧΙ

1) Συνέντευξη μαθητών με δυσλεξία αναφορικά με το σχολείο.

1) Συνέντευξη σε μαθητές με δυσλεξία

Ερωτήσεις συνέντευξης:

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών;				<input checked="" type="checkbox"/>
Έχεις καλή σχέση με τη δασκάλα σου στα αγγλικά;			<input checked="" type="checkbox"/>	
Έχεις καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;	<input checked="" type="checkbox"/>			

Υπάρχει κάποιο κομμάτι που να σε δυσκολεύει

ΝΑΙ ΟΧΙ

σχετικά με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσα;

Θεωρείς δύσκολες τις ασκήσεις γραμματικής;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, ποιες ασκήσεις γραμματικής σε δυσκολεύουν περισσότερο;

Simple Past

Θεωρείς δύσκολες τις ασκήσεις λεξιλογίου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, ποιες ασκήσεις λεξιλογίου σε δυσκολεύουν περισσότερο;

εξάσκηση

Η χρήση mindmaps θεωρείς πως σε βοηθάει;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Συναντάς δυσκολίες στο να εκφράσεις τις ιδέες σου γραπτώς;

ΝΑΙ ΟΧΙ

2) Συνέντευξη μαθητών με δυσλεξία αναφορικά με το <I love dyslexia>

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β1. ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Χριστίνα Ψημμένου, με κωδικό φοιτήτριας τον 11428 και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ακμή- Μητροπολιτικό Κολλέγιο/University of East London, στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή -MA in Special Educational Needs.

Στο πλαίσιο των σπουδών μου, μου ζητήθηκε να διεξάγω μία επιστημονική έρευνα στο πλαίσιο σας πτυχιακής μου εργασίας.

Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να διερευνήσω το ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία. Αυτό θα είναι χρήσιμο, γιατί η έρευνα θα αναλύσει τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία.

Στην έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η μεικτή μέθοδος και θα δοθούν ερωτηματολόγια και θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις ώστε να διερευνηθεί σε βάθος η δυσκολία στο να κατακτηθεί η γνώση της αγγλική γλώσσας για το θέμα της εργασίας μου.

Σας παρακαλώ να μου δώσετε τη συγκατάθεσή σας για να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνά μου, καθώς η συμμετοχή του και τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προκύψουν 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,

Χριστίνα Ψημμένου

Τηλ: 6972642236 email: cpsimmenou@amcstudent.edu.gr

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β2. ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ**

**Τίτλος εργασίας:** “Ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία”

<b>Φοιτήτρια:</b> Χριστίνα Ψημμένου <b>Τηλ:</b> 6972642236 <b>Email:</b> cpsimmenou@amcstudent.edu.gr	
	<b>Παρακαλώ τσεκάρετε το κουτάκι</b>

• Βεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και έχω καταλάβει το γράμμα συγκατάθεσης για τη διεξαγωγή της έρευνας και είχα την ευκαιρία να κάνω ερωτήσεις.

• Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι εθελοντική και ότι μπορούμε να αρνηθούμε χωρίς να παρέχουμε το λόγο.

• Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα

Όνομα Γονέα \_\_\_\_\_

Στοιχεία επικοινωνίας: \_\_\_\_\_

Υπογραφή \_\_\_\_\_

Ημερομηνία \_\_\_\_\_



## ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΤΟΥ ΦΟΡΕΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητή κ. Αγγελική Παππά,

Ονομάζομαι Χριστίνα Ψημμένου, με κωδικό φοιτήτριας τον 11428 και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ακμή- Μητροπολιτικό Κολλέγιο/University of East London, στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή -MA in Special Educational Needs. Στο πλαίσιο των σπουδών μου, μου ζητήθηκε να διεξάγω μία επιστημονική έρευνα στο πλαίσιο σας πτυχιακής μου εργασίας.

Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να διερευνήσω το ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία. Αυτό θα είναι χρήσιμο, γιατί η έρευνα θα αναλύσει τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία.

Στην έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η μεικτή μέθοδος και θα δοθούν ερωτηματολόγια και θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις ώστε να διερευνηθεί σε βάθος η δυσκολία στο να κατακτηθεί η γνώση της αγγλικής γλώσσας για το θέμα της εργασίας μου.

Σας παρακαλώ να μου δώσετε τη συγκατάθεσή σας για να συμμετέχετε ως ιδιωτικό κέντρο 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,

Χριστίνα Ψημμένου

Τηλ: 6972642236 email: cpsimmenou@amcstudent.edu.gr

## ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αγαπητοί καθηγητές ,

Ονομάζομαι Χριστίνα Ψημμένου, με κωδικό φοιτήτριας τον 11428 και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ακμή- Μητροπολιτικό Κολλέγιο/University of East London, στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή -MA in Special Educational Needs. Στο πλαίσιο των σπουδών μου, μου ζητήθηκε να διεξάγω μία επιστημονική έρευνα στο πλαίσιο σας πτυχιακής μου εργασίας.

Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να διερευνήσω το ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία. Αυτό θα είναι χρήσιμο, γιατί η έρευνα θα αναλύσει τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία.

Στην έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η μεικτή μέθοδος και θα δοθούν ερωτηματολόγια και θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις ώστε να διερευνηθεί σε βάθος η δυσκολία στο να κατακτηθεί η γνώση της αγγλικής γλώσσας 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,

Χριστίνα Ψημμένου

Τηλ: 6972642236 email: cpsimmenou@amcstudent.edu.gr