

**ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ
ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ"**



**Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας
& Θρησκευμάτων**
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

*«Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εξεταστικών δοκιμασιών από
απόσταση για ΑμεΑ»*

**ΟΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ**

Σύνταξη: Αικατερίνη Όλκα	Επιμέλεια: Βασίλειος Παππάς	Υπεύθυνοι Παραδοτέου: Αννα Κοκκινίδου Μαρία Δημητρακοπούλου Κυριακή Σπανού Δημήτριος Τζιμώκας
------------------------------------	---------------------------------------	--

1 Ορισμός ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Kirk. Έκτοτε, έχουν γίνει πολλές απόπειρες διαμόρφωσης ενός κοινού ορισμού. Ένας από τους τελευταίους ευρέως αποδεκτούς ορισμούς αναφέρει ότι με τον γενικό όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» εννοούμε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες που μας αφορούν αποτελούν ενδογενείς και αναπτυξιακές διαταραχές με νευροβιολογική βάση. Δεν είναι επίκτητες, αποτέλεσμα, δηλαδή, εξωτερικών παραγόντων.

Τόσο ο τρόπος που εκδηλώνονται όσο και η πιθανή αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών διαφέρουν, γεγονός που κάνει δύσκολο τον εντοπισμό κάποιων κοινών χαρακτηριστικών. Παρόλ' αυτά, κοινά σημεία αποτελούν οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής και μνήμης, τα προβλήματα κινήτρων και κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης καθώς και οι μεταγνωστικές διαταραχές.

Όπως προαναφέρθηκε, είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που μας αφορούν αποτελούν μια διαταραχή ενδογενή και αναπτυξιακή. Αν και μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων (Παντελιάδου 2000).

Υπό αυτό το πρίσμα, η πρώτη μεγάλη έρευνα το 1975 των Rutter & Yule, εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ παιδιών που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών που έχουν γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες λόγω της ύπαρξης ενός ευρύτερου πλαισίου προβλημάτων στη μάθηση (Snowling 2000). Σύμφωνα με τον Habib, όλες αυτές οι διαταραχές μοιράζονται τον όρο «ειδικές» εξαιτίας του ότι παρατηρούνται σε άτομα που το νοητικό τους επίπεδο είναι φυσιολογικό ή ακόμα και μεγαλύτερο του φυσιολογικού (Habib 2000).

2.1 Ταξινόμηση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Κάτω από την ομπρέλα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εντάσσεται μία ποικιλία συναφών διαταραχών που έχουν, όμως, διαφορετικά συμπτώματα η καθεμιά. Η πιο διαδεδομένη από αυτές αποτελεί η «δυσλεξία αναπτυξιακού τύπου».

Κατά καιρούς, έχουν επιχειρηθεί πολλοί ορισμοί του τι εννοούμε τελικά με τον όρο «δυσλεξία». Πλέον, στην παγκόσμια επιστημονική κοινότητα έχει υπερισχύσει ο ορισμός που πρότεινε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O.) το 1993. Ο ορισμός αυτός δεν ορίζει τα ακριβή διαγνωστικά κριτήρια της δυσλεξίας, αλλά αναφέρει τις περιπτώσεις που η διαταραχή αποκλείεται. Πρόκειται, λοιπόν, για μια συγκεκριμένη και σημαντική διαταραχή της διαγνωστικής ικανότητας, η οποία δεν μπορεί να εξηγηθεί μέσα από μια νοητική δυσλειτουργία, μια αισθητηριακή βλάβη, ένα ελλιπές μαθησιακό περιβάλλον ή μια απουσία κοινωνικοπολιτισμικών ευκαιριών.

Η διαταραχή αυτή του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα της απόκτησης της ανάγνωσης είναι διαρκής. Εμφανίζεται, δηλαδή, στην παιδική ηλικία, όταν το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα και διατηρείται – παρά τους διαφόρους τρόπους αντιμετώπισης που το παιδί έχει καταφέρει να αναπτύξει – και στην ενήλικη ζωή του (Valdois 2002). Χρειάζεται να περάσουν τουλάχιστον δύο σχολικά έτη για να έχουμε μία έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση, σύμφωνα με την οποία ένα παιδί ηλικίας 8 έως 12 ετών μπορεί να χαρακτηριστεί ότι έχει δυσλεξία. Πρέπει να υπάρχει η προϋπόθεση ότι παρουσιάζει μια καθυστέρηση της αναγνωστικής του ικανότητας τουλάχιστον 18 μήνες σε σύγκριση με το αναγνωστικό επίπεδο ενός παιδιού της ίδιας σχολικής ηλικίας (Sprenger-Charolles & Cole 2003). Επίσης είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η δυσλεξία έχει κληρονομική βάση και εμφανίζεται πιο συχνά στον ανδρικό πληθυσμό σε ποσοστό 2:3 ή 4:5 ανάλογα με την έρευνα (Habib 2000).

Οι υπόλοιπες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξής:

- η δυσορθογραφία, δηλαδή η διαταραχή της ορθογραφικής ικανότητας,
- η δυσφασία, δηλαδή η διαταραχή απόκτησης προφορικού λόγου,
- η δυσκαλκουλία, δηλαδή η διαταραχή της μαθηματικής ικανότητας,
- η δυσπραξία, δηλαδή η διαταραχή του κινητικού συντονισμού,
- η δυσχρονία, δηλαδή η διαταραχή του χρονικού προσανατολισμού,
- το σύνδρομο του δεξιού ημισφαιρίου, δηλαδή η διαταραχή των οπτικοχωρικών ικανοτήτων.

Όλες αυτές τις διαταραχές μπορούμε να τις συναντήσουμε μόνες τους. Πολλές φορές, όμως, τα όρια δεν είναι τόσο ξεκάθαρα και μια διαταραχή μπορεί να συνυπάρχει με μια άλλη ή και με περισσότερες. Για παράδειγμα, είναι πολύ συχνές οι περιπτώσεις όπου ένα άτομο παρουσιάζει δυσλεξία σε συνδυασμό με δυσορθογραφία. Επίσης, δύο άτομα μπορεί να έχουν ακριβώς την ίδια διαταραχή, αλλά η κλινική τους εικόνα να είναι τελείως διαφορετική, δηλαδή άλλες να είναι οι δυσκολίες του ενός και άλλες του άλλου. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πόσο σημαντική

κρίνεται η σωστή προσεκτική διάγνωση (διαφοροδιάγνωση), που επιφέρει αντιμετώπιση.

3 Πιθανά αίτια

Η δυσλεξία αποτελεί την ειδική μαθησιακή δυσκολία που, επειδή εμφανίζεται πιο συχνά από τις άλλες, έχει μελετηθεί και ερευνηθεί περισσότερο. Το αποτέλεσμα είναι να έχουν αναπτυχθεί διάφορες υποθέσεις που προσπαθούν να εξηγήσουν τα αίτια της διαταραχής αυτής. Οι πιο διαδεδομένες συμφωνούν ότι πρόκειται για μια φωνολογική μειονεξία, η οποία, όμως, αποδίδεται σε διαφορετικά αίτια. Αξίζει να αναφέρουμε τις πέντε πιο επικρατούσες θεωρίες.

3.1 Η υπόθεση ενός φωνολογικού ελλείμματος

Σύμφωνα μ' αυτήν, ένα φωνολογικό έλλειμμα είναι η αιτία των προβλημάτων της ανάγνωσης και στη συνέχεια της γραφής στη δυσλεξία. Αυτό μπορεί να αφορά ή την αναπαράσταση, ή την αποθήκευση ή την ανάκληση των ήχων της γλώσσας που είναι απαραίτητες για τη συνειδητή επεξεργασία της φωνολογικής πληροφορίας. Το άμεσο αποτέλεσμα είναι η αδυναμία αντιστοίχισης των γραμμάτων με τους ήχους της γλώσσας, γεγονός που είναι απαραίτητο για την απόκτηση της ανάγνωσης σε ένα αλφαβητικό σύστημα. Εμμέσως, παρατηρούνται δυσκολίες και στη βραχύχρονη μνήμη και στην ορθογραφική ικανότητα, αφού απαραίτητη προϋπόθεση για αυτήν είναι η σωστή ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων στη μακρόχρονη μνήμη (Snowling 2000).

3.2 Η ακουστική υπόθεση

Η Tallal (1980) προτείνει ότι η δυσλεξία προέρχεται από την ανικανότητα αντίληψης ήχων που είναι σύντομοι. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι αυτή η δυσλειτουργία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αντίληψη των φωνημάτων των οποίων ο ήχος είναι σύντομος δημιουργώντας, έτσι, το φωνολογικό έλλειμμα (π.χ. δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τον ήχο /μπ/ από τον ήχο /ντ/).

3.3 Η οπτική υπόθεση

Αυτή η υπόθεση, χωρίς να αποκλείει το φωνολογικό έλλειμμα, αποδίδει τη δυσλεξία σε μια δυσλειτουργία της οπτικής αντίληψης και προσοχής. Έρευνα των Sprenger-Charolles και Cole το 2003 έχει δείξει ότι ένας φυσιολογικός αναγνώστης εστιάζει το

βλέμμα για να διαβάσει μία λέξη στη μέση της και λίγο στην αρχή της, γεγονός που δεν παρατηρείται σε έναν αναγνώστη με δυσλεξία.

3.4 Η κινητική υπόθεση

Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, μια δυσλειτουργία στην παρεγκεφαλίδα είναι η αιτία της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, αν η παρεγκεφαλίδα παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην προφορική άρθρωση, τότε μια βλάβη της θα μπορούσε να οδηγήσει σε αδυναμία στο επίπεδο των φωνολογικών αναπαραστάσεων (Ramus *et al.* 2003).

3.5 Η χρονική υπόθεση

Αυτή η υπόθεση αποτελεί μια προσπάθεια ενοποίησης των δύο κυριότερων υποθέσεων, της ακουστικής και της οπτικής. Επιπλέον, ο Habib (2004) προτείνει να συμπεριλάβουμε στη θεωρία όλες τις αντιληπτικές οδούς και όχι μόνο αυτές τις δύο.

3.6 Το θεωρητικό μοντέλο της ανάγνωσης και της γραφής

Τα τελευταία χρόνια, η γνωστική προσέγγιση έχει ασχοληθεί συστηματικά με το να αναπτύξει ένα γνωστικό μοντέλο ανάλυσης της διαδικασίας της ανάγνωσης και της γραφής. Ένα πολύ γνωστό μοντέλο αποτελεί αυτό της Frith (1985) το οποίο μιλάει για τρία διαφορετικά επίπεδα: το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό. Στις αρχές όμως της δεκαετίας του 90, διάφορα μοντέλα πιο εξειδικευμένα έχουν αναπτυχθεί που διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τα συνδεδιστικά και τα μοντέλα διπλής οδού (Sprenger-Charolles & Cole 2003).

Σύμφωνα με τα τελευταία, αυτά προτείνουν την ύπαρξη ενός λεκτικού συστήματος όπου είναι αποθηκευμένες οι αναπαραστάσεις των λέξεων. Λέγονται μοντέλα διπλής οδού γιατί μιλούν για την ύπαρξη δύο διαδικασιών/οδών απαραίτητων στην ανάγνωση και τη γραφή, μιας οδού λεκτικής και μιας οδού μη λεκτικής, αλλά αναλυτικής.

Η λεκτική οδός επιτρέπει την αναγνώριση μόνο των γνωστών, οικείων λέξεων και κυρίως των ανώμαλων λέξεων που δεν μπορούν να παραχθούν με βάση τους κανόνες της γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης. Η οπτική επεξεργασία ακολουθείται από την ενεργοποίηση της αναπαράστασης της ορθογραφικής φόρμας της λέξης που βρίσκεται στο ορθογραφικό λεξικό. Στη συνέχεια αυτή προκαλεί την ενεργοποίηση της σημασίας της (σημασιολογικό λεξικό) και τελικά ενεργοποιείται η αναπαράσταση της ηχητικής φόρμας της λέξης στο φωνολογικό λεξικό πριν την προφορική παραγωγή της. Με τον ίδιο τρόπο, αντίστροφα στη γραφή η ακουστική

ανάλυση θα ενεργοποιήσει τη φωνολογική αναπαράσταση και με βάση τη σημασιολογική, θα ενεργοποιηθεί τελικά η ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης.

Αντιθέτως, η αναλυτική οδός επιτρέπει την αναγνώριση λέξεων άγνωστων, καινούριων ή ψευδο-λέξεων. Υστέρα από την οπτική επεξεργασία, οι λέξεις περνάνε από ένα σύστημα μη λεκτικό κανόνων γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης που είναι αποθηκευμένοι στη μνήμη. Αυτό το σύστημα περιλαμβάνει τρία επίπεδα: γραφημική ανάλυση της λέξης, αντιστοίχιση κάθε γραφήματος με το αντίστοιχο φώνημα, και τελικά σύνθεση φωνημική πριν την προφορική παραγωγή της λέξης. Στη γραφή, η ακουστική ανάλυση ενεργοποιεί τη φωνημική ανάλυση, γίνεται η αντιστοίχιση με τα γραφήματα και τελικά φτάνουμε στη γραφημική σύνθεση της λέξης.

Αυτές λοιπόν οι δύο οδοί, ανεξάρτητες μεταξύ τους, εξηγούν και τους δύο τύπους που συναντούμε στη δυσλεξία, τη φωνολογική δυσλεξία και τη δυσλεξία επιφανείας (λεκτική). Σύμφωνα με την πρώτη, οι δυσλεκτικοί μπορούν να διαβάσουν γνωστές λέξεις, ομαλές και ανώμαλες, έχουν όμως πρόβλημα να διαβάσουν ψευδολέξεις, λέξεις άγνωστες ακόμα και αν αυτές έχουν μια απλή ορθογραφική δομή. Επίσης, στη γραφή, κάνουν πολλά λάθη φωνολογικού τύπου. Από την άλλη μεριά, η δυσλεξία επιφανείας χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία να διαβάσουν ανώμαλες λέξεις προσπαθώντας στις ανώμαλες λέξεις να εφαρμόσουν τους κανόνες της γραφο-φωνημικής μετατροπής. Στη γραφή κάνουν πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη, αλλά όχι φωνολογικά (Valdois 2002). Τέλος, υπάρχει και ο μεικτός τύπος δυσλεξίας, ο οποίος παρουσιάζει και τις δύο μορφές και θεωρείται ότι είναι πιο συχνός από τους άλλους δύο.

4 Συνοδά συμπτώματα

Πολύ συχνά, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συναντούνται σε συνδυασμό με το Σύνδρομο Διάσπασης ή αλλιώς Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (αρχικά ΔΕΠ-Υ). Πρόκειται για μια διαταραχή κυρίως της ικανότητας προσοχής (Snowling, 2000). Πιο συγκεκριμένα, ως ΔΕΠ-Υ ορίζουμε τη νευροβιολογική διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να επιδεικνύει την κατάλληλη αναπτυξιακή συμπεριφορά στη ρύθμιση του επιπέδου κινητικότητας (υπερκινητικότητα), στον έλεγχο της συμπεριφοράς (παρορμητικότητα) και στη συγκέντρωση σε μια δεδομένη δραστηριότητα (απροσεξία). Τα πιο εμφανή συμπτώματα περιλαμβάνουν αδυναμία διατήρησης της προσοχής και συγκέντρωσης, μη αναμενόμενη κινητικότητα για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, διάσπαση προσοχής και παρορμητικότητα (Martinussen *et al.* 2009).

Μπορούμε να συναντήσουμε άτομα μόνο με διάσπαση προσοχής ή μόνο με υπερκινητικότητα ή και με τα δύο συμπτώματα μαζί. Η κλινική τους εικόνα χαρακτηρίζεται από συνεχή κίνηση και όση ώρα κάθονται και όταν σηκώνονται από την καρέκλα. Επίσης, μπορούν να μιλούν ασταμάτητα χωρίς να αφήνουν τους άλλους να μιλήσουν (διάσπαση υπερκινητικότητας). Ακόμα, είναι ιδιαίτερα παρορμητικά, αφού ενεργούν γρήγορα χωρίς να σκέφτονται και συνήθως ονειροπολούν, μοιάζουν σαν να είναι χαμένα σε άλλο κόσμο και δυσκολεύονται να κρατήσουν την προσοχή τους για αρκετή ώρα κάπου, ενώ αυτή αποσπάται ανάλογα με το τι συμβαίνει γύρω εκείνη τη στιγμή.

Τέλος, είναι πολύ πιθανό επίσης οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να συνυπάρχουν με προβλήματα συναισθηματικά ή ψυχοκοινωνικά (όπως η έλλειψη αυτοεκτίμησης, ζητήματα άγχους ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς) και με συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας ειδικής μαθησιακής δυσκολίας ή να επηρεάζονται από την ύπαρξή της, σε καμία, όμως περίπτωση δε συνιστούν από μόνα τους επαρκή στοιχεία διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου 2000).

5 Η Μεταγνώση και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η μεταγνώση κυριολεκτικά σημαίνει τη σκέψη πάνω στη γνώση, δηλαδή το γεγονός ότι γνωρίζουμε τη διαδικασία της μάθησης και μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη γνώση σε μια καινούρια μάθηση. Τα κύρια συστατικά αυτής της μεταγνωστικής ικανότητας περιλαμβάνουν την ικανότητα να αναγνωρίζουμε ένα πρόβλημα, να βρίσκουμε στρατηγικές, για να το λύσουμε και να εφαρμόζουμε την πιο κατάλληλη αξιολογώντας κάθε φορά το αποτέλεσμα (Schneider & Crombie 2003).

Όσον αφορά τον τομέα της γλώσσας, μιλάμε για μια μεταγλωσσολογική συνείδηση η οποία αφορά την κατανόηση από το άτομο του «πώς» και «γιατί» ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται, την εξοικείωση με τα σύμβολα του γραπτού λόγου, την γνωριμία με κάποια χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου και την κατανόηση της συστηματικής σχέσης ανάμεσα στα συστατικά του προφορικού και σ' αυτά του γραπτού (Schneider & Ganschow, 2000).

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές ικανότητες και στις μαθησιακές δυσκολίες. Οι περισσότερες αφορούν άτομα που έχουν δυσλεξία και αναδεικνύουν τις ελλειπείς μεταγλωσσικές τους ικανότητες. Ιδιαίτερα μειονεκτικές εμφανίζονται η φωνολογική μεταγλωσσική ικανότητα και στη συνέχεια η ορθογραφική. Η πρώτη αφορά τη ικανότητα του προφορικού λόγου που

επιτρέπει στον αναγνώστη να συνδέσει τα γράμματα με τις αντίστοιχες γλωσσικές μονάδες και η δεύτερη αφορά τον τρόπο που αναπαρίσταται η προφορική γλώσσα από τα γράμματα και την ορθογραφία. Η εξάσκηση των δύο αυτών ικανοτήτων, αλλά και γενικότερα του μεταγλωσσικού επιπέδου, θεωρείται το άλφα και το ωμέγα στην αποκατάσταση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

6 Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης

Όπως είπαμε και παραπάνω, με την κατάλληλη συστηματική εκπαίδευση, ένα παιδί με δυσλεξία βρίσκει τρόπους που το βοηθούν να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του παρά το ότι η διαταραχή παραμένει καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Μια επιτυχημένη και αποτελεσματική εκπαίδευση πρέπει να έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή. Μόνο η ανάπτυξη της μεταγνώσης θα κάνει ικανό το άτομο να αντιμετωπίζει μόνο του τις δυσκολίες που θα συναντά κάθε φορά και να μαθαίνει συνεχώς καινούρια πράγματα. Επίσης, όσο πιο γρήγορη, πλήρης και λεπτομερής είναι η διάγνωση-αξιολόγηση (πάντα με βάση τα μοντέλα που πιο πριν αναφέραμε) τόσο πιο γρήγορα θα φανούν και τα επιθυμητά αποτελέσματα της αποκατάστασης.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλές μέθοδοι αντιμετώπισης των επιμέρους δυσκολιών που μπορεί να συναντήσει μπροστά του ένα άτομο με δυσλεξία. Έτσι, αρχικώς, το πρώτο κομμάτι στο οποίο δίνεται σημασία είναι η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή η βελτίωση της φωνολογικής μεταγλωσσικής του ικανότητας. Παράλληλα, η προσοχή εστιάζεται στη βελτίωση της αναγνωστικής και κατ' επέκταση της ορθογραφικής ικανότητας. Είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούνται και οι δύο τρόποι μάθησης, πάντα σε συνδυασμό, δηλαδή και η ολική προσέγγιση και η προσέγγιση που εστιάζει στον κώδικα (γραφο-φωνημική). Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε πιο δύσκολες διαδικασίες, όπως η κατανόηση κειμένου και η δημιουργική γραφή (Παντελιάδου 2000).

Έχει αποδειχθεί στην πράξη ότι πολύ σημαντικό ρόλο για την επιτυχία μιας θεραπείας παίζει η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων, δηλαδή πιο ενεργητικών και βιωματικών μεθόδων που εμπλέκουν όλες τις αισθητηριακές οδούς στη μάθηση και αφήνουν το μαθητή να βρει μόνος του τον κανόνα, τον τρόπο που το βοηθάει να μαθαίνει καλύτερα μόνος του. Ο παιδαγωγός προτείνει τρόπους, ανοίγει νέους δρόμους, αλλά ποιος δρόμος είναι ο πιο σωστός και ο πιο κατάλληλος για το κάθε παιδί με δυσλεξία, αυτό και μόνο αυτό το ξέρει καλύτερα.

Γι' αυτό το λόγο, ο μαθητής πρέπει να εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση με τον εξής τρόπο· να του εξηγούνται με απλά λόγια και ξεκάθαρα οι λόγοι που κάθε φορά μαθαίνει αυτό που μαθαίνει, ποια η χρησιμότητα του και ποια διαδικασία ακολουθείται κάθε φορά για να το πετύχει. Σ' αυτό πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν τα σχεδιαγράμματα και τα βήματα δράσης (τι κάνω πρώτο, δεύτερο κ.ο.κ. και γιατί).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο ίδιος τρόπος δουλειάς οφείλει να ακολουθείται όχι μόνο όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και όσον αφορά την αξιολόγηση. Μπορούμε με λογικό τρόπο να συμπεράνουμε ότι η τελική επίδοση ενός δυσλεκτικού εξεταζόμενου επηρεάζεται άμεσα από το διδακτικό υλικό και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, όπως είναι, για παράδειγμα, ο βαθμός δυσκολίας ενός κειμένου, το είδος του και το επίπεδο ενδιαφέροντος του μαθητή σε σχέση με αυτό. Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κείμενα ή ασκήσεις αγνοώντας την καταλληλότητά τους για τον κάθε μαθητή. Κρίνεται, λοιπόν, πολύ σημαντικό να αξιολογείται η καταλληλότητα μέσα από διάφορες ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να ελέγξουν τον βαθμό κατανόησης και δυσκολιών του εκάστοτε αξιολογούμενου (Παντελιάδου, 2000).

7 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και εκμάθηση γλώσσας

Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει αφορά το αν οι ίδιες Μαθησιακές Δυσκολίες συναντούνται κατά την κατάκτηση διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων. Υπάρχουν δύο ειδών γλωσσικά συστήματα γραφής, τα αλφαβητικά και τα λογογραφικά. Επιπλέον, ανάλογα με την ύπαρξη συνοχής ή όχι μεταξύ φωνήματος και γραφήματος, υπάρχουν γλώσσες που χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά διαφανείς ή επιφανειακές ή ρηχής ορθογραφίας (π.χ. ισπανικά, ιταλικά), άλλες ως φωνολογικά ημιδιαφανείς (π.χ. γερμανικά, γαλλικά, ελληνικά) και άλλες ως αδιαφανείς ή βαθιάς ορθογραφίας (π.χ. αγγλικά, ολλανδικά). Διαπιστώνεται πρωτίστως ότι το φαινόμενο της δυσλεξίας απαντάται εξίσου σε όλες τις γλώσσες. Ωστόσο, παρατηρείται ότι η φωνολογική αδιαφάνεια αυξάνει τις δυσχέρειες των δυσλεκτικών.

Η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως φωνολογικά διαφανής εξαιτίας του υψηλού βαθμού συνοχής και κανονικότητας που τη χαρακτηρίζει, τουλάχιστον όσον αφορά την ανάγνωση. Για την ορθογραφία ισχύουν τα παρακάτω, όπως αναφέρονται στο Πόρποδας (2002):

- στην αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος, κάθε γράφημα αντιπροσωπεύει ένα μοναδικό φώνημα. Τα 7 φωνήεντα, με τους 14 πιθανούς συνδυασμούς τους, κρατούν τον ίδιο ήχο, είτε τονίζονται είτε όχι.

- Η συλλαβική δομή είναι ανοιχτή και η συντακτική δομή εύκαμπτη ως προς τη σειρά των λέξεων. Αντίθετα, στην ορθογραφία, η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει ανωμαλίες. Αυτό εν μέρει οφείλεται στην χρήση της ιστορικής ορθογραφίας. Μεγαλύτερο πρόβλημα συναντάται στην αναπαράσταση των φωνηέντων. Ενώ τα σύμφωνα της γλώσσας έχουν μία μόνο γραφημική αναπαράσταση, σε όποιο συνδυασμό κι αν εμφανίζονται, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα φωνήεντα. Ο ήχος /e/ γράφεται ως (ε) ή (αι), ενώ το /o/ παρουσιάζεται σαν (ο) ή (ω). Ο πιο πολύπλοκος ήχος είναι το /i/ που έχει έξι διαφορετικές γραφημικές μορφές (ι, η, υ, ει, οι, υι).
- Όλες αυτές οι διαφορετικές αναπαραστάσεις προκαλούν σύγχυση στην επιλογή της σωστής ορθογραφίας. Σε πολλές περιπτώσεις, η ορθογραφία των λέξεων δεν είναι τυχαία, αλλά καθορίζεται από μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες, όπως οι καταλήξεις των ρημάτων ή το αρσενικό γένος για τον ήχο /o/. Ωστόσο, είναι πολλές οι λέξεις στην ελληνική γλώσσα που θεωρούνται εξαιρέσεις, δεν υπάγονται σε κανένα κανόνα και πρέπει αναγκαστικά να απομνημονευθούν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία που μαθαίνει την ελληνική γλώσσα θα καταφέρει πιο γρήγορα να ξεπεράσει τις όποιες αναγνωστικές δυσκολίες και θα μπορέσει να διαβάζει τελικά σωστά με ένα ρυθμό σταθερό αν και αργό. Ωστόσο, πολύ πιο δύσκολα θα μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες στο επίπεδο της ορθογραφίας ώστε να καταφέρει να γράφει ορθογραφημένα λέξεις με πολύπλοκη - κυρίως ιστορική - ορθογραφία.

7.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και εκμάθηση ξένης γλώσσας

Από τις αρχές της δεκαετίας του 80, πολλοί ερευνητές άρχισαν να ασχολούνται με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε άτομα που δυσκολεύονται στην ανάγνωση και τη γραφή, όσον αφορά τη μητρική τους γλώσσα. Πολύ σημαντική θεωρείται η δουλειά των Ganschow & Sparks (2000) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, οι οποίοι μελέτησαν άτομα που έχουν διαγνωστεί ότι έχουν δυσλεξία. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80 στις Η.Π.Α. η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας κυριαρχούνταν από την επικοινωνιακή ή φυσική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά οφείλουν να μάθουν μια καινούρια γλώσσα μοντελοποιώντας μοτίβα του προφορικού λόγου. Αντιθέτως, όμως, ο τρόπος που τα δυσλεκτικά άτομα μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα προϋποθέτει την ανάγκη ύπαρξης δομικών, συστηματικών, άμεσων και ξεκάθαρων οδηγιών.

Γι' αυτόν τον λόγο, το 1991, οι Sparks et al. εισήγαγαν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιούνταν ήδη για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σε παιδιά που είχαν δυσκολίες να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει την άμεση και συστηματική μελέτη των τριών συστημάτων της καινούριας γλώσσας, του φωνολογικού, του ορθογραφικού και του συντακτικού. Στη συνέχεια, οι συγκεκριμένοι ερευνητές πραγματοποίησαν διάφορες έρευνες για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου κυρίως σε άτομα που έχουν ως μητρική γλώσσα τα αγγλικά και μαθαίνουν τα ισπανικά ή τα λατινικά. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η άμεση εκμάθηση της φωνολογίας/ορθογραφίας, της γραμματικής και της μορφολογίας μιας ξένης γλώσσας βοηθάει τα παιδιά που έχουν προβλήματα στη μητρική τους γλώσσα να κατανοήσουν τη δομή της καινούριας γλώσσας. Βελτιώνεται η φωνολογία και η ορθογραφία της μητρικής γλώσσας και το προφορικό και το γραπτό επίπεδο της ξένης γλώσσας είναι πιο υψηλό, σε σύγκριση με αυτό των παραδοσιακών μεθόδων (Sparks & Miller 2000).

Άλλες χώρες, όπως το Ισραήλ και η Σκωτία, υιοθέτησαν επίσης αυτήν την καινούρια προσέγγιση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μαθητές που έχουν δυσκολίες στη μητρική τους γλώσσα (Kahn-Horwitz, Roffman & Teitelbaum 1998, Crombie 2000). Σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο, ο εκπαιδευτής εισάγει καταρχήν τα γράμματα που μοιράζονται τους ίδιους ήχους με τη μητρική γλώσσα και στη συνέχεια τα γράμματα που αντιστοιχούν σε ήχους διαφορετικούς και τελικά εισάγει τους διφθόγγους. Με τον ίδιο τρόπο, οι γραμματικοί κανόνες και η μορφολογία παρουσιάζονται σταδιακά. Επιπλέον, οι μαθητευόμενοι χρησιμοποιούν στη μάθηση τις αισθητηριακές τους ικανότητες (οπτικές, ακουστικές, απτικές, κιναισθητικές) ξεκινώντας από τα πιο απλά μέχρι και τα πιο σύνθετα (Sparks & Miller 2000).

Στο βιβλίο τους, *Η Δυσλεξία και η εκμάθηση ξένης γλώσσας*, οι Schneider & Crombie (2003) αναφέρουν τις πιο σημαντικές αρχές για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από τους δυσλεκτικούς. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι αισθητηριακές τεχνικές και η σειρά με την οποία δουλεύεται το υλικό, όπως επίσης και η άμεση και έκδηλη μάθηση, παίζουν έναν ρόλο απαραίτητο. Ακόμα, η μάθηση μέχρι την αυτοματοποίηση θεωρείται απαραίτητη και οι μεταγνωστικές στρατηγικές πρέπει να ενθαρρύνονται. Πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το γεγονός ότι ο ρυθμός παρουσίασης και η μάθηση μιας νέας πληροφορίας πρέπει να προσαρμόζονται στην ταχύτητα και στο προσωπικό στυλ του κάθε ατόμου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν τα κατάλληλα κίνητρα για προσωπική ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, να αξιολογούν διαρκώς το μαθησιακό επίπεδο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (οι συχνές επαναλήψεις είναι απαραίτητες) και το κυριότερο, να

λαμβάνουν υπόψη τους τις περιορισμένες δυνατότητες συγκέντρωσης των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε μια άλλη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και ονομάζεται «δυναμική αξιολόγηση». Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία επιτρέπει μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και του μαθητευόμενου, απαραίτητη για να βρουν κάποια άτομα λύση στα προβλήματα μάθησης. Οι εκπαιδευτές είναι οι διαμεσολαβητές οι οποίοι διαμορφώνουν τη μάθηση και φέρνουν τις έννοιες στη συνειδητή προσοχή των εκπαιδευόμενων. Η έρευνα στη μητρική γλώσσα έδειξε ότι αυτή η μέθοδος είναι αποτελεσματική, όσον αφορά τη βελτίωση του συλλογισμού των δυσλεκτικών. Επιπλέον, μπορεί να εφαρμοστεί και σε άτομα με μαθησιακά προβλήματα που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα για να βελτιώσουν τις μεταγλωσσολογικές τους ικανότητες, οι οποίες είναι ιδιαίτερα μειονεκτικές σε αυτό τον πληθυσμό, όπως έχουμε ήδη αναφέρει (Schneider & Ganschow 2000).

7.2 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και εξετάσεις πιστοποίησης ξένης γλώσσας

Με βάση όλα τα παραπάνω, λοιπόν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ένα άτομο με διαγνωσμένη κάποια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία μπορεί να πάρει μέρος στις εξετάσεις όλων των επιπέδων πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.). Παρόλ' αυτά, όπως και στις δοκιμασίες αξιολόγησης του επιπέδου σπουδών στη μητρική γλώσσα, έτσι και στις εξετάσεις πιστοποίησης ξένης γλώσσας, είναι σημαντικό να παρέχεται σ' αυτούς τους υποψηφίους η δυνατότητα διευκόλυνσης μέσα από συγκεκριμένα μέτρα και ειδικές οδηγίες.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ελληνική γλώσσα ανήκει στις γλώσσες που χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά ημιδιαφανείς. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κάποιος που μαθαίνει την ελληνική ως ξένη γλώσσα και σε συνδυασμό μάλιστα με κάποια μαθησιακή δυσκολία, όπως η δυσλεξία, θα καταφέρει να μάθει να διαβάζει και να κατανοεί απλά κείμενα στα ελληνικά, θα δυσκολεύεται όμως περισσότερο στην ορθογραφία των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, ο ρυθμός ανάγνωσής του θα είναι αργός, ενώ δεν θα κάνει πολλά αναγνωστικά λάθη σε λέξεις με απλή φωνοτακτική δομή, παρά μόνο σε πολύπλοκες φωνολογικά και πολυσύλλαβες λέξεις. Επιπλέον, στην ορθογραφία δεν θα κάνει ιδιαίτερα λάθη φωνολογικού τύπου, αλλά τα λάθη του θα είναι κάποια γραμματικά και τα περισσότερα ιστορικά· δηλαδή τα πιο πολλά λάθη θα εντοπίζονται στο θέμα των λέξεων και όχι τόσο στην κατάληξη.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζεται κυρίως με αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων από προφορικές, ιδιαίτερα στην περίπτωση της δυσλεξίας. Σε ορισμένες εξετάσεις γλωσσομάθειας, μάλιστα, οι υποψήφιοι με προβλήματα στη γραφή ή με προβλήματα δυσλεξίας έχουν τη δυνατότητα να μη συμμετέχουν στη δεξιότητα στην οποία αδυνατούν να εξεταστούν, δηλαδή στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ωστόσο, η καθημερινή πρακτική και εμπειρία στη διεξαγωγή των εξετάσεων ελληνομάθειας έχει δείξει ότι ελάχιστοι υποψήφιοι με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν χρήση του δικαιώματός τους για απαλλαγή από τη γραπτή εξέταση. Πιο εύκολα, όμως, και πάλι όχι πάντα, ζητούν ευνοϊκότερες ρυθμίσεις κατά την εξέτασή τους.

Σε πρακτικό επίπεδο, μπορούν να προταθούν διάφορα ειδικά μέτρα που είναι δυνατόν να ληφθούν, ανάλογα βέβαια με τον τύπο της μαθησιακής δυσκολίας και τις ιδιαίτερες δυσκολίες του εξεταζόμενου. Έτσι, η αύξηση του προβλεπόμενου χρόνου για μια εξέταση μπορεί να βοηθήσει μερικούς, ενώ κάποιους άλλους μπορεί να τους φανούν πιο χρήσιμα τα περισσότερα διαλείμματα μέσα ή και ανάμεσα στις ενότητες της εξέτασης, ιδιαίτερα άτομα με ΔΕΠ-Υ. Άλλη διευκόλυνση θα μπορούσε να αφορά την κατάλληλη διαμόρφωση και τον κατάλληλο φωτισμό του χώρου εξέτασης, την παρουσία ενός βοηθού κατά τη διάρκεια της εξέτασης (π.χ. βοηθός σύνταξης στην περίπτωση δυσπραξίας ή βοηθός ανάγνωσης στην περίπτωση δυσλεξίας) και τη χρήση υποστηρικτικών υλικών, όπως ενός ελληνικού λεξικού για κάποιον με έντονες μνημονικές δυσκολίες, ενός υπολογιστή με επεξεργασία κειμένου και αυτόματη διόρθωση για κάποιον με δυσορθογραφία ή μιας αριθμομηχανής για κάποιον που δυσκολεύεται στις πράξεις λόγω δυσαριθμίας.

Ακόμα, άλλου είδους διευκολύνσεις μπορούν να σχετίζονται με το ίδιο το τεστ, τη διάρθρωση και τη δομή του. Αυτές μπορούν να αφορούν αλλαγές πάνω στο ήδη υπάρχον τεστ ή τη δημιουργία ενός νέου τεστ προσαρμοσμένου στα μέτρα και τις δυσκολίες των εξεταζόμενων. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πολύ βοηθητικό μια εξέταση να συνδυάζεται με συγκεκριμένες ερωτήσεις (π.χ. ερωτήσεις για την καλύτερη κατανόηση ενός κειμένου σε περίπτωση τέτοιου είδους δυσκολιών) ή με συγκεκριμένες διευκολυντικές οδηγίες ανάλογα το ζητούμενο (π.χ. ύπαρξη σχεδιαγράμματος ή έτοιμων βημάτων ακολουθίας για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, π.χ. για τη συγγραφή ενός κειμένου). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε αντίθεση με τις κλειστές ή τις ανοιχτές ερωτήσεις, θεωρούνται πιο διευκολυντικές για άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Γενικά, οι οδηγίες πρέπει να είναι όσο πιο σύντομες, ξεκάθαρες, σαφώς διατυπωμένες και με απλή γλώσσα. Ακόμα, σημαντικό είναι να υπογραμμίζονται οι λέξεις κλειδιά και να χρησιμοποιούνται παραδείγματα που να δείχνουν με ευκρινή

τρόπο τι ζητά η άσκηση και ποια διαδικασία πρέπει να ακολουθηθεί για την επίλυσή της. Επίσης, ο υπεύθυνος οφείλει να είναι σίγουρος ότι ο εξεταζόμενος έχει καταλάβει αυτό που απαιτεί η δραστηριότητα, είναι σε θέση να το εκτελέσει και μπορεί να τον βοηθήσει μέσα από διευκρινιστικές ερωτήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του τεστ και κυρίως κατά την αξιολόγηση του προφορικού λόγου. Τέλος, ένα άλλο εργαλείο που θα μπορούσε να συμβάλει σε μια βαθμολόγηση όσο γίνεται πιο αντικειμενική, αφορά τη χρήση ειδικού ημερολογίου από τον υπεύθυνο της εξέτασης, όπου εκεί θα καταγράφεται αναλυτικά όλη η διαδικασία αξιολόγησης, δηλαδή όλες οι τυχόν δυσκολίες που συνάντησε ο υποψήφιος κατά τη διάρκεια της εξέτασης, για ποιο λόγο και πώς κατάφερε να τις αντιμετωπίσει.

Πριν δοθούν οι προτεινόμενες οδηγίες σύνταξης εξεταστικών θεμάτων για τις εξετάσεις ελληνομάθειας και οι διευκολύνσεις προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να σημειωθεί ότι θεωρείται απαραίτητο η όλη διαδικασία της αξιολόγησης να γίνεται πάντοτε με κατανόηση και διακριτικότητα από όλους τους εμπλεκόμενους στη διεξαγωγή και διενέργεια των εξετάσεων (εξεταστές, αξιολογητές, επιτηρητές κ.ά.), με απώτερο στόχο την ενίσχυση και ενθάρρυνση του εξεταζόμενου με μαθησιακές δυσκολίες. Ίσως θα ήταν χρήσιμο πριν την εξέταση ο υποψήφιος να συμπληρώνει μία αίτηση ή να απαντά σε κάποιες προφορικές ερωτήσεις που να στοχεύουν στο να αναδείξουν πού θεωρεί ο ίδιος ότι χρειάζεται βοήθεια, σε ποιες δραστηριότητες και ποια είδους βοήθεια κρίνει ότι είναι η πιο κατάλληλη για αυτόν.

8. Τρόπος καταγραφής της απαλλαγής

Έχουμε ήδη αναφερθεί στις δυνατότητες διευκόλυνσης ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όσον αφορά τις εξετάσεις πιστοποίησης ξένης γλώσσας. Αυτές οι διευκολύνσεις, είτε πρόκειται για κάποια απαλλαγή, είτε για αύξηση του απαιτούμενου χρόνου, είτε για κάποια άλλη οδηγία, καλό είναι να αναγράφονται στο Πιστοποιητικό ως «Ειδικές ρυθμίσεις οφειλόμενες στις μαθησιακές διαφορές». Να αναφέρονται, δηλαδή, στο διαφορετικό τρόπο/στυλ μάθησης του εκάστοτε συμμετέχοντα» και να δηλώνονται όχι με τον επίσημο ακαδημαϊκό όρο των «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών», που συχνά φέρνει σε αμηχανία και μπορεί ακόμα και να αποτρέψει τον εξεταζόμενο από τη διαδικασία πιστοποίησης.

Βιβλιογραφία

- Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: Where are we going? *Dyslexia* 6: 112-123.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (eds.), *Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, (pp. 301-330). London: Erlbaum
- Ganschow, L. & R. L. Sparks (2000). Reflections on foreign language study for students with learning problems: Research, issues and challenges. *Dyslexia* 6: 87-100.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain* 123: 2373-2399.
- Habib, M. (2004). Origines des troubles: Le cerveau du dyslexique. Vers une neurobiologie de la lecture et de ses troubles. In G. Dansette & M. Plaza (eds.), *Dyslexie*, (pp. 144-150). Paris: Editions Josette Lyon.
- Kahn-Horwitz, J., Roffman, N. & T.G. Teitelbaum (1998). Facing the challenges of learning English as a foreign language in Israel: in response to Ganschow, Sparks and Schneider. *Dyslexia* 4, 169-174.
- Martinussen, R., Tannock, R. McInnes, A. & Chaban, P. (2009). *Διδασκαλία για επιτυχία. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών για ΔΕΠ-Υ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S. & U. Frith (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain* 126: 841-865.
- Schneider, E. & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Schneider, E. & L. Ganschow (2000). Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language. *Dyslexia* 6: 72-82.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Sparks, R. L. & K. S. Miller (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: A review. *Dyslexia* 6 : 124-132.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris: Dunod.

Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. *Brain and Language* 9: 182-198.

Valdois, S. (2002). *Lecture de mots et dyslexie : approche cognitive*. Retrieved on January 5, 2006, from http://eduscol.education.fr/D0126/dyslexie_valdois.htm.

Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2013

Στο πλαίσιο της Πράξης:

**«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης