



Η Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας σε Δυσλεξικούς Μαθητές: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης

Teaching English as a Foreign Language to Dyslexic Young Learners: an Intervention Programme

Παναγιώτα Γκουντή

Η συγκεκριμένη εργασία μελετά την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, ως προς την Αγγλική γλώσσα, μιας ομάδας Ελλήνων δυσλεξικών μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, τόσο στη μητρική όσο και στη ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με διάφορες επιστημονικές μελέτες, η φωνολογική επίγνωση, δηλ. η γνώση της φωνολογικής δομής μιας γλώσσας από το χρήστη της, συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση της ανάγνωσης σε μια σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, έχει αποδειχθεί ότι τα δυσλεξικά άτομα δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη φωνολογική επίγνωση, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες στη κατάκτηση και στο συγκερασμό των φθόγγων και γενικότερα στη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του λόγου. Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται και εφαρμόζεται, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, ένα τεκμηριωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για να διερευνηθεί η δυνατότητα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των δυσλεξικών μαθητών. Τα αποτελέσματα του εγχειρήματος δείχνουν ότι η φωνολογική επίγνωση των εν λόγω μαθητών μπορεί να αναπτυχθεί ικανοποιητικά, συμβάλλοντας άμεσα στη βελτίωση της δεξιότητας της σωστής (δηλ. χωρίς λάθη) ανάγνωσης.

☞

The scope of this chapter is to study the stimulation of phonological awareness of the English language, in Greek dyslexic young learners, who present a specific reading disability in both their mother tongue as well as in the foreign language. According to scientific research, phonological awareness, i.e. the knowledge of the phonological structure of a language by its user, is intrinsically related to the reading process. At the same time, it has been confirmed that dyslexic learners experience difficulty in segmenting and blending speech sounds, due to insufficiently developed phonological awareness. For this reason, a well-founded intervention programme is designed and put into action, aiming at studying the reading development of dyslexic young learners. The findings have revealed that phonological awareness can be stimulated, resulting in the development of reading accuracy.

Εισαγωγή

Κύριος στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η μελέτη της βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα, μιας ομάδας Ελλήνων μαθητών με διαγνωσμένη δυσλεξία, μέσω ενός τεκμηριωμένου προγράμματος παρέμβασης, για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία θεωρείται ως η πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, σύμφωνα με διάφορες έρευνες (Goswami 1999: 25; Blanchman, 1994: 103, Hatcher 1994: 186). Ο σχεδιασμός του εν λόγω προγράμματος βασίστηκε στις θεμελιώδεις γνωστικές θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, στις βασικές αρχές διδασκαλίας των μαθητών με δυσλεξία καθώς και σε εμπειριστατωμένες έρευνες της νευροεπιστήμης που αφορούν σε συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά του νευρικού συστήματος και στη σημασία των ευρημάτων αυτών για τη διδασκαλία των μαθητών.

Η εκμάθηση μιας γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της μητρικής, αποτελεί μια *a priori* σύνθετη, πολύπλοκη και ευαίσθητη διαδικασία, η επιτυχής έκβαση της οποίας μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες. Η ύπαρξη ειδικών ή / και γενικών μαθησιακών δυσκολιών αναμφίβολα δυσχεραίνει αυτή την προσπάθεια των μαθητών και αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση, ειδικά για τον καθηγητή ξένων γλωσσών, λόγω της ποικιλόμορφης και σχετικά ανεξερεύνητης φύσης της. Η ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης ή *δυσλεξία*, όπως είναι ευρέως γνωστός ο όρος, αποτελεί την κυριότερη και συχνότερη αιτία ανεπαρκούς ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, ειδικά στα λεγόμενα γλωσσικά μαθήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία και εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα. Πρόσφατες μελέτες που έχουν ως αντικείμενο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ειδικότερα, αναφέρουν ότι παρατηρούνται δυσχέρειες στην κατάκτηση της ανάγνωσης, οι οποίες είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με ελλείψεις δεξιότητες στη διαδικασία της φωνολογικής επεξεργασίας (Ramus *et al.* 2003: 852, Grigorenko 2001: 96). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν εμφανείς δυσκολίες στην κατάκτηση και τον συγκερασμό των φθόγγων, καθώς η φωνολογική επίγνωση δεν έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά σε αυτούς (Lerner 1989: 285).

Οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, λόγω της αδυναμίας κατάκτησης της αλφαβητικής αρχής της ανάγνωσης (*alphabetic principle*), δηλ. της ικανότητας να χρησιμοποιούν την αντιστοιχία γραφήματος- φωνήματος για να αποκρυπτογραφούν τις λέξεις (Πόρποδας, 2002: 276; Snowling, 2000: 89; Brady & Shanweiter, 1991: 106). Διάφορες δια-γλωσσολογικές σπουδές πάνω στη δυσλεξία (*cross linguistic studies*) αποφαίνονται ότι οι τρόποι εκδήλωσης των δυσκολιών που προκαλεί η δυσλεξία και η πορεία αυτών επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της ομιλούμενης γλώσσας, είτε αυτή είναι η μητρική ή μια ξένη γλώσσα, από τα χαρακτηριστικά του ορθογραφικού συστήματος και από τις μεθόδους διδασκαλίας. Επομένως, οι Έλληνες δυσλεξικοί μαθητές που διδάσκονται την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, καλούνται να εντρυφήσουν και να εξασκηθούν σε ένα νέο συμβολικό σύστημα γλώσσας, το οποίο παρουσιάζει τεράστιες διαφορές από εκείνο της μητρικής τους γλώσσας, λόγω της πολυπλοκότητας της Αγγλικής γλώσσας, τόσο σε επίπεδο φωνολογικό όσο και σε μορφολογικό. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης σε δυσλεξικούς μαθητές, με κύριο στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας στην ξένη γλώσσα, στηρίζεται στην προσπάθεια απόκτησης της ικανότητας νοητικού χειρισμού της φωνητικής αναπαράστασης των δομικών στοιχείων της γλώσσας, δηλ. των συλλαβών και κυρίως των φωνημάτων. Αυτό θα πρέπει να γίνει με ενδεδειγμένη εξάσκηση και κατάλληλο

εκπαιδευτικό υλικό, ώστε οι δυσλεξικοί μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν τη δομή της γλώσσας προς εκμάθηση, εφόσον τα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν στη μητρική τους γλώσσα, δεν τους επιτρέπουν την ασφαλή μεταφορά και εδραίωση επιτυχών μαθησιακών μηχανισμών, όπως αυτή επιτυγχάνεται στους μαθητές που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Οι κοινωνικές, πολιτισμικές, επαγγελματικές και οικονομικές εκφάνσεις της σύγχρονης πραγματικότητας έχουν επιβάλει τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως τη λεγόμενη *lingua franca*, δηλ. ως κοινό γλωσσικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε διάφορους λαούς και σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η γλωσσική επάρκεια στη μητρική γλώσσα καθώς και το κατάλληλο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή αναμφίβολα λειτουργούν υποστηρικτικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, εν προκειμένω της Αγγλικής. Στις περιπτώσεις που ο μαθητής βιώνει κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία, η διαδικασία αυτή περιπλέκεται και στις περισσότερες των περιπτώσεων ενδέχεται να λήξει άδοξα, ιδιαίτερα αν δεν υπάρξει κατάλληλο πλαίσιο μαθησιακής διαδικασίας και διδακτικής πράξης. Λόγω του δικαιώματος των μαθητών αυτών να τυγχάνουν ίσων ευκαιριών και ίδιας ποιότητας παροχών στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να ορίζεται επιστημονικά η φύση των μαθησιακών δυσκολιών ώστε να υπάρξει αντικειμενική γνώση των αιτιών, των μηχανισμών που τις χαρακτηρίζουν και των μορφών έκφρασής τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αναπτύξει και να εφαρμόσει μια κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπιση.

Δυσλεξία: ορισμός και συνάφεια με τη φωνολογική επίγνωση

Η δυσλεξία ως έννοια διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1884 από το νευρολόγο Dr. Berlin, ο οποίος χρησιμοποίησε τις ελληνικές λέξεις «δυσ-» και «λέξις» για να περιγράψει τη δυσκολία αναγνώρισης των λέξεων, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1877, ο Dr. Kussmaul χρησιμοποίησε τους όρους «λεκτική τύφλωση» και «λεκτική κώφωση», αναφερόμενος στο ίδιο φαινόμενο. Το 1896 ο Dr. Pringle-Morgan, παρουσίασε την περίπτωση ενός 14χρονου μαθητή, ο οποίος, παρά την έξυπνη και γεμάτη διαύγεια φύση της προσωπικότητάς του, υστερούσε σε ακαδημαϊκές επιδόσεις συγκρινόμενος με τους συμμαθητές του λόγω της αδυναμίας του να μάθει να διαβάζει. Η ανικανότητά του αυτή ήταν τόσο ευδιάκριτη που ο Dr. Pringle-Morgan συμπέρανε ότι θα οφειλόταν σε κάποια γενετική ατέλεια (Παπαδάτος 2005: 8).

Έκτοτε, ένας αρκετά σημαντικός αριθμός μαθητών ανά την υφήλιο βρίσκεται σε έναν διαρκή 'αγώνα' προσπάθειας αποκωδικοποίησης και κατανόησης λέξεων και γραπτών συμβόλων γενικότερα, αντιμετωπίζοντας ποικίλου βαθμού δυσκολία στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων και στην ανάγνωση, εκλαμβάνοντας τις λέξεις ως ένα συρφετό γραμμάτων. Η κυριολεκτική μετάφραση του όρου είναι 'δυσκολία με τις λέξεις' αν και στον 20^ο αι., έχει επίσης χαρακτηριστεί ως 'λεκτική τύφλωση', 'οπτική αγνωσία λέξεων' και 'ειδική αναγνωστική ανικανότητα' (Bradley *et al.* 2002: 28). Η ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, ή αλλιώς το σύνδρομο της δυσλεξίας, έχει υπάρξει πεδίο αντιπαραθέσεων ανάμεσα σε πολλές επιστημονικές ειδικότητες, κυρίως λόγω της ασυμφωνίας τους να οριστεί με ένα σαφή και κατηγορηματικό τρόπο, ο οποίος να μην επιδέχεται αμφισβητήσεων και κοινωνικών, πολιτικών ή οικονομικών χειρισμών κατά το δοκούν.

Συνήθως, η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται με διάφορα κριτήρια αποκλεισμού, δηλ. όταν παρατηρείται αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης σε άτομα που δεν έχουν νοητική

υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή που δεν πάσχουν από τύφλωση, βαρηκοΐα ή κώφωση και τα οποία έχουν λάβει επαρκή διδασκαλία και διαβιούν σε κατάλληλες κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικά εύρωστες συνθήκες.

Το 1994, η Επιτροπή Ερευνών της Orton Dyslexia Association (η οποία μετονομάστηκε σε International Dyslexia Association) έθεσε τις συνισταμένες του συνδρόμου αυτού και όρισε τη δυσλεξία ως εξής:

Η δυσλεξία είναι μια από τις πολλές διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια ιδιαίτερη γλωσσική διαταραχή ιδιοσυστατικής προέλευσης, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, αντικατοπτρίζοντας συνήθως τις ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις διάφορες γνωστικές και ακαδημαϊκές δυνατότητες του ατόμου. Δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής ικανότητας ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με ποικίλου βαθμού δυσκολία σε διάφορες μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένου συχνά, εκτός των αναγνωστικών προβλημάτων, και ενός διακριτού προβλήματος στην πρόσκτηση επαρκούς ικανότητας γραφής και ορθογραφίας. (Lyon 1995: 187, μτφ της συγγραφέως)

Ο συγκεκριμένος ορισμός είναι ο ευρύτερα αποδεκτός και εμπεριέχει ορισμένα θεμελιώδη στοιχεία που χρήζουν συνοπτικής ανάλυσης:

- Ο όρος 'δυσλεξία' αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο τύπο μαθησιακής δυσκολίας από την οποία επηρεάζεται κυρίως η ανάγνωση, διαχωρίζοντας έτσι τους δυσλεξικούς μαθητές από υπόλοιπα άτομα με δυσκολίες μάθησης,
- Στον ορισμό αυτόν κατέχει κυρίαρχο ρόλο η διαπίστωση ότι στη δυσλεξία παρουσιάζεται δυσκολία σε μια συγκεκριμένη διεργασία του γλωσσικού συστήματος, δηλ. της φωνολογικής επεξεργασίας, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων. Μια ικανότητα που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και η οποία φαίνεται να είναι ο πιο αξιόπιστος δείκτης πρόβλεψης της αναγνωστικής διαταραχής,
- Άτομα μη προνομιούχα από κοινωνική ή οικονομική άποψη δεν πρέπει να αποκλείονται από τη διαδικασία διάγνωσης της δυσλεξίας,
- Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί με τον γραπτό λόγο είναι τα πιο 'εμφανή' και περίβλεπτα αν και υπάρχουν πιο 'καλυμμένα' γνωστικά προβλήματα.

Ο ορισμός αυτός συνδέεται επίσης με την κυριότερη και γενικότερα παραδεκτή θεωρία της δυσλεξίας, τη θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος (phonological deficit hypothesis), σύμφωνα με την οποία οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στην αναπαράσταση, την αποθήκευση και την ανάκληση των ήχων του προφορικού λόγου (Ramus *et al.* 2003: 842). Η δυσκολία αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης σε αλφαβητικά συστήματα όπως το ελληνικό και το αγγλικό, απαιτεί και ταυτόχρονα συνεπάγεται τη μάθηση της αντιστοιχίας γραφήματος – φωνήματος (Goulandris 2003: 1).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι δυσλεξικοί μαθητές δεν κατακτούν αυτή την ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, δεν αντιλαμβάνονται την εσωτερική φωνολογική δομή των λέξεων που αναπαριστά το αλφάβητο (Πόρποδας 2002: 218). Τα άτομα που έχουν αναπτύξει σε υψηλό επίπεδο την ικανότητα ανάγνωσης μετατρέπουν τα γράμματα σε ήχους και ο εγκέφαλος αναγνωρίζει τις διάφορες ομάδες ήχων ως λέξεις. Έχουν επίσης την επίγνωση ότι τα γράμματα μιας λέξης αναπαριστούν τους ήχους του αρθρωμένου λόγου (Shaywitz 1996: 2). Αντιθέτως, οι μαθητές με μειωμένη αναγνωστική ικανότητα δεν έχουν αναπτύξει την

επίγνωση της εσωτερικής φωνολογικής διεργασίας αποκωδικοποίησης των λέξεων που συντελείται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και επομένως, κρίνεται απαραίτητο να εξασκηθούν σε αυτό τον τομέα με ένα ειδικά καταρτισμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Επιστημονικές μελέτες αναδεικνύουν το επίπεδο κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης ως τον πιο αξιόπιστο δείκτη πρόβλεψης της μελλοντικής επίδοσης των μαθητών στην ανάγνωση (Vellutino 1991: 34, Torgesen *et al.* 1989: 25). Ο όρος *φωνολογική επίγνωση* αναφέρεται στην ικανότητα του χρήστη της γλώσσας να κατανοεί ότι ο γραπτός λόγος χωρίζεται σε λέξεις, συλλαβές και φωνήματα, καθώς επίσης και στη δυνατότητα να χωρίζει μια λέξη σε όλους τους φθόγγους που την αποτελούν, να προσθέτει, να αφαιρεί ή και να αντικαθιστά φθόγγους και εν γένει στο να αντιλαμβάνεται την αξία του κάθε φθόγγου και τις μεταβολές που υφίσταται όταν συνδυάζεται με άλλους (Goldsworthy 1998: 2, Gillon 2005: 2). Στην περίπτωση που η μητρική και η ξένη γλώσσα διαφέρουν σημαντικά σε όλα τα δομικά επίπεδα, ο μαθητής καλείται να κατακτήσει εκ νέου ένα διαφορετικό φωνολογικό σύστημα, ώστε να μπορέσει να επιτελέσει με επιτυχία το έργο της αναγνώρισης των λέξεων και να κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης.

Δυσλεξία, ανάγνωση και γλωσσικά συστήματα

Προκειμένου να κατανοηθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυσλεξία, είναι σκόπιμο να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται τη γλώσσα. Αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται με ιεραρχικό τρόπο. Η κατάκτηση των λέξεων σε διακριτές, μικρές μονάδες ήχου, στα λεγόμενα φωνήματα, αποτελεί το κατώτερο τμήμα της ιεραρχίας με την οποία ο εγκέφαλος 'αναγνωρίζει' τη γλώσσα. Τα ανώτερα επίπεδα αποτελούν η *σημασιολογική* επεξεργασία (δηλ. η σημασία της λέξης), η *συντακτική* επεξεργασία (δηλ. οι γραμματικές δομές) και ο *λόγος* (δηλ. συνεκτικές και σαφείς προτάσεις). Επομένως, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο εγκέφαλος αποκωδικοποιεί τις λέξεις σε φωνολογικό επίπεδο και κατόπιν ακολουθεί η πρόσβαση στη σημασία (Slaughter 2001: 1). Νευρο-ανατομικές μελέτες εγκεφάλων δυσλεξικών ατόμων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αποκαλύπτουν ότι οι δυσλεξικοί επεξεργάζονται λιγότερο τα φωνητικά χαρακτηριστικά των λέξεων και εμμένουν περισσότερο στα οπτικά χαρακτηριστικά (Grigorenko 2001: 112). Τα φωνολογικά ελλείμματα των δυσλεξικών δεν τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν τις ανώτερες ιεραρχικά γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες της νοημοσύνης και του λεξιλογίου, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο, καθώς σπαταλούν πολύτιμο χρόνο προσπαθώντας να αναγνωρίσουν τα γραπτά σύμβολα και να τα μεταφράσουν φωνολογικά.

Στα αλφαβητικά συστήματα γραφής (στα οποία συμπεριλαμβάνεται η Ελληνική και η Αγγλική γλώσσα, που αποτελούν αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας) ο γραπτός λόγος αναπαριστά τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου και επομένως, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η πρόσβαση στη σημασία της λέξης γίνεται μέσω της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης, η οποία είναι ήδη γνωστή από τον προφορικό λόγο (Πόρποδας 2003: 40). Η αποκωδικοποίηση ως γνωστική λειτουργία, βοηθά το χρήστη της γλώσσας αφενός να αναγνωρίσει τα γραπτά σύμβολα και αφετέρου να τα μεταφράσει φωνολογικά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την σωστή διεκπεραίωση της αποκωδικοποίησης αποτελεί η γνώση του ορθογραφικού συστήματος της γλώσσας.

Τόσο η Ελληνική όσο και η Αγγλική ανήκουν στις λεγόμενες *αλφαβητικές γλώσσες* στις οποίες τα γραφικά σύμβολα αναπαριστούν φωνήματα, δηλ. μονάδες ήχου. Το *επίπεδο διαφάνειας* μιας γλώσσας, δηλ. ο βαθμός αξιοπιστίας με τον οποίο ένα γράμμα 'χαρτογραφεί' έναν ήχο, διακρίνει τις γλώσσες σε 'διαφανείς ή ρηχές' και σε 'αδιαφανείς ή

βαθιές' και καθορίζει το πόσο εύκολα ή δύσκολα θα μάθουν οι χρήστες της να διαβάζουν. Στις διαφανείς ορθογραφίες (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η Ελληνική), οι αντιστοιχίσεις ανάμεσα σε ένα γράφημα και σε ένα φώνημα είναι αξιόπιστες και οι χρήστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή την πληροφορία για να προφέρουν άγνωστες λέξεις. Στις αδιαφανείς ή βαθιές ορθογραφίες (όπως είναι η Αγγλική) υπάρχουν πολυάριθμες χαρτογραφήσεις ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και οι κανόνες αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος είναι πολύ λιγότερο αξιόπιστοι. Ο βαθμός συνέπειας των αντιστοιχίσεων γραφήματος – φωνήματος μπορεί επίσης να ποικίλλει ανάλογα με τη θέση που κατέχει το γράφημα μέσα στη λέξη. Στις ορθογραφίες με υψηλό βαθμό συνέπειας, ένα γράφημα προφέρεται πάντα το ίδιο, ανεξάρτητα από τη θέση του μέσα στη λέξη. Τα διαφανή ορθογραφικά συστήματα είναι σαφώς πολύ πιο συνεπή από τα αδιαφανή, καθιστώντας έτσι την πρόσβαση στις άγνωστες λέξεις αρκετά πιο ομαλή.

Με αυτά τα δεδομένα, οι Έλληνες δυσλεξικοί μαθητές που διδάσκονται την Αγγλική ως ξένη γλώσσα έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος «αναξιόπιστων» κανόνων προφοράς, καθώς τα φωνήματα εκφωνούνται με ποικίλους τρόπους μέσα στις λέξεις. Στην προσπάθεια εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη και κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, της φωνολογικής δηλ. δομής της νέας γλώσσας. Όταν αυτοματοποιήσουν τη διαδικασία αναγνώρισης, επεξεργασίας και ανάκλησης των μεμονωμένων γραμμάτων, των συνδυασμών γραμμάτων και των συλλαβών, τότε οι δυσλεξικοί μαθητές μπορούν απρόσκοπτα να «διαβάσουν» μια λέξη και να κατανοήσουν τη σημασία της.

Η φωνολογική επίγνωση είναι μια δεξιότητα που αναπτύσσεται ανεξάρτητα από την ικανότητα κατανόησης της σημασίας των λέξεων και του προφορικού λόγου (Tunmer & Hoover 1992: 23) και περιλαμβάνει τρία διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης, τα οποία σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης:

α) *Την επίγνωση της συλλαβικής δομής*, η οποία αναφέρεται στη γνώση και κατάκτηση των συλλαβών από τις οποίες αποτελείται μια λέξη,

β) *Την επίγνωση της ενδο-συλλαβικής δομής*, η οποία αναφέρεται στη γνώση και κατάκτηση της έναρξης και της ρίμας της συλλαβής. Η έναρξη αποτελείται από το αρχικό σύμφωνο ή σύμπλεγμα συμφώνων και η ρίμα από το φωνήεν και τα σύμφωνα που ακολουθούν, π.χ. στη λέξη 'sell', το σύμφωνο s – είναι η έναρξη και το σύμπλεγμα –ell, η ρίμα. Το επίπεδο αυτό της φωνολογικής επίγνωσης έχει αναφερθεί κυρίως στην Αγγλική γλώσσα (Goswami 1999: 35), ενώ δεν έχει αποδειχτεί ότι υφίσταται στην Ελληνική γλώσσα (Πόρποδας 2003: 261),

γ) *Την επίγνωση της φωνημικής δομής*, η οποία αναφέρεται στη γνώση και κατάκτηση των μεμονωμένων ήχων της λέξης.

Σύμφωνα με μελέτες, η κατάκτηση της συλλαβικής επίγνωσης είναι αρκετά πιο εύκολη από αυτή της φωνημικής και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες (Wagner & Torgesen 1987: 67). Αντίθετα, στον προφορικό λόγο οι φωνημικές μονάδες συμπροφέρονται, δηλ. δεν είναι χωρισμένες και επομένως, καθίσταται δύσκολη η απόκτηση αυτής της συγκεκριμένης επίγνωσης. Το φωνολογικό έλλειμμα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες δεν τους επιτρέπει να συλλογιστούν τη δομή μιας πρότασης (δηλ. τις λέξεις, συλλαβές και ήχους) σε αντιδιαστολή με τη σημασία της (Stackhouse 1997: 89).

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να βελτιωθεί με διαφόρων ειδών ασκήσεις (Goldsworthy, 1998:197), στις οποίες συμπεριλαμβάνονται:

η εύρεση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας (producing and matching rhyme), η ανάλυση φωνημάτων και συλλαβών (blending and segmenting phonemes and syllables), η διάκριση αρχικού και τελικού φωνήματος (segmenting initial and final sound in words), η πρόσθεση και αφαίρεση αρχικού φωνήματος (substituting and deleting initial and final sound in words), η διάκριση όλων των φωνημάτων μιας λέξης (blending sounds to form monosyllabic words), η αναγνώριση και μέτρηση λέξεων μέσα στην πρόταση (counting words in a sentence), η αναγνώριση, αντικατάσταση, απαλοιφή, αντιστροφή και πρόσθεση συλλαβών σε μία λέξη (syllable counting, substituting, deleting, reversing and adding), η μέτρηση, αναγνώριση και η διευθέτηση των λέξεων μέσα σε μία πρόταση (counting words, identifying missing word in a phrase, supplying missing word as adult reads, rearranging words in a sentence) (Goldsworthy 1998: 197, μτφ της συγγραφέως)

Προκειμένου να βελτιωθεί η αναγνωστική ικανότητα των δυσλεξικών μαθητών που αποτελούσαν την ομάδα εργασίας στην παρούσα έρευνα, επιστρατεύτηκαν όλα τα προαναφερθέντα είδη ασκήσεων, αποτελώντας τη βάση των διδακτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Παρουσίαση της έρευνας

Όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Lerner 1989: 167), η γνώση των θεωριών που συγκροτούν τη βάση του επιστημονικού πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών, αποτελεί μια θεμελιώδη ανάγκη, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να καταρτίσει κατάλληλα προγράμματα και να υποστηρίξει πλήρως τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με δυσλεξία. Τα πρόσφατα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης της μητρικής και της ξένης γλώσσας επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τη συσχέτιση και να αναλογιστούν πάνω σε παρόμοιους τρόπους εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η ερευνητική μέθοδος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης βασίστηκε στις θεμελιώδεις αρχές της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, όπως αυτές διατυπώνονται από τον Jean Piaget, τον Skinner και τον Lev Vygotsky, με γνώμονα τις θεωρίες της γνωστικής αναπτυξιακής προσέγγισης, του συμπεριφορισμού, του κοινωνικού δομισμού και της ζώνης εγγύτερης-δυσνητικής ανάπτυξης. Ακόμα, οι τεχνικές διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν αφορούν στην άμεση διδασκαλία και στην πολύ-αισθητηριακή μέθοδο, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία του συμπεριφορισμού και η τεχνική της άμεσης διδασκαλίας έδωσαν το έναυσμα για τη δόμηση των ασκήσεων σε στάδια, με στόχο να κατανοηθούν και να κατακτηθούν οι επιμέρους δεξιότητες από τους μαθητές. Οι ασκήσεις εξάσκησης της φωνολογικής επίγνωσης δόθηκαν με ιεραρχικό τρόπο, ξεκινώντας από τις ασκήσεις σε επίπεδο λέξης, προχωρώντας σε επίπεδο συλλαβής και καταλήγοντας σε επίπεδο φωνήματος. Για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνταν να ανακαλύψουν και να μετρήσουν πόσες λέξεις υπήρχαν μέσα στην πρόταση που άκουγαν, χτυπώντας τις παλάμες τους στο θρανίο, χτυπώντας τα χέρια τους ρυθμικά κάθε φορά που άκουγαν μία λέξη ή υπογραμμίζοντας όλες τις λέξεις μιας πρότασης με διαφορετικού χρώματος μαρκαδόρο. Επίσης, η καθηγήτρια διάβαζε τις δύο πρώτες σειρές από ένα αγγλικό ποίημα και μετά έλεγε ξανά τις προτάσεις παραλείποντας μια λέξη, την οποία καλούνταν να ανακαλύψουν

οι μαθητές. Σε επίπεδο συλλαβών, δίνονταν στους μαθητές λέξεις και καλούνταν να αντικαταστήσουν μια συγκεκριμένη συλλαβή, προφέροντας τη νέα λέξη που σχηματιζόταν, π.χ. 'Say somebody. Instead of some, say any.'

Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στις ασκήσεις σε επίπεδο φωνήματος καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η κατάκτηση της επίγνωσης της φωνημικής δομής μίας γλώσσας είναι ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα (Wagner & Torgesen 1987: 67). Στα αρχικά στάδια της παρέμβασης, οι μαθητές εξασκούσαν με πιο εύκολες ασκήσεις, όπως εκείνες της διάκρισης αρχικού και τελικού φωνήματος μέσα σε μία λέξη, π.χ. 'We are going to change sounds, e.g. Say house. Instead of /h/ say /m/ ' ή της εύρεσης ομοιοκαταληξίας, π.χ. 'Does bed rhyme with head?', προχωρώντας σε πιο απαιτητικά είδη ασκήσεων, όπως αυτό της σύνθεσης των φωνημάτων, π.χ. 'Put these sounds together to make words, e.g. m + ap, n + est, s + it, k + old', της εύρεσης του μεσαίου ήχου μιας λέξης π.χ. 'We are going to leave out sounds of words, e.g. Say the word spoon without / p / ' ή της διάκρισης όλων των φωνημάτων μιας λέξης, π.χ. 'Which is this word? /b/ - /short A/ - /k/, /d/ - /r/ - /ah/ - /p/ '.

Η εξοικείωση με τους ήχους των γραμμάτων της αγγλικής αλφαβήτου σχεδιάστηκε με δομημένο τρόπο, ξεκινώντας την εξάσκηση με την αναγνώριση των γραμμάτων και προχωρώντας στην συνειδητοποίηση της χαρτογράφησης γραφήματος – φωνήματος, καθώς οι μαθητές αντιστοιχούσαν έναν συγκεκριμένο ήχο που τους δινόταν ακουστικά, με το γράφημά του.

Η τακτική του modelling and demonstrating υιοθετήθηκε στο πρόγραμμα, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την φωνολογική τους επίγνωση μέσω της μίμησης και της εξάσκησης των ήχων, μέσω της θετικής επιβεβαίωσης και του σχηματισμού σωστών γλωσσικών συνηθειών (Lightbown & Spada 1999: 9). Στις περιπτώσεις που ο μαθητής δεν μπορούσε να παράγει σωστά τον ήχο κάποιου γράμματος ή μιας λέξης, η εκπαιδευτικός επενέβαινε και λειτουργούσε ως «γλωσσικό μοντέλο», παράγοντας τον ήχο και βοηθώντας το μαθητή να συνειδητοποιήσει πως πρέπει να σχηματιστεί ο συγκεκριμένος ήχος, με τη χρήση ενός καθρέφτη που επέτρεπε στο μαθητή να διαπιστώσει αν ένας ήχος ήταν χειλικός, οδοντικός ή ουρανικός. Η πολύ-αισθητηριακή μέθοδος επέτρεψε την ευθυγράμμιση με το μοναδικό τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή και την ανάμειξη του οπτικού, ακουστικού και κιναισθητικού τρόπου μάθησης, μέσω διαφόρων ασκήσεων που ενέπλεκαν τους μαθητές σε βιωματικές πρακτικές (Αθανασιάδη 2001: 89-90). Αναλυτικότερα, στα αρχικά στάδια της παρέμβασης και προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της εξοικείωσης των μαθητών με τα γράμματα της αγγλικής αλφαβήτου, οι μαθητές καλούνταν να ακολουθήσουν τη φορά των γραμμάτων πάνω σε γυαλόχαρτο με την άκρη των δακτύλων τους, να σχηματίσουν τα γράμματα με πλαστελίνη, να ζωγραφίσουν τα γράμματα και να σχεδιάσουν μια λέξη που συνέδεαν συνειρμικά με τα συγκεκριμένα γράμματα, να σχεδιάσουν τα γράμματα στον αέρα έχοντας τα μάτια τους κλειστά, να καταλάβουν ποιο γράμμα σχεδίαζε η καθηγήτρια ή κάποιος συμμαθητής στην πλάτη τους. Με αυτές τις τεχνικές, διευκολυνόταν η διαδικασία της μάθησης, εφόσον οι γλωσσικές πληροφορίες μεταδίδονταν στον εγκέφαλο μέσω διαφόρων αισθητηριακών οδών.

Παράλληλα, η μέθοδος παρατήρησης των διαφορετικών σταδίων ανάπτυξης από τα οποία περνάει το άτομο προκειμένου να 'οικοδομήσει' την γνώση και την κατανόηση του κόσμου όπως ορίζεται από τον Piaget καθώς και η πεποίθηση του Vygotsky ότι ο άνθρωπος μπορεί να φτάσει σε ένα υψηλότερο αναπτυξιακό επίπεδο μέσω της διδασκαλίας και της βοήθειας που παρέχεται από ικανούς 'άλλους', επηρέασαν τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου προγράμματος ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης (Andrews *et al.* 2000: 13). Οι βασικές αυτές παιδαγωγικές αρχές έδωσαν το έναυσμα για «πειραματική» εξερεύνηση του λόγου,

των λέξεων και των φωνημάτων, για «εξερευνητική» μάθηση μέσω παιχνιδιού και εμπλουτισμένου παιδαγωγικού περιβάλλοντος καθώς και για λεκτική ενθάρρυνση, επεξηγήσεις και συγκεκριμένες, σαφείς λεκτικές οδηγίες εκ μέρους της καθηγήτριας, που ενεργούσε ως καθοδηγήτρια και βοηθούσε τους μαθητές να ανακαλύψουν τις γνώσεις που είχαν ήδη κατακτήσει σε φωνολογικό επίπεδο και να κάνουν λογικούς συνειρμούς σε ό,τι αφορούσε λέξεις ή συλλαβές και επιμέρους ήχους.

Ακόμα, οι διδακτικές τεχνικές επηρεάστηκαν από τα επιστημονικά πειράματα και ευρήματα που έχουν επιτευχθεί στο χώρο της νευροεπιστήμης. Μελέτες που αφορούν στην πλαστικότητα του εγκεφάλου και στη δυνατότητα νευρικών συνάψεων, καταδεικνύουν ότι ο φλοιός του εγκεφάλου, ο οποίος σχετίζεται με το γλωσσικό σχεδιασμό και τη λογική, μπορεί να πυκνώσει μέχρι και 16 φορές περισσότερο, όταν το άτομο βρεθεί σε κατάλληλο περιβάλλον που διεγείρει τη σκέψη και τους ιστούς των μυών (Shin & Ross 1998: 33-34). Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε διασκεδαστικές, συνεργατικές και εξερευνητικές δραστηριότητες, προκειμένου να δράσουν μέσα σε ένα εμπλουτισμένο γλωσσικό περιβάλλον.

Διάφορα γλωσσικά παιχνίδια, όπως το BINGO, η επανάληψη αστείων προτάσεων που αντιστοιχίζονταν με τις κατάλληλες εικόνες, π.χ. 'Have you ever seen a fly wearing a tie?', η δραματοποίηση επιλεγμένων προτάσεων μέσα από γνωστά παραμύθια, π.χ. 'The prince bent down and kissed Snow White', η δημιουργία νέων, αστείων ζευγών λέξεων με αντικατάσταση των αρχικών φωνημάτων, π.χ. 'Switch the first sounds, e.g. *my name – ny name*', η ανάγνωση και επανάληψη ψευδο-λέξεων, π.χ. nos, neer, saft, bim, rem, gan, zer μέσα από παιχνίδια ρόλων, επέτρεψαν στους μαθητές να εξασκήσουν τη συμβολική τους σκέψη και να ανακαλύψουν τις κατάλληλες φωνολογικές δομές της Αγγλικής γλώσσας, με ευχάριστο τρόπο.

Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν τη σημασία και την αξία του κάθε φθόγγου μέσα στη λέξη, να μπορούν να χωρίζουν μια λέξη σε όλους τους φθόγγους που την αποτελούν, να προσθέτουν, να αφαιρούν, να αντικαθιστούν συγκεκριμένους φθόγγους μέσα σε συλλαβές και εν γένει να συνειδητοποιήσουν ότι τα φωνήματα είναι δομικά στοιχεία της λέξης. Ακόμη, να αναπτύξουν την «αίσθηση» της εσωτερικής φωνολογικής δομής του Αγγλικού αλφάβητου και να αντιληφθούν ότι η άρθρωση λόγου στην Αγγλική γλώσσα μπορεί να χωριστεί σε λέξεις, συλλαβές και φωνήματα. Επίσης, να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης, η οποία απαιτεί εξάσκηση στη φωνολογική δομή των λέξεων. Τέλος, ο απώτερος στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση ως προς τις στρατηγικές ανάγνωσης και τις διαδικασίες μάθησης.

Το πρόγραμμα παρέμβασης χωρίστηκε σε 10 διδακτικές ενότητες, δις εβδομαδιαίως, διάρκειας 40-50 λεπτών το καθένα.

Συλλογή των στοιχείων και ερευνητικά εργαλεία

Στην αρχή και στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος δόθηκαν στους μαθητές τέσσερις αυτοσχέδιες φωνολογικές δοκιμασίες (tests), προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία, να εκτιμηθούν οι γνωστικές ελλείψεις των υποκειμένων και να εκτιμηθεί η επιτυχής ή μη έκβαση του εγχειρήματος. Τα συγκεκριμένα φωνολογικά τεστ, τα οποία είναι ευαίσθητοι δείκτες μέτρησης της ποικιλότητας στην ανάπτυξη της δεξιότητας των

φωνολογικών στοιχείων και των αποθηκευμένων βραχύχρονων λεκτικών φωνολογικών αναπαραστάσεων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ramus *et al.* 2003: 845-846, Nikolopoulos *et al.* 2003: 58), περιελάμβαναν:

α) *Την ανάγνωση διδαγμένου κειμένου* (65 λέξεων για τους τρεις πρώτους μαθητές και 23 λέξεων για τον τέταρτο): η αναγνωστική ευχέρεια μετρήθηκε σε επίπεδο ακρίβειας και ρυθμού ανάγνωσης, σύμφωνα με τις υποδείξεις της βιβλιογραφίας (Bate 2002: 3). Ο βαθμός ακρίβειας μετρήθηκε με τον αριθμό των λέξεων που διαβάστηκαν σωστά, διαιρεμένο με τον συνολικό αριθμό λέξεων στο κείμενο. Ο ρυθμός ανάγνωσης προέκυψε ως εξής: ο συνολικός αριθμός των λέξεων που διαβάστηκαν σωστά πολλαπλασιάστηκε επί 60 και το γινόμενο διαιρέθηκε με το σύνολο των δευτερολέπτων που χρειάστηκαν για να διαβαστεί το κείμενο. Το αποτέλεσμα ήταν ο αριθμός των λέξεων που διαβάστηκαν σωστά ανά λεπτό,

β) *Την κατονομασία αριθμών*: ζητήθηκε από κάθε υποκείμενο να ονομάσει 24 αριθμούς. Μετρήθηκε η ακρίβεια των απαντήσεων,

γ) *Την κατονομασία αντικειμένων*: ζητήθηκε από κάθε μαθητή να ονομάσει 15 αντικείμενα. Μετρήθηκε η ακρίβεια των απαντήσεων,

δ) *Την εναλλαγή αρχικών φωνημάτων* (phoneme switching-spoonerisms): ζητήθηκε από τα υποκείμενα, στο άκουσμα ενός ζεύγους λέξεων, να εναλλάξουν τα αρχικά φωνήματα και να προφέρουν σωστά το νέο ζεύγος λέξεων που σχηματίζεται, μέσα στο χρονικό περιορισμό των τριών λεπτών. Δόθηκαν 10 ζευγάρια λέξεων και μετρήθηκε ο αριθμός των σωστών απαντήσεων.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό εργαλείο SPSS for Windows και από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν πέντε γραφήματα, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης δοκιμάστηκε σε τέσσερις Έλληνες μαθητές, ηλικίας 9-11 ετών, με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι διδάσκονται την Αγγλική ως ξένη γλώσσα στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου. Κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ένα αδρό σκιαγραφικό προφίλ του δείγματος, προκειμένου να κατανοηθούν οι γλωσσολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο μάθημα.

Ο Ανδρέας Π., 11 χρόνων, μαθητής της έκτης δημοτικού, διδάσκεται Αγγλικά τέσσερα χρόνια και παρουσιάζει γενικευμένες δυσκολίες στη γραμματική και στη σύνταξη, ελλείψεις στην πρόσληψη λεξιλογίου, επίμονη αναγνωστική επιβράδυνση και εκτεταμένη δυσκολία στον προφορικό λόγο.

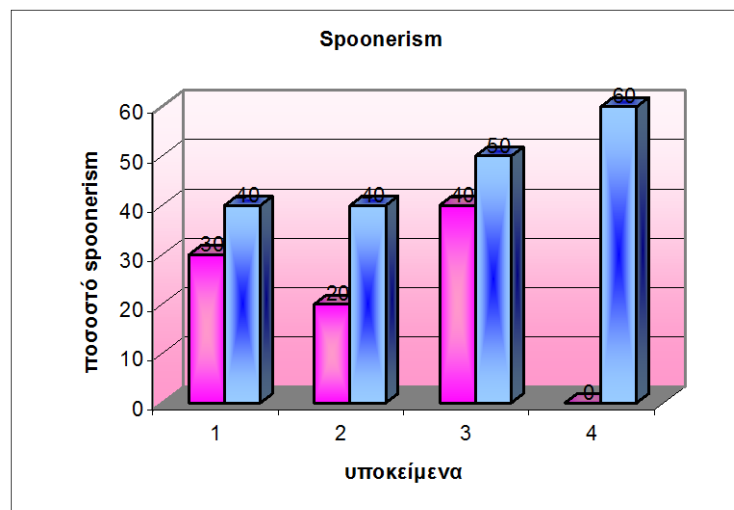
Ο Αλέξης Κ., 10 χρόνων, μαθητής της πέμπτης δημοτικού, διδάσκεται Αγγλικά τρία χρόνια. Παρουσιάζει δυσκολία στη σειροθέτηση και στη χρονική αλληλουχία καθώς και παραλείψεις ή / και αντικαταστάσεις φωνημάτων και ανακολουθία λέξεων κατά την ανάγνωση. Προφέρει λανθασμένα πολλές λέξεις, διαβάζει διστακτικά και προσθέτει καταλήξεις στις λέξεις.

Ο Κωνσταντίνος Σπ., 10 χρόνων, μαθητής της πέμπτης δημοτικού, διδάσκεται Αγγλικά τρία χρόνια και έχει διαγνωσμένη αναγνωστική δυσκολία και δυσαριθμσία. Κατά την ανάγνωση παραλείπει, προσθέτει και παρεμβάλλει φωνήματα και καταλήξεις.

Τέλος, ο Μάριος Λ., 9 χρόνων, μαθητής της τετάρτης δημοτικού, διδάσκεται Αγγλικά δύο χρόνια και δεν μπορεί να αναγνωρίσει ή να ονομάσει σχεδόν τα μισά γράμματα του Αγγλικού αλφάβητου. Παρουσιάζει σοβαρό έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία και δυσκολίες στην πρόσληψη, διάκριση και παραγωγή φωνημάτων.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας όλων των υποκειμένων. Πιο αναλυτικά, ο Ανδρέας Π., (υποκ.1) παρουσίασε ορατή διαφορά στην ανάγνωση διδαγμένου κειμένου (όσον αφορά στην ακρίβεια). Παρουσίασε βελτίωση στην αναγνώριση λέξεων κατά την ανάγνωση, κάνοντας λιγότερα λάθη (87% του κειμ. - 92% του κειμ.). Παρόμοια βελτίωση εμφανίζεται στην επίδοση του Αλέξη Κ., (υποκ.2) σε ό,τι αφορά στο ποσοστό των σωστά αναγνωσμένων λέξεων (89% του κειμ.-93% του κειμ.) και του Κωνσταντίνου Σπ., (υποκ.3), ο οποίος επίσης βελτίωσε το συγκεκριμένο ποσοστό (90% - 93%). Η μεγαλύτερη βελτίωση στη δοκιμασία ανάγνωσης κειμένου παρουσιάζεται στο Μάριο Λ., (υποκ. 4), με αύξηση του ποσοστού ακρίβειας (70%-86%) και μείωση του χρόνου ανάγνωσης.



(Σχ.1)

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση, ο Ανδρέας Π., μεγάλωσε το χρόνο ανάγνωσης σε μια συνειδητή προσπάθεια να μειώσει τα λάθη. Κατά την αρχική φάση της δοκιμασίας ανάγνωσης διδαγμένου κειμένου, το συγκεκριμένο υποκείμενο διάβαζε βιαστικά, αγνοώντας τα σημεία στίξης και εισάγοντας ή αντιστρέφοντας συγκεκριμένες λέξεις (π.χ. what-that). Δεν παρατηρούνται θεαματικές αλλαγές στον αριθμό των λέξεων που έχουν διαβαστεί σωστά ανά λεπτό στον Αλέξη Κ., στον Κωνσταντίνο Σπ., ή στον Μάριο Λ.,

Αναφορικά με τη δοκιμασία κατονομασίας αριθμών, παρατηρείται μια πολύ μικρή αλλαγή βελτίωσης στα υποκείμενα 1, 3 και 4, ενώ αντίθετα, δεν παρατηρείται καμία αλλαγή ή βελτίωση στο δεύτερο υποκείμενο.

Στη δοκιμασία της κατονομασίας αντικειμένων, όλα τα υποκείμενα παρουσιάζουν βελτίωση, με θεαματικότερη εκείνη του υποκειμένου 4, ο οποίος στην αρχική φάση της δοκιμασίας έκανε λάθη ενδεικτικά των ελλειμμάτων στις φωνολογικές του αναπαραστάσεις (π.χ. *grandman* instead of *grandfather*, *sister* instead of *girl*). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το υποκ. 3 παρουσίαζε δείγματα μερικής κατάκτησης της αλφαβητικής αρχής της ανάγνωσης, καθώς τα λάθη του ήταν κυρίως φωνητικά (π.χ. *hot* instead of *hat*, *shoe* instead of *shoes*).

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η συνολική διαφορά επίδοσης στο τελευταίο φωνολογικό τεστ (σχ.1), το οποίο θεωρείται ως η πλέον απαιτητική και ενδεικτική δοκιμασία σε σχέση με την κατανόηση της εσωτερικής φωνολογικής δομής της γλώσσας (Nikolopoulos *et al.* 2003: 61).

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Όπως παρατηρήθηκε κατά την ανάλυση της δοκιμασίας ανάγνωσης του διδαγμένου κειμένου, το υποκ.1, μείωσε τα αναγνωστικά λάθη, αποφεύγοντας την πρόσθεση ή εμβολή λέξεων (λάθος που έκανε πριν την παρέμβαση), καθώς και την σύγχυση όμοιων οπτικά λέξεων (π.χ. *what* – *that*), τις οποίες, ενώ αρχικά είχε διαβάσει λανθασμένα, στην τελική δοκιμασία ανέγνωσε σωστά. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι στο συγκεκριμένο υποκείμενο παρατηρείται ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της φωνολογικής δομής και των αποθηκευμένων στη μνήμη φωνολογικών αναπαραστάσεων, που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του προγράμματος παρέμβασης. Ταυτόχρονα, αύξησε το χρόνο ανάγνωσης, γεγονός που μαρτυρά την εσωτερική διεργασία αναγνώρισης των ήχων και συλλογισμού της δομής της πρότασης σε σχέση με την σημασία της, όπως είναι το ζητούμενο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Stackhouse 1997: 89), αλλά παράλληλα, υπαγορεύει την ανάγκη ενός πιο εντατικού προγράμματος παρέμβασης για την ανάπτυξη της αναγνωστικής του ευχέρειας. Αυξήθηκε επίσης το ποσοστό του στη δοκιμασία του φωνολογικού τεστ *srooperism*, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι το πιο απαιτητικό και ενδεικτικό των φωνολογικών ελλειμμάτων και της μειωμένης αντίληψης της εσωτερικής φωνολογικής δομής της γλώσσας (Nikolopoulos *et al.* 2003: 62).

Η βελτίωση που παρατηρείται στα υποκείμενα 2 και 3 αναφορικά με τα φωνολογικά τεστ που δόθηκαν, αφορά κυρίως στο ποσοστό σωστά αναγνωσμένων λέξεων και εναλλαγής αρχικών φωνημάτων και είναι μικρότερη σε ποσοστό από εκείνη που παρατηρείται στα υποκείμενα 1 και 4. Κατά τη διάρκεια της αρχικής εξέτασης, είχε παρατηρηθεί ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες ήταν μικρότερης έκτασης σε αυτούς του δύο μαθητές, καθώς και οι δύο έδειχναν να έχουν κατανοήσει σε κάποιο βαθμό την αλφαβητική αρχή της ανάγνωσης, η οποία είναι προαπαιτούμενη για την ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Πόρποδας 2002: 157). Για παράδειγμα, δίσταζαν σε συγκεκριμένα σημεία του διδαγμένου κειμένου τα οποία παρουσίαζαν φωνητικές ομοιότητες (π.χ. *'answered it'*), ή επαναλάμβαναν την πρώτη συλλαβή πριν διαβάσουν ολόκληρη τη λέξη. Επίσης, παρατηρήθηκε, ότι παραποιήθηκαν φωνητικά κάποιες λέξεις, προκειμένου να «μοιάζουν» ηχητικά με λέξεις ήδη αποθηκευμένες στη μνήμη (π.χ. *'often'* διαβάστηκε ως *'oven'*, *'wanted'* διαβάστηκε ως *'went it'*). Το αυξημένο ποσοστό που παρουσιάζουν και οι δύο στο τελευταίο φωνολογικό τεστ, αποτελεί ένδειξη ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης και της εσωτερικής δομής των λέξεων.

Αναφορικά με το τέταρτο υποκείμενο, παρατηρείται η μεγαλύτερη βελτίωση, ειδικά στις δοκιμασίες ανάγνωσης, κατονομασίας αντικειμένων και εναλλαγής αρχικών φωνημάτων, γεγονός που είναι ενδεικτικό της βαθμιαίας ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης που επιτεύχθηκε από το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Ενώ στην αρχική εξέταση, οι επιδόσεις στο φωνολογικό τεστ *srooperism* ήταν πολύ χαμηλές, στην τελική εξέταση το

ποσοστό βελτίωσης ήταν αισθητό, με κυριότερο χαρακτηριστικό την ικανότητα φώνησης ζευγών λέξεων, αλλά και ψευδο-λέξεων (π.χ. 'map - net' / 'nap-met', 'kite- hat' / 'hite - kar'). Η ανάγνωση ψευδο-λέξεων είναι ενδεικτική της γνώσης της αλφαβητικής αρχής (Goswami 1999: 54).

Τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές βελτίωσαν την ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας των λέξεων και ανέπτυξαν την ικανότητα αντίληψης του εσωτερικού φωνολογικού συστήματος της Αγγλικής γλώσσας, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι της παρέμβασης επιτεύχθηκαν, ενώ διαπιστώνεται η αναγκαιότητα κατάρτισης ενός παρεμβατικού προγράμματος ενίσχυσης του ρυθμού και της ευχέρειας ανάγνωσης.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μεθοδολογικές αποφάσεις και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν κατάλληλες και οδήγησαν στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των δυσλεξικών μαθητών, σε ικανοποιητικό βαθμό. Μελετώντας τα ενθαρρυντικά στοιχεία της έρευνας αναφορικά με τη βαθμιαία συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των κανόνων αντιστοίχισης γραφήματος - φωνήματος στην Αγγλική γλώσσα καθώς και τα διαδοχικά βήματα προς την αναγνώριση, ανάλυση, διάκριση και την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων της Αγγλικής γλώσσας, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι ο βασικός στόχος του εγχειρήματος, επιτεύχθηκε. Παρόλα αυτά, η αύξηση του χρόνου ανάγνωσης που παρατηρήθηκε σε κάποια υποκείμενα αποδεικνύει ότι οι διαδικασίες της ανάγνωσης δεν βελτιώθηκαν πλήρως και έτσι, υποδεικνύεται η ανάγκη κατάρτισης ενός προγράμματος ανάπτυξης της αναγνωστικής ευχέρειας των δυσλεξικών μαθητών. Το προτεινόμενο πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει περισσότερες ασκήσεις χειρισμού των συλλαβών και των λέξεων, τακτική εξάσκηση ανάγνωσης κειμένου και εξάσκηση στην αναγνώριση και αποκωδικοποίηση πιο σύνθετων φωνητικά λέξεων, ώστε να αυξηθεί η αναγνωστική ευχέρεια. Οι τεχνικές διδασκαλίας για την κατανόηση του κειμένου, η επεξήγηση των άγνωστων λέξεων, η επαναδιήγηση μιας ιστορίας από τους μαθητές, η διαδικασία της οπτικοποίησης μιας πρότασης (π.χ. η μετατροπή μιας πρότασης σε ζωγραφιά) θα βοηθήσουν τους δυσλεξικούς μαθητές να αποτυπώσουν τις νέες λέξεις στη μνήμη τους, όπως υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία (Harwell 2001: 215).

Χρήσιμο θα είναι να αναλύονται οι ατομικές ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών σε σχέση με ορισμένα είδη φωνολογικών ασκήσεων, ώστε να προσδιορίζονται ακριβώς εκείνα που συντελούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας καθώς και εκείνα που σχετίζονται με συγκεκριμένες διαδικασίες της ανάγνωσης, όπως το scanning και το skimming. Τέλος, ο κυριότερος στόχος ενός οποιουδήποτε προγράμματος παρέμβασης θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των δυσλεξικών μαθητών, όπως η αυτό-διόρθωση, η ανάλυση του αποτελεσματικού τρόπου εκμάθησης και η παράφραση. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορέσουν να κατακτήσουν τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης.

Author's e-mail: houyiota@yahoo.co.uk

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrews, J., Hunter M., O'Brien T. (2000). *Teaching English to young learners*. Patras: HOU.
Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Bate, S.R. (2002). 'Coaching reading fluency in students with moderate to severe dyslexia.' available from <http://dyslexia.mtsu.edu/modules/articles/displayarticle.jsp?id=31>
- Blanchman, B. (1994). 'What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading and some unanswered questions: a response to Torgesen, Wagner & Rashotte.' *Journal of Learning Disabilities*, 27: 287-291.
- Bradley, R., Danielson, L. & Hallahan, D. P. (Eds.) (2002). *Identification of learning disabilities research to practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brady, S.A. & Shankweiler, D. P. (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillon, G. (2005). *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.
- Goldsworthy, C. L. (1998). *Sourcebook of phonological awareness activities children's classic literature*. San Diego: Singular Publication Group.
- Goswami, U. (1999). 'Integrating orthographic and phonological knowledge as reading develops: onsets, rimes and analogies in children's reading.' In R. M. Klein (Ed.), *Converging methods for understanding reading and dyslexia*. London: MIT Press.
- Goulandris, N. (Ed.) (2003). *Dyslexia in different languages*. London: Whurr Publ.
- Grigorenko, E. (2001). 'Developmental dyslexia: an update on genes, brains and environments.' *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42/1: 91-125.
- Harwell, J.M. (2001). *Complete learning disabilities handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hatcher, P. (1994). 'An integrated approach to encouraging the development of phonological awareness, reading and writing.' In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr, 180-198.
- Lerner, J. (1989). *Learning Disabilities*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lightbown, P. M & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyon, G. R. (1995). 'Toward a definition of dyslexia.' *Annals of Dyslexia*, 45: 125.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N. & Snowling, M. (2003). 'Developmental dyslexia in Greek.' In N. Goulandris (Ed.) *Dyslexia in different languages*. London: Whurr.
- Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος : Έκδοση ΕΠΕΑΕΚ.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S., Day, B., Castellote, J., White, S. & Frith, U. (2003). 'Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults.' *Brain*, 126: 841-865.
- Shaywitz, S. E. (1989). 'Dyslexia.' *Scientific American*, 275: 98-104.
- Shin, L. & Ross, L. (1998). (Eds.) *Learning disabilities sourcebook*. California: Omnigraphics.
- Slaughter, G. (2001). 'The phonological model of dyslexia', Retrieved on 28 February, 2004 from <http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro01/>.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Stackhouse, J. (1997). 'Phonological awareness: connecting speech and literacy problems.' In B. W. Hodson & M. L. Edwards (Eds.), *Perspectives in applied phonology*. Gaithersburg, MD: Aspen Publishers, Inc., 87-95.
- Torgesen, J. K, Wagner, R. K., Balthazar, M., Davis, C., Morgan, S., Simmons, K., Stage, S. & Zirps, F. (1989). 'Developmental and individual differences in performance on phonological synthesis tasks.' *Journal of Experimental Child Psychology*, 47: 491-505.
- Tunmer, W. E & Hoover, W. A. (1992). 'Cognitive and linguistic factors in learning to read.' In P. Gough, L. Ehri, R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Vellutino, F. R. (1991). 'Reading problems .' *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45: 2-40.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). 'The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills.' *Psychological Bulletin*, 101 : 192-212.