



Υποστήριξη Παιδιών Γ΄ Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες στο Μάθημα της Αγγλικής

Facilitating EFL Students with Learning Difficulties in Grade C of the Greek State Primary School

Κωνσταντίνα Κώτση

Η μελέτη επικεντρώνεται στην υποστήριξη μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Τρίτη Τάξη του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου και προτείνει ένα σχέδιο παρέμβασης στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η παρέμβαση αυτή θεωρείται ότι θα είναι όχι μόνο ωφέλιμη αλλά και αποτελεσματική καθώς η διδασκαλία της Αγγλικής αρχίζει στην Τρίτη τάξη. Μία μελέτη περίπτωσης οργανώθηκε για το σκοπό αυτό έχοντας ως επίκεντρο τέσσερις μαθητές της Γ΄ τάξης που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Το συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης παρουσιάζεται και αξιολογείται με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών Αγγλικής φανερώουν ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής στερούνται του απαραίτητου θεωρητικού υπόβαθρου καθώς και των στρατηγικών για να αντιμετωπίσουν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στην Τάξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί λοιπόν επιτακτική ανάγκη.

∞

This study focuses on supporting 3rd grade pupils with Learning Difficulties in the Greek State Primary School and proposes an intervention plan for the EFL class. This intervention is considered to be not only beneficial but also effective since the teaching of English as a foreign language starts in the 3rd grade. A case study has been organized for this purpose focusing on four 3rd grade learners facing Learning Difficulties. The specific intervention plan is presented and evaluated according to the data collected during the implementation in the class. The findings of a survey, in the form of a questionnaire, conducted among teachers of English reveal that teachers of English lack the necessary theoretical background as well as the strategies to cope with the pupils with LD in the classroom situation. The appropriate training of teachers is therefore considered an imperative.

Εισαγωγή

Η αξία της εκμάθησης ξένων γλωσσών είναι αναγνωρισμένη παγκοσμίως και προσφέρεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας εισάγεται στην Τρίτη Δημοτικού ενώ στην Πέμπτη τάξη εισάγεται και δεύτερη ξένη γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά). Παράλληλα η ενσωμάτωση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στις τάξεις του δημοτικού σχολείου δημιουργεί την ανάγκη εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά αυτά. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της Αγγλικής αποκάλυψε ότι οι περισσότεροι στερούνται γνώσεων όχι μόνο του βασικού θεωρητικού υπόβαθρου αλλά και της μεθοδολογικής προσέγγισης του θέματος, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί. Η εμπειρία τους και η θετική τους στάση απέναντι στη διδασκαλία είναι αυτή που συνήθως τους καθοδηγεί. Σε αυτή τη μελέτη έγινε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί το θέμα της διδασκαλίας των Αγγλικών σε παιδιά με μαθησιακές Δυσκολίες με έμφαση σε τέσσερις μαθητές της Τρίτης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Ο στόχος ήταν να σχεδιαστεί ένα πλαίσιο παρέμβασης για να παρακινήσει τη συγκεκριμένη ομάδα των παιδιών και να τους υποστηρίξει στο να καταστούν αυτόνομοι και αποτελεσματικοί μέσα στην τάξη των Αγγλικών. Μια τέτοια παρέμβαση θα ήταν τελικά ωφέλιμη σε όλους τους μαθητές της τάξης καθώς όλοι βρίσκονταν στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα δοθεί ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών και θα συζητηθεί η αποτελεσματικότητα της έγκαιρης διάγνωσης και παρέμβασης στο Δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα με σύντομη αναφορά στο Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αγγλικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το βιβλίο που διδάσκεται στην τάξη και τέλος το προφίλ της συγκεκριμένης τάξης. Οι στόχοι και τα βήματα της μελέτης περίπτωσης των τεσσάρων μαθητών θα τεθούν σε σχέση με την έρευνα που έγινε. Επίσης, θα παρουσιαστεί το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε και απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις τους και η στάση τους απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Συνεντεύξεις με τη δασκάλα της τάξης, τους γονείς και ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές δίνουν τα απαραίτητα στοιχεία που διαμόρφωσαν τα προφίλ των μαθητών και καθόρισαν τις επιλογές της εκπαιδευτικού να υποστηρίξει τους μαθητές. Τέλος θα παρουσιαστεί το σχέδιο παρέμβασης που στηρίχτηκε στα δεδομένα της μελέτης και βασίστηκε στα κριτήρια αποτελεσματικής παρέμβασης και υποστήριξης. Η αξιολόγηση του σχεδίου και μελλοντικές προτάσεις θα κλείσουν το κεφάλαιο.

Μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα δυσλειτουργιών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Lerner 1993: 10-11). Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με Μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση και συνεπώς και στην Ελλάδα χρησιμοποιείται ο ευρύς όρος «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». (Εφημερίς της Κυβερνήσεως 2000: 78) . Οι Μαθησιακές Δυσκολίες

αναφέρονται ως υποκατηγορία των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών με τον όρο Ειδικές Δυσκολίες στη Μάθηση.

Η ανάγκη διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τονίστηκε τον Φεβρουάριο του 2005 σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι « η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι μια προσπάθεια ολόκληρης ζωής και στην επίσημη βασική εκπαίδευση είναι επιτακτική ανάγκη να τεθούν τα θεμέλια-τουλάχιστον το κλειδί αν όχι τα δωμάτια του σπιτιού της ίδιας της γλώσσας» (Ε.Κ 2005: 3).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν όλα τα χαρακτηριστικά καθώς όπως προαναφέρθηκε αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Είναι σημαντικό όμως να τα γνωρίζουν όσοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα γενικά χαρακτηριστικά αφορούν τα εξής (πηγή Mercer & Mercer 1998: 7-8):

- χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, με δυσκολίες στη γλώσσα και τα μαθηματικά
- γνωστικές και μεταγνωστικές ελλείψεις
- φτωχή μνήμη
- δυσκολίες στην οπτικοακουστική αντίληψη
- ελλιπή φωνολογική επεξεργασία
- δυσκολίες στην προσοχή και την οργάνωση
- δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες
- ελλειμματικές κοινωνικές σχέσεις
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- έλλειψη κινήτρων
- δυσκολίες σε καταστάσεις άγχους και έντασης
- εμφάνιση ανώριμης και ανοργάνωτης συμπεριφοράς
- προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών.
- δυσκολίες αναγνώρισης των απαιτήσεων των εργασιών.
- δυσκολίες στην ταξινόμηση, αποθήκευση και οργάνωση πληροφοριών
- ελλειμματική προσοχή και γρήγορη κούραση
- δυσκολία στην εκτέλεση περίπλοκων οδηγιών
- εμφάνιση ανώριμης κινητικότητας (αδέξιες κινήσεις, ζημιές)
- απροθυμία για την εκτέλεση σχολικών εργασιών
- δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα
- δυσκολία στη γραφή καθ' υπαγόρευση
- δυσκολία να ακούν και να γράφουν ταυτόχρονα (όπως να παίρνουν μήνυμα από το τηλέφωνο)
- δυσκολία στην κατανόηση γραπτών παραστάσεων
- δυσκολία στις αλληλουχίες (ημέρες, μήνες, εποχές, χρόνο, τηλεφωνικό κατάλογο)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ορισμένα ή όλα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε μαθητές τους. Όσον αφορά δε τους εκπαιδευτικούς, και κυρίως αυτούς των ειδικοτήτων, δεν νομιμοποιούνται να κάνουν διάγνωση καθώς υπάρχουν ειδικά Διαγνωστικά κέντρα για το σκοπό αυτό. Προϋπόθεση όμως για τη διάγνωση ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ξένη γλώσσα είναι η εμφάνιση της δυσκολίας στη μητρική του γλώσσα (Ganschow & Spark 1993, αναφορά στο Schwarz 1997: 2). Σε περίπτωση λοιπόν που εκπαιδευτικός ειδικότητας έχει ενδείξεις για μαθησιακή δυσκολία, θα πρέπει να συμβουλευτεί τον δάσκαλο της τάξης. Είναι πολύ πιθανό δε στο αρχικό στάδιο της

εκμάθησης της ξένης γλώσσας ένας μαθητής να έχει δυσκολίες που προκύπτουν από την επαφή με το νέο κώδικα της ξένης γλώσσας, παρόμοιες με αυτές των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες. Ενδέχεται, βέβαια, ένας μαθητής να παρουσιάσει σημάδια μαθησιακής δυσκολίας αποκλειστικά στην ξένη γλώσσα. Αυτό συνήθως σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής έχει κατορθώσει να ελέγξει τον κώδικα της μητρικής του γλώσσας και όχι ότι δεν παρουσιάζει μαθησιακή δυσκολία. Το μαθησιακό περιβάλλον στο μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να ευθύνεται μερικές φορές για την εμφάνιση αυτών των ενδείξεων που έχουν όμως διαφορετική προέλευση. Ένα απειλητικό ή απαιτητικό περιβάλλον μπορεί να αποθαρρύνει τους μικρούς μαθητές ή / και να προκαλέσει άγχος και αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα.

Η έρευνα για την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση έχει αποδείξει ότι η έγκαιρη παρέμβαση συμβάλλει θετικά όχι μόνο στην ανάπτυξη του παιδιού αλλά ωφελεί τόσο την κοινωνία όσο και τις οικογένειες των παιδιών (Lerner 1993, Kaderoglou & Drossinou 2005). Παρόλο που η έγκαιρη διάγνωση αφορά στην προσχολική ηλικία και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, το ίδιο ισχύει και για τις τάξεις των αρχαρίων στην ξενόγλωσση τάξη: όσο πιο γρήγορα γίνεται η διάγνωση της δυσκολίας και σχεδιάζεται η παρέμβαση, τόσο περισσότερο διασφαλίζεται η επιτυχία του παιδιού στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Μια τέτοια παρέμβαση εξάλλου θα ήταν ωφέλιμη για όλους τους μαθητές της τάξης αφού πολλοί από αυτούς άρχισαν να μαθαίνουν Αγγλικά στην τάξη αυτή ή είχαν πολύ μικρή εμπειρία της ξένης γλώσσας.

Στη συνέχεια θα γίνει μια σύντομη αναφορά στο διδακτικό και μαθησιακό πλαίσιο της Τρίτης τάξης στην οποία ανήκουν οι τέσσερις μαθητές που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα καθώς την παρέμβαση που σχεδιάσαμε την εφαρμόσαμε μέσα στην τάξη.

Σχολικό πλαίσιο

Το τμήμα όπου φοιτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελείται από 20 μαθητές, 7 κορίτσια και 13 αγόρια, ηλικίας 8 -9 ετών, οι οποίοι παρακολουθούν τρία 45άλεπτα μαθήματα την εβδομάδα. Παρόλο που όπως προαναφέρθηκε η εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο Δημοτικό σχολείο γίνεται στην Τρίτη τάξη, η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήρια ή σε ιδιαίτερα από την προηγούμενη χρονιά κάνοντας την τάξη μικτού επιπέδου. Η παρουσία δε των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τριών αλλοδαπών χαρακτηρίζει επιπλέον την τάξη ως μικτών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (2003: 353) ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας ξένων γλωσσών είναι «η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα». Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Τρίτη τάξη (2003: 567) υποστηρίζεται ότι ο σκοπός της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας αφορά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών τόσο σε γνωστικό όσο και συναισθηματικό επίπεδο έτσι ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες που προωθούν την αυτόνομη μάθηση. Η επικοινωνιακή προσέγγιση υιοθετείται ως η πλέον κατάλληλη για το πλαίσιο αυτό ακολουθώντας τους τρεις άξονες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Το βιβλίο που διδάσκεται στο μάθημα των Αγγλικών στην Τρίτη τάξη επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς από τον κατάλογο εγκεκριμένων βιβλίων του Υπουργείου Παιδείας. Η συγκεκριμένη σειρά που επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό βασίστηκε τόσο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης όσο και στα κριτήρια επιλογής σχολικών βιβλίων σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Carrell & Eisterhold 1988: 86 αναφορά στο Williams & Moran 1989:221)

Οργάνωση της μελέτης περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης στη γλωσσική εκπαίδευση ερευνά την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (Brown & Rogers 2002: 22). Οι μελέτες περίπτωσης θεωρούνται αναπτυξιακές μελέτες καθώς συμπεριλαμβάνουν εντατική μελέτη του υπόβαθρου και της παρούσας κατάστασης αλλά και των περιβαλλοντικών συνθηκών ενός ατόμου ή ομάδας. Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει την οργάνωση της μελέτης περίπτωσης υποστήριξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα των Αγγλικών στην Τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής για να διερευνηθεί η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης κατασκευάστηκαν και προσαρμόστηκαν ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους μαθητές προκειμένου να εντοπιστούν οι προτιμήσεις τους και το μαθησιακό στυλ που έχουν καθώς επίσης και το κίνητρο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας. Ακολούθησαν συνεντεύξεις με τη δασκάλα της τάξης, τους γονείς και τα ίδια τα παιδιά που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στη μελέτη. Οι συνεντεύξεις αποδείχθηκαν εξαιρετικά χρήσιμες καθώς βοήθησαν την εκπαιδευτικό Αγγλικής να διαμορφώσει μια εικόνα του κάθε παιδιού γνωρίζοντας το υπόβαθρο και το περιβάλλον του αλλά κυρίως να εντοπίσει τις δυσκολίες των παιδιών, να σχεδιάσει το πρόγραμμα παρέμβασης σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες και τέλος να το ενσωματώσει στην πραγματικότητα της τάξης.

Ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς

Ο βασικός στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να διερευνηθεί τη γνώση της σχετικής θεωρίας από τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής, τη στάση τους και τη χρησιμοποίηση εκπαιδευτικών στρατηγικών που αφορούν στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τις εξής πέντε αρχές σχεδιασμού ερωτηματολογίου που περιγράφονται από τον Oppenheim (1992: 101):

(α) τον τύπο εργαλείων συλλογής δεδομένων όπως συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια ή τεχνικές παρατήρησης.

(β) τη μέθοδο προσέγγισης των ερωτηθέντων, η οποία περιλαμβάνει χορηγίες, δηλωμένο σκοπό της έρευνας, μήκος και διάρκεια του ερωτηματολογίου, εχεμύθεια και ανωνυμία.

(γ) την κατασκευή της αλληλουχίας των ερωτήσεων και των θεματικών ενοτήτων μέσα στο ερωτηματολόγιο, τη σειρά των ερωτήσεων, τις κλίμακες ή άλλες τεχνικές μέσα στο γενικό πλαίσιο.

(δ) τη σειρά των επιλογών για κάθε διαφορετική απάντηση μέσα σε κάθε θεματική ενότητα και

(ε) τον τύπο των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται, όπως για παράδειγμα κλειστού τύπου ερωτήσεις σε αντίθεση με ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (Kotsi, 2005: 84-88) δεν ήταν μακροσκελές για να μην αποθαρρύνει τους ερωτηθέντες και περιλάμβανε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν την προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν όλα τα μέσα που διαθέτουν προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, παρόλο που στερούνται του θεωρητικού υπόβαθρου, ενώ όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για τη διδασκαλία της Αγγλικής σε

μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει η Lerner (1993: 180) «αυτοί που διδάσκουν χωρίς θεωρίες μπορεί να ακολουθήσουν ένα δρόμο που δεν τους οδηγεί πουθενά».

Τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο ενίσχυσαν την επιθυμία της εκπαιδευτικού να μελετήσει το θέμα και να σχεδιάσει πρόγραμμα υποστήριξης για τους μαθητές της με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το βασικό πρόβλημα ήταν ο συνδυασμός διαφορετικών προσεγγίσεων σε ένα 45άλεπτο μάθημα όπου έπρεπε να αφιερωθεί ίσος χρόνος και προσοχή σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές, με ή χωρίς δυσκολίες. Το επόμενο βήμα ήταν να οργανωθούν συνεντεύξεις με τη δασκάλα της τάξης, τους μαθητές και τους γονείς τους προκειμένου να εντοπιστούν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και να σχηματισθεί το ατομικό προφίλ τους για το σχέδιο παρέμβασης.

Συνεντεύξεις με τη δασκάλα της τάξης

Η συζήτηση με το δάσκαλο ή τη δασκάλα του κάθε τμήματος είναι συνηθισμένη πρακτική εκ μέρους της εκπαιδευτικού Αγγλικής προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες για το προφίλ της τάξης και την ύπαρξη μαθητών με δυσκολίες ή προβλήματα υγείας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται κλίμα καλής συνεργασίας μεταξύ της εκπαιδευτικού Αγγλικής και του δασκάλου. Εκτός αυτού εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος για έγκαιρη αντιμετώπιση καθώς ο μεγάλος αριθμός των μαθητών και τα διαφορετικά επίπεδα των τάξεων δυσκολεύουν ή καθυστερούν τον εντοπισμό τους. Ο δάσκαλος της τάξης λοιπόν μπορεί και πρέπει να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή, τη γνωστική, γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, τη συμπεριφορά του και τέλος τα πιθανά προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζει. Για το συγκεκριμένο σχέδιο που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκαν δύο αρχικές συνεντεύξεις με τις δασκάλες των δύο τμημάτων της Τρίτης τάξης του σχολείου στην αρχή της σχολικής χρονιάς λίγες εβδομάδες μετά την έναρξη των μαθημάτων, έτσι ώστε και οι δασκάλες να έχουν συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες και η εκπαιδευτικός της Αγγλικής να έχει παρατηρήσει τα παιδιά και να έχει σχηματίσει τη δική της άποψη. Για το σκοπό αυτό η εκπαιδευτικός Αγγλικής χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο που προσάρμοσε από την ανάλογη βιβλιογραφία (Birkett 2003: 55-58) και αφορούσε πιθανά συμπτώματα μαθησιακής δυσκολίας. Και οι δύο δασκάλες συνεργάστηκαν πρόθυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της καλής συνεργασίας με τις δασκάλες της τάξης είναι το ότι έρχονται πιο τακτικά σε επαφή με τους γονείς των παιδιών. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς σπάνια ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για πιθανά προβλήματα ή δυσκολίες των παιδιών τους. Αφού εντοπίστηκαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε κάθε τμήμα, τρεις στο ένα και τέσσερεις στο άλλο, η εκπαιδευτικός της Αγγλικής κάλεσε τους γονείς, όπως συνηθίζει κάθε σχολική χρονιά.

Συνεντεύξεις με τους γονείς

Ο ρόλος των γονέων στην πρόοδο των μαθητών στο σχολείο και η καλή σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς έχει τονιστεί επανειλημμένα από τους ερευνητές (Ross 1976 Reynolds, Wang & Walberg 1992 αναφορά στο Mercer & Mercer 1998, Lerner 1993 Neanon 2002, Birkett, 2003). Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες (Lerner 1993: 167) η στάση των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι διαφορετική από αυτή των υπολοίπων. Οι συγκεκριμένοι γονείς συνήθως νιώθουν άγχος και αδυναμία όταν τα παιδιά τους δεν προοδεύουν στο σχολείο όπως οι άλλοι συμμαθητές τους. Σε περιπτώσεις όπου η μαθησιακή δυσκολία είναι κληρονομική, όπως για παράδειγμα η δυσλεξία, είναι πολύ

πιθανό οι ίδιοι οι γονείς να έχουν αντιμετωπίσει παρόμοιες δυσκολίες και να έχουν αρνητικές εμπειρίες από τη δική τους σχολική ζωή. Έτσι είναι πιθανό να αποφεύγουν την επικοινωνία με το σχολείο με αποτέλεσμα να δίνουν την εντύπωση ότι είναι αδιάφοροι για την πρόοδο των παιδιών τους. Η εμπειρία δείχνει ότι οι Έλληνες γονείς είναι συνήθως υπερπροστατευτικοί και όχι ρεαλιστικοί με αποτέλεσμα να επιβλέπουν συνεχώς το παιδί είτε οι ίδιοι, είτε προσλαμβάνοντας άλλους, πολλές φορές μη ειδικούς, ελπίζοντας έτσι ότι θα το ενισχύσουν. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας μάλιστα υπεισέρχεται άλλος ένας παράγοντας: πολλοί γονείς έχουν άγχος για την επίδοση των παιδιών τους στη ξένη γλώσσα επειδή οι ίδιοι δεν τη γνωρίζουν και δεν μπορούν να τα βοηθήσουν. Έτσι, τα παιδιά παρακολουθούν ταυτόχρονα μαθήματα Αγγλικών στα φροντιστήρια ή κάνουν ιδιαίτερα στο σπίτι εκτός από το σχολείο. Καταλαβαίνει κανείς πόσο καταστροφικό είναι αυτό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και διαφορετικά προγράμματα σπουδών. Τα παιδιά αυτά έρχονται στη τάξη των Αγγλικών με πολύ άγχος. Μερικά από αυτά είναι ήδη πεπεισμένα ότι θα αποτύχουν στο μάθημα των Αγγλικών, ένα μάθημα που είναι υποχρεωτικό τέσσερα χρόνια στο Δημοτικό και τρία στο Γυμνάσιο, για να αναφερθούμε μόνο στη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η επικοινωνία με τους γονείς έγινε αρχικά σε δύο στάδια: πρώτα οργανώθηκε μια συγκέντρωση γνωριμίας με όλους τους γονείς της τάξης τέσσερις εβδομάδες μετά την έναρξη των μαθημάτων για να έχουν οι γονείς το περιθώριο να παρατηρήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας, τη σχέση της εκπαιδευτικού με τα παιδιά τους και πιο σημαντικό από όλα τη στάση των παιδιών τους απέναντι στο μάθημα. Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος παρουσιάστηκαν στους γονείς σε μια προσπάθεια της εκπαιδευτικού να τους ενημερώσει αλλά και να δημιουργήσει καλό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας με αυτούς. Στη συνέχεια κλήθηκαν οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στη δεύτερη αυτή συνάντηση η εκπαιδευτικός παρουσίασε την έρευνα στους γονείς και ζήτησε την άδειά τους να συμπεριλάβει τα παιδιά τους. Οι γονείς των παιδιών του δεύτερου τμήματος συνεργάστηκαν από την αρχή και δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στη μελέτη. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν προσφέρθηκε υποστήριξη στα παιδιά του άλλου τμήματος.

Τα προφίλ των μαθητών

Οι μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν δυο αγόρια και δυο κορίτσια 8 ετών που φοιτούσαν στην Τρίτη Δημοτικού. Από αυτά, ένα αγόρι έκανε ιδιαίτερα μαθήματα Αγγλικών και ένα κορίτσι παρακολουθούσε μαθήματα Αγγλικών σε φροντιστήριο. Αφού συγκεντρώθηκαν οι πληροφορίες από τη δασκάλα και τους γονείς των παιδιών, δόθηκαν στα παιδιά δύο ερωτηματολόγια για να διερευνηθεί η γνώμη των ίδιων των παιδιών για το μάθημα των Αγγλικών καθώς και οι τρόποι που προτιμούν να μαθαίνουν (Kotsi 2005: 101-103,107-109). Επιπλέον η εκπαιδευτικός μίλησε με κάθε ένα παιδί ξεχωριστά, συζητώντας τη δυσκολία τους σε φιλικό κλίμα. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν όχι μόνο θετικά αλλά και με ανακούφιση. Κατά τη διάρκεια δε της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός κατέγραφε τις δικές της παρατηρήσεις. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν βοήθησαν στο σχεδιασμό της υποστήριξης και παρέμβασης μέσα στην τάξη ξεχωριστά για κάθε παιδί. Η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να διαμορφώσει τους διδακτικούς στόχους ανάλογα με την πρόοδο του κάθε παιδιού αλλά και με βάση διάφορους αστάθμητους παράγοντες, όπως για παράδειγμα, ενδεχόμενες απουσίες από το μάθημα.

Σχέδιο Παρέμβασης

Μια αποτελεσματική παρέμβαση βασίζεται σε κριτήρια που αφορούν σε στρατηγικές που εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό (E.C 2005: 139). Σύμφωνα με την Ellis (2003: 1) τα κριτήρια που αφορούν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρούς μαθητές μπορούν κάλλιστα να εφαρμοστούν και στη διδασκαλία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα κριτήρια αποτελεσματικής παρέμβασης είναι τα εξής (Ellis 2003: 1-3):

- αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές και μέθοδοι
- επιλογή υλικού
- σχεδιασμός δραστηριοτήτων
- διαχείριση της τάξης
- διαδικασίες αξιολόγησης.

Διδακτικές στρατηγικές και μέθοδοι

Ο προσεκτικός σχεδιασμός με σαφείς και προσιτούς στόχους αποτελεί ένα βασικό βήμα για την υποστήριξη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Μετά τη συλλογή των πληροφοριών και το σχηματισμό του προφίλ του κάθε μαθητή, η εκπαιδευτικός προσπάθησε να εντοπίσει τα κοινά σημεία αλλά και τις διαφορές ανάμεσά τους προκειμένου να θέσει τις προτεραιότητες του σχεδίου. Πιο συγκεκριμένα, δύο μαθητές δεν έφερναν τακτικά τις εργασίες τους, δύο δυσκολεύονταν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και με την εκπαιδευτικό, ενώ και οι τέσσερις δυσκολεύονταν στην ανάγνωση και παρουσίαζαν διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο. Συνεπώς ο βασικός στόχος που τέθηκε ήταν να υποστηριχθεί η φωνολογική αντίληψη των μαθητών, η αναγνώριση και κατανόηση λέξεων έτσι ώστε ως το τέλος της σχολικής χρονιάς να έχουν κατακτήσει το φωνητικό σύστημα της Αγγλικής γλώσσας και να μπορούν να αναγνωρίζουν λέξεις ώστε να κατανοούν αυτά που διαβάζουν.

Παρόλο που η διδασκαλία του φωνητικού συστήματος της γλώσσας έχει δεχθεί κριτική (Chall 1989, αναφορά στο Ellis 1997: 16), η ανάγκη για αυτή τη διδασκαλία εν τούτοις θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχή διδασκαλία της ανάγνωσης (Lerner 1993: 385). Αν δε υπολογίσουμε το γεγονός ότι το Αγγλικό φωνητικό σύστημα θεωρείται πιο σύνθετο από το Ελληνικό (Bishop & Bishop 1996: 21, Seymour & Duncan 2001: 281), καταλαβαίνει κανείς πόσο σημαντικό είναι να διδαχθούν οι φθόγγοι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι όμως συμφωνούν ότι η προσέγγιση αυτή είναι αποτελεσματική μόνο όταν εντάσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Adams 1990: 291 αναφορά στο Bishop & Bishop 1996: 22). Καθώς η παρέμβαση γίνεται μέσα στην τάξη, οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν σ' όλη την τάξη. Εφαρμόστηκε δε ο σχεδιασμός βήμα προς βήμα, όπως προτείνεται από τις Reason & Boote (2004: 77):

- αρχική αξιολόγηση των δυνατών και αδύνατων σημείων των μαθητών
- απόδοση προτεραιότητας σε διδακτικά πεδία
- σχεδιασμός αρχικών βημάτων
- επιλογή διδακτικής μεθόδου
- διδασκαλία
- καταγραφή και αξιολόγηση της προόδου

Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένας πίνακας σχεδιασμού παρέμβασης ανά μάθημα για κάθε παιδί βασισμένος στα παρακάτω κριτήρια για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών και μεθόδων:

- παροχή σαφούς νοηματικού πλαισίου (Mercer & Mercer, 1998: 257) μέσα στο οποίο παρουσιάζεται η γλώσσα
- επανάληψη, ανατροφοδότηση και ανασκόπηση (Birkett, 2003:32).
- επιλογή δραστηριοτήτων που ζητούν από τους μαθητές να τις εκτελέσουν με τρόπο που να μοιάζει με την πραγματική τους ζωή έτσι ώστε να δίνει ένα σκοπό στους μαθητές να τις πραγματοποιήσουν.
- ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε τραγούδια, ποιήματα, παραμύθια, ζωγραφική, κατασκευές, παιχνίδια χορό και χρήση πολυαισθητηριακών μέσων που ευαισθητοποιούν το παιδί να συμμετάσχει (Root 1994:3, Ellis 2004:2).
- παρέμβαση με τέτοιο τρόπο που να δίνει δυνατότητες, να προκαλεί και να υποστηρίζει (Neapon 2002:28) και να βοηθά τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν για να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες σε όλη τους τη ζωή.
- στρατηγικές μνήμης επειδή βοηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να διαμορφώσουν ένα μοτίβο από το οποίο ανακαλούν και ανακτούν πληροφορίες όπως για παράδειγμα η αντιστοιχία ήχου / συμβόλου (Richards 2002:3). Για το σκοπό αυτό η εκπαιδευτικός έφτιαξε ένα πρόσωπο με τα φωνήεντα της Αγγλικής γλώσσας και το ανάρτησε δίπλα στο πίνακα.
- ρυθμίσεις για τις εργασίες στο σπίτι, για παράδειγμα μείωση του αριθμού των εργασιών ή η δυνατότητα να δοθούν λιγότερες απαντήσεις (Warger 2001:2).
- καθοδήγηση στη μελέτη και εκπαίδευση δεξιοτήτων οργάνωσης.
- τακτική επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τους γονείς (Bursuck 2001:1)
- χρήση της μητρικής γλώσσας, της Ελληνικής, η οποία συνιστάται για την υποστήριξη των μαθητών και να ανάπτυξη του αισθήματος ασφάλειας μέσα στην τάξη (Ortiz 2001:2). Εξάλλου προβλέπεται και στο πρόγραμμα σπουδών επειδή οι μαθητές είναι μικρά παιδιά (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2003:14561).

Επιλογή εκπαιδευτικού υλικού

Η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι το επόμενο κριτήριο. Το υλικό πρέπει να προσφέρει πλήθος και ποικιλία ερεθισμάτων μέσα από εικόνες, αντικείμενα, βιβλία με παραμύθια, μαριονέτες, βίντεο και τις νέες τεχνολογίες (Root 1994: 3). Το βιβλίο που επελέγη ανταποκρίνεται κατά τη γνώμη της εκπαιδευτικού στα παραπάνω κριτήρια καθώς η συγκεκριμένη σειρά συνοδεύεται από μεγάλη ποικιλία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Έτσι σχεδιάστηκαν μαθήματα με βάση το υλικό της βιντεοκασέτας και του CD-Rom που συνοδεύουν το βιβλίο. Η εκπαιδευτικός σχεδίασε και συμπεριέλαβε μια σειρά από υποστηρικτικό υλικό το οποίο ενσωμάτωσε σε δραστηριότητες.

Σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν βραχύχρονους στόχους και σαφή, αναγνωρίσιμα στάδια που οδηγούν σε επιτυχή ολοκλήρωση και αποτελέσματα με τέτοιο τρόπο που θα επιτρέπουν την ανατροφοδότηση και τη θετική ενίσχυση, απαιτώντας λογικό βαθμό προσπάθειας και πρόκλησης μέσα στις γλωσσικές και γνωστικές δυνατότητες του κάθε παιδιού. Επίσης η εκπαιδευτικός συνυπολογίζει το διαφορετικό στυλ μάθησης του κάθε παιδιού και τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης (γλωσσικό, λογικο-μαθηματικό, οπτικό, μουσικό, κινητικό, εξωστρεφή και εσωστρεφή) σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner (1983). Το υλικό που σχεδιάστηκε είναι:

- Άσκηση διάκρισης των γραμμάτων βασισμένη στα μικρά γράμματα της Αγγλικής αλφαβήτου που δυσκόλευαν τα παιδιά. Αν και η συγκεκριμένη άσκηση θεωρείται «τεχνική» κρίθηκε απαραίτητη σε αυτό το πρώιμο στάδιο της εκμάθησης της γλώσσας.

- Παιχνίδι τυφλόμυγα με κεφαλαία και μικρά γράμματα από χρωματιστό γυαλόχαρτο για την εξάσκηση αναγνώρισης των γραμμάτων και αντιστοίχισης κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων βασισμένο στην πολυαισθητηριακή μέθοδο.
- Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι αποτελούμενο από δύο σελίδες για την εξάσκηση των δίφθογγων και των δίψηφων γραμμάτων καθώς αυτά δυσκολεύουν αρκετά τα παιδιά.
- Δύο φωτοτυπίες με εικόνες και λέξεις με κεφαλαία γράμματα του βιβλίου, όπου οι μαθητές έπρεπε να αντιστοιχίσουν τη λέξη με την εικόνα και ύστερα να τη γράψουν με μικρά γράμματα καθώς τα παιδιά δυσκολεύονταν αρκετά να αντιστοιχίσουν τα κεφαλαία με τα μικρά γράμματα. Εκτός από τη συγκεκριμένη άσκηση η εκπαιδευτικός έδινε λέξεις είτε με κεφαλαία είτε με μικρά γράμματα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Στους συγκεκριμένους μαθητές δόθηκε η μισή φωτοτυπία για συμπλήρωση καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο για τη συμπλήρωση των εργασιών.
- Ένα μάθημα στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου με τη χρήση υπολογιστών για περαιτέρω εξάσκηση των κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν, να δουλέψουν στην πραγματικότητα με το δικό τους ρυθμό, να κάνουν λάθη και να ωφεληθούν από την επανάληψη της προσπάθειας να ολοκληρώσουν το παιχνίδι.
- Ένα τραγούδι που ακούνε τα παιδιά στο βίντεο έχοντας μπροστά τους μια φωτοτυπία με το τραγούδι στο οποίο λείπουν κάποιες λέξεις. Τα παιδιά έπρεπε να ακούσουν το τραγούδι και να τοποθετήσουν τις λέξεις που τους δίνονται στη σωστή τους θέση. Ας σημειωθεί δε ότι οι λέξεις είχαν διδαχθεί σε προηγούμενο μάθημα. Το γεγονός ότι τα παιδιά έβλεπαν τις κινήσεις στο βίντεο τους πρόσφερε στοιχεία για τη σωστή τοποθέτηση των λέξεων.
- Ένα παιχνίδι ντόμινο με λεξιλόγιο σχετικό με τα ρούχα που διδάχθηκαν σε ενότητα του βιβλίου. Το παιχνίδι περιλαμβάνει το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν οι συγκεκριμένοι μαθητές, όμως η εξάσκηση σε αυτό θεωρείται ωφέλιμη για όλους τους μαθητές.
- Ένα παιχνίδι ντόμινο με καρτέλες για τοποθέτηση λέξεων στη σωστή σειρά ώστε να περιγράψουν την εικόνα που δίνεται. Αυτή η δραστηριότητα εφαρμόστηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς που τα παιδιά είχαν αρκετή αυτοπεποίθηση να εξασκηθούν στο επίπεδο της πρότασης. Τα παιδιά πήραν καρτέλες που περιέγραφαν τι μπορούν να κάνουν τα ζώα της εικόνας. Τόσο τα ζώα όσο και η δομή του can / can.'t είχαν διδαχθεί σε προηγούμενο μάθημα.

Διαχείριση της τάξης

Μια σοβαρή ευθύνη της εκπαιδευτικού θεωρείται η δημιουργία ασφαλούς και μη απειλητικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Root 1994: 3). Συνεπώς πρέπει να εξηγήει τη μεθοδολογική προσέγγιση, να δίνει σύντομες και σαφείς οδηγίες και κυρίως να επαινεί κάθε προσπάθεια ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα. Οι συχνές συνομιλίες με τους μαθητές αποδείχθηκαν εξαιρετικά επωφελείς τόσο για τα παιδιά όσο και για την εκπαιδευτικό. Η διάταξη των θρανίων σε ομάδες και η ενσωμάτωση των συγκεκριμένων παιδιών στις ομάδες αυτές αποδείχθηκε ωφέλιμη για όλα τα παιδιά της τάξης. Η έμφαση που δίνει το αναλυτικό πρόγραμμα για την Αγγλική της συγκεκριμένης τάξης στον προφορικό λόγο αποδείχθηκε ιδιαίτερα ωφέλιμη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς έτσι δεν ένιωθαν ότι υστερούσαν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση θεωρείται μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας που επιτρέπει στους μαθητές να ελέγχουν τη μάθηση ενώ προσφέρει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τα αδύνατα και δυνατά τους σημεία (Hughes 2003: 200). Αφού η διδασκαλία επικεντρώνεται

στον προφορικό λόγο, θα ήταν ανακολουθία να χρησιμοποιηθούν γραπτά τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών (Rixon, 1992: 88). Επιπλέον τα τεστ αυτά θα είχαν αρνητικές επιπτώσεις για την εικόνα που τα ίδια τα παιδιά είχαν σχηματίσει για την επίδοσή τους.

Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης όπως φάκελοι με εργασίες των παιδιών (portfolios), σχέδια εργασίας ή αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησής τους, να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και να δυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Smith 1995:3-5). Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες όχι μόνο στο μαθητή αλλά και στον εκπαιδευτικό και τους γονείς. Ειδικότερα η εκπαιδευτικός σχεδίασε ένα φύλλο αξιολόγησης με τους στόχους για κάθε μάθημα, τις δραστηριότητες και το κατάλληλο υλικό (Kotsi 2005: 171-172). Επίσης αξιολόγησε τη συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργασία τη χρήση στρατηγικών και συμπλήρωση της εργασίας στο σπίτι. Οι μαθητές κλήθηκαν να συγκεντρώνουν σε φακέλους τις εργασίες που έκαναν όπως κατασκευές, ζωγραφιές και οτιδήποτε οι ίδιοι θεωρούσαν ότι ήθελαν να συμπεριλάβουν. Επίσης συμμετείχαν ενεργά στην αξιολόγηση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας συμπληρώνοντας ανάλογα ερωτηματολόγια (Kotsi 2005:173-176).

Αποτελέσματα της παρέμβασης για τους συμμετέχοντες του σχεδίου

Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν τόσο από τα φύλλα αξιολόγησης του δασκάλου όσο και του κάθε μαθητή χωριστά οδήγησαν σε θετικά συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα του σχεδίου παρέμβασης. Και οι τέσσερις μαθητές ενσωματώθηκαν επιτυχώς στην τάξη μαθαίνοντας πώς να αντιμετωπίζουν τη δυσκολία τους. Ταυτόχρονα, η αυτοεκτίμηση των μαθητών βελτιώθηκε, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν στο μάθημα με χαρά και ενθουσιασμό. Βέβαια δεν έδειξαν όλα τα παιδιά τον ίδιο βαθμό προόδου. Ήταν όμως σε θέση να εντοπίσουν τη δυσκολία τους, για παράδειγμα ένα από τα παιδιά αυτά ήξερε ότι ξεχώριζε τα κεφαλαία γράμματα καλύτερα από τα μικρά, ενώ την μπέρδευαν ακόμα το b και το d. Ένα άλλο παραδέχθηκε ότι χρειαζόταν ακόμα τη βοήθεια της μαμάς στο σπίτι γιατί δεν θυμόταν πάντα πως έπρεπε να συμπληρώσει τις ασκήσεις παρόλο που είχε μάθει να τις σημειώνει για να μην τις ξεχνά. Το τέταρτο παιδί σημείωσε τη μικρότερη πρόοδο, εξακολούθησε να έχει πολλές δυσκολίες, η ψυχολογία του όμως ήταν άριστη και συμμετείχε στο μάθημα με χαρά. Σίγουρα τα παιδιά αυτά χρειαζόνταν υποστήριξη και στην επόμενη τάξη που και η ύλη αυξάνεται και οι απαιτήσεις για ανάγνωση και γραφή είναι μεγαλύτερες. Η εμπειρία από την επίδοση αυτών των παιδιών δείχνει ότι τουλάχιστον ένα από αυτά χρειαζόταν εξατομικευμένη υποστήριξη, κάτι που όμως ήταν ανέφικτο γιατί δεν προβλεπόταν εξατομικευμένη ενισχυτική διδασκαλία για το μάθημα των Αγγλικών. Επίσης, οι συχνές απουσίες ενός από τους μαθητές δημιουργούσε την ανάγκη αλλαγής ή προσαρμογής του σχεδίου, εκτός του ότι η εκπαιδευτικός έπρεπε είτε να απασχολεί το παιδί στο διάλειμμα είτε να κάνει επανάληψη με όλη την τάξη για χάρη του.

Οι μαθητές δεν ήταν όμως οι μόνοι που ωφελήθηκαν. Η ίδια η εκπαιδευτικός έμαθε πολλά από αυτή την πολύτιμη εμπειρία. Όσο πιο πολύ μελετούσε τις μαθησιακές δυσκολίες, τόσο περισσότερο υπεύθυνη ένιωθε για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτές τις δυσκολίες και για τις επιλογές της ξέροντας πόσο ευαίσθητα και ευάλωτα είναι αυτά τα παιδιά. Παρόλο που η συγκεκριμένη μελέτη τής έδωσε την ευκαιρία να μάθει πολλά, ξέρεi ότι υπάρχουν ακόμα περισσότερα να μάθει. Το αίσθημα ικανοποίησης που ένιωθε κάθε φορά που έβλεπε τους μαθητές της να προσδεύουν είναι απερίγραπτο. Υπήρξαν φυσικά και δυσκολίες που πρέπει να αναφερθούν στο σημείο αυτό. Παρά το γεγονός ότι ο σκοπός του σχεδίου ήταν να υποστηρίξει τους μαθητές μέσα στην τάξη, η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές θα ωφελούνταν πολύ περισσότερο εάν παρακολουθούσαν επιπλέον εξατομικευμένο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας τουλάχιστον μια φορά την

εβδομάδα. Όπως προαναφέρθηκε, οι συχνές απουσίες των συγκεκριμένων μαθητών ανέτρεπαν τους στόχους ανά μάθημα και έπρεπε να επανασχεδιαστούν. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών και η ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας που διδάσκονται από την εκπαιδευτικό δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτικό ως προς τον προγραμματισμό παρόμοιων σχεδίων παρέμβασης, καθώς υπάρχουν κι άλλοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε άλλες τάξεις που δικαιούνται ίση προσοχή και ίσες ευκαιρίες στο μάθημα των Αγγλικών. Ως επαγγελματίας λοιπόν θα ήθελε εκπαίδευση και καθοδήγηση.

Συμπέρασμα

Σκοπός του κεφαλαίου ήταν η ανάπτυξη ενός σχεδίου παρέμβασης για την υποστήριξη μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα των Αγγλικών στην Τρίτη τάξη του ελληνικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου με απώτερο στόχο το να καταστούν αυτόνομοι και αποτελεσματικοί. Το σχέδιο προέκυψε από τη μελέτη περίπτωσης τεσσάρων μαθητών των οποίων τα προφίλ σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από συνεντεύξεις με η δασκάλα της τάξης, τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές. Μια λίστα με Μαθησιακές Δυσκολίες κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό βασισμένη στα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ δυο ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές φανέρωσαν τα μαθησιακά τους στυλ, τις προτιμήσεις τους και τα κίνητρά τους για την εκμάθηση της Αγγλικής. Η εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη της το προφίλ όλης της τάξης επειδή η παρέμβαση σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια μαθημάτων με όλη την τάξη. Αφού τέθηκαν τα κριτήρια της αποτελεσματικής παρέμβασης σύμφωνα με τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, η εκπαιδευτικός προσπάθησε να εφαρμόσει το σχέδιο.

Ο βασικός στόχος του σχεδίου ήταν να υποστηρίξει του μαθητές να αντιληφθούν το φωνολογικό σύστημα της Αγγλικής Γλώσσας και να μπορούν να αναγνωρίζουν λέξεις προκειμένου να καταλαβαίνουν αυτά που διαβάζουν καθώς αυτό το θέμα προκαλεί τις περισσότερες δυσκολίες στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές συνδυάστηκαν με το σχεδιασμό ποικίλων δραστηριοτήτων που υποστήριξαν το υλικό του βιβλίου της τάξης προκειμένου να δημιουργηθεί υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τη δυσκολία τους και να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά.

Τα ευρήματα της μελέτης παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα, τόνισαν όμως την ανάγκη για επαγγελματική καθοδήγηση στον τομέα της διδασκαλίας των Αγγλικών σε σχέση με τις Μαθησιακές δυσκολίες τόσο με ενσωμάτωση ανάλογων μαθημάτων στα Πανεπιστημιακά τμήματα Αγγλικής Φιλολογίας, όσο και μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών . Τέλος προτείνεται η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα των Αγγλικών έτσι ώστε η παρέμβαση να είναι αποτελεσματικότερη.

Author's e-mail: konstantina_kotsi@hotmail.com

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Beard, R. (1991). 'International perspectives on children.'s developing literacy.' In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Collins, 228-243.

- Beaumont, M. & O'Brien, T. (2000). *Collaborative research in second language education*. Stoke-on-Trent: Trenham Books.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project a guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press.
- Bender, W. N. & Wall, M. E. (1994). 'Social-emotional development of students with learning disabilities.' *Learning Disability Quarterly*, 17: 323-341.
- Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (1995). 'Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic independence hypotheses.' *Applied Linguistics* 16/1, 15-34.
- Bishop, A. & Bishop, S. (1996). *Teaching phonics, phonemic awareness, and word recognition*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Birkett, V. (2003). *How to support and teach children with special educational needs*. Cambs: LDA.
- Boarder, B. (1999). 'Helping students with special learning difficulties.' The Internet ELT News & Views, Argentina. Retrieved on 4 November, 2004 from: www.musicalenglishlessons.org/art-specialneeds.htm.
- Brewster, J. Ellis, G. & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.
- Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bursuck, W. (2001). 'Solving homework communication problems.' LD Support for Teachers Worldwide, Fawco.org. Retrieved on 25 November, 2004 from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/teachingtechniques/fawco_strategies.html.
- Bygate, M. Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1988). 'Schema theory and ESL reading pedagogy.' In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-92.
- Chall, J. S. (1989). 'Learning to read: the great debate 20 years later: a response to Debunk the great phonics myth.' *Phi Delta Kappan*, 70: 521-538.
- Chrysochoos, J. Chrysochoos, N. & Thompson, I. (2002). *The methodology of the teaching of English as a foreign language with reference to the crosscurricular approach and task-based learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Ellis, E. Deshler, D. Lenz, K. Schumaker, J. & Clark, F. (1991). 'An instructional model for teaching learning strategies.' *Focus on Exceptional Children*, 23/6: 1-23.
- Ellis, G. (1999). 'Children's literature as a means of developing metacognitive awareness.' *Literature and the young learner: IATEFL Young Learners Sig Newsletter*. Whitstable: IATEFL Publications.
- Ellis, G. (2003). 'Teaching children with additional educational needs.' *The Internet BBC/British Council teaching English*, Retrieved on 4 November, 2004 from: http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/additional_needs.shtml.
- Ellis, M. & Ellis, P. (1987). 'Learning by design: some design criteria for EFL coursebooks.' *ELTJ* 42/4: 237-246.
- Ellis, W. (1997). 'Phonological Awareness.' *NICHCY News Digest*, 25. Retrieved on 25 November, 2004 from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/nichcy_interventions.html.
- European Children in Crisis (1998). *Language shock: dyslexia across cultures*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2005). *special educational needs in Europe: teaching languages to learners with special needs*. Finland DG EAC 23 03 Lot 3.
- Fisher, R. (1997). 'The thinking child: an introduction.' *Young Learners' Special Interest Group Newsletter*, 17.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (1993). 'The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis.' *Modern Language Journal*, 77/1: 58-74.
- Garnett, J. (1996). 'Changing classroom practice.' In P. Mittler & V. Sinason (Eds.), *Changing policy and practice for people with learning disabilities*. London: Cassell, 117-126.
- Guralnick, M. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Heath, S B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Housen, A. (1997). 'Teaching and learning second language in the European schools.' In E. Karavas-Doukas & P. Rea-Dickins (Eds.), *Evaluating innovation and establishing research priorities: conference proceedings*. Warwick: University of Warwick.
- Hughes, A. (2003). 'Tests for young learners.' *Testing for Language Teachers* Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaderoglou, E. & Drossinou, M. (2005). 'Early intervention services in Greece: present situation and future prospects.' In M. Guralnick (Eds.), *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kotsi, K. (2005). 'Facilitating children with learning difficulties in EFL: a case study with 3rd grade learners in the Greek State Primary School.' Unpublished MA Dissertation, Hellenic Open University.
- Lerner, J. (1993). *Learning disabilities: theories, diagnosis & teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mercer, C. & Mercer, R. (1998). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mittler, P. & Sinason, V. (1996). *Changing policy and practice for people with learning disabilities*. London: Cassell.
- Moya, S. & O'Malley, J. M. (1994). 'A portfolio assessment model for ESL.' *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13: 13-36.
- Neanon, C. (2002). *How to identify and support children with dyslexia* Cambs: LDA.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom* Cambridge: Cambridge University Press.
- Official Gazette, Issue A, nr 78 / 14 / 03 / 00: 1565-1568.
- Official Gazette, issue B, nr 303 / 13 / 03 / 03: 353-382.
- Official Gazette, Issue B, nr 1028 / 24 / 07 / 03: 14559-14569.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter publishers.
- Ortiz, A. (2001). 'English language learners with special needs: effective instructional strategies.' *LD Online* Retrieved on 8 November, 2004 from: <http://www.ldonline.org/article.php?id=744&loc=51>.
- Reason, R. & Boote, R. (2003). *A special needs manual-helping children with reading and spelling*. London: Routledge Falmer.
- Richards, R. (2002). 'Memory strategies for students.' *Learning Disabilities Online*. Retrieved on 25 November, 2004 from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/memory_strategies.html.
- Rixon, S. (1992). *Young learners of English: some research perspectives*. Harlow: Longman.
- Root, C. (1994). 'A guide to learning disabilities for the ESL classroom practitioner.' *TESL-EJ*, 1/1. Retrieved on 4 November, 2004 from: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej01/a.4.html>.
- Ross, A. O. (1976). *Psychological aspects of learning disabilities & reading disorders*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Sabornie, D. J. (1994). 'Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non disabled.' *Learning Disability Quarterly*, 17: 268-279.
- Schwarz, R. (1997). 'Learning disabilities and foreign language learning: a painful collision.' *LD Online*. Retrieved on 10 November, 2004 from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collision.html.
- Seymour, P. & Duncan, L. (2001). 'Learning to read in English.' *Psychology*, 2001, 8/3: 281-299.
- Sheldon, L. (1987). 'Evaluating ELT textbooks and materials.' *ELTJ*, 42/4: 237-246.
- Smith, K. (1995). 'Assessing and testing young learners: can we? should we?' *Entry Points*, March 1995: 17-18.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1992). *Controversial issues confronting special education* Needham Heights, M.A: Allyn & Bacon.
- Sturomski, N. (1997). 'Teaching students with learning disabilities to use learning strategies.' *NICHCY News Digest*, 25. Retrieved on 25 November, 2004 from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/nichcy_interventions.html.
- Tarver, S. (1992). 'Direct instruction.' In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education*. Needham heights, M.A: Allyn & Bacon, 141-152.

- Tomlinson, C.A. (2000). 'Differentiation of instruction in the elementary grades.' *LD Online*. Retrieved on 25 November, 2004 from:
http://www.idonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/differentiation.html.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993/1994). 'Synthesis of research: What helps students learn?.' *Educational Leadership*, 51/4: 74-79.
- Warger, C. (2001). 'Five homework strategies for teaching students with disabilities.' *ERIC/OSEP Digest*. Retrieved on 25 November, 2004 from:
http://www.idonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/five_homework_strategies.html.
- Weller, C. Watteyne, L. Herbert, M. & Crelly, C. (1994). 'Adaptive behaviour of adults and young adults with learning disabilities.' *Learning Disability Quarterly*, 17: 282-295.
- Williams, E. & Moran, C. (1989). 'Reading in a foreign Language at intermediate and advanced level with particular reference to English.' *Language Teaching*, 22/4: 217-228.
- Williams, D. (1983). 'Developing criteria for textbook evaluation.' *ELTJ*, 37/3: 251-255.
- Williams, M. (1998). 'Ten principles for teaching english to young learners.' *IATEFL Newsletter*, 142: 6-8.
- Williams, W. M. & Sternberg, R.J. (1993). 'Seven lessons for helping children make the most of their abilities.' *Educational Psychology*, 13/3&4: 317-333.