

Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Γεώργιος Μπότσας & Άγγελος Σανδραβέλης

Περίληψη

Στόχος σε αυτό το κεφάλαιο είναι να διευκρινισθούν σημαντικά ζητήματα για την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να ενισχυθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση των σχολικών τους δυσκολιών στο πλαίσιο είτε της γενικής είτε της ειδικής αγωγής. Στο κεφάλαιο τίγονται ζητήματα που αφορούν τρία επίπεδα κι αντιστοιχούν στον υπάρχοντα θεωρητικό προβληματισμό από τον χώρο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στα προβλήματα που προκύπτουν με την αξιολόγηση και τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και τέλος, σε διδακτικές προτάσεις υποστήριξης της μάθησής τους.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διγλωσσία, ειδική αγωγή

Abstract

The aim of this chapter is to clarify important issues of the bilingual students' Specific Learning Disabilities, in order to support proper educational approaches of their academic difficulties, either in general or special education context. In the chapter, issues are addressed concerning three levels and corresponding a) to existing theoretical speculations in the framework of Specific Learning Disabilities, b) to rising problems concerning assessment and diagnosis of Learning Disabilities of students with Greek as a second language and finally c) instruction suggestions that support learning.

Keywords: specific learning disabilities, bilingualism, special education

1. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Καθημερινά, στις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συναντά κανείς μαθητές που, ενώ έχουν όλοι τα γνωστικά εχέγγυα (τυπική – «μέσα στα φυσιολογικά όρια» νοημοσύνη), αναπάντεχα έχουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από την αναμενόμενη. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυτό που ο παιδαγωγός και ψυχολόγος Samuel Kirk ήδη από το 1963 ονόμασε «Μαθησιακές Δυσκολίες». Ο επικρατέστερος ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) ορίζει πως «... είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη ζωή του ατόμου...»

(Hammill 1990). Οι περισσότεροι από τους μαθητές που περιγράφονται από το πλαίσιο του ορισμού, σε ποσοστό 80%, αντιμετωπίζουν μια δυσκολία που σχετίζεται με τον χειρισμό του γραπτού λόγου (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση) και ονομάζεται δυσλεξία (ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση) (Shaywitz 2003). Οι δυσκολίες αυτές είναι συνήθως αποτέλεσμα ενός ελλείμματος στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επίγνωση (στη γνώση και στον χειρισμό των φωνημάτων της γλώσσας). Η υπόθεση είναι πως η ελλειμματική φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε προβλήματα αποθήκευσης ή και ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης (απλής ανάγνωσης) (Snowling 2000, Vellutino et al. 2004). Αυτό το έλλειμμα δεν είναι συνήθως συμβατό με τις άλλες γνωστικές ικανότητες του μαθητή ούτε με το επίπεδο της διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στην τάξη. Οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από άλλες, δευτερεύουσες συνέπειες, που μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, που με τη σειρά της μπορεί να εμποδίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη δημιουργία νέας γνώσης (Lyon κ.ά. 2003).

Η μελέτη του πεδίου των ΕΜΔ αξιοποιεί παραδοσιακά δύο βασικά διαγνωστικά κριτήρια. Το πρώτο αφορά μια απόκλιση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και των νοητικών δυνατοτήτων του παιδιού. Για να ανταποκρίνεται η εικόνα ενός μαθητή στα διαγνωστικά κριτήρια των ΕΜΔ θα πρέπει: α) να υπάρχει σοβαρή υποεπίδοση, β) σοβαρή απόκλιση μεταξύ της νοητικής και ακαδημαϊκής επίδοσης και γ) παρατηρημένες δυσκολίες στις γνωστικές δεξιότητες. Με απλά λόγια οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι παιδιά με τουλάχιστον τυπική νοημοσύνη που απρόσμενα παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Scruggs & Mastropieri 1995, Hallahan & Kaufman 1998, Barrera 2006). Το δεύτερο διαγνωστικό κριτήριο αναφέρεται στον αποκλεισμό παιδιών με ακαδημαϊκά προβλήματα που οφείλονται σε άλλες διαταραχές, συναισθηματικές, αισθητηριακές (ακοής, όρασης) ή σε εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, όπως το διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό περιβάλλον, η ελλιπής φοίτηση και η αναποτελεσματική διδασκαλία (Hammill 1990). Όμως, παρά τη θεωρητική προσήλωση στα δύο αναφερθέντα κριτήρια, η σχολική πραγματικότητα είναι διαφορετική και τα παιδιά που θεωρούνται ως μαθητές με ΕΜΔ στις ελληνικές τάξεις δεν τηρούν απαραίτητα το κριτήριο της απόκλισης και το κριτήριο του αποκλεισμού. Συχνά, μαθητές από άλλες διαγνωστικές κατηγορίες της ειδικής αγωγής εντάσσονται στην τυπική τάξη ως μαθητές με ΕΜΔ, ενώ παράλληλα, μαθητές με γενικά μαθησιακά προβλήματα παντός τύπου χαρακτηρίζονται, επίσης επιπόλαια, ως μαθητές με ΕΜΔ. Επιπλέον, η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών στις τάξεις, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και άλλα περιβάλλοντα δημιουργεί δυσκολίες στη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Πολλοί από τους μαθητές αυτούς αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στην ακαδημαϊκή τους πορεία στο σχολείο. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών, που έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, πολλές φορές ενέχει δυσκολίες και προβλήματα. Συχνά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου με σοβαρότατες συνέπειες τόσο για τη σχολική τους πρόοδο όσο και για τη συνολική ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

2. Διάγνωση ΕΜΔ και Διγλωσσία. Υπο- και υπερ-αντιπροσώπευση

Δεν είναι λίγες εκείνες οι περιπτώσεις όπου οι δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών που σχετίζονται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας οφείλονται σε σημαντικότερα και ενδογενή προβλήματα. Καθώς η δυσλεξία αποτελεί οργανικό πρόβλημα, αναμένεται να υπάρχει παρόμοια αντιπροσώπευση σε κάθε ομάδα μαθητών. Η ύπαρξη αντίστοιχων δημογραφικών στοιχείων και ποσοστών είναι αναμενόμενη για όλες τις φυλές του κόσμου. Έτσι, με βάση το κριτήριο της απόκλισης και τη γενικευμένη του ισχύ, μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πιθανόν να διαγνωστούν με δυσλεξία. Όμως, με βάση το κριτήριο του αποκλεισμού, η οποιαδήποτε απόκλιση δεν πρέπει να προκύπτει εξαιτίας μιας πολιτισμικής ή γλωσσικής διαφοράς (Hammill 1990). Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, η αντινομία αυτή είναι βασική στο επιστημονικό πεδίο των ΕΜΔ και επηρεάζει την καθημερινή διδακτική πρακτική.

Μαζί με το πρόβλημα – αντινομία της διάγνωσης της δυσλεξίας σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκύπτει και ένα τεχνικό ζήτημα, αυτό της λανθασμένης παραπομπής για διάγνωση. Η δυσκολία διάγνωσης της δυσλεξίας πολλές φορές οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να παραπέμπουν, άλλες φορές πολύ εύκολα (υπεραντιπροσώπευση), ενώ άλλες φορές πολύ δύσκολα (υποαντιπροσώπευση), μαθητές με διγλωσσία για διάγνωση δυσλεξίας. Η υπεραντιπροσώπευση αναφέρεται στα άνισα ποσοστά παραπομπής ή τοποθέτησης μαθητών από πολιτισμικές μειονότητες σε διαγνωστικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής (Artiles & Trent 2000). Οι ίδιοι μελετητές (Artiles et al. 1997) υποστήριξαν πως: α) όσο μεγαλύτερος είναι ο μειονοτικός πληθυσμός στην περιοχή του σχολείου τόσο μεγαλύτερη είναι και η αντιπροσώπευση των μαθητών αυτών στην ειδική αγωγή και β) όσο μεγαλύτερο και πιο δύσκολο είναι το εκπαιδευτικό – αναλυτικό πρόγραμμα τόσο μεγαλύτερη είναι η υπεραντιπροσώπευση. Μάλιστα, ως απόρροια της δυσκολίας του αναλυτικού προγράμματος -και σύμφωνα με τους Rueda και Windmueller (2006) αλλά και τους Smason και Lesaux (2009)- μεγαλύτερα ποσοστά υπεραντιπροσώπευσης υπάρχουν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Τετάρτη έως Έκτη) και του γυμνασίου παρά στις μικρές τάξεις του δημοτικού (Πρώτη έως Τρίτη). Οι εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων του δημοτικού θεωρούν πως οι μαθητές με διγλωσσία, που βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης και αυτοματοποίησης της διαδικασίας της ανάγνωσης, έχουν δυσκολίες που δεν ξεφεύγουν από το πλαίσιο των τυπικών δυσκολιών. Γι αυτό δεν παραπέμπουν εύκολα μαθητές αυτής της ομάδας για διάγνωση δυσλεξίας. Αντίθετα, στις δύο τελευταίες τάξεις θεωρούν πως έχει παγιωθεί η γνώση της δεύτερης γλώσσας και τα σημαντικά λάθη των μαθητών είναι πιθανόν ενδείξεις μεγαλύτερων προβλημάτων, όπως η δυσλεξία.

Η ιστορία των μαθησιακών δυσκολιών βρίθκει ενστάσεων και άλυτων ζητημάτων, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, που άλλωστε έχουν ονομασθεί περίοδος αποδόμησης και ανοικοδόμησης (Μπότσας & Παντελιάδου 2007). Η περίοδος αυτή χαρακτηρίστηκε από μια έντονη αμφισβήτηση του διαγνωστικού κριτηρίου της απόκλισης, με βάση κριτικές για πολιτισμική προκατάληψη και έλλειψη εγκυρότητας των δοκιμασιών νοημοσύνης (Sternberg & Grigorenko 2002, Skiba et al. 2008). Αμφισβητήσεις υπάρχουν επίσης όσον

αφορά στις δοκιμασίες της σχολικής επίδοσης για τους παραπάνω λόγους (Clampit & Silver 1990), καθώς και στην ικανότητά τους να «μετρήσουν» το απρόσμενο της ελλειμματικής επίδοσης (Scruggs & Mastropieri 2002, Sideridis et al. 2006). Η έντονη αυτή αμφισβήτηση έχει οδηγήσει ορισμένους ακόμη και στην άρνηση της ύπαρξης των ΕΜΔ (Giovingo et al. 2005).

Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και άλλα περιβάλλοντα δε θα πρέπει να θεωρείται πως έχουν μεγαλύτερα ποσοστά κινδύνου να εμφανίσουν δυσλεξία, αφού η τελευταία είναι βιολογικής αιτιολογίας. Παρ' όλα αυτά, αρκετοί εκπαιδευτικοί, εξαιτίας της φτώχης επιστημονικής προετοιμασίας τους, λαμβάνοντας υπόψη μόνο την ακαδημαϊκή εικόνα των αλλοδαπών παιδιών, θεωρούν πολλές φορές πως είναι παιδιά με δυσλεξία. Σημαντικό όμως ρόλο παίζει και η έλλειψη συμφωνίας ως προς τον ορισμό των διαγνωστικών κριτηρίων των μαθησιακών δυσκολιών.

Η υπεραντιπροσώπηση πάντως των μαθητών με δίγλωσσία θεωρείται πλέον, όχι άδικα, ένα από τα κεντρικά προβλήματα εντός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εξαιτίας μιας σειράς λόγων. Πρώτον, κάποιοι μαθητές μπορεί να παραπέμπονται στην ειδική αγωγή για αντιστάθμιση προβλημάτων που είναι στην αιτία τους διαφορετικά από τη δυσλεξία. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ειδική αγωγή να γίνεται ένα ακόμη εργαλείο διαχωρισμού και ετικετοποίησης (McDermott et al. 2006, Ong-Dean 2006, Reid & Knight 2006). Δεύτερον, η διαγνωστική διαδικασία μπορεί να είναι ασυνεπής ή και ανακριβής, να προσφέρει δηλαδή δεδομένα που δεν είναι ασφαλή και αξιοποιήσιμα. Τρίτον, οι μαθητές που υπεραντιπροσωπεύονται και μάλλον λαμβάνουν λανθασμένη διάγνωση μπορεί να μη λαμβάνουν την κατάλληλη αντισταθμιστική διδασκαλία (Shifrer et al. 2010).

Τα αποτελέσματα ερευνών που έγιναν στο εξωτερικό είναι μικτά. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Deponio et al. 2000, Geva 2000) στη Σκωτία και στη Σουηδία, βρέθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία υποαντιπροσωπεύονται στο σύνολο των δίγλωσσων μαθητών. Έτσι, στη Σκωτία, για παράδειγμα, ενώ το 4% του σχολικού πληθυσμού ήταν δίγλωσσα παιδιά (Deponio et al. 2000), μόνο το 1% με 2% των μαθητών αυτών παραπέμπεται για δυσλεξία, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει παγκοσμίως, όπου το ποσοστό των μαθητών με δυσλεξία κυμαίνεται γύρω στο 4%. Αντίθετα, στη Γερμανία τα παιδιά μεταναστών υπεραντιπροσωπεύονται στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών σε ποσοστό 19,5% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των μεταναστών. Τέλος, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου ο προβληματισμός σχετικά με τη διάγνωση ειδικών αναγκών σε παιδιά μεταναστών ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1960, τα παιδιά των μεταναστών είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να διαγνωσθούν με ΕΜΔ και υπεραντιπροσωπεύονταν στην ειδική αγωγή (Cummins 1984, Benavides 1989, Ortiz & Yates 1989).

Στην ελληνική πραγματικότητα, λίγα είναι τα δεδομένα για το πόσο αντιπροσωπευτικά είναι τα ποσοστά των δίγλωσσων παιδιών στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία. Οι Antonίου και Padelidu (υπό έκδοση) αναφέρουν πως, με βάση τη μελέτη των αναφορών των δύο Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) της Θεσσαλονίκης, το ποσοστό των μαθητών με δίγλωσσία που παραπέμφθηκαν για διάγνωση δυσλεξίας ήταν μικρό (σε συνολικό αριθμό 1099 παραπομπών οι δίγλωσσοι μαθητές ήταν μόλις 60, στο Α' ΚΕΔΔΥ, ενώ αντίστοιχα σε σύνολο 1856 παραπομπών οι δίγλωσσοι στο Β' ΚΕΔΔΥ ήταν μόλις 61). Τελικά, στην

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

ομάδα των γηγενών το 34% των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και το 52,7% των μαθητών της Δευτεροβάθμιας διαγνώστηκαν πως έχουν δυσλεξία. Αντίστοιχα, οι διαγνώσεις στην ομάδα των δίγλωσσων ήταν το 5% των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και το 45% των μαθητών Δευτεροβάθμιας (Antonίου & Padeliaδου, υπό έκδοση).

Όπως φάνηκε από μια πρώτη ανάλυση των δεδομένων πιλοτικού προγράμματος ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού στη Χαλκιδική, οι αλλοδαποί μαθητές υπεραντιπροσωπεύονται στην ομάδα των μαθητών, που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως έχουν δυσλεξία (Μπότσας κ.ά 2013). Μάλιστα, ο δείκτης κινδύνου για δυσλεξία στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών (αλλοδαποί που προτάθηκαν προς συνολικό αριθμό αλλοδαπών) ήταν περίπου 10% (11,6%), με ποσοστά ΕΜΔ που στον συνολικό πληθυσμό δεν ξεπερνούν το 4 – 8%. Περαιτέρω, η διαφορά αναλογίας (που προκύπτει από τη διαίρεση του δείκτη κινδύνου της ομάδας των αλλοδαπών με τον δείκτη κινδύνου της ομάδας των γηγενών μαθητών) ήταν μεγαλύτερη του 1.0, πιο συγκεκριμένα 2.166. Αυτό σημαίνει πως στην περίπτωση του πιλοτικού προγράμματος η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών υπεραντιπροσωπεύεται στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία.

2.1. Αίτια της υπεραντιπροσώπησης

Η ύπαρξη υπεραντιπροσώπησης ή όχι της ομάδας των αλλοδαπών μαθητών, εξαρτάται από τον λειτουργικό ορισμό της δυσλεξίας, τις κοινωνικές διακρίσεις και αντιλήψεις, καθώς και τις αντιλήψεις για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ειδική αγωγή. Αρκετοί μελετητές στον χώρο των κοινωνικών μελετών θεωρούν την υπεραντιπροσώπηση αποτέλεσμα του διαχωρισμού στην εκπαίδευση (Patton 1998, Skiba et al. 2008), της απόρριψης των μειονοτικών πολιτισμικών στοιχείων από την κυρίαρχη κουλτούρα (Patton 1998, Gay 2000) ή της χρήσης της ειδικής αγωγής ως ενός εργαλείου διαχωρισμού και δημιουργίας «μειονεξίας» (Reid & Knight 2006). Δεν είναι όμως λίγοι εκείνοι που θεωρούν την υπεραντιπροσώπηση όχι αποτέλεσμα ρατσισμού αλλά αποτέλεσμα των ελλειμμάτων των διαγνωστικών μεθόδων (Ortiz 1997). Στο πλαίσιο της ύπαρξης αδυναμιών αλλά και προκαταλήψεων σε αυτές τις μεθόδους¹, οι μειονοτικοί μαθητές ανταποκρίνονται στην εικόνα της «χαμηλής επίδοσης» στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Meyen 1989, Blair & Scott 2002, O' Connor & Fernandez 2006). Ο Simos και οι συνεργάτες του (2012) θεωρούν πως τα προβλήματα των δίγλωσσων μαθητών δεν έχουν την αιτία τους αποκλειστικά σε οικογενειακούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Προτείνουν πως γνωστικοί λόγοι, όπως η παρεμβολή της μιας γλώσσας στην εκμάθηση της άλλης, καθώς και ο επιμερισμός των μνημονικών πηγών και δυνατοτήτων στα διάφορα γνωστικά έργα (ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα, μνημονική ανάσυρση της αναπαράστασης της έννοιας που είναι πιθανόν στην πρώτη γλώσσα, κατανόηση κλπ.), επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εικόνα των δίγλωσσων παιδιών. Επίσης, πρακτικοί και ψυχοπαιδαγωγικοί παράγοντες, όπως η μικρότερη εξάσκηση της δεύτερης γλώσσας, μπορούν να επιβαρύνουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών αυτών (Simos et al. 2012).

¹ Είναι κοινός τόπος πως οι γλωσσικές μειονότητες στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα επηρεάζονται από την έλλειψη κατάλληλης αξιολόγησης στη μητρική τους γλώσσα (Artiles et al 2005, Klingner & Harry 2006).

Αυτοί είναι οι λόγοι που ωθούν κάποιους εκπαιδευτικούς να θεωρούν με μεγαλύτερη ευκολία πως οι αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν δυσλεξία. Αν και η βιβλιογραφία βεβαιώνει πως οι εκπαιδευτικοί της τάξης είναι γενικά αξιόπιστες πηγές πληροφοριών και παραπομπής των μαθητών για τις ΕΜΔ (Podell & Soodak 1993, Proctor & Prevatt 2003), στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, είναι διστακτικοί και λιγότερο αξιόπιστοι (Limbos & Geva 1999). Συχνά αποδίδουν την ακαδημαϊκή αποτυχία στην ελλειμματική γλωσσική ικανότητα και στις ακόμη αναπτυσσόμενες γνωστικές – γλωσσικές δεξιότητες και όχι στη δυσλεξία (Miller - Guron & Lundberg 2003). Όμως, το μεγάλο εύρος του ορισμού, παρά τη σαφή ρήση πως «οι ΕΜΔ μπορεί να συνυπάρχουν, αλλά δεν είναι αποτέλεσμα διαφορετικού κοινωνικού – οικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος», δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς τη διάκριση των εκπαιδευτικών αναγκών μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και αυτών που απλώς είναι αλλοδαποί. Οι αντιλήψεις για το τι πρέπει να κάνει η ειδική αγωγή, ποια δηλαδή παιδιά θα πρέπει να δέχονται τις υπηρεσίες της, είναι ένας άλλος παράγοντας για το φαινόμενο της υπεραντιπροσώπησης. Η ύπαρξη παιδιών από διάφορες ομάδες με δυσκολίες είναι κοινός τόπος στα τμήματα ένταξης των ελληνικών σχολείων. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές θα έπρεπε να βρίσκονται σε διαφορετικές αντισταθμιστικές δομές. Παράλληλα, η περιορισμένη γνώση στοιχείων της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας εκ μέρους των εκπαιδευτικών επηρεάζει όχι μόνο τη θέση κατάλληλων διδακτικών στόχων αλλά και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων κάθε διαγνωστικής αξιολόγησης και παραπομπής (Geva 2000).

2.2. Δυσλεξία και διγλωσσία: ένα κουβάρι μπερδεμένο

Οι αλλοδαποί μαθητές αν και μπορούν γρήγορα να επικοινωνήσουν με τους συνομηλικούς τους, αλλά και τους μεγαλύτερους, με τη βοήθεια της δεύτερης γλώσσας, δεν μπορούν τόσο εύκολα να τη χρησιμοποιήσουν στη διαδικασία της μάθησής τους. Υπάρχει πλήθος ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν πως τα πρώτα δύο χρόνια, ο δίγλωσσος μαθητής μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα έτσι ώστε να επικοινωνεί, ενώ για να κάνει αποτελεσματική τη χρήση της στην καθημερινή σχολική προσπάθεια, θα πρέπει να περάσουν πέντε ως επτά χρόνια² (Cummins 1989, Baca & Cervantes 1991). Η αποτελεσματική χρήση της δεύτερης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς γίνεται όταν ο μαθητής αποκτήσει ένα σταθερό επίπεδο γνώσης της πρώτης γλώσσας, χωρίς το οποίο είναι δύσκολο να οδηγηθεί σε γρήγορη πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας (Greene 1997, Thomas & Collier 1997). Η απρόσμενη αυτή κατάσταση, όπου παρά τη γενικά καλή γνωστική τους εικόνα οι αλλοδαποί μαθητές αποτυγχάνουν, άσχετα αν έχουν δυσλεξία, δημιουργεί μια θολή εικόνα για τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, οι πολιτισμικές διαφορές, η συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και πολλές φορές οι αρνητικές διακρίσεις εις βάρος των μαθητών αυτών ενισχύουν την εικόνα των δυσκολιών μάθησης. Επομένως, οι διαφορετικές εικόνες που έχει ο εκπαιδευτικός για δίγλωσσους μαθητές επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη θέλησή του για παραπομπή των μαθητών στην ειδική αγωγή.

Η εικόνα των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο περιλαμβάνει αδυναμία συγκέντρωσης, ολοκλήρωσης της εργασίας, απομνημόνευσης, οργάνωσης, μαζί με

² Στα αγγλικά, οι δίγλωσσοι μαθητές στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση θα επιτύχουν την ελάχιστη τυπική επίδοση μετά από 9 – 12 χρόνια (Barrera 1997).

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικότητας. Ο συνδυασμός των παραπάνω χαρακτηριστικών με την έλλειψη σαφών διαγνωστικών κριτηρίων της δυσλεξίας για τη διγλωσσία, συχνά οδηγεί στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών ως δυσλεξικών. Για να μειωθεί η σχετική σύγχυση υπάρχουν κάποιες ενδείξεις, με βάση τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να υποθέσει την ύπαρξη ΕΜΔ, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια:

- Η πρόοδος στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καθυστερεί ιδιαίτερα
- Ο ρυθμός εργασίας είναι εξαιρετικά χαμηλός σε σύγκριση με τους συνομηλίκους
- Χαμηλό επίπεδο προσοχής
- Χαμηλές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα (λεξιλόγιο, μικρές προτάσεις, φτωχή ικανότητα πρόβλεψης, λίγοι σύνδεσμοι)
- Πολλά ορθογραφικά λάθη σε συχνόχρηστες λέξεις, ενώ υπάρχει καλό επίπεδο λεξιλογίου
- Δυσκολίες στην κατανόηση του κεντρικού νοήματος του κειμένου, ενώ υπάρχει ένα μέτριο επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας.
- Δυσκολία με λέξεις που έχουν διδαχθεί πολλές φορές.
- Πολύ αργή ανάγνωση (λέξη – λέξη). (Milton Keynes Council 2004).

3. Αξιολόγηση και διάγνωση ΕΜΔ

Η προσπάθεια αναγνώρισης των δίγλωσσων μαθητών που έχουν και δυσλεξία έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στην αξιολόγηση συγκεκριμένων παραγόντων, όπως οι φωνολογικές τους δεξιότητες, η λεξιλογική πρόσβαση, η βραχύχρονη μνήμη και οι δεξιότητες χειρισμού μαθημένων αλληλουχιών (π.χ. οι μήνες του χρόνου) (Everatt et al. 2000). Έχει υποστηριχθεί πως οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία διαφέρουν ως προς τη φωνολογική τους επίγνωση από τους δίγλωσσους τυπικούς συμμαθητές τους ακόμη και στη δεύτερη γλώσσα (Frederickson & Frith 1998, Everatt et al. 2004).

Επιπρόσθετα, οι τυπικοί μαθητές με διγλωσσία, έχοντας εμπειρίες από δύο διαφορετικά φωνολογικά συστήματα και για όσο χρόνο αναπτύσσονται γλωσσικά, εμφανίζουν υψηλές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Bialystock 1988, Campbell & Sais 1995). Αυτό τους βοηθά να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης (να «σπάσουν» τον αλφαβητικό κώδικα) και επομένως να διαβάζουν με σχετική ευχέρεια (Gregory 1996). Επομένως, εάν κάποιος μαθητής με διγλωσσία αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ενώ η διδασκαλία εστιάζει στην εδραίωση της ευχέρειας και στην κατανόηση, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν και άλλα συγκεκριμένης μορφής προβλήματα (Milton Keynes Council 2004). Στην περίπτωση αυτή και εφόσον δεν έχει κατακτηθεί η αλφαβητική αρχή (αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος) στη μητρική γλώσσα, η ανάγνωσή τους γίνεται αργή και χωρίς έκφραση.

Ένα άλλο πεδίο όπου δίγλωσσοι μαθητές με και χωρίς δυσλεξία διαφοροποιούνται είναι η γραφή. Οι δίγλωσσοι μαθητές χωρίς δυσλεξία κάνουν αρκετά λάθη που όμως είναι τυπικά για την εκμάθηση ξένης γλώσσας και σαφώς συνδέονται με τη διγλωσσία. Τέτοιου είδους λάθη μπορεί να σχετίζονται με τους χρόνους, κυρίως των ρημάτων, τον πληθυντικό αριθμό, τη σειρά των λέξεων, τη χρήση κτητικών ή άλλων αντωνυμιών, τη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος και τη λανθασμένη χρήση των άρθρων

(Ferris 2002, Harper & de Jong 2004). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δίγλωσσοι, τυπικοί μαθητές μπορεί να τα καταφέρνουν καλύτερα στον γραπτό παρά στον προφορικό λόγο (Klinger et al. 2008). Αντίθετα, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία έχουν μεγαλύτερες και ευρύτερες δυσκολίες στη γραφή. Κάνουν όλων των ειδών ορθογραφικά λάθη, όπως φωνολογικού τύπου (π.χ. μλο αντί για μήλο), θεματικά (π.χ. μίλο) ή καταληκτικά (π.χ. μεγαλόνο).

Στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι σύνηθες φαινόμενο να μην υπάρχει πλούσιο λεξιλόγιο και αυτό που υπάρχει έχει βασικές ελλείψεις και συνέπειες στην αναγνωστική κατανόηση. Η έλλειψη πλούσιου και εύκολα προσβάσιμου λεξιλογίου μπλοκάρει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με διγλωσσία, που μπορεί να επιβαρύνεται από την έλλειψη γνώσεων για τον κυρίαρχο πολιτισμό (August et al. 2005). Τέτοιου τύπου δυσκολία στη λεξιλογική πρόσβαση είναι δείγμα ύπαρξης δυσκολιών πέραν της διγλωσσίας.

Προβλήματα όμως υπάρχουν εξαιτίας όλων των παραπάνω παραγόντων και γενικότερα της αργής γλωσσικής εξέλιξης στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού λόγου. Αυτό έχει σημαντική επίδραση στην επίδοση του μαθητή με σταθμισμένες κυρίως δοκιμασίες, όπου για παράδειγμα, είναι πιθανόν ο μαθητής να έχει πολύ χαμηλές επιδόσεις ακόμη και σε ασκήσεις πρακτικής νοημοσύνης στα τεστ-δοκιμασίες νοημοσύνης, εξαιτίας των δυσκολιών προφορικής κατανόησης των οδηγιών.

3.1. Προτάσεις για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των ΕΔΜ

Το πρώτο μέλημα του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαγνωστική διαδικασία των μαθητών με διγλωσσία θα πρέπει να είναι να ελέγξει εάν υπάρχει πρόοδος κατά τη σχολική τους ζωή. Έτσι, η αξιοποίηση του σχήματος «αξιολόγηση – διδασκαλία – αξιολόγηση» μπορεί να δώσει το μέγεθος της προόδου του μαθητή, εφόσον αυτή υπάρχει. Η διαδικασία αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, ώστε να συγκρίνεται η επίδοση του μαθητή με τις παλαιότερες δικές του επιδόσεις, είναι ένας σοβαρός δείκτης εκτίμησης της προόδου και των δυσκολιών.

Επίσης, η αξιοποίηση πολλαπλών δειγμάτων εργασίας του μαθητή, καθώς και πληροφοριών από την οικογένεια και το σχολείο σχετικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά του, μπορεί να δώσει πλούσια δεδομένα για τη γνωστική του λειτουργία και να αιτιολογήσει την υποεπίδοσή του. Η σαφής και λεπτομερής αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής διευκρινίζει τα «σκοτεινά σημεία» μεταξύ της διγλωσσίας και της δυσλεξίας.

Βασικός κανόνας για την αξιολόγηση ενός μαθητή με διγλωσσία είναι να είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τη διδασκαλία που έχει παρακολουθήσει. Δηλαδή, εάν ο μαθητής έχει διδαχθεί γραπτό λόγο στην πρώτη του γλώσσα, τότε θα πρέπει να αξιολογηθεί στην πρώτη του γλώσσα. Έτσι, αν εντοπιστούν σημαντικά προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης στην πρώτη γλώσσα, θα αναμένουμε αντίστοιχα σοβαρά προβλήματα και στη δεύτερη γλώσσα (Lesaux & Siegel 2003, Lindsey et al. 2003). Προφανώς, εφόσον επιβεβαιωθούν αυτά τα προβλήματα, οι δυσκολίες του μαθητή πιθανόν να υπερβαίνουν τη διγλωσσία και να έχουν συνάφεια πιθανώς με τη δυσλεξία.

Σε αυτήν τη γραμμή έρευνας, το ΚΕΔΔΥ της Ξάνθης χρησιμοποιεί για την αξιολόγηση μαθητών που ανήκουν στη μειονότητα είτε μειονοτικό εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε μεταφραστή, για την πιστή μετάφραση των απαντήσεων όταν δίνονται

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

σταθμισμένες δοκιμασίες (π.χ. WISC – R, ΤΕΣΤΑ κλπ.). Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν πως δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι μέσοι όροι σταθμισμένων δοκιμασιών με μαθητές – εξεταζόμενους άλλης γλώσσας (MacSwan 2004). Δηλαδή, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα οι μέσοι όροι δοκιμασιών όπως το WISC – R και το ΤΕΣΤ-A. Επιπρόσθετα, ζητήματα εγείρονται με τους μαθητές με μητρική γλώσσα τα πομακικά, που δεν μπορούν να εξεταστούν στη γλώσσα τους. Επομένως, αντί των σταθμισμένων δοκιμασιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνεντεύξεις και ποιοτικές αναλύσεις του λόγου των μαθητών.

Είτε γιατί κάποιοι αλλοδαποί μαθητές θεωρούνται μαθητές με ΕΜΔ είτε γιατί περνούν όλη τη σχολική τους ζωή χωρίς καμία διάγνωση, και στις δύο περιπτώσεις δε δέχονται την πλέον κατάλληλη εκπαίδευση που χρειάζονται. Στην περίπτωση που έχει ήδη υπάρξει διάγνωση, οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, οι οποίοι όμως δε γνωρίζουν αρκετά για τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης, ενώ παράλληλα δε γνωρίζουν τις αρχές και τους τρόπους υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ruiz 1995, Zehler et al. 2003, Klingner & Soltero-Gonzales 2009). Επιπλέον, εάν ενταχθούν τελικά στην ειδική αγωγή, παύουν να έχουν πρόσβαση σε κάποιο πρόγραμμα εξειδικευμένο διδασκαλίας της γλώσσας, στο βαθμό που δεν το επιτρέπει η σημερινή δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Zehler et al. 2003). Στην αντίθετη περίπτωση, που οι μαθητές δε λαμβάνουν καμία διάγνωση, δε λαμβάνουν επίσης καμία εξειδικευμένη ειδική υποστήριξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, δεν είναι αντίστοιχα εξειδικευμένοι στις μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, συχνά η διάγνωση ενός αλλοδαπού μαθητή ως μαθητή με ΕΜΔ καθυστερεί σημαντικά, διότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις δυσκολίες στην αργοπορία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Limbos & Geva 2002). Δυστυχώς όμως γνωρίζουμε ότι μια καθυστέρηση διάγνωσης των ΕΜΔ μετά την Τετάρτη δημοτικού δυσκολεύει σημαντικά την αποτελεσματική τους αντιμετώπιση (Foorman et al. 1997). Άρα είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μεθόδων αξιολόγησης οι οποίες να είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις (Baca & Cervantes 2004).

Σήμερα, υπάρχει μεγάλη ανάγκη να διαχωριστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που είναι αλλοδαποί από αυτές των συμμαθητών τους, που είναι είτε αλλοδαποί είτε γηγενείς, αλλά έχουν δυσλεξία. Ο λόγος δεν είναι η δημιουργία μιας νέας κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά η πρόληψη εμπέδωσης δευτερογενών δυσκολιών μάθησης, εξαιτίας της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να διαγνώσει και να παρέμβει διαφοροποιημένα. Επιπρόσθετα, έχει αναφερθεί πως η αναγνώριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών φέρνει ανακούφιση στους μαθητές και σηματοδοτεί τη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, μια και πλέον οι δυσκολίες τους έχουν μια αιτία που είναι εγγενής και ανεξάρτητη από τη δική τους θέληση (Schwartz 2000).

Για την έγκυρη και αξιόπιστη διαπίστωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε αλλοδαπούς μαθητές, απαιτείται κατά πρώτον λόγο διεπιστημονική συνεργασία. Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, γλωσσολόγοι) έχουν να αντιμετωπίσουν αρχικά τις δικές τους παρανοήσεις ή λανθασμένες εκτιμήσεις σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές (Gay 2002). Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας οφείλουν να προβληματίζονται πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως: α) ποιοι παράγοντες και συνθήκες θα μπορούσαν να ευθύνονται για τις δυσκολίες του μαθητή; β) σε ποιο βαθμό

παρατηρούνται παρόμοιες δυσκολίες και στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα; και γ) σε ποιο βαθμό αντανακλούν οι δυσκολίες του μαθητή λάθη τυπικά για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας; (Damico 1991). Επιπλέον, απαιτείται η κατάκτηση και η εξοικείωση με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως τα διαβαθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης (οι ρουμπρίκες³) και η δυναμική αξιολόγηση. Τα παραπάνω υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για προσεκτική σύνθεση και κατάλληλη εκπαίδευση όσων συμμετέχουν σε αντίστοιχες διεπιστημονικές ομάδες (Ochoa et al. 1999).

4. Αποτελεσματική διδασκαλία για αλλοδαπούς μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αποτελεσματική μάθηση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο απαιτεί τόσο μια γενικότερη θετική ατμόσφαιρα μάθησης όσο και τη χρήση διδακτικών πρακτικών αποτελεσματικών για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Όσον αφορά στη θετική ατμόσφαιρα μάθησης, αυτή περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να τους βοηθήσουν στην προσπάθειά τους. Επιπρόσθετοι παράγοντες που συνθέτουν ένα θετικό κλίμα μάθησης είναι η αποδοχή της αξίας και της σημασίας της μητρικής γλώσσας του μαθητή, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινότητας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές (Ortiz 2001). Οι παραπάνω παράγοντες παραμένουν σημαντικοί και στην περίπτωση που οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αναδεικνύονται επίσης περισσότερο σημαντικοί, διότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αγνοούν σημαντικές διαστάσεις της διδασκαλίας αλλοδαπών μαθητών. Όσον αφορά στις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, αυτές εστιάζουν στην αξιοποίηση όλων των γνώσεων υπόβαθρου των μαθητών, στην παροχή συχνών ευκαιριών για επαναλήψεις, στην οργάνωση διαθεματικών ενοτήτων και στην παροχή ατομικής υποστήριξης για τη γεφύρωση πιθανών κενών σε βασικές έννοιες (Ortiz 2001).

Ειδικότερα, χρήσιμες πρακτικές για μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα και αποδίδουν σε παιδιά με ΕΔΜ (Schoen & Schoen 2003), αναφέρονται παρακάτω.

- Ενίσχυση της ανάγνωσης και της γραφής, μέσα από την παραγωγή ιστοριών από τους μαθητές, τις οποίες μπορούν να υπαγορεύουν στον εκπαιδευτικό ή σε έναν μαθητή και να τις διαβάζουν με τη βοήθεια ενός συμμαθητή (Schirmer 1997). Ακόμη, προτείνεται η τήρηση ενός ημερολογίου διαλόγου, όπου γράφουν ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός χωρίς όμως να διορθώνονται καθόλου τα τυχόν λάθη. Το ημερολόγιο διαλόγου είναι ουσιαστικά ένα ημερολόγιο μάθησης, στο οποίο έχει πρόσβαση ο εκπαιδευτικός και σχολιάζει τον αναστοχασμό του μαθητή.
- Αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης, μέσα από την οποία όλοι μπορούν να συμμετέχουν και να αναγνωρίζεται η συμμετοχή τους (Leverett & Diefendorf 1992).
- Αξιοποίηση της τεχνολογίας και της χρήσης αντικειμένων, χειραπτικών υλικών και εικόνων για την ενίσχυση της μάθησης του λεξιλογίου (Salend 1994) και κάθε άλλου μέσου (μιμήσεις, χειρονομίες, αλλαγή τόνου φωνής) για να εξηγήσουμε το νόημα λέξεων.

³ Παράρτημα Ι

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Αξιοποίηση των γραφικών οργανωτών⁴, είτε για την εκ των προτέρων γνωστική οργάνωση της μάθησης είτε για την απεικόνιση σχέσεων είτε για την επεξεργασία εννοιών και λεξιλογίου.
- Εκδήλωση σεβασμού για τη μητρική γλώσσα και εάν είναι δυνατό χρήση απλών εκφράσεων της, ώστε να εγκαταστήσουμε την επικοινωνία με τους μαθητές (Brice & Roseberry-McKibbin 2001).
- Ενθάρρυνση της προφορικής επανάληψης συγκεκριμένων εκφράσεων για να εξοικειωθεί ο μαθητής με τον τόνο, τον ρυθμό και την έκφραση της γλώσσας (Salend & Salinas 2003).
- Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης επαναλαμβάνοντας τα σχόλια του μαθητή στη σωστή γλωσσικά μορφή.

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, ο χώρος της ειδικής αγωγής έχει εμπλουτίσει την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών, διδακτικά και ερευνητικά, και έχει εστιάσει κυρίως σε προτάσεις που αφορούν στη δυναμική αξιολόγηση, στην ανταπόκριση στη διδασκαλία, στην ολική σωματική απόκριση, στην αμοιβαία διδασκαλία, στη νοηματική χαρτογράφηση, στις λέξεις/σημειώσεις στο περιθώριο, στη χρήση πρώιμων οργανωτών και στην προέκθεση (όλες οι προτάσεις αυτές επεξηγούνται στη συνέχεια).

Δυναμική αξιολόγηση

Η έννοια της δυναμικής αξιολόγησης εισήχθη για πρώτη φορά από τον Feuerstein (1980) ως μια μέθοδος αξιολόγησης και διδασκαλίας γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση και προτάθηκε στον χώρο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αργότερα (Brown & Campione 1986). Η βασική παραδοχή για τον σχεδιασμό της δυναμικής αξιολόγησης και διδασκαλίας είναι ότι κάθε άτομο μπορεί να βελτιώσει τη μάθησή του όταν εργάζεται με εκπαιδευμένους δασκάλους, οι οποίοι διαμεσολαβούν στη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών. Έως σήμερα έχει χρησιμοποιηθεί με σημαντικά θετικά ευρήματα όσον αφορά στις μεταγλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΔΜ, που αποτελεί συχνά τη βασική τους αδυναμία (Brown & Palincsar 1982, Englert et al. 1988, Palincsar & Brown 1989).

Όμως, η έννοια της δυναμικής αξιολόγησης και διδασκαλίας παραμένει πρακτικά άγνωστη στον χώρο της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης. Μια συχνή εκπαιδευτική προσδοκία είναι ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα μάθουν τον κώδικα της προφορικής και γραπτής γλώσσας μέσα από φυσική επικοινωνία και έκθεση στη νέα γλώσσα. Δυστυχώς, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούν να ανακαλύψουν μόνοι τους τον κώδικα και τους κανόνες, -όπως οι μαθητές με ΕΔΜ-, δεν έχουν πρόσβαση σε σαφή διδασκαλία μεταγλωσσικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την πρόταση της δυναμικής αξιολόγησης και διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συμμετέχουν σε έναν συνεχή κύκλο αξιολόγησης/διδασκαλίας, στον οποίο ο εκπαιδευτικός στηρίζεται και αξιοποιεί δύο στοιχεία: α) την αναγνώριση του τύπου των λαθών του μαθητή για τον ακριβή σχεδιασμό της διδασκαλίας πάνω σε αυτά τα λάθη και β) την ανταπόκριση με νύξεις που οδηγούν τον μαθητή σε σκέψη (Schneider & Ganschow 2000). Στην εφαρμογή της δυναμικής αξιολόγησης/διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός στηρίζεται σε 5 βασικές στρατηγικές :

⁴ Παράρτημα II

1. μέσα από νύξεις, ερωτήσεις και χειρονομίες ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να οδηγήσει τον μαθητή στην ανακάλυψη της ήδη υπάρχουσας γνώσης του και των πιθανών κενών του,

2. μέσα από μια ατμόσφαιρα που αποδέχεται και αξιοποιεί τα λάθη, ο εκπαιδευτικός δείχνει στον μαθητή πώς να βρίσκει και να σκέφτεται πάνω στα λάθη του,

3. ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε κάθε μαθητή τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της μητρικής και της διδασκόμενης γλώσσας και της αξιοποίησης της αναλογικής σκέψης για την ανάγνωση και την ορθογραφία,

4. ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές την παραγωγή και χρήση μνημονικών τεχνικών και στρατηγικών,

5. ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει την οργάνωση του υλικού προς μάθηση, ανάλογα με άξονες και την τήρηση ενός φακέλου οργάνωσης από τον μαθητή.

Ανταπόκριση στη διδασκαλία

Όσον αφορά ειδικότερα στον χώρο της ερευνητικής βιβλιογραφίας των ΕΜΔ, είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτείται να είναι εμπειρικά τεκμηριωμένη, σαφής και να εστιάζει στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, όπως, η φωνημική επίγνωση, η αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος, η κατανόηση και η ευχέρεια. Επιπλέον έχει όμως επισημανθεί ότι παράγοντες, όπως η ένταση και η διάρκεια των παρεμβάσεων είναι εξίσου σημαντικοί (Vaughn et al. 2005), καθώς επίσης και η διδασκαλία σε μικρές ομάδες.

Μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για τη στήριξη των σχολείων στην έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε αλλοδαπούς μαθητές είναι το μοντέλο της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Linan-Thompson et al. 2007), στο οποίο εφαρμόζονται τρία επίπεδα παρέμβασης. Στο πρώτο επίπεδο ενός τέτοιου μοντέλου, όλοι οι μαθητές της τάξης διδάσκονται με τις πλέον αποτελεσματικές μεθόδους για κάθε γνωστικό αντικείμενο, ενώ αξιοποιείται η διαμορφωτική αξιολόγηση για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Όσοι μαθητές αποτυγχάνουν σε μια τέτοια διδασκαλία, περνούν στο δεύτερο επίπεδο παρέμβασης, ώστε να έχουν περισσότερη ενίσχυση. Σε αυτό το επίπεδο η διδασκαλία γίνεται σε μικρές ομάδες, αφορά στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (π.χ. αναγνωστική αποκωδικοποίηση) ορισμένων μαθητών που αποτυγχάνουν και γίνεται είτε από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ή από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Με βάση τα αποτελέσματα συστηματικής ατομικής αξιολόγησης των μαθητών, εάν κάποιος δεν παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο, περνούν στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης. Εδώ, οι μαθητές δέχονται εξατομικευμένη και εντατική διδασκαλία από ειδικό εκπαιδευτικό και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Η οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών μέσα από ένα τέτοιο μοντέλο έχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τους αλλοδαπούς μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, δίνει την ευκαιρία να λάβουν οι αλλοδαποί μαθητές κατάλληλη υποστήριξη χωρίς να εντοπισθούν ως μαθητές με ειδικές ανάγκες και προϋποθέτει ότι η βοήθεια αυτή θα είναι σύγχρονη και εμπειρικά τεκμηριωμένη. Έτσι, οι μαθητές δε χάνουν χρόνο ούτε εκτίθενται σε σημαντική μαθησιακή αποτυχία. Επιπλέον, σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν επίσης κάποιες ειδικές ανάγκες, αυτές εντοπίζονται έγκαιρα και κυρίως εντός του γενικού σχολείου (Fuchs & Fuchs 2006).

Η υποστήριξη σε ένα τέτοιο πλαίσιο έχει σημαντική εμπειρική υποστήριξη για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε γηγενείς (Kamps et al.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

2007). Οι παράγοντες που συμβάλλουν ιδιαίτερα στην πρόοδο των μαθητών είναι η διδασκαλία σε μικρές ομάδες, η χρήση εξειδικευμένων μεθόδων υποστήριξης της ανάγνωσης (Linan-Thompson et al. 2006) και ο συνδυασμός της διδασκαλίας βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων εκτός από τη γενική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Kamps & Greenwood 2005).

Ολική σωματική απόκριση

Πρόκειται για μια προσέγγιση με έντονο κινητικό και συμμετοχικό προσανατολισμό, η οποία επιτρέπει την πρόσβαση στη γνώση μέσα από πολλαπλούς δρόμους και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία με αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές ανάγκες (Conroy 1999, Asher 2000), ενώ προτείνεται ειδικότερα για αλλοδαπούς μαθητές με δυσλεξία (Zinc de Diaz 2005, Holleny 2012). Είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για μαθητές που είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο στη διδασκόμενη γλώσσα και εστιάζει στην κατανόηση του προφορικού λόγου και όχι στη σαφή διδασκαλία ορθής γραμματικής. Είναι μέθοδος δασκαλοκεντρική που απαιτεί προετοιμασία και έλεγχο του υλικού από τον εκπαιδευτικό.

Στην προσέγγιση αυτή ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο και πλαισιώνει τον λόγο που εκφέρει με κίνηση, ώστε να ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών. Ο δάσκαλος δίνει προφορικές οδηγίες, επιδεικνύει την κίνηση που πρέπει να γίνει και οι μαθητές εκτελούν. Οι οδηγίες αρχικά αποτελούνται από απλά ρήματα, προστακτικού τύπου, π.χ. «σήκω επάνω», «κάθισε κάτω», «γύρισε γύρω-γύρω». Γύρω από τις βασικές αυτές οδηγίες χτίζεται/προστίθεται νέο λεξιλόγιο και νέοι συνδυασμοί με τις λέξεις που ήδη ξέρουν, π.χ. «σήκω επάνω και έλα στον πίνακα», «σήκω επάνω και έλα στον πίνακα με το βιβλίο σου». Σε κάθε ώρα διδασκαλίας μπορούν να εισάγονται 12 έως 36 νέες λέξεις, ανάλογα βέβαια με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας του μαθητή. Αρχικά, ακόμη και οι μαθητές που δεν μπορούν να συμμετέχουν γλωσσικά, συμμετέχουν μέσα από τη μίμηση της κίνησης του εκπαιδευτικού, ενώ πλαισιώνουν σταδιακά την κίνησή τους με λόγο. Είναι προσέγγιση που μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο όλης της τάξης και επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν χωρίς να απομονώνονται. Στην περίπτωση των μαθητών με ΕΔΜ, μπορεί να συνδυαστεί επίσης αποτελεσματικά με την αφήγηση ιστοριών, όπου προστίθεται η αφήγηση ιστοριών με τις νέες λέξεις (Holleny 2012). Έτσι, αν -για παράδειγμα- ο εκπαιδευτικός έχει εισαγάγει καινούργιες λέξεις που αφορούν στα χρώματα, φτιάχνει με τους μαθητές μικρές ιστορίες-σενάρια που συνδυάζουν τις οδηγίες που έμαθαν με αυτές τις λέξεις, ενώ σε επόμενα μαθήματα διευρύνει τις ιστορίες με νέες λέξεις.

Αμοιβαία διδασκαλία

Πρόκειται για μέθοδο διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης με ισχυρή εμπειρική τεκμηρίωση για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (Palincsar & Brown 1984, Casanave 1988, O' Malley & Chamot 1990, Hernandez 1991). Οι αλλοδαποί μαθητές με ΕΔΜ αντιμετωπίζουν σοβαρές μεταγνωστικές δυσκολίες σχετικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές κατανόησης, οι οποίες σε συνδυασμό με την ελλιπή κατανόηση της δεύτερης γλώσσας τους οδηγούν σε σημαντικά ελλείμματα κατανόησης (Torgesen 1980, Baker & Brown 1984).

Η αμοιβαία διδασκαλία απευθύνεται σε μαθητές που μπορούν να αποκωδικοποιούν ικανοποιητικά, αλλά συναντούν δυσκολίες κατανόησης των κειμένων. Οι μαθητές διδάσκονται τη χρήση 4 στρατηγικών: της πρόβλεψης, της περίληψης, της παραγωγής ερωτήσεων και της αποσαφήνισης. Σύμφωνα με την αμοιβαία διδασκαλία, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες που μαθαίνουν στη διάρκεια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης είτε με κάποιον γνώστη ενήλικα ή συνομήλικους. Η προσέγγιση προτείνει ουσιαστικά μια γνωστική μαθητεία, στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός μέσα από την ανάπτυξη ενός διαλόγου. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει τη χρήση των 4 στρατηγικών, μέσα από φωναχτή σκέψη, ενώ διαβάζει ένα κείμενο. Στη συνέχεια, οδηγεί τους μαθητές σε μια σταδιακή χρήση των στρατηγικών αναλύοντας το συγκεκριμένο κείμενο.

Η αμοιβαία διδασκαλία με αλλοδαπούς μαθητές με ΕΔΜ μπορεί επίσης να συνδυαστεί με τη συνεργατική μάθηση και τη διδασκαλία από μεγαλύτερους μαθητές (Klingner & Vaughn 1996a). Η ανάγνωση του κειμένου γίνεται στη διδασκόμενη γλώσσα, αλλά οι αλλοδαποί μαθητές της ομάδας μπορούν στον διάλογο ή τη συνεργατική μάθηση να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα για να καταφέρουν να κατανοήσουν μια έννοια. Στην τροποποιημένη αμοιβαία διδασκαλία που εφάρμοσαν οι Klingner and Vaughn (1996b) με ιδιαίτερη επιτυχία σε μαθητές αλλοδαπούς με ΕΔΜ προσέθεσαν δύο ακόμη συστατικά: (1) μια στρατηγική καταιγισμού ιδεών, ώστε να μπορέσουν οι αλλοδαποί μαθητές να έχουν μια γνώση υπόβαθρου πριν την ανάγνωση του κειμένου και 2) τη δυνατότητα να συζητούν για τα κείμενα στην προσπάθειά τους να τα κατανοήσουν χρησιμοποιώντας και τη μητρική τους γλώσσα. Σε μια άλλη εκδοχή της αμοιβαίας διδασκαλίας για αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αξιοποιείται επίσης μια πολυπαραγοντική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στη σαφή διδασκαλία στρατηγικών της αμοιβαίας διδασκαλίας και τις συνδυάζει με τη συνεργατική μάθηση και τη συζήτηση μεταξύ συνομηλίκων. Στοχεύει στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, της αναγνωστικής τους κατανόησης και της γλωσσικής τους επάρκειας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση διακρίνεται σε τρεις φάσεις: πριν την ανάγνωση, στη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση. Πριν την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει φωναχτά και με σαφήνεια όλες τις στρατηγικές και μέσα από τον καταιγισμό ιδεών ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να μιλήσουν και να δομήσουν ένα υπόβαθρο γνώσεων, προσδοκιών και ερωτήσεων πριν διαβάσουν το κείμενο. Στη δεύτερη φάση, στη διάρκεια της ανάγνωσης, οι μαθητές εργάζονται σε ετερογενείς ομάδες, όπου ο κάθε μαθητής έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο. Οι μαθητές διδάσκονται να βρίσκουν τα προβλήματα στην κατανόηση του κειμένου και να χρησιμοποιούν ως ομάδα διορθωτικές στρατηγικές όπως για παράδειγμα: «Ξαναδιάβασε την πρόταση που δεν καταλαβαίνεις, την προηγούμενη και την επόμενη μήπως βρεις κάποια βοήθεια, σπάσε τη λέξη που δεν καταλαβαίνεις σε θέμα, πρόθεμα κλπ για να βρεις τι σημαίνει» κλπ. Εδώ, οι μαθητές εφαρμόζουν και τις 4 παραδοσιακές στρατηγικές της αμοιβαίας διδασκαλίας, ενώ δέχονται ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και καθοδηγούνται με κάρτες ρόλων και πρωτόκολλα καταγραφής. Στην τελευταία φάση, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις των μαθητών για να επεκτείνει τις στρατηγικές κατανόησης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει σημαντική ερευνητική τεκμηρίωση με αλλοδαπούς μαθητές δημοτικού (Klingner & Vaughn 2000, Klingner et al. 2004) και με μαθητές στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου (Kim et al. 2006).

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Νοηματική χαρτογράφηση

Πρόκειται για μια τεχνική γραφικής απεικόνισης λέξεων και εννοιών ή «μια οπτική αναπαράσταση της γνώσης, μια εικόνα νοηματικών σχέσεων» (Antonacci 1991:174). Η νοηματική χαρτογράφηση αποτελεί μέρος της γνωστικής χαρτογράφησης, που αξιοποιείται συνήθως για τη διδασκαλία λεξιλογίου, την κατανόηση κειμένου και την παραγωγή γραπτού λόγου τόσο με αλλοδαπούς μαθητές (Mah 2011) όσο και με μαθητές με ΕΜΔ. Στη διδασκαλία του λεξιλογίου κάθε λέξη/έννοια μπορεί να απεικονισθεί μέσα από 3 τύπους συνδέσεων: α) την ένταξη σε κατηγορία, β) την παράθεση των χαρακτηριστικών της και γ) τα βασικά παραδείγματα εφαρμογής της.

Η πατρότητα της νοηματικής χαρτογράφησης, η οποία αποδίδεται στον Joseph Novak, στηρίζεται στη βασική θεωρητική παραδοχή ότι κάθε νέα έννοια/λέξη για να γίνει κατανοητή, πρέπει να συνδεθεί σε ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα του μαθητή μετασχηματίζοντάς τα. Έτσι, με την τεχνική αυτή, μπορεί να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ενεργοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, να κατανοήσουν βαθιά το περιεχόμενο μιας λέξης και τις σχετικές έννοιες. Η αποτύπωση των σχέσεων μπορεί να πάρει πολλές μορφές όπως η αραχνοειδής χαρτογράφηση, η χαρτογράφηση ιεράρχησης ή τα διαγράμματα ροής, οι πίνακες ή οι γνωστικοί χάρτες⁵. Κοινό χαρακτηριστικό σε όλες τις περιπτώσεις είναι ότι μέσα από τη χρήση γραμμών, σχημάτων και παραστάσεων αποτυπώνονται οι έννοιες και οι μεταξύ τους σχέσεις με οργανωμένους και πολλαπλούς τρόπους (Fradd & Klingner 1995).

Λέξεις/σημειώσεις στο περιθώριο

Οι λέξεις/σημειώσεις στο περιθώριο (marginal gloss), είναι μια τεχνική παροχής βοήθειας στο μαθητή στην κατανόηση ενός κειμένου. Ο ξένος όρος “gloss” προέρχεται από το ελληνικό «γλώσσα». Περιλαμβάνει τη σύντομη επεξήγηση για λέξη ή φράση μέσα στο κείμενο, στη γλώσσα του κειμένου ή στη μητρική γλώσσα του μαθητή, στο περιθώριο της σελίδας ή σε μια άλλη σελίδα. Στην περίπτωση εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, δίνονται πληροφορίες για σημαντικές λέξεις του κειμένου είτε με τον ορισμό τους είτε με συνώνυμά τους (Stewart & Cross 1993, Nation 2001). Οι επεξηγήσεις μπορεί είτε να υπάρχουν εκ των προτέρων στο κείμενο είτε να παρέχονται από τον εκπαιδευτικό σε μια δεύτερη σελίδα. Η τεχνική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε τμήματα ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Dana 1980). Σε αυτήν την περίπτωση η βοήθεια είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή και μπορεί να τροποποιείται ανάλογα, υποστηρίζοντας και την εκμάθηση του λεξιλογίου και τη συνολική αναγνωστική κατανόηση και πρόσβαση στη γνώση. Συνολικά, με τη χρήση των σημειώσεων για τις λέξεις στο περιθώριο, οι μαθητές αποφεύγουν πιθανά λάθη στο λεξιλόγιο και την κατανόηση -που προκύπτουν όταν μαντεύουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων- και συγχρόνως ελαχιστοποιείται η διακοπή της ανάγνωσής τους (Ko 2005).

Προκαταβολικοί οργανωτές

Με τη χρήση των προκαταβολικών οργανωτών⁶ ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη νέα γνώση με οργανωμένο τρόπο, αναφέρει τα θέματα κλειδιά και το σχετικό λεξιλόγιο και συνδέει με τις προηγούμενες γνώσεις. Και εδώ δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθεί

⁵ Παράρτημα III

⁶ Παράρτημα IV

η προηγούμενη γνώση και καθοδηγείται ο μαθητής στη νέα γνώση (Vaughn et al. 2007), ενώ συγχρόνως μαθαίνει τις άγνωστες λέξεις του κειμένου. Ένας προκαταβολικός οργανωτής αποτελείται από προφορικές ή γραπτές πληροφορίες (ή και τα δύο) που παρουσιάζονται στον μαθητή πριν το κανονικό μάθημα. Εμπεριέχει ουσιαστικά πληροφορίες πριν τη μάθηση, που θα επιτρέψουν στον μαθητή να οργανώσει και να ερμηνεύσει τις νέες πληροφορίες (Mayer 2003). Έτσι, ο μαθητής έρχεται σε επαφή όχι μόνο με τις νέες γνώσεις που θα πρέπει να μάθει αλλά και με τον στόχο της μάθησης και την οργάνωση της παρουσίασης του μαθήματος, γεφυρώνοντας τόσο τα γλωσσικά όσο και τα μεταγνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζονται σε αλλοδαπούς μαθητές με ΕΜΔ. Κάθε προκαταβολικός οργανωτής πρέπει να περιλαμβάνει: α) πληροφορίες για τα βασικά θέματα και υποθέματα του μαθήματος, β) γνώση υπόβαθρου και τις έννοιες προς μάθηση και γ) συγκεκριμένες προσδοκίες για το μαθησιακό αποτέλεσμα (Lenz et al. 1987).

Προέκθεση

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτήν, ο μαθητής εκτίθεται στη γνώση πριν από την υπόλοιπη τάξη μέσα από ατομική υποστήριξη. Η προέκθεση είναι σύντομη, απολύτως ακριβής και αξιοποιεί τα ίδια υλικά που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Δεν έχει ως στόχο να διδάξει στον μαθητή την καινούρια πληροφορία, αλλά απλώς να τον εξοικειώσει με αυτήν σε ένα μη απειλητικό και απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον, παρέχοντας θετική ενίσχυση. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής μπορεί να συνεισφέρει, όταν συζητείται το θέμα στην τάξη, να προσεγγίσει αρχικά τη γνώση χωρίς την πίεση των συνομηλίκων και είναι ιδιαίτερα ενισχυτική για μαθητές με σοβαρές δυσκολίες ή ελλείμματα (Werner et al. 2006).

5. Επίλογος

Όπως αναφέρουν σε έρευνά τους οι Gersten και Baker (2000), εάν στόχος μας είναι η πρόοδος των αλλοδαπών μαθητών, είναι σημαντικό να εστιάσουμε εκτός από παράγοντες κοινωνικούς και πολιτικούς και σε συγκεκριμένους διδακτικούς παράγοντες. Επιπλέον, θα πρέπει να διευρύνουμε τον προβληματισμό μας πέρα από το ερώτημα ποια θα πρέπει να είναι η γλώσσα διδασκαλίας, το οποίο έχει κυριαρχήσει στον προβληματισμό των επιστημόνων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σήμερα, το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τους αλλοδαπούς μαθητές με ΕΜΔ και όχι μόνο στην Ελλάδα. Η αποτυχία αυτή είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εξειδικευμένων παροχών για αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές ανάγκες (Zehler et al. 2003) και της έλλειψης κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών (Sanchez & Brisk 2004, Figueroa & Newsome 2006). Όμως, οι αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζουν να αποτυγχάνουν και να πέφτουν στο κενό μεταξύ της ειδικής αγωγής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η παροχή σύγχρονων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων προϋποθέτει άμεσα τη διερεύνηση του χώρου των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ιδιαίτερα της δυσλεξίας, μέσα από μια «νέα ματιά» με στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης αξιολόγησης και διδασκαλίας, θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις περιπτώσεις των αλλοδαπών και

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

των γηγενών μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, είτε στην τυπική τάξη είτε στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Antonacci, P. A. (1991). Students search for meaning in the text through semantic mapping. *Social Education*, 55, 174-175, 194.
- Antoniou, F. & Padeliadu, S. (υπό έκδοση). Screening for Specific Learning Disabilities in Second Language Learners. In D. Tsagari & G. Spanoudis (Eds.), *Assessing second language students with learning and other disabilities*. London: Lit Verlag.
- Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J. J., & Higuera, I. (2005). Within-group diversity in minority disproportionate representation: English language learners in urban school districts. *Exceptional Children*, 71, 283-300.
- Artiles, A.J. & Trent, S.C. (2000). Representation of culturally / linguistically diverse students. Στο C.R. Reynolds & E.F. Fletcher – Jantzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education*, vol.1, 2nd ed., σελ. 513 – 517. New York: Wiley.
- Artiles, A.J., Trent, S.C. & Kuan, L.A. (1997). Learning disabilities research on ethnic minority students: an analysis of 22 years of studies published in selected refereed journals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, 82-91.
- Asher, J. (2000). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook* (6th ed.) Gatos, CA: Sky Oaks.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50 – 57.
- Baca, L., & Cervantes, H. (1991). *Bilingual special education* (ERIC Digest #E496). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Baca, L., & Cervantes, H. (Eds.). (2004). *The bilingual special education interface*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills of reading. In D. P. Pearson (Eds.), *Handbook on Research in Reading* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Barrera, M. (1997). *Effects of the pause procedure on the lecture notes and retention of secondary students with limited English proficiency and learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Barrera, M. (2006). Roles of definitional and assessment models in the identification of new or second language learners of english special education. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 142 – 156.
- Benavides, A. (1989). High risk predictors and prereferral screening for language minority students. In A. A. Ortiz and B. A. Ramirez (Eds.), *School and the culturally diverse exceptional students* (pp. 6-19). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Bialystock, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.

- Blair, C., & Scott, K. G. (2002). Proportion of LD placements associated with low socioeconomic status: evidence for a gradient? *Journal of Special Education*, 36, 14-22.
- Brice, A., & Roseberry-McKibbin, C. (2001). Choice of languages in instruction: one language or two? *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 10-16.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1986). Psychological theory and the study of learning disabilities. *American Psychologist*, 4, 1059-1068.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. B. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Casanave, C. P. (1988). Comprehension monitoring in ESL reading: a neglected essential. *TESOL Quarterly*, 22, 283-302.
- Clampit, M. K., & Silver, S. J. (1990). Demographic characteristics and mean profiles of learning disability index subsets of the standardization sample of the Wechsler Intelligence Scale for Children–Revised. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 263-264.
- Conroy, P. (1999). Total Physical Response: an instructional strategy for second-language learners who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93, 315-318.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 56, 111–119.
- Damico, J. S. (1991). Descriptive assessment of communicative ability in limited English proficient students. In E. V. Hamayan & J. S. Damico (Eds.), *Limiting bias in the assessment of bilingual students* (pp.157-218). Austin, TX: PRO-Ed.
- Dana, C. (1980). *The effects of using a graphic advance organizer before, during, and after reading on the comprehension of written text. Technical Report No. 54*. Madison Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling.
- Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: a Scottish study. *Dyslexia*, 6, 29-41.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E., & Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6, 42-56.
- Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D. & Gyarmathy, E. (2004). Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language backgrounds a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 27, 141 – 151.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language students writing*. MI: The University of Michigan Press.

- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Figuroa, R. A., & Newsome, P. (2006). The diagnosis of LD in English learners: is it nondiscriminatory? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 206-214.
- Foorman, B., Francis, D., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B., & Fletcher, J. M. (1997). The case for early reading intervention. In B. Blachman (Eds.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: implications for early intervention* (pp. 243-264). Mah-wah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fradd, S. H., & Klingner, J. K. (1995). *Classroom inclusion strategies for students learning English*. Tuscon, AZ: Psychological Corporation.
- Frederickson, N. & Frith, U. (1998). Identifying Dyslexia in Bilingual children: a phonological approach with inner London sylheti speakers. *Dyslexia*, 4, 119 – 131.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). New directions in research, introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, & practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gersten, R., & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for English-language learners. *Exceptional Children*, 66(4), 454-470.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6, 13 – 28.
- Giovingo, L. K., Proctor, B. E., & Prevatt, F. (2005). Use of grade-based norms versus age-based norms in psychoeducational assessment for a college population. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 79-85.
- Greene, J. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *The Bilingual Research Journal*, 21, 103–122.
- Gregory, E. (1996). *Making sense of a new world: learning to read in a second language*. London: Paul Chapman.
- Hallahan, D., & Kaufman, J. (1998). *Introduction to special education* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74–84.
- Harper, C.A. & de Jong, E.J. (2004). Misconceptions about teaching ELLs. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 152 – 162.
- Hernandez, J. S. (1991). Assisted performance in reading comprehension strategies with non-English proficient students. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 8, 91-112.
- Holleny, L. E. (2012). *The effectiveness of total physical response storytelling for language learning with special education students*. Αδημοσίευτη Master Thesis, Rowan University.
- Kamps, D., & Greenwood, C. (2005). Formulating secondary level reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 500-509.

- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C. Wills, H., Longstaff, J., et al. (2007). Use of evidence-based, small group reading instruction for English language learners in elementary grades: secondary-tier intervention. *Learning Disabilities Quarterly*, 30, 163-168.
- Kim, A., Vaughn, S., Klingner, J., Woodruff, A., Reutebuch, C., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27, 235-249.
- Klinger, J.K., Almanza, E., de Onis, C. & Barletta, L.M. (2008). *Misconceptions about the second language acquisition process*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Klingner, J. K., & Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: child study team meetings and placement conferences. *Teachers College Record*, 108, 2247-2281.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996a). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996b). The helping behaviors of fifth-graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34, 69-98.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth-graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34, 69-98.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Ahwee, S. (2004). Collaborative strategic reading: “real world” lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25, 291-302.
- Klingner, J., & Soltero-Gonzalez, L. (2009). Culturally and linguistically responsive literacy instruction for English language learners with learning disabilities. *Multiple Voices*, 12(1), 1-17.
- Ko, M. H. (2005). Glosses, comprehension, and strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 17(2), 125-143.
- Lenz, B. K., Alley, G. R., & Schumaker, J. B. (1987). Activating the inactive learner: Advance organizers in the secondary content classroom. *Learning Disability Quarterly*, 10, 53-67.
- Lesaux, N.K. & Siegel, L.S.(2003). The development of reading in children who speak English, as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005 – 1019.
- Leverett, R. G., & Diefendorf, A. O. (1992). Students with language deficiencies. *Teaching Exceptional Children*, 24(4), 30-35.
- Limbos, M. & Geva, E. (1999). Accuracy of teacher assessments of ESL children at-risk for reading disability: a two-year follow-up study. Paper presented at the *Annual Meeting of the Canadian Psychological Association*, Halifax, May.
- Limbos, M., & Geva, E. (2002). Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 137-151.

- Linan-Thompson, S., Cirino, P.T., & Vaughn, S. (2007). Determining English language learners' response to intervention: questions and some answers. *Learning Disabilities Quarterly*, 30, 185-195.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., & Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95, 482-494.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- MacSwan, J. (2004). *Bad data poison language study. Point of view essay*. Tempe, AZ: Arizona State University.
- Mah, B. Y. (2011). Semantic mapping: A visual and structured pre-writing strategy in the process of essay writing. *ESTEEM Academic Journal UTM Pulan Pinang*, 7, 81-92.
- Mayer, T. (2003). *Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- McDermott, R., Goldman, S., & Varenne, H. (2006). The cultural work of learning disabilities. *Educational Researcher*, 35, 12-17.
- Meyen, E. (1989). Let's not confuse test scores with the substance of the discrepancy model. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 482-483.
- Miller-Guron, L. & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading*. 26(1), 69 – 82.
- Milton Keynes Council, (2004). *Guidance on the assessment of EAL pupils who may have Special Educational Needs*. Milton Keynes Ethnic Minority Achievement Support Service.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Maley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, C., & Fernandez, S. D. (2006). Race, class, and disproportionality: Reevaluating the relationship between poverty and special education placement. *Educational Researcher*, 35, 6-11.
- Ochoa, S. H., Robles-Pina, R., Garcia, S. B., & Breunig, N. (1999). School psychologists' perspectives on referrals of language minority students. *Multiple Voices*, 3(1), 1-13.
- Ong-Dean, C. (2006). High roads and low roads: learning disabilities in California, 1976-1998. *Sociological Perspectives*, 49, 91-113.
- Ortiz, A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 321 – 332.
- Ortiz, A. (2001). *English language learners with special needs: effective instructional strategies*. Ανακτήθηκε από www.ldonline.org/article/5622?theme=print
- Ortiz, A. A. & Yates, J. R. (1989). Characteristics of learning disabled, mentally retarded, and speech-handicapped Hispanic students at initial evaluation and re-evaluation. In A. A. Ortiz & B. A. Ramirez (Eds.), *School and the culturally*

- diverse exceptional students* (pp.51-62). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring-activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1989). Instruction for self-regulated reading. In L. Resnick & L. Klpfer (Eds.), *Toward the Thinking Curriculum: current Cognitive Research* (pp. 19-39). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patton, J. M. (1998). The disproportionate representation of African Americans in special education: looking behind the curtain for understanding and solutions. *Journal of Special Education*, 32, 25-31.
- Podell, D.M. & Soodak, L.C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247 – 253.
- Proctor, B. & Prevatt, F. (2003). Agreement among four models used for diagnosing learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 459 – 466.
- Reid, D. K., & Knight, M. G. (2006). Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies. *Educational Researcher*, 35, 18-23.
- Rueda, R. & Windmueller, M.P. (2006). English language learners, learning disabilities and overpresentation: a multiple – level analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 99 – 107.
- Ruiz, N. T. (1995). The social construction of ability and disability: II. Optimal and at-risk lessons in a bilingual special education classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 491-502.
- Salend, S. (1994). *Handicapped children: mainstreaming in education*. New York: Macmillan Pub. Co.
- Salend, S. J., & Salinas, A. (2003). Language differences of learning difficulties: the work of the multidisciplinary team. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 36-43.
- Sanchez, M.T., & Brisk, M. E. (2004). Teachers' assessment practices and understandings in a bilingual program. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 193-213.
- Schirmer, B. R. (1997). Effects of teacher questions on reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 47-56.
- Schneider, E., & Ganschow, L. (2000). Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language. *Dyslexia*, 6, 72-82.
- Schoen, S. F., & Schoen, A. A. (2003). Action research in the classroom: assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 16-21.
- Schwartz, R. L. (2000). Identifying and helping learning-disabled English as a second language (ESL) students in a college intensive English programme. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia: A challenge for educators* (pp. 192-202). Trowbridge, England: Cromwell Press.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bath – water: addressing the problems of identification of LD. *Learning Disability Quarterly*, 25, 155 – 168.

- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1995). Assessment of students with learning disabilities: current issues and future directions. *Diagnostique*, 20(1-4), 17-31.
- Shaywitz SE.(2003). *Overcoming Dyslexia: a new and complete science-based program for overcoming reading problems at any level*. New York, NY: Knopf.
- Shifrer, D., Muller, C. & Callahan, R. (2010). Disproportionality and learning disabilities: parsing apart race, socioeconomic status and language. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 246 – 257.
- Sideridis, G., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215 – 229.
- Simos, P., Sideridis, G., Mouzaki, A., Chatzidaki, A & Tzeveleku, M. (2012). Vocabulary growth in second language among immigrant school-aged children in Greece. *Applied Psycholinguistics*, 1 – 27.
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. - G. (2008). Achieving equity in special education: history, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74, 264-288.
- Smason, J.F. & Lesaux, N.K. (2009). Language-minority learners in special education: rates and predictors of identification for services. *Journal of Learning Disabilities*. 42, 148 – 162.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with LD. It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40(1), 65 – 83.
- Stewart, R. A., & Cross, T. (1993). Field test of five forms of marginal gloss study guide: an ecological study. *Reading Psychology*, 14(2), 113-139.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Προσβάσιμο από το <http://www.ncbe.gwu.edu>
- Torgesen, J. K. (1980). Conceptual and educational implications of the use of efficient task strategies by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 364-371.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vaughn, S., Mathes, P., Linan-Thompson, S., & Francis, D. (2005). Teaching English language learners at-risk for reading disabilities to read: putting research into practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 58-67.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2 – 40.
- Werner, G. A., Vismara, L. A., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). Play dates, social interactions, and friendships. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatments for autism: communication, social, and academic development* (pp. 199-216). Baltimore: MD: Brookes.
- Zinc de Diaz, L. (2005). *TPR Foreign language instruction and dyslexia*. Ανακτήθηκε από www.dyslexia.com/library/tprlanguage.

- Zehler, A. M., Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Pendzick, M. L., & Stephenson, T. G. (2003). *Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities (No. 4)*. Arlington, VA: U. S. Department of Education, Office of English Language Acquisition.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 6 – 15). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπότσας, Γ., Σανδραβέλης, Αγγ., Κελεσιδής, Ευαγγ. & Παρασκευάς, Απ. (2013). *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές: μια πρώτη προσέγγιση*. Εισήγηση στο 14^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Αλεξανδρούπολη, 15 – 19 Μαΐου 2013.

Παράρτημα

Παράρτημα Ι

Παράδειγμα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στη γραπτή έκφραση με ρούμπρικα (λίστα κριτηρίων)

Πηγή: Φιλιππάτου Διαμάντω (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ.Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 90). Αθήνα: Πεδίο.

Τομείς γραπτής έκφρασης	4 Πολύ καλή επίδοση	3 Καλή επίδοση	2 Μέτρια επίδοση	1 Όχι ικανοποιητική
Περιεχόμενο	Πλούτος ιδεών/ στενή συνάφεια με το θέμα/ δημιουργικό	Συνάφεια με το θέμα/ υπάρχουν όλες οι βασικές ιδέες	Ορισμένες βασικές ιδέες/ μέτρια συνάφεια με το θέμα	Λείπουν βασικά σημεία του θέματος
Λεξιλόγιο	Πλούσιο λεξιλόγιο (χρησιμοποιεί και το καινούριο διδαγμένο λεξιλόγιο)	Μέτριο λεξιλόγιο (ορισμένες λέξεις από το καινούριο λεξιλόγιο)	Βασικό λεξιλόγιο	Φτωχό λεξιλόγιο
Γραμματική / Σύνταξη	Κανένα γραμματικό/ συντακτικό λάθος	Λίγα γραμματικά/ συντακτικά λάθη	Αρκετά γραμματικά/ συντακτικά λάθη	Πολλά γραμματικά/ συντακτικά λάθη
Οργάνωση	Καλή δομή, συνοχή και	Λίγα σημεία ασύνδετα	Αρκετά σημεία ασύνδετα	Ασύνδετες ιδέες (όχι

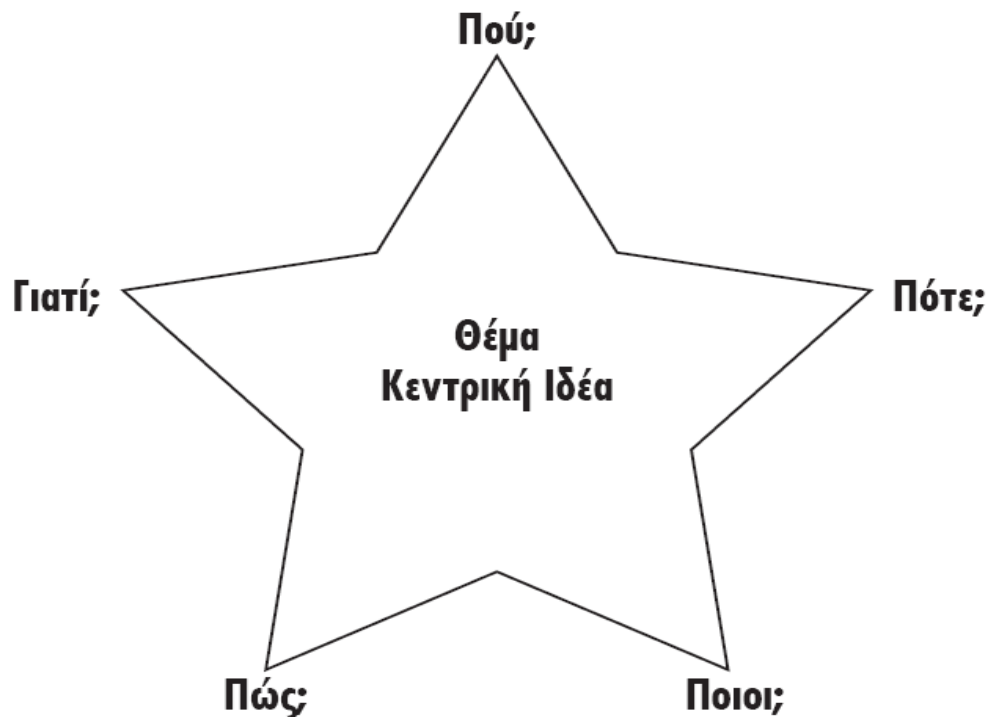
Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

	αλληλουχία ιδεών			οργανωμένες) δε βγάζουν νόημα
Γραφο-συμβολικά συστατικά και ορθογραφία	Κανένα λάθος (ορθογραφικό, τονισμού, σημείων στίξης)	1 – 2 λάθη	Αρκετά λάθη	Πολλά βασικά λάθη
Συνολικός βαθμός/20			

Παράρτημα II

Παράδειγμα γραφικού οργανωτή για τη συγγραφή αφηγηματικού κειμένου

Πηγή: Μπότσα, Γ. (2008). Προσαρμογές των διδακτικών στρατηγικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Παπούλια – Γιαννάτου, Ε. (επ.) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, σελ. 41 – 54, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

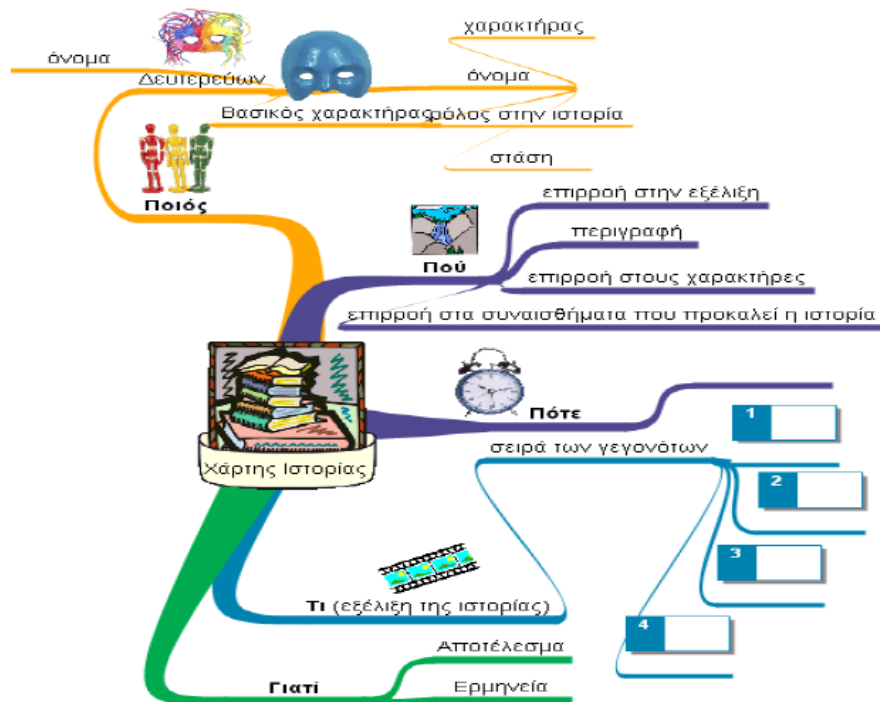


Παράρτημα III

Παράδειγμα εννοιολογικού χάρτη ιστορίας

Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με*

Μαθησιακές Δυσκολίες, (σελ. 41 – 48). Βόλος: ΠΤΕΑ – Πανεπιστήμιο



Θεσσαλίας, σελ. 46.

Παράρτημα IV

Παράδειγμα προκαταβολικού οργανωτή από το σχολικό βιβλίο Μελέτη Περιβάλλοντος, Α΄ Δημοτικού. Στο πρώτο μέρος προσφέρεται η γνώση υπόβαθρου και στο δεύτερο η δομή της ενότητας.

1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τι θα μάθουμε

Στο σχολείο που πηγαίνω, πράγματα όμορφα μαθαίνω. Με μολύβι και χαρτί, με παιχνίδι, μουσική.

Βρίσκω φίλους και βιβλία, γνώσεις και ψυχαγωγία, γράφω, παίζω, τραγουδώ. Δεν είναι άσχημα, θαρρώ!

Ε, τότε έρχομαι κι εγώ!

Σε αυτή την ενότητα θα μελετήσουμε:

```
graph TD; A[Το σχολείο] --- B[1 Το σχολείο μου]; A --- C[2 Τη ζωή στο σχολείο]; A --- D[3 Το περιβάλλον του σχολείου]; B --- B1[Ποιο είναι;]; B --- B2[Πού βρίσκεται;]; B --- B3[Πώς είναι;]; C --- C1[Ποιοι είμαστε;]; C --- C2[Τι κάνουμε;]; D --- D1[Οι τάξεις]; D --- D2[Η αυλή]; D --- D3[Για να έχουμε ένα όμορφο σχολείο...];
```

1 Το σχολείο μου

- Ποιο είναι;
- Πού βρίσκεται;
- Πώς είναι;

2 Τη ζωή στο σχολείο

- Ποιοι είμαστε;
- Τι κάνουμε;

3 Το περιβάλλον του σχολείου

- Οι τάξεις
- Η αυλή
- Για να έχουμε ένα όμορφο σχολείο...

II