

# **The State Certificate of Language Proficiency (KPG) for students with special educational needs-The case of students with dyslexia**

**Angelique K. Cofidou**  
**French language Coordinator- Direction of Education of Central Macedonia**  
**akofidou@hotmail.gr**

## **Abstract**

*The adaptation of the KPG Language Certification to the special skills of people with disabilities and / or special educational needs (PWDs) is a work of indication of the State's sensitivity towards people who, despite the educational difficulties they face, aim at their personal progress. Candidates for disability exams can be people with mobility problems, dyslexia, vision and hearing problems or other special needs. The present study is a brief review of what has been scientifically written about people with special educational needs who choose KPG and focuses particularly on people with dyslexia. Next we will look at the case of the Certification of students with dyslexia and the difficulties they face in learning a Foreign Language. Then, research efforts will be reported to detect dyslexia in students learning a foreign language and ways to improve their examination as well as to record evidence of a personal observation when examining students with dyslexia at the KPG. Finally, we will show that based on specific criteria, the system of the State Certificate of Language Proficiency seeks for the student with dyslexia to develop skills and attitudes (linguistic, social, cultural), positive towards language learning, aiming at his professional development.*

**Keywords:** KPG, adaptation, special needs, learning difficulties, dyslexia, foreign language, social skills.

JEL classifications: I0, I24, J71.

## **Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία.**

**Κοφίδου Αγγελική**  
**Συντονίστρια Εκπαίδευσης Γαλλικής Γλώσσας Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας**  
**akofidou@hotmail.gr**

## **Περίληψη**

*Η προσαρμογή του Κρατικού Πτυχίου Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) στις ειδικές δεξιότητες των ατόμων με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμεΑ) αποτελεί έργο ένδειξης ευαισθησίας της Πολιτείας απέναντι σε άτομα τα οποία, παρά τις εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στοχεύουν στην προσωπική τους πρόοδο. Υποψήφιοι στις*

εξετάσεις για άτομα με ειδικές ανάγκες δύνανται να είναι άτομα με κινητικά προβλήματα, με δυσλεξία, με προβλήματα όρασης και ακοής ή με άλλες ιδιαιτερότητες. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια σύντομη ανασκόπηση των όσων έχουν επιστημονικά καταγραφεί σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία επιλέγουν το ΚΠΓ και εστιάζει ιδιαίτερα στα άτομα με δυσλεξία. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την περίπτωση που αφορά στην Πιστοποίηση μαθητών με δυσλεξία και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Κατόπιν, θα αναφερθούν ερευνητικές προσπάθειες για την ανίχνευση της δυσλεξίας σε μαθητές κατά την εκμάθηση μιας ΞΓ και τρόποι βελτίωσης της εξέτασής τους καθώς και η αποτύπωση στοιχείων μιας προσωπικής μας παρατήρησης κατά την εξέταση μαθητών με δυσλεξία στο ΚΠΓ. Τέλος θα δείξουμε ότι με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, το σύστημα Κρατικού Πτυχίου Γλωσσομάθειας επιδιώκει ώστε ο μαθητής με δυσλεξία να αναπτύξει δεξιότητες και στάσεις (γλωσσικές, κοινωνικές, πολιτισμικές), θετικές προς τη γλωσσομάθεια, με στόχο την επαγγελματική του εξέλιξη.

Λέξεις κλειδιά: ΚΠΓ, προσαρμογή, ειδικές ανάγκες, Μαθησιακές Δυσκολίες, δυσλεξία, Ξένη Γλώσσα, κοινωνικές δεξιότητες.

JEL classifications: I0, I24, J71.

## Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη είχε ως αφορμή μια προσωπική μας εμπειρία ως Προέδρου Επιτροπής Ειδικού Εξεταστικού Κέντρου (ΕΕΚ) του Κρατικού Πτυχίου Γλωσσομάθειας για άτομα με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές ανάγκες (2019).

Με βάση την εκπαιδευτική αυτή εμπειρία, σκοπός μας είναι, αφού αναφερθούμε στο περιεχόμενο, στους στόχους και στα επιστημονικά κριτήρια στα οποία βασίζεται το σύστημα εξέτασης για την Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας, γνωστό ως Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, να αναδείξουμε ότι σε αυτά οφείλεται η επιτυχία μεγάλου αριθμού υποψηφίων κάθε χρόνο, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη δυνατότητα επιτυχίας του υποψήφιου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και ιδιαίτερα, στον υποψήφιο με δυσλεξία, στο πλαίσιο του προσαρμοσμένου συστήματος εξέτασης ΚΠΓ στις ανάγκες των Άμεα.

Το Κρατικό Πτυχίο Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) ανήκει στο Διεθνές Δίκτυο Συστημάτων Πιστοποίησης (International Certificate Conference ή ICC) και θεσμοθετήθηκε με το Ν. 2740/2003 (ΦΕΚ 186 Α). Το σύστημα αξιολόγησης της γλωσσομάθειας για το ΚΠΓ βασίστηκε από την αρχή στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες - ΚΕΠΑ (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR: Learning, Teaching and Assessment, Council of Europe, 2001) και υιοθέτησε την κλίμακα γλωσσομάθειας, την οποία ορίζει το Συμβούλιο της Ευρώπης ως εξής: Επίπεδο Α (Βασικός χρήστης - Basic User): A1(Beginner), A2 (Elementary), Επίπεδο Β (Αυτόνομος χρήστης - Independent User): B1 (Pre-intermediate), B2(Intermediate), Επίπεδο Γ (Ικανός χρήστης - Proficient User): C1 (Effective operational proficiency), C2 (Mastery).

Το ΚΠΓ είναι ένα σύστημα εξετάσεων που αντιμετωπίζει ισότιμα τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες. Αποσκοπεί στην πιστοποίηση διαφορετικών επιπέδων γνώσης μιας γλώσσας και ελέγχει το βαθμό ικανότητας που έχει αναπτύξει κάποιος για να κατανοεί και να παράγει γραπτό και προφορικό λόγο στη γλώσσα αυτή. Το πιστοποιητικό αποτελεί ένα έγκυρο τεκμήριο

γλωσσομάθειας και εκδίδεται από το ΥΠΑΙΘ, έχει ισχύ εντός και εκτός Ελλάδας και είναι πρώτο στο «προσοντολόγιο» του ΑΣΕΠ.

Ως προς τη διαδικασία, στο ΚΠΓ οι εξετάσεις είναι διαβαθμισμένες. Με τον όρο «διαβαθμισμένες» το σύστημα Πιστοποίησης αναφέρεται στο σύνολο των ερωτημάτων κάθε ενιαίου διαβαθμισμένου τεστ που χρησιμοποιείται κατά την εξέταση και το οποίο επιτρέπει την εξασφάλιση 200 μονάδων από τις οποίες, οι μισές προέρχονται από ερωτήματα του χαμηλότερου επιπέδου δυσκολίας (Α1 ή Β1 ή Γ1) και οι υπόλοιπες από ερωτήματα του υψηλότερου επιπέδου δυσκολίας (Α2 ή Β2 ή Γ2). Οι εξετάσεις όντας «διαβαθμισμένες» είναι πιο συμφέρουσες οικονομικά, όχι μόνο για το κράτος αλλά και για τον υποψήφιο ο οποίος πληρώνει εξέταστρα για ένα επίπεδο, ενώ έχει την ευκαιρία, μέσα από μία μόνο εξέταση, να δοκιμάσει τις δυνατότητές του σε 2 επίπεδα γλωσσομάθειας ταυτόχρονα (ΚΠΓ, 2008). Η τελική βαθμολογία στη διαβαθμισμένη εξέταση προκύπτει συμψηφιστικά, αυξάνοντας τις πιθανότητες επιτυχίας του υποψηφίου (ΚΠΓ, Προδιαγραφές των εξετάσεων, 2016).

Επιπλέον, το ηλεκτρονικό σχολείο του ΚΠΓ (<http://rcel.enl.uoa.gr/krgeschool/>) παρέχει δωρεάν υπηρεσίες για την προετοιμασία των υποψηφίων στις εξετάσεις, υποστηρίζοντας τον υποψήφιο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) να προσεγγίσει την Εένη Γλώσσα (ΕΓ) με τη βοήθεια κατάλληλου οπτικού και ακουστικού ψηφιακού διδακτικού υλικού, με έμφαση σε πολυτροπικά κείμενα (κείμενα στα οποία συνδυάζονται κείμενο, εικόνα και ήχος). Η ιστοσελίδα του ΚΠΓ (<http://rcel2.enl.uoa.gr/krg>) παρέχει σε κάθε ενδιαφερόμενο πλούσιο πληροφοριακό υλικό για το σύστημα, τις εξετάσεις, τα θέματα και τον τρόπο βαθμολόγησης (έργο ΕΣΠΑ, 2013-2014).

Από άποψη Αναλυτικού Προγράμματος, το Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Εένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΕΓ, 2016), που εφαρμόζεται στα δημόσια σχολεία από το 2016-17, βρίσκεται σε πλήρη εναρμόνιση με τους δείκτες γλωσσομάθειας του ΚΠΓ.

Μελλοντικά το ΚΠΓ προβλέπεται να συνδέεται άμεσα με τη Δημόσια Β/θμια Εκπαίδευση και οι μαθητές να πιστοποιούνται μέσω του σχολείου τους.

### **Η προσαρμογή του Κρατικού Πτυχίου Γλωσσομάθειας για άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

«Οι προσαρμογές είναι οι τρόποι να ξεπεραστούν τα εμπόδια που συναντούν αρκετοί μαθητές στην πορεία τους προς τη μάθηση. Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται με πολλούς και ποικίλους παράγοντες». Ο όρος «προσαρμογές του συστήματος» δεν ορίζεται με κάποιον κοινό και ενιαίο τρόπο, αλλά, υπό το πρίσμα πολλών και διαφορετικών ερευνητικών πεδίων και προσεγγίσεων (Koga & Hall, 2004). Θεωρείται όρος-ομπρέλα, στο πλαίσιο του οποίου συναντούμε τους όρους 'διευκόλυνση', 'τροποποίηση', 'αλλαγή', 'διαφοροποίηση', 'εμπλουτισμός', 'βελτίωση', 'ένταξη', 'σκαλωσιά' (Τζιβινίκου, 2015, σ.113).

Οι «διευκολύνσεις» αναφέρονται στην τροποποίηση των μέσων και τρόπων που παρέχει το σύστημα εξέτασης και των τρόπων μέσω των οποίων αξιολογείται η επίδοση του μαθητή. Οι δοκιμασίες (τεστ) που δίνονται στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ίδιες με αυτές των υπόλοιπων μαθητών της γενικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι δεν γίνεται καμιά αλλαγή στο περιεχόμενο και στο επίπεδο δυσκολίας του συστήματος εξέτασης.

Η εξέταση των υποψηφίων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρονται στο Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199Α΄) γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις της με αριθ. Φ.253/155439/Β6(ΦΕΚ 2544 Β΄/30-12-2009) Υπουργικής Απόφασης.

Στο πλαίσιο της Πράξης «Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας» (ΚΠΓ, 2008) η δράση «Ανάπτυξη αυτοματοποιημένων υποστηρικτικών δομών για το ΚΠΓ και εργαλείων για την ψηφιακή εκδοχή του» προβλέπει τη δημιουργία του πλαισίου προσαρμογής του συστήματος πιστοποίησης για άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακά ή άλλα προβλήματα και για άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ).Ειδικότερα, η Δράση συνίσταται στην εκπόνηση προδιαγραφών και πρότυπης μεθοδολογίας για διαφοροποιημένα όργανα μέτρησης (τεστ) για κάθε κατηγορία ΑμεΑ, καθώς και οδηγίων για τη διενέργεια ειδικών εξετάσεων και τρόπων αξιολόγησης ([https://rcel2.enl.uoa.gr/sapig/gr\\_upoerga\\_7\\_kpg\\_and\\_amea.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/sapig/gr_upoerga_7_kpg_and_amea.htm)).

Η «προσαρμογή» του συγκεκριμένου συστήματος Πιστοποίησης του Κρατικού Πτυχίου Γλωσσομάθειας κρίνεται ως δράση αποφασιστικής σημασίας, αφού προσπάθησε να συγκεράσει αρχές και πρακτικές από δύο χώρους, το χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και το χώρο της ειδικής αγωγής και αποσκοπεί στην αξιόπιστη αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμεΑ)σε θέματα γλωσσομάθειας. Για το λόγο αυτό έχουν προταθεί «μετατροπές» και «διευκολύνσεις» ανάλογα με τη διάρθρωση και τις επιμέρους δραστηριότητες της συγκεκριμένης εξέτασης. Κατά την Τζιβινίκου (2015,126)η αξία κάθε προσαρμογής προσδιορίζεται από τη συμβολή της στην επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή με δυσκολίες. Κατά την εκτίμηση της συμβολής αυτής, πρέπει να συνυπολογίζεται το αν τελικά ο μαθητής έκανε χρήση των προσαρμογών που προτάθηκαν για αυτόν και αν είχε κάποιο όφελος από αυτές τις προσαρμογές.

Υποψήφιοι στις εξετάσεις για άτομα με ειδικές ανάγκες δύνανται να είναι άτομα με κινητικά προβλήματα, με δυσλεξία, με προβλήματα όρασης και ακοής ή με άλλες ιδιαιτερότητες.

Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008 «Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες** όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

Επισημαίνουμε εδώ ότι στην επίσημη ιστοσελίδα του ΚΠΓ που αφορά στο υποέργο του ΣΑΠΠΓ (Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας [https://rcel2.enl.uoa.gr/sapig/gr\\_upoerga\\_7\\_kpg\\_and\\_amea.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/sapig/gr_upoerga_7_kpg_and_amea.htm)), εκτός από τη γενική περιγραφή της έρευνας που αφορά στην προσαρμογή του συστήματος εξετάσεων στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των ΑΜΕΑ και την επιγραμματική αναφορά στα αποτελέσματά της, δεν αναφέρονται συγκεκριμένα ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα της έρευνας αυτής ώστε ο μελλοντικός μελετητής-ερευνητής να τα επικαλεστεί και να προχωρήσει περαιτέρω την αρχική αυτή έρευνα. Συνεπώς, η μελέτη μας θα περιοριστεί σε σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των όσων έχουν επιστημονικά καταγραφεί σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα με τους μαθητές με δυσλεξία και στις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των ΕΓ (στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν αναφορές μόνο σε δυσλεξικούς μαθητές που μαθαίνουν αγγλικά). Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τους λόγους για τους οποίους υποστηρίζουμε ότι οι μαθητές αυτοί επιλέγουν το Κρατικό Πτυχίο Γλωσσομάθειας να εξεταστούν για να πιστοποιηθούν στην ΕΓ που επιθυμούν. Γεγονός είναι ότι στη μελέτη αυτή κινούμαστε σε

«αχαρτογράφητα νερά» από επιστημονική άποψη διότι η βιβλιογραφία που υπάρχει σχετικά με την προσαρμογή του συστήματος πιστοποίησης γλωσσομάθειας ΚΠΓ για άτομα ΑμεΑ είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Η μελέτη μας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα για την προσαρμογή του συστήματος εξετάσεων στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των ΑΜεΑ επικεντρώθηκε στα παρακάτω σημεία του συστήματος:

**α)** στα είδη των οργάνων μέτρησης (τεστ) που έχουν αναπτυχθεί, και σε άλλες ειδικές ρυθμίσεις που εφαρμόζονται κατά την εξέταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες για τη χορήγηση Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Στις ειδικές «διευκολύνσεις» περιλαμβάνονται κυρίως εγκατάσταση υλικοτεχνικού εξοπλισμού στο χώρο της εξέτασης (π.χ. ηχητική εγκατάσταση), παρουσία ανθρώπινου δυναμικού (βοηθός - γραφέας, βοηθός - αναγνώστης και διερμηνέας νοηματικής γλώσσας), κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου και παροχή επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση της εξέτασης (ΥΠΕΘ, Οδηγός ειδικών εξεταστικών κέντρων του ΚΠΓ, 2018).

Όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό και στα χαρακτηριστικά που προβλέπεται να έχουν ως απασχολούμενοι στα εξεταστικά κέντρα ΕΕΚ (επιτροπές ειδικών εξεταστικών κέντρων), τα μέλη της Επιτροπής των Ειδικών Εξεταστικών Κέντρων (ΕΕΚ) ορίζονται με γνώμονα τις σπουδές τους ή/και την εμπειρογνωμοσύνη τους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και της Ξενογλωσσης Διδακτικής. Κοινό χαρακτηριστικό των μελών της Επιτροπής είναι το έκδηλο ενδιαφέρον και η ευαισθησία τους για τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες παρόμοιες με αυτές των υποψηφίων (ΥΠΕΘ, Οδηγός ειδικών εξεταστικών κέντρων του ΚΠΓ, 2018). Τα προσόντα, η εμπειρία, καθώς και η επιθυμία να απασχοληθούν στα ΕΕΚ, λαμβάνονται υπόψη για το σύνολο των ατόμων που εμπλέκονται στις εξετάσεις των ΑμεΑ, δηλ. επιτηρητές, βοηθοί εξέτασης, εξεταστές προφορικού λόγου και γιατροί, αφού είναι απαραίτητο να έχουν την απαιτούμενη ευαισθησία και υπομονή στη διάρκεια των εξετάσεων. Τέλος τονίζεται ρητώς ότι «Τα θέματα στα οποία εξετάζονται οι υποψήφιοι ΑμεΑ είναι ισότιμα με τα θέματα στα οποία εξετάζονται οι λοιποί υποψήφιοι» (ΥΠΕΘ, Οδηγός ειδικών εξεταστικών κέντρων του ΚΠΓ, 2018).

**β)** σε επιλεγμένα στοιχεία από το διεθνή χώρο τα οποία προσαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα και συγκεκριμένα στις εξετάσεις του ΚΠΓ. Η επιλογή και η προσαρμογή στοιχείων έγινε με βάση το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας. Προτάθηκαν στο ΥΠΑΙΘ μετατροπές και διευκολύνσεις ανάλογα με τη διάρθρωση και τις επιμέρους δραστηριότητες της συγκεκριμένης εξέτασης. Έτσι, οι υποψήφιοι οι οποίοι γίνονται δεκτοί με σκοπό να λάβουν μέρος στις εξετάσεις Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής, Ισπανικής ή Τουρκικής, ώστε να πιστοποιηθούν για το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους στην γλώσσα που εξετάζονται, δικαιούνται, κατά περίπτωση, ειδικές διευκολύνσεις οι οποίες τους επιτρέπουν να αναδείξουν τις ικανότητες που ελέγχονται με τις παρακάτω ενότητες (τεστ):

Ενότητα 1: Κατανόηση γραπτού λόγου και γλωσσικής επίγνωσης

Ενότητα 2: Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτής διαμεσολάβησης

Ενότητα 3: Κατανόηση προφορικού λόγου

Ενότητα 4: Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορικής διαμεσολάβησης

Οφείλουμε στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι η ερευνητική ομάδα του ΚΠΓ κυρίως έστρεψε το ενδιαφέρον της σε δυο σημεία: με τις προσαρμογές και τις διευκολύνσεις αυτές, να εξασφαλιστεί «ευελιξία στο σύστημα εξέτασης και βιωσιμότητα των αλλαγών που προτάθηκαν»

([https://rcel2.enl.uoa.gr/sapig/gr\\_upoerga\\_7\\_kpg\\_and\\_amea.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/sapig/gr_upoerga_7_kpg_and_amea.htm)) – όροι οι οποίοι θα εξηγηθούν στη συνέχεια.

**γ)** στη βάση δυο αξόνων αλλαγών και διευκολύνσεων: στις διευκολύνσεις που αφορούν τη διαδικασία της εξέτασης (αύξηση του χρόνου της εξέτασης, παρουσία ανθρώπινου δυναμικού), και στις αλλαγές που αφορούν το ίδιο το διαγώνισμα, δηλαδή τη διάρθρωσή του, τις ερωτήσεις του, τις οδηγίες προς τους υποψήφιους καθώς και το απαντητικό φυλλάδιο.

**δ)** στο ποιοτικό στοιχείο της «ευελιξίας», όπως προαναφέρεται, το οποίο, σύμφωνα με τη δική μας θεώρηση, έχει ως βασικό σημείο αναφοράς και συνδέεται άμεσα με την αίτηση την οποία συμπληρώνουν και καταθέτουν οι υποψήφιοι στο Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα, προτείνεται η δημιουργία ενός συνοδευτικού εντύπου, στο οποίο ο/η υποψήφιος/α να μπορεί να δηλώσει λεπτομερώς την κατάστασή του και τις όποιες ανάγκες του σε ανθρώπινο δυναμικό (π.χ. διερμηνέα Ελληνικής Νοηματικής, γραφέα) και εξοπλισμό (π.χ. εκτυπωτή Braille- για τα άτομα με προβλήματα όρασης- ειδικούς βραχίονες, ηλεκτρονικό υπολογιστή, ατομικά ηχεία). Για το λόγο αυτό η συμπλήρωση ενός τέτοιου εντύπου κρίθηκε πολύ σημαντική καθώς, με σωστή οργάνωση και προγραμματισμό, θα μπορούν ακόμα και αυτές οι περιπτώσεις ΑμεΑ που διστάζουν να μπου στην εξεταστική διαδικασία, να το δοκιμάσουν, εφόσον ξέρουν ότι οι συνθήκες θα είναι τέτοιες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογηθούν στο επίπεδο Γλωσσομάθειας που επιθυμούν με τα καλύτερα δυνατά μέσα, πράγμα που τους δημιουργεί την αίσθηση της εμπιστοσύνης στο σύστημα Πιστοποίησης και ισχυροποιεί τη θέλησή τους να συμμετάσχουν στην εξέταση, όντας απαλλαγμένοι/ες από τους αρχικούς φόβους και τις επιφυλάξεις.

**ε)** στο γεγονός ότι η έρευνα βασίστηκε σε συγκεκριμένες κατηγορίες του πληθυσμού ΑμεΑ (άτομα με προβλήματα όρασης, άτομα με προβλήματα ακοής, άτομα με κινητικά προβλήματα και άτομα με δυσλεξία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες), οι ιδιαιτερότητες των οποίων συυπολογίστηκαν στην εκπόνηση -για πρώτη φορά στην Ελλάδα- μιας πρότυπης μεθοδολογίας για διαφοροποιημένα όργανα μέτρησης (τεστ) που αφορούν κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες ΑμεΑ.

**στ)** στα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής τα οποία καταδεικνύουν ότι όλες οι κατηγορίες ΑμεΑ που πήραν μέρος στην έρευνα ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στα τροποποιημένα τεστ (π.χ. σύντομες οδηγίες γραμμένες σε παρατακτικό λόγο, ύπαρξη ευδιάκριτων κενών ανάμεσα σε παραγράφους κειμένων ή σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, διάταξη των κειμένων και των ερωτήσεών τους σε μονόστηλα), αλλά και στην παρουσία ανθρώπινου δυναμικού (π.χ. βοηθός - αναγνώστης, διερμηνέας Ελληνικής Νοηματικής) και στην παροχή ειδικών υλικών και τεχνικών μέσων κατά την εξέταση (π.χ. ειδικοί βραχίονες, εκτυπωτής Braille), δεδομένα τα οποία, όπως αποδεικνύεται και από την πιλοτική εφαρμογή, είναι ικανά να εξασφαλίσουν, κατά την άποψή μας, τη «βιωσιμότητα» των αλλαγών που προτάθηκαν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα απαιτηθεί μελλοντικά και η βελτίωσή τους, αφού το σύστημα συνεχώς επιδέχεται τη δημόσια κριτική (Τοκατλίδου, 2011).

Στη συνέχεια της μελέτης μας θα εστιάσουμε το επιστημονικό μας ενδιαφέρον στα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με έμφαση στην περίπτωση των ατόμων με δυσλεξία, και θα αναφερθούμε, πιο συγκεκριμένα, στις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση μιας ΕΓ και, επομένως, στην εξέτασή τους για Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας.

## Άτομα με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)

Αν και οι όροι «learning disability» (μαθησιακή αναπηρία), «learning disorder» (μαθησιακή διαταραχή) και «learning difficulty» (μαθησιακή δυσκολία) συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, εντούτοις διαφέρουν αρκετά, όπως περιγράφεται στη συνέχεια:

Η διαταραχή (disorder) αναφέρεται σε σημαντικά μαθησιακά προβλήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Ωστόσο αυτά τα προβλήματα δεν επαρκούν για να αιτιολογηθεί μια επίσημη διάγνωση. Από το άλλο μέρος, η μαθησιακή αναπηρία (learning disability) είναι μια επίσημη κλινική διάγνωση, με βάση την οποία το άτομο πρέπει να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς στις διαγνωστικές ομάδες. Η διαφορά έγκειται στον βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση των αναφερόμενων συμπτωμάτων και προβλημάτων και σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να συγχέονται οι δυο όροι (διαταραχή και αναπηρία). Ο όρος «μαθησιακή διαταραχή» (learning disorder) περιγράφει μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή ανάπτυξη συγκεκριμένων ακαδημαϊκών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Ανάμεσα στους τύπους διαφορετικών μαθησιακών διαταραχών (learning disorders) συμπεριλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσγραφία (Τζιβινίκου, 2015,17).

Με βάση τις παραπάνω, μεταξύ των όρων, επιστημονικές διακρίσεις και σύμφωνα με το Ν. 3699/2008, θα έχουμε, στη συνέχεια της μελέτης, ως σημείο αναφοράς τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» (ΜΔ) ο οποίος είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που γίνονται εμφανείς μέσω των σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Ειδικότερα, αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με δυσχέρειες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Kirk (1962), «τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ.». Ο ορισμός αυτός μέχρι σήμερα εξακολουθεί να γίνεται αποδεκτός.

Σε πολλά άτομα οι ΜΔ επηρεάζουν και την προσωπική και συναισθηματική τους κατάσταση, καθώς μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, να θέτουν χαμηλούς στόχους για τους εαυτούς τους, να αντιμετωπίζουν την υποεπίδοση και την υποαπασχόληση, να έχουν λίγους φίλους και σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συνομηλικούς τους χωρίς ΜΔ (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Οι διαταραχές αυτές δημιουργούν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΜΔ, αλλά δεν συνιστούν από μόνες τους τέτοιες. «Αν και οι ΜΔ μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (αισθητηριακή βλάβη,

νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής /ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990).

### **Η έγκαιρη διάγνωση του μαθητή με δυσλεξία στην ΕΓ**

Κρίνεται αναγκαία, συνεπώς, και ως πρώτη προτεραιότητας ζήτημα η ανίχνευση πιθανών αναγνωστικών διαταραχών στο μαθητή της ΕΓ από τα πρώτα κιόλας στάδια της εκμάθησης, δεδομένου ότι επηρεάζει την πρόοδο σε μεγάλο βαθμό. Η ορθή και έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας εξυπηρετεί ένα σημαντικό αριθμό σκοπών (Αγγέλου, Α., 2007,112)οι οποίοι θα εκτεθούν στη συνέχεια, καθώς ο μαθητής με δυσλεξία καλείται να αντιμετωπίσει μια επείγουσα κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Ένα ζήτημα που πρέπει να εξετάζεται στα άτομα με δυσλεξία είναι αν η διάγνωση της ΜΔ πρέπει να διεξαχθεί με τεστ στην ξένη ή στη μητρική γλώσσα του εξεταζόμενου (Cummins, 1984; Damico & Hamayan, 1991). Συμβαίνει συχνά τα αναγνωστικά προβλήματα να μην είναι εμφανή στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ώστε να ανιχνευτεί η δυσλεξία, ενώ αυτά μπορεί να εκδηλωθούν στην πορεία εκμάθησης της ΕΓ (Ganschow, Sparks, 1993). Ο συγκεκρισμός και των δυο γλωσσικών τεστ, στην περίπτωση αυτή, μπορεί να φανεί πιο αξιόπιστος.

Πράγματι, σε έρευνά τους οι Andreou and Baseki (2012) εξέτασαν τα φωνολογικά και ορθογραφικά λάθη που κάνουν μαθητές με δυσλεξία τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν πιο πολλά στατιστικώς σημαντικά λάθη και στις δύο γλώσσες και πιο πολλά φωνολογικά λάθη στα αγγλικά απ' ότι στα ελληνικά. Επιπλέον στους μαθητές με δυσλεξία παρατηρήθηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη και στις δύο γλώσσες αν και ήταν διαφορετικής φύσεως ανάλογα με τη γλώσσα. Σύμφωνα λοιπόν με τα συμπεράσματα των ερευνητριών οι μαθητές με δυσλεξία παρουσίασαν διαφορετικά προφίλ λαθών στα αγγλικά και στα ελληνικά και καταλήγουν πως οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να είναι συγκεκριμένες για κάθε γλώσσα.

### **Άτομα με δυσλεξία και εκμάθηση Ξένων Γλωσσών**

Σε μία εποχή όπου η Ευρώπη προσφέρει μεγάλες ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης, αναδεικνύεται ως, εκ των πραγμάτων, αναγκαία η διδασκαλία/εκμάθηση των σύγχρονων ΕΓ η οποία, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, για να πετύχει τους στόχους της πρέπει να γίνει ελκυστική για όλα τα παιδιά. Τα συμπεράσματα από μια προηγούμενη μελέτη (SCRE, 1999), η οποία περιελάμβανε δυσλεξικούς μαθητές, δείχνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία, αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρά προβλήματα στην εκμάθηση των σύγχρονων ΕΓ (Ντέλα, 2017).

Ένας αντιπροσωπευτικός ορισμός της δυσλεξίας είναι αυτός της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας (IDA, 2002), σύμφωνα με τον οποίο η δυσλεξία θεωρείται ως μία μαθησιακή δυσκολία νευρολογικής προέλευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθή και ευχερή ανάγνωση λέξεων και από ελλιπείς δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας προσπαθώντας να δώσει έναν πλήρη ορισμό διατυπώνει τα ακόλουθα: «η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική



επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006,24). Επομένως, ο προσδιορισμός και η υιοθέτηση της κατάλληλης μεθόδου προσέγγισης της διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη εκμάθηση για όλους, και ειδικά για τους δυσλεξικούς, οι οποίοι βρίσκουν την εκμάθηση της ΕΓ ακόμα πιο δύσκολη. Προβλήματα που συνδέονται με τη δυσλεξία και φαίνεται να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην εκμάθηση των γλωσσών είναι:

- αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία,
- φτωχή λειτουργική μνήμη και ακουστική διάκριση,
- σύγχυση στη σύνταξη,
- ελαττωματική ακουστική αλληλουχία,
- αλλά και συναισθηματική αστάθεια που εκδηλώνεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση,
- δυσκολίες με τις αυτοματοποιημένες και μηχανιστικές δεξιότητες,
- φτωχές οργανωτικές δεξιότητες,
- χαμηλή ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, δυσκολίες στην ονομασία αντικειμένου και περιορισμένο εύρος προσοχής (Ganschow and Sparks, 1986, 309).

Παρ' όλα αυτά, μαθητές με κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όταν προετοιμάζονται επαρκώς από τους καθηγητές της ΕΓ για την εξέταση σε κάποιο στοχευμένο επίπεδο Γλωσσομάθειας του ΚΠΓ, νιώθουν ότι συμμετέχουν σε μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία και ότι το στοχευμένο επίπεδο Γλωσσομάθειας μπορεί να επιτευχθεί ή ότι είναι ικανοί να τα καταφέρουν, γεγονός το οποίο, όπως προαναφέραμε, αποδεικνύεται και από το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών ΑμΕα που συμμετείχαν στην έρευνα για την προσαρμογή του ΚΠΓ.

### **Διδακτικές προτάσεις για μαθητές με δυσλεξία**

Πράγματι, έχει αποδειχθεί ότι η χρήση ειδικού εκπαιδευτικού εξοπλισμού που προσφέρει οπτική, προφορική και ακουστική εξάσκηση είναι χρήσιμη. Ο εκπαιδευτικός, εκτός από τη λεκτική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία, οφείλει να χρησιμοποιεί χρώμα, εικόνα, ήχο, αφή, γλώσσα του σώματος, σε μια προσπάθεια παρουσίασης του μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, συντακτικό) με βιωματικό τρόπο. Σε αυτή την προσπάθεια βοηθά πολύ η χρήση διαδραστικών πινάκων, υλικού όπως πλαστελίνη και ελαστικά αντικείμενα που μπορούν να παίρνουν διάφορες μορφές και να οπτικοποιούν αφηρημένες έννοιες, συγκεκριμένων βιβλίων και υλικού που βοηθούν στη διδασκαλία σε παιδιά με δυσλεξία. Με μία έννοια απαιτείται μια Πολυαισθητηριακή Διδασκαλία η οποία βασίζεται στη συμβολή όλων των αισθήσεων του μαθητή/εξεταζόμενου, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο διδακτικό αποτέλεσμα στην ανάγνωση, στην ακρόαση, στην παραγωγή λόγου, στη γραφή.

Το πολυαισθητηριακό υλικό υποστηρίζει την κατανόηση περιεχομένου, αφού η εικόνα οπτικοποιεί την πληροφορία, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και μειώνει σημαντικά τη διάσπαση προσοχής. Επιπρόσθετα, η μαθησιακή διαδικασία γίνεται βιωματική, αφού η αντίληψη και η κατανόηση προωθούνται μέσα από μια αισθητηριακή διαδρομή μάθησης

(Στρογγυλός, 2010; Σταμπολιτζή & Τσιφτισπούλου, 2017,181). Σύμφωνα με τον Reed (2005), η μάθηση μέσω της ακουστικής οδού είναι ίσως ο πιο αδύναμος τρόπος μάθησης για τα παιδιά με δυσλεξία. Αντιθέτως, τα οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα βοηθούν πιο πολύ. Έτσι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη για τη διδασκαλία των μαθητών με δυσλεξία (Reed, 2009; Παππά, 2013).

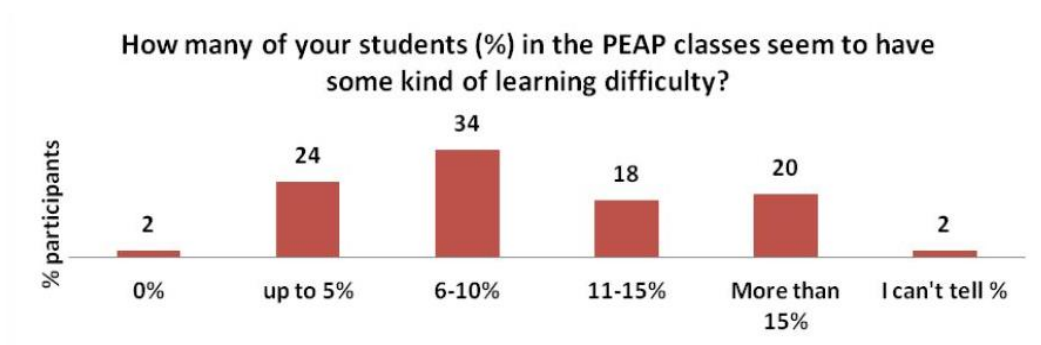
Το γεγονός ότι οι δυσλεξικοί μαθητές χρειάζονται συχνά περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τις γλωσσικές πληροφορίες είναι κάτι που έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά (Ackerman & Dykman, 1996). Έτσι οι προσδοκίες για τους δυσλεξικούς μαθητές δεν θα πρέπει να είναι οι ίδιες με τους τυπικούς μαθητές, διότι αυτοί δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες στον ίδιο ρυθμό με τους συμμαθητές τους, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μνήμη (Σταμπολιτζή & Τσιφτισπούλου, 2017, 181), τόσο στη βραχυπρόθεσμη (Peer & Reed, 2003), την εργαζόμενη, και την μακροπρόθεσμη, αλλά και στην ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών. Φαίνεται να έχουν έλλειμμα στο αρχικό στάδιο της λεκτικής κωδικοποίησης της πληροφορίας γι αυτό και είναι απαραίτητο να ελέγχονται συστηματικά οι ποικίλες διαστάσεις της μνημονικής λειτουργίας (Πολυχρόνη, 2011).

Για το λόγο αυτό, είναι καλό κατά τα πρώτα στάδια της εκμάθησης μιας γλώσσας, οι ξενόγλωσσοι καθηγητές να επιβραδύνουν το ρυθμό με τον οποίο οι δυσλεξικοί μαθητές αναμένεται να μιλήσουν ή να ακούσουν και ή κατανοήσουν, δίνοντας έτσι το χρόνο στους δυσλεξικούς μαθητές να επεξεργαστούν την πληροφορία.

### **Έρευνες για άτομα με δυσλεξία κατά την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών**

Όπως σημειώνουν οι Alexiou et al.(2014), οι ήδη υπάρχουσες έρευνες στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ελλάδα, στην πλειοψηφία τους, αναφέρονται στην εκμάθηση/κατάκτηση της μητρικής γλώσσας ενώ πολύ λίγες αναφέρονται ιδιαίτερα στη δυσλεξία στην τάξη της ΕΓ (Lemperou, Chostelidou & Griva, 2011; Andreou & Baseki, 2012; Goudi, 2010). Συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική έρευνα των Alexiou et al.(2014) στην α φάση, απάντησαν 75 καθηγητές αγγλικής που δίδαξαν στο πρόγραμμα ΠΕΑΠ(Πρόγραμμα εκπαίδευσης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία) στην Α τάξη δημοτικού, και στους οποίους τέθηκε το ερώτημα: Πόσοι από τους μαθητές σας στις τάξεις του ΠΕΑΠ φαίνεται να έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Το αποτέλεσμα των απαντήσεων φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα:

**Πίνακας 1: Έρευνα σε καθηγητές αγγλικής του ΠΕΑΠ για την ανίχνευση ΜΔ. (Πηγή: Alexiou et al.,2014,560) .**



Στην ίδια έρευνα, από τη β φάση των 21 συνεντεύξεων σημειώθηκε η δυσκολία διάκρισης χαρακτηριστικών μαθησιακής δυσκολίας σε μαθητές που ξεκινούν να μαθαίνουν την ΑΕΓ (Alexiou et al., 2014, 559-560). Υπάρχουν χαρακτηριστικά που μπορεί για έναν ερωτώμενο καθηγητή αγγλικής γλώσσας να υποδηλώνουν δυσλεξία διότι ο μαθητής δυσκολεύεται στον προφορικό λόγο στην ελληνική γλώσσα (47,6%) και για έναν άλλον να σημαίνει το αντίθετο (19%), αλλά ταυτόχρονα μπορεί κάποιος άλλος καθηγητής αγγλικής γλώσσας να θεωρεί ως σημάδι δυσλεξίας τη δυσκολία ενός μαθητή στον προφορικό λόγο στην αγγλική γλώσσα (19%) ενώ κάποιος άλλος όχι (52,4%) διότι θεωρεί ότι αυτή η δυσκολία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής είναι 'αρχάριος' στην ΑΕΓ (Alexiou et al., 2014, 562; Σταμπολιτζή & Τσιφτισοπούλου, 2017, 182).

Μια πιο πρόσφατη εκπαιδευτική έρευνα για τα παιδιά με δυσλεξία, αυτή των Σταμπολιτζή & Τσιφτισοπούλου, που πραγματοποιήθηκε το 2017 εξέτασε τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες μαθητών, γονέων και καθηγητών σχετικά με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία. Η έρευνα έδωσε έμφαση στις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και μελέτης των μαθητών στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα (ΑΕΓ). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 13 μαθητές με δυσλεξία (9 αγόρια και 4 κορίτσια ηλικίας 10-14 ετών που μαθαίνουν αγγλικά για τουλάχιστον 2 έτη). Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τα αποτελέσματα των οποίων αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των 24 συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ως προς τους τομείς δυσκολίας των μαθητών με δυσλεξία στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα (ΑΕΓ) οι οποίοι είναι: προφορά λέξεων, ανάγνωση, ορθογραφία, γραμματική, σύνταξη και αυθόρμητη γραφή.

Σχετικά με το γραπτό λόγο και συγκεκριμένα την έκθεση, οχτώ συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν τους αρέσει καθόλου να γράφουν έκθεση προβάλλοντας διάφορους λόγους, με τους κυριότερους να είναι οι δυσκολίες στο λεξιλόγιο, την ορθογραφία, τη σύνταξη και στη μεταφορά των σκέψεων στο γραπτό λόγο.

Στη θεματική γιατί μαθαίνουν αγγλικά, τέσσερις συμμετέχοντες ανέφεραν πως μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα για λόγους επικοινωνίας ενώ άλλοι τέσσερις δήλωσαν πως μαθαίνουν αγγλικά γιατί πρέπει. Επιπλέον υπήρξαν δύο μαθητές που θα χρειαστούν τα αγγλικά για επαγγελματική αποκατάσταση ή σπουδές και άλλοι τρεις που εξέφρασαν άλλους λόγους (Σταμπολιτζή & Τσιφτισοπούλου, 2017, 185). Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι δεν τους προκαλείται κάποιο συναίσθημα όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις δυσκολίες στην ΑΕΓ. Ωστόσο, πέντε μαθητές αναφέρουν ότι βιώνουν αρνητικό συναίσθημα.

Η συνεργασία γονέων και καθηγητών κρίνεται ως θετικός παράγοντας από τους συμμετέχοντες αφού εξασφαλίζει καλύτερες συνθήκες μάθησης για τα παιδιά. Η διαφοροποιημένη ή προσαρμοσμένη διδασκαλία, η χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων και τεχνολογίας αλλά και η πολυ-αισθητηριακή διδασκαλία εξασφαλίζουν, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, το ευνοϊκότερο πλαίσιο μάθησης για τους μαθητές με δυσλεξία. Προτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως η προφορική εξέταση, η εξέταση λιγότερων λέξεων για λεξιλόγιο, η αποφυγή βαθμολόγησης της ορθογραφίας και ο συνδυασμός γραπτής και προφορικής εξέτασης. Επιπρόσθετα αναφέρουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εστιάζουν στη σημασία που έχει η στάση των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία, η ενθάρρυνση στην προσπάθεια εκμάθησης της ΑΕΓ καθώς και η επιμόρφωσή τους.

## Συζήτηση

Από την α φάση της έρευνας των Alexίου et al., 2014 φαίνεται ότι οι 34 καθηγητές αγγλικής του ΠΕΑΠ ενώ απαντούν ότι ανιχνεύεται με συχνότητα 6% με 10% δυσλεξία σε μαθητές που μαθαίνουν την ΑΕΓ στην πρώιμη παιδική ηλικία (Α΄τάξη δημοτικού), δηλαδή 4 με 7 περίπου μαθητές που διδάσκονται την ΑΕΓ φαίνεται να έχουν δυσλεξία, από τη β φάση των συνεντεύξεων αναδεικνύεται το σοβαρό θέμα της δυσκολίας ανίχνευσης δυσλεξίας. Η δυσκολία ανίχνευσης της ΜΔ οφείλεται, όπως αναφέρεται από τις ερευνήτριες, και στο έλλειμμα επιμόρφωσης των καθηγητών ΑΕΓ αφού μόνο 4% από τους ερωτώμενους κατείχαν Μεταπτυχιακή ειδίκευση στις ΜΔ.

Η έρευνα των Σταμπολιζή & Τσιφτισοπούλου συγκλίνει με εκείνη των Alexίου et al. ως προς τον εντοπισμό των δυσκολιών των μαθητών με δυσλεξία στον προφορικό λόγο (προφορά λέξεων, ανάγνωση, αυθόρμητη έκφραση) και ως προς την αρνητική συμπεριφορά απέναντι στο γραπτό λόγο (8 από 13 μαθητές είχαν αρνητική συμπεριφορά, δηλαδή 61,53%, ενώ στην έρευνα των Alexίου et al. είχαν αρνητική συμπεριφορά το 81% των μαθητών).

Η Alexίου δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη δυσκολία εντοπισμού της ΜΔ λόγω της διγλωσσίας των μαθητών κατά 38,1%. Η έρευνα των Σταμπολιζή & Τσιφτισοπούλου δίνει προτεραιότητα στην αναγκαιότητα εκμάθησης της ΕΓ και στους λόγους κινητοποίησης των μαθητών με δυσλεξία για την εκμάθησή της (επαγγελματικοί, επικοινωνιακοί και κοινωνικο-πολιτισμικοί λόγοι), ενώ σε αυτή τη θεματική δεν αναφέρεται η έρευνα των Alexίου et al. η οποία αναδεικνύει ως τρόπους στήριξης του δυσλεξικού μαθητή τις ασκήσεις προφορικού λόγου, το παιχνίδι και το τραγούδι, πριν από την έναρξη του σχολικού γραμματισμού, ενώ από τις Σταμπολιζή & Τσιφτισοπούλου προτείνεται ως αναγκαιότητα η διαφοροποιημένη ή προσαρμοσμένη διδασκαλία, η χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων και τεχνολογίας αλλά και η πολυ-αισθητηριακή διδασκαλία.

Καμία από τις δυο έρευνες δεν προσεγγίζει συνδυαστικά τη διδασκαλία της ΑΕΓ σε μαθητές με δυσλεξία με βάση την ανάγκη των νέων αυτών για Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη. Προς αυτή την κατεύθυνση προσπάθησε να κινηθεί η απλή καταγραφή της εμπειρίας μας από την εξέταση κάποιων υποψήφιων μαθητών με δυσλεξία με το προσαρμοσμένο σύστημα εξέτασης του ΚΠΓ.

## Η εμπειρία

Στα στενά χρονικά πλαίσια που είχαμε στις εξετάσεις για την Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας ατόμων ΑμεΑ στο ΚΠΓ του 2019 (δυο ημέρες εξέτασης), σε αριθμό 26 συμμετεχόντων υποψηφίων (στην πλειοψηφία τους έφηβοι μεταξύ 14-18 ετών, προσέλκυσε το επιστημονικό μας ενδιαφέρον ένα ενδεικτικό δείγμα 4 υποψηφίων με δυσλεξία

Υποψήφιος 1: επίπεδο Γ2 Αγγλικά  
 Υποψήφια 2: επίπεδο Β2 Αγγλικά  
 Υποψήφια 3: επίπεδο Β2 Γαλλικά  
 Υποψήφιος 4: επίπεδο Β2 Αγγλικά

α) από σχόλια των υποψηφίων, των γονέων και των οικείων β) από παρατηρήσεις μας πριν, κατά και μετά την εξέταση, επισημόναμε και καταγράψαμε τις παρακάτω θεματικές στις οποίες οι υποψήφιοι έδειξαν

θετική ανταπόκριση στο προσαρμοσμένο σύστημα εξέτασης για την Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας του ΚΠΓ. Συγκεκριμένα, οι 4 υποψήφιοι:

- είχαν ενημερωθεί από την ΚΕΕ του ΚΠΓ και από τα σχετικά με τις προδιαγραφές των εξετάσεων ενημερωτικά έντυπα που είναι ανηρτημένα στην ιστοσελίδα του ΚΠΓ και γνώριζαν ότι εξετάζονται ισότιμα με τους υποψήφιους των άλλων γενικών εξεταστικών κέντρων
- είχαν προσέλθει στις εξετάσεις του ΚΠΓ βασιζόμενοι στις παρεχόμενες ειδικές «διευκολύνσεις» του συστήματος Πιστοποίησης
- χρησιμοποιούσαν επαρκώς το Φυλλάδιο Οδηγιών κατά την εξέταση το οποίο είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα
- έθεταν με θάρρος διευκρινιστικά ερωτήματα στα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (checklist) για την αποφυγή λαθών
- από τα ερωτήματα που έθεταν φάνηκε ότι είχαν αναπτύξει, κατά την προετοιμασία τους πριν από τις εξετάσεις, κάποιες στοιχειώδεις προσωπικές στρατηγικές μάθησης στην εξεταζόμενη ΕΓ
- δεν έκαναν χρήση της δυνατότητας να αιτηθούν και προσωπικό βοηθό καθηγητή ΕΓ κατά την εξέταση των δοκιμασιών κατανόησης γραπτού λόγου, προκειμένου για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων
- δεν έδειξαν να δυσκολεύονται κατά τη μετάδοση των ηχητικών θεμάτων στην ενότητα κατανόησης προφορικού λόγου
- ακολούθησαν τους προβλεπόμενους από το σύστημα ρυθμούς εξέτασης (με επιπλέον διευκόλυνση στο συνολικό χρόνο εξέτασης 15') κυρίως κατά την εξέταση της παραγωγής γραπτού λόγου
- δήλωσαν ικανοποιημένοι από την απόδοσή τους μετά το πέρας της εξέτασης καθώς έδειξαν ότι ωφελήθηκαν από τις «διευκολύνσεις» που επέλεξαν
- Γενικά έδειξαν θετική συμπεριφορά κατά τις δοκιμασίες, χωρίς δείγματα άγχους ή αγωνίας
- ήταν πρόθυμοι κατά την επικοινωνία τους με άλλους συνυποψήφιους και στην συνεργασία τους με τα μέλη της Επιτροπής και με τα εμπλεκόμενα άτομα στη διαδικασία της εξέτασης.

Η συγκεκριμένη εμπειρία μας ενθαρρύνει να προχωρήσουμε σε βαθύτερα ερευνητικά ερωτήματα που θα συμβάλουν στην περαιτέρω επιστημονική αναζήτηση που θα εστιάζει στην προσαρμογή του ΚΠΓ για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **Μαθητές με δυσλεξία ή άλλες ΜΔ και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων**

Όπως ήδη προαναφέραμε, οι έφηβοι με ΜΔ αλληλεπιδρούν λιγότερο κοινωνικά από τους συνομήλικους τους (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα προβλήματα στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης μπορεί να επηρεάσουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι έφηβοι με ΜΔ τον εαυτό τους. Φτωχή κοινωνική αντίληψη δημιουργεί προβλήματα στις κοινωνικές επαφές και σχέσεις με αποτέλεσμα το άτομο να απομονώνεται, να έχει λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνικές σχέσεις και να αναπτύσσει τελικά χαμηλή αυτοεκτίμηση, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων σχετικά με τη σχολική επίδοση, καθώς και σχετικά με το μελλοντικό σχεδιασμό και την προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004, 50-51).

Στο πλαίσιο αυτών των δυσκολιών, και λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα των δυο επιστημονικών ερευνών που προαναφέραμε πάνω στους νέους με

δυσλεξία και την καταγραφή της εμπειρίας μας, θέλουμε να δείξουμε ότι ένα σύστημα Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας όπως το ΚΠΓ στοχεύει στο να κινητοποιεί τον υποψήφιο με δυσλεξία ώστε αυτός να καλλιεργήσει και σταδιακά να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες με δεδομένο ότι στην εποχή μας η μάθηση έχει συνδεθεί με την κοινωνική επιτυχία και την παραγωγικότητα του ατόμου (Αγγέλου, 2017, 7) καθώς και με την εκμάθηση ΕΓ (βλ. γλωσσική πολιτική της ΕΕ).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι κοινωνικές, πολιτισμικές, επαγγελματικές και οικονομικές εκφάνσεις της σύγχρονης πραγματικότητας έχουν επιβάλει στους νέους τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως κοινό γλωσσικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε διάφορους λαούς και σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Goudi, 2010, 137) αλλά και των άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών.

Σε όλα αυτά τα προαπαιτούμενα, το κοινό στο οποίο απευθύνεται το ΚΠΓ είναι κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τον σχεδιασμό του, ένα κοινό ελληνόφωνων νέων και ενηλίκων που βρίσκονται ή πρόκειται σύντομα να βρεθούν στον επαγγελματικό στίβο. Η γνώση της Ελληνικής είναι απαραίτητη διότι οι εξετάσεις του ΚΠΓ περιλαμβάνουν και την εξέταση/πιστοποίηση της διαμεσολαβητικής ικανότητας των υποψηφίων, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Αυτό το γεγονός, ότι στο ΚΠΓ δεν εξετάζεται μόνο η ικανότητα παραγωγής και πρόσληψης προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά ότι εξετάζεται και η διαμεσολαβητική ικανότητα των υποψηφίων, συνιστά μια σημαντική ιδιαιτερότητα του συστήματος (Μητραλέξη & Μπατσαλιά, 2015, 4-5).

Αυτό σημαίνει ότι το σύστημα εξετάσεων του ΚΠΓ συμπεριλαμβάνει στις «κλασσικές» δεξιότητες ορθής χρήσης του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συντακτικού (μορφο-συντακτικές) και τις «κοινωνιο-γλωσσολογικές και πραγματολογικές ιδιαιτερότητες κάθε γλωσσικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη και τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας ενός ελληνόφωνου γλωσσομαθούς.

Κατά τις Μητραλέξη & Μπατσαλιά, (2015, 4-5), η εξέταση της διαμεσολαβητικής ικανότητας των υποψηφίων, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, είναι ένα επί πλέον στοιχείο που αφενός διαφοροποιεί το ΚΠΓ από όλα τα άλλα συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας και αφετέρου αποδεικνύει στην πράξη ότι εστιάζει στον Έλληνα γλωσσομαθή. Αυτή η διάσταση χρήσης της γλώσσας, καταλήγουν, συνιστά το στοιχείο, στο οποίο εστιάζουν συγκεκριμένες δοκιμασίες των οργάνων μέτρησης (τεστ), τόσο στην Ενότητα παραγωγής προφορικού λόγου, όσο και στην Ενότητα παραγωγής γραπτού λόγου, και συγκεκριμένα οι υποψήφιοι καλούνται

- να αναλάβουν συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο,
- να προβούν σε εκφορά λόγου εντός συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης,
- να επιλέξουν ενδεδειγμένα γλωσσικά στοιχεία (ανάλογα με το εξεταζόμενο επίπεδο) και
- να αντλήσουν από ένα ελληνόγλωσσο κείμενο πληροφορίες και επιχειρήματα, ώστε να επιτευχθεί ο από την εκφώνηση προσδιορισμένος επικοινωνιακός στόχος.

Τις ίδιες απόψεις συμμερίζονται και άλλοι μελετητές- ερευνητές υποστηρίζοντας ότι κατά την εξέταση του ΚΠΓ ελέγχεται το μέτρο στο οποίο οι εξεταζόμενοι έχουν αποκτήσει την απαραίτητη γλωσσική και κοινωνική ικανότητα με την οποία θα μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα στις επικοινωνιακές ανάγκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά είτε στον εργασιακό τους χώρο είτε στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (Ζαχαριάδου, 2015, 29). Επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες είναι εκείνες που επιτρέπουν σε κάποιον να ενεργεί

χρησιμοποιώντας ειδικά γλωσσικά μέσα (ΚΕΠΑ, 2001,10) κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες.

«Η γλωσσική διαμεσολάβηση, μια από τις απαιτούμενες στο ΚΠΓ επικοινωνιακές δεξιότητες, ως διαπολιτισμική δεξιότητα μέσω της μετάφρασης και της διερμηνείας στις διάφορες μορφές τους, φαίνεται ότι συνιστά πολλαπλή απαίτηση για όλους τους Ευρωπαίους πολίτες (Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, 2000) διότι συμβάλλει: 1. στην οικονομική ανταγωνιστικότητα, ανάπτυξη και δημιουργία καλύτερων θέσεων εργασίας, 2. στη δια βίου μάθηση και στο διαπολιτισμικό διάλογο, και 3. στη δημιουργία ενός χώρου για την ανάπτυξη του ευρωπαϊκού πολιτικού διαλόγου και την επικοινωνία μεταξύ των πολιτών» (Τζιβελόγλου, 2008).

Ως προς την οικονομική ανταγωνιστικότητα, η δεξιότητα της διαμεσολάβησης φαίνεται ότι αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη αξία για τις επιχειρήσεις που επιθυμούν να διευρύνουν το πεδίο της δράσης τους εκτός των συνόρων της χώρας στην οποία ιδρύθηκαν (π.χ. franchising και εξαγωγές) ή να δεχτούν τεχνογνωσία και εργατικό δυναμικό από άλλες χώρες. Ως εκ τούτου, συμβάλλει στη δημιουργία καλύτερων θέσεων εργασίας για τους κατέχοντες την ανωτέρω δεξιότητα (Αγγέλου, 2017). Όσον αφορά το διαπολιτισμικό διάλογο, θα έλεγε κανείς ότι η διαμεσολαβητική δεξιότητα αποτελεί προϋπόθεση *sine qua non* για την επιτυχή έκβασή του (Τζιβελόγλου, 2008).

Πράγματι, η ικανότητα του σύγχρονου Ευρωπαίου πολίτη να παίζει το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στο δικό του πολιτισμό και σε αυτόν του Άλλου και να χειρίζεται αποτελεσματικά καταστάσεις πολιτισμικών παρανοήσεων και συγκρούσεων είναι καίριας σημασίας για την ομαλή συμβίωση στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Με βάση α) τα παραπάνω που καταδεικνύουν την ανάγκη απόκτησης κοινωνικο-επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου με ή χωρίς δυσλεξία ή άλλες ΜΔ και β) την εμπειρία μας από τη θέση της Προέδρου Εξεταστικού Κέντρου Ατόμων με αναπηρία ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα συνοψίσουμε την θέση μας στον επόμενο συλλογισμό: συμμετέχοντας στο προσαρμοσμένο σύστημα εξετάσεων Γλωσσικής Πιστοποίησης του ΚΠΓ, οι υποψήφιοι με δυσλεξία ή άλλες ΜΔ, θέτουν υψηλούς στόχους στους οποίους επιμένουν και να τους ολοκληρώνουν, και, αφηρώντας τις πιθανότητες αποτυχίας, ισχυροποιούν τα κίνητρα μάθησης και βελτιώνουν έμμεσα την επίδοσή τους.

Άλλες εξ ίσου σημαντικές δεξιότητες για να προχωρήσει με επιτυχία στην επαγγελματική του ζωή ένας υποψήφιος του ΚΠΓ με ή χωρίς ΜΔ είναι οι επικοινωνιακές οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες ακρόασης, γραπτού και προφορικού λόγου και θεωρούνται προαπαιτούμενα για την εύρεση εργασίας (Ζαχαριάδου, 2015, 43; Κοιλιάρη κ.ά. 2009).

Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι τα θέματα εξέτασης του ΚΠΓ εστιάζουν, ολοένα και περισσότερο σε άλλους επίσης παράγοντες, όπως ο σκοπός επικοινωνίας, το είδος της κοινωνικής ενέργειας και το περιβάλλον επικοινωνίας. Ο υποψήφιος με ΜΔ και ιδιαίτερα με δυσλεξία, υποστηριζόμενος από τις προβλεπόμενες «διευκολύνσεις» του ΚΠΓ εισάγεται με ευελιξία στις συνθήκες παραγωγής του λόγου, είτε ενδοπολιτισμικές, είτε διαπολιτισμικές, αλλά και στο είδος λόγου και, ειδικότερα, στη μορφή της γλώσσας ή άλλου τρόπου σημείωσης που χρησιμοποιείται στις εξετάσεις του ΚΠΓ και εξαρτώνται από επικοινωνιακές παραμέτρους που εμπίπτουν τις γενικές κατηγορίες:

- Κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας
- Κοινωνικές δραστηριότητες
- Κοινωνικά περιβάλλοντα
- Κοινωνικές σχέσεις
- Κοινωνικοί χώροι.

Καταλήγοντας στην ουσία της έννοιας των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων θα πούμε ότι αυτές λειτουργούν παράλληλα και ορίζονται ως οι ατομικές και κοινωνικές ικανότητες που επιτρέπουν το άτομο να επιλύει προβλήματα, να ανιχνεύει κοινωνικά μηνύματα και να αλληλεπιδρά λειτουργικά με το κοινωνικό του περιβάλλον (Cumming, 2010).

Σύμφωνα με άλλες απόψεις (Δήμου, 2014), οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν κάθε εξωτερική συμπεριφορά, οπτική επαφή, χειρονομίες, προφορικές απαντήσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα. Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι είναι κάθε μαθημένη εξωτερική ή εσωτερική συμπεριφορά που χρησιμοποιείται σε μια διαδικασία ενδοπροσωπικής αλληλεπίδρασης για να επιτευχθεί η ενίσχυση από το γύρω περιβάλλον. Παρόμοιες εξωτερικές και παρατηρήσιμες συμπεριφορές προκύπτουν κατά τη χρήση λεκτικών πράξεων κατά την εκμάθηση της ΕΓ (μαθαίνω να παρουσιάζω/παρουσιάζομαι, να εκφράζω την άποψή μου και να την αιτιολογώ, κλπ) όπου προκαλούνται κατ' επανάληψη συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις οι οποίες έχουν διδακτικούς στόχους και υπακούουν σε κοινωνικούς κανόνες.

Με την εκδήλωση αυτών των συγκεκριμένων συμπεριφορών (ρουτίνες) από τους μαθητές με δυσλεξία ή άλλες ΜΔ έχουμε αύξηση της δυνατότητας θετικής ενίσχυσής τους από το περιβάλλον (αποδοχή από τους συνομηλίκους, αναγνώριση, κύρος), ό,τι δηλαδή ακριβώς έχει ανάγκη ένα άτομο με ειδικές ΜΔ, το οποίο, όπως προαναφέραμε, έχει έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων, με επακόλουθο το κοινωνικό άγχος. Είναι αυτονόητο επομένως ότι οι κοινωνικές δεξιότητες για να αναπτυχθούν, πρέπει να συνδυάζονται και με τις επικοινωνιακές δεξιότητες (Δήμου, 2014, 131).

### **Σύνοψη - Συμπεράσματα**

Οι βασικές αρχές του ΚΠΓ, κατά τη διδασκαλία/εκμάθηση από άποψη μεθοδολογίας της διδασκαλίας και Παιδαγωγικής στην ΕΓ, συνάδουν με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΕΓ (2014) που το καθιστούν πιο ευέλικτο και πιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες του Έλληνα Μαθητή. Αυτές είναι σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες:

- βασίζεται στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική της επιτυχίας για το μαθητή και τον κάθε υποψήφιο (όχι αξιολόγηση, συνεχής ενθάρρυνση και έπαινος) (Perrenoux, 1997; Mermet, 2015; Cofidou, 2014)
- παιδαγωγική γλώσσα είναι η ελληνική γλώσσα (μητρική)
- διδάσκεται και εξετάζεται παράλληλα ο προφορικός και γραπτός λόγος
- περιορίζεται σε μικρό αριθμό θεματικών ο οποίος επαναλαμβάνεται σε κάθε εξέταση (οικογένεια, καθημερινή ζωή, σπορ, διακοπές κλπ)
- στοχεύει στην αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων
- ευνοείται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και προωθείται η κοινωνικοποίηση του μαθητή ή του υποψηφίου ενήλικα μέσω του παιχνιδιού και άλλων ελκυστικών μαθησιακών περιβαλλόντων
- δίνει οδηγίες κατά την εξέταση στην ελληνική γλώσσα.



Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό το οποίο ενισχύει τη σταθερότητα των επιλογών των υποψηφίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ΜΔ, μειώνει την ανασφάλεια και ενθαρρύνει τη συνέχιση της προσπάθειας είναι ότι οι εξετάσεις όλων των γλωσσών και όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας του ΚΠΓ έχουν κοινή δομή και λογική, διευκολύνοντας τον υποψήφιο στην προετοιμασία και στη μετάβαση από τη μια γλώσσα στην άλλη (μητρική-ΕΓ) και από το ένα επίπεδο στο άλλο .

Η σταθερότητα και η εγκυρότητα των τεστ, οι περιορισμένες θεματικές εξέτασης, η διαφάνεια των διαδικασιών και η δημοσιοποίηση των προδιαγραφών της εξέτασης κάθε φορά, η συνεργατικότητα κατά την προετοιμασία, η κοινωνικοποίηση του ατόμου με ΜΔ (δυσλεξικού) μέσω των ομαδοσυνεργατικών, παιγνιδιών και ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης (ΤΠΕ, βλ. ιστοσελίδες ΚΠΓ), η παράλληλη εξέταση προφορικού και γραπτού λόγου, η χρήση της ελληνικής γλώσσας ως βάσης στη διδασκαλία/ εκμάθηση της ΕΓ, η συνεχής ενθάρρυνση και η αγνόηση της έννοιας του λάθους που αποτελούν τη βάση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής ή Παιδαγωγικής για την επιτυχία, οι διευκολύνσεις κατά την εξέταση, συντελούν ώστε οι μαθητές με δυσλεξία ή άλλες ειδικές ΜΔ να έχουν την αίσθηση ότι ελέγχουν τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους και ότι, εν τέλει, μπορούν να δοκιμάσουν.

Όλα τα παραπάνω συγκροτούν μια σημαντική βάση πλεονεκτημάτων του ΚΠΓ έναντι των άλλων φορέων Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας και συνηγορούν σαφέστατα υπέρ της επιλογής του από τον έλληνα υποψήφιο με δυσλεξία ή άλλες ΜΔ. Τους κινητοποιεί θετικά για τη μάθηση, τους δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και περαιτέρω βελτίωσης της αυτό-εικόνας τους, ανοίγοντας ταυτόχρονα το δρόμο για μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη.

## Βιβλιογραφία

- Αγγέλου, Α., 2017, "Δυσλεξία και επίδοση στην Ξένη Γλώσσα", Μεταπτυχιακή εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών Επιστήμες της γλώσσα και της επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη.
- Ackerman & Dykman, 1996, "The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents", *Dyslexia*, 2(1), February 1996, 1-21.
- Alexiou, T., Nikaki, D., Giannakaki, M. & Laftsidou, M., 2014, Special child learning difficulty or specific teacher difficulty? International Teacher Education Conference, Dubai, February 5-7, 557-564.
- Andreou, G. & Baseki, J., 2012, "Phonological and spelling mistakes among dyslexic and non-dyslexic children learning two different languages: Greek vs English". *Scientific Research* 3(8), 595-600.
- Βλάχος, Φ., 2010. "Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών", Προσκεκλημένη ομιλία, Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, 15-18 Απριλίου.
- Cofidou, A., 2014, "L'enseignement/apprentissage différencié en FLE : une proposition didactique pour gérer l'hétérogénéité des publics scolaires", Πρακτικά Σεμιναρίου σε ηλεκτρονική μορφή CONTACTES, Actes du Séminaire de rentrée, 1-6 septembre, Athènes, APF/IFA, 1-16.
- Common European Frame of Reference for Languages, 2001, *Learning, teaching, assessment (CEFR)*, Cambridge University Press-Council of Europe.

- Cumming, T. M., 2010, "Using Technology to create Motivating Social Skills lessons", *Intervention in School and clinic*, 45, 242-250.
- Cummins, J., 1984, "Bilingualism and Special education: Issues in assessment and pedagogy", Clevedon, England, Multilingual matters.
- Damico J. & Hamayan.,M, 1991, "Limiting Bias in the assessment of Bilingual students", Austin, TX, PRO-ED.
- Δήμου, Γ., 2014, "Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρία και πράξη. Διαφοροποιώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες", *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1, 129-143.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, ΦΕΚ 2871/09-09-2016. Ανακτήθηκε στις 14/6/2020, από: [shorturl.at/tSTY1](http://shorturl.at/tSTY1)
- Ζαχαριάδου, Χ., 2015, "Η Ανταπόκριση στις κοινωνικές ανάγκες των κειμένων που περιέχονται σε πιστοποιητικά γλωσσομάθειας", *Μεταπτυχιακή Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Διδακτική των γλωσσών και γλωσσική επικοινωνία, Θεσσαλονίκη*.
- Ganschow, L. & Sparks, R., 1986, "Learning disabilities and foreign language difficulties: Deficit in listening skills? ", *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 2, 305-19.
- Ganschow, L. & Sparks, R., 1995, "Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native language skills and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners", *Journal of Learning Disabilities*, 28, 107-20.
- Goudi, P., 2010, "Teaching English as a foreign language to dyslexic young learners: an intervention programme", *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 135-148.
- Greene, F., 1998, "Another chance: Help for older students with limited literacy", *American Educator*, Spring-Summer 32, 74-79.
- International Dyslexia Association (IDA) (2002). Definition of dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Kirk, S. A., 1962, "Educating exceptional children", Boston, Houghton Mifflin.
- Koga, N. & Hall, T., 2004, "Curriculum modification". Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε στις 14/06/2020. <http://aem.cast.org/about/publications/2004/ncac-curriculum-modification.html>
- Κοιλιάρη, Α., Αγοραστός, Γ., Κοντιούλη, Κ., Παπαγεωργίου, Μ., Χατζηθεοδώρου, Α.Μ., 2009, "Γλωσσομάθεια για επαγγελματικούς σκοπούς: κοινωνικές ανάγκες στο νέο οικονομικό περιβάλλον", *Ιν Τσοπάνογλου, Α., (επιμ.) "Ζητήματα πιστοποίησης της γλωσσομάθειας. Το Κρατικό πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας ως σημείο αναφοράς"* Θεσσαλονίκη, Μαλλιάρης Παιδεία.
- ΚΠΓ, Κρατικό Πιστοποιητικό γλωσσομάθειας, 2008, *Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ΚΠΓ, 2008, *Προδιαγραφές εξετάσεων, Επίπεδα Α1 και Α2*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα. Ανακτήθηκε, 14/06/2020. <http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG-%20A1%20A2%20SPECIFICATIONS.pdf>
- Lemperou, L., Chostelidou, D. & Griva, E., 2011, "Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ELSEVIER 15, 410-416.
- Mermet, O., 2015, "La pédagogie différenciée: quel impact sur la réussite d'un élève", Paris, Dumas.
- Μητραλέξη & Μπατσαλιά, 2015, "ΚΠΓ και Πιστοποίηση γνώσης της Γερμανικής, στο: 22ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 25 Απριλίου 2015, σ. 1-10. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Μπότσας, Γ., 2008, "Μαθησιακές δυσκολίες: Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων", στο Τζελέπη, Γιαννάτου (επιμ.). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, Τόμος Β, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, 8-22.
- Ντέλα, Ε., 2017, "Δυσλεξία και εκμάθηση Ξένων Γλωσσών. Ο ρόλος της Νευροψυχολογίας", Πτυχιακή εργασία, ΠΤΕΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Οδηγός ειδικών εξειδικευμένων κέντρων του ΚΠΓ, 2018, Αθήνα, ΥΠΕΘ.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (επιμ.), 2007. "Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά", Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ., 2004, "Οι μαθησιακές Δυσκολίες στη Β/θμια Εκ/ση", Adaction, Βόλος.
- Παπά, Α., 2013, "Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα", στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές, 315-356, Αθήνα, Πεδίον.
- Peer, L. & Reed, G., 2003, "Introduction to dyslexia". London: David Fulton Publishers.
- Perrenoud, Ph., 1997, "Pédagogie différenciée : des intentions à l'action", Paris, ESF, Éd. 2010.
- Πολυχρόνη, Φ., 2011, "Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες", Αθήνα, Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α., 2006, "Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση", Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Reed, G., 2005, "Dyslexia: A complete guide for parents". New York: John Willey & Sons.
- Reed, G., 2009, "Dyslexia: A practitioner's handbook", (4th ed.), West Sussex, Wiley- Blackwell.
- Rontou, M., 2012, "Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a foreign language at secondary school. Support for learning", 27(4), 140-149. DOI:10.1111/1467-9604.12003
- Skehan, P., 1991, "Individual differences in second language learning. Studies in second language acquisition", 13, 188-221.
- Σταμπολιτζή & Τσιφτισπούλου, 2017, "Αντιλήψεις μαθητών, γονέων και καθηγητών για την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ) σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) ", Έρευνα στην Εκπαίδευση \_Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Παν/μιο, 6(1), 179-197.
- Στρογγυλός, Β., 2010, "Η Πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση", Στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση, Αθήνα, Πεδίο.
- Τζιβινίκου, Σ., 2015, "Μαθησιακές δυσκολίες, Διδακτικές παρεμβάσεις", Αθήνα, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, [www.kalippos.gr](http://www.kalippos.gr)
- Τοκατλίδου, Β., 2011, "Προδιαγραφές οργάνων γλωσσικής εξέτασης", Ανακτήθηκε 15/06/2020. <http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/research4.htm>
- Tomlinson, C.A., 2015, "Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας", (μτφρ. Ε. Κορρέ), Αθήνα, Γρηγόρης.
- Τσιβελόγλου Ευγενία, 2008, "Ο έλεγχος της δεξιότητας διαμεσολάβησης κατά την πιστοποίηση γλωσσομάθειας", Μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη.
- Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2010, "Poly-Victimization in a National Sample of Children and Youth", AJPM, 38 (3), 323-330.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. H., 1994, "Social Information: Processing Skills of Students with Learning Disabilities", *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 12-23.