

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ:
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
(ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)»**

**Μία παρεμβατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση
αναγνωστικών δυσκολιών: Μελέτη περίπτωσης ενός
δυσλεξικού μαθητή**

**ΜΠΑΚΑΛΑΡΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ:
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
(ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)»**

**Μία παρεμβατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση
αναγνωστικών δυσκολιών: Μελέτη περίπτωσης ενός
δυσλεξικού μαθητή**

ΜΠΑΚΑΛΑΡΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321814



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract.....	7
Μέρος Πρώτο: Θεωρητική προσέγγιση	
1. Ανάγνωση	
1.1. Εισαγωγή.....	9
1.2. Μοντέλα Ανάγνωσης.....	11
1.2.1 Εξελικτικό μοντέλο μάθησης.....	12
1.2.2 Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης.....	12
1.2.3 Το μοντέλο των συνδετιστών	13
1.3 Αποκωδικοποίηση.....	15
1.4 Αναγνωστική Κατανόηση.....	18
1.4.1 Διαδικασίες και επίπεδα κατανόησης του κειμένου.....	21
1.5. Η φωνολογικής επίγνωση και η διαγνωστική αξιολόγηση της.....	23
1.6. Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης.....	26
1.6.1 Η φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης.....	28
1.6.2 Η φωνολογική επίγνωση ως αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης.....	29
1.6.3 Η αμοιβαία σχέση φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης.....	30
1.7. Αξιολόγηση ανάγνωσης μέσω της ανάλυσης λαθών.....	31



2 Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1 Ορισμός.....	40
2.2 Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών.....	43
2.3 Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών στα δύο φύλα.....	44
2.4 Οι εναλλακτικοί ορισμοί της δυσλεξίας.....	46
2.5 Υπότυποι της δυσλεξίας.....	49
2.5.1 Η διάκριση της Boder.....	50
2.5.2 Η διάκριση του Bakker.....	50
2.5.3 Η διάκριση σε φωνολογική και επιφανειακή δυσλεξία.....	51
2.6 Διάκριση Μαθησιακών Δυσκολιών.....	51
2.7 Διάγνωση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	53

3 Διδασκαλία ανάγνωσης

3.1. Η διδασκαλία της ανάγνωσης.....	55
3.1.1 Η ολική μέθοδος διδασκαλίας.....	55
3.1.2 Η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας.....	57
3.2. Γενικές αρχές διδασκαλίας μαθησιακών δυσκολιών.....	58
3.3. Φωνολογικές παρεμβάσεις.....	60
3.4 Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών – Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.....	63

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητική προσέγγιση

1. Προβληματική της έρευνας

1.1. Εισαγωγή.....	79
1.2. Στόχοι της έρευνας.....	80

2. Μεθοδολογία

2.1. Μέθοδος έρευνας.....	81
2.2. Δείγμα.....	81
2.3. Ορισμός μεταβλητών	82
2.4. Πειραματικό υλικό.....	83
2.5. Διαδικασία	83

3. Αποτελέσματα

3.1. Αποτελέσματα.....	91
3.2. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	101
3.3. Περιορισμοί της έρευνας	109

Βιβλιογραφία.....	110
-------------------	-----



Μία παρεμβατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών: Μελέτη περίπτωσης ενός δυσλεξικού μαθητή

Περίληψη

Η ανάγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα γραπτά σύμβολα, να τα μετατρέπει σε λέξεις και συγχρόνως να κατανοεί την σημασία των εννοιών που εκφέρει. Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια από τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειοψηφία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναγνωστικά προβλήματα.

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού με διάγνωση Δυσλεξίας.. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ο Θ.Λ, ηλικίας 15 ετών, ο οποίος είναι μαθητής της Β' τάξης Γυμνασίου. Ο σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν να βελτιωθεί η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Για να επιτευχθεί σχεδιάστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που περιλάμβανε στοιχεία που αφορούσαν κάθε μια από τις πτυχές της ανάγνωσης (Ευχέρεια, Ακρίβεια, Κατανόηση). Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκαν τριάντα συνεδρίες με το μαθητή έχοντας ως στόχους :

- Πρώτον, να ενισχυθεί η ταχύτητα ανάγνωσης του μαθητή και να αποκτήσει αναγνωστική ευχέρεια.
- Δεύτερον, να αυξηθεί η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση του μαθητή.
- Τρίτον, να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση του μαθητή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι επιτεύχθηκαν και ο μαθητής βελτιώνοντας την αναγνωστική του ευχέρεια βελτίωσε αντίστοιχα και την αναγνωστική του ακρίβεια, καθώς και την αναγνωστική του κατανόηση.



Abstract

A case study to investigate the effect of an intervention targeting the reading difficulties of a student with dyslexia

Reading is the individual's ability to recognize the written symbols, to convert these into words and to simultaneously comprehend the meaning of the notions that are expressed. Mastering reading skills is one of the main challenges faced by children with learning disabilities. The majority of these children have reading difficulties.

This case study investigated the learning difficulties of a child diagnosed with Dyslexia. X is fifteen years of age and is attending the second year of High school. The aim of the educational intervention was to improve the student's reading ability. In order for this goal to be achieved, an intervention was designed which included elements that concern all aspects of reading (fluency, accuracy, comprehension). Thirty sessions were realized with the following objectives:

Firstly, to strengthen the student's reading speed and to help him gain reading fluency.

Secondly, to increase the student's decoding accuracy.

Thirdly, to improve the student's reading comprehension.

The results of the research showed that the objectives were achieved and that by improving his reading fluency, the student also improved his reading accuracy as well as his reading comprehension.



Μέρος Πρώτο

Θεωρητική Προσέγγιση

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1 Εισαγωγή

Η ανάγνωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες κοινωνίες και αποτελεί βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι ο κυριότερος τρόπος απόκτησης γνώσεων και κατάκτησης της μάθησης καθώς και βασικό κριτήριο για την ψυχοκοινωνική ισορροπία του ατόμου. Ο άνθρωπος λοιπόν χρησιμοποιεί την ανάγνωση για την πρόσληψη πληροφοριών αφού ο γραπτός λόγος έχει κατακλύσει τη ζωή μας.

Η αναγνωστική λειτουργία επηρεάζεται από γνωστικούς παράγοντες. Οι γνωστικοί παράγοντες διακρίνονται σε μη- γλωσσικούς που είναι η νοημοσύνη, η αντίληψη και η μνήμη και σε γλωσσικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν τη σημασία και τη φωνολογία των λέξεων.

Η λειτουργική διαδικασία και μάθηση της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη διαδικασία και αυτό φαίνεται και από την πληθώρα των ορισμών που έχουν δοθεί για να την προσδιορίσουν. Εδώ θα αναφέρουμε ότι ανάγνωση είναι ένα οπτικοαουστικό έργο το οποίο περιλαμβάνει την εξαγωγή νοήματος από σύμβολα (γράμματα και λέξεις) και η διεκπεραίωση του απαιτεί την σωστή λειτουργία δυο γνωστικών διαδικασιών της από κωδικοποίησης και της κατανόησης. Η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει την αναγνώριση των συμβόλων του γραπτού κώδικα και την

μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. Από την άλλη η λειτουργία της κατανόησης είναι απαραίτητη για την πρόσληψη της σημασίας της λέξης και προϋποθέτει την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Όταν οι δύο αυτές λειτουργίες δεν έχουν πρόβλημα, η κατάκτηση της ανάγνωσης διεκπεραιώνεται φυσιολογικά και το παιδί αποκτάει ένα καλό αναγνωστικό επίπεδο. Όταν δυσλειτουργούν και οι δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης, υπάρχει γενική αναγνωστική δυσκολία. Όταν υπάρχει πρόβλημα μόνο στην αποκωδικοποίηση, ενώ η κατανόηση λειτουργεί κανονικά έχουμε την περίπτωση της ειδικής δυσλεξίας. Τέλος όταν δυσλειτουργεί η κατανόηση, ενώ η αποκωδικοποίηση διεξάγεται φυσιολογικά έχουμε το πρόβλημα της υπερλεξίας. Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια από τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειοψηφία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναγνωστικά προβλήματα. Αυτή η δυσκολία τους να κατακτήσουν την ικανότητα της ανάγνωσης επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους και μπορεί να οδηγήσει σε ανάρμοστη συμπεριφορά, άγχος και έλλειψη ενεργητικότητας.

1.2 Μοντέλα ανάγνωσης

Όσον αφορά τη μάθηση της ανάγνωσης έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες ή μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης. Τα πιο γνωστά μοντέλα ανάγνωσης είναι τρία. Από τη μια μεριά είναι το *εξελικτικό μοντέλο μάθησης* (develop stage models) των Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981) και της Uta Frith (1985), όπου η ανάπτυξη της ανάγνωση γίνεται κατά στάδια ανάλογα με την ανάπτυξη του ατόμου. Από την άλλη το μοντέλο *διττής θεμελίωσης της ανάγνωσης* (dual foundation model) που διατυπώθηκε από τον Philip Seymour (1997) στηρίζεται στην γλωσσική και ορθογραφική επίγνωση. Ενώ το τελευταίο μοντέλο είναι το μοντέλο των συνδεδιστών (connectionist) που διατυπώθηκε από τους Siedenberg & McClelland (1989).

1.2.1. Εξελικτικό μοντέλο μάθησης

Στα εξελικτικά μοντέλα η διαδικασία της ανάγνωσης πραγματοποιείται μέσα από τρία διαφορετικά στάδια. Τα στάδια αυτά είναι το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό.

Το λογογραφικό είναι το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης, όπου το παιδί αρχίζει να διαβάζει χωρίς να έχει μάθει όλα τα γράμματα. Σ' αυτό το στάδιο, το παιδί αναγνωρίζει ολικά μια λέξη την οποία προηγουμένως έχει διδαχθεί από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, το παιδί συνδέοντας κάποιο γράμμα που έχει διδαχθεί ή την εικόνα που συνοδεύεται από την λέξη απομνημονεύει την λέξη. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί μπορεί να διαβάσει με επιτυχία μόνο λέξεις που έχει δει αρκετές φορές προηγουμένως. Αντίθετα, λέξεις που δεν έχει ξαναδεί είτε αποτυγχάνει να τις διαβάσει είτε προσπαθεί να τις μαντέψει (π.χ. αναγνωρίζοντας το πρώτο γράμμα).

Σύμφωνα με τον Piaget, ώσπου να συντελεστεί η μετάβαση από την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων, το λογογραφικό στάδιο θεωρείται φυσιολογικό και αναγκαίο πρώτο στάδιο για τη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Μετά την ηλικία των 7 ετών ο αναγνώστης έχοντας αποκτήσει φωνολογική επίγνωση του προφορικού λόγου περνά από το λογογραφικό στο αλφαβητικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τα γράμματα και τους φθόγγους. Επίσης, έχει την ικανότητα να μετατρέπει γραφήματα σε φωνήματα, καθώς και να συνδέει και να αναλύει τα γράμματα σε συλλαβές και να σχηματίζει λέξεις.

Τέλος, το παιδί περνά στην κατάκτηση του ορθογραφικού σταδίου, όπου διαβάζει λέξεις συνδυάζοντας τα γράμματα και την προφορά που αντιστοιχεί σ' αυτά με τους ορθογραφικούς κανόνες.

1.2.2. Το μοντέλο διττής θεμελίωσης

Στο μοντέλο διττής θεμελίωσης, όπως αναφέρει ο Phillip Seymour, η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δυο σύνθετων γνωστικών συστημάτων. Το ένα σύστημα αναφέρεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης, δηλαδή στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης του προφορικού λόγου. Το άλλο σύστημα αναφέρεται στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δομής, δηλαδή στην απόκτηση της γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο τη φωνολογία όσο και τα μορφήματα (Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, στο μοντέλο της διττής θεμελίωσης, η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται σε δύο απαραίτητες λειτουργικές διαδικασίες, στην ανάπτυξη της λογογραφικής και της αλφαβητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η εκμάθηση της

ανάγνωσης βασίζεται τόσο στη διεκπεραίωση της λέξης ως σύνολο όσο και στην αποκωδικοποίηση και φωνολογική επίγνωση της λέξης.

Σύμφωνα με το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, η μάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερις επιμέρους φάσεις, την προαναγνωστική, τη θεμελιακή, την ορθογραφική και τη μορφολογική ανάγνωση (Πόρποδας, 2002). Η φάση 0: Προαναγνωστική αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας πέντε ετών που αν και δεν έχουν μάθει ακόμα να διαβάζουν διδάσκονται ώστε να αποκτήσουν κάποιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Μάλιστα έρευνες αποδεικνύουν ότι τα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα σ' αυτή τη φάση έχουν καλύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης από ότι τα αγγλόφωνα παιδιά

Η επόμενη φάση είναι η φάση της θεμελιακής ανάγνωσης (φάση 1) που αναφέρεται ως πραγματική ανάγνωση. Η θεμελιακή ανάγνωση διδάσκεται στην Α' δημοτικού και αρχικά περιλαμβάνει τη μάθηση των γραμμάτων και των φθόγγων, προκειμένου στη συνέχεια οι μαθητές να αναπτύξουν τις περαιτέρω διαδικασίες της ανάγνωσης, δηλαδή τη λογογραφική και την αλφαβητική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Seymour πρόκειται για ένα από τα κυρίαρχα στάδια στην εκμάθηση της ανάγνωσης, καθώς θα οδηγήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη του μεταγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης. (Πόρποδας, 2002).

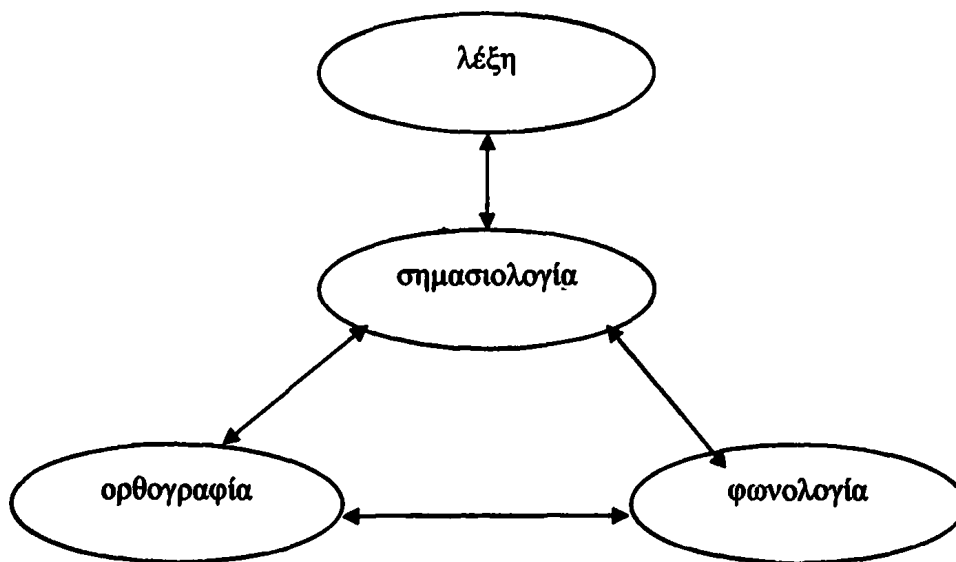
Ακολουθεί η φάση της ορθογραφικής ανάγνωσης (φάση 2). Κατά τη φάση αυτή ο αναγνώστης έχει την ικανότητα όχι μόνο να αποκωδικοποιεί τα γράμματα της λέξης και να προσδίδει σ' αυτά φωνολογική ταυτότητα αλλά και να διακρίνει τις όμοια εκφερόμενες λέξεις με βάση την ορθογραφία τους (Πόρποδας, 2002).

Η τελική φάση του μοντέλου διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης είναι η μορφογραφική ανάγνωση. Ο αναγνώστης έχοντας κατακτήσει με επιτυχία τις φάσεις που προηγήθηκαν σ' αυτό το τελικό στάδιο έχει την ικανότητα την ικανότητα

να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και γράμματα και στη συνέχεια να συνδυάζει τις συλλαβές για την ανάγνωση των λέξεων.

1.2.3. Το μοντέλο των συνδετιστών

Το μοντέλο των συνδετιστών (connectionist), έχει διατυπωθεί από τους Seidenberg και McClelland (1989). Σύμφωνα με αυτό η ανάγνωση μίας λέξης απαιτεί τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στις σημασιολογικές, ορθογραφικές και φωνολογικές πληροφορίες της λέξης (Snowling, 2000).



Σχήμα 1: το μοντέλο των συνδετιστών (Seidenberg και McClelland, 1989)

Η αναγνωστική διαδικασία ενώ ξεκινάει αρχικά από τη φωνολογική διαδικασία, στη συνέχεια στηρίζεται στη σημασιολογική διαδικασία, ένα σύστημα δηλαδή συσχετίσεων ορθογραφίας και φωνολογίας. Παραδείγματος χάρη, για την επιτυχημένη ανάγνωση των λέξεων κλίμα - κλήμα χρειάζεται ο συνδυασμός τόσο

των φωνολογικών όσο και των ορθογραφικών πληροφοριών των λέξεων ώστε να επιτευχθεί η σημασιολογική τους ερμηνεία.

1.3 Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου μαζί με την κατανόηση αποτελούν τις δυο βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση.

Η ανάγνωση, όπως ήδη αναφέραμε, είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό. Με τον όρο, αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου εννοούμε τη γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και τη φωνολογική του αναπαράσταση. Αυτό ισχύει τόσο για τις λέξεις όσο και για τις ψευδολέξεις.

Αναμφίβολα, ο ρόλος της αποκωδικοποίησης είναι καθοριστικός για τη μάθηση της ανάγνωσης γιατί αν η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης δεν μπορεί να συντελεσθεί τότε δεν έχει επιτευχθεί η αναγνωστική διαδικασία, ακόμα και αν η λέξη κατανοήθηκε στον προφορικό λόγο. Συνεπώς, η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση των λέξεων και για αυτό ο τρόπος αξιολόγησης που προτείνεται είναι μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων.

Επιπρόσθετα, η αποκωδικοποίηση προϋποθέτει τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών ώστε να γίνεται η αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων (Πόρποδας, 2002).

Η διαδικασία της ανάγνωσης σε ένα ρηχό ορθογραφικό σύστημα, όπως το ελληνικό, είναι πιο εύκολη επειδή έχει σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα με αποτέλεσμα όλες οι λέξεις να μπορούν να αναγνωστούν με την

εφαρμογή φωνολογικών κανόνων, σε αντίθεση με άλλα ορθογραφικά συστήματα (Πόρποδας, 2002).

Επιπλέον, εκτός από την επίγνωση ότι οι προφορικές λέξεις συγκροτούνται από φωνημικές μονάδες που αναπαρίστανται από γραπτά σύμβολα, χρειάζεται για να διεκπεραιωθεί η αποκωδικοποίηση και η γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη η λέξη. Όπως αναφέρει και η Ehri (2000) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η ορθογραφική αναγνώριση των λέξεων επηρεάζει σημαντικά τόσο την προφορά και την κατανόηση όσο και τον ρυθμό ανάγνωσης των λέξεων.

Ο Seymour και οι συνεργάτες του (2003), συγκλίνουν με τη σειρά τους στην άποψη ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση των λέξεων και την ορθογραφία. Συγκεκριμένα στην έρευνα τους μελέτησαν την ορθογραφική διαφάνεια 12 ορθογραφικών συστημάτων εκ των οποίων και το ελληνικό. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα όπως το αγγλικό επηρεάζουν το ρυθμό αναγνώρισης των λέξεων σε αντίθεση με τα ρηχά ορθογραφικά συστήματα (ελληνικό- φιλανδικό). Έτσι με βάση τη δομή της συλλαβής και το βάθος της ορθογραφίας, έχουν ταξινομηθεί τα ευρωπαϊκά ορθογραφικά συστήματα ως εξής:

Πίνακας 1: Βάθος της ορθογραφίας (από Seymour, Aro & Erskine, 2003)

Ρηχό					Βαθό
φιλανδικό	ελληνικό	ισπανικό	πορτογαλικό	γαλλικό	
	ισλανδικό	νορβηγικό	σουηδικό	δανικό	αγγλικό

Από την ταξινόμηση αυτή διαπιστώνεται ότι το ορθογραφικό σύστημα με τη μεγαλύτερη ένα προς ένα αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων



καθώς και την απλούστερη δομή της συλλαβής είναι το φιλανδικό. Αντίθετα, το πιο δύσκολο ορθογραφικό σύστημα τόσο στη δομή της συλλαβής όσο και στο βάθος της ορθογραφίας είναι αυτό της αγγλικής γλώσσας (Πόρποδας, 2002).

Όσον αφορά το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα κλίνει προς το μέρος των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων στα οποία η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη σχεδόν πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Επειδή όμως το λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας είναι πλούσιο σε ομόηχες λέξεις, δηλαδή λέξεις που ενώ προφέρονται το ίδιο διαφέρουν ως προς την ορθογραφία και το σημασιολογικό περιεχόμενο, κρίνεται απαραίτητο να καλλιεργηθεί το *νοητικό λεξικό* (Πόρποδας, 2002) ώστε να αναπτυχθούν μονάδες αναγνώρισης της ορθογραφικής ταυτότητας της λέξης που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη. Συγκεκριμένα ο αναγνώστης εφαρμόζει μία μέθοδο αυτοματοποιημένης αναγνώρισης των λέξεων, συνδυάζοντας μορφολογικές και ορθογραφικές γνώσεις για την επιτυχή ανάγνωση (Katzir, Kim, Wolf, Kennedy, Lovet & Morris, 2006).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός κατά τον οποίο ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής αναπαριστάνει τη φωνολογία έχει μεγάλη σχέση με τον τρόπο κατά τον οποίο διεκπεραιώνεται η ανάγνωση των λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Τέλος, από πολλούς ερευνητές έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκωδικοποίησης που με τη σειρά της τα οδηγεί και σε προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου, 2005).

1.4 Αναγνωστική Κατανόηση

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα με απώτερο στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών.

Η εκμάθηση της ανάγνωσης έχει στόχο τον εφοδιασμό των παιδιών με δεξιότητες που θα τους χρειαστούν για την σωστή αποκωδικοποίηση και αναγνώριση λέξεων. Ωστόσο, ο απώτερος στόχος της ανάγνωσης δεν είναι η ανάγνωση απομονωμένων λέξεων αλλά η κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Έπειτα από την αποκωδικοποίηση των λέξεων ακολουθεί η σημασιολογική τους προσέγγιση και η έννοια που αποκτούν στο εκάστοτε κείμενο, ενεργοποιούνται προηγούμενες γνώσεις του ατόμου και στο τέλος όλες οι πληροφορίες συγχωνεύονται για την εξαγωγή νοήματος (Nation & Angell, 2003). Όπως αναφέρει ο Πόρποδας, 2002 και οι Hoover & Gough, 1990, και σύμφωνα με τους Tunmer & Hoover, (1986), η ανάγνωση θεωρείται το γινόμενο της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης ενός κειμένου, ενώ η δυσλειτουργία ενός από τους δύο παράγοντες προκαλεί δυσκολίες στην ομαλή ανάπτυξή της.

$$\text{Ανάγνωση} = \text{Αποκωδικοποίηση} \times \text{Κατανόηση}$$

Η κατανόηση ενός κειμένου μπορεί απλά να ορισθεί ως η κατάκτηση του νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. Αποτελεί σύνθετη διαδικασία η οποία εξαρτάται από την ανάπτυξη δυο ξεχωριστών διεργασιών, την αναγνώριση λέξεων και την γλωσσική κατανόηση. Στην αναγνώριση λέξεων το άτομο αναγνωρίζει οπτικά μια συγκεκριμένη σειρά γραμμάτων σαν μια οικεία για αυτό λέξη και με τη βοήθεια της μνήμης ανακαλεί το όνομα και την ερμηνεία αυτής. Στη γλωσσική κατανόηση το άτομο είναι ικανό να καταλάβει και να συσχετίσει τις έννοιες των λέξεων και των προτάσεων μεταξύ τους στο γραπτό και προφορικό λόγο (Vellutino, 2003).

Η λειτουργία, λοιπόν και των δύο παραγόντων θεωρείται απαραίτητη για την διαδικασία της ανάγνωσης, ενώ όταν υπάρχει δυσκολία σε ένα ή και στους δυο τομείς έχουμε να αντιμετωπίσουμε μαθησιακές δυσκολίες.

Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνώριση λέξεων και την κατανόηση αποτελούν οι ατομικές διαφορές σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, όπως επίσης τα κίνητρα και οι στόχοι του αναγνώστη, καθώς και η βραχύχρονη μνήμη. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επηρεαζόμενοι όμως και από το οικογενειακό- εκπαιδευτικό υπόβαθρο, την επιρροή των συμμαθητών, το κλίμα της τάξης και το κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρο (Vellutino, 2003).

Αναμφίβολα, όμως, οι κυριότεροι παράγοντες που θεωρούνται ότι συμβάλλουν και επηρεάζουν την κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι η φύση του κειμένου και η γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη.

Πρώτα από όλα, η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από το ίδιο το κείμενο. Συγκεκριμένα, για να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο ο αναγνώστης θα πρέπει, αρχικά, να αναγνωρίζει με ευχέρεια το λεξιλόγιο του κειμένου που καλείται να μελετήσει, έτσι, ώστε να μπορέσει να συγκρατήσει στη μνήμη του τις πληροφορίες που θα πάρει από αυτό για να τις ανακαλέσει αργότερα (Πόρποδας, 2002). Επίσης,

σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κατανόησης παίζει η δομή και η σύνταξη του κειμένου. Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει ότι η κατανόηση και ο χρόνος ανάγνωσης διευκολύνεται από την ανάγνωση κειμένου με απλούστερη σύνταξη. Έρευνες έχουν δείξει ότι αναγνώστες ικανοί στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνώριση των λέξεων δεν επιτυγχάνουν την κατανόηση του κειμένου, είτε γιατί δυσκολεύονται να συσχετίσουν την έννοια της λέξης με τις προηγούμενες, είτε γιατί διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις και όχι ολοκληρωμένες σημασιολογικές ενότητες (Oakhill, 1993). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση παίζει και το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου, με την έννοια ότι αυτό μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και άρα τη γνωστική του εγρήγορση. Συνέπεια αυτών θα είναι η αποτελεσματικότερη γνωστική επεξεργασία και άρα και η κατανόηση του περιεχομένου του. Ακόμα, έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάγνωση του τίτλου πριν από την έναρξη ανάγνωσης ή η παρουσία εικόνας/σχεδίου ενεργούν ως ένα γνωστικό σχήμα, το οποίο διευκολύνει τον αναγνώστη, καθώς διαβάζει, να συνδέει τις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου και να οικοδομεί την κατανόηση του. Τέλος, ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου ενός κειμένου, φαίνεται ότι επιδρά στην κατανόηση του, ίσως διότι διευκολύνει το σχηματισμό συνδεόμενων γνωστικών σχημάτων (Πόρποδας, 2002).

Επιπροσθέτως, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και η γνωστική υποδομή του αναγνώστη αποτελούν ένα βασικό παράγοντα που επηρεάζει την κατανόηση και τη συγκράτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Το θέμα προς ανάγνωση πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα αλλά και με γνωστική υποδομή του αναγνώστη ώστε να δημιουργηθεί αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προϋπάρχουσες γνώσεις και στις νέες πληροφορίες για την αποτελεσματικότερη εξαγωγή συμπερασμάτων (Παντελιάδου, 2000).

1.4.1 Διαδικασίες και επίπεδα κατανόησης του κειμένου.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου η κατανόηση ενός κειμένου περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες:

Κυριολεκτική κατανόηση

Αυτή η μορφή κατανόησης βασίζεται αποκλειστικά στο κείμενο. Ο αναγνώστης στηρίζεται στις πληροφορίες του κειμένου τις οποίες οφείλει να είναι σε θέση να ανακαλέσει επακριβώς για να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Στην κυριολεκτική κατανόηση ο μαθητής βρίσκει στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, ακολουθεί τη σειρά των γεγονότων και απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η κυριολεκτική κατανόηση διευκολύνεται με τις ερωτήσεις: «ποιος;», «πού;», «πώς;», «τι κάνει;».

Ερμηνευτική κατανόηση

Στην ερμηνευτική κατανόηση υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου. Ο αναγνώστης τηρεί μια ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο, συνδέοντας τις πληροφορίες του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση του και τις εμπειρίες του. Ο καλός αναγνώστης διαμορφώνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας που ανάλογα επαληθεύονται ή απορρίπτονται. Επίσης είναι σε θέση να απαντά σε ερωτήσεις που εκφράζουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού και διατυπώνει την προσωπική του άποψη πάνω σ' αυτό που διαβάζει.

Κριτική κατανόηση

Ο αναγνώστης, βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες και γνώσεις, καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική. Ο μαθητής κρίνει το κείμενο που διαβάζει ως προς την ακρίβεια του, την περιγραφή μιας κατάστασης και την αποδοχή αυτής ως αξιόπιστης. Ερωτήσεις του τύπου: «αντιστοιχούν τα γεγονότα που περιγράφονται με την πραγματικότητα;», «νομίζεις ότι η περιγραφή αυτού του ταξιδιού που κάνει ο συγγραφέας είναι ρεαλιστική ή φανταστική;» καθοδηγούν τον αναγνώστη να εξετάσει το κείμενο με κριτική διάθεση, διατυπώνοντας την προσωπική του γνώμη.

Σύμφωνα με μια εναλλακτική θεώρηση (Kintsch, 1988), η λειτουργία της κατανόησης διακρίνεται σε τρεις επιμέρους διεργασίες που αποσκοπούν στην ταυτοποίηση του επιφανειακού κώδικα (surface code), της βάσης του κειμένου (text base) και της κεντρικής ιδέας (situation model). Με τον όρο επιφανειακό κώδικα εννοούμε το κατά λέξη γλωσσικό περιεχόμενο του κειμένου. Η βάση του κειμένου περιέχει προτάσεις που μας οδηγούν σε ευκόλως εννοούμενα συμπεράσματα τα οποία δεν υπάρχουν στο κείμενο και η κεντρική ιδέα είναι το γενικό περιεχόμενο του κειμένου. Σε επιστημονικά κείμενα η κεντρική ιδέα αλληλεπιδρά με τις γενικές γνώσεις του αναγνώστη και από τυχόν προηγούμενη εμπειρία που διαθέτει. Στα αφηγηματικά κείμενα δεν συμβαίνει το ίδιο. Η κεντρική ιδέα βασίζεται στο αν έχει κατανοήσει ο αναγνώστης την πλοκή της ιστορίας, τους χαρακτήρες και τα γεγονότα.

1.5. Η φωνολογικής επίγνωση και η διαγνωστική αξιολόγηση της

«Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα» (Πόρποδας, 2002, σελ.217). Η ανάγκη αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης κατέστη έκδηλη από έρευνες που έχουν γίνει στην ελληνική γλώσσα και έχουν δείξει τα εξής:

- Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ευνοϊκή προϋπόθεση για την μάθηση της ανάγνωσης.
- Η ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης σχετίζεται αιτιωδώς με την μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης.
- Η εξάσκηση και βελτίωση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωση κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικές επιπτώσεις στην μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης.
- Επίσης έχει βρεθεί ότι τα δυσλεξικά παιδιά υστερούν στο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. (Πόρποδας, 2002).

Η φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης το επιγλωσσικό το οποίο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι ακόμα ασαφής και το μεταγλωσσικό επίπεδο το οποίο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της οποίας μπορούν να αναλυθούν.

Επίσης, η φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα χωρίζεται σε δύο βασικά επίπεδα που σχετίζονται με την μάθηση της ανάγνωσης. Το επίπεδο της επίγνωσης της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, το οποίο αναφέρεται στην



ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά στοιχεία και να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Και το επίπεδο επίγνωσης της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και να μπορεί να χειρίζεται τις συλλαβές της λέξης. Για την διαγνωστική αξιολόγηση επομένως του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παρακάτω άτυπα τεστ των οποίων η κατασκευή μπορεί να γίνει από τους δασκάλους της τάξης αλλά και από τους ίδιους τους γονείς μετά από κατάλληλη ενημέρωση:

Τεστ αξιολόγησης του επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης

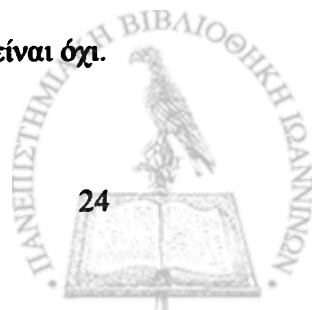
A) Τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης

Στο τεστ αυτό παρουσιάζονται στο παιδί προφορικά τρεις ή τέσσερις λέξεις οι οποίες εκτός από μία έχουν ένα κοινό φωνολογικό τμήμα στο επίπεδο της συλλαβής πρώτα, και μετά του φωνήματος. Το παιδί καλείται να επιλέξει τη λέξη που διαφέρει.

Π.χ. /κήπος/-/κύβος/-/μήλος/ ή /τον/-/της/-/με/.

B) Τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων

Στο τεστ αυτό παρουσιάζονται στο παιδί ζευγάρια λέξεων και του ζητείται να αποφασίσει αν έχουν κοινό φωνολογικό τμήμα οπότε απαντά ναι ή αν δεν υπάρχει κοινό φωνολογικό τμήμα οπότε απαντά όχι. Για παράδειγμα στο επίπεδο της συλλαβής τέτοιες λέξεις θα μπορούσε να ήταν /παπί/-/πανί/ (η σωστή απάντηση είναι ναι) ή οι λέξεις /καφές/-/πανί/ όπου η αναμενόμενη απάντηση είναι όχι. Στο επίπεδο του φθόγγου θα μπορούσαμε να του παρουσιάσουμε τις λέξεις /σου/-/σε/ όπου θα αναμέναμε να απαντήσει ναι ή τις λέξεις /πως/-/για/ όπου η σωστή απάντηση είναι όχι.



Γ) Τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας.

Στο τεστ αυτό παρουσιάζονται και πάλι ζευγάρια λέξεων στο παιδί και του ζητείται να αποφασίσει αν υπάρχει κοινό φωνολογικό τμήμα, αλλά στο τεστ αυτό η κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντα στο τέλος. Για παράδειγμα το παιδί ακούει τη λέξη /νερό/ και αμέσως μετά τις λέξεις /φτερό/-/γάτα/ και καλείται να αποφασίσει με ποιες από τις δύο αυτές λέξεις ομοιοκαταληκτεί η πρώτη που άκουσε. Μια άλλη εκδοχή αυτού του τεστ είναι να εκφωνούμε μια λέξη στο παιδί και να του ζητήσουμε να αναφέρει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με αυτή.

Τεστ αξιολόγησης του μεταγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης

A) Τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης

Με αυτό το τεστ παρουσιάζεται στο παιδί μια λέξη και του ζητείται να τη χωρίσει σε συλλαβικά ή φωνημικά τμήματα. Δηλαδή στο τεστ συλλαβικής κατάτμησης του δίνεται η λέξη /κιθάρα/ και η σωστή απάντηση είναι /κι/-/θα/-/ρα/. Από την άλλη στο τεστ φωνημικής κατάτμησης του δίνεται η λέξη /πες/ και το παιδί πρέπει να τη χωρίσει στα φωνήματα /π/-/ε/-/ς/.

B) Τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης

Εκφωνούνται τα τμήματα μιας λέξης συλλαβικά ή φωνημικά σε διαδοχική σειρά και το παιδί πρέπει να τα συνθέσει και να προφέρει τη λέξη. Παραδείγματος χάριν στη συλλαβική σύνθεση προφέρονται τα συλλαβικά τμήματα /κα/-/να/-/π / και το παιδί θα πρέπει να προφέρει τη λέξη /καναπές/, ενώ στη φωνημική σύνθεση δίνονται τα φωνημικά στοιχεία /τ/-/ο/-/ν/ και το παιδί πρέπει να προφέρει /τον/.

Γ) Τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής

Προφέρεται μια λέξη στο παιδί και του ζητείται να προφέρει το τμήμα που θα μείνει αν αφαιρεθεί μια συλλαβή ή ένα φώνημα. Για παράδειγμα του παρουσιάζεται η λέξη /καλάθι/ και του ζητείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν αφαιρεθεί η συλλαβή /κα/ οπότε αναμένεται να απαντήσει /λάθι/, και στη περίπτωση του φωνήματος προφέρεται η λέξη /μας/ και ζητείται από το παιδί να αναφέρει ποια λέξη μένει μετά την αφαίρεση του φωνήματος /μ/ οπότε η σωστή απάντηση είναι /ας/.

Δ) Τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής

Προφέρεται μια λέξη και το παιδί καλείται να την προφέρει από την αρχή προς το τέλος. Στο τεστ συλλαβικής αντιστροφής ακούγοντας το παιδί τη λέξη /φυτό/ αναμένουμε να πει τη λέξη /τοφυ/ ενώ στο τεστ φωνημικής αντιστροφής τη λέξη /τη/ πρέπει να την αποδώσει ως /ητ/.

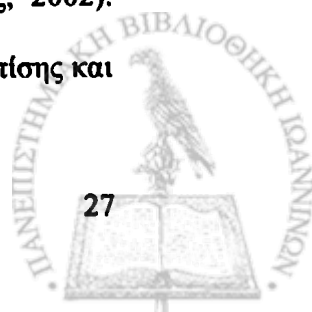
Πρέπει να αναφέρουμε ότι η κατάκτηση της συλλαβικής επίγνωση είναι πολύ ευκολότερη από την φωνημική επίγνωση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης η επισήμανση της ομοιοκαταληξίας είναι ευκολότερη από την διεξαγωγή του τεστ απαλοιφής γιατί κατά την διεκπεραίωσή του απαιτούνται περισσότερες γνωστικές λειτουργίες (Πόρποδας, 2002).

1.6 Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης

Σ' ένα αλφαβητικό σύστημα, όπως το ελληνικό, για να μάθει ένα παιδί να διαβάσει, θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι τις προφορικές λέξεις τις συνθέτουν μικρότεροι ήχοι, τα φωνήματα και επίσης να μάθει ότι κάθε φώνημα αναπαρίσταται (σε γενικές γραμμές) από ένα διαφορετικό γράμμα. Για να το κάνει αυτό είναι απαραίτητο να διακρίνει προηγουμένως τις μονάδες στις οποίες αποσυντίθεται η ομιλία, δηλαδή τις προτάσεις, λέξεις, συλλαβές και κυρίως τα φωνήματα (Γιαννετοπούλου, 2003). Κατά συνέπεια, το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα. Θα πρέπει δηλαδή όχι μόνο να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη αλλά να έχει και την ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Παντελιάδου, 2000).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης έχει γίνει αντικείμενο μελέτης των επιστημόνων. Συμπεράσματα ερευνών έδειξαν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και της επίδοσης των παιδιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Καραντζής, 2003). Όπως αναφέρει η Παντελιάδου, η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών.

Ενώ οι απόψεις των ερευνητών συμπίπτουν ως προς το ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης, εντούτοις οι απόψεις διαφέρουν όταν επιχειρείται να αποσαφηνιστεί τόσο η ταυτότητα όσο και η κατεύθυνση αυτής της σχέσης (Πόρποδας, 2002). Χρειάζεται δηλαδή να επισημανθεί αν η σχέση αυτή είναι αιτιώδης καθώς επίσης και



αν καλά ανεπτυγμένες δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας έχουν σαν αποτέλεσμα την αβίαστη μάθηση της ανάγνωσης ή αν η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων βελτιώνει τη φωνολογική επίγνωση (Γιαννετοπούλου, 2003).

Η διαφωνία των ερευνητών πάνω σε αυτό το θέμα έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη τριών διαφορετικών απόψεων. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη η φωνολογική επίγνωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση και έχει αιτιώδη σχέση για τη μάθηση της ανάγνωσης. Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης, δηλαδή η αναγνωστική εμπειρία αποτελεί αιτία ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης. Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη άποψη, η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης είναι αμφίδρομη, με την έννοια ότι η φωνολογική επίγνωση είναι τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

1.6.1 Η φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης

Η άποψη για την ύπαρξη της αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης βασίζεται στην υπόθεση ότι προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζονται να έχουν αποκτήσει γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με την άποψη αυτή η ικανότητα κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης (Γιαννετοπούλου, 2003).

Η παραπάνω άποψη, όπως αναφέρει ο Πόρποδας, υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές που μάλιστα έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις: Πρώτο, ότι η γνώση

της γραφημικής-φωνητικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας για ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (Backman κ.ά., 1984). Δεύτερο, ότι οι επιτυχημένοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύνατους αρχάριους αναγνώστες στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνητικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση (Pace & Golino, 1976; Shankweiler & Liberman, 1972). Τρίτο, ότι η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής μετάδοσης (Joni κ.ά., 1984). Τέλος, τέταρτο, ότι οι πιο πετυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι που έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση (Morais κ.ά., 1987).

Η σχέση αυτή έχει επιβεβαιωθεί με έρευνες και στην Ελλάδα τόσο του Πόρποδα (1991) όσο και του Καραντζή (2003) που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης διευκολύνει την μάθηση της ανάγνωσης.

1.6.2 Η φωνολογική επίγνωση ως αποτέλεσμα μάθησης της ανάγνωσης

Σύμφωνα με αυτή την θεωρία που υποστηρίχτηκε κυρίως από των Morais et al. (1979) η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια της μάθησης της ανάγνωσης.

Ο Morais και οι συνεργάτες του (1979) διεξήγαγαν μία έρευνα με άτομα ίδιου βιοτικού επιπέδου στην Πορτογαλία. Συγκεκριμένα, αξιολόγησαν 30 ενήλικους αναλφάβητους Πορτογάλους σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης σε σύγκριση με 30 ενήλικες, που έμαθαν ανάγνωση πέρα από την συγκεκριμένη ηλικία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επίδοση των αναλφάβητων ενηλίκων ήταν



πολύ κατώτερη από την επίδοση των ενηλίκων που είχαν ήδη μάθει να διαβάζουν και να γράφουν (Πόρποδας, 2002). Συνεπώς, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι φωνολογική επίγνωση δεν κατακτάται αυτόματα στην πορεία της γνωστικής ανάπτυξης αλλά απαιτείται ειδική εκπαίδευση, που πραγματοποιείται με τη μάθηση της ανάγνωσης ενός αλφαριθμητικού συστήματος (Αναστασίου, 1998).

1.6.3 Η αμοιβαία σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης

Τέλος, πολλοί ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι οι αναγνωστικές ικανότητες και οι φωνολογικές δεξιότητες βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης, επηρεάζοντας η μία την άλλη κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης (Αναστασίου, 1998).

Κατά τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, η απόκτηση της επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου συμβάλλει στην κατανόηση της φύσης του αλφαριθμητικού κώδικα γραφής και της σχέσης του με τον προφορικό λόγο, πράγμα το οποίο είχε ευνοϊκή επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης. Από την άλλη, η μάθηση της ανάγνωσης έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002).

1.7. Αξιολόγηση ανάγνωσης μέσω της ανάλυσης λαθών

Η διδακτική αξιολόγηση αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας. Κάθε διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει το στάδιο της αξιολόγησης και με βάση τα αποτελέσματά της να σχεδιάζεται η επόμενη διδασκαλία.



Σχήμα 1: Η σχέση της διδακτικής αξιολόγησης με τη διδασκαλία

Ειδικότερα, η διδακτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται (Παντελιάδου, 2000, 2007).

Όσον αφορά, την αξιολόγηση της ανάγνωσης θα πρέπει να ακολουθεί τις βασικές αρχές που προβλέπονται σε κάθε αξιολόγηση δεξιοτήτων ή γνώσεων. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής θα πρέπει να έχει ως βασική αρχή το σεβασμό και την προστασία της προσωπικότητας του εξεταζόμενου. Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζει τον κώδικα δεοντολογίας και να έχει επαρκή γνώση και εμπειρία ώστε να δημιουργήσει ένα κατάλληλο και ευχάριστο περιβάλλον για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση. Ακόμα, ο εξεταστής θα πρέπει να είναι εχέμυθος και να έχει πάντα υπόψη του ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική φάση του μαθησιακού έργου, η οποία γίνεται

για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και για να προαχθούν οι ειδικές ικανότητες του (Πόρποδας, 2002).

Η αξιολόγηση της επίδοσης της αναγνωστικής λειτουργίας του μαθητή δίνει την ευκαιρία στο δάσκαλο να προσδιορίσει τα προβλήματα και τις αδυναμίες που αντιμετωπίζει το παιδί. Με βάση, λοιπόν, τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός θα καθορίσει τους βασικούς άξονες που θα διέπουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση της αναγνωστικής παρέμβασης (Πόρποδας, 2002).

Στην παρούσα εργασία, θα ασχοληθούμε με την αξιολόγηση της ανάγνωσης μέσω της ανάλυσης λαθών (*miscue analysis*). Η αξιολόγηση της ανάγνωσης μέσω της ανάλυσης λαθών δημιουργήθηκε από τον K. Goodman (1969) με σκοπό την κατανόηση της αναγνωστικής διαδικασίας. Ο Goodman χρησιμοποιεί τον όρο "*miscue*", αντί για "*σφάλμα*" ή "*λάθος*" για να δώσει άλλη αξία στον όρο και να αποφευχθεί η αρνητική έννοια. Αναφέρει, επίσης, ότι οι αποκλίσεις από το κείμενο δεν είναι απαραίτητα αρνητική πτυχή της αναγνωστικής διαδικασίας αλλά μάλλον "παράθυρα στη διαδικασία της ανάγνωσης" (Goodman, 1969, σελ. 123). Συγκεκριμένα, η καταγραφή και η ανάλυση των λαθών ανάγνωσης πραγματοποιείται για να αξιολογηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης στην επεξεργασία του γραπτού υλικού. Το είδος των λαθών που κάνει ο αναγνώστης όταν διαβάζει ένα κείμενο δίνει στον ακροατή πληροφορίες για το κατά πόσο κατέχει ο αναγνώστης την αναγνωστική διαδικασία, καθώς επίσης και το πόσο εύκολο ή δύσκολο βρίσκει το κείμενο που διαβάζει. Η ανάλυση λαθών, λοιπόν, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές να μουν βαθιά μέσα στην αναγνωστική διαδικασία και μελετώντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης να καταλάβουν τόσο την ποιότητα της ανάγνωσης του αναγνώστη όσο και την ποσότητα των λαθών. Η διαδικασία αυτή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δουν απ' τη μια που



υπερτερούν οι μαθητές τους και απ' την άλλη που πραγματικά υστερούν. Τελειώνοντας, λοιπόν, την ανάλυση των λαθών ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να σχεδιάσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και να ξεκινήσει την παρεμβατική διαδικασία.

Ο Goodman έχει βασίσει τη θεωρία του σε τρία συστήματα, το γραφώ/φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό και πάνω σ' αυτά γίνεται η ανάλυση λαθών.

Όσον αφορά το φωνολογικό σύστημα αναφέρεται στο συνδυασμό του ορθογραφικού συστήματος και στη φωνολογική επίγνωση του αναγνώστη.

Με τον όρο συντακτικό σύστημα εννοούμε τον τρόπο που οργανώνουμε μια πρόταση ή μια φράση καθώς και προτάσεις μεταξύ τους. Κάθε γλώσσα και διάλεκτος έχει τη δική της σύνταξη και οι αναγνώστες χρησιμοποιούν το συντακτικό σύστημα για να κατανοήσουν τα κείμενα.

Το σημασιολογικό σύστημα αναφέρεται στο νόημα των λέξεων και στο λεξιλόγιο των αναγνωστών και επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις πεποιθήσεις της τοπικής κοινωνίας. Η γλώσσα, λοιπόν, δεν είναι ξεκομμένη από την κοινωνία, αντιθέτως αντιπροσωπεύει την κουλτούρα της. Ο τρόπος που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να εκφραστούμε και να κατανοήσουμε τα νοήματα ποικίλη και έχει να κάνει με τόσο με την οικογένεια μας όσο και με τον τόπο που γεννηθήκαμε. Κάνοντας την ανάλυση λαθών, λοιπόν, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και τη διάλεκτο του τόπου που μεγάλωσε το παιδί. Αφού το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί κάποιες λέξεις διαφορετικά επηρεασμένο από το κοινωνικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Goodman οι στρατηγικές παρέμβασης και τα συστήματα ανάγνωσης όταν συνδυαστούν κατάλληλα θα επιφέρουν την αναγνωστική βελτίωση του μαθητή (Goodman, Watson, Burke, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Goodman, Watson και Burke (2005) στην αξιολόγηση μέσω ανάλυσης λαθών αρχικά επιλέγεται ένα αρκετά μεγάλο και με ολοκληρωμένο νόημα κείμενο ανάλογα φυσικά με την ηλικία και το επίπεδο του παιδιού. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα προχωρήσει στη διεξαγωγή της διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει το κατάλληλο περιβάλλον για το χρόνο που θα χρειαστεί να διεξαχθεί η ανάλυση λαθών. Συγκεκριμένα, θα χρειαστεί ένα καθαρό δωμάτιο, με καλό φωτισμό όπου θα έχει φροντίσει να εξασφαλιστεί η ησυχία σ' αυτό. Ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί καλής ποιότητας φωτοτυπίες των κειμένων που έχει επιλέξει τόσο για το μαθητή όσο και για τον ίδιο καθώς και ένα καλής ποιότητας μαγνητόφωνο ώστε να επιτύχει υψηλής ακρίβειας ηχογράφηση της ανάγνωσης του παιδιού. Το επιλεγμένο κείμενο φωτοτυπείται και ο αναγνώστης καλείται να το διαβάσει μεγαλόφωνα, ενώ ο εκπαιδευτικός ηχογραφεί διακριτικά την αναγνωστική διαδικασία χωρίς να επεμβαίνει και να παρέχει καμία βοήθεια στο παιδί. Θα ήταν προτιμότερο κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός να μη σημειώνει τα λάθη αλλά να παρατηρεί το άτομο και να ελέγχει κατά πόσο έχει καταλάβει το κείμενο. Αφού τελειώσει η διαδικασία ο εκπαιδευτικός θα έχει το χρόνο κάνοντας την απομαγνητοφώνηση να σημειώσει τα λάθη του παιδιού. Αρχικά, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας σύμβολα σημειώνει τα λάθη πάνω στα κείμενα και στη συνέχεια μεταφέρει τα λάθη στον πίνακα που έχει φτιάξει για να τα κατηγοριοποιήσει (Goodman, Watson, Burke, 2005).

Η κατηγοριοποίηση μπορεί να τροποποιηθεί με βάση τις κρίσεις του εκπαιδευτικού (π.χ. αν ο μαθητής διαβάζει κατάλογο λέξεων και όχι κείμενο, μπορούν να αφαιρεθούν οι κατηγορίες για σημασιολογικό λάθος στην πρόταση και αλλαγή νοήματος κειμένου).

Πίνακας 2 : Δείγμα Ανάλυσης Λαθών

«Ο Καραγκιόζης είναι ένα γνήσιο λαϊκό ~~θέμα~~ **θέμα** που έχει βαθιά τις ρίζες του ~~χωμένες~~ **χαμένες** μέσα στο λαό, ξεκινάει από τα προβλήματα του, ικανοποιεί τις ανάγκες του, χρησιμοποιεί τη γλώσσα του χωρίς να τη δανείζεται και ~~οικειποιείται~~ **οικειποιτα** οτιδήποτε του χρειάζεται χωρίς ~~ενδοιασμούς~~ **δανεισμούς**».

ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΛΕΞΕΩΝ.	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
Θέμα	✓		✓
Χαμένες	✓		✓
οικειποιτα	✓		
δανεισμούς	✓		✓

Η ανάλυση λαθών, μας δίνει πολλές πληροφορίες για το αναγνωστικό επίπεδο του μαθητή. Επίσης, με την κατηγοριοποίηση των λαθών σε κατηγορίες αντιλαμβανόμαστε που έγκεινται οι δυσκολίες του παιδιού. Οι τύποι λαθών που αναδύονται από τη συγκεκριμένη διαδικασία μελετώνται, αποκωδικοποιούνται και ερμηνεύονται ώστε να εκπονηθεί το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2000).

Μέρος της αναγνωστικής συμπεριφοράς αποτελούν μια σειρά από άλλα λάθη, όπως προκύπτουν μέσα από την ανάλυση λαθών. Ανάλογα, με το είδος των λαθών που κάνει το παιδί ανά κατηγορία καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα (δες πίνακα 3):

Πίνακας 3: Κατηγορίες αναγνωστικών λαθών και η ερμηνεία τους

Δεν Ανταποκρίθηκε	Ο μαθητής έχει περιορισμένο γραφικό/φωνημικό σύστημα Ο αναγνώστης είναι αγχωμένος και δεν θέλει να αποτύχει δημόσια. Ο αναγνώστης αυτός βασίζεται στην οπτική προσέγγιση των λέξεων.
Αντικατάσταση	Εάν οι λέξεις είναι φωνολογικά και σημασιολογικά αποδεκτές, τότε ο μαθητής είναι αρκετά παρορμητικός και χρειάζεται να το περιορίσει. Εάν οι λέξεις με τις οποίες έγινε η αντικατάσταση διαφέρουν πολύ από τις πρωτότυπες τότε ο αναγνώστης ίσως έχει φτωχή φωνολογική επίγνωση και δεν χρησιμοποιεί το περιεχόμενο για να προβλέψει. Εάν οι αντικαταστάσεις γίνονται σε μικρές συνηθισμένες/γνωστές λέξεις, αυτό μπορεί να δείχνει αδύναμο οπτικό λεξιλόγιο.
Εισαγωγή	Ο αναγνώστης μπορεί να παρασύρεται από τη λέξη που ακολουθεί στο κείμενο και να κάνει εισαγωγή λέξης για να το κάνει σημασιολογικά αποδεκτό στον εαυτό του. Δεν είναι αναγνώστης που διαβάζει λέξη προς λέξη και μάλλον διαβάζει πολύ γρήγορα. Εάν οι λέξεις που εισάγει δεν επηρεάζουν το νόημα, δεν υπάρχει πρόβλημα. Εάν οι εισαγωγές είναι επιπλέον καταλήξεις, μπορεί μερικές φορές να αλλάξουν το νόημα και αυτό θα πρέπει να διορθωθεί.
	Εάν η παράλειψη γίνεται σε μικρής σημασίας λέξεις που δεν αλλοιώνουν το νόημα, δεν χρειάζεται να δοθεί περαιτέρω σημασία.

Παράλειψη	Όμως η παράλειψη μιας λέξης όπως το όχι μπορεί να αλλάξει το νόημα. Η αιτία μπορεί να είναι το γρήγορο διάβασμα Εάν παραλείπονται ολόκληρες γραμμές ίσως αυτό δείχνει φτωχή ικανότητα οφθαλμικής παρακολούθησης.
Επανάληψη	Συχνές επαναλήψεις δείχνουν ότι ο αναγνώστης προσπαθεί να κατακτήσει το νόημα και ίσως ότι το κείμενο είναι αρκετά δύσκολο. Αξίζει να προσέξουμε ένα οι επαναλήψεις πριν από δύσκολες λέξεις. Εάν συμβαίνει αυτό ίσως ο αναγνώστης να εξοικονομεί λίγο χρόνο, προετοιμάζοντας την αποκωδικοποίηση της λέξης.
Διόρθωση	Επιτυχημένες διορθώσεις δείχνουν ότι ο αναγνώστης είναι κοντά στο νόημα. Εάν οι διορθώσεις είναι πολύ συχνές τότε ο αναγνώστης διαβάζει πολύ γρήγορα και παρασύρεται οπτικά από το σχήμα των λέξεων, ενώ έπειτα καταλαβαίνει το νόημα και κάνει τη διόρθωση. Η υπερβολική διόρθωση ακόμα και σε λέξεις που δεν αλλάζουν το νόημα ίσως επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου. Ο μαθητής που δεν θεωρεί τον εαυτό του καλό αναγνώστη ίσως κάνει συχνές αυτοδιορθώσεις λόγω ανασφάλειας.
Αντιστροφή	Η αντιστροφή μιας λέξης ή φράσης σε μια πρόταση μπορεί να μην επηρεάζει το γενικό νόημα του κειμένου. Μπορεί, όμως, να επηρεάζει τη γραμματική και να μπερδεύει τον αναγνώστη. Επίσης, η αντιστροφή λέξεων μπορεί να αλλοιώνει το νόημα του κειμένου.

Δισταγμός	Ο μαθητής που δεν θεωρεί τον εαυτό του καλό αναγνώστη ίσως είναι διστακτικός. Ο δισταγμός μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης. Το κείμενο ίσως είναι πολύ δύσκολο Εάν ο δισταγμός είναι πάντα μπροστά σε άγνωστη λέξη, ο αναγνώστης προσπαθεί να προετοιμαστεί για να επιτύχει σωστή αποκωδικοποίηση της λέξης.
-----------	--

Μέχρι σήμερα, εκατοντάδες μελέτες έχουν διεξαχθεί προσεγγίζοντας από διαφορετικές οπτικές γωνίες την ανάλυση λαθών διερευνώντας τόσο την ανάγνωση όσο και τη διαδικασία αξιολόγησης των αναγνωστών καθώς επίσης και τους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Brown, Goodman, & Marek, 1996). Αν και οι έρευνες αυτές ποικίλαν κάθε φορά και είχαν διαφορετικούς στόχους, ωστόσο οι μελέτες αυτές έχουν γενικά επιβεβαιώσει το μοντέλο ανάγνωσης της Goodman και τη θεωρία ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία κατάκτησης νοήματος στην οποία οι αναγνώστες χρησιμοποιούν το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό σύστημα. Μια βασική παραδοχή της ανάλυσης λαθών είναι ότι η αναγνωστική λειτουργία δεν είναι τυχαία διαδικασία, αντίθετα, είναι καθοδηγούμενη από τη γλώσσα και την προσωπική εμπειρία (Goodman, 1973, σ. 93). Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από την ανάλυση λαθών συνέβαλαν στην ανάπτυξη του Αναγνωστικού μοντέλου της Goodman δηλαδή μιας κοινωνικό-ψυχολογικής θεωρίας αλληλεπίδρασης (transactional, socio- psycholinguistic theory). Η θεωρία αυτή μετατόπισε το ενδιαφέρον από τις αδυναμίες και την ανεπάρκεια των αναγνωστών

που επικρατούσε έως τότε, σε μια θεώρηση που αξιολογεί θετικά τις γλωσσικές τους δυνατότητες, όπως αυτές προκύπτουν στην προσπάθεια τους να κατασκευάσουν νόημα από ένα κείμενο. Επιπλέον, η ανάλυση λαθών βοηθά τους ερευνητές/καθηγητές να αξιολογούν τα αναγνωστικά υλικά και, κατά συνέπεια, τους παρέχει μία αντικειμενική βάση για την επιλογή κατάλληλων κειμένων για τους αναγνώστες. Η πιο βασική συνεισφορά της ανάλυσης λαθών στη γνώση της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η απόδειξη ότι η ανάγνωση είναι μια ενεργό, δεκτική γλωσσική διαδικασία. Τέλος, όπως ήδη αναφέραμε, η ανάλυση λαθών βοηθά ερευνητές/καθηγητές να αναλύουν την προφορική ανάγνωση των αναγνωστών σε ατομικό επίπεδο και να επιλέγουν το κατάλληλο εξατομικευμένο κάθε φορά πρόγραμμα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή (Goodman, Watson, Burke, 2005).

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 Ορισμός

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών επιστημονικών κλάδων, πλήθους ερευνών, μελετών και δημοσιεύσεων. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται ως η κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης και στην οποία η χρήση του γραπτού λόγου προσλαμβάνει ιδιαίτερη βαρύτητα, η ευχερής πρόσκτηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής καθίσταται απολύτως αναγκαία για την επιβίωση του ανθρώπου. Το άτομο που στερείται των βασικών αυτών δεξιοτήτων παρεμποδίζεται, σε σοβαρό βαθμό, στις προσωπικές επιλογές της ζωής του, ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα, καθώς και στη διαπροσωπική του επικοινωνία (Στασινός, 1999).

Ο όρος “Μαθησιακές Δυσκολίες” χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962 και από τότε έχει προκύψει πληθώρα ορισμών οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000).

Ο Kirk (1969) αναφέρει: *Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες 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. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρωση (Στάθης, 2001).

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2003) στα χρόνια που ακολούθησαν, διατυπώθηκαν, κυρίως στις Η.Π.Α. και άλλοι (συμπληρωματικοί ή περισσότερο διευκρινιστικοί) ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες, από μελετητές ή επιστημονικές ομάδες εργασίας. Κατά πολλούς ο μέχρι τώρα πληρέστερος και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee for Learning Disabilities) των Η.Π.Α., το 1988. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Οι Μαθησιακές δυσκολίες 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, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (όπως αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη



εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων».

Είναι δύσκολο να εντοπίσουμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Γενικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν διαταραχή στην κατανόηση ή τη χρησιμοποίηση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές πιο συγκεκριμένα εκδηλώνονται με προβλήματα στην αντίληψη της ακοής, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Στην κατηγορία αυτή δεν ανήκουν παιδιά των οποίων το μαθησιακό πρόβλημα είναι αποτέλεσμα ακουστικής ή κινητικής αναπηρίας, νοητικής ανεπάρκειας, σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικής αποστέρησης.

Έχει διαπιστωθεί ότι πρώιμα σημάδια των δυσκολιών αυτών μπορεί να εντοπίσει κανείς από τη βρεφική ηλικία, γίνονται όμως εμφανή από την προσχολική ηλικία. Η επικέντρωση των μελετών στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με την ανάγκη πρώιμης αναγνώρισης και έγκαιρης παρέμβασης. Οι παρεμβατικές διαδικασίες δεν μπορούν όμως να αποδώσουν στον ίδιο βαθμό στην εφηβική και ενήλικη περίοδο, γιατί οι δυσκολίες έχουν πλέον εδραιωθεί.

Χρειάζεται στο σημείο αυτό να αποσαφηνιστούν οι έννοιες γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες του ατόμου σε πολλούς τομείς της καθημερινής του ζωής και όχι μόνο στις επιδόσεις του στο σχολείο. Σ' αυτήν την κατηγορία, λοιπόν, εντάσσονται τα μαθησιακά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που επηρεάζουν γενικά τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου, όπως η νοητική υστέρηση ή άλλες συναφείς διαταραχές (Μαριδάκη -Κασσωτάκη, 2005).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο σε έναν ορισμένο τομέα -πχ. στην ανάγνωση, τη γραφή, την αρίθμηση κτλ. και οι οποίες δεν επηρεάζουν τις επιδόσεις τους σε άλλους τομείς (Μαριδάκη -Κασσωτάκη, 2005).

2.2. Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Όσον αφορά την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν διατυπωθεί πολλές υποθέσεις και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες. Εδώ και δεκαετίες οι επιστήμονες σ' όλο τον κόσμο αναζητούν τα αίτια ή την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών με συχνά αλληλοσυγκρουόμενες έρευνες (Μάρκου, 1998).

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (κατά τις δεκαετίες του 1960-1970) η αντίληψη που κυριαρχούσε ήταν ότι η βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών βρίσκεται στη λανθασμένη οπτική επεξεργασία των πληροφοριών (Παντελιάδου, 2000). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η άποψη αυτή άρχισε να αμφισβητείται και εξετάστηκαν ακόμη και ακουστικά αντιληπτικό-κινητικά ελλείμματα και γενετικές αιτίες.

Σύμφωνα με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών που προαναφέρθηκε, η βασική αιτία των προβλημάτων αυτών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες που ,κατά κανόνα, προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή είναι βιολογικοί, κληρονομικοί, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο (Πορποδας, 2003).

Όπως αναφέρει η Παντελιάδου σήμερα οι επιστήμονες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες στη συντριπτική τους πλειοψηφία, είναι αποτέλεσμα

σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία (Wagner & Torgesen, 1987; Vellutino, 1991; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Το δυσλεξικό παιδί δοκιμάζει εξαιρετική δυσκολία στην "φωνολογική ενημερότητα" που αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου. Φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι η ομιλία αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτούς σε σειρά προφερόμενους φθόγγους, τα φωνήματα (phonemes). Η απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί απαραίτητο προστάδιο για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Στο αμέσως επόμενο στάδιο το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι σε κάθε φώνημα αντιστοιχεί ένα γράφημα (grapheme), δηλαδή ένα γραπτό σύμβολο. Στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας θα στηριχθεί αμέσως μετά η ανάγνωση και η γραφή. Το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί πρωταρχικά σε αυτή ακριβώς την διαδικασία. Στο κλινικό επίπεδο οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία.

2.3. Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών

Ποικίλει η εκτίμηση των ερευνητών για το ποσοστό των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Καθώς κάθε ερευνητής δίνει διαφορετική έννοια στον όρο μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιεί διαφορετικά τεχνικά μέσα και διαφορετικές διαγνωστικές πρακτικές. Πάντως εκτιμάται ότι τουλάχιστον το 4-10% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή και

στην ορθογραφία και η επίδοσή τους δεν είναι η αναμενόμενη με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, τη σχολική φοίτηση και τη γενική ικανότητα.

Οι πλέον εκτενείς έρευνες που αφορούν τη συχνότητα του συνδρόμου της δυσλεξίας έχουν γίνει στις Η.Π.Α. Έτσι εκτιμάται ότι το περίπου 15% των παιδιών των σχολείων στις Η.Π.Α. παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες ενώ παρόμοιες εκτιμήσεις έχουν αναφερθεί επίσης στον Καναδά, τη Μεγάλη Βρετανία και τη Δανία (Στασινός, 1999).

Όσον αφορά τη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών στα δύο φύλα, έρευνες αποδεικνύουν ότι η δυσλεξία είναι συχνότερη στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Υπάρχει μια αναλογία 3.5:1 περίπου. Η δυσαναλογία αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα, σύμφωνα με τους Geschwind & Behan (1982), ίσως οφείλεται στο ότι τα αγόρια είναι πιο τρωτά από ό,τι τα κορίτσια στο μηχανισμό της αυξημένης τεστοστερόνης που κατά την εμβρυογένεση τροποποιεί την ομαλή ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Η τροποποίηση αυτή αυξάνει τις πιθανότητες για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Αναστασίου, 1998).

Όλες οι έρευνες μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η έκταση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση είναι αρκετά μεγάλη, ακόμα και αν περιοριστούμε και στις πιο αισιόδοξες εκτιμήσεις για τη συχνότητα εμφάνισης τους. Αυτή η διαπίστωση καταδεικνύει τη σοβαρότητα που έχει το υπό εξέταση ζήτημα για ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Η δυσκολία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων δεν είναι μόνο βλαπτική για το ίδιο το άτομο αλλά επίσης παρεμποδίζει την πλήρη αξιοποίηση του ανθρωπίνου δυναμικού που διαθέτει μια κοινωνία.

2.4. Ορισμοί της δυσλεξίας

Ο όρος δυσλεξία ανακαλύφθηκε στο τέλος το 19^{ου} αιώνα από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης και χαρακτηρίστηκε ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου. Τα επόμενα χρόνια όμως έπαψε να αποτελεί αποκλειστικότητα της ιατρικής, γιατί ως μαθησιακό πρόβλημα άρχισε να απασχολεί και τις επιστήμες τόσο της εκπαίδευσης όσο και της ψυχολογίας (Πόρποδας, 1992).

Η δυσλεξία λοιπόν βρίσκεται στο μικροσκόπιο των επιστημόνων τα τελευταία εκατό χρόνια, όμως παρόλο που έχει τονιστεί η αναγκαιότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης του προβλήματος δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών των διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Πολλοί όροι λοιπόν έχουν δοθεί για να υποδηλώσουν αυτή τη μαθησιακή δυσκολία, όμως εξακολουθεί να είναι, αντικείμενο προβληματισμού και να μην υπάρχει συμφωνία για τον ορισμό της, ούτε για τα αίτια της, ούτε και για την αντιμετώπιση της.

Ενδεικτικά στο παρόν κείμενο θα αναφέρουμε τους πιο κλασικούς ορισμούς, αφού όμως πρώτα αποσαφηνίσουμε ότι οι όροι δυσλεξία και ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία χρησιμοποιούνται με την ίδια έννοια. Καθώς επίσης ότι δεν θα πρέπει να γίνεται σύγχυση μεταξύ αναπτυξιακής και επίκτητης δυσλεξίας.

Στην *επίκτητη δυσλεξία* οι ικανότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας είχαν κατακτηθεί με επάρκεια από το άτομο αλλά στη συνέχεια μειώθηκαν ή χάθηκαν εξαιτίας επίκτητης εγκεφαλικής βλάβης.

Στην *ειδική εξελικτική αναπτυξιακή δυσλεξία* τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην αρχική μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας παρόλο που έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και φυσιολογικές εκπαιδευτικές και κοινωνικό-πολιτιστικές συνθήκες. Οι δυσκολίες αυτές δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων σε ένα μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο.

Ο όρος δυσλεξία αναφέρεται κυρίως στις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και της γραφής της γλώσσας ενώ η εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων (μαθηματικών συμβόλων, μουσικών στοιχείων κ.λ.π) μπορεί να έχει ή να μην έχει επηρεασθεί (Πόρποδας, 1997). Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν απρόσμενες δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή και οι δυσκολίες αυτές δεν μπορούν να αποδοθούν σε διαταραχές στην ακοή ή την όραση, σε χαμηλή νοημοσύνη ή ακόμα σε ανεπαρκείς γι' αυτά εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Συνήθως το επίπεδο των μαθητών με δυσλεξία βρίσκεται πολύ πιο κάτω από το μέσο όρο της τάξης τους.

Από το 1968 η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία έχει ορίσει την Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία ως εξής:

«Είναι μία διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση» (Αναφέρεται στον Critchey, 1970, σελ.11).

Όπως αναφέρει και ο Αναστασίου (1998) ο ορισμός αυτός εξακολουθεί να επηρεάζει πολλούς ερευνητές και κλινικούς παρόλο που έχει δεχθεί κριτική τόσο για τους όρους κατάλληλη εκπαίδευση, επαρκή νοημοσύνη, κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες, όσο και για το γεγονός ότι επικεντρώνεται στις αναγνωστικές δυσκολίες.

Τα τελευταία χρόνια προοδευτικά παρουσιάζεται μια μετακίνηση προς μια συνολικότερη μελέτη του γραπτού λόγου και των άλλων συμβολικών συστημάτων. Αποτέλεσμα των ερευνών είναι νέοι ορισμοί, όπως αυτός της Βρετανικής Εταιρείας Δυσλεξίας (1997) που ορίζει την Δυσλεξία ως εξής:

«Δυσλεξία είναι μία σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστατική προέλευση. Τα συμπτώματα μπορούν να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό» (Jacobson, 1997, σελ.33).

Ο ορισμός αυτός με τον όρο “ιδιοσυστασιακή προέλευση” υποδηλώνει τη συμβολή που έχουν κληρονομικοί παράγοντες ή παράγοντες που σχετίζονται με τη γέννηση του παιδιού (προγεννητικοί, περιγεννητικοί) στην εκδήλωση της δυσλεξίας (Αναστασίου, 1998). Επίσης, ο ορισμός αυτός διευρύνει τις δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών και σε άλλους τομείς όπως η αριθμητική, η μουσική, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες.

Αναμφίβολα, ο πιο διαδεδομένος ορισμός δόθηκε το 1999 από τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία και είναι ο εξής:

«Η Δυσλεξία υπάρχει όταν η ανάγνωση και η γραφή δε γίνονται με ακρίβεια και ευχέρεια, αναπτύσσονται ανολοκλήρωτα ή με μεγάλη δυσκολία. Ο ορισμός εστιάζει στην εκμάθηση του αλφαριθμητισμού σε επίπεδο λέξης και θεωρεί ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο παρά τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες»

2.5. Υπότυποι της δυσλεξίας

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η δυσλεξία είναι μια ετερογενής κατηγορία δυσκολιών που αποτελείται από διαφορετικούς υπότυπους, στη βάση των οποίων υπάρχουν διαφορετικές βαθύτερες αιτιώδεις ανεπάρκειες (Αναστασίου, 1998). Αφού έχουν διαπιστωθεί μεταξύ των δυσλεκτικών ατόμων διαφορές όχι μόνο ποσοτικές αλλά και ποιοτικές.

2.5.1. Η διάκριση της Boder

Η Δυσφωνητική δυσλεξία (Dysphonetic dyslexia) περιλαμβάνει παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει τη φωνολογική επίγνωση με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντιστοιχία συμβόλων-ήχων. Στην ανάγνωση χρησιμοποιούν την ολική μέθοδο διαβάζοντας όμως υποθετικά τις λέξεις. Στην ορθογραφία επίσης χρησιμοποιούν ένα “οπτικό λεξιλόγιο” και παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες τόσο στις άγνωστες λέξεις όσο και στο γεγονός ότι παρεμβάλουν ή παραλείπουν άσχετα γράμματα ή συλλαβές.

Η Δυσειδετική δυσλεξία (Dyseidetic dyslexia) χαρακτηρίζεται από την ανεπαρκή ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται την ακολουθία των γραμμάτων ή των λέξεων ως οπτικά σύνολα. Στην ανάγνωση και στην ορθογραφία δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να γράψουν γράμματα και λέξεις και διαβάζουν συλλαβιστά.

Η Μικτή δυσλεξία (Mixed dyslexia) είναι ο συνδυασμός της δυσφωνητικής και της δυσειδετικής δυσλεξίας. Τα παιδιά που περιλαμβάνει αντιμετωπίζουν τις πιο σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες καθώς έχουν προβλήματα τόσο στην “αναλυτική-φωνητική” όσο και στην “ολική- οπτική” ανάγνωση και γραφή.

2.5.2. Η διάκριση του Bakker

Ο Bakker με το «μοντέλο ισορροπίας» του κατηγοριοποιεί τα παιδιά με δυσλεξία με βάση τη σχέση ανάγνωσης και εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Υποστηρίζει ότι στην πρώτη ανάγνωση τα παιδιά ενεργοποιούν το δεξί ημισφαίριο επειδή η αναγνωστική διαδικασία τους φαίνεται αρκετά περίπλοκη. Καθώς όμως το παιδί κατακτά τις αναγνωστικές δεξιότητες γίνεται το πέρασμα από το δεξί στο αριστερό ημισφαίριο. Ο Bakker διέκρινε τα παιδιά με δυσλεξία σε δύο τύπους: τον *αντιληπτικό* ή *P-τύπο* και τον *γλωσσικό* ή *L-τύπο*.

Στον *αντιληπτικό* ή *P-τύπο* (*Perceptual-type*) δυσλεξίας τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν επαρκώς τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του κειμένου. Τα γράμματα είναι για αυτά αντικείμενα παρά συμβολικοί χαρακτήρες (Αναστασίου, 1998). Η ανάγνωση τους γίνεται με ακρίβεια αλλά αργά και τα λάθη που παρατηρούνται είναι κυρίως χρονικά όπως επαναλήψεις και διακοπές. Σ' αυτόν τον τύπο χρησιμοποιείται περισσότερο το δεξιό ημισφαίριο από ότι το αριστερό.

Στο *γλωσσικό* ή *L-τύπο* δυσλεξίας το αριστερό ημισφαίριο φαίνεται να υπερισχύει έναντι του δεξιού. Ξεκινώντας την εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας, τα L- δυσλεξικά παιδιά στηρίζονται σε μια γλωσσική στρατηγική επεξεργασίας του αναγνωστικού κειμένου, αγνοώντας τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του κειμένου. Η ανάγνωση τους είναι γρήγορη αλλά με έλλειψη ακρίβειας και με αρκετά λάθη αντικατάστασης.

2.5.3 Η διάκριση σε φωνολογική και επιφανειακή αναπτυξιακή δυσλεξία

Όπως αναφέρει ο Αναστασίου (1998), οι Castles & Coltheart (1983) και Manis et al. (1993) έκαναν δύο συγκριτικές έρευνες και βρήκαν ενδείξεις ότι στην αναπτυξιακή δυσλεξία υπάρχουν δύο σημαντικοί υπότυποι, η φωνολογική και η επιφανειακή αναπτυξιακή δυσλεξία.

I. Η φωνολογική αναπτυξιακή δυσλεξία περιλαμβάνει παιδιά που έχουν δυσκολίες με την εφαρμογή της φωνητικής αποκωδικοποίησης χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν κάνουν και μη φωνητικά λάθη.

II. Ενώ στην αναπτυξιακή επιφανειακή δυσλεξία τα παιδιά εφαρμόζουν τους κανόνες γραφημικής φωνημικής αντιστοιχίας, όμως έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων με “ανώμαλη” ορθογραφία. Τα παιδιά που ανήκουν σ’ αυτό τον υπότυπο διαβάζουν πιο εύκολα ψευδολέξεις παρά ανώμαλες λέξεις.

2.6. Διάκριση Μαθησιακών Δυσκολιών

Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει ότι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση είναι οι δυο βασικές λειτουργίες που συνθέτουν την αναγνωστική επιτυχία. Όταν κάποια από τις δυο αναγνωστικές λειτουργίες ή και οι δυο μαζί δεν λειτουργούν, το άτομο αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες, λοιπόν, που αφορούν την Ανάγνωση διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

Η πρώτη κατηγορία των αναγνωστικών δυσκολιών είναι η δυσλεξία. Η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα μιας διαταραχής που έχει οργανική αιτιολογία, η οποία

είναι ειδική και η οποία εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του παιδιού, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση του και τη θετική κοινωνικό-οικογενειακή κατάσταση και υποστήριξη του (Πόρποδας, 2002). Στη συγκεκριμένη κατηγορία διαπιστώνεται δυσλειτουργία μόνο στην αποκωδικοποίηση ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου λειτουργεί κανονικά.

Η δεύτερη κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών είναι η υπερλεξία. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει παιδιά που ενώ έχουν καλές επιδόσεις στη μετουσίωση των γραπτών συμβόλων σε ήχο, παρουσιάζουν έλλειμμα κατανόησης αυτού που διαβάζουν. Δηλαδή στην υπερλεξία παρατηρείται δυσλειτουργία μόνο στη κατανόηση του προφορικού λόγου ενώ η αποκωδικοποίηση συντελείται κανονικά (Στασινός, 1999). Πρέπει να σημειωθεί ότι η υπερλεξία είναι μια ακραία και κάπως ασυνήθης κατάσταση που εμπεριέχεται στο φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών.

Σύμφωνα με τον Stothard (1992), τα υπερλεξικά παιδιά είναι άτομα των οποίων η μη λεκτική (δηλαδή η πρακτική) νοημοσύνη μπορεί να είναι πολύ καλή. Τα γλωσσικά τους προβλήματα δεν εμπίπτουν στο φωνολογικό σύστημα ή στο νοητικό λεξικό, σε αντίθεση με τους δυσλεξικούς. Τα ίδια έχουν γλωσσικά ελλείμματα μιας περισσότερο κεντρικής φύσεως, που περιορίζουν την ικανότητα τους να κατανοούν την ομιλούμενη αλλά και τη γραπτή γλώσσα. (Στασινός, 1999).

Τέλος, η τρίτη κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών είναι η γενικευμένη μαθησιακή δυσκολία που είναι η πιο συνηθισμένη αναγνωστική δυσκολία και εκδηλώνεται όταν δυσλειτουργούν και η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Κύριο χαρακτηριστικό της γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας είναι ότι συνυπάρχει με χαμηλό νοητικό επίπεδο με αποτέλεσμα να παρατηρούνται και δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών και στη διεκπεραίωση ανώτερου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών, όπως π.χ. του συλλογισμού και της δημιουργικής σκέψης. Τα παιδιά



αυτής της κατηγορίας έχουν συνήθως μέτρια έως χαμηλή επίδοση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν γνωστική επεξεργασία, κατανόηση και μνημονική συγκράτηση ενός συστήματος συμβόλων, όπως είναι ο γραπτός λόγος (Πόρποδας, 2002).

2.7. Διαγνωστικά Κριτήρια Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος διάγνωση ορίζεται ως η πράξη της εντόπισης διαταραχών από τα συμπτώματα τους (Αναστασίου, 1998). Η διατύπωση, όμως, λεπτομερών τρόπων διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών που να έχουν γενική ισχύ σε όλες τις περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολη. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται ιδιαίτερη μέθοδο και διαδικασία τόσο διάγνωσης όσο και αντιμετώπισης.

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση των προβλημάτων μάθησης είναι πολύ σημαντική. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πρόωγη διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αφενός μεν έχει καλύτερα αποτελέσματα αντιμετώπισης αφετέρου δε προλαμβάνει μια ενδεχόμενη συναισθηματική απογοήτευση του παιδιού εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας. Επίσης, πάνω στη διάγνωση θα στηριχτεί το πρόγραμμα της αντιμετώπισης που ταιριάζει στο κάθε άτομο, αφού αυτές οι δυο διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Επομένως, η διαγνωστική και παρεμβατική προσπάθεια είναι μια ενιαία δυναμική διαδικασία (Δήμου, 2008).

Για να επιτευχθεί η σωστή διάγνωση των προβλημάτων μάθησης χρειάζεται η συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί

κ.τ.λ. ενώ και η βοήθεια της οικογένειας και η στενή συνεργασία με τα μέλη της είναι όχι μόνο χρήσιμες αλλά και αναγκαίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Όπως αναφέρει η Μαριδάκη-Κασσωτάκη για τη διάγνωση ενός μαθησιακού προβλήματος θεωρούνται απαραίτητα τα ακόλουθα:

1. Το λεπτομερές ιστορικό του ατόμου που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο περιλαμβάνει πληροφορίες για τη βιο-ιατρική προϋστορία του, την αναπτυξιακή του πορεία, την οικογένειά του και την ύπαρξη παρόμοιων προβλημάτων σε άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, καθώς και το χρόνο εμφάνισης και τη μορφή του προβλήματος.
2. Ιατρική εξέταση προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν οργανικά αίτια στα οποία οφείλεται, κατά κύριο λόγο, το πρόβλημα.
3. Εξέταση με κατάλληλα ψυχοτεχνικά μέσα προκειμένου να διαγνωσθεί το επίπεδο νοητικής ικανότητας του ατόμου και άλλων πτυχών της προσωπικότητας του ή της ανάπτυξης των επιμέρους ικανοτήτων του (π.χ. μνημονικών ικανοτήτων, γλωσσικών ικανοτήτων, ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο κ.τ.λ.).
4. Άλλες σημαντικές παρατηρήσεις ή πληροφορίες από εκπαιδευτικούς και γονείς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Στην Ελλάδα η διάγνωση και η αξιολόγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιείται από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών). Σκοπός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών και ειδικά εκείνων που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

3.1. Η διδασκαλία της ανάγνωσης

Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφιμένης γραφής είναι το ζητούμενο της εκπαίδευσης, γιατί όχι μόνο επιφέρει την σχολική επιτυχία του μαθητή αλλά του προσφέρει και τα απαραίτητα εφόδια για την μετέπειτα ζωή του. Το γεγονός όμως ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται σε μια άκαμπτη μεθοδολογία έχει ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή (Παντελιάδου, 2005). Οι δυσκολίες αυτές έχουν οδηγήσει πολλούς ερευνητές σε αντιπαραθέσεις όσον αφορά την πιο αποτελεσματική και εποικοδομητική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Συγκεκριμένα οι σύγχρονοι μέθοδοι που προτείνονται για την επιτυχή κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι δυο: η ολική και η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται σε τελείως αντίθετες διδακτικές στρατηγικές (Gough, Ehri & Treiman, 1992).

3.1.1 Η ολική μέθοδος διδασκαλίας

Η ολική μέθοδος διδασκαλίας πρωτοεμφανίστηκε το 1932 από το Βέλγο παιδαγωγό O.Decroly και πήρε το όνομα της επειδή στηρίζεται στην ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν.

Συγκεκριμένα, με την ολική μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, ο μαθητής διδάσκεται να αναγνωρίζει τις λέξεις και να ανασύρει τη σημασία τους

χωρίς να γνωρίζει όλα τα γράμματα και τους φθόγγους. Με αυτή τη μέθοδο το παιδί είτε απομνημονεύει τις λέξεις συγκρατώντας το οπτικό τους περίγραμμα είτε μαντεύει λέξεις αναγνωρίζοντας το αρχικό ή άλλα γράμματα τους. Στη συνέχεια κι ενώ το παιδί έχει αποκτήσει μία εμπειρία με την διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί η διδασκαλία της ανάλυσης των λέξεων σε συλλαβές και γραφήματα (Πόρποδας, 2002).

Η ολική γλωσσική προσέγγιση ενισχύθηκε από τις απόψεις του Goodman & Smith που υποστήριζαν ότι η μάθηση της ανάγνωσης και η μάθηση του προφορικού λόγου αποτελούν τις ίδιες εκδηλώσεις γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, όπως το παιδί μαθαίνει φυσικά και αβίαστα τον προφορικό λόγο ακούγοντας τα άτομα του περιβάλλοντος του, έτσι με την ίδια ευκολία θα μπορούσε να μάθει και να διαβάζει, αν δεν γινόταν κατακερματισμός της ολικής γλώσσας σε μικρότερες μονάδες (Πόρποδας, 2002).

Η διδακτική αυτή προσέγγιση έχει υποστεί δριμύ κριτική από τους ερευνητές, καθώς έχει αποδειχθεί ότι ο προφορικός λόγος είναι αποτέλεσμα βιολογικής υποδομής αντίθετα με τον γραπτό λόγο που είναι κώδικας ανθρώπινης επινόησης και απαιτείται η συστηματική διδασκαλία του (Gough, Ehri & Treiman, 1992). Επίσης, στη συγκεκριμένη μέθοδο παραλείπεται η αποκωδικοποίηση και η αρχή του αλφαριθμητισμού που είναι απαραίτητες για να μιλήσουμε για αναγνωστική επιτυχία του παιδιού. Με αυτή τη μέθοδο το παιδί αργεί να κυριαρχήσει στο γραπτό λόγο και αρκετά συχνά αποτυγχάνει, καθώς ο κώδικας δεν διδάσκεται καθαρά αλλά προσδοκάται πως κάποια στιγμή θα ανακαλυφθεί από το ίδιο το παιδί (Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η εφαρμογή της ολικής μεθόδου διδασκαλίας σε παιδιά με δυσλεξία, όχι μόνο δεν βελτιώνει τα προβλήματα ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν αλλά πολύ πιθανό και να τα μεγιστοποιεί.

3.1.2. Η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας

Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόστηκε στην Γερμανία στα μέσα του 19^{ου} αιώνα από τους Otto Kramer και Lehmensick και προέκυψε από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων. Στη μέθοδο αυτή τα παιδιά αφού διδάχτούν τα γράμματα της αλφαβήτας, αναλύουν τις λέξεις που σχηματίζονται από αυτά σε συλλαβές και γράμματα και στη συνέχεια τα συνθέτουν φτιάχνοντας ξανά συλλαβές και λέξεις.

Η αναλυτικό-συνθετική διδακτική μέθοδος ενδείκνυται για την εκμάθηση της ανάγνωσης της ελληνική γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα.

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί χρόνο από το μαθητή για να κατακτήσει τη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης. Παρ' όλο αυτά η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η πιο παραγωγική και η πιο διαδεδομένη.

Οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση στο επίπεδο των πλέον βασικών αρχών της ανάγνωσης. Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδηγεί στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, του ισορροπημένου γραμματισμού (balanced literacy), στην οποία εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι δυο παραπάνω ακραίες θεωρήσεις. Στη μέθοδο αυτή που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στις ΗΠΑ, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας παίρνοντας στοιχεία από όλες τις θεωρίες και προσαρμόζοντας τα κάθε φορά στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο που θέλει να διδάξει (Παντελιάδου, 2000).

3.2. Γενικές αρχές διδασκαλίας μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο που εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται μέσω της διδασκαλίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες, λοιπόν, που παρουσιάζονται στην εκμάθηση της ανάγνωσης διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, το πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και να επιδιώκει την επίτευξη πολλών στόχων.

Όσον αφορά, τη διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει να ακολουθούμε δυο γενικές αρχές. Πρώτα από όλα, η διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει να είναι σαφής, συστηματική και σταδιακή. Πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά βελτιώνονται όταν οι στόχοι μάθησης τίθενται κάθε φορά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, είναι ξεκάθαροι και η διδασκαλία σταθερά επαναλαμβανόμενη.

Επίσης, η διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι μια ενεργός και ευχάριστη διαδικασία που δίνει έμφαση στην ανακάλυψη και την κατανόηση και παρέχει συχνά ευκαιρίες για την εξάσκηση των ορθογραφικών, γραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων σε γλωσσικό περιβάλλον με νόημα και σημασία (Παντελιάδου, 2000).

Αρχικά το παιδί θα πρέπει να εξασκηθεί από το δάσκαλο ώστε να αποκτήσει φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή να κατανοήσει ότι οι λέξεις δημιουργούνται από ήχους χωρίς νόημα και να μάθει να τους αναγνωρίζει. Πρώτα από όλα ο δάσκαλος θα εξασκήσει το παιδί χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξίες καθώς και τους αρχικούς ήχους των λέξεων. Σταδιακά όμως θα πρέπει να οδηγήσει το παιδί στην επίγνωση μεμονωμένων φωνημάτων σε όλες τις θέσεις των λέξεων.

Στη συνέχεια και έχοντας το παιδί κατακτήσει τη φωνημική ενημερότητα θα κατανοήσει καλύτερα το αλφαβητικό σύστημα με απώτερο στόχο την κατάκτηση της επιτυχημένης ανάγνωσης. Η επιτυχημένη ανάγνωση βασίζεται στη σωστή αποκωδικοποίηση και κατανόηση των λέξεων από το μαθητή. Από πολύ νωρίς λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με ένα κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα και με διαφορές διδακτικές ασκήσεις να εξασκήσει τα παιδιά στη σωστή αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Είναι σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν κατανοώντας το κείμενο. Επίσης, τα παιδιά θα πρέπει να εξασκούνται και σε ασκήσεις γραφής γιατί τα βοηθά να μάθουν πιο εύκολα.

Αναμφίβολα, αυτό που προτείνεται σήμερα είναι η ισορροπημένη διδασκαλία, με την εφαρμογή δραστηριοτήτων που προέρχονται από διάφορες μεθοδολογίες, η οποία θα φέρνει τα παιδιά σε επαφή με όλες τις διαστάσεις του γραπτού λόγου. Στόχος μας πρέπει να είναι η κατάκτηση του γραπτού λόγου από το παιδί, που θα επιτευχθεί μόνο με κατάλληλη δημιουργική παρέμβαση προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε παιδιού (Παντελιάδου, 2000).

Προκειμένου να εφαρμοστεί μια τέτοιου είδους ενορατική, ευέλικτη και ισορροπημένη διδασκαλία, απαιτείται η εξειδίκευση και η ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η συνεργασία μεταξύ τους, για να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών.

3.3. Φωνολογικές παρεμβάσεις

Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για αιτιώδη σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και στην ανάγνωση. Βασισμένοι, μάλιστα, σ' αυτή την υπόθεση, έκαναν φωνολογικές παρεμβάσεις στα παιδιά με σκοπό να μελετήσουν ερευνητικά την αιτιώδη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που δεν ξέρουν να διαβάζουν εξασκούνται συστηματικά προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου. Σ' αυτό το στάδιο, λοιπόν, οι ερευνητές μαθαίνουν τα παιδιά φωνημική και συλλαβική κατάτμηση, φωνημική και συλλαβική σύνθεση, ασκήσεις στην ομοιοκαταληξία κ.ά. Έπειτα, στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου διδάσκονται σύμφωνα με το πρόγραμμα του σχολείου ώστε να μάθουν να διαβάζουν. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους γίνεται αξιολόγηση της αναγνωστικής τους επίδοσης καθώς και σύγκριση με την επίδοση παιδιών που δεν είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική επίγνωση. Από την σύγκριση αυτή προκύπτει η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Ενδεικτικά, θα αναφερθούν οι έρευνες των Bradley & Bryant (1985) στην αγγλική γλώσσα καθώς και των Lundberg κ.ά. (1988) στη δανική γλώσσα.

Στην έρευνα τους οι Bradley & Bryant (1985) έκαναν σε μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας εξάσκηση στην ομοιοκαταληξία και παρήχηση θέλοντας να μελετήσουν το αντίκτυπο που έχει στη μάθηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ασκήθηκαν στην επισήμανση της ομοιοκαταληξίας και της παρήχησης με εικόνες κοινών αντικειμένων, όπου τα ονόματα της κάθε σειράς εικόνων, εκτός μιας, είχαν ένα κοινό φωνολογικό τμήμα. Τα παιδιά κλήθηκαν να επισημαίνουν τη φωνολογική διαφορά και να ταξινομούν τις εικόνες με βάση τους

ήχους τους. Αντίθετα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ασκήθηκαν στην εννοιολογική ταξινόμηση ανάλογων εικόνων. Μετά από δύο χρόνια όταν τα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο, εξετάστηκαν στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στα μαθηματικά. Από την αξιολόγηση προέκυψε ότι τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική ταξινόμηση των λέξεων του προφορικού λόγου είχαν γίνει καλύτερη αναγνώστες και ορθογράφοι από τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί στην εννοιολογική ταξινόμηση των λέξεων. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση δεν είχε επίδραση στην επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά, αφού δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες (Πόρποδας, 2002).

Οι Bradley & Bryant αναλύοντας τα αποτελέσματα κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: πρώτον, ότι υπάρχει αιτιώδη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης και δεύτερον ότι ο επίπεδο γνώσης της φωνολογικής επίγνωσης, κατά το προαναγνωστικό στάδιο, αποτελεί στοιχείο πρόγνωσης του μετέπειτα επιπέδου της αναγνωστικής και ορθογραφικής επίδοσης (Πόρποδας, 2002).

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η σκανδιναβική έρευνα. Οι Lundberg κ.ά. πραγματοποίησαν μεγάλη έρευνα στη Δανία για να μελετήσουν αφενός μεν το κατά πόσο μπορούν να διδαχτούν τη φωνολογική επίγνωση τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αφετέρου δε τον αντίκτυπο αυτής της εξάσκησης στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Η έρευνα διήρκεσε 8 μήνες και πήραν μέρος 400 παιδιά, ηλικίας 6 ετών, που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα εξασκούσαν με σκοπό να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση. Αντίθετα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εξασκούσαν στις γνωστικές δραστηριότητες του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια, οι ερευνητές εξακολούθησαν να παρακολουθούν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης τους στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού

σχολείου Συγκεκριμένα, σχεδόν κάθε επτά μήνες αξιολογούσαν την αναγνωστική και ορθογραφική πρόοδο των παιδιών.

Αξιοποιώντας τα στοιχεία που συγκέντρωσαν οι Lundberg κ.ά. κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα: Πρώτο, ότι είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί, κατά την προσχολική ηλικία, στη φωνολογική επίγνωση σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν είχαν εξασκηθεί. Δεύτερο, διαπιστώθηκε ότι η εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης βελτιώνει και την ορθογραφική επίδοση των παιδιών. Τρίτο, βρέθηκε ότι υπήρχε μεγάλη συνάφεια μεταξύ της αναγνωστικής και ορθογραφικής επίδοσης, γεγονός που τους οδήγησε στην άποψη ότι οι δυο αυτές δεξιότητες συντελούνται με παρόμοιες γνωστικές λειτουργίες. Τέταρτο, διαπιστώθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση δεν έχει επίδραση στις μαθηματικές γνώσεις, παρά μόνο στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Πέμπτο, όταν τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της πολλαπλής παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της αναγνωστικής και ορθογραφικής επίδοσης των παιδιών αυτών στη Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

3.4. Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών-Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες

Αναμφίβολα, μετά την ολοκλήρωση της σωστής διάγνωσης η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί τον τελικό στόχο όλων των προσπαθειών κάθε



εκπαιδευτικού. Όμως, η επιτυχής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, καθότι εξαρτάται από την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά και την ένταση των δυσκολιών, από τον έγκαιρο προσδιορισμό και την επιτυχή και αναλυτική διάγνωση τους, από την επιστημονική κατάρτιση του δασκάλου που θα εκπαιδεύσει το παιδί καθώς και από τη στάση και συνεργασία των γονέων (Πόρποδας, 2003). Συγκεκριμένα, χρειάζεται η στενή συνεργασία και η αλληλοενημέρωση ανάμεσα στους γονείς του παιδιού που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και στον εκπαιδευτικό, πριν από την υλοποίηση της αντιμετώπισης του μαθησιακού προβλήματος. Αυτό είναι αναγκαίο γιατί οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών για να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να γίνονται εκτός από το σχολικό χώρο και στο χώρο της οικογένειας.

Η βασική αρχή που πρέπει να διέπει την υλοποίηση κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική στήριξη του κάθε -μαθητή που αντιμετωπίζει ανάλογες δυσκολίες (Πόρποδας, 2003). Η προαγωγή και η ενδυνάμωση του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες κρίνεται απαραίτητη (Στασινός, 1999). Συνήθως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονα τη σχολική αποτυχία και έχουν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητες τους, χρειάζονται, λοιπόν, την ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοπεποίθησης τους τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς τους.

Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζεται κυρίως από το βαθμό που το πρόγραμμα αυτό είναι εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή (Πόρποδας, 2003). Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης για να είναι

επιτυχημένο χρειάζεται πρώτα από όλα τη σωστή διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος τόσο για θέματα μάθησης και μαθησιακών δυσκολιών όσο και για θέματα ψυχολογίας του παιδιού. Αυτό κρίνεται απαραίτητο γιατί ο εκπαιδευτικός βασισμένος στην επιτυχημένη διάγνωση θα πρέπει να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό στις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Χρειάζεται, ακόμα, η συνεχής παροχή κινήτρων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να προωθηθεί το μαθησιακό τους πεδίο και να κατακτήσουν τους κανόνες που διέπουν τη σωστή αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ευκαιρίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για αποκόμιση όσο γίνεται περισσότερων εμπειριών επιτυχίας στο σχολείο (Στασινός, 1999).

Επίσης, θα διευκόλυνε το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες η παραμονή του στη φυσική του τάξη, εφόσον φυσικά το επιτρέπει η φύση και το μέγεθος των δυσκολιών του στο γραπτό λόγο. Συστήνεται ωστόσο η παράλληλη παρακολούθηση εκ μέρους του παιδιού ενός θεραπευτικού φροντιστηριακού προγράμματος, που, όπως προαναφέραμε, θα εφαρμόζεται κατά προτίμηση σε εξατομικευμένη βάση, με περιοδική λειτουργία και αξιολόγηση. Η λειτουργία ενός παρόμοιου προγράμματος θα εντάσσεται στα πλαίσια του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Η υλοποίηση του συνήθως γίνεται είτε στο χώρο της φυσικής τάξης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είτε έξω από αυτή και στα πλαίσια των θεσμοθετημένων ειδικών τάξεων σε κανονικά σχολεία (Στασινός, 1999).

Έρευνες σε παιδιά με μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας έχουν δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα παίζει πρωταρχικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας από το παιδί, γι' αυτό είναι σαφώς αναγκαία η πρόωμη



παρέμβαση του εκπαιδευτικού με στόχο την ενδυνάμωση αυτής της δεξιότητας. Σύμφωνα με το Στασινό (1999) η άσκηση του δυσλεκτικού παιδιού στην κατηγοριοποίηση ήχων (π.χ. κατηγοριοποίηση εικόνων σύμφωνα με την ηχητική ομοιότητα των ονομασιών τους: γράμμα/σκάμμα, νέος/ναός κ.τ.λ.) μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενδυνάμωση της ικανότητας που αφορά την ανάγνωση και τη γραφή. Έχει δεχθεί, λοιπόν, ότι τα δυσλεξικά παιδιά που ασκούνται πρώιμα στην ενημερότητα του ήχου έχουν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις και μεγαλύτερη ευχέρεια στην πρόκτηση αλφαβητικών δεξιοτήτων (Στασινός, 1999).

Μια άλλη εναλλακτική προσέγγιση στο πρόβλημα της δυσλεξίας είναι η προώθηση της ικανότητας του παιδιού ν' ασχολείται με τυπωμένες λέξεις. Το παιδί ασκείται, από τη μια, στους κανόνες αντιστοίχισης απλών γραμμάτων και εκφερόμενων ήχων, και, από την άλλη, στη κατάτμηση ομιλούμενων λέξεων σε φωνολογικές ενότητες αρχής και απόληξης (π.χ. τ-όπι, ρ-όδι, χ-έρι). Έχει παρατηρηθεί ότι αυτή η στρατηγική της υποσυλλαβικής κατάτμησης λέξεων εγείρει λιγότερες απαιτήσεις φωνολογικού χαρακτήρα σε σύγκριση με τη φωνημική ανάλυση, πράγμα που υποστηρίζεται ότι είναι πιθανό να εγγράφεται στα εφικτά πράγματα του δυσλεκτικού παιδιού (Snowling, 1987).

Η χρήση, επίσης, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όχι με τη μορφή μιας καινούργιας μεθόδου διδασκαλίας στο σχολείο αλλά ενός εναλλακτικού συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας, συμβάλει αξιόλογα στην παραγωγή βασικών σχολικών δεξιοτήτων του δυσλεκτικού παιδιού, που συνυφαίνονται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Αναφέρεται ότι η μέθοδος διδασκαλίας των παιδιών αυτών με τη χρήση Η/Υ φαίνεται να είναι ισότιμη με τη συνήθη παραδοσιακή μέθοδο. Μια συνισταμένη ωστόσο των δύο αυτών μεθόδων διδασκαλίας για την

υπέρβαση του προβλήματος της δυσλεξίας στο σχολείο πιθανόν να έχει αξιόλογα αποτελέσματα (Στασινός, 1999).

Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες εναλλακτικές μεθόδους εκμάθησης της ανάγνωσης όπως τις αναφέρει η Παντελιάδου (2000).

Η μέθοδος Montessori. Θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο.

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων μέσα από τη ζωγραφική και τη σχεδίαση. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμα τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori, 1980). Στη μέθοδο αυτή συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

Στο πρώτο βήμα η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας παράλληλα το φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Συχνά το παιδί αγγίζει το γράμμα

παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση (Παντελιάδου, 2000).

Στο δεύτερο βήμα η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί γνωρίζει επαρκώς τα γράμματα, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επαναλαμβάνει το πρώτο βήμα.

Στο τρίτο βήμα η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομα του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο του επιτρέπει να σχηματίσει μια συλλαβή. Όταν το παιδί σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το καθοδηγεί στο να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής (Παντελιάδου, 2000).

Η Montessori υποστηρίζει την ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού αφού αφήνει το παιδί ελεύθερο να αναπτύξει είτε την ανάγνωση είτε τη γραφή την κατάλληλη γι' αυτό χρονική στιγμή (Παντελιάδου, 2000).

Οι τεχνικές Fernald. Η μέθοδος της Grace Fernald στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, και ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μια νέα μέθοδο, αφού κανείς δεν θέλει να θυμάται τη διαδικασία στην οποία απέτυχε. Ο αρχικός στόχος της μεθόδου αυτής είναι η επανακινητοποίηση των μαθητών. Το κλειδί της επιτυχίας σε αυτήν είναι η δασκάλα να αποδείξει στο «φτωχό» αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και την αφή (Roberts, 1989). Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση τα κείμενα που χρησιμοποιούνται δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού του δυναμικού, ώστε να κινητοποιηθεί το



ενδιαφέρον του. Η ίδια η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχημένης λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών (Chall, 1983). Έτσι, τροποποίησε τα επικρατούντα διδακτικά πλαίσια ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία ή μια πρόταση, ακόμη και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά και εκπαιδεύοντας τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Fernald το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Η διδασκαλία ακολουθεί τέσσερα στάδια:

Στο πρώτο στάδιο το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλο του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα εωσότου να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

Στο δεύτερο στάδιο το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, αφού πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η παρακίνηση του παιδιού να εκφέρει τον ήχο του γράμματος καθώς το γράφει το βοηθά να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.

Στο τρίτο στάδιο το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μια λέξη, να τη διαβάσει μία ή δύο φορές και στη συνέχεια να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

Στο τέταρτο στάδιο το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητα τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000).

Η Fernald θεωρεί ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας ή περισσότερων αισθήσεων και αυτό την οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών (Παντελιάδου, 2000).

Η μέθοδος των Orton-Gillingham επικεντρώνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν διακρίνεται σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλα παρουσιάζει κάθε γράφημα σε κάρτες, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διαβάσει με δύο τρόπους: οπτικά και ακουστικά. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν ο μαθητής δεν απαντήσει σωστά, ψηλαφίζει το γράμμα. Αν πάλι δεν τα καταφέρει, του δίνει την απάντηση η δασκάλα και ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιο του προφέροντας σωστά το φώνημα. Στη δεύτερη περίπτωση η δασκάλα λέει το φώνημα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Όταν ο μαθητής δεν μπορεί να απαντήσει ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει τη σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει το φθόγγο στο τετράδιο του, ενώ του τον διαβάζει. Στη συνέχεια, τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μια στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα (Παντελιάδου, 2000).

Στο δεύτερο μέρος ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Αρχίζει επίσης να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής εξασκείται στη διάκριση φωνημάτων, στη σύνθεση τους, στη παρουσίαση νέων γραμμάτων και στην ανάγνωση λέξεων. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους

και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και να μπορεί να τα συνθέτει για να φτιάξει μια ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη χρήση μιας λέξης- κλειδί. Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή ή σε κάποιο χαρτί και εκείνος το ψηλαφίζει με το δάχτυλο του αρκετές φορές και το διαβάσει. Έπειτα γράφει το γράμμα στο τετράδιο του, κοιτάζοντας το. Τελικά το γράφει από μνήμης, ενώ συγχρόνως το διαβάσει αρκετές φορές.

Στο τρίτο μέρος οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις υπαγορεύονται με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλαμβάνουν προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση προτού τις γράψουν. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούργια πράγματα, πρέπει να ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος προτείνεται η ανάγνωση κειμένων που η δασκάλα θα πρέπει να έχει ετοιμάσει και να είναι προσαρμοσμένα στο αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών. Το παιδί λοιπόν καλείται να τα διαβάσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης (Παντελιάδου, 2000).

Η άμεση διδασκαλία Το σύστημα της άμεσης μεθόδου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της αριθμητικής (DISTAR: Direct Instruction Systems for Teaching) αναπτύχθηκε από τους Carl Bereiter και Siegfried Engelmann το 1964 και απευθυνόταν σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού που προέρχονταν από υποβαθμισμένο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό τα παιδιά πρέπει να διορθώσουν το μαθησιακό τους έλλειμμα πριν εισέλθουν στο ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στις απαιτήσεις και

γνώσεις τη μεσαίας τάξης. Στη μέθοδο αυτή οι διδακτικοί στόχοι δεν προκύπτουν από ατομική αξιολόγηση αλλά ορίζονται από τη δασκάλα και είναι προκαθορισμένοι.

Το αναγνωστικό πρόγραμμα υλοποιείται σε έξι επίπεδα, από τα οποία τα δύο πρώτα προτείνονται για παιδιά από το νηπιαγωγείο έως και τη Δευτέρα τάξη του δημοτικού. Σε αυτά τα επίπεδα η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, του λεξιλογίου και της συγκέντρωσης προσοχής. Τα παιδιά από το νηπιαγωγείο διδάσκονται γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες. Στην αρχή έρχονται σε επαφή με ένα μικρό αριθμό φθόγγων, φωνηέντων και συμφώνων. Κάθε φθόγγος εκφέρεται αργά από τη δασκάλα και στη συνέχεια το παιδί τον επαναλαμβάνει. Στη συνέχεια τα παιδιά αναλύουν λέξεις στους φθόγγους τους και μαθαίνουν τα γράμματα που αντιστοιχούν στους φθόγγους που γνωρίζουν.

Το επόμενο βήμα είναι η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας των λέξεων. Μόλις τα παιδιά μάθουν έξι φθόγγους και τα γράμματα που τους αντιπροσωπεύουν, τους δίνονται απλές και φωνολογικά ομαλές λέξεις που ενσωματώνονται σε απλές προτάσεις και ιστορίες. Η μέθοδος στο πρώτο επίπεδο χρησιμοποιεί διαφορετικά στοιχεία για τα γράμματα που δεν αντιστοιχούν ευθέως σε κάποιο φθόγγο. Περνώντας σταδιακά στο δεύτερο επίπεδο τα παιδιά προχωρούν στην ιστορική ορθογραφία της λέξης.

Στη μέθοδο αυτή δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης η οποία ξεκινά από την περιγραφή εικόνων, προχωρά στην αποσαφήνιση των προτάσεων και καταλήγει στο νόημα των ιστοριών. Ο ρόλος της δασκάλας είναι να απευθύνει συνεχώς στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν τη ροή της ιστορίας. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί ξεχωριστό μέρος του διδακτικού προγράμματος και απευθύνονται σε όλη την τάξη ενώ η διδασκαλία της ανάγνωσης πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες.

Η μέθοδος DISTAR Βασίζεται σε μια συγκεντρωτική έννοια της μάθησης, έχοντας ως βασική προϋπόθεση ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες και τις δεξιότητες που πρέπει να ξέρουν μόνο εάν αυτές τους διδαχθούν με σαφήνεια και με άμεσο τρόπο. Η υπόθεση είναι ότι εάν η άμεση διδασκαλία επιτύχει θα υπάρξει μάθηση και μέσα από την αξιολόγηση θα διαπιστωθεί ότι τα παιδιά έμαθαν όσα διδάχθηκαν (Παντελιάδου, 2000).

Η «αναγνωστική επιτυχία» Το πρόγραμμα «αναγνωστική επιτυχία» (Reading Success) διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις εργασίες των Lovitt και Hansen το 1976. Βασική θέση της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι για να βελτιώσει κάποιος τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχερή ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε με επιτυχία σε φτωχούς αναγνώστες που παρουσίασαν προβλήματα στις παραπάνω δεξιότητες, ανεξάρτητα από τις αιτίες προέλευσης τους (π.χ. νοητική υστέρηση, Μαθησιακές Δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές). Θεμελιώδης αρχή του προγράμματος είναι η προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας για την εκμάθηση των αναγνωστικών δυσκολιών, η οποία στηρίζεται στα αποτελέσματα πολλών ερευνών που συνηγορούν υπέρ της χρήσης της. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα βασίζεται στην καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών πάνω στη διδασκόμενη ύλη και στην ανάλογη προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης, καθώς επίσης στις βασικές αρχές της θετικής ενίσχυσης και στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών. Στο πρόγραμμα αυτό υποστηρίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές της αποκωδικοποίησης, δηλαδή τη φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων (Παντελιάδου, 2000).

Μια από τις μεθόδους που έχει βρει ευρεία αποδοχή για τη διδασκαλία των παιδιών που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, είναι η **Ανάκτηση της Ανάγνωσης** (Reading Recovery). Η μέθοδος διδάσκεται μέσα από κανονικά βιβλία και χρησιμοποιεί αυθεντικές γραφές των παιδιών που αντικατοπτρίζουν το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα τους, καθιστώντας έτσι δυνατή τη μέγιστη συμμετοχή τους (Κωτούλας & Μπενάκα, 2001). Παράλληλα, δίνεται βάση στην ανάγνωση του μαθητή και στην ανάπτυξη στρατηγικών που αφορούν τόσο την ορθή αποκωδικοποίηση των λέξεων όσο και την παρακολούθηση των νοημάτων του κείμενου. Όπως αναφέρει η Clay, η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα στρατηγικής διαδικασίας για την κατάκτηση του νοήματος που αυξάνει η ισχύς της και η προσαρμοστικότητα της με την άσκηση (Κωτούλας & Μπενάκα, 2001). Με την άσκηση λοιπόν, οι αναγνώστες σταδιακά κατανοούν τη σύνθετη διαδικασία της ανάγνωσης και κτίζουν συστήματα κατανόησης

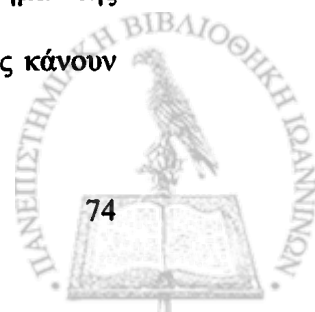
Η μέθοδος εφαρμόζεται σε παιδιά που παρά τη φοίτηση τους τουλάχιστον ένα χρόνο στο σχολείο υπολείπονται σημαντικά των μέσων συμμαθητών τους. Συγκεκριμένα, το μάθημα είναι ατομικό, διαρκεί περίπου μισή ώρα ενώ λαμβάνει χώρα για 12-15 εβδομάδες κατά μέσο όρο. Σ' αυτό το διάστημα ο δάσκαλος εξασκεί το μαθητή με μικρά βήματα και προσπαθεί να κατακτήσει κάθε φορά μικρούς στόχους μάθησης ώστε ο μαθητής να καλύψει τις μαθησιακές αδυναμίες του. Επίσης, το μάθημα στηρίζεται κυρίως στο διάλογο και μέσα από αυτόν ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να μάθει στο παιδί στρατηγικές μάθησης. Ο σκοπός της διδασκαλίας επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά φτιάξουν ένα σύστημα αυτοβελτιούμενο. Όταν τα παιδιά διαβάζουν ένα κείμενο ανάλογης δυσκολίας προς το επίπεδο τους, χρησιμοποιούν μια ομάδα νοητικών λειτουργιών στρατηγικών που είναι ότι χρειάζονται για τα πιο δύσκολα σημεία του κειμένου. Αυτό τα βοηθά και αργότερα,



σε μια νέα ανάγνωση αναπτύσσουν περισσότερο προσεγμένες, προσαρμοσμένες και συντονισμένες προσπάθειες για τη λύση νέων προβλημάτων με οικείες πληροφορίες και διεργασίες. Το πρόγραμμα έχει σκοπό να φέρει στο μέσο όρο της τάξης τα παιδιά που βρίσκονται στο κάτω άκρο αυτής (Κωτούλας & Μπενάκα, 2001).

Εκτός από τις εναλλακτικές μεθόδους εκμάθησης της ανάγνωσης τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχουν καταβληθεί πολλές προσπάθειες να αξιοποιηθούν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μεταγνώση στη διδασκαλία παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι προσπάθειες αυτές έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη αρκετών μεθόδων, οι οποίες ονομάζονται συνήθως «στρατηγική διδασκαλία» ή «διδασκαλία στρατηγικών μάθησης». Με τον όρο στρατηγική ορίζουμε μια μέθοδο κατά την οποία με βάση ένα δεδομένο σημείο εκκίνησης αποφασίζουμε ποια κίνηση θα ακολουθήσουμε για την επίτευξη ενός στόχου (Banegji, 1987). Η στρατηγική μπορεί επίσης να γίνει αντιληπτή ως ένα συγκεκριμένο σύνολο απαντήσεων σε ερεθίσματα ή έργα, στις οποίες έχει καταλήξει ο μαθητής μετά από μια σειρά δοκιμών (Restle, 1962). Στη συνέχεια παρουσιάζονται εν συντομία πέντε από αυτές τις μεθόδους, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως σε παιδιά και σε εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες: α) *άμεση διδασκαλία*, β) *γνωστική τροποποίηση συμπεριφοράς*, γ) *μοντέλο στρατηγικών παρέμβασης*, δ) *άμεση επεξήγηση*, και ε) *αμφίδρομη ή αμοιβαία διδασκαλία* (Παντελιάδου, 2000).

Άμεση διδασκαλία. Στην άμεση διδασκαλία τα βήματα της στρατηγικής που θέλουμε να διδάξουμε παρουσιάζονται σταδιακά και η σειρά παρουσίασης τους συνήθως αποφασίζεται μέσα από μια ανάλυση έργου. Η δασκάλα, χρησιμοποιώντας συνήθως γραπτό υλικό για την αρχική παρουσίαση, ορίζει κάθε βήμα της στρατηγικής και παρουσιάζει υποδειγματικά τη χρήση της. Ενώ οι μαθητές κάνουν



πρακτική εξάσκηση στα βήματα, η δασκάλα παρέχει βοήθεια την οποία σταδιακά απομακρύνει (Παντελιάδου, 2000).

Γνωστική Τροποποίηση της Συμπεριφοράς. Στο πρόγραμμα Γνωστικής Τροποποίησης της Συμπεριφοράς αρχικά ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συμπεριφορά του παιδιού. Στη συνέχεια, όμως, το παιδί αυτοκαθοδηγείται χρησιμοποιώντας προσωπικό εσωτερικό λόγο και δίνοντας οδηγίες στον εαυτό του (Παντελιάδου, 2000).

Μοντέλο Στρατηγικών Παρέμβασης. Κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα και χρησιμοποιούνται η επίδειξη, η καθοδηγούμενη πρακτική κ.λ.π., ακριβώς όπως στην άμεση διδασκαλία και στη Γνωστική Τροποποίηση Συμπεριφοράς. Ωστόσο το εν λόγω μοντέλο ολοκληρώνεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (φάση απόκτησης) οι μαθητές διδάσκονται την εφαρμογή της στρατηγικής σε ειδικό περιβάλλον εκτός τάξης. Στη δεύτερη φάση (φάση γενίκευσης) η διδασκαλία πραγματοποιείται στο περιβάλλον της κανονικής τάξης.

Άμεση επεξήγηση. Στη στρατηγική της άμεσης επεξήγησης κάθε δεξιότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή και επομένως να διδαχθεί ως στρατηγική. Για να γίνει αυτό, η δασκάλα πρέπει να δώσει με σαφήνεια σχετικές επεξηγηματικές πληροφορίες (π.χ. το όνομα της στρατηγικής, πότε είναι χρήσιμη, τα απαραίτητα βήματα), διαδικαστικές πληροφορίες (διδασκαλία των μαθημάτων σχετικά με τους τρόπους χρήσης της στρατηγικής) και πληροφορίες για τις περιπτώσεις στις οποίες πρέπει να χρησιμοποιείται η στρατηγική.

Αμφίδρομη ή αμοιβαία διδασκαλία. Η αμοιβαία διδασκαλία περιλαμβάνει τη διδασκαλία τεσσάρων στρατηγικών, οι οποίες διδάσκονται και εξασκούνται ώστε να χρησιμοποιούνται ευέλικτα ως ένα βοηθητικό, συμπληρωματικό εργαλείο, ανάλογα



με τις απαιτήσεις του κειμένου, του μαθητή και συνολικά του έργου (Brown & Palinscar, 1989). Η αμοιβαία διδασκαλία δεν δίνει μεγάλη έμφαση στις επεξηγήσεις της δασκάλας και επικεντρώνεται στην κοινή προσπάθεια δασκάλας και μαθητή να δώσουν νόημα σε ό,τι διαβάζεται. Δασκάλα και μαθητής αλλάζουν συνεχώς ρόλους, καθοδηγώντας ένα διάλογο για την εξαγωγή νοήματος από ένα κείμενο. Ο διάλογος επικεντρώνεται στην παραγωγή ερωτήσεων για το κείμενο, στην περίληψη του κειμένου, σε διευκρινίσεις για μέρη του κειμένου που δυσχεραίνουν τη συνολική του κατανόηση και στην πρόβλεψη του τρόπου με τον οποίο θα εξελιχθεί η υπόθεση του με βάση νύξεις που βρίσκονται σε αυτό και αφορούν είτε το νόημα είτε τη δομή του (Παντελιάδου, 2000).

Πρέπει να σημειωθεί ότι, λόγω του στοιχείου της ανομοιογένειας που αποδεδειγμένα παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καμία απλή μέθοδος διδασκαλίας, πρόγραμμα ή στρατηγική δε μπορούν να θεωρούνται κατάλληλα για όλες τις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών.

Αναμφίβολα, όμως, όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μάθηση, στην εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων. Επίσης, όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αρκεί οι μαθησιακές δυσκολίες να εντοπιστούν έγκαιρα, να διαγνωσθούν σωστά και να αντιμετωπιστούν υπεύθυνα, συστηματικά και εξατομικευμένα (Πόρποδας, 2003).

Μέρος Δεύτερο

Ερευνητική Προσέγγιση

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση, όπως έχουμε αναφέρει, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία του ατόμου. Ωστόσο η κατάκτηση της επιτυχημένης ανάγνωσης δεν είναι τόσο απλή διαδικασία, αφού απαιτεί την ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολύπλοκων γνωστικών λειτουργιών, όπως αναγνώριση λέξεων, κατανόηση και μετα-κατανόηση. Πιο αναλυτικά, ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα γράμματα και τα φωνήματα και να αποκωδικοποιεί τις λέξεις. Στη συνέχεια για να μιλάμε για επιτυχημένη ανάγνωση θα πρέπει να κατανοεί αυτά που αποκωδικοποιείσαι. Ο κύριος σκοπός κάθε ανάγνωσης είναι το νόημα και το νόημα κατακτάται μέσα από μια διαδικασία συνδυασμού στρατηγικών που αναπτύσσονται από τον αναγνώστη (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Όταν, όμως, κάποια από τις βασικές αναγνωστικές λειτουργίες δυσλειτουργεί το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Σήμερα, λοιπόν, που πολλά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων για την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας. Μια από τις μεθόδους που προτείνεται στη βιβλιογραφία είναι η Ανάκτηση της Ανάγνωσης (Reading Recovery).

1.2. Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τις μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού με διάγνωση Δυσλεξίας. Ο σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν να βελτιωθεί η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή.

Στόχοι της έρευνάς μας είναι:

- Πρώτον, να ενισχυθεί η ταχύτητα ανάγνωσης του μαθητή και ο μαθητής να αποκτήσει αναγνωστική ευχέρεια.
- Δεύτερον, να αυξηθεί η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση του μαθητή
- Τρίτον, να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση του μαθητή

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Μέθοδος Έρευνας

Στην παρούσα εργασία ακολουθήσαμε την πειραματική προσέγγιση. Χρησιμοποιήθηκε η παρεμβατική διαδικασία που αφορά τη διεξοδική, σε βάθος ανάλυση των χαρακτηριστικών και τη συλλογή πληροφοριών από μια ατομική περίπτωση. Η αξιολόγηση του υποκειμένου έγινε στην αρχή και στο τέλος και ενδιάμεσα έγινε διδακτική παρέμβαση για τρεις μήνες.

2.2. Δείγμα

Το υποκείμενο της έρευνας μας είναι ο Θ.Λ, ηλικίας 15 ετών, ο οποίος είναι μαθητής της Β' Γυμνασίου και φοιτά στη Β' τάξη Γυμνασίου σε σχολείο των Πατρών. Είναι ένας μαθητής με φυσιολογική νοημοσύνη που δεν παρουσιάζει κάποια μορφή αναπηρίας. Η φοίτησή του στο σχολείο είναι συνεχής, χωρίς αδικαιολόγητες απουσίες. Ανήκει σε μια πενταμελή οικογένεια μέσου βιοτικού επιπέδου, που οι γονείς του είναι απόφοιτοι Λυκείου. Οι οποίοι μας αναφέρουν ότι από το Δημοτικό ο Θ.Λ παρουσιάζει δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση ενώ δεν έχει κανένα πρόβλημα με τα μαθηματικά και τα αγγλικά. Στο Γυμνάσιο οι επιδόσεις του Θ.Λ στα μαθηματικά και στα αγγλικά εξακολουθούν να είναι καλές όμως οι επιδόσεις του στα άλλα μαθήματα είναι πολύ πιο κάτω από τα το μέσο όρο της τάξης του.

Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ Πατρών παρουσιάζει ειδική δυσκολία στη μάθηση, τύπου δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ανάγνωση ο Θ.Λ καταβάλλει προσπάθεια προκειμένου να πετύχει σωστή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει αργό ρυθμό, διακεκομμένη ροή και ήπιο συλλαβισμό σε πολυσύλλαβες λέξεις. Στη γραφή παράγει δημιουργικό λόγο με δομή. Ωστόσο το κείμενο του έχει αρκετά ορθογραφικά λάθη, ελλιπή σχηματισμό των γραμμάτων και μη τήρηση τόσο των αποστάσεων μεταξύ των λέξεων όσο και του προσανατολισμού των σειρών του κειμένου. Αναφέρουμε ότι δεν έχει φοιτήσει ποτέ σε τμήμα ένταξης γιατί δεν υπήρχε στο σχολείο του. Τέλος, στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, είναι ευγενικός και συνεργάσιμος αλλά έχει αναπτύξει ανασφάλεια για τις επιδόσεις του.

2.3. Ορισμός Μεταβλητών

Ευχέρεια στην ανάγνωση λέξεων (Ε.Α.Λ.): Ταχεία αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων που μετράμε το χρόνο ανάγνωσης.

Ακρίβεια στην ανάγνωση (Ακ.Αν.): αφορά την αποκωδικοποίηση λέξεων που παρουσιάζονται σε κείμενα.

Αναγνωστική Κατανόηση (Αν.Κ.): ανάγνωση κειμένων που αξιολογείται ο βαθμός κατανόησης. Τα κείμενα διαφοροποιούνται ως προς το είδος (αφηγηματικό-πληροφοριακό).

2.4. Περιγραφή του Πειραματικού Υλικού

Ευχέρεια Ανάγνωσης Λέξεων: Χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα για γρήγορο διάβασμα που βρίσκεται στο βιβλίο *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά* (1992) της Μαρίας-Μάρθας Φλωράτου. Συγκεκριμένα δόθηκαν στο μαθητή δεκαέξι καρτέλες με λίστες λέξεων.

Ανάγνωση Κειμένων: Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 30 κείμενα μετρίου δυσκολίας που χωρίστηκαν ως προς το θέμα τους σε 15 πληροφοριακά και 15 αφηγηματικά. Τα κείμενα επιλέχτηκαν από παιδικές εγκυκλοπαίδειες, από παιδική λογοτεχνία και από το διαδίκτυο. Τα κείμενα που επιλέχτηκαν είχαν περίπου 200-250 λέξεις και ζητήθηκε από το μαθητή αφού πρώτα κάνει ανάγνωση να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης πάνω στο κείμενο.

Κατανόηση Κειμένου: Χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές βελτίωσης της κατανόησης της Σουζάνας Παντελιάδου, που βρίσκονται στο βιβλίο της *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Πιο αναλυτικά χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές 62 *Ο σκελετός της ιστορίας* και 63 *Ο χάρτης της ιστορίας*, καθώς και τη στρατηγική της *περίληψης*.

Ανάλυση Λαθών: Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της Goodman Miscue analysis όπως αναπτύσσεται στο βιβλίο της *Reading Miscue Inventory* (2005) για την ανάλυση λαθών.

2.5. Διαδικασία

Η διδακτική μας παρέμβαση έγινε στο Θ.Λ. μαθητή της Β' τάξης Γυμνασίου με διάγνωση δυσλεξίας. Ο σκοπός της διδακτικής μας παρέμβασης ήταν να βελτιωθεί η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή και για να το επιτύχουμε σχεδιάσαμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που περιλάμβανε στοιχεία που αφορούσαν κάθε μια από τις πτυχές της ανάγνωσης (Ευχέρεια, Ακρίβεια, κατανόηση). Συγκεκριμένα, ο μαθητής μας διδάχθηκε κατά τα διάρκεια της φοίτησης του στη Β' τάξη του Γυμνασίου το σχολικό έτος 2007-2008. Τα προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή είχαν εκδηλωθεί από τη φοίτηση του στο Δημοτικό σχολείο, όμως δεν είχε δεχθεί καμία διδακτική παρέμβαση νωρίτερα. Η διάγνωση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ έγινε μόλις ο Θ.Λ. φοιτούσε στη Α' γυμνασίου ύστερα από την παραπομπή της εκπαιδευτικού του.

Η πρώτη επαφή με το μαθητή Θ.Λ. έγινε στα τέλη του Δεκέμβρη του 2007 και σκοπό είχε να καταγράψει τις γνώσεις του, ώστε να κτιστεί το πρόγραμμα. Η διαδικασία γνωριμίας περιλάμβανε συζήτηση για την καθημερινότητα του, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο. Επίσης, συζητήσαμε για τα ενδιαφέροντα του και για τα βιβλία, για τα οποία, όπως μας δήλωσε, τον έκαναν να βαριέται με συνέπεια να αδιαφορεί. Προσπαθήσαμε, όμως, να τον κάνουμε να αγαπήσει το βιβλίο, περιγράψαμε τη σχέση μας μαζί του και μεταφέραμε εικόνες ανάγνωσης. Σκοπός μας ήταν να δημιουργήσουμε κλίμα αποδοχής τόσο για το βιβλίο όσο και για την πράξη της ανάγνωσης. Η διδακτική μας παρέμβαση ξεκίνησε το θερινό εξάμηνο του 2008 και πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο περιβάλλον, στο σπίτι του παιδιού. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα διήρκεσε τριάντα μαθήματα τα οποία γίνονταν τρία κάθε εβδομάδα, δηλαδή πραγματοποιήθηκαν σε χρονικό πλαίσιο τριών μηνών. Η χρονική διάρκεια κάθε μαθήματος δεν ξεπερνούσε τη μία ώρα και όλα τα μαθήματα ηχογραφήθηκαν.

Αρχικά για να αξιολογήσουμε την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή χρησιμοποιήσαμε δύο κείμενα. Επιλέξαμε ένα κείμενο αφηγηματικό και ένα πληροφοριακό θέλοντας να δούμε πως χειρίζεται ο μαθητής διαφορετικά ήδη κειμένων. Τα κείμενα ήταν της ίδιας δυσκολίας και αποτελούνταν και τα δύο περίπου από τον ίδιο αριθμό λέξεων. Επιπλέον, θέλαμε να αξιολογήσουμε και την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή γι' αυτό στο τέλος της ανάγνωσης κάθε κειμένου ζητήθηκε από το παιδί να αποδώσει την περίληψη του κειμένου και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης. Πρέπει να αναφέρουμε ότι ηχογραφήσαμε διακριτικά όλη τη διαδικασία και στη συνέχεια εφαρμόσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης λαθών της Goodman που έχουμε αναφέρει διεξοδικά σε προϋπάρχον κεφάλαιο της εργασίας μας. Κατά την ανάγνωση, λοιπόν, του μαθητή παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Είχε γνώση των συμβατικών κατευθύνσεων που διέπουν τη λειτουργία του γραπτού λόγου (από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά) και την εφάρμοζε.
- Ο μαθητής διάβαζε τις λέξεις συλλαβιστά και αργά και είχε πολλές φορές έντονο δισταγμό κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ειδικά σε πολυσύλλαβες λέξεις.
- Ακόμα ο μαθητής έκανε παραλείψεις λέξεων ή και ολόκληρων προτάσεων.
- Κατά την ανάγνωση άλλαζε φωνήεντα και σε κάποιες περιπτώσεις και σύμφωνα-για παράδειγμα, έτρεξαν αντί για έτρεχε.
- Επίσης, έκανε αρκετές αντικαταστάσεις λέξεων, όπως σκόνταξα αντί σκούντηξε, θαυμαστό αντί για θαυμαστικό.
- Ο μαθητής αγνοούσε τη λειτουργία κομμάτων και τελειών και διάβαζε μονοκόμματα χωρίς παύσεις και χωρίς να δίνει χρώμα στη φωνή του.



- Είχε ένα μικρό οπτικό λεξιλόγιο λέξεων, καθώς κάποιες μικρές και συχνά επαναλαμβανόμενες λέξεις τις διάβαζε άμεσα.
- Τέλος, η κατανόηση των κειμένων εκ μέρους του δεν ήταν σαφής. Ενώ μπορούσε να αποδώσει το νόημα όσων διάβαζε σε γενικές γραμμές, αδυνατούσε ή δυσκολευόταν να απαντήσει σε ερωτήσεις που αναφέρονταν σε λεπτά σημεία του κειμένου.

Το διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε στηρίχθηκε σε αυτές τις διαπιστώσεις. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θέσαμε τους στόχους της διδακτικής μας παρέμβασης. Συγκεκριμένα πραγματοποιήσαμε τριάντα συνεδρίες με το μαθητή έχοντας ως στόχους:

- Πρώτον, να ενισχυθεί η ταχύτητα ανάγνωσης του μαθητή όπως αξιολογείται μέσα από τις καρτέλες μεμονωμένων λέξεων.
- Δεύτερον, να αυξηθεί η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση του μαθητή όπως αξιολογείται μέσω της ανάλυσης λαθών σε κείμενο.
- Τρίτον, να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση του μαθητή όπως αξιολογείται από τις στρατηγικές βελτίωσης της κατανόησης της Σουζάννας Παντελιάδου, που βρίσκονται στο βιβλίο της *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*.

Ο Θ.Λ. ενώ είχε μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης είχε παραμείνει στο συλλαβιστό διάβασμα, χρειαζόταν, λοιπόν, αρχικά ένα πρόγραμμα που θα βελτίωνε την οπτική αναγνώριση λέξεων καθώς και την ταχύτητα ανάγνωσης. Στόχος μας ήταν το παιδί μετά το πρόγραμμα να βλέπει τη λέξη και να τη λέει αμέσως, χωρίς να χρειάζεται πρώτα να τη συλλαβίζει. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα για γρήγορο διάβασμα που βρίσκεται στο βιβλίο *Μαθησιακές Δυσκολίες*



και όχι τεμπελιά (1992) της Μαρίας-Μάρθας Φλωράτου. Το πρόγραμμα αυτό επιλέχτηκε γιατί έχει δοκιμαστεί με επιτυχία σε πολλά παιδιά. Συγκεκριμένα δόθηκαν στο μαθητή δεκαέξι καρτέλες με λίστες λέξεων που έχουν χωριστεί σε κατηγορίες με κριτήριο τη δυσκολία που περιέχουν. Η **καρτέλα Α** περιέχει μονοσύλλαβες (πως, φως...) και απλές δισύλλαβες (μήλο, πάνω...). Η **καρτέλα Β** περιέχει δισύλλαβες που είτε αρχίζουν από φωνήεν είτε τελειώνουν με σύμφωνο (από, έλα, βάθος, καλός...). Η **καρτέλα Γ** περιέχει απλές τρισύλλαβες λέξεις (κεράσι, φώναξα...), ενώ η **καρτέλα Δ** πάλι τρισύλλαβες που αρχίζουν με φωνήεν ή τελειώνουν με σύμφωνο (όνομα, έκανα, μεγάλος...). Οι **καρτέλες Ε και Ζ** περιέχουν πολυσύλλαβες λέξεις. Οι **καρτέλες Η, Θ, Ι, Κ** περιέχουν λέξεις με δύο σύμφωνα, όπως βροχή, γυμνός, βιβλίο, κ.λ.π. Οι **καρτέλες Λ και Μ** έχουν λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και συνδυασμούς, όπως γυναίκα, είπα, αύριο, ψάρια κ.λ.π. Οι **καρτέλες Ν και Ξ** έχουν λέξεις με δίψηφα σύμφωνα όπως δόντι, μπαλόνι, φεγγάρι κ.λ.π. Το πρόγραμμα τελειώνει με τις **καρτέλες Ο και Π** που περιέχουν τις ίδιες λέξεις, με μόνη διαφορά ότι σε κάθε λέξη της καρτέλας **Ο** είναι υπογραμμισμένη η συλλαβή που θέλουμε να προσέξει το παιδί π. χ τη λέξη πατριάρχης, αν προσπαθεί να τη διαβάσει πα-τρι-ά-ρχης, θα χάσει πολλή ώρα χωρίς αποτέλεσμα. Εκπαιδεύοντας, λοιπόν, το παιδί να διαβάζει σωστά τη συλλαβή -αρ (πατριάρχης) σε τέτοιες λέξεις, αποφεύγουμε καθυστερήσεις και απογοητεύσεις (Φλωράτου, 1992).

Αρχικά, στην πρώτη αξιολόγηση ζητήθηκε από το παιδί να διαβάσει την καρτέλα Α και χρονομετρήθηκε η διάρκεια που χρειάστηκε για την ανάγνωση. Στη συνέχεια η καρτέλα διαβάστηκε από μας και μετά, πολλές φορές μαζί με το παιδί. Αυτό που χρειάζεται να τονίσουμε είναι ότι την πρώτη φορά που διαβάζουμε τη στήλη δεν βιαζόμαστε, μάλλον πλησιάζουμε προς το ρυθμό που μπορεί να παρακολουθήσει το παιδί. Όμως κάθε φορά που ξαναδιαβάζουμε τη στήλη, πάμε όλο

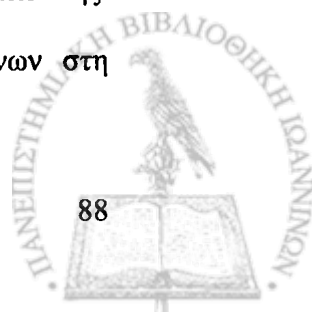


και πιο γρήγορα. Λειτουργούμε έτσι σαν μοντέλο πάνω στο παιδί, το μαθαίνουμε να βλέπει τη λέξη και να τη λέει ολόκληρη και γρήγορα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι εξηγούμε κάθε λέξη που δεν είναι πολύ οικεία στο παιδί αφού διαβάζω σημαίνει κατανοώ. Ακόμα, σχολιάζουμε και τις γνωστές λέξεις τις οποίες, όπου είναι δυνατόν, τις συνδέουμε με τις εμπειρίες του. Αφού εξηγήσαμε και τη διαδικασία στη μητέρα του παιδιού της ζητήσαμε να γίνεται κάθε μέρα εξάσκηση από το παιδί. Ο χρόνος της καθημερινής εξάσκησης δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα δεκαπέντε λεπτά.. Ανά δεύτερη συνεδρία, αφού πρώτα χρονομετρούσαμε πάλι το παιδί, αλλάζαμε καρτέλα, έτσι σύμφωνα με τη Φλωράτου (1992) δεν προσθέταμε κούραση στο παιδί και δεν το κάναμε να βαριέται.

Για να βοηθήσουμε το μαθητή να αυξήσει την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση και να βελτιώσει την αναγνωστική του κατανόηση επιλέξαμε τριάντα κείμενα μετρίου δυσκολίας που χωρίστηκαν ως προς το θέμα τους σε 15 πληροφοριακά και 15 αφηγηματικά. Τα κείμενα επιλέχθηκαν από παιδικές εγκυκλοπαίδειες, από παιδική λογοτεχνία και από το διαδίκτυο και είχαν περίπου 200- 250 λέξεις. Σε κάθε συνεδρία ο μαθητής διάβαζε από ένα κείμενο και καλείτο να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης. Πρέπει να σημειωθεί ότι το είδος των κειμένων εναλλασσόταν σε κάθε συνεδρία για να μάθει ο μαθητής να ξεχωρίζει και να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά είδη κειμένου. Μετά το τέλος της αναγνωστικής διαδικασίας διδάσκαμε το μαθητή στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιώντας τις προτεινόμενες δραστηριότητες της Σουζάννας Παντελιάδου που βρίσκονται στο βιβλίο της *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη* (2000). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε τις στρατηγικές: 1. *Ο σκελετός της ιστορίας* και 2. *Ο χάρτης της ιστορίας* συνδυαστικά εξηγώντας στο μαθητή πώς να φτιάχνει το σκελετό της



ιστορίας που διαβάζει. Αρχικά του εξηγήσαμε τις ερωτήσεις του σκελετού της ιστορίας και πόσο σημαντικές είναι στην προσπάθεια μας να κατανοήσουμε το κείμενο που διαβάζουμε. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας διαφορετικό χρώμα γράψαμε τις ερωτήσεις σε χαρτόνια και τις κολλήσαμε στον τοίχο πάνω από το γραφείο του παιδιού για να μπορεί να τις βλέπει καθημερινά. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: Ποιος ?, Πού? Πότε? Ποιο είναι το πρόβλημα?, Γιατί συμβαίνει αυτό?, Ποιο είναι το αποτέλεσμα?, Τι έμαθες από την ιστορία? Δείχνουμε λοιπόν στο μαθητή πώς να φτιάχνει το σκελετό της ιστορίας. Καθώς ο μαθητής διαβάζει, διδάσκεται στο να σταματά κάθε φορά που έχει πληροφορίες για να απαντήσει σε μια ερώτηση και γράφει την απάντηση. Οι στρατηγικές αυτές εφαρμόστηκαν αρχικά μόνο στα αφηγηματικά κείμενα. στις έξι πρώτες συνεδρίες, ενώ για τα πληροφοριακά εφαρμόσαμε τη στρατηγική της περίληψης, διαβάζοντας σιγά σιγά το κείμενο μαζί με το παιδί σταματούσαμε για να αποδώσουμε το νόημα. Όμως από τη έκτη συνεδρία και έπειτα συνδυάσαμε τις στρατηγικές των ερωτήσεων με τη στρατηγική της περίληψης, αφού όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2000) ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός στην κατανόηση, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών/γεγονότων του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερο σημαντικών σημείων. Συγκεκριμένα ο μαθητής συνέχισε να απαντά στις ερωτήσεις και να κρατά σύντομες σημειώσεις, όμως του ζητήθηκε όταν τελειώνει με τις ερωτήσεις να διαβάζει το κείμενο και να σταματά για να πει την περίληψη της ιστορίας μέχρι το σημείο που διάβασε. Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε σ' όλες τις συνεδρίες και μέχρι το τέλος της παρεμβατικής μας διαδικασίας. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι οι στρατηγικές αυτές επιλέχθηκαν επειδή κρίθηκαν κατάλληλες να εφαρμοστούν σε όλα τα μαθήματα και να βοηθήσουν το μαθητή στη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης. Επιπλέον, εφαρμόσαμε τις στρατηγικές αυτές και στα δύο ήδη κειμένων στη



προσπάθεια μας να μην μπερδέψουμε το μαθητή με πολλαπλές στρατηγικές και βλέποντας ότι αποδίδει καλύτερα μ' αυτό τον τρόπο.

Θέλοντας να αξιολογήσουμε την παρεμβατική μας διαδικασία και να δούμε εάν ο μαθητής μας είχε βελτιωθεί, **μετά από τις δέκα πρώτες συνεδρίες κάναμε την πρώτη επαναξιολόγηση** του μαθητή. Χρησιμοποιήσαμε πάλι δύο κείμενα ένα αφηγηματικό και ένα πληροφορικό και ζητήσαμε στο μαθητή αφού τα διαβάσει να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, χωρίς εμείς να παρέμβουμε καθόλου στη διαδικασία. Συγκεκριμένα, του ζητήσαμε να απαντάει κάθε φορά σε τέσσερις ερωτήσεις. Επίσης, μετά το τέλος της διαδικασίας κάναμε ανάλυση λαθών στα κείμενα, εφαρμόζοντας για άλλη μια φορά τη θεωρία της Goodman, για να δούμε το ποσοστό καθώς και το είδος των λαθών του παιδιού. Στη συνέχεια και αφού ο μαθητής παρουσίαζε βελτίωση, συνεχίσαμε την εφαρμογή της ίδιας παρεμβατικής διαδικασίας που αναφέραμε παραπάνω για άλλες δέκα συνεδρίες. **Μετά, από είκοσι συνολικά συνεδρίες κάναμε την δεύτερη επαναξιολόγηση** του παιδιού, εφαρμόζοντας ακριβώς την ίδια διαδικασία με την πρώτη. Τα αποτελέσματα, μας έδειξαν ότι ο μαθητής βρισκόταν αρκετά κοντά στο να φτάσει τους επιδιωκόμενους στόχους μας. Επομένως, η διαδικασία συνεχίστηκε κανονικά με την ίδια ροή και τις ίδιες στρατηγικές μάθησης. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση τριάντα συνεδριών κάναμε την τελική επαναξιολόγηση του μαθητή, χρησιμοποιώντας την ίδια διαδικασία που είχαμε εφαρμόσει στις προηγούμενες αξιολογήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μαθητής μας είχε σημαντική βελτίωση όχι μόνο στην αναγνωστική ικανότητα και στην κατανόηση αλλά και στην βελτίωση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Αποτελέσματα

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση στο Θ.Λ., μαθητή της Β' τάξης Γυμνασίου με διάγνωση δυσλεξίας, να ενισχύσουμε αρχικά την ταχύτητα ανάγνωσης του και ο μαθητής μας να αποκτήσει αναγνωστική ευχέρεια. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να αυξήσουμε τη ακρίβεια του μαθητή στην αποκωδικοποίηση και να βελτιώσουμε την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή. Στο κεφάλαιο αυτό παραθέτουμε τα αποτελέσματα της διδακτικής μας παρέμβασης, όπως αυτά προέκυψαν από τις τέσσερις αξιολογήσεις που πραγματοποιήσαμε για να διαπιστώσουμε την εξέλιξη της παρεμβατικής μας διαδικασίας

Πρώτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Θ.Λ. στην αναγνωστική ακρίβεια τόσο σε αφηγηματικά όσο και σε πληροφοριακά κείμενα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάγνωση των καρτελών αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις τέσσερις αξιολογήσεις της αναγνωστικής κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

Πίνακας 3.1: Επιδόσεις στην Αρχική Αξιολόγηση του Θ.Λ. στην αναγνωστική ακρίβεια αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	253	169	84	33%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	264	175	89	34%

Στην αρχική αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας χρησιμοποιώντας την μέθοδο της ανάλυσης λαθών ο μαθητής παρουσίασε ένα ποσοστό λαθών 33% στα αφηγηματικά κείμενα και ένα ποσοστό λαθών 34% στα πληροφοριακά

Πίνακας 3.2: Επιδόσεις του Θ.Λ στην αναγνωστική ακρίβεια αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

Β' ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	249	182	67	27%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	255	183	72	28%

Στη Β' μέτρηση της αναγνωστικής ακρίβειας, που πραγματοποιήθηκε μετά από δέκα συνεδρίες, διαπιστώσαμε ότι ο μαθητής παρουσίασε μικρή μείωση στο ποσοστό των λαθών κατά την αναγνωστική διαδικασία, αφού το ποσοστό των λαθών έπεσε στο 27% στα αφηγηματικά και 28% στα πληροφοριακά κείμενα.

Πίνακας 3.3: Επιδόσεις του Θ.Λ στην αναγνωστική ακρίβεια αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

Γ' ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	254	206	48	18%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	252	210	42	17%

Η Γ' μέτρηση της αναγνωστικής ακρίβειας πραγματοποιήθηκε μετά από είκοσι συνεδρίες και διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στην αναγνωστική ακρίβεια του Θ.Λ. καθώς το ποσοστό των λαθών του έπεσε σε 18% στα αφηγηματικά κείμενα και σε 17% στα πληροφοριακά.

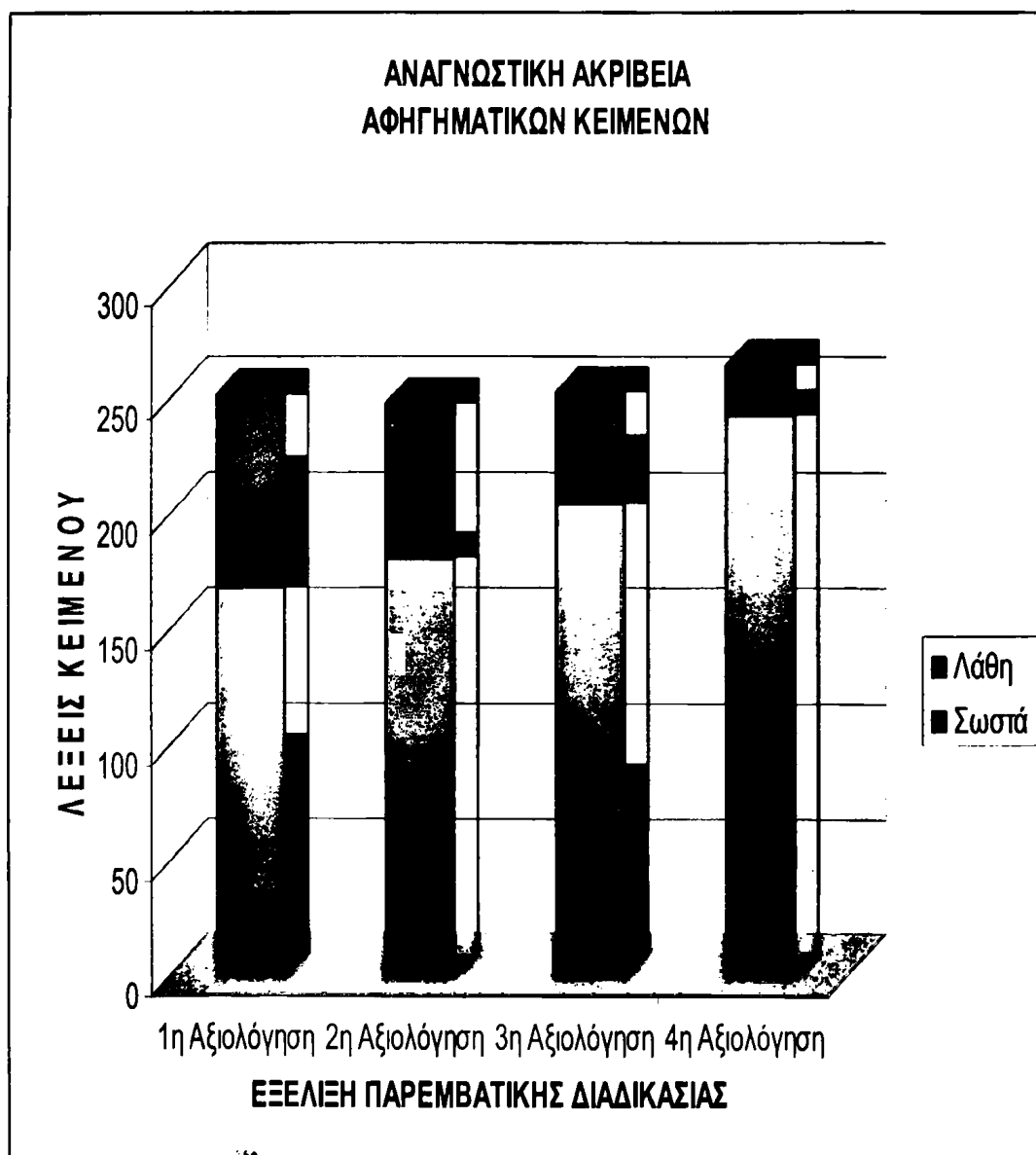
Πίνακας 3.4: Επιδόσεις στην τελική αξιολόγηση του Θ.Λ στην αναγνωστική ακρίβεια αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	266	244	22	8%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	268	242	26	9%

Ολοκληρώνοντας τη διδακτική μας παρέμβαση μετά από τριάντα συνεδρίες πραγματοποιήσαμε την τελική αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας και

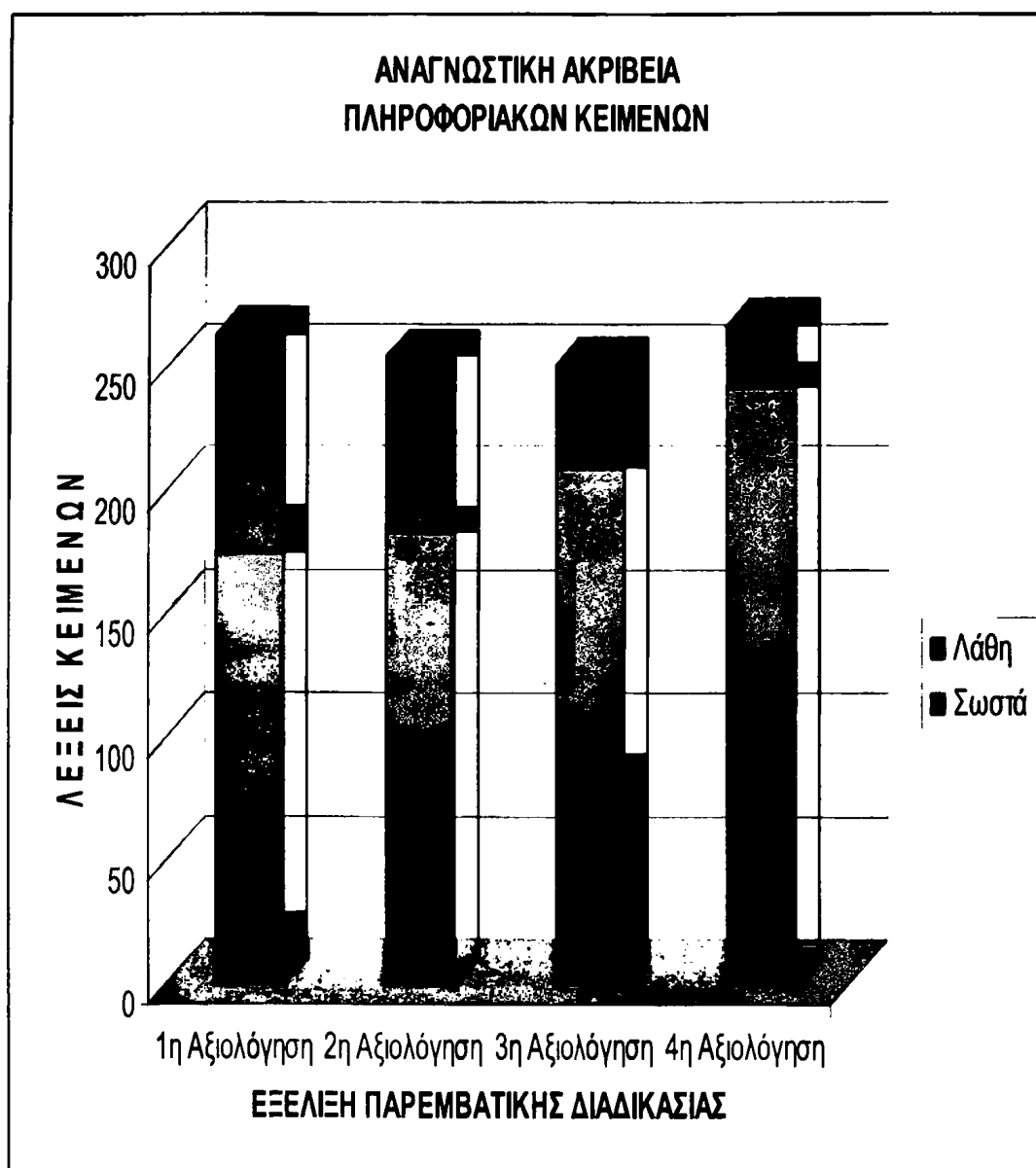
διαπιστώσαμε ότι το ποσοστό των λαθών μειώθηκε τόσο στο αφηγηματικό όσο και στο πληροφοριακό κείμενο σε 8% και 9% αντίστοιχα.

Στην παρακάτω γραφική παράσταση (σχήμα 3.1) φαίνεται η εξέλιξη της παρεμβατικής διαδικασίας, όπως προκύπτει γραφικά από τις τέσσερις αξιολογήσεις της αναγνωστικής ακρίβειας που πραγματοποιήσαμε σε αφηγηματικά κείμενα.



Σχήμα 3.1.: Γραφική παράσταση που απεικονίζει την βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε αφηγηματικά κείμενα.

Στην παρακάτω γραφική παράσταση (σχήμα 3.3) φαίνεται η εξέλιξη της παρεμβατικής διαδικασίας, όπως προκύπτει γραφικά από τις τέσσερις αξιολογήσεις της αναγνωστικής ακρίβειας που πραγματοποιήσαμε σε πληροφοριακά κείμενα.



Σχήμα 3.2.: Γραφική παράσταση που απεικονίζει την βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε πληροφοριακά κείμενα.

Πίνακας 3.5: Επιδόσεις του Θ.Λ στην αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΥΧΕΡΕΙΑΣ			
ΚΑΡΤΕΛΕΣ	ΧΡΟΝΟΣ Α' ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	ΧΡΟΝΟΣ Β' ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ
Α	1.30''	1.02''	28''
Β	1.41''	1.17''	24''
Γ	1.36''	1.04''	32''
Δ	1.58''	1.23''	35''
Ε	1.18''	59''	19''
Ζ	1.32''	1:15''	17''
Η	1.24''	1.08''	16''
Θ	1.21''	1:01''	20''
Ι	1.18''	56''	22''
Κ	1.29''	59.7''	32''
Λ	1.40''	1:13''	27''
Μ	1.18''	59''	19''
Ν	1.34''	1:08''	26''
Ξ	1.41''	1.26''	15''
Ο	1.57''	1.22''	35''
Π	1.15''	58''	17''

Πίνακας 3.6: Επιδόσεις του Θ.Λ στην αρχική αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	4	1	3	25%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	4	1	3	25%

Στην αρχική αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης ο Θ.Λ. παρουσίασε ένα ποσοστό κατανόησης 25% και στα δύο είδη κειμένων.

Πίνακας 3.7: Επιδόσεις του Θ.Λ στην Β' αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

Β' ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	4	2	2	50%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	4	2	2	50%

Στη Β' μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης που πραγματοποιήθηκε μετά από τις δέκα πρώτες συνεδρίες, διαπιστώθηκε στο Θ.Λ. ένα ποσοστό κατανόησης 50% και στα δύο είδη κειμένων.

Πίνακας 3.8: Επιδόσεις του Θ.Λ στην Γ' αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

Γ' ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	4	4	0	100%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	4	3	1	75%

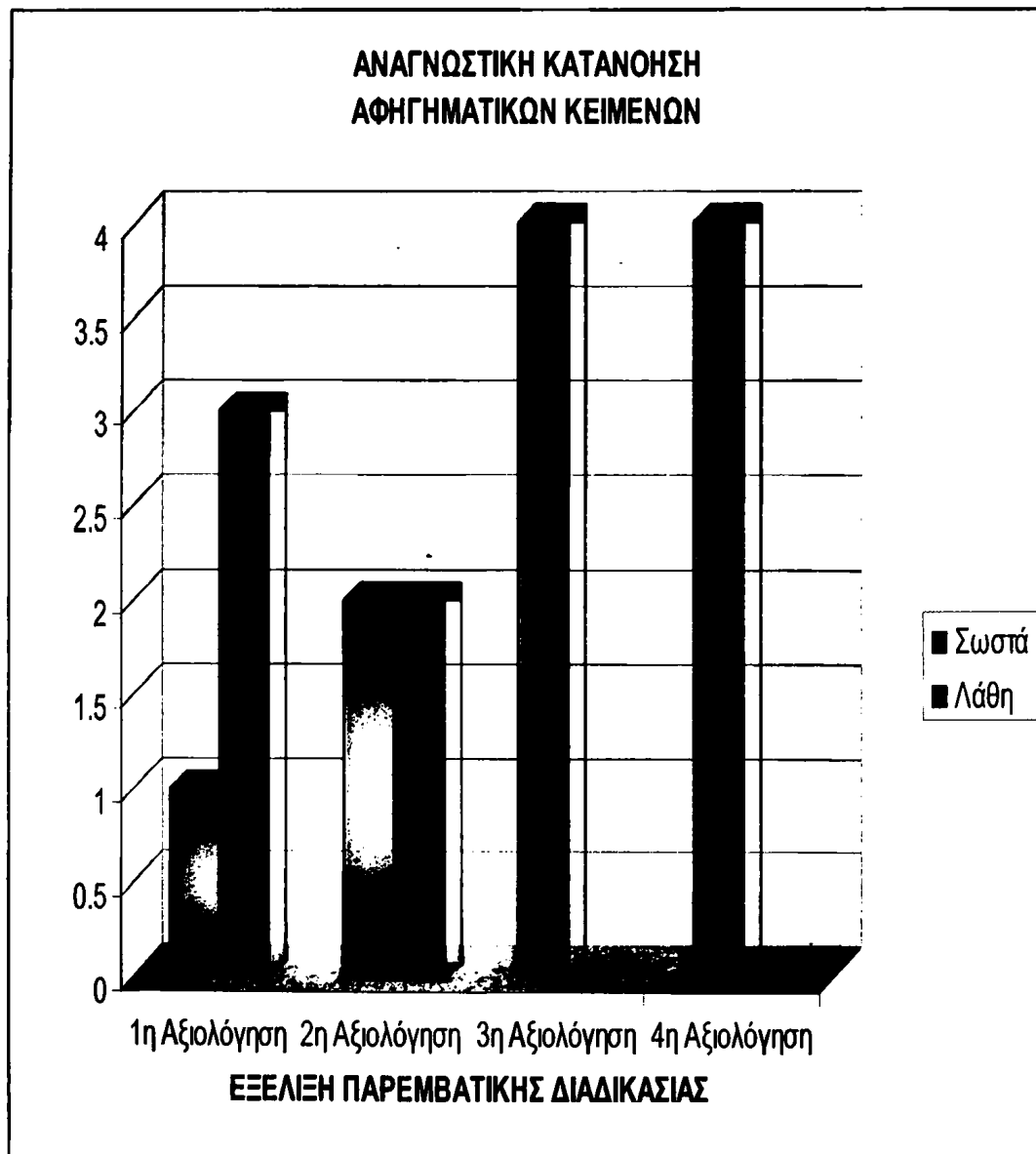
Στην Γ' μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης που πραγματοποιήθηκε μετά από είκοσι συνεδρίες ο Θ.Λ. είχε ποσοστό αναγνωστικής κατανόησης 100% στο αφηγηματικό κείμενο και 75% στο πληροφοριακό.

Πίνακας 3.9: Επιδόσεις του Θ.Λ στην τελική αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης αφηγηματικού και πληροφοριακού κειμένου

ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ				
ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	4	4	0	100%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	4	4	0	100%

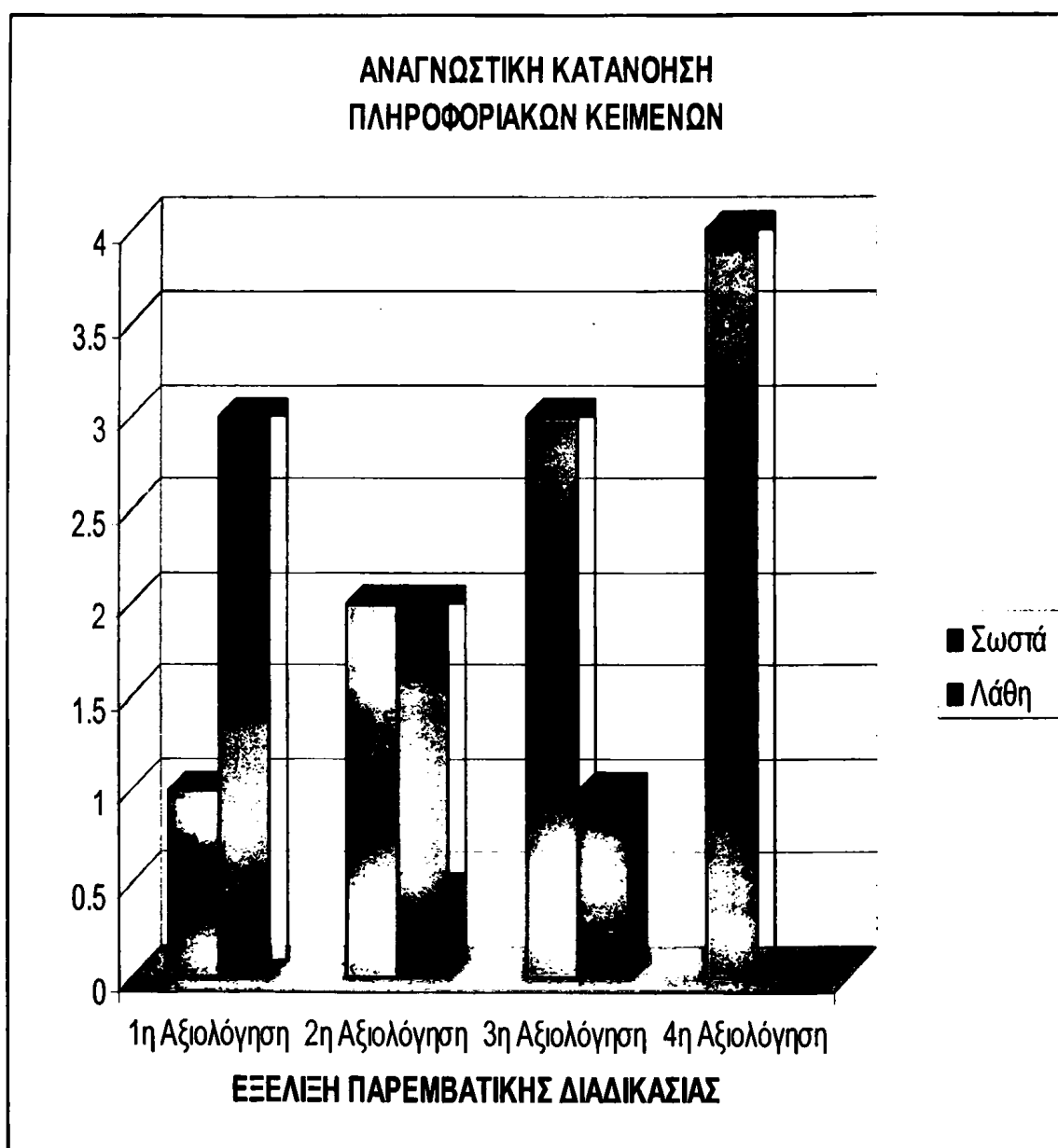
Στην τελική αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης ο Θ.Λ. παρουσίασε και για τα δύο είδη κειμένων ποσοστό αναγνωστικής κατανόησης 100%.

Στο παρακάτω σχήμα 3.3 φαίνεται η εξέλιξη της παρεμβατικής διαδικασίας, όπως προκύπτει γραφικά από τις τέσσερις αξιολογήσεις της αναγνωστικής κατανόησης που πραγματοποιήσαμε σε αφηγηματικά κείμενα.



Σχήμα 3.3. Γραφική παράσταση που απεικονίζει την βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε αφηγηματικά κείμενα

Στο παρακάτω σχήμα 3.4 φαίνεται η εξέλιξη της παρεμβατικής διαδικασίας, όπως προκύπτει γραφικά από τις τέσσερις αξιολογήσεις της αναγνωστικής κατανόησης που πραγματοποιήσαμε σε πληροφοριακά κείμενα.



Σχήμα 3.4 Γραφική παράσταση που απεικονίζει την βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε πληροφοριακά κείμενα.

3.2. Συζήτηση –Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε την περίπτωση ενός παιδιού με αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα με διάγνωση Δυσλεξίας. Επιχειρήσαμε μέσω της διδακτικής μας παρέμβασης να βελτιώσουμε την αναγνωστική του ικανότητα.

Ο πρώτος στόχος της διδακτικής παρέμβασης μας ήταν να ενισχυθεί η ταχύτητα ανάγνωσης του μαθητή, όπως αξιολογείται μέσα από τις καρτέλες μεμονωμένων λέξεων και ο μαθητής μας να αποκτήσει αναγνωστική ευχέρεια..

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι ο Θ.Α. με τη καθημερινή εξάσκηση βελτιώθηκε στην οπτική αναγνώριση λέξεων, καθώς κατάφερε να βλέπει τη λέξη και να τη λέει αμέσως, χωρίς να χρειάζεται να τη συλλαβίσει και μετά να την πει ολόκληρη. Αυτό απαιτεί ιδιαίτερη εξάσκηση σε αναγνωστικές δραστηριότητες, καθώς τέτοιου είδους λέξεις αποθηκεύονται στη μνήμη και θα βοηθήσουν τον αναγνώστη σε επόμενες αναγνωστικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τους Oakhill & Yuill (1991), η γρήγορη αποκωδικοποίηση μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο μέσα από την άσκηση και την αποκτημένη δεξιότητα στην ανάγνωση.

Έχει υποστηριχθεί ότι ο ρυθμός ανάγνωσης συχνά θεωρείται ότι είναι ένας παράγοντας που εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης του κειμένου (Gough & Tunmer, 1986). Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που η ταχύτητα επεξεργασίας γραπτών συμβόλων σε επίπεδο γράμματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προγνωστικός δείκτης της εξέλιξης της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου (Perfetti, 1986; Stanovich, 1981). Ουσιαστικά ασκώντας στην ταχεία αποκωδικοποίηση καλλιεργείται η ορθογραφική ταυτότητα της λέξης και

βοηθάει να αναπτυχθούν μονάδες αναγνώρισης της ορθογραφικής ταυτότητας της λέξης.

Αυτή είναι η διαδικασία που ακολουθούν οι ώριμοι αναγνώστες και είναι ικανοί να διαβάζουν λέξεις υψηλής συχνότητας όχι μόνο γρήγορα αλλά σχεδόν αυτόματα χωρίς να ανατρέχουν στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης της λέξης. Στην πραγματικότητα, ο αναγνώστης εφαρμόζει μία μέθοδο αυτοματοποιημένης αναγνώρισης των λέξεων, συνδυάζοντας μορφολογικές και ορθογραφικές γνώσεις για την επιτυχή ανάγνωση (Katzir, Kim, Wolf, Kennedy, Lovet & Morris, 2006). Πολλές μελέτες ενισχύουν την άποψη αυτή, καθώς έχουν δείξει πως η ικανότητα αυτοματοποιημένης κατονομασίας συμβόλων, είναι ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της αναγνωστικής ταχύτητας (Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000). Εμείς δεν ασκήσαμε το Θ.Λ. με σύμβολα αλλά με λέξεις καθώς το παιδί είναι σε προχωρημένο στάδιο αλφαριθμητισμού. Επίσης, η άσκηση σε καρτέλες βοηθάει όχι μόνο την ακρίβεια και την ταχύτητα αλλά και την αναγνωστική κατανόηση.

Τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας με νέους αναγνώστες έδειξαν ότι ο αναγνωστικός χρόνος επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης, έτσι ώστε, όταν ο χρόνος αυτός ελαττώνεται, το επίπεδο κατανόησης του κειμένου επαυξάνει (Στασινός, 1999).

Ο Στασινός, (1999) αναφέρει και μια μεταγενέστερη εμπειρική μαρτυρία (Breznitz, 1987a, 1987b, 1988, 1990a, 1990b), η οποία αφορά το ρυθμό ανάγνωσης παιδιών που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, επιβεβαίωσε το πρωταρχικό εύρημα ότι ο επαυξημένος ρυθμός ανάγνωσης οδηγεί στη βελτίωση του επιπέδου κατανόησης του κειμένου και στην ελάττωση των λαθών προφορικής ανάγνωσης. Σύμφωνα επίσης με την ίδια μαρτυρία, οι αρχάριοι αναγνώστες (δηλαδή αυτοί που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου) μπορούν να διαβάζουν γρηγορότερα από τη φυσιολογική τους δυνατότητα. Υποδεικνύεται μάλιστα ότι ο

γρήγορος ρυθμός ανάγνωσης του παιδιού λειτουργεί ειδικά στο χώρο της εργαζόμενης μνήμης (δηλαδή της βραχύχρονης μνήμης), που αποτελεί βασικό στοιχείο της αναγνωστικής διαδικασίας (Breznitz & Share, 1990).

Ερευνητικά δεδομένα, επίσης, δείχνει ότι η ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων είναι το κλειδί της κατανόησης ενός κειμένου και όχι το αντίθετο (Lesgold, 1983). Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν αργότερους ρυθμούς στην ανάγνωση μη υπαρκτών στην ομιλουμένη γλώσσα λέξεων (ψευδολέξεις) συγκρινόμενα με παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας αλλά του ίδιου αναγνωστικού επιπέδου (Seymour & Porpodas, 1980). Σύμφωνα με το Moseley (1990), τα άτομα αυτά κάθε φορά που στην ανάγνωση αναγνωρίζουν άμεσα λίγες λέξεις είτε βασιζόμενα στην πρόσβαση ολόκληρης της λέξης είτε επιχειρώντας αντιστοίχιση συμβόλων και ήχων μέσα στην ίδια λέξη, συχνά προσπαθούν να εφαρμόσουν διαδοχικά διαφορετικές στρατηγικές κάνοντας αυξανόμενη χρήση των συμφραζομένων και μαντεύοντας στη βάση αξιόπιστων νύξεων του κειμένου. Στη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, που διέπεται από αβεβαιότητα, το δυσλεξικό παιδί βρίσκεται σε ένταση, γιατί γνωρίζει ότι όσο περισσότερο καθυστερεί στην αναγνωστική του προσπάθεια, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να χάσει συναφείς πληροφορίες και να αποτύχει στην κατανόηση του κειμένου (Στασινός, 1999).

Επομένως, η δεξιότητα γρήγορης, εύκολης και ακριβούς αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων επιταχύνει τον ρυθμό ανάγνωσης, διευκολύνει την κατανόηση ενός κειμένου και γενικά συμβάλλει σημαντικά στην αναγνωστική πρόοδο (Βάμβουκας, 1992). Κατά τον ίδιο τρόπο και στο δείγμα μας διαπιστώσαμε ότι ο μαθητής βελτιώνοντας την αναγνωστική του ευχέρεια διαβάζοντας τις καρτέλες της Φλωράτου (1992), βελτίωσε αντίστοιχα και την αναγνωστική του ακρίβεια, όπως

αυτό προέκυψε από τις τέσσερις αξιολογήσεις που πραγματοποιήσαμε. Ο συνδυασμός αυτών των δύο διευκόλυνε επίσης το μαθητή μας να αυξήσει την αναγνωστική του κατανόηση.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνάς μας ήταν να αυξηθεί η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση του μαθητή. Πράγματι, τα αποτελέσματά τεσσάρων αξιολογήσεων μας έδειξαν ότι υπήρξε σταδιακή σημαντική μείωση του ποσοστού των λαθών, όπως αξιολογήθηκε μέσω της ανάλυσης λαθών σε κείμενα τόσο αφηγηματικά όσο και πληροφοριακά.. Ενώ στην αρχική αξιολόγηση το ποσοστό των λαθών ήταν 33% στα αφηγηματικά κείμενα και 34% στα πληροφοριακά στην τελική αξιολόγηση κατάφερε να πέσει στο 8% και 9% αντίστοιχα, άρα αυξήθηκε η αναγνωστική ακρίβεια. Συμπεραίνουμε ότι με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση μπορεί να αυξηθεί η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση πράγμα που είναι πολύ σημαντικό γιατί ο ρόλος της αποκωδικοποίησης είναι καθοριστικός για να επιτευχθεί η αναγνωστική διαδικασία. Αν γενικευθεί σε κείμενο η άσκηση σε λέξεις βελτιώνει την ταχύτητα αποκωδικοποίησης και αυξάνει την αναγνωστική ακρίβεια.

Επιπλέον, προσπαθήσαμε να ευαισθητοποιήσουμε τον αναγνώστη στην επεξεργασία δυο διαφορετικών ειδών κειμένων (πληροφοριακού/αφηγηματικού) σε επίπεδο ακρίβειας και κατανόησης. Διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές με την κατάλληλη παρέμβαση μπορούν να εξομαλυνθούν. Τα παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην επεξεργασία διαφορετικών ειδών κειμένων. Πρέπει επομένως, να αποτελεί άμεση προτεραιότητα μας να εξασκηθούν τα παιδιά σε διαφορετικά είδη κειμένων για να μάθουν πώς να τα επεξεργάζονται. Ο στόχος θα πρέπει να είναι η αύξηση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών σε διαφορετικά είδη κειμένων (Torgensen, 2002).

Τέλος, ο τρίτος στόχος της παρέμβασης μας ήταν να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση της αναγνωστικής κατανόησης του παιδιού. Ο Θ.Λ. στην αρχική αξιολόγηση είχε ποσοστό κατανόησης 25% και στα δύο είδη κειμένων ενώ στη τελική αξιολόγηση το ποσοστό αναγνωστικής του κατανόησης έφτασε το 100%.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων εντοπίσαμε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και αποκωδικοποίησης λέξεων. Δηλαδή αν το παιδί αποκωδικοποιεί με γρήγορο και εύκολο τρόπο μία λέξη τότε έχει τη δυνατότητα να την κατανοεί και το αντίστροφο. Το εύρημα μας αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα ερευνητών οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση και η αποκωδικοποίηση λέξεων είναι δύο αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες που προσδιορίζουν την ανάγνωση, ενώ η δυσλειτουργία ενός από τους δύο παράγοντες παρακωλύει την ομαλή ανάπτυξή της (Hoover & Gough, 1990; Shankweiler et al., 1999; Πόρποδας; 2002).

Αποκωδικοποίηση χωρίς κατανόηση θεωρείται ελλιπής και άσκοπη προσπάθεια, αφού στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του μηνύματος που μεταφέρει το γραπτό κείμενο (Πόρποδας, 2002, Βάμβουκας, 1992). Η Παντελιάδου (2000) αναφέρει ότι έχει καταγραφεί από πλήθος ερευνητικών εργασιών, πως τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως προβλήματα αποκωδικοποίησης (Adams & Bruck, 1993; Castles & Colheart, 1993; Manis, Custodio & Szeszulski, 1993; Rack, Snowling & Olson, 1992; Snowling, Hulme, Smith & Thomas, 1994; Stanovich & Siegel, 1994; Vellutino & Scanlon, 1987). Επιπρόσθετα, έχει καταδειχθεί ότι η δυνατότητα αποκωδικοποίησης λέξεων είναι υπεύθυνη για ένα σημαντικό μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στην αναγνωστική κατανόηση (Connors & Olson, 1990; Perfetti, 1985). Ο σημαντικός



ρόλος της αποκωδικοποίησης για τη συνολική αναγνωστική ικανότητα των μαθητών έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές και ερευνήτριες να υπογραμμίζουν την αξία των μεθόδων διδασκαλίας που δίνουν έμφαση στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου, 2000).

Σήμερα υπάρχει πλήθος ερευνητικών δεδομένων τα οποία καταδεικνύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιούνται μέθοδοι που εστιάζουν είτε στην αποκωδικοποίηση (Adams & Bruck, 1993; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Menta, 1998; Torgensen, Wagner & Rashotte, 1997; Vellutino, Scanlon, Sipay, Small, Pratt, Chen & Denckla, 1996) είτε στην αυτόματη αναγνώριση των λέξεων (Berninger & Abbot, 1996; Perfetti, Bell & Delaney, 1988).

Οι φτωχοί αναγνώστες δεν γνωρίζουν αλλά και δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αναγνωστικές στρατηγικές όταν διαβάζουν και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης: όχι μόνο δεν θυμούνται το περιεχόμενο και τις λεπτομέρειες ενός κειμένου, αλλά επίσης ερμηνεύουν και υποθέτουν με βάση τις πληροφορίες που παίρνουν κατά την ανάγνωση (Mercer & Mercer, 1993). Οι δυσκολίες αυτές είναι εξαιρετικής σημασίας, στο βαθμό που η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και, ακόμη, στο βαθμό που οι απαιτήσεις όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση αυξάνουν, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν.

Εφαρμόζοντας τη διδακτική μας παρέμβαση και μαθαίνοντας στο μαθητή στρατηγικές κατανόησης. Για την επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών πρέπει κάθε φορά να επιλέγεται ένας συνδυασμός δραστηριοτήτων και τεχνικών που αφορούν γενικότερες στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου (Παντελιάδου, 2000).

Όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2000) το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών παρέμβασης, που υπογραμμίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση των φτωχών αναγνωστών βελτιώνεται δραματικά μετά από τη διδασκαλία στρατηγικών. Μάλιστα αυτός είναι και ένας από τους συνηθέστερους τρόπους διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick & Kurita, 1989) λόγω της αναποτελεσματικής και μη ευέλικτης στρατηγικής που χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση.

Η δική μας αξιολόγηση για την παρέμβαση μας είναι πως βοήθησε το παιδί να βελτιώσει την αναγνωστική του ικανότητα και να αναπτύξει μηχανισμούς που το βοηθούν στην ανάγνωση. Επιπλέον, η βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού το έχουν κάνει να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αρχίζει να αγαπάει τα βιβλία και το διάβασμα.

Οι αδυναμίες που είχαμε καταγράψει στην ανάγνωση, τόσο στο χειρισμό του κώδικα όσο και στο χειρισμό του νοήματος, έχουν περιοριστεί. Ο ρυθμός στη φωναχτή ανάγνωση έχει γίνει γρηγορότερος, τα κομπιάσματα είναι ελάχιστα και εκδηλώνονται σε κάποια άγνωστη και μεγάλη λέξη. Το παιδί έχει καταφέρει να διαβάσει κατευθείαν τις λέξεις και η ανάγνωση του δεν στηρίζεται πλέον σε επαναλήψεις. Επίσης, η ακρίβεια έχει βελτιωθεί και σπάνια καταγράφονται λάθη. Τέλος, η αναγνωστική του κατανόηση έχει βελτιωθεί και έχει μάθει να χρησιμοποιεί με επιτυχία τις στρατηγικές κατανόησης. Με τη βοήθεια τους ο αναγνώστης μας έχει καταφέρει να επεξεργάζεται με επιτυχία διαφορετικά είδη κειμένων και να κατακτά το νόημα.

Σε μελλοντική εργασία θα μπορούσε να καταγραφεί ο χρόνος ανάγνωσης των κειμένων και να μετρηθεί η βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας. Επίσης, θα

μπορούσαν να προστεθούν περισσότερες στρατηγικές επεξεργασίας διαφορετικών ειδών κειμένων. Τέλος, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να υπάρξει διδακτική παρέμβαση στη γραφή του Θ.Λ.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο αριθμός των παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο, με την κατάλληλη παρέμβαση, μπορεί να μειωθεί.

3.3. Περιορισμοί της έρευνας

Το γεγονός ότι ακολουθήσαμε την πειραματική προσέγγιση σε ένα μόνο υποκείμενο και χωρίς να έχουμε ομάδα ελέγχου κάνει τα αποτελέσματα μας μη αντικειμενικά και γενικεύσιμα. Σε μελλοντικές έρευνες κρίνεται σκόπιμο να αποφεύγονται τα δειγματοληπτικά σφάλματα όπως η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό και να υπάρχει κατ'επέκταση εξωτερική εγκυρότητα.

Σημαντικό είναι επίσης να αναφέρουμε ότι το υποκείμενο μας ίσως είχε καταλάβει ότι συμμετέχει σε ένα πείραμα και μπορεί αυτό να τον επηρέασε στην απόδοση του. Καθώς, έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές τα υποκείμενα όταν γνωρίζουν πως λαμβάνουν μέρος σε μία έρευνα, συνήθως λόγω άγχους, απαντούν διαφορετικά από ότι θα απαντούσαν σε κανονικές συνθήκες. Σε επόμενη έρευνα είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να μην καταλάβουν ότι είναι υποκείμενα μιας έρευνας έτσι ώστε να μην επηρεαστεί η επίδοσή τους (φαινόμενο Hawthorne).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται*. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., (2000). *Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών*. Αρχεία ελληνικής ιατρικής, 17(5): 506-517

Αναστασίου Δ. (1998). *Δυσλεξία : θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα

Βάμβουκας Μ., (1992). *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Δήμου, Η.Γ (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Μαθησιακές Δυσκολίες (το παιδαγωγικό ατύχημα)*. Τόμος Β. Εκδόσεις Gutenberg

Γλύκας Μ. & Καλομοίρης Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.

Καραντζής Ι. (2003). *Η σχέση μεταξύ της φωνητικής ενημερότητας και της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση και την αριθμητική*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 2003, 8, σελ. 113-127.

Καραπέτσας Α. Β. (1997) *Η Δυσλεξία στο παιδί : διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. & Πολυρονοπούλου, Στ. (1990). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*. Τόμος 5, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 3010-3014

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*. Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2000). *Η ανάπτυξη του γραμματισμού*. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π., & Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και Γραμματισμός στην νέα χιλιετία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 1, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα
- Πόρποδας, Κ.(1992). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα
- Πόρποδας, Κ.(2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.
- Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αυτοέκδοση
- Στασινός, Δ. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου (Η εμπειρία της Ευρώπης)*.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τζουριάδη, Μ. (1985). *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*.

Φλωράτου, Μ (1992). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Εκδόσεις Οδυσσέας,

Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*.

Cambridge, MA: MIT Press

Badian, N. (1994). Do dyslexic and other poor reader differ in reading- related cognitive skills? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6: 45-63

Bast, J. & Reitsma, P. (1998). *Analysing the development of individual differences in terms of Mathew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study*.

Developmental Psychology, 34(6), 1373-1399

Cain, K. (2007). *Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special ability?* *Applied psycholinguistics*, 28, 679- 694

Carroll, Snowling & Hulme (2003). *The Development of Phonological Awareness in Preschool Children*. *Developmental Psychology*, 5. 913-923

Chard, D.J. & Shirley, V. (1999). *Phonological awareness: Instructional and Assessment guidelines*.

Ehri (2000). *Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin*. *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 19-49

Frith (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. In K. Patterson, J.C.

Marsall & M. Coltheart (eds.) *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* London: Lawrence Erlbaum

Associates



- Goodman Y. M., Watson D. J., & Burke C. L. (2005). *Reading Miscue Inventory. From Evaluation to Instruction*. New York
- Gonzalez, J. & Gonzalez, M. (1994). *Phonological Awareness in Learning Literacy*. *Intellectica*, 18, 155-181
- Goswami, U. (2002). *In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Adams, and Stuart*
- Gough, Ehri & Treiman (1992). *Reading acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates
- Goyen, J. (1992). *Diagnosis of Reading Problems: is there a case?* *Education Psychology*, 12 225-237
- Gustafson & Samuelsson (1999). *Intelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 127-134
- Høien, Lundberg, Keith, Stanovich & Bjeelid (1995). *Components of phonological awareness*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188
- Hoover & Gough (1990). *The simple view of reading*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2: 127-160
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M. & Barnes, M.C. (2002). *Learning Disabilities*. *Handbook of Behavioural Disorders*, Guilford, 2-93
- Miersa, Katzir, Wolf & Poldrack, (2004). *Neural Systems of Rapid Automatized Naming in Skilled Readers: Unraveling the RAN – Reading Relationship*. Lawrence Erlbaum Associates, 8 (3): 241-256
- Oakhill, J.V. (1993). *Children's Difficulties in Reading Comprehension*. *Educational Psychology Review*, Vol.5, No. 3
- Oakhill, J.V., Cain, K. & Bryant, P.E. (2003). *The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills*. *Language and cognitive processes*: 18 (4) 443-468

Pumfrey, P. & Elliot C. (1990). *Children's difficulty in reading, spelling and writing*.

The Falmer Press

Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. British Journal of Psychology, 94, 143-174

Seymour, P. H. K. & Evans, H.M. (1994). *Levels of Phonological Awareness and learning to read*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 6:221-250

Seymour, P. H. K (2001). *Longitudinal study of foundation literacy*. Working Paper presented to the partners of the European project "Foundation Literacy". University of Dundee, Great Britain.

Shankweiler et al. (1999). *Comprehension and Decoding: Patterns of Association in Children With Reading Difficulties*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 3 (1), 69-94

Siegel (1989). *IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities

Silver, A.A, & Hagin, R.A. (1990) *Disorders of learning in childhood*. New York, John Wiley

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell Publisher

Stanovich, K.E., (1985). *Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes: what have we learned?* 67-96

Treiman, R. (1991). *Learning to read*. Erlbaum Associates, 152-153

Velluntino, F.R., Fletcher M.J., Snowling J.M. & Scalon 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

- Velluntino, F.R., Scanlon, D.M. & Lyon, G.R. (2000). *Differentiating between difficult-to-Remediate and Reading Remediated Poor Readers*. Journal of Learning Disabilities, 33, 223-238
- Velluntino, F.R., Scalon, D.M. & Tanzman, M. (1998). *The case of early intervention in diagnosing reading disability*. Journal of School Psychology, 36, 367-397.
- Velluntino, F.R. (2001). *Further analysis of the relationship between reading achievement and intelligence*. Journal of Learning Disabilities, 34(4), 306-310
- Vukolic, R.K. & Siegel, L.S. (2006). *The double-deficit Hypothesis: A Comprehensive Analysis of the Evidence*. Journal of learning disabilities.1, 25-47
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K.(1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. Psychological Bulletine, 101, 192-212.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A (1994). *The developmental of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study*. Developmental Psychology, 30, 73-87
- Wolf, M., Bowers, P.G. & Biddle, K. (2000). *Naming – Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review*. Journal of learning disabilities. 33, 387-407
- Wolf, M. & Bowers, P.G. (1999). *The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia*. Journal of educational psychology, 91 (3), 415-438.