

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σπύρος Σούλης, Επίκουρος Καθηγητής, στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Υπάρχει μια μεγάλη ομάδα μαθητών που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση. Για παράδειγμα σ' ένα ποσοστό από 4% έως 20% των παιδιών της σχολικής ηλικίας καταγράφονται επιβραδύνσεις ή καθυστερήσεις στην αναγνωστική διαδικασία.

Η ανάγνωση κατανοείται ως διαδικασία αναγνώρισης λέξεων, προτάσεων και γενικότερα της μορφής και του νοήματος του γραπτού λόγου. Με τον όρο αναγνώριση περιγράφεται η ετοιμότητα του ατόμου να προσδιορίζει «κάτι» στη μνήμη του, να το θυμάται. Υπάρχει δηλαδή ως παράσταση στη μνήμη, την ανασύρει, τη συγκρίνει με την καινούρια παράσταση του ερεθίσματος και τελικά την ταυτίζει. Επομένως αναδεικνύεται ο ρόλος της μνήμης και συγκεκριμένα της βραχυχρόνιας (άμεσης) ιδιαίτερα σημαντικός. Η βραχυχρόνια μνήμη περιγράφει τη λειτουργία του ατόμου να συγκρατεί τις παραστάσεις (ερεθίσματα) όσο απαιτείται για να τις κατανοήσει. Κατά τον Miles (1993) μόνο 7+/-2 ασύνδετα στοιχεία μεταξύ τους (φθόγγοι, λέξεις, αριθμοί) μπορούν να συγκρατηθούν στη βραχυχρόνια μνήμη. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημάνουμε ότι η βραχυχρόνια μνήμη δεν εδράζεται μόνο στα οπτικά ερεθίσματα, στην οπτική πληροφόρηση, αλλά ενισχύεται ιδιαίτερα με την οργάνωση των παραστάσεων που προκύπτουν από τα ερεθίσματα. Ο αναγνώστης αντί να παραμείνει στα μεμονωμένα οπτικά σύμβολα, αναζητεί να ανακαλύψει ή να προσδώσει (το) νόημα σ' αυτά τα σύμβολα. Συνεπώς η ανάγνωση προσδιορίζεται ως η διαδικασία που περιλαμβάνει:

- τη φωνολογικοκωδικοποίηση (αποκωδικοποίηση),
- τη συσχέτιση ανάμεσα στους φθόγγους και τις λέξεις,
- την κατανόηση.

Η δυσκολία που παρουσιάζεται σε κάποιο από τα προαναφερόμενα επίπεδα της ανάγνωσης καταγράφει το πρόβλημα. Υπάρχουν δηλαδή μαθητές που δεν καταφέρνουν είτε να αποκωδικοποιήσουν το γράμμα-σύμβολο ή να συνδυάζουν τα γράμματα, να καταλαβαίνουν τη διαφορετικότητα ανάμεσα στις λέξεις ή να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων, είτε να επιτύχουν τη ταύτιση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο.

Προτάσεις Αντιμετώπισης των δυσκολιών στην ανάγνωση

Πρώτη Πρόταση

Εκτίμηση του βαθμού κατανόησης με βάση το "σκέφτομαι μεγαλόφωνα". Η πρόταση αυτή βασίζεται στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο κείμενο και στις κεκτημένες γνώσεις του αναγνώστη. Η ανάγνωση θεωρείται ως η ενεργητική δομή του περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή διακρίνει τέσσερα διαφορετικά μοντέλα αναγνώστών: α) Τον αναγνώστη που κάνει λογικές συσχετίσεις με το περιεχόμενο του αναγνώσματος. Εγκαταλείπει δηλαδή αρχικές ιδέες του, όταν το κείμενο του προσφέρει καλύτερα επιχειρήματα και νέες πληροφορίες. Αυτός είναι ο καλός αναγνώστης, β) Τον αναγνώστη που αντιμετωπίζει παθητικά το κείμενο, χωρίς να προχωρεί τους συλλογισμούς του περαιτέρω. Είναι αυτός που εκφράζει τις απόψεις του μέσα από ερωτήματα, γ) Τον αναγνώστη που δεν καταφέρνει να ολοκληρώνει τις σκέψεις του, αφού μεταπηδά από το ένα θέμα στο άλλο καθώς εξελίσσεται το κείμενο, δ) Τον αναγνώστη που παραμένει προσκολλημένος στις ιδεοληψίες του, παρά το γεγονός ότι τα επιχειρήματα του κειμένου τις αντικρούουν και τις αναιρούν.

Επίπεδα παρέμβασης

Προετοιμασία του κειμένου

1. Επιλογή κειμένου (80-200 λέξεις) το οποίο ενώ είναι άγνωστο στο μαθητή, το θέμα του είναι οικείο και ανταποκρίνεται στο επίπεδο του.
2. Τροποποίηση του κειμένου ώστε η κεντρική ιδέα -το θέμα να εμφανίζεται στο τέλος. Αν υπάρχει τίτλος τον απαλείφουμε ώστε να μην προκαταλάβουμε τον αναγνώστη.

Οργάνωση του «σκέφτομαι μεγάλωφωνα»

1. Ενημερώνουμε το μαθητή ότι θα διαβάσει μια ιστορία σε μικρά τμήματα και ότι μετά θα του ζητήσουμε να μας πει για το θέμα.
2. Βάζουμε το μαθητή να διαβάσει μεγάλωφωνα την κάθε παράγραφο, να μας δίνει την περίληψη της και τελικά να εντοπίσει βασικές προτάσεις που περιγράφουν την κάθε παράγραφο.

Στρατηγικές διδασκαλίας

Με έμμεσες ερωτήσεις βοηθούμε το μαθητή να διαμορφώσει άποψη ή να εντοπίσει επιχειρήματα μέσα στο κείμενο. Επιπλέον του καλλιεργούμε σχετικό γνωστικό πεδίο, καταρτίζοντας πίνακα εννοιών, όπου φαίνεται η πλοκή των νοημάτων. Μπορεί να ζητήσουμε από το παιδί να γράψει τις απόψεις του, τις οποίες αντιπαραβάλουμε με το κείμενο.

Σημεία προσοχής

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να απαντά στα παρακάτω ερωτήματα :

1. Ο μαθητής διαμορφώνει απόψεις;
2. Οι απόψεις του στηρίζονται σε δεδομένα του κειμένου;
3. Ποιες πληροφορίες του κειμένου χρησιμοποιεί;
4. Συσχετίζει τα στοιχεία του κειμένου με προηγούμενες εμπειρίες του;
5. Τροποποιεί τις απόψεις του από την επιχειρηματολογία του κειμένου;
6. Πώς αντιμετωπίζει τις άγνωστες λέξεις ;

Όταν ο μαθητής μάθει να εντοπίζει την κεντρική ιδέα, όταν αυτή διατυπώνεται ξεκάθαρα, πρέπει να εξασκήσουμε το μαθητή σε κείμενα υψηλότερου επιπέδου κατανόησης του νοήματος, όπου εμπλέκονται οι έννοιες.

Δεύτερη πρόταση

Ορισμένοι μαθητές διαβάζουν με παύσεις γιατί "δυσκολεύονται" στην προφορά ορισμένων λέξεων. Οι λέξεις αυτές είτε κατά σύστημα τους δυσκολεύουν είτε τις συναντούν για πρώτη φορά. Σύμφωνα με αυτή την πρόταση απαιτείται μια προανασκόπηση - ένα πρώτο κοίταγμα - των δύσκολων λέξεων πριν την τελική μεγάλωφωνα ανάγνωση. Η αναγνωστική εξάσκηση αυτών των μεμονωμένων λέξεων αποτελεί τη βάση της πρότασης (Jenkins, Larson 1979).

Επίπεδα

1. Ζητάμε από το μαθητή να διαβάσει δυνατά μια παράγραφο. Όταν κάποια λέξη διαβαστεί λάθος τη διορθώνουμε και τη σημειώνουμε - σε μια κάρτα (καρτέλα ανάγνωσης)- ώστε να μπορεί να την αξιοποιήσει στη συνέχεια.
2. Το παιδί πριν αναγνώσει ένα κείμενο, εξασκείται σχεδόν για πέντε λεπτά με τις κάρτες των "δύσκολων" λέξεων
3. Κατόπιν διαβάζει το νέο κείμενο.

Χρειάζεται ο μαθητής να επικεντρώνει τις προσπάθειες του όχι στην ταχύτητα της ανάγνωσης αλλά στην κατανόηση και στην αφομοίωση των πληροφοριών που προκύπτουν από το κείμενο.

Εναλλακτικές

- Πρώτα ο εκπαιδευτικός διαβάζει μεγάλωφωνα το κείμενο και μετά ο μαθητής.
- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις λέξεις που διαβάστηκαν λανθασμένα μέσα σε προτάσεις και ζητά από το μαθητή να τις εντοπίσει.

Τρίτη πρόταση

Η πρόταση αυτή βασίζεται στην πρόβλεψη της έννοιας της λέξης. Επιχειρείται δηλαδή να καλλιεργηθεί το λεξιλόγιο του μαθητή, ώστε να είναι σε θέση να ανασύρει ήδη γνωστές σημασιολογικές ερμηνείες όταν βρίσκεται "αντιμέτωπος" με λέξεις που πιθανά να το δυσκολεύουν.

Επίπεδα

1. Διαλέγουμε έξι έως οκτώ λέξεις που θεωρούμε ότι είναι εννοιολογικά «δύσκολες» λέξεις για τον συγκεκριμένο μαθητή. Οι λέξεις αυτές είναι λέξεις κλειδιά για την κατανόηση του κειμένου. Παρόμοια επιλέγουμε και τέσσερις έως έξι λέξεις σημασιολογικά οικείες στο μαθητή.
2. Αφού γράψουμε στο πίνακα και τις δύο ομάδες λέξεων, τις ερμηνεύουμε μαζί με τους μαθητές και τους ζητούμε να σχηματίσουν προτάσεις που να περιέχουν λέξεις και από τις δύο ομάδες.

3. Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο που παρήγαγαν από την αξιοποίηση των λέξεων και εξετάζουν εάν κάποιες προτάσεις από αυτές που δημιούργησαν συμφωνούν εννοιολογικά με προτάσεις του κειμένου που καλούνται να κατανοήσουν. Αν δεν συμφωνούν συνεχίζουν να σχηματίζουν νέες προτάσεις.

Εναλλακτικές

Η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να συνδυάζεται με ανάλυση σημασιολογικών χαρακτηριστικών ή με καταγραφή πινάκων σημασιών. Η πρόσκτηση του λεξιλογίου οφείλει να ακολουθεί την παρακάτω διάρθρωση:

- α) να παρουσιάζονται στοιχεία ορισμού και περιεχομένου
- β) να παρουσιάζονται πολλαπλές παραλλαγές και
- γ) να ενεργοποιούνται οι μαθητές ώστε να μαθαίνουν τις λέξεις γρήγορα.

Τέταρτη πρόταση

Η πρόταση αυτή βασίζεται στον τρόπο που διαρθρώνονται τα στοιχεία μιας ιστορίας. Κάθε ιστορία διακρίνεται για τη δομή της. Υπάρχουν έξι στοιχεία που απαρτίζουν αυτή τη δομή:

- το πλαίσιο (δηλαδή τα πρόσωπα, ο τόπος και ο χρόνος)
- η αρχή (όπου καταγράφεται κάποιο ιδιαίτερο γεγονός)
- η αντίδραση (καταγράφεται η αντίδραση του πρωταγωνιστών και ο τελικός στόχος)
- η προσπάθεια (προσέγγιση του στόχου)
- το αποτέλεσμα
- το τέλος (όπου περιγράφονται οι συνέπειες της δράσης και η τελική συμπεριφορά των προσώπων)

Επίπεδα

1. Ερμηνεία της λειτουργίας κάθε στοιχείου.
2. Ζητούμε από τους μαθητές να ολοκληρώσουν ημιτελή κείμενα (πρόβλεψη).
3. Ζητούμε να συμπληρωθεί μεγάλο τμήμα από το κείμενο που απουσιάζει (κάλυψη κενών)
4. Βρίσκουν οι μαθητές τη σωστή σειρά ανακατωμένων τμημάτων (ανακατεμένα αποσπάσματα)
5. Χωρίζουμε το κείμενο σε διάφορες προτάσεις (τεμαχισμός)

Εναλλακτικές

- Οι μαθητές σημειώνουν τα στοιχεία της διάρθρωσης πάνω στο κείμενο.
- Τα παιδιά αναζητούν τα έξι σημεία της δομής του κειμένου. Διαβάζουμε ιστορίες που περιέχουν περιλήψεις, ανακεφαλαιώσεις, αναδρομές και ζητούμε από τα παιδιά να τα εντοπίσουν.
- Χρησιμοποιούμε διαγράμματα και προσπαθούμε να απεικονίσουμε τη διάρθρωση του κειμένου.

Πέμπτη Πρόταση

Ο τρόπος αυτός στηρίζεται σε μια αμφίδρομη, ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, διδασκαλία του κειμένου. Περιλαμβάνει τα στάδια:

- της διατύπωσης ερωτημάτων,
- της περίληψης
- της πρόβλεψης και
- της αποσαφήνισης.

Τελικά ο μαθητής καλείται να μελετήσει, να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου, και να το διδάξει στους συμμαθητές του.

Επίπεδα

Αφού ο εκπαιδευτικός εξηγήσει τα στάδια οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο και αλλάζουν ρόλο με τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή κάποιος μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως προς την προσέγγιση του κειμένου.

1. Διατύπωση ερωτήσεων: ο μαθητής-εκπαιδευτικός ρωτά για την κεντρική ιδέα του κειμένου.
2. Περίληψη: διατυπώνει περίληψη μιας ή δύο προτάσεων.
3. Διευκρίνιση: ερμηνεύει λέξεις που είναι άγνωστες στους συμμαθητές του.
4. Πρόγνωση : προβλέπει το περιεχόμενο της επόμενης παραγράφου

Σημεία προσοχής

- Η ομάδα πρέπει να είναι μικρή.
- Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μόνο όπου είναι απολύτως αναγκαίο.

Αξιολόγηση

επίπεδα των προτεινόμενων ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων αντιμετώπισης των δυσκολιών στην ανάγνωση είναι σαφή και εύκολα εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα. Επιπλέον, λόγω των σχετικά εύκολων οδηγιών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τους γονείς. Επίσης εύκολα μπορεί να αξιολογηθεί η κάθε πρόταση ώστε να τροποποιηθεί όπου απαιτείται. Χαρακτηριστικό των προτάσεων είναι ότι το φαινόμενο της ανάγνωσης προσεγγίζεται ως ολική διαδικασία, δηλαδή ως λεξιλόγιο, ως προφορική έκφραση και ως κατανόηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Δήμου, Γ.Η (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο: Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., No 4, Ιωάννινα

Jenkins, J.R., Larson, K. (1979): Evaluating error-correction procedures for oral reading. Journal of Special Education 13, 146-156.

Miles, T. (1993): Dyslexia The Pattern of Difficulties. London

Παντελιάδου, Σ. (2000): Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα

Πόρποδας, Κ. (1992): Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα.. Στο περ.: Ψυχολογία, 7, 30-40

Σούλης, Σ. (1997): Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συστημική-εποικοδομητική θεωρία ως βάση ψυχοπαιδαγωγικών και Διδακτικών παρεμβάσεων. Στο περ. Ανοιχτό Σχολείο, 64, 29-34

Στασινός, Δ.Ε.(1999): Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα

Τάφα, Ε. (επιμ.) (1997): Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς. Αθήνα