

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παιδαγωγική Σχολή
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
κατεύθυνση : Γλωσσική και πολιτισμική παιδεία

Διπλωματική Εργασία

της Αθανασίας Σταμάκου-Συρμακέζη (ΑΕΜ 78)

Θέμα : Κατανόηση και αναπαραγωγή αφηγηματικού
γραπτού λόγου σε παιδιά με προβλήματα μάθησης.



επιβλέποντες : Τζουριάδου Μαρία
Καρακίσιος Ανδρέας
Μπάρμπας Γεώργιος

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2007

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο I	
Γλωσσική ανάπτυξη και προβλήματα μάθησης	
1. Το γλωσσικό φαινόμενο	5
2. Ανάπτυξη και εκμάθηση του λόγου	6
3. Προβλήματα λόγου	9
4. Μαθησιακές δυσκολίες	10
4.1 Χαρακτηριστικά συμπτώματα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	11
4.1.1. Προσχολική ηλικία	13
4.1.2. Σχολική ηλικία	13
4.1.3. Εφηβική ηλικία	15
5. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών	16
Κεφάλαιο II	
Κατανόηση – Ανάγνωση	
1. Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου	18
1.1. Αναγνωστική κατανόηση κειμένων	20
1.2. Πώς συντελείται η κατανόηση κειμένου	21
1.3. Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου	23
2. Αναγνωστική κατανόηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	26
2.1. Προσχολική ηλικία	29
2.2. Σχολική ηλικία	31
2.3. Εφηβική ηλικία	35
3. Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	36

Κεφάλαιο III

Αφήγηση – Αναπαραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου

1. Αφήγηση	39
2. Η αφήγηση ιστοριών	40
2.1. Η έννοια της ιστορίας στην αφήγηση	41
3. Η φύση του γραπτού λόγου	42
4. Η οργάνωση της αφήγησης: αφηγηματικά σχήματα – σενάρια	44
5. Η γλώσσα της αφήγησης	46
5.1. Γλωσσική ανάπτυξη και αφηγηματική ικανότητα	49
6. Οι αφηγηματικές δυσκολίες στη σχολική και στην εφηβική ηλικία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	52
Συμπεράσματα	57
Βιβλιογραφία	61

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δυσκολίες στην κατανόηση και στη γραφή καταγράφονται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα η γραφή δεν επιτυγχάνεται αβίαστα ή εύκολα για τους περισσότερους ανθρώπους, καθώς είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη δραστηριότητα που απαιτεί την ταυτόχρονη εκτέλεση μίας σειράς δεξιοτήτων. Την ίδια περίπου «απαίτηση» έχει και μία άλλη δεξιότητα του ανθρώπου η αναγνωστική κατανόηση των κειμένων –γραπτών και προφορικών-.

Η σχολική τάξη αποτελεί για τους μαθητές όλων των βαθμίδων ένα λεκτικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να διαχειριστούν τη συνεχή ροή των πληροφοριών που παρέχει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, ώστε να τις κατανοήσουν, καλούνται, επίσης, να μελετήσουν τα σχολικά εγχειρίδια και τέλος καλούνται να αναπαράγουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που έλαβαν. Καθίσταται λοιπόν κατανοητό ότι η κατανόηση και η γραφή αποτελούν τις σημαντικότερες διαδικασίες της σχολικής τάξης.

Σ' αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και δυσκολίες στη μάθησή τους βρίσκονται σε δυσμενή θέση εξαιτίας της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γνωστικών και γλωσσικών διαδικασιών, της κατανόησης και της γραφής. Βιώνουν συχνά τη σχολική αποτυχία, καθώς ακόμη και αν διαθέτουν τη γνώση του αντικειμένου, βρίσκονται σε αδυναμία να τη δηλώσουν είτε γραπτά είτε προφορικά. Η αδυναμία τους αυτή, εκτός από τη σχολική τους επίδοση, μπορεί να επηρεάσει την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη και να τους οδηγήσει σε προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες στην επικέντρωση της προσοχής και σε συναισθηματικές διαταραχές.

Αυτές οι θεωρητικές επισημάνσεις αποτελούν το εφαλτήριο της εργασίας που θα ακολουθήσει και που αφορά σε μία συνοπτική βιβλιογραφική παρουσίαση των δύο βασικών εννοιών *της κατανόησης και της αφήγησης* σε σχέση με τα προβλήματα λόγου –αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου και μαθησιακές δυσκολίες- που παρουσιάζουν τα παιδιά της προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας.

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να καταστεί μία εύχρηστη σύνοψη σε ό,τι αφορά την κατανόηση και την αναπαραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου σε μαθητές με προβλήματα λόγου, ώστε να αποτελέσει χρήσιμο και εύχρηστο «εργαλείο» μελλοντικών ερευνών οι οποίες θα εκκινούν από παρόμοιο ή και ίδιο θεωρητικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι :

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Το γλωσσικό φαινόμενο

Είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας σύντομος και περιεκτικός ορισμός για τη γλώσσα, δίχως να γίνουν οι απαραίτητες αναφορές στις θεωρίες των διαφόρων επιστημών -γλωσσολογίας, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας- που περιέγραψαν και περιγράφουν, εξηγούν και αναλύουν το γλωσσικό φαινόμενο. Ωστόσο, πολύ επιγραμματικά, μπορεί να προσδιοριστεί η έννοια της «γλώσσας» ως ένα σύστημα στοιχείων, ανάκλαση της λογικής ιδιαιτερότητας και σύστασης του ανθρώπου, που βοηθά την έκφραση, την επικοινωνία, τη σκέψη των μελών μιας «γλωσσικής κοινότητας».

Η γλώσσα, λοιπόν, είναι σύστημα που, σύμφωνα με το Saussure, διακρίνεται στο λόγο (*langue*) και την ομιλία (*parole*). Ο λόγος αφορά την κοινωνική διάσταση του γλωσσικού φαινομένου και έχει κοινωνικό χαρακτήρα, αφού αποτελεί προϊόν της κοινωνικής σύμβασης. Είναι η αποκλειστικά ανθρώπινη δραστηριότητα με την οποία το άτομο κατανοεί τους άλλους και γίνεται κατανοητό από αυτούς (Bloom & Lahey, 1978).

Κάθε άτομο, για να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τα άλλα μέλη της γλωσσικής του κοινότητας οφείλει να γνωρίζει τη μορφή (φωνολογικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο του λόγου), το περιεχόμενο (εννοιολογικό επίπεδο του λόγου) και τη χρήση (πραγματολογικό επίπεδο του λόγου) της γλώσσας.

Η μορφή αφορά στο συμβατικό σύστημα κωδικοποίησης της γλώσσας και περιλαμβάνει τους ήχους και τους κανόνες πιθανών συνδυασμών τους. Περιλαμβάνει επίσης τα μορφήματα¹, τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων και τους συντακτικούς κανόνες που αποτελούν τη βάση για το σχηματισμό των φράσεων και προτάσεων. Το περιεχόμενο της γλώσσας αφορά στην έκφραση των γνώσεων του ατόμου σχετικά με τα αντικείμενα και τα γεγονότα του κόσμου, στις έννοιες δηλαδή και στις σχέσεις που τις διέπουν. Η χρήση της γλώσσας αφορά στις διαφορετικές επικοινωνιακές

περιστάσεις –συνθήκες, λειτουργίες και συμβάσεις- του λόγου. Όταν η μορφή το περιεχόμενο και η χρήση της γλώσσας αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν αρμονικά τότε η ανάπτυξη του λόγου θεωρείται ολοκληρωμένη (Bloom & Lahey, 1978).

2. Ανάπτυξη και εκμάθηση του λόγου

Η ανάπτυξη του λόγου αποτελεί ένα ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης τόσο των γλωσσολόγων όσο και των ψυχολόγων οι οποίοι μελετούν την εξελικτική πορεία της φωνολογικής, συντακτικής και σημασιολογικής πτυχής της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι τρεις αυτοί τομείς συγκροτούν το δομικό στοιχείο της γλώσσας.

Έτσι η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού στο φωνολογικό επίπεδο αρχίζει από τις πρώτες φωνούλες οι οποίες δεν μπορούν βέβαια να θεωρηθούν σαν λεκτικοί συμβολισμοί ή σαν φωνήματα, ενδέχεται όμως να έχουν συναισθηματική και κοινωνική σπουδαιότητα για το παιδί (Παρασκευόπουλος, 1985). Συνεχίζεται στα πρώτα «βαβίσματα» –κατά τους έξι πρώτους μήνες της ζωής του- τα οποία χαρακτηρίζονται ως γενετικά προκαθορισμένα (Jakobson, 1961). Ακολουθούν –8ος μήνας έως το 1ο έτος- τα ψελλίσματα του παιδιού, που τώρα μιμείται την ομιλία των μεγάλων και παράγει μη κατανοητά λεκτικά σχήματα. Στο τέλος του πρώτου έτους το παιδί είναι σε θέση να σχηματίσει τις πρώτες λέξεις. Η φωνολογική παραγωγή εξακολουθεί να υπάρχει και μετά το πρώτο έτος της ηλικίας του παιδιού (Morrison, 1984).

Στο 3ο έτος η φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού είναι μεγάλη αλλά και πάλι δεν έχει ολοκληρωθεί. Στην προσχολική ηλικία το παιδί υιοθετεί σύνθετα φωνητικά σχήματα, χωρίς να γνωρίζει τη σημασία τους. Δηλαδή απομνημονεύει λέξεις, χωρίς να έχει κατανοήσει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.

Στο συντακτικό επίπεδο η ανάπτυξη του λόγου ενός παιδιού ακολουθεί κάποιους κανόνες, που σχετίζονται με τη δομική συγκρότηση της γλώσσας. Οι κανόνες αυτοί θεωρούνται απαραίτητοι, για να επιτύχει το παιδί την εννοιολογική σημασία των λέξεων. Έτσι πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι στα πρώτα στάδια

¹ Οι ελάχιστοι γλωσσικοί τύποι που λειτουργούν στο συντακτικό επίπεδο με σταθερή μορφή και έννοια λέγονται μορφήματα.

της ανάπτυξης του λόγου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν μηχανισμοί ανεξάρτητοι από τη μάθηση και την εμπειρία (Chomsky, 1981, Fodor, 1983). Σύμφωνα με αυτούς οι αρχές οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος είναι εγγενείς και διέπονται από μία ιδιαίτερη ενδογλωσσική λογική, κατά συνέπεια τα παιδιά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως έρεισμα τα νοήματα και τις χρήσεις της γλώσσας για να ανακαλύψουν τη δομή της, ούτε και οι ενήλικες, όσο και αν κατέχουν τις αρχές της οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος, είναι σε θέση να τις διδάξουν στα παιδιά ενσυνείδητα.

Σύμφωνα με άλλους θεωρητικούς οι οποίοι εξετάζουν την ανάπτυξη του λόγου, αυτή –ακόμα και στα πρώτα στάδια- εξαρτάται από τη μάθηση και την εμπειρία ενώ ο ρόλος των ενήλικων θεωρείται σημαντικός, καθώς οι ενήλικες τροποποιώντας την ομιλία τους κατευθύνουν ασυνείδητα τα βρέφη με τρόπο που τα βοηθά να υποθέτουν σε τι αναφέρονται οι λέξεις και οι φράσεις της γλώσσας (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Δηλαδή να κατανοούν και να παράγουν λόγο, καθώς και να λειτουργούν οι γλωσσικοί τους μετασχηματισμοί.

Κατά συνέπεια τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα να μαθαίνουν τη γλώσσα από ό,τι συχνά τους αποδίδεται. Η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται μέσω της μίμησης και της ενίσχυσης, όπως είχε υποστηρίξει ο Skinner, αλλά μέσω της χρήσης στρατηγικών. Έρευνες δείχνουν ότι τα βρέφη 8 μηνών εντοπίζουν ομοιότητες ανάμεσα στα γλωσσικά ερεθίσματα –ακόμη και όταν εκτεθούν για σύντομο χρόνο σ' αυτά- και είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη συχνότητα εμφάνισής τους αλλά και να χρησιμοποιήσουν τις εκτιμήσεις αυτές ως στρατηγικές για να διακρίνουν τα όρια των λέξεων στο συνεχή προφορικό λόγο (Saffran, Aslin, Newport, 1996). Υποστηρίζεται επίσης ότι το παιδί αποκτά τις ικανότητες και τις λειτουργίες που συνδέονται με την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου μέσα από μια ενεργητική δραστηριότητα και καθώς έρχεται σε επικοινωνία με τους ενήλικες. Συναντά τη γλώσσα και την οικειοποιείται. Οι βιολογικές και κληρονομικές ιδιαιτερότητες του παιδιού συνιστούν, έτσι, τις απαραίτητες συνθήκες διαμόρφωσης των γλωσσικών ικανοτήτων και λειτουργιών, οι οποίες δε θα αναπτύσσονταν αν η γλώσσα δεν υπήρχε στον κόσμο που περιβάλλει το παιδί. Συνεπώς, ο λόγος

επηρεάζεται από τις γνωστικές και συναισθηματικές παραμέτρους της ανάπτυξης (Bransford, Brown & Cocking, 1999).

Τέλος η σημασιολογική ανάπτυξη του λόγου αφορά στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Η σημασιολογική ανάπτυξη δε συμβαδίζει αναγκαστικά με τη γλωσσική παραγωγή των παιδιών. Τα παιδιά αν και μπορούν να παράγουν λεκτικούς σχηματισμούς, δεν μπορούν όμως να τους κατανοήσουν στη διαδικασία της ομιλίας τους και σίγουρα δεν μπορούν να τους κατανοήσουν με το ίδιο περιεχόμενο που οι ενήλικες προσδίδουν στη λέξη (Πόρποδας, 1985). Η σημασιολογική ανάπτυξη θεωρείται ότι ολοκληρώνεται στο 8ο έτος της ηλικίας του παιδιού.

Η ανάπτυξη του λόγου όμως συμβαδίζει με τη γνωστική ανάπτυξη. Η εκμάθηση του λόγου στη νηπιακή ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο για τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού αλλά και για τη γνωστική και την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Καθώς αναπτύσσεται και διαφοροποιείται ο λόγος, αντίστοιχα αναπτύσσεται και διαφοροποιείται η σκέψη. Ειδικότερα, καθώς το παιδί περνά από τον ολοφραστικό λόγο στην πρόταση η σκέψη, από αδιαφοροποίητη ολότητα, περνά σε διακριτά στοιχεία εννοιών (Vygotsky, 1962).

Ο λόγος εκτός από επικοινωνιακή αποκτά και οργανωτική λειτουργία. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί το λόγο για να κατευθύνει τις πράξεις του, να οργανώνει τις δραστηριότητές του ή για να σχεδιάσει τη λύση ενός προβλήματος. Καθώς διαφοροποιείται η λειτουργία του λόγου αντίστοιχα διαφοροποιούνται οι ψυχολογικές λειτουργίες και οι μεταξύ τους σχέσεις αλλάζουν ποιοτικά. Έτσι το παιδί, με τη βοήθεια του λόγου, αναδιοργανώνει την οπτική του αντίληψη ενώ αρχίζει να ελέγχει λεκτικά την προσοχή του δημιουργώντας νέα δομικά κέντρα αντίληψης. Επίσης αρχίζει να διατυπώνει λεκτικά τις παλιότερες καταστάσεις απαλλάσσεται από τους περιορισμούς της άμεσης ανάκλησης και μέσω του συνδυασμού των γλωσσικών στοιχείων μπορεί να αναδομήσει μια άλλη ζωτική λειτουργία, τη λειτουργία της μνήμης. Έτσι, ο λόγος μετασχηματίζει και αναδομεί το ψυχολογικό σύστημα του παιδιού και ο ρόλος του είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών (Vygotsky, 1978).

3. Προβλήματα του λόγου

Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, όταν η μορφή το περιεχόμενο και η χρήση της γλώσσας αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν αρμονικά τότε η ανάπτυξη του λόγου θεωρείται ολοκληρωμένη (Bloom & Lahey, 1978). Αυτή η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του λόγου κατά τη νηπιακή ηλικία είναι ραγδαία και καταφανής. Οι δραματικότερες όμως αλλαγές συμβαίνουν κατά την προσχολική ηλικία, και κυρίως περί το 3ο έτος της παιδικής ηλικίας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Τα παιδιά στη διάρκεια αυτής της περιόδου μαθαίνουν καθημερινά καινούριες λέξεις, χρησιμοποιούν μεγάλες και σύνθετες προτάσεις και μιλούν για γεγονότα στο παρελθόν και στο μέλλον με τρόπο που προσεγγίζει τον τρόπο των ενηλίκων. Σε μία σύντομη δηλαδή χρονικά περίοδο και αν δεν παρέμβει κάποιος παθολογικός παράγοντας, τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τη γλώσσα ώστε να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους (Νάνου, 2004).

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις παιδιών, τα οποία χωρίς γνωστή αιτιολογία, αντιμετωπίζουν σημαντική δυσκολία να κατανοήσουν ή και να χρησιμοποιήσουν ικανοποιητικά τη γλώσσα στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Η δυσκολία στην κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας δεν έχει να κάνει με προβλήματα νόησης και ακοής, νευρολογικές βλάβες, πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές ή περιβαλλοντική αποστέρηση, καθώς τα παιδιά αυτά φαίνεται να ακολουθούν την τυπική αναπτυξιακή πορεία σε όλους τους τομείς εκτός από το λόγο (Bishop, 1997).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι με τον όρο «προβλήματα του λόγου» εννοούμε ακριβώς αυτές τις διαταραχές λόγου που δεν οφείλονται σε οργανικά αίτια –εγκεφαλικές βλάβες, βλάβες στα αισθητήρια όργανα ή στα φωνητικά όργανα ή κάποια βλάβη στο λοιπό νευρικό σύστημα, όπως η δυσφασία, η αφασία, ο τραυλισμός, κ.ά- αλλά αφορούν διαταραχές της ανάπτυξης του λόγου, η αιτιολογία των οποίων είναι άγνωστη ή υποθετικά θεωρείται νευρολογική (Bloom & Lahey, 1978, Bishop, 1997).

Υπάρχει, ωστόσο, η άποψη ότι οι λόγοι που συνδέονται με τις αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου δεν πρέπει να αναζητούνται μόνο στο οργανικό επίπεδο, καθώς η συμπεριφορά του οργανισμού, συμπεριλαμβανομένης και της εκμάθησης του

λόγου, δεν καθορίζεται μόνο από βιολογικούς παράγοντες αλλά και από την αλληλεπίδραση μεταξύ των λειτουργιών του εγκεφάλου και των συγκεκριμένων εμπειριών του περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθεται το παιδί (Michel & Moore, 1995).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία έντονη αναζήτηση στην περιοχή της νευρωνικής ανάπτυξης μετά τη γέννηση. Υποστηρίζεται ότι υπάρχει μία κρίσιμη περίοδος κατά την οποία διαμορφώνονται συγκεκριμένα συστήματα νευρωνικών συνάψεων. Στην περίοδο αυτή ακόμη και μία προσωρινή διαταραχή στα αισθητηριακά εισερχόμενα μπορεί να επηρεάσει μακροπρόθεσμα τον τρόπο που ο εγκέφαλος λειτουργεί (Νάνου, 2004).

Έτσι οι διαταραχές του λόγου συνδέονται και με την ανάπτυξη των νευρώνων του εγκεφάλου –βιολογικός / ενδογενής παράγοντας- και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί και από το οποίο δέχεται ερεθίσματα –περιβαλλοντικός / εξωγενής παράγοντας.

Όλο και περισσότερες έρευνες, παλαιότερες (Hall & Tomblin, 1978, Bloom & Lahey, 1988, Paul-Brown, 1992) και πρόσφατες (Catts, 1993, Lewis et. al., 2000), δείχνουν ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις αναπτυξιακές διαταραχές λόγου κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία. Ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής επηρεάζονται λίγο ως πολύ οι βασικοί τομείς της σχολικής μάθησης, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η γραπτή έκφραση, η κατανόηση και τα μαθηματικά.

4. Μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται συνήθως με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Πρόκειται για έναν γενικό όρο που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο παιδί και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος“ μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. *Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να συνυπάρχουν και*

προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (αισθητηριακή βλάβη, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, νοητική καθυστέρηση) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων (Hammill, 1990).

Οι δυσκολίες μάθησης διαφέρουν από παιδί σε παιδί και πρέπει να αξιολογούνται και να αντιμετωπίζονται σε ατομική βάση. Το γεγονός αυτό καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο το εγχείρημα να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο πολύ συνοπτικά θα μπορούσαν να παρουσιαστούν ορισμένα χαρακτηριστικά συμπτώματα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

4.1. Χαρακτηριστικά συμπτώματα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά συμπτώματα που μπορούν να παρουσιάζουν τα παιδιά με προβλήματα μάθησης είναι (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Νατσάλη, 2002) :

- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αφηγηματικού γραπτού ή προφορικού λόγου.
- Δυσκολία στην οργάνωση σκέψης και κατακτημένων γνώσεων και στη μεταφορά τους στο γραπτό ή και στο προφορικό επίπεδο.
- Δυσκολία στην έκφραση και διατύπωση της σκέψης και κεκτημένων γνώσεων στο γραπτό ή και προφορικό επίπεδο.
- Αργός ρυθμός επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών (άκουσμα ή ανάγνωσμα).
- Δυσκολία στην άσκηση της ανάγνωσης.
- Δυσκολία ή και αργός ρυθμός στην άσκηση της γραφής και γραπτής επεξεργασίας ιδεών (ορθογραφία ή και γραπτή έκφραση).

- Δυσκολία στην κατανόηση χωρο-χρονικών εννοιών.
- Δυσκολία στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών.
- Δυσκολία στην αποστήθιση ή και απομνημόνευση λέξεων-φράσεων.
- Δυσκολία στην εύρεση και χρήση κατάλληλων λέξεων.
- Χαμηλή σχολική επίδοση που δεν αντανακλά τις πραγματικές ικανότητες του παιδιού.
- Χαμηλή επίδοση σε εξετάσεις, διαγωνίσματα και σχολικές διαδικασίες, όπου το παιδί καλείται να λειτουργήσει κάτω από αγχωτικές συνθήκες και περιορισμένα χρονικά όρια.

Οι δυσκολίες μάθησης εκτός από τη σχολική αποτυχία, δημιουργούν πολύ συχνά και δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, απομόνωση και περιθωριοποίηση από τα συνομήλικα παιδιά, συναισθηματικές διαταραχές, προβληματική συμπεριφορά κ.ά.

Τόσο ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται όσο και η πιθανή αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα από παιδί σε παιδί. Ενώ ένα παιδί μπορεί να έχει κάποια γνωρίσματα Μαθησιακών Δυσκολιών, ένα άλλο παιδί έχει άλλα γνωρίσματα και σε διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Επίσης δεν αφορούν μόνο τις ικανότητες του παιδιού αλλά εμπλέκουν και τους παράγοντες - οικογένεια, ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο- μέσα στους οποίους κινείται, εξελίσσεται και καλείται να λειτουργήσει το παιδί.

Η άμεση ευαισθητοποίηση του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έγκαιρη διάγνωση και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης του παιδιού. Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στα οποία μπορούν να απευθυνθούν οι ενδιαφερόμενοι συνήθως είναι σταθερές μονάδες σε γενικά ή ειδικά νοσοκομεία ή σε συμβουλευτικά κέντρα, όπως τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής. Σύμφωνα με τις τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις, στη διαγνωστική διαδικασία εμπλέκονται και τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

Η έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών-προβλημάτων μάθησης του παιδιού οδηγεί στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Όσο πιο νωρίς -χρονικά- εντοπιστούν οι δυσκολίες-προβλήματα μάθησης του παιδιού τόσο πιο αποτελεσματική μπορεί να καταστεί η αντιμετώπισή τους. Γενικά τα παιδιά με

Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να μάθουν το πώς μαθαίνουν –*γνωστικές στρατηγικές μάθησης*²- και σ' αυτό το εγχείρημα οφείλουν να εγκύψουν όλοι, οικογένεια, δάσκαλοι, πολιτεία, κοινωνία.

4.1.1. Προσχολική ηλικία

Κατά την προσχολική ηλικία οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με τη γλωσσική και οπτικο-κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά αποκτούν λόγο – εξελικτικά – ως σύστημα επικοινωνίας αλλά για διάφορους λόγους (προβλήματα ακοής, φτωχό γλωσσικό περιβάλλον, εξελικτικοί παράγοντες, κ.ά) εμφανίζουν δυσκολίες στην άρθρωση, στη χρήση του προφορικού λόγου, καθώς επίσης και επίσης εξελικτικές διαταραχές λόγου αλλά και προβλήματα που αφορούν την κινητική επίσης ανάπτυξη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Οι εξελικτικές αυτές διαταραχές του λόγου είναι πολύ πιθανό να εξελιχθούν σε προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας στο σχολείο. Επίσης –ως αρχικές μαθησιακές δυσκολίες- εμφανίζονται οι διαταραχές συντονισμού κινήσεων (αδεξιότητα, επιβράδυνση στο περπάτημα, κάθισμα, κ.ά) και το «υπερκινητικό σύνδρομο» που χαρακτηρίζει τη σχολική ηλικία (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

4.1.2. Σχολική ηλικία

Κατά τη σχολική ηλικία οι παραπάνω δυσκολίες του λόγου και της οπτικο-κινητικής ανάπτυξης εκφράζονται μέσα από τα μαθήματα ως προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική ηλικία (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Η πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών, όπως εξελίσσεται στη σχολική ηλικία, είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (αρχικά πρόβλημα ανάγνωσης, μετέπειτα κατανόησης ενός κειμένου και γραφής), γνωστή και με τον όρο *δυσλεξία* (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Πόρποδας, 2002, Παντελιάδου, 2000). Το παιδί πρέπει να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές με

² Ερωτήσεις που κάνει στον εαυτό του ο μαθητής για το αντικείμενο της μελέτης, υποθέσεις και έλεγχο αυτών που μαθαίνει, επαλήθευση όλων όσων έμαθε προς τόνωση του αυτοελέγχου του.

σκοπό να οργανώσει και να συνδυάσει οπτικά σύμβολα, πληροφορίες, να κινητοποιήσει τη φαντασία και τα εσωτερικά κίνητρα για να εμπλακεί στη διαδικασία ανάγνωσης ή κατανόησης.

Τα αίτια της δυσλεξίας αποδίδονται σε συγκεκριμένες διαταραχές διαφόρων ικανοτήτων και όχι σε νοητική καθυστέρηση, κακή όραση ή κοινωνική αποστέρηση. Ο δυσλεκτικός μαθητής έχει φυσιολογική νοημοσύνη, είναι πολύ πιο έξυπνος απ' ό τι δείχνει η σχολική του επίδοση, είναι «παρεξηγημένος» ως κουτός, τεμπέλης και απογοητεύει όλους μαζί και τον εαυτό του. Έτσι η αποτυχία της ανάγνωσης, γραφής, συλλαβισμού ή ορθογραφίας μπορεί να οφείλονται είτε σε προβλήματα οπτικο-χωρικής διεργασίας (δυσκολία ανάκλησης φθόγγων για το σχηματισμό των λέξεων και δυσκολία εκτέλεσης έργων που προϋποθέτουν χωροχρονικό προσανατολισμό) είτε σε πρόβλημα οπτικής ανάλυσης-σύνθεσης (ανάλυση μιας λέξης σε φθόγγους) είτε σε πρόβλημα ομαλής ανάπτυξης των αισθήσεων (σύγχυση στις διαφορές γραμματικών και συντακτικών φαινομένων). Η αποτυχία της ανάγνωσης, γραφής, συλλαβισμού ή ορθογραφίας μπορεί να οφείλεται επίσης και στις αναγνωστικές μεθόδους του δασκάλου, τα οικογενειακά προβλήματα ή τη γενικότερη στάση απέναντι στη σχολική μάθηση και επίδοση (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Άλλη δυσκολία είναι *η ανεπάρκεια μαθηματικών δεξιοτήτων*. Ο μαθητής δυσκολεύεται σε προμαθηματικές δεξιότητες (αντίληψη ποσότητας-χώρου-χρόνου, ομαδοποιήσεις, σειρά αριθμών, μέτρηση αντικειμένων), σε αριθμητικές δεξιότητες (αντιστοίχιση αριθμού-ποσότητας, αξία των ψηφίων ενός αριθμού ανάλογα τη θέση του), στην εκτέλεση των τεσσάρων πράξεων (πρόσθεση πάνω από τη δεκάδα, σύμβολα πράξεων, πράξεις από μνήμης, μηχανισμός της πράξης), όπως επίσης και στην επίλυση προβλημάτων (ζητούμενο του προβλήματος, ακολουθία ενεργειών, λανθασμένη χρήση μονάδων μέτρησης, εμμονή σε ένα τρόπο λύσης). Έτσι, λόγω περιορισμένης αντίληψης του χώρου, χρόνου, απόστασης, δυσκολεύονται να εκτελέσουν έργα ή προβλήματα που προϋποθέτουν προσανατολισμό στα παραπάνω (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Άλλη περίπτωση δυσκολίας είναι *η δυσφασία*³, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Παρουσιάζουν προβλήματα

³ Εξελικτική δυσφασία, εξελικτική αφασία.

χρήσης του λόγου και έκφρασης γενικότερα, έχουν προβλήματα συντακτικής ή γραμματικής σύνθεσης λέξεων και προτάσεων, περιορισμένη ικανότητα απομνημόνευσης και επανάληψης καθημερινών κοινωνικών εκφράσεων, για παράδειγμα «ευχαριστώ» (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Επόμενη δυσκολία –απόρροια της κακής κινητικής ανάπτυξης- είναι το **υπερκινητικό σύνδρομο**, όπου το παιδί εμφανίζει υπερβολικά μεγάλη κινητικότητα (δεν κάθεται στη θέση του, έχει δυσκολία να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο, μιλάει υπερβολικά) συχνά μαζί με διάσπαση προσοχής (δεν ολοκληρώνει κάτι που κάνει, αδυναμία να συγκεντρωθεί, μοιάζει να μην ακούει όταν του μιλούν, ξεχνάει ή δυσκολεύεται να οργανώσει καθημερινές δραστηριότητες) και έντονων παρορμήσεων (κάνει πράγματα πριν σκεφτεί, δέχεται παρατηρήσεις, διακόπτει τους άλλους, δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του). Υπάρχει μία έντονη νευρική ανησυχία και η παρορμητικότητα περνά σε κοινωνικές δραστηριότητες (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Επίσης η υποκινητικότητα η οποία αποτελεί ακριβώς το αντίθετο φαινόμενο της υπερκινητικότητας. Δεν πρέπει όμως να συγχέεται με την τεμπελιά.

4.1.3. Εφηβική ηλικία

Κατά την εφηβική ηλικία εξασθενεί η υπερκινητικότητα, αλλά παραμένουν οι δυσκολίες στην ανάγνωση (δεν κατανοεί ερωτήσεις, βραδύτητα), στη γραφή (δυσανάγνωστο γραπτό, ορθογραφικά λάθη, φτωχό ή ακατάλληλο λεξιλόγιο στις εκθέσεις, έστω κι αν υπάρχουν καλές ιδέες) στην αριθμητική (μειωμένη ικανότητα ανάλυσης ή αφαίρεσης). Γενικότερα παρατηρείται πρόβλημα ανάκλησης και σχηματισμού σύνθετων προτάσεων και δυσκολία στην ταχύτητα και ακρίβεια των εργασιών που θέλουν ταξινομήσεις και συσχετισμούς.

Παράλληλα, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν αρνητικά και την ψυχοκινητική ανάπτυξη του εφήβου (αδεξιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικά προβλήματα, διαταραχές συμπεριφοράς (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

5. Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών

Μέσα στη σχολική τάξη οι δάσκαλοι διακρίνουν ένα ευρύ φάσμα μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συναντούν συχνά μαθητές με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας. Πέρα από την αξιολόγηση ορισμένων παραγόντων όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον και η τακτική παρακολούθησης των μαθημάτων, ορισμένες φορές είναι απαραίτητο να εκτιμηθούν και κάποιες άλλες παράμετροι. Πολλές περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας είναι δυνατό να οφείλονται σε μειονεξίες αισθητηριακής φύσης που δε γίνονται αντιληπτές από την πρώτη επαφή με το παιδί. Άλλες, πάλι, οφείλονται στην ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000).

Η πολύπλευρη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών χρήζει, λοιπόν, και μίας πολύπλευρης διάγνωσης η οποία είναι καλό να γίνεται από ομάδα ειδικών που μπορούν να ερευνήσουν, να διαγνώσουν και να προτείνουν στους εκπαιδευτικούς σωστές μεθόδους αντιμετώπισης του προβλήματος.

Παραδοσιακά, οι διαγνωστικές ομάδες αποτελούνται από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ορθοπαιδικό κ.λ.π), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό. Η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού (Παντελιάδου, 2000).

Η διαγνωστική εκτίμηση της ομάδας των ειδικών θα σταθεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού ο οποίος θα κληθεί να καταρτίσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το παιδί. Επίσης ο εκπαιδευτικός, ορισμένες φορές, είναι δυνατό να παρέμβει στην ομάδα των ειδικών και να βοηθήσει με τις εκπαιδευτικές του παρατηρήσεις στην υλοποίηση της διαγνωστικής εκτίμησης. Η παρέμβαση αυτή συνίσταται στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού σε καθημερινή βάση.

Κατά συνέπεια ο ρόλος της διδακτικής αξιολόγησης, η οποία ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων που επιτρέπουν τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, καθίσταται όχι μόνο σημαντικός αλλά και αναγκαίος τόσο για τη διαγνωστική έρευνα των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και για τη διδακτική πράξη. *Η διδακτική αξιολόγηση αφορά τη συλλογή αντικειμενικών στοιχείων που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία.* Η διδακτική αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διδασκαλίας, αναδεικνύοντας τη σχέση δομικής αλληλεξάρτησης διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τέλος, η διδακτική αξιολόγηση αφορά το σύνολο της διδασκαλίας, καθώς η μάθηση, επομένως και οι Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν εδράζουν μόνο στον ίδιο το μαθητή, αλλά είναι και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του διδακτικού περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή. (Παντελιάδου, 2000).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η διδακτική αξιολόγηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μία «ολιστική διαδικασία» η οποία περιλαμβάνει τόσο την αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος όσο και την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, της γραφής, της αναγνωστικής κατανόησης, των μαθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II : ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

1. Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Ο όρος «ανάγνωση» χρησιμοποιείται σε ένα φάσμα σημασιών που εκκινούν από την απλή φωνητική αναπαραγωγή γραπτών γλωσσικών συμβόλων και φθάνουν στον «τρόπο απόδοσης και ερμηνείας ενός πολυσήμαντου μηνύματος από συγκεκριμένο κείμενο» (Μπαμπινιώτης, 1998). Ο σκοπός για τον οποίο ο αναγνώστης μαθαίνει να διαβάζει τις λέξεις είναι να αξιοποιήσει την ανάγνωση ως μέσο για να αποκτήσει γνώσεις και για να γίνει μορφωμένος άνθρωπος.

Ο εγγράμματος άνθρωπος (όπως και ο καθένας) έχει την ικανότητα να αποκτά νέες γνώσεις και να τις ενσωματώνει στις ήδη υπάρχουσες. Η απόκτηση νέων γνώσεων γίνεται κυρίως μέσω της γλώσσας με την ακρόαση του προφορικού λόγου και την ανάγνωση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση λοιπόν κατέχει μία σημαντική θέση στην εγγραμματοσύνη και αποτελεί μία θεμελιώδη και έγχρονη διαδικασία που απαιτεί αλλά και οδηγεί στην κατανόηση και στην πρόσληψη της γνώσης.

Κατά συνέπεια η κατανόηση ως λειτουργία αποτελεί δίαυλο της εγγραμματοσύνης. Κατανόηση σύμφωνα με τον W. Dilthey είναι η λειτουργία, δια της οποίας από εξωτερικά σημεία, τα οποία μας είναι αντιληπτά μέσω των αισθητηρίων μας οργάνων, (ανα)γνωρίζουμε κάτι το εσωτερικό, του οποίου θεωρούμε ότι αποτελούν εξωτερίκευση⁴.

Κατανόηση είναι υπ' αυτήν την έννοια η ψυχική μας δεξιότητα να πραγματοποιούμε αυτήν την συνάρτηση και συντελείται αυτόματα στον ακροατή μιας ομιλίας, εφ' όσον είναι επαρκής χρήστης μιας γλώσσας. Ο χαρακτήρας της κατανόησης είναι εκτελεστικός. Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση εκτυλίσσεται στον χρόνο παρακολουθώντας τη διαδοχή των συμβόλων του γλωσσικού συντάγματος. Έναντι αυτής της έννοιας της κατανόησης η έννοια της ερμηνείας περιλαμβάνει επί πλέον μια τεχνική διάσταση. Έναντι της αυτόματης αποκατάστασης του νοήματος

⁴ Wilhelm Dilthey, "Die Entstehung der hermeneutic", σελ.318, 1957. Στο Δια-κείμενα, «Λογοτεχνική Ερμηνεία και Ανάγνωση», Αικατερίνη Καλέρη, σελ.30, Θεσσαλονίκη 2002.

μιας ομιλίας στην περίπτωση της κατανόησης, η λειτουργία της ερμηνείας συνδέεται με τη μεθοδική και συστηματική αναζήτηση νοήματος (Αικατερίνη Καλέρη, 2002).

Η αναζήτηση του νοήματος μέσω της διαδικασίας της ανάγνωσης ενός κειμένου είναι στην πραγματικότητα μία συνεχής λειτουργία η οποία καθίσταται δυνατή βάσει κάποιων βασικών παραγόντων όπως η οπτική αντίληψη, η εργαζόμενη μνήμη και η σημασιολογική μνήμη.

Ο Κων/νος Πόρποδας γράφει για την οπτική αντίληψη που καθιστά δυνατή τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης και κατανόησης του κειμένου τα εξής: « Η οπτική αντίληψη και αναγνώριση των γραπτών λέξεων του κειμένου αποτελεί τη βασική (και ουσιαστικά πρώτη) γνωστική λειτουργία στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας. Με την αντίληψη των οπτικών ερεθισμάτων του γραπτού λόγου καθίσταται δυνατή η επιλογή, η απόσπαση, η οργάνωση, η ερμηνεία και η τελική αναγνώριση των οπτικών πληροφοριών ενός κειμένου» (Κ. Πόρποδας, 2002).

Προκειμένου, όμως, να είναι δυνατή η διεκπεραίωση των λειτουργιών που αφορούν στην κατανόηση μίας πρότασης (με βάση τη σημασία των λέξεων, τη συντακτική δομή τους αλλά και την προϋπάρχουσα γνωστική δομή του αναγνώστη), είναι αναγκαία η πρόσκαιρη μνημονική συγκράτηση των στοιχείων που απαρτίζουν την κάθε πρόταση στην εργαζόμενη μνήμη.

Ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης στην ανάγνωση ενός κειμένου είναι καθοριστικός. «Ρόλος –σύμφωνα με τον Πόρποδα- που είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάγνωση της κάθε λέξης, γεγονός το οποίο είναι εμφανές στις περιπτώσεις των αρχάριων -μικρών σε ηλικία- αναγνωστών». Ο μικρός αναγνώστης, μερικές φορές, κατά την ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων φθάνοντας στο τέλος της λέξης έχει ήδη «ξεχάσει» το αρχικό της τμήμα, γιατί ο χρόνος της γνωστικής επεξεργασίας της λέξης υπερέβη τη χρονική διάρκεια της συγκράτησης των πληροφοριών της στην εργαζόμενη μνήμη⁵. Κατ' ανάλογο τρόπο, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου μίας πρότασης ή μίας παραγράφου βασίζεται στη βραχύχρονη συγκράτηση (εργαζόμενη μνήμη) των εννοιών της πρότασης ή της παραγράφου και των σχέσεων που έχουν μεταξύ τους οι έννοιες αυτές με βάση τη συντακτική δομή της πρότασης.

⁵ Κ. Πόρποδα *Ανάγνωση*, Πάτρα 2002, σελ. 407-408.

Με δεδομένη τη λειτουργία τόσο της αντιληπτικής πρόσληψης των γραπτών λέξεων ενός κειμένου όσο και της πρόσκαιρης συγκράτησης των πληροφοριών τους στην εργαζόμενη μνήμη, για να είναι δυνατή η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου είναι αναγκαία η σημασιολογική αναγνώριση και κατανόηση των επιμέρους λέξεων που συνθέτουν το κείμενο. Αυτό επιτυγχάνεται χάρη στη λειτουργία της σημασιολογικής μνήμης.

Η σημασιολογική μνήμη είναι μία μορφή μακρόχρονης μνήμης που είναι «η μνήμη που είναι αναγκαία για τη χρήση της γλώσσας. Είναι ένα νοητικό λεξικό, ένα οργανωμένο σύνολο γνώσεων για τη σημασία των λέξεων, τις έννοιες και τις σχέσεις τους...»⁶.

Από τις παραπάνω επισημάνσεις γίνεται κατανοητό ότι το θέμα της κατανόησης των γλωσσικών πληροφοριών ενός κειμένου μέσω της διαδικασίας της ανάγνωσης και των βασικών παραγόντων που καθιστούν δυνατή τη διεκπεραίωση αυτής αποτελεί ένα θέμα πρωταρχικού ερευνητικού ενδιαφέροντος τόσο για τους κανονικούς αναγνώστες όσο και για τους αναγνώστες που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθησή τους.

1.1. Αναγνωστική κατανόηση κειμένων

Η κατανόηση του περιεχομένου μίας λέξης, μίας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μία διαδικασία *πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης* της έννοιας ή του *σημασιολογικού περιεχομένου* της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος, σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Κων/νος Πόρποδας⁷.

Η ανάγνωση αποτελεί στην περίπτωση αυτή «εργαλείο» της κατανόησης διότι της παρέχει το πεδίο εκείνο που χρειάζεται ώστε να προσλάβει, να επεξεργαστεί, να συγκρατήσει και να αξιοποιήσει τις λέξεις-έννοιες που υπάρχουν στις προτάσεις ή στα κείμενα που αναγιγνώσκει κάποιος.

Η λειτουργία της κατανόησης θεωρείται ως μία διαδικασία δόμησης των μεμονωμένων εννοιών που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση των αντίστοιχων

⁶ Στο ίδιο σελ. 408-409.

⁷ Στο ίδιο σελ.410.

λέξεων και συνδέονται μεταξύ τους με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου και το ρόλο που έχουν οι λέξεις σε αυτή. Έτσι, η διαδικασία αυτή αναπόφευκτα επηρεάζεται από την ικανότητα του αναγνώστη, από τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του για το συγκεκριμένο θέμα του κειμένου που αναγιγνώσκει, καθώς και από την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης αυτών των δομών για τη διεκπεραίωση της κατανόησης των πληροφοριών του κειμένου.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνει η εξής επισήμανση που αφορά στην περαιτέρω παρουσίαση του θέματος της παρούσας εργασίας. Όλα τα προηγούμενα στοιχεία που παρατέθηκαν σχετικά με τη σχέση κατανόησης και ανάγνωσης αφορούν στον ικανό αναγνώστη, διότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να απαιτούν σαφή διδασκαλία των γνωστικών στρατηγικών και των ερωτημάτων τα οποία θέτει ασυναίσθητα ο ικανός αναγνώστης στον εαυτό του, όταν διαβάζει.

1.2. Πώς συντελείται η κατανόηση κειμένου

Ο προσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο συντελείται η γνωστική λειτουργία της κατανόησης γενικά και της κατανόησης ενός κειμένου ειδικότερα αποτελεί ένα από τα πιο σύνθετα και δύσκολα θέματα της Γνωστικής Ψυχολογίας. Στην ενότητα αυτή θα μας απασχολήσει το θέμα του τρόπου με τον οποίο συντελείται η κατανόηση ενός κειμένου. Πολλές είναι οι απόψεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το θέμα της κατανόησης κειμένου. Μερικές από αυτές είναι οι ακόλουθες:

Κατανόηση κατά στάδια.⁸ «Αποτελεί μία διαδικασία η οποία διεκπεραιώνεται σε δύο διαδοχικά στάδια. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την κατανόηση των εννοιών των λέξεων που απαρτίζουν τις προτάσεις του κειμένου, ενώ το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη συσχέτιση αυτών των εννοιών μεταξύ τους». Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την άποψη αυτή, όταν κάποιος δεν έχει κατανοήσει ένα κείμενο που διάβασε, η αποτυχία της κατανόησης μπορεί να οφείλεται σε ένα από τα δύο ή και στα δύο αυτά στάδια.

⁸ Κ. Πόρποδα *Ανάγνωση*, Πάτρα 2002, 410-414.

Κατανόηση της βαθιάς δομής των προτάσεων.⁹ Ο Noam Chomsky στη μετασχηματιστική γραμματική του πρότεινε τη διάκριση δύο επιπέδων στη δομή των προτάσεων, τα επίπεδα της επιφανειακής δομής και της βαθιάς δομής¹⁰. Όταν ο αναγνώστης έχει κατανοήσει το κείμενο το οποίο διάβασε, είναι σε θέση να γνωρίζει όχι μόνο τη γραφημική και φωνολογική ταυτότητα των λέξεων του κειμένου αλλά και το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου και γι' αυτό μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ της γραφημικής-φωνολογικής και σημασιολογικής επεξεργασίας του κειμένου είναι ανάλογη με τη διάκριση των δύο επιπέδων στη δομή των προτάσεων του Chomsky. Κατά συνέπεια, από αυτή την άποψη η κατανόηση του κειμένου καθώς και η μνημονική συγκράτηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου συνίσταται στην ανακάλυψη, ερμηνεία και συγκράτηση στη μνήμη της βαθιάς δομής των προτάσεων του κειμένου (Bransford & Johnson, 1972).

Απόσπαση και δόμηση των εννοιολογικών μονάδων.¹¹ Όταν ο αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο για να το κατανοήσει, συνήθως δε συγκρατεί στη μνήμη του όλες τις λέξεις του κειμένου αλλά την εννοιολογική ουσία του κειμένου. Η κατανόηση της εννοιολογικής ουσίας του κειμένου επιτυγχάνεται χάρη στην ικανότητα του αναγνώστη να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις εννοιολογικές μονάδες από τις οποίες απαρτίζεται το κείμενο. Ειδικότερα, ο αναγνώστης αποσπά τις εννοιολογικές μονάδες που υπάρχουν σε κάθε πρόταση, τις συνδυάζει μεταξύ τους και τελικά διαμορφώνει μία νέα πρόταση η οποία αποτελεί την αφηρημένη αναπαράσταση των δομημένων εννοιολογικών μονάδων. Η αναπαράσταση αυτή συνδέεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που είναι δομημένες στη μακρόχρονη μνήμη του αναγνώστη και έτσι επιτυγχάνεται η πληρέστερη κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου, καθώς και η τροποποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης με την ενσωμάτωση σε αυτή των πληροφοριακών στοιχείων του κειμένου.

⁹ Στο ίδιο.

¹⁰ Chomsky, *Συντακτικές Δομές*, σελ.109-117, Αθήνα 1991.

¹¹ Κ. Πόρποδα *Ανάγνωση*, Πάτρα 2002, 410-414.

Κατανόηση με τη συμβολή των γνωστικών σχημάτων.¹² Ο Πόρποδας στην ομόθυμη ενότητα της μελέτης του για την «Ανάγνωση και την Κατανόηση των κειμένων», επισημαίνει για τη θεωρία της κατανόησης με τη συμβολή των γνωστικών σχημάτων ότι κρίνεται αρκετά ικανοποιητική και έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές¹³. Ωστόσο δε φαίνεται να ερμηνεύει, σύμφωνα με τις επισημάνσεις του ίδιου, κάθε μνημονική συγκράτηση ειδικών πληροφοριών και ιδίως εκείνων που δε συμφωνούν με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Ίσως η πληρέστερη υπόθεση είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία η ερμηνεία της μνημονικής συγκράτησης τόσο των γενικών όσο και των ειδικών πληροφοριών στηρίζεται στον τρόπο με τον οποίο αρχικά δημιουργήθηκαν τα σχήματα, τα οποία στη συνέχεια συμβάλλουν στη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών.

Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος των προϋπαρχουσών γνώσεων (ως δομημένα γνωστικά σχήματα) οι οποίες εκτός του ότι συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της κατανόησης των νέων πληροφοριών που προσλαμβάνει ο αναγνώστης, καθιστούν δυνατή και την εξαγωγή συμπερασμάτων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου. Κάθε κείμενο είναι γραμμένο με λεπτομέρειες οι οποίες όμως δεν είναι πλήρεις. Έτσι, οι προϋπαρχουσες γνώσεις του αναγνώστη είναι αυτές που τον βοηθούν να συμπεράνει τα συνήθως αυτονόητα που παραλείπονται από το κείμενο και να κατανοήσει το κείμενο.

1.3. Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου

Οι κυριότεροι παράγοντες που θεωρούνται ότι συμβάλλουν και επηρεάζουν την κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι *η γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη και η φύση του κειμένου*.

Η γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη. Η προϋπάρχουσα γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη αποτελεί ένα βασικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την κατανόηση και τη συγκράτηση των πληροφοριών ενός κειμένου

¹² Στο ίδιο.

¹³ Στο ίδιο, σελ. 412-413.

αλλά και τα συμπεράσματα στα οποία φτάνει ο αναγνώστης αμέσως μετά το τέλος της ανάγνωσης ενός κειμένου. Έτσι, για παράδειγμα, οι φοιτητές της φυσικής, επειδή είχαν ήδη αναπτύξει στη μνήμη τους πληρέστερα γνωστικά σχήματα και είχαν περισσότερες γνώσεις πυρηνικής φυσικής, κατά κανόνα κατανοούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα ένα κείμενο που αναφέρεται στην πυρηνική φυσική απ' ότι οι φοιτητές της φιλολογίας, οι οποίοι δεν είχαν ανάλογες προϋπάρχουσες γνώσεις.

Κατ' ανάλογο τρόπο, τα παιδιά χωρίς νοητικά προβλήματα κατανοούν καλύτερα το πληροφοριακό περιεχόμενο ενός κειμένου απ' ότι οι συμμαθητές τους με νοητικά προβλήματα, γιατί η νοητική τους κατάσταση δεν τους εμποδίζει –όπως συμβαίνει με τη νοητική υστέρηση- να επεξεργάζονται γνωστικά όλα τα στοιχεία του πληροφοριακού υλικού και επιπλέον να αξιοποιούν τα, κατά τεκμήριο, αρτιότερα γνωστικά σχήματα που έχουν ήδη διαμορφώσει¹⁴.

Κατά συνέπεια ο αναγνώστης τηρεί μία ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο, συνδέοντας το νέο αναγνωστικό υλικό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του για παρόμοια θέματα. Ο αναγνώστης που συσχετίζει ό,τι διαβάζει με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και εμπειρίες του διευκολύνεται στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου που διαβάζει. Ο επιτυχημένος αναγνώστης διαμορφώνει πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη διαίσθησή του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου. Επίσης ο αναγνώστης, στηριζόμενος στις δικές του εμπειρίες γνώσεις και αξίες, καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το περιεχόμενο των πληροφοριών που λαμβάνει από το κείμενο και με βάση τις υποθέσεις και τις κρίσεις του να κατανοήσει το κείμενο. Συνεπώς, η επίδραση των γνώσεων και ικανοτήτων του αναγνώστη στην κατανόηση ενός κειμένου θεωρείται αναμφίβολα σημαντική και ενισχύει την άποψη σύμφωνα με την οποία ό,τι κατανοεί και μαθαίνει κανείς εξαρτάται και καθορίζεται, ως ένα βαθμό, από ό,τι ήδη ξέρει.

¹⁴ Στο ίδιο σελ. 419.

Η φύση του κειμένου. Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι **η φύση αυτού**. Με τον όρο φύση νοείται *το επίπεδο του λεξιλογίου, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η παρουσία μιας εικόνας που συνοδεύει το κείμενο, καθώς και ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου του κειμένου*.

Το λεξιλόγιο. Η γνώση και η χρήση ενός πλούσιου λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Για μία επιτυχημένη ανάγνωση ο αναγνώστης – μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και να κατανοεί το νόημά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα)¹⁵. Αν ο αναγνώστης – μαθητής προσπαθήσει να κατανοήσει ένα κείμενο που περιλαμβάνει λέξεις οι οποίες, σημασιολογικά, του είναι άγνωστες ή σχεδόν άγνωστες για την ηλικία του, τότε είναι αυτονόητο ότι η κατανόηση του κειμένου θα είναι ελλιπέστατη εξαιτίας των ελλειπών γνώσεών του για τη σημασία αρκετών λέξεων του κειμένου (δηλαδή λόγω των ελλείψεών του στη σημασιολογική μνήμη¹⁶). Συνεπώς ο στόχος της απόκτησης λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της άμεσης διδασκαλίας λέξεων που είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση κειμένων είτε με ευρεία εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό (Σ. Παντελιάδου, 2000).

Η συντακτική δομή. Η επίδραση της συντακτικής δομής του κειμένου στην κατανόηση του περιεχομένου του αποτελεί επίσης έναν σημαντικό παράγοντα αυτής. Αυτό αποδεικνύεται εύκολα, όταν π.χ. ένα κείμενο γραφεί με δύο τρόπους, έναν με απλή σύνταξη και μικρές προτάσεις και έναν άλλο με πιο σύνθετη συντακτική δομή, θα διαπιστώσουμε ότι η κατανόηση διευκολύνεται από την ανάγνωση του κειμένου με απλούστερη σύνταξη (Κ. Πόρποδας, 2002).

Το θεματικό περιεχόμενο. Ο αναγνώστης επηρεάζεται από το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου, με την έννοια ότι αυτό μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον του και άρα τη γνωστική του εγρήγορση. Κατά συνέπεια η ανάγνωση του κειμένου θα καταστεί –χρονικά– πιο γρήγορη και –σημασιολογικά– πιο εύκολη. Και ως εκ τούτου και η κατανόηση του κειμένου πιο ουσιώδης.

¹⁵ Σ. Παντελιάδου, *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα 2000, σελ. 227.

¹⁶ Κ. Πόρποδα *Ανάγνωση*, Πάτρα 2002, σελ. 415.

Ο τίτλος του κειμένου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση του τίτλου του κειμένου στην κατανόησή του. Η ανάγνωση του τίτλου πριν από την έναρξη της ανάγνωσης του κειμένου, στο οποίο αναφέρεται, φαίνεται ότι ενεργεί ως ένα γνωστικό σχήμα, το οποίο διευκολύνει τον αναγνώστη, καθώς διαβάζει, να συνδέει τις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου και, συνεπώς, να οικοδομεί την κατανόησή του (Κ. Πόρποδας, 2002).

Η παρουσία εικόνας ή σχεδίου. Εξίσου σημαντική με τον τίτλο του κειμένου είναι και η παρουσία εικόνας ή σχεδίου που αναφέρεται στο περιεχόμενο του κειμένου και επιδρά σημαντικά στην προσπάθεια του αναγνώστη να κατανοήσει και να συγκρατήσει στη μνήμη του το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζει. Η παρουσίαση της εικόνας ή του σχεδίου ενεργεί ως γνωστικό σχήμα-πλαίσιο που βοηθά την κατανόηση, σύνδεση και αναπαράσταση των εννοιών που προσλαμβάνονται κατά την ανάγνωση του κειμένου.

Ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου. Ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο ένα κείμενο –τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου- φαίνεται ότι επιδρά στην κατανόησή του, ίσως γιατί διευκολύνει το σχηματισμό συνδεδεμένων γνωστικών σχημάτων. Αυτό αποδεικνύεται από την αίσθηση που αποκομίζει ο αναγνώστης διαβάζοντας ένα καλογραμμένο κείμενο το οποίο, εκτός των άλλων, βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία-νόημα του κειμένου. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στη διευκόλυνση του αναγνώστη να αποσπά τις βασικές ή κύριες έννοιες του κειμένου, οι οποίες του είναι απαραίτητες για να διαμορφώσει το πλαίσιο και τις βασικές διαστάσεις του εννοιολογικού περιεχομένου του κειμένου (Κ. Πόρποδας, 2002).

2. Αναγνωστική κατανόηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως ήδη έχει γραφτεί η αναγνωστική κατανόηση είναι μία διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεδεμένων πηγών πληροφοριών. Καθώς η δεξιότητα της κατανόησης περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και κριτική σκέψη, οι μαθητές δεν καλούνται μόνον να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν,

αλλά επίσης να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτά. Συνεπώς, οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες, χρησιμοποιώντας ποικίλες γνωστικές στρατηγικές. (Σ. Παντελιάδου, 2000, Κ. Πόρποδας, 2002)

Οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση όμως δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθούν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν. Επίσης, δεν είναι σε θέση να βρίσκουν ποια μέρη του κειμένου είναι αυτά που περιέχουν σημαντικές πληροφορίες, λόγω της χαμηλής ευαισθησίας τους στη δομή και την οργάνωση των κειμένων (Wong, 1996). Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται ως «φτωχοί» αναγνώστες οι οποίοι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, όταν τα κείμενα που προσεγγίζουν είναι πιο σύνθετα και απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια από μέρους τους για να τα κατανοήσουν.

Οι «φτωχοί» αναγνώστες δε γνωρίζουν αλλά και δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αναγνωστικές στρατηγικές, όταν διαβάζουν (Παντελιάδου, 2000), και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης: όχι μόνο δε 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 όμως 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 (Παντελιάδου, 2000).

Μία άλλη δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η εξαιρετική τους αδυναμία να ελέγχουν την κατανόησή τους, όταν στα κείμενα χρησιμοποιείται μεταφορικός λόγος (Lee & Kahmi, 1990, Seidenberg & Bernstein 1986). Προέκταση της παραπάνω δυσκολίας είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν τους μύθους και βέβαια να εξηγήσουν τις ηθικές επιλογές που προκύπτουν από την κατανόηση αυτών των κειμένων (Σ. Παντελιάδου, 2000).

Η πλειοψηφία των παιδιών με δυσκολίες μάθησης¹⁷ παρουσιάζει προβλήματα και στην κατανόηση (Bishop, 1997). Πολλά από τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αδυναμία να ακολουθήσουν μία σειρά καθημερινών οδηγιών, ενώ δυσκολεύονται να κατανοήσουν σύνθετες συντακτικά προτάσεις (π.χ. υποθετικές). Άλλες πλευρές της σύνταξης που τους δημιουργούν προβλήματα είναι η παθητική σύνταξη, οι αρνητικές, οι αναφορικές και οι ερωτηματικές προτάσεις με το «γιατί», «πώς», «τι» και «πότε» (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991, Seindenberg, 1993).

Μερικοί ερευνητές αποδίδουν τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν στην ελλιπή γνώση που διαθέτουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τους μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας (Gopnik & Crago, 1991, Van der Lely & Stollwerck, 1997). Αντίθετα, διαφορετικές απόψεις υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά διαθέτουν γνώση σχετικά με τους κανόνες της γλώσσας αλλά δυσκολεύονται να τους εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της κατανόησης ή και της παραγωγής σε πραγματικό χρόνο. Οι δυσκολίες τους, δηλαδή, αφορούν στην επίδοση και όχι στην ικανότητα (Leonard, 1997, Bishop, 1994). Παρουσιάζουν επιπλέον δυσκολίες στην κινητοποίηση στρατηγικών, όπως ήδη έχει αναφερθεί, για την επεξεργασία και την οργάνωση των λεκτικών πληροφοριών (Seindenberg, 1993).

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 (Vellutino, 1991, Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Ο όρος φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να μπορεί να χρησιμοποιεί τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες για να φτιάξει λέξεις (Παντελιάδου, 2000)

¹⁷ Ο Bishop κάνει λόγο για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές λόγου κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας οι οποίες όμως θεωρούνται υπεύθυνες για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας (Hall & Tomblin, 1978, Bloom & Lahey, 1988, Paul-Brown, 1992).

2.1. Προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος της μέγιστης ανάπτυξης, έτσι ώστε το παιδί των 5-6 χρόνων διαθέτει γλωσσικά όλα τα απαραίτητα εφόδια για να προχωρήσει στη σχολική μάθηση.

Η απόκτηση του λόγου ακολουθεί μία εξελικτική πορεία. Κάθε παιδί περνά από τα βαβίσματα και την εκφορά μεμονωμένων λέξεων στη λέξη – πρόταση και στον τηλεγραφικό λόγο, ο οποίος είναι δυνατό να παραταθεί μέχρι και τα τρία χρόνια. Στη συνέχεια τα παιδιά προχωρούν στην εκμάθηση μορφημάτων όπως κτητικά, προθέσεις, πληθυντικός, κ.ά.. Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά δε μαθαίνουν μόνο τη δομή των προτάσεων αλλά χρησιμοποιώντας αυτή τη δομή, κατανοούν και το περιεχόμενο του λόγου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας η άρθρωση είναι σχεδόν απαλλαγμένη από νηπιομορφισμούς, το λεξιλόγιο μετά τη ραγδαία ανάπτυξη έχει αυξηθεί σημαντικά και το σημασιολογικό επίπεδο καθορίζεται από την αφαίρεση ενός κοινού χαρακτηριστικού και τη γενίκευσή του σε όλες τις όμοιες περιπτώσεις. Το παιδί γύρω στα τέσσερα χρόνια έχει κατακτήσει τους βασικούς κανόνες στη γραμματική δομή, τη σύνταξη και τη μορφολογία της γλώσσας, κάνει όμως λάθη υπεργενίκευσης. Μετά την προσχολική ηλικία το παιδί αποκτά μεταγλωσσική επίγνωση, ικανότητα που είναι απαραίτητη για τη σχολική μάθηση (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Η παραπάνω περιγραφή της γλωσσικής εξέλιξης αποτελεί συνοπτικά την πορεία της απόκτησης του λόγου ενός παιδιού που δεν παρουσιάζει κάποιες εξελικτικές διαταραχές του λόγου του ή άλλες διαταραχές που αφορούν τη νευροβιολογική του ωρίμανση ή τα αισθητήρια όργανά του και τη νοημοσύνη του.

Τα παιδιά όμως που παρουσιάζουν εξελικτικές διαταραχές του λόγου κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας φαίνεται να παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ο οποίος αρχίζει από τους 18 περίπου μήνες. Τα παιδιά αυτά εξελίσσονται κανονικά, δηλαδή δεν παρουσιάζουν αισθητηριακές, κινητικές ή φωνητικές βλάβες. Το πρόβλημά τους μάλλον οφείλεται σε μία ιδιαιτερότητα της νοητικής δομής τους που εμποδίζει την πρόσληψη ή την έκφραση

του λόγου. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να λάβουν δύο μορφές, την *εκφραστική* και την *προσληπτική* (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Σε ό,τι αφορά στην εκφραστική μορφή τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά αυτής ποικίλουν και εξαρτώνται από τη σοβαρότητα της διαταραχής και την ηλικία του παιδιού. Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι το παιδί διέρχεται από τα εξελικτικά στάδια του λόγου με αργότερο ρυθμό από το φυσιολογικό. Οι σοβαρές περιπτώσεις γίνονται εμφανείς συνήθως πριν από τα τρία χρόνια.

Η πορεία συνδέεται κυρίως με τη σοβαρότητα της μορφής. Σε αρκετές περιπτώσεις όπου οι διαταραχές είναι ήπιες παρατηρείται πλήρης σχεδόν υποχώρηση χωρίς ειδική βοήθεια, πριν το παιδί φτάσει στο σχολείο. Στις σοβαρές περιπτώσεις η αποκατάσταση γίνεται με αργότερο ρυθμό. Αν δε συνυπάρχουν και διαταραχές προσληπτικού τύπου το παιδί μπορεί να φτάσει σε φυσιολογικά γλωσσικά επίπεδα στην προχωρημένη εφηβεία (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της διαταραχής προσληπτικού τύπου ποικίλουν κι εδώ ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής και την ηλικία του παιδιού. Στον πρώτο χρόνο το παιδί μπορεί να μην αντιδρά στο άκουσμα οικείων λέξεων, αν δεν υπάρχει το αντίστοιχο οπτικό ερέθισμα. Στους 18 μήνες αδυνατεί να ονομάσει ακόμη και λίγα κοινά αντικείμενα. Στα δύο χρόνια δεν μπορεί να ακολουθήσει καθημερινές οδηγίες. Αργότερα, σε ελαφρές περιπτώσεις μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες στην *κατανόηση* ορισμένων κατηγοριών λέξεων όπως λ.χ. αυτών που αναφέρονται σε χώρο ή στην *κατανόηση σύνθετων προτάσεων -π.χ. υποθετικές-*.

Σε πιο σοβαρές περιπτώσεις μπορεί να υπάρχουν πολλαπλές δυσκολίες, όπως αδυναμία κατανόησης βασικού λεξιλογίου ή απλών προτάσεων και ανεπάρκειας σε διάφορους τομείς της ακουστικής διαδικασίας, όπως διάκριση ήχων, συνδυασμός φθόγγων και συμβόλων, άμεση μνήμη, ανάκληση και ακολουθία (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι εξελικτικές διαταραχές λόγου στην προσχολική ηλικία συνδέονται με την εμφάνιση κατά τη σχολική ηλικία μαθησιακών δυσκολιών (Hall & Tomblin, 1978, Bloom & Lahey, 1988, Paul-Brown, 1992). Πρόσφατες έρευνες (Catts, 1993, Lewis et al., 2000) δείχνουν ότι οι δυσκολίες στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό επίπεδο του λόγου στην προσχολική ηλικία

αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση προβλημάτων μάθησης στη σχολική ηλικία ενώ οι φωνολογικές διαταραχές (διαταραχές της άρθρωσης)¹⁸ υποχωρούν.

2.2. Σχολική ηλικία

Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τις ανάγκες του για μάθηση τα προβλήματα - οι δυσκολίες στη γλωσσική και οπτικοκινητική ανάπτυξή του, τα οποία παρουσίαζε κατά την προσχολική ηλικία, λαμβάνουν τη μορφή γνωστών και περισσότερο μελετημένων τύπων. Αυτό δεν είναι τυχαίο, δεδομένου ότι με τη μορφή και τη σημασία που έχει η εκπαίδευση σήμερα, η οποιαδήποτε σχολική δυσκολία επηρεάζει δυσμενώς συνολικά την ψυχοκινητική εξέλιξη του παιδιού. Οι βασικές διαταραχές της ανάπτυξης του λόγου και η οπτικοκινητική του ανάπτυξη αποτελούν και στην ηλικία αυτή το κεντρικό πρόβλημα. Τώρα όμως μετατοπίζονται και εκφράζονται μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) του σχολείου.

Η πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών, όπως εξελίσσεται στη σχολική ηλικία, είναι η δυσκολία στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή, γνωστή ως *δυσλεξία*. Η δυσλεξία είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση σε χαμηλότερο βαθμό από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του στα άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Η αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται στη δυσλεξία είναι μία ειδική δυσκολία κυρίως με την *αποκωδικοποίηση* της ανάγνωσης και όχι με την κατανόησή της (Κ. Πόρποδας, 2002). Η αδυναμία αυτή δεν αφορά κυρίως στη μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων του αλφάβητου, παρά το γεγονός ότι η δυσκολία του *προσανατολισμού*, που είναι συνοδό φαινόμενο της δυσλεξίας, ενδέχεται να προκαλεί σύγχυση στην αναγνώριση κάποιων γραμμάτων. Αφορά στην *αποκωδικοποίηση και κατανόηση των λέξεων κατά την ανάγνωση*.

¹⁸ Συχνά τα παιδιά με εξελικτικές διαταραχές λόγου παρουσιάζουν και εξελικτική διαταραχή άρθρωσης, καθώς και προβλήματα κινητικής ανάπτυξης.

Η δυσκολία των δυσλεκτικών παιδιών με την ανάγνωση αρχίζει να φαίνεται σιγά-σιγά με την έναρξη της διδασκαλίας των πρώτων συλλαβών και λέξεων. Η ολοκλήρωση του έργου της αναγνωστικής διαδικασίας από τους δυσλεκτικούς μαθητές είναι υπερβολικά χρονοβόρα, γι' αυτό προκαλεί μεγάλη νοητική κόπωση, με συνέπεια το δυσλεκτικό παιδί να νοιώθει κουρασμένο και να μη θέλει να διαβάσει (Κ. Πόρποδας, 2002).

Η συσσώρευση αυτών των αρνητικών εμπειριών από την ανάγνωση δημιουργεί στο δυσλεκτικό παιδί το αίσθημα της αποστροφής ή και της άρνησης σε ό,τι έχει σχέση με ανάγνωση καθώς και με τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων μέσω της ανάγνωσης. Αν μάλιστα αυτή η πρωτογενής γνωστική δυσκολία με την ανάγνωση και τη γραφή δε γίνει αντιληπτή εγκαίρως από γονείς και δασκάλους, αλλά εκληφθεί (όπως συνήθως συμβαίνει) ως τεμπελιά ή μειωμένη προσπάθεια του μαθητή, τότε είναι πιθανό να οδηγήσει στην ανάπτυξη και δευτερογενών προβλημάτων όπως είναι το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, η επιθετικότητα, η εσωστρέφεια.

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν και με βάση την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία (Vellutino, 1987, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Μαυρομμάτη, 2004) σχετικά με τη δυσλεξία, μπορεί να ειπωθεί ότι η δυσλεξία είναι μία «λεπτή» διαταραχή λόγου που προέρχεται από ανεπάρκειες: α) *φωνολογικής κωδικοποίησης* (δυσκολίες των δυσλεκτικών παιδιών να ανακαλέσουν τους φθόγγους για το σχηματισμό της λέξης), β) *δυσκολία ανάλυσης των φθόγγων μιας λέξης* και γ) *φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου*, καθώς και *διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις*.

Μία άλλη μορφή μαθησιακών δυσκολιών, κατά τη σχολική ηλικία, είναι η **εξελικτική διαταραχή του λόγου**¹⁹. Στο σχετικό κεφάλαιο για την προσχολική ηλικία αναφέρθηκε ότι τα παιδιά με τέτοιου είδους διαταραχές παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου. Πρόκειται για παιδιά που εξελίσσονται κανονικά και δεν παρουσιάζουν αισθητηριακές, κινητικές ή φωνητικές βλάβες. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρθηκε επίσης ότι το πρόβλημά τους οφείλεται σε μία ιδιαιτερότητα της νοητικής τους δομής η οποία εμποδίζει την πρόσληψη ή/και την

¹⁹ Η ειδική αυτή δυσκολία είναι γνωστή και με τους όρους δυσφασία, εξελικτική δυσφασία, εξελικτική αφασία.

έκφραση του λόγου. Παρουσιάστηκε επίσης η στενή σχέση των εξελικτικών διαταραχών λόγου στην προσχολική ηλικία με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία.

Ως εκ τούτου ανάλογα με τη βαρύτητα της διαταραχής επηρεάζονται λίγο ή πολύ οι βασικοί τομείς της σχολικής μάθησης όπως *ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, έκθεση, αριθμητική*. Η εμφάνιση των δυσκολιών αυτών γίνεται κατανοητή από το γεγονός ότι το παιδί στη σχολική ηλικία πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί προφορικά και γραπτά το λόγο που έχει κατακτήσει.

Γενικά τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν εξελικτικές διαταραχές λόγου σε επίπεδο ικανοτήτων είναι τα ακόλουθα.

Παρουσιάζουν προβλήματα στην *κατανόηση και χρήση του λόγου* και γενικότερα προβλήματα έκφρασης. Τα συμπτώματα είναι σύνθετα και φαίνεται ότι επηρεάζονται όλες οι γλωσσολογικές ικανότητες. Παρατηρείται χαμηλή ακουστική μνήμη (Eisenson, 1968, 1984, Tallal & Piercy, 1975, Bishop, 1997) δυσκολίες στη διάκριση των λέξεων με ομόηχους φθόγγους και προβλήματα αφαιρετικού συλλογισμού που είναι αποτέλεσμα λανθασμένης κατανόησης εννοιών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Υπάρχουν επίσης προβλήματα στον ορισμό των εννοιών και στην ονοματοποίηση.

Σε επίπεδο σχολικής επίδοσης τα παιδιά με διαταραχές λόγου –δυσφασικού τύπου- παρουσιάζουν τα εξής προβλήματα: α) μερικά παιδιά έχουν προβλήματα στη γραμματική – συντακτική δομή με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο σχηματισμό προτάσεων (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Λειτουργικές λέξεις, όπως προθέσεις, σύνδεσμοι, άρθρα δε χρησιμοποιούνται ή χρησιμοποιούνται με λάθος τρόπο έχοντας ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται κυρίως η υποτακτική σύνταξη ή σε πολλές περιπτώσεις ο λόγος να γίνεται τηλεγραφικός. Η ικανότητα απομνημόνευσης ποιημάτων ή και μικρών περιόδων του λόγου, κ.α. είναι περιορισμένη. Δυσκολεύονται επίσης στις αντίθετες έννοιες, ακόμη και στην επανάληψη καθημερινών στερεότυπων εκφράσεων (καλημέρα σας, αντίο, κ.α.). Τέλος παρατηρούνται μετατοπίσεις και υποκαταστάσεις φθόγγων που μπορεί να φθάνουν ακόμη και σε νεολεξίες. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τόσο τον προφορικό όσο και

το γραπτό λόγο με αποτέλεσμα το παιδί να αντιμετωπίζει δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Οι γλωσσικοί και γνωστικοί περιορισμοί των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου θεωρούνται, σύμφωνα με τις απόψεις των Wiig (1992) και Seidenberg (1993), αποτέλεσμα της αδυναμίας των παιδιών να χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι στρατηγικές αυτές είναι διαδικασίες που στοχεύουν στην επίτευξη κάποιου στόχου και είναι συνειδητές και ελεγχόμενες (Siegler, 1998). Σύμφωνα με τον Bruner (1997) είναι τα εργαλεία τα οποία ο άνθρωπος έχει επινοήσει προκειμένου να ξεπεράσει τα «φυσικά όρια» της ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας.

Σε ό,τι αφορά τώρα **τα προβλήματα κατανόησης** σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών παρέμβασης υπογραμμίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση των «φτωχών» αναγνωστών βελτιώνεται δραματικά μετά τη διδασκαλία στρατηγικών (Palincsar & Brown, 1984). Μάλιστα, αυτός είναι και ένας από τους συνηθέστερους τρόπους διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (στο Παντελιάδου, 2000) λόγω της αναποτελεσματικής και μη ευέλικτης στρατηγικής που χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση (Wong, 1982).

Ένας σημαντικός αριθμός από τις διδασκόμενες στρατηγικές σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φάνηκε από τις έρευνες παρέμβασης, αφορά *τη δομή του κειμένου* (Παντελιάδου, 2000). Έτσι οι μαθητές διδάσκονται πώς να βρίσκουν τα μέρη μιας ιστορίας, να τα καταγράφουν στο χαρτί, να προβαίνουν σε ανάκληση των πληροφοριών μιας ιστορίας, να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο της ιστορίας και να προβαίνουν στην αναδιατύπωση αυτής χρησιμοποιώντας τις δικές τους σημειώσεις. Η διδασκαλία των παραπάνω στρατηγικών σε παιδιά με προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης έδειξε ότι η αναγνωστική τους κατανόηση βελτιώθηκε σημαντικά (Short & Ryan, 1984, Carnine και Kinder, 1985, Dimico, Gersten, Carnine και Blake, 1990).

2.3. Εφηβική ηλικία

Η εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται σήμερα ευρύτερα αποδεκτή. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, δε μιλούμε πλέον μόνο για παιδιά αλλά για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Ήδη από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού γίνεται αισθητή μία διαφοροποίηση στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών. Βαθμιαία τα περισσότερα από τα αναπτυξιακά προβλήματα υποχωρούν ή και εξαφανίζονται αλλά εξακολουθούν να παραμένουν τα συμπτώματα από τον ακουστικοφωνητικό τομέα, έστω και διαφοροποιημένα, όπως δυσκολίες στην οργάνωση του γραπτού λόγου, κ.τ.λ.

Σε *μαθησιακό επίπεδο* οι δυσκολίες μάθησης των εφήβων έχουν, σε πολύ γενικές γραμμές, την παρακάτω εικόνα (στο Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Miles & Gilroy, 1986):

Στην *ανάγνωση* παρατηρείται μία βραδύτητα, ένας αργός ρυθμός που φαίνεται σε καθημερινές λειτουργικές δραστηριότητες, όπως ανεύρεση στοιχείων στο λεξικό ή στον τηλεφωνικό κατάλογο, «διάβασμα» οδηγιών και χρήση πίνακα. Επίσης παρατηρείται μία μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση γραπτών ερωτήσεων και οδηγιών. Τέλος, παρατηρούνται τα λεγόμενα «λάθη ανάγνωσης», δηλαδή λαθεμένη κατανόηση (misreading).

Στη *γραφή* εξακολουθούν να εμφανίζονται λάθη, όπως παραλείψεις και μετατοπίσεις. Υπάρχουν επίσης ορθογραφικά λάθη στην αυθόρμητη γραφή. Η ποιότητα της γραφής παρουσιάζει στοιχεία ανωριμότητας. Τέλος το γραπτό είναι δυσανάγνωστο και δυσκατάληπτο, πράγμα που επιτείνεται από τα προβλήματα στίξης και παραγραφοποίησης.

Τα ερευνητικά δεδομένα για την εφηβική ηλικία όμως δεν επιτρέπουν μία πληρέστερη και σαφέστερη προσέγγιση. Στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται πως τα προβλήματα δε συνδέονται με την έλλειψη ή ανεπάρκεια κάποιας γνωστικής ειδικής ή γενικής ικανότητας αλλά μάλλον με δυσκολία χρήσης της ικανότητας που υπάρχει (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Οι πιο σύνθετες και πολύπλοκες απαιτήσεις στην εφηβική ηλικία, οδηγούν στην επίταση των προβλημάτων και σε άλλες καταστάσεις εκτός από τις μαθησιακές

δυσκολίες, όπως ελαφρές νοητικές καθυστερήσεις, γενική ανωριμότητα, ανεπαρκής εκπαίδευση, καταστάσεις που οφείλονται κυρίως σε περιβαλλοντικά αίτια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Η συσσώρευση των πολλών και διαφόρων αυτών δυσκολιών σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, ιδίως στη χώρα μας, όπου μόλις τα τελευταία δέκα χρόνια έχει αρχίσει να διαφαίνεται μία αναγνώριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων κατά την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, κάνει δύσκολο το έργο της διάγνωσης και της αντιμετώπισης στην εφηβική ηλικία.

3. Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής έγινε αναφορά στη διδακτική αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, η οποία θεωρήθηκε ως μία «ολιστική διαδικασία» που περιλαμβάνει τόσο την αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος όσο και την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, της γραφής, της αναγνωστικής κατανόησης, των μαθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή.

Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου, που αφορά στην παρουσίαση του θέματος της «Κατανόησης και της αναγνωστικής κατανόησης» σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, θα γίνει μία συνοπτική αναφορά στην αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η ερμηνεία της αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου αποτελεί μία περισσότερο σύνθετη αλλά και ευάλωτη σε παρερμηνείες διαδικασία. Αυτό οφείλεται στη φύση της κατανόησης ως γνωστικής λειτουργίας, αλλά και στη αλληλεπίδρασή της με τη μνημονική λειτουργία (Πόρποδας, 2002). Έτσι το παιδί (ο αναγνώστης), όταν αναγιγνώσκει ένα κείμενο, σημαίνει ότι γνωρίζει την έννοια των λέξεων που απαρτίζουν το κείμενο αυτό, αλλά και ότι έχει την ικανότητα να οργανώνει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από το κείμενο, με βάση τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του, και, επιπλέον, να συγκρατεί και να ανασύρει από τη μνήμη του τις πληροφορίες αυτές. Η επιτυχής διεκπεραίωση αυτής της πραγματικά πολύπλοκης λειτουργίας αναμφίβολα αντανακλά μία γενικότερη νοητική επάρκεια και αποτελεί ένδειξη για ανάλογη επιτυχία σε κάθε γνωστικό έργο

επεξεργασίας πληροφοριών. Κατά συνέπεια ο «ρόλος» του σχολείου απέναντι σε αυτά τα παιδιά, που είναι τα περισσότερα σε μία σχολική τάξη, είναι να ενισχύσει την ικανότητά τους στην αναγνωστική κατανόηση, παρέχοντάς τους κάθε ευκαιρία - προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους- για την περαιτέρω ανάπτυξή της.

Στο χώρο όμως του σχολείου εντοπίζονται και οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες υπάρχει **δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση** ενός κειμένου. Έτσι η ερμηνεία αυτών των περιπτώσεων δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη. Και αυτό γιατί οι πιθανές αιτίες που είναι δυνατό να προκαλούν αυτή την κατάσταση είναι πολλές και διαφορετικές από άτομο σε άτομο, με άμεση συνέπεια την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης παρεμβατικής αγωγής στα διάφορα άτομα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα αναγνωστικής κατανόησης (Πόρποδας, 2002). Ενδεικτικά θα αναφερθούν στη συνέχεια ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση και, ως εκ τούτου, ευθύνονται για την *αδυναμία* που παρουσιάζουν ορισμένα άτομα όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση.

Ένας από τους βασικούς αυτούς παράγοντες είναι η **αδυναμία στο γενικό νοητικό επίπεδο** του ατόμου, η οποία είναι εύλογο ότι θα έχει αρνητικές συνέπειες στην αναγνωστική κατανόηση. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι η κατάσταση αυτή επηρεάζει το ρυθμό λειτουργίας όλων των γνωστικών μηχανισμών και λειτουργιών που συμμετέχουν στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στη δόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης και στη μνημονική συγκράτηση και ανάπλαση των σημασιολογικών πληροφοριών (Πόρποδας, 2002). Μάλιστα η ίδια αιτία αναμένεται να έχει αρνητικές συνέπειες ακόμα και στην κατανόηση του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002), παρόλο που η απόκτηση του προφορικού λόγου είναι διαφορετική από τη μάθηση του γραπτού.

Οι περιπτώσεις που αναφέρθηκαν αφορούν μαθητές που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα προβλήματα-δυσκολίες και έχουν ανάγκη αλλά και δικαίωμα στην εξατομικευμένη ενισχυτική μάθηση, η οποία θα πρέπει να στηριχθεί σε μία αναλυτική διάγνωση –από ειδικούς- των γνωστικών δυσλειτουργιών που συνθέτουν το πρόβλημα. Αυτή η παρεμβατική ενισχυτική αγωγή θα πρέπει να αφορά όχι μόνο στα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος, αλλά και στην ενίσχυση της

λειτουργίας των βασικών γνωστικών λειτουργιών που εμπλέκονται στη μάθηση κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Η γενική νοητική υστέρηση αποτελεί έναν από τους παράγοντες οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές σε ό,τι αφορά την αναγνωστική τους κατανόηση. Μία πρώτη πιθανή αιτία των δυσκολιών της αναγνωστικής κατανόησης που δεν οφείλεται σε νοητική αδυναμία είναι **η** εκ μέρους του αναγνώστη **ελλιπής γνώση της σημασίας βασικών λέξεων** του κειμένου, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται δυνατή η κατανόηση της σημασίας των προτάσεων και των παραγράφων που απαρτίζουν το κείμενο (Πόρποδας, 2002). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μαθητών στους οποίους είναι πολύ πιθανό να διαγνωστεί αυτή η αιτία κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής τους κατανόησης είναι οι αλλοδαποί μαθητές.

Μία άλλη πιθανή αιτία είναι **η ελλιπής ή ελλιπώς δομημένη προϋπάρχουσα γνώση**. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δυσκολία του μαθητή στην αφομοίωση των νέων πληροφοριών και τη συγκρότηση και οργάνωση νέων γνωστικών δομών, κατά τρόπο ο οποίος θα εγγυάται τη μακροχρόνια συγκράτηση των πληροφοριών αυτών στη μνήμη, αλλά και θα διευκολύνει την ανάσυρσή τους από τη μνήμη, όταν χρειαστεί να αποδειχθεί η κατανόησή τους (Πόρποδας, 2002).

Τέλος, η ελλιπής αναγνωστική κατανόηση είναι πιθανό να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, όπως στην ελλιπή γνωστική εγρήγορση κατά την αξιολόγηση, σε ψυχολογικούς ή άλλους παράγοντες. Η εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός μαθητή συνίσταται στην άρση των ανασταλτικών παραγόντων έτσι ώστε, στη συνέχεια, να καταστεί δυνατή η βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΑΦΗΓΗΣΗ – ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

1. Αφήγηση

Η αφήγηση είναι μία πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά μία σειρά πραγματικών ή επινοημένων γεγονότων²⁰ από έναν πομπό –αφηγητή- προς έναν τουλάχιστον δέκτη –αποδέκτη- της αφήγησης. Η παρουσίαση αυτή των γεγονότων γίνεται σε συνεχή προφορικό ή γραπτό λόγο και με χρονική ή λογική σειρά. Το στοιχείο αυτό της χρονικής ή λογικής αλληλουχίας αποτελεί και το βασικότερο χαρακτηριστικό της αφήγησης. Το χαρακτηριστικό αυτό σε συνδυασμό με την επικέντρωση σε ένα πρόσωπο που ενεργεί διακρίνει την αφήγηση από την περιγραφή ή το δοκίμιο (Lonqacre, 1983).

Υπάρχουν διάφορα είδη αφήγησης που αποβλέπουν το καθένα σε ένα διαφορετικό σκοπό και εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες. Η λογοτεχνική και η ιστορική αφήγηση για παράδειγμα εξυπηρετούν η κάθε μία τους γενικότερους στόχους της λογοτεχνίας και της ιστορίας αντίστοιχα, ενώ υπάρχουν ορισμένα είδη αφηγήσεων που καλύπτουν τις καθημερινές ανάγκες της ζωής, όπως είναι, για παράδειγμα, η δημοσιογραφική είδηση, το ημερολόγιο, το (αυτο)βιογραφικό σημείωμα, η υπηρεσιακή αναφορά, η μαρτυρική κατάθεση, κ. ά.

Ακόμη και αν δύο αφηγηματικά είδη κάνουν αναφορά στο ίδιο θέμα μπορεί να διαφέρουν ως προς τη μορφή και τον τρόπο παρουσίασής τους ανάλογα με τον σκοπό που το καθένα υπηρετεί. Μπορεί επίσης να διαφέρουν ως προς τη γλωσσική ποικιλία ανάλογα με τον αφηγητή και το κοινό του (πομπός-δέκτης, καθώς όπως ήδη έχει επισημανθεί η αφήγηση είναι μία πράξη επικοινωνίας). Η μορφή, η λειτουργία και η χρήση των αφηγηματικών ειδών μπορεί να παρουσιάσει τέτοια ποικιλομορφία και τέτοιες ιδιαιτερότητες ώστε να γίνεται αντικείμενο ειδικής μελέτης και έρευνας.

²⁰ Α' τεύχος Έκφραση – Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, ΟΕΔΒ.

2. Η αφήγηση ιστοριών

Ένα από τα είδη της αφήγησης που μελετήθηκε ιδιαίτερα από την πλευρά της γλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας είναι οι ιστορίες που λένε οι ενήλικες στα παιδιά ή τα παιδιά στους ενήλικες. Η αφήγηση ιστοριών είναι μία ανεξάντλητη πηγή εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας για τους ενήλικες αλλά κυρίως για τα παιδιά. Πέρα όμως από την ψυχαγωγία η αφήγηση των ιστοριών εξυπηρετεί δύο πρωταρχικούς σκοπούς, την επικοινωνία και την αναπαράσταση της εμπειρίας (Bruner, 1997, Ryan, 2004).

Οι ιστορίες ως αφηγηματικό είδος συναντώνται συνεχώς τόσο στους πρωταρχικά προφορικούς πολιτισμούς όσο και στους υψηλά εγγράμματους και αποτελούν μία «αποθήκη» πρακτικής γνώσης και βιωμάτων, όπου διατηρούνται οι μνήμες της ανθρωπότητας (από τα ομηρικά έπη μέχρι τη σύγχρονη ηλεκτρονική επεξεργασία της πληροφορίας). Με την αφήγηση ιστοριών μεταβιβάζεται ο πολιτισμός και γενικότερα η κληρονομιά της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας. Λέγονται συχνά με στόχο να αλλάξουν τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των ακροατών, να πείσουν, να επεξηγήσουν ή να διδάξουν και να μεταδώσουν ηθικές πληροφορίες (Ryan, 2004).

Αν και η πειθώ και η ερμηνεία είναι δυνατό να βρίσκονται πίσω από ορισμένες εμπειρίες αφήγησης, τα παιδιά σπάνια χρησιμοποιούν την αφήγηση για να διδάξουν ή να δημιουργήσουν σοβαρές επεξηγήσεις για φαινόμενα που θα παρέμεναν ακατανόητα στον ακροατή. Σύμφωνα με τη Stein (1995), η κατανόηση του τι συνέβη σε ένα άτομο, η συμμετοχή στα συναισθήματα, η διαπίστωση των πιθανών κινήτρων που υπογραμμίζουν τη δράση και η κατανόηση των συνεπειών των πράξεων είναι οι πρωταρχικοί στόχοι των μικρών παιδιών όταν αφηγούνται. Το παιδί πολύ αργότερα θα αναγνωρίσει τη σημασία της αφήγησης ως μέσο πειθούς.

Ο Bruner (1997) αντίθετα υποστηρίζει ότι η ρητορική λειτουργία της αφήγησης γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά ακόμη και από τα τρία ή τέσσερά τους χρόνια. Ειδικότερα αναφέρει ότι το παιδί αφού κατακτήσει τις γλωσσικές μορφές που του επιτρέπουν να αναφέρεται στις πράξεις και στις συνέπειές τους μαθαίνει ότι αυτό

που κάνει κανείς επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο εξιστορεί αυτό που κάνει, που θα κάνει ή αυτό που έκανε. Έτσι, η αφήγηση μετατρέπεται όχι μόνο σε επεξηγηματική αλλά και σε ρητορική πράξη. Ήδη από την ηλικία των τριών ή τεσσάρων χρόνων τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις αφηγήσεις τους για να καλοπιάνουν, να εξαπατούν, να κολακεύουν, να δικαιολογούν και να παίρνουν ό,τι μπορούν χωρίς να έρχονται σε αντιπαράθεση με αυτούς που αγαπούν (Νάνου, 2004).

Ένας άλλος σκοπός για τον οποίο οι άνθρωποι λένε ιστορίες είναι για να κατανοήσουν καλύτερα ορισμένα γεγονότα. Η αφήγηση των γεγονότων και των εμπειριών εμπλουτίζει, αναδιοργανώνει, εκλεπτύνει και επεκτείνει την αναπαράσταση της εμπειρίας επιβάλλοντας μία πιο πολύπλοκη δομή στη γνώση των κοινωνικών συνθηκών (Applebee, 1978). Η αφήγηση μιας ιστορίας δίνει την ευκαιρία να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας σχέδια που οδηγούν σε μία επιτυχή λύση ενός προβλήματος ή να αποκαλυφθούν οι αρνητικές συνέπειες ορισμένων πράξεων ή γεγονότων (Stein, 1995, Herman, 2002). Η αφήγηση, συνεπώς, πέρα από την αναπαράσταση της εμπειρίας αναδεικνύεται ως τρόπος οργάνωσης της ίδιας της αναπαράστασης ενώ η πράξη της αφήγησης συνδέεται συχνά με την πράξη της μάθησης ή της αναδόμησης αυτού που είναι ήδη γνωστό.

2.1. Η έννοια της ιστορίας στην αφήγηση

Η έννοια που αποδίδεται στην ιστορία όσον αφορά την αφήγηση είναι αυτή της δομής (δομική προσέγγιση). Η αφήγηση ιστοριών αφορά στην περιγραφή - παρουσίαση μιας στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς ενός πρωταγωνιστή, του οποίου η δράση αποβλέπει στην επίλυση προσωπικών ή κοινωνικών προβλημάτων και συγκρούσεων ή στην υπέρβαση εμποδίων. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην έννοια της ιστορίας, απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένα κείμενο ως ιστορία είναι: α) η παρουσία κάποιου πρωταγωνιστή, β) μία αλλαγή του περιβάλλοντός του, δηλαδή ένα εμπόδιο και γ) κάποια μορφή αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στα γεγονότα. Αν και τα κείμενα με στόχο ή χωρίς στόχο γίνονται εξίσου δεκτά ως ιστορίες, στην έννοια της «καλής» ιστορίας ανταποκρίνονται αυτές που έχουν στόχο και διαδοχές δράσης με εμπόδια (Stein, 1995).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η αφήγηση μιας ιστορίας είναι μία σύνθετη λειτουργία που απαιτεί την ολοκλήρωση διαφορετικών περιοχών γνώσης. Αυτός που αφηγείται ή ακούει μία ιστορία, όπως ήδη έχει αναφερθεί, εμπλέκεται σε μία μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου και για το λόγο αυτόν καλείται να συνδυάσει ένα πλούσιο απόθεμα κοινωνικής γνώσης με τη γνώση για τις μορφές και τις λειτουργίες του λόγου, ώστε να επιτύχει τη μετάβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος (Graham & Harris, 1993, στο Παντελιάδου, 2000, Νάνου, 2004).

Καλείται λοιπόν να οργανώσει το περιεχόμενο, να συσχετίσει τις έννοιες και τις ιδέες, να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα συγκεκριμένο θέμα, να παρουσιάσει με συνέπεια την επίλυση ενός προβλήματος, αλλά και να λάβει υπ' όψιν του τις αντιδράσεις του ακροατή του, ώστε να χρησιμοποιήσει το λόγο με τέτοιο τρόπο που η ιστορία του να γίνει κατανοητή. Έτσι, αν και η αφήγηση εξαρτάται από τη γνώση των κοινωνικών συνθηκών η αφηγηματική λειτουργία περιλαμβάνει πολύ περισσότερα πράγματα από την κατανόηση ή τη σύνθεση της κοινωνικής εμπειρίας.

Μολονότι η αφηγηματική λειτουργία είναι σύνθετη τα παιδιά από μικρή ηλικία μπορούν να αναφερθούν με λογική σειρά σε βιώματα του παρελθόντος, ξέρουν να λένε ιστορίες και τις ξεχωρίζουν από τα άλλα είδη λόγου (Stein, 1995, Bruner, 1997). Στο σημείο αυτό όμως τίθεται ένα ερώτημα που αφορά στο τι συμβαίνει όταν τα παιδιά επιχειρούν να γράψουν μία ιστορία, να χρησιμοποιήσουν, δηλαδή, το γραπτό λόγο για να αφηγηθούν μία ιστορία. *Μπορούν να αναφερθούν με λογική σειρά στα γεγονότα και να γράψουν την ίδια ιστορία που θα έλεγαν;*

3. Η φύση του γραπτού λόγου

Η γραφή είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, μία μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου και ειδικότερα για την παραγωγή του γραπτού αφηγηματικού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες. Αρχικά ο συγγραφέας προσπαθεί να δημιουργήσει μία εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει, και στη συνέχεια επιχειρεί να παρουσιάσει τις σκέψεις

του σε γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και τη μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος (Graham & Harris, 1993α).

Σύμφωνα με τους Hammill και Bartel (1995), σε ένα γραπτό κείμενο διακρίνουμε τρία κυρίαρχα χαρακτηριστικά: *τα γνωστικά, τα γλωσσικά και τα στυλιστικά*. Τα *γνωστικά συστατικά* αναφέρονται στην ικανότητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου το οποίο παρουσιάζει ένα κεντρικό θέμα –σε ένα αφηγηματικό κείμενο είναι μία ιστορία- έχει σαφήνεια και αλληλουχία και γίνεται κατανοητό. Τα *γλωσσικά χαρακτηριστικά* αναφέρονται αντίστοιχα στη χρήση αποδεκτών συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών σχημάτων και επομένως στην ορθή επιλογή της δομής της πρότασης-κειμένου, των χρόνων, των καταλήξεων και των λέξεων. Τέλος, τα *στυλιστικά χαρακτηριστικά* αναφέρονται στην ορθή χρήση των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων, που βελτιώνουν την παρουσίαση του γραπτού λόγου και συντελούν στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου.

Η γραφή περιλαμβάνει επίσης μία κοινωνική αλλά και προσωπική διάσταση. Έτσι, τα γνωστικά, γλωσσικά ή στυλιστικά χαρακτηριστικά πρέπει να γίνονται αντιληπτά σε συνδυασμό με παράγοντες που αναφέρονται στις εμπειρίες που προϋπάρχουν της γραφής και αφορούν είτε το παιδί-συγγραφέα (προηγούμενη εμπειρία-γνώση, γλωσσικό επίπεδο και ιδιαίτερες ανάγκες) είτε το περιβάλλον γραφής (κίνητρα, αλληλεπιδράσεις, προσωπικές σχέσεις, θετική ατμόσφαιρα και στάση απέναντι στη γραφή). Αυτοί οι τρεις τύποι χαρακτηριστικών διαμορφώνονται ανάλογα με το δημιουργικό ή λειτουργικό χαρακτήρα και τον επικοινωνιακό σκοπό του τελικού γραπτού προϊόντος (Παντελιάδου, 2000).

Ως εκ τούτου η παραγωγή του γραπτού λόγου –ενός αφηγηματικού κειμένου για παράδειγμα- αφορά πλήθος δεξιοτήτων, όπως είναι η εσωτερική κινητοποίηση, η σκέψη, η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας, η επανεξέταση του κειμένου, η ορθογραφία και η ολοκληρωμένη εικόνα που απαιτείται από ένα γραπτό κείμενο προκειμένου να γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη. Οι παραπάνω δεξιότητες λοιπόν δεν απέχουν από άποψη ουσίας από αυτό που έχει οριστεί ως δύο ρόλοι, *του συγγραφέα και του γραμματέα* (Smith, 1982). Ο συγγραφέας εστιάζει το ενδιαφέρον του στη συγκέντρωση ιδεών, την κατάλληλη σύνδεσή τους και τον έλεγχο της

μετάδοσης του νοήματος, ενώ ο γραμματέας ενδιαφέρεται για τη σωστή ορθογραφία, την τοποθέτηση των προτάσεων και τη στίξη.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθεί το γεγονός ότι η γραφή είναι μία πολύπλοκη διαδικασία η οποία δεν κατακτάται αυτόματα ως μία επέκταση του προφορικού λόγου αλλά απαιτεί διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση (Graves, 1983). Η διδασκαλία της γραφής αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό της οποίας είναι απαραίτητη η κατανόησή της ως μίας έννοιας αποτελούμενης από τρεις διαστάσεις: *τη διαδικασία, το προϊόν και το στόχο* (Isaakson, 1988).

4. Η οργάνωση της αφήγησης: αφηγηματικά σχήματα – σενάρια

Τόσο στο πεδίο της ψυχολογίας όσο και στο πεδίο της γλωσσολογίας η εξελικτική έρευνα έχει δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία γνωρίζουν και χρησιμοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα τη δομή και τις λογικές σχέσεις μεταξύ των συστατικών μιας ιστορίας και είναι σε θέση να αναπαράγουν ή να δημιουργούν δικές τους ιστορίες, οι οποίες ακολουθούν το πρότυπο της γραμματικής ιστοριών²¹. Διαθέτουν επίσης μία οργανωμένη γνώση σχετικά με τα γεγονότα στα οποία συμμετέχουν και μπορούν να αναφερθούν σε αυτά με μία λογική σειρά.

Οι παρατηρήσεις αυτές οδήγησαν στην υπόθεση ότι *τα παιδιά αποκτούν από νωρίς γενικευμένες αναπαραστάσεις σχετικά με τη δομή των ιστοριών που ακούν καθώς και για τα γεγονότα στα οποία συμμετέχουν*. Η γνώση σχετικά με τα γεγονότα και τη δομή των ιστοριών αναπαριστάνεται με τη μορφή «*σχημάτων*». Τα σχήματα που αναπαριστάνουν τη γνώση σχετικά με τα γεγονότα στα οποία οι άνθρωποι συμμετέχουν ονομάζονται σχήματα γεγονότων ή σενάρια (Mandler, 1984) ενώ τα σχήματα που αναπαριστάνουν τη γνώση σχετικά με τη δομή των ιστοριών ονομάζονται αφηγηματικά σχήματα (Mandler, 1984).

Ο Bartlett (1932) εισήγαγε πρώτος τον όρο «σχήμα» για να περιγράψει τον τρόπο οργάνωσης των ιστοριών στη μνήμη. Διαπίστωσε ότι, όταν ζητούσε από

²¹ Η γραμματική ιστοριών αποτελεί το συμβατικό σημειογραφικό σύστημα κανόνων που επινοήθηκε για να περιγράψει τα σταθερά δομικά συστατικά των ιστοριών (Mandler, 1984).

ενήλικες να αναπαράγουν ιστορίες, η αναπαραγωγή επηρεαζόταν άμεσα από προσωπικές εμπειρίες, συμπεράσματα και προκαταλήψεις με αποτέλεσμα οι ενήλικες να παραποιούν την αρχική ιστορία ώστε να ανταποκρίνεται στα πολιτισμικά τους στερεότυπα. Θεώρησε τα σχήματα ως νοητικά πρότυπα που διαμορφώνονται από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και αποτελούν μοντέλα στη βάση των οποίων ερμηνεύονται αλλά και προσαρμόζονται τα καινούρια δεδομένα (Νάνου, 2004).

Αργότερα στην έννοια του σχήματος αποδόθηκαν πλήθος χαρακτηριστικών. Τα σχήματα αποτελούν δομικά στοιχεία της σκέψης. Είναι οργανωμένα μοντέλα που αναπαριστούν τη γνώση σχετικά με τις γενικές ιδιότητες των αντικειμένων, των γεγονότων και των σχέσεων, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των κοινωνικών δομών. Λόγω της ευρύτητας των πληροφοριών που κωδικοποιούν διευκολύνουν την κατανόηση όχι μόνο εννοιών αλλά και ιστοριών (Rumelhart, 1985, Mandler, 1984).

Αναφέρθηκε ήδη ότι τα σχήματα που αναπαριστούν τη γνώση σχετικά με τα γεγονότα στα οποία οι άνθρωποι συμμετέχουν ονομάζονται **σχήματα γεγονότων ή σενάρια**. Οι Schank & Abelson (1977) εισήγαγαν την έννοια των σεναρίων (scripts). Τα σενάρια αποτελούν γενικευμένες αναπαραστάσεις οικείων γεγονότων και αναπαριστούν τις τυπικές ενέργειες οι οποίες παρουσιάζονται με **καθορισμένη σειρά** και συγκροτούν ένα γεγονός, όπως λ.χ. μία οικογενειακή γιορτή. Ενσωματώνουν τη γνώση σχετικά με τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε ένα γεγονός, τους κοινωνικούς ρόλους, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται σε όλη τη διάρκειά του και τη σειρά με την οποία επιμέρους ενέργειες θα πραγματοποιηθούν. Με την έννοια αυτή ενσωματώνουν αξίες, απόψεις και προσδοκίες κάθε κουλτούρας και για το λόγο αυτό θεωρούνται κοινωνικο/γνωστικές δομές.

Τα σενάρια έχουν ιεραρχική δομή. Τα στοιχεία τους συνδέονται με σχέσεις μέρους και όλου. Οι σχέσεις τους είναι χρονικές ή και δυνητικές και ποικίλουν σε ισχύ. Τόσο οι δυνητικές όσο και οι χρονικές σχέσεις διαμορφώνουν ισχυρούς δεσμούς. Οι χρονικές σχέσεις δε, όταν η σειρά των γεγονότων καθοδηγείται από συμβάσεις και εμφανίζει σταθερότητα, είναι πολύ ισχυρές. Αντίθετα, οι χρονικές σχέσεις που είναι αυθαίρετες και τα επιμέρους γεγονότα αυτών βρίσκονται σε προαιρετική σειρά διαμορφώνουν μία λιγότερο ισχυρή σχέση. Στις περισσότερες

περιπτώσεις τα στοιχεία των σεναρίων έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται αυτόματα (Mandler, 1984).

Ακόμη και πολύ μικρά παιδιά δύομισι και τριών χρόνων αναπαριστάνουν δραστηριότητες της καθημερινής τους ρουτίνας με τη μορφή σεναρίων (Νάνου, 2004). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαθέτουν σενάρια σχετικά με τις τυπικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου στις οποίες παίρνουν μέρος, σενάρια γενεθλίων κ.α.. Ανεξάρτητα από το περιεχόμενο τους τα σενάρια καθοδηγούν τη δράση και οργανώνουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Καθώς περιλαμβάνουν τη γνώση σχετικά με το τι θα συμβεί σε μία δεδομένη κατάσταση και τη σειρά με την οποία οι μεμονωμένες ενέργειες θα συμβούν, λειτουργούν ως πρότυπα με βάση τα οποία τα παιδιά μπορούν να υποθέσουν τις ενέργειες που θα ακολουθήσουν σε οικείες περιστάσεις (Daiute & Nelson, 1997).

Μία άλλη μορφή σχημάτων που αναπαριστάνουν τη γνώση των ανθρώπων σχετικά με τη δομή των ιστοριών είναι *τα αφηγηματικά σχήματα* (Mandler, 1984). Το αφηγηματικό σχήμα είναι μία ειδική μορφή σχήματος το οποίο αποτελεί τη νοητική αντανάκλαση των σταθερών δομών που οι άνθρωποι έχουν ανακαλύψει ή σχηματίζει μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με ιστορίες. Το αφηγηματικό σχήμα είναι μία γνωστική δομή που συγκροτείται από σύνολα προσδοκιών σχετικά με τον τρόπο που ιστορίες εκτυλίσσονται.

Και οι δύο αυτές μορφές σχημάτων, τα σενάρια και τα αφηγηματικά σχήματα, αναπαριστάνουν τη γνώση των ανθρώπων σχετικά με τα γεγονότα και τη δομή των ιστοριών και αφορούν ως ένα βαθμό την προφορική αφήγηση των ιστοριών. Αποτελούν όμως δομές, κυρίως, *το αφηγηματικό σχήμα με τη δομή του επεισοδίου* (Stein & Glenn, 1979), στις οποίες κινείται και η αναπαραγωγή του αφηγηματικού γραπτού λόγου.

5. Η γλώσσα της αφήγησης

Η αφήγηση περιλαμβάνει μία διαδοχή γεγονότων που κεντρίζουν το ανθρώπινο ενδιαφέρον και διατηρούν την ενότητα της δράσης. Όπου δεν υπάρχει διαδοχή γεγονότων, δεν υπάρχει αφήγηση αλλά περιγραφή (αν τα αντικείμενα του

λόγου συνδέονται στο χώρο), συμπέρασμα (αν το ένα προϋποθέτει το άλλο) κ.λ.π. Όπου δεν υπάρχει ενότητα δράσης πάλι δεν υπάρχει αφήγηση αλλά απλό χρονολόγιο, διατύπωση μίας διαδοχής ασύνδετων γεγονότων. Τέλος, όπου δεν υπάρχει ανθρώπινο ενδιαφέρον δεν μπορεί να υπάρξει αφήγηση, διότι τα γεγονότα αποκτούν νόημα και οργανώνονται σε μία δεδομένη χρονική σειρά μόνο σε σχέση με ένα ανθρώπινο σχέδιο (Bremond, 1966).

Τα στοιχεία αυτά, σύμφωνα με μία καθαρά γλωσσολογικής προέλευσης προσέγγιση, καθιστούν την αφήγηση ως είδος κειμένου. Ένα κείμενο ορίζεται ως μία ενότητα νοημάτων, ανεξάρτητη από μέγεθος, που κωδικοποιείται σε προτάσεις τις οποίες υπερβαίνει δομικά. Δεν είναι απλώς μεγαλύτερο από την πρόταση αλλά διαφέρει ποιοτικά από αυτήν. Το συνολικό νόημα κάθε κειμένου είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των νοημάτων των μεμονωμένων λέξεων ή προτάσεων που το απαρτίζουν και ερμηνεύεται στο ευρύτερο πλαίσιο της χρήσης και της λειτουργίας που υπηρετεί (Halliday & Hasan, 1976).

Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1976) κάθε κείμενο προσδιορίζεται από δύο επίπεδα. Τη συνολική οργάνωση των νοημάτων (συνολικό επίπεδο) σε ανώτερο επίπεδο και την οργάνωση των νοημάτων σε ένα πιο τοπικό επίπεδο. Στα αφηγηματικά κείμενα τα δύο αυτά επίπεδα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και απαιτούν διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας (π.χ. ειδικούς δομικούς κανόνες, συνοχή κειμένου). Η συνολική οργάνωση των νοημάτων ολοκληρώνεται σε τοπικό επίπεδο μέσω της σύνδεσης των προτάσεων (π.χ. τεχνικές συνοχής) και σε σύμπραξη με τη χρήση των κανόνων σύνταξης και μορφολογίας. Ο ομιλητής και ο ακροατής πρέπει να γνωρίζει πώς να κινηθεί στα επίπεδα αυτού του περιβάλλοντος συνάγοντας συμπεράσματα, όπου είναι αναγκαίο, αλλά πάντα ανάλογα με το επίπεδο (συνολικό ή τοπικό) στο οποίο πραγματοποιείται η πρόσβαση (Bamberg, 1987).

Δύο βασικές έννοιες συνδέονται με την οργάνωση των νοημάτων στα δύο επίπεδα (συνολικό – τοπικό) της ιστορίας. Η πρώτη έννοια αφορά στην *αλληλουχία-συνεκτικότητα* και η δεύτερη στη *συνοχή*. Η αλληλουχία είναι βασική ιδιότητα της ιστορίας που μπορεί να της προσδώσει νόημα, ακόμη και όταν αυτή στερείται συνοχής. Δεν περιορίζεται στο επιφανειακό κείμενο, αλλά εγκαθιστά σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων και της κοινής γνώσης αυτών που συμμετέχουν στο

επικοινωνιακό συμβάν, δημιουργώντας έναν κοινό κειμενικό κόσμο. Η γνώση εδώ νοείται όχι μόνο ως δηλωτική γνώση γεγονότων ή πίστεων, αλλά και ως διαδικασία μέσω της οποίας ενεργοποιούνται οι έννοιες και οι σχέσεις (χρονικές, αιτιακές, κλπ.) και λεκτικοποιούνται σε γλωσσικές εκφράσεις.

Η αλληλουχία, η συνολική οργάνωση των νοημάτων, οδηγεί τον αναγνώστη ή τον ακροατή να διαμορφώνει μία νοητική αναπαράσταση του κειμένου. Αυτό το πετυχαίνει βρίσκοντας ένα πλαίσιο ερμηνείας. Το πλαίσιο αυτό οδηγεί στη συναγωγή συμπερασμάτων, τα οποία συνδέουν τις διαφορετικές ενότητες της ιστορίας με βάση την προϋπάρχουσα γνώση του. Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζουν τα συμφραζόμενα, το πλαίσιο της κατάστασης επικοινωνίας, το οποίο και καθορίζει ποιες έννοιες και σχέσεις είναι συναφείς με τη συγκεκριμένη κατάσταση και επομένως θα ενεργοποιηθούν από τον πομπό και τον δέκτη, ώστε να δομηθεί ο κοινός κειμενικός τους κόσμος (Andriessen, Smedt and Zock, 1996).

Η δεύτερη βασική έννοια η οποία συνδέεται με την οργάνωση των νοημάτων στα δύο επίπεδα της ιστορίας (συνολικό και τοπικό) είναι η έννοια της συνοχής. Ο όρος συνοχή αναφέρεται στα ποικίλα γλωσσικά μέσα (γραμματικά, λεξιλογικά, φωνολογικά) με τα οποία οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους ώστε να αποτελέσουν ευρύτερες ενότητες του λόγου. Η συνοχή αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της κειμενικότητας, δηλαδή της ιδιότητας που καθιστά ένα κομμάτι λόγου κείμενο με σημασία. Κάθε γλωσσικό στοιχείο που εμφανίζεται σε ένα κείμενο αποτελεί εργαλείο για τη γνωστική επεξεργασία άλλων γλωσσικών στοιχείων του κειμένου τόσο από τον πομπό (ομιλητή –συγγραφέα) όσο και από το δέκτη (ακροατή – αναγνώστη). Έτσι, η συνοχή αποτελεί ένα σύνολο δομών πάνω από το επίπεδο των προτάσεων και φράσεων που υποδηλώνει ότι ο λόγος δεν αποτελεί μία σειρά ασύνδετων δηλώσεων.

Συνοχή υπάρχει σε ένα κείμενο- εδώ μας ενδιαφέρει περισσότερο το γραπτό κείμενο - όταν η ερμηνεία ενός στοιχείου του βασίζεται στην ερμηνεία κάποιου άλλου και δεν μπορεί να ερμηνευτεί παρά μόνο με προσφυγή σε αυτό (Halliday & Hasan, 1976). Συγκεκριμένοι και αντικειμενικοί παράγοντες καθορίζουν τη συνοχή και διαχωρίζουν τα συνεκτικά κείμενα από τις ασύνδετες ακολουθίες των προτάσεων. Η συνοχή εκφράζεται εν μέρει μέσω της γραμματικής και εν μέρει μέσω του λεξιλογίου. Οι Halliday & Hasan όρισαν πέντε (5) κατηγορίες τεχνικών συνοχής τις

οποίες ομαδοποίησαν σε τρεις κατηγορίες: *γραμματολογική* (τεχνικές της αναφοράς, της αντικατάστασης και των παραλείψεων), *λεξιλογική* (αντικαταστάσεις μέσω συνωνύμων ή παραθέσεων) και *μεταβατική συνοχή* (τεχνικές σύνδεσης των προτάσεων και νοηματικών ενοτήτων μέσω συνδέσμων).

Οι τεχνικές συνοχής διασφαλίζουν τη λογική διάρθρωση των νοημάτων συνδέοντας τη μορφή με τη σημασία και εξαρτώνται από τα νοήματα και το είδος των εννοιολογικών σχέσεων που πρόκειται να συνδεθούν. Στις ιστορίες, όπου κυριαρχούν οι εννοιολογικές σχέσεις της αιτιότητας και της χρονικής ακολουθίας, οι μεταβατικές τεχνικές συνοχής που χρησιμοποιούνται συνήθως περιλαμβάνουν συνδέσμους ή συνδετικές λέξεις που εκφράζουν αιτιότητα (όπως επειδή, αφού, καθώς, ενώ, έτσι κ.ά.) καθώς και χρονική συνάφεια (όπως ύστερα, μετά, πριν, στη διάρκεια, κ.ά.).

Τόσο η δομή όσο και η γλώσσα της αφήγησης αποτελούν βασικούς παράγοντες της αφηγηματικής λειτουργίας ενός κειμένου. Η αφηγηματική λειτουργία είναι σύνθετη. Προϋποθέτει την επικέντρωση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο θέμα, τη συσχέτιση εννοιών και ιδεών, την οργάνωση της σκέψης, τη συνεπή παρουσίαση της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος και τη χρήση του λόγου με οργανωμένο και συνεκτικό τρόπο (Τζουριάδου, 1995α). Με την έννοια αυτή, η αφήγηση μιας ιστορίας αποτελεί μία λειτουργία οργάνωσης της σκέψης και επίλυσης προβλημάτων που πραγματώνεται μέσω του λόγου.

Από τα στοιχεία τα οποία μέχρι στιγμής έχουν παρουσιαστεί και αφορούν την αφήγηση – αφήγηση ιστοριών, οργάνωση της αφήγησης, αφηγηματικό σχήμα, γλώσσα της αφήγησης – διαφαίνεται ότι η παραγωγή μίας ιστορίας – παραγωγή αφηγηματικού λόγου, γραπτού ή προφορικού – είναι μία διπλής κατεύθυνσης διαδικασία που λειτουργεί ταυτόχρονα στη γνωστική και γλωσσική περιοχή.

5.1. Γλωσσική ανάπτυξη και αφηγηματική ικανότητα

Η αναφορά σε περασμένα και μακρινά γεγονότα αποτελεί ένα σημαντικό μέρος των αλληλεπιδράσεων μητέρας – παιδιού από την ηλικία των 2 ετών (Eisenberg, 1985). Όταν τα παιδιά στην ηλικία αυτή ρωτούνται, μπορούν με σαφήνεια να αναφερθούν σε περασμένα γεγονότα (Todd & Perlmutter, 1980). Η

ικανότητα των παιδιών να μεταφέρονται από το «εδώ και τώρα» στο «εκεί και τότε» σχετίζεται με την έννοια της αποπλαισίωσης (decontextualization), και μία από τις πιο πρώιμες και φανερές εκδηλώσεις της είναι η αναφορά των παιδιών σε μακρινά και περασμένα γεγονότα.

Οι αναφορές μικρών παιδιών (2-4 χρόνων) σε οικεία γεγονότα υποστηρίζεται ότι αντανακλούν την οργανωμένη γνώση που αυτά διαθέτουν σχετικά με τα γεγονότα που βιώνουν. Το πιο διεισδυτικό κομμάτι της έρευνας στην πρώιμη ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων περιγράφει την οργανωμένη αυτή γνώση των παιδιών μέσα από τα λεκτικά σενάρια. Τα σενάρια, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, αποτελούν κοινωνικές-γνωστικές δομές καθώς αναπαριστούν αυτό που τυπικά συμβαίνει. Ενσωματώνουν τις αξίες, τις απόψεις και τις προσδοκίες κάθε κουλτούρας (Schank & Abelson, 1977). Η αφηγηματική σκέψη υποστηρίζεται ότι προέρχεται από αυτά (Daiute & Nelson, 1997).

Οι Miller and Sperry (1988) υποστηρίζουν ότι από την ηλικία των δύομισι χρόνων τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν τα περασμένα γεγονότα με χρονική σειρά. Στην ηλικία των τριών χρόνων τα παιδιά είναι ευαίσθητα στην χρονική ακολουθία των γεγονότων και οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε αυτά ενισχύουν την ανάκλησή τους σε χρονολογική σειρά (Nelson, 1986). Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στην υπόθεση ότι τα πολύ μικρά παιδιά κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις λογικές σχέσεις των γεγονότων από ό,τι συχνά τους αποδίδεται.

Πολλοί είναι εκείνοι ωστόσο που ισχυρίζονται ότι, επειδή τα γεγονότα είναι οικεία, η αναφορά σ' αυτά ίσως δεν αναπαριστά πραγματικά μία αφηρημένη γνωστική δομή αλλά μία υπερμαθημένη ακολουθία γεγονότων. Ισχυρό επιχείρημα υπέρ της δεύτερης άποψης είναι ότι τα πολύ μικρά παιδιά αναφέρονται στα βιώματά τους με μεγάλη ακρίβεια, γεγονός που δείχνει ότι βασίζονται στην ανάκληση των πραγματικών γεγονότων. Μεγαλύτερα παιδιά (5 χρόνων) αντίθετα, έχουν την τάση να χρησιμοποιούν μία εσωτερικοποιημένη οργάνωση γεγονότων και μπορούν να αναφερθούν σε αυτά χωρίς να τα ξαναζούν. Οι παρατηρήσεις αυτές οδήγησαν στην άποψη ότι τα μικρά παιδιά, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα, εσωτερικοποιούν τα συστατικά ενός γεγονότος σε μία αρκετά σταθερή ιεραρχία, με τη μορφή σεναρίων, χωρίς να έχουν κατανοήσει τις λογικές τους σχέσεις (Hudson and Nelson, 1983).

Η ώθηση για την αφήγηση οικείων γεγονότων –εμπειριών, βιωμάτων- εισάγει το παιδί ως συμμετέχο στην κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Bruner (1997) η ώθηση για αφήγηση είναι που οδηγεί το παιδί να οργανώσει το λόγο του καλύτερα, να οικοδομήσει τη γραμματική και να επεκτείνει το λεξιλόγιό του χρησιμοποιώντας όλο και πιο σύνθετες πλευρές του γλωσσικού συστήματος ως εργαλεία για την αφηγηματική οργάνωση των εμπειριών του.

Ο Bruner αναλύοντας τους μονολόγους της Emily, από την ηλικία του 1 έτους έως την ηλικία των 3 ετών²², υποστήριξε ότι η γραμματική οικοδόμηση και η ανάπτυξη του λεξιλογίου της Emily έμοιαζε να υποκινείται από την ανάγκη να οργανώσει τα γεγονότα με μία κατάλληλη διαδοχική σειρά, να τα χαρακτηρίσει ως προς την ιδιαιτερότητά τους και να πάρει κάποιου είδους θέση σχετικά μ' αυτά.

Η ώθηση για αφήγηση, σύμφωνα με τον Bruner, είναι αυτή που καθορίζει τη σειρά προτεραιότητας με την οποία κατακτώνται οι γραμματικοί τύποι από ένα μικρό παιδί. Η ανάλυση των αφηγήσεων της Emily και της εξέλιξής τους με το χρόνο έδειξε μία παράλληλη πορεία στην ανάπτυξη των γλωσσικών μέσων και των αναγκών της Emily να μιλήσει για πλευρές των βιωμάτων της. Έτσι, αν και τα γραμματικά, λεξιλογικά, προσωδιακά –όσον αφορά τον προφορικό λόγο- γνωρίσματα που εμφανίζονται από πολύ νωρίς στο λόγο οπλίζουν τα παιδιά με μία πληθώρα αφηγηματικών εργαλείων, είναι η ανθρώπινη ώθηση για οργάνωση των εμπειριών με τρόπο αφηγηματικό που υποκινεί την ανάπτυξη και την περαιτέρω οικοδόμησή τους.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί στην ενότητα αυτή είναι το στοιχείο της συνεκτικότητας-αλληλουχίας στην αφηγηματική δομή. Οι ερευνητές που μελέτησαν την ανάπτυξη της συνεκτικότητας-αλληλουχίας (Bennet-Kastor, 1983, Karmiloff- Smith, 1981, Bamberg, 1987, Orsolini, 1990) επικεντρώθηκαν στην περιγραφή των γλωσσικών αρχών που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να την πετύχουν. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι ακόμη και τα παιδιά 2 χρόνων χρησιμοποιούσαν ονοματικές φράσεις ως γραμματικά υποκείμενα για τους ήρωες της αφήγησης, όπως γνώριζαν επίσης να χρησιμοποιήσουν αντωνυμίες μεταξύ διαδοχικών προτάσεων για να αποφύγουν τις επαναλήψεις των ονοματικών φράσεων. Διαπίστωσαν ωστόσο ότι μεταξύ 4 και 5 ετών υπήρχε μία σημαντική ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να

²² Οι μονόλογοι αυτοί καταγράφονται στο βιβλίο «Αφηγήσεις από την κούνια»

ελέγχουν τον αριθμό των ονοματικών φράσεων για να πετύχουν τη συνεκτικότητα των κειμένων τους.

Η διαπίστωση ότι η ανάπτυξη της συνεκτικότητας του κειμένου –προφορικού λόγου, αρχικά, και κατά τη σχολική ηλικία γραπτού – εμφανίζεται στην ηλικία των 5 χρόνων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στην ηλικία αυτή συντελείται μία συνολική αναδιοργάνωση. Ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αφηγηματική δομή αλλάζει ποιοτικά (Νάνου, 2004).

6. Οι αφηγηματικές δυσκολίες στη σχολική και εφηβική ηλικία παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με το σύνολο των ερευνών της αφηγηματικής ανάπτυξης, τα περισσότερα παιδιά στα 5-6 χρόνια μπορούν να παράγουν ολοκληρωμένες ιστορίες, με αλληλουχία και συνοχή (Applebee, 1978, Karmiloff-Smith, 1981, Westby, 1984, Bamberg, 1987, Orsolini, 1990). Αντίθετα, τα παιδιά με διαταραχές του λόγου και μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν σε προαφηγηματικό στάδιο και δεν επιτυγχάνουν την ολοκληρωμένη αφήγηση –προφορική ή γραπτή- ούτε στην εφηβεία (Applebee, 1978). Οι ιστορίες τους έχουν συνήθως τη μορφή αρχικών αφηγήσεων, στις οποίες τα γεγονότα οργανώνονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα²³ χωρίς όμως να συνδέονται μεταξύ τους.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην αφηγηματική δομή (Roth & Spekman, 1986, Merritt & Liles, 1987, Klecan-Aker & Keltly, 1990). Οι ιστορίες που παράγουν περιλαμβάνουν περισσότερες ή λιγότερες πληροφορίες από τις απαραίτητες (Gandler & Hildreth, 1990), ενώ παρουσιάζουν έλλειψη ή λαθεμένη χρήση τεχνικών συνοχής (Liles, 1985).

Η φύση των δυσκολιών που έχουν περιγραφεί διαφέρει ωστόσο ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση και τις γενικές και ειδικές συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η παραγωγή, η αναπαραγωγή ή ο έλεγχος της κατανόησης μίας

²³ Στις ενότητες «Αφήγηση ιστοριών» και «Οργάνωση της αφήγησης: αφηγηματικά σχήματα-σενάρια» έγινε διεξοδική παρουσίαση του θέματος της οργάνωσης-σχεδίου των γεγονότων-εμπειριών γύρω από ένα κεντρικό θέμα.

ιστορίας. Η αφήγηση μίας ιστορίας από ένα βιβλίο εικόνων είναι μία πιο εύκολη δοκιμασία από τη δημιουργία μίας ιστορίας με ερέθισμα μία μόνο εικόνα, γιατί ενώ η πρώτη απαιτεί από τα παιδιά να αναγνωρίζουν απλώς τα σχήματα, η δεύτερη απαιτεί να τα ανακαλέσουν από μόνα τους για να τα χρησιμοποιήσουν.

Η δημιουργία δε μίας ιστορίας χωρίς κανένα ερέθισμα και μάλιστα η δημιουργία μίας γραπτής ιστορίας είναι πιο δύσκολη δοκιμασία, γιατί το παιδί πρέπει να ανακαλέσει όλα τα σχήματα και να τα οργανώσει με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της παραγωγής γραπτού αφηγηματικού λόγου. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, ανάλογα με το ερέθισμα που οι ερευνητές χρησιμοποιούν για να κινητοποιήσουν μία αφηγηματική διαδικασία, ο Westby (1984) προχώρησε σε μία κατηγοριοποίηση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με διαταραχές λόγου και μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία. Σύμφωνα με αυτή τα παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν *δυσκολίες α) στην οργάνωση, β) στην αναπαράσταση και γ) στην επεξεργασία.*

α) *Δυσκολίες στην οργάνωση.* Πολλά παιδιά ενώ μπορούν να παράγουν ιστορίες – προφορικές ή γραπτές- αν τους δοθεί η μακροδομή (π.χ. μία σειρά εικόνων) και να απαντούν σωστά σε ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα των ηρώων ή τις σχέσεις των γεγονότων, δυσκολεύονται να αφηγηθούν μία προσωπική εμπειρία και παρουσιάζουν την ίδια δυσκολία όταν καλούνται να καταγράψουν αυτή την εμπειρία τους. Οι ιστορίες τους δεν έχουν *οργάνωση* και *συνοχή*, ενώ απουσιάζει *η πλοκή* και κάποιο *συγκεκριμένο θέμα*. Τους λείπει αυτό που ο Anderson (1975) έχει ονομάσει *εκτελεστικό σύστημα* που σχετίζεται με την ικανότητα να σχεδιάζουν και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους.

Άλλα παιδιά όμως δυσκολεύονται να αφηγηθούν μία ιστορία, ακόμη κι αν τους δοθεί μία σειρά εικόνων. Επικεντρώνονται σε άσχετα σημεία, λεπτομέρειες που δε σχετίζονται με το συνολικό θέμα και την πλοκή της ιστορίας. Όταν επίσης τους ζητηθεί να αναπαράγουν μία ιστορία, βασίζονται σε σχετικά ασήμαντες πληροφορίες και δομούν την ιστορία με βάση αυτές. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά ξεκινούν να γράφουν με καθόλου ή ελάχιστο σχεδιασμό και δεν αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές σε κανένα στάδιο της συγγραφής.

Αντίθετα, αν στα παιδιά αυτά γίνουν βοηθητικές ερωτήσεις σχετικά με τη μακροδομή ή δοθούν κατά τη διδασκαλία στρατηγικές που θα τα βοηθήσουν να ολοκληρώσουν συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους της γραφής τους, είναι ικανά να αφηγηθούν την ιστορία ολοκληρωμένα. Ενώ αναγνωρίζουν, δηλαδή, σχήματα δεν μπορούν να τα ανακαλέσουν χωρίς βοήθεια (Westby, 1984).

β) *Δυσκολίες στην αναπαράσταση.* Πολλά παιδιά ακόμη κι όταν τους δοθεί η μακροδομή μέσω μίας σειράς εικόνων δεν αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για μία ιστορία. Περιγράφουν κάθε εικόνα χωριστά και δε συνδέουν τα προηγούμενα γεγονότα με τα επόμενα. Επίσης, ακόμη κι όταν καταλάβουν ότι πρόκειται για μία ιστορία δεν κατανοούν ή παρερμηνεύουν τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος ανάμεσα στα γεγονότα. Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία να ακολουθήσουν ένα πλάνο συμπεριφορών, αφού άλλωστε δεν κατανοούν ότι οι άνθρωποι σχεδιάζουν τη συμπεριφορά τους (Westby, 1984).

γ) *Δυσκολίες στην επεξεργασία.* Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στην επεξεργασία, μπορούν να παράγουν ιστορίες με μακροδομή, αλλά αργούν να ανακαλέσουν σχήματα ή να τα αλλάξουν αν χρειαστεί. Οι ιστορίες τους βασίζονται σε ασαφές και ακατάλληλο λεξιλόγιο και η προτασιακή συντακτική δομή των ιστοριών τους είναι ελλιπής (Westby, 1984). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να προσαρμόσουν το κείμενό τους στα χαρακτηριστικά αυτού που απευθύνονται και γράφουν πάντα με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Nodine, 1983).

Υπάρχουν διάφορες πιθανές αιτίες που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παράγουν τόσες λίγες ιδέες, όταν γράφουν, και συνεπώς δυσκολεύονται να αφηγηθούν γραπτά μία ιστορία. Η πρώτη είναι να μη γνωρίζουν ή να μην τους ενδιαφέρει το θέμα που καλούνται να γράψουν. Η δεύτερη είναι ότι πιθανόν να ολοκληρώνουν τη διαδικασία σύνθεσης πολύ γρήγορα, πριν καταγράψουν όλα όσα γνωρίζουν. Σε μία μελέτη (Graham, 1990) μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφιέρωναν μόλις 6 με 7 λεπτά της ώρας για να γράψουν ένα κείμενο άποψης, αλλά όταν καλούνταν να γράψουν περισσότερα έγγραφα 2 έως 4 φορές εκτενέστερο κείμενο, που το μισό τουλάχιστον περιείχε νέες και χρήσιμες πληροφορίες.

Η τρίτη αιτία είναι ότι πιθανόν να αποτυγχάνουν στην παραγωγή σχετικών ιδεών γιατί επηρεάζονται από τις φτωχές τους δεξιότητες στην παραγωγή κειμένου. Σε ό,τι αφορά στη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων, τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των μαθητών εντοπίζονται: α) στη γνώση του πώς να οργανώσουν και να δομήσουν το κείμενό τους, γιατί στερούνται τη σημαντική γνώση της διαδικασίας της γραφής β) στη συμπεριφορά του «γράφω ό,τι γνωρίζω» και γ) στις προσπάθειές τους να βελτιώσουν-αναθεωρήσουν το αρχικό τους κείμενο (Levy, 1996).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί, επίσης, να εκδηλώνουν προβλήματα με τις στάσεις και τα συναισθήματά τους προς τη γραφή. Αποτυχία, αυτό-αμφισβήτηση, «μαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness), και φτωχή αυτο-αποτελεσματικότητα και κίνητρα επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα των μαθητών να γράψουν καλά. Οι δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά γεννούν αρνητικά συναισθήματα που ως αποτέλεσμα έχουν προοδευτικά την εκδήλωση αρνητικών στάσεων για τη γραφή (Harris et. al. 2002).

Επιπλέον, άλλα χαρακτηριστικά που καταγράφονται συχνά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η παρόρμηση, τα προβλήματα στη μνήμη ή άλλες πλευρές της επεξεργασίας των πληροφοριών και η επιφανειακή εμπλοκή, μειώνουν την ικανότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για παραγωγή γραπτού λόγου (Harris et. al. 2002).

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό της γραφής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι χρειάζονται υπερβολικά μεγάλο χρόνο προκειμένου να μεταφέρουν τις ιδέες τους γραπτά. Αυτή η καθυστέρηση, επειδή καταγράφεται με ιδιαίτερη συνέπεια στην έρευνα ονομάζεται και πρόβλημα παραγωγής (Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1998). Έχει υποστηριχθεί πως η ανάγκη περισσότερου χρόνου οφείλεται στις δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να εντοπίσουν την κατάλληλη λέξη ή την κατάλληλη συντακτική φόρμα και την ορθογραφία της λέξης (Myklebust, 1973).

Οι δυσκολίες των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές λόγου και μαθησιακές δυσκολίες στην αφήγηση –προφορική ή γραπτή- αποκτούν μεγαλύτερες διαστάσεις αν αναλογιστεί κανείς τον κυρίαρχο ρόλο που αυτή διαδραματίζει στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Η προφορική και η γραπτή αφήγηση αποτελεί το

βασικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην αφηγηματική δομή, στη συνοχή και την αλληλουχία αποτυγχάνουν συχνά στις δοκιμασίες μέσω των οποίων γίνεται η αξιολόγησή τους στην τυπική εκπαίδευση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια αφενός να παρουσιαστούν συνοπτικά οι έννοιες της κατανόησης και της αφήγησης, δύο βασικές έννοιες της γνωστικής και γλωσσικής διαδικασίας, αφετέρου να παρουσιαστούν βιβλιογραφικά και συνοπτικά οι ίδιες έννοιες σε σχέση με τα προβλήματα λόγου –αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου και μαθησιακές δυσκολίες²⁴- που παρουσιάζουν τα παιδιά της προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας.

Καθημερινά στα σχολεία όλων των βαθμίδων οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα της αναγνώρισης των χαρακτηριστικών εκείνων των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθησή τους και καλούνται να αποφασίσουν πώς θα τα βοηθήσουν. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι επιστημονικά τεκμηριωμένος και περιγεγραμμένος χώρος, όπως παρουσιάστηκε και στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, παρ' όλα αυτά η ποικιλία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, καθιστά πολύ δύσκολη την οικοδόμηση ενός κεντρικού προφίλ για την παρούσα εργασία τουλάχιστον.

Η προσπάθεια γίνεται ακόμη δυσκολότερη όταν υπάρχουν προβλήματα σε πολύ σύνθετες δεξιότητες, όπως η αναγνωστική κατανόηση των κειμένων, σύμφωνα πάλι με όσα παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της εν λόγω εργασίας. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί εννοιολογικά η σύνθετη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, ως διαδικασίας οικοδόμησης νόηματος από ένα γραπτό κείμενο, η οποία βασίζεται σε έναν ιδιαίτερα σύνθετο συντονισμό ενός σημαντικού αριθμού σχετιζόμενων μεταξύ τους πληροφοριών.

Έτσι, φάνηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, παρά την ύπαρξη ενός καλού νοητικού δυναμικού υπάρχει σημαντική δυσκολία να βρουν το δρόμο μέσα στα γραπτά κείμενα, γεγονός που πιθανόν να επηρεάζει τη γλωσσική και γνωστική τους εξέλιξη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Mercer &

²⁴ Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας «Γλωσσική ανάπτυξη και προβλήματα μάθησης» (σελ.8-9) παρουσιάστηκε η σχέση των αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου και των μαθησιακών δυσκολιών.

Mercer, 1993, Wong, 1996, Bishop, 1997, Stollwerck, 1997 Παντελιάδου, 2000, Πόρποδας, 2002, Νάνου, 2004).

Στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής των παιδιών αυτών, η πλέον εμφανής αιτία των δυσκολιών κατανόησης είναι η προβληματική αναγνωστική δεξιότητα, η δυσκολία τους να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις του κειμένου. Όσο όμως προχωρούν τα παιδιά στις τάξεις του σχολείου –δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο- η κατάσταση περιπλέκεται. Αν και η ικανότητα αποκωδικοποίησής τους βελτιώνεται και η αναγνωστική τους εμπειρία τους επιτρέπει να διαβάζουν με κάποιο τρόπο –σε καμία περίπτωση όμως δεν μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο των τυπικών συμμαθητών τους - εντούτοις τα κείμενα δυσκολεύουν, γίνονται πιο σύνθετα και απαιτούν περισσότερη και πιο «βαθιά» επεξεργασία και σκέψη²⁵. Επιπλέον, οι δυσκολίες κατανόησης έχουν σωρεύσει, όλο το προηγούμενο διάστημα της σχολικής ζωής των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, σημαντικά κενά γνώσεων ακαδημαϊκού τύπου, που εμποδίζουν σε σημαντικό βαθμό την παρούσα προσπάθεια κατανόησης.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή μας και ιδιαίτερα στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί σε μερικές ακόμη σημαντικές διαπιστώσεις:

1. Η κατανόηση είναι ο σκοπός της ανάγνωσης ενός από τα σημαντικότερα επιτεύγματα-δεξιότητες του ανθρώπινου γένους.
2. Η ανάγνωση και επομένως η συνδεδεμένη με αυτήν κατανόηση, είναι πολύ σύνθετες διαδικασίες και οικοδομούνται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών διαδικασιών σκέψης και αντίληψης.
3. Η αναγνωστική κατανόηση είναι προαπαιτούμενο για την οικοδόμηση της γνωστικής βάσης των μαθητών σε όλα τα γνωστικά πεδία, γι' αυτό και διαπερνά όλο το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, όλων των βαθμίδων.

Κατά συνέπεια, η μελέτη, η αξιολόγηση, η ερμηνεία των δυσκολιών της αναγνωστικής κατανόησης, όπως και η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση – στρατηγικές μάθησης, εξατομικευμένη διδασκαλία, κ.ά.- κρίνονται επιβεβλημένα «εργαλεία» σε ό,τι αφορά τα παιδιά με προβλήματα λόγου και δυσκολίες μάθησης.

²⁵ Εκτενής παρουσίαση αυτών των χαρακτηριστικών έγινε στο δεύτερο κεφάλαιο «Κατανόηση – ανάγνωση» της εργασίας.

Ακριβώς η ίδια φιλοσοφία διατρέχει και το πλαίσιο της εκπαίδευσης που αφορά στη γραφή –γραπτό αφηγηματικό λόγο-. Η επικράτηση του γραπτού λόγου επιβάλλει το χειρισμό του σε κάθε έκφραση της καθημερινότητας οδηγώντας στο περιθώριο όσους δυσκολεύονται να τον χρησιμοποιήσουν. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την εκμάθηση και το χειρισμό του γραπτού λόγου ως κυρίαρχου και οριζόντιου στόχου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η γραφή ωστόσο – παρά την έμφαση στη διδασκαλία- αποτελεί ένα γνωστικό πεδίο στο χειρισμό του οποίου καταγράφονται με συνέπεια δυσκολίες και ελλείμματα.

Κατά τη διάρκεια της γραφής, μία σειρά πράξεων θα πρέπει να συνδυαστούν κατάλληλα ώστε να παραχθεί κείμενο. Αρχικά θα πρέπει να προσανατολιστούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες που υπάρχουν και είναι σχετικές με το θέμα και που ενδεχομένως, αν δεν υπάρχουν, θα πρέπει να υποτεθούν και να αποδοθούν ταξινομημένες. Εκτός από την οργάνωση του γραπτού, θα πρέπει να προσεχθεί η τήρηση των συμβατικών κανόνων της γραφής καθώς και η ορθογραφία, αφού η τελευταία εκτός του ότι συνδέεται άμεσα με τη σημασιολογία αντανακλά και τη γνώση για τη γλώσσα. Ο συνδυασμός των παραπάνω δεν είναι σε καμία περίπτωση αυτονόητος και αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο.

Η έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες έδωσε μία καθαρή εικόνα για τον τρόπο που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χειρίζονται το γραπτό λόγο. Ειδικότερα, στη δεκαετία του '70 προσεγγίστηκαν τα διάφορα είδη μηχανικών προβλημάτων όπως η ορθογραφία, η στίξη και τα λάθη γραμματικής. Στη δεκαετία του '80 και μέχρι σήμερα, η επικράτηση των γνωστικών θεωρήσεων οδήγησε τους ερευνητές στην έρευνα των γνωστικών και μεταγνωστικών προβλημάτων υψηλότερης τάξης. Έτσι καταδείχτηκε το έλλειμμα σε δεξιότητες που συνδέονται με τη γραπτή διαδικασία και ειδικότερα το σχεδιασμό, τη γραφή και την αναθεώρηση (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα εστιάζει και στη διδακτική αντιμετώπιση των γνωστικών, μεταγνωστικών και μηχανικών προβλημάτων που εκδηλώνονται κατά τη σύνθεση ενός κειμένου –γραπτός αφηγηματικός λόγος- (Graham, Harris, MacArthur, 2004).

Συμπερασματικά και σε ό,τι αφορά στις αφηγηματικές δυσκολίες των παιδιών της προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας είναι καλό να επισημανθούν τα ακόλουθα:

1. Η έρευνα των αφηγηματικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές του λόγου ή μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένη. Εφόσον η αφήγηση συνδέεται με τη σχολική επίδοση, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών και η ανάπτυξη προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης (Νάνου, 2004).
2. Τα προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου και μαθησιακές δυσκολίες για πολλές δεκαετίες ήταν προσανατολισμένα στην εξάσκηση των ακουστικο-φωνητικών ικανοτήτων ή στη διδασκαλία μορφο-συντακτικών φαινομένων μέσα από διάφορους τύπους ασκήσεων. Το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια είναι η εκπαίδευση μέσω στρατηγικών. Τέτοια προγράμματα έχουν εφαρμοστεί, με θετικά αποτελέσματα, σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες.

Η αφήγηση ιστοριών²⁶ θεωρείται σήμερα το πιο κατάλληλο πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου καθώς αποτελεί ένα ευρύτερο πλαίσιο γλωσσικής-γνωστικής παρέμβασης που αγγίζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και συνδέεται με τις σχολικές απαιτήσεις. Εφόσον η αφηγηματική λειτουργία συνδέεται με την χρήση εξειδικευμένων γνωστικών και γλωσσικών στρατηγικών και με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, η πρώιμη εκπαίδευση μπορεί να έχει έναν αντίστοιχο προσανατολισμό (Νάνου, 2004).

Τέλος, εκτός από την πρώιμη εκπαίδευση και οι άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες μπορούν να συνδέσουν τη διδασκαλία του γραπτού αφηγηματικού λόγου με τη χρήση εξειδικευμένων γνωστικών και γλωσσικών στρατηγικών, ώστε οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γράψιμο να μην είναι πολύ χαμηλές.

²⁶ Έγινε εκτενής παρουσίαση για την αφήγηση μίας ιστορίας στη δεύτερη ενότητα του τρίτου κεφαλαίου «Αφήγηση – αναπαραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, B.F. 1975. *Cognitive psychology*. New York: Academic Press.
- Andriessen, J. & Smedt, K. and Zock, M. 1996. Discourse Planning: Empirical Research and computer models. In Dijkstra, T. & Smedt, K. (ed) *Computational Psycholinguistics*. Great Britain: Taylor & Francis.
- Applebee, A.N. 1978. *The child's concept of a story*. Chicago, ILL, University of Chicago Press.
- Bamberg, M. 1987. *The acquisition of narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bartlett, F. C. 1932. *Remembering*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bennett-Kastor, T. 1983. Noun phrases and coherence in child narrative. *Journal of Child Language*, 10, 135-49.
- Bishop, D. V. M. 1994. Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitation? *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-549.
- Bishop, D. V. M. 1997. *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*, UK, Psychology Press.
- Bloom, L. & Lahey, M. 1978. *Language Development and Language Disorders*, New York, Wiley.
- Bransford, J. D. Brown, A.L. and Cocking, R.R. 1999. *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press, Washington, D.C.
- Bremond, C. 1966. La logique des possibles narratifs; *Communications* no 8, Paris, Le Seuil. « Η λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων » Στο θεωρία της αφήγησης, Εξάντας, Αθήνα, 1991.
- Bruner, J. 1997. *Πράξεις Νοήματος*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Carnine, D. & Kinder, D. 1985. Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6 (1), 20-30.

- Catts, H. W. 1993. The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Chomsky, N. 1981. *Rules and Representations*, Colymbia University Press, New York.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.
- Daiute, C. & Nelson, K. 1997. Making sense of the Sense-Making Function of narrative Evaluation, *Oral Versions of Personal experience: Three Decades of Narrative Analysis. A special Volume of Journal and Life History*, vol. 7, 207-215.
- Dilthey, W. 1957. Die Entstehung der hermeneutic, *Gesammelte Schriften*, Göttingen, V, 318.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. & Blake, G. 1990. Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91, 19-22.
- Einsenberg, A. R. 1985. Learning to describe past-experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Eisenson, J. 1968. Developmental dysphasia (dyslexia): A postulation of a unitary concept of the disorder. *Cortex*, 4, 184-200.
- Eisenson, J. 1984. *Aphasia and Related Disorders in Children*, 2nd end, New York: Harper and Row.
- Englert, C., Raphael, T., Fear, K. & Anderson, L., 1988. Student's metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1): 18-46.
- Fodor, J.A. 1983. *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Gandler, A. & Hildreth, B. 1990. Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29,336-360.
- Gopnik, M. & Crago, m. 1991. Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1-50.

- Graham, S. 1990. The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1993a). Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recommendations. Στο L.J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*, 271-292. Austin, TX: Pro-ed.
- Graham, S. Harris, K. R., MacArthur, C. & Schwartz, S. 1991. Writing instruction. Στο B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*, 309-343. San Diego: Academic.
- Graves, A. 1983. *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Hall, P. K. & Tomblin, J. B. 1978. A follow-up study of children with articulation and language disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43, 227-224.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*, U.K. Longman.
- Hammill, D.D. 1990. A brief history of Learning Disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill, *Learning Disabilities: basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-ed.
- Hammill, D.D. & Bartel, N. R. 1995. *Teaching students with learning and behavior problems (6th ed)*. Austin: Texas.
- Harris, K, Graham, S. Mason, L., Saddler, B. 2002. Developing Self-Regulated Writers. *Theory into practice*, 41, (2), 110-115.
- Herman, D. 2002. *Story Logic: Problems and possibilities of Narrative*, Lincoln: U of Nebraska P.
- Hudson, J. and Nelson, K. 1983. Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 19, 625-635.
- Isaacson, S. 1988. Effective instruction in written language. Στο e. L. Meyen, G.A Vergason, & R.J. Whelan (Eds), *Effective instructional strategies for exceptional children*, 288-306. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Jakobson, R. 1978. *Six Lectures on Sound and Meaning*. Hassocks, Sussex, Harvester.

- Καλέρη, Α., 2002. Λογοτεχνική ερμηνεία και ανάγνωση. *Δια-κείμενα*, Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 29-49.
- Karmiloff-Smith, A., 1981. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed), *The child's construction of language*. New York: Springer.
- Klecan-Aker, J. & Kelty, K. 1990. An investigation of the oral narratives of normal and language-learning disabled children. *Journal of childhood communication disorders*, 13(2), 207-216.
- Lee, R.F. & Kahmi, A.G. 1990. Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 476-482.
- Leonard, L.B. 1997. Children with specific language impairment. Cambridge, M.A: MIT Press.
- Levy, N. 1996. Teaching Analytical Writing: Help for General Education Middle School Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 32, 95-103.
- Lewis, B.L., Freebairn, L.A.& Taylor, G.H. 2000. Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Communication Disorders*. Elsevier Science, New York, 33.11-30.
- Liles, B. 1985. Cohesion in the narratives of normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Lonqacre, Robert E. 1983. *The grammar of discourse*. New York: Plenum.
- Mandler, J.M. 1984. *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. 1991. *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Μαυρομάτη, Δ. 2004. *Δυσλεξία, Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Mercer, C.D. & Mercer, A.R. 1993. *Teaching students with learning problems* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.

- Merrit, D. & Liles, B. 1987. Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 30, 539-552.
- Michel, G.F. & Moore, C.L. 1995. *Developmental Psychology*. Cambridge, M.A: MIT Press.
- Miles, T.R, Gilroy, D.E, 1986. *Dyslexia at College, Methuen, London*.
- Miller, P.J. and Sperry, L.L. 1988. Early talk about the past: the prigins of conversational stories of personal experience. *Journal of child language*, 15, 293-315.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 2002. *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα.
- Myklebust, H. 1973. *Development and Disorders of Written Language*, Vol. 2. New York: Grune & Stratton.
- Νάνου, Α. 2004. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου. (διδακτορική διατριβή- αδημοσίευτη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή.
- Nelson, K. 1986. *Event Knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nodine, B.F. 1983. Foreword: Process not product. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3(3). ix-xii.
- Orsolini, M. 1990. Episodic structure in children's fantasy narratives; "breakthrough" to decontextualized discourse. *Language and Cognitive Process*, 5, 53-79.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Παντελιάδου, Σ. 2000. *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι & Γιατί*; Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1985. *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα, τμ. 2, 49-59 & 68-75.

- Paul-Brown, D. 1992. Preschool Language Intervention in the Classroom: Rationale and Organizational Structure. In Vogel, S. (Ed), *Educational Alternatives for Students with Learning Disabilities*. New York, Springer Verlag.
- Πόρποδας, Κ. 1981. *Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Μορφωτική, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. 2002. *Ανάγνωση*, Πάτρα
- Roth & Spekman, N.J. 1986. Narrative Discourse: Spontaneously generated stories of learning disabled and normally achieving students, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.
- Rumelhart, D.E. & Norman, D.A., 1985. Representation of Knowledge. In A.M. Aitkenhead & J.M. Slack (Eds), *Issues in cognitive modeling*. London: Erlboun & Open University.
- Ryan, M-L., 2004. « Introduction », in Ryan M-L. (ed). *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saffran, J.R., Aslin, R.N. & Newport, E.L. 1996. Statistical Learning by 8-Month-Old Infants, *Science*, 274.
- Saussure, F., 1916. *Cours de linguistique générale* (ελληνική μετάφραση Αποστολόπουλος Φ.), Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Seidenberg, P.L. & Berstein, D.K. 1986. The comprehension of similes and metaphors by learning disable and non-learning disabled children. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 17(3), 219-229.
- Seidenberg, P.L., 1993. Understanding Learning Disabilities, In Berstein, D.K., & Tiegerman, E. (Eds), *Language and Communication Disorders in Children*. N.Y: Macmillan Publishing Company.
- Short, E.J. & Ryan, E., 1984. Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76, 225-235.
- Siegler, R.S. 1998. *Children's Thinking*. Hillsdale, NJ: Prentice-Hall.

- Skinner F.F.1957 (1974) *Verbal Behavior*, Appleton Century Crofts, New York.
- Smith, F. 1982. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (3rd. ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle, R.O. (Ed) *New Directions in Discourse Processing* (Vol.2) Norwood: Ablex.
- Stein, N.L. 1995. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Βοσνιάδου, (Ed) *Γλώσσα, Α΄ Τόμος*, Gutenberg, Αθήνα.
- Tallal, P. & Piercy, M. 1975. Developmental aphasia: The perception of brief vowels and extended stop consonants. *Neuropsychologia*, 13, 69-74.
- Τζουριάδου, Μ. 1995α *Ο λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Προμηθέας, Θεσσαλονίκη.
- Todd, C. & Perlmutter, M. 1980. Reality recalled by preschool children. In Perlmutter, M. (Ed), *New directions for child development*, vol 10, Children's memory. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van der Lely, H.K.J. & Stollwerck, L. 1997. Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62, 245-290.
- Vellutino, F.R. 1991. Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*.
- Vygotsky, L.S. 1993. *Σκέψη και γλώσσα*. (μετάφραση Αντζελίνα Ρόδη), Γνώση, Αθήνα.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Development Psychology*, 30, 73-87.

- Westby, C. 1984. Development of Narrative Language Abilities, In Wallach, G.P. & butler, K.G. (Eds), *Language Learning Disabilities in School Age Children*, (p.p. 105-127), Baltimore, Williams & Wilkins.
- Wiig, E.H., 1992. Linguistic Transitions in Children and Adolescents with language Learning Disabilities: Characteristics and Training, In Vogel, S., (Ed), *Educational Alternatives for Students with Learning Disabilities*, New York, Springer Verlag.
- Wong, B. 1996. Metacognition and Learning Disabilities. Στο *The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California.