



## Ενότητα 2: Προβλήματα κατανόησης

### Μπότσας Γεώργιος

#### Στόχοι:

Στόχοι αυτής της ενότητας είναι:

- να μπορούν να περιγράψουν οι επιμορφούμενοι σε αδρές γραμμές, τις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την κατανόηση ενός κειμένου,
- να μπορούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση,
- να μπορούν να δώσουν πιθανές ερμηνείες αυτών των χαρακτηριστικών.

#### Εισαγωγή:

Καθημερινά στα σχολεία όλων των βαθμίδων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της αναγνώρισης των χαρακτηριστικών εκείνων των παιδιών που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και να αποφασίσουν πώς θα τα βοηθήσουν. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι επιστημονικά τεκμηριωμένος και περιγεγραμμένος χώρος, παρ' όλα αυτά, η ποικιλία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, καθιστά πολύ δύσκολη την οικοδόμηση ενός κεντρικού προφίλ. Η προσπάθεια γίνεται ακόμη δυσκολότερη όταν υπάρχουν προβλήματα σε πολύ σύνθετες δεξιότητες, όπως η αναγνωστική κατανόηση γραπτών κειμένων.

Με τον όρο αναγνωστική κατανόηση εννοείται «η διαδικασία της οικοδόμησης νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. Βασίζεται σε έναν ιδιαίτερα σύνθετο συντονισμό ενός σημαντικού αριθμού σχετιζόμενων μεταξύ τους πηγών πληροφόρησης» (Mastropieri & Scruggs, 1997, σελ. 197)

Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, παρά την ύπαρξη ενός καλού νοητικού δυναμικού ή / και μιας σχετικά καλής χρήσης της γλώσσας, υπάρχει σημαντική δυσκολία να «βρουν το δρόμο τους μέσα στα γραπτά κείμενα...» (Cornoldi & Oakhill, 1996, σελ. xi).

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 Δημοτικού Σχολείου και φτάνουν στο Γυμνάσιο, η κατάσταση περιπλέκεται. Η ικανότητα αποκωδικοποίησής τους βελτιώνεται και η αναγνωστική τους εμπειρία τους επιτρέπει να διαβάζουν με κάποιον τρόπο, αν και σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο των τυπικών συμμαθητών τους. Από την άλλη μεριά όμως, τα κείμενα δυσκολεύουν, γίνονται πιο σύνθετα, απαιτούν περισσότερη και πιο «βαθιά» επεξεργασία και σκέψη. Επιπρόσθετα, 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.

Στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, εκτιμούν – αξιολογούν την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών τους. Αυτό σημαίνει ειδικότερα πως αξιολογείται η «ποσότητα» και η «ποιότητα» της κατανόησης. Αυτή όμως η διαδικασία είναι τις περισσότερες φορές επιφανειακή και μάλλον αποσπασματική, μια και μοναδικό στόχο έχει τη βαθμολόγηση με βάση κανονιστικούς όρους (όρους διάταξης μέσα στην τάξη ή με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα). Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή μας και ιδιαίτερα στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή η διαπίστωση, είναι συνεπαγωγή κάποιων άλλων, επίσης σημαντικών διαπιστώσεων:

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, οικοδομούνται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών διαδικασιών σκέψης και αντίληψης.
3. Η αναγνωστική κατανόηση συμβαίνει σε γνωστικό αλλά και σε μεταγνωστικό επίπεδο.
4. 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.

Επομένως, η μελέτη, η αξιολόγηση, η ερμηνεία των δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης, όπως και η διδακτική παρέμβαση, γίνεται φανερό πως είναι αρκετά



δύσκολες διαδικασίες. Όμως, είναι επίσης φανερό, πως επειδή η αναγνωστική κατανόηση είναι προαπαιτούμενη για πολλές άλλες δεξιότητες, είναι απαραίτητη η παρέμβαση που θα τη βελτιώσει. Μια παρέμβαση, που θα λαμβάνει υπόψη αφενός τη σύνθετη φύση της δεξιότητας αυτής και αφετέρου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες.

### **Διαδικασίες Αναγνωστικής κατανόησης**

Η ανάγνωση ως σύνθετη δεξιότητα, εμπλέκει αρκετές υπο – διαδικασίες. Αρκετές από αυτές συμβαίνουν σε γνωστικό, άλλες σε μεταγνωστικό επίπεδο, ενώ πρέπει ο αναγνώστης να κινητοποιηθεί κατάλληλα από μια σειρά παραγόντων. Πολλές από αυτές τις υπο – διεργασίες, δεν χρειάζεται να διδαχθούν (όπως η καθήλωση των ματιών στο συγκεκριμένο σημείο του κειμένου, όπου βρίσκεται η λέξη), ενώ άλλες πρέπει να διδαχθούν (όπως η αποκωδικοποίηση των γραφημάτων). Εκείνο που πρέπει να σημειωθεί, είναι πως η επιτυχημένη ανάγνωση και κατανόηση, προϋποθέτει όχι μόνο την αποτελεσματική λειτουργία των υπο – διαδικασιών που προαναφέρθηκαν, αλλά και τον επιδέξιο συντονισμό τους. Αν ήθελε κάποιος να περιγράψει με απλοϊκό τρόπο τις υπο - διαδικασίες που συμπεριλαμβάνονται στη γενική δεξιότητα της κατανόησης, θα μπορούσε να πει τα παρακάτω:

1. Η κατανόηση ξεκινά από τη στιγμή που ο αναγνώστης ελέγχει τις κινήσεις των ματιών του και προσηλώνεται στο γραπτό κείμενο.
2. Προχωρά στην αναγνώριση των λέξεων που διαβάζει. «Μεταφράζει» το σύνολο των γραμμάτων που υπάρχουν στο χαρτί και μέσα από το κανάλι της οπτικής του αντίληψης εισέρχονται στο «γνωστικό του εργαστήριο», στον εγκέφαλο. Η «μετάφραση» έγκειται στην κατανόηση των γραπτών αλλά χωρίς νόημα σημάδιων σε ένα οργανωμένο σύνολο, με νοηματικό φορτίο (πληροφορία). Στη συνέχεια, ο αναγνώστης προσδιορίζει την ακριβή θέση της λέξης ή καλύτερα ενεργοποιεί τη σωστή έννοια, στο νοητικό του λεξικό (στη γνωστική του βάση, όπου «φυλάσσονται» οι ορισμοί των λέξεων που γνωρίζει). Την ίδια στιγμή, μέσω της οπτικής του αντίληψης, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται πληροφορίες για τη φόρμα της λέξης.



3. Ολοκληρώνονται οι νοητικές εκείνες διεργασίες που επιτρέπουν τον τελικό προσδιορισμό της λέξης. Με αυτό, νοείται η προσφυγή σε ένα από τα τέσσερα νοητικά λεξικά (πραγματολογικό, ορθογραφικό, συντακτικό και ερμηνευτικό) όταν αποτύχει ο αναγνώστης να κατανοήσει πλήρως τη λέξη με την πρώτη του προσπάθεια. Όταν δεν καταστεί δυνατό να βρεθεί η ερμηνεία της λέξης (ή αυτή που βρέθηκε δεν είναι ικανοποιητική για τον αναγνώστη), γίνεται προσπάθεια να βρεθεί μέσα από τη χρήση των συμφραζόμενων. Επιχειρείται με άλλα λόγια η εύρεση της ερμηνείας της λέξης από το πλαίσιο του νοηματικού περιεχομένου. Βέβαια, αυτή διαδικασία είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και εμπλέκει στρατηγικές και μεταγνωστικούς παράγοντες όπως η μεταγνωστική παρακολούθηση που θα αναφερθούν πιο κάτω.
4. Συγχρόνως με τις παραπάνω διεργασίες, γίνεται προσπάθεια από τον αναγνώστη, να προσδιορίσει τις συντακτικές λειτουργίες της λέξης που διάβασε. Η προσπάθειά του αυτή, αναφέρεται στο συνδυασμό αλλά και στην εύρεση σχέσεων με τις υπόλοιπες λέξεις της πρότασης, σε πρώτη φάση και μετά, ολόκληρου του κειμένου.
5. Όταν ολοκληρωθούν οι προηγούμενες υπο – διαδικασίες που αναφέρονται στην ανάγνωση και κατανόηση της λέξης, γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί η σημασία ολόκληρης της πρότασης είτε με απλό συνδυασμό - παράθεση των σημασιών των λέξεων (κυριολεκτική κατανόηση) είτε με την εξαγωγή συμπερασμάτων μετά από σκέψη (συμπερασματική κατανόηση).
6. Την ίδια στιγμή και παράλληλα με τα προηγούμενα, με τη βοήθεια της προηγούμενης γνώσης (γνώσης υποβάθρου) που κατέχει ο αναγνώστης, δομείται μια νοητική αναπαράσταση του νοήματος της πρότασης. Αυτή η αναπαράσταση μπορεί να συγκριθεί και να συσχετισθεί με τις αναπαραστάσεις των προηγούμενων προτάσεων (χρήση του κριτηρίου



εσωτερικής συνέπειας) ή / και με την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη (χρήση κριτηρίου εξωτερικής συνέπειας)<sup>1</sup> και πρέπει να υπάρχει συνέπεια.

7. Τέλος, ο αναγνώστης πρέπει να αποφασίσει τι θα κάνει με την πληροφορία που απέκτησε από την πρόταση ή το κείμενο που διάβασε. Θα πρέπει να σκεφθεί και εάν θεωρήσει πως αυτή η πληροφορία είναι αληθινή και έχει αξία, θα προσπαθήσει να την ενσωματώσει στη γνωστική του βάση για το συγκεκριμένο θέμα. Η ενσωμάτωση αυτή, μπορεί να περιλαμβάνει είτε τη συμπλήρωση – ολοκλήρωση μιας υπάρχουσας πληροφορίας είτε απόρριψή της και αντικατάστασή της από τη νέα. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση να γίνει εγκατάσταση ενός εντελώς νέου γνωστικού σχήματος (γνώσης) που θα βασίζεται εξ' ολοκλήρου στη νέα πληροφορία.

Όλες αυτές οι διαδικασίες συμβαίνουν σε γνωστικό επίπεδο. Υπάρχουν όμως και διαδικασίες που «τρέχουν» την ίδια ακριβώς στιγμή σε μεταγνωστικό επίπεδο, σε ένα δεύτερο επίπεδο σκέψης και λειτουργικού χειρισμού των γνωστικών διαδικασιών της αναγνωστικής κατανόησης.

1. Πριν από την έναρξη του αναγνωστικού έργου της κατανόησης ενός κειμένου, γίνεται από τον αναγνώστη, ένας πρώτος σχεδιασμός του. Η μεταγνωστική γνώση που έχει για το ίδιο του τον εαυτό σαν αναγνώστη, τα κείμενα και τις στρατηγικές που κατέχει, επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τη στοχοθεσία, καθώς και την ανάκληση ενός έτοιμου (ήδη μαθημένου) ή τη δημιουργία ενός πρώτου σχεδίου δράσης για την κατανόηση του κειμένου που υπάρχει μπροστά του. Ακόμη, με βάση κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου (όπως επικεφαλίδες, εικόνες, δομή κλπ.), μπορεί να ενεργοποιηθεί σε πρώτη φάση η γενική προηγούμενη γνώση που κατέχει ο αναγνώστης για το θέμα του κειμένου.

---

<sup>1</sup> Τα κριτήρια εσωτερικής και εξωτερικής συνέπειας είναι κεντρικά σημεία της διαδικασίας μεταγνωστικής παρακολούθησης που αναφέρεται πιο κάτω. Είναι κριτήρια που κάθε αναγνώστης έχει και χρησιμοποιεί σε κάποιο βαθμό. Αυτά έχουν κατακτηθεί είτε μέσα από την αναγνωστική του εμπειρία είτε μέσα από διδασκαλία. Το κριτήριο εσωτερικής συνέπειας αναφέρεται στην ανάγκη όλες οι προτάσεις ενός κειμένου να είναι μεταξύ τους ανά δύο συνεπείς, ενώ το κριτήριο εξωτερικής συνέπειας απαιτεί κάθε πρόταση του κειμένου να είναι συνεπής με τη λογική ή / και τη γνώση υποβάθρου του αναγνώστη



2. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, κι ενώ σε γνωστικό επίπεδο ενεργοποιούνται όλες οι υπο – διαδικασίες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ο αναγνώστης παρακολουθεί παράλληλα, ενεργά, αν και ασυνείδητα πολλές φορές, την πορεία της κατανόησής του. Εκτιμά κάθε στιγμή τη συνέπεια αυτών που διαβάσει, με βάση κριτήρια συνοχής και συνέπειας (λεξιλογικά, εσωτερικά, εξωτερικά, γραμματικά, συντακτικά, εσωτερική δομικής συνοχής).
3. Αν δεν καλυφθεί κάποιο από τα κριτήρια συνέπειας (ορθότητας και συνοχής) που εφαρμόζει, τότε θα πρέπει να αποφασίσει τι πρέπει να κάνει. Οι επιλογές του είναι είτε να αγνοήσει την προβληματική κατάσταση στην οποία βρέθηκε (νοηματικό χάσμα) είτε να δράσει διορθωτικά.
4. Η διορθωτική δράση του αναγνώστη, έγκειται στην ανάκληση από τη μακρόχρονη μνήμη και στη χρήση κατάλληλων διορθωτικών στρατηγικών, που θα τον βοηθήσουν να γεφυρώσει το νοηματικό χάσμα. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να απαιτήσει αλλαγή στρατηγικής και ανάκληση μιας άλλης, αν η πρώτη αποτύχει ή τροποποίηση και προσαρμογή της, ώστε να είναι αποτελεσματική στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η χρήση διορθωτικών στρατηγικών ολοκληρώνεται με τη γεφύρωση του νοηματικού χάσματος που προέκυψε, την ισορροπία γνωστικού και μεταγνωστικού επιπέδου επεξεργασίας στην κατανόηση (**εικόνα 1**) και την οικοδόμηση νέας και ενημερωμένης μεταγνωστικής γνώσης για τη συγκεκριμένη στρατηγική (διαδικαστική γνώση).
5. Όταν ολοκληρωθεί η ανάγνωση του κειμένου, ο αναγνώστης αξιολογεί τη διαδικασία κατανόησής του και τα αποτελέσματά της (τη νέα πληροφορία που προσκτήθηκε). Έτσι, υπάρχει η πιθανότητα να επιστρέψει στο κείμενο για να διευκρινίσει κάποια στοιχεία του νοήματος ή να οδηγηθεί σε σκέψεις που θα συνδέσουν αυτά που αποκόμισε από την ανάγνωση, με την προηγούμενη γνώση του. Οι έμπειροι και καλοί αναγνώστες συνήθως πάντα οδηγούνται σε συλλογισμούς γι αυτό που κατανόησαν και προσπαθούν να γενικεύσουν γνώσεις και διαδικασίες.



Πιο πάνω περιγράφηκαν με πολύ απλό τρόπο και σε αδρές γραμμές οι γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην αναγνωστική κατανόηση και σε συνδυασμό οδηγούν σε επιτυχία έναν αναγνώστη. Η ανάγνωση όμως και κατ' επέκταση η κατανόηση είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στα κίνητρα του αναγνώστη (Pintrich & Schunk, 1996). Αν αυτός δεν κινητοποιηθεί να εμπλακεί με μια τόσο σύνθετη και πολλές φορές δύσκολη διαδικασία με αβίαστο τρόπο, τότε δεν είναι εξασφαλισμένη η επιτυχής κατανόηση ακόμη και σε μέσης δυσκολίας κείμενα. Αυτό σημαίνει πως ο αναγνώστης θα πρέπει:

1. Να είναι προσανατολισμένος είτε στο να κυριαρχήσει πάνω στη μάθηση, άρα να κερδίσει γνώσεις από το κείμενο, είτε στο να κερδίσει την αναγνώριση όλων των υπολοίπων μέσα στην τάξη και ιδιαίτερα των «σημαντικών άλλων» (όπως είναι ο καθηγητής ή οι καλοί μαθητές). Ένας τέτοιος αναγνώστης διαβάξει και προσπαθεί να κατανοήσει όποιο κείμενο του δοθεί για να έχει ακαδημαϊκά κέρδη (Elliott, 1997· Botsas & Padeliadu, 2003)<sup>2</sup>.
2. Να έχει υψηλή αυτο – αποδοτικότητα<sup>3</sup>, να έχει δηλαδή εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να διαβάξει και να κατανοεί κείμενα, ακόμη και όταν είναι δύσκολα. Η πεποίθηση πως ο αναγνώστης έχει υψηλή ικανότητα ή τουλάχιστον αρκετή για να ολοκληρώσει επιτυχημένα ένα αναγνωστικό έργο,

<sup>2</sup> Η προσέγγιση αυτή των πεποιθήσεων κινήτρων του αναγνώστη αναφέρεται στη θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο. Με βάση αυτή ο καθένας από εμάς προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο ένα ακαδημαϊκό έργο και εμπλέκεται με αυτό. Μπορεί να έχει σκοπό να κερδίσει γνώσεις και νέες πληροφορίες (προσανατολισμός στην κυριαρχία στη γνώση – mastery orientation), μπορεί να έχει σαν στόχο να ξεπεράσει τους υπόλοιπους συμμαθητές του σε επίδοση – βαθμούς (προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης – performance approach orientation) ή να έχει σκοπό την αποφυγή εμπλοκής με κάποιο γνωστικό έργο κάτω από τον φόβο της αποτυχίας (προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης – performance avoidance orientation). Οι δύο πρώτοι προσανατολισμοί θεωρήθηκαν από τους ερευνητές (Elliott, 1997) πως είναι αποτελεσματικοί και οδηγούν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο τους αναγνώστες στην επιτυχή κατανόηση, ενώ ο τρίτος είναι αναποτελεσματικός και χρησιμοποιείται σε μια προσπάθεια από τους αναγνώστες να υπερασπιστούν το εγώ τους και να μην επιτρέψουν μια νέα αποτυχία.

<sup>3</sup> Η αυτο – αποδοτικότητα (self – efficacy) είναι αποτέλεσμα των εργασιών των ψυχολόγων και εκπαιδευτικών που ασπάζονται την κοινωνικο – γνωστική θεώρηση της μάθησης και στηρίζεται στα γραπτά του Albert Bandura (Bandura, 1993). Υπάρχουν ισχυρότατα δεδομένα που στηρίζουν την άποψη πως η υψηλή αυτο – αποδοτικότητα σχετίζεται ισχυρά με την επιμονή και την προσπάθεια, καθώς και με την αποτελεσματική χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Pintrich & DeGroot, 1990). Παρ' όλα αυτά πρέπει να έχει κάποιος κατά νου πως οι αντιλήψεις κάποιου για την αυτο – αποτελεσματικότητά του είναι υποκειμενικές, δεν ανταποκρίνονται πάντα στις πραγματικές του δυνατότητες. Είναι προϊόντα ερμηνείας και μάλιστα προσωπικής των γνωστικών περιστάσεων και επηρεάζονται πολύ από την ανατροφοδότηση που δέχεται ο αναγνώστης από το περιβάλλον του (Βεκύρη & Μπότσα, 2004).



τον γεμίζει αυτοπεποίθηση, του επιτρέπει να βάλει υψηλούς στόχους, να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια, να εμπλακεί ενεργά με την κατανόηση του κειμένου και στο τέλος να φτάσει στην επιτυχία.

3. Να μπορεί να διαχειριστεί την επιτυχία του αλλά και την αποτυχία του να κατανοήσει ένα κείμενο με τέτοιο τρόπο ώστε αφενός να απενοχοποιείται σε καταστάσεις αποτυχίας, αφετέρου να καθοδηγεί τον εαυτό του σε επιμονή στο έργο και μεγαλύτερη προσπάθεια. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν ο αναγνώστης αποδίδει σε εσωτερικούς παράγοντες (όπως η ικανότητά του) την επιτυχία του σε έργα κατανόησης και σε εξωτερικούς αλλά ελέγξιμους από τον ίδιο παράγοντες την αποτυχία του (όπως για παράδειγμα την προσπάθεια) (Bandura, 1993). Έτσι, «καρπώνεται» (πιστώνεται) όλα τα θετικά συναισθήματα από την επιτυχία του ο ίδιος, μια και είναι η υψηλή του ικανότητα αυτή που ευθύνεται για την επιτυχημένη επίδοσή του. Αντίθετα, σε περίπτωση αποτυχίας, η ευθύνη βαρύνει κυρίως τη χαμηλή προσπάθεια που επενδύθηκε στο αναγνωστικό έργο. Το προφίλ αυτό, είναι ιδιαίτερα απενοχοποιητικό για τον ίδιο τον αναγνώστη, γιατί όχι μόνο δεν βαρύνεται ο ίδιος (αλλά η προσπάθειά του) για την αποτυχία, αλλά θεωρεί πως αν βρεθεί σε μια ανάλογη δύσκολη γνωστική περίσταση δεν έχει να κάνει τίποτε άλλο από το να προσπαθήσει ή να επιμείνει περισσότερο και θα φτάσει στην επιτυχία<sup>4</sup>.

Είναι φανερό από όσα προαναφέρθηκαν πως η αναγνωστική κατανόηση είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία, που απαιτεί το συντονισμό και λειτουργία γνωστικών και μεταγνωστικών υπο – διαδικασιών, αλλά και πεποιθήσεων κινήτρων. Όλη αυτή η προσπάθεια που απαιτεί από τον αναγνώστη προηγούμενη γνώση, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, πεποιθήσεις κινήτρων αλλά και συντονισμό όλων αυτών, είναι μια αυτορρυθμιζόμενη διαδικασία. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (στην περίπτωσή μας η αυτορρυθμιζόμενη κατανόηση)

<sup>4</sup> Η απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας ή αποτυχίας έχει προέλθει από τις ερευνητικές εργασίες του Weiner (1994). Με τον όρο αυτό εννοούμε το που τελικά αποδίδει κάποιος την επιτυχία ή την αποτυχία του σε κάποιο έργο. Η έρευνα έχει αναδείξει βασικά πέντε παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η επιτυχία ή αποτυχία σε ένα γνωστικό έργο όπως είναι η κατανόηση γραπτού κειμένου. Αυτοί είναι: η ικανότητα, η προσπάθεια, η τύχη, η δυσκολία ή ευκολία του γνωστικού έργου και οι σημαντικοί άλλοι. Τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί, ιδιαίτερα για ακαδημαϊκά έργα, ένας έκτος παράγοντας, η χρήση στρατηγικών (Botsas & Padeliadu, 2003, Αύγουστος).





δεν είναι τίποτε άλλο από την ευχέρεια που έχουμε με βάση τις γνώσεις, τις ικανότητές μας και τα κίνητρά μας να τροποποιούμε την ακαδημαϊκή μας συμπεριφορά κάθε φορά που αυτό είναι απαραίτητο, για να φτάσουμε στο επιθυμητό, θετικό αποτέλεσμα (Bandura, 1993).

## **Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η καθημερινή εμπειρία από τις τάξεις όπου υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι πραγματικά καταλυτική. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικότερα προβλήματα στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν σε βάθος ένα κείμενο που τους δίνεται. Επειδή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα κείμενα είναι πολύ απαιτητικά και χρειάζεται να δαπανηθεί ένα μεγάλο μέρος των γνωστικών πηγών που έχουν οι μαθητές, τα πράγματα είναι ακόμη πιο δύσκολα. Η έρευνα αναφέρει πως τα ελλείμματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν σαν αποτέλεσμα τις δυσκολίες τους στην κατανόηση είναι όχι μόνο βαθιά και σημαντικά αλλά εκτείνονται σε όλες τις διαδικασίες που παίρνουν μέρος στην αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

## **Πράγματα που μπορεί να «πάνε στραβά» στην κατανόηση**

Υπάρχουν αρκετά σημεία όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά ή λιγότερο σημαντικά προβλήματα που επηρεάζουν την τελική επίδοσή τους στην κατανόηση. Τέτοια μπορεί να είναι:

### *1. Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης*

Οι περισσότεροι από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντική δυσκολία να συγκεντρωθούν στο γραπτό κείμενο που έχουν μπροστά τους και να ξεκινήσουν με προσοχή την ανάγνωση και επομένως την κατανόησή του. Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να συντηρήσουν την συγκέντρωση που έχουν στο κείμενο για σημαντικό χρόνο, όσο απαιτείται από τη δυσκολία του κειμένου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Τα



προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης έχουν αποδοθεί στην έλλειψη ή ανεπαρκή εφαρμογή εξειδικευμένων στρατηγικών συγκέντρωσης, καθώς και στα κίνητρα ή στο ενδιαφέρον των αναγνωστών για το συγκεκριμένο κείμενο ή ακαδημαϊκό πλαίσιο στο οποίο κινείται.

## 2. Περιορισμοί στη μνήμη

Η ενσωμάτωση των πληροφοριών από διαφορετικά μέρη του κειμένου, είναι πολύ δύσκολη και απαιτεί καλή μνημονική δεξιότητα. Ένα από τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που επιβαρύνει σημαντικά την προσπάθεια κατανόησης ενός γραπτού κειμένου, είναι η μνημονική ικανότητά τους. Οι περιορισμοί που υπάρχουν εκτείνονται σε όλα τα μέρη της μνήμης (βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη), δημιουργώντας προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην ανάκληση ή / και στην επεξεργασία της νέας πληροφορίας που υπάρχει στο κείμενο σε σχέση με την προϋπάρχουσα γνώση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Η βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μικρής χωρητικότητας, ενώ υπάρχει επιπρόσθετα και πρόβλημα λειτουργικότητας εξαιτίας της έλλειψης οργανωτικών στρατηγικών.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την μακρόχρονη μνήμη, επηρεάζουν με δύο τρόπους την κατανόηση. Πρώτον, μέσω της ελλειμματικής ή μελανθασμένο τρόπο αποθήκευσης ή οργάνωσης της γνωστικής βάσης. Οι πληροφορίες που αποτελούν την προηγούμενη γνώση των παιδιών αυτών είναι είτε ελλιπείς είτε άσχημα οργανωμένες, με αποτέλεσμα η χρήση τους να είναι δύσκολη και αναποτελεσματική. Δεύτερον, στη μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύονται οι στρατηγικές και η μεταγνωστική γνώση που τις συνοδεύει. Τέλος, η έλλειψη οργανωτικών στρατηγικών που προαναφέρθηκε επηρεάζει την ανάκληση και σωστή λειτουργία του καθαρά εκτελεστικού μέρους της μνημονικής διαδικασίας, της εργαζόμενης μνήμης (Oakhill & Yuill, 1996).

## 3. Προβλήματα αποκωδικοποίησης



Η αναγνωστική ικανότητα των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες, δηλαδή ο συνδυασμός της ακρίβειας της αποκωδικοποίησης και του ρυθμού ανάγνωσης, είναι αισθητά βελτιωμένος σε σχέση με τις επιδόσεις τους στο Δημοτικό. Δεν παύει, παρ' όλα αυτά, να αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν ένα κείμενο. Πολλές φορές τα προβλήματα αποκωδικοποίησης τους οδηγούν σε παραίτηση από την προσπάθεια ή σε κόπωση που έχει επιπτώσεις στην τελική διαδικασία κατανόησης.

#### 4. Δυσκολίες στον προσδιορισμό της ακριβούς σημασίας της λέξης

Τα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αλλά και στη λεξιλογική πρόσβαση<sup>5</sup> της λέξης, οδηγεί τον αναγνώστη με Μαθησιακές Δυσκολίες πολλές φορές σε λανθασμένη ερμηνεία της λέξης που διάβασε. Έτσι δεν είναι λίγες οι φορές που ενώ ο αναγνώστης διαβάζει μια λέξη, της προσδίδει νόημα που δεν έχει καμιά σχέση με αυτό που πραγματικά σημαίνει<sup>6</sup>.

#### 5. Σημαντικά προβλήματα γνώσεων για τις συντακτικές λειτουργίες των λέξεων

Η επιτυχημένη κατανόηση βασίζεται πάρα πολύ στην συντακτική ανάλυση των λειτουργιών μιας λέξης. Η διερεύνηση της συντακτικής οργάνωσης της πρότασης, βοηθά τον αναγνώστη να την θεωρεί μια συμπαγή δομή, που συγκρατεί τις λέξεις που την αποτελούν στη εργαζόμενη μνήμη, κατάλληλα ομαδοποιημένες έτσι ώστε να ξεκινήσει η νοηματική τους επεξεργασία. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όμως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα και δυσκολεύονται να αναλύσουν συντακτικά τα κείμενα που διαβάζουν. Οι δυσκολίες αυτές εδράζονται όχι μόνο στην έλλειψη γνώσεων

<sup>5</sup> Με τον όρο λεξιλογική πρόσβαση νοείται το σύνολο των αναγνωστικών διαδικασιών περιλαμβανομένης της αποκωδικοποίησης και ανακωδικοποίησης της τυπωμένης λέξης, καθώς και της πρόσβασης της σημασίας της στο νοητικό λεξικό του αναγνώστη (Just & Carpenter, 1987). Η διαδικασία αυτή προσφέρει τη συμβατική σημασία της λέξης και οδηγεί στην κυριολεκτική κατανόηση.

<sup>6</sup> Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της κατάστασης είναι η προβληματική λεξιλογική πρόσβαση στο νοητικό λεξικό. Αυτό αποτελείται από τέσσερα επιμέρους λεξικά (πραγματολογικό, ορθογραφικό, συντακτικό και ερμηνευτικό). Όταν ο αναγνώστης αποτύχει να προσδιορίσει την ερμηνεία της λέξης άμεσα, ψάχνει στα λεξικά αυτά για μια ερμηνεία που ταιριάζει στο πλαίσιο του κειμένου. Τότε όμως μπορεί να παραπλανηθεί και να ανασύρει ερμηνείες από λέξεις που μοιάζουν φωνητικά ή σαν εικόνα με την λέξη που προσπαθεί να βρει (Ellis, 1984· Seymour, 1986).



συντακτικού αλλά και στη γενικότερη δυσκολία αντίληψης οργανωμένων δομών (φτωχή χρήση οργανωτικών στρατηγικών).

6. *Συνήθως μένουν στην κυριολεκτική και σπάνια περνούν στην συμπερασματική κατανόηση.*

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την αποκωδικοποίηση των λέξεων και την λεξιλογική τους πρόσβαση, η έλλειψη γνώσεων συντακτικού και η ελλειμματική συντακτική ανάλυση όπως και άλλα προβλήματα που σχετίζονται με γενικότερα χαρακτηριστικά τους (όπως οι περιορισμοί στη μνήμη ή τα μεταγνωστικά ελλείμματα που θα αναλυθούν πιο κάτω), κρατούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε χαμηλά επίπεδα επεξεργασίας των νοημάτων λέξεων και προτάσεων και επομένως σε κυριολεκτική κατανόηση. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όμως, δίνονται στους μαθητές σύνθετα κείμενα, που απαιτούν εξαγωγή συμπερασμάτων, ανάλυση και σύνθεση νοηματικών δομών και συγκρίσεις ή ερμηνείες, άρα συμπερασματική κατανόηση. Αυτή όμως είναι δύσκολο να επιτευχθεί από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εφόσον δεν υπάρξουν προσαρμογές σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας.

7. *Αντιλαμβάνονται την πρόταση σαν ολοκληρωμένο κείμενο.*

Οι γενικευμένες δυσκολίες λεξιλογικής πρόσβασης και συντακτικής ανάλυσης, οδηγούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αντιλαμβάνονται την κάθε πρόταση σαν ολοκληρωμένο κείμενο. Η επόμενη ακριβώς πρόταση, είναι γι αυτούς τους μαθητές κάτι διαφορετικό και έτσι δεν ενεργοποιούν μηχανισμούς ενσωμάτωσής τους σε μια συμπαγή δομή κατανόησης. Ουσιαστικά, επεξεργάζονται τις προτάσεις του κειμένου αποσπασματικά και γι αυτόν τον λόγο το νόημα που εξάγεται είναι κι αυτό αποσπασματικό και ατελές.

8. *Οι νοητικές αναπαραστάσεις λέξεων και προτάσεων είναι ελλιπείς και «θολές»*



Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, στην ανάλυση της συνηθισμένης διαδικασίας κατανόησης από τους τυπικούς αναγνώστες, κατά τη διάρκειά της δημιουργούνται νοητικές αναπαραστάσεις των λέξεων και των προτάσεων που υπάρχουν στο γραπτό κείμενο. Αυτές όμως οι αναπαραστάσεις, στην περίπτωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μάλλον ελλιπείς ή όχι καλά ορισμένες. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό, είναι γιατί αφενός αντιλαμβάνονται την κάθε πρόταση σαν μεμονωμένο κείμενο, άρα η συνολική νοητική αναπαράσταση ενός κομματιού του κειμένου, είναι αποσπασματική και ασύνδετη και αφετέρου, δεν κινητοποιούνται να χρησιμοποιήσουν βαθιά επεξεργασία ή / και γλωσσικά στοιχεία του κειμένου που είναι πιο σύνθετα.

9. *Η γνωστική τους βάση είναι ελλιπής και αποσπασματική*

Η σχολική πορεία αυτών των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, ήταν ένας συνεχής αγώνας να κατακτήσουν όσο ήταν δυνατόν τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής. Είναι λοιπόν κατανοητό να εμφανίζονται τεράστια ακαδημαϊκά κενά στη γνωστική βάση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, μια και έχασαν τόσα χρόνια την ευκαιρία να τη δομήσουν με οργανωμένο και αβίαστο τρόπο. Τα προβλήματα αυτά στη γνωστική βάση επιτείνονται λόγω των περιορισμών που υπάρχουν στην εργαζόμενη μνήμη τους, άρα και στις διαδικασίες σωστής αποθήκευσης και ανάκλησης της πληροφορίας. Η σημαντική έλλειψη οργανωτικών στρατηγικών, δεν τους επιτρέπει να ενσωματώνουν με ευκολία την καινούρια πληροφορία στην ούτως ή άλλως αποσπασματική γνωστική βάση τους (Μπότσα, 2004).

10. *Πρόβλημα στην κατανόηση των σκοπών της ανάγνωσης.*

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στη στοχοθεσία πριν την έναρξη της ανάγνωσης ενός κειμένου. Σε αυτό συντελεί αφενός η άγνοιά τους για τους πραγματικούς γενικούς στόχους της ανάγνωσης, που είναι η κατανόηση και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αφετέρου η δυσκολία τους να αναγνωρίσουν τις ειδικές



απαιτήσεις που έχει το κείμενο που έχουν μπροστά τους (Butler, 1998). Αυτό τους οδηγεί είτε σε ανάγνωση χωρίς πραγματικά συνειδητή επεξεργασία είτε σε αναγνώριση λάθος στόχων και απαιτήσεων για το συγκεκριμένο έργο άρα και αποτυχία στην κατανόηση.

### *11. Προβλήματα στη χρήση στρατηγικών*

Η επιλογή και χρήση των στρατηγικών από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μια και όπως έχει δείξει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών επηρεάζει την επίδοση (Meece & Holt, 1993 για μια σύνοψη ερευνών). Οι μαθητές αυτοί, δεν μπορούν να επιλέξουν την σωστή στρατηγική που θα είναι αποτελεσματική στην περίπτωση. Οι λόγοι για αυτό είναι αφενός μεν το φτωχό ρεπερτόριο στρατηγικών που κατέχουν (Wong, 1991; Μπότσας & Παντελιάδου, 2001) και αφετέρου η ελλειμματική μεταγνωστική γνώση τους, που δεν τους επιτρέπει να γνωρίζουν ποια στρατηγική πρέπει να χρησιμοποιήσουν σε συγκεκριμένη περίπτωση.

Υπάρχουν όμως και προβλήματα χρήσης των στρατηγικών, ακόμη και όταν γνωρίζουν ποια πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Έτσι, όταν υπάρξει πρόβλημα δεν χρησιμοποιούν ορθά τη στρατηγική ή δεν μπορούν να την τροποποιήσουν κατάλληλα και με ευελιξία, ώστε να είναι αποτελεσματική (Μπότσας, 2004).

### *12. Δυσκολία στην παρακολούθηση της πορείας και ρύθμισης της προσπάθειας για κατανόηση.*

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως έχει δείξει η έρευνα, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην ενεργή παρακολούθηση της πορείας της κατανόησής τους, την ίδια στιγμή που διαβάζουν το κείμενο (Wong, 1985; Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Οι δυσκολίες αυτές, αναφέρονται στην αξιολόγηση του κειμένου ως προς τη σαφήνεια, την ολοκλήρωση του νοήματος και τη συνέπεια.

Τα προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της προσπάθειας μπορούν να οδηγήσουν:



- στο να μην αντιληφθεί ο μαθητή ότι υπήρξε πρόβλημα και να συνεχίσει μέχρι την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου έχοντας την λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά,
- στο να αντιληφθεί πως κάτι δεν πήγε καλά σε αυτά που διαβάζει, να σταματήσει, αλλά επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει είτε να τα παρατήσει είτε να συνεχίσει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα και
- στο να αντιληφθεί το πρόβλημα στο κείμενο ή στο νόημα που κατανόησε, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει, οι διορθωτικές στρατηγικές όμως που χρησιμοποίησε δεν είναι οι κατάλληλες για να έχει θετικό αποτέλεσμα.

Τα προβλήματα αυτά μπορεί να σχετίζονται:

- με λανθασμένη κατανόηση των απαιτήσεων του αναγνωστικού έργου από την αρχή,
- με προβλήματα έλλειψης επίγνωσης για το τι γνωρίζει και τι όχι ο ίδιος ο μαθητής,
- με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας (συνέπειας),
- με αποτυχία του μαθητή να αυτοεξετάζεται ενεργά και να διακρίνει πότε τα κατάφερε και πότε όχι,
- με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγιών στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εξαγωγή του νοήματος του κειμένου.

### *13. Προβλήματα στην αναγνώριση των σημαντικών πληροφοριών σε ένα κείμενο*

Η εύρεση της σημαντικής πληροφορίας (κύριας ιδέας) και άλλων σημαντικών ή υποστηρικτικών πληροφοριών, είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και



επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα κατανόησής τους. Το πρόβλημα αυτό, είναι ιδιαίτερα σύνθετο αν και αποδίδεται σε πρώτο επίπεδο στην έλλειψη ή κακή χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών όπως η σύγκριση ιδεών, η παρακολούθηση, η ανακεφαλαίωση, η πρόγνωση, η επιβεβαίωση ή απόρριψη συμπερασμάτων κλπ. Στην πραγματικότητα όμως, ο αναγνώστης θα πρέπει να έχει δημιουργήσει ολοκληρωμένες νοητικές αναπαραστάσεις για ολόκληρο το κείμενο, τις παραγράφους ή τις προτάσεις. Να τις έχει επεξεργαστεί και αποθηκεύσει σωστά στην μακρόχρονη μνήμη του, να μπορεί να τις ανακαλέσει, να τις κρατήσει όλες μαζί ή τη σύνθεση τους στην εργαζόμενη μνήμη του και τελικά να προβεί σε σύγκρισή τους με τη χρήση στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας. Όλες αυτές οι διεργασίες είναι πολύ δύσκολες ιδιαίτερα για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κάθε ένα μέρος αυτής της διαδικασίας.

*14. Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τη λογική δομή του κειμένου.*

Αυτό είναι εύκολο να εξηγηθεί μια και αφενός επεξεργάζονται τις προτάσεις σα να ήταν ξεχωριστά κείμενα αφετέρου δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν μια ευρύτερη λογική δομή στο κείμενο που θα τους έφερνε πιο κοντά στην κατανόηση του νοήματός του.

*15. Δυσκολεύονται να συσχετίσουν τη νέα πληροφορία που βρέθηκε στο κείμενο με ό,τι ήδη γνωρίζουν.*

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες – γνώσεις που πήραν από το κείμενο. Ένας τρόπος για να κάνουν κάτι τέτοιο είναι να ανακαλέσουν, να ενεργοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν την προηγούμενη γνώση που έχουν για το θέμα. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη στρατηγικών ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, στη δυσκολία τους να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες του κειμένου αλλά και στις περιορισμένες γνώσεις που γενικά έχουν για ακαδημαϊκά αντικείμενα.





16. Δεν μπορούν στο τέλος της ανάγνωσης να εκτιμήσουν πόσο καλά κατανόησαν το κείμενο που διάβασαν.

Στο τέλος της αναγνωστικής του προσπάθειας οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά της. Έτσι μένουν ανεκμετάλλευτες οι ευκαιρίες για περαιτέρω σκέψη, για γενίκευση και κέρδη σε μεταγνωστική γνώση, από την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Baker, 1982).

17. Αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα ευπάθειας κινήτρων

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι προσανατολισμένα στην αποφυγή της επίδοσης, μια διαδικασία υπεράσπισης του αναγνωστικού τους εαυτού. Εξαιτίας του φόβου τους ότι θα αποτύχουν άλλη μια φορά, προσπαθούν να υπερασπιστούν και να υποστηρίξουν, όπως νομίζουν, τον εαυτό τους, επιλέγοντας να μην εμπλακούν με αναγνωστικά έργα. Έτσι αποσύρονται ή παρατούν την ανάγνωση του κειμένου. Αυτό όμως τους κρατά μακριά από αναγνωστικές εμπειρίες και τους αποτρέπει από την οικοδόμηση κατάλληλης και σημαντικής γνώσης λεξιλογίου, μεταγνωστικής ή συντακτικής (Stanovich, West, Cunningham, Cipelewski & Siddiqui, 1996).

Παρουσιάζουν ένα αναποτελεσματικό προφίλ «μαθημένης αβοηθησίας», αποδίδοντας την επιτυχία τους στην τύχη και στην ευκολία του κειμένου και την αποτυχία τους αποκλειστικά και μόνο στην χαμηλή τους ικανότητα.

Επίσης έχουν χαμηλή αυτο – αποτελεσματικότητα, χαμηλό αυτο – συναίσθημα με αποτέλεσμα να θέτουν χαμηλούς στόχους. Οι χαμηλοί στόχοι ακόμα κι όταν επιτευχθούν, δεν έχουν μεγάλη γνωστική αξία για τους ίδιους και επομένως δεν προσφέρουν σε αποτελεσματικότητα σε έργα κατανόησης κειμένου.

Γενικά οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλές ή καλύτερα αναποτελεσματικές πεποιθήσεις κινήτρων. Έχουν εμπλακεί σε έναν φαύλο



κύκλο συνεχούς αποτυχίας, μαθημένης αβοηθησίας, αρνητικών – χαμηλών προσδοκιών που επιβεβαιώνονται μέσα στην τάξη και νέας αποτυχίας.

Η διάρρηξη αυτού του φαύλου κύκλου και ιδιαίτερα του φόβου της αποτυχίας και της μαθημένης αβοηθησίας μπορεί να επέλθει μόνο με τη συνεχή εμπλοκή με προσαρμοσμένα έργα και συνεχή βοήθεια από τον εκπαιδευτικό.

Η παράθεση των χαρακτηριστικών των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με την κατανόηση των γραπτών κειμένων δίνει μια εικόνα για το πως την προσεγγίζουν καθημερινά στην τάξη. Η σύγκριση με τις διαδικασίες που υλοποιούνται κατά την κατανόηση κειμένου από τυπικούς αναγνώστες μπορεί να δώσει πολλές και σημαντικές πληροφορίες για την αιτιολογία των χαρακτηριστικών αυτών. Μπορούν να αποτελέσουν άξονες για την αξιολόγηση αλλά και τη διδακτική παρέμβαση που θα μπορούσαν να δρομολογηθούν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες.

## **Βιβλιογραφία**

- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities, *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1 , 2, 27 – 35.
- Bandura, A. (1993). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28, 2, 117 – 148.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003, August). Attributional beliefs, goal orientations, strategy use and reading comprehension of good and poor readers, Εισήγηση στο 10<sup>ο</sup> Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Έρευνα και τη Διδασκαλία (EARLI), Πάδοβα, Ιταλία, 26 – 30 Αυγούστου 2003.



- Butler, D.L. (1998). Metacognition and learning disabilities. Στο B.Y.L. Wong (ed.) Learning about learning disabilities (2<sup>nd</sup> ed.), pp. 277 – 307, New York, NJ: Academic Press.
- Elliott, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218 – 232.
- Ellis, A., (1984). Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive analysis. London: LEA.
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1987). The psychology of reading and language comprehension, Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. Remedial and Special Education, 18, 4, 197-214.
- Meece, J. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals, Journal of Educational Psychology, 85, 4, 582 – 590.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention, pp. 69 -92, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, Journal of Educational Psychology, 82, 1, 33 – 40.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). Motivation in education: theory, research and practice, Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Seymour, P., (1986). Cognitive Analysis of Dyslexia, London:Routledge.
- Stanovich, K.E., West, R.F., Cunningham, A.E., Cipelewski, J. & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) Reading



- Comprehension Difficulties. Processes and Intervention, pp. 15 - 32, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wong, B.Y.L. (1985). Metacognition and learning disabilities. Στο T.G. Waller, D. Forrest – Pressley & E. MacKinnon (επ.) Metacognition, cognition and human performance, pp. 137 – 180), New York, NJ: Academic Press.
- Βεκύρη, Ι. & Μπότσας, Γ. (2004). Η μάθηση ως διαδικασία οικοδόμησης γνώσης. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σελ. 10 – 19, Βόλος.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο E. Mela – Athanasopoulou (επ.) The 15<sup>th</sup> International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers, pp. 491 – 509, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σελ. 31 – 52, Βόλος.



### Θέματα για προβληματισμό

1. Στα σεμινάρια επιμόρφωσης αναφέρθηκαν από πολλούς συναδέλφους παραδείγματα παιδιών που ενώ στο κείμενο υπήρχε κάποια λέξη, διάβαζαν και κατανοούσαν κάτι άλλο τελείως διαφορετικό. Σε τι μπορεί να οφείλεται αυτό το φαινόμενο;
2. Αξιολογήσετε την επίδραση της μεταγνώσης γενικά στην αναγνωστική κατανόηση.
3. Ποιος από τους τρεις γενικούς παράγοντες (γνωστικός, μεταγνωστικός ή πεποιθήσεις κινήτρων) πιστεύετε παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στις δυσκολίες κατανόησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

### Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Cornoldi, C. & Oakhill, J. (1990). *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deshler, D., Ellis, E., & Lenz, K. (1996). *Teaching Adolescents with Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Co.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension*, Norwood, NJ: Ablex.
- Graesser, A.C. & Bower, G.H. (1990). *Inferences and Text Comprehension*, San Diego: Academic Press, INC.
- Pressley, M., & Woloshyn, V., (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline Books.