

Αναγνωστική ικανότητα: Διάκριση καλών και φτωχών αναγνωστών

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

M.Ed Φιλολόγος- Θεολόγος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Δευτεροβάθμια Α
Πειραιά,
gbtmatina@yahoo.gr

Βασιλά Ελπίδα

M.Ed Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμια Δ Αθήνας,
elpida_vasila@hotmail.com

Νικολάου Αικατερίνη

Φιλολόγος,
katerina2101nik@icloud.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η έννοια της αναγνωστικής δεξιότητας και ερευνώνται τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα άτομα με καλή αναγνωστική δεξιότητα αλλά και τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες. Φαίνεται πως οι ικανοί αναγνώστες αξιοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές για να κατανοήσουν τα γραπτά κείμενα ενώ οι αδύναμοι αναγνώστες δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν σωστά τις στρατηγικές που χρειάζεται να εφαρμόσουν. Ειδικότερα, οι τελευταίοι εμφανίζουν ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική ευχέρεια που οφείλεται σε νευρολογικά, γενετικά και περιβαλλοντικά αίτια. Έτσι, η ανάγνωση φαίνεται πως προκύπτει από συνάρτηση πολλών παραγόντων που αφορούν τη βασική αναγνωστική κατανόηση αλλά και την κατανόηση συγκεκριμένων γλωσσικών πληροφοριών.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική δεξιότητα, καλοί αναγνώστες, φτωχοί αναγνώστες

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα προσεγγίσουμε την αναγνωστική δεξιότητα, με σκοπό να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στους «καλούς» και «κακούς» αναγνώστες. Αρχικά, ορίζεται η ανάγνωση και τα συστατικά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στρατηγικές ανάγνωσης και τα στοιχεία της αναγνωστικής δεξιότητας που χαρακτηρίζουν τους ικανούς αναγνώστες. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του αδύναμου αναγνώστη και τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματα από τον τρόπο προσέγγισης του θέματος.

Εννοιολογικές διασαφήσεις

Για να ορίσουμε την ανάγνωση θα λάβουμε υπόψη τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Με τον όρο ανάγνωση θεωρούμε την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου σε φωνολογικό κώδικα. Κατά την ανάγνωση, αυτό που αναμένεται είναι ο αναγνώστης να έχει πρόσβαση στη σημασία της λέξης που προκύπτει μέσα από τη φωνολογική της αναπαράσταση. Μία άλλη προσέγγιση είναι αυτή η οποία συνδέει την ανάγνωση με τις κύριες γλωσσικές διαδικασίες σχετικά με την πρόσληψη και την παραγωγή του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τον Chomsky, τονίζεται η φωνητική αναπαράσταση, όπου αν εφαρμοστούν οι σωστοί κανόνες, οδηγείται ο αναγνώστης στην κατανόηση και στην παραγωγή της ομιλίας. Γενικότερα, η ανάγνωση είναι μία γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία έχει ως βάση της την επίγνωση του προφορικού λόγου. Είναι μία αρκετά σύνθετη διαδικασία και μέσα από αυτή ένα μήνυμα του γραπτού λόγου μπορεί να γίνει κατανοητό. Ο Goodman προσεγγίζει την ανάγνωση ως άμεση ανάκληση της έννοιας και αυτή η διαδικασία θεωρείται μία δεξιότητα όπου ο αναγνώστης υποθέτει τη σημασιολογία

της λέξης (Πόρποδας, 2002). Η κατανόηση ενός κειμένου δείχνει από έρευνες ότι εξαρτάται από την έκταση του κειμένου, τον τύπο και το είδος του, από την πολυπλοκότητά του και από την εξοικείωση του αναγνώστη με την ανάγνωση κειμένων. Τέλος, η σηματοδότηση του αρχικού κειμένου διευκολύνει την αποκωδικοποίησή του κατά την ανάγνωση (Δανασσής- Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός, Φουντοπούλου, 2002). Η σηματοδότηση του κειμένου περιλαμβάνει τεχνικές, οι οποίες μπορεί να είναι ελεγκτικές ή γραφικές προσθήκες. Σκοπός αυτών είναι η ανάδειξη της εννοιολογικής δομής αλλά και της οργάνωσης ενός κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, τον σκοπό αυτό εξυπηρετούν οι λέξεις και φράσεις κλειδιά, η προεπισκόπηση των πληροφοριών, οι καταληκτικές περιλήψεις, αλλά και η χρήση τίτλων και υποτίτλων, η επανάληψη συγκεκριμένων πληροφοριών και οι γραφικές σηματοδοτήσεις όπως η υπογράμμιση, η μορφοποίηση του κειμένου κ.α.(Lorch, 1989· Meyer, 1975)

Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση αποτελείται από δύο γνωστικές λειτουργίες. Πρώτη γνωστική λειτουργία είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Κατά τη διάρκειά της αναγνωρίζονται τα οπτικά σύμβολα και μεταφράζονται σε φωνολογική παράσταση. Η επιτυχημένη αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα συνδέεται με τη σημασιολογική αναγνώριση της λέξης. Για να συμβεί όμως αυτό, είναι απαραίτητη η γνώση του συστήματος της ορθογραφίας καθώς και η ικανότητα αντίληψης και μνήμης των πληροφοριών ώστε να μπορούν τα γράμματα να αναγνωριστούν. Η συγκεκριμένη δηλαδή λειτουργία δεν εξαρτάται από την κατανόηση της λέξης για αυτό και κατά την αξιολόγηση συνήθως χρησιμοποιούνται ψευδολέξεις. Η δεύτερη γνωστική λειτουργία είναι η κατανόηση. Αυτή η λειτουργία ολοκληρώνεται εάν υφίσταται η σημασιολογική μνήμη αλλά και η δυνατότητα ανάσυρσης της έννοιας της λέξης. Επομένως, η επιτυχημένη ανάγνωση είναι έργο δύο λειτουργιών και με μαθηματικούς όρους θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η ανάγνωση είναι το γινόμενο των δύο συγκεκριμένων λειτουργιών. Η δεξιότητα δηλαδή της ανάγνωσης προσδιορίζεται από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η λειτουργία αποκωδικοποίησης και παράλληλα από την δυνατότητα κατανόησης του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Η αναγνωστική δεξιότητα και οι ικανοί αναγνώστες

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), από την ψυχολογική προσέγγιση προκύπτουν δύο θεωρίες που οι ικανοί αναγνώστες διαβάζουν οπτικά τις λέξεις. Η πρώτη θεωρία αφορά τη «φωνημική κωδικοποίηση». Σε αυτή την περίπτωση ο αναγνώστης οφείλει να έχει κατακτήσει την αντιστοιχία ανάμεσα στο φώνημα και στο γράφημα και στη συνέχεια εντοπίζει και ανακαλεί τη σημασία της λέξης. Από την άλλη μεριά, η δεύτερη θεωρία εστιάζει στη γραφημική κωδικοποίηση. Ο αναγνώστης αρχικά αποκωδικοποιεί το γράφημα και στη συνέχεια εντοπίζει τη σημασία των λέξεων. Τέλος, από τον συνδυασμό των δύο θεωριών προκύπτει μία τρίτη θεωρία προσέγγισης των ικανών αναγνωστών, η διττή κωδικοποίηση. Ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί και το φώνημα και το γράφημα, στοιχεία απαραίτητα για την ανάγνωση των λέξεων.

Ένας δείκτης για την αναγνωστική κατανόηση θεωρείται η γρήγορη και αυτοματοποιημένη δυνατότητα αναγνώρισης των λέξεων που βρίσκονται σε ένα γραπτό κείμενο καθώς και η δυνατότητα κατανόησης της σημασίας των συγκεκριμένων λέξεων. Ένας αναγνώστης για να είναι αποτελεσματικός οφείλει πέρα από τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης να χρησιμοποιήσει στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν στην κατανόηση. Οφείλει να αξιοποιήσει τις πληροφορίες που λαμβάνει και στο τέλος της διαδικασίας να τις εφαρμόσει κριτικά. Για να υπάρχει σταδιακή εξέλιξη και να φτάσει ένα άτομο στην αυτόματη αναγνώριση λεκτικών σχημάτων και λέξεων θεωρείται απαραίτητο να εκτίθεται συχνά στον γραπτό λόγο. Τα ερεθίσματα και η ποικιλία των κειμένων θα τον οδηγήσουν σε μία πλούσια αναγνωστική εμπειρία (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Ο ικανός αναγνώστης έχει καλή φωνημική επεξεργασία και γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Η φωνολογική επίγνωση ορίζεται ως «η ρητή ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των ηχητικών μονάδων που αποτελούν μια λέξη» (Norton & Wolf, 2012:432). Έχει την ευχέρεια να αναγνωρίζει λέξεις, να επεξεργάζεται τα κείμενα και να εξάγει συμπεράσματα ενώ έχει ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και είναι ικανός να παράγει γραπτό λόγο (Foorman & Torgesen, 2001). Φαίνεται πως κατά τη διάρκεια της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας εκτός από τη σχολική διδασκαλία και τα προγράμματα που παρακολουθεί ένα παιδί, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που παρέχονται μέσα από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου (Μουζάκη, 2008). Δύο είναι οι γνωστικές λειτουργίες οι οποίες συνθέτουν την επιτυχημένη ανάγνωση. Είναι η λειτουργία της αποκωδικοποίησης, η τροποποίηση του γραπτού κειμένου σε προφορικό λόγο και η λειτουργία της κατανόησης, η κατάληξη δηλαδή σε ένα συμπέρασμα από το κείμενο που έχει αναγνωστεί. Επομένως, ο ικανός αναγνώστης χρειάζεται να έχει κατανοήσει και να χρησιμοποιεί σωστά τον μηχανισμό της ανάγνωσης αλλά παράλληλα να είναι σε θέση να τον χρησιμοποιεί με ευχέρεια. Άλλο ένα βασικό στοιχείο, όπως αναφέρθηκε, είναι η αναγνωστική ευχέρεια. Η αναγνωστική ευχέρεια αφορά την ικανότητα της γρήγορης αναγνώρισης μιας λέξης με ακρίβεια και κατάλληλη έκφραση. Η ακρίβεια ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης χωρίς λάθη, ενώ η γρήγορη αναγνώριση μιας λέξης σχετίζεται με την οικονομία και τη σωστή διαχείριση των γνωστικών πόρων. Τέλος, η κατάλληλη έκφραση (προσωδία) συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του κειμένου αφού ο κατάλληλος χρωματισμός της φωνής, οι παύσεις στα σημεία στίξης, η έμφαση στις κατάλληλες λέξεις θα οδηγήσουν τον αναγνώστη στο επίπεδο της επιτυχημένης ανάγνωσης. Τελικά, η ανάγνωση κρίνεται επιτυχημένη αφού μέσω της αναγνωστικής ευχέρειας ο αναγνώστης καταφέρει να επεξεργαστεί και να κατανοήσει το κείμενο (Τζιβινίκου, 2015).

Αυτό σημαίνει ότι κατά την ανάγνωση είναι απαραίτητη η ακρίβεια, η έκφραση, η προσωδία και συγχρόνως η ύπαρξη γρήγορης και ομαλής ροής χωρίς να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια για να επιτευχθεί (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Bames, 2007). Σύμφωνα με τον Goulandris (2006) για να αξιολογήσουμε τις αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή χρειάζεται η αξιολόγηση να περιλαμβάνει δραστηριότητες ανάγνωσης λέξεων, δραστηριότητες αποκωδικοποίησης μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων, δραστηριότητες ανάγνωσης κειμένου, δραστηριότητες ορθογραφίας αλλά και παραγωγής κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, η φωνολογική επίγνωση που θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της ανάγνωσης εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη του ανθρώπου και αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να αναλύει και να χρησιμοποιεί τα ηχητικά στοιχεία του λόγου. Ένας καλός αναγνώστης δηλαδή έχει τη δεξιότητα να συνθέτει και να αναλύει συλλαβές, να επεξεργάζεται και να συνθέτει φωνήματα, να συγκρίνει και να κατηγοριοποιεί λέξεις (Τζιβινίκου, 2015). Έρευνες δείχνουν πως η φωνολογική επίγνωση επιδρά στην ικανότητα ανάγνωσης και μπορεί να αποτελέσει έναν δείκτη πρόβλεψης στην εξέλιξη της ικανότητας αυτής (Τάφα, 2004). Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε η γνώση του λεξιλογίου συμβάλλει στην αναγνωστική δεξιότητα. Η γνώση της σημασίας της λέξης αποτελεί βασικό παράγοντα και βαθμιαία με την έκθεση στον γραπτό λόγο ο αναγνώστης οδηγείται στη βαθύτερη γνώση (Ouellette, 2006). Ο συνδυασμός της καλής γνώσης του λεξιλογίου, της ικανότητας της αποκωδικοποίησης και της χρήσης στρατηγικών για την πρόσληψη του κειμένου οδηγεί στην αναγνωστική κατανόηση (Kintsch, 2005). Αυτές οι στρατηγικές αφορούν τις διαδικασίες που έχει κατακτήσει ο αναγνώστης ώστε να συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση (Pressley και Block, 2002).

Ο ικανός αναγνώστης είναι δυνατόν όχι μόνο να χρησιμοποιεί αλλά και να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές και να κρίνει εάν φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα ανάλογα με το κείμενο που καλείται να αναγνώσει. Οι ικανοί αναγνώστες ακολουθούν μία σειρά από στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, πριν και μετά από αυτή. Αρχικά, θέτουν τους

στόχους και στη συνέχεια διατρέχουν το κείμενο ώστε να λάβουν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του κειμένου (είδος, έκταση κ.α.). Με τον τρόπο αυτό ανακαλούν γνώσεις που κρίνουν κατάλληλες προς αξιοποίηση ώστε να κατανοήσουν σε βάθος το κείμενο και να χειριστούν αποτελεσματικά τις πληροφορίες του κειμένου (Horner & Shwery, 2002). Στη συνέχεια, ακολουθεί η προσεκτική ανάγνωση του κειμένου και μάλιστα για όσους έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το γραπτό έργο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που εντοπίζουν. Συνεπώς η μεταγνώση ως «γνώση και ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών κατά την μαθησιακή διαδικασία» (Flavell, 1979 · Brown, 1978) δρα θετικά για την αποκωδικοποίηση του κειμένου. Μπορεί να μην επεξεργαστούν το κείμενο εάν δεν τους ενδιαφέρει, να αναζητήσουν σε βάθος το μήνυμα που θέλει να περάσει, να προσπαθήσουν να εντοπίσουν τη δομή ή να προσπεράσουν σημεία που θεωρούν ασήμαντα ή να επιστρέψουν σε αυτά εάν δεν τα έχουν κατανοήσει επαρκώς κ.α. Παράλληλα, συνηθίζουν να κρατούν σημειώσεις, προσπαθούν να προβλέψουν τι θα ακολουθήσει, εξάγουν συμπεράσματα, προσπαθούν να το αποδώσουν με δικά τους λόγια. Είναι σε θέση να συμπεραίνουν στοιχεία για τους χαρακτήρες του κειμένου και τον συγγραφέα, να αντιλαμβάνονται την έννοια των λέξεων από τα συμφραζόμενα, ενώ προσπαθούν να συνδέσουν αυτά που διαβάζουν με δικά τους βιώματα. Παράλληλα, οι ικανοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά διαμορφώνοντας την άποψή τους για την αξιοπιστία τους, το περιεχόμενό του και γενικά να εκφράζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα είτε θετικά είτε αρνητικά για το εκάστοτε γραπτό έργο. (Horner & Shwery, 2002). Επίσης, έχουν το «γνώθι σ' αυτόν» και κατανοούν τότε το κείμενο χρειάζεται περισσότερη προσοχή λόγω δυσκολιών ή τότε πρέπει για να ανταπεξέλθουν να επιλέξουν διαφορετικές στρατηγικές (Pressley, 2002). Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, οι αναγνώστες με ικανότητες κρατούν επαφή με το κείμενο, επιλέγουν σημεία που διαβάζουν ξανά, το επαναξιολογούν και κρίνουν εάν το έχουν κατανοήσει σε βάθος ή όχι.

Πτωχή αναγνωστική δεξιότητα

Η πτωχή αναγνωστική δεξιότητα σχετίζεται με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια του λόγου, την κατανόηση και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ζωή του ατόμου. Σαφώς δεν είναι προαπαιτούμενο να υπάρχουν δυσκολίες και στους τρεις τομείς, πιθανότατα ο «αδύναμος» αναγνώστης εμφανίζει είτε πτωχή αποκωδικοποίηση, δηλαδή εμπόδια στην ανάγνωση λέξεων, αλλά ικανοποιητική ανταπόκριση στην κατανόηση απλών κειμένων, είτε πτωχή κατανόηση, δηλαδή προβλήματα στην κατανόηση αλλά καλές δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων, είτε, τέλος, γενικά πτωχή αναγνωστική δεξιότητα (Elwer et al., 2013). Η πτωχή αναγνωστική δεξιότητα ορίζεται ως η κατώτερη αναγνωστική επίδοση σχετικά με τη νοημοσύνη και την ηλικία του αναγνώστη, η οποία δεν αφορά κάποια αισθητηριακή δυσλειτουργία (Nugiel et al., 2019). Σε καμία περίπτωση η πτωχή αναγνωστική δεξιότητα δεν σημαίνει αυτόματα ότι το άτομο χρειάζεται να αξιολογηθεί για δυσλεξία (Barquero, Davis & Cutting, 2014).

Οι έρευνες, οι οποίες αναζητούν τα αίτια της πτωχής αναγνωστικής δεξιότητας, καταλήγουν ότι είναι νευρολογικά, γενετικά και περιβαλλοντικά (Willems, Jansma, Blomert, & Vaessen, 2016). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους νευροβιολογικούς παράγοντες και πιο συγκεκριμένα σε ελλείμματα στο αριστερό ημισφαίριο και σε κέντρα του εγκεφάλου, τα οποία αφορούν την επεξεργασία και τη λειτουργία της γλώσσας (Buchweitz, Mason, Lêda, Tomitch, & Just, 2009). Φωνολογικά ελλείμματα και δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση γραφήματος-φωνήματος συνδέονται με την υπολειτουργία στην άνω και μέση κροταφική έλικα (Rezaie et al., 2011). Ακόμη, ελλείμματα στην περιοχή Broca σχετίζονται με δυσκολίες στον ρυθμό και στον επιτονισμό της ανάγνωσης, ενώ οι δυσκολίες στον εντοπισμό και την κατανόηση του λόγου αφορούν βλάβη στην αριστερή άνω κροταφική έλικα και τη μη επαρκή δέσμευση περιοχών του αριστερού ημισφαιρίου αντίστοιχα (Embrick et al., 2000).

Αξίζει να τονιστεί ότι σημαντικό ρόλο παίζει και η κληρονομικότητα στους «φτωχούς» αναγνώστες, καθώς ένα αρκετά υψηλό ποσοστό αναγνωστών, το 60%, εμφανίζει δυσκολίες εξαιτίας γενετικών παραγόντων (Lerner, 2003). Σύμφωνα με έρευνες το γονίδιο FoxP2 είναι αρμόδιο για την άρθρωση και κατανόηση του λόγου. Το εν λόγω γονίδιο βρίσκεται στο χρωμόσωμα 7 και εάν υπάρξει παραλλαγή του ως συνέπεια εμφανίζονται γλωσσικές και αναγνωστικές δυσκολίες (Xu et al., 2018). Τα ίδια προβλήματα αναγνωστικής δεξιότητας ισχύουν και στην περίπτωση παραλλαγής του γονιδίου KIAA0319 στο χρωμόσωμα 6, όπως εντοπίστηκε σε έρευνα του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης σε 6.000 παιδιά σχολικής ηλικίας (Pinel et al., 2012). Σαφέστατα οφείλεται να τονιστεί ότι σημαντικό ρόλο για την πτωχή αναγνωστική δεξιότητα του ατόμου διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και η προδιάθεση του ατόμου, και δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη των συγκεκριμένων γονιδίων (Xu et al., 2018). Έτσι οι καταστάσεις οι οποίες περιβάλλουν το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο, κοινότητα) αφορούν άμεσα την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (Willems, Jansma, Blomert, & Vaessen, 2016). Καταστάσεις όπως χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων, τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία και ανεπαρκής διδασκαλία με ελλιπή κίνητρα μάθησης οδηγούν σε ελλιπή αναγνωστική δεξιότητα (Puglisi et al., 2017).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονιστούν τα χαρακτηριστικά των φτωχών αναγνωστών, καθώς εμφανίζουν μειωμένες στρατηγικές αυτορρύθμισης αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, αδυνατούν να αξιοποιήσουν την κατάλληλη στρατηγική με βάση το αναγνωστικό έργο που καλούνται να φέρουν εις πέρας (Παντελιάδου, 2000). Έτσι, ανεξαρτήτως του είδους του κειμένου εφαρμόζουν έναν περιορισμένο αριθμό στρατηγικών και εμμένουν σε αυτές ακόμη και στην περίπτωση αναποτελεσματικότητας, εξαιτίας της έλλειψης της ικανότητας αξιολόγησης (Παντελιάδου, 2000) Ενδεχομένως, λόγω των προαναφερθέντων, οι τελευταίοι μπορεί να αποθαρρυνθούν και να μην ολοκληρώνουν την προσπάθειά τους (Homer & Shwery, 2002). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν συνειδητοποιούν τον κύριο στόχο της ανάγνωσης και θεωρούν πώς είναι η αποκωδικοποίηση, αποτέλεσμα της ελλειμματικής φωνολογικής ενημερότητας που παρουσιάζουν. Αυτό οδηγεί σε περιορισμένη ευαισθησία ως προς τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά (τίτλος κειμένου) και ελλιπή κατανόηση των βασικών νοημάτων του κειμένου (Κωτούλας, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται ότι η επαφή με το κείμενο πριν από την έναρξη της ανάγνωσης μπορεί να συμβάλλει στην κατανόησή του. Είναι σύνηθες να συνεχίζουν την ανάγνωσή τους ακόμα και όταν δεν έχουν κατανοήσει το νόημα των παραγράφων που έχουν ήδη αναγνώσει. Παρουσιάζουν, επομένως, αδυναμία εντοπισμού του υπονοούμενου νοήματος και συνήθως η άποψη που σχηματίζουν για το γραπτό έργο δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη κριτική οπτική και συνήθως υιοθετούν άκριτα την άποψη του εκάστοτε συγγραφέα (Αϊδίνης, 2003). Ακόμη, η επιφανειακή κατανόηση του κειμένου είναι το χαρακτηριστικό τους και ως εκ τούτου σε κείμενα με μεταφορική χρήση της γλώσσας εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία κατανόησης (Αϊδίνης, 2003). Σαφέστατα, δυσκολία εμφανίζουν και στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας του κειμένου. Ως αποτέλεσμα της πτωχής ανάγνωσης δεν συγκρατούνται στη μνήμη τους οι πληροφορίες που λαμβάνουν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύνδεσή τους με τις γνώσεις που ήδη έχουν κατακτήσει. Τέλος, τα άτομα με πτωχή αναγνωστική δεξιότητα, μετά την ολοκλήρωση της πρώτης ανάγνωσης, δεν προχωρούν σε περαιτέρω επεξεργασία του κειμένου, θεωρώντας ότι η κατανόησή του έγκειται στην ευκολία του κειμένου ή είναι θέμα τύχης. Είναι φανερό ότι η έλλειψη κατάκτησης γνωστικών στρατηγικών αλλά και κινήτρων αποτελεί το βασικό εμπόδιο στην κατανόηση των κειμένων για αυτό και η ανάγνωσή τους χαρακτηρίζεται ως πτωχή (Homer & Shwery, 2002).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων που αφορά και τη βασική αναγνωστική λειτουργία αλλά και την κατανόηση συγκεκριμένων

γλωσσικών πληροφοριών. Ένας αναγνώστης αξιοποιεί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης τις γνωστικές ικανότητές του, τη μνήμη, την κριτική αναλυτική ικανότητα και τα συμπεράσματα που εξάγει. Κίνητρο για τον αναγνώστη αποτελεί το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο και σκοπός του είναι η επιτυχής έκβαση αυτής της διαδικασίας. Σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη του σκοπού αποτελούν η γνώση του λεξιλογίου, η γνώση των στρατηγικών κατανόησης και οι εμπειρίες σε θέματα ανάγνωσης. Βέβαια, αυτά τα χαρακτηριστικά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των αναγνωστών για αυτό παρατηρούνται ατομικές διαφορές. Παράλληλα, όμως συμβαίνει να παρατηρούνται διαφορές ακόμη και σε έναν μεμονωμένο αναγνώστη ως συνάρτηση ενός συγκεκριμένου κειμένου και συγκεκριμένης δραστηριότητας που καλείται να ολοκληρώσει (ενδοατομικές διαφορές).

Για τον λόγο αυτό, η αξιολόγηση των ατόμων και η κατάταξή τους σε καλούς και κακούς αναγνώστες, ειδικά από τους ειδικούς της εκπαίδευσης, θα πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή αφού έχει προηγηθεί ενδελεχής και έγκυρη αξιολόγηση ώστε να σχεδιαστεί και η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αναφορές

Αϊδίνης, Α. (2003). Ικανότητα αναγνώρισης τυπωμένων λέξεων και χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση: σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση. Στο Ευκλείδη, Α., Τζουριάδου, Μ., & Λεονταρή, Α., *Ψυχολογία και εκπαίδευση, τόμος 1*, 157-178, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Barquero, L. A., Davis, N., & Cutting, L. E. (2014). Neuroimaging of reading intervention: A systematic review and activation likelihood estimate metaanalysis. *PLoS ONE*, 9(1). Doi:10.1371/journal.pone.0083668.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. Στο R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension* (p. 453 - 481). Hillsdale, NJ: LEA.

Buchweitz, A., Mason, R. A., Tomitch, L., & Just, M. A. (2009). Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. *Psychology & Neuroscience*, 2(2), 111-123. Doi:10.3922/j.psns.2009.2.003.

Δανασσής- Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., Φουντοπούλου, Μ. (2002). *Γλωσσική επάρκεια, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Elwér, S., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 497–516. Doi:10.1016/j.jecp. 2012.12.001.

Embrick, D., Marantz, A., Miyashita, Y., O'Neil, W., & Sakai, K. L. (2000). A syntactic specialization for Broca's area. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(11), 6150-6154. Doi:10.1073/pnas.100098897.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.

Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 203–212. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00020>.

Goulandris, N. (2006). Assessing reading and spelling skills. In M. J. Snowling & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (2nd ed., pp.98-127). London: Whurr.

Homer, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an Engaged Self-Regulated Reader. *Theory into Practice*, 41, 102-109.

Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse processes*, 39(2-3), 125-128.

Κωτούλας, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Προβλήματα στη σχολική Μάθηση. Στο Παντελιάδου, Σ., Πατισοδήμου, Α., & Μπότσας, (επιμ.). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Lorch, R.F.j. (1989). Text signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational psychology review* 75, 402- 412.

Mayer, B.G.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, North- Holland.

Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.). "Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης", σελ. 407-429. Αθήνα: Τόπος.

Nugiel, T., Roe, M. A., Taylor, W. P., Cirino, P. T., Vaughn, S. R., Fletcher, J. M. & Church, J. A. (2019). Brain activity in struggling readers before intervention relates to future reading gains. *Cortex*, 111, 286-302. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.11.009> .

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pinel, P., Fauchereau, F., Moreno, A., Barbot, A., Lathrop, M., Zelenika, D., & Dehaene, S. (2012). Genetic variants of FOXP2 and KIAA0319/TTRAP/THEM2 locus are associated with altered brain activation in distinct language-related regions. *Journal of Neuroscience*, 32(3), 817-825. Doi:10.1523/JNEUROSCI.5996-10.2012.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση: Πάτρα.

Pressley, M. & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 383-392.

Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In Farstrup, A. E., & Samuels, S. J. *What Research has to say about Reading Instruction* (3rd ed. pp. 291-309). Newark, Dt: International Reading Association, Inc.

Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. Doi:10.1080/10888438.2017.1346660.

Rezaie, R., Simos, P. G., Fletcher, J. M., Cirino, P. T., Vaughn, S., & Papanicolaou, A. C. (2011). Temporo-parietal brain activity as a longitudinal predictor of response to educational interventions among middle school struggling readers. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(5), 875-885. Doi: 10.1017/S1355617711000890.

Τάφα, Ε. (2004). Η αξιολόγηση των γνώσεων για τον γραπτό λόγο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε η Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, στο Πανεπιστήμιο Πατρών, 2-3/7/2004, με θέμα: «Ανάγνωση και Γραπτή Εκ- φραση στην Πρώτη Παιδική Ηλικία: Προκλήσεις και Δυνατότητες».

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Στο Τζιβινίκου, Σ. *Αναγνωστικές Δυσκολίες*, Βόλος, Διάβαση (αυτοέκδοση).

Vellutino FR, Fletcher JM, Snowling MJ, Scanlon DM. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *J Child Psychol Psychiatry*. Jan;45(1):2-40. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Willems, G., Jansma, B., Blomert, L., & Vaessen, A. (2016). Cognitive and familial risk evidence converged: A data-driven identification of distinct and homogeneous subtypes within the heterogeneous sample of reading disabled children. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 213-231. Doi:10.1016/j.ridd.2015.12.018.

Xu, S., Liu, P., Chen, Y., Chen, Y., Zhang, W., Zhao, H., & Li, B. (2018). Foxp2 regulates anatomical features that may be relevant for vocal behaviors and bipedal locomotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(35), 8799-8804. Doi:10.1073/pnas.1721820115.