

«Ενδυνάμωση δεξιοτήτων μνήμης και φωνολογικής επίγνωσης μαθητή με δυσλεξία»

Αντωνία Κωσταρή

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	2
Προφίλ του παιδιού.....	3
Παρέμβαση-μέτρα για ενδυνάμωση δεξιοτήτων μνήμης και φωνολογικής επίγνωσης.....	4
Επίλογος	7
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	7

Εισαγωγή

«Δυσλεξία είναι μία σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας και μπορεί να περιγράφεται ως μία ειδική δυσκολία στην ανάγνωση , ορθογραφία και στο γραπτό λόγο(Γκίτσα,2003, Λιβανίου,2004). Η δυσλειτουργία που παρατηρείται στη δυσλεξία περιλαμβάνει τη φωνολογική επίγνωση και άλλες σχετιζόμενες λειτουργίες όπως την αλφαβητική χαρτογράφηση, την φωνολογική αποκωδικοποίηση , την λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη και την κωδικοποίηση και ανάκληση ονόματος (Vellutino, Fletcher , Snowling , Scanlon , 2004).

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Έχουν γίνει αρκετές μελέτες που έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι εξαιρετικά σημαντικός δείκτης και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής (Bradley & Bryant, 1978). Τα παιδιά, μάλιστα, τα οποία αξιολογήθηκαν με υψηλούς βαθμούς στη φωνολογική επίγνωση, πριν διδαχθούν ανάγνωση και γραφή, εμφάνισαν αργότερα καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Bradley & Bryant, 1985).

Επίσης, χαρακτηριστικό της δυσλεξίας αποτελεί η δυσλειτουργία της βραχυπρόθεσμης και της μακροπρόθεσμης μνήμης. Παιδιά με δυσλεξία έχουν δυσκολία στην αποστήθιση πληροφοριών , ξεχνούν οδηγίες , τα πράγματά τους, τη σειρά των ημερών/ μηνών κ.λπ. (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Προφίλ του παιδιού

Τα παρακάτω στοιχεία προκύπτουν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς μαθητή με διαγνωσμένη δυσλεξία στη σχολική τάξη σε διάστημα δύο εβδομάδων (1/12/2013-15/12/2013).

Ο Μ. φοιτά στη Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου γενικής αγωγής και είναι 10 ετών. Σύμφωνα με το ιστορικό του και τη γνωμάτευση από οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρουσιάζει «μεικτή δυσλεξία», δηλαδή οπτική και ακουστική δυσλεξία.

Γεννήθηκε μετά από μια φυσιολογική εγκυμοσύνη (ηλικία μητέρας : 35 ετών). Είναι το δεύτερο παιδί τετραμελούς οικογένειας. Στην οικογένεια αυτή επικρατούν αρμονικές σχέσεις.

Ο μαθητής χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασινός,1999). Η μεγάλη του δυσκολία εντοπίζεται στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας (Πόρποδας,1997). Η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όρασή του, η οποία λειτουργεί σε φυσιολογικά επίπεδα (Στασινός,1999). Σε γενικές γραμμές παρουσιάζει δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών, αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα. Συνήθως δυσκολεύεται πολύ στην ορθογραφία κι αντιμετωπίζει τις λέξεις σα να τις βλέπει για πρώτη φορά (Μαυρομάτη, 1995). Τέλος, αντιμετωπίζει δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων 'ολικά'. Επεξεργάζεται τις λέξεις αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση. Ενδεικτικά ο μαθητής θα χρειαστεί τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτά για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών (Πόρποδας,1997).

Επιπλέον , ο μαθητής παρουσιάζει έλλειμμα ικανότητας να αναπαριστά στο νου του, τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με την δυνατότητα απομνημόνευσης συναφών

πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά (Στασινός,1999). Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως, στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο, στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων (Πόρποδας,1997). Η ακοή του παιδιού είναι σε φυσιολογικά επίπεδα (Στασινός,1999). Η απόδοση του παιδιού στη γραφή-ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση (Πόρποδας,1997). Ο μαθητής στην καλύτερη περίπτωση χρειάζεται 3-5 λεπτά της ώρας για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση (Στασινός,1999). Τις περισσότερες φορές αντιγράφει λάθος.

Τέλος, ο μαθητής χαρακτηρίζεται από προβλήματα οπτικής κι ακουστικής μνήμης και δυσκολίες ακολουθίας. Δυσκολεύεται να θυμηθεί και να εκτελέσει σειρές προφορικών εντολών , όπως π.χ. να απαγγείλει την προπαίδια .Δε συγκρατεί στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του πληροφορίες που έχει μελετήσει, π.χ. στο μάθημα της ιστορίας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά : έχει βρεθεί ότι οι επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε έργα που αξιολογούν την μνήμη είναι χαμηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (Johnston & Anderson, 1998, Καραντζής 1998 κ.ά.). Επίσης, ο μαθητής συχνά εγκαταλείπει ή χάνει τα ατομικά του είδη και ξεχνά μονίμως να αποτελειώσει τη σχολική του εργασία στο σπίτι (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Παρέμβαση-μέτρα για ενδυνάμωση δεξιοτήτων μνήμης και φωνολογικής επίγνωσης

Μετά από όλα αυτά , γίνεται σαφές ότι ο μαθητής χρειάζεται ενδυνάμωση των δεξιοτήτων μνήμης , προκειμένου να έχει καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή αλλά και τα μαθηματικά. Επίσης, η ενίσχυση της

φωνολογικής επίγνωσης , θα συμβάλλει στην ικανότητά του για ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή.

Σχετικά με την ενίσχυση της μνήμης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν απτές οδηγίες ,δομημένα διδακτικά πλάνα δράσης και κατάλληλες στρατηγικές όπως η πολυαισθητηριακή μέθοδος και οι Νέες Τεχνολογίες (Στασινός, 2013):

«Βιβλιογραφικές πηγές δείχνουν ότι εφόσον τα σχεδιαζόμενα προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο για παιδιά με δυσλεξία έχουν κατάλληλη δομή και εφαρμόζονται σε εξατομικευμένη βάση και στον κατάλληλο χρόνο κυρίως με τη συνδρομή της πολυαισθητηριακής διδακτικής μεθόδου , τα αποτελέσματα αναμένονται να είναι θετικά» (Στασινός, 2013).

Επιπλέον, «η καινοτομία των τελευταίων χρόνων σε θέματα εκπαιδευτικής πράξης με αναφορά στο πρόβλημα της δυσλεξίας είναι η χρήση της Νέας Τεχνολογίας-NT με ποικιλία λογισμικών και πολυμέσων τα οποία αποδεικνύονται ελκυστικά για το παιδί» (Στασινός, 2013).

Σχετικά με την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή θα αναφέραμε τα εξής:

Με δεδομένο ότι η λέξη αποτελεί το κυριότερο δομικό στοιχείο του λόγου προφορικού και γραπτού, με σημασιολογικό περιεχόμενο , η δεξιότητα για ανάγνωση λέξεων αποτελεί σημαντική κατάκτηση. Η εξάσκηση του παιδιού στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και το προετοιμάζει για την ανάγνωση μικρών φράσεων και προτάσεων. Κατά τη διαδικασία εξάσκησης του παιδιού στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων , πρώτα γίνεται παρουσίαση μίας μόνο λέξης , στη συνέχεια μίας άλλης νέας λέξης καθώς και της προηγούμενης κ.ο.κ (Αναστασίου, 1998).

Τη διδασκαλία είναι καλό να συμπληρώνουν εικόνες, φωτογραφίες , πόστερ, γραφικά, πίνακες, παραστάσεις. Εικονική αναπαράσταση μπορεί να χρησιμοποιείται στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Η διδασκαλία της ορθογραφίας μπορεί να γίνει με βάση την Εικονογραφική Μέθοδο , με βάση την οποία η λέξη , η οποία δυσκολεύεται το παιδί να απομνημονεύσει μετατρέπεται σε εικονογράφημα κι έτσι εντυπώνεται καλύτερα στη μνήμη (Μαυρομμάτη, 1995).

Πολύ χρήσιμη είναι κι η δημιουργία καρτελών. Πάνω στις καρτέλες τοποθετούνται σημαντικές πληροφορίες , οι οποίες είναι χρήσιμες για το παιδί. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν γενικές οδηγίες για τα ο τι πρέπει να κάνει ή σημεία από την ύλη των μαθημάτων (π.χ. γραμματικά φαινόμενα, κανόνες που πρέπει να θυμάται). Οι καρτέλες χρησιμεύουν στο παιδί ως σημείο αναφοράς ή ως ένας «οδηγός» για σημαντικά πράγματα (Φλωράτου, 1996).

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σελιδοδείκτες ή χάρακες για να μη χάνει ο μαθητής το σημείο που βρίσκεται όταν διαβάζει (Παντελιάδου, 2000).

Το παιδί είναι καλό να ασκηθεί και στην αλφαβητική διαδοχή , διότι θα χρειάζεται να κάνει χρήση λεξικού και στην ενήλικη ζωή του (Παντελιάδου, 2000).

Συμπερασματικά θα αναφέραμε ότι «η καλλιέργεια και η προώθηση στο συνηθισμένο σχολείο ενός φιλικού κλίματος προς τη δυσλεξία που θα διαπερνά το σύνολο των ενεργειών του μέσα κι έξω από την τάξη με την ευθύνη και το συντονισμό του δ/ντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου είναι πλέον , από τις αρχές περίπου της νέας χιλιετίας , μία απτή πραγματικότητα ...Τούτο θα πρέπει άλλωστε να είναι και το ζητούμενο σε κάθε προηγμένη κοινωνία στη νέα ψηφιακή εποχή» (Στασινός, 2013).

Επίλογος

Δεν υπάρχει ενιαία συνταγή για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας γιατί κάθε παιδί έχει τη δική του δυσλεξία (Στασινός, 2009&2013).Ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίζει τα λάθη και τις αποτυχίες των παιδιών αυτών ως φυσιολογικά φαινόμενα , να μην τα απορρίπτει και να μην τα στιγματίζει (Δασκαλάκης, 1987). Η διακριτικότητα, η κατανόηση των δυσκολιών, η αποφυγή δυσμενούς κριτικής και άστοχων χαρακτηρισμών , βοηθούν τους μαθητές με δυσλεξία όχι μόνο να νιώθουν ευχάριστα στη σχολική κοινότητα αλλά περισσότερο να επιμένουν στο επίπονο έργο τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bradley, 1.. & Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.

Bradley, 1.. & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Johnston, R. S., & Anderson, M. (1998). Memory span, naming speed, and memory strategies in poor and normal readers. *Memory*, 6, 143–163.

Vellutino F R, Fletcher JM, Snowling MJ, Scanlon DM. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45: 2-40.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία* . Αθήνα: Άτροπος.

Γκίζα,Ε. (2003). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές*. Ιωάννινα :Αυτόέκδοση .

Δασκαλάκης, Δ. (1987). Τα προβλήματα των μαθητών με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους , *Εκπαιδευτικά*, τ.9, σ. 52-63, Αθήνα.

Καραντζής, Ι. (1998). Πειραματικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή / και την ανάγνωση (διδακτορική διατριβή), Πάτρα.

Λιβανίου, Ε.(2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Αθήνα: Κέδρος.

Μαυρομάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο δυσλεξικός έφηβος, ΥΠΕΠΘ- Ειδική Γραμματεία Αγωγής, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Έκδ. του συγγραφέα.

Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Στασινός, Δ. (1999). Δυσλεξία και Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ.(2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φλωράτου, Μ.(1996). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Αθήνα : Οδυσσέας.