

Jardunbide egokien gidaliburua

*"Irakasleak eta irakurketaren
irakaskuntza"*

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

LAGUNTZAILEAK

Albés Carmona, María del Carmen (Eibarko Berritzeguneko HPB aholkularia)
Damborenea Isusi, María Dolores (Leioako Berritzeguneko HPB aholkularia)
Galende Llamas, Isabel (Berritzegune Nagusiko HPB Programaren arduraduna)
Goikoetxea Iraola, Edurne (Deustuko Unibertsitatea)
Haranburu Oiharbide, Mikel (Euskal Herriko Unibertsitatea)
Martínez Antón, Ana Teresa (Ballonti BHIko orientatzailea, Portugalete)
Odriozola Albizu, Belén (Leioako Berritzeguneko HPB laguntzailea)
Rubio Carcedo, María Trinidad (ISElko Didaktika Taldeko teknikaria, Lehen Hezkuntzan aditua)
Uriarte Larrea, Belén (Gasteizko Berritzeguneko HPB aholkularia)
Villar González, Susana (Asti Leku ikastolako orientatzailea, Portugalete)

BESTE LAGUNTZAILE BATZUK

Amondarain Rodríguez, Ane (Ezintasunak dituzten Pertsonentzako Euskal Herriko Unibertsitateko Zerbitzuko ezintasun-teknikaria)
López Lizarralde, Mamen (Ezintasunak dituzten Pertsonentzako Euskal Herriko Unibertsitateko Zerbitzuko orientazio-teknikaria)
Pérez Gómez, María del Mar (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Berritzegune Nagusiko Gaztelania eta Literatura arloko aholkularia)
Ruiz Pérez, Teresa (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Hizkuntzen Tratatua Bateratua programaren arduraduna)
Santos Bañares, José (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Hezkuntza Premia Bereziak programarako laguntzailea)
Tejero Maeso, Juan Antonio (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Hezkuntza Premia Bereziak programarako laguntzailea)

AURKIBIDEA

1. SARRERA
2. HIZKUNTZA ETA IRAKURMENAREN GARAPENA
 - 2.1. IDATZIZKO HIZKUNTZAREN ETA AHOZKOAREN ARTEKO DESBERDINTASUNAK
 - 2.2. IRAKURTZEKO ETA IDAZTEKO PROZESUAREN HASIERAKO FASEAK
 - 2.2.1. ALFABETATU AURREKO FASEA (3 ETA 4 URTEEN ARTEKOA)
 - 2.2.2. ALFABETATZE PARTZIALEKO FASEA (5 URTEEN INGURUKOA)
 - 2.2.3. ALFABETATZE OSOKO FASEA (6 URTEEN INGURUKOA)
 - 2.2.4. ALFABETATZE FINKATUKO FASEA (7 URTEEN INGURUKOA)
 - 2.3. IRAKURTZEN IKASTEKO PROZESUAK
 - 2.3.1. HITZEN EZAGUTZAN PARTE HARTZEN DUTEN PROZESUAK
 - 2.3.2. ESANAHIEN IDENTIFIKAZIOAN PARTE HARTZEN DUTEN PROZESUAK
3. IRAKURTZEN IRAKASTEA ETAPA BAKOITZEAN
 - 3.1. IRAKURKETAREN IRAKASKUNTZA HAUR HEZKUNTZAN
 - 3.1.1. KONTZIENTZIA FONOLOGIKOAREN IRAKASKUNTZA
 - 3.1.2. JARDUNBIDE EGOKIAK
 - 3.2. IRAKURKETAREN IRAKASKUNTZA LEHEN HEZKUNTZAN
 - 3.2.1. IRAKURKETAREN IRAKASKUNTZA LEHEN HEZKUNTZAKO LEHEN ZIKLOAN (6 ETA 8 URTEEN ARTEAN)
 - 3.2.1.1. IRAKURKETAREN FONETIKAREN IRAKASKUNTZA
 - 3.2.1.2. JARDUNBIDE EGOKIAK
 - 3.2.2. IRAKURKETAREN IRAKASKUNTZA LEHEN HEZKUNTZAKO BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOETAN (8 ETA 11 URTE BITARTEAN)
 - 3.2.2.1. ARINTASUNAREN IRAKASKUNTZA
 - 3.2.2.2. IRAKURTZEN DUGUNA ULERTZEN IRAKASTEA
 - 3.2.2.3. LEXIKOAREN IRAKASKUNTZA
 - 3.2.2.4. JARDUNBIDE EGOKIAK
 - 3.3. IRAKURKETAREN IRAKASKUNTZA DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZAN (12 ETA 16 URTEEN ARTEAN)
 - 3.3.1. JARDUNBIDE EGOKIAK
 - 3.4. IRAKURKETAREN IRAKASKUNTZA DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZAREN ONDOKOAN (16 ETA 18 URTEEN ARTEAN)

- 3.4.1. JARDUNBIDE EGOKIAK
- 4. IRAKURTZEKO ZAILTASUN ESPEZIFIKOAK
 - 4.1. TRASTORNOA EDO ATZERAPENA?
 - 4.2. DISLEXIAREN DEFINIZIOARI BURUZKO EGUNGO EZTABAIDA
 - 4.3. IRAKURMENAREN TRASTORNOA EDO DISLEXIA DIAGNOSTIKATZEKO IRIZPIDEAK
 - 4.4. SINTOMA ESPEZIFIKOAK
 - 4.6. ALERTA-ADIERAZLEAK
 - 4.6.1. ALERTA-ADIERAZLEAK HAUR HEZKUNTZAN
 - 4.6.2. ALERTA-ADIERAZLEAK LEHEN HEZKUNTZAKO LEHEN ZIKLOAN
 - 4.6.3. ALERTA-ADIERAZLEAK LEHEN HEZKUNTZAKO BIGARREN ETA HIRUGARREN ZIKLOETAN
 - 4.6.4. ALERTA-ADIERAZLEAK DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZAN (DBHN) ETA DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZAREN ONDOKOAN (DBHON)
 - 4.7. TRATAMENDUEI BURUZKO HAUSNARKETAK
- 5. IRAKURTZEKO ZAILTASUNAK HAUTEMATEKO ETA EBALUATZEKO PROTOKOLOA
- 6. NEURRI ARRUNTAK ETA NEURRI BEREZIAK
 - 6.1. ETAPAZ EDO ZIKLOZ ALDATZEA
 - 6.2. NEURRI ARRUNTAK
 - 6.2.1. MATERIALAK EGOKITZEA
 - 6.2.2. METODOLOGIA EGOKITZEA
 - 6.2.3. EBALUAZIOA EGOKITZEA
 - 6.3. NEURRI BEREZIAK
 - 6.4. UNIBERTSITATEAK
 - 6.4.1. EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
 - 6.4.2. DEUSTUKO UNIBERTSITATEA
- 7. FAMILIENTZAKO ORIENTABIDEAK
 - 7.1. IRAKURLE ONAK HAZTEKO OINARRIZKO HAMAR PRINTZIPIO (HEZKUNTZA ETA IKERKETA ZENTROA, 2005)
 - 7.2. SEME=ALABAK HAUR HEZKUNTZAN DABILTZANEAN
 - 7.3. SEME-ALABAK LEHEN HEZKUNTZAKO LEHEN ZIKLOAN DABILTZANEAN
 - 7.4. SEME-ALABAK LEHEN HEZKUNTZAKO BIGARREN EDO HIRUGARREN ZIKLOAN DABILTZANEAN

- 7.5. SEME-ALABAK DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZAN EDO DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZAREN ONDOKOAN DABILTZANEAN
- 7.6. JARDUERA ETA JOLAS BATZUK
 - 7.6.1. ULERTZEKO IRAKURTZEA
 - 7.6.2. PARTEKATZEKO IRAKURTZEA
 - 7.6.3. IKASTEKO IRAKURTZEA (ADIN GUZTIETARAKO).
- 8. MATERIAL ETA BALIABIDE HEZIGARRIAK
 - 8.1. WEB-ORRI INTERESGARRIAK EAEN
- 9. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK
- 10. BIBLIOGRAFIA OROKORRA

1. SARRERA

Irakurtzen ikasten dugunean, abilezia jakin bat garatzen dugu, eta abilezia hori oinarrikoa da eskolara joateko adina duten pertsonentzat. Arrazoia agerikoa da: idatziz transmititzen da jakintza gehiena. Hurrek ez badute ondo irakurtzen, ezin dute ondo ulertu idatzizko euskarri batean dagoen edozein dokumentu, ezin dituzte ulertu gero eta liburu eta dokumentu zailagoak eta, horrenbestez, zailtasunak dituzte beste jakintza-arlo batzuetako jakintza bereganatzeko. Irakurtzeko zailtasunek bizitza osoan irauten badute, pentsatzekoa da ikasleek porrot egingo dutela; hori frogatu dute, gainera, azken bi hamarkadetako ikerlanek (Snow, Burns eta Griffin: 1998; Torgesen: 1998; Whitehurst eta Lonigan, 2001),. Irakurtzeko abilezia eskasak ondorio larriak ditu, eta banakoaren esparrua gainditzen dituzte ondoriook: ikasketetan arrakasta izatea galarazi ez ezik, ikasketak alde batera uztera bultzatzen du irakurtzeko abilezia eskasa izateak, enpleguaren kalitatea baldintzatzen du helduaroan, eta informazioa eskuratzeko eta herritar gisa parte hartzeko gaitasuna murrizten du.

Ondo irakurtzen irakasteak garrantzi handia du irakurle onak sortu eta eskola-porrotari aurrea hartzeko. Horren jakitun, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak hezkuntza-arloko profesionalen talde bat osatu du, dokumentu hau presta dezan, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako irakasleentzat nagusiki. DISLEBI elkartearekiko koordinazioaren eta elkarlanaren esparruan egin du hori; hain zuzen ere, ikasteko zailtasun espezifikoekin lan egiten du elkarte horrek, irakurmenaren, idazmenaren eta kalkuluaren trastornoen esparruan.

Dokumentuak bi ikuspegitatik aztertzen du irakurketaren ikaskuntza: idatzizko kodea ikastearen ikuspegitik eta idatzizko hizkuntzaren bidez komunikatzearen ikuspegitik. Lehen atalean, ahozko hizkuntzaren eta idatzizkoaren ezaugarriak bereizten ditu, behar ezberdinei erantzuten baitiete biek, hizkuntza bereko adierazpenak izan arren. Halaber, irakurtzeko eta idazteko prozesuaren oinarriak finkatzen ditu, eta deskribatzen du zer fasek osatzen duten prozesu horren hasiera eta zer prozesu bete behar diren irakurmenaz jabetzeko.

Hurrengo atalak jorratzen du nola irakatsi irakurtzen etapa bakoitzean, eta hainbat arau ematen ditu fonologiaren, fonetikaren, arintasunaren, lexikoaren eta testua ulertzeko estrategien irakaskuntzari buruz, azken hamarkadetan gaiari buruz egindako ikerlanak kontuan hartuz.

Atal hori osatzen duten kapituluek azaltzen dute nola irakatsi irakurtzen etapa bakoitzean, Haur Hezkuntzatik Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondokora bitartean. Orobat, etapa bakoitzerako jardunbide egokien inbentarioa dakarte.

Irakurtzeko zailtasun espezifikoek dagokienez, prebentzioa bezain garrantzizkoa da esku hartzea. Horregatik, *atzerapen* eta *trastorno* kontzeptuak bereizten ditu laugarren atalak lehenik, eta dislexia diagnostikatzeko irizpideak argitzen ditu ondoren, dislexia-motak sailkatzen ditu eta azaltzen du zer alerta-adierazle ditugun etapa bakoitzean.

Ikasteko zailtasunak tratatzeko baliabide arruntak dituzte Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeek eta, gainera, baliabide bereziak eska ditzakete kasuan-kasuan. Hori kontuan izanik, irakurtzeko zailtasunak hautemateko eta ebaluatzeko eta beharrezko estrategia arruntak edo bereziak martxan jartzeko protokolo bat dakar bosgarren atalak. Ildo berean, zailtasunei erantzuteko neurri arruntak eta bereziak dakartza seigarren atalak, baita zikloz eta etapaz aldatzea errazteko orientabideak ere.

Beste atal bat familientzako orientabideei buruzkoa da, eta helburua da gurasoen laguntza handitzea, irakurtzeko eta idazteko zailtasunei aurre egiteko.

Azkenik, hainbat web-orri interesgarri aipatuko ditugu, irakurmenarekin eta irakurtzeko zailtasunekin zerikusia duten material eta baliabide hezigarriak emateko.

2. HIZKUNTZA ETA IRAKURMENAREN GARAPENA

Hizkuntza da gizakion bide nagusia gizartearekiko trukeak antolatzeko eta kontrolatzeko, eta, beraz, komunikazio-prozesuarekin harreman estua duten mekanismoek egituratzen dute hizkuntzaz berez jabetzeko prozesua. Ingurukoekin komunikatu nahi badute, gizartearekin harremanetan egon nahi badute, harreman horiek antolatzen lagunduko dien tresna arbitrario eta konbentzional bat behar dute haurrek.

Ikaskuntza sozialtzat hartzen dugu hizkuntzaren bidez komunikatzeko gaitasuna garatzea, eta, hortaz, bi ikuspegi hauetatik planteatu behar dugu irakurketaren irakaskuntza:

- Komunikazioaren ikuspegitik. Irakurtzen ikasteak gizartean betetzen duen helburuari ematen dio garrantzia ikuspegi honek eta, ahal duen neurrian, ikasleen beharretan eta interesetan oinarritzen du irakaskuntza.
- Kodea ikastearen ikuspegitik. Irakurtzen ikasten dugunean, zentzua ematen diegu idatzizko zeinuei, eta soinuen eta letren arteko harremana finkatzen dugu. Irakurtzen irakasteko, letren eta soinuen arteko harremanak irakatsi behar ditugu ezinbestean, esplizituki, sistematikoki eta goiz.

Txiki-txikitatik, etengabeko elkarrekintza dago haurren eta haiek ikusten dituzten idatzizko testuen esanahiaren artean (etxeko produktuen eta elikagaien etiketak, jostailuak, kaleko kartelak, jatetxeetako eta saltokietako seinaleak...). Ingurua material inprimatuetan aberatsa dela ikusita, haurrak ulertzen hasten dira zer funtzio betetzen dituzten irakurtzeak eta idazteak beren gizartean. Era berean, jabetzen dira idatzizko hizkuntzaren forma ezberdina dela betetzen duen funtzioaren arabera eta, horri esker, telebistako programazioa, kalean ikusten dituzten iragarkiak eta ipuinak bereiz ditzakete, besteak beste.

Eskolak ez du eten behar idatzizko hizkuntzarekiko harreman hori, ezta gutxiago ere. Aitzitik, garatu egin behar du, haurrak Haur Hezkuntzan hasten direnetik. Horrenbestez, ahalik eta testu-mota gehienak landu behar ditu hasiera-hasieratik, testuen funtzioei, formari eta zentzuari buruz hausnartzeko. Orobat, kodea, grafemen eta fonemen arteko egokitasun-arauak eta kontzientzia fonologikoa landu behar ditu.

Zer elementu dira funtsezkoak irakurtzen ikasteko? Orain arte esandakoaren ildotik, begien bistakoa da erantzuna: irakurketarekin zerikusia duten gai guztiak ikastea, komunikazioaren ikuspegitik.

2.1. Idatzizko hizkuntzaren eta ahozkoaren arteko desberdintasunak

Ahozko hizkuntza	Idatzizko hizkuntza
Entzumenaren bidez transmititzen da.	Ikusmenaren bidez transmititzen da funtsean.
Oro har, konkretuagoa eta espontaneoagoa da idatzizko hizkuntza baino.	Oro har, abstraktuagoa eta landuagoa da ahozko hizkuntza baino.
Hitzezkoa ez den hizkuntzak eta testuinguruak ematen duen informazioak neurri handiagoan osatzen dute eta, hortaz, testuinguruan sartuago dago.	Hitzezkoa ez den hizkuntzatik eta testuingurutik askeago dago eta, hortaz, esplizituagoa da ahozko hizkuntza baino.
Oro har, bizipen konkretuei lotuta dago.	Oro har, bizipen konkretuetatik urrunago eta askeago dago.
Zeinuak iragankorragoak dira eta ez dute irauten entzulearen oroimenean.	Zeinuek iraun egiten dute, aldatzen ez den seinaleztapen-sistema objektibo bat eratzen baitute.
Oro har, testuinguru berean daude komunikatzaileak.	Oro har, testuinguru ezberdinetan daude komunikatzaileak.

2.2. Irakurtzeko eta idazteko prozesuaren hasierako faseak

Irakurtzen irakasten duten irakasleei komeni zaie jakitea zer fasek osa *dezaketen* ikasleen irakurmenaren garapena —gogoan izan behar da aditu batzuek prozesu jarraitutzat hartzen dutela irakurmenaren garapena—. Faseak aipatzen ditugu, eta ez aldiak, ez delako halabeharrezkoa fase bat igarotzea hurrengoan sartzeko. Zehazki, hauek dira faseak: alfabetatu aurrekoa, alfabetatze partzialeko fasea, alfabetatze osoko fasea eta alfabetatze finkatuko fasea (Erih: 2005).

2.2.1. Alfabetatu aurreko fasea (3 eta 4 urteen artekoa)

Fase honetan, zenbait hitz irakur ditzakete ikasleek, betiere, irakurtzen ari diren hitzaren barnean ikusizko zeinu nabarmenen bat gogoratzea lortzen badute; esate baterako, tipografia bereziz idatzitako produktu-izenak irakur ditzakete. Hala ere, ez dakite alfabetoa eta, hortaz, hitzak irakurtzeko, ez dituzte erabiltzen letren eta soinuen arteko egokitasun-arauak. Hitz gutxiak dituztenez gero zeinu bereizgarriak, funtsean, ez dakite irakurtzen.

2.2.2. Alfabetatze partzialeko fasea (5 urteen ingurukoa)

Fase honetarako, zenbait letraren izena edo soinua ikasi dute ikasleek, eta irakurtzeko erabiltzen dute ikasitakoa. Alabaina, ez dituzte erabiltzen letra *guztiak*, batzuk bakarrik baizik: oro har, hasierako letrak eta, hainbatetan, azkena. Horrenbestez, oker irakurtzen dituzte antzeko letrez osatutako hitzak.

2.2.3. Alfabetatze osoko fasea (6 urteen ingurukoa)

Ikasleek letren eta soinuen arteko lotura guztiak ikasi dituzte eta, horrenbestez, hitzak irakurtzeko erabil ditzakete. Fase honetan, zehazki irakurtzen dute, eta nekez nahasten dituzte antzeko letrez osatutako hitzak.

2.2.4. Alfabetatze finkatuko fasea (7 urteen ingurukoa)

Irakurri ahala, hitzetan behin eta berriz ageri diren letren eta soinuen konbinazioak unitate handiagoetan antolatzen hasten dira ikasleak, hala nola silabetan, morfemetan eta hitzetan. Fase honetan, osotasuntzat ikasten dituzte hitzak, eta buruz irakurtzen dituzte. Dena dela, lotura fonologikoez ere hartzen dute parte fase honetan.

2.3. Irakurtzen ikasteko prozesuak

Abilezia konplexua da irakurtzea, eta buruko hainbat prozesu eta hainbat jakintzak (fonologiari, ortografiari, sintaxiari eta semantikari, testuari eta testuinguruari buruzkoek) hartzen dute parte abilezia horretan, idatzizko informazioaren esanahia hartzen eta interpretatzen.

Tradizioz, oinarriko bi osagai bereizi izan ditugu irakurketaren barnean: hitzak identifikatzea eta hitzen esanahia identifikatu edo ulertzea. Era berean, hizkuntzaren jakintza-mailaren, lan-oroimenaren eta munduari buruzko jakintzaren arabera dira bi osagai horiek.

Testuetako hitzak identifikatzeko, beharrezkoa da hainbat prozesu baliatzea: nagusiki, hautemate-prozesuak eta prozesu lexikoak. Esanahia identifikatzeko eta ulertzeko, berriz, prozesu horiez gain, prozesu sintaktikoak eta semantikoak ere baliatu behar ditugu.

Jarraian, irakurketaren bi osagaiotan parte hartzen duten prozesu nagusiak berrikusiko ditugu, labur-labur.

2.3.1. Hitzen ezagutzan parte hartzen duten prozesuak

Bi prozesuak hartzen dute parte nagusiki hitzen ikusizko ezagutzan.

Batetik, hautemate-prozesuek hartzen dute parte. Prozesu horien barnean, ikusmena erabiltzen dugu —itsuek ukimena erabiltzen dute, Braille sistemaren bitartez—, eta zeinu grafikoak analizatzeaz, deskodetzeaz eta, garunera proiektatuz, zeinuok deszifratzeaz arduratzen da ikusmena.

Begirada finkatzen dugunean ezagutzen ditugu letrak ikusmenaren bidez. Informazioa denbora laburrean ateratzen dugu eta, gainerakoan, informazioa prozesatzeko erabiltzen dugu begiak finkatuta ematen dugun denbora.

Bestetik, prozesu lexikoek hartzen dute parte. Letrak identifikatzea beharrezkoa da irakurtzeko, baina ez da nahikoa. Izan ere, edozein hizkuntza alfabetikotan idatzitako testuetako letrak identifikatu ahal izateak ez du esan nahi idatziek diotena ulertzen dugunik. Azken batean, hitz bat ezagutzeko, letra-multzoak adierazten duen esanahia deszifratu behar dugu.

Hainbat eredu saiatu dira azaltzen nola identifikatzen ditugun hitzak, eta lehia sortu da haien artean. Nolanahi ere, hitzak ezagutzeko prozesuan bi prozedura bereizten dituzten ereduak izan dute arrakasta gehien (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon eta Ziegler: 2001):

- Prozedura zuzena. Prozedura honen bidez, zuzenean lotzen dugu hitzaren forma ortografikoa haren barne-adierazpenarekin. Marrazkiak, zenbakiak edo sinadurak identifikatzeko erabiltzen dugunaren antzekoa da prozedura hau, eta oroimenean gordetako hitz ezagunak irakurtzeko erabiltzen dugu.
- Zeharkako prozedura edo prozedura fonologikoa. Prozedura honen bidez, letrak (edo letra-multzoak) soinu bihurtzen ditugu (zein, dagokiona). Nagusiki, oroimeneko biltegian ez ditugun hitz ezezagunak irakurtzeko erabiltzen dugu prozedura hau.

Egiaz, bi prozesuok jartzen ditugu martxan hitzak irakurtzen ari garenean. Hau da, elkarren osagarri dira eta beharrezkoak dira irakurtzeko. Hainbat faktoreren arabera (hala nola hitz-motaren edo irakurlearen jakintza-mailaren arabera), neurri ezberdinean erabiltzen ditugu, ordea.

Maiz, garrantzi handiegia eman izan diogu ikusmenari irakurmenaren trastornoen arazoien artean. Sistema horren eginkizuna, ordea, ez da informazioa deskodetzea edo prozesatzea, baizik eta kortex okzipitalera eramatea eta kontziente bihurtzea. Hainbat ikerlanek diotenez, irakurtzeko zailtasunak gutxitan izaten dira hautemate hutsarekin zerikusia duten prozesuen ondorio.

2.3.2. Esanahien identifikazioan parte hartzen duten prozesuak

Testuen esanahia hartu eta interpretatzeko, ez da nahikoa hitz bakoitzaren esanahia ezagutzea. Aitzitik, beharrezkoa da hitzek esaldian sortzen dituzten harreman sintaktikoak eta semantikoak ezagutzea, baita esaldien arteko harremanak ezagutzea ere.

Lehenik, hitz bakoitzak ematen duen informazioa osatu eta argitu behar du esaldiak. Hain zuzen ere, hitzen arteko harremanak finkatzen ditu esaldiak, eta irakurlearen egitekoa da horiek ikustea, hainbat oinarri sintaktikori jarraituz.

Sintaxia prozesatzeko fasean, hitzek esaldian zer funtzio betetzen duten zehazten dugu, hitzen arteko harremanak finkatzen ditugu eta hitzen egitura hierarkikoa osatzen.

Bigarrenik, hainbat ideia bereiz prozesatu ostean, inferentziak egiten ditugu. Testuko ideiak bata bestearekin erlazionatzen laguntzen digute inferentziek, eta, azkenean, proposizioen eta makroproposizioen sare bat eratzen. Irakurleak aurrez dituen jakintzen basearekin lotu behar dugu sare hori. Esanahia identifikatzeko prozesua oso gogorra da lan-oroimenaren ikuspegitik.

3. IRAKURTZEN IRAKASTE ETAPA BAKOITZEAN

Atal honetan, hezkuntzako etapa bakoitzean irakurtzen irakasteko bi gomendio-mota emango ditugu:

- Ikerkuntza zientifikoan eta, zehazkiago, NRP National Reading Panel erakundeak 2000n argitaratutako txostenaren aurkikuntzetan oinarritutako gomendioak. 1997an hasi ziren txosten hori sortzen. Orduan, herrialde osoan irakurketan aditu zirenen batzorde bat bil zezan eskatu zion Ameriketako Estatu Batuetako Kongresuak Haurren Osasunerako eta Giza Garapenerako Institutu Nazionalari (National Institute of Child Health and Human Development erakundeari), gaiari buruzko jakintzaren egoera ebaluatzeko. Adituek 100.000 azterlan baino gehiago aukeratu zituzten, hainbat irizpideren arabera, eta azterlan horiek berrikustearen emaitza izan zen NRP komitearen txostena. Hain zuzen ere, hauek izan ziren azterlanak aukeratzeko irizpideak, besteak beste: azterlanen kalitatea, emaitzak orokortu eta ikasle-multzo handiei aplikatu ahal izatea eta emaitzen baliagarritasuna irakaskuntza-mota baten edo bestearen eraginkortasuna neurtzeko.
- Irakurketa irakasten aritutako irakasleek erabiltzen dituzten jakintza eta esperientzia praktikoek esparruko gomendioak. Ikerkuntzan oinarritutako gomendioak zehazten lagun dezakete.

Atal honetan, NRP komiteak irakurtzen irakastearen esparruan aztertzen dituen oinarritzko bost gaiak landuko ditugu: kontzientzia fonologikoa, fonetikaren irakaskuntza, arintasuna, ulermena eta lexikoa. Gai bakoitza hezkuntzako etapa batean edo bestean jorratzea da egokiena, eta, hortaz, etapaz etapa azalduko ditugu gaiak.

3.1. Irakurketaren irakaskuntza Haur Hezkuntzan

Tradizioz, Lehen Hezkuntza izan da ondo irakurtzen irakasteko etaparik aproposena, baina, gaiari buruzko ekarpen modernoek diotenez, Haur Hezkuntzan dago benetako gakoa.

Acostak eta beste zenbait autorek (2008) diotenez, “agerikoa da irakurtzen ikastea funtsezkoa jakintzak eskuratzeko, eta, finean, eskolako kultura ikasteko. Ikaste-prozesu hori betetzeko, halaber, beharrezkoa da zenbait trebetasun eskuratzea, eta horien artean nabarmentzekoak dira mintzamenarekin loturako trebetasunak, inprimatutako letren kontzientzia hartzea eta prozesatze fonologikoa” (Acosta eta beste autore batzuk, 2008, 87. or.).

“Horrekin guztiarekin lotuta, ikertzaileek eta profesionalek, azken urteetan, maiz erabiltzen dute irakurketa edo alfabetizazio emergentearen terminoa. Whitehurst eta Lonigan autoreek eman dute kontzeptu horren definizioa (1998), eta esan dute jarraipen kognitibo eta sozio-elkarreragilea dela, irakurketaren ikaskuntzarako behar diren aurretiazko abilezia eta trebetasunen garapenaren eta garapen horrek idatzizko hizkuntza menderatzeko prozesuarekin duen harremanarekiko. Horiek horrela, eta autore horiek diotenarekin jarraituz, trebetasun kognitiboekiko elkarreraginean eta pedagogia-metodoek eta familiako giroak emandako aukeren baitan sortzen etaosatzen da irakurmen formala, eta prozesu hori hurrek hitz egiten ikasten dutenean hasten da” (Acosta eta beste autore batzuk, 2008, 87. or.).

“Horren harian, haxe ondoriozta dezakegu: zenbat eta lehenago hasi irakurketarekin harremana izaten, orduan eta aukera handiagoak izango ditu pertsonak ulermena optimizatzeko. Horrek, noski, lagundu egiten du eskola-curriculumari heltzeko bideari. Horrenbestez, adierazitako prozesu hori ematen ez bada, esan dezakegu haur ugari egoera ahulean izango direla, beren hizkuntzarako eta irakurmenerako gaitasunak garatzeko” (Acosta eta beste autore batzuk, 2008, 87. or.).

3.1.1. - Kontzientzia fonologikoaren irakaskuntza

Adimen fonologikoa da ahozko hitzen fonemak identifikatzeko eta erabiltzeko abilezia. Ahozko hizkuntzaren unitaterik txikiena da fonema eta, idazteko sistema alfabetikoetan, letrak edo letra-multzoak (hau da, grafemak) adierazten ditu. Esaterako, “more” eta “zuri” hitzek lau fonema eta lau grafema dituzte.

Ariketa hauek erabiltzen ditugu adimen fonologikoa ebaluatzeko eta trebatzeko: (1) fonema bakartzea (“Esan *more* hitzaren lehen soinua” (/m/)), (2) fonema identifikatzea (“Esan zer soinu den berdina *agur*, *aza* eta *aro* hitzetan”), (3) fonema kategorietan sailkatzea (“Zer hitz ez da multzo honetakoa: *aro*, *aza* edo *oin*?”), (4) fonemak elkartzea (“Zer hitz eratzen dute /m/ /i/ /n/ fonemek?”), (5) fonema segmentuetan banatzea (“Zenbat fonemak osatzen dute *men* hitza?”) eta (6) fonema isiltzea (“Nola esaten dugu *aza* /a/ esaten ez badugu?”).

Badago jakin beharreko gauza garrantzitsu bat: adimen fonologikoa irakasteko, hobe da ariketa batzuk erabiltzea beste batzuk erabiltzea baino?

Adimen fonologikoaren irakaskuntza eraginkorragoa da beste irakaskuntza-mota batzuk edo trebakuntzarik eza baino haurrei fonemen kontzientzia hartzen eta adimen fonologikoaren berezko abileziak irakurketan eta idazketan erabiltzen laguntzeko.

Adimen fonologikoa irakasten badugu, irakurketaren errendimendua hobetzen dugu hainbat ariketa-motatan, hala nola hitzak irakurtzen, sasihitzak irakurtzen eta irakurtzen duguna ulertzen. Test estandarizatuek ez ezik, ikertzaileek diseinatutako ariketek frogatzen dituzte onurak. Nabarmentzekoa da, emaitzek diotenez, irakurketan eta idazketan gertatzen diren aldaketak ez direla soilik epe motzekoak; aitzitik, horren emaitzak gerora ere nabarmentzen baitira.

Nola irakatsi behar da adimen fonologikoa eta noiz hasi behar da irakasten?

Azterlan metaanalitikoak argi eta adierazten du: hobe da arreta ariketa batean edo gehienez ere bitan jartzea, ariketa askotan jartzea baino. Besteak beste, hau egiten irakatsi zieten ikasleei nagusiki: fonemak kategorietan sailkatzen, fonemak elkartzen eta hitzak eratzen, hitz oso bateko fonemak segmentuetan banatzen eta fonemak isiltzen. Onurak askoz ere handiagoak dira ariketa edo abilezia batean edo gehienez ere bitan oinarritzen bada trebakuntza, nahiz adimen fonologikoaren irakaskuntzan aurrera egin nahi izan, nahiz irakurmenean aurrera egin nahi izan.

Fonemak elkartzeak eta segmentuetan banatzeak oso-oso harreman estua du irakurmenarekin; izan ere, irakurtzeko, beharrezkoa da letra bakoitzaren soinuak elkartzea eta soinuak segmentuetan banatzea. Hori dela eta, fonemak elkartzeko eta segmentuetan banatzeko ariketek askoz ere emaitza hobekak ematen dituzte abilezia asko trebatzeko programek baino, behinik behin, ariketak irakurketan eta idazketan erabiltzeari dagokionez.

Hala ere, oraindik ez dakigu zein den ariketa guztietan eraginkorra: fonemak elkartzea, segmentuetan banatzea, kategorietan sailkatzea edo isiltzea. Ez dugu erantzunik, beharrezkoa delako azterlan gehiago egitea.

Grafema erabiltzea ere garrantzitsua da, eta eraginkorragoa da letrak adimen fonologikoa trebatzeko materialetan sartzea ez sartzea baino.

Ez dirudi adimen fonologikoa irakasteko denborak oso luzea izan behar duenik. Nolanahi ere, gehiago aztertu behar dugu oraindik zenbat iraun behar duen adimen fonologikoaren trebakuntzak.

Azkenik, bai irakasleek, bai ordenagailuko programek irakats dezakete adimen fonologikoa modu eraginkorren. Egoera batean bakarrik ezin ditzakegu erabil ordenagailuak: irakurtzeko zailtasun espezifikoak dituzten haurrek hitzak hobeto idatz ditzaten saiateren garenean.

Mesedegarria al da adimen fonologikoa irakastea irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrei?

Bai. Aurrerapen normala duten Haur eta Lehen Hezkuntzako haurren irakurketaren errendimendua hobetzen du adimen fonologikoa irakasteak, eta askoz ere gehiago hobetzen du irakurtzeko zailtasun espezifikoak izateko arriskuan dauden ikasleena eta irakurtzeko zailtasun espezifikoak dituztenena.

Hitzak idazteari dagokionez, adimen fonologikoa irakasteak abilezia hori hobetzen du Haur Hezkuntzako haurrengan, Lehen Hezkuntzako lehen ziklokoengan eta irakurtzeko zailtasun espezifikoak izateko arriskuan dauden ikasleengan, baina ez irakurtzeko zailtasun espezifikoak dituzten haur helduengan.

3.1.2. Jardunbide egokiak

Eskolako ikasgelak dira Haur Hezkuntzan lan egiteko berezko esparruak, eta, topaleku natural horretan, esanahietan aberatsa den ahozko zein idatzizko eredu linguistikoa eman behar diegu haurrei, argia eta ondo egituratua. Bai helduekin, bai kidekoekin elkarrekintzan aritzeko aukera eman behar die ikasleei Haur Hezkuntzak.

Haur Hezkuntzako haurren adinean azaleratzen dira hizkuntza- eta komunikazio-arazo gehienak, eta, horrenbestez, funtsezkoa da arazoak goiz hautematea eta gelan prebentzioaren ikuspegitik jorratzea. Alde horretatik, prebentzioa da hezkuntza-prozesuan desorekak sortzeari aurrea hartzea.

Ahozko hizkuntza ikasteko eta idatzizko hizkuntzara hurbiltzeko gai espezifikoak biltzen ditu Haur Hezkuntzako curriculumak. Ikasleak testu-mota guztietara eta kontzientzia fonologikoaren, fonetikaren, arintasunaren eta lexikoaren jabeakuntzara inguratzea ziurtatzeko jarduerak egin behar dira gela arruntean.

Haur Hezkuntzan, hauek dira jardunbide egokien adierazgarri:

- Ikasleak idatzizko kodea zuzentzen duten arauak aztertzen hastea eta, sekuentzia hau jorratuz, ikasteko jolas linguistikoetan parte hartzea, sormena erabiliz:
 - Fonema bakartzea (“Esan *more* hitzaren lehen soinua” (/m/)).
 - Fonema identifikatzea (“Esan zer soinu den berdina *agur*, *aza* eta *aro* hitzetan”).
 - Fonema kategorietan sailkatzea (“Zer hitz ez da multzo honetakoa: *aro*, *aza* edo *oin*?”).
 - Fonemak elkartzea (“Zer hitz eratzen dute /m/ /i/ /n/ fonemek?”).
 - Fonema segmentuetan banatzea (“Zenbat fonemak osatzen dute *men* hitza?”).
 - Fonema isiltzea (“Nola esaten dugu *aza* /a/ esaten ez badugu?”).
 - Fonemak elkartzeko eta segmentuetan banatzeko ariketak egiten hastea.
- Idatzizko hainbat hitzen arteko aldean eta antzekotasunen hautematea lantzea.
- Letra guztiak eta haien izenak edo soinuak irakastea edo letra guztiak unitate handiagoetan (hala nola silabetan) irakastea. Adibidez, *m* letra eta haren izena edo soinua irakastea, edo *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu* silabak irakastea.

- Letren eta soinuen arteko harremanak esplizitatzea, sekuentzian zer lekutan dauden zehaztea eta irakaskuntza sekuentzia logiko baten bitartez antolatzea, badakizkiten letren soinuak elkartu eta hitzak ezagut ditzaten ikasleek.
- Ikusizko markagailu idatziak erabiliz, gela aberastea: gelako hurren izenak, egutegia, txokoen izenak, eguraldia...
- Ikusizko eta idatzizko hiztegi bat osatzea gelan azaltzen diren hitz berriekin, lantzen dugun interesgunearen arabera.
- Objektuak eta haien ezaugarriak identifikatzeko jolasak egitea: asmakizunak, ikusi-makusi, hainbat kategoriatako hitz-sailak erabiltzeko mahai-jokoak, letra jakin batez hasten diren hitzak esateko jolasak...
- Kategorietan banatutako hitzen liburuak (etxeari, oihanari, kaleari... buruzkoak) erabiltzea eta erosketak egiteko katalogoak erabiltzea, salgaiei izena jartzeko.
- Hainbat testu-mota erabiltzea esku artean: ipuinak, aldizkariak, liburuak, kartelak, egunkariak...
- Hainbat material (plastilina, harea, buztina...) erabiliz, letrak egitea, marraztea eta esku artean erabiltzea.
- Irudien interpretazioa eta adierazpide grafikoen (marrazkien, zenbakien, idatzizko hizkuntzaren...) arteko desberdintasunak lantzea eta irudien eta testuen arteko esanahizko harremanak finkatzea.
- Ikasleei askotariko testuak irakurtzea: ipuinak, olerkiak, asmakizunak, deskripzioak, testu literario herrikoiak...
- Hainbat testu-motatan aberatsa den liburutegi bat jartzea ikasleen eskura, informazioa biltzeko, ikasteko, entretenitzeko eta gozatzeko erabil dezaten.

3.2. Irakurketaren irakaskuntza Lehen Hezkuntzan

Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak sortzeko eta ezartzeko Dekretuak dioenez, Lehen Hezkuntzan hizkuntzak irakastearen helburua “komunikatzeko gaitasuna garatzea da; hots, jakintza eta prozedura egokiak garatzea, behar bezala jarduteko gizartearen esparru guztietan. Komunikatzeko gaitasuna hizkuntza-trebetasun guztien batasuna denez —eta ez soilik hizkuntza bakar baten ezagutza sakon eta isolatua— era integratuan ikasi behar dira hizkuntzak, eta haurrak bere inguruaz dakienarekin bat joan behar du ikaste-prozesu horrek”.

Nahitaezko eskolaldiko sei urte hartzen ditu Lehen Hezkuntzak, bi ikasturteko hiru ziklotan banatuta, eta orduan ikasten dugu sistematikoki idatzizko hizkuntza, “hau da, eskolako ikaskuntza nagusietako bat. Hori ikastea funtsezkoa da pertsona ororen bizitza soziala eta akademikoa aurrera eramateko”.

3.2.1. Irakurketaren irakaskuntza Lehen Hezkuntzako lehen zikloan (6 eta 8 urteen artean)

Lehen Hezkuntzako lehen zikloan, Haur Hezkuntzan hasitakoa ikasten jarraitzen dute ikasleek eta ikasitakoa finkatzen dute.

Lehen Hezkuntzako ikasleen adinean, ahoskera egonkortzen eta lexikoa eta ulermena garatzen dute haur gehienek eta, gainera, esaldiak osatzeko eta artikulua, izenondoak, izenordainak, izenak, aditzak eta subjektuak zuzen erabiltzeko arauak jabetzen dira pixkanaka. Bestalde, idatzizko kodean, testu- eta formatu-motetan eta idatzizko hizkuntza erabiltzeko moduetan sakontzen dute, fonemaren eta grafemaren arteko harremana sendotzen dute eta berariaz lantzen dituzte hizkuntza bakoitzaren salbuespenak.

Haur batzuek, ordea, ez dute gaitasun-maila hori eskuratu ahozko eta idatzizko hizkuntzan. Gaitasun linguistikoak hobetzea ziurtatzeko, idazmena eta irakurmena indartu behar ditugu bereziki. Hartara, ikasleak informazioa bilatzeko, biltzeko eta prozesatzeko gauza izan daitezen eta helburu komunikatibo ezberdineko testu-motak ulertzeko, osatzeko eta erabiltzeko gai izan daitezen lortzen dugu.

Lehen Hezkuntzako lehen zikloa funtsezkoa da idatzizko kodeaz jabetzeko, eta gela arruntean (berezko esparruan) heldu behar diogu jabetzaren horri.

3.2.1.1. Irakurketaren fonetikaren irakaskuntza

Idatzizko hizkuntzako letren (grafemen) eta ahozko hizkuntzako soinuen (fonemen) arteko harremana esplizituki eta sistematikoki identifikatzen laguntzen die fonetikaren irakaskuntzak ikasleei.

Irakaskuntza-mota horren bidez, beren kasa ikas dezakete hurrek. Hau da, inor irakurtzen irakasten ari ez zaienean (hala nola kalean paseoan), beren kabuz praktikatu dezakete, karteletan eta beste euskarri batzuetan ageri diren hitzak irakurriz adibidez.

Emaitzetatik garbi ondorioztatzen denez, letren eta soinuaren arteko harremana sistematikoki irakastea askoz ere ekarpen handiagoa da ikasleen irakurmena hobetzeko, harreman hori sistematikoki irakasten ez duten (edo inolaz ere irakasten ez duten) beste programa batzuek egiten dutena baino.

Nola irakatsi behar da irakurketaren fonetika eta noiz hasi behar da irakasten?

Irakurketaren fonetika irakasteko hainbat programa-mota aztertu ditugu: letrak soinu bihurtzen eta soinuak hitz ezagunak osatzeko moduan elkartzen irakasten dutenak, soinuak analizatzeko eta elkartzeko unitate handiagoak (hala nola silaba) erabiltzen dituztenak eta fonetika sistematikoki irakasteko programak.

Ez dugu aurkitu alderik irakurketaren fonetika irakasteko programen hiru kategorien artean. Gainera, fonetika irakasteko programa guztien eraginkortasuna handiagoa da zero baino.

Fonetika irakastea eraginkorra da, bai banan-banan irakatsi, bai talde txikietan irakatsi, bai talde osoaren barnean irakatsi.

Oso garrantzitsua da noiz irakasten dugun irakurketaren fonetika, eta, alde horretatik, irakaskuntza askoz ere eraginkorragoa da goiz lantzen dugunean, irakurtzen formalki irakasten hasi aurretik lantzen dugunean.

Egiten die mesede irakurketaren fonetika irakasteak irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrei?

Bai. Irakaskuntza, sistemaz, fonetiko bada, fonetiko ez dena baino eraginkorragoa izango da. Irakaskuntza fonetikoak prebentzioan laguntzen die irakurtzeko zailtasunak izateko arriskuan dauden ikasleei eta irakurtzeko zailtasunak dituztenen irakurmena hobetzen du. Irakurketaren errendimendu eskasa duten haurrei buruz, berriz, ezin dugu ezer ondorioztatu, litekeena baita errendimendu eskasa beste zailtasun kognitibo batzuekin lotuta egotea.

3.2.1.2. Jardunbide egokiak

- Aurreko etapako jardunbide egokietatik beharrezko deritzogunekin aurrera jarraitzea.
- Alfabetoa sistematikoki lantzen jarraitzea. Hizkuntzaren unitate fonologikoen (silaben, fonemen eta abarren) kontzientzia hartzen laguntzen du horrek, grafemak fonema bihurtzeko eta alderantzizko arauak aplikatzeko gaitasunaz jabetzen edo gaitasun hori handitzen, eta arau horien automatizazio-maila hobetzen.
- Ulermena lantzea, testu hauek erabiliz:
 - Ikasleen esperientziatik hurbil dauden eguneroko bizitzako testuak (gonbidapenak, zorion-txartelak, oharrak eta jakinarazpenak).
 - Inguruko gertakariei eta jazoerei buruzko informazioa ematen duten gizarte-komunikabideetako testuak (albisteak).
 - Ikasleen esperientziari buruzko testuak (bai helburu didaktikoa dutenak, bai eguneroko bizitzan erabiltzen ditugunak: liburuxkak, eskola-liburuak, deskripzioak, argibideak eta azalpenak).

Ikasleei irakurtzen dutena ulertzeko estrategiak erabiltzeko hastapenak irakastea, irakasleek moldatuta:

Irakurri aurretik eta irakurri bitartean

- Irakasleek aurrez dakitena aktibatzea.
- Aurrea hartzea.
- Testua osatzen duten irudiak interpretatzea.
- Testu bakoitzeko oinarrizko lexikoa eta hitzak lantzea.

Irakurri ondoren

- Datu zehatzak identifikatzea, askotariko ariketak egiteko.
- Ozen irakurtzea, behar bezala ahoskatuz eta erritmo egokiari jarraituz, irakasleek moldatuta.
- Irakurketa egunero lantzea, banan-banan edo talde txikietan.
- Heldu batekin batera, ikasleek pasarte motzak behin baino gehiagotan irakurtzea, hiru edo lau aldiz gehienez ere, arinago irakurtzen ikasteko.
- Irakurri bitartean sortzen diren ulermen-arazoak identifikatzea: hitz ulergaitzak, etab. Oinarrizko hiztegi bat egin behar dugu, hitzak, esaerak, etab. biltzeko, eta irudiz osatu behar dugu.
- Lantzen ditugun testu-generoak identifikatzea.
- Ikasleek gelako liburutegia lagunduta erabiltzea eta informazio- eta komunikazio-teknologiak erabiltzen hastea.
- Kideen arteko elkarrizketa erabiltzea, guztien artean ikasteko.
- Ikasleak programa informatikoak eta material digitalak erabiltzen hastea, lagunduta.
- Talde malguak edo talde interaktiboak osatzea eta heldu batek baino gehiagok parte hartzea ikasgelako.
- Zailtasunak hauteman ostean, etiologia alde batera utzita, komeni da goiz hastea esku hartzen, haur gehienek hobeto erantzuten dutelako Lehen Hezkuntzako lehen zikloko haurren adinean ondoren baino.

3.2.2. Irakurketaren irakaskuntza Lehen Hezkuntzako bigarren eta hirugarren zikloetan (8 eta 11 urte bitartean)

Oro har, uste dugu Lehen Hezkuntzako lehen zikloan bakarrik landu behar dugula irakurtzeko eta idazteko prozesua. Uste dugu ikasleak prozesu horretaz jabetu direla eta prozesua bukatu egin dela ziklo hori amaitzerako, baina, egia esan, lan handia egin behar dugu oraindik ere.

Oso garrantzitsua da irakurketa eta idazketa eskolaldi osoan lantzea sistematikoki. Izan ere, nahiz eta ikasleak Lehen Hezkuntzako lehen zikloaren amaierarako jabetu kodetzeaz, irakurtzeko eta idazteko prozesuaren barnean badira garatzen jarraitu behar dugun beste gaitasun batzuk.

Hitz-joko honen bidez laburtu dezakegu ikasleen irakurmenaren garapena Lehen Hezkuntzako bigarren eta hirugarren zikloetan: “irakurtzen ikasteari” uzten diote eta “ikasteko irakurtzen” hasten dira, irakurketaren beste funtzio batzuk (hala nola aisia, plazera, pertsonen arteko komunikazioa eta komunikazio soziala) alde batera utzi gabe.

3.2.2.1. Arintasunaren irakaskuntza

Arin irakurtzea da azkar, zehatz eta adierazpen-modu egokiz irakurtzeko gaitasuna izatea. Irakurri ahala garatzen dugu gaitasun hori, eta badakigu oinarrizko abilezia dela testuak ulertzea lortzeko.

Irakurle arin bihurtzeko, ez da nahikoa hitz bakartuak ikusiz ondo ezagutzea. Halere, zailtasunak baditugu hitzak ikusiz ezagutzeko, hitzak deszifratzeko lanean ahitu ditzakegu eskura ditugun baliabide kognitibo guztiak, eta zailagoa da irakurtzen duguna interpretatzea.

Froga ugari diotenez, hau da irakurle onen eta irakurle txarren arteko ezberdintasun nagusietako bat: irakurtzen ematen duten denbora. Stanovichen artikulua bat (1986) aipatzen du NRP komiteak, eta, autoreak bertan argudiatzen duenez, irakurle txar izanik hasten diren irakurleek txarrak izaten jarraitzen dute, gutxiago irakurtzen dutelako. Horren ondorioz, urtez urte, gero eta handiagoa da irakurle txarren eta irakurle onen arteko aldea.

Bi ikuspegitatik irakatsi izan da arin irakurtzen:

Batetik, nork bere kabuz edo lagunduta, ahozko irakurketa errepikatua azpimarratzen duten irakaskuntza-prozedurak ditugu. Prozedura horiek erabiltzen baditugu, testu baten pasarte bat hainbat aldiz eta ozen irakurri behar dute ikasleek, nahiz beren kasa, nahiz beste pertsona batek (hala nola irakasle, ikaskide edo senide batek) lagunduta.

Bestetik, ikasleek beren kabuz eta plazerez gehiago irakurtzeko ahalegin formal guztiek osatzen dute NRP komiteak aipatzen duen bigarren ikuspegia.

Oraingoz, ez da frogatu irakurketaren errendimendua hobetzen duenik nork bere kabuz eta plazerez irakurtzea sustatzeak.

Zalantzarik gabe, hitzen ezagutza, zehaztasuna, abiadura eta intonazioa hobetzen dute Irakurketa ahoz eta lagunduta errepikatzeko prozedurek. Neurri txikiagoan, baina nabarmenki nolnahi ere, irakurtzen duguna hobeto ulertzen ere laguntzen du irakurketa errepikatuak.

Oso laguntza edo feedback txikia izanik edo batere laguntza edo feedbackik gabe nork bere kabuz eta bere baitarako irakurtzea sustatu bakarrik egiten duten prozedurek, berriz, ez dute frogatu arinago irakurtzea edo ulermena hobetzea dakartenik.

Nola irakatsi behar da arintasuna eta noiz hasi behar da irakasten?

National Reading Panel komiteak egindako azterlanak ez du identifikatzen testuen irakurketa errepikatua hobeto lantzeko inongo ezaugarri edo modu espezifikorik.

Therrien autoreak (2004), ordea, irakurketa errepikatuari buruz bakarrik ziharduen metaanalisi bat egin zuen NRP komitearen txostenaren ondoren, eta arintasuna irakasteko hiru irizpide interesgarri aipatzen ditu haren analisiak:

- Irakurketa errepikatzeko, badirudi eraginkorragoa dela helduak (irakurle eredugarri direnak) erabiltzea grabazioak edo adin bereko ikaskideak erabiltzea baino.
- Ez dirudi haurrei agintzen diegunak tratamenduaren efektuan eragina duenik. Irakurketa zertarako (azkarrago irakurtzeko, testua hobeto ulertzeko edo bi helburu horiek lortzeko) errepikatu behar duten esateak ez du eraginik ahozko irakurketa errepikatuaren eraginkortasunean.
- Badirudi ikasleek hiru edo lau aldiz errepikatu behar dutela aukeratutako pasartea, etekina bi aldiz handiagoa baita pasartea bi aldiz bakarrik irakurriz lortzen dutena baino. Pasartea lau aldiz baino gehiagotan irakurtzen badute, berriz, ia ez dago hobekuntzarik.

Egiten die mesede arintasuna irakasteak irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrei?

Bai. Arin irakurtzen irakasten badugu, irakurketaren errendimendua hobetzen dugu, ikasleen irakurketa-maila eta adina direnak direlakoak ere. Edonola ere, hobekuntza handixeagoak sumatu ditugu aipatutako prozedurak irakurtzeko zailtasunak dituzten ikasleekin probatu dituzten azterlanetan.

3.2.2.2. Irakurtzen duguna ulertzen irakastea

Durkinek (1993, 32. or.) definitu zuenez, "irakurketaren funtsa" da irakurtzen duguna ulertzea, prozesu horren bidez eratzen baitugu testuaren esanahia, testuarekiko harremanean egiten dugun ahaleginaren bitartez. Prozesu konplexua da testuen esanahia eratzea. Ez da prozesu automatikoa, eta, motibazioak eta intentzioak ez ezik, pentsatzeko eta arazoak konpontzeko prozesuek hartzen dute parte, baita irakurleek dakitenak ere.

Testuak ulertzea oso-oso abilezia garrantzitsua da. Egiaz, hori da funtsezko abilezia bakarra, eta horretarako lantzen ditugu gainerakoak (adimen fonologikoa, hitzen ezagutza, arintasuna eta lexikoa).

Nola irakatsi behar da irakurtzen duguna ulertzen eta noiz hasi behar da irakasten?

Hamasei irakaskuntza-estrategiatan sailkatuta daude NRP komiteak berrikusitako azterlanek aipatzen dituzten neurriak, baina, zientzialari askoren ustez, badirudi horietako zazpik bakarrik hobetzen dutela irakurle arrunten ulermena:

1. Ulermena kontrolatzeak, testua irakurri bitartean nork bere ulermena kontrolatzeak. Horretarako, etenaldiak egin behar ditu irakurleak, bere buruari galdetzeko ea irakurritakoa ulertzen duen. Orobat, bere bizitzaren eta testuaren arteko harremanak bilatu behar ditu, testuak dioena hobeto ulertzeko. Funtsezkoa da irakurle hasiberriek harremanak finkatu ahal izan ditzaten testuaren eta beren orotariko jakintzaren artean. Askotan, irakasleek lagundu behar diete aurretiko jakintza hori eratzen, testua irakurtzen hasi aurretik.

2. Elkarlanean ikasteak; elkarlanean ikasteko taldeetan parte hartzeak, testua ulertzen laguntzeko elkarri.
3. Antolagailu semantikoek eta grafikoek; testua antolatzeko mapak (grafikoak zein semantikoak) erabiltzeak, irakurritako materiala adierazteko eta hobeto ulertzeko.
4. Galderei erantzuteak; ulermena probatzeko galderei erantzuteak eta, berehala, irakasleak oharrak egiteak. Ikasleen ulermen-mailan eragina izan dezakete irakasleek egiten dituzten galderek, eta hiru galdera-mota bereizten ditugu: hitzez hitzezkoari buruzkoak, inferentziak egitekoak eta kritikoak. Galdera-mota bakoitzak aurrekoak baino erronka handiagoa jotzen dio ikasleari, eta testua sakonkiago ulertzera bultzatzen du.
5. Galderak egiteak, nork bere galderak egiteak testuari buruz.
6. Hainbat testu-motaren egitura nolakoa den jakiteak; testuaren egituraren buruerak (eskemak) erabiltzeak, xehetasunak gogoratzen eta galderei erantzuten laguntzeko. Hainbat testu-genero (ipuina, kontakizuna, biografia, informazio-testua, jokoan argibideak, erosketak egiteko zerrenda...) erabili behar ditugu horretarako, ulermenean sakontzeko.
7. Laburtzeak; testua laburtzeak, irakurritako ideiak bateratzeko eta, bildutako informazioan oinarrituta, ideiak orokortzeko.

Estrategia horietako asko "estrategia anizkunen" kategorian ere irakatsi izan dira, modu eraginkorrean irakatsi ere. Estrategia anizkunen bidez, elkarrekintza sortzen da irakurleen, irakasleen eta testuaren artean.

Azterlanek adierazten dutenez, biak ala biak izan daitezke eraginkorrak testuak hobeto ulertzeko: bai aipatutako estrategia kognitiboetako bat bakarrik irakastea, bai hainbat estrategia irakastea. Halaber, azterlanek diotenez, zenbat eta intentsitate handiagokoa izan irakaskuntza eta moldaketa-lana, orduan eta hobeak dira emaitzak irakurketan (bai estandarizatu gabeko ariketetan, bai ariketa estandarizatuetan).

Badirudi irakurtzen duguna ulertzen irakastea Lehen Hezkuntzako 3. eta 6. mailen artean dela eraginkorra, eta oso litekeena da hau izatea aurretik eraginkorra ez izateko arrazoia: ikasleak irakurtzeko oinarrizko abileziez (hala nola hitzak deszifratzeko abileziaz eta arintasunaz) jabetu ez izana.

Egiten die mesede irakurtzen duguna ulertzen irakasteak irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrei?

Zailtasunik ez duten irakurleen laginak bakarrik dakartzate NRP komiteak irakurtzen duguna ulertzen irakasteko estrategien irakaskuntzari eta estrategia horiek ulermenean duten eraginari buruz egindako azterlanek.

Ikertzeko dago zer estrategia zaizkien lagungarrien irakurtzen ikasteko zailtasunak dituzten ikasleei.

3.2.2.3. Lexikoaren irakaskuntza

Hitzen esanahia jakitea da lexikoaz jabetzea, eta erabakigarria da irakurtzen duguna ulertzeko ahalmena goiz garatzeko. Irakurleek beren abileziak hobetu ahala, elkarrekiko bihurtzen hasten da lexikoa jakitearen eta irakurtzen dutena ulertzearen arteko harremana: irakurmena hobetzen, irakurtzeko denbora handitzen eta irakurtze-eskarmentua handitzen laguntzen du lexikoa jakiteak, eta, era berean, lexikoa (haurrek dakizkiten hitzen errepertorioa) aberasten du irakurtzeak.

Lexikoa irakasteko 21 metodo aztertzen dituzten 50 azterlan berrikusi ditu NRP komiteak. Metodo asko dira, baina irakaskuntza-moten sailkapen hau erabil dezakegu sinplifikatzeko:

- Irakaskuntza esplizitua. Teknika honen bitartez, ikasi behar dituzten hitzen definizioa edo beste atributu batzuk ematen zaizkie ikasleei. Adibidez, testua irakurtzen hasi aurretik irakasten zaie lexikoa.
- Zeharkako irakaskuntza. Teknika honen bitartez, asko irakurtzeko aukera ematen zaie ikasleei, ezagutzen ez duten edozein definizio ondorioztatuko dutelakoan.
- Multimedia metodoak. Teknika hau erabiltzen dugunean, testuaz gain, beste baliabide batzuk erabiltzen ditugu lexikoa irakasteko, hala nola hitzen atributu jakin batzuen adierazpen grafikoa.
- Ahalmenaren araberako metodoak. Irakurtzeko beste jarduera batzuetarako erabiltzen den ahalmen kognitiboa txikitzen saiatzen dira metodo hauek, praktikaren eta automatizazioaren bidez, ikasleak hitzen esanahian kontzentratu ahal izan daitezen, ortografian edo ahoskeran kontzentratu ordez.

- Elkartze-metodoak. Metodo hauen bidez, dakitenaren eta aurkitzen dituzten hitz ezezagunen artean loturak finkatzera bultzatzen ditugu ikasleak.

NRP komitearen ustez, azterlan esperimental gehiago egiteko premia dago, garrantzi handiko alorra baita hau.

Nola irakatsi behar da lexikoa eta noiz hasi behar da irakasten?

Zuzenean edo zeharka irakats dezakegu lexikoa. NRP ez da lexikoa irakasteko estrategia bakarra proposatzearen aldekoa eta, horren orde, lexikoa irakasteko hainbat estrategia erabiltzea proposatzen du, bai baitirudi horren aldekoak direla ikerlanak.

Lehen Hezkuntzako 3. mailaren eta Bigarren Hezkuntzako 2. mailaren artean (8-9 urtetik 13-14 urtera bitarteko ikasleen artean) egindakoak dira NRP komiteak lexikoaren irakaskuntzari buruz berrikusitako azterlan gehienak; ikasle txikiagoekin egindakoak, berriz, oso urriak dira. Dena dela, nahiz eta aztertutako adin-tarteak oso mugatuak izan, datu-baseak adierazten du abilezia-mailak eta adinak eragin esanguratsua izan dezaketela lexikoa ikasteko metodoen jabeakuntzan.

Azterlanek nabarmentzen dutenez, arreta handiz aztertu behar dugu zer-nolako eragina izan dezaketen lexikoa irakasteko teknikak adin eta abilezia-maila bateko edo besteko ikasleengan. Hortaz, metodo egokiak aukeratzearen garrantzia azpimarratzen dute azterlanek.

Egiten die mesede lexikoa irakasteak irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrei?

Gauza bat bakarrik nabarmendu dezakegu atal honetan: gehiago ikertu behar da zer-nolako eragina duen lexikoa irakasteak errendimendu-maila bateko eta besteko haurrengan (tarteak, irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrengan) eta adin eta hizkuntza-maila bateko eta besteko haurrengan.

3.2.2.4. Jardunbide egokiak

- Haur Hezkuntzako eta aurreko zikloko jardunbide egokietatik beharrezko deritzogunekin aurrera jarraitzea.

- Ikasleei irakurtzeko eta idazteko jarduerak interesa eta gusta dakizkien lortzea eta ikasleek ikasteko irakurtzen sakondu dezaten erdiestea.
- Ikasleen adineko haurren intereseko gaiak kontuan izanik aukeratzea testuak eta ezaugarrien identifikazioa eta ulermena lantzea. Horretarako, testu hauek erabili behar dira:
 - Gizarte-harremanen esparruko eguneroko bizitzako testuak, hala nola eskolako gutunak, gelako arauak eta jokoaren arauak.
 - Gizarte-komunikabideetako (besteak beste, haurrentzako web-orrietako) testuak eta, bereziki, albisteak, elkarrizketak eta zuzendariarentzako gutunak.
 - Ikasteko eta informazioa bilatzeko testuak (bai helburu didaktikoa dutenak, bai eguneroko bizitzan erabiltzen ditugunak: liburuxkak, deskripzioak, argibideak eta azalpenak, eskola-liburuak eta Lehen Hezkuntzako bigarren eta hirugarren zikloetan egoki diren kontsulta-liburuak).
- Bakarka eta elkarrekin irakurtzea, moldaketa-lanaren bidez, irakurtzen duguna ulertzeko estrategiak (irakurri aurrekoak, irakurri bitartekoak eta irakurri ondokoak) ikasteko eta erabiltzera ohitzeko:
 - Ikasleek aurrez dakitena aktibatzea.
 - Hipotesiak egitea eta egiaztatzea.
 - Inferentziak egitea.
 - Informazio garrantzitsua identifikatzea.
 - Testua osatzen duten irudiak interpretatzea.
- Ikasleak motibatuzko hainbat eredu eskaintzea: irakasleak ozen irakurtzea, ikasle helduagoek ozen irakurtzea, senideren batek ozen irakurtzea, antzerki-lanak irakurtzea, talde interaktiboak osatzea...
- Heldu batekin batera, aukeratutako pasarte hautatuak hiru edo lau aldiz irakurtzea.
- Ikasleak paperezko eskola-hiztegiak eta eskola-hiztegi digitalak erabiltzen hastea, lagunduta.
- Irakurritako libururen baten egilea bisitatzea edo elkarrizketatzea.

- Ikasleen liburuak erabiliz, liburutegi bat sortzea gelan, irakurketa sustatzeko jarduerak egitea eta, tartean, gelako eta ikastetxeko liburutegiak lagunduta erabiltzera bultzatzea ikasleak, plazerez eta informazioa bilatzeko erabil ditzaten.
- Informazio- eta komunikazio-teknologiak erabiltzea, informazioa lortzeko eta ikasteko: testu-prozesagailuak, audio liburuak, ikusizko kontzeptu-mapak, PowerPoint bidezko aurkezpenak....
- Testuak irakurtzen hasi aurretik, aurretiko jakintza eratzen laguntzea ikasleei.
- Antologailu grafikoak eta semantikoak erabiltzea, irakurritako materiala adierazteko eta hobeto ulertzeko.
- Hainbat galdera-mota egitea, irakurritakoa hobeto ulertzeko: hitzez hitzezkoari buruzkoak, inferentziak egitekoak eta kritikoak.
- Ikasleek beren galderak egitea irakurtzen dituzten testuei buruz.
- Hiztegia aberasteko askotariko estrategiak erabiltzea: irakaskuntza esplizitua, zeharkako irakaskuntza, elkartze-metodoak...

3.3. Irakurketaren irakaskuntza Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (12 eta 16 urteen artean)

DBHko curriculumak sortzeko eta ezartzeko dekretu berriak dioenez, garrantzitsua da hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna lantzea. Honela definitzen du dekretu horrek gaitasun horren funtsa: “hizkuntzaren erabilera, bai ahozkoa zein idatzizkoa, bai errealitatea adierazi, interpretatu eta hura ulertzeko egindakoa, bai jakintza eraikitze eta komunikatzeko egindakoa, bai eta pentsamoldea, emozioak eta jarrerak antolatu eta norberak erregulatzeko egindakoa”.

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, ohikoa da dislexiarekin, autoestimu eskasarekin, itxaropen eskasarekin eta antsietate handiarekin lotutako arazoak larriagotzea. Ikasleek badakite ahalegin handiagoa egin behar dutela lanean, eta ez dituzte lortzen espero dituzten emaitzak. Ez da frogatu irakurtzen berrikasteko tratamenduak eraginkorrak direnik etapa honetako ikasleengan eta, hortaz, ezinbestekoa da defizita orekatzeko estrategiak bilatzea.

3.3.1. Jardunbide egokiak

- Aurreko etapako jardunbide egokiekin aurrera jarraitzea.
- Gaitasun digitalaren garapena sustatzea, informazioa bilatzeko eta prozesatzeko abileziak eta jakintza eskuratzeko.
- Testu-irakurgailudun ordenagailuak erabiltzea, gelan erabiltzen ditugun hizkuntza guztietan, dislexiaren ondoriozko oztupoak txikiagotzeko.
- Literaturara hurbiltzeko modua zaintzea eta saiatzea neurritz kanpoko edo oker planteatutako lanak ez diezaien galaraz motibazioa ikasleei.
- Ikasleen hizkuntza-errepertorioa aberastea ikasgai guztien artean. Horretarako, eguneroko bizitzako eta ikasketen esparruko testuak landu behar ditugu gelan, eta ikasteko tresnak eman behar dizkiegu ikasleei: eskemak, laburpenak, kontzeptu-mapak, azterketetan ager daitezkeen moduko galderak...
- Irakurtzeko estrategiak (irakurri aurrekoak, irakurri bitartekoak eta irakurri ondokoak) berariaz lantzea.
- Irakurgaiaren eta irakurketaren helburu esplizituak eta implizituak ulertzen laguntzea.
- Testuaren edukiari eta testu-motari dagokien aurretiko jakintza aktibatzea.
- Hainbat motatako inferentziak (interpretazioak, iragarpenak, hipotesiak, ondorioak...) egiten laguntzea ikasleei, ulertzen dutena irakurri bitartean berrikusteko eta egiaztatzeko gai izan daitezen, eta neurriak har ditzaten testua oker ulertzen dutenean.
- Testuen ideia nagusiak eta bigarren mailako ideiak zehazten laguntzea eta ikasleak laburpen bat, eskema bat, etab. egiteko gaitzea.
- Ideiak ikusiz antolatzeko programa informatikoak erabiltzea.
- “Egiten jakiteari” ematea lehentasuna, ez ikasitakoa buruz esaten jakiteari.
- Ebaluazio hezigarrien erabilera sustatzea eta ikasleek beren burua antola eta ebalua dezaten bultzatzea, akatsetatik ikasi eta aurrera egiten jarrai dezaten.
- Testu-mota ugari lantzeaz gain, testuak helburu bat baino gehiagorekin lantzea.

3.4. Irakurketaren irakaskuntza Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondokoan (16 eta 18 urteen artean)

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondokoan, bi irakaskuntza arauturen artean aukera dezakete ikasleek: Lanbide Heziketaren eta Batxilergoaren artean.

Arreta berezia jarri behar dugu diskurtso zientifikoetan, teknikoetan, kulturaletan eta literarioetan, eta hizkuntza erabiltzeko esparru hauetan lan egin behar dugu nagusiki: ikasketen, komunikabideen eta literaturaren esparruan.

Azken batean, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondokoan, ikasleek “aurreko etapen eskuratutako komunikazio-gaitasuna gehiago garatu behar dute, eta ezagutza linguistikoak sakonago landu eta sistematizatu behar dituzte, besteen testuak ulertzerakoan eta norberarenak ekoizterakoan agertu ohi diren zailtasunak gainditzeko”. Hartara, “kultura-alfabetizazioaren prozesua” osatzen dute, "kontuan izanik, etapa honen amaieran, ikasle batzuk zuzenean lan-mundura joango direla, beste batzuk goimailako lanbide-heziketan hasiko direla, eta beste batzuek unibertsitatera joko dutela. Guztiek ere prestakuntza sendoa beharko dute hizkuntzetan, bizitza osoan ikasten jarraitu ahal izateko”.

3.4.1. Jardunbide egokiak

- Aurreko etapako jardunbide egokiekin aurrera jarraitzea.
- Komunikazio-proiektuetan oinarritutako ikaskuntza-prozesuak lantzen dituzten metodologiak erabiltzea. Testuak izan behar du funtsezko komunikazio-unitatea, eta komunikazio-jarduera jakin bat lortzeko sekuentzia didaktikoetan egituratu behar da ikaskuntza.
- “Egiten jakiteari” ematea lehentasuna, ez ikasitakoa buruz esaten jakiteari.
- Hizkuntzen irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan etapako irakasle guztiek esku har dezaten lortzea. Zeregin kolektibo horretan laguntzeko ardura dute irakasgai guztietako irakasleek, eta ikasleek beren irakasgaiko diskurtsoak ulertzen dituztela ziurtatu behar dute, beren jakintza-alorrean diskurtsoak sortzen lagundu behar diete ikasleei eta, orobat, kideen arteko elkarriketa erabiltzen lagundu behar diete, jakintza guztien artean eratzeko.

Dislexiaren seinaleak aldatu egiten dira bizitzan barrena. Lehenengo etapetan, irakurketa mekanikoaren eta ortografia naturalaren alorreko akatsek ematen dute atentzia gehien. Bigarren Hezkuntzan, berriz, horrelako akats gutxiago egin ohi dituzte dislexia duten ikasleek, baina hau sumatu ohi dugu:

- Ikasleek poliki irakurtzen dute, gutxi automatizatu dute irakurketa eta ahalegin handia egin behar dute.
- Ortografia arbitrarioaren alorreko akatsak egiten dituzte.
- Zailtasunak dituzte testuak egituratzeko.
- Biderkatzeko taulak ez dituzte ondo menderatzen.
- Zailtasunak dituzte irakurtzen dutena ulertzeko. Dislexia duten ikasleek ahalegin handia egin behar dute irakurtzeko mekanika eskuratzeko. Arreta berezia jarri behar dute ahalegin gehigarri hori egiteko, eta, askotan, arreta galarazten die horrek.
- Zailtasunak dituzte atzerriko hizkuntzak ikasteko.

ESKU HARTZEKO ESTRATEGIA NAGUSIAK, ADINAREN ARABERA			
Prebentzioa	Berriz hezteak	Berriz hezteak eta curriculumean sartzeko egokitzapenak	Curriculumean sartzeko egokitzapenak
Ikasleek 6-7 urte dituzten arte	Ikasleek 7-10 urte dituztenean	Ikasleek 10-12 urte dituztenean	Ikasleek 12 urte dituztenetik

4. IRAKURTZEKO ZAILTASUN ESPEZIFIKOAK

Garapenaren eta ikaskuntzaren arteko elkarrekintzaren emaitza dira hainbat abilezia konplexu, eta alde handiak daude pertsona batzuen eta besteen abilezia-mailaren artean. Abilezia konplexu horietako bat da irakurtzen ikastea, eta, horrenbestez, pentsatzekoa da alor horretan ere daudela halako alde handiak.

Gogoan izan beharra dago gizakiak duela denbora gutxi ikasi duela irakurtzen eta idazten. Zer-nolako erronkari aurre egin behar diogun ulertzeko, kontuan izan behar dugu irakurle ona izatea ez dela errazagoa tenislari ona edo piano-jotzaile ona izatea baino. Duela zenbait mende aparteko pertsonak bakarrik zituzten gaitasunak ditu gure gizarteak beharrezkotzat duen irakurle-motak. Ederra da ikustea hasiera batean ohiz kanpoko zen lorpen bat orokortu nahi izan dugula hezkuntzaren bidez, baina gogoan izan behar dugu betiere egiteko konplexua dela irakurtzea eta idaztea eta, gehienetan, sistematikoki trebatu behar dela.

Oro har, ikasle gehienek 6 edo 7 urte inguru dituztenean ikasten dute irakurtzen, Lehen Hezkuntzako lehen urtean. Proportzio txiki batek, berriz, Haur Hezkuntzan ikasten du. Azkenik, beste proportzio txiki batek geroago ikasten du, 8 edo 9 urteen inguruan, eta, batzuetan, luzaroan laguntzen badiote soilik ikasten du. Itxuraz, talde horren zati batek ez du urritasun kognitiborik, baina litekeena da irakurtzen ikasteko zailtasun espezifikoak (beste era batera esanda, dislexia) izatea.

4.1. Trastornoa edo atzerapena?

Trastornoaz mintzatzen garenean, neurri batean edo bestean denbora luzean irauten duen zailtasun espezifiko batez ari gara. Arazo neurobiologiko batekin lotuta dago zailtasun hori, eta horrek esan nahi du ikasleak ezin duela normalki garatu abilezia, zenbat denbora ematen diogun eta zenbat aukera ematen dizkiogun gorabehera.

Dislexiaren seinaleei eta dislexikotzat hartzen ditugun pertsonen sintomatologiaren heterogeneotasunari buruzko jakintzan aurrera egin ahala, gero eta argiago dago oinarri neurologikoko nahasmendu genetikoa dela dislexia. 30.000 bat gene ditu gizakiak, eta erdia inguru garunean manifestatzen da. Egun, uste dute dislexia eragiten duten nahasmenduekin lotuta daudela garunean manifestatzen diren zortzi gene gutxienez (Alba, 2008).

4.2. Dislexiaren definizioari buruzko egungo eztabaida

Nazioarteko sistema nagusietako bik (DSM-IV-TR 2002 eta CIE 10 1992 sistemek) diagnostikoa egiteko ezartzen dituzten irizpideetan, ikaskuntzaren trastornoen artean ageri dira idatzizko hizkuntzarekin lotutako trastornoak, alegia, irakurmenaren eta idazmenaren trastornoak.

Sailkapen horiekin bat, ikaskuntzaren trastornoen ezaugarri nagusia da pertsonak ikasketetan duen errendimendua nabarmen eskasagoa dela haren adinekoengandik eta haren adinekoen adimen-kozientetik eta irakaskuntzatik espero duguna baino. Ikasteko arazoek eragin nabarmena dute pertsona horrek ikasketetan duen errendimenduan eta eguneroko bizitzan irakurri, kalkulatu edo idatzi egin behar duenean, errendimendu ona izatea edo egunerokoan moldatzea galarazten baitiote.

Definizio horiek hainbat muga dituzte. Hain zuzen ere, DSM-IV-TR eta CIE 10 sailkapenek ematen dituzten definizioen arazoetako bat da koziente intelektualaren eta irakurketan edo idazketan dugun errendimenduaren arteko desadostasuna hartzen dutela kontuan. Autore askok kritikatu dute irizpide hori, desadostasun hori neurtzea ez delako oso fidagarria irakurtzen ikasteko lehen urteetan Hori dela eta, hurrek 8 urte bete aurretik zaila da diagnostiko fidagarririk egitea, baina, beste irizpide bat erabiliko bagenu koziente intelektualaren eta irakurmenaren arteko desadostasunaren ordean, egin genezake.

Esan bezala, hurrek 8 urte bete aurretik ezin dugu modu fidagarrian diagnostikatu dislexia, baina horrek ez du esan nahi ordu arte itxaron behar dugunik alerta-adierazleak ageri dituzten hurrei erantzuteko.

Etorkizunean sailkapen-sistema horien definizioak berrikusi eta hobetuko dituztela espero dugu, baina, bitartean, aipatzekoa da gero eta adostasun handiagoa dagoela ikertzaileen artean irakurtzen ikasteko arazoaren sorburuari buruz, gero eta ikertzaile gehiagok uste baitute arazook bi sorburu dituztela.

Batetik, dislexia neurobiologikoaren definizioa dugu:

“Ikasteko zailtasun espezifiko bat da dislexia, eta jatorri neurobiologikoa du. Bere ezaugarri nagusiak dira hitzak zehaztasunez eta arintasunez ezagutzeko zailtasunak izatea eta haiek letreiatzeko eta deszifratzeko trebetasun eskasa izatea. Zailtasun horien jatorria, oro har, hizkuntzaren elementu fonologikoaren gabeziak izaten dira [soinua hautematea], eta errealitate hori ez da espero zitekeen zerbait, pertsonaren beste trebetasun kognitibo batzuei eta eskolan jasotzen den heziketaren kalitateari erreparatuta. Dislexiaren bigarren mailako ondorioak izan daitezke irakurritakoa ulertzeko arazoak izatea eta irakurtzeko eskarmentu edo praktika gutxi izatea, eta, ondorioz, dislexia duten pertsonen hitzak ikasteko eta jakintza orokorrak eskuratzeko arazoak izan ditzakete” (Dyslexia Working Group, 2002, 9. or.).

Bestetik, gero eta autore gehiagok onartzen dute irakurtzen ikasteko arazo larriak dituzten zenbait haurren arazoek esparru soziokulturalean eta hezkuntzaren esparruan dutela sorburua (Fletcher eta beste autore batzuk, 2001). Haurrek irakurtzen ikasteko zailtasunak izan ditzakete lexikoa gutxi garatu badute, abilezia fonologiko eskasak badituzte, liburuekin harreman txikia izan badute eta gutxi irakurri badute heldu batekin batera. Intentsitaterik gabeko irakaskuntza desegokia izan badute gainera, ez badute izan ondo prestatutako profesional eskarmentudunen laguntzarik eta ez badituzte erabili behar bezala oinarritutako materialak eta metodoak, irakurtzen ikasteko zailtasunak oso larriak dira; hain zuzen ere, dislexia neurobiologikoa duen haur batenaren adinakoak.

Gaur egun, haur horiek ezin ditugu sailkatu dislexia duten haurren artean, ez dituztelako betetzen indarrean dauden definizioen eskakizunak, eta hainbat modutan izendatu izan ditugu: irakurle eskasak, irakurle atzeratuak edo “*haurtzaindegiko aldaerak*” (Stanovich, 1994). Etorkezunean, oso litekeena da dislexiaren sailkapena inklusiboagoa izatea eskusiboa baino, beharra duten haur guztientzat ezartzeko detekzio goiztiarra, prebentzioa eta irakurmenean esku hartzeko programak.

4.3. Irakurmenaren trastornoa edo dislexia diagnostikatzeko irizpideak

- Irakurtzeko abileziez modu eraginkorrean jabetzeko trastorno espezifiko eta iraunkorra da.

- Arazo neurobiologiko batekin lotuta dago dislexia, eta hau du ezaugarri nagusia: pertsonaren irakurketa-maila nabarmen eskasagoa da haren adinekoengandik eta haren adinekoen adimen-kozientetik eta eskolako mailatik espero duguna baino —irakurmena edo ulermena probatzeko test estandarizatuen bitartez neurtzen dugu irakurketa-maila, banan-banan—.
- Eskolatzea behar bezalakoa izan da.
- Testuinguru soziokulturala egokia da.
- Ez dago ez ikusmenaren edo entzumenaren urritasunik, ez arazo psikiko edo emozional primarioak.
- Zentzumenaren, adimenaren eta abarren gabeziaren bat badago, irakurtzeko zailtasunak handiagoak dira gabezia horrek eragin ohi dituenak baino.
- Irakurmenaren trastornoak eragin nabarmena du pertsonak ikasketetan duen errendimenduan eta eguneroko bizitzan irakurtzeko abileziak erabili behar dituenean, errendimendu ona izatea edo egunerokoan moldatzea galarazten baitio.

Dislexia duten ikasle gehienek idazmenaren trastornoa ere izaten dute, eta, hainbatetan, baita kalkuluaren trastornoa ere.

Dislexia modu fidagarri eta baliagarrian diagnostikatzeko, haurrak 8 urte inguru izan arte itxaron behar dugu, alegia, Lehen Hezkuntzako bigarren mailaren amaierara edo hirugarren mailaren hasierara arte.

4.4. Sintoma espezifikoak

- Zehaztasun-akatsak: letren ordenarekin nahastea; desberdintasun grafiko txikiak dituzten letrak nahastea; letrak edo hitz osoak alderantzikatzea; letrak edo hitzak gehitzea, ezabatzea edo ordezkatzeta.
- Denborazko akatsak: hitzak errepikatzea, hitzak silabetan zatikatzea eta atzera itzultzea.
- Poliki, nekez, erritmoari jarraitu gabe eta oker intonatu irakurtzea.
- Ortografiaren eta letreiatzeko abileziez jabetzeko arazoak eta errendimendu normala irakurketa hain garrantzitsua ez den curriculumeko arloetan.
- Hainbatetan, irakurritakoa ezin ulertzea; azalpena ahozkoa bada, berriz, mezua ulertzeko zailtasunik ez izatea.

- Idazteko zailtasunak.

4.5. Dislexiaren sailkapernak

Dislexiari buruzko literatura kontsultatzen badugu, aniztasun terminologiko handia dagoela ikusiko dugu. Beraz, gehien azaltzen diren kontzeptuak argituko ditugu jarraian:

1. Hartutako dislexia garuneko lesio baten ondorioz sortzen da.

HARTUTAKO DISLEXIA (garuneko gaitz baten ondoriozkoa)	*Fonologikoa	*Bide fonologikoa erabiltzeko zailtasuna
	*Azalekoa	*Ikusizko bidea erabiltzeko zailtasuna
	*Bitarikoa	*Bi bideok erabiltzeko zailtasuna

- 2 .Dislexia ebolutiboa ondo irakurtzeko abileziaz jabetzeko berezko zailtasunak dituzten haurrek dute eta, itxuraz, ez du azalpenik.

DISLEXIA EBOLUTIBOA (arazo fonologikoen, neurologikoen eta abarren ondoriozkoa)	Fonologikoa	Bide fonologikoa erabiliz irakurtzeko zailtasunak ditu pertsonak eta, hori dela eta, ikusizko bidea erabiltzen du nagusiki. Ikusizko bidearen edo bide lexikoaren bitartez, oro har irakurtzen ditugu hitz ezagunak, ez ditugu zatikatzen, eta zailtasunak ditugu hitz ezezagunak edo asmatutako hitzak (sasihitzak) irakurtzeko.
	Azalekoa edo lexikoa	Bide lexikoa erabiliz irakurtzeko zailtasunak ditu pertsonak eta, hori dela eta, bide fonologikoa erabiltzen du nagusiki. Bide fonologikoaren bitartez, segmentu txikiagoetan banatuz irakurtzen ditugu hitz erregularrak. Azaleko dislexia edo dislexia lexikoa duten pertsonak arazoak dituzte berdin-berdin idazten eta ahoskatzen ditugun hitzekin. Adibidez, gaztelania hizkuntza gardena da, eta <i>hall</i> , <i>thriller</i> edo <i>best seller</i> hitzen gisakoak urriak dira hizkuntza horretan.
	Bitarikoa	Bi bideok erabiltzeko zailtasuna ²

² www.dislebi.com

4.6. Alerta-adierazleak

4.6.1. Alerta-adierazleak Haur Hezkuntzan

- Zailtasunak prozesaketa fonologikoarekin
 - Zailtasunak kontzientzia fonologikoarekin: hitzak silabetan zatikatzearekin eta grafemen eta fonemen arteko egokitasunarekin (letren izena jakiteko)
 - Zailtasunak epe motzeko eta epe luzeko hitzezko oroimenarekin. Hauek dira ondorioak:
 - Gauzen sekuentziak eta segidak (asteko egunak, zenbaki-serieak, etab.) gogoratzeko abilezia eskasa.
 - Hitz polisilaboetako sekuentzien ordenari eusteko zailtasunak (adibidez, *bolamula* esatea *bolaluma* esan ordez).
 - Koloreen, letren, zenbakien... izenak erraz ikasteko eta erabiltzeko zailtasunak. Baliteke kontzeptua argi egotea, baina arazoak daude “etiketa linguistikoa” jartzeko.
 - Zailtasunak errimarekin. Kontzientzia fonologikoarekin ere du zerikusia horrek.
 - Hitzak gogoratzeko edo hitzei etiketak jartzeko zailtasunak. Objektu ezagunen “etiketa linguistikoa” (izena) gogoratzeko zailtasunak (adibidez, *mahaia* eta *aulkia* nahastea). Dislexia duten pertsonak argi izan ohi dute kontzeptua, baina huts egiten dute izena bilatzen. Alde horretatik, atentzioa ematen du koloreak ikasteko zailtasunak.
 - Ahozko hizkuntzaz jabetzen atzeratzea:
 - Esaldirik ez esatea 2 urte eta erdi izan arte.
 - Dislalia anitz izatea oraindik.
 - Antzeko hitzak ahoskatzen nahastea.
- Irakurmenaren eta idazmenaren trastornoak edo nahasmenduak izatea familian.

4.6.2. Alerta-adierazleak Lehen Hezkuntzako lehen zikloan

Lehen Hezkuntzako lehen maila bukatzean,

- aurreko etapako alerta-adierazleak izatea oraindik;

- kode alfabetikoaz eta grafemen eta fonemen arteko egokitasunaz ez jabetu izana;
- eta irakurketa mekanikoa automatizatu ez izana.

Lehen Hezkuntzako bigarren mailan, aurrekoez gain,

- aurreko etapako eta mailako alerta-adierazleak izatea oraindik.
- alfabetoa gogoratzeko zailtasunak izatea;
- letrak, silabak edo/eta hitzak isiltzea, ordezkatzeta, alderantzikatzea, aldatzea edo gehitzea;
- esandakoa zuzentzea, poliki irakurtzea eta duda egitea, hitzak silabetan zatikatzea eta lerroz galtzea;
- eta irakurritakoa ez ulertzea, zeinuak deskodetzeko ahalegin gehigarria egin beharra dela eta.

4.6.3. Alerta-adierazleak Lehen Hezkuntzako bigarren eta hirugarren zikloetan

- Aurreko etapako eta zikloko alerta-adierazleak izatea oraindik.
- Irakurketa automatizatzeko zailtasun handiak eta ahalegin gehigarria egin behar izatea horretarako, eta poliki eta nekez irakurtzea.
- Idazlanak planifikatzeko eta egiteko eta ahozko diskurtsoak prestatzeko zailtasunak.
- Funtsik gabeko gramatika erabiltzea eta ortografia-akatsak egitea.
- Autokonfiantzarik eza eta frustrazioa areagotzea.
- Idazteko zailtasunak.
- Problemen enuntziatuak irakurtzeko zailtasunak. Horren eta biderkatzeko taulak ondo ez menderatzearen ondorioz, dislexia duten ikasleek emaitza txarrak izan ditzakete matematika-arloan.

4.6.4. Alerta-adierazleak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (DBHn) eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondokoa (DBHOn)

- Aurreko etapetako zenbait alerta-adierazle izatea oraindik.
- Zailtasunak hitz ezezagunekin edo sasihitzekin.
- Poliki irakurtzea.

- Irakurtzea edo/eta idaztea saihestea.
- Irakurritakoa gutxi ulertzea, irakurritako testuen gaiak ulertzeko zailtasunak.
- Ozen irakurtzeko zailtasunak.
- Idatziz adierazteko zailtasunak. Lexiko urria erabiltzea, esaldiak ez lotzea, lokailurik ez erabiltzea eta, hainbatetan, aurreko etapan bezala, letrak, silabak edo/eta hitzak isiltzea, aldatzea edo gehitzea. Kontakizunak eta, oro har, idazlanak planifikatzeko eta idazteko zailtasunak.
- Atzerriko hizkuntzak ikasteko zailtasunak.
- Ikasten denbora asko eman arren, emaitza eskasak lortzea eskolan.
- Irakurmena edo idazmena erabili behar denean nagusiki, ikasteko jarduerak egiteko motibazioa galtzea.
- Gelan ohikoak diren testuei buruzko inferentziak egiteko ezintasuna.
- Autoestimua eskasa, antsietatea, urduritasuna...

4.7. Tratamenduei buruzko hausnarketak

Dislexia tratatzeko programa ugari ditugu eta asko erabiltzen ditugu, baina, ikuspegi zientifikotik, batzuk besteak baino fidagarriagoak dira. Horregatik, tratamendu jakin bat aukeratu aurretik, funtsezkoa da iturri fidagarriari kontsulta egitea, jakiteko ea tratamenduaren eraginkortasunaren frogarik dagoen.

Programa bat gomendatzeko, Shaywitzek³ ezaugarri hauek nabarmentzen ditu programa baliozkoa dela egiaztatzeko funtsezko ezaugarrien artean:

- Trebakuntza fonologikoa izan behar du programaren helburua, disfuntzio hori baita irakurtzeko zailtasunen oinarria.
- Arazoari heldu behar dio programak; izan ere, irakurtzearekin lotutako ariketak eginez hobetzen da dislexia.

Haur Hezkuntzan, funtsezkoa da kontzientzia fonologikoa areagotzea.

6 eta 9 urteen artean, bi helburu daude: batetik, ahozko zein idatzizko kontzientzia fonologikoa areagotzea eta, bestetik, irakurketa mekanikoaren automatizazioa hobetzea.

³ Shaywitz, S.E.: "Dyslexia", *in* N Eng J Med, 338 (1998), 307-311.

Haurrek 10 urte dituztenetik aurrera

- kontzientzia fonologikoa areagotzea eta irakurketaren automatizazioa hobetzea zaila den frogak ditugu, eta, hori dela-eta, testuak ulertzeko estrategiak irakasteari eman behar diogu lehentasuna ordutik aurrera.
- Ikasten laguntzeko estrategiak: kalkulagailuak, ahots-grabazioak, datu-taulak eta heldu bat izatea alboan ikasgaiak ahoz irakurtzen laguntzeko eta aldi berean zuzentzeko, testu-prozesagailuak, testu digitalak entzunezko artxibategi bihurtzeko programa informatikoak (ahots digitala).

Tratamendu hauek ez dira komenigarriak, dela gaur egun ez dagoelako haien aldeko behar adina azterlan zientifiko, dela dislexiari buruzko jakintzarekin bat ez datozen hipotesietan oinarritzen direlako:

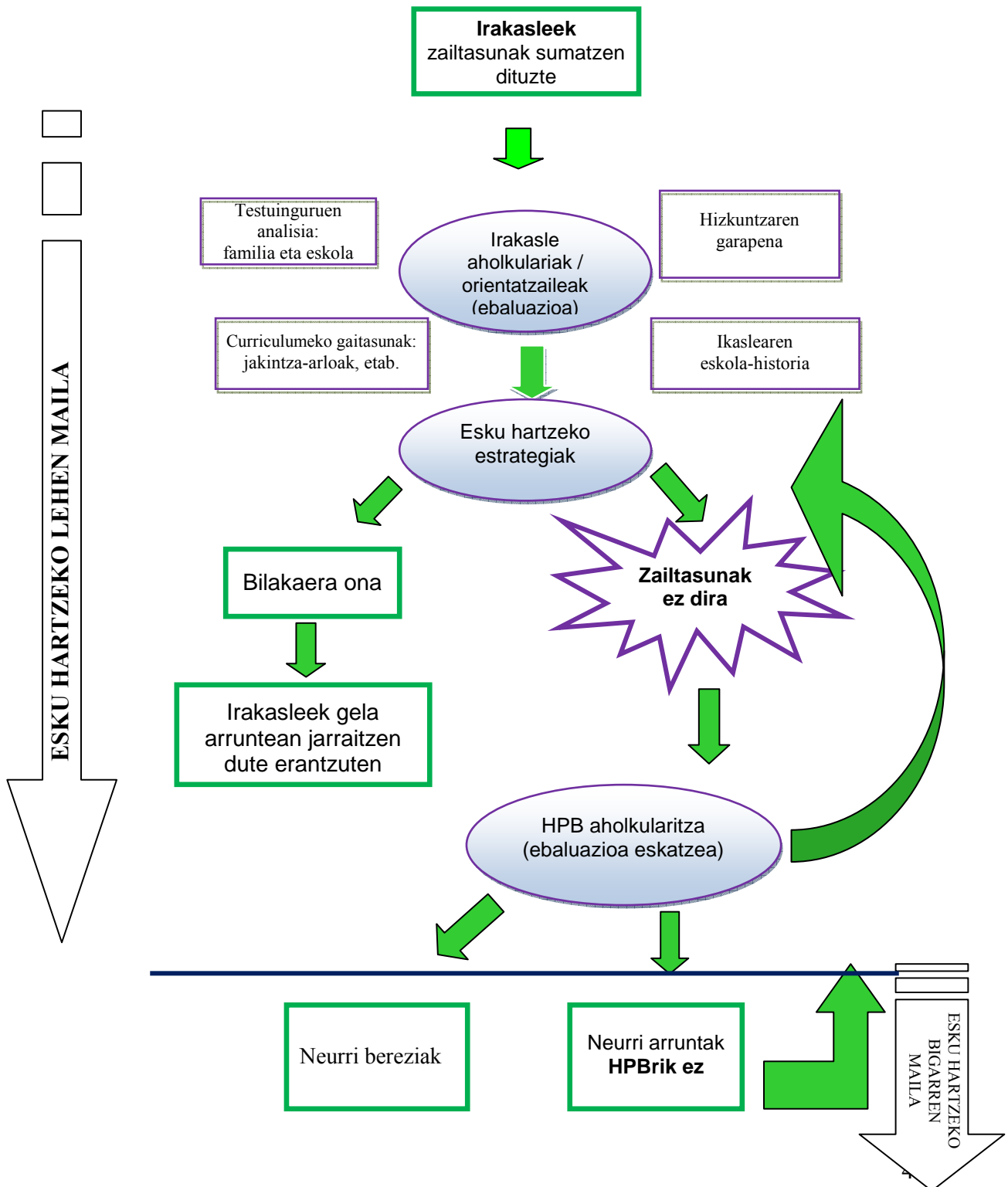
1. Ikusmenaren trebakuntza optometrikoa (optometria). Tratamendu honen oinarrian dagoen teoriaren arabera, ikusmenaren akats baten ondorioa da dislexia. Ikusizko araketa-ariketetan, kontrol binokularrean eta abarretan datza tratamendua. Litekeena da irakurtzeko zailtasunak ikusmenaren arazo baten ondorio izatea hainbat haurrengan. Halakoetan, tratamendu-mota hau eraginkorra izan daiteke; izan ere, ikusmena hobetzen duenez gero, irakurmena ere hobetzen du. Alabaina, dislexia neurobiologikoa duten pertsonekin ezin du lortu halakorik.
2. Koloretako leiarrak. Irlen-en teorietan oinarritzen da tratamendu hau eta, 1980ko hamarkadaz geroztik, oso publizitate ona izan du dislexia tratatzeko metodoen artean, baina ez dago haren eraginkortasuna frogatzen duen behar adina azterlan zientifikorik.
3. Zerebeloaren eta bestibuluaren trebakuntza. Tratamendu honen oinarrian dagoen teoriaren arabera, zerebeloaren eta entzumenaren (oreka-guneen) arazo baten ondorioa da dislexia. Funtsean, egonkortasuna hobetzeko ariketetan edo bertigoaren aurkako botiketean datza tratamendua. Ez dago ez teoria horren, ez proposatzen dituen tratamenduen aldeko frogarik.
4. Atzeraelkadura elektroentzefalografikoa (EEG Biofeedback). Tratamendu honen oinarrian dagoen hipotesiaren arabera, garunaren funtzionamendu anomaloa da bai dislexiaren, bai beste trastorno batzuen (hala nola arreta faltaren / hiperaktibitatearen) oinarria.

5. Zinesiologia aplikatua (garezurreko osteopatia). Proposatzen duenez, hezur tenporala eta esfenoidala desplazatu ondoren sortzen dira dislexia eta ikaskuntzaren trastornoak, eta, hortaz, "hezurren manipulazio ia infinitesimalak" konponduko lituzke, eta sintomak desagertu egingo lirateke.
6. Zaharkituta gelditu diren hezkuntza-arloko beste terapia batzuk: lateralitatea, orientazio espaziala, etab. hobetzeko programak.

5. IRAKURTZEKO ZAILTASUNAK HAUTEMATEKO ETA EBALUATZEKO PROTOKOLOA

Ikasleek irakurtzeko zailtasun larriak dituztela susmarazten dioten adierazleak ikusten baditu irakasle tutoreak irakurketa- eta idazketa-prozesuan, garrantzitsua da argi izan dezan norengana, nola eta noiz jo behar duen laguntza eske.

Prozedura honi jarraitu behar zaio kasuren bat hautematen dugunean:



ESKU HARTZEKO LEHEN MAILA

Ikasle batek irakurtzeko zailtasunak dituen alerta-adierazleak sumatzen badituzte irakasleek, ikaslearen espedienteko eskola-txostenak irakurri behar dituzte lehenik eta, ondoren, erantzuten saiatu behar dute. Horretarako, hainbat neurri hartu behar dituzte.

Arazoa ez bada desagertzen, tutoreak ebaluazioa eskatu behar die irakasle aholkulariei, orientatzaileei edo arduradunei, ikastetxeak finkatzen dituen prozeduren bidez.

Aholkulari edo orientatzaileek egoera balioetsi behar dute. Esku hartzeko estrategiak planifikatzen lagundu behar diete tutoreari eta irakasle-taldeari, eta hezkuntzako erantzuna ikasle bakoitzaren beharretara egokitzen saiatu behar dute.

Esku hartzeko diseinatutako estrategiak erabili behar dira ondoren.

Estrategiek ez badute ematen espero dugun emaitza, ea beste neurri arrunt batzuk aplikatzea komeni den aztertu behar dugu: materialak egokitzea, metodologia egokitzea (talde malguak osatzea, beste irakasle batek parte hartzea gelan, etab.), ebaluazioa egokitzea, hezkuntza indartzea edo ikasleak ziklo berean jarraitzea.

Ordura arteko ebaluazio eta neurri guztiak ikaslearen zorroan sartu behar dira. Zorroan sartu behar dira ikaslearen eskola-historiari eta curriculumeko gaitasunei buruzko informazioa eta interesgarri deritzegun datu guztiak ere (medikuen txostenak, ikaslearen buruko osasunari buruzko txostenak, kabinetean txostenak), eta isilekotasunari buruzko legediak ezartzen dituen arauak betez gorde behar da informazio hori guztia.

Laburbilduz, esku hartzeko lehen mailan, ikastetxeak erantzuten die ikasleen zailtasunei, bere baliabideak erabiliz.

ESKU HARTZEKO BIGARREN MAILA

Neurriak hartu arren, tutoreak eta irakasle-taldeak uste badute zailtasunak ez direla desagertu, esku hartzeko bigarren mailan jarraitu behar dute prozesuarekin: berritzeguneetan (kanpoko laguntza-zerbitzuetan). Hezkuntza-premia berezien alorrean dagokien aholkulariari eskatu behar diote ebaluazioa, prozedura ofizialaren bidez (ebaluazioa eta diagnostiko psikopedagogikoa eskatuz).

Ebaluazio psikopedagogikoa egin ostean, HPB aholkulariak uste badu irakurmenaren trastorno bat duela ikasleak, ikaslearekin lan egiteko plana erabakitzeko eta neurri arruntak edo/eta bereziak hartzeko prozesuan parte hartu behar du.

6. NEURRI ARRUNTAK ETA NEURRI BEREZIAK

6.1. Etapaz edo zikloz aldatzea

Eskolaldian, ziklo batetik bestera eta etapa batetik bestera aldatzen dira ikasleak, eta, horren ondorioz, irakasleak, metodologia, ikastetxea, taldeak... aldatzen dira. Askotan, aldaketa horien ondorioz, zailtasun erantsiak dituzte ikasle guztiek eta, bereziki, irakurtzeko zailtasunak edo irakurmenaren trastornoa dituzten ikasleak.

Haur Hezkuntzan, malgua eta dinamikoa izaten da ingurunea, eta jolasak badu lekua. Ohikoa da gelak txokoetan antolatuta egotea, erdigune baten inguruan; erdigunean, ahozko hizkuntzaren esparruko ariketak egiten dituzte, ipuinak irakurtzen dituzte, etab. Lehen Hezkuntzan, berriz, gelen egitura zurrunagoa da. Mahaiak eta aulkiak daude, hainbat modutan antolatuta, eta ikasketak dira lanaren muina funtsean; oro har, jolasa ez da lantzen gelan.

Bai Bigarren Hezkuntzan, bai Batxilergoan eta heziketa-zikloetan, ikasleak egoera berri batean daude berriro ere. Haur Hezkuntzan, tutorea ordu asko egon da gelan, baina, etapa hauetan, haren presentzia ahuldu edo desagertu egiten da. Orobat, irakasleen kopurua nabarmenki hazten da, eta nahiko irakasgai gehiagotan da beharrezkoa antolatzeko abileziak modu eraginkorrean erabiltzea.

Etapia hauetan, informazio gehiegi dute ikasleek, asko entzuten dutelako ahozko hizkuntza. Gainera, eskola-eredua ere aldatzen da: irakurtzen ikasteari uzten diote eta ikasteko irakurtzen hasten dira.

Gure hezkuntza-sisteman, hainbatetan, ikastetxez aldatzea eta taldeen osaera ezberdina izatea dakar Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondokora aldatzeak. Horren ondorioz, ordura arte segurtasuna eman dieten egonkortasun-erreferentzia asko galtzen dituzte ikasleak eta, gainera, nerabazaroko krisialdian sartzen dira aldi berean.

Horregatik guztiatik, ezinbestekoa da ziklo- eta etapa-aldaketekin kontuz ibiltzea, egokitzen laguntzeko ikasleei eta aldaketa bakoitzaren ondoren ikasleak hutsetik hasi behar ez izateko, alegia, hasitako irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuekin aurrera jarraitu ahal izan dezaten ikasleak.

Alde horretatik, nabarmentzekoak dira neurri hauek, besteak beste:

- Informazioa biltzeko dokumentu bat prestatzea. Datu hauek zehaztu behar ditu dokumentuak:
 - Jakintza-arlo bakoitzeko gaitasun espezifikoak.
 - Ikasleen hezkuntza-arloko premiak.
 - Irakasteko eta ikasteko estiloa.
 - Ikasleek ikaskuntzari buruz duten jarrera.
 - Aurreko etapetako txostenak.
 - Ikasleek zer-nolako bilakaera izan duten eskolaldian beren baitan eta ikasketen esparruan.
 - Ikasleen familia barneko testuinguruari buruzko informazio adierazgarria (zer espero duen familiak, nola egin dien aurre zailtasunei, dislexiaren aurrekaririk izan den familian...).
 - Hartutako neurri arruntak eta neurri bereziak.
 - ...

Ikaslearen zorroan sartu behar da dokumentu hori. Haren bidez, talde berria osatzen duten ikasleen eta, bereziki, irakurtzeko zailtasunak edo irakurmenaren trastornoa dituztenen prozesua nolakoa izan den jakin dezakete irakasleek.

- Koordinazio-bilerak egitea, beharrezko informazioa biltzeko. Hain zuzen ere, hauek egin behar dituzte bilerak:
 - Aurreko eta ondoko etapetako irakasle-taldeak.
 - Ikastetxeak, ikasleen azken ikastetxeari buruzko informazioa biltzeko.
 - Irakasleak HPB baditu, haren azken ikastetxeko eta ikastetxe berriko HPB aholkulariek eta, ikaslea zonaz aldatzen bada, bi berritzeguneetako HPB aholkulariek.
- Koordinazio-bilerak egitea zikloen eta etapen artean, irizpideak bateratzeko eta metodologia, curriculum, etab. koordinatzeko. Hartara, hobeto mailakatu eta egokitu ditzakegu aldaketak eta, gainera, ikasleak txikitatik presta ditzakegu ondoko ikasturteetan behar dituzten abileziez jabetzeko.

- Bigarren Hezkuntzan zer irakasle tutore izendatzen diren zaintzea. Ikasleekin ahalik eta denbora gehien eman dezaketen irakasle tutoreak izendatu behar dira.
- Ikasleei egokitzen zaizkien taldeen eta gelen osaera zaintzea.

Ikasle batek irakurtzeko zailtasunak dituela hautematen badugu, esku hartzeko esparru inklusibo baten esparruan erantzuteko modua planifikatu behar dugu, eta ikaskuntza-prozesuari eta hartzen ditugun neurriei buruzko informazioa eman behar diogu familiari.

Oro har, irakurtzeko zailtasunak dituzten ikasleek gelan jarraitzea da onena. Hori dela eta, hobe da neurri arruntak hartzea, gelan egiten dugun lanaren jarraipena egiteko, ikasleak ordura arteko ingurunetik urruntzen dituzten neurri bereziak hartzea baino.

Etaparen arabera, irakurtzeko zailtasunak lantzea edo/eta gauza berriak ikasteko zailtasunak txikiagotzea izan behar du hartzen ditugun neurri guztien helburuak.

Kasu batean bakarrik komeni da neurri bereziak hartzea eta gai jakin batzuk gelatik kanpo lantzea: antolaketa-modu eta baliabide-mota guztiak probatu, eta ikasleek gelako ohiko erritmoari jarraitu ezin diotela egiaztatzen dugunean.

6.2. Neurri arruntak

- Hezkuntza indartzeko neurriak.
- Materialak, metodologia eta ebaluazioa egokitzea.
- Ikasleak beste urte batez jarraitzea ziklo edo maila berean.

Kasuan-kasuan aztertu behar dugu zein diren neurririk komenigarri eta egokienak.

6.2.1. Materialak egokitzea

- Grabagailuak, kaseteak, MP4 formatua eta antzeko teknologiak erabiltzea. Lagungarri eraginkorrak dira ikasleek jakintzaz jabetzeko zailtasunak gainditzeko.
- Ordenagailua erabiltzea. Nork bere lana zuzentzeko aukera ematen du, zuzentzaile ortografikoaren bidez.

- Guk dioguna idazteko eta idatzizko testuak irakurtzeko programak erabiltzea, errazagoa izan dadin informazioa bilatzea.
- Interneteko orriak gomendatzea, testu-mota jakin bat edo ortografia sistematikoki lantzeko: gai historikoei buruzko testuen iruzkinak, filosofia-gaiei buruzkoenak, testu literarioenak, kazetaritza-arlokoenak...
- Ikus-entzunezko materiala edo material digitala biltzea, idatzizko testuak errazago irakurtzeko eta ulertzeko edo, bestela, jakintza eskuratzeko mekanismoaren ordeztu erabiltzeko eta ikasleek irakurketa bakarrik baliatu behar ez izateko.
- Entzunezko liburuen bilduma bat osatzea, ikasleek testu literarioak "irakurtzeko".
- Ikusizko baliabideen bilduma bat osatzea, hauek erabiliz: gai guztien eta gaien puntu nagusien eskemak; azterketetan ager daitezkeen moduko galderak edo azterketen ereduak; PowerPoint bidezko aurkezpenak, ikasleek errazago eskura dezaten jakintza...
- Letra handiz eta argiz idatzitako materialak ematea.

6.2.2. Metodologia egokitzea

- Metodologia inklusiboak sustatzea, ikasleak parte hartzera bultzatzeko: elkarlanean ikasteko teknikak; bikoteka edo talde txikietan, ikaskideak elkarren tutore aritzea asko irakurri behar den jardueretan; talde interaktiboak; tertulia literarioak; talde malguak; etab.
- Eskemak edo/eta gidoiak ematea, ikasleek gaien garapenari jarraitu ahal izan diezaioten. Orobat, informazioa gogoratzen laguntzen dute irakurtzeko euskarri sinplifikatuek.
- Argibideak sekuentzietan azaltzea; argibideak ikasleei irakurtzea; ahozko eta ikusizko informazioa ematea aldi berean, irudiak, DVDak, horma-irudiak, diapositibak, bideoak... erabiliz; etab.
- Denbora malgutasunez erabiltzea: denbora gehiago ematea ikasleei pentsabidea antolatzeke eta ariketak egiteke, eta zailtasunak dituzten ikasleei lan arin eta laburragoa ematen saiatzea, oinarrizko gaitasunez jabetuko direla ziurtatzeko.

- Ikusizko plangintzak erabiltzea: ordutegiak, egutegiak, agendak. Egiteko garrantzitsuak gogoratzen laguntzen diete ikasleei.
- Ikasleek eguneko lanaren gidoia presta dezaten proposatzea, plangintzan laguntzeko. Irakasleekin edo tutorearekin berrikusi beharko lukete plangintza.

6.2.3. Ebaluazioa egokitzea

- Ebaluazioa ikasleen ezaugarrietara egokitzea eta ahozko azterketak egiteko eta ikasleek behar dituzten material osagarriak erabiltzeko aukera ematea.
- Azterketetako idatzizko materiala grafikoz eta irudiz osatzea.
- Erantzunen edukia balioestea, ortografiaz eta testuaren konposizioaz gain.
- Azterketak egiteko denbora malgua izatea.
- Ikasleekin lan egiten duten profesional guztiei prozesuan parte harraraztea, guztiek egin ditzaten egokitzapenak.
- Ikasle bakoitzaren hasierako mailaren arabera ebaluatzea gabeziak dituen alorretan egindako aurrerapenak, ez besteen mailaren arabera.
- Ebaluazio bakoitzean irakurri beharreko liburuak kontu handiz (zaletasunak, zailtasuna, etab. kontuan hartuz) aukeratzea, edo horien kopurua murriztea; gidoiak ematea, liburuak ulertzen laguntzeko; liburuak irakurtzeko beste aukera batzuk (entzunezko liburuak, liburuaren muina adierazten duten filmak, etab.) ematea... Alde horretatik, zer egin behar da: liburuen kopurua murriztu edo liburuak kontu handiz (zaletasunak, zailtasuna, etab. kontuan hartuz) aukeratu?
- Idatzizko azterketen formatua zaintzea: tamaina, letra-mota, tarteak. Argiak eta garbiak izan behar dute azterketek.
- Galderak zailtasunaren arabera (errazenetik zailenera) ordenatzea.

6.3. Neurri bereziak

- Jakintza-arloko curriculum norbanakoari egokitzea. Egokitzapen horren bidez,
 - jakintza-arlo bateko edo hainbateko helburuak, edukiak eta ebaluazio-irizpideak aldatzen edo ordezkatzeko ditugu;
 - helburuak etapako berberak dira;
 - eta Bigarren Hezkuntzako gradua lor dezakete ikasleek.

- Curriculum osoa norbanakoari nabarmen egokitzea. Egokitzapen horren bidez,
 - curriculumeko arloetan oinarrizko eta funtsezkotzat ditugun zenbait helburu orokor eta eduki kentzen ditugu;
 - helburu orokorrak eta ebaluazio-irizpideak nabarmenki aldatzen ditugu;
 - eta ikasleek ez dute Bigarren Hezkuntzako gradua lortzerik.
- Ikasleek beste ikasturte bat ematea Lehen Hezkuntzan.
- Unibertsitatean eta heziketa-zikloetan sartzeko azterketak egokitzeko eskatzea.

6.4. Unibertsitateak

6.4.1. Euskal Herriko Unibertsitatea

Duela zenbait urtez geroztik, Ezintasunak dituzten Pertsonentzako Zerbitzua du Euskal Herriko Unibertsitateak, eta eginkizun hauek ditu Zerbitzuak:

- Zerbitzuari buruzko informazioa ematea berritzeguneei eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondoko ikastetxeei.
- Berritzeguneei eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondoko ikastetxeek egiten dizkieten kontsultei erantzutea.
- Ezintasunak dituzten ikasleentzako laguntzari buruzko aholkuak ematea unibertsitatean sartzeko azterketetako epaimahaiei.
- Ezintasunak dituzten ikasleei ikasi nahi dituzten tituluei buruzko informazioa, aholkuak eta orientazioa ematea.
- Ezintasunak dituzten unibertsitate aurreko ikasleek zer baliabide-mota behar dituzten balioestea.

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateko estatutuak onartzen dituen abenduaren 23ko 322/2003 Dekretuko II. Tituluko V. kapituluko 97. artikuluko dioenez, “proba akademikoak, UPV/EHU sartzekoak barne, egokitu egingo dira pertsona ezinduen beharretara, prozedura, era eta denborari dagokienean”.

Gidaliburu bat prestatu du Ezintasunak dituzten Pertsonentzako Euskal Herriko Unibertsitateko Zerbitzuak, unibertsitatean sartzeko azterketak egokitzeko eskatzeko prozedurak eta ezintasunak dituzten unibertsitate aurreko ikasleei laguntzeko neurriak biltzeko.

Unibertsitatean sartzeko azterketak egokitu diezazkieten behar badute ikasleek, eskatu egin behar dute, jarraian azalduko dugun prozeduraren bidez.

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondoko ikastetxeek dokumentu hauek helarazi behar dizkiote EHUri —Unibertsitatean Sartzeko Azterketen Zuzendaritza, Sarriena auzoa z.g., 48940 Leioa—:

- Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondoko ikastetxeei igortzen dieten ereduaren arabeko eskabidea.
- Ikaslearen egoeraren arabeko txostena
 - Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen zerrendan badago ikaslea, Hezkuntza Bereziko kudeaketa-arduradunen aldeko irizpena duen txosten bat erantsi behar da.
 - Ikaslea ez badago hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen zerrendan,
 - Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondoko ikastetxeak (zehazki, orientatzaileak) egindako txosten batek egiaztatu behar du egoera hori, eta hauek osatu behar dute txostena: ikaslearen eskola-historiak eta eskolaldian, DBHn eta Batxilergoan aplikatu dizkieten neurriek;
 - ospe handiko kabinete pribatuen txostenak erantsi behar dira;
 - eta datu esanguratsuak dakartzaten beste erakunde batzuen txostenak erantsi behar dira.

Prozedura horren helburua da jakitea zer zailtasun eta egokitzapen dituzten ikasleek Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza Ondoko ikastetxeetan eta zer egokitzapen eskatzen dituzten unibertsitatean sartzeko azterketa egiteko.

Gaur egun, unibertsitatean sartzeko azterketaren egokitzapen hauek eska ditzakete dislexia duten ikasleek:

- Posible den irakasgaietan, azterketa ordenagailuz egiteko eska dezakete, testu-prozesagailuak automatikoki adieraz diezazkien ortografia-akatsak.

- Testuak transkribatzeko eska dezakete.
- Kalkulagailu hiztunak, hiztegiak eta antzeko beste baliabide edo/tresna batzuk eska ditzakete.
- Beste pertsona batek edo pantailadun irakurgailu batek azterketa (bai galderak, bai erantzunak) irakurtzeko eska dezakete.
- Koloretako papera edo koloretako atalak dituen papera eska dezakete.
- Azterketa egiteko denbora %25 eta %50 artean luzatzeko eska dezakete.
- Irakaskuntzarako orientabideak eska ditzakete.

6.4.2. Deustuko Unibertsitatea

Deustuko Unibertsitateak badu Gizarte Ekintzako Zerbitzu bat, ezintasunak edo/eta gaixotasun kronikoak dituzten ikasleen (tartean, dislexia dutenen) hezkuntza-premia bereziei gelan erantzuteko. *Irakasleentzako Gida*-n datoz Zerbitzuak antolatzen dituen ekintzak, eta Komunikazioko, Hizkuntza Politikako eta Ikasleen Errektoreordetzaren onespena du Gidak. Hain zuzen ere, hauek dira Gidaren eta Zerbitzuaren helburuak:

- Ezintasunaren gainean ematen duten ikuspegiaren bidez, ezintasunak edo/eta gaixotasun kronikoak dituzten ikasleen benetako ahalmenen eta beharren inguruko oztopoak eta aurreiritziak gainditzeko laguntzea.
- Ezintasunari buruzko informazio espezifikoaren ematea.
- Irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesua aberasteko tresnak eta abileziak ematea irakasleei.
- Ezintasunak edo/eta gaixotasun kronikoak dituzten ikasleak babesteko araudia ezagutaraztea.

Besteak beste, irakasteko metodologia dislexia duten unibertsitateko irakasleen beharretara egokitzeko neurri arruntak dakartza Gidak (11.-12. or.). Zehatz-mehatz, hauek dira neurriok:

Gelan

- Aldez aurretik eta euskarri elektronikoan ematea ikasgaiak.
- Material teknikoak (grabagailua) erabiltzeko baimena ematea.

Azterketetan

- Idatzizko azterketa egiteko denbora %25 luzatzea.
- Ebaluazioa egiteko beste modu batzuei (ahozko ebaluazioari, ebaluazioa ordenagailuz egiteari) bide ematea.

Orobat, unean uneko arrazoi bat dela medio (adibidez, besoa edo eskumuturra hautsita izateagatik), hirugarrenen laguntza behar badu edozein ikaslek azterketa egiteko, %50 luzatu behar zaio idatzizko azterketa egiteko denbora.

7.- FAMILIENTZAKO ORIENTABIDEAK

Ikerketa-lanek iradoki dute etxeko giroa oso egokia dela bizipen atseginak izateko eta, horien bidez, mintzamina eta idazmina lantzeko (Teale eta Sulzby autoreak, 1986.)

Ikerketek agerian utzi dute, halaber, gurasoek beren seme-alaben irakurketa- eta idazketa-jardueretan parte hartzen badute, parte-hartze horrek eragin onuragarria duela haurren irakurmen-gaitasunean (Sénéchal, LeFevre, Thomas eta Daley, 1998)

Gurasoek beren seme-alabekin batera irakurtzen badute eta eskolako lanak egiten laguntzen badiete, lan eraginkorra egingo dute seme-alaba horien irakurtze- eta idazte-mailak hobetzeko.

Horrenbestez, agerikoa da garrantzi handikoa dela familiekin batera lan egitea, eta, batik bat, irakurmenaren eta idazmenaren alderdiak lantzea, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako lehen zikloko ikasleekin. Adin horiek erabakigarriak izaten dira, maila horietan behar bezala ikasten badute, litekeena baita beren ikasteko ahalmena handitzea hurrengo urteetan.

Familiek beren seme edo alabaren zailtasunak ezagutu behar dituzte, eta zailtasun horiek gainditzen edo arintzen lagundu. Amak, aitak edo biek irakasle-lan zuzena egin dezakete zenbait egoeratan.

Hala ere, egoera batzuetan, tentuz zaindu beharko ditugu gurasoen eta seme-alaben arteko harremanak; izan ere, ikasketa-prozesuan parte hartzeko ahaleginak antsietate handia sor dezake, eta horrek urduritasunak eta haserreak eragin. Noski, egoera horietan, ezinezkoa da errefortzu positiborik egitea eta haurraren ikaskuntza arrakastatsua izatea.

7.1.- Irakurle onak hazteko oinarritzko hamar printzipio (Hezkuntza eta Ikerketa Zentroa, 2005)

1. Eredu izan.

Helduok irakurketa-eredua gara haurrentzat. Irakur dezagun haurren aurrean, goza dezagun irakurtzen.

2. Entzun

Haurren galderek erakusten dute ikasten jarraitzeko bidea. Haurren zalantzei adi egon behar dugu.

3. Elkarrekin irakurri

Irakurtzearen gozamina elkarrekin irakurriz pizten da. Ipuinak irakurri eta konta ditzagun.

4. Proposatu, ez inposatu

Inposatzea baino egokiagoa da iradokitzea. Irakurtzea ez dadila obligazio bat izan.

5. Lagundu

Familiaren laguntza beharrezkoa da adin guztietan. Irakurtzen ikasi dutela dirudienean ere, ez utzi haurrak bakarrik.

6. Saiatua izan.

Egunero hartu behar dugu irakurtzeko denbora. Lasaitasuna bila dezagun, irakurtzeko giro egokia sortzeko.

7. Errespetatu

Aukeratzeko eskubidea dute irakurleek. Aztertu dezagun zer irakurketa dituzten gustuko eta denboran zer bilakaera izaten dute.

8. Aholkuak eskatu

Eskola, liburutegiak, liburu-dendak eta leku horietako espezialistak laguntzaile paregabekoak izango ditugu. Egin diezaiegun bisitatxo bat.

9. Gogoa piztu eta adorea eman

Egoera guztietan sor daitezke liburuetara jotzeko arrazoiak. Utz ditzagun liburu tentagarriak gure seme-alaben eskura.

10. Antolatu

Desordena ez da irakurketaren lagun ona izaten. Lagun diezagun beren denbora, liburutegia eta gainerako une-lekuak antolatzen...

IDEIA ERABILGARRI BATZUK, ETAPAZ ETAPA

Jarraian, zenbait ideia erabilgarri emango ditugu, familiek erabil ditzaketenak etapaz etapa.

7.2.- Seme=alabak Haur Hezkuntzan dabiltzanean

- Baliatu eguneroko bizitzako edozein egoera haurrengan testu idatzien gaineko jakin-mina pizteko.
- Hitz egin eta entzun zure seme edo alabari hizkera aberatsa eta adierazkorra erabiliz. Gure azalpenen bidez, idatzizko hizkuntzari buruzko gauza asko ikasiko dute, eta maiz erabili ohi ditugun idatziak ezagutuko dituzte. Eskatu seme-alabei eskolan egin dutena azaltzeko.
- Arretaz entzun haurrek irakurketari buruz egiten dituzten galderak, baita irakurtzen eta idazten ikasi aurretik egiten dituztenak ere.
- Irakurri ozen ipuinak eta zure seme edo alabari erakutsi literaturak sortu dituen mundu liluragarriak.
- Askotariko testuak irakurtzeko aukera eman seme-alabei: animaliei buruzko liburu "irudidunak", asmakizunak, aho-korapiloak, hitz-jokoak, olerkiak, etab. Bizi irakurtzen dutena. Eguneroko bizitzan gertatzen denarekin lotu irakurritako gauzak.
- Kantak abestu, errima-liburuak irakurri eta aho-korapilo dibertigarriak esan. Haurrak hitzen hots askotarikoak entzuteko ohitura hartuko dute. Txotxongiloak erabil ditzakegu unea dibertigarria izan dadin.

7.3.- Seme-alabak Lehen Hezkuntzako lehen zikloan dabiltzanean

- Haur Hezkuntzarako gomendutako aholkuak betetzen jarraitu.
- Irakurketa denbora librea betetzeko modu dibertigarria eta emozionantea dela erakutsi.

- Argi azaldu behar zaie hurrei beren arazoak ulertzen ditugula eta haien ondoan izango garela laguntzeko. Asko saiatu beharko badute ere, helburua lortuko dutela esan behar diegu, eta helburu hori betetzeko berariazko laguntza izango dutela.
- Irakurtzeko trebetasuna eskuratzen ari direla ikustea pozgarria zaigula erakutsi behar diegu.
- Irakurtzeko giro goxo eta lasaia prestatu.
- Irakurketak proposatu, ez derrigortu irakurtzera.
- Izan pazientzia handia zure seme edo alabaren irakurketa-erritmoarekin. Hitzak arreta handiz eta poliki irakurtzea da etapa honetan dagoen haur batek egin dezakeen lanik onena; ez bultzatu hitzak asmatzera. Letrak ezagututa ere, adin horretan ez dute irakurketaren alderdi guztien berri izaten.
- Irakurtzeko ohitura sustatu. Hori egiteko modu bakarra egunero irakurtzea da. Komeni da egunero denboratxo bat hartzea testu jostagarriak irakurtzeko: elkarrekin irakurtzeko, ipuinak kontatzeko, eta antzeko irakurtaldiak egiteko.
- Askotariko jolasak egin, fonologia-kontzientzia pizteko (letren dominoa, gurutzegramak, ikusi-makusi, hitz-kateak, etab.)
- Irakasleekin batera lan egin.
- Lagundu seme edo alabari lan luzeen plangintza egiten.

7.4.- Seme-alabak Lehen Hezkuntzako bigarren edo hirugarren zikloan dabiltzanean

- Jarraitu aurreko etapetan egindako jarduerak egiten.
- Ulermena hobetzeko jarduerak egin: eskatu hurrari irakurri duena kontatzeko, irakurtzen ari den istorioan gertatuko dena iragartzeko, galderak egiteko edo hitzen esanahia argitzeko.
- Eman eredu eta irakurri; ikusten dutena imitatzen dute hurrek eta helduek baloratzen dutena baloratzen.
- Eman babes emozionala eta inguru-babesa. Indartu hurraren autoestimua, bere lorpenak onetsiz eta bere ahaleginak aitortuz.
- Ez bete beren denbora guztia beste egiteko batzuekin. Utzi irakurtzeko denbora.

- Lagundu eskolako lanak denboran banatzen, begirada batean ikus dezan lanplangintza.
- Etxean, seme-alaben eskura izan behar dute liburuek, behin eta berriz irakur ditzaten gustuko dituztenak. Beti liburuek erosten ibili beharrik gabe, mailegu-zerbitzuak erabili ditzakegu edo liburuek senide edo lagunaren artean trukatu.
- Eguneroko irakurri behar dugu zerbait.
- Hitz egin seme-alabei jatorduetan eta elkarrekin zaudetenean. Sarri entzundako hitzak erraz ikasten dituzte. Aukera guztiak baliatu behar ditugu hitz berriak eta interesgarriak erakusteko.
- Galdetu irakasleei zer laguntza eman dezagun.
- Irakurle eta idazle izan zaitez, inguruko pertsonen ohiturak ikasten baitituzte haurrek. Joan sarri liburutegira, han familia osoak egin baitezake zerbait; hala nola, ipuinak irakurri, ordenagailuak erabili, eskolako lanak egin edo familia osoak gozatzeko moduko beste gauza asko.

Haurrak berariazko zailtasunak baditu irakurtzen ikasteko, aurrez esandako guztia egiteaz gainera, gogoan izan behar dugu haurrari eman behar zaion irakaskuntzak esplizitua, sistematikoa eta saiaturia izan behar duela. Lan hori egitearekin batera, babes emozionala eman behar diegu, beren autoestimua indartzeko.

Goiz eta modu eraginkorrean irakurtzen erakustea ez da beti izaten nahikoa zenbait haurrek izan ditzaketen irakurketa-arazoei aurre hartzeko. Ikerketa-lan batzuek diote zenbait haurrek, hasieran aurrerapen handiak egin arren, ez diotela aurrerapen-erritmo horri eusten hurrengo urteetan. Eraitza horiek adierazten digute ez dugula etsi behar lan horretan, eta irakaskuntza saiaturia eta denboran jarraitua eman behar diegula arazo gehien izan ditzaketen haurrei.

7.5.- Seme-alabak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan edo Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Ondokoan dabilzanean

- Eutsi aurreko etapetako jardunbide onei, zure seme-alabaren adinari egokituta.
- Hitz egin zure seme edo alabarekin etapa berrian egin behar dituen lanak buruz.
- Egin eskolako lanaren eguneroko jarraipena.

- Azterketa-egunak eta lanak entregatzeko egunak dakartzan agenda eta egutegia gainbegiratu, ikasketa-lanen plangintza egiten laguntzeko (irakasgai bakoitzari zenbat denbora eskaini behar dion antolatzea, errepassoen plangintza egitea, etab.).
- Animoak eman zure seme edo alabari eta balioetsi hark lortzen dituen arrakastak, txikiak badira ere.
- Eseri seme edo alabarekin eta saiatu gauzak azaltzen edo laguntza ematen hark eskatzen duenean.
- Interesa azaldu zure semeak edo alabak egiten dituen lanekiko, eta harekin partekatu jakintzak, liburuak, Interneten materialak bilatzeko saioak, etab.
- Partekatu seme-alabekin irakurritako gauzei buruzko iritziak.

7.6.- Jarduera eta jolas batzuk

Adin guztietako haurrek egin ditzakete jarduera hauek; hala ere, hurrengo puntuan (*ulertzeko irakurtzea*) aipatzen diren jardueren hartzaile egokienak irakurtzen ikasten ari diren haurrak dira.

7.6.1.- Ulertzeko irakurtzea

Asmatu

- Zertarako?
 - Irakurgaia ulertzeko lagungarri diren pistak topatzeko testuetan: azala, izenburuak, irudiak, etab.
 - Testuaren edukia aurreikusi edo asmatzeko erabil daitezke pista horiek.
- Nola?
 - Ipuina ikusteko eseriko gara. Ipuina gure seme-alabekin irakurtzen hasten garenean, haren azalari eta izenburuari erreparatuko diogu. Gaiari buruz hitz egiten hasiko gara, ipuinak zer eduki izan dezakeen asmatzen saiatuko gara, eta pertsonaiak, gertaera-lekuak, trama eta ipuinaren bestelako alderdiak irudikatze eskatuko diegu hurrei.

- Zer gertatzen da nire ipuinean? Ipuin bat irakurtzen badiegu, egin ditzagun geldialditxoak ipuineko pertsonaiak aurkezten direnean eta istorioaren mamia kontatzen hasten denean. Istorioak nola jarrai dezakeen asmatzen saiatuko gara, amaiera bat baino gehiago proposa ditzakegu, etab.
 - Irudimena piztu. Istorioei aurre hartu, gerta daitezkeenak aurreikusi edo gertatu direnak balora ditzakegu. Jakintza-liburuetan, objektuen, animalien edo bestelako elementuen ezaugarriak asmatzera anima ditzakegu haurrak. Gero, asmatu duten ala ez egiazta dezakegu liburuan begiratuta.
 - Testuek, esaldiek edo ipuinek izan ditzaketen jarraipen askotarikoak asma ditzakegu.
- Noiz?
 - Irakurtzen hasi baino lehen eta irakurri bitartean.
 - Letren esanahia argitzen ahalegin handia egiten ari direnean eta ahalegin handi horrek ez dienean uzten testuaren esanahia ulertzen.

Letrekin jolasean

- Zertarako?
 - Letren eta horien soinuen arteko harremana ikasteko.
- Nola?
 - Nire izena. Idatz ditzagun haurren izenak beren marrazkietan, beren gelako atean, beren liburuetan, etab.
 - Hitzak konparatu. Izenen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak topatzen lagun diezaiekegu, haien luzerari, letren errepikapenari, antzeko bukaera edo amaierari edo bestelako ezaugarriari erreparatuta.
 - Izenekin jolastu. Izenekin jolas gaitezke askotariko egoeratan: izenen lehen hizkia emanda, ipuinetako pertsonaien izenak asmatzeko eska diezaiekegu; kanean gaudela, kartelak, horma-irudiak eta bestelako elementuak ikusita, “haurren letra”, gurea, beren lagunena edo beste pertsona batzuen aurkitzen jolas gaitezke.

- Mahai-jokoak. Joko ugari daude hitzak osatzeko: Scrable, hitz-bikoteak osatzekoak (Memory edo antzekoak), Scattergories, urkatua, etab.
- Noiz?
 - Hurrek hitzak deszifratzen laguntzeko eskatzen digutenean.
 - Beti, jolas moduan planteatzen badugu.

7.6.2.- Partekatze irakurtzea

Gure liburuak parteka ditzakegu

- Zertarako?
 - Askotariko testuak irakurtzeko, denak erosi beharrik izan gabe.
 - Lagunekin beren liburuak, ipuinak eta bestelako gauzak partekatzen ikas dezaten.
 - Beren gauzak, eta, batik bat, liburuak antolatzen ikas dezaten.
- Nola?
 - Bere liburutegia antola dezala iradoki diezaiokegu haurrari. Ez genuke geuk egin behar lan hori. Hobe da elkarrekin egitea edo haurrak egindako lana gainbegiratzea.
 - Liburuak trukatzeko ohitura hartu behar dugu. Meriendak antola ditzakegu eta, horietan, irakurtzea gustatzen zaigunari buruz hitz egin dezakegu edo liburuei buruzko iritziak eman ditzakegu.
 - Liburuen mailegua antola dezakegu. Beste pertsona batzuei utzitako liburuak erregistro batean apuntatzeko ohitura hartu behar dute.
- Noiz?
 - Oporretan eta asteburuetan.
 - Horretarako aukera dagoen une guztietan.

Gure irakurgai gogokoenak partekatu

- Zertarako?
 - Geuk eta gure seme-alabek irakurtzen ditugunak parteka ditzakegu.
 - Gai, genero eta pertsonaia berriak deskubrituko ditugu.
 - Hurreko gogoko dituzten irakurgaiak ezagutuko ditugu eta zailak egiten zaizkien liburuen berri izango dugu.

- Nola?
 - Giro goxo eta lasaia presta dezagun gure gauzei buruz hitz egiteko, gogoko ditugunak konpartitzeko, liburuekin dituzten zailtasunak ezagutzeko, etab.
 - Irakurtzen ari garen liburuetako orrialde gogokoenak edo betidanik gustatu izan zaizkigun pasarteak hauta ditzakegu.
 - Hitz egin dezagun hurrekin gogoko dituzten irakurgaiei buruz, gustatzen zaizkien liburuei buruz, etab.
 - Genero berriak proposa ditzagun, haurren adinari erreparatuta: misterioa, abenturak, intriga, zientzia-fikzioa, etab.
 - Jakin-mina piztu diezaiegun ohikoak ez diren generoekiko: poesia, etab.

- Noiz?
 - Familiaren eguneroko bizitzako uneetan: merienda jan ondoren, lotara joan baino lehen, jai-egunetan jaikitzean, etab.

7.6.3.- Ikasteko irakurtzea (adin guztietarako).

Liburutegietara eta liburu-dendetara joan

- Zertarako?
 - Liburu onei buruzko aholkuak eskatzeko.
 - Liburuen erabiltzaile izaten ikasteko.
 - Liburutegiak eta liburu-dendak nola antolatzen diren ikasteko.
 - Argitaratzen diren nobedadeen berri izateko.

- Nola?
 - Liburutegietara eta liburu-dendetara joanez gero, liburuei buruzko informazio ugari eskuratuko dugu. Nobedadeei buruzko aholkuak eta informazioa eska dezakegu leku horietan.
 - Liburu onak aukeratzen lagun diezaiekegu, baina ahaztu gabe, betiere, irakurle bakoitzari gehien gustatzen zaizkionak direla, hasiera batean, liburu onenak.
 - Lagunei, neba-arrebei edo gure inguruko pertsoneri oparitzeko moduko liburuei buruzko argibideak eska ditzakegu.
 - Liburutegietan eta liburu-dendetan egin beharreko lehen gauza da haien antolamendu-banaketa ikastea.
 - Irakurtzean izaten ditugun asmo anitzak uler ditzakegu liburutegian: dibertitzea, ikastea, informatuta egotea, lanak egitea, etab...

- Noiz?
 - Denbora librea dugun arratsaldetan.
 - Larunbat goizetan.
 - Liburutegiak edo liburu-dendak animazio-ekitaldiren bat eskaintzen duenean.
 - Libururen bat behar dugunean edo kontsultaren bat egin behar dugunean.

Aldizkariak irakurri

- Zertarako?
 - Gaurkotasuneko gaiei buruzko informazioa dakarzkiguten testuak irakurtzen ikasteko.
 - Irakurtzen dibertitu egin gaitzkeela ikasteko.

- Nola?
 - Komeni da haurrentzat eta gazteentzat argitaratzen diren aldizkariak irakurtzen ohitu daitezen, bai komikiak, bai informazio orokorreko albistek.

- Gaurkotasun-artikuluak irakur ditzakete. Gazteentzat egokiak diren artikuluak argitaratzen dituzte aldizkari batzuek, eta, oro har, kirolei, artei edo gaurkotasuneko bestelako gaietarako buruzkoak izaten dira. Komeni da haiek lehen aldiz irakurtzean helduren baten laguntza izatea, nondik nora ibil daitezkeen erakusteko.
 - Komikiak. Irakurterrazak eta haurren gustukoak izan ohi dira. Ariketa polita izan daiteke hurrengo kapituluan edo orrialdean gerta daitekeena asmatzen saiatzea.
 - Denbora-pasak. Haurrentzako aldizkarietako denbora-pasak izaten dituzte: letra-zopak, gurutzegramak, etab. Ona da horiek egitea, testuak deszifratzeko eta ulertzeko gaitasuna hobetzeko.
 - Nerabeentzako aldizkarietako aukeraketa bat egin dezakegu
- Noiz?
 - Denbora librean, oporretan eta asteburuetan.
 - Haiek kontsultatzeko premia dugun guztietan.

Interneten ibili

- Zertarako?
 - Haurrentzat eta gazteentzat argitaratzen diren nobedadeen eta liburuen berri izateko.
 - Irakurketa-elkarteetan eta irakurleen beste komunitate batzuetan parte har dezakegu.
- Nola?
 - Internet informazioa eskuratzeko tresna interesgarria izan daiteke gurasoentzat. Haiek dira sarean topa daitezkeen baliabideetako batzuk:
 - Liburutegien, liburu-denden eta argitaletxeen berri ematen diguten guneak.
 - Berriaz haurrei, gazteei eta haien familiei zuzendutako zerbitzuak kontsulta ditzakegu, han irakurgaiak gomendatzen baitituzte, argitalpen berriak jakinarazi, liburu eta jokoei buruzko informazioa eman, etab.

- Sarean topa ditzakegu irakurzaletasuna sustatzen duten elkarte, fundazio eta bestelako entitateak. Horietako askok, gainera, haurren eta gazteen liburuen gaia jorratzen dute.
- Noiz?
 - Denbora librean, jai-egunetan, oporretan, etab.

8.- MATERIAL ETA BALIABIDE HEZIGARRIAK

Hurrek askotariko baliabide eta materialak izan behar dituzte eskura ikasgelan, bizipen ugari izateko aukera izan dezaten. Merkatuan baliabide eta material asko dago eta batzuk oso onak dira; hala ere, haiek eskuratzeko modurik ez badugu, irudimena landu behar dugu eta birzikla daitezkeen materialak erabili behar ditugu ikasgeletan: postaz banatutako esku-orriak, janarien azalpen-orriak, txangoen propaganda, festen propaganda, aldizkariak, hitzak lantzeko jokoak, dominoak, erabilitako liburuak, ipuinak, fitxategiak, telefono-aurkibideak, birziklatzeko jokoak, etab. Horiek guztiak erabilia, gure fitxategiak, piktogramak, ikasleen zerrendak, gonbidapen-txartelak eta beste hainbat baliabide sor ditzakegu. Baliabideak sortu eta prestatzeko prozesu hori ikasleen ikaskuntza-prozesuaren parte izango da.

Beste aukera bat Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia erabiltzea da, bai laguntza-baliabide moduan, bai Interneten informazioa bilatzeko bitarteko moduan.

Ordenagailu-programa eta web-orri batzuek baliabide interesgarriak ematen dizkigute. Euskal Autonomia Erkidegoan eskuragarri ditugun web-orrien berri emango dugu jarraian, baina horien bidez beste orri interesgarri batzuetara joan eta beste baliabide erabilgarri batzuk eskura ditzakegu.

8.1.- Web-orri interesgarriak EAEn

- www.hezkuntza.net
- www.isei-ivei.net
- www.berritzeguneak.net
- <http://www.elkarrekin.org/>
- <http://trataerabateratua.wordpress.com>
- DISLEBI: Asociación de dislexia de Euskadi:
<http://dislexiaeuskadi.com/dislebi.php>
- Hezkuntza Ildo Berriak fundazioa:
<http://www.fundacionnce.org/web/content/view/16/18/>
- Irakurri eta idazteko arbel dinamikoa. Irakurmenean eta idazmenean egin behar diren bide kognitiboak landu eta automatizatzeko tresna bat diseinatu dute. Sortzailea: Eduardo Herrera Cantera.
<http://www.pizarradinamica.com/>

9.- ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Acosta, V., Coello, A. R., Fariña, N. M., Lorenzo, M., Mesa J. L., Moreno A. M. , Novoa, T., Pérez, A. M., Oropesa, F. eta Quevedo, I. (2008). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la Comunicación y el Lenguaje*. Materiales Curriculares. Colección Cuadernos de aula. Hezkuntza, UnibertsitateConsejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Kanarietako Gobernu.

Alba, M, Garrido, C. Guillen, J., Lorente, I., Miranda, P., Montoro, A. M., Pertusa, J., Rabadán, M. J. eta Román, F. (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Murziako Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Centro de Educación e Investigación. (2005). *Leer te da más. Guía para padres*. Madril: Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa.

CIE 10: *Trastornos mentales y del comportamiento*. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Madril: Osasunaren Mundu Erakundea. 1992.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.

DSM-IV-TR (2002). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Testu berrikusia. Bartzelona: Masson.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6. ed.). Boston, M. A: Allyn and Bacon.

Dyslexia Working Group (2002). *Definition consensus project sponsored by the International Dyslexia Association and the National Institute of Child Health and Human Development*. Dyslexia Discourse, 52, 9.

Fletcher, J. M., Lyon,, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., eta Shaywitz, B. A. (2001). *Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation*. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future (Washington, DC, August 27-28, 2001). Hemen eskuragarri: <http://www.air.org/ldsummit/>.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. eta Daley, K., 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 32, 96–116.

Shaywitz, B., J. Fletcher, J. Holahan eta S. Shaywitz. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities* 25, 639–648.

Snow, C. E., Burns, M. S., eta Griffin, P. (Editoreak). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-301.

Stanovich, K. E. (1994). Does dyslexia exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 579-595.

Teale, W., y Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, N. J: Ablex Publishing Corporation.

The Partnership for reading. *La lectura es lo primero. Cómo ayudar a su hijo a aprender a leer. Una guía para padres de familia*. Informaziorako esku-orria. RMC Research Corporation.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252-261.

Whitehurst, G. J., eta Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman eta D. K. Dickinson (Editoreak.), *Handbook of early literacy research* (11-29 or.). New York: Guilford Press Publications.

10.- BIBLIOGRAFIA OROKORRA

Artigas, A. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. Revista de neurología clínica, Trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 115-124.

Artigas, J. *Quince cuestiones básicas sobre la dislexia*. First International Congress on Neuropsychology in Internet. Az. 1- Ab. 15, 1999. http://www.psincron.com/es/docs/dislexia_3.pdf.

Asociación Americana de Psiquiatría (1992). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales IV – Texto revisado*. Bartzelona: Masson.

Britainia Handiko Dislexia Elkarteak: <http://www.bdadyslexia.org.uk/>

Zenbait autore. (2007). “*Las competencias lectoras*”. Aula de Innovación Educativa aldizkariaren monografikoa, 162. zk.

Benedet, M.J. (2006). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje*. I. eta II. bolumenak. Madril: EOS argitaletxea.

8. zirriborroa (05.07.05). Bizkaia eta Arabako Berritzegunetako Hezkuntza Premia Bereziatarako aholkularitza. EKG eta IGG programak.

Carboni-Román, A., del Río Grande, D., Capilla, A., Maestú, F., eta Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42 (2. gehigarria): 171-175.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Bilbo: Wolters Kluwer.

Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.

Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture*. Bruxelles: Éd. De Boeck Université.

Galve Manzano, J.L. (2007). *Evaluación e Intervención en los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Madril: EOS argitaletxea.

Gineste, M-D. eta Le Ny, J-F. (2005). *Psychologie cognitive du langage*. Paris: Dunod.

Jiménez González, J. E. eta Ortiz González, M. R. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madril: Síntesis, D. L.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A., eta Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 19, 73-78.

López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44 (3), 173-180.

Mahillo, J. (1996). *¿Sabes enseñar?. Manual para padres y profesores*. Madrid: Espasa Práctico argitaletxea.

Molina Garcia, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Vol. I. Lectura*. Madrid: EOS argitaletxea.

Mora, J. eta Aguilera, A. (2001). *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Kronos.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., eta Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.

Reimers, F. eta Jacobs, J. E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse*. XXIII Semana Monográfica de la Educación. La lectura en la sociedad de la información. Santillana fundazioa.

Roman Lapuente, F. eta beste autore batzuk. (2008). *Actualización en Dislexia del Desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Murtziako Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Sánchez, E. y Solé, I. Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas.

Revista Aula de Innovación Educativa, 179, 60-65.

Sans Fitó, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos del aprendizaje*. Barcelona: Edebé argitaletxea.

Serrano Chica, F. D. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. Doktore-tesia, Granadako Unibertsitatea, Granada, Espainia.

Torgesen, J. K., eta Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processing throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. L. Metsala, eta L. C. Ehri (Editoreak), *Word recognition in beginning literacy* (161-188 or.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.