



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Θέμα: «Ο μηχανισμός της ανάγνωσης. Διαταραχές και διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές Δημοτικού»

Πτυχιακή εργασία
της Κοκονόζη Αφροδίτης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ελένη Ορφανίδου

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2016

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	2
Εισαγωγή	3
1ο Κεφάλαιο Ανάγνωση	5
1.1 Προσδιορισμός της ανάγνωσης και σχετιζόμενες γνωστικές της λειτουργίες	5
1.2 Μορφή, δομή και λειτουργία του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος	9
1.3 Βασικά μοντέλα ανάγνωσης	10
1.4 Ειδικοί μηχανισμοί οπτικού συστήματος	13
1.5 Ο ρόλος της μνήμης και της οπτικής αντίληψης στη διαδικασία της ανάγνωσης	15
1.6 Σχέση της ανάγνωσης με τον προφορικό λόγο και την ορθογραφημένη γραφή ..	17
2ο Κεφάλαιο Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση	20
2.1 Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή: δυσλεξία και δυσαναγνωσία	20
2.2 Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών	23
2.3 Προσδιορισμός της φωνολογικής επίγνωσης	26
2.4 Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στις αναγνωστικές δυσκολίες	27
3ο Κεφάλαιο Αντιμέτωπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση σε μαθητές Δημοτικού	29
3.1 Στρατηγικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών χωρίς δυσκολίες	29
3.2 Στρατηγικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	33
3.3 Πρακτικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές	41
3.4 Η συμβολή της οικογένειας	42
Επίλογος	44
Βιβλιογραφία	45

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την παρουσίαση των βασικών παραμέτρων που συνθέτουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία-δυσλεξία που συναντάται σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπιστεί από τον εκπαιδευτικό με κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και στρατηγικές τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει μέσα στην τάξη.

Εισαγωγή

Ένα απαραίτητο συστατικό κάθε επαγγελματικής και πολιτισμικής ανάπτυξης της κοινωνίας είναι η δυνατότητα μάθησης και απόκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων από τους πολίτες. Οι δυνατότητες αυτές εξασφαλίζονται μέσω της ανάγνωσης που αποτελεί τον κυριότερο τρόπο μάθησης. Η αναγνώριση της συμβολής της ανάγνωσης στην κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και εκπαιδευτική ζωή του ανθρώπου αλλά και η πολυπλοκότητά της έχει ως αποτέλεσμα την προσέλευση του ενδιαφέροντος του επιστημονικού κόσμου στη συστηματική μελέτη και ανάλυση της ανάγνωσης ως γνωστική λειτουργία (Πόρποδας, 2005).

Στην εκπαίδευση ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με δυσκολίες στην ανάγνωση αφού αυτή θεωρείται ως κυριότερος τρόπος μάθησης. Αναγνωρίζοντας οι εκπαιδευτικοί τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης και τη συμβολή της σε όλες τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών επιστρατεύουν στρατηγικές αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσκολιών με σκοπό την αποκατάσταση της αναγνωστικής δεξιότητας .

Στην παρούσα εργασία στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ανάγνωση και αναφέρονται οι γνωστικές λειτουργίες που συνδέονται με αυτήν. Ακόμη αναφέρεται η δομή, η μορφή και η λειτουργία του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και παρουσιάζονται τα βασικά μοντέλα ανάγνωσης. Στη συνέχεια αναφέρονται οι ειδικοί μηχανισμοί του οπτικού συστήματος, ο ρόλος της μνήμης και της οπτικής αντίληψης στη διαδικασία της ανάγνωσης και η σχέση της ανάγνωσης με τον προφορικό λόγο και την ορθογραφημένη γραφή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες συναντώνται με τους όρους δυσλεξία-δυσαναγνωσία. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και αναφέρονται αναλυτικά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές κατά την προσπάθεια κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ακόμη, προσδιορίζεται ο όρος φωνολογική επίγνωση, η σχέση του με τη μάθηση της ανάγνωσης και ο ρόλος του στις αναγνωστικές δυσκολίες.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται οι στρατηγικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τις

οποίες μπορεί να εφαρμόσει κάθε εκπαιδευτικός στην καθημερινή διδακτική πράξη και προτείνονται πρακτικές καλλιέργειας εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές με στόχο την ενίσχυση των αναγνωστικών τους ικανοτήτων. Ακόμη αναφέρεται η μεγάλη συμβολή που μπορεί να έχει η οικογένεια στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών υιοθετώντας πρακτικές που προτείνονται μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

1^ο Κεφάλαιο Ανάγνωση

1.1 Προσδιορισμός της ανάγνωσης και σχετιζόμενες γνωστικές της λειτουργίες

Ως ανάγνωση ορίζεται η ανώτερη εκείνη γνωστική λειτουργία που σχετίζεται με την αντίληψη, την κατανόηση και την εννοιοποίηση των οπτικών συμβόλων. Η λειτουργία αυτή υλοποιείται όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα οπτικά σύμβολα και προσφεύγουν στις δικές τους πηγές πληροφοριών επιλέγοντας όλες τις πληροφορίες - κλειδιά που είναι η βάση της ανάγνωσης (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2005), ως ανάγνωση ορίζεται εκείνη η διαδικασία, η οποία συνθέτει το γραπτό λόγο μέσω της επεξεργασίας πληροφοριών που προέρχονται από αυτόν, καθώς αποκωδικοποιεί το γραπτό κώδικα και τον μετατρέπει σε φωνολογικό κώδικα, αφού ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τη Φλωράτου (1996), ως ανάγνωση προσδιορίζεται το σύνολο των δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν ως στόχο την κατάκτηση της έννοιας ενός κειμένου. Συνεπώς, πρωταρχικός στόχος της ανάγνωσης δεν είναι ο συλλαβισμός αλλά η κατανόηση της σημασίας ολόκληρης της φράσης, την οποία αποκωδικοποιεί αυτοματοποιημένα ο αναγνώστης από την πρώτη κιόλας ανάγνωση και η σύνδεσή της με τις προηγούμενες φράσεις του κειμένου (Μπουρσιέ, 1986). Ως κύριες προσπάθειες προσδιορισμού της ανάγνωσης αναφέρονται οι παρακάτω τρεις προσεγγίσεις:

1. Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης, η οποία έχει ως κύριο διαμορφωτή της το Ρώσο ψυχολόγο Elkonin, μαθητή του Vygotsky, πρεσβεύει ότι η ανάγνωση είναι μία γνωστική δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας δημιουργείται η φωνολογική ταυτότητα κάθε λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της και αμέσως μετά τη φωνολογική της αναπαράσταση γίνεται κατανοητή και η σημασία της (Πόρποδας, 2005).
2. Η ψυχογλωσσολογική προσέγγιση της ανάγνωσης των Chomsky & Halle (1968 στο Πόρποδας, 2005), η οποία πρεσβεύει ότι η ανάγνωση είναι μία φωνολογική μετάφραση των ορθογραφημένων αναπαραστάσεων του γραπτού λόγου.
3. Η τρίτη προσέγγιση έχει προκύψει από τη μελέτη της παραγωγής (ομιλίας) και πρόσληψης (αναγνώρισης και κατανόησης) του προφορικού λόγου και από τη διερεύνηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων με κύριους

εκφραστές της τους Liberman, Cooper, Shankweiler και Studdert- Kennedy, (1967), Liberman (1971,1973) και Mattingly (1972). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η δεξιότητα της ανάγνωσης προϋποθέτει τη δεξιότητα ακρόασης και ομιλίας του αναγνώστη, ο οποίος έχοντας ήδη κατακτήσει τις δύο αυτές δεξιότητες κατανοεί τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στο γραπτό λόγο (Πόρποδας, 2005).

Συμπερασματικά προκύπτει ότι «η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων του αλφαβητικού κώδικα, σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης» (Πόρποδας, 2005: 41).

Οι δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες που περιλαμβάνει η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση και η αναγνωστική κατανόηση.

Ως αποκωδικοποίηση ορίζεται η ικανότητα αναγνώρισης και μετατροπής του αλφαβητικού κώδικα σε φωνολογικό και ο χειρισμός του. Η αποκωδικοποίηση μπορεί να είναι φωναχτή ή σιωπηλή. Κατά τη φωναχτή μπορεί να ελεγχθεί η ποιότητα της ανάγνωσης, ενώ στη σιωπηρή δίνεται η δυνατότητα μόνο κατανόησης του κειμένου (Παντελιάδου κ.ά., 2004). Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι παρόμοια με εκείνη που δημιουργείται κατά τον προφορικό λόγο, η οποία θεωρητικά είναι ήδη γνωστή στον αναγνώστη και συνεπώς αναμένεται η πρόσβαση στη σημασία μιας λέξης να πραγματοποιείται ταυτόχρονα με τη φωνολογική της αναπαράσταση (Πόρποδας, 2005). Για τη σωστή λειτουργία της αποκωδικοποίησης είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο αναγνώστης το ορθογραφικό σύστημα με το οποίο γράφεται η λέξη και ότι κάθε προφορική λέξη που παριστάνεται με γραπτά σύμβολα προφέρεται με φωνημικές μονάδες. Επίσης, η καλή αντίληψη και μνήμη του αναγνώστη διευκολύνουν την αναγνώριση των γραμμάτων καθώς και το φωνημικό προσδιορισμό τους σύμφωνα με την αντιστοιχία γραμμάτων και φθόγγων (Πόρποδας, 2005). Η Frith αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η αποκωδικοποίηση διέρχεται από τρία στάδια: το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό (Frith, 1985 στο Καραπέτσας, 1988). Για την κατάκτηση του κάθε σταδίου χρειάζεται να χρησιμοποιήσει ο αναγνώστης ειδικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα, για την κατάκτηση του πρώτου σταδίου, του λογογραφικού, χρειάζεται ο αναγνώστης να ενεργοποιήσει οπτικο-αντιληπτικές ενδείξεις όπως είναι η παρουσία ενός γράμματος της αλφαβήτου που του κάνει εντύπωση, το μήκος της λέξης και η γενική μορφή της λέξης. Όταν διαταράσσονται

οι στρατηγικές ανάγνωσης σε αυτό το στάδιο τότε προκύπτουν λάθη ανάγνωσης οπτικού τύπου. Κατά το δεύτερο στάδιο, ο αναγνώστης προσδιορίζει τη σχέση ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της κατάτμησης των λέξεων. Τα λάθη τα οποία προκύπτουν σε αυτό το στάδιο είναι φωνολογικά. Κατά το τρίτο στάδιο το ορθογραφικό, ο αναγνώστης κατανοεί τις λέξεις στηριζόμενος στη διάκριση των συλλαβών και τη λεξικολογική αποκωδικοποίησή τους (Καραπέτσας, 1988).

Με τον όρο αναγνωστική κατανόηση ορίζεται η γνωστική εκείνη λειτουργία κατά την οποία ο αναγνώστης κατασκευάζει το νόημα από το γραπτό κείμενο στηριζόμενος στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεδεμένων πηγών πληροφοριών (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985 στο Παντελιάδου, 2011). Η κατανόηση κάθε λέξης συντελείται μόνον εάν πραγματοποιηθεί η ανάσυρση της σημασίας της αντίστοιχης λέξης από τη σημασιολογική μνήμη. Για την πραγματοποίηση μιας τέτοιας γνωστικής λειτουργίας είναι απαραίτητη η διαφύλαξη της έννοιας της κάθε λέξης στη μακροπρόθεσμη μνήμη, γεγονός που σύμφωνα με τον Πόρποδα (2005) σημαίνει ότι η ανάγνωση δεν είναι το άθροισμα αλλά το γινόμενο των δύο λειτουργικών παραγόντων της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Επιπλέον, επειδή η δεξιότητα της κατανόησης είναι προϊόν αλληλεπίδρασης του κειμένου και πολλών συναφών γνώσεων και ικανοτήτων (Στασινός, 2003), κάθε αναγνώστης δεν καλείται μόνον να κατανοήσει το κείμενο το οποίο διαβάζει αλλά χρειάζεται να διατυπώσει υποθέσεις, να προβεί σε ερμηνείες και να αξιολογήσει τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτό, ώστε να αναβαθμιστεί σε ενεργητικό αναγνώστη «χρησιμοποιώντας ποικίλες γνωστικές στρατηγικές» (Παντελιάδου, 2011: 244).

Συγκεκριμένα αναφέρονται οι παρακάτω διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης:

A) Ανάπτυξη λεξιλογίου. Για να καταστεί επιτυχημένη η κατανόηση ενός κειμένου θα πρέπει ο αναγνώστης να διαθέτει ένα συναφές λεξικό και σημασιολογικό απόθεμα που είναι αναγκαίο για την κατανόηση των ιδεών που περιέχονται στο κείμενο (Στασινός, 2003). Ειδικά, καταφεύγει στη χρήση διορθωτικών στρατηγικών είτε χρησιμοποιώντας κάποιο λεξικό είτε ξαναδιαβάζοντας κάθε πρόταση του κειμένου, ώστε να εξάγει το νόημα της άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα (Παντελιάδου, 2011).

Β) Κυριολεκτική κατανόηση. Η κυριολεκτική κατανόηση αφορά στην ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει και να ανακαλεί με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στο κείμενο ώστε να μπορέσει να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης (Παντελιάδου, 2011).

Γ) Ερμηνευτική κατανόηση. Η ερμηνευτική κατανόηση αφορά στη δυνατότητα του αναγνώστη να τηρεί «ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο συνδέοντας το νέο αναγνωστικό υλικό με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα» (Παντελιάδου, 2011:246). Ακόμη, μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης που εκφράζουν σχέσεις αίτιου-αιτιατού και να διατυπώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες του κειμένου. Ιδιαίτερα τα κείμενα που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του αναγνώστη έχουν ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η ερμηνευτική του κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

Δ) Κριτική κατανόηση. Όταν ο αναγνώστης διαθέτει κριτική κατανόηση έχει την ικανότητα να εκφράζει την προσωπική του άποψη με κριτική οπτική και να σχολιάζει «την ηθική διάσταση των συμπεριφορών και γεγονότων όπως αποδίδονται από το συγγραφέα» (Παντελιάδου, 2011:246).

Ε) Αντανάκλαση-αποτίμηση. Η διάσταση αυτή της αναγνωστικής ικανότητας αφορά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής και αισθητικής ευαισθησίας του αναγνώστη, ώστε αυτός να μπορεί να μεταφέρει προφορικά ή γραπτά τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τις ερμηνείες που προέκυψαν από την ανάγνωση του κειμένου (Παντελιάδου, 2011).

Οι δύο σημαντικές γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης η αποκωδικοποίηση και η αναγνωστική κατανόηση, αποτελούν στόχο σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς οι μαθητές διδάσκονται την ικανότητα της ανάγνωσης από την προσχολική εκπαίδευση έως την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους αποκτούν ένα μέρος της ικανότητας της ανάγνωσης, η οποία στη συνέχεια ολοκληρώνεται (Παντελιάδου κ.ά., 2004). Συγκεκριμένα, στη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με το γραπτό λόγο μέσα από παιχνίδια συνειδητοποίησης του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας, όπως είναι τα παιχνίδια χειρισμού συλλαβών και φωνημάτων. Ακολουθεί η εκπαίδευση των μαθητών στη φωνολογική αντιστοιχία φωνήματος και γραφήματος. Κατά το στάδιο αυτό, το οποίο ο Πόρποδας ονομάζει αλφαβητικό, γίνεται «η αποκωδικοποίηση της γραφημικής παράστασης κάθε λέξης και η φωνολογική αποκωδικοποίησή της, σύμφωνα με τη σειρά των

γραμμάτων». Δηλαδή οι μαθητές αρχίζουν να προσέχουν τα μεμονωμένα γράμματα και προφέρουν τις αντίστοιχες φωνές τους. Ακολουθεί το ορθογραφικό στάδιο κατά το οποίο «οι μαθητές διαβάζουν τις λέξεις συνδυάζοντας όλα τα επιμέρους σύνολα των γραμμάτων καθώς και την προφορά που αντιστοιχεί στα σύνολα αυτά» (Πόρποδας, 2005: 342).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγε ο Πόρποδας (1989-1990) διαπιστώθηκε ότι, επειδή η προσχολική εκπαίδευση διαρκεί 5 έτη, οι Έλληνες μαθητές κατακτούν τη φωνολογική επίγνωση μεταγλωσσικού επιπέδου πριν πάνε στο δημοτικό σχολείο κατά την προαναγνωστική φάση. Αυτό είναι πολύ θετικό για την αφομοίωση των δομημένων συνόλων της γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε φωνολογικές μονάδες οι οποίες στην ελληνική γλώσσα είναι οι συλλαβές. Έτσι, ο αναγνώστης κατορθώνει να διαβάζει αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της ελληνικής γλώσσας και με τον τρόπο αυτόν κατακτά πολύ πιο γρήγορα την ορθογραφική φάση της ανάγνωσης σχεδόν ταυτόχρονα με το αλφαβητικό στάδιο (Πόρποδας, 2005).

Σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές διδάσκονται συντακτικό και γραμματική, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και συγχρόνως έρχονται σε επαφή με μια ποικιλία κειμένων που αντιπροσωπεύουν όλα τα είδη του γραπτού λόγου. Ακόμη, γράφουν δικά τους κείμενα έχοντας ως βασικό σκοπό να έχουν αποκτήσει ευχέρεια χειρισμού του γραπτού λόγου στην ανάγνωση και στη γραφή (Παντελιάδου και συν., 2004).

1.2 Μορφή, δομή και λειτουργία του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος

Οι δύο μορφές του γραπτού ορθογραφικού συστήματος είναι η ανάγνωση και η γραφή, ενώ η αντιστοιχία που παρατηρείται ανάμεσα στα γράμματα του γραπτού λόγου και τους ήχους του προφορικού λόγου ορίζεται ως διαφάνεια (Scheerer, 1986 στο Πόρποδας, 2005). Σύμφωνα με τον Scheerer, τα ορθογραφικά συστήματα διακρίνονται σε:

- A) Ρηχά ορθογραφικά συστήματα, κατά τα οποία παρατηρείται απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους του προφορικού λόγου και συνεπώς μεγάλος βαθμός διαφάνειας.
- B) Βαθιά ορθογραφικά συστήματα, κατά τα οποία παρατηρείται μία προς περισσότερες αντιστοιχίες ανάμεσα σε γράμματα και ήχους ή φωνήματα του

προφορικού λόγου και επομένως υπάρχει μικρός βαθμός διαφάνειας ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο (Scheerer, 1986 στο Πόρποδας, 2005).

Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό σε ρηχά και βαθιά, διαφανή και μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα συγκαταλέγεται, σε ό,τι αφορά στην ανάγνωση, στα διαφανή ορθογραφικά συστήματα, καθώς υπάρχει μεγάλη αντιστοιχία ήχων και γραμμάτων και η προφορά λέξεων έχει μεγάλη γραφημική-φωνημική αντιστοιχία. Σε ό,τι αφορά στην ορθογραφημένη γραφή η ελληνική γλώσσα ανήκει στα ημιδιαφανή ορθογραφικά συστήματα καθώς παρατηρείται μία προς δύο ή περισσότερες αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, όπως π.χ. στις ομόηχες λέξεις (Πόρποδας, 2005). Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις μία λέξη μπορεί να γραφεί με πολλούς τρόπους και χρειάζεται να οριστεί η εννοιολογική της ταυτότητα για να γίνει κατανοητό το νόημά της. Το γεγονός αυτό δημιουργεί δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Πόρποδας, 1992). Άλλοι λόγοι στους οποίους μπορεί να οφείλεται η δυσκολία στην μάθηση της ανάγνωσης είναι ο ελλιπής βαθμός αντιστοιχίας ανάμεσα στα γραφήματα και φωνήματα, η φύση του γραπτού συστήματος, η φύση των φωνολογικών στοιχείων που αναπαριστάνονται από το γραπτό λόγο και ο βαθμός δυσκολίας στη διάκριση του προφορικού λόγου στα δομικά του στοιχεία (Πόρποδας, 1992).

1.3 Βασικά μοντέλα ανάγνωσης

Τα βασικά μοντέλα ανάγνωσης και οι ανάλογες διδακτικές πρακτικές διαμορφώθηκαν με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις που διατυπώθηκαν σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας και της αναγνωστικής ικανότητας. Έτσι, τα μοντέλα ανάγνωσης ταξινομούνται με κριτήριο, αφενός τις μονάδες στις οποίες αναλύεται η γλώσσα δηλαδή τα γράμματα, οι ήχοι, οι λέξεις το κείμενο και αφετέρου τις εξελικτικές διαδικασίες μάθησης όπως π.χ. από τα γράμματα προς τις λέξεις (Bentolila & Germain 2005).

Τα βασικά μοντέλα ανάγνωσης είναι τα παρακάτω:

1. Μοντέλο ανάγνωσης «από κάτω προς τα πάνω» (Bottom-up, Text-based),
2. Μοντέλο ανάγνωσης «από πάνω προς τα κάτω» (Top-down, Reader-based).
3. Αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης (Interactive models).

1. Μοντέλο ανάγνωσης «από κάτω προς τα πάνω» (Bottom-up, Text-based).

Το μοντέλο ανάγνωσης που ονομάζεται «από κάτω προς τα πάνω» (Bottom-up, Text-based), αφορά σε μία συγκεκριμένη λειτουργία της ανάγνωσης που πραγματοποιείται σε ορισμένα στάδια, τα οποία ολοκληρώνονται σταδιακά ώστε ο αναγνώστης να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο. Ονομάζεται «από κάτω προς τα πάνω» επειδή ο αναγνώστης ξεκινάει τη διαδικασία της ανάγνωσης από κάτω, από τα γράμματα και τελειώνει τη διαδικασία της ανάγνωσης στην κατανόηση του κειμένου, δηλαδή οδηγείται από την αποκωδικοποίηση των λέξεων του κειμένου στην κατανόησή του. Πιο αναλυτικά, στο συγκεκριμένο μοντέλο ο αναγνώστης ξεκινάει από τα αριστερά προς τα δεξιά την αναγνώριση της πρώτης λέξης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα γραφήματα και φωνήματα, συνεχίζει με την αναγνώριση της δεύτερης λέξης μετατρέποντας κάθε γράμμα στον αντίστοιχο ήχο και έτσι ο οπτικός κώδικας γίνεται κατανοητός καθώς συνδέεται με το προφορικό σύμβολο που είναι γνωστό στη γλώσσα του αναγνώστη. Στην ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής και την κατανόηση του νοήματος των λέξεων και προτάσεων από τον αναγνώστη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η μνήμη (Webster, 1986, στο Λαμπροπούλου 1999).

Οι βασικότερες μέθοδοι στο μοντέλο ανάγνωσης «από κάτω προς τα πάνω» (Bottom-up, Text-based) είναι:

A) Φωνολογική ή φωνο-γραφική (Phonics) μέθοδος, σύμφωνα με την οποία ο αναγνώστης ξεκινάει από τον προφορικό λόγο και σταδιακά με κατάλληλες τεχνικές καλλιεργείται η ικανότητα για το πέρασμα από τον προφορικό λόγο στο γραπτό λόγο έχοντας κατανοήσει ότι οι ήχοι, τα φωνήματα και οι συλλαβές απεικονίζονται με γραπτά σύμβολα που είναι οι γραπτές συλλαβές (Bentolila & Germain, 2005).

B) Συλλαβική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της ανάγνωσης αρχίζει με τη διδασκαλία των γραμμάτων δίνοντας έμφαση στη δημιουργία συλλαβών και κατόπιν στο σχηματισμό λέξεων. Σκοπός της συλλαβικής μεθόδου είναι η αυτόματη σύνδεση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα δηλαδή η αναγνώριση καταρχήν των γραμμάτων και στη συνέχεια η σύνθεσή τους σε συλλαβές τόσο προφορικά όσο και γραπτά (Bentolila & Germain, 2005).

Γ) Γραφο-φωνητική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία η διαδικασία της ανάγνωσης αρχίζει με την εξάσκηση των μαθητών με συλλαβές σε προφορικό επίπεδο, δηλαδή με τη φωνολογική συνειδητοποίηση και προοδευτικά περνάει στην κατανόηση του κώδικα με τη χρήση μορφολογικών και λεξιλογικών στρατηγικών. Η κριτική αυτής της μεθόδου αφορά στην έμφαση που δίνεται στην διδασκαλία του γραπτού κώδικα

για την εξαγωγή του νοήματος και την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης (Bentolila & Germain, 2005).

2. Μοντέλο ανάγνωσης «από πάνω προς τα κάτω» (Top-down, Reader-based).

Το διδακτικό μοντέλο ανάγνωσης «από πάνω προς τα κάτω» (Top-down, Reader-based) δίνει έμφαση στο νόημα του κειμένου και στηρίζεται στην άποψη ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής θα πρέπει να πραγματοποιείται με φυσικό τρόπο δηλαδή όπως μαθαίνει ο αναγνώστης να μιλάει. Κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού, σκοπός και μέσον της διδασκαλίας είναι η κατανόηση του κειμένου ενώ ο αναγνώστης ενθαρρύνεται να ανακαλύψει το νόημα με την κατάκτηση των επιμέρους στοιχείων του κειμένου, όπως είναι οι λέξεις, η σύνταξη, η δομή, τα γλωσσολογικά και νοηματικά στοιχεία κ.ά. (Bentolila & Germain, 2005).

Ως μέθοδοι προσέγγισης του μοντέλου ανάγνωσης «από πάνω προς τα κάτω» (Top-down, Reader-based) αναφέρονται στη βιβλιογραφία:

A) Η ολιστική μέθοδος, κατά την οποία επιχειρείται η άμεση πρόσβαση στη σημασία των λέξεων και προτάσεων με στόχο την αποκωδικοποίηση της συνολικής σημασίας του κειμένου. Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου οι νέες άγνωστες λέξεις και έννοιες ενσωματώνονται στο κείμενο μέσω της σύγκρισης και της διατύπωσης υποθέσεων (Bentolila & Germain, 2005).

B) Η ολική ή ιδεοοπτική μέθοδος (μέθοδος Decroly), κατά την οποία η εκμάθηση της ανάγνωσης αρχίζει με τη διδασκαλία ολόκληρων προτάσεων, οι οποίες αρχικά αναγνωρίζονται ολικά και στη συνέχεια αναλύονται σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί τα παρακάτω στάδια: καταρχήν οι μαθητές εξασκούν την παρατηρητικότητά τους με οπτικές ασκήσεις, στη συνέχεια διατυπώνουν προτάσεις για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει οι οποίες καταγράφονται σε καρτέλες και διαβάζονται μηχανικά σε ένα χρονικό διάστημα δύο μηνών, ακολούθως αναλύονται σε λέξεις, σε συλλαβές και τέλος σε γράμματα. Στο τελικό στάδιο οι μαθητές καταλήγουν στο στάδιο της συνειδητής ανάγνωσης κατά το οποίο διαβάζουν διάφορα κείμενα του ενδιαφέροντός τους (Κίτσος, 1982).

Γ) Φυσική μέθοδος, η οποία αναπτύχθηκε από τον Freinet και είναι μία παραλλαγή της ολιστικής μεθόδου. Η φυσική μέθοδος έχει στο επίκεντρό της την ανάγνωση και διδάσκεται δια μέσου ενεργών μεθόδων διδασκαλίας (Bentolila & Germain, 2005). Κατά την εφαρμογή της φυσικής μεθόδου στη διδασκαλία της ανάγνωσης τα κείμενα είτε παράγονται από τα ίδια τα παιδιά είτε αντλούνται από το περιβάλλον τους και έχουν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Η κριτική που

ασκήθηκε στη μέθοδο αυτή αφορά στην υποτίμηση της φωνολογικής προσέγγισης της γλώσσας και στην αρνητική επίπτωση στην αυτονομία της ανάγνωσης ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από φτωχό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, ενώ η εφαρμογή της απαιτεί καλή ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Bentolila & Germain, 2005).

3. Αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης (Interactive models).

Κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού πραγματοποιούνται διαδικασίες που σχετίζονται τόσο με το «από κάτω προς τα πάνω» μοντέλο όσο και με το μοντέλο «από πάνω προς τα κάτω». Παράλληλα ο αναγνώστης ανακαλεί από τη μνήμη του πληροφορίες που αφορούν στους ήχους, τα γράμματα και τη γραμματική για την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και την κατανόηση (Webster, 1986 στο Λαμπροπούλου 1999).

1.4 Ειδικοί μηχανισμοί οπτικού συστήματος

Τα δεδομένα της νευροψυχολογίας αναφέρουν ότι ο εγκέφαλος είναι ένα σύνθετο όργανο με πολλές λειτουργίες η δομή του οποίου είναι απόρροια αλληλεπίδρασης γενετικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων (Kendler & Baker, 2007)

Σύμφωνα με τον Καραπέτσα (2003), ο εγκέφαλος αποτελείται από δύο ημισφαίρια, το δεξί και το αριστερό, στο οποίο έχουν το κέντρο τους οι ικανότητες της ομιλίας, της γλώσσας και της ανάγνωσης. Κάθε ημισφαίριο έχει 4 λοβούς :

A) Τον μετωπιαίο λοβό, ο οποίος είναι ο μεγαλύτερος σε επιφάνεια και ελέγχει την ομιλία, το συλλογισμό, το σχεδιασμό και την επίλυση των προβλημάτων, τη ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων και της συνείδησης, ενώ ορισμένες περιοχές του μετωπιαίου λοβού είναι υπεύθυνες για την επιτυχημένη σιωπηρή ανάγνωση.

B) Τον βρεγματικό λοβό, ο οποίος βρίσκεται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου και ελέγχει την αντίληψη των αισθητηριακών ερεθισμάτων, αλλά και συνδέει τη γραπτή και την προφορική γλώσσα με τη μνήμη ώστε να μπορεί το άτομο να καταλαβαίνει αυτά που ακούει και διαβάζει.

Γ) Τον ινιακό ή οπτικό λοβό, ο οποίος βρίσκεται στο πίσω μέρος του κεφαλιού και εκεί έχει την έδρα του ο οπτικός φλοιός, που είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση των γραμμών.

Δ) Τον κροταφικό λοβό, ο οποίος βρίσκεται στο χαμηλότερο μέρος του εγκεφάλου, παράλληλα με τα αυτιά και συνδέει τη λεκτική και ακουστική μνήμη.

Επομένως πολλές περιοχές του εγκεφάλου εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης, κυρίως όμως η κροταφική, η ινιακή περιοχή και ο βρεγματικός λοβός που μεσολαβεί ανάμεσα στις δύο.

Εκτός από τους παραπάνω τέσσερις λοβούς κάθε ημισφαιρίου υπάρχουν δύο συστήματα που επηρεάζουν την ανάγνωση και βρίσκονται μεταξύ των λοβών και είναι:

A) Το αριστερό βρεγματικοκροταφικό σύστημα, το οποίο επηρεάζει τη συνειδητή αποκωδικοποίηση των λέξεων, τη γραφοφωνημική αντιστοιχία και την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου (Shaywitz et al, 2005).

B) Το αριστερό ινιακοκροταφικό σύστημα, το οποίο είναι υπεύθυνο για την ανάγνωση και συγκεκριμένα επηρεάζει την αυτόματη και γρήγορη προσέγγιση λέξεων ώστε να καθίσταται ευχερής η ανάγνωση (Καραπέτσας, 2003).

Τα δεδομένα της γνωστικής νευροψυχολογίας αναφέρουν ότι από τη στιγμή που ο αναγνώστης έρθει σε επαφή με τη λέξη κινητοποιείται μηχανισμός, ο οποίος ονομάζεται Γνωστικό Πρότυπο Ανάλυσης της Οπτικής Λέξης (Ellis & Young στο Καραπέτσας, 1988). Καταρχήν η οπτική λέξη περνάει από το σύστημα οπτικής ανάλυσης, το οποίο μετατρέπει κάθε γράφημα σε φώνημα. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του σημασιολογικού συστήματος, που είναι ο ρυθμιστής της προφορικής έκφρασης, ολοκληρώνεται η άρθρωση της νέας λέξης.

Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις, σύμφωνα με απόψεις των γνωστικών Νευροεπιστημών και ερευνητικών δεδομένων, ότι η «νευρωνική ωρίμανση» του εγκεφάλου επηρεάζει την πετυχημένη κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής σε πρώιμη ηλικία, γεγονός που ευνοεί και τη νοητική τους ανάπτυξη (Stromswold, 2005), ενώ σύμφωνα με άλλες μελέτες, διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους που αφορούν στη δομή των εγκεφαλικών περιοχών αλλά και στην ημισφαιρική ασυμμετρία ευθύνονται για την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και συγκεκριμένα της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τον Stromswold (2005), η «κρίσιμη περίοδος» για την απόκτηση της γλώσσας πιστεύεται ότι ταυτίζεται με την περίοδο της αυξημένης νευρωνικής πλαστικότητας και τελειώνει λίγο πριν την απαρχή της εφηβείας. Βέβαια, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου αλλά με πιο αργούς και περιορισμένους ρυθμούς.

Ορισμένες μελέτες υποστηρίζουν πως οι διαταραχές του οπτικού μεγαλοκυτταρικού συστήματος του εγκεφάλου οδηγούν σε ελλειμματική οπτική

επεξεργασία των πληροφοριών, χαρακτηριστικό των δυσλεκτικών παιδιών (Livingstone, Rosen, Drislane & Galaburda, 1991). Το σύστημα αυτό είναι υπεύθυνο για τον οπτικό έλεγχο του οφθαλμοκινητικού συστήματος, υποστηρίζει την επεξεργασία των κινούμενων οπτικών ερεθισμάτων και βοηθά στο να κοιτάζουν τα μάτια σταθερά κάθε γράμμα με τη σειρά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και συνεπώς να ορίζουν τη σειρά των γραμμάτων. Δυσλειτουργία του μεγαλοκυτταρικού συστήματος οδηγεί σε ανεπαρκείς οπτικές αναπαραστάσεις των γραμμάτων γεγονός που καθιστά πιο δύσκολη τη διάκριση τους (Καραπέτσας, 1988). Η δυσλειτουργία αυτή μπορεί να οφείλεται σε αλλοίωση της χημικής ουσίας των νευρώνων του εγκεφάλου με αποτέλεσμα να επηρεαστούν τα κέντρα της γλώσσας και του λόγου και κατ' επέκταση να προκύψουν μαθησιακές δυσκολίες (Pavlidis, 1990).

Τις δυσκολίες στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης οι επιστήμονες και ερευνητές της πειραματικής Ψυχολογίας τη συνδέουν με τη μη συντονισμένη λειτουργία των οφθαλμικών κινήσεων, καθώς έχουν διαπιστώσει ότι άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση (Πόρποδας, 2005). Βέβαια οι ειδικοί επισημαίνουν ότι οι ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις είναι το αποτέλεσμα των αναγνωστικών δυσκολιών και όχι το αντίθετο γεγονός που υποστηρίζεται λανθασμένα έως σήμερα από τον Παυλίδη (Παυλίδης, 2014).

Ορισμένες ακόμη ικανότητες ή δεξιότητες ενδέχεται να μην αναπτυχθούν καθόλου ή να αναπτυχθούν μερικώς, εάν έχει προσλάβει φτωχές εμπειρίες το άτομο ή είχε έλλειψη ερεθισμάτων κατά την «κρίσιμη περίοδο», που είναι η περίοδος κατά την οποία αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα και εστιάζεται από την ώρα της γέννησης μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών, ενώ η κατάκτηση του συντακτικού και της γραμματικής επεκτείνεται μέχρι την ηλικία των επτά ετών (Stromswold, 2005). Βέβαια η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του παιδιού αλλά με πιο αργό ρυθμό. Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι η δυσλεξία σχετίζεται με εγκεφαλικές δυσλειτουργίες και αυτή η διαπίστωση είναι πλέον αποδεκτή παγκοσμίως (Pavlidis, 1990).

1.5 Ο ρόλος της μνήμης και της οπτικής αντίληψης στη διαδικασία της ανάγνωσης

Η μνήμη είναι μία νοητική διεργασία με την οποία κάθε άνθρωπος μπορεί να διατηρεί για ένα μεγάλο ή μικρό χρονικό διάστημα τις εμπειρίες του μετά από την

απόκτησή τους (Παρασκευόπουλος, 1985). Η διαδικασία λειτουργίας της μνήμης θεωρείται ότι περιλαμβάνει τρία στάδια:

1. Τις αισθητηριακές εικόνες
2. Τη βραχυπρόθεσμη μνήμη
3. Τη μακροπρόθεσμη μνήμη

1. Το πρώτο στάδιο των αισθητηριακών εικόνων περιλαμβάνει τις πρώτες αντιληπτικές απεικονίσεις των εξωτερικών ερεθισμάτων δηλαδή των εικόνων και των ήχων. Οι εικόνες και οι ήχοι που προσλαμβάνει ο άνθρωπος μέσω των αισθητηρίων οργάνων, π.χ. τα μάτια και τα αυτιά, εντυπώνονται αυτούσιοι «χωρίς καμιά εσωτερική διεργασία», διατηρούνται λίγα δευτερόλεπτα και οι σημαντικότεροι μεταφέρονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη που είναι ο επόμενος αποθηκευτικός χώρος της μνήμης (Παρασκευόπουλος, 1985:102).

2. Το δεύτερο στάδιο της μνήμης είναι η βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην οποία διαβιβάζονται οι σημαντικότερες πληροφορίες μετά το πέρασμά τους από τα αισθητήρια όργανα. Η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι περιορισμένη, καθώς συγκρατεί 5-9 στοιχεία και για το λόγο αυτό η επεξεργασία ερεθισμάτων και πληροφοριών προϋποθέτει την εφαρμογή μνημονικών τεχνικών όπως στρατηγικών επανάληψης, οργάνωσης και κατηγοριοποίησής τους (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

3. Το τρίτο στάδιο της μνήμης είναι η μακροπρόθεσμη μνήμη, η οποία αποτελεί το τελικό δομικό στοιχείο της μνημονικής λειτουργίας, έχει απεριόριστη χωρητικότητα και μπορεί εκεί να αποθηκευτούν μόνιμα όλες οι πληροφορίες (Παρασκευόπουλος, 1985). Για να αποθηκευτούν όλες οι πληροφορίες που προέρχονται από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, εκτός από την πρώτη επεξεργασία που θα υποστούν, χρειάζεται να ενσωματωθούν στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα εκτοπίζοντας αυτά που πρέπει να αλλάξουν (Παντελιάδου και συν., 2004).

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ο αναγνώστης πρέπει να επεξεργαστεί γνωστικά τρία είδη πληροφοριών, τις γραφημικές, τις φωνολογικές και τις σημασιολογικές, τις οποίες προσλαμβάνει από κάθε γραπτή λέξη. Προϋπόθεση της φωνολογικής και σημασιολογικής επεξεργασίας κάθε λέξης είναι η γραφημική αποκωδικοποίησή της, η οποία στηρίζεται στην αναγνώριση των γραμμάτων της μέσω της προϋπάρχουσας μνημονικής συγκράτησης των σχετικών γραφημικών πληροφοριών (Πόρποδας, 2005). Επομένως, γίνεται φανερό ότι η επιτυχημένη ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης προϋποθέτει την επιτυχημένη

λειτουργία της αναγνώρισης και της ανάκλησης των πληροφοριών από τη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα, η αναγνώριση αναφέρεται σε εκείνη τη λειτουργία κατά την οποία ο αναγνώστης, αφού αναγνωρίσει τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά μιας πληροφορίας, αναζητά την ίδια ή παρόμοια πληροφορία στη μακροπρόθεσμη μνήμη, συγκρίνει τις πληροφορίες και κατόπιν αναγνωρίζει και αποθηκεύει την ταυτότητα της νέας πληροφορίας (Πόρποδας, 2005).

Όταν δεν καταφέρνει ο αναγνώστης να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που δέχεται ώστε να τις αποθηκεύσει, εξαιτίας των φτωχών οργανωτικών στρατηγικών που διαθέτει, τότε αντιμετωπίζει προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών. Σχετικές έρευνες σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες διαπίστωσαν ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη τους ήταν ελλειμματική, παρόλο που η μακροπρόθεσμη ήταν άθικτη. Επίσης αντιμετώπιζαν προβλήματα στην ενσωμάτωση των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε ενιαίες μορφές και σχήματα (Παντελιάδου και συν., 2004).

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος της μνήμης και της οπτικής αντίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαδικασία της ανάγνωσης.

1.6 Σχέση της ανάγνωσης με τον προφορικό λόγο και την ορθογραφημένη γραφή

Επειδή τόσο κατά την ομιλία όσο και κατά την ανάγνωση χρησιμοποιούνται βασικά τα ίδια φωνήματα, που είναι και τα δομικά συστατικά του σχηματισμού των λέξεων, διαμορφώνεται το ερώτημα της σχέσης ανάμεσα στην ανάγνωση και τον προφορικό λόγο αλλά και την ορθογραφημένη γραφή. Ο Πόρποδας (2005) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι φαίνεται πως η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ανάγνωση αποτελεί σχέση εξάρτησης σε τόσο μεγάλο βαθμό που η ανάγνωση να στηρίζεται και να εξαρτάται από τον προφορικό λόγο. Τα στοιχεία που επικαλείται για να εδραιώσει την άποψη αυτή είναι τα παρακάτω:

Η ανάγνωση και η ομιλία αποτελούν δύο βασικές πτυχές της γλωσσικής λειτουργίας με πρωτογενή τη λειτουργία της ομιλίας, καθώς ο προφορικός λόγος αποκτάται αρχικά εύκολα και αβίαστα από τον άνθρωπο χωρίς διδασκαλία, ενώ η ανάγνωση αποκτάται δευτερογενώς με συστηματική διδασκαλία και μεγάλη εξάσκηση. Η σχέση, ωστόσο, των δύο λειτουργιών είναι σχέση αιτιώδους, σχέση εξάρτησης με πρώτη αιτία την ομιλία και αποτέλεσμα την ανάγνωση (Πόρποδας, 2005).

Άλλος λόγος που συνηγορεί στην αιτιώδη σχέση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ανάγνωση είναι η φύση του αλφαβητικού συστήματος γραφής της γλώσσας, καθώς το ελληνικό σύστημα γραφής αποτελεί αναπαράσταση της φωνολογικής δομής της ομιλούμενης γλώσσας. Έτσι, οι λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο σχηματίζονται με βάση τα δομικά συστατικά φωνήματα που αποτελούν τις λέξεις του προφορικού λόγου με αποτέλεσμα η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση της έννοιας των λέξεων να στηρίζεται στον ίδιο φωνημικό κώδικα (Πόρποδας, 2005).

Τρίτος λόγος που συνηγορεί στην αιτιώδη σχέση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ανάγνωση είναι η δυσκολία την οποία αντιμετωπίζουν οι κωφοί στην ανάγνωση παρόλο ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οπτική πρόσληψη πληροφοριών. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση οφείλεται στα προβλήματα που έχουν στον προφορικό λόγο καθώς αδυνατούν να προφέρουν τα φωνήματα και έτσι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου (Liberman, 1971 στο Πόρποδας, 2005).

Ωστόσο, παρόλο που η σχέση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ανάγνωση είναι σχέση αιτίας και αποτελέσματος, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης οφείλονται στην αδυναμία της κατανόησης των δομικών στοιχείων του λόγου από τον αναγνώστη αφού δεν προφέρονται χωριστά αλλά συμπροφέρονται για το σχηματισμό λέξεων με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη διαδικασία η αναγνώριση των δομικών αυτών συστατικών (Πόρποδας, 1992).

Στο ελληνικό αλφαβητικό σύστημα, για να κατανοήσει ο αρχάριος αναγνώστης ότι οι λέξεις αποτελούνται από δομικά στοιχεία που είναι τα φωνήματα, δηλαδή να κατανοήσει την εσωτερική δομή των λέξεων του προφορικού λόγου, χρειάζεται κατά τη διδασκαλία να κατανοήσει τη σύνδεση της αλφαβητικής γραφής και της φωνολογίας με τα μεμονωμένα γράμματα και τους αντίστοιχους ήχους τους (Πόρποδας, 1992).

Το ελληνικό σύστημα γραφής είναι αλφαβητικό και αποτελείται από είκοσι πέντε (25) φωνολογικές μονάδες α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ (Πόρποδας, 2005). Από την αρχή της δημιουργίας του ελληνικού αλφαβήτου έως σήμερα ο προφορικός λόγος έχει την τάση να εξελίσσεται συνεχώς, παρ' όλες όμως τις εξελικτικές μεταβολές που έχει υποστεί ο προφορικός λόγος, δεν ακολούθησε ανάλογες μεταβολές και ο γραπτός λόγος αλλά παρέμεινε ίδιος, με αποτέλεσμα η γραφή να μην παρουσιάζει απόλυτη αντιστοιχία με τον προφορικό λόγο. Για το λόγο αυτό παρουσιάζονται ορισμένες αναντιστοιχίες ανάμεσα στον

προφορικό και τον γραπτό λόγο και κατ' επέκταση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2005). Ακόμη, στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα η φωνημική δομή μιας λέξης μπορεί να γραφεί με πολλούς τρόπους με αποτέλεσμα η απουσία γραφημικής και φωνημικής αντιστοιχίας να επηρεάζει την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Όμως, αν και η εκμάθηση της ανάγνωσης τείνει να είναι πιο εύκολη από την ορθογραφία, οι δυσκολίες που απαντώνται στη διαδικασία της ανάγνωσης μπορεί να οφείλονται σε πληθώρα άλλων λόγων, όπως είναι η φύση του γραπτού λόγου, η φύση των φωνολογικών στοιχείων που αναπαριστούνται από το γραπτό λόγο και ο βαθμός δυσκολίας στη διάκριση του προφορικού λόγου στα δομικά του στοιχεία (Πόρποδας, 1992).

2^ο Κεφάλαιο Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση

2.1 Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή: δυσλεξία και δυσαναγνωσία

Με το γενικό όρο «μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος χαρακτηρίζεται και ως όρος «ομπρέλα» (Νικολόπουλος, 2007) στη βιβλιογραφία, αναφέρονται οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις αιτίες από τις οποίες προέρχονται, ενώ με τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρονται εκείνες οι δυσκολίες μάθησης που αφορούν σε ένα περιορισμένο εύρος αιτιών και δεν αφορούν νοητικές λειτουργίες (Παπαδάτος, 2003). Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1972 από τον Samuel Kirk ο οποίος ανέφερε σχετικά ότι οι μαθητές, οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες «...παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Kirk, 1972: 78).

Στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνεται η δυσλεξία, η οποία μελετάται συστηματικά από τους επιστήμονες που κάνουν πολλές προσπάθειες εννοιολογικού προσδιορισμού της, ώστε να την περιγράψουν με σαφήνεια και ακρίβεια. Ο όρος «δυσλεξία» προέρχεται από την ελληνική γλώσσα, το πρόθεμα «δυσ» δηλώνει δυσλειτουργία ή δυσκολία και η ρίζα του όρου «λέξη» σημαίνει γλώσσα. Η πιστή μετάφραση του όρου «δυσλεξία» είναι δυσκολία με τις λέξεις και αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στο άτομο ειδική δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Ωστόσο δυσκολία μπορεί να εμφανιστεί και σε περισσότερους τομείς, όπως την ικανότητα αριθμησης, την κινητική λειτουργία και τις οργανωτικές δεξιότητες του ατόμου (Μήτσιου- Δάκτυλα, 2008).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τον ορισμό της δυσλεξίας καθώς και τον προσδιορισμό των αιτιών που την προκαλούν έχει αναλώσει άπειρες μελέτες και προσπάθειες η επιστημονική κοινότητα, χωρίς ωστόσο να καταφέρει να βρει έναν κοινά αποδεκτό όρο λόγω κυρίως της διεπιστημονικότητας του φαινομένου, καθώς αφορά πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Καταρχήν η δυσλεξία έγινε αντικείμενο μελέτης της ιατρικής επιστήμης, ακολούθως όμως όταν διαπιστώθηκε ότι αποτελεί ένα μεγάλο μαθησιακό πρόβλημα ασχολήθηκε και η παιδαγωγική επιστήμη, ενώ στη

συνέχεια έγινε αντικείμενο μελέτης και από την ψυχολογία, η οποία μελετά την επίδραση που έχει η δυσλεξία στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου (Πόρποδας, 1997). Ένας από τους ορισμούς που διατυπώθηκαν για τη δυσλεξία καταγράφηκε από τη Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας το 1989 (British Dyslexia Association/www.bdadyslexia.org.uk) και ορίζει τη δυσλεξία ως μία «ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση και επηρεάζει ορισμένους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής γλώσσας, ενώ μπορεί να επηρεάζει αρνητικά το χειρισμό των αριθμών».

Δέκα χρόνια αργότερα η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας παρέθεσε έναν αναλυτικότερο ορισμό της δυσλεξίας προσθέτοντας ότι η δυσλεξία αποτελεί μία σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Στο νέο ορισμό που διατύπωσε η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας αναφέρεται η νευρολογική βάση της δυσλεξίας και επισημαίνεται η πιθανότητα ύπαρξης ελλειμμάτων στην αριθμητική ικανότητα, στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη μουσική, στην κινητική λειτουργία και στις δεξιότητες οργάνωσης του ατόμου (Αναστασίου, 1998).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, η οποία απαρτίζεται από ειδικούς της παιδιατρικής, της νευρολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, ως δυσλεξία ορίζεται η διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα, ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη του ατόμου (Πόρποδας, 1997). Η Αμερικάνικη Εταιρία Δυσλεξίας Όρτον (US Orton Society), που σήμερα είναι γνωστή με την επωνυμία International Dyslexia Association, διατύπωσε την άποψη ότι η δυσλεξία είναι μία κληρονομική διαταραχή νευρολογικής φύσης, η οποία έχει σχέση με την κατάκτηση της γλωσσικής επεξεργασίας, εκδηλώνεται ως δυσκολία στην κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της γραφής και της αριθμητικής και δεν είναι το αποτέλεσμα γενικευμένης αναπτυξιακής αναπηρίας ή αναπτυξιακών ελλειμμάτων ούτε έχει σχέση με την ηλικία ή άλλες διανοητικές ή ακαδημαϊκές ικανότητες (Orton Society, 1995).

Η Μαυρομάτη με τον όρο Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο, αναφέρεται στην ξεχωριστή κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών που εντοπίζονται στη μάθηση, την επεξεργασία του συμβολικού (γραπτού) λόγου και εκφράζονται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην απόκτηση της Αναγνωστικής Ικανότητας και της Ικανότητας για Ορθογραφημένη Γραφή (Μαυρομάτη, 1995).

Ο Στασινός αναφέρει την ειδική εξελικτική δυσλεξία ως σοβαρή διαταραχή που αφορά στη χρήση και κατανόηση του γραπτού λόγου που δεν έχει σχέση με το νοητικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό επίπεδο του ατόμου. Οι επιδόσεις του δυσλεξικού ατόμου στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή είναι κάτω του αναμενόμενου επιπέδου όπως θα ανέμενε κανείς λόγω της νοημοσύνης και της χρονολογικής του ηλικίας (Στασινός, 2003). Παρομοίως, η Πολυχρονοπούλου (2001), ορίζει τη δυσλεξία ως μία μαθησιακή διαταραχή που εμφανίζεται στους μαθητές με χαρακτηριστικά τη δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, χωρίς να αποδίδονται οι λόγοι της διαταραχής στη νοητική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, πολιτιστική στέρηση ή σε αισθητηριακή βλάβη .

Οι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι επιχείρησαν κατά καιρούς να διατυπώσουν και άλλους ορισμούς της δυσλεξίας, επισημαίνοντας πάντα την αναντιστοιχία ανάμεσα στις δυνατότητες του παιδιού και την επίδοσή του, χωρίς όμως να καθορίζουν τις αιτίες (Στασινός, 1999), ενώ συγχρόνως επεσήμαναν τις ενδείξεις της δυσλεξίας όπως την αντιστροφή γραμμάτων και αριθμών που μοιάζουν μεταξύ τους, όπως το 6 και το 9 ή το θ και το φ, αναζητώντας τα αίτια της δυσλεξίας στην εξελικτική ακολουθία των αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών (Snowling, 1996).

Πολλοί μελετητές διατυπώνουν διαφωνίες για τους ορισμούς που έχουν δοθεί όπως η Snowling (1996), η οποία υποστηρίζει ότι οι ορισμοί της δυσλεξίας είναι ανεπαρκείς, καθώς δεν περιλαμβάνουν κριτήρια για διάγνωση του προβλήματος, παρά μόνο ότι είναι μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Παρόμοια κριτική με της Snowling διατυπώνει και ο Rutter (Rutter στο Στασινός, 1999), σύμφωνα με τον οποίο ο συγκεκριμένος ορισμός δημιουργεί ποικίλα ερωτήματα, καθώς δεν διευκρινίζεται τι θεωρείται φυσιολογική νοημοσύνη (Στασινός, 1999).

Ορισμένες φορές παρατηρείται μία απόκλιση ανάμεσα στη χρήση του όρου δυσλεξία στην κλινική πρακτική και στη χρήση του στην έρευνα. Έτσι, πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο δυσλεξία ως δυσκολία στην ανάγνωση, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των κλινικών επιστημόνων θεωρούν ότι το σπουδαιότερο διακριτό σημείο της δυσλεξίας είναι η δυσκολία στην ορθογραφία και την αποκωδικοποιητική πλευρά της ανάγνωσης (Αναστασίου, 1998).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε την άποψη των Wheeler και Watkins οι οποίοι αναφέρουν τη δυσλεξία ως μία έννοια *μήτρα* η οποία «βιώνεται από άτομα με επαρκή νοημοσύνη ως ένα γενικό γλωσσικό έλλειμμα το οποίο εκδηλώνεται ειδικά ως ένας

ευρύτερος περιορισμός που αφορά την επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη» (Στασινός, 2003:47).

Από την παράθεση όλων των παραπάνω αντιπροσωπευτικών ορισμών για τη δυσλεξία διαφαίνεται η διαφωνία του επιστημονικού κόσμου για την υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού.

2.2 Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών

Ανάλογα με τις αιτίες που προκαλούν τη δυσλεξία, αυτή διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την αναπτυξιακή δυσλεξία, την οποία ο Στασινός (2003) αλλά και άλλοι επιστήμονες ονομάζουν εξελικτική δυσλεξία και την επίκτητη δυσλεξία. Τα αίτια της αναπτυξιακής δυσλεξίας είναι εγγενή-βιολογικά, προέρχονται από γενετικές επιρροές ενώ τα αίτια της επίκτητης δυσλεξίας προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι ασθένειες ή ατυχήματα (Πόρποδας, 1997). Η αναπτυξιακή ή εξελικτική δυσλεξία εμφανίζεται και εντοπίζεται κατά τη σχολική ηλικία όταν τα άτομα έρχονται σε επαφή με γλωσσικές δεξιότητες, ενώ η επίκτητη εμφανίζεται αργότερα όταν κατά την ενηλικίωση απολέσουν τις γλωσσικές ικανότητες, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε επίκτητη διαταραχή όπως βλάβη στον εγκέφαλο (Στασινός, 2003).

Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται συγκεκριμένοι όροι για να αποδοθεί κάθε φορά ο συγκεκριμένος τύπος δυσλεξίας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται οι όροι δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία και δυσαριθμησία για να δηλώσουν ανάλογη μαθησιακή δυσκολία, ενώ στην Αμερική με το γενικό όρο δυσλεξία αναφέρονται σε σοβαρές περιπτώσεις αναγνωστικής δυσκολίας (Στασινός, 2003).

Τελευταία οι επιστήμονες μέσω της ιατρικής και ψυχολογικής έρευνας κατέληξαν στο διαχωρισμό της δυσλεξίας σε δύο επιμέρους τύπους: την οπτική δυσλεξία και την ακουστική δυσλεξία. Από αυτούς τους τύπους η οπτική δυσλεξία είναι ο πλέον διαδεδομένος τύπος δυσλεξίας και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη, καθώς το άτομο δεν είναι ικανό να μετατρέπει τα γραπτά σύμβολα σε λεκτικό περιεχόμενο χωρίς να υπάρχει σοβαρή οπτική διαταραχή (Στασινός, 2003). Επίσης σύμφωνα, με τον Ellis (1993) τα παιδιά με οπτική δυσλεξία, έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις λέξεις, ακόμα και σε αυτές που βλέπουν πολύ συχνά. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως τα συγκεκριμένα παιδιά κάνουν αντιστροφές γραμμμάτων που παρουσιάζουν οπτική ομοιότητα (Gjessing & Karlen, 1989).

Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο συνδέουν οι ερευνητές με την αναγνωστική δυσκολία είναι η μη συντονισμένη λειτουργία των οφθαλμικών κινήσεων. Συγκεκριμένα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση και ότι οι κινήσεις αυτές είναι αποτέλεσμα της αναγνωστικής αδυναμίας και όχι αίτιο των αναγνωστικών δυσκολιών. Η άποψη αυτή έρχεται να καταρρίψει την άποψη του Παυλίδη, ο οποίος ισχυρίζεται ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες των δυσλεξικών οφείλονται στις ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην ισπανική γλώσσα το 1990 ελέγχθηκαν 90 μαθητές ηλικίας 7-14 ετών, χωρισμένοι σε τρεις ομάδες: μία ομάδα δυσλεξικών μαθητών, μία ομάδα με αναγνωστική καθυστέρηση και μία κανονικών αναγνωστών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις και τη δυσλεξία και επομένως δεν μπορεί να υποστηριχθεί η άποψη ότι οι ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις αποτελούν αιτία της δυσλεξίας (Πόρποδας, 2005).

Τα άτομα που παρουσιάζουν ακουστική δυσλεξία έχουν ελλείμματα στην ικανότητα νοητικής αναπαράστασης των ήχων της γλώσσας, αδυναμία σύνθεσης ήχων, ονομασίας προσώπων και πραγμάτων και αδυναμία απομνημόνευσης και τήρησης ακολουθιών, χωρίς να έχει διαπιστωθεί ότι αυτά τα άτομα αντιμετωπίζουν οργανικά προβλήματα στην ακουστική τους λειτουργία (Στασινός, 1999). Οι δυσκολίες των μαθητών με ακουστική δυσλεξία μπορεί να διαπιστωθούν κατά την υπαγόρευση ενός κειμένου, καθώς αισθάνονται ανασφαλείς και ζητούν συνήθως επανάληψη της υπαγόρευσης (Στασινός, 2003). Οι Dawes και Bishop (2010), πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία σύγκριναν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας και των δυσλεκτικών παιδιών και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίαζαν παρόμοια προβλήματα στην προσοχή, στην ανάγνωση και τη γλώσσα.

Τέλος, είναι απίθανο να υπάρχει περίπτωση ατόμου με αμιγή οπτική ή αμιγή ακουστική δυσλεξία, καθώς συνυπάρχουν συνήθως στο άτομο χαρακτηριστικά και από τους δύο τύπους αναπτυξιακής δυσλεξίας (Πόρποδας, 1997).

Τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά την προσπάθεια κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των δυσλεξικών μαθητών οφείλονται σε προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη γλωσσικών ερεθισμάτων, που είναι η μνήμη που δέχεται πρώτη όσες πληροφορίες προσλαμβάνει το άτομο οπτικά ή ακουστικά ή μέσω άλλων

αισθήσεων και τις συγκρατεί για λίγα δευτερόλεπτα και στη μακροπρόθεσμη μνήμη γλωσσικών ερεθισμάτων, που είναι η μνήμη στην οποία μεταβιβάζονται επιλεκτικά μερικές από τις πληροφορίες, κωδικοποιούνται και παραμένουν εκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα (Πόρποδας, 1997).

Συγκεκριμένα, τα εμπόδια που παρουσιάζονται λόγω προβλημάτων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη γλωσσικών ερεθισμάτων οφείλονται στην αδυναμία των δυσλεξικών ατόμων να συγκρατήσουν στη μνήμη πολύ λιγότερες πληροφορίες από τις 7 ως τις 9 που συγκρατούν οι κανονικοί αναγνώστες και για μικρότερο χρονικό διάστημα (Μαυρομάτη, 1995). Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Αναστασίου (1998), ο οποίος επικαλείται σύγχρονες έρευνες υποστηρίζοντας ότι, τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν χειρότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που εμπλέκουν τη βραχυπρόθεσμη μνήμη όπως είναι η ανάκληση πληροφοριών, καθώς διαθέτουν μικρή μνημονική χωρητικότητα. Ακόμη, υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη επηρεάζουν την κωδικοποίηση των πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη ποσοτικά και ποιοτικά, παρόλο που, σύμφωνα με υποθέσεις ερευνητών τα άτομα που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιούν τις ίδιες αλλά σε πιο αργούς ρυθμούς στρατηγικές αποκωδικοποίησης ή ποιοτικά διαφορετικές στρατηγικές.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εντοπίζονται κυρίως σε ανεπάρκειες στη φωνολογική επεξεργασία, στην αναγνωστική ικανότητα, στην αναγνωστική κατανόηση και το γραπτό λόγο (Σαλβαράς, 2013). Συγκεκριμένα οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην ανάλυση των φωνημάτων ($\gamma\alpha \rightarrow \gamma$ και α), τη σύνθεση φωνημάτων (γ και $\alpha \rightarrow \gamma\alpha$), την αντιστροφή φωνημάτων ($\gamma\alpha$ και $\alpha\gamma$), το συνδυασμό φωνημάτων (γ και $\sigma \rightarrow \gamma\sigma$, γ και $\eta \rightarrow \gamma\eta$ κτλ.), την ομοιότητα φωνημάτων ($\gamma\alpha \rightarrow \gamma\acute{\alpha}\tau\alpha$, $\gamma\eta \rightarrow \gamma\acute{\eta}\pi\epsilon\delta\omicron$) κτλ., ενώ κάνουν λάθη στη φωνολογική επεξεργασία συγχέοντας τα γράμματα β - δ , μ - ν , ϕ - β κτλ και δυσκολεύονται να διαβάσουν συμπλέγματα γραμμάτων, π.χ. $\sigma\tau$ - $\tau\sigma$ κτλ.

Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία συλλαβίζουν τις λέξεις, διαβάζουν αργά και με δυσκολία, αφαιρούν, προσθέτουν, αντικαθιστούν και μεταθέτουν φωνήματα και συλλαβές, χρησιμοποιούν άλλη λέξη, παρατονίζουν, επαναλαμβάνουν λέξεις, παραλείπουν λέξεις, προσθέτουν λέξεις, δεν σταματούν στο κόμμα ή στην τελεία και συχνά αυτοδιορθώνονται (Pierangelo & Giuliani, 2008). Έτσι, η ανάγνωση χάνει σε νόημα αφού δεν είναι λογική και εκφραστική. Το έλλειμμα στην αναγνωστική κατανόηση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία μεταφράζεται σε δυσκολία

στον εντοπισμό πληροφοριών που προκύπτουν από το κείμενο που διαβάζουν όπως ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, ποιο είναι το περιεχόμενο των λόγων του και ποιες οι ενέργειές του, ενώ δυσκολεύονται να συντάξουν περίληψη, να εξάγουν συμπεράσματα, να βρουν την κεντρική ιδέα (Σαλβαράς, 2013).

Στην παραγωγή του γραπτού λόγου οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στις μεταγνωστικές δεξιότητες, παρουσιάζουν αδυναμία στοχοθεσίας πριν το γράψιμο και δυσκολία ρύθμισης των διαδικασιών που χρειάζονται για τη συγγραφή κειμένου και τη μετατροπή των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις. Επίσης, δεν μπορούν να οργανώσουν τη σκέψη τους σε παραγράφους, χρησιμοποιούν πολλές επαναλήψεις, κάνουν πολλά συντακτικά και ορθογραφικά λάθη (Σαλβαράς, 2013). Ακόμη, γράφουν κείμενα, φτωχά σε ιδέες, με λίγες δευτερεύουσες προτάσεις χρησιμοποιώντας περιορισμένο λεξιλόγιο. (Sexton, Harris, & Graham, 1998, στο Pierangelo & Giuliani, 2008)

Όλες οι γλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται με το μάθημα της γλώσσας και αποτελούν οριζόντιο στόχο του αναλυτικού προγράμματος στο δημοτικό σχολείο, ενώ η ανάπτυξη τους αλλά και οι μειονεξίες σε αυτές επηρεάζουν όλα τα μαθήματα.

2.3 Προσδιορισμός της φωνολογικής επίγνωσης

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα συγκλίνει στην άποψη ότι υπάρχει στενή και αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη «φωνολογική επίγνωση» και την καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας (Πόρποδας, 2005). Ο όρος «φωνολογική επίγνωση» είναι μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness» και ορίζεται ως μεταγλωσσική ικανότητα που αφορά στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών μιας λέξης και την ικανότητα χειρισμού των μερών αυτών από τον αναγνώστη δηλαδή την ικανότητά του να χειρίζεται τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου επιδρώντας σε αυτά. Υπάρχει συνεπώς στενή σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση, στην κατανόηση δηλαδή από τον αναγνώστη ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη που είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα και την αναγνωστική δεξιότητα (Παντελιάδου, 2011).

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα, τα οποία έχουν σχέση με τη φύση των δομικών στοιχείων του λόγου όπως είναι οι λέξεις, οι συλλαβές ή τα φωνήματα αλλά και με τις διαφορετικές απαιτήσεις σε γνώσεις που απαιτούνται για την συνειδητοποίηση των δομικών αυτών στοιχείων με αποτέλεσμα

να είναι ευκολότερη η επίγνωση της λεξικής δομής του λόγου από την επίγνωση της φωνημικής δομής του (Πόρποδας, 2005). Η σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και τη μάθηση της ανάγνωσης είναι στο επίκεντρο του θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος από μέρους των ερευνητών και οι θέσεις τους συμπίπτουν ως προς το ότι η σχέση αυτή είναι υπαρκτή, καθώς διαπιστώνεται συνεχώς ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσά τους αφού μαθητές που εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο με χαμηλή φωνολογική επίγνωση έχουν λιγότερες ικανότητες αναγνωστικής δεξιότητας από αυτούς που διαθέτουν υψηλή φωνολογική επίγνωση (Παντελιάδου, 2011). Ωστόσο, οι απόψεις τους διαφέρουν ως προς την ταυτότητα αυτής της σχέσης, δηλαδή αν είναι αιτιώδης, και αν ναι, τότε το ερώτημα είναι ποιο είναι το αίτιο και το αποτέλεσμα. Έτσι, διαμορφώθηκαν οι τρεις παρακάτω απόψεις ως προς την ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στις δύο αυτές γνωστικές ικανότητες:

A) Οι υποστηρικτές της πρώτης άποψης θεωρούν ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση όχι μόνο διευκολύνει τη μάθηση ανάγνωσης και γραφής αλλά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεσή της.

B) Οι υποστηρικτές της δεύτερης άποψης θεωρούν ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι εκείνη που επηρεάζει τη φωνολογική επίγνωση.

Γ) Οι υποστηρικτές της τρίτης άποψης θεωρούν ότι υπάρχει αμοιβαία, αμφίδρομη και ανταποδοτική σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και τη μάθηση της ανάγνωσης και ότι η φωνολογική επίγνωση διευκολύνεται αλλά και διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2005).

2.4 Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στις αναγνωστικές δυσκολίες

Όσον αφορά στο ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στη διαδικασία της ανάγνωσης, φαίνεται από τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών ότι, όχι μόνον διευκολύνει τη διαδικασία της ανάγνωσης αλλά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεσή της (Πόρποδας, 2005). Αυτό αποδεικνύεται από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές προσχολικής αγωγής, η εξάσκηση των οποίων στη φωνολογική επίγνωση των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου τους διευκόλυνε σημαντικά στην απόκτηση στη συνέχεια της δεξιότητας της ανάγνωσης. Παρόμοια ήταν τα συμπεράσματα από έρευνες με μαθητές που παρουσίαζαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας, 2005). Σε μια έρευνα των Bryant & Brandley (1985), η οποία

πραγματοποιήθηκε σε 20 μαθητές κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν αναπτύξει ικανοποιητικά την ικανότητα ανάλυσης των γραφημικών στοιχείων των λέξεων στον προφορικό λόγο, εξακολουθούσαν ακόμη και μετά τρία χρόνια φοίτησης να παρουσιάζουν χαμηλή αναγνωστική και ορθογραφική απόδοση, παρόλο που η δυσκολία φωνολογικής ανάλυσης είχε ξεπεραστεί. Τα ίδια αποτελέσματα είχε εξάγει νωρίτερα μεγαλύτερη έρευνα των Lundberg, Olofsson και Wall η οποία πραγματοποιήθηκε το 1981, όπως αναφέρεται από τους Bryant και Brandley (1985) με υποκείμενα 200 μαθητές Νηπιαγωγείου ηλικίας 6 έως 7 ετών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης που αφορούσαν στην ικανότητα ομοιοκαταληξίας και αναγνώρισης λέξεων, την ικανότητα ανάλυσης στα φωνήματα της κάθε λέξης καθώς και της θέσης ενός φωνήματος μέσα στη λέξη. Η αξιολόγηση των μαθητών επαναλήφθηκε και μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της επίδοσής τους στα κριτήρια που υποβλήθηκαν διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν καλό επίπεδο φωνολογικής επίδοσης πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό, είχαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία και κατά τη φοίτησή τους στην πρώτη τάξη.

3^ο Κεφάλαιο Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση σε μαθητές Δημοτικού

3.1 Στρατηγικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών χωρίς δυσκολίες

Οι στρατηγικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών μπορεί να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές ήδη από την προσχολική ηλικία, με την οποία συμπίπτει η προαναγνωστική φάση (Πόρποδας, 2005). Κάθε εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχημένης ανάγνωσης και γνωρίζοντας ότι ακόμη και όταν υπάρχει εμφανής δυσκολία στην ανάλυση της φωνολογικής δομής των λέξεων αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί με οργανωμένη, συστηματική και μεθοδική προσπάθεια, εφαρμόζει στρατηγικές καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών. Για την υλοποίηση της καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών επιλέγει από ένα πλήθος ασκήσεων εκείνες με τις οποίες θα διδαχθούν τις απαραίτητες δεξιότητες και θα βελτιώσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011).

Κατά τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από συστηματικά δομημένες δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν σταδιακά να χειρίζονται τον προφορικό λόγο σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης και σύνθεσης (λέξεων, συλλαβών, φωνημάτων). Επίσης, κατανοούν τις σχέσεις οργάνωσης και δομής της γλώσσας, συμβολίζουν τα φωνήματα, και τέλος χειρίζονται με επιτυχία γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και στη γραφή και στην ανάγνωση λέξεων (Παντελιάδου, 2011).

Για την επιτυχημένη διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μεθόδους και στρατηγικές που έχουν γενικό και κοινό σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τη φωνολογική δομή των λέξεων (Κωτούλας, 2007). Επιμέρους στόχοι της προσπάθειας αυτής είναι:

- Η συνειδητοποίηση των φωνημάτων της προφορικής γλώσσας.
- Η επίτευξη ακουστικής και οπτικής σύνδεσης μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας φωνημικής ανάλυσης των λέξεων.

- Η ανάπτυξη της ικανότητας σύνθεσης των φωνημάτων και μετατροπής τους σε γραπτά σύμβολα (Αγαλιώτης, 1999).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει στρατηγικές από την προσχολική ηλικία καθώς γνωρίζει ότι εάν οι μαθητές δε συνειδητοποιήσουν τι αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα δεν μπορούν να ωφεληθούν από οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011).

Καταρχήν στους μαθητές προσχολική ηλικίας που φοιτούν στο νηπιαγωγείο μπορεί να εφαρμοστεί ένα καθημερινό πρόγραμμα με ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης καθώς είναι γνωστό ότι τα παιδιά στο ελληνικό νηπιαγωγείο μπορούν να κατακτήσουν με ευκολία το μεταγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης ως προς τη συλλαβική δομή του λόγου. Γενικά, όλοι οι μαθητές με κατάλληλη και συστηματική εκπαίδευση μπορούν να κατακτήσουν τη μεταγλωσσική φωνημική ανάγνωση, που σχετίζεται με την αλφαβητική στρατηγική της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2005). Ωστόσο, δεν επιτυγχάνουν το ίδιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης όλοι οι μαθητές οι οποίοι τελειώνουν το νηπιαγωγείο για λόγους που αναζητούνται, είτε στο ότι εστιάζουν την προσοχή τους στις λέξεις και όχι στο φώνημα, είτε στο οικογενειακό τους περιβάλλον, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και το κλίμα γραμματισμού της οικογένειας όπως είναι η στάση των μελών της οικογένειας απέναντι στο γραπτό λόγο και τη λογοτεχνία και τα κίνητρα που προσφέρουν στο παιδί για αναγνωστικές δραστηριότητες (Παντελιάδου, 2011). Το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός διακρίνεται σε δύο ενότητες που αντιστοιχούν στο επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης και περιλαμβάνουν δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2005).

Για να ασκήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές στην φωνολογική δομή των λέξεων μπορεί να εφαρμόσει τη μέθοδο Elikonin (Κωτούλας, 2007), η οποία εστιάζει στην αισθητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων και αποτελεί στοιχείο των περισσότερων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων της φωνολογικής επίγνωσης. Οι δραστηριότητες αισθητοποίησης της φωνημικής δομής των λέξεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διδακτικά προγράμματα για μαθητές που δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη φωνημική δομή και εκδηλώνουν λάθη προσθέσεων, αφαιρέσεων, αντιμεταθέσεων και αντικαταστάσεων στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία (Κωτούλας, 2007).

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών του μπορούν να έχουν τις παρακάτω μορφές:

1. Σπάζω την πρόταση. Στη δραστηριότητα αυτή εκφωνούνται προφορικά προτάσεις και καλούνται οι μαθητές να τις αναλύσουν στις λέξεις που την αποτελούν με παράλληλα χτυπήματα χεριών.

2. Διαιρώ τη λέξη. Κατά τη διαίρεση της λέξης οι μαθητές καλούνται να χωρίσουν προφορικά τις δισύλλαβες αρχικά και στη συνέχεια τις πολυσύλλαβες λέξεις που τους προφέρει ο εκπαιδευτικός σε συλλαβές με ταυτόχρονα χτυπήματα των χεριών ή άλλων ήχων.

3. Οι φωνούλες της λέξης. Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα καλούνται να αναλύσουν λέξεις τριών φωνημάτων στα φωνήματά τους προφέροντας το πρώτο, το τελευταίο και το ενδιάμεσο φώνημα. Σταδιακά αυξάνεται ο δείκτης δυσκολίας με ανάλυση λέξεων που περιέχουν περισσότερα φωνήματα.

4. Συνθέτω τις συλλαβές. Η σύνθεση της λέξης είναι η αντίστροφη δραστηριότητα από την ανάλυσή της, καθώς ο εκπαιδευτικός με παιγνιώδη τρόπο παρουσιάζει τις συλλαβές μιας λέξης και ζητεί από τους μαθητές να τη μαντέψουν συνθέτοντάς τις συλλαβές της.

5. Μαντεύω τη λέξη. Στη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός εκφέρει ξεχωριστά τα φωνήματα μιας λέξης και καλεί τους μαθητές να τη μαντέψουν.

6. Ακούς τη συλλαβή. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει κάρτες οι οποίες απεικονίζουν γνωστά αντικείμενα και καλεί τους μαθητές να τα κατονομάσουν αλλά και να διακρίνουν μία ορισμένη συλλαβή ή ένα ορισμένο φώνημα.

7. Έξω η αταίριαστη. Στη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζοντας τριάδες καρτών που απεικονίζουν διαφορετικά αντικείμενα-λέξεις καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν την ομοιότητα και τη διαφορά στις τελευταίες συλλαβές.

8. Βρίσκω την πρώτη φωνούλα. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει δύο ή τρεις εικόνες και καλεί τους μαθητές να διακρίνουν ένα συγκεκριμένο αρχικό φώνημα μιας λέξης.

9. Το σπιτάκι της συλλαβής. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές κάρτες που απεικονίζουν γνωστά αντικείμενα στους μαθητές με άδεια κουτάκια που αντιστοιχούν στις συλλαβές της κάθε λέξης και τους καλεί να αναγνωρίσουν τη θέση συγκεκριμένης συλλαβής μέσα στη λέξη.

10.Κόβοντας την ουρά της λέξης. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει προφορικά μια λέξη, την οποία αντλεί από μια ιστορία, και ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν την τελευταία συλλαβή, να την αφαιρέσουν και να πουν τη νέα λέξη που προκύπτει, ενώ μία παραλλαγή είναι να αφαιρέσει την πρώτη συλλαβή της λέξης.

11. Τα κορακίστικα. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να χωρίσουν τη λέξη σε συλλαβές και στη συνέχεια, αφού τις ανακατέψουν, να τις βάλουν σε τυχαία σειρά και να ξαναδιαβάσουν τη νέα λέξη. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με αντιστροφή των φωνημάτων μιας συλλαβής.

12. Βάλε μέσα μια φωνούλα. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει προφορικά στους μαθητές δυο λέξεις που διαφέρουν κατά ένα φώνημα και ζητάει από αυτούς να το προσδιορίσουν.

13. Βγάλε μια, βάλε άλλη. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία λέξη στην οποία καλεί τους μαθητές να αντικαταστήσουν ένα φώνημα με ένα άλλο και να διαβάσουν τη λέξη που θα προκύψει.

14. Γράφω με χρώματα. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συνθέσουν λέξεις με πρόσθεση, αφαίρεση, αντικατάσταση, αντιστροφή και επανάληψη φωνημάτων. (Παντελιάδου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει κάθε στρατηγική χρειάζεται να εξηγήσει στο μαθητή αναλυτικά με παραδείγματα τι είναι αυτό που πρέπει να κάνει και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον του και να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή του, παρουσιάζοντας τις ασκήσεις με παιγνιώδη τρόπο όπως είναι οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού (Κωτούλας, 2007). Ιδιαίτερα το θεατρικό παιχνίδι ή το κουκλοθέατρο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για να αναλύσουν οι μαθητές από μόνοι τους τις λέξεις στα φωνήματά τους (Κωτούλας, 2007). Η εξάσκηση μπορεί να εφαρμοστεί 10'έως 20'την ημέρα, να περιλαμβάνει παραδείγματα από πολλές περιπτώσεις και να εξελίσσεται με προοδευτική δυσκολία (Πόρποδας, 2005). Οι γενικές αρχές που πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης και αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή των διδακτικών στρατηγικών είναι πολλές και αφορούν: στην χρήση παραδειγμάτων, ώστε ο μαθητής να κατανοεί τι πρέπει να κάνει, στη διακριτική βοήθεια σε κάθε λάθος που κάνει, στην τροποποίηση των ασκήσεων ανάλογα με τις συνθήκες, τη διάθεση και τις

δυνατότητες του παιδιού, στην επανάληψη και ανατροφοδότηση όταν και όσες φορές χρειάζεται (Παντελιάδου, 2011).

3.2 Στρατηγικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Για την αποτελεσματική ενίσχυση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες καταρχήν επιβάλλεται η αξιολόγηση των μαθησιακών τους δυσκολιών, ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες αλλά και οι δυνατότητές τους (Αγαλιώτης, 1999). Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της επίσημης ή ανεπίσημης αξιολόγησης. Η ανεπίσημη αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιήσει ανεπίσημα κριτήρια τα οποία αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης και παράλληλα να λάβει υπόψη του τις προσωπικές του παρατηρήσεις και εκτιμήσεις (Αγαλιώτης, 1999). Απαραίτητη ενέργεια θεωρείται η αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών αμέσως μετά την έναρξη της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και πριν από τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απλά τεστ διαφόρων επιπέδων, ενώ το υλικό που θα χρησιμοποιήσει μπορεί να αξιοποιηθεί και κατά την εξάσκηση των μαθητών στη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2005). Για την αξιολόγηση της βασικής ανάγνωσης ως παράμετροι υπολογίζονται η ακρίβεια της ανάγνωσης, η ευχέρεια και ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωσή της. Ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της βασικής ανάγνωσης εφαρμόζει τα παρακάτω στάδια αξιολόγησης :

- αξιολόγηση της ανάγνωσης των γραμμάτων,
- αξιολόγηση της ανάγνωσης των συλλαβών,
- αξιολόγηση της ανάγνωσης των λέξεων και
- το τεστ ανάγνωσης των λέξεων.

Η αξιολόγηση της ανάγνωσης των γραμμάτων υλοποιείται με τον έλεγχο της γνώσης και ικανότητας του μαθητή να αναγνωρίζει τα γραφημικά χαρακτηριστικά του κάθε γράμματος και να ανασύρει από τη μνήμη του τη φθογγική ταυτότητα που αντιστοιχεί στο καθένα (Πόρποδας, 2005). Εφόσον ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι είναι μεγάλος ο χρόνος αναγνώρισης των γραμμάτων από το μαθητή τότε

παρεμβαίνει με ασκήσεις εξάσκησης στην αναγνώριση των γραμμάτων, ώστε να ενισχυθούν οι βασικές γνωστικές του λειτουργίες δηλαδή η αντίληψη και η μνήμη που συμμετέχουν στην αναγνώριση των γραμμάτων (Πόρποδας, 2005).

Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης των συλλαβών ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει παρόμοια τακτική με αυτήν που εφάρμοσε στην αξιολόγηση των γραμμάτων, ενώ οι συλλαβές που θα επιλέξει για να χρησιμοποιήσει στην αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο διδαγμένα γράμματα, να αρχίζει με συλλαβές του τύπου ΣΦ (σύμφωνο-φωνήεν) και η προφορά των γραμμάτων της συλλαβής να γίνεται ως ένα ενιαίο σύνολο. Με την αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων, που αποτελεί το τελευταίο στάδιο της αξιολόγησης της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, ο εκπαιδευτικός ελέγχει τη γνώση και την ικανότητα των μαθητών στην αποκωδικοποίηση της γραφημικής παράστασης της λέξης και τη μετάφρασή της σε φωνολογική παράσταση αλλά και την κατανόηση της σημασίας της (Πόρποδας, 2005). Αμέσως μόλις αρχίσουν οι μαθητές να διαβάζουν τις πρώτες λέξεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει απλά τεστ ανάγνωσης λέξεων, ώστε να αξιολογήσει κατά πόσο οι μαθητές κατέκτησαν το μηχανισμό της ανάγνωσης. Στα τεστ ανάγνωσης λέξεων θα πρέπει να χρησιμοποιεί μονοσύλλαβες λέξεις του τύπου ΣΦ (σύμφωνο-φωνήεν), απλές λέξεις που περιλαμβάνουν διδαγμένα γράμματα, δισύλλαβες ή τρισύλλαβες αλλά και ψευδολέξεις (Πόρποδας, 2005). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός υλοποιεί την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών χρησιμοποιώντας τεστ τα οποία εφαρμόζουν μεθόδους αξιολόγησης που στηρίζονται στην ανάγνωση, είτε με τη συμπλήρωση στοιχείων του κειμένου, είτε με απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο, είτε με αναγνώριση εννοιών (Πόρποδας, 2005).

Η επίσημη αξιολόγηση διενεργείται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) ή από επίσημο Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο (Νόμος, 3699/2008), αφού ολοκληρωθούν πρώτα οι παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών περιλαμβάνει την συμπλήρωση ενός τεστ νοητικών ικανοτήτων από τους μαθητές, το οποίο χορηγεί ο ψυχολόγος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ακολούθως το βαθμολογεί για να προσδιορίσει το δείκτη νοημοσύνης. Ακολουθεί η αξιολόγηση των μαθησιακών τους δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ο οποίος διαπιστώνει το είδος και την ένταση των δυσκολιών τους. Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών οφείλονται στη δυσλεξία δίνονται στους μαθητές τεστ με τα οποία ελέγχεται κάθε μία

από τις αισθητηριακές λειτουργίες τους, όπως είναι οι ακουστικές, κινητικές, μνημονικές λειτουργίες και ικανότητες διαδοχής (Πόρποδας, 2003). Στα οπτικά τεστ περιλαμβάνονται ασκήσεις αποκωδικοποίησης και τεστ οπτικής αντίληψης, ενώ στα ακουστικά τεστ περιλαμβάνονται ασκήσεις επανάληψης λέξεων και προτάσεων, τεστ συλλαβισμού και ακουστικής αντίληψης. Στα κινητικά τεστ περιλαμβάνονται δραστηριότητες με αντιγραφή σχεδίων και ασκήσεις γλωσσικής έκφρασης, όπως ονομασία αντικειμένων. Στα τεστ διαδοχής δίνονται ασκήσεις με πίνακες πολλαπλασιασμού, μήνες του χρόνου, αλφάβητο, επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και προσδιορισμό ρυθμικής διαδοχής (Πόρποδας, 2003). Παράλληλα με την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η κοινωνική λειτουργός της υπηρεσίας συλλέγει το κοινωνικό ιστορικό των παιδιών μέσω συνέντευξης και ενός ερωτηματολογίου που συμπληρώνουν οι γονείς των μαθητών ((Νόμος, 3699/2008).

Όταν ολοκληρωθεί η αξιολόγηση, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εκδίδει γνωμάτευση στην οποία περιλαμβάνεται η αξιολόγηση των μαθητών και οι προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας με στόχο την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών τους. Σε περίπτωση που διαγνωστούν ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες-δυσλεξία σχεδιάζεται ένα Ε.Ε.Π. (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) για να υλοποιηθεί είτε από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης που μπορεί να λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο (Νόμος, 3699/2008), είτε από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός της τάξης λαμβάνοντας υπόψη του τα δεδομένα της αξιολόγησης και τις προτάσεις του Ε.Ε.Π. καταρτίζει διαφοροποιημένο πρόγραμμα και εφαρμόζει κατάλληλες στρατηγικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες.

Οι στρατηγικές τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει και να ενσωματώσει στην καθημερινή διδακτική στρατηγική ο εκπαιδευτικός της τάξης κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες

1. Στις στρατηγικές που εφαρμόζονται πριν από την ανάγνωση.
2. Στις στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.
3. Στις στρατηγικές που εφαρμόζονται μετά από την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011).

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των στρατηγικών στην καθημερινή πρακτική ο εκπαιδευτικός για την υποστήριξη των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να επιλέξει μία από τις παρακάτω μεθόδους που προτείνονται από την Παντελιάδου (2011):

1. Μέθοδος για την εκμάθηση της ανάγνωσης της Montessori.

- 2.Τεχνικές Fernald.
- 3.Μέθοδος των Orton-Gillinghan.
- 4.Μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (DISTAR)
- 5.Πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Marie Glay
- 6.Πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία».

1. Η μέθοδος Montessori στηρίζει τη θεωρία της στην αρχαιοελληνική ρήση ότι τίποτε δεν υπάρχει στο νου εάν δεν πέρασε νωρίτερα από τις αισθήσεις. Για το λόγο αυτό το πρόγραμμα της μεθόδου Montessori στηρίζεται καταρχήν στις αισθητηριακές εμπειρίες των μαθητών και στη συνέχεια οδηγούνται οι μαθητές σε αφηρημένο επίπεδο. Για να οδηγήσει τους μαθητές στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας, ότι η ανάγνωση και η γραφή συγκροτούν ένα ενιαίο ψυχικό γεγονός, εφαρμόζει προπαρασκευαστικές δραστηριότητες με συγκεκριμένες εμπειρίες που ασκούν την οπτική μνήμη και την οπτική διάκριση, την ακουστική μνήμη και την ακουστική διάκριση, το λεξιλόγιο και την ομιλία των μαθητών (Παντελιάδου, 2011). Για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων είναι απαραίτητο το πλούσιο διδακτικό υλικό.

Για την εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης με τη μέθοδο Montessori ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει τα τρία παρακάτω βήματα:

Πρώτο βήμα: Ο εκπαιδευτικός ασκεί το μαθητή στην αντίληψη του κάθε γράμματος με τη βοήθεια τη αφής ενώ συγχρόνως προφέρει το φθόγγο ώστε να το αντιληφθεί ακουστικά και στη συνέχεια γράφει το γράμμα εξακολουθώντας να το προφέρει και εδραιώνοντας την εικόνα του με κλειστά μάτια. Έτσι, ως πρώτο βήμα ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές οπτικές και αισθητικές εμπειρίες με στόχο την οπτική, ακουστική και κιναισθητική αντίληψη (Παντελιάδου, 2011).

Δεύτερο βήμα: Ο εκπαιδευτικός ελέγχοντας την παράσταση του γράμματος ζητά από το μαθητή να δώσει κάποιο γράμμα.

Τρίτο βήμα: Όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι ο μαθητής έχει κάνει κτήμα του ένα φωνήεν περνάει στη διδασκαλία συμφώνου, ώστε να σχηματίσει ο μαθητής μία συλλαβή και στη συνέχεια να συνθέσει μία λέξη (Παντελιάδου, 2011).

2. Κατά την εφαρμογή των τεχνικών Fernald από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί ο στόχος της επανακινητοποίησης των μαθητών, ο οποίος τίθεται όταν οι μαθητές αποτύχουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί μία νέα μέθοδος. Με την εφαρμογή των τεχνικών Fernald οι μαθητές θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και βεβαιότητα ότι μπορούν να

αναγνωρίσουν κάθε λέξη χρησιμοποιώντας την όραση, την ακοή και την αφή τους και έτσι θα κατακτήσουν το γραπτό κώδικα της γλώσσας (Παντελιάδου, 2011).

Η εφαρμογή των τεχνικών Fernald στη διδασκαλία εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια:

A) Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου οι μαθητές ακολουθούν το περίγραμμα των λέξεων ενώ παράλληλα διαβάζουν κάθε γράμμα μεγαλόφωνα έως ότου πετύχουν να τη γράψουν χωρίς να την κοιτάζουν.

B) Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου οι μαθητές μαθαίνουν νέες λέξεις πρώτα κοιτάζοντάς τις, ακολούθως προφέροντάς τις και στη συνέχεια γράφοντάς τις, ώστε να συσχετίσουν την κάθε εικόνα και τον ήχο με την αντίστοιχη λέξη.

Γ) Κατά τη διάρκεια του τρίτου σταδίου οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις, τις διαβάζουν και τις γράφουν χωρίς να τις κοιτάζουν.

Δ) Κατά τη διάρκεια του τελευταίου σταδίου επιδιώκεται η συνειδητή ανάγνωση από τους μαθητές καθώς αναγνωρίζουν τις νέες λέξεις βάσει της ομοιότητας που έχουν με τις ήδη γνωστές και έτσι γενικεύουν τις γνώσεις που απέκτησαν (Παντελιάδου, 2011).

3. Για την εφαρμογή των μεθόδων των Orton-Gillingham οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών τους στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης-ανάγνωσης και της κωδικοποίησης-γραφής υλοποιώντας τρία στάδια:

A) Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου οι μαθητές διδάσκονται να βρίσκουν την αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Καταρχήν, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει σε κάρτες κάθε γράφημα και οι μαθητές διαβάζουν τις κάρτες οπτικά και ακουστικά προφέροντας το αντίστοιχο φώνημα και ψηλαφίζοντάς το. Ως εναλλακτική, ο εκπαιδευτικός λέει ένα φώνημα και ζητάει από το μαθητή να του δώσει το αντίστοιχο γράμμα.

B) Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου οι μαθητές μαθαίνουν τις πιο γνωστές καταλήξεις διακρίνοντας τα φωνήματα, τη σύνθεσή τους, τα νέα γράμματα και αναγνωρίζοντας τις λέξεις. Κάθε νέο γράμμα παρουσιάζεται σε κάρτα και επιδεικνύεται στους μαθητές. Ακολούθως γράφεται στο τετράδιό τους και αντιγράφεται από τους μαθητές οι οποίοι το προφέρουν πολλές φορές.

Γ) Κατά τη διάρκεια του τρίτου σταδίου ο εκπαιδευτικός υπαγορεύει στους μαθητές λέξεις, φράσεις και προτάσεις που περιλαμβάνουν το γράμμα το οποίο διδάχθηκε πρόσφατα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις και ιστορίες και ακολούθως προβαίνουν στην ανάγνωση κειμένων από περιοδικά και

βιβλία σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, χρησιμοποιώντας το δάχτυλο ή το μολύβι σε ό, τι διαβάζουν (Παντελιάδου, 2011).

4. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου της άμεσης διδασκαλίας (DISTAR) προτείνεται ένα πρόγραμμα ανάγνωσης έξι επιπέδων, που περιέχουν προαναγνωστικές δεξιότητες. Η εφαρμογή των δύο πρώτων επιπέδων ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και διαρκεί έως τη δευτέρα τάξη του δημοτικού. Στα δύο αυτά επίπεδα οι μαθητές διδάσκονται καταρχήν δεξιότητες προφορικού λόγου και λεξιλογίου καθώς και συγκέντρωσης της προσοχής. Ακόμη, εξασκούνται στην ανάλυση λέξεων σε φθόγγους και στην αντιστοιχία των φθόγγων με τα γράμματα, δηλαδή διδάσκονται γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, ώστε να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με φθόγγους, φωνήεντα και σύμφωνα. Στη συνέχεια, γίνεται εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας των λέξεων και κατόπιν περνά στην ιστορική ορθογραφία της λέξης, ενώ ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη προσοχή στον έλεγχο της κατανόησης από τους μαθητές και τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες μαθητών (Παντελιάδου, 2011).

5. Το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Marie Glay αφορά στην καθημερινή διδασκαλία της ανάγνωσης μέσα από κείμενα που είναι ήδη γνωστά και οικεία στους μαθητές ενώ παράλληλα οι μαθητές ασκούνται στην αναγνώριση των γραμμάτων. Ακολούθως, οι μαθητές αναλύουν τις λέξεις και επανασυνθέτουν την ιστορία (Παντελιάδου, 2011). Πιο αναλυτικά το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Marie Glay ολοκληρώνεται σε δεκαέξι ενότητες που διδάσκονται προσαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών:

1. Καταρχήν διδάσκονται στους μαθητές οι κανόνες κατευθύνσεων του γραπτού λόγου, π.χ. η φορά του γραπτού κειμένου από αριστερά προς τα δεξιά και πάνω προς τα κάτω.

2. Ακολούθως οι μαθητές διδάσκονται τη σειροθέτηση και ασκούνται στη διαδοχική σειρά των αντικειμένων.

3. Στη συνέχεια οι μαθητές ασκούνται στο να χρησιμοποιούν γράφοντας συγκεκριμένο χώρο στο χαρτί και να συγκρίνουν το μέγεθος γραμμάτων και λέξεων.

4. Οι μαθητές γράφουν ακολουθώντας κανόνες γραφοφωνημικής αντιστοιχίας.

5. Ακολούθως οι μαθητές συνθέτουν ιστορίες και τις διαβάζουν.

6. Στη συνέχεια αναγνωρίζουν τη φωνημική δομή των λέξεων διακρίνοντας τη διαδοχή των φωνημάτων της και την γράφουν.

7. Αναλύουν τις προτάσεις που δημιούργησαν και τις επανασυνθέτουν.
8. Οι μαθητές διαβάζουν δικές τους προτάσεις και κείμενα από βιβλία που επιλέγουν.
9. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να υιοθετούν πρακτικές αυτοδιόρθωσης και αυτοελέγχου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και γραφής.
10. Οι μαθητές ασκούνται στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων και των προτάσεων και ακολουθώς στη σύνδεση του προφορικού με το γραπτό λόγο.
11. Οι μαθητές διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις και τις συνδέουν με άλλες λέξεις της επιλογής τους από ένα κείμενο.
12. Ο εκπαιδευτικός ασκεί τους μαθητές στη ρέουσα ανάγνωση.
13. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές την ακολουθία στο γραπτό λόγο.
14. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και τους ασκεί ώστε να μην τα επαναλάβουν.
15. Οι μαθητές καλούνται από τον εκπαιδευτικό να ανασύρουν πληροφορίες από τη μνήμη τους για συγκεκριμένα αντικείμενα συνδέοντας τη γραφοφωνημική αντιστοιχία με αυτό.
16. Ο εκπαιδευτικός εκπαιδεύει τους μαθητές ώστε να βελτιώσουν τον προσωπικό ρυθμό ανάγνωσής τους τροποποιώντας το υλικό που χρησιμοποιεί (Παντελιάδου, 2011).

6. Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» εφαρμόζεται εδώ και σαράντα περίπου χρόνια στην εκπαίδευση και έχει ως κύριο κανόνα την εξάσκηση των μαθητών στην αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση των γραπτών κειμένων και την ευχερή ανάγνωση, δεξιότητες απαραίτητες στη γραφή και την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές που έχουν σοβαρό πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση λέξεων εξασκούνται στη γραφοφωνημική αντιστοιχία προτού διαβάσουν μια πρόταση ή παράγραφο ή ένα εκτενέστερο κείμενο. Μπορεί να δοθούν καρτέλες στις οποίες καλούνται οι μαθητές να προβούν σε γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και στη συνέχεια καλούνται να τις διαβάσουν φωναχτά. Για εξάσκηση των μαθητών στην ευχερή ανάγνωση ο εκπαιδευτικός πρώτος εφαρμόζει υποδειγματική φωναχτή ανάγνωση διαβάζοντας ένα κείμενο και στη συνέχεια παρακινεί τους μαθητές να συνεχίσουν την ανάγνωση πρώτα σιωπηλά και κατόπιν φωναχτά διατηρώντας συγκεκριμένο ρυθμό. Ακόμη, μπορεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει «χρονομετρημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις» κειμένου από τους

μαθητές, στα οποία περιλαμβάνονται λέξεις που έχουν τεθεί προς αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Ένα ιδιαίτερο σημείο που χρειάζεται να προσέξουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν μία από τις μεθόδους υποστήριξης των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι ότι χρειάζεται κάθε βήμα να υλοποιείται με ιδιαίτερη αμεσότητα, προσοχή και σαφήνεια, καθώς, για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χρειάζεται να είναι «σαφής, συστηματική, σταδιακή» και να έχει ξεκάθαρους στόχους και διαβαθμισμένη δυσκολία. (Παντελιάδου, 2011:221).

Ορισμένες γενικές αρχές που χρειάζεται να γνωρίζει κάθε εκπαιδευτικός ο οποίος εφαρμόζει στρατηγικές υποστήριξης μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι ακόμη οι παρακάτω:

A) Όταν η αναγνωστική δυσκολία αφορά στην αποκωδικοποίηση λέξεων, τότε πρέπει ο εκπαιδευτικός εξασκεί τους μαθητές στην ανάγνωση συλλαβών και κατόπιν απλών πρώτα και στη συνέχεια πιο σύνθετων λέξεων (Μπότσας, 2007).

B) Είναι χρήσιμο για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες να εξασκούνται πρώτα στη σιωπηρή ανάγνωση και κατόπιν στη φωναχτή.

Γ) Το κείμενο προς ανάγνωση να είναι απλό και κατανοητό ώστε να μπορούν να το χειριστούν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.

Δ) Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απαραίτητο να διορθώνει τα αναγνωστικά λάθη εάν δεν αλλοιώνουν το νόημα του κειμένου. Ειδάλλως επισημαίνονται τα λάθη και ζητείται από τους μαθητές σαν επαναλάβουν τη λέξη υποβοηθούμενοι από τον εκπαιδευτικό (Παντελιάδου κ.ά.2004).

Οι παρακάτω αρχές αποτελούν βασικά σημεία τα οποία χρειάζεται να υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια εφαρμογής στρατηγικών αντιμετώπισης αναγνωστικών δυσκολιών και ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων τους:

- Συνεχής ενθάρρυνση των προσπαθειών των μαθητών.
- Πολυαισθητηριακή προσέγγιση και εναλλακτική επανάληψη.
- Αποδοχή και ενίσχυση κινήτρων.
- Οργάνωση της μελέτης και διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης.
- Διερεύνηση των γενικότερων στάσεων του παιδιού απέναντι στη μάθηση και τους παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της (Αγαλιώτης, 1999).

Εκτός από τις αρχές που αναφέρονται παραπάνω, είναι σημαντικό κάθε εκπαιδευτικός να διαμορφώσει στην τάξη του ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο να καλλιεργεί τη θετική στάση των μαθητών απέναντι ανάγνωση και τη γραφή. Το περιβάλλον αυτό περιλαμβάνει γωνιές δραστηριοτήτων ανάγνωσης με πλούσιο αναγνωστικό υλικό, επιλογή ευχάριστων δραστηριοτήτων και αναγνωστικού υλικού που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και βελτίωση του κοινωνικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος της τάξης (Παντελιάδου, 2011).

3.3 Πρακτικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές

Πέρα από τις πρακτικές ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητο στη διαδικασία αυτή να συμμετέχουν ενεργά και με δική τους συναίνεση και οι ίδιοι οι μαθητές καθώς «η μάθηση ως γνωστική λειτουργία κατακτάται από τους ίδιους τους μαθητές και όχι από εκείνον ο οποίος προσφέρει το γνωστικό αγαθό δηλαδή τον εκπαιδευτικό παρόλο ότι η διδασκαλία υλοποιείται από αυτόν» (Πόρποδας, 2005:396). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να βοηθάει και να παρακινεί συνεχώς τους μαθητές να εμπλακούν μόνοι τους στη διαδικασία της πρόσκτησης της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει ενέργειες, οι οποίες προηγούνται της μάθησης διευκολύνοντάς την και στη συνέχεια την ακολουθούν ώστε να την ανατροφοδοτήσουν (Πόρποδας, 2005).

Για να το επιτύχει αυτό είναι απαραίτητο ο κάθε εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τις στρατηγικές του στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή προσπαθώντας να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του και να την εφαρμόσει σε μικρές ομάδες μαθητών (Πόρποδας, 2005), ενώ ταυτόχρονα παρέχει στους μαθητές το χρόνο που του είναι απαραίτητος να αφομοιώσει την καινούρια γνώση (Μπότσας, 2007).

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί να διδάξει στρατηγικές τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν οι ίδιοι οι μαθητές ώστε να αισθάνονται ικανοποίηση από κάθε κατάκτηση νέας γνώσης και επιτυχίας. Μία τέτοια τεχνική είναι η ανάλυση με παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό για το τι είναι αυτό που πρέπει να γίνει, ώστε να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και έτσι να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή τους. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί

παιγνιώδεις τρόπους παρουσίασης των ασκήσεων όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι ή το κουκλοθέατρο τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναλύσουν μόνοι τους οι μαθητές π. χ. τις λέξεις στα φωνήματά τους (Κωτούλας, 2007). Επίσης, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εξηγήσουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο του κειμένου και τους παροτρύνει να τις συνδέσουν με γνώριμες λέξεις. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. (Welkes, 2008)

Μία πρακτική συνεργατικής μάθησης είναι η ανάγνωση ενός κειμένου σε ομάδες και η συζήτηση των σημείων που προκαλούν ενδιαφέρον στους μαθητές ώστε να αυξηθούν οι γνώσεις τους, να κατανοήσουν καλύτερα αυτά που διάβασαν και να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα (Αγαλιώτης, 1999). Για την εκμάθηση της ορθογραφίας αξίζει να αναφερθεί η πρόταση του βιβλίου του δασκάλου για την Α΄ τάξη του δημοτικού που προτείνει μία ολική λεκτική διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας σε πέντε βήματα:

1. Βλέπω τη λέξη.
2. Προφέρω τη λέξη.
3. Ακούω τη λέξη.
4. Κλείνω τα μάτια και βλέπω τη λέξη μέσα μου
5. Γράφω τη λέξη και ελέγχω την ορθογραφία της (Καραντζόλα και συν. 1987)

Οι παραπάνω απλές πρακτικές που αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου της Α΄ τάξης απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και αποτελούν έναν απλό και εύχρηστο τρόπο εκμάθησης της ορθογραφίας που μπορεί να υιοθετηθεί από τον ίδιο το μαθητή αλλά και τους γονείς του στην εργασία του στο σπίτι.

3.4 Η συμβολή της οικογένειας

Η συμβολή της οικογένειας, η οποία μπορεί να προκύψει από τη συνεργασία της με τη σχολική δομή του παιδιού της αποτελεί ένα σοβαρό και ευαίσθητο θέμα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον Ελλήνων και ξένων ερευνητών εδώ και μερικές δεκαετίες, αφού μέσα από τη συνεργασία αυτή μπορεί να προκύψουν σημαντικά οφέλη για το παιδί και την εκπαίδευσή του (Συμεού, 2003). Συγκεκριμένα ευρήματα επτά ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε είκοσι δύο κράτη, απέδειξαν ότι η οικογένεια μπορεί να επηρεάσει τη ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών σε μεγαλύτερο

βαθμό από ότι τα αναλυτικά προγράμματα, η ποιότητα της διδασκαλίας και η καλά οργανωμένη εκπαίδευση (Συμεού, 2003). Για να υλοποιηθεί όμως αυτό χρειάζεται να υπάρχει αγαστή συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο γεγονός ευαίσθητο και δύσκολο ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο, αφού οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών βρίσκονται πολλές φορές σε επίπεδο ανταγωνισμού. Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν παράπονα ότι οι γονείς γίνονται πειστικοί και επεμβαίνουν στο έργο τους, ενώ από την άλλη μεριά οι γονείς θεωρούν ότι δεν εισακούονται από τους εκπαιδευτικούς ούτε υπάρχει διάθεση συνεργασίας (Φλωράτου, 1996). Ωστόσο, όλοι εκπαιδευτικοί και γονείς αναγνωρίζουν ότι τα οφέλη από μία συνεργασία είναι πολλά και για τους δύο παράγοντες, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ο ρόλος των γονέων αναβαθμίζεται λόγω της έμφασης στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών (Συμεού, 2003). Συγκεκριμένα, στην αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών σημαντική βοήθεια μπορεί να προσφέρουν οι γονείς, καθώς μπορεί να είναι συμπαραστάτες και βοηθοί στο έργο του εκπαιδευτικού, αρχίζοντας από την πρώιμη παρέμβαση και συνεχίζοντας με τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό την εκπαίδευση των παιδιών τους και στο σπίτι. Ένας σημαντικός στόχος της πρώιμης παρέμβασης είναι η βοήθεια και καθοδήγηση των γονέων για να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο και θετικό περιβάλλον για το παιδί τους που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Τζουριάδου, 2010).

Από έρευνες που έχουν γίνει τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στην Ελλάδα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ασχολούνται πολλές ώρες την ημέρα με τις εργασίες που έχουν για το σπίτι χωρίς όμως να καταφέρνουν να έχουν πρόοδο, με αποτέλεσμα οι κατ' οίκον εργασίες να επιβαρύνουν τόσο τους μαθητές όσο και την οικογένειά τους (Δαρβούδης & Μεσημέρη, 2007). Στις ίδιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών εντείνονται κατά την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών και ότι οι γονείς τις θεωρούν ως επιπλέον επιβάρυνση καθώς οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών τους καθιστούν τις εργασίες στο σπίτι ιδιαίτερα χρονοβόρα υπόθεση που διαταράσσει τις οικογενειακές σχέσεις (Δαρβούδης & Μεσημέρη, 2007).

Η λύση στο μεγάλο αυτό πρόβλημα βρίσκεται στη συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να δώσουν κατάλληλες κατευθύνσεις και άμεση καθοδήγηση για τις μεθόδους που πρέπει να ακολουθήσουν για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συμβολή των γονιών στην ανάπτυξη του παιδιού τους καθώς και στην

αντιμετώπιση της δυσκολίας που έχουν είναι καθοριστική. Οι γονείς θα πρέπει να εμπνέουν το παιδί, να το στηρίζουν, να το καθοδηγούν και να του δίνουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Έτσι και οι γονείς θα μπορέσουν να βιώσουν αισθήματα ικανοποίησης και αισιοδοξίας παρακολουθώντας την πρόοδο των παιδιών τους αλλά και να απομακρύνουν το άγχος που αισθάνονται τονώνοντας παράλληλα την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους (Κολιάδης, 2010).

Επίλογος

Το ενδιαφέρον των επιστημόνων τα τελευταία χρόνια έχει επικεντρωθεί στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στην ανάγνωση και γραφή, καθώς θεωρούν ότι οι δύο αυτές δεξιότητες συμβάλλουν καίρια στη γνωστική ανάπτυξη και την καλλιέργεια όλων των γνωστικών τους λειτουργιών. Η ανάγνωση θεωρείται ότι έχει άμεση σχέση με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών και για το λόγο αυτόν οι ειδικοί προτείνουν οι προσπάθειες αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσκολιών των μαθητών να έχει ως αφετηρία την αξιολόγησή τους και στη συνέχεια την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης με συγκεκριμένους στόχους και πρακτικές διδασκαλίας. Οι στρατηγικές τις οποίες θα εφαρμόζει κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζονται στις δυνατότητες κάθε μαθητή και να τροποποιούνται μέσα από δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες να υλοποιούνται μέσα σε ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, που καλλιεργεί τη θετική στάση των μαθητών απέναντι ανάγνωση και τη γραφή. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται με την οικογένεια των μαθητών, ώστε να έχουν κοινούς στόχους και κοινή μαθησιακή πορεία προς όφελος των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Γ. (1999). *Διδασκαλία απόμων με ειδικά Μαθησιακά Προβλήματα*. Σημειώσεις του Διδασκαλείου «Δημ. Γληνός». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ- Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Τόμος Α' Αθήνα: Ατραπός.
- Bentolila A. & Germain B. (2005). *Apprendre a lire: choix des langues et choix des methodes*. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*". <http://unesdoc.unesco.org/> ανακτήθηκε 25/9/2015
- British Dyslexia Association/ www.bdadyslexia.org.uk ανακτήθηκε 3/10/2015
- Bryant, P. & Brandley, L. (1985). *Children's Reading Problems*. Blackwell Ltd: Oxford.
- Δαρβούδης, Α., & Μεσημέρη Α. (2007). Η μελέτη στο σπίτι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η εμπλοκή των γονέων στο *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώση*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dawes, P. & Bishop, D. (2010). Archives of Disease in Childhood. *Psychometric profile of children with auditory processing disorder and children with dyslexia*, 6, 432- 436.
- Ellis, A. W. (1993). *Reading writing and dyslexia: A cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gjessing, H. & Karlsen, B. (1989). *A Longitudinal Study of Dyslexia: Bergen's Multivariate Study of Children's Learning Disabilities*. New York: Springer
- Καραπέτσας, Α. (2003). *Η Δυσλεξία στο παιδί: διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καραπέτσας, Α. (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (1987). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*. Βιβλίο δσακάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κίτσος, Κ. (1982). *Ειδική Διδακτική*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο Σχολείο*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση
- Κωτούλας, Β. (2007). *Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος: Διδακτορική διατριβή. <http://www.didaktorika.gr> ανακτήθηκε 24/10/2015.
- Kendler, K.S. & Baker, J.H. (2007). Psychological Medicine. *Genetic influences on measures of the environment: A systematic review*, 37, 615–626
- Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston. <http://ecx.sagepub.com> ανακτήθηκε 3/10/2015
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό Παιδί. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε. Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών
- Livingstone, M., Rosen, G., Drislane, F. & Galaburda, A. (1991). Physiological and anatomical Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 88, 7943 – 7947.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Ιδίας.
- Μήτσιου- Δάκτυλα, Γ. (2008). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ. Νευροψυχολογία Μαθησιακών Διαταραχών, Διάγνωση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: "Μεταγιγνώσκειν", κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. <http://users.sch.gr/gbotsas>, ανακτήθηκε 22/10/2015.
- Μπουρσιέ, Α. (1986). *Αντιμετώπιση της ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ*. (μτφ. Β. Χρυσόχου). Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολόπουλος, Δ. (2007) Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και την οικογένειά του. Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείρισή τους. Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Επιμ. Ευανθία Μακρή –Μπότσαρη. Τόμος Α΄ Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Orton Society. (1995). *Definition of Dyslexia: report from committee of members*. Perspectives, 21, 16-17.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες, βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα

- Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). (επιμ.) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: αυτοέκδοση.
- Παπαδάτος, Γ. (2003). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Καμπύλη.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τ.3 Αθήνα: Ιδιωτική.
- Παυλίδης, Γ. (2014). *Δυσλεξία-Διάσπαση προσοχής. Πρόγνωση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Διάλεξη. www-dyslexiacenders.gr ανακτήθηκε 13/1/2016
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α' Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2005). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2005). (επιμ.) *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. (Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (1992). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Pavlidis, G.Th. (1990). (ed) "*Perspectives on Dyslexia: Volume II. Cognition, Language and Treatment*". Chichester, J. Wiley & Sons.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Teaching Students With Learning Disabilities: A Step-by-Step Guide for Educators*. United States of America: Corwin Press

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία Παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. (επιμ.) Αθήνα: Gutenberg .

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου- οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 101-113.

Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301- 1309

Snowling, M.J. (1996) Annotation: Contemporary approaches to the teaching of reading. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 37, 139-148

Stromswold, K. (2005). Genetic specificity of linguistic heritability. In A. Cutler (Ed.), *Twenty-firstcentury psycholinguistics: Four cornerstones*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Τζουριάδου, Μ. (2010). Εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες, *Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Β΄*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Welkes, T. R. (2008). *SAT Strategies for Students with Learning Disabilities*. United States of America: Barron's

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

Νόμοι

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199, τεύχος Α΄, 2 Οκτωβρίου 2008.