

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΤΟΜΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟΣ
ΡΕΘΥΜΝΟ 2008

Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις, διλήμματα και εκπαιδευτική πρακτική

Δημήτριος Νικολόπουλος¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρόλο που στις μέρες μας γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για τη δυσλεξία απ' ό τι στο παρελθόν, εντούτοις, η σύγχυση που επικρατεί στην καθημερινή χρήση κλινικών όρων, όπως “δυσλεξία” και “μαθησιακές δυσκολίες”, είναι ακόμη υπαρκτή. Πολλές φορές, οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, χωρίς να συνυπολογίζονται πιθανές ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο γνωστικό προφίλ των αναγνώστων για τους οποίους γίνεται η συγκεκριμένη αναφορά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες σύγχυσης, οι όποιες δυσκολίες στην ανάγνωση, ορθογραφία, και/ή συγγραφή κειμένων, πολύ εύκολα μπορεί να οδηγήσουν στη χρήση του όρου “δυσλεξία” ή και, αντίθετα, στο να μην γίνονται αντιληπτές οι όποιες δυσκολίες εκδηλώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί. Με στόχο τη μείωση της σύγχυσης που συνήθως επικρατεί σε αυτό το ζήτημα, το παρόν άρθρο επιχειρεί α) να ενημερώσει τον αναγνώστη για την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της ανάγνωσης και γραφής, β) να επισημάνει τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στη δυσλεξία και άλλες αναγνωστικές και μαθησιακές διαταραχές, και γ) να απαντήσει σε ορισμένα βασικά ερωτήματα αλλά και ζητήματα που συνήθως προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, παραθέτοντας συγκεκριμένα στοιχεία για τον τρόπο εκδήλωσης, εντοπισμού, και διαχείρισης αναγνωστικών δυσκολιών όπως η δυσλεξία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Δυσλεξία, διλήμματα, εκπαιδευτική πρακτική*

¹ Τμήμα Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης
nikolopoulos@psy.soc.uoc.gr

Ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή: Δύο εξαιρετικά σύνθετες επεξεργαστικά δεξιότητες.

Στις σύγχρονες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δύο εξαιρετικά σημαντικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων. Για το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, η ανάπτυξη των δύο αυτών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία η οποία ολοκληρώνεται επιτυχώς τις περισσότερες φορές χωρίς ιδιαίτερες επιπλοκές, σταδιακά, με τη συστηματική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτής της σταδιακής εκμάθησης του καινούργιου αυτού επικοινωνιακού 'κώδικα' φτάνει συνήθως σε τόσο υψηλά επίπεδα αυτοματοποίησης ώστε ένας μέσος ενήλικας 'έμπειρος' αναγνώστης να μπορεί να διαβάσει μία ή περισσότερες λέξεις μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου. Η ταχύτητα αυτή απόκρισης των έμπειρων αναγνωστών συνήθως είναι τόσο άμεση –200-300 ms, κατά μέσο όρο: Rayner, (1998), ώστε μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει στην ψευδαίσθηση ότι η ανάγνωση και η ορθογραφία είναι δύο σχετικά εύκολες και 'αυτονόητες' δεξιότητες. Τα επιστημονικά δεδομένα ωστόσο, αποκαλύπτουν το ακριβώς αντίθετο. Η δυσλεξία καθώς και οι λοιποί τύποι αναγνωστικών δυσκολιών αποκαλύπτουν πόσο σύνθετες και 'γνωστικά απαιτητικές' είναι οι δύο αυτές διαδικασίες. Για να μπορέσει λοιπόν κανείς να αντιληφθεί το μέγεθος της πολυπλοκότητάς τους καθώς και τη φύση των εξελικτικών διαταραχών της ανάγνωσης, είναι απαραίτητες ορισμένες επισημάνσεις, τις οποίες είναι χρήσιμο να κρατά κανείς στο μυαλό του, ιδιαίτερα όταν εμπλέκεται στη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων, είτε σε κανονικούς είτε σε δυσλεκτικούς αναγνώστες.

Η πρώτη επισήμανση αφορά στο γεγονός πως η διεκπεραίωση των δύο αυτών δεξιοτήτων απαιτεί την ενεργοποίηση του γνωστικού μας συστήματος με απώτερο στόχο τη γνωστική επεξεργασία των γλωσσικών κωδίκων -των λέξεων στην προκειμένη περίπτωση που καλείται να διαβάσει ή να γράψει ο αναγνώστης. Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα την έννοια της ενεργοποίησης του γνωστικού συστήματος, θα πρέπει να προβεί στη διάκριση μεταξύ της έννοιας της 'κίνησης' και της 'δράσης'. Η πρώτη αναφέρεται σε μία κίνηση που μπορεί να διαγράψει κάποια στιγμή στο χώρο ένα πρόσωπο, ζώο ή πράγμα, χωρίς να υπάρχει πρόθεση από την μεριά του. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της πτώσης ενός μήλου από τη μηλιά, όταν αυτό ωριμάσει. Η δράση, αντίθετα, ενέχει τη συνειδητή απόφαση του ατόμου να επιτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο. Η

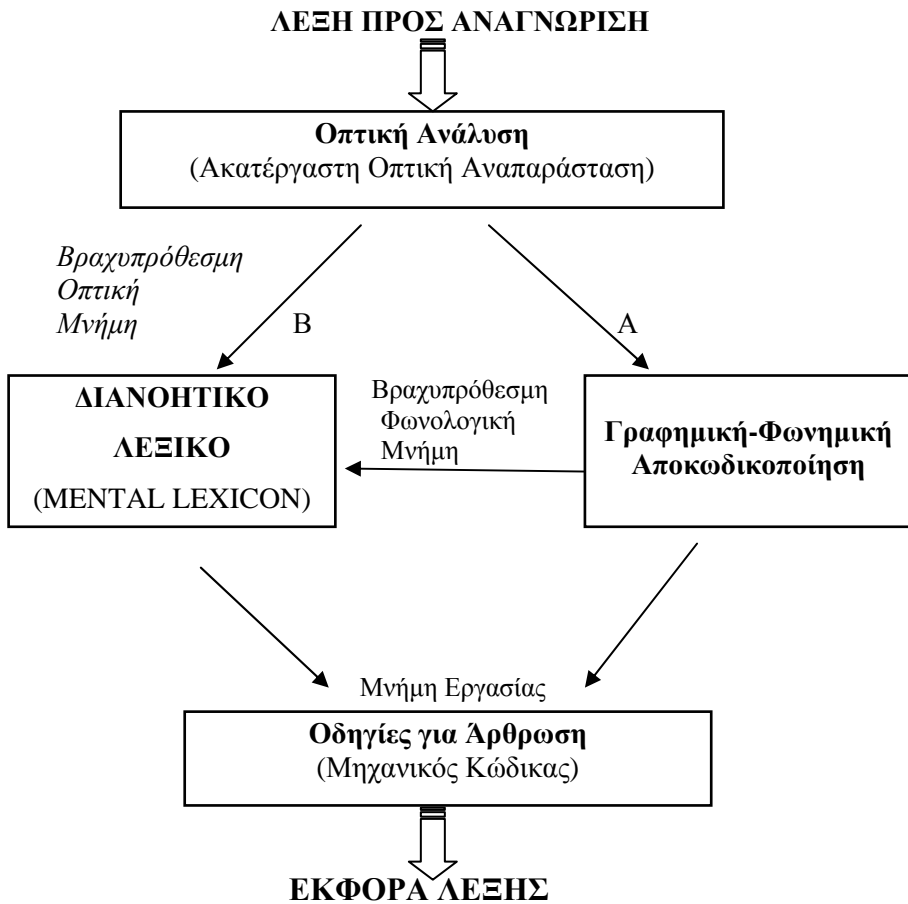
ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές καταστάσεις είναι η *προθετική συμπεριφορά του ατόμου*, η οποία ενέχει την ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος.

Κάνοντας λίγο πιο συγκεκριμένη την αναφορά στην ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος και συνδέοντάς την με τη διαδικασία αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων, θα γίνει μια αναφορά σε μία σειρά από ενέργειες, στις οποίες θα πρέπει να προβεί ο αναγνώστης, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τη λέξη ή τις λέξεις που έχει απέναντί του. Η διαδικασία αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων ενέχει, ανάμεσα στα άλλα α) την ενεργοποίηση της επιλεκτικής του προσοχής, β) την περιοδική εστίαση² των οφθαλμών του σε συγκεκριμένα σημεία της λέξης (ή του κειμένου που καλείται να αναγνώσει/αναγνωρίσει) με στόχο την πρόσληψη των απαραίτητων οπτικών πληροφοριών, γ) τη συγκράτηση των οπτικών αυτών πληροφοριών στην βραχυπρόθεσμη οπτική μνήμη, ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στο γνωστικό σύστημα να 'αναγνωρίσει' την λέξη και να αποκτήσει πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που διαβάζει (Βλέπε Σχήμα 1: Διανοητικό Λεξικό), είτε στη βάση της φωνολογικής αποκωδικοποίησης (για λέξεις που δεν έχει ξαναχειριστεί, βλέπε Σχήμα 1: Διαδρομή Α), είτε στη βάση του «οπτικού φάκελου» των λέξεων (για λέξεις που έχει ήδη κατάκτησει, βλέπε Σχήμα 1: Διαδρομή Β) και, τέλος, δ) τη δημιουργία ενός μηχανικού κώδικα, που θα δώσει τις κατάλληλες εντολές στο αρθρωτικό σύστημα του αναγνώστη και αυτό, με τη σειρά του, θα εκτελέσει τις απαραίτητες εκείνες αρθρωτικές κινήσεις, ώστε να αρθρώσει έναν-έναν τους συστατικούς φθόγγους από τους οποίους αποτελείται η λέξη ή οι λέξεις που προσπαθεί να διαβάσει ή να γράψει ο αναγνώστης (Coltheart, 1978). Όλες αυτές οι διεργασίες επιτελούνται μέσα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε, μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου, ο αναγνώστης είναι συνήθως σε θέση να διαβάζει αρκετές λέξεις.

Ο ίδιος σχεδόν βαθμός άμεσης ανταπόκρισης του γνωστικού μας συστήματος ισχύει τις περισσότερες φορές και για την περίπτωση της ανάγνωσης ολόκληρων κειμένων, έστω κι αν η διεκπεραίωση

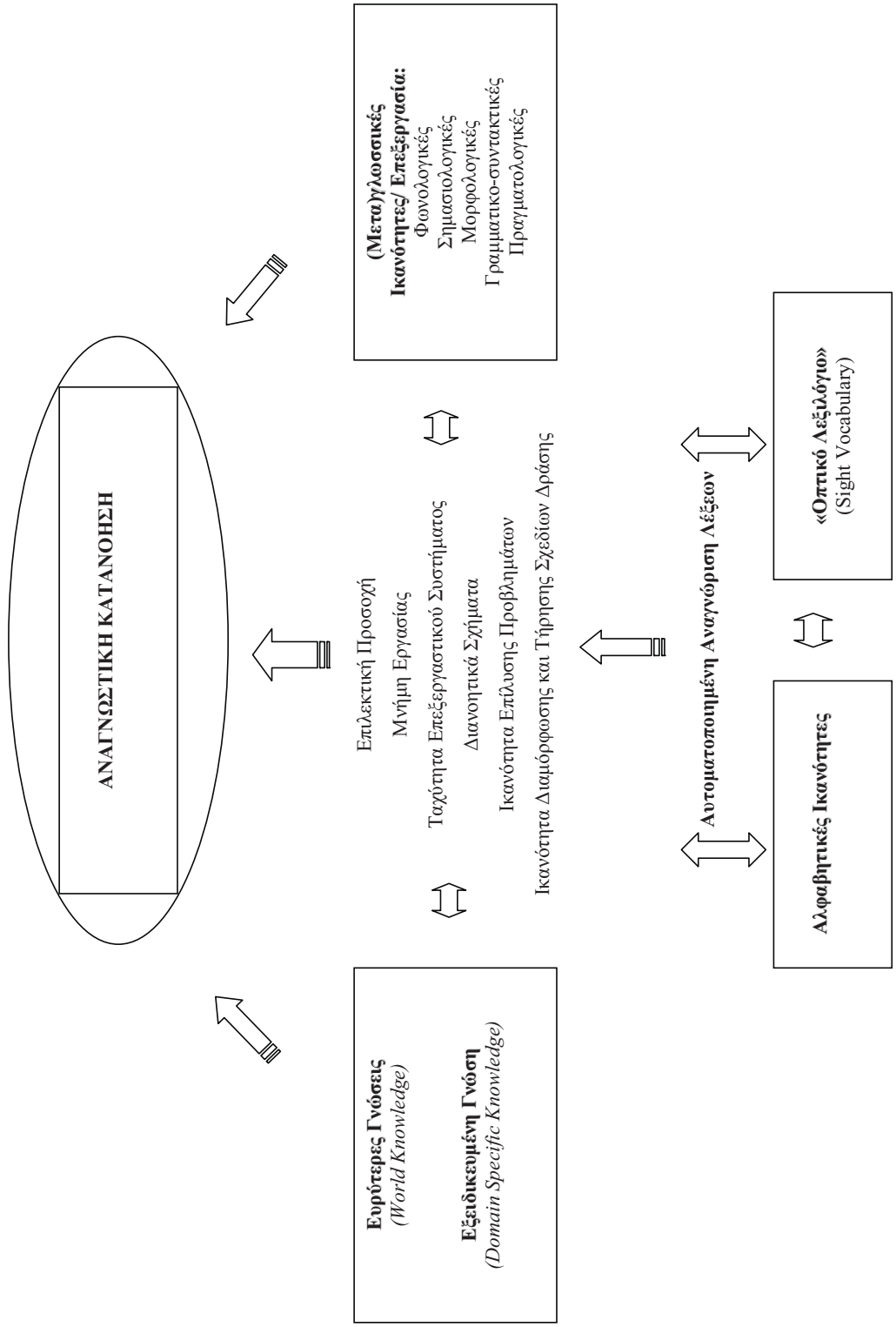
². Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης εκτελεί μία σειρά σακκαδικές κινήσεις (saccadic eye movements) αλλά και προσηλώσεις (eye fixations) κατά τις οποίες οι οφθαλμοί παραμένουν ακίνητοι ώστε να προσλάβουν το μεγαλύτερο μέρος των οπτικών πληροφοριών από το κείμενο - Rayner, 1998.

της συγκεκριμένης διαδικασίας απαιτεί μεγαλύτερο επίπεδο επεξεργαστικής εμπλοκής και τη συνδρομή πολύ περισσότερων ικανοτήτων και γνώσεων. Πολύ συνοπτικά, μπορεί κανείς να αναφέρει πως η ικανότητα κατανόησης ενός κειμένου απαιτεί, αφενός μεν την ανάπτυξη της προαναφερθείσας ικανότητας αυτόματης αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων -στη βάση της μεγάλης εξοικείωσης του αναγνώστη με τις βασικές γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες του ορθογραφικού του συστήματος και στη σταδιακή ανάπτυξη ενός 'οπτικού λεξιλογίου'), και, αφετέρου, τη συνδρομή μιας σειράς γνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων και γνώσεων, οι οποίες θα επιτρέψουν στον αναγνώστη να κατανοήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο ενός κειμένου.



Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της διαδικασίας αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων, σύμφωνα με την προσέγγιση των μοντέλων «διττής» επεξεργασίας (Coltheart, 1978).

Πιο συγκεκριμένα, στα πρώτα βήματα εκμάθησης, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή και θα πρέπει να κατακτήσει τα γράμματα της αλφαβήτα και όποιες άλλες αντιστοιχίες διέπουν το ορθογραφικό του σύστημα (Βλέπε Σχήμα 2, μεσαίο κάτω αριστερό φατνίο). Η σταδιακή αυτή εξοικείωση με τις συγκεκριμένες αντιστοιχίες διευκολύνει τόσο την απρόσκοπτη φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων όσο και τη μετέπειτα δημιουργία σαφών φωνολογικών και ορθογραφικών αναπαραστάσεων (Βλέπε Σχήμα 2, μεσαίο κάτω δεξί φατνίο), οι οποίες επιτρέπουν την αυτοματοποιημένη αναγνώριση των λέξεων. Το γεγονός πως η ανάγνωση συνήθως δεν περιορίζεται στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων αλλά ολόκληρων κειμένων, καθιστά αναγκαία και τη συνδρομή ενός αριθμού μεταγλωσσικών ικανοτήτων (Βλέπε Σχήμα 2, δεξί μεσαίο φατνίο). Για παράδειγμα, έχει υποστηριχτεί πως η συνδρομή των σημασιολογικών ικανοτήτων μπορεί να επηρεάσει καίρια όχι μόνον την αναγνωστική ευχέρεια (Joshi, 2005) αλλά και κατανόηση (Oakhill, Cain & Bryant, 2003), όχι τόσο πολύ στη βάση των όποιων μειονεξιών μπορεί να βιώνει ο αναγνώστης σε επίπεδο λεξιλογίου, αλλά στη βάση του πλούτου των σημασιολογικών του αναπαραστάσεων (Oakhill et al., 2003, p. 463). Η γραμματικο-συντακτική ενημερότητα, με τη σειρά της, βοηθά σημαντικά τον αναγνώστη, είτε στο να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις μίας πρότασης (π.χ. Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο), είτε στο να ελέγχει την ορθότητα και ‘συμβατότητα’ των νέο-εισερχόμενων (από την ανάγνωση) πληροφοριών με τις πληροφορίες που έχουν ήδη καταχωρηθεί (Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987), είτε με το να καθιστά εφικτή την «πρόβλεψη» των λέξεων που έπονται: π.χ. Το κουδούνι του σχολείου χτύπησε και όλοι οι μαθητές συγκεντρώθηκαν ώστε να πουν την πρωινή προσ _ _ _ ή. (προσευχή)], διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία της ανάγνωσης και σε αποκωδικοποιητικό επίπεδο (Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988). Οι πραγματολογικές ικανότητες βοηθούν τον αναγνώστη να υπερβεί το επίπεδο των μεμονωμένων προτάσεων και να αποκτά μία συνολικότερη εικόνα του κειμένου, τόσο στη βάση γλωσσικών πληροφοριών (π.χ. επίπτωση των σημείων στίξης στο νοηματικό περιεχόμενο των όσων διαβάζει) όσο και μη γλωσσικών πληροφοριών (π.χ. την ύπαρξη των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις προτάσεις, κλπ., Pratt & Nesdale, 1984).



Σχήμα 2: Σύνοψη των σημαντικότερων παραγόντων που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση

Εκτός από τις παραπάνω δεξιότητες, απαραίτητη είναι επίσης και η συνδρομή των ευρύτερων γνώσεων (world knowledge) και πιο εξειδικευμένων γνώσεων ανά τομέα (Domain Specific knowledge) που έχει αποκτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή ο αναγνώστης (Barnes et al., 1996. βλέπε Σχήμα 2, αριστερό μεσαίο φαντίο), καθώς και μία σειρά από δεξιότητες που έχουν άμεση σχέση με την ικανότητα του αναγνώστη να εξάγει συμπεράσματα (inference making), να ενσωματώνει τις διάφορες πληροφορίες στο κείμενο, να ελέγχει τη διαδικασία της κατανόησης, και να προβαίνει σε όλες εκείνες τις ρυθμιστικές ενέργειες ώστε να επιλύει τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004. Oakhill et al., 2003).

Η απρόσκοπτη συνδρομή όλων των γνώσεων και δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν, σε συνδυασμό με τη συνδρομή του ευρύτερου αντιληπτικού και επεξεργαστικού συστήματος του αναγνώστη –π.χ. επιλεκτική προσοχή, ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών, μνήμη εργασίας, διανοητικά σχήματα, διαμόρφωση και τήρηση σχεδίων δράσης, και άλλες εκτελεστικές δεξιότητες, βλέπε Σχήμα 2, παράγοντες που αναφέρονται στο κέντρο του σχήματος) επιτρέπουν στον έμπειρο αναγνώστη τη σχεδόν αυτοματοποιημένη πρόσβαση στο περιεχόμενο του κειμένου. Προβλήματα/μειονεξίες σε κάποιες από αυτές τις γνωστικές διεργασίες και μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες, οδηγούν σε διάφορους τύπους αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών, οι οποίοι δεν σχετίζονται κατ' ανάγκη με τη δυσλεξία. Μία πιο διεξοδική ανάλυση της δυσλεξίας και άλλων παρεμφερών αναγνωστικών δυσκολιών θα επιχειρηθεί σε επόμενη υπο-ενότητα του άρθρου.

Αναγνωστικές δυσκολίες & δυσλεξία: Βασικές επιστημονικές και επιστημονικά δεδομένα.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, όπως θα δούμε και παρακάτω, είναι η ιδιαίτερη δυσκολία που βιώνουν τα δυσλεκτικά άτομα όταν προσπαθούν να διαβάσουν και να γράψουν. Η άποψη που επικρατεί σήμερα στη διεθνή επιστημονική κοινότητα είναι ότι η δυσλεξία συνιστά μία κληρονομική διαταραχή, η οποία έχει συγκεκριμένο βιολογικό και κληρονομικό υπόβαθρο (Pennington, 1990). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν επιστημονικά δεδομένα τα οποία αποκαλύπτουν την ύπαρξη συγκεκριμένων ανωμαλιών στα γονίδια 15 (Smith, Kimberling, Pennington & Lubs, 1983), 6 (Grigorenko, Wood, Meyer, Hart, Speed, Shuster et al., 1997) και 1 (Rabin Wen, Hepburn, Lubs, Feldman & Duara, 1993)

στα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες. Το κληρονομικό υπόβαθρο της δυσλεξίας αποκαλύπτεται επίσης και από το γεγονός πως και οι δύο μονοζυγωτικοί δίδυμοι (δίδυμοι από το ίδιο ωάριο) κληρονομούν τη δυσλεξία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι διζυγωτικοί δίδυμοι οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικό ωάριο (DeFries, Alarcon & Olson, 1997). Τα ποσοστά με τα οποία κληρονομούν τα αγόρια και τα κορίτσια τη δυσλεξία δεν είναι επίσης τυχαία: 40% είναι συνήθως οι πιθανότητες ενός αγοριού να κληρονομήσει τη δυσλεξία όταν ο πατέρας του είναι δυσλεκτικός και 20% ένα κορίτσι, ανεξάρτητα από το φύλο του γονέα (Gilger, Pennington & DeFries, 1991).

Η ύπαρξη των συγκεκριμένων κληρονομικών καταβολών έχει βρεθεί ότι οδηγεί σε συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στην αρχιτεκτονική δομή του εγκεφάλου. Πιο συγκεκριμένα, η μικροσκοπική εξέταση του εγκεφάλου των δυσλεκτικών (Galaburda & Kemper, 1979) -μετά τον θάνατό τους- έχει αποκαλύψει μία σειρά από συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στον εγκεφαλικό φλοιό, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη *εκτοπιών* (παραיסφρήσεις νευρώνων από μία στιβάδα του εγκεφαλικού φλοιού σε άλλη), *δυσπλασιών* (*παραμορφώσεις της οργάνωσης του εγκεφαλικού φλοιού*), καθώς και άλλων διαταραχών στην αρχιτεκτονική δόμηση του εγκεφάλου, όπως η υπερπλασία του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου και η μικρότερη ανάπτυξη του αριστερού (Hier, LeMay, Rosenberg & Perlo, 1978).

Όπως αποκαλύπτουν και τα δεδομένα σύγχρονων νευρο-απεικονιστικών μελετών, οι συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις σε ανατομικό επίπεδο επηρεάζουν καίρια τη λειτουργικότητα του εγκεφάλου και σε νευροφυσιολογικό επίπεδο (Paulesu, Frith, Snowling, Gallagher, Morton, Frackowiak et al., 1996. Simos, Breier, Fletcher, Bergman & Papanicolaou, 2000). Αναγνώστες οι οποίοι βιώνουν έντονες αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντική μείωση της νευροφυσιολογικής ενεργοποίησης του εγκεφάλου, σε περιοχές του αριστερού κυρίως ημισφαιρίου, οι οποίες ενέχονται στην επεξεργασία γλωσσικών κωδίκων και φωνολογικής (από)κωδικοποίησης (Simos et al., 2000).

Αν και σήμερα υπάρχει κάποια σχετική διαμάχη αναφορικά με τα ακριβή αίτια της δυσλεξίας (Ramus, 2003. Ramus, Rosen, Dakin, Day, Castellote, White et al., 2003), εντούτοις, ένα μεγάλο μέρος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας αποδέχεται ότι η τελευταία αποτελεί μία κατεξοχήν φωνολογική διαταραχή, η οποία επηρεάζει καίρια την αποκωδικοποιητική, ως επί τω πλείστον, ικανότητα του αναγνώστη (Rack, Snowling & Olson, 1992. Stanovich, 1988.

Snowling, 2000), γεγονός το οποίο, όπως θα δούμε και παρακάτω, απεικονίζεται σε σύγχρονους επιστημονικούς προσδιορισμούς της δυσλεξίας (Lyon, 1995. Snowling, 2000) (Βλέπε παρακάτω υποενότητα). Η συγκεκριμένη παραδοχή τεκμηριώνεται και σε κλινικό επίπεδο, στη βάση των συστηματικών δυσκολιών που τείνουν να βιώνουν οι περισσότεροι δυσλεκτικοί σε δοκιμασίες που αξιολογούν κάποια από τις επιμέρους λειτουργίες του φωνολογικού συστήματος, όπως η ικανότητα του ατόμου να αναφέρεται και να αλλάζει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης (Bruck, 1992), να μαθαίνει καινούργιους φωνολογικούς κώδικες (Windfuhr, 1998), να τους συγκρατεί στη βραχυπρόθεσμη φωνολογική μνήμη (McDougall, Hulme, Ellis, & Monk, 1994) ή να τους ανακαλεί από τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Wolf, Bowers & Biddle, 2000).

Το αποτέλεσμα της ύπαρξης των φωνολογικών αυτών μειονεξιών σε επεξεργαστικό επίπεδο, είναι πως οι δυσλεκτικοί αναγνώστες, λόγω της μειωμένης ικανότητας του φωνολογικού τους συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις όσων διαδικασιών ενέχουν τη χρήση γλωσσικών (φωνολογικών) κωδίκων, όπως η ανάγνωση, τείνουν να βιώνουν έντονες δυσκολίες (Rack, Snowling & Olson, 1992. Οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν κατ' αρχάς με την εκμάθηση βασικών αλφαβητικών δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση της αλφαβήτα και της σύνδεσης των επιμέρους γραμμάτων με το γλωσσικό τους αντίστοιχο, ή η αποκωδικοποίηση των επί μέρους γραμμάτων που έχουν οι λέξεις. Ακόμη, έχουν να κάνουν με τη δημιουργία ευκρινών φωνολογικών και ορθογραφικών αναπαραστάσεων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν την αυτοματοποιημένη αναγνώριση ενός μεγάλου αριθμού λέξεων, όταν αυτό απαιτηθεί (π.χ. ανάγνωση κειμένου). Σε πρακτικό (εκπαιδευτικό) επίπεδο αυτό σημαίνει πως οι δυσλεκτικοί αναγνώστες, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνον στα πρώτα βήματα της κατάκτησης των αναγνωστικών τους ικανοτήτων (στους πρώτους μήνες/τάξεις του δημοτικού σχολείου όπου η έμφαση της διδασκαλίας και άλλων σχετικών δραστηριοτήτων είναι στην εκμάθηση βασικών αλφαβητικών δεξιοτήτων), αλλά και μετέπειτα, όταν η έμφαση και οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων είναι στην αυτοματοποιημένη χρήση των δεξιοτήτων αυτών. Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί πως προβλήματα σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης μπορεί, ενίοτε, να προκύψουν για έναν αριθμό δυσλεκτικών αναγνωστών, -είτε ως αποτέλεσμα έντονων αποκωδικοποιητικών δυσκολιών (Stanovich, 1980, 1984) είτε άλλων παραγόντων, όπως η διάσπαση προσοχής (Samuelsson, Lundberg, & Herkner, 2004)- χωρίς, ωστόσο, αυτά να

αποτελούν αναγκαίο παράγοντα για τον κλινικό χαρακτηρισμό της δυσλεξίας.

Δυλεξία, σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και συνήθη εκπαιδευτικά διλήμματα

Έχοντας ολοκληρώσει την παραπάνω σύντομη αναφορά σε κάποιες βασικές παραμέτρους της ανάγνωσης, γραφής και δυσλεξίας, και με δεδομένη τη σύγχυση που επικρατεί σχετικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας και άλλων αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών, τόσο στην Ελλάδα (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2002), όσο και στο εξωτερικό (Hammil, 1990. Siegel & Smythe, 2006), το υπόλοιπο μέρος του παρόντος άρθρου επικεντρώνεται σε ορισμένες επιπλέον βασικές επισημάνσεις, αλλά και πρακτικά ζητήματα, τα οποία μπορεί να απασχολήσουν κάποια στιγμή όσους έχουν να διαχειριστούν ένα παιδί με δυσλεξία. Το κάθε ένα από αυτά τα ζητήματα /επισημάνσεις παρατίθεται με τη μορφή επιμέρους ερωτημάτων.

Μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία;

Ένα από τα πρώτα προβλήματα και ερωτήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός (αλλά και γονέας) είναι και η σύγχυση που επικρατεί με την ορολογία που χρησιμοποιείται καθημερινά για τα αναγνωστικά προβλήματα και το δίλημμα εάν οι συγκεκριμένες δυσκολίες που παρατηρούνται σε κάποιον μαθητή στην τάξη θα πρέπει να χαρακτηριστούν (ή έχουν ήδη χαρακτηριστεί) ως “δυσλεξία” ή “μαθησιακές δυσκολίες”. Όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω, οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ενίοτε και εσφαλμένα ως ταυτόσημοι, χωρίς να γίνεται κάποια διάκριση μεταξύ τους ή ως γενικόλογι όροι για κάθε δυσκολία η οποία γίνεται αντιληπτή. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους μπορεί να υπάρξει σύγχυση με αυτούς τους δύο συχνά χρησιμοποιούμενους όρους. Ένας από τους λόγους, είναι η έλλειψη σαφούς ενημέρωσης σε αυτά τα ζητήματα. Μία σύντομη αναφορά σε δύο από τους πιο δημοφιλείς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας αποκαλύπτει πως οι δύο αυτοί όροι δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως ταυτόσημοι.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) – Learning Disabilities- είναι ένας γενικός όρος ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς –π.χ. National Joint Committee on Learning Disabilities (1988)-, τόσο σε ερευνητικό όσο και κλινικό

επίπεδο, και αναφέρεται σε «μία ομάδα από ετερογενείς διαταραχές οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση της προφορικής κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και εικάζεται ότι οφείλονται σε κάποια κεντρική δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να συμβούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα στη διαχείριση της συμπεριφοράς, μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αυτές καθ' αυτές δε συνιστούν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές (όπως αισθητηριακές διαταραχές, νοητική στέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, κλπ.) ή με άλλες εξωτερικές επιρροές (όπως πολιτισμικές διαφορές, μη επαρκή ή κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης), ωστόσο δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιδράσεων» (NJCLD Memorandum, 1988, p. 1).

Η δυσλεξία, από την άλλη μεριά, «αποτελεί μία ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία. Είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, αντανακλώντας, τις περισσότερες φορές, μη επαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι συχνά αναπάντεχες σε σχέση με την ηλικία ή άλλες γνωστικές ικανότητες του ατόμου, και δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιας γενικευμένης εξελικτικής διαταραχής ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας, οι οποίες συχνά ενέχουν, πέρα από τις δυσκολίες στην ανάγνωση, μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας (writing) και ορθογραφημένης γραφής (spelling)» (Lyon, 1995, p. 9).

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς πολύ εύκολα να καταλάβει πως ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) δε θα πρέπει να συγγέεται με τη δυσλεξία. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας πολύ πιο ευρύς όρος, ένας όρος ομπρέλα, ο οποίος περιλαμβάνει μία σειρά από εξελικτικές διαταραχές, όπως η δυσαριθμησία, η δυσπραξία, ο δυσγραμματισμός, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας και άλλων διαταραχών της ανάγνωσης. Η δυσλεξία, αντίθετα, είναι ένας πολύ πιο εξειδικευμένος κλινικός όρος, ο οποίος χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπο-μάδα/υπο-κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών με πολύ συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά (π.χ. υψηλός δείκτης

νοημοσύνης και επιλεκτική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων), τα οποία δεν συναντά κανείς σε όλες ανεξαιρέτως τις διαταραχές μάθησης. Αυτό μας οδηγεί και στο επόμενο αλληλένδετο ερώτημα / ζήτημα, με το οποίο έρχεται κανείς συχνά αντιμέτωπος:

Δυσλεξία ή κάποιου άλλου είδους αναγνωστική δυσκολία/διαταραχή;

Με το προηγούμενο ερώτημα τέθηκε στην ουσία ο προβληματισμός, αν κανείς θα πρέπει να θεωρεί ταυτόσημους ή όχι τους όρους των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας. Με το παρόν ερώτημα τίθεται ο προβληματισμός, αν ο όρος δυσλεξία, έτσι όπως χρησιμοποιείται σε καθημερινό επίπεδο, θα ήταν και η πιο σωστή επιλογή για τις όποιες αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να συναντήσει κανείς στην καθημερινή πρακτική, και πιο συγκεκριμένα για εκείνες τις περιπτώσεις, όπου οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν οφείλονται αποκλειστικά σε προβλήματα στη φωνολογική επεξεργασία και αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων.

Όπως προαναφέρθηκε και στην πρώτη ενότητα, η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί τη συνδρομή πολλών (μετα)γνωστικών και (μετα)γλωσσικών ικανοτήτων. Από την παραπάνω αναφορά στον επίσημο ορισμό της δυσλεξίας μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι οι βασικότερες μειονεξίες των δυσλεκτικών εστιάζονται κυρίως στην αποκωδικοποίηση των μεμονωμένων λέξεων και την αυτοματοποιημένη ανάκληση αυτών κατά τη διάρκεια αποκωδικοποίησης ενός κειμένου. Τα ερευνητικά στοιχεία αποκαλύπτουν πως οι αποκωδικοποιητικές δυσκολίες των δυσλεκτικών οφείλονται, κυρίως, σε μειονεξίες του φωνολογικού συστήματος και όχι σε άλλες γλωσσικές μειονεξίες. Αυτό σημαίνει πως, στην περίπτωση της δυσλεξίας, οι λοιπές γλωσσικές ικανότητες -π.χ. σημασιολογία, γραμματική ενημερότητα, συντακτική ενημερότητα, πραγματολογική ενημερότητα, κλπ.- όχι μόνο είναι ακέραιες, αλλά υποβοηθούν σημαντικά τους δυσλεκτικούς να υπερκεράσουν τις όποιες αποκωδικοποιητικές δυσκολίες και να κατανοήσουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου το οποίο προσπαθούν να διαβάσουν (Bruck, 1990. Nation & Snowling, 1998, 1999). Αυτό, δε συμβαίνει κατά ανάγκη και με όλα τα άτομα που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Υπάρχουν, για παράδειγμα, περιπτώσεις που οι αναγνώστες δεν αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία σε αποκωδικοποιητικό επίπεδο

αλλά που το επίπεδο της αναγνωστικής τους κατανόησης είναι ιδιαίτερα φτωχό (Nation & Snowling, 1999. Oakhill, 1982, 1984. Oakhill & Yuill, 1991. Oakhill, Yuill & Parkin, 1996). Οι δυσκολίες αυτές δεν οφείλονται σε μειονεξία του φωνολογικού συστήματος αλλά σε άλλες ευρύτερες γλωσσικές και μεταγνωστικές μειονεξίες που έχουν να κάνουν με παράγοντες όπως οι σημασιολογικές, συντακτικές, και πραγματολογικές μειονεξίες (Markman, 1979. Nation & Snowling, 1998, 1999), και άλλες μεταγνωστικές ικανότητες, όπως η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, κλπ. (Oakhill, 1984. Oakhill et al., 1996). Οι διαταραχές αυτές δεν αποτελούν πρωτογενή κλινικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας και διαφορετικοί κλινικοί όροι χρησιμοποιούνται για τον κλινικό προσδιορισμό της εκάστοτε διαταραχής, ώστε η κάθε μειονεξία να μην συγχέεται με άλλες, παρεμφερείς ή μη, διαταραχές. Ο κλινικός χαρακτηρισμός, για παράδειγμα, της υπερλεξίας χρησιμοποιείται για εκείνες τις περιπτώσεις όπου η αποκωδικοποιητική ικανότητα του ατόμου είναι εξαιρετική, αλλά η κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων ιδιαίτερα φτωχή (Aram, 1997). Ο κλινικός χαρακτηρισμός της δυσλεξίας, αντίθετα, χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις εκείνες όπου οι πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων είναι ικανοποιητική αλλά η αποκωδικοποιητική ικανότητα του αναγνώστη ιδιαίτερα φτωχή (Nation & Snowling, 1999). Στις περιπτώσεις εκείνες, κατά τις οποίες οι διαταραχές επηρεάζουν και το φωνολογικό σύστημα του ατόμου και μία σειρά από γλωσσικές ικανότητες με αποτέλεσμα οι αναγνωστικές δυσκολίες να καλύπτουν και το πεδίο της αποκωδικοποίησης, αλλά και της κατανόησης, τότε κανείς θα πρέπει να κάνει χρήση του όρου «ευρύτερες αναγνωστικές δυσκολίες» (Stanovich, 1988), και όχι του χαρακτηρισμού της δυσλεξίας, της οποίας το χαρακτηριστικό γνώρισμα, όπως προαναφέρθηκε, είναι οι αποκωδικοποιητικές μειονεξίες. Τέλος, στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο αναγνώστης βιώνει ιδιαίτερες δυσκολίες σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο, τότε κανείς θα πρέπει να κάνει τη χρήση του κλινικού όρου της σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής (Adams, 2001).

Δυσλεξία ή περιγραφή των δυσκολιών που εντοπίζει κανείς σε εκπαιδευτικό επίπεδο;

Σε αυτό που κατατείνουν όλες οι παραπάνω αναφορές και επισημάνσεις είναι το γεγονός πως οι διαταραχές της ανάγνωσης συνιστούν ένα εξαιρετικά πολυσύνθετο, πολυπαραγοντικό και πολύπλοκο φαινόμενο, με τη δυσλεξία να αποτελεί μία

εξειδικευμένη διαταραχή. Ο προβληματισμός ο οποίος γεννάται σε αυτό το επίπεδο είναι, αν και κατά πόσο θα πρέπει κανείς να χρησιμοποιεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο κλινικούς χαρακτηρισμούς, όπως η δυσλεξία, χωρίς να έχει σαφή και τεκμηριωμένη γνώση των απαραίτητων στοιχείων, παραμέτρων και προϋποθέσεων που συνήθως απαιτούνται για τον κλινικό προσδιορισμό και τη διάγνωση κάποιας διαταραχής, πόσο μάλλον όταν η έννοια της 'διάγνωσης' και 'εντοπισμού' δεν είναι ταυτόσημες!

Η κλινική διάγνωση διαφέρει από τον εντοπισμό, στο ότι ενέχει, ανάμεσα στα άλλα, και την αξιολόγηση του γνωστικού συστήματος του ατόμου στη βάση α) συγκεκριμένων και αυστηρά προσδιορισμένων κλινικών διαδικασιών διάγνωσης, επεξεργασίας και αξιοποίησης των δεδομένων και β) σταθμισμένων και κλινικά έγκυρων και αξιόπιστων κλινικών δοκιμασιών (tests), τα οποία προσδίδουν στην όλη διαδικασία το στοιχείο της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Στη βάση όλων αυτών των διαδικασιών και δοκιμασιών, εκείνος που διενεργεί την κλινική αξιολόγηση ξεφεύγει από τη διάσταση της υποκειμενικής κρίσης, η οποία μπορεί ενίοτε να οδηγήσει κάποιον σε εσφαλμένη εκτίμηση είτε α) λόγω πιθανής υποεκτίμησης των γνωστικών αδυναμιών του εξεταζόμενου (π.χ. σε περιπτώσεις που οι μειονεξίες δεν είναι άμεσα εμφανείς, όπως στη δυσλεξία), είτε β) λόγω πιθανής υπερεκτίμησης ορισμένων άλλων χαρακτηριστικών του ατόμου (π.χ. σε περιπτώσεις που η εξαιρετικά καλή επίδοση σε ορισμένους τομείς όπως μαθηματικά, εικαστικά, κλπ., μπορεί να παραπλανήσει/επιηρεάσει αρνητικά γονείς και εκπαιδευτικούς, για το αν θα πρέπει να ελέγξουν μήπως οι δυσκολίες που βιώνει στην ορθογραφία/ανάγνωση ένας μαθητής μπορεί ενδεχόμενα να οφείλονται σε κάποια ειδική εξελικτική διαταραχή, βλέπε παρακάτω ερώτημα: *Δυσλεξία ή Έλλειψη Επαρκούς Ενημέρωσης*;).

Ο παραπάνω προβληματισμός, δηλαδή αν θα πρέπει κανείς να κάνει χρήση του όρου της δυσλεξίας, επιτείνεται ακόμη περισσότερο, αν συνυπολογίσει την πιθανότητα του κοινωνικού στιγματισμού του ατόμου (Barga, 1996) και των όποιων ψυχολογικών επιπτώσεων μπορεί να επιφέρουν, είτε τα αρνητικά σχόλια και οι χλευασμοί που βιώνουν σχεδόν καθημερινά οι δυσλεκτικοί (Edwards, 1994), είτε η σχεδόν καθημερινή αποτυχία και η αίσθηση του «μαθησιακά αβοήθητου», είτε η αίσθηση της «διαφοροποίησης» της ντροπής και της μοναξιάς που συνήθως βιώνουν τα άτομα με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000. McNulty, 2003. Orenstein, 2000). Το ερώτημα λοιπόν το οποίο θα πρέπει να θέτει κανείς κάθε

φορά που συναντά έναν σπουδαστή που βιώνει έντονες δυσκολίες στη μάθηση, είναι, εάν και κατά πόσο θα πρέπει να αποφεύγει τη χρήση συγκεκριμένων κλινικών όρων -ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αυτό δεν είναι και απαραίτητο- και να χρησιμοποιεί έναν πιο ευέλικτο τρόπο προσέγγισης, όπως το να περιγράφει κανείς τις δυσκολίες που παρατηρεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση και μειώνει την πιθανότητα εσφαλμένης εκτίμησης και δεν προσδίδει μόνιμες ιδιότητες στο άτομο, γεγονός που, όπως προαναφέρθηκε, ενέχει τον κίνδυνο του στιγματισμού, καθώς και της αυξημένης πιθανότητας να μην θελήσουν οι γονείς να προβούν σε πιο λεπτομερή διερεύνηση των δυσκολιών λόγω των σχολίων που μπορεί να δεχτούν, είτε οι ίδιοι, είτε το παιδί τους, από τον κοινωνικό περίγυρο.

Δυσλεξία ή αδιαφορία/τεμπελιά;

Οι παραπάνω αναφορές στους επίσημους κλινικούς όρους των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας αποκαλύπτουν πως, εκτός από την αναγκαιότητα της κλινικής αξιολόγησης του γνωστικού συστήματος του αναγνώστη, προτού δοθεί κάποιος συγκεκριμένος κλινικός χαρακτηρισμός, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει επίσης να επιδειχθεί και στον τρόπο που θα αξιολογήσει ('μεταφράσει') κανείς την πιθανή άρνηση ενός μαθητή να ανταποκριθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Η σχολική υποεπίδοση δεν είναι σπάνιο φαινόμενο σε μία σχολική τάξη. Πληθώρα παραγόντων έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τη σχολική επίτευξη, όπως η γνωστική αρτιότητα του ατόμου, η ψυχολογική κατάσταση του, τα προσωπικά κίνητρα, η ενδο-οικογενειακή συνοχή, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μέγεθος της οικογένειας, κλπ. (Kumpulainen, Rasanen, Henttonen, Puura, Moilanen, Piha et al., 1999. Short, 1992). Η ανάγνωση και η ορθογραφία αποτελούν, λόγω της επεξεργαστικής τους πολυπλοκότητας, δύο κατεξοχήν λειτουργίες, των οποίων η επαρκής ανάπτυξη απαιτεί, τόσο τη συστηματική έκθεση και διδασκαλία του μαθητή για αρκετά χρόνια, όσο και τη θετική επίδραση πολλών επιμέρους παραγόντων, ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς η ανάπτυξή τους. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες διαδικασίες είναι επίκτητες, και άρα δε μπορεί να κατακτηθούν χωρίς την ενεργό εμπλοκή του αναγνώστη, καθιστούν το προσωπικό ενδιαφέρον του ατόμου έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα. Σε περιπτώσεις που, για οποιοδήποτε λόγο διαταραχτεί αυτό και η εν γένει διαδικασία μάθησης από παράγοντες όπως η ελλιπής ή πλημμελής φοίτηση, οι διδακτικές ή μη επιλογές του/της

εκπαιδευτικού της τάξης ή της οικογένειας, τότε κανείς θα πρέπει να αναμένει και αντίστοιχη μείωση στη σχολική επίδοση. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της ανάγνωσης και γραφής, με τους αναγνώστες να εκδηλώνουν δυσκολίες παρόμοιες με αυτές που εκδηλώνουν οι δυσλεκτικοί αναγνώστες χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει γνωστικό υπόβαθρο για τις δυσκολίες αυτές.

Το γεγονός πως υπάρχουν περιπτώσεις όπου η σχολική υπο-επίδοση (και άρα αναγνωστικές και συγγραφικές δυσκολίες) μπορεί να οφείλεται σε συνειδητή επιλογή του ατόμου (π.χ. «*δεν με ενδιαφέρει το σχολείο ή το πόσα ορθογραφικά ή αναγνωστικά λάθη κάνω – άρα δεν προσπαθώ να βελτιώσω κάτι σε αυτό το επίπεδο*») ή σε κάποιους άλλους έμμεσους ή άμεσους παράγοντες (όπως ορισμένα σημαντικά γεγονότα που μπορεί να αποσπάσουν την προσοχή του ατόμου από αυτό που κάνει: π.χ. διαζύγιο γονέων, θάνατος προσφιούς προσώπου, ή η άμεση και έμμεση προτροπή και ενίσχυση που δέχεται το άτομο από τους γονείς, συμμαθητές, οικογενειακό και/ή σχολικό περιβάλλον ώστε να δώσει προτεραιότητα στις συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και να αγωνιστεί για να τις κατακτήσει κλπ.) δε θα πρέπει να μας αποπροσανατολίσει και από την πιθανότητα πως αυτή δεν είναι η μόνη αιτία αλλά μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η υπο-επίδοση να οφείλεται σε γνωστικές αδυναμίες/μειονεξίες, όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας. Αυτό που προκύπτει από τη σαφή γνώση των επιστημονικών δεδομένων της δυσλεξίας είναι ότι η δυσλεξία δε θα πρέπει να θεωρείται, σε πρωτογενές επίπεδο, ως το αποτέλεσμα αδιαφορίας ή τεμπελιάς από τη μεριά των δυσλεκτικών αναγνωστών, αλλά πιο πολύ των τεκμηριωμένων πλέον αδυναμιών τους σε γνωστικό επίπεδο. Τα προβλήματα της ενεργούς εμπλοκής και ενδιαφέροντος που μπορεί να επιδείξει κάποια στιγμή ένας αναγνώστης, δυσλεκτικός ή μη, μπορεί να προκύψουν σε δευτερογενές επίπεδο, είτε ως αποτέλεσμα των σχολίων και κριτικής (Edwards, 1994. Miles & Varma, 1995), είτε εξαιτίας του ευρύτερου κοινωνικού ή εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο μπορεί ενίοτε να καθορίσει το πόσο επιθυμητή θα είναι για το άτομο η κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων.

Δυσλεξία ή Έλλειψη Επαρκούς Ενημέρωσης για τη δυσλεξία;

Στο τέλος αυτής της σύντομης αναφοράς, σχετικά με τη σύγχυση που επικρατεί γύρω από τον εντοπισμό και κλινικό χαρακτηρισμό της δυσλεξίας και άλλων αναγνωστικών δυσκολιών, δε θα πρέπει κανείς να παραλείψει και την αναφορά σε έναν ακόμη παράγοντα, ο

οποίος μπορεί να αυξήσει δραστικά την πιθανότητα υπο-εκτίμησης των πραγματικών δυσκολιών που βιώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί αναγνώστες: αυτόν του υψηλού βαθμού ορθογραφικής διαφάνειας που χαρακτηρίζει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα. Η σχεδόν τέλεια σχέση που επικρατεί ανάμεσα στα φωνήματα και γραφήματα, όπως για παράδειγμα στη λέξη *πατάτα*, όπου σχεδόν κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε ένα γράφημα (τα 6 φωνήματα αντιστοιχούν σε 6 γραφήματα (γράμματα), καθιστά το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα εξαιρετικά διαφανές και ομαλό. Το γεγονός αυτό, όσο ασήμαντο και να φαίνεται εκ πρώτης όψεως, ασκεί καθοριστική επίδραση στο βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο κατακτούν βασικές αλφαβητικές και αναγνωστικές τους ικανότητες τόσο οι ομαλοί (Wimmer & Goswami, 1994), όσο και οι δυσλεκτικοί αναγνώστες (Wimmer, 1993). Ένας μεγάλος αριθμός διαγλωσσικών ερευνών αποκαλύπτει πως όσο πιο ορθογραφικά ομαλή και διαφανής είναι μία γλώσσα (π.χ. Ιταλική, Σερβοκροατική, Ελληνική, κλπ.) τόσο λιγότερα εμπόδια προβάλλει στην κατάκτησή της. Αντίθετα όσο πιο ορθογραφικά αδιαφανής είναι μία γλώσσα (π.χ. αγγλική: όπου κανείς άλλα μπορεί να βλέπει στο γραπτό και άλλα να πρέπει να προφέρει) τόσο πιο μεγάλη είναι και η δυσκολία των αρχάριων αναγνωστών να χειριστούν επιτυχώς τον καινούργιο αυτόν κώδικα. Μάλιστα, στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα, το οποίο θεωρείται ως ένα από τα πιο αδιαφανή και «μη-ομαλά» αλφαβητικά συστήματα, η δυσκολία εκμάθησης και χρήσης του συγκεκριμένου γραπτού κώδικα είναι τόσο μεγάλη, ώστε η τάση των αναγνωστών για αναγνωστικά και ορθογραφικά λάθη χαρακτηρίζει όχι μόνον τους φτωχούς αναγνώστες αλλά και την αναγνωστική και ορθογραφική συμπεριφορά των αρχάριων αναγνωστών που δεν βιώνουν κάποια συγκεκριμένη εξελικτική διαταραχή (Wimmer & Hummer, 1990). Η δυσκολία αυτή του να καταλάβει ένας αρχάριος ή δυσλεκτικός Άγγλος αναγνώστης το πώς 'λειτουργεί' το ορθογραφικό του σύστημα είναι τόσο μεγάλη ώστε τα λάθη του όχι μόνο είναι πολλαπλάσια στον αριθμό, αλλά είναι και ποιοτικά διαφορετικά (Wimmer & Hummer, 1990). Στην τελευταία αυτή περίπτωση μπορεί κανείς να αναφέρει το μεγάλο ποσοστό των *αναγνωστικών αρνήσεων* των Άγγλων αναγνωστών όταν διαβάζουν λέξεις που δεν έχουν ξαναδεί ή είναι πολύ δύσκολες αποκωδικοποιητικά γι' αυτούς, την τάση τους να κάνουν ένα μεγάλο μέρος «μη-φωνητικών» ορθογραφικών λαθών (δηλ. λαθών από τα οποία δεν μπορεί κανείς να καταλάβει ποια ήταν η αρχική λέξη που ήθελαν να γράψουν), καθώς και ένα μεγάλο ποσοστό από άλλες ιδιόμορφες αναγνωστικές και ορθογραφικές

επιλογές όπως οι παραλήψεις γραμμάτων ή ολόκληρων συλλαβών, η καθρεφτική ανάγνωση, κλπ. Τα λάθη αυτά είναι τόσο συχνά στους περισσότερους Άγγλους δυσλεκτικούς ώστε θεωρούνται ως οι κατεξοχήν ενδείξεις της δυσλεξίας (Orton, 1925).

Οι ιδιαίτερες αυτές αναγνωστικές και ορθογραφικές επιλογές των Άγγλων δυσλεκτικών, ωστόσο, δε θα πρέπει να θεωρούνται και ως αναγκαία χαρακτηριστικά εκδήλωσης της δυσλεξίας και στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα. Το ορθογραφικό σύστημα μας είναι τόσο (ορθογραφικά) διαφανές ώστε ούτε οι αρχάριοι (Nikolopoulos & Porpodas, 2001), ούτε οι κανονικοί (Nikolopoulos & Goulandris, 2000. Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling, 2006), ούτε οι δυσλεκτικοί αναγνώστες (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003) τείνουν βιώνουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας με τους αγγλόφωνους αναγνώστες στην κατάκτηση και χρήση του γραπτού τους κώδικα. Τόσο οι αναγνωστικές όσο και οι φωνολογικές μειονεξίες των Ελλήνων δυσλεκτικών τείνουν να είναι ηπιότερες, σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι ιδιόμορφες αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, ιδιαίτερα στα μετέπειτα στάδια ανάπτυξης, να μην εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα όπως στους Άγγλους δυσλεκτικούς (Nikolopoulos et al., 2003). Σε πρακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει πως, τουλάχιστον στις περιπτώσεις των αναγνωστικών δυσκολιών που αντιστοιχούν στον κλινικό χαρακτηρισμό της δυσλεξίας, όπου ο δείκτης της νοημοσύνης είναι υψηλός και άρα η διαθεσιμότητα γνωστικών πόρων μεγαλύτερη, δε θα πρέπει κατ' ανάγκη να αναμένει κανείς την εκδήλωση των «ιδιόμορφων» αυτών αναγνωστικών και ορθογραφικών επιλογών της δυσλεξίας σε ένα τόσο ομαλό ορθογραφικό σύστημα όσο το Ελληνικό. Οι ιδιόμορφες αυτές αναγνωστικές και ορθογραφικές επιλογές μπορεί ωστόσο να εμφανιστούν, ενίοτε, είτε α) σε συνθήκες μεγάλου άγχους για τον αναγνώστη (όπως η εξέταση / διαγώνισμα μπροστά σε όλη την τάξη), β) σε συνθήκες κάτω από τις οποίες ο αναγνώστης θα πρέπει να ολοκληρώσει τη διαδικασία πολύ γρήγορα, γ) σε συνθήκες μεγάλης σωματικής ή ψυχολογικής καταπόνησης (π.χ. τελευταίες ώρες διδασκαλίας), δ) σε περιστάσεις όπου οι συνθήκες ευνοούν τη διάσπαση της προσοχής (όταν υπάρχει φασαρία και ένταση στην τάξη, όταν τα σχόλια είναι ιδιαίτερα ειρωνικά ή αρνητικά για το άτομο), και ε) σε περιπτώσεις που ο αναγνώστης είναι μικρός ηλικιακά και βρίσκεται ακόμη στη διαδικασία κατάκτησης αυτών των ικανοτήτων, περιπτώσεις που οι διαταραχές είναι πολύ πιο διευρυμένες από αυτές των δυσλεκτικών, κλπ.

Στη βάση όλων των παραπάνω, μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως εάν υπάρχει πράγματι η πεποίθηση πως η δυσλεξία εκδηλώνεται και στην ελληνική γλώσσα στη βάση αυτών των 'ιδιόμορφων' επιλογών (που χαρακτηρίζει την αναγνωστική και ορθογραφική συμπεριφορά των Άγγλων αναγνωστών) τότε η πιθανότητα υποεκτίμησης των πραγματικών δυσκολιών που βιώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί αλλά και ο κίνδυνος μη εντοπισμού τους στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι ιδιαίτερα αυξημένος. Ενδεικτικά, μπορεί κανείς να αναφέρει πως τα ερευνητικά δεδομένα, από τη διερεύνηση της εκδήλωσης της δυσλεξίας στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, αποκαλύπτουν πως ο μέσος όρος αναγνωστικής ακρίβειας σε αναγνωστικές δοκιμασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας τείνει να φτάνει στο 90%, γεγονός το οποίο σημαίνει πως οι Έλληνες δυσλεκτικοί τείνουν να κάνουν έναν σχετικά μικρό αριθμό αναγνωστικών λαθών, με ένα περίπου 25% με 30% αυτών να εκδηλώνει τις αναγνωστικές τους δυσκολίες κυρίως με το να είναι σχετικά αργοί στην ανάγνωση αλλά ανορθόγραφοι στη γραφή (Nikolopoulos et al., 2003). Αυτό το 25% με 30% μπορεί πολύ εύκολα να περάσει απαρατήρητο από έναν εκπαιδευτικό ή γονέα, στη βάση του ισχυρισμού ότι τα λάθη τα οποία κάνει είναι αποτέλεσμα της απροσεξίας ή της αδιαφορίας που μπορεί να χαρακτηρίζει αυτόν τον μαθητή/ μαθήτρια. Ο κίνδυνος αυτός αυξάνεται επίσης και από το γεγονός πως η δυσλεξία αποτελεί μία εξελικτική διαταραχή, της οποίας οι ενδείξεις εκδήλωσης μεταβάλλονται, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά ο αναγνώστης. Όσο μεγαλύτερη εμπειρία και εξοικείωση αποκτά ο αναγνώστης με το προς κατάκτηση ορθογραφικό σύστημα, τόσο ηπιότερες καθίστανται οι αποκωδικοποιητικές του δυσκολίες.

Η πιθανότητα αυτή της εσφαλμένης εκτίμησης των πραγματικών δυσκολιών των δυσλεκτικών αναγνωστών επιβεβαιώνεται και από τις προκαταρκτικές αναλύσεις μίας τελευταίας ερευνητικής προσπάθειας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το 50% των μαθητών που πήραν τον κλινικό χαρακτηρισμό του «φτωχού αναγνώστη», στη βάση συγκεκριμένων ψυχομετρικών εργαλείων, δεν ταυτίστηκε με την άποψη που είχαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης τους, οι οποίοι, όταν τους τέθηκε η ερώτηση, στα πλαίσια ερωτηματολογίου, αν ο μαθητής ή μαθήτρια αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες, εκείνοι απάντησαν πως δε συνέβαινε κάτι τέτοιο με τους συγκεκριμένους μαθητές (Nikolopoulos & Hatira, in preparation).

Ανάγνωση, γραφή και δυσλεξία: Σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και εκπαιδευτικές επισημάνσεις – Μια σύνοψη

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω επιστημονικά δεδομένα, προβληματισμούς, διλήμματα και ερωτήματα που σχετίζονται με το φαινόμενο της δυσλεξίας, το τελευταίο μέρος του παρόντος άρθρου επιχειρεί μία σύντομη σύνοψη των βασικότερων επισημάνσεων αλλά και συμπερασμάτων, στα οποία μπορεί κανείς να προβεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ώστε η σύντομη αυτή αναφορά στη δυσλεξία να αποβεί χρήσιμη και σε πρακτικό επίπεδο. Η προσπάθεια αυτή θα επικεντρωθεί στη σύνοψη των όποιων συμπερασμάτων προκύπτουν, είτε σε σχέση με τον εντοπισμό των ατόμων με δυσλεξία, είτε με τη διαχείρισή τους στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Εκπαιδευτικές επιπτώσεις και συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο εντοπισμού της δυσλεξίας σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα του παρόντος άρθρου είναι πως η εκδήλωση της δυσλεξίας και άλλων παρεμφερών διαταραχών της ανάγνωσης δεν είναι πανομοιότυπη σε όλα τα ορθογραφικά συστήματα και πως όλοι όσοι εμπλέκονται με τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, όταν το ορθογραφικό σύστημα προς χρήση είναι ορθογραφικά «διαφανές» όπως το Ελληνικό. Τα δεδομένα από τις υπάρχουσες επιστημονικές μελέτες στην Ελληνική γλώσσα αποκαλύπτουν πως ο υψηλός βαθμός της ορθογραφικής διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος επηρεάζει θετικά και τους δυσλεκτικούς αναγνώστες, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν (έστω και με κάποια καθυστέρηση) τις βασικές αλφαβητικές τους ικανότητες σε τέτοιο σημείο, ώστε σε αρκετές περιπτώσεις να διαβάζουν ορθά, αλλά με μεταβαλλόμενο βαθμό ευκολίας, ευκρίνειας και ταχύτητας ένα αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων (Nikolopoulos et al., 2003). Το γεγονός αυτό, συνιστά ένα από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους οι Έλληνες δυσλεκτικοί διατρέχουν τον κίνδυνο να περάσουν ‘απαρατήρητοι’ μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα όταν αυτοί βρίσκονται σε μεγάλες ηλικίες και έχουν αποκτήσει μία σχετική εμπειρία και επάρκεια με βασικές αλφαβητικές γνώσεις και δεξιότητες. Η θέση του συγγραφέα, και του άρθρου εν γένει, είναι πως ο συνδυασμός της έλλειψης σαφούς ενημέρωσης σχετικά με το πώς εκδηλώνεται η δυσλεξία στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, και της επικράτησης της

στερεότυπης αντίληψης πως η δυσλεξία εκδηλώνεται σχεδόν αποκλειστικά με αναγραμματισμούς, αντιμεταθέσεις, και παραλείψεις γραμμάτων, καθρεφτική ανάγνωση και γραφή, κλπ., σε συνδυασμό με την ευεργετική επίδραση του μεγάλου βαθμού ορθογραφικής διαφάνειας της ελληνικής γλώσσας και την έλλειψη σαφών διαγνωστικών κριτηρίων για τον εντοπισμό /διάγνωση της δυσλεξίας, δημιουργούν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο εντοπισμός ενός δυσλεκτικού αναγνώστη με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (και άρα αυξημένες πιθανότητες για πιο ήπιες γλωσσικές διαταραχές) καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η δυσκολία αυτή στον εντοπισμό των δυσλεκτικών αναγνωστών αυξάνεται επίσης και από το γεγονός πως τα προαναφερθέντα ιδιότυπα χαρακτηριστικά εκδήλωσης της δυσλεξίας μπορεί να αποτελέσουν στοιχεία της αναγνωστικής συμπεριφοράς ατόμων με διαταραχές πολύ ευρύτερες αυτών που βιώνουν οι δυσλεκτικοί. Αυτό σημαίνει πως η ευεργετική επίδραση της ορθογραφικής διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος μπορεί να ανασταλεί ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες, όπου οι διαταραχές του ατόμου είναι τόσο εκτεταμένες και σοβαρές –π.χ. περιπτώσεις ευρύτερων γνωστικών μειονεξιών- ώστε αυτές να μην αφήσουν τον αναγνώστη να εκμεταλλευτεί το συγκεκριμένο γλωσσικό «ευεργέτημα» της ελληνικής γλώσσας. Τα άτομα, για παράδειγμα, των οποίων οι φωνολογικές μειονεξίες είναι εξαιρετικά έντονες ή τα άτομα των οποίων οι μειονεξίες είναι και έντονες και πολλαπλές –π.χ. φωνολογικές μειονεξίες σε συνδυασμό με εύκολη διάσπαση προσοχής και/ή μειονεξίες οργάνωσης, καταχώρησης και ανάκλησης πληροφοριών- είναι πολύ πιο επιρρεπή στο να βιώσουν πολύ πιο έντονες δυσκολίες, αντίστοιχες δυσκολίες με αυτές των Άγγλων δυσλεκτικών, και άρα να εκδηλώσουν σχεδόν πανομοιότυπη αναγνωστική και ορθογραφική συμπεριφορά με αυτούς. Αυτό, ωστόσο, δε συμβαίνει με τους δυσλεκτικούς με υψηλό δείκτη νοημοσύνης οι οποίοι όχι μόνον μπορεί να επινοήσουν και να εφαρμόσουν δικές τους στρατηγικές επίλυσης και υπέρβασης των όποιων επεξεργαστικών τους δυσκολιών (Hatcher, 2000), αλλά και να χρησιμοποιήσουν τους γνωστικούς πόρους που διαθέτουν για να επιτύχουν εξαιρετικά υψηλή επίδοση σε άλλους τομείς (π.χ. μαθηματική σκέψη), γεγονός το οποίο με τη σειρά του μπορεί να «παραπλανήσει» γονείς και εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, το συμπέρασμα στο οποίο μπορεί κανείς να καταλήξει, αναφορικά με το ζήτημα του εντοπισμού της δυσλεξίας στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, είναι πως γονείς και

εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικοί στο ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά στην επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών/μαθητών, τα οποία θα πρέπει να τους θέσουν σε «εργήγορση» ώστε να επιδιώξουν πιο ενδελεχή έλεγχο αξιολόγησης της επίδοσης του ατόμου. Το γεγονός πως το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μονοδιάστατη ορθογραφική διαφάνεια -μεγαλύτερο δηλαδή βαθμό ορθογραφικής διαφάνειας στην ανάγνωση και μικρότερο στην ορθογραφία- σημαίνει πως κανείς θα πρέπει να ιδιαίτερα επιφυλακτικός στις περιπτώσεις που ένας αναγνώστης, σε αντιδιαστολή με τα παιδιά της ίδιας ηλικίας, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, έστω κι αν αυτά δεν περιέχουν παραλείψεις και/ή αντιμεταθέσεις γραμμάτων, ή, η αναγνωστική του επίδοση είναι αποδεκτή εάν όχι πολύ καλή. Μάλιστα στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες η επίδοση ενός ατόμου σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα δε συμβαδίζει είτε με την συνολικότερη επίδοση του ατόμου, είτε με τον βαθμό προσπάθειας που καταβάλλει αυτός (και η οικογένειά του), ο βαθμός εγρήγορσης θα πρέπει να είναι ακόμη μεγαλύτερος. Επειδή στην Ελλάδα υπάρχει κάποια δυσκολία στον αξιόπιστο κλινικό χαρακτηρισμό των αναγνωστικών δυσκολιών –είτε λόγω έλλειψης αξιόπιστων και ερευνητικά τεκμηριωμένων και σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων, είτε λόγω ελλιπούς ή εσφαλμένης ενημέρωσης- το γεγονός ότι μπορεί κανείς να χαρακτηριστεί εσφαλμένα ως δυσλεκτικός, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι, δε θα πρέπει να μας αποπροσανατολίζει και από το γεγονός, πως, σε αντίθετη περίπτωση, υπάρχουν και ορισμένοι δυσλεκτικοί αναγνώστες των οποίων οι δυσκολίες μπορεί να μην είναι τόσο έντονες ώστε να τύχουν της προσοχής των εκπαιδευτικών, γονέων και/ή διαγνωστικών μονάδων και άρα της όποιας ευαισθησίας και υποβοήθησης τους πρέπει.

Η αξιόπιστη διάγνωση από ανθρώπους που έχουν εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, στη βάση σταθμισμένων, επιστημονικά τεκμηριωμένων και διαγνωστικά ευαίσθητων κλινικών εργαλείων, είναι ένα από τα εχέγνα για τον ορθό και αξιόπιστο χαρακτηρισμό των παιδιών με αναγνωστικές /ορθογραφικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Η συστηματική επίσης ενημέρωση των εκπαιδευτικών (αλλά και γονέων) σε θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση, τις διαταραχές αυτής αλλά και την παιδική ψυχοσύνθεση, σε συνδυασμό με τη συστηματική συνεργασία με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (π.χ. σχολικούς ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κλπ.) είναι ακόμη μία παράμετρος η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μία πιο αποτελεσματική

διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Τόσο οι γονείς, αλλά, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι και τυπικά και ουσιαστικά όχι μόνο οι υπεύθυνοι της συστηματικής διδασκαλίας και υποβοήθησης του κάθε μαθητή, αλλά και οι άνθρωποι που ξοδεύουν ένα σημαντικό μεγάλο μέρος του χρόνου με τα παιδιά αυτά κάθε ημέρα, αποτελούν έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες για τον έγκαιρο εντοπισμό αυτών των δυσκολιών, μιας και αυτοί έχουν (ή θα πρέπει να έχουν) ξεκάθαρη εικόνα των μαθησιακών δυνατοτήτων τους. Η αναγκαιότητα για επιστημονικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς σε θεματικές όπως ο έγκαιρος εντοπισμός και η κατάλληλη παρέμβαση σε μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες γίνεται ακόμη επιτακτικότερη σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό, όπου και ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου (με μόνιμη παρουσία στο σχολείο) δεν είναι θεσμοθετημένος και η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο δεν είναι η πρότερη (Νικολόπουλος, 2007, υπό δημοσίευση).

Επιπτώσεις επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των δυσλεκτικών αναγνωστών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το γεγονός πως η δυσλεξία αποτελεί μία εγγενή διαταραχή, στην οποία η σχολική υποεπίδοση δεν είναι το αποτέλεσμα της συνειδητής επιλογής του ατόμου να επενδύσει χρόνο και προσπάθεια ώστε να επιτύχει σε ακαδημαϊκό επίπεδο, έχει βρεθεί ότι μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις στα άτομα που βιώνουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες (Νικολόπουλος, 2007). Η αίσθηση του «μαθησιακά αβοήθητου» που επιφέρουν οι διαδοχικές αποτυχίες σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα αρνητικά σχόλια (Edwards, 1994) και οι τραυματικές εμπειρίες που συνήθως βιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (McNulty, 2003. Orenstein, 2000. Nikolopoulos & Hatira, in preparation), ασκούν πολλές φορές διαβρωτική επίδραση στην αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα του ατόμου με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αρνούνται κάποια στιγμή να παλέψουν ώστε να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα, όχι μόνο στους τομείς που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αλλά και σε τομείς στους οποίους θα μπορούσαν να διαπρέψουν. Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής εξουθένωσης που μπορεί να βιώσουν τα άτομα αυτά είναι τόσο μεγάλος (Murray, 1988), ώστε ορισμένα εκδηλώνουν ενίοτε αγχώδεις διαταραχές (Cantwell & Baker, 1991. Rondriquez & Routh, 1989), κατάθλιψη

(Gregg, Hoy, King, Moreland, & Jagota, 1992. Huntington & Bender, 1993. Sideridis, 2006), ή άλλες μορφές αντικοινωνικής (Williams & McGee, 1994) ή παραβατικής συμπεριφοράς (Handwerk & Marshaal, 1998. Vigilante & Dane, 1991)

Στη βάση των παραπάνω στοιχείων, το ερώτημα που προκύπτει σε εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι, εάν και κατά πόσο οι δυσλεκτικοί και άλλοι φτωχοί αναγνώστες θα πρέπει να αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογείται συνήθως η επίδοση των ομαλών αναγνώστων. Το ερώτημα δεν είναι ρητορικό. Η ένσταση, για παράδειγμα, την οποία μπορεί να καταθέσει κανείς είναι: «πως μπορεί να βαθμολογήσει κανείς με τον ίδιο/παρόμοιο βαθμό την επίδοση ενός δυσλεκτικού αναγνώστη, όταν το αποτέλεσμα της προσπάθειας δεν είναι το ίδιο με των άλλων σπουδαστών;», ή, «Δεν είναι άδικο, μαθητές οι οποίοι και προσπαθούν νυχθημερόν και επιτυγχάνουν πολύ υψηλές επιδόσεις, να μην απολαμβάνουν την ‘ευνοϊκή’ μεταχείριση και τα ‘προνομία’ που μπορεί να τύχει ένας δυσλεκτικός;». Η απάντηση σε τέτοιου είδους ερωτήματα, αναμφίβολα, δεν είναι μία εύκολη υπόθεση. Δεδομένου πως σε κάθε μία πιθανή απάντηση-τοποθέτηση μπορεί κανείς να εύκολα ν’ αντεπιχειρήσει και για λόγους οικονομίας, στην παρούσα ενότητα, θα επιχειρηθεί μία σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές και γενικότερη «φιλοσοφία» που διέπει συνήθως τις περισσότερες συστηματικές προσπάθειες υποβοήθησης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Σημείο εκκίνησης των περισσότερων προσπαθειών είναι η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και κινήτρων στο άτομο, ώστε αυτό να (ξανα)εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, κάτω από προϋποθέσεις όπου η κάθε εμπλοκή του ατόμου με τη μάθηση θα είναι επιτυχής. Η υιοθέτηση μίας πολύ συστηματικής, εξαιρετικά καλά προετοιμασμένης και δομημένης, πολυαισθητηριακής, συσσωρευτικής διδακτικής προσέγγισης (Townend, & Turner, 2000), η οποία είναι βασισμένη όχι μόνο στις αδυναμίες αλλά και τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες του ατόμου (Crombie, 2002), περιορίζει σημαντικά τα περιθώρια λάθους και αποτυχίας για το υποβοηθούμενο άτομο (Lerner, 1993. Rosenshine, 1983), ώστε η «αίσθηση της επιτυχίας», που σπάνια είχε βιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή, να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του και την ενεργό εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία, λειτουργώντας ως κίνητρο επίτευξης. Η συγκεκριμένη στόχευση προς τη διαρκή επιτυχία διέπει και τη φιλοσοφία αξιολόγησης του ατόμου, η οποία σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να είναι “αρνητική”. Για το λόγο αυτό, όσες προσπάθειες αξιολόγησης επιχειρηθούν, βασίζονται στην αρχή

του να «αποδείξουν» στον υποβοηθούμενο, όχι το τι δεν έχει κατορθώσει να μάθει μέχρι εκείνη τη στιγμή (συναίσθημα το οποίο έχει βιώσει επανειλημμένα ως μία τραυματική εμπειρία), αλλά, αντίθετα, το τι κατόρθωσε να μάθει, μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ο παράγοντας επιτυχία, είναι καθοριστικότερος και συνάδει με τις προσαγές της συνεργατικής μάθησης (Wood, 1992). Τα άτομα που βιώνουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά ευάλωτα στα αρνητικά σχόλια και την κριτική, έστω κι αν αυτά είναι ήπιας μορφής (Murray, 1988). Οι έντονες δυσκολίες και τα αρνητικά σχόλια που συνήθως βιώνει ένας μεγάλος αριθμός ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες -από την αρχή της επαφής τους με τον γραπτό λόγο- οδηγούν σταδιακά τα άτομα αυτά σε μεγάλο βαθμό συναισθηματικής εξουθένωσης και κυρίως σε αδυναμία του ατόμου να «διαχειριστεί» και να «αφομοιώσει» την όποια αποτυχία (Geinsthardt & Munsch, 1996). Αυτό έχει καθοριστική επίδραση στην «ανθεκτικότητά» τους στα αρνητικά σχόλια, μιας και αυτά δεν «καταχωρούνται»/«μεταφράζονται» ως αποτέλεσμα κάποιου τυχαίου παράγοντα (π.χ. ατυχία να μην προετοιμαστεί κατάλληλα,) αλλά αντίθετα ως ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του εν γένει «δυναμικού» τους, της ικανότητάς τους, της προσωπικότητάς τους (Goor, McKnab & Davison-Aviles, 1995). Για το λόγο αυτό, η κάθε αξιολογική κρίση που απευθύνεται στα άτομα αυτά θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική και φιλτραρισμένη. Αρνητικά σχόλια, όπως *«Πάλι δεν έγραψες Νίκο! Λυπάμαι, αλλά ο βαθμός σου θα είναι μικρότερος στο επόμενο τρίμηνο»*, ή ακόμη και η επιλογή κόκκινου χρώματος για τις όποιες παρατηρήσεις, στις οποίες θέλει να προβεί γραπτώς ο εκπαιδευτικός της τάξης, πολύ λίγα έχουν να προσφέρουν είτε στην προσπάθεια ακαδημαϊκής βελτίωσης του ατόμου, είτε στην προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλλει κάθε εκπαιδευτικός ώστε να κρατήσει «ζωντανό» το ενδιαφέρον του μαθητή για τη μάθηση. Η διαφύλαξη της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο κάθε προσπάθειας συστηματικής υποβοήθησης των «τραυματισμένων» ψυχολογικά (και πολλές φορές και λεκτικά και σωματικά) μαθητών. Είναι ευτύχημα που τις τελευταίες δεκαετίες η αύξηση του βαθμού ενημέρωσης πάνω στις ανάγκες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών, συμπεριλαμβανομένου και του Ελληνικού, να λάβουν μέριμνα, ώστε τα άτομα αυτά να έχουν ειδική μεταχείριση, απολαμβάνοντας προνόμια, όπως η δυνατότητα προφορικής εξέτασης αντί για γραπτής, η παροχή επιπλέον χρόνου στην εξέταση, κλπ.

Εάν λοιπόν ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η απονομή ενός βαθμού ο οποίος να είναι αντίστοιχος και αντιπροσωπευτικός του τελικού αποτελέσματος της εξέτασης του ατόμου, τότε οι παραπάνω αρχές υποβοήθησης δε φαίνεται να έχουν χώρο σε μία τέτοια προσέγγιση. Εάν αντίθετα ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι ο παραπάνω, αλλά αντίθετα συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως ο βαθμός των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου, της προσπάθειας που καταβάλει αυτό να αντεπεξέλθει στις όποιες υποχρεώσεις και δυσκολίες, και κυρίως εάν ο ευρύτερος στόχος της φοίτησης ενός μαθητή δεν είναι μόνον η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και ιδανικών όπως η καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεγγύης και ανεκτικότητας προς τη διαφορετικότητα, τότε κανείς θα πρέπει να προβεί στη δική του αυτοκριτική, ώστε να ελέγξει εάν και κατά πόσο η δική του εκπαιδευτική προσέγγιση ενσωματώνει κάποιες από τις αρχές, τη «φιλοσοφία» και τις επισημάνσεις, στις οποίες προέβηκε το συγκεκριμένο άρθρο, ιδιαίτερα σε καιρούς όπου η έμμεση ή άμεση κριτική για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα αυξημένη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36 (3), 289-305.
- Aram, D. (1997). Hyperlexia: Reading without meaning in young children. *Topics in Language Disorders*, 17, 1-13.
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education: Managing a disability. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (4), 413-421.
- Barnes, M. A., Denis, M., & Haeefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216-241.
- Bruck, M. (1990). Word recognition skills of adults with a childhood diagnosis of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Development Psychology*, 28, 874-886.

- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1996). The nature of the relation between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 187-201.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading & Writing, 11*, 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96* (1), 31-42.
- Cantwell, D. P., & Beker, L. (1991). Association between attention deficit hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 88-95.
- Carr, T. H. (1981). Building theories of reading ability: On the relation between individual differences in cognitive skills and reading comprehension. *Cognition, 9*, 73-114.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp.151-216). London: Academic Press.
- Crombie, M. (2002). Dealing with diversity in the primary classroom-A challenge for the class teacher. In G. Reid, & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- DeFries, J. C., Alarcon, M., & Olson, R. K. (1997). Genetic etiologies of reading and spelling deficits: developmental differences. In C. Hulme, & M. J. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (pp. 20-37). London: Whurr.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: eight case studies in emotional reactions*. Trhwbridge, Wiltshire: Redwood Books.
- Galaburda, A. M., & Kemper, T. L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annals of Neurology, 6*, 94-100.
- Geinhardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 287-296.
- Gilger, J. L., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three family studies. *Reading and Writing, 3*, 205-218.
- Goor, M. B., McKnab, P. A., & Davison-Aviles (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education, 9*, 99-118.

- Goulandris, N., McIntyre, A., Snowling, M. J., Bethel, J. M., & Lee, J. P. (1998). A comparison of dyslexic and normal readers using orthoptic assessment procedures. *Dyslexia*, 4, 30-48.
- Gregg, N., Hoy, C., King, W. M., Moreland, C. M., & Jagota, M. (1992). The MMPI-2 profile of individuals with learning disabilities at a rehabilitation setting. *Journal of Applied Rehabilitation Counselling*, 23, 52-59.
- Grigorenko, E. L., Wood, F. B., Meyer, M. S., Hart, L. A., Speed, W. C., Shuster, A., & Pauls, D. L. (1997). Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes, 6 and 15. *American Journal of Human Genetics*, 60, 27-39.
- Hammil, D. D. (1990). A brief history of learning disabilities. In P. Mayers, & D. D. Hammil, (Eds.), *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Handwerk, M. L. & Marshall, R. M. (1998). Behavioural and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance or both conditions. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 327-338.
- Hatcher, P. J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate difficulties. *Reading & Writing*, 13, 257-272.
- Hellendoorn, J., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Hier, D. B., LeMay, M., Rosenberg, P. B., & Perlo, V. P. (1978). Developmental Dyslexia: Evidence from a subgroup with reversal of cerebral asymmetry. *Archives of Neurology*, 35, 90-92
- Huntington, D. D., & Bender, W. D. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression and suicide. *Journal of Learning disabilities*, 26, 159-166.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Katz, R. (1986). Phonological deficiencies in children with reading disability: Evidence from an object naming task. *Cognition*, 22, 225-257.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Puura, K., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Almqvist, F., (1999). Psychiatric disorders, performance level at school and special education at

- early elementary school age. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8 (4), 48-54.
- Lerner, J. W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27
- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.
- McDougall, S. Hulme, C. Ellis, A., & Monk, A. (1994). Learning to read: The role of short-term memory and phonological skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 112-133.
- McNulty, M., A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 363-381.
- Miles, T. R., & Varma, V. (1995). *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Murray, J. (1988). Best practices in working with families of handicapped children. In A., Thomas, & J., Grimes (Eds.). *Best Practices in School Psychology*. (pp. 321-330). Washington, DC: The National Association of School Psychologists.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, B1-13.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1988). (Letter to NJCLD organizations).
- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο: Η 'υποβαθμισμένη' μέχρι τώρα συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Ψυχολογία* (υπό δημοσίευση).
- 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 Ελλάδας*, 5, 203-224.
- Nikolopoulos, D. & Hatira, C. (in preparation). Children's drawings as an index of emotional distress: Preliminary evidence from learning disabled readers.

- Nikolopoulos, D. & Goulandris, N. (2000). The cognitive determinants of reading and spelling abilities in a regular orthography". In M. Perkins, & S. Howard (Eds.) *New Directions in Language Development and Disorders*. (pp. 261-270). New York: Plenum Publishers.
- Nikolopoulos, D., & Porpodas, C. (2001). Pre-cursors of reading and spelling in a regular orthography (Greek): Evidence from kindergarten children. *Paper presented at 5th International Conference of the British Dyslexia Association*. York, England, 18-21 April 2001.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003). "Developmental dyslexia in Greek". In N. Goulandris (Ed.). *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. (pp. 53-57). London: Whurr Publishers.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94 (1), 1-17.
- Oakhil, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehender's memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.
- Oakhil, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Oakhill, J. V., & Yuill, N. (1991). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., & Parkin, A. (1996). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.
- Orenstein, M. (2000). *Smart, but stuck: What every therapist needs to know about learning disabilities and imprisoned intelligence*. New York: Haworth.
- Orton, S.T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 14, 581-615.

- Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J., Frackowiak, F. S. J., & Frith, C. D. (1996). Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning. *Brain*, *119*, 143-157.
- Pennington, B. F. (1990). The genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology & Psychiatry* *31*, 193-201.
- Pratt, C., & Nesdale, A. R. (1984). Pragmatic awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.) *Metalinguistic awareness in children* (pp. 105-125). New York: Springer-Verlag.
- Rabin, M., Wen, X. L., Hepburn, M., Lubs, H. A., Feldman, E., & Duara, R. (1993). Suggestive linkage of developmental dyslexia to chromosome 1. *Lancet*, *342*, 178.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, *27*, 22-53.
- Ramus, F. (2003). Developmental Dyslexia: Specific phonological deficit or General sensorimotor dysfunction. *Current Opinion in Neurobiology*, *13*, 1-7.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, *126*, 1-25.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, *124*, 372-422.
- Rodriguez, C. M., & Routh, D. K. (1989). Depression, anxiety, and attributional style in learning disabled and non-learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, *18*, 299-304.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, *83*, 335-340.
- Samuelsson, S., Lundberg, I., & Herkner, B. (2004). ADHD and reading disability in male adults: Is there a connection? *Journal of Learning Disabilities*, *37* (2), 155-168.
- Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving, learning-disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Child Psychology*, *21* (3), 229-239.
- Sideridis, G. D. (2006). Performance approach –avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with

- Greek students with and without LD. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 331-359.
- Siegel, L. S., & Smythe, I. S. (2006). Supporting dyslexic adults-A need for clarity (and more research): A critical review of the Rice report 'Developmental Dyslexia in Adults: A Research Review'. *Dyslexia*, 12, 68-79.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Bergman, E., & Papanicolaou, A.C. (2000). Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children. *Cerebral Cortex*, 10, 809-816
- Smith, S. D., Kimberling, W. J., Pennington, B. F., & Lubs, H. A. (1983). Specific reading disability. Identification of an inherited form through linkage analysis. *Science*, 219, 1345-7
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5 (3), 11-19.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Townend, J., & Turner, M. (2000). *Dyslexia in practice – A guide for teachers*. Dordrecht
- Tunmer, W. Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 134-158.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2002). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 1, 11-34.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vigilante, W. F., & Dane, E. (1991). Teenage dyslexia: sturm und drag. *Child and Adolescent Social Work*, 8 (6), 515-523.

- Williams, S., & McGee, R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), 441-459.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Windfuhr, K. L. (1998). Verbal Learning, Phonological Processing and Reading Skills in Normal and Dyslexic Readers. *Unpublished Phil. D. Thesis*, University of York.
- Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Wood, J. W. (1992). *Adapting instruction for mainstreaming and at risk students* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Reading, writing and dyslexia: Basic stress points, dilemmas and educational practice

*Dimitrios Nikolopoulos*¹

ABSTRACT

Nowadays, even though much more is known about dyslexia than ever before, there is still a lot of confusion in the everyday use of terms such as dyslexia and learning disabilities. These two terms are commonly used as synonymous, without taking into account the possible qualitative differences in the cognitive profile of the readers to whom reference is made. Under these circumstances, every difficulty in reading, spelling, and/or writing can easily lead to the use of the term of dyslexia, or the opposite phenomenon of the difficulties experienced by the Greek dyslexics not being identified. With an explicit aim to reduce confusion on this issue, the present article attempts to a) inform the reader about the complexity characterizing the reading and spelling process, b) to point-out the existing differences between dyslexia and other reading and learning disabilities, and c) to provide some answers to some of the basic questions and issues that arise in everyday educational practice, citing specific information on the manifestation, identification and management of reading difficulties such as dyslexia.

KEY-WORDS: *Educational Practice, Dyslexia, Basic Facts, Dilemmas.*

¹. University of Crete, Department of Psychology, University Campus at Gallos, 741 00, Rethymno, Crete, Greece