

# Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τη σκοπιά της M. Montessori

Ευγενία Μπαζάνη

Διευθύντρια 13ου Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου  
mpazaneeugenia@gmail.com

## Περίληψη

Το θέμα των δυσκολιών στη μάθηση απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστημονικούς κλάδους, που ασχολούνται με το ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται πολλές φορές την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από τους/τις συνομηλίκους/ές τους. Η δυσλεξία που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία, είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας και μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής. Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της δυσλεξίας, που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν τα βαθύτερα αίτια της δυσλεξίας, οι τύποι και τα γενικά χαρακτηριστικά της, οι τρόποι αντιμετώπισής της, καθώς και οι σύγχρονες μέθοδοι παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η μέθοδος της M. Montessori στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Η αξία της μεθόδου της Montessori είναι η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού: «Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει».

**Λέξεις-κλειδιά:** Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία, Αντιμετώπιση, M. Montessori.

## 1. Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής ενός ανθρώπου και ξεκινάει ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Γι' αυτό τον λόγο, όλοι/ες έχουν δικαίωμα συμμετοχής στη εξελικτική αυτή διαδικασία, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται η προσωπική εξέλιξη του καθενός τόσο σε πνευματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα τα παιδιά θα είναι σε θέση να προβούν στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε επικοινωνιακό επίπεδο, μέσω των ικανοτήτων χειρισμού της γλώσσας, αντίληψης του χώρου, μνήμης και τέλος της γνώσης των ψυχικών τους παραμέτρων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Για αυτό τον λόγο είναι απαραίτητο το παιδί να εμπλακεί σε μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να εμπνευστεί, ώστε να μπορεί να δημιουργεί λόγο, τόσο γραπτό όσο και προφορικό.

Το θέμα των δυσκολιών στη μάθηση απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με το ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Τα παιδιά, που παρά την απουσία αισθητηριακών ελλειμμάτων (τύφλωση, βαρηκοΐα), νοητικής καθυστέρησης ή ψυχικών διαταραχών, συνεχίζουν να αποτυγχάνουν εκπαιδευτικά, συμπεριλαμβάνονται σε αυτήν την κατηγορία. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, και στις μαθητικές ικανότητες (Hammill, 1990).

Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται πολλές φορές την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους/ές τους. Η δυσλεξία που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία, είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία



εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας, μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής (Δράκος, 1999). Η επίδοσή τους στο γλωσσικό κυρίως μάθημα είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη βάσει του νοητικού τους δυναμικού και της χρονολογικής ηλικίας τους (Μαυρομάτη, 1996).

Η παρουσία της δυσλεξίας στη ζωή ενός παιδιού επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, αφού αποτελεί ένα μεγάλο φάσμα δυσκολιών που εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι πολύ πιθανή η απογοήτευση των παιδιών αυτών, εξαιτίας της χαμηλής επίδοσής τους στα μαθητικά τους καθήκοντα. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχει συνεχής υποστήριξη τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από την σχολική τους κοινότητα. Καλό θα ήταν στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος να οργανώνονται διάφορα προγράμματα μάθησης, ειδικά σχεδιασμένα και εξατομικευμένα για κάθε παιδί που παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, με σκοπό την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών αδυναμιών τους.

## **2. Θεωρητικό μέρος**

### **2.1. Σκοπός της εργασίας**

Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της δυσλεξίας, που αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία και είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν καταρχάς τα βαθύτερα αίτια της δυσλεξίας και πώς αυτές επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών, οι τύποι και τα γενικά χαρακτηριστικά της, οι τρόποι αντιμετώπισής της και οι σύγχρονες μέθοδοι παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η μέθοδος της M. Montessori, η οποία θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες.

### **2.2. Η έννοια της δυσλεξίας**

Κατά τη διαδικασία απόδοσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη δυσλεξία η επιστημονική κοινότητα αφιέρωσε μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να δημιουργηθεί ο πληρέστερος και τεκμηριωμένος ορισμός. Η δυσλεξία αποτελεί μία από τις κατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και χαρακτηρίζεται ως δυσκολία οργανικής προέλευσης, που αφορά την εκμάθηση μίας ή περισσότερων γλωσσικών διεργασιών, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραφή των μαθηματικών. Αναφέρεται και ως Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Ανάγνωσης, η οποία εκδηλώνεται ως δυσκολία στην ανάγνωση, την αντίληψη, τη μνήμη, τη γλώσσα και τη φωνολογική επίγνωση (Πολυχρόνη κ.ά., 2006).

Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις, αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες. Ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών, που εκδηλώνεται ως μία δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικό-πολιτιστική κατάσταση (Peer & Reid, 2003).

Η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία στο συνέδριο του Ντάλλας (Τέξας) τον Απρίλιο του 1968, διατύπωσε δύο ορισμούς, τους οποίους πρότεινε για γενική αποδοχή: Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια διαταραχή, που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-



πολιτιστικό περιβάλλον. Ενώ σε ένα δεύτερο ορισμό προσδιόρισε πως η δυσλεξία είναι μια παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό, ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία του (Καραπέτσας, 1997).

Το 1997 η Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία διατύπωσε έναν από τους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς. Σύμφωνα με αυτόν η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας, και μπορεί να περιγράφεται ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στον γραπτό λόγο. Μια ή περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορεί να επηρεαστούν (Λιβανίου, 2004).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Εταιρία Δυσλεξίας, η δυσλεξία αποτελεί μία νευρολογική διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται συχνά σε οικογενειακό επίπεδο και δυσχεραίνει την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ο βαθμός σοβαρότητάς της διαφέρει κατά περίπτωση, ενώ η εκδήλωσή της αφορά σε διάφορες δυσκολίες, όπως την πρόσληψη της γλώσσας και την έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και κάποιες φορές δυσκολίες στα μαθηματικά (Snowling & Thompson, 1991).

Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση (Πολυχρόνη κ.ά., 2010). Ο πιο πρόσφατος ορισμός (2002) αναφέρει ότι η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση των λέξεων και από χαμηλές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από ανεπάρκεια στο φωνολογικό στοιχείο του λόγου, γεγονός που δεν αναμένεται βάση των γνωστικών ικανοτήτων του/της μαθητή/τριας και των διδακτικών παροχών, που του προσφέρονται. Δευτερογενείς συνέπειες της ανεπάρκειας μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση και να περιορίζουν την ανάγνωση με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται επαρκώς το λεξιλόγιο αλλά και η γνώση.

Η δυσλεξία είναι μία διαταραχή ως προς την πρόσκτηση του γραπτού λόγου, η οποία εκφράζεται κυρίως ως αδυναμία στην αναγνώριση και την αποκωδικοποίηση των λέξεων, με αποτέλεσμα οι ικανότητες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής να αναπτύσσονται ελλιπώς. Επιπλέον, είναι μία διαταραχή που συναντάται, όταν το έλλειμμα δεν οφείλεται στην ελλιπή διδασκαλία, τη νοημοσύνη ή το κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού ή άλλους κοινωνικούς και πολιτισμικούς λόγους (Στασινός, 2015).

Από την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία (Velutino, 1987) και ύστερα από μακροχρόνιες έρευνες, τείνει να γίνει αποδεκτό ότι η δυσλεξία είναι μια «λεπτή» διαταραχή του λόγου που προέρχεται από ανεπάρκειες: α) φωνολογικής κωδικοποίησης (δυσκολίες να ανακαλέσουν τους φθόγγους για τον σχηματισμό της λέξης), β) δυσκολία ανάλυσης των φθόγγων μιας λέξης και γ) φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις.

Η δυσλεξία αποτελεί μία ξεχωριστή Μαθησιακή Δυσκολία. Είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, αντικατοπτρίζοντας τις περισσότερες φορές μη επαρκή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι αναπάντεχες σε σχέση με την ηλικία και άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές 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 επιπρόσθετες δυσκολίες με την ανάγνωση, μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής (Δράκος, 1999).

### **2.3. Ιστορική αναδρομή της δυσλεξίας**

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος “Legasthenie”, για να δηλώσει μια αδυναμία που εκδηλωνόταν με ορισμένα λάθη στον λόγο και ξεχώριζε από μια άλλη μορφή δυσλεξίας, την οποία θεωρούσαν κληρονομική και μη εξαρτημένη από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Η ετυμολογική ρίζα του όρου “Legasthenie” βρίσκεται στη λατινική λέξη “lego” που σημαίνει «διαβάζω» και στην ελληνική «ασθένεια» που σημαίνει εξασθένηση (Δράκος, 2003).

Είχε παρατηρηθεί από παλιά πως η αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου επηρεαζόταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες. Έτσι, είχε επικρατήσει η χρησιμοποίηση του όρου «αφασία» για περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται απώλεια της ικανότητας για γλωσσική έκφραση. Ωστόσο, οι πρώτες μαρτυρίες για την αναγνώριση της δυσλεξίας είναι δύσκολο να προσδιοριστούν χρονολογικά, γιατί περιπτώσεις αφασίας είχαν αναφερθεί ακόμα και πριν από τα χρόνια του Ιπποκράτη. Παρόλο αυτά, η πρώτη γραπτή αναφορά της αφασίας έγινε από τον Johannes Schmidt το 1676 και ήταν η πρώτη μαρτυρία για το ότι οι ασθενείς από αφασία είχαν δυσκολίες στην κατανόηση της γραπτής γλώσσας. Το 1861 ο Γάλλος χειρουργός Broca άρχισε μια ερευνητική προσπάθεια και ανακάλυψε ότι υπάρχει μια περιοχή του εγκεφάλου προορισμένη αποκλειστικά για τη λειτουργία του προφορικού λόγου. Έτσι, οι ερευνητές όπως ο Bastian, ο Kussmaul, ο Jackson άρχισαν να μελετούν διάφορες γλωσσικές παθήσεις σε μια προσπάθεια να καθορίσουν τις περιοχές του εγκεφάλου που κατευθύνουν τις λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής (Πόρποδας, 1981).

Μετά από ερευνητικές προσπάθειες το 1865 εξακριβώθηκε, ότι οργανικές βλάβες στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου μπορούσαν να προξενήσουν δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη συγγραφή του προβλήματος της αφασίας ήταν ο Bastian το 1869, αλλά εκείνος που παρατήρησε πρώτος ότι σε μερικούς ασθενείς οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονταν αποκλειστικά στον γραπτό λόγο, ήταν ο Γερμανός γιατρός Kussmaul. Συγκεκριμένα το 1877 ονόμασε την ειδική αυτή ανωμαλία «λεξική τύφλωση» (Πόρποδας, 1981).

Το 1886 την όρισαν ως μερική ιδιωτεία. Επιστήμονες από πολλές ειδικότητες, όπως γιατροί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, ερεύνησαν το φαινόμενο κάνοντας πιθανές αιτίες. Θεωρώντας την απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας στους ηλικιωμένους ως αποτέλεσμα ανωμαλίας, την ονόμασαν «αλεξία». Αργότερα άρχισαν να διαπιστώνουν τις δυσκολίες που παρουσίαζαν τα παιδιά όσον αφορά τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και έδωσαν στο φαινόμενο αυτό την ονομασία «λεξική τύφλωση» (Luchsinger & Arnold, 1970). Σε αυτόν τον ορισμό οδηγήθηκαν κάνοντας το συλλογισμό ότι πρόκειται για εγκεφαλική ανωμαλία, γιατί παρά την οπτική τους ικανότητα τα παιδιά έδειχναν ότι είναι τυφλά σε κάτι γραπτό.

Στα τέλη του 19ου αιώνα διαπίστωσαν ότι στα φαινόμενα της δυσλεξίας δεν μπορεί να καθοριστεί απόλυτα η αιτία, γι’ αυτό και θεώρησαν τη δυσλεξία ως κληρονομική. Από το 1900 ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να διαφωτίσουν το φαινόμενο. Οι εμπειρικές έρευνες απέδειξαν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη δυσλεξία, αλλά πολύμορφη ανωμαλία στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή με πολυποίκιλη αιτιολογία και συμπτωματολογία (Kanter, 1981).



Στην αγγλική βιβλιογραφία, και για λόγους αντιδιαστολής από τον όρο «επίκτητη δυσλεξία», ο όρος «δυσλεξία» προσδιορίζεται εμπρόθετα από τα επίθετα «εξελικτική» ή «ειδική». Στην πράξη οι όροι «ειδική δυσλεξία», «εξελικτική δυσλεξία» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια έννοια (Πόρποδας, 1997). Σήμερα για λόγους συντομίας, διεθνώς χρησιμοποιείται ο περιεκτικός όρος δυσλεξία, αντί του περιγραφικότερου όρου Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία. Βέβαια, ο προσδιορισμός «εξελικτική», που συνοδεύει τη λέξη δυσλεξία, υπονοεί ότι οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται αφετηριακά στην αρχική μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε ένα μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο (Κασσέρης, 2002).

Επίσης, αναπτυξιακή δυσκολία σημαίνει ότι η έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά πρόσωπα, αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Οι δυσκολίες του κάθε δυσλεξικού ατόμου είναι συνάρτηση και της χρονολογικής του ηλικίας ή του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται. Ο όρος «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους (Τσιώλης, 2007).

#### **2.4. Είδη της δυσλεξίας**

Η δυσλεξία, ως ειδική μαθησιακή δυσκολία, διακρίνεται από τους ειδικούς σε δυο μεγάλες και καθορισμένες κατηγορίες. Στην επίκτητη δυσλεξία (acquired dyslexia) και στην ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (specific or developmental dyslexia) (Πόρποδας, 1997).

α) Ο όρος επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζει άτομα, όπου ύστερα από εγκεφαλικούς τραυματισμούς στην κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου, ή από μολύνσεις, παρουσίασαν δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Αυτό συμβαίνει σε άτομα που ενώ είχαν καταφέρει να αποκτήσουν μηχανισμούς ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραφής στο παρελθόν, έχουν χάσει την ικανότητα αυτή λόγω εγκεφαλικών βλαβών. Στην επίκτητη δυσλεξία οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην ομιλία και στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, εκδηλώνονται ως απόρροια ασθένειας ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του κεντρικού νευρικού συστήματος (Pumfrey, 1997).

Οι κατηγορίες της επίκτητης δυσλεξίας είναι: η επιφανειακή δυσλεξία, η βαθιά, η φωνολογική δυσλεξία, η συλλαβικού τύπου δυσλεξία και η άμεση δυσλεξία (Αναστασίου, 1998). i) Επιφανειακή δυσλεξία: Τα άτομα διαβάζουν σωστά τις ψευδολέξεις, πραγματοποιούν φωνημικά λάθη και δεν αναγνωρίζουν εύκολα λέξεις με λάθος ορθογραφία. ii) Βαθιά δυσλεξία: Πραγματοποιούν λάθη οπτικά (αντί να διαβάσουν βαγόνη, διαβάζουν παγώνι), σημασιολογικά λάθη (λένε δέντρα αντί για δάσος), παράγωγα λάθη (κολυμπώ-κολυμβητής) και δεν μπορούν με ευκολία να διαβάσουν λέξεις με αφηρημένο περιεχόμενο. iii) Φωνολογική δυσλεξία: Παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων, τα σημασιολογικά λάθη που πραγματοποιούν, είναι λίγα και δεν μπορούν να διαβάσουν ψευδολέξεις. iv) Συλλαβικού τύπου δυσλεξία: Δυσκολεύονται στην αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων και στην ανάγνωση της λέξης ανά γράμμα, έτσι ώστε να προφέρουν στο τέλος τη λέξη ως σύνολο. v) Άμεση δυσλεξία: Μπορούν να διαβάσουν μεγάλωφωνα, δεν κατανοούν όμως το περιεχόμενο του κειμένου και δεν μπορούν να διαβάσουν με ευκολία λέξεις άγνωστες γι' αυτούς. Μπορούν να διαβάσουν απλές ή σύνθετες λέξεις, που γνώριζαν πριν τη βλάβη. Τέλος, αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου ένα είδος δυσλεξίας μπορεί να συνυπάρχει με κάποιο άλλο. Τότε εμφανίζεται το φαινόμενο της μεικτής δυσλεξίας (Πόρποδας, 1997).



Ο Geschwind (1962) ξεχώρισε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μια δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση, αλλά όχι και τόσο στη γραφή. Από αυτούς τους τρεις τύπους ο τελευταίος είναι εκείνος που μοιάζει με την ειδική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

β) Η εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, που δε σχετίζεται με το χαμηλό δυναμικό των μαθητών/τριών αυτών και μάλιστα πολλές φορές ξεπερνάει το φυσιολογικό επίπεδο νοημοσύνης. Ο όρος ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και την ακουστική αντίληψη, την εργαζόμενη μνήμη, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους (Pumfrey, 1997).

Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με εξελικτική δυσλεξία είναι: i) Η σύγχυση γραμμάτων, που μοιάζουν μεταξύ τους κατά την γραφή ή και ανάγνωση. ii) Δυσκολίες προσανατολισμού στον χώρο (αριστερά-δεξιά). iii) Αδυναμία βραχυπρόθεσμης μνήμης και μνήμης ακολουθιών. iv) Δυσκολία στην προφορική επανάληψη λέξεων με πολλές συλλαβές (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). v) Αντικαταστάσεις γραμμάτων, αφαιρέσεις και προσθέσεις συλλαβών κατά τη γραφή και την ανάγνωση. vi) Μια γενικότερη δυσκολία στη χρήση του γραπτού λόγου, η οποία είναι αντιστρόφως ανάλογη της γενικής νοημοσύνης τους. Η εξελικτική δυσλεξία με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά, διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: την οπτική και την ακουστική δυσλεξία.

α) Η οπτική δυσλεξία χαρακτηρίζεται από το έλλειμμα ικανότητας, που έχει ένα άτομο να μετουσιώνει με ακρίβεια τα γραπτά σύμβολα σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο. Το πρόβλημα αυτών των ατόμων είναι ότι δυσκολεύονται να μάθουν, συνήθως αντιμετωπίζουν όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο και επομένως έχουν δυσκολία να διαβάσουν τις λέξεις «ολικά». Τα οπτικά δυσλεξικά παιδιά έχουν περιορισμένη ορθογραφημένη γραφή και χαρακτηρίζεται από πολλά φωνητικά λάθη (Πόρποδας, 1997).

Επίσης, εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα στην οπτική διάκριση, αντίληψη και οπτική μνήμη. Σε γενικές γραμμές παρουσιάζονται αδέξιοι, δεν κατανοούν επαρκώς τα γραπτά σύμβολα και δυσκολεύονται αρκετά στην εκτέλεση οπτικών εντολών. Πολλές φορές αντιδρούν σαν να μην έχουν διδαχθεί στο παρελθόν ορθογραφία κάποιων λέξεων, δεν μπορούν να διακρίνουν λέξεις που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους και δυσκολεύονται αρκετά στη συνολική ανάγνωση των λέξεων (Στασινός, 1999).

β) Η ακουστική δυσλεξία συνίσταται στη δυσκολία, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στη διαδικασία της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή στην κατανόηση πως η γλώσσα χωρίζεται σε τμήματα, καθώς και ότι υπάρχει δυνατότητα σύνθεσης ήχων. Επίσης, δυσκολεύονται στην ακουστική ακολουθία εντολών μέσα στα πλαίσια σωστής χρονολογικής σειράς, καθώς και στην κατονομασία προσώπων. Τα παιδιά δεν παρουσιάζουν ακουστικά προβλήματα, αντιθέτως η ανάπτυξη της ακουστικής τους ικανότητας βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Λόγω της δυσκολίας στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης των λέξεων, δεν είναι σχεδόν ποτέ σίγουρα για το τι άκουσαν και ζητούν συνεχώς επανάληψη της υπαγόρευσης (Στασινός, 1999).

Η απόδοση του ακουστικά δυσλεξικού παιδιού στη γραφή-ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση (Πόρποδας, 1997). Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας σε ότι αφορά την αντιμετώπισή της. Οι



μαθητές/τριες παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων, στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών, στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων και στη μετατροπή οπτικών γλωσσικών συμβόλων σε ακουστικά. Επιπλέον, δυσκολεύονται να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο, ενώ η επίδοσή τους στην ορθογραφία είναι χαμηλή και κατώτερη από την επίδοσή τους στην ανάγνωση (Johnson & Myklebust, 1967). Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι ένα παιδί με δυσλεξία αυτού του τύπου, στην καλύτερη περίπτωση χρειάζεται 3-5 λεπτά της ώρας, για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση (Στασινός, 1999).

## **2.5. Αιτίες της δυσλεξίας**

Για ένα τόσο περίπλοκο θέμα με πολλές ερμηνείες και αντιγνωμίες είναι φυσικό να υπάρχουν διάφορες αιτιολογικές θεωρίες. Αρχικά, τα αίτια αναζητήθηκαν στην οικογένεια, στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και μετά στο σχολείο (Μάρκου, 1996). Συνοπτικά, μπορούμε να κατατάξουμε τις θεωρίες σε δύο κατηγορίες. Πρώτον, εκείνες που δίνουν έμφαση σε ένα κύριο παράγοντα, θεωρίες του ενός παράγοντα και δεύτερον εκείνες που την αποδίδουν σε πολλούς παράγοντες, τις πολυπαραγοντικές δηλαδή θεωρίες.

Οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται τη θεωρία του ενός παράγοντα και αποδίδουν τη δυσκολία σε ιατρικά-οργανικά αίτια. Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν διεξοδικώς με την αιτιολογία της δυσλεξίας, ανήκαν στον ιατρικό κλάδο και γι' αυτό το λόγο οι αιτίες είχαν καθαρά ιατρικό περιεχόμενο. Έτσι, αναπτύχθηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις της δυσλεξίας, σύμφωνα με τις οποίες η δυσλεξία αποδίδεται σε ένα παράγοντα, που σχετίζεται με την εγκεφαλική λειτουργία. Πολλοί επιστήμονες υποστήριξαν πως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί την αιτία της ύπαρξης αναγνωστικών προβλημάτων σε πολλά παιδιά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους πρώτους επιστήμονες, τον Hinshelwood και τον Morgan, η δυσλεξία οφείλεται σε ελλείμματα σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την αποθήκευση οπτικών ειδώλων στη μνήμη. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν, για να προσδιορίσουν τη δυσκολία των παιδιών στην αναγνώριση των γραμμάτων, ήταν «λεξική τύφλωση» και «συγγενής λεξική τύφλωση» (Στασινός, 1999).

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, λέγοντας ιατρικό αίτιο εννοούν στην ουσία μια νευρολογική δυσλειτουργία. Όσον αφορά το θέμα της ημισφαιρικής κυριαρχίας και τη σχέση του με την εμφάνιση του φαινομένου της δυσλεξίας, πολλοί ερευνητές, όπως ο Orton (1937), ο Zangwill (1962), ο Naidoo (1971) διαπίστωσαν ότι στους δυσλεξικούς το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο επικρατεί του δεξιού με σοβαρά δείγματα αστάθειας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας και την έκφραση των αναγνωστικών ικανοτήτων (Κουράκης, 1997).

Επίσης, λιγότεροι ερευνητές δίνουν έμφαση στον ρόλο των διαταραχών λόγου (Rabinovitch, 1959). Ορισμένοι τονίζουν τη σημασία εξελικτικών παραγόντων, δηλαδή θεωρούν ότι σε περιπτώσεις βραδείας ωρίμανσης μπορεί να εμφανιστούν διάφοροι τύποι διαταραχών, που επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία. Πρόκειται για τη γνωστή ως εξελικτική επιβράδυνση (Eustis, 1947). Άλλοι (Hermann 1959) αναφέρουν ότι ευθύνονται κληρονομικοί παράγοντες για τις αντιληπτικές ανεπάρκειες των δυσλεκτικών. Τέλος, λίγοι έχουν υποστηρίξει ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης οφείλονται σε διαταραχή της χρονικής ακολουθίας (Corkin, 1974).

Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της ειδικής δυσλεξίας, βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας. Η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι οικογενειακή, διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα όταν, μετά από συστηματικές παρατηρήσεις δυσλεξικών περιπτώσεων, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν σε αρκετές περιπτώσεις δυσλεξίας. Στα πλαίσια της γενετικής



θεωρίας αναφέρεται και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται περισσότερο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε ποσοστό 4:1. Αυτό οφείλεται στο ότι τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια υπερέχουν στην αναγνωστική ικανότητα (Kellmer-Pringle & Dinnage, 1966).

Τέλος, το κατά πόσο η δυσλεξία σχετίζεται με τη σειρά που έχει το δυσλεξικό παιδί ανάμεσα στα αδέρφια του, είναι ένα θέμα που δεν έχει διευκρινιστεί. Μερικοί μελετητές (Harris, 1961) υποστηρίζουν ότι τα υστερότοκα παιδιά έχουν διπλάσια πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσλεξικά φαινόμενα, ενώ άλλοι (Hallgern, 1950) δε βρήκαν σημαντική διαφορά στο θέμα αυτό (Πόρποδας, 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλών παραγόντων, τα αίτια της δυσλεξίας αποδίδονται σε ειδικές διαταραχές διαφόρων ικανοτήτων. Έτσι, αρκετοί ειδικοί διακρίνουν διάφορους τύπους δυσλεξίας, όπως ακουστικό ή οπτικό, ανάλογα με τη μορφή των αιτιών (Myklebust & Johnson, 1962). Οι υποστηρικτές της πολυπαραγοντικής προσέγγισης, θεωρούν πως η δυσλεξία συνδέεται με ελλείμματα στη μνήμη του ατόμου. Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στοιχεία που τους δόθηκαν. Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην οπτική, ακουστική και βραχύχρονη μνήμη. Σε σχετικές έρευνες διαπιστώνεται πως τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν ελλείμματα στο στάδιο της αισθητηριακής επεξεργασίας και αποθήκευσης. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά αδυνατούν να συγκρατήσουν ό,τι είδαν ή άκουσαν με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία που έλαβαν και να αδυνατούν, στη συνέχεια, να την μεταβιβάσουν στη βραχύχρονη μνήμη (Στασινός, 1999).

## **2.6. Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία**

Όλοι σχεδόν οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής-ορθογραφικής επίδοσής του (Πόρποδας, 1997). Τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν δυσκολίες τόσο σε μαθησιακό όσο και σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Η δυσλεξία εμφανίζεται στα εξής τέσσερα λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας: α) Στο φωνολογικό επίπεδο εμφανίζεται ως σοβαρό έλλειμμα στην ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού. β) Στο μορφολογικό εμφανίζεται ως αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας. γ) Στο συντακτικό επίπεδο το παιδί δυσχεραίνεται στη σύνταξη της γλώσσας (Vogel, 1977). δ) Στο σημασιολογικό επίπεδο το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να συνδέσει την ακουστική εικόνα της λέξης ή της πρότασης με τη σημασία της, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αφηρημένες διατυπώσεις γενικού περιεχομένου (Wiing & Semel, 1975). Ο αργός ρυθμός ανάγνωσης, η παράλειψη λέξεων ή και ολόκληρων σειρών στο κείμενο, η λανθασμένη ανάγνωση λέξεων (λόγω σύγχυσης γραμμάτων, αντιστροφής, παράλειψης ή προσθήκης γραμμάτων) και η αδυναμία στην κατανόηση του κειμένου αποτελούν κάποιες χαρακτηριστικές δυσκολίες κατά την ανάγνωση (Μπίμπου, Πολυχρόνη, & Χατζηχρήστου, 2010).

Τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός δυσλεξικού παιδιού είναι τα εξής: Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού, σύγχυση ως προς το κυρίαρχο μάτι-χέρι-πόδι, δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης, ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα, αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου, σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (Κουράκης, 1997), δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων, που απαιτούν ισορροπία και συντονισμό, δυσκολία αίσθησης του ρυθμού (Ανανίδου & Καζαντζίδου, 2000), δυσκολία στην επανάληψη των πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με



αντίστροφη σειρά, ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη, δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, καθώς και προβλήματα προσανατολισμού (Στασινός, 1999).

Ο ψυχοκοινωνικός τομέας επηρεάζεται σημαντικά από την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν να αντιμετωπίσουν το καθημερινό άγχος του σχολείου, την αποτυχία και όλα τα επακόλουθα της και την απόρριψη από τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Κάποια από τα κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα, που διαπιστώνονται σε πολλά παιδιά με δυσλεξία, είναι χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπερδραστικότητα, συναισθηματική αστάθεια, προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Μπίμπου, Πολυχρόνη, & Χατζηχρήστου, 2010).

Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού είναι: 1) Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού. 2) Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι. 3) Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης. 4) Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα. 5) Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου. 6) Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου. 7) Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά. 8) Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη. 9) Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων (Πόρποδας, 1997).

#### 2.6.1. Δυσκολίες της γραφής

Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής είναι: Προβλήματα στη μεταφορά της σκέψης σε γραπτό λόγο, ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί (Πόρποδας, 1997), αδυναμία στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μια λέξη, δυσκολία στην οπτική αναγνώριση των λέξεων (Kim, 2004), αποτυχημένη ακουστική-οπτική επεξεργασία χωρίς να υπάρχουν ελλείμματα ακοής-όρασης, αποτυχία του να κατανοήσουν ότι τα γράμματα αποτελούν μονάδα της γλώσσας (Pierangelo & Giuliani, 2006), πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί, απαλοιφή (απύνη αντί σαπούνη), πρόσθεση (μπελέ αντί μπλε), αντικατάσταση (τέλω αντί θέλω), αντιμετάθεση γραμμάτων (εφέλαντας αντί ελέφαντας), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Επίσης, παρατηρείται καθρεπτική γραφή (Μαυρομάτη, 1995), ανάποδη φορά γραφής, κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων, παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά, σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές, ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά τη γραφή, γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων, άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Φλωράτου, 2009), δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο, δυσκολία στο να αντιστοιχούν με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα, συγχέουν αλφαβητικά ή αριθμητικά σύνολα που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους (π.χ. δ, σ, β, ρ), σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν όσον αφορά το σχήμα, τη φορά γραφής τους, τον ήχο τους και τη μορφή (β, λ, ε, φ, δ, ξ) (Μάρκου, 1993), σύγχυση γραμμάτων που δεν παρουσιάζουν ομοιότητες.

Τέλος, παρουσιάζουν δείγματα τηλεγραφικής γραφής, δυσκολία στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων, δυσκολία στη γραφή καθ' υπαγόρευση, χαοτική γραφή, όταν αντιγράφουν και εμφάνιση σχετικών κινητικών δυσκολιών, αντίφαση ανάμεσα στην κατανόηση και την εφαρμογή κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας, δηλαδή μπορούν να μάθουν έναν κανόνα, αλλά όχι να τον εφαρμόσουν (Στασινός, 1999).



Οι δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία δεν πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της «δυσγραφίας», η οποία είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικό κινητικού συντονισμού (Johnson & Myklebust, 1967). Αντίθετα, η ειδική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή-ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Οι δυσκολίες στη γραφή των δυσλεξικών παιδιών χαρακτηρίζεται από: 1) Ακαταστασία με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες. 2) Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί. 3) Γράμματα ή λέξεις γραμμένα «καθρεφτικά». 4) Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά. 5) Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη (Πόρποδας, 1997).

### 2.6.2. Δυσκολίες της ανάγνωσης

Το κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών/τριών με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες, που παρουσιάζουν στην ανάγνωση. Η ανάγνωση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες γλωσσικές δεξιότητες και είναι η διαδικασία της αναγνώρισης και μεταφοράς ενός κώδικα γραφημάτων σε ένα κώδικα φωνημάτων. Το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης αποτελεί η αποκωδικοποίηση, η οποία εξαρτάται από τη φωνολογική επίγνωση και την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων των μαθητών/τριών (Τζιβινίκου, 2015). Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη είναι: 1) Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (ΤΗΣ-ΣΤΗ). 2) Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων. 3) Λαθεμένη προφορά φωνηέντων. 4) «Καθρεπτική ανάγνωση» (η λέξη ΑΧ διαβάζεται ΧΑ). 5) Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων. 6) Παρεμβολή ασχέτων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων. 7) Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ-ΜΑΥΡΟΣ) (Πόρποδας, 1997).

Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας, διότι οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να καταλάβουν και να συνδυάσουν τα γράμματα σε λέξεις, παραποιούν λέξεις, διαβάζουν αργά, με μεγάλη προσπάθεια και συλλαβιστά, κάνουν αναστροφές σε συλλαβές ή γράμματα, μπερδεύουν λέξεις ή γράμματα που μοιάζουν στη γραφή ή στην προφορά. Επίσης, παραλείπουν συνδετικές λέξεις και σημεία στίξης, δυσκολεύονται να διαβάσουν χειρόγραφα κείμενα, το διάβασμά τους είναι μονότονο και άχρωμο με πολλές επαναλήψεις. Άλλα συνήθη προβλήματα είναι οι αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων, η δυσκολία στη διάκριση λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους στο σχήμα, φτωχή οπτική μνήμη, παρατονισμός των λέξεων, δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις, παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων (Πολυχρόνη, 2011).

Ωστόσο, η ανάγνωση δεν είναι μία απλή, αλλά μία σύνθετη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας απαιτείται η ενεργοποίηση πολλών νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, με σκοπό την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία ενός γραπτού κειμένου. Για να είναι επιτυχής η διαδικασία της ανάγνωσης, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να επεξεργαστούν πολλές πληροφορίες και να χρησιμοποιήσουν πολλές δεξιότητες. Οι δυσκολίες τις οποίες είναι δυνατόν να συναντούν στην ανάγνωση, αφορούν τα εξής πεδία: α) φωνολογική επίγνωση, β) ορθογραφία, γ) αναγνωστική ευχέρεια και δ) αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση, είναι δυνατόν να παρουσιάζουν δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω πεδία. Για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό η διδακτική παρέμβαση να εστιάζει στις συγκεκριμένες αδυναμίες του κάθε παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία είναι ότι δεν αγαπούν το σχολείο και τα μαθήματα, αποσπάται η προσοχή τους όταν μελετούν, ξοδεύουν αρκετό χρόνο στη μελέτη, δυσκολεύονται στην οργάνωση, στην απομνημόνευση και στον καλό



προγραμματισμό του χρόνου τους. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα και επαναλαμβάνουν την ανάγνωση, έτσι ώστε να κατανοήσουν. Ποικίλοι γνωστικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη κατανόηση. Οι δυσκολίες συγκέντρωσης και μνήμης, η γλώσσα, η ακουστική κατανόηση, το ελλιπές λεξιλόγιο, η έλλειψη γνώμης του συντακτικού είναι κάποιοι από τους παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν την κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

Ένα δυσλεξικό παιδί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, κάνει τις παρακάτω κατηγορίες λαθών (Ζάχος, 1992): i) Λάθη που σχετίζονται με τις δυσκολίες στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των συμβόλων-γραφήμάτων. ii) Λάθη που περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των λέξεων. iii) Λάθη που σχετίζονται με την αντίληψη του ύφους και τον χρωματισμό της φωνής.

Κατά την ανάγνωση παρατηρούνται τα εξής συμπτώματα: Σύγχυση των γραμμάτων μεταξύ τους με οπτική/ακουστική ομοιότητα (Κουράκης, 1997), απαλοιφή (απούνι αντί σαπούνι), πρόσθεση (μπελέ αντί μπλε), αντικατάσταση (τέλω αντί θέλω), αντιμετάθεση γραμμάτων (εφέλαντας αντί ελέφαντας), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000), χάσιμο της σειράς στο βιβλίο, ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή (Μαυρομάτη, 1995), φτωχή και αργή ανάγνωση κατά την οποία δεν λαμβάνονται τα σημεία στίξης, δυσκολία κατανόησης κειμένου (Ανανίδου & Καζαντζίδου, 2000).

Επίσης, παρατηρείται σύγχυση λέξεων που περιλαμβάνουν παρόμοια ή όμοια γράμματα σε διαφορετική θέση (λίμα αντί μήλα), αντικατάσταση λέξεων από άλλες με παρόμοια σημασία (αδύνατος αντί λεπτός), ανάγνωση μιας λέξης ή ενός μέρους της λέξης από δεξιά προς τα αριστερά, φτωχή φωνολογική αντίληψη, λανθασμένη προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Ζάχος, 1992), παρεμβολή άσχετων μηνυμάτων σε κενά λέξεων-προτάσεων, ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης, εμφάνιση ιδιαζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων), χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δε χρειάζεται, καθρεπτική ανάγνωση (Κουράκης, 1997), ανικανότητα να ξεχωρίσουν ή να διακρίνουν τους ήχους μιας λέξης. Τέλος, αδυνατούν να βγάλουν συμπεράσματα από το κείμενο που διάβασαν, διστάζουν για κάποια δευτερόλεπτα και δεν μπορούν να προφέρουν την άγνωστη λέξη (Pierangelo & Giuliani, 2004) και οι κινήσεις των ματιών τους είναι ακανόνιστες, γρήγορες και παλινδρομούν στην προσπάθεια να διαβάσουν τις λέξεις (Στασινός, 1999).

### 2.6.3. Δυσκολίες της ορθογραφίας

Τα λάθη ενός/μίας δυσλεξικού/ής, όσον αφορά την ορθογραφία, μπορεί να είναι: i) Είναι εξαιρετικά ανορθόγραφοι/ες, με πολλά γραμματικά λάθη, δεν αφήνουν κενά μεταξύ των λέξεων, παραλείπουν τα σημεία στίξης και ξεχνούν να βάζουν τόνους. ii) Μπορούν ακόμα και να γράψουν τρεις φορές την ίδια λέξη στην ίδια πρόταση με τρεις διαφορετικούς τρόπους. iii) Κάνουν φωνητικά ή ακουστικά λάθη (αζβός αντί ασβός), οπτικά (αφτός αντί αυτός), λάθη αντικατάστασης γραμμάτων (φάρος αντί θάρρος), που μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα οπτικής αντίληψης ή ακουστικής διάκρισης ή σε προβλήματα ακοής (Στασινός, 1999), λάθη προσθήκης ή παράλειψης γραμμάτων (ερό αντί νερό), λάθη σειροθέτησης (ήμλο αντί μήλο), που οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης για τη σωστή ακολουθία των γραμμάτων σε μια λέξη (Wong, 1996).

### 2.6.4. Δυσκολίες του προφορικού λόγου

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο παρατηρούνται προβλήματα συγκεκριμένου τύπου όπως: Παύσεις ανάμεσα στις λέξεις, φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία τους,



μερικές δυσκολίες στην άρθρωση, μονότονη και ανέκφραστη χροιά φωνής, που δηλώνει ανασφάλεια, καθώς και χρήση συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων.

#### 2.6.5. Άλλες δυσκολίες

Άλλα συμπτώματα σχετικά με την όραση, την ακοή, την ομιλία, τις κινητικές δεξιότητες, τα μαθηματικά, τον χρόνο, τη μνήμη, τη συμπεριφορά, την υγεία, την ανάπτυξη και την προσωπικότητα των δυσλεξικών είναι (Ronald, 1992): 1) Τα παιδιά ακούνε λάθος ήχους ή τους ακούνε πιο σιγανούς, πιο δυνατούς από ό,τι είναι στην πραγματικότητα. 2) Φαινομενικά δεν ακούνε ή δεν προσέχουν αυτά που λέγονται. 3) Έχουν δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών. Μπορούν να κάνουν αριθμητικές πράξεις, αλλά αποτυγχάνουν στην επίλυση προβλημάτων. Δεν μπορούν να κατανοήσουν την άλγεβρα ή τα ανώτερα μαθηματικά. Όσον αφορά τη διεξαγωγή των μαθηματικών, εξαρτώνται από το να μετράνε με τα δάχτυλα και από άλλα κόλπα, που επινοούν. Γνωρίζουν τις απαντήσεις των προβλημάτων, αλλά δεν μπορούν να τις αποδείξουν στο χαρτί. 4) Παραπονιούνται για ζαλάδα, πονοκέφαλους ή πόνους στο στομάχι κατά την ανάγνωση. 5) Φαίνεται να έχουν δυσκολία με την όραση, παρόλο που οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. 6) Έχουν οξεία όραση και είναι πολύ παρατηρητικά άτομα. 7) Έχουν πολύ καλή ακοή, ακούνε πράγματα που δεν έχουν ειπωθεί ή που δεν είναι εμφανή σε άλλους. 8) Αποσπάται εύκολα η προσοχή τους από τους ήχους και έχουν υπερβολική ονειροπόληση. 9) Έχουν δυσκολία στο να μετατρέπουν τις σκέψεις τους σε λέξεις. Μιλάνε με απότομες-κοφτές φράσεις και αφήνουν τις προτάσεις τους ανολοκλήρωτες. 10) Είναι αδέξιοι και ασυντόνιστοι στα αθλήματα με μπάλες ή τα ομαδικά αθλήματα. 11) Μπορούν να μετράνε, αλλά έχουν δυσκολία στο να μετράνε αντικείμενα ή τις χρηματικές συναλλαγές. 12) Έχουν εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη, όσον αφορά εμπειρίες, τοποθεσίες και πρόσωπα. 13) Έχουν φτωχή μνήμη, όσον αφορά τις ακολουθίες, τα γεγονότα και τις πληροφορίες, που δεν έχουν βιωθεί. 14) Σκέφτονται πρωτίστως με τις εικόνες και το συναίσθημα, όχι με ήχους ή λέξεις. 15) Είναι εξαιρετικά ανοργάνωτοι ή καταναγκαστικά τακτικοί. 16) Μπορούν να είναι οι κλόουν της τάξης, ταραχοποιοί ή υπερβολικά ήσυχοι. 17) Είναι επιρρεπείς σε μολύνσεις αυτιών, ευαισθησία σε κάποιες τροφές, τα συντηρητικά και τα χημικά προϊόντα. 18) Μπορεί να κοιμούνται πάρα πολύ βαθιά ή πάρα πολύ ελαφριά. 19) Έχουν ισχυρό αίσθημα της δικαιοσύνης, είναι συναισθηματικά ευαίσθητοι και προσπαθούν για την τελειότητα.

Θεωρούμε αναγκαίο να κάνουμε μερικές επισημάνσεις: α) Μιλούμε για δυσλεξία σε παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς αδρές αισθητηριακές βλάβες, χωρίς βαριές συναισθηματικές διαταραχές και με επαρκή σχολική φοίτηση. β) Ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να παρουσιάζουν και παιδιά με νοητική καθυστέρηση. γ) Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή αφενός να μη μάς διαφύγει η ειδική αυτή δυσκολία και αφετέρου να μη γενικεύεται η διάγνωση και κατατάσσονται στην κατηγορία αυτή παιδιά με εντελώς διαφορετικά προβλήματα. δ) Τα χαρακτηριστικά του δυσλεκτικού παιδιού σε επίπεδο εκμάθησης της ανάγνωσης και δευτερευόντως της γραφής και ορθογραφίας είναι τα εξής: i) προσθέτει ή/και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές, λέξεις, ii) συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά, όπως α με ο, ε με η και ω, το β με δ ή θ, iii) συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά, όπως το β με φ, τ ή π με κ, iv) αναστρέφει γράμματα ή συλλαβές, όπως λάμπα αντί μπάλα, v) επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές, λέξεις, vi) έχει προβλήματα τονισμού, χρωματισμού, στίξης, vii) χάνει τη «σειρά», viii) αργεί πολύ, κομπιάζει (συλλαβική ανάγνωση) και η αναγνωστική ικανότητα δε συμβαδίζει με τη νοημοσύνη και τις ευκαιρίες, που προσφέρθηκαν για ανάγνωση.



## **2.7. Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας: Η μέθοδος και η παιδαγωγική αξία της M. Montessori**

Στους/Στις μαθητές/τριες που έχουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, η εκμάθηση γίνεται με καθιερωμένες μεθόδους, όπως περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία εξατομικεύονται ανάλογα με την περίπτωση. Η αντιμετώπιση των δυσχερειών στον γραπτό λόγο δίνει όλο και περισσότερη σημασία στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών, στην ικανότητά τους δηλαδή να κατανοούν ότι ο λόγος αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτά ηχητικά μέρη, τα φωνήματα, τα οποία συμβολίζονται με γράμματα.

Η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας με κατάλληλες ασκήσεις, όπως η εύρεση λέξεων με ομοιοκαταληξία, η αναφορά λέξεων που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα, η ανάλυση προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές και συλλαβών σε φωνήματα και το αντίστροφο, συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών, όσο και στη μείωση των λαθών που διαπράττουν στη γραφή, συμπεριλαμβανόμενων των ορθογραφικών σφαλμάτων. Οι ασκήσεις αυτές, που μπορούν να έχουν ατομικό ή ομαδικό χαρακτήρα, πρέπει να γίνονται με τρόπο που προκαλεί ενδιαφέρον στο παιδί, του δίνει τη χαρά της επιτυχίας και δεν του προκαλεί κόπωση (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2009).

Για τον παραπάνω λόγο, είναι απαραίτητο η σχετική διαδικασία να ξεκινά από πολύ εύκολα θέματα, να προχωρεί σταδιακά σε πιο σύνθετα και να εστιάζεται στα σημεία στα οποία το άτομο αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα. Στη θεραπευτική προσέγγιση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιούνται κείμενα, γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια. Το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τις παρακάτω τεχνικές και κατευθυντήριες αρχές (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991): 1) Το κείμενο διαβάζεται ανάλογα από τον παιδαγωγό ή το παιδί. 2) Ο/Η παιδαγωγός ζητά από το παιδί και το κατευθύνει, ώστε να αναπαράγει γραπτά την ιστορία. 3) Υποδεικνύεται στο παιδί οι προτάσεις, που κάνει, να είναι μικρές. 4) Ο/Η παιδαγωγός βάζει το παιδί να διαβάσει φωναχτά την ιστορία, που έγραψε. 5) Μπορεί να του ζητηθεί να κόψει τις προτάσεις και να τις ανασυγκροτήσει σε κείμενο. 6) Μικρό μέρος του κειμένου υπαγορεύεται για ορθογραφία. 7) Γράφονται ξεχωριστά οι νέες λέξεις. 8) Το παιδί ασκείται στην προφορική απόδοση του κειμένου. 9) Σχηματισμός προτάσεων από λέξεις, που δίνονται σε τυχαία σειρά. 10) Ολοκλήρωση λέξεων στις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Οι λέξεις αυτές περιλαμβάνονται σε προτάσεις. Εδώ χρησιμοποιείται η μέθοδος της πολλαπλής επιλογής. 11) Ομαδοποίηση λέξεων. 12) Αντίθετες έννοιες, συνώνυμα, παράγωγα.

Μεγάλη σημασία αποκτούν η εφευρετικότητα και η φαντασία του/της παιδαγωγού. Σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν γραμματικού και συντακτικού τύπου δυσκολίες, το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τεχνικές, όπως χρήση φθογγικών συμπλεγμάτων με αυξανόμενη δυσκολία, διάκριση ομόηχων φθόγγων και λέξεων, εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα, εκμάθηση καταλήξεων, κτητικών αντωνυμιών, ασκήσεις περιεχομένου με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και εμπλουτισμός λεξιλογίου.

Κατά καιρούς, έχουν εφαρμοστεί διάφορες μέθοδοι θεραπευτικής διδασκαλίας, το σύνολο των οποίων διακατέχεται από ορισμένες αρχές όπως: α) συνεχής παροχή κινήτρων για μάθηση εκ μέρους του παιδιού με επίκεντρο την αντιστοίχιση ήχου και συμβόλου, β) βελτίωση της σχέσης δασκάλου/ας και μαθητή/τριας, γ) δημιουργία ευκαιριών στο δυσλεκτικό παιδί γ' αποκόμιση εμπειριών επιτυχίας, δ) διδασκαλία σε ατομική βάση ή σε πολύ μικρές ομάδες, παραμονή του παιδιού στην τάξη των συνομηλίκων του και παράλληλη παρακολούθηση θεραπευτικής διδασκαλίας (Στασινός, 1999).

Η M. Montessori βασίζει τη θεωρία της στον αρχαίο ελληνικό λόγο ότι δεν υπάρχει τίποτα στον νου, που να μην υπήρξε πρώτα στις αισθήσεις («Ουδέν εν τω νω, ο μη πρότερων



εν τη αισθήσει»). Έτσι, το πρόγραμμά της αρχικά βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Για τη Montessori η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν κεντρική θέση. Θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου, υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο (Κουτσοβάνου, 1992).

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή, κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων: τα παιδιά τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε συμριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori, 1912).

Τέλος, συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

- 1ο βήμα: Η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή προφέροντας συγχρόνως τον φθόγγο, για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια, τού δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει τον φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Συχνά το παιδί αγγίζει το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια, για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση.
- 2ο βήμα: Η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα.
- 3ο βήμα: Δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους, για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, του επιτρέπει να σχηματίσει μία συλλαβή. Όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το προκαλεί να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής.

Ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τη δασκάλα, είναι ο προσδιορισμός της κατάλληλης χρονικής στιγμής, όπου θα παρακινήσει το κάθε παιδί να γράψει. Ενδείξεις της ωριμότητας του παιδιού είναι η ικανότητά του: α) να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους, β) να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από συμριδόχαρτο και γ) να συνθέτει με βεβαιότητα μια λέξη. Κατά τη σύνθεση λέξεων η δασκάλα ενθαρρύνει και καθοδηγεί το διστακτικό παιδί σε κάθε σταμάτημα, να ξαναγγίξει το γράμμα από συμριδόχαρτο ή χαρακώνει μαζί του την πλάκα. Ποτέ όμως δε διορθώνει το παιδί όσο αυτό γράφει (Παντελιάδου, 2000).

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε, ότι το πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας κινείται σε τρία επίπεδα περιλαμβάνοντας (Μαυρομάτη, 1995): α) την αποκατάσταση των ικανοτήτων του δυσλεξικού παιδιού, όπως προκύπτει από τη διαγνωστική διαδικασία, β) τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας του συμβολικού συστήματος της γλώσσας και την ανάπτυξη της γλωσσολογικής ικανότητας και γ) την ψυχολογική στήριξη του δυσλεξικού παιδιού για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων και την ενίσχυση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης. Το παιδί πρέπει να βρει το χαμένο κέφι για



ανάγνωση, γραφή και μάθηση. Η αποβολή του άγχους και η εξοικείωση με συνεχή βιώματα επιτυχίας θα βοηθήσουν το δυσλεξικό παιδί να καλλιεργήσει τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί η σημασία του παιχνιδιού με λέξεις και φράσεις χωρίς βέβαια να ξεχνάμε, ότι η γραφή και η ορθογραφία βελτιώνονται μόνο μέσα από ένα πρόγραμμα, που αποτελείται από πολλά στάδια, όπως κατάτμηση του προφορικού λόγου, συγκερασμό γλωσσικών φθόγγων, κατανόηση της σχέσης συμβόλου-ακούσματος, γενικά φωνολογική ενημερότητα.

Πέραν από το εκπαιδευτικό επίπεδο το οποίο θα πρέπει να βελτιωθεί, σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη των παιδιών αυτών, αποτελεί η διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας τους. Σε αυτό συμβάλει η εξατομικευμένη εκπαίδευση για κάθε παιδί αφού με αυτόν τον τρόπο το ίδιο βοηθιέται ως προς την απόκτηση γνώσεων, και ως αποτέλεσμα αυτού τονίζεται η αυτοπεποίθησή του και η πίστη στον εαυτό του. Για την πραγμάτωση του παραπάνω θα πρέπει να υπάρχει ευαισθητοποίηση εκτός από την πλευρά των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι θα παρακολουθούν τα παιδιά, και από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ιες θα πρέπει να συμβάλουν έτσι ώστε να προσαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία στο σχολικό περιβάλλον.

### **3. Συμπεράσματα**

Τα τελευταία χρόνια και υπό την επίδραση των διδαγμάτων του Pestalozzi, οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι προσπαθούν να προωθήσουν την «καλύτερη δυνατή μάθηση» στα παιδιά (Moseley, 1985). Εντούτοις, εξακολουθεί να υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών που δεν κατορθώνουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται ένα διαφορετικό διδακτικό τρόπο, για να μάθουν και το σχολείο φέρνει μεγάλη ευθύνη για αυτό. Οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται και ερευνούν το θέμα της δυσλεξίας, που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες.

Πρόκειται για μια σειρά δυσκολιών, που παρατηρούνται στην προσπάθεια των μαθητών/τριών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Ο λόγος που απασχολεί όλους τους ευαισθητοποιημένους παράγοντες, που συντελούν στην πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών, συνίσταται κυρίως στο γεγονός ότι τέτοιου είδους δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη τόσο στη σχολική πρόοδο των μαθητών, όσο και στην κοινωνική τους ανέλιξη. Οι τομείς στους οποίους κυρίως παρουσιάζουν δυσκολίες οι μαθητές/τριες, είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος.

Οι έντονες αλλαγές και διεργασίες που επιτελούνται στην ηλικία αυτή, οι μεγαλύτερες και συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις από μέρους του σχολείου και τέλος ο προβληματισμός και η ανασφάλεια για το μέλλον συντελούν στην επίταση όλων των προβλημάτων, που ήδη υπάρχουν. Η δυσλεξία είναι ένας πιο εξειδικευμένος όρος και χρησιμοποιείται, για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπό-ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών με συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά. Στο σχολικό επίπεδο, το κύριο πρόβλημα των παιδιών με δυσλεξία επικεντρώνεται στη δυσκολία χρήσης των γνώσεων που ήδη έχουν κατακτήσει. Βασικός παιδαγωγικός στόχος πρέπει να είναι «πώς να μάθει ο/η μαθητής/τρια να μαθαίνει», δηλαδή πρέπει να διδαχτεί τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης.

Είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι με την έγκαιρη διάγνωση και στη συνέχεια με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή περιοριστούν, σε κάποιον βαθμό, τα προβλήματα αυτών των παιδιών. Τα παιδιά, μέσα από το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον, μπορεί να αποκτήσουν αυτόνομη προσωπικότητα, να αντιμετωπίζουν τη ζωή με αισιοδοξία, να βρουν μια θέση στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία. Τέλος, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις



συνεισφέρουν στην άμεση ευτυχία του παιδιού και είναι ένας σημαντικός παράγοντας μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξή του. Για αυτό τον λόγο, το ίδιο το περιβάλλον του παιδιού πρέπει να είναι σε θέση να φροντίζει, ώστε το παιδί να αλληλοεπιδρά με τους γύρω του, να δένεται συναισθηματικά και να δημιουργεί δυνατές σχέσεις.

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει». Η Montessori υποστηρίζει ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή είναι τόσο στενή, ώστε η συνείδηση των δύο λειτουργιών αποκτάται ταυτόχρονα. Αργότερα, αφού αυτές οι δύο λειτουργίες εξελιχθούν, χωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Κατά τη συνύφανση των δύο παραπάνω λειτουργιών δεν είναι βέβαιο ποια από τις δύο θα υπερισχύσει, δηλαδή αν το παιδί θα αρχίσει πρώτα με την ανάγνωση ή με τη γραφή. Ορισμένα παιδιά εκδηλώνουν πρώτα τη μία λειτουργία, ενώ κάποια άλλα την άλλη. Η αξία της μεθόδου της Montessori είναι η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού (Παντελιάδου, 2000). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανακαλύψουν μια βασική αγωγή, ικανή να προετοιμάσει όλα τα παιδιά, ώστε να αφομοιώσουν το σύνολο των τομέων της μάθησης, είτε της ανάγνωσης, είτε της γραφής.

«Αν κάποιος δεν ακολουθεί το ρυθμό των  
συντρόφων του, είναι ίσως επειδή ακούει  
έναν διαφορετικό τυμπανιστή. Άφησέ τον να  
προχωρεί στο ρυθμό της μουσικής που εκείνος  
ακούει, όσο κι αν αυτός είναι μετρημένος  
ή απόμακρος» (Λιβανίου-Καλλή, 1994)

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Corkin, S. (1974). Serial ordering deficits in inferior readers. *Neuropsychologia*, 12, 347–354.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74–124.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Kanter, O. G. (1981). *Handbuch der Sonderpädagogik: Vergleichende Sonderpädagogik* (Bd. 7). Berlin: C. Marhold Verlag.
- Kellmer-Pringle, M. L., & Dinnage, R. (1966). *Residential child care: Facts and facilities*. London: Longmans Green.
- Kim, H. (2004). *Learning disabilities: Contemporary issues companion*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Luchsinger, R., & Arnold, G. E. (1970). *Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde*. Wien & New York.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses*. New York, NY: Frederick A. Stokes.
- Peer, L., & Reid, G. (2003). *Introduction to dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2004). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *The special educator's comprehensive guide to 301 diagnostic tests*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pumfrey, P. D. (1997). Assessment of affective and motivational aspects of reading. In J. R. Beech & C. Singleton (Eds.), *The psychological assessment of reading*. London: Routledge.



- Ronald, D. (1992). *37 common characteristics of dyslexia*. Orange County, CA: Davis Dyslexia Association International.
- Snowling, M., & Thompson, M. (1991). *Dyslexia: Integrating theory and practice*. London: Whurr Publishers.
- Velutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256(3), 20–28.
- Vogel, A. (1977). Morphological ability in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 35–43.
- Wiig, E. H., & Semel, E. M. (1975). Productive language abilities in learning-disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 578–586.
- Wong, B. (1996). Metacognition and learning disabilities. In *The ABC's of learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ανανίδου, Ε., & Καζατζίδου, Λ. (2000). *Εγχειρίδιο αποκατάστασης της δυσλεξίας: Το ξεμπέρδεμα του κουβαριού*. Αθήνα: Σ. Δ. Βασιλόπουλος.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Άτροπος.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Λογοπαιδεία-λογοθεραπεία*. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός.
- Δράκος, Γ. Δ. (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός.
- Ζάχος, Δ. Η. (1992). *Ανάγνωση-γραφή: Ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Καραπέτσας, Α. Β. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσέρης, Χ. (2002). *Η δυσλεξία: Θεωρητική προσέγγιση-παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασσωτάκη-Μαριδάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουράκης, Ι. Ε. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών: Σκιαγραφώντας μια περίπτωση με δυσλεξία*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λιβανίου-Καλλή, Ε. (1994). *Η δυσλεξία με απλά λόγια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μάρκου, Σ. (1993). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική δεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάττη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαυρομάττη, Δ. (1996). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχαλογιάννης, Ι., & Ιζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Μπίμπου, Α., Πολυχρόνη, Φ., & Χατζηχρήστου, Χ. (2010). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόσλεϋ, D. (1985). *Ειδική εκπαίδευση: Επιβοηθητική αγωγή για προβλήματα μάθησης*. Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (1981). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Όστρακο.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: Ανάπτυξη και παθολογία – δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες: Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες: Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιώλης, Σ. (2007). Η συμβολή του Κ. Καλαντζή στη διαμόρφωση των απόψεων για τη δυσλεξία στην Ελλάδα. Στο Μ. Βλασσοπούλου κ.ά. (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη, 98–111.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

