

## Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική

**Δημήτρης Νικολόπουλος**  
Λέκτορας Σχολικής Ψυχολογίας  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

### **Περίληψη**

Εάν και στις ημέρες γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για τη δυσλεξία απ' ό,τι στο παρελθόν, εντούτοις, η σύγχυση που επικρατεί στην καθημερινή χρήση όρων, όπως η δυσλεξία και οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι ακόμη υπαρκτή. Πολλές φορές οι παραπάνω χαρακτηρισμοί χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημοι, χωρίς να συνυπολογίζονται πιθανές ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο γνωστικό προφίλ των αναγνωστών για τους οποίους γίνεται η συγκεκριμένη αναφορά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες σύγχυσης οι όποιες δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή μπορεί να οδηγήσει στη αλόγιστη χρήση του όρου της δυσλεξίας ή και στο αντίθετο φαινόμενο, του να μην γίνονται αντιληπτές οι όποιες δυσκολίες εκδηλώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί. Το παρόν άρθρο επιχειρεί α) να ενημερώσει τον αναγνώστη για την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της ανάγνωσης, β) να επισημάνει τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές διαταραχές, και γ) να απαντήσει σε βασικά ερωτήματα αλλά και ζητήματα που συνήθως προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής.

*Λέξεις Κλειδιά:* Δυσλεξία, εκπαιδευτική πρακτική

### **Ανάγνωση, Γραφή και Δυσλεξία: Μια σύντομη επισκόπηση των επιστημονικών δεδομένων**

#### **Ανάγνωση και 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, τις περισσότερες φορές, ολοκληρώνεται επιτυχώς χωρίς ιδιαίτερες επιπλοκές, 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 – 200-300ms, 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, αποκάλυπτουν το ακριβώς αντίθετο. Η δυσλεξία καθώς και οι λοιποί τύποι αναγνωστικών δυσκολιών αποκάλυπτουν το 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 επισημάνση αφορά στο γεγονός πως η διεκπεραίωση της αναγνωστικής (αλλά και συγγραφικής διαδικασίας) απαιτεί τόσο την ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος του αναγνώστη όσο και τη διενέργεια μίας σειράς από σύνθετες διεργασίες γνωστικής επεξεργασίας οι οποίες θα του επιτρέψουν είτε να αναγνωρίσει με επιτυχία τις λέξεις που επιχειρεί να διαβάσει είτε το περιεχόμενο των όσων διαβάζει σε ένα κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της ενεργοποίησης του γνωστικού συστήματος κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων, ο αναγνώστης καλείται ανάμεσα στα άλλα α) να ενεργοποιήσει την επιλεκτική του προσοχή, β) να εστιάσει<sup>1</sup> τους οφθαλμούς του σε συγκεκριμένα σημεία της λέξης ή του κειμένου, γ) να συγκρατήσει τις οπτικές αυτές πληροφορίες στη βραχυπρόθεσμη οπτική του μνήμη ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στο γνωστικό σύστημα να 'αναγνωρίσει' την λέξη και αποκτήσει πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που διαβάζει, και, τέλος, δ) να δημιουργήσει έναν μηχανικό κώδικα, ο οποίος θα δώσει τις κατάλληλες εντολές στο αρθρωτικό του σύστημα ώστε αυτό να αρθρώσει έναν-έναν τους συστατικούς-φθόγγους από τους οποίους αποτελείται η λέξη ή οι προς ανάγνωση λέξεις. Όπως προαναφέρθηκε, όλες αυτές οι διεργασίες επιτελούνται μέσα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε ο αναγνώστης είναι συνήθως σε θέση να διαβάζει αρκετές λέξεις μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου.

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 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. Πιο

---

<sup>1</sup> 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.

συγκεκριμένα, σημαντική έχει αποδειχθεί η συνδρομή των σημασιολογικών ικανοτήτων στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας (Joshi, 2005) αλλά και κατανόησης (Oakhill, et al., 2003), όχι μόνον στη βάση της όποιας αρνητικής επίδρασης μπορεί να έχει η περιορισμένη ανάπτυξη του λεξιλογίου αυτή καθ' αυτή, αλλά και στη βάση του πλούτου των σημασιολογικών του αναπαραστάσεων η οποίες μπορεί να επηρεάσουν καίρια την όλη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης (Oakhill, et al., 2003, σελ. 463). Η γραμματικο-συντακτική ενημερότητα, με τη σειρά της, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον αναγνώστη, είτε α) στο να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις μίας πρότασης (π.χ. Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο, κλπ), είτε β) στο να ελέγχει την ορθότητα και 'συμβατότητα' των νέο-εισερχόμενων (από την ανάγνωση) πληροφοριών με τις ήδη καταχωρηθείσες πληροφορίες (Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987), είτε γ) με το να καθιστά εφικτή την «πρόβλεψη» των λέξεων που έπονται, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία της ανάγνωσης και σε αποκωδικοποιητικό επίπεδο (Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988). Τέλος οι πραγματολογικές ικανότητες μπορεί να βοηθήσουν 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 τόσο ανάμεσα στις προτάσεις, κλπ.)(Pratt & Nesdale, 1984).

Η απρόσκοπτη συνδρομή όλων των προαναφερθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων, 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 -επιτρέπουν στον έμπειρο αναγνώστη τη σχεδόν αυτοματοποιημένη πρόσβαση στο περιεχόμενο του κειμένου. Προβλήματα/μειονεξίες σε κάποια 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 επισημάνσεις 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 et al., 1983), 6 (Grigorenko et al., 1997), και 1 (Rabin et al., 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 ετεροζυγωτικοί δίδυμοι οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικό ωάριο (DeFries, Alarcon and 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 and DeFries, 1991).

Η ύπαρξη των συγκεκριμένων κληρονομικών καταβολών έχει βρεθεί ότι οδηγεί σε συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στην αρχιτεκτονική δομή του εγκεφάλου. Η ύπαρξη *εκτοπιών* (παρεισφρήσεις νευρώνων από μία στιβάδα του εγκεφαλικού φλοιού σε άλλη), *δυσπλασιών* (*παραμορφώσεις της οργάνωσης του εγκεφαλικού φλοιού*), καθώς και η μικρότερη ανάπτυξη του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (Hier et al., 1978) αποτελούν πλέον αδιαμφισβήτητα στοιχεία πως η δυσλεξία οφείλεται σε συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στη δόμηση του ανθρώπινου εγκεφάλου, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν καίρια τη λειτουργικότητα του εγκεφάλου και σε νευροφυσιολογικό επίπεδο (Paulesu et al., 1996. Simos et al. 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 κωδικών και φωνολογική (από)κωδικοποίηση (Simos et al., 2000).

Εάν και σήμερα υπάρχει κάποια σχετική διαμάχη αναφορικά με τα ακριβή αίτια της δυσλεξίας (Ramus, 2003 Ramus et al., 2003), εντούτοις, ένα μεγάλο μέρος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας αποδέχεται σήμερα ότι η τελευταία αποτελεί μία κατεξοχήν φωνολογική διαταραχή η οποία επηρεάζει καίρια την αποκωδικοποιητική ικανότητα του αναγνώστη (Rack, Snowling & Olson, 1992. Stanovich, 1988), γεγονός το οποίο, όπως θα δούμε και παρακάτω, απεικονίζεται σε σύγχρονους επιστημονικούς προσδιορισμούς της δυσλεξίας (Lyon, 1995. Snowling, 2000)(Βλέπε παρακάτω υπο-ενότητα). Η συγκεκριμένη παραδοχή τεκμηριώνεται και σε κλινικό, 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 αλλάζει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης (Bruck, 1992), να μαθαίνει καινούργιους φωνολογικούς κώδικες (Windfuhr, 1998), να τους συγκρατεί στη βραχυπρόθεσμη φωνολογική μνήμη (McDougall et

al., 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 τόσο με την εκμάθηση βασικών αλφαβητικών δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση της αλφαβήτας και της σύνδεσης των επιμέρους γραμμάτων με το γλωσσικό τους αντίστοιχο, ή η αποκωδικοποίηση των επί μέρους γραμμάτων που έχουν οι λέξεις, όσο και 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 επίπεδο αυτό σημαίνει πως οι δυσλεκτικοί αναγνώστες, σε αρκετές των περιπτώσεων, 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 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.

### **Δυσλεξία, Σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και συνήθη εκπαιδευτικά διλήμματα**

Έχοντας ολοκληρώσει την παραπάνω σύντομη αναφορά σε κάποιες βασικές παραμέτρους της ανάγνωσης, γραφής και δυσλεξίας, και δεδομένης της σύγχυσης που επικρατεί αναφορικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας και άλλων αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2002), το υπόλοιπο μέρος του παρόντος άρθρου επικεντρώνει 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 και 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. Όπως προαναφέρθηκε, οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ενίοτε και εσφαλμένα ως ταυτόσημοι χωρίς να γίνεται κάποια διάκριση μεταξύ τους ή ως γενικόλογοι όροι για κάθε δυσκολία η οποία γίνεται αντιληπτή. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους μπορεί να υπάρξει αυτή η σύγχυση. Ένας από τους λόγους για τους οποίους μπορεί να οδηγηθεί κανείς στην παραπλανητική, πολλές φορές, χρήση των όρων αυτών 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 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, για να αναφερθεί 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. Εάν 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». Η δυσλεξία, από την άλλη μεριά, «αποτελεί μία ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία. Είναι μία «ειδική γλωσσική διαταραχή, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, 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» (Lyon, 1995, p.9).

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς πολύ εύκολα να καταλάβει πως ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) δε θα πρέπει να συγχέεται με τη δυσλεξία. Ο όρος

μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιο ευρύς -ένας όρος ομπρέλα- ο οποίος περιλαμβάνει μία σειρά από εξελικτικές διαταραχές, όπως η δυσαριθμησία, η δυσπραξία, ο δυσγραμματισμός, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας. Η δυσλεξία, αντίθετα, είναι ένας πολύ πιο εξειδικευμένος κλινικός όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπο-μάδα 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.

***Δυσλεξία ή κάποιου άλλου είδους αναγνωστική δυσκολία/διαταραχή;***

Με το προηγούμενο ερώτημα τέθηκε στην ουσία ο προβληματισμός για το εάν οι όροι των μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας θα πρέπει να θεωρούν ταυτόσημοι ή όχι. Με το παρόν ερώτημα τίθεται ο προβληματισμός του εάν ο όρος δυσλεξία θα ήταν και η πιο σωστή επιλογή για τις όποιες αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να συναντήσει κανείς στην καθημερινή πρακτική

Όπως προαναφέρθηκε και στην πρώτη ενότητα, η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί τη συνδρομή πολλών γνωστικών και (μετα)γλωσσικών ικανοτήτων. Από την παραπάνω αναφορά στον επίσημο ορισμό της δυσλεξίας κανείς μπορεί να αντιληφθεί ότι οι βασικότερες μειονεξίες των δυσλεκτικών εστιάζονται κυρίως στην αποκωδικοποίηση 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 οι λοιπές γλωσσικές ικανότητες των δυσλεκτικών όχι μόνο είναι ακέρατες, αλλά και 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). Αυτό, δε συμβαίνει 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). Οι δυσκολίες λοιπόν 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), και άλλες μεταγνωστικές ικανότητες, όπως η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, κλπ. (Oakhill, 1984). 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

συγγέεται 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 (Agram, 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 κατανόησης, τότε κανείς θα πρέπει να κάνει χρήση του όρου «ευρύτερες αναγνωστικές δυσκολίες» (Stanovich, 1988), και όχι του χαρακτηρισμού της δυσλεξίας όπου, όπως προαναφέρθηκε, το χαρακτηριστικό της γνώρισμα 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 πολυπαραγοντικό φαινόμενο, με τη δυσλεξία να αποτελεί μία εξειδικευμένη διαταραχή. Ο προβληματισμός ο οποίος γεννάται σε αυτό το επίπεδο είναι το εάν και κατά πόσο θα πρέπει κανείς να χρησιμοποιεί κλινικούς χαρακτηρισμούς όπως η δυσλεξία, χωρίς να έχει σαφή και τεκμηριωμένη γνώση των απαραίτητων στοιχείων και προϋποθέσεων που συνήθως απαιτούνται για τον κλινικό προσδιορισμό και διάγνωση της κάθε 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 αυστηρά προσδιορισμένων κλινικών διαδικασιών και κλινικά έγκυρων δοκιμασιών (tests) τα οποία προσδίδουν στην όλη διαδικασία το στοιχείο της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Στη βάση όλων αυτών των διαδικασιών και δοκιμασιών ο διενεργών την κλινική αξιολόγηση ξεφεύγει από τη διάσταση της υποκειμενικής κρίσης, η οποία μπορεί ενίοτε να οδηγήσει κάποιον σε εσφαλμένη εκτίμηση είτε λόγω πιθανής υποεκτίμησης των γνωστικών αδυναμιών του εξεταζόμενου (π.χ. σε περιπτώσεις που οι μειονεξίες δεν είναι άμεσα εμφανείς, όπως στη δυσλεξία), είτε λόγω συνεκτίμησης ορισμένων άλλων χαρακτηριστικών του ατό-



μου (π.χ. εξαιρετικά καλή επίδοση σε άλλους τομείς όπως τα μαθηματικά, τα εικαστικά, κλπ.).

Ο παραπάνω προβληματισμός για το εάν κανείς θα πρέπει να κάνει χρήση του όρου της δυσλεξίας γίνεται ακόμη πιο έντονος, εάν κανείς 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 (Edwards, 1994), είτε η αίσθηση του «μαθησιακά αβοήθητου», είτε η αίσθηση της «διαφοροποίησης» της ντροπής και της μοναξιάς που βιώνουν σχεδόν καθημερινά τα άτομα με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες (Hellendoorn & Ruijsenaars, 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- αντί 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 στη βάση των σχολίων που μπορεί να δεχτούν είτε το παιδί τους είτε οι ίδιοι από τον κοινωνικό περίγυρο.

#### ***Δυσλεξία ή αδιαφορία/τεμπελιά;***

Οι παραπάνω αναφορές στους επίσημους κλινικούς όρους των μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας αποκαλύπτουν πως, εκτός από την αναγκαιότητα της 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 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 ατόμου και τα κίνητρα, η ενδοοικογενειακή συνοχή, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση το μέγεθος της οικογένειας, κλπ. (Kumpulainen 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 προσω-

πικό 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 πόσα αναγνωστικά λάθη κάνω – άρα δεν προσπαθώ να βελτιωθώ») 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 προσφίλους προσώπου, ή η άμεση και έμμεση προτροπή και ενίσχυση που δέχεται το άτομο από γονείς, συμμαθητές, οικογενειακό/σχολικό περιβάλλον ώστε να δώσει προτεραιότητα στις συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και να αγωνιστεί για να τις κατακτήσει κλπ.) δε θα πρέπει να μας αποπροσανατολίζει και από την πιθανότητα πως αυτή δεν είναι η μόνη αιτία αλλά μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η υποεπίδοση 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 τεμπелиάς 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), 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 αναφορικά με τον εντοπισμό των δυσλεκτικών αναγνωστών, κανείς δε θα πρέπει 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 γράφηματα, όπως για παράδειγμα στη λέξη *πατάτα*, όπου σχεδόν κάθε φωνήμα αντι-

στοιχεί 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. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα από το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αποκαλύπτουν πως ούτε οι αρχάριοι (Nikolopoulos & Porpodas, 2001), ούτε οι κανονικοί (Nikolopoulos & Goulandris, 2000, Nikolopoulos et al., 2006), ούτε οι δυσλεκτικοί αναγνώστες (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003) τείνουν βιώνουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας με τους αγγλόφωνους αναγνώστες η οποίοι έχουν να διαχειριστούν έναν εξαιρετικά «ιδιότροπο» ορθογραφικό σύστημα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των Ελλήνων δυσλεκτικών, τόσο οι αναγνωστικές όσο και οι φωνολογικές τους μειονεξίες τείνουν να είναι ηπιότερες. Πιο συγκεκριμένα, τα μεγάλα ποσοστά των αναγνωστικών αρνήσεων που εκδηλώνουν οι Αγγλοι δυσλεκτικοί όταν διαβάζουν που δεν έχουν ξαναδεί ή είναι δύσκολες, η τάση τους για «μη-φωνητικά» ορθογραφικά λάθη (δηλ. λάθη από τα οποία κανείς δεν μπορεί να καταλάβει ποια ήταν η αρχική λέξη που ήθελαν να γράψουν λόγω των παραλήψεων γραμμάτων ή ολόκληρων συλλαβών), η καθρεφτική ανάγνωση και γραφή, κλπ. (Snowling, 2000) δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα στους Έλληνες δυσλεκτικούς (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 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- κανείς 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, 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 (π.χ. φασαρία και ένταση στην τάξη), 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.

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 των 'ιδιόμορφων' επιλογών που αναφέρθηκαν παραπάνω, τότε η πιθανότητα υπο-εκτίμησης των δυσκολιών που βιώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί και ο κίνδυνος μη εντοπισμού τους είναι ιδιαίτερα αυξημένος. ένα περίπου

25% με 30% των Ελλήνων δυσλεκτικών τείνει να εκδηλώνει τις αναγνωστικές τους δυσκολίες κυρίως με το να είναι σχετικά αργοί στην ανάγνωση αλλά ανορθόγραφοι στη γραφή (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 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 τον εν λόγω μαθητή ή μαθήτρια.

### **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 επικεντρώσει 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 των περιπτώσεων να διαβάζουν ορθά, αλλά με μεταβαλλόμενο βαθμό ευκολίας, ευκρίνειας και ταχύτητας ένα αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 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 σύ-

στημα, και της επικράτησης της στερεότυπης αντίληψης πως η δυσλεξία εκδηλώνεται σχεδόν αποκλειστικά με καθρεφτική ανάγνωση και γραφή, αναγραμματισμούς, αντιμεταθέσεις, και παραλείψεις γραμμάτων, κλπ., δημιουργούν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο εντοπισμός ενός δυσλεκτικού αναγνώστη με υψηλό δείκτη νοημοσύνης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος. Η δυσκολία αυτή στον εντοπισμό αυξάνεται επίσης και από το γεγονός πως τα προαναφερθέντα ιδιότυπα χαρακτηριστικά εκδήλωσης της δυσλεξίας μπορεί να εκδηλωθούν και από άτομα με πολύ ευρύτερες διαταραχές από αυτές που βιώνουν οι δυσλεκτικοί: π.χ. φωνολογικές μειονεξίες σε συνδυασμό με εύκολη διάσπαση προσοχής και/ή μειονεξίες οργάνωσης, καταχώρησης και ανάκλησης πληροφοριών.

Αυτό λοιπόν που προκύπτει από τα παραπάνω είναι πως γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικοί στο ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά στην επίδοση και συμπεριφορά τα οποία θα πρέπει να τους θέσουν σε «εγρήγορση» ώστε να επιδιώξουν πιο ενδελεχή έλεγχο αξιολόγηση της επίδοσης. 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 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 με τον βαθμό προσπάθειας που καταβάλλει αυτός και η οικογένειά του ο βαθμός εγρήγορσης θα πρέπει να είναι ακόμη μεγαλύτερος. Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, στην Ελλάδα υπάρχουν δυσκολίες στον αξιόπιστο κλινικό χαρακτηρισμό των αναγνωστικών δυσκολιών το γεγονός πως μπορεί κανείς να χαρακτηριστεί εσφαλμένα ως δυσλεκτικός ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι, δε θα πρέπει να αποπροσανατολίσει και από το γεγονός πως, εκτός από την παραπάνω περίπτωση, υπάρχουν και 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 εχέγγυα 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 είναι ακόμη

μία παράμετρος η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μία πιο αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών.

**Επιπτώσεις επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των δυσλεκτικών αναγνώστων 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. Η αίσθηση του «μαθησιακά αβοήθητου» που επιφέρουν οι διαδοχικές αποτυχίες σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα αρνητικά σχόλια (Edwards, 1994) έχει βρεθεί ότι ασκεί διαβρωτική επίδραση στην αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα των ατόμων που βιώνουν χρόνιες δυσκολίες με αποτέλεσμα αυτά να αρνούνται κάποια στιγμή να παλέψουν ώστε να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής εξουθένωσης (Murray, 1988) οδηγεί τα άτομα αυτά σε αγχώδεις διαταραχές (Cantwell & Baker, 1991), κατάθλιψη (Gregg et al., 1992), ή άλλες μορφές αντικοινωνικής/ παραβατικής συμπεριφοράς (Williams & McGee, 1994).

Στη βάση των παραπάνω στοιχείων το ερώτημα που προκύπτει, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι το εάν και κατά πόσο οι δυσλεκτικοί αναγνώστες θα πρέπει να αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογείται συνήθως η επίδοση των κανονικών αναγνώστων. Δεδομένου πως κάθε πιθανή απάντηση στο παραπάνω ερώτημα μπορεί να έχει τον αντίλογό της, στην παρούσα ενότητα, για λόγους οικονομίας θα επιχειρηθεί μία σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές που διέπουν 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 δομημένης, πολυαισθητηριακής και συσσωρευτικής διδακτικής προσέγγισης (Townend, & Turner, 2000) περιορίζει σημαντικά τα περιθώρια λάθους και αποτυχίας για το υποβοηθούμενο άτομο ώστε η «αίσθηση της επιτυχίας» που σπάνια είχε βιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή να λειτουργήσει ως κίνητρο επίτευξης (Lerner, 1993). Η συγκεκριμένη στόχευση προς τη διαρκή επιτυχία πρέπει να 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 θα πρέπει να βασίζονται στην αρχή του να «αποδείξουν» στον υποβοηθούμενο το τι έχει κατορθώσει να μάθει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Το γεγονός πως τα άτομα που βιώνουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά ευάλωτα στα αρνητικά σχόλια (Murray, 1988) σε συνδυασμό με την τάση που επιδεικνύουν τα άτομα αυτά στο να «καταχωρούν» τη

σχολική αποτυχία ως μόνιμο χαρακτηριστικό της εν γένει ικανότητάς τους (Goor, McKnab & Davison-Aviles, 1995) υποδεικνύουν πως 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 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 αυτών των «τραυματισμένων» ψυχολογικά 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 τύχουν ειδικής μεταχείρισης, απολαμβάνοντας προνομίων όπως η δυνατότητα προφορικής εξέτασης αντί για γραπτής, η παροχή επιπλέον χρόνου στην εξέταση, κλπ. Εάν λοιπόν ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιολόγησης από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι η απονομή ενός βαθμού ο οποίος να είναι αντίστοιχος και αντιπροσωπευτικός του τελικού αποτελέσματος της εξέτασης του ατόμου, τότε οι παραπάνω αρχές διαχείρισης των μαθητών που βιώνουν χρόνιες δυσκολίες μάθησης δε φαίνεται να έχουν χώρο στην παραπάνω περιγραφείσα προσέγγιση. Εάν, αντίθετα, ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως ο βαθμός των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου, της προσπάθειας που καταβάλλει αυτό να ανταπεξέλθει στις όποιες υποχρεώσεις, και, κυρίως, εάν ο ευρύτερος στόχος της φοίτησης ενός μαθητή δεν είναι μόνον η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και καλλιέργεια ιδανικών όπως η κοινωνική αλληλεγγύη και ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα, τότε κανείς θα πρέπει να προβεί στη δική του αυτοκριτική, ώστε να ελέγξει το εάν και κατά πόσο η δική του εκπαιδευτική προσέγγιση ενσωματώνει κάποιες από τις αρχές, «φιλοσοφία» και επισημάνσεις στις οποίες προέβηκε το συγκεκριμένο άρθρο. Το αίτημα αυτό για αυτοκριτική και «επαναπροσδιορισμό» γίνεται ακόμη επιτακτικότερο σήμερα 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 and 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.
- 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.
- 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.
- DeFries, J. C., Alarcon, M., and Olson, R. K. (1997). Genetic etiologies of reading and spelling deficits: developmental differences. In C. Hulme and M. J. Snowling (eds), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr, 20-37.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: eight case studies in emotional reactions*. Redwood Books, Trhwbriidge, Wiltshire.
- Galaburda, A.M & Kemper, T.L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annals of Neurology*, 6, 94-100.
- 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, 205-18.
- 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. And 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. and 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.
- Hatcher, P. J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate difficulties. *Reading and Writing*, 13, 257-272.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Hier, LeMay, Rosenberg & Perlo (1978). Developmental Dyslexia: Evidence from a subgroup with reversal of cerebral asymmetry. *Archives of Neurology*, 35, 90-92
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.



- 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*, 48-54.
- Lerner, J.W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27
- 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.
- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.
- 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). The National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- 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*, 1-13.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1988). (Letter to NJCLD organizations).
- Νικολόπουλος, Δ. (υπό δημοσίευση). 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*.
- Nikolopoulos, D. & Hatira, C. (in preparation). Emotional functioning of normally developing and learning disabled children: Evidence from children's drawings - Some preliminary results.
- Nikolopoulos, D. & Goulandris, N. (2000). The cognitive determinants of reading and spelling abilities in a regular orthography". In M. Perkins and S. Howard (Eds.) *New Directions in Language Development and Disorders*. Plenum Publishing Corporation, England.
- 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, 2001.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003). "Developmental dyslexia in Greek". In N. Goulandris (Ed.). *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. Whurr Publishers, London, England.
- 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*, Vol 94 (1), 1-17.
- 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,
- Orton, S.T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14.
- 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 and Psychiatry* 31, 193-201.
- Pratt, C., & Nesdale, A., R. (1984). Pragmatic awareness in children. In W.E. Tunmer, C. Pratt, and 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. and 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.
- 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.
- 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. And 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. E., Nesdale, A. R. & Wright, D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Tunmer, W. Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- 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.
- 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 D. Phil. 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.