

**Αντιμετώπιση της δυσλεξίας στη δευτεροβάθμια
εκπαίδευση:
Αξίωση και ανάγκη για μια εναλλακτική θεώρηση
της αποκατάστασης των προβλημάτων του
γραφτού λόγου**

Μιλτιάδης Π. ΚΑΡΒΟΥΝΗΣ
Υπ. Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Παν/μιου Ιωαννίνων
Εργαστήριο Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής(ΕΡ.Ε.Θ.Α.)
Ηλεκτρονική Διεύθυνση: **mkarvuni@hellasnet.gr**

Περίληψη

Παρόλο που η αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο διαφόρων νομοθετικών ρυθμίσεων, εντούτοις διαπιστώνεται η ανάγκη εφαρμογής ερευνητικά αξιολογημένων προγραμμάτων παρέμβασης. Ειδικότερα, στην περίπτωση της δυσλεξίας φαίνεται να υπάρχουν πολλές πρακτικές προσεγγίσεις με ισχνά έως ανύπαρκτα ερευνητικά ερείσματα, οι οποίες παρουσιάζονται με τον εντυπωσιασμό του επιστημονικοφανούς, αλλά καμία θεωρητικά θεμελιωμένη και μεθοδολογικά έγκυρη ερευνητική προσέγγιση. Λόγω της σπουδαιότητας που έχει το θέμα των προβλημάτων της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια αδρομερή επισκόπηση της εμπειρικής βάσης και του περιεχομένου των μέχρι τούδε ερευνητικών πορισμάτων, παρουσιάζοντας παράλληλα και το θεωρητικό υπόβαθρο μιας προτεινόμενης εναλλακτικής μεθόδου παρέμβασης που θεωρούμε ότι διευκολύνει την αντιμετώπιση των δυσκολιών του γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

Εισαγωγή

Οι λειτουργικές διαδικασίες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής θεωρούνται δύο εκ των σημαντικότερων επινοήσεων του δυτικού πολιτισμού. Η ελλιπής γνώση και χρήση του γραπτού λόγου στη σύγχρονη εποχή έχει αφενός μεν δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική, κοινωνική και οικονομική ένταξη του ατόμου, αφετέρου δε στην ψυχολογική του κατάσταση και την εν γένει ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αν και στην εποχή μας οι ηλεκτρονικές υποστηρικτικές τεχνολογίες αποδυναμώνουν τη σπουδαιότητα των ορθογραφικών γνώσεων, εντούτοις ακέραια παραμένει η σημασία και επιτυχής αξιοποίηση του γραπτού λόγου ακόμα και στην κοινωνία της πληροφορίας. Ανεξάρτητα από τον τρόπο προσδιορισμού των ατόμων με προβλήματα στη διαδικασία απόκτησης του γραπτού λόγου, έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν μια ειδική αναγνωστική και ορθογραφική δυσλειτουργία (δυσλεξία), σύμφωνα με τα στοιχεία διεθνών οργανισμών, έχει φθάσει στο 5 % περίπου του μαθητικού πληθυσμού των αναπτυγμένων χωρών.

Από τη βιογραφική μελέτη των δυσλεξικών παιδιών γνωρίζουμε ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην απόκτηση κάποιου ακαδημαϊκού τίτλου (ανάλογου των νοητικών τους δυνατοτήτων), καθώς και στην επιτυχή εργασιακή ένταξή τους. Επιπλέον, εξαιτίας της χρονιοποίησης των βιωμάτων αποτυχίας στα παραπάνω παιδιά, ελλοχεύει ο κίνδυνος της επιδείνωσης των μαθησιακών δυσκολιών μέσω της σχολικής φοβίας, του μειωμένου αυτοσυναισθήματος, των μαθησιακών εμπλοκών, της επιθετικότητας και της εσωστρέφειας.

Συνεπώς, προκειμένου να διαμορφώσουμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις μιας ομαλής ανάπτυξης των παιδιών με δυσλεξικά χαρακτηριστικά σε όλη τη διάρκεια και το φάσμα της σχολικής τους φοίτησης, απαιτείται η συγκρότηση δραστικών μεθόδων παρέμβασης από ειδικούς, διότι τα παιδιά και οι γονείς τους βρίσκονται εκτεθειμένοι σε μια πληθώρα αποκαταστασιακών παρεμβάσεων αμφιβόλου επιστημονικο-θεραπευτικής αξίας και αποτελεσματικότητας. Επειδή, όμως, ειδικοί εκπαιδευτικοί και γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για την αποδοτικότητα μιας μεθόδου και λιγότερο για το θεωρητικό υπόβαθρο της βασικής ιδέας σύλληψής της, θεωρούμε σκόπιμο μέσω μιας παράθεσης των σχετιζόμενων με τη σύγχρονη έρευνα ερωτημάτων να συμβάλλουμε στην κατανόηση και τον προσδιορισμό του θέματος της αντιμετώπισης των προβλημάτων στην ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή.

1. Η ψυχολογική και γνωστική ανάλυση του γραπτού λόγου

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα εντατικοποιήθηκαν διεθνώς οι έρευνες που αφορούσαν στη γνωστική προσέγγιση της αναγνωστικής και ορθογραφικής λειτουργίας αποσκοπώντας στη διερεύνηση της λειτουργίας και οργάνωσης των επιμέρους γνωστικών διεργασιών που συνθέτουν το γραπτό λόγο. Η ανωτέρω προσέγγιση ασχολήθηκε με τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων στα πλαίσια της θεωρητικής κατεύθυνσης της επεξεργασίας πληροφοριών, τη μελέτη των ψυχολογικών και νευροψυχολογικών παραμέτρων, καθώς και την αναζήτηση των αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης και γραφής. Σύμφωνα, με ένα αποδεκτό σύστημα ταξινόμησης των ψυχολογικών και γνωστικών προϋποθέσεων που επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής και ορθογραφικής λειτουργίας, αυτές μπορούν να διακριθούν σε γενικές και ειδικές. Αποκαλούνται ως **γενικές**, διότι όσο αφορά στο εύρος επιρροής τους είναι σημαντικές για την **απόκτηση και άλλων** γνωστικών δεξιοτήτων πέραν της ανάγνωσης και περιλαμβάνονται σε αυτές η *νοημοσύνη*, η *μνήμη* και η *αντίληψη*. Στις **ειδικές** προϋποθέσεις περιλαμβάνονται οι φωνολογικές ικανότητες, η αναγνώριση της αντιστοιχίας γράμματος και φθόγγου (γνώση των γραμμάτων), ικανότητες δηλαδή που συμβάλλουν **αποκλειστικά** στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα, η **κωδικοποίηση** των *γλωσσικών πληροφοριών* (ηχητική αναπαράσταση των ερεθισμάτων στην περίπτωση του προφορικού λόγου ή οπτική αναπαράσταση στην περίπτωση του γραπτού λόγου), η **αποκωδικοποίηση** (αναγνώριση και φωνολογική μετάφραση των γραπτών συμβόλων) του γραπτού λόγου και η **κατανόηση** (πρόσβαση στο σημασιολογικό λεξικό και ανάσυρση της σημασίας της λέξης) φαίνεται να αποτελούν τις απαραίτητες γνωστικές λειτουργίες διεκπεραίωσης της ανάγνωσης και γραφής μιας αλφαβητικής γλώσσας. Επίσης, η υπόθεση ότι η ανάγνωση και η ορθογραφημένη γραφή διεκπεραιώνεται μέσα από μια διαδικασία **φωνολογικής αναγνώρισης** ενισχύεται από πολλές ερευνητικές μαρτυρίες. Όσο αφορά στη συμβολή της μνήμης (*φωνητική κωδικοποίηση στην εργαζόμενη μνήμη*) στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης γενικά και στις περιπτώσεις της δυσλεξίας ειδικότερα, η δυσλειτουργία φαίνεται ότι εντοπίζεται στην ενεργή συγκράτηση των πληροφοριών στο αρθρωτικό κύκλωμα της *εργαζόμενης μνήμης*, στη γρήγορη και αλάνθαστη ανάκλησή τους, καθώς και στη χωρητικότητα της υποκείμενης βασικής γνωστικής λειτουργίας. Επιπλέον, η μέχρι

τώρα μελέτη του ειδικού προβλήματος της δυσλεξίας έχει δείξει ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν συχνά προβλήματα σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, στη μετατροπή των γραφημικών αναπαραστάσεων σε φωνολογικές, καθώς και στη μνημονική συγκράτηση (*ταχύτητα πρόσβασης στο σημασιολογικό λεξικό - μακρόχρονη μνήμη*) και ανάσυρση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Η ανωτέρω διαφορά διαπιστώνεται σε κριτήρια ελέγχου της ταχύτητας ανάκλησης γραμμάτων, εικόνων, αριθμών και χρωμάτων. Μακροχρόνιες έρευνες αποδεικνύουν διαχρονική συνάφεια μεταξύ της ταχύτητας μνημονικής ανάκλησης και της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Τέλος, η ελαττωματική ανάγνωση των δυσλεξικών και η λειτουργική τους αδυναμία στη συγκράτηση των κωδικοποιημένων στοιχείων της ορθογραφίας μας οδηγεί στη διατύπωση της υπόθεσης ότι είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στη δυσκολία αναπαράστασης των γραμμάτων της λέξης στο χώρο (*οπτικοχωρική αναπαράσταση*). Ειδικότερα, κατά την αρχική φάση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου το παιδί καλείται να επεξεργαστεί πληροφορίες που αφορούν στη θέση, γειτονία, διαδοχή του κάθε γράμματος σε σχέση με τα άλλα γράμματα της λέξης, καθώς και στο στοιχείο της από αριστερά προς τα δεξιά κατεύθυνσης.

2. Ο προσδιορισμός του προβλήματος της δυσλεξίας

2.1 Ορισμός

Με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά πορίσματα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ) ορίζει την ειδική αναγνωστική και ορθογραφική διαταραχή της δυσλεξίας, σύμφωνα με την επίκαιρη έκδοση του πληρέστερου συστήματος ταξινόμησης της προβληματικής συμπεριφοράς στα παιδιά (ICD-10), ως εξής:

«Το κύριο γνώρισμα αυτής της διαταραχής είναι μια ειδική και σαφής δυσκολία στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας, η οποία εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση, την ηλικία και την έλλειψη άλλης οργανικής αιτιολογίας. Προβλήματα ανακύπτουν επίσης κατά την αναγνωστική κατανόηση, την ικανότητα αναγνώρισης και ανάγνωσης λέξεων καθώς επίσης και στην επίδοση σε εργασίες που απαιτείται η αναγνωστική ή η ορθογραφική ικανότητα». Όσο αφορά στην πιθανή αιτιολόγηση του φαινομένου της δυσλεξίας το ICD-10 διαπιστώνει: «Σε πολλές περιπτώσεις το παιδί φαίνεται να παρουσιάζει

δυσλειτουργία κατά την επεξεργασία πληροφοριών ακουστικών ερεθισμάτων, και η οποία παρουσιάζεται σε δοκιμασίες ηχητικής ταξινόμησης, αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας και συγκράτησης ακουστικών ακολουθιών»(σ.275f). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η επισήμανση για τη σχέση εξάρτησης των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών από το ορθογραφικό σύστημα κάθε γλώσσας: «Και ενώ η ανωτέρω διαταραχή συναντάται σε όλες τις γνωστές γλώσσες, παρά ταύτα κυριαρχεί αβεβαιότητα για το κατά πόσο η συχνότητά της επηρεάζεται από το είδος του αλφαβητικού συστήματος γραφής»(σ.274).

Ένας σαφώς καινοτόμος είναι ο ορισμός που εισάγεται από τον Λ. Σταύρου (1995) και σύμφωνα με τον οποίο η δυσλεξία είναι η λειτουργική δυσπροσαρμογή του παιδιού στο χώρο και το χρόνο, που οφείλεται βασικά σε μια βλάβη της επικοινωνίας, της σχέσης ανάμεσα στο Εγώ και τον εξωτερικό κόσμο. Η έννοια του χώρου και του χρόνου και η κατάκτησή της από το παιδί αποτελεί θεμελιώδη συνθήκη και προϋπόθεση τόσο για την ανάπτυξη και εξέλιξη βασικών ικανοτήτων όσο και ιδιαίτερων δεξιοτήτων του παιδιού, όπως της γραφής και της ανάγνωσης. Η δυσλεξία ή δυσλεξική συμπεριφορά (προτιμούμε τον όρο δυσλεξική συμπεριφορά), ως ιδιόμορφη συμπεριφορά στη γραφή και την ανάγνωση, *δεν είναι ασθένεια, αλλά μαθησιακή δυσκολία*. Μπορεί μάλιστα η δυσλειτουργία ή οι δυσλειτουργίες, όσον αφορά στην κατάκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων–δεξιοτήτων απόκτησης και πρόσκτησης της γραφής και της ανάγνωσης, να διαπλέκονται με νευρολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Η διαπλοκή αυτή, όμως, δε σημαίνει, σε καμία περίπτωση, ότι πρόκειται για ασθένεια. Στην περίπτωση, που εκλαμβάνουμε την οντότητα αυτή ως ασθένεια, ιατρικοποιούμε το όλο πλαίσιο του συνδρόμου αυτού. Από τη στάση μας αυτή, αν δηλαδή υιοθετήσουμε τη μια ή την άλλη προσέγγιση, εξαρτάται το εφικτό ή ανέφικτο της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

2.2 Ερευνητικές αποδείξεις

Το βασικό συμπέρασμα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν διεθνώς είναι ότι η αιτία της δυσλεξίας εντοπίζεται επί το πλείστον στο φωνολογικό έλλειμμα των δυσλεξικών παιδιών, το οποίο τα εμποδίζει να αντιληφθούν τη γλώσσα ως μια ακολουθία διαφοροποιημένων ηχητικών στοιχείων (φωνήματα) (Näslund, J. C. & Schneider, W.,

1991). Ωστόσο, η επίγνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για την απόκτηση του γραπτού λόγου, και τούτο διότι η βασική αρχή του των σύγχρονων αλφαβητικών συστημάτων γραφής στηρίζεται στο γεγονός της γραπτής αναπαράστασης των ηχητικών στοιχείων του προφορικού λόγου (φωνήματα) διαμέσου γραμμάτων ή συνδυασμούς γραμμάτων (γραφήματα). Έχοντας υπόψη αυτά, οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών θα πρέπει να οφείλονται στην ελαστικότητα της σχέσης μεταξύ των φωνολογικών πληροφοριών της γλώσσας και των γραπτών συμβόλων με τα οποία αυτές αποδίδονται (Bruck, M., 1992).

Όσο αφορά στη σχέση μεταξύ του ορθογραφικού συστήματος γραφής μιας γλώσσας και της εμφάνισης δυσλεξικών συμπτωμάτων (Σταύρου, Λ., 2001), πιστεύεται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά αυτού του συστήματος μπορεί να διευκολύνουν τους δυσλεξικούς μαθητές, σε αντίθεση με κάποια άλλα που μπορούν να τους επιβαρύνουν με πρόσθετα προβλήματα. Ειδικότερα, καθοριστικής σημασίας αποδεικνύεται η συνοχή στη σχέση μεταξύ γραμμάτων και ηχητικών στοιχείων, δηλαδή *η γραφημική-φωνημική αντιστοιχία*. Για τον αρχάριο αναγνώστη, ο οποίος εξαιτίας ενός φωνολογικού ελλείμματος έχει δυσκολίες να συλλάβει τη σχέση μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου, είναι πιθανό ότι μπορεί να κατακτήσει ευκολότερα ένα ορθογραφικό σύστημα με σαφή τρόπο αναπαράστασης, σε αντιδιαστολή με κάποιο αδιαφανές, πολύπλοκο και χωρίς συνοχή ορθογραφικό σύστημα (Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U., 1997).

Επειδή, οι εξελικτικές αλλαγές τις οποίες υφίσταται ο προφορικός λόγος στη διάρκεια του χρόνου προκαλούν διαφορές στο αλφαβητικό σύστημα γραφής και το βαθμό διαφάνειας μεταξύ γραμμάτων και ηχητικών στοιχείων μιας γλώσσας, είναι επόμενο ότι οι υπάρχουσες διαφορές μεταξύ διαφόρων ορθογραφικών συστημάτων να οδηγήσουν σε ένα σύστημα ταξινόμησης τους με βάση το κριτήριο της διαφάνειας. Συνεπώς, ο βαθμός κατά τον οποίο ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής αναπαριστάνει τη φωνολογία μιας γλώσσας, το χαρακτηρίζει ως ρηχό ή βαθύ αντίστοιχα. Έτσι, ενώ γενικά το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα παρουσιάζει υψηλό βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα, εντούτοις στην ορθογραφημένη γραφή της, η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει απόκλιση από την πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Η παραπάνω απόκλιση φαίνεται να είναι συνέπεια της διαφοράς εξέλιξης μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, με αποτέλεσμα την απομάκρυνση της ελληνικής

ορθογραφίας από την πιστή απόδοση της φωνολογικής δομής της γλώσσας και την εμφάνιση ανακολουθιών.

3 Αντιμετώπιση της δυσλεξίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

3.1 Ρύθμιση αντί ουσιαστικής παρέμβασης

Αποτελεί κοινή διαπίστωση το γεγονός ότι, με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και το νομοθετικό πλαίσιο για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ιδιαίτερα μεγάλη ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης όσο αφορά στην αντιμετώπιση δυσκολιών στον τομέα της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Από μια αδρομερή μελέτη των ανωτέρω ρυθμίσεων διαπιστώνεται ότι η απόκτηση του γραπτού λόγου στις βασικές του παραμέτρους αποτελεί αποκλειστική υπόθεση του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, όσο αφορά στη ρύθμιση για την αξιολόγηση των παιδιών με διαγνωσμένη δυσλεξία, τα προβλήματα στο γραπτό λόγο δε φαίνεται να συνιστούν εμπόδιο για τη μετάβασή τους στις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου ή του Λυκείου. Παρά την αναμφισβήτητη χρησιμότητα καθώς και την ευρύτατη αποδοχή που έχει γνωρίσει η παραπάνω θεσμική μέριμνα, ωστόσο, όταν δεν παρέχει σαφείς πληροφορίες για το είδος και τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών με παρόμοια προβλήματα, καθίσταται άκυρη και πολλές φορές συνιστά αφετηρία για την κατάχρηση και σύγχυση των εννοιών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει διάσταση μεταξύ της απαίτησης για νομοθετική πρόβλεψη από τη μια και της σχολικής πραγματικότητας από την άλλη, και τούτο διότι αναδεικνύεται περισσότερο ο «οικονομίστικος» χαρακτήρας και όχι το περιεχόμενο της παρέμβασης. Βέβαια, η ελλιπής ακαδημαϊκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον τομέα της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα επιπρόσθετο εμπόδιο, το οποίο θα έπρεπε να επιλυθεί με τη διαρκή και εξειδικευμένη επιμόρφωση των παραπάνω εκπαιδευτικών, έτσι ώστε η εν λόγω νομοθετική παρέμβαση να μην αποτελεί «κενό γράμμα» και απόπειρα απόδοσης άφεσης αμαρτιών στους εμπλεκόμενους φορείς.

3.2 Συμπεράσματα και κριτική από την εφαρμογή εξωσχολικών προγραμμάτων παρέμβασης

Επιχειρώντας κανείς να οριοθετήσει τις εξωσχολικές δυνατότητες αποκατάστασης των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών, οι οποίες προσφέρονται ιδιωτικά ή δημόσια από ειδικούς παιδαγωγούς και σχολικούς ψυχολόγους, είναι φανερό ότι τα πρακτικής σημασίας πορίσματα που προκύπτουν δεν αποτελούν παρά μόνο την «κορυφή του παγόβουνου» όσο αφορά στην αξιόπιστη αξιολόγηση ανάλογων ερευνητικών παρεμβάσεων. Επειδή, όμως, στη χώρα μας, όπως προκύπτει από σχετικές εκθέσεις, χρησιμοποιούνται καθαρά πληροφοριακά τεστ και αυτοσχέδια κριτήρια ελέγχου διάγνωσης και αποκατάστασης των προβλημάτων του γραπτού λόγου, καθίσταται συνεπώς δυσχερές ο έλεγχος εγκυρότητας και η συγκριτική θεώρηση των ακολουθούμενων μεθόδων ελλείπει επιστημονικής τεκμηρίωσης και αξιολόγησής τους. Η ανωτέρω κριτική αποδυναμώνεται μερικώς αν λάβουμε υπόψη ότι ειδικά για την περίπτωση των προγραμμάτων αντιμετώπισης της δυσλεξίας σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ελάχιστες είναι οι δημοσιεύσεις από ειδικούς και πανεπιστημιακούς στον ελληνόφωνο χώρο.

Είναι φανερό λοιπόν ότι είναι υπαρκτή η ανάγκη και απαίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για αποκατάσταση των δυσκολιών που συνδέονται με το γραπτό λόγο. Το εύλογο ερώτημα που ανακύπτει λοιπόν είναι το εξής: σε ποιον και με ποιο τρόπο πρέπει να παρασχεθεί η εν λόγω υποστήριξη; Οι υπάρχουσες σχολικές και εξωσχολικές παρεμβάσεις φαίνεται να συγκλίνουν σε ένα χαρακτήρα παρόμοιο και συμπληρωματικό με αυτόν του σχολικού προγράμματος, με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες εκείνων των παιδιών που μπορεί να έχουν πολλές πιθανότητες θεραπείας ή ετοιμότητας για θεραπεία, αλλά να μην επαρκούν για τα παιδιά που τις έχουν ιδιαίτερα ανάγκη. Επιπλέον, με δεδομένο τις καταλυτικές επιπτώσεις που έχουν οι σχολικές πληθυσμιακές ανακατατάξεις τα τελευταία χρόνια (με την ένταξη μεγάλου μέρους μεταναστών ή επαναπατριζόμενων) στην εκπαιδευτικο-διδακτική αντιμετώπιση και έρευνα των προβλημάτων του γραπτού λόγου, θεωρούμε ότι η ενδεδειγμένη μελέτη όλων αυτών των θεμάτων πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της βασικής μόρφωσης και διαρκούς ευαισθητοποίησης όλων εκείνων που ασχολούνται με την εκπαίδευση, προκειμένου να διευρυνθεί τόσο η εμπειρική βάση όσο και η διαφοροποιημένη εφαρμογή (λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών με τα ελληνικά ως μη μητρική γλώσσα) κάποιων θεωρητικά θεμελιωμένων

προγραμμάτων παρέμβασης. Με αυτόν τον τρόπο θα διασφαλιστεί η έμπρακτη και απρόσκοπτη αναγνώριση του δικαιώματος του κάθε παιδιού να γίνεται σεβαστή κάθε ιδιαιτερότητα που αφορά στη μάθηση γενικά και στη μάθηση του γραπτού λόγου ειδικότερα.

3.3 Εναλλακτική θεώρηση:

Ορθογραφία μαθαίνει κανείς μέσω της σωστής ανάγνωσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα προβλήματα που συνδέονται με το γραπτό λόγο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιορίζονται αποκλειστικά στη διαπίστωση της ορθογραφικής ανεπάρκειας ορισμένων μαθητών, με συνέπεια τα περαιτέρω μέτρα παρέμβασης να αποσκοπούν στην εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων και την ατέρμονη εξάσκηση των παιδιών σε αυτούς. Η ανωτέρω πρακτική αντιμετώπισης είναι ως ένα βαθμό κατανοητή, αν λάβουμε υπόψη ότι στην ελληνική διαγνωστική πραγματικότητα το δυσλεξικό παιδί εντοπίζεται με βάση την κακή ορθογραφική του επίδοση και λιγότερο από τη γνώση ή τη συσχέτιση της αναγνωστικής και ορθογραφικής λειτουργίας. Εκτός αυτών όμως, σημαντικό μερίδιο σε αυτή την ελληνική παράδοση έχει το γεγονός της έλλειψης προσφοράς σταθμισμένων ομαδικών αναγνωστικών και ορθογραφικών τεστ (τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), σε συνδυασμό με τις διατυπωθείσες θεωρητικές θέσεις ότι η ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή είναι διδακτικά διαφοροποιημένες δεξιότητες, ότι η ορθογραφία μαθαίνεται μόνο διαμέσου της εξάσκησης στην ορθογραφία και ότι οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην ορθογραφημένη γραφή εδραιώνονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχέση με τα αναγνωστικά προβλήματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της αναγνωστικής δεξιότητας για τη μάθηση του γραπτού λόγου και το σημαντικό ερευνητικό έργο που έχει παραχθεί διεθνώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ανάπτυξη ενός προγράμματος αποκατάστασης των δυσλειτουργιών του γραπτού λόγου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι βασισμένο στην αξιοποίηση των αναγνωστικών μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί, καθώς και στη φύση του συστήματος γραφής της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με τις σχολικές και εξωσχολικές παρεμβάσεις η ανεπάρκεια της σαφήνειας των δυσλεξικών μαθητών για τη φωνημική-γραφημική αντιστοιχία ορθογραφικών λεξικών τύπων θα πρέπει να εξισορροπηθεί με την εκμάθηση δομών υψηλότερης ιεραρχικά τάξης (γραμματικοί

κανόνες, μορφήματα). Αν και η παραπάνω πρακτική (δηλαδή του γραμματικού ελέγχου της γραφής) παρουσιάζει ορθολογικά στοιχεία και πιθανόν να έχει ευνοϊκές επιπτώσεις στην επίδοση του παιδιού, ωστόσο μπορούμε να πούμε ότι η αναποτελεσματικότητά της στην ελληνική γλώσσα οφείλεται στους εξής λόγους: Πρώτο, οι γραμματικοί κανόνες δεν αφορούν στην ορθογραφία κάθε λέξης χωριστά και δεν είναι ιεραρχικά οργανωμένοι. Δεύτερο, ενώ μπορεί να προσφέρουν μεμονωμένα μια *ad hoc* βοήθεια, εντούτοις προκαλούν ταυτόχρονα μια μνημονική επιβάρυνση σε βάρος φυσικά παλαιότερων και νέων φωνημικό-γραφημικών αντιστοιχιών. Επιπλέον, αδιευκρίνιστο παραμένει το ερώτημα, αν και ποιες μνημονικές παράμετροι χρησιμοποιούνται κατά τη γραφή της λέξης, και τούτο διότι ακόμη και αν με τη συνεχή εξάσκηση σχηματίζεται, ως ένα βαθμό, μια σχετική σύνδεση του κανόνα με τη γραφή ορισμένων λέξεων, δεν είναι σίγουρο πόσο συχνά πρέπει να επαναληφθεί αυτή η διαδικασία προκειμένου να εδραιωθεί στη μνήμη. Συγκεκριμένα, δε γνωρίζουμε εάν αυτή η μνημονική συγκράτηση αφορά ειδικά στην εκμάθηση της συγκεκριμένης λέξης, ή αν και με ποιο τρόπο μπορεί να γενικευθεί σε μια υπερκείμενη κατηγορία λέξεων. Τέλος, δεν ξέρουμε επίσης τι συμβαίνει στις περιπτώσεις που ο κανόνας δεν είναι εφαρμόσιμος ή ο κατάλληλος, όταν δεν πραγματοποιείται επανέλεγχος της γραφής για την ορθότητα της χρήσης του κανόνα, ή όταν κατά τον επανέλεγχο αντί του κανόνα συμπεραίνεται η γραφή από τα συμφραζόμενα και, επομένως, η διόρθωση γίνεται φωνολογικά. Συνεπώς, όσο τα παραπάνω ζητήματα παραμένουν ανοικτά στον εμπειρικό έλεγχο, θα μπορούσε να θεωρηθεί η εκμάθηση κανόνων υπεύθυνη για την παρεμπόδιση της αναδομητικής διαδικασίας που απαιτεί η ορθογραφημένη γραφή, διότι την ίδια χρονική στιγμή με τη επικαιροποίηση του σωστού κανόνα παρατείνεται άσκοπα η μνημονική λειτουργία οδηγώντας στον αποπροσανατολισμό της σκέψης των παιδιών στην εφαρμογή του.

Παραφράζοντας τη γνωστή θέση «Ορθογραφία μαθαίνει κανείς μέσω της ανάγνωσης» θα επιχειρήσουμε εν συνεχεία να παρουσιάσουμε και να τεκμηριώσουμε τη δική μας θέση ότι, «Ορθογραφία μαθαίνει κανείς μέσω της σωστής ανάγνωσης λέξεων». Η ανωτέρω θέση βασίζεται στις απόψεις του Marx (1993) για τη συμβολή διεργασιών του γνωστικού συστήματος (μνήμη και προσοχή) κατά την πρόσκτηση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και της σχέσης τους με την ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή, καθώς και στα εξελικτικά αναγνωστικά και ορθογραφικά μοντέλα των Frith, U. (1985), Gough & Tunmer (1986). Περιγράφοντας αδρομερώς την εν λόγω θέση, υποστηρίζουμε ότι η

γραφημική-φωνημική αντιστοιχία ανακαλύπτεται από τα παιδιά μέσω μιας ελεγχόμενης από τη γνωστική διεργασία της **προσοχής** επεξεργασίας των ορθογραφικών ιδιαιτεροτήτων του λεκτικού υλικού, η οποία προετοιμάζει την αποθήκευση στη μνήμη και αποτελεί τη βάση για την επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή. Επειδή ενώ κατά το αλφαβητικό στάδιο η γραφή των λέξεων μπορεί να επιτευχθεί και με την αξιοποίηση φωνητικών γνωρισμάτων της λέξης, πέραν της ενεργοποίησης του μηχανισμού της γραφημικής-φωνημικής αναγνώρισης, αυτό που μπορεί να γραφεί ορθογραφημένα είναι εκείνο που συγκρατείται στη **μνήμη**. Αυτή η υπόθεση ακολουθεί την άποψη της Frith (1985), σύμφωνα με την οποία κατά το ορθογραφικό στάδιο η ανάγνωση προηγείται της γραφής. Προκειμένου λοιπόν να σχηματιστούν στο συγκεκριμένο στάδιο *ορθογραφικές γραφημικές-φωνημικές* αντιστοιχίες, είναι αναγκαίο πρώτα απ' όλα να επιλεγεί προσεκτικά το είδος και η έκταση του χρησιμοποιούμενου αναγνωστικού υλικού αφενός μεν για τη διευκόλυνση του τρόπου αποθήκευσης των γραπτών πληροφοριών, αφετέρου δε για τον περιορισμό της χρήσης εναλλακτικών αναγνωστικών στρατηγικών. Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή δεν ενδείκνυται η ανάγνωση κειμένων με συγγενικό περιεχόμενο, διότι ιδιαίτερα οι δυσλεξικοί μαθητές επιχειρούν πολύ συχνά με τη βοήθεια των συμφραζόμενων να συντομεύσουν ή να αντικαταστήσουν την επεξεργασία *ορθογραφικών γραφημικών-φωνημικών* αντιστοιχιών. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στα περισσότερα εξελικτικά αναγνωστικά μοντέλα, υπεύθυνη για την επιτυχία και εφαρμογή της παραπάνω φαινομενικής αναγνωστικής στρατηγικής είναι η έκταση της ακουστικής κατανόησης. Όσο περισσότερο επιστρατεύεται η ανωτέρω μορφή της ανάγνωσης σε δύσκολες ορθογραφικά λέξεις, τόσο δυσχεραίνεται μακροπρόθεσμα η δόμηση, ένταξη και συγκράτηση στη μνήμη αυτών των αφηρημένων ορθογραφικών τύπων και, άρα, παρόλη την εξάσκηση στη γραφή δεν επιτυγχάνεται καμία πρόοδος στην οριστική κατανόηση και σύλληψή τους. Για παράδειγμα, κατά την επεξεργασία *μεμονωμένα* της λέξης π.χ. *βόδι* από ένα δυσλεξικό μαθητή, ο οποίος έχει δυσκολίες στη διάκριση του γραφήματος <β> και το διαβάσει ως <δ> ή το αντίστροφο, όταν πρόκειται για την ανάγνωση της ίδιας λέξης σε φράση σημασιολογικά και συντακτικά γνωστή (Στο λιβάδι είναι δεμένο ένα βόδι από το πόδι), είναι πολύ πιθανό ο ίδιος μαθητής να την αναγνώσει σωστά χωρίς, όμως, να συλλάβει την ορθογραφική εσωτερική δομή των συγκεκριμένων λέξεων. Έτσι, με βάση την ανάλυση και μελέτη ατομικών περιπτώσεων εξελικτικής δυσλεξίας, μπορεί να γίνει διάκριση

της αναγνωστικής δυσλειτουργίας αυτών των παιδιών σε δύο κατηγορίες, δηλαδή μιας κατηγορίας αναγνωστικών δυσκολιών κλειστού τύπου και μιας ανοικτού τύπου.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες *κλειστού τύπου* είναι εκείνες οι οποίες, κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, δεν γίνονται αντιληπτές τόσο από τον ακροατή όσο και από το παιδί. Ωστόσο, παρατηρούνται προβλήματα κατά την επεξεργασία μεμονωμένων λέξεων ή τη σύγκριση λέξεων. Αντίθετα, οι αναγνωστικές δυσκολίες *ανοικτού τύπου* διακρίνονται κατά την επεξεργασία οποιουδήποτε αναγνωστικού υλικού και συνοδεύονται από προβλήματα στην κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση, από ανεπαρκή αναγνωστική ευχέρεια ή γενική αναγνωστική ανορεξία. Συνεπώς, οι επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή δε βελτιώνονται μόνο μέσω περισσότερης αναγνωστικής εξάσκησης, αλλά, επιπλέον, με την απλή ενασχόληση με πίνακες λέξεων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι επιδόσεις στην ορθογραφία ακόμη και σε παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όχι μόνο στα παιδιά του δημοτικού σχολείου) παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια με τις αντίστοιχες αναγνωστικές. Το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι η αναγνωστική επίδοση προβλέπει συσχετιστικά καλύτερα την ορθογραφική επίδοση, απ' ό,τι προβλέπει η ορθογραφική την αναγνωστική επίδοση.

Εν κατακλείδι, το συμπέρασμα που προκύπτει από την παράθεση τόσο των θεωρητικών όσο και των εμπειρικών πορισμάτων, είναι ότι οφείλουμε να διαγνώσουμε στους μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία ή προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή τις αναγνωστικές δυσκολίες ανοικτού ή κλειστού τύπου, προκειμένου στη συνέχεια να παρέμβουμε εξειδικευμένα. Όσο αφορά στο αναγνωστικό υλικό και υπηρετώντας το δόγμα «...από το ευκολότερο στο δυσκολότερο», θα μπορούσαμε να προτείνουμε λέξεις που η ορθογραφία τους να μην προκύπτει απλά από τη φθογγική τους ανάλυση. Αν οι λέξεις αυτές αναγνωρίζονται από τα συμφραζόμενα και δεν είναι εφικτή η μεμονωμένη ανάγνωσή τους, τότε φαίνεται ότι μάλλον θα είναι αναγκαία η παρουσίαση και επεξεργασία ορθογραφικά κανονικών λέξεων ή ψευδολέξεων σε εναλλασσόμενες μορφές ασκήσεων (ανάγνωση λέξεων από πίνακες, συγκρίσεις λέξεων, αναγνωστική διόρθωση και έλεγχος). Όταν διαπιστώνονται αναγνωστικές δυσκολίες ανοικτού τύπου καταλληλότερη μέθοδος παρέμβασης είναι η εξάσκηση της αναγνωστικής ευχέρειας και ακρίβειας με το ανάλογο υλικό ελαχιστοποιώντας τη δυνατότητα του

παιδιού να εφαρμόζει τη στρατηγική της ανάγνωσης μέσω των συμφραζόμενων.

Συμπεράσματα

Έχοντας υπόψη αυτά, εκείνο που απομένει να αναμένουμε είναι ένα (αξιολογημένο στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό) πρόγραμμα παρέμβασης με θεωρητική και εμπειρική πληρότητα, το οποίο θα ικανοποιεί αφενός μεν τα διεθνή δεοντολογικά κριτήρια συγκρότησης και κατασκευής παρόμοιων προγραμμάτων, αφετέρου δε τις πραγματικές ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών που ταλαιπωρούνται με τις υπάρχουσες ερευνητικά ατεκμηρίωτες μεθόδους. Ειδικότερα, η ελλιπής ενημέρωση γύρω από το θέμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας συνιστά τροχοπέδη στην άρση των ανασταλτικών παραγόντων, έχει επιπτώσεις στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, στον τρόπο χειρισμού της ψυχολογικής κατάστασης των παιδιών με παρόμοια προβλήματα και προσδιορίζει την εν γένει διδακτική τους στάση όσο αφορά στις εφαρμογές ορισμένων στρατηγικών εκμάθησης του γραπτού λόγου.

Τέλος, επειδή η εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής εκτός από την αξιολόγηση ορισμένων σταθερών παραμέτρων προϋποθέτει την τόνωση του αυτοσυναισθήματος και του συναισθήματος επιτυχίας των παιδιών, η αποτελεσματική αντιμετώπιση απαιτεί τη διαμόρφωση της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στη σχολική τάξη κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η άσκηση του δικαιώματος του παιδιού να μάθει γράμματα από τη μια, και να εκπληρώνεται η προσδοκία του κοινωνικού συνόλου από την άλλη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia* (S. 301 - 330). London: Routledge & Kegan -Paul.

Gough, P.B. & Tunmer, W.E (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315-334.

Näslund, J. C. & Schneider, W. (1991). Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 375-392.

Πόρποδας, Κ. (1990). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Ανάγνωση*. Πάτρα

Σταύρου, Λ. (1995). Πλευρικότητα, γραφή και διαταραχές της ψυχοκινητικής εξέλιξης παιδιών 5–7 ετών. Ανακοίνωση στο 4^ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας. Αθήνα, 2-7 Ιουλίου.

Σταύρου, Λ. κ.ά. (2001). *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία*. Ιωάννινα, 2001.