

## Τρόποι υποστήριξης και εκπαίδευσης μαθητών με δυσλεξία

**Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα**  
 Φιλολόγος-Θεολόγος  
 M.Ed Παιδαγωγικής Ψυχολογίας  
 gbtmatina@yahoo.gr

**Βίντου Αουρέλα**  
 Φιλολόγος  
 M.Ed Παιδαγωγικής Ψυχολογίας  
 a.vintou@outlook.com.gr

### Περίληψη

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδακτική αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία είναι όπως ορίζονται από τη Διεθνή Ένωση για τη Δυσλεξία (International Dyslexia Association): (α) Η έρευνα αλλά και η εμπειρία από τη διδακτική πράξη που δείχνουν ότι οι μαθητές βοηθούνται από τη διδασκαλία, αν αυτή είναι συστηματική και επιδιώκει στόχους συμβατούς με τις δυνατότητες των παιδιών, (β) Η διδασκαλία που στοχεύει στην αποτελεσματική κατάκτηση του γραπτού λόγου «ως μια ενεργή και ευχάριστη διαδικασία που δίνει έμφαση στην ανακάλυψη και την κατανόηση σε ένα γλωσσικό περιβάλλον με νόημα» (αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2000, σελ. 162). Έρευνες δείχνουν πόσο σημαντική είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με το γνωστικό προφίλ του παιδιού, ώστε η εκμάθηση να βελτιστοποιηθεί (Brooks, Weeks, 1998). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι τρόποι που έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να υποστηρίξουν μαθησιακά τους μαθητές με δυσλεξία από τους εκπαιδευτικούς.

**Λέξεις - Κλειδιά:** δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, μέθοδοι διδασκαλίας, υποστήριξη

### Μέθοδοι διδασκαλίας

Κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να βασίζεται σε μια σωστή θεωρία για τα αίτια μιας συγκεκριμένης μορφής μαθησιακής δυσκολίας, η οποία με τη σειρά της πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση του πώς μια συγκεκριμένη δεξιότητα μαθαίνεται από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Snowling, Hulme, 2001). Παρακάτω αναφέρονται οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη και εκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία. Η προσέγγιση του Hinshelwood (1917, όπ. αναφ. στο Στασινός,1999) είναι ο προάγγελος της «πολύ-αισθητηριακής διδασκαλίας» αν και όπως διατείνονται οι Miles και Miles(1990, όπ. αναφ. στο Στασινός,1999) σε αντίθεση με τον Hinshelwood πλέον πιστεύεται ότι οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες μέσα από διαφορετικές αισθητηριακές διόδους επικοινωνίας στηρίζουν η μια την άλλη και δεν βασίζονται στην υπόθεση ότι παρατηρείται έλλειμμα στο οπτικό εγκεφαλικό κέντρο. Η πολύ-αισθητηριακή, συνθετική, αλφαβητική προσέγγιση του Orton (1937, όπ. αναφ. στο Στασινός,1999) αφορά τη συσχέτιση οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών γλωσσικών ερεθισμάτων ενώ εμπερικλείει τη διάχυση μικρών μονάδων σε πλέον σύνθετες ολότητες. Η προσέγγιση της Fernald (1943, όπ. αναφ. στο Στασινός, 1999) θεωρεί ότι τα παιδιά χρειάζονται να βιώνουν εμπειρίες επιτυχίας στο σχολείο προκειμένου να έχουν μια ικανοποιητική προσαρμογή στη σχολική κοινότητα. Η μέθοδος που προτείνει είναι αυτή του επαναπροσδιορισμού του μαθησιακού κλίματος ώστε το παιδί να κρατά αποστάσεις από δυσάρεστες εμπειρίες. Η μέθοδος της Norrie (1959, όπ. αναφ. στο Στασινός,1999) περιλαμβάνει συνθετική φωνητική άσκηση με ενδείξεις χρωμάτων, προκειμένου να βοηθήσουν τον μαθητή στην ανάκληση ορισμένων προφερόμενων ήχων από τη μνήμη του. Η μέθοδος του Bannatyne (1966, όπ. αναφ. στο Στασινός,1999) επιτρέπει τη διευθέτηση των

ήχων μέσα σε λέξεις κάτι που είναι αποτελεσματικό σε μεγάλο αριθμό παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Με τη μέθοδο των τροποποιημένων αλφάβητων ο αναγνώστης μαθαίνει πρώτα τις συσχετίσεις γραμμάτων –ήχων, πράγμα που τον καθιστά ικανό να αποκωδικοποιεί και να γράφει σωστά τις λέξεις που μπορεί να απαγγέλλει. Τέτοια αλφαβητικά συστήματα είναι το Αλφάβητο Αρχικής Διδασκαλίας ( Initial Teaching Alphabet) του James Pitman και το Αλφάβητο Πολύ- στοιχείων (multi –Fontal Alphabet) των Sklar και Hanley (Στασινός, 1999). Η έρευνα αποκαλύπτει τη σημασία της αυτογνωσίας των μαθητών για την εκμάθηση σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι και επιτυχημένοι (Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou, Kounava, 2010). Η διδασκαλία με το προτιμώμενο στυλ μάθησης των μαθητών μπορεί να βελτιώσει την επίδοση, την επίτευξη των στόχων τους και την στάση τους απέναντι στις εργασίες του σχολείου τους (Exley, 2003).

Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για την ορθή λειτουργία της τάξης; Η εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης, η επιλογή διδακτικών μεθόδων βάσει στρατηγικής, η χρήση διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας, η ενίσχυση της αποφασιστικότητας και του αυτοπροσδιορισμού, η χρήση σαφούς και ρητής καθοδήγησης, η συλλογή δεδομένων βάσει του αναλυτικού προγράμματος, η χρήση μεθόδων που προάγουν τη γενίκευση, η καλλιέργεια φιλίας και στήριξης μεταξύ μαθητών. Διδακτικές μέθοδοι που μας οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση είναι: α) Η άμεση διδασκαλία (σαφείς, μεθοδικές διαδικασίες και στόχοι, ανατροφοδότηση και χειραφέτηση, συστηματική και τμηματική απόσυρση συμβολής του δασκάλου), β) η διδασκαλία με ακρίβεια (συνεχής αναμόρφωση του προγράμματος ανάλογα με την πρόοδο), γ) οι διδακτικές μέθοδοι με έμφαση στην αποκωδικοποίηση (εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, φωνημική ανάλυση, χωρισμός λέξεων κ.α), δ) η αυτορρύθμιση (έλεγχος της συμπεριφοράς, η μάθηση και η αξιολόγηση ανατίθενται στον μαθητή), ε) η αυτοδιαχείριση (ρεαλιστικοί στόχοι, αντιμετώπιση δυσκολιών με πρωτοβουλία του μαθητή), στ) η συνεργατική μάθηση (εκπαίδευση συμμαθητών για πρωτοβουλίες επικοινωνίας, καθοδήγηση από συνομηλίκους ή παιδιά διαφορετικής ηλικίας, καθοδήγηση με ανεστραμμένους ρόλους κ.α.) ( Γενά, 2004). Οι τρόποι αρχικά με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές με δυσλεξία είναι αυτοί που τους βοηθούν να ενταχθούν στο περιβάλλον της τάξης. Αυτό επιτυγχάνεται με: α) την παροχή διακριτικής και εξατομικευμένης βοήθειας (τοποθέτηση του μαθητή σε θέση που μπορεί να ελέγχεται και να καθοδηγείται), β) ελαστικά χρονικά όρια για την εκτέλεση γραπτών εργασιών με έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στην παρουσίαση, γ) διόρθωση γραπτών εργασιών όχι με έντονα χρώματα και μόνο για τα σημαντικά λάθη, δ) την ύπαρξη δραστηριοτήτων που είναι ικανοί οι μαθητές ε) έμφαση στην περίληψη των μαθημάτων και όχι στις λεπτομέρειές τους στ) ευανάγνωστα κείμενα στον πίνακα, καθαρή και ήρεμη ομιλία εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ζ) αξιολόγηση της προσπάθειας και συνεχή ενθάρρυνση, η) μη αγχογόνους τρόπους εργασίας, χωρίς υπερφόρτωση με γραπτές εργασίες στο σπίτι αλλά με παρουσιάσεις στην τάξη, θ) κατανόηση της έλλειψης οργάνωσης του μαθητή στην εργασία, τη συμπεριφορά και την εμφάνισή του (Πολυχρονοπούλου, 1989).

## Πρακτικές για την βελτίωση γλωσσικών δυσκολιών

### Ανάγνωση

Το έλλειμμα της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί τον πυρήνα της μαθησιακής δυσκολίας της δυσλεξίας (Lundberg, Høien, 1991). Η ανεπάρκεια στον προσδιορισμό της λέξης οφείλεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε βασικές ελλείψεις της αλφαβητικής κωδικοποίησης, και είναι η βασική αιτία των δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Vellutino, Fletcher, Snowling, Scanlon, 2004). Για να υπάρξει βελτίωση των γλωσσικών δυσκολιών πρέπει να εφαρμοστούν στρατηγικές που μειώνουν το έλλειμμα της φωνολογικής ανταπόκρισης με εργασίες εύρεσης της ομοιοκαταληξίας, (κρίση, ανίχνευση, αναπαραγωγή), σύνθεσης συλλαβών και λέξεων (διαχωρισμός σε πρώτη φάση με χτυπήματα), εργασίες φωνημικού χειρισμού (συλλαβική αντιστροφή, αναδιπλασιασμός συλλαβής, αναγνώριση ήχου στόχου, κ.α.), με ασκήσεις που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (Ματή- Ζήση, 2004). Η παρέμβαση για τη διόρθωση της ανάγνωσης πρέπει να οδηγήσει αυτόματα σε σωστή ανάγνωση και ορθογραφία. Πρέπει να επιτρέψει στο παιδί να κατανοεί το κείμενο αμέσως, χωρίς να προσπαθεί να σκεφτεί τη σημασία και τη διαδοχή των σημείων. Αυτός ο αυτοματισμός επιτυγχάνεται με α) απλοποίηση και β) επανάληψη. Η απλοποίηση επιτυγχάνεται με την παρατήρηση, την ανάλυση, τη σύγκριση, και την απομνημόνευση. Η ανάλυση των δυσκολιών γίνεται με την τοποθέτησή τους σε σειρές. Προτείνεται στο παιδί μόνο μια πραγματική δυσκολία κάθε φορά ενώ οι ασκήσεις οπτικής και ακουστικής ανάλυσης είναι απαραίτητες. Οι δραστηριότητες πρέπει να εξασκούν την προσεκτική παρατήρηση ώστε να γίνονται λιγότερα λάθη και τελικά να αποκτήσει εμπιστοσύνη ο μαθητής και ενδιαφέρον. Η επανάληψη αφορά στην εξάσκηση και όχι στο αναμάσημα και στην επανάληψη ανιαρών κινήσεων. Συνήθως, χρησιμοποιούνται διαδοχικές ασκήσεις (σειρές) όπως η προφορική σειρά, η αναγνωστική σειρά (να διαβάσει μια σειρά από συλλαβές) και η γραπτή σειρά (π.χ. υπαγόρευση ρημάτων συναφούς ακουστικής μορφής αλλά διαφορετικής ορθογραφίας) (Στάθης, 1994 · Bourcier, 1986).

### Ορθογραφία

Στην προαγωγή της ορθογραφήμενης γραφής η εκμάθηση κανόνων αντιστοίχισης φωνημάτων-γραφήματων, η φωνημική ανάλυση των λέξεων και η πρόσκτηση φωνολογικών δεξιοτήτων έχει ιδιαίτερη σημασία. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος δίνοντας έμφαση σε ένα σύνολο τρόπων επικοινωνίας βασιζόμενη στο τρίπτυχο «κοίταξε, κάλυψε, έλεγξε» δρα θετικά στην μάθηση της ορθογραφήμενης γραφής (Στασινός, 1999). Η οπτική προεπισκόπηση των λέξεων είναι πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με άλλους τύπους εκπαίδευσης, όπως η επανάληψη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ορθογραφία των λέξεων μπορεί αποτελεσματικά να βελτιωθεί από την έκθεση του σωστού μοτίβου κατά τη διάρκεια ασκήσεων στην ορθογραφία κάτι που φαίνεται να οδηγεί σε διαρκή βελτίωση. Κατά τη διάρκεια της εξάσκησης στην ορθογραφία η οπτική προεπισκόπηση της λέξης πριν ζητηθεί η καταγραφή της, εμφανίστηκε πολύ πιο ευεργετική από την παροχή φωνολογικής βοήθειας ή της κατάτμησης σε συλλαβές αφού η ορθογραφική μνήμη τροφοδοτείται με το σωστό σχήμα των γραμμάτων που είναι λειτουργικά διαθέσιμο αργότερα. Η υπαγόρευση είναι επίσης αποτελεσματική, αλλά όχι τόσο όσο η οπτική προεπισκόπηση. Περαιτέρω υποδείξεις μπορεί να είναι αποτελεσματικές σε μια υπαγόρευση, αλλά η συλλαβική κατάτμηση δεν έδειξε σημαντική συμβο-

λή. Οι λιγότερο ορθογράφοι, μπορούν να επωφεληθούν σημαντικά σε σύντομο χρονικό διάστημα μελετώντας τη σωστή ορθογραφία πριν καταγράψουν την λέξη από μνήμης (Hilte, Reitsma, 2008). Μετά την ορθογραφία, σε ασκήσεις ή στην ελεύθερη γραπτή έκφραση τα λάθη θα πρέπει να διορθώνονται καλύτερα με τη μέθοδο της αυτοδιόρθωσης. Αν τα λάθη είναι πολλά καλό είναι να διορθώνονται τα σημαντικότερα και αυτά στα οποία το παιδί έχει επανεκπαιδευτεί. Η συνολική επεξεργασία του μαθήματος της ημέρας και ο ειδικός ορισμός λέξεων για την περίπτωση του (ομαδοποίηση) καθώς και η επιλογή ασκήσεων των γλωσσικών μαθημάτων διευκολύνει τον μαθητή. Όταν σιγουρευτούμε ότι το παιδί πέτυχε τους στόχους του προχωρούμε σε επαναληπτικά μαθήματα πχ. δίνουμε ένα κείμενο για διόρθωση με λάθη σχετικά με τα κεφάλαια της γραμματικής που διδάξαμε (Ματή-Ζήση, 2004). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στη μάθηση που αναπτύχθηκε από Fernald, Orton και τους άλλους θεωρείται ότι είναι κατάλληλη για τα παιδιά με δυσλεξία (Cooke, 1997). Μαθήματα με βάση το τραγούδι και τα παιχνίδια με ρυθμό, αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο πολυαισθητηριακής υποστήριξης, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων ακουστικής, χρονισμού και γλωσσικών δεξιοτήτων. Διαπιστώθηκε ότι τα μαθήματα μουσικής στην τάξη έχουν θετική επίδραση στις φωνολογικές δεξιότητες και της ορθογραφίας, αλλά όχι στις δεξιότητες της ανάγνωσης (Overy, 2003). Όμως, έρευνα που έγινε σε Έλληνες μαθητές απέδειξε ότι ο συνδυασμός των παραδοσιακών μεθόδων, δηλαδή των πολυαισθητηριακών και των γλωσσολογικών (ομμόριζα κ.α.) δεν ήταν τόσο αποτελεσματικός όσο η χρήση των εικονογραμμάτων (ειδικά σχεδιασμένες εικόνες) (Μανρομματί, Miles, 2002). Η εκπαίδευση με ένα παιχνίδι στον υπολογιστή που ενσωματώνει ένα οπτικοακουστικό έργο με τη διάκριση του φωνήματος σε φωνολογικές μονάδες, που παρουσιάστηκε ταυτόχρονα με την ορθογραφική μονάδα, μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (Ecalte, Magnan, Bouchafa, Gombert, 2009).

#### Κατανόηση γραπτού λόγου

Τα άτομα με δυσλεξία αποδείχθηκε ότι είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις οπτικές ιδιότητες των γραπτών λέξεων. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί τα άτομα σε ξεχωριστές στρατηγικές για τη μνήμη, αλλά και άμεσα υποστηρίζει την υπόθεση για την ύπαρξη ελλείμματος της φωνολογικής κωδικοποίησης στη δυσλεξία. Οι δυσλεκτικοί αναγνώστες βασίζονται σε μη φωνολογική, κυρίως οπτική κωδικοποίηση της μνήμης για τη κατανόηση του γραπτού λόγου (Miller, Kurfermann, 2009). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους καθορίζονται από την ικανότητά τους και όχι από την προσπάθειά τους. Αποτέλεσμα είναι η μειωμένη έκθεση στο κείμενο που οδηγεί σε περιορισμένη ανάπτυξη λεξιλογίου το οποίο, έχει αρνητική επίδραση στην κατανόηση (Meyer, Felton, 1999). Αυτό μπορεί να αποφευχθεί με τις κατάλληλες πρακτικές από τον εκπαιδευτικό όπως είναι οι προσθήκες ή αλλαγές που μπορούν να γίνουν σε ένα κείμενο προκειμένου να βελτιωθεί ο βαθμός κατανόησης και απομνημόνευσης. Η ενεργός συμμετοχή του αναγνώστη προκειμένου να κατανοήσει το κείμενο (όπως υπογράμμιση λέξεων κ.α.) και η εκμάθηση λειτουργικών στρατηγικών (πχ τρόποι σύνδεσης και απομνημόνευσης) για να τις εφαρμόζει το παιδί καθώς διαβάζει είναι αποτελεσματικοί τρόποι (Στασινός, 1999). Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είναι μια σημαντική εργασία γιατί οι μαθητές με κάθε επιπλέον ανάγνωση, είναι σε καλύτερη θέση να κατανοήσουν αφού το φράγμα της αποκωδικοποίησης σταδιακά ξεπερνιέται (Samuels, 1997). Ακόμα και ο έλεγχος σημασίας των λέξεων με μια σύντομη λίστα

βασισμένη στη δομή των λέξεων ενταγμένη στις καθημερινές δραστηριότητες είναι μέθοδοι που μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Ματή- Ζήση, 2004). Εξαιτίας της σχέσης μεταξύ των προβλημάτων ανάγνωσης και της δυσλειτουργίας στη σημασιολογική, συντακτική ή φωνολογική πτυχή της γλώσσας, πρέπει να δοθεί έμφαση και στην εσωτερική δομή των λέξεων (Vellutino, Frank, 1977).

### **Πρακτικές για την βελτίωση μη γλωσσικών δυσκολιών**

Για την βελτίωση μη γλωσσικών παραμέτρων που συνδέονται με την δυσλεξία χρειάζονται στρατηγικές α) βελτίωσης μνήμης, β) αλληλουχίας, γ) οπτικής αντίληψης και διάκρισης, δ) ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο. Η ομαδοποίηση πληροφοριών σε νοηματικές μονάδες, η σύνδεση πληροφοριών μεταξύ τους με τη χρήση ομοιοκαταληξίας, η οργάνωση πληροφοριών με σχεδιαγράμματα, η τήρηση σημειώσεων και η σύνταξη περιλήψεων, τα παιχνίδια μνήμης με κατηγορίες αντικειμένων, η επανάληψη λέξεων μέσα από ποιήματα ή τραγούδια, η ανάκληση λέξεων που παρουσιάζονται για λίγο οπτικά ή ακουστικά, είναι τρόποι που βελτιώνουν την μνημονικές ικανότητες. Με αφορμή κάποια εικόνα ή πρόταση αν εκφράσει τον συλλογισμό του ο μαθητής για το τι έχει προηγηθεί και τι θα γίνει μετά, μπορεί να βελτιώσει και τα προβλήματα αλληλουχίας. Όσον αφορά τη βελτίωση της οπτικής αντίληψης και διάκρισης, η εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, τα παζλ, η αντιστοίχιση σκιάς με μια μορφή, οι περιγραφές αντικειμένων ώστε να τα μαντέψει ο συμπαίκτης βοηθούν πολύ. Τέλος, επειδή το παιδί με δυσλεξία βλέπει τον χώρο και τον χρόνο σαν ενιαίο σύνολο και δυσκολεύεται να εργαστεί στα επιμέρους τμήματά του, χρειάζονται πολλές ασκήσεις προσανατολισμού στον χώρο με καθημερινή επανάληψη ( σχεδίαση ενός γράμματος στο δάπεδο της τάξης, ασκήσεις συμμετρίας, λαβύρινθοι, ρολόγια, υπαγόρευση πορείας, ασκήσεις για την κατάκτηση του σώματος, του χώρου και του χρόνου) (Κασσέρης, 2002, Ματή- Ζήση, 2004, Στάθης, 1994).

### **Συμπεράσματα**

Η ριζική εξάλειψη της δυσλεξίας δεν είναι εφικτή όμως «Αν διαγνωστεί έγκαιρα η δυσλεξία και βοηθηθεί συστηματικά το δυσλεκτικό παιδί, μπορεί να ξεπεράσει τις πιο πολλές αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες» (Πόρποδας, 1981). Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα από τη συνολική παρέμβαση είναι η έγκαιρη διάγνωση και η παροχή συστηματικής βοήθειας. Η πρόκληση είναι αυτή που απευθύνεται στην επιστημονικότητα του εκπαιδευτικού που έχει το ρόλο του παρεμβάτη στον τρόπο που σκέφτεται ο μαθητής και μαθαίνει. Στην πρώτη γραμμή πρέπει να είναι τα ενδιαφέροντα του μαθητή, η ανάδειξη των ικανοτήτων και όχι των αδυναμιών του. Η ενσυναίσθηση είναι αυτή που θα οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, πραγματοποιησιμοί και σταθεροί. Δεν εξυπηρετεί σε τίποτα το ενδιαφέρον για το άριστα της τυπικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση οφείλει να γίνεται σύμφωνα με τους στόχους και όχι σύμφωνα με την ύλη η οποία θα πρέπει να είναι συμβατή πάντα με αυτούς. Επίσης, η ανάλυση έργου δεν αφορά μόνο τα προγράμματα σχολικής μάθησης, πρέπει να γίνεται για τη διαδικασία κάθε δεξιότητας, να θέτονται από την αρχή τα βήματα της προσέγγισης του στόχου. Ο καθορισμός των βημάτων που γίνεται με ιεράρχηση ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα, οδηγεί τον μαθητή πιο εύκολα στη μάθηση, αντλεί ικανο-

ποίηση για την επιτυχία του και δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να τον ανταμείψει και να τον ενισχύσει.

### Βιβλιογραφία

- Bourcier, A. (1986). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας : για χρήση των γονιών, των δασκάλων και των παιδαγωγών*, Αθήνα: Κέρδος
- Brooks, P. L. and Weeks, S. A. J. (1998), A comparison of the responses of dyslexic, slow learning and control children to different strategies for teaching spellings. *Dyslexia*, 4: 212–222.
- Cooke, A. (1997), Learning to spell difficult words: why look, cover, write and check is not enough. *Dyslexia*, 3: 240–243.
- Ecalte, J., Magnan, A., Bouchafa, H. and Gombert, J. E. (2009), Computer-based training with ortho-phonological units in dyslexic children: new investigations. *Dyslexia*, 15: 218–238.
- Exley, S. (2003), The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education*, 30: 213–220.
- Hilte, M. & Reitsma, P. (2008). What type of computer-assisted exercise supports young less skilled spellers in resolving problems in open and closed syllable words? *Annals of Dyslexia*, 58 no2 97-114
- Lundberg, I. & Høien, T. (1990). Patterns of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of educational research*. Vol 34, I. 3, p. 231-240.
- Mavrommati, T. and Miles, T. (2002), A pictographic method for teaching spelling to Greek dyslexic children. *Dyslexia*, 8: 86–101.
- Meyer, M. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, V 49, N. 1, 283-306
- Miller, P. & Kupfermann, A. (2009). The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers with diagnosed dyslexia: evidence from a working memory task. *Annals of Dyslexia*, 59 no1 12-33
- Overy, K. (2003), Dyslexia and Music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999: 497–505.
- Samuels, J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, Vol. 50, No. 5, pp. 376-381

- Snowling, M. J. and Hulme, C. (2011), Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 1–23.
- Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou, E. & Kouvava, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2).
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004), Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45: 2–40.
- Vellutino, Frank R. (1977). Alternative conceptualizations of dyslexia: Evidence in support of a verbal-deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, Vol 47(3), 334-354
- Γενά, Α. (2004). Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη- το παράδειγμα της συνεργατικής μάθησης. Στο: Α. Καλαντζή- Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου ( Επιμ ), *Προσαρμογή στο σχολείο- Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 194-221). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσέρης, Χ. (2002). *Η δυσλεξία : θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας
- Ματή- Ζήση, Ε. (2004). Σχολικο- Μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφημένη Γραφή, αριθμητική. Στο: Α. Καλαντζή- Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου ( Επιμ ), *Προσαρμογή στο σχολείο- Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 162-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεξικός έφηβος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Πόρποδας, Δ. Κ. (1981). *Δυσλεξία : η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου : ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μορφωτική
- Στάθης, Φ. (1994). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Έλλην
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg