

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ  
ΣΧΟΛΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ: ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.  
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**



**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:  
ΑΛΕΒΙΖΟΥ ΕΛΕΝΗ**

**ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:  
ΜΠΙΤΣΑΝΗ ΕΥΓΕΝΙΑ**

**ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2002**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ</b>	<b>4</b>
<i>Αντί προλόγου</i>	5
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>6</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Α'</b>	<b>9</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	
<b>ΓΕΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</b>	<b>9</b>
1.1. Η ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	9
1.2. Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	11
1.3. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΩΝ	14
1.4. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	
<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ ΣΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</b>	<b>18</b>
2.1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	18
2.2. Η ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΩΣ ΖΗΤΗΜΑ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	24
2.3. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	27
2.4. ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	30
Α. Υπερκινητικό σύνδρομο	30
Β. Δυσορθογραφία	31
Γ. Δυσαριθμηση	32
<b>ΜΕΡΟΣ Β'</b>	
<b>ΔΥΣΛΕΞΙΑ: Η ΠΑΙΔΙΚΗ «ΑΣΘΕΝΕΙΑ» ΤΟΥ ΑΙΩΝΑ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	
<b>ΘΕΩΡΗΣΗ ΣΤΙΣ ΚΥΡΙΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ</b>	<b>34</b>
1.1. ΑΝΑΓΝΩΣΗ – ΓΡΑΦΗ: ΤΑ ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ	34
1.2. ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ. Ο ΟΡΟΣ «ΔΥΣΛΕΞΙΑ»	37

1.3. «ΟΡΙΣΜΟΣ» ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΠΟΙΚΙΛΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ	39
1.4. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	43
1.5. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΩΝ	45
1.6. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	
<b>ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b>	55
2.1. ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	55
2.2. ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	60
2.2.1. Κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις δυσλεξίας στο παιδί	61
2.2.2. Δυσλεξία και εφηβική ηλικία	63
2.2.3. Συναισθηματικές αντιδράσεις και στάσεις γονέων στο πρόβλημα της δυσλεξίας	67

### ΜΕΡΟΣ Γ'

#### ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

##### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

1.1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ	69
1.2. Η ΘΕΣΜΙΚΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΩΝ Ε.Μ.Δ. ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	72

##### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

2.1. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΕΥΘΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	77
2.2. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ. ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	80
2.2.1 Κύριοι στόχοι διαγνωστικής διαδικασίας	84
2.2.2. Η αξία της πρώιμης διάγνωσης	85
2.3 ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ – ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ	87
2.3.1 Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα: Γενικά	87
2.3.1.1 Διαγνωστική διαδικασία στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα	88
2.3.1.2 Σημεία κριτικής και προβληματισμού	93
2.3.2. Κινητές διαγνωστικές μονάδες	95

2.3.3. Κ.Δ.Α.Υ.: Ένας καινοτόμος μηχανισμός. Οργάνωση – σκοπός – αρμοδιότητες	96
2.3.3.1. Βασικοί άξονες και τρόπος λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ.	98
2.3.3.2. Οι πρώτες διαπιστώσεις από την πιλοτική εφαρμογή των Κ.Δ.Α.Υ.	99

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

#### **ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ 102**

##### **3.1. ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ 102**

3.1.1. Γενικές αρχές υποστηρικτικών προγραμμάτων	105
--	-----

##### **3.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 106**

3.2.1. Πορίσματα έρευνας για δυσλεξικούς μαθητές – εφήβους	114
3.2.2. Αναγκαιότητα και πλεονεκτήματα ίδρυσης Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	115

##### **3.3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ: ΜΙΑ ΑΙΣΙΟΔΟΞΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ 118**

3.3.1. Σύγχρονες ερευνητικές πρωτοβουλίες για τη δυσλεξία στον Ελλαδικό χώρο	121
--	-----

##### **3.4. ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ 124**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

#### **ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 127**

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 133**

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Ε.Π.:	Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
Ε.Δ.Α.	European Dyslexia Accosiation
Ε.Α.:	Ειδική Αγωγή
Ε.Δ.Ο.:	Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society
Ε.Ε.:	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ε.Α.:	Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας
Ε.Κ.Τ.:	Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο
Ε.Μ.Δ.:	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Ε.Τ.:	Ειδική Τάξη
Κ.Δ.Α.Υ.:	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Κ.Ν.Σ.:	Κεντρικό Νευρικό Σύστημα
Μ.Δ.Δ.Ε.:	Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
Μ.Μ.Ε.:	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Π.Δ.Σ.:	Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη
Π.Ε.Σ.Ε.Α.:	Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής
Σ.Σ.Ε.Α.:	Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Τ.Ε.:	Τμήμα Ένταξης
Τ.Ε.Ε.:	Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση
Υ.Σ.Ε.Ε.Π.:	Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού
ΥΠ.Ε.Π.Θ.:	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

## Αντί προλόγου

Από την πορεία προς το φως  
να μην αφήσετε κανένα πίσω.

Πάρτε μαζί σας όποιον  
λησμόνησε η ευτυχία  
αυτόν που το τζάκι του  
δε φλόγισε ποτέ.

Το παιδί που ποτέ τ' άστρο  
το λαμπρό  
που οδηγεί δε γνώρισε.

Όσους πλανώνται  
απέλπιδα μέσα στη νύχτα  
και στη λήθη.

Ω! σεις με τη σφραγίδα  
της μεγάλης δωρεάς  
προσκυνητές του αιώνιου  
πάρτε μ' αγάπη κι έγνοια  
όλους αυτούς μαζί σας  
και μην αφήσετε  
κανένα πίσω  
από την πορεία  
προς το φως.

*1912, Σάλτσμπουργκ  
Πήτερ Ρόσετσερ*

## ΕΙΣΑΙΩΓΗ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου – Η περίπτωση της δυσλεξίας – Αντιμετώπιση, Υποστηρικτικά προγράμματα» έχει ως σκοπό να ψηλαφίσει το πρόβλημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα το σύνδρομο της δυσλεξίας που προβάλλεται ως «η παιδική ασθένεια του αιώνα» με ιδιαίτερη έμφαση στις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Στόχος της εργασίας είναι η αισθητοποίηση των υπαρκτών αυτών προβλημάτων μεγάλων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού και η ανάγκη συνανάληψης ευθυνών από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπισή τους, ανάγκη ιδιαίτερα επιτακτική μέσα στις συνθήκες της σύγχρονης απαιτητικής κοινωνίας.

Η εργασία αποσκοπεί να καταδείξει τη σοβαρότητα αυτών των προβλημάτων που απορρέει από το γεγονός ότι αφ' ενός μεν συνδέονται με το μαθητικό δυναμικό σε συνάρτηση με τις ακαδημαϊκές προοπτικές του και αφ' ετέρου ότι συνυφαίνονται με τη μάθηση και τη σωστή χρήση του γραπτού λόγου που αναμφισβήτητα αποτελούν βασικές συνιστώσες για την εκπαιδευτική, κοινωνική και εργασιακή ένταξη και πρόοδο του ατόμου στις σύγχρονες κοινωνίες.

Τα μέρη που συνθέτουν την εργασία είναι τρία. Το πρώτο μέρος διαπραγματεύεται σε αδρές γραμμές εννοιολογικά θέματα σε αναφορά με το ευρύ φάσμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η γνώση των οποίων συνιστά βασικό προαπαιτούμενο για τη συσχέτιση και κατανόηση του δεύτερου και τρίτου μέρους.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος προσεγγίζουμε θεωρητικά τις βασικές πτυχές του πεδίου των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με κριτήριο τα διαχρονικά ερευνητικά εμπειρικά δεδομένα: τη φύση, τον εννοιολογικό τους προσδιορισμό, την αιτιολογική τους οντότητα και τις αντιπροσωπευτικές τους μορφές. Σκοπός της προσέγγισης αυτής από τη μια πλευρά είναι να καταδειχτεί ότι πρόκειται για ζήτημα πολυδιάστατο με προεκτάσεις παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές, διαπίστωση που προβάλλει την ανάγκη διεπιστημονικής προσέγγισης για την ουσιαστική και αποτελεσματική διερεύνησή τους στην προοπτική της αντιμετώπισης και από την

άλλη πλευρά να γίνει σαφής η διάκριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από τις παραδοσιακές μορφές απόκλισης γεγονός που άλλωστε εκφράζεται από τον προσδιοριστικό όρο «ειδικές».

Το δεύτερο μέρος ασχολείται με το σύνδρομο της δυσλεξίας που συνιστά ένα σύγχρονο ακανθώδες πρόβλημα σε επίπεδο διδακτικό, παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό. Στο μέρος αυτό εξετάζονται οι κύριες πλευρές του φαινομένου, η έννοια, οι διαστάσεις του προβλήματος, οι μορφές και οι τύποι και επιπλέον γίνεται αναφορά στα κλινικά δεδομένα του φαινομένου τόσο τα πρωτογενή όσο και τα δευτερογενή. Η προσέγγιση αυτή προσπαθεί να προσφέρει μια σφαιρική εικόνα για το σύνδρομο της δυσλεξίας και να προβάλλει τη σοβαρότητά του σε επίπεδο παιδιού – εφήβου, οικογένειας, σχολείου και ευρύτερα της κοινωνίας.

Το τρίτο μέρος που συμπυκνώνει το κύριο βάρος της εργασίας εστιάζεται στο ζήτημα της αντιμετώπισης της δυσλεξίας που συνδέεται τουλάχιστον μέχρι σήμερα με την εξατομικευμένη αντισταθμιστική σχολική πρακτική με προαπαιτούμενο την έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση του προβλήματος.

Στο μέρος αυτό γίνεται αναφορά για την – σε διαχρονική διάσταση – θεσμική αντιμετώπιση της δυσλεξίας μέσα από το μικρόκοσμο της Ειδικής Αγωγής, κλάδου της εκπαίδευσης ταγμένου στην υποστήριξη παιδιών και εφήβων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης και τις τελευταίες εξελίξεις που σηματοδοτούν μια συγκρατημένη αισιόδοξη προοπτική.

Επιπλέον διερευνάται η διαγνωστική διαδικασία επισήμανσης της δυσλεξίας σε αναφορά με τους ανάλογους αναγνωρισμένους φορείς και ιδιαίτερα με το νεοσύστατο καινοτόμο θεσμό των Κ.Δ.Α.Υ. και επισημαίνεται η αξία της κατά το δυνατόν πρώιμης διάγνωσης της δυσλεξίας. Η διερεύνηση αυτή συνακόλουθα προβάλλει τα προβλήματα στο χώρο αυτό αλλά και τις προοπτικές μέσα από μια σύγχρονη κινητικότητα που αφήνουν περιθώρια για θετικές εξελίξεις στο άμεσο μέλλον.

Το τρίο μέρος ολοκληρώνεται με την εξέταση της αντισταθμιστικής πρακτικής στα πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα μελετώνται οι προδιαγραφές και οι γενικές αρχές των υποστηρικτικών προγραμμάτων και οι προϋποθέσεις για τη σωστή εφαρμογή τους. Στη διάσταση αυτή προσεγγίζεται



η σημερινή κατάσταση στην πραγματικότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσέγγιση που εξαντλείται σε καίριες διαπιστώσεις και προτάσεις στην προοπτική μιας πλέον υπεύθυνης αντιμετώπισης του προβλήματος της δυσλεξίας από όλους τους εμπλεκόμενους σχεσιακούς παράγοντες.

Τέλος η εργασία πλαισιώνεται από παραρτήματα με σκοπό την πιο παραστατική αισθητοποίηση του πολυσύνθετου ζητήματος των Ε.Μ.Δ. και της δυσλεξίας ειδικότερα.

Το υλικό που απαιτήθηκε για την παρούσα εργασία αντλήθηκε από την πλούσια ελληνική βιβλιογραφία, από άρθρα και περιοδικά, από τον τύπο, από πρακτικά και ημερίδες με θέμα τις Ε.Μ.Δ. και τη δυσλεξία και από την εκπαιδευτική νομοθεσία στο ανάλογο πεδίο.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΓΕΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

#### 1.1. Η ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση στη χώρα μας, ιδιαίτερα μετά την καθιέρωση της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης, έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από προβλήματα.

Ανάμεσα στα προβλήματα αυτά, σημαντική θέση κατέχουν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα δηλαδή μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς με δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Η έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αναπτύχθηκε περίπου στις αρχές της δεκαετίας του '70 για να συμπεριλάβει στο προσδιοριστικό της περιεχόμενο μια ετερογενή ομάδα παιδιών που για ορισμένους λόγους ενδογενείς, εξωγενείς ή αναπτυξιακούς δε μπορεί να ενσωματωθεί στις παραδοσιακές μορφές απόκλισης. Με άλλα λόγια, υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς διαταραχές στο συναισθηματικό τομέα και κινητικές μειονεξίες, το οποίο ακόμα και σε ευνοϊκές συνθήκες σχολικής εργασίας, καθυστερεί στην εκμάθηση του προφορικού λόγου, δεν αναπτύσσει με κανονικούς ρυθμούς τη γλωσσική ικανότητα, την οπτικο-ακουστική του αντίληψη και παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή και την αριθμητική. Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, οι αναγνωστικές δυσκολίες και κατ' επέκταση, οι άμεσα διαπλεκόμενες με αυτές δυσκολίες της γραφής εμφανίζονται σ' ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών. Η διαπίστωση αυτή φέρνει στο προσκήνιο ένα καίριο και φλέγον θέμα που απασχολεί με έντονο τρόπο όλους όσοι εμπλέκονται στη σχεσιακή δομή που συνεπάγεται η συστηματοποιημένη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής (μαθητές,

γονείς, εκπαιδευτικοί), τους παράγοντες με αντικείμενο τη διερεύνηση και αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών είτε πρόκειται για ειδικούς ερευνητές είτε για πρακτικούς στο χώρο της υγείας (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές κ.α.) και τέλος τους φορείς που ευθύνονται για τη λήψη θεσμικών αποφάσεων.

Η μελέτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, συστηματική και πολύπλευρη από χρόνια, διανύει σήμερα περίοδο μεγάλης ανάπτυξης. Η δυσμενής επίδρασή τους στη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών που τις παρουσιάζουν καθώς και η εισαγωγή στην έρευνα κατά τα τελευταία χρόνια σύγχρονων επιστημονικών μεθόδων επιτρέπουν μια πλέον διεισδυτική προσπέλαση στα πολύπλοκα ζητήματα της αιτιολογίας, διάγνωσης, αξιολόγησης και αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Ο χώρος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού και του εφήβου αποτέλεσε τελευταία αντικείμενο έντονου προβληματισμού και αναζητήσεων σ' επίπεδο θεωρίας, έρευνας και σχολικής πράξης. Η πολυμέρεια του ενδιαφέροντος των ειδικών γύρω από αυτό το χώρο πήγασε από την ιδιαιτερότητα της φύσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού με κανονικό ρυθμό νοητικής ανάπτυξης αλλά και από το δεδομένο ότι η μάθηση και η σωστή χρήση του γραπτού λόγου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική, κοινωνική και εργασιακή ένταξη και πρόοδο του ατόμου στις σύγχρονες κοινωνίες.

Οι θεωρητικές θέσεις και τα ερευνητικά δεδομένα που συναρτώνται με επιμέρους θέματα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως το εννοιολογικό περιεχόμενο, η αιτιολογική οντότητα, η κλινική εικόνα και οι στρατηγικές παρεμβάσεις, συχνά δίστανται. Το γεγονός αυτό εκφράζει ενδεχόμενα την πολύπλοκη φύση του προβλήματος και τη συνθετότητά του.

Στο χώρο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία έχουν διευρύνει τη γνώση σχετικά με τις παραμέτρους του προβλήματος. Τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών πολλές φορές είναι αντιφατικά, γεγονός που οφείλεται στο θεωρητικό πλαίσιο των ερευνών, στη μεθοδολογία, στα δεδομένα και κυρίως στον προσανατολισμό των ερευνητών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, αν και ο τομέας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι γεμάτος από θέματα και ερωτήματα που δεν έχουν απαντηθεί με σαφήνεια,

ωστόσο είναι ένας τομέας που παρουσιάζει θετικές προκλήσεις και μεγάλες υποσχέσεις.

## 1.2. Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η γλώσσα πέρα από σύστημα γλωσσικών στοιχείων με συγχρονικά και διαχρονικά πλαίσια είναι η γνωστική διαδικασία που συμβάλλει στην επικοινωνία, μάθηση και απόκτηση της γνώσης. Τα βασικά μορφολογικά χαρακτηριστικά που είναι αναγκαία για τη λειτουργία της γλώσσας είναι τα όργανα που σχηματίζουν τους μηχανισμούς της άρθρωσης και οι δομές του εγκεφάλου που συμβάλλουν στον έλεγχο, οργάνωση και κατανόηση της ομιλίας.<sup>1</sup>

Ο καθοριστικός ρόλος της εγκεφαλικής λειτουργίας στην απόκτηση αλλά και διατήρηση της γλωσσικής ικανότητας είναι αυτονόητος. Η ημισφαιρική διαφοροποίηση του εγκεφάλου έχει συνέπειες στη γλωσσική μάθηση. Συγκεκριμένα, τα εγκεφαλικά κέντρα της γλωσσικής λειτουργίας πιστεύεται ότι εδράζονται στο αριστερό ημισφαίριό του. Έτσι εγκεφαλικά τραύματα που προκαλούνται στο δεξιό ημισφαίριο προξενούν ελάχιστη γλωσσική διαταραχή, αλλά και μεγάλη δυσκολία στην οπτικο-χωρική αντιληπτική λειτουργία. Αντίθετα, τραύματα στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου προκαλούν ανωμαλίες στη γλωσσική λειτουργία.<sup>2</sup>

Τα βασικά δομικά στοιχεία της γλώσσας ονομάζονται φωνήματα. Είναι οι βασικές ηχητικές μονάδες της γλώσσας από το συνδυασμό των οποίων παράγονται οι λέξεις. Οι λέξεις δομούνται και σχηματίζουν προτάσεις με εννοιολογικό περιεχόμενο. Ο τρόπος δόμησης καθορίζεται από ένα σύστημα γραμματικών και συντακτικών κανόνων οι οποίοι καθιστούν δυνατό το σχηματισμό απεριόριστου αριθμού προτάσεων από καθορισμένο αριθμό λεξικών μονάδων. Το λεξιλόγιο όλων των γλωσσών δεν είναι ένα τυχαίο άθροισμα φωνολογικών εκφράσεων αλλά ένα οργανωμένο σύνολο που περιλαμβάνει όλες τις λέξεις που είναι απαραίτητες για τη λογική σκέψη.

---

<sup>1</sup> Κ.Π. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, «ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ», εκδ. ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ, ΑΘΗΝΑ 1985, σ. 8

<sup>2</sup> ό.π., σ. 32

Η σύνθετη λειτουργική δομή της γλώσσας σε συνδυασμό με τη χρησιμοποίησή της από τον άνθρωπο που έχει την πιο σύνθετη εγκεφαλική δομή, καθιστούν τη γλώσσα ένα πολύπλοκο συμβολικό σύστημα.

Ο συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας αφορά και τις δύο μορφές της, την προφορική και τη γραπτή.

Φυλογενετικά ο άνθρωπος επικοινωνήσε αρχικά προφορικά με τους όμοιούς του και αργότερα αναπαρέστησε γραπτά αυτό που ήθελε να τους μεταβιβάσει.

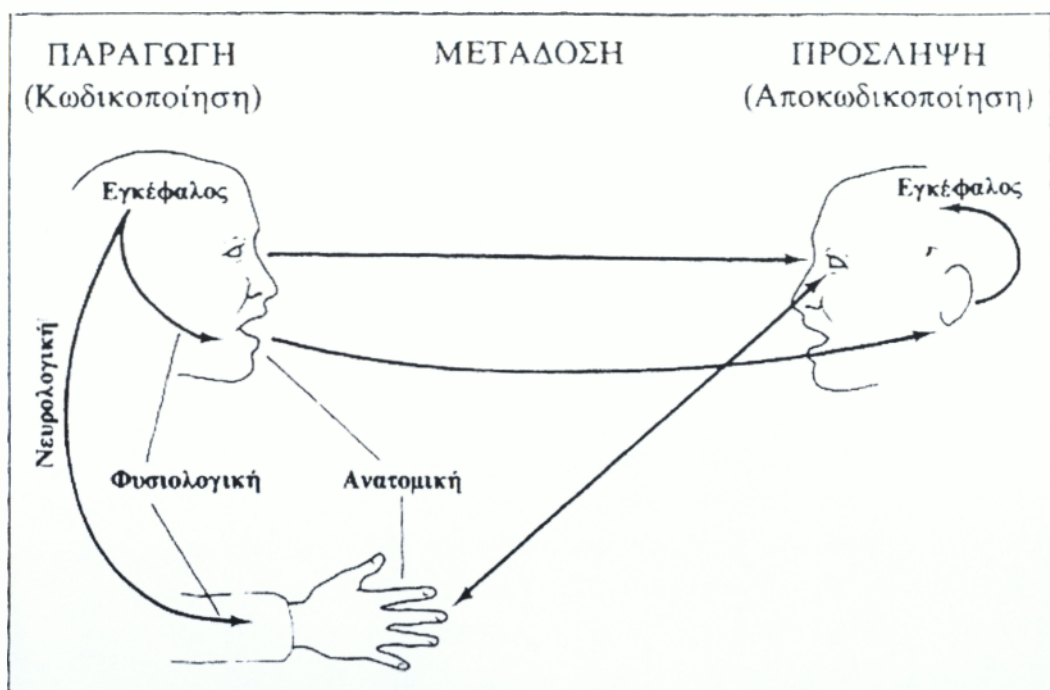
Στις μέρες μας ο γραπτός λόγος έχει αποκτήσει κυρίαρχη θέση σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής και οπωσδήποτε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι ερευνητικές μελέτες<sup>3</sup> δείχνουν ότι οι δύο μορφές της γλώσσας δεν είναι ακριβώς το ίδιο. Επιπλέον η μαθησιακή διαταραχή της δυσλεξίας αποδεικνύει ότι η γνώση του προφορικού λόγου δεν αποτελεί εγγύηση για τη μάθηση του γραπτού λόγου από το δυσλεκτικό άτομο. Η διαφορά στις δύο μορφές είναι έκδηλη και κατά τη μάθησή της. Έτσι όλα τα φυσιολογικά άτομα μαθαίνουν σχετικά εύκολα να μιλούν και να κατανοούν τον προφορικό λόγο, ενώ αντίθετα ένα ποσοστό αποτυχαίνει μερικά ή ολικά στη μάθηση του γραπτού λόγου. Μια από τις βασικές αιτίες αυτής της διαφοροποίησης πρέπει ν' αναζητηθεί στην υπόθεση ότι η ομιλία αναπτύσσεται σχεδόν αυτόνομα ως απάντηση σ' ένα βιολογικά καθορισμένο πρόγραμμα ωρίμανσης. Αντίθετα η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής απαιτεί συστηματική διδασκαλία και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες.

Έχοντας υπόψη την πολυπαραγοντική φύση, την πολυπλοκότητα, την ιδιαιτερότητα και το συμβολικό χαρακτήρα της ανθρώπινης επικοινωνίας δεν είναι παράδοξο να δεχτούμε ότι τόσο η παραγωγή όσο και η πρόσληψη του γλωσσικού μηνύματος είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί σκέψη και προγραμματισμό και επιπλέον μια σύνθετη νοητική δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται καλύτερα τόσο από τη μελέτη περιπτώσεων δυσλειτουργίας του επικοινωνιακού καναλιού όσο και από τη μελέτη της εξελικτικής πορείας της απόκτησης και μάθησης της γλώσσας από τα παιδιά (Σχήμα 1).

---

<sup>3</sup> ό.π., σελ. 35



Σχήμα 1. Η διαδικασία της γλωσσικής επικοινωνίας<sup>4</sup>

Το δεδομένο ότι η μάθηση είναι μια εξελικτική διαδικασία που αφορά κυρίως την απόκτηση της δομής της γλώσσας και των στοιχείων που την αποτελούν προβάλλει τον αδιαμφισβήτητο κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας στη μάθηση. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η επικοινωνία είναι κυρίως γλωσσική και η απόκτηση της γνώσης βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία το πλέον βασικό ερώτημα είναι με ποιο τρόπο οι μαθητές θα μάθουν τη γλώσσα αποτελεσματικότερα, με ποιο τρόπο θα έχουν το μεγαλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα και με ποιο τρόπο η μάθηση αυτή θ' αποτελεί δυναμική επανατροφοδότηση για περισσότερη μάθηση.

Κατά συνέπεια, καθοριστική είναι η σημασία της γλώσσας για τις ποικίλες μορφές της γνώσης αφού η μάθηση του συμβολικού συστήματος της γλώσσας σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μόνο αυτοσκοπός αλλά και ουσιαστικό μέσον για την καλλιέργεια της σκέψης και κατ' επέκταση ο βαθμός επιτυχίας στην απόκτηση γνώσης της γλώσσας είναι καθοριστικός για την εκπαίδευση και μόρφωση του ατόμου.

<sup>4</sup> Δ.Κ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, «ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ, Β' ΤΟΜΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1996, σελ. 41

### 1.3. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΩΝ

Η διερεύνηση της αιτιολογίας και αντιμετώπισης των Ε.Μ.Δ. διήλθε εξελικτικά από τα παρακάτω στάδια:<sup>5</sup>

- **ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ** (1800-1940): Περιλαμβάνει τις έρευνες των Pringle Morgan, Samuel Orton, Helmer Myklebust κ.α. οι οποίοι μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στα εγκεφαλικά τραύματα και τη συμπεριφορά. Στο έργο τους αισθητοποιείται η προσπάθεια να συνδεθούν οι Ε.Μ.Δ. με ορισμένες διαταραχές του Κ.Ν.Σ. Η διαγνωστική και θεραπευτική κατεύθυνση ήταν ιατρικής φύσεως αφού οι περισσότεροι ερευνητές της πρώτης περιόδου ανήκουν στον ιατρικό κλάδο.

- **ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ** (1940-1960): Περιλαμβάνει τις έρευνες των Alfred Strauss, Heinz Werner, Samuel Kirk κ.α. Στο στάδιο αυτό οι Ε.Μ.Δ. αναγνωρίζονται ως υπολείμματα εγκεφαλικής βλάβης σε ενήλικες και παιδιά. Καταστάσεις που μελετήθηκαν την περίοδο αυτή είναι γνωστές ως «υπερκινητικότητα», «αντίληπτική διαταραχή», «μικροεγκεφαλική δυσλειτουργία», «σύνδρομο Strauss».

Την ίδια περίοδο άλλοι ερευνητές απέδειξαν ότι οι δυσχέρειες στη μάθηση δεν είναι απαραίτητα αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης. Το 1960 καθιερώθηκε από τον Samuel Kirk ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες». Ο όρος έγινε σύντομα αποδεκτός σε ευρεία κλίμακα και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, διότι τονίζει την εκπαιδευτική πλευρά του προβλήματος, αποφεύγοντας έτσι την ιατρική ορολογία και την έντονη ετικετοποίηση του παιδιού.

- **ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ** (1960-1980): Κατά τη δεκαετία του '60 οι μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίστηκαν σε πολλές χώρες ως ειδικός εκπαιδευτικός κλάδος, σημειώνοντας αλματώδη εξέλιξη μέχρι το 1980. Ειδικά τμήματα για την εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών λειτούργησαν στις παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημίων και ειδικά προγράμματα καταρτίστηκαν για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση μέσα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γονείς και ειδικοί οργανώθηκαν σε συλλόγους για την υποστήριξη του

---

<sup>5</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1993, ΤΟΜΟΣ 3<sup>ος</sup>, σελ. 3041

κλάδου. νόμοι ψηφίστηκαν για την εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση και κέντρα έρευνας ιδρύθηκαν για τη μελέτη του προβλήματος.

• **ΤΕΤΑΡΤΟ ΣΤΑΔΙΟ** (1980 έως σήμερα): Μέχρι την περασμένη δεκαετία, τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση εκπαιδεύονταν μέσα σε ειδικά τμήματα έξω από το χώρο του κανονικού σχολείου ή της κανονικής τάξης. Αυτή η κίνηση είχε ως αποτέλεσμα να μεταφερθεί η ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με δυσκολίες μάθησης στην Ειδική Αγωγή.

Σήμερα, ωστόσο, οι σύγχρονες τάσεις της γενικής και ειδικής αγωγής υποστηρίζουν τη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς μέσα στην κανονική τάξη. Αυτό το γεγονός προϋποθέτει τη συνεργασία ειδικών και κανονικών δασκάλων και αντανακλά σημαντικές αλλαγές στη διαδικασία της αναγνώρισης, εκτίμησης και εκπαίδευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μια άλλη σημαντική τάση αυτής της περιόδου είναι το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που δείχνουν σήμερα οι ειδικοί για τα προβλήματα μάθησης παιδιών και εφήβων αλλά και παιδιών προσχολικής ηλικίας με πιθανότητα εμφάνισης δυσκολιών στη μάθηση (παιδιά υψηλού κινδύνου).

#### **1.4. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»**

Όταν γίνεται αναφορά σ' ένα παιδί με Ε.Μ.Δ., εννοούμε ότι παρουσιάζει δυσκολίες στο να κατακτήσει μια καθορισμένη διδακτέα ύλη και να επιτύχει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, πράγματα που επιτυγχάνουν τα άλλα παιδιά του αντιπροσωπευτικού πληθυσμού της ίδιας ηλικίας, στο ίδιο χρονικό διάστημα και με τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας.

Η μαθησιακή δυσκολία θεωρήθηκε εξ αρχής μια ιδιαίτερη αδυναμία του ατόμου να μάθει με κύριο χαρακτηριστικό τη μη προβλεψιμότητά της. Οι αιτίες, δηλαδή, δεν είναι φανερές ενώ η γενική εικόνα του παιδιού αφήνει θετικές εντυπώσεις ως προς τις μελλοντικές ακαδημαϊκές του επιδόσεις.

Ο όρος «μαθησιακή δυσκολία» αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, δημιουργεί σύγχυση σε πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς διότι και



τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Στο σημείο αυτό ο Samuel Kirk (1972) γνωστός και ως «πατέρας των μαθησιακών δυσκολιών» στην Αμερική επισημαίνει ότι η μαθησιακή δυσκολία του καθυστερημένου παιδιού είναι γενική δυσκολία μάθησης και όχι μια δυσκολία σ' ένα συγκεκριμένο τομέα.<sup>6</sup>

Είναι λοιπόν φανερό ότι στην ομάδα των Ε.Μ.Δ. ανήκουν παιδιά εντελώς «φυσιολογικά» όσον αφορά στο μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά με σοβαρές δυσκολίες σε επιμέρους τομείς. Παρατηρούμε λοιπόν παιδιά που μπορούν να διαβάσουν αλλά αδυνατούν να καταλάβουν το νόημα του κειμένου, παιδιά που αδυνατούν ν' αντιληφθούν ορισμένες οπτικές παραστάσεις ενώ δεν έχουν προβλήματα όρασης και άλλα που δυσκολεύονται να μάθουν με τις συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας ενώ έχουν επαρκές νοητικό δυναμικό.

Είναι φανερό ότι τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. σχηματίζουν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων αλλά με μέτρια ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες.

Αν και υπάρχει διαχωριστική γραμμή που διακρίνει τις Ε.Μ.Δ. από γενικές μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο στην πράξη ο όρος Ε.Μ.Δ. χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του. Οι λόγοι που οδηγούν στην καταχρηστική χρήση του όρου είναι πολλοί και διαρθρώνονται γύρω από τους δύο παρακάτω άξονες:<sup>7</sup>

1. Παραδοσιακά η εικόνα που έχει επικρατήσει για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Έτσι γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν για «οποιοδήποτε» λόγο στο σχολείο (π.χ. νοητική καθυστέρηση) με προθυμία οικειοποιούνται τον όρο Ε.Μ.Δ. για το παιδί τους αφού ο όρος αυτός στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Εξάλλου είναι όρος επιστημονικός και

---

<sup>6</sup> ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ, «ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, Δ' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2001, σελ. 198

<sup>7</sup> ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ. «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. ΤΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ». ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000, σελ. 16

υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές στο παιδί αίροντας έτσι τις ευθύνες των γονέων ή των εκπαιδευτικών.

2. Αν και η φήμη των Ε.Μ.Δ. είναι ενδογενής ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας. Έτσι καταχρηστικά ο όρος χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά τσιγγάνων και για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής.

Συμπερασματικά πρέπει να επισημανθεί ότι η καταχρηστική χρήση του όρου έχει σαν συνέπεια να εντείνεται η σύγχυση σχετικά με το ρόλο της ειδικής αγωγής και τα όρια της κατηγορίας των Ε.Μ.Δ. με αποτέλεσμα συχνά οι Ε.Μ.Δ. να θεωρούνται η μοναδική συνθήκη που οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Έτσι ο όρος Ε.Μ.Δ. συχνά συγχέεται με τον όρο «σχολική αποτυχία» ο οποίος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυδιάστατος.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ ΣΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

#### **2.1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

Το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών άρχισε ν' απασχολεί τους ειδικούς σε διεθνές επίπεδο μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οπότε άρχισαν να γίνονται σημαντικές αλλαγές, τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην Ψυχιατρική.

Στην Παιδαγωγική άρχισε να δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκμάθηση της ανάγνωσης με νέες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και στην Ψυχιατρική δημιουργήθηκε η ανάγκη για τη μέριμνα και τη θεραπεία των παιδιών με ειδικές ανάγκες έξω από τα πλαίσια της νοσοκομειακής περίθαλψης.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, με τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τη ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσων ενημέρωσης, τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές, η αξία της μάθησης υπερτονίστηκε και συνδέθηκε με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου.

Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η κατηγορία των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας διαφόρων επιστημών και πολλών ειδικοτήτων όπως της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Παιδοψυχιατρικής, της Νευρολογίας και της Κοινωνιολογίας.

Οι μελετητές του προβλήματος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν έναν ακριβή αλλά και περιεκτικό ορισμό του φαινομένου, συνάντησαν σοβαρές δυσκολίες εξαιτίας των ζητημάτων που συνδέονται με την ανάγκη ταξινόμησης των επιμέρους τύπων των δυσκολιών αυτών και αντίστοιχα τον προσδιορισμό του εννοιολογικού τους περιεχομένου.

Παράλληλα όμως επιτακτική ήταν η ανάγκη για ένα λειτουργικό ορισμό με ευρύτητα ώστε να εμπεριέχει τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και καθοριστικό ώστε να είναι δυνατή η διάκριση των

ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από τις άλλες παραδοσιακές μορφές απόκλισης.<sup>8</sup> (νοητική καθυστέρηση, αυτισμός κ.α.).

Ειδικοί επιστήμονες και ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα χωρίς όμως να καταλήξουν σε έναν ορισμό γενικά αποδεκτό, γεγονός που εξηγείται αν ληφθεί υπόψη ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά σ' αυτή εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα.

Η πολλαπλότητα της αιτιολογίας και μορφολογίας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η διαφοροποίηση της σοβαρότητας των συμπτωμάτων σύμφωνα με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου καθώς και η δυσκολία διάκρισης μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών δυσκολιών αποτελούν επιπρόσθετους λόγους διαφωνιών και σύγχυσης σε αναφορά με τη μελέτη του προβλήματος διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, ειδικοτήτων και κατευθύνσεων.

Στη διάρκεια των 100 περίπου χρόνων ενασχόλησης, οι ειδικοί διατύπωσαν διάφορους ορισμούς, που διακρίνονται σε ιατροκεντρικούς και παιδαγωγικοκεντρικούς ανάλογα με το αν δίνουν την έμφαση στην αιτιολογία ή στη συμπτωματολογία και την αντιμετώπιση αντίστοιχα.

Ο όρος «μαθησιακή δυσκολία» προτάθηκε από συλλόγους ειδικών παιδαγωγών στις αρχές του 1960 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Η ευρεία αποδοχή και χρησιμοποίηση του όρου τονίζει το γεγονός ότι η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι θέμα εκπαιδευτικό και όχι ιατρικό παρά το γεγονός ότι η αιτία μπορεί να είναι βιολογικής φύσεως.<sup>9</sup>

Ο πιο γνωστός ιατρικεντρικός ορισμός είναι του Bannatyne (1971) που ορίζει το θέμα ως εξής: «Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο

<sup>8</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΓΛΩΣΣΑ», ΤΕΥΧΟΣ 20, σελ. 66

<sup>9</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 1993, ΤΟΜΟΣ 3<sup>ος</sup>, σελ. 3012

Κεντρικό νευρικό Σύστημα (Κ.Ν.Σ.).<sup>10</sup> Όπως φαίνεται από τον ορισμό ο Bannatyne ταυτίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Η αιτιολογική αυτή σύνδεση επηρεάζει την ερευνητική και θεραπευτική εργασία πολλών ειδικών μέχρι σήμερα.

Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του Samuel Kirk (1972) που ορίζει το θέμα ως εξής: «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.λπ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές συνθήκες».

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες «παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες».

Βασικό στοιχείο του ορισμού του Kirk είναι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με το λόγο άποψη που σήμερα συναντά όλο και ευρύτερη αποδοχή. Επίσης ο Kirk πρώτος εισήγαγε την ιδέα της ειδικής παιδαγωγικής – θεραπευτικής ανάγκης που σηματοδότησε την έναρξη της ανάπτυξης των θεραπευτικών προγραμμάτων λόγου – μάθησης.

Ο ορισμός του Kirk υιοθετήθηκε ευρύτερα και αποτελεί το πιο γνωστό ορισμό. Ωστόσο το πρόβλημα ορολογίας και ορισμού εξακολουθεί να υπάρχει (Hammill, 1990).

Πρόσφατα ο Εθνικός Σύνδεσμος Μαθησιακών Δυσκολιών των Η.Π.Α. ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική ερευνητική εργασία, κατέληξε σε ορισμένες αναθεωρήσεις και παρατηρήσεις σχετικά με τον ορισμό του Kirk:

α. Σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση στη δυσλειτουργία του Κ.Ν.Σ. που έχει τη βάση της σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. Επίσης τονίζεται για πρώτη φορά η σχέση ανάμεσα σ' αυτόν που μαθαίνει και στο

---

<sup>10</sup> ΜΑΡΙΟΣ ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ – ΜΑΡΙΑ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ, ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΣΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1991, σελ. 14

περιβάλλον μάθησης, γεγονός που διευκολύνει ουσιαστικά την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων.

β. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις πολλαπλές αναπηρίες ή άλλες συνθήκες ανεπάρκειας μαζί με τις οποίες όμως είναι δυνατό να συνυπάρχουν.<sup>11</sup>

Αξιοσημείωτη είναι η ενσωμάτωση του όρου «ειδικές» στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών με πρωτοβουλία της Εθνικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για το Μειονεκτικό (παιδί) National Advisory Committee for the Handicapped) στις Η.Π.Α. που έγινε αποδεκτή σε πλατιά κλίμακα. Η προσθήκη αυτή δεν είναι σε καμία περίπτωση τυχαία. Αντίθετα, η έννοια του όρου αυτού είναι αναγκαία και ενδιαφέρουσα αφού υποδηλώνει ότι το παιδί παρουσιάζει ορισμένη καθυστέρηση σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες οι οποίες όμως δε συνδέονται με κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια (κωφότητα, τυφλότητα κ.α.) ή με νοητική καθυστέρηση. Ο όρος αυτός υπογραμμίζει την ύπαρξη μιας λειτουργικής ανεπάρκειας που εντοπίζεται σε μια ιδιαίτερη μαθησιακή περιοχή και ύστερα από σύγκριση με το συνολικό επίπεδο επίδοσης του παιδιού που μπορεί να είναι υψηλό ή μέσο.<sup>12</sup>

Για την περιγραφή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχουν διατυπωθεί περισσότεροι από σαράντα ορισμοί. Κάθε ορισμός στο εννοιολογικό του περιεχόμενο διαφοροποιείται ελαφρά από τους άλλους ωστόσο όλοι αναφέρονται στην ίδια ομάδα ατόμων. Η ποικιλία ορισμών από τη μια πλευρά υπογραμμίζει το διεπιστημονικό ενδιαφέρον για το πρόβλημα και από την άλλη πλευρά επισημαίνει τη σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα στους ειδικούς στα πλαίσια της αιτιολογίας και της συνακόλουθης συμπτωματολογίας του προβλήματος.

Οι διάφοροι ορισμοί για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρά τις διαφοροποιήσεις τους χαρακτηρίζονται από ορισμένα κοινά σημεία<sup>13</sup> στα οποία καταλήγουν οι εμπλεκόμενες ειδικότητες και τα οποία είναι:

- ο όρος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα.

<sup>11</sup> ό.π., σελ. 16

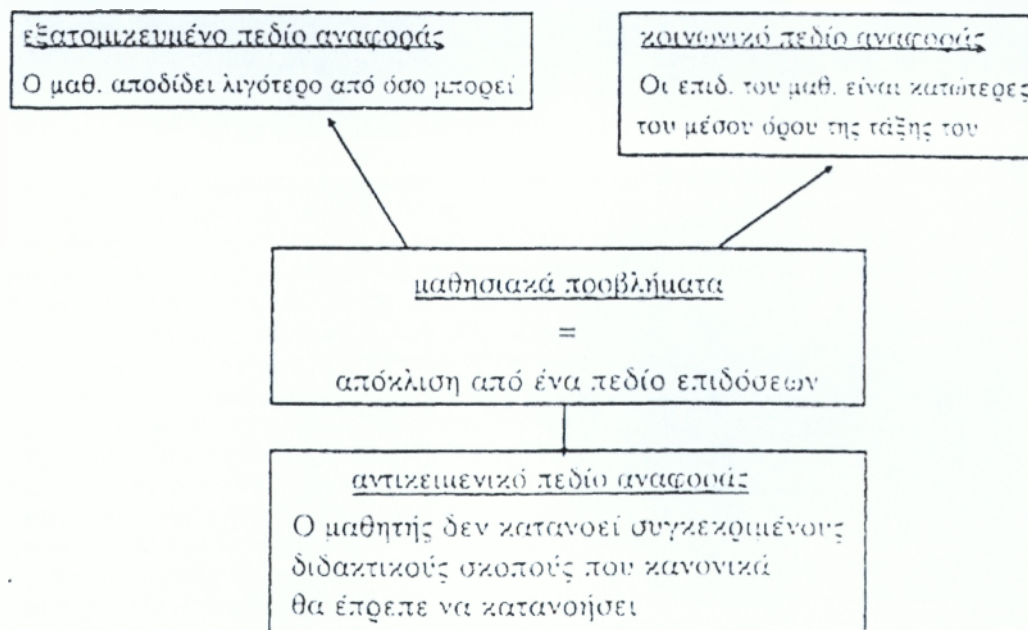
<sup>12</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΓΛΩΣΣΑ», ΤΕΥΧΟΣ 20, σελ. 65

<sup>13</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ», ΤΕΥΧΟΣ 19, σελ. 297

- οι ακαδημαϊκές επιδόσεις υστερούν σε σχέση με το μέσο όρο της τάξης και είναι δυσανάλογες με το νοητικό επίπεδο του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων είναι ανομοιογενής στο παιδί.
- η διάγνωση πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες ωστόσο δεν αποκλείει τη συνύπαρξή τους.
- το παιδί αδυνατεί να επωφεληθεί από το σύνηθες εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- τα κριτήρια αντιμετώπισης πρέπει να αναφέρονται στο παιδαγωγικό μοντέλο παρέμβασης που ακολουθεί τη διάγνωση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες σημαίνουν πάντοτε αποκλίσεις από ένα επίπεδο μαθησιακής επίδοσης. Αυτό το επίπεδο μπορεί να αναφέρεται:

1. στις ατομικές ικανότητες του μαθητή, εξατομικευμένο πεδίο αναφοράς.
2. στις επιδόσεις των συνομηλίκων και συμμαθητών του, κοινωνικό πεδίο αναφοράς.
3. σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, αντικειμενικό πεδίο αναφοράς.



**Σχήμα 1. Τα μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τα διάφορα πεδία αναφοράς<sup>14</sup>**

<sup>14</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ, «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ», ΤΕΥΧΟΣ 19, σελ. 298

Από τη σύντομη αναφορά στους ορισμούς των Ε.Μ.Δ. προκύπτει ότι υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία δύο εννοιολογικές προσεγγίσεις στο πρόβλημα.

Η πρώτη είναι παραδοσιακή προσέγγιση και διακρίνεται περισσότερο για το θεωρητικό της προσανατολισμό και την έμφαση που δίνει στη νευροφυσιολογία με την υπόθεση ότι οι Ε.Μ.Δ. οφείλονται κατά κύριο λόγο σε νευρολογικές ανεπάρκειες που επιδρούν στο ευρύ φάσμα θεμελιωδών γνωστικών διεργασιών του παιδιού.

Η δεύτερη εναλλακτική προσέγγιση έχει ένα περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό ορίζουσα τις Ε.Μ.Δ. με κριτήριο τη σύγκριση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με το νοητικό του δυναμικό και τις προσδοκίες που διαμορφώνουν γι' αυτό εκπαιδευτικοί και γονείς.

Οι θεωρητικοί και ερευνητές στην περιοχή των Ε.Μ.Δ. τείνουν σήμερα να υιοθετούν άμεσα ή έμμεσα ορισμούς του φαινομένου που είναι παραπλήσιοι με την παραδοσιακή (νευρολογική) προσέγγισή του, ενώ οι λεγόμενοι «πρακτικοί» (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές) τείνουν για πρακτικούς λόγους να χρησιμοποιούν ορισμούς που συγκλίνουν με την εναλλακτική προσέγγιση.<sup>15</sup>

Καινούριοι ορισμοί προτείνονται κατά καιρούς, συνοδευόμενοι από κριτικές και αμφισβητήσεις αφού κανένας δε μπορεί να περιγράψει και να εξαντλήσει όλες τις μορφές και εκδηλώσεις των Ε.Μ.Δ. Αναμφίβολα όμως η διαρκής προσπάθεια για πληρέστερη προσέγγιση στο σύνθετο πρόβλημα των Ε.Μ.Δ. έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τον καταρτισμό ειδικών εκπαιδευτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων για άτομα με Ε.Μ.Δ.

---

<sup>15</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΓΛΩΣΣΑ», ΤΕΥΧΟΣ 20, σελ. 70



## 2.2. Η ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΩΣ ΖΗΤΗΜΑ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένα θέμα που έχει μελετηθεί έντονα από τους ειδικούς που εργάζονται στο χώρο των Ε.Μ.Δ. είναι το πρόβλημα των αιτιών τους, τα οποία εξακολουθούν ν' αποτελούν αντικείμενο συνεχούς διερεύνησης αλλά και διαφωνίας.

Η αιτιολογία των Ε.Μ.Δ. υπήρξε και συνεχίζει να είναι θέμα αναζήτησης εξαιτίας των δυσκολιών που υπάρχουν για να εντοπιστεί μια ορατή μετρήσιμη ουσία και εξαιτίας του ευρέως φάσματος των συμπεριφορών που δείχνουν τα άτομα με Ε.Μ.Δ.

Οι αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση των αναπτυξιακών μαθησιακών διαταραχών είναι μέχρι σήμερα ασαφείς. Με δεδομένη τη σημαντική ετερογένεια των παιδιών με Ε.Μ.Δ. είναι πολύ πιθανό να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί για την εμφάνισή τους. Πολλοί παράγοντες έχουν ενοχοποιηθεί ότι προδιαθέτουν στη γένεση των Ε.Μ.Δ. καθώς σήμερα αναγνωρίζουμε ότι η μάθηση αποτελεί προϊόν πολύπλοκης και σύνθετης διαδικασίας που εξαρτάται από την επίδραση ατομικών, περιβαλλοντικών, προδιαθεσιακών, γενετικών, νευροφυσιολογικών και γνωσιακών παραγόντων.

Οι περισσότερες αιτιολογικές θεωρίες για τις Ε.Μ.Δ. επικεντρώνονται στη μη κανονική λειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ.) για συγκεκριμένες μορφές μάθησης. Αυτό εμφανίζεται ως κοινός τόπος των σύγχρονων θεωριών.

Όταν συζητούνται τα προβλήματα του Κ.Ν.Σ. στα πλαίσια των Ε.Μ.Δ. δίνεται έμφαση στις ελαφρές δυσλειτουργίες γεγονός που σημαίνει ότι δεν τίθεται λόγος για βαριά εγκεφαλική κάκωση ή για σημαντικές νευρολογικές διαταραχές, αλλά για ήπιες και ελαφρές δυσλειτουργίες.

Οι θεωρίες πάνω στις νευρολογικές αιτίες των Ε.Μ.Δ. δεν επικεντρώνονται μόνο στις διαταραχές του Κ.Ν.Σ. Οι θεωρητικοί προτείνουν ακόμα ότι σε μερικές

περιπτώσεις ο ρυθμός της ωρίμανσης του Κ.Ν.Σ. μπορεί να καθυστερήσει γεγονός που μπορεί να προκαλέσει δυσχέρειες στη μάθηση.<sup>16</sup>

Η αποδοχή του χαρακτηρισμού της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας φαίνεται ότι μειώνεται, καθώς οι κλινικοί και οι ερευνητές συνειδητοποιούν ότι είναι ασαφής, δε διευκολύνει τη θεραπεία και δεν έχει προγνωστική αξία. Παρ' όλα αυτά, ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας και θεωρίας βασίζεται στην υπόθεση ότι κάποια αδιόρατη και ίσως αδύνατη να παρατηρηθεί εγκεφαλική βλάβη βρίσκεται πίσω από τις περισσότερες Ε.Μ.Δ.

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των Ε.Μ.Δ. ταξινομούνται συνήθως σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:<sup>17</sup>

**1. ΟΡΓΑΝΙΚΟΙ – ΒΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:** Έχει επανειλημμένα υποστηριχθεί ότι η εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αιτιολογικούς παράγοντες των Ε.Μ.Δ.

Τυπικά η εγκεφαλική δυσλειτουργία μπορεί να εμφανιστεί πολύ πριν από τη γέννηση του παιδιού. Μολυσματικές ασθένειες, λήψη τοξικών ουσιών και φαρμάκων, αλκοολισμός, υποσιτισμός της εγκύου, αλλά και μεταγενετικοί παράγοντες, όπως μηνιγγίτιδα, αλλεργίες, τραύματα στο κεφάλι κ.α. μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού ή του εμβρύου προκαλώντας αργότερα Ε.Μ.Δ.

**2. ΓΕΝΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:** Έρευνες σε μονοζυγώτες διδύμους αποκαλύπτουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το πρόβλημα είναι κληρονομικό. Συχνά παρατηρούνται περισσότερα από ένα άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία μέσα στην ίδια οικογένεια ή στον κύκλο των συγγενών (π.χ. μητέρα ή θείος δυσλεκτικοί). Υπάρχει ωστόσο ανάγκη για παραπέρα διερεύνηση του προβλήματος σε διεθνή κλίμακα προκειμένου ν' αποδειχτεί η αιτιολογική σχέση μεταξύ γενετικών παραγόντων και Ε.Μ.Δ.

**3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:** Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται κυρίως στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα και επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Συγκεκριμένα, αναφέρονται

<sup>16</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΑΠΟΨΗ», ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, σελ. 147

<sup>17</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41, σελ. 55

κυρίως σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή νωρίτερα, σε κάθε είδους πίεση των γονέων καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία.<sup>18</sup>

Σε στατιστική βάση οι περιβαλλοντικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν Ε.Δ.Μ. Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν ένα διακριτό παράγοντα, που εμποδίζει τη μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού.

Πέρα από τις αιτιολογικές θεωρίες που αναφέρονται στους παραπάνω παράγοντες η κεντρική ιδέα των δυσχερειών μάθησης αναφέρεται σε μια διαταραχή στο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών δηλαδή σε μειωμένη ικανότητα για εκτέλεση νοητικά υψηλών λειτουργιών που απαιτούνται σε πολύπλοκες μαθησιακές διαδικασίες.

Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών είναι μια σύνθετη θεωρία που τονίζει ότι αυτός που μαθαίνει πρέπει να μπορεί να συντονίζει διάφορα είδη γνωστικών ικανοτήτων και όχι απλά να χρησιμοποιεί μια και μόνο κατάλληλη γνωστική στρατηγική.

Η θεωρία αυτή συνεπάγεται ότι τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν ελλείψεις σε ικανότητες γνωστικών διαδικασιών που μειώνουν την ικανότητά τους για μάθηση.

Πρόσφατα έχει ενοχοποιηθεί ως αιτία Ε.Μ.Δ. η ύπαρξη υψηλού ποσοστού μολύβδου στην ατμόσφαιρα με την έννοια ότι έχει επίδραση στις εγκεφαλικές λειτουργίες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού.

Επίσης, συζητείται η συμμετοχή των παθήσεων του θυρεοειδούς στην εμφάνιση των Ε.Μ.Δ. μέσω της επίδρασης που ασκούν οι θυρεοειδικές ορμόνες στην ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου, ιδιαίτερα τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής.<sup>19</sup>

Η προσπάθεια διατύπωσης μιας άμεσης αιτίας μιας δυσχέρειας μάθησης είναι πολύπλοκη και επίπονη εργασία. Οι ιδέες για την αιτιολογία των Ε.Μ.Δ. θα συνεχίσουν ν' αλλάζουν όσο ανακαλύπτονται νέες σχέσεις ανάμεσα στην ανθρώπινη συμπεριφορά και το εξωτερικό περιβάλλον.

<sup>18</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41, σελ. 55

<sup>19</sup> ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ, 17(5), 2000, σελ. 509

Συμπερασματικά συνειδητοποιούμε ότι οι ποικίλες αιτιολογικές θεωρίες μας βοηθούν να καταλάβουμε τις συνθήκες των Ε.Μ.Δ. και να μην τις συγχέουμε με άλλα σοβαρά μαθησιακά προβλήματα γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τη διαφορική διάγνωση των Ε.Μ.Δ. Ωστόσο όμως δεν συμβάλλουν αποφασιστικά στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. Γι' αυτό το λόγο οι παιδαγωγοί κυρίως χρησιμοποιούν την προσέγγιση κατά την οποία αναπτύσσονται επανορθωτικές τεχνικές που βασίζονται στην αξιολόγηση της καθημερινής επίδοσης των παιδιών στο σχολείο και των παραγόντων που συμβάλλουν στα προβλήματά τους και όχι στην αξιολόγηση των αρχικών αιτιών.

### **2.3. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

Μια σημαντική όψη του προβλήματος των Ε.Μ.Δ. είναι ο προσδιορισμός της συχνότητάς του, δηλαδή ο προσδιορισμός του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν Ε.Μ.Δ. Η αναλογία των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση προσδιορίζεται κατά κάποιο τρόπο αυθαίρετα και εξαρτάται από τον ορισμό και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να καθοριστεί η δυσχέρεια μάθησης. Το γεγονός ότι καμία εμπειριστατωμένη επιστημονική έρευνα δεν έχει διενεργηθεί δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το πρόβλημα του προσδιορισμού της ακριβούς αναλογίας των μαθησιακών δυσκολιών.

Η εκτίμηση της συχνότητας των Ε.Μ.Δ. εξαρτάται από τον ορισμό που δέχονται οι διάφοροι μελετητές του προβλήματος, από τον τρόπο προσέγγισης και διερεύνησής του καθώς και από τα δείγματα των εμπειρικών ερευνών.

Οι L. Tarnopol και M. Tarnopol (1978) στα πλαίσια διαπολιτισμικής μελέτης των δυσχερειών μάθησης και σε αναφορά με τη μελέτη για τα παγκόσμια προβλήματα ανάγνωσης και γραφής βρήκαν ότι η αναλογία δυσχερειών είναι χαμηλότερη στις Ανατολικές χώρες όπου μαθαίνονται η ιδεογραφική και φωνητική γλώσσα.<sup>20</sup>

Από στατιστικές που έχουν διενεργηθεί, έχει διαπιστωθεί ότι το ποσοστό δυσκολιών μάθησης είναι τέσσερις έως οκτώ φορές υψηλότερο στα αγόρια απ' ότι

---

<sup>20</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ», ΤΕΥΧΟΣ 39, σελ. 29

είναι στα κορίτσια. Η υπολογιζόμενη αναλογία είναι 4 προς 1. Η μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα.

Οι πιθανοί λόγοι της παραπάνω αναλογίας κατά τον Ι. Παρασκευόπουλο (1980) αποδίδονται:

- σε εγγενείς παράγοντες, δηλαδή σε χαρακτηριστικά που μεταβιβάζονται με το χρωμόσωμα Υ, το οποίο υπάρχει μόνο στα αγόρια.
- στο γεγονός ότι τα άρρενα βρέφη είναι περισσότερο ευάλωτα σε προ-, περι- και μεταγεννητικές βλάβες και ορισμένοι τύποι γνωστικών διαταραχών παρουσιάζουν μια γενετική προδιάθεση με αποτέλεσμα τα αγόρια να τις παρουσιάζουν πιο συχνά συγκριτικά με τα κορίτσια.
- στις απαιτήσεις της κοινωνίας δεδομένου ότι η κοινωνία είναι περισσότερο ευαίσθητη προς τις ανεπάρκειες των αγοριών διότι μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει διαφορά κοινωνικών υποχρεώσεων και ρόλων.<sup>21</sup>

Σε ευρεία κλίμακα είναι γνωστή η άποψη της υψηλότερης συχνότητας των δυσκολιών μάθησης στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε από άλλους ερευνητές στις δυσμενείς συνθήκες υγιεινής, διατροφής και γενικότερα διαβίωσης που μπορεί να επηρεάσουν ήδη από την προγεννητική περίοδο ενώ από άλλους ερευνητές αποδόθηκε στα περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα, στα χαμηλότερα κίνητρα για μάθηση και σε ακραίες περιπτώσεις σε γενικότερη περιβαλλοντική αποστέρηση.

Από μελέτες στις Η.Π.Α., Καναδά, Αγγλία, Γαλλία, Δανία, έχει υποστηριχθεί ότι το 15% των παιδιών έχει δυσχέρειες μάθησης. Από διάφορους επίσης συγγραφείς αναφέρεται ότι μέχρι το 25% των παιδιών έχουν διάφορους τύπους Ε.Μ.Δ. Από αυτές οι σοβαρές βρίσκονται σε ποσοστό 4-5% και οι πιο ελαφρές σε ποσοστό 10-15%.

Στη χώρα μας μέχρι σήμερα δεν έχει δημοσιευθεί καμία έρευνα για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες σε πανελλαδική κλίμακα. Τα ποσοστά που ακούγονται κατά καιρούς, εκτός του ότι διαφέρουν από ερευνητή σε

<sup>21</sup> ΜΑΡΙΟΣ ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ – ΜΑΡΙΑ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ». ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ, Α' ΕΚΔΟΣΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1991, σελ. 17

ερευνητή, καλύπτουν ορισμένες μόνο κατηγορίες και όχι ολόκληρο το φάσμα των ειδικών αναγκών.

Με βάση τα διεθνή στατιστικά στοιχεία μπορούμε να δεχτούμε για την Ελλάδα τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα (1), σύμφωνα με τα οποία ο αριθμός παιδιών και εφήβων ηλικίας 3-19 ετών με δυσχέρειες μάθησης είναι 100.000 (5% του μαθητικού πληθυσμού).

**Πίνακας 1**

**Αριθμός παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα διεθνή στατιστικά στοιχεία**

Είδος μειονεξίας	3-19 ετών	% του πληθυσμού
Προβλήματα όρασης	2.000	0,1
Προβλήματα ακοής	10.000	0,5
Νοητική υστέρηση	60.000	3,0
Σωματικές αναπηρίες	10.0000	0,5
Συν/κές διαταραχές	40.000	2,0
Προβλήματα λόγου	60.000	3,0
Μαθησιακές δυσκολίες	100.000	5,0
Πολλαπλές αναπηρίες	1.200	0,06
<b>Σύνολο</b>	<b>238.200</b>	<b>14,16</b>

Επιπλέον στην Ελλάδα σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, όπως φαίνεται από τον πίνακα (2), ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας οι δυσκολίες μάθησης (ειδικές εξελικτικές διαταραχές) καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Αυτό, πέρα από τις πραγματικά μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος, εξηγείται και από τους παρακάτω λόγους:

- Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς.
- Η εκπαίδευση έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία ιδιαίτερα μετά την καθιέρωση της υποχρεωτικής εννεαετούς φοίτησης.

- Έχουν θεσμοθετηθεί ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκύκλιοι) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, η σύσταση ενισχυτικών τάξεων κ.α.

**Πίνακας 2**

	Νέες		Επανεξετασθείσες		Συνεχιζόμενες		Σύνολο
	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	
Φυσιολογική παραλλαγή	27	17	2	2	14	18	80
Αντιδράσεις προσαρμογής	19	10	-	3	14	7	53
Ειδικές εξελικτικές διαταραχές	73	32	11	7	104	42	269
Διαταραχές διαγωγής – Χαρακτηρολογικές διαταραχές	4	1	2	1	4	1	13
Νευρωτικές διαταραχές	5	2	2	2	9	5	25
Ψυχωτικές διαταραχές	6	-	1	2	6	1	16
Διαταραχές προσωπικότητας	-	-	-	-	1	-	1
Ψυχοσωματικές διαταραχές	4	4	1	-	1	1	11
Άλλα κλινικά σύνδρομα	7	9	8	6	9	11	60
Νοητικές καθυστερήσεις (μόνον)	27	12	3	5	6	3	56
Παραπεμφθείσες για ψυχολογική μόνο αξιολόγηση από άλλα ιδρύματα	-	-	-	-	-	-	-
Αταξινόμητες επειδή διέκοψαν την εργασία	12	7	-	-	2	5	26
Εκκρεμείς περιπτώσεις, που είναι ακόμη σε παρατήρηση και δεν έχουν ταξινομηθεί	43	26	-	-	-	-	69
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>237</b>	<b>120</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>170</b>	<b>94</b>	<b>679</b>

## **2.4. ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

### **Α. Υπερκινητικό σύνδρομο**

Πρόκειται για διαταραχή της παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, η οποία χαρακτηρίζεται από ανεξέλεγκτη κινητικότητα, παρορμητικότητα, υπερβολική ανησυχία, αντιληπτικές, κινητικές και μαθησιακές δυσκολίες, σημαντική μείωση της προσοχής.

Σημαίνει την αδυναμία του παιδιού να αντιδρά σωστά στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον, αδυναμία να δεχτεί τα θετικά και να απορρίψει τα αρνητικά ερεθίσματα, δηλαδή δε γίνεται το απαραίτητο «φιλτράρισμα» και κατά συνέπεια δεν πραγματοποιείται η απόρριψη των περιττών ερεθισμάτων που όλοι δεχόμαστε κάθε στιγμή από το περιβάλλον. Όλα τα ερεθίσματα κυριολεκτικά «εισβάλλουν» στο συνειδητό του παιδιού και δεν αφήνουν την προσοχή του ούτε στιγμή «σε ησυχία».<sup>22</sup>

Η εσωτερική ανησυχία εξωτερικεύεται με μια έντονη και συχνή υπερδραστηριότητα, η οποία εμποδίζει τη συγκέντρωση και προκαλεί νευρικότητα, άγχος, έλλειψη ηρεμίας. Αυτές οι καταστάσεις επιτείνουν την επιθετικότητα του παιδιού, το οδηγούν σε κρίσεις, βίαια ξεσπάσματα στοργής και διαταραχή προσοχής.

Ο εγκέφαλος των παιδιών με υπερκινητικό σύνδρομο βρίσκεται κάτω από ένα συνεχή «βομβαρδισμό» από διαρκώς νέα ερεθίσματα και ως εκ τούτου τα παιδιά βρίσκονται συνεχώς σε άγχος, αγωνία, υπερένταση.

Ευρήματα σύγχρονων νευροφυσιολογικών μελετών δείχνουν ότι τα παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο έχουν προβλήματα στη δραστηριότητα του μετωπιαίου φλοιού του εγκεφάλου και στο μεταβολισμό της γλυκόζης στον προκινητικό φλοιό, που λειτουργεί ως φρένο στις αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα, καθώς και προβλήματα λόγω μειωμένης αιματικής ροής στον εγκέφαλο.<sup>23</sup>

Κύρια συμπτώματα είναι η κινητική υπερδραστηριότητα, προσοχή μικρής διάρκειας, παρορμητικότητα στο γνωστικό τομέα με αρνητικά αποτελέσματα στη μαθησιακή πορεία και η συναισθηματική αστάθεια.

## **B. Δυσορθογραφία**

Είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης.

---

<sup>22</sup> ΣΠΥΡΟΣ ΜΑΡΚΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ, ΑΡΙΣΤΕΡΟΧΕΙΡΑ, ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΔΕΞΙΟΤΗΤΑ, ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1993, σελ. 82

<sup>23</sup> ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΖΙΖΙ, «ΘΕΜΑΤΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2000, σελ. 96



Σχετίζεται με τη δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο λέξης όσο και στο επίπεδο πρότασης και σύνταξης γραπτής παραγράφου. Πρόκειται για ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Συχνά συνοδεύει τη δυσλεξία αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της.<sup>24</sup>

Η βασική ανεπάρκεια στην περίπτωση αυτή είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική.

Τα πιθανά αίτια εστιάζονται σε μια οπτικοαντιληπτική δυσλειτουργία, σε ένα ακουστικοαντιληπτικό πρόβλημα, σε μια ανεπάρκεια της οπτικοακουστικής μνήμης.<sup>25</sup>

## **Γ. Δυσαριθμησία**

Είναι μια ειδική διαταραχή (dyscalculia) που σχετίζεται με την αντίληψη και τη χρήση των αριθμών και των αριθμητικών πράξεων.

Εκδηλώνεται είτε ως κλιμακούμενη διάσπαρτη δυσχέρεια με διαφορετικό περιεχόμενο σε διάφορα επίπεδα – όπως στην αντίληψη ποσότητας, στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών και του συστήματος αρίθμησης, στη χρήση των αριθμητικών συμβόλων, στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων – είτε ως διαρκής δυσχέρεια που καλύπτει όλα τα επίπεδα και το εύρος του γνωστικού αυτού αντικειμένου.

Τα παιδιά με δυσαριθμησία:

- έχουν περιορισμένη αντίληψη της ποσότητας.
- εκτελούν χωρίς καμία κατανόηση, μηχανικά απλές υπολογιστικές πράξεις.
- δυσχεραίνονται στην κατανόηση του συστήματος αρίθμησης με ανυπέρβλητη δυσκολία στον υπολογισμό κατά την υπέρβαση της δεκάδας, εκατοντάδας, χιλιάδας.
- δυσκολεύονται να κατανοήσουν την αριθμητική αξία των συμβόλων.

<sup>24</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ», ΤΕΥΧΟΣ 10, σελ. 50

<sup>25</sup> ΙΩΑΝΝΗΣ ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ – ΜΑΡΙΑ ΤΖΕΝΑΚΗ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ» ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000, σελ. 122

- δυσχεραίνονται στην εκτέλεση πράξεων και αποσυνδέουν τελείως το αποτέλεσμα με τους υπολογιζόμενους αριθμούς.
- έχουν κακή λειτουργία της μακροπρόθεσμης μνήμης γεγονός που τα δυσκολεύει στην εκμάθηση της προπαίδειας.
- έχουν κακή λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης οπότε δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε υπολογισμούς από μνήμης.
- δεν μπορούν να κατανοήσουν την τεχνική διαδικασία των πράξεων.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> ΓΙΑΝΝΗΣ ΖΑΧΟΣ, INTERNET: [www.teach.gr](http://www.teach.gr)

## ΜΕΡΟΣ Β' ΔΥΣΛΕΞΙΑ: Η ΠΑΙΔΙΚΗ «ΑΣΘΕΝΕΙΑ» ΤΟΥ ΑΙΩΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΘΕΩΡΗΣΗ ΣΤΙΣ ΚΥΡΙΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

#### 1.1. ΑΝΑΓΝΩΣΗ – ΓΡΑΦΗ: ΤΑ ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

Η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Η ανάγνωση ορίζεται ως μια λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας.

Είναι φαινόμενο πολυσύνθετο που αναπτύσσεται σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική διάσταση. Η δυνατότητα ενός παιδιού σε αναφορά με το διάβασμα προϋποθέτει το παιδί να κατέχει την τεχνική αποκρυπτογράφησης ενός γραπτού μηνύματος, η οποία διακρίνεται στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση του μηνύματος. Αυτά τα δύο μέρη αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλεπιδρούν.<sup>27</sup> Κατά την ανάγνωση το παιδί χρησιμοποιεί πληροφορίες όπως είναι η αναγνώριση συμβόλων και η σύνθεσή τους, ενώ παράλληλα αξιοποιεί μια σειρά από σημασιολογικές, συντακτικές και γραμματικές παραμέτρους. Συνδυάζοντας όλες αυτές τις πληροφορίες το παιδί επιτυγχάνει να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το σημασιολογικό μέρος του γραπτού μηνύματος.

Όσον αναφερόμαστε στην ανάγνωση δεν εννοούμε απλά τον συλλαβισμό, εννοούμε την κατανόηση του κειμένου με το πρώτο διάβασμα ώστε να μη χρειάζεται

<sup>27</sup> ΠΑΝΤΕΛΙΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. ΤΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000, σ. 93

ανάλυση κάθε λέξης αλλά να μπορούμε με μια ματιά να συλλάβουμε τη φράση, να καταλάβουμε το νόημά της και να τη συνδέσουμε με τις προηγούμενες. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται η δυνατότητα για μια ολοκληρωτική αγωγή που να έχει σαν πρώτο στόχο αυτόν τον αυτοματισμό.

Η ανάγνωση ως μια ψυχογλωσσική λειτουργία συνιστά μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που ακολουθεί το παιδί προκειμένου να φτάσει στη «σημασιολογική ερμηνεία τυπωμένων ή γραπτών συμβόλων» γεγονός που σημαίνει ότι απότερος σκοπός της ανάγνωσης είναι ν' αποκαλύψει το παιδί το νόημα του αναγιγνωσκόμενου κειμένου.

Η διδασκαλία της αποτελεί ένα κεντρικό θέμα στη σχολική πράξη και έχει γίνει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας ιδιαίτερα στις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας καθώς και ορισμένων ιατρικών ειδικοτήτων.

Μέσα στα πλαίσια του γλωσσικού κώδικα η γραφή είναι ένα σύστημα κωδικοποίησης και καταγραφής της γλώσσας στην υπηρεσία της γραπτής έκφρασης και επικοινωνίας.

Η δεξιότητα της γραφής προϋποθέτει ένα ορισμένο στάδιο φυσιολογικής ωριμότητας και ειδικότερα ορισμένες αισθησιοκινητικές δεξιότητες όπως είναι η οπτική ικανότητα για διάκριση σχημάτων και ο μυοκινητικός συντονισμός του χεριού, δεξιότητες που αναπτύσσονται σε ικανοποιητικό βαθμό περίπου στην ηλικία των τεσσεράμισυ ετών.<sup>28</sup>

Η γραφή ορίζεται ως αντιστροφή της λειτουργίας της ανάγνωσης. Είναι η λειτουργία κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας όπως και η ανάγνωση την επικοινωνία.

Αποτελεί ένα από τα πλέον απαιτητικά μέρη του λόγου και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες ή τα συναισθήματά του σε σωστή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας,

---

<sup>28</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΤΟΜΟΣ 3<sup>ος</sup>, ΑΘΗΝΑ 1993, σελ. 1248

γραπτή μορφή. Υπό το πρίσμα αυτό, η γραφή δεν περιλαμβάνει μόνο την καλλιγραφία και την ορθογραφία αλλά και την παραγωγή κειμένου.<sup>29</sup>

Η γραφή διδάσκεται σχεδόν πάντοτε παράλληλα και σε συσχετισμό με την πρώτη ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει η ισχυρά εδραιωμένη πεποίθηση ότι η οικοδόμηση και των δύο αυτών δεξιοτήτων ενισχύεται αμοιβαία από τη συγχρονική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής.

Είναι δεδομένο πέρα από κάθε αμφισβήτηση ότι ο λειτουργικός αλφαριθμητισμός, δηλαδή η βασική γνώση ανάγνωσης και γραφής σε συνδυασμό με τη στοιχειώδη πρόσβαση στα μαθηματικά, επιτρέπουν στο άτομο να έχει την ευχέρεια απόκτησης πλούσιων κοινωνικών και πολιτιστικών εμπειριών.

Καθίσταται επομένως ζήτημα ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε ιδιαίτερα τη φύση των λειτουργιών ανάγνωσης και γραφής και τις συναφείς δυσκολίες του δυσλεξικού παιδιού προκειμένου να υποστηριχτεί στην προσπάθεια πρόσκτησής τους και να επωφεληθεί από τη χρήση τους διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την ευχερή και αποδοτική συμμετοχή του στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα.



Σχήμα 1<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. ΤΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2000, σ. 94

<sup>30</sup> Σ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. ΤΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2000, σ. 94

## 1.2. ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ. Ο ΟΡΟΣ «ΔΥΣΛΕΞΙΑ»

Η δυσλεξία έχει αναγνωριστεί ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από ειδικούς της ιατρικής από τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Σύντομα όμως το θέμα έπαψε να είναι αποκλειστικότητα της ιατρικής διότι ως μαθησιακό πρόβλημα με συνέπειες στην εκπαίδευση, άρχισε ν' απασχολεί και τις επιστήμες τόσο της ψυχολογίας όσο και της παιδαγωγικής. Από τότε άρχισε μια θεωρητική διαφωνία ανάμεσα στους εκπροσώπους των τριών επιστημών, η οποία σε μικρότερη έκταση συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Το πρόβλημα της δυσλεξίας έχει περιγραφεί σε μια σειρά όρων – ιατρικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών – οι οποίοι αντικατοπτρίζουν από τη μια πλευρά το εύρος των διαφορετικών εννοιολογικών προσεγγίσεων, που κατά καιρούς επιχειρήθηκαν από συνήθως δισταύμενες επιστημονικές αφετηρίες και από την άλλη πλευρά την ποικιλία της αιτιολογίας του φαινομένου.

Η δυσλεξία έχει γίνει αντικείμενο έρευνας και προβληματισμού μόνο τα τελευταία εκατό περίπου χρόνια, παρά το γεγονός ότι από αιώνες είχαν αναφερθεί περιπτώσεις ατόμων που δεν είχαν την ικανότητα ν' αντιλαμβάνονται τη γλώσσα με γραπτά σύμβολα. Στο διάστημα αυτό πολλοί ορισμοί δόθηκαν και πολλοί όροι διατυπώθηκαν για να υποδηλώσουν την έννοια της δυσλεξίας γεγονός που εκφράζει τον ανεπαρκή συντονισμό και συνεργασία των εκπροσώπων των σχετικών επιστημών.

Το 1877 ο Γερμανός γιατρός Kussmaul χρησιμοποίησε τον όρο «λεκτική τύφλωση» υποδηλώνοντας δύο κατηγορίες ασθενών. Στην πρώτη κατηγορία ενέταξε τους ασθενείς που μπορούσαν να γράψουν αλλά όχι να διαβάσουν και στη δεύτερη αυτούς που δεν μπορούσαν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν.

Το 1877 ο καθηγητής Berlin της Στουτγκάρδης, για ν' αποδώσει καλύτερα την έννοια της λειτουργικής ανωμαλίας της παραπάνω δεύτερης κατηγορίας ασθενών πρότεινε για πρώτη φορά τη χρησιμοποίηση του όρου «δυσλεξία».<sup>31</sup>

Ο όρος αυτός έγινε στόχος έντονης εννοιολογικής αμφισβήτησης και διαμάχης μεταξύ των εκπροσώπων διαφόρων επιστημονικών και επαγγελματικών χώρων, οι

<sup>31</sup> Κ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ, ΑΘΗΝΑ 1997, σελ. 35

οποίοι εμπλέκονται στο πρόβλημα δηλαδή της νευρολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Η διαμάχη αυτή υπήρξε έντονη και πολύχρονη, με συνέπεια το πρόβλημα της δυσλεξίας να περιβληθεί από σύγχυση, ελλιπή κατανόηση και ανεπιτυχή αντιμετώπιση.

Το 1896 οι Άγγλοι γιατροί P. Morgan και J. Kerr παρατήρησαν παιδιά που δεν μπορούσαν να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν αν και δεν είχαν υποστεί εγκεφαλικό τραυματισμό. Το φαινόμενο αυτό το ονόμασαν «κληρονομική λεκτική τύφλωση».

Ο S. Orton (1937) Αμερικανός παιδονευρολόγος επινόησε τον όρο «στρεφοσυμβολία» για να περιγράψει τη συμπεριφορά του παιδιού που αντιλαμβάνεται λέξεις και γράμματα με κατεύθυνση αντίστροφη, αναποδογυρισμένα. Οι όροι της δυσλεξίας που δειγματοληπτικά προαναφέρθηκαν έχουν καθαρά ιατρική προέλευση.<sup>32</sup>

Όλες οι παραπάνω εξελίξεις μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν την «προϊστορία» της δυσλεξίας. Το κύριο χαρακτηριστικό που οριοθέτησαν στο διάστημα αυτής της περιόδου από το 1897-1937 ήταν ότι η μελέτη της δυσλεξίας περιορίστηκε στην αναγνώριση και στην περιγραφή της.

Ακολούθως αρχίζει μια περίοδος προβληματισμού και συστηματικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας, που επρόκειτο ν' αλλάξει ριζικά και τον προσανατολισμό της επιστημονικής αναζήτησης.

Την περίοδο αυτή η εμπλοκή των ψυχολόγων και παιδαγωγών στη διαδικασία διερεύνησης του φαινομένου της δυσλεξίας, είχε σαν αποτέλεσμα να επινοηθούν πρόσθετοι όροι όπως «ειδική αναγνωστική καθυστέρηση», «απρόσμενη αναγνωστική αποτυχία», «ειδική εξελικτική δυσλεξία».

Η θεωρητική ασυμφωνία και η διαμάχη σχετικά με την καταλληλότητα της ενδεδειγμένης ορολογίας είχε σαν βασική συνέπεια τον αποπροσανατολισμό και την υποβάθμιση της προσπάθειας για τη συστηματική διερεύνηση και αντιμετώπιση των αναγνωστικών προβλημάτων των δυσλεξικών παιδιών.

Παρά τις διαφωνίες τα τελευταία χρόνια ο όρος «δυσλεξία» έχει υιοθετηθεί και χρησιμοποιείται διεθνώς εκτός από τις γερμανόφωνες χώρες όπου έχει υιοθετηθεί ο

---

<sup>32</sup> ό.π., σελ. 35

όρος «λεγασθένεια» για τον προσδιορισμό της δυσκολίας ορισμένων ατόμων στη γνωστική επεξεργασία και χρήση του γραπτού λόγου.

### **1.3. «ΟΡΙΣΜΟΣ» ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΠΟΙΚΙΛΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ**

Η δυσλεξία – λέξη που ετυμολογικά προέρχεται από το λατινικό *lego* (= διαβάζω) είναι μια διαταραχή της διαδικασίας της μάθησης. Ειδικότερα, ο όρος υποδηλώνει τη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, μια δυσκολία που δεν οφείλεται σε νοητική καθυστέρηση, σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες, ψυχικές διαταραχές, πολιτισμική αποστέρηση ή παθήσεις στην ακοή και στην όραση.<sup>33</sup>

Επειδή η δυσλεξία είναι ένα φαινόμενο που αφορά την ιατρική και την ψυχολογία (ως μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας), την παιδαγωγική (ως πρόβλημα εκπαίδευσης) και τη γλωσσολογία (ως πρόβλημα που σχετίζεται άμεσα με τη δομή της γλώσσας) έχουν μέχρι σήμερα διατυπωθεί πολλοί ορισμοί από τους ειδικούς μελετητές σε ό,τι αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο.

Σχετικά με το πρόβλημα της εννοιολογικής οριοθέτησης της δυσλεξίας έχουν διατυπωθεί δύο διαμετρικά αντίθετες απόψεις:<sup>34</sup>

- η ιατρική θέση (ή το ιατρικό μοντέλο) και
- η παιδαγωγική και ψυχολογική θέση.

Κύριο χαρακτηριστικό των προσεγγίσεων αυτών είναι η διατύπωση κύριων και επιμέρους υποθέσεων και η υιοθέτηση διαφορετικών κριτηρίων για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της δυσλεξίας ως αντικείμενο έρευνας.

Η ιατρική προσέγγιση θεωρεί ότι η δυσλεξία αντιπροσωπεύει μια δυσκολία του παιδιού να διαβάζει, που την αποδίδει σε βλάβη του εγκεφάλου ή σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ.).

<sup>33</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», ΤΕΥΧΟΣ 53, σελ. 58

<sup>34</sup> ΔΗΜ. Π. ΣΤΑΣΙΝΟΣ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1993, σελ. 117



Πρόκειται για μονοπαράγοντική προσέγγιση αφού επικεντρώνεται στον εντοπισμό ενός και μόνο παράγοντα που συναρτάται με τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου. Η προσέγγιση αυτή είχε ως επίκεντρο τις χώρες της Ευρώπης.

Στην προσέγγιση αυτή αντιστοιχεί ο ορισμός της δυσλεξίας που διατυπώθηκε από την ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό Ομοσπονδίας της Νευρολογίας στο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Ντάλλας του Τέξας το 1968 και ο οποίος προτάθηκε για γενική αποδοχή. Ο ορισμός αυτός υπαγορεύει:

«Δυσλεξία είναι η διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής παρά την υπάρχουσα νοητική ικανότητα, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τις ευνοϊκές και πολιτιστικές συνθήκες. Η ανωμαλία αυτή προέρχεται από θεμελιακές δυσλειτουργίες δηλαδή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών, η οποία συνήθως έχει οργανική βάση».<sup>35</sup>

Η ψυχολογική – παιδαγωγική προσέγγιση θεωρεί τη δυσλεξία ως «απρόσμενη» δυσκολία του παιδιού στην εκμάθηση της ανάγνωσης που πρέπει να αναζητηθεί στην εξελικτική ακολουθία των αναγνωστικών του δεξιοτήτων. Η άποψη αυτή διατυπώθηκε από παιδαγωγούς και ψυχολόγους με επίκεντρο τις Η.Π.Α.

Στην προσέγγιση αυτή αντιστοιχεί ο ορισμός της δυσλεξίας που διατυπώθηκε από το Συμβούλιο της Επιτροπής της Εταιρείας Δυσλεξίας Orton (Ε.Δ.Ο.) και ο οποίος υπαγορεύει:

«Η δυσλεξία είναι μια από τις διάφορες συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης. Είναι μια εγγενής ειδική διαταραχή του λόγου που χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων και συνήθως υποδηλώνει ανεπαρκείς ικανότητες της φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων συχνά είναι απρόσμενες σε σχέση με την ηλικία και με άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικής αναπτυξιακής ανεπάρκειας ή αισθητηριακής βλάβης. Η δυσλεξία εμφανίζεται ως ποικίλου βαθμού δυσκολία σε διάφορες μορφές του λόγου παρουσιάζοντας συχνά, εκτός από τα προβλήματα στην ανάγνωση, σημαντικό πρόβλημα στην απόκτηση επάρκειας στη γραφή και την ορθογραφία».

---

<sup>35</sup> ό.π., σελ. 117

Πρόκειται για πολυπαραγοντική προσέγγιση αφού επικεντρώνεται στην αναζήτηση ενός συνδυασμού παραγόντων – αιτιών του φαινομένου της δυσλεξίας με κύρια σημεία τις αντιληπτικές ανεπάρκειες του παιδιού, την ανεπάρκεια στη μνήμη και τις δυσκολίες του παιδιού στη λεκτική διεργασία των πληροφοριών με επίκεντρο το φωνολογικό κώδικα.<sup>36</sup>

Οι παραπάνω ορισμοί επιλέχθηκαν ως οι πλέον αντιπροσωπευτικοί μέσα από την πληθώρα ορισμών που διαχρονικά έχουν διατυπωθεί για το σύνδρομο της δυσλεξίας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι κάθε επιστήμονας ερευνητής μελετά το πρόβλημα της δυσλεξίας με βάση το δικό του επιστημονικό προσανατολισμό και την ερευνητική του εμπειρία. Η πολυμερής θεώρηση της δυσλεξίας υποδηλώνει το περίπλοκο και το ανομοιογενές του προβλήματος και παράλληλα αντανακλά την πορεία των ερευνών ή και πυροδοτεί τη διερεύνηση νέων ζητημάτων.

Το πρόβλημα του ορισμού της δυσλεξίας είναι στενά συνυφασμένο με τις ποικίλες εκφάνσεις της. Συχνά λέγεται ότι η δυσλεξία έχει πολλά «πρόσωπα».<sup>37</sup> Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες που σηματοδοτούν τη δυσλεξία διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Ο βαθμός αυτών των δυσκολιών ποικίλλει. Ουσιαστικά το ερώτημα «τι είναι η δυσλεξία» παραμένει ανοιχτό αφού πρόκειται για πολυφαινόμενο που εξακολουθεί ν' αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας.

Κανένας, λοιπόν, ορισμός δεν μπορεί να καλύψει συνολικά το φαινόμενο και πολύ περισσότερο την κάθε ατομική περίπτωση και σε συνάρτηση με την ασάφεια και ασυμφωνία που υπάρχει ως προς την αιτιολογική του οντότητα.

Η Elaine Miles (1995), με αφορμή τις ατέρμονες συζητήσεις στην εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society για τον ορισμό της δυσλεξίας, επεσήμανε τα ατελή στοιχεία των διαφόρων ορισμών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δε θα μπορούσε να υπάρξει σήμερα ένας και μοναδικός ορισμός για τη δυσλεξία. Ανάλογα με τους επιδιωκόμενους σκοπούς, η επικέντρωση θα γίνεται στη μια ή στην άλλη όψη του φαινομένου. Αυτό, δε σημαίνει ότι όλοι αυτοί οι ορισμοί στερούνται εγκυρότητας.

<sup>36</sup> Δ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ. ΟΦΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1998, σελ. 10

<sup>37</sup> ό.π., σελ. 10

Διαφορετικοί ορισμοί μπορεί να είναι έγκυροι για διαφορετικές περιστάσεις και σκοπούς.<sup>38</sup>

Ενδεχομένως, θα έπρεπε προς το παρόν να εγκαταλειφθεί η προσπάθεια διατύπωσης ενός «τέλειου και κυρίαρχου» ορισμού, αφού είναι δύσκολο να χωρέσει στα στενά πλαίσια ενός ορισμού μια τόσο σύνθετη έννοια, όπως η δυσλεξία.

Αναμφίβολα η αφετηρία των μελετών που σχετίζονται με το σύνδρομο της δυσλεξίας ανήκει στην ιατρική προοπτική, που αποτελεί άλλωστε και την πρώτη θεωρητική προσέγγιση στο πρόβλημα. Σήμερα οι θεωρητικές αναζητήσεις και τα συνήθως αντικρουόμενα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη δυσλεξία επικεντρώνονται στη φυσική λειτουργία και την παθογένεια της γλώσσας ως λειτουργικού επικοινωνιακού μέσου, στη σκιαγράφηση του ελλειμματικού γνωστικού πεδίου του δυσλεξικού παιδιού σε συνάρτηση με τη γλωσσική του συμπεριφορά καθώς και στην προοπτική αποτελεσματικής αντιμετώπισής του στο σχολείο.<sup>39</sup> Γενικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η όλη προβληματική συνδέεται περισσότερο με την ψυχολογική και παιδαγωγική προοπτική του φαινομένου που αποτελεί τη δεύτερη και ίσως αποτελεσματικότερη προσέγγιση στο ζήτημα της δυσλεξίας.

Είναι σαφές από τα προαναφερόμενα ότι μέσα στα πλαίσια της όλης προβληματικής και ερευνητικής αναζήτησης αυτό που έχει βαρύνουσα σημασία είναι η δυνατότητα μετουσίωσης των σχετικών ευρημάτων κάθε προσέγγισης σε ουσιαστική θεραπευτική παρέμβαση και σε σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Το πρόβλημα της δυσλεξίας λόγω της συνθετότητάς του στο πεδίο του γραπτού λόγου εξακολουθεί να μονοπωλεί το ενδιαφέρον των ειδικών στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού στο σχολείο. Η πολλαπλή προσέγγισή του σε διεπιστημονικό επίπεδο μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για το παιδί, αρκεί κάθε φορά να υπάρχει προγραμματική συλλογική προσπάθεια, χωρίς ενδεχόμενους δογματισμούς στη θεώρησή του και με κοινούς στόχους προς αυτή την κατεύθυνση.

<sup>38</sup> ό.π., σελ. 11

<sup>39</sup> ΔΗΜ. Π. ΣΤΑΣΙΝΟΣ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 15

## 1.4. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Σχετικά με τον ακριβή υπολογισμό της συχνότητας του φαινομένου της δυσλεξίας δεν υπάρχει συμφωνία, γεγονός που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες<sup>40</sup> όπως είναι:

1. Προβλήματα ορισμού. Οι ορισμοί της δυσλεξίας διαφέρουν με κριτήριο αν εδράζονται σ' ένα ιατρικό ή παιδαγωγικό μοντέλο ή αν είναι βασισμένοι σ' ένα αίτιο (μονοπαραγοντική θεώρηση) ή σε ποικίλα αίτια (πολυπαραγοντική θεώρηση).
2. Πολλές μελέτες που αφορούν τη συχνότητα της δυσλεξίας βασίζονται σε υψηλά επιλεγμένα δείγματα που αποτυγχάνουν να διαφοροποιήσουν τους επιβραδυνόμενους αναγνώστες από εκείνους με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες.
3. Οι προσωπικές αντιλήψεις των μελετητών για το φαινόμενο της δυσλεξίας.
4. Το ενδεχόμενο ότι αρκετές δυσλεξικές περιπτώσεις υπάρχει πιθανότητα να μην αναγνωρίζονται ή άλλες φορές συμβαίνει να συγκαταλέγονται οι δυσλεξικοί αναγνώστες σε άλλες κατηγορίες προβληματικών αναγνωστών.

Επιπλέον το ζήτημα του γλωσσικού περιβάλλοντος, οι δομικές ιδιομορφίες δηλαδή της κάθε γλώσσας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τις αυξομειώσεις της εκδήλωσης του προβλήματος. Άρα, μια μηχανιστική μεταφορά ποσοστών στην Ελληνική πραγματικότητα θα ήταν ατυχής.

Σύμφωνα με ορισμένες εκτιμήσεις μελετητών τα ποσοστά της δυσλεξίας ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό, ιδιαίτερα σε συνάρτηση με την ηλικία των δυσλεξικών παιδιών που εξετάζονται κάθε φορά. Άλλωστε η δυσλεξία συνιστά μια εξελικτική διαταραχή του γραπτού λόγου και η φύση της μεταβάλλεται σύμφωνα με την ηλικία του παιδιού.

Οι πλέον εκτενείς έρευνες<sup>41</sup> που αφορούν τη συχνότητα του συνδρόμου της δυσλεξίας έχουν γίνει στις Η.Π.Α. Ανάλογες εκτιμήσεις έχουν γίνει επίσης στην

<sup>40</sup> Δ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ. ΟΦΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ». ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1998, σελ. 103

Αυστραλία, Μ. Βρετανία και σε ορισμένες άλλες, ευρωπαϊκές κυρίως, χώρες. Οι εκτιμήσεις ποικίλλουν σε μεγάλη κλίμακα αλλά παράλληλα αποκρυσταλλώνουν μια δυσάρεστη εντύπωση, ότι δηλαδή οι συναφείς περιπτώσεις στη σχολική κοινότητα είναι περισσότερες απ' ό,τι θα μπορούσε να φανταστεί κανείς. Έτσι εκτιμάται ότι το 15% περίπου των παιδιών στις Η.Π.Α. παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες γεγονός που αντιστοιχεί σ' έναν πληθυσμό περίπου 8 εκατομμυρίων παιδιών στη χώρα αυτή.

Στον Ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν σαφή δεδομένα σχετικά με επίσημο υπολογισμό του ποσοστού συχνότητας της δυσλεξίας βασισμένα σε ακριβείς παρατηρήσεις σε πανελλήνια κλίμακα.

Αν με βάση τους διεθνείς στατιστικούς δείκτες δεχτούμε για την Ελλάδα μια μέση τιμή 5% που είναι μια από τις πλέον συντηρητικές εκτιμήσεις του ποσοστού συχνότητας της δυσλεξίας αυτό σημαίνει ότι σε ένα μαθητικό πληθυσμό 1.800.000 μαθητών εκτιμάται ότι τουλάχιστον 90.000 μαθητές παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Σε μια συνήθη τάξη 25 μαθητών με βάση την εκτίμηση αυτή θα πρέπει να υπάρχουν 1-2 δυσλεξικοί μαθητές. Το γεγονός αυτό συνθέτει ένα σοβαρό πρόβλημα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του τόπου μας με ανάλογες κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις.<sup>42</sup>

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, τα δυσλεξικά παιδιά, που στην πλειοψηφία τους είναι αγόρια (σε αναλογία 3-4 φορές περισσότερα σε σύγκριση με τα κορίτσια), αντιπροσωπεύουν μια αναλογία του σχολικού πληθυσμού που προκαλεί πράγματι ανησυχία στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης και στους ενδιαφερόμενους γονείς.

---

<sup>41</sup> ΔΗΜ. Π. ΣΤΑΣΙΝΟΣ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 51

<sup>42</sup> ό.π., σελ. 51

## 1.5. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΩΝ

Η σχετική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών – ιδιαίτερα στο χώρο της νευροψυχολογίας σε ό,τι αφορά τα αίτια της αποτυχίας του δυσλεξικού παιδιού ν' αποκτήσει ευχέρεια στην πρόσκτηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας έχει αποδώσει πλούσια βιβλιογραφία με διατύπωση διαφόρων συνήθως αντικρουόμενων θεωρητικών θέσεων εκ μέρους μελετητών του προβλήματος.

Ο προσδιορισμός των βαθύτερων λειτουργικών ανωμαλιών που προκαλούν το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί σημείο τριβής και διαφωνίας μεταξύ των επιστημόνων.

Σε μια γενική θεώρηση οι ποικίλες ερευνητικές μαρτυρίες συμπυκνώνονται σε δύο προοπτικές:

- τη νευρολογική – βιολογική ή μονοπαραγοντική προοπτική με ιατρικό προσανατολισμό και
- τη γνωστική ή πολυπαραγοντική προοπτική με παιδαγωγικό – ψυχολογικό προσανατολισμό.

Κάθε μία από αυτές τις ερευνητικές προσεγγίσεις συναποτελείται από μια δέσμη υποθέσεων που εγγίζουν επιμέρους πτυχές του όλου προβλήματος.

Οι προτεινόμενες ερμηνείες της δυσλεξίας συνήθως συγκλίνουν σε ειδικές δυσλειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου που σχετίζονται με την επεξεργασία των προσλαμβανόμενων παραστάσεων.

Οι θεωρίες που ανήκουν στο πεδίο της ιατρικής προοπτικής ξεκινούν από μια μονοπαραγοντική υπόθεση δηλαδή υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας μεμονωμένης αιτίας του φαινομένου της δυσλεξίας. Οι ερευνητές που εκπροσωπούν το επίπεδο αυτό εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε σημεία του εγκεφάλου που είναι καθοριστικά για τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου.

Αντίθετα οι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί ξεκινούν από μια πολυπαραγοντική υπόθεση δηλαδή υποστηρίζουν την ύπαρξη ποικίλων αιτιών της δυσλεξίας σαν ευρύτερο και πολυδιάστατο φαινόμενο. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στα

πλαίσια της συνεχιζόμενης έρευνας για την αιτιολογία της δυσλεξίας το ζητούμενο είναι πώς εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη και ποιες διαδικασίες υπολειτουργούν ή δε λειτουργούν με αποτέλεσμα να εμφανίζονται δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή. Αυτό που έχει ξεκαθαριστεί και δεν αφήνει καμία αμφιβολία είναι ότι η λειτουργική βλάβη οφείλεται σε εγγενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Στην προσπάθεια να προσεγγίσουμε συνοπτικά τις ποικίλες θέσεις στο θέμα της αιτιολογίας της δυσλεξίας μπορούμε για λόγους μεθοδολογίας και κατανόησης να κατατάξουμε τις διάφορες θεωρίες σε τέσσερις κατηγορίες.<sup>43</sup>

Σύμφωνα με την κατάταξη οι ενδεχόμενες αιτίες της δυσλεξίας είναι:

- **Η νευρολογική υπολειτουργία**

Αρκετοί ερευνητές με κύριους εκπροσώπους τον Warrington 1963 και Naidoo 1972 υποστήριξαν την άποψη ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα όπου παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως.

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις διαμορφώθηκαν δύο νευρολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της δυσλεξίας.

Η πρώτη υποστηρίζει ότι αιτία της δυσλεξίας είναι μια αμφίπλευρη ελαττωματική ανάπτυξη των πίσω περιοχών του εγκεφάλου που ίσως οφείλεται σε ασθένεια ή σε κληρονομικούς παράγοντες. Η ελαττωματική αυτή ανάπτυξη δημιουργεί δυσκολίες στην απόκτηση της ανάγνωσης.

Η δεύτερη με κύριο εισηγητή τον Orton υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε γενική ελαττωματική οργάνωση του εγκεφάλου και στη βάση αυτή η δυσλεξία αποδίδεται σε καθυστέρηση ωρίμανσης και ελαφριά εγκεφαλική δυσλειτουργία που όμως δεν έχουν εμπειρικά υποστηριχτεί.

Γενικά δεν έχει πλήρως διαφωτιστεί η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και στη νευρική υπολειτουργία γεγονός που σημαίνει ότι αν σε ένα δυσλεξικό άτομο υπάρχουν νευρολογικές υπολειτουργίες αυτό δεν σημαίνει ότι οπωσδήποτε οι υπολειτουργίες είναι η αιτία της δυσλεξίας.

- **Η ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία**

---

<sup>43</sup> Δ. ΣΤΑΣΙΝΟΣ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 81

Για να κατανοήσουμε τη θεωρία αυτή πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι λειτουργίες του λόγου στηρίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια του ανθρώπινου εγκεφάλου και ότι κάθε ημισφαίριο έχει τη λειτουργική του εξειδίκευση. Το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας ενώ το αριστερό κατευθύνει τη δημιουργική χρήση της.

Στη βάση αυτής της θεωρίας διαπιστώθηκε ότι στα δυσλεξικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου ήταν ασταθής, ελλιπής με συνέπεια να δυσκολεύονται στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας.

Για τα περισσότερα άτομα το αριστερό ημισφαίριο έχει την κυριαρχία πάνω στις γλωσσικές λειτουργίες γι' αυτό σχετίζεται με τα προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή ενώ το δεξιό σχετίζεται με την αντίληψη του χώρου, το βάθος και το σχήμα.

Η κριτική που έγινε στη θεωρία αυτή εστιάζεται σε δύο σημεία:<sup>44</sup>

α) ότι είναι μια απλουστευμένη ερμηνεία του φαινομένου και

β) ακόμα τα εμπειρικά και πειραματικά δεδομένα δεν είναι επαρκή για να στηρίζουν την ορθότητα της παραπάνω θεωρίας.

Σχετική με την έννοια της ημισφαιρικής κυριαρχίας είναι και η έννοια της «αναπτυξιακής καθυστέρησης». Ο όρος αυτός δηλώνει μια αργοπορημένη ανάπτυξη του εγκεφάλου κυρίως στην περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου. Η καθυστέρηση αυτή προκαλεί καθυστέρηση στη διαφοροποίηση των νευρολογικών λειτουργιών και κατ' επέκταση ελλιπή λειτουργική διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων με αποτέλεσμα την εκδήλωση της δυσλεξίας.

#### • Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

Ο ρόλος της κληρονομικότητας<sup>45</sup> έχει ενοχοποιηθεί από πολλούς ερευνητές ως παράγοντας υπεύθυνος για την εμφάνιση της δυσλεξίας (Haliagren (1950), Naidoo (1972), Bakwin (1973) κ.α.).

Ο Haliagren ερεύνησε 276 περιπτώσεις δυσλεξικών παιδιών και διαπίστωσε ότι κατά 88% στις οικογένειές τους υπήρχαν και άλλα μέλη με αναγνωστικά προβλήματα.

Έρευνες που έγιναν σε 12 ζευγάρια μονοζυγωτικών διδύμων (προέρχονται από ένα γονιμοποιημένο ωάριο) έδειξαν ότι η πιθανότητα να είναι και τα δύο αδέρφια

<sup>44</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΛΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41, σελ. 37

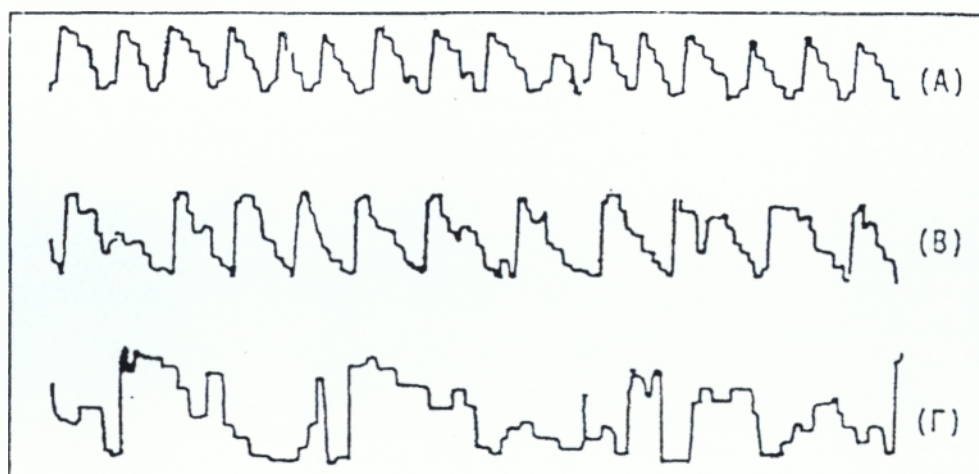
<sup>45</sup> ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΛΙΒΕΡΗ – ΚΑΝΤΕΡΕ, «ΕΣΥ ΞΕΡΕΙΣ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔ. ΠΕΡΙΒΟΛΑΚΙ 1999, σελ. 37



δυσλεξικά ίσχυε και για τα δώδεκα ζευγάρια δηλαδή ποσοστό 100% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό σε έρευνες που έγιναν σε 33 ζευγάρια διζυγωτικών διδύμων ήταν 33%. Οι έρευνες αυτές στήριζαν πιο πειστικά από κάθε άλλη έρευνα ότι η δυσλεξία οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες.

Ύστερα από αυτές τις παρατηρήσεις υποστηρίχθηκαν ότι η δυσλεξία ενδεχόμενα οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται σύμφωνα με τους νόμους του Mendel.

Συμπερασματικά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχουν πολλές ενδείξεις για τη συμβολή του κληρονομικού παράγοντα στην εμφάνιση της δυσλεξίας ωστόσο όμως η αιτιολογία αυτή είναι ακόμα αρκετά σκοτεινή και χρειάζεται περισσότερη έρευνα για πιο έγκυρα και βέβαια αποτελέσματα.



Τυπική εγγραφή των κινήσεων των ματιών κατά την ανάγνωση, (Α) ενός κανονικού αναγνώστη. Οι προχωρητικές κινήσεις και οι προσηλώσεις εμφανίζουν εικόνα "επαναλαμβανόμενης σκάλας". Οι παλινδρομήσεις είναι λίγες και μικρότερες σε πλάτος από τις προχωρητικές κινήσεις. (Β) Ενόσ αργού αναγνώστη οι παλινδρομήσεις είναι περισσότερες, το πλάτος τους όμως και στην περίπτωση αυτή είναι μικρότερο από το αντίστοιχο των προχωρητικών κινήσεων. (Γ) Ενόσ δυσλεκτικού αναγνώστη πολλές παλινδρομήσεις, μεγαλύτερες σε πλάτος από τις προχωρητικές. Ένα πρότυπο άστατο (Pavlidis 1979).

46

#### • Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

Οι θεωρίες που εκπροσωπούν αυτή την κατηγορία είναι οι πιο διαδεδομένες σχετικά με την αιτιολογική ερμηνεία της δυσλεξίας.

<sup>46</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41, σελ. 43

Στη βάση αυτής της κατηγορίας ανήκει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών υποθέσεων που οι κυριότερες είναι:

**α) Η υπόθεση της ελαττωματικής οπτικής λειτουργίας<sup>47</sup>**

Από έρευνες σε δυσλεξικά παιδιά έχει τεκμηριωθεί ότι παρουσιάζουν ασυνήθιστες οφθαλμικές κινήσεις που δεν μοιάζουν με τις κινήσεις των κανονικών αναγνωστών και με εκείνες των προβληματικών αναγνωστών αφού έχουν μια ιδιομορφία απροσδιόριστη μέχρι σήμερα.

Οι κινήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αστάθεια και μικρή συγκέντρωση προσοχής. Ενδέχεται όμως οι κινήσεις αυτές να είναι αποτέλεσμα και όχι αίτιο της δυσλεξίας.

Ο κυριότερος εκπρόσωπος των οφθαλμικών κινήσεων<sup>48</sup> είναι ο Παυλίδης. Έχει διεξάγει μια σειρά από έρευνες με προσεκτικό έλεγχο. Κρίνοντας την αποτυχία προηγούμενων παρεμφερών ερευνών τόνισε ότι δεν έγινε με συστηματικό και σωστά ελεγχόμενο τρόπο.

Στις έρευνές του χρησιμοποίησε τρεις ομάδες αναγνωστών δηλαδή αναγνώστες κανονικούς, αναγνώστες με νοητική καθυστέρηση και δυσλεξία και βρήκε ότι οι δυσλεξικοί έχουν ένα χαρακτηριστικό και μοναδικό μοντέλο οφθαλμικών κινήσεων (σχήμα 1). Στη βάση του μοντέλου του ο Παυλίδης εκπόνησε ένα τεστ ανίχνευσης φωτεινών ερεθισμάτων με το οποίο ισχυρίζεται ότι μπορεί να διαγνωστεί αντικειμενικά κατά τη γνώμη του η δυσλεξία.

**β) Η υπόθεση της οπτικής αντίληψης<sup>49</sup>**

Εισηγητής της είναι ο Birch (1962) που υποστήριξε ότι μια ελαττωματική λειτουργία στο σύστημα της οπτικής αντίληψης επηρεάζει δυσμενώς την επεξεργασία πληροφοριών με αποτέλεσμα τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα δυσλεξικά παιδιά.

Γενικά η υπόθεση αυτή καθώς και άλλες παρεμφερείς δεν έχουν ξεκαθαριστεί, ώστε να δεχτούμε ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην αδυναμία οπτικής αντίληψης και αναγνωστικής δυσκολίας.

<sup>47</sup> ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΛΙΒΕΡΗ – ΚΑΝΤΕΡΕ, «ΕΣΥ ΞΕΡΕΙΣ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔ. ΠΕΡΙΒΟΛΑΚΙ 1999, σελ. 39

<sup>48</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41, σελ. 43

<sup>49</sup> ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΛΙΒΕΡΗ – ΚΑΝΤΕΡΕ, «ΕΣΥ ΞΕΡΕΙΣ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔ. ΠΕΡΙΒΟΛΑΚΙ 1999, σελ. 40

### **γ) Η υπόθεση της ελαττωματικής γλωσσικής επεξεργασίας**

Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή η ανάγνωση είναι δεξιότητα βασισμένη στη γλώσσα. Έτσι η αναγνωστική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών οφείλεται στη δυσλειτουργία μιας ή περισσοτέρων περιοχών της γλωσσικής λειτουργίας με πιο πιθανή, τη φωνολογική. Για παράδειγμα όπως το παιδί ονομάζει το γράμμα «θ» ως «β» αυτό σημαίνει αδυναμία να συνδέσει το σωστό όνομα του γράμματος με την οπτική του εικόνα.

Στην υπόθεση διατυπώθηκαν τεκμηριωμένοι αντίλογοι γεγονός που δημιουργεί επιφυλάξεις για την εγκυρότητά της.

### **δ) Η υπόθεση ελαττωματικής οπτικο-χωρικής κωδικοποίησης**

Για να την κατανοήσουμε πρέπει να γνωρίζουμε ότι η ολοκληρωμένη παράσταση της λέξης στη γραφημική μνήμη περιέχει πληροφορίες τόσο για την ταυτότητα κάθε γράμματος όσο και για τη σωστή του θέση σε σχέση με τα άλλα γράμματα της λέξης. Οι πληροφορίες αυτές χρειάζονται για τη σωστή ορθογραφημένη δομή της λέξης.

Ακριβώς η υπόθεση αυτή θεωρεί ως κυριότερη αιτία της δυσλεξίας τη δυσλειτουργία της οπτικο-χωρικής κωδικοποίησης.

Τη θεωρία αυτή ανέπτυξε ο Κωνσταντίνος Πόρποδας και ο Segmoor ύστερα από σχετικές έρευνες.

Η υπόθεση αυτή συγκεντρώνει αρκετά στοιχεία εγκυρότητας αλλά υπάρχουν σημεία που εγείρουν ερωτήματα και επιβάλλουν περαιτέρω έρευνα.

Ωστόσο είναι βέβαιο ότι θα έχει ευρύτερες προεκτάσεις σε θέματα γνωστικής ψυχολογίας και θα δώσει το έναυσμα για μια πιο εξειδικευμένη και προσεκτική προσέγγιση του προβλήματος.

Πέρα από τις παραπάνω υποθέσεις που δεν είναι οι μοναδικές άλλοι ερευνητές προβάλλουν ψυχολογικά αίτια όπως πρόωπης ψυχικής διαταραχής και σχολικό άγχος και άλλοι επικαλούνται ως αιτίες περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως πειστικές συνθήκες εκπαίδευσης, στρεσογόνος συμπεριφορά του οικογενειακού ή σχολικού περιβάλλοντος του παιδιού ως ψυχοπαιστικά γεγονότα που μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση του δυσλεξικού πολυφαινομένου.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το ερώτημα για την αιτιολογία της δυσλεξίας παραμένει ανοικτό αφού η οριστική εξήγηση πρέπει να καλύπτει πλήρως κάθε περίπτωση εκδήλωσης του συνδρόμου. Έτσι είναι δεδομένο ότι οι προσπάθειες για την προοπτική αυτή ανήκουν στο μέλλον και ας ελπίσουμε στο άμεσο.

## **1.6. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ**

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε τρεις μεγάλες και με σαφήνεια καθορισμένες μορφές:

### **1. Επίακτητη δυσλεξία**

Αυτή η μορφή χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου να επεξεργαστεί το γραπτό λόγο. Αποτελεί γνώρισμα του ενήλικου, ο οποίος είχε ήδη αποκτήσει πλήρως τη δεξιότητα της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας στην παιδική ηλικία αλλά, στη συνέχεια έπαψε να έχει αυτή τη δεξιότητα συνήθως εξαιτίας κάποιας ασθένειας ή ενός τραύματος σε ιδιαίτερες περιοχές του εγκεφάλου (πλευρικοκροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου).

Ο Geshwind (1962) ξεχώρισε δύο τύπους επίκτητης δυσλεξίας:

Ο πρώτος τύπος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μια δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής.

Ο δεύτερος τύπος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα κυρίως στην ανάγνωση αλλά όχι ιδιαίτερα στη γραφή.<sup>50</sup>

### **2. Ειδική εξελικτική δυσλεξία**

Η δεύτερη γενική κατηγορία, αναφέρεται σε μια ειδική δυσκολία στη μάθηση, που αφορά έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής γλώσσας. Οι παραπάνω δυσκολίες εντοπίζονται ακόμα και όταν επιβεβαιώνεται το κατάλληλο πολιτιστικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον για το παιδί, το απαραίτητο κίνητρο, οι υγιείς αισθήσεις και η επαρκής νοημοσύνη.

<sup>50</sup> Δ.Π. ΣΤΑΣΙΝΟΣ: «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 115

Ορίζεται ως ειδική, γιατί θεωρείται ότι είναι ειδική διαταραχή που παρουσιάζεται σε σοβαρό βαθμό και αφορά μια συγκεκριμένη μορφή ανάπτυξης του παιδιού που συνδέεται με την αναγνωστική του συμπεριφορά. Είναι επίσης εξελικτική, διότι εμφανίζεται σε άτομα σχολικής ηλικίας που προγραμματικά διέρχονται το στάδιο εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής.

Συνδέεται συνήθως με μια ειδική ανεπάρκεια του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ.). Η νευρολογική αυτή ανεπάρκεια τοποθετείται στη γνωσιακή έλικα του κυρίαρχου ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Για τα παιδιά με ειδική εξελικτική δυσλεξία, η διεργασία αποκωδικοποίησης στοιχείων που εμπλέκεται στην ανάγνωση, συνιστά μια ιδιαίτερη δυσκολία.<sup>51</sup>

Επειδή το πρόβλημα της ειδικής δυσλεξίας παρουσιάζει πολλές όψεις, σήμερα είναι παραδεκτό ότι η δυσκολία αυτή μπορεί να διακριθεί σε διάφορους τύπους.<sup>52</sup> Η διαφοροποίηση αυτή έχει πρακτική χρησιμότητα αφού προσφέρει ένα ορθολογικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό της ειδικής αναγνωστικής αγωγής.

Οι κύριοι τύποι της ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας είναι:

#### **α. Η οπτική δυσλεξία**

Εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση εξαιτίας κακής λειτουργίας του οπτικού συστήματος ανάλυσης και αναγνώρισης των λέξεων.

Στην ανάγνωση το παιδί με οπτική δυσλεξία παρουσιάζει μια τάση να συγχέει λέξεις ή γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεπτική αντιστοιχία με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται ν' αναγνωρίσει άμεσα και γρήγορα τις λέξεις. Αυτό αποδόθηκε στην αδυναμία της οπτικής μνήμης για οπτικά σύνολα, η οποία επιπλέον ευθύνεται για την εκμάθηση της σωστής θέσης και προσανατολισμού των γραμμάτων.

Το παιδί στην περίπτωση αυτή αντιμετωπίζει όλες τις λέξεις σα να τις βλέπει για πρώτη φορά, πράγμα που δικαιολογεί την άποψη ότι έχει περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο. Επιπλέον δυσκολεύεται να διαβάσει τις λέξεις «ολικά» σαν ολόκληρες, αλλά τις επεξεργάζεται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση.

Η αδυναμία του οπτικά δυσλεξικού παιδιού να συγκρατήσει την οπτική εικόνα ολόκληρης της λέξης και να τη συνδέσει με την αντίστοιχη έννοια της σημαίνει ότι η

<sup>51</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41, σελ. 29

<sup>52</sup> Κ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ». ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ, ΑΘΗΝΑ 1997, σελ. 72

χρήση της ολικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης είναι ακατάλληλη και άσκοπη ματαιοπονία για την απόκτηση του μηχανισμού της αναγνωστικής λειτουργίας. Έχει ανάγκη να διδαχτεί πρώτη ανάγνωση με φωνητικές μεθόδους.

### **β. Ακουστική δυσλεξία**

Το παιδί με ακουστική δυσλεξία δυσκολεύεται ν' αναλύει τις λέξεις σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης και να συνθέτει τις μονάδες αυτές σε λέξεις. Βέβαια η ανάγνωση σχετίζεται άμεσα με το οπτικο-συμβολικό σύστημα, αλλά παράλληλα υποβοηθείται από λειτουργίες ακουστικής φύσης όπως είναι η ικανότητα για τη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα. Κάθε ελάττωμα στις λειτουργίες αυτές αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική απόδοση.

Το ακουστικά δυσλεξικό παιδί είναι ικανό να συνδέει τις λέξεις με τις έννοιές τους αλλά δυσκολεύεται να μετατρέπει τα οπτικά γλωσσικά σύμβολα σε ακουστικά. Αδυνατεί να διαβάσει άγνωστες λέξεις ή λέξεις χαμηλής συχνότητας που δεν υπάρχουν στο οπτικό λεξιλόγιό του επειδή δε μπορεί να τις αναλύσει. Γι' αυτό διαβάζει τις λέξεις εκείνες που μπορεί να συνδέει τη γραφηματική τους παράσταση με τη σημασία τους. Μερικές φορές αντικαθιστά λέξεις με άλλες που μοιάζουν οπτικά. Η απόδοσή του στη γραφή – ορθογραφία είναι χαμηλή δεδομένου ότι η δυσκολία του παιδιού να διαβάσει φωνητικά αναπόφευκτα έχει επιπτώσεις στην ικανότητά του να γράφει φωνητικά.

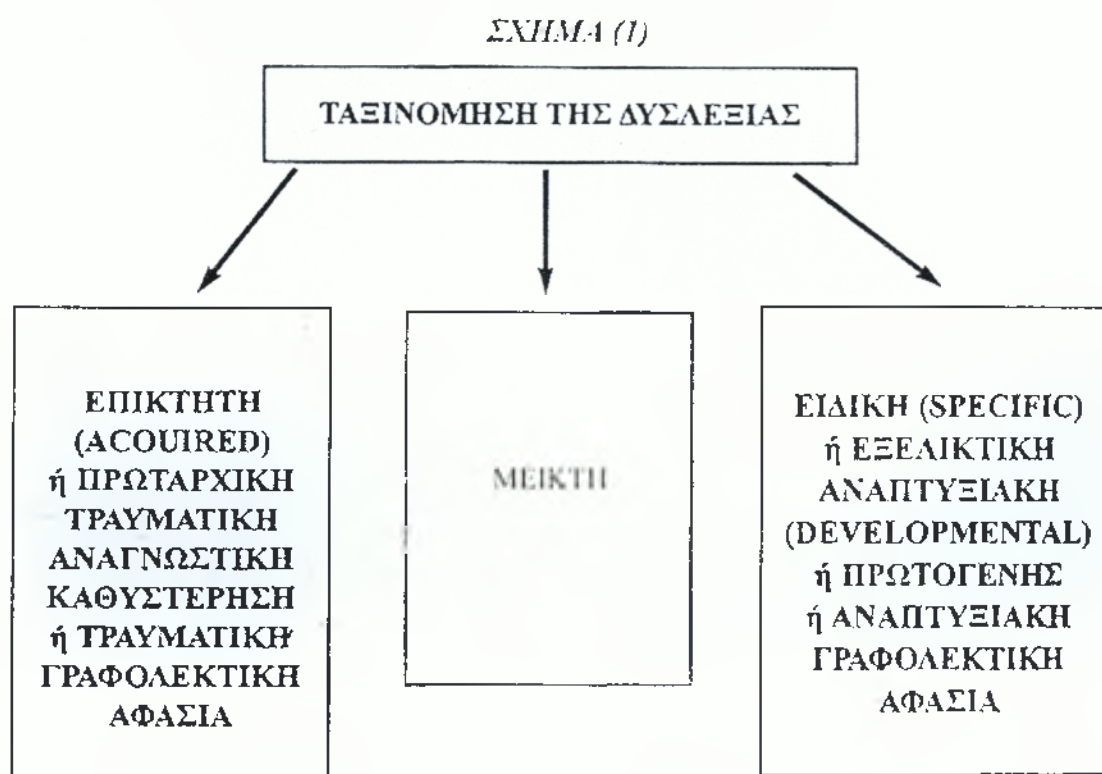
Το παιδί με ακουστική δυσλεξία δε μπορεί να μάθει να διαβάζει με τη φωνητική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης αλλά στα πρώτα στάδια ενδείκνυται η ολική μέθοδος ανάγνωσης. Όταν όμως αποκτήσει ένα σχετικά ικανοποιητικό οπτικό λεξιλόγιο, τότε πρέπει σταδιακά να εισαχθεί στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων για να γίνει ικανό να διαβάζει και άγνωστες λέξεις.

### **γ. Μεικτή δυσλεξία**

Μετά την εξέταση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της οπτικής και ακουστικής δυσλεξίας, αξιοσημείωτο είναι πως αμιγείς περιπτώσεις του καθενός από τους δύο αυτούς τύπους δυσλεξίας είναι σχεδόν αδύνατον να υπάρξουν. Το συνηθέστερο είναι ότι σε κάθε περίπτωση δυσλεξικού παιδιού είναι πολύ πιθανό να συνυπάρχουν και οι δύο τύποι. Έχοντας αυτά υπόψη οι Ingram (1964) και Boder

(1973) διέκριναν και μια τρίτη κατηγορία ειδικής δυσλεξίας που την ονόμασαν «μικτή δυσλεξία».

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά που έχουν ανεπάρκεια και στην αναλυτική – φωνητική και ολική – οπτική ανάγνωση και γραφή γεγονός που σημαίνει ότι χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη λειτουργία και των δύο λειτουργικών καναλιών επεξεργασίας του γραπτού λόγου.<sup>53</sup>



<sup>53</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41, σελ. 31

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

#### 2.1. ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όταν μιλάμε για δυσλεξικά παιδιά, αναφερόμαστε σε παιδιά φυσιολογικά και λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής τα οποία όμως χρειάζονται ειδική υποστήριξη στις δεξιότητες που σχετίζονται με τα συμβολικά συστήματα και ειδική βοήθεια για να μην εκδηλώσουν άλλες δυσκολίες ως αποτέλεσμα των ματαιώσεων και των απογοητεύσεων στη σχολική τους ζωή. Εξάλλου δεν αποκλείεται, όπως συμβαίνει συχνά σε κάθε άνθρωπο, οι όποιες αδυναμίες των δυσλεξικών παιδιών να αντισταθμίζονται με κάποιες άλλες δυνατότητες.

Το παιδί ως πρόσωπο είναι το πρωτεύον στοιχείο στην οποιαδήποτε ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση. Τα δυσλεξικά παιδιά μοιάζουν με τους συνομηλίκους τους σε πολλούς τομείς ανάπτυξης αλλά διαφέρουν σε επιμέρους τομείς της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την επεξεργασία πληροφοριών που σχετίζονται με τα συμβολικά συστήματα. Η σοβαρότητα αυτών των δυσκολιών μπορεί να ποικίλλει.

Η προσπάθεια να συστηματοποιήσουμε έναν κατάλογο με χαρακτηριστικές δυσκολίες του δυσλεξικού παιδιού υπαγορεύεται από την ανάγκη να έχουμε ένα σημείο αναφοράς, μια παράσταση, μια ιδεατή εικόνα για το είδος των δυσκολιών. Όμως δεν υπάρχει ένα «μοντέλο» δυσκολιών που κάθε δυσλεξικό παιδί το ακολουθεί απαρέγκλιτα και με συνέπεια. Επιπλέον, δε σημαίνει ότι ένα δυσλεξικό παιδί θα εκδηλώνει υποχρεωτικά τις ίδιες δυσκολίες κάθε μέρα. Αντίθετα υπάρχουν καλές και «κακές» μέρες. Συχνά, με μια δόση αυτοσαρκασμού και χιούμορ, μερικοί δυσλεξικοί λένε: «Με συγχωρείτε σήμερα είναι μια δυσλεξική μέρα».<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Δ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ. ΟΨΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ». ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1998, σελ. 15



Τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι ποικίλα και αναφέρονται στην αντίληψη, κινητικότητα, στη γνωστική ανάπτυξη και νευρολογική κατάσταση του ατόμου. Δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό, ούτε όμως είναι αρκετό ένα και μόνο σύμπτωμα για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό.

Όλοι οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν ότι οι κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος είναι:

- Υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στη νοητική ικανότητα του παιδιού και στην αναγνωστική – ορθογραφική του επίδοση.
- Το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας.
- Η ανάγνωσή του διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά από την αντίστοιχη του κανονικού αναγνώστη.
- Η αναγνωστική – ορθογραφική καθυστέρηση δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησης.

Τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες:<sup>55</sup>

#### **Α. Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά**

Αφορούν γενικά τη συμπεριφορά του δυσλεξικού παιδιού και τα πλέον αντιπροσωπευτικά είναι:

- Δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού.
- Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, της σειράς των ημερών της εβδομάδας, των γραμμάτων του αλφαβήτου, των αριθμών.
- Δυσκολία στην επανάληψη αριθμών με αντίστροφη σειρά.
- Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.
- Πολύ φτωχό λεξιλόγιο.

<sup>55</sup> Κ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ, ΑΘΗΝΑ 1997, σελ. 67

## **B. Χαρακτηριστικά ανάγνωσης**

- Αργή και διστακτική ανάγνωση.
- Δυσκολίες στην αναγνώριση γραμμάτων κατά την «πρώτη ανάγνωση».
- Συλλαβιστή, «κομπιαστή» ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του σχολείου.
- Αργότερα μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή.
- Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, που όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα π.χ. της – στη, μάτια – ματιά.
- Παρατονισμός λέξεων.
- Αγνόηση των σημείων στίξης. Ανάγνωση «χωρίς ανάσα», χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα.
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά πολυσύλλαβων ή ασυνήθιστων στο παιδί λέξεων.
- Παράλειψη μονοσύλλαβων ιδίως λέξεων π.χ. άρθρων, προθέσεων.
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι – νερό, δένδρο – ξύλο.
- Ανάγνωση λέξεων με μετακίνηση και υποκατάσταση γραμμάτων π.χ. άριστος – αόριστος, μοιάζουν – μοιράζουν.
- Αντικατάσταση μιας λέξης με τη σημασιολογικά αντίθετή της π.χ. άσπρος – μαύρος, ευτυχισμένος – δυστυχισμένος.
- Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων, όπως αχ – χα, αν – να, πονώ – νωπό.
- Λαθεμένη προφορά γραμμάτων του αλφαβήτου που ακουστικά είναι παρόμοια όπως θ – δ, β – φ, γ – σ, γ – χ.
- Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, όταν η ανάγνωση γίνεται από το ίδιο το παιδί. Τυπικά αυτό συμβαίνει διότι η προσοχή εξαντλείται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή στην ορθή και ακριβή ανάγνωση με ταυτόχρονη «θυσία» της κατανόησης.

### Γ. Χαρακτηριστικά γραφής – ορθογραφίας<sup>56</sup>

- Ακατάστατη γραφή, πολλές «μουντζούρες» και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα με αποτέλεσμα οι λέξεις και τα γράμματα να είναι κολλημένα και δυσανάγνωστα.
- Ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, έστω και αν αυτό έχει γραμμές.
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά.
- Αντικατάσταση γραμμάτων όπως:
  - ✓ Β αντί φ
  - ✓ Δ αντί θ
  - ✓ Ρ αντί β
  - ✓ 3 αντί ε
  - ✓ Ρ αντί 9
- Αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη π.χ. φρένο αντί φέρνω, μόνος αντί νόμος.
- Σύγχυση ή επανάληψη μικρών λειτουργικών λέξεων όπως και, να, θα.
- Συντακτικά λάθη.
- Έντονη ανορθογραφία. Η ίδια λέξη μπορεί να βρίσκεται στην ίδια σελίδα γραμμένη με πολλούς τρόπους όπως είναι – ίναι – υναι – υνέ – ήναι.

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τα δυσλεξικά παιδιά υπάρχουν και δυσκολίες που συνδέονται με τον προσανατολισμό και την οργάνωση του χώρου και του χρόνου και πιο συγκεκριμένα τα δυσλεξικά παιδιά.

- δυσκολεύονται στη διάκριση αριστερού – δεξιού, πάνω – κάτω, βορρά – νότου.
- δυσκολεύονται στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής και της σειράς. Έτσι συγχέουν τους χρόνους των ρημάτων, τη σειρά ημερών, μηνών κ.ο.κ.
- συγχέουν την έννοια του χρόνου (χτες – σήμερα – αύριο).

<sup>56</sup> Δ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ. ΟΨΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1998, σελ. 17

## Πίνακας 2. Μερικά συνήθη προβλήματα<sup>57</sup>

Ίσως να νομίζετε ότι:	
<i>Το παιδί δεν προσέχει</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται να θυμηθεί μια σειρά οδηγιών.</li> <li>2. Το παιδί μπορεί να έχει πρόβλημα στο να συγκεντρώσει κατά τρόπο κατανοητό τις σκέψεις του για να γράψει μια ιστορία ή ένα δοκίμιο.</li> <li>3. Το παιδί μπορεί να έχει προβλήματα αλληλουχίας και ίσως χρειάζεται να διδαχθεί στρατηγικές που θα το βοηθήσουν να θυμάται με εναλλακτικούς τρόπους.</li> </ol>
<i>Το παιδί είναι τεμπέλικο</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το παιδί μπορεί να έχει δυσκολία στην οργάνωση της δουλειάς του και χρειάζεται ειδική διδασκαλία για να βοηθηθεί.</li> <li>2. Το παιδί μπορεί να είναι σε θέση να απαντά στις ερωτήσεις προφορικά, αλλά όχι γραπτά.</li> <li>3. Το παιδί μπορεί να έχει διαπιστώσει ότι όσο πιο λίγα γράφει τόσο λιγότερα προβλήματα έχει για τα λάθη που κάνει.</li> </ol>
<i>Το παιδί δεν συγκεντρώνεται</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το παιδί μπορεί να έχει δυσκολία στο να αντιγράψει με ακρίβεια. Αυτό συχνά οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να θυμηθεί «κομμάτια» από τις λέξεις, αλλά χρειάζεται να κοιτάζει κάθε γράμμα, να το γράφει, μετά να κοιτάζει ξανά στον πίνακα, να βρίσκει το μέρος, και ούτω καθεξής.</li> </ol>
<i>Το παιδί είναι απρόσεκτο</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το παιδί μπορεί να έχει άθλιο γραφικό χαρακτήρα, αφού δεν έχει την επιδεξιότητα που χρειάζεται για το κράτημα του μολυβιού.</li> </ol>
<i>Το παιδί δεν ελέγχει την εργασία του</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το παιδί μπορεί να γράφει τη λέξη με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, εάν δεν έχει την οπτική μνήμη για να γνωρίζει τη σωστή ορθογραφία ή την κιναισθητική μνήμη για να αισθάνεται το σωστό καθώς γράφει.</li> </ol>
<i>Το παιδί δεν παρακολουθεί προσεκτικά</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το παιδί μπορεί να έχει ελαττωματική οπτική μνήμη και για το λόγο αυτό να αντιμετωπίζει δυσκολίες όταν ερμηνεύει σύμβολα.</li> </ol>
<i>Το παιδί είναι αδέξιο ανάλογα με την περίπτωση</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το παιδί μπορεί μια μέρα να παρουσιάζει μια πολύ καλή δουλειά και την επόμενη να «χάνεται σε κάθε λέξη». Οι «δύσκολες ημέρες» είναι αρκετά συνήθεις και ακριβώς τότε το παιδί χρειάζεται ιδιαίτερη ενθάρρυνση και κατανόηση.</li> </ol>

(Προσαρμογή από το *Μάθηση στην Τάξη του Ινστιτούτου Δυσλεξίας*)

<sup>57</sup> ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΟ, ΑΘΗΝΑ 1998, σ. 333

## 2.2. ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η συσχέτιση των συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων με τη δυσλεξία αποτελεί ένα ζήτημα που δεν έτυχε, μέχρι σήμερα, εκτενούς διερεύνησης. Παρά την πληθώρα γνωστικών ερευνών για τη δυσλεξία, διαπιστώνεται μια αξιοσημείωτη ένδεια αναφορικά με τη μελέτη της συναισθηματικής λειτουργίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των δυσλεξικών παιδιών και εφήβων.

Το γεγονός αυτό δε σημαίνει μειωμένο ενδιαφέρον από την πλευρά των μελετητών αλλά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα των προτεραιοτήτων που τίθενται στον επιστημονικό και στον εκπαιδευτικό χώρο για την έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών των δυσλεξικών ατόμων στον ακαδημαϊκό τομέα. Το δεδομένο αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η γνώση ανάγνωσης και γραφής προβάλλεται ως το βασικότερο ίσως εφόδιο για κοινωνική αναγνώριση και επαγγελματική αποκατάσταση.

Η περιορισμένη ερευνητική ενασχόληση με τις συναισθηματικές και κοινωνικές συνιστώσες της δυσλεξίας ως ένα βαθμό, οφείλεται στην έμφαση που έχει δοθεί στην αναζήτηση των αιτιών της δυσλεξίας μέσα από μια γνωστική προσέγγιση προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και να προσδιοριστούν οι διδακτικές παρεμβάσεις που θα ευνοήσουν τη μαθησιακή πορεία των δυσλεξικών παιδιών.<sup>58</sup>

Το ενδεχόμενο εμφάνισης συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά και εφήβους με δυσλεξία αναγνωρίζεται από πολλούς μελετητές που θεωρούν εύλογη την ανάπτυξη συναισθηματικής πίεσης, άγχους, χαμηλής αυτοεκτίμησης δεδομένα που απορρέουν από την παρατεταμένη προσπάθειά τους ν' αποκτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και να προσαρμοστούν σ' ένα κοινωνικό σύστημα όπου αυτές οι δεξιότητες κρίνονται απαραίτητες για την καταξίωσή τους.

Παρόλο που η σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και τους συναισθηματικούς παράγοντες δεν έχει ακόμα διευκρινιστεί, ωστόσο η δυσλεξία συσχετίζεται ολοένα και

<sup>58</sup> ΜΑΡΩ ΔΟΪΚΟΥ – ΑΥΛΙΔΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2002, σελ. 13

περισσότερο με δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές διαταραχές και με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Η ανάπτυξη των προβλημάτων αυτών συνδέεται τόσο με τις αντιδράσεις των ίδιων των παιδιών στις δυσκολίες τους αναφορικά με την εκμάθηση του γραπτού λόγου όσο και με τις στάσεις των ατόμων που συνθέτουν το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον τους απέναντι στη σχολική αποτυχία τους.

Ο προσδιορισμός των επιδράσεων της δυσλεξίας στον συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό τομέα στα πλαίσια της επιστημονικής έρευνας θεωρείται επιτακτικό αίτημα στην προοπτική μιας πλέον σφαιρικής αντιμετώπισης των δυσκολιών των δυσλεξικών παιδιών και εφήβων και της υιοθέτησης καταλληλότερων στρατηγικών παρέμβασης.

### **2.2.1. Κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της δυσλεξίας στα παιδιά**

Το δυσλεξικό παιδί, εκτός από τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες εμφανίζει και μια σειρά από δευτερογενή συμπτώματα που εντοπίζονται σε:

- αισθήματα κατωτερότητας και ενοχής.
- αδυναμία συγκέντρωσης.
- επιθετικότητα.
- υπερκινητικότητα.
- εσωτερίκευση αποτυχίας.
- αίσθημα μηδανιμότητας.
- μείωση αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό του.

Οι ειδικοί δε συμφωνούν ακόμη αν αυτά τα συμπτώματα είναι συνέπειες και αντίδραση στη δυσλεξία ή είναι τα αίτια του φαινομένου.

Ωστόσο όμως όλες αυτές οι καταστάσεις στο σύνολό τους μπορούν να οδηγήσουν στην άλωση, αποσταθεροποίηση και αποδιοργάνωση της προσωπικότητας του δυσλεκτικού ατόμου με απρόβλεπτες συνέπειες για τη ψυχοσωματική του υγεία.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Μ. ΝΙΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, «ΒΟΗΘΕΙΣΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1989, σελ. 49

Όταν το παιδί γεύεται επανειλημμένα και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα την εμπειρία της αποτυχίας, οδηγείται αυτόματα στη διαπίστωση της αδυναμίας. Νιώθει ότι είναι αδύνατο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου και είναι φυσικό να βγάλει το συμπέρασμα, συνειδητά ή ασυνείδητα, ότι αυτό που πρέπει να κάνει υπερβαίνει τις ικανότητές του και άρα αυτές υπολείπονται από τις ικανότητες των άλλων που μπορούν και επωφελούνται από την εκπαιδευτική πράξη.

Η επανειλημμένη εμπειρία της αποτυχίας και η συνειδητή ή ασυνείδητη διαπίστωση της έλλειψης των ανάλογων ικανοτήτων επιφέρει στις περισσότερες φορές ψυχικές διαταραχές και αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού.

Αρχίζει να εμφανίζεται έλλειψη της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής, μερική ή ολική αδιαφορία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, εκδήλωση αισθήματος φόβου απέναντι στο διδάσκοντα ή στο σχολείο.

Επιθετικότητα παρουσιάζουν επιπλέον πολλά παιδιά στην προσπάθειά τους να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής της τάξης και έτσι να αντισταθμίσουν την εμπειρία της αποτυχίας και τη διαπίστωση της ανικανότητας. Σε άλλες περιπτώσεις εμφανίζεται κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του. Είναι και αυτός ένας άλλος τρόπος αντίδρασης του παιδιού στις ψυχοφθόρες καταστάσεις που βιώνει.

Η Lotte Schenk – D. Danzinger (1968) περιγράφει τους τέσσερις τύπους<sup>60</sup> αντίδρασης του δυσλεκτικού παιδιού:

### **1. Άμυνα και μηχανισμοί αποφυγής**

Λόγω της πίεσης για σχολική απόδοση αποφεύγει το δυσλεξικό παιδί την προετοιμασία στο σπίτι, κρύβει ή «χάνει» τα βιβλία του και δείχνει γενικά απέχθεια σε ό,τι σχετίζεται με το σχολείο.

### **2. Μηχανισμοί αναπλήρωσης**

Λόγω της μειωμένης σχολικής απόδοσης επιδιώκει να ελκύσει την προσοχή συμμαθητών και εκπαιδευτικών με απειθαρχία, αδιαφορία, σπουδαιοφάνεια, συνεχή κίνηση στην τάξη.

---

<sup>60</sup> ό.π., σελ. 50

### **3. Επιθετικότητα**

Επειδή αισθάνεται κατώτερο από τα άλλα παιδιά είναι εριστικό, έτοιμο για προστριβές, κάνει το αντίθετο συστηματικά, είναι ενοχλητικό και υπερευαίσθητο σε κάθε παρατήρηση.

### **4. Φοβία και απομόνωση**

Το δυσλεξικό παιδί, επειδή αισθάνεται κατωτερότητα, είναι φοβισμένο, ανήσυχο, συναισθηματικά ασταθές, απαισιόδοξο, απαθές.

Είναι γεγονός ότι το δυσλεξικό παιδί βιώνει τη σχολική πραγματικότητα μόνο από την αρνητική της πλευρά. Είναι γι' αυτό ένας χώρος που του προσφέρει καθημερινά μόνο προβλήματα και το τροφοδοτεί με αγωνία και άγχος.

Ωστόσο όμως αν η δυσλεξία διαγνωστεί έγκαιρα στους πρώτους μήνες φοίτησης του παιδιού στο σχολείο και ακολουθήσει η αντίστοιχη παιδαγωγική και ψυχολογική αντιμετώπιση, οι προοπτικές υποχώρησης των δευτερογενών συμπτωμάτων είναι αισιόδοξες. Η ύπαρξη ευνοϊκού οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος αναμφίβολα είναι μια σημαντική παράμετρος που είναι σε θέση να περιορίσει στο ελάχιστο τις αρνητικές συνέπειες της δυσλεξίας και να βοηθήσει το παιδί μέσα σ' ένα κλίμα ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης των δυνατοτήτων του να ξεπεράσει πολλές από τις δυσκολίες του και να εξελιχθεί ομαλά τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά.

### **2.2.2. Δυσλεξία και εφηβική ηλικία**

Η εφηβεία χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακές αλλαγές και ψυχικές διεργασίες που προκαλούν σε όλους τους εφήβους συναισθήματα άγχους και εσωτερικής σύγχυσης.

Το δεδομένο αυτό σε συνδυασμό με τη χρονιότητα της παρουσίας της δυσλεξίας, τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις του σχολείου και κυρίως με τον προβληματισμό και την ανασφάλεια για το μέλλον συντελούν στην επίταση των ψυχολογικών και συναισθηματικών προβλημάτων του δυσλεξικού εφήβου.



Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η δυσλεξία δεν έχει διαγνωστεί, ο έφηβος έχει μια ασαφή αίσθηση της διαφορετικότητάς του την οποία προσπαθεί να την αποκρύψει στις κοινωνικές του συναλλαγές φοβούμενος την υποτίμηση των άλλων όταν οι αδυναμίες του εκδηλωθούν.

Η ματαιώση που βιώνουν οι δυσλεξικοί έφηβοι και οι συνεχείς άκαρπες προσπάθειες που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν μια ικανοποιητική επίδοση αποτελούν σημαντικές πηγές ψυχολογικής πίεσης και άγχους. Η προοπτική των εξετάσεων, μολονότι δημιουργεί αγωνία και ένταση σε όλους τους μαθητές, αποτελεί έναν ιδιαίτερα ψυχοπιεστικό παράγοντα για τους δυσλεξικούς εφήβους, καθώς τους καλεί να δείξουν τις γνώσεις τους με μέσον το γραπτό λόγο στον οποίο παρουσιάζουν σαφείς αδυναμίες.<sup>61</sup>

Ο φόβος της αποτυχίας των δυσλεξικών εφήβων εντείνεται από την ανησυχία τους να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των γονέων τους, να μην τις διαψεύσουν γεγονός που συμβαίνει ακόμα και όταν οι γονείς είναι υποστηρικτικοί και δείχνουν κατανόηση σε σχέση με τις αναγνωστικές τους δυσκολίες.

Ο ψυχοφθόρος φόβος της αποτυχίας μπορεί να ωθήσει τον έφηβο σε εγκατάλειψη των προσπαθειών του. Η παραίτηση από την προσπάθεια εξυπηρετεί τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης για το λόγο ότι αιτιολογεί επαρκώς την αποτυχία του που διαφορετικά κινδυνεύει να αποδοθεί στην ανικανότητα και αναξιότητα του εφήβου.

Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί στο δυσλεξικό έφηβο την πεποίθηση ότι η αδυναμία του ν' ανταποκριθεί στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι αξεπέραστη με αποτέλεσμα να έχει χαμηλές προσδοκίες για επιτυχία. Η επιτυχία κατά την εκτίμησή του είναι μια κατάσταση που εξαρτάται σε μικρό βαθμό από τις ικανότητες και τις προσπάθειές του.

Σε περιπτώσεις που επικρατεί άγνοια για τη δυσλεξία ιδιαίτερα από την πλευρά του εκπαιδευτικού η εικόνα του εφήβου υποεκτιμάται και συχνά αντιμετωπίζεται ως αναλφάβητος και ανεπίδεκτος μάθησης. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός νιώθει έντονα το αδιέξοδο στις προσπάθειές του, αποθαρρύνεται ή ακόμα φοβάται απόδοση ευθυνών

---

<sup>61</sup> ΜΑΡΩ ΔΟΪΚΟΥ – ΑΥΛΙΔΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2002, σελ. 72

για την ατελέσφορη διδακτική του προσέγγιση. Το αποτέλεσμα είναι η απόρριψη και η περιθωριοποίηση του εφήβου.

Επιπλέον ο χαρακτηρισμός του ως δυσλεξικού ή «φυσικώς αδυνάτου» κατά τη σύγχρονη διατύπωση του νόμου ισοδυναμεί κατά την υπερευαίσθητη εκτίμησή του με στιγματισμό και ετικέτα ως μη φυσιολογικού ατόμου.

Ο έφηβος, που προσβλέπει στην αυτοεπιβεβαίωση εγκαταλείποντας την παιδική ηλικία και οδεύοντας προς την ενηλικίωση, νιώθει δυσάρεστα όταν στιγματίζεται με μια αρνητική ετικέτα γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε οδυνηρές καταστάσεις καθώς η προσωπικότητα του εφήβου πλήττεται από αισθήματα κατωτερότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, καταλυτική ανασφάλεια και αρνητική αυτοεικόνα.

Τα ερευνητικά δεδομένα και η εμπειρία των ειδικών που ασχολούνται με το πρόβλημα της δυσλεξίας οδηγούν στην επισήμανση δύο κυρίως βασικών μορφών αρνητικών αντιδράσεων<sup>62</sup> από την πλευρά του δυσλεξικού εφήβου:

- τάση συναισθηματικής απόσυρσης και παραίτησης.
- τάση για εκδραμάτιση που συνδέεται με διαταραχές συμπεριφοράς και παραπτωματοκότητα.

Δραματικές είναι εκείνες οι περιπτώσεις δυσλεξικών εφήβων που δεν εντοπίστηκαν ποτέ ή πολύ αργά για να παρέμβει κανείς δραστικά. Συχνή κατάληξη αυτών των περιπτώσεων είναι η αντικοινωνική συμπεριφορά, η εγκληματικότητα, η ψυχική διαταραχή αφού τα συσσωρευμένα αισθήματα ανεπάρκειας και κοινωνικής περιθωριοποίησης σπρώχνουν τους πιο ευαίσθητους από αυτούς τους νέους σε ακραίες, έκνομες συμπεριφορές.

Υπό το πρίσμα αυτό, η παραπτωματική συμπεριφορά εξυπηρετεί τη διατήρηση μιας ικανοποιητικής εικόνας του εαυτού. Εξάλλου βιώνοντας την απόρριψη και την περιθωριοποίηση καταλήγουν να συναναστρέφονται συνομήλικους που προβαίνουν σε αξιόποινες πράξεις, προκειμένου να νιώσουν αποδεκτοί.

Σε επιδημιολογικές έρευνες<sup>63</sup> που έγιναν στη Ν. Υόρκη βρέθηκε ότι 75% των νέων, που δικάστηκαν από τα δικαστήρια ανηλίκων για εγκληματικές ενέργειες

---

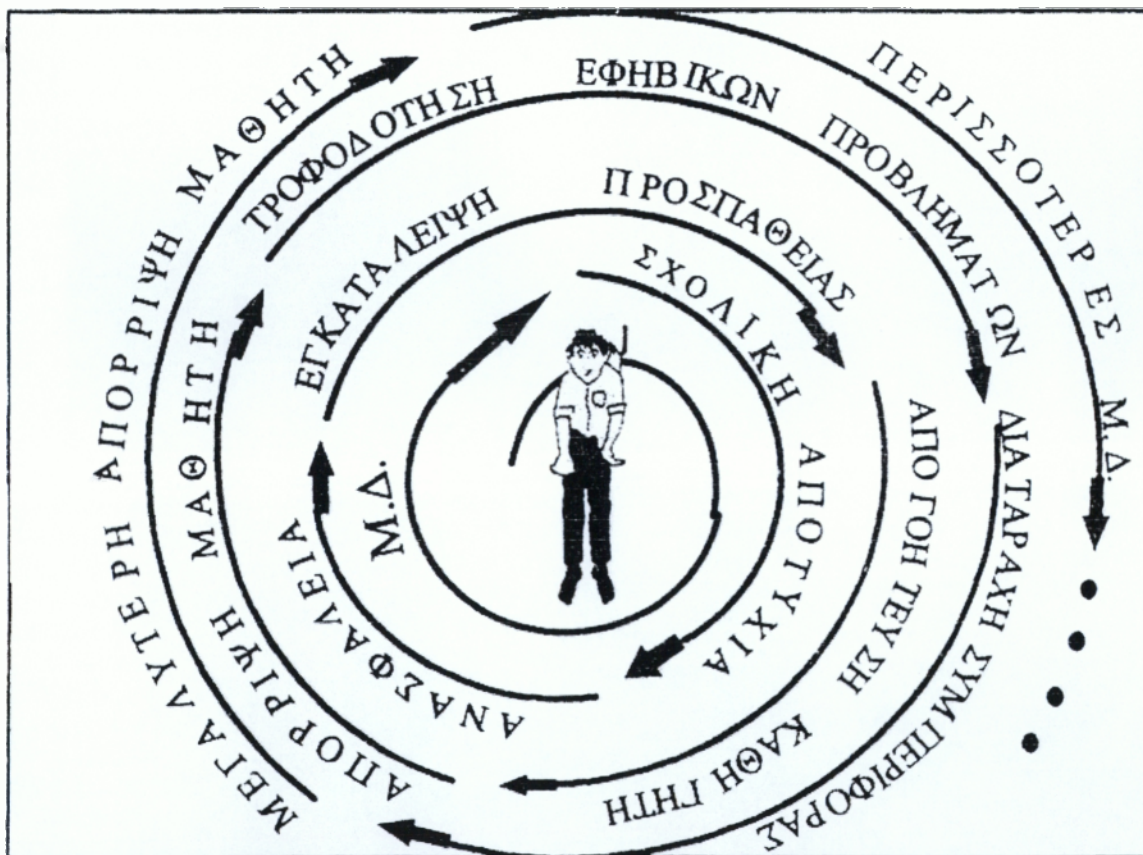
<sup>62</sup> ό.π., σελ. 60

εμφάνιζαν αναγνωστική καθυστέρηση. Τα ίδια ποσοστά επιβεβαιώθηκε ότι ισχύουν στο Παρίσι σε νέους 12-16 ετών (CRITCHLEY 1977).

Παράλληλα τα στατιστικά στοιχεία επιμένουν ότι ένα ποσοστό 15-20% των εφήβων που έχουν διαπράξει κάποιο σοβαρό παράπτωμα είναι δυσλεξικοί. Εξάλλου η εξέλιξη της εφηβικής εγκληματικότητας συχνά παρουσιάζει την εικόνα:

δυσλεξία – αποφυγή σχολείου – παράπτωμα – επαφή με το νόμο (KOWARIK – KRAFT 1973).

Συμπερασματικά πρέπει να τονιστεί ότι ο δυσλεξικός έφηβος έχει μεγάλη ανάγκη από παιδαγωγική και ψυχολογική συμπαράσταση, γιατί αν μείνει αβοήθητος στην τύχη του διατρέχει τον κίνδυνο να διολισθήσει, όταν ευνοήσουν και άλλοι παράγοντες, στην πιο ακραία αντικοινωνική συμπεριφορά. Είναι πολύ εύκολο ένας σχολικός παρίας να μετατραπεί σε κοινωνικό.



Σχήμα : Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς

<sup>63</sup> Μ. ΝΙΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, «ΒΟΗΘΕΙΣΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1989, σελ. 53

### 2.2.3. Συναισθηματικές αντιδράσεις και στάσεις γονέων στο πρόβλημα της δυσλεξίας

Η παρουσίαση των συναισθηματικών αντιδράσεων των γονέων στις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους κρίνεται σκόπιμη για το λόγο ότι οι γονείς επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην εμφάνιση ή στη διατήρηση κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με δυσλεξία.

Η διεθνής έρευνα και εμπειρία υποστηρίζει την τεράστια σπουδαιότητα της επίδρασης της οικογένειας στην όλη ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού, στη βούληση, στο συναίσθημα και το χαρακτήρα του.

Η αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού επηρεάζει την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τις ικανότητές του, καθώς και τα κίνητρα και τις προσδοκίες του για επιτυχία.

Είναι γεγονός ότι ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης – ανεξήγητες και απρόσμενες – είναι πιθανόν να αποτελεί συναισθηματικό φορτίο για την οικογένεια και πεδίο έντασης και προστριβών. Οι γονείς συχνά περνούν ποικίλα συναισθήματα: άρνηση να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους, ενοχή για δικά τους λάθη και παραλείψεις, ρίψη ευθυνών στους ίδιους, απογοήτευση επειδή βλέπουν το «όνειρό τους» να μην ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, απόγνωση επειδή νιώθουν την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το πρόβλημα.

Με δεδομένη την ανησυχία τους για τη μελλοντική αποκατάσταση του παιδιού τους σε μια κοινωνία όπου η απόκτηση της γνώσης αποτελεί ένα βασικό προσόν και αναδεικνύεται ως ένα από τα κύρια στοιχεία ανταγωνισμού, οι γονείς συχνά αγνοώντας τη φύση και την αιτιολογία της δυσλεξίας, πιέζουν το παιδί να μάθει και αποδίδουν την αδυναμία του σε έλλειψη διάθεσης για μάθηση, σε αδιαφορία ή σε μειωμένη νοητική ικανότητα.<sup>64</sup>

Η άγνοια των γονέων σχετικά με το σύνδρομο της δυσλεξίας προκαλεί συνήθως ενοχές και αυξάνει καταλυτικά το άγχος τους και την αγωνία τους για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους και την εξέλιξη της προσωπικότητάς του.

Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς δυσλεξικών παιδιών, στην προσπάθειά τους να χειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας του παιδιού

<sup>64</sup> ΜΑΡΩ ΔΟΪΚΟΥ – ΑΥΛΙΔΟΥ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2002, σελ. 60

τους, αρνούνται την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η έγκαιρη αντιμετώπισή της.

Έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές οι γονείς αρνούνται να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους. Αποδίδουν τις ευθύνες για τις μαθησιακές δυσλειτουργίες ή τη σχολική αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες είτε στο δάσκαλο του παιδιού τους είτε σε ιδιαιτερότητες του παιδιού που όμως δεν σχετίζονται με ικανότητα αλλά με συμπεριφορές και στάσεις. Είναι πιο εύκολο για τους γονείς να αποδεχτούν ότι το παιδί τους είναι αδιάφορο ή και οκνηρό, παρά να δεχτούν ότι έχει μια μικρή - έστω - ανεπάρκεια, «αναπηρία» η οποία μεταξύ των άλλων αποτελεί και κοινωνικό μειονέκτημα, «στίγμα».<sup>65</sup>

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι γονείς να αγνοούν σκόπιμα το πρόβλημα και να το αποκρύβουν αποφεύγοντας έτσι την «ετικέτα» του «ειδικού παιδιού» από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Αξιοσημείωτη είναι και η περίπτωση – ευτυχώς περιορισμένη αλλά υπαρκτή – που γονείς οχυρωμένοι πίσω από έγκυρες διαγνώσεις δυσλεξίας δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες που υπάρχουν στα παιδιά τους και χρησιμοποιούν την ευεργετική νομοθεσία με ιδιοτέλεια, απλά και μόνο προς αποφυγή γραπτών εξεταστικών διαδικασιών και απολαβή άλλων προνομίων δημιουργώντας έτσι άλλα, ίσως σοβαρότερα προβλήματα στα παιδιά τους.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αρνητική αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης, τα οποία αναστέλλουν τη θετική έκβαση των προσπαθειών του για ικανοποιητική σχολική απόδοση. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι είναι βασικό να υπάρχει «κοινό μέτωπο», ώστε το παιδί να μη νιώθει εγκαταλελειμμένο στη «μοίρα» του, να μην ντρέπεται για τα λάθη του για τα οποία δεν ευθύνεται, να έχει συμπάρασταση από την οικογένειά του. Η αποδοχή του προβλήματος του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον του και η στήριξή του μέσα σε κλίμα ενθάρρυνσης και κατανόησης είναι παράμετρος μεγάλης σπουδαιότητας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσχερειών του παιδιού και τη θετική εξέλιξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικής του καταξίωσης.

---

<sup>65</sup> ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΑΚΚΑΣ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 2002, σελ. 142

## **ΜΕΡΟΣ Γ΄**

# **ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ, ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### **Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕ ΑΝΑΓΚΕΣ**

#### **1.1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ**

Ειδική Αγωγή σημαίνει εκπαίδευση ειδικά σχεδιασμένη που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Πιο αναλυτικά είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και την ανάπτυξη και πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους.<sup>66</sup>

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) ανήκει στις άμεσες προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής των βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών της Δύσης, σχεδόν από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα μέχρι σήμερα. Τα ανθρωπιστικά ιδεώδη του τέλους του 18<sup>ου</sup> αιώνα επηρέασαν όχι μόνο τους πολιτικούς αλλά και τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές εκείνης της εποχής. Εξέχουσες μορφές της ιατρικής και της παιδαγωγικής συνηγορούσαν δυναμικά για τα δικαιώματα για εκπαίδευση όλων των μειονεκτικών ατόμων που θα τους επέτρεπε να γίνουν ανεξάρτητα και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι ρίζες της έννοιας της Ε.Α. είχαν σταθερά εδραιωθεί.<sup>67</sup>

<sup>66</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ, 1993, σελ. 1643

<sup>67</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΑΠΟΨΗ», ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, σελ. 143

Η έναρξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη του θεσμού της Ε.Α. σε χώρες της Δύσης, γιατί άρχισε να εγκαταλείπεται η μέχρι τότε υιοθετημένη πρακτική της «περιθωριοποίησης» και της κοινωνικής απομόνωσης του μειονεκτικού ατόμου που ήταν συνδεδεμένη με την αντίληψη ότι αυτό το άτομο δε μπορεί να είναι εκπαιδευτικά εξελίξιμο.

Η απαρχή του αιώνα μας είναι συνδεδεμένη με δυο σημαντικές τομές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μια τομή σχετίζεται με την επίσημη καθιέρωση στην πράξη της αρχής της υποχρεωτικής φοίτησης και η άλλη τομή συνδέεται με τη διαμορφούμενη αντίληψη για το χαρακτηριστικό της εκπαιδευσιμότητας του μειονεκτικού ατόμου.

Ο πολύπτυχος και ευαίσθητος τομέας της Ε.Α. των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άρχισε ν' αναπτύσσεται συστηματικά στη χώρα μας την τελευταία 15ετία και ιδιαίτερα μετά τη ψήφιση του πρώτου νόμου για την Ειδική Αγωγή 1143/30-3-81.

Παλαιότερα η Ε.Α. παρεχόταν, σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα, σε διάφορα φιλανθρωπικά ιδρύματα και σε ελάχιστα ιδιωτικά ειδικά σχολεία, ενώ το κράτος διέθετε μόνο ένα ειδικό δημοτικό σχολείο, στο πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών στην Καισαριανή. Τα ειδικά σχολεία των ιδρυμάτων και τα λίγα ιδιωτικά πρόσφεραν ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό έργο, άλλα θετικό και άλλα αμφιλεγόμενο.<sup>68</sup>

Στη 10ετία του 1970 άρχισε να εκδηλώνεται το ενδιαφέρον της Πολιτείας για τη συστηματική ανάπτυξη του τομέα της Ε.Α. Έτσι οργανώνεται η μετεκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών στην Ε.Α., ιδρύονται τα πρώτα δημόσια ειδικά σχολεία, καταρτίζονται τα πρώτα άτυπα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και κυρίως αρχίζει η μελέτη για τη σύνταξη του πρώτου νόμου για την οργάνωση της Ε.Α. που διήρκεσε 5 χρόνια και κατέληξε στον πρώτο νόμο της Ε.Α. 1143 που ψηφίστηκε ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων το Μάρτιο του 1981.

Το γεγονός αυτό ήταν ένα αξιόλογο ιστορικό βήμα γιατί καθιέρωσε την Ε.Α. ως τομέα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και δέσμευσε την Πολιτεία ν' αναλάβει το χρέος της απέναντι στους πολίτες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι μόνο να αρκείται στην επίδειξη συμπαράστασης προς αυτούς. Η Πολιτεία εκδήλωσε το

---

<sup>68</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ, 1993, σελ. 1644

ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ευαισθησία της για την ανάπτυξη της Ε.Α. των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διακήρυξε την πολιτική της θέληση για την εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της Ε.Α. που συνοψίζεται στο τρίπτυχο:

- Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ανάλογα με τις δυνατότητές τους.
- Κοινωνική αποδοχή και προετοιμασία για το πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό ζωή.

Παράλληλα με την άσκηση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της Ε.Α. από το 1981 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) μελετούσε τη βελτίωση της ισχύουσας νομοθεσίας και τον εκσυγχρονισμό της στα πλαίσια του γενικότερου εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι προσπάθειες αυτές κατέληξαν στο νόμο 1566/85.

Σύμφωνα με αυτό το νόμο η Ε.Α. αντιμετωπίζεται ισότιμα σαν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλο το φάσμα των βαθμίδων της, χωρίς να χάνει την ιδιαιτερότητά της σαν παιδαγωγική επιστήμη. Επίσης τονίζεται ότι σκοπός της Ε.Α. είναι ο ευρύτερος σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας κανονικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα με το νόμο αυτό<sup>69</sup> αποθαρρύνεται η ετικετοποίηση των ατόμων με μειονεξίες, τα οποία σύμφωνα με αυτόν είναι «άτομα με ειδικές ανάγκες» και όχι «προβληματικά» ή «αποκλίνοντα του φυσιολογικού» όπως όριζε ο νόμος 1141/81. Αναγνωρίζεται έτσι από την Πολιτεία ότι τα άτομα αυτά δεν είναι «αντικείμενα κάποιας προστασίας», αλλά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που χρειάζονται επιπρόσθετη φροντίδα και βοήθεια από την Πολιτεία και την κοινωνία για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους.

Το γεγονός αυτό αποτελεί σημαντικό ιστορικό βήμα στην εξελικτική πορεία του τομέα της Ε.Α., που συμβάλλει στη γενικότερη αναγνώριση της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας αυτού του τομέα της εκπαίδευσης και της ευθύνης όλων για τη σωστή ανάπτυξή του.

---

<sup>69</sup> ο.π., σ. 1648



## 1.2. Η ΘΕΣΜΙΚΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΩΝ Ε.Μ.Δ. ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Το σύνδρομο των Ε.Μ.Δ. αποτέλεσε, για πρώτη φορά, αντικείμενο προβληματισμού και επιστημονικής διερεύνησης των ειδικών στον ευρύτερο χώρο της Ε.Α. στις αρχές περίπου της δεκαετίας του '60 με επίκεντρο της Η.Π.Α.

Παράγοντες<sup>70</sup> που προηγήθηκαν, σε διεθνή κλίμακα, συνέβαλαν, σε σημαντικό βαθμό, στην επιτάχυνση του ρυθμού ανάπτυξης της Ε.Α. στον τομέα των Ε.Μ.Δ.

Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Η θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Η προώθηση δημοκρατικών αντιλήψεων και θεσμών στην ανθρώπινη κοινωνία.
- Οι διακηρυγμένες αρχές και τα ψηφίσματα διεθνών οργανισμών για τα δικαιώματα του παιδιού ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανοτήτων και αδυναμιών του.
- Η αυτόνομη ανάπτυξη της επιστήμης της ψυχολογίας και ιδιαίτερα η χρήση ψυχομετρικών κλιμάκων και τεχνικών στο μαθητικό πληθυσμό.
- Η εφαρμοζόμενη σε προηγμένες χώρες πολιτική εντατικοποίησης της εκπαίδευσης.
- Η προωθούμενη τελευταία Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική της σχολικής και κοινωνικής ένταξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του κοινοτικού προγράμματος HELIOS I, II.

Η ύπαρξη των Ε.Μ.Δ. σε άτομα σχολικής ηλικίας με κανονική ή και αυξημένη νοημοσύνη επισημαίνεται σαν ένα απρόσμενο σχολικό και κοινωνικό γεγονός και ταυτόχρονα λειτουργεί σαν πόλος πρόκλησης για το σύγχρονο εκπαιδευτικό στο βαθμό που αυτά τα άτομα αδυνατούν να αξιοποιήσουν τις νοητικές τους ικανότητες σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα και ιδιαίτερα στα αντικείμενα της γλώσσας – ανάγνωση και γραφή - και της αριθμητικής, δεξιότητες που αποτελούν το θεμέλιο της εκπαίδευσης.

<sup>70</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΓΛΩΣΣΑ», ΤΕΥΧΟΣ 44, σ. 48

Το ΥΠΕΠΘ χρησιμοποίησε, για πρώτη φορά,<sup>71</sup> τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» στις αρχές της δεκαετίας του '80, έτος που συμπίπτει με την καθιέρωση του θεσμού της Ε.Α. στην Ελλάδα, για να συμπεριλάβει παιδιά σχολικής ηλικίας με προβλήματα μάθησης στην ευρύτερη ομάδα ατόμων με ειδική αγωγή που αποτελούν το αντικείμενο της Ε.Α.

Συγκεκριμένα το ΥΠΕΠΘ προώθησε τη δημιουργία παράλληλων ή ειδικών τάξεων σε κανονικά σχολεία για να δεχτούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Η πρώτη σχετική εγκύκλιος που αφορά την ανάπτυξη ειδικών τάξεων αναφέρεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και κυρίως σε παιδιά με Ε.Μ.Δ. Πρόκειται για την εγκύκλιο Γ6/399/1-10-1984 «ανάπτυξη ειδικών τάξεων και άλλα θέματα Ειδικής Αγωγής». Εισάγεται, έτσι με την εγκύκλιο αυτή ο νέος όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» στον κώδικα επικοινωνίας του ΥΠΕΠΘ με τους εκπαιδευτικούς ο οποίος καθιερώθηκε επιπλέον ως δόκιμος όρος της Ε.Α.

Το περιεχόμενο της εγκυκλίου αναφέρεται στη σκοπιμότητα του θεσμού των ειδικών τάξεων, τη διαδικασία ίδρυσής τους, τη λειτουργία και τη στήριξή τους στο επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και στελέχωσής τους με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό.

Οι πρώτες ειδικές τάξεις λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 1984-85 σύμφωνα με τις διατάξεις του Π.Δ. 603/82.

Οι ειδικές τάξεις που λειτουργούν στα κοινά σχολεία με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δέχονται μαθητές με Ε.Μ.Δ. Οι μαθητές αυτοί αποσπώνται, για λίγες μόνο ώρες την εβδομάδα (3-6) από τον κορμό της κανονικής τους τάξης προκειμένου να τους παρασχεθεί από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε συγκεκριμένα μαθήματα και κυρίως στη γλώσσα και στην αριθμητική στα οποία, σύμφωνα με επίσημη διάγνωση, υστερούν.

Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του θεσμού είναι να μην αποκοπεί το παιδί με Ε.Μ.Δ. από το φυσικό σχολικό περιβάλλον και την τάξη όπου οργανικά ανήκει. Ο ουσιαστικός ρόλος αυτού του θεσμού είναι ενισχυτικός με την έννοια ότι το παιδί με Ε.Μ.Δ. απερχόμενο από την ειδική τάξη όπου φοίτησε περιοδικά να έχει αμβλύνει τις

---

<sup>71</sup> Ο.Π., σελ. 53

δυσκολίες του και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να επωφελείται εξίσου με τους συμμαθητές του από τα δρώμενα στην κανονική του τάξη.

Η επιλογή μαθητών με Ε.Μ.Δ. για την ένταξη τους σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα των ειδικών τάξεων γίνεται επίσημα από τη διεπιστημονική ομάδα των αναγνωρισμένων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων και τις κινητές διαγνωστικές μονάδες σ' επίπεδο Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης.

Ανεπίσημα όμως η πρώτη διάγνωση γίνεται από τους εκπαιδευτικούς των κοινών σχολείων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο Ε.Α. και τους γονείς του παιδιού.

Ο αριθμός των ειδικών τάξεων που ιδρύθηκαν και λειτούργησαν από το χρόνο σύστασής τους έως τις αρχές της δεκαετίας του '90 καθώς και ο ρυθμός ανάπτυξής τους σε ετήσια ποσοστιαία μεγέθη στο διάστημα αυτό παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Αριθμός ειδικών τάξεων που λειτούργησαν σε κοινά σχολεία και ποσοστά ανάπτυξής τους στη δεκαετία 1983-1993

#### ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Σχολικό έτος	Αριθμός	Ποσοστό ανάπτυξης%
1983-84	7	-
1984-85	25	72
1985-86	105	76,2
1986-87	141	25,5
1987-88	221	36,2
1988-89	285	22,4
1989-90	368	22,6
1990-91	460	20
1991-92	520	11,5
1992-93	602	13,6

Πηγή: ΥΠΕΠΘ (1994), Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Στη συνέχεια το ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια της εκπαιδευτικής του πολιτικής για παιδιά με Ε.Μ.Δ. εξέδωσε την εγκύκλιο Γ6/106/3-4-1992 «Μαθητές με δυσλεξία».

Το περιεχόμενο της εγκυκλίου αφορά τη συχνότητα και την αιτιολογία του φαινομένου, τη συνοπτική σκιαγράφιση της κλινικής εικόνας του δυσλεξικού παιδιού

και τέλος, τους τρόπους μεταχείρισης και αξιολόγησης παρόμοιων περιπτώσεων στο κοινό σχολείο. Επισημαίνεται, ιδιαίτερα, η ανάγκη για ενίσχυση και ενθάρρυνση των δυσλεκτικών μαθητών με κριτήριο την προφορική αξιολόγησή τους, η οποία «πρέπει να γίνεται πάντοτε με κατανόηση, διακριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς». Επιπλέον τονίζεται το γεγονός ότι ενδεχόμενη επανάληψη της τάξης από ένα δυσλεξικό μαθητή, κυρίως στα πλαίσια της υποχρεωτικής του φοίτησης, μπορεί να το οδηγήσει στην εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας για μάθηση δημιουργώντας του ταυτόχρονα ψυχολογικές αναστολές με πιθανές επιπτώσεις στην κοινωνική του ενσωμάτωση.

Το ΥΠΕΠΘ προχώρησε ακόμη σε σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με τη συμμετοχή των δυσλεξικών μαθητών με προφορικές δοκιμασίες, αντί των γραπτών δοκιμασιών, στις γενικές εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στις μετέπειτα εξετάσεις στα πλαίσια των σπουδών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας μας.

Οι ρυθμίσεις αυτές έγιναν με:

- Το Π.Δ. 420/1978 (ΦΕΚ 86/30-5-1978 τομ. Α' «Περιπτώσεις υποκαταστάσεως γραπτών δοκιμασιών»).
- Το Π.Δ. 238/1988 (ΦΕΚ 103/25-5-1988 τομ. Α' «Διενέργεια γενικών εξετάσεων, ορισμός βασικών μαθημάτων και διαδικασία επιλογής σπουδαστών για τις σχολές και τα τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης»).
- Με την εγκύκλιο Φ. 142/Β3/7104/19-12-1990, «Διευκολύνσεις σε δυσλεξικούς μαθητές».

Ακολούθως το ΥΠΕΠΘ προέβη στη θεσμοθέτηση του νόμου 2817/2000 που σχετίζεται με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου περιλαμβάνονται και άτομα με Ε.Μ.Δ. Με το νόμο αυτό επιδιώκεται η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός της υπάρχουσας νομοθεσίας για την Ε.Α. στα πλαίσια των σύγχρονων αντιλήψεων και τάσεων στο χώρο αυτό καθώς και η διαμόρφωση των προϋποθέσεων για σύγκλιση της Ελλάδας με τις άλλες χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Με τον παραπάνω νόμο προβλέπεται:

- η ενίσχυση της αντίληψης της κοινωνικής ενσωμάτωσης.
- η ίδρυση «τμήματος Ειδικής Αγωγής» στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- η αύξηση των θέσεων Σχολικών Συμβούλων Ε.Α. και ειδικού Εκπαιδευτικού προσωπικού.
- η σύσταση θέσεων σχολικών συμβούλων Ε.Α. για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- η οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικού και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ε.Α.
- η ίδρυση και λειτουργία στις έδρες των νομών «Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.)» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των εκπαιδευτικών, των γονιών και της κοινωνίας.

Η υλοποίηση του νόμου αυτού υπαγορεύει αλλαγές που κατά βάση επικεντρώνονται στην αμφίδρομη έναρξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό σχολείο με τη δημιουργία των Κ.Δ.Α.Υ., στη μετονομασία των ειδικών τάξεων σε τάξεις ένταξης και στη διεύρυνσή τους στη Δευτεροβάθμια και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.).

Με την παραπάνω εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ΥΠΕΠΘ προωθείται μια δέσμη μέτρων που κατά την εκτίμησή του στοχεύει, στη διαμόρφωση κατά τα επόμενα χρόνια ενός σύγχρονου και ποιοτικά αναβαθμισμένου εκπαιδευτικού συστήματος με διευρυμένες επιλογές για το σύνολο των πολιτών.

Επιπλέον το ΥΠΕΠΘ σε ειδική έκδοση του «ΥΠΕΠΘ: Εκπαίδευση 2000 «Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων» θεωρεί ότι η προωθούμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνιστά μια πλατφόρμα πρόκλησης στον ορίζοντα της τρίτης χιλιετίας για το σύνολο της Ελληνικής κοινωνίας επισημαίνοντας ότι οι αλλαγές στην παιδεία έχουν κοινωνικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και ότι η ισότιμη πρόσβαση στην παιδεία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του Έλληνα πολίτη ώστε να μπορεί να δραστηριοποιείται με αξιώσεις σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο, σκοινωνικό και παιδαγωγικό περιβάλλον.<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Ο.Π., σ. 60

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

#### 2.1. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΕΥΘΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά υπήρξε για πολλές δεκαετίες αντικείμενο έντονου προβληματισμού και συστηματικής μελέτης ειδικών επιστημόνων από διαφορετικούς χώρους, όπως την Ιατρική, την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία. Η ενασχόληση με το σύνδρομο αυτό ενδυναμώθηκε ιδιαίτερα από την ανάπτυξη και χρήση εξειδικευμένων ψυχομετρικών μέσων και τεχνικών με ανάλογη εγκυρότητα και αξιοπιστία για τη λεπτομερή διάγνωση του από την πραγματικότητα που συνδέει τη σημασία της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου με θέματα θέσεων εργασίας, επαγγελματικής και κοινωνικής καταξίωσης καθώς και από τη διογκούμενη αγωνία των γονέων για το μέλλον των δυσλεξικών παιδιών τους.

Στα πλαίσια της ερευνητικής ενασχόλησης έντονο είναι το στοιχείο της διαφορετικότητας αντιλήψεων και απόψεων, το οποίο σχετίζεται με τον κλινικό χαρακτήρα της δυσλεξίας, με την αιτιολογία και την παθογένειά της αλλά και με τις στρατηγικές αντιμετώπισής της.

Είναι παραδεκτό ότι τόσο η ιατρική όσο και η παιδαγωγική – ψυχολογική προσέγγιση θεωρούν ότι η δυσλεξία είναι ένα υπαρκτό για τα σχολικά δρώμενα πρόβλημα και ότι τα παιδιά με συναφείς διαταραχές μπορούν να βοηθηθούν κατάλληλα ώστε να επιτύχουν έγκαιρα την υπέρβαση των σοβαρών δυσκολιών τους στο γραπτό λόγο, δηλαδή να μπορούν να διδαχθούν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά ανεξάρτητα από τα ελλείμματά τους στο γνωστικό πεδίο. Σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή μπορούν να γίνουν πετυχημένοι αναγνώστες. Επομένως ο όρος «δυσλεξία» δεν είναι και δεν πρέπει με κανένα τρόπο να θεωρείται ως «ηττοπαθής».<sup>73</sup>

Στη συγκεκριμένη περίπτωση καίριο είναι το ερώτημα αν η δυσλεξία είναι θέμα ιατρικό ή θέμα παιδαγωγικό - ψυχολογικό. Στο ερώτημα αυτό διαχρονικά

<sup>73</sup> Δ. Π. ΣΤΑΣΙΝΟΣ: «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ» ΕΚΔ. Gutenberg, ΑΘΗΝΑ 1999, σ. 316

διατυπώθηκαν αντικρουόμενες θέσεις με δογματικό και μονοπωλιακό προσανατολισμό που πυροδότησαν τις διαφωνίες και συγκρούσεις ανάμεσα στους ειδικούς των διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Σήμερα όμως επισημαίνεται ότι σε ό,τι αφορά τη δυσλεξία είναι να προσδιοριστεί η λειτουργία τους όρου ως ιατρικού αλλά και η λειτουργία του ως παιδαγωγικού – ψυχολογικού.

Εξάλλου συχνά συμβαίνει να υπάρχουν αρκετά θέματα που μπορεί να ανήκουν ταυτόχρονα στην επιστήμη της ιατρικής και σ' εκείνες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.

Έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να προσδίδει κανείς έμφαση και στις δυο προοπτικές του προβλήματος της δυσλεξίας, την ιατρική και την παιδαγωγική – ψυχολογική. Με άλλα λόγια αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι ανάμεσα στις δυο προοπτικές της δυσλεξίας δεν υπάρχουν αντικρουόμενες θέσεις σε θεμελιώδη θέματα όπως και στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα αλλά περισσότερο μια διαμάχη σε ό,τι αφορά την προσδιδόμενη έμφαση. Δεν τίθεται θέμα αν η μια είναι σωστή και η άλλη λαθεμένη. Στην περίπτωση αυτή αυτό που ενδιαφέρει είναι να γνωρίζει κανείς τους λόγους που επιβάλλουν να θεωρείται η δυσλεξία ως θέμα ιατρικό και τους λόγους που επιβάλλουν να θεωρείται από την οπτική της παιδαγωγικής – ψυχολογικής της διάστασης. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι η όποια υιοθετούμενη προοπτική θεωρητικής και ερευνητικής πρόσβασης στο πρόβλημα πρέπει να δίνει δυνατότητες μετουσίωσής της στο σχεδιασμό κατάλληλων και αποτελεσματικών στρατηγικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Η ευθύνη για την αντιμετώπιση του προβλήματος της δυσλεξίας είναι συλλογική και επιμερίζεται σ' ένα σύνολο ειδικών που κινούνται:<sup>74</sup>

- σε επίπεδο αρχικής υποψίας και πρώτης καταγραφής συσσωρευτικών ενδείξεων σχετικά με συναφείς δυσκολίες του παιδιού
- σε επίπεδο συστηματικής διάγνωσης του συνδρόμου της δυσλεξίας και
- σε επίπεδο μετουσίωσης των διαγνωστικών παρατηρήσεων σε δομημένη εκπαιδευτική πράξη και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με την περιοδική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του και την τελική αξιολόγηση των στρατηγικών παρέμβασης στο πρόβλημα.

---

<sup>74</sup> Ο.Π., σ. 320

Όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσέγγιση και την αντιμετώπιση του προβλήματος της δυσλεξίας είναι ιδιαίτερα καθοριστικός δεδομένου ότι είναι ο πρώτος αποδέκτης των δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού στο γραπτό λόγο και ο κατεξοχήν υπεύθυνος που επωμίζεται την ευθύνη εφαρμογής προτεινόμενων στρατηγικών παρέμβασης στο πρόβλημα στη σχολική τάξη. Από την οπτική αυτή η δυσλεξία αναμφίβολα είναι πρωτίστως παιδαγωγικό πρόβλημα.

Εξάλλου από όλους τους ειδικούς που έρχονται σε επαφή με το δυσλεξικό παιδί μόνο ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να το παρακολουθεί και να το αντιμετωπίζει καθημερινά σε μια ευρεία ποικιλία σχολικών και κοινωνικών καταστάσεων. Ο κεντρικός του ρόλος στην όλη διδακτική – μαθησιακή πορεία καθιστά τον εκπαιδευτικό το πιο ενδεδειγμένο πρόσωπο ν' ανακαλύψει τις ανεπάρκειες του παιδιού, ν' αλλάξει τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας του στα πλαίσια κατάρτισης εξατομικευμένου προγράμματος στην προοπτική υποστήριξης του δυσλεξικού παιδιού. Η πολλαπλή αιτιολογική προέλευση και η πολυμορφία του συνδρόμου της δυσλεξίας επιβάλλουν την ανάγκη για ένα πολύπλευρο και ευέλικτο θεραπευτικό σχήμα με βασικό κορμό την παιδαγωγική αντιμετώπιση.

Η ουσιαστική αντιμετώπιση του πολυσχιδούς φαινομένου της δυσλεξίας απαιτεί ενορατική, ευέλικτη και ισορροπημένη διδασκαλία γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη για συστηματική εκπαίδευση πάνω σε θέματα που αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις προκειμένου το δυσλεξικό παιδί να γίνει ικανός αναγνώστης σχετικά με τη δομή του γραπτού λόγου.

Τα παιδιά με δυσλεξία αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο με κοινό παρονομαστή την ανάγκη για ειδική αγωγή. Είναι παγκόσμια αποδεκτό ότι η Ειδική Αγωγή έχει καίρια θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα κάθε κοινωνίας διότι είναι ο χώρος που γονιμοποιεί την παιδαγωγική σκέψη και πράξη και επιπλέον δημιουργεί μια νέα οπτική γωνία θεώρησης της προσαρμογής και των συμπεριφορών του παιδιού στη σχολική ζωή, στην κοινωνική και στη μάθηση και ένα νέο τρόπο αντιμετώπισης των αρνητικών μορφών τους.

Η αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής προσέγγισης που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας αλλά και ευρύτερα των Ε.Μ.Δ. απορρέει από τον ακριβή



προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, την επιλογή και χρήση του κατάλληλου υλικού και από τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που προωθεί τη μάθηση και την επιτυχία.<sup>75</sup>

Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης είναι μια σφαιρική διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου φυσικού περιβάλλοντος και τη χρήση της ανάγνωσης και γραφής ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών.

Στην Ελληνική πραγματικότητα η δυσλεξία και ευρύτερα οι Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζονται με δυο κυρίως τρόπους<sup>76</sup> ανάλογα με τη σοβαρότητα του προβλήματος είτε με την ένταξη των δυσλεξικών παιδιών σε ειδικές τάξεις είτε με την ένταξη τους σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας που θεσμοθετήθηκε για το Δημοτικό και Γυμνάσιο με το Ν. 1824/1988 και με το Ν. 2043/1992 επεκτάθηκε στο Λύκειο και την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ).

Ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος θεωρείται η ένταξη σε ειδική τάξη ενώ η ενισχυτική διδασκαλία δεν μπορεί ουσιαστικά να θεωρηθεί ως υποστηρικτικό πρόγραμμα για δυσλεξικούς μαθητές διότι γίνεται από εκπαιδευτικούς χωρίς καμία επιμόρφωση στις Ε.Μ.Δ. και χωρίς εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα και ως εκ τούτου δεν έχει την παραμικρή λειτουργικότητα και προσφορά στο θέμα αντιμετώπισης του δυσλεξικού συνδρόμου.

## **2.2. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ. ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ**

Το σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά και εφήβους, σαν ειδική διαταραχή στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό σαν μια κατάσταση, η οποία παρόλο που έχει διάφορες μορφές εκδήλωσης, μπορεί, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις ν' αντιμετωπιστεί με επιτυχία.

Βασική προϋπόθεση επιτυχίας στο εγχείρημα αυτό είναι να διασφαλιστεί στον απαιτούμενο χρόνο μια έγκυρη και λεπτομερής διάγνωση και αξιολόγηση του

<sup>75</sup> ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ: «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. ΤΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ», ΕΚΔ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000, σ. 235

<sup>76</sup> Ο.Π., σ. 237

φαινομένου, προκειμένου, στη συνέχεια, να μετουσιωθεί σε κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Ο όρος «διάγνωση» ορίζεται ως η πράξη εντοπισμού διαταραχών με το κριτήριο των συμπτωμάτων μιας παθογενούς κατάστασης. Επειδή όμως ο όρος αυτός έχει ιατρική καταγωγή και με το δεδομένο στη συγκεκριμένη περίπτωση ότι η δυσλεξία δεν είναι αποκλειστικά και μόνο ιατρικό πρόβλημα προτιμάται ο όρος «εκτίμηση» ή «εντοπισμός»<sup>77</sup> και ο σύζυγος όρος «παρέμβαση» αντί του όρου «διάγνωση».

Ο όρος «εκτίμηση» από παιδαγωγική σκοπιά είναι πιο ενδεδειγμένος διότι στην περίπτωση της δυσλεξίας πρόκειται για είδος ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, που εμφανίζεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες, μορφή και ποσοστό και η αξιολόγησή της γίνεται ουσιαστικά με μέσα εμπειρικά, αφού δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί συγκεκριμένα αξιόπιστα και σταθμισμένα εργαλεία - δοκιμασίες, τουλάχιστον για τα Ελληνικά δεδομένα. Εξάλλου ο όρος διάγνωση παραπέμπει σε ιατρική προσέγγιση που επικεντρώνεται στην αναζήτηση και ανίχνευση της αιτιοπαθογένειας του προβλήματος. Από παιδαγωγική όμως άποψη ενδιαφέρει κυρίως η εμφάνιση των συμπτωμάτων του προβλήματος και λιγότερο οι αιτίες, αφού στις αιτίες σε αναφορά με το φαινόμενο της δυσλεξίας δε χωράει ουσιαστική παρέμβαση. Μέσα από τη συμπτωματική εκτίμηση του προβλήματος αναδύεται ο σχεδιασμός του κατάλληλου προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας.

Βέβαια η υπαγωγή του φαινομένου της δυσλεξίας στον έλεγχο της ιατρικής είναι υπόθεση εύλογη<sup>78</sup> με το δεδομένο ότι ο εγκέφαλος είναι ο χώρος υποδοχής και το ουσιαστικό «εργαλείο» αξιοποίησης της λέξης μέσω της οποίας υφάινεται το σύνδρομο της δυσλεξίας. Επιπλέον, εξυπακούεται ότι στις μεταποιητικές διεργασίες του ακουστικού λόγου σε οπτικό (γραφή – ανάγνωση) μετέχουν, με κυρίαρχο μάλιστα ρόλο, τα αισθητήρια όργανα της ακοής και της όρασης, η εύρυθμη λειτουργία των οποίων ελέγχεται από την ιατρική.

<sup>77</sup> Δ. ΣΤΑΣΙΝΟΣ: «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ» ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 247

<sup>78</sup> Π. ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ: «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΠΩΣ ΝΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΨΕΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΠΕΙΛΗ ΤΗΣ». ΕΚΔ. ΣΑΒΒΑΛΑΣ, ΑΘΗΝΑ 2001, ΤΟΜΟΣ 1<sup>ος</sup>, σελ. 3

Η διερεύνηση της φύσης της δυσλεξίας, η εκτίμηση και συνακόλουθα η αντιμετώπισή της είναι ζήτημα διεπιστημονικό. Απασχολεί διάφορες περιοχές της έρευνας και επαγγελματικές ομάδες από τους τομείς της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης και της ιατρικής. Μολονότι υπάρχει μια αρχική συμφωνία για την αναγκαιότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης, και συχνά αναγνωρίζεται ότι πρέπει ν' αποφευχθεί ο σκόπελος των μονομερών προσεγγίσεων, στην πράξη όμως υπάρχουν πολλές διαφωνίες μεταξύ των ειδικών κλάδων και ασυμμετρίες των ποικίλων ερευνητικών πλαισίων. Διαφωνίες υπάρχουν ακόμη και μέσα στο ίδιο το επιστημονικό πεδίο.

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η σχηματική διάκριση που γινόταν κατά το παρελθόν σε ιατρικό και ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο προσέγγισης, σήμερα έχει αισθητά υποχωρήσει, είναι πιο δυσδιάκριτη και οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων επιστημονικών κλάδων είναι περισσότερο συνεργατικές.

Είναι ευνόητο ότι αυτό που έχει βαρύνουσα σημασία στην εκτίμηση της δυσλεξίας, εστιάζεται στον προσανατολισμό σχετικά με τον τρόπο προσφοράς κατάλληλης βοήθειας και υποστήριξης στο δυσλεξικό παιδί, αντί να ξοδεύεται πολύτιμος χρόνος για το ποιος έχει τα πλέον ενδεδειγμένα επαγγελματικά «χαρτιά» στο ζήτημα αυτό.

Η Εταιρεία Δυσλεξίας Ορον Society (EDO) έχει διατυπώσει τέσσερις άξονες<sup>79</sup> για τη θεώρηση και κατ' επέκταση για την εκτίμηση του φαινομένου, αναφέρονται ότι:

- Οι διαφορές είναι προσωπικές
- Η διάγνωση είναι κλινική
- Η παρέμβαση είναι εκπαιδευτική
- Η κατανόηση είναι επιστημονική

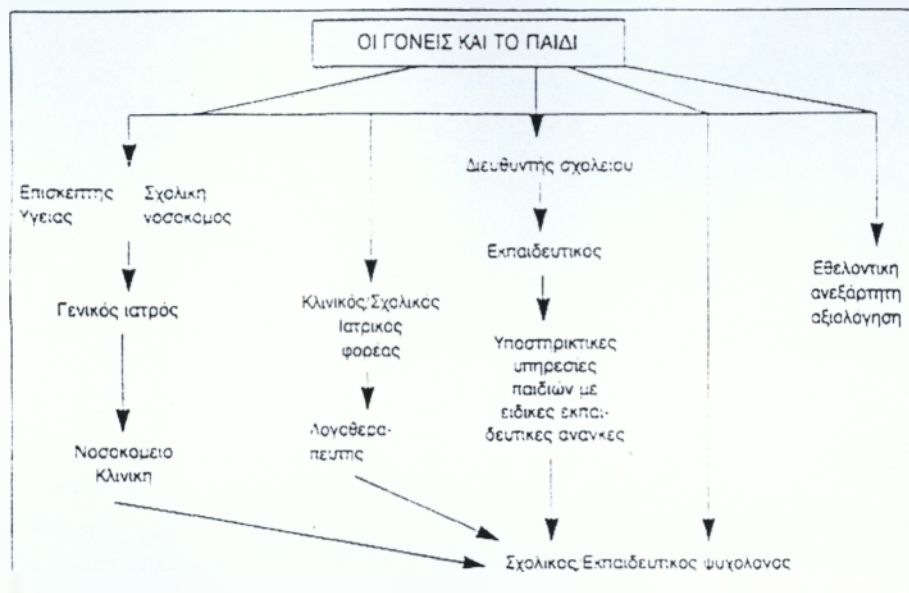
Πέρα από τις διαφωνίες των διαφόρων επαγγελματικών κλάδων που αφορούν το ζήτημα της κύριας ευθύνης για τον εντοπισμό της δυσλεξίας μια σύγχρονη αξιολόγηση των αναπτυξιακών δυσκολιών για να είναι έγκυρη και αποτελεσματική, οφείλει να είναι διεπιστημονική και συνεργατική, εμπλέκοντας ειδικότητες από διάφορους επιστημονικούς τομείς. Ο εντοπισμός της δυσλεξίας δεν είναι έργο ενός και

---

<sup>79</sup> Δ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ: «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ. ΟΨΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1998, σελ. 3

μόνον ειδικού αλλά ομάδας ειδικών καθόσον η κάθε ειδικότητα έχει ανάγκη όχι μόνο την οπτική γωνία αλλά τις περισσότερες φορές και την πρακτική βοήθεια της άλλης.

**Σχεδιάγραμμα 1. Ορισμένες δυνατές διαδρομές αξιολόγησης του δυσλεξικού παιδιού<sup>80</sup>**



Πηγή: BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION (χ.χ.). *Dyslexia. Early Identification. A Booklet for Health Care Professionals.* London

Η σωστή διαγνωστική προσέγγιση πρέπει να είναι πολυπαραγοντική διότι απαιτεί τη διερεύνηση πολλών παραμέτρων όπως είναι

- το οικογενειακό περιβάλλον
- το νοητικό δυναμικό του παιδιού
- η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού
- η φυσική / οργανική κατάσταση
- η αξιολόγηση των σχολικών δεξιοτήτων

Στη διαγνωστική διαδικασία γίνεται πολυπαραγοντική διερεύνηση κάθε παιδιού και της οικογένειάς του που οδηγεί σε εκτιμήσεις τόσο σε οργανικό και εξελικτικό επίπεδο όσο και σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η μαθησιακή και γλωσσική λειτουργικότητα του παιδιού συνδυάζονται με τις παραπάνω παραμέτρους και διαμορφώνεται η σφαιρική εικόνα των δυσκολιών και ικανοτήτων

<sup>80</sup> Δ.Π. ΣΤΑΣΙΝΟΣ, «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔ. GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 262

του παιδιού. Με το δεδομένο αυτό καταρτίζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αποκατάστασης και μέσα σ' ένα κλίμα ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης των δυνατοτήτων του, μπορεί το παιδί να ξεπεράσει πολλές από τα δυσκολίες του και να εξελιχθεί ομαλά τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά. Από τα παραπάνω προεκτεθέντα προκύπτει ότι η ουσιαστική εκτίμηση του δυσλεξικού παιδιού δεν είναι «μονοπώλιο» και αποκλειστικότητα μιας ειδικότητας αλλά είναι έργο συνολικά της διεπιστημονικής ομάδας στα πλαίσια της οποίας η κάθε ειδικότητα έχει το δικό της μερίδιο ευθύνης και συνεισφοράς σε μια συλλογική αξιολόγηση.

Το έργο αυτό επιτελείται με τη συνεργασία εξειδικευμένων επιστημόνων σ' επίπεδο οφθαλμίατρου, ωτορινολαρυγγολόγου, παιδίατρου, ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή και κοινωνικού λειτουργού που κατά περίπτωση συνεργάζονται μεταξύ τους.<sup>81</sup> (σχήμα 1)

### 2.2.1 Κύριοι στόχοι διαγνωστικής διαδικασίας

Η ουσιαστική εκτίμηση του φαινομένου της δυσλεξίας κινείται στην προοπτική των παρακάτω στόχων:<sup>82</sup>

α. Να προσδιοριστεί η ύπαρξη ή μη ενός προβλήματος δυσλεξίας και η φύση του, εφόσον αυτό υπάρχει. Η αναγνώριση ενός δυσλεξικού παιδιού εμπεριέχει την έννοια του αποκλεισμού άλλων παθολογικών καταστάσεων. Ο πρώτος στόχος της διάγνωσης είναι να δοθεί μια εξήγηση για τη φύση του γλωσσικού προβλήματος που ενδεχόμενα αντιμετωπίζει το παιδί.

β. Να συντεθεί το προφίλ των ειδικών δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού στην επεξεργασία του γραπτού λόγου καθώς και των γνωστικών δυνατοτήτων του που υπαγορεύονται από αντίστοιχες εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Ο δεύτερος στόχος της διαγνωστικής διαδικασίας είναι με κριτήριο το προφίλ του παιδιού να δοθεί με διαγνωστικά στοιχεία μια εξήγηση στο εμπλεκόμενο εξειδικευμένο

<sup>81</sup> Δ. ΣΤΑΣΙΝΟΣ «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 250

<sup>82</sup> Δ. ΣΤΑΣΙΝΟΣ «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999, σελ. 250

προσωπικό αλλά και στον εκπαιδευτικό του παιδιού σχετικά με την ακρίβεια ή μη των αρχικών τους υποψιών γύρω από τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού.

γ. Να προταθεί και να καταρτισθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο πρόβλημα που θα στηρίζεται στην αναγνώριση των ιδιαίτερων δυσκολιών του παιδιού, ένα πρόγραμμα με δομή και συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Ο τρίτος και πλέον ενδιαφέρων στόχος, επομένως, της διαγνωστικής διαδικασίας είναι να προσφέρει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας που θ' αποβλέπουν στην άμβλυνση του προβλήματος του δυσλεξικού παιδιού.

Οι παραπάνω βασικοί στόχοι είναι σαφές ότι προσδιορίζουν το χαρακτήρα της διαγνωστικής διαδικασίας. Υπαγορεύουν μια διαδικασία λειτουργική και ταυτόχρονα περιγραφική. Η λειτουργική της ιδιότητα συνδέεται με την αναγνώριση των ελλειμμάτων του παιδιού στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και η περιγραφική ιδιότητα αφορά τους προτεινόμενους τρόπους εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πρόβλημα ώστε να βελτιωθεί η εικόνα της αναγνωστικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Το έργο επομένως της διαγνωστικής ομάδας δεν εξαντλείται μόνο στη σκιαγράφηση του αναγνωστικού προφίλ του δυσλεξικού παιδιού αλλά εκτείνεται και συμπεριλαμβάνει σαφείς και αναλυτικές προτάσεις που θα επιτρέψουν την κατάρτιση ενός θεραπευτικού προγράμματος με συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του δυσλεξικού παιδιού.

### **2.2.2. Η αξία της πρώιμης διάγνωσης**

Οι έρευνες σε διεθνή κλίμακα και η συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση υποστηρίζουν με έμφαση την αξία της πρώιμης αξιολόγησης και παρέμβασης στο πρόβλημα της δυσλεξίας και ευρύτερα των Ε.Μ.Δ. δεδομένου ότι προλαμβάνει μια ενδεχόμενη πολυετή συσσώρευση συναισθημάτων απογοήτευσης και αποθάρρυνσης του παιδιού εξαιτίας της επανειλημμένης γλωσσικής του αποτυχίας.

Είναι βέβαια γνωστό ότι η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που εκδηλώνεται μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο αφού αναφέρεται στην εκμάθηση του γραπτού

λόγου. Όμως η πρόωμη διάγνωση στηρίζεται στο γεγονός<sup>83</sup> ότι η δυσλεξία συνδέεται και με δευτερογενή χαρακτηριστικά όπως υπερκινητικότητα, δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, δυσκολίες προσανατολισμού, ελαφρές διαταραχές στη συμπεριφορά. Με βάση αυτά τα δευτερογενή χαρακτηριστικά είναι δυνατόν να γίνει μια πρώτη προσπάθεια εντοπισμού παιδιών υψηλής επικινδυνότητας.

Σε μερικές χώρες, όπως είναι οι Η.Π.Α. προωθούνται προσπάθειες πρόωμης διάγνωσης της δυσλεξίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και για το σκοπό αυτό έχουν κατασκευαστεί ανάλογα διαγνωστικά τεστ.

Τα πλεονεκτήματα της πρόωμης αξιολόγησης και παρέμβασης μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- Η πρόωμη αξιολόγηση και παρέμβαση μπορεί να προλάβει ή να μειώσει τις ψυχολογικές ματαιώσεις που βιώνουν τα δυσλεξικά παιδιά πριν η σχολική αποτυχία διαβρώσει τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμησή τους. Έτσι μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά τις προοπτικές του παιδιού στο σχολείο και στην κοινωνία ευρύτερα.
- Μπορεί να υποβοηθήσει στην εδραίωση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στα πλαίσια της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Στις μικρότερες ηλικίες είναι πιο εύκολο να βρεθούν τρόποι κινητοποίησης και ενεργοποίησης του παιδιού.
- Δίνει την ευχέρεια να προσφέρεται η κατάλληλη βοήθεια σε μια ηλικία όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα με εύκολο τρόπο πριν το παιδί παγιώσει ορισμένες «κακές» αναγνωστικές συνήθειες.
- Μια πρόωμη διάγνωση που επισημαίνει τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία του παιδιού όταν τεθεί υπόψη των γονέων του τους βοηθάει ν' αποδεχτούν πιο εύκολα και το παιδί και το πρόβλημα και κατ' επέκταση, με την κατάλληλη καθοδήγηση, να γίνουν αποτελεσματικότεροι στην υποστήριξη του παιδιού.

Ατυχώς όμως στη χώρα μας<sup>84</sup> τα περισσότερα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση παραπέμπονται για διαγνωστική εξέταση σε ηλικία μεταξύ εννέα και έντεκα

<sup>83</sup> Μ. ΝΙΤΣΟΠΟΥΛΟΣ: «ΒΟΗΘΕΙΣΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1989, σελ. 18

<sup>84</sup> ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ: «ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ», ΤΟΜΟΣ Α', ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, Δ' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2001, σελ. 210

ετών, όταν πλέον σύμφωνα με τους ερευνητές, έχει μειωθεί η πλαστικότητα του εγκεφάλου και το παιδί έχει γευτεί τις αρνητικές επιδράσεις της επανειλημμένης σχολικής αποτυχίας.

Συμπερασματικά φαίνεται ότι είναι χρήσιμο και οικονομικό να συνειδητοποιηθεί η αξία της πρώιμης διάγνωσης της δυσλεξίας και η ανάγκη να υιοθετηθεί μια στρατηγική πρώιμης παρέμβασης με επικέντρωση της προσοχής στους μικρούς μαθητές και όχι στους μεγαλύτερους αρνούμενοι να ακολουθήσουμε αυτό που ένα άρθρο στο Newsweek ονομάζει «στρατηγική του επιδέσμου»<sup>85</sup> που σημαίνει ότι «όταν ένα προϊόν δε βγαίνει σωστό από την αλυσίδα παραγωγής προσπαθεί κανείς να το διορθώσει στο τελικό στάδιο».

## **2.3 ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ – ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ**

### **2.3.1 Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα: Γενικά**

Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα είναι υπηρεσίες για παιδιά και εφήβους μέχρι 18 χρονών, οι οποίες έχουν ως σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας σε εξωνοσοκομειακή βάση. Είναι γνωστά και με άλλες ονομασίες όπως ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί, ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, κέντρα παιδοψυχιατρικής υγείας ή υγιεινής.

Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δε λειτουργούν αυτόνομα ως ανεξάρτητες μονάδες αλλά ανήκουν σε φορείς υγείας όπως είναι τα γενικά ή ειδικά νοσοκομεία (παιδιατρικά, παιδοψυχιατρικά). Επίσης, είναι δυνατόν να ανήκουν σε φορείς εκπαίδευσης και ειδικής εκπαίδευσης, σε προνοιακούς φορείς καθώς και σε φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Το έργο των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων συνδέεται κυρίως με τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας καθώς και με την

---

<sup>85</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΑΠΟΨΗ», ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, σελ. 75



πρόληψη, την εκπαίδευση της κοινότητας για θέματα ψυχικής υγείας καθώς και την έρευνα.

Τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζουν είναι προβλήματα της ψυχοκινητικής εξέλιξης, προβλήματα συμπεριφοράς, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και με προβλήματα συναισθηματικής σφαίρας.

Σύμφωνα με στατιστικές εκτιμήσεις, το ποσοστό των παιδιών και εφήβων που παρουσιάζουν προβλήματα για τα οποία χρειάζεται αντιμετώπιση από υπηρεσίες των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων υπολογίζεται ότι αντιπροσωπεύει περίπου το 10% του παιδικού και εφηβικού πληθυσμού.<sup>86</sup>

### ***2.3.1.1 Διαγνωστική διαδικασία στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα***

Η λειτουργία του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου είναι συνυφασμένη με τη διεπιστημονική ομάδα γνωστή ως παιδοψυχιατρική ομάδα, η οποία βασικά αποτελείται από τον παιδοψυχίατρο που συνήθως είναι ο συντονιστής της ομάδας, τον ψυχολόγο συνήθως κλινικό ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό. Αυτός είναι ο σταθερός πυρήνας της παιδοψυχιατρικής ομάδας, η οποία σε διευρυμένη μορφή μπορεί να περιλαμβάνει και λογοπεδικό, ειδικό παιδαγωγό και ψυχοθεραπευτή.

Η κατάλληλη σύνθεση της παιδοψυχιατρικής ομάδας και η συνοχή της μπροστά στον κοινό σκοπό είναι προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής διαγνωστικής διαδικασίας. Η εργασία αυτή, υπεύθυνη και διαφοροποιημένη, στηρίζεται στην επαγγελματική επάρκεια – εκπαίδευση και εμπειρία – που βοηθά το κάθε μέλος, μέσα στην επαγγελματική του ιδιαιτερότητα, να λειτουργεί ισότιμα και συμπληρωματικά με τα άλλα μέλη. Η διεπιστημονική ομάδα δεν είναι απλή παράθεση ειδικοτήτων ή εμπειρογνομόνων. Κάθε μέλος της ξεπερνά τα όρια του ειδικού του χώρου για να λειτουργήσει στο διεπιστημονικό χώρο. Τα μέλη της συνδέονται με οργανική σχέση. Οι συγκρούσεις αναπόφευκτα δε λείπουν αλλά μέσα από τη διαλεκτική των αντιθέσεων σε συνδυασμό με το συντονισμό τους

---

<sup>86</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1993, ΤΟΜΟΣ 3<sup>ος</sup>, σελ. 2382

αντιμετωπίζουν περισσότερο αποτελεσματικά τα προβλήματα των ατόμων, απέναντι στα οποία είναι από κοινού υπεύθυνοι.

Το σχήμα εργασίας που ακολουθείται συνήθως κατά τη διαγνωστική διερεύνηση περιλαμβάνει:

- **Ιατροκοινωνικό ιστορικό**

Η λήψη του οικογενειακού – κοινωνικού ιστορικού γίνεται συνήθως από ειδικευμένο Κοινωνικό Λειτουργό, ο οποίος σε συνεντεύξεις με τους γονείς, συγκεντρώνει πληροφορίες για το ατομικό ιστορικό του παιδιού, τη ζωή του, τις σχέσεις του με την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του. Πρόκειται για μια εμπειριστατωμένη αξιολόγηση της οικογενειακής πραγματικότητας και της δυναμικής της σε σχέση με το παιδί και τις ανάγκες του. Το υλικό της κοινωνικής έρευνας δίνει σημαντικά στοιχεία τόσο στον παιδοψυχίατρο όσο και στον ψυχολόγο. Τη λήψη του ιατρικού ιστορικού την αναλαμβάνει γιατρός μέσα από το οποίο αντλεί πληροφορίες για την εξελικτική πορεία της υγείας του παιδιού προκειμένου να εντοπισθούν ή να αποκλεισθούν προβλήματα που σχετίζονται τόσο με την αιτιολογία όσο και τη συμπτωματολογία των μαθησιακών δυσχερειών του παιδιού. Η λήψη του ιστορικού δίνει τον προσανατολισμό για την προσέγγιση του προβλήματος και στηρίγματα για την ανάλυση των διαγνωστικών αποτελεσμάτων.

- **Ψυχολογικές εξετάσεις**

Η ψυχολογική αξιολόγηση από τον κλινικό ψυχολόγο περιλαμβάνει δυο σκέλη. Το ένα αφορά το γνωστικό τομέα (αντιληπτικές, κινητικές, γνωστικές ικανότητες του παιδιού) και το άλλο αφορά τη διερεύνηση της συναισθηματικής και συμπεριφορικής κατάστασης του παιδιού. Χρησιμοποιούνται τεστ νοητικά, αντιληπτικά και διαφόρων ικανοτήτων που βοηθούν στη διαφοροδιάγνωση, στη διάκριση δηλαδή του προβλήματος του παιδιού από άλλες καταστάσεις και στον εντοπισμό των γνωστικών ανεπαρκειών του παιδιού. Τα ψυχολογικά ευρήματα συνεισφέρουν ουσιαστικά στη διάγνωση και στην αποκατάσταση και συχνά αποτελούν την αφετηρία για την

κατάρτιση προγραμμάτων υποστήριξης και αντιμετώπισης των δυσχερειών του παιδιού.<sup>87</sup>

Τα κυριότερα τεστ<sup>88</sup> που χρησιμοποιούν οι ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες στην Ελλάδα είναι:

1. Το τεστ του WISC: Ελέγχει και τη γενική και τις επιμέρους νοητικές ικανότητες του παιδιού, ειδικά για παιδιά σχολικής ηλικίας από 8-18 ετών. Χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των ανεπαρκειών και των δυνατοτήτων του παιδιού στο νοητικό τομέα.
2. Το Detroit test: Πρόκειται για τεστ πολυϊκανοτήτων, το οποίο εκτός του ότι διερευνά ιδιαίτερους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού είναι ίσως το μόνο ψυχολογικό τεστ που δίνει πληροφορίες για τη λειτουργία του λόγου, στοιχείο που δεν προσφέρουν άλλα σταθμισμένα τεστ.
3. Το ΙΤΡΑ:<sup>89</sup> Είναι το Illinois test ψυχογλωσσικών ικανοτήτων. Έχει κατασκευαστεί από το 1961 και η πολύχρονη εμπειρία χρήσης του στις αγγλόφωνες χώρες είναι πολύ θετική τόσο για την αξιοπιστία του, όσο και για την προσφορά του στην πράξη. Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί από τον Ι. Παρασκευόπουλο. Αξιοσημείωτο είναι ότι αναφερόμενοι σε σταθμισμένα τεστ εννοούμε αυτά που έχουν επεξεργαστεί ώστε να χρησιμοποιούνται ομοιόμορφα για το σκοπό που προορίζονται. Ελέγχει τη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση του λόγου. Είναι κατάλληλο για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Το στοιχείο που το διαφοροποιεί από τα άλλα τεστ είναι ότι μπορεί να κάνει διαφοροδιάγνωση ανάμεσα σε νοητικά καθυστερημένα παιδιά και σε παιδιά με Ε.Μ.Δ. Αυτό συμβαίνει διότι αξιολογεί δυο επίπεδα, το νοητικό που δείχνει τις ικανότητες του παιδιού και το επίπεδο αυτοματισμού δηλαδή το επίπεδο στο οποίο το παιδί είναι έτοιμο για μάθηση. Περιέχει δώδεκα δοκιμασίες που ελέγχουν τις διόδους

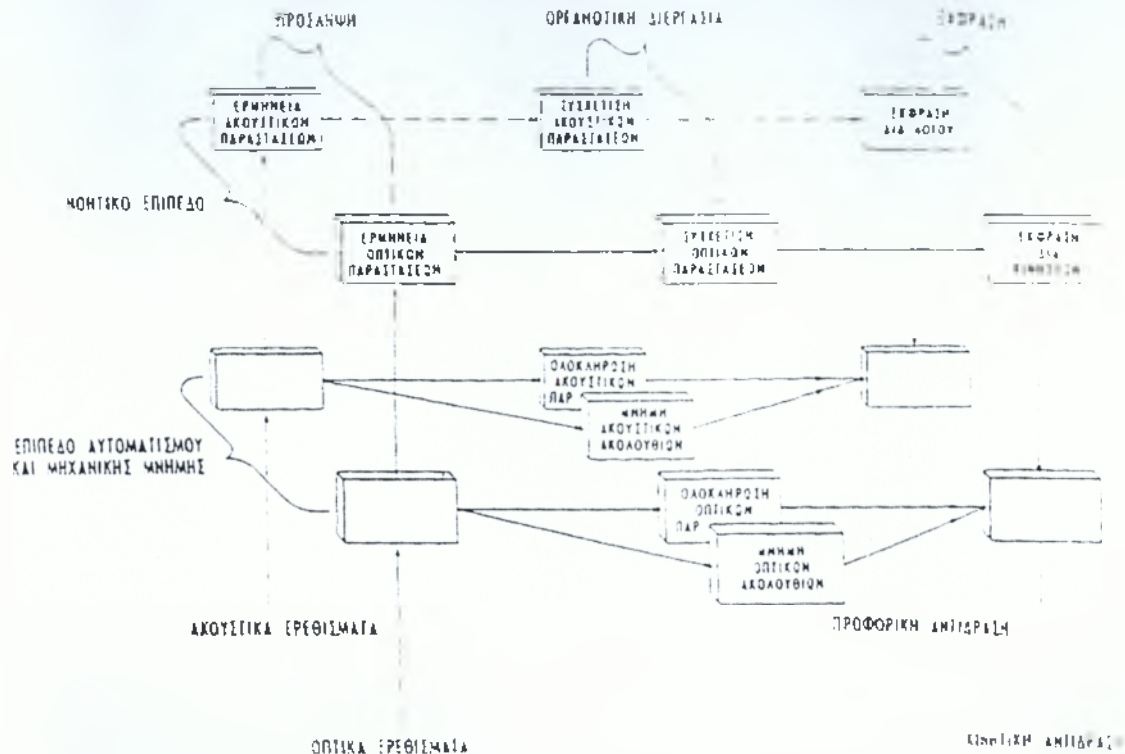
<sup>87</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1993, ΤΟΜΟΣ 3<sup>ος</sup>, σελ. 2387

<sup>88</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΑΠΟΨΗ», ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, σελ. 103

<sup>89</sup> ΙΩΑΝΝΗΣ ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ – ΜΑΡΙΑ ΤΖΕΝΑΚΗ: «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000, σελ. 94

επικοινωνίας, τις ψυχολογικές επεξεργασίες και τα επίπεδα οργάνωσης των εμπειριών του ατόμου. (σχήμα 1)

Σχήμα 1. Θεωρητικό πρότυπο (model) του Ιλλινόις Τεστ Ψυχολογικών Ικανοτήτων – ΙΤΡΑ<sup>90</sup>



Η ψυχολογική διερεύνηση τελειώνει με την εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού που μπορεί να γίνει με σταθμισμένες κλίμακες ή με κλινική εξέταση και παρατηρήσεις του παιδιού από τον ειδικό ψυχολόγο. Η διαδικασία αυτή διερευνά την ύπαρξη πρωτογενών ή δευτερογενών προβλημάτων στον συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα και βοηθά στη διαφοροδιάγνωση ανάμεσα σε συναισθηματικές παθολογικές καταστάσεις και τις καθαρά Ε.Μ.Δ.

• **Παιδοψυχιατρική εκτίμηση – Άλλες ιατρικές εξετάσεις<sup>91</sup>**

Η παιδοψυχιατρική εκτίμηση δίνει πληροφορίες γενικότερα για την προσωπικότητα και τα επίπεδα ανάπτυξης ενώ δίνει συστηματικά και λεπτομερειακά

<sup>90</sup> Μ. ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ – Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», ΕΚΔ. ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ, ΘΕΣ/ΚΗ 1991, σελ. 72

<sup>91</sup> ΜΑΡΚΟΣ ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ – ΜΑΡΙΑ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ: «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1991, σελ. 81

όλα τα στοιχεία για τη μορφή και το περιεχόμενο των προβλημάτων. Ειδικότερα στην περίπτωση της πιθανής μαθησιακής δυσκολίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κινητική ανάπτυξη, στη γλωσσική ανάπτυξη και στην εκτίμηση της συναισθηματικής και κοινωνικής κατάστασης ιδιαίτερα στους εφήβους.

Τα στοιχεία της παιδονευχιατρικής εξέτασης έχουν μεγάλη σημασία για την εδραίωση της διάγνωσης και τον αποκλεισμό άλλων παθολογικών καταστάσεων.

Για την αξιολόγηση είναι χρήσιμα και μερικές φορές αναγκαία τα πορίσματα άλλων εξετάσεων όπως ακουολογικής, οφθαλμολογικής, παιδονευρολογικής και αξονικής τομογραφίας.

#### • Παιδαγωγική εξέταση<sup>92</sup>

Συνήθως γίνεται από ψυχολόγο διότι τα περισσότερα αναγνωρισμένα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν είναι στελεχωμένα με ειδικό παιδαγωγό.

Με την εξέταση αυτή επιδιώκεται ο εντοπισμός δυσκολιών στα διάφορα επίπεδα σχολικής μάθησης: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική, κατανόηση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ειδικά τεστ ή παιδαγωγικό υλικό που μπορεί να κατασκευάζει και να χρησιμοποιεί ο ίδιος ο ειδικός.

Όλες οι παραπάνω αξιολογήσεις κατά κανόνα γίνονται στα αναγνωρισμένα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα αλλά υπάρχουν και αρκετά κέντρα που δεν μπορούν να καλύψουν όλους τους τομείς είτε λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής είτε διότι δεν είναι στελεχωμένα με όλο το αναγκαίο προσωπικό.

Η συνεκτίμηση των πληροφοριών των ευρημάτων από όλες τις προαναφερόμενες αξιολογήσεις επιτρέπει στη διαγνωστική ομάδα τη διατύπωση της τελικής διάγνωσης. Σε περίπτωση που διαγνωστεί πρόβλημα δυσλεξίας, το επόμενο διαγνωστικό βήμα είναι να αξιολογηθεί η σοβαρότητα του προβλήματος και ο τύπος δυσλεξίας. Η διαγνωστική διαδικασία κλείνει με τη σύνταξη έκθεσης με τα ευρήματα της όλης ιατροπαιδαγωγικής εξέτασης.

Οι ιατροπαιδαγωγικές εκτιμήσεις είναι σημαντικές διότι αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία σχεδιάζονται στρατηγικές παρέμβασης στο πρόβλημα στην προοπτική της αποτελεσματικής αντιμετώπισής του.

---

<sup>92</sup> Ο.Π., σ. 82

### 2.3.1.2 Σημεία κριτικής και προβληματισμού

Είναι πολλά και γνωστά τα προβλήματα που έχουν προκύψει από την παραπομπή των μαθητών και κυρίως της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για αξιολόγηση – διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα της δυσλεξίας.

Τα πλέον αντιπροσωπευτικά είναι:

- Τα υπάρχοντα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα είναι λιγοστά σε αναλογία με τις υπάρχουσες ανάγκες. Σήμερα λειτουργούν περίπου 15 ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στην Αθήνα, 5 στη Θεσσαλονίκη και σε μερικές πρωτεύουσες νομών (Βόλος, Πάτρα, Ηράκλειο, Αλεξανδρούπολη, Λάρισα).

Στις υπηρεσίες αυτές προσφεύγουν γονείς για μια σειρά από προβλήματα αφού είναι οι μόνοι εγκεκριμένοι αρμόδιοι φορείς οι οποίοι εκδίδουν το πιστοποιητικό που βεβαιώνει το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού ώστε να κάνει χρήση του αναγνωρισμένου από το νόμο δικαιώματος της προφορικής εξέτασης απαλλασσόμενο από τη δοκιμασία των γραπτών εξετάσεων οι οποίες προδικάζουν την αποτυχία του. Η λίστα αναμονής από την ημέρα που ο γονιός εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για την εξέταση του παιδιού του στο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο μέχρι την ημέρα που μπορεί να πραγματοποιηθεί η επίσκεψη στην «καλύτερη» περίπτωση ξεπερνά τους τρεις μήνες. Και όμως σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ανά 100.000 – 200.000 πληθυσμού θα πρέπει να υπάρχει ένα ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, που θα αποτελεί τον πυρήνα υποδοχής και συντονισμού των υπηρεσιών της περιοχής. Με το δεδομένο αυτό η χώρα μας θα έπρεπε να διαθέτει τουλάχιστον 100 ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.<sup>93</sup>

- Η δυνατότητα της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας να παρακολουθήσει την πορεία ενός παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένη εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των παιδιών που βρίσκονται πάντα στην αναμονή για ιατροπαιδαγωγική εξέταση. Γι' αυτό με τα σημερινά δεδομένα η δραστηριότητα της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας εξαντλείται στη διάγνωση κυρίως. Η διαγνωστική αξιολόγηση στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν είναι ούτε περιγραφική ούτε λειτουργική και δεν προτείνεται διδακτικό

<sup>93</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ» ΤΕΥΧΟΣ 32-33, 1997, σελ. 74

πρόγραμμα ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο παιδαγωγικό τους έργο.

- Η πλέον αρνητική<sup>94</sup> όμως πλευρά του θέματος είναι ότι οι περισσότερες χορηγούμενες γνωματεύσεις δεν έχουν καμία αξία για το παιδαγωγικό έργο αφού ούτε η φύση των δυσκολιών περιγράφεται ούτε προτείνεται υποστηρικτικό πρόγραμμα για τους μαθητές. Οι δυσκολίες πιστοποιούνται «τηλεγραφικά» σ' ένα κείμενο 5-10 γραμμών που λέγεται «ιατροπαιδαγωγική βεβαίωση». Στην εξέταση – διάγνωση αναφέρεται ότι ο μαθητής έχει δυσλεξία, ότι το νοητικό του δυναμικό είναι φυσιολογικό και ότι πρέπει να εξετάζεται προφορικά.

Πλήρεις διαγνώσεις με πρόταση διδακτικού – ψυχολογικού υποστηρικτικού προγράμματος είναι εξαίρεση που δεν αναιρεί τον κανόνα. (σχήμα 1)

### Σχήμα 1<sup>95</sup>

**ΘΕΜΑ: ΕΞΕΤΑΣΗ - ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΑΣΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ**

του .....

Ημερομηνία Γέννησης .....

Ημερομηνία Εξέτασης 20/10/1997

Στις 2 09.1998, ο μαέστης ..... προσήλθε στο Τμήμα Ψυχολογίας του Νοσοκομείου μας προκειμένου να υποβληθεί σε εκτενή εξέταση με σειρά τεστ για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Αναλυτικά, υποβλήθηκε σε ακόλουθα κριτήρια (τεστ)

- Τεστ Οφθαλμοκίνητης
- Δύο τεστ εκτίμησης της Νοημοσύνης (WISC-R & RAVEN)
- Τεστ Μαθηματικών
- Δύο τεστ βραχύχρονης μνήμης (άμεσος μνήμη)
- Δύο τεστ Ανάγνωσης - Γραψής - Ορθογραφίας
- Τεστ Ψυχοκινητικής Αναπτυξίας-Οργανικότητας (BENDER VISUAL MOTOR GESTALT TEST)
- Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας (καταπόηση κειμένου)
- Γροβόλιχο τεστ εκτίμησης της Προσωπικότητας (Rorschach Inkblot Test)

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τεστ αυτών και από τα οποία απορρέει η διαγνωστική και προληπτική εκτίμηση παραθέτονται στο Σημείωμα της Αναλυτικής Διερεύνησης του μαέστη (Ακολουθεί: διεξέλιχο σημείωμα με υποστηρικτικό πρόγραμμα)

<sup>94</sup> ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ, 10 ΜΑΡΤΙΟΥ 2001, σελ. 56

<sup>95</sup> Ε.Ε.Δ., ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ, 10 ΜΑΡΤΙΟΥ 2001, ΑΘΗΝΑ 2001, σελ. 57

- Από τη διεπιστημονική ομάδα του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου απουσιάζει ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός. Το γεγονός αυτό αποδυναμώνει την ουσιαστική εμπλοκή του εκπαιδευτικού από την κατανόηση του προβλήματος και δεν επιτρέπει την οργάνωση κατάλληλων στρατηγικών δράσης που αφορούν την υποστήριξη του μαθητή.
- Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν έχουν θεσμοθετηθεί ως αυτοδύναμες υπηρεσίες.<sup>96</sup> Λειτουργούν άτυπα ως τμήματα άλλων δομών, με συνέπεια να μη διαθέτουν οργανισμό, ώστε να λαμβάνουν ανεξάρτητα χρηματοδότηση και να μπορούν να κάνουν προσλήψεις δεδομένου ότι αφού δεν υπάρχει οργανισμός, δεν υπάρχει πρόβλεψη για οργανικές θέσεις άρα ούτε και για κοινές θέσεις που μέσα από τη διαδικασία προκήρυξης τους θα προωθούσαν την επίλυση του προβλήματος της επαρκούς στελέχωσης τους που θα καθιστούσε αναμφισβήτητα πιο απρόσκοπτο και αποτελεσματικό το έργο τους.

### 2.3.2. Κινητές διαγνωστικές μονάδες

Με το Π.Δ. 472/83 που αναφέρεται στη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στους Νομάρχες είναι δυνατό να συγκροτηθεί με απόφαση του Νομάρχη, ύστερα από εισήγηση της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κινητή διαγνωστική μονάδα για τη διενέργεια διαγνωστικής εξέτασης παιδιών και εφήβων με ιδιαίτερα προβλήματα στη μάθηση.

Η μονάδα αυτή λειτουργεί στην έδρα του Νομού ή μεταβαίνει σε πόλεις και κομοπόλεις συνεργαζόμενη με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Αποτελείται από νευρολόγο, ψυχίατρο, ψυχολόγο – κατά προτίμηση σχολικό ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό και το έργο της είναι ανάλογο με το έργο των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.

<sup>96</sup> ΟΠΩΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ, σελ. 57



Η πραγματικότητα της καθημερινής λειτουργίας των διαγνωστικών κινητών μονάδων δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τα γραφόμενα του Π.Δ. 472/83.

Οι νομαρχιακές διαγνωστικές μονάδες συγκροτούνται από δημόσιους υπαλλήλους που ήδη υπηρετούν σε άλλες θέσεις και ως εκ τούτου συχνά δεν έχουν την δυνατότητα να συνεδριάζουν σε τακτά διαστήματα.

Επιπλέον, σπάνια είναι εφικτή η μετακίνησή τους σε μικρές πόλεις και κομποπόλεις εξαιτίας είτε οικονομικών είτε διοικητικών περιορισμών, ενώ ο εξοπλισμός που διαθέτουν είναι εξαιρετικά φτωχός και δεν υπάρχει σταθερή συμμετοχή των μελών της μονάδας.<sup>97</sup>

Κατά τον τρόπο αυτό οι νομαρχιακές διαγνωστικές μονάδες λίγες φορές έχουν τη δυνατότητα μιας συνολικής διάγνωσης οπότε είτε παραπέμπουν τις διάφορες περιπτώσεις σε κάποιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο είτε περιορίζονται σε γενικές και αόριστες εκτιμήσεις για το πρόβλημα του παιδιού ή του εφήβου.

### **2.3.3. Κ.Δ.Α.Υ.: Ένας καινοτόμος μηχανισμός. Οργάνωση – σκοπός – αρμοδιότητες**

Το ΥΠΕΠΘ, στις τελευταίες δυο δεκαετίες, πιεζόμενο από πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές συγκυρίες και υποχρεώσεις στα πλαίσια της ισότιμης συμμετοχής της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και άλλους διεθνείς οργανισμούς διαμόρφωσε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και, ιδιαίτερα για τα άτομα με «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του υπαρκτού εκπαιδευτικού συστήματος για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Ακολουθώντας συναφείς αντιλήψεις και πρακτικές της Ευρώπης υιοθέτησε στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και θεσμοθέτησε την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) με το Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78Α!<sup>98</sup>

<sup>97</sup> ΣΟΥΖΑΝΑ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ: «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΤΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ»

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000, σελίδα 31

<sup>98</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΓΛΩΣΣΑ», ΤΕΥΧΟΣ 44, σελίδα 62

Τα Κ.Δ.Α.Υ. λειτουργούν ως κέντρα αναφοράς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο προσχολικής, σχολικής, γυμνασιακής, λυκειακής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στα κέντρα αυτά καταγράφονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σ' επίπεδο επικράτειας της χώρας και δίνεται έμφαση στην οργάνωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικής παιδαγωγικής με κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών. Ιδιαίτερη προσοχή δίνουν στην πρόωμη διάγνωση που προδιαγράφει την επιτυχέστερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων των παιδιών.

Προβλέπεται να λειτουργήσουν στις έδρες των νομών και νομαρχιών του κράτους και αποτελούν αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες. Υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι να προσφέρουν υπηρεσίες διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιπλέον να προσφέρουν υπηρεσίες υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας ευρύτερα.

Για να πετύχουν τους στόχους τους λειτουργούν στα πλαίσια προτυποποιημένης διαδικασίας, ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογενής λειτουργία τους σε όλη τη χώρα.

Θεσμοθετήθηκαν για να καλύψουν αναγκαιότητες που περιγράφονται με τις παρακάτω κύριες αρμοδιότητες.<sup>99</sup>

- Την έρευνα σχετικά με τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.
- Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών και κοινωνικών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία στην έδρα των Κ.Δ.Α.Υ.
- Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη

<sup>99</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ», ΤΕΥΧΟΣ 64, σελίδα 226

διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών.

- Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με δυσκολίες μάθησης με προφορικές δοκιμασίες στα πλαίσια των εξετάσεων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Την εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόωπης εκπαιδευτικής παρέμβασης για όλες τις περιπτώσεις των διαγνωσμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία), τα προβλήματα λόγου και ομιλίας και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.
- Τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στο ΥΠΕΠΘ και στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο ανά διετία αξιολογεί το έργο των Κ.Δ.Α.Υ. με κριτήριο την υποβληθείσα έκθεση.

#### **2.3.3.1. Βασικοί άξονες και τρόπος λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ.**

Το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ., εκπαιδευτικό, ειδικό εκπαιδευτικό και διοικητικό, δραστηριοποιείται με τη μορφή:<sup>100</sup>

- συλλογικού διοικητικού οργάνου
- διεπιστημονικής ομάδας
- ατομικών ενεργειών κατά ειδικότητα

Σαν συλλογικό διοικητικό όργανο συνέρχεται σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις προκειμένου να ρυθμίσει θέματα που σχετίζονται με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του, την αναζήτηση και εφαρμογή τρόπων και μέτρων για την επίτευξη των γενικών και ειδικών σκοπών του.

Το εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ. αποτελεί διεπιστημονική ομάδα πλαισιωμένη με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο και παιδοψυχίατρο με εξειδίκευση στην ειδική παιδαγωγική, κοινωνικό λειτουργό,

---

<sup>100</sup> ΝΟΜΟΣ 2817/2000, άρθρο 3

λογοθεραπευτή και άλλες ειδικότητες κατά περίπτωση ειδικών αναγκών. Η ομάδα αυτή έχει την ευθύνη σχετικά με την αναζήτηση και εφαρμογή μέτρων που αποβλέπουν στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και επιστημονικών αρμοδιοτήτων του Κ.Δ.Α.Υ.

Όλες οι ενέργειες και πράξεις του Κ.Δ.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

Πιο συγκεκριμένα κάθε Κ.Δ.Α.Υ. οργανώνει τις δραστηριότητές του γύρω από τους άξονες:<sup>101</sup>

- Ανίχνευση – Διάγνωση – Αξιολόγηση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση καθώς και υποστήριξη των οικογενειών τους.
- Ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

Προς το σκοπό αυτό εκδίδουν ενημερωτικά φυλλάδια, οργανώνουν ημερίδες, εκπομπές στα τοπικά Μ.Μ.Ε. και αναλαμβάνουν δραστηριότητες γενικής και εξειδικευμένης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

Τα Κ.Δ.Α.Υ. οργανώνουν τις υπηρεσίες τους με τρόπο ώστε ν' αποτελούν πηγή έγκυρης ενημέρωσης και πληροφόρησης για θέματα που σχετίζονται με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιπλέον λειτουργούν ως διαμεσολαβητικό δίκτυο μεταξύ των υπηρεσιών εκπαίδευσης, υγείας – πρόνοιας και ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **2.3.3.2. Οι πρώτες διαπιστώσεις από την πιλοτική εφαρμογή των Κ.Δ.Α.Υ.**

Από το σχολικό έτος 2001-02 συστήθηκαν και προωθήθηκαν να λειτουργήσουν με πιλοτική διάσταση 22 Κ.Δ.Α.Υ. από το ΥΠΕΠΘ.

---

<sup>101</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ», ΤΕΥΧΟΣ 64, σελίδα 229

Η εμπειρία της ολιγόχρονης προσπάθειας λειτουργίας τους κατέγραψε σοβαρά προβλήματα που πλήττουν το κύρος του θεσμού και δημιουργούν έντονες αμφισβητήσεις και σκεπτικισμό σε αναφορά με τις προσδοκίες που τροφοδότησε ο νέος και «πολλά» υποσχόμενος Ν. 2817/2000 που θεσμοθέτησε την ίδρυσή τους:

Δειγματοληπτικά τα κυριότερα προβλήματα<sup>102</sup> είναι:

- Το ΥΠΕΠΘ για να στελεχώσει τα 22 Κ.Δ.Α.Υ. προκήρυξε 112 θέσεις ειδικού προσωπικού τον Αύγουστο του 2001. Οι κριθέντες διοριστέοι μόλις τον Ιούνιο του 2002 κλήθηκαν από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.) για τη διαδικασία της συνέντευξης με την προοπτική να βρίσκονται στις θέσεις τους μαζί με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που με απόσπαση θα κάλυπταν τα υπάρχοντα κενά. Οι διαδικασίες στελέχωσής των Κ.Δ.Α.Υ. είναι χρονοβόρες, γραφειοκρατικές με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές δυσλειτουργίες εξαιτίας της ελλειμματικής στελέχωσής τους.
- Παράλληλα οι αποσπάσεις και οι μεταθέσεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που απαιτούνται για να συγκροτηθούν οι διεπιστημονικές ομάδες των Κ.Δ.Α.Υ. προχώρησαν με αργούς ρυθμούς, γιατί ο νέος θεσμός αμφισβητείται έντονα για τη φιλοσοφία του, την εκπαιδευτική και κοινωνική χρηστικότητα του. Η αμφισβήτηση αυτή έχει τις ρίζες της στην απαξίωση που εκδηλώνεται από εκπαιδευτικούς και γονείς, τα τελευταία χρόνια, κατά των ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών που υιοθέτησαν μοντέλα ιατροποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.
- Τα Κ.Δ.Α.Υ. είναι επιφορτισμένα με πλήθος αρμοδιοτήτων που αφορούν την άσκηση:
  - α. επιστημονικού και ερευνητικού έργου
  - β. διοικητικών ρόλων
  - γ. εκπαιδευτικής, ψυχολογικής, κοινωνικής, θεραπευτικής και συμβουλευτικής στήριξης.

---

<sup>102</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», ΤΕΥΧΟΣ 125, σελίδα 157

Ο περιορισμένος αριθμός των διαθέσιμων στελεχών αδυνατεί ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες μεγάλων μαθητικών πληθυσμών που διαμένουν κυρίως στα μεγάλα νομαρχιακά διαμερίσματα της χώρας.

- Ως δημόσια υπηρεσία τα Κ.Δ.Α.Υ. καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις σε πολλά επίπεδα, να συνεργάζονται με το σύνολο των σχολικών μονάδων του νομού και τις περισσότερες δημόσιες υπηρεσίες ενώ ταυτόχρονα σχετίζονται θεσμικά με την Τοπική και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση. Όμως η νομοθετική και πολιτική ηγεσία δεν έχει ρυθμίσει αυτές τις ουσιαστικές πλευρές της δημοκρατικής και διοικητικής δομής και οργάνωσης των Κ.Δ.Α.Υ. αφήνοντας σε εκκρεμότητα σειρά προβλημάτων.
- Σοβαρό είναι το στεγαστικό πρόβλημα και ο χωροταξικός σχεδιασμός των Κ.Δ.Α.Υ. Μέχρι σήμερα, από τις αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες δεν έχει αναληφθεί – εκτός ελαχίστων περιπτώσεων π.χ. περίπτωση Κ.Δ.Α.Υ. Πειραιά – καμία πρωτοβουλία που θα μελετήσει τους πολεοδομικούς και χωροταξικούς ορισμούς στέγασης των Κ.Δ.Α.Υ. Με μια λακωνική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ (Εγκ. Γ6/4489/2-11-01) ανατέθηκε στις Τοπικές και Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις η «εξεύρεση χώρων για στέγαση των Κ.Δ.Α.Υ. σε μισθωμένο ή παραχωρημένο κτίριο μέχρι 150 m<sup>2</sup> για 15 έτη χρήση».

Η έλλειψη προγραμματισμού σε κεντρικό, περιφερειακό και νομαρχιακό επίπεδο δεν αφήνει περιθώρια για την προώθηση της χωροταξικής λειτουργικής τοποθέτησης των Κ.Δ.Α.Υ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

#### 3.1. ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Η δυσλεξία είναι ένα ετερογενές σύνδρομο δεδομένου ότι κάθε δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει τις δικές του ιδιαιτερότητες ως προς το συνδυασμό των δυσκολιών του και ως προς τις πηγές τους, γεγονότα που διαπιστώνονται μετά από λεπτομερειακή διαγνωστική ανάλυση και εκτίμηση. Έτσι σε αναφορά με την προοπτική θεραπευτικής – αποκαταστασιακής προσέγγισης του προβλήματος το ζητούμενο κάθε φορά είναι η εφαρμογή ενός συνδυασμού τεχνικών και μέσων, που είναι ο πιο ενδεδειγμένος και αποτελεσματικός για το συγκεκριμένο παιδί. Ακριβώς αυτός ο συνδυασμός στοιχειοθετεί την έννοια του εξατομικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος.<sup>103</sup>

Σημαντικό ρόλο στην κατάρτιση του υποστηρικτικού προγράμματος παίζει η διαγνωστική διαδικασία δεδομένου ότι δίνει την ευχέρεια:

- να αποκαλυφθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δυσκολιών του παιδιού.
- να επισημανθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις δυσκολίες.
- να εκτιμηθούν οι συνέπειες στο μαθησιακό, γνωσιακό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Τα διαγνωστικά αυτά ευρήματα προσδιορίζουν καθοριστικά τους άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να καταρτισθεί το πρόγραμμα αντιμετώπισης – αποκατάστασης του κάθε συγκεκριμένου δυσλεξικού παιδιού.

Στόχος κάθε υποστηρικτικού προγράμματος είναι η αποκατάσταση, όρος που υποδηλώνει όχι μόνο την άρση των μαθησιακών δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού αλλά και την αντιμετώπιση της συνολικής του κατάστασης. Οι ιδιαιτερότητες κάθε δυσλεξικού παιδιού αναφέρονται τόσο στις ικανότητες και τις αδυναμίες του όσο και στην προσωπικότητα και τη συναισθηματική του κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι προσδιορίζονται από την αλληλεπίδραση των ψυχικών χαρακτηριστικών και

<sup>103</sup> ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ, «ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ», ΑΥΤΟΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 1993, σελ. 6

γνωστικών λειτουργιών. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι πιθανό τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα του δυσλεξικού παιδιού και εφήβου να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια αποκατάστασης της μαθησιακής δυσκολίας. Έτσι κρίνεται αναγκαίο οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, παράλληλα με την ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών και τη διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, να εστιάζονται και στα ψυχολογικά προβλήματα και στην ανάπτυξη κινήτρων, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να διατηρήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους γεγονός που αναμφίβολα καθιστά το κάθε υποστηρικτικό πρόγραμμα πιο αποτελεσματικό και λειτουργικό.

Στο πλαίσιο κατάρτισης ενός προγράμματος αποκατάστασης αναγκαία είναι η συνεργασία με ένα οργανωμένο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο με δυνατότητες διαγνωστικής ανάλυσης, στελεχωμένο με κατάλληλα, εξειδικευμένα πρόσωπα ώστε μέσα από το συντονιστικό και καθοδηγητικό του ρόλο να παρέχει τη δυνατότητα τόσο της διαγνωστικής εκτίμησης όσο και της επανεκτίμησης προκειμένου να αξιολογηθεί η βαθμιαία πρόοδος της κατάστασης του παιδιού και να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι και η μεθοδολογία του υποστηρικτικού προγράμματος.

Κάθε πρόγραμμα υποστήριξης κινείται σε τρία επίπεδα<sup>104</sup> που είναι:

- Η αποκατάσταση των ικανοτήτων σύμφωνα με το γνωσιακό προφίλ που προκύπτει από τη διαγνωστική διαδικασία.
- Η διδασκαλία της ανάγνωσης, ορθογραφημένης γραφής του συμβολικού συστήματος της γλώσσας και η ανάπτυξη της γλωσσολογικής ικανότητας.
- Η ψυχολογική υποστήριξη του δυσλεξικού μαθητή για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων και η ενίσχυση του συστήματος αυτοεκτίμησης.

Οι δυσλειτουργίες που χαρακτηρίζουν τα δυσλεξικά άτομα υψώνουν απροσπέλαστο τείχος, που εμποδίζει την αξιοποίηση της προσφοράς του εκπαιδευτικού, όταν αυτή δίνεται μέσα από συστήματα διδασκαλίας που προορίζονται για μη δυσλεξικούς μαθητές.

---

<sup>104</sup> ΔΩΡΑ ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ, «Η ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ», ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 1995, σελ. 49



Τα δυσλεξικά παιδιά χρειάζονται διαφορετική διδακτική μέθοδο δηλαδή απαιτούνται ειδικές μέθοδοι διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις αδυναμίες τους ώστε μέσα από την αποκαταστασιακή διαδικασία να ανοιχτούν νέοι δρόμοι στους μαθησιακούς μηχανισμούς που δυσλειτουργούν.

Η κατάρτιση υποστηρικτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία δυσλεξικών παιδιών προϋποθέτει εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα γνωρίζουν τη φύση του προβλήματος έχοντας μελετήσει σε βάθος τα θεωρητικά δεδομένα και έχοντας παρακολουθήσει κάθε εξέλιξή τους. Επιπλέον ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τέτοια υποδομή ώστε ν' αναπτύσσει πρωτοβουλία με την επιλογή του ασκησιακού υλικού, να μπορεί ν' ανιχνεύει συνεχώς και σε βάθος τις αδυναμίες του παιδιού, να διακρίνει την πιθανή βελτίωση ή στασιμότητα κατά περιόδους και να αναπροσαρμόζει το πρόγραμμα αποκατάστασης ανάλογα με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού.

Σημαντική παράμετρος<sup>105</sup> του αποτελεσματικού υποστηρικτικού προγράμματος είναι η διασφάλιση και η προσφορά του μαθήματος ως μιας ευχάριστης διαδικασίας από την οποία το δυσλεξικό παιδί θα αντλεί ικανοποίηση, θα συνειδητοποιεί τα όρια και τις ικανότητές του και στην οποία θα συμμετέχει με προθυμία. Οι συνεχείς αποτυχίες που έχει βιώσει από την αρχή της σχολικής του ζωής έχουν κλονίσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του συχνά σε σημείο που νιώθει αποστροφή προς οτιδήποτε το δυσκολεύει. Με το δεδομένο αυτό πιθανόν ο δυσλεξικός μαθητής να βλέπει τη διαδικασία αποκατάστασής του σαν ένα επιπλέον πρόβλημα, σαν κουραστική απασχόληση από την οποία θα εισπράξει «ως συνήθως» την αίσθηση της αποτυχίας. Έτσι είναι ιδιαίτερα σημαντικό το μάθημα να οργανωθεί με τρόπο ώστε να είναι επιθυμητό και σαν μια εμπειρία που θα προσφέρει στο δυσλεξικό μαθητή την ικανοποίηση της επιτυχίας.

Η αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής προσέγγισης που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας απορρέει από τον ακριβή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, την επιλογή και χρήση του κατάλληλου υλικού και από τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που προωθεί τη δημιουργική μάθηση και την επιτυχία.

---

<sup>105</sup> ό.π., σελ. 53

### 3.1.1. Γενικές αρχές υποστηρικτικών προγραμμάτων

Κάθε πλαίσιο προγράμματος αντιμετώπισης – αποκατάστασης της δυσλεξίας προϋποθέτει μια σειρά από γενικές αρχές πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η προσπάθεια αποκατάστασης. Οι αρχές αυτές<sup>106</sup> είναι:

- Δεν υπάρχει μόνο μία αιτία για τη γένεση και εκδήλωση της δυσλεξίας. Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή στην επεξεργασία του λόγου, μια δυσχέρεια αντιμετωπίσιμη κάτω από ορισμένες συνθήκες, η οποία πέρα από την όποια αιτιολογική της βάση επηρεάζεται από τις απαιτήσεις που προβάλλει η κάθε γλώσσα ξεχωριστά.
- Κάθε παιδί με δυσλεξία αποτελεί και μια ξεχωριστή περίπτωση που η αποκατάστασή της απαιτεί την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος.
- Η δυσλεξία δεν είναι ασθένεια αλλά στον όρο αυτό ανάγεται μια σειρά από συμπτώματα ιδιοπαθών διαταραχών του γραπτού λόγου. Έτσι μιλάμε για δυσλεξικά παιδιά και όχι για δυσλεξία σαν πάθηση ή σαν μια νοσολογική οντότητα αλλά μιλάμε για ατομικές περιπτώσεις που δίνουν ένα συνδυασμό γενικών και ειδικών συμπτωμάτων.
- Η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο από εξειδικευμένα άτομα μέσα από την εφαρμογή δομημένου εξατομικευμένου προγράμματος σε συνδυασμό με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του παιδιού.
- Η δυσλεξία αντιμετωπίζεται στα πλαίσια της αναγνώρισης και αποδοχής της σαν ιδιοπαθούς, ειδικής κατάστασης τόσο από την πλευρά του σχολείου όσο και από την πλευρά της οικογένειας. Δεν αρκεί μόνο η αναγνώριση του προβλήματος αλλά χρειάζεται και η αποδοχή του. Στο σχολείο και την οικογένεια είναι απαραίτητο να υπάρξει αποδοχή και ένα ψυχολογικό κλίμα που θα κινητοποιήσει το παιδί να στρατεύσει τις δυνάμεις του. Ειδικά για την αντιμετώπιση του δυσλεξικού παιδιού από το σχολείο, πρέπει να τονιστεί, ότι ακριβώς το σχολείο είναι ο χώρος όπου έμπρακτα δοκιμάζονται αξίες και έννοιες όπως αγωγή, διαπαιδαγώγηση, εκπαιδευτικός λειτουργός.

<sup>106</sup> ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ, «ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ», ΑΥΤΟΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 1993, σελ. 6

- Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι μια υπόθεση εξαιρετικά δύσκολη που πρωταρχικά στηρίζεται στη βαθιά γνώση της φύσης του προβλήματος και τη λεπτομερειακή διάγνωση. Η βεβαιωμένη και με προχειρότητα τήρηση τεχνικών αντιμετώπισης ενέχει τον κίνδυνο να οδηγηθεί η όλη παρεμβατική – αποκαταστασιακή προσπάθεια σε αδιέξοδα ιδιαίτερα οδυνηρά για το δυσλεξικό παιδί.

### **3.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

#### **Α. Σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Είναι γνωστό ότι ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού μας πληθυσμού παρουσιάζει δυσλεξία και έχει ανάγκη από ιδιαίτερη και διαφορετική αντιμετώπιση.

Στη χώρα μας μέχρι σήμερα δεν έχει δημοσιευτεί καμία έρευνα για τον εντοπισμό παιδιών με δυσλεξία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1996) αναφέρεται σε ποσοστό 10% παιδιών και νέων σχολικής ηλικίας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι περισσότερες περιπτώσεις μαθητών με δυσλεξία ιδιαίτερα παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα παραμένουν αβοήθητες και συνήθως καταλήγουν σε σχολική αποτυχία. Το ίδιο γίνεται και με τις οριακές περιπτώσεις, οι οποίες παραμένουν ακόμα αδιάγνωστες και η σχολική αποτυχία ερμηνεύεται ως αδιαφορία, οκνηρία.

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια σημαντική προσπάθεια για τη βοήθεια των δυσλεξικών παιδιών. Σήμερα η εκπαιδευτική αντιμετώπιση παιδιών με δυσλεξία στη χώρα μας γίνεται μέσω προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας μόνο εκπαίδευσης. Το εφαρμοζόμενο υποστηρικτικό πρόγραμμα είναι η Ειδική Τάξη (Ε.Τ.) που με το νόμο 2817/2000 μετονομάστηκε σε Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.). Η ειδική τάξη υποστηρίχτηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τα τελευταία χρόνια σε τέτοιο βαθμό ώστε να αποτελεί σήμερα το επικρατέστερο μοντέλο σχολικής ένταξης. Το πρόγραμμα αυτό θεσμοθετήθηκε το 1983 και ξεκίνησε το 1984 με την ίδρυση και

λειτουργία επτά ειδικών τάξεων. Η ανάπτυξή τους την τελευταία δεκαετία υπήρξε ουσιαστική αφού από 25 το 1985 αυξήθηκαν σε 712 το 2001, αλλά δεν επεκτάθηκαν σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς όμως η αύξηση αυτή να καλύπτει επαρκώς τις υπάρχουσες ανάγκες σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.<sup>107</sup>

Η υλοποίηση αυτού του προγράμματος ως προς την αναζήτηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των αδυναμιών των δυσλεξικών μαθητών διευκολύνθηκε κυρίως από:

- τη μετεκπαίδευση δασκάλων στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.).
- τη διοργάνωση επιστημονικών συνεδρίων και ημερίδων από επιστημονικούς φορείς, το Υπουργείο Παιδείας και άλλες κοινωνικές οργανώσεις.
- την έκδοση βιβλίων, τις μεταφράσεις ξενόγλωσσων βιβλίων και τις δημοσιεύσεις ερευνών, άρθρων και μελετών σε επιστημονικά και εκπαιδευτικά περιοδικά.

Τα Τμήματα Ένταξης λειτουργούν παράλληλα με την κοινή τάξη και με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα για λίγες ώρες την εβδομάδα (4-6) και για μέρος των μαθημάτων κυρίως γλωσσικών, ενώ το υπόλοιπο πρόγραμμα διεξάγεται στην κοινή τάξη. Οι μαθητές με δυσλεξία ανάλογα με τις δυσκολίες και ιδιαιτερότητές τους που καταγράφονται στο Ατομικό Εκπαιδευτικό τους Πρόγραμμα (Α.Ε.Π.) παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα σε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στις ώρες του σχολικού προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα Τμήματα Ένταξης είναι κυρίως εκπαιδευτικοί με διετή μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έτσι ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός με διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας διευκολύνει την πρόσβαση στην ύλη των μαθημάτων ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα – λόγω μικροομαδικής βάσης των Τμημάτων Ένταξης – αποκατάστασης δυσκολιών με δομημένο πρόγραμμα και

<sup>107</sup> ΣΤ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, «ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ», ΕΚΔ. ΑΤΡΑΠΟΣ, Δ' ΕΚΔΟΣΗ, ΤΟΜΟΣ Α', ΑΘΗΝΑ 2001, σ. 112

κατάλληλες τεχνικές, εποπτευόμενος από το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής κάθε Περιφέρειας.

Στην αρχή κάθε διδακτικού έτους υποβάλλεται από τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής στο Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής το Πρόγραμμα με τις ώρες διδασκαλίας και τους μαθητές που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης και στο τέλος του διδακτικού έτους υποβάλλεται έκθεση με αναλυτική περιγραφή της εξέλιξης της μαθησιακής πορείας των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.<sup>108</sup>

Για να φοιτήσει το δυσλεξικό παιδί σε Τμήματα Ένταξης απαιτείται αξιολόγηση από αναγνωρισμένες δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Η παραπομπή σε αυτές γίνεται μετά από εισήγηση του εκπαιδευτικού της τάξης, εκτίμηση από τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και σύμφωνη γνώμη των γονέων.

Τα Τμήματα Ένταξης λειτουργούν σε καθορισμένο αριθμό και δεν καλύπτουν επαρκώς τις υπάρχουσες ανάγκες αλλά τις πλέον σοβαρές περιπτώσεις ενώ τις πιο ήπιες το δημόσιο σχολείο αδυνατεί να τις καλύψει οπότε οι γονείς αναγκάζονται – αν διαθέτουν την οικονομική δυνατότητα – να καταφεύγουν σε ιδιωτικά κέντρα αποκατάστασης ή σε ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι επωμιζόμενοι δυσβάσταχτη οικονομική επιβάρυνση. Επιπλέον στα σχολεία δεν υπάρχει δυνατότητα ψυχολογικής υποστήριξης σε περιπτώσεις δυσλεξικών παιδιών που εμφανίζει δευτερογενή ψυχολογικά ή συναισθηματικά προβλήματα.

Συμπερασματικά μπορούμε να επισημάνουμε ότι στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε αναφορά με την υποστήριξη των δυσλεξικών παιδιών υπάρχει κινητικότητα προς τη σωστή κατεύθυνση και αναγνωρίζεται από τα εμπειρικά δεδομένα ότι τα Τμήματα Ένταξης έφεραν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών με δυσλεξία μέσω των εξειδικευμένων προγραμμάτων που εφαρμόζονται.

Στην εξέλιξη αυτή σημαντική είναι η συμβολή του Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.) με τη δυναμική και έντονη παρουσία του στα δρώμενα της Πρωτοβάθμιας Εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

---

<sup>108</sup> ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ, «ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ», 10 ΜΑΡΤΙΟΥ, ΑΘΗΝΑ 2001, σ. 53

Η θεσμοθέτηση του νόμου 2817/2000 με τους νέους νομικοπολιτικούς σχεδιασμούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η ίδρυση και η ενεργοποίηση του νεοσύστατου θεσμού των Κ.Δ.Α.Υ, του τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι πρωτοβουλίες ουσιαστικές που δημιουργούν αισιόδοξες προοπτικές για μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των αναγκών των δυσλεξικών παιδιών στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

### Πίνακας 1

**Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μαθητών του Δημοτικού, Ενισχυτική Διδασκαλία (Ε.Δ.) και Ειδικές Τάξεις (Ε.Τ.) κατά γεωγραφική περιφέρεια (Σχολικό έτος 1994-95)**

Γεωγραφικό διαμέρισμα	Μαθητικό δυναμικό (1)	Κατανομή (%) (2)	Μαθητές με Μ.Δ. (3)	Κατανομή (%) (4)	% με Μ.Δ. (3/1) (5)	Μαθητές σε Τμημ. Ε.Δ. (6)	6/3 (%) (7)	Μαθητές σε Ε.Τ. (8)	8/3 (9)	3-(6+8)/3 (10)
Περ. Πρωτευούσης	207.396	31,43	7.573	22,69	3,65	3.239	42,80	3.183	42,03	15,19
Στ. Ελλ. – Εύβοια	53.062	8,04	3.579	10,72	6,74	524	14,64	545	15,22	70,10
Πελοπόννησος	71.311	10,81	2.884	8,64	4,04	780	27,01	793	27,50	45,46
Ιόνια Νησιά	13.850	2,10	474	1,42	3,42	206	43,45	99	20,89	35,65
Ηπειρος	21.988	3,33	997	2,99	4,53	704	70,61	282	28,30	1,10
Θεσσαλία	50.342	7,63	3.025	9,06	6,01	1.312	43,37	396	13,09	43,54
Μακεδονία	150.531	22,81	8.076	24,20	5,37	2.732	33,83	1.978	24,49	41,68
Θράκη	16.496	2,50	2.065	6,19	12,52	854	41,36	174	8,43	50,22
Νησιά Αιγαίου	34.006	5,15	2.866	8,59	8,42	819	28,58	1.060	36,99	34,44
Κρήτη	40.908	6,20	1.833	5,49	4,48	709	38,68	835	45,56	15,77
<b>Σύνολο</b>	<b>659.890</b>	<b>100,00</b>	<b>33.372</b>	<b>100,00</b>	<b>5,06</b>	<b>11.879</b>	<b>35,60</b>	<b>9.345</b>	<b>28,00</b>	<b>36,40</b>

Πηγές: 1,8: Β. Ασλανίδης, *Απογραφή 1994-95. ΔΙΠΕΕ, Τμήμα Γ, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, 5-12-1996*

3,6: Κ. Μπούκη, *Στοιχεία από τις Εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων, Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αγία Παρασκευή*

### Β. Σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν υπάρχουν υποστηρικτικά προγράμματα για μαθητές με δυσλεξία και κατ' επέκταση με Ε.Μ.Δ., στοιχείο που σηματοδοτεί την καταστρατήγηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η πραγματικότητα αυτή εκφράζει την έλλειψη πολιτικής βούλησης να διαμορφωθούν όλες οι απαραίτητες

προϋποθέσεις για την υποστήριξη αυτού του μαθητικού δυναμικού σύμφωνα με στατιστικές εκτιμήσεις κυμαίνεται στο 5% του πανελλαδικού πληθυσμού των μαθητών. Από αυτούς ελάχιστοι έχουν διαγνωστεί ως δυσλεξικοί ενώ το υπόλοιπο ποσοστό παραμένει αδιάγνωστο και συνεπώς άγνωστο. Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτη είναι η παράλειψη της πολιτείας που δεν έχει διεξάγει μια απλή έρευνα για τη χαρτογράφηση της υπάρχουσας κατάστασης, στοιχείο βασικό πριν από τον οποιοδήποτε σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι πρόσφατα με την Γ6/222/6-3-01 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ (παράρτημα 5) ζητήθηκαν στοιχεία προκειμένου να δρομολογηθεί «η καταγραφή μαθητών με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες που φοιτούν σε σχολεία στη γενική Δευτεροβάθμια και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση» στην προοπτική υλοποίησης ίδρυσης και λειτουργίας Τμημάτων Ένταξης που προβλέπει ο Ν. 2817/2000.

Η διδακτική υποστήριξη που προβλεπόταν για τους μαθητές με δυσλεξία στα κανονικά σχολεία (Ν. 1566 άρθρο 30) δεν οργανώθηκε και δε χορηγήθηκε.

Τα πιο αντιπροσωπευτικά προβλήματα<sup>109</sup> που αισθητοποιεί ο χώρος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την υποστήριξη των δυσλεξικών μαθητών είναι:

- Δεν έχουν εκπονηθεί προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τις Ε.Μ.Δ., δυσλεξία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ώστε οι καθηγητές να αναγνωρίζουν, αξιολογούν και διδάσκουν τους δυσλεξικούς μαθητές. Έτσι η γνώση των καθηγητών ποικίλλει από μέτρια έως μηδενική και όπου υπάρχει προέρχεται από προσωπικό ενδιαφέρον των καθηγητών. Το μόνο ενημερωτικό φυλλάδιο για καθηγητές που κυκλοφόρησε στα σχολεία ήταν ένα 11σέλιδο της Πολυχρονοπούλου – σχολικής ψυχολόγου – το 1989 με τίτλο «Ο δυσλεξικός έφηβος» το οποίο σε καμία περίπτωση δεν αντισταθμίζει την έλλειψη επιμόρφωσης και δεν επιλύει το πρόβλημα της πληθωρικής άγνοιας για τη φύση και τις παραμέτρους του συνδρόμου της δυσλεξίας.

Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) εφαρμόζονται προγράμματα διετούς μετεκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς

---

<sup>109</sup> ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ, «ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ», 10 ΜΑΡΤΙΟΥ, ΑΘΗΝΑ 2001, σελ. 57

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι όμως είναι ελάχιστοι και προορίζονται να διδάξουν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής και όχι στα κανονικά σχολεία.

- Δεν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές ούτε σε περιφερειακό επίπεδο ούτε σε επίπεδο σχολείου. Συνέπεια αυτής της έλλειψης είναι η επίταση των προβλημάτων των δυσλεξικών μαθητών και η έναρξη ενός φαύλου κύκλου τον οποίο ο Χρηστάκης – Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής – τον περιγράφει ως εξής:

ΔΥΣΛΕΞΙΑ → ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ → ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ → ΠΑΡΑΙΤΗΣΗ ΑΠΟ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ → ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ → ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ → ΕΝΤΑΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΕΦΗΒΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ → ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑ → ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΜΑΘΗΤΗ → ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ → ΣΚΑΣΙΑΡΧΕΙΟ – ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σύμφωνα με έρευνα το Δεκέμβριο του 1996 στα πλαίσια Ευρωπαϊκού Συμποσίου με θέμα τη σχολική αποτυχία και υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ποσοστό 9,6% των μαθητών εγκατέλειψε το Γυμνάσιο, ενώ ως πρώτη αιτία εγκατάλειψης αναφέρονται οι δυσχέρειες μάθησης σε ποσοστό 26,8%.

- Οι δυσλεξικοί μαθητές διδάσκονται στις κοινές τάξεις χωρίς κάποια πρόσθετη, διαφορετική υποστήριξη από ειδικούς καθηγητές. Η ενισχυτική διδασκαλία ή διαφορετικά Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.) δε συνιστά υποστηρικτικό πρόγραμμα για δυσλεξικούς μαθητές διότι γίνεται από καθηγητές χωρίς ειδικευση στις Ε.Μ.Δ., δυσλεξία και χωρίς εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα.

- Δεν προβλέπεται από το νόμο ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών εφήβων. Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι θέμα που αναλαμβάνουν οι γονείς, οι οποίοι πρέπει να βρουν τους κατάλληλους ειδικούς με την ανάλογη οικονομική επιβάρυνση.

- Σύμφωνα με το Π.Δ. 465/82 άρθρο 4 και τα νεώτερα Π.Δ. 86/2001 και 26/2002 όταν υπάρχει διάγνωση δυσλεξίας από δημόσιο φορέα αναγνωρισμένο από το ΥΠΕΠΘ τότε οι δυσλεξικοί μαθητές απαλλάσσονται από πάσης φύσεως γραπτές εξετάσεις και εξετάζονται προφορικά τόσο σε επίπεδο ενδοσχολικών εξετάσεων όσο και σε επίπεδο Πανελλαδικών εξετάσεων για την πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια



Εκπαίδευση στα πλαίσια των οποίων το ΥΠΕΠΘ συνιστά στους καθηγητές να επιδεικνύουν αγάπη, διακριτικότητα και εξάντληση της επιείκειάς τους σχετικά με την αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών.

Η θεσμική κατοχύρωση αυτού του δικαιώματος «εξαντλεί» το έμπρακτο ενδιαφέρον και χρέος της πολιτείας στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής ίσων ευκαιριών μάθησης.

Ουσιαστικά όμως δεν μπορεί να αποτελέσει συγχωροχάρτι που την αποενοχοποιεί για την έλλειψη πρόνοιας στην ευαίσθητη κατηγορία των δυσλεξικών παιδιών, αφού δε συνιστά ούτε προληπτική ούτε και θεραπευτική παιδαγωγική παρέμβαση προς όφελός τους.

Άλλωστε στην πλειοψηφία τους οι «επίσημες εκθέσεις» επικεντρώνονται σε ελλειπείς, τηλεγραφικές πληροφορίες που κατά κανόνα δεν είναι ερμηνεύσιμες από τους εκπαιδευτικούς ενώ σπάνια υποδεικνύουν προτάσεις για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Έτσι το χάσμα μεταξύ διαγνωστικής εκτίμησης και εκπαιδευτικής παρέμβασης επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην εξέλιξη της μαθησιακής πορείας των δυσλεξικών παιδιών.

Από την άλλη πλευρά ο νόμος δεν καθορίζει διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία πρέπει να γίνεται η διάγνωση οπότε δεν αφήνει περιθώρια για αντικειμενικό έλεγχο της ορθότητάς της γεγονός που ευνοεί ενδεχόμενες αποκλίσεις και παρανομίες.

Με δεδομένο το κενό του νόμου εμφανίζεται κατά την τελευταία τριετία – διάστημα υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης – το φαινόμενο «ραγδαίας» αύξησης των δυσλεξικών μαθητών κυρίως των Β΄ και Γ΄ τάξεων Λυκείου που βρίσκονται «προ των πυλών» των Πανελλαδικών εξετάσεων για την πρόσβασή τους στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά είναι τα δημοσιεύματα του τύπου που αναφέρονται σε «πλαστά πιστοποιητικά», «βαφτίσια υγιών μαθητών σε δυσλεξικούς», «απάτη, διαπλοκή, κομπίνα», «επιδημία δυσλεξίας με καλοστημένες επιχειρήσεις επιτηδείων», «μαϊμούδες δυσλεξικούς».<sup>110</sup>

<sup>110</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΤΟ ΒΗΜΑ», 15/7/02  
ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ», 6/4/02

Έτσι υπονομεύεται η υποστήριξη που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές από την προσπάθεια ορισμένων «επιτηδείων» να παρεισφρήσουν τα παιδιά τους στην κατηγορία των δυσλεξικών μαθητών, συμμετέχοντας σε προφορικές εξετάσεις με εξεταστές καθηγητές του τόπου τους προκειμένου να εξασφαλίσουν πιο ανώδυνα την εισαγωγή τους σε «καλές σχολές» ή «σχολές υψηλής ζήτησης».

Τα γεγονότα αυτά αναστατώνουν την κοινή γνώμη και πυροδοτούν διαμαρτυρίες, καταγγελίες και απαιτήσεις για εισαγγελική παρέμβαση και παράλληλα γίνονται αφορμή έντονης προβληματικής και σκεπτικισμού αφού:

- πλήττουν τον αδιάβλητο χαρακτήρα και τη διαφάνεια των εξετάσεων σχετικά με την επιλογή των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση το κύρος του εκπαιδευτικού συστήματος.
- μέσα από αυθαίρετες γενικεύσεις σπιλώνουν την αξιοπιστία των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.
- δημιουργούν δυσπιστία στους γονείς τόσο απέναντι στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- προκαλούν αρνητική στάση και καχυποψία των καθηγητών απέναντι στο «χαρτί της δυσλεξίας» και παράλληλα σύγχυση για την αντιμετώπιση των δυσλεξικών με την αμφιβολία αν είναι ή δεν είναι πραγματικά δυσλεξικοί.
- Δεν έχουν γίνει ενημερωτικά σεμινάρια για γονείς. Έτσι η συνεργασία τους με το σχολείο είναι φτωχή και δεν είναι δυνατή η οποιαδήποτε εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε να τονίσουμε ότι υπάρχει άμεση ανάγκη να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέψουν να δημιουργηθούν υποστηρικτικές δομές για την έναρξη υποστηρικτικών προγραμμάτων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να αρθεί η «ισοπεδωτική παιδαγωγική» που οδηγεί ικανούς αλλά δυσλεξικούς μαθητές στην απόρριψη και την περιθωριοποίηση.

### 3.2.1. Πορίσματα έρευνας για δυσλεξικούς μαθητές – εφήβους

Στα πλαίσια των εργασιών του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.) που διεξήχθη στις 10-11 Ιουνίου 2000 στο Πανεπιστήμιο του Πειραιά κατατέθηκε μια έρευνα<sup>111</sup> που αφορούσε την εκπαιδευτική πολιτική, τις παιδαγωγικές πρακτικές και την προνοιακή μέριμνα για τους δυσλεξικούς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα διενεργήθηκε στο διάστημα Φεβρουαρίου – Μαΐου 1999 με πρωτοβουλία της Κωνσταντοπούλου Πολυξένης καθηγήτριας φιλόλογου της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση, εξειδίκευση στη Δυσλεξία και τις Ε.Μ.Δ., γραμματέα της Ελληνικής Εταιρείας Δυσλεξίας (Ε.Ε.Δ.) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).

Η έρευνα ήταν περιγραφική και διενεργήθηκε με την τεχνική του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 4) πήραν μέρος 249 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 2 σχολικοί Σύμβουλοι από 43 σχολεία Γυμνάσια – Λύκεια – Τεχνολογικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) από 7 γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Τα σχολεία επελέγησαν σε αστικά κέντρα, ημιαστικές περιοχές και την ύπαιθρο.

Τα πορίσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι:

- Το 96% των καθηγητών, που συμμετείχε στην έρευνα, παραδέχεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι αποσπασματική και αναποτελεσματική.
- Το 98% δήλωσε ότι δεν υπάρχει ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα για τη δυσλεξία για να κατευθύνει τους στόχους διδασκαλίας τους.
- Το 99% απάντησε ότι δεν υπάρχει Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής για υποστήριξη τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών.
- Το 82,3% απάντησε ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί επιμορφωτικά σεμινάρια για τη δυσλεξία και δε γνωρίζει μεθόδους εκπαιδευτικής αγωγής. Η όποια γνώση των καθηγητών προέρχεται από εμπειρία και προσωπικό ενδιαφέρον.

<sup>111</sup> Π.Ε.Σ.Ε.Α., «ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 3<sup>ου</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ», ΕΚΔ. ΑΤΡΑΠΟΣ, ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2000, σ. 189-190

- Το 95% των καθηγητών δήλωσε ότι αδυνατούν να διδάξουν αποτελεσματικά σε δυσλεξικούς μαθητές.
- Το 88% απάντησε ότι η εκπαίδευση των δυσλεξικών μαθητών γίνεται στη γενική τάξη χωρίς ιδιαίτερη διδακτική αντιμετώπισή τους παρά μόνο την προφορική αξιολόγησή τους.
- Το 87% των εκπαιδευτικών αμφισβητεί έντονα τη διάγνωση και τα πιστοποιητικά που εκδίδουν τα αναγνωρισμένα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και διαπιστώνει ότι η διαδικασία αυτή είναι ανεπαρκής, χωρίς καμία χρηστική αξία για την εκπαιδευτική στήριξη του μαθητή.
- Το 96% των καθηγητών δήλωσε ότι δε γίνονται ενημερωτικές διαλέξεις σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας σε γονείς και το 95% ότι οι γονείς δεν εμπλέκονται στη διδασκαλία των παιδιών τους.

Τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά στην κατεύθυνση χαρτογράφησης της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με την υποστηρικτική αντιμετώπιση και υποστήριξη στη σχολική πράξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενός μαθητικού δυναμικού που σύμφωνα με τα διεθνή στατιστικά δεδομένα ξεπερνά το 5%.

### **3.2.2. Αναγκαιότητα και πλεονεκτήματα ίδρυσης Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ίδρυση Τ.Ε. (Ν. 2817/00) στα δημόσια σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί. Γι' αυτό στόχος της λειτουργίας τους είναι η διδακτική αλλά και ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στο δημόσιο σχολείο με ταυτόχρονη ελάφρυνση των οικογενειών τους από τις οικονομικές δαπάνες που συνεπάγεται η αναγκαία ιδιωτική φροντίδα.

Οι κύριοι λόγοι<sup>112</sup> είναι:

- Με βάση την αρχή των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και της ίσης μεταχείρισης οι μαθητές με δυσλεξία δικαιούνται να έχουν την ιδιαίτερη και

<sup>112</sup> ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ», ΤΕΥΧΟΣ 13, ΜΑΪΟΣ – ΙΟΥΝΙΟΣ 2001, σελ. 33

διαφορετική διδακτική – ψυχολογική υποστήριξη που χρειάζονται μέσα στη σχολική μονάδα.

- Η πράξη έχει δείξει ότι η δυσλεξία δεν αντιμετωπίζεται με τη φοίτηση μόνο στην κοινή τάξη διότι χρειάζεται εξατομίκευση και πολλή εργασία από εξειδικευμένους καθηγητές σε κατάλληλα οργανωμένο και εξοπλισμένο χώρο.
- Με τη φοίτηση μόνο στην κοινή τάξη οι μαθητές μένουν ανυποστήρικτοι. Οι καθηγητές αδυνατούν να προσφέρουν εξατομικευμένη διδασκαλία σε τάξεις 25-30 μαθητών και χωρίς εξειδίκευση στο αντικείμενο της δυσλεξίας. Έτσι διαταράσσεται η κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση των δυσλεξικών μαθητών και βασανίζονται από αισθήματα ανασφάλειας και προσωπικής ανεπάρκειας.
- Η εφαρμογή των συνηθισμένων μεθόδων διδασκαλίας είναι αναποτελεσματική για τους μαθητές με δυσλεξία διότι λόγω της ιδιοσυστασιακής τους κατάστασης έχουν ανάγκη από ειδικές τεχνικές που μόνο στα Τ.Ε. μπορούν να εφαρμοστούν.
- Λόγω της έλλειψης ειδικών προγραμμάτων για τους μαθητές με δυσλεξία και καθολικής έλλειψης εξειδικευμένων – επιμορφωμένων καθηγητών μεγάλο ποσοστό μαθητών επαναλαμβάνουν τις τάξεις, παραπέμπονται σε επανεξέταση το Σεπτέμβριο ή εγκαταλείπουν το σχολείο γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια για προοπτικές εκπαιδευτικής, κοινωνικής και επαγγελματικής τους ανέλιξης.
- Οι γονείς των μαθητών με δυσλεξία υποβάλλονται σε πρόσθετες δυσβάστακτες οικονομικές επιβαρύνσεις για διδακτική – ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών τους – πολλές φορές αμφίβολης ποιότητας – οι οποίες θα περιοριστούν με την ίδρυση Τ.Ε.
- Με την ίδρυση Τ.Ε. στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα υπάρξει συνέχεια και συνοχή στη διδακτική υποστήριξη που παρεσχέθη στο περιορισμένο ποσοστό μαθητών από τα Τ.Ε. της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε αναφορά με τη διαπίστωση ότι η μέχρι τώρα προσέγγιση των δυσλεξικών μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η αντιμετώπισή τους στο γενικό

σχολείο στηρίχθηκε στον πατριωτισμό ελάχιστων καθηγητών και σε αποσπασματικά μέτρα χωρίς φιλοσοφία, μελέτη και σχεδιασμό κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση των αναγκαίων προϋποθέσεων που θα οδηγήσουν στη δημιουργία υποστηρικτικών προγραμμάτων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την ίδρυση των Τ.Ε. τα πλεονεκτήματα των οποίων επιβεβαιώνει η διεθνής εμπειρία και τα οποία σε μια συνοπτική καταγραφή είναι:

- Οι μαθητές των Τ.Ε. δεν αποκόπτονται από την τάξη τους και το αναλυτικό τους πρόγραμμα. Αποκτούν στο Τ.Ε. ελλείπουσες δεξιότητες που επεκτείνονται στη συνέχεια στην κοινή τάξη και σε όλα τα μαθήματα με την εφαρμογή τους. Οι μαθητές δε στιγματίζονται με την έξοδό τους από την κοινή τάξη και τη διδασκαλία σε άλλη, διότι απλά παρακολουθούν ένα προσωρινό φροντιστηριακό μάθημα για λίγες ώρες που θα τους ενισχύσει.
- Οι μαθητές έχουν το αίσθημα της ομάδας διότι η μικροομαδική διδασκαλία παρέχει μια χρήσιμη και θετική πηγή αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων.
- Έχουν το αίσθημα της προστασίας αφού για λίγες ώρες αποφεύγεται το στενόχωρο θέαμα ενός παιδιού αναγκασμένου να διαβάσει δυνατά σε μια «σκοντάφτουσα» παρωδία ευχέρειας που αυξάνει τη δυσφορία του μαθητή για την προφανή ανικανότητά του.
- Ενισχύεται το κίνητρο μάθησης και βελτιώνονται οι δεξιότητες των μαθητών μέσα από τις παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές των εξειδικευμένων καθηγητών.
- Η μάθηση γίνεται αποτελεσματική με την αξιολόγηση των προγραμμάτων των μαθητών σε τακτά διαστήματα μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση του προγράμματος, η τροποποίηση και η βελτίωσή του.
- Οι γονείς ανακουφίζονται διότι με την υποστηρικτική βοήθεια στο Τ.Ε. αντιμετωπίζεται το πρόβλημα του παιδιού τους μέσα στο σχολείο από αξιόπιστους εξειδικευμένους παράγοντες σε εξατομικευμένη βάση γεγονός που τους απαλλάσσει από την αναζήτηση βοήθειας εκτός σχολείου και ωρολόγιου προγράμματος σε ειδικούς και ειδικά κέντρα συχνά αμφίβολης

ποιότητας καθώς και από τις πρόσθετες δαπάνες στις οποίες υποβάλλονται στην προσπάθεια στήριξης του παιδιού τους στον ιδιωτικό τομέα.

### **3.3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ: ΜΙΑ ΑΙΣΙΟΔΟΞΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ**

Οι σύγχρονες ερευνητικές δραστηριότητες στο πεδίο του προβλήματος της δυσλεξίας και κατ' επέκταση των Ε.Μ.Δ. σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές στην κατεύθυνση μιας πλέον αποτελεσματικής διερεύνησης και αντιμετώπισης προβλημάτων που ταλαιπωρούν ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού δυναμικού περιορίζοντας μερικές φορές δραματικά τις προοπτικές για προσωπική και κοινωνική καταξίωση.

Δειγματοληπτικά καταγράφουμε τις πλέον αντιπροσωπευτικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες:

- Ήδη υπάρχουν επιστημονικές συνεργασίες μεταξύ Ευρωπαίων ερευνητών γεγονός που ενθάρρυνε ιδιαίτερα η προώθηση του καινοτομικού προγράμματος HELIOS II (1993-96). Πρόκειται για πρόγραμμα που υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών των χωρών μελών της Ε.Ε. Σημαντική πτυχή του ήταν η δημιουργία μιας κοινής βάσης πάνω στην οποία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα μπορούσε ν' αναπτύξει μια πολιτική με μορφή προτάσεων στους διάφορους τομείς του ευαίσθητου χώρου της Ειδικής Αγωγής.

Στόχος του HELIOS II ήταν η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και η σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες.

Μια από τις κυριότερες λειτουργικές πτυχές του ήταν οι δραστηριότητες ανταλλαγών και πληροφόρησης. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων ήταν η εντόπιση, ανάλυση, προσδιορισμός και μελέτη των καινοτόμων και αποτελεσματικών πρακτικών στα κράτη – μέλη με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση διάδοσης των αποτελεσμάτων τους σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Με τη συμβολή αυτών των ανταλλαγών τέθηκαν οι βάσεις δημιουργίας ενός τόπου συζήτησης, προβληματισμού και μελέτης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (forum) με έμφαση στις καλές πρακτικές και στη διασπορά τους σ' όλες τις χώρες της Ευρώπης.

Στη χώρα μας το ΥΠΕΠΘ επόπτευσε θεματικές ομάδες μελέτης όπως:

- Η εκπαίδευση στις διάφορες βαθμίδες.
- Νέες τεχνολογίες.
- Ο ρόλος του δασκάλου και του υποστηρικτή δασκάλου.
- Εξατομίκευση υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Ο ρόλος των υποστηρικτικών κέντρων.

Μέσα από τις δραστηριότητες ανταλλαγών και πληροφόρησης της κοινοτικής πρωτοβουλίας HELIOS II για πρώτη φορά ενθαρρύνθηκε η προβολή και η διάδοση καλών πρακτικών σε ευαίσθητα θέματα του εκπαιδευτικού χώρου και ενισχύθηκε ο διάλογος και η συνεργασία για ποιοτική αναβάθμιση του πολύπτυχου θεσμού της Ειδικής Αγωγής.<sup>113</sup>

Σχήμα 1<sup>114</sup>



<sup>113</sup> ΣΤ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, «ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ», ΕΚΔ. ΑΤΡΑΠΟΣ, Δ' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2001, σελ. 118

<sup>114</sup> ΣΤ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, «ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ», ΕΚΔ. ΑΤΡΑΠΟΣ, Δ' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2001, σελ. 120



- Το 1995 στα πλαίσια ενός Ευρωπαϊκού προγράμματος με συμμετοχή της Μονάδας Δυσλεξίας υπό την εποπτεία του καθηγητή ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών Κων/νου Πόρποδα δημιουργήθηκε μια ομάδα 25 περίπου ερευνητών από όλες τις χώρες που προώθησε συνεργασίες και έρευνες σε διαγλωσσικό ευρωπαϊκό επίπεδο. Τίτλος της προσπάθειας ήταν «Learning Disorders as a barrier to human development»<sup>115</sup> (Οι δυσκολίες μάθησης ως εμπόδιο στην ανθρώπινη εξέλιξη).

Υπό την αιγίδα της παραπάνω πρωτοβουλίας έγινε και η πρώτη ειδική έκδοση του περιοδικού «Journal of learning disabilities».

- Παράλληλα με τις επιστημονικές προσπάθειες υπάρχουν και οι εθελοντικές πρωτοβουλίες<sup>116</sup> στην προβληματική της δυσλεξίας όπως είναι οι κατά τόπους εταιρείες δυσλεξίας με ομπρέλα – εταιρεία την «European Dyslexia Association» στην οποία ανήκει και η Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας.

Στο πλαίσιο εθελοντικής πρωτοβουλίας αξιοπρόσεκτη είναι η «Action for Dyslexia» που άρχισε το 1995 με ελληνική εκπροσώπηση του καθηγητή Πόρποδα. Αποτέλεσμα αυτής της πρωτοβουλίας είναι δύο προϊόντα: ένα βιβλίο με τίτλο «Language shock» (γλωσσικό σοκ), το οποίο μεταφρασμένο στα ελληνικά, έχει σταλεί στις Βρυξέλλες να τυπωθεί και στον άμεσο χρόνο θα κυκλοφορήσει στην Ελλάδα και ένα δεύτερο προϊόν είναι ένα βίντεο με μια σειρά σημαντικών συνεντεύξεων που έχει κάνει το B.B.C.

- Η πιο πρόσφατη ερευνητική προσπάθεια είναι η εταιρεία «Dyslexia International: Tools and Technologies» (εργαλεία και τεχνολογίες) με έδρα τις Βρυξέλλες. Στο πλαίσιο αυτής της επιστημονικής πρωτοβουλίας προκηρύχθηκε και το πρώτο ερευνητικό βραβείο για τη δυσλεξία ύψους 6.000 ευρώ.

---

<sup>115</sup> ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ, «ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ», 10 ΜΑΡΤΙΟΥ, ΑΘΗΝΑ 2001, σελ. 15

<sup>116</sup> ό.π., σελ. 16

### 3.3.1. Σύγχρονες ερευνητικές πρωτοβουλίες για τη δυσλεξία στον Ελλαδικό χώρο

- **Ερευνητική και διαγνωστική μονάδα δυσλεξίας ανάγνωσης και γραφής**

Δημιουργήθηκε το 1990 και λειτουργεί στο Πανεπιστήμιο Πατρών στο πλαίσιο των επιστημονικών δραστηριοτήτων του εργαστηρίου Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή ψυχολογίας Κων/νο Πόρποδα.

Είναι το πρώτο ερευνητικό και διαγνωστικό κέντρο που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα και λειτούργησε σε τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Ελληνικού Πανεπιστημίου. Οι δραστηριότητες της Μονάδας Δυσλεξίας επικεντρώνονται στο μαθησιακό πρόβλημα της δυσλεξίας, στις δυσκολίες εκμάθησης της γλώσσας και στη μελέτη της γνωστικής λειτουργίας της γλώσσας και αποβλέπουν στη διευκόλυνση των ατόμων με δυσλεξία και ευρύτητα με Ε.Μ.Δ.<sup>117</sup>

Με αφετηρία ότι στόχος κάθε σύγχρονης κοινωνίας είναι η υλοποίηση της αρχής «Εκπαίδευση για όλους» οι κύριοι στόχοι<sup>118</sup> της Μονάδας Δυσλεξίας είναι:

- Η διεξαγωγή ερευνών για τη γνωστική επεξεργασία και μάθηση της Ελληνικής γλώσσας.
- Η γνωστική ανάλυση του μαθησιακού προβλήματος της δυσλεξίας.
- Η ανάπτυξη ειδικών τεστ για την αναλυτική διάγνωση της δυσλεξίας.
- Η παροχή υπηρεσιών διάγνωσης και αντιμετώπισης της δυσλεξίας.
- Η εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σχολικών ψυχολόγων και γονέων στα θέματα της δυσλεξίας και των Ε.Μ.Δ.
- Η συνεργασία με άλλα αντίστοιχα Κέντρα και Μονάδες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Από το πλούσιο ερευνητικό έργο της Μονάδας δειγματοληπτικά αναφέρουμε τα ερευνητικά έργα:

- «Ο ρόλος της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής της ελληνικής γλώσσας»

<sup>117</sup> ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΦΥΛΛΑΔΙΟ: «ΜΟΝΑΔΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ», ΕΚΔ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ, σελ. 5

<sup>118</sup> ό.π., σελ. 15

Οι επιπτώσεις αυτής της έρευνας στην ελληνική εκπαίδευση είναι σημαντικές και αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα αυτού του ερευνητικού έργου έχουν δημοσιευτεί στο διεθνή τύπο και έχουν ανακοινωθεί σε διεθνή και πανελλήνια συνέδρια.

- «Κριτήρια διάγνωσης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην ελληνική γλώσσα»

Με το ερευνητικό αυτό έργο προσδιορίστηκαν τα κριτήρια διάγνωσης και η μεθοδολογία εκπαιδευτικοδιδασκτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας.

Το ερευνητικό αυτό έργο για τον προσδιορισμό και ανάλυση των γνωστικών μηχανισμών που δυσλειτουργούν στην περίπτωση της δυσλεξίας είναι το μόνο έργο που έχει γίνει στην Ελλάδα μέχρι σήμερα λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τη φύση της Ελληνικής γλώσσας.

- «Δημιουργία προηγμένου εκπαιδευτικού υλικού (με χρήση των multimedia) για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από άτομα με Ε.Μ.Δ.»

Με το έργο αυτό δημιουργήθηκε ένα πρωτοποριακό εκπαιδευτικό υλικό, αποτελούμενο από 14 CD-ROM, για την εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής της ελληνικής γλώσσας.

- **Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας (Ε.Ε.Δ.)**

Είναι μια μη κερδοσκοπική οργάνωση με δομή συλλόγου που ιδρύθηκε το 1984 από μια ομάδα πρωτοβουλίας ψυχολόγων, παιδαγωγών, εκπαιδευτικών και γονέων δυσλεξικών παιδιών.

Στόχοι της εταιρείας είναι η ενημέρωση του κοινού για τα προβλήματα που συνεπάγεται η δυσλεξία καθώς και η ευαισθητοποίηση των αρμόδιων – εργαζομένων στις υπηρεσίες Παιδείας, Υγείας για τη σωστή αντιμετώπιση των δυσλεξικών παιδιών.

Στα πλαίσια αυτών των στόχων, η Εταιρεία έχει οργανώσει σεμινάρια, ημερίδες, συνεντεύξεις τύπου, ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, έχει συνδιοργανώσει το Παγκόσμιο Συνέδριο Δυσλεξίας (Κρήτη, Ιούνιος 1987), έχει κάνει ομιλίες σε σχολεία, σε συλλόγους δασκάλων – καθηγητών και έχει συμμετάσχει σε ειδικές επιτροπές των Υπουργείων Παιδείας και Υγείας – Πρόνοιας που απασχολούνται με το θέμα αυτό.

Από το 1990 είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Δυσλεξίας (E.D.A.) η οποία πραγματοποίησε στην Αθήνα συνάντηση του Διοικητικού Συμβουλίου της φιλοξενούμενης της Ε.Ε.Δ. (Σεπτέμβριος 1991).

Η Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας συνεχίζει με το έργο της να προβάλλει τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και οικονομικές διαστάσεις των προβλημάτων των δυσλεξικών ατόμων, ζητώντας από την Πολιτεία να πάρει μέτρα, κατά τα πρότυπα των άλλων προηγμένων χωρών.

Παράλληλα προσφέρει ανιδιοτελώς συμβουλευτικές υπηρεσίες σε οποιονδήποτε τις επικαλεστεί.<sup>119</sup>

• **Ερευνητική δραστηριότητα του Γ. Παυλίδη, καθηγητή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας**

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του Γ. Παυλίδη σε αναφορά με το ευαίσθητο ζήτημα της αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Πρόκειται για επιστήμονα με παγκόσμια αναγνώριση της προσφοράς του στο θέμα της δυσλεξίας. Είναι καθηγητής των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, αντιπρόεδρος της Διεθνούς Ακαδημίας Προβλημάτων Μάθησης, διευθυντής 20 ερευνητικών προγραμμάτων στην Αγγλία, στις Η.Π.Α. και στην Ελλάδα, εφευρέτης του Τεστ Οφθαλμοκίνησης για την ακριβή διάγνωση της δυσλεξίας.

Σε μια πρωτοποριακή προσέγγιση της αιτιολογικής διάστασης της δυσλεξίας στα πλαίσια των 25ετών ερευνητικών ευρημάτων του πρόβαλε ως αιτία του φαινομένου τις εσφαλμένες οφθαλμοκινήσεις των δυσλεξικών παιδιών. Επεσήμανε ότι η αιτία βρίσκεται στη διαφορετική – ανώτερη κατασκευή ιδίως στο οπτικό σύστημα και στη λειτουργία του εγκεφάλου των δυσλεξικών παιδιών που όμως τα δυσκολεύει στο γραπτό λόγο. Σκέπτονται τάχιστα με εικόνες ενώ σκέπτονται αργά με λέξεις. Για τον Γ. Παυλίδη «η δυσλεξία είναι θείο δώρο όταν γνωρίζουμε την ύπαρξή της και την αντιμετωπίζουμε σωστά. Αντιθέτως η άγνοια τη μετατρέπει σε μειονέκτημα».<sup>120</sup>

Σπουδαίο επίτευγμά του είναι η ανακάλυψη του Τεστ Οφθαλμοκίνησης που διεθνώς φέρει το όνομά του. Πρόκειται για τεστ, όπως ο ίδιος τονίζει, που παρέχει

<sup>119</sup> internet: [www.dyslexia.gr](http://www.dyslexia.gr)

<sup>120</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΤΟ ΒΗΜΑ», ΦΥΛΛΟ 15/07/2002

μοναδικά σημαντικές πληροφορίες για τον ακριβή εντοπισμό του μαθησιακού προβλήματος αλλά και για το μέγεθός του. Η ακριβής διάγνωση οδηγεί στη σωστή και εξατομικευμένη αντιμετώπιση, διότι κάθε παιδί υποστηρίζεται σύμφωνα με τις δυνατότητές του, τις προσωπικές του αδυναμίες και τα ατομικά του πλεονεκτήματα. Ήδη το Τεστ Οφθαλμοκίνησης χρησιμοποιείται από τα γνωστά Πανεπιστήμια Harvard, Boston, Columbia University.<sup>121</sup>

### **3.4. ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

Στη σημερινή εποχή η Πληροφορική έχει κατακτήσει όλους τους τομείς της επιστήμης και των παραγωγικών δραστηριοτήτων σε κάθε σύγχρονη αναπτυσσόμενη κοινωνία. Ο ρόλος της είναι αδιαμφισβήτητος και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής (Ν.Τ.Π.)<sup>122</sup> (ICT = Information Communication Technology) είναι σε ευρεία κλίμακα αναγνωρισμένη σαν ένα ισχυρό εργαλείο υποστήριξης των παιδιών με δυσχέρειες μάθησης στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Βασική διαφορά ανάμεσα στα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας και τα προγράμματα μέσω Η/Υ είναι ότι ενώ τα πρώτα είναι κατά βάση στατικά, στα δεύτερα μπορούμε να έχουμε κίνηση, ήχο και εικόνα ταυτόχρονα και συνδυαστικά. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν ενεργητική συμμετοχή με τις περισσότερες αισθήσεις τους στην προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου.

Οι Ν.Τ.Π. δίνουν στους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες στη διαδικασία μάθησης τη δυνατότητα να κατακτήσουν μεγαλύτερη ικανότητα στη γνώση και να ενδυναμώσουν το γνωστικό τους πεδίο.

Επιπλέον οι Ν.Τ.Π. αυξάνουν την ικανότητα των μαθητών για συγκέντρωση, δίνουν κίνητρο για μάθηση και κυρίως δημιουργούν ένα ασφαλές για το μαθητή περιβάλλον όπου μπορεί να δράσει χωρίς να φοβάται την πιθανότητα του λάθους και την απόρριψη από τους συμμαθητές του. Σημαντικός είναι ο ρόλος τους στην

<sup>121</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΤΟ ΒΗΜΑ», ΦΥΛΛΟ 15/07/2002

<sup>122</sup> [www.daskalos.gr](http://www.daskalos.gr)

αντιμετώπιση των δυσκολιών της γραφής, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας που χαρακτηρίζουν τα δυσλεξικά παιδιά.

Οι πιο γνωστές και αποτελεσματικές μέθοδοι<sup>123</sup> της χρήσης Ν.Τ.Π. σε αναφορά με τους δυσλεξικούς μαθητές είναι:

### **1. Ο επεξεργαστής κειμένου (Word Processors)**

Παρακινεί τους μαθητές να γράψουν και τους ενισχύει να είναι πιο τολμηροί και κριτικοί στην εργασία τους. Αυτό συμβαίνει διότι ο επεξεργαστής κειμένου ελαχιστοποιεί τα προβλήματα της ορθογραφίας και της γραφής με το χέρι και έτσι είναι ευκολότερο στους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στις ιδέες και γενικά σε ό,τι θέλουν να εκφράσουν.

### **2. Το πρόγραμμα για τον αυτόματο έλεγχο της ορθογραφίας (spell checkers)**

Το ζήτημα της ορθογραφίας είναι μια βασική αδυναμία των δυσλεξικών παιδιών. Στο σημείο αυτό ο Spell checker παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διευκόλυνση της διαδικασίας της γραφής αφού προστατεύει τους χρήστες από περιττή εργασία ενώ ταυτόχρονα βοηθά στην οικονομία χρόνου.

Για την ελληνική γλώσσα τα προγράμματα αυτά εισήχθησαν από τον καθηγητή γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μπαμπινιώτη.

### **3. Ο συνθέτης φωνής (Speech technology)**

Τα προγράμματα του συνθέτη φωνής επιτρέπουν στους μαθητές να ακούν ό,τι έχουν γράψει.

Υπάρχουν δυο τύποι αναπαραγωγής του λόγου:

- Το κείμενο για σύνθεση λόγου (text to speech).
- Ο λόγος για σύνθεση κειμένου (speech to text synthesis).

Το κείμενο για σύνθεση λόγου είναι ένα σύστημα, όπου ένα synthesizer επιχειρεί να αναπαραγάγει φωνητικά οτιδήποτε είναι γραμμένο.

Ο λόγος για σύνθεση κειμένου αποτελείται από ένα μικρόφωνο που αντικαθιστά το γράψιμο στο πληκτρολόγιο ή τη χρήση του ποντικιού.

---

<sup>123</sup> ό.π., από Internet

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι Ν.Τ.Π. δεν είναι πανάκεια ή μονόδρομος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης του δυσλεξικού παιδιού αλλά ένα μέσον υποστήριξης και βελτίωσης της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησής του.

Σχετικά με την εφαρμογή των Ν.Τ.Π. στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα κάποιες αξιόλογες πρωτοβουλίες που έχουν εισάγει τη χρήση των Ν.Τ.Π. είναι:

Η προσπάθεια από το Ίδρυμα «Θεοτόκος» υπό την αιγίδα του ψυχολόγου Κ. Τριανταφύλλου. Το πρόγραμμα άρχισε κατά τη σχολική χρονιά 1993-94 και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Το Ειδικό Πειραματικό Σχολείο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δασκάλων του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τη σχολική χρονιά 1996-97 έχει αρχίσει μια προσπάθεια δημιουργίας εργαστηρίου εκπαιδευτικής τεχνολογίας με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών υποστηρίζει αυτή την προσπάθεια γεγονός που εκφράζει τη θέλησή του να παρακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις στο πεδίο της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Βέβαια, οι προσπάθειες αυτές άπτονται του ιδιωτικού τομέα ενώ από επίσημους κυβερνητικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες δεν έχει έμπρακτα αναγνωριστεί ακόμη η σπουδαιότητα της χρήσης των Ν.Τ.Π. για παιδιά με δυσλεξία και Ε.Μ.Δ.<sup>124</sup>

Από τη στιγμή που η εισαγωγή των Ν.Τ.Π. στην ειδική εκπαίδευση των αναπτυγμένων Ευρωπαϊκών χωρών είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ευθύνεται για την ανάδειξη παρόμοιων πρωτοβουλιών αφού συνιστά μια σύγχρονη αναγκαιότητα στα πλαίσια προνοιακής υποστήριξης των παιδιών με δυσλεξία.

Οι Ευρωπαϊκές εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν το εναρκτήριο για ένα σημείο αναφοράς στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

---

<sup>124</sup> ό.π., Internet

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρά τις θεαματικές εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας, της ιατρικής και της γνωστικής ψυχολογίας κατά στη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα το πρόβλημα της δυσλεξίας παραμένει ανοιχτό εξακολουθώντας να αποτελεί αντικείμενο έρευνας και προβληματισμού ανάμεσα σε ερευνητές διαφόρων ειδικοτήτων.

Η εξέταση του φαινομένου για τη χώρα μας είναι επίκαιρη. Η δυσλεξία ενώ σε διεθνές επίπεδο ερευνάται τουλάχιστον 100 χρόνια, στη χώρα μας μόλις τα τελευταία 15-20 χρόνια έγινε γνωστή. Ωστόσο η ευαισθητοποίηση των διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων, των εκπαιδευτικών και των γονέων σε συνδυασμό με τις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής μας φέρνουν το πολύπτυχο πρόβλημα της δυσλεξίας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της επικαιρότητας.

Η δυσλεξία και κατ' επέκταση οι Ε.Μ.Δ. είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που αφορά το παιδί και τον έφηβο, την οικογένεια και σε τελική ανάλυση την κοινωνική δομή. Δεδομένου ότι η σχολική επίδοση και η μόρφωση έχουν καθιερωθεί ως βασικές κοινωνικές αξίες οι Ε.Μ.Δ., η δυσλεξία και η αποτυχία που τις συνακολουθεί συνιστούν κοινωνικό πρόβλημα.

Σε μια σύγχρονη κοινωνία που στηρίζεται στο Λόγο, όπως αυτός έχει εξελιχθεί και διαφοροποιηθεί μέσα από την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, κάθε άτομο που υστερεί στον τομέα αυτό κινδυνεύει να βρεθεί στο περιθώριο της πολιτικής, πολιτιστικής και οικονομικής ζωής με δυσοίωνες προοπτικές για τη γενική του εξέλιξη και ανέλιξή του στην κοινωνία.

Η εκπληκτική αύξηση του όγκου των γνώσεων, η εξαιρετικά γρήγορη διακίνηση των πληροφοριών και η υπερεξειδίκευση στην άσκηση των επαγγελμάτων είναι οι κύριες αιτίες του αυξημένου ενδιαφέροντος που παρατηρείται στις μέρες μας για το φαινόμενο της μάθησης που συνδέεται στενά με το πρόβλημα της δυσλεξίας.

Το ζήτημα γίνεται ιδιαίτερα σοβαρό, όταν αναλογιστεί κανείς πόσο στενά συνδέεται η αδυναμία ή η αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής με τη σχολική αποτυχία, επαγγελματική αποδοτικότητα και καταξίωση του ατόμου



εμπλέκοντάς το σε μια αλυσίδα συνεπειών με βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες παρενέργειες.

Η δυσλεξία είναι ίσως η μοναδική ιατρικώς μειονεκτική κατάσταση, στην οποία – τουλάχιστον μέχρι σήμερα – η υποστηρικτική παρέμβαση είναι αποκλειστικά εκπαιδευτική αφού η περιοχή της εκπαίδευσης αποτελεί τον κρίσιμο χώρο που είναι ο πρώτος αποδέκτης των δυσχερειών του παιδιού και σε τελική ανάλυση ο κύριος υπεύθυνος για την αντιμετώπισή τους.

Η δυσλεξία είναι αποκαταστάσιμη αφού με έγκαιρη διάγνωση, συστηματική, εξειδικευμένη σε εξατομικευμένο επίπεδο βοήθεια οι δυσκολίες μπορούν να υποχωρήσουν ώστε η ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού να είναι αποδοτική και να αποφευχθούν οι οδυνηρές συνέπειες της αποτυχίας.

Με βάση την αρχή των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλα τα άτομα, σε όλες τις χώρες με προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώνεται και προωθείται με επιταχυνόμενο ρυθμό η κίνηση για τον εκσυγχρονισμό των μοντέλων οργάνωσης, των μεθόδων και διαδικασιών που χρειάζονται, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη προσέγγιση και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης έχουν ήδη σχεδιαστεί και εφαρμόζονται, πειραματικά ή τακτικά, διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε το ίδιο και για τη χώρα μας όπου οι προσπάθειες είναι αποσπασματικές γεγονός που προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη να συστηματοποιηθούν τα προγράμματα προς την κατεύθυνση ουσιαστικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Βασική προϋπόθεση είναι η επανεξέταση και ο επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε επίπεδο φιλοσοφίας και δομής του και ο καθορισμός προτεραιοτήτων έτσι ώστε να ευνοείται το δυσλεξικό παιδί από τη σχολική πράξη και εμπειρία.

Η υπόθεση της δυσλεξίας είναι εξαιρετικά σημαντική και απαιτεί εξειδικευμένη γνώση, παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό προσδιορισμένο από το μαθησιακό προφίλ του μαθητή και διεπιστημονική συνεργασία ειδικών. Το σύστημα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δε διαθέτει με την υπάρχουσα μορφή του σε ικανοποιητική ποσότητα και ποιότητα κανένα από τα χαρακτηριστικά αυτά.

Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διαθέτουμε αλλά υπάρχουν χωρίς τον απαραίτητο μηχανισμό που θα τους επιτρέψει να αυτοαξιολογούνται τακτικά και να βελτιώνονται ή να αναθεωρούνται όταν αποδεικνύονται ανεπαρκείς σε συνάρτηση με τη μελέτη εναλλακτικών παρεμβάσεων, που επιτρέπουν τη διασύνδεση του υπαρκτού προβλήματος με τους ειδικούς για την αντιμετώπισή του.

Η σχολική πραγματικότητα σχετίζεται και εξαρτάται από τη συνολική υπαρκτή κοινωνική πραγματικότητα. Το σχολείο δε μπορεί ν' αποτελεί «νησίδα» επάρκειας όταν οι μηχανισμοί του κράτους, επιστημονικοί και διοικητικοί είναι ανεπαρκείς και στηρίζουν με γραφειοκρατική νοοτροπία μια διαδικασία κατ' εξοχή ανθρωποκεντρική όπως είναι η διεργασία της διδασκαλίας / μάθησης, η οποία δεν καλύπτεται με προσεγγίσεις αποστασιοποιημένες από το υπαρκτό σχολείο και την κοινωνική πραγματικότητα.

Σε μια εποχή που η χώρα μας προσπαθεί να σταθεί ισότιμα σ' ένα ανταγωνιστικό «παγκοσμιοποιημένο» περιβάλλον θεωρούμε ότι τα προβλήματα μπορούν ν' αντιμετωπιστούν μόνο με γενναίες αποφάσεις που σέβονται τις αρχές της ισότητας και της ισοπολιτείας.

Έχουμε ανάγκη από μια πολιτική που ενδιαφέρεται ν' αναβαθμίσει και να διασφαλίσει ένα αποδεκτό επίπεδο κοινωνικής πρόνοιας και μέριμνας για τον αδύναμο, διαφορετικό, το γνωσιακά μειονεκτικό. Χρειαζόμαστε μια πολιτική που να σέβεται τη διαφορά και τη διαφορετικότητα και ν' αγωνίζεται για τον άνθρωπο ως ανεπανάληπτη αξία.

Η κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί χωρίς να υπάρξει ανάγκη από ιδιαίτερα υψηλά κονδύλια, αλλά με καλό σχεδιασμό, δράση και ειλικρινή προσπάθεια των εμπλεκομένων στη διαδικασία πραγματοποίησης του Σχολείου για όλους με όλους. Στην προοπτική αυτή ουσιώδη προαπαιτούμενα είναι:

- Η επιλογή και επαρκής στελέχωση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με προσωπικό εξειδικευμένο στις Ε.Μ.Δ. – δυσλεξία για προώθηση έρευνας, εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων και τεστ αξιολόγησης σχολικών δεξιοτήτων.
- Άμεση οργάνωση και ενεργοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να γίνει

δυνατή η υποστήριξη των δυσλεξικών μαθητών με τεχνικές εξατομικευμένης διδασκαλίας.

- Σε μακροπρόθεσμη προοπτική αναγκαία είναι η θεσμοθέτηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων που θα δίνουν στέρεη, σφαιρική και σε βάθος γνώση η κατάρτιση της οποίας θα εξασφαλίσει τον πολυδύναμο εκπαιδευτικό, τον εκπαιδευτικό του 21<sup>ου</sup> αιώνα που θα μπορεί ν' αναγνωρίζει κάθε είδους διαφορετική ανάγκη και να εφαρμόζει υποστηρικτικά προγράμματα σε μαθητές με δυσχέρειες μάθησης του δημόσιου σχολείου ώστε και οι οικογένειες να ελαφρυνθούν από τις δυσβάστακτες οικονομικές δαπάνες της εκπαίδευσης των παιδιών τους και να περιοριστεί η σχολική αποτυχία και διαρροή καθώς και τα φαινόμενα που τη συνοδεύουν.
- Αύξηση του αριθμού των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άμεση καθιέρωση του θεσμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Σύγχρονο διδακτικό υλικό και εποπτικά μέσα απαραίτητα για δυσλεξικούς μαθητές λόγω των δυσχερειών τους κάτω από το πρίσμα των σύγχρονων απαιτήσεων και συνάμα των δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα η επιστήμη της Πληροφορικής.
- Ενημερωτικά σεμινάρια και διαλέξεις για γονείς ώστε να είναι δυνατή η συνεργασία τους με το σχολείο και η θετική υποστήριξή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού τους.
- Διεύρυνση των προγραμμάτων σπουδών στις ανώτατες σχολές κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ώστε να προσφέρεται εξειδικευμένη γνώση σε Θέματα Ειδικής Αγωγής.
- Η θέσπιση εγκυρότερης διαδικασίας διάγνωσης της δυσλεξίας.
- Η κατάλληλη στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και άλλου ειδικευμένου προσωπικού. Η στήριξη αυτή αφορά τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωσή του, την ηθική υποστήριξή του αλλά και την εξασφάλιση ενός στοιχειώδους επιπέδου διαβίωσης που θα του επιτρέπει να ασχολείται απρόσκοπτα με το έργο του.

- Η διαρκής συνεργασία, η ανταλλαγή πληροφοριών, πείρας και ιδεών με διεθνείς οργανισμούς και άλλες χώρες ιδιαίτερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η συνεργασία αυτή ενθαρρύνεται με την επιχορήγηση προγραμμάτων από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.), την εξειδίκευση εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, την οργάνωση σεμιναρίων σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Οι προσφερόμενες αυτές δυνατότητες χρειάζονται συνετή αξιοποίηση ώστε να έχουν ουσιαστική αποτελεσματικότητα για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας.
- Μια σημαντική κίνηση για την ευαισθητοποίηση – ενημέρωση των γονέων, των εκπαιδευτικών και γενικότερα του πληθυσμού είναι η προβολή από τα Μ.Μ.Ε. θεμάτων που σχετίζονται με τη δυσλεξία και ευρύτερα τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες που μπορούν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα πλαίσια της σχολικής τους φοίτησης.
- Σε τοπικό επίπεδο με πρωτοβουλία των φορέων της τοπικής και Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης όπως Δήμοι, Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα με σκοπό την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των πολλών σχετικά με το πολυσύνθετο ζήτημα των Ε.Μ.Δ.
- Ιδιαίτερο ρόλο μπορεί να αναλάβει και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων της κάθε σχολικής κοινότητας με δραστικές ενέργειες και πρωτοβουλίες διοργανώνοντας ημερίδες με θέματα ανάλογου περιεχομένου με τις Ε.Μ.Δ. σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και φορείς που σχετίζονται με τις δυσκολίες αυτές τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε κρατικό.

Από τα αναφερόμενα στην παρούσα εργασία Προεδρικά Διατάγματα και από το πλήθος άλλων εγκυκλίων για τις ειδικές δυσχέρειες μάθησης, φαίνεται ότι η Ελληνική Πολιτεία ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να ληφθεί μέριμνα για την αντιμετώπιση των δυσλεξικών παιδιών στη σχολική πραγματικότητα. Το Υπουργείο Παιδείας με κύριο συντονιστή τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής προσπαθεί να οργανώσει το χώρο των Ειδικών Εκπαιδευτικών αναγκών και να προσανατολίσει την Ειδική Αγωγή στην προοπτική της αποτελεσματικής υποστήριξης των παιδιών με δυσλεξία γεγονός που ενθαρρύνεται ιδιαίτερα με το νέο νόμο 2817/2000 και κυρίως

με τη θεσμοθέτηση των Κ.Δ.Α.Υ. με την προϋπόθεση ότι τα όποια προβλήματα ήδη έχουν καταδειχτεί στην πιλοτική εφαρμογή τους θα αντιμετωπιστούν με σύνεση και ευθύνη.

Με τη συμβολή των παραπάνω δεδομένων και με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η επιστήμη και η τεχνολογία οι προοπτικές προβάλλουν ελπιδοφόρες στην κατεύθυνση της υπεύθυνης υποστήριξης των παιδιών με ειδικές δυσχέρειες μάθησης γεγονός που πέρα από την αναβάθμιση του χώρου της Ειδικής Αγωγής θα σφραγίσει ποιοτικά ολόκληρο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και το κοινωνικο-πολιτισμικό μας επίπεδο ως λαού.

Η πρόσφατη συσσωρευμένη επιστημονική εμπειρία στο πεδίο των Ε.Μ.Δ. και της δυσλεξίας δίνει την ευχέρεια να διαπιστώσουμε ότι σήμερα γνωρίζουμε να κάνουμε περισσότερα σε σύγκριση με εκείνα του παρελθόντος δεδομένο που δικαιολογεί τη συγκρατημένη αισιοδοξία μας για το μέλλον του δυσλεξικού παιδιού στην ανθρώπινη κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης στον ορίζοντα της τρίτης χιλιετίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΜΑΡΚΟΥ Ν.ΣΠ., «ΔΥΣΛΕΞΙΑ, ΑΡΙΣΤΕΡΟΧΕΙΡΙΑ, ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ»,  
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1993
- ΔΟΪΚΟΥ – ΑΥΛΙΔΟΥ Μ., «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ  
ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ  
ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2002
- ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ Ι. – ΤΖΕΝΑΚΗ Μ., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»,  
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ, Β΄ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000
- ΔΡΑΚΟΣ Δ. ΓΕΩΡΓ., «ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ  
ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1999
- ΛΙΒΕΡΗ – ΚΑΝΤΕΡΕ Α., «ΕΣΥ ΞΕΡΕΙΣ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΠΕΡΙΒΟΛΑΚΙ, 1999
- ΦΛΩΡΑΤΟΥ Μ., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΟΧΙ ΤΕΜΠΕΛΙΑ»,  
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Α΄ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 1992
- ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ Δ., «Η ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ  
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ», ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ  
1995
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΠΡΑΞΗ. ΤΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Β΄  
ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2000
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Δ.Κ., «ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ», 2000 17(5)
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ Α. – ΣΥΡΙΓΟΥ Α., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ», ΓΕΝΙΚΟ  
ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΠΑΙΔΩΝ ΠΕΝΤΕΛΗΣ, ΑΥΤΟΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 1999
- ΠΛΑΙΣΙΟ, «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ», ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ, ΑΘΗΝΑ 1993
- ΣΤΑΣΙΝΟΣ Π. ΔΗΜ., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΦΗΒΟΥ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1993
- ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ: «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ  
ΤΑΣΕΙΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1990

- ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ ΜΑΡΚ. – ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ ΜΑΡ., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ, Α΄ ΕΚΔΟΣΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1991
- ΣΤΑΣΙΝΟΣ ΔΗΜ., «ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΙΩΝΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ 1999
- ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ. «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ», ΑΘΗΝΑ 8-9-10 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1996
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 3<sup>ΟΥ</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ Π.Ε.Σ.Ε.Α., ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2000
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡ., «ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΤΟΜΟΣ Α΄, Δ΄ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2001
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΖΙΖΙ Α., «ΘΕΜΑΤΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 2000
- ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ, «ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΗΜΕΡΑ», ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ, 10 ΜΑΡΤΙΟΥ 2001, ΑΘΗΝΑ 2001
- ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ΑΘΗΝΑΪΚΕΣ, «ΒΗΜΑ» 15/07/2002 – «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ» 6/04/2002
- ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ», ΤΕΥΧΟΣ 13, ΜΑΙΟΣ – ΙΟΥΝΙΟΣ 2001
- ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΦΥΛΛΑΔΙΟ «ΜΟΝΑΔΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ
- INTERNET: [www.dyslexia.gr](http://www.dyslexia.gr)
- INTERNET: [www.daskalos.gr](http://www.daskalos.gr)
- ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΓΛΩΣΣΑ», ΤΕΥΧΟΣ 44
- ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΑΠΟΨΗ», ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
- ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 32-33, ΑΘΗΝΑ 1997

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ», ΤΕΥΧΟΣ 64  
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», ΤΕΥΧΟΣ 125  
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», ΤΕΥΧΟΣ 53  
ΠΟΡΠΟΔΑΣ Δ. ΚΩΝ., «ΔΥΣΛΕΞΙΑ. Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ  
ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ)», ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ, Α' ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 1997  
ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΟΥ  
(Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π.), ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ,  
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1993  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ, ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ 1993  
ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ Π., «ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΠΩΣ ΘΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΨΕΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΑΠΟ  
ΤΗΝ ΑΠΕΙΛΗ ΤΗΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΣΑΒΒΑΛΑΣ, ΤΟΜΟΣ Α', ΑΘΗΝΑ 2001  
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΚΩΝ., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΑΝΙΑ,  
ΑΘΗΝΑ 1995  
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Δ., «ΔΥΣΛΕΞΙΑ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ. ΟΨΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ»,  
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 1998  
ΝΙΤΣΟΠΟΥΛΟΣ Μ., «ΒΟΗΘΗΣΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ  
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ,  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1989  
«ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ»,  
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Β' ΕΚΔΟΣΗ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΟ,  
ΑΘΗΝΑ 1998  
ΣΑΚΚΑΣ Β., «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΑΤΡΑΠΟΣ, ΑΘΗΝΑ 2002  
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ, ΤΕΥΧΟΣ 19  
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΒΗΜΑ ΑΙΓΑΙΟΥ», ΤΕΥΧΟΣ 41  
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ», ΤΕΥΧΟΣ 39  
ΖΑΧΟΣ Γ., INTERNET: [www.teach.gr](http://www.teach.gr)



# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

**ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΩΝ  
ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

# Δείγμα δυσλεξικής γραφής

1

ωχ3 ιααα καρτία.

Εγώ πάω σχολείο

2

αιγάω ιογι τν πγαηα.

Αγαπά πολύ τον μπαμπά

3

3να τσρίνα 3τρεχ3 παχί.

Ένα τρένο έτρεχε πολύ

4

3λα ωδ3

Έλα εδώ

Δείγμα γραφής από μαθητή 1ης Δημοτικού

ρωθελωαψορεοο  
κωμωε

Ενα παιδι πηχ 3 στο  
δοσο να κανι πδρι  
παπο. 3 κν ε καθκα  
σάνα σλο ψο θα να  
ρτσι πο σλυρα σοθα  
σοσ. εκαν ε πολικρε  
στικ και στοθασος.  
εκνεδρροσκα  
ενα χορι και ενα  
κοριτσι πλγαν  
παρπατο σου κικο.  
φνα ταραρα

ΕΠΪ ΘΑ ΦΥΞΕΙΣ  
ΑΠΌ ΤΟΥ ΡΑΦΕΛΟ

ΜΤΙΝ ΨΑΞΕΙΣ ΝΑ ΒΡΕΙΣ  
ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΜΟΥ

Η εξέλιξη που φυσιολογικά παρουσίασε το παιδί μετά τον εθισμό του στον πολυσυμβολισμό των φωνημάτων και την αυτόβουλη αναζήτηση του ορθού μαρτυρεί πόσο άδικο είναι να μπαίνει η ταμπέλα του δυσλεξικού από την Α΄ τάξη και πόσο σημαντική είναι η εξειδικευμένη υποστήριξη του παιδιού, για να ξεπεράσει το φυσιολογικό, λόγω προηγούμενης απειρίας, πρόβλημά του: πόσο άστοχο είναι να γίνονται παρατηρήσεις στο παιδί στις πρώτες τάξεις για ορθογραφικά λάθη.

5ο δείγμα

~~Γιωργος Γιωργος~~

Όταν ο Γιώργος ρωτήθηκε για τη δυσλεξική συμπεριφορά του, είπε ότι έγραφε με αυτό τον τρόπο το ονοματεπώνυμό του, για να διευκολύνει τη δασκάλα του να το διαβάσει, διότι αυτή βρισκόταν απέναντί του. Η συμπεριφορά αυτή εντάσσεται στην καθρεπτική γραφή. Βέβαια, ο Γιώργος δεν εμφάνισε άλλοτε τέτοια συμπεριφορά.

C δείγμα

ΣΗΛΕΡΑ ΣΟΝΙΤΝΑΤΟΝΚ

Η συμπεριφορά αυτή, εκτός της αντιστροφικότητας των γραμμμάτων, πραγματοποιήθηκε από τα δεξιά προς τα αριστερά.

δείγμα (Δυσλεξική συμπεριφορά κεφαλαιογράμματος γραφής)

ΕΓΩ ΠΗΓΑ  
ΠΕΡΙΠΑΛΟ

8ο δείγμα

Σίεω η ηκωσι πέμει Μαρτίου

το καλοκαίρι κάνο πάνιο στη θάλασσα

Δυσλεξική συμπεριφορά εξαιτίας παραλείψεων συμβολισμού φωνημάτων και αδιαφορίας αναζήτησης του ορθού, αφού πρόκειται για άσκηση που υπαγόρευε η δασκάλα.

γ) Μαθητών της Β' τάξης

δείγμα

στη μέρα της αχθρα κέστη

σχολή Αδατο Πεύ

λου. τα σχολαο

ήνε στο γρητο.

Η γραφή πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη επαφή μας με το παιδί, όταν η μητέρα του το έφερε σε μας απογοητευμένη μετά την παντελή απόρριψη του από τη δασκάλα του.

Το βιβλίο μου είναι για το καλό.  
 Ο Μάριος έχει να σου δώσει βιβλία.  
 Ο αδελφός μου είναι πολύ καλός και πολύ  
 έχουν σκεφτεί τον αδελφό  
 γράφει πολύ και έχει τη δουλειά  
 του να είναι  
 καλός και να είναι να είναι  
 καλά.  
 Η Γαβριέλα είναι πάρα πολύ καλή και  
 καλό παιδί μου είναι.

<p>           τριτη 99 Νοεμβριου            παιχνιδια στο τραπο            Εγω ΕΚΗ ΤΙ ΣΙΚΑΝΕΙΣ ΤΑ ΣΑΦΟΤΕΚΙ            ροια το Μπρι ΠΕΣΟΥΝ ΚΙΝΗΤΟΝ ΕΡΑΜΕΤΡΟ            κα το Βραδι ΜΕΣΟΥΝ ΚΡΙΣΤΟ Η ΜΕΡΙ            ΜΕΣ ΒΑΡΕ ΜΟΙΖΟΥΝ ΑΥΤΑ ΜΙΑ ΦΟΡΑ            Μπρι ΜΕΣΟΥΝ ΕΡΑΜΕΤΡΟ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΙ            ΧΑΣΤΗΝ 9.1 ΚΑΙ ΜΕΡΙΚΟΣ ΘΕΡΟΣ ΤΑ ΓΙΩΝ            ΠΕΣΟΥΝ ΠΟΔΟΣΤΑΣΟ ΑΝΤΙΧΙ ΚΑΙ ΠΟΤΑΜΙ            ΤΕΤΑΡΤΙΣ ΜΕΡΟΣ ΚΑΙ ΟΤΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟΣ Ο            ΕΑΘΕΡΟΣ ΜΙΣΟΥΝΤΟ ΚΑΙ ΝΙΑ ΒΑΡΑ ΜΑΙ            ΜΕΣΟΥΝ ΜΗΟΔΟΤΕΡΟ ΚΑΙ ΕΝΑ ΣΕΤΟΚΙ ΟΥΣΤΟΙ            ΣΙ ΜΑΟΙ ΚΑΙ ΜΙΣΟ ΚΑΙ ΘΡΙΚΣ ΑΝΟΤΙΣΑ            ΛΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΚΑΤΟΥΣ.         </p>
---

Σχ. 1.1. Κείμενα δυσλεξικών παιδιών: α) Καθ' υπαγόρευση γραφή κοριτσιού ηλικίας 10 ετών. β) Αυθορμητη γραφή («σκεφτομαι και γράφω») αγοριού ηλικίας 9 ετών.

Τετάρτη 7 Οκτωβρίου 1998

Ο Αβαν θυμήθη να διατάξει και ναυραγ  
για τον κορινθίους να σπουδάσουν να του κερτίσιον  
στην Αραβία δια τα κτήρια που είναι και στα ταξίδια  
του τον κέρτιση ραβί

επιθίστην ναφθαί ναυαί σίκαυα - σίκαυα - σίκαυα -  
δίπυλκα, σίκαυα - σίκαυα - κίττα, σίκαυα -

5. Γράψτε και μάθετε

Ο Αβαν τα διηγήθηκε ορα: για το καράδι σου  
ναύρωσε, για τους Κορινθίους σου σικανόηθη  
σαν να τον άρεσαν στη Αραβία, για επιμι-  
θάρα σου έδωκε και για το δεξί σου τον  
απρε στη ράχη του.

6. Λέξεις για την κασέλα:

εμπιστοσύνη, ναυλώνω-ναύλα, σικανόηθη-σικαν-  
νόηθηκα, σίκαυα-σίκαυα, κίττα-κίττα, κίττα-  
κίττα, κίττα

εσάρτη 7 Οκτώβρη 1998  
Ορθογραφία

## Δείγμα δυσλεξικής γραφής

Ξεκίνησα πρωί για το σχολείο.  
Συνάντησα το Παύλο.  
Ο Πέτρος ήρθε καβάλα στο ποδήλατό του.  
Επήγαμε εκδρομή στο γήπεδο.  
Τα αγόρια έπαιξαν μπάλα και  
τα κορίτσια έπαιξαν κυνηγητό.

Δείγμα γραφής από μαθητή ΣΤης Δημοτικού

Ξεκίνησα το πρωί  
γιά το σχολείο.  
Συνάντησα στο δρόμο το Παύλο  
ο Πέτρος ήρθε καβάλα στο  
ποδήλατό του.  
Επήγαμε εκδρομή στο γήπεδο.  
Τα αγόρια έπαιξαν μπάλα και  
τα κορίτσια έπαιξαν κυνηγητό



## > Απαντήσεις

(1) Εκεί τον παράδειση διαταχίω χαρακτήρα  
ο ο ήμος του τη δεμάχο και  
και δεφεντρίε μέ το δετ κατρί καρμίνε  
να πένελετι από του  
δετ κατρί καρμίνε με από του  
κατρίε να πένελετι από  
του ούθρητους

(2) Ο τη δεμάχο και ούθρητους του  
ξένο στο ούθρητους και του  
δετ να κατρίε και με τα δετ  
δετ τίν ανατρίε πολχόσι από  
καί παρμπάτω ταί ταί του  
τη δεμάχο χαρακτήρα ότι  
ο ο ούθρητους τη δεμάχο παρ  
πρός το ξένο είναι καί

Επιθεση 1<sup>η</sup>

9-11-89

Ναι, αναπτύσσεται μια από τις δύο  
λειτουργίες - ιδιότητες του γραπτού λόγου. Ο γραπτός  
λόγος - διαφέρει ~~α~~ γνώση από την  
αρχαιότητα και η ιδιότητα της δύναμής του...  
πραγμά, που...ως...τότε...μονο...<sup>α</sup>...  
...<sup>η</sup>...  
και γραφή. β) Ο γραπτός λόγος αποσκοπεί  
γνώσεις, βοηθάει την ανάπτυξη των επιστημών  
και των τεχνών και επιταχύνει την εξέλιξη  
της ανθρωπότητας.

348  
Ο γραπτός λόγος σίγουρα  
είναι ένα στοιχείο που προσδιορίζει τον  
πολιτισμό μιας φυλής. Καμία φυλή  
δεν αφέθηκε χωρίς γραπτό λόγο, το  
μυστικό ηλιωνίκτηρα <sup>α</sup> πρ αυτόν είναι ότι  
δεν φθάνετε και γίνει <sup>α</sup> στοιχείο.

Ο γραπτός λόγος δημιουργείται από  
την ανάγκη που παρουσιάζεται να υπάρχουν  
καταλογοί <sup>α</sup> τα περιεχόμενα διαφόρων αλυσίδων

(π.χ. των ανακτόρων) για ανάγνωση του  
όπου υπάρχει τον καιρό των τροφών ~~στην~~  
Έτσι στην αρχή ο λόγος δεν είχε  
σημειωθεί για να γράφονται ποιήματα  
έτσι αλλά για να γράφεται οι ποικιλίες των  
μορφών και να διευκολύνεται η αποθήκευση  
των αγαθών...

Στην αρχή ο ~~πρώτος~~ λόγος ήταν  
γνωστός μόνο στους ιερείς που έτσι ήταν  
αποφασισμένοι κατά κάποιον τρόπο είχαν  
ως πάντα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη  
δημιουργία ενός μυστικιστικού χώρου από τους  
ιερείς, ... αυτόν των μυστικιστών που είχαν  
μάλιστα α... .. οι ίδιοι οι ιερείς από  
φόβο φίλος... μάθουν καλά άλλους του  
"εγώ" και "επιφορέττου" από αγαθό και  
... παραχρησιάζονται. Μαζί όμως  
με το λόγο οι ιερείς ανέπτυξαν και τις άλλες  
πιστώσεις, <sup>πλάσμα</sup> καλαστικό παρ'όλο που είχαν  
όπου δεν υπήρξε <sup>εξ</sup> συνέχεια παρ'όλο που είχαν  
φτάσει σε ένα πολύ υψηλό επίπεδο και  
αυτό γιατί η μυστικότητα δεν το επέτρεπε.\*  
Το αρχικό "απόθεμα" για την ενόραση

Σμβηντε = Σήμερα είναι Τετάρτη

Πνοχα = Πίνω γάλα

Χθομετομλβ = Γράφω με το μολύβι

Πνκουπζε κεθεαπτε = Ο Νίκος πήγε και έφαγε  
ΠΑΤΑΤΕΣ

Ζραθσρδσ = Ζωγραφίζω στο τετραδίο

Τοβηλοηνμδαο = Το βιβλίο είναι μεγάλο



Δείγμα (Δυσλεξική συμπεριφορά μαθητή της Α' τάξης όπου γίνεται φανερό ότι το φαινόμενο περιορίζεται στη γλώσσα των μαθηματικών)

μέτρων πίσα.

(243 21); Πρόσεχε!!

5 4 3 2 1

Η δασκάλα του παιδιού, η οποία δεν είχε εντοπίσει τη δυσλεξική συμπεριφορά του έως την ενότητα 5 του σχολικού βιβλίου, βλέπουμε ότι τώρα περιορίζεται στην αυστηρή παρατήρηση «Πρόσεχε!!», χωρίς άλλη διάθεση υποστήριξης.

Στη συνέχεια παρατίθενται δείγματα δυσλεξικών συμπεριφορών σχετικά με την κατάκτηση των μαθηματικών τάξεων και κλάσεων:

δείγμα (Πρόσθεση)

$$\begin{array}{r} 324 \\ + 58 \\ \hline 904 \end{array}$$

δείγμα (Αφαίρεση)

$$\begin{array}{r} 3185 \\ - 54 \\ \hline \end{array}$$

δείγμα (Πολλαπλασιασμός)

$$\begin{array}{r} 314 \\ \times 5 \\ \hline 5620 \end{array}$$

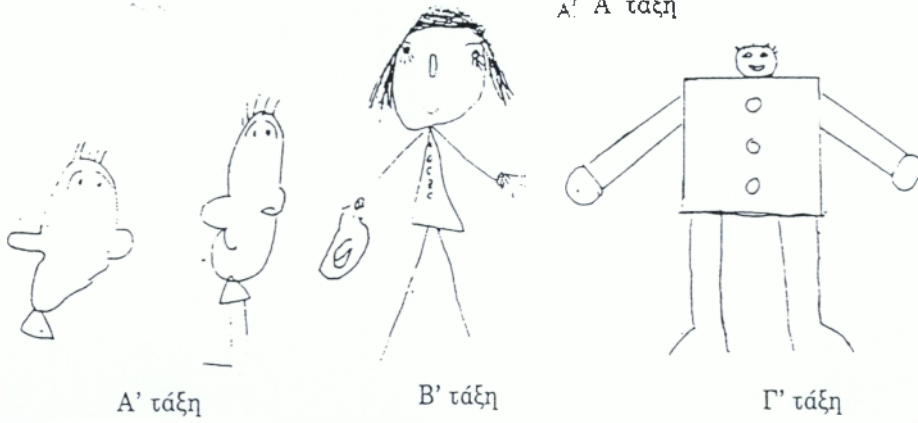
Αντιπροσωπευτικά δείγματα σχεδίων  
δυσλεξικών και μη-δυσλεξικών παιδιών

Εικόνα  
Σχεδιαστικό έργο: «Άνθρωπος»

ΟΜΑΔΑ Α



Α' Α' τάξη



Α' τάξη

Β' τάξη

Γ' τάξη

ΟΜΑΔΑ Β



Α' τάξη



Β' τάξη

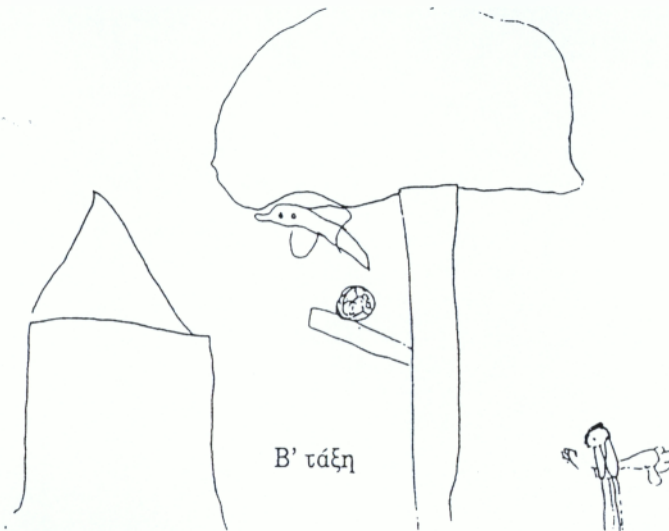


Γ' τάξη

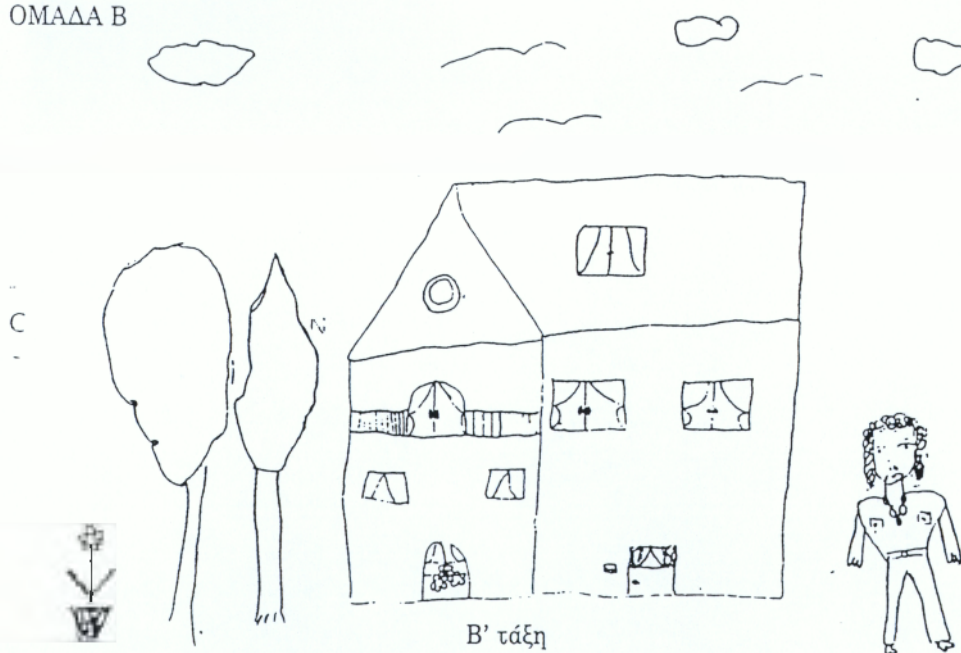
Εικόνα

Σχεδιαστικό έργο: «Σπίτι - Δέντρο - Άνθρωπος - Πουλί»

ΟΜΑΔΑ Α



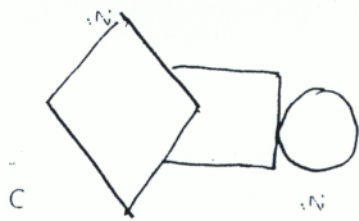
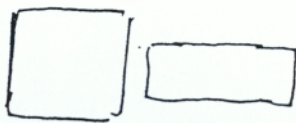
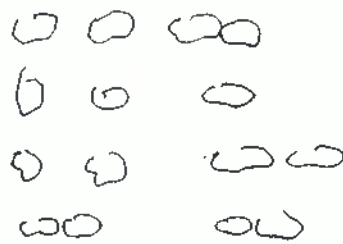
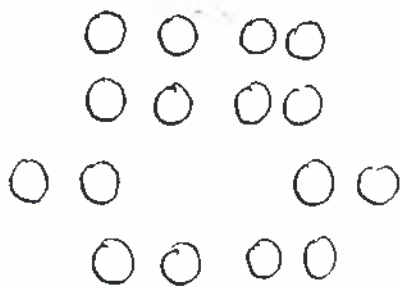
ΟΜΑΔΑ Β





# Δείγμα αντιγραφής σχημάτων

Δοθέντα σχήματα



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

**A. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

**B. ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ**

**Γ. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΚΕΝΤΡΩΝ, ΚΙΝΗΤΩΝ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ Κ.Δ.Α.Υ.**

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ  
ΣΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ, ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ\*

- ALBREY, C., EVANS, J., HICKS, C., & NEWTON, M. (1982). *The Aston Portfolio Assessment Checklist*. Wisbech: Learning Development Aids.
- BARHAM, C., BISHELL, R., LAWSON, K., & McDONNELL, C. (1986). *The Staffordshire Mathematics Test*. Windsor: NFER-Nelson (για παιδιά ηλικίας 7-8,7 χρόνων).
- BARKING and DAGENHAM LEA (1981/2). *Barking Reading Project*. London: Barking and Dagenham LEA.
- BARRS, C., ELLIS, S., HESTER, H., & THOMAS, A. (1983). *The Primary Language Record*. London: ILEA.
- CHILDS, S.B., GILLINGHAM, A., & STILLMAN, B.W. (1967). *Gillingham-Childs Phonics Proficiency Scales*. Cambridge, Mass.: Educator's Publishing Service.
- ΓΕΩΡΓΑΣ Δ.Δ., ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.Ν., ΜΠΕΖΕΒΕΡΚΗΣ, Η.Γ. & ΓΙΑΝΝΙΤΣΟΣ Ν.Δ. (1997). Ελληνικό WISC III, Wechsler Κλίμακας Νοημοσύνης για Παιδιά-David Wechsler (ελληνική μετάφραση). Οδός Εξεταστή Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- DANIELS, J.C., & DICK, H. (1973). *The Standard Reading Tests*. London: Chatto & Windus.
- ELLIOTT, C.D., MURRAY, D.J., & PEARSON, L.S. (1983). *British Ability Scales*. Windsor: NFER-Nelson.
- FROSTIG, M. (1961). *The Marianne Frosting Developmental Test of Visual Perception*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press (για επενεργόμην).
- GATES, A.I. *Basic Reading Tests*. Columbia: Columbia University.
- GATES, A.I. *Gates Reading Readiness Tests*. Columbia: Columbia University.
- GILLHAM, B. (1980). *Basic Number Diagnostic Test*. London: Hodder & Stoughton (για παιδιά 5-7 χρόνων).
- GILLHAM, B. & HESSE, K.A. (1976). *Basic Number Screening Test*. London: Hodder & Stoughton (για παιδιά 7-12 χρόνων).
- Graded Word Reading Test: The Macmillan Test Unit* (1990). Windsor: NFER-Nelson (για παιδιά 6-14 χρόνων).
- 
- GRAHAM, F.J., & KENDALL, B.S. (1946). *Memory for Designs Test*. Windsor: NFER-Nelson (για παιδιά 6-15,11 χρόνων).
- HAGLEY, F. (1987). *Suffolk Reading Scale*. Windsor: NFER-Nelson.
- INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY (1982). *Children's Observation Procedure*. London: ILEA.
- KIRK, S.A., & MCCARTHY, J.J. (1968). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- LINDAMOOD, C.H., & LINDAMOOD, P.C. (1979). *Lindamood Auditory Conceptualisation Test*. Hingham, Mass.: Teaching Resources Corporation.
- Manchester Group Reading Comprehension Test*. University of London Press.
- MILES, T.R. (1983). *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. London: Granada (Bangor Dyslexia Test).
- MONROE, M. (1935). *Reading Aptitude Test*. Boston: Houghton & Mifflin.
- NFER-Nelson (1989a). *Reading Ability Series*. Windsor: NFER-Nelson.
- NFER-Nelson (1989b). *Test of Initial Literacy*. Windsor: NFER-Nelson.
- NEALE, M.D. (1966). *Neale Analysis of Reading Ability*. London: Macmillan.
- NEALE, M.D., CHRISTOPHERS, C., & WHETTON, C. (1988). *Neale Analysis of Reading Ability. Revised British Edition*. Windsor: NFER-Nelson (για παιδιά 5-13 χρόνων).
- NEWTON, M.J., & THOMSON, M.E. (1976). *The Aston Index: A Screening Procedure for Written Language Difficulties*. Wisbech: Learning Development Aids.
- NIKOLSON, R., & FAWCETT, A. (1996). *Dyslexia Screening Test (DST)*. London: The Psychological Corporation (για παιδιά 6-16 χρόνων).
- ΝΥΣΣΕΝ-ΓΕΩΡΓΙΟΥ, Μ., & ΔΡΑΪΝΑ, Θ. (1986). Η Σχολική Ετοιμότητα. *Ενα Τεστ*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 31, 27-32.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, Ι. (1973). Οδηγός Εξέταστη του Ελληνικού Τεστ Ψυχολογικών Ικανοτήτων. *Ισχυρίνα*, Περιοδικό για Παιδαγωγικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- PARASKEVOPOULOS, J.N., & KIRK, S.A. (1969). *The Development and Psychometric Characteristics of the Revised TPA*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- RAVES, C.C. (1965). *The Coloured Progressive Matrices Test*. London: Lewis.
- ROBERTSON, A.H., HENDERSON, A., ROBERTSON, A., FISHER, J., & GIBSON, M. (1983). *CELEST Screening Diagnosis and Remediation Kit*. London: Arnold-Wheaton.
- SINGLETON, C., THOMAS, K., & LEEDALL, R. (1996). *Cognitive Profiling System (CoPS)*. Nottinghamshire: Chameleon Educational.
- SOUTHGATE, V. (1958). *Southgate Group Reading Tests*. London: University of London Press.
- SCHONELL, G.B., & SCHONELL, F.E. (1956). *Diagnostic and Attainment Testing*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- The Macmillan Test Unit: The NFER-Nelson Group Reading Test* (1990). Windsor: NFER-Nelson (για παιδιά 5-15,3 χρόνων).
- THOMSON, M.E., & NEWTON, M. (1982). *The Aston Index (Revised)*. Wisbech: Learning Development Aids (για παιδιά 5-14 χρόνων).



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ - ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΑΘΗΝΑΣ  
ΓΑΡΕΦΗ 4, 115 25 ΑΘΗΝΑ  
Ελληνοφωσών - Χατζηλάκη  
ΤΗΛ: 6870 442 - 3  
FAX: 6873 445

ΑΘΗΝΑ 12-11-

**Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η**

Ο μαθητής εξετάσθηκε στο  
Ίατροπαιδαγωγικό Κέντρο του Νοσοκομείου μας την 9/11/1998.

Από το ιστορικό και την εξέταση διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει σοβαρές μαθητικές δυσκολίες κυρίως στο γραπτό λόγο (Δυσλεξία), οι οποίες εκδηλώνονται ως δυσκολία στην ανάγνωση και κατανόηση, στην ορθογραφία και στη γραπτή διατύπωση. Περινοσιάζει επίσης δυσχερέα στην ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης, φωνητική διαταραχή αριθμητικών πράξεων.  
Η νοημοσύνη του είναι αδύνατη φυσιολογική.

Η παρούσα χορηγείται ύστερα από αίτηση του γονέα για σχολική χρήση.

ΠΕΡΙΗΘΙΧΕ

Η ΕΠΙΜΕΤΡΙΑ Δ ΤΟΥ Ι.Π.Κ.  
ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΟΣ

ΕΥΝΙΚΟ  
Παιδοψυχίατρος



Η ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ

ΕΥΝΙΚΟ  
Ψυχολόγος

**ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΠΑΙΔΩΝ**

« Π. & Α. Κυριακού »  
Θηβών & Λεβαδείας  
11527 Αθήνα  
Τηλ.: (01) 7726264  
Fax : (01) 7741127

Προς το σχολείο \_\_\_\_\_  
τους γονείς \_\_\_\_\_  
το σσφαλ. τμήμα \_\_\_\_\_

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
Υπευθ.: Δρ. Π.Δ.ΧΑΤΗΡΑ

Αθήνα 02/09/1998

**ΘΕΜΑ: ΕΞΕΤΑΣΗ - ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΑΣΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ**

του

Ημερομηνία Γέννησης: 21/01/1986  
Ημερομηνία Εξέτασης: 20/10/1997

Στις 2.09.1998, ο μαθητής \_\_\_\_\_, προσήλθε στο Τμήμα Ψυχολογίας του Νοσοκομείου μας προκειμένου να υποβληθεί σε εκτενή εξέταση με σειρά τεστ για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Αναλυτικά ο \_\_\_\_\_, υποβλήθηκε στ' ακόλουθα κριτήρια (τεστ):

- χ Τεστ Οφθαλμοκίνησης
- χ Δύο τεστ εκτίμησης της Νοημοσύνης (WISC-R & RAVEN)
- χ Τεστ Μαθηματικών
- χ Δύο τεστ βραχύχρονης μνήμης (άμεσος μνήμη)
- χ Δύο τεστ Αναγνώσης - Γραφής - Ορθογραφίας
- χ Τεστ Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης-Οργανικότητας (Bender Visual Motor Gestalt Test)
- χ Τεστ Ανιχνεύσης της Αναγνωστικής Ικανότητας (κατανόηση κειμένου)
- χ Προβολικό τεστ εκτίμησης της Προσωπικότητας (Rorschach Inkblot Tests)

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τεστ αυτών και από το οποία απορρέει η διαγνωστική και προγνωστική εκτίμηση παραθέτονται στο Σημείωμα της Αναλυτικής Διερεύνησης του μαθητή

Μ' εκτίμηση

Κλινικός Ψυχολόγος





**ΣΙΣΜΑΝΟΓΛΕΙΟ**

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΥΓΕΙΑΣ  
ΓΕΝΙΚΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ  
15126 ΜΑΡΟΥΣΙ - ΤΗΛ. 80.39.911 - FAX . 61.37.328

Μαρούσι: 15/2/02  
Αριθμ. Πρωτ.: 4987

Τηλ. 8039 329

**ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ  
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ**

Ο/Η.....

μαθητής του.....

γεν. 17/11/1985

εξετάσθηκε στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία στις 15/2/2002

Έγινε λογοπεδική εξέταση, κλινική ψυχολογική αξιολόγηση και νευροψυχιατρική εκτίμηση. Διαπιστώθηκε ότι:

Παρατηρείται μερική βαρύνουσα δυσεξία με μια χαρακτηριστική δι. διαταραχή στην προφορική και στην α. συνταξία.

Το νοητικό ηλικίο είναι σε φυσιολογικό επίπεδο. Συνεπώς παρουσιάζει δυσλεξία εξαιτίας της οποίας η επίδοσή του/της στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί μόνο με γραπτές εξετάσεις. Η παρούσα συνοψιστική έκθεση ισχύει για τρία (3) χρόνια από την εκδοσή της.

**Η ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**



ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΑ ΜΕΛΗ

Εφρίκος Τζεμπελικός  
Διευθυντής Ψυχιατρικού  
Τομέα

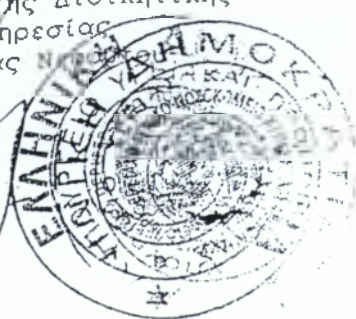
Δημήτρης Παπανικολάου  
Επιμελητής Α΄ Ψυχίατρος

Φαίδρα Κριεζή  
Ψυχολόγος

Εθεωρήθη το γνήσιο  
της υπογραφής του Διευθυντού  
Ψυχιατρικού Τομέα

Ο Διευθυντής Διοικητικής  
Υπηρεσίας  
Ανδρέας Ν...

Η Λογοπεδικός της  
Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας  
Ροδινή Μάρκου





ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΥΓΕΙΑΣ

Π.Ν.Π. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ  
ΓΕΝΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΠΑΤΡΩΝ  
26500 ΡΙΟΝ ΠΑΤΡΩΝ  
Α.Φ.Μ. : 90060712

Πάτρα: 14-4-02

Αρ. Πρωτ.: 3445

Τμήμα : Γραμ. Εξωτερικών Ιατρείων  
Ταχ. Δ/ση : Ρίον Πατρών 26500  
Τηλέφωνο : (061) 999-.....  
FAX : (061) 994-537

**ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ**

Από τα στοιχεία τα οποία διαθέτει η Υπηρεσία μας προκύπτει ότι :

..... οδός .....

ετάστηκε στο Εξωτερικό Ιατρείο της Παιδοψυχιατρικής Μονάδας του Ψυχιατρικού Κλινικής  
v 76/4/02 και βρέθηκε να πάσχει από Ειδικής Διαταραχής  
των Λόγων (Δυσλεξία) και εφαιρία χωρίς ημιδομή  
των των παιδιών δίνοντας δυνατότητα να επικοινωνήσει  
και με γραπτά εγχειρίδια και είναι βεβημένο να  
εξετάζεται ψυχιατρικά επειδή η μητέρα της διατηρεί αμφοτέρω  
Παράρτημα Ξενοδοχείου

ο πιστοποιητικό αυτό χορηγείται, ύστερα από αίτηση του ενδιαφερόμενου για κάθε νόμιμη  
ρήση.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΙΑΤΡΟΣ ΤΟΥ ΙΑΤΡΕΙΟΥ

ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΥΓΕΙΑΣ  
ΑΓΓΕΛΙΝΑ ΚΑΤΡΙΒΑΝΟΥ  
Παιδοψυχίατρος  
ΕΠΙΜΕΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΚΗΣ  
ΨΥΧ/ΚΗΣ ΚΛ/ΚΗΣ Π.Ν.Π.



ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΙΑΤΡΟΣ ΤΟΥ ΙΑΤΡΕΙΟΥ

ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΥΓΕΙΑΣ  
ΑΓΓΕΛΙΝΑ ΚΑΤΡΙΒΑΝΟΥ  
Παιδοψυχίατρος  
ΕΠΙΜΕΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΚΗΣ  
ΨΥΧ/ΚΗΣ ΚΛ/ΚΗΣ Π.Ν.Π.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
Ε. Σ. Υ.  
ΠΑΙΔΟΓΕΝΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΠΑΙΔΩΝ ΠΑΤΡΩΝ  
"ΚΑΡΑΜΑΝΔΑΝΕΙΟ"

Βαθμός ασφαλείας

Πάτρα

199

Αριθ. Πρωτ.

Βαθμός προτεραιότητας:

ΠΡΟΣ:

Παιδοψυχιατρικό

Δ/νση: Ερυθρού Σταυρού 40

Θεσπίας:

Τηλέφωνο: 622.222

ΚΟΙΝ.: Γραμματεία Εξωτερικών Ιατρείων

### ΙΑΤΡΙΚΗ ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Αιτία: .....  
Από: Η από ..... αίτηση τ.....

Σας γνωρίζουμε ότι όπως από τα τηρούμενα βιβλία των εξωτερικών Ιατρείων του Νοσοκομείου  
Ο/Η .....

ΤΟΥ .....

τάθηκε στα Ιατρεία (Παιδοψυχιατρικού)

..... 199... παρουσιάζει: .....

Το παρόν εκδίδεται για κάθε νόμιμη χρήση.

Ο ΙΑΤΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΘΗΚΕ

Για το γνήσιο της υπογραφής του Ιατρού

Η ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΔΙΟΙΚ/ΚΟΥ



ΥΠΕΠΘ - Γ6/446/14.10.99

ΘΕΜΑ : «Αναγνωρισμένα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή Σταθμοί».

Σε συνέχεια της με αρ. πρωτ. Γ6/136/21-4-1999 εγκυκλίου, σας αποστέλλουμε πίνακά, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται και νέα αναγνωρισμένα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή Σταθμοί και των οποίων η ειδική διαγνωστική έκθεση γίνεται δεκτή από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ Ή ΣΤΑΘΜΩΝ  
Α. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΘΗΝΑΣ - ΠΕΙΡΑΙΑ**

1. ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ (Π.Ν.Α.)
  - α. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, Ν. Ηράκλειο Αττικής  
Σωκράτους 32, Τ.Κ. 141 22  
Τηλ.: 2816598, 2830312
  - β. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, Νέας Σμύρνης  
2ας Μαΐου 5, Τ.Κ. 171 21  
Τηλ.: 9321255, 9323493
  - γ. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, Αθήνας  
Γαρέφη 4, Ελληνορώσων - Κατεχάκη  
Τηλ.: 6773442-3
  - δ. Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία του Π.Ν.Α.  
Ραφήνα Τ.Κ. 19009  
Τηλ.: 0294/77791-5
2. Περ. Γεν. Νοσοκομείο ΠΑΙΔΩΝ ΑΘΗΝΩΝ «Η ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ»  
Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής  
Θηβών και Μ. Ασίας, Γουδί, Τ.Κ. 115 27  
Τηλ.: 7798748, 7757496
3. Π.Γ.Ν.Α. «Ο ΕΥΑΓΓΕΛΙΣΜΟΣ»  
ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΠΑΓΚΡΑΤΙΟΥ  
Φερεκύδου 1, Παγκράτι, Τ.Κ. 116 35  
Τηλ.: 7519550  
Ενηλίκων : Φερεκύδου 5, Παγκράτι  
Τηλ.: 7016590
4. ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΝΗΣ ΒΥΡΩΝΑ - ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ  
ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ  
Δήλου 14 - Καισαριανή - Τ.Κ. 161 21  
Τηλ.: 7640111, 7644705
5. Π.Γ.Ν.Α. «ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΕΝΝΗΜΑΤΑΣ»
  - α. ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ  
Μεσσαγείων και Ζαλόγγου 6, Αγ. Παρασκευή  
Τηλ.: 63 91 151, 60 15 079
  - β. ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΕΦΗΒΩΝ ΚΑΙ ΝΕΩΝ  
Μεσσαγείων 154, Τ.Κ. 115 27  
Τηλ.: 7480901, 7481365
6. ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ - Ψ. Ν. Α.  
Πλούτωνος και Ηφαιστου Τ.Κ. 121 35  
Τηλ.: 5756226, 5756401
7. ΠΙΚΠΑ - ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΠΑΙΔΩΝ - ΜΙΧΑΛΗΝΕΙΟ  
Ακτή Κουντουριώτη 3, Πειραιάς, Τ.Κ. 185 34  
Τηλ. 4172400

- 8. ΣΙΣΜΑΝΟΓΛΕΙΟ Γ.Π.Ν.Α.**  
 Ψυχιατρικός Τομέας (Εφήβων και ενηλίκων)  
 Μαρούσι Τ.Κ. 15126  
 Τηλ.: 80.39.911 - 80.43.203 - 80.41.686 - 80.47.165
- 9. Π.Γ.Ν. ΠΕΙΡΑΙΑ «ΤΖΑΝΕΙΟ»**  
 Παιδοψυχιατρικό Τμήμα  
 Γρ. Λαμπράκη 83  
 Τ.Κ. 185 34 ΠΕΙΡΑΙΑΣ  
 Τηλ. 41.23.552 εσωτ. 102
- 10. ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ**  
 Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Παλλήνης  
 Λεωφ. Μαραθώνος 109 - Τ.Κ. 15351  
 Τηλ. 66.67.224
- 11. ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ**  
 Κέντρο Αποκατάστασης Δυσλεξικών  
 Παιδιών και Εφήβων  
 Λεωφ. Μαραθώνος 109 - Παλλήνη τ.κ. 153 51  
 Τηλ 66.67.382

#### Β. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

- 1. ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
 Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος  
 Γιαννιτσών 52 και Αγ. Πάντων, Τ.Κ. 546 27  
 Τηλ.: 031/554031 - 32, 254031
- 2. ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ - Ψ.Ν.Θ.**  
 Πατριάρχου Γρηγορίου Ε', Αμπελόκηποι, Τ.Κ. 561 23  
 Τηλ.: 031/72.69.18
- 3. Α΄ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
 ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
 Κωνσταντινουπόλεως 36, Σταυρούπολη, Τ.Κ. 564 29  
 Τηλ.: 031/655941
- 4. ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
 ΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ (Β΄ Παν/κή Ψυχ/κή Κλινική)  
 Κομνηγών 15, Τ.Κ. 546 24  
 Τηλ.: 031/270036, 268841
- 5. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
 Γ΄ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ - Γ.Π.Ν. Α.Χ.Ε.Π.Α  
 Στ. Κυριακίδη 1, Τ.Κ. 546 36  
 Τηλ.: 994634, 205586
- 6. Γ.Π.Ν. «Γ. Παπανικολάου»**  
 Ψυχιατρικός Τομέας - Τμήμα Παιδιών και Εφήβων  
 Εξοχή Θεσσαλονίκης  
 Τηλ.: 957602, 957703
- 7. «ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟ» Γ. Π. ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
 Τμήμα Παιδοψυχιατρικό - Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία  
 Κων/πόλεως 49, Τ.Κ. 546 42  
 Τηλ.: 814780, 892421

**ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ**

**8. ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ**

ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΟΥ - Α΄ Παιδιατρική Κλινική του Α.Π.Θ.  
Κων/πόλεως 49, Τ.Κ. 546 42  
Τηλ.: 031/821946

**9. ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΒΟΡΕΙΟΔΥΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ  
Στ. Παπαδοπούλου 20, Τ.Κ. 566 25 Συκιές  
Τηλ. 031/629159, 629310

**Γ. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΧΑΪΑΣ**

**1. ΝΟΜ. ΓΕΝ. ΝΟΣ. ΠΑΙΔΩΝ ΠΑΤΡΩΝ «ΚΑΡΑΜΑΝΔΑΝΕΙΟ»**

Ερ. Σταυρού 40 Τ.Κ. 26331  
Τηλ.: 061/622222

**Δ. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΒΡΟΥ**

**1. ΓΕΝ. ΠΕΡΙΦ. ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ**

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ - Ψυχιατρικός Τομέας  
Δήμητρας 19, Τ.Κ. 68100  
Τηλ.: 0551/25293, 25772

**Ε. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ**

**1. ΓΕΝ.ΝΟΜ. ΝΟΣ. Βόλου (ΑΧΙΛΛΟΠΟΥΛΕΙΟ)**

Κέντρο Ψυχικής Υγείας  
Νικοτσάρα 20, Τ.Κ. 382 22  
Τηλ.: 0421/32431, 36811

**ΣΤ. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ**

**1. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

Π.Π.Γ.Ν. Ηρακλείου  
Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής  
Τ.Θ. 1393, Τ.Κ. 714 09 Ηράκλειο  
Τηλ.: 081/392397 Κέντρο 39 21 11

**Ζ. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΑΜΟΥ**

**1. ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΑΜΟΥ - Γ.Ν.Ν.Σ.**

Πλατεία Γρηγορίου Αυξεντίου, Τ.Κ. 831 00  
Τηλ.: 90953, 80959

**Η. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**1. Π.Γ.Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ «Γ. ΧΑΤΖΗΚΩΣΤΑ»**

ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ  
Βαλαωρίτου 35, Τ.Κ. 454 44  
Τηλ: 0651, 74227

**Θ. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ**

**1. ΓΕΝ. ΝΟΜ. ΝΟΣ. ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ**

ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΤΟΜΕΑΣ-ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ  
Πολύγυρος, Τ.Κ. 631 00  
Τηλ. 0371, 20390 - 20101

354/18 μβ/262

Προσθήκη

(1/00/66)

Ι. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΛΑΡΙΣΑΣ

1. Π.Γ.Ν. ΛΑΡΙΣΑΣ «ΚΟΥΤΛΙΜΠΑΝΕΙΟ & ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΕΙΟ»  
ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ  
Δημοκρατίας 111 Τ.Κ. 413 34  
Τηλ. 041/611002-3

ΙΑ. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΒΑΛΑΣ

1. ΝΟΜ. ΓΕΝ. ΝΟΣ. ΚΑΒΑΛΑΣ  
ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ  
25<sup>ης</sup> Μαρτίου 10. Τ.Κ. 65404  
Τηλ. 051/243992, 246233

**β) Νομαρχιακές διαγνωστικές επιτροπές.**

1. Νομό Δ/σμα Αθηνών (ΕΛΕΠΑΑΠ).
2. Νομαρχία Αιτωλοακαρνανίας (Μεσολλόγι)
3. Αρκαδίας (Τρίπολη)
4. Αργολίδας (Ναύπλιο)
5. Ηλείας (Πύργος)
6. Μεσσηνίας (Καλαμάτα)
7. Αχαΐας (Πάτρα)
8. Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη)
  - α) Ανατολικής Θεσ/νίκης (1ο Ειδικό Σχολείο)
  - β) Δυτικής Θεσ/νίκης (4ο Ειδικό Σχολείο)
  - γ) Κωφών και βαρηκόων παιδιών (Νοσοκομείο ΑΧΕΠΑ)
9. Φλώρινας (Φλώρινα)
10. Ημαθίας (Βέροια)
11. Σερρών (Σέρρες)
12. Ροδόπης (Κομοτηνή)
13. Κοζάνης (Κοζάνη)
14. Χαλκιδικής (Πολύγυρος)
15. Καβάλας (Καβάλα)
16. Καστοριάς (Καστοριά)
17. Πιερίας (Κατερίνη)
18. Κιλκίς (Κιλκίς)
19. Ιωαννίνων (Ιωάννινα)
20. Άρτας (Άρτα)
21. Πρέβεζας (Πρέβεζα)
22. Θεσπρωτίας (Φιλιάτες)
23. Κέρκυρας (Κέρκυρα)
24. Τρικάλων (Τρίκαλα)
25. Καρδίτσας (Καρδίτσα)
26. Λάρισας (Λάρισα)
27. Μαγνησίας (Βόλος)
28. 12/νήσου (Ρόδος)
29. Κορινθίας (Κόρινθος)
30. Νομ/κό Δ/σμα Πειραιά (ΚΑΑΠ Βούλας)
31. Λέσβου (Μυτιλήνη)

## **ΚΔΑΥ**

### **A. ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗ**

1. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΒΡΟΥ
2. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΡΟΔΟΠΗΣ
3. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΞΑΝΘΗΣ

### **B. ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ**

4. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
5. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΠΕΛΛΑΣ

### **Γ. ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ**

6. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΟΖΑΝΗΣ
7. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ

### **Δ. ΗΠΕΙΡΟΥ**

8. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

### **Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

9. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΛΑΡΙΣΑΣ

### **ΣΤ' ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΙΩΝ**

10. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΕΡΚΥΡΑΣ

### **Ζ. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

11. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ
12. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΧΑΪΑΣ

### **Η. ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

13. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

### **Θ. ΑΤΤΙΚΗΣ**

14. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΘΗΝΑΣ
15. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
16. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
17. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΠΕΙΡΑΙΑ

### **Ι. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

18. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΡΚΑΔΙΑΣ

### **ΙΑ. ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**

19. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΛΕΣΒΟΥ

### **ΙΒ. ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**

20. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΥΚΛΑΔΩΝ
21. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ

### **ΙΓ. ΚΡΗΤΗΣ**

22. ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

### **ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Υποστηρικτικό Διδακτικό πρόγραμμα: Δομή και Περιεχόμενο

ΠΕΡΙΟΧΗ:

ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟΣ ΣΤΟΧΟΣ:

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	ΥΛΙΚΑ	ΟΔΗΓΕΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΟ		
Α/Α	ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		Καταγραφές		
			Διδασχθ.	Εμπεδ.	Είσηχ
01					
02					
03					
04					



Όνομα σχολείου:  
Διεύθυνση:  
Όνομα μαθητή:  
Σχολικό έτος:  
Ηλικία:  
Εκπαιδευτική τοποθέτηση:

### Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

Μακροπρόθεσμος Στόχος: \_\_\_\_\_

	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Κριτήριο	Έναρξη	Λήξη	ειδικοί*
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					

\*Ονόματα εκπαιδευτικών και υποστηρικτών που βοηθούν το παιδί να επιτύχει τους συγκεκριμένους στόχους

Όνομα και διεύθυνση σχολείου:

**Σύσκεψη για το Σχεδιασμό Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος**

Ημερομηνία , ώρα, χρονική διάρκεια σύσκεψης:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Ονόματα και ειδικότητα των μελών της Ομάδας Σχεδιασμού του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή

Σκοπός:

Περίληψη συζήτησης:

Συμπεράσματα:

ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Όνομα: ..... Έτος: .....

Ημερήσια σχεδίασμού: .....

Συμμετέχοντες στο πρόγραμμα:

.....  
.....

Φύση των δυσκολιών:

.....  
.....

Δυνατά σημεία του μαθητή:

.....  
.....

Αδύνατα σημεία του μαθητή:

.....  
.....

Σκοπός της υποστηρικτικής εργασίας:

.....  
.....

Ειδικοί στόχοι του προγράμματος

Άτομα που συμμετέχουν σε κάθε στόχο

Συχνότητα, διάρκεια μαθημάτων, τόπος υποστηρικτικής εργασίας

C

.....

.....

Συνεισφορά από το μαθητή

Συνεισφορά από τους γονείς

.....  
.....

.....  
.....

Το πρόγραμμα που καταρτίζεται είναι αυστηρά δομημένο. (Constantopoulou, 2000) και ταιριάζει στο διαφορετικό μαθησιακό στυλ των μαθητών.(Keefe,1987, Nicholson, 1996)

Διδακτική αντιμετώπιση και στρατηγικές υποστήριξης:

• Διδ. Στόχος:

• Δραστηριότητες:

1.

2.

• Υλικά:

• Βήματα:

1.

2.

3.

• Ανάλυση και περιγραφή διδ. φάσεων:

1.

2.

• Κριτήρια επιτυχίας:

• Συμπεριφορά:

• Αμοιβή:

• Καταγραφές:

C • Αξιολόγηση: <sup>N</sup>

• Αποτελέσματα:

• Χρόνος παρέμβασης:

Ημ. Έναρξης:

Ημ. Λήξης:

Διάρκεια:

• Συμπεριφορά γονέων;

• Συμπεριφορά των άλλων παιδιών:

### ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Όνομα: .....	Επίπεδο: Γυμνασιο. Έτος: .....	Όνομα Γεννημένος:
Ημερ/νία σχεδιασμού: .....		
Συμμετέχοντες στο πρόγραμμα:		
Αιτίες για παροχή ειδικής βοήθειας: (φύση των δυσκολιών)		
Σκοπός της ειδικής βοήθειας:		
Ειδικοί στόχοι του προγράμματος	Ατομα που συμμετέχουν σε κάθε στόχο	Πώς θα δοθεί η ειδική βοήθεια (συχνότητα, διάρκεια μαθημάτων, αίθουσα διδασκαλίας)
Συνεισφορά από το μαθητή		Συνεισφορά από τους γονείς

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**  
**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

9. ΠΟΥ ΣΠΟΥΔΑΣΑΤΕ:

Πανεπιστήμιο  
 Παιδαγωγική Ακαδημία  
 ΤΕΙ

1	
2	
3	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ-  
 ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ- ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ (ΦΙΛΟΛΟΓΟΥΣ- ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ)  
 Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΟ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Παρακαλώ σημειώστε ✓ στο κατάλληλο τετράγωνο

Α. ΓΕΝΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

1. Πιστεύετε ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών;

Γυμνάσιο  
 Λύκειο  
 ΤΕΕ

	Ναι	Όχι
1		
2		
3		

2. Ποια η γνώση σας γύρω από τη δυσλεξία;

Καμία  
 Μέτρια  
 Καλή  
 Πολύ καλή

1	
2	
3	
4	

3. Αν υπάρχει, πώς την αποκτήσατε;

Πανεπιστήμιο  
 Μεταπτυχιακές σπουδές  
 Μετεκπαίδευση  
 Επιμόρφωση  
 Εμπειρία  
 Προσωπικό ενδιαφέρον

1	
2	
3	
4	
5	
6	

4. Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ως συμπτώματα δυσλεξίας;

Αδέξιες κινήσεις  
 Συναισθηματικές διαταραχές  
 Δυσκολία στις ακολουθίες  
 Νοητική καθυστέρηση  
 Δυσκολία στο χωροχρονικό προσανατολισμό  
 Δυσκολία στην κατανόηση αναγνωστικού κειμένου  
 Λαθεμένη προφορά γραμμάτων λέξεων  
 Δυσορθογραφία

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

5. Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε αίτια της δυσλεξίας;

Περιβαλλοντικοί παράγοντες  
 Κληρονομικότητα  
 Έλλιπής ημισφαιρική κυριαρχία  
 Εγκεφαλικό τραύμα  
 Νευρολογική δυσλειτουργία  
 Αισθητηριακές βλάβες

1	
2	
3	
4	
5	
6	

6. Γνωρίζετε μεθόδους εκπαιδευτικής αγωγής;

Ναι	1	
Όχι	2	

## B. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ- ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

7. Μπορείτε να διακρίνετε τους δυσλεξικούς μαθητές/τριες από αυτούς με γενικές μαθησιακές δυσκολίες;

Ναι	1	
Όχι	2	

8. Γίνονται διαγνωστικά τεστ δυσλεξίας μετά την εγγραφή των μαθητών στο σχολείο σας;

	Ναι	Όχι
Γυμνάσιο	1	
Λύκειο	2	
ΤΕΕ	3	

9. Θεωρείτε επαρκή τη χορηγούμενη από τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα διάγνωση δυσλεξίας για την διδασκαλία των μαθητών;

Ναι	1	
Όχι	2	

10. Τι περιέχει η διάγνωση αυτή;

Μέτρηση δείκτη νοημοσύνης  
Τύπο δυσλεξίας  
Στρατηγικές παρέμβασης  
Πρόγραμμα διδασκαλίας  
Τρόπο εξέτασης

	Ναι	Όχι
1		
2		
3		
4		
5		

11. Ποιοι έκαναν τη διάγνωση

Διεπιστημονική ομάδα  
Γιατρός  
Σχολικός ψυχολόγος  
Ψυχολόγος  
Ειδικός εκπαιδευτικός

1	
2	
3	
4	
5	



12. Πόσους δυσλεξικούς μαθητές έχετε:

Σε κάθε τμήμα που διδάσκετε Α<sub>1</sub> ... Α<sub>2</sub> ... Α<sub>3</sub> ... Β<sub>1</sub> ... Β<sub>2</sub> ... Β<sub>3</sub> ... Γ<sub>1</sub> ... Γ<sub>2</sub> ... Γ<sub>3</sub> ...  
Στο σχολείο σας ..... από σύνολο μαθητών ..... ( Δ/ντές)

13. Ποιος ο αριθμός (αθροιστικά) των δυσλεξικών μαθητών σας κατά γένος;

Άρρενες  
Θήλειες

1			
2			

Α' τάξη Β' τάξη Γ' τάξη

14. Ποια η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους;

Εργατική τάξη  
Μεσαία τάξη  
Εύπορη τάξη

1	
2	
3	

### Γ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ – ΜΕΣΑ

15. Πώς γίνεται η εκπαίδευση των δυσλεξικών μαθητών στο σχολείο σας;

Στην κανονική τάξη  
Με εξατομικευμένη διδασκαλία στη τάξη  
Σε τμήμα μερικής φοίτησης  
Με ιδιαίτερο μάθημα  
Άλλο

1	
2	
3	
4	
5	

16. Οι δυσλεξικοί μαθητές/τριες είχαν λάβει ειδική εκπαίδευση στο προηγούμενο εκπαιδευτικό επίπεδο;

Ναι  
Όχι

1	
2	

17. Μπορείτε να διδάξετε αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές;

Ναι  
Όχι

1	
2	

18. Διατίθεται ειδικό προσωπικό στο σχολείο σας για υποστήριξη των δυσλεξικών μαθητών;

Ναι  
Όχι

1	
2	

19. Έχετε ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα για δυσλεξικούς;

Ναι  
Όχι

1	
2	

20. Ποιο ειδικό διδακτικό υλικό και εποπτικά μέσα διατίθενται στο σχολείο σας για υποστήριξη της διδασκαλίας τους;

Κάρτες	<input type="checkbox"/>	Τεστς	<input type="checkbox"/>	Βιβλία	<input type="checkbox"/>
Ηλεκτρονικό λεξικό	<input type="checkbox"/>	Κομπιούτερς	<input type="checkbox"/>	Μέθοδοι διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>
Πίνακες λέξεων	<input type="checkbox"/>	Γραφομηχανές	<input type="checkbox"/>	Video	<input type="checkbox"/>
				Word processors	<input type="checkbox"/>

21. Μπορείτε να αξιολογήσετε/βαθμολογήσετε τους δυσλεξικούς μαθητές/τριές σας;

Ναι	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
Όχι	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>

22. Πώς τους εξετάζετε;

Γραπτά	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
Προφορικά	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>
Με ειδικά τεστς	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>

Δ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

23. Έχουν πραγματοποιηθεί επιμορφωτικά σεμινάρια γύρω από τη δυσλεξία για καθηγητές;

Ναι	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
Όχι	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>

24. Εάν ναι, ποιος διοργάνωσε τα σεμινάρια;

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
Σχολικοί σύμβουλοι	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>

25. Τι μορφής ήταν;

Υποχρεωτικά	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
Προαιρετικά	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>

Ε. ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

26. Ποια η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς δυσλεξικών;

Καμία	1	
Καλή	2	
Πολύ καλή	3	

27. Γίνονται ενημερωτικές διαλέξεις για τους γονείς;

Ναι	1	
Όχι	2	

28. Εμπλέκονται οι γονείς στη διδασκαλία των μαθητών;

Ναι	1	
Όχι	2	

ΣΤ ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ

29. Πιστεύετε ότι οι σχολ. σύμβουλοι έχουν την κατάλληλη γνώση γύρω από τη δυσλεξία;

Ναι	1	
Όχι	2	

30. Εάν ναι, έχετε πραγματοποιήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο στην περιφέρειά σας;

Ναι	1	
Όχι	2	

31. Οι καθηγητές μπορούν να αναγνωρίσουν συμπτώματα δυσλεξίας;

Ναι	1	
Όχι	2	

32. Υπάρχει ειδικό προσωπικό για υποστήριξη των δυσλεξικών μαθητών;

Ναι	1	
Όχι	2	

33. Πόσους δυσλεξικούς μαθητές έχετε στην περιφέρειά σας;

αριθμός ..... από σύνολο μαθητών της περιφέρειά σας .....

34. Πιστεύετε ότι μη εξειδικευμένοι καθηγητές μπορούν να βαθμολογούν τους δυσλεξικούς μαθητές στις εθνικές εξετάσεις;

Ναι  
Όχι

1	
2	

35. Υπάρχει μεταπτυχιακό πρόγραμμα μόνο για τη δυσλεξία;

Ναι  
Όχι

1	
2	

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5**

## **ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ**

Π.Δ. 420/30-5-1978 άρθρο 9  
(ΦΕΚ 86 τ.Α/78)

Α. ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ  
ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ  
ΓΡΑΠΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ  
ΥΠΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ

Α.

.....  
"Αι υπό των ισχυουσών διατάξεων προβλεπόμεναι πάσης φύσεως γραπταί δοκιμασίαι των μαθητών υποκαθίστανται υπό προφορικών προκειμένου: α) περί μαθητών τυφλών, β) περί μαθητών, διά τους οποίους η Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή (Π.Δ.Λγμ 611/1977, άρθρον 11, παράγραφος 1) αποφαίνεται δι' ειδικής γνωματεύσεώς της ότι αδυνατούν λόγω μονίμου ή παροδικής σωματικής βλάβης να υποστούν γραπτή δοκιμασία και γ) περί μαθητών, προσκομιζόντων ειδικήν διαγνωστικήν έκθεσιν Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου ή Σταθμού, εκ της οποίας προκύπτει ότι η εις τα μαθήματα επίδοσής τους δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί δια γραπτής δοκιμασίας λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (λεγαθένεια, δυσλεξία)".  
.....

\*Ν.1566/85 άρθρο 32 § 2  
(ΦΕΚ 161/30-9-85)

.....

2. Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

α) οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση,

β) οι κωφοί και οι βαρήκοοι,

γ) όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,

δ) όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση,

ε) όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι,

στ) όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές,

ζ) οι επιληπτικοί,

η) οι χανσενικοί,

θ) όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβαντόρια και

ι) κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.

Μαθητές με δυσλεξία.

1. Είναι γνωστό ότι το Υπουργείο Παιδείας και γενικότερα η Πολιτεία δείχνουν έμπρακτο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική πηγάζει από τις βασικές αρχές παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, για σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, των δικαιωμάτων του ανθρώπου και γενικότερα της αρχής της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας. Τα παιδιά αυτά έχουν όχι μόνο ίσα δικαιώματα ως πολίτες,

αλλά σύμφωνα, και με το άρθρο 16 του Συντάγματος μας "...το Κράτος ενισχύει όσους σπουδαστές έχουν ανάγκη αρωγής ή ειδικής προστασίας, ανάλογα με τις ικανότητές τους". Στους μαθητές με ειδικές ανάγκες αγωγής περιλαμβάνονται και τα δυσλεξικά παιδιά.

2. Πολλά παιδιά (περίπου πέντε στα εκατό στην Ελλάδα) είναι δυσλεξικά. Η δυσλεξία, κατά την άποψη των ειδικών, οφείλεται σε πολλές αιτίες και κυρίως σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών και είναι κατά βάση κληρονομική. Η διάγνωση της δυσλεξίας, όταν δεν είναι καθαρά εμφανής, πρέπει να γίνεται από αναγνωρισμένη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Το δυσλεξικό άτομο είναι ανορθόγραφο, όχι μόνο με την έννοια της γραμματικής ή ιστορικής ορθογραφίας, αλλά και με την έννοια της ορθής σειράς στη γραφή και την ανάγνωση των γραμμάτων και των συλλαβών των λέξεων ενώ κατά τον ελεύθερο προφορικό λόγο δεν παρατηρείται πρόβλημα. Βέβαια κάθε ανορθόγραφο άτομο, και ιδίως παιδί των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, δεν πρέπει να θεωρείται δυσλεξικό. Ούτε ο κακογράφος είναι πάντοτε δυσλεξικός. Απαιτείται όμως εγρήγορση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε έγκαιρα με την βοήθεια των γονέων και γιατρού, όπου χρειάζεται, να εντοπίζεται το πιθανό πρόβλημα του παιδιού ώστε να το βοηθήσουμε στην πράξη.

3. Τα δυσλεξικά παιδιά μπορούν να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, που χαρακτηρίζει όλες τις πλευρές της καθημερινής τους ζωής και με έγκαιρη διάγνωση και κατάλληλη μαθησιακή αγωγή να εξελιχθούν σε ανθρώπους των γραμμάτων και επιστημών. Ο Αϊνστάιν, Ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, ο Θωμάς Έντισον, ο Άντερσεν συμπληρώνουν με τα ονόματά τους τον παγκόσμιο κατάλογο των δυσλεξικών.

Ο δυσλεξικός μαθητής χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση και διακριτική βοήθεια από το σχολικό και το οικογενειακό του περιβάλλον, για να μη του δημιουργούνται αναστολές και συμπλέγματα κατωτερότητας. Τα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν άλλα προβλήματα (π.χ. νοητική υστέρηση, δυσκολίες στην ομιλία, δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή κ.α.) παρά μόνο δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση και οφείλουμε όχι μόνο να μη τα απογοητεύσουμε με άστοχες κρίσεις και χαρακτηρισμούς κατά την καθημερινή διδακτική διαδικασία, αλλά και να τα ενισχύσουμε μέσω της προφορικής αξιολόγησής τους. Και η ενίσχυση αυτή επιβάλλεται γιατί οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να αποδώσουν αυτά που γνωρίζουν. Η συνεχής υπόδειξη και άσκηση στην ορθή γραφή και ανάγνωση, με λογικές σε ποσότητα και ευχάριστες στην εκτέλεση ασκήσεις τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, αποτελούν σωστούς τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος.

Οι δυσλεξικοί μαθητές σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις απαλλάσσονται από τις πάσης φύσεως γραπτές εξετάσεις και εξετάζονται μόνο προφορικά.

Η όλη αξιολόγηση πρέπει να γίνεται πάντοτε με κατανόηση, διακριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση και ενθάρρυνση του δυσλεξικού μαθητή. Ας σημειωθεί ότι η επανάληψη της τάξης από έναν δυσλεξικό μαθητή και μάλιστα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό - Γυμνάσιο) μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να του δημιουργήσει ψυχολογικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα. Επισημαίνεται όμως ότι δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να διαφαίνεται από την πλευρά του καθηγητή προς τον δυσλεξικό μαθητή η επιβαλλόμενη διακριτική μεταχείριση.

4. Με τις σκέψεις και τις οδηγίες αυτές καλούμε και πάλι όλους τους εκπαιδευτικούς, τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και γραφείων της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τους σχολικούς συμβούλους να ευαισθητοποιηθούν και να βοηθήσουν έμπρακτα στα θέματα της αγωγής των δυσλεξικών μαθητών.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΥΤΩΝ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ

Ματρώοκως 18  
101 86 ΑΘΗΝΑ

Πληροφορίες Στ. Νικολόδημος  
Τηλέφωνο: 32.31.770

Θ Ε Μ Δ Ι : "Μαθητές με ειδικές  
εκπ/κές ανάγκες".-

Νο διατηρηθεί μέχρι.....

Βοθμός Ασφαλείας.....

Αθήνα, 21...Απριλλίου...1994...ΧΧΧΧΧΧΧΧΧΧ

Αριθ. Πρωτ. Βοθμός Πρατεροϊότητος  
.....Γ6/156.....ΕΠΕΙΓΟΝ.-

ΠΡΟΣ

1.- Όλες τις Διευθύνσεις και  
τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Έδρες τους.-

2.- Όλους τους Σχολικούς  
Συμβούλους Πρωτοβάθμιας  
και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης  
Έδρες τους.-

Ενόψει της εξεταστικής περιόδου του Ιουνίου και έχοντας υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών και τις απαιτήσεις της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής αντιμετώπισης τους από το σχολείο, θέλουμε να υπενθυμίσουμε και να επισημάνουμε τα ακόλουθα:

α.- Βασικό στοιχείο της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός και η προαγωγή της προσωπικότητας κάθε παιδιού. Οι ατομικές διαφορές, είτε αυτές παρατηρούνται ως ιδιαίτερες ικανότητες είτε ως αδυναμίες και ελλείψεις ψυχοπνευματικές και σωματικές, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όπως είναι γνωστό, ασκούν επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο. Εξάλλου όλα αυτά υπαγορεύονται κατευθείαν από το Σύνταγμα, όπου, στο άρθρο 16, παρ. 4 αναφέρονται μεταξύ άλλων και τα εξής: ".....Το κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους".

β.- Στο μαθητικό πληθυσμό γενικής εκπαίδευσης (4-18 ετών) της χώρας μας, υπάρχει, σύμφωνα με τις διεθνείς στατιστικές, ένα ποσοστό 10% ή 175.000 περίπου, που είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Οι πλείστοι από τους παραπάνω μαθητές, φοιτούν στα κανονικά σχολεία και εκεί πρέπει να παραμείνουν, όχι όπως ως παρίες, αλλά ως ενεργά μέλη της μαθητικής Κοινότητας, τόσο κατά τις μαθησιακές διαδικασίες, όσο και κατά τις







ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΥΤΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:

Αθήνα 18 Σεπτεμβρίου 1996  
Αρ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Γ6/319

Μητροπόλεως 15  
101 85 ΑΘΗΝΑ

Πληροφορίες: Α. Αλεξόπουλος  
Τηλέφωνο: 32 31 770  
FAX: 32.48.264  
TELEX: 21.60.59 - 21.62.70

ΠΡΟΣ : Τους Προϊσταμένους  
Δ/σεων Α/θμιας και  
Β/θμιας Εκπ/σης

ΝΙΚΟ

ΘΕΜΑ " Αναλυτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής".

Σας στέλνουμε το αριθμ. 301/96 Π.Δ. που αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, καθώς και σχετικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Παρακαλούμε τα κείμενα αυτά να διατεθούν στους Σχολικούς Συμβούλους και στα Γραφεία Εκπαίδευσης, ώστε να σταλούν σε όλα τα σχολεία του Νομού.

Σ

..v

Ο Διευθυντής

κ.α.α.

Ι. Κ. ΚΙΟΥΣΗΣ

Συνοδευτικά : 26 φύλλα

Εσωτερική διανομή:

1. Δ/ση Ειδικής Αγωγής
2. Δ/ση Σπουδών Α/μιας Εκπ/σης
3. Δ/ση Σπουδών Β/μιας Εκπ/σης
4. Δ/ση Ξένων & Μειον. Σχολείων
5. Δ/ση Εφαρμ. Προγραμμάτων
6. Δ/ση Εκπ/σης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού



Πίνακας Αντίγραφου  
α) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Διευθυντής & Παιδαγωγικό

Ι. Κ. ΚΙΟΥΣΗΣ

- και απαντά στις ερωτήσεις: -δείξε μου το "ε".  
-ποιο είναι αυτό, -γράψε μου το "α"
- 4 3 3 Να συνθέτει συλλαβές του τύπου σφ (σύμφωνο φωνήεν)
- 4 3 4 Να συνθέτει συλλαβές του σφ (φωνήεν-συνφωνο)
- 4 3 5 Να συνθέτει συλλαβές του τυπου σσφ (σύμφωνο-συνφωνο-φωνήεν)
- 4 3 6 Να συνθέτει συλλαβές του τυπου σσσφ (σύμφωνο-συνφωνο-συνφωνο-φωνήεν)
- 4 3 7 Να παράγει διαδοχικά λέξεις με συλλαβές τυπου σφ, φσ, σσφ, σσσφ
- 4 3 8 Να συνθέτει λέξεις που έχουν τελικά σύμφωνα σ, ν
- 4 3 9 Να διακρίνει λέξεις με αρχικά γρόμματα όμοια φωνολογικά
- 4 3 10 Να αναγνωρίζει αυτόματα λέξιλόγιο
- 4 3 11 Να ασκείται στην αυτόματη ανάγνωση
- 4 3 12 Να βελτιώνει την ανάγνωση
- Αναγνώριση, σύνθεση και ανάλυση τύπου συλλαβών τυπου σφ. π.χ. μα, σα, κα
- Αναγνώριση, σύνθεση και ανάλυση τύπου συλλαβών τυπου σφ. π.χ. αμ, ασ, ακ. (όπως παραπάνω).
- Αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση συλλαβών τυπου σσφ π.χ. μπα, στο (όπως και παραπάνω)
- Αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση συλλαβών τυπου σσσφ π.χ. στρα, μπρα (όπως παραπάνω)
- Παραγωγή λέξεων με συλλαβές τυπου: σ/σφ, νερό(σφσφ), βί/σφ, έλα (σφσφ), σσφ, στάση (σφσφσφ), δι/σφσφ, στροφέ, μπράβο (σσσφσφ) με την υποστήριξη αναγνωστικών παιχνιδιών
- Αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση λέξεων με συλλαβές τυπου σφσφ και συγκρότηση του τελικού ς ή ν, π.χ. λαγός, όταν
- Ασκήσεις διάκρισης λέξεων που αρχίζουν με γράμματα που μοιάζουν φωνολογικά π.χ. τομάτα-ντάμα, χαρά-γάτα, μπάλα-πάνο.
- Αυτόματη αναγνώριση οπτικού λεξιλογίου από 10 μέχρι 100 λέξεις με τη χρήση καρτών. Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες-λέξεις (Flash cards)
- Άσκηση στην αυτόματη ανάγνωση με κατανόηση κειμένου που έχει χωριστεί σε πνευστικές-νοηματικές ενότητες, π.χ. Το παιδί διαβάζει το κείμενο "Πριν πολλά χρόνια ξεκίνησε ένας άνθρωπος με το γαϊδουράκι του να πάει στην πόλη. Ήθελε να αγοράσει διάφορα πράγματα." ή το διαβάζει "Πριν πολλά χρόνια ξεκίνησε ένας άνθρωπος με το γαϊδουράκι του να πάει στην πόλη. Ήθελε να αγοράσει διάφορα πράγματα"
- Ασκήσεις για βελτίωση και τελειοποίηση της ανάγνωσης χρησιμοποιώντας ηχητικές διακυμάνσεις και τονικές αποχρώσεις της φωνής

## Ενότητα 4. Γραφή

- 4 4 1 Να τηρεί σωστή στάση του σώματος και του χεριού
- Το παιδί κάθεται στο θρανίο του, ακουμπά τις παλάμες του στην επιφάνεια του θρανιού

- |        |  |  |
|--------|--|--|
| 4.4.2. | Να κρατά σωστά το μολύβι   | Κράτημα του μολυβιού στα τρία δάκτυλα, ακουμπώντας τον αγκώνα και τον καρπό πάνω στο θρανίο  |
| 4.4.3  | Να τοποθετεί σωστά το τετραδίο του   | Τοποθέτηση του τετραδίου του ανάλογα με την επικράτηση δεξιού-αριστερού και άσκηση στη σωστή θέση.   |
| 4.4.3  | γράφει γράμματα και κείμενο με τη σωστή φορά                                       | Άσκηση γραφής γραμμάτων και κειμένου με τη σωστή φορά. π.χ. Το παιδί με τη βοήθεια βελών, με κινητική βοήθεια κ.τ.ο. γράφει από αριστερά προς τα δεξιά και το αντίστροφο |
| 4.4.5  | Να διακρίνει τον προσανατολισμό κάθε γράμματος.                                    | Το παιδί ασκείται να διακρίνει και να γράφει με το σωστό προσανατολισμό των γραμμάτων στο γραφικό χώρο, π.χ. σελίδα τετραδίου, πίνακας, λευκές σελίδες Α4, κ.τ.ο.        |
| 4.4.6  | Να γράφει τα γράμματα και τους αριθμούς χωρίς να τα αντιστρέφει και να τα συγχέει. | Άσκηση στην ορθή γραφή των γραμμάτων και αριθμών που αντιστρέφει π.χ. "β·θ, φ·θ, ρ·9, 3·ε, σ·6."   |
| 4.4.7  | Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς αντιστροφές γραμμάτων                         | Γραφή λέξεων με υπαγόρευση χωρίς να αντιστρέφει τα γράμματα π.χ. χα·αχ, κοια·άιοκ  |
| 4.4.8  | Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να παραλείπει γράμματα                        | Το παιδί ασκείται να γράφει λέξεις χωρίς να παραλείπει γράμματα. π.χ νερό (νεο)  |
| 4.4.9  | Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να προσθέτει γράμματα                         | Άσκηση στη γραφή λέξεων χωρίς προσθήκες γραμμάτων, συλλαβών π.χ μπλε·μπλε, μπαλα·μπάλα   |
| 4.4.10 | Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να επαναλαμβάνει γράμματα                     | Άσκηση στη γραφή λέξεων χωρίς επαναλήψεις γραμμάτων ή συλλαβών.  |
| 4.4.11 | Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να αντιμεταθέτει γράμματα                     | Άσκηση στη γραφή λέξεων χωρίς μεταθέσεις φθόγγων. π.χ. πρώτα αντί πόρτα, βρουτσα αντί βούρτσα  |
| 4.4.12 | Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να αντικαθιστά γράμματα                       | Άσκηση στη γραφή λέξεων χωρίς αντικαταστάσεις γραμμάτων. π.χ πεπάτα αντί πατάτα  |
| 4.4.13 | Να αντιγράφει κείμενο από βιβλίο και από τον πίνακα                                | Ασκήσεις ανηγραφής κειμένου που έχει μπροστά του ή από τον πίνακα.   |
| 4.4.14 | γράφει κείμενο με υπαγόρευση   | Ασκήσεις γραφής κειμένου με υπαγόρευση, με αργό ρυθμό και με γρήγορο ρυθμό υπαγόρευσης   |

## Ενότητα 5 : Μορφολογικό-Ορθογραφία

- |        |   |   |
|--------|---|---|
| 4.5.1  | Να διακρίνει και κατηγοριοποιεί τα μέρη του λόγου | Διάκριση και κατηγοριοποίηση των μερών του λόγου. π.χ. τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα. |
| 4.5.2. | Να παρατηρεί και γνωρίζει                         | Παρατήρηση και αναγνώριση των αλλαγών ανά-  |

- τις αλλαγές της σημασίας των λέξεων ανάλογα με τις καταλήξεις τους
- 4 5 3 Να χρησιμοποιεί την ορθογραφική μνήμη
- 4 5 4 Να αντιλαμβάνεται τη σταθερή θέση, τη διεύθυνση και τον προσανατολισμό των γραμμάτων σε μια λέξη
- 4 5 5 Να θυμάται την ορθογραφία των λέξεων με τη βοήθεια της εσωτερικής επανάληψης.
- 4 5 6 Να μαθαίνει ορθογραφία με καταλόγους ομοειδών λέξεων
- 4 5 7 Να μαθαίνει ορθογραφία με οικογένειες λέξεων
- 4 5 8 Να χρησιμοποιεί μνημοτεχνικές μεθόδους για να μαθαίνει τη θεματική ορθογραφία
- 4 5 9 Να παρατηρεί και μαθαίνει τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μια λέξη, με τα προσφύματα
- 4 5 10 Να γνωρίζει την κλιτική ορθογραφία
- 4 5 11 Να γνωρίζει την ορθογραφική εικόνα των λέξεων που δημιουργούνται με σύνθεση και παραγωγή
- λογα με την κλιτική εικόνα των λέξεων π.χ. ακούω-άκουσα
- Άσκήσεις ανάπτυξης της ορθογραφικής μνήμης. π.χ. γράφει και ελέγχει την ορθογραφία δισύλλαβων λέξεων.
- Αντίληψη της σταθερής θέσης των γραμμάτων σε μια λέξη. π.χ. "μήλο" "μ" (αρχικό, αριστερόστροφο γράμμα) "η" (ανάμεσα σε δύο σύμφωνα, το δεύτερο γράμμα της λέξης, δεξιόστροφο), "λ" (τρίτο γράμμα ανάμεσα σε δύο φωνήεντα μικτής διεύθυνσης) "ο" (τελικό γράμμα, αριστερόστροφο).
- Αποτύπωση στη μνήμη με "νοερή" επανάληψη των δομικών στοιχείων της λέξης π.χ. "μήλο" περιλαμβάνει τους φθόγγους "μ"(μ), "ή"(ήτα με τόνο) "λ"(λ), "ο". (όμοιον).
- Εκμάθηση της ορθογραφίας με καταλόγους ομοειδών λέξεων. π.χ. ομώνυμα "κλείνω-κλίνω", ομόηχα "φύλο-φύλλο"; συνώνυμα "κοιτάζω-βλέπω", αντίθετα "εύκαμπτος-δύσκαμπτος"
- Εκμάθηση της ορθογραφίας με οικογένειες λέξεων π.χ. οίκος -καταικία -κάτοικος-οικοδομή -οικογένεια κ.λ.π.
- Εκμάθηση της θεματικής ορθογραφίας με μνημοτεχνικές μεθόδους. π.χ. αεικονογράφηση των ορθογραφικών στοιχείων των λέξεων ανάλογα με τη σημασία της π.χ. στη λέξη "υπνος", το γράμμα ύψιλον παριστάνεται σαν κρεβατάκι μωρού· βίαπεικόνιση των δίψηφων φωνηέντων με βάση τη διήγηση μιας ιστορίας. π.χ. ο γάμος του "α"=άλφα με το "ι"=γιώτα μας δίνει το παιδί "αι".
- Παρατήρηση και εκμάθηση των αλλαγών στις λέξεις με προσφύματα πριν από το θέμα, π.χ. αίμα τις προθέσεις ανά, κατά, δια, πριν, μετά, παρά και το ρήμα "βαίνω" κάνοντας λέξεις: ανεβαίνω, κατεβαίνω, μεταβαίνω, παραβαίνω, διαβαίνω βίμε τα μόρια "εν", "σ" και ουσιαστικό "ψυχή" κάνουμε τις λέξεις έμπυχος, άψυχος.
- Άσκηση στην κλιτική ορθογραφία με λίστες λέξεων όμοιων ορθογραφικών φαινομένων. π.χ λίστες με καταλήξεις λέξεων στον πληθυντικό. (άνθρωποι, γέροι )
- Εμπέδωση της ορθογραφικής εικόνας των λέξεων με σύνθεση και παραγωγή π.χ. μπαινοβγαίνω, ξαναεβαίνω, πηγαίνω έρχομαι, απλώνω-άπλωμα-απλωτός, κλπ.

## Ενότητα 6 : Σημασιολογικό

- 4 6 1. Να γνωρίζει και σχηματίζει προτάσεις με ενεργητικό λεξιλόγιο  
Ασκήσεις ανάπτυξης ενεργητικού λεξιλογίου π.χ. Το παιδί σχηματίζει έννοιες "παππούς"- "πίνω"- "καφέ" με τη βοήθεια καρτών που καταλήγουν στην ολοκληρωμένη πρόταση "Ο παππούς πίνει καφέ" β/εργοποίησης του ενεργητικού λεξιλογίου για το σχεδιασμό ολοκληρωμένων προτάσεων οι οποίες βήματα συμπληρώνονται και μεγαλώνουν π.χ. Τηλεγραφικός λόγος- "πάω σχολείο" εμπλουτισμένη πρόταση - "Σήμερα πήγα με τα πόδια στο σχολείο"
- 4 6 2. Να αναγνωρίζει λέξεις με κινά γνωρίσματα χρησιμοποιώντας το λεξικό.  
Το παιδί χρησιμοποιεί το μικρό ορθογραφικό γραφικό-ερμηνευτικό λεξικό και βρίσκει λέξεις που έχουν το ίδιο αρχικό γράμμα
- 4 6 3. Να εμπλουτίζει το ενεργητικό λεξιλόγιο με αναγνωστικά παιχνίδια  
Ασκήσεις εμπλουτισμού του ενεργητικού λεξιλογίου με αναγνωστικά παιχνίδια, χρησιμοποιώντας σταυρόλεξα, ομοιοκαταληξίες, λογοπαίγνια ολοκλήρωση ημιτελών προτάσεων, λέξεων π.χ. "Της καρέκλας το ποδάρι ξεκαρεκλοπο-δαριάστηκε"
- 4 6 4. Να ακούει και κατανοεί γραπτές ιστορίες.  
Ασκήσεις ακρόασης και κατανόησης γραπτών ιστοριών π.χ. Μύθοι του Αισώπου.
- 4 6 5. Να κατανοεί και αναπαράγει ιστορίες σωστά δομημένες  
Κατανόηση και αναπαραγωγή ιστοριών δομημένων με σωστή αλληλουχία γεγονότων. Το παιδί διηγείται τις ιστορίες βρίσκει τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος διακρίνει τα φανταστικά από τα πραγματικά γεγονότα, συσχετίζει την ιστορία με δικές του εμπειρίες και διατυπώνει υποθέσεις, προσδοκίες, προβλέψεις κτλ.
- 4 6 6. Να ρυθμίζει την ταχύτητα ανάγνωσης έτσι ώστε να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου.  
Το παιδί ρυθμίζει την ταχύτητα της ανάγνωσης κειμένου έτσι ώστε να κατανοεί το περιεχόμενο. Προοδευτικά αυξάνει την ταχύτητα. Συγκρατεί και μαθαίνει τα κύρια σημεία με λέξεις κλειδιά που υπογραμμίζει.
- 4 6 7. χρησιμοποιεί κατάλληλους τρόπους να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου  
Ασκήσεις κατανόησης και έκφρασης του νοήματος με απαντήσεις ερωτήσεων του τύπου "ποιος, που, πότε, τι, γιατί"
- 4 6 8. Να συνδέει το νόημα μερών του κειμένου σε ενότητα  
Σύνδεση του νοήματος των επεξεργασμένων παραγράφων μιας ενότητας π.χ. Το παιδί διαβάζει παραμύθι 2-3 σελίδων, συνδέει το νόημα των παραγράφων και κατανοεί το περιεχόμενο ολόκληρου του παραμυθιού.
- 4 6 9. Να γράφει σωστά κείμενο  
Ασκήσεις γραφής και οργάνωσης του κειμένου με τα απαραίτητα στοιχεία π.χ. ευανάγνωστα γράμματα, τελετές παράγραφου κ.τ.ο. έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό αυτό που γράφει το ίδιο το παιδί ή άλλος.

**ΘΕΜΑ:** «Καταγραφή μαθητών με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε σχολεία στην γενική δευτεροβάθμια και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση»

Η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (Βεΐκου 3, 11742), προκειμένου να υλοποιήσει τις κείμενες διατάξεις του Νόμου 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο Α παρ. 11 α, και 11β, στις οποίες αναφέρεται ότι «Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική - επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν: α) Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ. β) Σε ειδικά, οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης», ζητά από την υπηρεσία σας τα παρακάτω στοιχεία για να μελετήσει το προϋπολογισμό κόστους των υπό ίδρυση τμημάτων ένταξης στην δευτεροβάθμια (γυμνάσια, λύκεια, τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια), όπως:

α) αριθμός μαθητών, που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (με πιστοποιητικά, που έχουν εκδοθεί από 1) υγείας και πρόνοιας α) νοσοκομεία, β) κέντρα ψυχικής υγιεινής, 2) Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες του Ιδρύματος Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΙΚΑ), 3) Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες Τοπικής αυτοδιοίκησης (Δήμους), 4) Νομαρχιακές Κινητές Διαγνωστικές Μονάδες)

β) αριθμός μαθητών, που κάνουν χρήση, μέχρι τώρα, διευκολύνσεων στην μαθησιακή διαδικασία, όπως περισσότερος χρόνος στις εξετάσεις, ή προφορική εξέταση.

#### **ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

γ) αριθμός μαθητών, που φοιτούν στην Α' γυμνασίου με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

δ) αριθμός μαθητών, που φοιτούν στην Β' λυκείου με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ε) αριθμός μαθητών, που φοιτούν σε σχολεία τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σας παρακαλούμε να μας απαντήσετε το αργότερο μέχρι τις 15 Απριλίου 2001 και σας ευχαριστούμε θερμά για την συνεργασία.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚ/ΤΩΝ  
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε. & Δ.Ε.  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:

Αθήνα 9 - 5 - 2001

Αρ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Γ6/532

Βεΐκου 3  
11742 ΑΘΗΝΑ

Πληροφορίες: Μ. Δροσινού  
Τηλέφωνο: 9233043, 9231460  
FAX: 32.48.264  
dryl

ΠΡΟΣ: Όλες τις Δ/νσεις Δ.Ε

Αποδέκτες: Όλα τα

Εξεταστικά και  
Βαθμολογικά Κέντρα  
της Χώρας

ΘΕΜΑ: «ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ  
ΕΞΕΤΑΣΕΩΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ».

Μετά από πολλά ερωτήματα, που δεχόμεθα από γονείς μαθητών με **διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές ανάγκες, δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία** (ν.2817/2000), ενόψει των προαγωγικών εξετάσεων σε Πανελλαδικό επίπεδο του 2001 και προς αποφυγή παρατυπιών, οι οποίες σημειώθηκαν κατά τα προηγούμενα έτη, δίνονται συμπληρωματικές οδηγίες προς τους καθηγητές - μέλη των εξεταστικών επιτροπών για τον τρόπο εξέτασης των δυσλεξικών μαθητών / τριών. Οι διευκολύνσεις των δυσλεξικών μαθητών δεν αποτελούν προνομιακή μεταχείριση αλλά νόμιμο δικαίωμα, που παρέχει η ίδια η Πολιτεία.

Προς την κατεύθυνση αυτή θα θέλαμε να σας επισημάνουμε ότι η αμφισβήτηση της επίσημης διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών αναγκών, με ειρωνικά σχόλια και υπονοούμενα, η άρνηση παροχής εξηγήσεων από τους εξεταστές δεν διευκολύνει παιδαγωγικά την εξεταστική διαδικασία των παιδιών αυτών.

Ειδικότερα επισημαίνονται τα ακόλουθα:

- 1 Ο εξεταζόμενος δυσλεξικός μαθητής πρέπει να έχει ενημερωθεί από το Δ/ντή του Λυκείου και να προσκομίζει το έγγραφο της ιατροπαιδαγωγικής γνωμάτευσης μαζί του σε κάθε μάθημα, που εξετάζεται, το οποίο και επιδεικνύει στους καθηγητές - μέλη της εξεταστικής επιτροπής όταν αυτό του ζητηθεί.



- 2 Οι εξεταστές καθηγητές, μέλη της εξεταστικής επιτροπής, να φέρουν καρτελάκι με το ονοματεπώνυμό τους, ώστε η εξέταση να διεξάγεται σε ένα κλίμα ασφαλείας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητός τους.
- 3 Σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αυτών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται με προφορική εξέταση, δεδομένου ότι δυσκολεύονται να διατυπώσουν γραπτά τη σκέψη τους και την όποια αποκτημένη γνώση.
- 4 Στα θεωρητικά μαθήματα ενδέχεται ο εξεταζόμενος δυσλεξικός να μην μπορεί να αποδώσει σε συνεχή λόγο ένα γνωστικό αντικείμενο. οπότε κρίνεται σκόπιμο να απαντά σε ερωτήσεις που θα του υποβάλλονται (τους διευκολύνουν οι ερωτήσεις με συγκεκριμένες ερωτηματικές λέξεις όπως ποιος, πότε, πού, πώς, γιατί).
- 5 Ως προς την εξέταση στο μάθημα της έκθεσης, η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην κατανόηση των βασικών εννοιών του θέματος και στην παρουσίασή του με λογικά επιχειρήματα. Μπορούν να χρησιμοποιούν πρόχειρη σελίδα και να σχεδιάζουν να γράφουν λέξεις κλειδιά, που τους διευκολύνουν στο να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους
- 6 Στα πρακτικά μαθήματα, π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία κ.λ.π. που έχουν ασκήσεις, οι καθηγητές παίρνουν υπόψη τον συλλογισμό και τον τρόπο που κινήθηκε ο μαθητής / τρια για την επίλυση της άσκησης ή την απόδειξη μίας θεωρίας. Τους βοηθά να δείχνουν στο χαρτί τους αυτά που έχουν γράψει, σχεδιάσει παρά να τα υπαγορεύουν στον πίνακα και να διακόπτεται η ροή της σκέψης τους. Είναι πιθανόν ο μαθητής / τρια να μην χρησιμοποιεί σωστά τα πρόσημα ή να κάνει λάθη στις πράξεις. Τότε ο καθηγητής πρέπει να παρεμβαίνει, να επισημαίνει το λάθος και να τον / την βοηθά να προχωρήσει.

Οι εξεταστές ας έχουν υπόψη τους πως ο δυσλεξικός μαθητής / τρια παρουσιάζει αισθητή αδυναμία στην απομνημόνευση τύπων και ορισμών.

- 7 Στη διάρκεια της εξέτασης αν κάποια στιγμή παρατηρηθεί διάσπαση της προσοχής του μαθητή / τριας - κάτι το αναμενόμενο - η επαναφορά του/της στην εξεταστική διαδικασία να επιχειρηθεί με διακριτικούς χειρισμούς.
- 8 Οι ερωτήσεις / εκφωνήσεις των διαφόρων μαθημάτων είναι απαραίτητο να διαβάζονται από τον εξεταστή και να παρέχονται εξηγήσεις ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό το περιεχόμενό τους.

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

#### Εσωτερική διανομή

- 1 Γραφ. κου Υφυπουργού
- 2 Γραφ. κου Γεν. Γραμματέα
- 3 Γεν. Δ/ση Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε.
- 4 Δ/ση Σπουδών Δ.Ε.
- 5 Δ/ση Τ.Ε.Ε.
- 6 Δ/ση Ειδικής Αγωγής (2)

ΑΘΑΝ. ΤΣΟΥΡΟΠΛΗΣ



Πιστό Αντίγραφο  
 Ο προϊστάμενος Τμήματος  
 Διεύθυνσης Α. Προστασίας

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΜΥΛΩΝΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ  
ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ  
ΤΜΗΜΑ Β΄  
Μητροπόλεως 15  
10185 ΑΘΗΝΑ

Αθήνα 11 -5 - 2001  
Αριθ. πρωτ. Φ.252/Β6/1351

Πληροφορίες : Δ.Γαρίνης  
Τηλέφωνο : 3231251

Προς: 1) Προϊσταμένους Δ/νσεων Δ.Ε.  
2) Προϊσταμένους Γραφείων Δ.Ε.  
(δια των Προϊσταμένων Δ/νσεων Δ.Ε.)  
3) Προέδρους Β.Κ. της Β΄ και  
Γ΄ τάξης  
Ενιαίου Λυκείου .  
(διά των Προϊσταμένων Δ/νσεων Δ.Ε.)  
4) Προέδρους Λυκειακών  
Επιτροπών Λυκείου  
( δια των Δ/νσεων και Γραφείων Δ.Ε.)

Θέμα: Τρόπος και τόπος εξέτασης  
«Φυσικώς Αδυνάτων»

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 27 του Π.Δ.86/2001(ΦΕΚ73-Α΄), οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου που εμπίπτουν στις διατάξεις της παραγράφου 1 του ανωτέρω άρθρου, εξετάζονται ως ακολούθως:

Α) Όσοι από τους «φυσικώς αδυνάτους» μαθητές εμπίπτουν στις διατάξεις του εδαφίου β της παρ. 1 του άρθρου 27 του Π.Δ. 86/2001 εξετάζονται μόνο γραπτά στο Λύκειο στο οποίο και φοιτούν, το οποίο λειτουργεί κανονικά ως εξεταστικό κέντρο, σύμφωνα με το εδάφιο β της παραγράφου 5 του ίδιου άρθρου. Η εξέταση των μαθητών αυτών γίνεται σε ξεχωριστή αίθουσα και ο χρόνος εξέτασης μπορεί να παραταθεί με απόφαση της Λυκειακής Επιτροπής.

Β) Όσοι από τους «φυσικώς αδυνάτους» μαθητές εμπίπτουν στις διατάξεις του εδαφίου α της παραγράφου 1 του άρθρου 27 του Π.Δ. 86/01 καθώς και όσοι εμπίπτουν στις διατάξεις του άρθρου 34 του Π.Δ. 86/01 και εξετάζονται μόνο προφορικά σε όλα ή σε ορισμένα μαθήματα κατά περίπτωση, εξετάζονται στα μαθήματα αυτά από τις οικείες επιτροπές που συγκροτούνται στο Β.Κ. της οικείας Νομαρχίας σύμφωνα με την αριθμ. Φ 252/Β6/1169/3-5-2001 Εγκύκλιό μας.

Γ) Θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε τα παρακάτω σχετικά με τους υποψηφίους που ανήκουν στην κατηγορία των «Φυσικώς Αδυνάτων» τα οποία πρέπει να γνωστοποιηθούν στις επιτροπές εξέτασης φυσικώς αδυνάτων από τον Πρόεδρο κάθε Βαθμολογικού κέντρου:

1) Η εξέταση των ανωτέρω μαθητών γίνεται με το ίδιο πρόγραμμα και στα ίδια θέματα που εξετάζονται και οι άλλοι συμμαθητές τους.

2) Οι « Φυσικώς Αδύνατοι » μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ξεχνούν αν είναι δυνατό τα προσωπικά τους προβλήματα που προέρχονται από την «ιδιαιτερότητά τους » και έτσι να είναι σε σωστή ψυχολογική κατάσταση για να αποδώσουν σύμφωνα με τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

3) Υπάρχουν μαθητές των οποίων οι παθήσεις γίνονται οπτικά αντιληπτές. Υπάρχουν όμως και άλλοι, όπως λ.χ. οι δυσλεξικοί που η πάθησή τους δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή, αφού δεν συνδέεται με εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Μερικές φορές μάλιστα ίσως να παρασύρουν με την εμφάνισή τους και να δημιουργούν αμφιβολία αν χρειάζονται πραγματικά ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε εκτενέστερα σ'αυτή την κατηγορία των μαθητών για ενημέρωση των μελών των επιτροπών.

α) Οι δυσλεξικοί μαθητές, είναι μαθητές με κανονική νοημοσύνη αλλά παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση οι οποίες εντοπίζονται κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή.

Τα κύρια συμπτώματα της δυσλεξίας είναι οι έντονες μαθησιακές δυσκολίες όπως η αργή, με πολλά λάθη ανάγνωση - πολλές φορές άλλα βλέπουν και άλλα διαβάζουν - υπερβολική ανορθογραφία και δυσανάγνωστη γραφή, καθώς και δυσκολία απόδοσης με συνεχή λόγο του περιεχομένου του αντικείμενου στο οποίο εξετάζονται. Πολύ συχνά οι δυσλεξικοί παρουσιάζουν και διάσπαση προσοχής.

Οι μαθητές αυτοί όταν αντιμετωπίζονται σωστά από ψυχοσυναισθηματική και διδακτική άποψη, σταδιακά ξεπερνούν τις δυσκολίες τους και εξελίσσονται ικανοποιητικά επιτυγχάνοντας πολλές φορές υψηλά μαθησιακά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ένα από τα μέτρα που έχουν υποχρέωση το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν για τους μαθητές αυτούς είναι η προφορική εξέταση για την αξιολόγησή τους.

β) Η προφορική εξέταση αντικαθιστά, για τους δυσλεξικούς μαθητές την γραπτή, μόνο ως διαδικασία αξιολόγησής τους, δεδομένου ότι οι δυσλεξικοί μαθητές αδυνατούν να διατυπώσουν γραπτά τις σκέψεις τους και τα διανοήματά τους. Έχουν βέβαια το δικαίωμα κατά το στάδιο της προετοιμασίας του θέματος να χρησιμοποιούν πρόχειρο όπου θα καταγράφουν τις σκέψεις τους και στη συνέχεια να αναπτύσσουν προφορικά τις απαντήσεις τους.

γ) Κατά τις εξετάσεις οι επιτροπές « Φυσικώς Αδυνάτων» επιβάλλεται να επιδιώκουν τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας και να υποδεικνύουν στον εξεταζόμενο τυχόν αναριθμητισμούς που δεν οφείλονται σε έλλειψη της απαιτούμενης γνώσης αλλά είναι δύσλεξικά συμπτώματα π.χ. όταν ο εξεταζόμενος λύνει άσκηση μαθηματικών ή χημείας ο εξεταστής μπορεί να υποδεικνύει τυχόν αναριθμητισμό, τον οποίο ο ίδιος ο εξεταζόμενος διορθώνει, ώστε να προλαμβάνεται η δημιουργία σύγχυσης η οποία θα οδηγήσει σε λάθος αποτέλεσμα. Όταν ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει σε θέματα όπως είναι η Ιστορία, η Βιολογία κ.λ.π., εφόσον ο εξεταστής διαπιστώνει ότι ο εξεταζόμενος αδυνατεί να αποδώσει το εξεταζόμενο αντικείμενο με συνεχή λόγο, μπορεί να τον εξετάσει με την υποβολή ερωτήσεων.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Δ/ΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ερμού 15,101 85 Αθήνα  
Πληροφορίες: Μ. Χιόνη, τηλ. 3235150  
Γ. Γρίβα, τηλ. 3236970  
Κ. Κούκου, τηλ. 3231770

Να διατηρηθεί μέχρι .....

Βαθμός Ασφαλείας .....  
Αθήνα 17-5-2000

Αρ. Πρωτ.Γ<sub>2</sub>/1846  
Βαθ. Προτερ.Εξαιρετικά Επείγον

- ΠΡΟΣ:** 1. Προϊσταμένους Δ/νσεων & Γραφείων Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης  
2. Σχολικούς Συμβούλους Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης (μέσω Δ/νσεων και Γραφείων Π.Ε & Δ.Ε)  
3. Δ/ντές Δημοσίων & Ιδιωτικών Σχολείων Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης (μέσω Δ/νσεων και Γραφείων Π.Ε & Δ.Ε)  
Έδρες τους

ΚΟΙΝ. Παιδαγ. Ινστιτούτο

### Θέμα: Τρόπος εξέτασης δυσλεξικών μαθητών/τριών

Με αφορμή ερωτήματα που υποβάλλονται στο ΥΠΕΠΘ από διάφορες Υπηρεσίες και ενδιαφερόμενους γονείς και σύμφωνα με την Πράξη 8/00 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχετικά με τον τρόπο εξέτασης των δυσλεξικών μαθητών/τριών, σας γνωρίζουμε τα εξής:

1. Η δυσλεξία, γνωστή τα τελευταία χρόνια ως «**ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραφή και στην ανάγνωση**», είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία συνίσταται στην αδυναμία των μαθητών/τριών να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Η λειτουργική αυτή αδυναμία εκδηλώνεται, αν και υπάρχει συνήθως επαρκής νοητική ικανότητα, ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, κατάλληλη διδασκαλία και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Θεωρείται επίσης ως μια ατέλεια στην επεξεργασία της πληροφορίας.

Τα κύρια συμπτώματα της μαθησιακής αυτής δυσκολίας είναι η αργή και με πολλά λάθη ανάγνωση, η δυσανάγνωστη γραφή και η υπερβολική και ασταθής ανορθογραφία καθώς και η δυσκολία απόδοσης με συνεχή λόγο του περιεχομένου ενός κειμένου, ενώ ο προφορικός λόγος δεν επηρεάζεται αρνητικά από αυτήν. Ο δυσλεξικός μαθητής/τρια κουράζεται εύκολα από το διάβασμα και πολύ συχνά παρουσιάζει διάσπαση προσοχής.

Από διάφορες έρευνες γνωρίζουμε πως η δυσλεξία συναντάται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια και σε αναλογία 4 προς 1. Εμφανίζεται με τον ερχομό του παιδιού στο σχολείο και αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη στιγμή που διαγνωστεί και παρασχεθεί στο παιδί η κατάλληλη διδακτική βοήθεια κυρίως από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

2. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και να αποφεύγουν να χαρακτηρίζουν τον μαθητή/τρια ως δυσλεξικό, γιατί η διάγνωση της δυσλεξίας είναι έργο ειδικών και δεν είναι εύκολη διαδικασία. Οφείλουν όμως, αν παρατηρούν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες του μαθητή/τριας, να παραπέμπουν τους γονείς στα Κέντρα Διάγνωσης-Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), που θα συσταθούν και θα λειτουργήσουν από το επόμενο σχολικό έτος στην έδρα του κάθε νομού της χώρας, προς διαπίστωση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, ας έχουν υπόψη τους πως ούτε η υπερβολική ανορθογραφία ούτε η κακή γραφή από μόνες τους υποδηλώνουν δυσλεξία.

3. Η δυσλεξία πλήττει ιδιαίτερα την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών αυτών, γιατί συναισθάνονται άμεσα τη δυσκολία τους ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά, όπως οι άλλοι συμμαθητές /τριές τους, στις μαθησιακές απαιτήσεις. Επομένως, είναι αναγκαίο να τους παρασχεθεί ψυχοσυναισθηματική στήριξη, ενίσχυση, ενθάρρυνση και εξατομικευμένη, όσο είναι δυνατό, διδακτική καθοδήγηση. Η κατανόηση του προβλήματός τους και η αποφυγή δυσμενούς κριτικής και άστοχων χαρακτηρισμών τους βοηθούν και ευχάριστα να νιώθουν στη σχολική κοινότητα και περισσότερο να επιμένουν στο επίτιμο έργο τους. Οι δυσλεξικοί μαθητές/τριες (φυσικά και οι γονείς τους), ας μην επαναπαύονται στην εξάντληση της επιείκειας εκ μέρους των διδασκόντων, αλλά να προσπαθούν, μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους, να είναι συνεπείς στις καθημερινές μαθησιακές τους υποχρεώσεις.

4. Σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αυτών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται με προφορική εξέταση, δεδομένου ότι δυσκολεύονται να διατυπώσουν γραπτά τις σκέψεις τους και την όποια αποκτημένη γνώση τους. Η εξέτασή τους πρέπει να διεξάγεται μέσα σ' ένα κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς τους. Γι αυτό το λόγο θα πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν το πρόχειρό τους, προκειμένου να σημειώσουν σ' αυτό οτιδήποτε κρίνουν απαραίτητο για το θέμα, το οποίο στη συνέχεια θα αναπτύξουν προφορικά. Σε καμία περίπτωση οι πρόχειρες σημειώσεις δεν συνυπολογίζονται στον τελικό βαθμό. Πρέπει ακόμα να τους παρέχονται διευκρινίσεις και να τους δίνεται επιπλέον χρόνος, στην περίπτωση που θα ζητηθεί.

Στα θεωρητικά μαθήματα ενδέχεται ο εξεταζόμενος να μην μπορεί ή να δυσκολεύεται να αποδώσει σε συνεχή λόγο ένα γνωστικό αντικείμενο, οπότε κρίνεται σκόπιμο να απαντά σε ερωτήσεις που θα του υποβάλλονται. Ως προς την εξέταση στο μάθημα της έκθεσης, η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην κατανόηση των βασικών εννοιών του θέματος και στην παρουσίαση των επιχειρημάτων του. Στην εξέταση στα πρακτικά μαθήματα π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία είναι πιθανό ο μαθητής/τρια να μη χρησιμοποιεί σωστά τα πρόσημα ή να κάνει λάθη στις πράξεις. Τότε ο καθηγητής χρειάζεται να παρεμβαίνει, να επισημαίνει το λάθος και να τον/την υποβοηθεί να προχωρήσει. Επιπλέον, οι εξεταστές ας έχουν υπόψη τους, πως ο δυσλεξικός μαθητής/τρια παρουσιάζει αισθητή αδυναμία στην απομνημόνευση τύπων και ορισμών.

Στη διάρκεια της εξέτασης, αν κάποια στιγμή παρατηρηθεί διάσπαση της προσοχής του μαθητή/τριας-κάτι που είναι αναμενόμενο- η επαναφορά του/της στην εξεταστική διαδικασία ενδείκνυται να επιτευχθεί με διακριτικούς χειρισμούς.

Οι ερωτήσεις των διάφορων μαθημάτων είναι απαραίτητο να διαβάζονται από τον εξεταστή και να παρέχονται εξηγήσεις, ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό το περιεχόμενό τους.

5. Κρίνεται σκόπιμο να συμμετάσχει στις εξεταστικές επιτροπές των βαθμολογικών κέντρων των Νομαρχιών, για τις εξετάσεις της Β' και Γ' Λυκείου του σχολ. έτους 1999-2000, καθηγητής με ειδίκευση στη δυσλεξία ή γενικά στις μαθησιακές δυσκολίες ή με πιστοποιημένη σχετική επιμόρφωση.

Παρακαλούνται οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης να φροντίσουν για την άμεση προώθηση αυτής της εγκυκλίου σ' όλες τις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής της περιφέρειάς τους, προκειμένου να ενημερωθούν **ενυπογράφως** όλοι οι εκπαιδευτικοί και επιπλέον να παρασχεθεί σχετική ενημέρωση σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΠΕΤΣΑΛΙΝΙΚΟΣ

**Εσωτερική Διανομή:**

1. Γραφείο Υφυπουργού
2. Γραφείο Γενικού Γραμματέα
3. Γραφείο Ειδικού Γραμματέα,  
κ. Παπαϊωάννου
4. Γενική Δ/ση Σπουδών Π.Ε και Δ.Ε
5. Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε.,  
Γραφείο Αγωγής Υγείας
6. Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε.
7. Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής
8. Διεύθυνση Σπουδών και  
Φοιτητικής Μέριμνας,  
Τμήμα Εισιτηρίων Εξετάσεων

Μετά από πολλά ερωτήματα, που δεχόμεθα από γονείς μαθητών με **διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές ανάγκες, δυσλεξία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία** (ν.2817/2000), ενόψει των προαγωγικών εξετάσεων σε Πανελλαδικό επίπεδο του 2001 και προς αποφυγή παρατυπιών, οι οποίες σημειώθηκαν κατά τα προηγούμενα έτη, δίνονται συμπληρωματικές οδηγίες προς τους καθηγητές - μέλη των εξεταστικών επιτροπών για τον τρόπο εξέτασης των δυσλεξικών μαθητών / τριών. Οι διευκολύνσεις των δυσλεξικών μαθητών δεν αποτελούν προνομιακή μεταχείριση αλλά νόμιμο δικαίωμα, που παρέχει η ίδια η Πολιτεία.

Προς την κατεύθυνση αυτή θα θέλαμε να σας επισημάνουμε ότι η αμφισβήτηση της επίσημης διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών αναγκών, με ειρωνικά σχόλια και υπονοούμενα, η άρνηση παροχής εξηγήσεων από τους εξεταστές δεν διευκολύνει παιδαγωγικά την εξεταστική διαδικασία των παιδιών αυτών.

Ειδικότερα επισημαίνονται τα ακόλουθα:

1. Ο εξεταζόμενος δυσλεξικός μαθητής πρέπει να έχει ενημερωθεί από το Δ/ντή του Λυκείου και να προσκομίζει το έγγραφο της ιατροπαιδαγωγικής γνωμάτευσης μαζί του σε κάθε μάθημα, που εξετάζεται, το οποίο και επιδεικνύει στους καθηγητές - μέλη της εξεταστικής επιτροπής όταν αυτό του ζητηθεί.
2. Οι εξεταστές καθηγητές, μέλη της εξεταστικής επιτροπής, να φέρουν καρτελάκι με το ονοματεπώνυμό τους, ώστε η εξέταση να διεξάγεται σ' ένα κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητός τους.
3. Σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αυτών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται με προφορική εξέταση, δεδομένου ότι δυσκολεύονται να διατυπώσουν γραπτά τη σκέψη τους και την όποια αποκτημένη γνώση.
4. Στα θεωρητικά μαθήματα ενδέχεται ο εξεταζόμενος δυσλεξικός να μην μπορεί να αποδώσει σε συνεχή λόγο ένα γνωστικό αντικείμενο, οπότε κρίνεται σκόπιμο να απαντά σε ερωτήσεις που θα του υποβάλλονται (τους διευκολύνουν οι ερωτήσεις με συγκεκριμένες ερωτηματικές λέξεις όπως ποιος, πότε, πού, πώς, γιατί).
5. Ως προς την εξέταση στο μάθημα της έκθεσης, η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην κατανόηση των βασικών εννοιών του θέματος και στην παρουσίασή του με λογικά επιχειρήματα. Μπορούν να χρησιμοποιούν πρόχειρη σελίδα και να σχεδιάζουν, να γράφουν: κλειδιά, που τους διευκολύνουν στο να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους.
6. Στα πρακτικά μαθήματα, π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία κ.λ.π. που έχουν ασκήσεις, οι καθηγητές παίρνουν υπόψη τον συλλογισμό και τον τρόπο που κινήθηκε ο μαθητής / τρια για την επίλυση της άσκησης ή την απόδειξη μίας θεωρίας. Τους βοηθά να δείχνουν στο χαρτί τους αυτά που έχουν γράψει, σχεδιάσει παρά να τα υπαγορεύουν στον πίνακα και να διακόπτεται η ροή της σκέψης τους. Είναι πιθανόν ο μαθητής / τρια να μην χρησιμοποιεί σωστά τα πρόσημα ή να κάνει λάθη στις πράξεις. Τότε ο

καθηγητής πρέπει να παρεμβαίνει, να επισημαίνει το λάθος και να τον / την βοηθά να προχωρήσει.

Οι εξεταστές ας έχουν υπόψη τους πως ο δυσλεξικός μαθητής / τρια **παρουσιάζει αισθητή αδυναμία στην απομνημόνευση τύπων και ορισμών.**

7. Στη διάρκεια της εξέτασης αν κάποια στιγμή παρατηρηθεί διάσπαση της προσοχής του μαθητή / τριας - κάτι το αναμενόμενο - η επαναφορά του/της στην εξεταστική διαδικασία να επιχειρηθεί με διακριτικούς χειρισμούς.
8. Οι ερωτήσεις / εκφωνήσεις των διαφόρων μαθημάτων είναι απαραίτητο να διαβάζονται από τον εξεταστή και να παρέχονται εξηγήσεις ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό το περιεχόμενό τους.



**ΥΠΕΠΘ – Γ6/4494/1.11.01 (Φ.15003Β/01)**

Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού.

**Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 1, παρ. 20, 2 παρ. 12 και 3 παρ. 11 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α'), «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες».
2. Την αριθμ. 5/20.6.2001 πράξη του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
3. Τις διατάξεις του άρθρου 29Α του Ν. 1558/1985 και του άρθρου 27 του Ν. 2081/1992 (ΦΕΚ 154 Α'), όπως αντικαταστάθηκαν με το άρθρο 1 παρ. 2 του Ν. 2469/1997 (ΦΕΚ 38 Α').
4. Το γεγονός ότι από την παρούσα απόφαση δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄**

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ  
Κ.Δ.Α.Υ. ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΑΥΤΩΝ**

**Άρθρο 1**

**Οργάνωση - Σκοπός**

1. Τα κατά το άρθρο 2 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α') ιδρυθέντα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες λειτουργούν στις έδρες των νομών και νομαρχιών του κράτους, αποτελούν αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες και υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ., κατά τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 2 του Ν. 2817/2000, είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.  
Για την επίτευξη των στόχων τους, τα Κ.Δ.Α.Υ. λειτουργούν βάσει προτυποποιημένης διαδικασίας, όπως αυτή περιγράφεται στην παρούσα απόφαση, ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογενής λειτουργία τους σε όλη τη χώρα.

**Άρθρο 2**

**Αρμοδιότητες**

Τα Κ.Δ.Α.Υ. έχουν, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 2 και 15, παρ. 3 του Ν. 2817/2000 τις εξής αρμοδιότητες:

α) Την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας των περιφερειών έχουν υποχρέωση να παρέχουν συνδρομή όταν τους ζητηθεί. Τα αντικείμενα στα οποία παρέχεται η συνδρομή αυτή καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας.

β) Την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

γ) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στα σχολεία στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ. ή στο σπίτι.

δ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

ε) Τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη παραμονή του στους χώρους της εκπαίδευσης.

στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ζ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για όλες τις περιπτώσεις του άρθρου 1 παράγραφος 2 του Ν. 2817/2000.

η) Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των αυτοτελών σχολείων ειδικής αγωγής, όπως αυτά ορίζονται στην παρ. 13 του άρθρου 1 και των τμημάτων ένταξης, την προσθήκη τομέων και τμημάτων ειδικότητας των ΤΕΕ και στελέχωση αυτών καθώς και την ανάλογη αύξηση ή μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού.

## ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

θ) Εισηγούνται στις αρμόδιες υπηρεσίες, για την λειτουργία υπό ενιαία διεύθυνση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης που συλλειτουργούν ή συστεγάζονται.

ι) Την σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται ανά διετία αξιολόγηση του έργου τους από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

\* \* \*

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6**

**A. ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ**

**B. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΣΗΜΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ**

## Κληρονομική η δυσλεξία

ΔΥΟ Βρετανοί ερευνητές υποστηρίζουν πως απέδειξαν ότι η δυσλεξία έχει κληρονομικά αίτια.

Ο καθηγητής της Οξφόρδης Τζον Στάιν και ο καθηγητής του Κέντρου Ανθρώπινης Γενετικής Wellcome Trust, Τόνι Μόνακο, δήλωσαν ότι ανακάλυψαν τρία κοινά γονίδια, τα οποία σχετίζονται με τη δυσλεξία, σε δείγματα αίματος από 90 οικογένειες.

«Αυτή η ανακάλυψη αποδεικνύει μια και καλή ότι η δυσλεξία είναι κληρονομική», τόνισε ο Στάιν.

Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι το τμήμα του χρωμοσώματος που σχετίζεται με το πρόβλημα της δυσλεξίας είναι πολύ κοντά στα γονίδια που ελέγχουν το ανοσοποιητικό σύστημα, κάτι που αφήνει υποψίες ότι τα δυσλεκτικά άτομα μπορεί να είναι ευάλωτα σε επιθέσεις των αντισωμάτων.

ΤΑ ΝΕΑ , 23-02-1998 , Σελ.: Ν63  
Κωδικός άρθρου: Α16072Ν634

### ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ 25% ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

## Σύγχυση και άγνοια για τη δυσλεξία

Σύγχυση για τον ορισμό και τη διάγνωση της δυσλεξίας, αλλά και τεράστια άγνοια για την αντιμετώπιση του προβλήματος, που δεν είναι τόσο σπάνιο όσο πιστεύεται, αφού εμφανίζεται στο 4% - 6% του μαθητικού πληθυσμού, στο οποίο δημιουργεί «ανεξήγητες» μαθησιακές δυσκολίες.

ΟΠΩΣ επισημάνθηκε χθες σε συνέντευξη Τύπου της Ελληνικής Εταιρείας Δυσλεξίας, στην οποία ήταν παρών ο υπουργός Παιδείας Γερ. Αρσένης και συντόνισε ο δημοσιογράφος Γ. Βότσης, όλες οι μέχρι στιγμής έρευνες μεγάλης κλίμακας που έγιναν για αναγνώριση και προσδιορισμό των ιατρικών και μαθησιακών χαρακτηριστικών της δυσλεξίας κατέληξαν λίγο πολύ σε αδιέξοδο.

Ο κ. Αρσένης ανέφερε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά ούτε αναγνωρίζονται ούτε αντιμετωπίζονται εγκαίρως και χρειάζεται να αναπτυχθεί στενή συνεργασία μεταξύ ειδικών γιατρών και εκπαιδευτικών, ενώ ο κ. Βότσης διατύπωσε το ερώτημα αν η επιχειρούμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα επιδεινώσει ή θα βελτιώσει την κατάσταση όσον αφορά την εκπαίδευση των δυσλεκτικών παιδιών, καθώς και αυτών που γενικότερα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Εκτός από τα δυσλεκτικά παιδιά, μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει το 25% των παιδιών, δηλαδή ένα στα τέσσερα παιδιά, όπως ανέφερε η πρόεδρος της Εταιρείας Δυσλεξίας Ελ. Λιβανίου - Καλλή, υπογραμμίζοντας ότι κάθε περίπτωση χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης. Κι αυτό, όπως είπε, εξαρτάται από την εκπαίδευση. Εν τούτοις, ακόμη και σήμερα, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αγνοεί ότι τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης.

ΤΑ ΝΕΑ , 26-11-1998 , Σελ.: Ν15  
Κωδικός άρθρου Α16301Ν151



## Επέμβαση εισαγγελέα για την «επιδημία» δυσλεξίας

ΜΥΤΙΛΗΝΗ  
Του ΣΤΡΑΤΗ ΜΠΑΛΑΣΚΑ

Κατεπείγουσα προκαταρκτική εξέταση διέταξε χτες ο εισαγγελέας Πρωτοδικών Μυτιλήνης Γιώργος Κτιστάκης, με αφορμή την αποκάλυψη «επιδημίας» δυσλεκτικών μαθητών της Β' και Γ' τάξης Λυκείων της Μυτιλήνης.

Όπως έγραφε χτες η «Ε», οι «πάσχοντες» από , γόνοι επώνυμων οικογενειών της πόλης, ανάμεσά τους παιδιά εκπαιδευτικών και γιατρών, «ανακαλύπτουν» μόλις φτάνουν στις λυκειακές τάξεις ότι πάσχουν από !

Μετά την πιστοποίηση της δυσλεξίας, εξετάζονται προφορικά, από καθηγητές οι οποίοι υπηρετούν στο σχολείο όπου φοιτούν ή είναι φίλοι και γνωστοί των εκπαιδευτικών ή απλώς «γνωστοί» των γονέων τους, οπότε συγκεντρώνουν υψηλούς βαθμούς για την εισαγωγή τους στις λεγόμενες «καλές σχολές» τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπληρωματικά της καταγγελίας των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των Λυκείων Μυτιλήνης σχετικά με το θέμα, κατατέθηκε χτες και αναφορά 14 δικηγόρων της πόλης, οι οποίοι ως γονείς μη δυσλεκτικών παιδιών ζήτησαν τον εισαγγελικό έλεγχο του φαινομένου της ραγδαίας αύξησης των δυσλεκτικών μαθητών, ιδιαίτερα την τελευταία τριετία.

**ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ - 06/04/2002**

## Περί δυσλεξίας

elet@enet.gr

\*Διαμαρτύρεται η πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Δυσλεξίας Αλίκη Τζεν για ρεπορτάζ της «Ε» (5.4.2002) με θέμα «Επιδημία δυσλεξίας» στη Μυτιλήνη:

«Η εξεταστική επιτροπή για τους δυσλεκτικούς μαθητές είναι τριμελής, μεταξύ των οποίων ο πρόεδρος του εξεταστικού κέντρου, που λαμβάνει υπεύθυνες δηλώσεις ότι οι διοριζόμενοι καθηγητές δεν είναι συγγενείς των εξεταζομένων. Ο αριθμός των δυσλεκτικών στη Μυτιλήνη, που από 5 αυξήθηκε σε 30, δεν είναι υπερβολικός, αφού οι μαθητές που φοιτούν στην περιοχή ανέρχονται περίπου σε 1.000. Κατά κανόνα, ο αριθμός των δυσλεκτικών ανέρχεται σε 5% επί του συνόλου. Το υπουργείο Παιδείας απαγορεύει την πιστοποίηση της δυσλεξίας μετά την αποφοίτηση του δυσλεκτικού από το Λύκειο. Η άγνοια, δηλαδή, των γονέων και η αδυναμία τους να κατανοήσουν το πρόβλημα του παιδιού τους εκλαμβάνεται αργότερα ως απόπειρα εξαπάτησης των αρχών, επειδή απλώς οι γονείς άρνησαν να το αντιληφθούν. Ας σημειωθεί ότι Ελληνόπουλα βρέθηκαν δυσλεκτικά, όταν πήγαν για σπουδές στην Αγγλία, ενώ πολυάριθμες είναι οι περιπτώσεις μελών μας που αντελήφθησαν τη τους, όταν διαγνώστηκε στο παιδί τους...».

**ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ - 26/04/2002**

## Η βιομηχανία «βαπτίσματος» υγιών υποψήφιων φοιτητών

Στη Μυτιλήνη, στις Σέρρες και σε άλλες πόλεις παρατηρήθηκαν φαινόμενα εξοργιστικά με αποτέλεσμα ο πρόεδρος της Ένωσης Γονέων και Κηδεμόνων Σερρών κ. **Βασίλης Λαμπρινίδης**, μετά την επικοινωνία του με τον εισαγγελέα, να μιλήσει για «πλαστά πιστοποιητικά». Και «βαφτίσια» υγιών μαθητών των τελευταίων τάξεων του λυκείου σε δυσλεξικούς.

*«Η δυσλεξία»* είπε στο «Βήμα» ο κ. **Λαμπρινίδης** «είναι ένα υπαρκτό γεγονός. Και σύμφωνα με τους ειδικούς εμφανίζεται και διαπιστώνεται στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, δηλαδή νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού, και σε καμιά περίπτωση δεν είναι δυνατόν να εμφανισθεί στα 16 ή στα 17 χρόνια ενός μαθητή. Φαίνεται όμως ότι "η απάτη και η διαπλοκή" έχουν μπει σε όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης. Δεν εξηγείται αλλιώς το γεγονός ότι κάθε χρόνο έχουμε γεωμετρική αύξηση στους δυσλεξικούς μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου. Μας δίδεται έτσι το δικαίωμα να πιστεύουμε ότι λειτουργεί βιομηχανία βαπτίσματος δυσλεξικών μαθητών λυκείων με παραρτήματα και υποκαταστήματα σε όλη την Ελλάδα».

Από την πλευρά του ο δικηγόρος Μυτιλήνης κ. **Γιάννης Πετρέλης** σε δηλώσεις του στο «Βήμα» επεσήμανε ότι «όπως δεδομένη πρέπει να είναι η αμέριστη συμπαράσταση και η ουσιαστική

*βοήθεια που η πολιτεία πρέπει να δείχνει για την ευαίσθητη κατηγορία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, άλλο τόσο αυτονόητη είναι η περιφρούρηση του αδιάβλητου θεσμού των πανελλαδικών εξετάσεων». Για να προσθέσει: «Όταν επιχειρείται να υπονομευθεί η διαδικασία αυτή από την προσπάθεια ορισμένων "επιτηδείων" να παρεισφρήσουν τα παιδιά τους στην κατηγορία των δυσλεξικών παιδιών συμμετέχοντας σε προφορικές εξετάσεις και μάλιστα σε εκπαιδευτικούς του τόπου κατοικίας τους, δεν μπορείς να μείνεις αδιάφορος».*

Για τον κ. **Πετρέλη** «αποτροπή εκμετάλλευσης κάθε νομικού κενού θα είναι ο αυστηρός έλεγχος των πιστοποιητικών που εκδόθηκαν και η εξέταση των παιδιών αυτών σε επιτροπή στην Αθήνα, αφού το υπουργείο Παιδείας διαθέτει και τα σχετικά κονδύλια μετακίνησής τους».

Σύμφωνα με αξιόπιστες πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του «Το Βήμα», μετά τον σάλο από τις καταγγελίες των δικηγόρων της Μυτιλήνης και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων στις Σέρρες η Δικαιοσύνη προχώρησε ταχύτατα στην έρευνά της.

Αυτή τη στιγμή δεκάδες γραπτά από προηγούμενους διαγωνισμούς των μαθητών που εμφανίστηκαν τελευταία ως δυσλεξικοί και στις Σέρρες και στη Θεσσαλονίκη έχουν κατασχεθεί, ερευνώνται από τις δικαστικές αρχές και εξετάζονται από ειδικούς επιστήμονες.

Είναι πολύ εύκολο να διαπιστωθεί αν ένας μαθητής είναι πράγματι δυσλεξικός από το γραπτό που έδωσε σε προγενέστερο, ανύποπτο, χρόνο.

Γιατί τα σημάδια της δυσλεξίας είναι χαρακτηριστικά.



ΔΙΑΛΕΞΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ κ.  
ΠΑΥΛΙΔΗ ΣΤΗΝ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

Δυσλεξία: Ένα... παρεξηγημένο "θείο δώρο"

"Εάν το παιδί σας είναι δυσλεκτικό, πιθανόν στην οικογένεια σας να έχετε έναν μελλοντικό επιστήμονα, έναν εφευρέτη. Μη στερείτε την ανθρωπότητα από έναν ακόμη Αϊνστάιν, Ντα Βίντσι, ή Έντισον. Δώστε στα παιδιά αυτήν την ευκαιρία να εκμεταλλευτούν αυτό το θείο δώρο με την προϋπόθεση να διαγνωσθεί εγκαίρως και να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά".

Αυτήν την προτροπή έδωσε σε γονείς και εκπαιδευτικούς ο καθηγητής Μαθησιακών Δυσκολιών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κ. Γιώργος Παυλίδης που βρέθηκε την Δευτέρα στην Αλεξανδρούπολη όπου σε συνεργασία με τον Σύλλογο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης "Γ. Βιζυηνός" έδωσε διάλεξη στο Πνευματικό Κέντρο της Ιεράς Μητρόπολης με θέμα "Δυσλεξία - Μαθησιακές Δυσκολίες και Οφθαλμοκίνηση". Μέσα σε μια κατάμεστη αίθουσα ο κ. Παυλίδης ανέλυσε τα αίτια, τις μεθόδους διάγνωσης και αντιμετώπισης της δυσλεξίας, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι αναλύθηκε η Μέθοδος Αντιμετώπισης της δυσλεξίας με πολυμέσα και του τεστ Οφθαλμοκίνησης για την αντικειμενική και έγκαιρη διάγνωση της, των οποίων είναι ο ίδιος δημιουργός.

Ποιος αλήθεια είναι ο ακριβής όρος της δυσλεξίας; Είναι μια μαθησιακή δυσκολία κυρίως στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στα γλωσσικά μαθήματα και στα γραπτά. Είναι βιολογικής αιτιολογίας, κυρίως κληρονομική και είναι ιδιαίτερα παραπλανητική κατάσταση εξαιτίας του ότι δεν φαίνεται την καθημερινή προφορική επικοινωνία. Όσο για τα συμπτώματα των δυσλεξικών αυτά εντοπίζονται κυρίως στην αργή και γεμάτη λάθη ανάγνωση, συχνά κομπάζουν, επαναλαμβάνουν ή αντικαθιστούν λέξεις και είναι εξαιρετικά ανορθόγραφοι. Παρουσιάζουν πρόβλημα στην αποστήθιση, έχουν άνιση κατανομή ικανοτήτων καθώς συχνά είναι υπερκινητικοί, αεικίνητοι, παρορμητικοί και ανυπόμονοι.

Ποιες συνέπειες έχει η μαθησιακή αποτυχία στην ψυχολογία του παιδιού; σύμφωνα με το κ. Παυλίδη: "Η άγνοια των γονέων και μερικών εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, οδηγεί στην καταστροφική επίκριση, στην περιθωριοποίηση και την απόρριψη. Αυτά, συνδυαζόμενα με την καθημερινή σχολική αποτυχία, συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αρνητικής εικόνας για τα παιδιά με συνέπεια να στερούνται της την αυτοπεποίθηση που τους αξίζει. Η θετική και ενθαρρυντική αντιμετώπιση βοηθούν σημαντικά τη σχολική επίδοση και συναισθηματική τους ισορροπία. Εξάλλου, η αποφυγή της σύγκρισης με άλλα παιδιά καθώς και φράσεων που τα πληγώνουν είναι τρόποι αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Πρέπει να δείξουμε αγάπη προς το παιδί, αποδοχή όπως ακριβώς είναι και συνεχής προσπάθεια για βελτίωση. Η σωστή διάγνωση και η σωστή μέθοδος αντιμετώπισης μπορεί να έχει φανταστικά αποτελέσματα" κατέληξε ο καθηγητής κ. Παυλίδης.

Πως υπονομεύεται η διαφάνεια των Πανελληνίων Εξετάσεων

## Παρέμβαση της δικαιοσύνης στη Μυτιλήνη

### Η αναφορά των δώδεκα δικηγόρων και οι προφορικές δοκιμασίες

Η μηνυτήρια αναφορά των 14 δικηγόρων της Μυτιλήνης άνοιξε τον δρόμο παρέμβασης στη Δικαιοσύνη. Και τη διενέργεια αντίστοιχων ερευνών σε πολλές ακόμη πόλεις της χώρας. Μιλάει για επιχείρηση «επιτηδείων» και διαστάσεις «επιδημικού φαινομένου».

Υποβλήθηκε πριν από λίγες μέρες και αναφέρεται σ' αυτήν επί λέξει:

*«Κύριε Εισαγγελέι,*

*1. Είμαστε γονείς μαθητών που φοιτούν στα Λύκεια της Μυτιλήνης και προετοιμάζονται για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις μοχλώντας νυχθημερόν, περιμένοντας να εξετασθούν ως ίσοι προς ίσους.*

*2. Πρόσφατα παρατηρείται το εξαιρετικά περίεργο και πρόδηλο ύπυπο φαινόμενο, συμμαθητές των παιδιών μας να χαρακτηρίζονται από Υγειονομικές Επιτροπές ως "δυσλεξικοί". Μειονεξία που υποτίθεται ανακαλύπτουν ολίγο πριν τις Πανελλήνιες Εξετάσεις κι αφού εν τω μεταξύ δεν είχαν ποτέ δυσλεξία μέχρι να φοιτήσουν στη Γ' Λυκείου και όταν έπαιρναν διπλώματα ξένων γλωσσών!*

*Το θέμα λαμβάνει διαστάσεις επιδημικού φαινομένου αφού κέρυσι στο Νομό Λέσβου χαρακτηρίστηκαν ως δυσλεξικά 17 παιδιά. Φέτος πληροφορηθήκαμε ότι ο αριθμός ανέρχεται σε 35 παιδιά! Πληροφορίες υπάρχουν ότι στους Νομούς Χίου και Σάμου ο αριθμός είναι ελάχιστος!*

*Υπ' όψιν ότι με τέτοιο χαρακτηρισμό οι μαθητές δεν συμμετέχουν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, αλλά εξετάζονται ενώπιον επιτροπής Καθηγητών του τόπου κατοικίας τους και μάλιστα προφορικάς!*

*Γ:ΠΕΙΔΗ είναι εντελώς περίεργος ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών που δεν συμμετέχουν με ίσους όρους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, έτσι που να υπονομεύεται η διαφάνεια των Πανελληνίων Εξετάσεων, παρακαλούμε να διερευνηθεί:*

*Α) Ποιες Υγειονομικές Επιτροπές και ποιους μαθητές θεώρησαν δυσλεξικούς στο Νομό Λέσβου.*

*Β) Πόσοι μαθητές χαρακτηρίστηκαν δυσλεξικοί κέρυσι και πόσοι φέτος.*

*Πιστεύουμε ότι δεν είναι δυνατόν να χαρακτηρισθούν δυσλεξικοί μαθητές που αρίστευσαν ως μη δυσλεξικοί 11 χρόνια στο σχολείο και να βγήκαν δυσλεξικοί τώρα εν όψει εξετάσεων, ενώ είναι πολύ πιθανή η τέλεση αξιοποιώνων πράξεων!*

*Γιάννης Πετρέλλης - Απόστολος Κομνηνακάς - Ευστράτιος Ηλιογραμμένος - Κώστας Κορδώνης - Τζένη Παυλή - Παναγιώτης Ζήσης - Μιχάλης Σκουρκέας - Βούλα Καραγιάννη - Αρης Χατζήκομνηνός - Παναγιώτης Παπαμάλης - Σαπφώ Τζαννέτου - Χαρόλαμπος Λαμπριανού - Δημήτριος Διάλεκτος - Γεώργιος Κυρατζής».*

Για την Πανελλήνια Ένωση Γονέων των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, που χαιρέτισε με ανακοίνωση τις προσπάθειες αποκάλυψης «επιδημίας» μαθητών στη Β' και Γ' τάξη των ενιαίων λυκείων, αλλά και των αποφοίτων λυκείων Μυτιλήνης, «αυξημένος σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά υπολογίζεται να είναι φέτος ο αριθμός των μαθητών/τριών, οι οποίοι συμμετέχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις, εντασσόμενοι στην κατηγορία των "φυσικών αδυνάτων", που έχει σαν αποτέλεσμα να δίνουν "προφορικές" και όχι "γραπτές" εξετάσεις».

Οι γονείς αναφέρουν ότι «το γεγονός παραδέχεται και το υπουργείο Παιδείας». Και «είναι φυσικό να έχει προκαλέσει ανησυχία, τόσο στις τοπικές κοινωνίες όσο και στην Πανελλήνια Ένωση Γονέων των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες».

Σημειώνουν ακόμη: «Με το δεδομένο μάλιστα ότι οι πραγματικοί "φυσικός αδύνατοι" μαθητές συνιστούν μια εξαιρετικά ευαίσθητη κατηγορία, που χρήζει ιδιαίτερης βοήθειας και ουσιαστικής στήριξης από την πολιτεία και σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σήμερα, η προσπάθεια ορισμένων "επιτηδείων" να παρεισφρήσουν σε αυτή την κατηγορία θεωρούμε και εμείς ότι πρέπει να αντιμετωπισθεί αναλόγως από το ΥΠΕΠΘ και όχι μόνο».

ΤΟ ΒΗΜΑ . 04-05-2002

Κωδικός άρθρου Β13553Α251

## Ο στιγματισμός 23 δυσλεξικών μαθητών

Εγκατέλειψε το σχολείο μεσούσης της εξεταστικής περιόδου. Αφού τον αποδοκίμασαν, τον αμφισβήτησαν, τον εξευτέλισαν. Επέλεξε τον αυτοαποκλεισμό του, μη αντέχοντας άλλο το στιγματισμό του.

Εγκλημά του; Εδίκαιούτο εκ του νόμου προφορικές εξετάσεις ως δυσλεξικός, προσβάλλονται έτσι το περί δικαίου αίσθημα κάποιων από τους «άλλους». Το δικαίωμά του δεν μπορούσε να ασκηθεί απρόσκοπτα. Ήταν κατοχυρωμένο μονάχα τύποις. Και αυτός, ουσία περιφάνος, το αποποιήθηκε πετώντας το κατάμουτρα στους αμφίσβητες του.

«Κατεβαίνουν στις εξετάσεις και οι άχρηστοι», ούρλιαζαν εν χορώ κάποιοι αγανακτισμένοι γονείς έξω από το εξεταστικό κέντρο Μυτιλήνης. Η θωριά και μόνο των 23 διαγνωσθέντων σε Μυτιλήνη-Λήμνο δυσλεξικών μαθητών που προσέρχονταν για την «ιερά εξέταση» έφτανε για να τους ερεθίσει. Προσάτευσαν (έτσι πίστευαν) τα ηρωικά μαχόμενα παιδιά τους από πιθανή αδικία. Κατοχύρωναν (έτσι πίστευαν) τα «δικά» τους βλαστάρια και το μέλλον τους. Ίσως, υποσυνείδητα, να προετοιμάζαν το άλλοθι πιθανής αποτυχίας τους...

«Τα ίδια και εντός αιθούσης», μας συμπληρώνει την εικόνα η Αλίκη Τζεν, πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Δυσλεξίας. «Υποταγμένοι στο κλίμα τρομοκρατίας οι εξεταστές, το μετέφεραν αυτούσιο στον "ιερό" χώρο του σχολείου. Απέφευγαν ακόμα και να χαιρετήσουν τους εξεταζόμενους δυσλεξικούς μαθητές».

Δεν γεννήθηκαν όλα αυτά εν μία νυκτί. Από το μήνα Απρίλιο είχαν φροντίσει κάποιοι «αγανακτισμένοι γονείς» να καλλιεργήσουν το κλίμα, καταγγέλλοντας τον πιστοποιημένο αριθμό δυσλεξικών μαθητών Μυτιλήνης-Λήμνου ως ύποπτα μεγάλο. Οι 23 πιστοποιήσεις -βέβαια- υπολείπονταν κατά πολύ του στατιστικά προβλεπόμενου, πλην όμως διόλου δεν τους πτόησε αυτό. Η στατιστική αλήθεια φάνταζε αδύναμη στα μάτια τους, μπροστά στην αλήθεια των χαρακτηρισμών. Και οι 23 δυσλεξικοί μαθητές είχαν χαρακτηριστεί (και δημόσια) ως... επιδημία.

Στο όνομα, λοιπόν, της πρόληψης της επιδημίας, ανέλαβε κατόπιν δράση η Δικαιοσύνη, αξιώνοντας με εισαγγελική κλήση (1/5) ιατρική επανεξέταση. Με την ένδειξη «κατεπείγουσα» και επί απειλή τιμωρίας του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας (άρθρο 229) όρισε την επανεξέταση για τις 11/5. Απόλυτος -μα την αλήθεια- εγκλιματισμός, με το περί δικαίου αίσθημα των... αγανακτισμένων στιγματιστών. Μέσα στις πασχαλινές διακοπές και 10 μέρες πριν από τις εξετάσεις- ορόσημο για το μέλλον τους, οι 23 «συνήθεις ύποπτοι» υποχρεώνονταν κατ' επιταγήν του νόμου να επανακυρώσουν τα διαπιστευτήρια της αθωότητάς τους... C

Ολοι βέβαια (αυτό θα έλειπε) επανεκτιμήθηκαν αθώοι. Όλων ενοχή μοναδική, επαναξιολογήθηκε η τους. Και για όλους, οι ύβρεις και οι κραυγές των πεισματικά απτόητων «αγανακτισμένων» δεν είναι παρά ο απόηχος μιας απρόκλητης μεν, ιδιαίτερα εκπαιδευτικής δε περιπέτειας ζωής. Για όλους εκτός από έναν. Για τον οποίο η περιπέτεια της ζωής δεν είναι τίποτε περισσότερο πια, παρά αγώνας διαφυγής από το διαρκώς εσπεριζόμενο στιγματισμό. Δικαιολογημένα...

A. ΣΚΟΡΔΙΛΗΣ

**ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ - 04/06/2002**

## «Όχι στον αποκλεισμό των δυσλεξικών μαθητών»

Ο δυσλεξικός μαθητής είναι ένα απόλυτα φυσιολογικό άτομο, που απλώς κατανοεί το λόγο με έναν δικό του τρόπο. Επειδή όμως ο λόγος, και ιδιαίτερα ο γραπτός, είναι το «διαβατήριο» του πολιτισμού μας, ο μαθητής που έχει δυσλεξία χρειάζεται να «παρακάμψει» κάποιες διαδικασίες για να περάσει στον κόσμο της γνώσης, όπως έχει δικαίωμα.

Το παραπάνω διατυπώθηκε για πολλοστή φορά στη χθεσινή συνέντευξη Τύπου της Ελληνικής Εταιρίας Δυσλεξίας, παρουσία εκπροσώπων παιδαγωγικών φορέων, εκατοντάδων εκπαιδευτικών και γονέων με δυσλεξικά παιδιά.

Ο προεδρεύων της συνέντευξης, επίτιμος σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Φανούριος Βώρος, απηύθυνε έκκληση προς όλους (γονείς, εκπαιδευτικούς, υπηρεσιακούς παράγοντες) να ενεργοποιηθούν ώστε να καλύψουν το «κενό γνώσης» τους, ενώ η επίκουρος καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ευφημία Τάφα, συνέδεσε το κενό γνώσης με το φαύλο κύκλο της ενοχής, που παράγει φαινόμενα αποκλεισμού των δυσλεξικών μαθητών. «Η δεδομένη εν Ελλάδι πραγματικότητα μας υποχρεώνει να εστιάζουμε στο να πείσουμε και να ενθαρρύνουμε τους δυσλεξικούς μαθητές και τους γονείς τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία εκμάθησης», επισήμανε η εκπρόσωπος του Βρετανικού Συμβουλίου κα Ζερβογιάννη, αναδεικνύοντας με τον πλέον κατηγορηματικό τρόπο μια πραγματικότητα, για την οποία τα αυτονόητα παραμένουν ζητούμενα. «Η γνώση, αλλά και η απενοχοποίησή της, είναι το μοναδικό αντίβαρο, ώστε να αποκρούσουμε εν τη γενέσει φαινόμενα ρατσισμού απέναντι σε "ειδικές" κοινωνικές ομάδες, ιδιαίτερα σήμερα, που οι εποχές στερούνται αξιών», πρόσθεσε ο βουλευτής (ΠΑΣΟΚ) Παναγιώτης Κοιρουμπλής, ενώ ο πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρίας Δυσλεξίας, Αλίκη Τζεν, εστίασε στο γεγονός της έξαρσης φαινομένων αποκλεισμού δυσλεξικών μαθητών κατά τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Τότε, που ο ανταγωνισμός μέχρι τελικής επικράτησης περιθωριοποιεί κάθε πρόσχημα και αναδεικνύεται ως κυρίαρχη αξία...

Περί αξιών, εντέλει, το όλο πνεύμα της συνέντευξης, οφείλει -τουλάχιστον- να προβληματίσει. «Το παιδί με έχουν ένα χάρισμα που δεν έχουμε εμείς», η φρόση της παρέμβασής του δημοσιογράφου-συγγραφέα Περικλή Κοροβέση είναι ο καλύτερος -ίσως- επίλογος του παρόντος. Οι πραγματικές αξίες δεν φυτρώνουν στην αποξείω των... «άλλων».

ΑΝΤΩΝΗΣ ΣΚΟΡΑΛΗΣ

ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ - 13/06/2002

Ρεπορτάζ

\* Τα μεγάλα ποσοστά «ασθενών» μαθητών των τελευταίων τάξεων του λυκείου σε ορισμένες πόλεις της χώρας φέρνουν στο φως μια καλοστημένη επιχείρηση «επιτηδίων»

### Δυσλεξία: επιδημία ή κομπίνα;

Η ασθένεια όμως υπάρχει και απειλεί τη φυσιολογική εξέλιξη των παιδιών

ΚΩΣΤΑΣ ΤΣΑΡΟΥΧΑΣ

Η «επιδημία» μαθητών με δυσλεξία που παρατηρήθηκε στη Β' και Γ' τάξη των ενταίων λυκείων σε ορισμένες πόλεις της χώρας φέρνει στο φως μια καλοστημένη επιχείρηση «επιτηδίων». Στόχος: Να νοθευτεί το μοναδικό ως σήμερα σύστημα που παρείχε εχέγγυα αδιάβλητης επιλογής των νέων, που εισέρχονται - και θα εισέλθουν - στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Με μια «πληγή» - το λιγότερο - ερμηνεία της υφιστάμενης νομοθεσίας και εκμετάλλευση των κενών που υπάρχουν, πόλεις όπως οι Σέρρες, η Μυτιλήνη, η Θεσσαλονίκη - και τις ούδε πόσες ακόμη - εμφανίζονται να έχουν δεκάδες δυσλεξικά παιδιά μόνο στην κρίσιμη ηλικία των εξετάσεων! Το γεγονός δεν ήταν δυνατόν να αφήσει ασυγκίνητες τις τοπικές κοινωνίες των επαρχιακών, κυρίως, πόλεων όπου τα πράγματα κοινολογούνται πιο γρήγορα απ' ό,τι στην Αθήνα ή στη Θεσσαλονίκη. Ετσι 14 δικηγόροι της Μυτιλήνης με αναφορά τους στον εισαγγελέα του νησιού κ. Γ. Κτιστάκη άνοιξαν τον δρόμο για επέμβαση της Δικαιοσύνης. Και για έλεγχο, από τα όργανά της, της καλοστημένης «κομπίνας». Ακολούθησαν οι Σέρρες, όπου υπήρξε ανάλογη παρέμβαση του εισαγγελέα κ. Ανδρέα Σεφερίδη. Και έπεται συνέχεια.

Το ΒΗΜΑ 15/7/2002

## ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Την παταγώδη αποτυχία της "μεταρρύθμισης" επισημαίνει η Πανελλήνια Ένωση Γονέων Παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με αφορμή την ανακοίνωση από το υπουργείο Παιδείας των βαθμολογιών. "Η ιδιαιτερότητα των μαθητών με ειδική μαθησιακή δυσκολία - δυσλεξία, δεν είναι προσωπικό "πρόβλημα" του παιδιού, αλλά είναι κοινωνικό και κυρίως εκπαιδευτικό πρόβλημα. Οι όποιες διευκολύνσεις των δυσλεκτικών μαθητών δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση προνομακλή μεταχείριση, αλλά είναι νόμιμο δικαίωμα που τους παρέχει η ίδια η πολιτεία" τονίζεται στην ανακοίνωση της Ένωσης.

Παράλληλα, απαιτεί αύξηση των δαπανών για τη δημόσια δωρεάν Παιδεία και μείωση της παραπαιδείας, με διασφάλιση της αυτόνομης και ανεξάρτητης εκπαιδευτικής λειτουργίας κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης, με ενίσχυση του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Αυτό σημαίνει, υπογραμμίζεται στην ανακοίνωση, άμεση κατάργηση των εξετάσεων για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ και ανασύνταξη βιβλίων και προγραμμάτων σπουδών, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με μοναδικό στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών και την αποκατάσταση του μορφωτικού ρόλου που πρέπει να έχει το σχολείο.

Τέλος, η Ένωση Γονέων ζητάει υποχρεωτική μόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και όχι μόνο και συστηματική αξιολόγηση, σε καθημερινή βάση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

amous  
yslexics

The following people had either dyslexia, ADHD, or both. These people succeeded BECAUSE of their dyslexic gifts, not despite their dyslexia.

The starting list was created by the Kitty Petty Institute, but it has been added to for years. If you have an addition to this list, please e-mail it to

<b>Actors or Movie Industry Figures:</b>	<b>Military:</b>	<b>Writers and Poets:</b>
Henry Winkler (The Fonz)	General George Patton	William Butler Yeats
Tom Cruise	Dwight D. Eisenhower	Agatha Christie
Whoopi Goldberg	General Westmoreland	F. Scott Fitzgerald
Danny Glover		Hans Christian Anderson
Harry Anderson		Richard Cohen, syndicated columnist for the Washington Post
Daniel Stern	<b>Artists:</b>	Marc Flanagan, TV writer and producer
Bill Cosby's brother and son	Rodin	Elizabeth D. Squire
Steven Spielberg	Leonardo da Vinci	Edgar Allen Poe
Zsa Zsa Gabor	Walt Disney	Thomas Thoreau
Dustin Hoffman	Gustave Flaubert	Jules Verne
Steve McQueen	Richard Rauschenberg	John Irving
Jack Nicholson	Chuck Close, artist (photorealist portraits)	Elizabeth Daniels Squire
Tom Smothers	Margaret Whittington	Robert Scheer
Suzanne Somers	Allison Merriweather	<b>Entrepreneurs:</b>
Sylvester Stallone	Scott Adams (creator of Dilbert)	Charles Schwab
Robin Williams	Ansel Adams	Bill Hewlett, co-founder of HP
Lindsay Wagner		Richard C. Strauss, real-estate financier
George C. Scott		Mark Torrance, CEO.
George Burns		
Anthony Hopkins		

Bob Jimenez (TV anchorman)

Tracey Gold

Steven J. Cannell

Jay Leno

**Sports:**

Magic Johnson

Greg Louganis  
(Olympic diver)

Bruce Jenner

Jackie Stewart (race car driver)

Dexter Manley,

Washington

Redskins

Carl Lewis

Pete Rose

Nolan Ryan

**Politicians:**

Winston Churchill

Benjamin Franklin

Woodrow Wilson

Nelson Rockefeller

Thomas Kean,  
governor of New Jersey

Gaston Caperton,  
governor of West Virginia

Frank Dunkle,  
director of the U.S.

Ansel Adams

**Musicians:**

Harry Belafonte

Cher

Beethoven

John Lennon

Mozart

**Scientists:**

Thomas Edison

Michael Faraday

James Clerk

Maxwell

Nicolai Tesla

Albert Einstein

Alexander Graham

Bell

The Wright

Brothers

Benjamin Franklin

Henry Ford

Galileo

Steven Hawkings

Louis Pasteur

Tom Francis (AIDS  
researcher)

Jack Horner  
(paleontologist)

Baruj Benacerraf,  
MD (winner of the

Nobel prize in  
Physiology)

Musak Corporation

Malcolm Goodridge III,

senior vice president,

American Express

William Doyle, chairman,

William Doyle Auction

Galleries of New York

Paul J. Orfalea, founder

and chairman, Kinko's

copy shops

G. Chris Anderson, vice-

chairman of PaineWebber

Weyerhaeuser family

Wrigley

Russell Varian

William Hewlett (of Hewlett

Packard)

Craig McCaw (McCaw

Cellular)

Fred Friendly (former CBS

News president)

David Murdockm CEO,

Dole Foods

John Chambers, CEO,

Cisco Systems

**Other:**

Ann Bancroft, arctic  
explorer

Roger W. Wilkins, scholar  
and head of the Pulitzer

Prize Board

Hugh Newell Jacobsen.

Fish and Wildlife  
Service  
John F. Kennedy  
Robert Kennedy  
Luci Baines  
Johnson Nugent  
Congresswoman  
Carolyn McCarthy

Charles "Pete"  
Conrad (astronaut)

famous architect, winner of  
90 different awards for  
design, including 20  
Architectural Record  
Awards for the best house  
design of the year.  
Son of George Bush  
Prince Charles