

" Η Διαθεσία σε σχέση με την συνύπαρξη Κοινωνικών, Ψυχολογικών και Ιατρικών παραγόντων ".

**Μετέχοντες σπουδαστές:**

Ευτυχία Μακρή

Ανδριάννα Ψήνια

**Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός :**

Ηλίας Γιαννικάκης Ph. D.

Καθηγητής Ψυχολογίας

Δ/ντής Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας και Πρόνοιας

Υγείας και Πρόνοιας



Πτυχιακή εργασία για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι) Πάτρας.

ΑΡΙΘΜΟΣ  
ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ

2323

" Η Δυσλεξία σε σχέση με την συνύπαρξη Κοινωνικών, Ψυχολογικών και Ιατρικών παραγόντων ".

Ευτυχία Μακρή

Ανδριάννα Ψήνια

Εγκρίθηκε:

---

Γιαννικάκης Ηλίας Ph.D  
Καθηγητής Ψυχολογίας  
Διευθυντής της Σχολής  
Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας

---

---

Γιαβάση Αγγελική  
Καθηγήτρια Εφαρμογών  
του τμήματος Κοινωνικής  
Εργασίας Πάτρας

---

Γαϊτάνη Ρεγγίνα  
Καθηγήτρια Εφαρμογών  
του τμήματος Κοινωνικής  
Εργασίας Πάτρας

## Α Ν Α Γ Ν Ω Ρ Ι Σ Η

Για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε:

- Τον υπεύθυνο καθηγητή της πτυχιακής εργασίας μας, Δρ. Γιαννικάκη Ηλία (Καθηγητή Ψυχολογίας και Διευθυντή της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας) για τις σημαντικές κατευθύνσεις του στην επεξεργασία και συγγραφή της πτυχιακής εργασίας.
- Την κ. Σοφία Πορτινού - Φίλου (Κλινική Ψυχολόγο του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας), που ως πρώτη εποπτεύουσα της πτυχιακής μας βοήθησε καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας της μελέτης μας. Η συνεργασία μαζί της θεωρήθηκε αναγκαία να σταματήσει λόγω της διακοπής από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της, από το Τ.Ε.Ι Πάτρας.
- Το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας, με τα πολύτιμα στοιχεία που μας έδωσε για την διεκπεραίωση της έρευνάς μας.
- Το κέντρο αποκατάστασης δυσλεξικού παιδιού και εφήβου (Ιχούς 3 Γαλάτσι), που πρόθυμα μας βοήθησε στην συλλογή των απαραίτητων στοιχείων.
- Τον κ. Γρηγόρη Φουρναράκο που μας βοήθησε στην ανεύρεση της βιβλιογραφίας μας.
- Τέλος θέλουμε να πούμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς και συζύγους μας που μας συμπαραστάθηκαν ηθικά και οικονομικά.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΗΕΛΕΤΗΣ

Η δυσλεξία είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που απασχολεί τους ειδικούς σ' ολόκληρο το κόσμο σε μία προσπάθεια πληρέστερης κατανόησης και ερμηνείας των αρνητικών επιπτώσεων που δημιουργεί στο παιδί.

Όπως αναφέρουν οι Μαρκοβίτης - Τζουριάδου (1991) μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει, η συχνότητα της δυσλεξίας στο μαθητικό πληθυσμό κυμαίνεται από 3-15%.

Θεωρώντας ότι το ποσοστό της δυσλεξίας που αναφέρεται στο σχολικό πληθυσμό είναι αρκετά μεγάλο και λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές τοποθετήσεις των ερευνητών πραγματοποιήθηκε η μελέτη.

Βασικός σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της δυσλεξίας σε σχέση με την συνύπαρξη κοινωνικών, Ψυχολογικών και ιατρικών παραγόντων. Έτσι με βάση το σκοπό της θεωρήθηκε αναγκαίο να μελετηθεί ένα δείγμα 36 δυσλεξικών παιδιών ηλικίας 6-12 ετών, που προέρχονται από το Νομό Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας και Ζακύνθου και που έχουν παραπεμφθεί στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας, την περίοδο 1988 έως 1991.

Για την καταγραφή των παραγόντων του δείγματος χρησιμοποιήθηκε "Λίστα καταγραφής και συγκέντρωσης θεδομένων", η οποία συμπληρώθηκε από τα στοιχεία που περιείχαν οι φάκελοι των παιδιών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το υψηλότερο ποσοστό των παιδιών με διάγνωση δυσλεξίας είναι αγόρια, ανέρχεται στο 86,1% των παιδιών που παραπέμφθηκαν στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία.

Η παραπομπή των παιδιών στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής γίνεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το σχολείο και τους γονείς κατά την

διάρκεια σχολικής φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο και κυρίως κατά το μεγαλύτερο ποσοστό (33,3%) όταν φοιτούν στην Ε' τάξη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπήρξε σημαντική έλλειψη στοιχείων ως προς το ατομικό ιστορικό των παιδιών και την πλευρίωση, ενώ τα στοιχεία που αναφέρονται στην κληρονομικότητα, στη νοημοσύνη και τις συνθήκες κύησης και τοκετού εμφανίζονται σε φυσιολογικά επίπεδα.

Επίσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία της κάθε οικογένειας υπάρχει έλλειψη στοιχείων για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ενώ ως προς το επάγγελμά τους αναφέρεται ότι το 31,4% των πατέρων είναι τεχνίτες επαγγελματίες ή υπάλληλοι ενώ οι μητέρες σε αρκετά μεγάλο ποσοστό ασχολούνται με τα οικιακά.

Οι εισηγήσεις αναφέρονται στην πρόληψη και έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας που θεωρείται αναγκαίο να αρχίζει από την προσχολική ηλικία και με την θημιουργία κλινικών παιδαγωγικών εξετάσεων να εντοπίζει τις ικανότητες των παιδιών στα διάφορα στάδια της ηλικίας τους.

Στην συνέχεια γίνονται εισηγήσεις σχετικά με την ανάπτυξη βοηθητικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, την συμβουλευτική εργασία της ομάδας των ειδικών επιστημόνων, και τέλος την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα δυσλεξίας.

## Π Ι Ν Α Κ Α Σ   Υ Π Ο Λ Ο Γ Ι Σ Μ Ω Ν

## Πίνακας

- 1 : Φύλο θυσλαξικού παιδιού
- 2 : Τάξη φοίτησης παιδιού
- 3 : Από ποιόν έγινε η παραπομπή για διαγνωστική εκτίμηση
- 4 : Υπαρξη γονέων
- 5α: Ηλικία πατέρα
- 5β: Ηλικία μητέρας
- 6 : Μορφωτικό επίπεδο γονέων
- 7 : Επάγγελμα γονέων
- 8 : Αριθμός παιδιών στην οικογένεια
- 9 : Πιθανοί παράγοντες που σχετίζονται με το παρόν επεισόδιο
- 10 : Συνθήκες τοκετού
- 11 : Βάρος γέννησης παιδιού
- 12 : Νοσησύννη παιδιού
- 13 : Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς παιδιού
- 14 : Πλευρίωση
- 15 : Αναμνηστικό ατομικό ιστορικό
- 16 : Οικογενειακό Ψυχιατρικό Ιστορικό
- 17 : Σωματικό νόσημα μεταξύ των εξ' αίματος συγγενών (Α & Β Βαθμού).

**Π Ι Ν Α Κ Α Σ   Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Ω Ν**

Σελ.

- ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ
- ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ
- ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

**I.**

- Εισαγωγή 1
- Σκοπός και Στόχος της μελέτης 3
- Ορισμοί όρων 4

**II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΑΤΩΝ**

- 1. Ιστορική αναδρομή 10
- 2. Οι Γενικές μορφές εφαρμογής του ανθρώπινου λόγου 15
  - 2.1 Αναφορά στην φωνητική εξέλιξη της γλώσσας του παιδιού. 16
  - 2.2 Η εξέλιξη της γλωσσικής κατανόησης και της σημασίας των λέξεων 18
  - 2.3 Η εξέλιξη των λεκτικών μορφών 19
  - 2.4 Η γνώση του γραπτού λόγου 22
  - 2.5 Προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου 24
- 3. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου δυσλεξία 25



4. Η Εννοιολογική ασυμφωνία	35
5. Διάγνωση της Δυσλεξίας	41
5.1 Αναφορά στην πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας και γενικότερα στις μαθησιακές δυσκολίες	45
5.2 Οι εξετάσεις ενός δυσλεξικού παιδιού	50
5.3 Κλινική περιγραφή της δυσλεξίας	51
5.4 Αναφορά σε γραφή και σχέδιο δυσλεξικών παιδιών	63
5.5 Δευτερογενή συμπτώματα	65
5.6 Θετικοί παράγοντες που επηρεάζουν την δυσλεξία	67
6. Αίτια της δυσλεξίας	68
7. Αντιμετώπιση της δυσλεξίας	89
7.1 Η αξία της πρώιμης παρέμβασης στο πρόβλημα της δυσλεξίας	90
7.2 Παιδαγωγική μαθησιακή αξιολόγηση	93
7.3 Κριτήρια ενός σχολείου για την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές αναγνωστικές και ορθογραφικές ανάγκες	96
7.4 Η φοίτηση του δυσλεξικού παιδιού σε κανονικό σχολείο.	103
α. Η διορθωτική αγωγή της ανάγνωσης	105
β. Η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας	111
7.5 Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	112
7.6 Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας στην προσέγγιση του προβλήματος της δυσλεξίας.	117
8. Νομικό Πλαίσιο	123

III	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	124
	α. Είδος έρευνας ή μελέτης	124
	β. Σκοπός της μελέτης	124
	γ. Ερωτήματα - Υποθέσεις	124
	δ. Δειγματοληψία	125
	ε. Όργανο μέτρησης	125
	στ. Πλαίσιο αναφοράς	125
	ζ. Τρόπος ανάλυσης πληροφοριών	126
IV.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	127
V.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	137
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	155
	Πίνακες υπολογισμών	
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	
	Δείγματα γραφής και σχεδίων δυσλεξικών παιδιών	
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	
	Νομικό πλαίσιο	
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	
	Λίστα καταγραφής και συγκέντρωσης δεδομένων	
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### Εισαγωγή

Η εκπαίδευση λόγω του ότι είναι υποχρεωτική Νόμος 1566 άρθρο 2 (παράρτημα Γ), έχει αποκτήσει σήμερα για τη χώρα μας καθοριστική σημασία ενώ παράλληλα έχει να αντιμετωπίσει μία σειρά από προβλήματα που δυσκόλευαν ορισμένους μαθητές να ανταποκριθούν στις γνώσεις που τους παρέχονται.

Ανάμεσα στα προβλήματα αυτά σημαντική θέση κατέχει η δυσλεξία. Η ερευνητική ομάδα της Διεθνούς Ομοσπονδίας Νευρολογίας (1968) αναφέρει:

"Η δυσλεξία ως διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν ν' αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες". (Πόρποδας 1988, σελ. 32).

Στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια επίσημη στατιστική μελέτη που να προσδιορίζει τον αριθμό των παιδιών που παρουσιάζουν συμπτώματα δυσλεξίας. Ο Ανδρικόπουλος (1972) μετά από έρευνες στο Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο και την Β' κλινική του δημοσίου Παιδιατρικού Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Αθηνών στις αρχές της δεκαετίας του 1970 δίνει το ποσοστό της δυσλεξίας περίπου 5% για την Ελλάδα (Ανδρικόπουλος 1972, σελ. 35).

Σήμερα σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες διαφόρων Ιατροπαιδαγωγικών κέντρων και από μελέτες των ειδικών, όπως αναφέρει

ο Καρπαθίου (1987), διαπιστώνεται ότι στον Ελλαδικό χώρο το ποσοστό της δυσλεξίας ανεβαίνει στο 25% .

Η αύξηση του ποσοστού κατά κύριο λόγο οφείλεται στην άγνοια του προβλήματος από γονείς και δασκάλους που είναι και οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με το δυσλεξικό παιδί .

Γονείς και παιδαγωγοί από τον πρώτο καιρό που τα παιδιά αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο ανησυχούν και καταφεύγουν στους ειδικούς όταν παρατηρούν ότι τα παιδιά δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα.

Πολλές φορές όμως:

" Οι δάσκαλοι που παρατηρούν σε μαθητές φαινόμενα δυσλεξίας προσπαθούν να τους τοποθετήσουν και να τους αξιολογήσουν με τον ίδιο τρόπο που βαθμολογούν και αξιολογούν ένα κανονικό παιδί, αγνοώντας εντελώς την ύπαρξη της δυσλεξίας."

(Καρπαθίου 1987, σελ. 138).

Το πρόβλημα της δυσλεξίας, σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989) σε μικρές ηλικίες παρουσιάζει στο παιδί μία ανασφάλεια με αγχώδη συμπτώματα που μπορεί να παρατηρηθούν στις σχέσεις του με το περιβάλλον.

Τις περισσότερες φορές όμως τα συμπτώματα αυτά δεν είναι ευδιάκριτα γιατί οι παρεκτροπές γίνονται ανεκτές από το περιβάλλον και εμφανίζονται μόνο με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο.

Επίσης κατά την διάρκεια της σχολικής του φοίτησης, οι συνεχείς αποτυχίες μάθησης που μπορεί να εμφανίσει, συντελούν ώστε να δημιουργηθούν αποκλίσεις και αρνητικές μεταλλαγές στην συμπεριφορά του.

σελ. 36).

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1980), ανάπτυξη είναι η βαθμιαία (ή εκρηκτική μερικές φορές) εμφάνιση, εκείνου που από την αρχή έχει δοθεί στον άνθρωπο, με σκοπό την προσωπική αυτοπραγμάτωση, κάτω βέβαια από την επίδραση του περιβάλλοντος. Είναι μια εξελικτική φάση που εκτείνεται από την σύλληψη ως την πλήρη διαμόρφωση και ενεργοποίηση των ψυχοσωματικών ιδιοτήτων.

#### Διάγνωση :

"Είναι ο καθορισμός ασθένειας μετά από εξέταση του ατόμου. Στηρίζεται στη μελέτη των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων καθώς και στην αναδρομή του οικογενειακού και ατομικού ιστορικού του".  
(Γιοβάνης 1977, σελ. 254).

#### Δυσλεξία:

Η ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το Διεθνές αναλφαθητισμό της Διεθνούς Ομοσπονδίας Νευρολογίας στο συνέδριο του Ντάλλας τον Απρίλιο του 1968, διατύπωσε τον εξής ορισμό:

"Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες τάξεις αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες".  
(Πόρποδας, 1988, σελ. 32).

Ο Καρπαθίου (1987) αναφέρει ότι :

"Το σύνδρομο της δυσλεξίας είναι ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων που επηρεάζουν την μάθηση, την ανάγνωση, τη γραφή, την έκφραση και την αίσθηση στο χώρο και χρόνο, τα οποία πολλές φορές προσδιορίζουν τη φύση του προβλήματος". (σελ. 40).

#### Κληρονομικότητα:

Η κληρονομικότητα διακρίνεται σε:

- "- **βιολογική**, η οποία ορίζεται σαν διαδικασία μεταβίβασης ξεχωριστών μονάδων κληροδοτήσεως των γονιδίων από τους γονείς στους απογόνους του.
- **πολιτιστική**, που θεωρείται ότι μεταβιβάζει τα επίκτητα πολιτιστικά από τη μία γενιά στην άλλη με τη διδασκαλία και την εκμάθηση μάλλον, παρά με τα γονίδια" (Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών υπό την αιγίδα της UNESCO, 1972, σελ. 392 [β]).

Μάθηση: Σύμφωνα με την Καλαντζή - Αγίζη (1984), είναι η οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά, η οποία είναι σχετικά μόνιμη και οφείλεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος και στις αντιδράσεις του ατόμου σε αυτές (σελ.27).

Μαθησιακές δυσκολίες: Ο Bannatyne (1966) αναφέρει ότι :

"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". (σελ. 68).

Επίσης ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του S. Kirk (1968) που ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τον εξής τρόπο:

"Παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου ...".

Και καταλήγει στο ότι:

"Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μία εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις διδακτικές τους ανάγκες. (σελ.37).

**Νοημοσύνη:** Για τον Wechster (1956) νοημοσύνη είναι:

"Η γενική και σύνθετη ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σύμφωνα με αντικειμενικούς σκοπούς που έχει θέσει, να σκέπτεται με λογικό τρόπο και να έχει επωφελείς σχέσεις με το περιβάλλον του". (Παπαγεωργίου 1985, σελ. 193).

Ο Piaget (1956) αναφέρει ότι :

"Νοημοσύνη είναι η κατάσταση ισορροπίας προς την οποία τείνουν όλες οι διαδοχικές αισθησιοκινητικές και γνωστικές προσαρμογές και όλες οι λειτουργικές ανταλλαγές του οργανισμού με το περιβάλλον του". (Παπαγεωργίου 1985, σελ. 194).

Οικογένεια: Ο Τσαούσης (1987) ορίζει την οικογένεια ως ομάδα ευρύτερη από το ζευγάρι, που αποτελεί τη διαρκή και νόμιμη γενετήσια ένωση. Περιλαμβάνει τους συζύγους, τα παιδιά τους και συχνά τρίτα πρόσωπα που συνδέονται με τους συζύγους, με στενούς συγγενικούς δεσμούς (σελ. 441).

Επίσης ο Ροναλντ Λαϊγκ (1975) αναφέρει ότι :

" η οικογένεια αποτελείται από δίκτυα ατόμων που ζούν μαζί για ορισμένο χρονικό διάστημα και που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς γάμου και συγγένειας". (σελ. 17).

Παιδί: θεωρείται κάθε άνθρωπος μικρής ηλικίας. Βιολογικά παιδική ηλικία θεωρείται η περίοδος της ανθρώπινης ζωής από τον τοκετό ως την εφηβεία.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1979):

" Η σύγχρονη αντίληψη θεωρεί το παιδί ως ένα ον *sui generis*, που διαφέρει από τον ενήλικο όχι μόνο ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά, ότι είναι ένα αναπτυσσόμενο άτομο με ιδιαίτερες ανάγκες



και που απαιτει ιβιαίτερη φροντίδα και προσοχή"  
(σελ. 37).

Συγγένεια: Ο Τσιούνης αναφέρει την συγγένεια ως:

"Κοινωνικό δεσμό που συνδέει τα μέλη οικογενειών που έχουν κοινή καταγωγή ή ενώνονται με κάποιο γάμο  
(σελ. 1287).

Ο Τσαούσης (1987) συμπληρώνει στον παραπάνω ορισμό ότι οι δεσμοί της συγγένειας δημιουργούν δικαιώματα και υποχρεώσεις αλληλοβοήθειας, διευρύνουν το χώρο όπου το άτομο ανήκει και βοηθούν το άτομο να καλύψει βιοτικές και κοινωνικές ανάγκες (σελ. 123).

Συναίσθημα: Στα εγχειρίδια ψυχολογίας το συναίσθημα συνήθως ορίζεται ως:

" Ψυχική διάθεση του υποκειμένου που προέρχεται από τις εκάστοτε εμπειρίες" (Παπαγεωργίου Γ., 1985, σελ. 241).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΆΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

#### 1. Ιστορική αναδρομή

Το πρόβλημα της δυσλεξίας δεν είναι κάτι καινούργιο. Έχει παρατηρηθεί από τα τέλη του περασμένου αιώνα και μέχρι σήμερα έχει αντιμετωπισθεί ποικιλότροπα.

Όπως έχει αποδειχθεί το παιδί με δυσλεξία είναι ένα άτομο με ικανοποιητική πνευματική ωριμότητα το οποίο μπορεί να ξεπεράσει τις πιο πολλές αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες του, εάν διαγνωστεί έγκαιρα και βοηθηθεί συστηματικά. Έτσι χαρακτηριστικό των προσπαθειών των τελευταίων χρόνων είναι η απαίτηση για περιορισμό και εξάλειψη της άστοχης και απρογραμμάτιστης εκπαιδευτικής - διδακτικής αντιμετώπισης.

Για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε ένα φαινόμενο χρειάζεται παρατήρηση και αναφορά σε μελέτες - αναφορές που σχετίζονται με το φαινόμενο που θα μελετηθεί.

Η ιστορία της δυσλεξίας είναι μικρή από χρονικής άποψης, πρόσφατα εμφανίζεται η περιγραφή της. Είναι όμως γεγονός ότι για την μελέτη της χρειάζονται πολλοί παράγοντες που δεν είναι οργανωμένοι ακόμα, καθώς επίσης και η εμφάνιση και εξέλιξη διαφόρων επιστημών (όπως η νευροψυχολογία, η νευρογλωσσία, οι παιδαγωγικές επιστήμες) που κάνουν την εμφάνισή τους στο τέλος του 19ου με αρχές του 20ου αιώνα.

Φυσικά ο πρώτος παράγοντας για την εμφάνιση και παρατήρησή της δυσλεξίας είναι η εμφάνιση του γραπτού λόγου. Ήταν ακόμη αδύνατο να εμφανιστούν φαινόμενα δυσλεξίας στην ιερογλυφική γρα-

φή την εποχή που ο γραπτός λόγος ήταν περιορισμένος ή ακόμα την εποχή που δεν ήταν υποχρεωτική η φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Αυτό το πρόβλημα στον ευρωπαϊκό χώρο, αρχίζει να εμφανίζεται κατά τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, ενώ στη χώρα μας η ουσιαστικά υποχρεωτική φοίτηση ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο καθιερώνεται αργότερα.

Παρατηρούμε ότι ήταν αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν νωρίτερα και με σαφήνεια τα φαινόμενα της δυσλεξίας από τη στιγμή μάλιστα που πριν λίγες δεκαετίες τα "νυν", δυσλεκτικά παιδιά προορίζονταν από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού για κάποια τέχνη δηλαδή προς μία επαγγελματική κατάρτιση.

Σύμφωνα με τον Καρπαθίου (1987) με την γέννηση αυτών των γραφικών παραστάσεων δηλαδή του αλφαβήτου, τα γράμματα σαν γραφικοί χαρακτήρες συνδυαζόμενα μεταξύ τους θα δώσουν ζωή, δημιουργική δύναμη, ενεργοποίηση της σκέψης στον άνθρωπο.

Η στιγμή της γέννησης του αλφαβήτου, είναι μία στιγμή από τις πιο σπουδαίες σ' ολόκληρη την ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Η μελέτη λοιπόν της μεθόδου με την οποία γεννήθηκε και δημιουργήθηκε το αλφάβητο πρέπει να φανερώνει τις πληροφορίες που είναι χρήσιμες για την κατανόηση της ενέργειας του δημιουργικού εγκεφάλου καθώς επίσης και όσον αφορά τις πολύ στενές σχέσεις των λειτουργικών δυνατοτήτων του εγκεφάλου και των συμβόλων - γράμματα που δημιούργησε.

Ακριβώς σ' αυτές τις σχέσεις αντιμετωπίζονται βασικά προβλήματα στη δυσλεξία. Δηλαδή όσον αφορά τις λειτουργικές ικανότητες του εγκεφάλου για την λήψη, επεξεργασία, κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση, έκφραση κλπ των συμβόλων -- γραμμάτων που θα επι-

βληθούν από το περιβάλλον και που δεν είναι άλλο από τη μητρική γλώσσα. Λοιπόν αν " ο εγκέφαλος δεν είναι προορισμένος να καταλήξει σε καμία γλώσσα" όπως αναφέρει ο Χειμωνάς (1982) γίνεται φανερό,

"ότι ο κύριος παράγοντας για την πλήρη και σωστή οργάνωσή του, τουλάχιστο όσον αφορά το λόγο και την ομιλία θα είναι η μητρική γλώσσα ή γενικότερα η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον του παιδιού από τη γέννησή του μέχρι ενός ορισμένου χρόνου" (Καρπαθίου 1987 σελ. 32).

Θα πρέπει τη στιγμή που παρουσιάστηκε το πρώτο φοινικικό αλφάβητο, αποτελούμενο από 30 σύμφωνα, να υπήρξε μία στιγμή ουσιαστική για την ιστορία του πολιτισμού. Πιθανά να έπαιξε έναν αποφασιστικό ρόλο, αλλά πριν την ώρα του όμως στην ιστορία του δυσλεξικού ατόμου.

Μέσα σ' αυτή την ανάλυση, που αποτελεί διπλή άρθρωση του λόγου και όπου ο λόγος γίνεται φθόγγος υπάρχει μία απότομη μεταβατική κατάσταση προς αφηρημένες έννοιες και φαίνεται ότι αυτή απότομη μεταβατική κατάσταση μπορεί να είναι ένα μεγάλο πρόβλημα που βοήθησε στην εμφάνιση της δυσλεξίας.

Ενας ακόμη παράγοντας που βοήθησε στην εμφάνιση της δυσλεξίας είναι η μεγάλη διάδοση της γραφής και η επικοινωνία με το γραπτό λόγο από την εποχή της ανακάλυψης του τυπογραφείου από τον Γουτεμβέργιο και μετά.

Οι πρώτες περιγραφές της δυσλεξίας ανήκουν σε δύο Αγγλους συγγραφείς τους Pringle-Morgan και James Kerr, οι οποίοι το 1886

ο καθένας ξεχωριστά παρατηρούν διάφορα παιδιά που δεν μπορούν να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Η δυσκολία αυτή που παρατήρησαν δεν διέφερε πολύ από την "λεκτική τύφλωση" στον ενήλικα που προέρχεται από ανωμαλία ορισμένων κέντρων μέσα στον εγκέφαλο την ονόμασαν "κληρονομική λεκτική τυφλωση".

Βέβαια οι περιγραφές των Pringle και James Kew (1886) αναφερόταν σε βαριές μορφές δυσλεξίας, που αργότερα ονομάστηκαν "αλεξία". Ο πρώτος που χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο, είναι ο E. Jackson το 1906.

Το 1906, δύο Γάλλοι, ο Variot και ο Cecompte, παρατηρούν το φαινόμενο της δυσλεξίας και το ονομάζουν "κληρονομική τυφλολεξία", από το "τυφλός" και "λέξη".

Οι παραπάνω ερευνητές τοποθετούν χωρίς πάλι καμμία ανατομική απόδειξη το φαινόμενο σε μία ανωμαλία της καμπυλωτής πτυχής του εγκεφάλου.

Το κύριο χαρακτηριστικό στις περιγραφές εκείνης της εποχής τονίζει ο Hinshelwood (1917) όπου παρατηρεί ότι στους δυσλεκτικούς έχουμε μεν δυσκολία στην ανάγνωση των γραμμάτων και στη γραφή χωρίς να παρουσιάζουν όμως κανένα πρόβλημα όσον αφορά την αναγνώριση των αριθμών. Έτσι συμπεραίνει ότι θα πρέπει μέσα στον εγκέφαλο να υπάρχουν δύο ξεχωριστά κέντρα, ένα για τα γράμματα και ένα για τους αριθμούς (Καρπαθίου 1987).

Το 1927 με τους Berkhan και Bachmann και το 1929 με τον Illing, ξαναεμφανίζεται στην Γερμανία τώρα ο όρος που οι δύο ερευνητές Morgan και Kerr είχαν δώσει στα φαινόμενα που παρατήρησαν σαν κληρονομιά λεκτική τύφλωση, όσον αφορά περιπτώσεις δυσλεξίας.

Ο Lucy Fildes το 1915 παρατηρεί στους δυσλεκτικούς ανωμα-

λιες όσον αφορά το διαχωρισμό των διαφόρων γεωμετρικών σχημάτων. Από το 1915 μέχρι το 1937 ο Αμερικανός Ορτον προτείνει τη θεωρία του που την ονομάζει "Strephosymbolie" (Καρπαθίου 1987, σελ.33).

Αυτή η θεωρία αναφέρει, ότι θα πρέπει να παρατηρηθεί η συχνότητα της δυσλεξίας στους αριστερόχειρες ή σ' αυτούς, που έχουν προβλήματα όσον αφορά την κυριαρχία του ενός ή του άλλου, εγκεφαλικού ημισφαιρίου, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά φαινόμενα των σφαλμάτων που παρουσιάζουν. Δηλαδή: ανάποδα γράμματα, σύγχυση γραμμάτων, ασάφεια γειτονικών γραφικά γραμμάτων κ.λ.π.

Απ' τους Βέλγους Auguste και Jacque Ceis έχουμε την παρατήρηση γύρω στα 1930, ότι η δυσλεξία είναι πιο συχνά στ' αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Τέλος ο Ombredane, στη Γαλλία, από το 1937 μέχρι το 1943 με τις εργασίες του πάνω στο φαινόμενο της δυσλεξίας ρίχνει το βάρος στις έννοιες του χρόνου και του χώρου (Καρπαθίου 1987 σελ. 34).

Ψάχνοντας όμως κανένας να βρει πως και πότε καθιερώθηκε η χρήση του όρου "δυσλεξία" σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988) διαπιστώνεται πως το θέμα έχει τις πηγές του στις περιπτώσεις εγκεφαλικών τραυματισμών. Οι πρώτες όμως μαρτυρίες για την αναγνώριση της δυσλεξίας είναι δύσκολο να προσδιοριστούν χρονολογικά, για όλες τις περιπτώσεις είχαν ακόμη αναφερθεί και πριν από τα χρόνια του (Ιπποκράτη δηλ. παρουσίαζαν τα συμπτώματα δυσλεξίας χωρίς όμως να ονομάζονται με την σημερινή ορολογία).

Εκείνος που πρώτος παρατήρησε ότι σε μερικούς αφασικούς ασθενείς οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονταν αποκλειστικά στο γραπτό λόγο ήταν ο Γερμανός γιατρός Kussmaul. Συγκεκριμένα ανακοίνωσε το 1877 ότι σε μερικές περιπτώσεις αφασίας ο ασθενής εί...

χε χάσει μόνο την αναγνωστική του ικανότητα, ενώ διατηρούσε σε πλήρη λειτουργικότητα την όραση, την νοημοσύνη και την ομιλία.

Την ειδική αυτή ανωμαλία ονόμασε "λεξική τύφλωση" και την διέκρινε σε δύο κατηγορίες: Στην πρώτη, οι ασθενείς μπορούσαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτά αλλά δεν μπορούσαν να διαβάσουν ούτε μία λέξη, ακόμα και απ' αυτές που είχαν γράψει. Στην δεύτερη κατηγορία οι ασθενείς δεν μπορούσαν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν.

Έτσι το 1887 ο καθηγητής Berlin της Στουτγάρδης για ν' αποδώσει καλύτερα την έννοια της λειτουργικής αυτής ανωμαλίας πρότεινε για πρώτη φορά τη χρησιμοποίηση του όρου "δυσλεξία" αντί του όρου "λεξική τύφλωση" (Πόρποδας 1988 σελ. 35).

Χαρακτηριστικό είναι ότι συμπτώματα δυσλεξίας παρατηρούνται από πολύ παλιά, απλώς ο κάθε ερευνητής τα προσεγγίζει και τα ονομάζει διαφορετικά.

## 2. Οι γενικές μορφές εφαρμογής του ανθρώπινου λόγου

Για να μελετήσουμε καλύτερα το πρόβλημα της δυσλεξίας θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει μία γενική αναφορά στις μορφές εφαρμογής του ανθρώπινου λόγου, δηλαδή του μέσου που διαθέτει ο άνθρωπος για να οργανώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να τα εκφράσει στους άλλους, είναι:

### " Α. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΟΜΙΛΙΑ)

1. Αυθόρμητος ή ελεύθερος λόγος
2. Επανάληψη ή μίμηση ομιλίας άλλων

**Β. ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

1. Εσωτερικός μονόλογος
2. Κατανόηση ομιλίας άλλου

**Γ. ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

1. Αυθόρμητη ή ελεύθερη μεγαλόφωνη ανάγνωση
2. Σιωπηρή ή νοερή ανάγνωση ή κατανόηση γραπτού κειμένου.

**Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΓΡΑΦΗ)**

1. Αυθόρμητη ή ελεύθερη γραφή
2. Καθ' υπαγόρευση γραφή
3. Αντιγραφή " (Καλαντζής 1985, σελ. 37)

Επίσης σύμφωνα με τον Καλαντζή (1985), προϋποθέσεις μίας καλής γλωσσικής εξέλιξης είναι από τη μιά μεριά μία κανονική, ακουστικο-οπτική, κινητική-κυναισθητική ιδεοκινητική γενική σωματική και πνευματική εξέλιξη και από την άλλη πλευρά, ένα κανονικό γλωσσικό και παιδαγωγικό περιβάλλον.

**2.1 Αναφορά στην φωνητική εξέλιξη της γλώσσας του παιδιού.**

α) Στάδιο Εεφωνητού. Το παιδί αμέσως μετά τη γέννησή είναι ικανό να παράγει φθογγικές εξωτερικεύσεις, Εεφωνίζει.

Αυτό δε γίνεται συνειδητά και σκόπιμα. Ο Hanse Lmann (1941) λέει πως

"σύμφωνα με νεώτερες αντιλήψεις μόνο το πρώτο Εεφωνητό είναι καθαρά αντανακλαστικό φαινόμενο. Υστερα αρχίζει να γίνεται ψυχικό δηλ.



τονίζεται συναισθηματικά, είναι εκκένωση δυσάρεστων συναισθημάτων, εκφραστικό μέσο μίας δυσάρεστης κατάστασης" (Hanselman 1941 σελ. 205).

β. Στάδιο ψελλισμού. Από τον 3ο μήνα και πέρα εκφράζει φθογγικά το παιδί και την ευχάριστη κατάσταση. Δεν έχουμε ακόμα μία συνειδητή κατάσταση, έχουμε όμως μία γλωσσική και ψυχική εξέλιξη. Ο ψελλισμός όμως αποτελεί το κυρίως στάδιο της άσκησης των κινήσεων του λόγου. Είναι δηλ. μόνο ένα παιγνίδι με την άρθρωση που δεν έχει άμεσο σκοπό το σχηματισμό λέξεων, αλλά μαζεύεται το πρώτο υλικό, τα φωνητικά στοιχεία της γλώσσας μας.

γ. Στάδιο μίμησης στον 8ο ή 9ο μήνα. Στο στάδιο αυτό οι δυσκολίες που συναντά η μίμηση του λόγου είναι πολλές: Διαφορά μεταξύ φωνής ενηλίκων και παιδιού, ελαττωματική προσοχή, δυσκολίες στους συνδυασμούς φθόγγων, και τέλος η φυσιολογική καθυστέρηση της οδοντοφυΐας.

Σπουδαίος βοηθός στο στάδιο αυτό είναι η όραση. Το στάδιο της μίμησης του λόγου είναι μία προβαθμίδα της καλλιέργειας της κοινωνικότητας, αρχίζει ο θεσμός του εγώ και του εσύ. Από την άποψη της εξέλιξης του λόγου στο στάδιο αυτό παίζει σπουδαίο ρόλο ο παράγοντας "ενήλικας". Εδώ η ύπαρξη του περιβάλλοντος και η ποιότητά του βαραίνουν πάνω στη γλωσσική μοίρα του παιδιού, ίσως για όλη τη ζωή. Οι Ch. Bühler (1967) αποδείχνει πως το περιβάλλον κανονίζει το βαθμό και την τελειότητα της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, όχι μόνο στο λεκτικό πλούτο, στη γραμματική και συντακτική τεχνική αλλά και στον τρόπο ομιλίας, ακόμη στη μιμική

και στις κινήσεις που υπογραμμίζουν τον λόγο (Καλαντζής 1985, σελ. 42).

## 2.2 Η εξέλιξη της γλωσσικής κατανόησης και της σημασίας των λέξεων.

Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1985), η γλωσσική κατανόηση, το να καταλαβαίνει το παιδί τι λένε οι άλλοι, προηγείται απ' τον συνειδητό αυθόρμητο λόγο. Πολύ νωρίς το παιδί, έχει την ικανότητα να έρχεται σ' επαφή με τα άλλα άτομα και να επικοινωνεί απ' τους δρόμους πρώτα - πρώτα της μιμικής, του βλέμματος και του ξεφωνήματος. Υστερα αυτά υποχωρούν και κάνει την εμφάνισή του ο λόγος, με κύριο χαρακτηριστικό:

α. Την γλωσσική κατανόηση: Οι πρώτες αντιδράσεις και συναισθηματικές ενέργειες που προκαλούν στο παιδί οι ακουόμενες λέξεις είναι αδιαφοροποίητες. Μετά το παιδί μπαίνει στο χαρακτηριστικό ανθρώπινο στάδιο, της παράστασης και της ανακοίνωσης. Ενώ αρχίζει και η πραγματική γλωσσική κατανόηση.

β. Μετά ακολουθούν οι πρώτες γεμάτες νόημα λέξεις: Στο 2ο προς το τρίτο έτος παρουσιάζονται οι πρώτες γεμάτες νόημα λέξεις που προφέρονται αυθόρμητα απ' το παιδί. Στην αρχή παρουσιάζονται λέξεις που εκφράζουν επιθυμίες ή αφιθυμικές καταστάσεις.

Ο Menmann (1969) το στάδιο αυτό το λέει "συναισθηματικοβουλητικό" στάδιο της γλώσσας (Καλαντζής 1985 σελ. 44).

γ. Οι λέξεις ονόματα και σύμβολα των αντικειμένων: Με το πέρασμα στο στάδιο αυτό γίνεται το πρώτο βήμα για την πνευματοποίηση της συναισθηματικής γλώσσας. Τότε αναπτύσσεται και η ονοματική λειτουργία των λέξεων.

### 2.3 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ

Περίπου στο τέλος του 3ου χρόνου αρχίζει να παρεμβάλλεται ο σχηματισμός των τύπων των λέξεων. Αρχίζουν σχεδόν όλα τα είδη των κλίσεων, στις πτώσεις των ονομάτων, στις συζυγίες των ρημάτων, στα παραθετικά.

Εκείνο το καιρό αρχίζει επίσης και η αμοιβαία επίδραση των λέξεων μέσα στις προτάσεις. Τις πρώτες μορφές τις παίρνει το παιδί με την μίμηση και έπειτα κάνει αναλογικούς σχηματισμούς. Γενικά στην πορεία των λεκτικών μορφών που βαστάει μερικά χρόνια παίζει σπουδαίο ρόλο το περιβάλλον και η προϋπόθεση της πνευματικής ανάπτυξης μαζί.

**Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (συντακτικές μορφές).**

1. Μονολεκτικές προτάσεις: Το παιδί μετά απ' την αρχή του 2ου έτους μεταχειρίζεται τις μονολεκτικές προτάσεις και αυτό κρατά μισό ως ένα χρόνο. Η πρόταση αυτή είναι σκόπιμη και για ηλικία του και βολική. Το παιδί μ' αυτήν την μορφή πρότασης πετυχαίνει αυτό που θέλει. Πρέπει να έχουμε υπόψη μας, ότι οι ανάγκες του παιδιού είναι απλές, λίγες, είναι δεμένες με τα αισθητά αντικείμενα και είναι εύκολο να μαντευθούν απ' τους μεγάλους, όταν το παιδί λέει τη λέξη που μέσα κλείνεται ολόκληρο το νόημα της πρότασης.

2. Προτάσεις με δύο λέξεις και προτάσεις με πολλές λέξεις: Στο είδος αυτών των προτάσεων αναφέρονται περισσότερα πρόσωπα ή πράγματα που συμμετέχουν στο ίδιο γεγονός ή αντίθετα συγκεντρώνονται πολλά συμβάντα γύρω απ' το ίδιο αντικείμενο.

Τα χρονικά όρια των σταδίων της γλωσσικής εξέλιξης καθώς και ο βαθμός εξελικτικότητας δεν είναι απόλυτα, εξαρτώνται απ' τις ατομικές διαφορές των κληρονομικών δυνατοτήτων, την κινητικότητα, τον χαρακτήρα, την ιδιοσυγκρασία, τη νοημοσύνη, το φύλο.

Ακόμη σπουδαιότατο ρόλο παίζουν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, το κοινωνικό στρώμα, η ιδιοσυγκρασία και η παιδαγωγική ικανότητα των δασκάλων, η επίδραση των μεγαλύτερων αδελφών κλπ.

Αξιόλογο επίσης ρόλο παίζει και η κληρονομικότητα. Έτσι μία μικρή καθυστέρηση στην εμφάνιση ενός σταδίου χωρίς να προσδιορίζεται παθολογική αιτία ανάμεσα στο πρώτο και τρίτο έτος, δεν είναι ανάγκη να χαρακτηριστεί ως σπουδαίο γεγονός και να πάρει ανησυχητικές διαστάσεις. Αντίθετα μπορεί να έχουμε και πρόωμη γλωσσική ωριμότητα. Οι παθολογικές αναστολές της γλωσσικής εξέλιξης έχουν άλλο χαρακτήρα. Είναι το επακόλουθο φαινόμενο μίας γενικής αναστολής της σωματικής και πνευματικής εξέλιξης που στηρίζεται σε διάφορα αίτια (ενδογενή και εξωγενή) και διακρίνεται μία πολλαπλή παθολογική εικόνα. Τα γλωσσικά σφάλματα του μικρού φυσιολογικού παιδιού κατά την περίοδο της γλωσσικής του εξέλιξης, όταν ζει σ' ένα γλωσσικά και ψυχικά κανονικό περιβάλλον, είναι απλές ατέλειες του λόγου. Σύμφωνα με τον κ. Καλαντζή (1985) κάθε διαταραχή του λόγου έχει αντίκτυπο σ' όλο το πλάνο της προσωπικότητας, φέρνει νέες ανακατατάξεις. Δεν παρουσιάζεται καμιά μεμονωμένη βλάβη που περιορίζεται επάνω σε μία λειτουργική διαταραχή.

"Αυτό που είπε ο Biesalski για τον σωματικά ανάπηρο ότι είναι μία βιολογική ειδική προσωπικότητα που εξελίσσεται απ' την αμοιβαία επίδραση

καταβολών - περιβάλλοντος - αναπηρίας, μπορεί να επεκταθεί σ' όλα τα στάδια της εξέλιξης.// (Καλαντζής 1985, σελ. 85).

Οι μαθησιακές διαταραχές επηρεάζουν τρομερά την παιδική προσωπικότητα, αναστατώνουν την συναισθηματική - βουλητική ζωή, και αναστέλλουν την πνευματική εξέλιξη. Πιο εμφανής είναι ο αντίκτυπος στην κοινωνική συμπεριφορά. Μία άσχημη στάση του περιβάλλοντος θημιουργεί συναισθήματα κατωτερότητας και αντικοινωνικές αναπληρώσεις. Αυτό έχει σαν επακόλουθο απ' τη μία μεριά να εμφανίζεται απώθηση του περιβάλλοντος, απομόνωση, κλεισιμο μ' όλα τα γνωρίσματα της δυσθυμίας, της ατολμίας, του φόβου κλπ. Απ' την άλλη μεριά έχουμε την εμφάνιση μίας ενεργητικής αντικοινωνικότητας με τα γνωρίσματα της επίθεσης, του πείσματος, της εμμονής, του μίσους κλπ.

Στη σχολική κοινωνία προστίθεται η εγκατάλειψη της σχολικής επίδοσης, το σταμάτημα των προσπαθειών και τελικά της σχολικής φοίτησης.

Σιγά-σιγά όσο προχωρεί η ηλικία αναπτύσσεται μια αρνητική στάση απέναντι στη ζωή και στις απαιτήσεις της, αδιαφορία στην εκλογή του επαγγέλματος και συνακόλουθα αποτυχία στη ζωή.

Εξίσου σημαντικός είναι ο αντίκτυπος των μαθησιακών διαταραχών στην έκφραση, στην πνευματική εξέλιξη, στο νόημα και στην ανάπτυξη των εννοιών.

Τα αποτελέσματα ερευνών της εξελεκτικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής ψυχαγωγίας έδειξαν πως εξίσου σπουδαία είναι και η εξωτερίκευση δηλαδή η γλωσσική παράσταση της εσωτερικής ζωής.

Αυτό αποτελεί μία συνεχή κυκλική διαδρομή που σημαίνει πνευματική εξέλιξη. Η θεραπευτική παιδαγωγική απέδειξε, ότι μία...

διαταραχή της παραστατικής λειτουργίας της γλώσσας σημαίνει σπάσιμο αυτής της κυκλικής διαδρομής, σταμάτημα της τροφοδοσίας του κέντρου εννοιών με νέα πνευματικά αγαθά με το μέσο του λόγου.

Η αμοιβαία όμως επίδραση λόγου και προσωπικότητας δεν πρέπει να ληφθεί σαν απόλυτο σχήμα, αλλά στην έννοια μιάς μεγάλης διαβάθμισης απ' την πιο ελαφρά ως την πιο βαριά περίπτωση, απ' την πρόσκαιρη ως την μόνιμη διαταραχή, ανάλογα με την αιτία της διαταραχής, το είδος και το βαθμό του συμπτώματος, την ηλικία και την εξελεκτική βαθμίδα του παιδιού, το βαθμό αντίστασης του προς το ελάττωμα και το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται.

Σε μία όμως περίοδο που η προσπάθεια για την κατανόηση των μαθησιακών διαταραχών και ειδικότερα του προβλήματος της δυσλεξίας, και την αναγνώριση της ως ειδικού μαθησιακού προβλήματος συνεχίζεται, είναι ανάγκη οι ειδικοί των σχετικών επιστημών, βηλαθή νευρολογίας, ψυχολογίας, παιδαγωγικής - όχι μόνο να συνεχίσουν την συστηματική ερευνητική εργασία για την εξήγηση του φαινομένου, αλλά και να συνταιριάσουν τις προσπάθειές τους. Γιατί προϋπόθεση για μία οριστική απάντηση επιστημονικά διεκπεραιωμένη είναι η διεπιστημονική συνεργασία και η επιστημονική προσέγγιση.

#### 2.4 Η γνώση του γραπτού λόγου

Οι δύο μορφές της γλώσσας προφορική και γραπτή, φαίνεται πως παρουσιάζουν σχεδόν το ίδιο βαθμό δυσκολίας στην εκμάθησή τους. Η άποψη αυτή σύμφωνα με τον Πόρποβα (1988) ενισχύεται από το γεγονός πως για τους πολλούς η χρήση της γραπτής γλώσσας γίνεται δευτέρα φύση. Ωστόσο η πραγματικότητα δεν αντανακλά αυτή

την άποψη μια και ένας σημαντικός αριθμός ατόμων αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να μάθουν να διαβάζουν ενώ αντίθετα, σχεδόν κανένα άτομο, ακόμα και με κατώτερες νοητικές ικανότητες, δεν αποτυχαίνει στο να μάθει να μιλά.

Γίνεται όλο και πιο έκδηλο λοιπόν πως η κατάκτηση της προφορικής γλώσσας παρουσιάζει μία αυτονομία και ότι έρχεται σαν απάντηση σ' ένα βιολογικά καθορισμένο πρόγραμμα ωρίμανσης το οποίο δείχνει μία σχετική ανοσία στις περισσότερες αντίξοες περιβαλλοντικές καταστάσεις.

Κάτι παρόμοιο δεν φαίνεται να ισχύει για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η αιτία αυτής της διαφοροποίησης δεν έχει ακριβώς προσδιοριστεί.

Ομως, παρά τον πολύπλοκο χαρακτήρα των λειτουργικών μηχανισμών της ανάγνωσης, οι καιροί απαιτούν από το άτομο όχι μόνο να μάθει να διαβάζει, να γράφει και να ορθογραφεί αλλά και να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό απόδοσης.

Αν και αυτό το πετυχαίνει η πλειονότητα των ατόμων, ωστόσο δεν παύει να αποτελεί μία μεγάλη κατάκτηση που είναι αποτέλεσμα αρμονικής λειτουργικής συνεργασίας πολλών παραγόντων. Κατά συνέπεια η αποτυχία ενός ποσοστού ατόμων στην επιτυχημένη επεξεργασία του γραπτού λόγου μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, που ο προσδιορισμός τους είναι απαραίτητος για να καθοριστεί η φύση της μαθησιακής δυσκολίας και μεθοδευτεί έτσι η κατάλληλη αναγνωστική αγωγή.

## 2.5 Προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου

Η αδυναμία ενός ατόμου ν' αντιμετωπίσει με επιτυχία την εκμάθηση του γραπτού λόγου συνήθως προσδιορίζεται με τον όρο "μαθησιακή δυσκολία". Όμως ο όρος αυτός βηλώνει μία γενικότητα και η πλατύτερη του έννοια περιλαμβάνει διάφορα μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται σε διανοητικούς, συναισθηματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Μία παρόμοια έννοια του όρου αντανακλάται στον ορισμό του Kirk και Bateman (1968) σύμφωνα με τον οποίο:

"μαθησιακή δυσκολία είναι μία ανώμαλη ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες λειτουργικές διαδικασίες της γλώσσας, - ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής - της αριθμητικής ή άλλης μαθησιακής δραστηριότητας και η οποία είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή συναισθηματικής διαταραχής " (Kirk 1968 σελ. 47).

Στην στενότερη έννοια ο όρος Μ.Δ αναφέρεται στην αποτυχία του παιδιού ν' αποκτήσει μία βεξιότητα που συνδέεται με τη σχολική μάθηση, παρόλο που οι διάφοροι παράγοντες της μάθησης είναι ικανοποιητικοί.

Ο Rabinovitch (1968) μελέτησε τις Μ.Δ που παρουσιάζονται στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και τις κατέταξε με την αιτιολογία τους στις εξής τρεις κατηγορίες:

" 1) Στην πρωτογενή μαθησιακή δυσκολία κατά την



οποία η εκμάθηση της ανάγνωσης εμποδίζεται από παράγοντες που δεν οφείλονται σε εμφανές εγκεφαλικό τραύμα.

Η κατηγορία αυτή χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του παιδιού να ασχοληθεί με τα γραπτά σύμβολα και λέξεις και φαίνεται ν' αντανακλά μία διαταραχή της νευρικής οργάνωσης.

2) Στην δευτερογενή αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται σε εμφανή εγκεφαλικό τραυματισμό.

3) Στην τριτογενή αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες".

(Πόρποδα 1988, σελ. 26).

Ανάμεσα στο πλήθος των ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να ξεχωριστούν μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις στις οποίες οι αιτίες της μαθησιακής δυσκολίας είναι έμφυτες και ανεξάρτητες από κάθε διανοητικό πρόβλημα στο οποίο ενδέχεται να συνυπάρχει.

Αυτές είναι οι περιπτώσεις που χαρακτηρίζονται ως παραδείγματα δυσλεξίας και ειδικής ή εξελεκτικής δυσλεξίας.

### 3. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου δυσλεξία

Σήμερα σχετικά με το πρόβλημα της δυσλεξίας τείνουν να διαμορφωθούν δύο κυρίως τάσεις: Η μία είναι να εξετάζεται το πρόβλημα όχι φαινομενολογικά αλλά λειτουργικά, σύμφωνα με τα επικοινωνιακά μοντέλα και η άλλη εξελεκτικά, δηλαδή πως μετασχηματίζονται οι δυσκολίες που προέρχονται από την δυσλεξία από την...

σχολική ηλικία στην ενήλικη ζωή.

Με την λήξη του παγκοσμίου πολέμου ακολουθεί ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσων επικοινωνίας και κυρίως του τύπου καθώς και η υπερτροφία της γραφειοκρατίας, υπερτονίζοντας την αξία της μάθησης που τη συνέδεσαν με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου.

Έτσι η κατηγορία των παιδιών με δυσλεξία έγινε επίκεντρο πολλών κλάδων της επιστήμης όπως της ιατρικής, της παιδοψυχιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής κλπ. Το γεγονός αυτό δημιούργησε δυσκολίες στην διατύπωση κάποιου ορισμού επειδή με το ίδιο πρόβλημα ασχολήθηκαν επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους και ο καθένας από την σκοπιά της δικής του επιστήμης προσπάθησε να ορίσει το θέμα.

Έτσι διαμορφώθηκαν από τη μιά ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί που δίνουν έμφαση στην σύμπτωματολογία και στην αντιμετώπιση.

α) Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myclebust (1966). Ορίζουν το πρόβλημα ως εξής:

"Ένα παιδί με δυσκολίες εκμάθησης και ειδικότερα δυσλεξία, 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" (Bannatyne 1966, σελ. 68).

Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κ.Ν.Σ η οποία εμποδίζει τη διαδικασία μάθησης. Έτσι συμπεραίνουμε ότι ταυτίζεται η έννοια της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με τη δυσλεξία.

β) Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του S. Kirk (1968) που ορίζει το πρόβλημα της δυσλεξίας με τον εξής τρόπο:

"Παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Επίσης παρουσιάζουν μία εξελικτική ανομοιογένεια σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες" (Kirk, 1968 σελ. 37).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988) ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε για να υποδηλώνει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής οι οποίες αφ' ενός μεν δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (π.χ διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας, προβλήματα προσωπικότητας) αφετέρου δε είναι ειδικές ή και προκαθορίζονται οργανικά. Αν και πολλά δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν μετά από συστηματική και πολύ ατομική διδασκαλία, ωστόσο η αναγνωστική τους πρόοδος και επίδοση είναι χαρακτηριστικά κατώτερη απ' αυτή που η ηλικία τους και η διανοητική τους κατάσταση προδιαγράφει.

Σύμφωνα πάλι με τον Πόρποδα ο όρος δυσλεξία αν και στην κυ-

ριολεξία σημαίνει "γλωσσική δυσκολία" χρησιμοποιείται διεθνώς για να εκφράσει κυρίως το "ελαττωματικό διάβασμα" (Πόρποδας 1988 σελ. 31). Στην αγγλική βιβλιογραφία ο όρος προσδιορίζεται από τα επίθετα ιδιοσυστασιακή ή "εξελικτική" ή "ειδική". Ο καθορισμός ενός ενιαίου όρου και η διατύπωση ενός γενικού παραδεκτού ορισμού της δυσλεξίας δεν ήταν κάτι απλό.

Όμως η ερευνητική ομάδα για την δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας στο συνέδριο του Ντάλλας τον Απρίλιο του 1968 προέβηκε στη διατύπωση δύο ορισμών έναν για την "δυσλεξία" και έναν για την "ειδική εξελικτική δυσλεξία". Έτσι "δυσλεξία" είναι:

"Η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες". (Πόρποδας 1988 σελ. 32).

Ενώ "ειδική εξελικτική δυσλεξία" είναι:

"Η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μία δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και την θετική κοινωνική πολιτιστική κατάσταση. Η λειτουργία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών η οποία συνήθως έχει οργανική βάση. (Πόρποδας 1988 σελ. 32).

Η αναγνωστική αδυναμία του δυσλεξικού παιδιού είναι φανερή, η διαφοροποιημένη αιτιολογία όμως της δυσλεξίας, καθιστά κάθε προσπάθεια προβολής ενός στερεότυπου δυσλεξίας αδικαιολόγητη. Είναι δεν είναι εύκολο να καθοριστούν με ακρίβεια τα κριτήρια της δυσλεξίας, ώστε να χρησιμοποιούμε τον όρο με τρόπο που να προσδιορίζει επακριβώς το "δυσλεξικό παιδί".

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988,) έχει όμως αποδειχθεί ότι η ειδική μαθησιακή δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών είναι ανεξάρτητη από τη διανοητική τους κατάσταση και δεν οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Το παιδί που παρουσιάζει αυτό το πρόβλημα δεν είναι απαραίτητο να έχει ύποστει εγκεφαλικό τραυματισμό ή να έχει διαταραχές προσωπικότητας και συναισθημάτων. Αν και παρουσιάζεται ως αναγνωστικά, καθυστερημένο είναι πολύ πιθανόν να μάθει τελικά να διαβάσει μετά από συστηματική αναγνωστική αγωγή. Το πρόβλημά του εντοπίζεται κυρίως στην ανάγνωση και αναγνωστική αγωγή. Το πρόβλημά του εντοπίζεται κυρίως στην ανάγνωση και γραφή της γλώσσας ενώ η εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων (μαθηματικά σύμβολα, μουσικά στοιχεία) μπορεί να μην έχουν επηρεαστεί. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η δυσλεξία παρουσιάζεται κυρίως στ' αγόρια, παρά στα κορίτσια και συνδυάζεται με σύγχυση στην κατανόηση της αριστερο-δεξιάς διεύθυνσης, ακόμη η σύγχυση εκδηλώνεται και κατά την ανάγνωση με παλινδρομικές οφθαλμικές κινήσεις.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988) η δυσλεξία διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: την επίκτητη δυσλεξία, την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία.

### 1) Επίκτητη δυσλεξία

Η μορφή αυτή της δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από μία δυσκολία

ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η διαφορά της όμως από την ειδική δυσλεξία βρίσκεται στο ότι στις περιπτώσεις της επίκτητης δυσλεξίας οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού.

Ο Geschinif (1962) ξεχώρισε δύο τύπους επίκτητης δυσλεξίας

"α) Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και παρουσιάζεται δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή.

β) Ο δεύτερος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση αλλά όχι τόσο στη γραφή" (Πόρποδας 1988, σελ. 70).

Αν και το άτομο με επίκτητη δυσλεξία μοιάζει με άτομο με ειδική δυσλεξία ως προς την αναγνωστική αδυναμία, ωστόσο το 1ο ενδέχεται να μην έχει προβλήματα με την γραφή και ορθογραφία και τα δύο όμως είναι πιθανό να έχουν ελαττώματα στην αντίληψη της διεύθυνσης και προσανατολισμού. Οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές δυσλεξίας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: Ενώ στην επίκτητη δυσλεξία η εγκεφαλική βλάβη μπορεί να προκαλέσει αναγνωστικά ή ορθογραφικά γραφικά προβλήματα στην ειδική δυσλεξία η αναγνωστική δυσκολία αναπόφευκτα θα προκαλέσει ορθογραφικές δυσκολίες.

## 2) Ειδική Δυσλεξία

Με βάση την άποψη ότι το πρόβλημα της ειδικής δυσλεξίας παρουσιάζει πολλές όψεις, σήμερα είναι παραδεκτό πως η δυσκολία

αυτή μπορεί να διακριθεί σε διάφορους τύπους. Η διαφοροποίηση αυτή έχει σωστή θεωρητική βάση και πρακτική χρησιμότητα και προσφέρει ένα ορθολογικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό της ειδικής αναγνωστικής αγωγής.

Έτσι έχουμε την "οπτική δυσλεξία" και την "ακουστική δυσλεξία".

α) Οπτική δυσλεξία: Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Παρουσιάζεται δυσκολία στην διάκριση σύνθετων σχεδίων στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών καθώς και πιθανή αβεξιοσύνη στη γενική κινητικότητα. Στην ανάγνωση το οπτικό δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει μία τάση να συγχέει λέξεις ή γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα. Αυτό έχει αποδοθεί στην αδυναμία της οπτικής μνήμης για οπτικά σύνολα, η οποία θεωρήθηκε επίσης ως αιτία της δυσκολίας για την εκμάθηση της σωστής θέσης και προσανατολισμού των γραμμάτων. Άμεση συνέπεια της ελαττωματικής αυτής λειτουργίας είναι η δυσκολία των παιδιών αυτών για άμεση και ταχεία αναγνώριση των λέξεων.

β) Ακουστική δυσλεξία: Η αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας ως ξεχωριστής μορφής δυσλεξίας, στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάγνωση, παρόλο που σχετίζεται άμεσα με οπτικο-συμβολικό σύστημα υποβοηθείται από ακουστικές φύσεως λειτουργίες, όπως η ικανότητα για τη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα.

Κάθε ελάττωμα σε αυτές τις λειτουργίες αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική απόδοση. Άλλοι ορισμοί που προσεγγίζουν την δυσλεξία ο Λ. Σταύρου (1986), ψυχολογικός Δρ.

Ψυχοκοινωνιολογίας, ορίζει τη δυσλεξία ως

"λειτουργική και δυναμική δυσπροσαρμογή του παιδιού στο χώρο, χρόνο, δηλαδή τη συμβολική και συμβατική λογική του περιβάλλοντος του παιδιού" (Περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο, Τεύχος 8, 1986, σελ. 26).

Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για μερική ή ευρύτερη διαταραχή της προσωπικότητας και της επικοινωνιακής σχέσης, των οποίων μηνύματα έχουμε ακόμη πολύ νωρίς στη νηπιακή ηλικία (δυσπροσανατολισμός στο χώρο, δυσρυθμία, δυσμουσικότητα, υπερκινητικότητα κλπ).

Ο Γ. Τσιάντης παιδοψυχίατρος Διευθυντής της παιδοψυχολογικής κλινικής του νοσοκομείου παιδων "ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ" ανέφερε ως δυσλεξία

"τις ειδικές εξελικτικές διαταραχές της γνωστικής ανάπτυξης" (Περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο, τεύχος 8, 1986 - σελ. 26).

Σύμφωνα με τον Καρπαθίου (1987) ένα δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να είναι ούτε κουφό, ούτε τυφλό, πολύ δε περισσότερο διανοητικά καθυστερημένο, ή με κάποιες κινητικές ανωμαλίες, λόγω συγκεκριμένης βλάβης του εγκεφάλου (τετραπληγία, ημιπληγία κλπ).

Πρώτα λοιπόν θα πρέπει να υπάρχει σιγουριά πως το παιδί που παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας ακούει και βλέπει κανονικά. Επιπλέον θα πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι αυτό το παιδί δεν παρουσιάζει κινητικές ανωμαλίες που μπορούν να εμποδίσουν την μάθηση της ανάγνωσης, αλλά και γενικότερα τη μάθηση. Στη συνέχεια θα πρέπει με τα ανάλογα tests νοημοσύνης να γίνει γνωστό ότι δεν



πρόκειται για κάποια νοητική καθυστέρηση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Καρπαθίου (1987) δίνει έναν ορισμό της δυσλεξίας ως "δυσλεξικού συνδρόμου":

"Το δυσλεξικό σύνδρομο είναι ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων που επηρεάζουν την μάθηση, την ανάγνωση, τη γραφή, την έκφραση και την <sup>δεν</sup> αίσθηση στο χώρο και το χρόνο, τα οποία μεμονωμένα είναι δυνατόν να προσδιορίσουν τη φύση του προβλήματος. Τα καθορισμένα αυτά δε συμπτώματα είναι φαινόμενα δυσλειτουργίας ανωτέρων λειτουργιών του εγκεφάλου" (Καρπαθίου 1987, σελ. 40).

Το δυσλεξικό παιδί όπως αναφέρεται στον ορισμό του Καρπαθίου είναι νοητικά σ' ένα κανονικό για την ηλικία του επίπεδο, τουλάχιστον σύμφωνα με τα διάφορα tests νοημοσύνης. Είναι ένα παιδί που οπωσδήποτε πάει στο σχολείο και έχει κάνει παρέα με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας, γιατί είναι πολύ δύσκολο να διαγνώσει κανείς ένα δυσλεξικό παιδί πριν αυτό ακόμη πάει στο δημοτικό σχολείο.

Αναλύοντας τον ορισμό που δίνει για την δυσλεξία ο Καρπαθίου προτείνει ότι θα πρέπει να τονιστούν μερικές βασικές αρχές:

α) Το δυσλεξικό σύνδρομο είναι ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων δηλαδή δεν υπάρχει αιτία αλλά σύνολο αιτιών που το προκαλούν. Υπάρχει μία αλυσιδωτή σχέση, ανάμεσα σ' αυτές τις αιτίες που η κάθε μία αντιπροσωπεύει δυσλειτουργία μιας και μόνο λειτουργικής ικανότητας του εγκεφάλου. Για το λόγο αυτό αναφέρει ότι πρόκειται για σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων. Ο καθορισμός δε αυτός, μας επιτρέπει και την διάγνωση, αλλά στη συνέχεια και την θεραπεία.

β) Έγινε αναφορά ότι αυτό το σύνολο των καθορισμένων συμπτωμάτων επηρεάζουν τη μάθηση, την ανάγνωση, τη γραφή, την έκφραση και την αίσθηση στο χώρο και στο χρόνο. Από παρατηρήσεις που έγιναν φαίνεται ότι τα φαινόμενα που έχουμε δικαιολογούν απόλυτα την ύπαρξη καθορισμένων συμπτωμάτων - αιτιών.

γ) Όσον αφορά το σύνολο των καθορισμένων συμπτωμάτων, ότι μεμονωμένα δεν είναι δυνατόν να προσδιορίσουν τη φύση του προβλήματος δηλαδή κάποιο σύμπτωμα μεμονωμένο δεν είναι δυνατό να προκαλέσει δυσλεξικό σύνδρομο.

δ) Τα καθορισμένα αυτά συμπτώματα είναι φαινόμενα δυσλειτουργίας ανωτέρων λειτουργιών του εγκεφάλου. Είναι γεγονός ότι συχνά παραβλέπουμε, θεωρώντας τα δευτερεύοντα, ουσιαστικά προβλήματα που εμφανίζουν τα δυσλεξικά άτομα και παραμένουν στα κλασσικά φαινόμενα, προσπαθώντας να τους δώσουμε κάποια παιδαγωγική εξήγηση.

Ο κ. Αλεξάνδρου (1989) κατατάσσει τη δυσλεξία σε διαταραχές που οφείλονται σε βιογενετικές καταβολές.

Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή ένα 20% των παιδιών παρουσιάζει δυσλεξία. Το 4% παρουσιάζει έντονα προβλήματα δυσλεξίας που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση με ειδικά παιδαγωγικά μέσα. Αναλογικά σε κάθε τάξη κανονικού σχολείου με 25 μαθητές υπάρχει 1 παιδί με σοβαρή δυσλεξία. Η δυσλεξία εντοπίζεται στο παιδί στο τέλος της Α' τάξης και ειδικότερα στη Β' Δημοτικού. Εκεί εντοπίζονται οι δυσκολίες στο γράψιμο και στο διάβασμα. Άμεση είναι η απογοήτευση των γονέων για το παιδί τους. Κατά την προσχολική ηλικία είχε ομαλή ψυχοπνευματική εξέλιξη και κανείς δεν μπορούσε να προδικάσει κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Η ξαφνική αυτή αντιπαράθεση με μία τόσο δυσάρεστη πραγματι-

κότητα, αποτελεί για τους γονείς αιτία ψυχικής εξουθένωσης και άλλων δυσάρεστων καταστάσεων.

Ο όρος δυσλεξία (dyslexie) έχει επικρατήσει στη χώρα μας και στις αγγλοσαξωνικές χώρες. Στη Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία χρησιμοποιείται ο όρος λεγασθένεια (Legasthenie) ο οποίος κατά τη γνώμη του Κ. Αλεξάνδρου (1989) αποδίδει περισσότερο την αιτία του προβλήματος. Ο όρος legasthenie παράγεται από δύο λέξεις: από τη λατινική legere= διαβάζω και από την ελληνική ασθένεια. Με δύο λόγια η σύνθεση των δύο αυτών λέξεων μας δίνει τη λεγασθένεια που σημαίνει "ασθενής στο διάβασμα". Αργότερα η έννοια αυτή άρχισε να σημαίνει όχι μόνο τη δυσκολία στο διάβασμα αλλά και στο γράψιμο. Πιο αναλυτικά: Λεγασθένεια σημαίνει κατά την Μαρία Linder (1967) ("Uber Legasthenie") μία χαρακτηριστική, συγκριτικά με τις άλλες ικανότητες, αδυναμία στην κατανόηση του μηχανισμού της αναγνώσεως και έμμεσα της ορθής γραφής σε περιπτώσεις φυσιολογικής νοημοσύνης μεγαλύτερης σε συσχέτισμό με την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου (Αλεξάνδρου 1989, σελ. 121)

#### 4. Η εννοιολογική ασυμφωνία

Από τα χρόνια του Ουίττον άρχισε μία θεωρητική διαφωνία μεταξύ των νευρολόγων και παιδαγωγών γύρω από την έννοια της δυσλεξίας, η οποία μάλιστα συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Moneus (1962)

" η ιατρική και παιδαγωγική πλησίασαν η μία την άλλη με πολύ αργά βήματα για να μελετήσουν μαζί ένα πρόβλημα αμοιβαίου ενδιαφέροντος" (Πόρποδας 1988, σελ. 38).

Η αργοπορία αυτή οφειλόταν σε μία βασική διαφορά θεώρησης του θέματος. Από τη μία μεριά η παραδοσιακή παιδαγωγική συνήθιζε να αποδίδει κάθε αναγνωστική δυσκολία στην μειωμένη διδακτική απόδοση, ενώ αντίθετα από την άλλη πλευρά η ιατρική υποστήριζε ότι μερικές αναγνωστικές δυσκολίες δεν οφείλονταν σε εξωτερικούς παράγοντες (όπως λ.χ η διδακτική απόδοση), αλλά αντανακλούσαν μία ειδική δυσκολία του ατόμου στην επεξεργασία της γραπτής γλώσσας.

Αλλά η προσέγγιση που στο μεταξύ έχει γίνει ανάμεσα στην ιατρική και την παιδαγωγική δεν είναι αρκετή, ώστε να εξαφανίσει την βασική ασυμφωνία μεταξύ των δύο πλευρών. Έτσι και τώρα ορισμένοι θεωρητικοί της παιδαγωγικής (Monvis 1966, Crabtree 1975) εξακολουθούν να μην αναγνωρίζουν μία ειδική αναγνωστική δυσκολία που διαφέρει σημαντικά από την αναγνωστική καθυστέρηση.

Χαρακτηριστικό αυτής της νοοτροπίας είναι ένα σχόλιο του Ross (1976) που γράφει

"εάν ένα παιδί δεν καταφέρει να μάθει να διαβάζει, φάξτε να βρείτε μία άλλη μέθοδο διδασκαλίας και μην προσπαθείτε να βρείτε τι είναι εκείνο που φταίει από την πλευρά του παιδιού". (Πόρποδας 1988, σελ. 39).

Μέσα σ' ένα τέτοιο θεωρητικό κλίμα πολλοί παιδαγωγοί υποστήριζαν ότι η αναγνωστική ικανότητα μπορεί να διακριθεί σε διάφορους βαθμούς και κατά συνέπεια η αναγνωστική επιτυχία ή αποτυχία είναι συνάρτηση νοητικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Το αποτέλεσμα μίας τέτοιας θέσης ήταν να θεωρηθεί η δυσλεξία όχι ως ξεχωριστό πρόβλημα, αλλά ως ένα ακόμα μαθησιακό πρόβλημα που ή...

ταν δυνατό να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Αυτό αντανakλάται ξεκάθαρα στο βιβλίο της M. Vernon (1957) όπου η αναγνωστική δυσκολία αποδίδεται σε πολλούς παράγοντες, όπως σε ελαττωματική νοητική ικανότητα, σε ανεπάρκεια αναγνωστικής ετοιμότητας, σε οργανικές λειτουργικές ανωμαλίες, σε κοινωνικούς παράγοντες και σε διδακτικές μεθόδους. Όμως η θεωρητική ασυμφωνία και η συζήτηση γύρω από τον όρο "δυσλεξία" για τον προσδιορισμό μιας ξεχωριστής ομάδας παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα, ακόμα συνεχίζεται.

Μία συνέπεια αυτής της διαμάχης είναι ο αποπροσανατολισμός και η υποβάθμιση της προσπάθειας για τη συστηματική διερεύνηση και αντιμετώπιση των αναγνωστικών προβλημάτων των δυσλεξικών παιδιών. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα (όπως ακόμα συμβαίνει στη Βρετανία) ορισμένοι εκπαιδευτικοί παράγοντες αρνούνται να δεχτούν τον όρο "δυσλεξία" για την αναφορά σ' ένα ορισμένο και ειδικό αναγνωστικό πρόβλημα. Συχνά προτιμούν τον όρο "ειδική αναγνωστική επιβάρυνση".

Με το ίδιο επιχείρημα οι Rutter και Yule (1973) εκφράζουν παρόμοιες επιφυλάξεις και θεωρούν τη δυσλεξία όχι ένα ξεχωριστό αναγνωστικό πρόβλημα, αλλά σχεδόν ταυτόσημο με το πρόβλημα της αποκαλούμενης "ειδικής αναγνωστικής επιβάρυνσης". Μάλιστα σε μία μεταγενέστερη μελέτη υποστηρίζουν πως

"αν πραγματικά υπάρχει ένα ξεχωριστό γενετικό σύνδρομο δυσλεξίας, θα πρέπει ν' αναφέρεται μόνο σε μία μειονότητα των αναγνωστικών προβλημάτων" (Πόρποδας 1988, σελ. 40).

Παρά τις διαφωνίες όμως για την υιοθέτηση του όρου "δυσλεξία" τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία διαρκώς αυξανόμενη τάση, σε διεθνή κλίμακα, για την αποδοχή των απόψεων των πρωτοπόρων νευρολόγων στο πρόβλημα της δυσλεξίας. Δηλαδή τείνει να υιοθετηθεί η άποψη ότι αυτή η ειδική αναγνωστική δυσκολία, η οποία δεν είναι αποτέλεσμα πνευματικής καθυστέρησης ή περιβαλλοντικών συνθηκών, αποτελεί μία ξεχωριστή και διαφοροποιημένη κατηγορία μαθησιακής δυσκολίας.

Ανεξάρτητα όμως απ' την ορολογία που χρησιμοποιήθηκε μέχρι τώρα ή και θα χρησιμοποιηθεί στο μέλλον για την ειδική αναγνωστική δυσκολία, το γεγονός είναι πως τα δυσλεκτικά παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα μαθήσεως, που τις πιο πολλές φορές καταλήγουν σε προβλήματα προσωπικότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς. Η κατάσταση χειροτερεύει γιατί δεν υπάρχει σε ευρύτερη βάση σαφής γνώση του προβλήματος και κατά συνέπεια συστηματική αντιμετώπισή του.

Μόνο αν η σωστή διάγνωση των δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού γίνει έγκαιρα και ανατεθεί "η αναγνωστική θεραπευτική αγωγή" "σε ειδικούς", είναι δυνατόν το παιδί να μπορέσει ν' αντιμετωπίσει με κάποια αποτελεσματικότητα τις αναγνωστικές του δυσκολίες.

Διαφορετικά είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα παραπαίει σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής, μαθησιακής, πορείας. Και είναι λυπηρό να αφηθεί στην τύχη ένα παιδί με τόσες ικανότητες, όταν μπορεί ν' αξιοποιήσει έστω και ένα μέρος απ' αυτές, αν το πρόβλημά του διαγνωσθεί έγκαιρα και αντιμετωπισθεί συστηματικά.

Μπροστά σε μία τέτοια κατάσταση οι γονείς των δυσλεξικών παιδιών σε πολλές χώρες του κόσμου, έχουν πρωτοστατήσει σε μία

"κινητοποίηση ενημερότητας για την δυσλεξία".

Συγκεκριμένα με την συμπράταση των ειδικών επιστημόνων έχουν ιδρύσει: "Συλλόγους Δυσλεξίας" για την προώθηση της επίσημης αναγνώρισης της δυσλεξίας ως ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας και της ιδιαίτερης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών παιδιών.

Η επιτυχημένη όμως αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού εξαρτάται κυρίως από τον επιτυχημένο προσδιορισμό της φύσης της αναγνωστικής του δυσκολίας.

Μία τέτοια επισήμανση που δεν είναι ποτέ εύκολη γιατί οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία δεν είναι εύκολο ν' απομονωθούν είναι θεμελιακής σπουδαιότητας, γιατί εξασφαλίζει την ουσιαστική κατανόηση του αναγνωστικού προβλήματος της δυσλεξίας και διαμορφώνει το πλαίσιο της συστηματικής αντιμετώπισης του.

Σύμφωνα με αναφορές του Καρπαθίου 1988 μετά τον Β' Παγκόσμιο, έχουμε τέσσερις κατευθύνσεις για τη μελέτη και την κατανόηση της δυσλεξίας.

Αρχικά η πρώτη κατεύθυνση είναι οι στατιστικές μελέτες με κύριους αντιπροσώπους τους Hallgren και Malmqvist στη Δανία (1950).

Η δεύτερη κατεύθυνση είναι αυτή που προέρχεται από την εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας στον τομέα της νευρολογίας, πάνω στις συμβολικές λειτουργίες και που τοποθετούν τη δυσλεξία και τα φαινόμενα της μέσα στο πλαίσιο των "γνωστικών" και πρακτικών "ανωμαλιών" με κύριους αντιπροσώπους τους Ajuníaguerra, Caunas και άλλους (Καρπαθίου 1988, σελ. 42).

Η τρίτη κατεύθυνση είναι από την πλευρά της ψυχολογίας και

αναφέρεται πάνω στις ψυχικές ανωμαλίες των δυσλεξικών καθώς επίσης και σε μία πιθανή ψυχογένεση, που πρότεινε ο Tamm (1927).

Σ' αυτή την τρίτη κατεύθυνση μπορούμε ν' αναφέρουμε τους Prick, Calon, και τον Diatkin (1963).

Τέλος η τέταρτη κατεύθυνση είναι οι παιδαγωγικές μέθοδοι, με κύριους πρωταγωνιστές, την Boxel - Maisonnay (1959) που επιμένει στις καθυστερήσεις της ομιλίας κατά οργανωτικά λάθη μέσα στο χώρο και τον Chassagny που μελέτησε περισσότερο μεγάλα σε ηλικία παιδιά που ήταν παλαιότερα δυσλεκτικά με προβλήματα δυσορθογραφίας, επιμένοντας πάνω στον τρόπο της αποτυχίας.



## 5. Η διάγνωση της δυσλεξίας

Η διάγνωση της δυσλεξίας δεν είναι και τόσο εύκολη υπόθεση όση εκ πρώτης όψεως φαίνεται και ιδιαίτερα στο γράψιμο. Στη διάγνωση μίας περίπτωσης δυσλεξίας, δεν μας ενδιαφέρει τόσο η ποσότητα των λαθών όσο η ποιότητα.

Επειδή κάθε γλώσσα, παρουσιάζει διαφορετική δομή από μία άλλη, γι' αυτό δεν μπορούμε να καταγράψουμε ένα πίνακα λαθών δυσλεξίας, που να αφορούν όλες τις γλώσσες. Το άτομο που θα κάνει την διάγνωση, δεν είναι αρκετό να έχει μόνο λογοθεραπευτικές γνώσεις, αλλά ψυχολογικές και παιδαγωγικές, προκειμένου να μετρήσει τις νοητικές και γλωσσικές ικανότητες του παιδιού σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989). Εάν η νοημοσύνη ενός παιδιού είναι σαφώς , ανώτερη από τις μαθησιακές του ικανότητες τότε έχουμε μία σοβαρή ένδειξη ότι έχουμε μπροστά μας μία περίπτωση δυσλεξίας. Εάν απεναντίας, ο δείκτης νοημοσύνης βαδίζει περίπου παράλληλα προς τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις του παιδιού τότε δεν πρόκειται για δυσλεξία αλλά για νοητική καθυστέρηση.

Επίσης όπως ο ίδιος αναφέρει,

"στα τρία παιδιά που έρχονται σε μένα για να αποφανθώ αν είναι ή όχι δυσλεκτικά τα θύο δεν παρουσιάζουν δυσλεξία αλλά ψευδοδυσλεξία (δηλαδή δυσλεκτικά συμπτώματα συνεπεία ταχυλαλίας, προβλημάτων οράσεως) ή νοητική καθυστέρηση". (Αλεξάνδρου 1989, σελ. 194).

Συμβαίνει όμως κολλές φορές, ένα παιδί που έχει δείκτη νοημοσύνης κάτω του μέσου όρου του αντιπροσωπευτικού πληθυσμού να

παρουσιάζει και δυσλεξία. Ακόμη και σε περιπτώσεις 70 IQ (σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου) μπορεί να έχουμε εκτός των άλλων και δυσλεξία.

Όμως τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να φοιτούν σε κανονικό σχολείο αλλά σε ειδικό σχολείο εκπαιθεύσιμων παιδιών. Στην πορεία της δυσλεξίας σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989), (1992) διακρίνουμε τέσσερις φάσεις.

α) Η πρόωρη και χαρακτηριστική φάση.

Η φάση αυτή αφορά κυρίως την Α' τάξη του Δημοτικού όπου το παιδί συναντά σοβαρότατες δυσκολίες στην ανάγνωση και στο γράψιμο. Συνθετικό διάβασμα, δηλαδή διάβασμα χωρίς συλλαβισμούς, παρατηρείται και το γράψιμο χαρακτηρίζεται από σοβαρές παραλείψεις και μοιάζει σαν "σαλάτα γραμμάτων". Παρά τα συμπτώματα αυτά δεν μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε από το τέλος της Α' και τις αρχές της Β' τάξεως για δυσλεξία, γιατί είναι δυνατόν να έχουμε μία γενική σχολική ανωριμότητα, η οποία στη συνέχεια να ξεπεραστεί και το παιδί να προχωρήσει στο σχολείο κανονικά χωρίς δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή.

β) Η πρώτη χαρακτηριστική φάση. Στη φάση αυτή το παιδί συναντά δυσκολίες στα συμπλέγματα και στους διφθόγγους.

γ) Η δεύτερη χαρακτηριστική φάση, η οποία ονομάζεται και περιπτώσεων συμφώνων. Στη φάση αυτή, που αφορά δυσλεκτικά παιδιά, μετά την Γ' τάξη του Δημοτικού, έχουμε αντιστροφές συμφώνων και κυρίως εκείνων που έχουν κάποια ηχητική συγγένεια: γ-9, β-φ, τ-θ, τ-ντ, π-μπ, κ-γκ, κ-χ. Η φάση αυτή χωρίς ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση παραμένει.

δ) Η μη χαρακτηριστική υπολειμματική συμπτωματολογία. Στη φάση

αυτή εντάσσονται τα παιδιά της Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Παρατηρούνται λάθη όπως: παραλείψεις γραμμάτων, λάθη γραμματικής. Και μη δυσλεξικά παιδιά κάνουν τέτοια λάθη, όμως σε πολύ περιορισμένη κλίμακα συγκριτικά με το δυσλεξικό (Αλεξάνδρου 1989, σελ. 195).

Λόγω της πολυπλοκότητας του προβλήματος της Δ. συμπεραίνεται πως η αναγνώριση των β.παιδιών, μέσα από το ευρύτερο πλήθος ατόμων με αναγνωστικά προβλήματα δεν είναι εύκολη. Το γεγονός ότι η δυσλεξία δεν εκδηλώνεται μ' ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ή σύμπτωμα καθιστά την αναγνώριση και σωστή διάγνωσή της ακόμα δυσκολότερη. Παρόλες όμως τις διαγνωστικές δυσκολίες η σοβαρότητα του προβλήματος επιβάλλει τον καθορισμό κριτηρίων για την διευκόλυνση της διάγνωσης και το διαχωρισμό της από αναγνωστικές δυσκολίες άλλης μορφής.

Σύμφωνα με τον Πόρποβα (1988) εκείνο που χαρακτηρίζει τις πιο πολλές απ' αυτές είναι η χρήση σταθμισμένων tests που αποβλέπουν να δείξουν αφ' ενός μεν τη διαφορά της αναγνωστικής - ορθογραφικής ικανότητας του κάθε παιδιού και της χρονολογικής διανοητικής ηλικίας του, αφετέρου δε τις ειδικές δυσκολίες του κάθε παιδιού στην ανάγνωση και γραφή.

Εξετάζοντας το θέμα της διάγνωσης των δυσλεκτικών παιδιών συμπεραίνεται ότι τα διαγνωστικά κριτήρια της δυσλεξίας, συνήθως επηρεάζονται από τον προσανατολισμό του ειδικού επιστήμονα. Ο Boder (1973) πρότεινε τη διάκριση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την διάγνωση του προβλήματος σε τρεις κατηγορίες:

α) Στη μέθοδο που αποκλείει παράγοντες ως αίτια αναγνωστικής ανικανότητας. Η μέθοδος αυτή που χρησιμοποιείται κυρίως από

τους γιατρούς, έχει το μειονέκτημα ότι παραβλέπει το ενδεχόμενο της συνύπαρξης της δυσλεξίας με άλλους παράγοντες.

β) Στην έμμεση διαγνωστική μέθοδο που βασίζεται στην εξαγωγή ψυχομετρικών και ψυχολογικών πληροφοριών. Αν και η μέθοδος είναι χρήσιμη, ωστόσο μόνη της θεωρείται ανεπαρκής, γιατί οι περισσότερες απ' τις πληροφορίες αυτές είναι ενδεχόμενο να βρεθούν και σε μη δυσλεξικά άτομα.

γ) Στην άμεση διαγνωστική μέθοδο που βασίζεται στην ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών των δυσλεξικών παιδιών και στη συσχέτισή τους με την κατάσταση των επιμέρους λειτουργιών. Το μειονέκτημά της είναι πως συνήθως χρησιμοποιείται για τα δυσλεξικά παιδιά σαν να αποτελούσαν ένα ομογενές σύνολο. (Boder 1973, σελ. 663-687).

Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η τρίτη διαγνωστική μέθοδος αποτελεί μία προέκταση των άλλων μεθόδων, μιά και προχωρεί στην ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών αποβλέποντας σε μία ποιοτική εκτίμηση του "πως το δυσλεξικό παιδί διαβάζει" και όχι μόνο του "σε ποιο επίπεδο αναγνωστικής επίδοσης βρίσκεται".

Η επιτυχημένη διάγνωση (και όχι η απλή διαπίστωση ότι το παιδί είναι δυσλεξικό) δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στην παράμετρο των αναγνωστικών λαθών, αλλά και στην ακριβή εκτίμηση του χρόνου αντίδρασης που απαιτείται για την ολοκλήρωση των διαφόρων φάσεων της αναγνωστικής λειτουργίας. Επίσης

"για να μπορεί η διάγνωση να αποτελέσει και τη βάση της σωστής αναγνωστικής αγωγής πρέπει να είναι λεπτομερής και συστηματική, καλύπτοντας όλες τις φάσεις της αναγνωστικής λειτουργίας. Να υπάρχει -λε-

πτομερής και συστηματική διερεύνηση της λειτουργικής κατάστασης των κυριοτέρων φάσεων της αναγνωστικής διαδικασίας για να καθοριστεί η φύση της λειτουργικής ανωμαλίας των δυσλεκτικών ατόμων".

(Πόρποδας 1988, σελ. 128).

Έτσι μία σωστή διάγνωση της δυσλεξίας είναι σημαντική πάνω στην οποία θα στηριχτεί το πρόγραμμα της ειδικής αναγνωστικής αγωγής που ταιριάζει να εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο άτομο.

### **5.1 Αναφορά στην πρόιμη διάγνωση της δυσλεξίας και γενικότερα στις μαθησιακές δυσκολίες.**

Επειδή η δυσλεξία κατατάσσεται στις μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντική μία αναφορά στ' αποτελέσματα μίας έρευνας που έγινε στα πλαίσια του Κέντρου Κοινωνικής Ψυχικής Υγιεινής Βύρωνα - Καισαριανής το 1983-1984, (που είναι τμήμα της Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών) και με τη βοήθεια του 2ου Γραφείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. (Περιοδικό Ψυχολογικά θέματα Τόμος 1 Τεύχος 3, 1989).

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσει το κύριο σύπτωμα και να αναπτύξει μεθόδους της ανεύρεσης παιδιών που διατρέχουν τον κίνδυνο να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες. Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω υπερκινητικότητα, διαταραχή στη συμπεριφορά, δυσκολία στη συγκέντρωση, διάσπαση προσοχής, κινητική ανωριμότητα, καθυστέρηση στο λόγο και προέρχεται από χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες. Εάν οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να εντο-

πιστούν με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι νηπιαγωγοί, αυτή η μέθοδος μπορεί να είναι ένας οικονομικός τρόπος γνώσης του μεγέθους του προβλήματος και προγραμματισμού υπηρεσιών αντιμετώπισης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε λήψη ατομικού και κοινωνικού ιστορικού των παιδιών, ψυχολογικές εξετάσεις, νευρολογική εξέταση και συμπλήρωση απ' τους δασκάλους του ερωτηματολογίου Rutter.

Στην Α' φάση (νηπιαγωγείο) συμπληρώθηκε ένα τυποποιημένο κοινωνικό ιστορικό από Κ.Α σε συνάντηση με τη μητέρα του παιδιού στο χώρο του νηπιαγωγείου, που αφορούσε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το ατομικό ιστορικό του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα οι παράμετροι που μελετήθηκαν ήταν οι εξής:

Όσον αφορά το περιβάλλον : το κοινωνικο - οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η εκπαίδευση των γονέων και συνθήκες κατοικίας.

Την κληρονομικότητα : στην ευρεία οικογένεια διευρύνθηκε η επιβάρυνση ως προς την ψυχιατρική διαταραχή, θηλαθή αλκοολισμό, επιληψία, ψυχώσεις και στη στενή οικογένεια ως προς την αριστεροχειρία, καταπιεσμένη ή μη και την ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία.

Το ατομικό, ιστορικό του παιδιού : περιγεννητικές επιπλοκές και ψυχοκινητική ανάπτυξη, θηλαθή βάθισμα, λόγος, έλεγχος σφιγκτήρων και σοβαρές ασθένειες, όπως ύπαρξη εγκεφαλικής βλάβης και ιστορικό απώλειας συνείδησης και σπασμών.

Στη Β' φάση (Α' Δημοτικού) η κ. Α ξαναείδε τις μητέρες των παιδιών για να ελεγχθεί πιθανή σημαντική αλλαγή στην οικογενειακή κατάσταση και δόθηκαν 2 ερωτηματολόγια που μετρούν την ψυχική υγεία του ατόμου

Αναφορά στις ψυχολογικές εξετάσεις έρευνας. Στην Α' φάση

(νηπιαγωγείο) όλα τα παιδιά υποβλήθηκαν σε ψυχολογικές δοκιμασίες σε ομάδες 2-6 ατόμων στο χώρο του νηπιαγωγείου, από την ίδια ψυχολόγο. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Test σχολικής ωριμότητας, που ερευνά τη δυνατότητα κατηγοροποίησης (T.M.S 1971).
- Δοκιμασία εξέλιξης της οπτικής αντίληψης (της Frostig 1964) που μετρά τη διαταραχή της αντιληπτικής ικανότητας, τον συντονισμό ματιού - χεριού, την κινητική ωριμότητα και τη διάκριση δεξιού - αριστερού.
- Γραφική δοκιμασία της αντιληπτικής οργάνωσης της Sanucci (1958) για παιδιά 4-6 ετών.
- Σχέδιο Ανδρός της 600 Goodenough (Georges, 1971). Αυτό το τεστ δίνει μία εικόνα του νοητικού επιπέδου του παιδιού.

Στη Β' και Γ' φάση (Α' και Β' Δημοτικού) όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά, στο χώρο του σχολείου από την ίδια ψυχολόγο, στις εξής δοκιμασίες:

- Test Ανάγνωσης της Πανοπούλου - Μαράτου, Σόλμαν και Μιχου - Καρύδη (1985).
- Test Γραφής των Φλωράτου και Ρότσικα (1986)

Συμπεράσματα - προτάσεις πάνω στην έρευνα:

Η υπόθεση της έρευνας φάνηκε ότι επιβεβαιώθηκε κυρίως όσον αφορά τη διαταραχή του λόγου, και τη διαταραχή συμπεριφοράς που είναι συχνά συνυφασμένη με υπερκινητικότητα.

Επομένως είναι και τα κυριότερα συμπτώματα που μας οδηγούν να υποπτευθούμε την πιθανή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης

πρέπει να γίνει ευαισθητοποίηση νηπιαγωγών, δασκάλων και συμβούλων, σχετικά με τα προβλήματα που πιθανόν να παρουσιάσουν τα ανώριμα παιδιά. Έτσι κερδίζει οκταβούς η άποψη να δίνεται η δυνατότητα σ' αυτά τα παιδιά να μείνουν ακόμα μία χρονιά στον νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τη Φλωράτου (1988) είναι απαραίτητο να υπάρξει νομοθετική ρύθμιση αυτού του θέματος καθώς και να δημιουργηθούν ομάδες εργασίας που να κατασκευάζουν και να σταθμίσουν τεστ ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, καθώς και για το λεξιλόγιο σε παιδιά 4-6 χρονών.

- Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθώ σε μία άλλη σπουδαία έρευνα που έγινε το 1989 από διεπιστημονική ομάδα του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση κοινωνικών, ψυχικών και βιολογικών παραγόντων που συμβάλλουν στην άνιση σχολική επίδοση και οδηγούν στην σχολική αποτυχία τους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου της ευρύτερης περιοχής της πρωτεύουσας (Περιοδικό Ψυχολογικά θέματα, 1989, Τόμος 1ος, Τεύχος 2).

Μέσα από την έρευνα βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης του παιδιού με την εκπαίδευση του πατέρα, το επάγγελμα του πατέρα, τη μόρφωση της μητέρας τον αριθμό των αδερφών και τις προσδοκίες της μητέρας, για τη μελλοντική μόρφωση του παιδιού. Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είχε στατιστικά σημαντική σχέση με τις προσδοκίες της για τη μελλοντική μόρφωση του παιδιού της. Η επίδοση του παιδιού σχετιζόταν επίσης με την πυκνότητα της κατοικίας και τον αριθμό των βιβλίων στο σπίτι.

Οι δύο τελευταίοι παράμετροι σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι η επίδοση...



των μαθητών στο σχολείο είναι στρωματοποιημένη κατά τρόπο που αντανakλά την κοινωνικο-οικονομική στρωμάτωση της οικογένειάς του. Το μέτρο της υποχρεωτικής και ομοιόμορφης εκπαίδευσης είναι αναμφίβολο αν μειώνει τις διαφορές μεταξύ των παιδιών, που είναι άνισα προετοιμασμένα και κινητοποιημένα.

Επίσης σημαντική είναι η καθημερινή στάση της μητέρας η οποία είναι πιο ενθαρρυντική στα παιδιά με υψηλότερη καθημερινή επίδοση. Επίσης η ηλικία του μαθητή στην Α και Β τάξη δεν είναι από μόνη της παράγοντας χαμηλής σχολικής επίδοσης. Ακόμη το νηπιαγωγείο φαίνεται να βοηθά στην προσαρμογή των μαθητών της Α' τάξης κυρίως. Από την έρευνα βρέθηκε, ότι ο πολιτικός προγραμματισμός για "ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες" με την θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής, δωρεάν και ομοιόμορφης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα στοιχεία της γεωγραφικής ανισοκατανομής στην επίδοση, δεν είναι αποτελεσματικός.

Η κατάργηση της βαθμολογίας και ο αυτόματος προβιβασμός σε όλες σχεδόν της βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μεταθέτουν χρονικά το πρόβλημα της άνισης σχολικής επίδοσης, μεταφέροντας την ευθύνη στο μαθητή και στην οικογένειά του, όταν πια καμιά εκπαιδευτική παρέμβαση δεν μπορεί ν' αλλάξει ένα κοινωνικό προγραμματισμό που διευκολύνει την κοινωνική στασιμότητα.

Για την υψηλότερη σχολική επίδοση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών και για την προώθηση περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε περισσότερο πληθυσμό, θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε ένα σύνολο παραγόντων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο ρόλος και η κουλτούρα της οικογένειας, του δασκάλου, του σχολείου, της γειτονιάς, του ολικού περιβάλλοντος, της ποιότητας της και ιδιαιτερότητάς του.

## 5.2 Οι εξετάσεις ενός δυσλεκτικού παιδιού

Πρωταρχικό μέλημα γονέων και ειδικών στα θέματα της δυσλεξίας είναι μία καθαρά ιατρική εξέταση του παιδιού. Χωρίς αυτήν δεν είναι δυνατόν να προχωρήσουμε σε καμία άλλη εξέταση και να βγει οποιοδήποτε συμπέρασμα. Στη συνέχεια ακολουθεί μία εξέταση του προφορικού και γραπτού λόγου του παιδιού, καθώς και μία παιδαγωγική εξέτασή του. Στη συνέχεια θα γίνει μία ψυχολογική εξέταση και με όλα τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα μπορέσουμε να έχουμε μία αποτελεσματική συζήτηση με τους γονείς του παιδιού. Από την συζήτηση θα κριθεί η μέθοδος που θ' ακολουθήσουμε και η στάση που θα πρέπει να έχουν οι γονείς του απέναντι του στο σπίτι.

Οι ιατρικές εξετάσεις περιλαμβάνουν την όραση και ακοή του παιδιού. Θα πρέπει να σιγουρευτούμε ότι το παιδί που παρουσιάζει δυσλεξικά συμπτώματα δεν έχει πρόβλημα ακοής ή όρασης. Ακόμη θα πρέπει ληφθεί υπ' όψη η κινητική ωριμότητα του παιδιού σε σχέση με την ηλικία του, καθώς επίσης και η κυριαρχία του ενός ή του άλλου εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Στη συνέχεια ακολουθούν ψυχολογικές εξετάσεις: είναι μία σειρά από test που αποβλέπουν στην μέτρηση της νοημοσύνης του παιδιού η οποία πρέπει να είναι ως η μεγαλύτερη του 90, για να μην βρεθούμε σε μία διανοητική καθυστέρηση.

Επίσης δίνονται και ορισμένα τεστ που θα καθορίσουν κι αυτά με τη συμμετοχή τους στην όλη γενική εξέταση, το πλάνο της επανεκπαίδευσης και θεραπείας της δυσλεξίας.

Σύμφωνα με τον Καρπαθίου (1987), όσον αφορά τα test νοημοσύνης θα πρέπει:

" α) Να έχουν σταθμιστεί και προσαρμοστεί στην Ελλάδα (γλώσσα, νοοτροπία, πραγματικότητας).

β) Να μην δοθεί σημαντική αξία στο αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου test νοημοσύνης, αλλά να συγκριθούν αρκετά αποτελέσματα ενός συγκεκριμένου test νοημοσύνης που θα έχει δοθεί σε διάφορα χρονικά διαστήματα (ή διαφόρων test, νοημοσύνης που και πάλι θα δοθούν σε διάφορα χρονικά διαστήματα), ούτως ώστε να εκτιμηθεί η εξέλιξη της νοητικής κατάστασης του παιδιού".

(Καρπαθίου 1987, σελ. 94).

### 5.3 Κλινική περιγραφή της δυσλεξίας

Όλοι σχεδόν οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν ότι οι κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος είναι οι εξής: πρώτο υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και αναγνωστικής - ορθογραφικής επίδοσής του. Δεύτερο το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας. Τρίτο η ανάγνωση του διαφέρει, ποιοτικά και ποσοτικά απ' αυτή την κανονική ανάγνωση. Τέτατο η αναγνωστική - ορθογραφική καθυστέρηση του δεν αποτελεί μέρος μίας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησής του.

Ωστόσο τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι ποικίλα και αναφέρονται στην αντίληψη, κινητικότητα, γνωστική ανάπτυξη και νευρολογική κατάσταση του στόμου. Δεν είναι απαραίτητο - βέβαια, να...

συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο δυσλεξικό, ούτε όμως είναι αρκετό ένα και μόνο σύμπτωμα για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό. Μερικοί ερευνητές του προβλήματος όπως ο Miles (1974) ισχυρίζεται πως

"όταν υπάρχει μία ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής κατάστασης του παιδιού και της σχολικής του επίδοσης και η κατάσταση αυτή συνοδεύεται από μερικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τότε είναι πολύ βέβαιο πως το παιδί είναι δυσλεξικό" (Καρπαθίου 1987, σελ. 66).

Τα χαρακτηριστικά αυτά σύμφωνα με τον Πόρποθα (1987) μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: α) Τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και γ) χαρακτηριστικά γραφής - ορθογραφίας.

Ο Αλεξάνδρου (1989) αργότερα αναφέρει ότι μία γνήσια δυσλεξία παρουσιάζει 3 ομάδες βασικών συμπτωμάτων.

- 1) Ευαισθησία της θέσεως στο χώρο
- 2) Αδυναμία στη διαφοροποίηση των φθόγγων.
- 3) Ατελής "εγγραφή" στον εγκέφαλο.

Ο κ. Καρπαθίου (1987) μελετώντας τη δυσλεξία λαμβάνει υπόψιν του ένα βασικό παράγοντα που είναι η ηλικία, γιατί η ηλικία και το φύλο παίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της δυσλεξίας. Η ηλικία μπορεί να διαχωριστεί σε πολλά στάδια και έτσι να χωριστούν τα δυσλεκτικά παιδιά σε περισσότερες ομάδες για την καλύτερη κατανόηση των φαινομένων που παρουσιάζουν. Το φύλλο χωρίζει τα παιδιά σε δύο κατηγορίες που στατιστικά παρουσιάζουν μία αύξηση συχνότητας της δυσλεξίας τα αγόρια από τα κορίτσια.

Τα τρία μεγάλα τμήματα που διαχωρίζει ο Καρπαθίου (1987)...

τα δυσλεκτικά παιδιά είναι :

α) Από 6 ετών έως 8 ετών.

β) Από 8 έως 12 ετών και

γ) Από 12 ετών και μετά

Ο διαχωρισμός αυτός διευκολύνει την μελέτη των φαινομένων της δυσλεξίας, παρουσιάζοντας τις διάφορες φάσεις της σχολικής εξέλιξης του παιδιού είτε είναι δυσλεκτικό είτε όχι.

**ΗΛΙΚΙΑ 6 ΕΩΣ 8 ΕΤΩΝ:** Είναι η περίοδος που το παιδί, είτε από το νηπιαγωγείο είτε από το σπίτι του είναι υποχρεωμένο να αρχίσει τις πρώτες σχολικές του εκμαθήσεις που οπωσδήποτε θα αναφέρονται στην ανάγνωση και στη γραφή, καθώς επίσης και στην κατανόηση απλών εννοιών, το παιδί μαθαίνει απλά να διαβάσει. Σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά προσέρχονται στη δημοτική εκπαίδευση χωρίς καμιά σχεδόν προετοιμασία.

Πολλές φορές το παιδί αρχίζει το Δημοτικό Σχολείο και αγνοείται η ύπαρξη ενός προβλήματος στην κυριαρχία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων του.

Υπάρχει σύγχυση στο παιδί του αριστερού και δεξιού χεριού, που αν είχε λυθεί πριν την είσοδο του στη δημοτική εκπαίδευση θα βοηθούσε στην εξέλιξή του.

Ομως πολλά παιδιά έχουν πάει νηπιαγωγείο και φεύγοντας από εκεί έχουν ήδη νοιώσει μία "σχολική" πίεση (γιατί στην τελευταία τάξη του νηπιαγωγείου γίνονται οι πρώτες προσπάθειες για την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής) και ο μεγάλος αριθμός παιδιών δεν έχει ακόμα την αναγκαία ωριμότητα για να ξεκινήσει κάτι τέτοιο.

Το παιδί θα πρέπει ν' απαλλαγεί από το άγχος και μία πιθανή καταπίεση στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό, καθώς και οι γονείς ν'...

απαλλαγούν από το άγχος τους γιατί επιφέρει καθυστέρηση στο παιδί. Οι δυσκολίες αυτές που αφορούν την καθυστέρηση του λόγου, την καθυστέρηση της εκμάθησης της ανάγνωσης και συνέχεια της γραφής, τις δυσκολίες προσδιορισμού και καθορισμού μέσα στο χρόνο και χώρο θα πρέπει να εξεταστούν και να μελετηθούν από ένα ειδικό σ' αυτά τα προβλήματα, κατευθύνοντας το παιδί προς μία ειδική αγωγή έστω και προληπτικά.

Τα παιδιά με την είσοδό τους στην 1η Δημοτικού προχωρούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης, με την ολική ή αναλυτική μέθοδο. Χρησιμοποιώντας την ολική μέθοδο το παιδί μαθαίνει αρχικά ολόκληρη τη λέξη χωρίς καμιά ανάλυση σε συλλαβές και γράμματα. Στην αναλυτική το παιδί μαθαίνει αρχικά την αλφάβητο. Εδώ παρουσιάζονται δυσκολίες για τα δυσλεξικά παιδιά. Δηλαδή με τη μέθοδο αυτή το παιδί αρχίζει να μπερδεύει τα ηχητικά γειτονικά γράμματα αλλά και τα απλά γειτονικά γράμματα που βρίσκονται στην καθιερωμένη σειρά του αλφαβήτου και που μοιάζουν μεταξύ τους.

Η σύγκριση αυτή των γραμμάτων αξίζει να σημειωθεί ότι τις πρώτες βδομάδες που το παιδί παρακολουθεί την πρώτη τάξη του δημοτικού, είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο στη μεγάλη πλειονότητα των παιδιών. Αφού όμως περάσει αρκετό διάστημα ξεκαθαρίζουν τα πραγματικά δυσλεξικά από τα μη δυσλεξικά παιδιά.

Το δυσλεξικό συνήθως παιδί παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- σύγκριση στα γράμματα όπως το "φ" με το "β", το "θ" με το "ρ", το "π" με το "τ" από την πλευρά των ηχητικά γειτονικών γραμμάτων.
- Όσον αφορά τα γειτονικά κατά σειρά του αλφαβήτου γράμματα στο ελληνικό αλφάβητο, είμαστε σε μία πλεονεκτική θα λέγαμε...

σε σχέση με το γαλλικό ή αγγλικό αλφάβητο. Και τούτο γιατί στο Ελληνικό αλφάβητο τα γειτονικά γραφικά όμοια γράμματα είναι μόνο το "ρ" και το "σ", ενώ στα άλλα αλφάβητα υπάρχουν το "q" με το "p" το "b" με "d" το "m" με το "n" και το "v" με το "w".

- Το παιδί συνεχίζει να επιμένει στη σύγκριση των γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους είτε γραφικά είτε ηχητικά (έστω και μετά από πολλούς μήνες εκπαίδευσης).
- Επιπλέον αναποδογυρίζει τα γράμματα (π.χ το ε το γράφει 3). Για να αποκωδικοποιήσει κανείς μία τέτοια γραφή θα πρέπει να δει το γράμμα μέσα σ' ένα καθρέφτη.
- Συχνά η διεύθυνση των γραμμάτων είναι εντελώς ανοργάνωτη, με άλλα γράμματα γραμμένα πιο πάνω από τη γραμμή και άλλα πιο κάτω. Δηλαδή δεν γράφει στη γραμμή του τετραβίου και παρουσιάζει πολλές δυσκολίες όσον αφορά την αίσθηση του χώρου.
- Παρουσιάζει επίσης έναν αναγραμματισμό στις λέξεις που προσπαθεί να γράφει ολόκληρες. Αντιστρέφει την κανονική σειρά των γραμμάτων π.χ αντί να γράφει τη λέξη "σπίτι" "πίσιτι" ή ακόμη προσθέτει το άρθρο σαν να ήταν μία λέξη "τοσπίτι". Ο αναγραμματισμός αυτός συναντάται και σ' ολόκληρες συλλαβές ή και σε ολόκληρες λέξεις.
- Όταν το παιδί γράφει ή διαβάζει προσθέτει γράμματα ή ακόμα και συλλαβές μέσα στην κανονική λέξη, ή αντίθετα ξεχνά γράμματα μέσα σε μία λέξη που γράφει.
- Όταν το παιδί αρχίσει τις ολοκληρωμένες προτάσεις το πρόβλημα του αυξάνεται στο να ξεχωρίσει τη μία λέξη από την άλλη, επίσης το άρθρο στη γραφή γίνεται ένα με τη λέξη που συνοδεύει. Αυτή η κατάσταση δεν εμφανίζεται μόνο στην ανάγνωση...

αλλά και στο γραπτό λόγο.

Το παιδί αισθάνεται ότι οι συμμαθητές του έχουν ένα κώδικα που αυτός δεν τον έχει για να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν. Το δυσλεξικό παιδί μπορεί όμως στην αριθμητική να έχει καλή επίδοση χωρίς όμως να αποκλείονται δυσκολίες στους διάφορους υπολογισμούς.

**ΗΛΙΚΙΑ 8 ΕΩΣ 12 ΕΤΩΝ :** Σ' αυτή την ηλικία το παιδί έχει ήδη καθυστερήσει δύο χρόνια στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αν μεν παρουσιάζει μία πρόοδο δεν είναι σημαντική ούτε σχετική με την ηλικία του και με το αναγνωστικό επίπεδο των συμμαθητών του. Η ανάγνωση του παιδιού μπορεί σ' αυτή την ηλικία των 8 έως 12 ετών να είναι ακόμη συλλαβιστική. Βέβαια σε αρκετές περιπτώσεις σ' αυτή την ηλικία η ανάγνωση είναι δυνατό να είναι κανονική με ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό, ότι αρχικά το παιδί με σιγανή φωνή αποκωδικοποιεί την λέξη συλλαβιστά μέσα του και στη συνέχεια την αποθίθει.

Η ταχύτητα ανάγνωσης σε σχέση με την ηλικία του είναι οπωσδήποτε χαμηλή. Το παιδί αυτής της ηλικίας έπρεπε να διαβάζει κανονικά χωρίς μεγάλη καθυστέρηση στην ταχύτητα της ανάγνωσης ενώ επίσης αναλύει τις έννοιες όπου περιέχονται στο κείμενο. Η προσπάθεια ανάγνωσης περιορίζεται μόνο στα σχολικά του βιβλία ενώ τ' άλλα παιδιά ενδιαφέρονται κυρίως για εξωσχολικά βιβλία.

Όλα αυτά γίνονται αυθόρμητα στο κανονικό παιδί ενώ στο δυσλεξικό δεν υπάρχει η έννοια της αυθόρμητης ενέργειας. Παρατηρούμε ότι η διάσπαση μεταξύ κανονικού και δυσλεξικού παιδιού αυξάνει συνεχώς. Σ' αυτή την ηλικία επιπλέον το παιδί θα πρέπει ν' αρχίσει να καθορίζει τα διάφορα γράμματα που απαιτούνται για να...



εκφράσει γραφικά μία λέξη. Θα πρέπει η γραφική παράσταση να είναι σωστή και σιγά - σιγά αφού κατανοήσει τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού και αφού αυξηθεί αυτή η αυθόρμητη ενέργεια της από τύπους των λέξεων να μην κάνει ορθογραφικά λάθη. Στο δυσλεκτικό παιδί όμως τα πράγματα είναι δύσκολα έστω και αν έχουν λυθεί κατά ένα μεγάλο ποσοστό τα προβλήματά του στην ανάγνωση. Μπορούμε να παρατηρήσουμε λάθη που έχουν ήδη εξαφανιστεί στην ανάγνωση ενώ παραμένουν στη γραφική παράσταση των λέξεων, δηλαδή η σύγχυση των διαφόρων γραμμάτων που ήδη μπορεί να έχει διορθωθεί στον προφορικό λόγο παραμένει στον γραπτό.

Επίσης το δυσλεκτικό παιδί είναι αδύνατο να εκφραστεί ελεύθερα ή να διηγηθεί κάτι αυθόρμητα, γιατί δεν γνωρίζει να φτιάχνει φράσεις ή προτάσεις για να εκφράσει αφηρημένες έννοιες. Το στυλ του είναι τηλεγραφικό. Το παιδί που παρουσιάζει δυσλεξία και βρίσκεται στην ηλικία μεταξύ των 8 και 12 χρόνων οι απαιτήσεις του σχολείου αυξάνουν και είναι μεγαλύτερες από μια απλή ανάγνωση και ορθογραφία.

Προχωρώντας όμως πιο βαθιά στην προσωπικότητα αυτού του παιδιού, θα δούμε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς του αυξάνουν με την αύξηση της ηλικίας του. Αρχίζουν οι φοβίες και οι τάσεις φυγής από το σχολείο και πείση από το σπίτι. Σε περίπτωση που δεν δοθεί κατάλληλη προσοχή και αντιμετώπιση από τους γονείς οι φοβίες αυτές πιθανόν να εξελιχθούν σε σοβαρότερες ανωμαλίες π.χ ενούρηση, ψυχοσωματικές ανωμαλίες, έμμετοι στομάχι και οι κοιλιακοί πόνοι κλπ.

**ΗΛΙΚΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΤΩΝ 12 ΕΤΩΝ.** Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει τα δυσλεξικά άτομα που ήδη βρίσκονται σε ένα στάδιο προεφηβείας και που είναι πάνω από 12 ετών. Φυσικό είναι ότι τα προβλήματα αυτών των ατόμων αυξάνουν απ' τη στιγμή που δεν θα είναι δυνατόν να προχωρήσουν στο σχολείο τους, και θα αρχίσουν να παραμένουν στην ίδια τάξη.

Οι δυσκολίες που παρατηρούνται στη συμπεριφορά και στο χαρακτήρα του αυξάνουν όλο και περισσότερο, παρουσιάζει αντικοινωνικά στοιχεία και δυσκολίες για έναν ολοκληρωμένο επαγγελματικό προσανατολισμό. Συνήθως αυτά τα προβλήματα αφορούν, δυσλεξικά άτομα που δεν έλαβαν καμιά σχετική εκπαίδευση και δεν κατόρθωσαν να ξεφύγουν κάπως από τις αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος. Το ποσοστό όμως αυτών των ατόμων είναι πολύ μικρό στην εποχή μας και αυτό οφείλεται στο μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον και τις πολυάριθμες μελέτες πάνω στη δυσλεξία σήμερα.

Ο Αλεξάνδρου (1989) παρουσιάζει 3 ομάδες βασικών συμπτωμάτων πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας.

1) **Ευαισθησία της θέσεως στο χώρο.** Οτι είναι γραμμένο ή τυπωμένο και έχει να κάνει με δεξιό ή αριστερό προσανατολισμό ή επάνω και κάτω στερείται κάθε σταθεράς ακολουθίας ή θέσεως. Για το λόγο αυτό τόσο στο διάβασμα όσο και στο γράψιμο παρατηρούνται τα παρακάτω χαρακτηριστικά λάθη δυσλεξίας:

α) Ο δυσλεκτικός δεν μπορεί να μείνει σε μία σειρά όταν γράφει λέξεις ή αριθμούς και τα γράμματα ακόμη και στην ίδια σειρά παρουσιάζουν αστάθεια και εκτροπές.

β) Δυσκολία στην κατεύθυνση των φθόγγων μεμονωμένα (π.χ γ αντί β, και αντί ρ) και δυσκολία στην ηχητική σύλληψη και διαφοροποίηση ορισμένων φθόγγων που παρουσιάζουν κάποια ηχητική...

συγγένεια (π.χ β αντί φ, και φ αντί θ, φέλω αντί θέλω, τάτω αντί κάτω).

γ) Ανικανότητα να κρατήσει τη σωστή σειρά των φθόγγων κατά την ανάγνωση (π.χ αντί γάτα διαβάζει τάγα).

δ) Αλλαγή θέσεως κυρίως του δεύτερου ψηφίου σε πολυψήφιους αριθμούς (π.χ αντί να γράφει 329 γράφει 239 ή αντί να γράφει 5678 γράφει 5768). Το σύμπτωμα αυτό εμφανίζεται σε περιορισμένο αριθμό παιδιών.

Η ευαισθησία της θέσεως στο χώρο δυσχεραίνει περισσότερο το διάβασμα απ' ό-τι το γράψιμο, πλην όμως το παιδί ξεπερνά τις ανάλογες δυσκολίες που σχετίζονται με το διάβασμα ευκολότερα απ' ό-τι αυτές που σχετίζονται με το γράψιμο.

ε) Απάλειψη συλλαβών ή γραμμάτων κατά το γράψιμο ή διάβασμα

2) Αδυναμία στη διαφοροποίηση των φθόγγων . Η αδυναμία αυτή έχει ως αποτέλεσμα:

α) την ατελή σύνδεση μεταξύ της ακουστικής και της οπτικής εικόνας ενός ή περισσοτέρων φθόγγων π.χ ακούει και του έρχεται η οπτική εικόνα του τ.

β) Αδυναμία ακουστικής απομονώσεως ενός φθόγγου μέσα από μία λέξη. Δηλαδή το δυσλεκτικό παιδί προφέρει σωστά μία λέξη αλλά δεν μπορεί να συλλάβει από ποιούς φθόγγους αποτελείται με αποτέλεσμα να την γράφει με παραλήψεις, αντικαταστάσεις ή προσθήκες άλλων φθόγγων.

γ) Αδυναμία στη διαφοροποίηση των διφθόγγων. Το ει- προφέρεται ε-η το ου ο-υ κ.λπ.

δ) Αδυναμία στη διαφοροποίηση μεταξύ μεμονωμένων συμφώνων και συμπλεγμάτων που έχουν ηχητική ομοιότητα π.χ τ-ντι, κ.γκ, π,

μπ, σ- τσ. Έτσι αντί το δυσλεξικό παιδί να γράφει ντύνομαι, γράφει τύνομαι ή αντί μπαστούνι γράφει παστούνι.

3) Ατελής εγγραφή στον εγκέφαλο. Οι δυσλεκτικοί γενικά έχουν μεγάλη δυσκολία στο να κρατήσουν στη μνήμη τους, εικόνες λέξεων γεγονός που τους επιβραδύνει σημαντικά στο ρυθμό της αναγνώσεως. Στις περιπτώσεις αυτές έχουμε ακόμη παραλείψεις γραμμάτων όχι μόνο σε κείμενο που γράφουν οι δυσλεκτικοί με απαγόρευση αλλά ακόμη και στην αντιγραφή.

Χαρακτηριστικό είναι ότι όταν ο δυσλεκτικός παρατηρήσει τη λέξη από την οποία λείπει ένα ή δύο γράμματα δεν μπορεί να εντοπίσει το λάθος. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται τα λάθη που σχετίζονται με τα μικρά και τα κεφαλαία γράμματα καθώς και τα λάθη τονισμού (παράλειψη τόνου ή τοποθέτηση τόνου σε εσφαλμένη θέση) σε όλους τους βαθμούς νοημοσύνης.

Μία έρευνα της Lotte Schenk - Danzinger (1977), που έγινε σε ένα αντιπροσωπευτικό πληθυσμό 2.000 παιδιών σχολικής ηλικίας, έδειξε ότι τα 440 δηλαδή το 22% παρουσίαζαν συμπτώματα δυσλεξίας διαφόρων βαθμών. Στα παιδιά αυτά ιδίως σε εκείνα που παρουσίαζαν μεγάλο βαθμό δυσλεξία παρατήρησαν ότι παρουσίαζαν και βλάβες στις λειτουργίες των γνωστικών διαδικασιών και ειδικότερα στη μνήμη καθώς και στην ακουστική με οπτική αντίληψη. Τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν ακόμη σε διαφορετικό βαθμό βέβαια αδυναμίες συγκεντρώσεως, σημεία κοπώσεως, ανησυχία και υπερκινητικότητα.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988) στο φαινόμενο της δυσλεξίας παρατηρούνται ευδιάκριτα συμπτώματα και δευτερογενή:

Α) Στα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς συγκαταλέγονται τα εξής:

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

**Β) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη** που έχουν επισημανθεί από ερευνητές και γίνονται από δυσλεξικούς μαθητές είναι:

- 1) Δυσκολία στην διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ - ΤΗΣ - ΣΤΗ).
- 2) Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
- 3) Λαθεμένη προφορά φωνηέντων
- 4) Καθρεφτική ανάγνωση (π.χ η λέξη "ΑΧ" διαβάζεται "ΧΑ")
- 5) Παρεμβολές άσχετων φωνηέντων στην ανάγνωση λέξεων.
- 6) Ενδεχόμενη αντικατάσταση μίας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ "ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ - ΜΑΥΡΟΣ").

Γ) ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ. Οι δυσκολίες αυτές δεν πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της "δυσγραφίας" η οποία είναι μία λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικο - κινητικού συντονισμού. Αντίθετα η ειδική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή - ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι ενώ τα περισσότερα δυσλεξικά άτομα δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην αντιγραφή των λέξεων, ωστόσο η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη. Συνήθως η γραφή τους χαρακτηρίζεται από :

- 1) Ακαταστασία με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
- 2) Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
- 3) Γράμματα ή λέξεις γραμμένα "καθρεπτικά".
- 4) Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- 5) Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη. Η Naido (1972) θέλοντας να εξηγήσει τα ορθογραφικά λάθη των δυσλεξικών τα απέδωσε στην δυσκολία που έχουν τα άτομα αυτά με την έννοια της διαδοχής.

" Η δυσκολία εκδηλώνεται πολλές φορές με τη σύγχυση για τη σωστή θέση και σειρά π.χ των μηνών του έτους, των ημερών, της εβδομάδας κ.λ.π" (Πόρποδας 1988, σελ. 68).

Αλλά η Nelson (1974) μετά από εμπειριστατωμένη έρευνα, αφού επεσήμανε ότι τα ορθογραφικά λάθη των δυσλεξικών παιδιών δεν είναι πάρα πολλά, τα απέδωσε σε λειτουργικά ελαττώματα της μνήμης (Πόρποδας 1988 σελ. 69).

#### 5.4 Αναφορά σε γραφή και σχέδιο δυσλεξικών παιδιών

Περίπτωση 1η: Ζητήθηκε από ένα δυσλεξικό αγόρι της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου που είχε φοιτήσει 4-5 μήνες να γράψει τη λέξη "μαμά" σ' ένα εντελώς λευκό χαρτί.

(Παράρτημα Β σελ. 162 σχήμα 1)

Το αποτέλεσμα της γραφής του σύμφωνα με τον Καρπαθίου (1987), φανερώνει τις δυσκολίες του παιδιού λόγω της δυσλεξίας που παρουσιάζει, να παρακολουθήσει την εξέλιξη των μαθημάτων του.

(Καρπαθίου 1987, σελ. 68)

Περίπτωση 2η . Σε αυτή την περίπτωση το παιδί είναι αγόρι ηλικίας 7 1/2 ετών. Στο σχολείο όπου κηγαίνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι τεράστια. Προβλήματα επίσης παρουσιάζει και στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του.

Ζητήθηκε από αυτό το παιδί να ζωγραφίσει σε ένα χαρτί ένα κορίτσι. (Παράρτημα Β, σελ. 163 σχήμα 23).

"Ο τρόπος που το παιδί σχεδίασε το αγόρι και το κορίτσι, καθώς επίσης και η χρησιμοποίηση ενός μικρού μέρους της σελίδας για τη ζωγραφική του, ενώ του είχε ειπωθεί ότι μπορεί να τη χρησιμοποιήσει όλη, δείχνουν χαρακτηριστικά προβλήματα όσον αφορά την επικράτηση του ενός ή του άλλου ημισφαιρίου, καθώς και μία κατασκευαστική απραξία". (Καρπαθίου 1987, σελ. 73).

Ζητήθηκε από το ίδιο παιδί να ζωγραφίσει έναν άντρα και μία γυναίκα σε ξεχωριστή σελίδα το κάθε σχέδιο και πάλι ο τρόπος σχεδιασμού και για τον άντρα και για την γυναίκα είναι ακριβώς ο...

Ιδιος. (Παράρτημα Β, σελ. ~~165~~ σχήμα 4,5).

Στην επεξήγηση για τα σχέδια αυτά που έδωσε το παιδί και που σημειώνονται σε κάθε σχήμα δείχνουν οπωσδήποτε προβλήματα συναισθηματικά ή σε γενικές γραμμές ψυχολογικά, αλλά επίσης όλος ο σχεδιασμός και οι επεξηγήσεις δείχνουν και πάλι τα προβλήματα επικράτησης μεταξύ των δύο ημισφαιρίων και την κατασκευαστική απραξία του παιδιού.

Σχετικά με το σχήμα 4, όπου <sup>είναι</sup> ένας άνδρας υπάρχουν οι δύο κύκλοι (α) και (β) που είναι τα μάτια, το (γ) είναι η μύτη, το (δ) είναι το στόμα και το (ε) είναι το "πουλί" του κατά την αφήγηση πάντα του παιδιού. Όλα αυτά βλέπουμε τα τοποθετεί σε ένα κύκλο μεγάλο που όπως τόνισε στην αρχή φτιάχνοντας του είναι το κεφάλι (στ).

Σχετικά με το σχήμα όπου είναι μία γυναίκα έχουμε και πάλι τα μάτια (α) και (β), το (γ) είναι η μύτη και το (δ) είναι το στόμα, καθώς επίσης και το "πουλί" της (ε) όπως και στον άνδρα. Η διαφορά της γυναίκας από τον άνδρα είναι τα στήθη της (ζ) και (θ) και μία συνθετική γραμμή που τα κρατάει.

Επιπλέον το (η) είναι ο "ποπός της" πράγμα που λείπει από τον άνδρα επίσης.

Όλα αυτά και πάντα κατά την αφήγηση και ορολογία του παιδιού, τα τοποθετεί και πάλι μέσα σ' ένα μεγάλο κύκλο (στ), το "κεφάλι της". (Καρπαθίου 1987, σελ. 74,75).

Δύο άλλα σχέδια της ίδιας περίπτωσης και μετά από αρκετή σκέψη του παιδιού είναι ένα παιδί (σχήμα 6) και ένα κορίτσι (σχήμα 7) (Παράρτημα Β, σελ. ~~166-167~~).

Στο σχήμα 6 όπου με τη λέξη παιδί έχουμε αρχικά μία σύγχυση όσον αφορά αγόρι-κορίτσι -ως-κατά δεύτερο λόγο-η λέξη ένα "παιδί"...



αντιπροσωπεύει το αγόρι. Πιθανότατα υπάρχουν και κοινωνικοί παράγοντες για τον δεύτερο αυτό λόγο.

Στη συνέχεια οι επεξηγήσεις του παιδιού για το σχήμα 7 έχουν με τα μάτια (α) και (β) της μύτης (γ) το στήθος (ζ) και (θ), το "πουλί" του (ε) και ο σκοπός τους (η).

Το χαρακτηριστικό είναι ότι και το (σ) είναι εκτός αυτού του κύκλου που ονομάζει το παιδί κεφάλι (στ), αλλά πάνω στο σώμα πριν διαχωριστεί για να γίνουν τα πόδια. Επί πλέον έχουμε και χέρια και πόδια.

Στο σχήμα 7 όπου έχουμε ένα κορίτσι τα πράγματα είναι τα ίδια με μία αντίστροφη τοποθέτηση του (ε) και του (η).

"Γενικά λοιπόν από αυτές τις παρατηρήσεις συμπεραίνεται ότι η δυσλεξία αυτού του παιδιού συνοδεύεται και με μία κατασκευαστική απραξία καθώς επίσης και μεγάλα προβλήματα στην επικράτηση μεταξύ των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων του."

(Καρπαθίου 1987, σελ. 76,77).

Περίπτωση 3η: Αναφορά σε έκθεση δυσλεκτικού παιδιού Ε' τάξης Δημοτικού (Παράρτημα Β, σελ. 169 σχήμα 8).

### 5.5 Δευτερογενή συμπτώματα

Οι συνεχείς αποτυχίες και τα βιώματα αποτυχίας του δυσλεξικού παιδιού συντελούν ώστε να του δημιουργηθούν αποκλίσεις συμπεριφοράς και αρνητικές μεταλλαγές στην προσωπικότητά του. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός δυσλεξικού παι-

διού σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989) είναι :

α) Μηχανισμοί αντιδράσεως και αποφυγής. Η καταπίεση του παιδιού στο διάβασμα και στο γράψιμο του δημιουργεί ένα αίσθημα αποστροφής και απείας. Το παιδί αρνείται να ετοιμάσει τις σχολικές εργασίες, κρύβει τα τετράδια και τα μολύβια του, λέει ότι δεν έχει μάθημα, "χάνει" τα βιβλία του κλπ. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να οδηγήσει σε μία αρνητική στάση σε ότι έχει σχέση με το σχολείο.

β) Μηχανισμοί αναπρωώσεως. Επειδή το δυσλεξικό παιδί, δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση με τις χαμηλές του επιδόσεις να επιβεβαιώσει το εγώ του και το γόητρό του μέσα στην τάξη, προσπαθεί να το κατορθώσει αυτό με διάφορες αποκλίσεις συμπεριφοράς και μη κοινωνικές ενέργειες όπως π.χ αταξίες, σπρώξιμο συμμαθητών, τάσεις υποτιμήσεως των άλλων, άγρια συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις ο δυσλεκτικός επιζητεί επικίνδυνες καταστάσεις και προβαίνει σε πολύ τολμηρές ενέργειες προκειμένου να επιβεβαιώσει το τραυματισμένο του εγώ και να τύχει της επιδοκιμασίας της ομάδας στην οποία ανήκει.

γ) Επιθετικότητα. Ο δυσλεκτικός έχει το αίσθημα ότι είναι αδικημένος από τη ζωή και τη φύση. Λόγω του αισθήματος αυτού αναπτύσσει μία επιθετικότητα. Η επιθετικότητα αυτή μπορεί να είναι εσωτερική δηλαδή να την βιώνει χωρίς όμως να την εκδηλώσει με λόγια και πράξεις. Κατηγορεί για μικρά ή ανύπαρκτα παραπτώματα τους συμμαθητές του, είναι απειθής και επιτίθεται συνήθως εναντίον σωματικά ασθενεστέρων συμμαθητών του.

δ) Απομόνωση. Σε πολλές περιπτώσεις ο δυσλεξικός αναπτύσσει αισθήματα μειονεξίας και γίνεται φοβιτσιάρης, ευαίσθητος, συναισθηματικά ευμετάβλητος, κλαψιάρης, καταθλιπτικός, απάθης.

ε) Ψυχοσωματικά συμπτώματα. Ο φόβος και ο αποτροπιασμός για το σχολείο τους δημιουργεί πολλές φορές ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως: εμετούς, ανορεξία, τάση να αρρωσταίνουν εύκολα κ.λ.π.

στ) Νηπιακή συμπεριφορά. Πολλά δυσλεξικά παιδιά, λόγω των αισθημάτων κατωτερότητας και ανασφάλειας που βιώνουν καθημερινά είναι θεμένα πολύ με την μητέρα τους. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι ακόμα και στην εφηβική ηλικία να παρουσιάζουν μία νηπιακή συμπεριφορά και να μην μπορούν να ταυτιστούν με ρόλους της ηλικίας και του φύλου της.

ζ) Εγκληματικότητα. Τα συνεχή βιώματα αποτυχιών ιδίως αργότερα, στον επαγγελματικό τομέα των δυσλεξικών, έχουν σαν αποτέλεσμα μερικές φορές την εξέλιξή τους σε εγκληματικές προσωπικότητες, ιδίως όταν η δυσλεξία συνοδεύεται από νοητική καθυστέρηση και εγκεφαλικές βλάβες και ο δυσλεξικός, δεν έχει υποστεί καμιά ειδική αγωγή για αντιμετώπιση του προβλήματος.

## 5.6 Θετικοί παράγοντες που επηρεάζουν την δυσλεξία

Υπάρχουν ορισμένοι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν θετικά πάνω στη δυσλεξία του παιδιού. Οι παράγοντες αυτοί είναι: Κατανόηση του προβλήματος του παιδιού από γονείς και σχολείο και μάλιστα στην αρχή της εκδηλώσεως του, συνεχής ενθάρρυνση και συμπαράσταση και το σπουδαιότερο έγκαιρη παιδαγωγική αντιμετώπιση.

Χωρίς την ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση κάθε άλλο μέτρο (π.χ επανάληψη της τάξεως) είναι εκ των προτέρων καταδικασμένο σε αποτυχία.

Δυστυχώς δεν υπάρχουν μόνο παράγοντες που επιδρούν θετικά στην δυσλεξία αλλά και άλλοι που επιδρούν αρνητικά. Σύμφωνα με

τον Αλεξάνδρου (1989) σε πρώτη γραμμή είναι η παραμέληση, η αδιαφορία και η απορριπτική στάση των γονέων απέναντι στο δυσλεξικό παιδί. Είναι επίσης οι εσωτερικές συγκρούσεις που δημιουργούνται στο παιδί συνεπεία των συνεχών αποτυχιών του καθώς επίσης και συνεπεία των σοβαρών συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια (διαμάχες, διάσπαση γονέων, διαζύγιο).

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες και οι ενδογενείς παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Ο σπουδαιότερος ενδογενής παράγοντας είναι η νοημοσύνη του παιδιού. Εάν η νοημοσύνη του είναι πάνω από το μέσο όρο δηλαδή πάνω από 100 IQ τότε οι προοπτικές αντιμετώπισεώς του προβλήματος του είναι ευνοϊκές.

Η υψηλή νοημοσύνη στο δυσλεξικό παιδί το βοηθάει να "ανακαλύψει" το πρόβλημα του και να αναπτύξει το ίδιο στρατηγικές προκειμένου να το αντιμετωπίσει. Όμως αυτό δεν είναι απόλυτο. Υπάρχουν αρκετά υψηλής νοημοσύνης δυσλεξικά παιδιά τα οποία αδυνατούν να αντιμετωπίσουν ορθολογικά το πρόβλημά τους γιατί συνεχώς τα βασανίζει η ιδέα ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και στα όνειρά τους. Οι αρνητικοί ενδογενείς παράγοντες είναι η χαμηλή νοημοσύνη (ιδίως κάτω από 89 IQ) η αριστεροχειρία οι διαταραχές στην ομιλία και οι εγκεφαλοπάθειες ιδίως σε μεγάλο βαθμό.

## 6. Αίτια της δυσλεξίας

Τα αίτια της δυσλεξίας σύμφωνα με τις γνώμες των ειδικών δεν έχουν καθοριστεί μέχρι σήμερα επακριβώς. Υπάρχουν όμως τεκ-

μπριωμένες απόψεις, οι οποίες δίνουν διάφορες εξηγήσεις.

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές η προδιάθεση για δυσλεξία εμφανίζεται με τη γέννηση του ατόμου ή αποκτάται κάπως αργότερα ύστερα από κάποια εγκεφαλοπάθεια, ενώ άλλοι αναφέρουν ότι σχετίζεται με γενετικούς παράγοντες. Ο Hallgen (1950) παρατήρησε 276 δυσλεξικούς από 112 οικογένειες και βρήκε ότι οι περισσότερες περιπτώσεις είχαν κληρονομικό υπόβαθρο (Αλεξάνδρου 1985, σελ. 196).

Οι καταβολές αυτές δημιουργούν όπως έχουν δείξει οι έρευνες βλάβες στις λειτουργίες του εγκεφάλου ή επιμέρους εγκεφαλικές βλάβες και επιβράδυνση της ωριμότητας του εγκεφαλικού φλοιού με αποτέλεσμα το παιδί να παρουσιάζει στο σχολείο σοβαρές δυσκολίες στην κατάκτηση του μηχανισμού της γραφής και της ανάγνωσης της γλώσσας του.

Όπως αναφέρει ο Critchley (1964):

"υπάρχει ένα είδος δυσλεξίας χωρίς να προϋπάρχει εγκεφαλική βλάβη. Είναι η ενδογενής επιβράδυνση της αναγνωστικής ικανότητας" (Αλεξάνδρου 1989, σελ. 196).

Το είδος αυτό της δυσλεξίας το ονομάζουν Συμπτωματική Δυσλεξία. Άλλοι αναφέρουν σαν αίτιο της την πίεση που υφίσταται το αριστερόχειρο παιδί, να γράφει με το δεξί του χέρι. Επίσης οι ακατάλληλες αναγνωστικές μέθοδοι θεωρούνται από πολλούς ότι επιδεινώνουν την ήδη υπάρχουσα δυσλεξία.

Σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989) υπάρχουν ορισμένα ενδογενή χαρακτηριστικά που συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την δυσλεξία.

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

α) Η αριστεροχειρία. Ενώ γενικά 6-10% του γενικού πληθυσμού είναι αριστερόχειρες στους δυσλεξικούς οι αριστερόχειρες είναι 31% και 13,6% αμφίχειρες. Επίσης από εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί ότι πολλοί δυσλεξικοί δεξιόχειρες έχουν πολλούς κοντινούς συγγενείς (ή και πιο μακρινούς συγγενείς) αριστερόχειρες.

Αριστερόχειρες συγγενείς συναντώνται περισσότερο ανάμεσα σε δεξιόχειρες δυσλεξικούς απ' ότι σε μη δυσλεξικούς δεξιόχειρες. Εδώ γίνεται λόγος για κάποιον οικογενειακό παράγοντα αριστεροχειρίας, ο οποίος παίζει ένα σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία της δυσλεξίας. Η δυσλεξία εμφανίζεται σε όλο το οικογενειακό δέντρο και σε αρκετές περιπτώσεις ακόμη και σε μερικούς συγγενείς. Η συχνότητα εμφάνισης είναι δύσκολο να εκτιμηθεί λόγω έλλειψης απολύτων κριτηρίων. Επίσης από εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί ότι πολλοί δυσλεξικοί δεξιόχειρες έχουν πολλούς κοντινούς συγγενείς (ή και πιο μακρινούς συγγενείς) αριστερόχειρες. Αριστερόχειρες συγγενείς συναντώνται περισσότερο ανάμεσα σε δεξιόχειρες δυσλεξικούς απ' ότι σε μη δυσλεξικούς δεξιόχειρες.

Εδώ γίνεται λόγος για κάποιον οικογενειακό παράγοντα αριστεροχειρίας ο οποίος παίζει ένα σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία της δυσλεξίας. Η δυσλεξία εμφανίζεται σε όλο το οικογενειακό δέντρο και σε αρκετές περιπτώσεις ακόμη και σε μερικούς συγγενείς. Η συχνότητα εμφάνισης είναι δύσκολο να εκτιμηθεί λόγω έλλειψης απολύτων κριτηρίων. Επίσης η δυσλεξία δεν εμφανίζεται τόσο πολύ στα παιδιά με αριστεροχειρία όσο στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στην επικράτηση ή επιλογή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

β) Ατελής γλωσσική εξέλιξη (βιασραχές ομιλίας). Παιδιά που εμφανίζουν δυσλεξία παρουσιάζουν επίσης μεγάλο ποσοστό και διάφορες αποκλίσεις στην ομιλία όπως: Δυσπλασία, ταχυπαλμία, μειωμένο λεξιλόγιο.

γ) Ασθένειες στην πρώτη παιδική ηλικία: Από έρευνες που έγιναν σε ομάδες δυσλεκτικών παιδιών και παιδιών χωρίς πρόβλημα δυσλεξίας διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά σε μεγάλο ποσοστό είχαν προσβληθεί κατά τη βρεφική ή πρώτη παιδική ηλικία τους, από μολυσματικές ή εμπύρετες ασθένειες οι οποίες όπως είναι γνωστό προξενούν συχνά ελαφρές εγκεφαλοπάθειες. Οι εγκεφαλοπάθειες αυτές κρύβονται με μεγάλη πιθανότητα πίσω από την δυσλεξία.

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

"Το πρόβλημα είναι το πως εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη, ποιές λειτουργικές διαδικασίες υπολειτουργούν ή δυσλειτουργούν με αποτέλεσμα την εμφάνιση των δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή"  
(Πόρποδας 1988, σελ. 81)

Παρουσιάζοντας ο Πόρποδας (1988) μία γενική εικόνα όλων των θεωρητικών θέσεων στο θέμα της αιτιολογίας της δυσλεξίας κατατάσσει τις διάφορες ερμηνείες σε 4 κατηγορίες. Σύμφωνα με την κατάταξη αυτή η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα:

Α) Νευρολογικής υπολειτουργίας Β) Ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας Γ) Γενετικών ανωμαλιών Δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

**Α) Νευρολογικές υπολειτουργίες:** Έχει υποστηριχθεί από αρκετούς ερευνητές ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα στα οποία παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευραλγικής φύσεως. Τα συμπτώματα αυτά που είναι πιθανότερο να παρατηρηθούν σε παιδιά παρά σε εφήβους, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και ακόμα στην άρθρωση του προφορικού λόγου. Αποτέλεσμα των παρατηρήσεων αυτών ήταν η διαμόρφωση δύο βασικών νευρολογικών θεωριών για την ερμηνεία της δυσλεξίας.

Η πρώτη θεωρία παραδέχεται την ύπαρξη μίας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου ενώ η δεύτερη θεωρία στηρίζεται στην υπόθεση μίας λειτουργικής βλάβης στη γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας. Όπως παρατηρεί ο Benton (1975) αν και καμιά από τις δύο θεωρίες δεν υποστηρίζεται σημαντικά εμπειρικά δεδομένα, ωστόσο καμιά δεν έχει αποδειχτεί λαθεμένη. Κατά συνέπεια και οι δύο προσφέρουν ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να διευκολύνει τη ερμηνεία της δυσλεξίας.

Η πρώτη από τις δύο θεωρίες υποστηρίζει ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μίας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια ή κληρονομικούς παράγοντες. Αυτό είναι πιθανόν να προκαλέσει οργανωτικές ανωμαλίες που με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.

Η δεύτερη θεωρία που προτάθηκε από τον Orton (1937), υποστηρίζει ότι

"η δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική οργάνωση

του εγκεφάλου. Με βάση την θεωρία αυτή - διαπι - - - - -



στώθηκαν οι απόψεις που αποβιβούν τη δυσλεξία σε "καθυστέρηση ωρίμανσης" και ελαφριά "εγκεφαλική δυσλειτουργία" οι οποίες όμως δεν έχουν υποστηριχτεί εμπειρικά" (Πόρποδας 1988, σελ. 83).

Η αιτιώδης όμως σχέση ανάμεσα στην νευρική υπολειτουργία και τη δυσλεξία δεν έχει πλήρως διαφωτιστεί. Το συμπέρασμα του Benton (1975) είναι ότι η νευρολογική βάση της δυσλεξίας δεν έχει αποδειχτεί και ότι οι μαρτυρίες που την υποστηρίζουν είναι ευκαιριακές (Πόρποδας 1988).

**Β) Ελλειπής ημισφαιρική κυριαρχία :** Μία αρκετά διαβεδομένη εξήγηση της δυσλεξίας στηρίζεται στην άποψη ότι η ημισφαιρική κυριαρχία σ' αυτές τις περιπτώσεις εκδηλώνεται καθυστερημένα ή δεν εκδηλώνεται καθόλου.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988) η έννοια της "ημισφαιρικής κυριαρχίας" είναι αρκετά δύσκολη και γίνεται περισσότερο κατανοητή αν λάβουμε υπόψη ότι η λειτουργική εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου είναι ένα ξεχωριστό γνώρισμα του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, αλλά το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας, ενώ το αριστερό την δημιουργική χρήση της. Η θεωρία που αποδίδει τη δυσλεξία στην ελλειπή ημισφαιρική κυριαρχία και βασίστηκε σε τρεις λόγους.

- Πρώτο στην διαπίστωση ότι η απώλεια της ομιλίας (π.χ στις περιπτώσεις αφασίας) ήταν αποτέλεσμα τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου.

- Δεύτερο στην άποψη ότι η δεξιοχειρία και η ομιλία οφειλόταν σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.
- Τρίτο ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με την δυσκολία εκτίμησης των εννοιών "δεξιό" - "αριστερό". Η δυσκολία αυτή (πολύ συνηθισμένη στα δυσλεξικά παιδιά θεωρείται μία από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και γραφή των δυσλεξικών. Έτσι η μεγάλη συχνότητα αριστεροχειρίας που παρατηρείται στους προβληματικούς αναγνώστες μαζί με τη σύγχυση στις έννοιες του προσανατολισμού και διεύθυνσης, θεωρήθηκαν ως μαρτυρίες για το ρόλο τις ελλειπούς, ημισφαιρικής κυριαρχίας, καθώς στους αριστερόχειρες είναι λιγότερο έκδηλη η ημισφαιρική λειτουργική διαφοροποίηση απ' ότι στους δεξιόχειρες.

Η παραπάνω υπόθεση υποστηρίχτηκε πρώτα από τον Ορτον στη δεκαετία του 1920. Εκτοτε γινόταν όλο και πιο έκδηλο ότι στα δυσλεξικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ήταν ασταθής, με συνέπεια τη δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας. Το ερώτημα όμως σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988) είναι "γιατί τα αναγνωστικά προβλήματα δεν παρατηρούνται γενικώς σ' όλα τα άτομα που πάσχουν από ελλειπή ημισφαιρική κυριαρχία; Απαντώντας σ' αυτό ο Zangwill (1962) πρότεινε πιθανές απαντήσεις στις μελέτες των μονοζυγωτικών (που προέρχεται από ένα γονιμοποιημένο ωάριο) και διζυγωτικών (που προέρχονται από δύο γονιμοποιημένα ωάρια) διδύμων παιδιών, από τα οποία τουλάχιστον το ένα έχει αναγνωστική δυσκολία.

Σύμφωνα με έρευνες του Gritchley (1968) σε 12 ζευγάρια μονοζυγωτικών διδύμων παιδιών που μελετήθηκαν η περίπτωση να είναι

και τα δύο αδέρφια δυσλεξικά παρατηρήθηκε και στα 12 (8ηλαδή συμφωνία σε ποσοστό 100%). Αντίθετα από 13 ζευγάρια διζυγωτικών διθύμων παιδιών το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 33% (Gritchley 1968, σελ. 47).

"Σε αρκετές περιπτώσεις δυσλεξίας παρατηρήθηκε ότι η αναγνωστική δυσκολία των μελών της οικογένειας ήταν εμφανής σε δύο - τρεις προηγούμενες γενιές. Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η ανταγωνιστική δυσκολία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται". (Πόρποδας 1988, σελ. 86).

Με τις παραπάνω απόψεις δεν συμφωνούν πλήρως οι Βρετανοί Rutter, Tizard και Whitmore (1970). Σε εκτεταμένη έρευνά τους βρήκαν ότι οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα ήταν πολύ πιθανό να έχουν παρόμοιες δυσκολίες σε αντίθεση με τους γονείς και αδέρφια κανονικών αναγνωστών. Αλλά μια και η αναγνωστική δυσκολία βρέθηκε να σχετίζεται με το μέγεθος της οικογένειας και υποστήριξαν ότι το "οικογενειακό" της δυσλεξίας οφειλόταν μάλλον στην οικογενειακή κατάσταση παρά σε κληρονομικούς παράγοντες. (Πόρποδας 1988, σελ. 86).

Γ) Στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας αναφέρεται και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται συχνότερα στ' αγόρια παρά σε κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου. Βέβαια είναι γνωστό ότι τα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια υπερτερούν στην ανταγωνιστική ικανότητα. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της γενικής γλωσσικής ανάπτυξης τους. Δεν δίνει όμως απάντηση στο ερώτημα της δυσαναλογίας των δυσλεξικών περιπτώσεων που παρατη-

ρείται ανάμεσα στα φύλα. Κατά την άποψη του Moneys (1966) η δυσαναλογία αυτή οφείλεται στο ότι το αρσενικό είναι περισσότερο τρωτό από το θηλυκό κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης είτε στο εμβρυϊκό στάδιο είτε στην περίοδο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι αν και υπάρχουν πολλές ενδείξεις για τη συμβολή ενός κληρονομικού παράγοντα στη δυσλεξία ωστόσο η νευρολογική και ψυχολογική φύση του παράγοντα αυτού παραμένει σκοτεινή.

**Δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.** Η πιο διαβεβομένη ερμηνεία της δυσλεξίας είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Είναι μία επιστημονική υπόθεση με πλατιά θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων.

α) Το σημείο εκκίνησης για ανασκόπηση της θεωρίας αυτής θα πρέπει να είναι η θεώρηση της αιτιώδους σχέσεως ανάμεσα στη δυσλεξία και σε παράγοντες της όρασης. Έχει τεκμηριωθεί ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ασυνήθιστες "οφθαλμικές κινήσεις" που χαρακτηρίζονται από μεγάλη αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκεντρώσεως. Στο πρόβλημα όμως του ρόλου των οφθαλμικών κινήσεων στη δυσλεξία δεν έχει δοθεί ακόμα μία οριστική απάντηση και είναι πιθανό οι ελαττωματικές οφθαλμικές κινήσεις να είναι αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της αναγνωστικής δυσκολίας.

β) Επειδή οι οφθαλμικοί παράγοντες συγκεντρώνουν πολύ λίγες πιθανότητες για να θεωρηθούν τα αίτια της δυσλεξίας η εξέταση πρέπει να στραφεί στις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών.

Σύμφωνα με την άποψη του Birch (1962):

"οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μία ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών".

(Πόρποδας 1988, σελ. 88).

Άλλοι υποστηρίζουν ότι η αντιληπτική αδυναμία επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα. Η Nelson (1974) όμως επισημαίνει ότι και αν ακόμα παραδεχτούμε ότι οι αντιληπτικές αδυναμίες του παιδιού επηρεάζουν την αναγνωστική του ικανότητα (με το να περιορίζουν την ανάπτυξη του οπτικού λεξιλογίου του) είναι αμφίβολο αν μπορούν να επηρεάσουν την ορθογραφική του επίδοση, μιά και δεν έχει αποδειχτεί ότι η γνώση της ορθογραφίας της λέξης συγκρατείται στη μνήμη σαν ένα μορφολογικό σύνολο. (Πόρποδας 1988, σελ. 89).

Η συνεισφορά των ανωμαλιών της οπτικής αντίληψης στη δυσλεξία δεν έχει ξεπεραστεί γι' αυτό η υπόθεση της "αντιληπτικής αδυναμίας" δεν μπορεί να ελεγχθεί θεωρητικά και εμπειρικά.

γ) Μία άλλη θεωρητική άποψη αποδίδει τη δυσλεξία σε ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών διαμέσου του αισθητηριακού συστήματος καθώς και σε αδυναμία της οπτικής αντίληψης για τις έννοιες της διαδοχής, διεύθυνσης και προσανατολισμού.

Η άποψη αυτή βασίστηκε στις παρατηρήσεις του Orton ότι τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν αρκετά "καθρεφτικά λάθη" στην ανάγνωση και γραφή γραμμάτων και λέξεων. Κατά συνέπεια

"η δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στην επεξεργασία

λέξεων αποδόθηκε στην αποτυχία του παιδιού να αναπαράγει τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση. Έτσι η υπόθεση της ελαττωματικής αντίληψης της έννοιας της διαβοχής ως αιτία της δυσλεξίας έγινε ευρύτατα δεκτή". (Πόρποβας 1988).

Η θεωρία αυτή ενισχύθηκε και προωθήθηκε από τον Hermann (1959), ο οποίος βασιζόμενος στα αποτελέσματα των ερευνών του υποστήριξε ότι η δυσλεξία οφείλεται στη λειτουργική ανωμαλία κατανόησης της διεύθυνσης, η οποία προξενεί και το σύνδρομο του Gerstmann (Πόρποβας 1988). Το κυριώτερο χαρακτηριστικό του συνδρόμου είναι το σύμπτωμα που ονομάζεται "άγνοια των δακτύλων" (δηλαδή η δυσκολία του ατόμου στην αναγνώριση της θέσης και στην ονομασία των δακτύλων που αγγίζονται από τον εξεταστή ενώ το άτομο έχει τα μάτια του κλειστά).

Το σύμπτωμα αυτό μαζί με τις δυσκολίες του ατόμου στην διάκριση του δεξιού-αριστερού, στη γραφή και στην αριθμητική, ήταν το κυριότερο χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε σε ενήλικα άτομα με βλάβες στον εγκεφαλικό φλοιό. Άλλες ερευνητικές μελέτες όμως δεν υποστηρίζουν την άποψη ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη δυσλεξία και στην "άγνοια των δακτύλων" και η ύπαρξη του συνδρόμου αυτού αμφισβητείται από πολλούς νευρολόγους.

Ο Velluntino (1977) προτείνει μία εναλλακτική εξήγηση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με αυτή το δυσλεκτικό παιδί ενδέχεται να υποφέρει από λειτουργικές ανωμαλίες σε μία ή περισσότερες περιοχές της γλωσσικής λειτουργίας, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν επιπτώσεις στην αναγνωστική λειτουργία. Συγκεκριμένα, τα αναγνωστικά - ορθογραφικά λάθη που χαρακτηρίζουν το δυσλεκτικό παιδί δεν

οφείλονται στη δυσκολία του να αντιληφθεί σωστά και να σταθεροποιήσει τις οπτικο-χωρικές σχέσεις. Συνεπώς τα αναγνωστικά λάθη είναι λαθεμένες ονομασίες παρά αντιληπτικά λάθη. Για παράδειγμα η ονομασία του γράμματος "β" ως "9" από το δυσλεκτικό παιδί, δεν οφείλεται σε ελαττωματική οπτική αντίληψη (όπως είχε υποστηριχτεί από τον Ουστον 1937) αλλά στην αδυναμία του παιδιού αυτού να συνδέσει το σωστό όνομα του γράμματος με την αντίστοιχη οπτική εικόνα του. Το συμπέρασμα των μελετών του Velluntino (1950) είναι ότι η αιτία της αναγνωστικής αδυναμίας των δυσλεξικών παιδιών δεν βρίσκεται στο αντιληπτικό επίπεδο αλλά εκτείνεται σε βαθύτερα στάδια επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Velluntino 1977)

Μία ανάλογη υπόθεση υποστηρίζεται και από τον Ritchley (1970) ο οποίος επισημαίνει ότι

"... η δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας δεν οφείλεται σε απλές αντιληπτικές ή οπτικο-λεκτικές λειτουργικές ανωμαλίες, αλλά προκαλείται από την ελαττωματική λειτουργία ανωτέρων επιπέδων της γνωστικής λειτουργίας"  
(Πόρποβας 1988 , σελ. 92).

Μία πολύ σημαντική παρατήρηση που αναφέρεται από ερευνητές είναι ότι τα δυσλεκτικά παιδιά στη μεγαλύτερή τους πλειοψηφία προτιμούν το αριστερό τους χέρι και πόδι και έτσι κυρίαρχο εγκεφαλικό τους ημισφαίριο φαίνεται να είναι το δεξί. Από έρευνες που έχουν γίνει σε κανονικά άτομα τα τελευταία χρόνια δείχνουν ότι μέσα στο μισό δεξιό οπτικό πεδίο που αντιπροσωπεύει το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, η λήψη των γραπτών λέξεων είναι ανώτερη απ' αυτή που γίνεται στο μέρος του οπτικού πεδίου που α-

ντιπροσωπεύει το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο.

Όσον αφορά την αίσθηση του χώρου φαίνεται σύμφωνα με όλες τις παρατηρήσεις ότι το υπεύθυνο εγκεφαλικό ημισφαίριο είναι το δεξιό. Ο βασικός ρόλος του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου στις λειτουργίες μέσα στο χώρο φαίνεται από ανωμαλίες που προκάλεσαν ανικανότητα του ατόμου στις κατασκευαστικές του ενέργειες. Το άτομο δηλαδή είναι ανίκανο να σχεδιάσει, να μαζέψει κύβους για να φτιάξει μία εικόνα ή να αντιγράψει ένα άλλο μοντέλο (κατασκευαστική απραξία).

Σύμφωνα με τον Καρπαθίου (1987) ένας παράγοντας που πιθανόν να είναι υπεύθυνος για την δυσλεξία μπορεί να είναι οι διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. Αυτό είναι ένα θέμα με αρκετές αντιδράσεις από τις διάφορες παιδαγωγικές παρατάξεις, όπως είναι η διαφορά παιδαγωγών πάνω στις δύο βασικές μεθόδους που σήμερα βρίσκονται σε εξέλιξη.

Την ολική και την αναλυτική (συνθετική μέθοδος).

α) Στην ολική μέθοδο το παιδί μαθαίνει τη λέξη σαν μία μονάδα και στη συνέχεια την αναλύει σε συλλαβές και γράμματα.

β) Στην συνθετική το παιδί μαθαίνει αρχικά το αλφάβητο δηλαδή τα γράμματα ένα-ένα και συνέχεια φτιάχνει τις συλλαβές, τις λέξεις και τις προτάσεις.

Η δεύτερη μέθοδος είναι η κλασσική μέθοδος (π.χ π+α = πα). Αυτή η μέθοδος μαθαίνει στα παιδιά τα γράμματα της αλφαβήτου σε μία σειρά, στη συνέχεια σε διάφορες ομάδες που θα αποτελέσουν τις συλλαβές ~~και στην συνέχεια~~ και στην συνέχεια σε λέξεις, φράσεις κ.λ.π. Η αρχή της μεθόδου αυτής είναι ότι ξεκινάει από το πιο απλό στοιχείο του γραπτού λόγου που είναι το γράμμα για να φθάσουμε



σιγά - σιγά σε πιο σύνθετες ομάδες μέχρι μία ολοκληρωμένη φράση.

Η ολική μέθοδος προσπαθεί ν' αναλύσει τη λέξη σε γράμματα, βηλαβή τα απλά της στοιχεία πριν ακόμα το παιδί, μάθει τα γράμματα ένα-ένα. Οι οπαδοί αυτής της μεθόδου παρουσιάζουν δύο θετικά στοιχεία.

Το 1ο στοιχείο είναι ότι δίνουμε στο παιδί από την αρχή ένα ενδιαφέρον για την ανάγνωση, από τη στιγμή που μαθαίνει λέξεις που έχουν οπωσδήποτε κάποια έννοια γι' αυτό.

Το 2ο στοιχείο είναι ότι το παιδί μ' αυτό τον τρόπο αισθάνεται ότι καταλαβαίνει μέσα στον κόσμο των ενηλίκων που μιλούν με λέξεις τις οποίες λαμβάνει με τον ίδιο τρόπο που λαμβάνει και ο ενήλικας στις διάφορες συζητήσεις.

Παρότι όμως υπάρχουν αυτά τα δύο θετικά στοιχεία πολλοί κατηγορούν την ολική μέθοδο σαν υπεύθυνη για την δυσλεξία γιατί η γραφή μας αποτελείται από γράμματα ενός αλφαβήτου και οπωσδήποτε η ολική μέθοδος δεν βασίζεται σ' αυτό το γεγονός.

Λαμβάνει τη γλώσσα μας σαν μία ιδιογραφική γλώσσα (π.χ ιερογλυφικά, ιαπωνικά). Βέβαια σ' αυτό το σημείο μιλάμε για δυσλεκτικά παιδιά ή για παιδιά που θα είχαν μία τάση για δυσλεξία. Για τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν προβλήματα και οι δύο μέθοδοι (συνθετική, ολική) αν χρησιμοποιηθούν με ευαισθησία από μέρος του παιδαγωγού, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι εξίσου θετικά. Το πρόβλημα είναι για τα παιδιά που παρουσιάζουν φαινόμενο δυσλεξίας και οι παιδαγωγικές μέθοδοι μπορούν να είναι υπεύθυνες για την αύξηση των φαινομένων αυτών όπως άλλωστε και το αντίθετο.

Αιτίες που αυξάνουν πολύ επικίνδυνα τις δυσκολίες των παιδιών και διευκολύνουν την εμφάνιση και ανάπτυξη της δυσλεξίας

μπορεί να είναι οι τάξεις με πολλά παιδιά όπου ο δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει το έργο του όπως αυτός θέλει για να αποδώσει, αλλαγές του δασκάλου σε μία τάξη μέσα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, λάθη από ψυχολογικής πλευράς στις σχέσεις μαθητή - δασκάλου κ.ά. Οι αλλαγές που γίνονται συχνά στα βιβλία πρέπει επίσης να μελετώνται πολύ καλά.

Οποσδήποτε η παιδαγωγική πλευρά με τις μεθόδους της ή με μία ελλειπή παιδαγωγική δεν είναι ο μόνος παράγοντας για τη δυσλεξία.

Σύμφωνα με τον Γ. Καραντάνο (1987) (παιδοψυχίατρο) ιδιαίτερη σημασία στα αίτια της δυσλεξίας πρέπει να δοθεί και σε συναισθηματικούς παράγοντες, επειδή η δυσλεξία είναι ένα εξειδικευμένο μαθησιακό πρόβλημα. Οι συναισθηματικοί παράγοντες μπορεί να αναστείλουν τη διάθεση και τα κίνητρα ενός παιδιού να κατευθύνεται με σχολική εργασία, αλλά δεν έχουν διευκρινισθεί σε ποιο βαθμό μπορούν να επηρεάσουν και να εμποδίσουν την απόκτηση βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων. Η διάκριση εδώ με βάση το κατά πόσο οι αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζονται εξ αρχής, από τότε που πρωτοπηγαίνει το παιδί σχολείο, ή αργότερα, βοηθάει αλλά δεν λύνει το πρόβλημα. Το να εμφανιστεί η δυσκολία σε ποιο μεγάλη τάξη δεν σημαίνει ότι οπωσδήποτε το πρόβλημα έχει συναισθηματική ή άλλη μη μαθησιακή δυσκολία. Αναγνωστική δυσκολία (ή πρόβλημα γραφής) για παράδειγμα μπορεί να εμφανιστεί και στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Και αντίστροφα μπορεί ένα παιδί να παρουσιάζει εξ αρχής δυσκολίες και ταυτόχρονα να είναι ήδη πολλαπλά και σοβαρά συναισθηματικά επιβαρυνμένο.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί σε παιδιά που έχουν δοκιμάσει στα πρώτα χρόνια της ζωής τους μεγάλη συναισθηματική απο-

στέρψη, συχνά παρουσιάζουν από νωρίς σύνθετες και σοβαρές δυσκολίες που περιλαμβάνουν και την μάθηση.

Επειδή συναισθηματικοί παράγοντες μπορούν με ποικίλους τρόπους να έχουν επιπτώσεις στη μάθηση, πρέπει σε κάθε περίπτωση να διερευνά κανείς προσεχτικά την κατάσταση στην οικογένεια, τις αντιλήψεις των γονιών για το σχολείο, τις προσδοκίες τους για το παιδί, την σχέση ή την ταύτισή του παιδιού ή το πρότυπο που εμπνέει την ακαδημαϊκή του πορεία.

Σύμφωνα επίσης με την Πανοπούλου - Μαράτου (1987), ορίζει την σχολική αποτυχία ως την "ατυχία του παιδιού να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σχολείου". Οι παράγοντες αυτοί που αναφέρονται στην σχολική αποτυχία στα δύο πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης μπορεί να είναι:

- 1) ατομικοί, που οφείλονται σε ανεπάρκειες του ίδιου του παιδιού ν' ανταποκριθεί στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- 2) Παράγοντες έξω από το παιδί θηλαστή οικογενειακοί, γεωγραφικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτιστικοί, που συμβάλλουν στη δημιουργία μίας μειονεκτικής και στερημένης μερίδας πληθυσμού σε σχέση με το σύνολο.
- 3) Παράγοντες που αναφέρονται σε προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων π.χ σχέσεις δασκάλου - παιδιού, όπου ο εκπαιδευτικός λόγω των δικών του ανεπαρκειών δημιουργεί προβλήματα αποτυχίας στο μαθητή.
- 4) παράγοντες εκπαιδευτικοί που εντοπίζονται σε ανεπάρκειες ή αποτυχίες του εκπαιδευτικού συστήματος όπως π.χ η διδασκαλία του δεκαδικού συστήματος πριν από τη διδασκαλία των κλασμάτων σε παιδιά Δ' τάξεως, όπου το μεγαλύτερο πο-

σοστό δεν είναι σε θέση να παράγει λογικούς συλλογισμούς για να κατανοήσει το δεκαδικό σύστημα (Πανοπούλου - Μαράτου 1987, σελ. 67-69).

Μία σημαντική αναφορά στο πως επιδρούν στην σχολική επίδοση οι κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες γίνεται από την κ. Σώκου-Μπάδα (1989) από έρευνα που έγινε στο Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (Περ.Ψυχολογικά θέματα, 1984, Τόμος 1ος, σελ. 211).

Από την έρευνα βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης του παιδιού με την εκπαίδευση του πατέρα, το επάγγελμα του πατέρα, τη μόρφωση της μητέρας, τον αριθμό των αδερφών και τις προσδοκίες της μητέρας για τη μελλοντική μόρφωση του παιδιού. Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είχε στατιστικά σημαντική σχέση με τις προσδοκίες της για τη μελλοντική μόρφωση του παιδιού της. Η επίδοση του παιδιού συσχετιζόταν επίσης με την πυκνότητα της κατοικίας και τον αριθμό των βιβλίων στο σπίτι. Συμπερασματικά η έρευνα έδειξε ότι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο είναι στρωματοποιημένη κατά τρόπο που αντανακλά την κοινωνικο-οικονομική στρωμάτωση της οικογένειάς τους. Το μέτρο της υποχρεωτικής και ομοιόμορφης εκπαίδευσης είναι αναμφίβολο αν μειώνει τις διαφορές μεταξύ των παιδιών που είναι άνισα προετοιμασμένα και κινητοποιημένα. Ο πολιτικός προγραμματισμός για "ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες" με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής, δωρεάν εκπαίδευσης δεν είναι αποτελεσματικός.

Η κατάργηση της βαθμολογίας και ο αυτόματος προβιβασμός σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μεταθέτουν χρονικά το πρόβλημα της άνισης σχολικής επίδοσης, μεταφέροντας την ευθύνη στο μαθητή και στην οικογένειά του, όταν πια καμμία

εκπαιδευτική παρέμβαση δεν μπορεί να αλλάξει ένα κοινωνικό προγραμματισμό που διευκολύνει την κοινωνική ανισότητα.

Για την υψηλότερη σχολική επίδοση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών και για την προώθηση περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε περισσότερο πληθυσμό, θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε ένα σύνολο παραγόντων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο ρόλος και η κουλτούρα της οικογένειας, του δασκάλου, του σχολείου, της γειτονιάς, του ολικού περιβάλλοντος, της ποιότητας και της ιδιαιτερότητάς του.

Το θέμα του σχολείου και της επίδοσης συχνά γίνεται ένα ζήτημα ανταλλαγής ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς και πολλές φορές περιπλέκεται. Άλλοτε η άρνηση του σχολείου αποκτά ένα συμβολικό νόημα, συνήθως στην εφηβεία σημαίνει την απόρριψη κάποιων αξιών. Όπως το θέμα "σχολείο" μπορεί να γίνει και διάμεσο μίας νευρωσικής σύγκρισης. Οι δυσκολίες στη μάθηση λόγω της δυσλεξίας μπορεί να έχουν επιπτώσεις στη συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού και στην αυτοεκτίμησή του να επηρεάσουν τις κοινωνικές του σχέσεις και την κοινωνική του πορεία.

Είναι δυνατόν οργανικές ανωμαλίες να είναι σε άμεση σχέση με τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού ή γενικότερα με ψυχολογικά προβλήματα που παρουσιάζει. Γιατί το παιδί αρχίζοντας να οργανώνει τις λειτουργίες που θα του επιτρέψουν την αίσθηση μέσα στο χώρο, καθώς επίσης και τις λειτουργίες επικρατήσεως του ενός ή άλλου εγκεφαλικού ημισφαιρίου, ζει και κινείται μέσα στον κόσμο του συνδεδεμένο πάντα με την οργάνωση του συναισθηματικού του κόσμου.

Εξετάζοντας φυσικά τα αίτια πρέπει να εξαιρέσουμε την περίπτωση η δυσλεξία να εμφανίζεται σαν έκφραση μίας γενικότερης

επιβράβυνσης ή να έχουμε την εμφάνιση μίας επίσημης ψυχιατρικής διαταραχής που μειώνει ή διακόπτει την επίδοση ενός παιδιού σε μαθησιακές, δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον κ. Καραντάνο (1987)

"η δυσλεξία είναι μία εξειδικευμένη μαθησιακή δυσκολία, που μπορεί να συνδυάζεται με συναισθηματικά, συμπεριφερσιολογικά και γενικότερα ψυχοπαθολογικά προβλήματα που άλλοτε συνυπάρχουν από νωρίς και άλλοτε εμφανίζονται σαν επιπλοκές στην πορεία". (Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες 1987, σελ. 84).

Μια άλλη ερευνήτρια η Renate Valtin (1968) δίνει τόσο μεγάλη σημασία στις περιβαλλοντικές επιδράσεις ώστε να γίνεται αναφορά όχι μόνο για επιδράσεις στη δυσλεξία αλλά για τη συμβολή τους πάνω στη δημιουργία της δυσλεξίας. Τον ισχυρισμό αυτό τον τεκμηριώνει ως εξής:

Σε μία έρευνα που έκανε, πάνω σε 100 παιδιά Α' και Β' τάξεως κανονικού σχολείου που παρουσίαζαν σοβαρές δυσκολίες στην ορθογραφία διαπίστωσε τα εξής: Τα παιδιά αυτά δεν παρουσίαζαν ανωμαλίες πλευρικής κυριαρχίας (π.χ αριστεροχειρία) ούτε συχνές ασθένειες, ούτε γλωσσική ανωριμότητα.

Εκείνο που χαρακτήριζε την ομάδα αυτή των παιδιών, ήταν ότι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοπολιτιστικά στρώματα. Οι γονείς τους τα παραμελούσαν, το γλωσσικό επίπεδο της οικογένειας ήταν πολύ χαμηλό, στην οικογένεια υπήρχαν πολλά παιδιά, η κατοικία συγκριτικά με τα μέλη της οικογένειας ήταν πολύ μικρή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν πολύ χαμηλό, και τέλος οι γονείς

δεν είχαν ούτε την δυνατότητα ούτε το χρόνο, αλλά ούτε και το ενδιαφέρον ν' ασχοληθούν με τα παιδιά τους. Τα συμπεράσματα της έρευνας της Valtin (1968) είναι: η δυσλεξία δεν δημιουργείται μόνο από ενδογενείς παράγοντες αλλά και από δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες. Η άποψη αυτή της Valtin δέχτηκε σοβαρές επικρίσεις ιδίως από τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι οχυρώθηκαν, και πολύ σωστά άλλωστε, ότι στις τάξεις υπάρχουν δυσλεξικά παιδιά από όλες τις κοινωνικές τάξεις και όχι μόνο από τις κατώτερες (Αλεξάνδρου 1989, σελ. 199).

Κάθε παιδί που έχει δυσκολίες στο γράψιμο (ορθογραφία) δεν είναι οπωσδήποτε δυσλεξικό. Εκείνο που σχετίζεται με το κοινωνικό επίπεδο των γονέων δεν είναι η δημιουργία της αλλά η αντιμετώπιση της. Αν και η δυσλεξία δεν σχετίζεται με το κοινωνικό πολιτιστικό επίπεδο των γονέων εν τούτοις δεν μπορεί να παραγνωριστεί η σημασία του περιβάλλοντος όχι στη δημιουργία της δυσλεξίας αλλά στο μέγεθος της.

Στο σπίτι δεν δέχονται τα παιδιά συνήθως καμιά βοήθεια και κανένα κίνητρο μάθησης. Δεν γίνεται καμιά συζήτηση κάποιου επιπέδου και τις σχολικές εργασίες στο σπίτι τις κάνουν όποτε θέλουν και όπως μπορούν. Και εκεί που επιχειρείται να βοηθηθεί το παιδί, η βοήθεια αυτή δεν επιφέρει κανένα αποτέλεσμα γιατί δεν ανταποκρίνεται στην υφή της δυσλεξίας. Ιδίως όταν μετά από την "ακατάλληλη" βοήθεια το παιδί έχει άσχημη βαθμολογία, οι γονείς αντιδρούν με αυστηρότητα και αντιπαιδαγωγικότητα, σε αντίθεση, με τους γονείς των μεσαίων και ανωτέρων κοινωνικοπολιτιστικών τάξεων που αντιδρούν με κατανόηση και βοηθούν και συμπάριστάνται στο παιδί τους όσο μπορούν.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι αρνητικές περιβαλ-

λοντικές επιδράσεις δεν δημιουργούν δυσλεξία αλλά επιδεινώνουν την ήδη υπάρχουσα.

Ο στόχος βέβαια είναι η προσφορότερη αντιμετώπιση να δώσουμε δηλαδή το βάρος που χρειάζεται σε κάθε παράγοντα ώστε να καλυφθούν ευρύτερα οι ανάγκες του παιδιού. Θα πρέπει πρώτα να ελεγχθούν οι δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή ώστε να μην είναι:

- α) μέρος μίας γενικότερης επιβράθυσης δηλαδή να υπάρχει νοητική καθυστέρηση.
- β) να είναι μέρος μίας πιο διάχυτης διαταραχής της εξέλιξης. Περιλαμβάνονται εδώ παιδιά που οι δυσκολίες του γίνονται αργότερα φανερές αλλά είναι δυσανάλογες σε σχέση με το νοητικό τους δυναμικό.
- γ) Να σχετίζονται οι δυσκολίες με την παρουσία μίας νευρολογικής νόσου εφόσον αυτή αποδεικνύεται από κλινικές εξετάσεις.

Συμπερασματικά ο Καρπαθίου (1987) αναφέρει σχετικά με την παθογένεση της δυσλεξίας σύμφωνα με την προσωπική του πείρα,

"αιτία της ανωμαλίας της κυριαρχίας των εγκεφαλικών ημισφαιρίων καθώς επίσης και την έννοια του εσωτερικού λόγου. Ο εσωτερικός λόγος με τις ανωμαλίες που μπορεί να παρουσιάσει είναι μία από τις βασικές αιτίες που προκαλούν δυσλεξία" (Καρπαθίου 1987, σελ. 127).



## 7. Αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Στα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία μεγάλη αύξηση στον αριθμό και στο είδος των παροχών και υπηρεσιών που προσφέρονται για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της δυσλεξίας.

Παλιά υπήρχε η τάση τα σχολικά προβλήματα που αφορούσαν τη μάθηση ν' αντιμετωπίζονται σε ξεχωριστό πλαίσιο έξω από το κανονικό σχολείο και τάξη, με συνέπεια την απομόνωση και περιθωροποίηση των μαθητών. Σήμερα, όπως αναφέρει η Τζουριάδου (1987), σχεδόν σ' όλο το κόσμο υπάρχει η νέα τάση, το νέο πνεύμα της **ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ** που σημαίνει ότι τα προβλήματα των παιδιών με μικρές ή μεγάλες δυσκολίες σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται μέσα στο κανονικό σχολείο και μάλιστα μέσα στην κοινή τάξη, μαζί με τα άλλα παιδιά, τους άλλους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Πολλές φορές η δημιουργία ανάμεικτων ομάδων είναι αποτελεσματική γιατί τα παιδιά αλληλοβοηθούνται και το ένα βλέπει το άλλο με τις διάφορες ικανότητες και αδυναμίες του κι ακόμα αναγκάζει τους δασκάλους να εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους καθώς ασχολούνται με παιδιά με ανάμεικτα επίπεδα ικανοτήτων. (Σεμινάριο μαθησιακής δυσκολίας, 1987, σελ. 95-98).

Η τάση αυτής της ενσωμάτωσης σε ορισμένες χώρες έχει γίνει νόμος (π.χ Ιταλία, Δανία) και υλοποιείται σε αρκετές περιοχές. Στις περισσότερες όμως χώρες σήμερα γίνονται πειραματικές προσπάθειες. Αυτή η κατάσταση υπάρχει γιατί για την ενσωμάτωση απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις τόσο σε επίπεδο ευαισθητοποίησης των παιδαγωγών και της κοινής γνώμης όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής διδακτικής και υλικοτεχνικής υποδομής που να αντα-

ποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών. Πριν όμως γίνει αναφορά στα μοντέλα αντιμετώπισης της δυσλεξίας, θεωρείται σπουδαίο ν' αναφερθεί η αξία της πρώιμης παρέμβασης.

### 7.1 Η αξία της πρώιμης παρέμβασης στο πρόβλημα της δυσλεξίας

Τα παιδιά με προβλήματα δυσλεξίας τείνουν να παρουσιάζουν ένα συνδυασμό συμπτωμάτων και δυσκολιών αντι ενός απλού προβλήματος. Τα συμπτώματα αυτά αλλάζουν καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Πολλά από τα πρώτα συμπτώματα γίνονται λιγότερο εμφανή, ενώ αρχίζουν να γίνονται εντονότερα δευτερεύοντα προβλήματα συναισθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς.

Πρέπει όμως να ξεκινήσουμε από την αφετηρία από τις πρώτες τάξεις όπου αυτές προβάλλουν ειδικές προκλήσεις, γιατί τότε είναι που διαμορφώνεται η στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο. Καθώς τα παιδιά μετακινούνται από το σπίτι ή το νηπιαγωγείο προς τον ευρύτερο και ανταγωνιστικότερο κόσμο του δημοτικού σχολείου, αρχίζουν να διαμορφώνουν γνώμη για τις ικανότητες τους. Αν αισθανθούν ανεπαρκή μπορούν να εγκαταλείψουν κάθε προσπάθεια.

Η πρώτη αξιολόγηση και παρέμβαση, μπορεί να προλάβει ή να μειώσει τις ψυχολογικές ματαιώσεις που βιώνουν πολλά δυσλεξικά παιδιά, κυρίως πριν η σχολική αποτυχία διαβρώσει τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμησή τους. Τόσο οι έρευνες όσο και η συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση υποστηρίζουν με έμφαση την πρώιμη παρέμβαση. Γιατί γνωρίζουμε ότι οι πρώτες εμπειρίες έχουν σημαντική επίδραση στη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

Τα πλεονεκτήματα της πρώιμης παρέμβασης σύμφωνα με την ΤΣ.

Κουμαντάρη (1989), είναι :

- 1) Οι βραστηριότητες πρόληψης μπορεί να υποβοηθήσουν την εβραίωση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για κάθε παραπέρα μάθηση.
- 2) Το μικρό παιδί είναι περισσότερο επιθεκτικό αλλαγής γιατί βρίσκεται σε μία περίοδο γοργής γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Έτσι θεωρείται η περίοδος αυτή ιδανική να επιμεινουμε στο να υιοθετήσει το παιδί σωστές συνήθειες βουλειάς και ν' αποκτήσει τις αναγκαίες ικανότητες για μάθηση.
- 3) Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι ευκολότερο να βρούμε με τρόπους να κινητοποιήσουμε το παιδί στις μικρότερες ηλικίες
- 4) Από τη θεωρία της προσωπικότητας γνωρίζουμε πόσο σημαντικά είναι τα πρώτα χρόνια για τη διαμόρφωση της μίας προσωπικότητας. Συμπεριφορές όπως οι σχέσεις με συνομηλίκους, ο έλεγχος της προσωπικότητας, η εξάρτηση και η ανεξαρτησία και η αντοχή στις ψυχολογικές ματαιώσεις εβραιώνονται κατά τα προσχολικά χρόνια. Έτσι η πρώιμη παρέμβαση θα έχει ευνοϊκές συνέπειες και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας.
- 5) Συχνά οι γονείς νοιάζονται περισσότερο για το παιδί που υποψιάζονται πως έχει πρόβλημα. Όταν είναι εφικτό να τους παρουσιαστεί μία σωστή διάγνωση στην οποία να επισημαίνονται τα δυνατά και τα αδύνατα στοιχεία του παιδιού - αυτό τους βοηθάει να αποδεχτούν και το παιδί και το πρόβλημα. Έτσι, με την κατάλληλη καθοδήγηση, γίνονται αποτελεσματικότερα στην υποστήριξη του παιδιού. (Κουμαντάρη, 1990, σελ. 74).

Συμπερασματικά φαίνεται ότι είναι προτιμότερο να διαθέτουμε περισσότερο χρόνο στο να επισημαίνουμε τα παιδιών πρώτων τά-

ξων του σχολείου που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου, για να σχεδιάζονται ευέλικτα προγράμματα που ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Είναι και χρήσιμο και οικονομικό το να καταφύγουμε σε μία στρατηγική πρόληψης και να δίνεται προσοχή τους μικρούς μαθητές αντί να περιμένουμε να προσφέρουμε την ειδική βοήθεια μόνο όταν "ωριμάσει" το πρόβλημα.

Πριν γίνει επισήμανση πιθανών προβλημάτων δυσλεξίας σ' ένα παιδί πρέπει να γίνει επισήμανση των δεξιοτήτων του ετοιμότητας για ανάγνωση, μαθηματικά, γλωσσική έκφραση, οπτικο-κινητικό συντονισμό, επιλεκτική προσοχή. Έτσι στόχος μίας αξιολόγησης θα είναι να διαμορφώσουμε μία πλήρη εικόνα του κάθε παιδιού, με τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία του, η οποία και θα μας βοηθήσει να καθορίσουμε εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

Η Κουμαντάρη (1990) επισημαίνει 3 σημεία ιδιαίτερης ευαισθησίας σχετικά με την πρώιμη αξιολόγηση.

"1. Πρώτα-πρώτα, είναι το θέμα της απόδοσης χαρακτηρισμών που προκύπτει και συνήθως λειτουργούν σαν ταμπέλες, ένα είδος στιγματισμού για πολλούς μαθητές.

Σίγουρα οι χαρακτηρισμοί κάνουν κακό και στις περιπτώσεις κακής διάγνωσης και στις περιπτώσεις σωστής διάγνωσης ενός παιδιού με την ταμπέλα "δυσλεξικό". Το πρόβλημα της μεροληπτικής στάσης μας απέναντι σε χαρακτηρισμένα παιδιά είναι ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα και θα πρέπει να προστατέψουμε το παιδί.

2. Οι διαγνωστικές πληροφορίες που χρησιμοποιούνται για να επισημανθούν παιδιά δυσλέκτικά

συχνά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα του παιδιού.

3. Επίσης η πιθανότητα καθυστερημένης ωρίμανσης ή εξελικτικών ανισορροπιών είναι ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο σημείο για την πρώιμη αξιολόγηση γιατί παιδιά είναι δυνατόν να παρουσιάσουν ασυνήθιστη εξελικτική πορεία". (Κουμαντάρη 1990, σελ. 76).

Τέτοια ασυνήθιση εξελικτική πορεία συχνά δημιουργεί δυσκολίες στο να καθορίσουμε αν ένα παιδί ανήκει στις ομάδες υψηλού κινδύνου ή απλώς χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να ωριμάσει.

## 7.2 Παιδαγωγική μαθησιακή αξιολόγηση

Ποιός πρέπει να είναι ο ρόλος που μπορεί να παίξει ένας κατάλληλα εκπαιδευόμενος δάσκαλος στην αξιολόγηση και βοήθεια ενός παιδιού με δυσλεξία; Η Μαρία Φλωράτου βασκάλα ειδικής αγωγής αναφέρει ότι:

"βασική επιδίωξη είναι ν' αποτρέψουμε το παιδί από τη δυσάρεστη εμπειρία της σχολικής αποτυχίας. Πρέπει να επικεντρωθεί η βοήθεια όχι τόσο στο γιατί ένα παιδί Γ' Δημοτικού δεν έχει μάθει να διαβάσει, όσο στην ανάπτυξη εκείνων των αξιολογήσεων και προγραμμάτων εκείνων της οργάνωσης της τάξης και εκείνες τις διδαχτικές μεθόδους που μπορούν να συντελέσουν στη βελτίωση του παιδιού.

Έτσι η αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες τις προσεγγίσεις και τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών του παιδιού.

Επίσης η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει και τον έλεγχο της επίδοσης του κάθε μαθητή, σαν τη βάση της συνεχούς εκτίμησης". (Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες 1987, σελ. 13).

Μέχρι πρόσφατα στον χώρο της εκπαίδευσης είχε επικρατήσει ένας τύπος αξιολόγησης που σύγκρινε την απόδοση ενός παιδιού σε μία σειρά έργων. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης είναι εξαιρετικά χρήσιμος:

- α) για περιπτώσεις που είναι απαραίτητο να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών για να εντοπιστούν εκείνα τα παιδιά που χρειάζονται μακρόχρονη ειδική βοήθεια.
- β) για να μας αναδείξει εκείνους τους τομείς όπου το παιδί έχει χαμηλή επίδοση και επομένως θα έχουν προτεραιότητα στο σχεδιασμό του προγράμματος. Όμως οι πληροφορίες που μας παρέχει ο παραπάνω τύπος αξιολόγησης δεν επαρκούν για τον σχεδιασμό του κατάλληλου προγράμματος για το κάθε παιδί. Χρειάζεται δηλαδή σε κάθε τάξη ένας διαφορετικός τύπος αξιολόγησης που να προσφέρει λεπτομερείς πληροφορίες για την επίδοση του παιδιού στον τομέα που δυσκολεύεται.

Αυτή η αξιολόγηση αποτελείται από μία σειρά εκπαιδευτικών στόχων οι οποίοι είναι σχεδιασμένοι για να ενημερώνουν με ακρίβεια το δάσκαλο για το τι μπορεί το παιδί να κάνει και τι δεν μπορεί σ' ένα συγκεκριμένο τομέα του σχολικού προγράμματος. Ο σκοπός αυτής της μαθησιακής εξέτασης είναι να συγκρίνει την απόδοση του παιδιού με το γνωστικό επίπεδο της αντίστοιχης σχολικής

ηλικίας. Μία λανθασμένη εκτίμηση του δασκάλου ως προς τις δυνατότητες του παιδιού μπορεί να το οδηγήσει σε μία μεγάλη ένταση και πιθανά σε διαταρακτική συμπεριφορά.

Ένας διακεκριμένος ψυχολόγος ο David Ausubel (1958) έλεγε:

"Εάν έπρεπε να περιορίσω όλη την εκπαιδευτική ψυχολογία σε μία μόνο αρχή, θα έλεγα: ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι τι το παιδί ήδη γνωρίζει, εξακριβώνετε το και διδάξετε το ανάλογα". (Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες 1987, σελ. 76).

Οι παράγοντες που μπορούν να ελεχθούν από τον δάσκαλο και στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας και στη βοήθεια του δυσλεξικού παιδιού θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν αναλυτικά:

- 1) την αξιολόγηση παιδιών μέσα από συγκεκριμένους και εξελικτικά αναλυμένους στόχους.
- 2) την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από την παρατήρηση στην τάξη.
- 3) την έγκαιρη παρέμβαση του δασκάλου μόλις φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία.
- 4) την οργάνωση και λειτουργία της τάξης όπου φοιτούν παιδιά με αναγνωστικές - γραφικές δυσκολίες.
- 5) την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και σχολική εργασία προσαρμοσμένη στις δυνατότητες του παιδιού.
- 6) την εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου για εμπέδωση ορισμένων εννοιών, ή τομέα μάθησης.
- 7) την χρήση λεξιλογίου κατανοητού σ' όλους τους μαθητές.

Η αξιολόγηση που δίνει αναλυτικές πληροφορίες για τη δυσκολία του παιδιού, οι οποίες όχι μόνο μπορούν αλλά και πρέπει να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό του κατάλληλου προγράμματος πιστεύεται ότι αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό βήμα στην επιτυχή αντιμετώπιση του δυσλεξικού παιδιού.

Επειδή η αξιολόγηση ανάπτυξης του Κ.Ν.Σ είναι δύσκολη το καλύτερο είναι να βοηθήσουμε έγκαιρα το παιδί εάν ο ειδικός υποψιάζεται πως παρουσιάζει πρόβλημα.

Σε άλλες χώρες γίνεται προσπάθεια μερικής ενσωμάτωσης πράγμα που είναι σήμερα το επιθυμητό από πλευράς νομοθεσίας και στην Ελλάδα με τις ειδικές τάξεις). Θεωρείται απαράδεκτο από πολλούς, παιδιά με πρόβλημα δυσλεξίας να αντιμετωπίζονται σε ξεχωριστό ειδικό πλαίσιο.

Πιστεύεται ότι τα παιδιά στις ανομοιογενείς ομάδες αναπτύσσονται καλύτερα το αίσθημα της αλληλοκατανόησης, του αλληλοσεβασμού και δέχονται τη διαφορά. Στη διδασκαλία χρησιμοποιείται εξατομικευμένη προσέγγιση και η μάθηση δίνεται σταδιακά και με αργό ρυθμό. Δίνεται έμφαση στην κοινωνική και ατομική εξέλιξη του παιδιού και υπάρχει στενή συνεργασία δασκάλου και οικογένειας. Υπάρχει σχολική ψυχολογική ομάδα που απαρτίζεται από ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς και Σχολικούς Συμβούλους, η οποία βρίσκεται σε σταθερή συνεργασία με τους δασκάλους.

### **7.3 Κριτήρια ενός σχολείου για ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές, αναγνωστικές και ορθογραφικές ανάγκες.**

- Ευέλικτα διδακτικά προγράμματα ώστε ν' ανταποκρίνονται σε ατομικές ανάγκες.



- Τακτική συνεργασία των βασκάλων σε κανονικές προγραμματισμένες συνεδρίες.
- Υποστήριξη από τους γονείς των παιδιών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στο έργο της ενσωμάτωσης.
- Επαρκής βοήθεια από επιστημονικό προσωπικό.
- Συνεργασία με τους κανονικούς μαθητές που είναι η ουσιώδης επιτυχία της ενσωμάτωσης.
- Οι βάσκαλοι πρέπει να έχουν ενδιαφέροντα και ικανότητες εξωσχολικές απαραίτητες για το ποικίλο πρόγραμμα της ενσωμάτωσης.

Η μέθοδος της ενσωμάτωσης δίνει ακόμη έμφαση στη σταθεροποίηση της προσωπικότητας, δηλαδή έμφαση σε συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες και η αντιμετώπιση αυτή βοηθά έμμεσα και την πρόληψη συνοδών συναισθηματικών προβλημάτων. Η ανάγνωση και η γραφή διδάσκεται σαν ένα πρότυπο διαδικασίας επικοινωνίας, σαν άλλη σημαντική μορφή επικοινωνίας.

Μία κοινή άποψη είναι ότι η ευθύνη για τις δυσκολίες διανέμεται εξίσου σε όλους όσους ασχολούνται με την αγωγή του παιδιού και ότι θετικά αποτελέσματα έχουμε όταν συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Έτσι κατέληξαν ότι έχει μεγάλη σημασία η διεπιστημονική συνεργασία και ύπαρξη της ομάδας ειδικών, τόσο κατά τη διάγνωση όσο και κατά την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που συνεπάγεται η δυσλεξία.

Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας δεν περιορίζεται μόνο στην παρακολούθηση των προγραμμάτων αλλά και σε παρεμβάσεις στο θεσμικό πλαίσιο με προτάσεις για βελτίωση, αλλαγές κλπ. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι αναγκαία η ανάπτυξη σχολικών, ψυχολογικών υπηρεσιών και υπηρεσιών στήριξης. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στη συνεργασία και συμμετοχή της οικογένειας στην

αντιμετώπιση του προβλήματος.

"Ένας βασικός τομέας στον οποίο έχουν προβλήματα οι περισσότερες χώρες είναι της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την ειδική αγωγή. Οι δάσκαλοι δεν είναι εκπαιδευμένοι για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και χρειάζονται εξειδικευμένοι και ευαισθητοποιημένοι παιδαγωγοί". (Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες 1987, σελ. 101).

Σε αρκετές χώρες τελευταία άρχισε να δίνεται έμφαση σε ερευνητικά προγράμματα προληπτικού χαρακτήρα σε ερευνητικά προγράμματα εξελικτικών - θεραπευτικών μεθόδων προληπτικού χαρακτήρα και ανάπτυξη που εφαρμόζονται συγχρόνως σε όλα τα παιδιά. Έτσι η αλλαγή αυτή δεν κατευθύνεται από ιδεολογικούς προβληματισμούς αλλά από εμπειριστατωμένη επιστημονική έρευνα.

Σε άλλες χώρες όμως δεν είναι ξεκαθαρισμένα τα πράγματα και χρησιμοποιούνται διάφορα εναλλακτικά σχήματα και μία ποικιλία από μοντέλα. Υπάρχουν κυρίως τα φροντιστηριακά ή αντισταθμιστικά τμήματα μέσα στο κανονικό σχολείο, όπου διδάσκουν ειδικοί παιδαγωγοί, μόνο για μαθήματα που τα παιδιά υστερούν και για λίγες ώρες, ενώ παρακολουθούν το υπόλοιπο πρόγραμμα στην κανονική τάξη.

Υπάρχουν ακόμη εξελικτικές θεραπευτικές τάξεις που είναι ξεχωριστές από την κανονική τάξη.

Ιδιαίτερο πρόβλημα όμως φαίνεται να υπάρχει στην επιλογή των παιδιών. Κατά κανόνα αυτή βασίζεται στις απόψεις των δασκάλων των κανονικών τάξεων και στη συνεργασία τους με τους ειδικούς δασκάλους και συμβούλους. Δεν είναι όμως τεκμηριωμένη με αντικειμενικά κριτήρια. Οι δάσκαλοι των Ε.Τ. στην Ελλάδα μετά από...

πείρα διδασκαλίας κάνουν ορισμένες προτάσεις όπως αναφέρει ο Παπαθεοφίλου (1987).

- Επιμόρφωση των δασκάλων πριν και με την τοποθέτησή τους στις Ε.Τ.
- Προετοιμασία του συλλόγου των δασκάλων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για την υποδοχή και υποστήριξη των Ε.Τ.
- Διεπιστημονικές ομάδες εργασίας να αναλαμβάνουν το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων για αξιολόγηση των παιδιών και την εκπόνηση ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων.
- Έρευνα με στόχο την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας των ειδικών τάξεων π.χ πόσα παιδιά και σε ποιούς τομείς παρουσίασαν βελτίωση.
- Συστηματική έρευνα στη δυσλεξία και συντονισμός των ερευνητικών προγραμμάτων διαφόρων φορέων.
- Δημιουργία ειδικών τάξεων για τα παιδιά που φθάνουν στην Α' Γυμνασίου με δυσλεξία.
- Η διασαφήνιση του ρόλου της Ε.Τ και του ειδικού δασκάλου μέσα στο κανονικό σχολείο καθώς και η θετική στάση συμβούλων και προϊσταμένων θα διευκόλυνε στο ξεπέρασμα τυχόν προκαταλήψεων και θα συνέβαλε στην αποδοχή από αυτούς.
- Να υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας του Ε.Δ με τους δασκάλους των κανονικών τάξεων ώστε τα παιδιά με δυσλεξία να βοηθούνται ανάλογα και στις τάξεις τους.
- Ενημέρωση - ευαισθητοποίηση, γονέων - δασκάλων και ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών για την ανάγκη υποστήριξης και συνεργασίας.
- Ευρύτερη ενημέρωση για τη δυσλεξία ώστε οι γονείς και οι δάσκαλοι να συμβάλλουν όλοι στην έγκαιρη διάγνωση και καλύτερη...

αντιμετώπισή της. (Περιοδικό Ψυχολογικά θέματα, 1989, Τεύχος 3, Τόμος 1ος).

Προκειμένου όμως να παρακολουθήσει το παιδί μία ειδική τάξη προηγείται μία μαθησιακή εξέταση.

Η μαθησιακή εξέταση δεν είναι απλά μία εμπειρική παρατήρηση. Γίνεται με υλικό που έχει σχεδιαστεί για την ανακάλυψη των δυσκολιών και την καταγραφή των συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών του παιδιού. Προσδιορίζεται ο τομέας που το παιδί υστερεί π.χ ανάγνωση, γραφή).

Σύμφωνα με τον Τζανετάκη:

"Εκτός από τα αναγνωστικά προβλήματα και μαθησιακές ανάγκες κατά τη διαδικασία διευρένσης επισημαίνονται και οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού που λαμβάνονται υπόψη κατά την αντιμετώπισή του. Μετά τη διερεύνηση των αναγνωστικών αναγκών ακολουθεί η ομαδοποίηση των μαθητών με κριτήριο τη μαθησιακή παράδοση σε ολιγομελείς ομάδες". (Σεμινάρια Μαθησιακές δυσκολίες, 1987, σελ. 117).

Όταν το πρόβλημα της δυσλεξίας είναι πολύ έντονο πολλές φορές χρειάζεται και η ατομική αντιμετώπιση.

Συνεχίζοντας την αναφορά στα μοντέλα θεραπείας της δυσλεξίας ο Καρπαθίου (1987) για τον Ελλαδικό χώρο αναφέρει 2 τρόπους θεραπείας του δυσλεξικού παιδιού. Ο ένας είναι η ολοκληρωμένη επανεκπαίδευση του δυσλεξικού παιδιού στην ανάγνωση και γραφή. Ο άλλος τρόπος είναι η συντόμευση του χρόνου θεραπείας με άρτια αποτελέσματα. Το δυσλεξικό παιδί που θα αρχίσει μία θεραπεία, θα...

πρέπει να έχει αισθανθεί τα προβλήματα του στο σχολείο, στο σπίτι, με τους συνομηλικούς του.

"Μία άλλη μέθοδος είναι η μέθοδος της ψυχοθεραπευτικής ορθοπαιδαγωγικής.

Στη μέθοδο αυτή ο θεραπευτής αρχίζει ένα ελεύθερο διάλογο με το παιδί γραπτώς. Διά μέσου αυτού του διαλόγου ο θεραπευτής προσπαθεί να επισημάνει τις δυσκολίες του παιδιού και να παρέμβει σε ορισμένες περιπτώσεις που θα πρέπει". (Καρπαθίου 1987, σελ. 133).

Στο τέλος διορθώνεται το κείμενο από τον θεραπευτή, από την πλευρά των ορθογραφικών λαθών και από την πλευρά της συντάξεως, εκτός και αν το κείμενο παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό μία συναισθηματική προβολή του παιδιού.

Σ' αυτή τη μέθοδο θα πρέπει το παιδί να ελέγχεται συχνά από έναν ψυχαναλυτή.

Ο κ. Πόρποδας (1988) στον τρόπο της αντιμετώπισης του προβλήματος της δυσλεξίας προτείνει τον καθορισμό μίας κατάλληλης ειδικής αναγνωστικής αγωγής.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάγκη της τεκμηρίωσης κάθε διδακτικής εργασίας στα αποτελέσματα των παιδαγωγικο-ψυχολογικών επιστημών.

Είναι αναγκαίο να τονισθεί ότι κανένας δεν μαθαίνει στο παιδί. Το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να το βοηθήσει να μάθει μόνο του, καθόσον η μάθηση δεν προσφέρεται αλλά κατακτιέται από το άτομο. Η μάθηση είναι κυρίως μία διαδικασία που πλαισιώνεται από άλλους παράγοντες που αν είναι θετικοί διευκολύνουν

τη μάθηση, ενώ αντίθετα, αν είναι αρνητικοί τη δυσχεραίνουν.

Αυτό εκδηλώνεται καλύτερα στις περιπτώσεις της ειδικής αγωγής και είναι ίσως ένα σημείο στο οποίο διαφοροποιείται και η διδασκαλία της ανάγνωσης ανάμεσα στους κανονικούς και στους δυσλεξικούς αναγνώστες. Ενώ στη διδασκαλία της ανάγνωσης σε κανονικούς αναγνώστες οι στόχοι είναι συνήθως ξεκαθαρισμένοι (χωρίς αυτό να μειώνει την αναγκαιότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας) στην ειδική αγωγή είναι ανάγκη να καθορίζονται ανάλογα με την περίπτωση. Και έτσι γεννιέται το ερώτημα:

"πως να προκαθορίσει κανένας σωστά τους στόχους ειδικής διδασκαλίας των δυσλεξικών αν δεν έχει προηγηθεί μία αναλυτική και συστηματική διερεύνηση του προβλήματος ώστε να καθοριστεί η φύση της λειτουργικής ανωμαλίας και να σχεδιαστεί ανάλογη ειδική αναγνωστική αγωγή;"

(Καρπαθίου 1988, σελ. 131).

Γι' αυτό είναι αναγκαίο, έχοντας υπόψη την πολυπλοκότητα του αναγνωστικού προβλήματος της δυσλεξίας και τις αναπόφευκτες διαφορές μεταξύ των δυσλεξικών παιδιών κάθε πρόγραμμα ειδικής αναγνωστικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζεται πάνω σε μία βασική αρχή: να είναι ανάλογο των ιδιαιτέρων δυσκολιών του κάθε παιδιού που θα καθορίζονται μετά από συστηματική διαγνωστική εξέταση. Μόνο έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ευόδωση της προσπάθειας.

Συνοπτικά το πρόβλημα της δυσλεξίας αντιμετωπίζεται είτε με την παροχή ειδικής βοήθειας από ειδικούς επιστήμονες στις ει-

δικές τάξεις που είναι μέσα στο σχολείο, είτε σε ειδικά ψυχοθεραπευτικά κέντρα ή κέντρα ψυχικής υγιεινής.

#### 7.4 Η φοίτηση του δυσλεξικού παιδιού στο κανονικό σχολείο

Δεν υπάρχει δυσλεξικό παιδί στο κανονικό σχολείο που να μην συνάντησε μικρές ή μεγάλες δυσκολίες. Δεν είναι λίγα τα δυσλεξικά παιδιά που απορρίφθηκαν και έμειναν στην ίδια τάξη "για να δυναμώσουν στο διάβασμα και στην ορθογραφία και να μην έχουν δυσκολίες στην επόμενη τάξη". Πάντα το ίδιο σκεπτικό για να δικαιολογηθεί η απόρριψη.

Τα παιδιά έχουν ως ένα βαθμό τη συνείδηση ότι οι βαθμοί που παίρνουν είναι κατώτεροι από τις πνευματικές του ικανότητες, γεγονός που τους δημιουργεί ένα σωρό εσωτερικές συγκρούσεις.

Οι γονείς από την άλλη πλευρά κατέχονται από απογοητεύσεις όταν βλέπουν ότι τα όνειρα που έκαναν για το παιδί τους σχετικά με τις σπουδές του και την επαγγελματική του αποκατάσταση καταρρέουν.

Σύμφωνα με τον Κ. Αλεξάνδρου (1989):

" σκοπός της αγωγής του δυσλεξικού παιδιού είναι να το βοηθήσει να αντιμετωπίσει όσο γίνεται το πρόβλημά του, ώστε να μπορέσει να φοιτήσει σε σχολεία που αντιστοιχούν στις νοητικές του ικανότητες. Αυτό που δεν είναι απόλυτα εφικτό, είναι να το βοηθήσει να απαλύνει τα βιώματα των αποτυχιών του και των αντιδράσεών που συνδέονται με τα βιώματα αυτά". (Αλεξάνδρου 1989, σελ. 197).

Οι γονείς ή τουλάχιστον οι περισσότεροι από αυτούς δεν αντιλαμβάνονται από την αρχή το πρόβλημα του παιδιού τους. Οποσδήποτε συνειδητοποιούν ότι το παιδί τους δυσκολεύεται στο διάβασμα και στο γράψιμο, πλην όμως τις αιτίες τις αποδίδουν όχι στη δυσλεξία, αλλά σε άλλους παράγοντες οι οποίοι δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα όπως: χαμηλή νοημοσύνη, τεμπελιά, αδιαφορία, αδυναμία συγκεντρώσεως δηλαδή το αίτιο παίρνει τη θέση αιτιατού.

Οι συνεχείς αποτυχίες του παιδιού στο διάβασμα και στο γράψιμο του δημιουργούν αντιδράσεις αποστροφής προς αυτά. Όταν οι γονείς προσπαθούν να το κάνουν να ετοιμάσει τις σχολικές του εργασίες στο σπίτι αντιδρά.

Κάτω από τέτοιες συνθήκες εργασίες δεν υπάρχει ίχνος συγκεντρώσεως, για τον απλούστατο λόγο, ότι λόγω συνεχών αποτυχιών δεν έχουμε κίνητρα μαθήσεως ούτε διάθεση για τέτοιου είδους εργασία. Στα παιδιά δημιουργούνται εσωτερικές συγκρούσεις γιατί όλες οι καταστάσεις μαζί με τις τυχόν επιπλήξεις που δέχονται τους μειώνουν το αίσθημα της αυτοαξίας και τους εξασθενούν το Ε-γώ.

Το μέγεθος των εσωτερικών συγκρούσεων του παιδιού εξαρτάται από την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των γονέων. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν κατανόηση στο πρόβλημα του παιδιού και οι γονείς (ιδιαίτερα των κατώτερων κοινωνικοπολιτιστικών στρωμάτων) αντιδρούν με ανορθόδοξους τρόπους αγωγής: σκληρότητα, εξαναγκασμός για πολύωρη εργασία, ψυχολογική και σωματική βία, παραινέσεις και επιπλήξεις.

Η όλη αγωγή του δυσλεξικού παιδιού, δεν πρέπει να γίνεται στην καρέκλα, και στο γραφείο αλλά να περιέχει ενέργεια και να



είναι γεμάτη από κίνητρα δημιουργίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι η εργασία πρέπει να χάσει την σοβαρότητα της και να μεταβληθεί σε ώρα ψυχαγωγία αλλά να κατευθύνεται με τέτοιο τρόπο από τον θεραπευτή ώστε να δίνει τα αυθόρμητα μηνύματα που περικλείει μέσα της η αγωγή και που πρέπει να περάσουν στο παιδί.

Θα πρέπει ακόμη να τονισθεί η ανεξαρτητοποίησή του, όσον αφορά τις νοητικές του λειτουργίες και πράξεις, ότι μόνον του πλέον θα τις εκληρεί.

Το δυσλεξικό παιδί πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι μπορεί να κάνει ότι κάνουν και τα άλλα παιδιά της ηλικίας του δηλαδή να παίξει τα ίδια παιχνίδια να κερδίσει σε αυτά ή ν' αποκτήσει κάτι, να συμμετέχει στις κοινές εκδηλώσεις αυτών των παιδιών να υπερασπίζεται τον εαυτό του, να διαβάζει, να γράφει, να ζωγραφίζει κ.λ.π.

Να τονισθεί στο παιδί το αίσθημα της επιβεβαίωσης και το βίωμα της επιτυχίας. Είναι καθοριστικό για τη βελτίωση του παιδιού να έχουμε προσεκτικά οργανώσει αυτά τα στάδια μάθησης έτσι ώστε ο μαθητής να βιώνει την επιτυχία στο σχολείο.

Είναι φανερό ότι όταν καταφέρουμε να μετατρέψουμε την μάθηση από δυσάρεστη σ' ευχάριστη εμπειρία και η στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση βελτιώνεται και μαθαίνει γρηγορότερα.

#### **α. Η διορθωτική αγωγή της ανάγνωσης**

Σύμφωνα με την Χρυσοχόου (1986):

"Ανάγνωση δεν σημαίνει συλλαβισμός, σημαίνει έλεγχος στο κείμενο, δηλαδή κατανόηση του κειμένου, της σημασίας του με το πρώτο διάβασμα για να κα-

ταλάβουμε το νόημα των φράσεων και τη σύνθεση της μιας με τις προηγούμενες φράσεις." (Χρυσοχόου 1986, σελ. 25).

Για να επιτευχθεί όμως αυτό, προϋποτίθεται η δυνατότητα για μία ολοκληρωτική αυτοματοποίηση όλων των μηχανισμών της αναγνώσεως και η διορθωτική αγωγή πρέπει να έχει σαν πρώτο στόχο αυτόν τον αυτοματισμό. Ο ειδικός παιδαγωγός ή ο δάσκαλος μέσα στην τάξη δεν θα πρέπει να διστάζει να επαναλαμβάνει ορισμένες ασκήσεις συνεχώς, αλλά με τέτοιο τρόπο ώστε να τις κάνει ευχάριστες.

Οι εξηγήσεις που γίνονται με μία απλή αναφορά δεν έχουν συνήθως ικανοποιητικά αποτελέσματα. Δεν αρκεί να εξηγήσουμε σ' ένα δυσλεξικό παιδί ότι διαβάζουμε πάντοτε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω ώστε να μην κάνει πια αντιστροφές. Αυτό θα επιτευχθεί δουλεύοντας και επαναλαμβάνοντας μερικές ασκήσεις για να επιτύχουμε τον απαιτούμενο αυτοματισμό στην ανάγνωσή του.

Όταν αναφέρουμε τον αυτοματισμό στην ανάγνωση, μιλούμε για μηχανισμό της ανάγνωσης. Δεν ωφελεί να μάθει να διαβάσει χωρίς να καταλαβαίνει το νόημα του κειμένου, αλλά αντίθετα είναι αναγκαίο για να κατανοήσει όλο το νόημα του κειμένου, να μην είναι απορροφημένο από το συλλαβισμό των γραμμάτων.

Προοδευτικώς θα πρέπει στη διορθωτική αγωγή να προχωρήσουμε από τη μελέτη ενός μεμονωμένου γράμματος στους πιο σύνθετους φθόγγους - σύμφωνα πάντα με το επίπεδο αναγνώσεως που βρίσκεται το παιδί. Η Διορθωτική Αγωγή θ' αρχίσει είτε με την ανάγνωση των γραμμάτων ένα προς ένα, είτε με τη διάκριση δύο γραμμάτων ή δύο φθόγγων που συγχέει ή δε διαχωρίζει ικανοποιητικά. Εκείνο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα σύμφωνα με τον Χρυσοχόου (1986)...

είναι ότι :

"πρέπει να στηριχτούμε σε σταθερές βάσεις, δηλαδή σ' ότι γνωρίζει το παιδί για να του δείξουμε ότι έχει μάθει ορισμένα γράμματα και έτοιμο να πάρει κουράγιο για μία συνέχιση της αγωγής και να ιδεί ότι κάτι καταφέρνει κι εκείνο". (Χρυσοχόου, 1986, σελ. 26).

### Μελέτη γραμμάτων και φθόγγων

Προοδευτική διδασκαλία που προτείνει ο Χρυσοχόου (1986), για την εκμάθηση ενός γράμματος.

1. Να γίνει ταύτιση του γράμματος με μία λέξη-κλειδί που γνωρίζει το παιδί και που πρέπει να συνοδεύεται από μία αντιπροσωπευτική εικόνα της λέξεως.
2. Να ζωγραφιστεί το γράμμα πάνω σε χαρτόνι και να κοπεί από το παιδί.
3. Να σχεδιαστεί το γράμμα πάνω σε χαρτί, να κοπεί από το παιδί και στη συνέχεια να κολληθεί πάνω σε λευκό χαρτί.  
Ζητούμε ύστερα από το παιδί να περάσει πάνω από το γράμμα το δάκτυλό του σύμφωνα με την κατεύθυνση του γράμματος και αυτό να γίνει πρώτα με ανοιχτά και στη συνέχεια με κλειστά μάτια
4. Να κατασκευάσει το γράμμα με πλαστελίνη και να περάσει πάνω το δάκτυλό του σύμφωνα πάλι με την κατεύθυνση του γράμματος.
5. Να σχεδιαστεί το γράμμα πάνω στο πάτωμα σε μεγάλο μέγεθος και να περπατήσει το παιδί σύμφωνα πάντοτε με τη φορά του γράμματος.

6. Γίνεται στη συνέχεια ανάγνωση και γραφή του γράμματος με ένα φωνήεν δείχνοντας πάντοτε την κατεύθυνση της αναγνώσεως π.χ μελέτη του γράμματος Π. πα-πι-πυ-πο-πω-πη.

Και στη συνέχεια τοποθετούμε το γράμμα σε απλές λέξεις:  
παπί —> πηδών —> πόδι.

Σε ένα δεύτερο στάδιο και να μην βρεθεί το παιδί σε αυξημένες δυσκολίες, ακολουθούμε και τον αντίστροφο τρόπο, τοποθετώντας, δηλαδή το φωνήεν μπροστά από το σύμφωνο που μελετούμε π.χ απ-επ-οπ-ωπ-ηπ-ιπ-υπ.

Σε τρίτο στάδιο μπορούμε να δώσουμε συλλαβές και απλές λέξεις σε συνδυασμό των δύο προηγούμενων σταδίων π.χ

απ-οπ-πο-υπ

πυ-πη-ωπ- κλπ.

από-πήγα

Εφόσον επιτευχθεί κι αυτό το στάδιο θα πρέπει να κατασκευάσουμε μία καρτέλλα που θα χρησιμεύσει για την εμπέδωση πλέον του γράμματος. (Χρυσόχδου 1986, σελ. 81-84).

Επίσης σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή η Διορθωτική αγωγή συνιστάται στα εξής:

- Ασκήσεις προσανατολισμού και οπτικοκινητική εξάσκηση στην έννοια του αριστερά - δεξιά.
- Αναγνώριση ενός φθόγγου μεταξύ άλλων που μοιάζουν ηχητικά.
- Ανάγνωση μιάς σειράς διαφόρων φθόγγων ή συλλαβών που μοιάζουν μεταξύ τους.
- Ορθογραφία συλλαβών και στη συνέχεια λέξεων που περιέχουν αυτούς φθόγγους ή τις συλλαβές.

Βέβαια οι διάφορες ασκήσεις που θα γίνονται προϋποθέτουν επαναλήψεις και συχνή επιστροφή προς τα πίσω. Επιτρέπουν επίσης...

την ανάγνωση μικρών, απλών κειμένων αλλά με κάποιο νόημα για να μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί μία μικρή προφορική περίληψη.

Προτείνεται εξάλλου στο παιδί μία καθημερινή άσκηση που η μητέρα ή κάποιο άλλο πρόσωπο της οικογένειας πρέπει να ελέγχει, δηλαδή την ανάγνωση των καρτελών ή την εξέρευση λέξεων ή απλών φράσεων που περιέχουν αυτές τις λέξεις.

Γενικότερα η ανάγνωση είναι μία "αποκάλυψη" των διαταραχών στις σχέσεις, γιατί απαιτεί:

- Ένα σταθερό προσανατολισμό
- Μία καλή οπτική αντίληψη και εντόπιση των μορφών
- Μία "απόσταση" σε σχέση με τις λέξεις για να κατανοείται η έννοιά τους. Με την λέξη "απόσταση" εννοούμε ότι οι λέξεις δεν εξετάζονται μεμονωμένες, αλλά σε σχέση με το κείμενο.
- Έναν έλεγχο στη σχέση φθόγγοι-έννοια.
- Έναν συγχρονισμό των κινήσεων του χεριού και του ματιού.
- Έναν εσωτερικό λόγο που αυτοδημιουργείται με σκιαγραφίες, αρθρώσεις και που πρέπει να συντονιστούν με τις αναπνευστικές κινήσεις κατά την ανάγνωση με δυνατή φωνή.

Ο Χρυσοχόου (1986) αναφέρει ότι τέσσεροι βασικοί παράγοντες απαιτούνται για την διαμόρφωση του προσανατολισμού που είναι βασικοί και στην επίτευξη της ανάγνωσης.

- 1) η πλευρίωση δηλαδή η καθιέρωση της λειτουργικής υπεροχής του αριστερού ή του δεξιού μέρους του σώματος. Το σημαντικό δεν είναι να υπάρχει δεξιοχειρία στο άτομο, αλλά να υπάρχει μία υπεροχή του δεξιού ή του αριστερού μέρους που να αποκλείει την ασάφεια και την αναποφασιστικότητα στις σχέσεις με το περιβάλλον και η οποία υπεροχή, για να είναι αποτελεσματική, να υπάρχει από την ίδια πλευρά στο αυτί, στο μάτι,

στο χέρι, στο πόδι, και κατά τρόπο λειτουργικό.

2. Η οργάνωση της εικόνας του σώματος, δηλαδή η φυσιολογική αντίληψη του ίδιου του σώματος, η συνειδητοποίηση του από το παιδί και ικανότητα για κινητικούς ή αισθησιοκινητικούς αυτοματισμούς.

Επίσης ο Χρυσοχόου (1986) αναφέρει ότι

"η πείρα δείχνει ότι, στα παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα στην ορθογραφία, η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας, επιτρέπει μία γρήγορη κατάκτηση της ορθογραφίας και συγχρόνως του λεξιλογίου της" (Χρυσοχόου 1986, σελ. 67).

Στους δυσλεξικούς επιτυγχάνεται διόρθωση των λαθών τους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο χρόνο ανάλογα με την ηλικία τους, το πνευματικό τους επίπεδο, τη βαρύτητα της διατάραχής, το χαρακτήρα του ατόμου (θέλει να πετύχει, προσκολλάται ή αντίθετα εγκαταλείπει κάθε προσπάθεια) την προσωπικότητα του γενικά το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με μελετητές του προβλήματος κατά μέσον όρο, από την ηλικία των 10 ετών και χωρίς συναισθηματικά προβλήματα, πρέπει ν' αρχίζει μία προσπάθεια διορθωτικής αγωγής με δύο μαθήματα την εβδομάδα των 45-60 λεπτών. Σημαντικό είναι να συμπληρωθεί η προσπάθεια αυτή με κατάλληλες ασκήσεις προσοχής, συγκέντρωσης, ανάλυσης και κυρίως προσανατολισμού και οργάνωσης του χώρου και του χρόνου.

3. Ο προσανατολισμός και η οργάνωση του χώρου και του χρόνου, δηλαδή η σταθερή οργάνωση του δεξιά-αριστερά, του πάνω-κάτω, του μπροστά-πίσω, του πριν-μετά του χθές-σήμερα-αύριο και η οικειότητα μ' αυτές τις βασικές έννοιες.

4. Η σταθεροποίηση των αξιών, δηλαδή η εντόπιση του τι πρέπει να γίνει και του τι έγινε εσφαλμένα, η δυνατότητα πρόβλεψης των αντιδράσεων των γνωστών των ενηλίκων, η εμπιστοσύνη στους στόχους τους, η καλή οργάνωση των ορίων. (Χρυσόχοου 1986, σελ. 139).

### **β) Η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας**

Η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας βασίζεται στις ίδιες αρχές όπου στηρίζεται η διορθωτική αγωγή της αναγνώσης. Η προσπάθεια αυτή στοχεύει στον αυτοματισμό της ορθογραφίας που σημαίνει εξέταση της ορθογραφίας σαν πρόταση και όχι σαν μεμονωμένες λέξεις, σκέψη πάνω στη δομή και στη σημασία της φράσεως, ακριβή και σωστή έκφραση της σκέψεως με τις λέξεις.

Πρέπει στην προσπάθεια αυτή να απλοποιήσουμε όσο γίνεται περισσότερο την εργασία του παιδιού. Η προοδευτική διδασκαλία, τόσο κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος όσο και σε ολόκληρη τη διορθωτική αγωγή, πρέπει να είναι κατά το δυνατό πιο συστηματική.

Μία βασική αρχή στη διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας είναι ότι "δεν υπάρχει τίποτε για εξήγηση", σύμφωνα με τον Β. Χρυσόχοου (1986). Δεν γράφουμε σωστά μετά από σκέψη αλλά από συνήθεια και αυτόματα.

Η δεύτερη αρχή είναι εκείνη, σύμφωνα με την οποία δεν λέμε στο παιδί που έκανε το λάθος αλλά το καθοδηγούμε στην αυτοδιόρθωση και με αυτόματο τρόπο. Για να πετύχουμε αυτό, αρκεί να απλοποιήσουμε αυτό που ζητούμε απ' το παιδί ώσπου να γράφει σω-

στά και με φυσικό τρόπο και να το οδηγήσουμε χωρίς προσπάθεια προς τη διόρθωση έχοντας σαν αφετηρία τις αυτοματοποιημένες γνώσεις του.

Είναι χαρακτηριστική η μαρτυρία ενός εφήβου:

"Είναι περίεργο, μιλώ εύκολα, εκφράζομαι άνετα, εξηγούμαι, μπορώ ακόμη να πείσω το συνομιλητή μου. Αν όμως μου ζητήσουν να εκφραστή γραπτά δεν μπορώ πιά, οι λέξεις που γράφω μου φαίνονται ότι δεν έχουν την ίδια αξία μ' αυτές που προφέρω είναι σαν να βρίσκομαι μπροστά σε μία ξένη γλώσσα και να μη ξέρω τι να πω" (Χρυσόχου 1986, σελ. 53).

Το να βρίσκεται ένα άτομο 18 ετών, που δεν έκανε διορθωτική αγωγή, σ' αυτήν την κατάσταση, δε μας παραξενεύει, γιατί δεν έγινε ποτέ σωστά η σύνδεση ανάμεσα στο γραπτό και στον προφορικό λόγο.

### 7.5 Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής

Το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής είναι ο θεσμός εκείνος, μέσα από τον οποίο έγινε κατορθωτή η αποκέντρωση των ψυχιατρικών υπηρεσιών στα πλαίσια της Κοινοτικής Ψυχιατρικής. Αποσκοπεί στη παροχή υπηρεσιών μέσα στην Κοινότητα, έτσι ώστε το άτομο να μην απομακρυνθεί από το φυσικό και το κοινωνικό του περιβάλλον. Ο θεσμός του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής αποτελεί ένα ουσιαστικό φραγμό στις εισαγωγές σε μονάδες κλειστής ψυχιατρικής περιθαλψής



(Μαβιανός, 1989, σελ. 43-50-51).

Σύμφωνα με την φιλοσοφία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, όταν οι ασθενείς παραμένουν στο περιβάλλον τους, διατηρούν τις κοινωνικές και φιλικές τους σχέσεις και επιτυγχάνουν καλύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα. Η καλύτερη πρόληψη είναι η διαρκής και επίμονη παρέμβαση πάνω στο άτομο και το περιβάλλον του.

Λόγω του ότι η έρευνα της πτυχιακής αυτής εργασίας, πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας, θεωρείται σκόπιμο να γίνει μία λεπτομερέστερη περιγραφή αυτού του Κέντρου και ιδιαίτερα της ιατροπαιδαγωγικής του υπηρεσίας.

Το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας είναι οργάνωση ανοικτής περίθαλψης. Αποτελεί νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ) και επιχορηγείται από το Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Στόχοι της λειτουργίας του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής σύμφωνα με τον Μαβιανό (1989) είναι οι εξής:

- α) Να εκπαιδεύσει, να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει τους κατοίκους της κοινότητας πάνω σε θέματα ψυχικής υγείας, ώστε να μειωθεί η απόσταση μεταξύ του κοινού και των ψυχιατρικών υπηρεσιών και να μπορούν μόνοι τους οι κάτοικοι να βοηθήσουν στον έργο της πρόληψης (πρωτοβάθμια πρόληψη).
- β) Να προσφέρει ψυχιατρικές υπηρεσίες σε άτομα που νοσούν ή ζητούν συμβουλευτική βοήθεια (δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια πρόληψη).
- γ) Να εξασφαλίσει την παραμονή ατόμων με υψηλή επικινδυνότητα στην κοινότητα (τριτοβάθμια πρόληψη) και να βοηθήσει άτομα με ειδικά προβλήματα στην αύξηση της αυτογνωσίας

τους (πρωτοβάθμια πρόληψη).

β) Να συμβάλλει στην επαγγελματική και κοινωνική επανένταξη του αρρώστου (τρίτοβάθμια πρόληψη) (σελ. 54-55).

Οι υπηρεσίες που προσφέρει το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής είναι η ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, η συμβουλευτική υπηρεσία ενηλίκων και η μονάδα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης (εργαστήρια).

Ιδιαίτερη ανάλυση θα δοθεί στην ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, επειδή έχει άμεση σχέση με το θέμα της εργασίας. Η υπηρεσία αυτή είναι επιφορτισμένη με το καθήκον της σωστής διάγνωσης των παραγόντων που βρουν σε κάθε περίπτωση και της κατάλληλης θεραπευτικής αντιμετώπισης. Επιδιώκεται η κατανόηση της λειτουργίας και φυσικής κατάστασης του παιδιού σε ατομική βάση, η κατανόηση της λειτουργικότητάς του σε συνάρτηση με το αναπτυξιακό του στάδιο και η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. (Παπαδάτος - Στογιαννίδου, 1988, σελ. 132, 133).

Μεγάλη έμφαση δίνεται στην επαφή με τους γονείς των παιδιών, που δέχονται τις υπηρεσίες του ιατροπαιδαγωγικού τμήματος, καθώς και με τα ίδια τα παιδιά. Αυτά υποβάλλονται σε κάποιες δοκιμασίες, όπως τέστ νοημοσύνης κ.λ.π. Στο παιδί συνήθως, δεν γίνεται ατομική θεραπεία, αλλά προσφέρεται μία απασχόληση από την κλινική ψυχολόγο του τμήματος αυτού, που μπορεί να περιλαμβάνει και κάποια παιχνίδια με υλοτυπώδεις απαιτήσεις.

Σύμφωνα με τον Παπαδάτο και Στογιαννίδου (1988), θεωρείται απαραίτητη η στελέχωση της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας με μία διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα πρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα των επιστημόνων υγείας: παιδίατρος, παιδοψυχίατρος, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγω-

γούς (σελ. 133).

Στην ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής απασχολείται μόνο μία Κλινική Ψυχολόγος, η οποία συνεργάζεται με τον Ψυχίατρο, ο οποίος είναι και ο Διευθυντής του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής.

Αναφορικά με την συμβουλευτική υπηρεσία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής σε γενικές γραμμές, προσφέρεται συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς των ατόμων που προσφεύγουν στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, δίνοντας πληροφορίες για τρόπους συμπεριφοράς που πρέπει να υιοθετούν ή να αποφεύγουν. Γίνεται επίσης ψυχοθεραπεία σε άτομα που την έχουν ανάγκη. Το τμήμα αυτό απασχολείται συνήθως με άτομα που πάσχουν από ψυχοκινητικά προβλήματα ή ψυχολογικές διαταραχές. Δίνεται ακόμη η δυνατότητα σε άτομα με διανοητική καθυστέρηση να κάνουν αίτηση για σύνταξη εφ' όρου ζωής.

Τέλος στην υπηρεσία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης, μέσα από τα εργαστήρια που λειτουργούν, (Γραμματειακό, Ξυλουργικό, Κεραμική - Ζωγραφική, Κοπτικής - Ραπτικής και Υφαντικής - Πλεκτικής) τα άτομα που εκπαιδεύονται σ' αυτά, προετοιμάζονται για την κοινωνική τους επανένταξη, μαθαίνοντας κάποια τέχνη. Το τμήμα αυτό, συνεργάζεται με τον ΟΑΕΔ, ο οποίος χρηματοδοτεί τα άτομα που εκπαιδεύονται. Επίσης ο ΟΑΕΔ, επιδοτεί τους εργοδότες εκείνους, που αποφασίζουν να πάρουν στην εργασία τους, άτομα που αποφοιτούν από τα εργαστήρια του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής.

Το επιστημονικό προσωπικό του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, αποτελείται από ένα ψυχίατρο ο οποίος είναι προϊστάμενος των τμημάτων του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής (τμήμα ενηλίκων, ιατροπαιδαγωγικού, εργαστηρίων και βιοικητικού προσωπικού), δύο κλινι-

κούς ψυχολόγους για το συμβουλευτικό τμήμα ενηλίκων και το ιατροπαιδαγωγικό τμήμα αντίστοιχα και μία ψυχολόγο στο τμήμα εργαστηρίων. Επίσης αποτελείται από δύο κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εποπτεία των εργαστηρίων, την επαφή με την οικογένεια των εκπαιδευομένων, την επαγγελματική αποκατάστασή τους, καθώς επίσης για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της "κοινότητας" σε θέματα ψυχικής υγείας, αλλά και για την λειτουργία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής. Ακόμη το επιστημονικό προσωπικό απαρτίζεται από 6 εργασιοθεραπευτές.

Η ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία δεν απασχολεί κοινωνικό λειτουργό (παρά το γεγονός ότι υπάρχει θέση κοινωνικού λειτουργού). Αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην ολοκλήρωση του έργου της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας. Γενικότερα η έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού Κοινωνικών Λειτουργών στον Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, έχει σαν αποτέλεσμα την υπερφόρτωση των ήδη υπάρχοντων κοινωνικών λειτουργών, που τους εμποδίζει στο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους. Αυτό οδηγεί στη μη πραγματοποίηση των στόχων του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής.

Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής εκτός της Πάτρα, λειτουργούν στον Πειραιά, Αιγάλεω, Θεσσαλονίκη, Βόλο, Ηράκλειο και Ζάκυνθο και είναι παραρτήματα της Διεύθυνσης του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Αθήνας.

Κύριος σκοπός των Κέντρων αυτών, είναι η ψυχοκοινωνική μέριμνα, η συμβουλευτική παρέμβαση στην κοινότητα, η πρόληψη, η θεραπεία, η αποκατάσταση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ψυχικές διαταραχές (Παπαβάτος - Στογιαννίδου, 1988, σελ. 123).

## 7.6 Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας στην προσέγγιση του προβλήματος της δυσλεξίας.

Αναλύοντας την δυσλεξία βλέπουμε ότι είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που αφορά το παιδί - μαθητή, την οικογένεια και την κοινωνική δομή. Από τη στιγμή που η σχολική επίδοση και η μόρφωση έχουν καθιερωθεί σαν βασικές κοινωνικές αξίες, η σχολική αποτυχία λόγω της δυσλεξίας συνιστά κοινωνικό πρόβλημα.

Η οικογένεια απαιτεί από το παιδί σχολική επίδοση αγνοώντας υπάρχουσες δυσκολίες ή πολλές φορές τις παραβλέπει. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι οι συνθήκες ζωής και αγωγής στις οποίες μεγαλώνει το παιδί επιδρούν τόσο στην εξέλιξη των προσωπικότητας του όσο και στη μαθησιακή του ικανότητα.

Η διαδικασία μάθησης όμως διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα και έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες.

Τα αισθήματα μείνεξίας από την αποτυχία στη μάθηση επηρεάζουν και άλλους τομείς στη ζωή του παιδιού. Ετσι η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη φάση της εκτίμησης της δυσλεξίας και η επεξεργασία τους στη φάση της αντιμετώπισής τους κρίνεται απαραίτητη και εμπειρεύεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού.

Ο Κ.Α εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή σε μονάδα ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων σε συνεργασία με παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, ειδικό δάσκαλο κλπ. Εξετάζοντας την ανάπτυξη του παιδιού ερευνούν τη σχέση ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εμφάνιση και εξέλιξη της δυσλεξίας. Επίσης συμβάλλουν στη διαδικασία βοήθειας του παιδιού συνεργαζόμενοι με την οικογένεια και το σχολείο. Η διεπιστημονική ομάδα για την συλλογή των πληροφοριών συμπληρώνει κοινωνικό ιστορικό και έτσι συμβάλλει στη διερεύνηση των αιτιών της εμφάνισης της δυσλεξίας.

Το κοινωνικό ιστορικό, περιλαμβάνει την περιγραφή του προβλήματος, το ατομικό ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και το ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και το ιστορικό της οικογενειακής κατάστασης. Πηγές πληροφοριών εκτός από το οικογενειακό αποτελεί και το σχολικό περιβάλλον. Το Κ.Ι δεν είναι απλή παράθεση πληροφοριών. Μέσω αυτού γίνεται προσπάθεια οι πληροφορίες να παρουσιάζονται επεξεργασμένες δηλαδή εξελικτικά από τη μία και με τις αλληλεπιδράσεις τους από την άλλη.

Το ατομικό ιστορικό αρχίζει με πληροφορίες από την προ και την περιγεννητική περίοδο και δίνει έμφαση στη ψυχοκινητική ανάπτυξη, την εμφάνιση και εξέλιξη της ομιλίας και τη σωματική υγεία (π.χ παιδικές αρρώστιες, τραυματισμοί, εγχειρήσεις, νοσηλείες) ιδίως κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του.

Σημαντικό μέρος αφιερώνεται στις σχέσεις του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος, γονείς, αδέρφια κ.α και τις αγχογόνες καταστάσεις που το έχουν επηρεάσει: (αποχωρισμοί, παραμέληση, κακοποίηση, αλλαγές κατοικίας, σχολείου). Εκτός αυτού σημειώνονται στοιχεία από τα πρώιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις κοινωνικές του σχέσεις (ομαδικό παιχνίδι, φίλοι).

Η παρακολούθηση της εξέλιξής του δεν σταματάει στα τρία πρώτα χρόνια. Αναζητούνται πόσες διαθέσιμες πληροφορίες υπάρχουν από την προσχολική ηλικία καθώς και τα επόμενα στάδια ανάπτυξης ανάλογα με την ηλικία που έχει φθάσει το παιδί όταν γίνεται η εξέταση της περίπτωσης.

Για παράδειγμα οι πληροφορίες που μπορεί να δώσει η Νηπιαγωγός για τη γλωσσική ικανότητα και τις δεξιότητες του παιδιού είναι αρκετά σημαντικές. Όμως σε μία περίπτωση δυσλεξίας οπωσδή-

ποτε έμφαση δίδεται κυρίως στην πορεία του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο. Από τους ειδικούς κάθε Κέντρου Ψυχικής Υγείας σημειώνεται η ηλικία που πήγε στην πρώτη Δημοτικού, αν είχε τακτική φοίτηση, η γενικότερη προσαρμογή, η επίδοση και οι παρατηρήσεις του δασκάλου. Σε ποιά μαθήματα είχε δυσκολίες, ποιά ακριβώς προβλήματα παρουσιάζει, πόσο υπολείπεται μαθησιακά από το γενικότερο επίπεδο της τάξης του, πως είναι οι διαπροσωπικές του σχέσεις και η συμπεριφορά του στο σχολείο, σε σχέση με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του.

Ακόμη εντοπίζεται ο χρόνος εμφάνισης των συναισθηματικών του αντιδράσεων που συνοδεύουν το πρόβλημα της δυσλεξία: άγχος, μειωμένη αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη, αδιαφορία είναι οι συχνότερα εμφανιζόμενες αντιδράσεις. Διερευνάται η μεταξύ τους διασύνδεση και η αντιμετώπισή τους από το παιδί και το περιβάλλον του (οικογενειακό και σχολικό).

Το οικογενειακό ιστορικό δίνει τη σύνθεση της οικογένειας, τις συνθήκες ζωής και της ατμόσφαιράς των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Διερευνά τα ερεθίσματα για μάθηση και ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας που έχει δώσει η οικογένεια στο παιδί. Το κοινωνικό, μορφωτικό επίπεδο, το γλωσσικό περιβάλλον, την ποιότητα και ευρύτητα της οικογενειακής επικοινωνίας.

Επίσης ασχολείται με τις προσωπικές σχολικές εμπειρίες των γονιών, τη στάση τους στις γραμματικές γνώσεις, τις προσδοκίες - απαιτήσεις τους από τη σχολική επίδοση του παιδιού και την αντίστοιχη επίδοση των αδελφών, εάν υπάρχουν, την ενίσχυση της πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στο παιδί. Περιγράφει τη στάση της οικογένειας στο πρόβλημα, ποιές οι πρώτες αντιδράσεις στην αρχική του εκδήλωση και ποιές οι ενέργειές της.

Ακόμη αναζητά πληροφορίες για το ενδεχόμενο να υπάρχουν και άλλα μέλη της οικογένειας που να είχαν ή να εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, ή δυσλεξία, ή άλλα εξελικτικά ή ψυχιατρικά προβλήματα (κληρονομικότητα).

Η συνέντευξη με το γονιό για την λήψη του Κοινωνικού Ιστορικού συνήθως συμπιπτει με την πρώτη επαφή του με το διαγνωστικό κέντρο και την πρώτη ανεξήγητη διάγνωση για τη δυσκολία του παιδιού. Ο γονιός φθάνει ανήσυχος, φοβισμένος, με επιφυλακτικά αισθήματα που κάθε ειδικός πρέπει να χειριστεί και να καθησυχάσει. Η έκβαση της πρώτης επαφής είναι καθοριστική για την παραπέρα αντιμετώπιση του προβλήματος από την οικογένεια, εκεί εβραινώνεται η μελλοντική συνεργασία.

Η συνέντευξη για τη συλλογή στοιχείων γίνεται με τη μορφή συναλλαγής και όχι ερωταποκρίσεων. Έτσι διευκολύνεται η έκφραση των συναισθημάτων και συνακολουθούν οι πληροφορίες γύρω από το πρόβλημα. Η ατμόσφαιρα της συνέντευξης, ο χώρος, η στάση της επισημονικής ομάδας, η αρχική διαβεβαίωση ότι είναι εμπιστευτική και απόρρητη συνέντευξη καθώς και η επεξήγηση για την αξία των πληροφοριών στη διάγνωση και την πρόγνωση της δυσκολίας του παιδιού, διευκολύνουν την πορεία της συνέντευξης.

Στη λήψη του κοινωνικού ιστορικού ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία και τεχνική. Ευαίσθητες ερωτήσεις όπως αυτές που αφορούν την κληρονομικότητα και τις ενδοοικογενειακές σχέσεις γίνονται με επιλεγμένο τρόπο και σε κατάλληλη στιγμή. Το Κοινωνικό Ιστορικό συνήθως κλείνει με συνοπτική αναφορά στις σημαντικότερες από τις πληροφορίες που περιέχει και αρχικές εκτιμήσεις για την οικογένεια και τη δυναμική της.

Κατά το στάδιο της αντιμετώπισης ενός προβλήματος δυσλε...



ξίας, η διαγνωστική ομάδα βασιζόμενη στο Κοινωνικό Ιστορικό και την συνολική αξιολόγηση προτείνει το σχήμα συνεργασίας του με την οικογένεια και το σχολείο. Αρχικά ενημερώνονται οι γονείς για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού και τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας σε ειδική τάξη, ειδικό σχολείο ή με ειδικό πρόγραμμα στην κανονική τάξη. Εν συνέχεια ο Κ.Α προσφέρει Συμβουλευτική και Υποστηρικτική Κοινωνική εργασία στην οικογένεια με στόχο την αποδοχή του προβλήματος, τη μείωση του άγχους και τη μετεξέλιξη της σε υποστηρικτικό ενθαρρυντικό περιβάλλον με σκοπό τη διορθωτική προσπάθεια του παιδιού.

Συχνά οι γονείς δυσλεκτικών παιδιών αισθάνονται αποτυχημένοι, ματαιωμένοι στο γονεϊκό ρόλο και εκδηλώνουν απόρριψη, θυμό προς το παιδί και αισθήματα ενοχής για δικές τους αδυναμίες ή λάθη στο μέγαλμά του. Συνηθισμένη αντίδραση είναι η παραγνώριση η ελαχιστοποίηση του προβλήματος της δυσλεξίας.

Τη χαμηλή επίδοση την αποδίδουν σε τεμπελιά, έλλειψη διάθεσης για γράμματα. Είναι χρήσιμο να κατανοήσουν ότι το παιδί τους για λόγους πέρα από τη θέλησή του, δεν μαθαίνει με τον κοινό παραδοσιακό τρόπο. Έχει ανάγκη από ειδικό τρόπο εκπαίδευσης και από ενθάρρυνση σαν άτομο και σαν μαθητής.

Ο Κ.Α φροντίζει για τη διασφάλιση της συνεργασίας της οικογένειας με το δάσκαλο για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επιδιώκεται μείωση και άμβλυση αμυντικών και ανταγωνιστικών στάσεων, που μπορεί να εμφανίσουν οι γονείς προς το δάσκαλο ή και το αντίθετο. Η εργασία του Κ.Α δεν περιορίζεται στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, επισκέπτεται το σπίτι και το σχολείο και τον έγκαιρο περιορισμό τυχόν εκδηλώσεων του περιβάλλοντος (κοροϊδία, απομόνωση, απόρριψη) προς το παιδί...

που θα προκαλούσαν κοινωνική περιθωροποίησή του.

Η μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας και το περιεχόμενό της ποικίλλει σε κάθε περίπτωση ανάλογα με το κοινωνικό, μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, στη στάση της στο πρόβλημα, τη διάγνωση του παιδιού και την πορεία του στο σχολείο.

Η ομαθική εργασία της ομάδας των ειδικών επικεντρώνεται στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο, βασική προϋπόθεση στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος της δυσλεξίας και στην ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού.

Ενας από τους βασικότερους λόγους παραπομπής ενός παιδιού σε κοινωνικές ιατροπαιδαγωγικές-παιδοψυχιατρικές υπηρεσίες είναι η μειωμένη σχολική επίδοση. Υπάρχουν πολλοί δυσμενείς παράγοντες και ποικίλες καταστάσεις που έχουν επιπτώσεις ή αντανακλώνται στη σχολική εργασία.

Η ικανότητα του παιδιού ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής ύλης, ο τρόπος που καταπιάνεται με μαθησιακά ζητήματα, η διάθεση και τα κίνητρα για σχολική εργασία, η στάση ή οι αντιδράσεις απέναντι στο σχολείο αλληλοεπηρεάζονται. Βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο σημείο της συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού, γιατί οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στη μάθηση λόγω της δυσλεξίας έχουν επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση του παιδιού, επηρεάζουν κοινωνικές του σχέσεις και την κοινωνική του πορεία. Όταν δεν αντιμετωπίζονται και το παιδί δεν συμφιλιώνεται με το γεγονός οι αντιδράσεις του παιδιού παρεξηγούνται γιατί δεν παίρνει τη βοήθεια και την υποστήριξη που χρειάζεται.

## 8. Νομικό πλαίσιο

Οι μελετητήτριες στην προσπάθειά τους να ενημερωθούν σε σχέση με το νομικό πλαίσιο που αφορά τη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας, στράφηκαν στη σχετική με τον τομέα, ειδικής αγωγής, νομοθεσία.

Μέσα από τη μελέτη ενός συνόλου νόμων διαπιστώθηκε ότι ο νομοθέτης προβλέπει τρεις φορείς αρμόδιους για τη διαγνωστική διαδικασία στην Ειδική αγωγή και κατά συνέπεια και στο θέμα της δυσλεξίας.

Αυτοί είναι:

- 1) Ιατροπαιδαγωγικοί Σταθμοί
- 2) Σχολικοί Ψυχολογικοί Σταθμοί και
- 3) Κινητές διαγνωστικές ομάδες.

Εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι μόνο οι δύο φορείς (Ιατροπαιδαγωγικοί Σταθμοί και Κινητές Διαγνωστικές ομάδες) λειτουργούν διαγνωστικά σήμερα. Οι Σχολικοί Ψυχολογικοί Σταθμοί δεν έχουν τεθεί σε εφαρμογή από το 1981 που έγινε η θεσμοθέτησή τους.

Η παράθεση των νόμων αυτών δίνεται στο παράρτημα Β.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ III

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### α. Είδος έρευνας ή μελέτης

Πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση των κοινωνικών ψυχολογικών και ιατρικών παραγόντων, παιδιών ηλικίας 6-12 ετών που παραπέμφθηκαν και εξετάσθηκαν από το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας, από το 1988 έως και το 1991.

Τα στοιχεία για την καταγραφή των παραγόντων αυτών πάρθηκαν από τους φακέλους των παιδιών που είχαν διαγνωστεί από τους ειδικούς ως δυσλεξικά.

#### β. Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης είναι η καταγραφή και στη συνέχεια η διερεύνηση των κοινωνικών, ψυχολογικών και ιατρικών παραγόντων.

Εξετάζονται τα κοινωνικά ιστορικά παιδιών ηλικίας 6-12 ετών, ως μέρος της διαγνωστικής εκτίμησης για το πρόβλημα της δυσλεξίας.

#### γ. Ερωτήματα - Υποθέσεις

Η έρευνα αυτή έρχεται να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω σημαντικά ερωτήματα:

1. Σε ποιά τάξη φοιτούν τα παιδιά με προβλήματα δυσλεξίας που παραπέμφθηκαν στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία (Ι.Υ) του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής (Κ.Ψ.Υ) Πάτρας;
2. Από ποιόν γίνεται η παραπομπή για διαγνωστική εκτίμηση των

παιδιών στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής;

3. Ποιοί είναι οι παράγοντες που βοηθούν στην εμφάνιση του προβλήματος και που λειτουργούν ανασταλτικά στην αντιμετώπισή του;
4. Υπάρχει σχέση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων της οικογένειας, του ατομικού ιστορικού των δυσλεξικών παιδιών καθώς και κληρονομικών στοιχείων με το πρόβλημα της δυσλεξίας;

#### β. Δειγματοληψία

Μελετήθηκαν όλα τα περιστατικά από τα αρχεία της Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας, τα οποία είχαν παραπεμφθεί τις χρονιές 1988 έως 1991 μέχρι και τον μήνα Ιούνιο.

Ο πληθυσμός ο οποίος καταγράφηκε ήταν 36 αγόρια και κορίτσια που είχαν διαγνωσθεί δυσλεξικά, ηλικίας 6 έως 12 ετών, και φοιτούν σε Δημόσια και Ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία. Τα παιδιά αυτά είναι κάτοικοι όχι μόνο του Νομού Αχαΐας αλλά και του Ν. Αιτωλοακαρνανίας και της Ζακύνθου.

Οι παράγοντες, οι οποίοι διερευνήθηκαν καταγράφηκαν από τα αρχεία της Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας που είχαν σχέση με το πρόβλημα της δυσλεξίας.

#### ε. Όργανο μέτρησης

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε μια "Λίστα καταγραφής και συγκέντρωσης δεδομένων" (Παράρτημα Δ, σελ 189). Η συγκεκριμένη Λίστα συμπληρώθηκε από στοιχεία που περιείχαν οι φάκελοι των παιδιών. Μέσω αυτών συγκεντρώθηκαν αξιόπιστες πληροφορίες για...

την μελέτη των παραγόντων που είχαν προσδιοριστεί.

#### στ. Πλαίσιο αναφοράς

Για την κατάρτιση του πλαισίου έρευνας οι μελετήτριες χρειάστηκε να ανατρέξουν στα αρχεία του κέντρου Ψυχικής Υγιεινής με τους φακέλους περιστατικών της Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας και να εντοπίσουν τις περιπτώσεις με διάγνωση δυσλεξίας.

#### ζ. Τρόπος ανάλυσης πληροφοριών

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων κατασκευάσθηκαν πίνακες που περιέχουν τα ευρήματα της έρευνας ξεχωριστά ανά παράγοντα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δόθηκε με αριθμητικές και εκατοστιαίες μονάδες (%). Η ανάλυση και τα συμπεράσματα της έρευνας παρατίθενται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV****ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Κύριος σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί δυσλεξία σε σχέση με την συνύπαρξη κοινωνικών, ψυχολογικών και ιατρικών παραγόντων.

Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης ήταν:

1. Να διερευνηθεί το ποσοστό των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας από το 1988 έως το 1991 και έχουν διαγνωστεί από τους ειδικούς του Κέντρου ως δυσλεξικά.
2. Να διερευνηθεί το μέγεθος του προβλήματος όπως παρουσιάζεται από τα άτομα που έχουν παραπέμφει το περιστατικό, σε σχέση με το σχολείο, την οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.
3. Να διερευνηθεί σε ποιά τάξη φοίτησης τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα δυσλεξίας, παραπέμπονται στην ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας και από ποιά άτομα πραγματοποιείται η παραπομπή.
4. Να καταγραφεί η οικογενειακή δομή των δυσλεξικών παιδιών: ηλικία γονέων, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα γονέων, αριθμός των παιδιών στην οικογένεια ώστε να διερευνηθούν ποιοί από αυτούς τους παράγοντες βοηθούν στην εμφάνιση και επιδείνωση του προβλήματος της δυσλεξίας και σε τι ποσοστό.
5. Να διερευνηθεί το ατομικό ιστορικό των παιδιών: φύλο, ηλικία, συνθήκες κύησης, τοκετού, περιγέννητική περίοδος, ψυ-

χοκίνητική ανάπτυξη, χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ώστε να διαφανεί η σχέση του με το πρόβλημα της δυσλεξίας.

6. Να διερευνηθεί το ιατρικό και κληρονομικό ιστορικό των δυσλεξικών παιδιών ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την δυσλεξία, βοηθούν στην εμφάνιση του προβλήματος και που λειτουργούν ανασταλτικά στην αντιμετώπισή του.

Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζονται σαν απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν αρχικά τεθεί. (Παράρτημα Α, Πίνακας 1)

Από το σύνολο των 36 περιστατικών που παραλέμφθησαν στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία (Ι.Υ) του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας από το 1988 μέχρι και τον Ιούνιο του 1991, παρατηρείται ότι τα 31 περιστατικά ποσοστό 86,1% ήταν αγόρια και μόνο το 13,9% ήταν κορίτσια, δηλαδή 5 περιστατικά.

Πίνακας 2

Τάξη φοίτησης παιδιού

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Βθ	3	8,3
β. Γθ	4	11,1
γ. Δθ	8	22,2
δ. Εθ	12	33,4
ε. Στ.θ	9	25
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>



Στον Πίνακα 2 (Παράρτημα Α), φαίνεται η τάξη φοίτησης κάθε παιδιού. Από το σύνολο των 36 περιστατικών των δυσλεξικών παιδιών που έχουν παραπεμφθεί στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία τα 12 σε ποσοστό 33,4% φοιτούν στην Ε' Δημοτικού και τα 9, σε ποσοστό 25% στην ΣΤ' Δημοτικού.

Μικρότερα ποσοστά αναφέρονται στην Δ' Δημοτικού σε ποσοστό 22,2% στη Γ' Δημοτικού 11,14% , ενώ στην Β Δημοτικού σε ποσοστό 8,3% .

### Πίνακας 3

Από ποιόν έγινε η παραπομπή για διαγνωστική εκτίμηση

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ		
Κατηγορίες δείγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. συγγενικό πρόσωπο	4	11,1
β. σχολείο	15	41,8
γ. πρωτοβουλία γονέων	14	38,8
δ. ειδικοί ψυχικής υγείας	2	5,5
ε. άλλοι φορείς	1	2,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Από την ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 3 (Παράρτημα Α) παρατηρείται ότι η συχνότητα των παραπομπών που έχει πραγματοποιηθεί από το σχολείο είναι 15 παιδιά σε ποσοστό 41,8% και από του γονείς 14 παιδιά σε ποσοστό 38,8% . Τα ποσοστά αυτά είναι τα μεγαλύτερα που εμφανίζονται στον πίνακα και δείχνουν το βαθμό

ευαισθητοποίησης των δύο κατηγοριών αυτού του δείγματος.

Οι συγγενείς των παιδιών παρέπεμψαν 4 περιστατικά σε ποσοστό 11,1 %, ενώ παρατηρείται ένα πολύ μικρό ποσοστό παραπομπών από ειδικούς ψυχικής υγείας (5,5%) και από άλλους φορείς (2,8%).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 (Παράρτημα Β) τα 35 παιδιά ζούσαν με τους δύο φυσικούς γονείς σε ποσοστό 97,2% ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 2,8 % των παιδιών ζούσε με ένα φυσικό γονέα και αντικαταστάτη του άλλου.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό 44,4% (Παράρτημα Α, Πίνακας 5α) η ηλικία του πατέρα κυμαίνεται από 36 έως 40 ετών το 28% από 41 έως 45 ετών. Σε 8,3% αναφέρονται οι ηλικίες από 31 έως 35 ετών και από 56 έως 60 ετών. Στο μικρότερο ποσοστό 5,5% αναφέρονται ο πατέρας με ηλικία 46 έως 50 ετών και 51 έως 55 ετών.

Στον Πίνακα 5β (Παράρτημα Α) φαίνεται η ηλικία της μητέρας. Το 41,8% των μητέρων ήταν μεταξύ 31 έως 35 ετών, το 22,2% μεταξύ 36 έως 40 ετών και το 11,1% μεταξύ 26 έως 30 ετών.

Σε μικρότερα ποσοστά αναφέρονται οι εξής ηλικίες: Μεταξύ 41 έως 45 και 46 έως 50 ετών σε ποσοστό 8,3%, 51 έως 55 ετών σε ποσοστό 5,5% ,ενώ σε ηλικία μεταξύ 21 έως 25 ετών σε ποσοστό 2,8%.

Σημαντική έλλειψη στοιχείων παρατηρείται ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Παράρτημα Α, Πίνακας 6). Ως προς τον πατέρα σε ποσοστό 41,8%, ενώ ως προς την μητέρα ποσοστό 44,4%.

Στο σύνολο των 36 (100%) Κοινωνικών Ιστορικών βρέθηκε ότι το 30,5% των πατέρων και το 22,2% των μητέρων ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Το 11,1% των πατέρων και το 2,8% των μητέρων ήταν απόφοιτοι μεταξύ Α και Γ τάξης του Γυμνασίου. Επίσης το 11,1% των πατέρων και το 16,8% των μητέρων ήταν απόφοιτοι λυκείου ή εξατα-

Είου Γυμνασίου, ενώ το 5,5% αντίστοιχα και το 13,9% έχουν τελειώσει κάποια τεχνική ή επαγγελματική σχολή.

Στον Πίνακα 7 (Παράρτημα Α), φαίνεται ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό 30,5% το επάγγελμα του πατέρα των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ήταν τεχνίτες επαγγελματίες ή υπάλληλοι ενώ το 22,2% ανειδίκευτοι εργάτες ή υπάλληλοι.

Σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας το μεγαλύτερο ποσοστό 68,6% ασχολούνται με οικιακά και το 13,9% είναι ανειδίκευτες εργάτριες ή υπάλληλοι.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 8 (Παράρτημα Α) το 11,1% των οικογενειών είχε ένα παιδί, το 44,4% 2 παιδιά, το 30,6% είχε 3 παιδιά, το 11,1% είχε 4 παιδιά και το 2,8% είχε 6 παιδιά. Τα μεγαλύτερα ποσοστά αναφέρονται στις οικογένειες με 2 έως 3 παιδιά.

### Πίνακας 9

Πιθανοί παράγοντες που σχετίζονται με το παρόν επεισόδιο

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΙΘΑΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
Κατηγορίες δείγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου	1	2,8
β. Οικογενειακά προβλήματα	11	30,5
γ. Οργανικά προβλήματα	3	8,3
δ. Αγνωστο	21	58,4
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Όπως φαίνεται στον πίνακα 9 οι πιθανοί παράγοντες που σχετίζονται με το παρόν επεισόδιο είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό ~~30,5% τα οικογενειακά προβλήματα. Οργανικά προβλήματα παρουσιάστηκαν σε 3 παιδιά ποσοστό 8,3%, ενώ σε ένα παιδί αναφέρεται ως πιθανός παράγοντας η απώλεια κάποιου αγαπημένου αντικειμένου.~~

Ως σημαντικότερο ποσοστό αναφέρεται το 58,4% των ατόμων που παρέπεμψαν το περιστατικό και θεωρούν άγνωστους τους παράγοντες που σχετίζονται με το παρόν επεισόδιο. Ο λόγος μπορεί να είναι ότι δεν είχαν από πριν ασχοληθεί με το πρόβλημα για να αναζητήσουν τις αιτίες του.

Από το σύνολο των 36 περιστατικών που παραπέμφθηκαν στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία με διάγνωση δυσλεξία (Παράρτημα Α, πίνακας 10) τα 25 παιδιά σε ποσοστό 69,6%, έχουν γεννηθεί φυσιολογικά, τα 4 σε ποσοστό 11,1% με καισαρική τομή, τα 2 σε ποσοστό 5,5% με αναρρόφηση και τα 3 σε ποσοστό 8,3% γεννήθηκαν πρόωρα.

Ελλειψη στοιχείων παρατηρήθηκε στο 5,5% των παιδιών.

Από τον Πίνακα 11 (Παράρτημα Α) φαίνεται το βάρος γέννησης των παιδιών. Τα 2 παιδιά σε ποσοστό 5,5%, είχαν βάρος έως 2.200 gr., ενώ τα 34 σε ποσοστό 94,5% είχαν φυσιολογικό βάρος 2.200 gr. και άνω.

## Πίνακας 12

## Νοημοσύνη των παιδιών

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Φυσιολογική	32	88,9
β. Ελαφρά υστέρηση	1	2,8
γ. Υψηλή νοημοσύνη	2	5,5
δ. Ελλειψη στοιχείων	1	2,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Από τα 36 παιδιά που παραπέμφθηκαν τα 32 σε ποσοστό 88,9% είχαν φυσιολογική νοημοσύνη, ελαφρά υστέρηση παρουσίαζε 1 παιδί σε ποσοστό 2,85. Επίσης υψηλή νοημοσύνη παρουσίαζαν 2 παιδιά σε ποσοστό 5,5%. Ελλειψη στοιχείων αναφερόταν σε 1 παιδί ποσοστό 2,8%.

## Πίνακας 13

## Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των παιδιών

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ			
Κατηγορίες δείγματος		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤ. %
α. Κοινωνικότητα	Εξωστρεφές αποκτά εύκολα φιλίες ευγενικό εκδηλώνει τα συναι-	13	38,1
β. απομόνωση	τάση για απομόνωση δεν εξωτερικεύει τα συναισθήματά του δεν έχει φιλίες δεν έχει κοινωνικές σχέσεις	8	22,7
γ. Ανάληψη πρωτο- βουλιών	υπεύθυνο, πρόθυμο συνεπές στην ανάληψη ενεργειών και δρα- στηριοτήτων	3	7,8
δ. Ζωηρή συμπερι- φορά	κινητικό, δεν μπαίνει σε όρια, κάνει ατα- ξίες.	6	15,7
ε. Προβλήματα συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις	αγχώδες, παθητικό επιθετικό, επίμονο, εύθικτο	6	15,7
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>36</b>	<b>100</b>

Στον πίνακα 13, φαίνονται τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των παιδιών. Στο σύνολο των 36 θυσλεξικών παιδιών το 38,1% των χαρακτηριστικών αναφέρεται σε κοινωνικότητα, το 22,7% σε απομόνωση, το 7,8% σε ανάληψη πρωτοβουλιών, το 15,7% σε ζωηρή συμπεριφορά και το 15,7% σε προβλήματα συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις.

## Πίνακας 14

## Πλευρίωση

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ		
Κατηγορίες δείγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. αριστερόχειρος	6	16,8
β. δεξιόχειρος	10	28
γ. μικτή πλευρίωση	1	2,8
δ. πιεσμένη αριστεροχειρία	1	2,8
ε. Έλλειψη στοιχείων	18	49,6
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Από το σύνολο των 36 περιστατικών τα 6 σε ποσοστό 16,8% είναι αριστερόχειρες ενώ τα 10 σε ποσοστό 28% δεξιόχειρες. Επίσης 2 από τα παιδιά παρουσίαζαν μικτή πλευρίωση και πιεσμένη αριστεροχειρία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα ιστορικά των παιδιών σε ποσοστό 50% υπήρχε σημαντική έλλειψη στοιχείων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το άτομο που έκανε την παραπομπή δεν είχε πολλές γνώσεις για την συμπλήρωση των στοιχείων που περιείχε το ιστορικό της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας.

Επίσης σημαντική έλλειψη στοιχείων αναφέρεται και στον πίνακα 15 (Παράρτημα Α) ως προς το αναμνηστικό ιστορικό των δυσλεξικών παιδιών σε ποσοστό 61,1%. Ασθένειες εκτός από παιδικές είχαν παρουσιάσει 8 παιδιά σε ποσοστό 22,2%, διαταραχές στο αναπνευστικό σύστημα 3 παιδιά, ποσοστό 8,3% και από ένα παιδί σε ποσοστό 2,8% παρουσίαζε αντίστοιχα μεταβολικές διαταραχές, δια-

ταραχές στο ουροποιητικό σύστημα και βλάβες από φυσικά αίτια (τροχαία ατυχήματα).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 16 (Παράρτημα Α), οι 35 περιπτώσεις σε ποσοστό 97,2% δεν ανέφεραν την ύπαρξη κάποιου οικογενειακού Ψυχιατρικού Ιστορικού που να θεωρείται σημαντικό για την περίπτωση της δυσλεξίας ενώ σε 1 περίπτωση υπήρξε έλλειψη στοιχείων.

Από την ανάλυση των δεδομένων του πίνακα 17 (Παράρτημα Α) παρατηρήθηκε ότι δεν εμφανίζεται κάποιο σωματικό νόσημα. Μεταξύ των εξ' αίματος συγγενών σε ποσοστό 91,7%. Μόνο το 5,5% εμφανίζει κάποιο σωματικό νόσημα ενώ το 2,8% είχε άγνοια για την συγκεκριμένη κατηγορία.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η δυσλεξία σε σχέση με την συνύπαρξη κοινωνικών, ψυχολογικών και ιατρικών παραγόντων.

Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου αυτού ασχολείται με κάποιες προτάσεις που οι μελετήτριες θέτουν και που θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να μελετηθούν για την καλύτερη κατανόηση της δυσλεξίας. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με συμπεράσματα και συσχετισμούς των ευρημάτων της μελέτης με προηγούμενα ευρήματα και με θεωρητικές τοποθετήσεις άλλων μελετητών. Τέλος γίνεται αναφορά στις εισηγήσεις που είναι αναγκαίες για την καλύτερη αντιμετώπιση του θέματος.

#### Συζήτηση

Λόγω έλλειψης στοιχείων από τα ιστορικά των παιδιών και ενός σημαντικά μεγάλου ποσοστού άγνοιας που παρατηρήθηκε από τα άτομα που παρέπεμφαν το περιστατικό δεν ήταν δυνατόν να μελετηθούν οι ακόλουθοι παράγοντες που οι μελετήτριες θεώρησαν σημαντικούς για την καλύτερη διερεύνηση του προβλήματος της δυσλεξίας.

1. Είναι αναγκαία η εξέταση της βομής της οικογένειας που είναι

"το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων και των ρόλων κατά φύλο και ηλικία των μελών της" (Λ.Μ Μουσουρού 1984 σελ. 32).

Η δομή της οικογένειας εξαρτάται άμεσα από τη σύνθεση της. Σύμφωνα με την Μουσούρου (1984) η ανάμειξη άλλων ατόμων όπως συγγενών, παππούδων στην καθημερινότητα της ζωής της οικογένειας στην φροντίδα, ανατροφή και εκπαίδευση του παιδιού (που αποτελούν την κύρια έκφραση αλλά και το κύριο αίτιο ανάμειξης) μπορεί να θεωρηθεί ως αποφασιστικός παράγοντας της δομής της οικογένειας και της δυναμικής της.

2. Η στάση των γονέων απέναντι στην απόκτηση του παιδιού.
3. Η στάση των γονέων απέναντι στην φροντίδα του παιδιού γιατί από την έρευνα έμεσα διαφαίνεται και η σχέση των γονιών με το πρόβλημα του παιδιού τους, από το ποιός παρέπεμφε το παιδί στο Κ.Ψ.Υ για να εξεταστεί.

Οι περισσότερες περιπτώσεις - από τα στοιχεία των φακέλλων των παιδιών - παραπέμφθηκαν από δασκάλους και λιγότερες από τους γονείς. Αυτό δείχνει μία απόσταση του γονέα από το παιδί και μία αδιαφορία για την μαθησιακή του εξέλιξη, καθώς και αρνητικές συνθήκες ζωής και ατμόσφαιρα των ενδοοικογενειακών σχέσεων.

Για την ελληνική οικογένεια σύμφωνα με έρευνα της Λ. Μουσούρου Αθήνα (1984) η φροντίδα του παιδιού αντιμετωπίζεται σαν η κάλυψη βασικών αναγκών της φυσικής επιβίωσής του: ποιός θα το πλύνει, ποιός θα το προσέξει.

Η κάλυψη των βασικών αναγκών της διαμόρφωσης του ως κοινωνικού ατόμου ή η εκπαίδευσή του έξω από το χώρο του σχολείου δεν φαίνεται ν' απασχολεί εξίσου έντονα. Ίσως γιατί δεν συνειδητοποιούνται οι ανάγκες αυτές. Το παιδί με συνθήκες απομόνωσης στο χώρο του σπιτιού και της οικογένειας και τα προβλήματα που γεννά αυτός ο τρόπος ζωής του παιδιού...

(νευρικότητα, αταξίες, όχι διάθεση για μάθηση) συνήθως τα γεννά η παιδοκεντρικότητα της ζωής της μητέρας.

4. Η στάση των γονέων απέναντι στην ιατρική παρακολούθηση του παιδιού.
5. Η στάση τους απέναντι στην επιθυμητή μελλοντική εκπαίδευση του παιδιού (προσδοκίες από το παιδί).
6. Μορφή και επιθυμητή μορφή της οικογένειας.
7. Μέγεθος και σύνθεση του νοικοκυριού.
8. Δομή της οικογένειας η οποία εκδηλώνεται:
  - α. Με την κατανομή της φροντίδας για το παιδί ανάμεσα στο ζευγάρι.
  - β. Με την σχέση ως προς την κατανομή της φροντίδας για το παιδί ανάμεσα στο ζευγάρι και την επαγγελματική απασχόληση της μητέρας.
  - γ. Την ανάμειξη άλλων προτύπων συγγενικών στην φροντίδα και την ανατροφή του παιδιού.
  - δ. Η δύναμη του καθενός από τους συζύγους όπως εκφράζεται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας.
9. Η κοινωνική ζωή της οικογένειας.
10. Εκπαιδευτικό επίπεδο των συζύγων-γονέων. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του ζευγαριού αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα διαμόρφωσης των ρόλων του καθενός ως συζύγου και ως γονέα όσο και προσδιοριστικό στοιχείο της όλης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας και του τρόπου με τον οποίο προσέγγιζαν το παιδί.
11. Η στέγαση - κατοικία. Το μέγεθος της κατοικίας μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό ή όχι μόνο σε συνάρτηση με τον αριθμό των μελών του νοικοκυριού που στεγάζει.

12. Το Εισόδημα των γονέων: Είναι γεγονός ότι οι πιθανότητες να είναι οι γονείς οικονομικά ενεργά μέλη στην οικογένεια και να προσφέρουν τα απαραίτητα εφόδια για τη σωστή διαβίωση των παιδιών, είναι τόσο περισσότερες, όσο υψηλότερο είναι και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Προσοχή χρειάζεται προκειμένου να προσδιοριστεί η σχέση της επαγγελματικής απασχόλησης της συζύγου - μητέρας με τη δομή της οικογένειας, λόγω του ότι συνδέεται με διαφοροποίηση του ρόλου της στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού και στον τρόπο που θα χειριστεί και θα επικοινωνεί με το παιδί της.

13. Μελέτη της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού. Όπως π.χ σε ποιο μήνα: στήριξε το κεφάλι του, κάθισε, περπάτησε, είπε τις πρώτες λέξεις, έκανε τις πρώτες προτάσεις κλπ.

14. Τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί από το πρόβλημα που έχει και αναζήτηση των τρόπων που το αντιμετωπίζει.

15. Τέλος η στάση των γονέων απέναντι στο πρόβλημα του παιδιού τους και ενέργειές τους που κάνουν για να το βοηθήσουν να το αντιμετωπίσει.

### **Συμπεράσματα**

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνονται τα εξής:

1. Υπάρχουν περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια με προβλήματα θυσλεξίας, όπως εξάλλου υπάρχουν και περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια και στο συνολικό αριθμό των προσερχομένων στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής.

Οι Τζουριάβου - Μαρκοβίτης (1991) αναφέρουν ότι η αναλογία

δυσλεξικών αγοριών - κοριτσιών είναι 3-4:1, ενώ κατά τον Γεωργούση (1986) το ποσοστό αναφέρεται σε τέσσερες έως οκτώ φορές υψηλότερο στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια.

Η δυσαναλογία αυτή κατά την άποψη του Money (1966) έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες σε μία γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης όπως ο ίδιος αναφέρει το αρσενικό γενικότερα είναι περισσότερο τρωτό από το θηλυκό κατά την διαδικασία της ανάπτυξης είτε στο εμβρυϊκό στάδιο είτε στην περίοδο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας.

2. Η παραπομπή των παιδιών στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία πραγματοποιήθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις κατά την διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού. Η καθυστέρηση αυτή ίσως να οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος και γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά μαθησιακά προβλήματα, με συνέπεια να μην γίνεται το πρόβλημα γνωστό στους γονείς όταν ακόμα τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις και έτσι η κατάσταση να επιδεινώνεται.

3. Γενικά παρατηρείται ένα πολύ μικρό ποσοστό παραπομπής παιδιών με διάγνωση δυσλεξίας κατά την διάρκεια των ετών 1988 έως 1991, ενώ στο θεωρητικό μέρος παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό της δυσλεξίας τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά.

Αυτό μπορεί να οφείλεται στην άγνοια ή έλλειψη ενδιαφέροντος που μπορεί να έχουν οι γονείς ή στην έλλειψη ευαισθητοποίησης της κοινότητας που όπως παρατηρήθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει παραπέμψει ένα μικρό ποσοστό...

περιστατικών.

4. α) Το μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεξικών παιδιών ζούσαν και με τους δύο γονείς. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις όπου τα παιδιά ζούσαν με ένα γονέα και αντικαταστάτη του άλλου. Κατά μέσο όρο ο αριθμός των αδελφών στην οικογένεια αποτελείται από 2 έως 3 παιδιά.

β) Επειδή οι συναισθηματικοί αυτοί παράγοντες επηρεάζονται από την ύπαρξη ή όχι γονέων, την απώλεια του ενός από τους δύο από φυσικό θάνατο, διαζύγιο ή κάποιο ατύχημα (που τον καθιστά αδύναμο ν' ασχοληθεί με το παιδί), θα πρέπει να διερευνάται προσεκτικά η κατάσταση στην οικογένεια.

Επίσης σημασία πρέπει να δίνεται στις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο, στις προσδοκίες τους για το παιδί καθώς και στην σχέση ή ταύτιση του παιδιού με το πρότυπο που εμπνέει την ακαδημαϊκή τους πορεία.

Πολλές φορές οι γονείς απαιτούν από το παιδί άριστη σχολική επίδοση αγνοώντας υπάρχουσες δυσκολίες. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι οι συνθήκες ζωής και αγωγής στις οποίες μεγαλώνει επιδρούν τόσο στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του όσο και στην μαθησιακή του ικανότητα.

γ. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε παιδιά που έχουν δοκιμάσει στα πρώτα χρόνια της ζωής τους μεγάλη συναισθηματική αποστέρηση γιατί συχνά παρουσιάζουν από νωρίς σύνθετες και σοβαρές δυσκολίες που αναφέρονται στη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Καραντάνο (1984), ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στους συναισθηματικούς παράγοντες γιατί μπορεί

να είναι αίτια αναστολής της διάθεσης και των κινήτρων ενός παιδιού να καταπιάνεται με σχολική εργασία.

Επίσης ο ίδιος μελετητής αναφέρει ότι η διαδικασία της μάθησης και της ανάγνωσης αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής κάθε παιδιού, από τη σχέση που θα κάνει με τη μητέρα του, ακόμα και πως θα ξεφυλλίσει μαζί της τα πρώτα παιδικά παραμύθια.

Έτσι το παιδί μεγαλώνοντας θα μπορεί να συνδέσει την εικόνα με το λόγο και όταν θα πάει στο σχολείο θα του είναι πιο εύκολο να δώσει σημασία στην ανάγνωση και την γραφή.

"... τα γράμματα δεν θα μείνουν ξένα, ουδέτερα στοιχεία αλλά κατά κάποιο τρόπο, θα συνδεθούν με τον συναισθηματικό του κόσμο και μέσα στην πληθώρα των πληροφοριών θα διαλέξει πράγματα που είναι συνδεδεμένα συναισθηματικά".

(Γ. Καραντάνος 1984, σελ. 87).

5. Παρατηρήθηκε σημαντική έλλειψη στοιχείων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ενώ στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αναφέρονταν ως απόφοιτοι δημοτικού.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων προσδιορίζει και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το επάγγελμα των πατέρων των περιστατικών αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην κατηγορία των ανειδίκευτων εργατών ή υπαλλήλων ενώ των μητέρων ως κύρια ασχολία τους αναφέρονται τα οικιακά.

Από έρευνα που διεξήγαγε το Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού (1989) βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχολικής

επίδοσης του παιδιού με την εκπαίδευση των γονέων, το επάγγελμα τους για τη μελλοντική μόρφωση τους και τις προσδοκίες του για τη μελλοντική μόρφωση του παιδιού. (Περιοδικό Ψυχολογικά θέματα, Τόμος 1ος, Τεύχος 3).

Επίσης φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι οι οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό - οικονομικό επίπεδο παραπέμπουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά τους στην Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής απ' ότι οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο.

6. Στους πιθανούς παράγοντες που συνδέονται με το πρόβλημα της δυσλεξίας ως σημαντικότεροι αναφέρονται τα οικογενειακά και οργανικά προβλήματα.

Όπως αναφέρει ο Αλεξάνδρου (1989) από έρευνες που έγιναν σε ομάδες δυσλεξικών παιδιών και παιδιών χωρίς προβλήματα δυσλεξίας διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεξικά παιδιά σε μεγάλο ποσοστό είχαν προσβληθεί κατά την βρεφική ή πρώτη παιδική ηλικία τους, από μολυσματικές ή εμπύρετες ασθένειες οι οποίες όπως είναι γνωστό προξενούν συχνά ελαφρές εγκεφαλοπάθειες. Οι εγκεφαλοπάθειες αυτές, όπως ο ίδιος μελετητής αναφέρει, κρύβονται με μεγάλη πιθανότητα πίσω από την δυσλεξία.

Σύμφωνα με τον Πάλλη (1983) από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί οι οικογενειακοί παράγοντες που μπορούν να επιβαρύνουν και να αναστείλουν τη φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού είναι: η δυσαρμονία στις οικογενειακές σχέσεις, "ψυχρό" οικογενειακό περιβάλλον, υπερπροστασία του παιδιού, ανεπαρκής ή ασυνεπής "πειθαρχία". Επίσης ανεπαρκής οικογενειακή επικοινωνία, "φτωχό" οικογενειακό περιβάλλον σε ερεθίσματα,



αντίξοα γεγονότα (θάνατος, διαζύγια κ.α), ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών, μετανάστευση (σελ. 113).

7. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δεν παρατηρήθηκαν σημαντικά προβλήματα όσον αφορά τις συνθήκες τοκετού των παιδιών. Αντίθετα για την περιγεννητική περίοδο αναφέρονται ιστορικά προωρότητας, καθώς και βάρους γέννησης κάτω των 2.500 gr.

Όπως υποστηρίζει και η Παπαθεοφίλου (1989) μετά από έρευνα που πραγματοποίησε σε μία Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία στον Πειραιά, υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην έντονη προωρότητα και στο μικρό βάρος κατά τη γέννηση (λιγότερο από 2.500 gr).

8. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεξικών παιδιών παρατηρήθηκε ότι είχαν φυσιολογική νοημοσύνη, ενώ αναφέρονται και περιπτώσεις με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, καθώς και περιπτώσεις με ελαφρά υστέρηση.

Σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989), εάν η νοημοσύνη ενός παιδιού είναι σαφώς ανώτερη από τις μαθησιακές του ικανότητες, τότε έχουμε μία σοβαρή ένδειξη ότι έχουμε μπροστά μας μία περίπτωση δυσλεξίας. Εάν απεναντίας, ο δείκτης νοημοσύνης βαδίζει περίπου παράλληλα προς τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις του παιδιού τότε δεν πρόκειται για δυσλεξία αλλά για νοητική καθυστέρηση.

Επίσης όταν η νοημοσύνη είναι πάνω από το μέσο όρο τότε οι προοπτικές αντιμετώπισης του προβλήματος του δυσλεξικού παι-

βιοῦ είναι ευνοϊκές. Η υψηλή νοημοσύνη μπορεί να το βοηθήσει να "ανακαλύψει" το πρόβλημά του και να αναπτύξει το ίδιο στρατηγικές προκειμένου να το αντιμετωπίσει.

Όπως αναφέρει ο προηγούμενος μελετητής υπάρχουν αρκετά υψηλής νοημοσύνης δυσλεξικά παιδιά τα οποία αδυνατούν να αντιμετωπίσουν ορθολογικά το πρόβλημά τους γιατί συνεχώς τα βασανίζει η ιδέα ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και στα όνειρά τους.

9. Ως προς τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των δυσλεξικών παιδιών παρατηρήθηκαν προβλήματα απομόνωσης, ζωνής συμπεριφοράς και προβλήματα συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις.

Οι συνεχείς αποτυχίες και τα βιώματα αποτυχίας του δυσλεξικού παιδιού συντελούν ώστε να του δημιουργηθούν αποκλίσεις συμπεριφοράς και αρνητικές μεταλλαγές στην προσωπικότητά του. Όπως αναφέρει ο Αλεξάνδρου (1989) επειδή το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί σε καμία περίπτωση με τις χαμηλές του επιδόσεις να επιβεβαιώσει το εγώ και το γόητρό του μέσα στην τάξη προσπαθεί να το κατορθώσει με διάφορες αποκλίσεις συμπεριφοράς και μη κοινωνικές ενέργειες.

Αντίθετα υπάρχουν περιπτώσεις όπου το δυσλεξικό παιδί απομονώνεται, αναπτύσσει αισθήματα μειονεξίας, είναι ευαίσθητο και συναισθηματικά ευμετάβλητο.

10. Υπάρχει σημαντική έλλειψη στοιχείων ως προς το είδος πλευρίωσης που παρατηρείται στα περισσότερα δυσλεξικά παιδιά που έχουν παραπεμφθεί στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Το μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεξικών παιδιών είναι δεξιόχειρες ενώ παρατη-

ρείται και ένα μεγάλο ποσοστό αριστερόχειρων παιδιών.

Σύμφωνα με τον Ουτον (1937), στη δεκαετία του 1920, η μεγάλη συχνότητα αριστεροχειρίας που παρατηρείται στα προβληματικά παιδιά μαζί με τη σύγχυση στις έννοιες του προσανατολισμού και διεύθυνσης, θεωρήθηκαν ως μαρτυρίες για το ρόλο της ελλειπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας, καθόσον στους αριστερόχειρες είναι λιγότερο έκδηλη η ημισφαιρική λειτουργική διαφοροποίηση απ' ότι στους δεξιόχειρες.

Εκτοτε γινόταν όλο και πιο έκδηλο ότι στα δυσλεξικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ήταν ασταθής, με συνέπεια τη δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας.

11. Στοιχεία οικογενειακού Ψυχιατρικού Ιστορικού δεν παρατηρήθηκαν, ενώ αντίθετα υπήρξαν κάποιες περιπτώσεις παιδιών με στοιχεία σωματικού νοσήματος μεταξύ των εξ' αίματος συγγενών (Α και Β Βαθμού).

Από την ανάλυση των συγκεκριμένων κατηγοριών θεωρήθηκε αναγκαίο να παρατηρηθεί κυρίως ο παράγοντας κληρονομικότητα.

Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος ο Hallgen (1950) θεωρεί ότι αυτός ο παράγοντας θα πρέπει να εξετάζεται με προσοχή, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης γιατί από έρευνα 27 δυσλεξικών παιδιών που έχει πραγματοποιήσει από 112 οικογένειες διαπίστωσε ότι οι περισσότερες περιπτώσεις είχαν κληρονομικό υπόβαθρο (ιστορικό με αναγνωστική δυσκολία).

Επίσης όπως αναφέρει ο ίδιος μελετητής οι καταβολές αυτές δημιουργούν βλάβες στις λειτουργίες του εγκεφάλου και επιβραδύνουν τη ωριμότητα του εγκεφαλικού φλοιού με αποτέλεσμα το

παιδί να παρουσιάζει στο σχολείο σοβαρές δυσκολίες στην κατάκτηση του μηχανισμού της γραφής και της ανάγνωσης.

### Εισπηγήσεις

Ολοκληρώνοντας την μελέτη θεωρείται σκόπιμο, να γίνουν εισπηγήσεις που στόχο θα έχουν κάποιες γενικότερες αλλαγές για την καλύτερη αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Από τη θεωρητική επεξεργασία του θέματος και τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι παράγοντες όπως η προγεννητική και περιγεννητική περίοδος, η ψυχοκινητική ανάπτυξη και η κληρονομικότητα, έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Κατά συνέπεια προτείνεται να εξετάζονται διεξοδικά κατά την λήψη του Κοινωνικού Ιστορικού.

- Προτείνεται συστηματική διαχρονική μελέτη των παιδιών, που ν' αρχίζει από το νηπιαγωγείο. Τα παιδιά να επαναξετάζονται κάθε δύο χρόνια στο δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο, για να διαπιστωθεί το μέγεθος του προβλήματος, όπως αυτό εμφανίζεται στις διάφορες ηλικίες. Χαρακτηριστικό είναι να αναφερθεί ότι αρκετά δυσλεξικά παιδιά διακόπτουν την φοίτηση στο σχολείο μετά την ΣΤ' Δημοτικού και συνεχίζουν τη ζωή τους σαν λειτουργικά αναλφάβητοι με όλες τις δευτερογενείς επιπτώσεις.

- Είναι απαραίτητη η δημιουργία και στάθμιση κατάλληλων τέστ που να διαπιστώσουν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών στις διάφορες ηλικίες ιδίως στην ανάγνωση, γραφή, αριθμητική. Τα τέστ ν' ανταποκρίνονται στα δεδομένα του κάθε παιδιού: στις ε-

μπειρίες, στα βιώματά του, στο περιβάλλον του, ώστε να φανεί η διαφορά της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητάς του σε σχέση με την χρονολογική και διανοητική του ηλικία. Έτσι καθώς θα εμφανίζονται ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορισμένων μαθητών θα κρίνεται αναγκαία η εξατομικευμένη αντιμετώπιση και η κατάρτιση ενός σχεδίου αντιμετώπισης τους σε ατομική βάση.

Αν και υπάρχουν πολλά tests για την εκτίμηση της μαθησιακής ικανότητας του παιδιού τα περισσότερα είναι γραμμένα για παιδιά με μητρική γλώσσα την αγγλική και δεν έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό χώρο. Είναι λοιπόν φανερή η δυσκολία εφαρμογής τους σε μαθητές διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας.

- Νομοθετική ρύθμιση που να δίνει τη δυνατότητα παραμονής στο νηπιαγωγείο για ένα χρόνο ακόμη ανώριμων παιδιών. Αυτό θα βοηθούσε πολύ στην πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών τους καθώς και στον έλεγχο των λεκτικών τους ικανοτήτων κατά την διάρκεια της προσχολικής αγωγής καθώς και στην συστηματική βοήθεια αυτών που παρουσιάζουν προβλήματα πριν ακόμη πάνε στην Α' Δημοτικού.

- Επανεξέταση των παιδιών που παρουσιάζουν δυσλεξία για να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα των διαφόρων ειδών παρέμβασης: ειδική τάξη με ή και χωρίς επανάληψη τάξης, συνεργασία με το σχολείο, συμβουλευτική ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειας.

- Ανάπτυξη ειδικών βοηθητικών προγραμμάτων αξιολόγησης όπως αναφέρει ο Νόμος 1143 άρθρο 5 (Παράρτημα Γ). Κατάλληλη οργάνωση της τάξης και των διδακτικών μεθόδων που μπορούν να συντελέσουν

στην βελτίωση του παιδιού και έλεγχο της επίθεσης του δυσλεξικού παιδιού σαν βάση της συνεχούς εκτίμησης. Φυσικά όλα αυτά δεν θα πρέπει να λειτουργούν έξω από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού αλλά να λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιομορφίες του, οι ιδιαιτερότητες του και οι αλλαγές που πιθανόν χρειάζονται να γίνουν για το καλό του παιδιού.

- Δυνατότητα παρέμβασης από τον Κοινωνικό Λειτουργό στο οικογενειακό - κοινωνικό περιβάλλον και σχεδιασμός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος συντονισμένα και προγραμματισμένα και σε συνεργασία με όλους τους φορείς της κοινότητας.

Λόγω του ότι η δυσλεξία πολλές φορές εμφανίζει στο παιδί μία ανασφάλεια με αγχώδη συμπτώματα που φαίνονται στις σχέσεις του με το περιβάλλον: οικογενειακό, σχολικό, φιλικό και λόγω του ότι υπάρχουν και περιπτώσεις που εμφανίζονται σοβαρές ψυχοπαθολογικές ανωμαλίες. θεωρείται επιτακτική η ανάγκη για συστηματική και βοηθητική παρέμβαση από τους γονείς, το σχολείο, τους ειδικούς και γενικά από την κοινότητα.

- Σωστή ενημέρωση των γονέων για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού και τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας του με ειδικό πρόγραμμα που θα εμφανίζεται σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο.

- Συμβουλευτική κοινωνική εργασία στην οικογένεια με στόχο την αποδοχή του προβλήματος, τη μείωση του άγχους και τη μετεξέλιξή της σε υποστηρικτικό ενθαρρυντικό περιβάλλον ως προς την διορθωτική προσπάθεια του παιδιού.

- Διασφάλιση της συνεργασίας της οικογένειας με το δάσκαλο- μέσω των ειδικών για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

\* Επιβίωση για μείωση και άμβλυση αμυντικών ανταγωνιστικών στάσεων, που μπορεί να εμφανίσουν οι γονείς προς το δάσκαλο ή και το αντίθετο.

\* Η εργασία να επικεντρώνεται στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο ως βασική προϋπόθεση στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος της δυσλεξίας και στην ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού.

\* Βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο σημείο της συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού γιατί οι δυσκολίες που παρουσιάζει, έχουν επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή του, όταν το παιδί δεν βοηθιέται και δεν συμφιλιώνεται με το γεγονός, οι αντιδράσεις του παρεξηγούνται γιατί δεν παίρνει τη βοήθεια και την υποστήριξη που χρειάζεται.

\* Ανύψωση του αισθήματος της αυτοαξίας και της ενίσχυσης της ετοιμότητας για ανάληψη ευθυνών με παράλληλα μείωση των αισθημάτων μειονεξίας και ανασφάλειας. Ιδιαίτερα προσοχή πρέπει να δοθεί στα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που ο δάσκαλος παρατηρεί πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα δυσλεξίας γιατί όταν δεν υπάρχουν θετικοί παράγοντες διαβάσματος στο σπίτι όπως έλλειψη χώρου μελέτης, απουσία ατόμου που να ελέγχει και να βοηθά το παιδί στο διάβασμα του, γιατί κάποιο μικρό πρόβλημα π.χ μία αντιστροφή συμφώνων, εάν δεν βοηθηθεί συστηματικά το παιδί με περισσότερο χρόνο διαβάσματος, με επαναλήψεις κατά το χρόνο που βρίσκεται στο σπίτι τότε η κατάσταση θα επιδεινωθεί.

- Στις περιπτώσεις που τα άτομα που παραπέμπουν το περιστατικό στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής δεν είναι σε θέση να δώσουν σαφείς πληροφορίες για το αναπτυξιακό ιστορικό ή για τα χαρακτηριστικά του προβλήματος του παιδιού, θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι απόκτησης των πληροφοριών αυτών.

Προτείνεται ο ειδικός που θα αναλάβει την συμπλήρωση του ατομικού ιστορικού να αντλήσει πληροφορίες όσον αφορά το αναπτυξιακό ιστορικό από το ατομικό βιβλιάριο υγείας του παιδιού ή να έρθει σε συνεργασία με τον παιδίατρο που το παρακολουθεί.

Παράλληλα η συνεργασία του με το σχολείο θα είναι βοηθητική καθώς ο δάσκαλος περιγράφοντας το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού και την συμπεριφορά του στο σχολείο θα μπορέσει να βοηθήσει την διεπιστημονική ομάδα να παρέμβει νωρίς και να διερευνήσει το Κοινωνικό Ιστορικό του παιδιού, αποφεύγοντας έτσι να μείνει μόνο στο επίπεδο της καταγραφής στοιχείων.

- Θεωρείται απαραίτητη η επάνδρωση της υπηρεσίας του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Πάτρας με μεγαλύτερο αριθμό κοινωνικών λειτουργών και άλλων ειδικών προκειμένου να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο έργο της, για την προσέγγιση και ευαισθητοποίηση της κοινότητας σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών με σκοπό την ενημέρωση της στο θέμα αυτό.

- Προτείνεται η αύξηση των Ιατροπαιδαγωγικών Υπηρεσιών που σε συνεργασία με την δημιουργία κινητών διαγνωστικών ομάδων όπως προβλέπει το Π.Δ 471/83 άρθρο 9 (Παράρτημα Γ), θα μπορεί να δημιουργείται διαγνωστική εξέταση των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία και που χρειάζονται ειδική αγωγή.



- Στον Ελλαδικό χώρο υπάρχει έλλειψη στοιχείων που να καταγράφουν τις διαστάσεις του προβλήματος της δυσλεξίας. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να διεξαχθούν έρευνες σε πανελλήνια κλίμακα για τον εντολισμό των μαθητών με προβλήματα δυσλεξίας.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α****ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ**

Πίνακας 1  
Φύλο δυσλεξικών παιδιών

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΦΥΛΟ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. αγόρι	31	86,1
β. κορίτσι	5	13,9
ΣΥΝΟΛΟ	36	100

Πίνακας 4  
Ζει και με τους δύο γονείς

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΖΕΙ ΚΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΥΟ ΓΟΝΕΙΣ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Ναι	35	97,2
β. Όχι	1	2,8
ΣΥΝΟΛΟ	36	100

Πίνακας 5α  
Ηλικία πατέρα

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. 31 - 35	3	8,3
β. 36 - 40	16	44,4
γ. 41 - 45	10	28
δ. 46 - 50	2	5,5
ε. 51 - 55	2	5,5
στ. 56 - 60	3	8,3
ΣΥΝΟΛΟ	36	100

Πίνακας 5β

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. 21 - 25	3	8,3
β. 26 - 30	16	44,4
γ. 31 - 35	10	28
δ. 36 - 40	2	5,5
ε. 41 - 45	2	5,5
στ. 46 - 50	3	8,3
ζ. 51 - 55		
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Πίνακας 6

Μορφωτικό επίπεδο γονέων

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ				
Κατηγορίες δειγματος	<u>ΠΑΤΕΡΑ</u>		<u>ΜΗΤΕΡΑΣ</u>	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό%
α. Δημοτικό	11	30,5	8	22,2
β. Από Α-Γ Γυμνασίου	4	11,1	1	2,8
γ. Λύκειο ή βτάξιο γυμνάσιο	4	11,1	6	16,8
δ. Τεχνική ή επαγγελμ.	2	5,5	5	13,9
ε. Ελλειψη στοιχείων	15	41,8	16	44,4
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

## Πίνακας 7

## Επάγγελμα γονέων

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ				
Κατηγορίες δειγματος	<u>ΠΑΤΕΡΑ</u>		<u>ΜΗΤΕΡΑΣ</u>	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό%
α. ανειδίκευτοι εργάτες ή υπάλληλοι	8	22,2	5	13,9
β. γεωργοί	6	16,8	2	5,5
γ. τεχνίτες επαγγελματίες ή υπάλληλοι.	11	30,5	1	2,8
δ. υπάλληλοι απόφοιτοι γυμνασίου, ανώτερης ή τεχνικής σχολής	1	2,8	2	5,5
ε. μικροεπαγγελματίες	4	11,1	1	2,8
στ. δημόσιος ή ιδιωτικός υπάλληλος	1	2,8	—	—
ζ. ελεύθεροι επαγγελμ.	1	2,8	—	—
η. οικιακά	—	—	25	68,86
θ. άνεργοι - άεργοι	1	2,8	—	—
ι. άλλο	2	5,5	—	—
κ. άγνωστο	1	2,8	—	—
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Πίνακας 8  
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. 1	4	11,1
β. 2	16	44,4
γ. 3	11	30,6
δ. 4	4	11,1
ε. 5	-	-
στ. 6	1	2,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Πίνακας 10  
Συνθήκες τοκετού

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΟΚΕΤΟΣ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Φυσιολογικός	25	69,6
β. Καισαρική τομή	4	11,1
γ. Με αναρρόφηση	2	5,5
δ. Πρόωρος	3	8,3
ε. Ελλειψη στοιχείων	2	5,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Πίνακας 11  
Βάρος γέννησης των παιδιών

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΒΑΡΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. έως 2.200 gr.	2	5,5
β. από 2.200 και άνω	34	94,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Πίνακας 15

## Αναμνηστικό ατομικό ιστορικό

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Διαταραχές του αναπνευστικού συστήματος	3	8,3
β. Μεταβολικές διαταραχές	1	2,8
γ. Διαταραχές του ουροποιητικού συστήματος	1	2,8
δ. Βλάβες από φυσικά αίτια: τροχαία ατυχήματα	1	2,8
ε. Ασθένειες εκτός από παιδικές	8	22,2
στ. Έλλειψη στοιχείων	22	61,1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Πίνακας 16

## Εμφάνιση Οικογενειακού Ψυχιατρικού Ιστορικού

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Ναι	—	—
β. Όχι	35	97,2
γ. Έλλειψη στοιχείων	1	2,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

## Πίνακας 17

Εμφάνιση Σωματικού νοσήματος μεταξύ των εε' αίματος συγγενών  
(Α & Β βαθμού)

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΝΟΣΗΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΕ' ΑΙΜΑΤΟΣ ΣΥΓΓΕΝΩΝ		
Κατηγορίες δειγματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
α. Ναι	2	5,5
β. Όχι	33	91,7
γ. Ελλειψη στοιχείων	1	2,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>36</b>	<b>100</b>



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

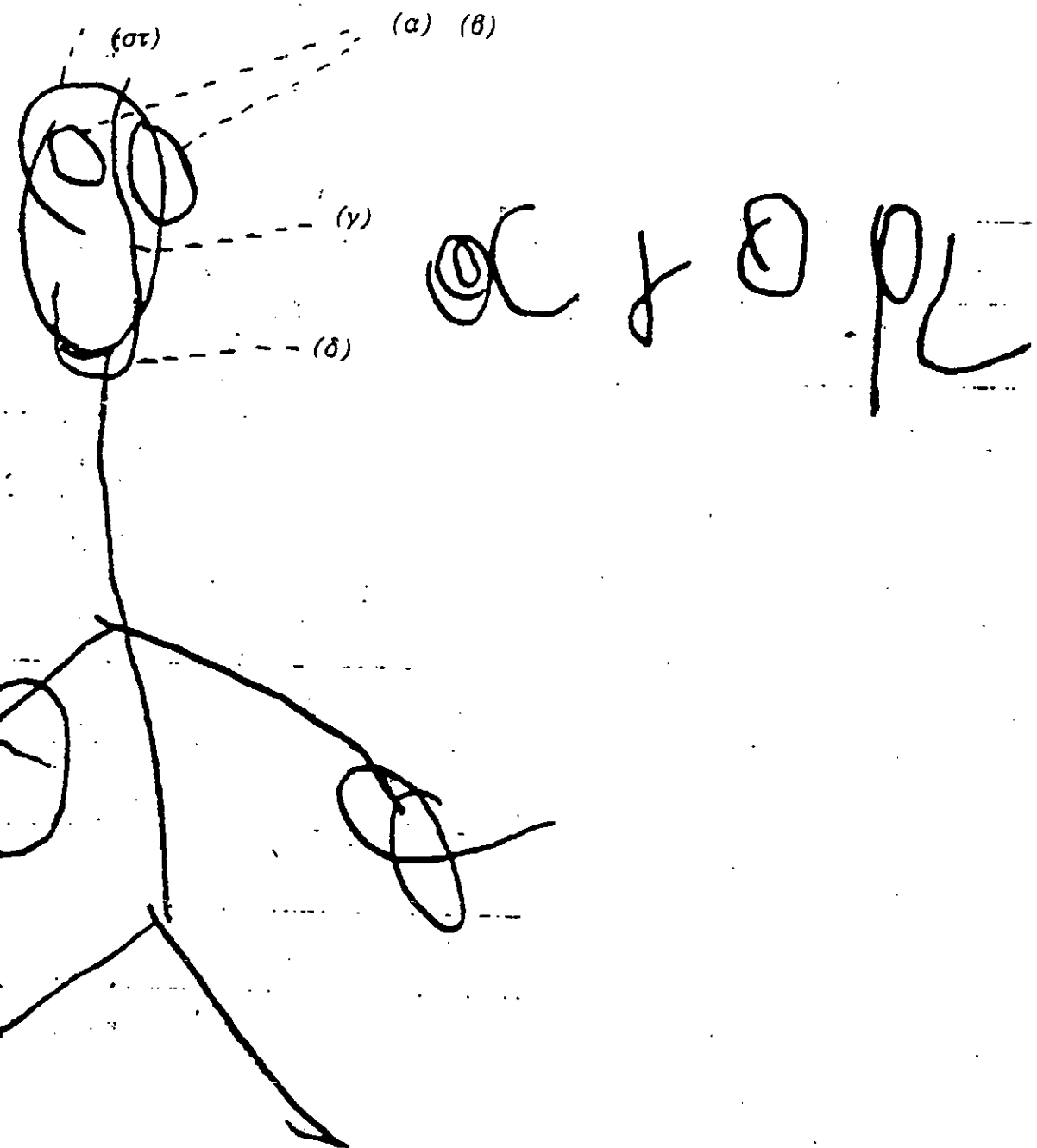
**ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΥΣΛΕΒΙΚΩΝ  
ΠΑΙΔΙΩΝ**

கொண்டிருக்கிறேன்  
உன்னை

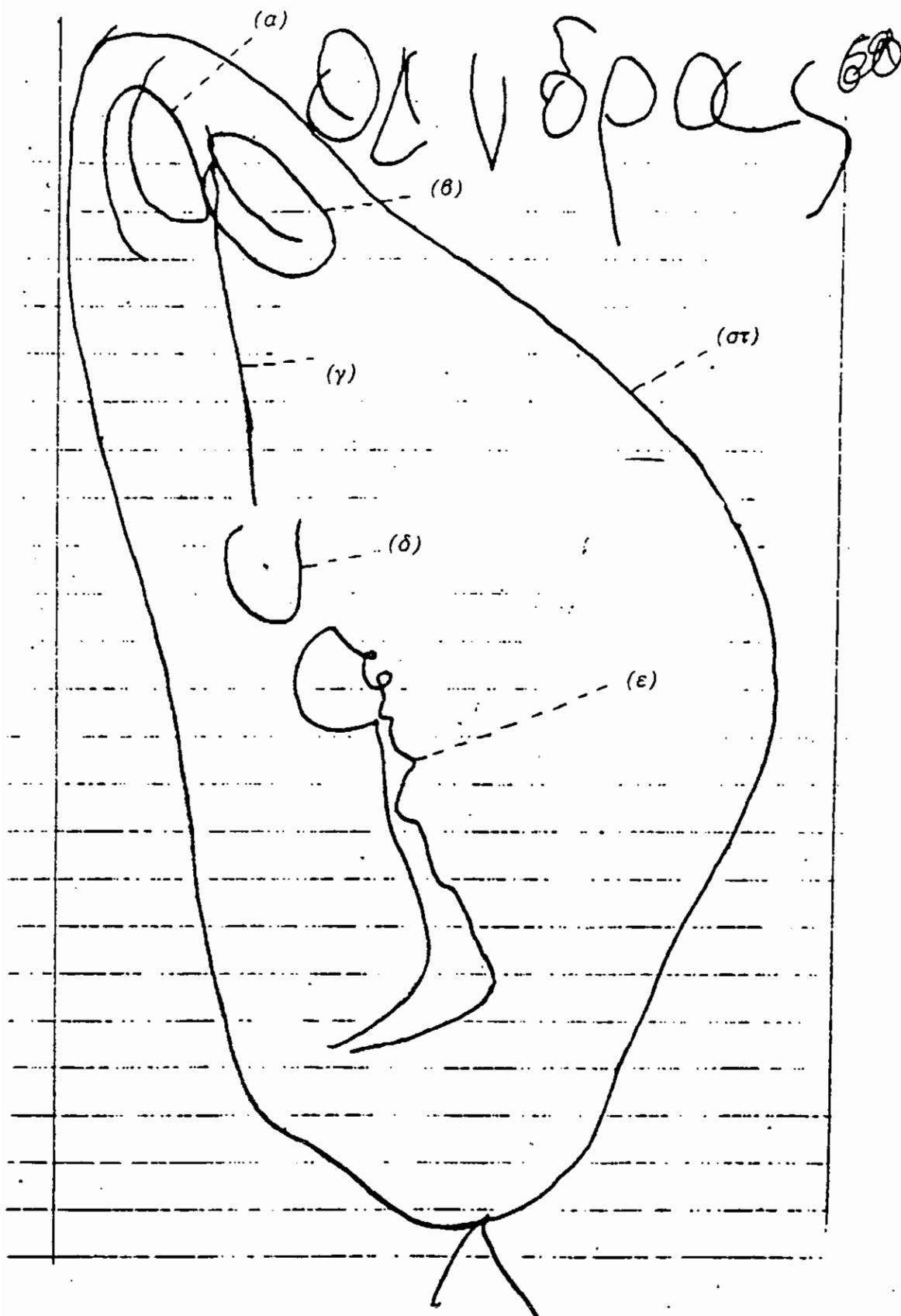
1x3



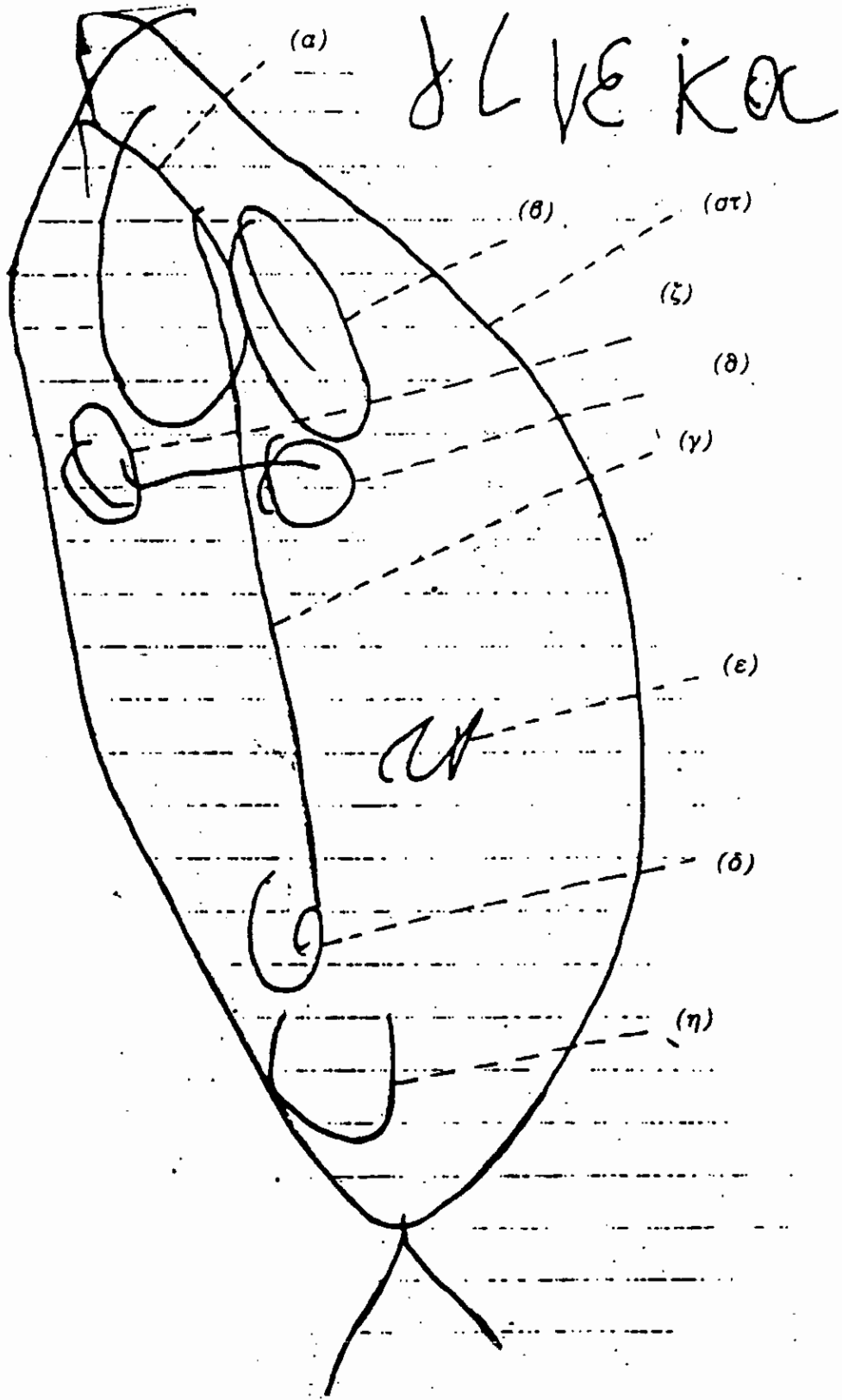
Σχ. 2 :



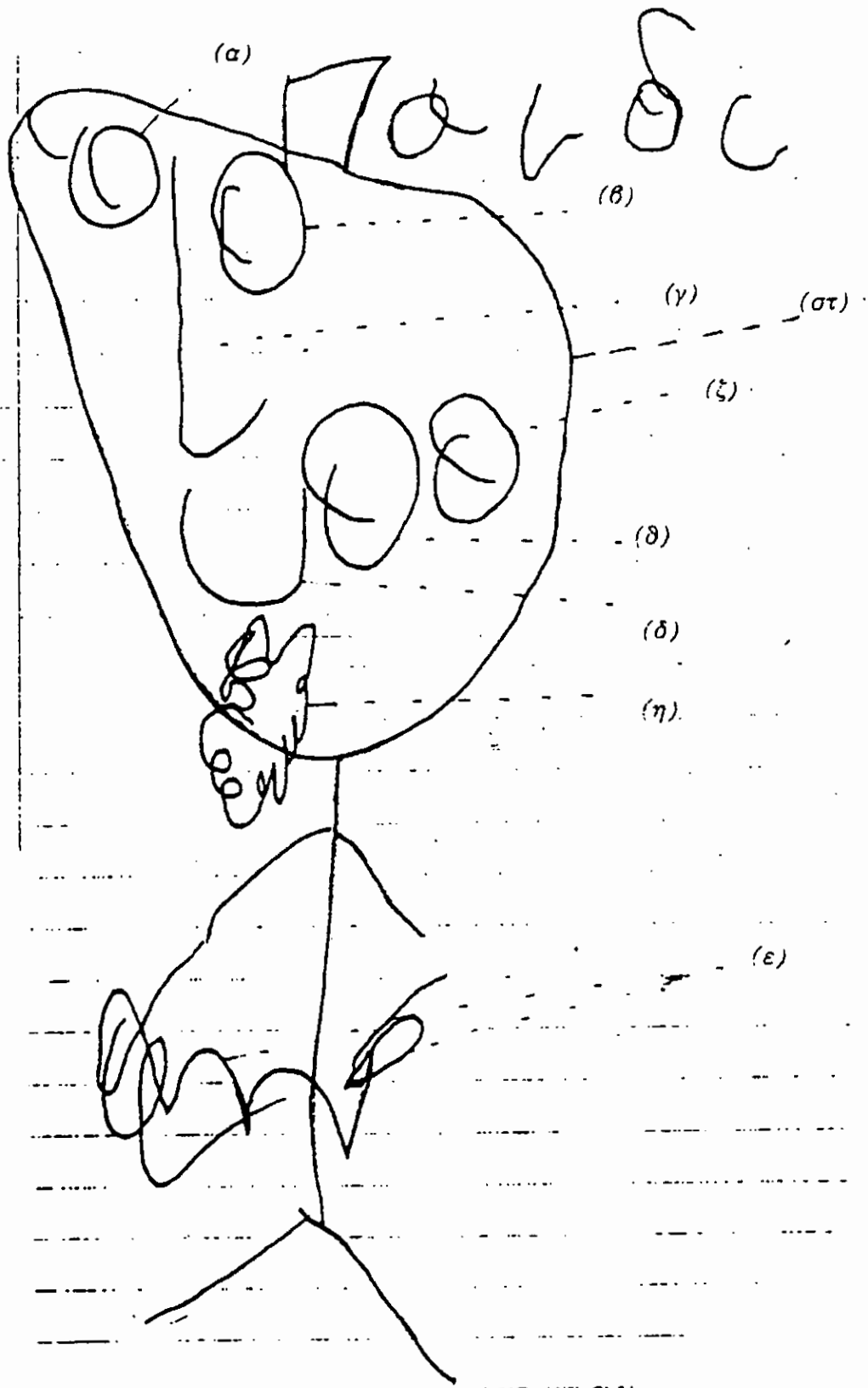
Σχ. 3



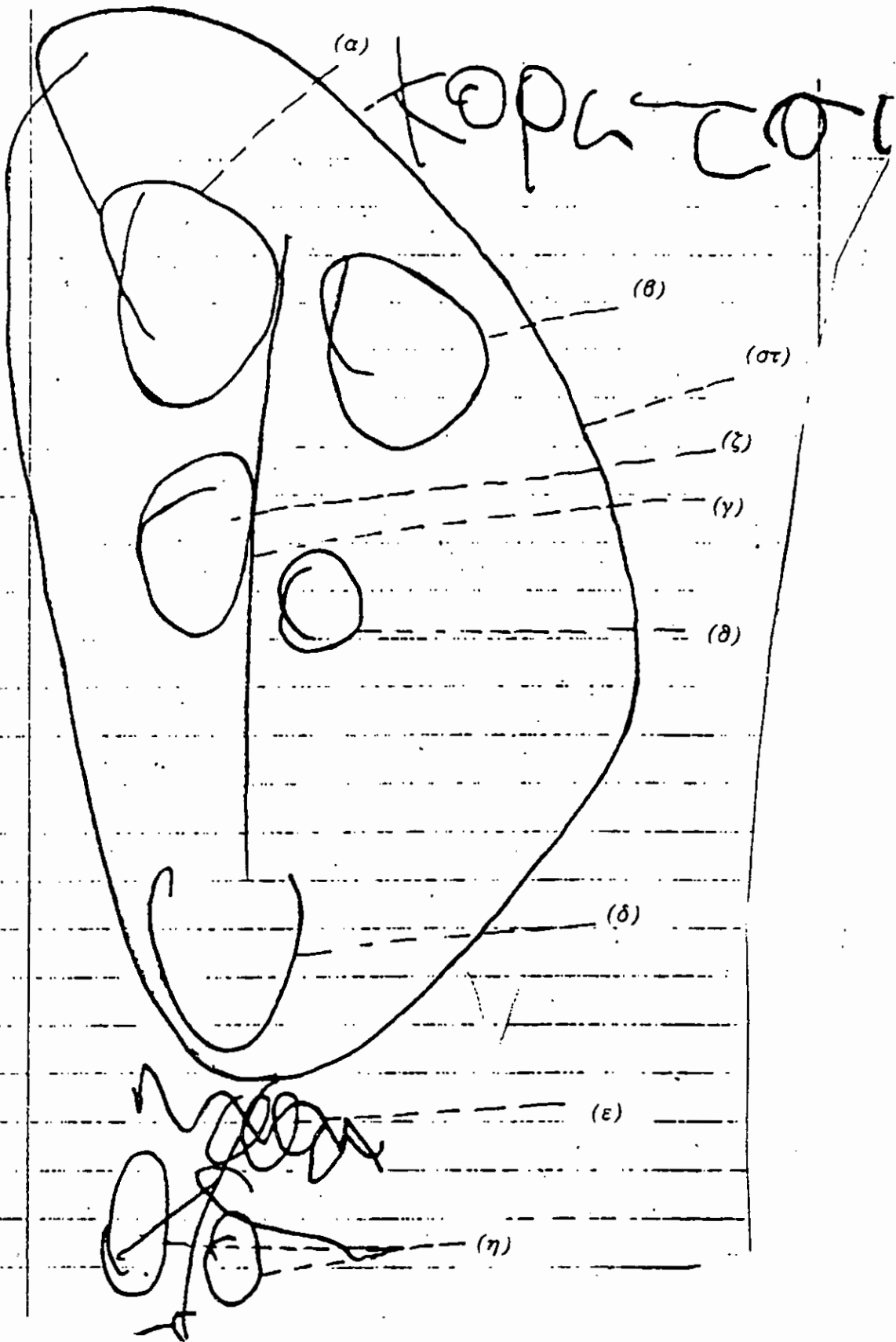
Σχ. 4



Σχ. 5



Σχ.6.



Σχ. 7



Ένα παιδί πήγαινε στο  
 δάσος να κάνει πούρι  
 παπύ. Ήκνε και κάβλα  
 σάβρα στο γογγύλια να  
 ρτσί το γλυφά στο δά  
 σος. Εκάνε πολυρά  
 στύ και στο δάσος.  
 Εκάνε δροσκά  
 ένα γοργό και ένα  
 κοριτσάκι πλάγαν  
 παρτίπατο στον κίπο.  
 ένα τάρρα

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ****ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**



# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΘΗΝΑ  
30 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1985

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ  
167

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566

Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

## Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Κυρώνουμε και εκδίδουμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α' ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

#### Άρθρο 1.

Σκοπός—Γλώσσα.

1. Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ειδικότερα υποδοθεί τους μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα ηθικά στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι ανεπείραστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρωπίνες αξίες και να δικαιολογούν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσδίδοντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

2. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η εξοπλιστική όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

3. α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους στόχους του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως:

(α) τριπλώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης,

(β) διδακτέα όλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα,

(γ) ενδεικτικές καταυθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος.

β) Τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής.

γ) Τα αναλυτικά προγράμματα της ενιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν ιεραρχική τυπολογία και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

δ) Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα.

4. Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των μαθητών και των βιβλίων των εκπαιδευτικών είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την κτούσα μεταφορά ξένων λέξεων.

#### Άρθρο 2.

Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης — Παροχές.

1. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα, στα οποία λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς (παιδικά κέντρα).

2. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά—επαγγελματικά, ενσώτια πολυκλαδικά λύκεια και από τις τεχνικές—επαγγελματικές σχολές. Ειδικός νόμος ρυθμίζει τη λειτουργία των εκκλησιαστικών λυκείων.

3. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανήλικου και παραλείπει την εγγραφή ή την εκοπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα.

4. Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση.

5. Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια (μικτά σχολεία).

6. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν.

7. Τα διδακτικά βιβλία και τα βιβλία των εκπαιδευτικών χορηγούνται δωρεάν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθιερωθεί η υποχρέωση των μαθητών να διατηρούν τα βιβλία σε καλή κατάσταση και να τα επιστρέφουν στο σχολείο στο τέλος του διδακτικού έτους, καθώς επίσης και οι κινήσεις για τους μαθητές που παραβιάζουν αυτή την υποχρέωση και για όσους λαλούν την επιμέλεια του προσώπου τους.

8. Οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντισταθμίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων. Τα τυχόν αδιάθετα υπόλοιπα από τις επιχορηγήσεις αυτές επιστρέφονται στον κρατικό προϋπολογισμό στο τέλος κάθε οικονομικού έτους.

9. Μαθητές, που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου, μπορεί να μεταφέρονται δωρεάν ή να διαμένουν και να σιτίζονται δωρεάν στον τόπο που λειτουργεί το σχολείο. Αν η μεταφορά είναι αντικειμενικά αδύνατη ή δεν υπάρχουν προϋποθέσεις δωρεάν διαμονής και σίτισης, μπορεί να καταβληθεί μηνιαίο επίδομα.

10. Στους μαθητές των λυκείων και των τεχνικών—επαγγελματικών—σχολών μπορεί να χορηγούνται κρατικές υποτροφίες.

11. Το Δημόσιο καλύπτει τις δαπάνες της ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης των μαθητών που έπαυαν στήριξη κατά την άσκηση στα εργαστήρια των τεχνικών—επαγγελματικών λυκείων, των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων και των τεχνικών—επαγγελματικών σχολών, κατά το μέρος που οι δαπάνες αυτές δεν καλύπτονται από άμεση ή έμμεση ασφάλιση.

12. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, καθώς και του Υπουργού Εσωτερικών και Δημόσιας Τάξης στις περιπτώσεις των παρ. 8 και 9 ή του Υπουργού Γεωργίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων στις περιπτώσεις της παρ. 11, ρυθμίζεται ο τρόπος κάλυψης των δαπανών, οι προϋποθέσεις και όλες οι σχετικές λεπτομέρειες για την εφαρμογή αυτού του άρθρου. Οι αναγκαίες πιστώσεις εγγράφονται στους προϋπολογισμούς ετήσιων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των νομαρχιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'

### ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### Άρθρο 3.

##### Προσχολική αγωγή.

1. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν σωματικά, ψυχολογικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθά τα νήπια:

α) να καλλιεργούν τις απόψεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές.

β) να εκπαιδεύονται και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.

γ) να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής.

δ) να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και.

ε) να αναπτύξουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και σίβιστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εδίζονται στην αμοιβαία σχέση ατόμου και ομάδας.

2. Η προσχολική αγωγή παρέχεται σε νηπιαγωγεία που λειτουργούν είτε ως ανεξάρτητα είτε μέσα σε παιδικά κέντρα. Η διεύθυνση των παιδικών κέντρων, η στελέχωση τους με το απαραίτητο προσωπικό και κάθε σχετικό θέμα με τη λειτουργία τους ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Γεωργίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Η τοποθέτηση νηπιαγωγών στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα, η υπηρεσιακή κατάσταση, η εξέλιξη των νηπιαγωγών και η εκπαιδευτική λειτουργία των νηπιαγωγών αυτών ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφεται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 1η Οκτωβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τριών ετών και έξι μηνών. Η ηλικία αποδεικνύεται από ληξιαρχική πράξη γέννησης.

4. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτική σταδιακά και κατά περιοχές της χώρας που ρυθμίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γεωργίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών.

5. Τα νηπιαγωγεία είναι μονοθέσια και διθέσια. Μονοθέσια είναι εκείνα στα οποία φοιτούν από επτά (7) έως τριάντα (30) νήπια και διθέσια εκείνα στα οποία φοιτούν από τριάντα ένα (31) έως εξήντα (60) νήπια. Ο αριθμός των νηπίων κατά νηπιαγωγείο μπορεί να μειώνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Κατεξαιρέτη τα νηπιαγωγεία τα οποία λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα μπορεί να είναι μονοθέσια ή πολυθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των νηπίων που φοιτούν και με βάση την αντιστοιχία μιας θέσης νηπιαγωγού προς τριάντα (30) νήπια.

6. Η έδρα και η προαγωγή νηπιαγωγείων και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

7. Η έδρα νηπιαγωγείων σε παιδικά κέντρα και η προσθήκη νέων τμημάτων σε αυτά, ανάλογα με τον αριθμό των νηπίων, καθώς και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γεωργίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών.

8. Η κατάργηση, ο υποδιαισμός και η συγχώνευση νηπιαγωγείων και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η αντιστοιχία κατάργησης, μείωση τμημάτων ή συγχώνευση νηπιαγωγείων που λειτουργούν σε παιδικά κέντρα και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Γεωργίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

9. α) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

(α) την οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων,

(β) την εισαγωγή νηπίων.



# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ  
ΤΗ 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 1981

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ  
80

### ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1143

περί Ειδικής Διοργάνωσης, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Αποκλίσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των Αποκλιόντων εκ του φυσιολογικού άτόμου και άλλων τριών εκπαιδευτικών διατάξεων.

### Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Υφιστάμενος όμορφως μετά της Βουλής, επικρίσας:

### ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ Α΄

### ΕΝΝΟΙΑΙ — ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΝ — ΦΟΡΕΙΣ

#### Άρθρον 1.

#### Σκοπός.

Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής άγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλιόντες του φυσιολογικού άτομα. η λήψις μέτρων κοινωνικής αρωγής και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ενταξίσεών εις την κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα. διά της ίδρυσεως ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά κέντρα.

#### Άρθρον 2.

#### Αποκλιόντες άτομα.

Αποκλιόντες εκ του φυσιολογικού άτομα θεωρούνται, ε της έννοιας του παρόντος, πρόσωπα, τα όποια λόγω όρκων, ψυχικών ή κοινωνικών αιτίων, παρουσιάζουν καθυστέρηση, ανεπάρκεια ή διαταραχή εις την εν γένει ψυχολογική δράση ή εις τας επί μέρους λειτουργίας και εις βαθμική εκπαιδευτική δραστηριότητα ή παρακωλύονται σοβαρά υπό αιτίων παρακωλύσεων της παραγωγής εις τινά άτομα φυσικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, ως την επαγγελματική απασχόλησιν και την επίδοσιν των ενταξίσεών.

Εις τας αποκλιόντες άτομα περιλαμβάνονται ιδίαι:

Οι ποιοί και οι έχοντες σοβαρά διαταραχή της όρα-

Οι κωφοί, βεργήσοι και κωφάλαλοι.

Οι έχοντες κινητικές διαταραχές (σπαστικοί κ.λ.π.).

Οι επιληπτικοί.

Οι χυστενικοί.

Οι νοσητικώς ύστεροντες.

Οι έχοντες διαταραχή εις τόν λόγον.

Οι πάσχοντες εκ ψυχικών νόσων.

Οι διατελούμετες ή διατελέσαντες πρόσωπα ειδικών ίδρυματων, κέντρων παιδικής μερίμνης κ.λ.π.) και οι

φανίζοντες εκ του λόγου τούτου συναινεματικώς άνατολάς και κοινωνική μεριμνήσιν, ως και οι άνήλικαι των όποιων διατάχης 2: ίδρυσεως διακτηρίων άνήλικων ή παραπομπή εις θεραπευτικόν ή άλλων κατάλληλων καταστήματα κατ' έφαρμογήν των διατάξεων του άρθρου 123 του Ποινικού Κώδικος.

1. Οι πάσχοντες εκ ψυχικών απειρωτων μακράν θεραπεύσειν και παραπομπή εις νοσηλευτικά ιδρύματα, κλητικά ή πρεβεντόρια.

2. Οι έμφανίζοντες επί μέρους δυσκολίας κινήσεως ή κινητικότερον σφαιρικώς διαταραχόμενοι ή σφαιρικώς έπώσομαι.

3. Πάν άτομον φυσικής, παιδικής ή ισθητικής ηλικίας κα ή υπαχόμενον εις τας τών υπό στοιχία 1 έως και 12 περιπτώσεων, τα όποια παρουσιάζει διαταραχήν της προσωπικότητος, κατ'έκτασιν κινήσεως.

#### Άρθρον 3.

Ειδική άγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση.

1. Η ειδική άγωγή προσχολικής, δημοτικής και μέσης βαθμίδος, ως και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευσις, παρέχονται υπό του Κράτους δωρεάν εις δημόσια σχολεία. Ειδική άγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευσις δύναται να παρέχωνται και υπό δημοτικών ειδικών σχολείων υπό τών όρων του παρόντος νόμου.

2. Η μερική της ειδικής άγωγής και εκπαίδευσεως προδιαρίζεται υπό τ. ειδος και τόν βαθμόν της εκπαίδευσεως και τας συνταξιας τούτων ειδικών άνάγκαις έκάστου άτομου.

3. Η ειδική άγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευσις των αποκλιόντων άτομων παρέχονται εις εκπαιδευτήρια ή άλλους μονάδας ειδικής άγωγής, ήτοι:

α. Εις ειδικά νοσηλευτήρια και εις αυτότελα ειδικά σχολεία Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως.

β. Εις ειδικάς παραλλήλους τάξεις, τμήματα ή ομάδας, λειτουργούσας εντός κοινωνικών σχολείων δημοτικής, μέσης ή επαγγελματικής εκπαίδευσεως ή εις ειδικάς τάξεις ή τμήματα παρατηρήσεως λειτουργούσας προς βαθύτερον διαγνώσιν δυσκόλων περιπτώσεων και ένάλογον ένταξίσεών των εις ειδικά προγράμματα.

γ. Εις ειδικά σχολεία ειδικάς τάξεις ή τμήματα ή ομάδας λειτουργούσας υπό άλλων παρατηρητηρίων εντός νοσηλευτηρίων, ερθευτικών και άλλων νοσηλευτηρίων ή κλητικών ή θεραπευτικων κέντρων ή θεραπευτικων καταστημάτων άνήλικων.

δ. Εις ειδικάς περιπτώσεις παρέχεται κατ' όλιγον ειδική άγωγή και σφαιρικώς διαρρώσεως της οικογενείας, ως

πρός τὸν χειρισμὸν τῶν ἀποκλινόντων ἀτόμων. ὑπὸ τὴν ἐπι-  
βλέψιν τοῦ κατὰ περίπτωσιν εἰδικοῦ.

α. Εἰς εἰδικὰ ἐπαγγελματικὰ σχολὰ ἢ εἰς εἰδικὰ τμή-  
ματα ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως ὄντες τῶν εἰδικῶν σχο-  
λείων.

β. Εἰς σχολὰς μαθητείας, εἰς ἐργαστήρια ἢ ἐργοστάσια  
ἢ εἰς πάσης φύσεως ἑτέρας ἐκμεταλλεύσεις ἢ ἐπιχειρήσεις.

γ. —Εἰς εἰδικὰ προστατευόμενα ἐργαστήρια μαθητείας καὶ  
εργαστηρίων, διὰ περιπτώσεις ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως  
ἑτέρων μὴν περιωρισμένων δυνατοτήτων.

δ. Εἰς οἰκονομικὰ γόρην καὶ χρόνον ἐκτὸς τῆς οἰκογενείας  
καὶ ἀνεξαρτήτως φορέως. ἤτοι: εἰς εἰς Ἰνστιτούτα, σχολαίαια,  
θεραπεία χρονίων παθήσεων, θεραπευτικὰ καταστήματα  
ἐν γλίσκων, ὅπου τὰ νήπια, οἱ παῖδες ἢ οἱ ἄρθεοι τελοῦν δι'  
ἐπιδημιολογικὰ αἰτίαν ὑπὸ εἰδικῆς συνθήκης διαβίωσης.

4. Διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων πρὸς τὸν Ὑπουργὸν  
Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, ρυθίζονται:

α. Ἡ προσωπικὰ ἢ ὁ τίτλος, ὡς καὶ ὁ ἐξειδικευμένος  
ὑπό τῶν κατὰ περίπτωσιν εἰδικῶν σχολείων ἢ ἑτέρων μονά-  
δων εἰδικῆς ἀγωγῆς.

β. Ὁ ἐλάχιστος ἀριθμὸς τερσίων ὁ εἰσπολιγῶν τῆς Ἰερ-  
σοῦ ἐκπαιδευτηρίων καὶ ἑτέρων μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς, ἢ  
ργάνωσης, ἢ λειτουργίας, ἢ ἑστιαίας, ὡς καὶ ὁ τρόπος παρα-  
τήσεως τῆς κατ' οἶκον εἰδικῆς ἀγωγῆς ὑπὸ δημοσίων καὶ ιδιωτι-  
κῶν φορέων.

γ. Ἡ ἐσωτερικὴ διάρθρωσις κατὰ βαθμίδας καὶ τάξεις,  
ἢ οργανικότης τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καὶ ὁ ἀριθμὸς τῶν  
μαθητῶν κατὰ τάξιν.

δ. Ἡ συγκρότησις τῶν σχολικῶν ἐφορειῶν καὶ τῶν σελ-  
όγων γονέων καὶ κηδεμόνων.

ε. Ἡ ἐπιλογή καὶ ἡ κατάταξις τῶν μαθητῶν εἰς τὸν  
παράλληλον τύπον καὶ βαθμίδα ἢ ἑτέρας μονάδας εἰδικῆς  
γωγῆς.

στ. Αἱ ἐγγράφοι, αἱ μεταγραφαί, ἡ ἀξιολόγησις, ἡ προ-  
σώγη καὶ ἡ ἀπόλυσις τῶν κατὰ τὸν ἀρθρον 1 τοῦ παρόντος  
ἀρθροῦ, τῶν φοιτῶντων εἰς τὰς ἐν τῇ προηγουμένῃ παρα-  
γράφῃ 3 ἐκπαιδευτικὰς μονάδας, περιλαμβανόμενων καὶ  
τῶν προτύπων τοκοῦτων.

ζ. Ὁ τρόπος ἐγγραφῆς, μεταγραφῆς καὶ καταστάσεως  
ποκλινόντων ἀτόμων εἰς τὰ σχολαία γενικῆς καὶ ἐπαγγελμα-  
τικῆς ἐκπαίδευσως.

η. Τὸ ἀνώτατον ὄριον ἐδόξαστικῆς διδακτικῆς ἐργασίας  
καὶ ἑτέρας ἀπαρχολήσεως τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ τῶν  
εἰδικῶν σχολείων καὶ εἰδικῶν ἐπαγγελματικῶν σχολῶν.

θ. Αἱ πάσης φύσεως ἐξετάσεις.

ι. Ἡ ἐναρξίς καὶ ἡ λήξις τοῦ σχολικοῦ ἔτους.

ια. Ἡ διακοπὴ τῶν μαθημάτων λόγῳ ἐκτάκτων συνθηκῶν.

ιβ. Οἱ τίτλοι σπουδῶν.

ιγ. Πᾶσα ἀναγκαία λεπτομέρεια.

5. Προκαίμενος περὶ τῶν περιπτώσεων α καὶ β τῆς παρα-  
γράφου 4, ἐφ' ὅσων αἱ ἐκπαιδευτικαὶ μονάδες λειτουργοῦν  
τὸς ἰεροσολίμων, τελοῦντων ὑπὸ τὴν ἐποπτείαν ἑτέρων Ὑπουργείων,  
εἰς τὴν ἐκδοσὶν τῶν Π. Δ/των συμπεράττει καὶ ὁ οἰ-  
κιστὴς Ὑπουργός.

Ἄρθρον 4.  
Φοίτησις.

1. Ἡ φοίτησις τῶν ἀποκλινόντων ἀτόμων εἰς τὰ ἐκπαιδε-  
υτικὰ καὶ τὰς λοιπὰς μονάδας τῆς εἰδικῆς ἀγωγῆς δύναται  
ἢ καταστῆ ὑποχρεωτικὴ ἀπὸ τοῦ βου μέχρι καὶ τοῦ 17ου  
ἔτους τῆς ἡλικίας τῶν συμπληρωμένων κατὰ τὰ ὀριζόμενα  
ἀ Προεδρικῶν Διαταγμάτων ἐκδιδομένων πρὸς τὸν  
Ὑπουργὸν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

2. Εἰς ἐξαιρετικὰς περιπτώσεις ἐπιτρέπεται ἡ ἐγγραφή ἢ  
πρόσβασις φοιτήτως τῶν ἀποκλινόντων ἀτόμων εἰς τὰ ἐκ-  
παιδευτικὰ καὶ ἑτέρας μονάδας εἰδικῆς ἀγωγῆς καὶ εἰς τὰ  
σχολαία Γενικῆς καὶ Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσως πέραν  
τοῦ 17ου ἔτους τῆς ἡλικίας τῶν.

3. Διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων τῇ πρὸς τὸν Ὑπουργὸν  
Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, καθορίζονται:

α. Αἱ κατηγορίαι τῶν ἀπαλλασσομένων τῆς ὑποχρεωτικῆς  
φοιτήσεως.

β. Τὰ κριτήρια καὶ ἡ διαδικασία ἐγγραφῆς ἢ παρατάσεως  
τῆς φοιτήσεως πέραν τοῦ 17ου ἔτους.

Ἄρθρον 5.

Εἰδικὰ προγράμματα.

1. α. Διὰ τὴν εἰδικὴν ἀγωγήν καὶ τὴν εἰδικὴν ἐπαγγελμα-  
τικὴν ἐκπαίδευσιν τῶν ἀποκλινόντων ἀτόμων ἐφαρμόζονται  
εἰδικὰ προγράμματα ἐκτὸς τοῦ εἴδους καὶ τοῦ βαθμοῦ μειονε-  
ξίας, τῶν δυνατοτήτων τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ κύτῳν καὶ τῆς  
ἐπαγγελματικῆς καὶ κοινωνικῆς τῶν ἐπιδημιολογικῶν, λαο-  
δομητικῶν ὡς ὄφειν καὶ τῶν κοινωνικῶν, οἰκονομικῶν ἀναγκῶν  
καὶ πολιτιστικῶν συνθηκῶν, ὡς καὶ τῶν ἀπαιτήσεων τοῦ περι-  
βάλλοντος.

β. Διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων τῇ πρὸς τὸν Ὑπουργὸν  
Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, ὀρίζονται τὰ ἀναλυ-  
τικὰ καὶ ἀρολόγια προγράμματα, ὡς καὶ τὰ διδακόμενα  
μαθήματα.

2. Αἱ ἀποφάσεις τῶν Ὑπουργῶν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ  
Θρησκευμάτων καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσιν ἀρμοδίου, εἰ-  
σάγεται τὸ μάθημα τῆς Ἐθνικῆς Ἀγωγῆς εἰς τὰ προγράμ-  
ματα τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν, Σχολῶν Νηπιαγωγῶν,  
Ἀκαδημίας Φυσικῆς Ἀγωγῆς, Ἀνωτάτων Σχολῶν Οἰκονομικῆς  
Οἰκονομίας, Σχολῶν Κοινωνικῆς Ἐργασίας, Ἀνωτέρων  
Σχολῶν Ἐπιστημονικῶν καὶ Νοσοκόμων, Βρεφονηπιακόματων,  
Σχολῶν μεταεκπαίδευσως διδακτικοῦ προσωπικοῦ Δημόσιας,  
Μίσσης καὶ Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσως, ὡς καὶ οἰκο-  
δομητικῆς ἑτέρας Σχολῆς, εἰς ἣν ἐκπαιδεύεται προσωπικὸν δι'  
ἐπιδημιολογικὰς ἰατρικὰς ἡλικίας, ἡλικίας, καὶ  
ἰατρικῆς ἡλικίας.

Ἄρθρον 6.

Ἰερσοῦ, κατάρτησις ἐκπαιδευτηρίων  
καὶ ἑτέρων μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς.

1. α. Ἡ Ἰερσοῦ ἢ ἡ προηγμένη τῶν ἐν ἀρθρῷ 3 περιγράφου  
3, ἐξέρις α ἕως καὶ ε, ζ καὶ η ἐκπαιδευτηρίων καὶ ἑτέρων  
μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς καὶ ἡ ἰατρικὴ τούτων αἰθῆσις τῶν  
ὀργανικῶν δόσεων τῶν εἰδικῶν κλῆδων, ἐνεργοῦνται διὰ Π.  
Δ/των ἐκδιδομένων τῇ πρὸς τὸν Ὑπουργὸν Παιδείας  
τῆς Κυβερνήσεως, Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων,  
Οἰκονομικῶν καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσιν ἀρμοδίου Ὑπουργοῦ.

β. Αἱ οὐκίαι δαπάναι διὰ τὴν Ἰερσοῦ, λειτουργίαν καὶ ἐξο-  
πλισμὸν τῶν ὡς ἀνω ἐκπαιδευτηρίων καὶ ἑτέρων μονάδων εἰ-  
δικῆς ἀγωγῆς καταβάλλονται ὑπὸ τοῦ δημοσίου, αἱ δὲ ἀντι-  
στοιχῶς ποσότητες ἐγγράφονται εἰς τὸν προϋπολογισμὸν τοῦ  
Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας ἢ ἑτέρου Ὑπουργείου, ἀρμο-  
δίου διὰ τὴν λειτουργίαν τῶν μονάδων αὐτῶν.

2. Ἡ κατάρτησις, ὁ υποδείξιμος ἢ ἡ συγχώνωσις τῶν  
ἀνωτέρων καὶ ἡ συσκευαία τούτων μείωσις τῶν ὀργανικῶν δό-  
σεων τῶν εἰδικῶν κλῆδων ἐνεργοῦνται διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδο-  
μένων τῇ πρὸς τὸν Ὑπουργὸν Παιδείας τῆς Κυβερνήσεως,  
Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ τοῦ κατὰ  
περίπτωσιν ἀρμοδίου Ὑπουργοῦ.

Ἄρθρον 7.

Ἰατροπαιδαγωγικαὶ Ἰατρικαί.

1. Ἡ εἰδικὴ ἀγωγή καὶ ἡ εἰδικὴ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαί-  
δευσις παρέχονται κατόπιν διαγνωστικῆς ἐξέτασεως πρὸς ἐπι-  
πίστωσιν τοῦ εἴδους καὶ τοῦ βαθμοῦ τῆς μειονεξίας τῶν ἀπο-  
κλινόντων ἀτόμων.

2. Ἡ διηρωστικὴ ἐξέτασις διενεργεῖται :  
α. Εἰς τοὺς ὑπὸ τοῦ Ν.Δ. 104/1973 ἀπερὶ ψυχικῆς ὑγείας  
καὶ περιθάλψεως τῶν ψυχικῶς πασχόντων προβλεπόμενης  
Ἰατροπαιδαγωγικῆς Σταθμοῦ.

1. Είς Σχολικούς Ψυχολογικούς Σταθμούς, υπαγμένους τῷ Υπουργεῖον Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων. Ἐρευνα, ἢ διαγνώσις, ἢ λειτουργία τῶν καὶ ἢ συνεισφορά τῶν κλῆτρων τῶν ὀργανικῶν θέσεων τῶν οἰκίων κλάδων ἀρθροῦνται διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων τῇ προτάσει τῶν κεντρικῶν Προεδρείας τῆς Κυβερνήσεως, Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ Οἰκονομικῶν.

2. Ὑπὸ κινήτων διγνωστικῶν ὁμάδων, ἀποτελουμένων ἐξ ψυχολόγου, κοινωνικοῦ λειτουργοῦ καὶ εἰδικοῦ παιδαγωγοῦ καὶ συνεργουμένων δι' ἀποφασίαν τῶν Ὑπουργῶν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ Κοινωνικῶν Υπηρεσιῶν μετὰ πρότασιν τοῦ οἰκίου Ἐπιθεωρητοῦ Εἰδικῶν Σχολίων, εἰς περιοχὰς ὅπου δὴν λειτουργοῦν Ἰατροπαιδαγωγικαὶ Σχολικαὶ Ψυχολογικαὶ Σταθμοί.

3. Δι' ἀποφασίαν τῶν Ὑπουργῶν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν ἰσχύουν: α) ὑποθέσεις καὶ ἡ διαδικασία παραπομπῆς πρὸς ἐξέτασιν ἀποκλιόντων ἀτόμων (ἰδίᾳ νηπίων, παιδῶν καὶ ἐφήδων τοῦσδε ὑπὸ τῆς παραγράφου 2 προβλεπόμενος Σταθμῶσδε τὰς διγνωστικὰς ὁμάδας.

**Ἄρθρον 8.**  
**Επαγγελματικὴ ἐνταξίς.**

Ἡ ἐνταξίς εἰς τὴν ἐπαγγελματικὴν δραστηριότητα πραγματοποιεῖται, κατὰ τὰς διατάξεις τοῦ Ν. 963/1979 ἐπεὶ ἡ ἐπαγγελματικὴ ἀποκαταστάσις ἀνεκτῆρων καὶ ἐν γένει μισωμένων ἰκανοτήτων, μερίμνη τοῦ ἀρθροῦ 4 τοῦ νόμου ἀναλόγως τῶν ἰκανοτήτων τῶν ἀποκλιόντων ἀτόμων.

4. Τὸς διαφόρους κλάδους τῆς οἰκονομικῆς δραστηριότητος.

5. Τὰ ἐργατήρια προστατευόμενης ἐργασίας.

**Ἄρθρον 9.**  
**Κοινωνικὴ μέριμνα.**

Ἡ κοινωνικὴ μέριμνα, ἐν εὐρείᾳ ὁμοίᾳ, περιλαμβάνει τὴν ἀποδοχὴν εἰς τὴν περιοχὴν ἰατρικῆς, φαρμακευτικῆς, νοσηλευτικῆς καὶ θεωρητικῆς περιθάλψεως, ἀναλόγως τῶν περιστάσεων, τὴν κοινωνικὴν ἐργασίαν, ὡς καὶ τὴν ἐπιμελίαν πρὸς τὴν ἐργασιασπλάστειαν τῶν ἀλλοίων κατὰ ἐκαστὸν κλάδον δι' ἐνταξίαν.

**Ἄρθρον 10.**  
**Φορεῖς.**

1. Διὰ τὴν εἰδικὴν ἀγωγήν, τὴν εἰδικὴν ἐπαγγελματικὴν ἐκπαίδευσιν, τὴν ἀποδόχον καὶ τὴν κοινωνικὴν μέριμναν καὶ ἐπιμελίαν τῶν ἀποκλιόντων ἀτόμων, ἀρθροῦνται φορεῖς εἴκοσι:

2. Τὸ Ὑπουργεῖον Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, ἐπι παντός θέματος ἀφορῶντος εἰς τὴν εἰδικὴν ἀγωγήν, τὴν εἰδικὴν ἐπαγγελματικὴν ἐκπαίδευσιν καὶ τὴν διγνωστικὴν καὶ ἐπιμελιτικὴν ἐργασίαν.

3. Τὸ Ὑπουργεῖον Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν, ἐπι παντός θέματος ἀφορῶντος εἰς τὴν ἰατρικὴν δοξασίαν (πρόληψιν, πρόληψιν, διάγνωσιν, θεραπείαν) καὶ τὴν κοινωνικὴν μέριμναν ἀποκλιόντων ἀτόμων κατὰ τὰ ἐν ἄρθρῳ 9 τοῦ παρόντος ἀρθροῦ.

4. Ὁ Ο.Α.Ε.Δ., ἐπι παντός θέματος ἀφορῶντος εἰς τὴν ἐπαγγελματικὴν ἐνταξίαν, ὡς καὶ τὴν ἐπιμελίαν καὶ τὴν ἐπιμελίαν τῶν ὁσων καὶ συνθημῶν ἐργασίας τῶν ἀποκλιόντων ἀτόμων κατὰ τὰ ἐν ἄρθρῳ 8 τοῦ παρόντος ἀρθροῦ.

5. Τὸ Ὑπουργεῖον Δικαιοσύνης, ἐπι παντός θέματος ἀφορῶντος εἰς τὴν ἔρευναν, ὀργάνωσιν, λειτουργίαν καὶ ἐπιμελίαν ἀποκλιόντων καταστημάτων ἀλλοίων (ἄρθρον 123 Ποινικοῦ Κώδικος), εἰς τῆς εἰς αὐτὰ παρεχομένης εἰδικῆς ἀγωγῆς καὶ γενικῆς ἢ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως, ἥτις ἀρθροῦνται εἰς τὸ Ὑπουργεῖον Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

2. Συνιστάται παρ' ἐκάστου τῶν Ὑπουργείων Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν καὶ Δικαιοσύνης ἰδίᾳ ἰατρικὴ πρὸς ἐπιμελίαν τῶν κατὰ τὴν παρόντα νόμον ἀποκλιόντων τῶν Ὑπουργείων τῶν τῶν. Τὸ ἐπίπεδον τῶν ὡς ἐνω ὑπηρεσιῶν καθῶς καὶ ἡ ἐπιμελίαν καὶ ἡ ὀργανικὴ ὑπαγωγή τῶν καθ' ἑαυτοῦ ἀρθροῦ τοῦ Ὑπουργοῦ Προεδρείας τῆς Κυβερνήσεως καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσιν ἀρθροῦ Ὑπουργοῦ, ἐνω ὑπηρεσιῶν τῶν ὀργανικῶν θέσεων.

3. Ἐπι εἰδικῶν σχολικῶν μονάδων ἐπιπέδου καθάρσεως, ἐπιπεδομένων ὑπὸ ἐτέρων Ὑπουργείων ἢ ἀνεκτῶν εἰς Νομικὰ Πρόσωπα Δημόσιου Δικαίου ἢ εἰς εἰδίους ἐπαρμόζοντες: α) διατάξεις τοῦ παρόντος ὡς πρὸς τὴν ἐπιμελίαν τῶν σχολικῶν μονάδων, τὴν ὀργάνωσιν καὶ τὴν λειτουργίαν, τὰ προγράμματα, πρὸς παρεχομένους τίτλους πτυχῶν καὶ τὰ προτάσιν τοῦ προσωπικοῦ τῶν. Διὰ κινήτων ἀποφασίαν τῶν Ὑπουργῶν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσιν ἀρθροῦ Ὑπουργοῦ δύναται: νὰ ἐπιτελεσθῶν ἡ διαδικασία τοῦ ὡς τοῦ παρόντος νόμου προβλεπόμενος ἐπιμελιτικῆς προσωπικοῦ καὶ ἐπι τῶν ἐπιπεδομένων ὑπὸ ἐτέρων Ὑπουργείων σχολικῶν μονάδων.

4. Διὰ Π. Δ/των ἐκδιδομένων τῇ προτάσει τῶν Ὑπουργῶν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσιν ἀρθροῦ ἰσχύουν: α) ὑποθέσεις καὶ οἱ ὅροι, εἰς τῶν δύνανται νὰ πληρῶνται, τὰ ἐπιτελεσθῶν δικαιοδοτηρικὰ καὶ ἡ ἀποκλιόντων διαδικασία διὰ τὴν χορήγησιν ἀδείας πρὸς ἔρευναν καὶ λειτουργίαν ἐπιμελιτικῶν καὶ ἐτέρων μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς.

**Ἄρθρον 11.**

**Συντονιστικὸν καὶ Γνωμοδοτικὸν Συμβούλιον**  
**Εἰδικῆς ἀγωγῆς.**

1. Συνιστάται παρὰ τῷ Ὑπουργείῳ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων Συντονιστικὸν καὶ Γνωμοδοτικὸν Συμβούλιον Εἰδικῆς ἀγωγῆς ἀποτελούμενον:

2. Ἐκ τοῦ Προϊσταμένου τῆς Διεύθυνσεως Εἰδικῆς ἀγωγῆς τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

3. Ἐξ ἐνὸς ἑκατέρου ὑπαλλήλου τῆς Γενικῆς Διεύθυνσεως Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσως τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

4. Ἐξ ἐνὸς Ὑπαλλήλου τοῦ ΚΕΜΕ κατὰ πρότασιν εἰδικῶν εἰς θέματα εἰδικῆς ἀγωγῆς.

5. Ἐκ τῶν προϊσταμένων τῶν ἐπιτελεσθῶν Ὑπηρεσιῶν τῶν Ὑπουργείων Δικαιοσύνης, Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν καὶ τοῦ Ο.Α.Ε.Δ.

6. Ἐξ ἐνὸς εἰδικῶ ἐπιτελεσθῶν ἔχοντος μεταπτυχιακὴν πτυχῆν εἰς θέματα εἰδικῆς ἀγωγῆς ἢ συνταξίαν κλάδου (παιδοψυχίατρον, παιδαγωγόν, ψυχολόγον, κοινωνικὸν λειτουργόν καὶ ἐπαγγελματικὸν συμβούλον).

7. Ἡ θητεία τοῦ Συμβουλίου εἶναι διετής, ἢ δι' ἀναγκῆς εἰς τούτω γίνεται διὰ ποσῆς ἀποφασίαν τῶν Ὑπουργῶν Δικαιοσύνης, Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, Ἐργασίας καὶ Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν.

8. Τὸ Συμβούλιον ἰσχύει παρὰ τῷ Ὑπουργείῳ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ συνίσταται ἐπιμελιτικῶς ἐπὶ ἄλλοις, ἐπιμελιτικῶς δὲ ὅσῳκις περιστατικῶς ἀνάγκη.

9. Τὰ εἰς τὸ Συμβούλιον θέματα εἰσφέρονται τὰ κατ' ἄλλην ἀρθροῦ αὐτοῦ. Κατὰ τὰ κατὰ ἐπαρμόζοντες ἀναλόγως αἱ διατάξεις τοῦ ἀρθροῦ 80 τοῦ Π. Δ/τος 147/1978 ἐπεὶ τὸ ἀρθροῦ τοῦ Κεντρικοῦ Ὑπουργείου τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

10. Τὸ Συμβούλιον ἔχει τὰς ἐπιμελιτικὰς ἀρμοδιότητας:

1. Μερίμνη διὰ τὴν συντονιστικὴν τῆς ἐπιμελιῶς τῶν ἐν ἄρθρῳ 10 τοῦ παρόντος ἀρθροῦ τῆς εἰδικῆς ἀγωγῆς.

2. Ὑποθέσεις: τὰ ὅσῳκις ἀναφορὰς μετὰ πρὸς προτάσιν τοῦ ἔργου τῆς εἰδικῆς ἀγωγῆς.

3. Γνωμοδοτικὴ ἐπι παντός θέματος παρεπισημασμένου εἰς τὸ ὡς ἀρθροῦ τῶν ἐν ἄρθρῳ 10 ἀρθροῦ, μὴ προβλεπόμενος ὑπὸ τοῦ παρόντος.



4. Αι διατάξεις του Σχεδίου προσαρτηθούνται εκτός των άλλων εργασιών των Υπουργείων ή δε επιζημιώσεως των άλλων και του Γραμματείου αυτού καθορίζεται δι' αποφάσεις των Υπουργών Συναρτησίου, Προεδρίας της Κυβερνήσεως, Οικονομικών και Έθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και της Διατάξεως του άρθρου 8 του Ν. 754/1978.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ Β΄  
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΝ**

**\*Άρθρον 12.**

**Ελάσεις — Ειδικότητες.**

Διὰ τὴν εἰς προσωπικὸν ἐπιάρθρωσιν τῶν ἐν ἄρθρῳ 3 ἄρθρ. 3 ἐλάσεις α ἕως και ε, ζ καὶ η ἐκπαιδευτηρίων καὶ τῶν μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς, ὡς καὶ τῶν ἐν ἄρθρῳ 7 ἄρθρ. 26 Σχολικῶν Ψυχολογικῶν Στεβούλων, συνιστῶνται κατωθὶ κατὰ κλάδους θέσεις:

**ΜΟΝΙΜΟΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΝ**

**Α. Ἐκπαιδευτικὸν προσωπικόν:**

Κλάδος νηπιαγωγῶν	θέσεις	6
Κλάδος διδασκάλων	"	60
Κλάδος Α1 Θεολόγων	"	2
Κλάδος Α2 Φιλολόγων	"	8
Κλάδος Α3 Μοδερνιστικῶν	"	4
Κλάδος Α4 Φυσικῶν	"	4
Κλάδος Α8 Τεχνικῶν	"	10
Κλάδος Α9 Φυσικῆς Ἀγωγῆς	"	10
Κλάδος Α11 Μουσικῆς	"	10

**Β. λοιπὸν προσωπικόν:**

Κλάδος ΑΤ Παιδαγωγικῶν	"	2
Κλάδος ΑΤ Ψυχολόγων	"	4
Κλάδος ΑΡ Ἐπισκεπτῶν Ἀδελφῶν	"	5
Κλάδος ΑΡ Κοινωνικῶν Διοργανῶν	"	5
Κλάδος ΜΕ Διοικητικῶν ὑπαλλήλων	"	5
Κλάδος ΣΕ Ελεγκτῶν	"	10

Συνιστῶνται ὡς κατωθὶ κατωθὶ θέσεις νέων κλάδων:

Κλάδος ΑΤ Θεραπευτῶν τοῦ Λόγου	θέσεις	2
Κλάδος ΑΤ Ἐπιτηδεύματικῶν Στεβούλων	"	2
Κλάδος ΑΡ Βοηθῶν Παιδαγωγῶν	"	20
Κλάδος ΑΡ Θεραπευτῶν τοῦ Λόγου	"	2
Κλάδος ΑΡ Ἐπιτηδεύματικῶν Στεβούλων	"	2
Κλάδος ΑΡ Φυσικοθεραπευτῶν	"	3
Κλάδος ΑΡ Ἐργασιολογικῶν	"	10
Κλάδος ΑΡ Τεχνολόγων Ἐκπαιδευτικῶν	"	2
Κλάδος ΜΕ Βοηθῶν Τεχνικῶν Ἐπιτηδεύματικῶν	"	10

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΝ ΕΠΙ ΣΥΣΕΣΙ  
ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ**

Καθηγητῶν — Τραπεζοκλήματα	θέσεις	5
Καθηγητῶν	"	10

**ΓΕΝΙΚΟΝ ΣΥΝΟΛΟΝ** θέσεις 213

Διὰ συνιστώμενα θέσεις ἐκπαιδευτικῶ προσωπικῶ τῆς παραγράφου 1 προτίθενται ἀντιστοιχῶς κατὰ κλάδους εἰς τὸν πρῶτον τῶν ἀρθρῶν 9, 16 καὶ 34 τοῦ Ν. 309/1976 ἀρξιστάτους καὶ εἰς τὸν εἰσαγωγικὸν ἐσθμὸν τοῦ οὐκίτου τοῦ.

λοισκὶ θέσεις προσωπικῶ τῶν ὡς ἄνω παραγράφῳ 2 καθορίζονται εἰς τὰ οὐκίτα Ἰουρρηκία καὶ Νομισκὰ τῶν Δημοσίου Δικαίου διὰ Π. Δ/τος, ἐπιδημίου πρῶτων Ἰουρρηκῶν Δικαιοσύνης, Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, Ἐργασίας καὶ Κοινωνικῶν Ἰουρρηκῶν, κατανεμητὴ εἰς ὀριστὰ κλάδους γίνεται εἰς τὸν εἰσαγωγικὸν ἐσθμὸν. Αἱ θέσεις νέων κλάδων διαρθεύονται κατὰ τὸς διὰ τοῦ αὐτοῦ Π. Δ/τος.

4. Αἱ διὰ τῶν ἐν ἀρθρῶν 6 παρ. 1 καὶ 7 παρ. 26 Π. Δ/των συνιστώμενα θέσεις ἐπιάρθεται τῶν διὰ τοῦ ἀρθροῦ 15 ἀρξιστάτων θέσεων Ἐπιδημῶντων Ἐιδικῶν Σχολικῶν κατανεμονται διὰ τῶν αὐτῶν ὡς ἄνω Π. Δ/των κατὰ κλάδους καὶ ἐκθμῶς εἰς τὰ ἐν ἀρθρῳ 10 τοῦ παρόντος ἀρξιστά Ἰουρρηκία καὶ Ἰουρρηκία αὐτῶν.

5. Τὸ προσωπικὸν ἐπὶ σχέσει ἰδιωτικῶ δικαίου τίθενται ἐπὶ τὰς διατάξεις τῶν Ν.Α. 365/1969 καὶ 1198/1972.

6. Τὰ καθάρματα τοῦ προσωπικῶ τῶν νέων κλάδων καθορίζονται δι' ἀποφάσεων τῶν κατὰ περίπτωσιν ἀρξιστάτων Ἰουρρηκῶν.

7. Τυφλοὶ καὶ κωφοὶ δυνατόν νὰ διορίζονται εἰς ἀντιστοιχὰ σχολεῖα καὶ εἰς θέσεις τῆς περιπτώσεως Α' τῆς παραγράφου 1 τοῦ παρόντος ἀρθροῦ, ἐφ' ὅσον κέρκτηται τὰ λοιπὰ ἐκ τοῦ νόμου ὀριστὰμενα πρῶοντα, ἀνεξαρτήτως ὀριου ἡλικίας διοριστοῦ.

8. Αἱ διατάξεις τοῦ Ν. 682/1977 περὶ ἰδιωτικῶν Σχολικῶν τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως καὶ Σχολικῶν Οἰκογενειῶν, ἀρξιστάμενοι ἀναλόγως καὶ ἐπὶ τοῦ προσωπικῶ τῆς περιπτώσεως Α' τῆς παραγράφου 1 τοῦ παρόντος ἀρθροῦ τῶν ἰδιωτικῶν εἰδικῶν σχολεῖων.

**\*Άρθρον 13.**

**Πλήρωμας θέσεων.**

1. Αἱ συνιστώμενα θέσεις μονίμου προσωπικῶ πληρῶνται διὰ διοριστοῦ ἢ διὰ μετατάξεως κατὰ τὰς καθοριστὰς διατάξεις.

2. Ἐφ' ὅσον ἐν καθίσταται δυνατὴ ἢ πλήρωσις τῶν θέσεων τῶν Ἐπισκεπτῶν Ἀδελφῶν τοῦ κλάδου ΑΡ, προλαμπόμενοι τῶν Νομισκῶν μονιμῶς φοιτήτως ἐπὶ σχέσει ἔργασίας ἰδιωτικῶ δικαίου καὶ εἰς ἀρξιστάτων ὡγὶ μεγαλύτερον τῶν ὀριστὰμενων κοινῶν θέσεων.

3. Μέχρις ὅσον κατατὴ δυνατὴ ἢ πλήρωσις τῶν συνιστωμένων θέσεων διὰ μονίμου προσωπικῶ λόγω ἰδιωτικῶς αἰτήσεων πρὸς διοριστῶν δυνατόν νὰ προσλαμβάνονται ἐπὶ σχέσει ἔργασίας ὀριστῶν χρόνου πρῶοντα ἀντιστοιχῶν εἰδικοτήτων κατὰ τὰ ὀριστὰμενα διὰ κοινῶ ἀποφάσεων τῶν Ἰουρρηκῶν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, Οἰκονομικῶν, Κοινωνικῶν Ἰουρρηκῶν καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσιν ἀρξιστάτων Ἰουρρηκῶ αἱ ὅποισι καθορίζουν καὶ τὸ ὄρος τῶν ἀποδογῶν.

**\*Άρθρον 14.**

**Πρῶοντα.**

1. Τὰ πρῶοντα τοῦ προσωπικῶ, διὰ τὴν πλήρωσιν τῶν ἐν ἀρθρῳ 12 παρ. 2 προλαμπόμενων θέσεων νέων κλάδων, ὀρίζονται ὡς ἀκολουθῶς:

α. Κλάδος ΑΤ Θεραπευτῶν τοῦ λόγου: Πτυχίον Θεραπευτῶ τοῦ λόγου Ἀνωτάτης Σχολῆς τῆς ἀλλοδαπῆς ἢ πτυχίον Παιδαγωγικῶν Ἀνωτάτης Σχολῆς τῆς ἀλλοδαπῆς μὲ ἐξαιρέσει τὸν εἰς τὴν θεωρητικὴν τοῦ λόγου.

β. Κλάδος ΑΤ Ἐπιτηδεύματικῶν Στεβούλων: Πτυχίον Ἀνωτάτης Σχολῆς καὶ πτυχίον τῆς Σχολῆς Ἐπιτηδεύματικῶν Πρακτικῶν τοῦ Ο.Α.Ε.Δ. ἢ πτυχίον Ἐπιτηδεύματικῶ Στεβούλων Ἀνωτάτης Σχολῆς τῆς ἀλλοδαπῆς.

γ. Κλάδος ΑΡ Βοηθῶν Παιδαγωγῶν: Πτυχίον τῆς τοῦ ἀρθροῦ 16 παρ. 3 τοῦ παρόντος Νόμου ὀριστῶμενης Ἀνωτάτης Σχολῆς Βοηθῶν Παιδαγωγῶν ἢ πτυχίον ἀντιστοιχῶν ἰσοτιμῶν Σχολῆς τῆς ἀλλοδαπῆς.

δ. Κλάδος ΑΡ Θεραπευτῶν τοῦ λόγου: Πτυχίον Θεραπευτῶ τοῦ λόγου Ἀνωτάτης Σχολῆς τῆς ἡμεδαπῆς ἢ ἀλλοδαπῆς.

ε. Κλάδος ΑΡ Ἐπιτηδεύματικῶν Στεβούλων: Πτυχίον Ἐπιτηδεύματικῶ Στεβούλων Ἀνωτάτης Σχολῆς τῆς ἡμεδαπῆς ἢ ἰσοτιμῶν Σχολῆς τῆς ἀλλοδαπῆς.

στ. Κλάδος ΑΡ Φυσικοθεραπευτῶν: Πτυχίον Τμήματος Φυσικοθεραπευτῶν ΚΑΤΕΕ ἢ ἰσοτιμῶν ἰσοτιμῶν Σχολῆς Φυσικοθεραπευτῶν τῆς ἡμεδαπῆς ἢ ἀλλοδαπῆς.

ζ. Κλάδος ΑΡ Ἐργασιολογικῶν: Πτυχίον Τμήματος Ἐργασιολογικῶν ΚΑΤΕΕ ἢ ἰσοτιμῶν Σχολῆς τῆς ἡμεδαπῆς ἢ ἀλλοδαπῆς.



4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορούν να μετατρέπονται τα πειραματικά σε κοινά σχολεία, καθώς και κοινά σχολεία σε πειραματικά. Τα πειραματικά σχολεία που συμπληρώνουν έξι έτη λειτουργίας μετατρέπονται υποχρεωτικά.

5. Τα πειραματικά σχολεία υπάγονται στη διεύθυνση εκπαίδευσης του νομού ή νομαρχιακό διαμερίσματος στην περιοχή της οποίας λειτουργούν. Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης και το περιφερειακό εκπαιδευτικό συμβούλιο ασκούν για τα σχολεία αυτά όλες τις αρμοδιότητες που έχουν για τα υπόλοιπα σχολεία.

6. Η εγγραφή των μαθητών στα πειραματικά σχολεία γίνεται με κλήρωση. Η διαδικασία εγγραφής των μαθητών στα πειραματικά σχολεία και μεταγραφής από ένα πειραματικό σε άλλο πειραματικό σχολείο καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

7. Η μετάθεση των διδόντων και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε κενές θέσεις των πειραματικών σχολείων γίνεται ύστερα από αίτησή τους. Οι μεταθέσεις αυτές γίνονται πριν από τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών στα υπόλοιπα σχολεία. Αν οι κενές θέσεις στα πειραματικά σχολεία δεν καλύπτονται με μεταθέσεις, προσώνονται σε αυτά για ένα διδακτικό έτος εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία της ίδιας ή και της περιοχής του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος με απόφαση του νομάρχη, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου. Για τις μεταθέσεις ή προσώσεις αυτές λαμβάνονται υπόψη η απόδοσή, η μετακίνηση, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η επαγγελματική δραστηριότητα και γενικότερα τα αξιωματικά και ουσιαστικά προσόντα.

8. Αν υπάρχουν κενές εκπαιδευτικών για μετάθεση στα πειραματικά σχολεία με εξήνταμη τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, μπορεί το οικείο περιφερειακό συμβούλιο να προτείνει για το μέρος της υπηρεσίας τη μετάθεση εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα πειραματικά σχολεία.

9. Όσοι διδάσκουν στα πειραματικά γυμνάσια και λύκεια έχουν μειωμένο κατά πάντα ώρες υποχρεωτικό ωράριο εβδομαδιαίας διδασκαλίας από το υποχρεωτικό ωράριο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε άλλα σχολεία.

10. α) Τα πειραματικά σχολεία των Α.Ε.Ι. εξαιρουμένου να λειτουργούν για την προαγωγή της παιδαγωγικής έρευνας και την πρακτική άσκηση των φοιτητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού της περιοχής στην οποία ανήκουν. Με απόφαση διατάγματος που εκδίδεται μέσω το έξι (6) μήνες από τη δημιουργία αυτού του νόμου με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναδιοργανώνονται τα πειραματικά σχολεία των Α.Ε.Ι. και καθορίζονται τα θέματα εκπαίδευσης και διδασκαλίας τους, σύμφωνα με τις προτάσεις αρχής των Α.Ε.Ι., λειτουργίας, προποδίστων και διδασκαλίας εγγραφής μαθητών της πρώτης και στις άλλες τάξεις των σχολικών μονάδων κάθε βαθμίδας και ποσοδότησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και κατ'επίκληση από τις διατάξεις του νόμου αυτού και του ν. 1376/1929 (ΦΕΚ 300), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε. Οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 και των δύο τελευταίων άρθρων της παραγράφου 7, αυτήν του άρθρου ισχύουν και για τα πειραματικά σχολεία των Α.Ε.Ι.

β) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου Α.Ε.Ι. και του προϊστάμενου της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης, ιδρύονται πειραματικά σχολεία και τα άλλα Α.Ε.Ι. στα οποία λειτουργούν τμήμα ή τμήματα παιδαγωγικής. Με όμοια απόφαση εκδίδονται οι οργανικές θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού της εκπαίδευσης.

11. Τα πρώτα κλασικά λύκεια του άρθρου 30 παρ. 5 του ν. 309/1978 (ΦΕΚ 100) μετατρέπονται σε κλασικά λύκεια και εξαιρουμένου να λειτουργούν με σκοπό την κατήχηση διδασκαλίας των ελληνικών γλωσσών. Η βροση, μετατροπή, συγχώνευση και κατάργηση κλασικών λυκείων γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις αυτού του νόμου. Με την έναρξη

της των εντάτων πολυκλαδικών λυκείων είναι δυνατή η προαγωγή των κλασικών λυκείων σε αυτά. Οι λειτουργίες της προαγωγής και λειτουργίας των σχολείων αυτών ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι'

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Άρθρο 32.

Σκοπός και μορφή.

1) Στο άτομο που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα:

- α) την ολόκληρη και πολλαπλοπλευρή ανάπτυξη και αξιολόγηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους,
- β) την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και
- γ) την αλληλοσποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα συνδυαστικά με άλλα εκπαιδευτικά και κοινωνικά μέτρα.

2) Άτομα με ειδικές ανάγκες διακρίνονται, κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανική, φυσική ή κοινωνική αιτία παρουσιάζουν καθυστερήσεις, παραγωγικές ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επαγγελματικές λειτουργίες τους και τα βαθιά που διαποικίζονται ή παρεμποδίζονται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοσποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται επίσης:

- α) οι τυφλοί και όσες έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση,
- β) οι κωφοί και βαρύνοντες,
- γ) όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,
- δ) όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση,
- ε) όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (όσοι λεξιπ διαταραχές λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσαρμοσμένα,
- στ) όσοι πάσχουν από φυσικές νόσους και συναισθηματικές ανισορροπίες,
- ζ) οι επιληπτικοί,
- η) οι χηρσοκίκοι,
- θ) όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακροχρόνια θεραπεία και παραγωγή σε νοσηλευτικά θέματα κλινικής ή ψευδοκλινικής και

ι) κάθε άτομο νοητικά, πνευματικά ή ισθητικά κλειστό, που δεν ανήκει σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.

3) Η ειδική αγωγή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η φορητή των σχολείων προδικάζεται από το ίδρυο και το βαθμό των ειδικών αναγκών κάθε άτομο.

4) Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέχεται:

- α) σε κανονικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένο το άτομο αυτό,
- β) σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατήρησης που λειτουργούν με σκοπό τη βαθύτερη διερεύνηση δύσκολων περιπτώσεων και εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα,
- γ) σε ειδικά νοσηλευτήρια και σε αποσπαστή ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν ως παραστήματα σε νεοροδομητικά, αρθρο-

ή και άλλες νοσοκομεία και κλινικές ή ιατροπαιδαγωγικά τμήματα ή θεραπευτικά καταστήματα σχολείων,

β) σε ειδικές επαγγελματικές σχολές ή σε ειδικά τμήματα γυμνασιακής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία, και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια,

γ) σε οικογενήματα χρόνια και χώρα εκτός της οικίας, είως σε θεραπευτήρια χρόνιων παθήσεων ή θεραπευτικά καταστήματα σχολείων, όπου τα νήπια, τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν για οικογενήματα λόγο ειδικής συνθήκης διαγωγής.

Με εξαιρετικές περιπτώσεις παρέχεται ειδική αγωγή στο σπίτι και συγχρόνως γίνεται διασφάλιση της οικογένειας, για αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των στόμων, με την έλευση ειδικού σε κάθε περίπτωση.

Η έρευνα, η προαγωγή, η κατάρτιση, ο οικοδομημός ή συγχώνευση ειδικών σχολείων και άλλων μονάδων ειδικής αγωγής και η ανάλογη εξέταση ή μείωση των οργανικών των προσωπικού γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών, όταν πρόκειται για την οργανικών θέσεων προσωπικού. Οι θέσεις προσωπικού συνιστώνται προαποφασίζοντας τις οικείες θέσεις κατά κατηγορία και κλάδους που προβλέπονται από αυτό το νόμο.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του αρμόδιου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται όλα σχετικά με:

α) την προσωπική ή τον τίτλο, καθώς και την εξειδίκευση τόσο των ειδικών σχολείων ή άλλων μονάδων ειδικής αγωγής,

β) τον ελάχιστο αριθμό στόμων που απαιτείται για την ίδρυση ειδικών σχολείων και άλλων μονάδων ειδικής αγωγής, οργάνωση, λειτουργία, διοίκηση και τον τρόπο παροχής ειδικής αγωγής στο σπίτι από δημόσιους και ιδιωτικούς κέντρα.

γ) την εσωτερική διαμόρφωση κατά βαθμίδες και τάξεις, οργανωτικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον αριθμό μαθητών κατά τάξη,

δ) τη σύσταση, σύνθεση και συγκρότηση συλλογικών οργάνων με συντονισμό λειτουργίας των επιμέρους τμημάτων της αγωγής, ιατρικής βοήθειας και κοινωνικής μέριμνας, διαχείριση των ζήτητων λειτουργίας των μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και του προσωπικού τους.

ε) τον τρόπο ένταξης των στόμων με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και την επιλογή και κατατάξη τους στην άλλη τάξη και βαθμίδα μεμονωμένων ή άλλων μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης,

ς) τη συμμετοχή και λειτουργία των συλλέγων γονέων, οι οποίοι συμμετέχουν και συνεργάζονται με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο έργο της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης,

ζ) τις εγγραφές, μεταγραφές και κατατάξεις στόμων με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία ή άλλες μονάδες ειδικής αγωγής, την εκλογή, προαγωγή και απόλυση τους,

η) το εδαφιαίο ωστόσο διδακτικής εργατικής και άλλης φύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού των ειδικών σχολείων και ειδικών επαγγελματικών σχολών,

θ) τις κάθε είδους εξετάσεις, την έναρξη και λήξη του σχολικού και διδακτικού έτους, τη διαδικασία, τους λόγους και τα όργανα που αποφασίζουν τη διακοπή των μαθημάτων ή τη συμπλήρωσή τους με βάση του διδακτικού έτους, τους τίτλους προσώπων, και

ι) κάθε άλλη λεπτομέρεια για την οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Για τις περιπτώσεις α' και β', εφόσον οι μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργούν σε ιδρύματα που ανήκουν στην αρμοδιότητα άλλων οργάνων, στην έκταση του προεδρικού διατάγματος συμπεριλαμβάνεται και ο συναρμόδιος υπουργός.

Άρθρο 33.

Ιατροπαιδαγωγική εξέταση, φοίτηση, προγράμματα, μέσα.

Οι περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων είναι αρμόδιες για:

α) την ιατροπαιδαγωγική εξέταση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού της ειδικής ανάγκης των στόμων σχολικής ηλικίας,

β) την εισήγηση εγγραφής, κατατάξης και φοίτησης των στόμων, παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ή σε ειδικές τάξεις ή σε κανονικά σχολεία,

γ) την παροχή συμβουλών στους διδάσκοντες, τους γονείς και τα ίδια τα άτομα με τις ειδικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, και

δ) την ιατροπαιδαγωγική εξέταση όλων φοιτούντων σε κανονικά σχολεία για τη διαπίστωση των ειδικών αναγκών που έχουν και την επίγνωση για τη λήψη των κατάλληλων μέτρων.

Για την άσκηση των αρμοδιοτήτων αυτών οι παραπάνω υπηρεσίες συνεργάζονται με τις οικείες υπηρεσίες, τα όργανα και τους λειτουργούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, καθορίζονται οι λεπτομέρειες για την εφαρμογή της παραγράφου αυτής.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορεί να γίνει υποχρεωτική η φοίτηση των στόμων με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία και τις λοιπές ειδικές μονάδες, από το 3ο μέχρι και το 18ο έτος της ηλικίας τους για την ειδική αγωγή και από το 14ο μέχρι το 20ο έτος για την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση. Καθορίζονται επίσης οι κατηγορίες στόμων που απαλλάσσονται από την υποχρεωτική φοίτηση και οι κριτήρια απαλλαγής, καθώς και η διαδικασία εγγραφής ή παράταξης της φοίτησης τους από το 18ο ή το 20ο έτος αντίστοιχα και για όσα χρονικά διαστήματα χρειάζεται για τη συμπλήρωση της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των στόμων με ειδικές ανάγκες εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα με βάση το είδος και το βαθμό ανάγκης, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και άσκησης στην επαγγελματική διαδικασία, καθώς και αλληλοσυνοχής με το κοινωνικό σύνολο, αφού ληφθούν υπόψη και οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, οι πολιτιστικές και άλλες ειδικές συνθήκες της διαίτησής τους.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ορίζονται τα διδακτικά μαθήματα και τα υλικά και η μεθοδολογία των προγραμμάτων.

Τα προγράμματα για τη διδακταλία βιβλίο, εγχειρίδια, μεθοδολογία, τεχνικά, επιστημονικά βοηθήματα, μεθοδολογία και άλλα απαραίτητα μέσα για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται δωρεάν από το κράτος στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα διδακτικά μέσα και τα βιβλία εγκυκλοπαιδικής μορφής για το σύνολο του φοιτούντων στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εκδίδονται από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) και διανέμονται σε αυτούς δωρεάν. Οποιοδήποτε θέμα σχετικό με τη συγγραφή, έκδοση,

πρόσβαση, κρίση, έκθεση, διακίνηση και διανομή των δι-  
δίων και λοιπών διδακτικών μέσων που προκύπτει λόγω  
της διαπερατότητας τους ρυθμίζεται με απόφαση του Υπου-  
ργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με όμοια από-  
φαση μπορεί να ανατίθεται η εκτύπωση των διδίων και  
λοιπών διδακτικών μέσων στο κέντρο εκπαίδευσης και απο-  
κατάστασης παλόν (Κ.Ε.Α.Τ.).

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των  
Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Προεδρίας  
της Κοινωνικής και Οικονομικών, μπορεί να συσταθούν  
στην Ο.Ε.Δ.Β. θέσεις επιστημονικού και τεχνικού προσωπι-  
κού μόνιμου ή με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Με  
όμοιο προεδρικό διάταγμα διαδράμονται οι θέσεις του μόνι-  
μου προσωπικού σε κλάδους και βαθμούς, καθορίζονται τα  
προσόντα και ο τρόπος πλήρωσης όλων των θέσεων και οι  
έσοι εργατίες και προκηλυτικές του προσωπικού με σχέση ερ-  
γασίας ιδιωτικού δικαίου.

Οι δαπάνες για την εφαρμογή των παραγράφων 4 και  
5 αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις από τον τα-  
κτικό προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και  
Θρησκευμάτων, στον οποίο εγγράφονται οι σχετικές πιστώ-  
σεις.

Άρθρο 34.  
Θεοεί.

Α. Αποκλειστικές φορέας για κάθε θέμα που αναφέρεται  
στην ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαί-  
δευση είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευ-  
μάτων.

Β. Η ανάπτυξη και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγω-  
γής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτε-  
λούν έργο του Σ.Ε.Δ. σε αρμοδιότητες που ορίζονται  
με το προεδρικό διάταγμα που προβλέπεται από την  
παραγραφο 2 του άρθρου 29. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται  
ιδίως:

α) η καθήκον για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, τον  
προσδιορισμό των γενικών στόχων και των λειτουργιών και  
τη διαμέριση γενικά της εκπαιδευτικής πολιτικής στους  
τομείς της ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής  
εκπαίδευσης και η υποβολή των σχετικών προτάσεων στον  
Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

β) η γνωμοδότηση για κάθε θέμα που προκύπτει σε  
αυτό και αφορά την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγε-  
ματική εκπαίδευση και η αγωγή μέτρων για τη επι-  
πρόσ προγράμματα εκπαίδευσης και

γ) η παρακολούθηση και ο έλεγχος της εφαρμογής των  
προγραμμάτων και η αγωγή για τη λήψη των απαραίτη-  
των μέτρων.

3. Μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής  
εκπαίδευσης, που ανήκουν στην αρμοδιότητα ή την εποπτεία  
άλλων υπουργείων και οργανισμών και λειτουργούν είτε ως  
θρήσκευα σχολεία είτε ως σχολεία νομικών προσώπων δημόσιου  
δικαίου είτε ως ιδιωτικά σχολεία υπάγονται κατ'εξής στην  
αρμοδιότητα ή την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παι-  
δείας και Θρησκευμάτων.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρη-  
σκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται σε δημόσιες σχολικές  
μονάδες τα ειδικά σχολεία ειδικής αγωγής και ειδικής  
επαγγελματικής εκπαίδευσης που ανήκουν σε νομικά πρόσω-  
πα ιδιωτικού δικαίου ή φορικά πρόσωπα. Η μετατροπή γί-  
νεται είτε ύστερα από αίτησή τους και εξαγορά τις περιου-  
σίας τους είτε με σύγχρονη αναγκαστική απαλλοτρίωση. Πε-  
ρισσότερα ή όμοιο διαβήματα, κωδικά ή δωρεάν διατρέφον-  
ται όπως έχουν.

5. Οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό των μο-  
νάδων της παραγράφου 3, ισότιμο έχουν την ιδιότητα του μόνι-  
μου δημόσιου υπαλλήλου, υπάγονται με το βαθμό του κατέ-  
χον στις θέσεις προσωπικού που συνιστώνται με το νόμο αυ-  
τόν για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική

εκπαίδευση. Όσοι έχουν την ιδιότητα του μόνιμου υπαλλήλου  
νομικού προσώπου δημόσιου δικαίου διατηρούν την ιδιότητά  
τους αυτή. Οι λοιποί εκπαιδευτικοί να υπηρετούν με την ιδιο-  
τητα που έχουν. Όσοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που  
μετατρέπονται κατά τις διατάξεις της παραγράφου 4 προσ-  
λαμβάνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας  
και Θρησκευμάτων στις δημόσιες σχολικές μονάδες ειδικής  
αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης με σχέση  
εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται ανα-  
λόγως οι διατάξεις του άρθρου 62.

6. Διδακτήρια, γράμματα, κάθε είδους εξοπλισμός, έπιπλα  
και λοιπά επίπλα σχολείων, που ανήκουν σε νομικά πρόσωπα  
ιδιωτικού δικαίου ή σε φορικά πρόσωπα, μπορεί να ενοπι-  
λοτηθούν ή να αγοράσουν για χρήση των δημόσιων ειδι-  
κών σχολείων. Οι πράξεις μεταβίβασης γίνονται χωρίς περ-  
σπαστη διακρίση, μεταγράφονται σταλώς και δεν υπόκεινται  
σε οποιαδήποτε τέλος, φόρο ή εισφορά ή άλλη επιβάρυνση  
κατά το Δημόσιο ή τρίτο.

7. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρη-  
σκευμάτων ρυθμίζονται ειδικότερα θέματα σχετικά με τη με-  
τατροπή σχολείων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελμα-  
τικής εκπαίδευσης, την πρόσληψη του προσωπικού τους και  
την εξαγορά της περιουσίας τους.

Άρθρο 35.

Προσωπικό.

1. Οι θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημόσιων  
μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκ-  
παίδευσης περιλαμβάνονται στα πινάκους των οργανικών θέ-  
σεων εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά βαθμίδα εκπαίδευσης,  
όπως προβλέπονται στα άρθρα 12 παρ. 4, 13 παρ. 4 και  
14 παρ. 4.

2. Για τη σταλέυση των σχολικών μονάδων ειδικής αγω-  
γής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης χρησιμοποιεί-  
ται εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτερο-  
βάθμιας εκπαίδευσης κατά περίπτωση. Συνιστώνται σχολείων  
κατά κλάδους σε εξής θέσεις προσωπικού:

Α' Ειδικό προσωπικό:

Κλάδος ΑΤ19 Θεραπευτών του λόγου	θέσεις 10
Κλάδος ΑΤ20 Επαγγελματιών συμβούλων	" 1
Κλάδος ΑΤ21 Ψυχολόγους	" 30
Κλάδος ΑΡ2 Εμπληκτών	" 40
Κλάδος ΑΡ3 Θεραπευτών του λόγου	" 10
Κλάδος ΑΡ4 Επαγγελματιών συμβούλων	" 1
Κλάδος ΑΡ5 Φοιτηθοδωρητικών	" 15
Κλάδος ΑΡ6 Εργασιοθεραπευτικών	" 15
Κλάδος ΑΡ7 Κοινωνικών λειτουργών	" 60
<b>Σύνολο θέσεων</b>	
<b>202</b>	

Β' Διοικητικό προσωπικό:

Κλάδος ΜΕ1 Διοικητικών υπαλλήλων	θέσεις 10
Κλάδος ΣΕ1 Κλητύρων, νεοτετών, ρολό- λων—νοκτοφολόγων	" 30
<b>Σύνολο θέσεων</b>	
<b>40</b>	

Οι παραπάνω θέσεις του ειδικού προσωπικού κατατάσσονται  
στους βαθμούς Α', Β' και Γ' και είναι σε κάθε κατηγορία  
και κλάδο οργανικά ενιαίες. Οι θέσεις του διοικητικού προ-  
σωπικού προσυζητούν τις αντίστοιχες θέσεις του άρθρου 20  
στον εισπραγτικό βαθμό κάθε κλάδου.

3. Η κατανομή και αναπληρωμή των θέσεων στα σχολεία  
ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης  
γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και  
Θρησκευμάτων. Οι διατάξεις της παραγρ. 14 του άρθρου 14  
εφαρμόζονται αναλόγως και για το ειδικό προσωπικό της  
ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

4. Τα βιβλία, κωφοί και άτομα που έχουν κινητικές διαταραχές μπορούν να διαβάζονται σε θέσεις που προβλέπονται από αυτό το άρθρο, εφόσον έχουν τα κατάλληλα προόντα που προβλέπονται από το νόμο και δεν έχουν συμπληρώσει το 506 έτος της ηλικίας τους.

5. Οι διατάξεις που ισχύουν για το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ιδιωτικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται αναλόγως και στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ιδιωτικών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

6. Στο προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης καταβάλλεται κατά μήνα και για όλο το έτος ειδικά δοσιμίων συνθηκών εργασίας ίσο με το 30% των μηνιαίων αποδογών του κατώτερου μισθολογικού κλιμακίου του ιεραρχικού βαθμού κάθε κλάδου.

7. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών συστήνονται θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου, τις οποίες καταλαμβάνει το αντίστοιχο προσωπικό των σχολείων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, που μετατρέπονται κατά τις διατάξεις του άρθρου 34 παραγράφου 4 και 5 και ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στην εφαρμογή της παραγράφου αυτής.

8. Τα ειδικά ποσοστά προόντων διαχωρισμού στην ιεραρχικό βαθμό του ειδικού προσωπικού ορίζονται κατά κλάδους ως εξής:

α) του κλάδου ΑΤ19 Θεραπευτών του λόγου, στοχίο θεραπευτικού του λόγου Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής ή στοχίο εκπαιδευτικού ημεδαπής Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής με εξειδίκευση στη θεραπεία του λόγου,

β) του κλάδου ΑΤ20 Επαγγελματιών Συμβούλων στοχίο Α.Ε.Ι. της ημεδαπής και στοχίο της σχολής επαγγελματικού προσανατολισμού του Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) ή ισότιμο στοχίο επαγγελματικού συμβούλου Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής.

γ) του κλάδου ΑΤ21 Ψυχολόγων στοχίο ψυχολογίας Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής με προέκταση στην εξειδίκευση της αντιστοιχίας ψυχολογίας,

δ) του κλάδου ΑΡ2 Επαγγελματιών, στοχίο νοσημάτων ή βρονοπνευμονικών βροχίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής,

ε) του κλάδου ΑΡ3 Θεραπευτών του λόγου, στοχίο θεραπευτικού του λόγου βροχίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής,

στ) του κλάδου ΑΡ4 Επαγγελματιών Συμβούλων, στοχίο επαγγελματικού συμβούλου βροχίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής,

ζ) του κλάδου ΑΡ5 Φυσικοθεραπευτών, στοχίο ημεδαπής φυσικοθεραπευτών βροχίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής,

η) του κλάδου ΑΡ6 Εργοθεραπευτών, στοχίο βροχίτων εργοθεραπευτών βροχίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής και

θ) του κλάδου ΑΡ7 Κοινωνικών Λειτουργών, στοχίο κοινωνικής εργασίας βροχίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής.

Για την αντιστοιχία των ποσών σχολών της αλλοδαπής ως ισότιμων προς τα ποσία σχολών της ημεδαπής, εκτός από τα ποσία Α.Ε.Ι. εφαρμόζεται αναλόγως η παράγραφος 2 του άρθρου 13.

9. Για την τοποθέτηση νηπιαγωγών και εκπαιδευτών στις μονάδες ειδικής αγωγής απαιτείται και στοχίο διατοές μετακίνησης στο πλαίσιο ειδικής αγωγής του Μεγακλάδου Διδακταλίου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) ή μετακίνησης σε Α.Ε.Ι. ημεδαπής ή αλλοδαπής ή πανταχού διδακτική υπηρεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

10. Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που έχουν πάνω από τρία έτη διδακτικής υπηρεσίας σε μονάδες ειδικής αγωγής μπορούν να γυροάζονται χωρίς εξετάσεις στο καλύτερο έτος του τμήματος ειδικής αγωγής του Μ.Δ.Δ.Ε. Η διδακτική εργασία και κάθε σχετικό θέμα ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

11. Τα ειδικότερα καθήκοντα των εκπαιδευτών των κλάδων ΑΤ19 έως ΑΤ21 και ΑΡ2 έως ΑΡ7 καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του Σ.Ε.Α.

12. Κατά την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης προτιμώνται όσοι έχουν ποσοστό επί ωδική αγωγή σε σχολή της ημεδαπής ή αλλοδαπής ή επαγγελματική εμπειρία στις μονάδες αυτές.

13. α) Οι διορισμοί στις θέσεις του διοικητικού προσωπικού γίνονται σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 1320/1983.

β) Η πλήρωση των θέσεων του ειδικού προσωπικού γίνεται ύστερα από προκήρυξη του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και επιλογή των υποψηφίων από το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αν δεν είναι δυνατή η πλήρωση των θέσεων με μέθοδο προσηλική συστήνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, για τον χρόνο δε μέσων κενός, κεντρικός θέσεις με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Με την ίδια απόφαση καθορίζεται και το ήθος των υποψηφίων όσων προσλαμβάνονται στις θέσεις αυτές.

γ) Ο διορισμός του ειδικού προσωπικού γίνεται στο αντιστοιχικό βαθμό Γ. Για τα θέματα της υπηρεσιακής του κατώτατης εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις του άρθρου 16.

14. Η μετακίνηση, εξειδίκευση και επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης γίνεται είτε με προγράμματα του ίδιου κράτους κρατικών υπηρεσιών σε Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής είτε με εκπαιδευτικές θέσεις για φοιτητές σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής είτε με προγράμματα που καταρτίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και επιλαροβήνουν αποστολής στο εξωτερικό με τη μορφή υπηρεσιών, σεμιναρίων ή συνερίων. Οι δημόσιες εκπαιδευτικές που μετακινούνται στην ειδική αγωγή με άσκηση του κλάδου είναι υποχρεωμένοι να υπηρετήσουν σε δημόσια ειδικά σχολεία για μια συνεχή περίοδο. Όσοι έχουν μετακινούνται μέχρι σήμερα και έτσι δε μετακινούνται στο πλαίσιο ειδικής αγωγής του Μ.Δ.Δ.Ε. υποχρεούνται υπηρεσιακά σε δημόσια ειδικά σχολεία όσο υπηρετούν μία συνεχή περίοδο.

Η διαδικασία για την κατάρτιση και άσκηση των προσηλικών, ο τρόπος επιλογής των υποψηφίων για μετακίνηση, εξειδίκευση και επιμόρφωση και κάθε άλλη λεπτομέρεια που προκύπτει κατά την εφαρμογή του άρθρου αυτό ρυθμίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

Η άσκηση και λειτουργία οποιουδήποτε μερικής σχολών, νοσημάτων ή κέντρων από ιδιώτες για την εκπαίδευση, μετακίνηση, εξειδίκευση ή επιμόρφωση προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης απαγορεύεται. Οι παράνομοι κλειστώνται κατά το άρθρο 458 του ποινικού κώδικα.

15. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να κατάρτιση το μέγιστο της ειδικής αγωγής στα προγράμματα διδακταλίου των σχολών εκπαίδευσης επιμόρφωσης και μετακίνησης εκπαιδευτικού προσωπικού.

Άρθρο 36.

Αρμοδιότητες άλλων υπηρεσιών και οργανισμών.

Με το νόμο αυτόν δε θέτουμε ειδικές διατάξεις που αφορούν στις αρμοδιότητες:

α) του Υπουργείου Γεωργίας, Πόσισης και Κοινωνικών Λ-



σφαλισμών για κάθε θάλα ιατρικής βοήθειας (προσούλαξη, πρόληψη, διάγνωση, θεραπεία) και κοινωνικής μέριμνας των ατόμων που έχουν ειδικές ανάγκες.

δ) του Υπουργείου Δικαιοσύνης για κάθε θάλα ίδρυσης, οργάνωσης, λειτουργίας και αποτίμησης των θεραπευτικών κατασκευασμών ανηλίκων, εκτός από την ειδική γγωγή και τη γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται σε αυτά, η οποία υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και

ε) του Ο.Α.Ε.Δ. για κάθε θάλα επαγγελματικής αποκατάστασης, ελέγχου και βελτίωσης των όρων και συνθηκών εργασίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΑ'

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Άρθρο 37.

Σκοπός — Εφαρμογή.

1. Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) στοχεύει άμεσα στην ανάταξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενθάρρυσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική επαγγελματική και στην αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

2. Ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

α) με εκδηλώσεις και φεστιβάλ ασκήσεις, με πληροφόρηση μέσα στην τάξη, με εφαρμογή μεθόδων σύγχρονης τεχνολογίας, με εκθέσεις με επαγγελματίας και με επισκέψεις σε χώρους εργασίας και εκπαιδευσης, όπως προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα,

β) με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών λειτουργών,

γ) με εκδόσεις σχετικών εντύπων για μαθητές, καθηγητές και γονείς.

Άρθρο 38.

Οργάνωση εφαρμογής του Σ.Ε.Π.

1. Η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. γίνεται στα σχολεία σύμφωνα με τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα κατά προτεραιότητα από καθηγητές που έχουν σχέση αναλόγου εμπειρίας στα Π.Ε.Κ.

2. Σε κάθε σχολείο πρέπει αρχικά εκπαιδευτικός και επαγγελματικός πληροφόρητης, με καθήκον των καθηγητών που έχουν αναλάβει την εφαρμογή του Σ.Ε.Π.

3. Σε κάθε διεύθυνση ή γραφείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προστάται ένας εκπαιδευτικός, με απόφαση του κομάρχη, ύστερα από πρόταση του περιφερειακού περιφερειακού συμβουλίου, ως υπεύθυνος Σ.Ε.Π. Έργο του είναι επίσης ο σχεδιασμός της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα σχολεία της περιοχής. Τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του οικείου τμήματος του Π.Ι.

Άρθρο 39.

Προσωπικό Σ.Ε.Π. — Επιμόρφωση.

1. Ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται από καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που έχουν σχέση ειδικής εμπειρίας στα Π.Ε.Κ. ή σε ειδικά σεμινάρια που οργανώνονται κατά περιοχές.

2. Τα προγράμματα επιμόρφωσης καθηγητών σε θέματα εφαρμογής του Σ.Ε.Π. καταρτίζονται από το οικείο τμήμα του Π.Ι. και υλοποιούνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΒ'  
ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑ

Άρθρο 40.

Εξουσία σχολείων.

1. Σε κάθε βγμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα όπου λειτουργεί δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδρύεται με αυτόν το νόμο ένα κοινό πρόσωπο δημόσιο δικαίου με τον τίτλο εφορεία σχολείων, το οποίο έχει δική του περιουσία που την αποκτά με κάθε νόμιμο τρόπο.

2. Σκοπός της εφορείας σχολείων είναι η εξήγηση και διαύση μέρων για την ανέγερση ή επέκταση διδακτηρίων στην περιοχή της αρμοδιότητάς της.

Ως διδακτήριο καίται όχι μόνο το κτίριο όπου στεγάζονται και λειτουργεί το σχολείο, αλλά και οι υπόλοιποι χώροι, όπως τα γραμματοθήκη, τα εργαστήρια, τα υπόστεγα, η αυλή, ο σχολικός κήπος.

3. Η εφορεία σχολείων διοικείται από τη δημοτική ή κοινοτική επιτροπή εκπαίδευσης. Τα θέματα εργάνωσης, λειτουργίας, διοίκησης, ιεραρχώσεως, αποτίμησης και ελέγχου της εφορείας σχολείων ρυθίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών και Δημόσιας Τάξης και Οικονομικών.

4. Τα κ.α.δ. με τίτλο «Σχολικός Γραμείο», «Γραμείο ΚΕΤΕ», «Γραμείο Τεχνολογίας και Επαγγελματικού Δικαίου», «Γραμείο Τεχνολογίας και Επαγγελματικού Σχολείου» καταρτίζονται και όσα στην ισχύουσα κωδικοποίηση αναφέρονται κατά τ η σχολική τους εφορεία καίται αρχής η οικεία εφορεία σχολείων. Η αρμοδιότητα της κοινότητας περιορίζεται απέναντι και κάθε σχολείου, που έχει καταρτηθεί ή τίθεται στον Ο.Σ.Κ. ή στο ελληνικό Δημόσιο, μεταβιβάζεται, χωρίς διακοπή, στην εφορεία σχολείων του βγμο ή του δημοτικού διαμερίσματος ή της κοινότητας που έχει την ιδία τον «Περιεχόμενο» ή την διεύθυνση, κατ'ελάχιστο ε' ιδίως διατηρούνται όπως έχουν.

Η κάθε εφορεία κοινότης καθε σχολείου που στήκε στα καταρτημένα περιεχόμενα περιεχόμενα μεταβιβάζεται μέσα σε ένα (1) μήνα από την έναρξη ισχύος αυτού του νόμου στην εφορεία σχολείων, η οποία την κατανοεί της σχολικής επιτροπής. Το σχετικό πρωτόκολλο παράδοσης και παραλαβής, στο οποίο καταγράφονται και τα εφόδια της εφορείας και λοιπά περιεχόμενα στοιχεία της σχολικής εφορείας, καθώς και το χρηματικό ποσό που σχολικός τμήμα και η επιτροπή και κοινότης του, υπογράφεται από τον πρόεδρο της καταρτημένης σχολικής εφορείας και τον πρόεδρο της οικείας σχολικής επιτροπής, ο οποίος ενεργεί για λογαριασμό της εφορείας σχολείων. Το πρωτόκολλο αυτό διαβιβάζεται από τον πρόεδρο της οικείας διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης. Διακρίνεται και υπογράφεται των τμημάτων, που καταρτίζονται, μεταβιβάζονται της οικείας εφορείας σχολείων. Εκκρεμείς θέτες της οικείας διεύθυνσης είναι καταρτημένα σχολικά τμήμα συνεχίζονται από την οικεία εφορεία σχολείων.

Αν παύσει η λειτουργία των σχολείων μιας κοινότητας, καταρτίζεται η εφορεία σχολείων και η αρμοδιότητα της περιοχής της περιεχεται στο Οργανικό Σχολικών Κοινοτήτων (Ο.Σ.Κ.). Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να παραχωρείται η χρήση των διδακτηρίων στην κοινότητα ή σε τοπικούς πολιτιστικούς φορείς.

5. Η κοινότητα καθε νέου σχολικού κτίριου μεταβιβάζεται από τον Ο.Σ.Κ. στην οικεία εφορεία σχολείων κατά τις διατάξεις της παραγράφου 3 του άρθρου 4 του ν. 313/1978 (ΦΕΚ 358).

6. Οι εφορείες σχολείων εκπαιδευονται από κάθε βγμο, τμήμα, ήλη χωριό, διακρίνεται ή εφορεία υπό Διεύθυνση κ.α.δ. Ο.Γ.Α ή καθε τρίτου, από δικαστικό τμήμα και από καθε κοινότης στις κοινότητες, εκτός από τους επαγγελματικούς δικαίους. Οι εκπαιδευτικοί που προβλέπονται από τη κοινότητα για τις δημόσιες εκπαιδευτικές ισχύουν και γ' αυτής.



# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΘΗΝΑ  
14 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1983

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΑΚΟΥ  
181

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

- 471. Σύσταση πάγια προκαταβολή στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών. ... .. 1
- 472. Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στους Νομάρχες. ... 2
- 473. Διαδικασίες και προϋποθέσεις πρόσληψης, αποχώρησης και αμοιβής Επιταλαίμων Επίσκοπων Καθηγητών και Ειδικών Εκπαιδευτών στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Πράγματα. ... .. 3

### ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- Έγκριση του Πρωτοκόλλου της 2ης Συνόδου της Μικτής Ελληνογερμανικής Επιτροπής αμείνων μεταφορών που υπογράφηκε στην Αθήνα στις 8 Οκτωβρίου 1981. ... 4
- Έγκριση της δι' ανταλλαγής των από 29.9.1983/1.11.1983 γερμανικών διακονώσεων συναρθείσας Σοφωνίας, μεταξύ των Κυβερνήσεων της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για την αμείων εγκατάσταση και λειτουργία ερασιτεχνικών ραδιοεπιπέδων. ... .. 5

## ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ ΑΡΙΘ. 471

Σύσταση πάγια προκαταβολή στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 141 του Ν. 419/1978 περί Οργανισμού του Υπουργείου Εξωτερικών.
2. Τις διατάξεις του άρθρου 56 του Ν.Δ. 321/1969 περί κώδικος δημοσίου Λογιστικού.
3. Την με αριθ. 0548/328/19.9.1983 κοινή απόφαση του Προεδρικού και του Υπουργού Οικονομικών αλόγιστη αρμοδιότητα στους Υπασπιστές Οικονομικών.
4. Την με αριθ. 894/1983 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, μετά από πρόταση του Υπουργού Εξωτερικών και του Υπουργού Οικονομικών, αποφασίζουμε:

Άρθρο πένα.

Συνοτάται στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών Πάγια Προκαταβολή για την αντιμετώπιση διαφόρων λαπών, που η πληρωμή από τη φύση τους θα μπορεί να αναβληθεί μέχρι να τελειώσει η διαδικασία πληρωμής και δικαιολόγητος αυτών.

Στον Υπουργό Εξωτερικών, αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος.

Αθήνα, 7-Δεκεμβρίου 1983

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΕΣΤΕΡΙΚΩΝ  
ΙΩΑΝ. ΚΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ

ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
ΑΝΘ. ΤΣΟΒΟΛΑΣ

**ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ ΑΡΙΘ. 472**

Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στους Νομάρχες.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις: α) του άρθρου 1 παρ. 4 και του άρθρου 3 του Ν.Δ. 532/1970 περί συμπληρώσεως των διατάξεων περί διοικητικής αποκεντρώσεως (ΦΕΚ 103/τ.Α'), β) του άρθρου 4 παρ. 1 του Ν. 3200/1955 περί διοικητικής αποκεντρώσεως.
2. Την υπ' αριθ. 521/1983 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, με πρόταση των Υπουργών Προεδρίας Κυβερνήσεως, Εσωτερικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Οικονομικών και Υγείας και Πρόνοιας, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1.

Από τις αρμοδιότητες του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μεταβιβάζονται στους Νομάρχες οι αναφερόμενες παρακάτω στα επόμενα άρθρα.

## Άρθρο 2.

Θέματα Προσωπικού Γενικής και Τεχνικής -  
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

1. Η έκδοση της διαπιστωτικής πράξης απόλυσης, λόγω συμπλήρωσης 35 ετών ή ορίου ηλικίας, των εκπαιδευτικών λειτουργών της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, πλην των Κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Σχολών Εκπαίδευσης Διδακτικού Προσωπικού (Κ.Α.Τ.Ε.Ε. και Σ.Ε.Δ.Π.), και των ξένων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων που είναι ισότιμες με τις δημόσιες, μετά σύμφωνη γνώμη του αρμοδίου Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου και πρόταση του διοικούστος το σχολείο συλλογικού οργάνου.  
(Π.Δ. 611/77, άρθρα 257, 263, 264 και 267 παρ. 2 και 4 Φ. 198/τ.Α').  
(ν. 682/1977, άρθρο 37, Φ. 244/τ.Α').  
(Α.Ν. 486/1968, Φ. 169/τ.Α').
2. Η έκδοση της πράξης απόλυσης, λόγω ορίου ηλικίας ή συμπλήρωσης χρόνου υπηρεσίας που θεμελιώνει δικαίωμα πλήρους σύνταξης και της πράξης αποδοχής παραίτησης των εκπαιδευτικών λειτουργών που εργάζονται στο Δημόσιο με σύμβαση εργασίας κορίστου χρόνου.  
(ν. 682/1977, άρθρα 30 παρ. 9, Φ. 244/τ.Α').
3. Η αποδοχή παραίτησεων των εκπαιδευτικών λειτουργών της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (πλην ΚΑΤΕΕ και ΣΕΔΠ) και των ξένων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων που είναι ισότιμες με τις δημόσιες.  
(Π.Δ. 611/1977, άρθρα 253 και 267, Φ. 198/τ.Α').  
(ν. 682/1977, άρθρο 37, Φ. 244/τ.Α').  
(Α.Ν. 486/1968, Φ. 169/τ.Α').
4. Η έκδοση της απόφασης για απόλυση και διαθεσιμότητα λόγω νέου εκπαιδευτικών λειτουργών της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (πλην ΚΑΤΕΕ και ΣΕΔΠ) και των ξένων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων που είναι ισότιμες με τις δημόσιες.  
(Π.Δ. 611/1977, άρθρα 184, 185, 186, 257, 258, 267 παρ. 2, Φ. 198/τ.Α').  
(ν. 682/1977, άρθρο 37, Φ. 244/τ.Α').  
(Α.Ν. 486/1968, Φ. 169/τ.Α').
5. Η προκήρυξη πλήρους θέσεων Προσωπικού Κλάδου Σ.Ε. (άρθρο 15, παρ. 2, ν. 1232/82, Φ. 22/τ.Α').
6. Η έκδοση των πράξεων μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών λειτουργών της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (πλην ΚΑΤΕΕ και ΣΕΔΠ), μετά από απόφαση των οικείων Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων.  
(Π.Δ. 611/1977, άρθρο 87, Φ. 198/τ.Α').
7. Η εκδίωξη των μεταθέσεων και οριστικών τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών λειτουργών της Γενικής Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητας Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Μέσης Εκπ/σης και Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Δημοτικής Εκπ/σης (ΠΥΣΜΕ και ΠΥΣΔΕ).  
(ν. 309/1976, άρθρο 54, φ. 100/τ.Α').  
(Π.Δ. 102/83, άρθρο 11, Φ. 45 τ.Α').  
(Π.Δ. 112/83, άρθρο 12, φ. 50 τ.Α').
8. Η απόσπαση διδακτικού προσωπικού της Γενικής Εκπαίδευσης από σχολείο σε σχολείο της αυτής εκπαιδευτικής περιφέρειας, για διάστημα μέχρι δύο μήνες, και η παράταση της διάστασης της απόσπασης ή απόσπαση για χρόνο πέραν του διμήνου, μετά από απόφαση του οικείου ΠΥΣΔΕ ή ΠΥΣΜΕ.  
(ν. 309/1976, άρθρο 57, παρ. 1, 2 και 5, Φ. 100/τ.Α').
9. Η απόσπαση διδακτικού προσωπικού της Γενικής Εκπαίδευσης από σχολείο μιας εκπαιδευτικής Περιφέρειας σε σχολείο άλλης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας του αυτού

Νομού ή Νομαρχιακού Διαμερίσματος για δίμηνο και διαστήματα δυνατό να παραταθεί, μετά από απόφαση οικείου ΠΥΣΜΕ ή ΠΥΣΔΕ.  
(ν. 309/1976, άρθρο 57, παρ. 4, εδάφια πρώτο και δεύτερο και παρ. 5).

## Άρθρο 3.

## Οικονομικά θέματα.

1. Η συντάχηση για την αποδοχή, από τα κάθε μορφή ν.π.δ.δ. που υπάρχουν στην αποπαισία του ΥΠΕΠΘ, των αντιστοιχών οχημάτων υπό όρους.  
(Αποφ. ΥΠ.Π.Κ. 3914/Φ.Γ.Α., 825/1976, παρ. 1, περίωγ', - 347/τ.Β').
2. Η χορήγηση μεθολογικών προαγωγών των μετ'ολογικών κλιμακίων (Μ.Κ.) 5 και 6, στους Δασκάλους Νηπιαγωγούς του δημοσίου και των ξένων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων που είναι ισότιμες με τις δημόσιες, μετά από γνώμη των οικείων Π.Υ.Σ.Δ.Ε.  
(Ν. 887/1979, άρθρο 1, παρ. 1 εδ. α, παρ. 2 και παρ. Φ. 69/τ.Α').  
(Ν. 309/1976, άρθρο 7, παρ. 7 και άρθρο 14 παρ. 7, Φ. 169/τ.Α').  
(Ν. 682/1977, άρθρα 34 και 37, Φ. 244/τ.Α').  
(Α.Ν. 486/1968, Φ. 169/τ.Α').
3. Η χορήγηση επιθέτου επιδόματος σπουδών στις κατώστες διδακτορικού ή προδιδακτορικού διπλώματος εκπαιδευτικούς λειτουργούς της Γενικής και της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (πλην των Κ.Α.Τ.Ε.Ε. και Σ.Ε.Δ.Π.) και των ξένων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων που είναι ισότιμες με τις δημόσιες, μετά από σύμφωνη γνώμη των οικείων Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων, ότι ο τίτλος σπουδών τους έχει σχέση με το αντικείμενο της υπηρεσίας τους.  
(ν. 754/1978, άρθρο 3 παρ. 2, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 2 του Ν. 1041/1980, Φ. 75/τ.Α').  
(άρθρο 37, Ν. 682/1977, Φ. 244/τ.Α').  
(Α.Ν. 486/1968, Φ. 169/τ.Α').
4. Η χορήγηση χρονοεπιδόματος στους προϊσταμένους των Διευθύνσεων και Γραφείων της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.  
(Ν. 754/1978, άρθρο 3, Φ. 17/τ.Α'), όπως αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 του Ν. 1041/1980, (Φ. 75/τ.Α').
5. Ο έλεγχος και η έγκριση των προϋπολογισμών και απολογισμών των Επιτροπών Μεθητικών Κατασκοπήσεων και Φοιτητικής.  
(Α.Ν. 1787/1939 άρθρα 3, 4 και 6, Φ. 251/τ.Α').  
(Ν. 967/1979, άρθρο 6, παρ. 2, στοιχ. γ' Φ. 213/τ.Α').  
(Αποφ. ΥΠΕΠΘ αριθ. 128413/1966, άρθρο 7, περίπτωση Α εδάφιο 2, Φ. 631/τ.Β').

## Άρθρο 4.

## Θέματα Εκκλησιαστικής Διοίκησης και Εκπαίδευσης.

1. Η χορήγηση αδειών κληρικών και αναρρωτικών και αδειών κηδεύσεως - τσακού στο εκπαιδευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.  
(άρθρα 101 έως 108 του Π.Δ. 611/1977, Φ. 198/τ.Α').
2. Η έγκριση του προϋπολογισμού και απολογισμού των Σχολικών Εφορειών των Εκκλησιαστικών Σχολικών μονάδων.  
(άρθρο 16, παρ. 4, εδ. δ', του Π.Δ. 1025/1977, Φ. 344/τ.Α').
3. Η συγχρότηση των Επιτροπών (Σχολικών Εφορειών) των σχολικών μονάδων της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και ο ορισμός των τριών πολιτών ως μελών των Σχολικών Εφορειών, σε περίπτωση διαφωνίας των κατά νόμο αρμοδίων οργάνων που τους προαίουν από κοινού.  
(Αποφ. ΥΠΠΚ - ΥΠΕΠΘ ΣΤ. 5/14/1982, άρθρο 1 παρ. 3, Φ. 435/τ.Β), όπως συμπληρώθηκε με την παρ. 1

άρθρου 3 της Αποφ. ΥΠΠΚ - ΥΠΕΠΘ, ΣΤ. 5/27/1967, Φ. 837/-Β'.

Άρθρο 5.

Θέματα Σ.Ε.Δ.Π. - Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. - Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.

1. Η έγκριση παρακολούθησης από σπουδαστές των Επαγγελματικών Διδακτικών Προσωπικού (Σ.Ε.Δ.Π.) και Επαγγελματικών παραστάσεων. (άρθρο 17, του Π.Δ 147/1976, Φ. 56/-Α').

2. Η θέσπιση τίτλων σπουδών σπουδαστών των Σχολών Εκπαίδευσης Διδακτικού Προσωπικού. (άρθρο 17, του Π.Δ 147/1976, Φ. 56/-Α) και (Αποφ. ΥΠΕΠΘ Η/3502/83, άρθρο 4, παρ. 10, Φ. 247/-Β)

3. Η έγκριση των καταρτιζομένων από τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) πτυχίων των καλουμένων για επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η πρόσληψη των ενδιαφερομένων για εγγραφή. (Π.Δ. 177/1983, άρθρο 6, παρ. 7, Φ. 70/-Α')

4. Η απασχολή από την εγγραφή και φοίτηση εκπαιδευτικών στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και η πρόσληψη όλων από τους υποψήφιους για εγγραφή και φοίτηση. (Π.Δ. 177/1983, άρθρο 7, παρ. 2, Φ. 70/-Α')

5. Η διευκολύ φοίτησης εκπαιδευτικού λειτουργού στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. λόγω αλλοπούς φοίτησης, με πρόταση του Διευθυντή της Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. (άρθρο 7, παρ. 5, του Π.Δ. 177/1983, Φ. 70/-Α')

6. Η απασχολή από την εγγραφή και φοίτηση εκπαιδευτικών στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και η πρόσληψη όλων από τους υποψήφιους για εγγραφή και φοίτηση. (Π.Δ. 178/1983, άρθρο 6, παρ. 7, Φ. 70/-Α')

7. Η διευκολύ φοίτησης εκπαιδευτικού λειτουργού στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. λόγω αλλοπούς φοίτησης, με πρόταση του Διευθυντή της Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. (άρθρο 7, παρ. 5, του Π.Δ. 178/1983, Φ. 70/-Α')

Άρθρο 6.

Σπουδαστικά - Μαθητικά Θέματα Γενικής και Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

1. Η έγκριση εκπαιδευτικών καθορισμένων στο καταρτικό σπουδαστών των Κ.Α.Τ.Ε.Ε., ύστερα από πρόταση του αρμόδιου οργάνου του οικείου Κ.Α.Τ.Ε.Ε. (άρθρο 18, της Γ.ν. Α.π. ΥΠΕΠΘ 59224/1975, Φ. 763/Β)

2. Η θέσπιση υπογραφής τίτλων σπουδών των ΚΑΤΕΕ (άρθρο 4 και 6 της Γ.ν. Α.π. ΥΠΕΠΘ Η/2446/1979, Φ. 477/-Β').

Άρθρο 7.

Θέματα Διευθυντών Εκπαίδευσης

(Γενικής και Τεχνικής - Επαγγελματικής).

1. Η απόφαση μεταφοράς ιδιωτικού σχολείου Γενικής Εκπαίδευσης σε άλλο διδασκλήρια μέσα στον ίδιο Νομό. (Ν. 682/1977, άρθρο 8, παρ. 9, Φ. 244/-Α')

2. Η χορήγηση άδειας μεταφοράς μετατρεπόμενης σχολικής μονάδας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, σε άλλο κτίριο της αυτής πόλης, μετά από γνώμη του αρμόδιου κατά τόπο περιφερειακού Συμβουλίου Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. (Π.Δ. 813/1977, άρθρο 7, παρ. 1, Φ. 259/-Α')

3. Η χορήγηση άδειας χρήσης προσωνομίας ιδιωτικού σχολείου Γενικής Εκπαίδευσης, μετά από γνώμη του οικείου Περιφερειακού Συμβουλίου. (Ν. 682/1977, άρθρο 10, παρ. 3, Φ. 244/-Α').

4. Η χορήγηση άδειας χρήσης προσωνομίας και επωνυμίας ιδιωτικής Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής, μετά από γνώμη του οικείου Περιφερειακού Συμβουλίου Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εφόσον δεν έχει χορηγηθεί μαζί με την άδεια ίδρυσης και λειτουργίας της σχολής. (Π.Δ. 685/1972, άρθρο 8, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο μόνο του Π.Δ. 850/1975, Φ. 273/-Α').

5. Η έγκριση λειτουργίας ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης τις απογευματινές ώρες. (Ν. 682/77 άρθρο 15 παρ. 4, Φ. 244 - Α').

Άρθρο 8.

Θέματα Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας.

Η εκτίμηση των αναγνώσεων σε εποπτικά μέσα διδασκαλίας και η χορήγηση αυτών στις σχολικές μονάδες, βάσει των χρησιμοποιούμενων από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. συνολικών ποσοτήτων κατά νομό.

(άρθρο 2 παρ. 7, του Π.Δ. 135/78, Φ. 29/Α)

(άρθρο 36 του Π.Δ. 147/1976, Φ. 56/Α).

Άρθρο 9.

Θέματα Ειδικής Αγωγής.

1. Η Συγκρότηση κινητών διαγνωστικών ομάδων για τη διερεύνηση διαγνωστικής εξέτασης μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής. (Ν.1143/81 άρθρο 7 παρ. 2 αλ. γ', Φ.80/-Α')

2. Η πρόσληψη προσωπικού με σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου, για την προσωρινή πλήρωση θέσεων μονάδων Ειδικής Αγωγής, κατά τα οριζόμενα με τις κοινές Υπουργικές Αποφάσεις της παρ. 3, του άρθρου 13 του Ν. 1143/1981. (Ν.1143/1981, άρθρο 13, παρ. 3, Φ. 80/-Α')

Άρθρο 10.

Διάφορα Θέματα Διοικητικής Φύσης.

1. Η συγκρότηση της Σχολικής Εφορείας του Γυμνασίου - Λυκείου αποδήμων ελληνιστών. (άρθρο 5, παρ. 2 του Ν.Δ. 339/74, Φ. 81/-Α) και (άρθρο 2, παρ. 2 της κοινής απόφασης ΥΠ.Π.Κ. - ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΣΤ. 5/14/24.6.82, Φ. 435/-Β').

2. Ο διαρισμός και η αντικατάσταση διοικητικών ιδρυμάτων, η έγκριση προκηρύξεων, εκλογής υποτρόφων, παράτασης υποτροφιών και μεταγραφής υποτρόφων, αύξησης ποσού υποτροφιών, αύξησης αριθμού υποτροφιών, καθόως και ο καθορισμός των λεπτομερειών της επωφελέστερης διάθεσης των εσόδων, όλων των Κληροδοτημάτων έμμεσης διατίμησης που χορηγούν υποτροφίες. (Α.Ν. 2039/1939, άρθρα 54 παρ. 3, 62,99 παρ. 3 και 4, 107 παρ. 1 και 2, 108 παρ. 3 και 110, Φ. 455/-Α). Καν. Δ/γμα 18/23.8.1941, άρθρα 27 και 28 παρ. 1 (Φ. 286/-Γ), Ν. 455/1976, άρθρο 3 παρ. 2, (Φ.277/-Α') (ΥΠ.Α.Π.ΥΠ.Π.Κ. - ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΣΤ. 5.5.1982, άρθρο 2, παρ. 20, Φ. 213/-Β').

3. Η άρση βασικών σχολικών βιβλιοθηκών, χωρίς γνώμη της επιτροπής της παρ. 3 του άρθρου 9 του Ν. 817/1978 (Ν. 817/1978, άρθρο 9, παρ. 1, Φ. 170/-Α').

4. Η μεταβίβαση της παρουσίας (κινήτης και ακίνητης) των καταργούμενων σχολικών μονάδων της Μέσης Εκπαίδευσης, σε άλλες σχολικές μονάδες της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, μετά από γνώμη του Προϊσταμένου της οικείας Διευθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης (Ν. 5019 της 8/15.6. 1931, άρθρο 19, παρ. 9, όπως αντικαταστάθηκε από το άρθρο 40 του Α.Ν. 2517/1940, Φ. 286/-Α').

5. Η αντιμετώπιση θεμάτων στέγασης και συστήσεως σχολείων-σχολών Γενικής και Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. (άρθρα 26 και 31 του Π.Δ. 147/1976, Φ. 56/-Α').

Άρθρο 11.

Στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση αυτού του Προεδρικού Διατάγματος.

Αθήνα, 29 Νοεμβρίου 1983

Ο ΠΡΕΣΒΥΤΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ  
ΑΓ. ΚΟΥΤΣΟΓΙΩΡΓΑΣ  
ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΑΘΩΣΤΟΑΟΣ ΚΑΚΑΜΑΝΗΣ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΓΕΜΗΜΑΤΑΣ  
ΥΠΕΛΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΟΛΑΣ  
ΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣ ΑΥΓΕΡΙΝΟΣ



## ΝΟΜΑΡΧΙΑ

νοδευτικό υπόδειγμα 11 ή 12) που θα συμπληρωθεί από π/δ/ντή κάθε Σχολείου, σε 2 αντίγραφα -ένα για το Σχολείο του και ένα για να επιστραφεί στη Νομαρχία- να αποτελέσει το αρχικό αρχείο κάθε Σχολείου-Νομαρχίας.

Τα απογραφικά αυτά δελτία θα καταχωρούνται στη συνέχεια όσα Ε.Μ.Δ. θα χορηγηθούν στο μέλλον.

Ευνόητο είναι ότι κέραν της ανωτέρω κατά είδος καταχώρησης οι Δ/ντές των Σχολείων υποχρεούνται να ενημερώσουν και το βιβλίο υλικού του Σχολείου. Ειδικότερα δε στα είδη που χρησιμοποιούνται σε σειρές (π.χ. Όργανα φυσικής) η καταχώρηση πρέπει να είναι αναλυτική, για να είναι δυνατός ο έλεγχος των Ε.Μ.Δ. της συγκεκριμένης σειράς, η παρόδοση και η παραλαβή τους από ένα Δ/ντή σε άλλο και να μπορεί το Σχολείο να ζητήσει, από τη Νομαρχία τα είδη της σειράς αυτής που, τυχόν, δεν του χορηγήθηκαν ή έχουν καταστραφεί ή χαθεί (π.χ. σκασίματα ή κλοπές).-

Οι Νομαρχες με βάση τα αιτήματα των Σχολείων - αφού τα ελέγξουν με τα απογραφικά δελτία - θα συντάξουν συγκεκριμένη νομαστική κατάσταση των αιτουμένων οργάνων, την οποία θα υποβάλλουν στην αρμόδια Υπηρεσία μας.

Η υποβολή της ανωτέρω κατάστασης θα πρέπει να γίνεται εντός του μηνός Μαΐου κάθε χρόνου, προκειμένου να δίδεται η ευκαιρία στη Υπηρεσία για σωστό προγραμματισμό των υλικών και Οργάνων πριν από την έναρξη του Προϋπολογισμού.

Η Υπηρεσία μας είχε θεσπίσει κριτήρια για τη χορήγηση των Ε.Μ.Δ. στα Σχολεία τα οποία σας στέλνουμε (υποδευτικό 13) για να τα έχετε υπόψη σας.

Καίνομε σκόπεο να σας πληροφορήσουμε ότι, αν το ΚΕΡΕ, στο θετικό ήδη έχει σταλεί έγγραφο, ή άλλος αρμόδιος φορέας προβεί - με βάση τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα των Σχολείων - στον καθορισμό της αναγκαιότητας ή του βαθμού χρησιμότητας των εν γένει Ε.Μ.Δ., στην κατάρτιση ορισμένων από τα ήδη χρησιμοποιούμενα ή στην προμήθεια νέων ειδών, θα σας ενημερώσουμε με σχετική εγκύκλιό μας.

Στην περίπτωση αυτή θα ζητούνται μόνο τα νέα είδη που δε χορηγήθηκαν στο παρελθόν.

Για το όνομα 9  
 Εγγ. Εγκύκλιος 275/69/12.12.63.  
 θέματα Ειδικής Αγωγής.

### Στην παράγραφο 1

Η συγκρότηση των ομάδων αυτών θα γίνεται με απόφαση του Νομαρχη, ύστερα από πρόταση της Δ/σης Δ.Ε. της Νομαρχίας και με τους προβλεπόμενους από τις προσακνύμενες διατάξεις εισηγόμενες, δηλαδή α) έναν ιατρό (κατά προτίμηση παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο ή ειδικό κατά περίπτωση εξεταζόμενων π.χ. οφθαλμίατρο για τυφλά, ωτορινολαρυγγολόγο για κωφό-βαρήκοα κ.λ.τ. σύμφωνα με το πνεύμα του νομοθέτη).

β) έναν ψυχολόγο (κατά προτίμηση σχολικό ψυχολόγο),

γ) έναν κοινωνικό λειτουργό και

δ) έναν ειδικό παιδαγωγό (ή παιδαγωγό ή δάσκαλο μετακατασκευμένο στην ειδική αγωγή).

Η ομάδα προσφέρει τις υπηρεσίες της στην έδρα του Νομού ή μεταβαίνει σε κλίεις και κωμοπόλεις, συνεργαζόμενη με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και την τοπική αυτοδιοίκηση.

Έργο των κληθέντων διαγνωστικών ομάδων είναι η κλήρης, κατά το δυνατό, διάγνωση της απόκλισης από το κανονικό ενός προβληματικού παιδιού που φοιτά ή πρόκειται να φοιτήσει σε μονάδα ειδικής αγωγής ή σε κανονικό σχολείο (νηπιαγωγείο, δημοτικό Γυμνάσιο, Λύκειο και Ειδική Επαγγελματική Σχολή) και ειδικότερα: α) ο καθορισμός της κατηγορίας προβληματικών ατόμων στην οποία ανήκει ο εξεταζόμενος, β) ο βαθμός και η έκταση του προβλήματος που παρουσιάζει, γ) ο καθορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχει, δ) ο τόπος ειδικού σχολείου στο οποίο ενδείκνυται να φοιτήσει και κάθε άλλη σχετική και χρήσιμη πληροφορία.

Κάθε μέλος της διαγνωστικής ομάδας συντάσσει τις βιβές του παρατηρήσεις, διαπιστώσεις και υποδείξεις σε χωριστή έκθεση. Τα φύλλα εκθέσεων όλων των μελών αποτελούν το σώμα της γενικής Ιατροπαιδαγωγικής Έκθεσης, η οποία ολοκληρώνεται με το γενικό συμπέρασμα που βγαίνει ύστερα από σύσκεψη όλων των μελών, τα οποία και την συνοδεύουν τελικά.

Η έκθεση αυτή φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του μαθητή που διατηρεί το σχολείο.

στο σκοπό φοιτά ή θα φοιτήσει, οι δε γονείς ή κηδεμόνες δύνανται να κληρω...  
το περιεχόμενό της, προκειμένων κατά τα άλλα των διατάξεων του άρθρου 17 του Ν.1143/  
81 για το επαγγελματικό απόρρητο.

Η εξέταση κάθε προβληματικού παιδιού μπορεί να γίνεται περιοδικά, ανά εύλογα χρονικά διαστήματα, για την διαπίστωση κάθε εξέλιξης και κυρίως με στόχο α) την ενσωμάτωση των προβληματικών με τα κανονικά παιδιά ή την ειδική εκπαιδευτική μεταχείρισή τους και β) την επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη.

#### Στην παράγραφο 2

Τα μέλη της κλητής διαγνωστικής ομάδας είναι δημόσιοι υπάλληλοι του υπηρετούν στην ευρύτερη δικαιοδοσία της Νομαρχίας και στους οποίους ανατίθεται το έργο ή, αν δεν υπάρχουν τέτοιοι, δύνανται να προσλαμβάνονται με σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου πρόσφατα αντίστοιχων ειδικοτήτων, σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 13 του Ν.1143/81.

#### Για το άρθρο 10

Διάφορα θέματα διοικητικής φύσης.

#### Στην παράγραφο 1

Για τη συγκρότηση της Σχολικής Εφορείας του Γυμνασίου-Λυκείου αποδήμων Ελληνοκαϊδών η διαδικασία είναι ίδια με εκείνη που έχει καθιερωθεί για τη συγκρότηση των σχολικών εφορειών των σχολικών μονάδων της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.

#### Στην παράγραφο 2

Για την άσκηση των αρμοδιοτήτων αυτής της παραγράφου θα σας δοθούν οδηγίες με μεταγενέστερη εγκύκλιο των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

#### Στην παράγραφο 3

Θα δοθούν οδηγίες από την αρμόδια Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, μετά την έκδοση των σχετικών αποφάσεων που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 9 του Ν.817/1979.

#### Στην παράγραφο 4

Υστερα από εισήγηση του προϊσταμένου της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης μεταβιβάζεται με απόφαση του Νομάρχη η κλητή και ακίνητη περιουσία καταργουμένης σχολικής μονάδας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, σε γειτονική σχολική μονάδα, με τον όρο ότι θα επανέρχεται η περιουσία σε περίπτωση επαναλειτούργειας της σχολικής μονάδας που καταργήθηκε.

#### Στην παράγραφο 5

Για την αντιμετώπιση των θεμάτων αυτής της παραγράφου εξακολουθεί να ισχύει η γνωστή διαδικασία που τηρείται και σήμερα, από τις περιφερειακές Υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ο Γενικός Γραμματέας  
ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΕΗΣ

## ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚ/ΤΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μητροπόλεως 15  
101 85 ΑΘΗΝΑ

Πληροφορίες: Στ. Νικόδημος  
Τηλέφωνο: 32 31 770  
ΘΕΜΑ: Μαθητές με ειδικές

Αθήνα 6/11/1991

Αριθ. Πρωτ.

Γ6/344

ΕΠΕΙΓΟΝ

ΠΡΟΣ:

1. Όλους τους προϊσταμένους  
Διευθύνσεων και Γραφείων  
Π. και Δ. Εκπαίδευσης

Έδρες τους

2. Όλους τους σχολικούς  
συμβούλους Π. και Δ.  
Εκπ/σης και Ειδικής  
Αγωγής

Έδρες τους

ΘΕΜΑ: Μαθητές με ειδικές  
Εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με την έναρξη του νέου σχολικού έτους θεωρούμε σκόπιμο να σας υπενθυμίσουμε τα ακόλουθα:

Όπως γνωρίζετε στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων μας υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν προσεκτική και ιδιαίτερη ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική αντιμετώπιση από όλους τους εκπαιδευτικούς και την σχολική κοινότητα στο σύνολό της.

Οι μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν κυρίως ψυχοπνευματική ανωριμότητα ή καθυστέρηση, σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, δυσλεξία και δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς που έχουν πιστοποιηθεί από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή Σταθμό του Υπουργείου Υγείας-Πρόνοιας ή από Νομαρχιακή Διαγνωστική Επιτροπή, που προβλέπεται από το Π.Δ. 472/1983 (ΦΕΚ 60 τ. Α'). Επίσης στους παραπάνω μαθητές περιλαμβάνονται και οι μαθητές εκείνοι που έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά, σύμφωνα με υπεύθυνη εκτίμηση των αρμοδίων εκπ/κών.

Η σωστή αντιμετώπιση των παιδιών αυτών από όλους τους εκπαιδευτικούς είναι χρέος και καθήκον που φανερώνει όχι μόνο την επιστημονική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση καθενός αλλά και το ποιοτικό επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εξάλλου είναι γνωστό ότι οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι μέσα στα κανονικά σχολεία όπου και πρέπει να παραμείνουν ενσωματωμένοι χωρίς υποτιμητικές διακρίσεις αλλά οπωσδήποτε αντιμετωπιζόμενοι με πλήρη κατανόηση, διακριτικότητα, επιείκεια και αγάπη και, όπου είναι αναγκαίο και δυνατό, με την ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ειδικές τάξεις ή τμήματα μερικής φοίτησης, ενισχυτική διδασκαλία, εξατομικευμένα διδασκαλία όπου και όσον απαιτείται κ.λπ.).

Σχετικά σας υπενθυμίζουμε και τις παλαιότερες εγκυκλίους του Υπουργείου μας (Γ6/143/12.4.83, Γ6/399/1.10.84, Γ6/636/27.11.86) και παρακαλούμε όλους τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν έμπρακτα την ευαισθησία τους καθώς και τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους ικανότητες έναντι όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δε αρμόδιοι προϊστάμενοι και σχολικοί σύμβουλοι να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε να λειτουργήσουν εύρυθμα και με την πλήρη οργανικότητα τους όλες οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.)

Η εγκύκλιός μας αυτή παρακαλούμε να κοινοποιηθεί έγκαιρα σε όλους τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς σας.

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΒΑΣ. ΜΠΕΚΙΡΗΣ

#### Εσωτ. διανομή.

1. Γραφείο κ. Υπουργού
  2. Γραφείο κ. Υφυπουργού
  3. Γραφείο κ.κ. Γεν. Γραμματέων
  4. Δ/νση Σπουδών Δ.Ε.
  5. Δ/νση Σπουδών Π.Ε.
  6. Δ/νση προσωπικού Δ.Ε.
  7. Δ/νση προσωπικού Π.Ε.
  8. Δ/νση Ειδικής Αγωγής (5)
- ΚΟΙΝ.: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
2. ΟΛΜΕ
  3. ΔΟΕ
  4. ΟΙΕΛΕ

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ****ΛΙΣΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

ΛΙΣΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ  
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. Φύλο δυσλεξικού παιδιού

α. αγόρι

β. κορίτσι

2. Η τάξη φοίτησης του παιδιού

α. Στην Β' Δημοτικού

β. Στην Γ' Δημοτικού

γ. Στην Δ' Δημοτικού

δ. Στην Ε' Δημοτικού

ε. Στην ΣΤ' Δημοτικού

3. Από ποιόν έγινε η παραπομπή

α. Από συγγενικό πρόσωπο

β. Από το σχολείο του

γ. Από πρωτοβουλία των γονέων

δ. Από ειδικούς ψυχικής υγείας

ε. Από άλλους φορείς

4. Ζει και με τους δύο γονείς

α. Ναι

β. Όχι

## 5α. Η ηλικία του πατέρα

- α. Από 31 έως 35 ετών
- β. Από 36 έως 40 ετών
- γ. Από 41 έως 45 ετών
- δ. Από 46 έως 50 ετών
- ε. Από 51 έως 55 ετών
- στ. Από 56 έως 60 ετών


## 5β. Η ηλικία της μητέρας

- α. Από 21 έως 25 ετών
- β. Από 26 έως 30 ετών
- γ. Από 31 έως 35 ετών
- δ. Από 36 έως 40 ετών
- ε. Από 41 έως 45 ετών
- στ. Από 46 έως 50 ετών


## 6. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

- α. Έχουν τελειώσει το Δημοτικό
- β. Έχουν φοιτήσει από την Α τάξη έως και την Γ' τάξη του Γυμνασίου.
- γ. Έχουν τελειώσει το Λύκειο ή το Εξατάξιο Γυμνάσιο.
- δ. Έχουν τελειώσει κάποια τεχνική ή επαγγελματική Σχολή.
- ε. Υπάρχει έλλειψη στοιχείων

## 7. Το επάγγελμα των γονέων

	Πατέρας	Μητέρα
α. ανειδίκευτοι εργάτες ή υπάλληλοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. γεωργοί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. τεχνίτες επαγγελματίες ή υπάλληλοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. υπάλληλοι απόφοιτοι γυμνασίου, ανώτερης ή τεχνικής σχολής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. μικροεπαγγελματίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ. δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ. ελεύθεροι επαγγελματίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η. ασχολούνται με οικιακά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ. άνεργοι - άεργοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ι. άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
κ. άγνωστο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 8. Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια

α. 1 παιδί	<input type="checkbox"/>
β. 2 παιδιά	<input type="checkbox"/>
γ. 3 παιδιά	<input type="checkbox"/>
δ. 4 παιδιά	<input type="checkbox"/>
ε. 5 παιδιά	<input type="checkbox"/>
στ. 6 παιδιά	<input type="checkbox"/>



9. Πιθανοί παράγοντες που σχετίζονται με το παρόν επεισόδιο

- α. Αλώλεια αγαπημένου αντικειμένου
- β. Οικογενειακά προβλήματα
- γ. Οργανικά προβλήματα
- δ. Αγνωστο

10. Ποιές ήταν οι συνθήκες του τοκετού

- α. Φυσιολογικός τοκετός
- β. Καισαρική τομή
- γ. Με αναρρόφηση
- δ. Πρόωρος τοκετός
- ε. Ελλειψη στοιχείων

11. Ποιό ήταν το βάρος γέννησης του παιδιού

- α. Βάρος έως 2.200 γρ.
- β. Βάρος από 2.200 γρ. και άνω

12. Η νοημοσύνη του παιδιού

- α. Φυσιολογική
- β. Ελαφρά υστέρηση
- γ. Υψηλή νοημοσύνη
- δ. Ελλειψη στοιχείων

## 13. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς παιδιού

- α. Κοινωνικότητα  
εξωστρεφές  
αποκτά εύκολα φίλες  
ευγενικό  
εκδηλώνει τα συναισθήματά του
- β. Απομόνωση  
τάση για απομόνωση  
δεν εξωτερικεύει τα συναισθήματά του  
δεν έχει φίλες  
δεν έχει κοινωνικές σχέσεις
- γ. Ανάληψη πρωτοβουλιών  
υπεύθυνο  
πρόθυμο  
συνεπές στην ανάληψη ενεργειών  
και δραστηριοτήτων
- δ. Ζωηρή συμπεριφορά  
κινητικό  
δεν μπαίνει σε όριο  
κάνει αταξίες
- ε. Προβλήματα συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις  
αγχώδες  
παθητικό  
επιθετικό  
επίμονο  
εύθικτο

## 14. Χαρακτηριστικά πλευρίωσης που παρουσιάζει το παιδί

- α. Αριστερόχειρο
- β. Δεξιόχειρο
- γ. Μικτή πλευρίωση
- δ. Πιεσμένη αριστεροχειρία
- ε. Ελλειψη στοιχείων

15. Στοιχεία από το αναμνηστικό ατομικό ιστορικό του παιδιού

- α. Διαταραχές στο αναπνευστικό σύστημα
- β. Μεταβολικές διαταραχές
- γ. Διαταραχές στο ουροποιητικό σύστημα
- δ. Βλάβες από φυσικά αίτια: τροχαία ατυχήματα
- ε. Ασθένειες (εκτός από παιδικές)
- στ. Ελλειψη στοιχείων

16. Υπαρξη στοιχείων για την εμφάνιση ψυχιατρικού ιστορικού στην οικογένεια.

- α. Ναι
- β. Όχι
- γ. Ελλειψη στοιχείων

17. Υπαρξη στοιχείων για την εμφάνιση σωματικού νοσήματος μεταξύ των εξ' αίματος συγγενών (Α & Β Βαθμού).

- α. Ναι
- β. Όχι
- γ. Ελλειψη στοιχείων

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Α. Ελληνική

1. Αλεξάνδρου : " Οι διαταραχές της ομιλίας σε παιδιά",  
Εκδόσεις ΔΟΝΤΑ, Αθήνα 1989, σελ. 121,194-197.
2. Ανδρικόπουλος Ι.: "Αναπτυξιακή ή ειδική δυσλεξία",  
Κλινοστατιστική μελέτη μαθητών των δημοσίων και ιδιωτικών  
δημοτικών σχολείων Αθηνών και Αττικής, Αθήνα 1972.
3. Γέρος Θεόφραστος: " Σχολική αποτυχία ",  
εκδόσεις Βιβλιογονία, Αθήνα 1991.
4. Καλαντζή - Αγίζη: " Αυτογνωσία, Αυτοανάλυση και αυτοέλεγχος"  
Εκδόσεις Δίφρος, Αθήνα 1984, σελ. 27.
5. Καλαντζής: " Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία . Φωνή  
Ομιλία = ανάγνωση = γραφή = ".  
Εκδόσεις Καραβιάς - Ρουσσόπουλος, Αθήνα 1985, σελ. 37, 42,  
44, 85.
6. Καραντάνος: "Η παιδοψυχιατρική εκτίμηση στις μαθησιακές δυ-  
σκολίες. Διαφορογνωστικά προβλήματα και η σημασία τους ".  
Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες,  
Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευροψυχια-  
τρικής του παιδιού, Αθήνα 1987, σελ. 87, 83-85

7. Καρπαθίου Χρ.: " Δυσλεξία: Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας  
Εκδόσεις ΙΩΝ, Αθήνα 1987, σελ. 13, 32-37, 40,66, 68, 73-77,  
94,127, 133,138.
8. Κοσμόπουλος Α.: " Ψυχολογική και οδηγητική της παιδικής,  
νεανικής ηλικίας",  
Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1980.
9. Κουμαντάρη : " Ομάδες μαθητών υψηλού κινδύνου "  
Πρακτικά τρίτου διημέρου εκπαιδευτικού προβληματισμού: Οι  
μαθησιακές δυσκολίες ". Αθήνα 1990, σελ. 74-77.
10. Μαρκοβίτης Μ - Τσουριάδου Μ : " Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία  
και πράξη ".  
Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1991
11. Μουσουρού : " Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα "  
Εκδόσεις Εστία, 1984, σελ. 32.
12. Πάλλης Δ : " Ψυχολογικές διαταραχές παιδιών και εφήβων στην  
Ελλάδα ". Ερευνητικές μονογραφίες  
Εκδότης Ε. Δήμου, Αθήνα 1982, σελ. 113.
13. Πανοπούλου - Μαράτου: " Παράγοντες που συντελούν στην σχολι-  
κή αποτυχία τα δύο πρώτα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαί-  
σης ".  
Περιοδικό Ψυχολογία και Εκπαίδευσης, 1987.

14. Παπαγεωργίου Γ.: "Ψυχολογία",  
Εκδόσεις, Ψυχοτεχνική, Έκδοση Γ, Ηράκλειο Κρήτης, 1985,  
σελ. 193,194,241.
15. Παπαθεοφίλου : " Ψυχολογία και Εκπαίδευση"  
Πρακτικά Β Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου 1986,  
Έκδοση Συνθέσμου Ψυχολόγων Κύπρου,  
Λευκωσία, 1987, σελ. 67-69.
16. Παπαθεοφίλου : " Η λειτουργία των ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία ".  
Περιοδικό Ψυχολογικά θέματα, 1989, Τόμος 1ος, Τεύχος 3,  
σελ. 177,187,211,213.
17. Παπαθεοφίλου και συν Έρευνα: "Μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά που εξετάστηκαν σε μία Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία του Πειραιά. "  
Κοινωνική Έργασία, 1989, Τεύχος 14, σελ. 103-116.
18. Παρασκευόπουλος Ι: " Εξελικτική Ψυχολογία"  
1985, Τόμος 1ος, σελ. 36,37.
19. Πόρποδας : " Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου ".  
Εκδόσεις Οστρακο, Οργανισμός Γραφικών Εφαρμογών,  
σελ. 26, 31-33, 38, 40, 68,69, 70, 86 -92, 128.

20. Σταύρου Α. " Περιοδικό ανοιχτό σχολείο "  
Αθήνα 1986, σελ. 26.
21. Τζανετάκης Γ: " Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες "  
Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχια-  
τρικής του παιδιού.  
Αθήνα, 1987, σελ. 117.
22. Τζουριάδου : "Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών "  
Ανακοίνωση στο Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες,  
Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευροψυχια-  
τρικής του παιδιού,  
Αθήνα 1987, σε. 95-103
23. Τσαούσης Δ : "Η κοινωνία του ανθρώπου "  
Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία  
Εκδόσεις Gutenberg, Έκδοση 8,  
Αθήνα 1987, σελ. 123, 441.
24. Τσιάντης Γ: " Περιοδικό ανοιχτό σχολείο ".  
Τεύχος 8, Μάιος - Ιούνιος ,  
Αθήνα 1986, σελ. 26
25. Φλωράτου Μ: " Παιδαγωγική - Μαθησιακή αξιολόγηση "  
Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες  
Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευροψυχια-  
τρικής του παιδιού".

Αθήνα 1987, σελ. 13, 75-80.

26. Χρυσοχόου Β.: "Αντιμετώπιση της δυσλεξίας".

Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1986,

σελ. 25-45, 53,67,139

Β. Μεταφρασμένα ξένα συγγράμματα.

27. Λαϊνγκ Ρόναλντ: "Η πολιτική της οικογένειας"

(Μετάφραση Ιουλίας Ραλλίδη),

Εκδόσεις Καστανιώτη,

Αθήνα 1975, σελ. 17.

Γ. Εγκυκλοπαιδίες

28. Γιοβάνης: "Διάγνωση" στη μεγάλη Εγκυκλοπαιδεια Γιοβάνη,

Εκδοτικός Οίκος "Γιοβάνης Ιωάννης",

Τόμος 4ος, Αθήνα 1977, σελ. 254.

Δ. Λεξικά

29. Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών υπό την αιγίδα της UNESCO,

1972, σελ. 392β.

30. Τσιούνης Σπύρος. "Επίτομο νέο Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας"

Εκδόσεις Επιμορφωτικός Εκδοτικός Οργανισμός σελ. 1287.



E. Ξενόγλωσση.

31. Bannatyne A : " The etiology of Dyslexia and the color phonics system ",  
Mineograft Unit of Illinois, 1966, page 42,68.
32. Boder E: " Development dyslexia : a diagnostic approach based three atypical reading - spelling paterns Development a) Medecine and child Neurology 15,  
1973, page 663-687
33. Critchley M: The dyxlexic child London : Heinemann ,  
1970, page 47.
34. Hallgren B: "Specific dyslexia"  
(Congenitae word blindness: A clinical and genetic study).  
Acta Psychiatrica Neurologica, Supplement 65, 1950 page 50.
35. Hanselman H: Grundlinie Zu einer therie der son dererzieh  
ieuhg , Zurich, 1941, page 205.
36. Kirk S.A Bateman, B.D " Diagnosis and remediation of lear-  
ning disabilities.  
In G. Nartcher (Ed.) Children with reading problems",  
New York: Basic Books, 1965, page 37,47
37. Money J : " The disabled reader: education LO of the dysle-  
xic child" Baltimore



- Cambridge University Press 1957.
40. Vernon, M.D. : " Backwardness in reading Cambridge "
- hypothesis, 1977, page 47,334, 355
- dyslexia : evidence in support of a verbal deficit
39. Vellutino F. R. : " A eternative conceptualizations of
- London : Chapman & Hall, 1937.
38. Orton Sr : "Reading and speech problems in children "
- The John Hopkins Press, 1966 page 78.