

βιβλιοδοκία

**ΔΥΣΛΕΞΙΑ - Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ Α΄
ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ
ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΜΑΘΗΤΗ**

Μετέχοντες Σπουδαστές:

Βαμβακούλα Κυριακή

Μαμουνή Κατερίνα

Σκούρτης Ανδρέας



Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός

Γαϊτάνη Ρεγγίνα

Καθηγήτρια Εφαρμογών

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

ΠΑΤΡΑ Σεπτέμβριος 1998

ΑΡΙΘΜΟΣ
ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ 2749

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας

Υπογραφή

Ταϊτσάνη Ρεχχίνα

Υπογραφή

Κουχιά Βασιλική

Υπογραφή

Δρ. Ζωγράφου Ανδρέας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-------------|
| ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ | VI |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ | VII |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ | VIII |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ I | 1 |
| Εισαγωγή | 1 |
| Σκοποί και Στόχοι Μελέτης | 4 |
| Ορισμοί Όρων | 5 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ II | 8 |
| ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ | 8 |
| 2.1. Ιστορική Αναδρομή | 8 |
| 2.2. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου δυσλεξία | 12 |
| 2.3. Η εννοιολογική ασυμφωνία | 23 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ III | 29 |
| ΟΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΛΟΓΟΥ | 29 |
| 3.1. Αναφορά στη φωνητική εξέλιξη της γλώσσας του παιδιού | 30 |
| 3.2. Η εξέλιξη της γλωσσικής κατανόησης και της σημασίας των λέξεων | 31 |
| 3.3. Η εξέλιξη των λεκτικών μορφών | 32 |
| 3.4. Η γνώση του γραπτού λόγου | 36 |
| 3.5. Προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου | 38 |
| 3.6. Η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού στην σχολική ηλικία | 40 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV | 45 |
| ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ | 45 |
| Στοιχεία φυσιολογίας -παθολογίας του κεντρικού νευρικού συστήματος του εγκεφάλου | 45 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ V | 47 |
| ΚΛΙΝΙΚΗ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ | 47 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI | 53 |

| | |
|---|-----------|
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 53 |
| 6.1. Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων | 54 |
| 6.2. Αδυναμία οπτικής αντίληψης | 55 |
| 6.3 Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων | 58 |
| 6.4. Προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο | 59 |
| 6.5. Αριστεροχειρία | 60 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII | 62 |
| ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ | 62 |
| 7.1. Νευρολογικές υπολειτουργίες | 63 |
| 7.2. Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία | 65 |
| 7.3. Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών | 67 |
| 7.4. Λειτουργικές ανωμαλίες στη αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία | 69 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII | 70 |
| ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ | 70 |
| 8.1. Μέθοδοι διάγνωσης | 71 |
| 8.1 ^α . «Μέθοδος 222» | 71 |
| 8.1.β. Διάγνωση δυσλεξίας από ψυχολόγο | 86 |
| 8.2. Νέες απόψεις διάγνωσης της δυσλεξίας | 89 |
| 8.2α. Η άποψη της οφθαλμοκίνησης | 89 |
| 8.2β. Διαγνωστική μέθοδος για τη δυσλεξία χωρίς ανάγνωση | 91 |
| 8.2γ. Η άποψη της ακουστικό - ψυχο - φωνολογίας | 93 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII | 96 |
| ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ | 96 |
| 9.1. Ανάπτυξη ακουστικής αντίληψης | 98 |
| 9.2. Ανάπτυξη οπτικής αντίληψης | 101 |
| 9.3. Ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο και ανάπτυξη της ικανότητας αρίθμησης | 102 |
| 9.3α. Ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο | 102 |
| 9.3β. Δυσκολίες στις σειροθετήσεις - Μνήμη ακολουθιών - Ανάπτυξη της ικανότητας αρίθμησης | 107 |
| 9.4. Ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης, παρατηρητικότητας και ανάπτυξη της μνήμης | 110 |
| 9.4α. Ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας | 110 |

| | |
|---|------------|
| 9.4β. Ανάπτυξη μνήμης | 112 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ X | 119 |
| ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 119 |
| 10.1 Ανάπτυξη ικανότητας Ανάγνωσης | 119 |
| 10.1α Συλλαβική μέθοδος | 119 |
| 10.1β Ταυτίζουσα ανάγνωση | 121 |
| 10.1γ Διαισθητική ή προβλέπουσα ανάγνωση | 123 |
| 10.1δ Κατανόηση κειμένου- κατάκτηση αναγνωστικής ευχέρειας και ικανότητας. | 124 |
| 10.2. Μέτρα κατά της δυσλεξίας στην Α/βαθμια Εκπαίδευση | 127 |
| 10.2α. Σκέφτομαι και γράφω (έκθεση) | 127 |
| 10.2β. Ανάγνωση (Η Γλώσσα μου) | 129 |
| 10.2γ. Ανάγνωση και αποστήθιση ποιημάτων | 130 |
| 10.2δ. Ανάπτυξη Ικανότητας Γραφής | 131 |
| 10.2ε. Ανάπτυξη ικανότητας ορθογραφίας | 133 |
| 10.3. Ο Δυσλεκτικός μαθητής και η ξένη γλώσσα | 137 |
| 10.3α. Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας στην ξένη γλώσσα | 137 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ XI | 142 |
| 11.1. Ψυχογράφημα του δυσλεξικού παιδιού στο σχολείο | 142 |
| 11.2. Το δυσλεξικό παιδί και η οικογένεια | 143 |
| 11.3 Τι χρειάζονται τα δυσλεξικά παιδιά | 144 |
| 11.4. Πρακτικές οδηγίες προς την οικογένεια και τους δασκάλους - εκπαιδευτικούς | 146 |
| 11.5 Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας και ιδιαίτερα του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση του προβλήματος της δυσλεξίας | 149 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ XII | 158 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 158 |
| 12.1. Είδος έρευνας | 158 |
| 12.2. Σκοπός της έρευνας | 158 |
| 12.3 Ερωτήματα - Υποθέσεις | 159 |
| 12.4. Δειγματοληψία | 159 |
| 12.5. Όργανο μέτρησης | 160 |
| 12.6. Πλαίσιο αναφοράς | 160 |
| 12.7. Τρόπος ανάλυσης πληροφοριών | 160 |

| | |
|--|------------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΙΙ | 161 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 161 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΙΙ | 168 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ | 168 |
| Περίληψη Έρευνας | 168 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 170 |
| ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ | 173 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ | |
| ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ | |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ | |
| ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ | |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄ | |
| ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄ | |
| ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ | |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε | |
| ΛΙΣΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ | |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | |

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια εφαρμογών κ. Γαϊτάνη Ρεγγίνα για την πολύτιμη βοήθεια που μας πρόσφερε στη συλλογή στοιχείων και τη συγγραφή της πτυχιακής εργασίας.

Επίσης θέλουμε να ευχαριστήσουμε το Dr. Ζωγράφου Ανδρέα, προϊστάμενο του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας για την αξιόλογη βοήθεια του στην διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και την κ. Θαλασσινού-Παπακώστα Σταυρούλα πρώην κοινωνική λειτουργό σε ειδικό σχολείο και νυν κοινωνική λειτουργό στο Νοσοκομείο «ΜΕΤΑΞΑ» που μας βοήθησε στη συλλογή στοιχείων για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού.

Αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε τον διευθυντές και τους δασκάλους των τριών δημοτικών σχολείων του Δήμου Μυτιλήνης οι οποίοι με προθυμία δέχτηκαν να γίνει η έρευνα στο χώρο των σχολείων τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

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

Βασικός σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της δυσλεξίας σε σχέση με την συνύπαρξη οικογενειακών, σχολικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων καθώς και η στάση του εκπαιδευτικού Α΄ βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

Η πτυχιακή εργασία μας χωρίζεται σε βιβλιογραφικό και ερευνητικό μέρος.

Στο βιβλιογραφικό τμήμα γίνεται αρχικά μια εκτενής αναφορά στο θέμα της δυσλεξίας. Ειδικότερα περιγράφεται η έννοια και τα αίτια της δυσλεξίας καθώς και η διάγνωση και η θεραπεία της. Ακόμα επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού παιδιού όπως και πρακτικές οδηγίες τόσο προς την οικογένεια όσο και προς τους δασκάλους - εκπαιδευτικούς. Επίσης περιγράφεται ο ρόλος της διεπιστημονικής μονάδας και ιδιαίτερα του κοινωνικού λειτουργού στη προσέγγιση του προβλήματος της δυσλεξίας.

Στο ερευνητικό τμήμα περιλαμβάνεται η έρευνα με ερωτηματολόγιο στους δασκάλους - εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων του Δήμου Μυτιλήνης όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή. Συγκεκριμένα περιέχεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις μας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ

Πίνακας

- 1.Φύλο δασκάλου
- 2.Τάξη διδασκαλίας
- 3.Χρόνια διδασκαλίας
- 4.Ορισμός δυσλεξίας
- 5.Ύπαρξη δυσλεξικού μαθητή
- 6.Χαρακτηριστικά δυσλεξικού παιδιού στην τάξη
- 7.Χαρακτηριστικά πλευρίωσης
- 8.Αντιμέτωπιση δυσλεξικού παιδιού στην τάξη
- 9.Διαχωρισμός στον τρόπο συμπεριφοράς δασκάλων απέναντι στα δυσλεξικά και μη δυσλαξικά παιδιά
- 10.Σχέση δασκάλου με το δυσλεξικό παιδί μέσα στην τάξη
- 11.Συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον
- 12.Επικοινωνία με τους γονείς
- 13.Ικανότητα διάγνωσης δυσλεξικού παιδιού
- 14.Ενέργειες μετά τη διάγνωση
- 15.Ύπαρξη ειδικών σχολείων
- 16.Ύπαρξη ειδικών τάξεων στην περιοχή που έγινε η έρευνα
- 17.Συμμετοχή σε σεμινάρια
- 18.Διάρκεια σεμιναρίων
- 19.Παρακολούθηση σεμιναρίου
- 20.Ενημερώσεις για τη δυσλεξία
- 21.Φορείς που πρέπει να απευθύνονται

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση λόγω του ότι είναι υποχρεωτική Νόμος 1566 άρθρο 2 (παράρτημα Δ), έχει απακτίσει σήμερα για τη χώρα καθοριστική σημασία ενώ παράλληλα έχει να αντιμετωπίσει μια 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 φοίτηση 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).

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 Καρπαδίου (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 να 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» (Καρπάδιου 1987, σελ. 138).

Το πρόβλημα της δυσλεξίας σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989) σε μικρές ηλικίες παρουσιάζει στο παιδί μια 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 τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης, οι συνεχείς αποτυχίες μάθησης που μπορεί να εμφανίσει συντελούν ώστε να δημιουργηθούν αποκλίσεις και αρνητικές μεταλλαγές στην συμπεριφορά του.

Στις περιπτώσεις δυσλεξίας σημαντικός είναι ο ρόλος των κέντρων που παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης στο παιδί και ενημέρωση συμβουλευτικής οικογένειας.

Σκοποί και Στόχοι Μελέτης

Βασικός σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της δυσλεξίας σε σχέση με την συνύπαρξη οικογενειακών ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων, καθώς και η στάση του εκπαιδευτικού Α΄θμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

Έχοντας ως σκοπό να δοθούν σύγχρονες απόψεις και τάσεις που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το πρόβλημα της δυσλεξίας καθώς και να καλυφθούν όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές του προβλήματος διατυπώθηκαν οι επιμέρους στόχοι:

1. Να διερευνηθεί τι ακριβώς είναι η δυσλεξία
2. Να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού παιδιού
3. Να διερευνηθεί σε ποια τάξη φοίτησης του παιδιού εντοπίζεται το πρόβλημα της δυσλεξίας
4. Να καταγραφεί η συχνότητα επικοινωνίας και συνεργασίας του δασκάλου με το γονέα δυσλεξικού μαθητή
5. Να διερευνηθεί κατά πόσο ο δάσκαλος - εκπαιδευτικός συμμετέχει σε σεμινάρια που αφορούν την δυσλεξία
6. Να διερευνηθεί κατά πόσο ο δάσκαλος - εκπαιδευτικός είναι γνώστης των φορέων που μπορεί να απευθυνθεί όταν εντοπιστεί πρόβλημα δυσλεξίας.

Ορισμοί Όρων

Αλεξία: Σύμφωνα με τον Καραπέτσα (1993) σημαίνει ανικανότητα ανάγνωσης που είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικών βλαβών. Μπορούμε να την ονομάσουμε και «λεξική τύφλωση» (σελ. 17).

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 Ντάλας 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 Καρπαδίου (1487) αναφέρει ότι: «Το σύνδρομο της δυσλεξίας είναι ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων που επηρεάζουν τη μάθηση, την ανάγνωση, τη γραφή, την έκφραση και την αίσθηση στο χώρο και το χρόνο, τα οποία πολλές φορές προσδιορίζουν τη φύση του προβλήματος» (σελ. 40).

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 μια 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 μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύγουν τις διδακτικές τους ανάγκες» (σελ. 37).

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 Ρόναλντ Λαίγκ (1975) αναφέρει ότι: «Η οικογένεια αποτελείται από δίκτυα ατόμων που ζουν 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 απαιτεί ιδιαίτερη φροντίδα και προσοχή (σελ. 37).

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 ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

2.1. Ιστορική Αναδρομή

Η ιστορία της δυσλεξίας, σαν παθολογικό σύνδρομο ή σαν σύνολο παθολογικών συμπτωμάτων, εμφανίζεται σχετικά αργά μέσα στα γενικότερα πλαίσια των ανάλογων επιστημών. Το παραπάνω γεγονός οφείλεται σε δύο λόγους, οι οποίοι επέδρασαν για την εμφάνιση της δυσλεξίας.

Ο πρώτος λόγος, είναι το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο, και η γενικότερη εκπαιδευτική κατάσταση, η οποία εξελίσσεται κάπου στα τέλη του προηγούμενου αιώνα και αρχές του 20^{ου}. Ήδη υπάρχει μια διάδοση γραπτών κειμένων, δηλαδή βιβλίων, με την ανακάλυψη του Γουτεμβέργιου η οποία συμβάλλει στην εμφάνιση και παρατήρηση της δυσλεξίας. Το τυπογραφημένο κείμενο είναι γεγονός ότι βοήθησε την εμφάνιση των φαινομένων της δυσλεξίας ενώ σε γραφές, όπως η Ιαπωνική και η Κινέζικη ή τα ιερογλυφικά της αρχαίας Αιγύπτου, δεν ήταν δυνατό να παρατηρηθούν φαινόμενα δυσλεξίας, γιατί η απεικόνιση ενός αντικειμένου γινόταν με μια ή την εικόνα του ίδιου αυτού του αντικειμένου ή ακόμα με κάποιο σημείο. Ίσως εκεί να βρίσκεται και η αιτία του γεγονότος ότι στις χώρες όπως η Ιαπωνία, όπου ακόμα και

σήμερα η γραφή είναι διαφορετική, από την αλφαβητική, δεν παρουσιάζονται παρά ελάχιστα ποσοστά δυσλεξικών φαινομένων.

Ο γραπτός λόγος γίνεται κυρίαρχος αφού πλέον η σκέψη είναι δυνατόν να φθάσει στο σημείο να χρησιμοποιήσει τα λεκτικά σύμβολα, τα γράμματα, τον αναγκάζει να αρχίσει να ανακαλύπτει και βέβαια να διδάσκει στο παιδί, σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία τους μηχανισμούς της ανάγνωσης.

Ο δεύτερος λόγος, δημιουργείται από μελέτες και έρευνες οι οποίες δίνουν νέα ώθηση και πνοή με τη δημιουργία μιας «νέας» επιστήμης, της Νευροψυχολογίας, με την αναφορά του BROCA. Η Νευροψυχολογία (αλλά και η Νευρογλωσσολογία) βασίζεται στην μελέτη των διαταραχών της συμπεριφοράς σε διάφορα επίπεδα, κινητικοαισθητικό κλπ. Οι οποίες προέρχονται από βλάβη, λειτουργική ή οργανική, της εγκεφαλικής δομής, δηλαδή της δομής του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Η ελληνική αρχαιότητα φαίνεται ότι έχει παίξει σημαντικότερο ρόλο στην γενικότερη ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου εγκεφάλου, σε επίπεδο «φυσιολογίας», αφού γύρω στον 6^ο και 5^ο αιώνα π.χ. για πρώτη φορά ο άνθρωπος χρησιμοποιεί το λόγο τόσο εξειδικευμένα μάλιστα δε και το γραπτό λόγο. Όταν λέμε γραπτό λόγο δεν εννοείται η γραφή σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο αλφάβητο, αλλά μια προσπάθεια επικοινωνίας των ανθρώπων μέσω γραφικών συμβόλων.

Η δυσλεξία είναι ασθένεια όχι όμως του παιδιού, αλλά της γλώσσας, κάθε γλώσσας η οποία δεν είναι δυνατόν να αντέξει στις

«κακοποιήσεις» στις οποίες υποβάλλεται, ενώ στη συνέχεια εξελίσσεται σε ασθένεια της Αγγλικής γλώσσας, της Γαλλικής, της Γερμανικής και δυστυχώς στο τέλος έγινε και της σημερινής Ελληνικής Γλώσσας.

Μπαίνουμε στην περίοδο όπου στην Ευρώπη γεννιέται η Νευροψυχολογία και μαζί με αυτήν γεννιούνται και οι όροι α-λεξία, α-πραξία ενώ στη συνέχεια με εννοιολογική βάση της αλεξία γεννιέται ο όρος δυσ-λεξία. Δυσχέρειες λοιπόν στην εκπομπή του λόγου, δυσχέρειες στην κατανόηση του προφορικού λόγου, δυσχέρειες στην γραπτή έκφραση, δυσχέρειες στην ανάγνωση γενικά καταγράφονται, ταξινομούνται, μελετώνται, συγκρίνονται, μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με τις εντοπισμένες εγκεφαλικές βλάβες, καταγράφονται τα συμπτώματα ανάλογα με το συγκεκριμένο εντοπισμό, φθάνοντας σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία σύμφωνη, με τα παθολογικά συμπτώματα που παρακινούνται.

Έτσι λοιπόν δικαιολογούνται η εμφάνιση της δυσλεξίας στην αρχή του 20^{ου} αιώνα, αφού άλλωστε υπάρχει πλέον η εξέλιξη της επιστήμης της Νευροψυχολογίας.

Οι περιπτώσεις δυσλεξίας πριν την εποχή του BROCA, σίγουρα θα έπρεπε να καταταγούν στα πλαίσια κάποιας νοητικής αναπηρίας ή υστέρησης χωρίς κάποιες ιδιαίτερες αναφορές και ερμηνείες. Βέβαια μιλάμε εδώ από καθαρά ιστορικής πλευράς αλλά δεν παύει αυτή η πλευρά να είναι και η πραγματική, όσον αφορά την εξέλιξη των επιστημών και εδώ ειδικότερα της νευροψυχολογίας.

Ο όρος «κληρονομικότητα» στη δυσλεξία, με μια λέξη είναι άστοχος αφού δεν πρόκειται για πραγματική κληρονομικότητα μητρικής γλώσσας», κληρονομικότητα δυνατοτήτων του εγκεφάλου σε εθνικό επίπεδο, αυτό δε το τελευταίο αφορά την αρχαιότητα.

Συνεχίζοντας την χρονολογική ιστορικότητα της δυσλεξίας, βλέπουμε ότι υπάρχουν δυο ουσιαστικά στοιχεία, τα οποία από την πρώτη κιόλας στιγμή παρατηρούμε και αρχικά είναι η ονομασία λεκτική τύφλωση» και δεύτερον η ύπαρξη στην ορολογία της λέξεως «κληρονομική». Επιπλέον την εποχή εκείνη υπήρχαν κάποιες καταστάσεις οι οποίες ήταν δυνατόν να συγκριθούν με τα φαινόμενα της δυσλεξίας, καταστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται εκτός των άλλων και από νοητική υστέρηση και που είχε παρατηρηθεί ότι ήταν κληρονομικής φύσεως. Με το δεδομένο λοιπόν αυτό μπορούμε να ερμηνεύσουμε την αναφορά στην κληρονομικότητα, αλλά και το σαφή διαχωρισμό των συγκεκριμένων παθολογικών φαινομένων, με την αναφορά ότι η νοημοσύνη ήταν κανονική.

Η αφασία λοιπόν σε γενικότερα παθολογικά πλαίσια, είναι αυτή η οποία θα επιτρέψει να φανούν δυσχέρειες, όπως είναι αυτές που σήμερα αποκαλούνται δυσλεξία ή γενικότερα μαθησιακές δυσχέρειες ή δυσκολίες. Τα μεγάλα ονόματα τα οποία καθοδήγησαν την όλη μελέτη και έρευνα είναι μεταξύ άλλων οι P. BROCA (Wernicke, S. Freud, P. Marie και πολλοί άλλοι.

Συμπερασματικά, από την όλη ιστορική διαδρομή της μελέτης των συμπτωμάτων της δυσλεξίας, φαίνεται ότι σε καμιά περίοδο δεν υπήρξε ποτέ η άποψη ότι επρόκειτο για κάποια παιδαγωγική ή ψυχολογική διαταραχή, σε σοβαρό επιστημονικό επίπεδο, παρ' ότι υπήρξαν τέτοιες τάσεις, χωρίς όμως να μπορέσουν ποτέ να αποδείξουν τις απόψεις τους. Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, η πρώτη θα μπορούσαμε να πούμε αναφορά στο θέμα της δυσλεξίας, εντοπίζεται στα πλαίσια της παθολογίας του λόγου, χωρίς να εξειδικεύεται, στις δεκαετίες του 60, ενώ η εξειδίκευση θα μπορούσαμε να πούμε γίνεται τη δεκαετία του 80. (Καρπάδιος 1994, σελ. 27).

2.2. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου δυσλεξία

Σήμερα σχετικά με το πρόβλημα της δυσλεξίας τείνουν να διαμορφωθούν δύο κυρίως τάσεις: η μία είναι να εξετάζετε το πρόβλημα όχι φαινομενολογικά αλλά λειτουργικά σύμφωνα με τα επικοινωνιακά μοντέλα και η άλλη εξελικτικά, δηλαδή πως μετασχηματίζονται οι δυσκολίες που προέρχονται από την δυσλεξία, από την σχολική ηλικία στην ενήλικη ζωή.

Με τη λήξη του παγκόσμιου πολέμου ακολουθεί ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσω 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 άλλων 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 τη σκοπιά της δικής του επιστήμης προσπάθησε να ορίσει το θέμα.

Έτσι διαμορφώθηκαν από τη μια ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί που δίνουν έμφαση στην συμπτωματολογία 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, όπως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης» (Bannatyne, 1996, σελ. 68).

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

β) Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του S. Kirk (1969) που ορίζει το πρόβλημα της δυσλεξίας με τον εξής τρόπο:

«Παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Επίσης παρουσιάζουν μια 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 δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (π.χ. διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας, προβλήματα προσωπικότητα) 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 από αυτή που η ηλικία τους και η διανοητική τους κατάσταση προδιαγράφει.

Σύμφωνα πάλι με τον Πόρποδα ο όρος δυσλεξία αν και στην κυριολεξία 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 ιδιοσυστατική ή «εξελικτική» ή «ειδική». Ο καθορισμός ενός ενιαίου όρου και η διατύπωση ενός γενικού παραδεκτού ορισμού της δυσλεξίας δεν είναι κάτι απλό.

Όμως η ερευνητική ομάδα για την δυσλεξία και το διεθνές αναλφαβητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας στο συνέδριο του Ντάλας τον Απρίλιο του 1968 προέβηκε στη διατύπωση δύο ορισμών έναν για τη «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 μια 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 συνήδως έχει οργανική βάση» (Πόρποδας, 1988, σελ. 32).

Η αναγνωστική αδυναμία του δυσλεξικού παιδιού είναι φανερή, η διαφοροποιημένη αιτιολογία όμως της δυσλεξίας αδικαιολόγητη. Έτσι 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 υποστεί εγκεφαλικό τραυματισμό ή να έχει διαταραχές προσωπικότητας και συναισθημάτων. Αν και παρουσιάζεται ως αναγνωστικά καθυστερημένο είναι πολύ πιθανόν να μάθει τελικά να διαβάζει μετά από συστηματική αναγνωστική αγωγή. Το πρόβλημα 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 στα αγόρια παρά στα κορίτσια και συνδυάζεται με σύγχυση στην κατανόηση της αριστερό - 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 μια 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 της 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 στην γραφή» (Πόρποδας, 1988, σελ. 70).

Αν και το άτομο με επίκτητη μοιάζει με άτομο με ειδική δυσλεξία ως προς την αναγνωστική αδυναμία, ωστόσο το 1^ο ενδέχεται να μην έχει προβλήματα με τη γραφή και ορθογραφία και τα δύο όμως είναι πιθανό να έχουν ελαττώματα στην αντίληψη της διεύθυνσης και του προσανατολισμού. Οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές δυσλεξίας μπορούν να συνομίστούν 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» και την «ακουστική» δυσλεξία α) Οπτική δυσλεξία: Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στην μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Παρουσιάζεται δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών καθώς και η πιθανή αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα. Στην ανάγνωση το οπτικό δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει μια 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, παρ' όλο 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 σύνδεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα.

Κάθε ελάττωμα σε αυτές τις λειτουργίες αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική απόδοση. Άλλοι ορισμοί που προσεγγίζουν τη δυσλεξία ο Λ. Σταύρου (1986) γυροπαιδαγωγός 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 Ανοικτό 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 παιδογυχίατρος ανέφερε ως δυσλεξία «τις ειδικές εξελικτικές διαταραχές της γνωστικής ανάπτυξης» (Περιοδικό Ανοικτό Σχολείο, τεύχος 8, 1986 - σελ. 26).

Σύμφωνα με τον Καρπάδιο (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 κ.λ.π.).

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 test νοημοσύνης να γίνει γνωστό ότι δεν πρόκειται για κάποια νοητική καθυστέρηση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Καρπάδιος (1987) δίνει έναν ορισμό της δυσλεξίας ως «δυσλεξικό σύνδρομο»:

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

Το δυσλεξικό παιδί όπως αναφέρει στον ορισμό του ο καρπάδιος είναι νοητικά σε 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 Καρπάδιος, προτείνει ότι θα πρέπει να τονιστούν μερικές βασικές αρχές: α) Το

δυσλεξικό σύνδρομο είναι ένα σύνολο αιτιών που το προκαλούν. Υπάρχει μια αλυσιδωτή σχέση, ανάμεσα σε αυτές τις αιτίες που η κάθε μια 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 τη διάγνωση, αλλά στη συνέχεια και τη 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 το 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 δυνατόν να προσδιορίσουν τη φύση του 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 μια τόσο δυσάρεα πραγματικότητα, αποτελεί για τους γονείς οικεία ψυχικής εξουθένωσης και άλλων δυσάρεστων καταστάσεων.

Ο όρος δυσλεξία (dys/lexie) έχει επικρατήσει στη χώρα μας και στις αγγλοσαξωνικές χώρες. Στη Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία χρησιμοποιείται ο όρος λεγασθένεια (Legasthenie) ο οποίο 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 σύνδεση 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 τη Μαρία Linder (1967) («Uder Legasthenie»)

μια χαρακτηριστική, συγκριτικά με τις άλλες ικανότητες, αδυναμία στην κατανόηση του μηχανισμού της αναγνώσεως και έμμεσα της ορθής γραφής σε περιπτώσεις φυσιολογικής νοημοσύνης μεγαλύτερης σε συσχετισμό με την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου (Αλεξάνδρου 1989, σελ. 121).

2.3. Η εννοιολογική ασυμφωνία

Από τα χρόνια του Orton άρχισε μια 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 μια την άλλη με πολύ αργά βήματα για να μελετήσουν μαζί ένα πρόβλημα αμοιβαίου ενδιαφέροντος» (Γόρποδας, 1988, σελ. 38).

Η αργοπορία αυτή οφειλόταν σε μια βασική διαφορά θεώρησης του θεάματος. Από τη μια 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 οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες (όπως π.χ. η διδακτική απόδοση) αλλά αντανακλούσαν μια 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 τη βασική ασυμφωνία μεταξύ των δύο πλευρών. Έτσι και τώρα ορισμένοι θεωρητικοί της παιδαγωγικής (Morris 1966, Grabtree 1975)

εξακολουθούν να μην αναγνωρίζουν μια 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, γάξτε να βρείτε μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας και μην προσπαθείτε να βρείτε τι είναι εκείνο που φταίει από την πλευρό του παιδιού» (Γόρποδας 1988, σελ. 39).

Μέσα σε 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 μιας τέτοιας θέσης ήταν να θεωρηθεί η δυσλεξία όχι όμως ξεχωριστό πρόβλημα, αλλά ως ένα ακόμα μαθησιακό πρόβλημα που ήταν 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.

Μια 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 σε 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 μια μεταγενέστερη μελέτη υποστηρίζουν πως «αν πραγματικά υπάρχει ένα ξεχωριστό γενετικό σύνδρομο δυσλεξίας, θα πρέπει να αναφέρεται μόνο σε μια μειονότητα των αναγνωστικών προβλημάτων (Πόρποδας 1988, σελ. 40).

Παρά τις διαφωνίες όμως για την υιοθέτηση του όρου «δυσλεξία» τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια 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 μια ξεχωριστή και διαφοροποιημένη κατηγορία μαθησιακής δυσκολίας.

Ανεξάρτητα όμως από την ορολογία που χρησιμοποιήθηκε μέχρι τώρα ή και θα χρησιμοποιηθεί στο μέλλον για την ειδική αναγνωστική

δυσκολία, το γεγονός είναι πως τα δυσλεξικά 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 αντιμετώπιση 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 να αντιμετωπίσει με κάποια αποτελεσματικότητα τις αναγνωστικές του δυσκολίες.

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

Μπροστά σε μια τέτοια κατάσταση οι γονείς των δυσλεξικών παιδιών σε πολλές χώρες του κόσμου, έχουν πρωτοστατήσει σε μια «κινητοποίηση ενημερότητας για την δυσλεξία».

Συγκεκριμένα με την συμπάρταση των ειδικών επιστημόνων έχουν ιδρύσει: «Συλλόγους Δυσλεξίας» για την προώθηση της επίσης 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 δυσκολίας.

Μια τέτοια επισήμανση που δεν είναι ποτέ εύκολη γιατί οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία δεν είναι εύκολο να 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 Καρπάδιου 1988 μετά τον 6΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έχουμε τέσσερις κατευθύνσεις για τη μελέτη και την κατανόηση της δυσλεξίας.

Αρχικά, η πρώτη κατεύθυνση είναι οι στατιστικές μελέτες με κύριους αντιπροσώπους του 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 Ajuriaguerra, Cayras και άλλους (Καρπάδιου, 1988, σελ. 42).

Η Τρίτη κατεύθυνση είναι από την πλευρά της ψυχολογίας και αναφέρεται πάνω στις ψυχικές ανωμαλίες των δυσλεξικών καθώς επίσης και σε μια πιθανή γυχογένεση, που πρότεινε ο Tamm (1927). Σε αυτή

την Τρίτη κατεύθυνση μπορούμε να αναφέρουμε τους Prick, Calon, και τον Diatkin (1963).

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III

ΟΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΛΟΓΟΥ

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

Α΄ Προφορικός λόγος (ομιλία)

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

Β΄ Εσωτερικός Λόγος

- 1.Εσωτερικός μονόλογος
- 2.Κατανόηση ομιλίας άλλου

Γ΄ Ανάγνωση

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

Δ΄ Γραπτός λόγος (γραφή)

- 1.Αυθόρμητη ή ελεύθερη γραφή

2.Καθ' υπαγόρευση γραφή

3.Αντιγραφή (Καλαντζής 1985, σελ. 37)

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

3.1. Αναφορά στη φωνητική εξέλιξη της γλώσσας του παιδιού

α) Στάδιο ξεφωνητού. Το παιδί αμέσως μετά τη γέννηση είναι ικανό να παράγει φθογγικές εξωτερικεύσεις, ξεφωνίζει. Αυτό δεν γίνεται συνειδητά και σκόπιμα. Ο Hanse Lmann (1941) λέει πως:

«Σύμφωνα με νεώτερες αντιλήψεις μόνο το πρώτο ξεφωνητό είναι καθαρά αντανακλαστικό φαινόμενο. Ύστερα αρχίζει να γίνεται γυχικό δηλ. τονίζεται συναισθηματικά, είναι εκκένωση δυσάρεστων συναισθημάτων, εκφραστικό μέσο μιας δυσάρεστης κατάστασης». (Hanselman 1941, σελ. 205).

β) Στάδιο γελλισμού. Από τον 3^ο μήνα και πέρα εκφράζει φθογγικά το παιδί και την ευχάριστη κατάσταση. Δεν έχουμε ακόμα μια συνειδητή κατάσταση, έχουμε όμως μια γλωσσική και γυχική εξέλιξη. Ο γελλισμός όμως αποτελεί το κυρίως στάδιο της άσκησης των κινήσεων του λόγου. Είναι δηλ. μόνο ένα παιχνίδι 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 8^ο μήνα ή στον 9^ο 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 μια προβαθμίδα της καλλιέργειας της κοινωνικότητας, αρχίζει ο δεσμός 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 ποιότητα του βαραίνουν πάνω στη γλωσσική μοίρα του παιδιού, ίσως για όλη του τη ζωή. Οι Ch.buhler (1967) αποδείχνουν 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 το λόγο (Καλαντζής 1985, σελ. 42).

3.2. 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 από τον συνειδητό

αυθόρμητο λόγο. Πολύ νωρίς το παιδί, έχει την ικανότητα να έρχεται σε επαφή με τα άλλα άτομα και να επικοινωνεί σε επαφή με τα άλλα άτομα και να επικοινωνεί από τους δρόμους πρώτα -πρώτα της μιμικής, του βλέμματος και του ξεφωνήματος. Ύστερα 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 ανθρωπινό στάδιο της παράστασης και της ανακοίνωσης. Εδώ αρχίζει και η πραγματική γλωσσική κατανόηση.

β. Μετά ακολουθούν οι πρώτες γεμάτες νόημα λέξεις: Στο 2^ο προς το τρίτο έτος παρουσιάζονται οι πρώτες γεμάτες νόημα λέξεις που προφέρονται αυθόρμητα από το παιδί. Στην αρχή παρουσιάζονται λέξεις που εκφράζουν επιθυμίες ή αγιθυμικές καταστάσεις. Ο Menman (1969) το στάδιο αυτό το λέει συναισθηματικό βουλητικό στάδιο της γλώσσας (Καλαντζής 1985, σελ. 44).

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

3.3. Η εξέλιξη των λεκτικών μορφών

Περίπου στο τέλος του 3^{ου} χρόνου αρχίζει να παρεμβάλλεται ο σχηματισμός των τύπων των λέξεων. Αρχίζουν σχεδόν όλα τα είδη των

κλίσεων, τις 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 εξέλιξη της πρότασης και της σύνδεσης των προτάσεων.

1. Μονολεκτικές προτάσεις. Το παιδί μετά από την αρχή του 2^ο έτους μεταχειρίζεται τις μονολεκτικές προτάσεις και αυτό κρατά μισό ως ένα χρόνο. Το παιδί με 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 από 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 από το ίδιο αντικείμενο. Τα χρονικά όρια των σταδίων της γλωσσικής εξέλιξης καθώς και ο βαθμός εξελικτικότητας δεν είναι απόλυτα, εξαρτώνται από τις ατομικές διαφορές των κληρονομικών δυνατοτήτων, την κινητικότητα, το 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 μια 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 πρόμη γλωσσική ωριμότητα. Οι παθολογικές αναστολές της γλωσσικής εξέλιξης έχουν άλλο χαρακτήρα. Είναι το επακόλουθο φαινόμενο μιας γενικής αναστολής της σωματικής και πνευματικής εξέλιξης που στηρίζεται σε διάφορα αίτια (ενδογενή και εξωγενή) και διακρίνεται μια πολλαπλή παθολογική εικόνα. Τα γλωσσικά σφάλματα του μικρού φυσιολογικού παιδιού κατά την περίοδο της γλωσσικής του εξέλιξης όταν ζει σε ένα γλωσσικά και ψυχικά κανονικό περιβάλλον είναι απλές ατέλειες του λόγου. Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1985) κάθε διαταραχή του λόγου έχει αντίκτυπο σε όλο το πλάνο της προσωπικότητας, φέρνει νέες ανακατατάξεις. Δεν παρουσιάζεται καμιά μεμονωμένη βλάβη που περιορίζεται επάνω σε μια λειτουργική διαταραχή.

«Αυτό που είπε ο Biesalski για τον σωματικά ανάπηρο ότι είναι μια βιολογική ειδική προσωπικότητα που εξελίσσεται από την αμοιβαία επίδραση καταβολών - περιβάλλοντος - αναπηρίας μπορεί να επεκταθεί σε όλα τα στάδια της εξέλιξης (Καλαντζής 1985, σελ. 85).

Οι μαθησιακές διαταραχές επηρεάζουν τρομερά την παιδική προσωπικότητα, αναστατώνουν τη συναισθηματική - βουλητική ζωή και αναστέλλουν την πνευματική εξέλιξη. Πιο εμφανής είναι ο αντίκτυπος στην κοινωνική συμπεριφορά. Μια άσχημη στάση του περιβάλλοντος δημιουργεί συναισθήματα κατωτερότητας και αντικανονικές αναπληρώσεις. Αυτό έχει σαν επακόλουθο από τη μια μεριά να εμφανίζεται απώθηση του περιβάλλοντος, απομόνωση, κλείσιμο με όλα τα γνωρίσματα της δυσθυμίας, της αιολμίας, του φόβου κλπ. Από την άλλη μεριά έχουμε την εμφάνιση μια ενεργητικής αντικοινωνικότητας με τα γνωρίσματα της επίθεσης, του πείσματος, της εμμονής, του μίσους κτλ.

Στη σχολική κοινωνία προστίθενται η εγκατάλειψη 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 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 μια συνεχή κυκλική διαδρομή που σημαίνει πνευματική εξέλιξη. Η θεραπευτική παιδαγωγική απέδειξε ότι μια 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 μιας μεγάλης διαβάθμισης, 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 μια 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, δηλαδή νευρολογίας, ψυχολογίας, παιδαγωγικής - όχι να συνεχίσουν τη συστηματική ερευνητική εργασία για την εξήγηση του φαινομένου, αλλά και να συνταιριάσουν τις προσπάθειες τους. Γιατί προϋπόθεση για μια οριστική απάντηση επιστημονικά διεκπεραιωμένη είναι η διεπιστημονική συνεργασία και η επιστημονική προσέγγιση.

3.4. Η γνώση του γραπτού λόγου

Οι δυο μορφές της γλώσσας προφορική και γραπτή, φαίνεται πως παρουσιάζουν σχεδόν το ίδιο βαθμό δυσκολίας στην εκμάθησή τους. Η άποψη αυτή σύμφωνα με το Πόρποδα (1988) ενισχύεται από το γεγονός πως για τους πολλούς η χρήση της γραπτής γλώσσας γίνεται δεύτερη 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 μια αυτονομία και ότι έρχεται σαν απάντηση σε ένα βιολογικά καθορισμένο πρόγραμμα ωρίμανσης το οποίο δείχνει μια 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.

Όμως, 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 μια 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.

3.5. Προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου

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

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

«μαθησιακή δυσκολία είναι μια ανώμαλη ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια 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).

Στη στενότερη έννοια ο όρος Μ.Δ. αναφέρεται στην αποτυχία του παιδιού να αποκτήσει μια δεξιότητα που συνδέεται με την 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 αν αντανακλά μια διαταραχή της νευρικής οργάνωσης.

2. Στη δευτερογενή αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται σε εμφανή εγκεφαλικό τραυματισμό

3. Στη 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 οι περιπτώσεις που χαρακτηρίζονται ως παραδείγματα δυσλεξίας ή εξελεκτικής δυσλεξίας.

3.6. Η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού στην σχολική ηλικία

Η σχολική ηλικία εκτείνεται από το 6^ο έτος ως την ηλικία που τ' άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο (ως το 11^ο έτος για τα κορίτσια και το 13^ο έτος για τα αγόρια). Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της ενήθωσης.

Η σχολική ηλικία από άποψη αναπτυξιακή, χαρακτηρίζεται ως περίοδος της βιοσωματικής σταθερότητας και υγείας, της γνώσης και της λογικής, της ομάδας των συνομηλίκων, της δράσης και της φιλοπονίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής, κατά τομέα ανάπτυξης, είναι δυνατό να συνομιοτούν ως εξής:

Στο σωματικό και κινητικό τομέα πραγματοποιείται περισσότερο αντί για ποσοτική αύξηση, ποιοτική μεταβολή. Παρατηρείται μία αισθητή ανασχεση του ρυθμού αύξησης των μερών του σώματος και δίνεται προτεραιότητα στην περαιτέρω λειτουργική επεξεργασία και τελειοποίηση της ραγδαίας αύξησης που πραγματοποιήθηκε στην προσχολική ηλικία. Μειώνεται ο ρυθμός της σωματικής αύξησης για να πραγματοποιηθεί μεγαλύτερος έλεγχος και σκόπιμος προσδιορισμός στις παντός είδους βιοσωματικές και μυχοκινητικές διεργασίες. Γι' αυτό, οι μυχοκινητικές δεξιότητες στην περίοδο αυτή αποκτούν σταθερότητα, ισχύ και χάρη.

Στο νοητικό τομέα πραγματοποιείται το μεγάλο άλμα, από τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας, στην αποκέντρωση της αντίληψης και στις αναστρέψιμες νοητικές πράξης. Ήδη από το 7^ο έτος, το παιδί αρχίζει να παρουσιάζει για πρώτη φορά συνεπή και σταθερή λογική. Αρχίζει να κατακτά πλείστα γνωστικά λογικά σχήματα, όπως της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων, της σειροθέτησης των ποικίλων σχέσεων ανισότητας, της έννοιας του αριθμού, της έννοιας της διατήρησης των διαφόρων χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου (ποσότητας, βάρους, όγκου) κ.α. Η σκέψη, όμως ακόμη παρουσιάζει λειτουργικές αδυναμίες.

Παραμένει ακόμη δέσμια της συγκεκριμένης πραγματικότητας. Δεν μπορεί να χειριστεί αφηρημένες έννοιες και τυπικά λογικά σχήματα. Οι νοητικές πράξεις γίνονται ακόμα μόνο επί εποπτικού υλικού. Επίσης, στην περίοδο αυτή οι παντός είδους ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη γίνονται πιο αισθητές και αντανακλώνται στην πρόοδο του παιδιού στα σχολικά μαθήματα. Ήδη από την περίοδο αυτή γίνεται καταφανής η ανάγκη για διαφοροποίηση του διδακτικού προγράμματος με βάση τη βαθμίδα της νοητικής ικανότητας (ευφυείς, εκπαιδεύσιμοι, ασκίσιμοι).

Στον τομέα της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές.

Ενώ πριν τα διάφορα του παιδιού είχαν επίκεντρο τον εαυτό του και τους γονείς του, τώρα στρέφονται προς τους συνομηλίκους. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή σχηματίζουν ομάδες, στις οποίες οι ενήλικοι δεν είναι ευπρόσδεκτοι. Κάθε ομάδα συνήδως αποτελείται από παιδιά

του ίδιου φύλου (ομόφυλες ομάδες), έχει τη δική της κρυφή γλώσσα και το δικό της κώδικα συμπεριφοράς. Το παιδί εγκαταλείπει το προσωπικό του χώρο της νηπιακής ηλικίας και επιδιώκει το μαζί να ενταχθεί και να γίνει αποδεκτό από την ομάδα, σε μια αμφίδρομη σχέση με τους συνομηλίκους. Οι γονείς, ο δάσκαλος και οι άλλοι ενήλικοι είναι ακόμη σημαντικά πρόσωπα για το παιδί, αλλά σε χωροχρονικά περιορισμένο πλαίσιο. Επίσης, την περίοδο αυτή παύει η μονοκρατορία της οικογένειας. Το σχολείο γίνεται σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Εκεί το παιδί θα αντιμετωπίσει μια αντικειμενικότερη μεταχείριση και όχι, όπως πριν, την μεροληπτική αντιμετώπιση των γονέων. Μπροστά του προβάλλει ένα κοινό σχολικό πρόγραμμα, το οποίο θα αποτελέσει και κοινό μέτρο σύγκρισης με τους άλλους. Έτσι, το παιδί αποκτά καλύτερη αυτογνωσία. Το σχολείο θα επενεργήσει ως παράγοντας ομαλοποίησης της μονόπλευρης μεταχείρισης των γονέων. Το υπερποστατευμένο παιδί θα νιώσει ότι, παράλληλα προς το «ΕΓΩ» υπάρχει και το»ΕΜΕΙΣ» και ότι δεν έχουμε μόνο απαιτήσεις που οι άλλοι πρέπει να μας τις ικανοποιούν, αλλά και υποχρεώσεις προς τους άλλους, τις οποίες εμείς πρέπει να εκπληρώνουμε. Επίσης, το παιδί και οι γονείς του είναι αδιάφοροι και απορριπτικοί θα βρει μέσα στη σχολική κοινότητα πρόσφορο έδαφος για κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση.

Στον τομέα της ανάπτυξης της προσωπικότητας το ψυχικά υγιές παιδί έχει μέχρι στιγμής επιτύχει ικανοποιητική βασική εμπιστοσύνη, αυτονομία και πρωτοβουλία και τώρα είναι έτοιμο να επιδοθεί στην φιλοπονία και παραγωγικότητα. Στην περίοδο αυτή αρχίζει να

συνειδητοποιεί την έννοια του καθήκοντος και την ανάγκη για επιτεύγματα.

Στην προηγούμενη φάση ένιωθε χαρά όταν μπορούσε με δική του πρωτοβουλία να επιλεγεί τις δραστηριότητες του και να αρχίζει να τις εκτελεί, χωρίς όμως να ενδιαφέρεται και για την ολοκλήρωσή τους. Τώρα νιώθει χαρά μόνο όταν τις ολοκληρώνει. Αρχίζει να βιώνει την ευχαρίστηση που συνεπάγεται η απόκτηση μιας δεξιότητας και να χαίρεται όταν είναι παραγωγικός. Αν όμως δεν κατορθώσει να ικανοποιήσει την ανάγκη του αυτή για φιλοπονία και παραγωγικότητα, θα δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας.

Στον τομέα της γυχοσεξουαλικής ανάπτυξης το παιδί της σχολικής ηλικίας διέρχεται το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας, μια περίοδο ηρεμίας και γαλήνης πριν από την καταιγίδα της ήβης.

Στον τομέα της ηθικότητας το παιδί τώρα εγκαταλείπει τον ηθικό ρεαλισμό των προηγούμενων ηλικιών, όπου οι ηθικοί κανόνες θεωρούνται αμετάβλητοι και μόνιμοι, όπως οι φυσικοί νόμοι και εισέρχεται στο στάδιο της ηθικής σχετικότητας, όπου έμφαση δίνεται στην πρόθεση της πράξης και όχι στα αποτελέσματά της, στο κίνητρο της πράξης και όχι στα αποτελέσματά της, στο κίνητρο της πράξης και όχι στο ποσό της ζημιάς που προκαλείται.

Γενικώς, η είσοδος στο σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του παιδιού. Τώρα το παιδί απομακρύνεται από το στενό περιβάλλον της οικογένειας και εισέρχεται στον ευρύτερο χώρο της σχολικής κοινότητας και των συνομηλίκων. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις

του νέου περιβάλλοντος, το παιδί πρέπει να αποκτήσει ορισμένες δεξιότητες και να μάθει ορισμένες μορφές συμπεριφοράς.

Τα κυριότερα εξελικτικά επιτεύγματα που αναμένεται να επιδείξει το παιδί της σχολικής ηλικίας είναι: Να αποκτήσει τις βασικές σχολικές γνώσεις και δεξιότητες να διευρύνει και να ενισχύει τις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή του στα συνήδη οργανωμένα παιχνίδια και αγωνίσματα να αποκτήσει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και συνήθειες της καθημερινής ζωής και να επιδεικνύει ένα βαθμό αυτάρκειας και ανεξαρτησίας από την οικογένεια να μπορεί να δημιουργεί και να διατηρεί φιλικές σχέσεις με ενηλίκους έξω από την οικογένεια να επιδεικνύει ενδιαφέρον για την ηθική τάξη της κοινότητας στην οποία ζει και να διαδέτει κανόνες ηθικής ζωής να γνωρίσει τους διαφόρους κοινωνικούς δεσμούς και να πάρει στάση απέναντι στους δεσμούς αυτούς να αποκτήσει μία θετική στάση έναντι του εαυτού του ως αναπτυσσόμενου οργανισμού να ενδιαφέρεται για την περαιτέρω ενίσχυση και προαγωγή των γνωστικών του λειτουργιών και να είναι παραγωγικές.

Η απόκτηση εκ μέρους του παιδιού των παραπάνω εξελικτικών επιτευγμάτων δεν είναι ευθύνη μόνο της οικογένειας, αλλά συγχρόνως και του σχολείου και της ομάδας των συνομηλίκων (Παρασκευόπουλος, 1995, σελ. 11).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Όταν γίνεται αναφορά στη φυσιολογία της δυσλεξίας εννοούνται θέματα τα οποία σχετίζονται με τη φυσιολογία του ΚΝΣ, δηλαδή του εγκεφάλου, και τα οποία έχουν μια θετική ή αρνητική σχέση με τα συμπτώματα, τα οποία ονομάζουμε δυσλεξία.

Η δυσλεξία, προέρχεται από κάποιες λειτουργικές βλάβες του εγκεφάλου και ειδικότερα του εγκεφαλικού φλοιού, οι οποίες οφείλονται σε εντοπισμένες διαταραχές συγκεκριμένων στοιβάδων, και επίσης σε συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές.

Το γεγονός αυτό άλλωστε είναι γνωστό από τις αρχικές περιγραφές των συμπτωμάτων της δυσλεξίας, από το 1896 όπου και ενοχοποιήθηκαν περιοχές γνωστές από εκείνη την εποχή για την συμμετοχή τους μετά από βλάβη τους στην αλεξία, σε γενικά πλαίσια. (Καρπάθιος 1994, σελ. 119)

Στοιχεία φυσιολογίας -παθολογίας του κεντρικού νευρικού συστήματος του εγκεφάλου

Από τον εγκέφαλο προέρχονται και εξαρτώνται όλες οι ανώτερες λεγόμενες πνευματικές λειτουργίες ή λειτουργικές ικανότητες του ανθρώπου, καθώς και ο χαρακτηρισμός του όντος αυτού σαν άνθρωπος, διαχωριζόμενο μέσα στη φύση από το υπόλοιπο ζωικό βασίλειο.

Ο La Mettrie (βλ. Καρπάδια, 1994) έλεγε για τον περίφημο Pascal ότι είχε έναν τρελό εγκέφαλο και έναν έξυπνο εγκέφαλο, ενώ ο Launay πίστευε ότι τα όνειρα και κάθε αφηρημένη έννοια, βρίσκονται στο δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο, ενώ οι βάσεις της λογικής στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο.

Πιο εξειδικευμένα, και διαχωρίζοντας τη λειτουργικότητα των τεσσάρων λοβών του εγκεφάλου, είναι δυνατόν να διακρίνουμε:

1. Το μετωπιαίο λοβό 2. Το βρεγματικό λοβό, 3. Το κροταφικό λοβό και 4. Το ινιακό λοβό.

Όσον αφορά τον εντοπισμό των διαφόρων λειτουργιών στους 4 αυτούς λοβούς μπορούμε να διακρίνουμε:

1. Στον μετωπιαίο λοβό θεωρείται ότι εδρεύει η νόηση και η βούληση
2. Στον βρεγματικό λοβό θεωρείται ότι εδρεύει το κέντρο της επεξεργασίας και αναγνώρισης των αισθητικών ερεθισμάτων, ο λόγος όπως και ο σχεδιασμός των διαφόρων πράξεων.
3. Στον κροταφικό λοβό θεωρείται ότι είναι η έδρα της ακοής, σε στενή συνεργασία με τη λειτουργία (κέντρα) της μνήμης όπως και η έδρα των συγκινησιακών και παρορμητικών αντιδράσεων.
4. Στον ινιακό λοβό τέλος εντοπίζεται η κατάληξη των οπτικών οδών με πολλά και διάχυτα κέντρα για την ευκρινή όραση (Καρπάδιος, 1994, σελ. 119).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΚΛΙΝΙΚΗ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η κλινική αυτή περιγραφή της δυσλεξίας ή του δυσλεξικού συνδρόμου, δεν είναι εύκολη για πάρα πολλούς λόγους, κυρίως όμως θα αναφέρουμε δύο, τους πιο βασικούς από αυτούς.

Τα συμπτώματα, τα οποία παρατηρούνται στη δυσλεξία, είναι πάρα πολλά ποσοτικά, ενώ υπάρχει πολύ σοβαρός κίνδυνος να γίνει σύγχυση, πράγμα άλλωστε που πολύ συχνά παρατηρείται, με άλλες λιγότερο σοβαρές, αλλά και πολύ πιο σοβαρές, παθολογικές περιπτώσεις στο παιδί.

Ένας δεύτερος λόγος των δυσκολιών είναι οι διαφορετικές μορφές των συμπτωμάτων, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, από την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο μέχρι και τον ενήλικα. Επιπλέον θα πρέπει να τονιστεί ότι η δυσλεξία, δεν εμφανίζεται ξαφνικά όταν το παιδί εισαχθεί στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, αλλά πάρα πολλά συμπτώματα εμφανίζονται σε μικρότερες ηλικίες δηλαδή από 3-4 ετών και συγκεκριμένα όταν το παιδί ευρίσκεται στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με τον Χ. Καρπαθίου χωρίζονται λοιπόν σε 7 ομάδες ηλικιών τα παιδιά και άτομα τα οποία εμφανίζουν δυσλεξία.

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά τα οποία ευρίσκονται στην λεγόμενη προσχολική ηλικία.

Δεύτερη ομάδα: Περιλαμβάνει τα παιδιά τα οποία ευρίσκονται στην πρώτη και δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τρίτη ομάδα: Περιλαμβάνει τα παιδιά τα οποία ευρίσκονται στην Τρίτη και Τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τέταρτη ομάδα: Περιλαμβάνει τα παιδιά τα οποία ευρίσκονται στην πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Πέμπτη ομάδα: Περιλαμβάνει τα παιδιά τα οποία ευρίσκονται στις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

Έκτη ομάδα: Περιλαμβάνει τους έφηβους οι οποίοι ευρίσκονται στις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Έβδομη ομάδα: Περιλαμβάνει τους ενήλικες (Καρπάδιος, 1994, σελ. 213).

Πρώτη Ομάδα: Στην πρώτη ομάδα είναι φανερό ότι περιλαμβάνει παιδιά μικρότερης ηλικίας. Οποσδήποτε στην ηλικία αυτή, δεν θα πρέπει να περιμένει κανείς κάποια συμπτώματα σε ανάγνωση, αφού η μάθηση της αναγνώσεως δεν έχει ακόμα αρχίσει. Αντίθετα θα πρέπει να περιμένουμε κάποια συγκεκριμένα συμπτώματα στις λεκτικές ενέργειες του παιδιού δηλαδή για ομιλία περισσότερο προς το μπεμπέκισμα.

Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα ή στοιχεία τα οποία παρατηρούνται στο παιδί πριν, αλλά και κατά τη προσχολική του ηλικία είναι:

Πολύ μικρή καθυστέρηση στην εμφάνιση των διαφόρων δραστηριοτήτων των λειτουργιών του λόγου. Μικρή επίσης καθυστέρηση στην κινητική εξέλιξη του παιδιού, ιδιαίτερα στις λεπτές κινητικές δραστηριότητες των χεριών και των δακτύλων ιδιαίτερα. Υπάρχει επίσης πιθανότητα καθυστέρησης στο βάδισμα, ιδιαίτερα όταν αναμένεται μία σοβαρή δυσλεξία.

Στη λεκτική έκφραση του παιδιού αυτού υπάρχουν συχνά έντονες συγχύσεις γραμμάτων. Οι συγχύσεις αυτές των γραμμάτων στον προφορικό λόγο εντοπίζονται κυρίως μεταξύ των γραμμάτων τα οποία ηχητικά είναι όμοια π.χ. -Φ-Κ-Θ-, -β-κ-δ-. το αυτοκίνητο θα ακουσθεί αδοκίνητο, το δέλω σαν φέλω, η θάλασσα σαν φάλασσα.

Η χρήση των χρόνων των ρημάτων, σε σχέση με το χρόνο της πράξεως πολύ συχνά δεν συμβαδίζουν. Επίσης αδυνατεί να προσηλώσει το βλέμμα του σε οτιδήποτε έστω και σε ένα παιχνίδι, για αρκετή ώρα.

Τέλος δείχνει και είναι η πραγματικότητα, ότι δεν έχει καμία εμπιστοσύνη στον εαυτό του, πολύ συχνές ανασφάλειες και φοβίες (Καρπάθιος, 1994, σελ. 216).

Δεύτερη ομάδα. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι δυνατόν να πούμε ότι έρχονται στο δημοτικό σχολείο απροετοίμαστα, όσον αφορά εξειδικευμένες λειτουργικές ικανότητες, αλλά και γνώσεις.

Η μη ύπαρξη εγκεφαλικής πλευρίωσης στο παιδί είναι σίγουρο ότι θα επιφέρει στη συνέχεια δυσχέρειες σε γνωστικές κυρίως λειτουργίες και στη συνέχεια βέβαια στην μάθηση.

Υπάρχει συχνή σύγχυση στο παιδί όσον αφορά τη χρήση του δεξιού ή του αριστερού χεριού. Ένα αρχικό σύμπτωμα το οποίο συναντάται στο δυσλεξικό παιδί είναι οι συγχύσεις οι οποίες γίνονται σε συγκεκριμένα γράμματα. Τα συγκεκριμένα αυτά γράμματα θα πρέπει να έχουν μια σχέση μεταξύ τους δηλαδή να μοιάζουν είτε ηχητικά είτε σχηματικά. (Καρπάδιος 1994, σελ. 222).

Τρίτη ομάδα. Η Τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία των 8 και 9 ετών. Το δυσλεξικό παιδί εισερχόμενο στην Τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου είναι γεγονός ότι εισέρχεται με πάρα πολύ άγχος, φόβους, αδυναμίες σε συγκεκριμένες μαθησιακές ικανότητες, αλλά και κάποιες ελπίδες κάποιες αναμενόμενες για τον ίδιο του τον εαυτό προσπάθειες.

Το βασικότερο αλλά και ουσιαστικό στην πραγματικότητα πρόβλημα παιδιού και αρχίζει σιγά - σιγά να εμφανίζεται από το τέλος της τρίτης αυτής ομάδας είναι η αδυναμία συγκροτισμού του εσωτερικού λόγου με τον εξωτερικό προφορικό κινητικό λόγο.

Στην ομάδα αυτή των παιδιών, το νέο σύμπτωμα αλλά και καθοριστικό όσον αφορά τη δυσλεξία, είναι η αδυναμία κατανόησης των μαθημάτων.

Πρόκειται εδώ για κάποια φαινόμενα τα οποία οφείλονται σε μηχανισμούς κάλυψης των αδυναμιών, τους οποίους διαδέτει το δυσλεξικό παιδί, λόγω της πολύ υψηλής νοημοσύνης την οποία διαδέτει (Καρπάδιος 1994, σελ. 247).

Τέταρτη ομάδα. Στην τέταρτη αυτή ομάδα περιλαμβάνονται τα δυσλεξικά παιδιά τα οποία φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Το βασικό σύμπτωμα σε αυτή την ομάδα είναι η δυνατότητα κατανόσεως κάποιων λεκτικών κειμένων τα οποία υποχρεούνται να διαβάσει το δυσλεξικό παιδί. Όσον αφορά τα μαθηματικά, τη φυσική, και τη χημεία, το δυσλεξικό παιδί έχει σοβαρές δυσκολίες στο να κατανοήσει τις προτεινόμενες έννοιες μέσα από το βιβλίο του, ήδη στην ηλικία αυτή τα περισσότερα δυσλεξικά παιδιά έχουν σοβαρότατες δυσχέρειες στο να λάβουν την προπαίδεια, τους μήνες τις μέρες. (Καρπάδιος, 1994, σελ. 266).

Πέμπτη ομάδα. Η Πέμπτη ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά που ευρίσκονται στο γυμνάσιο. Πρόκειται για μία σημαντική μεταβατική περίοδο των μαθησιακών του δραστηριοτήτων. Το πρόβλημα που τίθεται πλέον εδώ, είναι τι θα γίνει με τα μαθήματά του, με ποιο τρόπο θα προχωρήσει, πως θα ανταποκριθεί στις διάφορες υποχρεώσεις του. Το πρώτο που θα πρέπει να πούμε είναι ότι το βασικό σύμπτωμα σε αυτή την ομάδα είναι η κατανόηση γραπτών κειμένων. Το δυσλεξικό παιδί σε αυτή την ηλικία εκτός από την έλλειψη κατανόσεως των γραπτών κειμένων παρουσιάζει και κάποια στοιχεία αντικοινωνικότητας, περιθωριοποίησεως και αμφισβητήσεως δεσμών, είτε κοινωνικοί, είτε δρπσκευτικοί είναι αυτοί. Η περίοδος της γυμνασιακής θα λέγαμε δητείας του δυσλεξικού παιδιού είναι αυτή που θα καθορίσει την περαιτέρω περιθωριοποίησή του. (Καρπάδιος 1994, σελ. 277).

Έκτη ομάδα. Η έκτη ομάδα περιλαμβάνει τα δυσλεξικά άτομα τα οποία είναι μαθητές Λυκείου αλλά ταυτόχρονα και έφηβοι. Τα παιδιά σε αυτή την ομάδα παρουσιάζουν τα ίδια συμπτώματα με τις προηγούμενες ομάδες, αλλά το πιο βασικό είναι ότι αρχίζει με επικίνδυνες πλέον τάσεις να αλλάζει η ψυχολογική κατάσταση του δυσλεξικού παιδιού. Η ηλικία του δυσλεξικού αυτού ατόμου, διότι πλέον δεν είναι δυνατόν να αποκαλείται «παιδί», συνδυαζόμενη με τις ανάγκες και τις υποχρεώσεις του απέναντι στην κοινωνία, το κοινωνικό σύνολο, αλλά και οι προοπτικές που μετά το λύκειο είναι παράγοντες οι οποίοι θα επιδεινώσουν την ίδια διαταραγμένη ψυχολογική κατάσταση (Καρπάδιος 1994, σελ. 288).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Για να γίνει κατανοητό το πρόβλημα της δυσλεξίας, θα πρέπει να αναλυθούν μερικά χαρακτηριστικά της και να αναφερθούν οι διάφορες μορφές της.

Η δυσλεξία διαφέρει από παιδί σε παιδί. Δεν υπάρχει μια ενιαία μορφή δυσλεξίας, γι' αυτό η αντιμετώπιση πρέπει να γίνει εξατομικευμένα.

Έχει δε πολλά και πολυσύνθετα χαρακτηριστικά ανάλογα με το βαθμό βαρύτητας (βαριάς ή ελαφριάς μορφής δυσλεξία) και ανάλογα με τις καταβολές της και το χρόνο αναγνώρισής της. Παλαιότερα γίνονταν διάκριση σε οπτική, ακουστική και ειδική δυσλεξία (Γόρποδας, 1981).

Σήμερα γίνεται λόγος για φυσιολογική δυσλεξία και δυσλεξία εικόνας των λέξεων (οπτική) και παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά

1. Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων
2. Αδυναμία οπτικής αντίληψης και μνήμης καθώς και αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών
3. Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου
4. Δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χώρο και χρόνο, αδυναμία στη θέση, στη μορφή και στις αυθαίρετες σειροδετήσεις.

6.1. Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων

Η αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων είναι ένα από τα σπουδαιότερα προβλήματα των δυσλεξικών μαθητών και ερμηνεύεται καλύτερα με τον όρο «κωφότητα φθόγγων». Τα παιδιά σε αυτή την περίπτωση δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές εκείνες αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους. Αυτό έχει σαν συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και συχνά συγχέουν τα α-ο, ο-ου, ε-ι. το ίδιο συμβαίνει με την οξύτητα άλλων φθόγγων όπως:

β-φ (βάρος - φάρος / φόβος - βαδή)

δ-θ (δάσος - θάσος / δεσμός - θεσμός)

σ-ζ-ξ (σώζω - συζήτηση - σύζευξη κ.α.)

Επίσης δεν ακούνε τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως στα πατρώνυμα και σε συνήθεις λέξεις

γνωρίζω σύνδεση χώρος - χωρός άλλοτε - άλλωστε

χωρίζω σύνδεση νόμος - νομός γέλιο - γελοίο

γυρίζω σύνδεση παίρνω - περνώ οξυγόνο- οξυγώνο (τρίγωνο)

φάνης - Φανή Ζώνης - Ζωή πόδια - ποδιά λεμόνια - λεμονιά κτλ

Πολλές φορές δεν ακούει τις καταλήξεις των λέξεων (συχνά παραλείπουν το τελικό «ς»). Αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερο πρόβλημα στη

γλώσσα μας, καθότι οι καταλήξεις παίζουν καθοριστικό ρόλο και ξεπερνούν τις 130, μαζί με τα παράγωγα, κάτι που δεν συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Οι ακουστικές δυσκολίες που είναι έντονες σε δυσλεξία βαριάς μορφής, πιθανώς να είναι η αιτία που μερικά παιδιά μιλούν ακόμα και μέχρι τη σχολική ηλικία δυσδιάκριτα, «μασημένα», διστακτικά και με στοιχεία δυσαρθρωσίας.

Πέραν των καταλήξεων οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην ικανότητά τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις:

| | | | |
|--------------|------|----------------------------|------|
| γ-κ-γ-γγ και | γ-γκ | τ-δ | ζ-τζ |
| κ-γκ | τ-ντ | τζ-τ | |
| γ-χ | π-μπ | σ-στ | |
| κ-χ | θ-φ | θ-σ (Μάρκου 1994, σελ. 16) | |

6.2. Αδυναμία οπτικής αντίληψης

Ο άνθρωπος μετά τη γέννηση του μπορεί να αισθάνεται (αφή), να ακούει (ακοή), ενώ η όρασή του είναι ακόμα περιορισμένη. Στον πρώτο μήνα «βλέπει» θολά, σαν ένα κύκλο, το πρόσωπο της μητέρας του, ενώ ταυτόχρονα αρχίζει η διαδικασία γνωριμίας με το περιβάλλον του, δηλαδή η μάθηση.

Οι εντυπώσεις των αισθήσεων, η σύλληψη των όσων συμβαίνουν γύρω του και η ανάλυση της διαφορετικής σημασίας του καθενός από αυτά, γίνονται σταδιακά και στην πορεία της εξέλιξης.

Στην εξέλιξη της οπτικής αντίληψης υπάρχουν δύο στάδια ανάπτυξης. Μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας του το παιδί βλέπει ενιαία πράγματα και ολότητες, χωρίς λεπτομέρειες. Δεν μπορεί ακόμα να αναλύσει τις οπτικές λεπτές διαφορές ενώ έχει αρχίσει να διακρίνει τις αδρές διαφορές πχ. ότι το πρόσωπο έχει μάτια, μύτη, στόμα ή τις διαφορές των χρωμάτων. Εάν όμως πρόκειται να διακρίνει λεπτές διαφορές που είναι σημαντικές στην μάθηση της ανάγνωσης και γραφής πχ. α-σ ή β-θ ή ζ-ξ ή άλλων γραμμάτων τότε χρειάζεται μια καλή οπτική αντίληψη με την οποία θα μπορεί να διακρίνει, να διαφοροποιεί, να αναγνωρίζει ότι βλέπει.

Η οπτική διαφοροποίηση ξεκινάει από το 4^ο έτος και μέχρι από το 9^ο ολοκληρώνεται η ανάπτυξη της χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σταματάει η εξάσκηση. Είναι αυτονόητο ότι για τα δυσλεξικά παιδιά η οπτική διαφοροποίηση μπορεί να αναπτυχθεί με ειδικές ασκήσεις.

Όταν ένα παιδί μαθαίνει να μιλάει τότε πρέπει να ξέρει να γνωρίζει βασικά την σημασία των λέξεων που χρησιμοποιεί. Αυτό όμως δεν συμβαίνει με τα δυσλεξικά παιδιά. Όπως μερικά παιδιά δεν μπορούν να διακρίνουν τις λεπτές διαφορές στους ήχους των φθόγγων (έλλειψη ακουστικής διαφοροποίησης) έτσι δεν μπορούν και, τα παιδιά

που έχουν οπτική δυσλεξία, να συγκρατούν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων.

Πχ.

| | | |
|---------|------------|-------------|
| α-ο | στ-τσ | μ-ν |
| β-φ | τσ-τζ | π-τ |
| γ-χ | ρ-9αριθμός | κ-4 αριθμός |
| ζ-ξ | ρ-δ | θ-φ |
| ε-ω ή 3 | τ-κ | αι-ια |

Δυσκολεύονται πάρα πολύ στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων που έχουν ομοιότητες.

βάρος γουδί δεσμός λευκό θέμα κόπος
φάρος γουλί δεσμός λεύκα δέμα τόπος

Σε σχέση με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, πρέπει να τονιστεί ότι έχουν δυσκολία συγκράτησης στην μακροπρόθεσμη μνήμη τους του σχήματος και της μορφής γεωγραφικών διαμερισμάτων, χωρών, ηπείρων, βουνών, χερσονήσων, ποταμών πχ. η Χαλκιδική (τρία δάκτυλα), η Ιταλία (σχήμα μπότας) κ.α.

Τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται όχι μόνο στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων αλλά ακόμα και εκείνης των προτάσεων.

Όταν βλέπουν μια λέξη ή πρόταση και πρέπει να την διαβάσουν ή να την γράψουν, δίνουν την εντύπωση ότι τη βλέπουν πάντα για πρώτη

φορά έστω και αν αυτή ανήκει στο βασικό λεξιλόγιο τους και την έχουν διαβάσει ή γράψει αρκετές φορές. Δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης. Ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται επιπλέον στην ικανότητα του να αναλύει την πρόταση σε συλλαβές ή φθόγγους και να τη διαβάσει σωστά. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σύνταξη, στον ορισμό του ρήματος, στους χρόνους του ρήματος- ιδίως στον αόριστο - στον αόριστο του υποκειμένου, του αντικειμένου των προσδιορισμών.

Δυσκολεύεται να ορίσει το είδος της πρότασης πχ. πρόταση τελική ή αναφορική, να ονομάσει τα μέρη του λόγου και να διακρίνει στην πρόταση το ρήμα το ουσιαστικό το επίθετο. Σχηματίζει πάντα μικρές και φτωχές προτάσεις, χωρίς δύσκολους συνδέσμους και πολύπλοκα νοήματα (Μάρκου 1994 σελ. 17)

6.3 Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων

Ο δυσλεξικός μαθητής που καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει ακουστικά ή οπτικά τις συλλαβές ή τα γράμματα και τις λέξεις στο κείμενο όχι μόνο διαβάζει αργά αλλά και χάνει και το νόημα όσων διαβάζει, ακριβώς διότι η προσπάθεια του πέφτει στην αναγνώριση των λέξεων. Ο λανθασμένος τονισμός κατά την ανάγνωση έχει ως αιτία αυτό το γεγονός. Την στιγμή της ανάγνωσης ο δυσλεξικός μαθητής δεν ξέρει που ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάζει ενώ πολλές φορές δεν γνωρίζει την ίδια τη λέξη. Συμβαίνει τότε τα πιο έξυπνα δυσλεξικά παιδιά να διαβάζουν σχεδόν... «νεράκι» ένα κείμενο. Όμως, εάν προσέξει

κανείς ακριβέστερα, θα διαπιστώσει ότι διαβάζουν στο «περίπου» και κατά κάποιο τρόπο «νόηματικά», δηλαδή βρίσκουν δικές τους λέξεις με περίπου ίδιο νόημα και απλά τις προφέρουν. Αυτό όπως είναι φυσικό δημιουργεί προβλήματα καθώς και έλλειψη διάθεσης για διάβασμα (Μάρκου 1994, σελ. 22).

6.4. Προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο

Τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατά τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες «πάνω - κάτω», «δεξιά - αριστερά», «μπροστά-πίσω». Καθώς και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Ανατολή - Δύση - βορρά - Νότο.

Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα, διότι και εδώ παίζουν ρόλο διάφοροι παράγοντες όπως κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και η διαφορά τους (ποιος δείχνει τι).

Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν στις αυθαίρετες σειροθετήσεις όπως: ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες, το αλφάβητο, τα ρήματα στις ξένες γλώσσες, οι αριθμοί του τηλεφώνου, οι μουσικές νότες. (Μάρκου 1994, σελ. 23).

Σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (1989) διακρίνει ένα ακόμα χαρακτηριστικό που συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη δυσλεξία. αυτό το χαρακτηριστικό είναι η αριστεροχειρία.

6.5. Αριστεροχειρία

Ήδη από τις αρχές του αιώνα μας είχε παρατηρηθεί και καταγραφεί, από γιατρούς και εκπαιδευτικούς, ότι πολλά αριστερόχειρα παιδιά είχαν δυσκολίες στην αρθρογραφία. Αρχικά, κατά το πρώτο στάδιο της ζωής τους, οι περισσότεροι άνθρωποι είναι αμφίχειροι, δηλαδή το 90% περίπου χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια.

Μετά το τέλος του δεύτερου και στις αρχές του τρίτου έτους τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την πλευρίωση, να προτιμούν το ένα χέρι - η πλειοψηφία προτιμά το δεξί - προκειμένου να εκτελέσουν κάποια εργασία π.χ. όταν τρωνε, πιάνουν κάτι, ζωγραφίζουν κτλ. Μέχρι την ηλικία αυτή τα παιδιά χρησιμοποιούν ακόμα τα δύο τους χέρια και τα δύο τους πόδια εξίσου καλά. Η πλευρίωση δεν αφορά μόνο στα χέρια. Όλοι αναπτύσσουν μια πιο ευέλικτη πλευρά, μια «σβελλάδα», τόσο στα μάτια όσο και στα αυτιά αλλά και στα πόδια.

Το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο αναπτύσσονται στο παιδί οι διάφορες λειτουργίες είναι μεγάλο και διαφέρει από άτομο σε άτομο, και ανάμεσα στα δύο φύλα. Η ομιλία αρχίζει να εξελίσσεται μαζί με το βάδισμα, από το πρώτο έτος της ηλικίας και φθάνει μέχρι και το πέμπτο έτος, η πλευρίωση από το δεύτερο μέχρι και το έκτο έτος και η ισχυροποίηση της όρασης από το τέταρτο έως το ένατο έτος της ηλικίας. Για την ανάπτυξη των λειτουργιών αυτών υπεύθυνος είναι ο εγκέφαλος είναι γνωστό ότι ο εγκέφαλος μας αποτελείται από δύο ημισφαίρια, το δεξιό και το αριστερό, τα οποία οπτικά δεν διαφέρουν σχεδόν σε τίποτε

μεταξύ τους και τα οποία, στα πρώτα δύο ή τρία χρόνια ζωής επιτελούν τις ίδιες λειτουργίες π.χ. αμφιχειρία.

Όμως, στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού αρχίζει «η εξειδίκευση» των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Το αριστερό ημισφαίριο στη συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων - πάνω από 85% - αποκτά την ικανότητα να αναλύει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει. Εκεί βρίσκεται και το γλωσσικό κέντρο. Από το αριστερό ημισφαίριο το δεξιό χέρι μαθαίνει τις λεπτές κινήσεις και τον κινητικό συντονισμό. Την εξέλιξη αυτή συνοδεύει η οπτική διαφοροποίηση (ανάλυση εικόνων). Κυριαρχία αριστερού ημισφαιρίου σημαίνει ότι ο άνθρωπος χρησιμοποιεί το δεξί χέρι, πόδι, μάτι και αυτί.

Ο λόγος που η αριστεροχειρία εμφανίζεται σε μερικά παιδιά δεν είναι ακόμα γνωστός. Σίγουρο είναι πάντως ότι υπάρχουν καταβολές πριν τη γέννηση. Στα αριστερόχειρα άτομα το γλωσσικό κέντρο βρίσκεται στο δεξιό ημισφαίριο και κυριαρχεί το αριστερό χέρι, πόδι, μάτι, αυτί. Η πλευρίωση αριστερά πάντως διαφέρει από άτομο σε άτομο. Υπάρχει εξαιρετικά έντονη αριστεροχειρία όπως και δεξιοχειρία. Σε μερικά άτομα παρατηρείται επίσης αμφιχειρία. Ένα ποσοστό περίπου 7% όλων των παιδιών είναι αριστερόχειρες έντονης μορφής, ενώ 10-15 % είναι κανονικοί αριστερόχειρες.

Η αριστεροχειρία είναι λοιπόν ένα αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο. Αρκετοί διάσημοι άνθρωποι ήταν αριστερόχειρες: Λεονάρντο Ντα Βίντσι, Μιχαήλ Άγγελο, Κάρλο Μάγνο, Γκαίτε, Μπειόβεν, Σούμαν, Χαίνε και στις ημέρες μας ο πρώην πρόεδρος των ΗΠΑ Φζώρτζ Μπους κ.α.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Εδώ και δεκαετίες οι επιστήμονες σε όλο τον κόσμο αναζητούν τα αίτια ή την αιτία της δυσλεξίας, με συχνά αλληλοσυγκρουόμενες έρευνες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλές φορές έχουν οδηγηθεί σε αλλοπρόσαλλα ή ακόμα και φαιδρά συμπεράσματα π.χ. ότι φταίει η ανταγωνιστικότητα των αδελφών στην οικογένεια ή το κοινωνικό περιβάλλον.

Οι επιστήμονες γνωρίζοντας την ύπαρξη της δυσλεξίας ως ιδιαίτερο πρόβλημα, συνεχίζουν να κάνουν λεπτομερείς έρευνες για να μπορέσουν να προσδιορίσουν σωστά τη φύση της λειτουργικής ανωμαλίας του δυσλεξικού παιδιού, που το εμποδίζει στην επεξεργασία του γραπτού λόγου.

Αυτό που θα μας απασχολήσει δεν είναι αν είναι λειτουργική βλάβη ή όχι. Αυτό έχει ξεκάθαρα διατυπωθεί στον ορισμό της δυσλεξίας και δεν αφήνει καμία αμφιβολία για την οργανική βάση της. Κύριο ερώτημα που θέτουμε είναι πως εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη και κατά συνέπεια ποιες λειτουργικές διαδικασίες υπολειτουργούν ή δεν λειτουργούν με αποτέλεσμα να εμφανίζονται δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1988 σελ. 81) υπάρχουν πολλές θεωρίες που αφορούν αυτό το ερώτημα και οι περισσότερες είναι επηρεασμένες

από τον επιστημονικό προσανατολισμό του ειδικού που ασχολείται με το θέμα. Η πληρότητα όμως κάθε θεωρίας θα πρέπει να κριθεί με βάση τόσο την επιτυχία του προσδιορισμού της φύσεως των λειτουργικών ανωμαλιών όσο και την δυνατότητα προσαρμογής των θεωρητικών ερμηνειών για το σχεδιασμό συστηματικής θεραπευτικής αναγνωστικής αγωγής των δυσλεξικών παιδιών.

Ο Πόρποδας (1988) θα κατατάξει τις διάφορες ερμηνείες σε κατηγορίες προκειμένου να δώσει μια γενική εικόνα των θεωρητικών θέσεων στο θέμα της αιτιολογίας της δυσλεξίας.

Με βάση την κατάταξη αυτή η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα

- α) νευρολογικής υπολειτουργίας
- β) Ελλειπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας
- γ) Γενετικών ανωμαλιών
- δ) Λειτουργικών ανωμαλιών

7.1. Νευρολογικές υπολειτουργίες

Σύμφωνα με πολλούς ερμηνευτές όπως Kinsbourne & Warrington 1963 Naidoo 1972 υποστηρίζεται η άποψη ότι η ειδική δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα στα οποία παρατηρούνται και ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα αυτά είναι πιο πιθανόν να παρατηρηθούν σε παιδιά παρά σε εφήβους.

Τα συμπτώματα αναφέρονται στις δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωσης του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και ακόμα στην άρθρωση του προφορικού λόγου. Αποτέλεσμα των παρατηρήσεων αυτών είναι η διαμόρφωση δύο βασικών νευρολογικών θεωριών για την ερμηνεία της δυσλεξίας.

- Η πρώτη θεωρία παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου. Υποστηρίζει ότι η ειδική δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου. Μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια ή σε κληρονομικούς παράγοντες. Αυτό μπορεί να προκαλέσει οργανωτικές ανωμαλίες που με την σειρά τους δημιουργούν προβλήματα στην απόκτηση αναγνωστικής ικανότητας. Ο Geschwind (1962) επεξηγώντας αυτή τη θεωρία υποστήριξε ότι η περιοχή του εγκεφάλου που βρίσκεται στη συμβολή των κροταφικών, βρεγματικών και ινιακών λοβών «λειτουργεί κατά ένα ειδικό τρόπο για να επεξεργάζεται τις πληροφορίες του γραπτού λόγου και ότι η αμφίπλευρη ελαττωματική ανάπτυξη της περιοχής αυτής δημιουργεί τις δυσκολίες στην απόκτηση της ανάγνωσης (σελ. 128).

- Η δεύτερη θεωρία στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στην γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας. Ο Orton υποστήριξε τη θεωρία αυτή λέγοντας ότι η ειδική δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου. Με βάση την θεωρία αυτή έχουν διατυπωθεί οι απόψεις ότι η δυσλεξία

οφείλεται σε «καθυστέρηση ωρίμανσης» και «ελαφριά εγκεφαλική δυσλειτουργία» οι οποίες όμως δεν έχουν υποστηριχθεί εμπειρικά.

Και οι δύο θεωρίες προσφέρουν ένα θεωρητικό πλαίσιο που διευκολύνει την ερμηνεία της δυσλεξίας. Το συμπέρασμα του Berton (1975) είναι ότι η νευρολογική βάση της ειδικής δυσλεξίας δεν έχει αποδειχτεί. Επίσης οι μαρτυρίες που την υποστηρίζουν είναι ευκαιριακές. Επιπλέον ο Gritchley (1970) επισημαίνει ότι οι διάφορες νευρολογικές φύσεως εκδηλώσεις που συνοδεύουν τη δυσλεξία δεν πρέπει, απαραίτητα να συνδέονται αιτιολογικά μαζί της.

7.2. Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία

Μια διαδεδομένη εξήγηση της ειδικής δυσλεξίας στηρίζεται στην άποψη ότι η ημισφαιρική κυριαρχία εκδηλώνεται καθυστερημένα ή δεν εκδηλώνεται καθόλου. Η έννοια της «ημισφαιρικής κυριαρχίας» γίνεται περισσότερο κατανοητή αν ληφθεί υπόψη ότι η λειτουργική εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου είναι ένα ξεχωριστό γνώρισμα του ανθρωπίνου εγκεφάλου. Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, αλλά το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας ενώ το αριστερό τη δημιουργική χρήση της (Leohg 1976). Η θεωρία αυτή που αποδίδει την ειδική δυσλεξία στην ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία βασίστηκε σε τρεις λόγους:

1. Πρώτο στη διαπίστωση ότι η απώλεια της ομιλίας (στις περιπτώσεις της αφασίας) ήταν αποτέλεσμα τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου.

2. Δεύτερο, στην άποψη ότι η δεξιοχειρία και η μονόπλευρη ευθύνη της ομιλίας οφείλονταν σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου
3. Τρίτο, ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών «δεξιο» - «αριστερό». Η δυσκολία αυτή (πολύ συνηθισμένη στα δυσλεξικά παιδιά) θεωρείται μια από τις αιτίες των καθρεπτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και γραφή των δυσλεκτικών. Έτσι η μεγάλη συχνότητα αριστεροχειρίας που παρατηρείται στους προβληματικούς αναγνώστες μαζί με τη σύγχυση στις έννοιες του προσανατολισμού και διεύθυνσης θεωρήθηκαν ως μάρτυρες για το ρόλο της ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας, καθόσον στους αριστερόχειρες είναι λιγότερο έκδηλη η ημισφαιρική λειτουργική διαφοροποίηση από ότι στους δεξιόχειρες (Newton, 1970-Gorballis & Bealle, 1976).

Σχετική με την έννοια της ημισφαιρικής κυριαρχίας είναι και η έννοια της «αναπτυξιακής καθυστέρησης», που αναφέρεται σε μια αργοπορημένη ή μη διαφοροποιημένη λειτουργική ανάπτυξη του εγκεφάλου κυρίως στην περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει αναγκαστικά, ένα ελάττωμα στη δομή του εγκεφάλου ούτε ότι οι δυνατότητες είναι περιορισμένες. Μια ευρύτατα παραδεκτή άποψη υποστηρίζει ότι η ημισφαιρική αμφικυριαρχία και η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα ενός κοινού παράγοντα, δηλαδή της ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης.

7.3. Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

Η «γενετική υπόθεση» ως εξήγηση της ειδικής δυσλεξίας βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του δυσλεξικού παιδιού.

Η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι «οικογενειακή» διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα μετά από παρατηρήσεις δυσλεξικών περιπτώσεων, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν τουλάχιστον σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας (Berton 1975).

Όμως τα πιο ενισχυτικά ερευνητικά αποτελέσματα της γενικής θεωρίας ήταν εκείνα του Hallgren (1950) που βασίστηκαν σε 276 περιπτώσεις παιδιών δημοτικής και μέση εκπαίδευσης της Στοκχόλμης, που είχαν μια ιστορικά αναγνωστική δυσκολία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε ποσοστό 88% των οικογενειών των παιδιών αυτών υπήρχαν και άλλα μέλη (εκτός από το ίδιο το παιδί) που είχαν αναγνωστικά προβλήματα. Περισσότερο πειστικές μαρτυρίες για τη σπουδαιότητα του κληρονομικού παράγοντα στην ειδική δυσλεξία βρίσκονται στις μελέτες των μονοζυγοτικών (που προέρχονται από ένα γονιμοποιημένο ωάριο) και διζυγοτικών (που προέρχονται από δύο γονιμοποιημένα ωάρια) διδύμων παιδιών, από τα οποία τουλάχιστον το ένα έχει αναγνωστική δυσκολία. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών (Critchley 1970, βλε. Πορπόδα σελ. 86) έδειξαν ότι από τα 12 ζευγάρια μονοζυγοτικών δίδυμων παιδιών που μελετήθηκαν, παρατηρήθηκε και στα 12 η περίπτωση να είναι και τα δύο αδέρφια δυσλεξικά (δηλαδή

συμφωνία σε ποσοστό 100%). Αντίθετα από 33 ζευγάρια διζυγοτικών δίδυμων παιδιών το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 33%. Τέλος σε αρκετές περιπτώσεις δυσλεξίας παρατηρήθηκε ότι η αναγνωστική δυσκολία των μελών της οικογένειας ήταν εμφανής σε δύο - τρεις προηγούμενες γενιές. Με βάση αυτές τις παρανοήσεις υποστηρίχτηκε η άποψη ότι η αναγνωστική δυσκολία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται σύμφωνα με τους νόμους του Mendel.

Οι Βρετανοί Rutter, Tizard και Whitmore (1970), αντίθετα με τις έρευνες τους που έγιναν στο νησί wight της Βρετανίας 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.

Οι Rutter (1970) επίσης υποστήριζαν ότι το οικογενειακό της δυσλεξίας οφειλόταν μάλλον στην οικογενειακή κατάσταση παρά σε κληρονομικούς παράγοντες.

Στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας επικρατεί η άποψη ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου. Βέβαια είναι γνωστό ότι τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια υπερτερούν στην αναγνωστική ικανότητα (Kellmer Pringle et al 1966). Στα ίδια αποτελέσματα έχουν καταλήξει παρόμοιες έρευνες που έγιναν στην Αμερική το Μάιο του 1992.

Αυτό φυσικά μπορεί να είναι αποτέλεσμα της ταχύτερης γενικής και γλωσσικής ανάπτυξης τους. Υπάρχει μια δυσαναλογία ανάμεσα στα

φύλα που οφείλεται στο ότι το αρσενικό είναι περισσότερο τρωτό από το θηλυκό στην διαδικασία της ανάπτυξης είτε στο εμβρυακό στάδιο είτε στην περίοδο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας (Money, 1966).

Το συμπέρασμα από όλα όσα προαναφέρθηκαν είναι ότι υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η ειδική δυσλεξία είναι αποτέλεσμα ενός κληρονομικού παράγοντα. Ωστόσο η νευρολογική και ψυχολογική φύση του παράγοντα αυτού παραμένει σκοτεινή.

7.4. Λειτουργικές ανωμαλίες στη αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

Υπάρχει η άποψη η οποία 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 (Benton 1975). Η άποψη αυτή βασίσθηκε κυρίως στις παρατηρήσεις του Orton ότι τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν αρκετά «καθρεπτικά λάθη» στην ανάγνωση και γραφή γραμμάτων και λέξεων. Κατά συνέπεια, η δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στην επεξεργασία και ανάπλαση λέξεων αποδόθηκε στην αποτυχία του παιδιού να αναπαράγει τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση (Κ.Δ. Πόρποδας, 1988, σελ. 82).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Όπως σε όλες τις περιπτώσεις όπου παρατηρούνται συμπτώματα παθολογικά, όσον αφορά τη φυσιολογία μιας εξέλιξης, έτσι και στη δυσλεξία θα πρέπει να υπάρξει μία διαδικασία για τη διάγνωση της περιπτώσεως ή καταστάσεως αυτής, η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι η δυσλεξία. Είναι γεγονός λοιπόν ότι θα πρέπει να υπάρξει μια μέθοδος, ένας τρόπος διάγνωσης της δυσλεξίας, όχι μόνο για τον εντοπισμό της, αλλά το κυριότερο για να μην υπάρξει σε καμία περίπτωση η πιθανότητα να γίνει κάποια σύγχυση, κάποια λανθασμένη διάγνωση, η οποία είναι δυνατόν να αποβεί εις βάρος της καταστάσεως του δυσλεξικού παιδιού ή γενικότερα του ατόμου.

Από την πρώτη στιγμή που αναφέρονται και περιγράφονται τα κλινικά συμπτώματα της δυσλεξίας τέλος του 19^{ου} αιώνα και αρχές του 20^{ου} αιώνα, η διάγνωση γίνεται με την παρατήρηση και μελέτη των κλινικών συμπτωμάτων. Θέλουμε να επισημάνουμε εδώ ότι για να γίνει μια σωστή διάγνωση της δυσλεξίας σε ένα παιδί, θα πρέπει να υπάρχει πλήρης γνώση της κλινικής εικόνας της δυσλεξίας, στις διάφορες ηλικίες, όπως χαρακτηριστικά έχουμε παρουσιάσει προηγούμενα (Καρπάθιος 1994, σελ. 335).

8.1. Μέθοδοι διάγνωσης

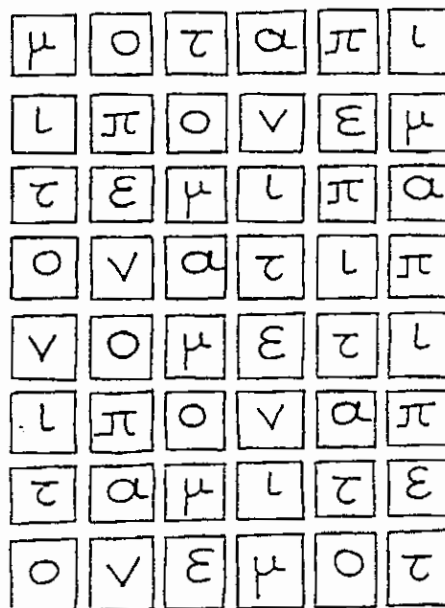
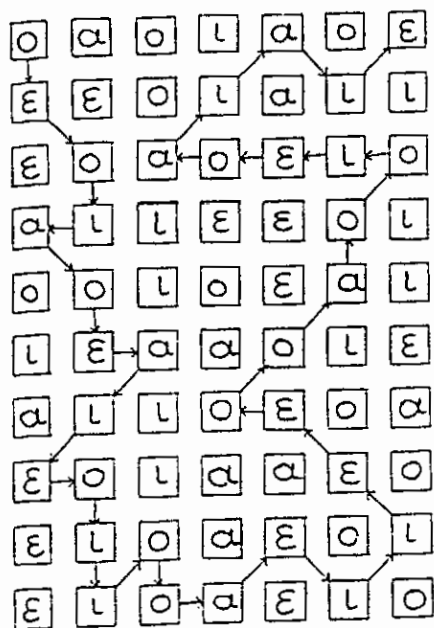
8.1^α. «Μέθοδος 222»

Η μέθοδος την οποία χρησιμοποιούμε είναι η «μέθοδος 222» για τη διάγνωση δυσλεξίας των Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά. Η μέθοδος 222 χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, είτε από ψυχολόγους, είτε από παιδαγωγούς, είτε από άλλες ειδικότητες, ενώ τα αποτελέσματα σε σχέση με την καλή γνώση πάντα της κλινικής περιγραφής της δυσλεξίας, είναι πάντοτε θετικά, μάλιστα δε είναι δυνατόν να εντοπισθούν και βλάβες, οι οποίες θα αποκαλυφθούν στην συνέχεια μέσω της εργαστηριακής έρευνας, και βέβαια του ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος

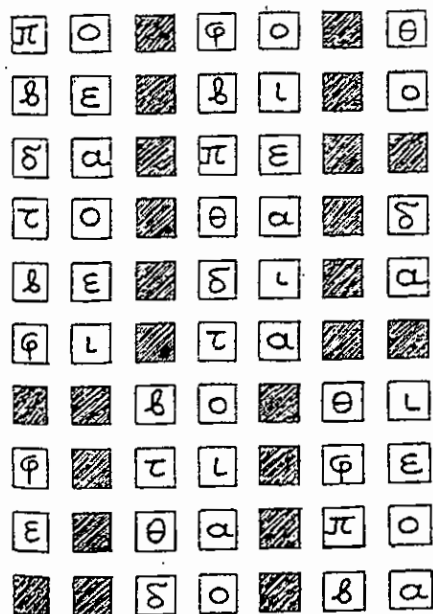
Επιπλέον πρέπει να αναφερθούμε ότι η διαδικασία της διάγνωσης της δυσλεξίας με την «Μέθοδο 222» είναι πολύ εύκολη και είναι δυνατόν να γίνει από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοιν. Λειτουργούς, ειδικούς, παιδαγωγούς, παιδίατρος, κλπ όπως επίσης και από νηπιαγωγούς, από τη στιγμή που θα είναι γνώστες σε πολύ υψηλό επίπεδο της κλινικής περιγραφής της δυσλεξίας, σε όλες οπωσδήποτε τις ομάδες ηλικιών.

Οι εικόνες 1, 2, 3, 4, 5, 6, και 7, είναι ένα μικρό δείγμα των στοιχείων, που υπάρχουν στη μέθοδο 222, για τη διάγνωση της δυσλεξίας.

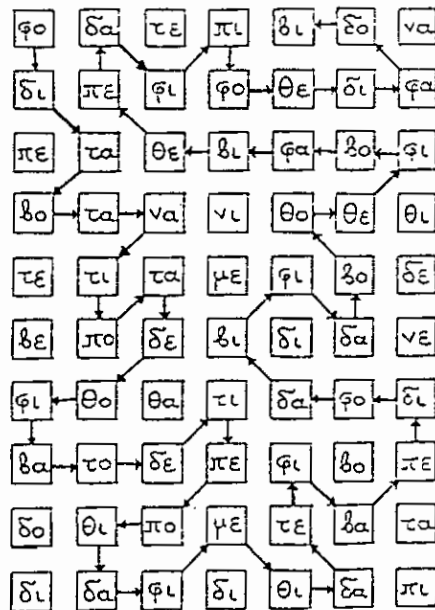
Πιο αναλυτικά στην εικόνα 1: παρατηρούμε κάποια λεκτικά ερεθίσματα, τα οποία προορίζονται οπωσδήποτε για μικρές ηλικίες παιδιών.



6-1-222-5



6-2-1-222-5



Εικόνα 1: Διάγνωση

Στην Εικόνα 1: θα αναζητήσουμε το κατά πόσο υπάρχει αναγνώριση των λεκτικών στοιχείων της γλώσσας, δηλαδή των γραμμάτων, είτε αυτά είναι τα φωνήεντα, τα οποία και θα ζητηθούν πρώτα, είτε κάποια συγκεκριμένα σύμφωνα.

Στη συνέχεια τα γράμματα αυτά γίνονται συλλαβές και βέβαια μετά δίνουμε κάποιες επιλεγμένες συλλαβές στο παιδί, για να δούμε την ικανότητά του, στην μικρή αυτή ηλικία, της αναγνώρισεως της συλλαβής συνολικά, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να συνδέτει σε εγκεφαλικό επίπεδο το συγκεκριμένο φωνήεν, τραβώντας το από το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο προς το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο όπου και θα συνοδεύσει το σύμφωνο.

Δυσλεξία-Η στάση του εκπαιδευτικού Α' βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

ΑΡΧΗ

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| → | φα | κκ | ρο | νε | ↙ | αν |
| πλ | οσ | ρε | αχ | ιφ | αχ | οδ |
| ↓ | ← | δλ | θα | να | ξε | μο |
| θλ | τι | ολ | αν | ολ | ηδ | βε |
| οε | ↘ | ρι | αρ | ρα | κο | σε |
| αδ | μα | εσ | ιω | πα | θε | νο |
| ↗ | πλ | κλ | πλ | τε | κα | τα |
| → | δο | εθ | θα | μο | lv | ↖ |
| βα | φι | ρε | τα | μο | κε | vl |
| ↑ | οχ | lv | ακ | ρι | χα | ← |

...

| | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| βοδ | νεκ | παλ | θεφ | τιχ | ροπ |
| ηθ | δωσ | βυσ | θαχ | ωφ | ξελ |
| δαν | υφ | μοχ | βιξ | κεδ | κοσ |
| πλι | τολ | σερ | ηχ | πω | ναδ |
| πεθ | φοθ | χυδ | νεχ | μλ | λκ |
| θω | δηκ | ψυφ | τιχ | χαν | βαμ |
| χεδ | λωφ | δοχ | καλ | λεα | χατ |
| τιφ | σωπ | μελ | χιψ | σαδ | ρωσ |

...

| | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ενα | οφε | φαθ | ααυ | ερα | φοε | χνη |
| ρελ | θφλ | ραλ | αυο | ααυ | ααυ | ητα |
| μμ | δεν | οχι | και | χα | ροδ | οδε |
| λεε | ενω | δοθ | φοχ | ιχα | ρεα | τα |
| εδυ | ορι | σιχ | ανλ | δαν | ατα | λνα |
| ναν | λυι | νετ | νλν | ισα | αφο | ροα |
| φαγ | ταλ | κλι | δοδ | θελ | ναο | ληδ |
| βαε | κεν | λνε | χαχ | ατα | ολε | ηρα |
| μωσ | ερα | τομ | βατ | βαθ | τωκ | κοθ |
| θεφ | ρεθ | ρολ | πον | πορ | ερα | λνα |

| | | |
|---------|----------|----------|
| δρόμος | τηγαίνω | σχεδίο |
| τραπέζι | πηραίνω | φαγητό |
| μάθημα | διαβάζω | βιβλίο |
| εγώ | δρόμος | στίβι |
| φαγητό | πίατο | κρέας |
| στιγμή | τετράδιο | βιβλίο |
| μεσα | τάξη | δάσκαλος |

Εικόνα 2: Διάγνωση

Στην εικόνα 2: Βλέπουμε αρχικά την ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση των συλλαβών, είτε σε συνδυασμό συμφώνου - φωνήεντος, είτε και το αντίθετο. Επιπλέον μπορούμε να δούμε και την ικανότητα του δυσλεξικού παιδιού, να ακολουθήσει τους προτεινόμενους δύσκολους διαδρόμους, σε σχέση με τους διαδρόμους που υπάρχουν στην προηγούμενη εικόνα. Στην ίδια εικόνα 2 βλέπουμε την ικανότητα του παιδιού σε πιο σύνθετα συμπλέγματα, είτε αυτά είναι σύμφωνο - φωνήεν - σύμφωνο, είτε είναι φωνήεν - σύμφωνο - φωνήεν. Τέλος υπάρχει πρόταση για τη δημιουργία προτάσεων από το παιδί, όπου θα υπάρχουν συγκεκριμένες λέξεις.

01-0-0-1-0-0-002-00

| | |
|---------|--------|
| τα βάνι | πόλη |
| καλάμι | ίλαρα |
| θέση | τέση |
| ήχος | έσαχη |
| έκατο | δαρα |
| γίδα | ελάφι |
| δατο | γάτα |
| άτονο | τάση |
| τάχα | τάδα |
| ρώγα | πατάτα |
| σακι | ρολό |
| περα | πανι |
| όχι | όψη |
| ήπρο | μύγα |
| αρός | μάτι |
| λύρα | κήπος |
| λάδι | οσαν |
| κάρρ | λαή |
| ίσος | κάλος |
| ζώνη | θίρα |
| ήδη | ένα |
| ταξι | δύμα |

01-0-0-1-0-0-002-00

01-0-0-1-0-0-002-00

| | |
|---------------|----------------|
| ταβανασάνιδο | συνωμοτικός |
| ολοφάνερας | πολιμαθής |
| σματολογικός | νομομαθής |
| πανάγαθος | μηλόπιτα |
| σινωμικός | μακαρονάδα |
| κωπηλάτης | λαχανότατος |
| καλαμοπόδαρος | ιδανικότητα |
| ημισέληνος | ισαροκαμωμένος |
| δυσεξήγητος | βασιλοπιτα |
| αποτέμαλιτω | δυνατότητα |
| δωδεκάλογος | αποφιλακιτω |
| τελωνίτω | σανιδαδικα |
| ρωμανικός | τετανικός |
| παραχάρω | αρθετικό |
| ξεροτάταμος | μοναχοέση |
| παραμιλητό | λαγατόδαρος |
| ξυλοπόδαρος | μεθοδολογικό |
| μονοκοιλήθονα | λαδολέμονα |
| καταγαλλανος | καφενεδακι |
| μεγαλομαθής | ιστοδυναμικός |
| καταμετήμερο | θαλαμοφιλακας |
| θρακοφορος | καθημερινός |

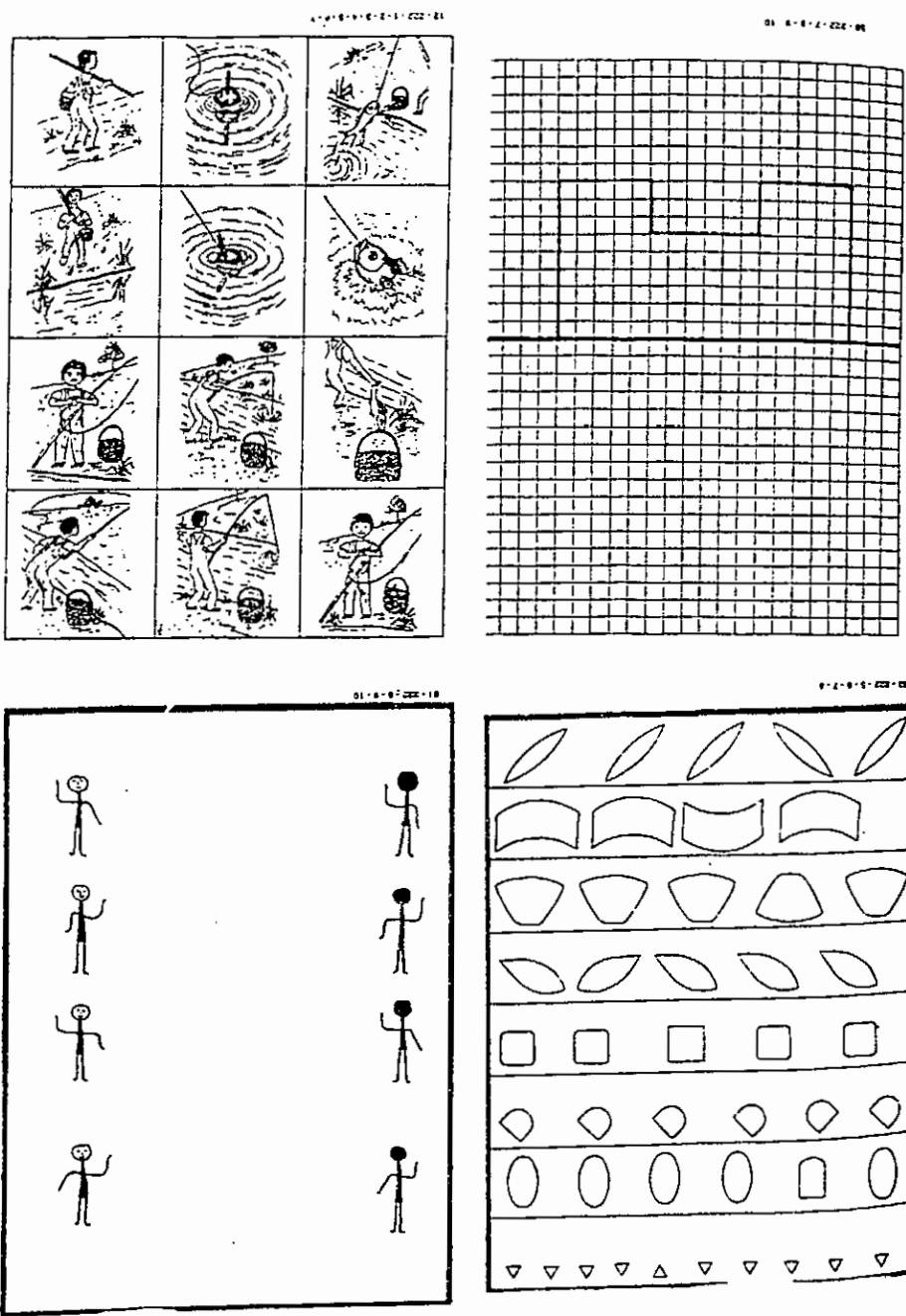
01-0-0-1-0-0-002-00

| | | | |
|-------|------|------|-------|
| Εγώ | Εκεί | όταν | |
| | κάτω | αφού | ένα |
| τρία | από | | αυτός |
| Εμείς | | αντι | κοντά |

Εικόνα 3: Διάγνωση

Στην εικόνα 3: θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε την ικανότητα του παιδιού να διαβάσει, με δυνατή πάντα φωνή, λέξεις επιλεγμένες για σύγχυση γραμμάτων στο προφορικό λόγο, εφ' όσον αυτές ευρίσκονται και σε ζώνη, όπως επίσης και την ικανότητά του, να διαβάσει μεγάλες σε μήκος λέξεις, οπότε μπορούμε να διακρίνουμε την ύπαρξη ή μη συγχρονισμού του εσωτερικού με τον εξωτερικό λόγο.

Επίσης δίνουμε συμπλέγματα πιο σύνθετα και με μεγαλύτερη δυσκολία, του τύπου σύμφωνο - σύμφωνο - φωνήεν, ενώ προτείνουμε τη δημιουργία προτάσεως με λεκτικά στοιχεία, τα οποία από γραμματικής πλευράς είναι αρκετά δύσκολα, επειδή χρειάζεται και η εξειδικευμένη λειτουργικότητα της συντάξεως του λόγου, ενώ υπάρχουν και εικόνες, οι οποίες πρέπει να μετατραπούν σε εικόνες λέξεως, από την εικόνα του αντικειμένου.



Εικόνα 4: Διάγνωση

Στην εικόνα 4: Εξετάζουμε σε όλες τις παραμέτρους τη δυνατότητα εκφράσεως μέσω λογικής σειράς, όπως και τη δημιουργία της μέσα από τις ανάλογες καρτέλες, όπως επίσης και τη δυνατότητα αντιγραφής στο χώρο σε καθρέπτη.

Επίσης εξετάζουμε τη δυνατότητα σύγκρισης κάποιων σχεδίων, όπως και τη δέση του σώματος μέσα στο χώρο.

Στην εικόνα 5: Ζητάμε και πάλι τη σύγκριση σχεδίων, τα οποία έχουν σχέση με λεκτικά στοιχεία, όσον αφορά το σχήμα τους, όπως επίσης και κάποιες μαθητικές έννοιες, χωρίς λεκτικά στοιχεία. Επιπλέον δίνουμε και ένα κείμενο το οποίο ζητάμε να μας διαβάσει το δυσλεξικό παιδί, ούτως ώστε να αποκτήσουμε μια ιδέα της ροής της αναγνώσεως, και εξ΄ αυτής της ροής να δούμε το επίπεδο κατανόσεως του συγκεκριμένου παιδιού.

Εικόνα 6: Έχουμε λεκτικά μαθηματικά, μαθητικά μέσω του παιχνιδιού ντόμινο, όπου χρειάζεται πλήρης έλεγχος της αισθήσεως στο χώρο, όπως επίσης και ασκήσεως αναγνώρισεως ομοίων γραφικών σχημάτων σε στροφή γύρω από τον εαυτό τους.

Επιπλέον έχουμε μια λεκτική καθαρά άσκηση, όπου ζητάμε τη προφορική ή και γραπτή σύγκριση κάποιων προτεινόμενων λέξεων με τη δημιουργία των αντιθέτων τους λέξεων.

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: right;">01-0-9-1-022-01</p> <p>Τι είναι γάτα:</p> <p>Τι είναι ντομάτα:</p> <p>Τι είναι καρέκλα:</p> <p>Τι είναι τηλέφωνο:</p> <p>Τι είναι αυτοκίνητο:</p> <p>Τι είναι τετράδιο:</p> <p>Τι είναι βιβλίο:</p> <p>Τι είναι τραπέζι:</p> <p>Τι είναι πόδι:</p> <p>Τι είναι λογός:</p> <p>Τι είναι ψάρι:</p> <p>Τι είναι Δελφίνι:</p> | <p style="text-align: right;">01-0-9-1-022-02</p> <p>Τι δεν είναι ο καλός:</p> <p>Τι δεν είναι η γάτα:</p> <p>Τι δεν είναι το πηρούνι:</p> <p>Τι δεν είναι σήμερα:</p> <p>Τι δεν είναι ναυγός:</p> <p>Τι δεν είναι θερμός:</p> <p>Τι δεν είναι άσχημος:</p> <p>Τι δεν είναι ελαφρύς:</p> <p>Τι δεν είναι παιδί:</p> <p>Τι δεν είναι τρικυμία:</p> <p>Τι δεν είναι άσπρο:</p> <p>Τι δεν είναι βουνό:</p> |
| <p style="text-align: right;">01-0-9-1-022-03</p> <p>1-1. Τα αλόγα έχουν πόδια</p> <p>1-2. Ο άνθρωπος έχει..... μάτια</p> <p>1-3. Τα καράβια και οι βάρκες πλέουν στη</p> <p>1-4. Το καλοκαίρι κάνουμε μπάνιο στη</p> <p>1-5. Η γάτα έχει..... πόδια</p> <p>1-6. Ο σκύλος έχει..... πόδια</p> <p>1-7. Η γάτα χέρια</p> <p>1-8. Ο Γάιδαρος έχει δυο</p> <p>1-9. Τα παιδιά μαθαίνουν γράμματα στο</p> <p>1-10. Τα αεροπλάνα πετούν στον</p> <p>1-11. Τα πουλιά κάθονται πάνω στα.....</p> <p>1-12. Ο άνθρωπος κοιμάται στο του.</p> | <p style="text-align: right;">01-0-9-1-022-04</p> <p>12-1. Η Ελληνική σημαία έχει .. και .. χρώμα</p> <p>12-2. Κόνομε το σταυρό μας με τα .. μας χέρι</p> <p>12-3. Εφτά αχλάδια ζυγίζουν ένα κιλό. Τα πέντε κιλά πόσα αχλάδια είναι:</p> <p>12-4. Με το τρένο δεν πηγαίνουμε γρήγορα. Με το καράβι πηγαίνουμε όπως και με το τρένο και όχι όπως με το αεροπλάνο.</p> <p>12-5. Ο Άκης δεν είπε όχι. Ο Τάκης είπε και αυτός..... όπως ο Άκης και όχι όπως ο Λάκης που είπε</p> <p>12-6. Μια χελώνα σε μιάμιση ώρα περπατάει ενάμιση μέτρο. Σε πέντε ώρες πόσα μέτρα θα έχει περπατήσει:</p> <p>12-7. Το αυτοκίνητο τρέχει στο Το τραίνο τρέχει πάνω στις και το πλοίο πάνω στα</p> <p>12-8. Στο τραπέζι της κουζίνας Στην καρέκλα και στο κρεβάτι</p> <p>12-9. Η κουκουβάγια δεν κοιμάται το βράδυ. Ο νυχτοφύλακας..... όπως και η κουκουβάγια και δεν..... όπως όλα τα καλά παιδιά</p> <p>12-10. Οι παπότες φοράνε ρούχα</p> <p>12-11. Σήμερα είναι.....</p> <p>12-12. Τα δελφίνια δεν περπατάνε. Τα ψάρια όπως και τα δελφίνια και δεν όπως οι άνθρωποι</p> |

Εικόνα 7: Διάγνωση

Στην εικόνα 7: Τέλος ζητάμε την απάντηση κυρίως προφορική σε καταφατικές και μετά αρνητικές ερωτήσεις, σε λεκτικό πάντα επίπεδο μετά από την ανάγνωση των συγκεκριμένων ερωτήσεων. Επιπλέον προτείνουμε τη συμπλήρωση προφορικά και γραπτά στη συνέχεια κάποιων προτεινόμενων προτάσεων, από τις οποίες λείπουν κάποιες λέξεις, ενώ υπάρχουν πάρα πολλοί παράμετροι προς μελέτη, μέσω αυτής της ασκήσεως (Καρπάδιος 1994, σελ. 346).

8.1.β. Διάγνωση δυσλεξίας από ψυχολόγο

Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν κυρίως για την εξέταση ενός παιδιού το τεστ wisc, επειδή με αυτό εξετάζεται η νοημοσύνη του παιδιού και από θεωρητική σκοπιά και από πρακτική.

Απαραίτητη προϋπόθεση, προτού ο ψυχολόγος προβεί στη διάγνωση, είναι μια ιατρική εξέταση του παιδιού για να αποκλειστεί κάθε άλλο παθολογικό πρόβλημα του παιδιού, είτε ακοής, είτε όρασης, είτε κινητικής ωριμότητας κλπ.

Για να είναι αποτελεσματική για εξέταση, ώστε να οδηγήσει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα, ακολουθείται από τον ψυχολόγο η παρακάτω συνήθως διαδικασία:

1. Παίρνει συνέντευξη από τους γονείς για να έχει ένα πλήρες ιστορικό του παιδιού
2. Ακολουθεί συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί. Μελετά τα γραπτά του παιδιού από τα τετράδιά του
3. Συνεργάζεται με το δάσκαλο του παιδιού. Πληροφορείται για την επίδοση, τη συμπεριφορά κλπ του παιδιού στο σχολείο
4. Εξετάζει τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού, αφού κερδίσει πρώτα την εμπιστοσύνη του.

Σε αυτό το στάδιο εξετάζει τυχόν ανωμαλίες της, ακουστικότητας και της κατανόησης δίνοντας απλές εντολές που το παιδί πρέπει να εκτελεί,

όπως π.χ. κλείσε τα μάτια σου, σήκωσε το χέρι σου, άνοιξε την πόρτα κλπ.

Στην εξέταση του προφορικού λόγου περιλαμβάνεται:

α) Ο αυθόρμητος λόγος: Ο ψυχολόγος ελέγχει αν το παιδί μπορεί να ονομάζει αντικείμενα, αν χρησιμοποιεί σωστά τους χρόνους των ρημάτων, αν διηγείται σε λογική σειρά βλέποντας εικόνες

β) Ο επαναληπτικός λόγος: Ο ψυχολόγος ελέγχει αν το παιδί μπορεί να επαναλαμβάνει συλλαβές, υπαρκτές και ανύπαρκτες ή φράσεις

γ) Το τραγούδι: Ο ψυχολόγος διαπιστώνει αν είναι αυθόρμητο ή όχι, αν το παιδί βγάζει τη φωνή του ελεύθερα ή όχι, αν το λέει μέσα του ή δυνατά

δ) Η ανάγνωση: Με αυτή διαπιστώνει αν το παιδί διαβάζει μεγαλόφωνα ή διδακτικά, αν διαβάζει σιωπηρά ή εσωτερικά, αν διαβάζει αριθμούς.

Στην εξέταση του γραπτού λόγου ο ψυχολόγος ελέγχει:

α. Την αυθόρμητη γραφή: Αν δηλ. το παιδί γράφει με το δεξί ή με το αριστερό, αν γράφει «καθρεφτικά».

β. Τη μη αυθόρμητη γραφή - αντιγραφή: Το παιδί αντιγράφει λέξεις, κείμενο, διάφορα σχήματα. Έτσι ελέγχεται η όλη αντιγραφή του

γ. Τη μορφή με υπαγόρευση: Υπαγορεύει στο παιδί γνωστό και άγνωστο κείμενο (ορθογραφία) και ελέγχει την όλη γραφή του παιδιού και την ορθογραφία του.

Ο ψυχολόγος εξετάζει επίσης τον εσωτερικό διάλογο ή εσωτερικό λόγο του παιδιού, αυτών που δημιουργεί μέσα και διαγνώσεις αν έχει τον ίδιο ρυθμό, αν έχεις συγχρονισμό με τον εξωτερικό του λόγο, αυτόν δηλ. που εκφράζει.

5. Εφαρμόζει συνοπτικές ψυχοπαιδαγωγικές εξετάσεις. Αυτές περιλαμβάνουν

α. Ανάγνωση κειμένου ανάλογου της ηλικίας και της τάξης του παιδιού

β. Αντιγραφή ανάλογου κειμένου

γ. Ορθογραφία

δ. Γραφή με υπαγόρευση

ε. Περίληψη του κειμένου που διάβασε προφορικά και γραπτά

στ. Περιγραφή ενός αντικειμένου ή γεγονότος, γνωστού στο παιδί, προφορικά και γραπτά

6. Εφαρμόζει ψυχολογικές εξετάσεις. Ο ψυχολόγος με τις δοκιμασίες που εφαρμόζει συνήθως με το τεστ wisc και προβολικά test εξάγει το δείκτη νοημοσύνης ή νοητικό πηλίκο του παιδιού, ελέγχει τον προσανατολισμό του στο σώμα του, στο χώρο και στο χρόνο, αν μπορεί να ταξινομήσει αντικείμενα, αν μπορεί να βάλει στη σειρά ή διαδοχικά δοσμένα πράγματα, αν μπορεί να συναρμολογήσει εικόνες. Επίσης ελέγχει τον οπτικό - κινητικό συντονισμό του παιδιού (Στάδης 1994, σελ. 157).

8.2. Νέες απόψεις διάγνωσης της δυσλεξίας

8.2α. Η άποψη της οφθαλμοκίνησης

Κύριος εκπρόσωπος της μεθόδου αυτής καθώς και σημαντικός ερευνητής της δυσλεξίας είναι ο καθηγητής ιατρικής ψυχολογίας κος Παυλίδης. Κατά τον κ. Παυλίδη η σημαντικότητα της οφθαλμοκίνησης προχωρεί πολύ πέρα από την όραση. Ανωμαλίες στους διάφορους τύπους οφθαλμοκίνησης είναι από τους πρώτους και αξιόπιστους δείκτες των περισσότερων νευρολογικών ασθενειών π.χ. σχιζοφρένειας, πολλαπλής, σκλήρυνσης κλπ. Ενώ δεν θεωρείται σύμπτωμα δυσλεξίας η εσφαλμένη κίνηση των ματιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης εν τούτοις είναι ένα κοινό σύμπτωμα των περισσότερων δυσλεξικών ατόμων.

Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των εσφαλμένων κινήσεων των ματιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι ο υψηλός αριθμός των οφθαλμοκινήσεων ιδιαίτερα παλινδρομικών, που συχνά παρουσιάζονται δύο ή περισσότερες διαδοχικά.

Το οφθαλμογράφημα του δυσλεξικού ατόμου έχει ακανόνιστο σχήμα από το οποίο λείπει ένα σχήμα σταθερά επαναλαμβανόμενο σε κάθε γραμμή. Με άλλα λόγια διαφέρει σημαντικά από το οφθαλμογράφημα ενός κανονικού ή αργού αναγνώστη.

Αν και οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι δυσλεξικοί παρουσιάζουν εσφαλμένες οφθαλμικές κινήσεις διαφωνούν ως προς την έκταση και τη φύση της σχέσης αυτών των κινήσεων της δυσλεξίας.

Άλλοι υποστηρίζουν ότι οι λαθεμένες οφθαλμικές κινήσεις είναι αποτέλεσμα των προβλημάτων που έχουν οι δυσλεξικοί στην ανάγνωση και άλλοι ότι οφείλονται στην αντιληπτική δυσλειτουργία των δυσλεξικών που έχει σαν αποτέλεσμα την αποτυχία στην ανάγνωση.

Ο κ. Γ. Παυλίδης προτείνει μια Τρίτη άποψη. Σύμφωνα με αυτήν οι εσφαλμένες οφθαλμικές κινήσεις και η δυσλεξία είναι συμπτώματα μιας ή περισσοτέρων κοινών ή ανεξάρτητων, αλλά παράλληλων εγκεφαλικών δυσλειτουργιών.

Έτσι είτε η εσφαλμένη οφθαλμοκίνηση και η δυσλεξία έχουν την ίδια κοινή αιτία ή προκαλούνται από διαφορετικές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες η μία προκαλεί τη δυσλεξία και η άλλη την εσφαλμένη κίνηση των ματιών - ή και οι δύο μπορεί να είναι το αποτέλεσμα ενός τρίτου παράγοντα που προκαλεί τη δυσλειτουργία και των δύο αυτών εγκεφαλικών δυσλειτουργιών.

Οποιαδήποτε και αν είναι η σχέση μεταξύ εσφαλμένης οφθαλμοκίνησης και δυσλεξίας ο κ. Παυλίδης με συγκριτικές μελέτες απέδειξε ότι οι περισσότεροι δυσλεξικοί παρουσιάζουν ασταθείς οφθαλμοκινήσεις που διαφέρουν από αυτές των κανονικών αναγνώστων.

Αποτελέσματα ερευνών μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι λαθεμένες οφθαλμοκινήσεις έχουν σχέση με την ικανότητα

αλληλοδιαδοχής των δυσλεξικών και σε μη αναγνωστικές εργασίες. (Στάθης 1994, σελ. 159).

8.2β. Διαγνωστική μέθοδος για τη δυσλεξία χωρίς ανάγνωση

Ο κ. Παυλίδης βασιζόμενος στη σχέση μεταξύ δυσλεξίας εσφαλμένης οφθαλμοκίνησης και ικανότητας αλληλοδιαδοχής ανέπτυξε ένα σύστημα που παρουσιάζει ερεθισμούς και ανιχνεύει, καταγράφει και αναλύει ακριβώς τις οφθαλμοκινήσεις που συνδέονται με τους ερεθισμούς.

Στη μέθοδο αυτή οι λέξεις αντικαταστάθηκαν με φωτάκια και με αυτά εξετάζεται η ικανότητα του ατόμου για αλληλοδιαδοχή και η ορθότητα των οφθαλμοκινήσεών του.

Καθώς το παιδί ακολουθεί με τα μάτια του τα φωτάκια, καταγράφονται ταυτόχρονα οι κινήσεις των ματιών του. Τα αποτελέσματα από τη μελέτη - έρευνα του κ. Παυλίδη έδειξαν ότι οι δυσλεξικοί έκαναν πολύ περισσότερες οφθαλμοκινήσεις από τους κανονικούς ή τους αργούς αναγνώστες.

Η πιο χαρακτηριστική διαφορά τους βρέθηκε να είναι ο αριθμός των παλινδρομήσεων (Στάθης 1994, σελ. 160).

Πλεονεκτήματα διαγνωστικής μεθόδου χωρίς ανάγνωση

Η μέθοδος της διάγνωσης της δυσλεξίας μέσω της οφθαλμοκίνησης έχει σημαντικά αποτελέσματα και πλεονεκτήματα, διότι:

1. Δίνει αντικειμενικότητα και ποσοτική πληροφόρηση για την αλληλοδιαδοχή και την οφθαλμοκίνηση
2. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για παιδιά προσχολικής ηλικίας ή σε παιδιά που δεν έμαθαν να διαβάζουν, αφού δεν δίνει αναγνωστικά τεστς
3. Με αυτή τη μέθοδο μπορούμε να έχουμε μια έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας
4. Η διάγνωση της δυσλεξίας θα γίνεται χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν αν το παιδί έχει χαμηλή ευφυΐα, συναισθηματικά ή και παιδαγωγικά προβλήματα ή αν προέρχεται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.
5. Η έγκαιρη διάγνωση που επιτυγχάνει η μέθοδος της οφθαλμοκίνησης θα αποτρέψει τα δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα των δυσλεξικών

Τα οφέλη από την έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας στην προσχολική ηλικία θα είναι εξαιρετικά σημαντικά. Θα μπορούμε να τα βοηθήσουμε πριν ακόμη αντιμετωπίσουν αναγνωστικά προβλήματα στο σχολείο, αφού γνωρίζουμε πόσο εύπλαστος είναι ο νηπιακός εγκέφαλος. Όταν αρχίσουμε νωρίς τη θεραπεία της δυσλεξίας, θα προλάβουμε τη γεύση της αποτυχίας του παιδιού στο σχολείο και την ανάπτυξη συναισθηματικών προβλημάτων, όπως αποστροφή για το σχολείο ή φυγή από αυτό, συντριβή της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του (Στάθης, 1994, σελ. 161).

8.2γ. Η άποψη της ακουστικό - ψυχο - φωνολογίας

Μέθοδος TOMATIS

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της μεθόδου TOMATIS η ακουστικό - ψυχό - φυσιολογία είναι μία διαγνωστική και θεραπευτική μέθοδος που απευθύνεται μεταξύ άλλων και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το 1957 οι Drs Monloupnet, Husous και Monnier παρουσιάσουν στην Εθνική Ακαδημία Ιατρικής καθώς και στην Ακαδημία των επιστημών το ονομαζόμενο «EFFET TOMATIS» που είναι η έρευνα και τα ευρήματα του διάσημου Ωτορινολοαρυγγολόγου και χειρουργού καθηγητή Α. TOMATIS.

Ο ορισμός του φαινομένου «EFFET TOMATIS» σημαίνει τα εξής: Ο λάρυγγας - η ανθρωπίνη φωνή εκπέμπει μόνο εκείνες της αρμονικές που μπορεί να προσβάλει το αυτί. Με δύο λόγια ο άνθρωπος μιλάει με το αυτί του. Ο λάρυγγας, το πειθήνιο όργανο του αυτιού, αναπαράγει την εντολή που θα του δώσει τ' αυτί.

Η ακρόαση και η ομιλία είναι αλληλοεξαρτώμενες στο βαθμό που υφίσταται ένας οργανικός κρίκος ή σύνδεσμος ανάμεσα στο αυτί και τον λάρυγγα, ένας κρίκος που επιβεβαιώνεται από κάθε ανατομική και νευροφυσιολογική μελέτη.

Αν αλήθεια ότι μιλάει κανείς με το αυτί του, αληθεύει επίσης πως ο ήχος είναι εκείνος που ενεργοποιεί το αυτί και του προσδίδει αυτές τις ιδιότητες.

Η συνειδητοποιημένη ακοή

Το αυτί έχει δύο ιδιότητες, πρώτον να ακούει και δεύτερον να ακούει συνειδητά ή να αποκωδικοποιεί, ΑΚΟΥΩ σημαίνει ότι τα αυτί δέχεται παθητικός τα ηχητικά κύματα, δηλαδή τους ήχους.

«ΑΚΟΥΩ ΣΥΝΕΙΔΗΤΑ» ή «ΑΚΡΟΩΜΑΙ» σημαίνει ότι το αυτί είναι ικανό να επιλέξει και να αποκωδικοποιήσει τους ήχους που το ενδιαφέρουν, από όλη την ποικιλία των ήχων που φτάνουν μέχρι το αυτί.

Ένα άτομο π.χ. μπορεί να έχει φυσιολογική ακοή, αλλά να μην μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στο λόγο του άλλου, δηλαδή να αποκωδικοποιήσει αυτόν το λόγο, να τον ακούσει συνειδητά και να τον κατανοήσει εννοιολογικά.

Αυτή η δεύτερη ιδιότητα του αυτιού, δηλαδή η συνειδητοποιημένη ακοή ή ακρόαση έχει σαν αποτέλεσμα την σε βάθος επικοινωνία του παιδιού με τον εαυτό του και με τους άλλους καθώς και την ικανότητά του για μάθηση και δημιουργία. «Ακούω συνειδητοποιημένα» σημαίνει: «Επικεντρώνω» εστιάζω την προσοχή μου σε ένα συγκεκριμένο ηχητικό ερέθισμα το οποίο επιλέγω να ακούσω μεταξύ άλλων ηχητικών ερεθισμάτων που με περιβάλλουν. Η διαδικασία της εστίασης προσοχής έχει λειτουργικό και βουλευτικό χαρακτήρα και αναφέρεται στη λειτουργία του αυτιού σαν μέσω ενεργοποίησης του φλοιού του εγκεφάλου, σαν ικανότητα αποκωδικοποίησης εννοιών και σαν μέσω επικοινωνίας.

Η συνειδητοποιημένη ακοή καθορίζει την ποιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας τη μαθησιακή ικανότητα (προφορικός και γραπτός λόγος), την ψυχική και κοινωνική δυνατότητα του ατόμου (Στάθης 1994, σελ. 162).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Καρπάδιο υπάρχει προβληματισμός όσον αφορά τη θεραπεία της δυσλεξίας πως προς το χρόνο κατά τον οποίο θα πρέπει να αρχίζει όπως και στη συνέχεια και ο χρόνος τον οποίο θα πρέπει να διαρκεί βία πραγματική και ουσιαστικά αποτελεσματική θεραπευτική προσέγγιση.

Όσον αφορά την έναρξη της θεραπείας θα πρέπει να πούμε ότι σίγουρα θα πρέπει να αρχίζει αμέσως με τη διάγνωση της δυσλεξίας. Εφόσον η διάγνωση έχει γίνει νωρίς, δηλαδή από την προσχολική ηλικία του παιδιού, τότε το καλύτερο θα είναι η έναρξη της θεραπείας να γίνεται ένα ακριβώς έτος πριν από το Σεπτέμβριο, τον οποίο το συγκεκριμένο παιδί θα πάει στην 1^η Δημοτικού.

Εφ' όσον η διάγνωση γίνει κατά τη διάρκεια της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, σίγουρα η θεραπευτική αγωγή θα πρέπει να αρχίζει από αυτή ακριβώς τη στιγμή, δηλαδή από την 1^η τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Τέλος όσον αφορά το χρόνο έναρξης της θεραπείας θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό γρηγορότερα, όχι για να υπάρξει κάποιο καλύτερο αποτέλεσμα, αλλά για να προληφθούν άλλες παθολογικές καταστάσεις οι οποίες θα εμφανισθούν με τα ψυχολογικά προβλήματα. Αυτά με την πάροδο των ετών αυξάνουν και εντείνουν τη δράση τους προσθέτοντας

επιπλέον επιβαρυντικές καταστάσεις στο ήδη βεβαρημένο δυσλεξικό παιδί.

Η θεραπεία της δυσλεξίας είναι γεγονός ότι εμφανίζεται στο προσκήνιο από νωρίς, δηλαδή από τη στιγμή που υπήρξε η μελέτη των συμπτωμάτων από διάφορες πλευρές των διαφόρων επιστημών, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς με το θέμα. Αρχικά φαίνεται να γίνεται προσπάθεια εκ μέρους των παιδαγωγικών επιστημών και μάλιστα κάποιων συγκεκριμένων κέντρων τα οποία ασχολούνται με τη «διαπαιδαγώγηση» των παιδιών στο σχολικό τους περιβάλλον. Τα κέντρα αυτά υπήρχαν αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γαλλία, το Βέλγιο, τη Γερμανία, την Αγγλία κτλ.

Σήμερα είναι γεγονός ότι υπάρχουν ακόμα κάποιες προσπάθειες για θεραπεία της δυσλεξίας μέσω κάποιων παιδαγωγικών συστημάτων, αλλά χωρίς κάποια ουσιαστικά αποτελέσματα δηλαδή πάντα παραμένει τελικά το κυριότερο σύμπτωμα της δυσλεξίας, το οποίο δεν είναι άλλο από τη δυσχέρεια στην κατανόηση κειμένου με πολλές έννοιες, όπως είναι τα μαθήματα του παιδιού ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις και βέβαια στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Πολλές φορές δε οι τακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται είναι εκτός πραγματικότητας με την έννοια ότι προορίζονται για άτομα η παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση, και όπου άλλωστε είναι δυνατόν να προσφέρουν σημαντικό έργο πλην όμως το έργο το οποίο προσφέρουν στο δυσλεξικό παιδί είναι αρνητικό.

Με τα δεδομένα αυτά λοιπόν θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η νοητική δυνατότητα των παιδιών ούτως ώστε να μην δίδονται χαμηλού νοητικού επιπέδου θεραπευτικά ερεθίσματα στο δυσλεξικό παιδί, διότι εκτός του ότι δεν προσφέρουν απολύτως τίποτα επιπλέον επιδρούν αρνητικά στην όλη ψυχολογική ανάπτυξη του, με αποτελέσματα καταστροφικά για τη ψυχολογική και κοινωνική του εξέλιξη.

Στη συνέχεια λοιπόν κρίνουμε αναγκαίο να μιλήσουμε και να αναπτύξουμε τους τομείς που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των δυσλεξικών παιδιών και που στόχο έχουν την αντιμετώπιση και θεραπεία της δυσλεξίας.

Οι τομείς που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων είναι οι εξής:

1. Ανάπτυξη ακουστικής αντίληψης και μνήμης (συνειδητοποιημένη ακοή)
2. Ανάπτυξη οπτικής αντίληψης και μνήμης
3. Ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο και ανάπτυξη ικανότητας αρίθμησης
4. Ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας καθώς και ανάπτυξη της μνήμης

9.1. Ανάπτυξη ακουστικής αντίληψης

Στον τομέα αυτό γίνεται αναφορά στην αντιστοιχία ακοής - ομιλίας (στόμα- αυτί). Μιλάμε και διαβάζουμε αργά και με ευκρίνεια. Αφού

διαβάσουμε, ανάλογα με τη δυσκολία δύο ή τρεις φορές ένα κομμάτι κειμένου, ζητάμε από το παιδί να μας πει τι κατάλαβε η επακριβώς από που διαβάσαμε. Ιδιαίτερη σημασία δίνουμε στα «επικίνδυνα» σημεία στα οποία απαιτείται ανεπτυγμένη ικανότητα ακουστικής διάκρισης και εύκολα συγχέονται οι φθόγγοι και οι λέξεις που μοιάζουν ηχητικά όπως «παίρνω - περνώ», «βάθος- λάθος», «σιγά-ζυγά» κτλ. Η ακουστική αντίληψη παίζει τεράστιο ρόλο στη μάθηση όχι μόνο για τα δυσλεξικά παιδιά, αλλά και για όλους τους ανθρώπους. Η κοινή ακουστική διάκριση και η ανικανότητα ακουστικής σύλληψης των ποικίλων ερεθισμάτων από το περιβάλλον καθυστερεί την μάθηση και πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Δημιουργεί περιττούς και μακρείς δρόμους στην πρόσκληση των γνώσεων.

Η μάθηση ξεκινάει πρώτα ακουστικά και κατόπιν συνεχίζεται με τις άλλες αισθήσεις. Οι γονείς από την πρώτη μέρα της γέννησης του πρέπει να μιλάνε στο μικρό σωστά και όχι «μωρουδίστικα». Να το ενθαρρύνουν να τραγουδάει και να χρησιμοποιούν όταν μιλούν μαζί του όσο το δυνατόν πιο πλούσιο, γλωσσικό λεξιλόγιο. Να δημιουργούν κέφι στο παιδί με ρυθμούς μουσική, χορό κτλ στοιχεία που βοηθούν ουσιαστικά στην μυχοκινητική του ανάπτυξη. Είναι απαραίτητο οι γονείς να ενθαρρύνουν το παιδί να μιλούν σωστά και με ολοκληρωμένες προτάσεις. Να μην το διακόπτουν απότομα κάνοντας τους συχνές παρατηρήσεις και να μην το αποθαρρύνουν στην προφορική και αυθόρμητη έκφραση του. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ο πατέρας να μιλάει σε καθημερινή βάση με το παιδί ή τα παιδιά του. τα αποτελέσματα μιας

έρευνας στην Αμερική (1992) ήταν αποκαρδιωτικά σε σχέση με τις σχολικές αποτυχίες: υπήρχαν πατέρες που μιλούσαν μόνο ένα (1) λεπτό το 24ώρο με τα παιδιά τους.

Αναφορικά με τον προφορικό λόγο, αρνητικός κρίνεται ο ρόλος της τηλεόρασης για τους εξής λόγους: εκτοπίζει την ανάγνωση - το βιβλίο γενικά-, τη γραφή, το διάλογο στην οικογένεια και σε τελική ανάλυση την επικοινωνία που τόσο ανάγκη έχουν όλοι οι άνθρωποι. Η τηλεόραση βλάπτει ιδιαίτερα τα δυσλεξικά παιδιά. Παθητικοποιεί τη σκέψη τους, εξασθενεί τη μνήμη, δημιουργεί αισθήματα επιδεικτικότητας και τους δίνει αρνητικά πρότυπα. Ασκεί κακή επιρροή στη συνειδητοποιημένη ακοή. Συνήθως με το αδύναμο γλωσσικό πρότυπο που παρέχει οδηγεί στη γλωσσική αποξένωση (αλλοτρίωση). Γι' αυτό οι γονείς πρέπει να επιλέγουν τις ειδικές παιδικές εκπομπές ή τα ντοκυμαντέρ για τα παιδιά τους.

Ωφέλιμο κρίνεται για τα παιδιά να διαβάσουν στο σπίτι μεγαλόφωνα για να ασκείται έτσι καλύτερα το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, το «ημισφαίριο της μάθησης». Απαραίτητο είναι επίσης να μελετούν με ησυχία σε χωριστό δωμάτιο. Για τη δυσκολία που παρουσιάζουν τα δυσλεξικά παιδιά στην ακουστική τους μνήμη σε σχέση με την ανάκληση ακουστικών πληροφοριών και την επανάληψη των πολυσύλλαβων λέξεων, χρήσιμες είναι οι ασκήσεις εποπτείας. Το παιδί γράφει στα κουτάκια την κάθε συλλαβή και λέει αργά τη λέξη, ενώ γράφει (Σ. Μάρκου 1994, σελ. 59).

9.2. Ανάπτυξη οπτικής αντίληψης

Στο σημείο αυτό αναφερόμαστε στην αντιστοιχία όρασης - κίνησης (μάτι - χέρι). Οι επιμέρους περιοχές της οπτικής αντίληψης είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Σκόπιμο είναι οι ασκήσεις, για την ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης, να προσανατολίζονται πάνω στην εικόνα και στη μορφή των γραπτών συμβόλων για παράδειγμα, τονίζοντας τη διαφορά όμοιων γραμμάτων (β-θ) με φωσφορίζοντες μαρκαδόρους ή ασκώντας το μαθητή, ιδίως των μικρών τάξεων στο να βρει ένα συγκεκριμένο γράμμα σε λέξεις ενός κειμένου με γραπτά σύμβολα που μοιάζουν για παράδειγμα να βρει τα «ζ» σε κείμενο με πολλά «ζ» και «ξ».

Για τα δυσλεξικά παιδιά είναι απαραίτητες επιπρόσθετα και άλλου τύπου ασκήσεις όπως οι συχνές επαναλήψεις πάνω σε φύλλα εργασίας. Για παράδειγμα, για την εξάσκηση των πολλών «ι» της γλώσσας μας, των δύο «ε» των δύο «ο» κτλ μπορούμε να χρησιμοποιούμε χρώματα στο φύλλο εργασίας, με σταθερή αναφορά και με συμφωνία με το μαθητή π.χ. για το «ι» βάζουμε πάντα κόκκινο, για το «η» το μπλέ κτλ. Πάντα αντιπαράθετουμε το πολύ δύο στοιχεία, όχι περισσότερα. Είναι σημαντικό το να προσπαθούμε να δημιουργούμε συνειρμό - κνηβιοτεχνική - για την πιο ολοκληρωμένη μάθηση π.χ. για αντιδιαστολή των «δ-θ», τονίζουμε δ=δάσος=πράσινο και θ=θάλασσα=γαλάζιο κτλ.

Σημαντικό δουλειά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της οπτικής αντίληψης μπορεί να γίνει και στο νηπιαγωγείο με την ποικιλία των

παιχνιδιών και του υλικού που υπάρχει. Στο σημείο αυτό σημαντική είναι και η βοήθεια των γονιών στο σπίτι, παίζοντας με το παιδί σε συνεχή βάση αλλά δεν επιβάλλεται με πίεση αλλά προκαλείται αβίαστα. Για τα δυσλεξικά παιδιά σημαντικά είναι τα πνευματικά παιχνίδια που υπάρχουν στο εμπόριο, όπως τα παζλ, οι κατασκευές, το ντόμινο, τα memory κτλ διότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται πολύ να διακρίνουν οπτικά τη διαφορά σε μορφές και μεγέθη κομματιών παζλ. Μια άλλη άσκηση, που μπορεί να γίνει υπό μορφή παιχνιδιού είναι το ζεσθίωμα από χάρτες, παρτιτούρα με διαφανές χαρτί, του περιγράμματος διαφόρων γεωγραφικών διαμερισμάτων, νομών, χωρών. Μπορούμε να ξεκινήσουμε χρησιμοποιώντας μνημονικές Τεχνικές από τα πιο χαρακτηριστικά διαμερίσματα, π.χ. Χαλκιδική, τα οποία μαθαίνονται πιο εύκολα (Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 62).

9.3. Ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο και ανάπτυξη της ικανότητας αρίθμησης

9.3α. Ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο

Ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται στο προσανατολισμό στο χώρο, στο χρόνο και μερικές φορές στην αρίθμηση. Έχει δυσκολίες με τις προμαθηματικές έννοιες «πάνω - κάτω - δεξιά - αριστερά - μπρος - πίσω». Παρατηρείται δηλαδή μια «πλευρική» ανασφάλεια σε σχέση με το χώρο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ξεχωρίζει, όταν βλέπει μια

μορφή ή ένα σχήμα, ποια πλευρά, είναι πάνω, ποια κάτω, ποια δεξιά, ή ποια αριστερά.

Τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας μας απεικονίζονται με συγκεκριμένες μορφές οι οποίες για μεν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν έχουν κανένα νόημα, για όσους όμως ξέρουν ή αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή αποκτούν πλέον συγκεκριμένο νόημα, διότι αντιστοιχούν σε φθόγγους. Πολλές φορές τα γράμματα διαφέρουν ελάχιστα μεταξύ τους δημιουργώντας έτσι προβλήματα στη διάκριση. Μια μικρή γραμμούλα ή μια άλλη θέση στο χώρο. Ένα αναποδογύρισμα κτλ δίνουν άλλο γραπτό σύμβολο ή αριθμό.

Παράδειγμα:

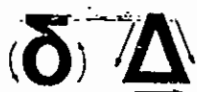
| | | | |
|--------------|--------------|--------|-----|
| B-θ | 6-9 | 47 | ε-3 |
| Βάσω - Θωμάς | P-9 | 74 | ε-ω |
| | Ρένα - Εννέα | | |
| δ-6-6 | 11 | | |
| ρ-9-α | 77 | (Επτά) | |

Όταν πρόκειται να κάνουμε διάκριση στα «επικίνδυνα» γράμματα που συγχέονται εύκολα από το μαθητή, τότε θα πρέπει να προβάλουμε έντονα μόνο το ένα στοιχείο σε μια σειρά συνειρμικών ασκήσεων.

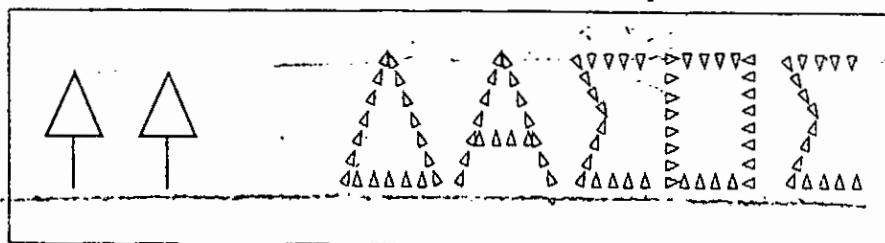
Παράδειγμα το «δ», «Δ». Το «δ» λοιπόν πρέπει να εμπεδώνεται - οπτικά, ακουστικά, φωνολογικά - γραφοκινητικά.

Μπορεί να συνδυαστεί συνειρμικά με: το δέντρο, δάσος, δασάρχης, δρόμος. Ο μαθητής περνάει όλα τα «δ», «Δ» με πράσινο χρωματιστό μολύβι στις ασκήσεις του και όταν «πατάει» το γράμμα αυτό με το πράσινο χρώμα του μιλάει ταυτόχρονα. Στο γράμμα αυτό πρέπει να προσεχθεί και η προφορά του παιδιού, διότι το «δ» εύκολα μπερδεύεται με το «θ». Σε δύσκολες περιπτώσεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε καθρέπτη (δ-δόντι κτλ) ή άλλο συνειρμό που έχει άμεση σχέση και με τον προσανατολισμό: δακτυλίδι, δεξιό, δάκτυλο, δείκτης, δεξιά, δείχνω ή δέκα δάκτυλα κτλ.

Γραφοκινητική εμπέδωση: πρέπει να προσεχθεί η σωστή κατεύθυνση:



Ως κινημοτεχνικός συνειρμός: το κεφαλαίο «Δ» έχει 3 γραμμούλες με μια ακόμα γίνεται ένα... δέντρο (έλατο) και τα πολλά μαζί σχηματίζουν ένα δάσος.



Βασικός στόχος είναι η καταπολέμηση των λαθών στη γραφή, οι ιδιαιτερότητες κάθε λέξης πρέπει να τονίζονται προφορικά στον μαθητή,

πριν γράψει κάτι (π.χ.) η λέξη «δίχτυ» γράφεται με γιώτα και ύψιλον. Στοχος είναι να γίνεται ονοματοποίηση των λέξεων από το βασικό λεξιλόγιο και όταν παρουσιάζονται λάθη, να γίνεται αμέσως συζήτηση και υπόδειξη.

Σε περίπτωση έντονων προβλημάτων προσανατολισμού του παιδιού στο χώρο (παρουσιάζονται σε μικρό αριθμό δυσλεξικών) είναι απαραίτητο να υπάρχουν στο δωμάτιό του δύο ή τρεις χάρτες - της Ελλάδας - της Ευρώπης - Παγκόσμιος - καθώς και μια πραγματική πυξίδα, να υποδεικνύονται συχνά και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα - Βορράς - Νότος, ανατολή - Δύση) όχι μόνο στους χάρτες αλλά και έξω στη φύση.

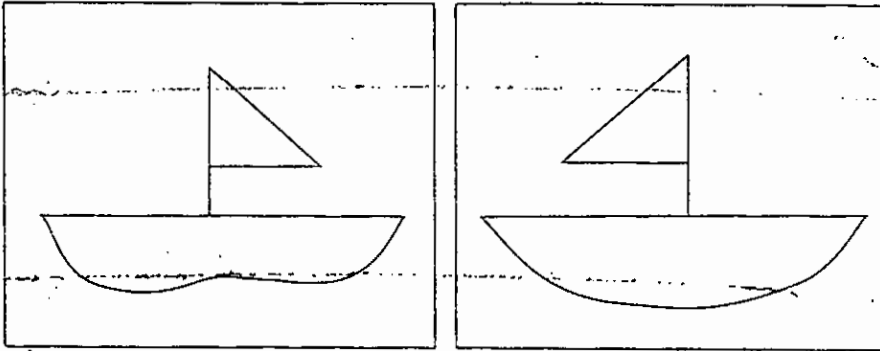
Απαραίτητο είναι επίσης να μάθει το παιδί τη διαφορά στις κατευθύνσεις ή να κατανοήσει την ώρα, όπου δυσκολεύεται ιδιαίτερα. Αν είναι πάνω από 10 ετών μπορεί να μάθει να προσανατολίζεται - στο ύπαιθρο - με τον ήλιο. Μια ενδιαφέρουσα «άσκηση» είναι η παρακάτω:

Κρατάμε στα χέρια, ένα ρολόι με αριθμούς (όχι ψηφιακό) και κατευθύνουμε το 12 πάντα προς τη νοτιική κάθετη ευθεία που ξεκινάει από τον ήλιο. Το τόξο που σχηματίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο μεταξύ της 12^{ης} ώρας και του ωροδείκτη (όχι λεπτοδείκτη) είναι πάντα ο Νότος.

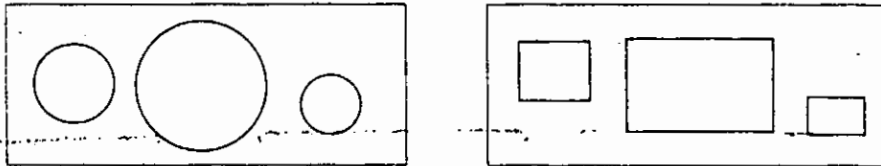
Πίσω μας ακριβώς βρίσκεται ο Βορράς, δεξιά η Δύση και αριστερά η Ανατολή.

Για μικρότερα παιδιά που δυσκολεύονται στις κατευθύνσεις δεξιά - αριστερά, εφαρμόζουμε τα εξής: βάζουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν

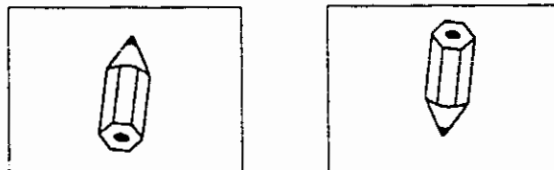
διάφορες φιγούρες ή σχήματα που είναι γυρισμένα προς μια κατεύθυνση, με καθορισμένα χρώματα. Είναι σημαντικό καθώς το παιδί ζωγραφίζει να μιλάει ταυτόχρονα «Το πρώτο πανί είναι δεξιά από τον ιστό το ζωγραφίζω πράσινο. Το άλλο πανί (το δεύτερο ιστιοφόρο) είναι αριστερά από τον ιστό αυτό το ζωγραφίζω ροζ...».



«...Ο πιο μικρός κύκλος είναι δεξιά από τον μεγάλο κύκλο τον ζωγραφίζω κόκκινο. Το μεγαλύτερο τετράγωνο είναι αριστερά από το πιο μικρό. Το ζωγραφίζω γαλάζιο...».



«... Η μύτη του πρώτου μολυβιού είναι προς τα πάνω τη ζωγραφίζω καφέ. Η ζωή του δεύτερου μολυβιού είναι προς τα κάτω τη ζωγραφίζω κίτρινη...».



Όταν μιλάμε στο παιδί ή του ζητάμε κάτι, οι προτάσεις μας πρέπει να διατυπώνονται συγκεκριμένα και όχι αόριστα.

Π.χ. «Φέρε μου ένα ποτήρι από το πάνω ράφι» ή «Βάλε το βιβλίο σου στο κάτω ράφι της βιβλιοθήκης» ή: «το πουλόβερ σου βρίσκεται στο αριστερό συρτάρι» ή «κοίτα προς τα δεξιά» κτλ. (Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 64).

9.3β. Δυσκολίες στις σειροθετήσεις - Μνήμη ακολουθιών - Ανάπτυξη της ικανότητας αρίθμησης

Το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται στη σειρά μηνών εποχών αλλά και όταν διακόπτεται μια σειρά. Δυσκολεύεται στο να αποδώσει σωστά τη θέση ενός μέλους μιας σειράς δηλ. να πει π.χ. ότι ο Μάιος είναι ο 5^{ος} μήνας του έτους, αφού δεν μπορεί να το πει κατευθείαν, αρχίζει να μετράει: Γενάρης, Φλεβάρης κλπ. για να πει Μάιος, ο 5^{ος} μήνας του έτους. Έχει δυσκολίες στο να συγκρατήσει τις στροφές ενός ποιήματος ή τη σειρά των γραμμάτων του αλφαβήτου. Αν ρωτήσουμε να μας πει (π.χ.) ποιο γράμμα βρίσκεται πριν το Ν, θα πρέπει να πει το αλφάβητο μέχρι εκεί για να απαντήσει ότι είναι το Μ. Η αντιμετώπιση γίνεται με ασκήσεις που δομούν μια σειρά λογικά ή έχουν κάποιο ρυθμό ή παρουσιάζουν «διακοπές» όχι τυχαίες αλλά σκόπιμες και με νόημα. Παραδείγματα ασκήσεων που δομούν ταυτόχρονα τη μαθηματική σκέψη είναι τα εξής:

5. Να γράψεις τους γεγονικούς αριθμούς στα τετραγωνάκια:

| | | |
|----|----|----|
| 28 | 29 | 30 |
| | 37 | |
| | 44 | |
| | 56 | |
| | 70 | |
| | 87 | |

| | | |
|--|----|--|
| | 18 | |
| | 24 | |
| | 61 | |
| | 72 | |
| | 81 | |
| | 96 | |

6. Να βρεις τις δεκάδες που γεγονεύουν στους παρακάτω αριθμούς:

- 20 - 24 - 30
- 36
- 44
- 57
- 69
- 77
- 86

7. Να διαλέξεις τους αριθμούς που ταιριάζουν και να τους γράψεις στα τετραγωνάκια:

| | | | |
|----|----|----|--|
| 41 | 42 | 43 | |
| | 26 | 27 | |

| | | | | |
|----|----|----|----|--|
| 36 | 37 | | 39 | |
| | 60 | 61 | | |

- 16 41 55 25 66 38 40 41 36 59 62
- 28 32 72 44 63 82 91 54 21

8. Βάλε τους αριθμούς που λείπουν στα τελευταία κενά κουτάκια "πάνω" και "κάτω":

| | | | | |
|----|----|----|--|--|
| 13 | 16 | 19 | | |
| 16 | 19 | 22 | | |

9. Βάλε τους αριθμούς και τα γράμματα που ταιριάζουν στα κενά κουτάκια "πάνω" και "κάτω":

| | | | | |
|---|---|---|---|----|
| 2 | δ | 5 | | 10 |
| β | 4 | | η | |

Το δυσλεξικό παιδί κάνει ιδιαίτερα λάθη στην αρίθμηση και στη γραφή αριθμών. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ υπαγορεύουμε τον αριθμό 1364, αυτό γράφει: 100030064 ή υπαγορεύουμε 156 και γράφει 165. Κάνει επίσης λάθη στην πρόσθεση: π.χ. $17+15=23$ κ.τ.ό. (τα παραδείγματα αυτά είναι πραγματικά και προέρχονται από μαθητή Γ Δημοτικού).

Συγχέει αριθμούς όπως: το 32 γίνεται 23,
 το 45 γίνεται 54,
 το 63 γίνεται 36,
 το 39 γίνεται 93.

Μεγαλύτερες δυσκολίες συναντά βέβαια στους πολυψήφιους αριθμούς. Κάνει αντιστροφές αριθμών όπως 1257 αντί 1752 ή συγχέει τα μαθηματικά σύμβολα.

$$6 \times 8 = 14 \text{ αντί } 48$$

Για να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα αυτό ακολουθούμε τα εξής βήματα. Προσέχουμε ώστε το παιδί να γράφει αριθμό προς αριθμό και να τους λείπει τη στιγμή που τους γράφει. Καθημερινά υπαγορεύουμε 10 διψήφιους αριθμούς τους οποίους ο μαθητής γράφει τον έναν κάτω από τον άλλο, τους διαβάζει δύο φορές και τέλος τους προσθέτει. Η άσκηση αυτή είναι και υποβοηθητική για την ανάπτυξη της μνήμης. Όταν το παιδί κάνει πράξεις αριθμητικής είναι απαραίτητο να μιλάει και να λείπει αυτό που κάνει (Σ. Μάρκου 1994, σελ. 68).

9.4. Ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης, παρατηρητικότητας και ανάπτυξη της μνήμης

9.4α. Ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας

Υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες που επηρεάζουν τις δύο αυτές ικανότητες θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τις περιστάσεις. Αυτές είναι: (α) το περιεχόμενο (β) την ψυχική διάθεση (γ) την οργανική διάθεση (δ) τη δομή της προσωπικότητας (ε) περιβαλλοντικές συνθήκες.

i Το περιεχόμενο.

Η προσοχή του ανθρώπου γενικά εξαρτάται από το θέμα. Εάν μας ενδιαφέρει δηλαδή αυτό που κάνουμε π.χ. ακούμε μια ομιλία ή όχι. Σημαντικός είναι επίσης και ο τρόπος παρουσίασης. Πολλές φορές ενώ το θέμα είναι άκρως ενδιαφέρον, ο ομιλητής να είναι πληκτικός για το κοινό ή αντίστροφα. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στη διδασκαλία, στον τρόπο παρουσίασης της ύλης, ανεξάρτητα από βαθμίδα εκπαίδευσης.

ii Την μυχική διάθεση

Μπορεί ένα θέμα να είναι πολύ σπουδαίο αλλά εάν βρισκόμαστε σε μυχική αδιαθεσία δεν πρόκειται να το παρακολουδούμε.

iii Την οργανική διάθεση

Η προσοχή και η συγκέντρωση εξαρτώνται και από τις δυνατότητες προσαρμογής που έχει κανείς στη διάθεσή του. Εάν είναι δηλαδή ευπροσάρμοστος σε νέες καταστάσεις ή όχι. Για παράδειγμα εάν μια οικογένεια αλλάζει περιοχή και σχολείο για το παιδί εκείνο δύσκολα θα προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον.

iv Τη δομή της προσωπικότητας

Η προσοχή και η συγκέντρωση εξαρτώνται και από τις δυνατότητες προσαρμογής που έχει κανείς στη διάθεσή του, εάν είναι δηλαδή ευπροσάρμοστος σε νέες καταστάσεις ή όχι (π.χ. εάν μια οικογένεια αλλάζει περιοχή και σχολείο για το παιδί, πως αυτό θα προσαρμοστεί στο νέο του περιβάλλον). Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που χρειάστηκαν χρόνια για να προσαρμοστούν σε μια νέα κατάσταση, με αποτέλεσμα, η συγκέντρωσή τους να τελεί μονίμως υπό αίρεση, όπως συμβαίνει στις καταστάσεις φοβίας ή πανικού.

v. Περιβαλλοντικές συνθήκες

Ο χώρος όπου κανείς διαβάζει, παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Διαφορετικά διαβάζουμε ένα βιβλίο σε ένα ήσυχο και άνετο δωμάτιο από ότι σε ένα θορυβώδη δωμάτιο. Επίσης σε σχέση με τις περιβαλλοντικές συνθήκες σημαντικό ρόλο παίζουν η ακοή και η όραση.

Αλλιώς συγκεντρώνεται κάποιος σε ένα ήσυχο σπίτι ή στο δάσος παρά σε ένα σπίτι με πολύ κόσμο και θόρυβο (Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 71).

Σημαντικό είναι για τα δυσλεξικά παιδιά όταν παρατηρούμε αδυναμία συγκέντρωσης να προσπαθούμε να τα απαλλάξουμε όσο αυτό είναι δυνατόν, από τις αρνητικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εργαστούν. Για παράδειγμα δεν είναι δυνατόν το ένα παιδί να βλέπει τηλεόραση και στον ίδιο χώρο το δυσλεξικό παιδί να κάνει τις εργασίες του.

Μπορούμε να ασκήσουμε το δυσλεξικό παιδί επίσης στο να δει με τα μάτια της φαντασίας του τη διάταξη που έχουν τα αντικείμενα στο δωμάτιό του ή τα χαρακτηριστικά ενός οικείου προσώπου του με όλες τις λεπτομέρειες ή ακριβώς τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο ή οτιδήποτε άλλο μπορούμε να φανταστούμε. Αυτό θα το βοηθήσει έπειτα στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων ή των γραμμάτων που μοιάζουν και που συχνά συγχέει. Αυτού του είδους οι ασκήσεις ακολουθούν τους νόμους της φύσης, απαιτούν επομένως κάποιο χρόνο ώστε τα αποτελέσματα που τις περισσότερες φορές είναι θετικά, να έρθουν αργά αλλά σταθερά (Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 71).

9.4β. Ανάπτυξη μνήμης

Η μνήμη είναι ανώτερη λειτουργία της νόησης και αποτελεί μια κατάσταση της γνώσης.

Τα αποτελέσματα μιας μακροχρόνιας ιατροπαιδαγωγικής έρευνας στο Παρίσι που δημοσιεύτηκαν το Μάιο του 1992 (Psychologie Heute, r.16)

έδειξαν ότι άνθρωποι που ασχολούνται εντατικά με πνευματικές εργασίες έχουν πιο δυνατή μνήμη και ζουν περισσότερο από άλλους που δεν ασχολούνται όπως γαράδες, αγρότες κ.α.

Είναι χρήσιμο επομένως και τα δυσλεξικά παιδιά, για να αποκτήσουν καλή μνήμη να συνηθίσουν στην ενασχόληση με το διάβασμα ή στη λύση ασκήσεων αριθμητικής. Οι προσδέσεις πολυγύφων αριθμών είναι μια καλή τεχνική που πρέπει να γίνεται με κίνητρα και χωρίς πίεση για το παιδί

Οι αριθμοί αρχικά δεν πρέπει να είναι τυχαίοι αλλά να έχουν έναν «οιρμό»

Πρόσδεση πολυγύφων αριθμών

| | | |
|--------------|------------|--------------|
| 31127 | 711612 | 189263 |
| 79983 | 144498 | 201187 |
| 11100 | 233500 | 570673 |
| 99911 | 3549 | 199923 |
| 22299 | 131 | 41184 |
| <u>88800</u> | <u>420</u> | 101187 |
| | | 99923 |
| | | 11177 |
| | | <u>22223</u> |

Σε μετέπειτα στάδιο μπορούν να δίνονται και τυχαίοι αριθμοί και να διατίθενται χρόνος ανάλογα με την ευχέρεια του μαθητή και την ηλικία του. Αυτό πρέπει να γίνεται σε ευχάριστο κλίμα και να έχει τη μορφή παιχνιδιού, χωρίς εξαναγκασμό ή πίεση. Ανάλογες ασκήσεις μπορούν να γίνουν και για τις άλλες αριθμητικές πράξεις (Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 76).

I. Η μέθοδος της συνάρτησης

Όσοι από τους σημερινούς γονείς συνηθίζουν να διαβάζουν ή να λένε παραμύθια στα μικρά παιδιά τους είναι αξιέπαινοι και πράττουν άριστα. Όλοι μας θα θυμόμαστε λίγο-πολύ μερικά τουλάχιστον παραμύθια που μας διηγήθηκαν οι γιαγιάδες μας ή οι γονείς μας, έστω και αν έχουν περάσει δεκαετίες από τότε. Δεν χρειάζεται εδώ να αναπτύξουμε τους λόγους συμβαίνει αυτό. Απλώς μπορούμε να πούμε ότι όσο πιο φανταστική, αστεία ή παράλογη είναι μία περιγραφόμενη παράσταση, τόσο πιο μακροπρόθεσμα παραμένει στη μνήμη μας.

Κάντε το παρακάτω τεστ χρησιμοποιώντας τυχαία ουσιαστικά (η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει στο σχολείο ή στο σπίτι). Υπαγορεύτε μία φορά μόνο, 10 συνεχόμενες λέξεις και ζητήστε από τα παιδιά να τις γράψουν όπως τις θυμούνται, χωρίς άλλη εξήγηση. Οι λέξεις εδώ προέρχονται από το βασικό λεξιλόγιο των τάξεων Δ΄ Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού.

| | | |
|------------|-------------|---------|
| Αγελάδα | αλάτι | αχλάδι |
| αγκάδι | αλεύρι | βενζίνη |
| αεροδρόμιο | αστροναύτης | βίδα |
| αίμα | | |

Λίγο αργότερα, διηγηθείτε μια παράλογη και κωμική ιστορία, όπως τα παραμύθια, με άλλες 10 τυχαίες λέξεις. Οι περισσότεροι μαθητές θα τις γράψουν όλες και μάλιστα με τη σειρά που υπαγορεύτηκαν. Μπορεί

κανείς να δημιουργήσει με τη φαντασία του οποιαδήποτε παράσταση θέλει, φτάνει να είναι παράλογη και αστεία. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας 10 τυχαία ουσιαστικά:

καρέκλα τηλέφωνο

γάρι καρφί

μολύβι τηλεόραση

κρεβάτι πιάτο

λεωφορείο μικρόφωνο

Λέμε στα παιδιά να ακούσουν με προσοχή ή ακόμα καλύτερα, με κλειστά τα μάτια και να δουν με τη φαντασία τους τα 10 αυτά αντικείμενα:

Φανταστείτε μια τεράστια καρέκλα, όπου πάνω της κάθεται ένα χαμογελαστό γάρι. Στο στόμα του κρατάει ένα μολύβι και γράφει. Πιο πέρα υπάρχει ένα ψηλό κρεβάτι που μοιάζει σαν λεωφορείο. Σε κάθε κάθισμα του λεωφορείου υπάρχει ένα κόκκινο τηλέφωνο. Τώρα δέστε ένα μεγάλο καρφί που κρατάει επάνω του μια τηλεόραση. Μπροστά σας, ενώ κοιτάζετε την τηλεόραση, έχετε ένα πιάτο και τρωτέ ένα μαύρο μικρόφωνο.

Μετά από εξάσκηση μερικών ημερών, τα παιδιά συγκρατούν και σε απόλυτη σειρά 20 ή και 30 λέξεις. Η μέθοδος αυτή της συνάρτησης με κάποια παράσταση είναι πολύ αποτελεσματική και έχει εφαρμοστεί στην

Αμερική με επιτυχία ακόμα και σε φοιτητές όπου χρησιμοποιήθηκαν λέξεις - 50 ή 100.

Για τα δυσλεξικά παιδιά που ξέρουν να γράφουν η άσκηση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και βελτιώνει σημαντικά τη μνήμη τους. Στην αρχή μπορεί να γίνεται και προφορικά ώστε να εξασκούν έτσι το φτωχό λεξιλόγιό τους, είτε λέγοντας τις λέξεις είτε διηγούμενοι ολόκληρο το κατασκευασμένο από μας «παραμύθι». Πάντως εάν πρόκειται να γράφουν, αρχικά παίρνουμε άπλες δισύλλαβες λέξεις και αργότερα τρισύλλαβες, εφαρμόζοντας πάντα την ακολουθητέα σειρά Σ/Φ, σύμφωνο / φωνήεν.

Παράδειγμα τέτοιων λέξεων:

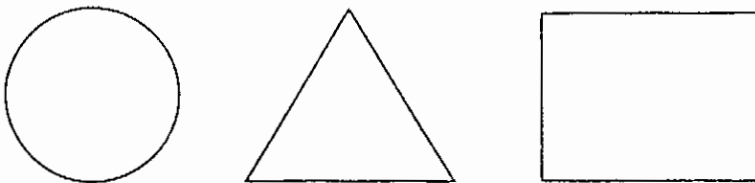
| | | | |
|------|------|------|------|
| τόπι | σάκα | μέλι | γάλα |
| μήλο | γόμα | γίδα | μύτη |
| μάτι | γάρι | τόξο | σύκο |
| νησί | χωνί | χίνα | χέρι |
| κότα | κερί | δέμα | βίδα |

Παράδειγμα με τρισύλλαβες λέξεις

| | | | | |
|--------|--------|--------|---------|---------|
| γατάκι | κεφάλι | πηγάδι | σαγόνι | καπάκι |
| καράβι | λάχανο | κοπέλα | βότσαλο | χαλίκη |
| πατάτα | βαγόνι | λεξικό | θάλασσα | δάπεδο |
| γαλίδι | σακάκι | ταβάνι | μαρίδα | ζυγαριά |
| καπέλο | γέφυρα | φανέλα | παλάμη | κουβάρι |

| | | | | |
|--------|--------|---------|---------|---------|
| ποτάμι | κεράσι | σαλάτα | λιθάρι | μελάνι |
| βαρέλι | καλάμι | λιβάδι | σελήνη | πιτζάμα |
| λεμόνι | πεπόνι | ζακέτα | γιγάλα | χερούλι |
| κανάτα | κιθάρα | γαρίδα | πέλαγος | τύμπανο |
| τιμόνι | λιμάνι | θυρωρός | κοτσάνι | λεκάνη |

Στην εξάσκηση της μνήμης των ακολουθιών ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει διάφορα αντικείμενα σε μια ορισμένη σειρά. Επειδή δυσκολεύεται στη συγκράτηση οπτικών παραστάσεων ή γεωμετρικών σχημάτων, δείχνουμε π.χ. τρία σχήματα για λίγο και μετά του ζητάμε να τα ζωγραφίσει με τη σειρά που τα παρουσιάσαμε.



Καθώς του δείχνουμε τα σχήματα, μιλάμε (εξάσκηση ακουστικής μνήμης) - π.χ.: «Σου δείχνω πρώτα τον κύκλο, μετά το τρίγωνο και τέλος το τετράγωνο». Σε δεύτερο στάδιο μπορούμε να παρουσιάσουμε πιο δύσκολα και πιο σύνθετα σχήματα και να ζητήσουμε πάλι να τα σχεδιάσει με τη σειρά που τα είδε. Επιμένουμε και επαναλαμβάνουμε μέχρι να πετύχει τη σωστή σειρά.

Η άσκηση αυτή στοχεύει και στη συγκράτηση και διαφοροποίηση δύσκολων γραμμάτων.

| |
|---|
| π |
| % |
| κ |
| ζ |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Χ

ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

10.1 Ανάπτυξη ικανότητας Ανάγνωσης

Στόχος είναι να αναπτύξει ο μαθητής την αναγνωστική ικανότητα. Θα πρέπει λοιπόν να αναπτύξουμε τις φάσεις της ανάγνωσης. Το πιο σπουδαίο από όλα τα γλωσσικά προγράμματα είναι η ακουστική εξάσκηση που αποδεδειγμένα έχει επιρροή στην ανάλυση, στην εντύπωση, στην συγκράτηση και στην ανάσυρση των μορφολογικών δομών της γλώσσας δηλαδή της Γραμματικής.

Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι τα εξής :

- α) συλλαβική μέθοδος.
- β) ταυτίζουσα ανάγνωση.
- γ) διαισθητική ή προβλέπουσα ανάγνωση.
- δ) κατανόηση κειμένου - αναγνωστική ικανότητα.

10.1α Συλλαβική μέθοδος

Στην προαναγνωστική και προγραφική περίοδο αλλά και στη προπαρασκευαστική φάση της ανάγνωσης πρέπει να ακολουθείται η συλλαβική μέθοδος. Αυτό γίνεται γιατί θεωρείται η οικονομικότερη και

αποτελεσματικότερη μέθοδος διδασκαλίας. (Σ. Μάρκου αναφερόμενος στον Μπρίτσα, Αθήνα 1990).

Οι λέξεις πρέπει να έχουν τις δομές ΦΣ ή ΣΦ. Φωνήεν - σύμφωνο ή σύμφωνο - φωνήεν απλώς π.χ. έλατο / άλογο ή τόπι /βίδα κτλ.

Οι συλλαβές και τα μέρη ΣΦ-ΦΣ σχηματίζουν τις πιο μικρές μονάδες της ομιλίας όπως:

το τον αν θα ας
τα την ότι τις στα
να του από ως που κτλ.

Κάθε συλλαβή και κάθε μονοσύλλαβη λέξη αποτελείται από έναν κεντρικό φωνηεντικό πυρήνα π.χ.

σαν τον και
λες με τι
την σε τις κτλ.

Ο φωνηεντικός της πυρήνας καθορίζει την ειδική ηχητική χροιά των συμφώνων που προηγούνται και ακολουθούν και μας δίνει την δυνατότητα να συλλάβουμε ακουστικά τις συλλαβές αλλά και τις μονοσύλλαβες λέξεις, στο αποκορύφωμά τους. Έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διακρίνουν καλά τις συλλαβές. Την ίδια ικανότητα έχουν και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στις συλλαβές και στις μονοσύλλαβες λέξεις.

Η κεντρική δέση των φωνηέντων στη γλώσσα μας καλύπτεται από πέντε (5) βασικούς φθόγγους αλλά και από δώδεκα (12) συνολικά γράμματα (μονά ή δίγηφα).

Αυτό προκαλεί μεγάλες δυσκολίες στην ορθογραφία. Οι 5 βασικοί φωνηεντικοί φθόγγοι είναι:

α, ε, ι, ο, ου.

Τα 12 γραφήματα με τα οποία αποδίδονται είναι τα εξής :

α, ε, αι, η-ι-υ-ει-οι-, ο, ω, ου.

Σε επίπεδο φθόγγων, επομένως, πρέπει πρώτα να γίνει επεξεργασία φωνηέντων ως των μοναδικών φωνημάτων που μπορούν να απομονωθούν ακουστικά και αρθρωτικά και στη συνέχεια αντιστοίχιση στα ανάλογα γράμματα.

Στηριζόμενοι στα φωνήεντα εισάγουμε τα σύμφωνα και τα συχνότερα συμπλέγματα της ελληνικής γλώσσας ως συλλαβικά ΣΦ μέρη της λέξης (από, όταν, όλα, έλα κτλ.). Δηλαδή τα σύμφωνα δεν προσφέρονται ένα-ένα χωριστά αλλά αρθρώνονται άμεσα με τη συλλαβή ως σύνολο ΣΦ/ΦΣ ή λέξη. (Σ. Μάρκου, 1994 σελ. 110)

10.1β Ταυτίζουσα ανάγνωση

Με τον τρόπο αυτό οι λέξεις πρέπει να ταυτίζονται με τα αντικείμενα ή τις έννοιες που υπονοούν με την τεχνική της αναγνώρισης. Βλέποντας την «ομπρέλα», το παιδί ταυτίζει το αντικείμενο αυτό με τη λέξη που μόλις έμαθε να διαβάζει. Οι λέξεις που συναντάμε κατά την ανάγνωση

αυτοματοποιούνται με την επανάληψη και σχηματίζουν μέσα μας ένα μέρος του αυτοματοποιημένου λεξικού μας,το οποίο μας οδηγεί στην αυτοματοποιημένη ετοιμότητα της ανάγνωσης.

Η απόκτηση αυτής της ετοιμότητας είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα δυσλεξικά παιδιά και γι' αυτό απαιτείται συστηματική εξάσκηση στα αδύνατα σημεία και πολύ διάβασμα.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μάθει να θέτει το αντίστοιχο γράφημα στο φώνημα, να συσχετίζει τη συγκεκριμένη φωνή κάθε φθόγγου με τα σύμβολα, να αναλύει και να συνδέει -διαδικασία επίσης δύσκολη για τα δυσλεξικά παιδιά - να συλλαμβάνει και να συγκρατεί το νόημα κάθε τέτοιου συσχετισμού αρχικά της λέξης και μετά της πρότασης.

Στους δασκάλους οι διαδικασίες αντιστοίχησης κεφαλαίων - μικρών γραμμάτων (σε καρτούλες ή φύλλα εργασίας) είναι γνωστές:

- Παρουσιάζουν στο παιδί κάρτες με διάφορα γράμματα και ζητούν να τους πει ποια γνωρίζει καθώς και να σχηματίσει ζευγαράκια (κεφαλαία - μικρά γράμματα).
- Καλούν το παιδί να τους δείξει κάποιο συγκεκριμένο γράμμα («Δείξε μου το κεφάλαιο ΣΣΣ...») και στη συνέχεια του λένε να τους δείξει το αντίστοιχο μικρό («Δείξε μου τώρα το μικρό σσσ..»)

Πάντα μετά την εκφώνηση προσέχουμε την προφορά μας.

- Εάν δεν παρουσιάζει προβλήματα στις δύο παραπάνω διαδικασίες, προχωρούν στα άγνωστα, ίσως, για το παιδί γράμματα. Τα εντοπίζουν και με το σύστημα των καρτών κάνουν επαναλαμβανόμενα και συστηματική εξάσκηση.
- Με την βοήθεια των καρτελών δοκιμάζουν τη συνδυαστική ικανότητα του παιδιού, ξεκινώντας από τα εύκολα προς τα δυσκολότερα όπως είναι τα συμπλέγματα -ντρ, στρ, σπρ κτλ.

Στη φάση της ταυτίζουσας ανάγνωσης βοηθάει πολύ αν οι καρτούλες απεικονίζουν τις λέξεις (ουσιαστικά) σε εικόνες (φωνολογική εξάσκηση).

Οι πολυσύλλαβες λέξεις οδηγούν στην εφαρμογή των κανόνων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Το παιδί με αυτό τον τρόπο μαθαίνει τη συνύπαρξη ανάγνωσης και γραφής καθώς και ότι όλες οι λέξεις δεν γράφονται όπως ακούγονται. Τα δυσλεξικά παιδιά έχουν δυσκολίες στη χρήση και εποπτεία των λέξεων και γι' αυτό απαιτείται μεγάλη εξάσκηση. Με το χωρισμό των λέξεων σε συλλαβές το δυσλεξικό παιδί συνηθίζει και τις διαβάζει και να τις γράφει σωστά με συχνή εξάσκηση. (Σ. Μάρκου 1994, σελ. 113)

10.1γ Διαισθητική ή προβλέπουσα ανάγνωση

Ονομάζεται η ικανότητα γρήγορης και ακριβούς τακτοποίησης των λέξεων με τη βοήθεια των συμφραζόμενων του κειμένου. Είναι σημαντικό να ακούει με προσοχή το δυσλεξικό παιδί όταν διαβάζει. Εάν κάνει λάθος σε μια λέξη και προσπαθεί να τη διορθώσει αυτό

είναι μια ένδειξη ότι κατανοεί το νόημα των όσων διαβάζει. Τον ενδιαφέρει να μην διαβάζει μηχανικά, αλλά να αναπτύξει αναγνωστική ικανότητα και να κατανοεί το κείμενο.

Να αναπτύξει την αναγνωστική διαίσθηση. Αυτή αναπτύσσεται σταδιακά σ' όλους τους ανθρώπους και έχει σχέση με το σχηματισμό υποθέσεων στην αναγνωστική διαδικασία και την ικανότητα κατανόησης του κειμένου. Εάν διαβάζουμε ένα κείμενο όπου υπάρχουν πχ. μερικές λέξεις σβησμένες, από τα συμφραζόμενα μπορούμε να υποθέσουμε βεβαιότητα τις λέξεις που λείπουν. Η αναγνωστική διαίσθηση και ο μετασχηματισμός υποθέσεων αργεί να αναπτυχθεί στα δυσλεξικά παιδιά που έχουν φτωχό λεξιλόγιο.

Όταν, λοιπόν, τα παιδιά δεν παρατηρούν τα αναγνωστικά τους λάθη τότε μπορεί να υποθέσει με σχετική βεβαιότητα ότι δεν κατανόησαν το κείμενο.(Σ. Μάρκου, 1994 σελ.114)

10.1δ Κατανόηση κειμένου- κατάκτηση αναγνωστικής ευχέρειας και ικανότητας.

Με την τεχνική των καρτών εξασκείται το δυσλεξικό παιδί στην απόκτηση των εξής ικανοτήτων :

- αναγνωστικής διαίσησης.
- σχηματισμού υποθέσεων.
- προσδοκίας νοήματος.

- κατανόησης του κειμένου.

Δίνονται ασκήσεις και κρύβοντας την τελευταία λέξη της πρότασης (ή παραλείποντας μια λέξη στη μέση της πρότασης) αφήνουν το παιδί να διαβάσει την πρόταση στην αρχή σιγανά, κατόπιν φωναχτά.

Έπειτα του ζητείται να «δισθανθεί» το νόημα της κρυμμένης λέξης. Στο τέλος αποκαλύπτεται η λέξη και συγκρίνεται με την απάντηση του παιδιού.

Για ενθάρρυνση αρχίζει κι εδώ όπως πάντα από τα πιο εύκολα στα πιο δύσκολα από τα γνωστά στα άγνωστα.

Παραδείγματα απλών προτάσεων:

- Όταν έρδει το καλοκαίρι θα πάμε για μπάνιο στη... θάλασσα
- Το πρωί... σπκώνομαι στις επτά κτλ.

Με τη γνωστή επίσης διαδικασία ελέγχου κατανόησης του κειμένου, δηλαδή ζητείται από το παιδί να πει το νόημα, δίνονται σε αυτό σύντομα και ευχάριστα κείμενα πχ. μύθους του Αισώπου κτλ. και χωρίς πίεση, για να διατηρηθεί το αναγνωστικό του κίνητρο, του ζητείται να τα διαβάσει σιγανά ή «από μέσα του».

Το σιγανό διάβασμα έχει ιδιαίτερη αξία και δεν πρέπει να υποτιμάται. Ορισμένες παλαιότερες μέθοδοι, όπου το κάθε παιδί χωριστά διάβαζε μεγαλόφωνα και ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές του το σταματούσαν σε κάθε λάθος του και το διόρθωναν, είναι όχι μόνο αποθαρρυντικές για τα δυσλεξικά παιδιά αλλά και βλαβερές και δεν

πρέπει να χρησιμοποιούνται σε καμία περίπτωση. Ωστόσο, ανεξάρτητα από μαθησιακές δυσκολίες, το μεγαλόφωνο διάβασμα στο σχολείο έχει αξία όταν τα άλλα παιδιά δεν το νόημα του κειμένου και είναι έτσι γνήσιοι ακροατές. Τα παιδιά μπορούν να εξασκούνται στο μεγαλόφωνο διάβασμα στο σπίτι ή σε ολιγομελή τμήματα όπως στην ειδική τάξη.

Μια γρήγορη εξάσκηση μπορεί να γίνει με τις λέξεις εκείνες του βασικού λεξιλογίου που εμφανίζονται συχνότερα και που παρόλα αυτά δημιουργούν προβλήματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα σε εκείνα που έχουν βαριάς μορφής δυσλεξία. Γράφουν τις λέξεις αυτές σε κάρτες και η εξάσκηση γίνεται κατά προτίμηση ομαδικά (δύο ή τρία παιδιά μαζί) με τη μορφή παιχνιδιού. Το ένα παιδί δείχνει την κάρτα στο άλλο, εκείνο διαβάζει, σχηματίζει μια πρόταση κτλ. Και μετά δείχνει άλλη κάρτα στο επόμενο παιδί κ.ο.κ.

Ορισμένες δύσκολες λέξεις όπως «είναι -είχα», μπορούν να είναι γραμμένες σε περισσότερες από μια κάρτες ώστε να εμφανίζονται συχνότερα. Αυτή η τεχνική έχει ως στόχο ο μαθητής να συλλαμβάνει ως ενιαίο σύνολο τη λέξη, να την εντυπώσει στη μνήμη του και τελικά να την αυτοματοποιήσει. (Σ. Μάρκου, 1994, σελ.115).

10.2. Μέτρα κατά της δυσλεξίας στην Α/βαθμια Εκπαίδευση

10.2α. Σκέφτομαι και γράφω (έκθεση)

Η έκθεση είναι από τα μαθήματα στα οποία τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Οι εκθέσεις του δυσλεξικού παιδιού είναι συνήθως φτωχές. Χρησιμοποιεί απλές λέξεις, πολύ σύντομες προτάσεις και ελάχιστες είναι οι δευτερεύουσες και πολύπλοκες προτάσεις ή εκείνες με πολυσύνθετα νοήματα. Το παιδί αποφεύγει να χρησιμοποιεί δύσκολες έννοιες και προσπαθεί να τελειώσει όσο γίνεται πιο γρήγορα ώστε να μην κάνει λάθη. Επειδή όμως είναι αναγκαίο να μάθει να σκέφτεται και να γράφει, μπορούμε να το βοηθήσουμε με ορισμένες τεχνικές.

ι. Ειδικές τεχνικές στο μάθημα αυτό.

Πρώτα -πρώτα ο δάσκαλος αφήνει το παιδί να αναπτύξει τις σκέψεις του προφορικά. Αφού βεβαιωθεί ότι κατάλαβε το νόημα του θέματος και ότι του δόθηκε αρκετός χρόνος. Το δυσλεξικό παιδί έχει δυσκολία στην αναπαράσταση του νοήματος ενός κειμένου σε μορφή αφήγησης. Δίνοντας το θέμα της έκθεσης στο παιδί, του ζητείται να αναπτύξει τις σκέψεις του και ενθαρρύνοντάς το να χρησιμοποιεί καλές και σωστές προτάσεις και διατυπώσεις. Έτσι εξασκείται προφορικά στη χρήση συνδέσμων και προθέσεων. Τα δυσλεξικά παιδιά έχουν προβλήματα με τις δευτερεύουσες προτάσεις, γι' αυτό χρειάζονται μεγάλη προφορική

εξάσκηση στη χρήση των συνδέσμων : άμα, αφού, εάν, (αν), επειδή, ενώ, αφότου, ώσπου, παρόλο, για να, γιατί, μόλις,ωστόσο, μολονότι,οπότε, κτλ.

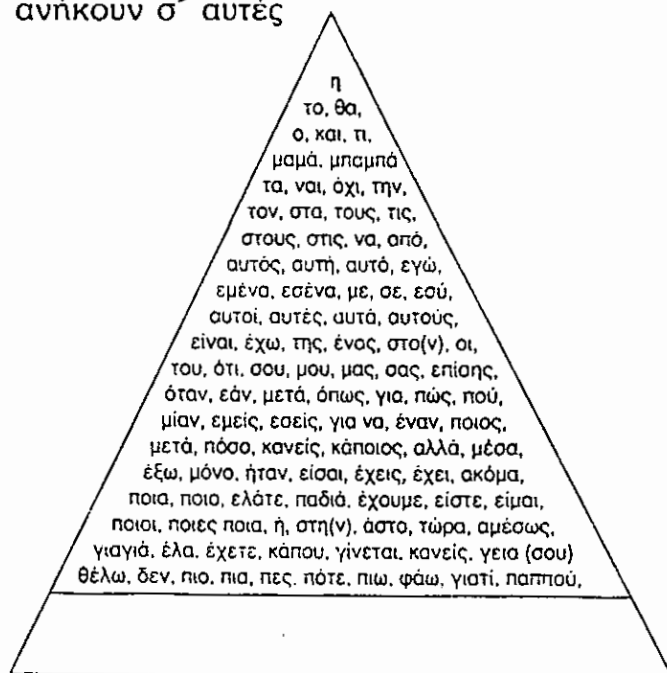
Για να «ανοίξει» ο μαθητής το θέμα της άσκησης χρησιμοποιεί ο δάσκαλος τις ερωτήσεις - «κλειδιά», δηλαδή τις ερωτηματικές αντωνυμίες και επιρρήματα:

| | | |
|------|---------|-------------|
| που | από που | ποιος,α,ο |
| πως | γιατί | προς τα που |
| πότε | τι | κ.α. |

Ενώ το παιδί αναπτύσσει τις σκέψεις του, ο γονιός τις γράφει στο τετράδιο ή στη γραφομηχανή. Δεν αφήνει το παιδί να γράψει. Το σχολείο βέβαια πρέπει να γνωρίζει ότι η εργασία δεν γράφτηκε από το παιδί αλλά είναι δική του αφού οι σκέψεις είναι δικές του. Δηλαδή τα δυσλεξικά παιδιά που φοιτούν στην κανονική τάξη πρέπει να γράφουν το θέμα της έκθεσης στο σπίτι. Εάν τα δυσλεξικά παιδιά εξασκηθούν σε τέτοιες «εκθέσεις» με αυτή τη διαδικασία τότε είναι σίγουρο ότι θα έχουμε θεαματικά αποτελέσματα στη διατύπωση και άλλων μαθημάτων. Είναι γνωστό ότι τα δυσλεξικά παιδιά,επειδή έχουν φτωχό λεξιλόγιο, λένε συνήθως «μαμά, δώσε από το... τέτοιο, πως το λένε, ξέρεις εσύ» ή «δώσε μου εκείνο τοοοο...» και προσπαθούν με χειρονομίες να περιγράψουν αυτό που ζητάνε. Δυσκολεύονται στην εύρεση ουσιαστικών. Με την ενθάρρυνση στην προφορική εξέταση του θέματος θα αποκτήσουν ένα σταθερό λεξιλόγιο. (Σ. Μάρκου, 1994 σελ.116)

10.2β. Ανάγνωση (Η Γλώσσα μου)

Το δυσλεξικό παιδί δεν κατορθώνει να διαβάσει ολόκληρα τα κείμενα του αναγνωστικού του. Είναι απαραίτητο όμως να ασκείται στο σπίτι του σε ένα κομμάτι του κειμένου με λίγες σειρές και αυτό να το διαβάζει και στην τάξη, μετά από συννεύση γονέων -δασκάλου, για να αποφεύγονται περιπτώσεις «γελοιοποίησης» του στα μάτια των συμμαθητών του. Εάν ο μαθητής βρίσκεται στην Γ΄ τάξη και πάνω και ακόμα έχει δυσκολίες στην αυτοματοποίηση βασικών λέξεων, επιμένουν με συνεχή εξάσκηση στην ανάγνωση και γραφή των παρακάτω 100 βασικών λέξεων στο σχολείο και στο σπίτι. Αυτές οι 100 συχνότερες λέξεις της γλώσσας μας αποτελούν, όσο κι αν φαίνεται παράξενο, σε όλα σχεδόν τα κείμενα το 45 έως 50% του συνολικού αριθμού των λέξεων. Για παράδειγμα από τις 36 λέξεις που έχει ο εθνικός μας Ύμνος οι 17 ανήκουν σ΄ αυτές



Η πυραμίδα αυτή δίνεται ως άσκηση στο πρακτικό μέρος με συνολικά 250 περίπου συχνόχρηστες λέξεις της ελληνικής γλώσσας (εδώ, εκεί, λέγε, όλα, πάνω, κάτω κτλ.) που πρέπει να αυτοματοποιηθούν με θετικό αποτέλεσμα η μείωση των λαθών να φτάνει περίπου στο 50%. (Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 118)

10.2γ. Ανάγνωση και αποστήθιση ποιημάτων

Τα ποιήματα πρέπει να διαβάζονται με ευκρίνεια και ζωντάνια από τους γονείς τόσες φορές, όσες χρειάζεται για να τα μάθει ο δυσλεξικός μαθητής από στήδους. Κάθε φορά επαναλαμβάνει στίχο προς στίχο αρχικά δύο - δύο στίχους αργότερα και μετά ολόκληρη τη στροφή. Το ποίημα δεν χρειάζεται να έχει πάνω από τέσσερις ή πέντε στροφές.

Με ζωντανό διάβασμα τα αποτελέσματα είναι σαφώς καλύτερα από το άκουσμα του ποιήματος από κασέτα. Με συνεχή ενδάρρυνση τα παιδιά θα μάθουν πιο γρήγορα και θα συνηθίσουν να συγκρατούν στη μνήμη τους στίχους και στροφές.

Πρέπει να τονίσουμε ότι αυτού του είδους η αποστήθιση είναι απαραίτητη για όλους τους μαθητές πολύ περισσότερο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Βοηθάει στην ανάπτυξη της μνήμης στη διεύρυνση των παραστάσεων, της φαντασίας και ικανοποιεί μια βασική και αρχέγονη ανάγκη του ανθρώπου : να χαίρεται μέσα του, να τραγουδάει και να νιώθει το ρίγος και την συγκίνηση της ποίησης και των τραγουδιών.

[Η αποστήθιση αυτού του είδους δεν συσχετίζεται σε καμιά περίπτωση με την αποστήθιση θεματικών ενοτήτων των υπόλοιπων μαθημάτων από το παιδί, που έχει συνέπεια την έλλειψη κριτικής διάθεσης και αναλυτικού πνεύματος].

Τα ποιήματα αρέσουν στα δυσλεξικά παιδιά και πρέπει να είναι ευχάριστα, κατανοητά, να δημιουργούν χαρά και γέλιο, συγκίνηση και αγωνία. Η διδασκαλία τους κρίνεται σκόπιμη. Η ομοιοκαταληξία βοηθάει στην απομνημόνευση. Στη γλώσσα μας υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός δαυμάσιων ποιημάτων με ομοιοκαταληξία από τα οποία μπορούμε να επιλέξουμε για να διδάξουμε τα δυσλεξικά παιδιά. (Σ. Μάρκου, : 1994 σελ.119)

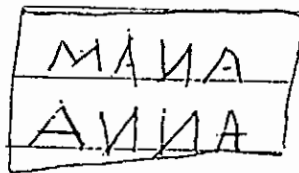
10.2δ. Ανάπτυξη Ικανότητας Γραφής

Η γραφή είναι ανώτερη μορφή γλώσσας που διατυπώνεται με σύμβολα. Η μάθηση του γραπτού λόγου περνάει από ορισμένα στάδια όπως η γλωσσική εξέλιξη. Το μωρό εκδηλώνει τις ανάγκες του με το κλάμα, θέλοντας έτσι να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του.

Οι ήχοι που βγαίνουν τους πρώτους μήνες αντιστοιχούν στα φωνήεντα (α, ου, ι,) και προηγούνται των συμφώνων που εμφανίζονται μετά τον 7^ο - 8^ο μήνα και που συνήθως είναι (μπ, μμ... ντ.. μαμά - μπαμπά - ντα-ντα κτ.ο.). Μερικά παιδιά αργούν να μιλήσουν και να εκφραστούν με σωστές προτάσεις. Αυτό συμβαίνει συνήθως στα αγόρια περισσότερο από ότι στα κορίτσια. Το εύρος της κανονικής εξέλιξης είναι αρκετά μεγάλο τόσο στην ομιλία όσο και στη γραφή. Τα μικρά

παιδιά ενδιαφέρονται για τη γραφή, διότι μιμούνται εύκολα. Βλέπουν τους μεγάλους να γράφουν ή να διαβάζουν «παράξενα», για τα παιδιά, σύμβολα. Έτσι η διαδικασία μάθησης της γραφής αρχίζει πολύ νωρίς με τα πρώτα «γρατσουνίσματα» στα δύο ή πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας.

Αρχικά το μικρό παιδί «ζωγραφίζει» αυτό που θέλει να «γράψει». Η πρώτη γραφή είναι γραφή εικόνων, ενώ σταδιακά αρχίζει η διαφοροποίηση. Στο προφωνητικό στάδιο, στην ηλικία 3-5 ετών, το παιδί μπορεί να γράφει ήδη από αριστερά προς τα δεξιά



Από τα 5 ½ έως 6 αρχίζει το φωνητικό στάδιο και η κανονική αλφαβητική γραφή, ώστε στο τέλος του 10ου περίπου έτους της ηλικίας του το παιδί μπορεί να γράφει σωστά περίπου 2.200 λέξεις. Τα προβλήματα της ομιλίας τα αντιμετωπίζει η Λογοθεραπεία και όταν εντοπίζεται κάποιο σύμπτωμα απαιτείται έγκαιρη αντιμετώπιση. Ο προφορικός λόγος έχει στενή συνάρτηση με το γραπτό παρότι δεν είναι ταυτόσημοι. Όταν γράφουμε, μεταφέρουμε αυτά που σκεπτόμαστε σε γραπτά σύμβολα. Παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν σωστά ακόμα και μετά τα 5 χρόνια θα έχουν σίγουρα δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, γι' αυτό οι γονείς οφείλουν να παρακολουθήσουν από τις πρώτες εβδομάδες της σχολικής ζωής του παιδιού. Εάν γράφει όπως στο

προφωνητικό στάδιο τότε είναι απαραίτητη να αρχίσει αμέσως η υποστήριξη. Για δυσλεξία πάντως θα μπορούμε με βεβαιότητα να μιλάμε μετά το τέλος της Β΄ τάξης δημοτικού. (Σ. Μάρκου, 1994, σελ.121).

10.2ε. Ανάπτυξη ικανότητας ορθογραφίας

Είναι σημαντικό να υπάρχουν οι αναγκαίες μαθησιακές προϋποθέσεις, αφού τα δυσλεξικά παιδιά όχι μόνο αισθάνονται άγχος στην ιδέα ότι πρέπει να γράφουν, αλλά θα λέγαμε ότι την αντιπαθούν στην αρχή τουλάχιστον. Ως μαθησιακές προϋποθέσεις αναφέρονται, κυρίως στις πρώτες τάξεις, τα εξής :

- κινητικότητα -αντίληψη -γλώσσα
- κίνητρα για ανάγνωση και γραφή
- γλωσσική ανάλυση - αντιστοίχιση φωνήματος -γραφήματος
- ασκήσεις στο βασικό λεξιλόγιο του μαθητή.

Αφού προηγηθεί η διάγνωση ξεκινάει με βάση τον κατάλογο των βασικών δεξιοτήτων τη διδασκαλία από αυτές τις δεξιότητες που το παιδί κατέχει μερικώς. Δεν αρχίζει εκεί που το παιδί υστερεί εντελώς, γιατί μια ενδεχόμενη αποτυχία θα οδηγούσε στην αποδάρρυνση του.

Ο πυρήνας μιας σωστής παιδαγωγικής εργασίας και αντιμετώπισης δεν βρίσκεται μόνο στην εξάσκηση του παιδιού με «ευχάριστες» ασκήσεις, αλλά στη δημιουργία κινήτρων και στην καλλιέργεια αισθήματος επιτυχίας και τόνωσης του αυτοσυναισθήματος. Εάν δεν

υπάρχουν τα κίνητρα και το παιδί είναι προσανατολισμένο στην αποτυχία τότε είναι καλύτερα να μην αρχίσουν με ασκήσεις ορθογραφίας. Είναι προτιμότερο να αρχίσουν με δεξιότητες που κατέχει μερικώς. Πρέπει να του δωθεί η ευκαιρία να χαρεί τη χαρά της επιτυχίας και της προσωπικής του δημιουργίας

*Μόνον η επιτυχία δημιουργεί κίνητρα
για παραπέρα προσπάθεια*

(Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 123)

Στο πρακτικό μέρος της εργασίας μας παρατίθενται συγκεκριμένες ασκήσεις και κείμενα με τα οποία ο μαθητής μπορεί να εξεταστεί, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο του καθώς και ποιες μαθησιακές προϋποθέσεις φέρει μαζί του. Η εξέταση του μαθητή πρέπει να γίνεται σε ήσυχο χώρο, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και ηρεμίας και με άνεση χρόνου. Από την ανάλυση των λαθών του θα διαπιστωθούν οι αδυναμίες του, δηλαδή εάν γράφει δυσανάγνωστα και σε ποιες λέξεις ή γράμματα δυσκολεύεται περισσότερο. Εάν έχει δυσκολίες στην ακουστική διάκριση ή κάνει λάθη στις λέξεις του βασικού λεξιλογίου. Εάν κάνει αναγραμματισμούς, προσθήκες, αντιστροφές ή παραλείψεις γραμμάτων όπως βαάπισμα (βάδισμα) ή βάασμα.

Για να διαπιστωθούν επιπλέον την ικανότητα ακουστικής και οπτικής διάκρισης του μαθητή θα του δοθούν ξεχωριστά φύλλα εργασίας και ανάλογα με την ηλικία του και το μαθησιακό του επίπεδο θα προχωράει από το πιο απλά στα πιο δύσκολα, ζητώντας του κάθε φορά

να δείξει, να πει, να αναλύσει λέξεις σε συλλαβές και να γράψει. Ξεκινούν με τα φωνήεντα. Δίνουν στο παιδί ένα φύλλο όπου έχουν γραμμένα όλα τα φωνήεντα όπου του λένε : «δείξε - διάβασε -γράψε»:

- όλα τα σύμφωνα (Δε λένε «δείξε μου το βήτα ή το δέλτα, αλλά το...βββ ή δδδ)
- διάφορες συλλαβές
- δισύλλαβες λέξεις (εδώ ζητούν να τις χωρίσει σε συλλαβές πό-δι, γά-τα κλπ.
- τρισύλλαβες λέξεις (εδώ πρέπει να κάνουν ανάλυση συλλαβών κα-λά-θι κτλ.)
- δίγηφα φωνήεντα
- συλλαβές με δίγηφα φωνήεντα
- πολυσύλλαβες λέξεις (ανάγνωση και ανάλυση)
- δίγηφα σύμφωνα (ξεκινούν οπωσδήποτε με φυσικές συλλαβές « στο-στα-στη» αλλά και δίγηφες λέξεις «μπαμπά» κτλ.

καθώς και προτάσεις που περιέχουν δίγηφα σύμφωνα δηλαδή δεν περιορίζονται μόνο στις φυσικές συλλαβές

- τρίγηφα σύμφωνα (συλλαβές -λέξεις -προτάσεις).

Η ποιοτική ανάλυση πρέπει να είναι όσο γίνεται πιο λεπτομερής, διότι τότε αποκτά και ποσοτική διάσταση.

Οι διαδικασίες «διάγνωση-θεραπείας» που θα κάνουμε ως σχολείο, συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους και θα τις παρομοιάζουν ως δύο γεωμετρικά ημικύκλια που πρέπει να ενωθούν και να ολοκληρώσουν τον «κύκλο της αποκατάστασης».

Δηλαδή όσο πιο διεισδυτική είναι η διάγνωση τόσο πιο καλή ποιοτικά θεραπεία θα κάνουν και όσο πιο καλή θεραπεία κάνουν τόσο πιο πολλά στοιχεία αδυναμίας έρχονται στο φως. Πολλοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν κατά τη διαδικασία της αντιμετώπισης να «τεμαχίζουν» τόσο πολύ ένα πρόβλημα και να ακολουθήσουν μικρά επιμέρους βήματα, επειδή κυρίως ανησυχούν ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα χρειαζόταν πολύ χρόνο για να διδάξουν όλους τους τομείς και την ύλη.

Αυτή η αντίληψη πιστεύεται ότι είναι εσφαλμένη. Διότι όσο συνεχίζει κανείς να στενεύει και να μικραίνει τον κύκλο πάνω σε κάποιον τομέα δυσκολίας του παιδιού, τόσο πιο γρήγορα και σίγουρα θα σχηματίσει το παιδί μια «διαίσθηση» γλώσσας. Μπορούν να το παρομοιάσουν σαν ένα ειδικό κάτοπτρο με το οποίο μπορεί να συγκεντρώσει κανείς τις ακτίνες του ήλιου πάνω σε ένα σημείο και να ανάγει φωτιά, ενώ αυτό δεν συμβαίνει όταν οι ακτίνες είναι διάχυτες παντού. Επίσης όταν αναλύει κανείς με ακρίβεια τα σημεία των δυσκολιών του μαθητή τότε διαπιστώνει αρκετές φορές ότι πολλά από αυτά τα στοιχεία δεν απαιτούν ιδιαίτερα μεγάλης χρονικής διάρκειας αντιμετώπιση.

Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι όσο πιο αργά αρχίζουν οι δύο αλληλένδετες διαδικασίες «διάγνωσης-θεραπείας» τόσο πιο δύσκολα

είναι τα πράγματα γι' αυτό και είναι αυτονόητη η έγκαιρη αντιμετώπιση. (Σ. Μάρκου, 1994,σελ. 125).

10.3. Ο Δυσλεκτικός μαθητής και η ξένη γλώσσα

Σύμφωνα με τη σύγχρονη Ψυχογλωσσολογία, η γλώσσα δεν είναι μόνο όργανο της σκέυης του ανθρώπου, αλλά και το κατ' εξοχήν μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Αυτό ισχύει τόσο για τη μητρική όσο και για τις ξένες γλώσσες.

Δικαίωμα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας έχουν και τα δυσλεξικά παιδιά και όλη εκείνα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ξένη γλώσσα όλοι οι μαθητές που έχουν δυσλεξία στη μητρική τους γλώσσα. Μάλιστα, μερικές φορές η δυσλεξία «ανακαλύπτεται» ακριβώς λόγω ανεξήγητων δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής στην ξένη γλώσσα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, εισάγουμε τα παιδιά πράγματι σ' ένα ξένο κόσμο, σε μια άλλη γλώσσα, η οποία διαφέρει από τη μητρική τους τους τους κατέχουν ως ένα βαθμό προφορικά, γραμματικά και γραπτά. (Μάρκου, 1994 σελ. 161).

10.3α. Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας στην ξένη γλώσσα

Στην ξένη γλώσσα η δυσλεξία προκαλεί τα εξής προβλήματα :

α. Προβλήματα στην ακουστική σύλληψη και διάκριση

β. Προβλήματα στην οπτική σύλληψη και συγκράτηση στην μακροπρόθεσμη μνήμη

γ. Προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή

δ. Προβλήματα στον προσανατολισμό στο χώρο

Τα προβλήματα στην ακουστική σύλληψη ξεκινούν από την αδυναμία διάκρισης, ακουστικά και οπτικά, πολλών φθόγγων, όπως :

b-d s-sh

m-n s-z

k-h i-e

Ο Ellis δίνει τρία διαφορετικά είδη λαθών σε σχέση με την αντιστοιχία φθόγγων - γραμμάτων:

- Στην προφορά των λέξεων τα παιδιά διαβάζουν «izland» αντί «island» ή «sudgar» αντί «sugar».
- Τα παιδιά προφέρουν μεν σωστά πολλές λέξεις που γράφονται ανώμαλα, άλλα πολλές λέξεις που γράφονται ανώμαλα, αλλά πολλές ομόηχες λέξεις «some»-«home» μπορούν να διαβαστούν διφορούμενα.
- Το τρίτο είδος των λαθών είναι σχετικό με την ανακριβή οπτική ανάλυση.

Για παράδειγμα :

Look, a book

give me one book two books.

My book is on my desk.

Ακόμα, κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ο δυσλεξικός μαθητής ενδέχεται να κάνει

- Λάθη ανάγνωσης
- Λάθη μετάφρασης, λόγω μη σωστής ανάγνωσης.
- Λάθη στους χρόνους των ρημάτων λόγω αναγνωστικών δυσκολιών.
- Λάθη που εξαρτώνται από την αδυναμία θέσης -χώρου και των «αυθαίρετων» σειροδετήσεων:

Απόστροφος:

'Iam (I'm)

dont' (don't)

Προθέσεις χώρου:

At - in -into -on -to

Στην γραφή το δυσλεξικό παιδί έχει δυσκολίες και για τον επιπρόσθετο λόγο ότι στις ξένες γλώσσες συναντά γράμματα ή συμπλέγματα ή συνδυασμούς φθόγγων που αντίστοιχα δεν υπάρχουν στην ελληνική : ea=i=ee.

Δομές όπως : his car, they go δηλαδή με αντωνυμίες που δύσκολα συγκρατούνται.

Ο δυσλεξικός μαθητής θα πρέπει να διαβάζει μεγαλόφωνα τέτοιες δομές, να τις αρθρώνει σωστά, να τις αποστήθίζει και μετά να τις γράφει.

Με αυτό τον τρόπο έχουμε επικοινωνία με όλα τα κανάλια μάθησης (Πολυαισθητική μάθηση):

- ακουστικό (κανάλι)
- οπτικό
- κινητικό (γραφοκινητική)

Η πολυαισθητική διδασκαλία στο αρχικό στάδιο, είναι αναγκαία όπως και η αποστήθιση.

Η αποστήθιση εμποδίζει μεν την αυτόματη και αυτόνομη διατύπωση φράσεων από το μαθητή, όπως ο δυσλεξικός μαθητής δεν έχει ούτως η άλλως δική του αυτόνομη διατύπωση στην αρχή. Κατά τη διδασκαλία νέων κεφαλαίων, πρέπει να μεταφράζεται το νόημα στα Ελληνικά,έστω κι αν αυτό είναι αντίθετο με την σύγχρονη παιδαγωγική άποψη. Σημαντική είναι η βοήθεια κασσετών (κασσετοφώνου).

Είναι πολύ σημαντικό ν΄ ενθαρρύνουμε το δυσλεξικό παιδί να ακούει συχνά ξένα γλώσσα από κασέτα. Πολλοί απ΄ εμάς όταν δεν είμαστε σίγουροι πως γράφεται μία λέξη, καταφεύγουμε στον πολυαισθητικό τρόπο που έχει σχέση με δύο είδη τεχνικών για συγκράτηση στη μνήμη:

- γράφουμε τη λέξη και την κοιτάμε ή
- λέμε δυνατά τη λέξη, για ν΄ ακούσουμε τον ήχο της.

Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται στα μη δυσλεξικά άτομα παράλληλα με τη «διαίσθηση» ανάγνωσης και γραφής και γι΄ αυτό συνήθως δυσκολευόμαστε να κατανοήσουμε, γιατί το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να αναπτύξει την ικανότητα συγκράτησης στη μνήμη της εικόνας και του ήχου των λέξεων. Ας μην ξεχνάμε ότι Δυσλεξία σημαίνει δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή. Όμως σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να πιστεύουμε ότι οι δυσλεξικοί δεν μαθαίνουν ξένη γλώσσα. Μπορούν σίγουρα να μάθουν και περισσότερες, χρειάζονται όμως ειδική μεταχείριση, προσοχή στην αρχή και συνεχή ενθάρρυνση και βέβαια ειδικές ασκήσεις. Απλώς, η «οδός» μάθησης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι πάντα ακανθώδης και πετρώδης. Γι αυτό χρειάζονται έναν καλό «συνοδό» άνεση χρόνου, υπομονή, επιμονή και συνέπεια στο στόχο. (Μάρκου, 1994 σελ.168)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙ

11.1. Ψυχογράφημα του δυσλεξικού παιδιού στο σχολείο

Ως γνωστό, το δυσλεξικό παιδί έχει δυσκολία στη γραφή και στην ανάγνωση. Αυτή η δυσχέρεια έχει ως αποτέλεσμα την αντίδραση από το σχολικό και οικογενειακό του περιβάλλον. Η αντίδραση αυτή, αν είναι μετωπική μπορεί να προκαλέσει πολλά ψυχολογικά προβλήματα. Το παιδί προκειμένου να κερδίσει την εκτίμηση του κοινωνικού περιγύρου και των συμμαθητών του, προσπαθεί να διακριθεί σε άλλες επιδόσεις. Ενδεχομένως θα υπάρξουν αντισταθμιστικές πρόοδοι, όταν το παιδί θα είναι συναισθηματικά χαλαρωμένο. Απαιτείται μεγάλη επιθυμία, ώστε το παιδί να πετυχαίνει το σκοπό του και να μην αποενθαρύνεται μπροστά στα εμπόδια.

Το δυσλεξικό παιδί είναι το δυσареστημένο πρόσωπο του δασκάλου, το σκυθρωπό παιδί που σφυροκοπείται από τον κοινωνικό περίγυρο των συμμαθητών του, όταν πρόκειται να διαβάσει. Είναι σχεδόν το άφωνο παιδί της τάξης, γιατί οι πρώτες κρίσεις το υποτιμούν. Το παιδί ανήμπορο, ενίοτε άφωνο μάχεται να βρει την ταυτότητά του, βρισκόμενο σε ένα εν συγχύσει πέλαγος.

Αισθάνεται απομονωμένο, νιώθει μία έλλειψη επικοινωνίας με τους συμμαθητές του, αφού εκείνοι το λοιδορούν και το ειρωνεύονται σε κάθε προσπάθειά του να αναγνωρισθεί από αυτούς. Αυτό το παιδί κλεισμένο στον εαυτό του αποξενώνεται από τους συμμαθητές του και το δάσκαλό του και βυθίζεται στο σκοτάδι της αποξένωσης (αποξένωση

δια του βλέμματος). Το παιδί απογοητεύεται συγκρίνεται με τους συμμαθητές / τριες του. Ανακαλύπτει το δυσλεξικό παιδί το αξιοθρήνητο αποτέλεσμα των προσπαθειών του, ανιχνεύει την αποτυχία στην ταπείνωση, τιμωρία, στην υποτίμηση, στην προβολή, στην κατωτερότητα , στο σύμπλεγμα ενοχής συρρικνώνεται ψυχικά.

Η ροπή να αποδειχθεί κι αυτό στον κόσμο κάτω από αυτές τις υποτιμήσεις το ναρκοδετούν ως άτομο και εξασθενίζουν τη δέλησή του. Έτσι τα συμπλέγματα κατωτερότητας θα προκαλέσουν στη συνέχεια ενοχές και διαταραχές της προσωπικότητας με συνέπεια να υπάρξει δυσκολία στη δραστηριότητα της γνώσης και το σχολείο.

Το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει άγχος, επιθετικότητα, αταξία, διάφορες τάσεις φυγής, απάθεια, κλείσιμο στον εαυτό του ως καταφύγιο, Ψυχική συρρίκνωση, εσωστρέφεια, που φανερώνεται με έλλειψη προσοχής.

Πολλές φορές οι αντιδράσεις των συμμαθητών και του δασκάλου απέναντι στο δυσλεξικό παιδί είναι δυνατό να προκαλέσουν ολέθρια αποτελέσματα. Η σύγκριση με άλλα παιδιά το ναρκοδετεί ψυχικά και το μειώνει, του προκαλεί ενοχές, όπως αναφερθήκαμε παραπάνω με συνέπεια το παιδί να έχει ψυχολογικά προβλήματα. (Σακελλαρίου - Τσέριος 1985, σελ. 140).

11.2. Το δυσλεξικό παιδί και η οικογένεια

Είναι γεγονός ότι σε πολλές οικογένειες ένα δυσλεξικό παιδί δημιουργεί μια διαρκή ανισορροπία και όσο πιο αργά ανακαλύπτεται η δυσλεξία τόσο πιο δύσκολη είναι η κατάσταση, αφού η νέα αυτή πραγματικότητα ξαφνιάζει και διαταράσσει την ηρεμία στην οικογένεια.

Όμως, μια και υπάρχει πάντα η δυνατότητα αντιμετώπισης της δυσλεξίας θα μπορεί να συμβουλευθεί η οικογένεια ώστε να μην δεχθεί το γεγονός με «σταυρωμένα» χέρια.

Τόσο η οικογένεια όσο και το παιδί θα πρέπει να μάθουν να ζουν με τη δυσλεξία. Βασικό είναι να υπάρχει «κοινό μέτωπο», ώστε το παιδί να μη νιώθει εγκαταλελειμένο στη «μοίρα» του, να μην ντρέπεται για τα ορθογραφικά του λάθη, να έχει συμπαράσταση από όλα τα μέλη της οικογένειας. Αυτό έχει τεράστια ψυχολογική σημασία για την ψυχική ισορροπία του παιδιού και τονώνει τη δύναμη της θέλησης του, που τόσο ανάγκη έχει.

Μπορεί τα επόμενα χρόνια να είναι δύσκολα τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένεια. Ίσως αγγίζουν τα όρια της απελπισίας και της απόγνωσης, ίσως φτάσουν σε αδιέξοδο και σε παραίτηση από τον αγώνα. Αυτό όμως δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να συμβεί. Πρέπει να επιμένει κανείς και να μην σταματήσει ποτέ την προσπάθεια.

Οι γονείς που δείχνουν κατανόηση και βρίσκουν πάντα μια καλή «κουβέντα» ακόμα και στις πιο άσχημες καταστάσεις, πρέπει να γνωρίζουν ότι η κατανόηση και η ενθάρρυνση έχουν μεγαλύτερη σημασία και αξία από οποιοδήποτε παιδαγωγικό μέτρο, διότι βοηθούν στην ψυχική ισορροπία και τονώνουν το αυτοσυναίσθημα του παιδιού.

Παιδιά που έχασαν το θάρρος και την αυτοπεποίθησή τους χρειάζονται οπωσδήποτε βιώματα επιτυχίας.

Οι επιτυχίες μπορεί να είναι μικρές αλλά έχουν την αξία τους. Μπορεί να είναι εξωσχολικές: στον αθλητισμό στη ζωγραφική στη

θεατρική ομάδα, στη μουσική, στο κομπιούτερ κ.α. (Σ. Μάρκου, 1994, σελ. 51).

11.3 Τι χρειάζονται τα δυσλεξικά παιδιά

Το δυσλεξικό παιδί νιώθει μειονεκτικά, διότι αντιμετωπίζεται και από το δάσκαλο και από τους συμμαθητές τους ως «τεμπέλης» και «αδιάφορος». Έτσι κλείνεται στον εαυτό του, αντιδρά αρνητικά, αποφεύγει την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, γίνεται επιθετικός κτλ.

Χρειάζεται σωστή και συντονισμένη προσπάθεια από το δάσκαλο, από το παιδαγωγό, από το λογοθεραπευτή κτλ. Ο δυσλεξικός μπορεί να ξεπεράσει το πρόβλημα του. Χρειάζεται όμως κατανόηση για να μπορέσει να «ξεμπερδευτεί» απ' τη δύσκολη ψυχολογική κατάσταση που βρίσκεται. Απαιτείται συνεχή ενθάρρυνση και τόνωση του ηθικού στις προσπάθειές τους. Χρειάζονται βοήθεια στις σχολικές εργασίες σε καθημερινή βάση. Οι εργασίες που τους ανατίθενται πρέπει να μην είναι μεγάλες, διότι κουράζουν και προκαλούν αδιαθεσία για μαθηση. Θα πρέπει να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης στην οικογένεια. Το παιδί πρέπει να ξέρει ότι μπορεί να μιλήσει στο σπίτι για κάθε του πρόβλημα και ότι θα βρει κατανόηση. Χρειάζεται σταθερή προστασία και βοήθεια στην εξωσχολική του ζωή. Σύμφωνα με την σύγχρονη Ψυχολογία η υπερπροστασία δεν ωφελεί τα παιδιά. Όμως για τα δυσλεξικά παιδιά ένα «δέσιμο» με την οικογένεια είναι απαραίτητο, διότι πολλές φορές βρίσκομαι εκτεθειμένα σε μεγάλες δυσκολίες, αντιμετωπίζουν την απόρριψη, την ειρωνία, την περιφρόνηση, την έλλειψη κατανόησης για το πρόβλημα τους, ακόμα και το χλευασμό από το εξωοικογενειακό περιβάλλον.

Απαιτείται η συχνή παρακολούθηση από ειδικούς, Ψυχολόγο ή Ειδικό Παιδαγωγό. Αυτό θα πρέπει να γίνει όταν το παιδί εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά. Η επιθετική συμπεριφορά είναι η πιο συνηθισμένη αντίδραση του παιδιού προς τους άλλους όταν εκείνοι το απορρίπτουν, το ταπεινώνουν, του τονίζουν τις αποτυχίες του. Μερικές φορές το δυσλεξικό παιδί συμβαίνει να είναι να είναι ο «κλόουν» της τάξης. Δεν στερείται όμως νοημοσύνης και αρκετές φορές στην εφηβεία, πολλά έχουν γίνει αρχηγοί «συμμοριών» έχουν εκδηλώσει παραπτωματική συμπεριφορά πχ. κλοπές ληστείες ή κάνουν χρήση ναρκωτικών και γενικά μπαίνουν στο κοινωνικό περιθώριο. (marginalisation) (Κ. Αλεξάνδρου, 1990)(Σ. Μάρκου, 1994).

Για να προληφθούν όλα τα παραπάνω απαραίτητη είναι η σταθερή επαφή και η αλληλοενημέρωση μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Είναι απαραίτητος επίσης και ο συνεχής διάλογος μεταξύ γονέων και δυσλεξικού παιδιού. Το παιδί ενδέχεται να εκδηλώσει μεγάλη εσωστρέφεια. Αυτή οδηγεί στη θλίψη, η θλίψη οδηγεί στην κατάθλιψη και η τελευταία με τη σειρά της στην παράνοια. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαραίτητη είναι η προσφυγή σε ειδικό.(Σ. Μάρκου, 1994 σελ.52)

11.4. Πρακτικές οδηγίες προς την οικογένεια και τους δασκάλους - εκπαιδευτικούς

Η δυσλεξία θεραπεύεται σύμφωνα με τον Φ. Στάθης.

Θα πρέπει όμως να υπάρχει η σωστή διάγνωση και η ακριβής εντόπιση των αδυναμιών του παιδιού, επιμονή και συνέπεια στο

πρόγραμμα εκπαίδευσης και το κατάλληλο υλικό. Απαραίτητη είναι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να γίνει φίλος με το παιδί / να του εμπνεύσει θάρρος και εμπιστοσύνη στον εαυτό του /να πλησιάσει τους γονείς και να συνεργαστεί μαζί τους / να αποφεύγει τελείως την τιμωρία και την προσβολή του παιδιού/ να συνεργάζεται με το δυσλεξικό παιδί για να πετύχουν μαζί τον κοινό στόχο. Επίσης θα πρέπει η απασχόληση του παιδιού, κυρίως στις μικρές τάξεις από Β΄ έως Δ΄ δημοτικού, να μην ξεπερνά τα 30 λεπτά της ώρας. Ο χρόνος να κατανέμεται εδώ σε 3 δεκάλεπτα για ανάγνωση, γραφή -ζωγραφική ή άλλη εργασία με τα χέρια που είναι απαραίτητη. Αργότερα ο χρόνος μπορεί να αυξηθεί. Δεν πρέπει επίσης να δίνονται εργασίες κατά τη διάρκεια των διακοπών ή των γιορτών, εκτός εάν το παιδί από μόνο του εκφράσει την επιθυμία του για εργασία.

Επίσης ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθήσει τους γονείς να αποβάλλουν το άγχος τους, οι οποίοι το μεταφέρουν στο παιδί. Επιπλέον θα πρέπει να συνεργάζεται με τον «ειδικό», που πολλές φορές αναλαμβάνει τη θεραπεία του προβλήματος. Ο δάσκαλος επίσης θα πρέπει να στοχεύει στην αρχή του αυτοματισμού της ανάγνωσης και γραφής. Αυτό επιτυγχάνεται με την i. απλοποίηση, ii. Επανάληψη iii. τη χωροχρονική αποκατάσταση.

i. Η απλοποίηση επιτυγχάνεται με την α) παρατήρηση, β) την ανάλυση γ) τη σύγκριση και την δ) απομνημόνευση.

ii. Η επανάληψη είναι απαραίτητη γιατί οδηγεί στην αυτόματη μάθηση. Χρειάζεται άφθονο εποπτικό υλικό ανάγνωσης και αριθμητικής.

Κάθε τρείς ή τέσσερις ημέρες σύντομη επανάληψη, κάθε τρείς ή τέσσερις εβδομάδες επανάληψη μεγαλύτερης διάρκειας για πιο δύσκολα θέματα ή ασκήσεις. Επίσης μπορεί κανείς να αρχίσει με ασκήσεις - παιχνίδια και η ζωγραφική να γίνεται συνοδεία μουσικής.

iii. Η χωροχρονική αποκατάσταση βοηθάει το παιδί στο ξεπέρασμα των δυσκολιών προσαρμογής μέσα στο περιβάλλον.

Η γνώση των εννοιών του χώρου και του χρόνου αποτελεί βασική προϋπόθεση στη δουλειά και το έργο του δασκάλου, διότι το παιδί «επανατοποθετείται» στο περιβάλλον του βγαίνει από την «απομόνωση» και αποκτά «αυτοπεποίθηση».

Σε αυτό βέβαια βοηθούν και οι γονείς του παιδιού, το οικογενειακό του περιβάλλον γενικότερα. Αυτό το πετυχαίνουν με τη δημιουργία κλίματος ηρεμία στο σπίτι, χωρίς άστοχες φωνές ή αόριστες εντολές ή συχνές παρατηρήσεις. Βοηθούν επίσης το παιδί δείχνοντας του αγάπη, κατανόηση, υπομονή, επιμονή και επιδιώκουν το διάλογο.

Η θεραπεία της δυσλεξίας εξαρτάται επίσης και από την ένταση της προσπάθειας και την ποιότητα του υλικού όχι από την ποσότητα του.

Το υλικό πρέπει να είναι επιλεγμένο και εναλλασσόμενο, ώστε να μη δημιουργεί κούραση και πλήξη.

Τα κείμενα πρέπει να είναι ευχάριστα, να δημιουργούν ευθυμία, γέλιο, χαρά ή και αγωνία, ένταση ενδιαφέρον. Τέτοια υπάρχουν στην παιδική και νεανική λογοτεχνία, ελλήνων και ξένων συγγραφέων. Το παιδί κατά τη διάρκεια της άσκησης πρέπει να διαβάζει και να ακούει περισσότερο και λιγότερο να γράφει. (Φ. Στάθης, 1994 σελ.153)

11.5 Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας και ιδιαίτερα του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση του προβλήματος της δυσλεξίας

Αναλύοντας την δυσλεξία διαπιστώνουμε ότι είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που αφορά όχι μόνο το παιδί - μαθητή, αλλά την οικογένεια και την δομή της κοινωνίας. Διότι από την στιγμή που η σχολική επίδοση και η μόρφωση έχουν καθιερωθεί σαν βασικές κοινωνικές αξίες, η σχολική αποτυχία λόγω της δυσλεξίας συνιστά κύριο κοινωνικό πρόβλημα.

Είναι γνωστό ότι η οικογένεια αποτελεί τον χώρο της πρωτεύουσας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Οι συνθήκες ζωής και αγωγής στις οποίες μεγαλώνει το παιδί επιδρούν τόσο στην εξέλιξη της προσωπικότητας του όσο και στη μαθησιακή του ικανότητα. Η οικογένεια που απαιτεί από το παιδί κάποια σχολική επίδοση αγνοεί τις υπάρχουσες δυσκολίες ή πολλές φορές τις παραβλέπει. Η διαδικασία μάθησης όμως διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα και έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες.

Τα συναισθήματα μειονεξίας από την αποτυχία στην μάθηση επηρεάζουν και άλλους τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Αυτός είναι και ο λόγος που η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη φάση της εκτίμησης της δυσλεξίας και η επεξεργασία τους στη φάση της αντιμετώπισης τους κρίνεται απαραίτητα και εμπεριέχεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού.

Ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή σε μονάδα ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων σε συνεργασία με παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, ειδικό δάσκαλο κτλ.

Αφού εξετάζει την ανάπτυξη του παιδιού ερευνά τη σχέση ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εμφάνιση και εξέλιξη της δυσλεξίας. Ο κοινωνικός λειτουργός συνβάλλει στη διαδικασία βοήθειας του παιδιού συνεργαζόμενος με την οικογένειά και το σχολείο μια και είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Είναι εκείνος ο οποίος και με τη βοήθεια της διεπιστημονικής ομάδας θα συλλέξει πληροφορίες και αφού συμπληρώσει το κοινωνικό και ατομικό ιστορικό κάθε μαθητή θα συμβάλλει στη διερεύνηση των αιτιών της εμφάνισης της δυσλεξίας. Ο κοινωνικός λειτουργός αξιοποιεί στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου με ιδιαίτερη προσοχή κατά την μελέτη της ψυχοκινητικής και σωματικής ανάπτυξης του παιδιού.

Το κοινωνικό ιστορικό περιλαμβάνει την περιγραφή του προβλήματος το ατομικό ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και το ιστορικό οικογενειακής κατάστασης. Ως πηγές πληροφοριών εκτός από το οικογενειακό θεωρείται και το σχολικό περιβάλλον. Μέσα από το κοινωνικό ιστορικό γίνεται προσπάθεια οι πληροφορίες να παρουσιάζονται επεξεργασμένες δηλαδή εξελικτικά από τη μια και με τις αλληλεπιδράσεις τους από την άλλη.

Το ατομικό ιστορικό αρχίζει με πληροφορίες από την προ και περιγεννητική περίοδο και δίνει έμφαση στην ψυχοκινητική ανάπτυξη

την εμφάνιση και εξέλιξη της ομιλίας και τη σωματική υγεία (πχ. παιδικές αρρώστιες, εγχειρήσεις, τραυματικοί, νοσηλείες), ιδίως κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του.

Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με την οικογένεια και εξετάζει τις σχέσεις του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος του, γονείς αδέρφια, κτλ. και τις αγχώγρονες καταστάσεις που το έχουν επηρεάσει : (αποχωρισμοί, παραμέληση, κακοποίηση αλλαγές κατοικίας, σχολείου). Συγκεντρώνει στοιχεία από τα πρώιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και τις κοινωνικές του σχέσεις (ομαδικό παιχνίδι, φίλοι).

Η παρακολούθηση της εξέλιξης του δεν σταματάει στα τρία πρώτα χρόνια. Αναζητούνται οι διαθέσιμες πληροφορίες που υπάρχουν από την προσχολική ηλικία καθώς και από τα επόμενα στάδια της ανάπτυξης ανάλογα με την ηλικία που έχει φτάσει το παιδί όταν γίνεται η εξέταση της περίπτωσης. Για παράδειγμα οι πληροφορίες που υπάρχουν από την προσχολική ηλικία καθώς και από τα επόμενα στάδια της ανάπτυξης ανάλογα με την ηλικία πώσης. Για παράδειγμα οι πληροφορίες που μπορεί να δώσει η Νηπιαγωγός για τη γλωσσική ικανότητα και τις δεξιότητες του παιδιού είναι αρκετά σημαντικές. Όμως σε περίπτωση δυσλεξίας, οπωσδήποτε δίνεται έμφαση κυρίως στην πορεία του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο.

Ο κοινωνικός λειτουργός μέσω της διεπιστημονικής ομάδας και με την βοήθεια των ειδικών σημειώνει την ηλικία που πήγε στην πρώτη

Δημοτικού, αν είχε τακτική φοίτηση τη γενικότερη προσαρμογή, την επίδοση και τις παρατηρήσεις του δασκάλου.

Σε ποια μαθήματα είχε δυσκολίες, ποια ακριβώς προβλήματα παρουσιάζει, πόσο υπολείται 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.

Επίσης εντοπίζεται ο χρόνος εμφάνισης των συναισθηματικών του αντιδράσεων που συνοδεύουν το πρόβλημα της δυσλεξίας : άγχος, μειωμένη αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη, αδιαφορία είναι οι συχνότερες 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 την σύνδεση της οικογένειας, τις συνθήκες ζωής και της ατμόσφαιρας 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.

Ασχολείται επίσης 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, ποιες οι πρώτες της αντιδράσεις στην αρχική του εκδήλωση και ποιες οι ενέργειές της. 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 τη λήψη του κοινωνικού ιστορικού συνήθως συμπίπτει με την πρώτη επαφή του με το διαγνωστικό κέντρο και την πρώτη ανεξήγητη διάγνωση για τη δυσκολία του παιδιού. Προσφέρεται βοήθεια στην οικογένεια στο να αποδεχθεί την κατάσταση και να βρει τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων αλλά και να ανακαλύψει καινούργιους δρόμους επικοινωνίας με το δυσλεξικό παιδί.

Ο γονιός φθάνει ανήσυχος φοβισμένος με επιφυλακτικά αισθήματα που κάθε ειδικός πρέπει να χειριστεί και να καθυστερήσει. Η έκβαση της πρώτης επαφής είναι καθορισμένη για την παραπέρα αντιμετώπιση του προβλήματος από την οικογένεια, εκεί εδραιώνεται η μελλοντική συνεργασία.

Η συνέντευξη για την συλλογή στοιχείων γίνεται με την μορφή συναλλαγής και όχι ερωτοαποκρίσεων. Έτσι διευκολύνεται η έκφραση των συναισθημάτων και συνακολουθούν οι πληροφορίες γύρω από το πρόβλημα. Η ατμόσφαιρα της συνέντευξης, ο χώρος, η στάση της επιστημονικής 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 λήξη 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 δυσλεξίας ο κοινωνικός λειτουργός και γενικότερα η διεπιστημονική 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. Στη συνέχεια ο κοινωνικός λειτουργός 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. Οι γονείς των δυσλεξικών παιδιών αισθάνονται αποτυχημένοι, ματαιωμένοι στο γονεϊκό ρόλο και εκδηλώνουν απόρριψη θυμό προς το παιδί και αισθήματα ενοχής για δικές τους αδυναμίες ή

λάδη στο μεγάλωμά του. Συνηθισμένη αντίδραση είναι η παραγνώριση ή ελαχιστικοποίηση 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 το κοινό παραδοσιακό τρόπο. Έχει ανάγκη από ειδικό τρόπο εκπαίδευσης και από ενδάρρυνση σαν άτομο και σαν μαθητής.

Ο κοινωνικός λειτουργός εντός του σχολείου ασχολείται με εξατομικευμένη εργασία με τα παιδιά που στόχο έχει την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αλλά και την βελτίωση των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Επίσης συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό που θεωρείται βασική προϋπόθεση για την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την κατάσταση του δυσλεξικού παιδιού. Παράλληλα ο κοινωνικός λειτουργός οργανώνει μαθητικές ομάδες που σκοπό έχουν την γυχαγωγία αλλά και την εμπειρία της ομαδικής ζωής, όπου τα μέλη θα εκφραστούν, θα χαλαρώσουν και θα διοχετεύσουν την ενεργητικότητά τους.

Ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει ιδιαίτερα τη διασφάλιση της συνεργασίας της οικογένειας με το δάσκαλο και το σχολείο γενικότερα, για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επιδιώκεται η μείωση και η άμβλυνση αμυντικών και ανταγωνιστικών στάσεων που μπορεί να εμφανίσουν οι γονείς προς το δάσκαλο ή και το αντίθετο. Η εργασία του κοινωνικού λειτουργού δεν

περιορίζεται στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, αλλά επισκέπτεται το σπίτι και το σχολείο για να περιορίσει έγκαιρα τυχόν εκδηλώσεις του περιβάλλοντος όπως κοροϊδία, απομόνωση, απόρριψη προς το παιδί που θα προκαλούσαν κοινωνική περιθωριοποίησή του.

Γενικότερα μπορούμε να επισημάνουμε ότι η μέθοδος της κοινωνικής εργασίας και το περιεχόμενό της ποικίλει σε κάθε περίπτωση ανάλογα με το κοινωνικό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τη στάση της στο πρόβλημα, τη διάγνωση του παιδιού και την πορεία του στο σχολείο.

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

Η ικανότητα του παιδιού να 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 τις κοινωνικές τους σχέσεις και την κοινωνική του πορεία.

Όταν δεν αντιμετωπίζεται και το παιδί δεν συμφιλιώνεται με το γεγονός οι αντιδράσεις του παιδιού παρεξηγούνται γιατί δεν παίρνει τη βοήθεια και την υποστήριξη που χρειάζεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

12.1. Είδος έρευνας

Το θέμα της εργασίας μας είναι να μελετήσουμε τη στάση του εκπαιδευτικού α΄θμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή. Κύριος στόχος μας είναι να καταγραφούν οι οικογενειακοί - σχολικοί παράγοντες καθώς και οι κοινωνικοί - ψυχολογικοί παράγοντες που επιδρούν αρνητικά ή θετικά στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του δυσλεξικού παιδιού.

Το ερευνητικό τμήμα της εργασίας μας πραγματοποιήθηκε στα δημοτικά σχολεία του δήμου Μυτιλήνης με τη μορφή ερωτηματολογίου.

12.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα των δασκάλων να διαγνώσουν την ύπαρξη δυσλεξίας, καθώς και η ικανότητα τους να παραπέμψουν την οικογένεια του μαθητή σε ειδικούς φορείς για την επίλυση του προβλήματος. Επίσης κύριος στόχος της μελέτης είναι να διαπιστωθεί πόσο συχνά ενημερώνονται οι δάσκαλοι μέσα από σεμινάρια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

12.3 Ερωτήματα - Υποθέσεις

Η έρευνα αυτή έρχεται να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω σημαντικά ερωτήματα

1. Σε ποια τάξη φοιτούν τα παιδιά
2. Τι είναι η δυσλεξία
3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς δυσλεξικού παιδιού στην τάξη
4. Πως συμπεριφέρεται ο δάσκαλος απέναντι σε ένα δυσλεξικό μαθητή
5. Πόσο συχνά συνεργάζεται και επικοινωνεί ο δάσκαλος με την οικογένεια του δυσλεξικού μαθητή
6. Πόσο ενημερωμένος είναι ο δάσκαλος όσον αφορά την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (συμμετοχή σε σεμινάρια, ύπαρξη ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων).

12.4. Δειγματοληψία

Ρωτήθηκαν στην έρευνα μας, είκοσι δάσκαλοι τριών δημοτικών σχολείων του Δήμου Μυτιλήνης. Εκ των οποίων οι οκτώ (8) ήταν άνδρες και οι υπόλοιπες (12) ήταν γυναίκες.

12.5. Όργανο μέτρησης

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 21 ερωτήσεις. Μέσω αυτών των ερωτήσεων συγκεντρώθηκαν αξιόπιστες πληροφορίες για τη μελέτη των στόχων μας.

12.6. Πλαίσιο αναφοράς

Για την κατάρτιση του πλαισίου έρευνας οι μελετητές - τρεις χρειάσθηκε να επισκεφθούν τρία δημοτικά σχολεία του Δήμου Μυτιλήνης για να εντοπίσουν ποια είναι η στάση του εκπαιδευτικού Α΄θμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

12.7. 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 εκατοστιαίες μονάδες (%) καθώς και με διαγράμματα.

Η ανάλυση και τα συμπεράσματα της έρευνας παρατίθεται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ XIII

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σύμφωνα με τις ακόλουθες ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία
2. Ορισμός δυσλεξίας / γνώση ύπαρξης δυσλεξικού μαθητή.
3. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς / πλευρίωσης μέσα στη τάξη
4. Σχέση δασκάλου- μαθητή
5. Σχέση σχολείου - οικογένειας
6. Διάγνωση δυσλεξίας
7. Ειδικά σχολεία / ειδικές τάξεις
8. Σεμινάρια γύρω από την δυσλεξία
9. Φορείς για τη δυσλεξία

1) Δημογραφικά Στοιχεία.

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας απαντήθηκαν από 20 δασκάλους - εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του Δήμου Μυτιλήνης από τους οποίους οι 12 ήταν γυναίκες και οι 8 ήταν άνδρες. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των δασκάλων - εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα για την έρευνα ήταν γυναίκες (πίνακας 1, Παρ.Α).

Όσον αφορά τη τάξη διδασκαλίας του δασκάλου - εκπαιδευτικού, από τους 20 οι 4 διδάσκουν στην Α! τάξη, οι 3 στην Β! τάξη, άλλοι 3 στην Γ! τάξη, 3 στην Δ! τάξη, 3 στην Ε! τάξη και 4 στην Στ! τάξη. (Πίνακας 2, Παράρτημα Α)

Σχετικά με τα χρόνια διδασκαλίας των δασκάλων - εκπαιδευτικών από τα αποτελέσματα της προκύπτει ότι από τους 20 στο σύνολο οι 6 (30%) διδάσκουν 20-25 χρόνια, οι 5 (25%) διδάσκουν 15-20 χρόνια, οι 4 (20%) διδάσκουν 0-5 χρόνια, οι 3 (15%) διδάσκουν 5-10 χρόνια και τέλος οι 2 (10%) διδάσκουν πάνω από 25 χρόνια.

Σημείωση : Στην ανάλυση αναφέρονται μόνο τα κύρια αποτελέσματα. Για περισσότερες πληροφορίες απευθυνθείτε στους αναλυτικούς πίνακες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους δασκάλους δεν ανήκει στην κατηγορία των 10-15 χρονών.

2) Ορισμός δυσλεξίας /γνώση ύπαρξης δυσλεξικού μαθητή.

Οι δάσκαλοι - εκπαιδευτικοί ορίζουν την δυσλεξία σαν μια διαταραχή που σχετίζεται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Πιο αναλυτικά 15 δάσκαλοι πιστεύουν ότι είναι διαταραχή που παρουσιάζουν τα παιδιά τα οποία παρά τη φοίτηση σε συνηθισμένες τάξεις αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες. Οι υπόλοιποι 5 δάσκαλοι ναι μεν δέχονται τη δυσλεξία σαν διαταραχή της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας με τη διαφορά ότι έχει να κάνει σχέση με το

χώρο και το χρόνο όπου πολλές φορές προσδιορίζει και τη φύση του προβλήματος (Πίνακας 4. Παράρτημα Α).

Όσον αφορά τη γνώση των δασκάλων - εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει δυσλεξικό παιδί στην τάξη τους, από τους 20 οι 14 (70%) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν και οι υπόλοιποι 6 (30%) απάντησαν θετικά. (πίνακας 5, Παράρτημα Α)

3) Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς / πλευρίωσης που παρουσιάζει το παιδί.

Από τους 6 δασκάλους - εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν την ύπαρξη δυσλεξικού μαθητή προκύπτουν τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί μέσα στη τάξη καθώς και τα χαρακτηριστικά πλευρίωσης τα οποία καταγράφονται ως εξής : 2 από τους δασκάλους (33,3%) απάντησαν ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν κοινωνικότητα, άλλοι 2 (33,3%) ότι παρουσιάζουν απομόνωση, 3(50%) απάντησαν ότι τα δυσλεξικά παιδιά προβάλλουν ζωνρή συμπεριφορά και άλλοι 3 (50%) ότι έχουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Χαρακτηριστική είναι η έλλειψη ανάληψης πρωτοβουλιών από τους δυσλεξικούς μαθητές μέσα στην τάξη. (πίνακας 6, Παράρτημα Α)

Σημείωση : Από το σύνολο των 6 δασκάλων που απάντησαν θετικά στη γνώση ύπαρξης δυσλεξικού μαθητή δόθηκαν περισσότερες από μια απαντήσεις.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά πλευρίωσης που παρουσιάζει το παιδί 3 δάσκαλοι - εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι αριστερόχειρο, 2

δάσκαλοι ότι το παιδί είναι δεξιόχειρο και άλλοι 3 ότι το παιδί με μικτή πλευρίωση. Φαίνεται λοιπόν ότι ένας αριστερόχειρος μαθητής μπορεί να παρουσιάσει και μικτή πλευρίωση ενώ είναι πιο σπάνιο φαινόμενο να παρουσιαστεί σ' ένα δεξιόχειρο η μικτή πλευρίωση (πίνακας 7, Παράρτημα Α)

4) Σχέση δασκάλου - μαθητή.

Από το σύνολο των 6 δασκάλων -εκπαιδευτικών που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικό μαθητή οι 3 (50%) αντιμετωπίζουν το παιδί με ενθάρρυνση, 1 (16,7%) με ευνοϊκή βαθμολογία άλλος 1 (16,7%) με αγάπη και στοργή και ο τελευταίος (16,7%) με κατανόηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι μηδενικό το ποσοστό στις απαντήσεις που αναφέρονται στις τιμωρίες στην ιδιαίτερη μεταχείριση και στην παροχή βοήθειας (πίνακας 8, Παράρτημα Α)

Όσον αφορά το αν οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σ' ένα δυσλεξικό μαθητή και σ' ένα μη δυσλεξικό, οι 4 δάσκαλοι απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλα τα παιδιά της τάξης ενώ 2 από αυτούς απάντησαν όχι (πίνακας 9, Παράρτημα)

Σχετικά με το πως εξελίσσεται η σχέση του δασκάλου με το δυσλεξικό παιδί μέσα στην τάξη θεωρητικώς βασική προϋπόθεση η πολύ καλή σχέση που ανταποκρίνεται σε 3 δασκάλους και καλή σχέση σε άλλους 3 (50%). Σε αντίθετη περίπτωση, μηδενικό είναι το ποσοστό των δασκάλων που δεν έχει καλές σχέσεις με το δυσλεξικό παιδί (πίνακας 10, Παράρτημα Α)

5) Σχέση σχολείου - οικογένειας

Το 66,7% των δασκάλων - εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον για θέματα που αφορούν το παιδί στην όλη του σχολική πορεία. Το 33,3% των δασκάλων εκφράζει διαφορετική άποψη, λέγοντας ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον (πίνακας 11, Παράρτημα)

Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία γίνονται οι επαφές - επικοινωνίες με τους γονείς 2 (33,3%) από τους δασκάλους έχουν πολύ συχνή επικοινωνία, 2 (33,3%) έχουν συχνή επικοινωνία και σπάνια επαφή παρουσιάζουν άλλοι δύο δάσκαλοι (33,3%) (πίνακας 12, Παράρτημα Α)

6) Διάγνωση δυσλεξίας.

Στην ερώτηση αν είναι σε θέση οι δάσκαλοι - εκπαιδευτικοί να κάνουν μια πρώτη διάγνωση όσον αφορά ένα δυσλεξικό παιδί οι ερωτώμενοι σε σύνολο 20 δασκάλων απάντησαν θετικά στο μεγαλύτερο ποσοστό (85%). Αντίθετα το 15% των ερωτώμενων απάντησε αρνητικά. Παρατηρούμε λοιπόν πως οι περισσότεροι δάσκαλοι μπορούν να κάνουν μια πρώτη διάγνωση δυσλεξικού μαθητή. Το αποτέλεσμα συμφωνεί με τη σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση η οποία δέχεται ότι οι δάσκαλοι - εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κάνουν μια πρώτη διάγνωση και στη συνέχεια να συνεργαστούν με οικογένεια και ειδικούς (πίνακας 13, Παράρτημα). Σχετικά με τις ενέργειες που κάνουν μετά τη διάγνωση, οι δάσκαλοι που είναι σε θέση να κάνουν διάγνωση επιλέγουν σαν

επόμενο βήμα την επικοινωνία με τους γονείς (85%) ενώ οι υπόλοιποι που απάντησαν όσον αφορά τη διάγνωση προτιμούν την παραπομπή σε κάποιο ειδικό (15%) (πίνακας 14, Παράρτημα Α).

7) Ειδικά σχολεία - ειδικές τάξεις

Το 60% των δασκάλων -εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για τα δυσλεξικά παιδιά, το 35% των δασκάλων εκφράζει αντίθετη άποψη ενώ το 5% δεν εκφράζει καμιά θέση. (πίνακας 15, Παράρτημα Α).

Σχετικά με το αν γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών τάξεων, οι ερωτώμενοι στο μεγαλύτερο ποσοστό (90%) απάντησαν θετικά. Αντίθετα το 5% των ερωτώμενων απάντησε αρνητικά και ένα άλλο 5% δεν γνώριζε. (πίνακας 16, Παράρτημα Α)

8) Σεμινάρια γύρω από τη δυσλεξία

Από τους 20 δασκάλους - εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 16 έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τη δυσλεξία ενώ αντίθετα μόνο οι 4 δεν έχουν παρακολουθήσει. (πίνακας 17. Παράρτημα).

Από το σύνολο των 16 δασκάλων που συμμετείχαν σε σεμινάρια οι 15(93,8%) απάντησαν ότι τα σεμινάρια είχαν διάρκεια 0-6 μήνες και 1 (6,3%) με διάρκεια 6-12 μήνες (πίνακας 18, Παραρτήματα Α.) Σχετικά με τους 4 δασκάλους που δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια οι 3 (75%) απάντησαν ότι θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε διάφορα σεμινάρια

γύρω από τη δυσλεξία ενώ αντίθετα μόνο 1 (25%) απάντησε αρνητικά (πίνακας 19, Παράρτημα Α).

Όσον αφορά τη συχνότητα των ενημερώσεων, το μεγαλύτερο ποσοστό (90%) των ερωτώμενων θεωρεί απαραίτητες τις συχνές ενημερώσεις ενώ αρνητικά απάντησε το υπόλοιπο 10% (πίνακας 20, Παράρτημα Α)

9) Φορείς για τη δυσλεξία

Το 90% των δασκάλων - εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα, πιστεύει ότι γνωρίζει τους φορείς που θα πρέπει ν' απευθυνθούν όταν έχει δυσλεξικό μαθητή στην τάξη ενώ αντίθετα μόνο το 10% έχει αντίθετη άποψη. (πίνακας 21, Παράρτημα Α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ XIII

ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Περίληψη Έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής, ήταν να μελετηθεί η στάση του δασκάλου - εκπαιδευτικού Α΄ βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή. Το ερωτηματολόγιο μας απευθυνόταν σε 20 δασκάλους, 3 δημοτικών σχολείων του Δήμου Μυτιλήνης οι οποίοι καλέστηκαν ν' απαντήσουν σε 21 ερωτήσεις.

Θεωρήσαμε σημαντικό για την καλύτερη διερεύνηση του προβλήματος της δυσλεξίας, αρχικά να καταγράψουμε την τάξη διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και τα χρόνια διδασκαλίας του. Στη συνέχεια μας ενδιέφερε να δούμε την απογύή τους στο τι είναι δυσλεξία και αν μπορούν να εντοπίσουν την ύπαρξη δυσλεξικού μαθητή μέσα στην τάξη.

Αναφερθήκαμε στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ενός δυσλεξικού παιδιού μέσα στο χώρο του σχολείου καθώς και στο ποια είναι η στάση των δασκάλων - εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά αυτή.

Μας ενδιέφερε να μάθουμε εάν υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και πόσο συχνή είναι η επαφή μαζί του καθώς και την άπογύή τους, εάν η ύπαρξη ειδικών σχολείων ή

Δυσλεξία-Η στάση του εκπαιδευτικού Α΄ βαθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία βοηθά την πρόοδο του δυσλεξικού παιδιού.

Τέλος θεωρήσαμε σημαντικό να καταγράψουμε το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι δάσκαλοι - εκπαιδευτικοί, όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίων πάνω στη δυσλεξία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Θα πρέπει να επισημανθεί, όπως ήδη έχει προαναφερθεί ότι ο αριθμός των δασκάλων - εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν μόλις 20, ένα ελάχιστο ποσοστό του εκπαιδευτικού διδασκαλικού κλάδου του Δήμου Μυτιλήνης και δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα γενικευμένα. Όμως παρά το ελάχιστο του δείγματος, τα αποτελέσματα δεν αποκλίνουν σχεδόν καθόλου από τη βιβλιογραφία.

Τα σπουδαιότερα γενικά συμπεράσματα της έρευνας, σε συσχέτιση με όλη την κύρια βιβλιογραφική μελέτη και με όλες τις ερευνητικές υποθέσεις μπορούν να συνομίστουν ως εξής :

- Από το δείγμα των δασκάλων-εκπαιδευτικών φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δέχεται τη δυσλεξία ως τη διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες τάξεις αποτυχαίνουν ν΄ αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση την γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες.

-Ως προς τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των δυσλεξικών παιδιών παρατηρήθηκαν προβλήματα συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις και ζωηρή συμπεριφορά. 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 στη τάξη προσπαθεί να το κατορθώσει με διάφορες αποκλίσεις συμπεριφοράς και μη κοινωνικές ενέργειες.

- Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά πλευρίωσης, μέσα από την έρευνα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι αριστερόχειροι ενώ συγχρόνως παρουσιάζουν και μικτή πλευρίωση. Συγκρίνοντας με τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος παρατηρούμε ότι στα δυσλεξικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου είναι ασταδής με συνέπεια τη δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας.

- Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι για να βοηθήσουν περισσότερο τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην τάξη και γενικότερα στο περιβάλλον του σχολείου το πετυχαίνουν με την ενδάρρυνση. Βέβαια με βάση τη θεωρία μας, δεν είναι το μοναδικό μέσο που μπορεί να βοηθηθεί ένας δυσλεξικός μαθητής. Ο δάσκαλος θα πρέπει να γίνει ουσιαστικά φίλος με το παιδί, να του δείχνει αγάπη και στοργή, να το εμπνέει με θάρρος και εμπιστοσύνη για τον εαυτό του και κυρίως να κατανοεί τις αρνήσεις του, τους φόβους του τις ανασφάλειές τους όταν του δίνει κάποια εργασιακή δουλειά. Επίσης ο δάσκαλος καλείται να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σ΄ ένα δυσλεξικό και σ΄ ένα μη δυσλεξικό μαθητή. Φυσικά αυτό προέκυψε και στην ερευνά μας.

- Από την έρευνα προέκυψε ότι η συνεργασία και η επικοινωνία δασκάλου και οικογενειακού περιβάλλοντος του δυσλεξικού μαθητή είναι αρκετά συχνή.

- Οι δάσκαλοι με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σε θέση να κάνουν μια πρώτη διάγνωση όσον αφορά το δυσλεξικό μαθητή. Οι μετέπειτα ενέργειες τους είναι να επικοινωνήσουν με τους γονείς και να τους παραπέμψουν στα ειδικά σχολεία ή στις ειδικές τάξεις των κανονικών σχολείων που λογικά θα πρέπει να υπάρχουν.

-Το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια που αφορούν την δυσλεξία σεμινάρια τα οποία η διάρκειά τους είναι εξαμηνιαία.

Επίσης από την έρευνα προκύπτει ότι οι δάσκαλοι θεωρούν απαραίτητο να έχουν συχνές ενημερώσεις όσον αφορά τη δυσλεξία καθώς και να ενημερώνονται συνεχώς για το ποιοί είναι οι φορείς που θα πρέπει να απευθυνθούν. Από τα παραπάνω φαίνεται το ενδιαφέρον που προβάλλουν οι δάσκαλοι σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών γενικά.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

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

Από τη θεωρητική επεξεργασία του θέματος όπου μελετήθηκε η περιγεννητική περίοδος, η ψυχοκινητική ανάπτυξη και η κληρονομικότητα καθώς και από τα αποτελέσματα της έρευνας όπου μελετήθηκε η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή προέκυψε ότι τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών.

- Προτείνεται συστηματική διαχρονική μελέτη των παιδιών, που ν΄ αρχίζει από το νηπιαγωγείο. Τα παιδιά να επανεξετάζονται 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 εμπειρίες, στα βιώματα του, στο περιβάλλον του, ώστε να φανεί η διαφορά της

αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας 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 φανερό 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 τη 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 Δ). Κατάλληλη οργάνωση

της τάξης και των διδακτικών μεθόδων που μπορούν να συντελέσουν στην βελτίωση του παιδιού και έλεγχο της επίδοσης 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 του φορείς της κοινότητας. Λόγω του ότι η δυσλεξία πολλές φορές εμφανίζει στο παιδί μια ανασφάλεια με αγχώδη συμπτώματα που φαίνεται στις σχέσεις του με 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.

- Συμβουλευτική κοινωνική εργασία στην οικογένεια με στόχο την αποδοχή του προβλήματος, τη μείωση του άγχους και τη μετεξέλιξη 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.

- Επιδίωξη για μείωση και άμβλυνση 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 βοηδιέται 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 διάβασμά του, γιατί κάποιο μικρό πρόβλημα πχ. 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 διευρύνει το κοινωνικό ιστορικό του παιδιού αποφεύγοντας έτσι να μείνει μόνο στο επίπεδο της καταγραφής στοιχείων.

- 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 Δ΄), θα μπορεί να

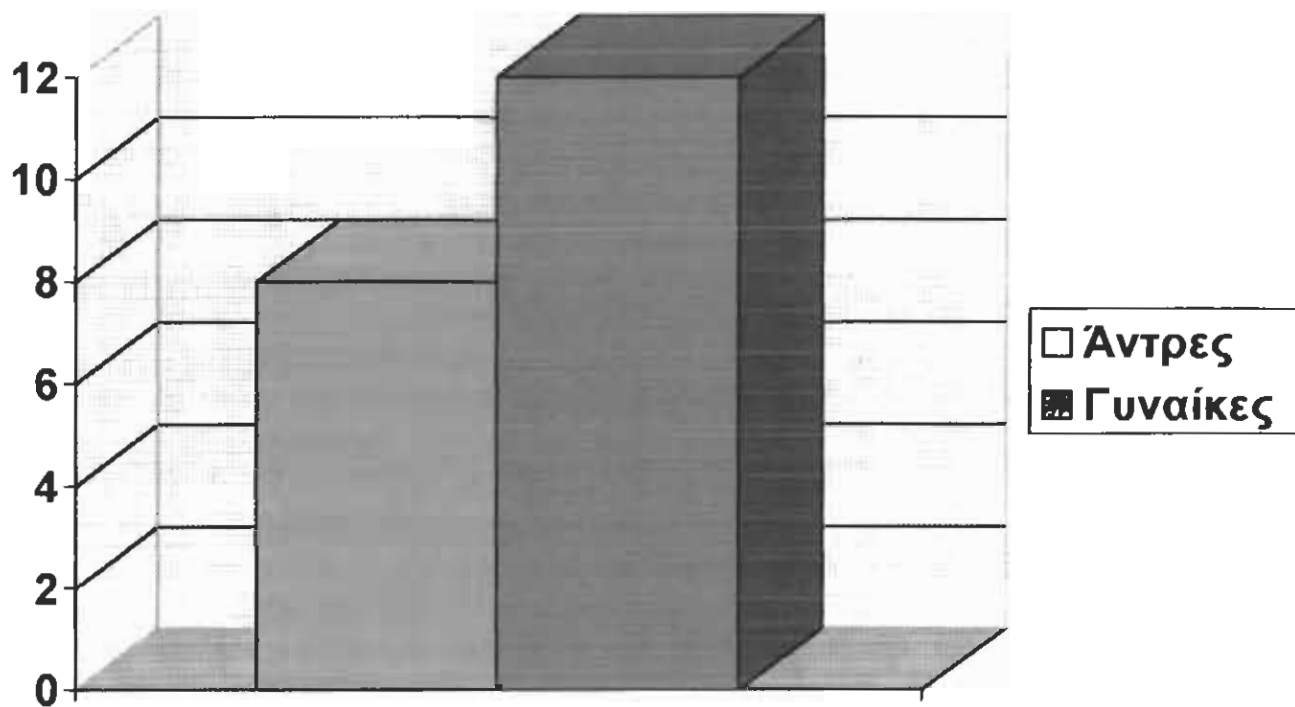
δημιουργείται διαγνωστική εξέταση των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία και που χρειάζονται ειδική αγωγή.

- 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 εντοπισμό των μαθητών με προβλήματα δυσλεξίας.

Για τη σωστή αντιμετώπιση της δυσλεξίας και των άλλων μαθησιακών δυσκολιών στα πλαίσια της Παιδαγωγικής, πρέπει να εξατομικεύουμε τη διαδικασία διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής και να την προσαρμόζουμε στις ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά.

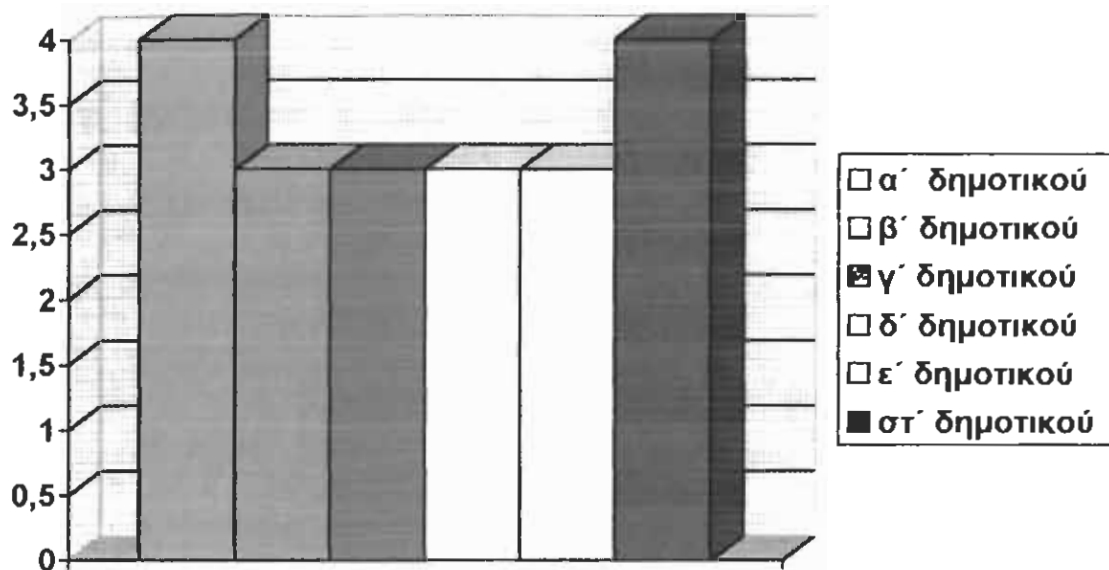
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ



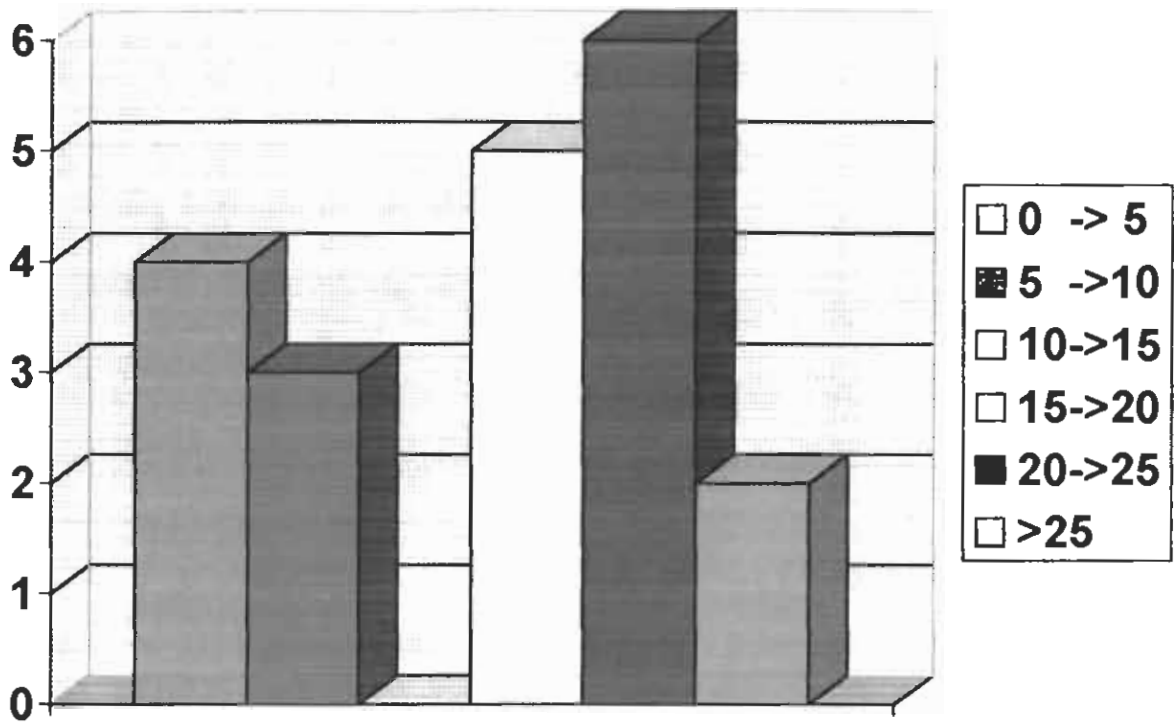
1. Φύλλο

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| Άντρες | 8 | 40 |
| Γυναίκες | 12 | 60 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |



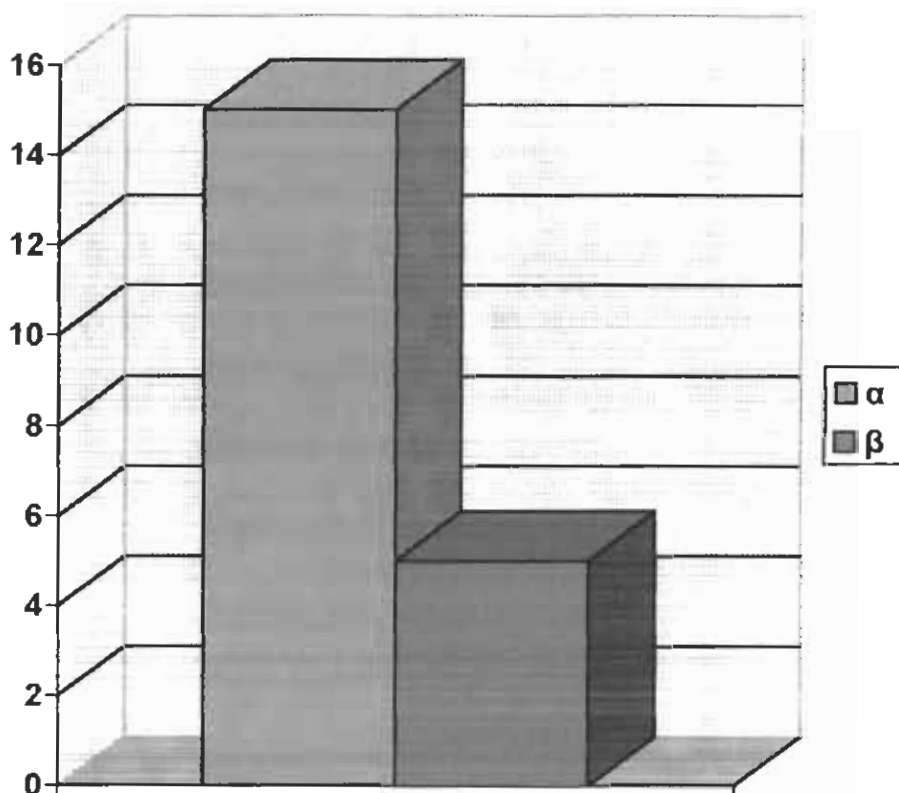
2. Τάξη διδασκαλίας του / της εκπαιδευτικού

| | Αριθμός | % |
|---------------|---------|-----|
| α' δημοτικού | 4 | 20 |
| β' δημοτικού | 3 | 15 |
| γ' δημοτικού | 3 | 15 |
| δ' δημοτικού | 3 | 15 |
| ε' δημοτικού | 3 | 15 |
| στ' δημοτικού | 4 | 20 |
| Σύνολο | 20 | 100 |



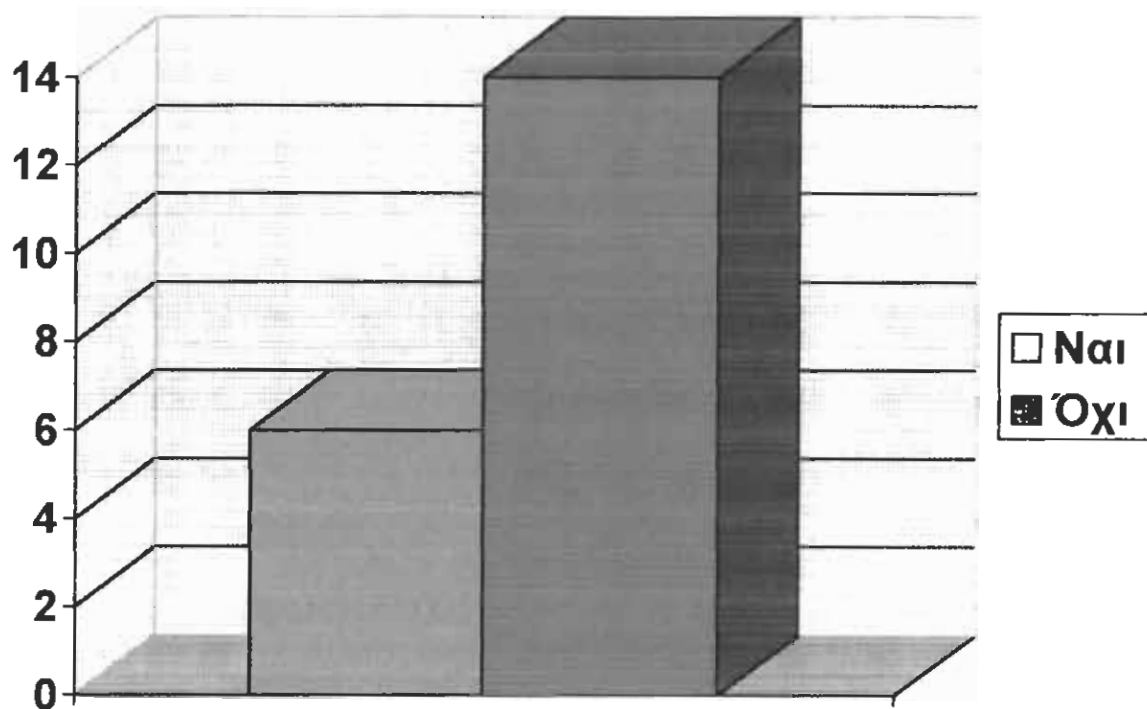
3. Χρόνια διδασκαλίας

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| 0-5 | 4 | 20 |
| 5-10 | 3 | 15 |
| 10-15 | 0 | 0 |
| 15-20 | 5 | 25 |
| 20-25 | 6 | 30 |
| >25 | 2 | 10 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |



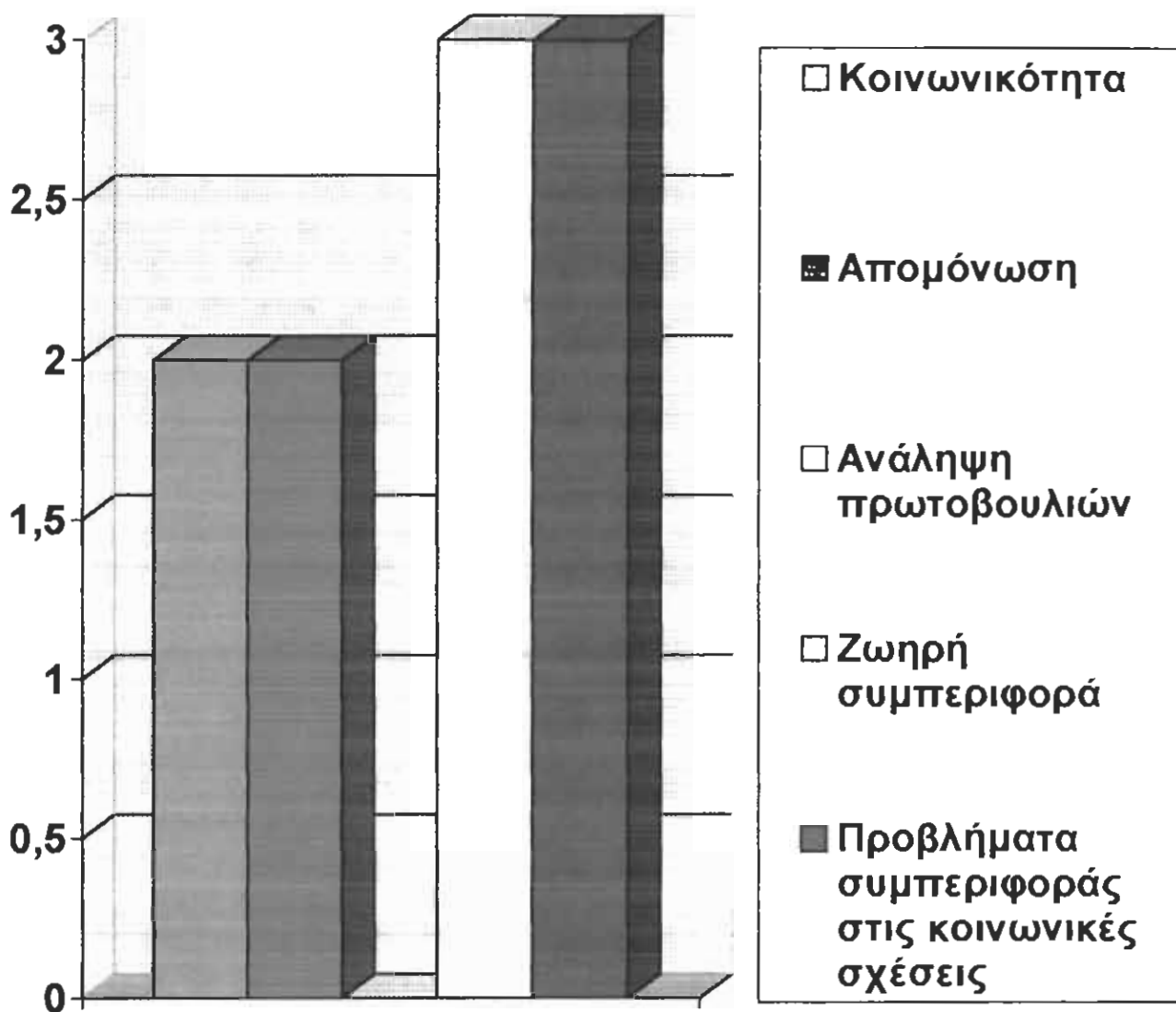
4. Η δυσλεξία είναι:

| | Αριθμός | % |
|--|-----------|------------|
| α. 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 | 15 | 75 % |
| β. Ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων που επηρεάζουν την μάθηση, την ανάγνωση, την γραφή, την έκφραση και την αίσθηση στο χώρο και το χρόνο, τα οποία πολλές φορές προσδιορίζουν τη φύση του προβλήματος | 5 | 25 % |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |



5. Γνωρίζετε αν υπάρχει δυσλεξικός μαθητής / τρια στην τάξη σας:

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|-------------|
| Ναι | 6 | 30% |
| Όχι | 14 | 70% |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100%</i> |



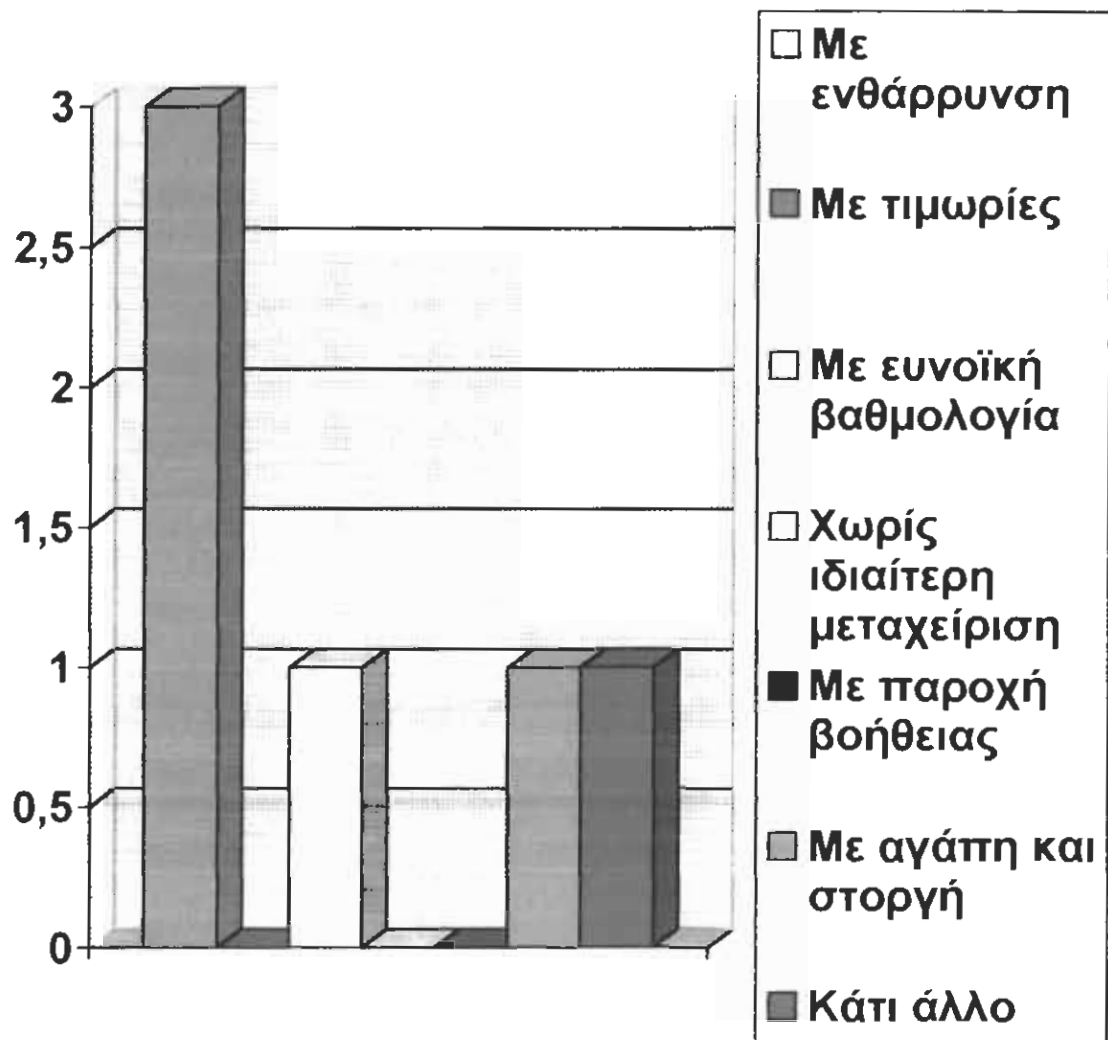
6. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς δυσλεξικού παιδιού στην τάξη:

| | Αριθμός | % |
|---|---------|-------|
| Κοινωνικότητα | 2 | 33,3% |
| Απομόνωση | 2 | 33,3% |
| Ανάληψη πρωτοβουλιών | 0 | 0% |
| Ζωηρή συμπεριφορά | 3 | 50% |
| Προβλήματα συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις | 3 | 50% |



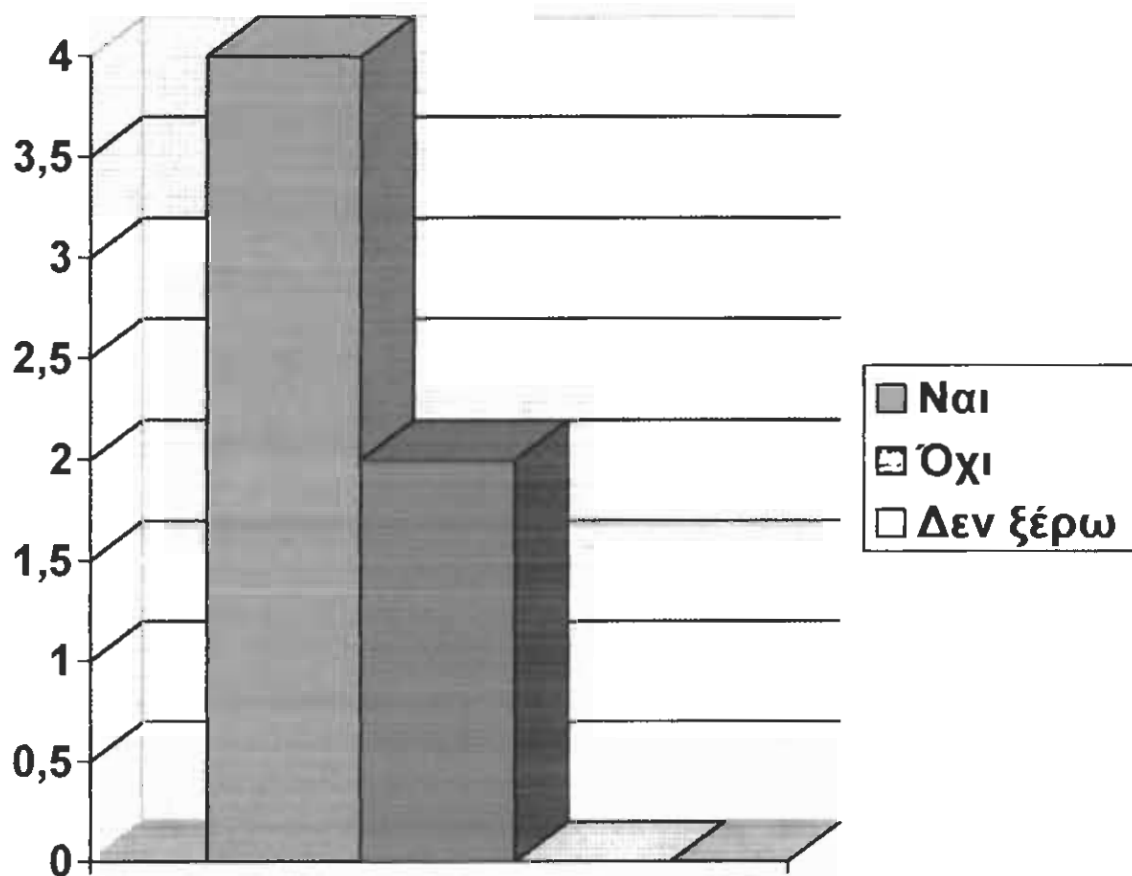
7. Χαρακτηριστικά πλευρίωσης που παρουσιάζει το παιδί

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|-------------------|----------------|----------|
| Αριστερόχειρο | 3 | 50 |
| Δεξιόχειρο | 2 | 33,3 |
| Μικτή πλευρίωση | 3 | 16,7 |
| Έλλειψη στοιχείων | 0 | 0 |



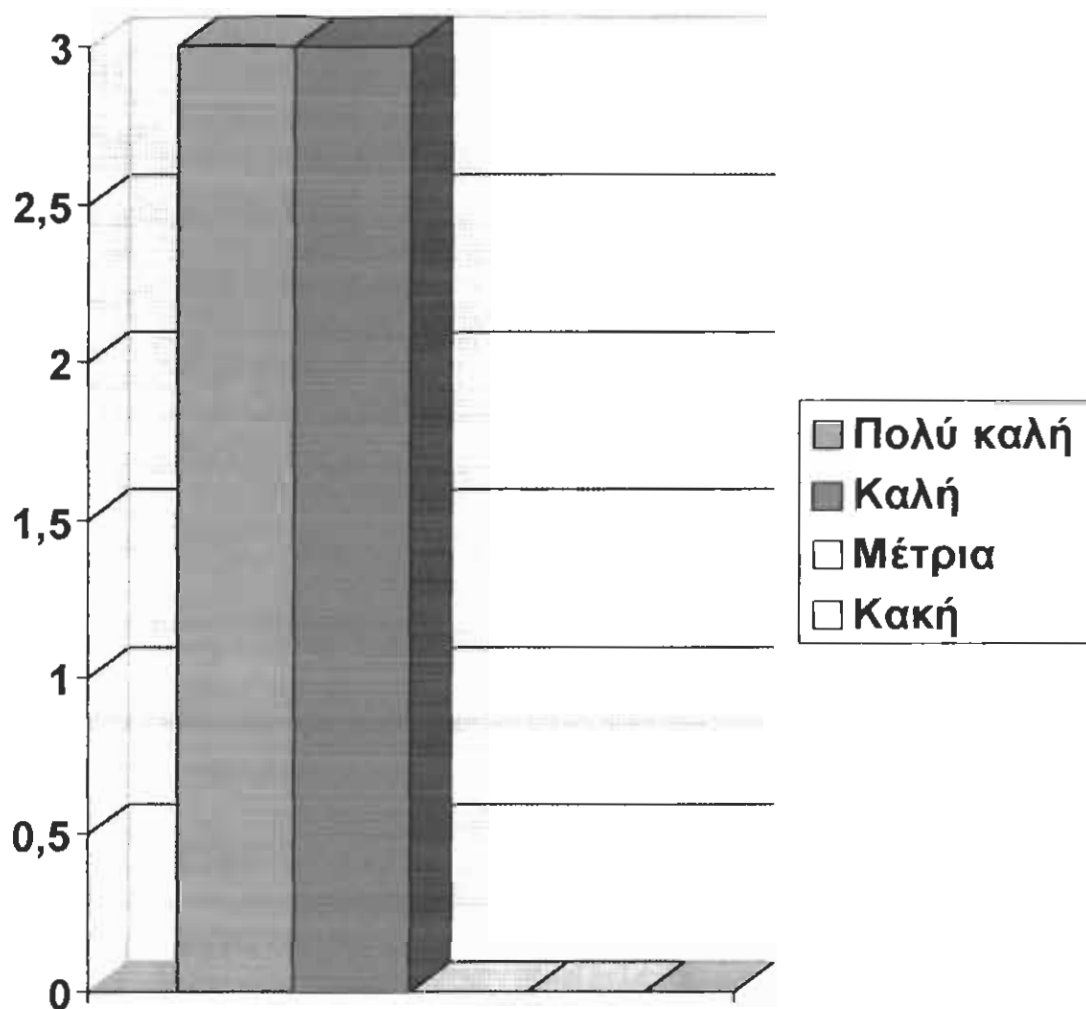
8. Πως αντιμετωπίζετε το δυσλεξικό παιδί μέσα στην τάξη:

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|-----------------------------|----------------|------------|
| Με ενθάρρυνση | 3 | 50 |
| Με τιμωρίες | 0 | 0 |
| Με ευνοϊκή βαθμολογία | 1 | 16,7 |
| Χωρίς ιδιαίτερη μεταχείριση | 0 | 0 |
| Με παροχή βοήθειας | 0 | 0 |
| Με αγάπη και στοργή | 1 | 16,7 |
| Κάτι άλλο | 1 | 16,7 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>6</i> | <i>100</i> |



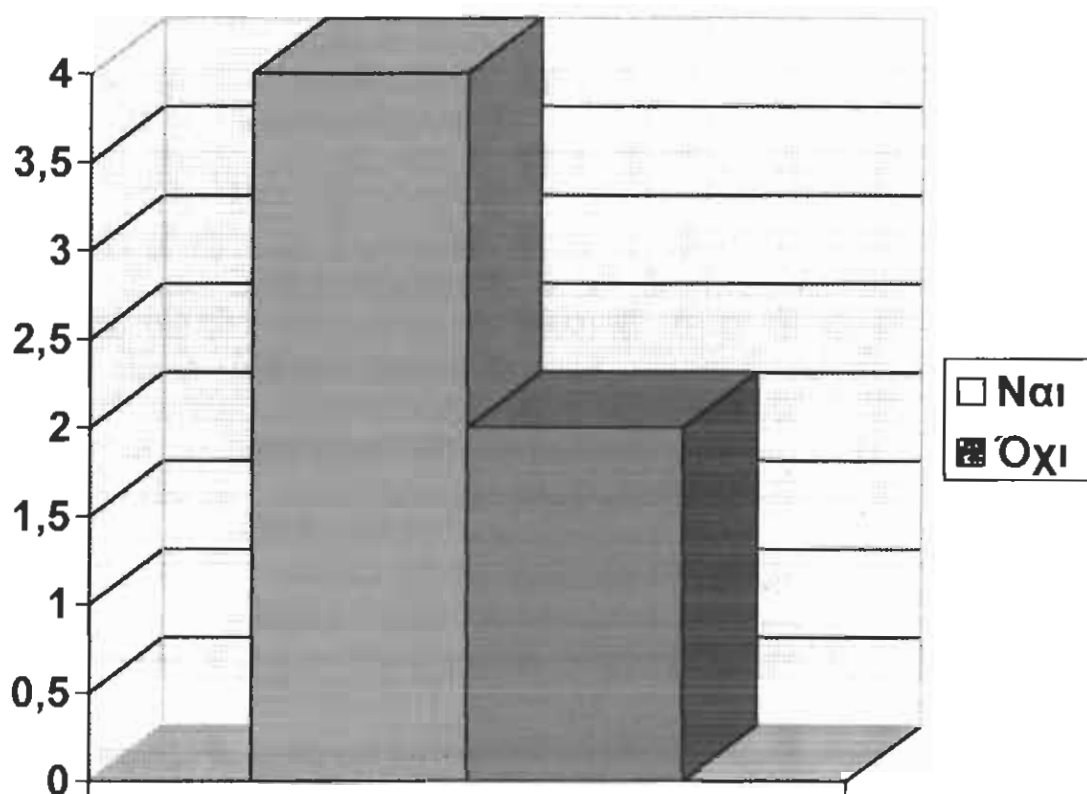
9. Συμπεριφέρεστε ως δάσκαλος / α με τον ίδιο τρόπο σε ένα δυσλεξικό και μη δυσλεξικό μαθητή:

| | Αριθμός | % |
|----------|---------|------|
| Ναι | 4 | 66,7 |
| Όχι | 2 | 33,3 |
| Δεν ξέρω | 0 | 0 |
| Σύνολο | 6 | 100 |



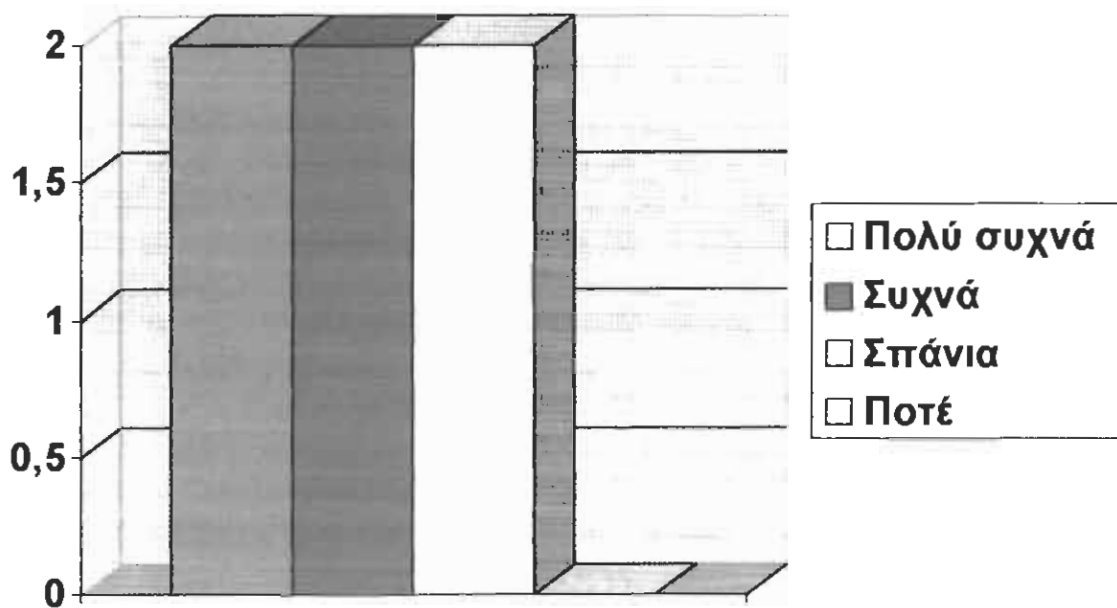
10. Ποια η σχέση σας με το δυσλεξικό παιδί μέσα στην τάξη;

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| Πολύ καλή | 3 | 50 |
| Καλή | 3 | 50 |
| Μέτρια | 0 | 0 |
| Κακή | 0 | 0 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>6</i> | <i>100</i> |



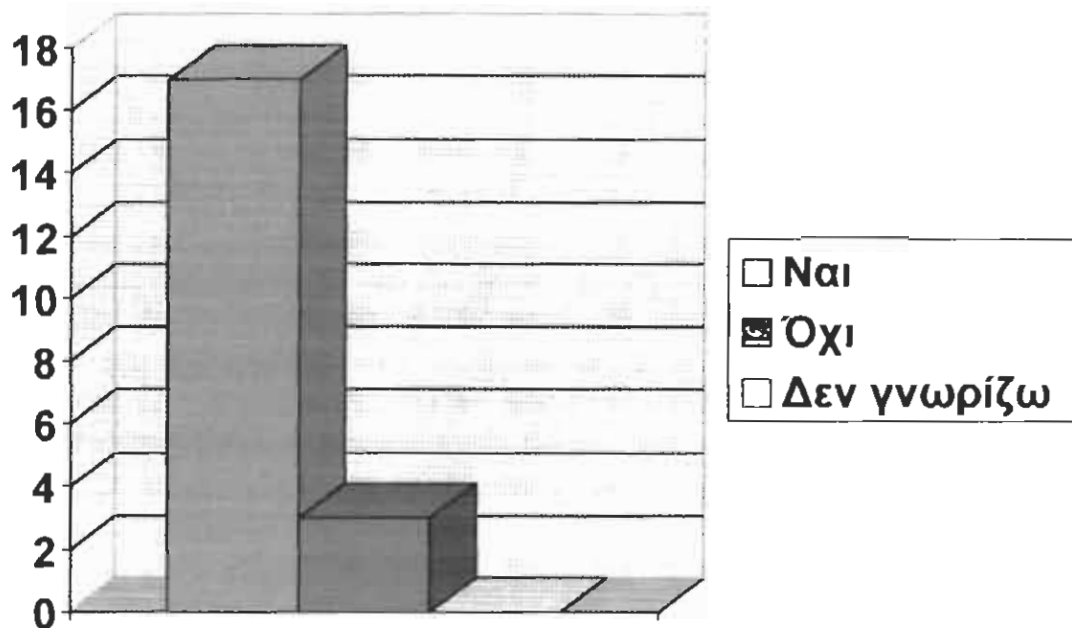
11. Υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του δυσλεξικού μαθητή;

| | Αριθμός | % |
|---------------|----------|------------|
| Ναι | 4 | 66,7 |
| Όχι | 2 | 33,3 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>6</i> | <i>100</i> |



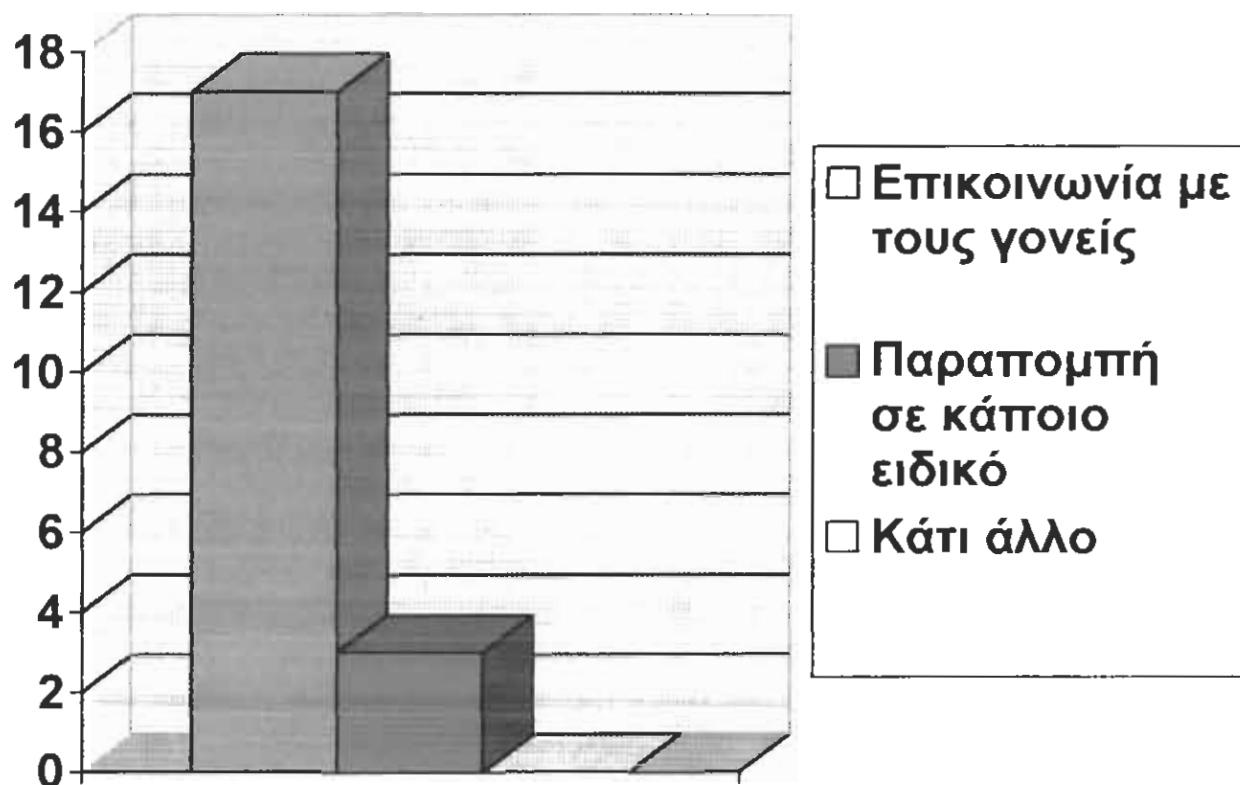
12. Κάθε πότε γίνεται η επικοινωνία με τους γονείς;

| | Αριθμός | % |
|---------------|----------|------------|
| Πολύ συχνά | 2 | 33,3 |
| Συχνά | 2 | 33,3 |
| Σπάνια | 2 | 33,3 |
| Ποτέ | 0 | 0 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>6</i> | <i>100</i> |



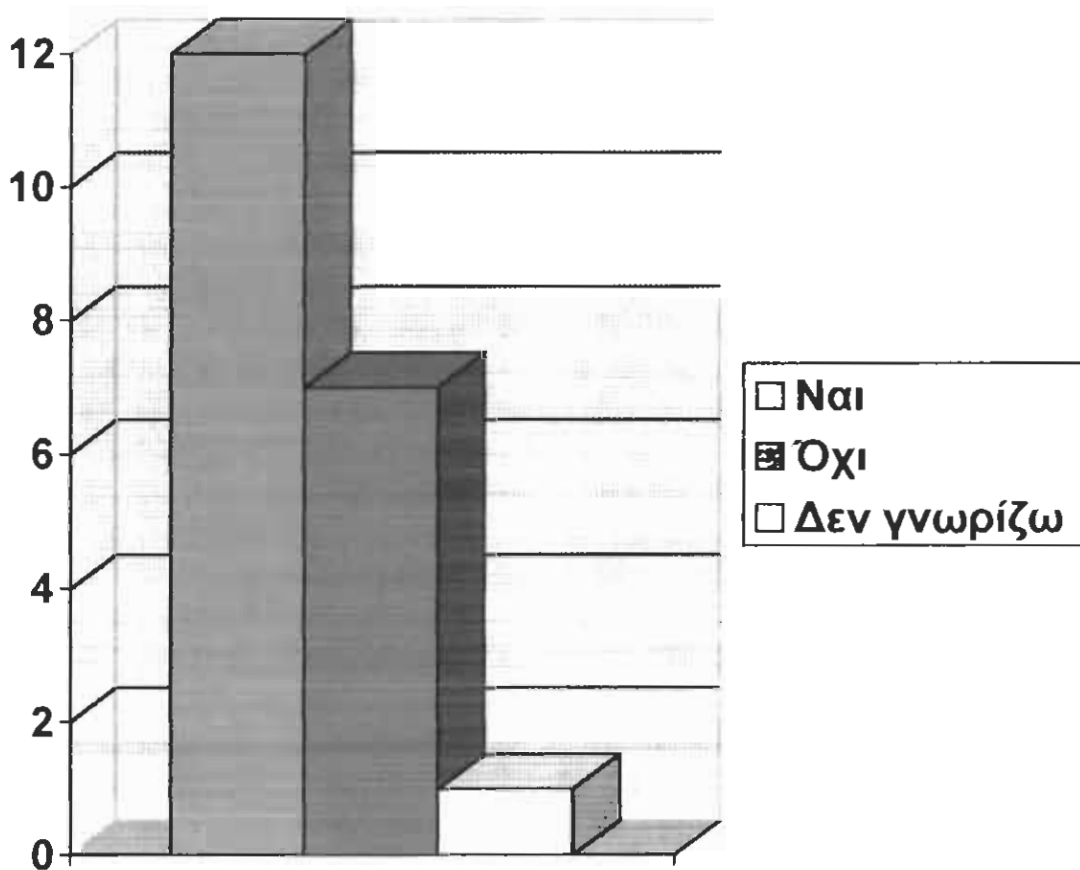
13. Θεωρείται ότι είστε σε θέση να κάνετε μία πρώτη διάγνωση όσον αφορά ένα δυσλεξικό παιδί;

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| Ναι | 17 | 85 |
| Όχι | 3 | 15 |
| Δεν γνωρίζω | 0 | 0 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |



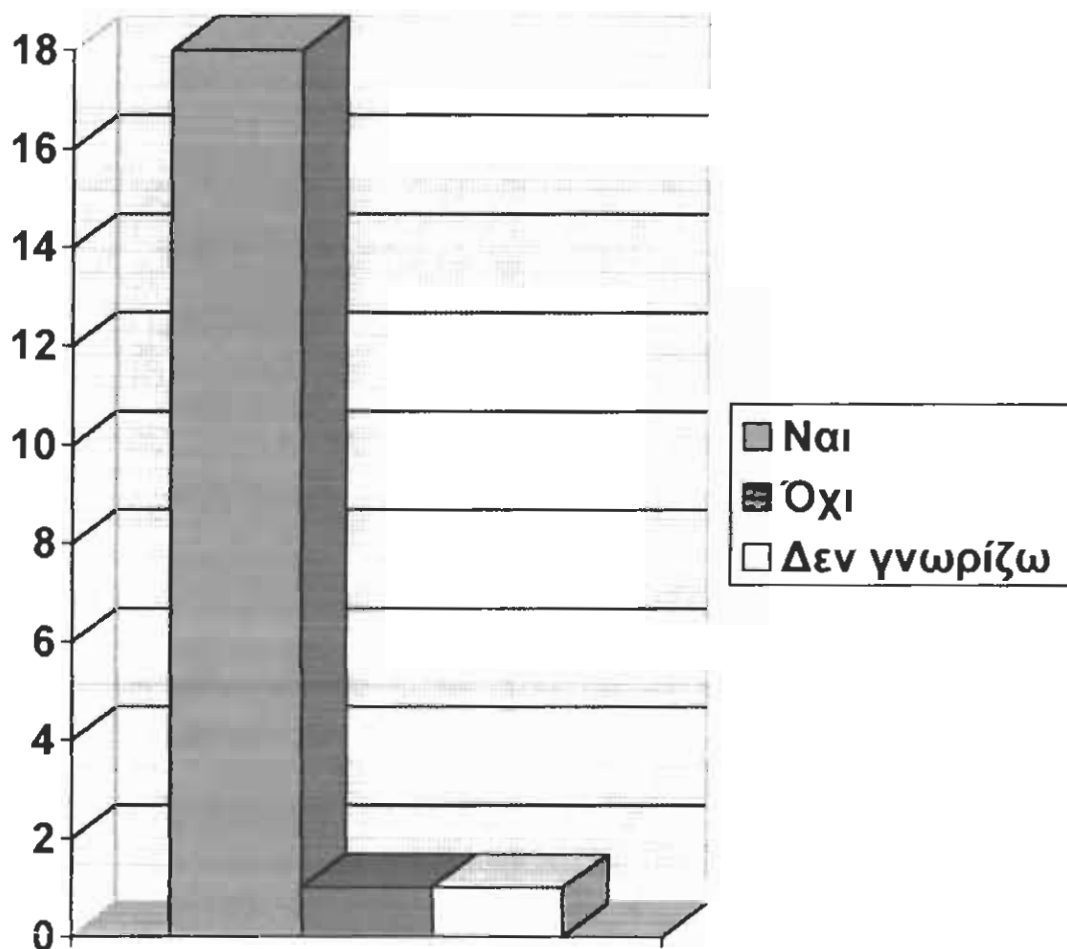
14. Τι ενέργειες γίνονται μετά την διάγνωση;

| | Αριθμός | % |
|----------------------------|-----------|------------|
| Επικοινωνία με τους γονείς | 17 | 85 |
| Παραπομπή σε κάποιο ειδικό | 3 | 15 |
| Κάτι άλλο | 0 | 0 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |



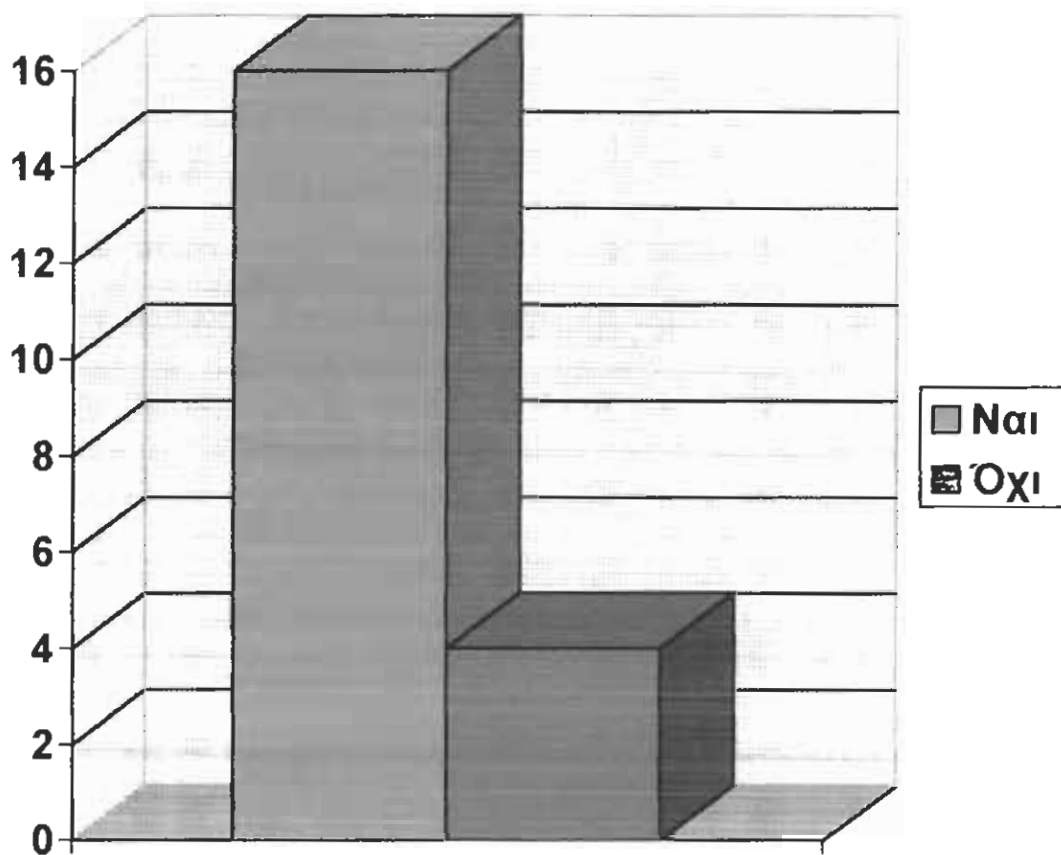
15. Νομίζετε ότι πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για τα δυσλεξικά παιδιά;

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| Ναι | 12 | 60 |
| Όχι | 7 | 35 |
| Δεν γνωρίζω | 1 | 5 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |



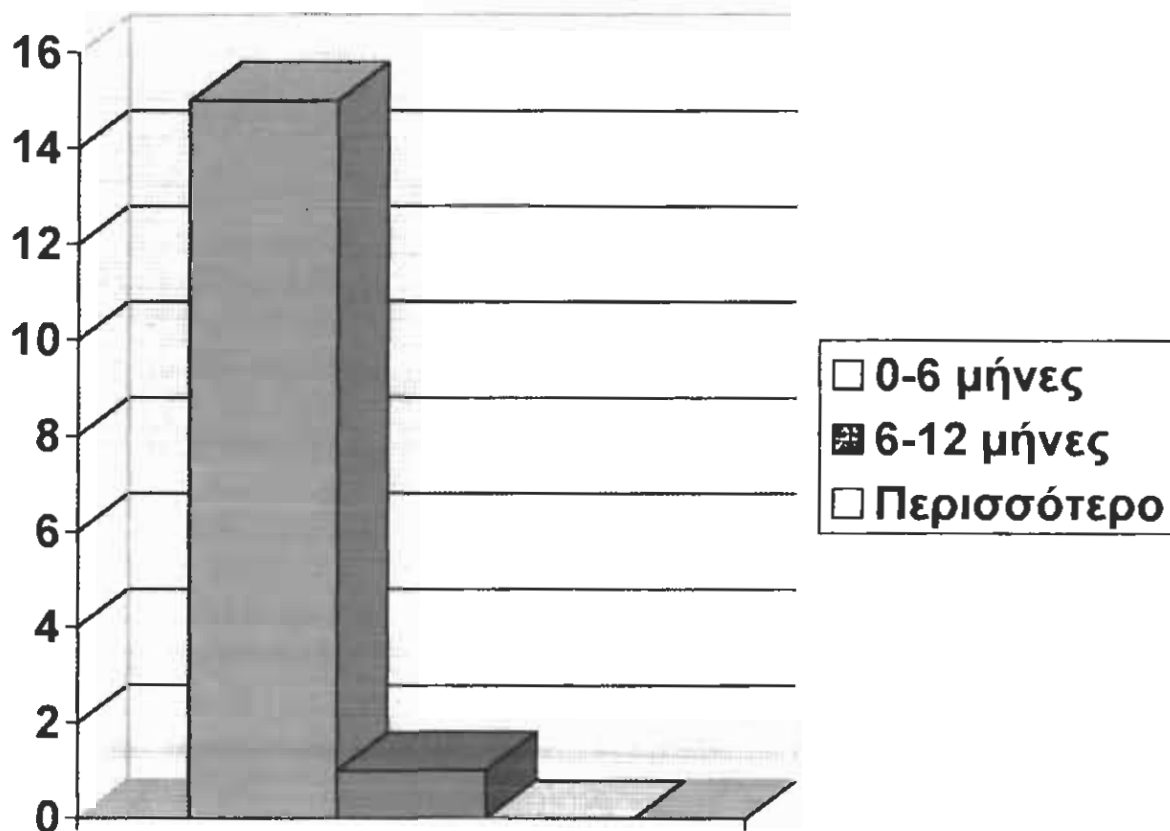
16. Γνωρίζετε αν υπάρχουν στην περιοχή σας ειδικές τάξεις για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

| | Αριθμός | % |
|-------------|---------|-----|
| Ναι | 18 | 90 |
| Όχι | 1 | 5 |
| Δεν γνωρίζω | 1 | 5 |
| Σύνολο | 20 | 100 |



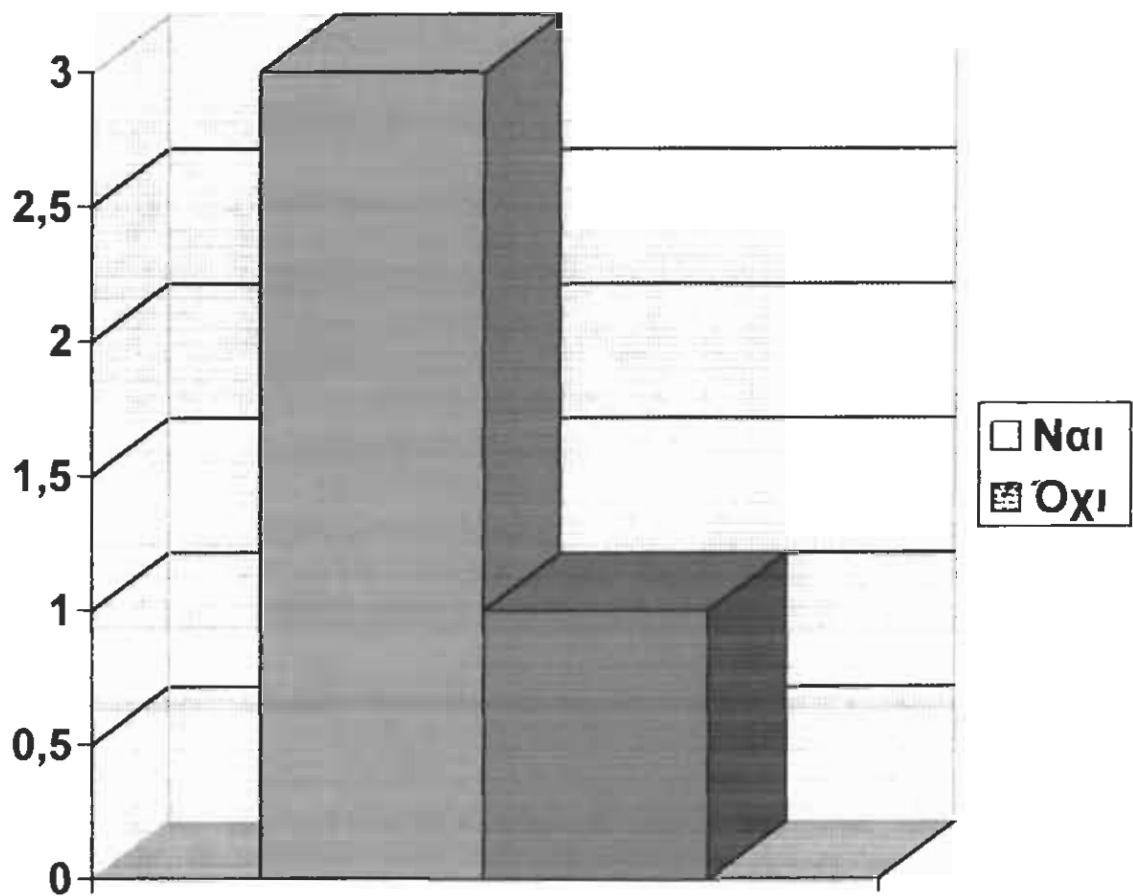
17. Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τη δυσλεξία:

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| Ναι | 16 | 80 |
| Όχι | 4 | 20 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |



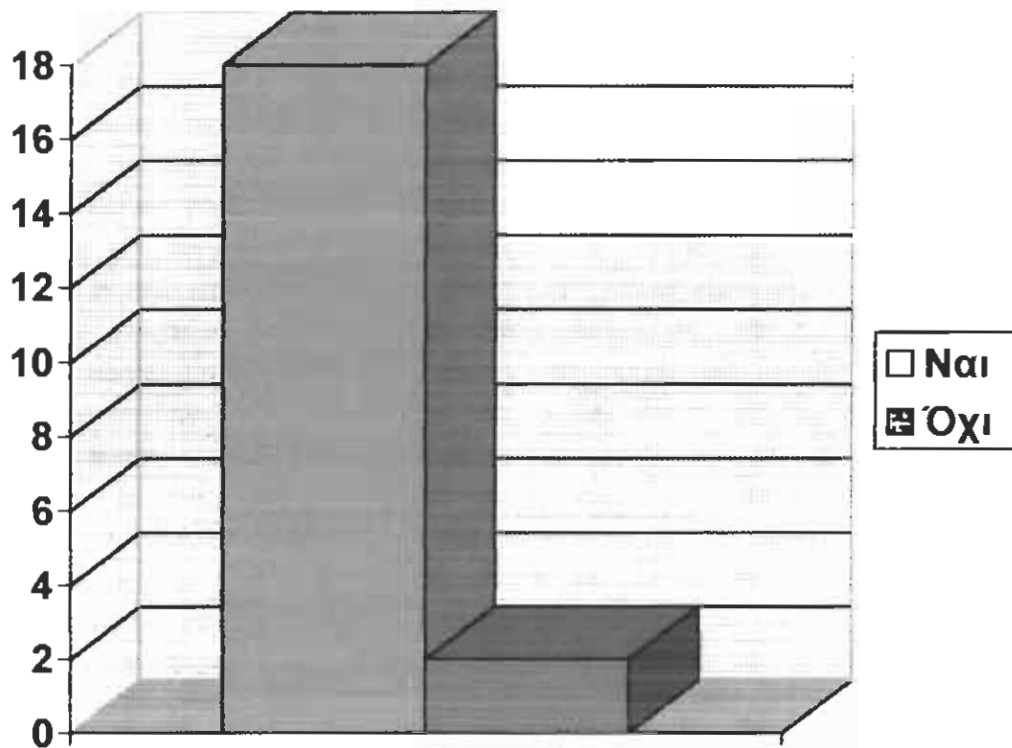
18. Αν ναι, τι διάρκεια είχαν τα σεμινάρια;

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| 0-6 μήνες | 15 | 93,8 |
| 6-12 μήνες | 1 | 6,3 |
| Περισσότερο | 0 | 0 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>16</i> | <i>100</i> |



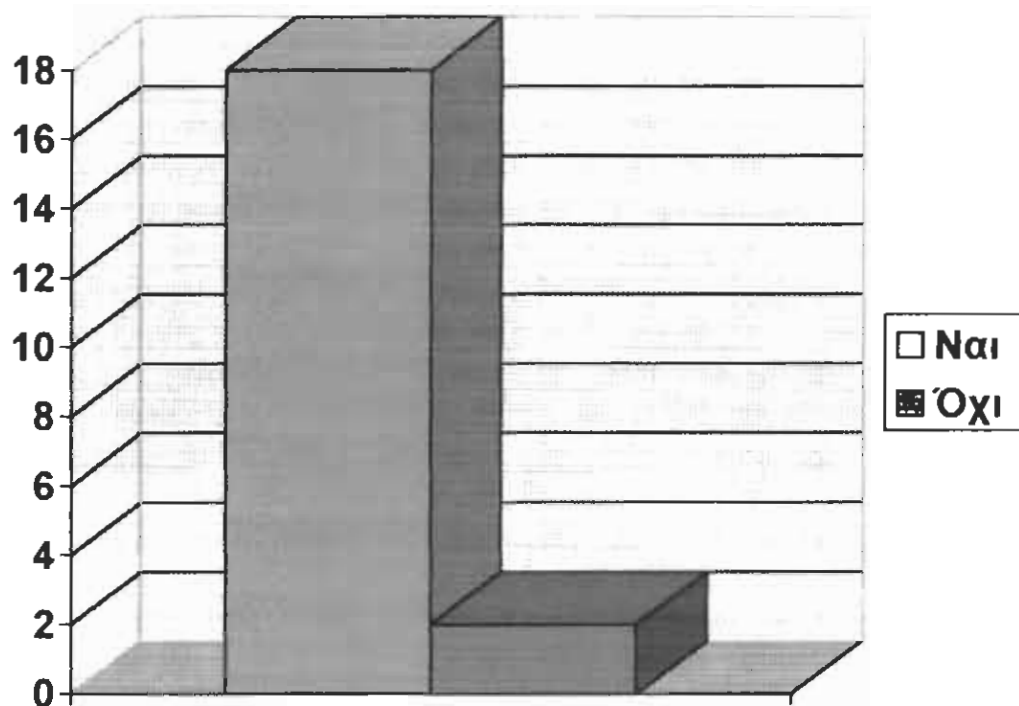
19. Αν όχι, θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο;

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| Ναι | 3 | 75 |
| Όχι | 1 | 25 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>4</i> | <i>100</i> |



20. Θεωρείτε απαραίτητο να έχετε συχνές ενημερώσεις όσον αφορά τη δυσλεξία;

| | Αριθμός | % |
|--------|---------|-----|
| Ναι | 18 | 90 |
| Όχι | 2 | 10 |
| Σύνολο | 20 | 100 |



21. Γνωρίζετε τους φορείς που θα πρέπει να απευθυνθείτε όταν έχετε στην τάξη σας δυσλεξικό μαθητή;

| | <i>Αριθμός</i> | <i>%</i> |
|---------------|----------------|------------|
| Ναι | 18 | 90 |
| Όχι | 2 | 10 |
| <i>Σύνολο</i> | <i>20</i> | <i>100</i> |

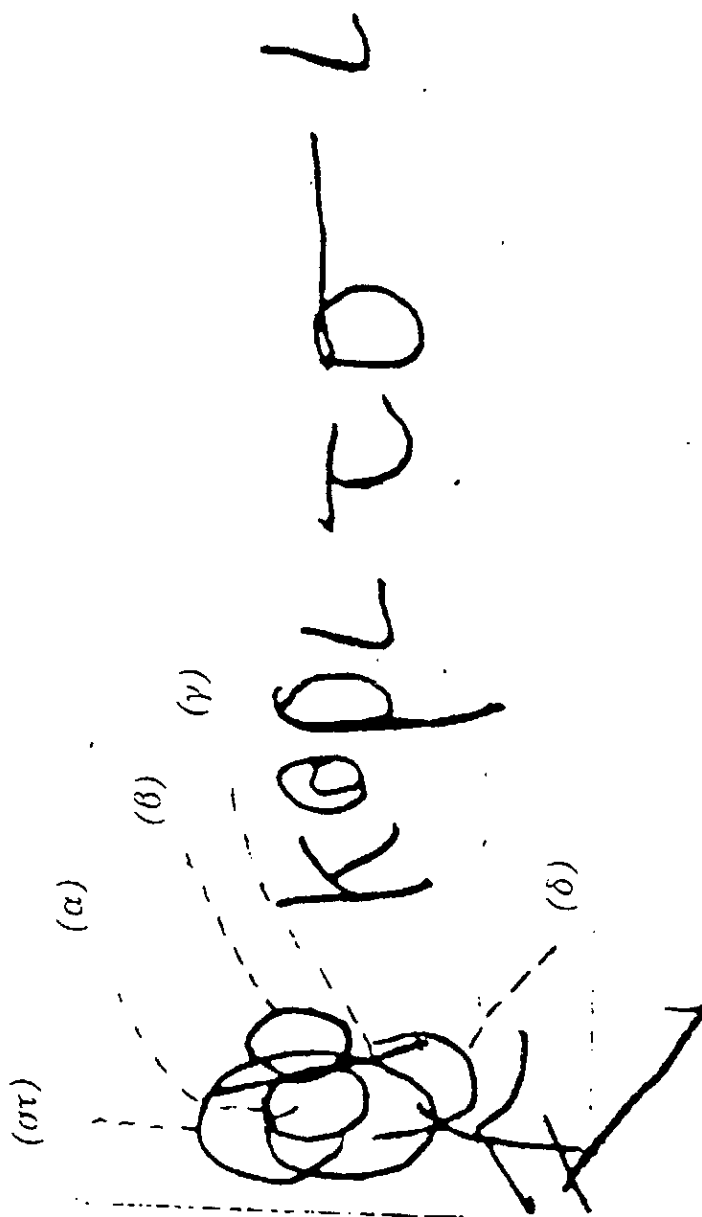
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΩΝ

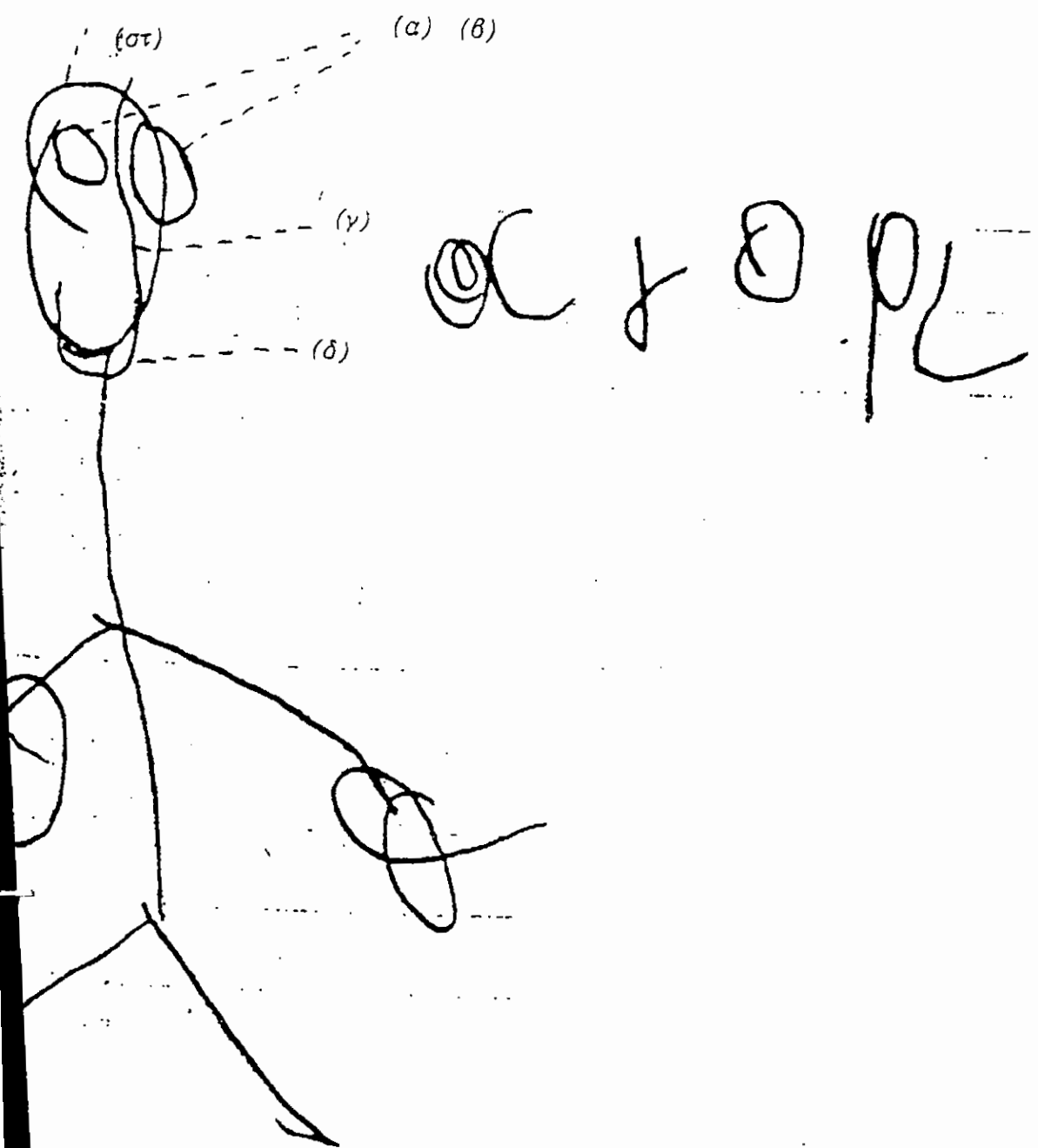
ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

कोशिकाओं का
विकास

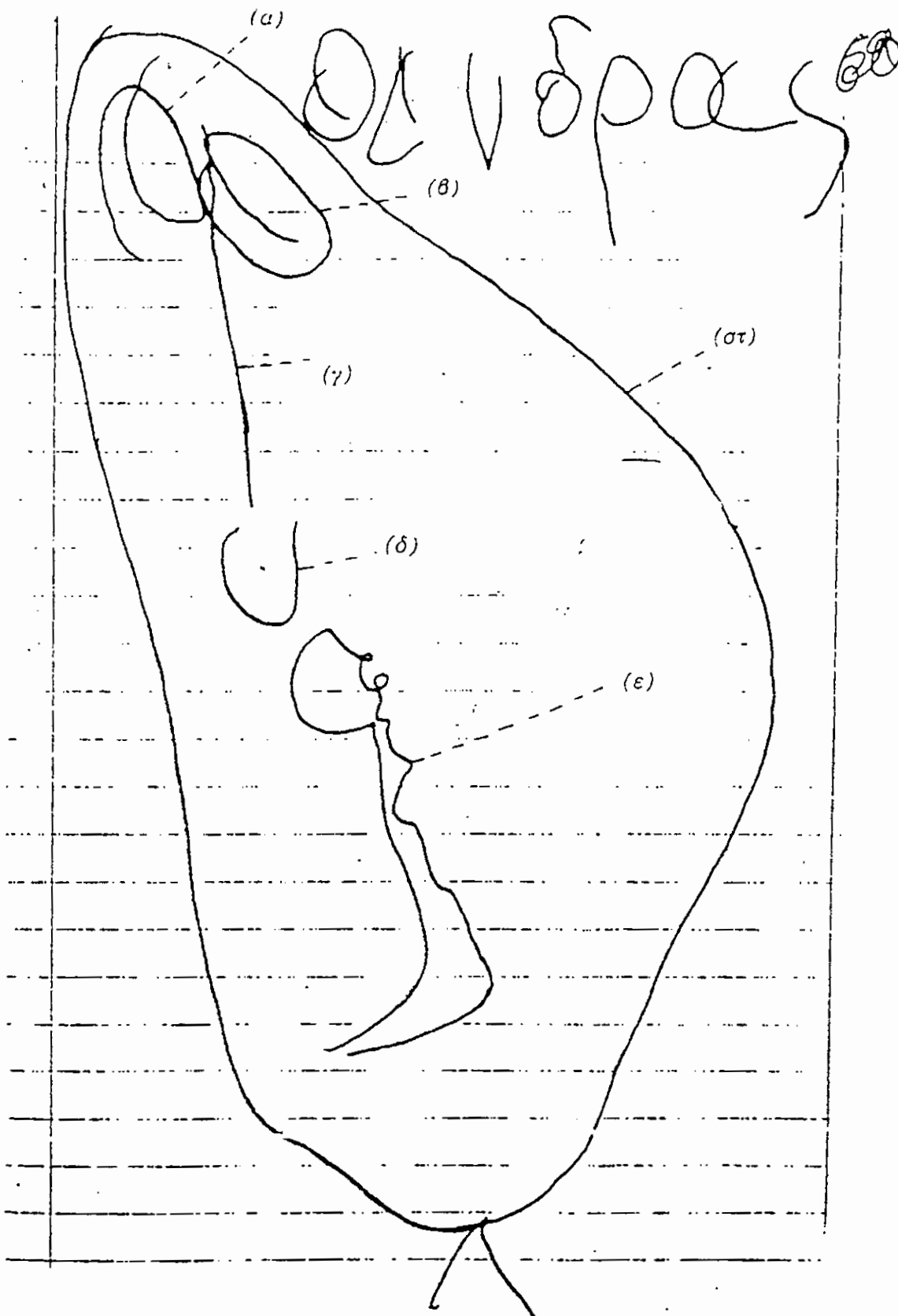
1x3



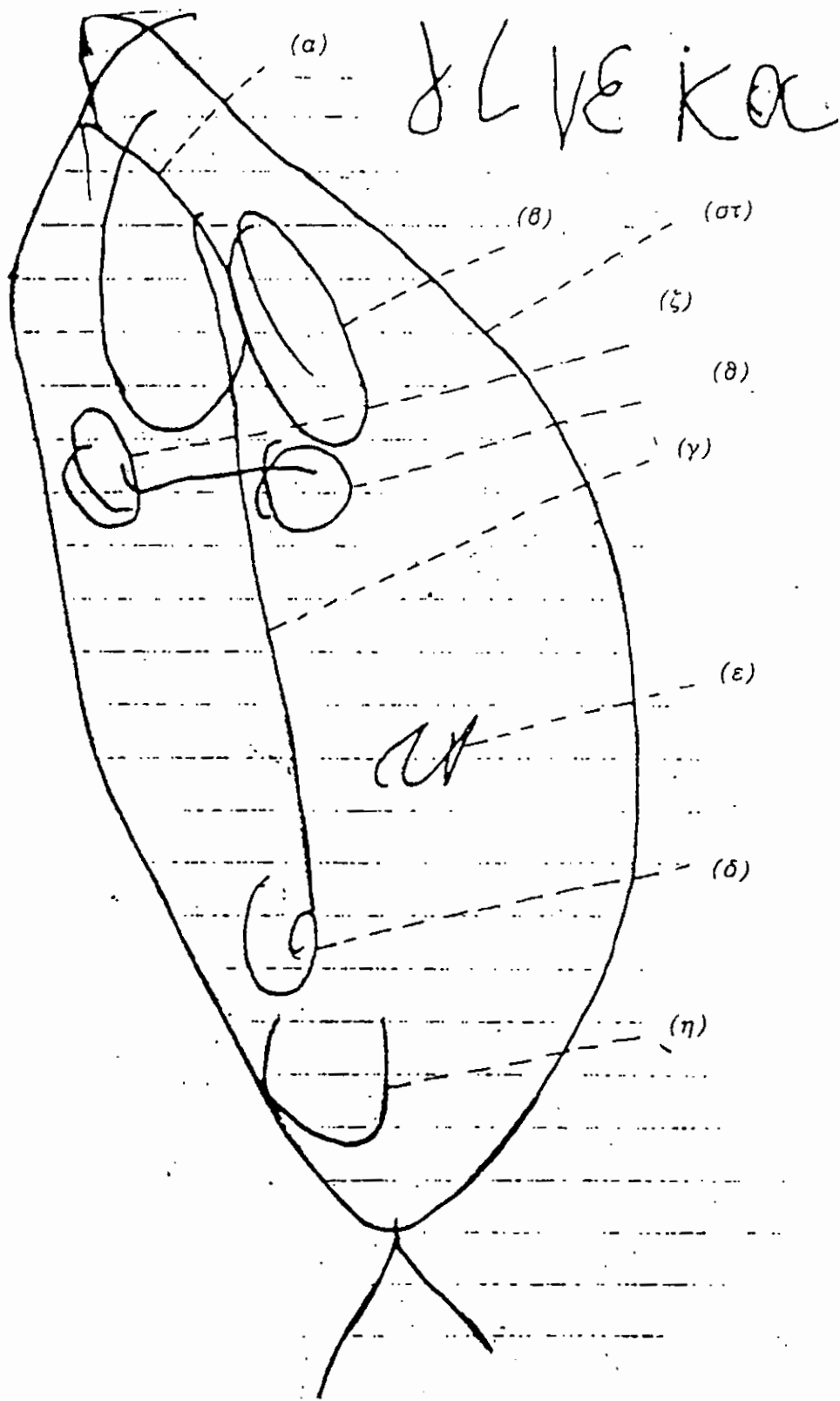
Σχ. 2 :



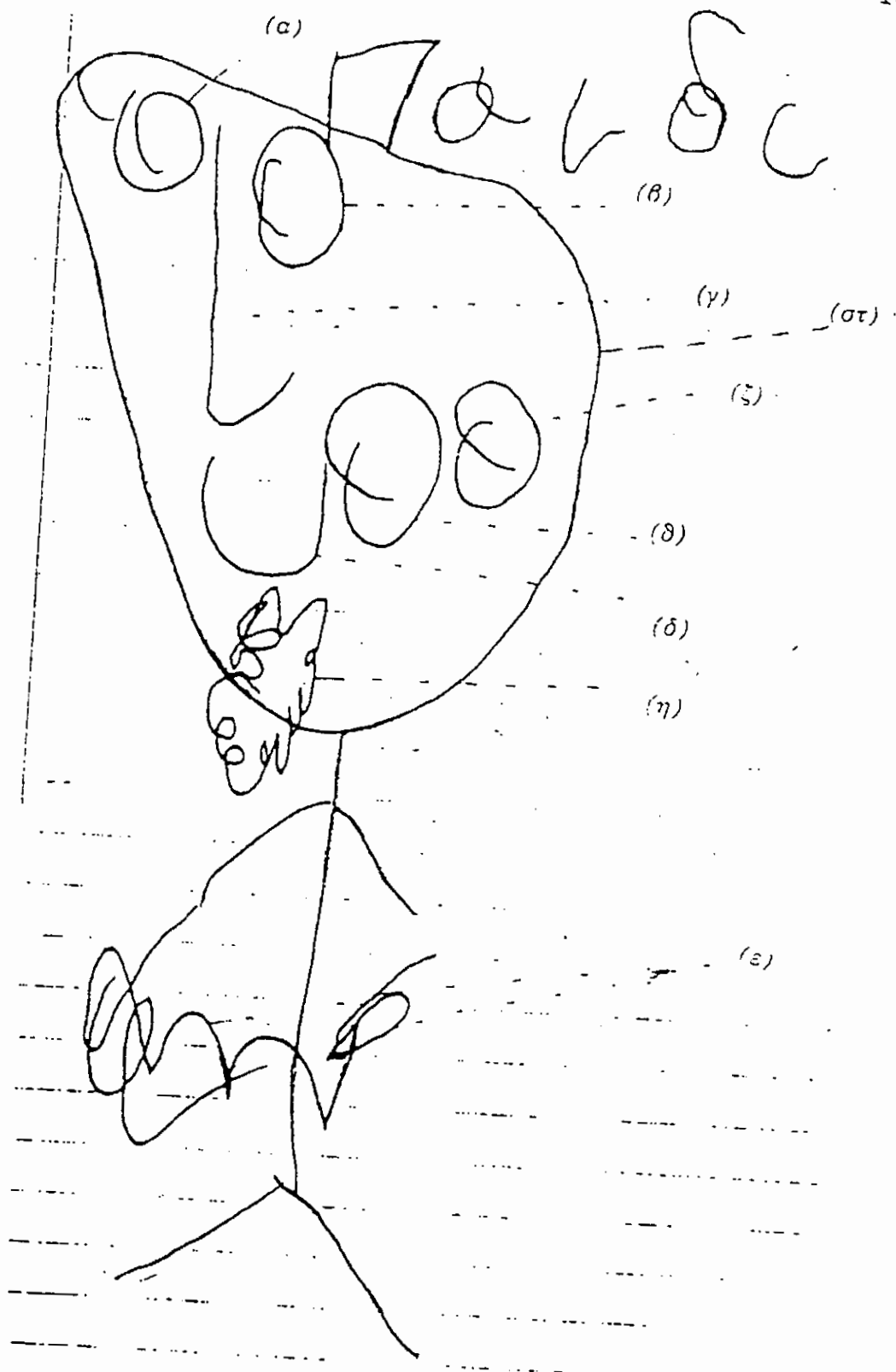
Σχ. 3



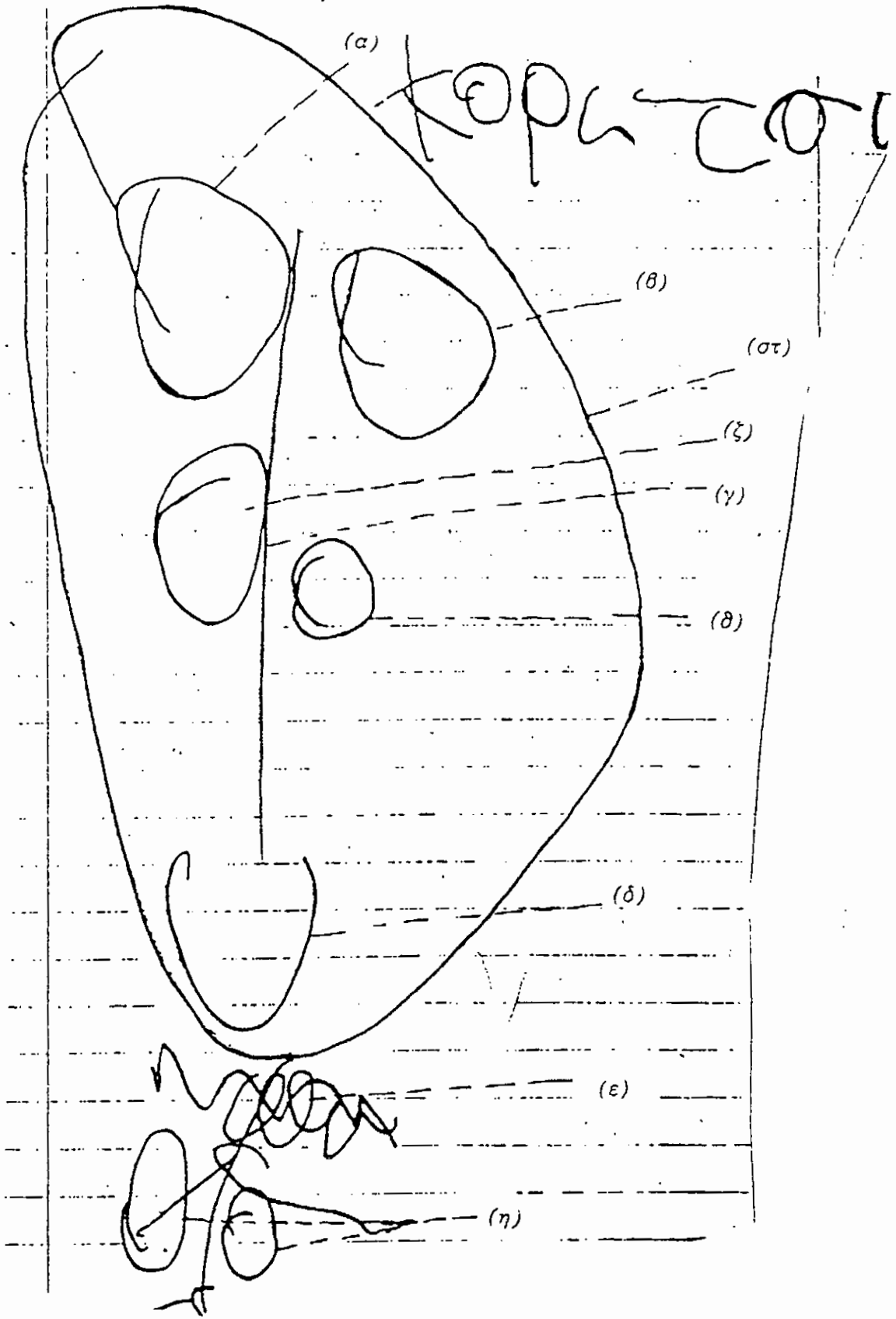
Σχ. 4



Σχ. 5



Σχ.6



Σχ. 7

Ενα παιδι πηγυ στο
 σουσ να κανι πρι
 παπο. } κν ε καβκα
 σενα ελογο θα να
 ρτσι πογλυρα σουα
 σουε κανε πολυρε
 οτλ ~~κ~~ και στοθασος.
 εκνεδρσκα
 ενα σορικα ενα
 κοριτσι πλγαν
 παρτατο σου κππο.
 ανα ταραρα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Αντιπροσωπευτικές ειδικές ασκήσεις Κείμενα και ποιήματα Ιστορίες σε εικόνες

Οι ασκήσεις στηρίζονται στην αρχή της ομαδοποίησης και συστηματοποίησης της γνώσης, επειδή μ' αυτό τον τρόπο η γνώση συγκρατείται πιο εύκολα στη μνήμη.

Οι ιστορίες σε εικόνες παίζουν σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Όπως τονίσαμε και στο θεωρητικό μέρος, ο μαθητής μετασχηματίζει τις οπτικές του πληροφορίες σε λόγο, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται οι συνδέσεις των νευρώνων μεταξύ των κέντρων όρασης και γλώσσας. Γι' αυτό πρέπει να επιμένουμε να παρατηρεί προσεκτικά μια εικόνα. Να την περιγράφει με κάθε λεπτομέρεια. Ας μην ξεχνάμε ότι η περιγραφική γλώσσα είναι από τα δυσκολότερα είδη γλώσσας και πρέπει να ασκείται ιδιαίτερα. Να ομαδοποιούμε τα μέρη του λόγου που χρησιμοποιούνται κατά την περιγραφή μιας εικόνας: ρήματα, ουσιαστικά κ.λπ.

Οι εικονοϊστορίες πρέπει να είναι εύθυμες, να έχουν χιούμορ και να προκαλούν γέλιο στο παιδί, ώστε το ενδιαφέρον του για αφήγηση και ανάγνωση να είναι συνεχώς σε ετοιμότητα.

Στην περιγραφική γλώσσα βοηθάει πολύ η ακριβής περιγραφή καταστάσεων και ενεργειών που κάνει ο άνθρωπος, όπως π.χ. η περιγραφή της διαδρομής από το σπίτι στο σχολείο κ.ά., που είναι ταυτόχρονα και άσκηση προσανατολισμού στο χώρο κ.τ.ό.



Μία άσκηση για το Αλφάβητο
(Τεχνικές εμπέδωσης)

1. Διάβασε το αλφάβητο μεγαλόφωνα αρκετές φορές.
2. Σταμάτα για λίγο μετά από κάθε γραμμή, δηλ. στο Ζ, στο Ξ, στο Τ και Ω.
3. Τόνισε με δυνατή και καθαρή φωνή τα γράμματα που έχουν μία τελεία από κάτω.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Α | Β | Γ | Δ | Ε | Ζ | | | |
| | | | • | | • | | | |
| Η | Θ | Ι | Κ | Λ | Μ | Ν | Ξ | - |
| | • | | | • | | | • | |
| Ο | Π | Ρ | Σ | Τ | - | | | |
| | | | • | | | | | |
| Υ | Φ | Χ | Ψ | Ω | - | | | |
| | • | | | | | | | |

4. Μπορείς να μάθεις απέξω και από την ανάποδη το αλφάβητο, εάν μάθεις τις (4) παρακάτω "λέξεις":

Ωψιχιφί, Τάσιροπιό,
Ξίναμιηακίθι, Ζεδιγαβιά.

5. Διάβασε και μάθε:

ΑΛΦΑΒΗΤΑΓΑΜΑΔΕΛΤΑ
ΕΨΙΛΟΝΖΗΤΑΗΤΑΘΗΤΑΓΙΩΤΑΚΑΠΑΛΑΜΔΑΜΙΝΙΞΙΟΜΙΚΡΟΝ
ΠΙΡΟΣΙΓΜΑΤΑΦΥΨΙΛΟΝΦΙΧΙΨΙΩΜΕΓΑ

1. Να συμπληρώσεις στην πιο κάτω άσκηση τα "μονά" πεζά γράμματα που λείπουν.

| | | | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------------|------------------|------------------|-------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|---------------------|
| $\frac{\beta}{2}$ | $\frac{4}{\delta}$ | $\frac{\zeta}{6}$ | $\frac{8}{\theta}$ | $\frac{\kappa}{10}$ | $\frac{12}{\mu}$ | $\frac{\xi}{14}$ | $\frac{16}{\eta}$ | $\frac{\sigma}{18}$ | $\frac{20}{\upsilon}$ | $\frac{\chi}{22}$ | $\frac{24}{\omega}$ |
| $\frac{1}{3}$ | $\frac{5}{7}$ | $\frac{9}{11}$ | $\frac{13}{15}$ | $\frac{17}{19}$ | $\frac{21}{23}$ | | | | | | |

2. Να γράψεις, να διαβάσεις και να μάθεις τα "ζυγά" κεφαλαία γράμματα:

| | | | | | | |
|---|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 2 | $\frac{4}{6}$ | $\frac{8}{10}$ | $\frac{12}{14}$ | $\frac{16}{18}$ | $\frac{20}{22}$ | $\frac{24}{26}$ |
|---|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|

3. Ένωσε με μια γραμμή τα μικρά γράμματα με τον αντίστοιχο αριθμό τους:

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| α | γ | ε | η | ι | λ | ν | ο | ρ | τ | φ | ψ | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| β | δ | ζ | θ | κ | μ | ξ | π | σ | υ | χ | ω | | | | | | | | | | | | |

• Διαβάζω και γελάω

Η μητέρα λέει στον Κωστάκη:

– “Δεν σου είπα να προσέξεις, όταν βράσει το γάλα;”

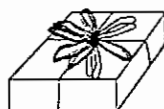
– “Πρόσεξα, μαμά”, είπε ο Κωστάκης. “Η ώρα ήταν ακριβώς 12 και 12!”

– Να γράφεις το κεφαλαίο κάτω απ’ το πεζό γράμμα και να διαβάζεις, όταν γράφεις:

β δ θ λ μ ν ξ ρ σ υ φ ψ

– Γράψε μόνο την πρώτη συλλαβή κάτω από κάθε εικόνα:





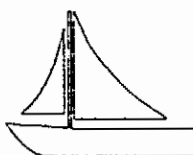
2

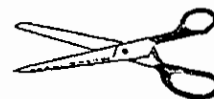












• Μία άσκηση για το Μ, μ

Μια μέρα
 μια μεγάλη
 Μέλισσα-Βασίλισσα
 μύρισε από
 μακριά κάτι.
 Μμμ. Μμμ!
 Μήπως μυρίζει
 μαρμελάδα;

Μαζί με άλλες
 μικρές μέλισσες
 μαζεύτηκαν, μόλις ο μικρός Μίμης
 μίλησε στη μαμά του
 για τη μαρμελάδα.
 Μμμ. Μμμ. Μμμ!
 Μαμά, οι μέλισσες
 μας δίνουν μέλι,
 μέλι μυρωδάτο και
 μας αρέσει πολύ
 Μμμ. Μμμ. Μμμ!

– Διάβασε και χρωμάτισε: Μ μ

Μέλισσα
 Μέλισσ
 Μέλισ
 Μέλι
 Μέλ
 Μέ
 Μ
 Μέ
 Μέλ
 Μέλι
 Μέλισ
 Μέλισσ
 Μέλισσα

ΜΙΜΗΣ
 ΜΙΜΗ
 ΜΙΜ
 ΜΙ
 Μ
 ΜΙ
 ΜΙΜ
 ΜΙΜΗ
 ΜΙΜΗΣ

Σ Μ W Σ

Σ W Μ Σ

Σ Μ W Σ

Σ Μ Μ Σ

Απλές τριούθηαβες λέξεις με απόλυτη πιστότητα φθόγγου (ΣΦ/ΣΦΙ)

τιμόνι
πιπέρι
σαμάρι
καρότο
λεμόνι
παγόني
χελιώνα
κανόνι
σαλάμι
πατίνι
σαγόνι
καράβι
χαλάζι
σιτάρι
κεράσι
ρεπάνι
πεπόνι
βεληόνι
μοηύβι
καηάμι
ποτήρι
κεφάηι
φανάρι
σαηόνι
βαγόνι
κιθάρα
βαπόρι
βαρέηι
δεμάτι
κοχύηι

Παιχνίδι με "μυστική γραφή"
Γράψε τις λέξεις ... μυστικά

Σ = σύμφωνο
Φ = φωνήεν



Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Σ Φ Σ Φ Σ Φ

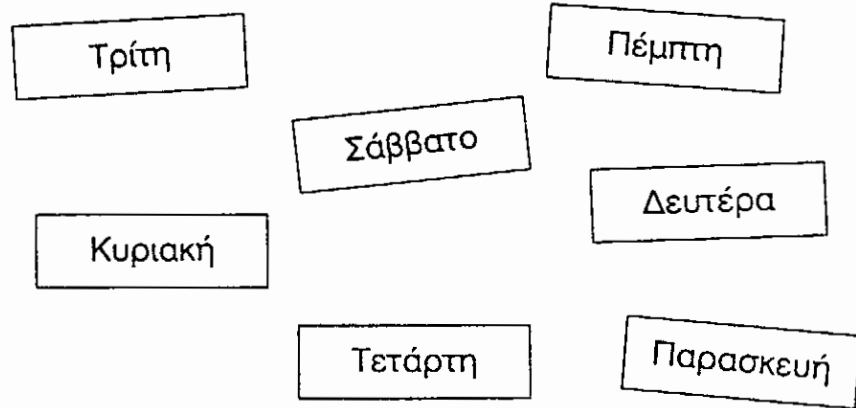
Τόνισε σωστά μερικές λέξεις. Ο τόνος αλλάζει τη σημασία της λέξης.

| | |
|--------------|-------------------------------------|
| άλλα | αλλά |
| βράδυ | βραδύ |
| γέρος | γερός |
| δίπλα | διπλά |
| ζάρια | ζαριά |
| ζώνης | ζωή |
| θόλος | θολός |
| θυμάρια | θυμαριά |
| καλός | κάλος (ο) - το κάλλος (= η ομορφιά) |
| κάμαρα | καμάρα |
| κάνεις | κανείς |
| καρύδια | καρυδιά |
| κεράσια | κερασιά |
| κοιλοκύθια | κοιλοκυθιά |
| κυδώνια | κυδωνιά |
| κύμα (το) | κιμάς (ο) |
| ἡμόνια | ἡμονιά |
| μάτια | ματιά |
| μανταρίνια | μανταρινιά |
| μετάλλιο | μεταλλείο |
| νόμος | νομός |
| ξέρα (n) | ξερά (τα) |
| ξύλα | ξυλιά |
| οικοδομή (n) | οικοδόμοι (οι) |
| πόδια | ποδιά |
| πορτοκάλια | πορτοκαλιά |
| πότε | ποτέ |
| ρόδια | ροδιά |
| σκάλα (n) | σκαλιά (τα) |
| σφάγιο | σφαγείο |
| Φάνης | Φανή |
| φασόλια | φασολιά |
| χάλια | χσλιά |
| χαμομήλια | χαμομηλιά |

Ασκήσεις προσανατολισμού στο χρόνο

Ο Δημήτρης θέλει να κάνει ένα "Ημερολόγιο". Έγραψε λοιπόν τις 7 ημέρες της εβδομάδας σε 7 καρτούλες. Μετά θα γράψει άλλες 12 κάρτες με τα ονόματα όλων των μηνών του έτους. Ξεκινάει πρώτα με τις ημέρες. Οι 7 κάρτες βρίσκονται στο τραπέζι του ανακατωμένες.

- Μπορείς να τις βάλεις στη σωστή σειρά;
- Να αριθμήσεις τις κάρτες από το 1 ως το 7.



- Γράψε και διάβασε έτσι:

Η Κυριακή είναι η πρώτη ημέρα της εβδομάδας.

.....είναι η δεύτερη ημέρα της εβδομάδας

.....

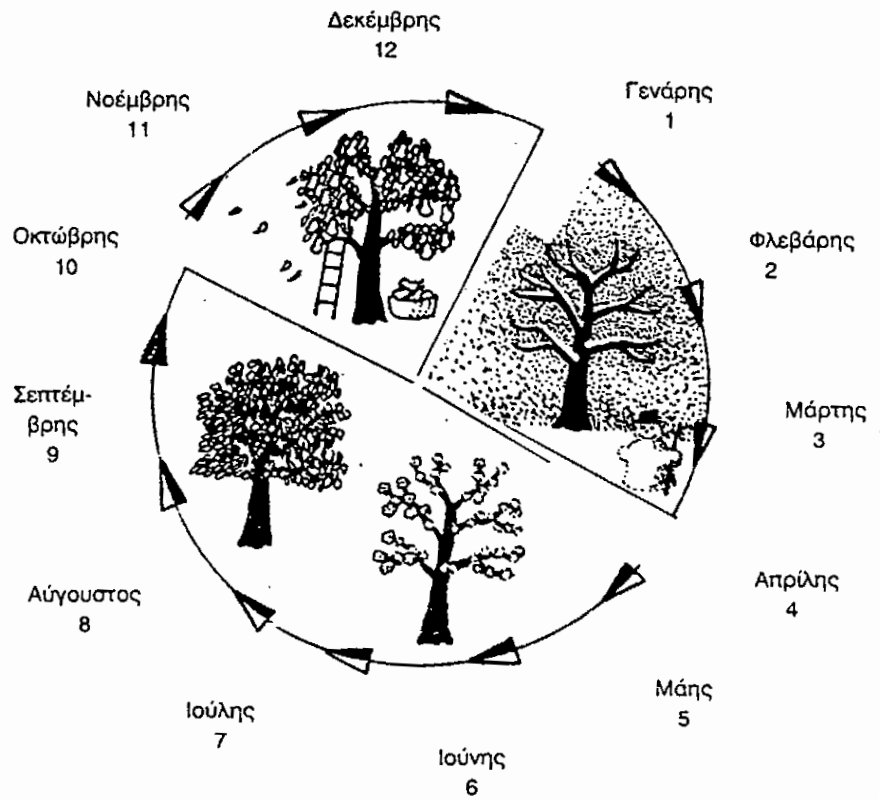
.....

.....

.....

.....

Ο χρόνος είναι επίσης ένα ρολόι που γυρίζει



- Ποιους μήνες έχει η κάθε εποχή;

1. Άνοιξη:
2. Καλοκαίρι:
3. Φθινόπωρο:
4. Χειμώνας:

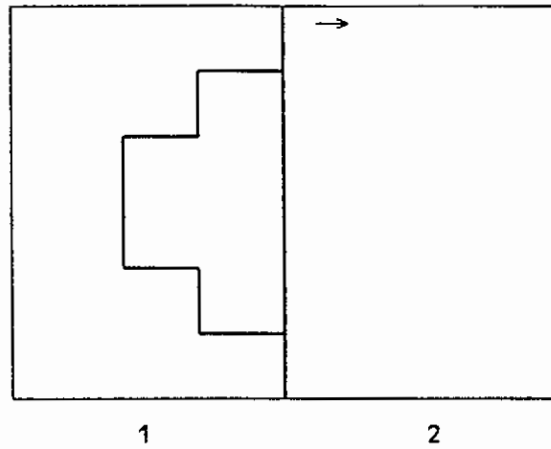
- Πότε έχεις γενέθλια;

- Τον Απρίλη.

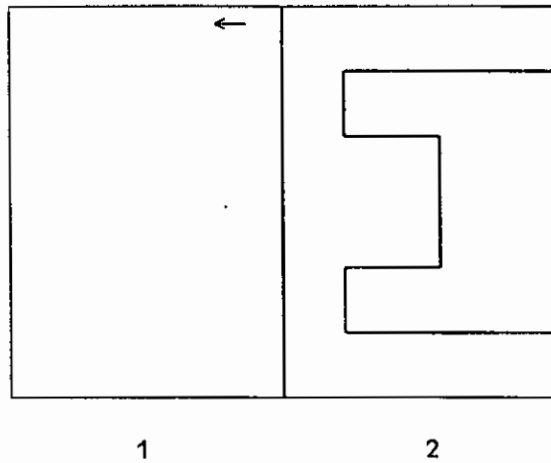
- Κι εγώ επίσης. Πότε ακριβώς έχεις γεννηθεί;

- Στις είκοσι. Εσύ;

Ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο



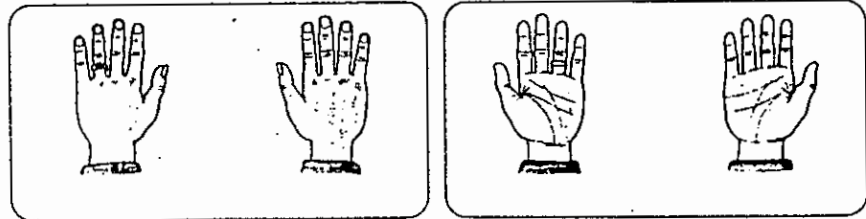
- Να σχεδιάσεις το σχήμα του αριστερού τετραγώνου (1), αρχίζοντας από την παχιά γραμμή προς τα δεξιά, όπως δείχνει το βέλος, στο δεξιό άδειο τετράγωνο (2).



- Να σχεδιάσεις το σχήμα του δεξιού τετραγώνου (1), αρχίζοντας από την παχιά γραμμή προς τα αριστερά, όπως δείχνει το βέλος, στο αριστερό άδειο τετράγωνο (2).

| | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|---|
| ξ | υπ | ζ | η | θ | ι | κ |
| Υ | Λ | ϒ | ϛ | Ϝ | ϝ | Ϟ |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Μέθοδος Καρναθίου: "Άσκηση προσανατολισμού στο χώρο:" Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τα όμοια με το πρώτο γράμμα ή σχήμα, αφού κάνει την ανάλογη περιστροφή.



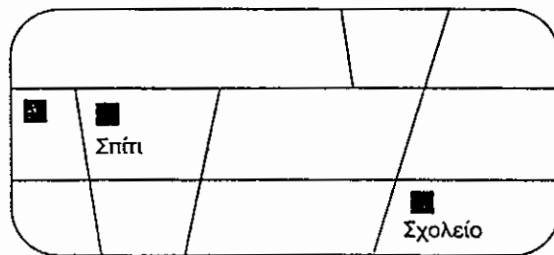
αριστερό
χέρι

δεξί
χέρι

αριστερό
χέρι

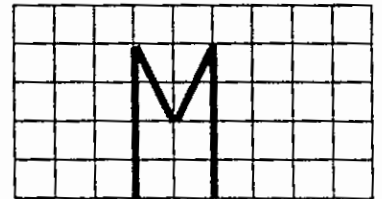
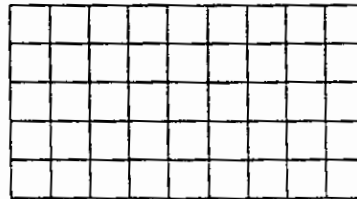
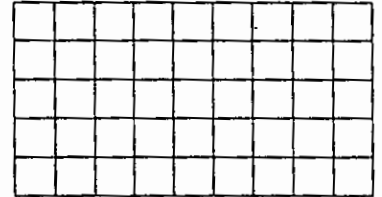
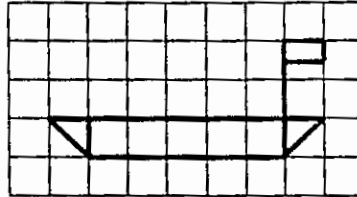
δεξί
χέρι

- Με ποιο χέρι γράφεις;
- Γράφω
- Σε ποιο χέρι φοράς το ρολόι σου;
- Το φοράω
- Δείξε το αριστερό σου αυτί, το δεξί σου μάτι, το δεξί σου γόνατο.
- Σε ποια πλευρά ακούς την καρδιά σου;
- Σήκωσε το αριστερό σου χέρι.



- Να περιγράψεις τη διαδρομή που κάνεις από το σπίτι στο σχολείο, ακριβώς. Πώς πηγαίνεις;
- Μπορείς ν' αρχίσεις κάπως έτσι: "Βγαίνω απ' το σπίτι μου και στρίβω δεξιά ή πάω ευθεία και αριστερά" κ.λπ.
- Πόσες φορές στρίβεις δεξιά;
- ΔΕΞΙΑ
- Πόσες φορές στρίβεις αριστερά;
- ΑΡΙΣΤΕΡΑ

- Να ζωγραφίσεις δεξιά τη βάρκα και αριστερά το σχήμα με το κεφαλαίο [M]



- Διάβασε και μάθε αυτό το ποίημα απέξω. Μπορείς να το απαγγείλεις και στο φίλο σου.

Κάτω στο γιαλό, στην άμμο
τα καβούρια κάνουν γάμο.
Με καλέσανε να πάω
να χορέψω και να φάω.

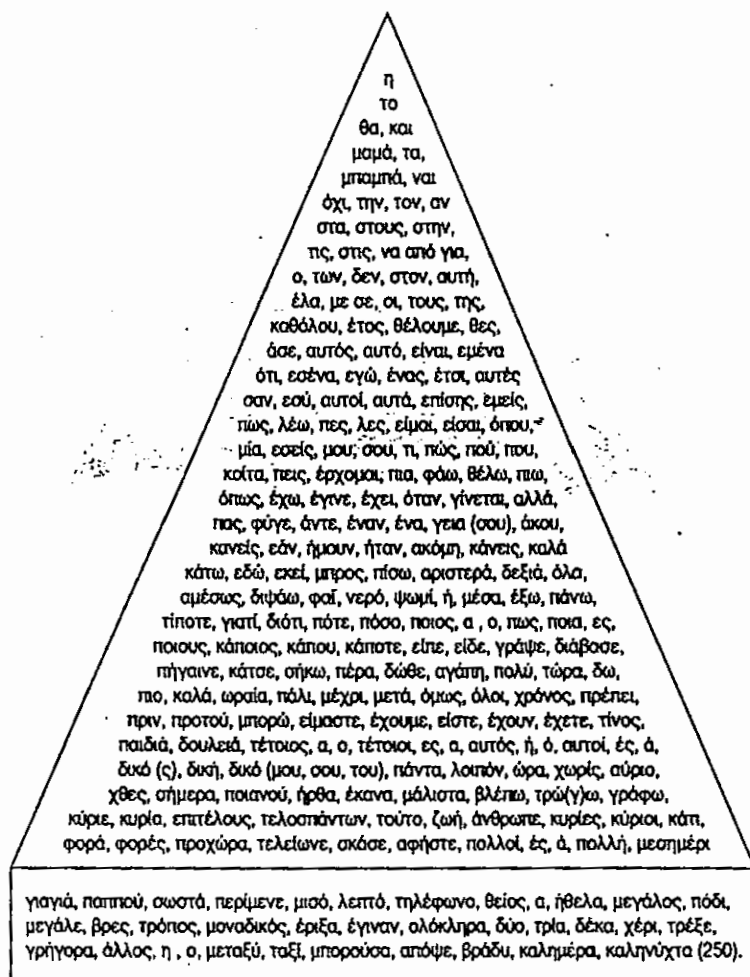
Κι άκουσα το ντίγκι-ντίγκα
κι έκαμα καρδιά και πήγα.

Δώσ' του ο ψύλλος τη φλογέρα
εβαρούσεν όλη μέρα
κι ο λαγός εχοροπήδα
στο συρτό με τη γαρίδα.

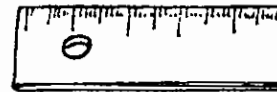
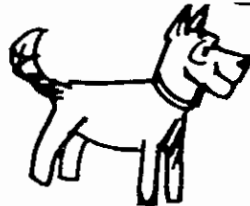
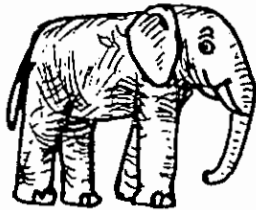
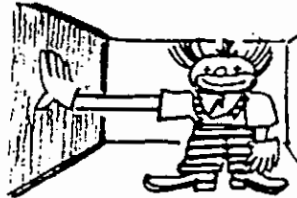
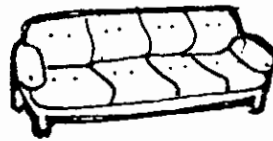
Παίζει ο ποντικός βιολί
κι η χελώνα παίζει ντέφι
πέρασε κι ένα πουλί
και μας λέει: Χαρά στο κέφι!

[Λαϊκή Μούσα].

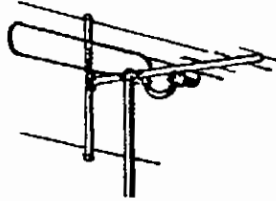
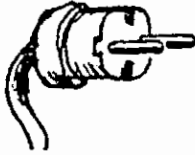
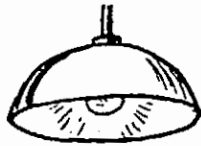
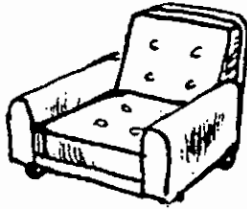
Η πυραμίδα με τις πιο συχνές ηέξεις της γλώσσας μας (250)



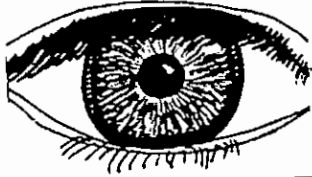
O



n



TO



Ρήματα σε -αίνω

Ενεστώτας -αίνω

1. ανασ ---
2. απολυμ ---
3. θερμ ---
4. λευκ ---
5. λιπ ---
6. μι ---
7. ξεθυμ ---
8. ρ ---
9. ρυπ ---
10. σημ ---
11. συμπερ ---
12. υγρ ---
13. υφ ---

Αόριστος -ανα

- ανάσ ---
- απολύμ ---
- θέρμ ---
- λεύκ ---
- λίπ ---
- μί ---
- ξεθύμ ---
- έρ ---
- ρύπ ---
- σήμ ---
- συμπέρ ---
- ύγρ ---
- ύφ ---

Ρήματα σε -αίνω

Ενεστώτας -αίνω

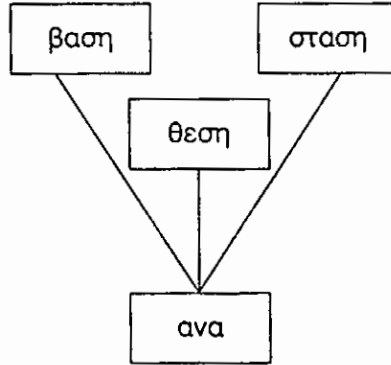
1. ακριβ ---
2. βαρ ---
3. βαθ ---
4. κοντ ---
5. λεπτ ---
6. μακρ ---
7. μικρ ---
8. ξανθ ---
9. ομορφ ---
10. παχ ---
11. πλατ ---
12. πληθ ---
13. σκληρ ---
14. χοντρ ---

Αόριστος -υνα

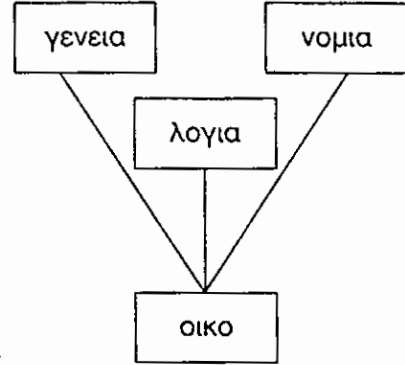
- ακρίβ ---
- βάρ ---
- βάθ ---
- κόντ ---
- λέπτ ---
- μάκρ ---
- μίκρ ---
- ξάνθ ---
- ομόρφ ---
- πάχ ---
- πλατ ---
- πλήθ ---
- σκλήρ ---
- χόντρ ---

Ουσιαστικά

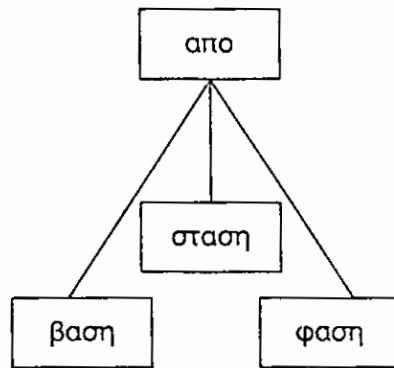
• Να συνθέσεις και να γράψεις τις λέξεις:



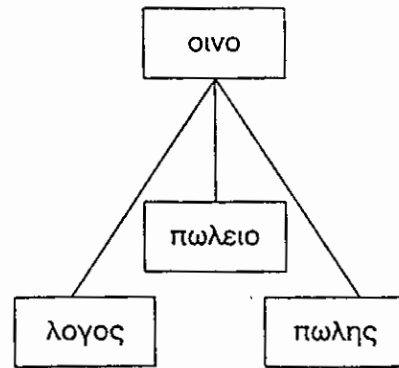
1.
2.
3.



1.
2.
3.



1.
2.
3.



1.
2.
3.

Αντίθετα επίθετα

- Κρύψε μ' ένα χαρτί τη δεξιά στήλη και βρες το αντίθετο επίθετο:

| | |
|-------------|------------------|
| αβάσταχτος | υποφερτός |
| αγαθός | κακός |
| αγνώριστος | γνώριμος |
| ασυνήθιστος | συνηθισμένος |
| άγριος | ήμερος |
| αδιάντροπος | ευγενικός/σεμνός |
| αδιάφορος | ενδιαφερόμενος |
| αδύνατος | δυνατός |
| αθάνατος | θνητός |
| αθώς | ένοχος |
| ακατανόητος | κατανοητός |
| αληθινός | ψεύτικος |
| αηλύγιστος | ήλιγισμένος |
| ανήσυχος | ήσυχος |
| ανίκητος | νικημένος |
| αξέχαστος | ξεχασμένος |
| άξιος | ανάξιος |
| άρρωστος | υγιής |
| ασυνείδητος | ευσυνείδητος |
| γεμάτος | άδειος |
| γενναίος | δειλός |
| γρήγορος | αργός |
| γνήσιος | νόθος |
| γυμνός | ντυμένος |
| γνωστός | άγνωστος |
| επιπόληαιος | προσεχτικός |
| ίδιος | διαφορετικός |
| ίσιος | στραβός |
| καινούργιος | παλιός |
| καλόκαρδος | κακόψυχος |
| καλότυχος | κακότυχος |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΘΗΝΑ
30 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1965

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 ολοκλήρωση, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ειδικότερα υποδησεί τους μαθητές:

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

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 εργασία, κοινωνική ευαισθησία και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισότητα της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να αποκτώνται 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 κρίση και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να διαλαμπάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν ποσοριστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να πέφτουν επί ανθρώπινες αξίες και να διασφαλίσουν 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 εξειδίκευση 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 πάθος προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

3. α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άοις οδήγους του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως:

(α) εαυώς διευκρινισμούς, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των ημερών και εβδομάδων, κατά εκπαιδευτική της εκπαίδευσης,

(β) διδακτότα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμφωνη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αποδοτικότητα δυνάμεις των μαθητών, διαφορεμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα,

(γ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και το μέσο διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος.

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

γ) Τα αναλυτικά προγράμματα της ενδοσχολικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν ισορροπημένη δομή και ενισχύουν την ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

δ) Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τυπώνονται 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 δοκιμη λογοτεχνία, χωρίς την ετούσια μεταφορά ξένων λέξεων.

Άρθρο 2.

Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης — Προσχολία.

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 κλείνεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά—επαγγελματικά, ενισχύει πολυκλαδικά λύματα 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 τηλικού 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 κάρουν 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 επιστρέφουν στο σχολείο στο τέλος του διδακτικού έτους, καθώς επίσης και οι κωρώσεις για τους μαθητές που παραβιάζουν αυτή την υποχρέωση και για όσους σκούν την επιμέλεια του προσώπου τους.

8. Οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων ανακεφαλαιώνονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάδοσης 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 καταβάλλεται μηνιαίο επίδομα.

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

11. Το Δημόσιο καλύπτει τις δαπάνες της μεταφορματικής και νοσηλευτικής περίθαλψης των μαθητών που έπαθαν σύλληψη κατά την άσκηση στα εργαστήρια των τεχνικών—επαγγελματικών λυκείων, των ενσίων πολυκλαδικών λυκείων και των τεχνικών—επαγγελματικών σχολίων, κατά το μέρος που οι δαπάνες αυτές δεν καλύπτονται από άμεση ή έμμεση ασφαλίση.

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 Γείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων στις περιπτώσεις της παρ. 11, ρυθμίζεται ο τρόπος κάλυψης των δαπανών, οι πρόποθέσεις και όλες οι σχετικές λεπτομέρειες για την εφαρμογή αυτού του άρθρου. Οι αναγκαίες πιστώσεις εγγράφονται στους προϋπολογισμούς εξόδων 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 αναπτχθούν σωματικά, ψυχολογικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθεί τα νήπια:

α) να καλλιεργούν τις αντιλήψεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές.

β) να εμπλουτίζουν 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 αναπτύσσουν 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 αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και πόβιστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να ενδίδονται στην αμοιβαία σχέση ατόμου και ομάδας.

2. Η προσχολική αγωγή παρέχεται σε νηπιαγωγεία που λειτουργούν είτε ως ανεξάρτητα είτε μέσα σε παιδικά κέντρα. Η διέγδυση των παιδικών κέντρων, η στελέγωση τους με το απαραίτητο προσωπικό και κάθε σχετικό θέμα με τη λειτουργία τους ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Γείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Η τοποθέτηση νηπιαγωγείων στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα, η υπηρεσιακή κατάσταση, η εξέλιξη των νηπιαγωγών και η εκπαιδευτική λειτουργία των νηπιαγωγείων αυτών ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 1η Οκτωβρίου του έτους εγγραφής ηλικίας τριών ετών και έξι μηνών. Η ηλικία αποδεικνύεται από ληξιαρχική πράξη γέννησης.

4. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτική σταδικά και κατά περιοχές της χώρας που ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γείας, 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. Κατεξίφρηση 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 αντίστοιχη μέση θέσης νηπιαγωγού προς τριάντα (30) νήπια.

6. Η έγρση 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.

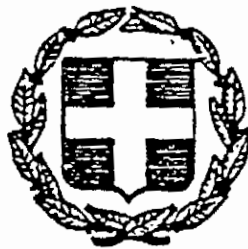
7. Η έγρση νηπιαγωγείων σε παιδικά κέντρα και η προώθηση νέων τμημάτων σε αυτά, ανάλογα με τον αριθμό των νηπίων, καθώς και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών.

8. Η κατάργηση, ο υποδιασμός 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 αντίστοιχη κατάργηση, 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 Γείας, 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

επί Ειδικής Άγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Αποκλίσεως και Κοινωνικής Μαθήσης των Αποκλιόντων εκ του η νομολογικού άπομον και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Υπογράφει ομορφώνως μετά της Βουλής, επικρατώντων:

ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ Α'

ΕΝΝΟΙΑ — ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΝ — ΦΟΡΕΙΣ

Άρθρον 1.

Σκοπός.

Σκοπός τού παρόντος νόμου είναι ή παροχή ειδικής άγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ τού φυσιολογικού άπομα. ή λήψις μέτρων κοινωνικής μέριμνης και ή αντιστοίχος περί τού άνοητικότητας των εντάξει των εις την κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα. Διά τής εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγράμτων εν τινούστω προς ίατρικά και άλλα κοινωνικά όργανα.

Άρθρον 2.

Αποκλίνοντα άτομα.

1. Αποκλίνοντα εκ τού φυσιολογικού άπομα θεωρούνται, εκ τής άνοιξις τού παρόντος, κρόσωνα, τα όποια λόγω όργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτίων, παρουσιάζουν καθόριστους άνοητικούς ή διαταραχάς εις την έν γένει ψυχολογικήν δραση ή εις τας επί μέρους λειτουργίας και εις έκδοχήν έκπεφάντων. θεωρούνται ή παρακωλύοντα σοβαρά την έν τινών παρακωλύοντων τής παραγωγής εις τούστω άπομα φυσικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, ως την επαγγελματικήν έκπαίδευσην και την κοινωνικήν άνοιξις των εντάξει.

Εις τού αποκλίνοντα άτομα περιλαμβάνονται ιδίως:

- Οι: πρόλοι και οι έχοντες σοβαρά διαταραχάς τής όρά-
- Οι: κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλλοι.
- Οι: έχοντες κινητικές διαταραχάς (παραρτιικοί κ.λ.π.).
- Οι: έκπληκτικοί.
- Οι: χανονικοί.
- Οι: νοσηνικές ύστερηστές.
- Οι: έχοντες διαταραχάς εις τού λόγον.
- Οι: πάσχοντες εκ ψυχικών νόσων.
- Οι: διατελούντες ή διατελείσμενοι τρέφομαι: ειδικών ίδρυμάτων, κέντρων παιδικής μέριμνης κ.λ.π.) και έκ-

παύοντες εκ τού λόγου τούτου συνιστάμεναι άνοητικούς και κοινωνικήν μέριμνην. ως και οι άνήλικοι των όποιων διαταραχά: ή άνοητικότης διακτινείσιν ή παραρτιική εις θεραπευτικόν ή έτερον κατάλληλον κατάστημα κατ' έφαρμογήν των διατάξεων τού άρθρου 123 τού Ποινικού Κώδικου.

1. Οι πάσχοντες εκ νοσηνικών άσθενειών μετρίων θεραπευτικόν και παραρτιών εις νοσηλευτικά ίδρύματα, κλινικά ή πειρατηρία.

2. Οι άφρονίζοντες επί μέρους διακτινείσιν ή παραρτιική ή ανώματους σχολικής δραστηριότητας ή σχολικής άνοιξις.

3. Πάν άτομον φυσικής, ψυχικής ή εθνομικής ήλικίας κα ή άνοητικόν εις τού των όποια στοιχεία ε όμας και ιε παι- πτώσεων, τα όποια παρουσιάζει διαταραχήν τής προσωπικής τής. κατάστασις άπομολογίας.

Άρθρον 3.

Ειδική άγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευσις.

1. Η ειδική άγωγή προσχολικής, δημοτικής και μέσης έκδοχας, ως και ή ειδική επαγγελματική εκπαίδευσις, παρέχονται υπό τού Κράτους δωρεάν εις θύματα σχολία. Ειδική άγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευσις δύναται να παρεχώνται και υπό ίδιωτικών ειδικών σχολίων όπο τούστω όρου τού παρόντος νόμου.

2. Η μέριμνη τής ειδικής άγωγής και εκπαίδευσης προ- διορίζεται υπό τ. είδος και τήν έκδοχήν τής εκπαίδευσης και τούστω συνταξίς τούτων ειδικής άγωγής έκάστου άπομα.

3. Η ειδική άγωγή και ή ειδική επαγγελματική εκπαίδευσις των αποκλιόντων άπομων παρέχονται εις εκπαιδευτικά ή έτερος μενέδια ειδικής άγωγής. ήτοι:

- α. Εις ειδικά νηπιαγωγεία και εις αντίστοιχή ειδικά σχολία Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- β. Εις ειδικές παράλληλους τάξεις, τμήματα ή κλάδους, λειτουργούσας εντός κανονικών σχολίων δημοτικής, μέσης ή επαγγελματικής εκπαίδευσης ή εις ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατηρητικώς λειτουργούσας προς θύματα διαγνώσει διακλώων περιπτώσεων και άνάλογον ένταξήν των εις ειδικά προγράμματα.
- γ. Εις ειδικά σχολία ειδικής τάξης ή τμήματα ή κλάδους λειτουργούσας υπό τούστω παραρτιών εντός νηπιαγωγείων, όρθοπεδικών και έτερων νοσηλευτικών ή κλινικών ή ίατροπαιδαγωγικών κέντρων ή θεραπευτικών καταστημάτων σχολίων.
- δ. Εις έκπαιδευτικές περιπτώσεις παρέχεται κατ' όλον ειδική άγωγή και σχολιαώς διαρρωσις τής οικουμένης, ως

ε: τὸν χειριστὸν τῶν ἀποκλινόντων αὐτῶν, ἐπὶ τὴν ἐπι-
μέλειαν τοῦ κατὰ περίπτωσην εἰδικοῦ.

α. Εἰς εἰδικὰ ἐπαγγελματικὰ σχολὰ ἢ εἰς εἰδικὰ ταξί-
α ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως ἐπὶ τῶν εἰδικῶν σχο-
λῶν.

β. Εἰς σχολὰ μαθητείας, εἰς ἐργαστήρια ἢ ἐργοστάσια
εἰς πάσης φύσεως ἐτέρας ἐκμεταλλεύσεις ἢ ἐπιχειρήσεις.

γ.-Εἰς εἰδικὰ προπαιδευόμενα ἐργαστήρια μαθητείας καὶ
μαγνητῆς, διὰ προσωπικῆς ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως
ἐπὶ τῶν ἰσὺν περιορισμένων δυνατοτήτων.

δ. Εἰς εἰσθητὸτα γῶρον καὶ χρόνον ἐκτὸς τῆς οἰκογενεῖας
ἢ ἀνεξαρτήτως φορέως, ἥτοι: διὰ εἰς βιβλία, σεμινάρια,
εργαστήρια χρόνιων καθήσεων, θεραπευτικὰ καταστήματα
φιλίλων, ὅπου τὰ νήπια, οἱ παῖδες ἢ οἱ ἱσθητοὶ ταλοῦν δι'
ἀνεξαρτήτως αἰτίαν ὑπὸ εἰδικῆς συνθήκας διαβίωσης.

4. Διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ
Ἑθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, ρυθίζονται:

α. Ἡ προσωπικὰ ἢ ὁ τίτλος, ὡς καὶ ὁ ἐξειδικευμένος
πρὸς τὸν κατὰ περίπτωσην εἰδικῶν σχολῶν ἢ ἐτέρων μονά-
δων εἰδικῆς ἀγωγῆς.

β. Ὁ ἐλάχιστος ἀριθμὸς προσήμων ὁ ἀπολυτῶν τῆν Ἐρω-
τικῶν ἐκπαιδευτηρίων καὶ ἐτέρων μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς, ἢ
τόνωσης, ἢ λειτουργίας, ἢ ἐπιστήμης, ὡς καὶ ὁ τρόπος παρο-
χῆς τῆς κατ' οἶκον εἰδικῆς ἀγωγῆς ὑπὸ δημοσίων καὶ θιωτι-
κῶν φορέων.

γ. Ἡ ἐσωτερικὴ διάρθρωσις κατὰ ἐκδόσεις καὶ τάξεις,
ὀργανικότης τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καὶ ὁ ἀριθμὸς τῶν
ὀδῶν κατὰ τάξιν.

δ. Ἡ συγκατάθεσις τῶν σχολικῶν ὀφειλῶν καὶ τῶν σελι-
γων γονέων καὶ κηδεμόνων.

ε. Ἡ ἐπιλογή καὶ ἡ κατάταξις τῶν μαθητῶν εἰς τὸν
πᾶσι τὸν κατὰ περίπτωσην εἰδικῆς ἀγωγῆς ἢ ἐτέρας μονάδας εἰδικῆς
ἀγωγῆς.

στ. Αἱ ἐγγραφαὶ, αἱ μεταγγραφαὶ, ἢ ἐξιολογήσεις, ἢ προση-
γή καὶ ἢ ἀπόλυσις τῶν παρ' ἑν τῷ ἀρθρῷ 1 τοῦ παρόντος
θεσπῶν, τῶν φοιτῶντων εἰς τὰς ἐν τῇ προηγουμένῃ παρα-
γράφῃ 3 ἐκπαιδευτικὰς μονάδας, συμπεριλαμβανομένων καὶ
τῶν προτύπων ποσῶν.

ζ. Ὁ τρόπος ἐγγραφῆς, μεταγγραφῆς καὶ κατατάξεως
πληθόντων ἀτόμων εἰς τὰ σχολαία γενικῆς καὶ ἐπαγγελμα-
τικῆς ἐκπαίδευσως.

Τὸ ἀνώτατον ὄριον, ἐβδομημεθιαίας διδακτικῆς ἐργασίας
ἐτέρας ἐπαγγελματικῆς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ τῶν
ἐν σχολαίῳ καὶ εἰδικῶν ἐπαγγελματικῶν σχολῶν.

- α. Αἱ πάσης φύσεως ἐξετάσεις.
- β. Ἡ ἐναρξίς καὶ ἡ λήξις τοῦ σχολικοῦ ἔτους.
- γ. Ἡ διακοπὴ τῶν μαθημάτων λόγω ἐκτάκτων συνθηκῶν.
- δ. Οἱ τίτλοι σπουδῶν.
- ε. Πᾶσα ἀνταγκία λειτουργίας.

Προκειμένου περὶ τῶν περιπτώσεων α καὶ β τῆς παρα-
γράφου 4 ἐφ' ὅσον αἱ ἐκπαιδευτικαὶ μονάδες λειτουργοῦν
ἐπαγγελματικῶν τελοῦντων ὑπὸ τὴν ἐπιστήμην ἐτέρων Ὑπουργοῦ
εἰς τὴν ἐκδοσὶν τῶν Π. Δ/των συμπράττει καὶ ὁ οἰ-
κονομικὸς Ὑπουργός.

Ἄρθρον 4.
Φοίτησις.

Ἡ φοίτησις τῶν ἀποκλινόντων ἀτόμων εἰς τὰ ἐκπαιδευ-
τικὰ τὰς λοιπὰς μονάδας τῆς εἰδικῆς ἀγωγῆς δύναται
κατὰ ὑποχρεωτικὴν ἐπὶ τοῦ ὅρου μέχρι: καὶ τοῦ 17ου
τῆς ἡλικίας τῶν συμπληρωμένων κατὰ τὰ ὀριζόμενα
ἐπιχειρηματικῶν Διαταγμάτων ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ
Ἑθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

Ὡς ἐξαιρετικὰς περιπτώσεις ἐπιτρέπεται ἡ ἐγγραφὴ ἢ
ἡ φοίτησις τῶν ἀποκλινόντων ἀτόμων εἰς τὰ ἐκ-
τάκτα καὶ ἐτέρας μονάδας εἰδικῆς ἀγωγῆς καὶ εἰς τὰ
Γενικῆς καὶ Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσως πρὸς τὸν
ἔτος τῆς ἡλικίας τῶν.

3. Διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων τῇ προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ
Ἑθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, καθορίζονται:

α. Αἱ κατηγορίαι τῶν ἀπαλλοτριωμένων τῆς ὑποχρεωτικῆς
φοίτησις.

β. Τὰ κριτήρια καὶ ἡ διαδικασία ἐγγραφῆς ἢ παρατάξεως
τῆς φοίτησις πρὸς τὸν 17ου ἔτους.

Ἄρθρον 5.
Εἰδικὰ προγράμματα.

1. α. Διὰ τὴν εἰδικὴν ἀγωγὴν καὶ τὴν εἰδικὴν ἐπαγγελμα-
τικὴν ἐκπαίδευσιν τῶν ἀποκλινόντων ἀτόμων ἐφαρμόζονται
εἰδικὰ προγράμματα ἐπὶ τοῦ εἴδους καὶ τοῦ ἐκδομοῦ μειονε-
ξίας, τῶν δυνατοτήτων τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ αὐτῶν καὶ τῆς
ἐπαγγελματικῆς καὶ κοινωνικῆς τῶν ἐπιτηκῶν, λαμ-
βανομένων ὑπ' ἄφην καὶ τῶν κοινωνικῶν, οικονομικῶν ἀναγκῶν
καὶ πολιτικῶν συνθηκῶν, ὡς καὶ τῶν ἀπαιτήσεων τοῦ περι-
βάλλοντος.

β. Διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων τῇ προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ
Ἑθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, ὀρίζονται τὰ ἀναλυ-
τικὰ καὶ ὀρολόγια προγράμματα, ὡς καὶ τὰ διδασκόμενα
μαθήματα.

2. Δι' ἀποστάσεων τῶν Ὑπουργῶν Ἑθνικῆς Παιδείας καὶ
Θρησκευμάτων καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσην ἀρμοδίου, εἰσ-
άγεται τὸ μάθημα τῆς Ἑθικῆς Ἀγωγῆς εἰς τὰ προγράμ-
ματα τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν, Σχολῶν Νηπιαγωγῶν,
Ἀκαδημιῶν Φυσικῆς Ἀγωγῆς, Ἀνωτάτων Σχολῶν Οἰκικῆς
Οἰκονομίας, Σχολῶν Κοινωνικῆς Ἐργασίας, Ἀνωτέρων
Σχολῶν Ἐπιτελετηρίων καὶ Νοσοκόμων, Βρεθονηπιολογίας,
Σχολῶν μεταπτυχιακῆς διδακτικῆς προληπτικῆς Ἀγωγῆς,
Μίσης καὶ Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσως, ὡς καὶ οἰκο-
δομῆσι ἐτέρας Σχολῆς, εἰς ἣν ἐκπαιδεύεται προσωπικὸν δι'
ἐπιτηκῆς ἡλικίας ἔχοντες ἀδ' ἔστω νηπιακῆς, παιδικῆς καὶ
ἱσθητικῆς ἡλικίας.

Ἄρθρον 6.

**Ἐπιτηκῆς ἀγωγῆς ἐκπαιδευτηρίων
καὶ ἐτέρων μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς.**

1. α. Ἡ Ἐπιτηκῆς ἢ ἡ προσηγή τῶν ἐν ἀρθρῷ 3 περιγράφοις
8, 10, 11 καὶ 12, ἢ καὶ τῶν ἐκπαιδευτηρίων καὶ ἐτέρων
μονάδων εἰδικῆς ἀγωγῆς καὶ ἡ συντακτικὴ τῶν ἀπαιτήσεων τῶν
ὀργανικῶν δόσεων τῶν εἰδικῶν κλάδων, ἐνεργοῦνται: διὰ Π.
Δ/των ἐκδιδομένων τῇ προτάσει τῶν Ὑπουργῶν Προεδρίας
τῆς Κυβερνήσεως, Ἑθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων,
Οἰκονομικῶν καὶ τοῦ κατὰ περίπτωσην ἀρμοδίου Ὑπουργοῦ.

β. Αἱ οἰκικαὶ δαπάναι διὰ τὴν Ἐπιτηκῆς λειτουργίαν καὶ ἐπι-
τηκῶν τῶν ὡς ἀνω ἐκπαιδευτηρίων καὶ ἐτέρων μονάδων εἰ-
δικῆς ἀγωγῆς καταβάλλονται: ὑπὸ τοῦ δημοσίου, αἱ δὲ ἀντι-
στοιχοὶ πιστώσεις ἐγγράφονται εἰς τὸν προϋπολογισμὸν τῶν
Ὑπουργικῶν Ἑθνικῆς Παιδείας ἢ ἐτέρου Ὑπουργείου, ἀρμό-
διου διὰ τὴν λειτουργίαν τῶν μονάδων αὐτῶν.

2. Ἡ κατέρησις, ὁ ἐκδομοῦ ἢ ἡ συγῆμις τῶν
ἀνωτέρων καὶ ἡ σωματικῆς τούτων μείωσις τῶν ἐπιτηκῶν ὀφει-
λιῶν τῶν εἰδικῶν κλάδων ἐνεργοῦνται: διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδο-
μένων τῇ προτάσει τῶν Ὑπουργῶν Προεδρίας τῆς Κυβερ-
νήσεως, Ἑθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ τοῦ κατὰ
περίπτωσιν ἀρμοδίου Ὑπουργοῦ.

Ἄρθρον 7.

Ἰατροπαιδαγωγικὴ Ὑπηρεσία.

1. Ἡ εἰδικὴ ἀγωγὴ καὶ ἡ εἰδικὴ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαί-
δευσις παρέχονται: κατὰ τὴν διαγνωστικῆς ἐξέτασεως πρὸς
πίτωσην τοῦ εἴδους καὶ τοῦ ἐκδομοῦ τῆς μειονεξίας τῶν
ἀποκλινόντων ἀτόμων.

2. Ἡ διαγνωστικὴ ἐξέτασις διενεργεῖται:
α. Εἰς τοὺς ὑπὸ τοῦ Ν.Δ. 104/1973 ἐπιτηκῆς ὀφειλῆς
καὶ περιθαλέως τῶν ψυχικῶς πατιόντων πολιτικῶν

Αι προτάσεις του Συμβουλίου προσηγορεύονται: ειδικές ώρες εργασίας των Υπαλλήλων ή δε επιπλέον των κλάδων και του Γραμματικού κλάδου καθορίζονται οι ώρες εργασίας των Υπαλλήλων Συνοδικού, Παιδείας της Κέντρησης, Καμικών και Έθνομια Παιδείας και Θεοκρατών της Διατάξης του άρθρου 8 του Ν. 754/1978.

ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ Β΄
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΝ

Άρθρον 12.

Κλάδοι: — Ειδικότητες.

Διά την εις προσωπικόν εκπαιδευτικόν των εν άρθρω 3 γρ. 3 λέγειται α έως και ε, ζ και η εκπαιδευτικόν και εν συνάσει ειδικής άνωγής, ως και των εν άρθρω 7 γρ. 2 Σχολικών Ψυχολογικών Σελών, συνιστώνται κλάδοι κατά κλάδους θέσεις:

ΜΟΝΙΜΟΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΝ

Α. Έκπαιδευτικόν προσωπικόν:

| | | |
|--------------------------|--------|----|
| Κλάδος νηπιαγωγών | θέσεις | 6 |
| Κλάδος διδασκάλων | " | 60 |
| Κλάδος Α1 Θεολόγων | " | 2 |
| Κλάδος Α2 Φιλολόγων | " | 8 |
| Κλάδος Α3 Μουσικών | " | 4 |
| Κλάδος Α4 Φυσικών | " | 4 |
| Κλάδος Α8 Τεχνικών | " | 10 |
| Κλάδος Α9 Φυσικής Αγωγής | " | 10 |
| Κλάδος Α11 Μουσικής | " | 10 |

Β. Λοιπόν προσωπικόν:

| | | |
|----------------------------------|---|----|
| Κλάδος ΑΤ Παιδαγωγικών | " | 2 |
| Κλάδος ΑΤ Ψυχολόγων | " | 4 |
| Κλάδος ΑΡ Έπισκεπτικών Άδελφών | " | 5 |
| Κλάδος ΑΡ Κοινωνικών Διοικητικών | " | 5 |
| Κλάδος ΜΕ Διοικητικών Υπαλλήλων | " | 5 |
| Κλάδος ΣΕ Ελεγκτών | " | 10 |

Συνιστώνται επίσης οι κάτωθι θέσεις νέων κλάδων:

| | | |
|---|--------|----|
| Κλάδος ΑΤ Θεολογικών του Λόγου | θέσεις | 2 |
| Κλάδος ΑΤ Έπιτηδεύματων Συμβούλων | " | 2 |
| Κλάδος ΑΡ Βοηθών Παίδων | " | 20 |
| Κλάδος ΑΡ Θεολογικών του Λόγου | " | 2 |
| Κλάδος ΑΡ Έπιτηδεύματων Συμβούλων | " | 2 |
| Κλάδος ΑΡ Φρακτοδραματικών | " | 3 |
| Κλάδος ΑΡ Έργασιοθεραπευτικών | " | 10 |
| Κλάδος ΑΡ Τεχνολογικών Έκπαιδευτικών | " | 2 |
| Κλάδος ΜΕ Βοηθών Τεχνικών Έκπαιδευτικών | " | 10 |

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΝ ΕΠΙ ΣΥΝΕΣΙ
ΛΙΩΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ

| | | |
|-----------------------|--------|----|
| Κλάδος — Τραπεζοκόμων | θέσεις | 5 |
| Κλάδος — Διοικητικών | " | 10 |

ΓΕΝΙΚΟΝ ΣΥΝΟΛΟΝ θέσεις 218

προβλεπόμενα: θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού της α και β προπαιδευτικής επιπέδου κατά κλάδους εις των άρθρων 9, 16 και 34 του Ν. 309/1976 άρθρο 11 και εις τον εισαγωγικόν βαθμόν του οικείου κλάδου. Οι θέσεις προσωπικού των ως άνω παραγράφων καταλαμβάνονται εις τα οικεία Υπουργεία και Νομικά Διοικητικά Δίκαια: δ.α. Π. Δ/τος, εκδιδόμενος προ-Υπουργικών Διοικητικών, Έθνομια Παιδείας και των, Έργασιας και Κοινωνικών Υπηρεσιών, και εις ορισμένους κλάδους γίνεται εις τον εισαγωγικόν. Αι θέσεις νέων κλάδων διαβιβάζονται κατά το άρθρο Π. Δ/τος.

4. Αι διά των εν άρθρω 6 παρ. 1 και 7 παρ. 2 Π. Δ/των συνιστώμεναι θέσεις εξάσκησης των διά του άρθρου 15 άρθρο 15 θέσεων Έπιτηδεύματων Ειδικών Σχολείων καταλαμβάνονται διά των κλάδων ως άνω Π. Δ/των κατά κλάδους και βαθμούς εις τα εν άρθρω 10 του παρόντος άρθρου Υπουργεία και Υπηρεσίες αυτών.

5. Το προσωπικόν επί σχέσει βιωτικού δικαίου διατίθεται επί της διατάξεως των Ν.Δ. 385/1969 και 1198/1972.

6. Τα καθήκοντα του προσωπικού των νέων κλάδων καθορίζονται δι' αποφάσεων των κατά περιπτώσιν αρμοδίων Υπηρεσιών.

7. Τυποί και κωφοί δύναται να διορίζωνται εις αντίστοιχα σχολεία και εις θέσεις της περιπτώσεως Α' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου, εφ' όσον κέρττονται τα λοιπά εις τω νόμου οριζόμενα προσόντα, ανεξαρτήτως όριου ηλικίας διορισμού.

8. Αι διατάξεις του Ν. 682/1977 περί βιωτικών Σχολείων της Γενικής Έκπαίδευσης και Σχολικών Οίκοτεροσείων, εφαρμόζονται αναλόγως και επί του προσωπικού της περιπτώσεως Α' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου των βιωτικών ειδικών σχολείων.

Άρθρον 13.

Πλήρωμας θέσεων.

1. Αι συνιστώμεναι θέσεις μονίμου προσωπικού πληρύνονται διά διορισμού ή διά μετατάξεως κατά της καμμένης διατάξεως.

2. Εφ' όσον δέν καθίσταται δυνατή η πλήρωσις των θέσεων των Έπισκεπτικών Άδελφών του κλάδου ΑΡ, προλαμβάνονται Νοσοκόμοι μονιμούσ φρονιτικής επί σχέσει έργασιας βιωτικού δικαίου και εις άρθρων ουχι μεγαλύτερον των οριστιμένων κοινών θέσεων.

3. Μέχρις ότου καταστή δυνατή η πλήρωσις των συνιστωμένων θέσεων διά μονίμου προσωπικού λόγω έλλείψεως αίτησεων προς διορισμόν δύναται να προσλαμβάνωνται επί σχέσει έργασιας ώρισμένου χρόνου πρόσωπα αντίστοιχών ειδικότητων κατά τα οριζόμενα διά κοινών αποφάσεων των Υπουργών Έθνομιας Παιδείας και Θεοκρατών, Οικονομικών, Κοινωνικών Υπηρεσιών και του κατά περιπτώσιν αρμοδίου Υπουργού οι οποίοι καθορίζουν και το ύψος των αποδοχών.

Άρθρον 14.

Πρόσόντα.

1. Τα προσόντα του προσωπικού, διά την πλήρωσιν των εν άρθρω 12 παρ. 2 προβλεπόμενων θέσεων νέων κλάδων, ορίζονται ως ακολούθως:

α. Κλάδος ΑΤ Θεολογικών του λόγου: Πτυχίον θεολογικού του λόγου Ανωτάτης Σχολής της αλλοδαπής ή πτυχίον Παιδαγωγικών Ανωτάτης Σχολής της αλλοδαπής με εξειδίκευσιν εις την θεολογίαν του λόγου.

β. Κλάδος ΑΤ Έπιτηδεύματων Συμβούλων: Πτυχίον Ανωτάτης Σχολής και πτυχίον της Σχολής Έπιτηδεύματων Προπαιδευτικού του Ο.Α.Ε.Δ ή πτυχίον Έπιτηδεύματων Συμβούλου Ανωτάτης Σχολής της αλλοδαπής.

γ. Κλάδος ΑΡ Βοηθών Παίδων: Πτυχίον της οποίας του άρθρου 16 παρ. 3 του παρόντος Νόμου οριζόμενης Ανωτάτης Σχολής Βοηθών Παίδων ή πτυχίον αντίστοιχου ισότιμου Σχολής της αλλοδαπής.

δ. Κλάδος ΑΡ Θεολογικών του λόγου: Πτυχίον Θεολογικού του λόγου Ανωτάτης Σχολής της ημεδαπής ή αλλοδαπής.

ε. Κλάδος ΑΡ Έπιτηδεύματων Συμβούλων: Πτυχίον Έπιτηδεύματων Συμβούλου Ανωτάτης Σχολής της ημεδαπής ή ισότιμου Σχολής της αλλοδαπής.

στ. Κλάδος ΑΡ Φρακτοδραματικών: Πτυχίον Τμήματος Φρακτοδραματικών ΚΑΤΕΕ ή ισότιμου ισότιμου Σχολής Φρακτοδραματικών της ημεδαπής ή αλλοδαπής.

ζ. Κλάδος ΑΡ Έργασιοθεραπευτικών: Πτυχίον Τμήματος Έργασιοθεραπευτικών ΚΑΤΕΕ ή ισότιμου Σχολής της ημεδαπής ή αλλοδαπής.

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 προαιρετικά.

5. Τα πειραματικά σχολεία υπάγονται στη διαίκηση εκπαίδευσης του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος στην περιοχή της οποίας λειτουργούν. Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης και το περιφερειακό υπαρχειοτικό συμβούλιο σπουδών για τα σχολεία αυτά όλες τις αρμοδιότητες που έχουν για τα ομόλογα 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 μετέβαση των διδασκόντων και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε κοινές θέσεις των πειραματικών σχολείων γίνεται ύστερα από αίτησή τους. Οι μεταθέσεις αυτές γίνονται πριν από τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών στα κοινά σχολεία. Αν οι κοινές θέσεις στα πειραματικά σχολεία δεν καλύπτονται με μεταθέσεις, προτιμώνται σε αυτά για ένα διδακτικό έτος εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία της ίδιας ή και της προηγούμενης νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος με απόφαση του νομάρχη, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου. Για τις μεταθέσεις ή προτάσεις αυτές λαμβάνονται υπόψη η επάρκεια, η μακροπρόθεσμη, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η εκπαιδευτική εμπειρία και γενικότερα τα καλύτερα ποιοτικά και ποσοτικά προσόντα.

8. Αν υπάρχουν αιτήσεις εκπαιδευτικών για μετέβαση στα πειραματικά σχολεία με καλύτερα ποιοτικά και ποσοτικά προσόντα, μπορεί το οικείο υπαρχειοτικό συμβούλιο να προτείνει για το μέρος της υπηρεσίας τη μετέβαση εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα πειραματικά σχολεία.

9. Όσοι διδάσκουν στα πειραματικά γυμνάσια και λύκεια έχουν μειωμένο κατά πάντα ύψος υπερωριακό ωρario ιδιωματικής διδασκαλίας από το υποχρεωτικό ωρario των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε άλλα σχολεία.

10. α) Τα πειραματικά σχολεία των Α.Ε.Ι. εξαιρούνται να λειτουργούν για την προεργασία της επιδιωκόμενης έρευνας και την πρακτική άσκηση των φοιτητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού της προηγούμενης στην οποία στήλουν. Με απόφαση Διεύθυνσης που εκδίδεται μέσα σε έξι (6) μήνες από τη δημόσιαση αυτού του νόμου με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σταδιακά κλείνουν τα πειραματικά σχολεία των Α.Ε.Ι. και καθορίζονται τα θέματα προτεραιότητας και διδασκόμενων με τις αρμόδιες αρχές των Α.Ε.Ι. λειτουργίας, προποδίστην και διδασκαλίας εγγραφής μαθητών της πρώτης και στις άλλες τάξεις των σχολικών μονάδων κάθε βαθμιας και υποδότησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και των υπαλλήλων από τις διατάξεις του νόμου αυτού και του ν. 1376/1979 (ΦΕΚ 300), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε. Οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 και των δύο τελευταίων εδαφίων της παραγράφου 7 αυτού 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 οικιακής Διεύθυνσης εκπαίδευσης, ιδρύονται πειραματικά σχολεία και σε άλλα Α.Ε.Ι. στα οποία λειτουργούν τελείως ή μερικώς επιδιωκόμενα. Με όμοια απόφαση καθορίζονται οι οργανωτικές θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού της εκπαίδευσης.

11. Τα πρότυπα κλασικά λύκεια του άρθρου 30 παρ. 5 του ν. 309/1978 (ΦΕΚ 100) μετασχηματίζονται σε κλασικά λύκεια και εξαιρούνται να λειτουργούν με σκοπό την επιχρήση διδασκαλίας των ελληνικών γραμμάτων. Η ίδρυση, μετατροπή, συγχώνευση και κατάργηση κλασικών λύκείων γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις αυτού του νόμου. Με την ενάπτυξη των ανισών πολυκλαδικών λύκείων είναι δυνατή η προεργασία των κλασικών λύκείων σε αυτά. Οι λειτουργίες της προεργασίας και λειτουργίας των σχολείων αυτών ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Άρθρο 32.

Σκοπός και μορφή.

1) Στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικά και ιδιαίτερα:

- α) την ολόπλευρη και ποσοσιαματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους.
- β) την ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία και
- γ) την αλληλεσποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία είναι με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα.

2) Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται, κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από φυσιολογική ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, παραγωγικές ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και τα οποία στα δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαιδευτικά κέντρα ή στα κέντρα της πρώτης ή δεύτερης βαθμιας τους στην παραγωγική διαδικασία και στην αλληλεσποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

- α) οι οποίοι και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση,
- β) οι οποίοι και όσοι έχουν, α) σοβαρές διαταραχές στην ακοή,
- γ) οι οποίοι και όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,
- δ) οι οποίοι έχουν νοητική καθυστέρηση,
- ε) όσοι εμφανίζουν επιμέρους διαταραχές στη μάθηση (όσοι αδυνατούν διαταραχές λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσαρμοσμένοι,
- στ) όσοι πάσχουν από φυσιολογικές νόσους και συννοσηρότητες κληρονομικές,
- ζ) οι επιληπτικοί,
- η) οι χανσονικοί,
- θ) όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακροχρόνια θεραπεία και παραγωγή σε νοσηλευτικά ιδρύματα κληρονομικές ή προδεδωμένες και

ι) κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μία από τις προαναφερμένες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιδήποτε αιτία.

3) Η ειδική αγωγή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η φοροτική των σχολείων προτεραιότητας από το ίδιο και σε βαθμό των ειδικών αναγκών κάθε άτομου.

4) Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των σπύμων με ειδικές ανάγκες παρέχεται:

- α) σε κοινά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένοι τα άτομα αυτά,
- β) σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κοινά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατηρήσεων που λειτουργούν με σκοπό τη βαθύτερη διατήρηση δύσκολων περιπτώσεων και εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα,
- γ) σε ειδικά νηπιαγωγεία και σε αποσπασματικά ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν ως παρατηρήματα σε νοσοκομειακά, φορσοει-

και άλλα νοσοκομεία και κλινικές ή ιατροπαιδαγωγικά ή θεραπευτικά καταστήματα σχολίων,

σε ειδικές επαγγελματικές σχολές ή σε ειδικά τμήματα ελμπατικής εκπαίδευσης μέσα σε κεντρικά σχολεία, και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια,

σε σκοπεύονται χρόνο και χώρο εκτός της οικιακής ή θεραπευτικής χρόνιων παθήσεων ή θεραπευτικά καταστήματα σχολίων, όπως τα νηπια, τα παιδιά και έφηβοι έχουν για σκοπεύονται λόγω ειδικής συνθήκης δια-

εξαιρετικές περιπτώσεις παρέχεται ειδική αγωγή στο και συγχρόνως γίνεται διασφάλιση της οικογένειας, για αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των ατόμων, με την μέση ειδικού σε κάθε περίπτωση.

Η Βροση, η προσταγή, η κατάρτιση, ο σκοπεύονται συγχρόνως ειδικών σχολείων και άλλων μονάδων ειδικής αγωγής και η ανάλογη επίσημη ή μείωση των οργανικών ή προσωπικών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του αναρμόδιου σε κάθε περίπτωση υπουργού και του Υπουργού Οικονομικών, όταν πρόκειται για οργανικών θέσεων προσωπικού. Οι θέσεις προσωπικού υποβάλλονται προσημαίνονται της οικιακής θέσεις κατά κατα- και κλάσους που προβλέπονται από αυτόν το νόμο.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται τα σχετικά με:

την προσωπική ή τον τίτλο, καθώς και τον εξειδικευμένο των ειδικών σχολείων ή άλλων μονάδων ειδικής αγωγής,

την ελάχιστη αριθμό ατόμων που απαιτείται για την ίδρυση ειδικών σχολείων και άλλων μονάδων ειδικής αγωγής, η ίδρυση, λειτουργία, διοίκηση και τον τρόπο αγωγής ειδικής αγωγής στο σπίτι από δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς.

την ανωτερική διάθεση κατά βαθμίδες και τάξεις, την ανωτερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον αριθμό των κατά τάξη.

η σύσταση, σύνθεση και συγκρότηση συλλογικών οργάνων σε συντονισμό λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργάνων αγωγής, ιστορικής βοήθειας και κοινωνικής μέριμνας, μείωση των δαπανών λειτουργίας των μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τον υποστήριξη τους.

την τρόπο ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία και την εκπαίδευση και κατάρτιση τους στον χώρο και βαθμίδα μετεκπαίδευσης ή άλλης μονάδας αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης,

την παροχή και λειτουργία των παλλήτων γυναικών, αρμοδιότητα και συνεργάζονται με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στο έργο της ειδικής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, αγωγής, μετρητικές και κατάρτισης ατόμων με ανάγκες στα ειδικά σχολεία ή άλλες μονάδες ειδικής αγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, και άλλων, προαγωγή και επίλυση τους,

αξιοαξιολογία ως προς διδακτικής εργασία και άλλης της του εκπαιδευτικού προσωπικού των ειδικών σχολείων επαγγελματικών σχολών.

κάθε είδους εξετάσεις, ημερήσια και λήξη του σχολικού και διδακτικού έτους, βαθμολογία τους λόγους και τα όργανα που αποφασίζουν την μετρητική ή τη συμπλήρωσή τους με το διδακτικό έτος,

τίτλους προσώπων, και άλλων λεπτομέρειες για την οργάνωση και λειτουργία των ειδικών 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 υπουργείων, στην έκδοσή του προεδρικού διατάγματος συμπράττει και ο αναρμόδιος υπουργός.

Άρθρο 33.

Ιατροπαιδαγωγική εξέταση, φοίτηση, προγράμματα, μέσο.

Οι περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Γείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων είναι αρμόδιες για:

α) την ιατροπαιδαγωγική εξέταση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού της ειδικής ανάγκης των ατόμων σχολικής ηλικίας,

β) την επίσημη αγωγή, κατάρτισης και φοίτησης ημερήσιας και εφόσον με ειδικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ή σε ειδικές τάξεις ή σε κεντρικά 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 όσον αφορά σε κεντρικά σχολεία για τη διαπίστωση των ειδικών αναγκών του ατόμου υπαρχόντων και την επίσημη για τη λήψη των επεξεργασμένων μέτρων.

Για την έκδοση των αρμοδιοτήτων αυτών οι περιφέρειες υπηρεσίες συνεργάζονται με τις οικιακές 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 Γείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, καθορίζονται οι λεπτομέρειες για την εφαρμογή της παρούσας εντός.

2) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορεί να γίνει συγχρωτική ή φοίτηση των ατόμων 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 όπου απαλλάσσονται από την υποχρεωτική φοίτηση και τα κριτήρια απαλλαγής, καθώς και η διαδικασία αγωγής ή επίσημης της φοίτησης τους από το 18ο ή το 20ο έτος απόστοιχα και για όσο χρονικό διάστημα χρειάζεται για τη συμπλήρωση της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

3) Για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα με βάση το είδος και το βαθμό ανάγκης, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και μεριμνών στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και αλληλοσυνδρομής με το κοινωνικό σύνολο, από ληφθούν υπόψη και οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, οι πολιτιστικές και άλλες ειδικές συνθήκες της διαβίωσής τους.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδίδονται τα διατάγματα καθήκοντα και τα μερολόγια και αναλυτικά προγράμματα.

4) Τα απαιτούμενα για τη διδακτική βιβλία, σχολικά βοηθήματα, τεχνικά-παιδαγωγικά βοηθήματα, λεξιλογικά και άλλα απαραίτητα μέσα για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται δωρεάν από το κράτος στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5) Τα διδακτικά μέσα και τα βιβλία εγκυκλοπαιδικής μορφής για παιδιά στο φοιτούν 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 διατίθενται σε αυτές δωρεάν. Οποιοδήποτε θέμα σχετικά με τη συγγραφή, κρινο-

γράφει, κρίση, έκθεση, διακίνηση και διανομή των διελίων και λοιπών διδακτικών μέσων που προκύπτει λόγω της διασποράς τους ρυθμίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Μέτρια απόφαση μπορεί να ανατίθεται η εκτύπωση των διελίων και λοιπών διδακτικών μέσων στο κέντρο εκπαίδευσης και στοκατάστασης τυφλών (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.Α.Β. θέσεις επιστημονικού και τεχνικού προσωπικού μόνιμου ή με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Με όμοιο προεδρικό διάταγμα διαδράμονται οι θέσεις του μόνιμου προσωπικού σε κλάδους και βαθμούς, καθορίζονται τα προσόντα και ο τρόπος πλήρωσης όλων των θέσεων και οι όροι εργασίας και αποζημιώσεως του προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

6. Οι δαπάνες για την εφαρμογή των παραγράφων 4 και 5 αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις από τον τακτικό προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στον οποίο εγγράφονται οι σχετικές πιστώσεις.

Άρθρο 34.

Φορείς.

Α. Απολειπτικός φορέας για κάθε θέμα που αναφέρεται στην ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Β. Η ανάπτυξη και ο εκσυγχρονισμός της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούν έργο του Σ.Ε.Α.Δ. οι αρμοδιότητες του οποίου καθορίζονται με το προεδρικό διάταγμα που προβλέπεται από την παράγραφο 2 του άρθρου 22. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται ιδίως:

α) η ισοδότηση για το σχολιασμό, τον προγραμματισμό, τον προϋπολογισμό 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 με αυτό και προς την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και η ετήσια έκθεση για τα επιτεύγματα εκπαίδευσης και

γ) η παρακολούθηση και ο έλεγχος της εφαρμογής των προγραμμάτων και η ετήσια έκθεση για τα επιτεύγματα των προγραμμάτων.

3. Μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, που ανήκουν στην αρμοδιότητα ή την εποπτεία άλλων φορητών και οργανισμών και λειτουργούν είτε ως δημόσια σχολεία είτε ως σχολεία νομικών προσώπων δημόσιου δικαίου είτε ως ιδιωτικά σχολεία, υπάγονται αρχικά στην αρμοδιότητα ή την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται σε δημόσιες σχολικές μονάδες τα ειδικά σχολεία ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης που ανήκουν σε νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου ή φυσικά πρόσωπα. Η μετατροπή γίνεται είτε ύστερα από αίτησή τους και εξασφάλισης της περιουσίας τους είτε με σύγχρονη αναγκαστική απαλλοτρίωση. Περιλαμβάνει ή όχι διαθήκη, κληρονομή ή δωρεές δωρητού, όπως έχουν.

5. Οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό των μονάδων της παραγράφου 3, ισότιμα έχουν την ιδιότητα του μόνιμου δημόσιου υπαλλήλου, εντάσσονται με το βαθμό που κατέχουν στις λίστες προσωπικού που συσταίνουν με απόφαση

εκπαίδευσης. Όσοι έχουν την ιδιότητα του μόνιμου υπαλλήλου νομικού προσώπου δημόσιου δικαίου διατηρούν την ιδιότητά τους αυτή. Οι λοιποί εκπαιδευτικοί να υπηρετούν με την ιδιότητα που έχουν. Όσοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που μετατρέπονται κατά τις διατάξεις της παραγράφου 4 προλαμβάνονται 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 αναλόγως οι διατάξεις του άρθρου 62.

6. Διαδικτήρια, γήρεα, κάθε είδους εξοπλισμός, έπιπλα και ακίνητα ειδικών σχολείων, που ανήκουν σε νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου ή σε φυσικά πρόσωπα, μπορεί να απαλλοτριωθούν ή να αγοράστούν για χρήση των δημόσιων ειδικών σχολείων. Οι πράξεις μεταβίβασης γίνονται χωρίς παράσταση δικηγόρου, μεταγράφονται απευθείας και δεν υπόκεινται σε οποιοδήποτε τέλος, φόρο ή εισφορά ή άλλη επιβάρυνση υπέρ του Δημοσίου ή τρίτου.

7. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται ειδικότερα θέματα σχετικά με τη μετατροπή σχολείων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, την πρόσληψη του προσωπικού τους και την εξασφάλιση της περιουσίας τους.

Άρθρο 35.

Προσωπικά.

1. Οι θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημόσιων μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στο σύνολο των οργανικών θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως προβλέπονται στα άρθρα 12 παρ. 4, 13 παρ. 4 και 14 παρ. 4.

2. Για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται: εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά περίπτωση. Συστήνεται οικείο προσωπικό κατά κλάδους οι εξής θέσεις προσωπικού:

Α' Ειδικό προσωπικό:

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| Κλάδος ΑΤ19 Θεραπευτών του λόγου | θέσεις 10 |
| Κλάδος ΑΤ20 Επαγγελματικών συμβούλων | " 1 |
| Κλάδος ΑΤ21 Ψυχολόγων | " 50 |
| Κλάδος ΑΡ2 Εσφαλμένων | " 40 |
| Κλάδος ΑΡ3 Θεραπευτών του λόγου | " 10 |
| Κλάδος ΑΡ4 Επαγγελματιών γλωσσολόγων | " 1 |
| Κλάδος ΑΡ5 Φυσικοθεραπευτών | " 15 |
| Κλάδος ΑΡ6 Εργασιοθεραπευτών | " 15 |
| Κλάδος ΑΡ7 Κοινωνικών λειτουργών | " 60 |

Σύνολο θέσεων 202

Β' Διοικητικό προσωπικό:

| | |
|--|-----------|
| Κλάδος ΜΕ1 Διοικητικών υπαλλήλων | θέσεις 10 |
| Κλάδος ΣΕ1 Κληττήρων, εποπτητών, φοιτητών—υπικοφολόγων | " 30 |

Σύνολο θέσεων 40

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 προσωπικού προσηλώνονται τις αντίστοιχες θέσεις του άρθρου 20 στον εισπληρωτικό βαθμό κάθε κλάδου.

3. Η κατανομή και ανακατανομή των θέσεων στα σχολεία ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι διατάξεις της παραρ. 14 του άρθρου 11

4. Τσολοί, κωφοί και άτομα που έχουν κινητικές διαταραχές μπορούν να διαρίζονται σε θέσεις που προδίδονται από αυτό το άρθρο, εφόσον έχουν τα ακόλουθα προσόντα που προδίδονται από το νόμο και δεν έχουν συμπληρώσει το 50ό 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 όλα τα έτη επίδομα δημοτικών συνθηκών εργασίας ίσο με το 30% των μηνιαίων αποδοχών του κατώτερου μισθολογικού κλιμακίου του ισχυριστικού βαθμού κάθε κλάδου.

7. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών συστήνεται 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 παράγραφοι 4 και 5 και ρυθμίζονται θέματα που αφορούν κατά την εφαρμογή της παραγράφου αυτής.

8. Τα ειδικά τυπικά προσόντα διαρισμού στον επαγγελματικό βαθμό του ειδικού προσωπικού ορίζονται κατά κλάδους ως εξής:

α) του κλάδου ΑΤ19 Θεραπευτών του λόγου, στοχίου δημοτικού του λόγου Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής ή στοχίου παιδαγωγικού τμήματος Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής με εξειδίκευση στη θεραπεία του λόγου.

β) του κλάδου ΑΤ20 Επαγγελματιών Συμβούλων στοχίου Α.Ε.Ι. της ημεδαπής και στοχίου της σχολής επαγγελματικού προσηγορικού του Οργανισμού Αποσχολήσιμης Εργασίας Δομημένου (Ο.Α.Ε.Δ.) ή ισότιμο στοχίου επαγγελματικού τμήματος Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής.

γ) του κλάδου ΑΤ21 Ψυχολόγων στοχίου ψυχολογίας Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής με προσηγορική στην εξειδίκευση της παιδαγωγικής ψυχολογίας.

δ) του κλάδου ΑΡ2 Επιμελητών, στοχίου νοσημάτων ή δημοσιογραφικών άρθματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής.

ε) του κλάδου ΑΡ3 Θεραπευτών του λόγου, στοχίου δημοτικού του λόγου άρθματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής.

στ) του κλάδου ΑΡ4 Επαγγελματιών Συμβούλων, στοχίου επαγγελματικού συμβούλου άρθματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής.

ζ) του κλάδου ΑΡ5 Φυσικοθεραπευτών, στοχίου πρώτου φυσικοθεραπευτών άρθματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής.

η) του κλάδου ΑΡ6 Εργασιοθεραπευτών, στοχίου πρώτου εργασιοθεραπευτών άρθματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής και.

θ) του κλάδου ΑΡ7 Κοινωνικών Λειτουργών, στοχίου κοινωνικής εργασίας άρθματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής.

Για την αναγνώριση των στοχίων σχολών της αλλοδαπής ως ισότιμων προς τα στοχία σχολών της ημεδαπής, εκτός από τα στοχία Α.Ε.Ι. εφαρμόζεται αναλόγως η παράγραφος 2 του άρθρου 13.

9. Για την τοποθέτηση νεοεισερχομένων και διακλιών στις μονάδες ειδικής αγωγής απαιτείται και στοχίο διατός μεταπτυχιακής στο πρώτο ειδικής αγωγής του Μετσόβιου Διαπαιδαγωγικού Δημοτικού Εκπαιδευτικού (Μ.Δ.Δ.Ε.) ή μεταπτυχιακή σε Α.Ε.Ι. ημεδαπής ή αλλοδαπής ή πανεπιστημιακή διδακτική υπηρεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

10. Διευκρινίζεται ότι υπηρετηγού, που έχουν υπό και τρία έτη διδακτικής υπηρεσίας σε μονάδες ειδικής αγωγής, μπορούν να υπηρετήσουν χωρίς εξειδίκευση στο δεύτερο έτος του πρώτου ειδικής αγωγής του Μ.Δ.Δ.Ε. Η διδακτική υπηρεσίας και κάθε σχετικό θέμα ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

11. Τα ειδικότερα καθήκοντα του προσωπικού 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 πτυχίο ήττι ειδική αγωγή σε σχολή της ημεδαπής ή αλλοδαπής ή διδακτική εμπειρία στις μονάδες αυτές.

13. α) Οι διαφορές στις θέσεις του διοικητικού προσωπικού γίνονται σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 1320/1983.

β) Η αλήρωση 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 αλήρωση των θέσεων με πρόγραμμα προσωπικό συστήνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, για ίσο χρόνο δε μόνον αυτές, κεντρικές θέσεις με σχέση εργασίας δημοτικού δικαίου. Με την ίδια απόφαση καθορίζεται και το όρος των κειμένων όρων προσλαμβάνονται στις θέσεις αυτές.

γ) Ο διορισμός του ειδικού προσωπικού γίνεται στο επαγγελματικό βαθμό Γ. Για τα θέματα της υπηρεσιακής του κατάστασης εφαρμόζονται ανάλογα 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 που εφάρμοζονται κεντρικών 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 άσκηση στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και επιμεληθέντων κεντρικών στο εξωτερικό με τη μορφή εκπαιδύσεων, σεμιναρίων ή συνερίων. Οι θηροίτοι εκπαιδευτικοί που μετακινούνται στην ειδική αγωγή με άσκηση στο κράτος είναι υποχρεωμένοι να υπηρετήσουν σε θηροίτοι ειδικά σχολεία για μία πανεπιστημιακή πωλήρητη. Όσοι έχουν μετακινωθεί μέχρι σήμερα και έτσι δε μετακινώονται στο πρώτο ειδικής αγωγής του Μ.Δ.Δ.Ε. υποδύονται υποχρεωτικά σε θηροίτοι ειδικά σχολεία όσο υπηρετούν μία πανεπιστημιακή πωλήρητη.

Η διδακτική για την κατάρτιση και άσκηση των προσηγορικών, ο πρώτος επιλογή των υποψηφίων για μετακίνηση σε εξειδίκευση και επιμόρφωση και κάθε άλλη λειτουργία που προκύπτει κατά την εφαρμογή του άρθρου αυτό ρυθμίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

Η έρεση και λειτουργία εκπαιδύονται κεντρικά σχολών, πωλήρητων ή κέντρων από ιδρύματα για την εκπαίδευση, μετακίνηση, εξειδίκευση ή επιμόρφωση προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επαγορεύεται. Οι παραθέτες προσηγορικοί κατά το άρθρο 458 του παλαιού κώδικα.

15. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να εισάγεται το πρόγραμμα της ειδικής αγωγής στα προγράμματα διδακτικής των σχολών εκπαίδευσης επιμόρφωσης και μετακίνησης εκπαιδευτικού προσωπικού.

Άρθρο 36.

Αρμοδιότητες άλλων υπηρεσιών και υπηρεσιών.

Με το νόμο αυτόν δε θίγονται ειδικές διατάξεις που ισχύουν στις αρμοδιότητες:

α) του Υπουργείου Γενικής Πρωτοβάθμιας και Κοινωνικών Λ.

σφαλισμών για κάθε θέμα ιατρικής βοήθειας (προσέλευση, πρόληψη, διαγνωστική, θεραπεία) και κοινωνικής μέριμνας των ατόμων που έχουν ειδικές ανάγκες.

β) του Υπουργείου Δικαιοσύνης για κάθε θέμα ίδρυσης, οργάνωσης, λειτουργίας και εποπτείας των θεραπευτικών καταστημάτων σπληνίων, όπως από την ειδική γνώμη και τη γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται σε αυτά, η οποία υφίσταται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και

γ) του Ο.Α.Ε.Δ. για κάθε θέμα επαγγελματικής προσαρμογής, ελέγχου και βελτισίωσης των όσων 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.) σταγειται εθώς στην ανακάλυψη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενθάρρυσή τους για τις μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική κατάρτιση και στην αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

2. Ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

α) με σύγχρονες και αρχαίες μεθόδους, με πληροφόρηση μέσα στην τάξη, με εφαρμογή μεθόδων σύγχρονος τεχνολογίας, με επίσκεψες σε επαγγελματίες και με επισκέψεις σε χώρους εργασίας και εκπαίδευσης, 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 πύχη αναλυτικής επιμόρφωσης στα Π.Ε.Κ.

2. Σε κάθε σχολείο περίπου αρχείο εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης, με ενθύν των καθηγητών που έχουν αναλάβει την εφαρμογή του Σ.Ε.Π.

3. Σε κάθε διεύθυνση ή γραφείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προστίθεται ένας εκπαιδευτικός, με πρόθεση του νομίμου, ύστερα από πρόταση, του περιφερειακού περιφερειακού συμβουλίου, ως κενόθνος Σ.Ε.Π. Έργο του είναι εθώς ο σχεδιασμός της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα σχολεία της περιοχή. 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 πύχη ειδικής επιμόρφωσης 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 εφαρμόζονται με πρόθεση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΒ'
ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑ

Άρθρο 40.

Εφορεία σχολείων.

1. Σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα όπου λειτουργεί δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ορίζεται με απόφαση του νομικού πρόξενου ή γραμματέα δήμου 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 εξόφληση και διατήρηση πόρων για την ανέγερση ή επέκταση διδακτηρίων στην περιοχή της αρμοδιότητάς της.

Ος διδακτήριο κείται όχι μόνο το κτίριο όπου στεγάζεται και λειτουργεί το σχολείο, αλλά και οι υπόλοιποι χώροι, όπως τα γυμναστήρια, τα εργαστήρια, τα σκάμματα, η σολή, ο γηλοκός κήπος.

3. Η εφορεία σχολείων διακρίνεται από τη δημοτική ή κοινοτική επιτροπή εκπαίδευσης. Τα θέματα οργάνωσης, λειτουργίας, διαίτησης, εκμετάλλευσης, εποπτείας και ελέγχου της εφορείας σχολείων ρυθίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών και Δημόσιας Τάξης και Οικονομικών.

4. Τα κτίρια με τίτλο «Σχολικών Τεματίων», «Τεματίων ΚΕΤΕ», «Τεματίων Τεχνολογίας και Επαγγελματικού Δουλειών», «Τεματίων Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής» καταρτίζονται και όσα στην ισχύουσα κατάσταση αναφέρονται κατά η η σχολική τους εφορεία νοείται εφορεία ή οικεία εφορεία σχολείων. Η αρμοδιότητα της ανώτερης περιουσίας αυτών και κάθε σχολείου, που έχει καταρτηθεί ή ορίζεται στον Ο.Σ.Κ. ή στο ελληνικό Δημόσιο, μεταβιβάζεται, χωρίς διατυπώσεις, στην εφορεία σχολείων του δήμου ή του δημοτικού διαμετρήματος ή της κοινότητας όπου έχει την έδρα του. Περαιτέρω ή όσα διεθέττει, μεταβιβάζει ή δωρεά βραχυπρόθεσμα όπως είναι.

Η κάθε είδους κινητή περιουσία κάθε σχολείου που ανήκει: στα καταρτίζονται περιουσία μεταβιβάζεται μέσα σε ένα (1) μήνα από την έναρξη ισχύος αυτού του νόμου στην εφορεία σχολείων, η οποία την καταπίπτει στις σχολικές επιτροπές. Το σχετικό πρωτόκολλο παράδοσης και παραλαβής, στο οποίο καταγράφονται και τα αρμόδια βιβλία και λοιπά τελεσίδικα έγγραφα της δημόσιας εφορείας, καθώς και το χρηματικό υπόλοιπο του σχολικού ταμείου και η αποθήκη και αρχείο του, υπογράφεται από τον πρόεδρο της καταρτίζονται σχολικής εφορείας και τον πρόεδρο της οικείας σχολικής επιτροπής, ο οποίος ενεργεί για λογαριασμό της εφορείας σχολείων. Το πρωτόκολλο αυτό θεωρείται από τα αρμόδια της οικείας διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης, διευκρινιστικά και συνημμένα των ταμείων, που καταρτίζονται μεταβιβάζονται στις οικείες εφορείες σχολείων. Εκκαθαριστικό βιβλίο στις οικείες διεύθυνσεις είναι καταρτίζονται σχολικά ταμεία που ορίζονται από την οικεία εφορεία σχολείων.

Αν οπίσθ η λα εφορεία των σχολείων μιας κοινότητας, καταρτίζονται η εφορεία σχολείων και η αρμοδιότητα της περιουσίας της περιέρχεται στον Οργανισμό Σχολικών Κτηρίων (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 κάθε νόμο σχολείο κτήριος 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 εκπαιδευτούνται από κάθε πόσο, πόσο, πύχη γραμμάτων, διπλώματα ή απορίες υπό Διευθυντή, πύχη, Ο.Γ.Α. ή κάθε τρίτου, από διδακτικά πύχη και από κάθε κράτη και τρίτου, εκτός από τους επαγγελματίες διπλωτές. Οι εκπαιδευτές που προβλέπονται από τη κοινότητα για τις δημόσιες κοινότητες ισχύουν και γι' αυτές.



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. Διαδικασία και αρμοδιότητες επίλεκτης επιλογής και αμοιβάτης Επιστημονικών Επιμορφωτικών και Ειδικών Επιτηρητών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Πράγματα. ... 3

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- Έγκριση του Πρωτοκόλλου της 2ης Συνόδου της Μικτής Ελληνογερμανικής Επιτροπής αμοιβαίων μεταφορών που υπογράφηκε στην Αθήνα στις 8 Οκτωβρίου 1981. 4
- Έγκριση της δι' ανταλλαγής των από 29.9.1983/1.11.1983 στρατιωτικών διακονιών συναφείας Σοφονίας, μεταξύ των Κυβερνήσεων της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για την αμοιβαία εγκατάσταση και λειτουργία ερασιτεχνικών ραδιοσταθμών. ... 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 καθήκους δημοσίου Λογιστικού.
3. Την με αριθ. 0548/328/19.9.1983 κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Οικονομικών εναπόθεση αρμοδιοτήτων στους Υπηρεσιακούς Οικονομικούς.
4. Την με αριθ. 694/1983 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, μετά από πρόταση του Υπουργού Εξωτερικών και του Υπουργού Οικονομικών, αποφασίζουμε:

Άρθρο πρώτο.

Συνοπάται στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών Πάγια Προκαταβολή για την αντιμετώπιση διαφόρων έκτακτων, που ε πληρωμή από τη φύση τους δεν μπορεί να ανέλθει μέχρι να τελειώσει η διαδικασία απομνημόνευσης και δικαιολόγησής 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 ΤΟΥΤΟΥΡΓΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΚΩΝ. ΣΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ ΔΗΜ. 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/ετίας ή ορίου ηλικίας, των εκπαιδευτικών λειτουργών της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, πλην των Κέντρων Ανωτάτης 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 συμφωνη 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 πλήρωσης 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 επίλυση των μεταθέσεων και οριστικών τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών λειτουργών της Γενικής Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητας Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Μέσης Εκπαίδευσης και Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Σ.Μ.Ε και Π.Σ.Δ.Ε.). (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 διάρκειας της απόσπασης ή απόσπαση για χρόνο πέραν του διμήνου, μετά από απόφαση του οικείου Π.Σ.Δ.Ε ή Π.Σ.Μ.Ε. (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

Νομίου ή Νομαρχιακού Διαμερισματος για διατήρη του διαστήματος δυνάμειο να παραταθεί, μετά από απόφαση οικείου Π.Σ.Μ.Ε ή Π.Σ.Δ.Ε. (ν. 309/1976, άρθρο 57, παρ. 4, εδάφιο πρώτο και δεύτερο και παρ. 5).

Άρθρο 3

Οικονομικά θέματα

1. Η συντάχση, για την αποδοχή, από τα χαράκια μορ. π.δ.δ. που υπάρχουν στην αποτίμησι του ΥΠΕΠΘ, δικ. αντικειμένων οχημάτων υπό όρους. (Αποφ. ΥΠ.Π.Κ. 3914/Φ.Γ.Α.,825/1976, παρ. 1, περίφρ., - 347/τ.Β')
2. Η χορήγηση μισθολογικών προσαγωγών των μισθολογικών 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. 867/1979, 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.16 τ.Α') (Ν. 682/1977, άρθρα 34 και 37, Φ. 244/τ.Α') (Α.Ν. 486/1968, Φ. 169/τ.Α')
3. Η χορήγηση επίδομα επίδομα σπουδών στις κατώτερες διδακτορικού ή προδιδακτορικού διπλώματος εκπαιδευτικές 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 χρονικού επιδόματος στους προϊστάμενους των Διευθύνσεων και Γραφείων της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. (Ν. 754/1978, άρθρο 3, (Φ. 17/τ.Α'), όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 2 των Ν. 1041/1980, (Φ.75/τ.Α').
5. Ο έλεγχος και η έγκριση των προποσολισμών και απολογισμών των Επιτροπών Μηθηριακών Κατασκευών 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, άρθρ. 7, περίφρ. Α εδάφιο 2, Φ. 631/τ.Β').

Άρθρο 4

Θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Εκπαίδευσης

1. Η χορήγηση ειδικών κλημάτων και αναρωτικών και ειδικών κλημάτων - τακτικού στο εκπαιδευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό της Εκπαιδευτικής Εκπαίδευσης. (άρθρα 101 έως 108 του Π.Δ. 611/1977, Φ. 198/τ.Α').
2. Η έγκριση του προϋπολογισμού και απολογισμού των Σχολικών Εσόδων των Εκπαιδευτικών Σχολικών μονάδων. (άρθρο 16, παρ. 4, εδ. δ', του Π.Δ. 1025/1977, Φ.344/τ.Α')
3. Η συγκρότηση των Επιτροπών (Σχολικών Εσόδων) των σχολικών μονάδων της Εκπαιδευτικής Εκπαίδευσης και ο ορισμός των τριών πολιτών ως μελών των Σχολικών Εσόδων, σε περίπτωση διακοπής των κατά νόμο αρμοδίων οργάνων που τους προτείνουν 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. 5/27/82, Φ. 837/-Β').

Άρθρο 5.

Θέματα ΣΕΔΠ - ΣΕΛΜΕ - ΣΕΛΔΕ

Η έγκριση παρακολούθησης από σπουδαστές των Σχολών Εκπαιδευτικής Διδακτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Δ.Π) Θεωρητικών παραστάσεων. (άρθρο 17, του Π.Δ 147/1976, Φ. 56/-Α').

(Αποφ. ΥΠ.Ε.Π.Θ Η/3502/83, άρθρο 3, παρ. 2, Φ. 247/-Β)

2. Η θεώρηση τίτλων σπουδών σπουδαστών των Σχολών Εκπαιδευτικής 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 Εκπαιδευτικής Λειτουργίας Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδευτικής (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ) πτυχίων των καλουμένων για επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η πρόσκληση των ενδιαφερομένων για εγγραφή.

(Π.Δ. 177/1983, άρθρο 6, παρ. 7, Φ. 70/-Α')

(Π.Δ. 178/1983, άρθρο 6, παρ. 7, Φ. 70/-Α')

4. Η απασχολή από την εγγραφή και φοίτηση εκπαιδευτικών στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ και η πρόσκληση όλων από τους υπαίτιους για εγγραφή και φοίτηση.

(Π.Δ. 177/1983, άρθρο 7, παρ. 2, Φ. 70/-Α')

(Π.Δ. 178/1983, άρθρο 7, παρ. 2, Φ. 70/-Α').

5. Η διοικητική φοίτησης εκπαιδευτικού λειτουργού στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ λόγω ελλείψεως φοίτησης, με πρόταση του Διευθυντή της ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ.

(άρθρο 7, παρ. 5, του Π.Δ 177/1983, Φ. 70/-Α')

(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 καταρτιολόγιο σπουδαστών των Κ.Α.Τ.Ε.Ε., ύστερα από πρόταση του αρμόδιου οργάνου του οικείου Κ.Α.Τ.Ε.Ε.

(άρθρο 18, της Υ.Α. ΥΠΕΠΘ 59224/1975, Φ. 763/Β)

2. Η θεώρηση υπογραφής τίτλων σπουδών των ΚΑΤΕΕ (άρθρα 4 και 6 της Υ.Α. ΥΠΕΠΘ Η/2446/1979, Φ. 477/-Β').

Άρθρο 7.

u. Θέματα Βιωτικής Εκπαίδευσης (Γενικής και Τεχνικής - Επαγγελματικής).

1. Η απόφαση μεταφοράς ιδιωτικού σχολείου Γενικής Εκπαίδευσης σε άλλο διδακτήριο 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 επί των άδειας ίδρυσης και λειτουργίας της σχολής. (Π.Δ. 685/1972, άρθρο 8, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο μόνου 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 επίτευξη των αναγκών σε εποπτικά μέσα διδασκαλίας και η χορήγηση αυτών στις σχολικές μονάδες, βάσει των χρησιμοποιούμενων από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχολικών 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 διδακτορικών ομάδων για τη διενέργεια διδακτορικής εξέτασης μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής (Ν.1143/81 άρθρο 7 παρ. 2 εδ. γ', Φ.80/-Α')

2. Η πρόκληση 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 ελληνοπαιδών.

(άρθρο 5, παρ. 2 του Ν.Δ. 339/74, Φ. 61/-Α) και (άρθρο 2 παρ. 2 της κοινής απόφασης ΥΠ.Π.Κ. - ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΣΤ. 5/14/24.8.82, Φ. 435/-Β').

2. Ο διορισμός και η αντικατάσταση διοικητικών ιδρυμάτων, η έγκριση προκηρύξεων, εκλογής υποτρόφων, παράταξης υποτροφιών και μεταγραφής υποτρόφων, αύξησης ποσού υποτροφιών, αύξησης αριθμού υποτροφιών, καθώς και ο καθορισμός των λεπτομερειών της επιμερίστηρας διάθεσης των εσόδων, όλων των Κληροδοτήσεων τιμμητικής διάκρισης 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. 455/1978, 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 έγκριση 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 περιουσίας (κινητής και ακίνητης) των χρησιμοποιούμενων σχολικών μονάδων της Μέσης Εκπαίδευσης, σε άλλες σχολικές μονάδες της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, μετά από γνώμη του Προϊσταμένου της οικείας Διεύθυνσης 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. 268/-Α').

5. Η αντιμετώπιση θεμάτων στέγασης και ουσίγησης 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 ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΧΟΙ
ΕΠΙΤΡΟΧΗΣ
ΑΓ. ΚΟΥΤΣΟΓΙΩΡΓΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΓΕΝΝΗΜΑΤΑΣ
ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΚΑΛΑΜΑΝΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΟΤΤΑΚΗΣ
ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΥΠ.ΟΙΚ.

ΝΟΜΑΡΧΙΑ

νοδευτικό υκόμελυμα 11 ή 12) που θα συμπληρωθεί από πδ/ντή κάθε Ιχολείου, σε 2 αντίγραφα -ένα για το Ιχολείο του και ένα για να εκστραφεί στη Νομαρχία- να αποτελέσει το αρχικό αρχείο κάθε Ιχολείου-Νομαρχίας.

Για απογραφικά αυτά δελτία θα καταχωρούνται στη συνέχεια όσα Ε.Μ.Δ. θα χορηγηθούν στο μέλλον.

Ευνόητο είναι ότι κέραν της ανωτέρω κατά είδος καταχώσεως οι Δ/ντές των Ιχολείων υποχρεούνται να ενημερώνουν και το βιβλίο υλικού του Ιχολείου. Ειδικότερα δε στα είδη που χρησιμοποιούνται σε σειρές (π.χ. Όργανα Φυσικής) η καταχώση 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 μοσεί το Ιχολείο να ζητήσει, από τη Νομαρχία τα είδη της σειράς αυτής που, τυχόν, δεν του χορηγήθηκαν ή έχουν καταστραφεί ή χαθεί (π.χ. σπασίματα ή κλοτές).-

Οι Νομαρχες με βάση τα αιτήματα των Ιχολείων- αφού τα ελέγξουν με τα απογραφικά δελτία-θα συντάξουν συγκεντρωτική ονομαστική κατάσταση των αιτουμένων οργάνων, την οποία θα υποβάλλουν στην αρμόδια Υπηρεσία μας.

Η υποβολή της ανωτέρω καταστάσεως 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 σύνταξη του Προϋπολογισμού.

Η Υπηρεσία μας είχε δεστίσει κριτήρια για τη χορήγηση των Ε.Μ.Δ. στα Ιχολεία τα οποία σας στέλνουμε (Συνοδευτικό 13) για να τα έχετε υπόψη σας.

Κρίνουμε σκόκιμο να σας πληροφορήσουμε ότι, αν το ΚΕΜΕ, στο βιβλίο ήδη έχει σταλεί έγγραφο, ή άλλος αρμόδιος φορέας προσέβη- με βάση τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα των Ιχολείων- στον καθορισμό της αναγκαιότητας ή του βαθμού χρησιμότητας των εν γένει Ε.Μ.Δ., στην κατάδοση ορισμένων από τα ήδη χρησιμοποιούμενα ή στην κρούηθεια νέων ειδών, θα σας ενημερώσουμε με σχετική εγκύκλιό μας.

Στην περίπτωση αυτή θα ζητούνται μόνο τα νέα είδη που δε χορηγήθηκαν στο παρελθόν.

Εργ. Εγκύκλιος 275/69/12.12.63

Για το άρθρο 9

θέματα Ειδικής Αγωγής.

Στην παράγραφο 1

Η συγκρότηση των ομάδων αυτών θα γίνεται με απόφαση του Νομαρχη, ύστερα από πρόταση της Δ/νσης Δ.Ε. της Νομαρχίας και με τους προβλεπόμενους από τις πασακίνων διατάξεις εκπιτήμονες, δηλαδή α) έναν ιατρό (κατά προτίμηση παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο ή ειδικό κατά κερύκτηση εξεταζομένων π.χ. οφθαλμίατρο για τυφλά, ωτορινολαρυγγολόγο για κωσα-βαρήκωα κ.λ.κ. σύμφωνα με το κενύμα του νομοθέτη).

- β) έναν ψυχολόγο (κατά προτίμηση σχολικό ψυχολόγο),
- γ) ένσχιολωνικό λειτουργό και
- δ) ένσχειδικό παιδαγωγό (ή παιδαγωγό ή δάσκαλο μετεκπαιδευμένο στην ειδική αγωγή).

Η ομάδα προσφέρει τις υπηρεσίες της στην έδρα του Νομού ή μεταβαίνει σε πόλεις και κοινοότητες, συνεσγαζόμενη με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και την τοπική αυτοδιοίκηση.

Έργο των κινητών διαγνωστικών ομάδων είναι η κλήσης, 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 δικές του παρατηρήσεις, διακτιώσεις 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 συνομογράφουν τελικά.

Η έκθεση αυτή φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του μαθητή που διατρεί το σχολείο.

στο σκοπό φοιτά ή θα φοιτήσει, οι δε γονείς ή κηδεμόνες δύνανται να κληρω...
το περιεχόμενό της, τηρουμένων κατά τα άλλα των διατάξεων του άρθρου 17 του Ν.1143/
81 για το επαγγελματικό σκόρπητο.

Η εξέταση κάθε προβληματικού παιδιού μπορεί να γίνεται περιοδικά, ανά εύλογα
χρονικά διαστήματα, για την διακρίσιση κάθε εξέλιξης και κυρίως με στόχο α) την ενσω-
μάτωση 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 κινητής 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
πρόσωπα 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 Ελληνο-
καίδων 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 Οικονομι-
κών.

Στην παράγραφο 3

Θα δοθούν οδηγίες από την αρμόδια Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, μετά την έκδοση των σχε-
τικών αποφάσεων που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 9 του Ν.817/1979.

Στην παράγραφο 4

Υστερα από εισήγηση του προϋσταμένου της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης μετα-
βιβάζεται με απόφαση του Νομάρχη η κινητή και ακίνητη περιουσία καταγοιμένης σχολι-
κής μονάδας Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, σε γειτονική σχολική μονάδα, με τον όρο ότι
θα επανέρχεται η περιουσία σε περίπτωση επαναλειτούργειας της σχολικής μονάδας που κα-
ταργήθηκε.

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 ΜΠΕΝΣ

ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚ/ΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μητροπόλεως 15
101 85 ΑΘΗΝΑ

Αθήνα 6/11/1991

Αριθ. Πρωτ.

Γ6/344

ΕΠΕΙΓΟΝ

Πληροφορίες: Στ. Νικόδημος

Τηλέφωνο: 32 31 770

ΘΕΜΑ: Μαθητές με ειδικές

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, εξατομικευμένη 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 ξύρυθμα και με την πλήρη οργανικότητα τους όλες οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.)

Η εγκυκλιός 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

Κατάλογος Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας

1. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, Ιουλιανού 18Α Αθήνα, τηλ. 01-8210222.
2. Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής (ΙΚΑ), Αραχώβης 14, Αθήνα, τηλ. 3604929, 3604972, 3604919.
3. Νοσοκομείο Παίδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής, Θηβών & Μ. Ασίας, Γουδί, τηλ. 7798748-7757496.
4. Νοσοκομείο Παίδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Μονάδα Κακοποίησης - Παραμέλησης Παιδιού, Θηβών & Μ. Ασίας, Γουδί, τηλ. 01-7793648.
5. Παράρτημα Νοσοκομείου Παίδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Ολόρου 7, Ζωγράφου 15773.
6. Ακουσολογικό τμήμα νοσοκομείου παιδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Θηβών και Μ. Ασίας, Γουδί, 11527 Ζωγράφου.
7. Κρατικό Θεραπευτήριο Ψυχικών Παθήσεων Αθηνών (Κ.Θ.Ψ.Π.Α.), Ιατροπαιδ/κός συμβ/κός Σταθμός, Ελανίκου 3, τηλ.7235312-7235313.
8. Δημόσιο Παιδιατρικό Νευροψυχιατρικό Νοσ/μείο Νταού Πεντέλης, 19009 Ραφήνα, τηλ.0294-23540.
9. Κέντρο Προστασίας Παίδων "Μιχαλήνιο", Ακτή Κουντουριώτη 3, 18534 Πειραιάς, τηλ. 01-4172400.
10. Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών "Η ΘΕΟΤΟΚΟΣ", 13501 Άγιοι Ανάργυροι, τηλ. 01-2311070 & 2633295.
11. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας Πειραιώς Νοταρά και Μπουμπουλίνας 15, τηλ. 4170500-4170546.
12. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Ε.Ι.Π. Κωφαλάλων, Ζαχάρωφ 1, (Αμπελόκηποι), 11521 Αθήνα, τηλ. 01-6460379 & 6431818.
13. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παγκρατίου, Φερεκύδου 5, 11635 Παγκράτι, τηλ. 01-7519550.
14. Σχολιατρική Υπηρεσία - μαθητική αντίληψη, Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας, Αριστοτέλους 17, 10433 Αθήνα, τηλ. 01-5235827.

15. Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών - Κέντρο Κοινωνικής Ψυχικής Υγιεινής Καισαριανής - Βύρωνα, Ιατροπαιδ/κές Υπηρεσίες, Δήλου 14, 16121 Καισαριανή, τηλ.01-7640111.
16. Δημόσιο Παιδιατρικό Νευροψυχιατρικό Νοσ/μείο (Πεντέλη) Ιατροπαιδ/κό κέντρο (Β' κλινικής), Ελπίδας 8, 14121 Ν. Ηράκλειο, τηλ.01-2830312.
17. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο 2ας Μαΐου 5, Πλ. Ν. Σμύρνης, τηλ. 01-9323493.
18. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής - Ιατροπαιδ/κή Υπηρεσ. Αθηνών, Ζαΐμη 2, 10683 Εξάρχεια, τηλ. 3615711-3644733.
19. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής, Σισίνη 15, Ιλίσια, τηλ. 01-7220133, 7245048.
20. Γενικό Νοσ/μείο Αθηνών - Μονάδα Ψυχικής Υγείας Εφήβων, Μεσογείων 154, 15669 Παπάγου, τηλ. 01-7778901.
21. Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί - Ειδική Διαγνωστική Μονάδα, Διστόμου 5-7, 15125 Μαρούσι, τηλ. 01-6820168.
22. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής - Παρ/μα Αιγάλεω, Σούτσου 4, 12243 Αιγάλεω, τηλ. 01-5449898.
23. Ειδική Διαγνωστική Μονάδα, Καρέα 11 (Αρχή Λεωφ. Βουλιαγμένης), 11636 Αθήνα, τηλ. 01-9232347.
24. Κέντρο Ψυχικής Υγείας (Κ.Ψ.Υ.) Περιστερίου, Ικαρίας 18, 12132, τηλ. 5756226-5753234.
25. Ψυχολογικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας, 56701, Ρετζίκι Θεσ/νίκης, τηλ. 031-93221.
26. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Θεσ/νίκης, Καυταντζόγλου 36, 54639 Θεσ/νίκη, τηλ. 031-845130, 1, 2 & 845900.
27. Κέντρο Ψυχικής Υγείας της Β' Παν/κής Ψυχιατρικής κλινικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης, Μακένζυ Κινγκ 14, 54622 Θεσ/νίκη, τηλ. 031-270036.
28. Ιατροπαιδαγωγικός σταθμός Α' Πανεπιστημιακής Νευρολογικής Κλινικής Νοσ/μείου ΑΧΕΠΑ, Χορτατζήδων 1, Θεσ/νίκη τηλ. 031-205082.
29. Ιατροπαιδαγωγικός Σταθμός της Πανεπιστημιακής Ψυχιατρικής Κλινικής, 68100 Αλεξ/πολη, τηλ. 0551-25772.
30. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Καραμάνειο Νοσ/μείο Παίδων, Κορούλλων 3, 26225 Πάτρα, τηλ. 061-2770098.

31. Ιατροπαιδαγωγικός Σταθμός Γεν. Νοσ/μείου Αλεξ/πολης, Δήμητρος 19, 68100 Αλεξ/πολη, τηλ. 0551-25272 & 25293.
32. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας (κινητή μονάδα), Δήμητρος 19, 68100 Αλεξ/πολη.
33. Κινητή Μονάδα Ψυχιατρικής Περίθαλψης Υπαίθρου, τμήμα Κοιν. Πρόνοιας - 33100 Άμφισσα, τηλ. 0265-28913 & 28927.
34. Ψυχολογικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας, Παρ/μα Ξάνθης, Βενιζέλου 5, 67100 Ξάνθη, τηλ. 0541-23755.
35. Εργαστήριο Δυσλεξίας και Οφθαλμοκίνησης στην Α' Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Παν/μίου Θεσσαλονίκης στο νοσοκομείο ΑΧΕΠΑ, τηλ. 031-655941.

Στην Αθήνα υπάρχει:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

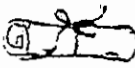
Ξενοφώντος 114, Καλλιθέα τηλ. 01-9430787.

Συμπληρωματικός Κατάλογος Ιατροπαιδαγωγικών Υπηρεσιών

1. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Πάτρας. Αθ. Διάκου 35, Ψηλά Αλώνια, 26224 Πάτρα, τηλ. 061-336666.
2. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Ηρακλείου-Κρήτης. Ψαρομηλίγκων και Βλαστών 2, 71202, Ηράκλειο, τηλ. 081-244409.
3. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Βόλου. Κοραή 74, 38333 Βόλος, τηλ. 0421-38608.
4. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Ζακύνθου. Λομβάρδου 78, 29100, τηλ. 0695-26663 και 26669.
5. Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής, Παράρτημα ΙΚΑ Πύλης Αξιού, Θεσσαλονίκης, Πολυτεχνείου 1, 54626 Θεσ/νίκη, τηλ. 031-521800.
6. Περιφερειακό Γενικό Νοσοκομείο Αθηνών. Τμήμα εφήβων. Καποδιστρίου 23, 15237 Φιλοθέη, τηλ. 01-6834208.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΛΙΣΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της Πτυχιακής μας εργασίας που έχει θέμα «Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΜΑΘΗΤΗ» για τη λήψη του  του Κοινωνικού Λειτουργού από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σ.Ε.Υ.Π. (Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας Πρόνοιας) του Τ.Ε.Ι. Πάτρας).

*ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ
ΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ
ΒΑΜΒΑΚΟΥΔΑ ΚΥΡΙΑΚΗ
ΜΑΜΟΥΝΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΣΚΟΥΡΤΗΣ ΑΝΔΡΕΑΣ*

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο Δασκάλου

- α. Άντρας
- β. Γυναίκα

2. Τάξη διδασκαλίας του / της εκπαιδευτικού

- α. Στην α' δημοτικού
- β. Στην β' δημοτικού
- γ. Στην γ' δημοτικού
- δ. Στην δ' δημοτικού
- ε. Στην ε' δημοτικού
- στ. Στην στ' δημοτικού

3. Χρόνια διδασκαλίας

- α. 0-5 χρόνια
- β. 5-10 χρόνια
- γ. 10-15 χρόνια
- δ. 15-20 χρόνια
- ε. 20-25 χρόνια
- στ. >25 χρόνια

4. Η δυσλεξία είναι:

α. 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.

β. Ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων που επηρεάζουν την μάθηση, την ανάγνωση, την γραφή, την έκφραση και την αίσθηση στο

χώρο και το χρόνο, τα οποία πολλές φορές προσδιορίζουν τη φύση του προβλήματος

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει δυσλεξικός μαθητής / τρια στην τάξη σας;

α. Ναι

β. Όχι

Αν όχι πηγαίνετε στην ερώτηση 13.

6. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς δυσλεξικού παιδιού στην τάξη

α. Κοινωνικότητα

(Εξωστρεφές, αποκτά εύκολα φιλίες, ευγενικό, εκδηλώνει τα συναισθήματά του)

β. Απομόνωση

(Τάση για απομόνωση, δεν εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, δεν έχει φιλίες, δεν έχει κοινωνικές σχέσεις)

γ. Ανάληψη πρωτοβουλιών

(Υπεύθυνο, πρόθυμο, συνεπές στην ανάληψη ενεργειών και δραστηριοτήτων)

δ. Ζωηρή συμπεριφορά

(Κινητικό, δεν μπαίνει σε όρια, κάνει αταξίες)

ε. Προβλήματα συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις

(Αγχώδες, παθητικό, επιθετικό, επίμονο, εύθυμο).

7. Χαρακτηριστικά πλευρίωσης που παρουσιάζει το παιδί

α. Αριστερόχειρο

β. Δεξιόχειρο

γ. Μικτή πλευρίωση

δ. Έλλειψη στοιχείων

8. Πως αντιμετωπίζετε το δυσλεξικό παιδί μέσα στην τάξη;

- α. Με ενθάρρυνση
- β. Με τιμωρίες
- γ. Με ευνοϊκή βαθμολογία
- δ. Χωρίς ιδιαίτερη μεταχείριση
- ε. Με παροχή βοήθειας
- στ. Με αγάπη και στοργή
- ζ. Κάτι άλλο

9. Συμπεριφέρεστε ως δάσκαλος / α με τον ίδιο τρόπο σε ένα δυσλεξικό και μη δυσλεξικό μαθητή;

- α. Ναι
- β. Όχι
- γ. Δεν ξέρω

10. Ποια η σχέση σας με το δυσλεξικό παιδί μέσα στην τάξη;

- α. Πολύ καλή
- β. Καλή
- γ. Μέτρια
- δ. Κακή

11. Υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του δυσλεξικού μαθητή;

- α. Ναι
- β. Όχι

12. Κάθε πότε γίνεται η επικοινωνία με τους γονείς;

- α. Πολύ συχνά
- β. Συχνά
- γ. Σπάνια
- δ. Ποτέ

13. Θεωρείτε ότι είστε σε θέση να κάνετε μία πρώτη διάγνωση όσον αφορά ένα δυσλεξικό παιδί;

- α. Ναι
- β. Όχι
- γ. Δεν γνωρίζω

14. Τι ενέργειες γίνονται μετά τη διάγνωση;

- α. Επικοινωνία με τους γονείς
- β. Παραπομπή σε κάποιο ειδικό
- γ. Κάτι άλλο

15. Νομίζετε ότι πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για τα δυσλεξικά παιδιά;

- α. Ναι
- β. Όχι
- γ. Δεν γνωρίζω

16. Γνωρίζετε αν υπάρχουν στην περιοχή σας ειδικές τάξεις για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

- α. Ναι
- β. Όχι
- γ. Δεν γνωρίζω

17. Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τη δυσλεξία;

α. Ναι

β. Όχι

18. Αν ναι, τι διάρκεια είχαν τα σεμινάρια;

α. 0-6 μήνες

β. 6-12 μήνες

γ. Περισσότερο

19. Αν όχι, θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο σεμινάριο;

α. Ναι

β. Όχι

20. Θεωρείτε απαραίτητο να έχετε συχνές ενημερώσεις όσον αφορά τη δυσλεξία;

α. Ναι

β. Όχι

21. Γνωρίζετε τους φορείς που θα πρέπει να απευθυνθείτε όταν έχετε στην τάξη σας δυσλεξικό μαθητή;

α. Ναι

β. Όχι

*Ευχαριστούμε για τη
συνεργασία*



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλεξάνδρου : "Οι διαταραχές της ομιλίας σε παιδιά", Εκδόσεις ΔΟΝΤΑ, Αθήνα 1989.

2. Ανδρικόπουλος Ι.: " Αναπτυξιακή ή ειδική δυσλεξία", Κλινοστατική μελέτη μαθητών των δημοσίων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων Αθηνών και Αττικής, Αθήνα 1972.

3. Γέρος Θεόφραστος : "Σχολική αποτυχία ", εκδόσεις Βιβλιογονία, Αθήνα 1991.

4." Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. Σεμινάριο : Μαθησιακές Δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις", Εκδόσεις : ΕΕΨΥΝΠ, Αθήνα 1987.

5. Ζωγράφου Α. : " Σχολική Κοινωνική εργασία - Θεωρία Πράξη Προβληματισμοί", Πάτρα 1993.

6. Καλαντζή - Αζίζη : "Αυτογνωσία, Αυτοανάλυση και αυτοέλεγχος ", εκδόσεις : Δίρφος, Αθήνα 1984.

7. Καλαντζής : " Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Φωνή Ομιλία - ανάγνωση - γραφή.", Εκδόσεις Καραβιάς- Ρουσσόπουλος, Αθήνα 1985, σελ.

8. Καρανάνος : " Η παιδοψυχιατρική εκτίμηση στις μαθησιακές δυσκολίες. Διαφορογνωστικά προβλήματα και η σημασία τους ",

Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες, Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού, Αθήνα 1987.

9. Καραπέτσας Α.Β. : " Η Δυσλεξία στο παιδί- Διάγνωση και Θεραπεία.", Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα, Β' έκδοση Αθήνα 1993.

10. Καρπαθίου Χρ. : " Δυσλεξία: Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας ", Εκδόσεις ΙΩΝ, Αθήνα 1987.

11. Κοσμόπουλος Α.: "Ψυχολογική και οδηγητική της παιδικής, νεανικής ηλικίας", Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1980.

12. Κουμαντάρη: "Ομάδες μαθητών υψηλού κινδύνου", Πρακτικά τρίτου διήμερου εκπαιδευτικού προβληματισμού : Οι μαθησιακές δυσκολίες", Αθήνα 1990.

13. Μαρκοβίτης Μ.- Τζουριάδου Μ. : "Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία και πράξη", Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1991.

14. Μάρκου Σ: "Δυσλεξία", Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Έκδοση Β, Αθήνα 1994.

15. Μουσούρου : " Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα", Εκδόσεις Εστία, 1984.

16. Μπουρσιέ Άρλετ : " Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας". Μεταφορά και προσαρμογή στα Ελληνικά. Βασίλης Χρυσόχου. Εκδόσεις Κέδρος, Β έκδοση Αθήνα 1986.

17. Πάλλης Δ.: "Ψυχολογικές διαταραχές παιδιών και εφήβων στην Ελλάδα". Ερευνητικές μονογραφίες, Εκδόσεις Ε. Δήμου, Αθήνα 1982.

18. Πανοπούλου - Μαράτου: "Παράγοντες που συντελούν στην σχολική αποτυχία τα δύο πρώτα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ", Περιοδικό Ψυχολογία και Εκπαίδευσης, 1987

19. Παπαγεωργίου Γ. : "Ψυχολογία", Εκδόσεις, Ψυχοτεχνική, Έκδοση Γ, Ηράκλειο Κρήτης, 1985.

20. Παπαθεοφίλου : "Ψυχολογία και εκπαίδευση", Πρακτικά Β Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου 1986, Έκδοση Συνδέσμου Ψυχολόγων Κύπρου, Λευκωσία, 1987.

21. Παπαθεοφίλου: "Η λειτουργία των ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία", Περιοδικό Ψυχολογικά Θέματα, 1989, Τόμος 1ος, Τεύχος 3.

22. Παρασκευόπουλος Ι. : "Εξελικτική Ψυχολογία", 1985, Τόμος 3ος.

23. Πόρποδας: " Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου", Εκδόσεις Όστρακο, Οργανισμός Γραφικών Εφαρμογών.

24. Σακελλαρίου Κ.- Τσέριος Δ. : " Εισαγωγή στην Ειδική Παιδ/κή", Εκδόσεις "Τελέθριον " Σ.Κ. Πιπέρη, Αθήνα 1985

25. Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (ΣΚΑΕ): "Το έργο του Κοινωνικού Λειτουργού εις διάφορα πλαίσια εργασίας", Αθήνα 1974

26. Στάθης Φ. : " Θέματα Ειδικής Αγωγής ", Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα 1994.

27. Σταύρου Λ. : "Περιοδικό ανοιχτό σχολείο", Αθήνα 1986.

28. Τζανετάκης Γ.: "Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες", Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού.

Αθήνα, 1987.

29. Τζουριάδου: " Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών", Ανακοίνωση στο Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες, Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευρο ψυχιατρικής του παιδιού, Αθήνα 1987

30. Τσαούσης Δ.: " Η κοινωνία του ανθρώπου", Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Εκδόσεις Gutenberg, Έκδοση δ., Αθήνα 1987.

31. Τσιάντης Γ. : "Περιοδικό ανοιχτό σχολείο", Τεύχος 8, Μάιος - Ιούνιος, Αθήνα 1986.

32. Φλωράτου Μ. : "Παιδαγωγική - Μαθησιακή αξιολόγηση", Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες, Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού", Αθήνα 1987.

33. Χρυσοχόου Β. : " Αντιμετώπιση της δυσλεξίας", Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1986.

Εγκυκλοπαίδειες

34. Γιοβάννης: "Διάγνωση ", Στη μεγάλη εγκυκλοπαίδεια Γιοβάννη, Εκδοτικός Οίκος "Γιοβάννης Ιωάννης", Τομός 4^{ος}, Αθήνα 1977, σελ 254.

Λεξικά

35. Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών υπό την αιγίδα της UNESCO, 1972, σελ. 1287.

36. Τσιούνης Σπύρος. "Επίτομο νέο Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας", Εκδόσεις Επιμορφωτικός Εκδοτικός Οργανισμός, σελ. 1287.

