

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ : Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ
ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ

Μετέχουσες Σπουδάστριες :
Κουλάχογλου Κωνσταντία
Κουρτικάκη Ειρήνη
Τσεκμέζογλου Μαρία

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός :
Μπιλιάνη Μαρία
Καθηγήτρια Εφαρμογών



Πτυχιακή για την 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.

Πάτρα Οκτώβριος 1999

ΑΡΙΘΜΟΣ
ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ 2801

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ : Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ
ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ

Μετέχουσες Σπουδάστριες :
Κουλάχογλου Κωνσταντία
Κουρτικάκη Ειρήνη
Τσεκμέζογλου Μαρία

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός :
Μπιλιάνη Μαρία
Καθηγήτρια Εφαρμογών

Πτυχιακή για την 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.

Πάτρα Οκτώβριος 1999

*Στους γονείς μας
και στην εισηγήτρια
κ. Μπιλιάνη Μαρία
Καθηγήτρια εφαρμογών
αφιερώνεται*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΤΟΥΣ :

- ΠΟΡΤΙΝΟΥ ΣΟΦΙΑ
ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΟ ΣΤΟ
ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΑΤΡΑΣ.
- ΤΣΑΛΙΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ
ΨΥΧΟΛΟΓΟ ΣΤΟ ΚΑΡΑΜΑΝΔΑΝΕΙΟ
ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ
ΠΑΙΔΩΝ ΠΑΤΡΑΣ
- ΤΣΙΜΠΟΥΚΗ ΝΙΚΟΛΑΟ
ΠΑΙΔΟΨΥΧΟΛΟΓΟ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ
ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΣΕΛΙΔΕΣ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.....	III
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	IV
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
Το πρόβλημα.....	6
Σκοπός – στόχοι μελέτης.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΙΣΗ	
Σχολική επίδοση.....	8
Μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία.....	13
Σύνδεση σχολικής επίδοσης και δυσλεξίας.....	23
Στάση γονέων απέναντι στην σχολική επίδοση του παιδιού τους.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III	
ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ.....	42
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ.....	42
ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	
ΕΡΕΥΝΑ – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	105

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ.115	
ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	131

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	132

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	
ΟΡΙΣΜΟΙ.....	158

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε	
ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ.....	161

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	165
-------------------	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η εισήγηση που ακολουθεί κινείται σε δύο άξονες.

Στον πρώτο άξονα (θεωρητικό μέρος) γίνεται ανάλυση της στάσης (γνώση, συναίσθημα, συμπεριφορά) των γονέων, της δυσλεξίας ως μαθησιακή δυσκολία αναλυμένη από ψυχολογική, ιατρική, παιδαγωγική προσέγγιση και η πιθανή συσχέτιση της με την σχολική επίδοση.

Στο δεύτερο άξονα καταγράφεται η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων που έχουν συμπληρωθεί από γονείς δυσλεκτικών παιδιών και τα συμπεράσματα που ανάγονται από την έρευνα.

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, γίνεται ένας διαχωρισμός στις εξής ενότητες :

Στην πρώτη ενότητα μελετάται η επίδοση του μαθητή στο σχολείο, η διαφορά της από την απόδοση και τη βαθμολογία, η ταύτιση που έχει γίνει στους όρους αυτούς, στο σύγχρονο σχολείο και η εικόνα του καλού – κακού μαθητή σε αυτό.

Στη δεύτερη ενότητα, γίνεται μια σύντομη γενική αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες και στη συνέχεια παρουσιάζεται η δυσλεξία αναλυμένη από ψυχολογική, ιατρική και παιδαγωγική προσέγγιση. Παρουσιάζονται τα είδη της, τα αίτια που ευθύνονται για αυτήν, τα χαρακτηριστικά στοιχεία που επιτρέπουν την έγκαιρη διάγνωσή της.

Στην Τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στην επίδοση και στη δυσλεξία και καταγραφή της συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ τους, κατά πόσο δηλαδή η δυσλεξία επιδρά θετικά ή αρνητικά στη σχολική επίδοση του παιδιού – μαθητή.

Τέλος στην τέταρτη ενότητα αναφέρεται η στάση (των γονέων για την δυσλεξία) και γίνεται η διάκριση των διαστάσεων της σε γνωστική, συναισθηματική και της συμπεριφοράς, για να μελετηθεί πιο συγκεκριμένα η στάση των γονέων απέναντι στη σχολική επίδοση του δυσλεκτικού παιδιού τους.

Όσον αφορά τώρα στον δεύτερο άξονα, διεξηθεί έρευνα με στόχο να καταγραφεί η πραγματική στάση των γονέων απέναντι στη δυσλεξία, στο δυσλεκτικό παιδί και στην επίδοσή του στο σχολείο.

Από την στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι η στάση των γονέων απέναντι στην σχολική επίδοση και στην δυσλεξία

του παιδιού τους διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό –οικονομικό επίπεδό τους. Το ίδιο επίπεδο καθορίζει και τα συναισθήματα που νιώθουν οι γονείς κατά την διάγνωση της δυσλεξίας (ανακούφιση, φόβο, ενοχή, απογοήτευση).

Όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς θεωρούν ως κριτήριο απόδοσης του παιδιού τους στο σχολείο τη βαθμολογία και η στάση τους αυτή επηρεάζει την στάση τους απέναντι στην επίδοση του δυσλεξικού τους παιδιού.

Τέλος θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και κυρίως αυτών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Εισαγωγή

Η σχολική ηλικία σηματοδοτεί την απαρχή μιας περιόδου κατά την οποία το παιδί καλείται, για πρώτη φορά ίσως στη ζωή του, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να ενστερνιστεί τρόπους και μεθόδους αποτύπωσης και έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων του στη «γλώσσα των μεγάλων» (γράμματα, λέξεις, αριθμοί). Στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα η επίδοση(βαθμός) είναι ο σημαντικότερος δείκτης που αποδεικνύει στους «άλλους» και κατά αντανάκλαση στο μικρό μαθητή την ποσότητα των στόχων που κατακτήθηκαν, το ποσοστό –εντέλει-τις προσωπικότητας του παιδιού που μαθαίνει να εκφράζεται σαν μεγάλος. Η κατάσταση που περιγράφηκε δεν είναι εύκολη για κανένα παιδί, αφού θα χρειαστεί να κριθεί και να συγκριθεί μέσα από την επίδοσή του, για την οποία όλοι αναμένουν ότι θα είναι υψηλή.

Η πίεση, εσωτερική και εξωτερική, που αισθάνονται τα παιδιά για ικανοποιητική ανταπόκριση στα νέα δεδομένα είναι πολλές φορές ασφυκτική. Αν μάλιστα ο μικρός μαθητής συμβαίνει να αντιμετωπίζει ταυτόχρονα και κάποιο οργανικό ή ψυχολογικό πρόβλημα που εμποδίζει την απροσθήκη απόδοση των προσπαθειών του, τότε η κατάσταση περιπλέκεται ακόμα περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που εμφανίζουν κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία (όπως η δυσλεξία στην περίπτωση μας) παρόλο που είναι καθ' όλα φυσιολογικά (νοητικό πηλίκο, συναισθηματική ωριμότητα κ.λ.π.) όταν έρθουν σε επαφή με τα γράμματα και τις λέξεις θα συναντήσουν ανυπέρβλητα εμπόδια. Οι προσπάθειές τους σε θέματα γραφής και κατανόησης του γραπτού λόγου δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ακόμα και αν το παιδί στις άλλες του δραστηριότητες έχει καλή επίδοση υπολείπεται στην κατάκτηση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων του δημοτικού σχολείου: Την γραφή και την ανάγνωση. Ποια είναι όμως η στάση των γονέων σε όλη αυτή την κατάσταση; Πως αντιμετωπίζουν το πρόβλημα με την επίδοση του παιδιού τους αν αυτό είναι δυσλεκτικό ;

Στην εργασία που ακολουθεί προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, εξετάζονται τα εξής :

Α) Η σχολική επίδοση, οι θέσεις και οι ορισμοί που έχουν δοθεί για αυτή.

Β) Η δυσλεξία αναλυμένη από ψυχολογική, ιατρική, παιδαγωγική προσέγγιση.

Γ) Ο συσχετισμός που πιθανόν να υπάρχει ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στην δυσλεξία.

Δ) Η στάση των γονέων απέναντι στη σχολική επίδοση του παιδιού τους.

Ε) Τέλος, ερευνάται συγκεκριμένα η στάση των γονέων απέναντι στην σχολική επίδοση των δυσλεξικών παιδιών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Με τον όρο επίδοση στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ο Μ. Κασσωτάκης (1989) ορίζει: «Το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή, το οποίο αξιολογείται με προκαθορισμένα κριτήρια και εκφράζεται με εξειδικευμένες αριθμητικές κλίμακες». Με άλλα λόγια επίδοση θεωρείται : «Ο βαθμός κατάκτησης, από τους μαθητές, των επιδιωκόμενων, από το εκπαιδευτικό σύστημα, γνωστικών στόχων, ο οποίος βαθμός εκφράζεται σε ποσοτικές κλίμακες». (ο. π. 6.2018). Μιλάμε λοιπόν για όρους όπως : «Αξιολόγηση του αποτελέσματος της προσπάθειας του μαθητή», «ποσοτική κλίμακα» και «επιδιωκόμενους από το εκπαιδευτικό σύστημα γνωστικούς στόχους».

Θεωρούμε απαραίτητο να προσδιορίσουμε λίγο καλύτερα τους όρους με τους οποίους συνδέεται εξ' ορισμού η έννοια της επίδοσης.

Ο όρος «αξιολόγηση του αποτελέσματος της προσπάθειας του μαθητή» αφ' εαυτού του δηλώνει την σχετικότητα του καθώς αξιολόγηση –του οποίου αποτελέσματος είχε η προσπάθεια – μικρή ή μεγάλη- του μαθητή δεν μπορεί να έχει απόλυτη αντικειμενική αξία. Το γεγονός παραδέχεται ο ίδιος ο Κασσωτάκης (ο. π. ,6.625). Κρίνει όμως αναγκαία την αξιολόγηση και την έκφραση της σε επίδοση –βαθμολογία – «όχι μόνο για την αξιοποίηση των ατόμων ανάλογα με τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους αλλά και για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών και μέσων που χρησιμοποιούνται με σκοπό την πρόκληση μάθησης». (ο.π. ,6.625).

«Ποσοτική κλίμακα» είναι η γνωστή σε όλους μας σχολική βαθμολογία η οποία αποτελεί « Την έκφραση της επίδοσης» (Ε.Γ. Δημητρόπουλος 1989, σ. 931). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1989) η έκφραση της επίδοσης σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα γίνεται κυρίως με τους παρακάτω τρόπους:

α) Με αριθμητική κλίμακα (π.χ. 0-10, 0-20, 0-100 κ.λ.π.)

β) Με κλίμακα γραμμάτων (Α, Β, Γ, κ.λ.π.)

γ) Με φραστική κλίμακα (π.χ. πολύ καλά, καλά, μέτρια κ.λ.π.)

δ) Με περιγραφική έκφραση της επίδοσης του μαθητή σε κάθε γνωστικό τομέα, και

ε) Με κάποιο συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τους προαναφερθέντες τρόπους».(ο. π., 6.931)

Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται κυρίως οι τρεις πρώτοι τρόποι για την μέτρηση της απόδοσης του μαθητή. Γεγονός, πάντως αποτελεί ότι :

«Πίσω από κάθε κλίμακα υπάρχει πάντοτε κάποιος αριθμητικός άξονας αναφοράς». (ο.π., σ.931)

Αυτό το στοιχείο είναι που έχει για μας τη μεγαλύτερη σημασία, αφού δε μπορεί να γίνει κριτική για το πια κλίμακα είναι η καλύτερη εφόσον όλες στην ίδια βάση μεταφράζονται όλες, από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η βαθμολογία μπορεί, να είναι είτε απόλυτη(ως ποσοστό κατάκτησης των προηγούμενων τεθημένων, γνωστικών στόχων) είτε σχετική (να αντικατοπτρίζει δηλαδή, τη σχετική θέση της επίδοσης του μαθητή μέσα στο σύνολο των μαθητών που εξετάστηκαν) (ο.π., σελ. 931)

Θεωρούμε ότι απόλυτη ή σχετική, η βαθμολογία έχει αρνητικές συνέπειες στο μαθητή και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Αν είναι απόλυτη ο μαθητής καλείται να κατακτήσει γνωστικούς στόχους που τέθηκαν γενικά (χωρίς εξατομίκευση και ευαισθησία στην περίπτωση) χωρίς τη συμμετοχή του ή και της οικογενείας του για να επιτύχει. Αν είναι σχετική,

καλλιεργείται ένα ανταγωνιστικό κλίμα σε ηλικίες που το μόνο που δε χρειάζεται είναι η σύγκριση και ο ανταγωνισμός. Η μέθοδος δε, που ακολουθείται στα σχολεία είναι μικτή, γεγονός που συνδυάζει τα μειονεκτήματα και των δύο μεθόδων στην εκπαίδευση του μαθητή.

Τέλος, οι «επιδιωκόμενοι από το εκπαιδευτικό σύστημα γνωστικοί στόχοι» δεν είναι απαραίτητα, εξίσου επιδιωκόμενοι από τους γονείς των μαθητών, πολύ δε από τα ίδια τα παιδιά. Άλλωστε ακόμα και αν σε κάποιους από τους στόχους υπάρχει ομοφωνία (που και για αυτό αμφιβάλλουμε) στους περισσότερους, είναι λογικό να υπάρχει πλήρης διαφωνία. (Καρπάθιος 1990, σελ.151). Είναι αυτονόητο ότι το κράτος, οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα παιδιά αποτελούν ένα ετερόκλητο πλήθος με πολλές οικονομικές, κοινωνικές, ηλικιακές και άλλες διαφορές ακόμα και ανάμεσα σε άτομα της ίδιας κοινωνικής ομάδας.

Η Μ. Φλώρατου αναρωτιέται (1994) για «το ουσιαστικό αποτέλεσμα που θα μπορούσε να έχει στα παιδιά η εκπαίδευση μέσα σε μια τέτοια κατάσταση» (σελ.93).

Κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ένα από τα λίγα ζητούμενα που πιθανόν να υπάρχει ομοφωνία των εμπλεκόμενων, είναι να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα. Το κύριο μέρος λοιπόν της στοχοθεσίας από πλευράς πολιτείας και δασκάλων καθώς και οι προσδοκίες των γονέων αφορούν, για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, στην ανάπτυξη των αναγνωστικών και γραφημικών τους δεξιοτήτων (Αληφραγκή 1995, σελ. 96).

Συνεπώς, το μεγαλύτερο ποσοστό της βαθμολογίας του παιδιού αντικατοπτρίζει το αν και κατά πόσο το παιδί αυτό μπορεί να διαβάζει ικανοποιητικά σε σχέση με τους συμμαθητές του αλλά και με τη γενική αντίληψη που υπάρχει στους φορείς της εκπαίδευσης (Α. Huth 1967, σελ. 623).

Σε ένα «παραδοσιακού τύπου σχολείο στο οποίο καλλιεργείται ο ανταγωνισμός» (Παρασκευόπουλος σελ.676) τα παιδιά αντιμετωπίζονται όχι ισότιμα αλλά όμοια. Η Αληφραγκή υποστηρίζει (1995) ότι στο ελληνικό σχολείο «παρατηρείται μια εμμονή στα βασικά λεγόμενα, μαθήματα, όπως η γλώσσα και η αριθμητική» (σελ.96). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όλοι προσδοκούν και επενδύουν – οικονομικά και συναισθηματικά – στην υψηλή επίδοση των παιδιών. Οι δάσκαλοι και οι γονείς για προσωπικούς τους, προφανείς ή αφανείς λόγους και οι μαθητές, διότι στην πρώτη σχολική ηλικία δεν μπορούν να διαχωρίσουν την προσπάθεια από την ικανότητα. «Πιστεύουν, δηλαδή ότι όποιος προσπαθεί πετυχαίνει» (L.E. Berk, σελ.442 από Αληφραγκή, 1995, σελ.3).

Το μέγεθος της πίεσης που αισθάνονται για την επίδοσή τους τα παιδιά – σε μεγαλύτερη, βέβαια προσχολική ηλικία, - φαίνεται στην ακραία του μορφή από τις απόπειρες αυτοκτονίας και αυτοκτονιών που έχουν καταγραφεί ως απότοκες της σχολικής αποτυχίας. (Τσιάντης 1981 από Αλίφραγκη 1995, σελ.42). Το αξιοσημείωτο για την στάση της ελληνικής κοινωνίας – και της οικογένειας κατά επέκταση – σε αυτό το ζήτημα είναι ότι κανείς δεν παραξενεύεται ιδιαίτερα από αυτό το γεγονός (ο.π. , σελ.42) διότι η έμφαση που δίνεται στην επιτυχημένη βαθμολογικά σχολική πορεία είναι μεγάλη.

Είναι προφανές αλλά και πολλές έρευνες το αποδεικνύουν ότι η σχολική επίδοση επηρεάζει και την αυτοαντίληψη του παιδιού. (ο.π. σελ. 41) κάπως να μη συμβαίνει αυτό όταν η «ελληνική οικογένεια ταυτίζει τη σχολική επίδοση με την προσωπική αξία και επιτυχία του ατόμου. (ο.π. , σελ. 96). (Π.Ρ.Β. Παράρτημα Α).

Τελικά φαίνεται ότι το άγχος της επίδοσης πιθανότητα θα είχε κατά πολύ ξεπεραστεί αν εφαρμοζόταν η άποψη του D.Ausubel :

«Εάν έπρεπε να περιορίσω όλη την εκπαιδευτική ψυχολογία σε μια μόνο αρχή θα έλεγα : Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την μάθηση

είναι το τι το παιδί ήδη γνωρίζει, εξακριβώστε το και διδάξτε το ανάλογα».
(Από Μ. Φλωράτου 1990, σελ.77).

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Πριν εξετασθεί ειδικότερα ο όρος «δυσλεξία» είναι απαραίτητο να μελετηθεί μια μεγάλη κατηγορία διαταραχών, στις οποίες περιλαμβάνεται και η παραπάνω : Οι γλωσσικές διαταραχές.

Οι γλωσσικές διαταραχές του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, αποτελούν ένα μεγάλο τμήμα της γλωσσικής ανάπτυξης κατά την περίοδο της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, που επεκτείνεται μέχρι και την παιδική, που συμπίπτει με την σχολική περίοδο.

Οι διαφορές από άτομο σε άτομο είναι τεράστιες και σχετίζονται τόσο με ατομικούς, όσο και με κοινωνικούς παράγοντες όπως το φύλο, το μορφωτικό – κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η στάση των γονέων απέναντί στη λεκτική συμπεριφορά του παιδιού, το «οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον, ένα οικογενειακό γεγονός με συναισθηματικές επιπτώσεις» (Αληφραγκή 1995, σελ. 687) και άλλοι πολλοί.

Η μη ολοκληρωμένη ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού, όπως «η καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας, φθόγγων, των συλλαβών και των λέξεων, η αταξία στην έκφραση των σκέψεων και στην δομή και ροή του λόγου, «αποτελούν εκδήλωση γλωσσικών διαταραχών». (Κυπριωτάκη Α.1989, σελ. 50).

Όσον αφορά τις πιο γνωστές μαθησιακές δυσκολίες, κυριότερη από τις οποίες θεωρείται η δυσλεξία, έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί, που προσεγγίζουν και μελετούν το θέμα από παιδαγωγικό – κεντρική, ιατρο – γενετική, ψυχολογική και κοινωνική διάσταση.

Ένας από τους πιο γνωστούς παιδαγωγικοκεντρικούς ορισμούς, είναι αυτός των S. Kirk J και Gallagher (1979), που μεταξύ άλλων αναφέρουν : «Μαθησιακή δυσκολία είναι ένα ψυχολογικό ή νευρολογικό εμπόδιο στον

προφορικό ή γραπτό λόγο, ή στην αντιληπτική, γνωστική ή κινητική συμπεριφορά. Το εμπόδιο :

1. Εκδηλώνεται με διαφορές μεταξύ ειδικών συμπεριφορών και επιδόσεων ή μεταξύ αποδεδειγμένης ικανότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης,
2. Είναι τέτοιας φύσης και έκτασης ώστε το παιδί δεν μαθαίνει με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τα κατάλληλα μέσα για την πλειονότητα των παιδιών και απαιτεί εξειδικευμένες διεργασίες για ανάπτυξη και,
3. Βασικά , δεν οφείλεται σε σοβαρή πνευματική καθυστέρηση σε ελαττώματα των αισθητηρίων οργάνων, σε συναισθηματικά προβλήματα ή σε έλλειψη ευκαιριών για μάθηση (Αληφραγκή 1995 σελ. 56). Αν και ο παραπάνω ορισμός προσεγγίζει από παιδαγωγικής πλευράς τις μαθησιακές δυσκολίες, τις εντοπίζει ως αποτέλεσμα μόνο των νευρολογικών ή ψυχολογικών εμποδίων.

Από τους ιατρο –γεννητικούς – ιατρο- κεντρικούς ορισμούς είναι γνωστός αυτός του Myklebust (1968), ο οποίος «χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχο-νευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και υποστήριξε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες «έχουν επαρκείς κινητικές ικανότητες, νοημοσύνη μεταξύ μέσου όρου και υψηλή, επαρκή ακοή και όραση και επαρκή συναισθηματική προσαρμογή χαρακτηριστικά που συνοδεύονται από μια επαρκή συναισθηματική προσαρμογή στη μάθηση. Αυτό το είδος της ανεπάρκειας επικαλύπτεται και από άλλες στερήσεις»(Στο Αληφραγκή 1995, σελ. 56).

Και ο παραπάνω ορισμός φαίνεται ότι δεν είναι καθαρά ιατρο- κεντρικός εφόσον παρουσιάζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως ψυχο-νευρολογικές. Ακόμη και εδώ φαίνεται καθαρά ο ψυχολογικός παράγοντας και η άμεση συσχέτισή του με τις μαθησιακές δυσκολίες και με μεγάλη επιφύλαξη θα ήταν δυνατό να

δεχτούμε – καθώς προκύπτει κι από όλους τους προαναφερθέντες ορισμούς, που δεν είναι ψυχολογικής προσέγγισης αλλά όλοι τον αναφέρουν – ως τον σημαντικότερο παράγοντα που σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Σε ένα άλλο ιατρο – κεντρικό ορισμό, σε αυτόν του Bannatyne (1971) αναφέρεται ότι : «Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητήριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπαρκείς στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης, που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης» (Στο Αληφραγκή 1995).

Ο παραπάνω ορισμός είναι παρόμοιος με τον Mykle-bust ωστόσο δεν αναφέρεται σε αυτόν η ψυχολογική πλευρά των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά εντοπίζονται σε κάποια δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δηλώνεται δηλαδή μόνο ως αποτέλεσμα οργανικών – ιδιοσυγκρασιακών αιτιών, αιτίες που αναφέρει και ο Κυπριωτάκης.(1989)

ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ο Κυπριωτάκης (1989) όσον αφορά ειδικά στην δυσλεξία αναφέρει ότι : «Πρόκειται για μια μαθησιακή διαταραχή που εστιάζεται στην αδυναμία του ατόμου να κατανοεί και να αναπαράγει τα γραπτά σύμβολα (δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου – ανάγνωσης και γραφής» (σελ.51).

Ο Μάνου (1988) υποστηρίζει ότι : «Η Αναπτυξιακή Διαταραχή της Ανάγνωσης, συχνά αναφέρεται ως δυσλεξία και αποτελεί τμήμα των διαταραχών των σχολικών δεξιοτήτων (σελ. 469-470).

Ένας πλήρης ορισμός της δυσλεξίας είναι αυτός του Πόρποδα.

Ο Πόρποδας (1993) υποστηρίζει ότι :

«Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται για να υποδηλώνει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, οι οποίες αφενός μεν δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας, προβλήματα προσωπικότητας) αφετέρου δεν είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά (σελ. 30).

Σε άλλο σημείο αναφέρει ότι : « Ο όρος δυσλεξία αν και εκ πρώτης όψεως σημαίνει «γλωσσική δυσλεξία» χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς για να εκφράσει κυρίως το «ελαττωματικό διάβασμα» (σελ. 31).

Σύμφωνα με τον Μάρκο (1996) : «Δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής, έξω από τα συνηθισμένα πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος έχει σχετικά καλή ή πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη» (σελ.15).

Από ιατρικής πλευράς η δυσλεξία ορίζεται ως : εγγενής αδυναμία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από μαθητές με κανονική νοημοσύνη και

άλλους με κανονικό νευρολογικό εύρημα» (ο ορισμός προέρχεται από την μεγάλη ιατρική εγκυκλοπαίδεια Pscytempel –Medizin, Μόναχο 1985).

Ένας άλλος ορισμός αναφέρει ότι : « Το δυσλεκτικό 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 δε αυτά συμπτώματα είναι φαινόμενα δυσλειτουργίας, ανωτέρων λειτουργιών του εγκεφάλου.

Από την ομιλία της Καπατσούλιας Χρυσής λογοθεραπεύτριας στην Αντικωφωτική Οργάνωση, Πάτρα 1998).

Στο «Κοινωνία του Οίτου» (1996) υποστηρίζεται ότι : « η δυσλεξία παράγεται από το ελληνικό «δυσ» που σημαίνει φτωχός ή ανεπαρκής και το «λέξεις» που σημαίνει γλώσσα.» (σ.2).

«Δυσλεξία είναι η μαθητική ανικανότητα που χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην έκφραση ή στην αντίληψη της γραπτής ή της προφορικής γλώσσας. Προβλήματα μπορούν να προέλθουν στο διάβασμα, στον συλλαβισμό, στο γράψιμο, την ομιλία και στο άκουσμα.»(ο.π.,σελ.3)

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί παρουσιάζουν κοινά σημεία και συγκλίνουν αναφορικά με την αναγνωστική ανικανότητα. Στους προαναφερθέντες επιστήμονες γίνεται μόνο μια μικρή αναφορά για την δυσλεξία και οι ορισμοί, εξαιρουμένου του Μάνου και του Πόρποδα, είναι μικροί κι όχι πολύ συγκεκριμένοι κι εξειδικευμένοι.

ΕΙΔΗ

Προχωρώντας στη μελέτη της δυσλεξίας, απαραίτητο είναι να καταγραφούν οι υπάρχουσες διακρίσεις της (εκτός της απλής μορφής δυσλεξίας).

«Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα παρά τις ικανότητες την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικοπολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης και ως ένα βαθμό απροσδιόριστης αιτιολογίας»(στο: Πόρποδα, σελ.32).

« Η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολία στο να μάθεις να διαβάζεις». (Από την ομιλία της Καπατσούλιας Χρυσής λογοθεραπεύτριας στην Αντικωφωτική οργάνωση , Πάτρα 1998).

Τέλος, ο Πόρποδας, εκτός από τον διαχωρισμό της δυσλεξίας σε απλή και σε ειδική εξελικτική κάνει μια διάκριση της ειδικής δυσλεξίας σε οπτική και ακουστική (σελ. 72-73), που αντίστοιχα « το παιδί παρουσιάζει δυσκολία στη μάθηση, κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας και της ακουστικής φύσεως λειτουργιών που υποβοηθούν την οργάνωση».

ΑΙΤΙΑ

Όσον αφορά στις αιτίες του φαινομένου, όλες οι απόψεις συγκλίνουν ότι είναι οι ίδιες που αναφέρονται γενικά για τις μαθησιακές δυσκολίες. Η Χουρδάκη (1982) υποστηρίζει ότι τα αίτια των γλωσσικών διαταραχών άρα

και της δυσλεξίας, είναι κοινά με εκείνα των κινητικών δυσκολιών όπως η αριστεροχειρία. Ακόμα, αιτία δυσλεξίας θεωρεί ότι μπορεί να είναι η πίεση που υφίσταται το αριστερόχειρο παιδί να γράφει με το δεξί του χέρι (σελ.86).

Ο Πόρποδας περιλαμβάνει τις νευρολογικές υπολειτουργίες, δηλαδή ότι η δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική γενική κακή οργάνωση του εγκεφάλου, ή είναι αποτέλεσμα μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου που μπορεί να οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες ή ασθένειες.

Η ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία, θεωρείται αιτία της δυσλεξίας για τους εξής λόγους : επειδή διαπιστώθηκε ότι η απώλεια ομιλίας (αφασία) ήταν αποτέλεσμα τραυματισμού του αριστερού ημισφαιρίου επειδή η δεξιοχειρία και η μονόπλευρη ευθύνη της ομιλίας οφείλονταν σε υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου και τέλος επειδή η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με την δυσκολία εκτίμησης δεξιο- αριστερό (σελ.82-84).

Μια άλλη κατηγορία, είναι ο παράγοντας γενετικών ανωμαλιών και ανάμεσα αυτό τέλος οι λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Ο Μάνου (1998) θεωρεί ως αιτία : «οπτικές ή ακουστικές βλάβες ή νευρολογικές διαταραχές» (σελ.470).

Όταν οι ερευνητές άρχισαν να ερευνούν για την αίτια της δυσλεξίας αυτοί έψαχναν να βρουν έναν συγκεκριμένο παράγοντα σαν την μοναδική αιτία του προβλήματος. Τώρα οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι ένας αριθμός πιθανών παραγόντων δουλεύουν σε συνδυασμό για να δημιουργήσουν την ανωμαλία. Πιθανές αιτίες της δυσλεξίας μπορούν να ομαδοποιηθούν κάτω από 3 ευρύς κατηγορίες : εκπαιδευτικές αιτίες, ψυχολογικές και βιολογικές αιτίες (Καπατσούλια, 1998).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Ο Μάνου (1998) όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας υποστηρίζει ότι : «Το παιδί έχει βλάβες στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης ή ακόμα και της κατανόησης του γραπτού λόγου. Η διαταραχή αυτή επίσης συχνά συμπεριλαμβάνει κάποια δυσκολία στην ενσημάτωση και οργάνωση οπτικών πληροφοριών. Τα παιδιά παραλείπουν, παραμορφώνουν, προσθέτουν ή αλλάζουν λέξεις. Διαβάζουν αργά και κατανοούν δύσκολα αυτά που διαβάζουν (σελ.469-470).

Για το ίδιο θέμα ο Παρασκευόπουλος (1985), υποστηρίζει ότι «Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ολική ή μερική απώλεια ή αναστολή εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας» (σελ. 92 τόμος 3^{ος}).

Σύμφωνα με την Καπατσούλια (1998) «Οι δυσλεξικοί μπορεί να μην παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Μερικά από τα περισσότερο κοινά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν :

1. Δυσκολία στο να ακολουθούν κατευθύνσεις.
2. Ευρεία ποικιλία στα επίπεδα αποτελεσματικότητας.
3. Συχνές αντιστροφές στα σύμφωνα (γραμμάτων ή αριθμών).
4. Κάτω από το μέσο όρο ικανότητα γραφής με το χέρι.
5. Καθυστερημένη προφορική γλώσσα.
6. Βραχύ διάστημα προσοχής.
7. Προβλήματα στο σωστό διάβασμα.
8. Δυσκολία στο συλλαβισμό.
9. Σύγκλιση σχετικά με τις κατευθύνσεις στο χώρο ή στο χρόνο.
10. Ανικανότητα στο να αναγνωρίσουν ήχους στις λέξεις και της σειράς στους ήχους.
11. Δυσκολία στα μαθηματικά.

12. Δυσκολίες στην ακουστική διάκριση.

13. Φτωχές οργανωτικές ικανότητες.

Στην ομιλία της λογοθεραπεύτριας Καπατσούλιας Χρυσής (1998) αναφέρθηκαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά : «Το δυσλεκτικό παιδί επιμένει στην φαινομενική σύγχυση των γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους, γραφικά ή ηχητικά π.χ. π-τ. Αναποδογυρίζει γράμματα ή τα ταυτίζει με όμοιους γραφικά αριθμούς π.χ. 3 ε, κάτι που δείχνει την καθρεφτική οπτική επεξεργασία και αποκωδικοποίηση ενός δυσλεκτικού παιδιού. Η διεύθυνση των γραμμάτων είναι ανοργάνωτη δεν ακολουθεί συγκεκριμένη γραμμή του τετραδίου. Επίσης γράφει γράμματα πιο πάνω από την γραμμή, άλλα κόβονται, άλλα πιο κάτω και σε λευκό χαρτί γραφεί με λοξές κατευθύνσεις.

Οι δυσκολίες αφορούν την προσαρμογή του παιδιού και του σημαντικού σχήματος μέσα στο χώρο αλλά και την λειτουργία συγχρονισμού ματιού – χεριού που επικρατούν (οπτικοκινητικός – συγχρονισμός).

Τώρα όσον αφορά την ανάγνωση το δάκτυλο δεν τοποθετείται κάτω από την λέξη που θα διαβασθεί αλλά προτιμούν να δείχνουν τοποθετώντας το δάκτυλο πάνω από την λέξη που θα διαβασθεί. Για αυτό υπάρχει μια κλίση του καρπού του χεριού προς το σώμα και τις περισσότερες φορές δεν χρησιμοποιείται ο δείκτης, αλλά ο αντίχειρας για να δείχνει.

Επίσης αντιστρέφει την κανονική σειρά των γραμμάτων. Παραλείπει γράμματα ή συλλαβές, προσθέτει γράμματα ή συλλαβές. Δυσκολεύεται να ξεχωρίσει τα διάφορα μέρη μέσα στην πρόταση (π.χ. το άρθρο από το όνομα, τις κτητικές αντωνυμίες). Σπάνια χρησιμοποιεί σημεία στίξεως, κόμματα, τελείες και οι προτάσεις είναι τεράστιες. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει γραπτός διάλογος και παρατηρείται δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού.

Υπάρχει δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και κατεύθυνσης. Ακόμη μπορεί να παρατηρηθεί ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου και δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά. Τέλος δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

Τα αποτελέσματα της δυσλεξίας επηρεάζονται άμεσα και καθοριστικά από την στάση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος του παιδιού και μετατρέπονται πολλές φορές σε συνέπειες για το ίδιο κυρίως αρνητικές.

Για το συγκεκριμένο, όμως αυτό θέμα γίνεται εκτενής αναφορά σε επόμενη ενότητα όπου και μελετάται η στάση των γονέων και η κοινωνική διάσταση του θέματος.

ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ –ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε μια γενική αναφορά στους ορισμούς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής επίδοσης καθώς και της δυσλεξίας ως αυτοτελών εννοιών. Θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να εξετασθεί το πώς συνδέονται αυτές οι δύο έννοιες. Ποια είναι δηλαδή η συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο σχολείο ενός παιδιού και της δυσλεξίας για την οποία υπάρχει επίσημη διάγνωση.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι οι περισσότεροι συγγραφείς θεωρούν αυτονόητο ότι ένα παιδί με δυσλεξία όπως και με οποιαδήποτε άλλη ειδική μαθησιακή διαταραχή θα έχει μειωμένη επίδοση. Μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ως προς το πότε και κάτω από ποιες προϋποθέσεις εμφανίζονται τα πρώτα απτά συμπτώματα που θα έχουν επιπτώσεις στην επίδραση αλλά και σχεδόν οι πάντες θεωρούν αυτόματα ότι οι φορείς τους θα έχουν επίδοση είτε χαμηλή (Αλεξάνδρου 1995 σελ. 85 Παρασκευόπουλος σελ.92, Μαυρομάτη 1995 σελ.43) είτε χαμηλότερη της αναμενόμενης (Παρασκευόπουλος σελ.84, Hobbs 1979 σελ.31).

Εξάλλου έχει ήδη δειχθεί ότι οι περισσότεροι ορισμοί της δυσλεξίας καταλήγουν στο ότι το παιδί θα έχει «ανεπάρκεια στη μάθηση» (Myklebust 1968 από Αληφραγκή 1995 σ.) η οποία θα «παρεμποδίζει τη μάθηση του» (Bannatyne 1971 ο.π. σ.) ή άλλους αντίστοιχους και παραπλήσιους όρους (πρβλ. σελ.13 της παρούσης εργασίας).

Παρατηρούμε δηλαδή ότι υπάρχει μια εξ' ορισμού σύνδεση της δυσλεξίας με τη χαμηλή σχολική επίδοση του μαθητή φορέα της. Είναι σαφές ότι οι σχολικές δυσκολίες που όλοι οι μαθητές είναι πιθανό να παρουσιάσουν κάποια στιγμή για ψυχολογικούς, οικογενειακούς ή άλλους λόγους και μπορεί να επιφέρουν μειωμένη επίδοση δεν σχετίζονται με αυτές που εξετάζουμε σε

αυτή την εργασία. Ασφαλώς ένα δυσλεκτικό παιδί δεν αποκλείεται να αντιμετωπίζει συγχρόνως και τέτοια φύσης προβλήματα.

Έχοντας υπόψη μας τα συμπεράσματα της δυσλεξίας και τους γνωστικούς στόχους που θέτει το δημοτικό σχολείο στα παιδιά μπορεί εύκολα να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το δυσλεκτικό παιδί θα αντιμετωπίσει προβλήματα που αργά ή γρήγορα και αναλόγως του νοητικού ηλικίου του παιδιού θα έχουν επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση.

Είναι γνωστό ότι από τις πρώτες κιόλας μέρες της σχολικής του ζωής ο μαθητής θα κληθεί να μάθει τα γράμματα του αλφαβήτου στην ανάγνωση και τη γραφή και να τα συνθέτει αργότερα σε λέξεις (Καρπάθιος 1990, σελ.156).

Τουλάχιστον αυτό συμβαίνει με την αναλυτική (ή συνθετική) μέθοδο διδασκαλίας (Καρπάθιος 1990, σελ.156) η οποία επικρατεί και ακολουθείται κατά βάση σήμερα στην Ελλάδα. Αρχίζει, λοιπόν το παιδί με πρόβλημα της «φαινομενικής σύγχυσης», να αντικαθιστά δηλαδή κάποια γράμματα με άλλα (φ αντί θ, π αντί τα κ.λ.π.) στη γραφή και στο λόγο (ο.π. σελ.156, Μαυρομμάτη 1995, σελ 41, Φλωράτου 1994, σελ.27). Ενώ αρχικά μπορεί και άλλα παιδιά να παρουσιάζουν αυτή τη σύγχυση μετά από κάποιες εβδομάδες ή μήνες διδασκαλίας, το ξεπερνούν.

Τα δυσλεξικά παιδιά όμως εξακολουθούν για καιρό να έχουν τέτοιου είδους προβλήματα. (ο.π. σελ.156).

Κατά συνέπεια τα περισσότερα από τα δυσλεξικά παιδιά από την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου υπολείπονται των άλλων παιδιών και έχουν πρόβλημα στην κατάκτηση του σοβαρότερου στη συγκεκριμένη φάση εκπαιδευτικού στόχου, την πρώτη επαφή με τη γραφή και την ανάγνωση. Αργότερα συναντάμε αναγραμματισμούς (π.χ. σίτι αντί σπίτι), ενώσεις άρθρων με λέξεις, στη γραφή ή και στο λόγο (ο.π. σελ.159) σοβαρή και επίμονη ανορθογραφία κ.λ.π.(ο.π.σελ.156, Μαυρομμάτη 1995, σελ.41).

Πολλά από τα δυσλεξικά παιδιά καταφέρνουν να συλλαβίσουν έστω δύσκολα, να διαβάσουν στοιχειωδώς με την πάροδο του χρόνου. Να ενταχθούν δηλαδή έστω και καθυστερημένα και ατελώς στο σχολικό σύστημα 2 ή 3 χρόνια αργότερα από τα φυσιολογικά παιδιά. Δεν παύουν όμως να έχουν άλλες δυσκολίες όπως :

Ο χρωματισμός της φωνής κατά την ανάγνωση, η μη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, ο λανθασμένος τονισμός των λέξεων κ.λ.π. (Καρπάθιος 1990, σελ.172-173, Φλωράτου 1994, σελ.27). Η ανορθογραφία φυσικά παραμένει και εντείνεται καθώς οι απαιτήσεις του σχολικού συστήματος από τον μαθητή αυξάνουν (Γέρος 1991 σελ.107, Φλωράτου 1994, σελ. 27, Καρπάθιος 1990). Επιπρόσθετο πρόβλημα για τα δυσλεξικά παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού είναι και η αριθμητική που ενώ αρχικά δεν αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα με τις απλές πράξεις όταν αυτές λεκτικοποιηθούν – υπό μορφή προβλημάτων- αρχίζουν οι δυσκολίες στην κατανόησή (Καρπάθιος 176). Είναι αυτονόητο ότι οι στερήσεις σε τομείς τόσο σημαντικούς όσο και αυτοί που περιγράφηκαν δεν μπορεί να μην έχουν επιπτώσεις στη βαθμολογία του παιδιού. Όσο μάλιστα το παιδί προχωρά σε μεγαλύτερες τάξεις όπου η μνήμη και η ικανότητα για καταγραφή των γνώσεων –υπό μορφή tests (Καρπάθιος 173-174, Φλωράτου Μ. σελ.27) – καταλαμβάνουν και μεγαλύτερο ποσοστό της βαθμολογίας το πρόβλημα διογκώνεται.

Ξέχωρα από όλα αυτά ο Αλεξάνδρου (1995, σελ. 85) ισχυρίζεται ότι λόγω της πρόσθετης ψυχολογικής επιβάρυνσης που νιώθουν τα δυσλεκτικά παιδιά αναπτύσσουν αμυντικές συμπεριφορές οι οποίες τιμωρούνται από το σχολικό σύστημα με περαιτέρω μείωση της επίδοσης (π.χ. αδικαιολόγητες απουσίες, άρνηση για συνεργασία, αμέλεια για εργασία στο σπίτι, επιθετικότητα, διασπαστική συμπεριφορά κ.λ.π.).

Τους ισχυρισμούς αυτούς συνεπικουρεί και ο Καρπάθιος (1990, σελ. 162). Συχνά παρουσιάζονται δε και ψυχοσωματικά προβλήματα (Παυλίδης 16/3/97).

Υπάρχουν αναφορές στη βιβλιογραφία οι οποίες υποστηρίζουν την άποψη ότι με ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά με δυσλεξία ίσως αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα. Αφενός ο Καρπάθιος (1990) υποστηρίζει ότι με την « ολική παιδαγωγική μέθοδο » την εκμάθηση δηλαδή αρχικά της οπτικής και ακουστικής εικόνας των λέξεων και κατόπιν την ανάλυσή της σε γράμματα και συλλαβές τα δυσλεκτικά παιδιά δε θα ξεχώριζαν από τα φυσιολογικά όσον αφορά τη σχολική επίδοση.

Οι υποστηριχτές της αναλυτικής μεθόδου υποστηρίζουν ότι είναι καλύτερο να διαγιγνώσκετε το πρόβλημα από την αρχή για να είναι ευκολότερη η αντιμετώπισή του. Θεωρούμε ότι με την πρόοδο των επιστημών κι εφόσον η δυσλεξία μπορεί να διαγνωστεί και με άλλους τρόπους και μη λεκτικούς (κίνηση των ματιών κ.λ.π.) {Παυλίδης 16/3/97} είναι καλύτερο τα παιδιά να μην αποκτούν τραυματικές εμπειρίες με την είσοδό τους στο σχολείο για να μην απορρίψει εντελώς και να μην περιθωριοποιηθεί. Ακόμα καλύτερο θα ήταν αν το σχολικό σύστημα δε στήριζε την αξιολόγηση στην επίτευξη ενός ή λίγων γνωστικών στόχων (ανάγνωση, αρίθμηση, γραφή) αλλά σε όλες τις εκφάνσεις της προσωπικότητας του μαθητή (ζωγραφική, μουσική κ.λ.π.) (Φλωράτου 1994,σελ.27) (Αληφραγκή 1995, σελ.96).

ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

1. ΟΡΙΣΜΟΣ «ΣΤΑΣΗΣ»

Πριν πούμε οτιδήποτε άλλο σκόπιμο είναι να ορίσουμε την έννοια της στάσης έτσι όπως αυτή θα χρησιμοποιηθεί στις αναλύσεις που θα ακολουθήσουν.

Αρχικά στο Λεξικό Κοινωνιολογικών Εννοιών η στάση ορίζεται ως :

«Ένα σχετικά σταθερό σύστημα πεποιθήσεων» το οποίο οδηγεί στην τελική αξιολόγηση κάποιου αντικειμένου.... Υποστηρίζεται επίσης πως η γνώση των ανθρωπίνων στάσεων δεν είναι απαραίτητο ότι θα οδηγήσει στην ερμηνεία ή την πρόβλεψη της συμπεριφοράς των ατόμων»(σελ.325).

Ο Δ. Γεώργας (1995) στο βιβλίο του Κοινωνική Ψυχολογία (Α΄ Τόμος) δίνει έναν πιο λεπτομερή ορισμό της στάσης και ισχυρίζεται ότι η έννοια της εμπεριέχει τρεις διαστάσεις : Την γνωστική , την συναισθηματική και την συμπεριφορά του ατόμου. Στο σημείο αυτό ίσως είναι αναγκαία μια πιο συγκεκριμένη ανάλυση των εννοιών που προαναφέρθηκαν. Ξεκινώντας από την γνωστική διάσταση και σύμφωνα με τον Δ. Γεωργά αυτή αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου, στην ικανότητα του δηλαδή να αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του μέσω των αισθητηριακών του οργάνων (αφή, ακοή κ.α.) αλλά και να μην σταματάει εκεί, να προχωράει στην οργάνωση των ερεθισμάτων και στην κατηγοριοποίησή τους σε ενιαία σύνολα. Προχωρώντας στην συναισθηματική διάσταση της στάσης τα ενδεχόμενα συναισθήματα που εγείρονται ποικίλουν από θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά έως αντικρουόμενα. Εκτός όμως από την γνωστική και την συναισθηματική διάσταση υπάρχει και η διάσταση της συμπεριφοράς όπου εκεί η συμπεριφορά του ατόμου χαρακτηρίζεται κατά τα πλείστον από τους

γενικούς κανόνες που επικρατούν στην κοινωνία που αυτός ζει. Θεωρώντας ότι ο ορισμός που δίνει ο Δ. Γεωργιάς στην έννοια της στάσης με την περαιτέρω ανάπτυξη των διαστάσεών της είναι αρκετά επαρκής και ολοκληρωμένος τον ενστερνιζόμαστε χρησιμοποιώντας τον ως γνώμονα στη δομή των δεδομένων που έχουμε συλλέξει.

Συγκεκριμενοποιώντας τα παραπάνω και προσαρμόζοντάς τα στις εκφάνσεις της δικής μας θεματολογίας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι όταν αναφερόμαστε στην στάση των γονέων ως προς την επίδοση των παιδιών τους έχουμε κατά νου αρχικά το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται την επίδοση, τι πιστεύουν για το σχολείο και την μάθηση γενικότερα. Κατόπιν πώς αισθάνονται για την πιθανή «καλή» ή «κακή» επίδοση των παιδιών τους, πώς εκφράζουν αυτά τα συναισθήματά τους και ποια είναι η πραγματική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους η οποία κατά βάση επηρεάζεται από τους καθιερωμένους από την κοινωνία κανόνες πρότυπης συμπεριφοράς.

2. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Ξεκινώντας από τις αντιλήψεις των γονιών για το σχολείο και την μάθηση θα ήταν σφάλμα αν δεν αναφερόμασταν στις επικρατούσες απόψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος πάνω στα θέματα αυτά καθώς επηρεάζουν ουσιαστικά το σύστημα αξιών και τον τρόπο σκέψης των γονέων.

Κάνοντας κανείς μια μικρή αναδρομή στα πρό της βιομηχανικής επανάστασης χρόνια αυτόματα διαπιστώνει κανείς την ευκολία απορρόφησης των νέων ακόμα και των αναλφάβητων σε πλείστους εργασιακούς χώρους. Στο σημείο αυτό χαρακτηριστικά η Α. Καρντιέ (1995) σημειώνει : «Σε αυτή την ιεραρχικά δομημένη κοινωνία που επέζησε ως το τέλος του δέκατου αιώνα ο καθένας είχε καθορισμένη θέση. Ο αναλφαβητισμός δεν αποτελούσε οπωσδήποτε στίγμα. Όσοι «δεν είχαν μάρφωση» μπορούσαν να διαλέξουν

επαγγέλματα που τους παρείχαν τα προς το ζην στους ίδιους και στις οικογένειες τους. Είχαν τη θέση τους στην κοινωνία και το ταπεινό τους εισόδημα δεν τους καθιστούσε απαραίτητα παρίες».(σελ.17)

Πολλά όμως άλλαξαν από τότε μέχρι σήμερα. Από τη μια μεριά τις απλές χειρωνακτικές εργασίες ήρθαν να αντικαταστήσουν οι πολύπλοκες μηχανές, που για το χειρισμό τους απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις, ενώ από την άλλη μεριά τα ολοένα αυξανόμενα ποσοστά της ανεργίας έκαναν επιτακτική την ανάγκη απόκτησης όλο και περισσότερων τίτλων σπουδών ακόμα και για τις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις. Έτσι η μόρφωση και κατά επέκταση η σχολική επιτυχία, έγιναν «όνειρο ζωής» αφού αυτά είναι που εξασφαλίζουν κύρος, οικονομική άνεση και άνοδο του βιοτικού επιπέδου. Σαφώς εδώ ισχύει και η άποψη της Α. Κορντιέ (1995) που λει πως : «Επιτυχία στο σχολείο σημαίνει προοπτική μιας καλής θέσης στο μέλλον, δηλαδή πρόσβαση στην κατανάλωση των αγαθών (σελ. 20).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι γονείς απαιτούν όλο και καλύτερες επιδόσεις των παιδιών τους το σχολείο επιδιώκοντας με τον δικό τους τρόπο την μελλοντική εξασφάλιση του τρόπου ζωής των παιδιών τους. Και εδώ βέβαια εύκολα διαπιστώνει κανείς με έναν απλό παραλληλισμό τις συνέπειες της σχολικής αποτυχίας τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά. Σχολική αποτυχία για τους γονείς σημαίνει αμφισβήτηση του τρόπου ανατροφής των παιδιών τους και ίσως κοινωνική αποδοκιμασία ανάλογα με τον βαθμό σχολικής αποτυχίας. Ταυτόχρονα για τα παιδιά όταν κανείς τα χαρακτηρίζει αποτυχημένα στις σχολικές τους δραστηριότητες κάνει κάτι πολύ περισσότερο από το να διαπιστώνει απλά μια κατάσταση, στην ουσία τα ωθεί στο περιθώριο αφού ο χώρος που απομένει για όσους δεν εξασφαλίζονται πίσω από κάποιο πτυχίο είναι ασφυκτικά μικρός και εν μέρει στιγματισμένος από το κοινωνικό σύνολο.

Κατά τον Α. Γκοτόβο, ένα άτομο θεωρείται στιγματισμένο όταν από την σκοπιά του Παρατηρητή φαίνεται ότι είναι κατά μειωτικό τρόπο διαφορετικό από τα άλλα άτομα της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι «κανονικοί» το θεωρούν ως κάτι λιγότερο από κανονικό και αναπτύσσουν «θεωρίες» για την εξήγηση της κατωτερότητας του. Από κοινωνιολογική σκοπιά όμως αυτό που φαίνεται σαν βαθιά μειωτικό χαρακτηριστικό ή σαν κατωτερότητα είναι η αδυναμία του στιγματισμένου να ανταποκριθεί στις αξιώσεις του παρατηρητή.(στο Γκότωβος, 1994).

Είδαμε έτσι πολύ περιληπτικά γιατί ο χώρος των σχολικών επιδόσεων είναι τόσο φορτισμένος και προκαλεί τόσο έντονα συναισθήματα σε ότι σχετίζεται τόσο με την σχολική επιτυχία όσο και με την σχολική αποτυχία στην οποία εντοπίζεται η προβληματική της άλλης κατάστασης. Στην συνέχεια θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε όσο βέβαια αυτό είναι δυνατόν τα συναισθήματα των γονέων ως προς την σχολική επίδοση των παιδιών τους.

3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Είναι γνωστό πως το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιώντας το εργαλείο της βαθμολογίας κατατάσσει τους μαθητές σε δύο μεγάλες κατηγορίες : τους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές. Αρχικά ας δούμε πως νιώθουν οι γονείς όταν οι επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο είναι ικανοποιητικές. Σύμφωνα και με όσα έχουν λεχθεί παραπάνω οι γονείς κατά κανόνα αισθάνονται πως δικαιώνονται οι κόποι τους, ανταμείβονται οι αγωνίες τους και τους παρέχεται αναγνώριση από τον κοινωνικό τους περίγυρο αφού πιστεύουν πως το παιδί τους είναι «προικισμένο, έξυπνο, ταλαντούχο». Εδώ η Α. Καρντιέ (1995) λει χαρακτηριστικά πως το μικρό παιδί ακούει από πολύ

νωρίς αυτό που του ζητάνε. Πρέπει να μάθει και να πετύχει. Η επιτυχία είναι αυτό ακριβώς το αντικείμενο της ικανοποίησης που οφείλει να δώσει στους γονείς του, οι καλοί βαθμοί και η καλή διαγωγή είναι για να δίνουν χαρά. Είναι γνωστή σε όλους λίγο – πολύ η εικόνα των γονέων που νιώθουν έντονη χαρά και ικανοποίηση αντικρίζοντας τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών τους.

Επιπρόσθετα οι γονείς ενδέχεται να αισθάνονται πως τα παιδιά τους μπορούν να καλύψουν δικά τους κενά και να εκπληρώσουν δικά τους όνειρα τα οποία οι ίδιοι δεν κατάφεραν ποτέ να πραγματοποιήσουν. Χρησιμοποιούν τα παιδιά τους ως μέσο για την ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών.

Αξιοσημείωτο όμως είναι και το άγχος που βιώνουν οι γονείς στην πορεία αλλά κυρίως στην αρχή της σχολικής ζωής των παιδιών όπου και σύμφωνα και με τον Καρπάθιο (1990) : «Είναι δυνατόν να παρατηρήσει κανείς σε αυτούς τους γονείς μια αγχώδη κατάσταση με το ερωτηματικό αν το παιδί τους είναι έτοιμο να μπει στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Αν μπορέσει από την πρώτη κιόλας μέρα να διαβάζει και να γράφει (σελ.153). Και το άγχος αυτό εξηγείτε εύκολα αν αναλογιστούμε την αγωνία αλλά και την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Δεν μπορούμε όμως εδώ να μην επισημάνουμε και τις εξαιρέσεις του κανόνα : Τους γονείς αυτούς οι οποίοι δεν συμμετέχουν συναισθηματικά στην ικανοποίηση από τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών τους. Όντως υπάρχουν γονείς που έχουν τόσο πολύ συνδέσει την προσωπικότητα και την ύπαρξη τους με αυτή των παιδιών τους ώστε τους είναι πολύ δύσκολο συχνά μάλιστα και επώδυνο να νιώσουν πως αποχωρίζονται από αυτά ακόμα και αν πρόκειται για την πρόοδό τους. Για αυτή την κατηγορία συναισθημάτων υπάρχει μια εκτενής αναφορά της Π. Ντορνσταουτερ – Παπουτσάκη στο βιβλίο της «Το προικισμένο παιδί», όπου αναφερομένη στους αποθαρρυντικούς γονείς μεταξύ άλλων λει : « Μια μητέρα αυτής της κατηγορίας γονέων αποθαρρύνει συνήθως την ομαλή ανάπτυξη των ικανοτήτων του προικισμένου παιδιού της

(ΠΙΝΑΚΑΣ Α)

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

ΑΓΙΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΣΤΟΚΡΑΤΙΚΟ	ΜΙΚΡΟΑΣΤΙΚΟ	ΕΡΓΑΤΙΚΟ	ΑΓΡΟΤΙΚΟ
ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΤΗΤΑ	11%	20%	26%	8%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	22%	22%	26%	35%
ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	22%	40%	30%	46%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	45%	18%	18%	11%

Πηγή: Μ. Τ. Γιανν 1988)

με κίνητρο και στόχο να μην το χάσει από την σφαίρα επιρροής της». (σελ.42)

Τέλος και για να προσθέσουμε μια ακόμα διάσταση στα συναισθήματα των γονέων ως προς τις καλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους σκόπιμο είναι να αναφερθούμε για λίγο και στην κοινωνική τους προέλευση. Για το θέμα αυτό η Μ. Τζάνη (1988 σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε επιδίωξε να συνδέσει τους παράγοντες που κατά την γνώμη των γονέων επηρεάζουν την σχολική επιτυχία των παιδιών τους με την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι λοιπόν και σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα^(Α) που παρατίθεται παρακάτω διαπιστώνεται ότι τα κοινωνικά στρώματα τα οποία διαθέτουν μόρφωση, καλλιέργεια και επίγνωση κοινωνικής υπεροχής εμφανίζουν ένα έντονο σκεπτικισμό και αποδέχονται ένα συνδυασμό παραγόντων όσον αφορά το τι επηρεάζει την σχολική επιτυχία του μαθητή. Αντίθετα τα κοινωνικά στρώματα τα οποία δε διαθέτουν τις παραπάνω προϋποθέσεις και χαρακτηρίζονται από αισθήματα κοινωνικής ανασφάλειας ή και «μειονεξίας» είναι πιο απόλυτα στις απόψεις τους και όταν επιλέγουν έμφυτο παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχία των παιδιών τους καλύπτονται ως προς την ατομική τους περίπτωση ευθύνης δίνοντας στο μεγάλο ποσοστό και στους άλλους παράγοντες.(σελ.160)

Επεξηγώντας τα αποτελέσματα της έρευνας και χωρίς να υπάρχει διάθεση για άσκοπες γενικεύσεις δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τον καθοριστικό ρόλο του επιπέδου παιδείας και καλλιέργειας των γονέων στον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιμετωπίζουν την σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Και για να μην πηγαίνουμε πολύ μακριά ας ρίξουμε απλά μια ματιά στον καθημερινό τρόπο ζωής των παιδιών που τυγχάνει να έχουν μορφωμένους γονείς. Τα παιδιά αυτά πολύ εύκολα θα ικανοποιούν τις απορίες τους και θα οξύνουν την διάθεσή τους για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων. Είναι σαν

να βαδίζεις γνωστό μονοπάτι έχοντας δίπλα σου ανθρώπους που σε κατανοούν και σε ενθαρρύνουν.

Τι γίνεται όμως με τους ονομαζόμενους «κακούς» μαθητές ; Εκεί οι γονείς αντιδρούν ποικιλότροπους ανάλογα και πάλι με τον βαθμό παιδείας που έχουν αναπτύξει. Κατά κόρον όμως βιώνουν έντονη απογοήτευση αφού πληγώνεται ο εγωισμός τους και διαλύονται τα όνειρα και οι φιλοδοξίες τους, ενώ συνακόλουθα ανησυχούν και αγχώνονται για την διαγραφόμενη πλέον εξέλιξη των τελευταίων. Εδώ χαρακτηριστικά ο Κ. Αλεξάνδρου (Σύγχρονη Ειδική Παιδαγωγική Επιστήμη) σημειώνει : «Οι γονείς από την άλλη μεριά κατέχονται από απογοητεύσεις όταν βλέπουν ότι τα όνειρα που έκαναν για το παιδί τους σχετικά με τις σπουδές του και την επαγγελματική του αποκατάσταση καταρρέουν». (σελ. 197)

Επιπλέον ορισμένοι αισθάνονται αποτυχημένοι, πιστεύουν πως θα αμφισβητηθούν στον ρόλο τους ως γονείς και νιώθουν μειωμένη αυτοπεποίθηση. Παράλληλα με όλα αυτά ο φόβος της κοινωνικής αποδοκιμασίας κάνει πολλούς γονείς να μοιρολατρούν θεωρώντας πως δεν υπάρχει τίποτα που να μπορούν να κάνουν. Ακόμα ενδέχεται κάποιοι να ρίξουν ευθύνες στον εαυτό τους πιστεύοντας ότι κάτι δεν έκαναν καλά οι ίδιοι ενώ κάποιοι άλλοι να θυμώσουν σκεπτόμενοι πως το παιδί τους δεν προσπάθησε όσο έπρεπε. Στο σημείο αυτό η Μ. Καϊλα (1995) ισχυρίζεται ότι : «Πειθαρχία, υπόληψη, συμμόρφωση, υπακοή, χαμηλές προσδοκίες, αδιαφορία, μοιρολατρία, μαζί με αποθάρρυνση είναι τα στοιχεία που μεταφέρουν από την οικογένεια τους οι «κακοί μαθητές».(σελ. 54)

Κοντά σε όλα αυτά η Μ. Φλωράτου (1994) προσθέτει το εξής : «Αυτή η δυσάρεστη κατάσταση φορτίζει την οικογενειακή ατμόσφαιρα με ένταση και άγχος». (σελ. 99) Έτσι σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η σχολική αποτυχία με τις μεταβολές που επιφέρει στον συναισθηματικό

κόσμο των γονέων αλλά και του παιδιού διαταράσσει σοβαρά όλο το σύστημα των διαπλεκόμενων σχέσεων μέσα στην οικογένεια.

4. ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Προχωρώντας στην εκφραζόμενη συμπεριφορά των γονέων ας υπενθυμίσουμε πως την εξετάζουμε υπό το γνωστό πρίσμα των συνθηκών που έχουν περιγραφεί στις προηγούμενες αναφορές σε ότι σχετίζεται με την προαναφερθείσα κοινωνική φόρτιση της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και τα συνακόλουθα συναισθήματα των γονέων. Ελπίζουμε πως διευρύνοντας την έννοια της μπορούμε πιο εύκολα να την κατανοήσουμε.

Όπως πιο πάνω έτσι και εδώ ο μεγάλος διαχωρισμός των μαθητών σε «καλούς» και «κακούς» επηρεάζει ουσιαστικά τον τρόπο συμπεριφοράς των γονέων.

Στην πρώτη κατηγορία των αποκαλούμενων «καλών» μαθητών όπως είναι αναμενόμενο η συμπεριφορά των γονέων χαρακτηρίζεται από επιβράβευση, ενθάρρυνση για περισσότερες διακρίσεις και διάθεση συνεργασίας στον βαθμό που είναι δυνατό. Στο σημείο αυτό και για τις αντιδράσεις των γονέων η Μ. Καϊλα (1995) σημειώνει πως : «Πρωτοβουλία, τόλμη, ανταγωνισμός, ανοδική κινητικότητα και υψηλές προσδοκίες μαζί με ενθάρρυνση για λειτουργική θέση στη ζωή ενώ ακόμα και σε περίπτωση αποτυχίας τα παιδιά αυτά τυγχάνουν ενίσχυσης και συμπαράστασης από τους γονείς τους»(σελ. 54). Και όλα αυτά βέβαια φαίνονται απολύτως φυσιολογικά αν σκεφτούμε πως τα παιδιά αυτά με τις καλές σχολικές τους επιδόσεις ικανοποιούν τον εγωισμό, τον ναρκισσισμό και τις φιλοδοξίες των γονέων σύμφωνα και με όσα έχουν ήδη ειπωθεί.

(ΠΙΝΑΚΑΣ Β)

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ
ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΣΤΟΙ	ΜΕΣΑΙΟΙ	ΚΑΚΟΙ	ΕΠΙ ΣΥΝΟΛΟΥ
ΑΡΙΣΤΟΚΡΑΤΙΚΟ	1.	5%	13%	2	10%
	2.	42%	42%	-	40%
	3.	47%	38%	3	43%
	4.	6%	7%	1	7%
ΑΣΤΙΚΟ	1.	9%	14%	19%	12%
	2.	49%	48%	42%	48%
	3.	39%	31%	26%	34%
	4.	3%	7%	12%	6%
ΜΙΚΡΟΑΣΤΙΚΟ	1.	12%	15%	30%	17%
	2.	42%	38%	30%	38%
	3.	42%	42%	29%	39%
	4.	4%	5%	11%	6%
ΕΡΓΑΤΙΚΟ	1.	17%	33%	35%	31%
	2.	35%	29%	26%	29%
	3.	44%	36%	30%	35%
	4.	3%	2%	9%	5%
ΑΓΡΟΤΙΚΟ	1.	7%	17%	30%	17%
	2.	48%	54%	39%	48%
	3.	43%	23%	19%	29%
	4.	2%	5%	12%	6%

1. Με ξύλο 2. Με ψυχολογική πίεση 3. Με συμβουλές 4. Δεν απαντούν

ΠΙΝΑΚΑΣ Β10

ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ,
ΦΥΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΦΥΛΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΡΙΣΤΟΙ	ΜΕΣΑΙΟΙ	ΚΑΚΟΙ	ΕΠΙ ΣΥΝΟΛΟΥ
ΜΕ ΞΥΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	7%	17%	27%	10%
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	12%	19%	35%	18%
ΜΕ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΒΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	48%	43%	33%	45%
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	42%	41%	31%	42%
ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ	38%	32%	28%	42%
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	44%	38%	26%	42%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΟΥΝ	ΑΓΟΡΙΑ	6%	8%	12%	3%
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2%	2%	9%	5%

(Πηγή: Μ. Τζάνη 1988)

Επιπλέον υπάρχουν γονείς που ακόμα και όταν οι επιδόσεις των παιδιών τους είναι ικανοποιητικές δεν τα ενθαρρύνουν, αδιαφορούν και σε ορισμένες περιπτώσεις τα αποθαρρύνουν είτε γιατί δεν έχουν την ανάλογη παιδεία είτε γιατί οι ίδιοι δεν κατάφεραν ποτέ να διακριθούν σε ορισμένο τομέα που πραγματικά το επιθυμούσαν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Π. Ντορενσταουτερ – Πάπουτσακη θέλοντας να εξηγήσει τους λόγους για αυτή την συμπεριφορά των γονέων την αποδίδει : «...εκτός από την άγνοια – κυρίως σε προσωπικά προβλήματα και ψυχικές αποστερήσεις των ίδιων των γονέων».(σελ.41)

Περνώντας τώρα στην συμπεριφορά των γονέων προς τους μαθητές που συνηθίζουμε να λέμε «κακούς» διαπιστώνουμε ότι αυτή ποικίλλει ξεκινώντας από την αποδοχή και φθάνοντας μέχρι την απόρριψη της συγκεκριμένης κατάστασης.

Σε ότι σχετίζεται με την αποδοχή της μειωμένης σχολικής επίδοσης είναι εμφανές πως κύρια αντίδραση των γονέων είναι η συμβουλή και η συζήτηση προκειμένου να αντιμετωπιστεί σφαιρικά το πρόβλημα. Και για να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό την έρευνα της Μ. Τζάνη αυτοί που κυρίως χρησιμοποιούν αυτόν τον τύπο αντίδρασης είναι όσοι γονείς σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση προέρχονται από την τάξη των αριστοκρατών και γενικότερα των στρωμάτων που διαθέτουν μόρφωση και καλλιέργεια. Τα σχετικά στοιχεία φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Προσπαθώντας να κατανοήσουμε τους λόγους που η τάξη των αριστοκρατών κυρίως επιλέγει αυτό τον τύπο αντίδρασης διαπιστώνουμε ότι αυτοί διαθέτουν γνώσεις γενικότερου επιπέδου, είναι ενημερωμένοι και κατά συνέπεια είναι σε θέση να εκτιμήσουν περισσότερο αντικειμενικά και λογικά τις αιτίες που οδήγησαν το παιδί τους στην σχολική αποτυχία. Έχοντας έτσι τα προσόντα αυτά αντιμετωπίζουν τα γεγονότα προσπαθώντας να βρουν δόκιμες λύσεις.

Προχωρώντας στην αρνητική αντιμετώπιση από τους γονείς τους όταν η επίδοσή τους είναι χαμηλή φαίνεται σύμφωνα και πάλι με την έρευνα της Μ.

Τζάνη πως το «ξύλο» θεωρείται η κατεξοχήν μέθοδος τιμωρίας. Ειδικότερα παίρνοντας ως γνώμονα την κοινωνική τάξη των γονέων διαπιστώνουμε ότι τα αστικά και αγροτικά στρώματα χρησιμοποιούν κυρίως την ψυχολογική πίεση και τα εργατικά στρώματα προτιμούν ένα μίγμα ψυχολογικής πίεσης και βαναυσότητας. Τα στοιχεία φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Αναλύοντας τα στοιχεία του πίνακα ⁽⁸⁾ και αναζητώντας τις αιτίες που οδηγούν τους γονείς αυτών των κοινωνικών τάξεων στην βιαιότητα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι εκπρόσωποι αυτής της προέλευσης είναι άτομα χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις, συχνά μάλιστα με ελλείψεις ακόμα και τις βασικές, χωρίς παιδεία και γενικότερη καλλιέργεια. Συνέπεια αυτού είναι η επιφανειακή αντιμετώπιση της μειωμένης σχολικής επίδοσης. Θεωρούν πως με « το ξύλο» παραδειγματίζουν τα παιδιά τους και τα ωθούν προς την βελτίωση.

Στην ίδια περίπτωση κατεύθυνση κινείται και η άποψη του Καρπάθιου (1990) που λει ότι : « Δεν θέλει η μητέρα να της πουν ότι το παιδί της «καθυστερεί» στην ανάγνωση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και προσπαθεί να μάθει ανάγνωση συχνά και γραφή, στο παιδί της έστω και με τη βία, κόβοντάς του ώρες από το παιχνίδι του, που του είναι τόσο πολύ απαραίτητο σε αυτή την ηλικία όπως ο ήλιος για τον κόσμο». (σελ.269)

Παράλληλα δυο ακόμα συγγραφείς είναι της γνώμης πως η χρήση βίας είναι κατεξοχήν τρόπος αντίδρασης των γονέων στην σχολική αποτυχία. Από την μια μεριά η Α. Κορντιέ που σημειώνει το εξής : «Είναι περιττό να προσθέσουμε πως το πλήγμα στο ναρκισσισμό που δέχονται οι γονείς ενός παιδιού πρόωρα χαρακτηρισμένου ως νοητικά καθυστερημένου μπορεί να τους κάνει να αντιδράσουν με πρωτόγνωρη για αυτούς βιαιότητα καθώς και με αντίποινα άσχετη προς τη φύση του προβλήματος». (σελ.23). Και από την άλλη μεριά η Μ. Καϊλα (1995) προσθέτει πως στους «κακούς»μαθητές

υπερέχει η φυσική ποινή και η τιμωρία ενώ και γενικότερα οι σχολικές αδυναμίες αντιμετωπίζονται με φόβο και προθέσεις συμμόρφωσης.

Τέλος σύμφωνα με την Α. Κορντιέ (1995) σε κάποιο άλλο σημείο του βιβλίου της, τα πιθανά είδη γονικής συμπεριφοράς στην σχολική αποτυχία των παιδιών περιλαμβάνουν την εκδήλωση της απογοήτευσής τους μέσω της αποδοκιμασίας τους ή ακόμα και του θυμού τους. Υπάρχουν βέβαια και οι γονείς οι οποίοι δεν ανησυχούν καθόλου και αδιαφορούν για την επίδοση του παιδιού του στο σχολείο. Συχνά πρόκειται για χωρισμένους γονείς που προτιμούν να αγνοούν τι γίνεται στην τάξη. Μεταθέτουν ο ένας στον άλλο τη φροντίδα της επίβλεψης στο διάβασμα και της υπογραφής του σχολικού ελέγχου, γιατί ο καθένας τους θέλει να είναι ο καλός γονιός που δε θυμώνει ποτέ. Βέβαια η ψυχολογία και η συμπεριφορά αυτών των γονέων με τις περαιτέρω διαστάσεις της ξεφεύγει από το εύρος της παρούσας ανάλυσης.

5. ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η δυσλεξία σε τελική ανάλυση παραμένει η άγνωστη πτυχή, αν και είναι βασική αιτία όλων των δυσάρεστων επακόλουθων όπως η σχολική αποτυχία. Για αυτό χαρακτηριστικά σημειώνει ο Καρπάθιος (1990) : « Στην Ελλάδα λοιπόν η προσωπική μας παρατήρηση δείχνει μια άγνοια κατά αρχήν των γονέων» (σελ. 268).

Το ίδιο περίπου ισχυρίζεται και ο Κ. Αλεξάνδρου, λει πως : «Οι γονείς ή τουλάχιστον οι περισσότεροι από αυτούς δεν αντιλαμβάνονται από την αρχή το πρόβλημα του παιδιού τους. Οπωσδήποτε συνειδητοποιούν ότι το παιδί τους δυσκολεύεται στο διάβασμα και το γράψιμο πλην όμως τις αιτίες τις αποδίδουν όχι στην δυσλεξία του αλλά σε άλλους παράγοντες οι οποίοι δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα όπως χαμηλή νοημοσύνη,

τεμπελιά, αδιαφορία, αδυναμία συγκεντρώσεως. Δηλαδή το αίτιο παίρνει την θέση του αιτιατού».(σελ.198)

Δικαιολογεί κανείς αυτή την κατάσταση προβάλλοντας το επιχείρημα της ελλιπούς ενημέρωσης προς τους γονείς τόσο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης όσο και από το σχολικό περιβάλλον του παιδιού για θέματα που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες και κατά επέκταση με τις κάθε είδους διαταραχές που είναι δυνατόν να εμφανιστούν σε αυτή την ηλικία. Έτσι καθώς οι γονείς δεν έχουν ανάλογα ερεθίσματα αντιλαμβάνονται που είναι για αυτούς ορατό, την σχολική αποτυχία, και από εκεί κι ύστερα ο καθένας, ανάλογα με την ψυχοσύνθεσή του, βρίσκει τις δικές του εύκολες λύσεις όπως είναι η τεμπελιά, η αδιαφορία του παιδιού και οτιδήποτε άλλο.

Τι γίνεται όμως όταν οι γονείς μάθουν τελικά πως το παιδί τους έχει δυσλεξία; Ποια στάση υιοθετούν απέναντι στο παιδί και το πρόβλημά του; Καταρχήν ας ξεκινήσουμε από πρακτικές δυσκολίες που εμποδίζουν τους γονείς να δράσουν όπως πιθανόν θα ήθελαν. Κύρια δυσκολία εδώ είναι η έλλειψη ειδικών λογοθεραπευτών στις μικρές επαρχιακές πόλεις. Σε αυτή την περίπτωση οι γονείς εκ των πραγμάτων είναι αναγκασμένοι ή να καταφύγουν σε κάποια μεγαλύτερη πόλη – αν φυσικά έχουν την οικονομική δυνατότητα γι' αυτό – ή να αναλάβουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία, να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιηθούν και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Για τα παραπάνω ο Καρπάθιος (1990) μεταξύ των άλλων ισχυρίζεται και το εξής :

«...Κι αν το παιδί έχει την «άτυχη» τύχη να βρίσκεται σε μεγάλο αστικό κέντρο, για να μην πούμε μόνο στην Αθήνα και Θεσ /νικη κι αν ακόμα οι γονείς του ανησυχήσουν αναλαμβάνοντας τις ευθύνες τους, τότε μπορεί να βρεθεί μετά από πολλές έρευνες κάποιος ειδικός για να διαγνώσει τη δυσλεξία στο παιδί.

Εάν όμως το δυσλεξικό παιδί ευρίσκεται στην επαρχία είναι καταδικασμένο να μη μπορέσει να μάθει ούτε ανάγνωση, ούτε γραφή,

δεύτερον να υποστεί την βία των γονέων του και των δασκάλων του «γιατί δε διαβάζει» και τρίτον να παραμείνει για πάντα ένα άτομο προβληματικό από ψυχολογικής απόψεως, συχνά δε, πολύ επικίνδυνο για το κοινωνικό σύνολο όπως ήδη προαναφέραμε».(σελ.268)

Ας αφήσουμε όμως τα εμπόδια και ας προχωρήσουμε στην ουσία των αντιδράσεων των γονέων, όταν πλέον έρχονται αντιμέτωποι με την δυσλεξία. Όπως είναι αναμενόμενο η κατάσταση αυτή τους φορτίζει αρνητικά. Ξέρουν πως πρόκειται για μια δυσλειτουργία που στέκει τροχοπέδη στην εξέλιξη των παιδιών τους και χρειάζεται μεγάλα αποθέματα υπομονής για να μπορέσει να ξεπεραστεί. Βέβαια όλα αυτά είναι ωραία σαν θεωρία, το θέμα όμως είναι τι γίνεται στην πράξη, κι όταν λέμε πράξη εννοούμε την καθημερινή ζωή με ένα δυσλεκτικό παιδί. Στο σημείο αυτό ο Κ. Αλεξάνδρου (1995) ισχυρίζεται πως :

«...Στην οικογένεια κυριαρχεί δυσαρέσκεια με τις σχολικές επιδόσεις, αμφιβολίες, φόβοι και απογοητεύσεις σε ότι αφορά τη μελλοντική φοίτηση του δυσλεκτικού παιδιού σε ανώτερα σχολεία.

Επίσης η βοήθεια των γονέων στις σχολικές εργασίες των δυσλεκτικών παιδιών αποτελεί για αυτούς ένα βάρος. Επίσης τους βασανίζει η ιδέα ότι τα παιδιά τους μπορούσαν να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις αν ήθελαν. Ο τρόπος της οικογενειακής αγωγής είναι αυστηρός και η συνομιλία του παιδιού με τους γονείς περιορισμένη. Επίσης τους αφαιρείται εύκολα ο λόγος από τους γονείς και τους δίνεται η άδεια για να μιλήσουν σπανιότερα από ότι στα άλλα παιδιά της οικογένειας».(σελ.83)

Σύμφωνα και με όσα έχουν λεχθεί για τα συναισθήματα των γονέων η έννοια της δυσλεξίας εμπεριέχει για αυτούς κάτι παραπάνω από μια απλή διάγνωση. Είναι ένας ολόκληρος τρόπος ζωής στους δύσκολους ρυθμούς του οποίου καλούνται να ανταποκριθούν με επάρκεια, προκειμένου να συμβάλλουν θετικά στην αποκατάσταση της ισορροπίας στο παιδί. Παράλληλα με αυτά η δυσλεξία αποτελεί και μια δυσοίωνη πρόβλεψη για το

συμβάλλουν θετικά στην αποκατάσταση της ισορροπίας στο παιδί. Παράλληλα με αυτά η δυσλεξία αποτελεί και μια δυσοίωνη πρόβλεψη για το μέλλον που τόσο άγχος γεννά στους γονείς και που απαιτείται να μην υφίσταται πλέον προκειμένου οι προσπάθειες του παιδιού να βρίσκουν ανταπόκριση και υποστήριξη. Πολλοί γονείς όμως υπό το βάρος αυτών των συνθηκών αντιδρούν βίαια και ξεσπούν στο παιδί θεωρώντας το υπαίτιο του προβλήματος.

Επιπρόσθετα μια ακόμα πιθανή συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας είναι η άρνηση της ύπαρξής της. Σε σχετική αναφορά του ο Γ. Κρουσταλάκης (1994) διατυπώνει την άποψη πως η άρνηση της δυσλειτουργίας του παιδιού εκ μέρους των γονέων, αποτελεί σύμφωνα και με τις απόψεις των ειδικών μια φυσική, υποχρεωτική βαθμίδα μέσα στην όλη εξέλιξη του δράματος που ζουν.

Προσπαθώντας να καταλάβει κανείς την ψυχολογία των γονέων που μαθαίνουν πως το παιδί τους έχει μια διαταραχή τέτοιου είδους αισθάνονται την απόγνωση των ανθρώπων αυτών που έχουν επενδύσει τόσες προσδοκίες και όνειρα στο μέλλον του παιδιού τους. Επομένως η άρνηση της κατάστασης όταν αυτή είναι σε ελεγχόμενο μέγεθος, αποτελεί μέρος της όλης προσπάθειας που θα ακολουθήσει για την αποκατάσταση της ισορροπίας στο παιδί τους.

Κλείνοντας θα ήταν σφάλμα αν δεν αναφέραμε και την θετική στάση των γονέων έναντι του προβλήματος της δυσλεξίας. Υπάρχουν γονείς, κυρίως όσοι διαθέτουν μόρφωση, παιδεία και καλλιέργεια σε γενικότερο επίπεδο, που δεν σταματούν στην επιφάνεια των παραμέτρων της δυσλεξίας, αλλά προβληματίζονται σε βάθος αναζητώντας δόκιμες λύσεις. Φροντίζουν να ενημερώνονται και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν τόσο με τους ειδικούς όσο και με το σχολικό περιβάλλον των παιδιών για τη σφαιρική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πως σε αυτή την κατηγορία γονέων έχουμε και τα υψηλότερα ποσοστά αποκατάστασης της διαταραχής της δυσλεξίας. Είναι εμφανές λοιπόν πως το παιδί έχει ανάγκη πέρα από οτιδήποτε άλλο την υποστήριξη των γονέων του για την περάτωση της θεραπείας που οι απαιτήσεις της υπερβαίνουν τις περισσότερες φορές τις δυνατότητές του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της στάσης των γονέων απέναντι στην σχολική επίδοση των δυσλεκτικών παιδιών τους.

Παράλληλα ένας ακόμα σκοπός μας είναι η πραγματοποίηση μιας έρευνας που θα αναλύει και θα συσχετίζει τις παραμέτρους της θεματολογίας μας (Στάση γονέων – Σχολική Επίδοση – Δυσλεξία) δεδομένου ότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε πως αντίστοιχη έρευνα δεν έχει γίνει μέχρι τώρα.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι προφανές πως μια τέτοια έρευνα είναι αναγκαία διότι αφορά μεγάλο ποσοστό μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία. Μολονότι οι διάφορες σχετικές έρευνες προσδιορίζουν διαφορετικά ποσοστά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (10 –90%, Μάνος 1988, σελ. 467) ακόμα και αν δεχτούμε το ελάχιστο ποσοστό ως πραγματικό , στατιστικά προκύπτει ότι σε κάθε τάξη τουλάχιστον δύο παιδιά αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Επιπρόσθετα με αυτό συνυπάρχει και το γεγονός της δυσκολίας στην διάγνωση της δυσλεξίας για άτομα που βρίσκονται στο στενό περιβάλλον του παιδιού αλλά δεν κατέχουν ειδικές γνώσεις. Επομένως υπάρχει αναγκαιότητα πραγματοποίησης μιας έρευνας τέτοιου είδους προκειμένου να λειτουργήσει βοηθητικά για κάθε ειδικό και μη.

ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν γονείς (μητέρα ή πατέρα) παιδιών που παρουσιάζουν δυσλεξία κατά την παιδική σχολική ηλικία. Τις πληροφορίες που χρειάστηκαν σχετικά με τις οικογένειες των δυσλεκτικών παιδιών, τις συλλέξαμε από το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο Πατρών, το Καραμανδάνειο Νοσοκομείο Παιδων και από ιδιώτες Ψυχολόγους. Η διανομή – συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στους γονείς έγινε από τους ειδικούς στους οποίους απευθυνθήκαμε (λόγω απορρήτου).

Στην έρευνα έλαβε μέρος δείγμα 38 ατόμων από τον γενικό πληθυσμό του Νομού Αχαΐας τα οποία επισκέφτονταν τακτικά το Καραμανδάνειο Νοσοκομείο Παιδων επειδή είχαν παιδί με διαγνωσμένη την δυσλεξία μέσου όρου ηλικίας 43.18 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλά με δεδομένο ότι υπήρχε διαγνωσμένη δυσλεξία και η επίσκεψη στην οποία συμμετείχε ο γονέας στην παρούσα μελέτη (συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο) δεν ήταν η πρώτη.

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο-συνέντευξη, αποτελούμενο από 29 ερωτήσεις, 1 από τις οποίες είναι ανοικτού τύπου και 28 κλειστού τύπου. Από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι 9 είναι διχοτομικές (ΝΑΙ-ΟΧΙ ή ΘΕΤΙΚΑ-ΑΡΝΗΤΙΚΑ) και οι 19 εναλλακτικών απαντήσεων. Η μέθοδος απάντησης των ερωτηματολογίων ήταν η συνέντευξη και ο μέσος χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε ερωτηματολόγιο ήταν 20 λεπτά περίπου.

Η ερευνητική μας προσπάθεια (μαζί με την πιλοτική) διήρκησε 1 χρόνο περίπου.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στους πίνακες που ακολουθούν οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov - Smirnov.

Οι στατιστικοί έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζομένων ομάδων ήταν χ^2 -test (Chi-square test με ή χωρίς το διορθωτικό παράγοντα κατά Yates) για τις μη παραμετρικές μεταβλητές και το unpaired student's t-test για τις παραμετρικές μεταβλητές.

Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων χρησιμοποιήθηκαν ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (R) (Spearman Rank Order correlation coefficient) για τις μη παραμετρικές μεταβλητές και ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r) (Pearson's product moment correlation coefficient) για τις μετρήσιμες - παραμετρικές μεταβλητές. Οι τιμές που μπορούν να λάβουν οι συντελεστές συσχέτισης τόσο του Spearman όσο και του Pearson ανήκουν στο διάστημα [-1, +1]. Η τιμή +1 αντιστοιχεί σε τέλεια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, ενώ η τιμή 0 αντιστοιχεί σε πλήρη έλλειψη συσχέτισης μεταξύ των δύο υπό εξέταση μεταβλητών. Θετικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης δηλώνουν πως οι δύο μεταβλητές αυξάνονται ή μειώνονται με τον ίδιο τρόπο (ταυτόχρονα), ενώ αρνητικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης δηλώνουν πως όταν η μία μεταβλητή αυξάνει η άλλη ελαττώνεται.

Κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων οι διαφορές και συσχετίσεις που προκύπτουν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές αν και μόνο αν αντιστοιχούν σε πιθανότητα $p < 0.05$ (όπως αυτή προκύπτει από τον αντίστοιχο κάθε φορά στατιστικό έλεγχο).

ΕΡΕΥΝΑ (ΠΙΛΟΤΙΚΗ)

Η έρευνα λόγω του μικρού αριθμού δείγματος που υπάρχει, καθώς αρκετοί από τους γονείς έδειξαν απροθυμία στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, είναι πιλοτική. Τα συμπεράσματα που ανάγονται από αυτήν, μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΕΡΕΥΝΑ –ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

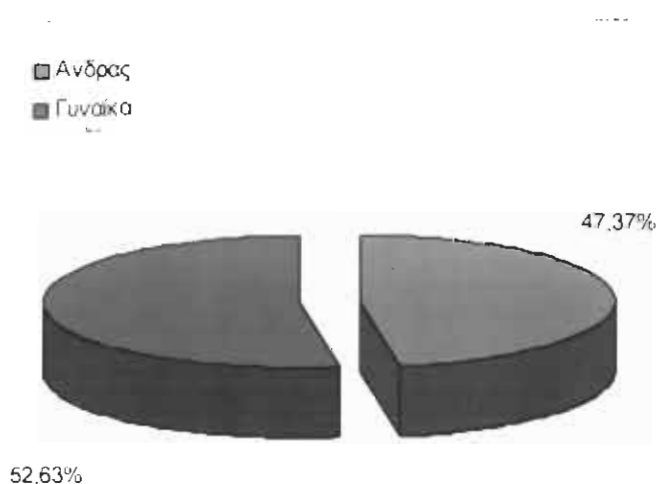
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τους συμμετέχοντες οι 18 (ποσοστό 47,37%) ήταν άνδρες και 20 (ποσοστό 52,63%) γυναίκες (Πίνακας 1, Σχήμα 1).

Πίνακας 1 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο

ΦΥΛΟ	N=38	Percent
Ανδρας	18	47,37
Γυναίκα	20	52,63

Σχήμα 1 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο

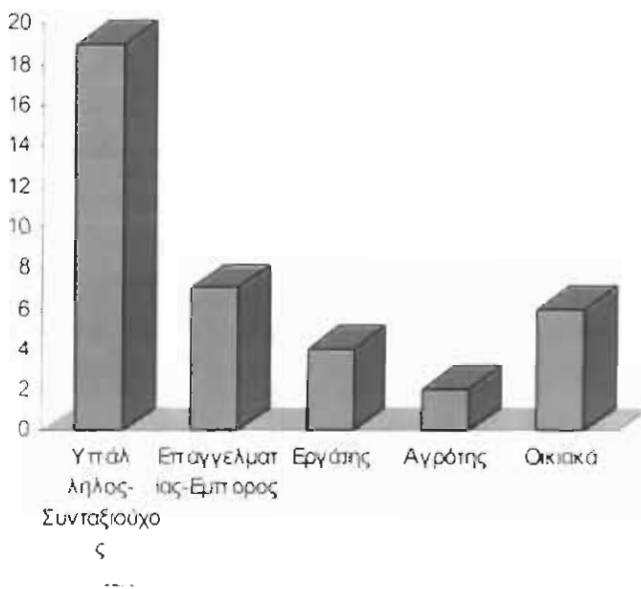


Οι μισοί από τους ερωτηθέντες ήταν υπάλληλοι τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημοσίου τομέα (19 άτομα - ποσοστό 50,00%) ενώ σε μικρότερα ποσοστά ήταν επαγγελματίες-έμποροι (7 άτομα - ποσοστό 18,42%), καθώς και άτομα που ήταν αγρότες, εργάτες και γυναίκες που δήλωσαν οικιακά (6 άτομα - ποσοστό 15,79%) (Πίνακας 2, Σχήμα 2).

Πίνακας 2 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το επάγγελμα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	N=38	Percent
Υπάλληλος-Συνταξιούχος	19	50,00
Επαγγελματίας-Εμπόρος	7	18,42
Εργάτης	4	10,53
Αγρότης	2	5,26
Οικιακά	6	15,79

Σχήμα 2 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το επάγγελμα



Η ηλικία των ερωτηθέντων κυμάνθηκε μεταξύ 30 και 59 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 43,18 έτη και τυπική απόκλιση 7,65 (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την ηλικία

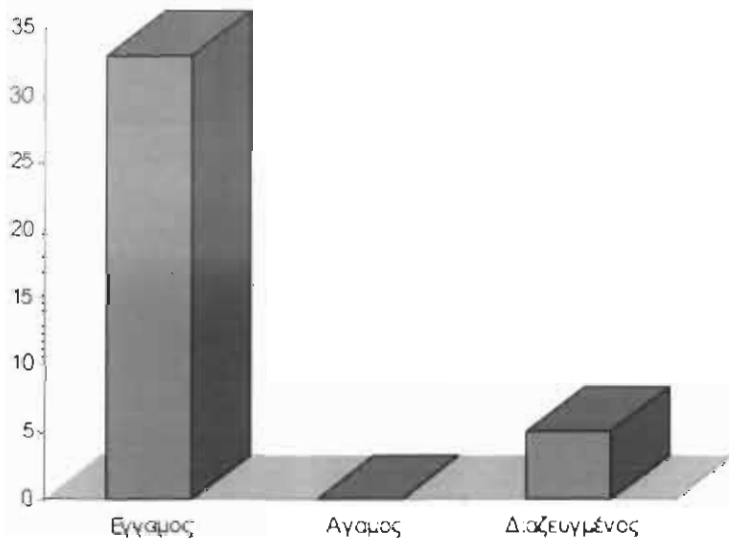
ΗΛΙΚΙΑ	N=38
Mean	43,18
Std. Dev.	7,65
Minimum	30
Maximum	59

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ήταν έγγαμοι (33 άτομα - ποσοστό 86,84%) και οι υπόλοιποι διαζευγμένοι (5 άτομα - ποσοστό 13,16%). Από τους ερωτηθέντες τέλος κανείς δεν ήταν άγαμος (Πίνακας 4, Σχήμα 3).

Πίνακας 4 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N=38	Percent
Έγγαμος	33	86,84
Άγαμος	0	0,00
Διαζευγμένος	5	13,16

Σχήμα 3 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση



Οι μισοί σχεδόν από τους ερωτηθέντες ήταν πτυχιούχοι ανωτέρων και ανωτάτων σχολών (17 άτομα - ποσοστό 44,74%), οι 10 (ποσοστό 26,32%) απόφοιτοι λυκείου, οι 6 (ποσοστό 15,79%) απόφοιτοι γυμνασίου ενώ οι υπόλοιποι 5 απόφοιτοι δημοτικού-αγράμματοι (Πίνακας 5, Σχήμα 4).

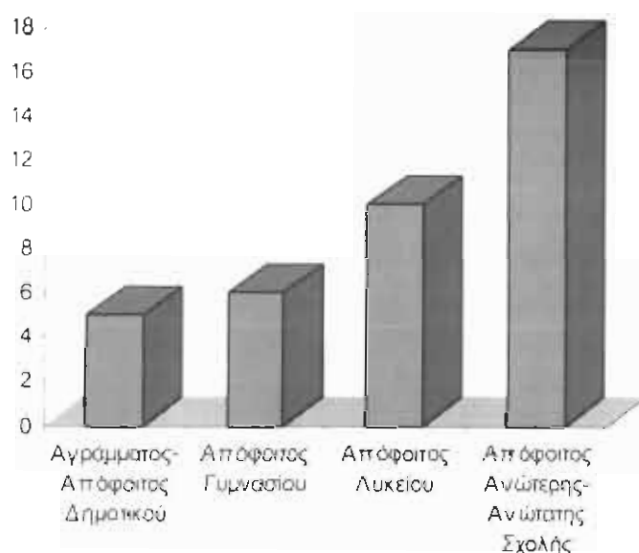
Πίνακας 5 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τις γραμματικές γνώσεις

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	N=38	Percent
----------------------------	-------------	----------------

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

		t
Αγράμματος-Απόφοιτος Δημοτικού	5	13,16
Απόφοιτος Γυμνασίου	6	15,79
Απόφοιτος Λυκείου	10	26,32
Απόφοιτος Ανώτερης-Ανώτατης Σχολής	17	44,74

Σχήμα 4 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τις γραμματικές γνώσεις



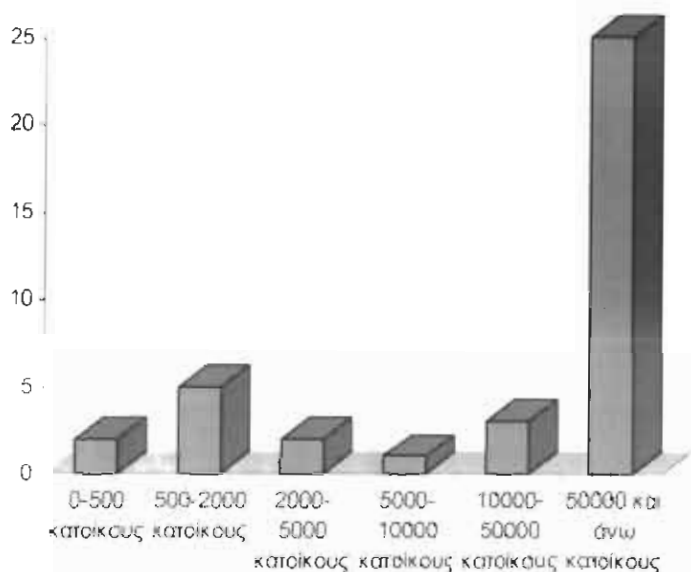
Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (25 άτομα - ποσοστό 65,79%) διαμένουν σε περιοχή με πληθυσμό άνω των 50000 κατοίκων (Πάτρα) ενώ οι υπόλοιποι σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές γύρω από την Πάτρα (Πίνακας 6, Σχήμα 5).

Πίνακας 6 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον τόπο διαμονής

ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ	N=38	Percent
0-500 κάτοικοι	2	5,26
500-2000 κάτοικοι	5	13,16
2000-5000 κάτοικοι	2	5,26
5000-10000 κάτοικοι	1	2,63
10000-50000 κάτοικοι	3	7,89

50000 και άνω κατοίκους	25	65,79
-------------------------	----	-------

Σχήμα 5 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον τόπο διαμονής

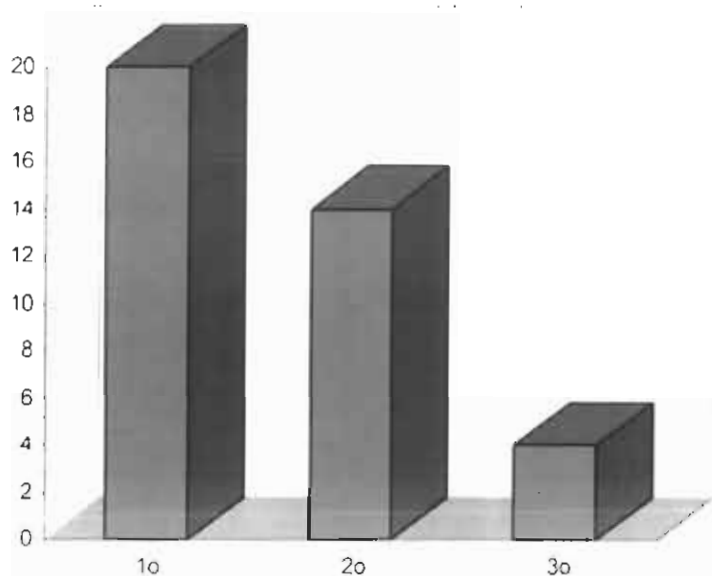


Σε 20 περιπτώσεις (ποσοστό 52,63%) το δυσλεκτικό παιδί ήταν το πρώτο της οικογένειας, σε 14 (ποσοστό 36,84%) ήταν το δεύτερο παιδί ενώ στις υπόλοιπες 4 περιπτώσεις (ποσοστό 10,53%) ήταν το τρίτο (Πίνακας 7, Σχήμα 6).

Πίνακας 7 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την σειρά γέννησης του δυσλεκτικού παιδιού

ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	N=38	Percent
1ο	20	52,63
2ο	14	36,84
3ο	4	10,53

Σχήμα 6 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την σειρά γέννησης του δυσλεκτικού παιδιού



Σε 26 περιπτώσεις (ποσοστό 68,42%) οι ερωτηθέντες γονείς θεωρούν τόσο τους βαθμούς όσο και την συμμετοχή στην τάξη ενός παιδιού σαν κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσής του στο σχολείο (Πίνακας 8-9, Σχήμα 7).

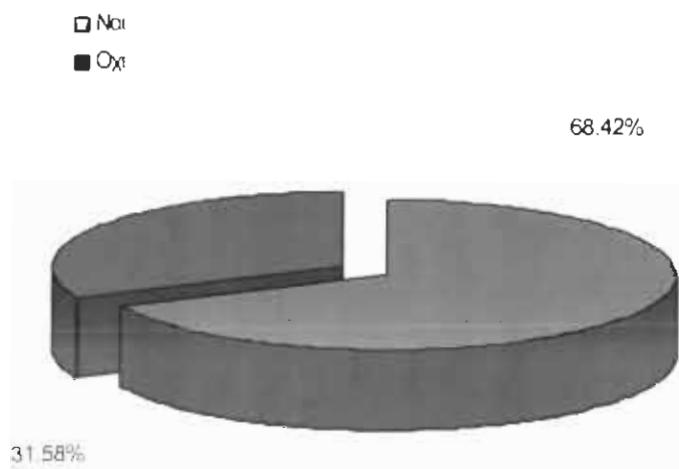
Πίνακας 8 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τους βαθμούς κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	N=38	Percent
Ναι	26	68,42
Όχι	12	31,58

Πίνακας 9 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν την συμμετοχή στην τάξη κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	N=38	Percent
Ναι	26	68,42
Όχι	12	31,58

Σχήμα 7 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τους βαθμούς ή την συμμετοχή στην τάξη κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

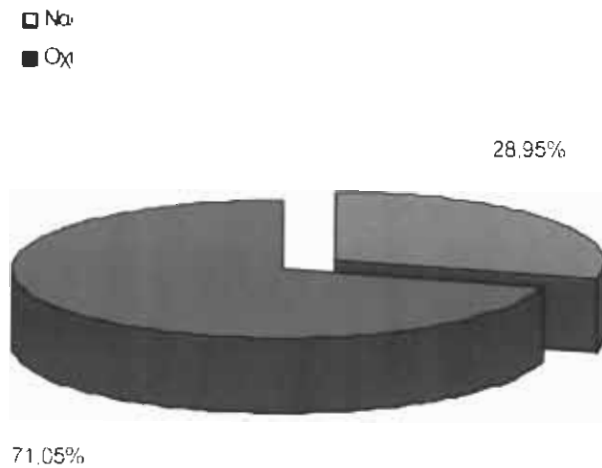


Αντίθετα σε 27 περιπτώσεις (ποσοστό 71,05%) οι ερωτηθέντες γονείς δεν θεωρούν την συμμετοχή στην παρέα ενός παιδιού σαν κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσής του στο σχολείο (Πίνακας 10, Σχήμα 8).

Πίνακας 10 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν την συμμετοχή στην παρέα κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	N=38	Percent
Ναι	11	28,95
Οχι	27	71,05

Σχήμα 8 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν την συμμετοχή στην παρέα κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο



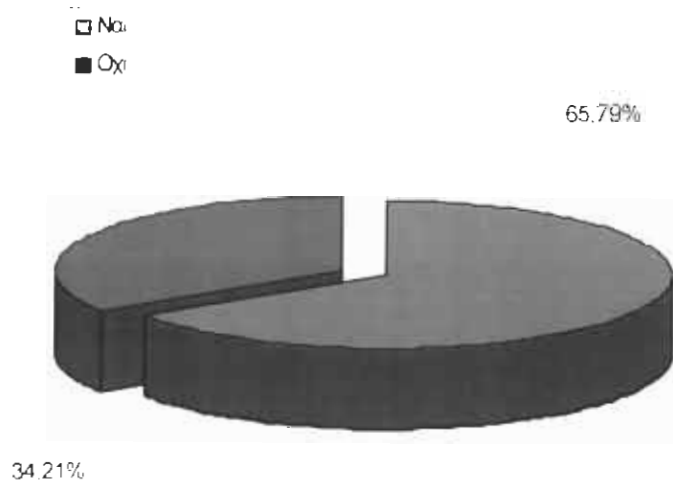
Σε 25 περιπτώσεις (ποσοστό 71,05%) οι ερωτηθέντες γονείς θεωρούν τις γνώσεις που αποκτά ένα παιδί σαν κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσής του στο σχολείο (Πίνακας 11, Σχήμα 9).

Πίνακας 11 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τις γνώσεις που αποκτά κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	N=38	Percent
Ναι	25	65,79
Όχι	13	34,21

Σχήμα 9 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τις γνώσεις που αποκτά κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους



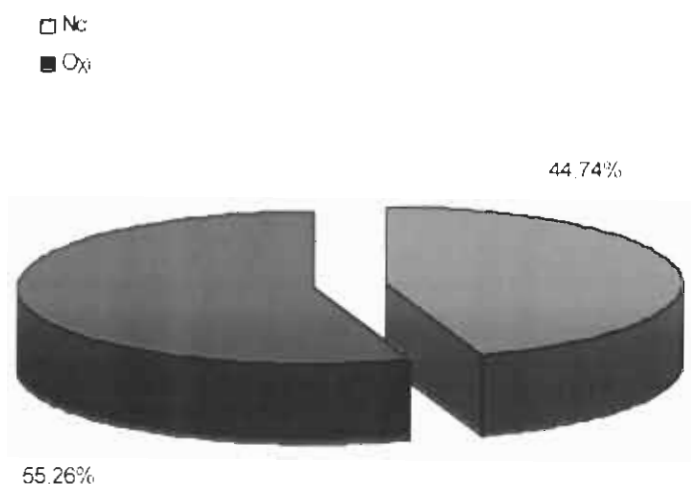
Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

Αντίθετα σε 21 περιπτώσεις (ποσοστό 55,26%) οι ερωτηθέντες γονείς δεν θεωρούν τις δεξιότητες που αναπτύσσει ένα παιδί σαν κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσής του στο σχολείο (Πίνακας 12, Σχήμα 10).

Πίνακας 12 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τις δεξιότητες που αναπτύσσει κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	N=38	Percent
Ναι	17	44,74
Όχι	21	55,26

Σχήμα 10 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τις δεξιότητες που αναπτύσσει κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

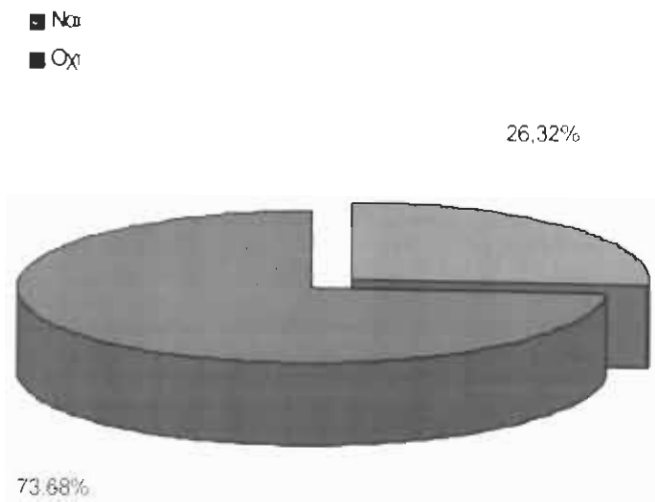


Ομοίως οι ερωτηθέντες γονείς δεν θεωρούν ούτε τις εμπειρίες που αποκτά ένα παιδί σαν κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσής του στο σχολείο όπως απάντησαν οι 28 (ποσοστό 73,68%) από αυτούς (Πίνακας 13, Σχήμα 11).

Πίνακας 13 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τις εμπειρίες που αποκτά κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	N=38	Percent
Ναι	10	26,32
Όχι	28	73,68

Σχήμα 11 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν τις εμπειρίες που αποκτά κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσης στο σχολείο

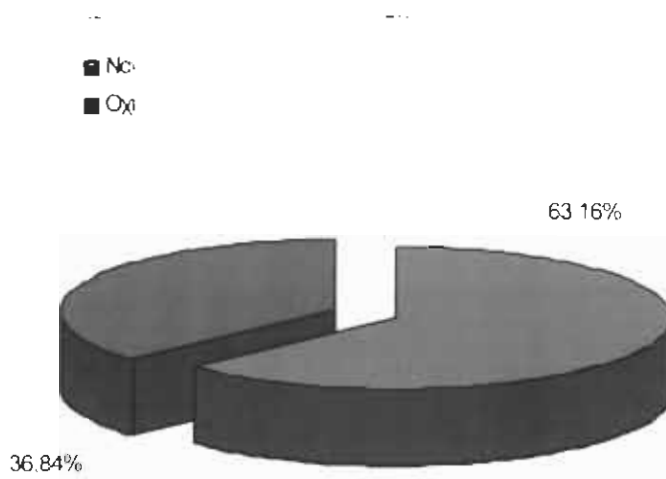


Η πλειοψηφία όμως των ερωτηθέντων γονέων (24 άτομα - 63,16%) θεωρεί ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να κοινωνικοποιήσει το παιδί (Πίνακας 14, Σχήμα 12).

Πίνακας 14 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να κοινωνικοποιήσει το παιδί

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΗΜΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	N=38	Percent
Ναι	24	63,16
Όχι	14	36,84

Σχήμα 12 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να κοινωνικοποιήσει το παιδί

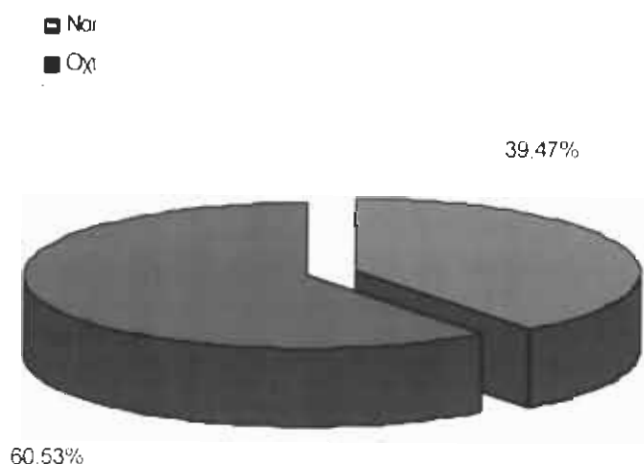


Αντίθετα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (23 άτομα - 60,53%) δεν θεωρεί ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες (Πίνακας 15, Σχήμα 13), αλλά ούτε να το βοηθήσει να αποκτήσει εμπειρίες όπως απάντησαν 24 γονείς (ποσοστό 63,16%) (Πίνακας 16, Σχήμα 14).

Πίνακας 15 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΗΜΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	N=38	Percent
Ναι	15	39,47
Όχι	23	60,53

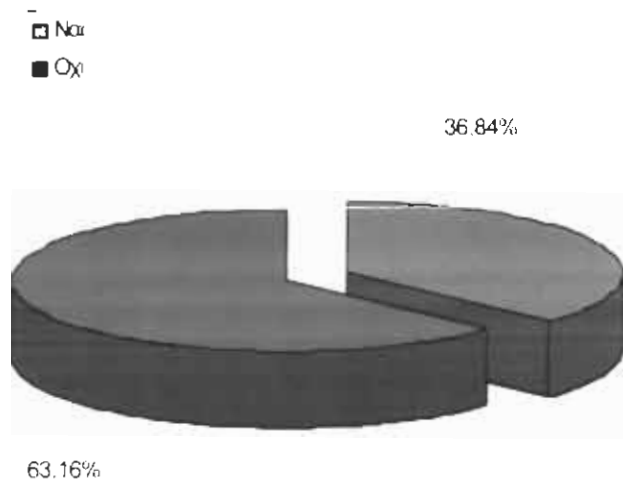
Σχήμα 13 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες



Πίνακας 16 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει εμπειρίες

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΗΜΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΑΠΟΚΤΗΣΕΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ	N=38	Percent
Ναι	14	36.84
Όχι	24	63.16

Σχήμα 14 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει εμπειρίες

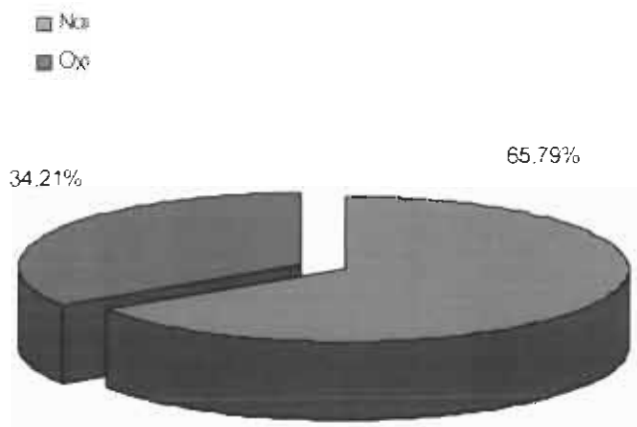


Ο ρόλος του σχολείου σήμερα θεωρείται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (25 άτομα - 65,79%) είναι να προσφέρει στο παιδί εκείνες τις γνώσεις που θα το βοηθήσουν στην μετέπειτα σωστή επιλογή επαγγέλματος (Πίνακας 17, Σχήμα 15).

Πίνακας 17 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να προσφέρει γνώσεις που θα το βοηθήσουν στην σωστή επιλογή επαγγέλματος

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΗΜΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΑ ΤΟ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΣΤΗΝ ΣΩΣΤΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	N=38	Percent
Ναι	25	65,79
Όχι	13	34,21

Σχήμα 15 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι να προσφέρει γνώσεις που θα το βοηθήσουν στην σωστή επιλογή επαγγέλματος



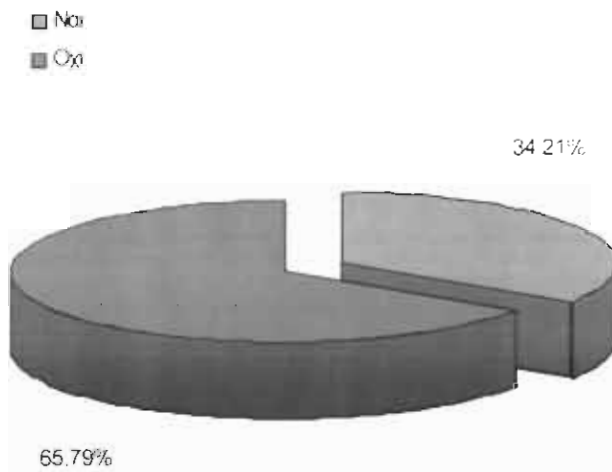
Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

Δυστυχώς όμως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς θεωρούν ότι έτσι ή αλλιώς το σχολείο δεν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών (25 περιπτώσεις - 65,79%) (Πίνακας 18, Σχήμα 16).

Πίνακας 18 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι το σχολείο σήμερα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	N=38	Percent
Ναι	13	34,21
Όχι	25	65,79

Σχήμα 16 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς αν θεωρούν ότι το σχολείο σήμερα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών



Στις προτάσεις των ερωτηθέντων για το τι θα τροποποιούσαν για να καλύπτει το σχολείο τις ανάγκες των μαθητών οι μισοί απάντησαν 'τις υπερβολικές απαιτήσεις των δασκάλων' (13 ερωτώμενοι - 52,00%) και σχεδόν οι μισοί (10 άτομα - 40,00%) 'τα βιβλία' (Πίνακας 19).

Πίνακας 19 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι θα τροποποιούσαν

ΕΑΝ ΟΧΙ ΤΙ ΘΑ ΤΡΟΠΟΠΟΙΟΥΣΑΤΕ	N=25	Percent
------------------------------	------	---------

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

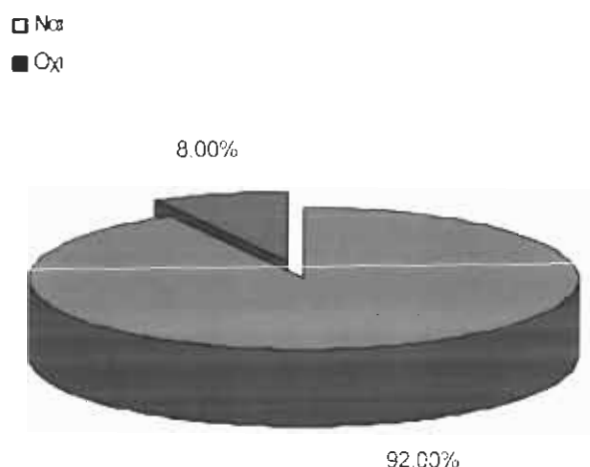
Τις υπερβολικές απαιτήσεις των δασκάλων	13	52,00
Θα προσλάμβανα ειδικό προσωπικό	2	8,00
Τα βιβλία	10	40,00
Την άγνοια των δασκάλων	4	16,00
Τα πάντα	1	4,00
Τους πολλούς ελέγχους	1	4,00
Θα έκανα ολοήμερα σχολεία	1	4,00

Οι αλλαγές που προτείνουν θεωρούν ότι θα πρέπει να μεθοδευτούν είτε από το Υπουργείο Παιδείας σε ποσοστό 92,00% (Πίνακας 20, Σχήμα 17), είτε από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 76,00% (Πίνακας 21, Σχήμα 18), είτε τέλος από τους συλλόγους γονέων ομοίως σε ποσοστό 76,00% (Πίνακας 22, Σχήμα 18).

Πίνακας 20 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευτούν οι αλλαγές από το Υπουργείο Παιδείας

ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΜΕΘΟΔΕΥΤΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	N=25	Percent
Ναι	23	92,00
Όχι	2	8,00

Σχήμα 17 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευτούν οι αλλαγές από το Υπουργείο Παιδείας



Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

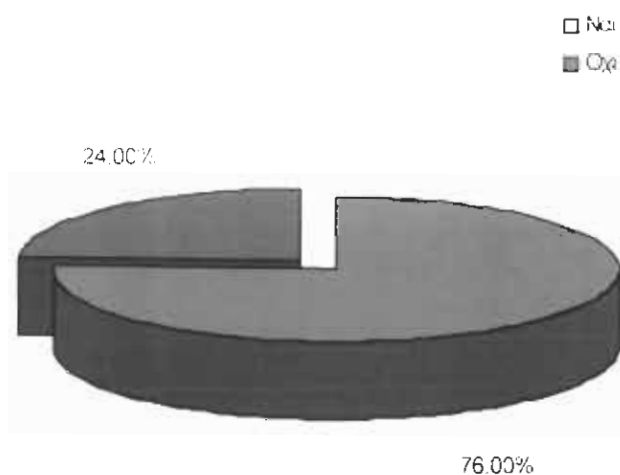
Πίνακας 21 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευστούν οι αλλαγές από τους εκπαιδευτικούς

ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΜΕΘΟΔΕΥΤΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	N=25	Percent
Ναι	19	76.00
Όχι	6	24.00

Πίνακας 22 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευστούν οι αλλαγές από τους συλλόγους γονέων

ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΜΕΘΟΔΕΥΤΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΛΛΟΓΟΥΣ ΓΟΝΕΩΝ	N=25	Percent
Ναι	19	76.00
Όχι	6	24.00

Σχήμα 18 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευστούν οι αλλαγές είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους συλλόγους γονέων

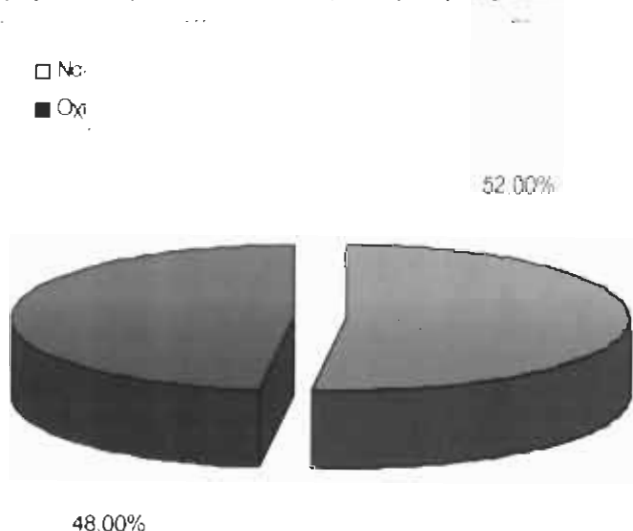


Αντίθετα μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις όσον αφορά τις αλλαγές που προτείνουν, αναφορικά με την μεθοδευσή τους είτε από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Πίνακας 23, Σχήμα 19), είτε από τους σχολικούς συμβούλους (Πίνακας 24, Σχήμα 19).

Πίνακας 23 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευτούν οι αλλαγές από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΜΕΘΟΔΕΥΤΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N=25	Percent
Ναι	13	52,00
Όχι	12	48,00

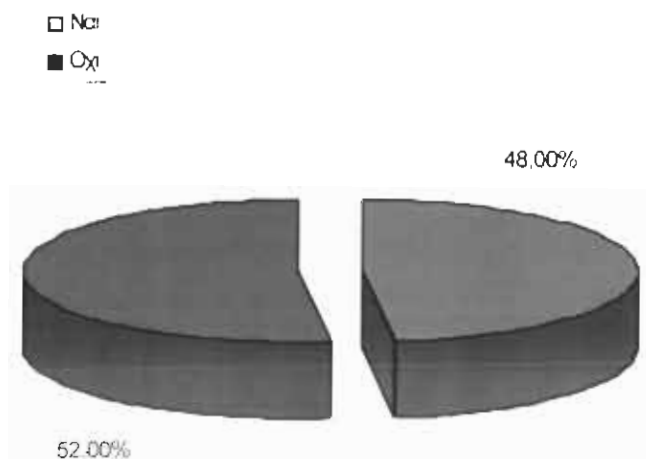
Σχήμα 19 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευτούν οι αλλαγές από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



Πίνακας 24 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευτούν οι αλλαγές από τους σχολικούς συμβούλους

ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΜΕΘΟΔΕΥΤΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ	N=25	Percent
Ναι	12	48,00
Όχι	13	52,00

Σχήμα 20 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν θα μπορούσαν να μεθοδευτούν οι αλλαγές από τους σχολικούς συμβούλους

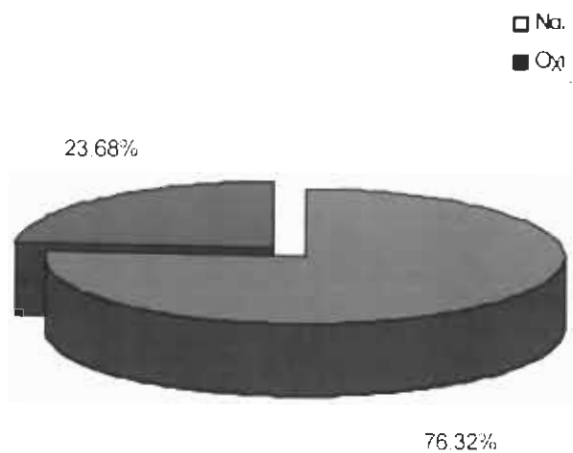


Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (29 άτομα - 76,32%) πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν την επίδοσή του όπως είναι λογικό (Πίνακας 25, Σχήμα 21). Από τα 29 αυτά άτομα όμως μόνο 3 (ποσοστό 10,34%) πιστεύει ότι ο επηρεασμός αυτός είναι θετικός, ενώ αντίθετα όλα τα υπόλοιπα άτομα θεωρούν τον επηρεασμό αυτό είτε αρνητικό (10 άτομα - 34,48%) είτε και θετικό και αρνητικό ανάλογα με την περίπτωση (16 άτομα - 55,17%) (Πίνακας 26, Σχήμα 22).

Πίνακας 25 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν την επίδοσή του

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΠΑΡΕΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ	N=38	Percent
Ναι	29	76,32
Όχι	9	23,68

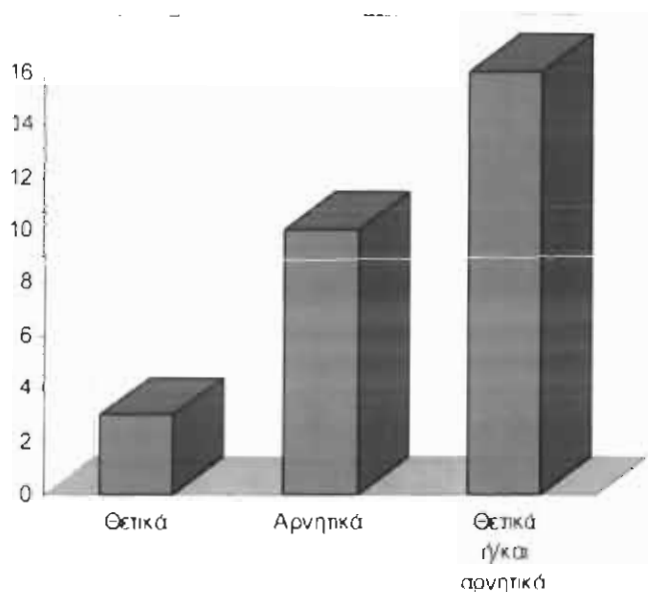
Σχήμα 21 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν την επίδοσή του



Πίνακας 26 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν την επίδοσή του

ΑΝ ΝΑΙ ΜΕ ΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ	N=29	Percent
Θετικά	3	10.34
Αρνητικά	10	34.48
Θετικά ή/και αρνητικά	16	55.17

Σχήμα 22 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν την επίδοσή του

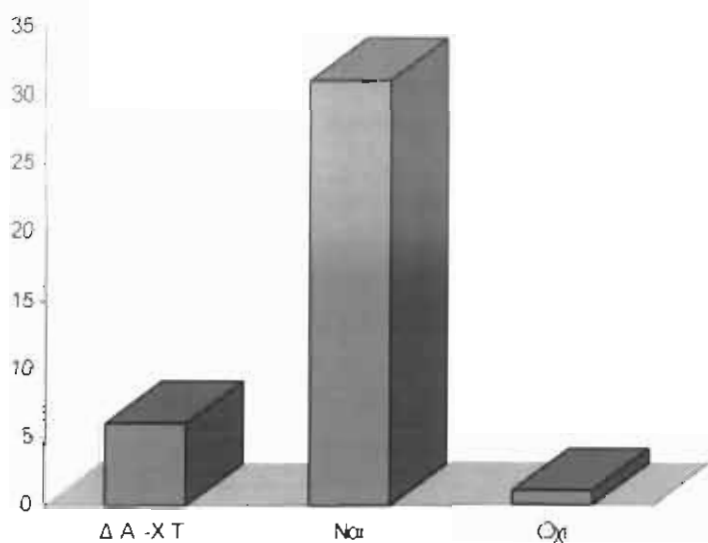


Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση (31 στα 32 άτομα - 96,88%) δηλώνουν ότι παρεμβαίνουν εάν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού τους το επηρεάζουν αρνητικά (Πίνακας 27, Σχήμα 23).

Πίνακας 27 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν παρεμβαίνουν εάν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν αρνητικά

ΑΝ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΠΑΡΕΜΒΑΙΝΕΤΕ	N=38	Percent
Δ Α -Χ Τ	6	15,79
Ναι	31	81,58
Όχι	1	2,63

Σχήμα 23 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν παρεμβαίνουν εάν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν αρνητικά



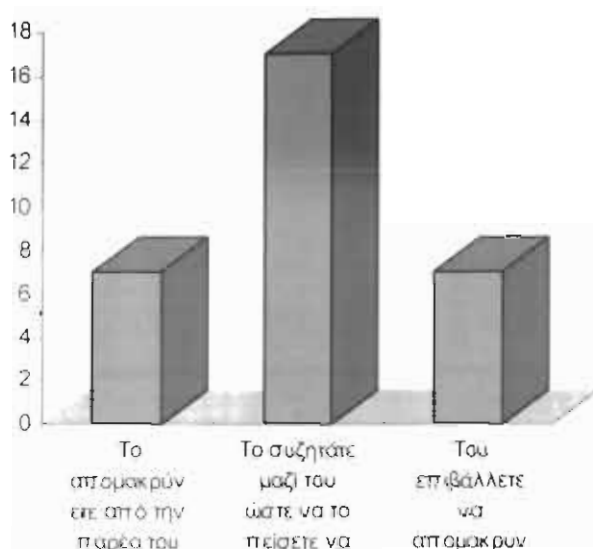
Ο τρόπος της παρέμβασης είναι τις περισσότερες φορές η συζήτηση με το παιδί ώστε να πειστεί να απομακρυνθεί (17 περιπτώσεις - 54,84%) ενώ σε 7 περιπτώσεις είτε το παιδί απομακρύνετε έμμεσα είτε του επιβάλλεται να απομακρυνθεί (Πίνακας 28, Σχήμα 24).

Πίνακας 28 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

ΑΝ ΠΑΡΕΜΒΑΙΝΕΤΕ ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΓΙΝΕΤΑΙ ΑΥΤΟ	N=31	Percent
Το απομακρύνετε από την παρέα του έμμεσα	7	22,58
Το συζητάτε μαζί του ώστε να το πείσετε να απομακρυνθεί	17	54,84
Του επιβάλλετε να απομακρυνθεί	7	22,58

Σχήμα 24 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν

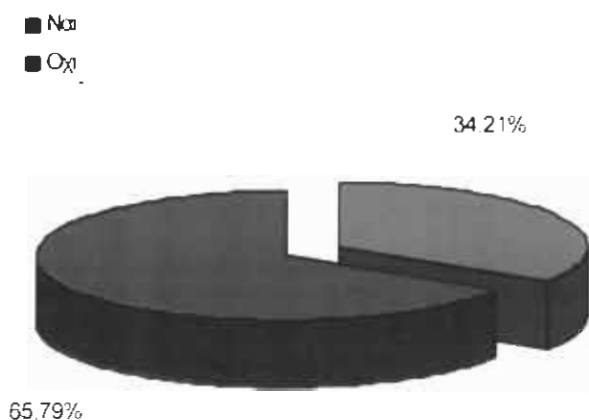


25 άτομα από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 65,79%) θεωρούν ότι ο επιδιωκόμενος στόχος του κάθε μαθητή δεν θα πρέπει να είναι η υψηλή βαθμολογία (Πίνακας 29, Σχήμα 25) αλλά ούτε και η απόκτηση εμπειριών (27 άτομα - 71,05%) (Πίνακας 30, Σχήμα 26).

Πίνακας 29 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η υψηλή βαθμολογία

Ο ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	N=38	Percent
Ναι	13	34,21
Όχι	25	65,79

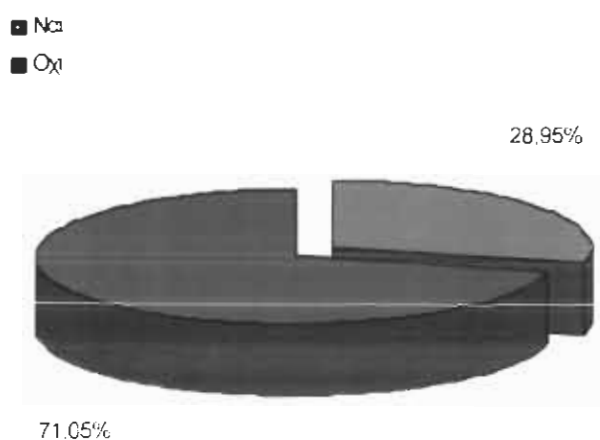
Σχήμα 25 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η υψηλή βαθμολογία



Πίνακας 30 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η απόκτηση εμπειριών

Ο ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ	N=38	Percent
Ναι	11	28,95
Όχι	27	71,05

Σχήμα 26 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η απόκτηση εμπειριών



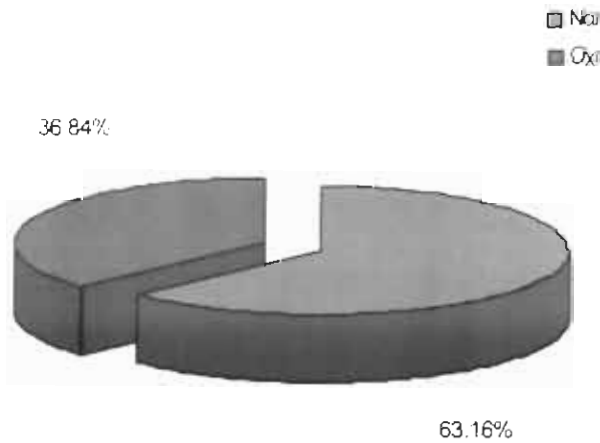
Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

Αντίθετα θεωρούν ότι ο επιδιωκόμενος στόχος του κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι είτε η διαμόρφωση προσωπικότητας (24 άτομα - 63,16%) (Πίνακας 31, Σχήμα 27) είτε η απόκτηση γνώσεων (30 άτομα - 78,95%) (Πίνακας 32, Σχήμα 28).

Πίνακας 31 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση προσωπικότητας

Ο ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	N=38	Percent
Ναι	24	63,16
Όχι	14	36,84

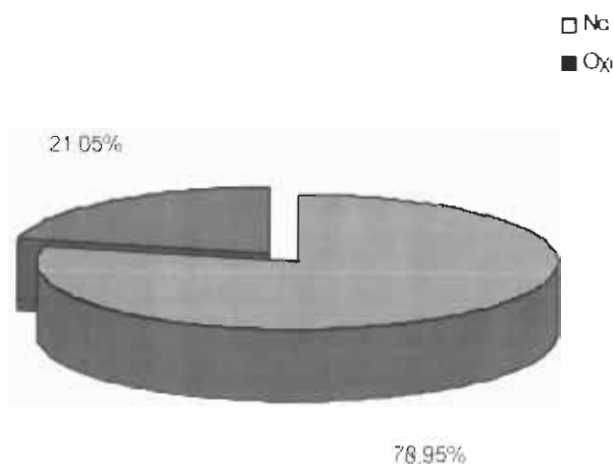
Σχήμα 27 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση προσωπικότητας



Πίνακας 32 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η απόκτηση γνώσεων

Ο ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ	N=38	Percent
Ναι	30	78,95
Όχι	8	21,05

Σχήμα 28 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η απόκτηση γνώσεων

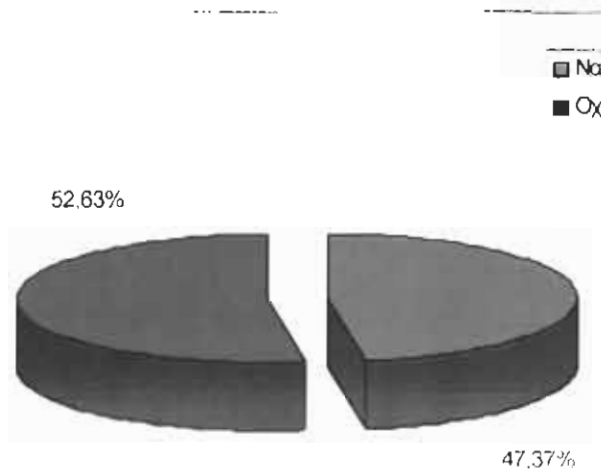


Τέλος μοιρασμένα είναι τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση εάν θεωρούν ότι ο επιδιωκόμενος στόχος του κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η επαγγελματική αποκατάσταση (Πίνακας 33, Σχήμα 29).

Πίνακας 33 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η επαγγελματική αποκατάσταση

Ο ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N=38	Percent
Ναι	18	47,37
Όχι	20	52,63

Σχήμα 29 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τον αν ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι η επαγγελματική αποκατάσταση

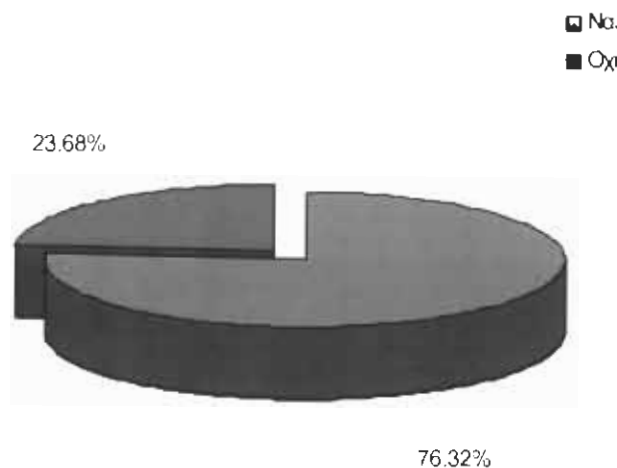


Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς (29 άτομα - 76.32%) δηλώνουν ότι τα παιδιά τους τους ζητούν βοήθεια όταν διαβάζουν τα μαθήματά τους (Πίνακας 34, Σχήμα 30).

Πίνακας 34 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν το παιδί τους ζητάει βοήθεια όταν διαβάζει τα μαθήματά του

ΖΗΤΑΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΕΙΑ ΟΤΑΝ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ	N=38	Percent
Ναι	29	76,32
Όχι	9	23,68

Σχήμα 30 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν το παιδί τους ζητάει βοήθεια όταν διαβάζει τα μαθήματά του

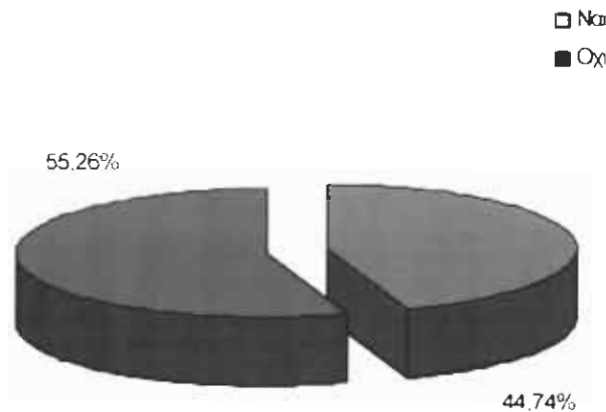


Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς (24 άτομα - 63.16%) δηλώνουν ότι όταν νοιώσουν ότι τα παιδιά τους δεν τα καταφέρνουν καλά σε κάποιο μάθημα προσπαθούν να βοηθήσουν οι ίδιοι (Πίνακας 36, Σχήμα 32). Λιγότεροι από τους μισούς γονείς δήλωσαν ότι το συζητάνε με τον δάσκαλο (17 άτομα - 44.74%) (Πίνακας 35, Σχήμα 31) και ακόμα λιγότεροι (11 άτομα - 28.95%) ότι αναθέτουν την βοήθεια σε άλλους (Πίνακας 37, Σχήμα 33).

Πίνακας 35 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το όταν νοιώσουν ότι το παιδί τους δεν τα καταφέρνει αρκετά σε κάποιο μάθημα αν το συζητάνε με τον δάσκαλο

ΟΤΑΝ ΝΟΙΩΣΕΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΔΕΝ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ ΑΡΚΕΤΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟ ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΕ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	N=38	Percent
Ναι	17	44.74
Όχι	21	55.26

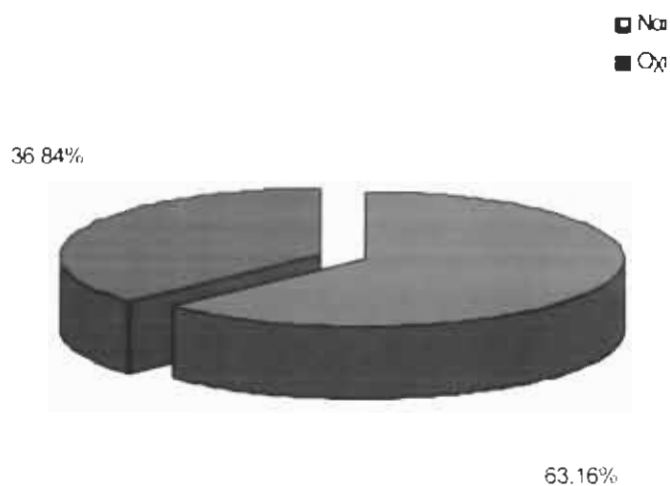
Σχήμα 31 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το όταν νοιώσουν ότι το παιδί τους δεν τα καταφέρνει αρκετά σε κάποιο μάθημα αν το συζητάνε με τον δάσκαλο



Πίνακας 36 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το όταν νοιώσουν ότι το παιδί τους δεν τα καταφέρνει αρκετά σε κάποιο μάθημα αν προσπαθούν να το βοηθήσουν οι ίδιοι

ΟΤΑΝ ΝΟΙΩΣΕΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΔΕΝ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ ΑΡΚΕΤΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΤΕ ΕΞΕΙΣ ΝΑ ΤΟ ΒΟΗΘΗΣΕΤΕ	N=38	Percent
Ναι	24	63,16
Όχι	14	36,84

Σχήμα 32 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το όταν νοιώσουν ότι το παιδί τους δεν τα καταφέρνει αρκετά σε κάποιο μάθημα αν προσπαθούν να το βοηθήσουν οι ίδιοι

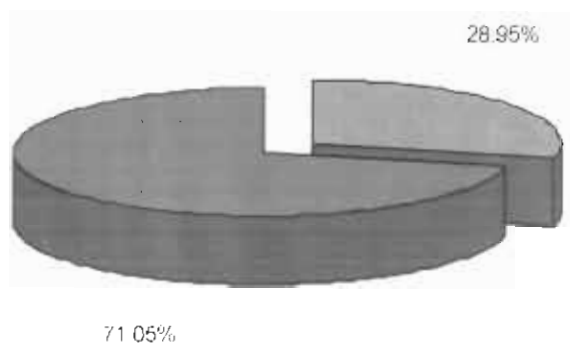


Πίνακας 37 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το όταν νοιώσουν ότι το παιδί τους δεν τα καταφέρνει αρκετά σε κάποιο μάθημα αν αναθέτουν σε άλλον να το βοηθήσει

ΟΤΑΝ ΝΟΙΩΣΕΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΔΕΝ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ ΑΡΚΕΤΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΝΑΘΕΤΕΤΕ ΣΕ ΑΛΛΟΝ ΝΑ ΤΟ ΒΟΗΘΗΣΕΙ	N=38	Percent
Ναι	11	28,95
Όχι	27	71,05

Σχήμα 33 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το όταν νοιώσουν ότι το παιδί τους δεν τα καταφέρνει αρκετά σε κάποιο μάθημα αν αναθέτουν σε άλλον να το βοηθήσει

- Ναι
- Όχι



Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς (19 άτομα - 50,00%) δηλώνουν ότι επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν για την επίδοση του παιδιού τους μια φορά τον μήνα ενώ άλλοι 17 κάθε τρεις μήνες ή όταν δίνεται η βαθμολογία του παιδιού. Κανένας όμως δεν είναι αμελής σε αυτή του την υποχρέωση (Πίνακας 38, Σχήμα 34).

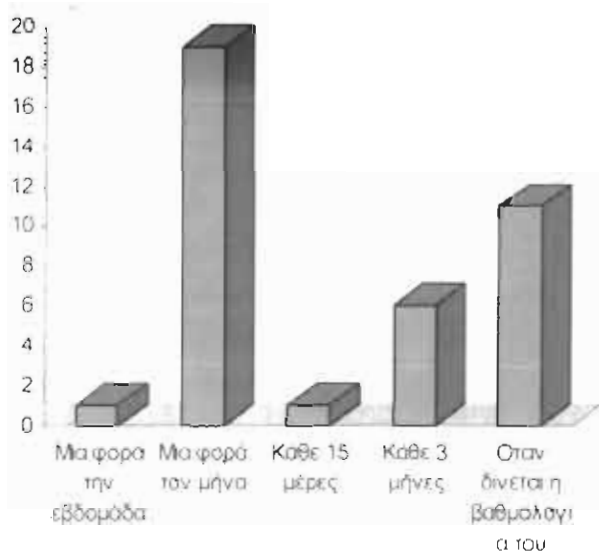
Πίνακας 38 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πόσο συχνά επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν για την απόδοση του παιδιού τους

ΚΑΘΕ ΠΟΤΕ ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣΤΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΘΕΙΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ	N=38	Percent
Μια φορά την εβδομάδα	1	2,63

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

Μια φορά τον μήνα	19	50,00
Κάθε 15 μέρες	1	2,63
Κάθε 3 μήνες	6	15,79
Όταν δίνεται η βαθμολογία του παιδιού	11	28,95
Περισσότερο από 3 μήνες	0	0,00

Σχήμα 34 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πόσο συχνά επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν για την απόδοση του παιδιού τους

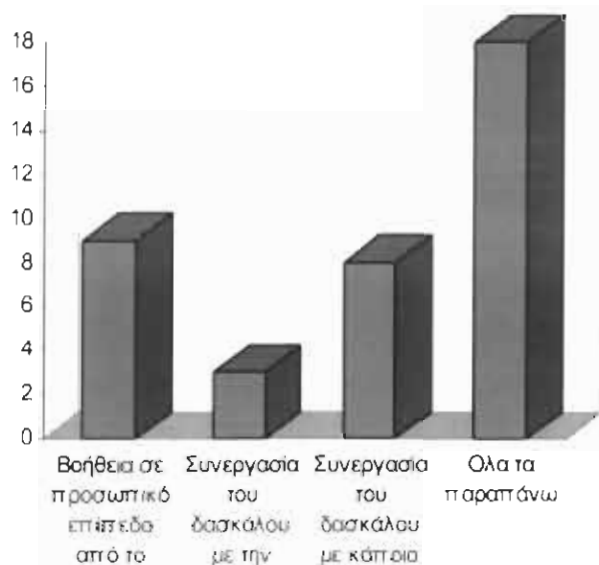


Αυτό που πιστεύουν οι περισσότεροι (18 άτομα - 47,37%) ότι θα πρέπει να γίνεται είναι ένας συνδυασμός δηλαδή τόσο βοήθεια σε προσωπικό επίπεδο από το δάσκαλο, τόσο συνεργασία του δασκάλου με την οικογένεια όσο και συνεργασία του δασκάλου με κάποιο ειδικό (Πίνακας 39, Σχήμα 35).

Πίνακας 39 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται

ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ	N=38	Percent
Βοήθεια σε προσωπικό επίπεδο από το δάσκαλο	9	23,68
Συνεργασία του δασκάλου με την οικογένεια	3	7,89
Συνεργασία του δασκάλου με κάποιο ειδικό	8	21,05
Όλα τα παραπάνω	18	47,37

Σχήμα 35 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται



Μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση εάν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού το επηρεάζουν αρνητικά αναφορικά με την ιδιαιτερότητα που αυτό έχει (Πίνακας 40, Σχήμα 36).

Πίνακας 40 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού το επηρεάζουν αρνητικά αναφορικά με την ιδιαιτερότητα που αυτό έχει

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΠΑΡΕΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΑΥΤΟ ΕΧΕΙ	N=38	Percent
Ναι	20	52,63
Όχι	18	47,37

Σχήμα 36 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν πιστεύουν ότι οι παρέες του παιδιού το επηρεάζουν αρνητικά αναφορικά με την ιδιαιτερότητα που αυτό έχει

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

- Ναι
- Όχι

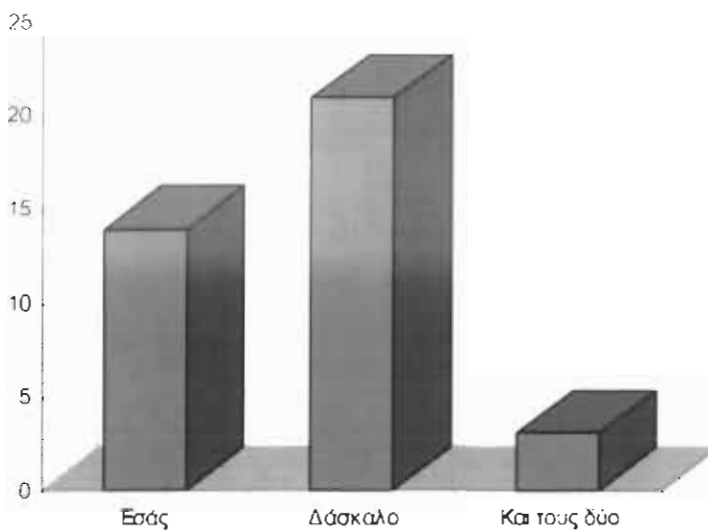


Στις περισσότερες περιπτώσεις (21 περιπτώσεις - ποσοστό 55,26%) η ιδιαιτερότητα του παιδιού έγινε αντιληπτή από τον δάσκαλο ενώ μόνο σε 1 στις 3 περιπτώσεις η ιδιαιτερότητα αυτή εντοπίστηκε από τους γονείς (14 περιπτώσεις - 36,84%) (Πίνακας 41, Σχήμα 37).

Πίνακας 41 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το από ποιόν έγινε αντιληπτή η ιδιαιτερότητα του παιδιού σας

Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΑΣ ΕΓΙΝΕ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΑΠΟ	N=38	Percent
Εσάς	14	36,84
Δάσκαλο	21	55,26
Και τους δύο	3	7,89

Σχήμα 37 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το από ποιόν έγινε αντιληπτή η ιδιαιτερότητα του παιδιού σας



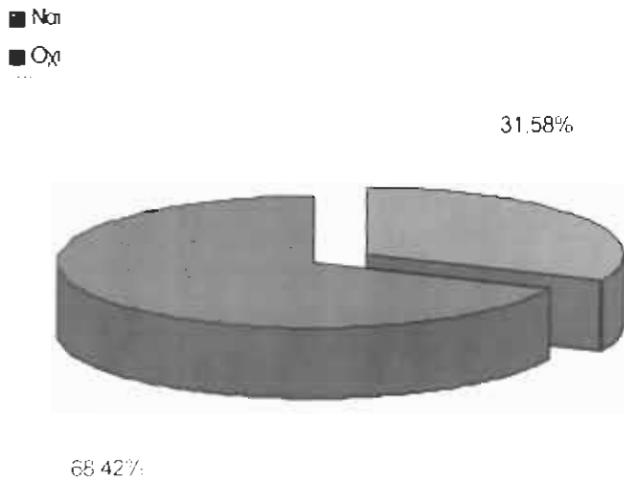
Σε λιγότερες από 1 στις 3 περιπτώσεις ερωτηθέντων γονέων (12 άτομα - ποσοστό 31,58%) αυτοί γνώριζαν τι είναι δυσλεξία πριν διαπιστωθεί ότι το παιδί τους έχει αυτή την ιδιαιτερότητα (Πίνακας 42, Σχήμα 38).

Πίνακας 42 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν γνώριζαν τι είναι δυσλεξία πριν διαπιστωθεί ότι το παιδί τους έχει αυτή την ιδιαιτερότητα

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΡΙΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ ΟΤΙ ΕΧΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ	N=38	Percent
Ναι	12	31,58
Όχι	26	68,42

Σχήμα 38 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν γνώριζαν τι είναι δυσλεξία πριν διαπιστωθεί ότι το παιδί τους έχει αυτή την ιδιαιτερότητα

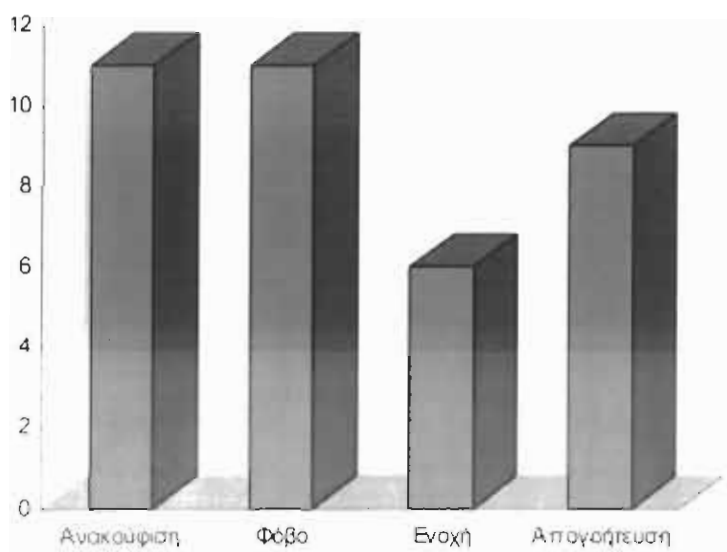


Συγκεκριμένα ήταν τα συναισθήματα που ένοιωσαν οι ερωτηθέντες γονείς όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία από ανακούφιση και φόβο σε 11 περιπτώσεις (ποσοστό 28,95%) μέχρι απογοήτευση και ενοχή σε 9 (ποσοστό 23,68%) και 6 (ποσοστό 15,79%) περιπτώσεις αντίστοιχα (Πίνακας 43, Σχήμα 39).

Πίνακας 43 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως ένοιωσαν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία

ΠΩΣ ΝΙΩΣΑΤΕ ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	N=38	Percent
Δ.Α.-Χ.Τ.	1	2,63
Ανακούφιση	11	28,95
Φόβο	11	28,95
Ενοχή	6	15,79
Απογοήτευση	9	23,68

Σχήμα 39 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως ένιωσαν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία

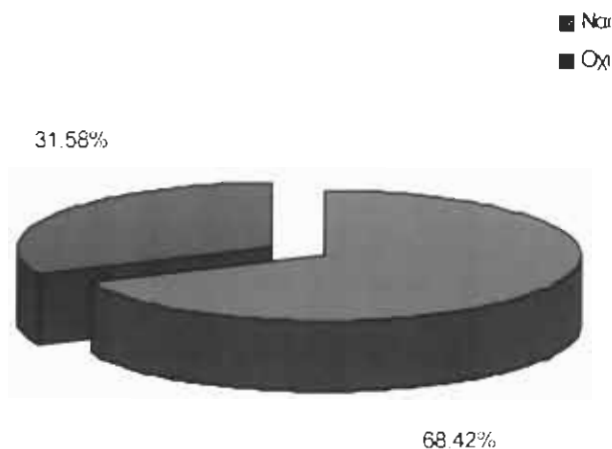


Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς (26 άτομα - ποσοστό 68,42%) δήλωσαν ότι όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία, η ενέργεια που έκαναν ήταν να το συζητήσουν με τον δάσκαλο (Πίνακας 44, Σχήμα 40).

Πίνακας 44 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να το συζητήσουν με το δάσκαλο

Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΝΑΤΕ ΗΤΑΝ ΝΑ ΤΟ ΣΥΖΗΤΗΣΕΤΕ ΜΕ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	N=38	Percent
Ναι	26	68,42
Όχι	12	31,58

Σχήμα 40 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενεργεια που εκαναν οταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να το συζητήσουν με το δάσκαλο

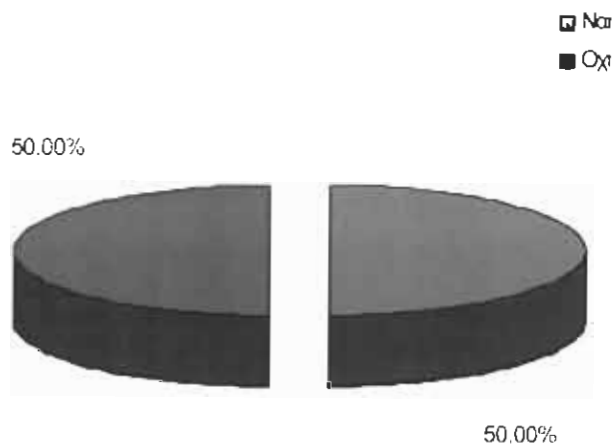


Οι μισοί από τους ερωτηθέντες γονείς (19 άτομα - ποσοστό 50,00%) δήλωσαν ότι όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία, η ενέργεια που έκαναν ήταν να ρωτήσουν για κάποια υπηρεσία ή κέντρο διάγνωσης (Πίνακας 45, Σχήμα 41).

Πίνακας 45 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να ρωτήσουν για κάποια υπηρεσία ή κέντρο διάγνωσης

Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΝΑΤΕ ΗΤΑΝ ΝΑ ΡΩΤΗΣΕΤΕ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑ Ή ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ	N=38	Percent
Ναι	19	50,00
Όχι	19	50,00

Σχήμα 41 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να ρωτήσουν για κάποια υπηρεσία ή κέντρο διάγνωσης



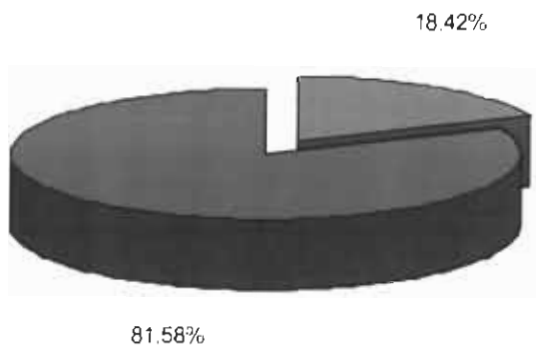
Πολύ λίγοι από τους ερωτηθέντες γονείς (7 άτομα - ποσοστό 18,42%) δήλωσαν ότι όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία, η ενέργεια που έκαναν ήταν να πάνε σε γιατρό γενικά (Πίνακας 46, Σχήμα 42), οι περισσότεροι (26 άτομα - ποσοστό 68,42%) προτίμησαν να απευθυνθούν σε ψυχολόγο (Πίνακας 47, Σχήμα 43).

Πίνακας 46 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να πάνε σε γιατρό

Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΝΑΤΕ ΗΤΑΝ ΝΑ ΠΑΤΕ ΣΕ ΓΙΑΤΡΟ	N=38	Percent
Ναι	7	18,42
Όχι	31	81,58

Σχήμα 42 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να πάνε σε γιατρό

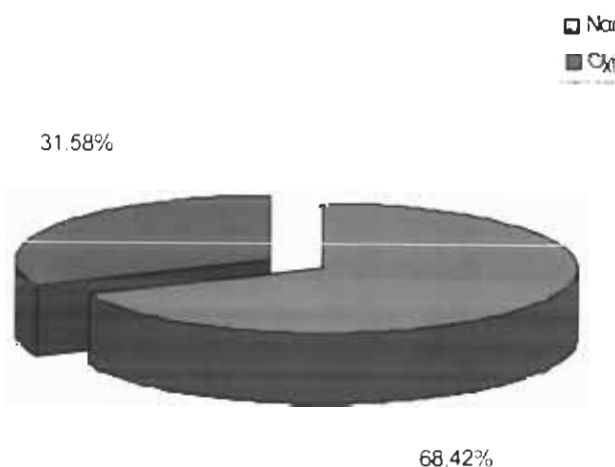
□ Ναι
■ Όχι



Πίνακας 47 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να πάνε σε ψυχολόγο

Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΝΑΤΕ ΗΤΑΝ ΝΑ ΠΑΤΕ ΣΕ ΨΥΧΟΛΟΓΟ	N=38	Percent
Ναι	26	68.42
Όχι	12	31.58

Σχήμα 43 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να πάνε σε ψυχολόγο



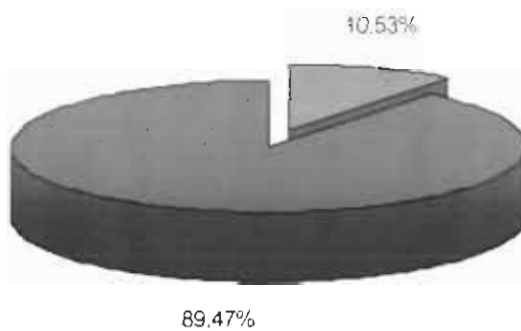
Κανένας από τους ερωτηθέντες γονείς δεν απευθύνθηκε σε φίλους ενώ μόλις 4 άτομα (ποσοστό 10,53%) απευθύνθηκαν σε συγγενείς όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία (Πίνακας 48, Σχήμα 44).

Πίνακας 48 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να απευθυνθούν σε συγγενείς

Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΝΑΤΕ ΗΤΑΝ ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΘΗΤΕ ΣΕ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ	N=38	Percent
Ναι	4	10,53
Όχι	34	89,47

Σχήμα 44 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το αν η ενέργεια που έκαναν όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία ήταν να απευθυνθούν σε συγγενείς

- Ναι
- Όχι

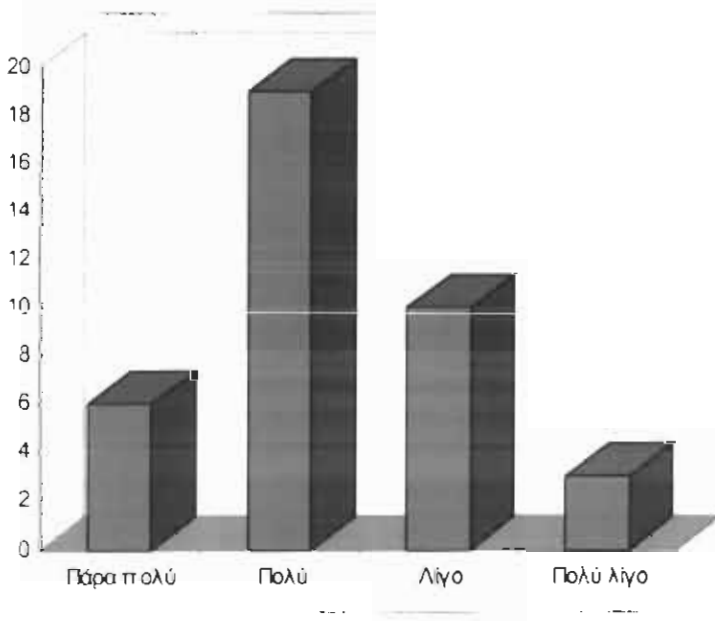


Η εξελικτική πορεία του παιδιού τους θεωρήθηκε από τους ερωτηθέντες γονείς 'πολύ' και 'πάρα πολύ' σε ποσοστό 65,79% σε επίπεδο συνεργασίας (Πίνακας 49, Σχήμα 45), σε ποσοστό 78,94% σε επίπεδο απόδοσης στα μαθήματα (Πίνακας 50, Σχήμα 46), σε ποσοστό 71,05% σε επίπεδο επικοινωνίας (Πίνακας 51, Σχήμα 47), σε ποσοστό 81,57% σε επίπεδο κοινωνικοποίησης (Πίνακας 52, Σχήμα 48) και σε παρόμοιο ποσοστό 81,58% σε επίπεδο βελτίωσης της γλωσσικής ανάπτυξης (Πίνακας 53, Σχήμα 49).

Πίνακας 49 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο συνεργασίας

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΑΦΟΥ ΦΤΑΣΑΤΕ ΣΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	N=38	Percent
Πάρα πολύ	6	15,79
Πολύ	19	50,00
Λίγο	10	26,32
Πολύ λίγο	3	7,89
Καθόλου	0	0,00

Σχήμα 45 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο συνεργασίας

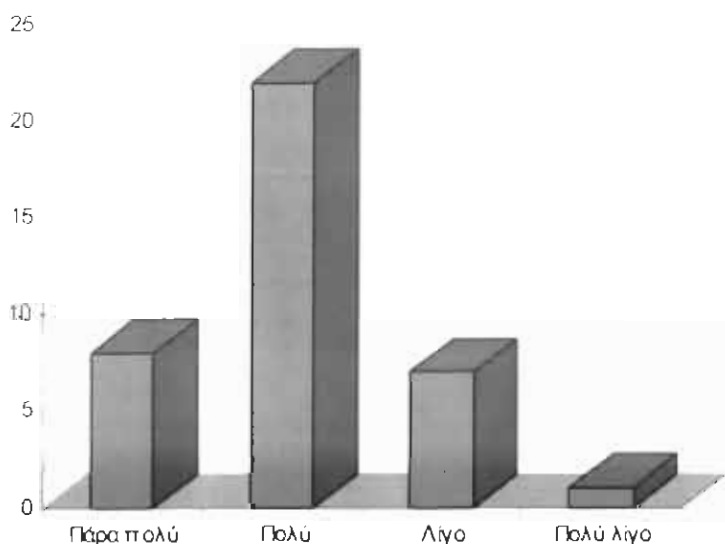


Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

Πίνακας 50 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο απόδοσης στα μαθήματα

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΑΦΟΥ ΦΤΑΣΑΤΕ ΣΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	N=38	Percent
Πάρα πολύ	8	21,05
Πολύ	22	57,89
Λίγο	7	18,42
Πολύ λίγο	1	2,63
Καθόλου	0	0,00

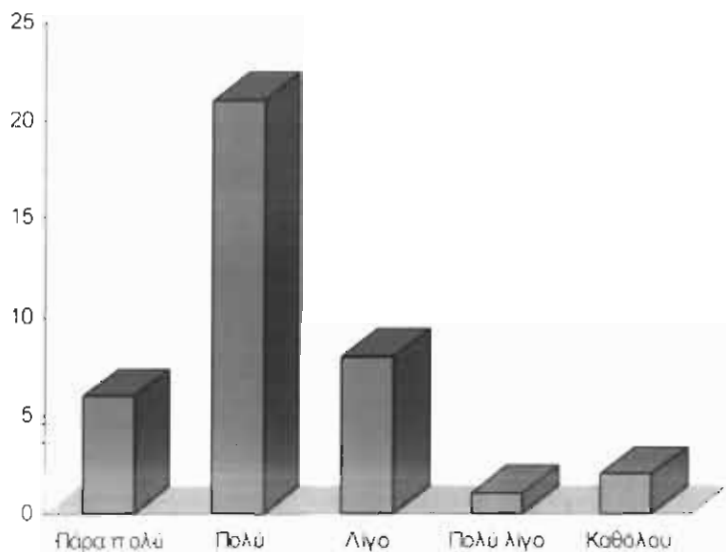
Σχήμα 46 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο απόδοσης στα μαθήματα



Πίνακας 51 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο επικοινωνίας

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΑΦΟΥ ΦΤΑΣΑΤΕ ΣΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	N=38	Percent
Πάρα πολύ	6	15,79
Πολύ	21	55,26
Λίγο	8	21,05
Πολύ λίγο	1	2,63
Καθόλου	2	5,26

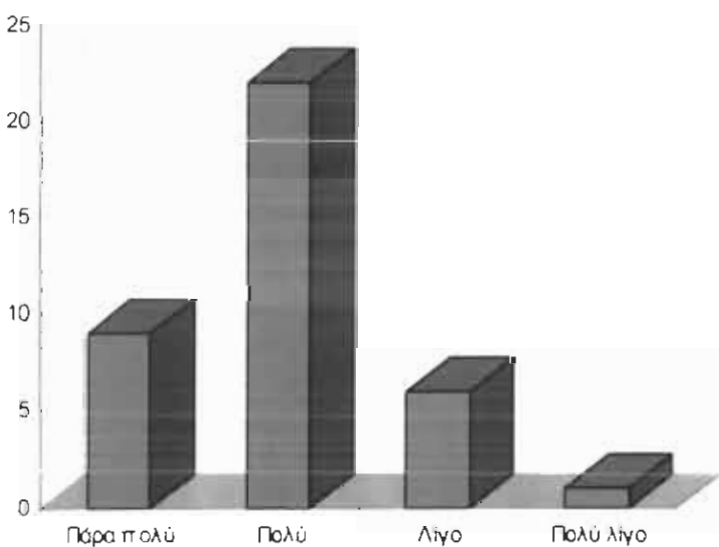
Σχήμα 47 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο επικοινωνίας



Πίνακας 52 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο κοινωνικοποίησης

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΑΦΟΥ ΦΤΑΣΑΤΕ ΣΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ	N=38	Percent
Πάρα πολύ	9	23,68
Πολύ	22	57,89
Λίγο	6	15,79
Πολύ λίγο	1	2,63
Καθόλου	0	0,00

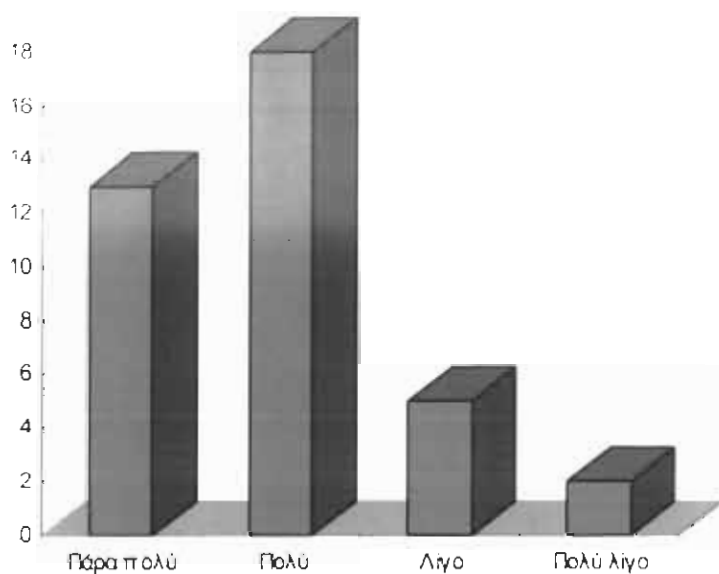
Σχήμα 48 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο κοινωνικοποίησης



Πίνακας 53 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο βελτίωσης στην γλωσσική ανάπτυξη

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΑΦΟΥ ΦΤΑΣΑΤΕ ΣΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	N=38	Percent
Πάρα πολύ	13	34,21
Πολύ	18	47,37
Λίγο	5	13,16
Πολύ λίγο	2	5,26
Καθόλου	0	0,00

Σχήμα 49 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πως αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους αφού είναι ήδη σε ειδικό σε επίπεδο βελτίωσης στην γλωσσική ανάπτυξη



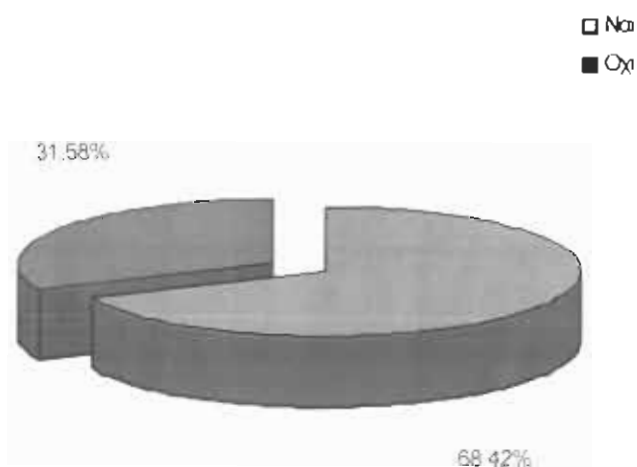
Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις των ερωτηθέντων γονέων (26 άτομα - ποσοστό 68,42%) δηλώθηκε ότι το παιδί τους βοηθήθηκε και από άλλους εκτός των ιδίων (Πίνακας 54, Σχήμα 50). Αυτός ο 'άλλος' όμως στις περισσότερες περιπτώσεις (15 περιπτώσεις - ποσοστό 57,69%) είναι ο ειδικός (Πίνακας 55, Σχήμα 51).

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

Πίνακας 54 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν το παιδί τους βοηθήθηκε από κάποιον άλλον εκτός από αυτούς

ΒΟΗΘΗΘΗΚΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΛΛΟΝ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΕΣΑΣ	N=38	Percent
Ναι	26	68,42
Όχι	12	31,58

Σχήμα 50 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν το παιδί τους βοηθήθηκε από κάποιον άλλον εκτός από αυτούς

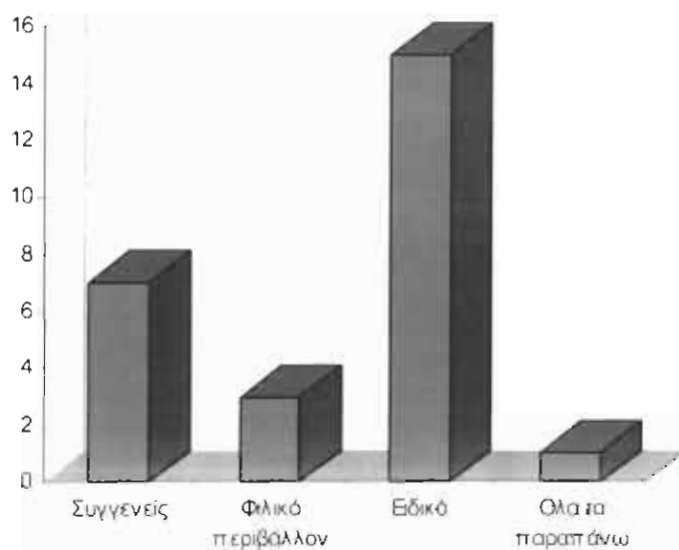


Πίνακας 55 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το από ποιόν άλλον βοηθήθηκε το παιδί τους εκτός από αυτούς

ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΑΛΛΟΝ ΒΟΗΘΗΘΗΚΕ	N=26	Percent
Συγγενείς	7	26,92
Φιλικό περιβάλλον	3	11,54
Ειδικό	15	57,69
Όλα τα παραπάνω	1	3,85

Σχήμα 51 : Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το από ποιόν άλλον βοηθήθηκε το παιδί τους εκτός από αυτούς

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους



ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Στην έρευνα έλαβε μέρος δείγμα 38 ατόμων από τον γενικό πληθυσμό του Νομού Λακωνίας τα οποία επισκέφτονταν τακτικά το Νοσοκομείο 409 επειδή είχαν παιδί με διεγνωσμένη την δυσλεξία μέσου όρου ηλικίας 43.18 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλά με δεδομένο ότι υπήρχε διαγνωσμένη δυσλεξία και η επίσκεψη στην οποία συμμετείχε ο γονέας στην παρούσα μελέτη (συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο) δεν ήταν η πρώτη.

Κατά τις συσχετίσεις των παραμέτρων της μελέτης μας με τους ελέγχους Pearson's Product Moment Correlations και Spearman Rank Order Correlations στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν οι ακόλουθες :

Spearman Rank Order Correlations	R	p-level
ΦΥΛΟ		
Ηλικία	-0,380	p<0,01
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ		
Γραμματικές γνώσεις	-0,640	p<0,0001
Τόπος διαμονής	-0,427	p<0,01
Πως νοιώσατε όταν μάθατε ότι το παιδί σας έχει δυσλεξία	0,325	p<0,05
ΗΛΙΚΙΑ		
Γραμματικές γνώσεις	-0,346	p<0,05
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ		
Τόπος διαμονής	0,430	p<0,01
Η ιδιαιτερότητα του παιδιού σας έγινε αντιληπτή από :	-0,334	p<0,05
Γνωρίζατε τι είναι δυσλεξία πριν διαπιστωθεί ότι έχει το παιδί σας αυτή την ιδιαιτερότητα	-0,617	p<0,0001
Πως νοιώσατε όταν μάθατε ότι το παιδί σας έχει δυσλεξία	-0,430	p<0,01
Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΕΓΙΝΕ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΑΠΟ :		
Γνωρίζατε τι είναι δυσλεξία πριν διαπιστωθεί ότι έχει το παιδί σας αυτή την ιδιαιτερότητα	0,362	p<0,05

ΠΩΣ ΝΟΙΩΣΑΤΕ ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Γνωρίζετε τι είναι δυσλεξία πριν διαπιστωθεί ότι έχει το παιδί σας αυτή την ιδιαιτερότητα 0,395 $p < 0,01$

Έτσι διαπιστώνουμε πως :

Η ηλικία των ερωτηθέντων φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά στατιστικά σημαντικά με το φύλο που αυτοί έχουν. Έτσι για το δείγμα μας οι άνδρες είναι σε μεγαλύτερες ηλικίες έναντι των γυναικών ($p < 0,01$).

Επίσης, τα άτομα που δηλώνουν ως επάγγελμα είτε δημόσιος - ιδιωτικός υπάλληλος είτε επαγγελματίας - έμπορος φαίνεται στατιστικά σημαντικά να έχουν καλύτερο υπόβαθρο εκπαίδευσης ($p < 0,0001$) σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα.

Ομοίως, τα άτομα που δηλώνουν ως επάγγελμα είτε δημόσιος - ιδιωτικός υπάλληλος είτε επαγγελματίας - έμπορος φαίνεται στατιστικά σημαντικά να έχουν ως τόπο διαμονής αστικό κέντρο (άνω 50000 κατοίκων) ($p < 0,01$) σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα τα οποία άτομα φαίνεται να μένουν περισσότερο σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Η ηλικία των ερωτηθέντων φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά στατιστικά σημαντικά με τις γραμματικές γνώσεις που αυτοί έχουν. Έτσι άτομα μικρότερων ηλικιών φαίνεται στατιστικά σημαντικά να έχουν καλύτερο υπόβαθρο εκπαίδευσης ($p < 0,05$) σε σχέση με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

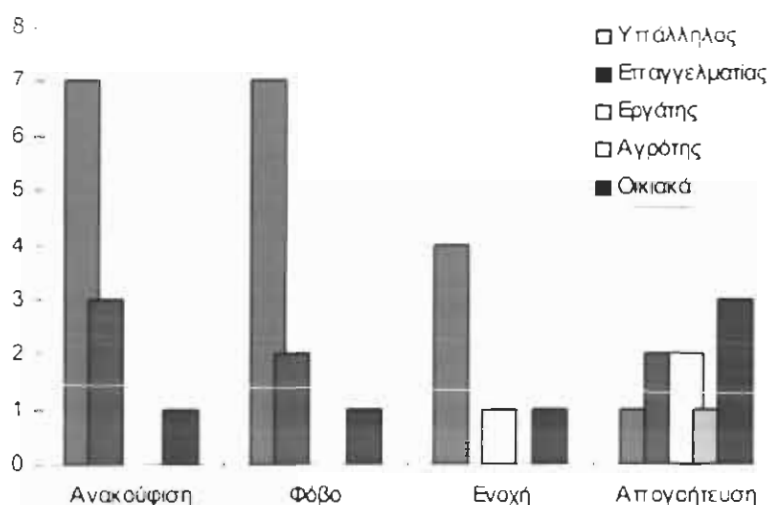
Τα άτομα που δηλώνουν υψηλό υπόβαθρο εκπαίδευσης φαίνεται στατιστικά σημαντικά να έχουν ως τόπο διαμονής αστικό κέντρο (άνω 50000 κατοίκων) ($p < 0,01$) σε σχέση με τα άτομα χαμηλότερου εκπαιδευτικού υπόβαθρου τα οποία φαίνεται να μένουν περισσότερο σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Αναλυτικότερα παρατηρούμε ότι :

Τα άτομα που δηλώνουν ως επάγγελμα είτε δημόσιος - ιδιωτικός υπάλληλος είτε επαγγελματίας - έμπορος φαίνεται στατιστικά σημαντικά ότι ένοιωσαν περισσότερο ανακούφιση παρά απογοήτευση ($p < 0.05$) σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα στα οποία τα άτομα φαίνεται να ένοιωσαν φόβο ή ενοχή και περισσότερο απογοήτευση όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία.

**ΠΩΣ ΝΟΙΩΣΑΤΕ ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ
ΕΧΕΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

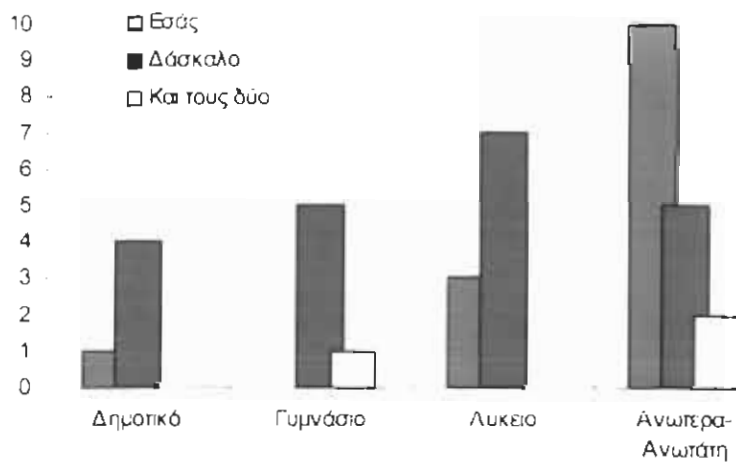
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	Ανακούφιση	Φόβο	Ενοχή	Απογοήτευση	ΣΥΝΟΛΑ
Υπάλληλος Συνταξιούχος	7 63.64%	7 63.64%	4 66.67%	1 11.11%	19
Επαγγελματίας Έμπορος	3 27.27%	2 18.18%	0 0.00%	2 22.22%	7
Εργάτης	0 0.00%	1 9.09%	1 16.67%	2 22.22%	4
Αγρότης	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	1 11.11%	2
Οικιακά	1 9.09%	1 9.09%	1 16.67%	3 33.33%	6
ΣΥΝΟΛΑ	11	11	6	9	38



Για άτομα που δηλώνουν υψηλό υπόβαθρο εκπαίδευσης φαίνεται στατιστικά σημαντικά ότι είναι περισσότερο σε θέση να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας ($p < 0.05$) σε σχέση με τα άτομα χαμηλότερου εκπαιδευτικού υπόβαθρου τα οποία φαίνεται περισσότερο να χρειάζονται τον δάσκαλο να αναγνωρίσει την δυσλεξία στα παιδιά τους.

**Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
ΣΑΣ ΕΓΙΝΕ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΑΠΟ :**

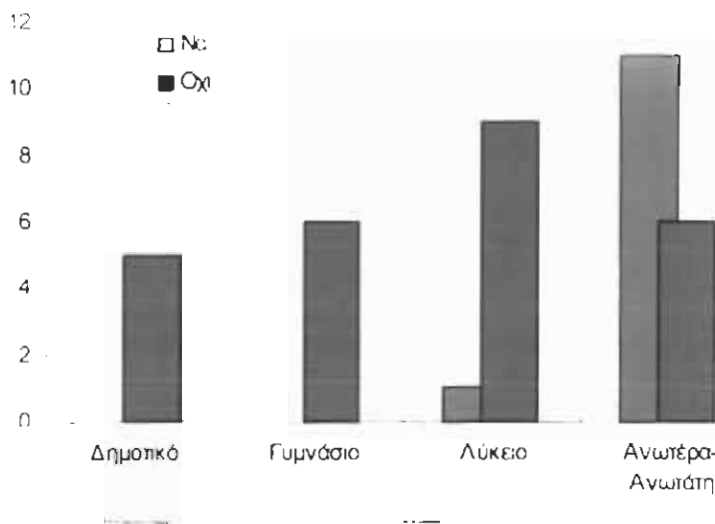
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	Εσάς	Δάσκαλο	Και τους δύο	ΣΥΝΟΛΑ
Αγράμματος- Δημοτικό	1 7.14%	4 19.05%	0 0.00%	5
Γυμνάσιο	0 0.00%	5 23.81%	1 33.33%	6
Λύκειο	3 21.43%	7 33.33%	0 0.00%	10
Ανωτέρα-Ανωτάτη Σχολή	10 71.43%	5 23.81%	2 66.67%	17
ΣΥΝΟΛΑ	14	21	3	38



Τα άτομα που δηλώνουν υψηλό υπόβαθρο εκπαίδευσης φαίνεται στατιστικά σημαντικά ότι γνώριζαν τι είναι δυσλεξία ($p < 0.0001$) πριν αυτή η ιδιαιτερότητα διαπιστωθεί στο παιδί τους, σε σχέση με τα άτομα χαμηλότερου εκπαιδευτικού υπόβαθρου τα οποία δεν φαίνεται να την γνώριζαν εκ των προτέρων.

**ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΤΙ ΕΙΝΑΙ
ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΡΙΝ
ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ ΟΤΙ ΕΧΕΙ
ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗΝ
ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ**

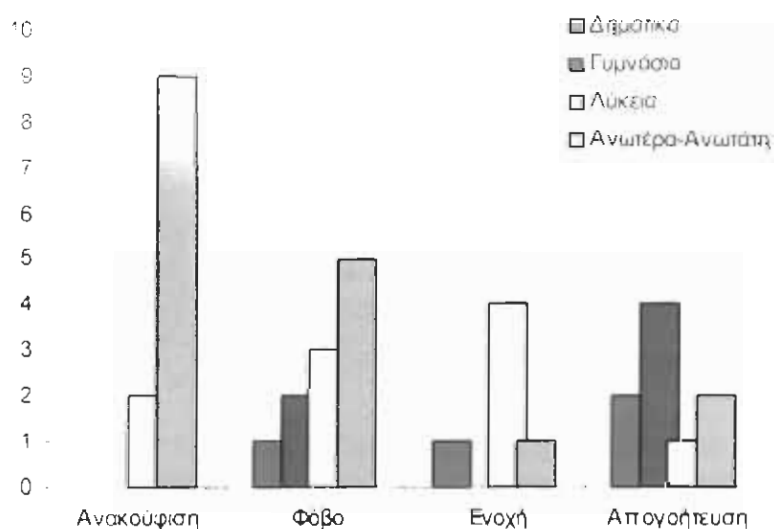
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	Ναι	Όχι	ΣΥΝΟΛΑ
Αγράμματος- Δημοτικό	0 0.00%	5 19.23%	5
Γυμνάσιο	0 0.00%	6 23.08%	6
Λύκειο	1 8.33%	9 34.62%	10
Ανωτέρα-Ανωτάτη Σχολή	11 91.67%	6 23.08%	17
ΣΥΝΟΛΑ	12	26	38



Τα άτομα που δηλώνουν υψηλό υπόβαθρο εκπαίδευσης φαίνεται στατιστικά σημαντικά ότι ένοιωσαν περισσότερο ανακούφιση παρά απογοήτευση ($p < 0,01$) σε σχέση με τα άτομα χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης τα οποία φαίνεται να ένοιωσαν φόβο ή ενοχή και περισσότερο απογοήτευση όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία.

ΠΩΣ ΝΟΙΩΣΑΤΕ ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	Ανακούφιση	Φόβο	Ενοχή	Απογοήτευση	ΣΥΝΟΛΑ
Αγράμματος-Δημοτικό	0 0.00%	1 9.09%	1 16.67%	2 22.22%	5
Γυμνάσιο	0 0.00%	2 18.18%	0 0.00%	4 44.44%	6
Λύκειο	2 18.18%	3 27.27%	4 66.67%	1 11.11%	10
Ανωτέρα-Ανωτάτη Σχολή	9 81.82%	5 45.45%	1 16.67%	2 22.22%	17
ΣΥΝΟΛΑ	11	11	6	9	38



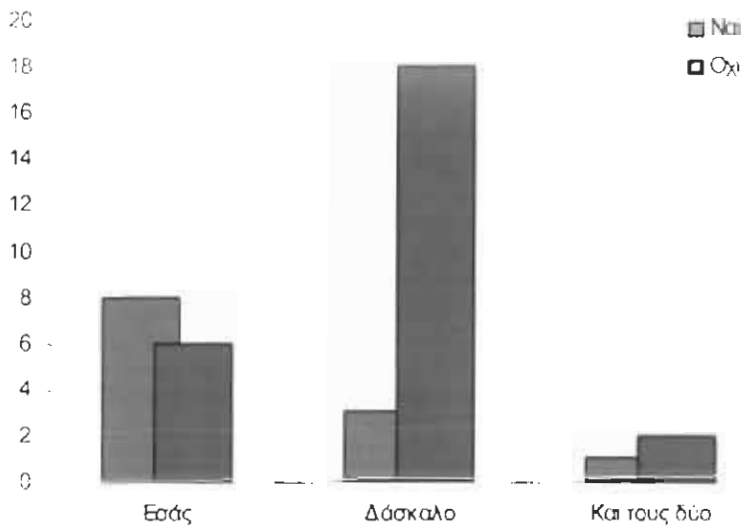
Τα άτομα που δηλώνουν ότι η ιδιαιτερότητα του παιδιού τους έγινε αντιλητή από τους ίδιους φαίνεται στατιστικά σημαντικά ότι γνώριζαν τι είναι δυσλεξία

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

($p < 0,05$) πριν αυτή η ιδιαιτερότητα διαπιστωθεί στο παιδί τους, σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα που η ιδιαιτερότητα του παιδιού τους έγινε αντιλητή από τον δάσκαλο τα οποία δεν φαίνεται να την γνώριζαν εκ των προτέρων.

ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΡΙΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ ΟΤΙ ΕΧΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΕΓΙΝΕ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΑΠΟ :	Ναι	Όχι	ΣΥΝΟΛΑ
Εσάς	8 66.67%	6 23.08%	14
Δάσκαλο	3 25.00%	18 69.23%	21
Και τους δύο	1 8.33%	2 7.69%	3
ΣΥΝΟΛΑ	12	26	38

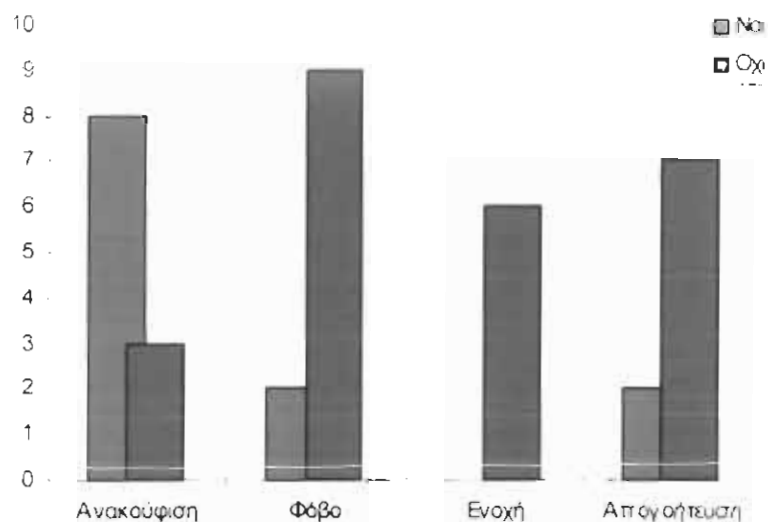


Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

Τα άτομα που δηλώνουν ότι γνώριζαν τι είναι δυσλεξία πριν αυτή η ιδιαιτερότητα διαπιστωθεί στο παιδί τους φαίνεται στατιστικά σημαντικά ότι ένοιωσαν περισσότερο ανακούφιση παρά απογοήτευση ($p < 0.01$) αντίθετα με τα υπόλοιπα άτομα τα οποία φαίνεται να ένοιωσαν απογοήτευση ή φόβο και περισσότερο ενοχή όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία.

ΠΩΣ ΝΟΙΩΣΑΤΕ ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΡΙΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΕΙ ΟΤΙ ΕΧΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ	Ανακούφιση	Φόβο	Ενοχή	Απογοήτευση	ΣΥΝΟΛΑ
Ναι	8 72.73%	2 18.18%	0 0.00%	2 22.22%	12
Όχι	3 27.27%	9 81.82%	6 100.00%	7 77.78%	26
ΣΥΝΟΛΑ	11	11	6	9	38



ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτουν τα παρακάτω:

Θεωρούμε ότι ο ρόλος του σημερινού σχολείου δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών γενικά και ειδικότερα των δυσλεκτικών, γιατί τα σχολεία συχνά όχι μόνο δεν συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων τους αλλά ενισχύουν την όξυνση των δυσκολιών τους. Η πίεση που δέχονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον προκειμένου να αποδειχθεί η ικανότητα απόδοσης και επίδρασής τους προκαλεί προβλήματα ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσεως. Ο μικρός μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με μια πληθώρα μαθημάτων που του προσφέρουν γνώσεις, με στόχο την υψηλή βαθμολογία. Η στάση αυτή ενισχύεται τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολικό περιβάλλον. Τα προβλήματα που προέρχονται από την εμμονή στην επίδοση σχετίζονται με το μονοδιάστατο και αυστηρά δομημένο σχολείο στο οποίο παραβλέπονται οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η εκπαίδευση γίνεται δασκαλοκεντρικά. Ιδιαίτερα για τα δυσλεξικά παιδιά η κατάσταση αυτή είναι πιο επίπονη καθώς τους είναι δύσκολο να αντεπεξέλθουν στις σχολικές υποχρεώσεις.

Όσον αφορά στην βελτίωση των διαδικασιών των μέσων που χρησιμοποιούνται, θεωρούμε ότι δε θα πρέπει η μάθηση να αξιολογείται από τη βαθμολογία αλλά το αντίστροφο. Η βαθμολογία ως εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης είναι αυτή που θα πρέπει να κριθεί από την ποιότητα της μάθησης. Ο δάσκαλος – ο οποίος αξιωματικά καλείται να κάνει την αξιολόγηση – γνωρίζοντας μόνο τη σχολική επίδοση του μαθητή αναπόφευκτα καταλήγει σε μονόπλευρη αξιολόγηση.

Σ' αυτό το σημείο θα ήταν εύλογο να τονιστεί η πολύπλευρη προσωπικότητα του μαθητή, ο οποίος εκτός των σχολικών απαιτήσεων στις οποίες καλείται να αντεπεξέλθει έχει και ο ίδιος προσωπικές – συναισθηματικές ανάγκες που πρέπει να καλύψει. Θεωρούμε ότι η κάλυψη αυτών των αναγκών είναι απαραίτητη για την σωστή στάση του σε όλους τους τομείς της ζωής του. Η ελλιπής κάλυψη αυτών των αναγκών απορρέει από το

οικογενειακό κυρίως και σχολικό – κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται ο μαθητής. Ακόμη και όταν η στάση των γονέων απέναντι στο μαθητή που έχει κάποια ιδιαιτερότητα είναι θετική, η αρνητική στάση του σχολείου καλλιεργεί το άγχος και τις ενοχές στο μαθητή.

Βέβαια τα ίδια ισχύουν και στην περίπτωση όπου το σχολείο είναι βοηθητικό προς το μαθητή όμως η οικογένεια έχει μια αρνητική – ουδέτερη στάση . Οποιαδήποτε από τις παραπάνω περιπτώσεις και αν ισχύει έχει αρνητικές συνέπειες στο μαθητή ειδικότερα δε στις περιπτώσεις όπου η ιδιομορφία του οδηγεί στον στιγματισμό του. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω οδηγούμαστε στο γενικότερο συμπέρασμα ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικό και απαιτείται σεβασμός στην ατομικότητα και ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού.

Όπως προέκυψε από την στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων η στάση των γονέων διαφοροποιείται ανάλογα με το οικονομικο- κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδό τους. Ειδικότερα οι γονείς που είναι απόφοιτοι ανώτερης –ανώτατης σχολή και διαμένουν σε αστική περιοχή (Πάτρα) γνώριζαν εξ αρχής τι είναι δυσλεξία και την εντόπισαν μόνοι τους. Σε αντίθεση με τους γονείς που ήταν κατώτερου μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι δεν γνώριζαν τι είναι η δυσλεξία και η ιδιαιτερότητα του παιδιού τους εντοπίστηκε πρώτα από το δάσκαλο.

Επιπλέον για τους μεν πρώτους μετά την διάγνωση της δυσλεξίας κυρίαρχο συναίσθημα ήταν η ανακούφιση (81,82 %) ενώ για τους δεύτερους φαίνεται ότι κυριάρχησαν φόβος και , ενοχή και περισσότερο απογοήτευση όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία.

Ανεξαρτήτου επιπέδου μόρφωσης το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων θεωρεί τόσο τους βαθμούς όσο και την συμμετοχή του παιδιού τους στην τάξη, ως κριτήριο αξιολόγησης της απόδοσής του στο σχολείο. Ενώ οι περισσότεροι από αυτούς δεν θεωρούν κριτήριο ούτε τις εμπειρίες που αποκτά ούτε τις δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί τους.

Όσον αφορά στον ρόλο του σχολείου οι γονείς κατά μεγάλη πλειοψηφία πιστεύουν ότι αυτός είναι , να προσφέρει γνώσεις που θα τον βοηθήσουν στη σωστή επιλογή του επαγγέλματος και να το κοινωνικοποιήσει. Για το αν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών υποστηρίζουν ότι ούτως ή αλλιώς αυτό δεν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών.

Εντυπωσιακό είναι το συμπέρασμα που ανακύπτει σχετικά με τις τροποποιήσεις που θα μπορούσαν να δρομολογηθούν και από ποιους. Το

μεγαλύτερο ποσοστό ζητά την αλλαγή βιβλίων και την μείωση των υπερβολικών απαιτήσεων των δασκάλων και θεωρούν ότι αυτές μπορούν να μεθοδευτούν κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους συλλόγους γονέων. Από τα παραπάνω ανακύπτει ότι οι γονείς είναι δυσαρεστημένοι με το όλο εκπαιδευτικό σύστημα και επιρρίπτουν ευθύνες στο Υπουργείο Παιδείας το οποίο θεωρούν κυρίως αρμόδιο για οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή.

Όσον αφορά τους επιδιωκόμενους στόχους των μαθητών οι γονείς θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι η απαίτηση γνώσεων και η διαμόρφωση προσωπικότητας κυρίως, ενώ λιγότερο σημαντική θεωρούν την επαγγελματική αποκατάσταση και σε πολύ μικρό ποσοστό την απόκτηση γνώσεων και την υψηλή βαθμολογία.

Η πρώτη αντίδραση των περισσότερων γονέων μετά τον εντοπισμό της ιδιαιτερότητας του παιδιού ήταν να το συζητήσουν με τον δάσκαλο και να απευθυνθούν σε ψυχολόγο, ενώ οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι όταν έμαθαν ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία η ενέργεια που έκαναν ήταν να ρωτήσουν για κάποια υπηρεσία ή κέντρο διάγνωσης.

Τέλος εφόσον οι γονείς έχουν πραγματοποιήσει ικανοποιητικό αριθμό επισκέψεων σε κάποιον ειδικό θεωρούν την εξελικτική πορεία του παιδιού τους θετική σε όλα τα επίπεδα κυρίως δε στο επίπεδο βελτίωσης της γλωσσικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης.

Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού και του ερευνητικού τμήματος της παρούσας μελέτης αυτό που ουσιαστικά καταφαίνεται είναι ότι η στάση των γονέων απέναντι στη σχολική επίδοση και στη δυσλεξία του παιδιού τους, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το κοινωνικό, οικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο στο οποίο αυτοί βρίσκονται. Ουσιαστικά οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν ως κύριο μέλημα την αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας αυτής καθ' αυτής σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οι οποίοι ενδιαφέρονται κυρίως για την υψηλή επίδοση του παιδιού τους.

Σημαντικό είναι επίσης να τονιστεί ότι :οι γονείς που ζουν σε αστικές περιοχές αντιλαμβάνονται από την αρχή το πρόβλημα του παιδιού τους και εκτός από την επαφή με τους εκπαιδευτικούς, επισκέπτονται συχνά ειδικούς και διαγνωστικό κέντρο. Αυτό μας επιτρέπει να εικάσουμε ότι στα μεγάλα

αστικά κέντρα δίνετε η δυνατότητα στους γονείς να ενημερωθούν και να κινητοποιηθούν ευκολότερα από ότι στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Αξιοσημείωτο είναι να υπογραμμιστεί ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των παιδιών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και καταφαίνεται η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους ανεξαιρέτως μαθητές τους παρ' όλο νομοθετικά είναι κατοχυρωμένοι (πρβ. Παρ.Β)

Το ισχύον σύστημα ενισχύει την στάση των γονέων εκείνων που εξ' αρχής δείχνουν αδιαφορία ή αγνοούν την ιδιαιτερότητα. Ας σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν ειδικοί παιδαγωγοί στα σχολεία . Οι γονείς παραπέμπουν σε νοσοκομεία ή ιδιώτες ψυχολόγους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επαναπαύονται καθώς τους παρέχεται η Γνωμάτευση η οποία απαλλάσσει το παιδί τους από τις γραπτές εξετάσεις.

Ιδιαίτερη έμφαση τέλος θα πρέπει να δοθεί στην δυσκολία ορισμένων γονέων να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις της επίσκεψης σε ένα ψυχολόγο γνωρίζοντας ότι οι ασφάλειες δεν καλύπτουν τα έξοδα αυτά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Έχοντας υπόψιν μας τα παραπάνω θεωρούμε απαραίτητη την δημιουργία κρατικής υπηρεσίας, αρμόδιας για την διάγνωση και την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών σε γενικότερα πλαίσια να παρέχει τις ανάλογες υπηρεσίες στους γονείς, όπου ανεξάρτητα από το οικονομικό τους επίπεδο να κινητοποιηθούν και να βοηθήσαν το παιδί τους ουσιαστικά. Πιστεύουμε ότι η παρουσία ειδικών παιδαγωγών σε κάθε σχολείο είναι μια τροποποίηση που το κράτος και συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να μεθοδεύσει. Μια σημαντική κίνηση για την ευαισθητοποίηση – ενημέρωση των γονέων, των εκπαιδευτικών και γενικότερα του πληθυσμού είναι η προβολή από τα Μ. Μ. Ε. θεμάτων που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερων προβλημάτων που μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στο σχολείο και οικογενειακό περιβάλλον.

Όσον αφορά στο τοπικό επίπεδο φορείς της Τοπικής και Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης όπως Δήμοι, Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης κ.α. μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιήσουν προγράμματα με σκοπό την ενημέρωση ευαισθητοποίηση των πολιτών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στο σχολικό σύστημα προτείνουμε την δημιουργία σχολείου ίσων ευκαιριών

- Με αρχές δημοκρατικότητας
- Πολύπλευρη μόρφωση
- Εκσυγχρονισμένη Υλικοτεχνική Υποδομή
- Σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα
- Εκπαιδευτικό προσωπικό, κατάλληλα καταρτισμένο με εξειδικευμένες γνώσεις, ως προς τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
- Παρουσία ειδικών (ψυχολόγων, Κ.Λ. κ.α.) σε όλα τα σχολεία με δυνατότητες ενισχυτικής διδασκαλίας σε ιδιαίτερες περιπτώσεις.

Θεωρούμε σημαντικό το να λειτουργεί το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός ο οποίος να καλύπτει όχι μόνο τις νοητικές αλλά και τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού.

Ιδιαίτερο ρόλο μπορεί να αναλάβει και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων της εκάστοτε σχολικής κοινότητας με δραστικές ενέργειες και πρωτοβουλίες διοργανώντας ημερίδες με θέματα ανάλογου περιεχομένου σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και φορείς που σχετίζονται με τις δυσκολίες αυτές τόσο σε τοπικό επίπεδο (τοπική αυτοδιοίκηση) όσο και σε κρατικό .

Τέλος απαραίτητη είναι η ύπαρξη καλής επικοινωνίας –συνεργασίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας και των διαφόρων ιατροκοινωνικών φορέων με άμεση δικτύωση μεταξύ τους, ενημέρωση και σύγχρονα μέτρα στήριξης (ηλεκτρονικά δίκτυα, ημερίδες, ανάληψη ιδιαίτερων περιστατικών, μεθόδευση

Στάση γονέων στην σχολική επίδοση του δυσλεξικού παιδιού τους

εύρεσης λύσεων των δυσκολιών που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και στη μαθησιακή διαδικασία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

α) Όνομα:β) Επάγγελμα:γ) Έτος γεννήσεως:δ) Οικογενειακή κατάσταση:■ Έγγαμος ■ Άγαμος ■ Διαζευγμένος

Άλλο.....

ε) Γραμματικές γνώσεις:■ Απόφοιτος Δημοτικού ■ Απόφοιτος Γυμνασίου ■ Απόφοιτος Ανώτερης-Ανώτατης Σχολής ■ Απόφοιτος Λυκείου

Άλλο.....

στ) Τόπος διαμονής (περιοχή)■ 0-500 κατοίκους

- 500-2.000 κατοίκους
- 2.000-5.000 κατοίκους
- 5.000-10.000 κατοίκους
- 10.000-50.000 κατοίκους
- 50.000 και άνω κατοίκους

ζ) Το δυσλεκτικό παιδί είναι κατά σειρά γέννησης:

-1° -2° -3° -4° -Άλλο

2. Με ποια κριτήρια, από τα παρακάτω, αξιολογείτε ότι το παιδί σας έχει απόδοση στο σχολείο; (μπορείτε να δώσετε περισσότερο από μία απάντηση).

- α) Τους βαθμούς του
- β) Την συμμετοχή του στην τάξη
- γ) Την συμμετοχή του στην παρέα του
- δ) Τις γνώσεις που αποκτά
- ε) Τις δεξιότητες που αναπτύσσει
- στ) Τις εμπειρίες που αποκτά

ζ) Άλλο.....

3. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα;

- α) Να κοινωνικοποιήσει το παιδί

β) Να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες

γ) Να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει εμπειρίες

δ) Να του προσφέρει γνώσεις που θα το βοηθήσουν στην σω-
στη επιλογή επαγγέλματος

ε) Άλλο.....

4. Αισθάνεστε ότι ο ρόλος του σχολείου καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών;

■ Ναι (πήγαινε ερώτηση 7.)

■ Όχι

5. Αν όχι, εσείς τι θα τροποποιούσατε:

.....
.....
.....

6. Από ποιούς νομίζετε ότι μπορούν να μεθοδευτούν αυτές οι αλλαγές;

α) Υπουργείο Παιδείας

β) Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

γ) Σχολικοί Σύμβουλοι

δ) Εκπαιδευτικοί

ε) Σύλλογοι Γονέων

στ) Άλλο.....

7. Πιστεύετε ότι οι παρέες του παιδιού επηρεάζουν την επίδοσή του;

■ Ναι

■ Όχι

8. Αν Ναι, το επηρεάζουν:

α) Θετικά

β) Αρνητικά

9. Αν θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά παρεμβαίνετε

■ Ναι

■ Όχι

10. Αν Ναι, με ποιόν τρόπο;

α) Το απομακρύνετε από την παρέα του έμμεσα

β) Το συζητάτε μαζί του ώστε να το πείσετε να απομακρυνθεί

γ) Του επιβάλλετε να απομακρυνθεί

δ) Άλλο.....

11. Πιστεύετε ότι ο επιδιωκόμενος στόχος για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι:

α) Υψηλή βαθμολογία

β) Απόκτηση εμπειριών

γ) Διαμόρφωση προσωπικότητας

δ) Η απόκτηση γνώσεων

ε) Η επαγγελματική του αποκατάσταση

στ) Άλλο.....

12. Ζητάει το παιδί σας βοήθεια όταν διαβάζει τα μαθήματά του στο σπίτι;

■ Ναι

■ Όχι

13. Όταν νιώσετε ότι το παιδί σας δεν τα καταφέρνει αρκετά σε κάποιο μάθημα:

α) Το συζητάτε με το δάσκαλό του για να το βοηθήσει

β) Προσπαθείτε εσείς να το βοηθήσετε

γ) Αναθέτετε σε κάποιον άλλο να το βοηθήσει

δ) Άλλο.....

14. Κάθε πότε επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την απόδοση του παιδιού σας;

α) Μια φορά την εβδομάδα

β) Μια φορά το μήνα

γ) Κάθε 15 ημέρες

δ) Κάθε 3 μήνες

ε) Όταν δίδεται η βαθμολογία του παιδιού

στ) Περισσότερο από 3 μήνες

15. Θεωρείτε ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα διευκολύνει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

■ Όχι

■ Ναι

16. Αν Όχι τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να γίνεται

α) Βοήθεια σε προσωπικό επίπεδο για το παιδί από το δάσκαλο (εξατομικευμένη διδασκαλία)

β) Συνεργασία του δασκάλου με την οικογένεια

γ) Συνεργασία του δασκάλου με κάποιο ειδικό (π.χ. Λογοθεραπευτή, ψυχολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό, κ.τ.λ.)

δ) Άλλο.....

17. Πιστεύετε ότι οι παρέες του παιδιού το επηρεάζουν αρνητικά αναφορικά με την ιδιαιτερότητα που αυτό έχει;

■ Ναι

■ Όχι

18. Η ιδιαιτερότητα του παιδιού σας έγινε αντιληπτή από:

α) Εσάς

β) Δάσκαλο

γ) Άλλο.....

19. Γνωρίζατε τι είναι δυσλεξία πριν διαπιστωθεί ότι έχει το παιδί σας αυτήν την ιδιαιτερότητα;

■ Ναι

■ Όχι

20. Πώς νιώσατε όταν μάθατε ότι το παιδί σας έχει δυσλεξία;

α) Ανακούφιση

β) Φόβο

γ) Ενοχή

δ) Απογοήτευση

ε) Άλλο.....

21. Τι ενέργειες κάνατε αφού μάθατε τη δυσκολία του παιδιού σας;

- α) Το συζητήσατε με το δάσκαλο
- β) Ρωτήσατε για κάποια Υπηρεσία ή Κέντρο διάγνωσης
- γ) Πήγατε σε γιατρό
- δ) Πήγατε σε Ψυχολόγο
- ε) Απευθυνθήκατε σε φίλους
- στ) Απευθυνθήκατε σε συγγενείς
- ζ) Δεν κάνατε τίποτε
- η) Κάνατε κάτι άλλο.....

22. Αφού φτάσατε στον ειδικό πώς αξιολογείτε την εξελικτική πορεία του παιδιού σας; (Τοποθετείστε στο κάθε τετράγωνο τον αντίστοιχο αριθμό).

Πάρα πολύ / Πολύ / Καθόλου / Λίγο / Πολύ λίγο

1 2 3 4 5

1. Συνεργασία
2. Απόδοση στα μαθήματα
3. Επικοινωνία
4. Κοινωνικοποίηση
5. Βελτίωση στη γλωσσική ανάπτυξη

23. Εκτός από την βοήθεια και στήριξη που δέχεται το παιδί σας εσείς βοηθηθήκατε από κάποιον;

■ Ναι

■ Όχι

Αν Ναι, από:

1. Συγγενείς

2. Φιλικό περιβάλλον

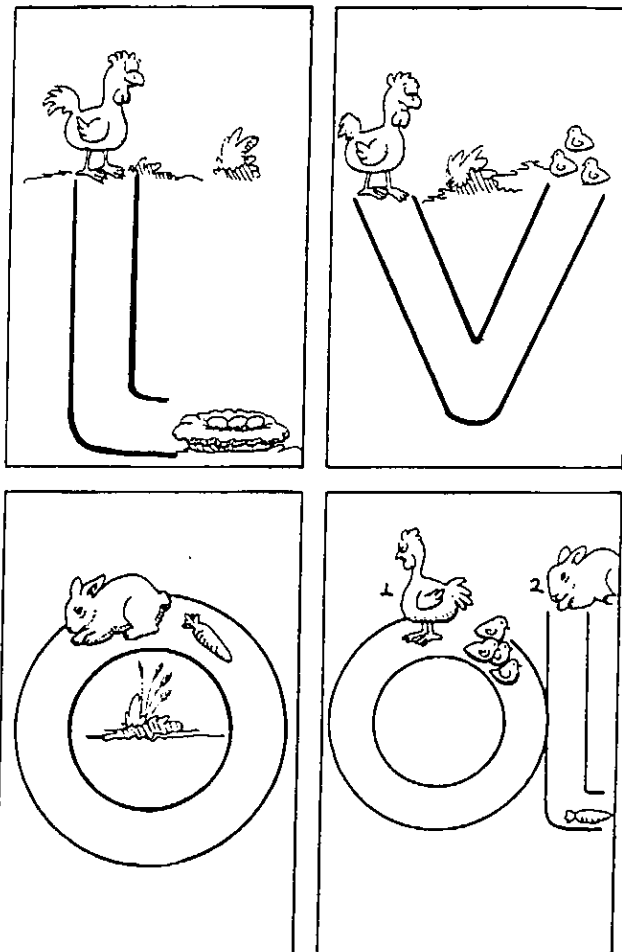
3. Ειδικό

4. Κάποιον άλλο.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

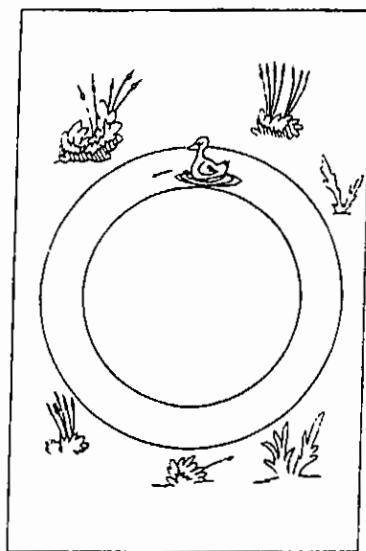
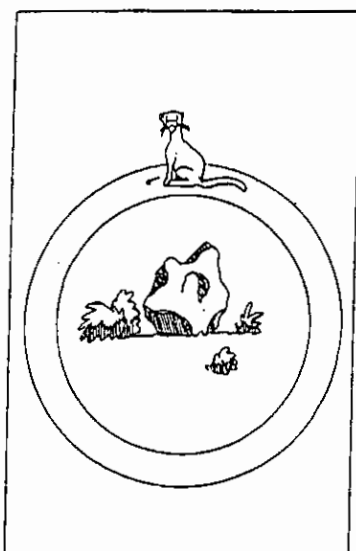
Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Τα γράμματα « **Ι**, **Υ**, **Ο**, **Α** »

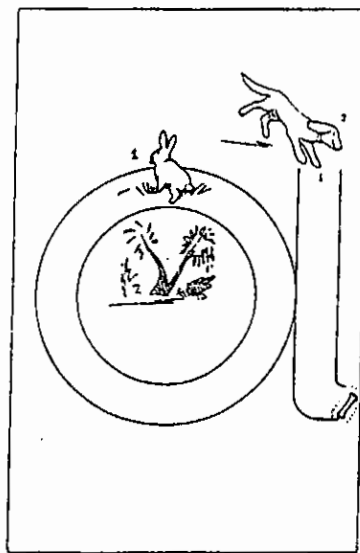
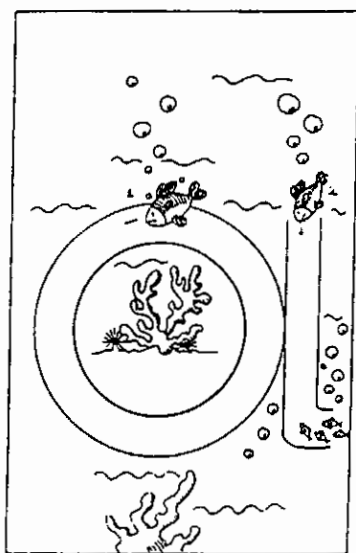


Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Το γράμμα « Ο »



Το γράμμα « Α »



Ιδέες για δραστηριότητες, που θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια της Ικανότητας για την κατανόηση της σχέσης συμβόλου-ακούσματος αφ' ενός, και αφ' ετέρου στην κωδικοποίηση στη μνήμη του συνδυασμού «σχήμα συμβόλου και φθόγγος», έχουν ήδη περιγραφεί στο κεφάλαιο περί καλλιέργειας της Ικανότητας για επεξεργασία του προφορικού λόγου.

Όσες από τις ασκήσεις απαιτούν από το παιδί τη γνώση των συμβόλων και δεν δίνονται προφορικά, εξυπηρετούν και τους σκοπούς αυτού του σταδίου.

Για παράδειγμα, όταν δίνεται στο παιδί μια εικόνα και αυτό καλείται να γράψει πάνω σε κάθε αντικείμενο της εικόνας το γράμμα από το οποίο αρχίζει η εικονιζόμενη λέξη, προϋποτίθεται ότι έχει διδαχθεί τα σύμβολα και εξασκείται με τη δραστηριότητα αυτή όχι μόνο στο να διακρίνει ποιός ακριβώς είναι ο αρχικός ήχος της λέξης (φωνολογική επεξεργασία), αλλά και στο να επιλέγει το σωστό σύμβολο για να αντιπροσωπεύσει αυτό το φθόγγο που διέκρινε. Έτσι η κάθε μια από τις ασκήσεις του κεφαλαίου για την καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας που γίνεται γραπτώς, μπορεί να εξυπηρετήσει και τους στόχους αυτού του κεφαλαίου.

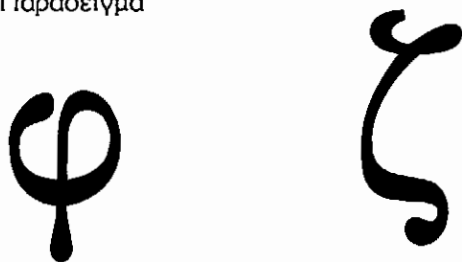
Επίσης, εκτός από αυτά, μια σειρά από κάρτες με όλα τα γράμματα γραμμένα σε μεγάλο μέγεθος με σκούρο χρώμα (μαύρο, μπλε) σε πολύ ανοικτό φόντο (άσπρο), βοηθάει στην άσκηση του μαθητή μέσα από δραστηριότητες αναγνώρισης και παιχνίδια.

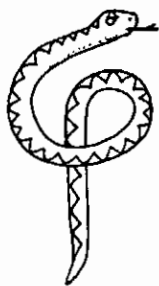
Όπως ήδη έχει αναφερθεί, συνήθως οι δυσλεξικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο απ' ό,τι οι συμμαθητές τους για να μάθουν τα γράμματα και να μην τα συγχέουν μεταξύ τους εξαιτίας της αδυναμίας της μνήμης που τους χαρακτηρίζει.

Η λειτουργία της επεξεργασίας και της κωδικοποίησης όμως στη μνήμη εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο παρουσίασης του γλωσσικού υλικού. Από το τι ακριβώς θα είναι δηλαδή αυτό το οποίο θα προσληφθεί μέσω των αισθήσεων και το οποίο μπορεί να παρουσιάζεται άλλοτε με περισσότερο και άλλοτε με λιγότερο διευκολυντικό τρόπο.

Έτσι, θα διευκόλυνε εξαιρετικά την απομνημόνευση των συμβόλων ο συνδυασμός τους με εικονιζόμενη λέξη, της οποίας ο αρχικός φθόγγος θα αντιπροσωπεύεται από το σύμβολο και θα σχηματίζεται με βάση το σχήμα του.

Παράδειγμα





Η εκμάθηση των συμβόλων επιτυγχάνεται πιο γρήγορα και πιο εύκολα, αν τα γράμματα διδαχθούν με την εφαρμογή της Πολυαισθητηριακής μεθόδου.

Δεδομένου ότι όσο περισσότεροι κώδικες χρησιμοποιούνται στην προσπάθεια για απομνημόνευση του γλωσσικού υλικού, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για επιτυχία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάσκει, επιστρατεύοντας όλες τις αισθήσεις, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τους συνειρμούς και την κινητικότητα του κάθε μαθητή, έτσι ώστε να γίνεται ένας «βομβαρδισμός» της μνήμης με το γλωσσικό υλικό.

Η αρχή αυτή ισχύει και θα πρέπει να τηρείται σε όλες τις φάσεις της αντιμετώπισης της δυσλεξίας, ανεξάρτητα από το εάν αυτό που θα πρέπει να κωδικοποιηθεί στη μνήμη είναι το σχήμα ενός συμβόλου σε συνδυασμό με το φθόγγο του ή η ορθογραφία μιας λέξης.

Κατα συνέπεια διευκολύνεται η προσπάθεια του δυσλεξικού μαθητή για την εκμάθηση των συμβόλων, αν εξασκηθεί με δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των αισθήσεων.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων για την εφαρμογή της Πολυαισθητηριακής μεθόδου

- Βλέπει το σύμβολο γραμμένο σε χαρτόνι, με μεγάλα, ευκρινή γράμματα.
- Λέει δυνατά το φθόγγο του γράμματος.
- Περιγράφει το σχήμα του.
- Γράφει ο ίδιος το σύμβολο με μολύβι, με μαρκαδόρο, με χρωματιστό μολύβι, με κηρομπογιά, με δαχτυλομπογιά κ.λ.π. σε χαρτί, σε χαρτόνι, σε χρωματιστό χαρτόνι κ.λπ.
- Γράφει το σύμβολο με το δάχτυλό του στον αέρα, σε μια επιφάνεια (π.χ. τον πάτο ενός ρηκού κουτιού) που είναι καλυμμένη με άμμο, με ρύζι, με φακές κ.λπ.
- Διαγράφει τη διαδρομή του γράμματος, που είναι γραμμένο πάνω σε γυαλόχαρτο ή σε άλλο χαρτί με τραχιά επιφάνεια, με ανοικτά τα μάτια, με

κλειστά τα μάτια, λέγοντας συγχρόνως και το φθόγγο του γράμματος, το όνομά του, περιγράφοντας τη διαδρομή που ακολουθεί, το είδος της γραμμής που αγγίζει (καμπύλη, ευθεία, μικρή, μεγάλη) κ.λπ.

-«Γράφει» με το σώμα του το γράμμα ακολουθώντας τη σωστή διαδρομή στο πάτωμα, στο χαλί, στον κήπο, στο χώμα κ.λπ.

-Γράφει με κιωλία το σύμβολο πάνω στον πίνακα και στο πάτωμα με διάφορα μεγέθη (από τεράστια έως πολύ μικρά) και τύπους γραμμάτων (όρθια, κεφαλαία, πλάγια, πλάγια κεφαλαία, καλλιγραφικά κ.λπ.).

-Κόβει το σχήμα του γράμματος σε πολλά μεγέθη, από χαρτιά και χαρτόνια κάθε είδους.

-Σχηματίζει το σύμβολο με πολύ μεγάλα γράμματα και με διπλή γραμμή πάνω σε χαρτόνι και κολλάει πάνω στο γράμμα κομματάκια από εφημερίδες ή περιοδικά, χρωματιστά μικρά χαρτάκια, χαρτοπόλεμο, ρύζι, ζυμαρικά, όσπρια κ.λπ., γεμίζοντας το πάχος της διαδρομής που ακολουθεί το γράμμα και σχηματίζοντας κολλάζ.

Η σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβή

Η προτεινόμενη μέθοδος Πρώτης Ανάγνωσης που προτείνεται στηρίζεται στη φωνημική-συλλαβική μέθοδο. Ο μαθητής, από τα πρώτα κίβλους μαθήματα και παράλληλα με τη διδασκαλία των άγνωστων σε εκείνον γράμμάτων, πρέπει να διδαχθεί το μηχανισμό της σύνθεσης ενός συμφώνου και ενός φωνήεντος σε συλλαβή του τύπου *σφ*, που είναι και ο απλούστερος συλλαβικός τύπος για την ελληνική γλώσσα.

Ιδιαίτερα σημαντικό στη φάση αυτή της αποκατάστασης είναι το να γίνει η εκμάθηση του μηχανισμού της σύνθεσης των γραμμάτων σε συλλαβή με τον κατάλληλο τρόπο. Η μέθοδος, που παλαιότερα ακολουθιόταν και σύμφωνα με την οποία ο μαθητής έλεγε ένα-ένα τα γράμματα και κατόπιν έκανε τη σύνθεση, π.χ. Κ και Α: ΚΑ ή Κ, Α: ΚΑ, δεν φαίνεται να είναι διευκολυντική, ειδικά για τα παιδιά με δυσλεξία. Οι άλλοι μαθητές, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθούν, αποκτούν την ικανότητα για σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβή πολύ γρήγορα, διότι έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν μόνοι τους τις δικές τους στρατηγικές και να ανακαλύπτουν τις σχέσεις ανάμεσα στα γράμματα.

Ο δυσλεξικός μαθητής χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη αδυναμία στην ανάπτυξη και τη χρήση στρατηγικών και γι' αυτό αρκετές φορές παρατηρούμε ότι πολλοί δυσλεξικοί «εγκλωβίζονται» στους τρόπους που διδάσκονται και συνεχίζουν να ακολουθούν τις ίδιες στρατηγικές, αυτές που τους έμαθαν, χωρίς να προχωρούν στην ανάπτυξη νέων και χωρίς να εξελίσσουν τις τεχνικές τους, ακόμα και όταν έχουν φτάσει στο σημείο να διαθέτουν ικανότητα για χρήση πιο προχωρημένων τεχνικών.

Τα άτομα αυτά συμβαίνει να συνεχίζουν να λένε «Κ και Α: ΚΑ», ακόμα και μετά από αρκετό καιρό φοίτησης στην Πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η εμπειρία έχει δείξει ότι ο πλέον διευκολυντικός τρόπος για την απόκτηση του μηχανισμού της σύνθεσης γραμμάτων σε συλλαβή είναι το να καλέσουμε το μαθητή να προσπαθήσει να απομονώνει νοερά, κάθε φορά, το πρώτο γράμμα της συλλαβής, να προφέρει το φθόγγο του και, χωρίς να σταματήσει να τον προφέρει, να «κολλάει» το διπλανό φθόγγο, όσο πιο γρήγορα μπορεί.

Εξαιρετικά διευκολυντικές ασκήσεις, για να αποκτηθεί ταχύτητα σ' αυτή τη διαδικασία, είναι οι αναγνωστικές ασκήσεις συλλαβών που προκύπτουν από τη σύνθεση ενός συμφώνου με όλα τα φωνήεντα.

Παράδειγμα

βα βο βι βυ βη βε βω

Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής αντιμετωπίζει τη συλλαβή σαν μία ενότητα, σαν ολόπια, και σε μικρό χρονικό διάστημα καταφέρνει να διαβάζει γρήγορα και χωρίς λάθη όλες τις συλλαβές.

Επίσης, με τον τρόπο αυτό, οδηγείται στην ανακάλυψη και κατανόηση των μηχανισμών ανάλυσης και σύνθεσης της φωνολογικής ταυτότητας του κάθε γράμματος και των μετατροπών που αυτή υφίσταται κάθε φορά που το γράμμα συντίθεται με άλλο γράμμα-φθόγγο.

Στην Ανάγνωση των συλλαβών που δημιουργούνται από τη σύνθεση του κάθε συμφώνου με όλα τα φωνήεντα (α, ε, ι, η, υ, ο, ω) πρέπει να εξασκείται για αρκετή ώρα και συχνότητα μέσα από κάρτες, όπου οι συλλαβές θα είναι γραμμένες με τον κατάλληλο τύπο γραμμάτων και με έντονο μαύρο χρώμα σε άσπρο φόντο, ώστε να αποτελούν έντονο οπτικό ερέθισμα.

Στο στάδιο αυτό χρειάζεται να διατεθεί αρκετός χρόνος και συστηματική άσκηση, ώστε να καταφέρει ο δυσλεξικός μαθητής να διαβάζει σωστά και γρήγορα όλες τις συλλαβές από τις καρτέλες.

Δραστηριότητες που προτείνονται γι' αυτή τη φάση του προγράμματος

-Παρουσιάζονται στο μαθητή οι συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση ενός συμφώνου με όλα τα φωνήεντα (βλ. παράδειγμα), γραμμένες σε κάρτες με μεγάλα μαύρα γράμματα.

-Μαθητής και εκπαιδευτικός σχολιάζουν τις συλλαβές, παρατηρώντας ποιό σύμφωνο και ποιά φωνήεντα τις αποτελούν.

-Παρατηρούν την παρουσία του ίδιου του συμφώνου στην ίδια θέση (πρώτη) της κάθε συλλαβής.

-Διαβάζουν μία-μία και τις επτά κάρτες δυνατά, πρώτα ο εκπαιδευτικός και κατόπιν ο μαθητής.

-Ο μαθητής διαβάζει πάλι τις επτά κάρτες μόνος του, δυνατά.

-Απλώνει τις κάρτες στο τραπέζι, μπροστά του, βρίσκει την κάρτα που του ζητάει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά και τη γυρίζει ανάποδα, σαν να παί-
ζουν ένα παιχνίδι.

-Απλώνει και τις επτά κάρτες μπροστά του και τις διαβάζει πολλές φο-
ρές, τη μία συλλαβή μετά την άλλη, χωρίς σχόλια και διαλείμματα στα εν-
διάμεσα.

-Αντιγράφει σε χαρτί με γραμμές τις συλλαβές που διάβασε, βλέποντάς
τες από τις κάρτες.

-Αντιγράφει τις συλλαβές με μαρκαδόρο σε χαρτόνι ή χαρτί, με μεγάλα
γράμματα.

-Αντιγράφει τις συλλαβές με μαρκαδόρους ή με δακτυλομπογιές ή με
κρομμυγιές, σε χαρτιά ή χαρτόνια, χρησιμοποιώντας το ίδιο χρώμα για το
σύμφωνο που επαναλαμβάνεται σε όλες τις συλλαβές και ένα διαφορετικό
χρώμα για το κάθε φωνήεν (επτά χρώματα).

-Επαναλαμβάνει όλες τις παραπάνω δραστηριότητες για όλες τις επτάδες
των απλών συλλαβών (κάθε σύμφωνο με όλα τα φωνήεντα).

-Καλείται να βρει, να αναγνωρίσει και να κυκλώσει τις συλλαβές που
έμαθε, σε διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα που του προτείνονται, π.χ. σε
μια σελίδα βιβλίου, σε ένα περιοδικό, σε μια εφημερίδα, στις πινακίδες
κ.λπ.

-Γράφει τις συλλαβές καθ' υπαγόρευση χωρίς βοήθεια.

Κατά την αμέσως επόμενη αναγνωστική άσκηση, θα πρέπει να παρου-
σιάζεται μια σειρά από κάρτες στις οποίες να είναι γραμμένες οι συλλαβές
που προκύπτουν από τη σύνθεση ενός φωνήεντος (π.χ. του α) με όλα τα
σύμφωνα.

Παράδειγμα

βα γα δα ζα θα κα λα μα να

ξα πα ρα σα τα φα χα ψα

Εάν ο μαθητής δεν αναγνωρίζει με άνεση όλα τα σύμφωνα, θα πρέπει
να επιλέγονται μόνο εκείνα που ξέρει πολύ καλά, διότι ο πρωταρχικός
σκοπός της άσκησης αυτής είναι η απόκτηση του μηχανισμού της σύνθε-
σης δύο γραμμάτων σε συλλαβή και δευτερεύων στόχος είναι η άσκηση
του μαθητή στην αναγνώριση των συμβόλων.

Έτσι, αν υποθέσουμε ότι αναγνωρίζει με απόλυτη επιτυχία και σε όλα
τα γλωσσικά περιβάλλοντα 5 σύμφωνα (κ, μ, π, τ, σ), η αναγνωστική αυτή
άσκηση θα περιλαμβάνει κάρτες με τις ακόλουθες συλλαβές:

κα μα πα τα σα

κο μο πο το σο

κι μι πι τι σι

κη μη πη τη ση

κυ μυ πυ τυ συ

κε με πε τε σε

κω μω πω τω σω

Σιγά-σιγά αρχίζουν να περιλαμβάνονται στην άσκηση και οι υπόλοιπες συλλαβές, εφ' όσον θα συνεχίζεται παράλληλα η διδασκαλία των συμφώνων στα οποία δυσκολεύεται ο μαθητής.

Εάν οι δυσκολίες του επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα γράμματα ή εάν συνηθίζει να αντικαθιστά πάντοτε τα ίδια γράμματα, τότε χρειάζεται συστηματική εξάσκηση, ιδιαίτερα για τα γράμματα αυτά.

Αν, για παράδειγμα, συνηθίζει να αντικαθιστά το β με το φ, τότε καλό θα είναι να κάνει πολλές αναγνωστικές ασκήσεις με συλλαβές που θα περιλαμβάνουν ακριβώς αυτά τα δύο σύμφωνα.

Παραδείγματα αναγνωστικών ασκήσεων

-Σε κάθε μάθημα μέχρις ότου ξεπεράσει τη δυσκολία τελείως

-Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του β με όλα τα φωνήεντα.

βα βο βι βη βυ βε βω

-Διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του φ με όλα τα φωνήεντα.

φα φο φι φη φυ φε φω

-Διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές, παίρνοντας μία με το β και μία με το φ, αλλά και με το ίδιο φωνήεν και οι δύο.

βα-φα βο-φο βι-φι βη-φη βυ-φυ βε-φε βω-φω

-Διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές, παίρνοντας μία με το β και μία με το φ, αλλά με διαφορετικό φωνήεν η κάθε μία.

βα-φο βα-φι βι-φα βη-φε βυ-φω βε-φη βω-φω

-Διαβάζει κατά τριάδες τις συλλαβές.

βα-φω-βω βη-φα-φε βη-φι-φε φα-φω-βη βη-βω-φα

-Διαβάζει τετράδες συλλαβών.

βη-φε-φα-βω φα-φω-βη-φω βη-φω-βα-φε βι-βα-φω-φω

-Διαβάζει όλες τις συλλαβές πολλές φορές, ανακατεμένες.

-Άσκειται με δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των αισθήσεων (Πολυαισθητηρική Μέθοδος), παρόμοιες με εκείνες που προτάθηκαν για την εκμάθηση των συμβόλων στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Μερικές ιδέες για τη δημιουργία φύλλων εργασίας, με σκοπό την επιπλέον άσκηση του μαθητή στην Ανάγνωση και στη Γραφή των συλλαβών με ευχάριστο, διασκεδαστικό και συγχρόνως αποδοτικό τρόπο, είναι οι ακόλουθες:

1. Δίνονται εικόνες στο παιδί και μια σειρά από συλλαβές και του ζητείται να κυκλώσει την αρχική συλλαβή (ή εκείνη που περιέχεται, ή που είναι η τελική συλλαβή) της εικονιζόμενης λέξης. Η σειρά των συλλαβών, που δίνεται για την επιλογή της σωστής, μπορεί να περιλαμβάνει 2 ή περισσότερες συλλαβές.

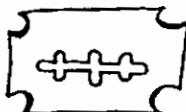
Παραδείγματα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

α) Κύκλωσε τη συλλαβή που είναι η αρχική της λέξης που δείχνει η ζωγραφιά



σο σι
σε σα συ

β) Κύκλωσε τη συλλαβή που είναι η τελευταία της λέξης που δείχνει η ζωγραφιά



φα φο
φη φι φε

γ) Κύκλωσε τη συλλαβή που περιέχεται στη λέξη που δείχνει η εικόνα



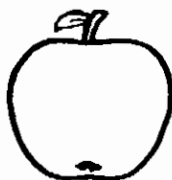
ρο ρι
ρε
ρα ρη

Παρόμοιες ασκήσεις μπορούν να δημιουργηθούν, έτσι ώστε να προβάλλουν μεγαλύτερη δυσκολία, αν στη σειρά των συλλαβών περιλαμβάνονται συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση των συμφώνων που πραγματικά υπάρχουν στη λέξη, αλλά με άλλα φωνήεντα.

Με τον τρόπο αυτό, επιλέγοντας δηλαδή με συγκεκριμένο τρόπο τις συλλαβές που δίνονται για την επιλογή της σωστής, μπορούμε να διαβαθμίσουμε αυτού του είδους τις ασκήσεις σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας.

Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Ποιές από τις παρακάτω συλλαβές περιέχονται στη λέξη που δείχνει η ζωγραφιά;



μα μο
μη με λα λο
λι λε

2. Δίνονται εικόνες και οι μαθητές καλούνται να γράψουν δίπλα στο κάθε εικονιζόμενο σ' αυτές αντικείμενο την αρχική συλλαβή της λέξης-ονοματός του ή κάποια συλλαβή που να περιέχεται σ' αυτήν.

Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Γράψε την πρώτη συλλαβή της λέξης που δείχνει η εικόνα



3. Δίνονται κάρτες με πολλές συλλαβές γραμμένες με διαφορετικά μεγέθη και τύπους γραμμάτων και το παιδί καλείται να βρει και να κυκλώσει κάποιες συλλαβές που θα του ζητήσουμε.

Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει πιο δύσκολη, αν του ζητήσουμε να κοιτάει στην κάρτα ψάχνοντας ταυτόχρονα για δυο ή ακόμα και για τρεις συλλαβές.

Η εντόπιση των συλλαβών γίνεται ευκολότερα, αν μεταξύ τους υπάρχουν έντονες μορφολογικές και φωνολογικές διαφορές, και δυσκολότερα,

αν οι διαφορές αυτές είναι πιο λεπτές ή αν περιλαμβάνουν σύμφωνα τα οποία συνήθως συγχέονται φωνολογικά (β,φ / δ,θ κλπ).

Παραδείγματα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Κύκλωσε τη συλλαβή «βα»

σα δι βα νι μο νη κο κε γυ βα κη ρε κυ σε βα νη μω
βα ρε κε χα δα κα βω μο σα βα λα λο φε γω βα βο
κ.λ.π.

Κύκλωσε τις συλλαβές «κα» και «λι»

σα κα κο μι κο κα λα μα κα κο τα νυ κα λι
λη μη λυ κι δη φη λι λυ λι κα λα μα δο κο κι
λα λι τα κα κι λι πι λα λο λι κα μα νη κα λι κι κα λι λα λι κα
κ.λ.π.

Κύκλωσε τις συλλαβές «βη» και «θη»

(συλλαβές με σύμφωνα που συγχέονται φωνολογικά)

βα φη σπ βη σπ δα ζη δη βη θη βη φη θη βη σπ δη θη βη δη
θη βη θη θη δη φη πη φη δη βη σπ θη φη θη φη θη βη θη βη δη
βη ζη φη πη τη θη κη γη θη βη δη θη φη πη
κ.λ.π.

4. Ντόμινο

Οι κάρτες του παιχνιδιού «ντόμινο» μπορούν αυτή τη φορά να κατασκευασθούν έτσι ώστε στη μια πλευρά να εικονίζεται μια λέξη και στην άλλη πλευρά να υπάρχει κάποια συλλαβή.

5. Τόμπολα

Δίνεται στο παιδί ένα χαρτόνι το οποίο θα περιλαμβάνει τετράγωνα ή μόνο με συλλαβές ή μόνο με εικόνες. Τα τετράγωνα μπορεί να είναι λίγα, για παράδειγμα τέσσερα ή περισσότερα, όχι όμως πάνω από 25, καθαρά για πρακτικούς λόγους. Οποιοδήποτε παιχνίδι είναι καλό να τελειώνει σε σύντομο χρονικό διάστημα, διότι πάντοτε πρέπει να καλύπτει μόνο ένα μικρό μέρος του κάθε μαθήματος και δεν πρέπει να αφήνει κανείς το αίσθημα του ανικανοποίητου στο παιδί, αναγκασμένος να ασχοληθεί και με άλλες δραστηριότητες.

Στο παιχνίδι αυτό, εκτός από το χαρτόνι με τα τετράγωνα, δίνονται στο μαθητή και μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρ-

τόνοι ή περιέχουν τις συλλαβές αυτές όταν η εικονιζόμενη λέξη υπάρχει σε κάποιο τετράγωνο του χαρτονιού. Σκοπός του μαθητή εδώ είναι να τοποθετήσει σωστά τις μικρές αυτές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτονιού.

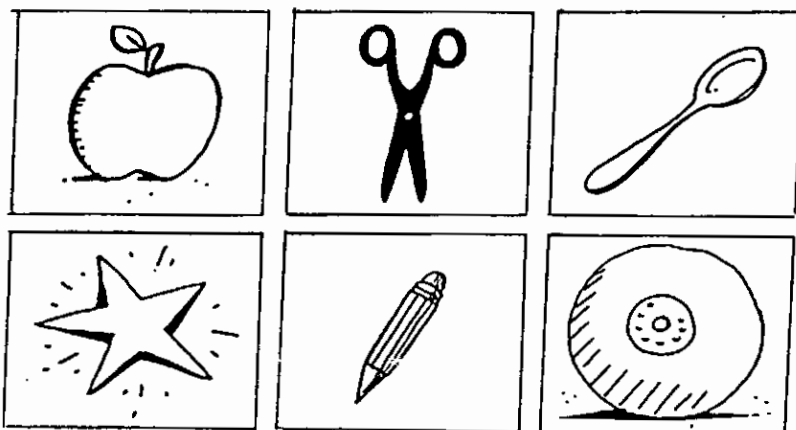
Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Τόμπολα (με τελικές συλλαβές)

Το χαρτόνι

λι	βι	ρι
δα	λο	δι










Οι κάρτες







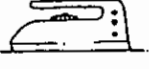


Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Τόμπολα με αρχικές και τελικές συλλαβές μαζί

Το χαρτόνι

	να	σι	
δα	λο		τα
		τη	
	χο		

Οι κάρτες

	σα	φι	πι
	δι		χε
ρο		ρι	
	φα		δε

Μπορούμε να δημιουργήσουμε και μ' αυτήν την ιδέα, όπως και με όλες άλλωστε τις ιδέες που προτείνονται για ασκήσεις, ολόκληρες σειρές οι οποίες θα είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας.

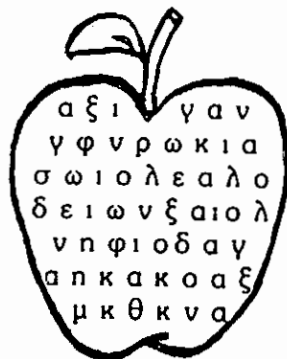
Αυτό ακριβώς είναι και το σημαντικό σ' ένα πρόγραμμα και θεωρείται μια από τις πλέον βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά του.

Το να παίζουμε μερικές φορές ή και κάθε φορά μια τόμπολα, σαν την παραπάνω παραδείγματος χάριν, οπωσδήποτε θα προσφέρει βοήθεια στο δυσλεξικό μαθητή στη φάση της εμπέδωσης, όμως το να υπάρχουν πολλές τόμπολες ή ντόμινο ή ασκήσεις κ.λπ., όπου θα χρησιμοποιείται γλωσσικό υλικό διαβαθμισμένο, δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να ξεκινήσει ακριβώς από το επίπεδο του παιδιού και να καλλιεργεί τις μειονεκτούσες ικανότητές του με όλο και δυσκολότερες ασκήσεις, ώσπου να φτάσει στο καλύτερο δυνατό επίπεδο. Ο συστηματικός αυτός τρόπος και η οργάνωση των δραστηριοτήτων που θα περιληφθούν στο πρόγραμμα είναι που εξασφαλίζει τη καλύτερη δυνατή πρόγνωση σχετικά με τη βελτίωση του δυσλεξικού μαθητή.

Κατά συνέπεια είναι σημαντικό να διευκρινίζεται συνεχώς ότι μια εξαιρετική από πλευράς ιδέας άσκηση μπορεί να μην ωφελήσει καθόλου, αν δοθεί σε λάθος χρόνο σε κάποιο παιδί, ενώ αντίθετα ασκήσεις βασισμένες σε μια απλούστερη ή πολύ συνηθισμένη ιδέα μπορούν να φέρουν εξαιρετικά αποτελέσματα, αν διατίθενται σε μια σειρά, σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας και αν οι ασκήσεις του κάθε επιπέδου δίνονται στο παιδί την κατάλληλη στιγμή και συνεχίζουν να δίνονται για όσο καιρό πραγματικά το χρειάζεται, πριν περάσει στο επόμενο και δυσκολότερο επίπεδο.

6. Δίνεται μια κάρτα που περιέχει γράμματα, σύμφωνα και φωνήεντα, σε τυχαία θέση και το παιδί καλείται να ενώσει έτσι τα γράμματα ώστε να σχηματιστούν συλλαβές. Τα γράμματα μπορούν να είναι γραμμένα και με διαφορετικούς τύπους ή μεγέθη το καθένα.

Κύκλωσε όλα τα «λ» και τα «ο» και ένωσέ τα για να σχηματιστούν συλλαβές



7. Όταν ο μαθητής θα έχει διδαχθεί και τα κεφαλαία γράμματα ή από τη διδασκαλία του πρώτου κεφαλαίου κιάλας, μπορούν να περιλαμβάνονται στις ασκήσεις ανακατεμένα με τα μικρά.

Ο συνδυασμός κεφαλαίων και μικρών και η παρουσία τους μέσα σε μια άσκηση τη μετατρέπει σε άσκηση δυσκολότερου επιπέδου.

Εκτός όμως από τις ιδέες ασκήσεων που ήδη προτάθηκαν, μπορούν να δημιουργηθούν κι άλλες, ιδιαίτερα για τη επεξεργασία συλλαβών που περιλαμβάνουν και κεφαλαία γράμματα.

Παραδείγματα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

α) Είναι ίδια ή διαφορετικά;

BA-βα ΒΥ-θυ ΦΗ-ΘΗ ΛΕ-λε
ρω-ΡΩ σω-ΡΕ λε-ΛΕ γυ-ΝΥ
κ.λ.π.

β) Ένωσε τα γράμματα που πρέπει για να σχηματίσεις τη συλλαβή «βα».

B αA φ Φ β B B β β α Φ Φ α A αA A ββB B φ φ
ααα A Φ A A A β β φ β α A β δ φ θ αA θ η β
θ θ θ B B α α A A B θ α A θ θ κ Λ A δ -- A -
β B Θ Φ α β Θ B A A A A A α β βββ αα
κ.λ.π.

γ) Κύκλωσε όλα τα «μ» και «λ» στο παρακάτω κείμενο

Το πουλάκι έφυγε κατατρομαγμένο, πηδώντας άτακτα εδώ κι εκεί, και χώθηκε μες το κοτέτσι που βρέθηκε ανοικτό μπροστά του. Κρρρρ! έκανε μια φωνή, και μια κότα που βρισκόταν στη γωνιά τίναξε τρομαγμένα τα φτερά της. Ήτανε γριά, πολύ γριά, κι όλες σχεδόν τις κότες της αυλής αυτή τις είχε αναστήσει. Και τώρα πια, που είχε γεράσει και δεν μπορούσε ούτε να δει καλά ούτε να περπατήσει στην αυλή, ζούσε όλη μέρα μέσα στο κοτέτσι. Η κυρά-Λένη δεν την έσφαζε, γιατί την είχε δουλέψει τόσα χρόνια και την άφηνε να ζήσει τις τελευταίες της ημέρες.

-Τι έπαθες; είπε όταν είδε το πουλί, που τρομαγμένο κρύφτηκε κοντά της.

-Ο κόκορας με κυνήγησε! έκανε το Μαυρούλι με κομμένη ανάσα.

-Και γιατί; απόρησε η κότα. Τι του έκανες;

(από το Ανθολόγιο του Δημοτικού Σχολείου)

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
Ε . Σ . Υ .
ΜΑΡΧΙΑΚΟ ΓΕΝΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΠΑΙΔΩΝ ΠΑΤΡΩΝ
"ΚΑΡΑΜΑΝΔΑΝΕΙΟ"

Βαθμός ασφαλείας

Πάτρα

199

Αριθ. Πρωτ.

Βαθμός προτεραιότητας:

ΠΡΟΣ:

Πήμα: Παιδοψυχιατρικό
πχ. Δ/ση: Ερυθρού Σταυρού 40
Πληροφορίες:
τηλέφωνο: 622.222

ΚΟΙΝ.: Γραμματεία Εξωτερικών Ιατρείων

ΙΑΤΡΙΚΗ ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Θέμα:

Σχετ.: Η από αίτηση τ.....

Σας γνωρίζουμε ότι όπως από τα τηρούμενα βιβλία των εξωτερικών Ιατρείων του Νοσοκομείου
μας Ο/Η

..... του

εξετάσθηκε στα Ιατρεία (Παιδοψυχιατρικού)

την 199... παρουσιάζει:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Το παρόν εκδίδεται για κάθε νόμιμη χρήση.

Ο ΙΑΤΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΘΗΚΕ

Για το γνήσιο της υπογραφής του Ιατρού

Η ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΔΙΟΙΚΚΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΙΣΧΥΟΥΣΑ
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ - ΑΘΗΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	6
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο	
Νόμοι - Π.Δ. Εγκύκλιοι	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'	
Αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	8
1.- Αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα κανονικά σχολεία εγκ. Γ6/142/14-5-1992	8
2.- Ισχύς βεβαιώσεων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων εγκ. Γ6/142/14-5-1992	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'	
Αξιολόγηση μαθητών με ειδικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	
1.- Τρόπος εξετάσεων	
I.- Περιπτώσεις υποκατάστασης γραπτών δοκιμασιών υπό προφορικών Π.Δ. 420/30-5-1978	11
II.- Προφορικές ή γραπτές εξετάσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες Π.Δ. 465/81 άρθρο 4 § 7	11
III.- Γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις δυσλεξικών, κωφών και βαρβκικών κλπ. μαθητών Γυμνασίων εγκ. Γ2/6019/23-12-1991	12
IV. Τρόπος εξετάσεων δυσλεξικών μαθητών εγκ. Γ2/224/15-1-1993	12

2. Προαγωγές - απολύσεις		
I. Προαγωγή, απόλυση, παραπομπή ή απόρριψη μαθητών με ειδικές ανάγκες	Π.Δ. 190/1992	13
3. Μουσική - Ξένες Γλώσσες και καλλιτεχνικά μαθήματα		14
Α. Βαθμολογία ξένης γλώσσας και μουσικής κωφών και βαρικών μαθητών και μαθητών με πάθηση φωνητικών οργάνων	Π.Δ. 393/90 άρθρο 10 § 2 & 3	14
Β. Βαθμολογία ξένης γλώσσας και μουσικής μαθητών με διαταραχή λόγου	Π.Δ. 393/90 άρθρο 10 § 2 & 3	14
Γ. Βαθμολογία ξένης γλώσσας και μουσικής μαθητών με διαταραχή λόγου	εγκ. Γ6/141/14-5-1992	16
Δ. Βαθμολογία στα καλλιτεχνικά μαθήματα τυφλών & πασχόντων από εγκεφαλική παράλυση μαθητών	Π.Δ. 393/90 άρθρο 10 § 6	17
Ε. Βαθμολογία στα καλλιτεχνικά μαθήματα των μαθητών, με σπαστική τετραπληγία, με προβλήματα όρασης, με δυσλεξία	εγκ. Γ2/ 2934/28-5-1992	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'		
Εισαγωγή μαθητών με ειδικές ανάγκες στα ΑΕΙ & ΤΕΙ		
1. Άνευ εξετάσεων		
Α. Εισαγωγή άνευ εξετάσεων σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ Ατόμων με ειδικές ανάγκες	Ν. 1946/ 14-5-1991 άρθρο 46	19
Β. Τμήματα στα οποία επιτρέπεται η καθ' υπέρβαση εγγραφή τυφλών ή κωφών	Ν. 1771/88 άρθρο 4 § 10	20
2. Με εξετάσεις (στην επιτροπή φυσικώς αδυνάτων)		
Α. "Φυσικώς αδύνατοι" υποψήφιοι	Π.Δ. 57/1990 άρθρο 17	20

και Π. Δ. 238/1988 άρθρο 13	
Β. Επιτροπές εξέτασης "φυσικώς αδυνάτων"	
Π.Δ. 238/1988 άρθρο 27	22
ΜΕΡΟΣ 2°	
Υπουργικές εγκύκλιοι	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'	
Τρόπος εξέτασης φοιτητών με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	
I. Διευκολύνσεις σε δυσλεξικούς φοιτητές	
εγκ. Φ. 142/Β3/7104/19-12-1990	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'	
Τρόπος εξέτασης μαθητών με ειδικές ανάγκες	
I. Μαθητές με δυσλεξία	
εγκ. Γ6/106/3-4-1992	27
II. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	
εγκ. Γ6/344/6-11-1991	29
III. Γενική εγκύκλιος	
Φ. 151/Β3/675/16-2-1990	30
ΜΕΡΟΣ 3°	
I. Ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί	32

Πρόλογος

Η αξιολόγηση γενικά των μαθητών με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν είτε σε κανονικό είτε σε ειδικό σχολείο, είναι λεπτή υπόθεση. Ιδιαίτερα όταν η αξιολόγηση αφορά στην επίδοσή των μαθητών στα διάφορα μαθήματα τόσο κατά την καθημερινή διδακτική-μαθησιακή συμμετοχική διαδικασία όσο και κατά τις πάσης φύσεως γραπτές ή προφορικές εξετάσεις.

Για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων αυτών έχουν θεσπιστεί, κατά την τελευταία 15/ετία διάφορες διατάξεις, οι οποίες και εφαρμόζονται κατά περίπτωση, από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και συγκεκριμένα από τα σχολεία στα οποία φοιτούν οι παραπάνω μαθητές.

Οι διατάξεις αυτές βρίσκονται διασκορπισμένες σε διάφορους Νόμους, Προεδρικά Διατάγματα, αποφάσεις και εγκύκλιες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, με αποτέλεσμα να είναι δυσχερής η χρήση τους ή και κάποιες από τις διατάξεις αυτές να αγνοούνται από μερικούς, που για πρώτη φορά βρίσκονται αντιμέτωποι με τέτοιου είδους περιπτώσεις.

Συνέπεια των παραπάνω είναι η μη ίση μεταχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή η συσσώρευση αλληλογραφίας για απάντηση σε σχετικά ερωτήματα και διευκρινίσεις, ιδίως κατά τις περιόδους των διαφόρων εξετάσεων.

Προς αποφυγή όλων των παραπάνω δυσκολιών και συνεπειών η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, συγκέντρωσε όλες τις σχετικές διατάξεις και οδηγίες που ισχύουν σήμερα και σε συνεργασία με τον Ο.Ε.Δ.Β., σύμφωνα με απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας κ. Θ. Κούρτη εκδίδεται το παρόν φυλλάδιο με την ισχύουσα νομοθεσία για την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το φυλλάδιο αυτό αποστέλλεται σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε όλες τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της χώρας.

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι με τον τρόπο αυτό θα διευκολυνθεί το έργο τους και παράλληλα θα υπάρξει ίση μεταχείριση και παιδαγωγική κατανόηση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εμπίπτουν στις διατάξεις οι οποίες περιλαμβάνονται στο φυλλάδιο.

ΣΤΕΛΙΟΣ ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ, M.Ed.

Διευθυντής Ειδικής Αγωγής στο ΥΠ.Ε. Π.Θ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
ΣΤΗΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ι. ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Π.Δ. 420/30-5-1978 άρθρο 9
 (ΦΕΚ 86 τ.Α/78)

Α. ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ
 ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
 ΓΡΑΠΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ
 ΥΠΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ

Α.

.....
 "Αι υπό των ισχυουσών διατάξεων προβλεπόμεναι πάσης φύσεως γραπταί δοκιμασίαι των μαθητών υποκαθίστανται υπό προφορικών προκειμένου: α) περί μαθητών τυφλών, β) περί μαθητών, διά τους οποίους η Πρωτοβάθμιας Υγειονομική Επιτροπή (Π.Δ.λγμ 611/1977, άρθρον 11, παράγραφος 1) αποφαινεται δι' ειδικής γνωματεύσεώς της ότι αδυνατούν λόγω μόνιμου ή παροδικής σωματικής βλάβης να υποστούν γραπτή δοκιμασία και γ) περί μαθητών, προσκομιζόντων ειδικήν διαγνωστικήν έκθεσιν Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου ή Σταθμού, εκ της οποίας προκύπτει ότι η εις τα μαθήματα επίδοσής τους δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί δια γραπτής δοκιμασίας λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (λεγαθένεια, δυσλεξία)".

.....
 Π.Δ. 465/81 άρθρο 4 §. 7
 (ΦΕΚ 129τ. Α' / 15-5-1981)

Β. ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ
 ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ
 (κατά περίπτωση)
 ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
 ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

.....
 Μαθητές τυφλοί, κωφοί ή βαρήκοοι και όσοι πάσχουν από μόνιμη ή παροδική σωματική αναπηρία ή ειδική διαταραχή του λόγου (λεγασθένεια, δυσλεξία) αποδεικνύονται, όταν δεν είναι προφανή, από

ειδικό Διαγνωστικό Κέντρο, εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και αξιολογούνται με βάση ένα από τα δύο προβλεπόμενα είδη δοκιμιάσις και μόνο.

.....
Εγκ. Γ2/6019/23-12-1991

ΓΡΑΠΤΕΣ,
ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΕΣ
ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ
ΚΩΦΩΝ
ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ κτλ.
ΜΑΘΗΤΩΝ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

4. Μαθητές δυσλεξικοί, κωφοί, βαρικοί κλπ. καθώς και μαθητές που προέρχονται από ξένα σχολεία του εξωτερικού, θα εξεταστούν, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Κατά τις εξετάσεις αυτές να δίνεται επαρκής χρόνος απάντησης στους μαθητές, ανάλογα με τα ιδιαίτερα προβλήματα που ο καθένας παρουσιάζει.

Δ ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
Εγκ. Γ2/224/15-1-1993

.....
ΠΡΟΣ: Δ/ΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΕΙΑ Δ.Ε.
(ΜΕΣΩ ΝΟΜΑΡΧΙΩΝ ΚΑΙ Δ/ΝΣΕΩΝ)

ΘΕΜΑ: ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ
ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΥΠΟΒΑΛΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΜΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ Η ΙΟΥΝΙΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΕΙΝΩΝ ΠΟΥ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΕΙΜΕΝΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ, ΣΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΟΥΜΕ ΟΤΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΥΤΟΙ ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΙΚΕΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ, ΣΤΑ ΙΔΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΟΙ ΛΟΙΠΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΙ ΓΡΑΠΤΑ.
ΜΑΘΗΤΗΣ ΕΞΕΤΑΖΕΤΑΙ ΕΝΩΠΙΟΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΚΕΙΜΕΝΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΜΟΝΟ ΣΤΙΣ ΚΑΤΑΤΑΚΤΗΡΙΕΣ, ΤΙΣ ΠΑΡΑΓΕΜΠΤΙΚΕΣ Η ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ. ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΕΤΕ ΤΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΑΣ ΣΑΣ.
Ο Δ/ΝΤΗΣ
Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ

2. ΠΡΟΑΓΩΓΕΣ - ΑΠΟΛΥΣΕΙΣ

ΠΡΟΑΓΩΓΗ, ΑΠΟΛΥΣΗ,
ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ
ή ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Π.Δ. 190/1992, άρθρο 5
ΦΕΚ 191/τ. Α' / 1992

Οι μαθητές που εμπίπτουν στις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 32 του Ν. 1566/85* (ΦΕΚ 161/τ.Α'), των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τις διατάξεις του άρθρου 33 του ίδιου Νόμου έχουν πιστοποιηθεί, εφόσον δεν είναι προφανείς, από τις αρμόδιες υπηρεσίες και φοιτούν: α) ως εντεταγμένοι σε κανονικά Γυμνάσια, β) σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά Γυμνάσια και γ) σε αυτοτελή ειδικά Γυμνάσια, προάγονται, απολύονται, παραπέμπονται ή απορρίπτονται σύμφωνα με τις διατάξεις των παρ. 1, 2 και 3 του άρθρου 1 του Π.Δ. 182/84 ** (ΦΕΚ 60, τ. Α') με μείωση του προβλεπόμενου από το εδάφιο γ' της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού μέσου όρου τουλάχιστον δώδεκα (12).

*Ν. 1566/85 άρθρο 32 § 2
(ΦΕΚ 161/30-9-85)

2. Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, ανισορρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:
α) οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση,

- β) οι κωφοί και οι βαρήκοοι,
 γ) όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,
 δ) όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση,
 ε) όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι,
 στ) όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές,
 ζ) οι επιληπτικοί,
 η) οι χανσενικοί,
 θ) όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβαντόρια και
 ι) κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.

3. ΜΟΥΣΙΚΗ - ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Π.Δ. 393/90 άρθρο 10 § 2 και 3

.....

Α. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΞΕΝΗΣ
 ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ
 ΚΩΦΩΝ & ΒΑΡΗΚΟΩΝ
 ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΑΘΗΣΗ
 ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ

2. Για τους μαθητές γυμνασίων που πάσχουν από βαρηκοΐα (σε ποσοστό 67% και πάνω) που βεβαιώνεται από Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή, οι βαθμοί της ξένης γλώσσας και της μουσικής δε λαμβάνονται υπόψη κατά την εξαγωγή των προαγωγικών ή απολυτηρίων αποτελεσμάτων ούτε κατά τον υπολογισμό του γενικού βαθμού προαγωγής ή απόλυσής τους.

Δεν υπολογίζονται οι βαθμοί της Μουσικής και για τους μαθητές που αδυνατούν να έχουν επίδοση στο μάθημα αυτό λόγω πάθησης ή μειονεκτικότητας των φωνητικών τους οργάνων που βεβαιώνεται από Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή.

Β. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ & ΜΟΥΣΙΚΗΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΛΟΓΟΥ

3. Για τους μαθητές που προσκομίζουν βεβαίωση Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας ότι παρουσιάζουν προβλήματα διαταραχής του λόγου, μετά από σχετική απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων, ο βαθμός τους στη Μουσική και στην ξένη γλώσσα δε λαμβάνεται υπόψη για την προαγωγή ή απόλυσή τους ούτε για την εξαγωγή του γενικού βαθμού προαγωγής ή απόλυσης.

Π.Δ. 182/84**

Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα των Σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.

Άρθρο 1.

Το άρθρο 7 του Π. Δ/τος 465/81 (ΦΕΚ 129/15.5.81 τ. Α΄) αντικαθίσταται ως εξής:

Εξαγωγή αποτελέσματος ετήσιας προόδου των μαθητών.

1. Ο μαθητής κρίνεται άξιος προαγωγής ή απόλυσης:

α. Όταν έχει σε κάθε μάθημα των ομάδων Α και Β ετήσιο γενικό βαθμό τουλάχιστον δέκα (10).

β. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της Β ομάδας και έχει μέσο όρο όλων των μαθημάτων και των δύο ομάδων, τουλάχιστον πλήρες δέκα (10).

γ. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της Α ομάδας και έχει μέσο όρο όλων των μαθημάτων της Α ομάδας τουλάχιστον δεκατρία (13).

δ. Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα των ομάδων Α και Β και ισχύουν αντιστοίχως οι διατάξεις των προηγούμενων εδαφίων για τα μαθήματα κάθε ομάδας.

Ζ. Ο μαθητής παραπέμπεται σε γραπτή και προφορική ή μόνο προφορική, όπου προβλέπεται από τις

κείμενες διατάξεις, συμπληρωματική εξέταση το Σεπτέμβριο σε όσα μαθήματα δεν πέτυχε βαθμό προαγωγής, όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα και δεν πληρούνται οι όροι που προβλέπονται από τις διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου.

3. Ο μαθητής, που δεν εμπίπτει σε καμιά από τις περιπτώσεις των προηγούμενων παραγράφων του παρόντος, δεν κρίνεται άξιος προαγωγής ή απόλυσης, οπότε οφείλει να φοιτήσει και πάλι στην ίδια τάξη, με την επιφύλαξη των διατάξεων της παραγράφου 2 του άρθρου 42 του Π. Δ/τος 585/82 (βλ. και Π.Δ. 188/85).

4) Παραπομπή, με οποιαδήποτε μορφή, των αποτελεσμάτων ετήσιας προόδου των μαθητών σε δευτεροβάθμια κρίση, δεν επιτρέπεται.

5) Η παραπεμπτική ή απολυτήρια εξέταση μαθητών σε μαθήματα της Β ομάδας γίνεται προφορικά από επιτροπή δυο καθηγητών, από τους οποίους ο ένας είναι αυτός που δίδαξε το μάθημα ή της ειδικότητας του εξεταζόμενου μαθήματος, σε περίπτωση υπηρεσιακής μετακίνησης του πρώτου και ο άλλος της ίδιας ή συγγενούς ειδικότητας, υπό την προεδρεία του Δ/ντή του Σχολείου ο οποίος και συγκροτεί την επιτροπή.

6) Κατά την εξαγωγή του αποτελέσματος παραπεμπτικής εξέτασης, νέα παραπομπή δεν επιτρέπεται με παράλληλη τήρηση των διατάξεων της παραγράφου του άρθρου 12 του Π.Δ/τος

Και: Γ. Εγκ.: Γ6/141/ 14.5.92

ΠΡΟΣ ΟΛΕΣ ΤΙΣ Δ/ΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΓΡΑΦΕΙΑ Δ.Ε.
- ΕΔΡΕΣ ΤΟΥΣ -

ΘΕΜΑ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
ΥΣΤΕΡΑ ΑΠΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΧΥ Η ΜΗ ΤΗΣ
ΠΑΡ. 2 ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ 2, ΤΟΥ Π.Δ. 157/86 ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑ-
ΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΩΝ, ΠΟΥ
ΠΡΟΣΚΟΜΙΖΟΥΝ ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΟΥ

ΚΕΝΤΡΟΥ Η ΣΤΑΘΜΟΥ ΟΤΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΣΤΟ ΛΟΓΟ (ΔΥΣΛΑΦΕΙΑ, ΚΕΚΕΔΙΣΜΟ Κ.Λ.Π. - ΟΧΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ. ΣΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΟΥΜΕ ΟΤΙ ΓΙΑ ΛΟΓΟΥΣ ΙΣΗΣ ΜΕΤΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΔΥΝΑΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΟΙ ΑΝΩΤΕΡΩ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΙΣΧΥΟΥΝ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ - ΛΥΚΕΙΑ.

ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΩ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΔΕΝ ΥΠΟΛΟΓΙΖΕΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ Η ΑΠΟΛΥΣΗ ΤΟΥΣ, ΟΥΤΕ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΒΑΘΜΟ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ Η ΑΠΟΛΥΣΗΣ.

ΣΑΣ ΥΠΕΝΘΥΜΙΖΟΥΜΕ ΟΤΙ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΙΘ. 161/16-5-1990 ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΜΑΣ, Η ΙΣΧΥΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΒΕΒΑΙΩΣΗΣ, ΠΟΥ ΕΚΔΙΔΕΤΑΙ ΑΠΟ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΝΑΙ ΤΡΙΕΤΗΣ.

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΕΤΕ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΣΑΣ.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
Β ΜΠΕΚΙΡΗΣ

Π.Δ. 393/90 Άρθρο 10 §. 6

.....

Δ. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
ΣΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ
ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΥΦΛΩΝ
ΚΑΙ ΠΑΣΧΟΝΤΩΝ
ΑΠΟ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ
ΠΑΡΑΛΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

6. Για μαθητές τυφλούς ή πάσχοντες από εγκεφαλική παράλυση (παραπληγία, τετραπληγία κλπ) ο βαθμός στα καλλιτεχνικά μαθήματα δεν υπολογίζεται για την προαγωγή ή απόλυσή τους ούτε στο γενικό βαθμό προαγωγής ή απόλυσης, εκτός αν ο κηδεμόνας τους καταθέσει στο σχολείο, το αργότερο μέχρι την ημερομηνία λήξης των μαθημάτων, σχετική γραπτή δήλωση ότι επιθυμεί να υπολογιστεί ο βαθμός στα καλλιτεχνικά μαθήματα.

Ε. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ
ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:

Γ2/2934/28-5-1992

- ΜΕ ΣΠΑΣΤΙΚΗ
ΠΑΡΑΛΥΣΙΑ

1. Ο μαθητής που πάσχει από σπαστική τετραπληγία θα απολλανεί από τις γραπτές εξετάσεις του

- ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΟΡΑΣΗΣ

- ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

- μαθήματος των καλλιτεχνικών και δεν θα καταχωρηθεί βαθμός επίσης προόδου για τον μαθητή στο μάθημα αυτό.
2. Τα αυτά θα ισχύσουν και για τον μαθητή που πάσχει από σοβαρότατο πρόβλημα όρασης, αφού όμως προσκομίσει βεβαίωση από την αρμόδια Πρωτοβάθμια Υγειονομική επιτροπή και
 3. Οι μαθητές που πάσχουν από δυσλεξία δεν απαλλάσσονται από τις γραπτές εξετάσεις στο μάθημα των καλλιτεχνικών.

ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΝΟΜΟΙ - ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

(Α' βαθμια έγκριση)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ

ΑΡ. ΠΡΩΤ: Γ 6/ 142/4-5-92

ΠΡΟΣ : ΟΛΕΣ ΤΙΣ Δ/ΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΓΡΑΦΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΕΔΡΕΣ ΤΟΥΣ

ΘΕΜΑ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ
ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΑ ΚΑΝΟΝΙΚΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

ΙΣΧΥΣ ΒΕΒΑΙΩΣΕΩΝ
ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΚΕΝΤΡΩΝ

1. ΎΠΕΡΑ ΑΠΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΑΝ ΕΞΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΝΑ ΙΣΧΥΟΥΝ ΟΙ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡ. 2 ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ 14 ΤΟΥ Π.Δ. 603/1982 ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠ/ΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΎΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΙΘ. ΠΡΩΤ. 368/12-5-1992 ΣΧΕΤΙΚΗ ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΜΑΣ, ΣΑΣ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΟΤΙ: ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΞΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΝΑ ΙΣΧΥΟΥΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ Π.Δ. 462/1991, ΟΙ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΥ ΕΔΑΦΙΟΥ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΡ. 2 ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ 14 ΤΟΥ Π.Δ. 603/1982 (ΣΗΜ.: ΟΙ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΑΥΤΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΠΙΟ ΚΑΤΩ)

2. Η ΙΣΧΥΣ ΤΩΝ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΒΕΒΑΙΩΣΕΩΝ ΠΟΥ ΕΚΔΙΔΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ Η ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΕΙΝΑΙ ΤΡΙΕΤΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΙΘ. ΠΡΩΤ. 161/16-5-1990 ΕΓΚΥΚΛΙΟ ΜΑΣ.

3. ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΠΛΟΥΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ, ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΤΑ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΒΛΕΠΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΑ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

4. ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΕΤΕ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΣΑΣ.

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ
Β. ΜΠΕΚΙΡΗΣ

Π.Δ. 603/82

Άρθρο 14

Προαγωγή και απόλυση μαθητών

2. Σαν τελικός βαθμός προόδου του μαθητή, κατά μάθημα, και σαν γενικός της ετήσιας του προόδου, βγαίνει, κατά την κρίση αυτού που διδάξε, ο λεκτικός χαρακτηρισμός που αρμόζει πιο πολύ. Λαμβάνεται δε υπόψη και η αριθμητική αναλογία των τεσσάρων χαρακτηρισμών κατά μάθημα και στο σύνολο των μαθημάτων.

Οι μαθητές, των οποίων η ετήσια πρόοδος αξιολογείται με το Ανεπαρκώς (Δ), έχουν την υποχρέωση να επαναλάβουν την τάξη.

Μαθητές κανόνικων Δημοτικών Σχολείων αποκλίνοντες από το φυσιολογικό, όπως τούτο πιστοποιείται από διαγνωστική έκθεση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, σύμφωνα με το εδάφιο γ' (Σημ. το εδάφιο αυτό ακολουθεί παρακάτω) της παραγρ. 4, του άρθρου 10 του παρόντος, αξιολογούνται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου αυτού.

Π.Δ. 603/82

Άρθρο 10

γ) Έκθεση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, η οποία πρέπει ανάμεσα στα άλλα να περιλαμβάνει:

α) Το είδος και το βαθμό της απόκλισης του μαθητή.

β) Γνώμη για τη δυνατότητα: α) παρακολούθησης, από μέρους του μαθητή, προγράμματος συγκεκριμένου τύπου ειδικού σχολείου ή ειδικής τάξης β) προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον και τη σχολική ζωή και γ) πρόβλεψη για την πιθανή εξέλιξη του.

III. Το ατομικό οικογενειακό και κοινωνικό ιστορι-

κό του μαθητή.

IV. Οποιαδήποτε πληροφορία που μπορεί να βοηθήσει το έργο της ειδικής αγωγής.

Στην περίπτωση που η προσκόμιση της διαγνωστικής έκθεσης δεν είναι δυνατή κατά το χρόνο της εγγραφής, ο γονέας ή κηδεμόνας του μαθητή υποβάλλει δήλωση του νόμου 105/69*, με την οποία αυτός αναλαμβάνει την υποχρέωση να προσκομίσει την παραπάνω διαγνωστική έκθεση μέχρι που ν' αρχίσουν τα μαθήματα.

Αν η προσκόμιση της παραπάνω διαγνωστικής έκθεσης δεν πραγματοποιηθεί, ο μαθητής γίνεται δεκτός για φοίτησή όταν εμπίπτει στην κατηγορία των μαθητών της ειδικής εκπαιδευτικής μονάδας, κατά την κρίση του συλλόγου των διδασκόντων σ' αυτή.

Παράλληλα ο διευθυντής του σχολείου μεριμνά για την ιατροπαιδαγωγική εξέταση του μαθητή.**

* Η δήλωση του Νόμου 105/69, αντικαταστάθηκε από δήλωση του Νόμου 1599/86

** Στο ΜΕΡΟΣ 3 του παρόντος αναγράφονται οι ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί.



ΜΕΡΟΣ 2°

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ

ΠΡΟΣ

Τους κ.κ. Πρυτάνεις και τους Προέδρους των Διοικουσών Επιτροπών των Α.Ε.Ι. και τους κ.κ. Προέδρους των ΤΕΙ
--

Φ 142/Β3/7104/19-12-1990

ΘΕΜΑ : Διευκολύνσεις σε
δυσλεξικούς φοιτητές

Όπως είναι γνωστό, σύμφωνα με το άρθρο 17 παρ. 2 του Π.Δ. 57/1990 στους υποψηφίους φοιτητές για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ που πάσχουν από δυσλεξία, εφόσον προσκομίσουν ειδική διαγνωστική έκθεση από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή Σταθμό, από την οποία προκύπτει η φυσική τους αδυναμία να λάβουν μέρος σε γραπτές εξετάσεις δίνεται η δυνατότητα να εξετάζονται προφορικά στις γενικές εξετάσεις.

Επειδή το πρόβλημα των δυσλεξικών, που έχουν εισαχθεί στα Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι, παραμένει το ίδιο και στη διάρκεια των σπουδών τους, παρακαλούμε να ληφθεί μέριμνα ώστε οι φοιτητές αυτοί να εξετάζονται προφορικά, και στις τμηματικές και στις πτυχιακές εξετάσεις, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η φοίτησή τους.

Οι φοιτητές αυτοί πρέπει να προσκομίσουν ειδική διαγνωστική έκθεση από την οποία να φαίνεται ότι πάσχουν από δυσλεξία και όχι από στοιχεία δυσλεξίας.

Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΚΑΛΛΙΟΠΗ Α. ΜΠΟΥΡΔΑΡΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β
ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΠΡΟΣ

Τις Δ/σεις και τα
Γραφεία Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
και διά αυτών προς τους
Δ/ντές των σχολείων Π. & Δ.
Εκπ/σης,
Σχολικ. Συμβούλους Π. & Δ.
Εκπ/σης.

Εγκ. Γ6/106/ 3-4-1992
ΘΕΜΑ: Μαθητές με δυσλεξία.

1. Είναι γνωστό ότι το Υπουργείο Παιδείας και γενικότερα η Πολιτεία δείχνουν έμπρακτο και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική πηγάζει από τις βασικές αρχές παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, για σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, των δικαιωμάτων του ανθρώπου και γενικότερα της αρχής της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας. Τα παιδιά αυτά έχουν όχι μόνο ίσα δικαιώματα ως πολίτες, αλλά σύμφωνα, και με το άρθρο 16 του Συντάγματός μας "... Το Κράτος ενισχύει όσους σπουδαστές έχουν ανάγκη αρωγής ή ειδικής προστασίας, ανάλογα με τις ικανότητές τους". Στους μαθητές με ειδικές ανάγκες αγωγής περιλαμβάνονται και τα δυσλεξικά παιδιά.

2. Πολλά παιδιά (περίπου πέντε στα εκατό στην Ελλάδα) είναι δυσλεξικά. Η δυσλεξία, κατά την άποψη των ειδικών, οφείλεται σε πολλές αιτίες και κυρίως σε θεμελιακή υπολειμματική λειτουργία μαθησιακών μηχανισμών και είναι κατά βάση κληρονομική. Η διάγνωση της δυσλεξίας, όταν δεν είναι καθαρά εμφανής, πρέπει να γίνεται από αναγνωρισμένη ιστοροπαιδαγωγική υπηρεσία. Το δυσλεξικό άτομο είναι ανορθόγραφο όχι μόνο με την έννοια της γραμματικής ή ιστορικής ορθογραφίας, αλλά και με την έννοια της ορθής σειράς στη γραφή και την ανάγνωση των γραμμάτων και των συλλαβών των λέξεων, ενώ κατά τον ελεύθερο προφορικό λόγο δεν παρατηρείται πρόβλημα. Βέβαια κάθε ανορθόγραφο άτομο και ιδίως παιδί των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, δεν πρέπει να θεωρείται δυσλεξικό. Ούτε ο κακογράφος είναι πάντοτε δυσλεξικός. Απαιτεί-

ται όμως εγρήγορση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε έγκαιρα με τη βοήθεια των γονέων και γιατρού, όπου χρειάζεται, να εντοπίζεται το πιθανό πρόβλημα του παιδιού ώστε να το βοηθήσουμε στην πράξη.

3. Τα δυσλεξικά παιδιά μπορούν να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, που χαρακτηρίζει όλες τις πλευρές της καθημερινής τους ζωής και με έγκαιρη διάγνωση και κατάλληλη μαθησιακή αγωγή να εξελιχθούν σε ανθρώπους των γραμμάτων και επιστημών. Ο Αϊνστάϊν, ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, ο Θωμάς Εντισον, ο Άντερσεν συμπληρώνουν με τα ονόματά τους τον παγκόσμιο κατάλογο των δυσλεξικών.

Ο δυσλεξικός μαθητής χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση και διακριτική βοήθεια από το σχολικό και το οικογενειακό του περιβάλλον, για να μη του δημιουργούνται αναστολές και συμπλέγματα κατωτερότητας. Τα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν άλλα προβλήματα (π.χ. νοητική υστέρηση, δυσκολίες στην ομιλία, δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή κ.ά.) παρά μόνο δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση και οφείλουμε όχι μόνο να μη τα απογοτεύουμε με άστοχες κρίσεις και χαρακτηρισμούς κατά την καθημερινή διδακτική διαδικασία, αλλά και να τα ενισχύουμε μέσω της προφορικής αξιολόγησής τους. Και η ενίσχυση αυτή επιβάλλεται γιατί οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να αποδώσουν αυτά που γνωρίζουν. Η συνεχής υπόδειξη και άσκηση στην ορθή γραφή και ανάγνωση, με λογικές σε ποσότητα και ευχάριστες στην εκτέλεση ασκήσεις τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, αποτελούν σωστούς τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος.

Οι δυσλεξικοί μαθητές σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις απαλλάσσονται από τις πάσης φύσεως γραπτές εξετάσεις και εξετάζονται μόνο προφορικά. Η όλη αξιολόγηση πρέπει να γίνεται πάντοτε με κατανόηση, διακριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς, με απώτερο στόχο την ενίσχυση και ενθάρρυνση του δυσλεξικού μαθητή. Ας σημειωθεί ότι η επανάληψη της τάξης από έναν δυσλεξικό μαθητή και μάλιστα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο) μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να του δημιουργήσει ψυχολογικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα. Επισημαίνεται όμως ότι δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να διαφαίνεται από τη πλευρά του καθηγητή προς τον δυσλεξικό μαθητή η επιβαλλόμενη διακριτική μεταχείριση.

4. Με τις σκέψεις και τις οδηγίες αυτές καλούμε και πάλι όλους τους εκπαι-

δευτικούς τους προσταζόμενους των Διευθύνσεων και Γραφείων της Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τους σχολικούς συμβούλους να ευαισθητοποιηθούν και να βοηθήσουν έμπρακτα στα θέματα της αγωγής των δυσλεξικών μαθητών.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΟΥΦΛΙΑΣ

ΠΡΟΣ

1. Όλους τους Προσταζόμενους Δ/σεων και Γραφείων Π. και Δ. Εκπ/σης
2. Όλους τους σχολικούς συμβούλους Π. και Δ. Εκπ/σης και Ειδικής Αγωγής

Π.
Εγκ. Γ6/344/6-11-1991

Θ Ε Μ Α : 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 Διάγνωστική 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 υπεύθυνα εκτίμηση των αρμοδίων εκπαιδευτικών.

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.λ.π.)

Σχετικά σας υπενθυμίζουμε και τις παλαιότερες εγκυκλίους του Υπουργείου μας (Γ6/143/12-4-83, Γ6/399/1-10-84, Γ6/636/27-11-86) και παρακαλούμε όλους τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν έμπρακτα την ευαισθησία τους καθώς και τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους ικανότητες έναντι όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δε αρμόδιοι προϊστάμενοι και σχολικοί σύμβουλοι να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε να λειτουργήσουν εύρυθμα και με την πλήρη οργανικότητά τους όλες οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.)

Η εγκύκλιός μας αυτή παρακαλούμε να κοινοποιηθεί έγκαιρα σε όλους τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς σας.

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΒΑΣ. ΜΠΕΚΙΡΗΣ

Εγκ. Φ. 151/Β3/675/ 16-2-1990

- 1.α) Όπως είναι γνωστό οι τυφλοί, οι κωφάλαλοι και οι πάσχοντες από μεσογειακή δρεπανοκυτταρική ή μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία, εγγράφονται καθ' υπέρβαση, στη σχολή ή το τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που επιθυμούν, χωρίς να είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους στις γενικές εξετάσεις.
- β) Η εγγραφή τυφλών η κωφάλαλων δεν επιτρέπεται σε τμήματα, στα οποία, λόγω της φύσης της επιστήμης, είναι δυσχερής γι αυτούς η παρακολούθηση, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους το τμήμα θα έχει εκδόσει σχετική απόφαση, που θα έχει εγκριθεί από τη σύγκλητο του ιδρύματος. Για το λόγο αυτό οι υποψήφιοι που ανήκουν στην κατηγορία αυτή θα πρέπει πριν ζητήσουν να εγγραφούν να διαπιστώνουν από τη γραμματεία του τμήματος αν έχει εκδοθεί ή όχι σχετική απόφαση.
- γ) Η εγγραφή των υποψηφίων της παραπάνω κατηγορίας γίνεται από τη γραμματεία του οικείου τμήματος κατά την προθεσμία εγγραφής των νεο-

εισαγομένων φοιτητών για κάθε ακαδημαϊκό έτος. Οι υποψήφιοι αυτοί κατά την εγγραφή τους υποβάλλουν τα δικαιολογητικά που υποβάλλουν και οι νεοεισαγόμενοι φοιτητές και επιπλέον πιστοποιητικό της πρωτοβάθμιας υγειονομικής επιτροπής του Νομού για την πάθησή τους, που εκδίδεται μετά από δωρεάν βεβαίωση γιατρού, μέλους του διδακτικού ερευνητικού προσωπικού οποιουδήποτε ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος αντίστοιχης ειδικότητας.

2. α) Σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν υποψήφιοι για τους οποίους η κατά τον υπαλληλικό κώδικα πρωτοβάθμια υγειονομική επιτροπή γνωματεύει, ότι εξ αιτίας μόνιμης ή παροδικής σωματικής ή αισθητηριακής βλάβης, δεν μπορούν να λάβουν μέρος στις γραπτές γενικές εξετάσεις, υποβάλλονται μετά από αίτησή τους που συνοδεύεται από τη γνωμάτευση της επιτροπής, που προαναφέρθηκε, σε ειδικές εξετάσεις, που διενεργούνται γραπτά ή προφορικά ή γραπτά και προφορικά από την οικεία επιτροπή εξέτασης "φυσικώς" αδυνάτων κατά τον ίδιο χρόνο και με το ίδιο πρόγραμμα, με το οποίο διενεργούνται οι γενικές εξετάσεις και πάνω στα ίδια θέματα, στα οποία εξετάζονται οι υπόλοιποι υποψήφιοι. Με απόφαση της οικείας επιτροπής εξέτασης "φυσικώς αδυνάτων" μπορεί να παρατείνεται κατά περίπτωση και μόνο γι' αυτή την κατηγορία υποψηφίων η διάρκεια εξέτασης τους, πέραν της καθορισμένης διάρκειας για κάθε εξεταζόμενο μάθημα των γενικών εξετάσεων. Καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης των υποψηφίων αυτών και για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε έκτακτης ανάγκης παρευρίσκεται σχολίατρος ή ιατρός του δημοσίου ή ιδιώτης ιατρός.
- β) Οι διατάξεις αυτές εφαρμόζονται ανάλογα και για τους υποψηφίους, που προσκομίζουν ειδική διαγνωστική έκθεση ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή σταθμού, από την οποία προκύπτει, ότι η επίδοσή τους στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις, γιατί πάσχουν από δυσλεξία.
- γ) Οι "φυσικώς αδύνατοι" υποψήφιοι μέχρι την ημερομηνία λήξης των μαθημάτων των λυκείων, υποβάλλουν τις αιτήσεις τους με τα απαιτούμενα δικαιολογητικά στο οικείο λύκειο, το οποίο κατά την υποβολή στο αρμόδιο εξεταστικό κέντρο των ονομαστικών καταλόγων υποψηφίων, στέλνει τις αιτήσεις τους στην οικεία επιτροπή βαθμολογικού κέντρου, μέσω του αρμόδιου προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων γίνεται κατανομή των υποψηφίων αυτών στις επιτροπές εξέτασης "φυσικώς αδυνάτων", σύμφωνα με τη Διεύθυνση ή Γραφείο Δευτεροβάθμιας

- Εκπαίδευσης ή το λύκειο στο οποίο κατατέθηκαν οι σχετικές αιτήσεις.
3. Οι "φυσικώς αδύνατοι" υποψήφιοι, που μετέχουν στις γενικές εξετάσεις ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ, πρέπει να έχουν υπόψη τους τα εξής:
- α) Η εξέτασή τους δεν θα γίνει στο οικείο βαθμολογικό κέντρο - όπως στα μαθήματα γενικής αξιολόγησης - αλλά στην Αθήνα και συγκεκριμένα στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, οδός Μητροπόλεως 15.
 - β) Η εξέταση των υποψηφίων της κατηγορίας αυτής γίνεται τις ίδιες ώρες και στα ίδια θέματα, που εξετάζονται και οι λοιποί υποψήφιοι. Για το λόγο αυτό οι "φυσικώς αδύνατοι" πρέπει να βρίσκονται στην κεντρική είσοδο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το αργότερο μισή ώρα πριν από την έναρξη των εξετάσεων του συγκεκριμένου μαθήματος.
 - γ) Για τη συμμετοχή τους στις γενικές εξετάσεις των ειδικών μαθημάτων οι "φυσικώς αδύνατοι" πρέπει να υποβάλλουν τα δικαιολογητικά τους, μέσω του λυκείου τους, στο τμήμα εισιτηρίων εξετάσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το αργότερο μέχρι τη λήξη των μαθημάτων της τελευταίας τάξης των λυκείων.
 - δ) Τα δικαιολογητικά είναι τα ίδια, με εκείνα που υποβάλλονται για τη συμμετοχή των "φυσικώς αδύνατων" στις γενικές εξετάσεις των μαθημάτων της γενικής αξιολόγησης.

Παρακαλούνται οι διευθύνσεις και τα γραφεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να φροντίσουν για την άμεση προώθηση της εγκυκλίου αυτής σε όλα τα λύκεια της περιφέρειάς τους, καθώς και στα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα, προκειμένου να ενημερώσουν τους μαθητές της τελευταίας τάξης και να την αναρτήσουν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου, ώστε να είναι δυνατή η ενημέρωση κάθε ενδιαφερομένου.

Ε.Υ.

Η Προϊσταμένη της Δ/σης
Κ. ΣΤΕΡΙΑΔΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.

ΟΡΙΣΜΟΙ

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

1. Ο όρος «γλωσσικές διαταραχές» που με μεγάλη συχνότητα συναντάται για την περιγραφή του φαινομένου, σε άλλους ερευνητές αντικαθίσταται από τον όρο «Διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» (Μάνος, 1998, σελ.Κ68) – επειδή το φαινόμενο απαντάται κυρίως κατά την σχολική ηλικία των παιδιών – αλλά περισσότερο από τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Πόρποδα Κ. 1993, σελ.25. , Αληφραγκή 1995, σελ.56, Kirk and Bateman, 1968 στον Πόρποδα , 1991 σελ. 95).

2. ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ένας πιο εμπειριστατημένος ορισμός, ιατρό – παιδαγωγικοκεντρικός είναι αυτός που το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ διατύπωσε σε νόμο του 1977 (Π. Γεωργούσης σελ. 26).

«Παιδιά με ειδικές δυσχέρειες μάθησης, εμφανίζουν μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαταραχές που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι δυσχέρειες αυτές μπορεί να εκδηλώνονται σε διαταραχές της ακρόασης , της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις που αναφέρονται ως εμπόδια στην αντίληψη, κάκωση του εγκεφάλου (Brain Injury), ελαφριά δυσλεξία και εξελικτική αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα

μάθησης, τα οποία είναι κυρίως αποτέλεσμα πνευματικής, συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικής πολιτιστικής ή οικονομικής αποστέρησης.

1. Η «ερευνητική ομάδα για την δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας» στο συνέδριο του Ντάλας (Τέξας) τον Απρίλιο του 1968, διατύπωσε δύο ορισμούς, έναν για την δυσλεξία και έναν για την ειδική εξελικτική δυσλεξία, που τους πρότεινε για γενική αποδοχή. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς το πρόβλημα της δυσλεξίας ορίστηκε ως εξής :

«Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά την φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, την γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές ικανότητες».

«Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα παρά τις ικανότητες την κατάλληλη σχολική εκπαιδευτική και τη θετική κοινωνικοπολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης και ως ένα βαθμό απροσδιόριστης αιτιολογίας» (στο : Πόρποδας 1993, σελ. 32).

Για να αποφευχθεί η σύγχυση στην συγκεκριμένη πρόταση χρησιμοποιείται ο όρος Μαθησιακές δυσκολίες, όταν γίνεται γενική αναφορά σε αυτές και οι οποίες αφορούν «παιδιά που παρουσιάζουν γενικές μαθησιακές δυσκολίες, που μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά αίτια ή σε περιβαλλοντολογικούς, κοινωνικό –οικονομικούς, ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες (Αλιφραγκή, 1995, σελ. 56), ενώ για τον όρο Δυσλεξία, που ανήκει στις «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες

αναφέρονται σε ανεπάρκειες αντιληπτικού χαρακτήρα, με συνακόλουθες ειδικές διαταραχές του γραπτού λόγου» (Αλιφραγκή 1995, σελ.57), χρησιμοποιείται όρος επακριβώς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε
ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε

ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ ΠΑΤΡΑΣ

ΠΟΡΤΙΝΟΥ ΣΟΦΙΑ : ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 28/1/99 ΩΡΑ :9.00

Σ: Ποιες περιοχές καλύπτει ο ιατροπαιδαγωγικός σταθμός ;

Π.Σ. :Καλύπτει όλη την νοτιοδυτική Ελλάδα εκτός την Ζάκυνθο η οποία έχει δική της ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία.

Σ: Περίπου μπορείτε να εντοπίσετε σε ποιες περιοχές είναι πιο έντονο το πρόβλημα;

Π.Σ.: Δεν ξέρω, δεν μπορώ να πω από το κάθε μέρος πόσα είναι τα περιστατικά . Από μια εργασία που είχα κάνει παλαιότερα μπορώ να σας δώσω τα στοιχεία αυτά ας πούμε της Αιτωλοακαρνανίας . Προβλήματα σχολείου χωρίς να είναι μόνο και πάντα δυσλεξία.

Το 1990 ήταν το 10 % της Αιτωλοακαρνανίας.

Το 1991 ήταν το 11,2 % της Αιτωλοακαρνανίας.

Τους 6 πρώτους μήνες του 1992 το 66% ήταν προβλήματα μάθησης.

Το 1993 ήταν 51,4 %. Το 1994 ήταν 37,2 %. Το 1995 το 40,5%. Και τους 6 πρώτους μήνες το 1996 ήταν το 35,8% . Αυτά για την Αιτωλοακαρνανία. Χωρίς όμως να λει κάτι ιδιαίτερο αυτό, γιατί κάποια δεν φτάνουν εδώ, δεν έρχονται όλα τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει η υπηρεσία μας και μπορεί να έρθει και το 80% των μαθησιακών γιατί αυτά είναι που έρχονται περισσότερο από τους γονείς, ενώ άλλες δυσκολίες μπορεί να πούνε «άστα θα στρώσουν».

Σ: Και πως φθάνουν εδώ, παραπέμπονται από κάποιον; ή από σχολεία που έχουν ψυχολόγο.

ΠΣ. : Έρχονται συνήθως όταν οι δάσκαλοι έχουν συνεννοηθεί με κάποιον σχολικό σύμβουλο ο οποίος συνενοούμενος με την πρωτοβάθμια επιθεώρηση τον παραπέμπει εδώ, γιατί μέχρι το 1995 και το 1996 το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής ήταν η μοναδική ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία και στην Πάτρα.

Και στην νοτιοδυτική Ελλάδα και μετά έγινε και το Καραμανδάνειο. Οπότε πηγαίνουν και εκεί, αλλά είναι οι μόνες αναγνωρισμένες από το Υπουργείο Υπηρεσίες, τα χαρτιά για να έχουν ισχύ πρέπει να βγουν είτε από εδώ, είτε από το Καραμανδάνειο.

Σ: Εδώ εσείς τι ακριβώς μπορείτε να προσφέρετε;

ΠΣ. : Μόνο διάγνωση. Καμία θεραπευτική.

Σ: Και μετά παραπέμπονται που;

ΠΣ.: Μετά τα παραπέμπουμε σε ιδιώτες.

Σ: Δηλαδή δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν οι συναντήσεις είναι συχνές ;

ΠΣ.: Όχι από εμάς.

Σ: Δέχονται να ξαναπεράσουν δηλαδή οι γονείς από εδώ ξανά ;

ΠΣ: Και βέβαια δέχονται γιατί θα παίρνουν χαρτί που θα απαλλάξει το παιδί τους από τις γραπτές εξετάσεις οπότε δεν είναι αρνητικοί σ' αυτό, αρνητικοί είναι στο να κάνει κάποια θεραπεία, δηλαδή προτιμάνε να πάρουν ένα χαρτί και να ξενοιάσουνε και το μεγαλύτερο ποσοστό δεν πηγαίνει συνήθως για θεραπεία

Σ : Η στάση των γονέων απέναντι στο παιδί και στο πρόβλημα μπορείτε να μας πείτε πως φαίνεται όταν έρχονται εδώ;

Π Σ : Πρώτα – πρώτα λένε δεν ότι έχει κάποιο πρόβλημα. Είναι άσχετοι, είναι δύσπιστοι, επιμένουν στο ότι το παιδί είναι επιπόλαιο και

τεμπέλης, ακόμη κι όταν διαγνωστεί το πρόβλημα της δυσλεξίας. Βέβαια τυχαίνει κάποιος να τους το έχει πει. Βέβαια τα παιδιά με δυσλεξία έρχονται όταν ήδη έχουν πάει στο γυμνάσιο στην ηλικία αυτή παρά στο δημοτικό σχολείο όπως θα έπρεπε. Γιατί δεν έχουν ενημερωθεί από κανέναν οι γονείς και έχουνε την δική τους άποψη στο μυαλό τους για το τι είναι ένα δυσλεκτικό παιδί, βλέποντας κάποια συμπτώματα σου λει ότι είναι απρόσεκτο. Γιατί λένε πως τη λέξη την γράφει μια φορά σωστά, την άλλη λάθος και την άλλη πάλι σωστά είναι απρόσεχτος. Δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις : απρόσεχτος, επιπόλαιος και ότι δεν θέλει να μάθει. Αυτές είναι οι εξηγήσεις.

Σ: Το πρόβλημα το δέχονται οι γονείς;

Π Σ: Όταν τους λέμε ότι υπάρχει δυσλεξία το δέχονται στο μεγαλύτερο τους ποσοστό με ανακούφιση γιατί μπορούν να καταλάβουνε ότι επιτέλους κάτι άλλο συμβαίνει στο παιδί τους εκτός από το να μη θέλει, όπως έχουν εξηγήσει αυτοί. Σε ένα πάρα πολύ μικρό ποσοστό ούτε 1 στους 100 μπορώ να πω, είναι φοβεροί δύσπιστοι, λένε «τι πράγματα είναι αυτά, δεν τα ξέρουμε». Και κυρίως άνθρωποι που δεν έχουν ιδιαίτερο μορφωτικό επίπεδο. Αυτοί λένε ότι «άσχετα από αυτά που λετε εσείς εμείς πιστεύουμε ότι είναι και απρόσεχτος». Αλλά αυτοί είναι σε πάρα πολύ μικρό ποσοστό. Συνήθως το δέχονται, και συνήθως, από ότι λένε σε μας δείχνουνε και να έχουνε ιδιαίτερες ενοχές, για το ξύλο που έχουν φαι τα παιδιά και για την πίεση στην οποία τα έχουνε υποβάλλει.

Σ: Τα μοιράζονται αυτοί μαζί σας; Για το αν έχουν χτυπήσει το παιδί τους;

Π Σ: Βέβαια και το λένε μπροστά στα παιδιά ότι πολλές φορές το έχουν χτυπήσει και ότι τώρα στεναχωριούνται πάρα πολύ που δεν είναι έτσι και ότι δεν το ήξεραν, ότι δεν τους είχε ενημερώσει κανείς και δεν ήξεραν τι να κάνουν. Είχαν απελπιστεί, του φώναζαν και τώρα δεν θα το ξανακάνουν και αυτά τα λένε μπροστά στα παιδιά, δεν ντρέπονται. Μα δεν βρέθηκε κανείς να τους ενημερώσει.

Σ: Το γεγονός ότι έρχονται στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας πως το αντιμετωπίζουν είναι προκατελημένοι; Πως σας αντιμετωπίζουν. Εσάς;

Π Σ: Σε πολύ μικρό ποσοστό είναι οι γονείς που έρχονται να πούνε ότι το παιδί τους είναι πανέξυπνο. Οι περισσότεροι δεν δείχνουν να έχουν κάποιο ιδιαίτερο άγχος που έρχονται εδώ. Ίσα- ίσα νιώθουν και δείχνουν κάποια ανακούφιση ότι βρήκαν κάποια άκρη. Κάποιος μπορεί να τους μιλήσει ειδικά για το πρόβλημά τους. Και φυσικά όλοι οι γονείς ακόμη και αυτοί που έρχονται πολύ κουμπωμένοι απέναντι μας στο τέλος δηλώνουν ευχαρίστηση που δεν έχουν πάει σε νοσοκομείο. Δεν τους θυμίζει δηλαδή νοσοκομείο τίποτα από την όλη διαδικασία.

Σ: Συναισθήματα μοιράζονται μαζί σας;

Π Σ: Το κύριο συναίσθημα είναι άγχος, το δεύτερο συναίσθημα είναι ενοχή. Άγχος αφενός για το τι θα γίνει στο μέλλον, αφετέρου για τα χαμένα χρόνια του παιδιού και τέλος ενοχή για το ότι τόσα χρόνια δεν μπόρεσαν να το βοηθήσουν όσο έπρεπε. Φυσικά δεν ξέρω κατά πόσο αυτό το άγχος τους κινητοποιεί στο να προχωρήσουν μόνοι τους πια και να βοηθήσουν το παιδί γενικά.

Σ: Σας ευχαριστούμε πολύ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1) ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

«Οι διαταραχές του λόγου στα παιδιά»

Σύγχρονη Ειδική Παιδαγωγική Επιστήμη

(εκδ. Χατζηνικολή, Αθήνα 1993)

2) ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

«Μαθησιακές δυσκολίες»

(εκδ. Δανία, Αθήνα 1995)

3) ANASTASIOY GALLAGHER KIRK

«Educating Exceptional Children»

Houghton Mittlin Company

(Boston New York 1996)

4) BERRY DIANNE

«The Quarterly Journal of experimental Psychology»

(November 1998)

5) ΓΕΡΟΣ Θ.

«Σχολική Αποτυχία»

(εκδ. Βιβλιογονία, Αθήνα 1991)

6) ΓΕΩΡΓΑΣ Δ.

«Κοινωνική Ψυχολογία (Α΄ Τόμος)

(Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995)

7) CHILAND COLLETE

«Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο»

Μετάφραση : Μαριλένα Κάρα

(Εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1994)

8) ΓΚΟΤΟΒΟΣ ΑΘ.

«Παιδαγωγική αλληλεπίδραση

επικοινωνία και κοινωνική μάθηση και σχολείο»

(εκδ. GUTENBERG, Παιδαγωγική σειρά Αθήνα 1994)

9) ΚΑΪΛΑ ΜΑΡ. ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Ν. ΑΝΘΑΚΟΥ Γ. ΤΣΑΜΠΑΡΛΗ

– ΚΙΤΣΑΡΑ Α, ΦΙΛΙΠΠΟΥ Γ. ΧΡΙΣΤΟΥ Κ.

«Η σχολική αποτυχία, από την «Οικογένεια» του σχολέων, στο σχολείο της οικογένειας»

(εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996)

10) ΚΑΡΠΑΘΙΟΣ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΣ

«Δυσλεξία η παιδική ασθένεια του αιώνα μας»

(εκδ. ΙΩΝ, Αθήνα 1990)

11) ΚΑΡΠΑΘΙΟΣ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΣ

«Δυσλεξία»

(εκδ. ΕΛΛΗΝ, Αθήνα 1994)

12) ΚΟΝΤΙΕ ΑΝΝΥ

«Κουμπούρες δεν υπάρχουν»

(εκδ. Όλκος, Αθήνα 1995)

13) ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΑΚΗΣ Γ.

«Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες»

(εκδ. Μπαρμπουνάκης, Αθήνα 1994)

14) ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ

«Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους»

(εκδ. Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο 1989)

15) ΛΑΣΚ ΜΠΡΑΙΑΝ

«Προβλήματα των παιδιών»

(εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα 1986)

16) ΜΑΝΟΣ Ν.

«Βασικά στοιχεία κλινικής Ψυχιατρικής»

(Univercity Studio Press, Θεσσαλονίκη 1988)

17) ΜΑΡΚΟΥ ΣΠ.

«Δυσλεξία»

(εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996)

18) ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ Δ.

«Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας»

(ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 1995)

19) ΜΙΛΕΣ Τ.Ρ.

«Dyslexia (An Iterational Journal of Research and Practice)

(Dusleo, 1997)

20) ΜΠΙΟΥΡΣΙΕ Α –ΑΡΛΕΤ

«Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας»

(εκδ. Κέρδος, Αθήνα 1986)

21)ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ ΡΟΥΝΤΟΛΦ

ΜΠΡΟΝΙΑ Μ. ΓΚΡΑΝΓΟΥΩΛΑΝΤ

ΠΕΠΠΙΕΡ Φ.

«Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη, η μετάβαση από το Αυταρχικό στο Δημοκρατικό σχολείο»

(εκδ. Θυμάρι, 1979)

22) ΝΤΟΡΕΝΣΤΑΟΥΤΕΡ – ΠΑΠΟΥΤΣΑΚΗ Π.

« Το προικισμένο παιδί»

(εκδ. το ποντίκι, Αθήνα 1994)

23) ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι.

«Εξελικτική Ψυχολογία»

(ΑΘΗΝΑ 1983Μ ΟΕΔΒ Τόμος Γ')

24) ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ.

«Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στην εκμάθηση του γραπτού λόγου»

(εκδ. Όστρακο, Αθήνα 1993)

25) ΤΖΑΝΗ Μ.

«Σχολική Επιτυχία»

(εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988)

26) ΤΣΙΑΝΤΗΣ Γ.

«Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας»

(εκδ. Καστανιώτη, ΑΘΗΝΑ 1991)

27) ΦΛΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ – ΜΑΡΘΑ

Παιδαγωγική Μαθησιακή Αξιολόγηση

Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες Απόψεις και Τάσεις

(εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990)

28) ΦΛΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ – ΜΑΡΘΑ

«Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά»

(εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1994)

29) ΧΟΥΡΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

«Οικογενειακή Ψυχολογία»

(εκδ. Γρήγορη, Αθήνα 1971)

ΠΗΓΕΣ

1) ΑΡΘΡΑ ΑΠΟ ΕΚΛΟΓΗ

α) Στυλιανός Νικόδημου

Τα προβληματικά παιδιά – μαθητές στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης

(Απρίλιος 1983)

β) James K. Whittaker

Αιτιολογία διαταραχών παιδικής ηλικίας. Νέα ευρήματα

(Απρίλιος 1979)

2) ΜΕΓΑΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ

(Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989)

3) ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ -
ΛΕΞΙΚΟ

(εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989)

4) NICHOLAS ABERCROMBIE,

STEPHEN HILL,

BRAYAN S. TURNER

Λεξικό Κοινωνιολογικών Εννοιών

(εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1987)

