

116127

Αριθ. εισαγ. -----

ΜΑΡΙΑ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ

Δ.δ. 54

(41)

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ  
ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΙΣ  
ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΕΣ  
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΓΙΑΝΝΕΝΑ 1979



Ἀφιερώνεται στο  
παιδί  
μέ την εύκαιρία του έορτασμού  
του έτους του παιδιού



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΜΕΡΟΣ Α	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	
ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	13
'Η λειτουργία τής ανάγνωσης	14
'Αναγνωστική έτοιμότητα	16
Σταθμοί στη θεωρία και στην έρευνα του προβλήματος	
των δυσκολιών ανάγνωσης	18
Συμβολή ψυχολόγων και παιδαγωγών	22
Είδη δυσκολιών ανάγνωσης	24
'Εξωγενείς παράγοντες	24
'Ενδογενείς παράγοντες	34
Διάγνωση δυσκολιών ανάγνωσης	43
ΜΕΡΟΣ Β	
ΜΕΘΟΔΟΣ	47
Δείγμα	47
Συλλογή υλικού	49
'Ιλλινόις Τέστ Ψυχογλωσσικών 'Ικανοτήτων (ITPA)	50
'Εξελικτικό Τέστ 'Οπτικής 'Αντίληψης τής	
Marianne Frostig	57
Στατιστική έπεξεργασία	59
ΕΥΡΗΜΑΤΑ	61
Ψυχογλωσσικές λειτουργίες	64
'Αντιληπτικές λειτουργίες	68 //



	Σελ.
<b>ΕΡΜΗΝΕΙΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	<b>73</b>
'Ανεπάρκειες σέ ψυχολογικές διεργασίες αύτοματιστικού τύπου	74
'Ανεπάρκειες σέ αντιληπτικές λειτουργίες τής διάκρισης μορφής - πλαισίου καί τής κατεύθυνσης στό χῶρο	77
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>85</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>91</b>



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μέ την έρευνητική αυτή μελέτη γίνεται μιὰ προσπάθεια νὰ μελετηθεῖ τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης μέσα σιὸν ἑλληνικὸ σχολικὸ γῶρο.

Ἡ διδακτορική ἀυτὴ διατριβὴ ἔγινε σιὰ πλαίσια τῶν ἐρευνητικῶν προγραμμάτων τοῦ Ψυχολογικοῦ Ἐργαστηρίου τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, μὲ τὴν ἐπίβλεψη τοῦ καθηγητῆ τῆς Σωματιολογίας καὶ Ψυχολογίας τοῦ Παιδιοῦ κ. Ι. Ν. Παρασκευοπούλου.

Θὰ ἤθελα νὰ ἐκφράσω τὶς εὐχαριστίες μου πρὸς τὸν καθηγητὴ κ. Ι. Παρασκευόπουλο γιὰ τὴν ἐπίβλεψη καὶ καθοδήγησή του, καθὼς καὶ γιὰ τὴν ἠθική του συμπαράσταση σ' ὄλα τὰ στάδια τῆς ἔρευνας.

Ἐπίσης ἐκφράζω τὶς εὐχαριστίες μου σιὸν καθηγητὴ τῆς παιδαγωγικῆς κ. Χρ. Φράγκο γιὰ τὴν πολλαπλὴ του βοήθεια καὶ συμπαράσταση σιὴν ἐκπόνηση τῆς ἐρευνητικῆς ἀυτῆς διατριβῆς, καθὼς καὶ τὸν καθηγητὴ τῆς Ψυχολογίας τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ. Α. Χουσιάδα γιὰ τὶς ὑποδείξεις καὶ συμβουλές του.

Ἀκόμη θὰ ἤθελα νὰ εὐχαριστήσω τὸν καθηγητὴ τῆς Στατιστικῆς τῆς Φυσικομαθηματικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων κ. Τ. Παπαϊωάννου, καθὼς καὶ τὸν ἐπιστημονικὸ συνεργάτη Νίκο Κρημνιανιώτη, γιὰ τὴν καθοδήγηση καὶ βοήθειά τους πάνω σὲ εἰδικὰ θέματα στατιστικῆς ἀνάλυσης.

Εὐχαριστῶ ἐπίσης τὸν κ. Γ. Παυλίδη, Research Fellow σιὸ τμήμα Ψυχολογίας τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Manchester, ἀφενὸς γιὰτὶ μὲ προσκάλεσε νὰ ἐνημερωθῶ πάνω σις σύγχρονες ἐξελίξεις σχετικὰ μὲ τὸ θέμα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης σιὴν Ἀγγλία καὶ ἀφετέρου γιὰτὶ μὲ τὴ φιλική του ἐνθάρρυνση καὶ παρακολούθηση τῆς ἐρευνητικῆς ἐργασίας συνέβαλε σημαντικὰ σιὴν ὀλοκλήρωσή της.

Τέλος εὐχαριστῶ τοὺς συναδέλφους τοῦ Ψυχολογικοῦ καὶ τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου καὶ ἰδιαίτερα τὴν Βασιλικὴ Ἀθνασίου καὶ τὸν Μπάμπη Νοῦτσο, καθὼς καὶ τὴν Ὑφηγήτρια Ἄννα Φραγκουδάκη γιὰ τὶς ὑποδείξεις τους σιὴν τελικὴ διαμόρφωση τῆς διατριβῆς.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στὸ σχολεῖο συναντοῦμε διάφορες κατηγορίες παιδιῶν ποὺ παρουσιάζουν ἀποκλίσεις ἀπὸ τὸ κανονικὸ, ὅπως τὰ νοητικὰ καθυστερημένα (ὁ ρυθμὸς τῆς νοητικῆς τους ἀνάπτυξης εἶναι βραδύτερος ἀπὸ τὸ μέσο-φυσιολογικὸ), (παιδιὰ μὲ αἰσθητηριακὲς ἀνεπάρκειες (τυφλά, κωφάλαλα, κτλ.), παιδιὰ μὲ συναισθηματικὲς διαταραχὲς ἢ παιδιὰ μὲ διαταραχὲς στὴν προσωπικότητα (ψυχοπαθῆ, αὐτιστικά, κτλ.). Οἱ κατηγορίες αὐτὲς ἀποτελοῦν τὸ 10-15% τοῦ μαθητικοῦ πληθυσμοῦ<sup>1</sup> καὶ ἐντάσσονται στὴν εὐρύτερη κατηγορία τῶν προβληματικῶν ἢ ἀπροσάρμοστων παιδιῶν. Γιὰ νὰ ἀνταποκριθοῦν στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ σχολείου τὰ παιδιὰ αὐτὰ χρειάζονται ἰδιαίτερη ἐκπαιδευτικὴ φροντίδα καὶ ὁ κλάδος ποὺ ἀσχολεῖται μὲ τὰ προβλήματα ἀγωγῆς τους ὀνομάζεται εἰδικὴ ἀγωγή.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὶς παραπάνω κατηγορίες προβληματικῶν παιδιῶν βρίσκουμε ἀκόμη στὸ σχολεῖο παιδιὰ ποὺ, ἐνῶ δὲν παρουσιάζουν ψυχοκινητικὲς ἢ αἰσθητηριακὲς ἀνεπάρκειες, συναισθηματικὲς διαταραχὲς ἢ νοητικὲς ἀνεπάρκειες ἐμφανεῖς, ἔχουν ὡστόσο προβλήματα στὴ σχολικὴ μάθηση καὶ προσαρμογὴ. Αὐτὰ εἶναι τὰ παιδιὰ μὲ εἰδικὲς δυσκολίες μάθησης.

Ἡ κατηγορία παιδιῶν μὲ εἰδικὲς δυσκολίες μάθησης τὰ τελευταῖα χρόνια ἔγινε ἐπίκεντρο ἐνδιαφέροντος πολλῶν κλάδων τῆς ἐπιστήμης, ὅπως τῆς γενικῆς ἰατρικῆς, τῆς ψυχολογίας, τῆς νευρολογίας, τῆς ψυχιατρικῆς καὶ τῆς παιδαγωγικῆς.

Εἶναι ὅμως δύσκολο νὰ διατυπωθεῖ ἕνας ὀρισμὸς ποὺ νὰ εἶναι γενικὰ ἀποδεκτὸς σχετικὰ μὲ τὶς δυσκολίες μάθησης. Αὐτὸ ὀφείλεται στὸ γεγονὸς ὅτι οἱ δυσκολίες μάθησης δὲν ἀποτελοῦν μιὰ ἰδιαίτερη παθολογικὴ κατάσταση μὲ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ἀλλὰ εἶναι ἕνας γενικὸς ὅρος ποὺ περιλαμβάνει διάφορες ἀνομοιογενεῖς περιπτώσεις μὲ διαφορετικὰ αἶτια.

1. Παρασκευοπούλου I. N., 'Ἡ ἀγωγή τῶν νοητικῶς καθυστερημένων, Ο.Ε.Σ.Β., Ἀθήνα, 1977, σελ. 36.



Ἐκ τῶν ἐπισημειωθέντων ὁρισμῶν πού ἔχουν προταθεῖ γιά τίς δυσκολίες μάθησης εἶναι καί οἱ παρακάτω: Ὁ A. Bannatyne<sup>1</sup> καθορίζει τίς δυσκολίες μάθησης ὡς ἐξῆς: «Ἐνα παιδί μέ δυσκολίες μάθησης ἔχει ἐπαρκή νοητική ἰκανότητα, συναισθηματική σταθερότητα καί οἱ αἰσθητηριακές του λειτουργίες δέν ἔχουν ἐμφανεῖς βλάβες. Παρουσιάζει ὅμως ἕνα περιορισμένο ἀριθμὸ εἰδικῶν ἀνεπαρκειῶν στίς διαδικασίες ἀντίληψης, ὀλοκλήρωσης ἢ ἔκφρασης πού παρεμποδίζουν σημαντικά τὴν ἀποτελεσματικότητα τῆς μάθησης. Ἡ κατηγορία αὐτὴ περιλαμβάνει παιδιὰ μέ κάποια δυσλειτουργία στό κεντρικὸ νευρικὸ σύστημα, ἢ ὅποια παρεμποδίζει τὴ διαδικασία τῆς μάθησης». Ὁ H. Myklebust<sup>2</sup> χρησιμοποίησε τὸν ὄρο «ψυχονευρολογικὲς δυσκολίες μάθησης» καί σ' αὐτὴ τὴν κατηγορία ἐντάσσει παιδιὰ πού ἔχουν «ἐπαρκὴ κινητικὴ ἰκανότητα, κανονικὴ ἢ ὑψηλὴ νοημοσύνη, ἐπαρκὴ ἀκοή καί ὄραση καθὼς καί φυσιολογικὴ συναισθηματικὴ προσαρμογὴ, παράλληλα ὅμως παρουσιάζουν μιὰ εἰδικὴ δυσκολία στὴ διαδικασία τῆς μάθησης». Ὑποστηρίζει ἐπίσης ὅτι αὐτὸ τὸ εἶδος ἀνεπάρκειας δέν εἶναι ἀμιγῆς ἀλλὰ ὅτι ἐπικαλύπτεται καί ἀπὸ ἄλλες μορφές καθυστέρησης. Ὁ S. Kirk<sup>3</sup> καθορίζει τίς δυσκολίες μάθησης ὡς ἐξῆς: «Παιδιὰ μέ δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχὴ σὲ μιὰ ἢ περισσότερες ἀπὸ τίς βασικὲς ψυχολογικὲς διαδικασίες πού ἀναφέρονται στὴν κατανόηση ἢ στὴ χρῆση τῆς ὁμιλουμένης ἢ γραπτῆς γλώσσας. Ἡ κατηγορία αὐτὴ παιδιῶν περιλαμβάνει παθολογικὲς καταστάσεις ὅπως εἶναι ἡ ἐγκεφαλοπάθεια, ἡ ἐλάχιστη ἐγκεφαλικὴ δυσλειτουργία, ἡ δυσλεξία, ἡ ἐξελικτικὴ ἀφασία κτλ. Οἱ καταστάσεις αὐτὲς δέν ὀφείλονται βασικά σὲ ὀπτικές, ἀκουστικές ἢ κινητικὲς ἀνεπάρκειες, σὲ νοητικὴ καθυστέρηση, συναισθηματικὲς διαταραχὲς ἢ σὲ ἀνεπαρκεῖς συνθῆκες τοῦ περιβάλλοντος». Ὁ Kirk ἐντάσσει στὴν κατηγορία παιδιῶν μέ δυσκολίες μάθησης «παιδιὰ πού παρουσιάζουν μιὰ ἐξελικτικὴ ἀνομοιογένεια στίς ψυχολογικὲς λειτουργίες, ἢ ὅποια περιορίζει τὴ μάθηση σὲ τέτοιο βαθμὸ, ὥστε νὰ χρειάζεται κατάλληλο ἐκπαιδευτικὸ πρόγραμμα γιὰ νὰ καλυφθοῦν οἱ ἐκπαιδευτικὲς καί διδακτικὲς ἀνάγκες τῶν παιδιῶν αὐτῶν».

1. Bannatyne A. *Learning Disabilities: Research project*, Institute for Research on Exceptional Children, University of Illinois, 1967, σελ. 3.

2. Myklebust H. *Progress in Learning Disabilities*, Vol. III, Grune and Stratton, N. York, 1975, σελ. 89.

3. Kirk S., and Kirk W., *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*, University of Illinois Press, Urbana, 1971, σελ. 4.



“Όλοι οί παραπάνω όρισμοί έχουν τὰ ἐξῆς κοινὰ σημεῖα καὶ συγκλίνουν στὴν παρακάτω κατεύθυνση: “Ένα παιδὶ θεωρεῖται ὅτι παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης ὅταν δὲν ἔχει αἰσθητηριακὲς καὶ νοητικὲς ἀνεπάρκειες ἐμφανεῖς ἢ σοβαρὲς συναισθηματικὲς διαταραχές, ἐντούτοις ὅμως ἢ διαφορὰ ἀνάμεσα στὸ ἀναμενόμενο ἐπίπεδο μιᾶς λειτουργίας καὶ στὴν πραγματικὴ ἐπίδοση ποὺ ἔχει σ’ αὐτὴ εἶναι σημαντικὴ.

Τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν μάθησης ἄρχισε νὰ μελετᾶται στὶς ἀρχὲς τοῦ 19ου αἰῶνα ἀπὸ γιατροὺς οἱ ὁποῖοι προσπάθησαν νὰ τὸ ἐρμηνεύσουν σὲ σχέση μὲ τὴ λειτουργία τοῦ ἐγκεφάλου. Στὶς ἀρχὲς τοῦ 20οῦ αἰῶνα ὁ βρετανὸς ὀφθαλμίατρος James Hinshelwood ἀνάπτυξε μιὰ θεωρία γιὰ τὴ σχέση δυσκολιῶν ἀνάγνωσης καὶ δυσλειτουργίας τοῦ ἐγκεφάλου. Ὁ Henry Heud, βρετανὸς νευρολόγος, λίγο ἀργότερα, ὕστερα ἀπὸ πολυετεῖς ἔρευνες σὲ ἄτομα ποὺ παρουσίαζαν δυσκολίες ἐπικοινωνίας, διαμόρφωσε μιὰ θεωρία γιὰ τὶς διαταραχὲς τοῦ λόγου σὲ σχέση μὲ τὴ δυσλειτουργία τοῦ ἐγκεφάλου. Ὁ Samuel Orton τὸ 1928 ἐρμήνευσε τὸ πρόβλημα δυσκολιῶν ἀνάγνωσης καὶ διαταραχῶν τοῦ λόγου μὲ τὴν ἀνεπαρκὴ ἐπικράτηση τοῦ ἐνὸς ἡμισφαιρίου τοῦ ἐγκεφάλου. Ἀργότερα ὁ Alfred Strauss, γερμανὸς νευρολόγος, ἔστρεψε τὴ μελέτη του σὲ μιὰ εἰδικὴ κατηγορία παιδιῶν μὲ δυσκολίες μάθησης, τὰ ἐγκεφαλοπαθῆ, καὶ δημιούργησε εἰδικὰ προγράμματα γιὰ τὴ θεραπεία τους<sup>1</sup>.

“Όλοι οἱ παραπάνω ἐρευνητὲς εἶχαν περιοριστεῖ στὴ μελέτη κλινικῶν περιπτώσεων. Μετὰ τὸ 1940 ἄρχισε νὰ μελετᾶται τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν μάθησης μέσα στὸ σχολεῖο καί, στὶς Η.Π.Α. ἰδιαίτερα, δόθηκε μεγάλη ἐμφαση στὰ εἰδικὰ διδακτικὰ προγράμματα γιὰ τὰ ἀποκλίνοντα παιδιὰ γενικά. “Έτσι ἡ εἰδικὴ διδασκαλία γιὰ τὰ παιδιὰ αὐτὰ, σὲ κατάλληλο κῶρο, ἀπὸ ἐξειδικευμένο προσωπικὸ (εἰδικὲς τάξεις), ἔγινε ἀποδεκτὴ ὡς ἓνα μέρος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος.

“Όπως εἶπαμε προηγουμένως, οἱ δυσκολίες μάθησης δὲν εἶναι ἀμιγῆς παθολογικὴ κατάσταση. “Έτσι, γιὰ διαγνωστικὸς καὶ θεραπευτικὸς σκοποὺς, μπορεῖ νὰ ταξινομηθοῦν σὲ τρεῖς ὑποκατηγορίες.

*Δυσκολίες ἀνάγνωσης - Δυσλεξία:* Στὴν κατηγορία αὐτὴ ἐντάσσονται οἱ περιπτώσεις παιδιῶν ποὺ ἡ ἐπίδοσή τους στὴν ἀνάγνωση εἶναι σημαντικὰ κατώτερη ἀπ’ ὅ,τι θὰ ἀναμέναμε σύμφωνα μὲ τὴ χρονολογικὴ

1. Kirk S. and McCarthy J., *Learning Disabilities, The Encyclopedia of Education*, σελ. 441-445.





τους ηλικία. Ἡ συχνότητα τῆς κατηγορίας αὐτῆς ποικίλει ἀνάλογα μὲ τὸν ὄρισμό καὶ τὴν αἰτιολογία. Δυσκολίες βέβαια σὲ ἄλλα μαθήματα, ὅπως στὴν ἀριθμητικὴ (dyscalculia - acalculia), ὑπάρχουν βέβαια, ἢ συχνότητά τους ὥστόσο εἶναι πολὺ περιορισμένη.

*Διαταραχὲς στὴ λεκτικὴ ἐπικοινωνία:* Εἶναι οἱ δυσκολίες στὴν κατανόηση ἢ στὴν ἔκφραση τοῦ προφορικοῦ λόγου οἱ ὁποῖες ἦταν γνωστὲς ὡς «ἀφασικὲς διαταραχές». Σήμερα ὁ ὅρος ἀφασία δὲν χρησιμοποιεῖται καὶ προτιμᾶται ὁ ὅρος «διαταραχὲς λεκτικῆς ἐπικοινωνίας».

*Προβλήματα ὀπτικο - κινητικῆς ἀνάπτυξης:* Παρουσιάζονται κυρίως σὲ συνδυασμὸ μὲ τὰ προβλήματα ἀνάγνωσης. Πολλὲς φορές ὅμως παιδιὰ παρουσιάζουν προβλήματα αἰσθητηριακο - κινητικῆς ἀνάπτυξης (προβλήματα προσανατολισμοῦ, ἀντίληψης χώρου κτλ.) χωρὶς νὰ ἔχουν δυσκολίες στὴ διαδικασία μάθησης τῆς ἀνάγνωσης.

Οἱ κατηγορίες αὐτὲς δὲν ἔχουν σαφῆ ὅρια καὶ ὑπάρχει μεγάλη ἐπικάλυψη μεταξὺ τους. Ἡ ταξινόμηση γίνεται μὲ βάση τὰ κύρια χαρακτηριστικὰ κάθε εἶδους.

Στὴ μελέτη καὶ ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος τῶν δυσκολιῶν μάθησης διακρίνουμε δυὸ βασικὲς τάσεις: τὴν αἰτιολογικὴ - ψυχοδυναμικὴ καὶ τὴν συμπτωματολογικὴ.

Στὴν πρώτη περίπτωση τὸ ἐνδιαφέρον τῶν ἐπιστημόνων στρέφεται στὴν εὕρεση καὶ στὴ μελέτη τῶν αἰτιολογικῶν παραγόντων ποὺ προκαλοῦν τὶς δυσκολίες μάθησης. Ἔτσι οἱ εἰδικοὶ αὐτῆς τῆς τάσης ἀποδίδουν τὶς δυσκολίες μάθησης σὲ ἐνδογενεῖς παράγοντες ὅπως εἶναι οἱ νευρολογικὲς διαταραχές, οἱ βλάβες ἢ ἡ δυσλειτουργία τοῦ ἐγκεφάλου, καθὼς καὶ σὲ περιβαλλοντικούς παράγοντες ὅπως τὸ οἰκογενειακὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον, ἡ παροχὴ κινήτρων καὶ οἱ παιδαγωγικὲς ἐμπειρίες κτλ. Σὲ μερικὲς περιπτώσεις οἱ αἰτιολογικοὶ αὐτοὶ παράγοντες δροῦν μεμονωμένα, ἐνῶ σὲ ἄλλες εἶναι δυνατὸ πολλοὶ μαζὶ νὰ προκαλοῦν τὶς δυσκολίες μάθησης. Οἱ ὁπαδοὶ τῆς πολυπαραγοντικῆς αἰτιολογίας<sup>1</sup> ἀποδίδουν τὶς δυσκολίες μάθησης σὲ παράλληλη ὑπαρξὴ νευρολογικῶν, ψυχολογικῶν καὶ γνωστικῶν παραγόντων καθὼς καὶ παραγόντων συναισθηματικῆς καὶ κοινωνικῆς προσαρμογῆς.

---

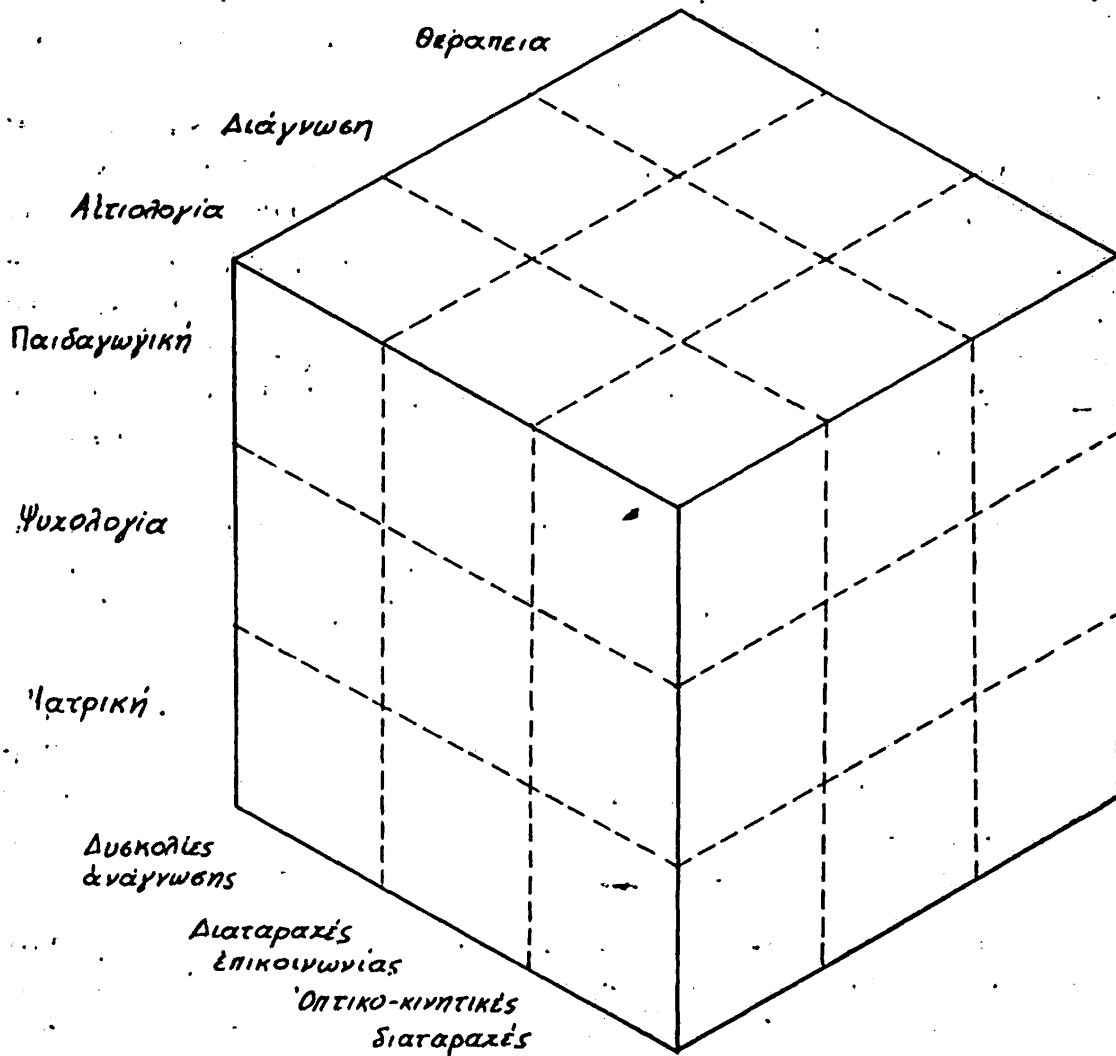
1. Bateman B., Learning Disabilities: Yesterday, Today and Tomorrow, *Exceptional Children*, Dec. 1964, σελ. 170.



Σύμφωνα με τούς όπαδούς τῆς αἰτιολογικῆς - ψυχοδυναμικῆς τάσης ἡ διαγνωστικὴ διαδικασία ἀκολουθεῖ τρία βασικὰ στάδια: Τὸ πρῶτο περιλαμβάνει τὴ σύγκριση ἀνάμεσα στὸ ἀναμενόμενο ἐπίπεδο μιᾶς λειτουργίας καὶ στὴν πραγματικὴ ἐπίδοση τοῦ παιδιοῦ. Τὸ ἀναμενόμενο ἐπίπεδο τῆς λειτουργίας, ὅπως ἀναφέραμε καὶ προηγουμένως, καθορίζεται με βάση τὴ χρονολογικὴ καὶ τὴ νοητικὴ ἡλικία τοῦ παιδιοῦ. Ὄταν ὑπάρχει σημαντικὴ διαφορὰ μεταξύ τῆς ἀναμενόμενης καὶ τῆς πραγματικῆς ἐπίδοσης, τότε τὸ παιδί παρουσιάζει κάποια δυσκολία μάθησης. Στὸ δεύτερο στάδιο γίνεται περιγραφή τῆς δυσκολίας με βάση γνωστικούς παράγοντες καὶ παράγοντες συμπεριφορᾶς. Ἄν π.χ. ὑπάρχει δυσκολία στὴν ἀνάγνωση, ὁ εἰδικὸς πρέπει νὰ περιγράψει τὴ «συμπεριφορὰ» τοῦ παιδιοῦ ὅταν διαβάζει, ἢ ἂν ἡ δυσκολία βρίσκεται στὴν ὁμιλία πρέπει νὰ γίνεи πλήρης περιγραφή τῶν δυσκολιῶν τῆς ὁμιλίας καὶ τῆς ἄρθρωσης. Τὸ τρίτο στάδιο, τὸ ὁποῖο εἶναι καὶ τὸ περισσότερο σημαντικό, ἀναφέρεται στὴν κατάστροση τοῦ θεραπευτικοῦ προγράμματος με βάση τὴ διαγνωστικὴ ὑπόθεση. Γιὰ νὰ διαμορφωθεῖ ἓνα πρόγραμμα ἀγωγῆς τῶν δυσκολιῶν μάθησης πρέπει νὰ ληφθοῦν ὑπόψη: α) ἡ αἰτιολογία ἢ οἱ παράγοντες ποὺ σχετίζονται με τὶς δυσκολίες μάθησης β) τὰ διαγνωστικὰ κριτήρια καὶ γ) οἱ εἰδικὲς θεραπευτικὲς τεχνικὲς γιὰ καθεμιὰ ἀπὸ τὶς κατηγορίες δυσκολιῶν μάθησης (δυσκολίες ἀνάγνωσης, διαταραχὲς ἐπικοινωνίας καὶ ὀπτικο-κινητικὰ προβλήματα). Τέλος, πρέπει νὰ γίνεи θεώρηση καθεμιᾶς ἀπὸ τὶς κατηγορίες αὐτὲς σὲ σχέση με τούς ἐπιστημονικούς κλάδους ποὺ ἀσχολοῦνται με τὴ διάγνωση καὶ τὴ θεραπεία (Βλέπε σχ. 1).

Ἡ συμπτωματολογικὴ - μπιχεβιοριστικὴ ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος τῶν δυσκολιῶν μάθησης καθιερώθηκε κυρίως ἀπὸ τὶς μπιχεβιοριστικὲς θέσεις γιὰ τὴν ἐρμηνεία τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς. Οἱ ἐπιστήμονες ποὺ ἀκολουθοῦν αὐτὴ τὴν τάση προσπαθοῦν νὰ δοῦν τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν μάθησης με βάση τὰ συμπτώματα ποὺ ἐκδηλώνουν τὰ ἄτομα με τὶς ἀναπτυξιακὲς αὐτὲς ἀνεπάρκειες καὶ νὰ ἐντοπίσουν συμμεταβλητὲς μέσα ἀπὸ ποικίλες ψυχολογικὲς συναρτήσεις. Γίνεται δηλαδὴ προσπάθεια νὰ μετρηθοῦν οἱ ἀνεπάρκειες ποὺ συνυπάρχουν με τὶς δυσκολίες μάθησης καὶ ὄχι οἱ δυσκολίες αὐτὲς καθαυτὲς. Ἄνεπάρκειες ποὺ μπορεῖ νὰ συνυπάρχουν με τὶς δυσκολίες μάθησης εἶναι: διαταραχὲς στὴν ἀκουστικὴ καὶ ὀπτικὴ ἀντίληψη, στὴν ἀκουστικὴ καὶ ὀπτικὴ διάκριση καὶ μνήμη, στὴν ὀλοκλήρωση καὶ στὸ συγκερασμὸ φθόγγων, στὸ συντονισμὸ χεριοῦ - ματιοῦ, κτλ.





Σχ. 1. Σχηματική παράσταση της αντιμετώπισης των διαφόρων κατηγοριών δυσκολιών μάθησης (από Bateman).

Ἡ συμπτωματολογικὴ διαγνωστικὴ διαδικασία τῶν δυσκολιῶν μάθησης βασίζεται στὴ διαφορικὴ (ἀναλυτικὴ) ἀξιολόγηση τῶν ἱκανοτήτων καὶ ἀνεπαρκειῶν τοῦ παιδιοῦ. Μὲ τὸ εἶδος αὐτὸ ἀξιολόγησης ἐντοπίζονται ἐνδοατομικὲς διαφορὲς, τομεῖς δηλαδὴ τῆς ἀνάπτυξης ποὺ βρίσκονται σὲ ὑψηλὸ ἐπίπεδο καὶ τομεῖς μὲ ἀνεπάρκειες ποὺ παρεμποδίζουν τὴ μάθηση. Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ ἔχουν κατασκευαστεῖ καὶ χρησιμοποιοῦνται εἰδικὰ διαγνωστικὰ κριτήρια τὰ ὁποῖα συνοδεύονται καὶ ἀπὸ διδακτικο - θεραπευτικὰ προγράμματα γιὰ τὴν ἀναλυτικὴ διάγνωση καὶ θεραπεία τῶν δυσκολιῶν μάθησης σὲ διάφορους τομεῖς τῆς ψυχολογικῆς ἀνάπτυξης, ὅπως εἶναι οἱ ἀντιληπτικὲς ἱκανότητες, ἡ κινητικὴ ἀνάπτυξη, οἱ ψυχογλωσσικὲς λειτουργίαι<sup>ο</sup>, κτλ. Τὰ πιὸ γνωστὰ εἰδικὰ διαγνωστικὰ κριτήρια εἶναι: α) Τὸ Ἰλλινόις Τέστ Ψυχογλωσσικῶν Ἰκανοτήτων (ITPA) ποὺ καλύπτει τὴν περιοχὴ τῶν ψυχογλωσσικῶν λειτουργιῶν β) τὸ Ἐξελικτικὸ Τέστ τῆς Frostig μὲ τὸ ὁποῖο γίνεται διαφορικὴ ἀξιολόγηση τῆς ὀπτικῆς ἀντίληψης καὶ γ) ἡ κλίμακα ἀντιληπτι-

<sup>ο</sup> Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ ἤθελα νὰ ἀναφέρω μιὰ χαρακτηριστικὴ περίπτωση διαγνωστικῆς - θεραπευτικῆς διαδικασίας στὸν ψυχογλωσσικὸ τομέα, ἀπὸ τὴν ἐμπειρία τοῦ S. Kirk, καθηγητῆ τῆς ψυχολογίας καὶ εἰδικῆς ἀγωγῆς στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Ἰλλινόις, ὅπως τὴν ἀναφέρει ὁ ἴδιος:

«Πρὶν μερικὰ χρόνια μοῦ ἔφεραν ἓνα ἀγόρι 10 χρονῶν νὰ τὸ ἐξετάσω, γιὰτὶ δὲν μπορούσε νὰ διαβάσει. Σὲ ἓνα ἀτομικὸ τεστ νοημοσύνης εἶχε δείκτη 140 καὶ φοιτοῦσε στὴν 5ῃ τάξη, πρακτικὰ ὅμως δὲν μπορούσε νὰ διαβάσει. Βρήκα ὅτι εἶχε δύο βασικὲς ἀνεπάρκειες: Μιὰ στὴν ἱκανότητα ἀκοῆς καὶ μιὰ στὴν ἱκανότητα ὄρασης. Συμβούλευα τὸν πατέρα νὰ ἐλέγξει ἓνας γιατρός τὴν ὄραση τοῦ παιδιοῦ καὶ νὰ πάρει ἓναν καλὸ εἰδικὸ παιδαγωγό. Δὲν ξαναεἶδα τὸ παιδί μέχρι τὰ 22 του χρόνια. Εἶχε τελειώσει τὸ γυμνάσιο, εἶχε ὑπηρετήσει στὸ στρατὸ γιὰ δύο χρόνια καὶ εἶχε γραφεῖ στὸ κολέγιο. Ἐνὸς βασικό του ὅμως πρόβλημα παρέμενε. Στὰ τεστ ἀνάγνωσης καὶ ὀρθογραφίας εἶχε ἐπίδοση ἀντίστοιχη τῆς 5ῆς καὶ 6ῆς τάξης δημοτικοῦ. Εἶχε καταφέρει νὰ τελειώσει τὸ γυμνάσιο γιὰτὶ ἡ μητέρα του τοῦ διάβαζε τὰ μαθήματα. Στὸ κολέγιο τὰ κατάφερε πάλι μὲ τὴ βοήθεια τῆς μητέρας του, στὸ πανεπιστήμιο ὅμως δὲν εἶχε γίνει δεκτός. Ὑστερα ἀπὸ 6 μῆνες θεραπευτικῆς - διδακτικῆς ἀγωγῆς στὶς περιοχὲς ποὺ παρουσίαζε ἀνεπάρκειες ἀπὸ ἓναν εἰδικὸν κατάφερε νὰ ἔχει ἐπίδοση ἀντίστοιχη τῆς 9ῆς - 10ῆς τάξης. Μὲ εἰδικὴ καθοδήγηση κατάφερε νὰ τελειώσει καὶ τὸ πανεπιστήμιο στὸν κλάδο τῆς ζωολογίας. Ἐξακολουθοῦσε ὅμως καὶ ὕστερα ἀπὸ 5 χρόνια νὰ παρουσιάζει δυσκολίες στὴν ὀρθογραφία»<sup>1</sup>.

1. Kirk S., From labels to action στὸ Kirk S. and McCarthy J., (eds) *Learning Disabilities, Selected ACLD Papers*, Houghton-Mifflin Company, Boston, 1975, σελ. 42-48.



κῆς ἰκανότητας Purdue ποὺ κατασκευάστηκε ἀπὸ τὸν Kerhart. Τὸ τῆσ αὐτὸ μετρᾷ τὴν ἐξέλιξη τῆς ἀντιληπτικῆς καὶ κινητικῆς ἰκανότητας καὶ παράλληλα περιέχει ψυχοτεχνικὲς ἀσκήσεις γιὰ τὴ βελτίωση ἢ θεραπεία αὐτῶν τῶν ἰκανοτήτων.

\* \* \*

Ἡ ἐρευνητικὴ αὐτὴ μελέτη ἀσχολεῖται μὲ ἓνα μόνο εἶδος τῶν δυσκολιῶν μάθησης, τὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης. Εἰδικότερα σκοπὸς μας εἶναι ἡ ψυχοδιαγνωστικὴ μελέτη καὶ ἀξιολόγηση παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης καθὼς καὶ ὁ ἐντοπισμὸς συμμεταβλητῶν μέσα ἀπὸ ψυχογλωσσικὲς καὶ ἀντιληπτικὲς συναρτήσεις. Συγκεκριμένα μᾶς ἐνδιαφέρει νὰ δοῦμε τὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης σὲ συνάρτηση μὲ τὶς ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες τοῦ παιδιοῦ, ὅπως αὐτὲς μετροῦνται μὲ τὸ ΙΤΡΑ, καθὼς καὶ τὴ σχέση ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα σὲ τὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης καὶ τὶς ὀπτικο-ἀντιληπτικὲς δεξιότητες, ὅπως τὶς ἀξιολογεῖ τὸ Ἐξελικτικὸ Τῆσ Ὀπτικῆς Ἀντίληψης τῆς Marianne Frostig.

Μέ τὶς ψυχογλωσσικὲς συναρτήσεις τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης ἔχουν γίνεи ἐρευνες καὶ ἀλλοῦ ἀλλὰ μὲ διαφορετικὲς κατεύθυνσεις καὶ μεθοδολογία. Ἀναφέρουμε συγκεκριμένα τὶς περιπτώσεις τῆς Kass καὶ τοῦ Macione<sup>1</sup>. Ἡ Kass χρησιμοποίησε τὴν πειραματικὴ ἔκδοση τοῦ Ἰλλινόις τῆσ (10 ὑποτέσ) σὲ παιδιὰ μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης χωρὶς νὰ κάνει σύγκριση μὲ κανονικὰ παιδιὰ. Ὁ Macione χρησιμοποίησε τὸ ΙΤΡΑ σὲ μιὰ ὀρισμένη κατηγορία παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης (μόνο περιπτώσεις μὲ ἐνδογενῆ αἷτια).

Ἡ συμβολὴ τῆς δικῆς μας ἐργασίας ἔγκειται σὲ τὸ γεγονὸς ὅτι γιὰ τὴ μέτρηση τῶν ψυχογλωσσικῶν ἰκανοτήτων τῶν παιδιῶν χρησιμοποιοῦμε τὴν ὀλοκληρωμένη ἔκδοση τοῦ ΙΤΡΑ σὲ δυὸ ὀμάδες παιδιῶν: Παιδιὰ μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης (δὲν ἐλέγχουμε ἂν τὰ αἷτια εἶναι ἐνδογενῆ ἢ ἐξωγενῆ) καὶ κανονικὰ παιδιὰ (ὀμάδα ἐλέγχου). Παράλληλα μετροῦμε καὶ τὶς ἀντιληπτικὲς ἰκανότητες τῶν παιδιῶν καὶ τῶν δύο ὀμάδων μὲ τὸ τῆσ Frostig. Τὸ τῆσ αὐτὸ βέβαια εἶχε χρησιμοποιηθεῖ κλινικὰ σὲ περιπτώσεις δυσκολιῶν ἀνάγνωσης, γιὰ πρώτη ὀμως φορὰ χρησιμοποιεῖται σὲ ἐπί-

1. Kass C. *Some psychological correlates of severe reading disabilities*, Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, 1962 καὶ Macione J., *Psychological correlates of reading disability as defined by the Illinois of psycholinguistic*, University Microfilms Inc. Ann. Arbor, Michigan, 1969.



πεδο έρευνας. Έξάλλου ή έρευνα γίνεται στον έλληνικό κώρο όπου ή γλωσσική, πολιτιστική και εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφέρει από την άμερικανική. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τόσο το ΙΤΡΑ όσο και το τέστ όπτικής αντίληψης διαθέτουν αντίστοιχα διδακτικό - θεραπευτικά προγράμματα για τη βελτίωση και θεραπεία των περιοχών που παρουσιάζουν ανεπάρκειες<sup>1</sup>. Στη μελέτη αυτή περιοριζόμαστε μόνο στη διαδικασία της διάγνωσης, ελπίζοντας ότι σύντομα θα έπεκταθούμε και στη διαδικασία της θεραπευτικής άγωγής.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το έρευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται οι θέσεις σχετικά με τη λειτουργία της ανάγνωσης καθώς και με το πρόβλημα των δυσκολιών ανάγνωσης όπως έχει διαμορφωθεί στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία. Η θεωρητική τοποθέτηση των δυσκολιών ανάγνωσης γίνεται με βάση τη διαφοροποίηση των παραγόντων οι όποιοι τις προκαλούν, πού, από όσα γνωρίζουμε, δεν παρατίθεται με όμοιο τρόπο άλλου. Στο έρευνητικό μέρος δίδεται ή μεθοδολογία της έρευνας, τα εύρήματα και τα συμπεράσματα στα όποια καταλήγουμε.

1. Minskoff E., Wiseman D., Minskoff G., *The MWM Program for Developing Language Abilities*, Educational Performance Associates, Ridgefield, N. Jersey, 1972 και Frostig M. et al. *The Frostig Program for Visual Perception*, Follet Publishing Company, Chicago, 1964.



## ΜΕΡΟΣ Α'

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Οί αύξανόμενες συνεχώς άπαιτήσεις τής γραφειοκρατικής δομής τής διοίκησης, καθώς και ή ανάπτυξη τών μαζικών μέσων έννημέρωσης και κυρίως του τύπου, έχουν κάνει τήν ανάγνωση άπαραίτητο και θεμελιώδες στοιχείο για τήν παραγωγικότητα και τήν κοινωνική έπιτυχία του άτομου. "Ετσι σήμερα ένα «άναλφάβητο» άτομο συναντά εμπόδια στην κοινωνική του άποκατάσταση, έφόσον το όλο σχήμα μάθησης έξαρτάται, κατά κύριο λόγο από τήν ανάπτυξη τής άναγνωστικής δεξιότητας.

Η άναγκαιότητα όμως τής άναγνωστικής ικανότητας είχε και δυσάρεστες έπιπτώσεις. Η άνάγνωση άρχισε να διδάσκεται σε πολλές χώρες από πολύ μικρή ηλικία, όταν τα παιδιά δέν ήταν ακόμη ψυχολογικά και νευρολογικά ώριμα για να έπιτύχουν τήν ανάπτυξη τής δεξιότητας αυτής. "Έχει άποδειχτεί έρευνητικά ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, όταν πρωτοπηγαίνει στο σχολείο, στα πεντέμισι χρόνια περίπου, δέν έχει άποκτήσει σε βαθμό έπάρκειας τήν ικανότητα άνάγνωσης<sup>1</sup>. Συγκεκριμένα, ή K. Pringle και οί συνεργάτες της μέτρησαν τήν άναγνωστική έπίδοση 11.000 παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού με σκοπό να διακρίνουν διάφορους τύπους άναγνωστών σε παιδιά που πρωτοπηγαίνουν στο σχολείο και διαπίστωσαν ότι το 18% τών παιδιών είχε πολύ χαμηλή έπίδοση στην άνάγνωση, ένω το 9,8% δέν είχε καθόλου άναπτύξει τή δεξιότητα αυτή. Το γεγονός λοιπόν ότι πολλές φορές τα παιδιά άρχίζουν να διδάσκονται τήν άνάγνωση πριν άποκτήσουν τήν άπαιτούμενη νευροψυχολογική ώριμότητα έχει ως συνέπεια να παρουσιάσουν δυσκολίες στην έκμάθησή της καθώς και γενικότερα προβλήματα σχολικής προσαρμογής. Πρέπει έξάλλου να σημειωθεί ότι στις Σκανδιναβικές χώρες ή τυπική διδασκαλία τής άνάγνωσης δέν άρχίζει πριν από τα 7-8 χρόνια<sup>1</sup>.

---

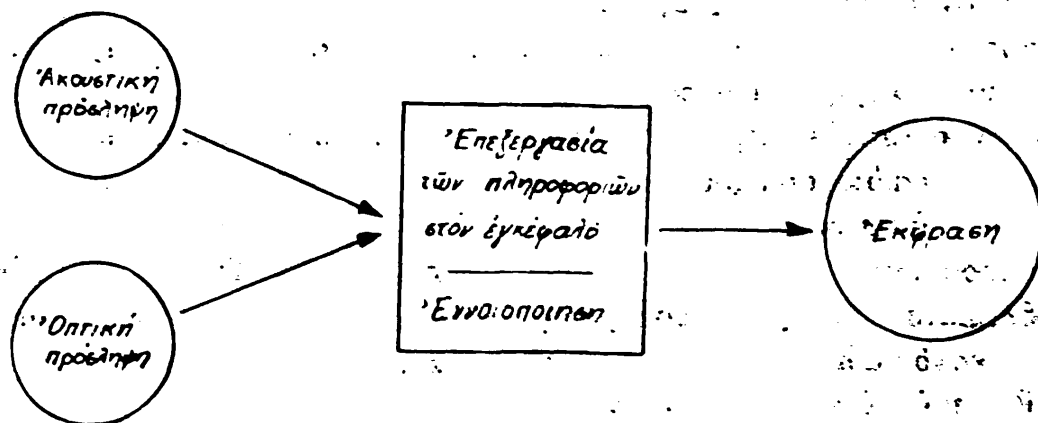
1. Vernon M. D., *Reading and its Difficulties: A Psychological study*, Cambridge, At the University Press, 1971, σελ., 2.



## Ἡ λειτουργία τῆς ἀνάγνωσης

Ἡ ἀνάγνωση εἶναι ὁ μετασχηματισμὸς τῶν γραπτῶν συμβόλων σὲ ἤχους σύμφωνα μ' ἓνα καθορισμένο σύστημα καὶ προϋποθέτει τὴν κατανόηση τῶν γραπτῶν συμβόλων. Τὸ παιδί ὅταν γιὰ πρώτη φορά ἀρχίζει νὰ διαβάσει ἔχει ἓνα ἀκουστικὸ λεξιλόγιο ποὺ κυμαίνεται ἀπὸ 2.500 μέχρι 20.000 λέξεις ἀνάλογα μὲ τὴ νοημοσύνη, τὴν ὠριμότητα καὶ τὸ περιβάλλον μέσα στὸ ὁποῖο ζεῖ.

Ἡ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης ἐπιτυγχάνεται σὲ τρία στάδια: α) Προηγείται ἡ ὀπτικο-ἀκουστικὴ ἀντίληψη τῶν λέξεων β) ἐπακολουθεῖ ἐσωτερικὴ διεργασία στὸν ἐγκέφαλο καὶ γ) γίνεται ἡ μετάβαση ἀπὸ τὸ γραφικὸ σύμβολο στὴν ἔννοια. Τὰ τρία αὐτὰ ἐπίπεδα ἀποτελοῦν τὴ λεγόμενη διαδικασία τῶν πληροφοριῶν (βλέπε σχ. 2). Τὸ παιδί δηλαδὴ πρὶν μπεῖ στὸ σχολεῖο ἔχει ἐδραιωμένο ἓνα «δίκτυο» μὲ τὸ ὁποῖο προσλαμβάνει τοὺς ἤχους τῶν λέξεων μέσω τῆς ἀκοῆς, τοὺς μετασχηματίζει σὲ νευρολογικὰς ὠθήσεις καὶ στὴ συνέχεια τοὺς μεταβιβάζει στὴν περιοχὴ τοῦ ἐγκεφάλου, ὅπου γίνεται ἡ λειτουργία τῆς κατανόησης τοῦ λόγου. Ὅταν λοιπὸν ἀρχίζει νὰ διαβάσει, τὸ «δίκτυο» αὐτὸ πρόσληψης μέσω ἀκοῆς - κατανόησης μετασχηματίζεται σὲ «δίκτυο» πρόσληψης μέσω ἀκοῆς - ὄρασης - κατανόησης. Μὲ τὴν ἐξάσκηση ἡ λειτουργία αὐτὴ τελειοποιεῖται καὶ παραμένει καὶ στὸ δεύτερο στάδιο τῆς ἀνάγνωσης, κατὰ τὸ ὁποῖο γίνεται ἡ ἐσωτερικὴ διεργασία στὸν ἐγκέφαλο. Γιὰ τὴν πλειονότητα τῶν ἀνθρώπων ἡ διαδικασία τῶν πληροφοριῶν παραμένει μ' αὐτὴ τὴ μορφή σὲ ὅλη τους τὴ ζωὴ. Τὸ



Σχ. 2. Διαδικασία τῆς ἐπεξεργασίας τῶν πληροφοριῶν.





τρίτο επίπεδο της ανάγνωσης, ή απευθείας δηλαδή μετάβαση από το γραφικό σύμβολο στην έννοιοποίηση, δεν επιτυγχάνεται απ' όλα τα άτομα. Αυτό συμβαίνει κυρίως στους ταχείς αναγνώστες.

Για να πετύχει λοιπόν το παιδί την εκμάθηση της ανάγνωσης πρέπει να προηγηθούν πολύπλοκες νευρολογικές και ψυχολογικές διαδικασίες. Η υπό ουσιώδης διεργασία είναι η ώριμανση του έγκεφάλου. Η νευρολογική ώριμανση του έγκεφάλου ακολουθεί μια καθορισμένη πορεία. Στην αρχή η εξέλιξή του είναι πολύ γρήγορη. Ένα παιδί τριών χρονών έχει το 90% του τελικού μεγέθους του έγκεφάλου. Στη συνέχεια ο ρυθμός ανάπτυξης των εγκεφαλικών κυττάρων μειώνεται, καθώς η εξέλιξη στρέφεται σε έννοιολογικές διαδικασίες.

Η νευρολογική ώριμανση του έγκεφάλου πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διδακτική πράξη, γιατί ο έγκέφαλος, δεν, ωριμάζει σ' όλα τα άτομα με τον ίδιο ρυθμό. Ο δάσκαλος δηλαδή πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι εργάζεται με ένα εξελισσόμενο έγκέφαλο και όχι με τον έγκέφαλο ενός ενήλικου. Όπως όμως είναι γνωστό, όταν το παιδί μπαίνει στο σχολείο στα πεντέμισι χρόνια του απαιτούμε απ' αυτό να μάθει να διαβάζει χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας αν είναι νευρολογικά ώριμο ή όχι. Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργούνται πολλά προβλήματα που δύσκολα ξεπερνιούνται.

Απ' όσα αναφέραμε παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ανάγνωση δεν είναι μια μεμονωμένη δεξιότητα, αλλά μια πολύπλοκη διαδικασία που προϋποθέτει την παράλληλη και ισοδύναμη ολοκλήρωση όπτικων, ακουστικών και νευρολογικών δεξιοτήτων. Γι' αυτό το λόγο όταν ένα παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην εκμάθησή της οι δεξιότητες που δεν λειτουργούν κανονικά είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση.

Από διδακτική άποψη η ανάγνωση περιλαμβάνει τρία βασικά είδη πληροφοριών: Το γραφο-φωνητικό, το σημασιολογικό και το συντακτικό. Το παιδί, στη διαδικασία την ανάγνωσης, οδηγείται σ' αυτές τις πληροφορίες καθώς έρχεται σε έπαφή με το τυπωμένο (γραπτό) υλικό. Δεν μπορεί να προσέξει όλες τις λεπτομέρειες. Οι λεπτομέρειες που έμπλέγει λέγονται «κλειδιά» γιατί ο ανάγνώστης τις χρησιμοποιεί ως βάση για να δώσει σωστές απαντήσεις. Η ανάγνωση λοιπόν είναι ένα ψυχογλωσσικό αίνιγμα, όπου ο ανάγνώστης επιλέγει τα «κλειδιά» και προβλέπει την απάντηση<sup>1</sup>. Όλες οι αντιδράσεις του, λανθασμένες ή

1. Βλ. Vogel S. *Syntactic abilities in normal and dyslexic children*, University Park Press, 1975, σελ. 6.



σωστές, προέρχονται από την ίδια διαδικασία. Πολλές μελέτες έπχει-  
ρησαν να καθορίσουν τη συμβολή καθενός τύπου πληροφοριών και  
έχει βρεθεί ότι προϋπάρχει στο παιδί ή διαδικασία της μορφολογίας  
και της σύνταξης και ακολουθεί ή κατανόηση και το λεξιλόγιο. Γι'  
αυτό λοιπόν ή ανάγνωση αποτελεί μέρος του γλωσσικού προγράμματος  
και πρέπει να διδαχτεί σε σχέση με άλλες μορφές επικοινωνίας, όπως  
ή όμιλία, ή άκοή, ή γραφή. Ακόμη πρέπει να τονίσουμε ότι ο παιδαγωγός  
πρέπει παράλληλα να δώσει στο παιδί τα απαραίτητα κίνητρα και να  
έκμεταλλευτεί τα ενδιαφέροντά του.

### Άναγνωστική έτοιμότητα

Μια από τις αίτιες καθυστέρησης στο σχολείο είναι ότι βάζουμε τα  
παιδιά σε συνθήκες μάθησης, πριν αποκτήσουν την ανάλογη ώριμότητα.  
Η λανθασμένη αυτή τακτική συμβαίνει κυρίως με την εκμάθηση της  
ανάγνωσης. Έπειδή, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, ή ανάγνωση  
έχει μεγάλη βαρύτητα σ' ένα προηγμένο πολιτισμό, τη διδάσκουν  
οια παιδιά όσο το δυνατό νωρίτερα.

Η έτοιμότητα ανάγνωσης αναφέρεται στο εξέλικτικό  
στάδιο πριν από το οποίο ή εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πολύ δύ-  
σκολο να επιτευχθεί και κατά συνέπεια ή πιεστική προσπάθεια διδα-  
σκαλίας της μπορεί να διαταράξει την ψυχική ίσορροπία<sup>1</sup>.

Ο όρος άναγνωστική έτοιμότητα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φο-  
ρά το 1925 αναφέρεται στο περιοδικό «Report of National Committee  
for Reading» (Άναφορά του Έθνικού Συμβουλίου για την Άνάγνω-  
ση) που είναι κρατικό εκπαιδευτικό περιοδικό της Άγγλίας και από τό-  
τε καθιερώθηκε. Έγιναν μελέτες και κατασκευάστηκαν κριτήρια για  
τη μέτρησή της. Η έτοιμότητα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σ' όλα τα  
έπίπεδα της ανάγνωσης γιατί βρέθηκε ότι πολύ ή λίγο οί ίδιοι παρά-  
γοντες που συμβάλλουν στην έτοιμότητα βοηθούν και στην έπιτυχή  
ανάπτυξη της άναγνωστικής ικανότητας σε κάθε επίπεδο.

Ένα παιδί είναι «έτοιμο» να άρχίσει να διδάσκεται την άνάγνωση,  
μόνο όταν φτάσει σε κάποιο σημείο νευρολογικής και νοητικής ώριμό-

1. Pavlidis G., Reading, *Psychology Department, University of Manchester*,  
σελ. 4. κ.έ. (πολυγραφημένες πανεπιστημιακές παραδόσεις).



τητας και όταν έχει ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή και επαρκές υπόστρωμα έμπειριών και συνηθειών. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών ως προς το χρόνο που επιτυγχάνουν την αναγνωστική ωριμότητα. Πρέπει εξάλλου να τονιστεί ότι η έτοιμότητα αυτή είναι βασική για την εξέλιξη της δεξιότητας της ανάγνωσης σ' όλα τα επίπεδα. Ο δάσκαλος πρέπει, αφού αξιολογήσει το υπόστρωμα των εξελικτικών σταδίων του παιδιού, να έντοπίσει τις ανεπάρκειες που υπάρχουν στην έτοιμότητα ανάγνωσης και με την κατάλληλη τεχνική και βοήθεια να οδηγήσει το παιδί στην εκμάθησή της.

Οι παράγοντες που επιδρούν στην αναγνωστική έτοιμότητα μπορεί να συνοψιστούν σε φυσιολογικούς, νοητικούς, περιβαλλοντικούς, κίνητρα και προσωπικότητα.

*Οι φυσιολογικοί παράγοντες* περιλαμβάνουν τη γενική ωριμότητα και ανάπτυξη, την επικράτηση του ένδς ήμισφαιρίου του έγκεφάλου και την πλευρίωση, τη νευρολογική κατάσταση, την όπτική αντίληψη και διάκριση, την ακουστική αντίληψη και διάκριση, την ανάπτυξη και λειτουργία των οργάνων αναπαραγωγής του λόγου.

*Οι νοητικοί παράγοντες* περιλαμβάνουν τη γενική νοητική ικανότητα, την εύκολια συσχέτισης έννοιών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με την ανάγνωση.

*Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες* αναφέρονται κυρίως στο γλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Παιδιά που μεγαλώνουν σε οικόγένειες όπου μιλούν μια τοπική διάλεκτο ή μια γλώσσα διαφορετική από την καθομιλουμένη γλώσσα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλον στο οποίο μιλούν μια γλώσσα, την έπίσημη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένα τα βιβλία. Στην Ελλάδα το πρόβλημα της διγλωσσίας (δημοτική - καθαρεύουσα) έχει ταλαιπώρησει και εξακολουθεί να ταλαιπωρεί τα παιδιά με έμφανη αποτελέσματα, όπως αποδείχτηκε έρευνητικά, και στην έπίδοση της ανάγνωσης<sup>1</sup>. Επίσης όσο πιο πλούσιο είναι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από το

1. Χρ. Φράγκου, 'Η επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου στην ανάγνωση των μαθητών και στην κατανόηση: Τέσσερες έρεινες, Δημοσιεύματα Ψυχολογικού και Παιδαγωγικού Έργαστηρίου Πανεπιστημίου 'Ιωαννίνων, 'Ιωάννινα, 1972, σελ. 8 κ.έ.



Άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, τόσο πὸ μεγάλες εἶναι οἱ πιθανότητες γιὰ ἐπιτυχή ἐξέλιξη τῆς ἀναγνωστικῆς ἰκανότητας.

Οἱ συναισθηματικοὶ παράγοντες - *κίνητρα* - *προσωπικότητα*, περιλαμβάνουν τὴ συναισθηματικὴ ἰσορροπία, τὴν ἐπιθυμία τοῦ παιδιοῦ γιὰ ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης, τὴ σχέση δασκάλου καὶ μαθητῆ καθὼς καὶ τὴ διδακτέα ὕλη τῆς ἀνάγνωσης. Ὅταν ἡ διδακτέα ὕλη ἀνταποκρίνεται στὶς καθημερινὲς ἐμπειρίες καὶ τὰ διαφέροντα τοῦ παιδιοῦ, ὑπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες γιὰ καλύτερη ἐπίδοση στὴν ἀνάγνωση.

Εἶναι ἀπαραίτητο λοιπὸν ὅσοι ἀσχολοῦνται μὲ τὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης νὰ γνωρίζουν τὶς ἀρχὲς ποὺ διέπουν τὴν ἐτοιμότητα ἀνάγνωσης, νὰ ὀργανώνουν τὶς δραστηριότητες καὶ νὰ παρέχουν ἐμπειρίες ποὺ θὰ τὴν προωθήσουν ἢ καὶ θὰ τὴν ἐπισπεύσουν.

### Σταθμοὶ στὴ θεωρία καὶ στὴν ἔρευνα τοῦ προβλήματος τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης

Γιὰ πρώτη φορὰ ἔχουμε ἀκριβὴ περιγραφή τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης ἀπὸ τὸν ἄγγλο ὀφθαλμολόγο W. Pringle Morgan. Ὁ Morgan σὲ ἄρθρο ποὺ δημοσίευσε τὸ 1896<sup>1</sup> ἀναφέρεται στὴν περίπτωση ἑνὸς παιδιοῦ 14 χρονῶν ποὺ δὲ μπορούσε νὰ διαβάσει, παρόλο ποὺ δὲν παρουσίαζε καμιά ἐμφανὴ ἀνεπάρκεια. Δὲν εἶχε δηλαδὴ κάποια βλάβη στὸν ἐγκέφαλο καὶ ἡ νοημοσύνη του φαινόταν νὰ εἶναι κανονικὴ. Ὁ Morgan λέει συγκεκριμένα ὅτι ἀναγνώριζε τὰ γράμματα καὶ ἤξερε νὰ διαβάσει καὶ νὰ γράφει ἢ ὁρασί του ἦταν κανονικὴ καὶ ὁ δάσκαλός του ὑποστήριζε ὅτι ἦταν ἕνας ἀπὸ τοὺς καλύτερους μαθητὲς ὅταν ἡ διδασκαλία ἀπαιτοῦσε μόνο προφορικὰ ἐπιτεύγματα. Ἡ ὀρθογραφία ἐπίσης τοῦ παιδιοῦ αὐτοῦ παρουσίαζε μερικὰ ἰδιαίτερα χαρακτηριστικά, ὅπως ἀναστροφὲς γραμμάτων μέσα στὶς λέξεις, λάθη στὶς καταλήξεις τῶν λέξεων, σύγχυση γραμμάτων ποὺ ἔμοιαζαν στὴ γραφή, κτλ. Τὸν ἔλεγαν π.χ. Percy ἀλλὰ ἔγραφε τὸ ὄνομά του Precy ἢ ἔγραφε scone ἀντὶ sony, englis ἀντὶ english, wichout ἀντὶ without, κτλ. Ὁ Morgan ὑποστήριξε ὅτι τὸ «Precy» ἀντὶ «Percy» δίνει τὴν τυπικὴ εἰκόνα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης καὶ ὀρθογραφίας σὲ ἄτομα

1. Thomson Lloyd, J. *Reading Disabilities: Developmental Dyslexia*, Charles Thomas Publisher, Springfield, Illinois, 1974, 3η ἐκδ. σελ. 13 κ.ε.



πού παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη και στην όπτική μνήμη τῶν λέξεων. Πιστεύει ὅτι οἱ δυσκολίες αὐτές εἶναι πιθανῶς ἐγγενεῖς καὶ ὀφείλονται κυρίως σὲ ἀνεπαρκῆ ἀνάπτυξη τοῦ ἐγκεφάλου, γιατί ἐνήλικοι μὲ τὰ ἴδια συμπτώματα παρουσιάζουν βλάβη στὸν ἀριστερὸ γωνιώδη ἔλικα τοῦ ἐγκεφάλου.

Ὁ James Hinshelwood, συνέβαλε σημαντικὰ στὴ μελέτη τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Ὁ Hinshelwood δημοσίευσε ἀρχικὰ στὸ περιοδικὸ «Lancet» μιὰ μελέτη γιὰ τὴ σχέση πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης καὶ στὴν ὀπτική μνήμη, βασιζόμενος στὴν περίπτωση ἑνὸς ἀτόμου μὲ ὀργανικὴ βλάβη στὸν ἐγκέφαλο. Στὴ μελέτη αὐτὴ ἐρμηνεύει μὲ λεπτομέρειες τὴ διαδικασία μάθησης τῆς ἀνάγνωσης καὶ ὑποστηρίζει ὅτι ἡ ὑψηλὴ ἐπίδοση πού παρουσιάζουν ὀρισμένα ἄτομα στὴ μνήμη ἀριθμῶν, ὄχι ὁμως καὶ λέξεων, πιθανῶς νὰ ὀφείλεται σὲ βλάβη τοῦ ἐγκεφάλου. Γύρω στὰ 1900 ὁ Hinshelwood δημοσίευσε μιὰ ἄλλη μελέτη, στὴν ὁποία δίνει λεπτομερῆ περιγραφή δύο περιπτώσεων ἀπὸ τὴν ἐμπειρία του. Πιστεύει ὅτι οἱ δυσκολίες ἀνάγνωσης προέρχονται ἀπὸ βλάβη στὸ ἀριστερὸ ἡμισφαίριο τοῦ ἐγκεφάλου ἢ ὁποία εἶναι ἀποτέλεσμα τραύματος κατὰ τὸν τοκετὸ ἢ ἐλαττωματικῆς ἀνάπτυξης. Ἀναφέρει ἐπίσης ὅτι παιδιὰ μὲ τέτοιου εἴδους βλάβες πρέπει νὰ ἀντιμετωπίζονται ὡς ἀσκήσιμοι νοητικὰ καθυστερημένοι. Ὁ Hinshelwood ἔδωσε ἕνα αἰσιόδοξο πνεῦμα στὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης πιστεύοντας ὅτι εἶναι δυνατὸ νὰ θεραπευτοῦν μὲ συστηματικὴ καὶ ἐπίμονη ἀγωγή. Τὸ 1917 δημοσίευσε τὴ μονογραφία «Congenital World-Blindness» τὴν ὁποία πολλοὶ νεώτεροι συγγραφεῖς τὴν θεωροῦν ὀρόσημο στὴν ἱστορία τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Στὸ σύγγραμμα αὐτὸ περιγράφονται συστηματικὰ τὰ συμπτώματα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης καθὼς καὶ ἡ σχέση πού ὑπάρχει ἀνάμεσα σ' αὐτὲς καὶ στὶς ἐγκεφαλικὲς βλάβες. Συμπερασματικὰ καθορίζεται τὸ πρόβλημα ὡς ἐξῆς: «Ἐνα ἄτομο θεωρεῖται ὅτι παρουσιάζει δυσκολίες ἀνάγνωσης ὅταν ἔχει φυσιολογικὴ ὄραση, δὲν μπορεῖ ὅμως νὰ διακρίνει καὶ νὰ κατανοήσει τὸ γραπτὸ ἢ τὸν τυπωμένο λόγο. Οἱ δυσκολίες αὐτές ὀφείλονται σὲ κάποια ἐξελικτικὴ βλάβη ἢ «ἀγενεσία» πού ἐμφανίζεται στὰ πρῶτα στάδια τῆς ἐμβρυακῆς ἀνάπτυξης στὸν γωνιώδη ἔλικα τοῦ ἐπικρατοῦντος ἡμισφαιρίου τοῦ ἐγκεφάλου».

1. Goldberg H. καὶ Schiffman G., *Dyslexia, Problems of Reading Disabilities*, Grune and Stratton Inc., N. York, 1972 σελ. 11 κ.έ.



Σταθμὸ στὴ μελέτη τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης ἀποτελεῖ ἡ συμβολὴ τοῦ Samuel T. Orton. Ὁ Orton ἦταν ψυχίατρος, νευρολόγος καὶ νευροπαθολόγος στὸ Ψυχιατρεῖο τῆς Πολιτείας Iowa γύρω στὰ 1920. Τὴν ἐποχὴ αὐτὴ ἔγιναν σημαντικὲς ἀλλαγές τόσο στὴν παιδαγωγικὴ ὅσο καὶ στὴν ψυχιατρικὴ. Στὴν παιδαγωγικὴ δόθηκε μεγάλη ὥθηση στὴν ἀνάγνωση μὲ τὶς νέες τεχνικὲς καὶ μεθόδους διδασκαλίας. Στὴν ψυχιατρικὴ, ὕστερα ἀπὸ τὸν πρῶτο παγκόσμιο πόλεμο, δημιουργήθηκαν ἀπαιτήσεις γιὰ τὴ μέριμνα καὶ τὴ θεραπεία τῶν ἀποκλινόντων παιδιῶν ἔξω ἀπὸ τὰ πλαίσια τῆς νοσοκομειακῆς περίθαλψης. Ὁ Orton λοιπόν, στὰ πλαίσια τῶν δραστηριοτήτων του στὸ ψυχιατρεῖο τῆς Iowa, δημιούργησε θεραπευτικὲς ὁμάδες πού τὶς ἀποτελοῦσαν ψυχίατροι, ψυχολόγοι καὶ κοινωνικοὶ λειτουργοί. Οἱ ὁμάδες αὐτὲς ἔκαναν ἐπισκέψεις σὲ πολλὰ κοινότητες τῆς Πολιτείας Iowa καὶ ἐξέταζαν κυρίως παιδιά. Μιὰ τέτοια θεραπευτικὴ ὁμάδα ἐντόπισε 15 παιδιά πού παρουσίαζαν δυσκολίες ἀνάγνωσης. Χαρακτηριστικά, ἓνα ἀπὸ τὰ παιδιά, ἡλικίας 16 χρονῶν, δὲν εἶχε μάθει ποτὲ νὰ διαβάσει. Στὸ τὲστ Stanford-Binet εἶχε δείκτη νοημοσύνης 75, στὸ τὲστ ἐπίδοσης Printner-Patterson ἡ ἐπίδοσή του ἦταν ἀνάλογη μὲ τὴν ἐπίδοση τῶν ἐνηλίκων καὶ στὸ τὲστ Healy εἶχε δείκτη 90 ἀντὶ τοῦ κανονικοῦ 100. Τὸ παιδί αὐτὸ ἔκανε ἐπίσης μερικὰ τυπκὰ λάθη στὴν ὀρθογραφία, ὅπως παραποιήσεις λέξεων, ἀναστροφές γραμμάτων, προσθέσεις ἢ ἀφαιρέσεις γραμμάτων στὶς λέξεις, κτλ. Ἔγραφε π.χ. gary ἀντὶ gray, weit ἀντὶ with, blon ἀντὶ blue, κτλ. Ἄλλα παιδιά παρουσίαζαν μόνον εἰδικὲς δυσκολίες στὴν προσπάθειά τους νὰ θυμῶνται τὶς λέξεις ὡς σύνολα ἢ νὰ θυμῶνται τὴ σειρά τῶν λέξεων. Τὶς περιπτώσεις αὐτὲς ὁ Orton τὶς ὀνόμασε «στρεφοσυμβολία» (ἀναστροφή συμβόλων) καὶ δὲν τὶς ἀπέδιδε σὲ βλάβη τοῦ ἐγκεφάλου ἢ «ἀγενεσία» κάποιας συγκεκριμένης περιοχῆς τοῦ ἐγκεφάλου, ὅπως πίστευαν μέχρι τότε.

Τὸ 1915 ὁ Orton παρουσίασε μιὰ μελέτη<sup>1</sup> ὅπου περιγράφει τοὺς αἰτιολογικοὺς παράγοντες πού προκαλοῦν τὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης. Ἄναμεσα στοὺς αἰτιολογικοὺς παράγοντες πού ἀναφέρει εἶναι ἡ ἐπικράτηση τοῦ ἐνὸς ἡμισφαιρίου τοῦ ἐγκεφάλου, ἡ πλευρίωση, γενετικοὶ παράγοντες, καθὼς καὶ παράγοντες κοινωνικοὶ καὶ συναισθηματικοί. Μεγαλύτερη ἔμφαση ἔδωσε στὴν ἐπικράτηση τοῦ ἐνὸς ἡμισφαιρίου τοῦ ἐγκεφάλου.

1. Orton S. T., „Wordblindness in school children , *Archives of Neurology and Psychiatry*, τομ. 14 Νοέμ., 1925.



Ειδικότερα ο Orton απέδωσε τις δυσκολίες ανάγνωσης σε μιὰ λειτουργική νευρολογική διαταραχή που τὴν ὀνόμασε στρεφοσυμβολία (ἀπ' ὅπου καὶ ὁ ὀρισμός). Πίστευε ὅτι ἡ ἀντίληψη τῶν γραμμάτων καὶ τῶν λέξεων δημιουργεῖ μιὰ σειρά προτύπων που ἐγκαθίστανται στὸν ἐγκεφαλο: Τὰ πρότυπα που ἐγκαθίστανται στὸ δεξιὸ ἡμισφαίριο τοῦ ἐγκεφάλου εἶναι κατοπιριστικές εἰκόνες τῶν προτύπων που ὑπάρχουν στὸ ἀριστερὸ ἡμισφαίριο. Στους ἀριστερόχειρες ἢ τοὺς ἀμφιδέξιους τὸ ἀριστερὸ ἡμισφαίριο δὲν μπορεῖ νὰ ἐπικρατήσει, ὅπως συμβαίνει φυσιολογικὰ μὲ τοὺς δεξιόχειρες, γι' αὐτὸ καὶ τείνουν νὰ χρησιμοποιοῦν ἀνεστραμμένα τὰ πρότυπα τοῦ δεξιοῦ ἡμισφαιρίου. Ἡ θεωρία βέβαια αὐτὴ δὲν μπόρεσε ποτὲ νὰ ἐπιβεβαιωθεῖ, καὶ μεταγενέστερες ἔρευνες ἔδειξαν ὅτι οἱ ἀνωμαλίες στὴν ἐπικράτηση τοῦ ἑνὸς ἐγκεφαλικοῦ ἡμισφαιρίου δὲν ἀποτελοῦν ὅπωςδήποτε καὶ αἴτιο τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Τὸ 1928 ὁ Orton δημοσίευσε ἓνα ἄρθρο σχετικὸ στὸ περιοδικὸ «School and Society» (Σχολεῖο καὶ Κοινωνία) ὅπου ἀναφέρει ὅτι οἱ τέσσερις δραστηριότητες που συνιστοῦν τὴν περιοχὴ τοῦ λόγου (κατανόηση προφορικοῦ λόγου, κατανόηση γραπτοῦ λόγου - ἀνάγνωση, ὁμιλία καὶ γραφή) ἐλέγχονται ἀποκλειστικὰ ἀπὸ ἓνα μόνο ἡμισφαίριο τοῦ ἐγκεφάλου (τὸ ἀριστερό). Κατέληξε σ' αὐτὸ τὸ συμπέρασμα γιατί παρατήρησε ὅτι βλάβη σὲ μερικές περιοχές τοῦ ἡμισφαιρίου αὐτοῦ ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα τὴν ἀπώλεια μιᾶς ἢ περισσοτέρων λειτουργιῶν τοῦ λόγου, ἐνῶ βλάβη στὸν ἴδιο ἀκριβῶς βαθμὸ καὶ σὲ ἀντίστοιχα σημεῖα τοῦ δεξιοῦ ἡμισφαιρίου δὲν ἐπιφέρει ἀνάλογα ἀποτελέσματα. Σ' αὐτὴ τὴ βάση λοιπὸν ὁ Orton τοποθετεῖ τὸ πρόβλημα τῆς ἐπικράτησης τοῦ ἑνὸς ἐγκεφαλικοῦ ἡμισφαιρίου. Ὑποστηρίζει ἀκόμη ὅτι οἱ ἀναγνωστικὲς ἀνεπάρκειες εἶναι δυνατὸ νὰ βρεθοῦν σ' ὅλους τοὺς βαθμοὺς σοβαρότητας σὲ παιδιὰ ὄλων τῶν βαθμίδων νοημοσύνης καὶ μπορεῖ νὰ εἶναι ἐγγενεῖς ἢ ἀποτέλεσμα ἀποκλίσεων τοῦ περιβάλλοντος ἢ τῆς προσωπικότητας.

Τὸ 1936 ὁ Orton ἀφιέρωσε μιὰ σειρά διαλέξεων στὴ μνήμη ἑνὸς διάσημου ἀμερικανοῦ ψυχολόγου, τοῦ Salmon. Στὶς διαλέξεις αὐτὲς που δημοσιεύτηκαν τὸ 1928<sup>1</sup> ἀνέλυσε θέματα σχετικὰ μὲ τὴν ἀκουστικὴ καὶ ὀπτικὴ δυσλεξία, τὴν κινητικὴ ἀγραφία, τὴν ἀφασία καὶ τὴν «ἀπραξία» καὶ καθόρισε τὴν αἰτιολογία καὶ τὸν ὀρισμὸ τους. Ἐπεσήμανε τέλος ὅτι,

<sup>1</sup> 1. Orton, S. T., Reading, Writing and Speech Problems in Children *Bulletin of the Orton Society*, τόμ. VII Μάιος 1967 .



παρόλο πού οί δυσκολίες ανάγνωσης ἐπηρεάζονται ἀπό συναισθηματικές διαταραχές, ἐντούτοις στό σύνολό τους δέν προέρχονται ἀπ' αὐτές.

### Συμβολή ψυχολόγων καί παιδαγωγῶν

Πρὶν ἀπό τὸν 20ὸ αἰώνα μερικές ἀπό τὶς κλασσικές μελέτες τῶν πειραματικῶν ψυχολόγων εἶχαν ἀναφερθεῖ στὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης χωρὶς ὅμως νὰ δύσουν καμὶά νύξη γιὰ τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης αὐτὸ καθαυτό. Ὁ Cattell, ὁ Javal, ὁ Edmann καὶ ὁ Dodge ἔκαναν μελέτες γιὰ τὴ σχέση πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στοὺς ὀπτικούς μηχανισμοὺς καὶ στὴν ἀνάγνωση. Ὅμως μόνο στὶς ἀρχές τοῦ 20οῦ αἰώνα οἱ ψυχολόγοι, καὶ ἰδιαίτερα οἱ ψυχοπαιδαγωγοί, ἄρχισαν νὰ ἐνδιαφέρονται γιὰ τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης.

Ἡ συμβολή τῶν ψυχολόγων καὶ τῶν παιδαγωγῶν ὑπῆρξε σημαντικὴ ἀφενὸς γιὰτὶ συνέβαλε στὴ δημιουργία θεωρητικοῦ ὑπόβαθρου στὸν τομέα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης καὶ ἀφετέρου γιὰτὶ οἱ ἐπιστήμονες αὐτοὶ διαμόρφωσαν κριτήρια γιὰ τὴ μέτρηση τῆς ἀναγνωστικῆς ἐπίδοσης καὶ ἐπεσήμαναν τὶς κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Ἔτσι οἱ μονογραφίες τῶν ἀμερικανῶν ψυχοπαιδαγωγῶν W. F. Dearborn καὶ E. B. Huey<sup>1</sup>, παρόλο πού δέν ἀναφέρονται στὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης αὐτὸ καθαυτό, χρησιμεύουν ἀκόμη καὶ σήμερα στοὺς εἰδικούς. Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ γνωστοὶ ψυχολόγοι καὶ παιδαγωγοὶ ὅπως ὁ Otis, ὁ Thorndike καὶ ἄλλοι, κατασκεύασαν κριτήρια γιὰ τὴ μέτρηση τῆς ἀναγνωστικῆς ἐπίδοσης καὶ πρότειναν εἰδικές μεθόδους διδασκαλίας πού χρησιμοποιοῦνται μέχρι σήμερα.

Ὁ W. S. Gray, ψυχολόγος στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Σικάγου, σὲ σχετικὸ ἄρθρο του<sup>2</sup> ἀναφέρεται στὰ αἷτια πού προκαλοῦν τὶς ἀναγνωστικὲς ἀνεπάρκειες. Συγκεκριμένα, διακρίνει τὰ αἷτια σὲ δύο κατηγορίες: α) Αἷτια πού ἀναφέρονται σὲ ἀνεπαρκὴ φοίτηση στὸ σχολεῖο, κακὴ κατάσταση ὑγείας, κακὴ διατροφή, νευρολογικὲς διαταραχές, ὀπτικὲς καὶ ἀκουστι-

1. Dearborn W. F. *The Psychology of Reading*, 1906 καὶ Huey E. B., *The Psychology and Pedagogy of Reading*, 1908. Ἡ παραπομπὴ εἶναι ἀπὸ Thomson, π.ρ. σελ. 21.

2. Gray W., *Diagnosis and remedial steps in reading*, *Journal of Educational Research*, 4:1-15, 1921.





κές βλάβες καθώς και βλάβη στη δομή του ἔγκεφάλου. β) Αἴτια με ψυχολογικὸ χαρακτήρα, ὅπως γενικὴ νοητικὴ ἀνικανότητα, ἀνεπαρκὴς προσοχή, περιορισμένη ἰκανότητα συσχέτισης, ἀναγνώρισης καὶ μνήμης. Ὁ Gray συνέχισε, ὡς τὸ 1959, χρονιὰ πού πέθανε, νὰ ἐκδίδει περιλήψεις τῶν ἐρευνῶν πού διεξάγονταν στὸν τομέα τῆς ἀνάγνωσης γενικὰ καὶ συνέβαλε σημαντικὰ στὴν προώθηση τῶν σχετικῶν προβλημάτων.

Οἱ μελέτες ἐπίσης τῆς Augusta Bronner καὶ τῆς Letta Hollingworth παρουσιάζουν ἰδιαίτερο ἐνδιαφέρον. Ἡ Bronner ἦταν ψυχολόγος σὲ παιδιατρικὴ κλινικὴ τοῦ Σικάγου. Σὲ γνωστὸ σύγγραμά της<sup>1</sup> διαπραγματεύεται τὶς εἰδικὲς ἀνεπάρκειες πού παρουσιάζονται στὴν ἰκανότητα τοῦ λόγου καὶ σὲ ἄλλες νοητικὲς λειτουργίες, καθὼς καὶ στὶς ἀνεπάρκειες στὴν ἀνάγνωση καὶ στὴν ὀρθογραφία. Βασίζει τὶς περιγραφές της σὲ περιπτώσεις παιδιῶν πού ἐξέτασε ἢ ἴδια (ἑπτὰ ἀγόρια) τὰ ὅποια παρουσίαζαν χαρακτηριστικὰ συμπτώματα δυσκολιῶν ἀνάγνωσης καὶ ὀρθογραφίας.

Ἡ ψυχολόγος L. Hollingworth βάσισε τὶς παρατηρήσεις σὲ παιδιὰ πού ἐξέτασε ἢ ἴδια καὶ ὑποστήριξε ὅτι οἱ δυσκολίες ἀνάγνωσης καὶ ὀρθογραφίας δὲν ὀφείλονται σὲ ἐγγενεῖς νευρολογικὲς βλάβες. Γι' αὐτὸ οἱ περιπτώσεις αὐτῶν τῶν παιδιῶν διαφέρουν ἀπὸ τοὺς μέσους - κανονικοὺς μαθητὲς μόνο σὲ βαθμὸν ἐπίδοσης. Ἀναφέρει ἀκόμη ὅτι τὰ παιδιὰ με δυσκολίες ἀνάγνωσης ἀποτελοῦν τὸ «ἐξασθενημένο» τέλος τῆς κατανομῆς τῶν μαθητῶν. Ἐπίσης ἡ L. Hollingworth πιστεύει ὅτι ἡ ὑψηλὴ ἐπίδοση στὴν ἀνάγνωση συνδέεται καὶ με ὑψηλὴ νοημοσύνη, χωρὶς ὅμως αὐτὸ νὰ ἀποτελεῖ κανόνα. Ὡς πρὸς τὰ αἴτια πού προκαλοῦν αὐτὲς τὶς ἀνεπάρκειες συμφωνεῖ με τὴν ἄποψη τοῦ Hinshelwood ὅτι ὀφείλονται σὲ ἐγγενεῖς ἀνεπάρκειες ἢ «ἀγενεσία» κάποιας περιοχῆς τοῦ ἔγκεφάλου<sup>2</sup>.

Ἀπὸ τὸ δεῦτερο παγκόσμιον πόλεμον καὶ μετὰ, τὸ ἐνδιαφέρον τῶν ἐπιστημόνων γιὰ τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης ἔχει πάρει τεράστιες διαστάσεις. Γίνονται διεπιστημονικὲς ἐρευνες οἱ ὅποιες προσπαθοῦν νὰ καλύψουν κυρίως τὸ πρόβλημα τῶν παραγόντων πού προκα-

1. Bronner A. F., *The Psychology of Special Abilities and Disabilities*, Boston, Little Brown, 1961.

2. Hollingworth L. S., *Special Talents and Defects*, New York, Macmillan, 1925.



λοῦν τις δυσκολίες ανάγνωσης καθὼς καὶ τὴ διάγνωση καὶ τὴ θεραπεία τους. Ἴδιαίτερα τὸ πρόβλημα τῆς δυσλεξίας, μιᾶς ἀπὸ τις μορφές δυσκολιῶν ανάγνωσης, ἀποτελεῖ θέμα συζητήσεων καὶ διαμάχης τῶν ἐπιστημόνων καὶ μέχρι σήμερα ἡ αἰτιολογία της παραμένει ἀδιευκρίνιστη.

### Εἶδη δυσκολιῶν ανάγνωσης

Ἡ καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση ὀρίζεται ὡς μιὰ διαφορὰ ἀνάμεσα στὴν ἀναγνωστικὴ ἐπίδοση καὶ τὸ ἀναμενόμενο, ἀπὸ τὴν νοητικὴ ἡλικία τοῦ παιδιοῦ, ἐπίπεδο ἀναγνωστικῆς ἰκανότητας. Ἐνα παιδί θεωρεῖται ὅτι παρουσιάζει καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση ὅταν μέχρι τὴν ἡλικία τῶν 10 χρονῶν παρουσιάζει ἀναγνωστικὴ καθυστέρηση ἐνδὸς διδακτικοῦ χρόνου καὶ μετὰ τὴν ἡλικία τῶν 10 χρονῶν, ὅταν παρουσιάζει καθυστέρηση δύο διδακτικῶν χρόνων<sup>1</sup>.

Στις δυσκολίες ἀνάγνωσης μπορούμε νὰ διακρίνουμε δυὸ βασικὲς κατηγορίες. Στὴν πρώτη κατηγορία ἐντάσσονται ἄτομα μὲ κανονικὴ νοημοσύνη ποὺ παρουσιάζουν καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση ἐξαιτίας ἐξωγενῶν παραγόντων (περιβάλλον, κίνητρα, συναισθηματικοὶ παράγοντες). Τὴν κατηγορία αὐτὴ τὴν ὀνομάζουν συνήθως «δευτερογενὴ καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση». Στὴ δευτέρη κατηγορία ἐντάσσονται ἄτομα μὲ κανονικὴ νοημοσύνη, ἐπαρκὴ ἀγωγή, ὀμαλὴ συναισθηματικὴ καὶ κοινωνικὴ προσαρμογὴ, τὰ ὁποῖα παρουσιάζουν καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση ἐξαιτίας ἐνδογενῶν παραγόντων (ἐγκεφαλικὴ δυσλειτουργία, γενετικοὶ παράγοντες, ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση). Ἡ κατηγορία αὐτὴ ὀνομάζεται «πρωτογενὴς καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση» καὶ εἶναι εὐρύτερα γνωστὴ μὲ τὸν ὄρο *δυσλεξία*.

Παρακάτω θὰ ἀναφερθοῦμε στὶς δύο αὐτὲς κατηγορίες ξεχωριστὰ ὅπως διαμορφώνονται μὲ τὴν ἐπίδραση καθενὸς ἀπὸ τοὺς ἐξωγενεῖς καὶ ἐνδογενεῖς παράγοντες.

### Ἐξωγενεῖς παράγοντες

Οἱ ἐξωγενεῖς παράγοντες οἱ ὁποῖοι ὑπηρετοῦν καὶ ἐπιδρῶν στὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης εἶναι: 1) Τὸ περιβάλλον (οἰκογένεια, σχολεῖο,

1. Gibson E. J. καὶ Levin, H., *The Psychology of Reading*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1976, σελ. 486-504.



κοινωνία), 2) τὰ κίνητρα μάθησης καὶ 3) οἱ συναισθηματικοὶ παράγοντες. Πρέπει νὰ τονίσουμε ὅτι οἱ παράγοντες αὐτοὶ τὶς περισσότερες φορές δὲν ὑπεισέρχονται ὁ καθένας μεμονωμένα ἢ ἀνεξάρτητα στὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης.

### Περιβάλλον

Εἶναι γνωστὸ ὅτι κατὰ τὴν παιδικὴ ἡλικία τὸ περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στὴν ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητας τοῦ παιδιοῦ. Ἐτσι ὅταν τὸ περιβάλλον δὲν παρέχει εὐνοϊκὰ ἐρεθίσματα στὸ παιδί εἶναι δυνατὸ νὰ προκληθοῦν διάφορες διαταραχὲς ποὺ παρεμποδίζουν τὴν ἐξέλιξη τῶν ἰκανοτήτων του. Συγκεκριμένα, στὴν ἀναγνωστικὴ ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ ἐπιδρῶν οἱ συνθηκὲς κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες ζεῖ στὸ σπίτι, στὸ σχολεῖο καὶ στὸ εὐρύτερο κοινωνικὸ περιβάλλον. Οἱ παράγοντες αὐτοὶ δὲν εἶναι μόνο δύσκολο νὰ μετρηθοῦν ἀντικειμενικά, ἀλλὰ εἶναι καὶ ἀδύνατο νὰ γίνεῖ ἀξιολόγηση κατὰ πόσο μπορεῖ νὰ ἀποτελοῦν αἰτιολογικὸ παράγοντα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο καὶ τὰ συμπεράσματα τῶν ἐρευνητῶν δὲν συμπίπτουν καὶ πολλὲς φορές εἶναι ἀντιφατικά.

Σχετικὰ μὲ τὸ ρόλο τῆς οἰκογένειας ἐπικρατοῦν δύο ἀντίθετες ἀπόψεις.

Ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ ἔχει ὑποστηριχθεῖ ὅτι ἡ οἰκογένεια ἐπιδρᾷ στὴ σχολικὴ πρόοδο καὶ ἰδιαίτερα στὴν ἀνάπτυξη τῆς ἀναγνωστικῆς δεξιότητας καὶ γι' αὐτὸ τὸ λόγο εἶναι ἀπαραίτητο κάθε φορὰ νὰ μελετᾶται τὸ οἰκογενειακὸ ὑπόστρωμα τοῦ παιδιοῦ<sup>1</sup>. Συγκεκριμένα ἡ Klasen διαπίστωσε ὅτι οἱ οἰκογένειες παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ἦταν ὑπορριπτικές, βίαιες, ἀντιδραστικές, ὑπερπροστατευτικές κτλ. Ἐπίσης παρατήρησε ὅτι πολλὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης εἶχαν γονεῖς διαζευγμένους ἢ ἦταν ὀρφανά<sup>2</sup>.

Ἡ ἀντίθετη ἄποψη ὑποστηρίζει ὅτι οἱ δυσκολίες ἀνάγνωσης μπορεῖ νὰ συμβοῦν σ' ὅλα τὰ εἴδη οἰκογενειῶν, ἀλλὰ κυρίως σὲ οἰκογένειες «κανονικὲς» μὲ ἐπαρκὴ φροντίδα, καὶ μόνο ἓνα μικρὸ ποσοστὸ παι-

1. Chassagny G., *La rééducation du langage écrit*, Editions Néret, Paris, 1975, σελ. 4 κ.έ.

2. Klasen E., *The Syndrome of Specific Dyslexia*, Medical and Technical Publishing, Co. Ltd., Lancaster, 1972, σελ. 153 κ.έ.



διῶν μὲ καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση προέρχεται ἀπὸ οἰκογένειες μὲ διαταραγμένες σχέσεις (καυγάδες, διαζύγια, κτλ.). Σὲ μιὰ ἔρευνα<sup>1</sup> συνέκριναν 100 περιπτώσεις παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης μὲ 100 κανονικὰ παιδιά τοῦ ἴδιου φύλου, ἡλικίας καὶ νοημοσύνης καὶ δὲν μπόρεσαν νὰ βροῦν καμιὰ διαφορὰ μεταξὺ τῶν δύο ομάδων σὲ ὅ,τι ἀφοροῦσε τὴ γενικὴ οἰκονομικὴ κατάσταση τῆς οἰκογένειας καὶ τὸ ψυχολογικὸ κλίμα ποῦ ἐπικρατοῦσε σ' αὐτή.

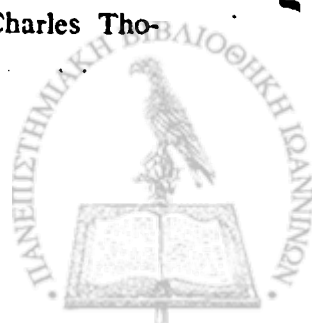
“Ὅπως καὶ σὲ ἄλλους τομεῖς τῆς ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ ἔτσι καὶ στὴν ἀνάγνωση ἔχει διαπιστωθεῖ ὅτι ἡ ἀπουσία τῆς μητέρας ἐπιδρᾷ ἀρνητικὰ. Σὲ μιὰ ἔρευνα<sup>2</sup> διαπιστώθηκε ὅτι τὰ 20 ἀπὸ τὰ 100 παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ποῦ ἐξετάστηκαν εἶχαν μητέρες ἐργαζόμενες οἱ ὁποῖες δημιουργοῦσαν στὰ παιδιά καὶ ἓνα χρόνιο συναίσθημα ἀπόρριψης. “Ἐτσι, ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ ἡ ἀπουσία τῆς μητέρας αὐτὴ καθαυτὴ καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τὸ αἶσθημα τῆς ἀπόρριψης ποῦ προκαλοῦσε στὰ παιδιά εἶχε ὡς συνέπεια νὰ ἐπηρεάζεται ἀρνητικὰ ἡ διαδικασία τῆς μάθησης. Τὰ δεδομένα ὅμως αὐτὰ δὲν εἶναι ἐπαρκῆ γιὰ νὰ καταλήξουμε σὲ γενικεύσεις. Ἐπίσης παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ἐντοπίστηκαν σὲ περιπτώσεις κατὰ τις ὁποῖες τὸ παιδί ζεῖ μὲ τὸν ἓναν ἀπὸ τοὺς δυὸ γονεῖς λόγω θανάτου ἢ χωρισμοῦ.

Ἡ ἄποψη ποῦ ἔχει ἐπιβεβαιωθεῖ ἐρευνητικὰ<sup>3</sup> εἶναι ὅτι ἡ ἀποστέρηση κανονικῆς ἐπικοινωνίας νωρὶς στὴ ζωὴ, ἀνάμεσα στὴ μητέρα καὶ στὸ παιδί μπορεῖ νὰ ἐπιδράσει στὴν ἀνάπτυξη τῶν γλωσσικῶν δεξιοτήτων τοῦ παιδιοῦ. “Ἄν τὸ παιδί μιλάει σπάνια ἢ ἂν δὲν ἀνταποκρίνονται στὴν ὁμιλία του ἢ ἂν ἡ μητέρα μιλάει νευρικά, τότε τὰ γλωσσικὰ ἐρεθίσματα εἶναι ἀνεπαρκῆ καὶ τὰ κίνητρα γιὰ τὴν ἐκμάθηση τῆς γλώσσας χαμηλά. “Ὅπως ἐξάλλου εἶναι γνωστὸ, ἡ γνώση τῆς γλώσσας εἶναι οὐσιώδης στὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης. “Ἐνα παιδί λοιπὸν ποῦ δὲν ἔχει ἀναπτυγμένες τις γλωσσικὲς δεξιότητες θὰ παρουσιάσει δυσκολίες στὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης. Ἐπίσης εἶναι γνωστὸ ὅτι τὰ παιδιά μαθαίνουν μὲ τὴ μίμηση. “Ἐτσι ἓνας σημαντικὸς παράγοντας ποῦ ἐπηρεάζει τὴν ἀναγνωστικὴ τους ἐπίδοση εἶναι τὸ γεγονὸς ὅτι οἱ μητέρες δὲν διαβάζουν

1. Hallgren B., Specific Dyslexia (Congenital Word - Blindness): A clinical and genetic study, *Acta Psychiatrica and Neurologica*, Supplementum 65, 1950, σελ. 114 κ.έ.

2. Klasen, E., ὁ.π. σελ. 160 κ.έ.

3. Bannatyne A., *Language, Learning and Reading Disabilities*, Charles Thomas Publisher, Springfield, Illinois, 1971, σελ. 17 κ.έ.



συχνά μεγαλόφωνα στα παιδιά τους, ώστε να μπορέσουν να μάθουν την ανάγνωση «μιμούμενα».

Σχετικά με τη σειρά γέννησης των παιδιών έχει βρεθεί<sup>1</sup> ότι τα πρωτότοκα παιδιά και τα μοναχοπαιδιά παρουσιάζουν μικρότερες πιθανότητες δυσκολιών ανάγνωσης από τα υστερότοκα παιδιά. Το γεγονός αυτό το αποδίδουν στη στάση των γονέων. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι οι αναγνωστικές ανεπάρκειες των υστερότοκων παιδιών δεν οφείλονται στην ανεπαρκή γλωσσική ανάπτυξη αλλά στο αίσθημα απόρριψης που νοιώθουν τα παιδιά αυτά εξαιτίας της αρνητικής συμπεριφοράς των γονέων τους.

Το σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, θεωρείται ότι έχει αιτιολογική σηματικότητα στις δυσκολίες ανάγνωσης. Πολλοί έρευνητές εξέφρασαν την άποψη, χωρίς όμως και να την επβεβαιώσουν<sup>2</sup>, ότι οι «έσφαλμένες» μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν αίτια της αναγνωστικής καθυστέρησης. Έχει βρεθεί όμως<sup>3</sup> σε έρευνα που έγινε με παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες ανάγνωσης και κανονικά παιδιά ότι και οι δυο ομάδες είχαν διδαχτεί την ανάγνωση με την ίδια μέθοδο διδασκαλίας και μάλιστα ότι στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης είχε δοθεί και επιπρόσθετη βοήθεια, χωρίς όμως να βελτιωθεί ή αναγνωστική τους επίδοση.

Γενικά, οι παιδαγωγικοί παράγοντες είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν. Έτσι το γεγονός αν τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο νωρίτερα από το κανονικό, αν απουσιάζουν όταν διδάσκονται τα θεμελιώδη στοιχεία της αναγνωστικής διαδικασίας, αν αλλάζουν συχνά σχολείο ή δάσκαλο, κτλ., δεν είναι δυνατό να αξιολογηθούν αντικειμενικά. Γι' αυτό το λόγο δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι αποτελούν βασικό αιτιολογικό παράγοντα των δυσκολιών ανάγνωσης.

Πρέπει να σημειώσουμε επίσης ότι ένας σημαντικός παράγοντας που έχει σχέση με το σχολικό περιβάλλον είναι ο ίδιος ο δάσκαλος. Η προσωπικότητα και η στάση του ενγένηι προς το παιδί μπορεί να επιδράσουν στις δυσκολίες ανάγνωσης. Η γενικότερη εξέταση ατόμου

1. Harris D., *How to increase reading ability*, Longmans, Green and Company, N. York, 1956.

2. Hallgren B., *ό.π.* σελ. 114 κ.έ.

3. Monroe M, *Children who cannot read*, Mindway reprint, 1976; σελ. 100.



σφαιρα τοῦ σχολείου, οἱ συμμαθητὲς καὶ ἡ ἴδια ἢ «παρέα» τοῦ παιδιοῦ παρεμποδίζουν συχνὰ τὴν ἀναγνωστικὴ του ἱκανότητα.

Τέλος, πρέπει νὰ προσθέσουμε ὅτι τὸ διαταραγμένο γλωσσικὰ περιβάλλον εἶναι δυνατὸ νὰ προκαλέσει ἀναγνωστικὴ καθυστέρηση. Σὲ περιοχὲς π.χ. ποὺ τὰ παιδιά μιλοῦν στὸ σπίτι μιὰ τοπικὴ διάλεκτο ἢ μιὰ γλῶσσα διαφορετικὴ ἀπ' αὐτὴ ποὺ διδάσκονται στὸ σχολεῖο παρουσιάζουν συνήθως ἀναγνωστικὲς ἀνεπάρκειες. Συγκεκριμένα στὸν ἑλληνικὸ χῶρο ἔχει διαπιστωθεῖ ἐρευνητικὰ<sup>1</sup> ὅτι ὅταν τὰ παιδιά διδάσκονταν στὸ σχολεῖο τὴν καθαρῆς, ἐνῶ στὸ περιβάλλον τους μάθαιναν νὰ μιλοῦν στὴ δημοτικὴ παρουσίαζαν ἀναγνωστικὴ καθυστέρηση.

Σὲ ὅτι ἀφορᾷ τὴν ἐπίδραση τοῦ εὐρύτερου κοινωνικοῦ περιβάλλοντος στὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης πρέπει νὰ τονίσουμε τὸ ρόλο τῆς κοινωνικῆς τάξης ποὺ ἔχει προκαλέσει πολλὲς διαφωνίες μεταξὺ τῶν ἐπιστημόνων. Ὑποστηρίζεται δηλαδὴ ὅτι στὶς ἀνώτερες κοινωνικὲς τάξεις ἢ συχνότητα δυσκολιῶν ἀνάγνωσης εἶναι μικρότερη, ἐνῶ στὶς κατώτερες εἶναι μεγαλύτερη. Αὐτὸ γίνεται ἐμφανὲς ἀπὸ τὴν κατανομὴ ἀναγνωστικῆς ἱκανότητας ποὺ ἔκανε ὁ Χ. Eisenberg<sup>2</sup> (βλέπε σ. 3).

Εἶναι βέβαια γεγονός ὅτι οἱ διαφορὲς μορφωτικοῦ ἐπιπέδου στὰ διάφορα κοινωνικὰ στρώματα ἐπηρεάζουν τὴ γλωσσικὴ ἱκανότητα τοῦ παιδιοῦ καὶ κατὰ συνέπεια καὶ τὴν ἀναγνωστικὴ του ἐπίδοση. Οἱ διαφορὲς τῶν γλωσσικῶν προτύπων ἀνάμεσα στὶς κοινωνικὲς τάξεις ἐξετάστηκαν διεξοδικὰ καὶ περιγράφηκαν ἀπὸ τὸν Β. Bernstein, ὁ ὁποῖος ὑποστηρίζει ὅτι οἱ γονεῖς τῆς ἐργατικῆς τάξης χρησιμοποιοῦν μιὰ «λαϊκὴ» γλῶσσα ἢ ὁποία ἀποτελεῖται ἀπὸ ἀπλὲς προτάσεις συχνὰ ἀτελεῖς. Ἡ σύνταξη εἶναι ἄκαμπτη, οἱ προτάσεις στὴν ἐνεργητικὴ φωνή, ὁ ὑποτακτικὸς λόγος χρησιμοποιεῖται σὲ πολὺ μικρὴ ἔκταση καὶ ἡ χρῆση τῶν ἐπιθέτων καὶ ἐπιρρημάτων εἶναι πολὺ περιορισμένη. Ἀντίθετα, ἡ γλῶσσα στὰ ἀνώτερα κοινωνικὰ στρώματα εἶναι περισσότερο «τυπικὴ». Ὁ

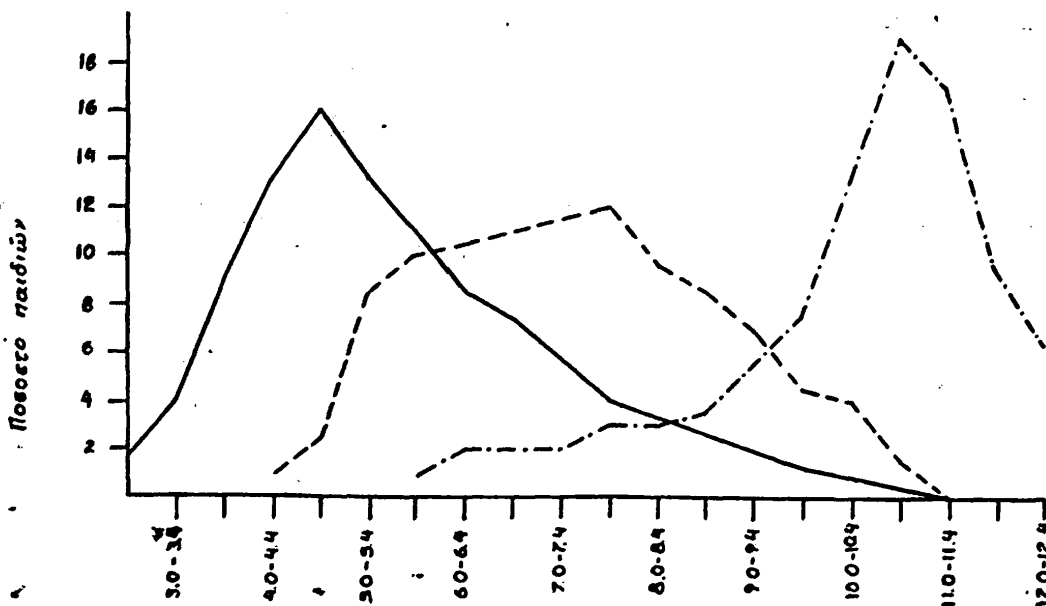
1. Χρ. Φράγκου., 'Ἡ ἐπίδραση τῆς γλωσσικῆς μορφῆς τοῦ κειμένου στὴν ἀνάγνωση τῶν παιδιῶν καὶ στὴν κατανόηση, Δημοσιεύματα Ψυχολογικοῦ καὶ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου, Ἰωάννινα, 1972, σελ. 68.

2. Eisenberg L., The epidemiology of reading retardation and a program for preventive intervention, In Money J. and Schiffman (eds), *The Disabled Reader*, John Hopkins Press, Baltimore, 1966, σελ. 6 κ.έ.



λόγος είναι πò ακριβής και πολύπλοκος αλλά συγχρόνως πò λογικός και εξατομικευμένος. Και άλλοι έρευνητές κατέληξαν σέ παρόμοια συμπεράσματα. Σέ μιá έρευνα π.χ. πò έγινε σχετικά με τή γλωσσική έπικοινωνία μητέρων και παιδιών τεσσάρων χρόνων βρέθηκε ότι οί μητέρες τής μέσης άστικής τάξης χρησιμοποιούσαν περισσότερο τήν όμιλία από τις μητέρες τής έργατικής τάξης όταν συμβούλευαν τὰ παιδιά τους, τούς έδιναν έρμηνείες για τὰ διάφορα γεγονότα και προσπαθούσαν νὰ τὰ κάνουν νὰ σκέπτονται και νὰ δημιουργοῦν άρχές συμπεριφορᾶς!

————— έργατική τάξη  
 - - - - - μέση άστική τάξη  
 - · - - - ύψηλή κοινωνικο-οικονομική τάξη



Σχ. 3. Κατανομή τής αναγνωστικής ικανότητας σύμφωνα με τόν Eisenberg.

1. Bernstein B., *Class, Codes and Control*, Vol. 1, Routledge and Kegan Paul, London 1971, σελ. 61-62.



Ἐχει ἐπίσης ἐπικρατήσει ἡ ἄποψη<sup>1</sup> ὅτι ἕνας ἀπὸ τοὺς παράγοντες πὺν προκαλοῦν καθυστέρηση στὴ μάθηση γενικὰ εἶναι ἡ κοινωνικο-οἰκονομικὴ κατάσταση τῆς οἰκογένειας τοῦ παιδιοῦ. Εἶναι λοιπὸν λογικὸ νὰ δεχτοῦμε ὅτι καὶ ἡ ἀναγνωστικὴ καθυστέρηση μπορεῖ νὰ ὀφείλεται στοὺς ἴδιους λόγους. Ἐνα παιδὶ πὺν προέρχεται ἀπὸ σπῖτι στὸ ὁποῖο δὲν ὑπάρχουν βιβλία ἢ πὺν οἱ γονεῖς δὲν διαβάζουν ποτὲ ἐφημερίδα εἶναι φυσικὸ νὰ παρουσιάσει προβλήματα στὴν ἀνάγνωση, ὄχι ὅμως μόνο στὴν ἀνάγνωση. Πάντως εἶναι γεγονόςὸς ὅτι ἡ ἀναγνωστικὴ διαδικασία καθὼς καὶ οἱ ἄλλες λειτουργίες τοῦ λόγου παρουσιάζουν μεγαλύτερη εὐπάθεια στὴν ἐπίδραση τῆς κοινωνικῆς ἀποστέρησης ἀπὸ τὰ ἄλλα σχολικὰ ἐπιτεύγματα. Ὁ I. Harris μελέτησε τὴν ἐπίδραση πὺν ἀσκει τὸ κοινωνικὸ περιβάλλον στὴ μάθηση καὶ ἰδιαίτερα στὴ μάθηση τῆς ἀνάγνωσης. Σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν κοινωνικο-οἰκονομικὴ κατάσταση ὁ Harris βρῆκε σημαντικὰ μεγαλύτερη ἀναλογία παιδιοῦν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης στὶς κατώτερες τάξεις σὲ σχέση μὲ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου. Ἀποδίδει τὸ γεγονόςὸς αὐτὸ σὲ ἔλλειψη κινήτρων καὶ ἐρεθισμῶν καθὼς καὶ σὲ ἔλλειψη ἐνδιαφέροντος τῶν γονέων γιὰ τὴν πρόοδο τῶν παιδιοῦν<sup>2</sup>.

Τέλος τὸ ὑψηλότερο γενικὰ μορφωτικὸ ἐπίπεδο τῶν γονέων στὶς ἀνώτερες κοινωνικὲς τάξεις, τὰ βιβλία πὺν διαβάζουν οἱ γονεῖς στὸ σπῖτι, κτλ. ἐπιδροῦν θετικὰ στὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης. Ἀντίθετα ἔχει διαπιστωθεῖ ὅτι τὰ παιδιὰ ἀπὸ οἰκογένειες μὲ χαμηλὸ μορφωτικὸ ἐπίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα δυσκολιῶν ἀνάγνωσης.

Πρέπει ὅμως νὰ σημειωθεῖ ὅτι ὁ ρόλος πὺν παίζει ἡ κοινωνικὴ τάξη στὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης πολλὰς φορὲς μεγαλοποιεῖται. Ἐτσι ἔχει διαπιστωθεῖ ὅτι πολλὰς φορὲς οἱ δάσκαλοι «ἀναμένουν» ἀπὸ τὰ παιδιὰ τῆς μέσης ἀστικῆς τάξης νὰ ἔχουν καλύτερη ἐπίδοση στὴν ἀνάγνωση ἀπὸ τὰ παιδιὰ τῆς ἐργαζόμενης τάξης, παρόλο πὺν οἱ μετρήσεις δὲν ἔχουν δείξει μέχρι στιγμῆς σημαντικὲς διαφορὲς. Φαίνεται ὅτι ἡ «προσδοκία» τῶν δασκάλων γιὰ καλύτερη ἀπόδοση ἀπὸ τὰ παιδιὰ τῶν «καλῶν οἰκογενειῶν» συντελεῖ στὴν μεγαλύτερη ἀναγνωστικὴ ἀπόδοσή τους.

1. Thomson L., ὁ.π. σελ. 95.

2. Harris I., *Emotional Blocks to Learning: A Study of the reasons for failure in school*, The Free Press, N. York, 1961.





### Κίνητρα

Ἡ παροχὴ κινήτρων εἶναι ἕνας ἀπὸ τοὺς παράγοντες ποὺ ὑπηρεύχονται στὴ διαδικασία ἐκμάθησης τῆς ἀνάγνωσης καὶ κατὰ συνέπεια εἶναι δυνατὸ νὰ ἀποτελεῖ αἷτιο τῶν δυσκολιῶν τῆς. Ὁ παράγοντας αὐτὸς συνδέεται ἄμεσα μὲ τὸ περιβάλλον μέσα στὸ ὁποῖο ζεῖ τὸ παιδί.

Εἶναι γενικὰ ἀποδεκτὸ ὅτι ἡ ἐπίδοση στὸ σχολεῖο γενικὰ καὶ στὴν ἀνάγνωση εἰδικότερα αὐξάνει μὲ τὰ κίνητρα ποὺ παρέχονται στὸ παιδί. Ὅταν τὰ παιδιὰ προτρέπονται νὰ διαβάσουν καὶ ἀμείβονται γι' αὐτὸ, ἡ ἐπίδοσή τους εἶναι ὑψηλότερη. Ἐπίσης ἂν ὁ παιδαγωγὸς ἀκολουθεῖ κατὰ τὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης τὰ ἐνδιαφέροντα καὶ τὶς ἐπιθυμίες τῶν παιδιῶν εἶναι πρὸ εὐκόλου νὰ τὰ πείσει νὰ μάθουν νὰ διαβάζουν. Στὴν ἀντίθετη περίπτωση ὑπάρχουν μεγάλες πιθανότητες νὰ παρουσιάσουν δυσκολίες στὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης.

Γι' αὐτὸ καὶ στὶς χαμηλὲς κοινωνικὲς τάξεις, ἐπειδὴ τὸ περιβάλλον παρέχει στὰ παιδιὰ λιγότερα κίνητρα, παρατηρεῖται μεγαλύτερη συχνότητα δυσκολιῶν ἀνάγνωσης παρὰ στὰ ἀνώτερα κοινωνικὰ στρώματα ὅπου τὰ παιδιὰ ἐνισχύονται περισσότερο στὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης μὲ βιβλία καὶ στενότερη ἐπικοινωνία μὲ τοὺς γονεῖς.

Ἐχει βρεθεῖ ὅτι τὰ παιδιὰ τῶν χαμηλῶν κοινωνικῶν τάξεων, ἐπειδὴ τὸ περιβάλλον τοὺς παρέχει λιγότερα κίνητρα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα δυσκολιῶν ἀνάγνωσης ἀπὸ τὰ παιδιὰ τῶν ἀνώτερων κοινωνικῶν στρωμάτων τὰ ὁποῖα ἐνισχύονται περισσότερο στὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης μὲ βιβλία καὶ στενότερη ἐπικοινωνία μὲ τοὺς γονεῖς.

Στὸν τομέα ἐπίσης τῶν κινήτρων σημαντικὴ εἶναι ἡ συμβολὴ τοῦ σχολείου. Ὑποστηρίζεται ὅτι οἱ ἐλεύθερες δραστηριότητες κεντρίζουν τὸ φυσικὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ καὶ οἱ μέθοδοι ἀνακάλυψης καὶ ἐπίλυσης προβλημάτων ἐνισχύουν περισσότερο τὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης ἀπ' ὅ,τι οἱ μέθοδοι ρουτίνας.

### Συναισθηματικοὶ παράγοντες

Πολλοὶ ἐρευνητὲς μελέτησαν τὴν αἰτιολογικὴ σχέση ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης καὶ στὴ συναισθηματικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ. Καὶ στὴν περίπτωση αὐτὴ ὅμως, ὅπως συμβαίνει καὶ μὲ τοὺς περιβαλλοντικοὺς παράγοντες, οἱ γνῶμες τῶν ἐρευνητῶν διχάζονται, ἀφενὸς γιὰτὶ εἶναι πολὺ δύσκολο νὰ μετρηθεῖ ἡ συναισθηματικὴ συμπε-



ριφορὰ αὐτὴ καθαυτὴ καὶ ἀφετέρου γιὰ τὴ διάγνωση τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης γίνεται ἀργά, ἀφοῦ δηλαδὴ τὸ παιδί ἔχει ἤδη φοιτήσει στὸ σχολεῖο. "Ἐτσι δὲν μποροῦμε νὰ ἔχουμε ἀποδεικτικὰ στοιχεῖα γιὰ τὸ γεγονὸς ἂν οἱ συναισθηματικοὶ παράγοντες ἀποτελοῦν αἴτιο ἢ εἶναι ἀποτέλεσμα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης<sup>1</sup>. Οἱ διάφορες λοιπὸν θέσεις τῶν ἐρευνητῶν ἀποτελοῦν μόνο ἐνδείξεις πρὸς τὴ μιὰ ἢ τὴν ἄλλη κατεύθυνση.

Πολλοὶ ἐρευνητὲς ὑποστήριξαν ὅτι οἱ συναισθηματικὲς διαταραχὲς ἀποτελοῦν αἴτιο τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. "Ἐτσι σὲ μιὰ ἔρευνα πού ἐγίνε τὸ 1928<sup>2</sup> μελέτησαν κλινικὲς περιπτώσεις παιδιῶν καὶ κατέληξαν στὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ συναισθηματικὴ ἀστάθεια μπορεῖ νὰ προκαλέσει δυσκολίες ἀνάγνωσης. Διαπίστωσαν συγκεκριμένα ὅτι ἕνας κοινὸς αἰτιολογικὸς παράγοντας τῆς ἀναγνωστικῆς καθυστέρησης ἦταν ἡ δυσκολία τῶν παιδιῶν νὰ ἐλέγχουν τὴν ἐπιθετικότητα πού δημιουργοῦταν κατὰ τὴ διαδικασία τῆς μάθησης. Ὑποστήριξαν ἐπίσης ὅτι οἱ δυσκολίες ἀνάγνωσης πολλὰ φορὲς ἐκφράζουν μιὰ διάθεση τοῦ παιδιοῦ νὰ τιμωρηθεῖ ὅταν ἐκτίθεται σὲ κριτικὴ ἀπὸ μέρους τῶν γονέων καὶ τοῦ σχολείου. Τέλος θέλησαν νὰ δοῦν τὴ συνάφεια πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης καὶ στὴ νευρωτικὴ συμπεριφορὰ καὶ διαπίστωσαν ὅτι μόνο τὸ 20% τῶν περιπτώσεων πού ἐξέταζαν παρουσίαζε νευρωτικὴ συμπεριφορὰ, ἐνῶ τὸ 80% εἶχε συναισθηματικὰ προβλήματα καὶ διαταραχὲς στὴν προσωπικότητα. Ἐπίσης ἔχει ὑποστηρικθεῖ ἡ ἄποψη ὅτι οἱ διαταραχὲς στὴν ἀνάγνωση εἶναι ἕνα ἀπὸ τὰ συμπτώματα τῶν διαταραχῶν τῆς προσωπικότητος<sup>3</sup>.

Σὲ ἀντίθετα συμπεράσματα κατέληξε ὁ G. Fernald<sup>4</sup>. Μελέτησε 78 παιδιά μὲ σοβαρὲς διαταραχὲς στὴν ἀνάγνωση πού παρουσίαζαν παράλληλα καὶ συναισθηματικὰ προβλήματα. Διαπίστωσε ὅτι ὅλα τὰ παιδιά πού ἐξέταζε ἐκτὸς ἀπὸ τέσσερες περιπτώσεις δὲν παρουσίαζαν συναισθηματικὲς διαταραχὲς πρὶν μποῦν στὸ σχολεῖο. Τόσο οἱ δάσκαλοι ὅσο καὶ οἱ γονεῖς ἐπιβεβαίωσαν ὅτι τὰ παιδιά αὐτὰ εἶχαν ἀρχίσει τὴ σχολικὴ

1. Stevens D. O., Reading difficulty and classroom acceptance. *The Reading Teacher*, 1971.

2. Thomson L., ὁ.π. σελ. 68.

3. Klasen E., ὁ.π. σελ. 95 κ.έ.

4. Fernald G. M., *On Certain Language Disabilities: Nature and Treatment*, Baltimore, Williams and Wilkins, 1943.



ζωή με ένθουσιασμό, θέλοντας να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Οί συναισθηματικές διαταραχές έμφανίστηκαν όταν τα παιδιά αυτά δεν κατόρθωσαν να φτάσουν στο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας που είχαν φτάσει οί συμμαθητές τους. Καί αυτό είναι λογικό, γιατί τα παιδιά που βρίσκουν τή μάθηση δύσκολη και μειονεκτοῦν σέ σχέση με τοὺς συμμαθητές τους, απογοητεύονται, παρουσιάζουν άγχος και αισθάνονται καταπίεση έξαιτίας τής καθυστέρησής τους. "Ετσι, ακόμη κι αν ή καθυστέρηση στήν ανάγνωση όφείλεται σέ άλλους παράγοντες, πάλι, άργά ή γρήγορα, θα δημιουργηθοῦν συναισθηματικές διαταραχές.

Τέλος υποστηρίχτηκε ή άποψη ότι οί δυσκολίες ανάγνωσης και οί συναισθηματικές διαταραχές διασυνδέονται και μπορεί ανάλογα με τήν περίπτωση, να αποτελοῦν αίτιο ή να είναι αποτέλεσμα τών δυσκολιῶν ανάγνωσης. Συγκεκριμένα έχει υποστηριχτεί ότι οί συναισθηματικές διαταραχές μπορεί να αποτελοῦν αίτιο ή να είναι αποτέλεσμα ή και να συνυπάρχουν με τίς δυσκολίες ανάγνωσης<sup>1</sup>.

Άνεξάρτητα από τίς θέσεις που υποστηρίζονται είναι φανερό ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους διαταραχῶν. Σέ μιá έρευνα που έγινε τὸ 1965<sup>2</sup> μέτρησαν τὰ χαρακτηριστικά τής προσωπικότητας σέ 71 παιδιά με χαμηλή επίδοση στήν ανάγνωση και 85 με ύψηλή επίδοση. Διαπίστωσαν ότι τὰ παιδιά με ύψηλή επίδοση στήν ανάγνωση είχαν όρθότερη συναισθηματική προσαρμογή. Οί έρευνητές αυτοί κατέληξαν σὸ συμπέρασμα ότι ή αυτοπεποίθηση άσθενεί όταν τὸ παιδί παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης. Πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι οί συναισθηματικές διαταραχές έπιτείνονται όταν τὸ πρόβλημα τών δυσκολιῶν ανάγνωσης καθυστερεῖ να παρακαμφθεῖ.

Οί συναισθηματικές διαταραχές που παρουσιάζουν τὰ παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, όπως τίς άξιολόγησε ή E. Klasen<sup>3</sup> σέ μιá έρευνα που διεξήγαγε με 500 παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης είναι: α) "Άγχος, τὸ όποιο μπορεί να προέρχεται είτε από τή συγκεκριμένη έξελικτική επιβράδυνση ή όποία παρεμποδίζει τήν εκμάθηση τής ανάγνωσης, είτε γιατί ό καθυστερημένος ρυθμός ανάπτυξης τοῦ παιδιοῦ κάνει τίς μη-

1. Gates A. I., The role of personality maladjustment in reading disability, *The Journal of Genetic Psychology*, 1941, 59, σελ. 77-83.

2. Zimmerman I. L. and Allebrand G. N., Personality characteristics and attitudes towards achievement of good and poor readers, *Journal of Educational Research*, 59, 28, 1965.

3. Klasen E., ό.π. σελ. 50 κ.έ.



τέρες άγχώδεις και τὸ συναίσθημα αὐτὸ μεταφέρεται και στὰ παιδιὰ. β) Ἐνωριμότητα, ἡ ὁποία μπορεῖ νὰ ἐρμηνευτεῖ εὐκόλα γιατί ἀπὸ παιδιὰ μικρότερης ἡλικίας ἀναμένουμε λιγότερα. Ἡ «ψυχολογικὴ» δηλαδὴ καθυστέρηση προκαλεῖ «παιδικὰ» χαρακτηριστικά. γ) Χαμηλὴ ἀντοχὴ στὴν ἀποτυχία, πὺ προέρχεται ἀπὸ τὴ «διάψευση τῶν ἐλπίδων» τοῦ παιδιοῦ και ἐκδηλώνεται μὲ μορφὴ ἀποφυγῆς ἢ προσεκτικὰ καλλιεργημένης ἀδιαφορίας. δ) Ἀπάθεια, τὰ παιδιὰ δηλαδὴ μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης εἶναι ἀπομονωμένα και ἀδιάφορα ἢ ἀνίκανα νὰ ἐπικοινωνήσουν και νὰ συμμετέχουν ἐνεργητικὰ στὶς δραστηριότητες τῆς ὁμάδας. ε) Ἐπιθετικότητα, ἡ ὁποία προέρχεται εἴτε ἀπὸ τὸ γεγονός ὅτι ἡ συγκεκριμένη δυσκολία πὺ παρουσιάζουν στὴ μάθηση φέρνει τὰ παιδιὰ ἀντιμέτωπα μὲ πολλούς, εἴτε ἀπὸ τὶς κινητικὲς ἀνεπάρκειες πὺ παρουσιάζουν στὴ λεκτικὴ και γραφικὴ ἔκφραση<sup>1</sup>. στ) Ἀντιδράσεις ἄμυνας, πὺ ἐκδηλώνονται μὲ μορφὴ ἀβεβαιότητας, ἔλλειψης αὐτοέλεγχου και αὐτοπεποίθησης, καχυποψίας και αἰσθημάτων κατωτερότητας. ζ) Κατάθλιψη, πὺ, ὅπως και ἡ χαμηλὴ ἀντοχὴ στὴν ἀποτυχία, προέρχονται κυρίως ἀπὸ τὴ διάψευση τῶν ἐλπίδων τοῦ παιδιοῦ.

### Ἐνδογενεῖς παράγοντες

Οἱ περιπτώσεις δυσκολιῶν ἀνάγνωσης πὺ προέρχονται ἀπὸ ἐνδογενεῖς παράγοντες εἶναι γενικότερα γνωστές, ὅπως ἀναφέραμε και προηγουμένως, μὲ τὸν ὄρο δυσλεξία. Συνώνυμοι μὲ τὸν ὄρο αὐτὸ εἶναι και οἱ ὄροι «εἰδικὴ δυσλεξία», «ἐξελικτικὴ δυσλεξία», «εἰδικὴ δυσκολία ἀνάγνωσης»<sup>ο</sup>.

1. Cohn R., The neurological study of children with learning disabilities, *Journal of Exceptional Children*, τόμ. 31 No 4, σελ. 179-185.

<sup>ο</sup> Ὁ Mc. Critchley, βρετανὸς ψυχολόγος, ὁ ὁποῖος συνέβαλε σημαντικὰ στὸν τομέα τῆς δυσλεξίας, σὲ Συμπόσιο πὺ ἔγινε στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Manchester, τὸ Φεβρουάριο τοῦ 1978, ὄρισε τὴν δυσλεξία ὡς ἐξῆς: «Δυσλεξία εἶναι μιὰ μορφὴ δυσκολιῶν μάθησης ἡ ὁποία ἔχει ἀρχικὰ ὡς ἀποτέλεσμα δυσκολία στὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης και ἀργότερα στὴν ὀρθογραφία και τὸ χειρισμὸ τοῦ προφορικοῦ λόγου. Ἡ μορφὴ αὐτὴ καθυστέρησης ἔχει γνωστικὴ και γενετικὴ προέλευση. Δὲν ὀφείλεται σὲ νοσητικούς παράγοντες ἢ ἔλλειψη κοινωνικῶν εἰκαιριῶν ἢ λάθη στὴν τεχνικὴ ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης ἢ σὲ συναισθηματικούς παράγοντες ἢ τέλος σὲ κάποια ἐμφανὴ ἐγκεφαλικὴ βλάβη. Πιθανῶς νὰ ἐκφράζει μιὰ ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση, ἡ ὁποία περιορίζεται μὲ τὴν πάροδο τῆς ἡλικίας και μπορεῖ νὰ βελτιωθεῖ μὲ κατάλληλη θεραπευτικὴ ἀγωγή. Δὲν εἶναι σῖνδρομο, παρουσιάζει ὁμως ποικίλες ἐκφάνσεις». Ὁ ὄρισμὸς αὐτὸς εἶναι ἀπὸ τοὺς ἐπικρατέστερους. Βέβαια ὁ Critchley στὸν ὄρισμὸ του<sup>1</sup> δίνει ἔμφαση σὲ μιὰ μορφὴ παραγόντων πὺ προκαλοῦν τὴ δυσλεξία, τὴν ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση (maturation lag) και σήμερα οἱ ἐρευνητικὲς ἐνδείξεις συγκλίνουν πρὸς αὐτὸ τὸν αἰτιολογικὸ παράγοντα.



Οί ένδογενείς παράγοντες πού προκαλοῦν τίς δυσκολίες ανάγνωσης εἶναι: α) νευρολογικοὶ παράγοντες, β) κληρονομικότητα καὶ γ) ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση.

#### *Νευρολογικοὶ παράγοντες*

Οί παράγοντες αὐτοὶ ἀναφέρονται σὲ ἐλάχιστη δυσλειτουργία τοῦ ἔγκεφάλου ἀφενός, καὶ σὲ ἀνεπαρκὴ ἐπικράτηση τοῦ ἑνὸς ἡμισφαιρίου τοῦ ἔγκεφάλου ἀφετέρου.

Ἡ ἐλάχιστη ἐγκεφαλικὴ δυσλειτουργία προέρχεται ἀπὸ ἀτελὴ λειτουργία τοῦ κεντρικοῦ νευρικοῦ συστήματος ἢ ὁποία δὲν εἶναι ἀποτέλεσμα σοβαρῆς ἐγκεφαλικῆς βλάβης ἢ ἀσθένειας. Τέτοιες ἀποκλίσεις μπορεῖ νὰ προκληθοῦν ἀπὸ ἀνωμαλίες, ἢ ἐλαφρὲς βλάβες τοῦ ἔγκεφάλου κατὰ τὸν τοκετὸ καὶ βλάβες ἢ ἀσθένειες κατὰ τὰ πρῶτα κρίσιμα χρόνια τῆς ἀνάπτυξης τοῦ ἔγκεφάλου. Οἱ ἐρευνητὲς κατέληξαν σ' αὐτὸ τὸ συμπέρασμα γιατί παρατήρησαν ὅτι ὀρισμένα ἀπὸ τὰ συμπτώματα πού παρουσιάζονται στὰ δυσλεκτικὰ ἄτομα εἶναι παρόμοια μ' ἐκεῖνα πού ἐμφανίζουν ἀσθενεῖς μὲ ἐγκεφαλικὲς βλάβες ἢ ἀνεπάρκειες.

Πολλοὶ ἐρευνητὲς<sup>1</sup> συνέδεσαν τὴ δυσλεξία μὲ κάποια διαταραχὴ πού παρατηρεῖται στοὺς ἐνήλικους καὶ εἶναι γνωστὴ ὡς «σύνδρομο Gerstmann». Τὸ σύνδρομο αὐτὸ εἶναι ἀποτέλεσμα βλάβης σὲ κάποια περιοχὴ τοῦ κροταφικοῦ λοβοῦ τοῦ ἔγκεφάλου στὸ ἡμισφαίριο πού ἐπικρατεῖ. Ἄτομα πού ἔχουν αὐτὴ τὴ βλάβη παρουσιάζουν δυσκολίες στὴν ἀναγνώριση τῶν συμβόλων καὶ τῶν ἀριθμῶν, στὴν πλευρίωση, στὸν προσανατολισμὸ καὶ στὴν τοποθέτηση τοῦ σώματος μέσα στὸ χῶρο. Παρατήρησαν λοιπὸν ὅτι οἱ διαταραχὲς στὴν ἀνάγνωση καὶ στὴ γραφὴ πού παρατηροῦνται στὰ δυσλεκτικὰ παιδιὰ εἶναι παρόμοιες μ' ἐκεῖνες πού παρουσιάζουν ἄτομα πού πάσχουν ἀπὸ σύνδρομο Gerstmann, γι' αὐτὸ καὶ ὑπέθεσαν ὅτι ἡ δυσλεξία πρέπει νὰ συνδέεται μὲ βλάβη στὴν κροταφικὴ περιοχὴ τοῦ ἔγκεφάλου τοῦ ἡμισφαιρίου πού ἐπικρατεῖ.

Ἄλλοι ἐρευνητὲς διαπίστωσαν ὅτι τὰ δυσλεκτικὰ ἄτομα ἔχουν δυσκολίες στὴ διάκριση μεγεθῶν, σὲ τὲς ἀναγνώρισης εἰκόνων, ἀντικειμένων, γραμμάτων καὶ μὴ ἐννοιολογικῶν προτύπων. Ἀνάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν καὶ ἄτομα πού πάσχουν ἀπὸ βλάβη στὸ ἄριστερὸ ἡμισφαίριο τοῦ ἔγκεφάλου. Συνδέουν λοιπὸν οἱ ἐρευνητὲς αὐτοὶ τὴ δυσ-

1. Vernon M., ὁ.π. σελ. 149 κ.έ.



λεξία με βλάβη στο άριστερο ήμισφαίριο του έγκεφάλου και υποστηρίζουν ότι ή περιοχή αύτή είναι ούσιώδης για την έπιτυχή διεργασία τών πληροφοριών, ή όποία, όπως αναφέρεται και σε άλλο μέρος τής έρευνητικής αύτης μελέτης<sup>1</sup>, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία τής ανάγνωσης.

Μιά άλλη περίπτωση βλάβης του έγκεφάλου πού συνδέεται με τή δυσλεξία είναι βλάβη στο μεσοεγκέφαλο. Ό μεσοεγκέφαλος είναι ή περιοχή του έγκεφάλου πού συνδέει τά δύο έγκεφαλικά ήμισφαίρια και μεταφέρει τις έντολές από τò ένα ήμισφαίριο στο άλλο. Τίς τελευταίες δεκαετίες έρευνες έδειξαν ότι ή δομή του μεσοεγκεφάλου είναι σύνθετη και μερικές από τις λειτουργίες του συνδέονται με τήν αντίληψη γενικά και με τήν ανάγνωση ιδιαίτερα. Χαρακτηριστικό τής βλάβης στον μεσοεγκέφαλο είναι ότι οί πληροφορίες από τò ένα έγκεφαλικò ήμισφαίριο είναι αδύνατο νά προβληθούν στο άλλο. Άσθενείς λοιπόν με τέτοιου είδους βλάβη παρουσιάζουν συμπτώματα όπως σύγχυση γραμμάτων, αριθμών και γεωμετρικών συμβόλων, σύγχυση στον προσανατολισμό κτλ. Τά συμπτώματα αυτά είναι ανάλογα μ' εκείνα πού χαρακτηρίζουν και τά δυσλεκτικά άτομα.

Υπάρχουν πολλές αναφορές για όργανική βλάβη του έγκεφάλου σε περιπτώσεις δυσλεξίας παιδιών ή όποία προήλθε πριν από τή γέννηση, κατά τόν τοκετό ή νωρίς στην παιδική ήλικία. Σε μια έρευνα βρέθηκε ότι τò 16% από 205 περιπτώσεις δυσλεκτικών παιδιών πού έξετάστηκαν παρουσίαζαν κάποια άνωμαλία κατά τήν προγεννητική περίοδο, σε σύγκριση με τò 1,5% τής όμάδας έλέγχου. Άλλοι έρευνητές βρήκαν ότι τò 46% από μια όμάδα 91 δυσλεκτικών παιδιών ήλικίας 7-13 χρονών παρουσίαζε διαταραχές και βλάβες στον έγκέφαλο<sup>2</sup>. Η έντόπιση τής έγκεφαλικής βλάβης τις πιο πολλές φορές γίνεται με έγκεφαλογραφήματα (EEG). Τò πιο κοινò χαρακτηριστικό πού παρατηρείται στα έγκεφαλογραφήματα τών δυσλεκτικών παιδιών είναι ό χαμηλός ρυθμός στην ίνιακή περιοχή του έγκεφάλου καθώς και ή αποδιοργάνωση στην κροταφική περιοχή.

Γενικά σήμερα είναι άποδεκτό ότι στις περιπτώσεις δυσλεξίας δέν υπάρχει έμφανής έγκεφαλική βλάβη αλλά μόνο μια έλάχιστη έγκεφαλική δυσλειτουργία στις περιοχές του έγκεφάλου πού

1. Βλέπε σελ. 14.

2. Thompson L., ό.π. σελ. 110 κ.έ.



αναφέραμε προηγουμένως. Αυτό σημαίνει ότι τα έγκεφαλικά κύτταρα είναι ανέπαφα, αλλά δεν λειτουργούν κανονικά και έτσι, τις περισσότερες φορές είναι δύσκολο ή δυσλειτουργία τους να μετρηθεί, τουλάχιστο με τις τεχνικές που διαθέτουμε σήμερα.

Ο άλλος νευρολογικός παράγοντας ο οποίος υπεισέρχεται στη δυσλεξία είναι η άτελής επικράτηση του ένός ήμισφαιρίου του έγκεφάλου<sup>1</sup>.

Όπως είναι γνωστό το όργανο που διευθύνει και έλέγχει το ανθρώπινο σώμα είναι ο έγκέφαλος. Ο έγκέφαλος αποτελείται από δύο ήμισφαίρια, το δεξιό και το άριστερο τα όποια είναι συμμετρικά και ίσοδυναμα και συνδέονται μεταξύ τους με τον μεσοεγκέφαλο. Βέβαια, όπως σ' όλα τα ανθρώπινα όργανα, ένδεχομένως να υπάρχει και στα ήμισφαίρια του έγκεφάλου κάποια διαφορά στη δομή, στο μέγεθος ή στο βάρος, ή όποια όμως δεν είναι έμφανής. Από την εποχή του Ίπποκράτη άκόμη είχε γίνει άποδεκτό ότι τα δύο έγκεφαλικά ήμισφαίρια, παρόλο που φαινομενικά είναι όμοια δεν λειτουργούν με όμοιο τρόπο.

Γύρω στα 1850, άρχικά γάλλοι νευρολόγοι έρευνητές και άργότερα ο βρετανός νευρολόγος Hughlings Jackson (1868 - 1880) διαπίστωσαν ότι άσθενείς που έπασχαν από δεξιά ήμιπληγία και παράλληλες διαταραχές του λόγου, π.χ. «άφωνία» (άνικανότητα όμιλίας) είχαν κάποια βλάβη ή άσθένεια στο άριστερο ήμισφαίριο του έγκεφάλου, ένω άσθενείς με άριστερή ήμιπληγία, οί όποιοι όμως δεν παρουσίαζαν παράλληλα διαταραχές του λόγου, είχαν κάποια βλάβη ή άσθένεια στο δεξιό ήμισφαίριο του έγκεφάλου. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι κάθε έγκεφαλικό ήμισφαίριο επικρατεί, έλέγχει και συντονίζει όρισμένες λειτουργίες και ότι οί νευρικοί ίστοι του ένός ήμισφαιρίου συνδέονται με το αντίθετο μέρος του σώματος. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό με τον όρο π λ ε υ ρ ί ω σ η.

Σε ό,τι άφορā τις λειτουργίες που επικρατεί και τις όποιες έλέγχει κάθε ήμισφαίριο του έγκεφάλου έχει διαπιστωθεί<sup>2</sup> ότι το άριστερο ήμισφαίριο επικρατεί στις λεκτικές και κινητικές λειτουργίες, ένω το

1. Zangwill O. L.: *Dyslexia in relation with cerebral dominance, in Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia*, J. Mcney (ed.), The John Hopkins Press, Baltimore, 1967, σελ. 103 κ.έ.

2. Gregory A. H., Harriman J. C. and Roberts L. D., *Cerebral Dominance and the Perception of Rythme, Psychological Sciences*, τομ. 28, 2, 1972, σελ. 75.



δεξιό στις μη λεκτικές, στις δεξιότητες του ρυθμού και της μουσικής καθώς και στις ακουστικές διεξιότητες. Αυτό συμβαίνει κανονικά με άτομα τα όποια έχουν δεξιά πλευρίωση, κυριαρχία δηλαδή του άριστερου έγκεφαλικού ήμισφαιρίου και προτίμηση του δεξιού μέρους του σώματος, έπιδεξιότητα δηλαδή στο δεξι χέρι, πόδι, μάτι. Στα άτομα με άριστερη πλευρίωση οί λειτουργίες αυτές έδραιώνονται αντίστροφα.

Οί πρώτοι έρευνητές τών δυσκολιών ανάγνωσης πού αναφέρονται στο θέμα της πλευρίωσης (Morgan, Hinshelwood, κτλ.) δέν έδωσαν έμφαση στο ρόλο της μεικτής ή άσταθούς έπικράτησης του ένός έγκεφαλικού ήμισφαιρίου, παρά το γεγονός ότι είχαν διαπιστώσει πολλές αναστροφές και συγχύσεις γραμμάτων και λέξεων στην όρθογραφία, φαινόμενο πού συνδέεται με τη μεικτή ή άσταθή πλευρίωση. Πρώτος ό S. Orton, έστρεψε την προσοχή του στο φαινόμενο της μεικτής ή άσταθούς έπικράτησης και έξέφρασε την ιδέα αυτή στον όρο «στρεφo-συμβολία» πού σημαίνει, όπως είπαμε, σύγχυση ή αναστροφή συμβόλων. Ό Orton διατύπωσε την άποψη ότι πολλά έλαττώματα και ανεπάρκειες στην ανάπτυξη τών λειτουργιών του λόγου πρέπει να όφείλονται σε άποκλίσεις στη διαδικασία της έδραίωσης του ένός έγκεφαλικού ήμισφαιρίου. Υποστηρίζει όμως ότι το θέμα αυτό είναι πολυ σύνθετο και δέν αναφέρεται μόνο στην πλευρίωση της μιās πλευρās του σώματος ή στην άμφιδεξιότητα. Αναφέρει ακόμη ότι ή έπικράτηση του ένός ήμισφαιρίου του έγκεφάλου δέν συμπίπτει με την αντίστοιχη πλευρίωση της μιās πλευρās του σώματος.

Σχετικά με τα δυσλεκτικά άτομα έχει βρεθεί ότι πολλές φορές παρουσιάζουν ανεπαρκή έπικράτηση του ένός έγκεφαλικού ήμισφαιρίου, όποτε ή πλευρίωσή τους δέν είναι σαφής. Επίσης διαπιστώθηκε ότι άτομα με μεικτή πλευρίωση (δεξι μάτι - άριστερο χέρι, ή πόδι, κτλ.) πολλές φορές παρουσιάζουν πιθανότητα δυσλεξίας. Αυτό όφείλεται είτε σε άσαφή έπικράτηση του ένός έγκεφαλικού ήμισφαιρίου, είτε στην ανεπαρκή ή έλαττωματική σύνδεση τών δύο ήμισφαιρίων.

Σχετικά με τη μεικτή πλευρίωση έχει υποστηρικθεί, ιδιαίτερα από τους O. Zangwill και B. Hallgren ότι αποτελεί αίτιολογικό παράγοντα της δυσλεξίας. Πρόσφατα όμως ό Zangwill<sup>1</sup> αναθεώρησε τη θέση του σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο της πλευρίωσης γενικά στην αίτιολογία

1. Zangwill O L., Dyslexia and Laterality. Paper presented at the Symposium: *Dyslexia Its diagnosis and treatment*, Manchester, Φεβρουάριος, 1978.





της δυσλεξίας και πιστεύει ότι η πλευρίωση και ιδιαίτερα η μεικτή πλευρίωση σχετίζεται βέβαια με τη δυσλεξία, χωρίς όμως να αποτελεί, όπως οπωσδήποτε και τον μοναδικό αιτιολογικό της παράγοντα.

Ο Mc. Critchley επίσης υποστήριζε ότι η έγκεφαλική άμφιπλευρίωση και η δυσλεξία πρέπει να συνδέονται με έγγενή άνωριμότητα στην ανάπτυξη του έγκεφάλου. Η άποψη αυτή σήμερα έχει γίνει αποδεκτή από τους περισσότερους νευρολόγους και ψυχολόγους που ασχολούνται με τη δυσλεξία. Ο Critchley επίσης έχει εκφράσει την άποψη ότι η έγγενής άμφιδεξιότητα εμφανίζεται πολύ σπάνια, η επίκτητη όμως παρουσιάζεται συχνά στους άριστερόχειρες οι όποιοι ασκούνται να χρησιμοποιούν το δεξί τους χέρι.

### *Κληρονομικότητα*

Το γενετικό υπόστρωμα του ατόμου μπορεί να αποτελεί αιτιολογικό παράγοντα της αναγνωστικής καθυστέρησης και ιδιαίτερα της δυσλεξίας. Το γενετικό υπόστρωμα υπεισέρχεται στη διαδικασία της ανάπτυξης είτε καθορίζοντας αργότερο ρυθμό στην εξέλιξη όρισμένων δεξιοτήτων, είτε θέτοντας όρια στο επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας. Γενετικοί ανακάλυψαν την ύπαρξη καθοριστικών γόνων που μεταφέρουν τα κληρονομικά χαρακτηριστικά από τη μια γενιά στην άλλη. Η λειτουργία αυτών των γόνων μπορεί να έλέγχει το ρυθμό ανάπτυξης του λόγου, καθώς και τις γλωσσικές δεξιότητες. Έξάλλου πρέπει να σημειωθεί ότι οι γλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται με τις αναγνωστικές, γιατί όπως έχει διαπιστωθεί έρευνητικά<sup>1</sup>, παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλή επίδοση σε έπιτεύγματα που σχετίζονται με τη γλώσσα, όπως διάκριση ακολουθίας φθόγγων, συγκερασμό φθόγγων και διάκριση όμοιων φθόγγων. Τα έπιτεύγματα αυτά είναι άπαραίτητα και στη διαδικασία της ανάπτυξης.

Η έντόπιση των κληρονομικών ή γενετικών παραγόντων στις περιπτώσεις δυσλεξίας γίνεται με τη μελέτη του οίκογενειακού ιστορικού των δυσλεκτικών και με τη μελέτη των διδύμων αδελφών.

Ο Orton σημειώνει ότι πολλές φορές στην ίδια οίκογένεια παρουσιάζονται τουλάχιστο δύο άτομα με μια μορφή δυσκολιών ανάπτυξης, γραφής ή όρθογραφίας. Μελέτησε το ιστορικό 9 οίκογενειών με

1. Bannatyne A., ό.π. σελ. 71 κ.έ.



περιπτώσεις δυσλεξίας μέχρι την τρίτη γενιά, ισχυρίζεται όμως ότι το ιστορικό ήταν τόσο έλλιπές, ώστε δεν επέτρεπε κανένα δογματικό συμπέρασμα. Ο Hallgren το 1950 μελέτησε 200 περίπου δυσλεκτικά παιδιά και το οικογενειακό ιστορικό τους. Εκτός από 13 περιπτώσεις, οι υπόλοιπες είχαν και άλλα περιστατικά δυσλεξίας στην οικογένεια (γονείς, αδέρφια ή άλλοι συγγενείς). Σε μια άλλη έρευνα επίσης διαπιστώθηκε ότι το 90% των δυσλεκτικών παιδιών που εξετάστηκαν παρουσίαζαν δυσλεξία στο οικογενειακό ιστορικό τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν τα οικογενειακά πρότυπα παιδιών που παρουσίαζαν ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης. Μελέτησαν 75 οικογένειες με τρία παιδιά που φοιτούσαν στο σχολείο και βρήκαν πιθανότητα δυσκολιών ανάγνωσης μεταξύ των αδελφών σε επίπεδο σημαντικότητας 0.005. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η δυσλεξία πρέπει, σε υψηλό ποσοστό, να είναι κληρονομική<sup>1</sup>. Πρόσφατα σε πειραματισμούς που γίνονται στο Πανεπιστήμιο του Manchester από τον Γ. Παυλίδη για τη διάγνωση των δυσλεκτικών παιδιών μέσω των κινήσεων των ματιών (eye movements), και μερικούς από τους οποίους παρακολούθησα, εντοπίστηκαν αρκετές οικογένειες με περισσότερα από ένα δυσλεκτικά άτομα. Αναφέρω συγκεκριμένα μια χαρακτηριστική περίπτωση οικογένειας στην οποία ο πατέρας και τα δύο παιδιά ήταν δυσλεκτικά, ενώ υπήρχαν ένδειξεις (προφίλ κινήσεων των ματιών) και το τρίτο παιδί, που δε φοιτούσε ακόμη στο σχολείο, να παρουσιάζει δυσλεξία. Αντίθετα η K. De Hirsh<sup>2</sup> και οι συνεργάτες της που μελέτησαν το οικογενειακό ιστορικό δυσλεκτικών παιδιών, δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση και το οικογενειακό υπόστρωμα.

Γενικά επικρατεί η γνώμη ότι πολλές φορές σε σοβαρές περιπτώσεις δυσλεξίας, οι οποίες δεν βελτιώνονται με τη θεραπευτική αγωγή, πρέπει να υπάρχει κάποιο χαρακτηριστικό στην κληρονομικότητα το οποίο επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα και που σύμφωνα με τις απόψεις μερικών ερευνητών, όπως αναφέραμε παραπάνω, ανάγεται στους γόνους, ενώ σύμφωνα με άλλους ανάγεται σε έγγενή ελαττωματική λειτουργία του κροταφικού λοβού του έγκεφάλου.

1. Vernon M., ό.π. σελ. 164.

2. De Hirsh K. Specific dyslexia and strephosymbolia, *Folia Phoniatrica*. Basel, 1952, 4, σελ. 231-248.



Τὸ γεγονός ὅτι ἡ δυσλεξία παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα σὲ ζεύγη μονωογενῶν διδύμων ἐπιβεβαιώνει τὴν ὑπαρξὴ κληρονομικῶν παραγόντων.

Ὁ Hallgren μελέτησε τρία ζεύγη μονωογενῶν καὶ τρία διωογενῶν διδύμων πού ὁ ἕνας παρουσίαζε δυσλεξία. Διαπίστωσε ὅτι τοὺς μονωογενεῖς διδύμους καὶ τὰ τρία ζεύγη παρουσίαζαν δυσλεξία, ἐνῶ τοὺς διωογενεῖς μόνο τὸ ἕνα ζεῦγος. Σὲ μιὰ ἄλλη ἔρευνα πού ἔγινε μὲ 10 ζεύγη μονωογενῶν διδύμων διαπιστώθηκε ὅτι τὰ 9 παρουσίαζαν δυσλεξία καὶ στὰ δύο μέλη. Ἐπίσης σὲ μιὰ μελέτη πού ἔγινε σὲ 338 ζεύγη διδύμων βρέθηκε ὅτι τὸ 84% τῶν μονωογενῶν διδύμων παρουσίαζε δυσλεξία καὶ στὰ δύο μέλη, ἐνῶ τὸ ἀντίστοιχο ποσοστὸ τοὺς διωογενεῖς ἀνέρχονταν σὲ 29%. Τέλος ὑποστηρίζεται ὅτι οἱ δίδυμοι γενικὰ ἔχουν μεγαλύτερη πιθανότητα δυσλεξίας ἀπὸ τοὺς ἀπλοὺς ἀδελφούς<sup>1</sup>.

Ὁ Critchley<sup>2</sup> τοὺς γενετικούς παράγοντες ἀποδίδει καὶ τὴ διαφορετικὴ συχνότητα πού παρουσιάζουν στὴ δυσλεξία τὰ δύο φύλα (μεγαλύτερη συχνότητα στὰ ἀγόρια παρὰ στὰ κορίτσια, μὲ ἀναλογία 4 ἢ 5 πρὸς 1). Ἡ ἄποψη αὐτὴ ὅμως δὲν ἔχει ἐπιβεβαιωθεῖ ἐρευνητικά. Ἄλλοι ἐρευνητὲς ἀποδίδουν τὴ διαφορετικὴ συχνότητα στὴν γενικότερη ἀνωριμότητα τῶν ἀγοριῶν, στὴ χαμηλότερη γενικὴ τους ἐπίδοση στὸ σχολεῖο, στὴν κατώτερη γλωσσικὴ τους ἀνάπτυξη ἢ στὸ γεγονός ὅτι τὰ ἀγόρια δὲν ἔχουν μεγάλο ἐνδιαφέρον γιὰ λεκτικὰ ἐπιτεύγματα.

#### *Ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση*

Ἡ θεωρία πού ἔχει σήμερα τὴ μεγαλύτερη ἰσχὺ σχετικὰ μὲ τὴν αἰτιολογία τῆς δυσλεξίας εἶναι ὅτι τὰ δυσλεκτικὰ ἄτομα παρουσιάζουν ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση, καθυστέρηση δηλαδὴ στὴν ὠρίμανση ὀρισμένων περιοχῶν τοῦ φλοιοῦ τοῦ ἐγκεφάλου. Τὰ νευρολογικὰ πρότυπα τῶν ἀτόμων αὐτῶν παρουσιάζουν ἄργη διαφοροποίηση ἢ ἀνωριμότητα. Οἱ χαρακτηριστικὲς ἀναστροφές στὴν ἀνάγνωση καὶ στὴ γραφή, καθὼς καὶ ὀρισμένα σφάλματα σὲ ἀντιληπτικὰ τεστ (ἀντίληψη ἀπὸ δεξιὰ πρὸς τὰ ἀριστερὰ ἢ ἀπὸ τὸ τέλος πρὸς τὴν κορυφὴ τῆς σελίδας) πού

1. Hallgren B. ὁ.π. σελ. 170 κ.έ.

2. Critchley Mc D., *The dyslexic child*, William Heinemann Medical Books Limited, London 1970, σελ. 65.



χαρακτηρίζουν τὰ δυσλεκτικά παιδιά εἶναι ὅμοια μ' ἐκεῖνα ποὺ κάνουν κανονικά παιδιά σὲ μικρότερη ἡλικία. Ἐχει ἐπίσης διαπιστωθεῖ ὅτι οἱ ἀνεπάρκειες τῶν δυσλεκτικῶν στὴν ἀκουστικὴ διάκριση καθὼς καὶ στὶς ἀκουστικὲς ἀκολουθίες, χαρακτηρίζουν κανονικά παιδιά μικρότερης ἡλικίας. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ μὲ σφάλματα στὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη. Διαπιστώθηκε ἐρευνητικὰ ὅτι παιδιά 9-10 χρονῶν ποὺ παρακολουθοῦσαν εἰδικὰ διδακτικά προγράμματα γιὰ τὴ βελτίωση τῆς ἀναγνωστικῆς ἰκανότητας καὶ κανονικά παιδιά μικρότερης ἡλικίας δὲν εἶχαν διαφορὲς στὸ τεστ σχεδιασμοῦ - ἀνθρώπου τῆς F. Goodenough<sup>1</sup>. Στὸ σημεῖο αὐτὸ πρέπει νὰ τονίσουμε τὸ ἐξῆς. Σὲ ἔρευνα ποὺ ἔγινε σχετικὰ μὲ τὴ δυσλεξία καὶ τὶς κινήσεις τῶν ματιῶν διαπιστώθηκε ὅτι τὸ ψυχοδιαγνωστικὸ διάγραμμα τῶν δυσλεκτικῶν παιδιῶν (ἐνδογενεῖς παράγοντες) ἦταν ἐντελῶς διαφορετικὸ σὲ σχῆμα ἀπὸ τὸ ψυχοδιαγνωστικὸ διάγραμμα τῶν κανονικῶν παιδιῶν καθὼς καὶ τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης (ἐξωγενεῖς παράγοντες) ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν ἡλικία τους<sup>2</sup>. Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ σὲ διαχρονικὴ μελέτη ποὺ γίνεται ἀπὸ τὸν ἴδιο ἐρευνητὴ μὲ δυσλεκτικά παιδιά διαπιστώθηκε ὅτι μερικὲς περιπτώσεις, ἐνῶ πρὶν ἀπὸ 1-2 χρόνια παρουσίαζαν τὸ χαρακτηριστικὸ ψυχοδιαγνωστικὸ διάγραμμα κινήσεων τῶν ματιῶν ποὺ ἔχουν τὰ δυσλεκτικά παιδιά, σὲ πρόσφατη ἐπανεξέτασή τους παρουσίαζαν διάγραμμα παιδιῶν μὲ κανονικὴ ἐπίδοση στὴν ἀνάγνωση. Ἡ γνώμη του λοιπὸν τείνει πρὸς τὴν ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση ἀναφορικὰ μὲ τὴν αἰτιολογία τῆς δυσλεξίας.

Γενικὰ μποροῦμε νὰ καταλήξουμε στὸ συμπέρασμα ὅτι ὑπάρχει ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση στὰ δυσλεκτικά παιδιά ἢ ὁποία ὅμως δὲν εἶναι μόνον ποσοτικὴ ἀλλὰ καὶ ποιοτικὴ. Τὰ νευρολογικὰ δηλαδὴ πρότυπα τῶν δυσλεκτικῶν παιδιῶν πρέπει νὰ διαφέρουν ποιοτικὰ ἀπὸ τὰ πρότυπα κανονικῶν παιδιῶν μικρότερης ἡλικίας.

Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ δὲν εἶναι βέβαιο ἂν ὅλα τὰ χαρακτηριστικὰ τῆς δυσλεξίας σχετίζονται μὲ χαρακτηριστικὰ μικρότερων ἡλικιῶν. Ἡ περίεργη γραφὴ καὶ ἄρθρωση σὲ μερικὲς περιπτώσεις δυσλεκτικῶν παιδιῶν παρουσιάζει μεγαλύτερες ὁμοιότητες μὲ ἐλαττώματα ποὺ χαρακτηρίζουν ἀσθενεῖς ποὺ πάσχουν ἀπὸ βλάβη στὸν κροταφικὸ λοβὸ τοῦ ἐγκεφάλου. Σὲ μιὰ διαχρονικὴ ἔρευνα<sup>3</sup> ποὺ ἔγινε σὲ 24 δυσλεκτικά παι-

1. Vernon M., ὅ.π. σελ. 160 κ.έ.

2. Pavlidis G., Dyslexia and eye movements, Paper presented at the Symposium, *Dyslexia: Its diagnosis and treatment*, Manchester, Φεβρουάριος, 1978.

3. Silver A.A. and Hagin R. A., Specific reading disabilities: a follow-up study, *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 95, 1964.



διά, τὰ ὁποῖα παρακολούθησαν μέχρι τὰ 19 χρόνια τους, βρέθηκε ὅτι ἐξακολουθοῦσαν νὰ παρουσιάζουν μερικά συμπτώματα δυσλεξίας ὅπως ἀγνωσία συμβόλων, δυσκολίες στὴ διάκριση μορφῆς καὶ πλαισίου κτλ., παρόλο πὺ ἡ ἐπίδοσή τους στὴν ἀνάγνωση εἶχε βελτιωθεῖ σημαντικά.

Ἀπ' ὅσα ἀναφέραμε μέχρι τώρα γίνεται φανερό ὅτι τὸ πρόβλημα τῆς αἰτιολογίας τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης γενικὰ παραμένει ἀδιευκρίνιστο. Αὐτὸ ἀφενὸς ὀφείλεται στὴν ἐπικάλυψη τῶν παραγόντων πὺ τὶς προκαλοῦν καὶ ἀφετέρου σιὸ γεγονός ὅτι τὰ ἄτομα αὐτὰ ἀργοῦν πολὺ νὰ ἐντοπιστοῦν γιὰτὶ πρέπει νὰ φοιτήσουν ἤδη σιὸ σχολεῖο γιὰ νὰ γίνει ἡ διάγνωση.

### Διάγνωση δυσκολιῶν ἀνάγνωσης.

Ὅπως ἀναφέραμε προηγουμένως, σιὴ γενικότερη ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης ὑπάρχουν δυὸ βασικὲς κατευθύνσεις: ἡ αἰτιολογικὴ καὶ ἡ συμπτωματολογικὴ. Κατὰ συνέπεια καὶ ἡ διαγνωστικὴ διαδικασία ἀκολουθεῖ τὴ μιὰ ἢ τὴν ἄλλη τάση.

Στὴν αἰτιολογικὴ ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης, ἐξαιτίας τῆς ἀσάφειας πὺ ὑπάρχει γύρω ἀπὸ τὸ θέμα τῆς αἰτιολογίας εἶναι δύσκολο νὰ καθοριστεῖ ποιὲς πληροφορίες εἶναι ἀπαραίτητες σιὴ διαδικασία τῆς διάγνωσης. Γενικὰ ἡ διάγνωση πρέπει: α) Νὰ καθορίσει τὸ βαθμὸ τῆς καθυστέρησης β) νὰ ἐπιχειρήσει νὰ καθορίσει ἂν τὰ αἴτια πὺ προκαλοῦν τὴν ἀνεπάρκεια αὐτὴ εἶναι πρωτογενὴ (ἐνδογενὴ) ἢ δευτερογενὴ (περιβαλλοντικὰ) γ) νὰ ἀνακαλύψει τομεῖς τῆς ψυχολογικῆς ἀνάπτυξης πὺ ὑπερέχουν καὶ δ) νὰ γίνει ἡ διάγνωση ὅσο τὸ δυνατὸ γρηγορότερα, ὅταν ἡ νευροφυσιολογικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ ἐπιδέχεται τροποποιήσεις. Ὁ τρόπος αὐτὸς διάγνωσης ἀπαιτεῖ πολὺπλευρὴ κλινικὴ ἐργασία καὶ ἡ ἐφαρμογὴ του παρουσιάζει πολλὲς δυσκολίες.

Ἡ συμπτωματολογικὴ διαγνωστικὴ διαδικασία βασίζεται σιὰ συμπτώματα, σιὲς ἐξωτερικὲς δηλαδὴ ἐκδηλώσεις πὺ παρουσιάζουν τὰ ἄτομα μὲ ἀναγνωστικὲς ἀνεπάρκειες. Ἐτσι οἱ ἐπιστήμονες, ἀνάλογα μὲ τὴν εἰδικότητά του ὁ καθένας, ἔχουν προτείνει διάφορες τεχνικὲς γιὰ τὴν ἐνίσχυση συμμεταβλητῶν τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Οἱ ψυχολόγοι καὶ οἱ εἰδικοὶ παιδαγωγοί, μὲ ἀναλυτικὰ κριτήρια (τὲςτις WISC, ITPA, Frostig, Purdue, κτλ.), προσπαθοῦν νὰ ἐντοπίσουν τὶς νοητικὲς καὶ ἀντιληπτικὲς συμμεταβλητὲς. Οἱ νευρολόγοι καὶ ψυχίατροι ἐπιχειροῦν μὲ ἐγκεφαλογραφήματα καὶ ἄλλες νευροφυσιολογικὲς ἐξετά-



σεις να δοῦν τὰ ψυχονευρολογικὰ πρότυπα τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης. Οἱ πειραματικοὶ ψυχολόγοι μὲ ἐργαστηριακὲς μετρήσεις (π.χ. μέτρηση τῶν κινήσεων τῶν ματιῶν) προσπαθοῦν νὰ ἐντοπίσουν ψυχοφυσιολογικὲς συµμεταβλητὲς κτλ. Ἐνα βασικὸ µειονέκτηµα τῆς συµπτωματολογικῆς διαγνωστικῆς διαδικασίας εἶναι τὸ γεγονὸς ὅτι δὲν διερευνᾷ τὰ αἷτια καὶ κατὰ συνέπεια δὲν ἐντοπίζει τὶς ἰδιαίτερες κατηγορίες τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Ὁ ἐντοπισµὸς αὐτὸς δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ γίνῃ οὔτε µὲ τὰ σταθµισµένα τεστ ἀνάγνωσης. Ὁ µόνος τρόπος γιὰ τὴν ἔνταξη τῶν παιδιῶν αὐτῶν σὲ μιὰ συγκεκριµένη κατηγορία γινόταν µέχρι τώρα µὲ νευροφυσιολογικὲς ἐξετάσεις καὶ µὲ πληροφορίες ἀπὸ τοὺς γονεῖς καὶ δασκάλους.

Σὲ πρόσφατη ἔρευνα<sup>1</sup> σχετικὰ µὲ τὴ διάγνωση τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης µὲ τὴ µέθοδο κινήσεων τῶν ματιῶν διαπιστώθηκε ὅτι τὰ ψυχοδιαγνωστικὰ διαγράµµατα ἀτόµων µὲ ἐνδογενῆ αἷτια (δυσλεκτικὰ ἄτοµα) διαφέρουν ἐντελῶς σὲ σχῆµα ἀπὸ τὰ ψυχοδιαγνωστικὰ διαγράµµατα κινήσεων τῶν ματιῶν ἀτόµων µὲ ἐξωγενῆ αἷτια (καθυστερηµένοι ἀναγνώστες) καθὼς καὶ µὲ τὸ διάγραµµα κανονικῶν ἀτόµων. (Βλέπε σχ. 4). Ἡ διαπίστωση αὐτὴ εἶναι σηµαντικὴ γιὰτὴν γιὰ πρώτη φορὰ µὲ προσεγγιστικὴ - συµπτωματολογικὴ µέθοδο γίνεται διαφοροποίηση κατηγοριῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης.

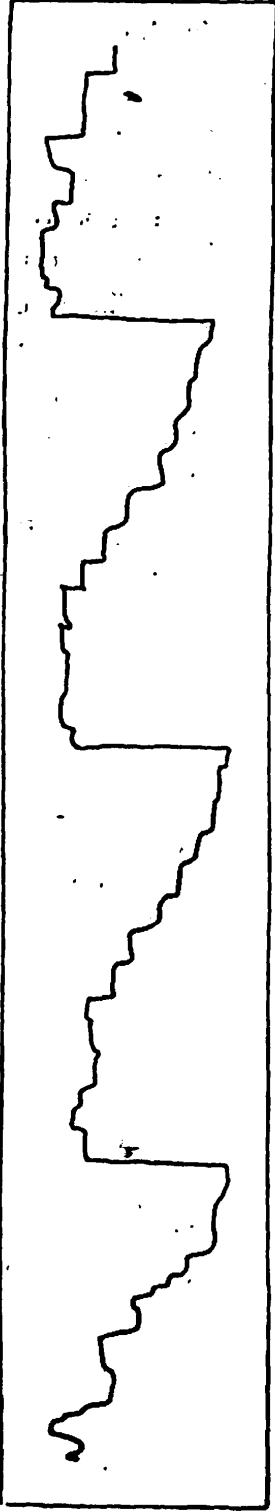
Ἡ διαδικασία τῆς διάγνωσης δὲν πρέπει νὰ ἀποτελεῖ αὐτοσκοπὸ ἀλλὰ πρέπει νὰ ὀδηγεῖ στὴν εὔρεση τρόπων θεραπείας ἢ βελτίωσης τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Δὲν θὰ ἐπεκταθοῦµε στὴ µελέτη τοῦ θέµατος τῆς θεραπευτικῆς ἀγωγῆς.

Γενικὰ οἱ μέθοδοι ἀγωγῆς τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης διακρίνονται σὲ δύο μεγάλες κατηγορίες: τὶς θεραπευτικὲς καὶ τὶς ἐξελικτικὲς. Οἱ θεραπευτικὲς ἢ διορθωτικὲς μέθοδοι ἐφαρµόζονται σὲ παιδιὰ µὲ πολὺ χαµηλὴ ἐπίδοση στὴν ἀνάγνωση λόγω ἐνδογενῶν κυρίως παραγόντων. Στὶς μεθόδους αὐτὲς χρησιμοποιοῦνται τὰ ἴδια µέσα µὲ τὶς συνήθειες μεθόδους διδασκαλίας τῆς ἀνάγνωσης, δίδονται ὅµως στὸ παιδί περισσότερα ὑλικά διδασκαλίας καὶ κίνητρα γιὰ τὴν ἐκμάθησή της. Τὸ πρόγραµµα εἶναι περισσότερο ἐξατοµικευµένο καὶ δίνει ἔµφαση στοὺς ἰδιαίτερους τοµεῖς πού τὸ κάθε παιδί παρουσιάζει ἀνεπάρκειες. Οἱ ἐξελικτικὲς μέθοδοι ἐφαρµόζονται σὲ περιπτώσεις παιδιῶν µὲ

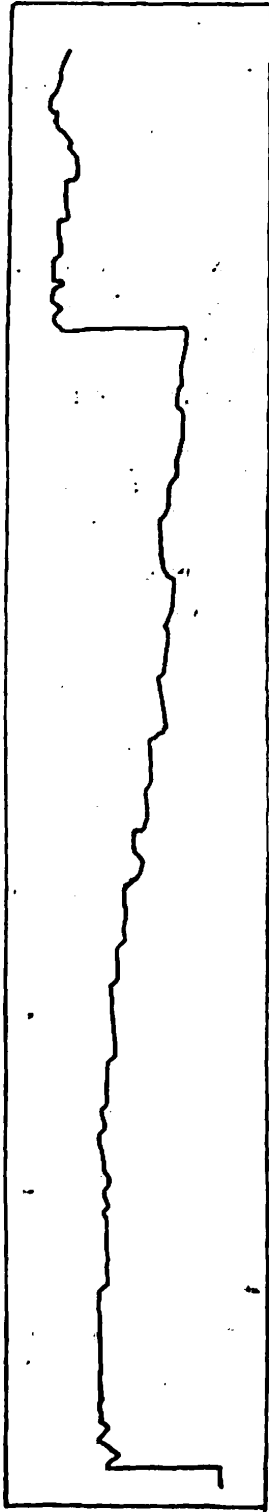
1. Pavlidis G., The dyslexic's erratic eye movements: Case studies, *Dyslexia Review*, Ἰούνιος 1978.



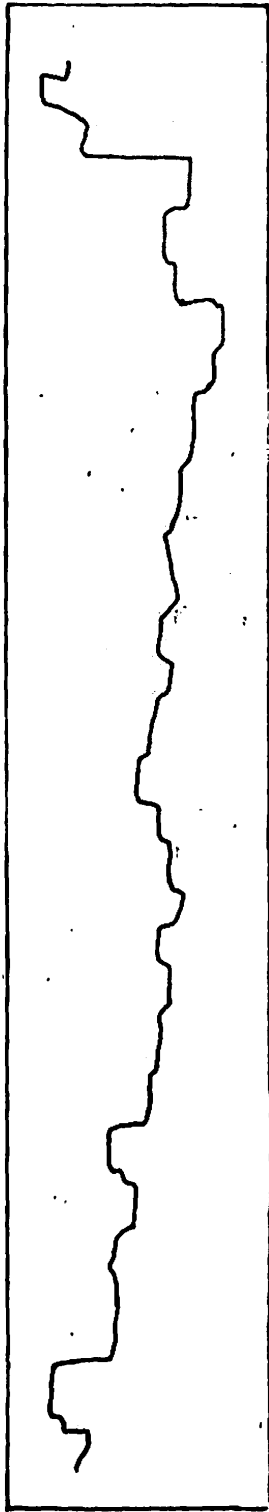
Κανονικοί ανάγνώστες



Καθυστερημένοι ανάγνώστες



Δυσλεητικοί



Σχ. 4. Τυπικά διαγράμματα οφθαλμικών κινήσεων διάφορων ομάδων παιδιών (ἀπὸ Pavlidis).

δυσκολίες ανάγνωσης που όφειλονται σε έξωγενείς παράγοντες με κύριο σκοπό να ενισχύσουν τη βασική ώριμότητα του παιδιού ώστε να μπορεί να επωφεληθεί από μια μέθοδο διδασκαλίας. Στις εξελικτικές μεθόδους απαιτείται πειραματισμός μέχρι να καταλήξει ο παιδαγωγός στην κατάλληλη μέθοδο ή οποία ταιριάζει στο παιδί.

Έκτός από τις παραπάνω τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα περισσότερα θεραπευτικά κέντρα του έξωτερικού καθώς και μέσα στα σχολεία, τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εφαρμόζονται οι συμπτωματολογικές μέθοδοι θεραπείας. Στις μεθόδους αυτές, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, με βάση τη συμπτωματολογική διάγνωση επιχειρείται ή βελτίωση ή ή θεραπεία τομέων της ψυχολογικής ανάπτυξης στις οποίες τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης παρουσιάζουν καθυστέρηση. Οι ειδικοί παιδαγωγοί που εφαρμόζουν τις μεθόδους αυτές πιστεύουν ότι, αν βελτιώσουν τους τομείς της ψυχολογικής ανάπτυξης, στους οποίους τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης παρουσιάζουν καθυστέρηση, θα επιφέρουν βελτίωση ή θεραπεία και στην αναγνωστική διαδικασία αυτή καθαυτή.

\* \* \*

Με την έρευνητική αυτή μελέτη, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, προσπαθούμε να έντοπίσουμε συµμεταβλητές των δυσκολιών ανάγνωσης μέσα από ψυχογλωσσικές συναρτήσεις, όπως αυτές μετρούνται με το Ίλλινόις τέστ, και αντίληπτικές συναρτήσεις, όπως μετρούνται με το τέστ όπτικης αντίληψης της Frostig.

Μας ενδιαφέρει ή διαφορική - αναλυτική αξιολόγηση των παιδιών που παρουσιάζουν αυτό του είδους τις ανεπάρκειες γιατί πρόθεσή μας, πέρα από τη διαγνωστική διαδικασία, είναι και ή εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα όμως αυτά, και ιδιαίτερα τα θεραπευτικά προγράμματα του ΙΤΡΑ, δεν έχουν ακόμα προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα\*. Έχει βέβαια αρχίσει ή διαδικασία της προσαρμογής πειραματικά σε όρισμένες περιπτώσεις παιδιών. Θα χρειαστεί όμως πολύς χρόνος για να μπορέσουμε να τα εφαρμόσουμε σε μεγάλη κλίμακα.

\* Τα θεραπευτικά προγράμματα της Frostig έχουν προσαρμοστεί στην Ελλάδα και χρησιμοποιούνται σε αποκλίνοντα παιδιά στο ίδρυμα «Θεοτόκος».





## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΜΕΘΟΔΟΣ

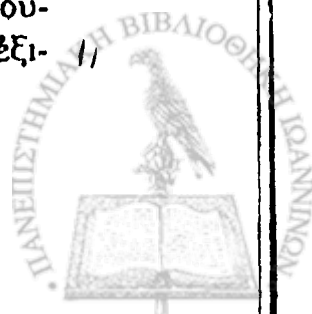
Τὸ γενικὸ σχέδιο τῆς ἔρευνας ἦταν τὸ ἑξῆς: Νὰ ἐπιλεγοῦν δυὸ ὀμάδες παιδιῶν σχολικῆς ἡλικίας. Ἡ μιὰ ὀμάδα νὰ περιλαμβάνει παιδιὰ πού παρουσιάζουν δυσκολίες ἀνάγνωσης (ὀμάδα ἔρευνας) καὶ ἡ ἄλλη ὀμάδα κανονικὰ παιδιὰ (ὀμάδα ἐλέγχου). Τὰ παιδιὰ τῆς δεύτερης ὀμάδας θὰ πρέπει νὰ ἔχουν ἐξισωθεῖ ὡς πρὸς τοὺς ἐξωτερικοὺς παράγοντες κατὰ ζεύγη μὲ τὰ παιδιὰ τῆς πρώτης ὀμάδας. Στὴ συνέχεια γιὰ κάθε παιδί καὶ τῶν δύο ὀμάδων νὰ γίνῃ διαφορικὴ ἀξιολόγηση τῶν ψυχογλωσσικῶν καὶ ὀπτικο - ἀντιληπτικῶν λειτουργιῶν ὥστε νὰ καθοριστοῦν οἱ ἐνδοατομικὲς διαφορὲς σιτοὺς τομεῖς αὐτοὺς τῆς ψυχολογικῆς ἀνάπτυξης. Τέλος νὰ γίνῃ σύγκριση μεταξὺ τῶν δύο ὀμάδων σιτοὺς δύο τομεῖς τῆς ψυχολογικῆς ἀνάπτυξης —ψυχογλωσσικὲς καὶ ἀντιληπτικὲς λειτουργίαι— γιὰ νὰ καθορισθεῖ τὸ εἶδος καὶ τὸ μέγεθος τῶν διαφορῶν πού παρουσιάζουν μεταξὺ τους. Οἱ μετρήσεις αὐτὲς θὰ ἔδειχναν ἀφενὸς τὸ εἶδος τῶν διαφορῶν μεταξὺ τῶν δύο ὀμάδων καὶ ἀφετέρου, ἰδιαίτερα γιὰ τὴν ὀμάδα τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης, θὰ ἐντόπιζαν τομεῖς στὴν ψυχολογικὴ ἀνάπτυξη οἱ ὁποῖοι παρουσιάζουν εἰδικὲς δυσκολίες.

Στὸ κεφάλαιο αὐτὸ περιγράφεται τὸ μεθοδολογικὸ μέρος τῆς ἔρευνας καὶ συγκεκριμένα: 1) Ὁ τρόπος ἐπιλογῆς καὶ τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ δείγματος, 2) τὰ μέσα καὶ ἡ διαδικασία συλλογῆς τοῦ ὑλικοῦ καὶ 3) ἡ στατιστικὴ ἀνάλυση τῶν ποσοτικῶν δεδομένων.

#### Δεῖγμα.

Ἡ ἔρευνα ἔγινε σὲ παιδιὰ τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, ἡλικίας ἐφτάμισι μέχρι ἐντεκάμισι χρονῶν περίπου (2η - 5η τάξη τοῦ δημοτικοῦ. Φροντίσαμε ὅλα τὰ παιδιὰ νὰ εἶναι ἀπὸ ἐφτάμισι χρονῶν καὶ πάνω, ὥστε νὰ ἔχουν διδαχθεῖ γιὰ δυὸ τουλάχιστο χρόνια τὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης. Ἐξετάσαμε παιδιὰ ἀπὸ δημοτικὰ σχολεῖα τῆς Θεσσαλονίκης (μεγάλο ἀστικὸ κέντρο), τῆς Λάρισας καὶ Ἄρτας (μικρότερα ἀστικὰ κέντρα), τῆς Ἐλασσόνας (κωμόπολη) καὶ τῆς Τσαρίτσανης (χωριό).

Στὸ τελικὸ δείγμα τῆς ἔρευνας συμπεριλάβαμε 39 παιδιὰ μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης (23 ἀγόρια - 16 κορίτσια). Τὰ παιδιὰ αὐτὰ τὰ ἐξι-



σώσαμε κατά ζεύγη με 39 κανονικά παιδιά (ομάδα έλέγχου). Η εξέλιξη των παιδιών έγινε με κριτήριο την ηλικία, την κοινωνικο-οικονομική προέλευση και το φύλο των παιδιών.

Γενικότερα στη διαγνωστική διαδικασία των δυσκολιών ανάγνωσης κύριος στόχος είναι ο καθορισμός της αναγνωστικής καθυστέρησης. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ένα παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει αναγνωστική καθυστέρηση όταν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική του επίδοση και στο αναμενόμενο από τη νοητική του ηλικία επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας. Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα καθυστέρησης, καθένα από τα οποία παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και απαιτεί διαφορετικές τεχνικές θεραπείας. Μπορούμε να διακρίνουμε έτσι δυο μορφές αναγνωστικής καθυστέρησης: τη γενική και την ειδική.

Παιδιά με γενική καθυστέρηση έχουν χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής επίδοσης γενικά σε σχέση με τη νοητική τους ηλικία. Δεν έχουν δηλαδή αναπτύξει την αναγνωστική δεξιότητα σε βαθμό επάρκειας ανάλογα με το γενικό νοητικό επίπεδο. Παιδιά με ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη ανεπάρκεια σε κάποιο από τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την αναγνωστική δεξιότητα.

Επίσης η αναγνωστική καθυστέρηση μπορεί να έχει περιορισμένη ή σύνθετη μορφή. Ένα παιδί με περιορισμένη μορφή δυσκολιών ανάγνωσης παρουσιάζει σοβαρές ανεπάρκειες σε βασικές δεξιότητες που παρεμποδίζουν την όλη αναγνωστική του επίδοση. Παιδιά με σύνθετη μορφή δυσκολιών ανάγνωσης παρουσιάζουν, παράλληλα με την αναγνωστική καθυστέρηση, ψυχολογικά προβλήματα όπως άγχος, επιθετικότητα και αντιπάθεια για την ανάγνωση.

Η αναγνωστική καθυστέρηση μετράται με διάφορα τέστς αναγνωστικής επίδοσης (reading tests). Ένα τέστ αναγνωστικής επίδοσης δίνει δείκτες για το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού και μας βοηθάει να το εντάξουμε στην κατάλληλη διδακτική βαθμίδα ανάλογα με την αναγνωστική του ηλικία και όχι τη χρονολογική.

Στην Ελλάδα, όπως είναι γνωστό, δεν υπάρχουν σταθμισμένα κριτήρια που να μετρούν την αναγνωστική ικανότητα, τέστς αναγνωστικής επίδοσης. Στην έρευνά μας λοιπόν προέκυψε το πρόβλημα πώς θα εντοπίζαμε τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης.



Γιὰ νὰ ἀντιμετωπίσουμε τὸ πρόβλημα αὐτὸ κατασκευάσαμε ἕνα κείμενο εἰδικὸ γιὰ τὴν ἐντόπιση τῶν παιδιῶν μὲ ἀναγνωστικὲς ἀνεπάρκειες<sup>1</sup>. Τὰ κριτήρια ποὺ χρησιμοποιήσαμε γιὰ τὴν κατασκευὴ τοῦ ἐντοπιστικοῦ κειμένου ἦταν:

1. Τὸ κείμενο ἔπρεπε νὰ ἀνταποκρίνεται στὶς γνώσεις καὶ στὴν ἡλικία τῶν παιδιῶν ποὺ ἐξετάζουμε. Ἔτσι, ὡς βάση χρησιμοποιήσαμε λεξιλόγιο ἀπὸ ἀναγνωστικὰ 2ας, 3ης καὶ 4ης τάξης τοῦ δημοτικοῦ. Προτιμήσαμε λέξεις ποὺ συναντήσαμε στὰ ἀναγνωστικὰ καὶ τῶν τριῶν βαθμίδων μὲ μεγάλη συχνότητα. Οἱ λέξεις ἐπίσης ποὺ ἐπιλέξαμε φροντίσαμε νὰ ἀνταποκρίνονται σὲ κοινὲς ἐμπειρίες καὶ ἐνδιαφέροντα τῶν παιδιῶν καὶ τῶν δύο φύλων (π.χ. μπάλα, ποδήλατο, βιβλία, φρόνιμος, ἀταξίες κτλ.).

2. Οἱ λέξεις ἔπρεπε νὰ εἶναι τέτοιες ὥστε νὰ ἀνασύρουν τυπικὰ λάθη ποὺ κάνουν τὰ παιδιά μὲ ἀναγνωστικὲς ἀνεπάρκειες (ἀναστροφὲς γραμμάτων μέσα στὶς λέξεις, σύγχυση γραμμάτων ἢ συμπλεγμάτων ποὺ μοιάζουν στὴ γραφὴ ἢ στὴν προφορὰ, παραποιήσεις λέξεων, σύγχυση λέξεων ποὺ μοιάζουν ἡχητικὰ κτλ.).

3. Τὸ κείμενο ἔπρεπε νὰ ἔχει ἔκταση ἀνάλογη μὲ ἕνα κεφάλαιο ἀναγνωστικοῦ 2ας - 3ης τάξης τοῦ δημοτικοῦ. Μιάμιση δηλαδὴ σελίδα περίπου.

Τὸ κείμενο αὐτὸ τὸ δώσαμε δοκιμαστικὰ σὲ παιδιά δημοτικοῦ σχολείου καὶ μετὰ τὴν ἀξιολόγησή τῶν ἀποτελεσμάτων καταλήξαμε νὰ θεωροῦμε παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ἐκεῖνα ποὺ στὸ κείμενο αὐτὸ ἔκαναν τουλάχιστο 50 λάθη, γιατί κάτω ἀπὸ τὸ ὄριο αὐτὸ τὸ συνεχὲς τὴν κατανομῆς τῶν λαθῶν διακόπτονταν. Ὡς συμπληρωματικὰ κριτήρια γιὰ τὴν ἐπιλογή τῶν παιδιῶν χρησιμοποιήσαμε τὴν κρίση τοῦ δασκάλου καὶ τὴ γνώμη ποὺ εἶχαν τὰ ἴδια τὰ παιδιά γιὰ τὴν ἀναγνωστικὴ τους ἰκανότητα. Στὸ τελικὸ δεῖγμα συμπεριλάβαμε παιδιά γιὰ τὰ ὁποῖα ὑπῆρχε σύμπτωση ὅλων τῶν κριτηρίων.

### Συλλογὴ ὕλικου.

Ἐξετάσαμε τὰ παιδιά στὰ σχολεῖα τους, σὲ ἰδιαίτερο κῶρο (συνήθως στὸ γραφεῖο τοῦ διευθυντῆ). Στὴν ἀρχὴ ζητούσαμε ἀπὸ τὸ παιδί νὰ μᾶς δώσει ὀρισμένες πληροφορίες ποὺ μᾶς ἦταν ἀπαραίτητες γιὰ

1. Βλέπε παράρτημα.



τὴν ἐξέταση, ὅπως τὴν ἡλικία του, τὸν τόπο καταγωγῆς, τὴ γνώμη ποῦ εἶχε γιὰ τὴν ἐπίδοσή του κτλ. Ἡ ἐξέταση διαρκοῦσε 3 ἕως 3½ ὥρες γιὰ κάθε μαθητὴ μὲ δύο διαλείμματα ἐνδιάμεσα.

Δίναμε στὸ παιδὶ τὸ ἐντοπιστικὸ κείμενο νὰ τὸ διαβάσει φωναχτά, χωρὶς νὰ θέτουμε ὄρια χρόνου. Συνήθως τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης διάβαζαν τὸ κείμενο σὲ 10 ἕως 15 λεπτά, ἐνῶ τὰ κανονικὰ σὲ 3-5 λεπτά. Στὴ συνέχεια ζητούσαμε ἀπὸ τὰ παιδιά νὰ μᾶς ποῦν τὸ νόημα περιληπτικὰ γιὰ νὰ δοῦμε κατὰ πόσο καταλάβαιναν τὸ κείμενο ἢ διάβαζαν μηχανικὰ. Ζητούσαμε ἐπίσης νὰ γράφουν 4-5 σειρὲς ἀντιγραφῆ καὶ ὀρθογραφία γιὰ νὰ δοῦμε κατὰ πόσο παρουσίαζαν παράλληλα μὲ τὶς δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση καὶ δυσκολίες στὴ γραφῆ. Ἐπειδὴ ἀντικείμενο τῆς ἐργασίας ἦταν οἱ δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση περιοριστήκαμε στὴν καταγραφὴ καὶ μελέτη τῶν λαθῶν τῆς ἀνάγνωσης. Τόσο ἡ κατανόηση τοῦ κειμένου ὅσο καὶ ἡ ἀντιγραφὴ καὶ ὀρθογραφία χρησιμοποιήθηκαν μόνο ὡς βοηθητικὰ στοιχεῖα γιὰ τὸν καλύτερο ἐντοπισμὸ τῶν παιδιῶν.

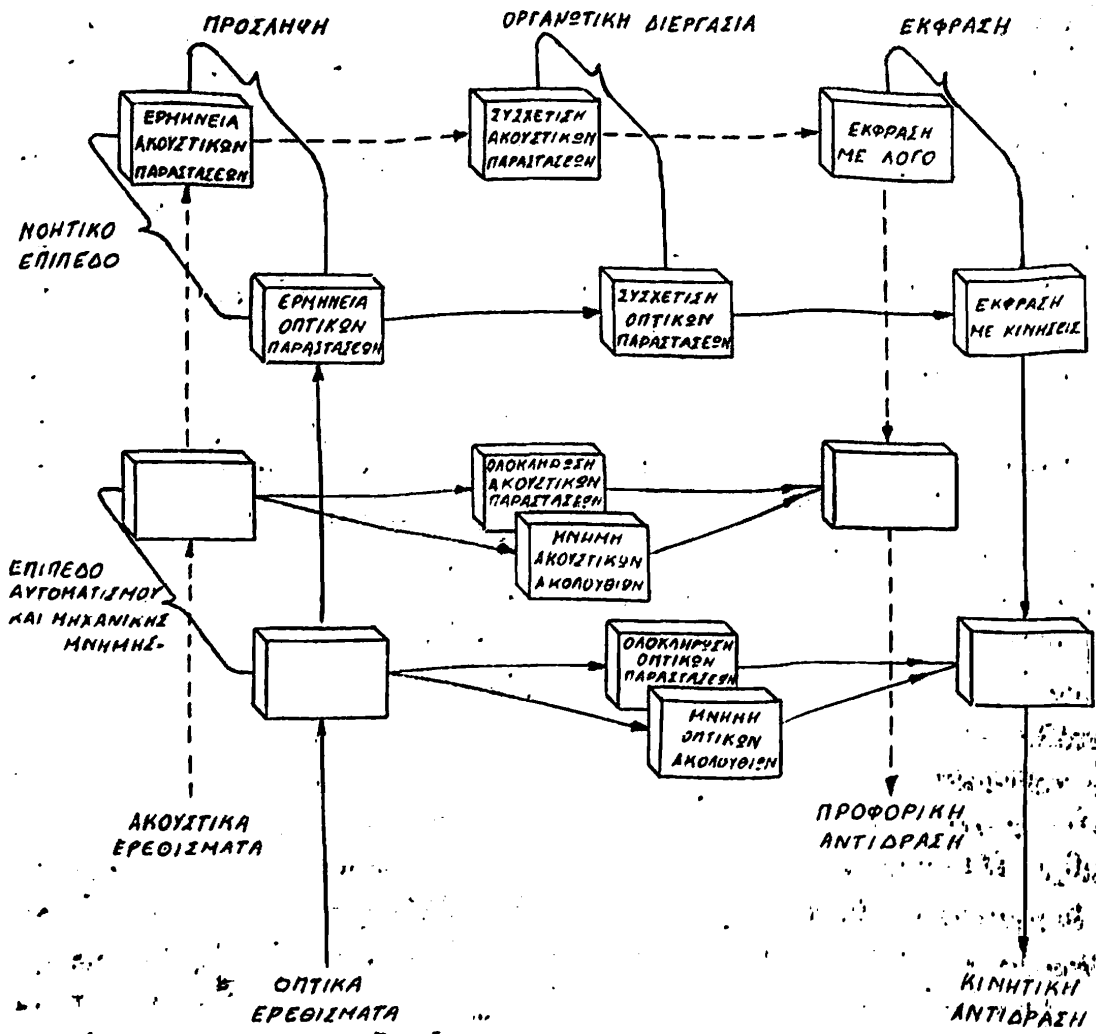
Γιὰ τὴν ψυχολογικὴ ἀξιολόγησι τῶν παιδιῶν ἐφαρμόσαμε δύο κριτήρια. Χρησιμοποιήσαμε τὸ Ἰλλινόις Τέστ Ψυχογλωσσικῶν Ἰκανότητων (ITPA) γιὰ νὰ μετρήσουμε τὶς ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης. Γιὰ τὴν ἀξιολόγησι τῆς ἀντιληπτικῆς τους ἰκανότητος χρησιμοποιήσαμε τὸ Ἐξελικτικὸ Τέστ Ὀπτικῆς Ἀντίληψης τῆς Marianne Frostig. Παρακάτω ἀναφερόμαστε διεξοδικὰ καὶ στὰ δύο αὐτὰ κριτήρια.

#### *Ἰλλινόις Τέστ Ψυχογλωσσικῶν Ἰκανότητων (ITPA)*

Ἀπὸ τὶς ἀρχὲς τοῦ αἰῶνα μας, μὲ τὴ στροφὴ τῆς ψυχολογίας ἀπὸ τὴ φιλοσοφικὴ διερεύνησι στὴν ἐμπειρικὴ μέθοδο καὶ τὶς ποσοτικὲς μετρήσεις, προέκυψε ἡ ἀνάγκη δημιουργίας σταθμισμένων κριτηρίων γιὰ τὴν ἀντικειμενικὴ μέτρησι καὶ ἀξιολόγησι τῶν διαφόρων μορφῶν τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς. Ἔτσι κατασκευάστηκαν ψυχομετρικὰ κριτήρια, τέστες γιὰ τὴ μέτρησι τῆς νοημοσύνης, τῶν ἐνδιαφερόντων, τῆς προσωπικότητος, τῆς σχολικῆς ἐπίδοσης, κτλ. Πρῶτη συμβολὴ στὸν τομέα αὐτὸ ὑπῆρξε ἡ κλίμακα νοημοσύνης τῶν Binet-Simon<sup>1</sup>, ἡ ὁποία

1. Terman L. M. and Merrill M. A., *Stanford Binet Intelligence Scale: Manual for the third edition from L. M. Houghton Mifflin, Boston, 1960.*





Σχ. 5. Θεωρητικό πρότυπο του ΙΤΡΑ.








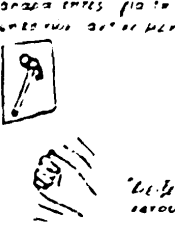
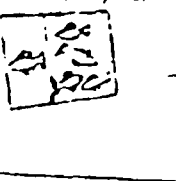
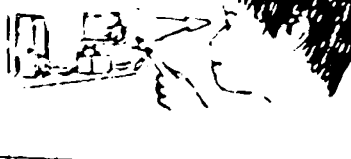




ἀξιολογεί τὴ γενικὴ νοητικὴ λειτουργία. Ἡ κλίμακα αὐτὴ σταθμίστηκε στὶς Η.Π.Α., στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Stanford καὶ ἀναπροσαρμοσμένη ἀπὸ τοὺς Terman καὶ Merrill κυκλοφορεῖ εὐρύτατα σ' ὅλο τὸν κόσμο. Ἡ κλίμακα ὅμως Stanford-Binet στηρίζεται βασικὰ στὶς γλωσσικὲς δεξιότητες. Ἔτσι ἀργότερα, γιὰ νὰ ἀντισταθμιστεῖ τὸ μειονέκτημα αὐτό, κατασκευάστηκαν κριτήρια ποὺ νὰ μὴν περιλαμβάνουν γλωσσικὲς δεξιότητες (Printer-Patterson Scale of Performance Tests, 1917), ἢ ποὺ νὰ περιλαμβάνουν γλωσσικὲς καὶ μὴ γλωσσικὲς δεξιότητες (Wechsler Intelligence Scale, 1939).

Ψυχομετρικὰ κριτήρια, ὅπως ἡ κλίμακα νοημοσύνης τοῦ Binet, μᾶς δίνουν πληροφορίες γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τοῦ ἀτόμου γενικὰ καὶ βοηθοῦν ὥστε νὰ ταξινομηθοῦν τὰ ἄτομα σὲ μεγάλες κατηγορίες νοητικῆς ἀνάπτυξης (νοητικὰ καθυστερημένα, κανονικά, εὐφυή), σύμφωνα μὲ τοὺς ψυχομετρικοὺς δείκτες τῆς νοητικῆς ἡλικίας καὶ τοῦ νοητικοῦ πηλίκου. Οἱ δείκτες αὐτοὶ εἶναι χρήσιμοι στὴ μελέτη τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν. Κλινικοὶ ὅμως ψυχολόγοι καὶ εἰδικοί παιδαγωγοὶ διαπίστωσαν ὅτι ἡ ταξινόμηση καὶ ἡ ἔνταξη τῶν ἀτόμων σὲ γενικὲς κατηγορίες ἔχει περιορισμένη διαγνωστικὴ καὶ θεραπευτικὴ ἀξία καὶ μόνο ἡ ἀναλυτικὴ ἀξιολόγηση τῆς νοητικῆς ἀνάπτυξης εἶναι δυνατὸ νὰ βοηθήσει στὴ διαδικασία τῆς διάγνωσης καὶ θεραπείας. Ὁ κλινικὸς δηλαδή ψυχολόγος καὶ ὁ εἰδικὸς παιδαγωγὸς πρέπει νὰ κάνουν διαφορικὴ ἀξιολόγηση τῶν ἰκανοτήτων τοῦ παιδιοῦ, ἢ ὁποία θὰ ὀδηγήσει στὴν κατάλληλη θεραπευτικὴ ἀγωγή. Μὲ τὴ διαφορικὴ αὐτὴ ἀξιολόγηση θὰ καθοριστοῦν οἱ ἐνδοατομικὲς διαφορές, τομεῖς δηλαδή στὴν ψυχολογικὴ ἀνάπτυξη τοῦ ἀτόμου, οἱ ὁποῖες παρουσιάζουν ταχὺ ρυθμὸ ἐξέλιξης καὶ τομεῖς μὲ ἀνεπάρκειες, ὥστε νὰ προγραμματιστεῖ ἡ θεραπευτικὴ ἀγωγή. Ἡ ἀνάγκη αὐτὴ ὀδήγησε στὴ δημιουργία ἀναλυτικῶν κριτηρίων μὲ τὰ ὁποῖα νὰ ἀξιολογοῦνται εἰδικὲς λειτουργίες.

Ἐνα τέτοιο ψυχομετρικὸ κριτήριο εἶναι τὸ Ἰλλινόις Τέστ Ψυχογλωσσικῶν Ἰκανοτήτων (ΙΤΡΑ)<sup>1</sup> τὸ ὁποῖο ἔχει ὡς πρωταρχικὸ σκοπὸ τὴ διαφορικὴ διάγνωση τῶν ψυχογλωσσικῶν ἰκανοτήτων καὶ ἀνεπάρκειῶν τοῦ παιδιοῦ. Τὸ ΙΤΡΑ δημοσιεύτηκε τὸ 1961 στὸ Ἰνστιτοῦτο γιὰ ἔρευνα τῶν ἀποκλινόντων παιδιῶν τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Ἰλλινόις. Ἡ πειραματικὴ ἔκδοσή του ἔχει περιγραφεῖ ἀπὸ τοὺς S. Kirk καὶ J. Mc

1. Γιὰ περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Paraskevoudoulos J. N. and Kirk S. A., *The development and psychometric characteristics of revised Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*, University of Illinois Press, 1969.



<p><b>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να προσλάβει με τα φωνηέντα του ηχογράφο ή λέξη;</p>  <p>"Ουί"</p> <p>"Λέουν οι γατάς"</p>	<p><b>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΟΠΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να αντιληφθεί τα εικονογράμματα ή να αναγνωρίσει τα σύμβολα;</p>  <p>Πα βρελά για τρενάκι</p>	<p><b>ΣΥΣΤΕΤΙΣΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να κερδίσει με λογικό τρόπο τις κάρτες που τον καθορίζουν, προσέχοντας;</p>  <p>"Ακούω"</p> <p>"Ο παύλ πέτασε το βάρδι... (αυτοφώνη)"</p>
<p><b>ΣΥΣΤΕΤΙΣΗ ΟΠΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να κερδίσει με λογικό τρόπο τις κάρτες που τον καθορίζουν ή εικόνες;</p> 	<p><b>ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΛΟΓΟ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να περιγράψει ερωτήσεις "Πως το...";</p>  <p>Πως πήγα κλέβει, πως περιγράφει, πως λέει, πως ζουμι με αυτό</p>	<p><b>ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΚΙΝΗΣΕΙΣ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να κερδίσει κινήσεις απλά κινήσεις για να κερδίσει τις κάρτες που τον καθορίζουν;</p>  <p>"Εί-ε μου, γατούμε β' για βρελά"</p>
<p><b>ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να συμπληρώσει ελλιπείς προτάσεις που τον καθορίζουν ή εικόνες;</p> 	<p><b>ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΟΠΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να αναγνωρίσει εικόνες απλά κινήσεις με τα χέρια;</p> 	<p><b>ΜΗΝΜΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΙΣΜΟΥ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να προσλάβει με τις κινήσεις που τον καθορίζουν απλά κινήσεις;</p>  <p>"Πως κατα πέτασε η παύλ τρενάκι"</p> <p>"Ο α ούλω, βρελά η παύλ τρενάκι"</p>
<p><b>ΜΗΝΜΗ ΟΠΤΙΚΩΝ ΑΚΟΛΟΥΘΙΣΜΟΥ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να προσλάβει με τις κινήσεις που τον καθορίζουν απλά κινήσεις;</p> 	<p><b>ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΛΕΞΕΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να συμπληρώσει ελλιπείς λέξεις;</p>  <p>Πα βί"</p> <p>"Γαί"</p>	<p><b>ΣΥΓΚΡΕΤΙΣΜΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΦΩΝΗΩΝ</b></p> <p>Πως κατα μπορεί το παιδί να κερδίσει τους ηχογραφημένους ήχους και λέξεις για να κερδίσει τις κάρτες;</p>  <p>Πα βί"</p> <p>Πα βί"</p>

Εικονική παράσταση των 12 επόμενων τεστς του ΙΤΡΑ.



Carthy (1951) καὶ J. McCarthy καὶ S. Kirk (1963). Ἐρευνητικὲς μελέτες στὶς Η.Π.Α. καὶ ἄλλοῦ ἔχουν δημοσιευτεῖ ἀπὸ τὸν S. Kirk (1966, 1967, 1968) καὶ ἀπὸ τοὺς J. Paraskevopoulos καὶ S. Kirk (1969). Στὴν Ἑλλάδα τὸ τεστ αὐτὸ σταθμίστηκε ἀπὸ τὸν καθηγητὴ I. Παρασκευόπουλο καὶ κυκλοφορεῖ ὡς ἔκδοση τοῦ Ψυχολογικοῦ καὶ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων<sup>1</sup>.

Τὸ θεωρητικὸ πρότυπο τοῦ ΙΤΡΑ βασίζεται στὴ θεωρία τοῦ Charles Osgood σχετικὰ μὲ τὴν ἀνθρώπινη γλῶσσα καὶ ἐπικοινωνία. Τὸ πρότυπο αὐτὸ (βλέπε σχ. 5) περιλαμβάνει τρεῖς διαστάσεις: 1) Τὶς διόδους ἐπικοινωνίας, 2) τὶς ψυχογλωσσικὲς διεργασίες καὶ 3) τὰ ἐπίπεδα ὀργάνωσης.

*Δίοδοι ἐπικοινωνίας:* Ἀναφέρονται στὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο γίνεται ἡ πρόσληψη τῶν ἐρεθισμάτων καὶ ἡ ἀπόκριση σ' αὐτὰ (δίοδοι πρόσληψης - δίοδοι ἀπόκρισης). Τὸ ΙΤΡΑ περιλαμβάνει δύο διόδους: τὴν ὀπτικοκινητικὴ καὶ τὴν ἀκουστικοφωνητικὴ οἱ ὁποῖες θεωροῦνται ὡς οἱ πρὸ βασικὲς γιὰ τὴν ἀγωγή καὶ διδασκαλία.

*Ψυχογλωσσικὲς διεργασίες:* Ἡ διάσταση αὐτὴ περιλαμβάνει τὶς ψυχολογικὲς διεργασίες ποὺ ἐνεργοποιοῦνται στὴν ἀπόκτηση καὶ χρῆση τῆς γλώσσας. Ἡ τελικὴ ἔκδοση τοῦ ΙΤΡΑ περιλαμβάνει τρεῖς βασικὲς διεργασίες: α) τὴν πρόσληψη (ικανότητα ἀναγνώρισης καὶ κατανόησης ὀπτικῶν καὶ ἀκουστικῶν παραστάσεων) β) τὴ συσχέτιση (ικανότητα ἐσωτερικῆς ἐπεξεργασίας ἐννοιῶν καὶ γλωσσικῶν συμβόλων) καὶ γ) τὴν ἔκφραση (ικανότητα ἔκφρασης τῶν ἰδεῶν εἴτε μὲ λόγο εἴτε μὲ χειρονομίες).

*Ἐπίπεδα ὀργάνωσης:* ἀναφέρονται στὸ βαθμὸ λειτουργικῆς ὀργάνωσης τῶν ἐμπειριῶν τοῦ ἀτόμου. Τὸ κλινικὸ πρότυπο τοῦ ΙΤΡΑ ἔχει δύο ἐπίπεδα: α) Τὸ νοητικὸ ἐπίπεδο. Τὸ ἐπίπεδο αὐτὸ περιλαμβάνει τὶς ἰκανότητες μὲ τὶς ὁποῖες τὸ ἄτομο ἐπιτελεῖ τὶς ἐσωτερικὲς λογικὲς διεργασίες οἱ ὁποῖες εἶναι ἀπαραίτητες γιὰ τὴν ἐρμηνεία καὶ τὴ συσχέτιση τῶν παραστάσεων, καθὼς καὶ γιὰ τὴν ἔκφραση τῶν ἐννοιῶν. β) Τὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ. Σ' αὐτὸ οἱ δεξιότητες τοῦ ἀτόμου εἶναι ἀκούσιες, ἀλλὰ καλύτερα ὀργανωμένες καὶ ὀλοκληρωμένες. Ἡ μηχανικὴ φύση τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ εἶναι

1. Παρασκευοπούλου I. N., Ὁδηγὸς ἐξεταστοῦ τοῦ Ἑλληνικοῦ Τέστ Ψυχογλωσσικῶν Ἰκανότητων, Δημοσιεύματα Ψυχολογικοῦ καὶ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, Ἰωάννινα, 1978.





ἀποτέλεσμα τῶν συχνῶν ἐπαναλήψεων καὶ πλεονασμῶν στὴν ἐμπειρία τοῦ ἀτόμου.

Οἱ τρεῖς αὐτὲς διαστάσεις - δίοδοι, διεργασίες, ἐπίπεδα - χρησιμεύουν στὸν καθορισμὸ τῶν ψυχογλωσσικῶν ἰκανοτήτων τοῦ ἀτόμου. Μιὰ ψυχογλωσσικὴ ἰκανότητα μπορεῖ νὰ καθοριστεῖ ὡς μιὰ εἰδικὴ διεργασία ἢ ὁποῖα λειτουργεῖ μέσα ἀπὸ μιὰ ἰδιαίτερη δίοδο σ' ἓνα ὀρισμένο ἐπίπεδο ὀργάνωσης. Τὸ θεωρητικὸ αὐτὸ πρότυπο ἔχει χρησιμοποιηθεῖ ὡς βάση γιὰ τὴν κατασκευὴ ἐπιμέρους τῆς τὰ ὁποῖα βοηθοῦν στὸ νὰ ἐντοπίσουμε ἀνεπάρκειες στὴν ψυχογλωσσικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ, οἱ ὁποῖες παρεμποδίζουν τὴν προσαρμογὴ του στὸ σχολικὰ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον. Μὲ βάση ἐπίσης τὰ ἐπιμέρους αὐτὰ τῆς εἶναι δυνατὸ νὰ καταρτιστοῦν θεραπευτικὰ διδακτικὰ προγράμματα γιὰ τὴν ἀπάλειψη ἢ βελτίωση τῶν εἰδικῶν ἀνεπαρκειῶν τῆς ψυχογλωσσικῆς ἀνάπτυξης. Ἡ σταθμισμένη στὴν Ἑλλάδα ἔκδοση τοῦ ΙΤΡΑ περιλαμβάνει 12 ἐπιμέρους τῆς, ἕξι στὸ νοητικὸ ἐπίπεδο καὶ ἕξι στὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ (βλέπε εἰκονικὴ παράσταση). Τὰ ἐπιμέρους τῆς τοῦ νοητικοῦ ἐπιπέδου εἶναι:

*Ἑρμηνεῖα Ἀκουσικῶν Παρασιάσεων (ΕΑΠ)*: Μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ προσλαμβάνει καὶ νὰ ἐρμηνεύει τὸν προφορικὸ λόγο. Τὸ τῆς αὐτὸ περιλαμβάνει 50 σύντομες ἐρωτήσεις στὶς ὁποῖες τὸ παιδὶ πρέπει νὰ ἀπαντήσει μὲ ἓνα «ναὶ» ἢ ἓνα «ὄχι». Τυπικὲς ἐρωτήσεις εἶναι: «Πετοῦν τὰ ἀεροπλάνα;», «Ἐυρίζονται τὰ ἀλογάκια;», «Καταρρέουν οἱ χάρτινοι πύργοι;» κτλ.

*Ἑρμηνεῖα Ὀπτικῶν Παρασιάσεων (ΕΟΠ)*: Τὸ τῆς αὐτὸ εἶναι παράλληλο μὲ τὸ προηγούμενο (ΕΑΠ) μὲ τὴν διαφορὰ ὅτι χρησιμοποιεῖται ἡ ὀπτικο-ἀκουσικὴ δίοδος ἐπικοινωνίας. Μετράει ἡ ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ προσλαμβάνει καὶ νὰ ἐρμηνεύει ὀπτικὰ σύμβολα. Περιλαμβάνει 40 εἰκόνες - ἐρωτήσεις, καθεμιὰ ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἀποτελεῖται ἀπὸ μιὰ εἰκόνα-ἐρέθισμα στὴ μιὰ σελίδα, καὶ μιὰ εἰκόνα-ἀπόκριση στὴν ἄλλη. Τὸ παιδὶ ἀφοῦ δεῖ τὴν εἰκόνα - ἐρέθισμα τὴν ὁποῖα δείχνουμε γιὰ τρία δευτερόλεπτα, πρέπει νὰ βρεῖ στὴ σελίδα τῶν ἀποκρίσεων ἐκεῖνο τὸ πρόσωπο ἢ ἀντικείμενο ἢ κατάσταση ποὺ ἀντιστοιχεῖ στὸ ἐρέθισμα.

*Συσχέτιση Ἀκουσικῶν Παρασιάσεων (ΣΑΠ)*: Τὸ τῆς αὐτὸ μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ ὀργανώνει καὶ νὰ χειρίζεται μὲ λογικὸ τρόπο ἔννοιες ποὺ τοῦ παρέχονται προφορικὰ. Ἀποτελεῖται ἀπὸ 43 ἑλλειπτεῖς ἀναλογίες. Τυπικὲς ἐρωτήσεις αὐτοῦ τοῦ τῆς εἶναι: «Τὰ τραπέζια ἔχουν συρτάρια· τὰ παντελόνια ἔχουν ... (τσέπες)». «Οἱ ἀν-



θρωπρι ἔχουν σπίτια· τὰ πουλιά ἔχουν ... (φωλιές)». «Τὸ τραπέζι εἶναι τετράγωνο· ὁ ἥλιος εἶναι ... (στρογγυλός)».

*Συσχέτιση Ὀπτικῶν Παρασιάσεων (ΣΟΠ)*: Τὸ τῆσ αὐτὸ μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ συγκρίνει καὶ νὰ συσχετίζει ἔννοιες ποῦ τοῦ παρουσιάζονται ὀπτικά. Τὸ τῆσ ἀποτελεῖται ἀπὸ 42 ἀναλογίες μὲ σχήματα καὶ εἰκόνες.

*Ἐκφραση μὲ τὸ Λόγο (ΕΛ)*: Σκοπὸς τοῦ τῆσ αὐτοῦ εἶναι νὰ μετρήσει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ ἐκφράζει ἰδέες μὲ τὸ λόγο. Τὸ παιδὶ περιγράφει τέσσερα κοινὰ ἀντικείμενα (μπαλάκι, κύβος, φάκελος, κουμπὶ) καὶ οἱ ἀπαντήσεις του βαθμολογοῦνται μὲ βάση ἕνα σύστημα δέκα ἐννοιολογικῶν κατηγοριῶν (ὄνομασία, χρῶμα, σχῆμα, σύσταση, χρήση, κύρια μέρη, ποσοτικὲς ἔννοιες, φυσικὰ χαρακτηριστικά, συγκρίσεις, συσχετίσεις).

*Ἐκφραση μὲ Κινήσεις (ΕΚ)*: Στὸ τῆσ αὐτὸ τὸ παιδὶ μιμεῖται κινήσεις ποῦ θεωροῦνται ἀπαραίτητες γιὰ τὴ χρήση κοινῶν ἀντικειμένων (τηλέφωνο, κιθάρα, φωτογραφικὴ μηχανὴ κτλ.). τὰ ὀποῖα παρουσιάζονται μὲ εἰκόνες.

Τὰ ἐπιμέρους τῆσ τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ εἶναι:

*Ὀλοκλήρωση Ἐλλιπῶν Προιάσεων (ΟΕΠ)*: Τὸ τῆσ αὐτὸ μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ χειρίζεται αὐτόματα τὰ γραμματικὰ καὶ συντακτικὰ φαινόμενα. (Μετράει περισσότερο τὴ μορφή παρὰ τὸ περιεχόμενο τῶν λέξεων (γιατὶ τὸ περιεχόμενο παρέχεται ἀπὸ τὸν ἐξεταστή). Τὸ τῆσ ἀποτελεῖται ἀπὸ 33 ἐρωτήσεις ποῦ συνοδεύονται ἀπὸ εἰκόνες.

*Ὀλοκλήρωση Ἐλλιπῶν Λέξεων (ΟΕΛ)*: Τὸ τῆσ αὐτὸ μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ ὀλοκληρώνει «ἀκρωτηριασμένες λέξεις σὲ πλήρεις» λέξεις. Ἡ ὀλοκλήρωση ἐλλιπῶν λέξεων εἶναι μιὰ αὐτόματη διεργασία ποῦ συμβαίνει πολὺ συχνὰ στὴν καθημερινὴ ζωὴ σὲ καταστάσεις ὅπως εἶναι ἡ κατανόηση ξενικῆς προφορᾶς, ἡ ἐλαττωματικὴ ἄρθρωση, ἡ ἀσαφὴς τηλεφωνικὴ ἐπικοινωνία. Τὸ τῆσ ἀποτελεῖται ἀπὸ 30 ἐρωτήσεις ποῦ αὐξάνουν σὲ δυσκολία. Ἡ χορήγησή του εἶναι προφορικὴ.

*Συγκερασμὸς Γλωσσικῶν Φθόγγων (ΣΓΦ)*: Τὸ ἐπιμέρους αὐτὸ τῆσ μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ συνθέτει μεμονωμένα στοιχεῖα-φθόγγους λέξεων σὲ πλήρεις λέξεις.

*Ὀλοκλήρωση Ὀπτικῶν Παρασιάσεων (ΟΟΠ)*: Σκοπὸς τοῦ τῆσ αὐτοῦ εἶναι ἡ μέτρηση τῆς ἰκανότητας τοῦ παιδιοῦ νὰ ἀναγνωρίζει



Ένα κοινὸ ἀντικείμενο μόνο ἀπὸ τὰ μέρη του. Τὸ τῆς αὐτὸ ἀποτελεῖται ἀπὸ τέσσερες εἰκονογραφημένες ταινίες οἱ ὁποῖες δίνονται μεμονωμένα καὶ καθεμιά παρουσιάζει κρυμένα 14 ἢ 15 ἀντικείμενα ἢ ζῶα.

*Μνήμη Ἀκουστικῶν Ἀκολουθιῶν (ΜΑΑ)*: Τὸ τῆς αὐτὸ μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ ἀναπαράγει σειρὲς ἀριθμῶν οἱ ὁποῖες αὐξάνουν προοδευτικὰ καὶ παρουσιάζονται ὁμοίωτροπα. Ἡ συχνότητα ἐκφώνησης εἶναι δύο ἀριθμοὶ στὸ δευτερόλεπτο.

*Μνήμη Ὀπτικῶν Ἀκολουθιῶν (ΜΟΑ)*: Τὸ τῆς αὐτὸ μετράει τὴν ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ ἀναπαράγει ἀκολουθίες ὀπτικῶν συμβόλων ἀπέξω. Τὸ παιδί πρέπει νὰ βάλει τὰ σύμβολα σὲ σειρά καὶ νὰ κατασκευάσει τὶς σειρὲς τους πού τοῦ παρουσιάζονται ὀπτικά.

Τὸ ΙΤΡΑ εἶναι ἓνα διαγνωστικὸ ὄργανο τὸ ὁποῖο χρησιμοποιεῖται κυρίως μὲ παιδιά πού παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Βασικὰ τὸ τῆς αὐτὸ μᾶς δίνει πληροφορίες ἀφενὸς γιὰ τὴν γενικὴ νοητικὴ ἐπίδοση τοῦ παιδιοῦ (γενικὴ ψυχογλωσσικὴ ἡλικία - γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλικίο) καὶ ἀφετέρου γιὰ τὴν ἐπίδοσή του στοὺς 12 τομεῖς ψυχογλωσσικῆς ἀνάπτυξης πού ἀναφέραμε προηγουμένως. Μᾶς δίνει ἐπίσης ἓνα σχηματικὸ πρότυπο (ψυχοδιαγνωστικὸ διάγραμμα) τῶν ἐνδοατομικῶν διαφορῶν τοῦ παιδιοῦ τὸ ὁποῖο ἀπεικονίζει τὴν ἀνομοιογένεια πού ὑπάρχει στοὺς διάφορους τομεῖς τῆς νοητικῆς του ἀνάπτυξης.

#### *Ἐξελικτικὸ Τῆς Ὀπτικῆς Ἀντίληψης τῆς Marianne Frostig*

Ἡ ἀξιολόγηση τῆς ἀντιληπτικῆς ἰκανότητας τῶν παιδιῶν τῆς ἔρευνας, ὅπως ἀναφέραμε, ἔγινε μὲ τὸ Ἐξελικτικὸ Τῆς Ὀπτικῆς Ἀντίληψης τῆς Frostig<sup>1</sup>.

Ἡ Marianne Frostig κατασκεύασε τὸ κριτήριο αὐτὸ μὲ βάση τὴν ἐμπειρία της καθὼς καὶ ἀνάλογα εὐρήματα ἄλλων ἐρευνητῶν ὅπως τοῦ Thurstone (1944), Wedell (1960), Gruickshank (1957) κτλ. Μὲ τὸ κριτήριο αὐτὸ εἶναι δυνατὸ νὰ γίνεῖ διαφορικὴ ἀξιολόγηση τῆς ὀπτικῆς ἀντίληψης τῶν παιδιῶν. Ἡ κατασκευὴ του διήρκεσε ἀρκετὰ χρόνια καὶ βασίστηκε σὲ παρατηρήσεις πού ἔγιναν σὲ παιδιά μὲ δυσκο-

1. Βλέπε παράρτημα.



λίες μάθησης σὲ ἓνα σχολεῖο θεραπευτικῆς ἀγωγῆς ποὺ διηύθυνε ἡ ἴδια ἢ Marianne Frostig<sup>1</sup>.

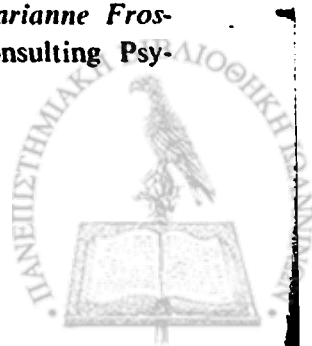
Οἱ διαταραχὲς ὀπτικῆς ἀντίληψης εἶναι ἓνα σύμπτωμα ποὺ παρουσιάζουν συχνὰ παιδιὰ μὲ δυσκολίες μάθησης καὶ φαίνεται ὅτι παρεμποδίζει τὴ σχολικὴ ἐπίδοση. Ἔχει ἀποδειχθεῖ ἐρευνητικὰ ὅτι παιδιὰ μὲ δυσκολίες στὴ γραφὴ ἔχουν προβλήματα στὸ συντονισμό ματιοῦ - χεριοῦ, ἐνῶ παιδιὰ ποὺ δὲν ἀναγνωρίζουν τὶς λέξεις παρουσιάζουν διαταραχὲς στὴν ἀντίληψη μορφῆς καὶ πλαισίου. Ἐπίσης ἔχει διαπιστωθεῖ ὅτι τὰ παιδιὰ ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ἀναγνωρίσουν μία λέξη ἢ ἓνα γράμμα μέσα σὲ μιὰ λέξη, ὅταν παρουσιάζεται μὲ διαφορετικὰ στοιχεῖα ἢ χρώματα, ἔχουν ἀνεπάρκειες στὴ σταθερότητα τῆς μορφῆς. Διαταραχὲς ἀκόμη, ὅπως ἡ κατοπτριστικὴ γραφὴ, οἱ ἀναστροφές, ἡ σύγχυση παρόμοιων γραμμάτων καὶ λέξεων ἀποτελοῦν ἔνδειξη ὅτι ἡ ἀντιληπτικὴ ἰκανότητα τῆς θέσης στὸ χῶρο δὲν λειτουργεῖ κανονικά. Ἡ Frostig λοιπὸν προσπάθησε, μὲ τὸ ψυχομετρικὸ αὐτὸ κριτήριο, νὰ καλύψει ὅλους τοὺς παραπάνω τομεῖς ὀπτικῆς ἀντίληψης ὥστε νὰ γίνεῖ δυνατὴ ἡ ἀναλυτικὴ τους ἀξιολόγηση.

Ἡ πειραματικὴ ἔκδοση τῆς κλίμακας ἔγινε τὸ 1959 καὶ ἡ τελικὴ τῆς ἔκδοση, ποὺ σταθμίστηκε σὲ 2.100 παιδιὰ, ἔγινε τὸ 1961. Γιὰ τὰ ἐπιμέρους τῆς «Μορφὴ - πλαίσιο» καὶ «Σχέσεις στὸ χῶρο» ἔγινε ἐπαναστάθμιση μὲ 1548 παιδιὰ, τὸ 1963. Ἡ τελευταία αὐτὴ ἀναθεωρημένη ἔκδοση (1964) κυκλοφορεῖ εὐρύτατα.

Ἡ κλίμακα μπορεῖ νὰ χρησιμοποιηθεῖ ἀτομικὰ ἢ ὁμαδικὰ. Ἀπαιτεῖ ἐλάχιστη χρήση λόγου (μποροῦμε νὰ τὸ δώσουμε ἀκόμη καὶ σὲ κωφάλαλα ἢ βαρήκοα κτλ.) καὶ ὁ χρόνος ποὺ χρειάζεται γιὰ νὰ δοθεῖ δὲν ὑπερβαίνει τὰ 45 λεπτὰ (βλέπε παράρτημα).

Τὸ τῆς αὐτὸ ἔχει διπλὴ σπουδαιότητα: ἀφενὸς μπορεῖ νὰ χρησιμοποιηθεῖ ὡς «ἀνιχνευτικὸ - ἐντοπιστικὸ» κριτήριο σὲ παιδιὰ παιδικῶν σταθμῶν καὶ νηπιαγωγείων καὶ ἀφετέρου ὡς κλινικὸ ἀξιολογικὸ κριτήριο γιὰ μεγαλύτερα παιδιὰ ποὺ παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Τὸ ἐξελικτικὸ τῆς ὀπτικῆς ἀντίληψης τῆς Frostig ἀποτελεῖται ἀπὸ πέντε ἐπιμέρους τῆς.

1. Γιὰ περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Frostig M. et al. *The Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception*, 1963, Standardization, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, California, 1964.



**Όπτιζοζίνητικός αντιορισμός:** Τò τέστ αυτό μετράει τήν ικανότητα τοῦ παιδιοῦ νά συντονίζει τò χέρι μὲ τò μάτι του. Ζητοῦμε ἀπὸ τὸ παιδί νά κατασκευάσει γραμμές (εὐθείες, καμπύλες ἢ τεθλασμένες) μέσα σὲ ὀριομένα ὄρια καὶ νά ἐνώσει διάφορα σημεῖα χωρὶς καθοδηγητικὲς γραμμές.

**Μορφῆ - Πλαίσιο:** Τò τέστ αυτό μετράει τήν ικανότητα τοῦ παιδιοῦ νά ἀντιλαμβάνεται σχήματα - μορφές τὰ ὁποῖα βρίσκονται σὲ πλαίσια ποὺ προοδευτικὰ γίνονται πὸ σύνθετα. Χρησιμοποιοῦνται τεμνόμενα ἢ ἐπάλληλα γεωμετρικὰ σχήματα.

**Σταθερότητα σχήματος:** Τò τέστ αυτό περιλαμβάνει τήν ἀναγνώριση γεωμετρικῶν σχημάτων ποὺ παρουσιάζονται σὲ ποικιλία μεγεθῶν καὶ θέσεων μέσα σιὸ χῶρο. Περιλαμβάνει ἀκόμη τὴ διάκριση σχημάτων ἀπὸ ἄλλα παρόμοια σχήματα. Χρησιμοποιοῦνται κύκλοι, τετράγωνα, ὀρθογώνια, ἑλλείψεις καὶ παραλληλόγραμμα.

**Θέση σιὸ χῶρο:** Τò ἐπιμέρους αυτό τέστ μετράει τήν ικανότητα τοῦ παιδιοῦ νά ἀναγνωρίζει σχήματα - μορφές ποὺ παρουσιάζονται ἀναστραμμένα ἢ μὲ ἀντίθετη κατεύθυνση μέσα σὲ σειρὲς σχημάτων. Οἱ σειρὲς αὐτὲς περιλαμβάνουν κοινὰ ἀντικείμενα καὶ σχήματα (τραπέζι, τόπι, κύβος κτλ.).

**Σχέσεις σιὸ χῶρο:** Τò τέστ αυτό ἀναφέρεται σιὴν ἀνάλυση ἀπλῶν σχημάτων καὶ προτύπων. Τò παιδί πρέπει νά ἀντιγράψει διάφορες γραμμές ποὺ δημιουργοῦν σχήματα μὲ βάση καθοδηγητικὲς τελείες.

Τὸ Ἐξελικτικὸ Τέστ Ὀπτικῆς Ἀντίληψης τῆς Frostig μᾶς δίνει πληροφορίες γιὰ τὴ γενικὴ ἀντιληπτικὴ ικανότητα τοῦ παιδιοῦ, καθὼς καὶ γιὰ τὶς ἐπιμέρους ἀντιληπτικὲς λειτουργίες. Οἱ δείκτες τῆς γενικῆς ἀντιληπτικῆς ἡλικίας καὶ τοῦ γενικοῦ ἀντιληπτικοῦ πηλίκου παρουσιάζουν τὸ συνολικὸ ὀπτικο - ἀντιληπτικὸ ἐπίπεδο τοῦ παιδιοῦ. Οἱ δείκτες τῶν ἐπιμέρους ἡλικιῶν καὶ πηλίκων καθορίζουν τὸ ἐπίπεδο τῶν ἐπιμέρους ἀντιληπτικῶν λειτουργιῶν ποὺ μετράει τὸ τέστ. Ἔτσι γίνεται δυνατὴ ἡ ἀξιολόγηση ἐνδοατομικῶν διαφορῶν σιὴν ἀντιληπτικὴ ικανότητα τοῦ παιδιοῦ. Καθορίζονται δηλαδὴ τομεῖς ὑπεροχῆς ἢ ἀνεπαρκειῶν ὥστε νά διευκολυνθεῖ τὸ ἔργο τῆς θεραπείας του.

### Στατιστικὴ ἐπεξεργασία

• Γιὰ τὸ καθένα ἀπὸ τὰ 12 ἐπιμέρους τέστς τοῦ ΙΤΡΑ, τὰ ἐπίπεδα ὀργάνωσης, τὶς διόδους ἐπικοινωνίας, τὶς ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες καὶ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλίκο καθὼς καὶ γιὰ τὰ τέστς τοῦ κριτη-



ρίου όπτικο - κινητικῆς αντίληψης τῆς Frostig υπολογίστηκαν οἱ μέσοι ὄροι καὶ οἱ τυπικὲς ἀποκλίσεις κατὰ κατηγορία παιδιῶν (παιδιά με δυσκολίες ἀνάγνωσης - ὁμάδα ἐλέγχου). Ὁ ἔλεγχος γιὰ τὴ στατιστικὴ σημαντικότητα ποὺ παρουσιάζουν οἱ μέσοι ὄροι τῶν δύο ὁμάδων τῶν ψυχολογικῶν πηλίκων σὲ κάθε κλίμακα τοῦ ΙΤΡΑ ὅσο καὶ τῶν ἀντιληπτικῶν πηλίκων σὲ κάθε κλίμακα τοῦ τεστ τῆς Frostig ἔγινε μετὰ τὸ κριτήριο δύο δειγμάτων ἐξισωμένων κατὰ ζεύγη<sup>1</sup>.

Ὁ ἔλεγχος γιὰ τὴ στατιστικὴ σημαντικότητα τῶν ἐνδοατομικῶν διαφορῶν καὶ στὰ δύο κριτήρια (ΙΤΡΑ καὶ Frostig) ἔγινε μετὰ τὸ F-κριτήριο ἀλληλοεξαρτημένων μετρήσεων. Χρησιμοποιήσαμε τὸ κριτήριο αὐτὸ γιὰ νὰ ληφθεῖ ὑπόψη καὶ ὁ βαθμὸς ἀλληλεπίδρασης μεταξὺ τῶν δύο μεταβλητῶν. Στὴ συνέχεια ἔγιναν πολλαπλὲς συγκρίσεις μετὰ τὴ μέθοδο τοῦ Scheffé γιὰ νὰ ἀξιολογήσουμε κάθε δυνατὴ σύγκριση δύο δειγμάτων<sup>2</sup>.

1. Παρασκευόπουλου Ι. Ν., Στατιστικὴ ἐφαρμοσμένη εἰς τὰς ἐπιστήμας τῆς συμπεριφορᾶς: Τόμος Β, ἐπαγωγικὴ στατιστικὴ, Ἰωάννινα 1974, σελ. 110-116.

2. Ὁ υπολογισμὸς τῶν F κριτηρίων καὶ τῶν πολλαπλῶν συγκρίσεων ἔγινε σὲ ἠλεκτρονικὸ ὑπολογιστὴ Univac 1106 τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.



## ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Τὰ εὐρήματα τῆς ἔρευνας ἀναφέρονται: α) στὸν ἐντοπισμὸ παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης, β) στὶς συμμεταβλητὲς τῆς ψυχογλωσσικῆς ἀνάπτυξης καὶ γ) στὶς συμμεταβλητὲς τῆς ὀπτικο-ἀντιληπτικῆς ἀνάπτυξης.

Ὅπως ἀναφέραμε στὸ προηγούμενο κεφάλαιο ὁ ἐντοπισμὸς τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ἔγινε μὲ ἓνα κείμενο, εἰδικὰ κατασκευασμένο ὥστε νὰ ἀνασύρει τὰ τυπικὰ λάθη ποὺ κάνουν τὰ παιδιά αὐτά. Τὸ κείμενο ἐξυπηρετοῦσε πράγματι τὸ σκοπὸ αὐτόν. Αὐτὸ ἀποδείχτηκε ἀπὸ τὴ διαφορά ποὺ παρουσίαζε ἡ συχνότητα λαθῶν στὴν πειραματικὴ ὁμάδα καὶ στὴν ὁμάδα ἐλέγχου. (Μέσος ὄρος λαθῶν 78 καὶ 6 ἀντίστοιχα) (βλ. πίν. 1).

Τὰ λάθη ποὺ ἔκαναν τὰ παιδιά καὶ στὶς δύο ὁμάδες ταξινομήθηκαν σὲ 12 κατηγορίες μὲ κριτήριον τὸ εἶδος τοῦ λάθους.

Ἡ κατηγορία λαθῶν ποὺ παρουσιάζει τὴ μεγαλύτερη συχνότητα εἶναι: «Σύγχυση λέξεων μὲ σύμφωνα ἢ συμπλέγματα συμφώνων ποὺ μοιάζουν στὴν προφορά» (ποσοστὸ 16,2%). Τὰ σύμφωνα ἢ δίψηφα ποὺ συγχέονται εἶναι συνήθως ποιοτικὰ ὅμοια: π.χ. ἓνα χειλικὸ σύμφωνο συγχέεται μὲ κάποιον ἄλλο χειλικὸ πάλι σύμφωνο: π μὲ φ ἢ β καὶ τὸ ἀντίθετο ἢ ἓνα λαρυγγικὸ συγχέεται μὲ ἓνα ἄλλο ὁμοίό του ποιοτικὰ: γκ μὲ χ, κ ἢ γ., κτλ. Τὰ δίψηφα δὲν ὑπάρχουν στὶς λατινογενεῖς γλώσσες γι' αὐτὸ καὶ δὲ συναντοῦμε τέτοιου εἴδους λάθη στὶς γλώσσες αὐτές. Τὰ λάθη τῆς κατηγορίας αὐτῆς σχετίζονται βασικὰ μὲ τὶς ἀκουστικὲς διεργασίες ποὺ ὑπεισέρονται στὴν ἀνάγνωση. Ἡ ἔλλειψη ἀκρίβειας στὴ διάκριση τῶν φθόγγων τῆς ὁμιλίας μπορεῖ νὰ παρεμποδίσῃ τὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης καὶ νὰ προκαλέσῃ λάθη αὐτοῦ τοῦ εἴδους. Τυπικὰ παραδείγματα τῆς κατηγορίας αὐτῆς λαθῶν ποὺ συναντήσαμε στὸ κείμενο ἦταν: φιλία ἀντὶ βιβλία, ματαίνει ἀντὶ μαθαίνει, ἔξαναν ἀντὶ ἔκαναν, κερφομημένα ἀντὶ ξεροψημένα, πετακάθαρος ἀντὶ πεντακάθαρος, κάγελα ἀντὶ κάγκελα, τοιτοίκια ἀντὶ τζιτζίκια κτλ.

Ἡ δευτέρη σὲ συχνότητα κατηγορία λαθῶν ἦταν: «Σύγχυση λέξεων μὲ σύμφωνα ἢ συμπλέγματα συμφώνων ποὺ μοιάζουν στὴ γραφὴ» (ποσοστὸ 13%). Τὰ σύμφωνα καὶ τὰ συμπλέγματα συμφώνων ποὺ συγχέονται στὴν ἐλληνικὴ γλῶσσα



είναι: Τὸ β μετὸ δ ἢ τὸ θ, τὸ γ μετὸ λ ἢ τὸ χ, τὸ Σ μετὸ Ζ, τὸ Μ μετὸ Ν, τὸ Μ μετὸ Σ, τὸ χ μετὸ ν, τὸ σ μετὸ ρ, τὸ ξ μετὸ ζ, τὸ σπ μετὸ στ, τὸ τρ μετὸ πρ, κτλ. Τὰ λάθη τῆς κατηγορίας αὐτῆς συνδέονται μετὲς τῆς ὀπτικῆς διεργασίας τῆς ἀνάγνωστος καθὼς καὶ μετὲς τῆς λειτουργίας διάκρισης καὶ προσανατολισμοῦ στὸ χῶρο. Γι' αὐτὸ τὰ παιδιὰ συγχέουν πρότυπα μετὲς παρόμοιο σχῆμα ἀλλὰ διαφορετικὴ φορὰ ὅπως τὸ Σ μετὸ Μ, ἢ τὸ ρ μετὸ σ. Στὶς λατινογενεῖς γλῶσσες σ' αὐτὲς τῆς περιπτώσεως παρατηρεῖται τὸ φαινόμενο τῆς κατοπτριστικῆς ἀνάγνωστος τῶν γραμμάτων (B-D) καὶ τῶν λέξεων (was-saw). Τυπικὰ λάθη τῆς κατηγορίας αὐτῆς ποὺ συναντήσαμε στὸ κείμενο ἦταν: διβλία ἀντὶ βιβλία, ροθάκινα ἀντὶ ροδάκινα, συγνώρεσε ἀντὶ συγχώρεσε, Ζήμερα ἀντὶ Σήμερα, ἔστασε ἀντὶ ἔσπασε, στρώχτηκαν ἀντὶ σπρώχτηκαν κτλ.

Ἡ κατηγορία λαθῶν «Σύγχυση φωνηέντων ποὺ μοιάζουν στὴ γραφῆ» (ποσοστὸ 8,4%) ἀποτελεῖ χαρακτηριστικὸ τῆς ἐλληνικῆς γλώσσας. Δὲν ἔχουμε ἀνάλογα εὐρήματα σὲ λατινογενεῖς γλῶσσες. Αὐτὸ ἴσως ὀφείλεται στὸ γεγονός ὅτι ἡ ἐλληνικὴ γλῶσσα παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία φωνηέντων. Τὰ φωνήεντα ποὺ συγχέονται συνήθως εἶναι: τὸ α μετὸ ο καὶ τὸ ε μετὸ η ἢ τὸ ω. Τυπικὰ λάθη αὐτοῦ τοῦ εἴδους ποὺ συναντήσαμε στὸ κείμενο ἦταν: Δέρα ἀντὶ Δώρα, ἀτοξίες ἀντὶ ἀταξίες, ξηροψημένα ἀντὶ ξεροψημένα, ἔτρωξαν ἀντὶ ἔτρεξαν, ἀνησούχωσε ἀντὶ ἀνησύχησε κτλ.

Οἱ «Παραποιήσεις λέξεων» εἶναι ἕνας τύπος λαθῶν ποὺ συναντᾶται στὴ διεθνή βιβλιογραφία ὡς πολὺ συχνὸ σύμπτωμα τῶν παιδιῶν μετὲς δυσκολίες ἀνάγνωστος. Τυπικὰ παραδείγματα τῆς κατηγορίας αὐτῆς λαθῶν ποὺ στὸ κείμενο ἀνέρχονται σὲ ποσοστὸ 11,7% ἦταν: Χαλέπος ἢ Χαρούλα ἀντὶ Χαράλαμπος, Στρατὸς ἢ Ἄσπρος ἀντὶ Σταῦρος, ἄσπρισαν ἢ ἔσπασαν ἀντὶ ἔσπρωξαν, πολλὰ ἀντὶ μπάλα, κρόκος ἢ κύκλος ἀντὶ κρίκος κτλ. Βέβαια ἡ κατηγορία αὐτὴ δὲν εἶναι ἀμιγῆς ἀλλὰ ἐπικαλύπτεται καὶ ἀπὸ ἄλλες κατηγορίες λαθῶν.

Οἱ κατηγορίες λαθῶν «Σύγχυση στὰ ἀρχικὰ τῶν λέξεων», «Πρόσθεσις ἢ ἀφαίρεσις συλλαβῶν» καὶ «Περικοπὲς συλλαβῶν σὲ δύσκολες λέξεις» εἶναι ἀπὸ τὰ κοινὰ συμπτώματα τῶν παιδιῶν μετὲς δυσκολίες ἀνάγνωστος στὶς λατινογενεῖς γλῶσσες ἀλλὰ καὶ στὴν ἐλληνικὴ, ὅπως διαπιστώσαμε ἀπὸ τὸ κείμενό μας. Οἱ τύποι αὐτοὶ λαθῶν συνδέονται μετὲς ἄλλειψη ἀκρίβειας στὴ διάκριση σύνθετων ὀπτικῶν παραστάσεων, ἄλλειψη ἀκρίβειας στὴ διάκριση ἀκούσιτικῆς ἀκρίβειας, ἐλλιπὴ ὀργάνωσις τῆς γλώσσας καὶ ἄλλειψη ἀκρί-





## Πίνακας 1

Κατανομή (απόλυτη και σχετική συχνότητα) λαθών ανάγνωσης στα διάφορα είδη τους χωριστά για την ομάδα παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και χωριστά για την ομάδα έλεγχου

	Όμαδα παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης		Όμαδα έλεγχου	
	f	%	f	%
Άναστροφές συλλαβών ή γραμμάτων στις λέξεις	204	6,7	7	3,3
Αντιμεταθέσεις γραμμάτων που δημιουργούν καινούργιες λέξεις.	87	2,8	3	1,4
Αντιμεταθέσεις σε σύμφωνο συμφώνων που τό 'να είναι ύγρο	193	6,4	9	4,3
Άναστροφές σε ύγρα σύμφωνα	120	4,0	9	4,3
Σύγχυση λέξεων με σύμφωνα ή συμφώνηματα που μοιάζουν στη γραφή	395	13,0	25	12,0
Σύγχυση λέξεων με φωνήεντα που μοιάζουν στη γραφή	257	8,4	10	4,7
Σύγχυση λέξεων με σύμφωνα ή συμφώνηματα που μοιάζουν στην προφορά	492	16,2	20	9,5
Σύγχυση στα αρχικά ή τελικά γράμματα των λέξεων	270	8,9	27	12,9
Πρόσθεση ή αφαίρεση συλλαβών στην αρχή των λέξεων	209	6,7	17	8,1
Πρόσθεση ή αφαίρεση συλλαβών στο τέλος των λέξεων	263	8,7	29	13,8
Σύγχυση σε σύνθετες ή δύσκολες λέξεις - περικοπή συλλαβών	191	6,0	20	9,5
Παραποίηση λέξεων	354	11,7	34	16,2

βειας τῆς χρονικῆς ἀκολουθίας. Ἀπὸ γλωσσολογικῆ ἐξάλλου ἄποψη ἀναφορικὰ μὲ τὴν κατηγορία λαθῶν «σύγχυση στὰ ἀρχικὰ ἢ τελικὰ γράμματα τῶν λέξεων» πρέπει νὰ τονίσουμε ὅτι ἡ ἀρχὴ καὶ τὸ τέλος τῶν λέξεων εἶναι εὐπαθῆ σημεῖα καὶ γι' αὐτὸ ἐπιδέχονται περισσότερο τροποποιήσεις. Τυπικὰ παραδείγματα τῆς κατηγορίας αὐτῆς λαθῶν ἦταν: Τὸ τοτοπίο ἀντὶ τὸ τοπίο, γραφικὸ ἀντὶ γραφικότατο, καθαρὸς ἀντὶ πεντακάθαρος, ποτάμι ἀντὶ ποταμάκι, ἀρκούρης ἀντὶ ἀρκουδιάρης, ἔσπασε ἀντὶ ἔσπασαν σέσπρωξαν ἀντὶ ἔσπρωξαν κτλ. Στὶς παραπάνω κατηγορίες μπορεῖ νὰ ἐνταχθοῦν καὶ οἱ παραλείψεις ἢ προσθέσεις λέξεων καὶ ἡ παράλειψη ὀλόκληρων σειρῶν.

Οἱ «Ἀναστροφές καὶ ἀντιμεταθέσεις συλλαβῶν ἢ γραμμάτων στὶς λέξεις» εἶναι ἀπὸ τὰ κοινὰ λάθη ποὺ κάνουν τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης. Οἱ ἀντιμεταθέσεις παρουσιάζονται κυρίως σὲ λέξεις μὲ εὐπαθεῖς φθόγγους καὶ ἰδιαιτέρα στὰ ὑγρά σύμφωνα. Οἱ τύποι αὐτοὶ λαθῶν σχετίζονται μὲ τὴν ἔλλειψη ἀκρίβειας στὴ διάκριση προσανατολισμοῦ στὸ χῶρο, στὴν ἔλλειψη ἀκρίβειας στὸν κινητικὸ ἔλεγχο τῆς ὁμιλίας, τὴν ἔλλειψη ἀκρίβειας στὴ διάκριση τῆς χρονικῆς ἀκολουθίας τῶν φθόγγων καὶ μὲ τὴν ἔλλειψη ἀκρίβειας στὶς κινητικὲς ἀντιδράσεις κατεύθυνσης. Τυπικὰ λάθη ἀναστροφῶν καὶ ἀντιμεταθέσεων ποὺ συναντήσαμε στὸ κείμενο εἶναι: δῶρα ἀντὶ ρόδα, τώρα ἀντὶ ρῶτα, μπάλα ἀντὶ λάμπα, δοράκινο ἀντὶ ροδάκινο, μετεληρὰ ἀντὶ μελετηρὰ, Στραβὸς ἀντὶ Σταῦρος κτλ.

Γενικότερα στὸ κείμενο παρατηρήσαμε πολλοὺς παρατονημοὺς καὶ λάθη στίξης, παρανοήσεις προτάσεων, παύσεις σὲ δύσκολες λέξεις καὶ τὸ γνωστὸ «κόμπιασμα» στὸ ρυθμὸ τῆς φωνῆς.

### Ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες

Ἡ ἀνάλυση τῶν εὐρημάτων τοῦ ΙΤΡΑ γίνεται σὲ δύο ἐπίπεδα: 1) Ἀξιολογοῦνται οἱ διαφορὲς ἀνάμεσα στὴν ὁμάδα παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης καὶ στὴν ὁμάδα ἐλέγχου καὶ 2) ἐκτιμοῦνται οἱ ἐνδοατομικὲς διαφορὲς ποὺ παρουσιάζει κάθε ὁμάδα χωριστὰ στὶς ἐπιμέρους ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες.

*Διαφορὲς μεταξὺ τῶν ὁμάδων:* Σχετικὰ μὲ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλίκο ἡ ὁμάδα τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ὑστερεῖ συγκριτικὰ μὲ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου (μέσος ὅρος 123-105 ἀντίστοιχα). Ἡ διαφορὰ αὐτὴ εἶναι στατιστικὰ σημαντικὴ σὲ ἐπίπεδο 1% (Βλέπε πίν. 2).





Σε ὅ,τι ἀφορᾷ τις ἐπιμέρους ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης, στὸ νοητικὸ ἐπίπεδο, ὑστεροῦν σὲ σύγκριση μὲ τὰ κανονικὰ παιδιά: στὴ συσχέτιση ἀκουστικῶν παραστάσεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 5%), στὴν ἔκφραση μὲ λόγο (ἐπίπεδο σημαντικότητας 5%) καὶ στὴν ἔκφραση μὲ κινήσεις (ἐπίπεδο σημαντικότητας 10%). Σχετικὰ μὲ τις ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ ἡ ὁμάδα ἔρευνας ὑστερεῖ σὲ σύγκριση μὲ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου σὲ ὅλες τις γνωστικὲς λειτουργίες καὶ ἰδιαίτερα στὴν ὀλοκλήρωση ἑλλιπῶν λέξεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 1%), στὸ συγκερασμὸ γλωσσικῶν φθόγγων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 1%) καὶ στὴ μνήμη ὀπτικῶν παραστάσεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 1%) (Βλέπε πίν. 2).

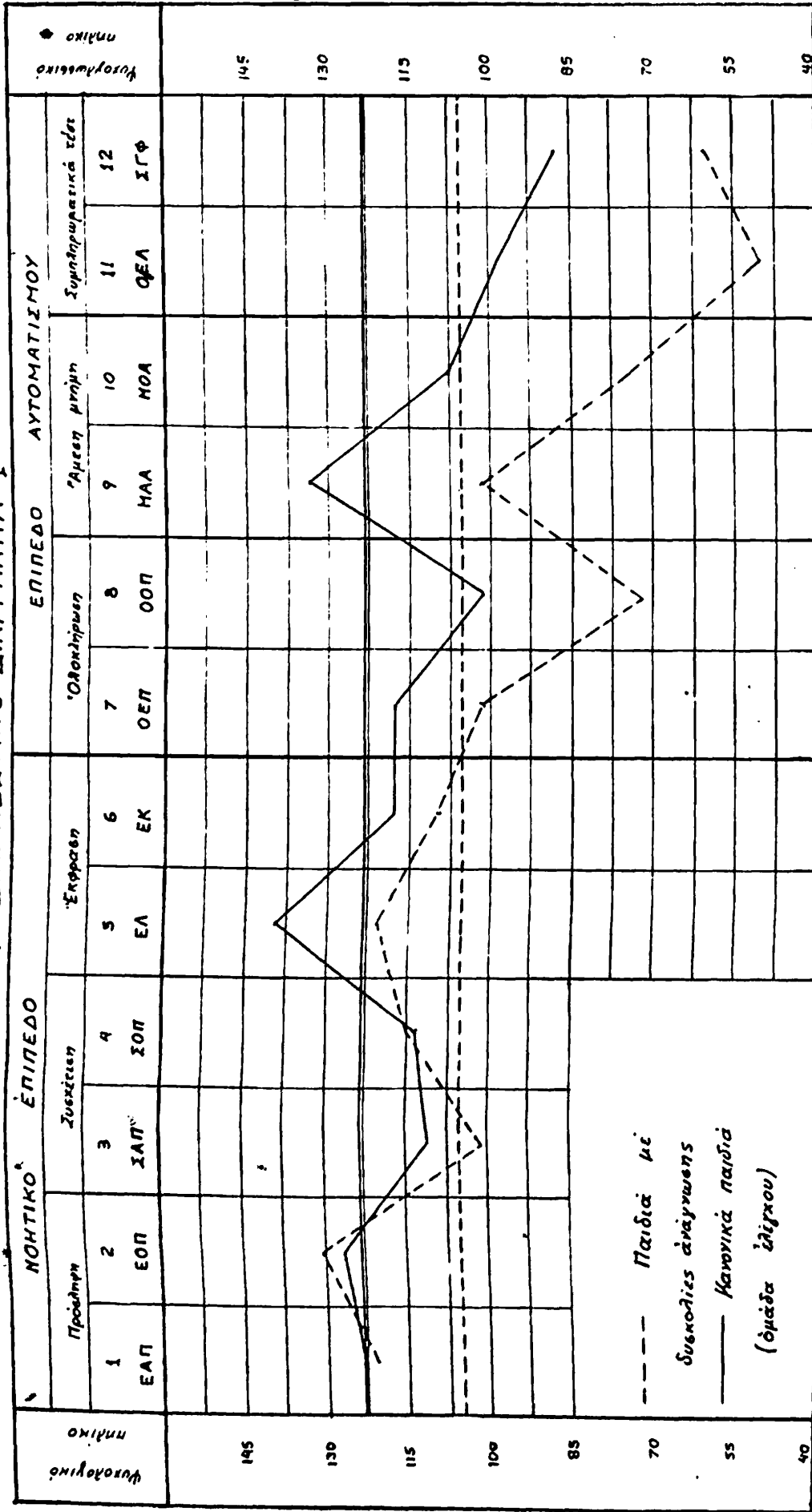
Στὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ ἡ ὁμάδα ἔρευνας παρουσιάζει γενικὴ καθυστέρηση σὲ σύγκριση μὲ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου. Ἡ διαφορὰ εἶναι στατιστικὰ σημαντικὴ σὲ ἐπίπεδο σημαντικότητας 1%. Σε ὅ,τι ἀφορᾷ τις 5 ψυχογλωσσικὲς διεργασίες, ἡ ἔκφραση, ἡ ὀλοκλήρωση καὶ ἡ μνήμη παρουσιάζουν καθυστέρηση στὴν ὁμάδα παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης μὲ διαφορὰ στατιστικὰ σημαντικὴ σὲ ἐπίπεδο 1%. Τέλος ἀναφορικὰ μὲ τις διόδους ἐπικοινωνίας ἡ ὁμάδα τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ὑστερεῖ τόσο στὴν ὀπτικὴ ὅσο καὶ στὴν ἀκουστικὴ δίοδο σὲ σχέση μὲ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου μὲ διαφορὰ στατιστικὰ σημαντικὴ σὲ ἐπίπεδο 1%.

Στὸ σύνολό τους τὰ ψυχοδιαγνωστικὰ διαγράμματα τῶν δύο ὁμάδων (ψυχοδιαγνωστικὸ διάγραμμα 1) παρουσιάζουν διαφορὲς μόνο σὲ βαθμὸ καὶ ὄχι σὲ σχῆμα μὲ πῶς ἐμφανὴ διαφοροποίηση στὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ.

2. *Ἐνδοατομικὲς διαφορὲς:* Οἱ ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες στὴν ὁμάδα παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης παρουσιάζουν τις παρακάτω ἀποκλίσεις σὲ σύγκριση μὲ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλίκο τῆς ὁμάδας. Ἀπὸ τις λειτουργίες τοῦ νοητικοῦ ἐπιπέδου παρατηρεῖται καθυστέρηση στὴ συσχέτιση ἀκουστικῶν παραστάσεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 10%). Στὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ ἡ ὁμάδα ὑστερεῖ σὲ σχέση μὲ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλίκο σ' ὅλες τις ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες καὶ ἰδιαίτερα στὴν ὀλοκλήρωση ὀπτικῶν παραστάσεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 10%) καὶ στὴ μνήμη ὀπτικῶν ἀκολουθιῶν (ἐπίπεδο σημαντικότητας 25%). Ἀπὸ τις λειτουργίες τοῦ νοητικοῦ ἐπιπέδου παρατηρεῖται ὑπεροχὴ στὴν ἐρμηνεῖα ὀπτικῶν παραστάσεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 5%) ἐνῶ καμμιά ψυχογλωσσικὴ λειτουργία τοῦ



# ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ Ι



Ψυχοδιαγνωστικό διάγραμμα των Ψυχολογικών ηλικίων στα 12 επίπεδα  
 ρους τέρσις του ΙΤΡΑ για τις δύο ομάδες παιδιών.

έπιπέδου αὐτοματισμοῦ δὲν ὑπερέχει σὲ σύγκριση μὲ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλίκο (βλέπε πίν. 3).

Ἡ ὁμάδα ἐλέγχου παρουσιάζει τὶς παρακάτω ἀποκλίσεις ἀπὸ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ τῆς πηλίκου: Σχετικὰ μὲ τὶς λειτουργίες τοῦ στάσεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 25%) καὶ στὴν ἔκφραση μὲ κινή-νητικὸ ἐπίπεδο ὑστερεῖ στὴ συσχέτιση ἀκουστικῶν παρα-σεις (ἐπίπεδο σημαντικότητας 10%). Στὶς λειτουργίες τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ ὑστερεῖ στὴν ὀλοκλήρωση ἑλλιπῶν προτάσεων (ἐπίπεδο σημαντικότητας 5%). Ἐπίσης, ὅπως φαίνεται ἀπὸ τὸ ψυχοδιαγνωστικὸ σημαντικότητας 5%). Ἐπίσης ὅπως φαίνεται ἀπὸ τὸ ψυχοδιαγνωστικὸ διάγραμμα I, ἡ ὁμάδα ὑστερεῖ στὴν ὀλοκλήρωση ὀπτικῶν παραστάσεων, φθόγγων. Οἱ διαφορὲς δὲν εἶναι συστηματικὲς ὅπως ἀποδείχτηκε ἀπὸ στὴν ὀλοκλήρωση ἑλλιπῶν λέξεων καὶ στὸ συγκερασμὸ γλωσσικῶν τὸν ἔλεγχο μὲ τὸ F κριτήριον. Ἡ ὁμάδα ὑπερέχει στὴν ἔκφραση μὲ λόγο (ἐπίπεδο σημαντικότητας 5%) ἀπὸ τὶς λειτουργίες τοῦ νοη-τικὸ ἐπίπεδου καὶ στὴ μνήμη ἀκουστικῶν ἀκολουθιῶν ἀπὸ τὶς λειτουργί-ες τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ, ἡ διαφορὰ ὅμως δὲν εἶναι στατιστικὰ σημαντικὴ (βλέπε πίν. 3).

Ἀπὸ τὴν ἀξιολόγηση τῶν ἐνδοατομικῶν διαφορῶν παρατηροῦμε ὅτι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις παρουσιάζει ἡ ὁμάδα ἐλέγχου καὶ ὄχι ἡ πειραματικὴ (ἀποκλίσεις σὲ 10 καὶ 7 λειτουργίες ἀντίστοιχα)<sup>1</sup>.

### Ἀντιληπτικὲς λειτουργίες

Ἀνάλογη μὲ τὴν ἀνάλυση τῶν εὐρημάτων τοῦ ITPA εἶναι καὶ ἡ ἀνάλυση τῶν ἀποτελεσμάτων στὸ ἐξελικτικὸ τεστ ὀπτικῆς ἀντίληψης τῆς Frostig: ἀξιολογοῦνται δηλαδὴ οἱ ὀπτικο-ἀντιληπτικὲς δεξιότητες τῶν παιδιῶν διομαδικὰ καὶ ἐνδοατομικά.

Σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὸ γενικὸ ἀντιληπτικὸ πηλίκο ἡ ὁμάδα τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης παρουσιάζει καθυστέρηση σὲ σύγκριση μὲ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου (Μ.Ο. 77 καὶ 88 ἀντίστοιχα).

Ἡ διομαδικὴ σύγκριση δείχνει ὅτι τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ὑστεροῦν σὲ ὅλες τὶς λειτουργίες σὲ σύγκριση μὲ τὰ παιδιά τῆς ὁμάδας ἐλέγχου. Οἱ διαφορὲς εἶναι στατιστικὰ σημαντικὲς σὲ ἐπίπεδο 1%,

1. Βλέπε ψυχοδιαγνωστικὸ διάγραμμα I.



## Πίνακας 3

F- test's statistical significance of differences between means of the two groups of patients of the ITPA in the groups with depression (left) and in the group without depression (right).

ITPA TESTS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1		7,01	6,79	2,63	6,00	7,70	7,59	1,87	3,59	4,96	2,28	5,38	3,00
2	4,73		8,06	4,26	2,72	2,24	2,15	1,85	1,26	6,63	2,22	4,57	2,24
3	1,75	3,86		1,75	1,55	2,80	2,07	4,24	1,18	1,86	6,90	2,42	6,47
4	1,40	1,07	8,44		1,08	8,40	8,29	4,46	7,88	5,00	6,82	2,04	2,77
5	1,75	2,56	8,69	7,04		8,57	8,22	2,57	2,36	1,34	2,92	4,88	5,12
6	7,33	2,20	1,50	2,36	3,86		6,44	1,23	5,73	2,57	1,59	4,11	9,35
7	1,50	3,37	1,30	7,23	7,96	1,26		1,01	5,53	2,15	1,35	3,45	9,22
8	1,58	2,05	6,84	1,22	7,34	8,01	5,89		2,14	1,34	3,82	6,28	1,76
9	7,66	1,75	5,40	3,85	5,37	7,82	9,06	2,46		1,04	2,48	4,36	2,96
10	1,13	1,55	4,18	8,47	5,47	5,28	3,64	2,68	1,56		2,72	1,08	5,06
11	4,50	4,05	2,10	2,89	1,60	2,16	1,80	4,46	7,53	6,39		3,11	2,14
12	2,82	3,37	1,48	2,24	1,15	1,55	1,22	9,87	4,55	2,29	2,08		4,88
13	1,17	3,99	2,05	7,32	7,63	8,12	1,44	9,26	1,23	9,26	2,74	2,07	

Statistical significance of differences  
 \* 1%  
 \*\* 25%  
 \*\*\* 10%

με μόνη εξαίρεση τὸ τεστ III (σταθερότητα σχήματος) ὅπου ἡ διαφορά δὲν εἶναι στατιστικὰ σημαντικὴ (βλέπε πίν. 4).

#### Πίνακας 4

Μέσοι ὅροι, τυπικὲς ἀποκλίσεις καὶ  $t$ -τιμὲς στατιστικῆς σημαντικότητας τῆς ἐπίδοσης τῶν παιδιῶν τῶν δύο ομάδων ἐπὶ τεστ τῆς Frostig

ΤΕΣΤ ΤΗΣ FROSTIG	Ὁμάδα παιδιῶν με δυσκολίες ἀνάγνωσης		Ὁμάδα ἐλέγχου		$t$ Διαφορᾶς
	Μέσος ὅρος	Τυπικὴ ἀπόκλιση	Μέσος ὅρος	Τυπικὴ ἀπόκλιση	
1	86,92	19,68	105,30	17,94	4,70 *
2	62,44	10,86	78,15	14,31	9,78 *
3	80,73	15,95	88,77	14,15	1,05
4	71,62	13,81	85,62	17,16	4,09 *
5	74,97	15,59	85,56	12,39	3,53 *

\* Στατιστικὰ σημαντικὸ ἐπίπεδο 1%

Σὲ ὅ,τι ἀφορᾶ τὶς ἐνδοατομικὲς διαφορὲς τὰ παιδιά με δυσκολίες ἀνάγνωσης σὲ σύγκριση με τὸ γενικὸ ἀντιληπτικὸ τους πηλίκιο, τὸ ὁποῖο ἀντιπροσωπεύει τὴ μέση ἐπίδοση τῆς ομάδας στὶς ἀντιληπτικὲς λειτουργίες, παρουσιάζουν τὶς παρακάτω ἀποκλίσεις: Ὑστεροῦν στὴν ἀντίληψη μορφῆς - πλαισίου, διαφορά στατιστικὰ σημαντικὴ σὲ ἐπίπεδο 5% καὶ στὴν τοποθέτηση στὸ χῶρο σὲ ἐπίπεδο σημαντικότητας 25%. Ὑπερέχουν στὸν ὀπτικο-κινητικὸ συντονισμό σὲ





έπίπεδο σημαντικότητας 10% και στην σταθερότητα σχήματος, ή διαφορά όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική (βλέπε πίν. 5).

Η ομάδα έλέγχου ύστερεί στην αντίληψη μορφής - πλαισίου σε επίπεδο σημαντικότητας 25%, ενώ υπερέχει στον όπτικοκινητικό συντονισμό, ή διαφορά όμως δεν είναι σημαντική (βλέπε πίν. 5).

Γενικά τα αντίληπτικά πρότυπα των δύο ομάδων (ψυχοδιαγνωστικό διάγραμμα II) παρουσιάζουν διαφορές μόνο σε βαθμό και όχι σε σχήμα.

### Πίνακας 5

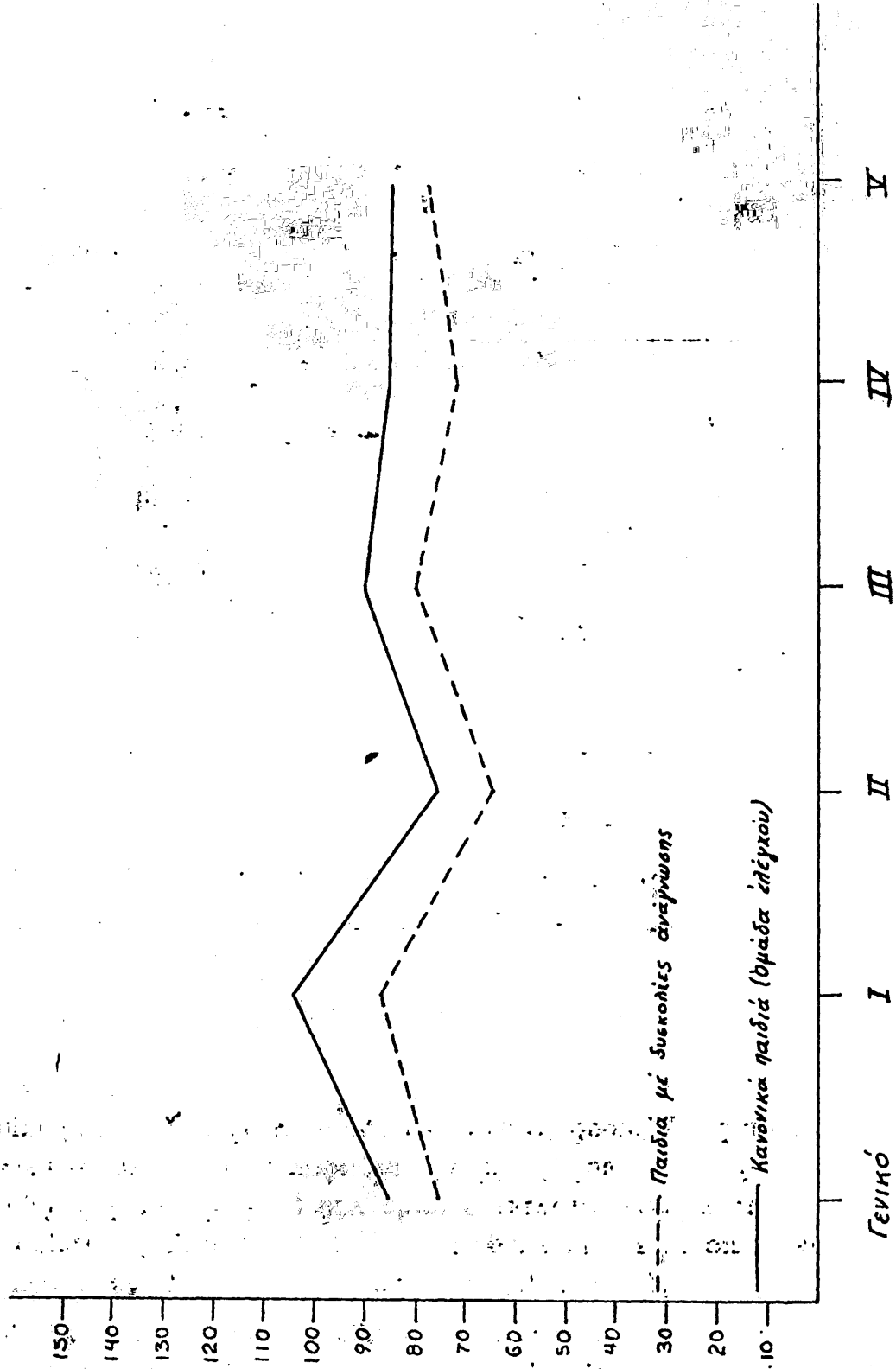
F- τιμές στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των ψυχογλωσσικών πηθίκων του τεστ της Frostig στην ομάδα παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης (πάνω δεξιά) και στην ομάδα έλεγχου (κάτω αριστερά)

ΤΕΣΤΣ ΤΗΣ FROSTIG	1	2	3	4	5
1		4,63 *	2,43	1,59	8,83 ***
2	5,49 ***		3,39	1,06	1,69
3	2,05	1,09		6,93 **	2,42
4	2,47	4,35 *	7,96 ***		1,01
5	3,22	5,98 **	1,15	2,29	

\* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 1%  
 \*\* " " " " " 25%  
 \*\*\* " " " " " 10%



## ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ II



Ψυχοδιαγνωστικό διάγραμμα των αντίληπτικων ηλικιών στα τέσσε τής Frostig για τις δύο ομάδες παιδιών.

## ΕΡΜΗΝΕΙΑ — ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή, σκοπός της έρευνας αυτής ήταν ή ψυχδοδιαγνωστική μελέτη και ή εύρεση συμμεταβλητών των δυσκολιών ανάγνωσης μέσα από ψυχογλωσσικές και όπτικο-άντιληπτικές συναρτήσεις. Έπίσης θέλαμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφορά στα πρότυπα της ψυχογλωσσικής και άντιληπτικής λειτουργίας ανάμεσα σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και σε κανονικά παιδιά. Θέλαμε να εξετάσουμε συγκεκριμένα αν παιδιά για τα όποια είχε γίνει διάγνωση ότι παρουσιάζουν αναγνωστική καθυστέρηση έχουν διαφορετική επίδοση από τα κανονικά στα τέσς του Έλλινόις Τέστ Ψυχογλωσσικών Έκνοιήτων και στα τέσς του Έξελικτικοϋ Τέστ Όπτικο κινητικής Άντιληψης της Frostig. Τέλος θέλαμε να δοϋμε τις διαφορές που υπάρχουν μέσα σε κάθε όμάδα (ένδοομαδικές διαφορές) αναφορικά με τις έπιμέρους ψυχογλωσσικές και άντιληπτικές λειτουργίες.

Μποροϋμε να συνοψίσουμε και να έρμηνεύσουμε τα κυριότερα εύρηματα της έρευνας ως εξής:

Σέ ό,τι άφορα τη γενική ψυχογλωσσική ανάπτυξη ή όμάδα των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης ύστερεϊ ουστηματικά από την όμάδα έλέγχου. Παρόλη όμως τη διαφορά, ή μέση επίδοση των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης, με βάση την κατανομή των ηλικιών του γενικοϋ πληθυσμοϋ στα παραδοσιακά τέσς νοημοσύνης (Binet-Simon, Wechsler) συμπίπτει με το μέσο-κανονικό νοητικό επίπεδο του γενικοϋ πληθυσμοϋ. Το γεγονός αυτό έπιβεβαιώνει τη θέση ότι τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης έχουν κανονική νοημοσύνη, με τη συνήθη χρήση του όρου και ότι σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να ταυτίζονται ή να κατατάσσονται στην κατηγορία των νοητικά καθυστερημένων.

Η διαφορετική αξιολόγηση των έπιμέρους ψυχογλωσσικών λειτουργιών έδειξε ότι τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης παρουσιάζουν μεγάλες ένδοοατομικές διαφορές, ιδιαίτερα στο επίπεδο αυτοματιόμοϋ, όπου οί άποκλίσεις, σε όρισμένες ιδιαίτερα λειτουργίες (όλοκλήρωση, συγκερασμός φθόγγων) είναι τόσο μεγάλες ώστε να χαρακτηρίζονται ως άναπτυξιακές άνεπάρκειες.

Στις άντιληπτικές λειτουργίες ή μέση επίδοση των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης, με βάση την κατανομή των ηλικιών του γενικοϋ πληθυσμοϋ στα παραδοσιακά τέσς, βρίσκεται στο κατώτερο όριο επί-



δοσης τοῦ μέσου-κανονικοῦ πληθυσμοῦ. Μποροῦμε κατὰ συνέπεια νὰ θεωρήσουμε ὅτι τὰ παιδιά αὐτὰ παρουσιάζουν ὀριακὴ καθυστέρηση στὴν ὀπτικο-κινητικὴ ἀντίληψη. Καὶ ἄλλες ἔρευνες ποὺ χρησιμοποίησαν παρεμφερῆ κριτήρια ἔχουν καταλήξει σὲ ἀνάλογα συμπεράσματα<sup>1</sup>.

Ἡ διαφορική ἀξιολόγηση τῶν ἐπιμέρους ἀντιληπτικῶν λειτουργιῶν ἔδειξε σημαντικὲς ἐνδοανατομικὲς διαφορὲς σὲ τρία ἀπὸ τὰ πέντε τῆς τεστ καὶ συγκεκριμένα καθυστέρηση στὴ διάκριση μορφῆς - πλαισίου καὶ θέσης στὸ χῶρο πού, ὅπως ἀναφέρουμε καὶ πρὸ κάτω, παίζουν σημαντικὸ ρόλο στὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης.

Εἰδικότερα ἡ μελέτη τῶν εὐρημάτων μᾶς ὁδήγησε στὰ ἐξῆς συμπεράσματα. Τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης παρουσιάζουν ἀνεπάρκειες:

1. Σὲ ψυχογλωσσικὲς διεργασίες αὐτοματιστικοῦ τύπου ὅπως ἡ ὀλοκλήρωση, ὁ συγκερασμὸς φθόγγων καὶ ἡ ὀπτικὴ μνήμη.

2. Σὲ ὀπτικο-ἀντιληπτικὲς διεργασίες ὅπως ἡ διάκριση μορφῆς-πλαισίου καὶ ἡ θέση στὸ χῶρο.

#### **Ἀνεπάρκειες σὲ ψυχολογικὲς διεργασίες αὐτοματιστικοῦ τύπου**

Οἱ δυσκολίες αὐτοματιστικοῦ τύπου στὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης διαπιστώθηκαν μὲ τὸ ΙΤΡΑ. Τὰ παιδιά δηλαδὴ παρουσιάζουν καθυστέρηση στὶς λειτουργίες τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ στὸ τεστ αὐτό.

Ὅπως ἀναφέραμε καὶ σὲ προηγούμενο κεφάλαιο τὸ Ἰλλινόις Τεστ περιλαμβάνει δύο ἐπίπεδα ὀργάνωσης τῶν ψυχολογικῶν λειτουργιῶν: τὸ νοητικὸ ἐπίπεδο καὶ τὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ.

Τὸ γεγονός ὅτι τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ποὺ ἐξετάσαμε παρουσιάζουν χαμηλὴ ἐπίδοση μόνο στὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ καὶ ὄχι καὶ στὸ νοητικὸ, ἐπιβεβαιώνει τὴ θέση ὅτι τὰ παιδιά αὐτὰ δὲν παρουσιάζουν προβλήματα νοημοσύνης, ἀλλὰ ἀντιληπτικὰ καὶ ὀργανωτικὰ προβλήματα. Ἡ διαφορὰ σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλίκο ἀνάμεσα στὶς δύο ὁμάδες ὀφείλεται βασικὰ στὶς συγκεκριμένους αὐτὲς ἀνεπάρκειες τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ (105 ὁμάδα ἔρευνας — 123 ὁμάδα ἐλέγχου), ἐνῶ στὸ νοητικὸ ἐπίπεδο ἔχουμε σύμπτωση στὶς δύο ὁμάδες σὲ ὅλες σχεδὸν τὶς ψυχολογικὲς λειτουργίες.

1. Sobotka K et al., Some Psychological Correlates of Developmental Dyslexia *Journal of Learning Disabilities*, τομ. 10, σελ. 367.



Ἡ σχέση ἀνάμεσα στήν ἀνάγνωση καί στίς διεργασίες τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ δὲν εἶναι σαφής. Εἶναι λοιπὸν φυσικὸ νὰ ἀναρωτηθοῦμε πῶς οἱ διεργασίες αὐτὲς συνδέονται μὲ τὴν ἀνάγνωση καὶ γιατί εἶναι ἀναγκαῖες στήν ἐπίτευξή της.

Τὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ εἶναι θεμελιακὸ γιὰ τὴ μάθηση καὶ προσαρμογή<sup>1</sup>. Ἡ συμπεριφορὰ στὸ ἐπίπεδο αὐτὸ βασίζεται στὴ συχνότητα τῶν ἐπαναλήψεων καὶ στοὺς πλεονασμοὺς τῆς προσωπικῆς ἐμπειρίας καὶ εἶναι ἀποτέλεσμα ὄχι σκόπιμης καὶ λογικῆς προσπάθειας, ἀλλὰ μηχανικῆς χωρο - χρονικῆς διασύνδεσης τῶν παραστάσεων. Ἐδῶ σημειώσαμε ὅτι ἡ Inhelder σὲ μιὰ διάλεξη ποὺ ἔδωσε στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Illinois<sup>2</sup> συνέδεσε τὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ τοῦ ITPA μὲ τὴν παραστατικὴ σκέψη, τὴ διαδικασία δηλαδὴ μίμησης τῆς πραγματικότητας ἢ ἀντιστοιχίας ἀνάμεσα στὴν «ἀντιγραφή» καὶ στὴν πραγματικότητα καὶ τὸ νοητικὸ ἐπίπεδο μὲ τὴ λειτουργικὴ σκέψη, τὴν κατηγοροποίηση δηλαδὴ τῶν ἐννοιῶν.

Ἐπίσης, ὅπως ὑποστηρίζει ὁ A. Bannatyne<sup>3</sup> οἱ λειτουργίες αὐτοματιστικοῦ τύπου συνδέονται μὲ τὴ διαδικασία τῶν πληροφοριῶν (information processing). Ἡ λειτουργία αὕτη, ὅπως ἀναφέραμε σὲ προηγούμενο κεφάλαιο, παίζει σημαντικὸ ρόλο στὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης. Σὲ περιπτώσεις δυσκολιῶν ἀνάγνωσης ἢ ἐπεξεργασία τῶν πληροφοριῶν ἀπὸ τὸν ἐγκέφαλο δὲν λειτουργεῖ κανονικὰ κι αὐτὸ ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα νὰ παρουσιάζονται ἀνεπάρκειες σὲ λειτουργίες τοῦ ἐπιπέδου τοῦ αὐτοματισμοῦ, ὅπως εἶναι ἡ ὀλοκλήρωση καὶ ὁ συγκερασμὸς φθόγγων καὶ κατὰ συνέπεια καὶ ἡ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης.

Ἐνας ἐπιπλέον παράγοντας γιὰ νὰ ἐπιτύχει τὸ παιδί τὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης εἶναι ἡ ἰκανότητα νὰ βλέπει καὶ νὰ διατηρεῖ στὴ μνήμη του τοὺς συνδυασμοὺς τῶν συμβόλων, νὰ τοὺς θέτει σὲ χωροχρονικὴ ἀκολουθία καὶ στὸ τέλος νὰ τοὺς συνδέει μὲ προϋπάρχουσες εἰκόνες. Γιὰ νὰ τεθεῖ σὲ λειτουργία τὸ σύστημα αὐτὸ εἶναι ἀπαραίτητες οἱ λειτουργίες τῆς ὀπτικῆς μνήμης, τῆς ὀλοκλήρωσης καὶ τοῦ συγκερασμοῦ. Ἡ λειτουργία τῆς ὀπτικῆς μνήμης, προηγεῖται χρονικὰ στὴ διαδικασία τῆς ἀνάγνωσης. Τὸ παιδί ἀρχικὰ πρέπει νὰ «δεῖ» τὰ σύμβολα καὶ νὰ τὰ διατη-

1. Παρασκευόπουλου I. N., Ψυχολογιστικὴ ἀνάπτυξη, νοητικὴ προσαρμογή καὶ σχολικὴ ἐπίδοση τῶν θετῶν παιδιῶν, Σχολεῖο καὶ Ζωή, τόμ. 25ος, 1977, σελ. 209.

2. Kass C., ὁ.π. σελ. 56.

3. Ὅ.π. σελ. 381 κ.έ.



ρήσει στη μνήμη του και στη συνέχεια να τα συσχετίσει μεταξύ τους ώστε να μπορέσει να προχωρήσει στη διαδικασία της ολοκλήρωσης. Η ολοκλήρωση συμβαίνει όταν μια μορφή δεν είναι πλήρης και υπάρχει από μέρους του «θεατή» ή τάση, με βάση την προηγούμενη εμπειρία, να τη συμπληρώνει ή να την ολοκληρώνει. Η διεργασία αυτή είναι πιο σύνθετη από τη συσχέτιση γιατί πέρα από αυτή απαιτεί και την αντίληψη της μορφής και τη διατήρηση της ακολουθίας των προτύπων που περιλαμβάνει η μορφή. Η διεργασία του συγκερασμού των φθόγγων σχετίζεται με τη μνήμη των σχημάτων καθώς και με την ολοκλήρωση. Ένω όμως η ολοκλήρωση συνδέεται περισσότερο με την αισθητηριακή έκφραση της ανάγνωσης, ο συγκερασμός σχετίζεται με την όπτικο-κινητική ανάκληση της διεργασίας της πρόσληψης. Οι λειτουργίες λοιπόν αυτές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και πρέπει να συντονίζονται ταυτόχρονα για να επιτευχθεί η ανάγνωση. Η Kass<sup>1</sup> και ο Macione<sup>2</sup> καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα μόνο που χρησιμοποιούν δείγμα διαφορετικού πολιτιστικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ωστόσο για να καταλήξουμε σε μια διαπολιτιστική ομοιότητα θα πρέπει να γίνουν και άλλες έρευνες και ένδεχομένως σε χώρες με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές.

Ο Bannatyne υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες στη μνήμη, το συγκερασμό φθόγγων και την ολοκλήρωση χαρακτηρίζουν βασικά περιπτώσεις δυσκολιών ανάγνωσης που οφείλονται σε εξελικτική έπιβράδυνση ή γενετικούς παράγοντες. Αυτό δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί από την έρευνά μας και είναι γενικότερα παρακινδυνευμένο να υποστηριχτεί με βεβαιότητα μια και δεν διαθέτουμε κριτήρια που να κάνουν διαφοροποίηση των δυσκολιών ανάγνωσης ανάλογα με τα αίτια που τις προκαλούν.

### **Ανεπάρκειες σε αντιληπτικές λειτουργίες της διάκρισης μορφής - πλαισίου και της κατεύθυνσης στο χώρο**

Οι αντιληπτικές ανεπάρκειες που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης διαπιστώθηκαν, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, με το εξελικτικό τεστ όπτικο-ακουστικής αντίληψης της Marianne Frostig. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της ομάδας έρευνας παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στη διάκριση μορφής-πλαισίου και στη θέση στο χώρο.

1. Kass C. ό.π. σελ. 42-43.

2. Macione J., ό.π. σελ. 58-59



Στή διάκριση μορφῆς - πλαισίου τὸ παιδί πρέπει ν' ἀναγνωρίσει ἓνα δεδομένο σχῆμα ἀπὸ ἓνα συγκεκριμένο ὑπόστρωμα. Τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης παρουσιάζουν χαμηλὴ ἐπίδοση στὴν ἀντιληπτικὴ αὐτὴ λειτουργία καὶ κατὰ συνέπεια δὲν μποροῦν ν' ἀναγνωρίσουν τὶς λέξεις. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ μπορεῖ νὰ ὀφείλεται σὲ κάποια αἰσθητηριακὴ ἀνεπάρκεια ποὺ ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα τὴν ἔλλειψη ἀκρίβειας στὴ διάκριση σύνθετων ὀπτικῶν προτύπων. Οἱ συγχύσεις στὰ ἀρχικὰ καὶ τελικὰ γράμματα τῶν λέξεων, ἢ πρόσθεση ἢ ἀφαίρεση συλλαβῶν σὲ δύσκολες λέξεις εἶναι ἀπὸ τὰ τυπικὰ λάθη ποὺ κάνουν παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ποὺ δὲν ἔχουν ἀναπτυγμένη τὴν ἀντιληπτικὴ ἰκανότητα τῆς διάκρισης μορφῆς - πλαισίου. Ἐπίσης, ἀνεπάρκειες στὴ διεργασία διάκρισης μορφῆς - πλαισίου χαρακτηρίζουν τὰ ἐγκεφαλοπαθῆ ἄτομα. Ὅπως ἐξάλλου εἶναι γνωστὸ ἓνας ἀπὸ τοὺς παράγοντες ποὺ προκαλοῦν τὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης εἶναι ἡ ἐγκεφαλικὴ δυσλειτουργία. Τὸ γεγονὸς λοιπὸν ὅτι τὸ δεῖγμα τῆς ἔρευνάς μας παρουσίαζε ἀνεπάρκειες στὴ διάκριση μορφῆς - πλαισίου μπορεῖ νὰ ἐρμηνευτεῖ μὲ τὸ ὅτι μερικὰ παιδιά τῆς ὁμάδας ἔρευνας πρέπει νὰ εἶχαν ὡς αἰτία τῶν δυσκολιῶν στὴν ἀνάγνωση κάποια ἐγκεφαλικὴ δυσλειτουργία.

Πρέπει νὰ σημειώσουμε ἐδῶ ὅτι ἔχει διαπιστωθεῖ καὶ ἀπὸ ἄλλες ἔρευνες ὅτι παιδιά ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ἀναγνωρίσουν τὶς λέξεις, καθὼς καὶ ἐγκεφαλοπαθῆ παιδιά παρουσιάζουν χαμηλὴ ἐπίδοση στὴν ἀντιληπτικὴ λειτουργία τῆς διάκρισης μορφῆς - πλαισίου<sup>1</sup>.

Τὰ παιδιά τῆς ὁμάδας ἔρευνας παρουσάζαν ἀναπτυξιακὴς ἀνεπάρκειες στὶς ἀντιληπτικὲς λειτουργίες τῆς θέσης καὶ τοῦ προσανατολισμοῦ στὸ κῶρο. Οἱ ἀντιληπτικὲς αὐτὲς λειτουργίες εἶναι ἀπαραίτητες γιὰ τὴν ἐπιτυχὴ ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης καὶ ἐπιτυγχάνονται ἐξελικτικὰ καθὼς αὐξάνουν οἱ ὀπτικο - κιναισθητικὲς συνδέσεις. Ἔτσι σχετίζονται μὲ τὴν ὀπτικὴ μνήμη καθὼς καὶ τὴν αἰσθητηριακὴ ὀλοκλήρωση καὶ κατὰ συνέπεια ἐπηρεάζουν τὴν ἀναγνωστικὴ ἰκανότητα. Τὰ συμπτώματα ἐπίσης τῶν ἀναστροφῶν τῶν γραμμάτων μέσα στὶς λέξεις καθὼς καὶ τὰ λάθη στὰ γράμματα ποὺ μοιάζουν στὴ γραφὴ φαίνεται ὅτι ὀφείλονται σὲ ἀνεπάρκειες τῶν ἀντιληπτικῶν λειτουργιῶν. Εἶναι λοιπὸν φυσικὸ ἐπακόλουθο τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης νὰ παρουσιάζουν σοβαρὲς δυσκολίες στὶς λειτουργίες αὐτές.

1. Frostig M. et al., *The Marianne Frostig Test of Visual Perception*, 1963. *Standardization*, Consulting Psychologists Press, 1964, σελ. 464.



Ἐπίσης ἡ ἰκανότητα κατεύθυνσης καὶ προσανατολισμοῦ στὸ χῶρο συνδέονται μὲ τὴν πλευρίωση, γι' αὐτὸ εἶναι φυσικὸ νὰ παρουσιάζουν προβλήματα στὴν κατεύθυνση καὶ στὸν προσανατολισμὸ στὸ χῶρο, γεγονὸς ποὺ ἐπιβεβαιώνεται καὶ ἀπ' τὶς ἀναστροφές καὶ τὴ σύγχυση τῶν γραμμάτων καὶ λέξεων ποὺ διαπιστώσαμε ἀπὸ τὴν ἐξέταση τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση.

Ἡ ἔλλειψη ἰκανότητας θέσης στὸ χῶρο στὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ἔχει ἀποδειχτεῖ καὶ ἀπὸ ἄλλες ἔρευνες μὲ τῆς τῆς ποὺ ἔχουν δοθεῖ ἀπὸ εἰδικούς παιδαγωγούς<sup>1</sup>. Στὸ τῆς π.χ. WISC τὰ παιδιά αὐτὰ εἶχαν χαμηλὴ ἐπίδοση στὸ τῆς ἀκουστικῶν ἀκολουθιῶν καὶ ἔκαναν λάθη στὴν κατεύθυνση τῶν λέξεων. Ἐπίσης σὲ μιὰ ἔρευνα ποὺ ἔγινε στὸ Word-Blindness Centre τοῦ Λονδίνου, ἡ S. Naidoo διαπίστωσε ὅτι τὰ παιδιά μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης ἔχουν διαταραχές στὴν ὀπτική καὶ λεκτικὴ κατεύθυνση.

Ἡ γενικότερη μελέτη τῶν ψυχοδιαγνωστικῶν διαγραμμάτων τόσο τοῦ ITPA ὅσο καὶ τοῦ τῆς τῆς Frostig<sup>2</sup> ὁδηγεῖ στὸ ἐξῆς συμπέρασμα.

Στὸ νοητικὸ ἐπίπεδο τοῦ ITPA τὰ ψυχοδιαγνωστικὰ διαγράμματα καὶ τῶν δύο ὁμάδων σχεδὸν συμπίπτουν. Στὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ τοῦ ITPA καθὼς καὶ στὰ ἐπιμέρους τῆς τῆς Frostig τὰ διαγράμματα τῶν δύο ὁμάδων παρουσιάζουν μόνο διαφορὰ βαθμοῦ καὶ ὄχι σχήματος. Αὐτὸ δείχνει ὅτι ἡ ὁμάδα ἔρευνας σὶς συγκεκριμένες ψυχογλωσσικὲς καὶ ἀντιληπτικὲς λειτουργίες παρουσιάζει σημαντικὰ κατώτερη ἐπίδοση ἀπὸ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ ἐνισχύει τὴ θέση ποὺ ἰσχύει περισσότερο σήμερα σχετικὰ μὲ τὴν αἰτιολογία τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Σήμερα, ὅπως ἀναφέραμε καὶ σὲ προηγούμενο κεφάλαιο, τόσο θεωρητικὰ ὅσο καὶ ἐρευνητικὰ, ὑποστηρίζεται ὅτι ὁ βασικότερος αἰτιολογικὸς παράγοντας ποὺ προκαλεῖ τὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης εἶναι ἡ ἐξελικτικὴ ἐπιβράδυνση. Τὰ παιδιά δηλαδὴ μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης παρουσιάζουν καθυστέρηση στὴν ὠρίμανση ὀρισμένων ψυχολογικῶν λειτουργιῶν. Ἡ νευρολογικὴ τους κατάσταση παρουσιάζει ἀργὴ διαφοροποίηση μὲ ἀποτέλεσμα νὰ παρουσιάζουν σὶς διάφορες ψυχολογικὲς λειτουργίες χαρακτηριστικὰ ποὺ διακρίνουν παιδιά μικρότερων ἡλικιῶν. Ἡ καθυστέρηση αὐτὴ στὴν ὠρίμανση παρακάμπτεται μὲ ἀργὸ ρυθμὸ καὶ συνεπῶς φτάνουν ἀργότερα στὸ ἐξελικτικὸ ἐπίτευγμα τῆς ἀνάγνωσης.

1. Pollock J. and Waller E., *Dyslexia: The problems of Sequencing and Orientation*. The Helen Arkell Dyslexia Centre, London 1975, σελ. 2.





Ἐκ τῆς παιδαγωγικῆς ἄποψης ἔχουμε νὰ κάνουμε τὶς ἑξῆς παρατηρήσεις: Ἐκεῖ ὑποστηρικτεῖ ὅτι ἡ μέθοδος διδασκαλίας τῆς ἀνάγνωσης ἐπηρεάζει καὶ τὴν ἐπίδοσιν αὐτῆς. Συνεπῶς ἢ μιὰ ἢ ἡ ἄλλη μέθοδος εἶναι δυνατὸ νὰ προκαλοῦν δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση. Ὅπως εἶναι γνωστὸ οἱ μέθοδοι διδασκαλίας τῆς ἀνάγνωσης μπορεῖ νὰ συνοψιστοῦν στὴ συνθετικὴ καὶ ὀλικὴ ἢ ἀναλυτικὴ μέθοδος.

Ἡ συνθετικὴ μέθοδος στηρίζεται στὴν ἀρχή: ἀπὸ τὸ μέρος τοῦ ὅλου καὶ ἀπὸ τὸ ἀπλὸ τοῦ σύνθετο. Μέρη θεωροῦνται τὰ μεμονωμένα γράμματα καὶ φθόγγοι. Εἶναι ἡ παραδοσιακὴ μέθοδος κατὰ τὴν ὁποία διδάσκονται τὰ γράμματα ἀναλυτικὰ σὲ συνδυασμὸ μὲ τοὺς ἤχους τους, στὴ συνέχεια μὲ τὸν ἴδιον τρόπο οἱ συλλαβές, οἱ λέξεις, οἱ φράσεις, κτλ. Τὸ παιδί δηλαδὴ πρέπει νὰ συνθέτει κάθε φορὰ τὰ δεδομένα στοιχεῖα καὶ νὰ τὰ συνδέει μὲ τὴν προηγούμενη ἐμπειρία γιὰ νὰ πετύχει τὴ διαδικασίαν τῆς ἀνάγνωσης.

Ἡ ὀλικὴ ἢ ἀναλυτικὴ μέθοδος εἶναι εὐρύτερα γνωστὴ ὡς μέθοδος Decroly. Στὴ μέθοδο αὐτὴ ἀρχίζουμε ἀπὸ τὸ ὅλο γιὰ νὰ καταλήξουμε στὰ μέρη. Κατὰ τὴν ὀλικὴ μέθοδο ὁ δάσκαλος θέτει στὰ παιδιά φράσεις οἱ ὁποῖες ἐκφράζουν μιὰ ἰδέαν. Γράφει μπροστὰ τοῦ παιδὸς μιὰ φράση καὶ τὴ διαβάζει φωναχτὰ. Τὸ παιδί προσδευτικὰ μὲ τὴ βοήθειαν τῆς μνήμης καὶ τῆς ὀλοκλήρωσιν τῶν γραφημάτων - ἐννοιολογικῶν σημάτων, φτάνει στὴν ἐπίτευξιν τῆς ἀνάγνωσης.

Γιὰ τὴ σχέση ἀνάμεσα σὲ τὶς δυσκολίες ἀνάγνωσης καὶ τὶς μεθόδους διδασκαλίας οἱ γνῶμες ποὺ ἔχουν ὑποστηρικτεῖ εἶναι ἀντιφατικές. Ὅσοι ἰσχυρίζονται ὅτι ἡ συνθετικὴ μέθοδος προκαλεῖ ἢ ἐπιδεινώνει τὶς ἀναγνωστικὰς ἀνεπάρκειες ὑποστηρίζουν ὅτι ἡ ἀνάλυσις τῶν φωνημάτων παρεμποδίζει τὴ λειτουργίαν τῆς ὀλοκλήρωσιν ἢ ὁποῖα εἶναι ἀπαραίτητη στὴ διαδικασίαν μάθησιν τῆς ἀνάγνωσης καὶ ἔτσι δημιουργοῦνται προβλήματα στὴν ἐπιτυχὴ ἐπίτευξίν της. Ἀπὸ τὴν ἄλλην πλευρὰ ὅσοι θεωροῦν ὅτι ἡ ὀλικὴ μέθοδος παρεμποδίζει τὴν ἀναγνωστικὴν ἰκανότητα ὑποστηρίζουν ὅτι ἡ γνώσις τοῦ ἀλφάβητου ἀποτελεῖ ἀπαραίτητη προϋπόθεσιν γιὰ τὴν ἐκμάθησιν τῆς ἀνάγνωσης καὶ ὅτι τὰ παιδιά ποὺ δὲν ἔχουν μάθει ἀπὸ τὴν ἀρχὴν τῆς ὀλοκλήρωσιν τους ζωῆς νὰ διακρίνουν τὰ γράμματα θὰ δημιουργήσουν προβλήματα στὴ διαδικασίαν αὐτῆς. Σύμφωνα μὲ τὶς θέσεις ποὺ ἀναφέραμε παραπάνω, στὴν ἔρευνάν μας θὰ ἔπρεπε νὰ περιμένουμε τὰ παιδιά ποὺ εἶχαν διδαχτεῖ τὴν ἀνάγνωση μὲ τὴ συνθετικὴ μέθοδο νὰ μὴν παρουσιάζουν ἰδιαίτερα προβλήματα στὸ ἐπιμέρους τεστ συγκερασμοῦ γλωσσικῶν φθόγγων τοῦ

ΤΡΑ, γιὰ τὴν ἀνάγνωση καὶ τὴν ἀναλύσιν καὶ τὴν συνθέσιν



τὰ φωνήματα μιᾶς λέξης εἶναι εὐκόλο νὰ πτεύχουν στὸ τῆσ αὐτό, τὸ ὁποῖο ἀπαιτεῖ τὴν ἀνάλυση - σύνθεση τῶν φωνημάτων. Ἐπίσης θὰ ἔπρεπε νὰ περιμένουμε τὰ παιδιὰ πὺ εἶχαν διδαχτεῖ τὴν ἀνάγνωση μὲ τὴν ὀλικὴ μέθοδο νὰ μὴν παρουσιάζουν ἀνεπάρκειες στὶς ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες τῆς ὀλοκλήρωσης καὶ ἰδιαίτερα στὸ ἐπιμέρους τῆσ ὀλοκλήρωσης ἔλλιπῶν λέξεων τοῦ ΙΤΡΑ τὸ ὁποῖο ἀπαιτεῖ τὴ συσχέτιση φωνημάτων - ἐννοιολογικῶν σημάτων.

Τὰ εὐρήματα τῆς ἔρευνας μᾶς ἔδειξαν ὅτι ὄλα τὰ παιδιὰ τῆς ὀμάδας ἔρευνας, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴ μέθοδο μὲ τὴν ὁποῖα εἶχαν διδαχτεῖ τὴν ἀνάγνωση, παρουσίαζαν χαμηλὴ ἐπίδοση τόσο στὶς διεργασίες τῆς ὀλοκλήρωσης, ὄσο καὶ στὶς διεργασίες συγκερασμοῦ. Ἐπίσης δὲν διαπιστώσαμε καμιά συνάφεια ἀνάμεσα στὸν τρόπο διδασκαλίας καὶ στὰ τῆσ ὀλοκλήρωσης ἔλλιπῶν λέξεων καὶ συγκερασμοῦ φθόγγων τοῦ ΙΤΡΑ. Ἔτσι μποροῦμε νὰ καταλήξουμε στὸ συμπέρασμα ὅτι ὁ τρόπος διδασκαλίας τῆς ἀνάγνωσης φαίνεται ὅτι δὲν ἐπηρεάζει ἄμεσα τὶς ἀναγνωστικὲς δυσκολίες.

Ἄπ' ὄσα ἀναφέραμε μέχρι τῶρα γίνεται φανερό ὅτι ἡ ἀνάγνωση εἶναι ἕνα βασικὸ ἐξελικτικὸ ἐπιτεύγμα πὺ κάθε μαθητῆς πρέπει νὰ πετύχει γιὰ νὰ ἱκανοποιήσει τὶς προσωπικὲς τοῦ ἀνάγκες πὺ θέτει ἡ κοινωνία. Ἡ καθυστέρηση στὴν ἀνάγνωση παρεμποδίζει τὴν πλήρη ἐνεργοποίηση τῶν δυνατοτήτων τοῦ παιδιοῦ. Ἀποτελεῖ τὸ αὐτοσυναίσθημά του καὶ τοῦ δημιουργεῖ συμπλέγματα κατωπερότητας. Ἔτσι παρακωλύει γενικὰ τὴν κανονικὴ καὶ ὀμαλὴ ἐξέλιξη. Χωρὶς ἐπιτυχία στὴν ἀνάγνωση ἡ ἐπιτυχία σ' ὀποιονδήποτε ἄλλον τομέα εἶναι πολὺ δύσκολη.

Ἐποχρέωση λοιπὸν τοῦ κάθε εἰδικοῦ πὺ ἀσχολεῖται μὲ τὸ πρόβλημα τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης εἶναι, πέρα ἀπὸ τὴ διαγνωστικὴ διαδικασία, νὰ ἀσχοληθεῖ καὶ μὲ τὸ πρόβλημα τῆς θεραπείας ἢ τῆς βελτίωσης τῶν παιδιῶν πὺ παρουσιάζουν δυσκολίες ἀνάγνωσης.

Ἔπως ἀναφέρεται καὶ στὴν εἰσαγωγὴ ἡ ἐρευνητικὴ αὐτὴ μελέτη ἐπιχείρησε νὰ κάνει μιὰ συμπτωματολογικὴ θεώρηση τοῦ προβλήματος τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης. Ἐλέγξαμε δηλαδὴ καὶ διαπιστώσαμε ποιοὶ εἶναι οἱ τομεῖς τῆς ψυχογλωσσικῆς καὶ ἀντιληπτικῆς λειτουργίας πὺ τὰ παιδιὰ μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης παρουσιάζουν ὑπεροχὴ καὶ καθυστέρηση. Ἔτσι καταλήξαμε σὲ δύο ψυχοδιαγνωστικὰ διαγράμματα γιὰ τὶς δύο κατηγορίες παιδιῶν τόσο στὸ Ἴλλινόις Τῆσ ὄσο καὶ στὸ Ἐξελικτικὸ Τῆσ Frostig. Τὰ διαγράμματα αὐτὰ διαφέρουν σὲ βαθμὸ



(βλέπε ψυχοδιαγνωστικά διαγράμματα I και II). Ἡ διαφορὰ αὐτὴ ἐπιβεβαιώνει τὴν ἀξιοπιστία τῶν δύο αὐτῶν κριτηρίων στὴν ἀναλυτικὴ ἀξιολόγηση τῶν ψυχογλωσσικῶν καὶ ἀντιληπτικῶν ἰκανοτήτων.

Συνοπτικὰ οἱ περιοχές μὲ ἀνεπάρκειες ποὺ ἐντοπίστηκαν στὴν ομάδα ἔρευνας, τόσο σὲ σχέση μὲ τὴν ομάδα ἐλέγχου, ὅσο καὶ σὲ σχέση μὲ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ πηλίκο τῆς ἴδιας τῆς ομάδας, ἦταν ἡ ὀλοκλήρωση ὀπτικῶν παραστάσεων, ἡ ὀλοκλήρωση ἑλλιπῶν λέξεων καὶ ὁ συγκερασμὸς γλωσσικῶν φθόγγων ἀπὸ τὶς ψυχογλωσσικὲς ἰκανότητες τοῦ ἐπιπέδου αὐτοματισμοῦ τοῦ ΙΤΡΑ. Στὸ Ἐξελικτικὸ Τέστ Ὀπτικῆς Ἀντίληψης τῆς Frostig διαπιστώθηκαν ἀνεπάρκειες στὴ διάκριση μορφῆς - πλαισίου καὶ στὴν κατεύθυνση - προσανατολισμὸ στὸ χῶρο.

Τὸ Ἰλλινόις Τέστ καθὼς καὶ τὸ Τέστ τῆς Frostig πέρα ἀπὸ τὸ διαγνωστικὸ μέρος τους μὲ τὸ ὁποῖο εἶναι δυνατὸ νὰ γίνῃ διαφορικὴ ἀξιολόγηση τῶν ἐπιμέρους ἰκανοτήτων καὶ ἀνεπαρκειῶν, διαθέτουν, ὅπως ἀναφέραμε καὶ σὲ προηγούμενο κεφάλαιο, καὶ ἀντίστοιχα θεραπευτικὰ προγράμματα. Μετὰ τὴ διαπίστωση λοιπὸν τῶν ἐλαττωματικῶν τοιμῶν εἶναι δυνατὸ νὰ γίνῃ ἐφαρμογὴ τοῦ κατάλληλου διδακτικο-θεραπευτικοῦ προγράμματος καὶ μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ νὰ ἀπαλειφτεῖ ἢ νὰ βελτιωθεῖ ἡ συγκεκριμένη ἀνεπάρκεια.

Στὶς περιπτώσεις ποὺ διερευνήσαμε, γιὰ νὰ βελτιώσουμε τὶς ψυχογλωσσικὲς ἀνεπάρκειες αὐτοματιστικοῦ τύπου τῶν παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης, μπορούμε νὰ ἐφαρμόσουμε τὰ θεραπευτικὰ προγράμματα τοῦ ΙΤΡΑ γιὰ τὸ ἐπίπεδο αὐτοματισμοῦ καὶ ἰδιαίτερα γιὰ τὴν ὀλοκλήρωση, τὴν ὀπτικὴ μνήμη καὶ τὸ συγκερασμὸ γλωσσικῶν φθόγγων. Γιὰ νὰ βελτιώσουμε ἐπίσης τὶς ἀντιληπτικὲς ἀνεπάρκειες τῶν παιδιῶν αὐτῶν μπορούμε νὰ ἐφαρμόσουμε θεραπευτικὰ προγράμματα γιὰ τὴν ἀντίληψη μορφῆς - πλαισίου καὶ κατεύθυνση στὸ χῶρο ἀπὸ τὰ προγράμματα τῆς Frostig. Μὲ τὸν ἕμεσο αὐτὸ τρόπο πιστεύουμε ὅτι, θεραπεύοντας τὶς ψυχογλωσσικὲς καὶ ἀντιληπτικὲς ἀνεπάρκειες, θὰ μπορέσουμε νὰ καλύψουμε τὴν ἐπιβράδυνση ποὺ παρουσιάζουν τὰ παιδιά στὴν ἀναγνωστικὴ ἰκανότητα καὶ νὰ ἀπαλείψουμε καὶ τὰ συμπτώματα (τυπικὰ λάθη ποὺ κάνουν στὴν ἀνάγνωση).

Τὰ διδακτικο-θεραπευτικὰ προγράμματα γιὰ τὴ βελτίωση τῶν ὀπτικο-ἀντιληπτικῶν λειτουργιῶν μὲ βάση τὸ τέστ τῆς Frostig, ὅπως ἀναφέραμε καὶ προηγουμένως, ἔχουν προσαρμοστεῖ καὶ χρησιμοποιοῦνται στὸ Ἰδρυμα «Θεοτόκος».

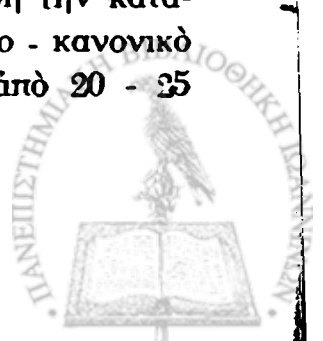
Τὰ διδακτικο - θεραπευτικὰ προγράμματα τοῦ ΙΤΡΑ δὲν ἔχουν ἔκδομα προσαρμοστεῖ στὰ ἑλληνικὰ δεδομένα. Ὅπως χρησιμοποιοῦνται



τὰ προγράμματα αὐτὰ στὶς ἀγγλόφωνες χώρες (MWM Program) ἀναφέρονται σὲ 12 τομεῖς τῆς ψυχογλωσσικῆς ἀνάπτυξης, σὲ ἀντιστοιχία μὲ τὸ διαγνωστικὸ μέρος τοῦ ΙΤΡΑ. Σὲ πειραματικὴ φάση ἔχει ἀρχίσει ἡ προσαρμογὴ τους καὶ ἤδη ἐφάρμοσα δειγματοληπτικά, σὲ δύο μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιῶν, τὰ προγράμματα αὐτὰ σὲ ὀρισμένες ψυχογλωσσικὲς περιοχὲς καὶ συγκεκριμένα στὴν ἔκφραση μὲ λόγο, στὴ μνήμη ἀκουσικῶν καὶ ὀπτικῶν παραστάσεων, στὴν ὀλοκλήρωση ἑλλειπῶν λέξεων καὶ στὸ συγκερασμὸ γλωσσικῶν φθόγγων. Ἡ ἐφαρμογὴ τῶν προγραμμάτων αὐτῶν εἶχε βέβαια ὀρισμένα αἰσιόδοξα ἀποτελέσματα, ὁ περιορισμένος ὅμως χρόνος ἐφαρμογῆς τους καθῶς καὶ τὸ γεγονὸς ὅτι ἔχουν δοθεῖ μόνο σὲ δυὸ μεμονωμένες περιπτώσεις δὲν ἐπιτρέπουν τὴν ἐξαγωγή συμπερασμάτων ὥστε νὰ ἐπιβεβαιώσουν τὴν ἀποτελεσματικότητά τους. Ἄλλωστε σκοπὸς αὐτῆς τῆς ἔρευνας, ὅπως διοργανώθηκε ἀπὸ τὴν ἀρχή, ἦταν ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά νὰ δημιουργήσει καὶ νὰ σταθμίσει τὰ μέσα ἐλέγχου τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης στὸν ἰδιαίτερο ἑλληνικὸ γλωσσικὸ κῶρο καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά νὰ προετοιμάσει, μὲ τίς ἀναλύσεις καὶ ἐρμηνεῖες, τίς προσαρμογὲς ἢ νέες δημιουργίες θεραπευτικῶν προγραμμάτων. Τὰ ἐρευνητικὰ δεδομένα καὶ οἱ πρῶτες δειγματοληπτικὲς διερευνήσεις μᾶς ἔδειξαν ὅτι μπορούμε νὰ προχωρήσουμε πρὸς τὴν προσαρμογὴ γιὰ τὸν ἑλληνικὸ κῶρο εἰδικῶν θεραπευτικῶν προγραμμάτων.

Ἐνδεικτικά, πρὶν κλείσω τὴ διαπραγμάτευση τοῦ θέματος θὰ ἤθελα νὰ ἀναφερθῶ σὲ μιὰ ἀπὸ τίς περιπτώσεις παιδιῶν πού ἐφάρμοσα τὰ θεραπευτικὰ προγράμματα τοῦ ΙΤΡΑ.

Πρόκειται γιὰ ἓνα ἀγόρι 11 χρόνων ἀπὸ τὴ Θεσσαλονίκη. Εἶχε τελειώσει τὴν 5η τάξη τοῦ δημοτικοῦ καὶ παρουσίαζε σοβαρὰ προβλήματα στὸ σχολεῖο ἐξαιτίας τῆς ἀνικανότητάς του νὰ διαβάσει. Παράλληλα παρουσίαζε καὶ προβλήματα συμπεριφορᾶς, ὅπως διάφορα τικ καὶ ἐπιθετικότητα. Οἱ γονεῖς εἶχαν δεῖξει ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ παιδί, καὶ ἀπὸ τὴ 2η τάξη, ὅταν τὸ πρόβλημα δυσκολιῶν ἀνάγνωσης εἶχε ἀρχίσει νὰ γίνεται ἐμφανές, τὸ εἶχαν πάει σὲ διάφορους εἰδικούς (παιδιάτρο, παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο). Μάλιστα γιὰ ἓνα χρόνο τοῦ εἶχαν ἐφαρμόσει ἀσκήσεις εἰδικῆς ἀγωγῆς, χωρὶς ὅμως νὰ παρουσιάσει καμιά βελτίωση. Ἐξέτασα τὸ παιδί μὲ τὸ ΙΤΡΑ καὶ διαπίστωσα ὅτι σὲ ὀρισμένες ψυχογλωσσικὲς λειτουργίες παρουσίαζε ἀναπτυξιακὲς ἀνεπάρκειες, σὲ σχέση μὲ τὸ γενικὸ ψυχογλωσσικὸ του πηλίκο πού, μὲ βάση τὴν κατανομὴ πηλίκων τοῦ γενικοῦ πληθυσμοῦ συνέπιπτε μὲ τὸ μέσο - κανονικὸ (105). Συγκεκριμένα τὸ παιδί παρουσίαζε καθυστέρηση ἀπὸ 20 - 25



βαθμούς στη μνήμη ὀπτικῶν παραστάσεων, στην ὀλοκλήρωση ἑλλιπῶν λέξεων καὶ στὸ συγκεκριμένον γλωσσικῶν φθόγκων. Ἐφάρμοσα στὸ παιδί γιὰ ἕνα μῆνα τὰ ἀντίστοιχα προσαρμοσμένα διδακτικο - θεραπευτικὰ προγράμματα τοῦ ΙΤΡΑ. Παράλληλα παρακολουθοῦσα καὶ τὴν ἐπίδοση τοῦ παιδιοῦ στὴν ἀνάγνωση. Στὸ τέλος ἐξέτασα ξανά τὸ παιδί μὲ τὸ διαγνωστικὸ τοῦ ΙΤΡΑ καὶ διαπίστωσα βελτίωση 15-17 βαθμῶν στοὺς τομεῖς πὺ παρουσίαζε ἀρχικὰ δυσκολίες. Παρατήρησα ἐπίσης ὅτι τὸ παιδί ἦταν πὺ ἡρεμο καὶ οἱ γονεῖς μοῦ εἶπαν ὅτι ἡ ἐγγένει συμπεριφορά του στὸ σπίτι εἶχε βελτιωθεῖ.

Ἡ περίπτωση αὐτή, κατὰ τὴ γνώμη μου, ἀποτελεῖ μιὰ αἰσιόδοξη ἔνδειξη. Θὰ χρειαστοῦν ὅμως πολλὲς ἄλλες ἐρευνες γιὰ νὰ ἐπιβεβαιωθεῖ αὐτὴ ἡ ἔνδειξη. Γενικὰ πιστεύω ὅτι ἡ ἐρευνητικὴ αὐτὴ ἐργασία ἀνοίξε ὀρισμένες προοπτικὲς γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῶν δυσκολιῶν ἀνάγνωσης στὸν τόπο μας.





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ausubel D. P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune and Stratton, N. York, 1963.
- Bakker, D., *Temporal order in disturbed reading: Developmental and Neuropsychological aspects in normal and reading retarded children*, Rotterdam, University Press, Rotterdam, 1972.      ἄ
- Bannatyne A., *Learning Disabilities, Research Project*, Institute for Research on exceptional Children, University of Illinois, 1967.
- Bannatyne A., *Language, Learning and Reading Disabilities*, Charles Thomas Publisher, Springfield, Illinois, 1971.
- Bateman B., *Learning Disabilities: Yesterday, Today and Tomorrow, Exceptional children*, Δεκ., 1964.
- Bond G., Tinker, H., *Reading difficulties: Their diagnosis and correction*, Prentice - Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. Jersey, 1973.
- Borel - Maissonny S., *Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies*, *Enfance*, 1951, τόμ. 4.      ἄ
- Bourcier A., *Traitement de la dyslexie*, Les éditions sociales françaises, Paris, 1968.
- Chassagny G., *La rééducation du langage écrit*, Editions Néret, Paris, 1975.
- Critchley McD., *The dyslexic child*, William Heinemann Medical books limited, London, 1970.
- Critchley McD., *Dyslexia*, Paper presented at the Symposium, *Dyslexia: Its diagnosis and Treatment*, Manchester, Φεβρουάριος, 1978.
- Crosby R. M., *The Waysiders: Reading and the dyslexic child*, The John Day Company, New York, 1976.
- Debray-Ritjen P. and Mélékian B., *La dyslexie de l'enfant*, Edition Ca-sterman, Paris, 1970.
- Dechant E., *Diagnosis and Remediation of Reading Disability*, Parker Publishing Company, Inc. West Nyack, N. York, 1968.
- De Landsheere G., *Introduction à la recherche pédagogique*, Armand Col-  
lin. Bourrelie, Paris, 1966.



- Edwards Allen L., *Statistical Analysis*, Holt Rine Hart καὶ Winston, London, 1969.
- Eisenberg L., The epidemiology of reading retardation and a program for preventive intervention, In Money J. καὶ Schiffman (eds), *The disabled reader*, John Hopkins Press, Baltimore 1966.
- Erickson R. R. καὶ Erickson, E., *Children with Reading Problems: Guidebook for Parents*, Learning Publications Inc. Holmes Beach, Florida, 1977.
- Φράγκου Χ., 'Η επίδραση τῆς γλωσσικῆς μορφῆς τοῦ κειμένου σὴν ἀνάγνωση τῶν μαθητῶν καὶ σὴν κατανόηση: Τέσσερις ἐρευνες, Δημοσιεύματα Ψυχολογικοῦ καὶ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, Ἰωάννινα, 1972.
- Φράγκου Χ., 'Η ἐφαρμογὴ τῆς Μαιευτικῆς μεθόδου τοῦ Σωκράτη σὲ παιδιά. Δημοσιεύματα Ψυχολογικοῦ καὶ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, Ἰωάννινα, 1974.
- Franklin A. W. καὶ Naidoo S. (eds), *Assesment and Teaching of Dyslexic Children*, Lectures given at a training course organised by the ICAA Word Blind Centre for Dyslexic Children, Published by the invalid children's Aid Association, London, 1970.
- Frostig M. et al., *The Marianne Frostig Developmental Test of Visual-Perception*, 1963 Standardization, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, California, 1964.
- Gates A. I., The role of personality maladjustment in reading disability, *The Journal of Genetic Psychology*, τόμ. 59, 1941.
- Gibson E. J. καὶ Levin H., *The Psychology of Reading*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1976.
- Goldberg H. καὶ Schiffman G., *Dyslexia, Problems of reading disabilities*, Grune καὶ Stratton Inc., N. York, 1972.
- Gregory A. H., Harriman J. C. καὶ Roberts, L. D., Cerebral dominance and the perception of rythme, *Psychological Sciences*, τόμ. 28, 2, 1972.
- Hallachan D. καὶ Cruickshank W., *Psychoeducational foundations of learning disabilities*, Prentice - Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. Jersey, 1973.
- Hallgren B., Specific Dyslexia (Congenital Word-blidness): A clinical and genetic study, *Acta Psychiatrica et Neurologica, Supplementum* 65, 1950.





- Hellmuth J. (ed.), *Learning Disorders*, Charles E. Merrill publishing company, A. Bell and Havell Company, Columbus, Ohio, 1972.
- Καλαντζή Κ., *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία: φωνή, όμιλία, ανάγνωση, γραφή*, Καμπανός Αθήνα 1958.
- Kass C., *Some psychological correlates of severe reading disabilities*, Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, 1962.
- Kirk S. καὶ McCarthy, J. *Learning Disabilities*, The Encyclopedia of Education, Macmillan and Free press, 1971, τόμ. 5ος.
- kirk S. καὶ Kirk W., *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*, University of Illinois Press, 1971.
- Kirk S. καὶ McCarthy, J. *Learning Disabilities: Selected ACLD papers*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1975.
- Klasen E., *The syndrome of specific dyslexia*, Medical and technical publishing, Co Ltd., Lancaster, 1972.
- Leisman G., *Basic visual processes and learning disability*, Charles Thomas publisher, Springfield, Illinois, 1976.
- Macione J., *Psychological correlates of reading disability as defined by the Illinois of psycholinguistic*, University microfilms Inc. Ann Arbor, Michigan, 1969.
- Maistre M., *Dyslexie - Dysorthographie*, Encyclopédie universitaire, Editions Universitaires, Paris, 1970.
- Malmquist E., (μετάφραση Inizan A.), *Les difficultés d'apprendre à lire*, Bourrelier - Education, Librairie Armand Colin, Paris, 1973.
- Mezeix P. καὶ Vistorky A., *Apprendre à lire*, Collection Bourrelier, Librairie Armand Colin, Paris, 1971.
- Miles T. R., *On helping the dyslexic child*, Methuen Educational Ltd., London, 1970.
- Miles T. R., *The dyslexic child*, Priori press limited, Sussex, 1974.
- Miles T. R. καὶ Miles E., *More help the dyslexic children*, Methuen Educational Ltd., London, 1975.
- Minskoff E., Wiseman D., Minskoff, G. *The MWM program for developing language abilities*, Educational Performance Associates, Ridgefield, N. Jersey, 1972.
- Money J. (ed.), *Reading Disability: Progress and research needs in dyslexia*, John Hopkins press, Baltimore, 1967.



- Monroe M., *Children who cannot read*, Midway reprint, 1976.
- Mucchielli R. καὶ Bourcier A., *La dyslexie, maladie du siècle*, Les éditions sociales françaises, Paris, 1968.
- Myklebust H. (ed.), *Progress in learning disabilities*, Grune καὶ Stratton, N. York 1975, τόμ. 3ος.
- Norton, E., *Reading Readiness is...*, Academic Therapy Publications, San Rafael, California, 1974.
- Orton S. T., Word-blindness in school children, *Archives of Neurology and Psychiatry*, τόμ. 14, Νοέμβριος, 1925.
- Otto W., Peters N. καὶ Peters Ch., *Reading problems: A multi-disciplinary perspective*, Addison-Wesley publishing company Inc., 1977.
- Paine R., Myklebust H., Wess D. et al., *Dyslexia and reading disabilities*, MSS information corporation, N. York, 1972.
- Paraskevopoulos J. καὶ Kirk S. A., *The development and psychometric characteristics of revised Illinois test of psycholinguistic abilities*, University of Illinois press, 1969.
- Παρασκευοπούλου I. N., 'Οδηγὸς ἐξείασιοῦ τοῦ Ἰλλινόις τεστ ψυχολογικῶν ἰκανοτήτων, Δημοσιεύματα Ψυχολογικοῦ καὶ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου Παπενιστημίου Ἰωαννίνων, Ἰωάννινα 1973.
- Παρασκευοπούλου I. N., Στατιστικὴ ἐφαρμοσμένη εἰς τὰς ἐπιστήμας τῆς συμπεριφορᾶς, Ἰωάννινα, 1974, (τόμ. 2ος).
- Παρασκευοπούλου I. N., Ἡ ἀγωγὴ τῶν νοητικῶς καθυστερημένων O.E.S.B., Ἀθήνα, 1977.
- Παρασκευοπούλου I. N., Μέθοδοι ἐπιστημονικῆς ἔρευνας, πανεπιστημιακὲς παραδόσεις, Ψυχολογικὸ Ἐργαστήριον Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, Ἰωάννινα, 1978.
- Παρασκευοπούλου I. N., Ψυχολογικὴ Ἀνάπτυξη, Κοινωνικὴ Προσαρμογὴ καὶ Σχολικὴ ἐπίδοση τῶν θετῶν παιδιῶν, Σχολεῖο καὶ Ζωή, τόμ. 25ος, 1977.
- Pavlidis G., Dyslexia and eye-movements, paper presented at the Symposium: *Dyslexia: Its diagnosis and treatment*, Manchester, Φεβρουάριος, 1978.
- Pavlidis G., The dyslexic's Erratic eye movements: Case studies, *Dyslexia Review*, Ἰούνιος, 1978.



- Pollock J. και Waller E., *Dyslexia: The problems of sequencing and orientation*, The Helen Arkell Dyslexia Centre, London, 1975.
- Ravenette A. T. *Dimensions of reading difficulties*, Pergamon Press, London, 1968.
- Rey A., *Monoḡraphie de psychologie clinique*, Delachaux et Niestlé, Neuchate, 1952.
- Schain R., *Neurology of childhood learning disorders*, The Williams and Wilkins Co., Baltimore, 1977.
- Schoonover R., *Handbook for parents of children with learning Disabilities*, The Interstate Printers and Publishers, Inc. Danville, Illinois, 1976.
- Sobotka K. et al., Some psychological correlates of developmental dyslexia, *Journal of learning disabilities*, τόμ. 10.
- Stabak M., Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution, *Enfance*, τόμ. 4, 1951.
- Stevens, D. O. Reading difficulty and classroom acceptance, *The reading teacher*, Ὀκτώβριος 1971.
- Tansley A. E., *Reading and remedial reading*, Routledge and Kegan Paul, London, 1967.
- Tarnopol L. και Tarnopol M. (eds), *Reading disabilities: An international perspective*, University Park Press, Baltimore, 1976.
- Tarnopol L. και Tarnopol M. (eds), *Brain function and reading disabilities*, University Park press, Baltimore, 1977.
- Terman L. M. και Merrill, M. A., *Stanford Binet Intelligence scale: Manual for the third edition form L. M.*, Houghton Mifflin, Boston, 1960.
- Thomson, L. J., *Reading Disabilities: Developmental Dyslexia*, Charles Thomas Publisher, Springfield, Illinois, 1974.
- Vernon M. D., *Reading and its difficulties: A psychological study*, Cambridge, at the University press, 1971.
- Vogel S., *Syntactic abilities in normal and dyslexic children*, University Park Press, 1975.
- Zangwill O. L., Dyslexia in relation with cerebral dominance, J. Money (ed), *Reading Disability: Progress and research needs in dyslexia*, The John Hopkins Press, Baltimore, 1967.
- Zangwill O. L., Dyslexia and Laterality, Paper presented at the Symposium, *Dyslexia: Its diagnosis and treatment*, Manchester, Φεβρουάριος, 1978.



I think I can give you a list of the papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...

The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...  
The papers of the late Dr. ...



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ  
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗ»  
ΜΕΣΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗ»  
ΜΕΣΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

А М Н Т Р А Ч А П



Τυπικά δείγματα ὀρθογραφίας καὶ ἀντιγραφῆς παιδιῶν μὲ δυσκολίες ἀνάγνωσης.

τὰ παιδιὰ ἔκαναν βαρκούλες καὶ τὶς ἔβασαν νὰ  
ἀρμένισο στὰ νερά. Πάνω στὶς ροδακινιές τὰ χελι-  
δόνια κελαηδοῦσαν. Ὁ τεῦρος ἀναρτήθηκε κι' ἔκοψε  
ροδακίνα. Ἐνα ἄρνι βέλαβε στὴν ἀπέθαντη  
πλαγιά. Νά κι' ἕνας καρβαλάρης καλπάτη πόνοω στὸ  
ἔλογο τοῦ. ὅλο τῶν κόμηνω ἀκούγεταλ τὸ φουλιτὶ  
ἐπὶ τὰ τσιτζίκια.

Τρέσανε ὄλοι καὶ βερνιόχωσαν γιὰ νὰ μποῦν με-  
ταίχια τὰ παιδιὰ εἶδελαν νὰ ἀνεβουν στὰ ἔλο-  
γοῦκια. Ἐστέρα ηὐγᾶν στὴν σκοποβολή. Ἄλλο μόνο δ  
Ἀλέξανρος πεζίγενε. Πέρνοῦσε μιὰ ἀρκούδα καὶ μα-  
βέυε τὰ λεβὰ ἀπὸ τοῦς ἀνθρώπους. Ἡ θώρα ἔβα-  
λε τὰ κλαμά τὰ γιόσλι τῆς πονοῦδε τὸ δόντι τῆς.  
Ἡ στέρα ξεκίνησαν γιὰ τὸ δηλίτι.



Μετά ὅλοι ἐβρῖξαν γύρω ἀπὸ τὰ κάγκελα  
 τοῦ λουρά παρῶ. Ὅλα τὰ παῖδια θέλουν  
 νὰ ἀνέβουν στὰ ἀλογάκια. Ἐπιτα πῆγαν γιὰ  
 σοσηνοβωλὴν Σημάθεβαν μίσα στὸν κῆλο  
 ἀλλὰ μόνο ὁ Γαράλαμπος βρῆκε τὸ στόχο.  
 Ἐβρῖξαν καὶ κρέκουν στὰ μπουμάδα καὶ  
 κέρθισαν ἕνα μπουμάδα ρησομάθα.

Στὴν στροφή τοῦ δρόμου εἶδαν νὰ ἔρχεται  
 μὴ ἀρμούδα. Ὁ ἀρμούδαρης κρατῶσε τὸ  
 κέφι καὶ κερτέρου χρήματα τοῦ ἀρθωποῦ  
 ποῦ περνοῦσαν

Ὁ πατέρας μὲ τὰ παῖδια πῆγαν σὲ ἕνα  
 χῶριο. Καὶ τὰ παῖδια ἔβαντῶν φαρούλες καὶ  
 εἰς ἔβαζαν στὸ περὶ. Ἀπέναντι εἶδαν ἕνα  
 ἀρναί.





Όταν έυτασαν φάνασαν να τὰ τὸ ὄμορφο  
 λιβάδι. Τὸ ποπὴο ἦναν γραφικὸτα το.  
 Ὁ οὐλανος ἦταν πεντακάθαρος. Στὴ μιὰ  
 πρᾶξι ἀπὸ μιὰ θρησοῦλα ἔτρεχε πεντακάθαρο  
 νερὸ καὶ σχημάτιζε ἕνα ποταμάκι.  
 Τὰ παιδιὰ ἔκαναν φαρκούλεν καὶ τῆς  
 ἔβασαν νάρμενήσουν στὰ νερά τους.

Σήμερα κάνανε πολλές ἀτοξίες.  
 Ἡ δῶρα ἔσπασε τὴ ρόδα ἀπὸ τὸ ποδιλατὰ  
 τῆς ὁ Στάυρος καὶ ὁ χαράλαμπος στάσανε  
 τὴ λάμπα.



ὅταν ἔφταναν γωταξαρ,  
 τὰ τὸ τὸ ἔμορβολη βαδι  
 ποὺ λεγόμε. τὸ τὸ τὸ  
 ἦταν γραφικότερον ο

οὐρανὸς ἦταν πετακαθάρος  
 σὴ μὴ πηγαίε ἀπὸ μὴ  
 βροσίλα ἔστρεχε πετακαθάρο  
 ἡρό και σφημασε ἐπὶ  
 ποτάμια, τὴν παιδί ἐκαρὶν  
 βαρκουλὲς και τὴν ἔβαιων  
 τὰ ἔμπροσθεν σὴν μερικοῦ  
 ἡαρο σὴν εὐδακσε τὰ χελιδόνια  
 χελιδόνια



ὅτι τὰ παιδιὰ τοῦ πατρὸς  
 ἐστὶν ἡ ἀνηλικία τοῦ ἀπελευθερωθέντος  
 χωρίου τοῦ ἡ χωρεῖς  
 χορὸν. καὶ τὰ παιδιὰ  
 τοῦ ἀνηλικίου ἐστὶν ἀλογοκία,  
 τοῦ ἡ χωρὸν τοῦ  
 καὶ ἡ κείνη τοῦ ἐστὶν ἀλογοκία,  
 τοῦ ἐστὶν ἀλογοκία  
 καὶ ἡ ἀλογοκία τοῦ ἐστὶν ἀλογοκία,  
 ἀλογοκία καὶ ἡ ἀλογοκία



Ὁ χαλαροποι, ὁ στανό κι νόρα  
 τὸ πρία ανέφακια ἔτος καὶ γρίπη  
 καὶ μὲ ἕνα νόρα τὰ βιβλῶν  
 καὶ νὸ κενὸ ἀταξίη



## Έντιμοποτικό κείμενο.

Ο Χαράλαμπος, ο Σταύρος και η Δώρα, τὰ τρία ἀδερφάκια, εἶναι φιλότιμα καὶ μελετηρά παιδιά. Διάβάζουν τὰ βιβλία τους καὶ δὲν κάνουν ἀταξίες. Ἡ μικρὴ Δώρα μαθαίνει τὰ γράμματα τοῦ ἀλοάβητου. Εἶναι βλέπεις ἢ πιὸ μικρὴ.

Σήμερα ὅμως ἐνῶ ἐπαιζαν, ἔκαναν πολλές ἀταξίες, δὲν ἦταν φρόνιμα παιδιά. Ἐσπρωξαν τὸ τραπέζι καὶ ἀναποδογύρισαν τὸ μελανοδοχεῖο, ὅλη ἡ μελάνη χύθηκε στὸ πάτωμα. Ὁ Σταύρος μὲ τὸν Χαράλαμπο ἐπαιζαν μέσα στὸ δωμάτιο μὲ τὴν μπάλα καὶ ἔσπασαν τὴ λάμπα. Ἡ Δώρα πάλι ἔσπασε τὴ ρόδα ἀπὸ τὸ ποδήλατό της.

- Πῶ, πῶ λέει ὁ Σταύρος, τί ζημιές κάναμε! - Τώρα, ρῶτα τὸν πατέρα σου τί τιμωρία θὰ μᾶς βάλει. Δισταχτικά καὶ σοβιομένα πήγαν στὸν πατέρα. Ἐκεῖνος θύμωσε στὴν ἐσχάτη, ἀλλὰ τὰ παιδιά ζήτησαν συγγνώμη καὶ εἶπαν ὅτι δὲν θὰ τὸ ξενακάνουν καὶ ἔτσι ὁ πατέρας τὰ συγχώρεσε γιὰ τὴν ἀοχημὴ συμπεριφορὰ τους. Τὴν ἄλλη μέρα ξεκίνησαν ὅλοι μαζί.

Ὅταν ἔφτασαν εἰς τὸν Νάτο τὸ δημοφὲς λιβάδι πού λέγαμε! Τὸ τοπίο ἦταν γραφικότατο. Ὁ οὐρανὸς ἦταν πεντακάθαρος. Στὴ μιά πλαγιά ἀπὸ μιά βρυσούλα ἔτρεχε πεντακάθαρο νερὸ, καὶ σχημάτιζε ἕνα ποταμέκι. Τὰ παιδιά ἔκαναν βαρκοῦλες καὶ τίς ἔβαζαν ν'ἀρμενίζουν στὰ νερά του. Πάνω στὴς ροδακινιές τὰ χελιδόνια κλαῖδοῦσαν. Ὁ Σταύρος αναρριχήθηκε καὶ ἔκοψε ροδάκινα. Ἐνα ἀρνὶ βέλαζε στὴν ἀπέναντι πλαγιά. Νά κι ἕνας κβαλάρος καλπάζει πάνω στ'ἀλόγο του. Σ'ὄλο τὸν κάμπο ἀκούγεται τὸ βουητὸ ἀπὸ τὰ τζιτζίκια. Ἰστέρα πήγαν στὸ πανηγύρι τοῦ κοντινοῦ χωριοῦ. Τί εἰσφάντωμα πού γινέταν! Μιά πομπὴ μὲ χορευτὲς κατέβαινε στὸν κεντρικὸ δρόμο τοῦ χωριοῦ.



...οι μίσην δὲ πηλοποιήσαντες

Τρέξανε ὅλοι, στριμώχτηκαν, σπρώχτηκαν, καὶ τέντωναν τὸ κεφάλι  
νά δοῦν τοὺς χρευτές. Ὁ πατέρας ἀγόρασε ξεροψημένα κουλούρια,  
λουκούμια καὶ ζαχαρωτά. Μετὰ ὅλοι ἐτρεξαν γύρω ἀπὸ τὰ κήκελα  
τοῦ λούνα πάρκ, ὅλα τὰ παιδιὰ ἤθελαν ν'ἀνέβουν στὰ ἀλογάκια. Ἐ-  
πειτα πῆγαν γιὰ σκοπεβολή. Σημάδευαν μέσα στὸν κύκλο, ἀλλὰ μόνο  
ὁ Χαράλαμπος βρῆκε τὸ στόχο. Ἐρριξαν καὶ κρίκους στὰ μπουκάλια  
καὶ κέρδισαν ἓνα μπουκάλι βερυκοκάδα. Στὴν στρροφή τοῦ δρόμου εἶ-  
δαν νά ἐρχεται μιὰ ἀρκούδα. Ὁ ἀσκουδιάρης κρατοῦσε τὸ ντέφι καὶ,  
ἐπαιρνε χρήματα ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους ποὺ περνοῦσαν.

Ξαφνικά ὅμως ἡ μικρὴ δώρα ἔβαλε τὰ κλάματα. Πονοῦσε τὸ δόντι  
Ὁ πατέρας ἀνησύχησε, ἐξάλλου ἦταν πιά ἀργά τὸ ἀπόγειμα. —



Τυπικά λάθη που κάνουν τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης όταν διαβάζουν.

Νοέμβριος 1969 (δικιά)

Ο χαράλαμπος, ο Σταύρος και η Δώρα, (κά) τρία αδερφάκια, είναι φιλότιμα και μελετηρά παιδιά. Διαβάζουν τα βιβλία τους και δεν κάνουν αταξίες. Η μητέρα Δώρα μαθαίνει τα γράμματα του αλφάβητου. Είναι βλέπεις ή πιο μικρή.

Σήμερα όμως ενώ έπαιζαν, έκαναν πολλές αταξίες, δεν ήταν ορόνιμα παιδιά. Ξεπέρασαν το τραπέζι και ανέποδογύρισαν το μελανόδοχετο, δηλ η μελανή χύθηκε στο πάτωμα. Ο Σταύρος με τον χαράλαμπο έπαιζαν μέσα στο δωμάτιο με την μπάλα και έσπασαν τη κάμπα.

Η Δώρα πάλι έσπασε τη ρόδα από το ποδήλατό της. [- Πώ, πώ λέει ο Σταύρος, τί ζημιές κάναμε!] - Τώρα, ρώτα τον πατέρα σου (τί) τιμωρία θα μας βάλει. Διχταχτικά και βοβημένα πήγαν στον πατέρα. Εκείνος θυμωσε στην αρχή, αλλά τα παιδιά ζήτησαν συγγνώμη και είπαν ότι δεν θα ξανακάνουν και έτσι ο πατέρας τα συγχώρεσε για την (αρχική συμπεριφορά) τους. Την άλλη μέρα ξεκίνησαν όλοι μαζί.

Όταν έστασαν εμένασαν. Νάτε το δημοφο λιβάδι που λέγαμε! Το τοπίο ήταν γραφικότατο. Ο ούρανος ήταν πεντακίδωρος. Στη μιά πλαγιά από μιά βουρβουλα έτρεχε πεντακίδωρο νερό, και ήχημά(τα) ενός ποταμάκι. Τα παιδιά έκαναν βαρλοβλες και τίς έβαζαν να αμηνίζούν στα νερά του. Πάνω στις ροδάκινες τα χελιδόνια μελιόδοσαν. Ο Σταύρος έπαιζα(ν) και έκοψε ροδάκινα. Ένα φρού(ν) βέλασε στην απέναντι πλαγιά. Κά κι ένας καρβαλάρης καρπά(ν)ει πάνω στ'άλογό του. Σ'όλο τον κάμφο ακούγεται τό βουητό από τα τζιτζιλία. Ύστερα πήγαν στο φανηγύρι του κοφινού χωριο(ν). Τί ξεγάντωμα που γινόταν! Τέ με(ν)τή με χορευτές κατέβαινε στον κεντρικό δρόμο του χωριο(ν).

Με φωνημάκια



(Τρέξανε δλοιοι, <sup>σπριμωχτημα</sup> σπριμωχτηκαν, <sup>ρωγτημα</sup> σπρωχτηκαν, και <sup>τ ω</sup> τέντωναν το κεφαλι  
 να δουν τους χορευτες. Ο πατερας αγόρασε <sup>η σφημενο</sup> ξεροψημενα κουλουρια,  
<sup>κολληκι</sup> λουκουμια και <sup>η</sup> σαχαρωτά. Μετα <sup>τερξω</sup> δλοιοι ετρεξαν γυρω απο τα <sup>νεις</sup> καγκελα ...  
 του λουνα παρκ, ολα τα παιδια ηδελαν ν' ανεβουν στα αλογακια. 'Ε-  
 πειτα πηγαν για <sup>α</sup> σκοποβολη. Σημάσειαν μεσα στον <sup>α</sup> κυκλο, αλλα μονο  
<sup>καρολινης</sup> ο χαρολαμπος βρηκε το στοχο. 'Εβριξαν και <sup>ρικος</sup> κρικους στα <sup>σημαλι</sup> μπουκαλια  
 και κερδισαν ενα μπουκαλι βερυκοκαδα. Στην στροφη του <sup>ραγη</sup> οδου εβ-  
 δαν να ερχεται μια <sup>αδου</sup> αγκουδα. Ο <sup>κοδρης</sup> αγκουδιερης κρατουσε το <sup>α</sup> τυτεφι και  
 επαιρνε <sup>α</sup> βρηματα απο τους ανθρωπους που περνοθσαν.

<sup>αδου</sup> εαυδικα ομως η μικρη δωρα εβαλε τα <sup>α</sup> κλαματα. Πονουσε το <sup>α</sup> δοντι  
 της. Ο πατερας <sup>συνηχησε</sup> ανησυχησε, εβαλλου ηταν πια αργα το απογειυμα. 'Ε-  
 τσι γυρισαν στο σπιτι.





10 χρ. Πρωτ. 1967

102 Διτ. Σχ.

Σταυροφόρος

Ο χαράλαμος, ο Σταυρος και (η) Δώρα, τὰ τρία αδερφάκια, είν-  
 ναι φιλότιμα και μελετηρά παιδιά. Διάβάζουν κά βιβλία τους και δέν  
 κάνουν άταξίες. Η μικρή Δώρα μαθαίνει τὰ γράμματα του αλφάβητου.  
 Είναι (βλέπει) ή πιο μικρή.

Σήμερα όμως ενώ έπαιζαν, έκαναν πολλές άταξίες, δέν ήταν  
 φρόνιμα παιδιά. Έσπρωξαν τό τραπέζι και αναποδογύρισαν τό μελιανο-  
 δοχείο, όλη ή μελάνη χύθηκε στο πάτωμα. Ο Σταυρος με τον χαράλα-  
 μπο έπαιζαν μέσα στο δωμάτιο με την μπάλα και έσπασαν τη λάμπα.  
 Η Δώρα πάλι έσπασε τη ρόδα από τό ποδήλατό της.

- Πώ, πώ λέει ο Σταυρος, τί ζημιές κάναμε! - Τώρα, πρώτα τον  
 πατέρα σου. τι έμωρα θα μάς βάλει. Δισταχτικά και φοβισμένα πη-  
 γαν στον πατέρα. Έκενος θύμωσε στην αρχή, αλλά τὰ παιδιά ζήτη-  
 σαν συγγνώμη και είπαν ότι δέν θα τό ξανακάνουν και έτσι ο πατέ-  
 ρας τὰ συχώρεσε για τήν άσχημη συμπεριφορά τους. Τήν άλλη μέρα  
 Εκίνησαν όλοι μαζί.

Όταν έφτασαν εμένασαν. Νάτο τό σμορφολιβάδι που λέγαμε! Τό  
 (τό)πιο ήταν γραφικότατο. Ο ούρανός ήταν πεντακάθαρος. Στη μιά πλα-  
 γιά από μιά βρυσούλα έτρεχε πεντακάθαρο νερό, και σχημάτωζε ένα  
 ποταμάκι. Τὰ παιδιά έκαναν βαρκούλες και τίς έβάσαν ν' άρμενίζουν  
 στα νερά του. Πάνω στις ροδακινιές τὰ χελιδόνια κελαϊδοσαν. Ο  
 Σταυρος άναρριχήθηκε και έκοψε ροδακίνα. Ένα άρνι βέλαζε στην  
 άπέναντι, πλαγιά. Νά κι ένας καβαλάρης καθάριζε πάνω στ' άλόγο του.  
 Σ' όλο τον κάμπο άκούγεται τό βουητό από τὰ τζιτζιλια. Έστερα πη-  
 γαν στο πανηγύρι του κοντινου χωριου. Τη ξεφάντωμα που γινόταν  
 μιά κομπή με χόρεμνες κατέβαινε στον κεντρικό δρόμο του χωριου.



Τρέξανε όλοι, στριμώχτηκαν, σπρώχτηκαν, και τέντωναν τό κεφάλι  
 νά δούν τούς χορευτές. 'Ο πατέρας αγόρασε ξεροψημένα κουλούρια,  
 κουκούμια και ζαχαρωτά. Μετά όλοι έτρεξαν γύρω από τά κγκέλα  
 του λούνα (παρκ) όλα τά παιδιά ήθελαν ν' ανέβουν (στά αλογάνια. 'Ε-  
 πειτα πήγαν για σκοποβολή. Σημάδευαν μέσα στον κύκλο, αλλά μόνο  
 ο Χάραλαμπος βρήκε τό στόχο. Έρριξαν και κρίκους στα μπουκάλια  
 και κέρδισαν ένα μπουκάλι βερυκοκάδα. Στην στροφή του δρόμου εί-  
 δαν νά έρχεται μιá άρκούδα. 'Ο άρκουδιάρης κρατούσε τό ντέφι και  
 έπαιρνε χρήματα από τούς ανθρώπους που περνούσαν.

Έαφνικά όμως ή μικρή δώρα έβαλε τά κλάματα. Πονούσε τό δόντι  
 της. 'Ο πατέρας ανήσυχσε, έξάλλου ήταν πια άργά τό απόγευμα. Έ-  
 ται γύρισάν στο σπίτι.



## B' ημερολόγιο 1970

<sup>Καθ' ημεραν</sup> Ο χαρλάμπκος, ο Σταύρος και η Δώρα, τα τρία αδερφάκια, είν-  
 ναι φιλότιμα και μελετηρά παιδιά. Διαβάζουν τα βιβλία τους και δέν  
 κάνουν άταξίες. Η μικρή Δώρα (μπαίνει τα γράμματα του αλφάβητου.  
 Είναι βλέπεις ή πιο μικρή.

Σήμερα όμως ενώ (θαίξαν, (εγκάναψ) πολλές άταξίες, δέν ήταν  
 φρόνιμα παιδιά. Έσπασαν τό (τραπέζι και (αναποδογύρισαν τό μελανο-  
 δοχείο, όλη ή μελά(νη) χύθηκε στό πάτωμα. Ο Σταύρος μέ τόν χαρλά-  
 μπο έπαιζαν μέσα στό (ωκάνιο) μέ τήν μπάλα και έσπασαν τή λάμπα.  
 Η Δώρα πάλι έσπασε τή ρόδα από τό ποδήλατό της.

- Πά, πά λέει ό Σταύρος, τί ζημιές κάναμε! - Τώρα, ρώτα τόν  
 πατέρα σου τί τιμωρία θά μάς βάλει. Δισταχτικά και βοβιδμένα πη-  
 γαν στόν πατέρα. Εκείνος φύμωσε στην αρχή, αλλά τά παιδιά ζήτη-  
 σαν συγγνώμη και είπαν ότι δέν θά τό ξανακάνουν και έτσι ό πατέ-  
 ρας τά συχώρεσε γιά τήν άδχημη συμπεριφορά τους. Τήν άλλη μέρα  
 ξεκίνησαν όλοι μαζί.

Όταν έφτασαν ώνασαν. Κάτο τό (μορφο λιβάδι πού λέγαμε! τό  
 τοπίο ήταν γραφικότατο. Ο ούρανός ήταν πεντακάθαρος. Στή μιά πλα-  
 γιά από μιά βρυσούλα έτρεχε πεντακάθαρο νερό, και σχημάτιζε ένι  
 ποταμάκι. Τά παιδιά έκαναν βαρκούλες και τίς έβαζαν ν' άρμενίζου-  
 ν στό νερό του. Πάνω στός ροδακινίες τά χελιδόνια κελαϊδοούσαν. Ο  
 Σταύρος άναρριχήθηκε και έκοψε ροδάκινα. Ένα άρνι έλάξε στην  
 (άπέναντι πλαγιά. Νά κι ένας καρβάρης καλπάζει πάνω σ' αλόγο του.  
 Σ' όλο τόν κάμπο άκούγεται τό βουητό από τά τζιτζι(κια) "χοτερα πη-  
 γαν στό κανηγόρι του (ποντί(σου) (χωρι(ου)). Τί ξεφάντωμα πού γινόταν!  
 και πομπή μέ χρεύτες δατέβαινε στόν κεντρικό δρόμο του χωριού.



Τρέξανε όλοι, στριμώχτηκαν, σπρώχτηκαν, και τέντωναν τό κεφάλι νά δούν τούς χορευτές. Ό πατέρας αγόρασε ξεροψημένα κουλούρια, λουκούμια και ζαχαρωτά. Μετά όλοι έτρεξαν γύρω από τά κάγκελα του λούνα πάρκ, όλα τά παιδιά ήθελαν ν' ανέβουν στα άλογάκια. Έπειτα πήγαν για σκοποβολή. Σημάδευαν μέσα στον κύκλο, αλλά μόνο ο Χαράλαμπος βρήκε τό στόχο. Έρριξαν και κρίκους στα μπουκάλια και κέρδισαν ένα μπουκάλι βερυκοκάδα. Στην στροφή του δρόμου είδαν νά έρχεται μία άρκούδα. Ό άρκουδιάρης κρατούσε τό ντέφι και έπαιρνε χρήματα από τούς ανθρώπους πού περνούσαν.

Ξαφνικά όμως ή μικρή άδωρα έβαλε τά κλάματα. Πονούσε τό δόντι της. Ό πατέρας ανησύχησε, έξάλλου ήταν πιά άργά τό άπόγευμα. Έ-



~~Ολοκλήρωτος~~ 1968  
Αριστερογύνη

Ο καρβάλαμπος, ο Σταύρος και η Δώρα, τὰ τρία ἀδελφάκια, εἶ-  
ναι φιλότιμα καὶ μελετηρὰ παιδιά. Διάβάζουν τὰ βιβλία τους καὶ δέν  
κάνουν ἀταξίες. Ἡ μικρὴ Δώρα μαθαίνει τὰ γράμματα τοῦ ἀλφάβητου.  
Εἶναι βλέπεις ἢ πιὸ μικρὴ.

Σήμερα ὁμῶς ἐνῶ ἐπαίζαν, ἔκαναν πολλές ἀταξίες, δέν ἦταν  
φρόνιμα παιδιά. Ἐσπρωξεν τὸ τραπέζι καὶ ἀναποδογύρισαν τὸ μελανο-  
δοχεῖο, ὅλη ἡ μελάνη χύθηκε στὸ πάτωμα. Ὁ Σταύρος μὲ τὸν καρβάλ-  
μπο ἐπαίζαν μέσα στὸ δωμάτιο μὲ τὴν ὑπάλα καὶ ἔσπασαν τὴ λάμπα.  
Ἡ Δώρα πάλι ἔσπασε τὴ ρόδα ἀπὸ τὸ κούνητό της.

- Πῶ, πῶ λέει ὁ Σταύρος, τί ζημιές κάναμε! - Τώρα, ράτα τὸν  
πατέρα ἐσύ τί τιμωρία θά μᾶς βάλει. Δισταχτικά καὶ φοβισμένα πῆ-  
γαν στὸν πατέρα. Ἐκεῖνος θυμώσε ἀπὸ τὴν ἀρχή, ἀλλὰ τὰ παιδιά ζήτη-  
σαν συγγνώμη καὶ εἶπαν ὅτι δέν θά τὸ ἔσνακάνουν καὶ ἔτσι ὁ πατέ-  
ρας τὰ συγχώρεσε γιὰ τὴν ἀσχημη συμπεριφορά τους. Τὴν ἄλλη μέρα  
ἐσκίνησαν ὅλοι μαζί.

Ὅταν ἔφτασαν εἰσάβαν. Κατὸ τὸ ὁμορφὸ λιβάδι πού λέγαμε! Τὸ  
τόπιο ἦταν γραφικώτατο. Ὁ οὐρανὸς ἦταν πεντακάθαρος. Στὴ μιά πλα-  
γιά ἀπὸ μιά βρυσούλα ἔτρεχε πεντακάθαρο νερό, καὶ σχημάτιζε ἕνα  
ποταμάκι. Τὰ παιδιά ἔκαναν βρόχους καὶ τίς ἐβράζαν ν' ἀρμενίζουν  
στὰ νερά του. Πάνω στὶς ροδακινιές τὰ χελιδόνια κελαῖδοῦσαν. Ὁ  
Σταύρος ἀναρριχήθηκε καὶ ἔκοψε ροδακίνα. Ἐνα ἀβὴν βέλασε στὴν  
ἀπέναντ πλάγια. Νά κι ἕνας καρβαλάρης χαλπάζει πάνω στ' ἀλόγο του.  
Σ' ὅλο τὸν κάμπο ἀκαύγεται τὸ βουητό ἀπὸ τὰ τζιτζίκια. Ὑστερα πῆ-  
γαν στὸ πανηγύρι τοῦ κοντινοῦ χωριοῦ. Τί ξεράντωμα πού γινόταν!  
Μιά ποιμὴ μὲ χορεύτες κατέβαινε στὸν κεντρικὸ δρόμο τοῦ χωριοῦ.



Τρέξανε όλοι, στριμώχτηκαν, σπρώχτηκαν, και τέντωναν τό κεφάλι  
 νά δουν τούς χορευτές. Ο πατέρας αγόρασε ξεροψημένα κουλούρια,  
 λουκούμια και ζαχαρωτά. Μετά όλοι έτρεξαν γύρω από τά κάγκελα  
 του λούνα πάρκ, όλα τά παιδιά ήθελαν ν' ανέβουν στα έλογάκια. Έ-  
 πειτα πήγαν για σκοποβολή. Σημάδευαν μέσα στον κύκλο, αλλά μόνο  
 ο χαράλαμπος βρήκε τό στόχο. Έρριξαν και κρέκους στα μπουκάλια  
 και κέρδισαν ένα μπουκάλι βεβυκοκάδα. Στην στροφή του δρόμου εί-  
 δαν νά έρχεται μιá άρκούδα. Ο άρκουδιάρης κρατούσε τό ντέφι και  
 έπαιρνε χρήματα από τούς ανθρώπους που περνούσαν.

Ξαφνικά όμως ή μικρή άώρε έβαλε τά κλάματα. Πονούσε τό δόντι  
 της. Ο πατέρας ανησύχησε, έξάλλου ήταν πια άργά τό άπόγευμα. Έ-  
 τσι γύρισαν στο σπίτι.

