

**Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ**

**Σ.Ε.Υ.Π**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:**

**“ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ  
ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.”**

**ΕΙΣΗΓΗΣΗ: κ. ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΠΑΓΩΝΗ ΚΥΡΙΑΚΗ**

**Α.Μ: 532**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2008**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	4
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	5
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</b> .....	7
1.1 Η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.....	7
1.2 Θεωρίες απόκτησης της αναγνωστικής ικανότητας.....	8
1.3 Η σχέση της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου με την ανάγνωση.....	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b> .....	13
2.1 Ορισμός της δυσλεξίας.....	13
2.2 Αιτιολογία της Δυσλεξίας.....	16
2.3 Συμπτωματολογία της Δυσλεξίας.....	21
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b> .....	26
3.1 Τομείς που πρέπει να περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της Δυσλεξίας.....	26
3.2 Το Ιατρό-κοινωνικό Ιστορικό.....	26
3.3 Η Ψυχολογική εξέταση της Δυσλεξίας.....	27
3.4 Μη τυποποιημένη εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	31
3.5 Σταθμισμένα Ελληνόγλωσσα Διαγνωστικά τεστ της Δυσλεξίας.....	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b> .....	48
4.1 Η διεπιστημονική ομάδα στη δυσλεξία.....	48
4.2 Υπεύθυνοι φορείς για την διάγνωση της δυσλεξίας.....	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΙΠΛΩΝ ΚΑΙ ΤΡΙΠΛΩΝ ΣΥΜΦΩΝΩΝ</b> .....	58
5.1 Η επιλογή υλικού ασκήσεων με χρήση διπλών και τριπλών συμφώνων.....	58
5.2 Η εφαρμογή των ασκήσεων.....	62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ</b> .....	63

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	69
Παράρτημα 1: Ιατρό-Κοινωνικό Ιστορικό.....	70
Παράρτημα 2: Κατάλογος Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας.....	74
Παράρτημα 3: Ασκήσεις για την εκμάθηση ανάγνωσης διπλών και τριπλών συμφωνικών συμπλεγμάτων.....	78

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Κάθε εργασία δεν αποτελεί αποκλειστικό δημιούργημα του συγγραφέα της. Πολλοί είναι οι άνθρωποι που συνεισφέρουν με τον τρόπο τους ο καθένας για την ολοκλήρωση της. Όλους αυτούς τους ανθρώπους θα ήθελα να ευχαριστήσω: Κατ' αρχάς την Μητέρα μου που με ώθησε να ασχοληθώ με το αντικείμενο της Λογοθεραπείας και είναι δίπλα μου σε κάθε μου βήμα. Ακόμη, θα ήθελα να την ευχαριστήσω ολόψυχα για την συμβολή της σε αυτήν την εργασία με την δημιουργία των έγχρωμων σκιστών. Την κ. Οικονομίδου Μαρία που δέχθηκε να εποπτεύει την εργασία αυτή και για την άριστη συνεργασία της μαζί μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου από το ΤΕΙ Ιωαννίνων για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Παρά πολλοί μαθητές με Δυσλεξία συναντώνται καθημερινά στα ελληνικά σχολεία και είναι καταδικασμένοι στην αποτυχία, εκτός αν μπορέσουμε να τους εντοπίσουμε έγκαιρα και να τους βοηθήσουμε. Αυτοί οι μαθητές αποτελούν ένα πραγματικό μυστήριο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους γονείς τους, γιατί ενώ η νοημοσύνη τους είναι φυσιολογική, η επίδοσή τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις είναι ανεξήγητα χαμηλή και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο φαίνονται ανυπέρβλητα.

Κάποιοι μπορεί να αποδώσουν αυτήν την ανεξήγητα χαμηλή επίδοση σε προβλήματα όρασης, σε ψυχολογικές διαταραχές, σε κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες, ενώ κάποιοι άλλοι ίσως σπεύσουν να τις αποδώσουν σε τεμπελιά ή αδιαφορία.

Το φαινόμενο της Δυσλεξίας δεν είναι καινούργιο αλλά υπάρχει από παλιά. Πολλοί γονείς θυμούνται τα παιδιά τους που δεν απέδιδαν στο σχολείο παρά την βοήθεια που τους παρείχαν και ενώ η νοημοσύνη τους ήταν φυσιολογική, και σε πολλές περιπτώσεις ανώτερη από πολλούς μαθητές.

Γιατί λοιπόν ορισμένοι μαθητές υποφέρουν και δεν προοδεύουν στο σχολείο, παρά τις ικανότητες που φαίνεται ότι έχουν και τις απεγνωσμένες προσπάθειες τους;

Στην μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια να απαντηθούν όσο το δυνατό περισσότερα ερωτήματα σχετικά με την Δυσλεξία.

Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο μηχανισμός της ανάγνωσης. Στο υποκεφάλαιο 1.1 γίνεται μια περιγραφή της κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης. Στο υποκεφάλαιο 1.2 παρουσιάζονται οι θεωρίες απόκτησης της αναγνωστικής ικανότητας. Στο υποκεφάλαιο 1.3 αναλύεται η σχέση της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου με την ανάγνωση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την δυσλεξία (υποκεφάλαιο 2.1). Στο υποκεφάλαιο 2.2 αναφέρονται τα αίτια της δυσλεξίας και στο υποκεφάλαιο 2.3 αναλύονται τα συμπτώματα του φαινομένου.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με την αξιολόγηση της δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, στο υποκεφάλαιο 3.1 παρουσιάζονται οι τομείς που πρέπει να περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της δυσλεξίας. Στο υποκεφάλαιο 3.2 δίνονται κάποιες γενικές πληροφορίες για την λήψη του Ιατρό-κοινωνικού ιστορικού. Στο κεφάλαιο 3.3 παρουσιάζεται η ψυχολογική εκτίμηση της Δυσλεξίας. Στο υποκεφάλαιο 3.4 αναφέρονται οι τομείς που πρέπει να αξιολογηθούν σε μια τυποποιημένη εκπαιδευτική αξιολόγηση. Τέλος, το υποκεφάλαιο 3.5 είναι αφιερωμένο στα σταθμισμένα ελληνόγλωσσα διαγνωστικά τεστ της δυσλεξίας (Αθηνά Τεστ και Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας).

Στο κεφάλαιο 4 αναλύεται η συμβολή της διεπιστημονικής ομάδας και οι υπεύθυνοι φορείς για την διάγνωση της Δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, στο υποκεφάλαιο 4.1 αναφέρονται οι ειδικότητες που διέπουν την διεπιστημονική ομάδα της Δυσλεξίας και αναλύεται ο ρόλος τους. Στο υποκεφάλαιο 4.2 γίνεται μια εκτενής αναφορά στους υπεύθυνους φορείς για την διάγνωση της Δυσλεξίας (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και ΚΔΑΥ).

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορούσε την δημιουργία ασκήσεων ανάγνωσης για την εκμάθηση διπλών και τριπλών συμφωνικών συμπλεγμάτων. Στο υποκεφάλαιο 5.1 περιγράφεται η επιλογή του υλικού και στο υποκεφάλαιο 5.2 η εφαρμογή των ασκήσεων.

Στο έκτο κεφάλαιο αναφέρονται τα συνολικά συμπεράσματα της πτυχιακής εργασίας.

Τέλος, δίνεται η βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκε η εργασία αυτή και μετά τα παραρτήματα. Στο παράρτημα 1 δίνεται ένα ιατροκοινωνικό ιστορικό. Στο παράρτημα 2 δίνεται ένα κατάλογος με τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Το παράρτημα 3 είναι αφιερωμένο στις ασκήσεις ανάγνωσης διπλών και τριπλών συμφωνικών συμπλεγμάτων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

## 1.1 Η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης

«Ανάγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων μέσω ενός κειμένου (*Pumfrey, 1991*). Δηλαδή, να μπορεί το άτομο να ερμηνεύει το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου με σκοπό να αποσπάσει το εννοιολογικό του περιεχόμενο (*Πόρποδας, 1983*). Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία που απαιτεί, οπτικές, ακουστικές και κινητικές ικανότητες, ώστε να μπορέσει το άτομο να αναγνωρίσει τα σύμβολα και τις λέξεις, να τα συνδυάσει με τους κατάλληλους ήχους και να προσδώσει σε αυτά έννοιες που προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες του (*DES, 1972*).»

«Κατά την ανάγνωση, σημαντικό ρόλο παίζει το μάτι, ως προσληπτικό όργανο. Οι κινήσεις των ματιών κατά μήκος της γραμμής δεν είναι συνεχής, αλλά διακεκομμένες. Πρόκειται για μια αλληλοδιαδοχή αλμάτων, βαλιστικών κινήσεων (*saccades*) από αριστερά προς τα δεξιά και στάσεων (*fixations*), όπου το μάτι εστιάζεται πάνω σε μια περιοχή μήκους 15 mm περίπου» (*Ζάχος, 1992*).

Κατά την διάρκεια των στάσεων προσλαμβάνονται οι οπτικές πληροφορίες. Η χρονική διάρκεια των στάσεων, καθώς και ο αριθμός τους ποικίλλει και εξαρτάται από την πολυπλοκότητα του αναγνωστικού κειμένου, την ακρίβεια που θέλουμε να έχει η ανάγνωση μας και από άλλους παράγοντες.

Κάποιες έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι ο χρόνος της δυνατής ανάγνωσης είναι περίπου διπλάσιος απ' ότι η σιωπηρή. Η διαφορά οφείλεται κυρίως στο ότι πρέπει να γίνουν όλες οι αρθρωτικές και αναπνευστικές κινήσεις για την εκφώνηση (*Ζάχος, 1992*).

Ο ορισμός που δίνεται από τον *Ζάχο (1992)*, για την ανάγνωση είναι ο ακόλουθος: Κατά την αναγνωστική διαδικασία γίνεται αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, τόσο οπτική όσο και σημασιολογική.

## 1.2. Θεωρίες απόκτησης της αναγνωστικής ικανότητας.

Σύμφωνα με την *Frith (1985)*, πολύ πριν το παιδί μάθει να διαβάζει και να γράφει, έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει οπτικά κάποια λεκτικά σύνολα λόγω κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους στην μορφολογία τους.

Μπορούν δηλαδή να αποδώσουν τα ονόματα γραπτών επιγραφών, σημάτων, προϊόντων ακόμη και εάν αυτά είναι γραμμένα σε ξένη γλώσσα (π.χ. το σήμα – όνομα των Coca-Cola)

Αυτό είναι το πρώτο στάδιο της απόκτησης της ανάγνωσης και στηρίζεται στην απομνημόνευση των υπερισχυόντων μορφολογικών χαρακτηριστικών μιας λέξης. Σύμφωνα με την Uta Frith η φάση αυτή ονομάζεται **Λογογραφική Φάση**.

Έπειτα, τα παιδιά περνούν στην **Αλφαβητική Φάση** όπου εκεί ανακαλύπτουν την σχέση μεταξύ γραφήματος και φωνήματος και χρησιμοποιείται η φωνημογραφική αντιστοιχία.

Μετά από την φάση αυτή, ένα παιδί μπορεί να αρχίσει να αναπτύσσει ικανοποιητικά την ικανότητα για Γραφή-Ορθογραφία και να αποκωδικοποιεί λέξεις που του είναι άγνωστες βασισμένο στην ικανότητα έχει τώρα αποκτήσει.

Τελευταία αναπτύσσεται η **Ορθογραφική Φάση**, κατά την οποία ο μαθητής αναγνωρίζει αυτόματα κάποια μορφολογικά σύνολα κατά την Ανάγνωση και έτσι, ακόμα και όταν αυτά δεν είναι σύμφωνα με τους κανόνες της φωνημογραφικής αντιστοιχίας διαβάζονται με επιτυχία. (Στην ελληνική γλώσσα, αυτό παρατηρείται στα δίψηφα φωνήεντα ει, οι, αι, στους συνδυασμούς ευ, αυ, στα συμπλέγματα σμ, σγ, κ.λ.π τα οποία δεν διαβάζονται όπως γράφονται.)

Ο Coltheart, (1980) παρουσίασε ένα σύγχρονο μοντέλο για να κατανοήσουμε τι συμβαίνει πραγματικά τη στιγμή που διαβάζουμε.

Παρουσιάζεται η λέξη οπτικά στον αναγνώστη. Εκείνη τη στιγμή ενεργοποιείται η διαδικασία αναγνώρισης των οπτικών χαρακτηριστικών της λέξης και ακολουθείται ένας από τους παρακάτω δρόμους για να επιτευχθεί η ανάγνωση της λέξης.

**Α δρόμος:** Αντιστοιχεί τα γραφήματα από τα οποία αποτελείται η λέξη με τα αντίστοιχα τους φωνήματα τηρώντας πάντα τους κανόνες της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας κι έτσι εκφέρει την λέξη.

**Β δρόμος:** Εάν η συγκεκριμένη λέξη έχει κωδικοποιηθεί και υπάρχει ήδη κατεγγραμμένη, τότε αναλύοντας τα οπτικά χαρακτηριστικά της λέξης αυτή τον παραπέμπει αυτόματα στο οπτικό λεξικό που έχει στη μνήμη του. Σε αυτήν την περίπτωση επειδή το λεκτικό σύνολο είναι



οικείο δίνονται στοιχεία για την ανάγνωση του και δεν χρειάζεται να ακολουθηθούν οι κανόνες της γραφημικής – φωνημικής μετάφρασης.

Ο Πόρποδας (1997) αναφέρει ότι με βάση τις πειραματικές έρευνες της ψυχολογίας έχουν διαμορφωθεί δύο θεωρίες αναφορικά με το **πώς ο ικανός αναγνώστης διαβάσει μια οπτικά παρουσιασμένη λέξη.**

Η πρώτη θεωρία ονομάστηκε «υπόθεση φωνημικής κωδικοποίησης» ή «έμμεση λεξική πρόσβαση» και η δεύτερη ονομάστηκε «υπόθεση γραφημικής κωδικοποίησης» ή «άμεση λεξική πρόσβαση», ενώ μια τρίτη συμβιβαστική θεωρία είναι γνωστή ως «υπόθεση διττής κωδικοποίησης».

- ***Η υπόθεση της φωνημικής κωδικοποίησης***

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή για την ανάγνωση μιας λέξης η οποία παρουσιάζεται οπτικά είναι απαραίτητη η μετατροπή της πρώτα σε φωνημική παράσταση. Για να επιτευχθεί αυτή η μετατροπή ο αναγνώστης πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες που ορίζει η γραφημική-φωνημική αντιστοιχία. Ο αναγνώστης βασιζόμενος στην φωνημική παράσταση της λέξης επιτυγχάνει να ανακαλέσει από την μνήμη του, αφού πρώτα την εντοπίσει, την λεξικό-σημασιολογική παράσταση της λέξης. Ο τρόπος είναι παρόμοιος με αυτόν της αναγνώρισης της προφορικής λέξης. Το φωνημικό στάδιο που μεσολαβεί ανάμεσα στο γραφημικό και σημαντικό στάδιο της αναγνώρισης της λέξης έχει υποστηριχθεί ότι καθυστερεί την αναγνωστική διαδικασία.

Η υπόθεση της φωνημικής κωδικοποίησης παρ' όλο που έχει υποστηριχθεί από πειραματικές μελέτες, κατά καιρούς έχει δεχθεί και έντονη κριτική.

- ***Η υπόθεση της γραφημικής κωδικοποίησης***

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης ανακαλύπτει τη λεξικό-σημασιολογική παράσταση της λέξης αφού έχει αποκωδικοποιήσει την γραφημική της παράσταση. Και αυτή η θεωρία έχει δεχθεί κριτικές.

- ***Η υπόθεση της διττής κωδικοποίησης***

Η θεωρία αυτή βασίζεται στις δυο προηγούμενες και υποστηρίζει ότι για να επιτευχθεί η ανάγνωση μιας λέξης και να εντοπιστεί η λεξικό-σημασιολογική της παράσταση θα πρέπει να αποκωδικοποιηθεί η φωνημική όσο και η γραφημική της παράσταση. Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής αναφέρουν ότι η αναγνωστική διαδικασία που θα βασιζόταν μόνο στην φωνημική και γραφημική κωδικοποίηση της λέξης θα γινόταν με πολλά λάθη λόγω της ορθογραφικής δομής της γλώσσας. Ειδικότερα οι *Frederixen* και *Kroll* (1976) ανέφεραν ότι η ταχύτητα με την οποία ο κανονικός αναγνώστης διάβαζε ψευδολέξεις ήταν μεγαλύτερη από την ταχύτητα με την οποία αναγνώριζε κανονικές λέξεις. Η ανάγνωση ψευδολέξεων

επιτυγχάνεται μόνο με την εφαρμογή κανόνων της φωνημικο-γραφημικής αντιστοιχίας διότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο άρα και σημασιολογικές παραστάσεις τις οποίες να ανακαλέσουν από την μνήμη. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση κανονικών λέξεων είναι ταχύτερη λόγω της σύνθετης αποκωδικοποίησης που πραγματοποιείται (γραφημική-φωνημική-σημασιολογική και γραφημική-σημασιολογική κωδικοποίηση τους). Σύμφωνα με τους *Baron* και *Strawson (1976)* ένας ενήλικας αναγνώστης διαβάζει τις ορθογραφικά ανώμαλες λέξεις με πιο αργή ταχύτητα απ' ό,τι τις κανονικές λέξεις διότι οι λέξεις αυτές δεν τηρούν τους κανόνες της φωνημικο-γραφημικής αντιστοιχίας (π.χ στη λέξη «παιδεία»). Συμπερασματικά, η ταχύτερη ανάγνωση ορθογραφικά κανονικών λέξεων οφείλεται στην διττή κωδικοποίηση τους ενώ η αποκωδικοποίηση των ανώμαλων ορθογραφικά λέξεων μπορεί να οφείλεται στην υπόθεση της γραφημικο-σημαντικής αντιστοιχίας.

### **1.3 Η σχέση της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου με την ανάγνωση.**

Σύμφωνα με την Μαυρομάτη οι αδυναμίες στην δομή και την λειτουργικότητα του εγκεφάλου έχουν ως αποτέλεσμα συγκεκριμένα γνωσιακά ελλείμματα. Το κυριότερο γνωσιακό έλλειμμα των παιδιών με δυσλεξία είναι η αδυναμία επεξεργασίας του φωνολογικού επιπέδου του λόγου.

Ο όρος **φωνολογική συνειδητότητα** αναφέρεται στην απρόσκοπτη επεξεργασία του λόγου, η οποία οδηγεί σε συνειδητοποίηση των φωνημάτων που συνθέτουν τον προφορικό λόγο. Αυτή η φωνητική συνειδητοποίηση συνδέεται με το ρυθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Μια ικανοποιητικά καλλιεργημένη φωνολογική συνειδητότητα συνεπάγεται την ικανότητα αντίληψης των συστατικών μερών του λόγου, των φωνημάτων σε μια σωστή σειρά και θέση μέσα στον προφορικό λόγο. Μια ταυτόχρονη καλή γνώση των γραμμάτων θα αποτρέψει τυχόν φωνολογικά λάθη, δηλαδή παραλείψεις, προσθήσεις, αντιμεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών.

Από την στιγμή της έκθεσης ενός παιδιού στο λόγο δημιουργούνται σταδιακά νοερές «Φωνολογικές Αναπαραστάσεις». Πρόκειται για την κωδικοποίηση των φωνολογικών συνόλων που ακούγονται στην ομιλούμενη γλώσσα. Όσο πιο ακριβείς γίνονται οι «Φωνολογικές Αναπαραστάσεις» τόσο καλύτερα αναπτύσσεται και η Φωνολογική Συνειδητότητα.

Μόλις το παιδί πάει στο σχολείο και διδαχθεί τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας του αναπτύσσονται οι «Ορθογραφικές Αναπαραστάσεις» της γραπτής γλώσσας. Οι φωνολογικές

αναπαραστάσεις αρχίζουν να συνδέονται στενά με τις Ορθογραφικές Αναπαραστάσεις, τόσο που κάθε φώνημα έχει το αντίστοιχο μόρφωμα του.

Η Φωνολογική Ενημερότητα ή πιο σωστά Φωνολογική Συνειδητότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τα φωνολογικά σύνολα του λόγου του και αποτελεί μια βασική και αναγκαία προϋπόθεση για την εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Η αναγνώριση όλων των φθόγγων από τους οποίους αποτελείται μια λέξη και με τη σωστή σειρά αποτρέπει τα λάθη στην γραφή αυτής της λέξης.

Τα παιδιά με δυσλεξία δεν αναπτύσσουν ομαλά τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Η φωνολογική επεξεργασία του λόγου παρουσιάζει δυσκολίες και με την σειρά της επηρεάζεται η ανάπτυξη της φωνολογικής συνειδητότητας. Έντονη δυσκολία παρουσιάζεται στην αντίληψη των παιδιών αυτών ότι γεγονός ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φθόγγους. Η δυσκολία των ατόμων με δυσλεξία να αναλύσουν τον προφορικό λόγο, οφείλεται στο γεγονός ότι δεν κατανοούν ότι η λέξη, η συλλαβή και το φώνημα είναι αυτόνομα και έτσι δεν μπορούν να χωρίσουν μια λέξη σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φθόγγους.

Επίσης, τα άτομα αυτά δεν αναγνωρίζουν εύκολα τα λεκτικά σύνολα που ομοιοκαταληκτούν ή είναι ομόηχα. Δυσκολία παρουσιάζεται στην επεξεργασία των λέξεων δηλαδή να κάνουν προσθαιρέσεις φωνημάτων ή να αλλάζουν τελείως την σειρά τους έτσι ώστε να σχηματίζουν νέες λέξεις ή ψευδολέξεις. Δεν μπορούν να επαναλάβουν σύνθετα πολυσύλλαβα λεκτικά σύνολα ή δύσκολες φράσεις ( π.χ Άσπρη πέτρα ξέξασπρη κι από τον ήλιο ξεξασπρότερη).

Όλες οι παραπάνω φωνολογικές αδυναμίες έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η δυσκολία τους να αντιληφθούν που ακριβώς βρίσκεται ο κάθε φθόγγος μέσα στην λέξη έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να παραλείπουν, αντιμεταθέτουν, αντιστρέφουν γράμματα και συλλαβές, τόσο στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.

Τα έντονα ορθογραφικά λάθη που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά στις γραμματικές καταλήξεις σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με τις αδυναμίες τους να επεξεργαστούν φωνολογικά τον λόγο. Για παράδειγμα δυσκολεύονται να αναφέρουν λεκτικά σύνολα που έχουν την ίδια κατάληξη (π.χ «-αίνω») και συνήθως δίνουν κάποια τα οποία μοιάζουν πολύ μεταξύ τους (Μαυρομμιάτη, 2004).

Την σχέση της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου με την ανάγνωση αναφέρει και η Παντελιάδου στο βιβλίο της *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη* (2000). «Στην διάρκεια των δυο τελευταίων δεκαετιών η έρευνα υπογράμμισε την εξαιρετικά σημαντική

σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής δεξιότητας. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη και διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας. Από την μια πλευρά, οι μαθητές που εισέρχονται στο δημοτικό με χαμηλή φωνολογική ενημερότητα επιτυγχάνουν λιγότερο στην ανάγνωση απ' ό,τι οι μαθητές που διαθέτουν υψηλή φωνολογική ενημερότητα. Από την άλλη, η φωνολογική ενημερότητα καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία της ανάγνωσης παρέχοντας σημαντικά περιθώρια διδακτικής παρέμβασης.»

Η διάκριση των επιμέρους φωνημάτων του προφορικού λόγου δεν αποτελεί πάντα μια εύκολη διαδικασία για τα παιδιά. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα στην ηλικία των 7 χρόνων το 80% των παιδιών είναι ικανά να διακρίνουν τις συλλαβές και τα φωνήματα στις λέξεις (*Blachman, 1991, Lyon, 1996*). Τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται σε αντίστοιχες δραστηριότητες, είναι εκείνα που αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση (*B. Shaywitz & S. Shaywitz, 1994*).

Το σχολείο και η εισαγωγή του παιδιού σε αυτό απαιτούν την σύνδεση του προφορικού με το γραπτό λόγο. Σε αυτό το σημείο τα πιθανά προβλήματα ομιλίας που είχε το παιδί ίσως εκδηλωθούν σαν μαθησιακές δυσκολίες. Η αντιμετώπιση προβλημάτων γραφής και ανάγνωσης στα παιδιά έγκειται στην δυσκολία κατανόησης της σχέσης μεταξύ γραφήματος και φωνήματος των γραμμάτων της αλφαβήτου. Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να χειριστούν τα φωνήματα μέσα σε συλλαβές και λέξεις. Η έλλειψη επαρκώς ανεπτυγμένης φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί τον πρόδρομο στην ανάπτυξη δυσκολιών ανάγνωσης (*Frost, 1998*). Η εντόπιση των δυσκολιών στην φωνολογική ενημερότητα μπορεί να γίνει εύκολα με απλές δραστηριότητες όπως να ζητηθεί από το παιδί να προφέρει μια λέξη παραλείποντας κάποιο γράμμα. Για να αξιολογήσει και την ικανότητα σύνδεσης μεμονωμένων φωνημάτων για την δημιουργία συλλαβών, μπορούν να δοθούν στο παιδί 3 φωνήματα και να του ζητηθεί να δημιουργήσει μια συλλαβή στην οποία να περιέχονται και τα τρία αυτά φωνήματα (*Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2002*)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.

### 2.1 Ορισμός της δυσλεξίας

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997) ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει δυσκολίες στην μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής και οι οποίες δυσκολίες δεν συνδέονται με διανοητικά ή οργανικά ελλείμματα αλλά είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά. Τελικά πολλά παιδιά με δυσλεξία θα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αλλά η επίδοσή τους θα είναι χαμηλότερη από αυτή που αναμένεται για την ηλικία και το νοητικό τους πηλίκο. Η δυσλεξία μελετήθηκε και ανακαλύφθηκε από τον κλάδο της Ιατρικής αλλά σύντομα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και άλλων κλάδων όπως η Παιδαγωγική και η Ψυχολογία. Αποτέλεσμα της εμπλοκής αυτών των επιστημών δεν ήταν η πολύπλευρη μελέτη του προβλήματος της Δυσλεξίας αλλά η διαμάχη μεταξύ των κλάδων αυτών.

Στην πορεία της πολύχρονης μελέτης του προβλήματος της δυσλεξίας οι μελετητές αλλάζανε πολλούς όρους μέχρι να καταλήξουν στον όρο «Δυσλεξία».

Οι πιο σημαντικοί από αυτούς τους όρους είναι «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία». Στην αγγλική βιβλιογραφία ο όρος δυσλεξία ποτέ δεν χρησιμοποιείται χωρίς κάποιο από τα εμπρόθετα επίθετα «ιδιοσυστασιακή» (constitutional) ή «εξελικτική» (developmental) ή «ειδική» (specific), το τελευταίο σύμφωνα με τον Eisenberg δηλώνει μια ιδιοπαθή κατάσταση της οποίας η αιτία είναι άγνωστη. Οι όροι «ειδική δυσλεξία», «εξελικτική δυσλεξία» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» έχει διαπιστωθεί ότι χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την ίδια διαταραχή.

Κατανοούμε λοιπόν ότι η εύρεση ενός ορισμού για την δυσλεξία δεν είναι εύκολη.

Παρ' όλα αυτά η Διεθνής Ομοσπονδία Νευρολογίας το 1968 όρισε την «Δυσλεξία» και την «Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία».

«Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά την φοίτηση τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις σχολικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες» (Πόρποδας, 1997).

«Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές τους ικανότητες,

την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικό-πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης, και ως ένα βαθμό απροσδιόριστης αιτιολογίας» (Πόρποδας, 1997).

Πάνω από 20 χρόνια αργότερα η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (1989) έδινε τον ακόλουθο ορισμό για την δυσλεξία περιγράφοντας την ως:

«Μια χαρακτηριστική, ειδική δυσκολία, οργανικής προέλευσης, στην εκμάθηση μιας ή περισσότερων γλωσσικών διεργασιών, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραπτή γλώσσα, η οποία είναι δυνατόν να συνοδεύεται από δυσκολία σε ότι έχει σχέση με τους αριθμούς (δυσαριθμησία). Συνδέεται ειδικότερα με τη δυνατότητα επεξεργασίας και χρήσης της γραπτής γλώσσας (αλφαβητικής, αριθμητικής και μουσικής, αν και συχνά επηρεάζει σε κάποιο βαθμό και τον προφορικό λόγο.» (Λιβανίου, 2004).

Το 1999 και ξανά το 2003, η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρία υιοθετεί τον ορισμό στον οποίο κατέληξε, το 1997, το Συμβούλιο Υγείας της Ολλανδίας, σε ότι αφορά έναν περισσότερο «λειτουργικό» ορισμό της δυσλεξίας (Gersons-Wolfensberger & Ruijsenaars, 1997). Ο λειτουργικός αυτός ορισμός της δυσλεξίας διατυπώνεται σήμερα από τους Βρετανούς ειδικούς ως εξής:

«Η δυσλεξία είναι έκδηλη όταν η σωστή και ευχερής ανάγνωση ή/και η ορθή γραφή των λέξεων (ορθογραφία) αναπτύσσονται πολύ ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Εστιάζει στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (αλφαβητισμός) σε επίπεδο «λέξης» και υποδηλώνει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και εμμένον, παρά τις πρόσφορες μαθησιακές / μορφωτικές ευκαιρίες. Παρέχει τη βάση για μια σταδιακή αξιολόγηση μέσα από τις διδακτικές διαδικασίες» (Λιβανίου, 2004).

Το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει αδυναμία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ μπορεί να μην παρουσιάζεται καμία δυσκολία στην εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων (μουσική, μαθηματικά).

Κατά τον Jean Cheng Gorman (2004), ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται συχνά για να αναφερθεί σε αναγνωστικές δυσκολίες, και είναι οικείος όρος για πολλούς ανθρώπους. Κάποιοι τον χρησιμοποιούν για να περιγράψουν όλα τα προβλήματα που συνδέονται με ανάγνωση και γραφή ή κάποιοι αντιλαμβάνονται την δυσλεξία σαν ένα πρόβλημα με αντιστροφές γραμμμάτων (π.χ να γράφουν «3» αντί για «ε»). Παρ' όλη την διαμάχη, η δυσλεξία έχει διαγνωσθεί σωστά ως ένας τύπος αναγνωστικής ανικανότητας και σχετικά με άλλους τύπους μαθησιακών δυσκολιών έχει κατανοηθεί σωστά. Η κύρια δυσκολία του προβλήματος είναι η φωνολογική επεξεργασία. Κάθε γλώσσα αποτελείται από φωνήματα. Διαφορετικοί συνδυασμοί αυτών των μικρών ηχητικών μονάδων δημιουργούν τις λέξεις. Ένα

παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολία να διακρίνει τα φωνήματα όταν αυτά είναι συγκεντρωμένα σε μια λέξη. Αντίστοιχα, ένα παιδί δυσκολεύεται να συνθέσει τα φωνήματα σε λέξεις όταν γράφει. Η ανάγνωση γίνεται αγγαρεία εξαιτίας της δυσκολίας αναγνώρισης των ηχητικών μονάδων που συνθέτουν τις λέξεις. Η ορθογραφία και η γραφή αποτελούν προκλήσεις για τον ίδιο λόγο. Οι ασκήσεις αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης των αριθμών των συλλαβών σε μια λέξη είναι εξαιρετικά δύσκολες για παιδιά με δυσλεξία.

Πρόκειται για μια σοβαρή διαταραχή, η οποία συνδέεται με ανωμαλίες στην περιοχή του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνη για τις γλωσσικές λειτουργίες. Τα άτομα με δυσλεξία αδυνατούν να αντιληφθούν την φωνολογική δομή της γλώσσας, γεγονός που τους εμποδίζει να επεξεργαστούν γλωσσικές πληροφορίες και να απομνημονεύσουν τον προφορικό λόγο. Επίσης, παρουσιάζεται δυσκολία στην απόδοση της σωστής αντιστοιχίας γράμματος – φωνήματος, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσχερειών στην οικοδόμηση και κατάκτηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής. ( *Αθανasiάδη, 2001* )

Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας, η Δυσλεξία ανήκει στις μαθησιακές δυσκολίες και πρόκειται για δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε άτομα τα οποία έχουν όλες τις ικανότητες και δυνατότητες για τις εργασίες αυτές. Το νοητικό δυναμικό των παιδιών αυτών είναι κανονικό ή και ανώτερο του φυσιολογικού, η όραση και ακοή τους φυσιολογική, τα κοινωνικά τους περιβάλλοντα θετικά και φοιτούν σε οργανωμένα σχολεία. Τα παιδιά αυτά έρχονται αντιμέτωπα με την σχολική αποτυχία.

Η αποτυχία τους οφείλεται αφενός στην πραγματική δυσκολία τους να μάθουν και να καταλάβουν τα σύμβολα που αντιπροσωπεύουν τα γράμματα και το σύστημα ανάγνωσης-γραφής.

Η Μαυρομμάτη (1995) αναφέρει ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν πρόβλημα με την λεκτική έκφραση, εκτός εάν συμβαίνει συμπτωματικά να υπάρχει και κάποια διαταραχή στην άρθρωση και την ομιλία.

«Δυσλεξία σημαίνει εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην Ανάγνωση, δυσανάλογα επίμονη προς την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του μαθητή, και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση Ορθογραφικής ικανότητας» (*Μαυρομμάτη, 1995*)

Εντούτοις, μέχρι τώρα κανένας ορισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ακριβής, πλήρης και απόλυτα σωστός. Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως όλοι οι κατά καιρούς χρησιμοποιούμενοι όροι αναφέρονται σε μια δυσκολία ή διαταραχή χωρίς συγκεκριμένη χαρακτηριστική κλινική

εικόνα, για την οποία η μεν αιτιολογία θα μπορούσε να είναι πολλαπλή, η δε θεραπευτική αγωγή τόσο ποικίλη, όσο και η φαινοτυπική μορφή της δυσλεξίας.

## 2.2 Αιτιολογία της Δυσλεξίας

Οι επιστήμονες χρόνια τώρα προσπαθούν μέσα από λεπτομερείς έρευνες να ανακαλύψουν την φύση της λειτουργικής ανωμαλίας του δυσλεξικού μαθητή που οδηγεί στην έντονη δυσκολία αναγνώρισης των γραμμάτων. Οι απόψεις προέρχονται από διαφορετικά πεδία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αντιπαλότητα. Βέβαια το ζήτημα σχετικά με το εάν πρόκειται για ενδογενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες που προκαλούν την βλάβη, έχει λυθεί και είναι πλέον γνωστός ο σύμφυτος χαρακτήρας της δυσλεξίας. Αυτό που προσπαθούν να ανακαλύψουν οι επιστήμονες είναι πως εκδηλώνεται αυτή η λειτουργική βλάβη, και κατά συνέπεια, ποιες λειτουργίες δεν διενεργούνται με τον σωστό τρόπο, με αποτέλεσμα την εκδήλωση διαταραχών στην ανάγνωση και την γραφή. Οι απόψεις σε αυτό το θέμα κατευθύνονται από τον κλάδο που ανήκει ο επιστήμονας που θα το ερευνήσει. (*Πόρποδας, 1997*).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι διάφορες υποθέσεις σχετικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας. Οι υποθέσεις αυτές κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες.

«Σύμφωνα με την κατάταξη αυτή η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα:

- (α) νευρολογικής υπολειτουργίας,
- (β) ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας
- (γ) γενετικών ανωμαλιών και
- (δ) λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.» (*Πόρποδας, 1997*)

Παρακάτω θα αναπτυχθούν εκτενέστερα οι υποθέσεις για την αιτιολογία της δυσλεξίας.

### (α) Η υπόθεση της νευρολογικής υπολειτουργίας

Αρκετοί ερευνητές (*Kinsbourne & Warrington, 1963 - Naidoo, 1972*) έχουν υποστηρίξει την άποψη ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα με διάφορα νευρολογικά ελλείμματα, όπως δυσκολίες στην χωρική αντίληψη και οργάνωση, στην διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και ακόμα στην άρθρωση του προφορικού λόγου. Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στην δημιουργία δυο θεωριών σχετικά με την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας, ενώ η δεύτερη υποστηρίζει την ανώμαλη οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας λόγω



λειτουργικής βλάβης. Σύμφωνα με τον Benton (1975), καμία από τις παραπάνω δυο υποθέσεις δεν έχει υποστηριχθεί ευρέως αλλά και καμία δεν έχει αποκλειστεί. Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει την άποψη μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, η οποία μπορεί να προκλήθηκε από κάποια ασθένεια ή να είναι κληρονομική. Η διαταραχή αυτή προκαλεί αναγνωστικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Geschwind η περιοχή της συμβολής του κροταφικού, ινιακού και βρεγματικού λοβού είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία του γραπτού λόγου και ανώμαλη ανάπτυξη της οδηγεί σε αναγνωστικές δυσκολίες. Σύμφωνα με την δεύτερη θεωρία, που προτάθηκε κυρίως από τον Orton, η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε ελλιπή οργάνωση του εγκεφάλου. Σε αυτή τη θεωρία βασίστηκαν οι απόψεις που αποδίδουν την δυσλεξία σε «καθυστέρηση ωρίμανσης» και «ελαφριά εγκεφαλική δυσλειτουργία», οι οποίες όμως δεν έχουν υποστηριχθεί.

Το ερώτημα εάν μια υπολειτουργία του νευρικού συστήματος προκαλεί δυσλεξία, δεν έχει απαντηθεί. «Το συμπέρασμα του Benton (1975) είναι ότι η νευρολογική βάση της ειδικής δυσλεξίας δεν έχει αποδειχθεί και ότι οι μαρτυρίες που την υποστηρίζουν είναι ευκαιριακές. Επίσης, ο Critchley (1970) επισημαίνει ότι οι διάφορες, νευρολογικής φύσεως, εκδηλώσεις που συνοδεύουν την δυσλεξία δεν πρέπει, απαραίτητα, να συνδέονται αιτιολογικά μαζί της» (Πόρποδας, 1997).

### **(β) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία**

Μια άλλη άποψη που έχει προταθεί υποστηρίζει ότι τα άτομα που έχουν δυσλεξία δεν έχουν κυρίαρχο ημισφαίριο ή αυτό εκδηλώνεται καθυστερημένα. Οι υποστηρικτές της άποψης αυτής βασίστηκαν στα παρακάτω:

1. Στην γνώση ότι το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την παραγωγή λόγου.
2. Στην συνειδητοποίηση ότι η δεξιοχειρία και η μονόπλευρη ευθύνη της ομιλίας οφείλονταν σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.
3. Η δυσκολία κατάκτησης των εννοιών «δεξί – αριστερό» από τους δυσλεξικούς φανερώνει την ελλιπή εγκεφαλική κυριαρχία. Η δυσκολία αυτή είναι η αιτία των καθρεπτικών λαθών στη γραφή και ανάγνωση των δυσλεξικών μαθητών(Πόρποδας, 1997).

### **(γ) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών**

Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή η δυσλεξία είναι κληρονομική, καθώς παρατηρούνται περιστατικά δυσλεξίας στην οικογένεια του δυσλεξικού. Η άποψη ότι η δυσλεξία είναι

κληρονομική έχει διαμορφωθεί από τις αρχές του αιώνα (*Benton, 1975*). Μια έρευνα του Hallgren (1950) ενίσχυσε σημαντικά την γενετική θεωρία, καθώς βρέθηκε ότι 276 παιδιά στην Στοκχόλμη είχαν ιστορικών αναγνωστικών διαταραχών. Άλλα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται από τον Critchley, (1970) δείχνουν πως ένα στα δύο δυσλεξικά παιδιά έχει οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας. Τα πιο ενισχυτικά ερευνητικά δεδομένα είναι εκείνα που προέρχονται από έρευνες μονοζυγοτικών και διζυγοτικών δίδυμων παιδιών, από τα οποία το ένα τουλάχιστον παρουσιάζει διαταραχή της ανάγνωσης. Τέτοιου είδους έρευνες έδειξαν ότι η πιθανότητα από 12 ζευγάρια μονοζυγοτικών δίδυμων να είναι και τα δυο αδέρφια δυσλεξικά είναι και στα 12 (δηλαδή συμφωνία 100%). Αντίθετα από 33 ζευγάρια διζυγοτικών δίδυμων το αντίστοιχο ποσοστό είναι ήταν 33%. Αρκετά περιστατικά δυσλεξίας ανακάλυψαν συγγενικά με τις ίδιες διαταραχές δυο έως τρεις γενιές πριν. Βασισμένοι σε όλα τα παραπάνω οι ερευνητές υποστήριζαν ότι η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται σύμφωνα με τους νόμους του Mendel.

Κάποιοι ερευνητές δεν βρέθηκαν να ενισχύουν την γενετική θεωρία (*Rutter, Tizard και Whitmore, 1970*) αλλά αντίθετα να δίνουν την δική τους ερμηνεία στην συχνή εμφάνιση περιστατικών δυσλεξίας στην ίδια οικογένεια.

Η άποψη της Μαυρομάτη σχετικά με την γενετική φύση της δυσλεξίας είναι η ακόλουθη. Γνωρίζουμε τα χρωμοσώματα μας είναι 46 και ότι τα παίρνουμε 23 από τον πατέρα και 23 από την μητέρα. Κάθε ένα χρωμόσωμα φέρει το γενετικό μας υλικό, τις αλυσίδες του DNA μας που αποτελείται από έναν πολύ μεγάλο αριθμό γονιδίων. Όπως καταλαβαίνουμε η διερεύνηση σχετικά με την κληρονομική φύση της δυσλεξίας είναι πολύ δύσκολη λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού των γονιδίων τα οποία περιέχονται σε κάθε ένα από τα 46 χρωμοσώματα. Κάποιες διαταραχές όπως και η Δυσλεξία συμβαίνει να μην είναι αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης ανωμαλίας σε ένα συγκεκριμένο γονίδιο. Η μεταβίβαση της συγκεκριμένης διαταραχής θεωρείται πολύ πολύπλοκη λόγω του ότι εμπλέκονται πολύ παράγοντες και γιατί δεν μεταβιβάζεται απλώς και μόνο από ένα γονίδιο ακολουθώντας τον νόμο του Mendel. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες οικογένειες με διαταραχές ανάγνωσης έχει βρεθεί ότι περισσότερα από ένα διαφορετικά γονίδια σχετίζονται με την αιτιολογία της. Βέβαια αυτή η δυσκολία συναντάται γενικά στην διερεύνηση πολλών διαταραχών και θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί ποιο ακριβώς γονίδιο ευθύνεται κάθε φορά (*Μαυρομάτη, 2004*)

«Παρ' όλα αυτά έχει ήδη παρατηρηθεί κάποια σχέση ανάμεσα στην Δυσλεξία και στα γονίδια των χρωμοσωμάτων 15 (*Smith, Kimberling, Pennington and Lubs, 1983*) και του

χρωμοσώματος 6. (*Cardon et al., 1994, Fisher et al., 1999, Gayan et al., 1995, Grigorenko et al., 1997*)»

Επίσης κάποια άλλη έρευνα υποστηρίζει ότι το χρωμόσωμα 1 μπορεί να ευθύνεται για την Δυσλεξία, εύρημα το οποίο όμως δεν έχει επιβεβαιωθεί από πουθενά αλλού. (Μαυρομμάτη, 2004)

Η μελέτη των Gilger, Pennington και DeFries (1991), που αναφέρεται στο βιβλίο της Snowling “Dyslexia” (2001, σελ. 138), υποστηρίζει ότι ο γιος μιας οικογένειας, της οποίας ο πατέρας είναι δυσλεξικός, υπάρχει πιθανότητα να κληρονομήσει τις αναγνωστικές δυσκολίες κατά 40% και κατά 30% όταν είναι η μητέρα δυσλεξική. Για την κόρη όμως της οικογένειας η πιθανότητα είναι μικρότερη και συγκεκριμένα στα 20% ανεξάρτητα από το ποιον θα κληρονομήσει τις δυσκολίες.

Σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνεται και η άποψη της γενετικής θεωρίας είναι και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται συχνότερα στον αρσενικό πληθυσμό παρά στον θηλυκό σε αναλογία 4:1 περίπου. Βεβαία, από παλαιότερα υπήρχε μια υπεροχή των κοριτσιών στην αναγνωστική ικανότητα έναντι των αγοριών (*Πόρποδας, 1997*).

Ένα άλλο ζήτημα για διευκρίνιση είναι η σχέση της δυσλεξίας με την σειρά γέννησης των παιδιών της ίδιας οικογένειας. Κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά που γεννήθηκαν μετά από κάποιο άλλο έχουν περισσότερες πιθανότητες εμφάνισης δυσλεξίας (Harris, 1961 και Critchley, 1970) ενώ άλλοι ερευνητές δεν πιστεύουν το ίδιο (Hallgren, 1950).

Όλες οι παραπάνω μελέτες δείχνουν πως μπορεί να υπάρχει κάτι το οποίο να μεταβιβάζεται γενετικά. Παρ’ όλα αυτά υπάρχουν πολλά αναπάντητα ακόμη ερωτήματα τα οποία απασχολούν τους ερευνητές. Για παράδειγμα, πράγματι υπάρχει κάτι το οποίο μεταβιβάζεται γενετικά αλλά τι ακριβώς είναι.

### **Η υπόθεση των Nicolson και Fawcett**

Το 1990 οι Nicolson και Fawcett έδωσαν την δική τους ερμηνεία όσον αφορά την αιτιολογία της δυσλεξίας, σύμφωνα με την οποία η διαταραχή αυτή οφείλεται σε ανωμαλίες της παρεγκεφαλίδας. Η παρεγκεφαλίδα η οποία εντοπίζεται στο οπίσθιο μέρος του εγκεφάλου ευθύνεται για την αυτοματοποίηση των κινητικών δεξιοτήτων, ελέγχει τις ανεξάρτητες κινήσεις των μηρών και ειδικότερα τις ταχείες και επιδέξιες κινήσεις. Βλάβη της παρεγκεφαλίδας έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση μιας σειράς συμπτωμάτων όπως

διαταραχή της στάσης και της ισορροπίας μέχρι και δυσκαμψία των μηρών, ελάττωση του μυϊκού τόνου, δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεων, αδυναμία στην εκτέλεση των κινήσεων που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε γρήγορο ρυθμό και σε προγραμματισμένο χρόνο.

Πρόσφατα υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η παρεγκεφαλίδα επηρεάζει και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και μάλιστα αυτών που συνδέονται με την κινητικότητα της γλώσσας. Επίσης, ευρήματα υποστηρίζουν ότι η παρεγκεφαλίδα επηρεάζει την αυτοματοποίηση γενικότερα ακόμα και γνωσιακών δεξιοτήτων και όχι μόνο κινητικών.

Η θεωρία των Nicolson και Fawcett σχετικά με τις μειονεξίες των Δυσλεξικών υποστηρίζει ότι η κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί συναντάται στην αυτοματοποίηση.

Η εκτέλεση κάποιων πράξεων αυτόματα και με ευχέρεια, χωρίς την απόλυτη συμμετοχή γνωστικών δεξιοτήτων όπως προσοχή, συγκέντρωση και σκέψη σημαίνει ότι η πράξη αυτή έχει αυτοματοποιηθεί.

Η αυτοματοποίηση κατακτάται μετά από αρκετή εξάσκηση ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας της δεξιότητας π.χ οδήγηση, χορός, ποδηλασία καθώς και το δυναμικό του ατόμου.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Nicolson και Fawcett ένας δυσλεξικός μειονεκτεί στην αυτοματοποίηση, δηλαδή στο να μάθει να εκτελεί κάποιες δεξιότητες με ευχέρεια, επιδεξιότητα και χωρίς λάθη είτε αυτές είναι κινητικές είτε γνωστικές. (Μαυρομμάτη, 2004)

### **Η Εταιρία Ψυχικής Υγείας του Παιδιού και Εφήβου Αιτωλοακαρνανίας δίνει την δική της εξήγηση όσον αφορά την αιτιολογία της δυσλεξίας:**

«Παθολογοανατομικές μελέτες έχουν δείξει κυτταροαρχιτεκτονικές ανωμαλίες κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπως και σε άλλες περιοχές του εγκεφάλου. Απεικονιστικές μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι στη δυσλεξία παρατηρείται δυσλειτουργία των δικτύων του λόγου στον αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Η δυσλεξία είναι οικογενής και κληρονομούμενη. Η μοριακή γενετική έχει υποδείξει γενετικούς τόπους στους οποίους κατά τις ενδείξεις υπάρχουν γονίδια που σχετίζονται με τη διαταραχή. Η εντατική θεραπευτική αγωγή με επικέντρωση στη φωνολογική επεξεργασία του λόγου μπορεί να οδηγήσει σε επαρκή κατάκτηση ικανοτήτων στο γραπτό λόγο όπως και σε ομαλοποίηση της ενεργοποίησης του πλέγματος του λόγου στην αριστερά κροταφοβρεγματική περιοχή. Προφανώς η εντατική

αγωγή ενεργοποιεί μηχανισμούς πλαστικότητας του εγκεφάλου που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αποκατάσταση λειτουργιών του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο και σε αναίρεση των κλινικών εκδηλώσεων της δυσλεξίας».

### **2.3 Συμπτωματολογία της Δυσλεξίας**

Τα ακόλουθα αναγνωστικά λάθη παρατηρήθηκαν στους περισσότερους δυσλεξικούς μαθητές και έχουν επισημανθεί από πολλούς μελετητές, όπως Critchley (1970), Miles (1974), Newton και Thomson (1974), Μαυρομάτη (1995), Μελλισουργός (1997).

#### **Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία**

- Σύγχυση των εννοιών δεξί-αριστερό.
- Δυσκολία διάκρισης του κυρίαρχου ματιού, χεριού, ποδιού.
- Δυσκολία στον προσανατολισμό και στην χώρο-χρονική αντίληψη.
- Προβλήματα ακουστικής διάκρισης. Δυσκολεύονται να διακρίνουν ηχητικά τους φθόγγους μιας λέξης.
- Υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και κινητική αδεξιότητα.
- Προβλήματα ισορροπίας. Τα άτομα με δυσλεξία λόγω της μεικτής πλευρικότητας που τους χαρακτηρίζει έχουν προβλήματα στο κέντρο ισορροπίας και γι' αυτό είναι φοβερά αδέξια και δυσκολεύονται στην εκτέλεση ασκήσεων που προϋποθέτουν την ικανότητα ισορροπίας.
- Δυσκολία επανάληψης πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
- Διαταραχή οπτικής αντίληψης και συγκεκριμένα στην διάκριση μορφών (gestalts) και στην οπτική μνήμη.
- Δυσκολία στην οπτικό-ακουστική αντιστοίχιση ερεθισμάτων.
- Αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής τους σε μια δραστηριότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Μικρής έκτασης και διάρκειας βραχύχρονη μνήμη. Υπάρχει μια δυσκολία στην ανάκληση γεγονότων που συνέβησαν πριν από λίγο χρονικό διάστημα
- Πιθανές δυσκολίες και στα μαθηματικά (Δυσαριθμησία).
- Όταν εκφράζονται λεκτικά χρησιμοποιούν δεν χρησιμοποιούν πολλές και σύνθετες προτάσεις ούτε πλούσιο λεξιλόγιο. Δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις σε ερωτήσεις που τους γίνονται ή απαντούν με πολύ λίγες φράσεις με αποτέλεσμα να χάνονται τα

περισσότερα από όσα θέλουν να εκφράσουν. Πολλές φορές συναντώνται και λάθη συντακτικού και σημασιολογικού περιεχομένου.

- Αποφεύγουν οτιδήποτε σχετίζεται με τον γραπτό λόγο και κυρίως τα βιβλία.
- Χαρακτηρίζονται από προβλήματα οργάνωσης, είναι αδέξια και ακατάστατα
- Δεν μπορούν να κατανοήσουν την αλληλουχία και την διαδοχικότητα.
- Δυσκολία στην εντόπιση των ομοιοκαταληξιών των λέξεων.

### **Στην ανάγνωση**

- Παραλείπουν, προσθέτουν, αντικαθιστούν και αντιμεταθέτουν γράμματα συλλαβών ή και λέξεων.
- Συγγέουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π.χ γ-χ.
- Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
- Αποσπάται εύκολα η προσοχή τους κι έπειτα δεν βρίσκουν σε ποιο σημείο είχαν μείνει.
- Δεν κάνουν παύσεις στα σημεία στίξης αλλά μπορεί να σταματήσουν σε άλλο σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.
- Σύγχυση διαφορετικών λέξεων που αποτελούνται από τα ίδια γράμματα ( π.χ ΤΗΣ – ΣΤΗ).
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
- Ανάγνωση με αργό ρυθμό, διστακτική, συλλαβιστή, χωρίς νόημα και χωρίς ροή.
- Δυσκολία αντίληψης του νοηματικού περιεχομένου του κειμένου που διαβάζουν.
- Δυσκολία εύρεσης της σωστής σειράς στο κείμενο τους.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
- «Καθρεπτικός» τρόπος ανάγνωσης
- Προσθήκη άσχετων φωνημάτων κατά την διάρκεια της ανάγνωσης λέξεων.
- Αντικατάσταση μιας λέξης με μια άλλη με παρόμοιο νοηματικό περιεχόμενο (π.χ «Λευκός-Άσπρος»).
- Έχει αδύνατη μνήμη και αδυνατεί να συγκρατεί οδηγίες και τυπωμένες λέξεις.

*(Μελλισουργός, 1997, Πόρποδας, 1997, Μαυρομμάτη, 2004 & Φλωράτου, 1992)*

### **Στην γραφή και στην ορθογραφία**

Οι δυσκολίες που εκδηλώνουν οι δυσλεξικοί μαθητές στην γραφή συνδέονται με τα γενικά χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν παραπάνω.

«Οι δυσκολίες όμως αυτές δεν πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της δυσγραφίας που είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικό-κινητικού συντονισμού ( *Johnson & Myklebust, 1967*).»

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στην γραφή συνδέονται με γνωστικά ελλείμματα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ενώ τα δυσλεξικά παιδιά δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στην αντιγραφή, εκδηλώνουν μεγάλη δυσκολία στην αυθόρμητη γραφή.

#### **Η γραφή των παιδιών με δυσλεξία χαρακτηρίζεται από:**

- Ακαταστασία και μουτζούρες στο γραπτό με αποτέλεσμα να είναι δυσανάγνωστο.
- Πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμη σε λέξεις οι οποίες έχουν διδαχθεί συστηματικά.
- Παραλήψεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων π.χ μλι αντί για μέλι.
- Προσθέσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων.
- Αντικαταστάσεις γραμμάτων σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ θ-δ, β-φ, γ-χ.
- Καθρεπτικός τρόπος γραφής γραμμάτων ή και λέξεων.
- Αδικαιολόγητα κενά και κατάργηση των διαστημάτων ανάμεσα στις λέξεις.
- Απουσία χρήσης των σημείων στίξης.
- Προβλήματα τονισμού λέξεων. (Τζουριάδου, 1987)
- Λάθος χρήση κεφαλαίων γραμμάτων.
- Λάθος δόμηση των προτάσεων τους.
- Περιορισμένο λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.
- «Τηλεγραφικός» λόγος στα «σκέφτομαι και γράφω». Περιορισμός σε νοήματα και ιδέες.
- Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.
- Μπορεί να γνωρίζουν και να λένε τους κανόνες ορθογραφίας αλλά όταν γράφουν δεν γίνεται η ανάκληση του κανόνα
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στην σειρά του τετραδίου.
- Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα, εάν δεν εξασκηθούν μέσα από ειδικές ασκήσεις.

(Πόρποδας, 1997, Μαυρομμάτη, 2004 & Φλωράτου, 1992)

## Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις της Δυσλεξίας

Τα παιδιά με προβλήματα στην γραφή, ανάγνωση και άλλες δυσκολίες στην μάθηση είναι περισσότερο ευάλωτα σε ψυχολογικά προβλήματα (Maughan, 1994).

Κάποια από αυτά τα προβλήματα είναι τα ακόλουθα:

- Κατάθλιψη (Livingston, 1990)
- Ανησυχία / Άγχος (Cornwell & Bawden, 1992)
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση (Huntington & Bender, 1993)
- Ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες (Bryan & Bryan, 1990)
- Εξωτερικευμένες αρνητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα (Hinshaw, 1992)
- Χαμηλή υποκίνηση για επίτευγμα, λόγω έλλειψης εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, καθώς και συνεχής αναζήτηση της «αιτίας» μέχρι σημείου εμμονής για «εξήγηση» του προβλήματος (Oka & Paris, 1987, Weiner, 1995, Pumfrey, 1997).

Πολλά ευρήματα δείχνουν ότι τα ποσοστά εμφάνισης δευτερευόντων προβλημάτων στα παιδιά με δυσλεξία είναι υψηλά (Caron & Rutter, 1991).

Παιδιά με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα, τα πρώτα σχολικά χρόνια, μπορεί να είναι ευάλωτα σε συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα και αντικοινωνική συμπεριφορά (Richman, Stevenson & Graham, 1982, Jorm, Share, Matthews & Maclean, 1986).

Σύμφωνα με τους Zatz και Chassin (1985) και Darke (1988) η εκτελεστική μνήμη των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά από άγχος και υπερβολική πίεση.

Το να ενισχύουμε θετικά τα παιδιά αυτά μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση των δεξιοτήτων τους (Yasutake & Bryan, 1995).

Μια έρευνα που διεξάχθηκε στο νησί Γουάιτ της Μ. Βρετανίας, σε παιδιά ηλικίας 10 ετών, έδειξε ότι το ένα τέταρτο των παιδιών με αναγνωστικές διαταραχές παρουσίασε και αντικοινωνική συμπεριφορά και το ένα τρίτο των παιδιών αυτών με συμπεριφορικά προβλήματα είχε επίσης καθυστέρηση στην ανάγνωση (Rutter, Tizard & Whitmore, 1970).



Επειδή τα ποσοστά αυτά ήταν πολύ υψηλότερα από το αναμενόμενο οι ερευνητές τα απέδωσαν σε τρεις ευλογοφανείς αιτίες. Οι δυο πρώτες αιτίες ήταν μονοκατευθυντικές, δηλαδή, ότι τυχόν πρώιμα συμπεριφορικά προβλήματα παρεμποδίζουν την μαθησιακή ικανότητα ή η εκδήλωση πρώιμων μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η τρίτη αιτία υποδήλωνε ότι μια περισσότερο εσωτερική εγγενή σχέση υπήρχε μεταξύ των δυο δυσκολιών, και ότι αυτές οι δυο δυσκολίες έχουν κοινές ρίζες οι οποίες αποδίδονται σε οργανικές, ιδιοσυγκρασιακές ή περιβαλλοντικές αντιξοότητες.

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονταν η χαμηλή κοινωνική τάξη (*Offord & Poushinsky, 1981*) και μητρική κατάθλιψη και ανησυχία / άγχος (*Richman, et al, 1982*).

Η νευροαναπτυξιακή ανωριμότητα (*Beitchman, 1985*), τα προβλήματα γλώσσας και ομιλίας (*Silva, 1987*) και τα αντίξοα χαρακτηριστικά ψυχοσύνθεσης (*August & Garfinkel, 1990*) κατατάσσονταν στους οργανικούς παράγοντες.

Όλα αυτά τα ευρήματα έχουν στρέψει πολλούς ερευνητές στην καταγραφή εμπειριών, συναισθηματικών τοποθετήσεων καθώς και ερμηνειών από γονείς παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες (*Osmond, 1993, Riddick, 1996*).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

### **3.1 Τομείς που πρέπει να περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της Δυσλεξίας.**

Η εμπειριστατωμένη αξιολόγηση της Δυσλεξίας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την σωστή αντιμετώπιση. Κάθε θεραπευτικό σχήμα, ανεξαρτήτου κατεύθυνσης, βασίζεται σε αποτελέσματα αξιολογήσεων όλων των παραμέτρων της διαταραχής. Η αξιολόγηση των μαθησιακών είναι μια σύνθετη διαδικασία και απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση. Η αξιολόγηση καθώς και η αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης επιβάλλουν την εμπλοκή διαφόρων ειδικοτήτων. Κατά τη γνώμη μας το έργο αυτό θα πρέπει να αναλαμβάνεται από υπεύθυνους ειδικούς φορείς. Τέτοιοι φορείς είναι τα Ιατροπαιδαγωγικά – Παιδοψυχιατρικά Κέντρα, υπό την προϋπόθεση ότι είναι στελεχωμένα με κατάλληλους ειδικούς, όπως Λογοθεραπευτές, Εκπαιδευτικούς, Παιδοψυχιάτρους, Ψυχολόγους, Παιδαγωγούς και Κοινωνικούς Λειτουργούς.

Για να θεωρηθεί η αξιολόγηση των δυσκολιών μάθησης ολοκληρωμένη απαιτείται μεγάλος αριθμός εξετάσεων. Αυτές οι εξετάσεις είναι συγκεκριμένες. Παρακάτω προτείνεται ένα συγκεκριμένο Διαγνωστικό σχήμα:

- Ιατροκοινωνικό Ιστορικό
- Ψυχολογικές εξετάσεις
- Παιδοψυχιατρική – Ιατρική εξέταση
- Εκτίμηση μαθησιακού επιπέδου

### **3.2 Το Ιατροκοινωνικό Ιστορικό**

Το ιατροκοινωνικό ιστορικό πρέπει να ληφθεί απαραίτητα και αποτελεί την βάση για τις υπόλοιπες εξετάσεις που θα διεξαχθούν. Το ιατροκοινωνικό ιστορικό μπορεί να ληφθεί από κάποιον Λογοθεραπευτή, Κοινωνικό Λειτουργό ή Ψυχολόγο αρκεί να είναι επαρκώς καταρτισμένος στο αντικείμενο. Οι πληροφορίες λαμβάνονται από τους γονείς ή και άλλα μέλη της οικογένειας. Πολύ σημαντικές είναι οι πληροφορίες που λαμβάνονται από αυτούς που παραπέμπουν. Επίσης, πολύ χρήσιμη είναι η παιδαγωγική έκθεση, η οποία λαμβάνεται από το σχολείο στο οποίο φοιτεί το παιδί με τις Δυσκολίες Μάθησης. Πληροφορίες αντλούνται και από το βιβλιάριο υγείας του παιδιού, καθώς και από κάθε εξέταση ή γνωμάτευση ειδικού.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000) πληροφορίες που πρέπει να ληφθούν μέσω του ιατροκοινωνικού ιστορικού (παράρτημα 1) είναι:

- Περιγραφή του προβλήματος (παρούσα κατάσταση) : Η περιγραφή και η ερμηνεία της κατάστασης του παιδιού από τους γονείς.
- Ατομικό ιστορικό (εγκυμοσύνη, τοκετός, αναπτυξιακά στάδια, κ.τ.λ): Πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, τα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού (ομιλία, έλεγχος των σφικτήρων, στήριξη του κεφαλιού, μπουσούλινα, βάδισμα), την εμπειρία σε παιδικό σταθμό, τη σχολική προσαρμογή και μάθηση, προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, τις σχέσεις με αδέρφια και συνομήλικους.
- Ιατρικό ιστορικό
- Κληρονομικό
- Συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη
- Οικογενειακό ιστορικό: Ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγιο ασθένειες.

### **3.3 Η Ψυχολογική εξέταση της Δυσλεξίας**

Η ψυχολογική εκτίμηση μπορεί να επιτευχθεί είτε παρατηρώντας το παιδί συστηματικά είτε μέσα από μετρήσεις του νοητικού του δυναμικού και ίσως χρειαστούν και άλλες εξετάσεις. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ψυχολογικών κριτηρίων από τα οποία λίγα έχουν σταθμιστεί στην χώρα μας. Τα ακόλουθα θεωρούνται τα πιο κατάλληλα για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών:

#### **Νοομετρικά**

##### **1. Λεκτικό Τεστ με εικόνες Peabody – αναθεωρημένο (Peabody Picture Vocabulary Test – Revised – P. P. V. T. – R)**

Το τεστ αυτό σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση προσληπτικού λεξιλογίου σε άτομα ηλικίας 2.6 – 40 ετών (Dunn & Dunn, 1981). Δεν αξιολογεί μόνο την νοημοσύνη αλλά και τις λειτουργίες του λόγου. Η διάγνωση σε συνδυασμό πάντα με άλλα κριτήρια είναι αποτελεσματική.

**2. Κλίμακα νοημοσύνης Stanford-Binet** – αναθεωρημένο (The Stanford – Binet Intelligense Scale – Revised).

Το τεστ αυτό παρέχει επιπλέον πληροφορίες εκτός από το γενικό δείκτη νοημοσύνης.

**3. Τεστ Νοημοσύνης για Παιδιά του Wechsler** – αναθεωρημένο (WISC –R).

Αποτελεί ίσως το πιο γνωστό διεθνώς εξατομικευμένο τεστ νοημοσύνης, το οποίο έχει προσαρμοστεί και στην Ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιείται ευρύτατα και στην χώρα μας. Πρόκειται για υπόενοτητα του τεστ Wechsler και απευθύνεται σε παιδιά από 6 μέχρι 16.11 ετών.

Χρησιμοποιείται ευρύτατα διότι πέρα από τις πληροφορίες για το νοητικό δυναμικό του παιδιού, παρέχει και άλλα σημαντικά στοιχεία στον εξεταστή.

Σύμφωνα με την Searls (1975) η χρήση του συγκεκριμένου τεστ για την αξιολόγηση της ανάγνωσης παρέχει δυο σταθερά ευρήματα:

(α) Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες αποδίδουν περισσότερο στο εκτελεστικό παρά στο λεκτικό μέρος.

(β) Η επίδοση τους είναι χαμηλότερη σε πέντε από τα υποτεσς – πληροφορίες, αριθμητική, αριθμοί, κώδικες και μερικές φορές το λεξιλόγιο.

Η χρήση του WISC ως διαγνωστικό κριτήριο σε παιδιά με ειδικές δυσκολίες μάθησης έχει αμφισβητηθεί από κάποιους ερευνητές (Kaufman, 1981). Παρ' όλα αυτά χρησιμοποιείται ευρέως σε συνδυασμό πάντα με άλλες δοκιμασίες.

**4. Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων (ITPA)**

Το τεστ αυτό χρησιμοποιείται ευρύτατα στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών διότι συνδέει τη διαγνωστική με τη θεραπευτική προσέγγιση των δυσκολιών του λόγου, οι οποίες αποτελούν την βάση για τις δυσκολίες μάθησης (Tarnopol, 1969, Kaplan & Sadock, 1985).

Ο λόγος αποτελεί μια πολύ σύνθετη λειτουργία η οποία χωρίζεται σε προσληπτικό και εκφραστικό μέρος. Διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στον λόγο όπως η αποθήκευση, ανάκληση και ολοκλήρωση μετρούνται από το ITPA. Το τεστ αυτό δεν δίνει λύσεις σχετικά με την τόσο σύνθετη διαδικασία του λόγου, απλά

ανοίγει δρόμους για να κατανοήσουμε τις διαταραχές του και να βοηθήσουμε στην παρέμβαση τους.

Το κριτήριο αυτό δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιηθεί σαν αρχικό εργαλείο αξιολόγησης των διαταραχών λόγου – μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

(α) στην ακριβή διάγνωση ειδικών περιοχών του λόγου οι οποίες, ή παρουσιάζουν ειδική ανάπτυξη ή ειδικές δυσκολίες.

(β) στον καταρτισμό εξατομικευμένων θεραπευτικών προγραμμάτων για τη βελτίωση των δυσκολιών.

Οι κατασκευαστές του κριτηρίου αυτού είναι οι S. Kirk και J. McCarthy (1961) και ανασταθμίστηκε από Paraskevoroulos, I. Και Kirk, S. Στην χώρα μας σταθμίστηκε το 1973 από τον Ι. Παρασκευόπουλο.

Η θεωρία του Charles Osgood σχετικά με την ανθρώπινη γλώσσα και επικοινωνία αποτέλεσε το θεωρητικό πρότυπο του τεστ. Περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

1. Τις διόδους επικοινωνίας: Τρόποι πρόσληψης και ανταπόκρισης στα ερεθίσματα. Το ΙΤΡΑ έχει δυο διόδους: (α) την οπτικοκινητική (visual motor) και την ακουστικοφωνητική (auditory vocal). Οι δίοδοι αυτοί έχουν επιλεγεί γιατί σχετίζονται άμεσα με τη σχολική μάθηση και αγωγή.

2. Ψυχογλωσσικές Διεργασίες: Σε αυτό το κομμάτι περιλαμβάνονται οι διεργασίες που ενεργοποιούνται για την απόκτηση του λόγου. Το ΙΤΡΑ περιλαμβάνει τρεις διεργασίες:

(α) Την πρόσληψη που αναφέρεται στις ικανότητες που απαιτούνται για την αναγνώριση και κατανόηση των παραστάσεων.

(β) Τη συσχέτιση, η λειτουργία με την οποία η εσωτερική επεξεργασία των αντιλήψεων, εννοιών και παραστάσεων γίνεται με λογικό τρόπο.

Η λειτουργία αυτή ενεργοποιείται μετά από την πρόσληψη των ερεθισμάτων.

(γ) Την έκφραση που αναφέρεται στις ικανότητες που είναι αναγκαίες για την έκφραση των ιδεών με λόγο ή με κινήσεις.

3. Επίπεδα οργάνωσης: Αναφέρονται στο βαθμό λειτουργικής οργάνωσης των εμπειριών του ατόμου. Το πρότυπο του ΙΤΡΑ έχει δύο επίπεδα:

(α) Νοητικό επίπεδο

(β) Επίπεδο αυτοματισμού

Το παραπάνω θεωρητικό πρότυπο οδήγησε στην οργάνωση δώδεκα επιμέρους τεστ, έξι στο νοητικό επίπεδο και έξι στο επίπεδο αυτοματισμού.

Τα επιμέρους τεστ είναι:

1. Ερμηνεία ακουστικών παραστάσεων (Auditory Reception).
2. Ερμηνεία οπτικών παραστάσεων (Visual Reception)
3. Συσχέτιση ακουστικών παραστάσεων (Auditory Association)
4. Συσχέτιση οπτικών παραστάσεων (Visual Association)
5. Έκφραση με το λόγο (Verbal Expression)
6. Έκφραση με κινήσεις (Manual expression)
7. Μνήμη ακουστικών ακολουθιών (Auditory Memory)
8. Μνήμη οπτικών ακολουθιών (Visual memory)
9. Ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων (Grammatic closure)
10. Ολοκλήρωση οπτικών παραστάσεων (Visual closure)
11. Ολοκλήρωση ελλιπών λέξεων (Auditory closure)
12. Συγκερασμός γλωσσικών φθόγγων (Sound Blending)

#### **5. Detroit Test Μαθησιακής Ικανότητας (DTLA – 2)**

Το DTLA – 2 κυκλοφόρησε το 1985 και αποτελεί εξέλιξη του αρχικού τεστ Detroit που κατασκευάστηκε το 1980 από τον D. Hammil.

Αποτελείται από έντεκα υποδοκιμασίες όπου εκτός από την γνωστική δραστηριότητα βαθμολογούνται και οι τομείς ανάπτυξης (γλωσσικός, γνωστικός, κινητικός και περιοχή προσοχής).

Οι ικανότητες που αξιολογούνται συνδέονται με την σχολική μάθηση χωρίς βέβαια να είναι τεστ επίδοσης (McLoughlin & Lewis, 1981).

Υπάρχει γλωσσική προσαρμογή στα ελληνικά (Τζουριάδου, 1989).

Τα έντεκα επιμέρους τεστ του κριτηρίου είναι:

1. Αντίθετες λέξεις – έννοιες (Word Opposite)
2. Αναπαραγωγή προτάσεων (Sentence Imitation)
3. Προφορικές δοκιμασίες (Oral Directions)
4. Ακολουθία λέξεων (Word Sequences)
5. Δημιουργία Ιστορίας (Story Construction)
6. Αναπαραγωγή σχεδίων (Design Reproduction)
7. Ακολουθίες Αντικειμένων (Object Sequences)
8. Συμβολικές σχέσεις (Symbolic Relations)

9. Εννοιολογική Συσχέτιση (Matching Conceptual)
10. Ολοκλήρωση λέξεων (Word Fragment)
11. Ολοκλήρωση γραμμάτων (Letters Sequences) (Τζουριάδου, 1987)

### 3.4 Μη τυποποιημένη εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δυο αλληλένδετες διαδικασίες οι οποίες αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Αν και έχουμε δώσει τον ορισμό της ανάγνωσης παραπάνω, αναφέρουμε ξανά ότι πρόκειται για μια λειτουργία κατά την οποία αποκωδικοποιούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με σκοπό να αποσπάσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο κι έτσι να επικοινωνήσουμε. Η γραφή αποτελεί την αντιστροφή αυτής της λειτουργίας κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας επίσης την επικοινωνία.

Η γραφή απαιτεί όλες εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες του ή τα συναισθήματα του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, γραπτή μορφή. Με αυτή την έννοια, η γραφή δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία ή την καλλιγραφία αλλά και την παραγωγή κειμένου.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), η άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης (IRI) είναι ενδεχομένως ο πιο δημοφιλής τρόπος συστηματικής αλλά άτυπης αξιολόγησης της ανάγνωσης. Πρόκειται για μια εξατομικευμένη διαδικασία, η οποία αποτελείται από καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και κειμένων για ανάγνωση. Η δοκιμασία αυτή ολοκληρώνεται όταν μετά την καταγραφή των αναγνωστικών λαθών του μαθητή ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.

Μια άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης αποτελείται από:

1. Καταλόγους ταξινομημένων λέξεων.
2. Ταξινομημένα κείμενα ανάγνωσης.
3. Ερωτήσεις κατανόησης (Silvaroli, Kear & McKenna, 1982).
4. Φύλλο περίληψης / ανάλυσης.

### 1. Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων

Πρόκειται για έτοιμες λίστες ή λίστες που κατασκευάζονται από τον εξεταστή. Η χρήση τους σκοπεύει την εξακρίβωση της ακρίβειας στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων κι έτσι να εντοπιστεί το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή. Μια τέτοια λίστα αποτελείται συνήθως από 10-20 λέξεις οι οποίες προέρχονται από το ανάλογο βασικό λεξιλόγιο του παιδιού.

### 2. Ταξινομημένα κείμενα

Αφού εντοπιστεί το επίπεδο του παιδιού μέσα από τα αναγνωστικά κείμενα, δίνονται σε αυτό κείμενα που μπορεί να διαβάσει. Τα κείμενα αυτά μπορεί να αποτελούνται από 25-100 λέξεις ανάλογα με το αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού (τάξη).

Συνήθως χρησιμοποιούνται:

- Α τάξη : 75- 100 λέξεις
- Β & Γ τάξη : 75-150 λέξεις
- Δ, Ε & ΣΤ τάξη : 150-200 λέξεις

Κατά την προφορική ανάγνωση αυτών των κειμένων τα πιο συχνά λάθη που ταξινομούνται περιλαμβάνουν:

- Παραλείψεις
- Εισαγωγές
- Αντικαταστάσεις
- Αντιστροφές
- Επαναλήψεις
- Παράβλεψη της στίξης
- Δισταγμούς

### 3. Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου



Αφού ο μαθητής ολοκληρώσει την ανάγνωση του κειμένου, ο εξεταστής του κάνει κάποιες ερωτήσεις που αφορούν το εννοιολογικό περιεχόμενο του κειμένου, έτσι ώστε να δει εάν αυτός έχει κατανοήσει το κείμενο που διάβασε. Πρόκειται για ανοιχτού τύπου ερωτήσεις όπου ο εξεταστής αποφασίζει εάν είναι σωστές, λανθασμένες ή μερικώς σωστές. Ακόμη, θα κρίνει αν θα υπάρξουν εναλλακτικές σωστές απαντήσεις. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτής της αξιολόγησης βασίζεται στην ανάλυση των λαθών που έγιναν σε διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων κατανόησης.

Όταν κάποια λάθη γίνονται σε συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων κατανόησης θεωρείται ότι έχουν δυσκολία σε συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες κατανόησης. Αυτές οι δυσκολίες, θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να αναφέρονται σε κυριολεξίες ή σε κάποια συγκεκριμένη πληροφορία, στην αναγνώριση της κεντρικής ιδέας ή άλλων υποστηρικτικών ιδεών και στην αντίληψη και κατανόηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος.

#### Βαθμολόγηση:

1. Λίστες ταξινομημένων λέξεων. Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθά αναγνωρισμένων λέξεων  $\{(σωστές \text{ λέξεις} / \text{ σύνολο λέξεων}) \times 100\}$ .
2. Ταξινομημένα κείμενα. Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών λέξεων στο σύνολο των λέξεων του κειμένου  $\{(\text{σύνολο λέξεων} - \text{λανθασμένες λέξεις} / \text{ σύνολο λέξεις}) \times 100\}$ .
3. Κατανόηση κειμένου. Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών προς το σύνολο των απαντήσεων  $\{(σωστές \text{ απαντήσεις} / \text{ σύνολο}) \times 100\}$ .

Για την γραπτή έκφραση των ιδεών του παιδιού απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επαρκή γλωσσική ανάπτυξη ώστε να τη μεταφράσει σε λέξεις και προτάσεις. Χρειάζεται ακόμη να μπορεί να αντιστοιχήσει τις λέξεις με τις αντίστοιχες γραπτές τους αναπαραστάσεις (σύμβολα) και να είναι επαρκώς ανεπτυγμένος ο οπτικό-κινητικός συντονισμός. Οι κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού πρέπει να τηρούνται. Μια δυσκολία σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω δεξιότητες θα οδηγήσει σε ένα φτωχό και κακογραμμένο κείμενο.

Η ανάλυση της γραπτής παραγωγής του παιδιού αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης μέσω της οποίας μπορούμε να συλλέξουμε πολλές πληροφορίες. Μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί ένα δικό του ελεύθερο κείμενο όσο πιο καλά μπορεί. Εάν αντιμετωπίζει δυσκολίες μπορούμε

να του δώσουμε κάποιο οπτικό ερέθισμα στο οποίο να βασιστεί. Εάν και με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζει δυσκολίες, δίνουμε την αρχή των προτάσεων για καθεμία παράγραφο μιας ιστορίας και ζητάμε από το παιδί να συμπληρώσει αυτές τις προτάσεις. Στο πλέον χαμηλό επίπεδο του δίνουμε μια φωτογραφία και του ζητάμε να γράψει σε προτάσεις αυτά που βλέπει.

Όποιον τρόπο και να επιλέξουμε, η ανάλυση των γραπτών του μαθητή ακολουθεί τους παρακάτω άξονες:

#### Άξονες ανάλυσης κειμένου:

#### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

- Ιδέες
- Λεξιλόγιο
- «γράφει όπως μιλάει»
- μισές προτάσεις
- δομή πρότασης / κειμένου
- φαντασία

#### ΤΡΟΠΟΣ ΓΡΑΦΗΣ

- πολλά σβησίματα
- πατάει το μολύβι
- αποστάσεις μεταξύ των λέξεων
- μέγεθος γραμμάτων
- γενική εικόνα

#### ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (γραμματική / συντακτικό)

- σημεία στίξης
- κεφαλαία
- χρόνοι, καταλήξεις κ.α
- γραμματικά φαινόμενα

- σύνταξη

#### ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

- παράλειψη γραμμάτων / συλλαβών
- αντικατάσταση γραμμάτων
- πρόσθεση γραμμάτων / συλλαβών
- τονισμός

#### ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

- ορθογραφικά λάθη
- απόδοση γραμμάτων

Το παιδί για να μπορέσει να γράψει ορθογραφημένα απαιτείται η γνώση των ακόλουθων:

- γραμμάτων
- συστήματος ορθογραφίας. Δηλαδή, των αντιστοιχιών μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων καθώς επίσης της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα.
- λεξική γνώση, δηλαδή, ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων. Περιλαμβάνει τη γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και της αντιστοιχίας αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης.

Για να γράψουμε μια λέξη πρώτα ψάχνουμε την λέξη αυτή στο λεξικό της μνήμης μας. Εάν δεν την βρούμε, τότε παράγουμε μια ορθογραφία με βάση τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας της γλώσσας. Η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί μια δεξιότητα η οποία κατακτείται αργά και σταδιακά. Η ποσοτική ανάλυση της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών δεν βοηθάει ώστε να γίνει αντιληπτή η εξέλιξη τους. Για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου αλλά και των διδακτικών αναγκών ενός μαθητή είναι αναγκαίος ο ποιοτικός έλεγχος μέσω του οποίου μπορούμε να βρούμε σε ποιο ακριβώς στάδιο βρίσκεται το παιδί.

### 3.5 Σταθμισμένα Ελληνόγλωσσα Διαγνωστικά τεστ της Δυσλεξίας

#### Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο, το οποίο απευθύνεται σε δασκάλους, νηπιαγωγούς και άλλους ειδικούς που ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Το Αθηνά Τεστ δίνει στον θεραπευτή μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε κρίσιμους τομείς της ανάπτυξης και τα ελλείμματα τους που χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης.

Το Αθηνά Τεστ διατίθεται σε κάθε ειδικό που ασχολείται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, χωρίς κανέναν ψυχομετρικό περιορισμό.

Όμως, για οποιαδήποτε επίσημη επίκληση και χρήση των εξεταστικών αποτελεσμάτων του Αθηνά Τεστ, αυτός που χορηγεί το τεστ πρέπει να έχει εκπαιδευτεί ειδικά για τη χορήγηση, τη βαθμολόγηση και την ερμηνεία των εξεταστικών δεδομένων του τεστ, καθώς και να είναι κάτοχος του Πιστοποιητικού Επάρκειας για την ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική χρήση του τεστ.

Το Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών διενεργεί την ειδική εκπαίδευση και χορήγηση του Πιστοποιητικού Επάρκειας για την ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική χρήση του Αθηνά Τεστ.

Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης αποτελείται από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, δεκατέσσερις (14) κύριες και (1) συμπληρωματική, οι οποίες στοχεύουν στην αξιολόγηση κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Το Αθηνά Τεστ αξιολογεί το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς μέσα από δοκιμασίες σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων.

Οι τομείς στους οποίους αξιολογούνται τα παιδιά είναι οι ακόλουθοι:

- Νοητική ικανότητα
- Άμεση μνήμη ακολουθιών
- Ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων
- Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
- Νεύρο-ψυχολογική ωριμότητα

- Οπτικο-κινητικός συντονισμός
- Πλευρίωση
- Προσανατολισμός του σώματος

Σκοπός του Αθηνά Τεστ είναι να χρησιμοποιείται κυρίως από δασκάλους και νηπιαγωγούς για τους μαθητές τους έτσι ώστε να έχουν για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά μια ακριβή εικόνα του επιπέδου και του ρυθμού ανάπτυξης του σε κρίσιμους για την σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ δίνουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού, το οποίο προφίλ, δείχνει περιοχές ανάπτυξης που είναι ελλειμματικές και που, ενδεχομένως, μπορούν να ενοχοποιηθούν για τις παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο.

Το παιδί αξιολογείται με το Αθηνά Τεστ με σκοπό τον προγραμματισμό και την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικό-θεραπευτικής παρέμβασης, για να βοηθηθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του πριν εκδηλωθούν (πρόληψη) ή έναν έχουν εκδηλωθεί οι δυσκολίες του, να βοηθηθεί να τις ξεπεράσει πριν παγιωθούν δηλαδή έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία τους.

Το Αθηνά Τεστ, επειδή αποσκοπεί στην έγκαιρη διάγνωση, έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια – χρόνια της φοίτησης τους στο σχολείο. Γι αυτό απευθύνεται σε παιδιά από την αρχή του 5<sup>ου</sup> έτους έως το τέλος του 9<sup>ου</sup> έτους. Δηλαδή, από νηπιαγωγείο μέχρι Δ' δημοτικού. Στα παιδιά αυτά, είναι δυνατόν να χορηγηθούν άνετα ,όλες οι επιμέρους κλίμακες του τεστ.

Ασφαλώς, το Αθηνά Τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας-παιδιά που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού ακόμη και του γυμνασίου-τα οποία παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες. Επίσης, ορισμένες μεμονωμένες επιμέρους κλίμακες, όπως π.χ η «πλευρίωση» και οι άλλες κλίμακες νευροψυχολογικής ωριμότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών, από τη νηπιακή μέχρι την εφηβική ηλικία.

Το σκηνικό της εξέτασης στο Αθηνά Τεστ είναι όπως σε μια ζωντανή ατομική συνέντευξη, όπου ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος κάθονται σε ένα τραπέζι ο ένας απέναντι στον άλλο. Ο εξεταστής έχει επάνω στο τραπέζι το εκάστοτε απαιτούμενο εξεταστικό υλικό και θέτει στο παιδί ερωτήσεις, την μια μετά την άλλη, και το παιδί απαντά. Το παιδί είτε καλείται να εκτελέσει κάποια εντολή, είτε να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις. Ο εξεταστής σημειώνει τις απαντήσεις του παιδιού σε ειδικό 16σέλιδο έντυπο, το φυλλάδιο εξέτασης.

Ο χώρος της εξέτασης φροντίζουμε να είναι ήσυχος, φωτεινός και ευχάριστος.

Η σωστή χορήγηση και βαθμολόγηση του Αθηνά Τεστ απαιτεί, εκ μέρους του εξεταστή, προηγούμενη επισταμένη μελέτη του Οδηγού Εξεταστή, καθώς και πρακτική εξάσκηση.

Στην αρχή της εξέτασης λαμβάνουμε από το παιδί τα ατομικά του στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται σε δημογραφικές πληροφορίες για την «ταυτότητα» του παιδιού, σε στοιχεία από το εξελικτικό ιστορικό του παιδιού, καθώς και σε σχόλια-παρατηρήσεις του εξεταστή για την γενικότερη συμπεριφορά-αντιδράσεις του παιδιού κατά την εξέταση.

Το υλικό του Αθηνά Τεστ:

- Ο «Οδηγός του Εξεταστή»: Βιβλίο που περιλαμβάνει οδηγίες για την διαδικασία, σε όλες τις λεπτομέρειες της, την οποία πρέπει να ακολουθεί ο εξεταστής για να χορηγήσει και να βαθμολογήσει όλες τις κλίμακες του Αθηνά Τεστ.
- Αντίτυπα του εντύπου «Φυλλάδιο Εξέτασης»: Είναι 16σέλιδα έντυπα, όπου καταγράφονται οι απαντήσεις του παιδιού στις κλίμακες του τεστ. Τα φυλλάδια αυτά είναι αναλώσιμο υλικό. Για κάθε παιδί-εξέταση αναλίσκεται ένα (1) τέτοιο 16σέλιδο φυλλάδιο.
- «Δελτάριο Καρτελών Νο 1» για την «Μνήμη εικόνων» και για την «Μνήμη σχημάτων»: Μακρόστενο μπλοκ που περιέχει: 1 καρτέλα, για το ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ. 16 καρτέλες με σειρές εικόνων κοινών αντικειμένων, για την κλίμακα «Μνήμη εικόνων» και 16 καρτέλες με σειρές αφηρημένων σχημάτων, για την κλίμακα «Μνήμη σχημάτων».
- Εννέα (9) χαρτονάκια με εικόνες κοινών αντικειμένων για την κλίμακα «μνήμη εικόνων» και άλλα εννέα (9) χαρτονάκια με σχήματα για την κλίμακα «Μνήμη σχημάτων»: Τα χαρτονάκια αυτά φυλάσσονται σε ένα μικρό χαρτονένιο κουτί. Το κουτί χωρίζεται, εσωτερικώς, σε δυο χώρους. Στον έναν χώρο, φυλάσσονται τα 9 χαρτονάκια με τις εικόνες και, στον άλλον χώρο, φυλάσσονται τα 9 χαρτονάκια με τα σχήματα.
- «Δελτάριο καρτελών Νο2» για τη «Σύνθεση φθόγγων»: Μακρόστενο μπλοκ που περιέχει 12 καρτέλες, με εικόνες τεσσάρων κοινών αντικειμένων η καθεμία, για την κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων».
- Τέσσερα (4) μικροαντικείμενα για την κλίμακα «Πλευρίωση»: Τα αντικείμενα αυτά είναι τα εξής: ξύστρα, ξυλομπογιά, μεγεθυντικός φακός, χάρτινος κυλινδρικός σωλήνας.
- Έντυπο με τίτλο « Δομή και χρησιμότητα του Αθηνά Τεστ»: Βιβλίο που περιέχει γενικές πληροφορίες για το Αθηνά τεστ. Αποτελεί, θα λέγαμε, το πρώτο, το «εισαγωγικό» μέρος των συνοδευτικών εντύπων του τεστ.
- Μια κασέτα μαγνητοφώνου: Περιέχει ηχογράφιση, από έμπειρο εξεταστή, των ερωτήσεων των γλωσσικών κλιμάκων. Προτάσσονται οι απαιτητικότερες κλίμακες : «Μνήμη αριθμών», «Ολοκλήρωση Λέξεων», «Διάκριση φθόγγων», «Σύνθεση φθόγγων»

και ακολουθούν οι άλλες: «Γλωσσικές αναλογίες», «Λεξιλόγιο», «Ολοκλήρωση Προτάσεων», «Κοινές Ακολουθίες». Προορίζεται για να χρησιμοποιηθεί από τον εξεταστή για να ασκηθεί και να μάθει να εκφωνεί σωστά τις ερωτήσεις των παραπάνω κλιμάκων.

Πλήρης, Βραχεία και Επιλεκτική χορήγηση των κλιμάκων:

Ο χρήστης του συγκεκριμένου τεστ δεν είναι απαραίτητο να χορηγήσει όλες τις κλίμακες ή κάποιον ελάχιστο αριθμό κλιμάκων για να έχει κάποιο αξιόπιστο αποτέλεσμα. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό μέσο αξιολόγησης όπου δεν εξάγονται, όπως συμβαίνει με άλλα πολυθεματικά τεστ , αθροίσματα και γενικοί δείκτες, αλλά η κάθε μετρούμενη ικανότητα έχει μια αυτόνομη λειτουργία στη διαγνωστική διαδικασία.

Επομένως, ο χρήστης του Αθηνά Τεστ έχει την ελευθερία να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του τεστ, χορηγώντας τις κλίμακες σε διάφορους συνδυασμούς , ανάλογα με τον εκάστοτε επιδιωκόμενο σκοπό.

Οι βασικές τακτικές, όσον αφορά τον αριθμό των κλιμάκων του Αθηνά Τεστ που πρέπει κάθε φορά να χορηγούνται, είναι τρεις:

- (α) η πλήρης χορήγηση
- (β) η βραχεία χορήγηση
- (γ) η επιλεκτική χορήγηση

Σειρά χορήγησης των κλιμάκων του Αθηνά τεστ:

#### A. Νοητική Ικανότητα

1. Γλωσσικές Αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο

#### B. Άμεση μνήμη ακολουθιών

4. Μνήμη αριθμών
- Κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική)

5. Μνήμη εικόνων

6. Μνήμη σχημάτων

#### Γ. Ολοκλήρωση παραστάσεων

7. Ολοκλήρωση προτάσεων
8. Ολοκλήρωση λέξεων

#### Δ. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

9. Διάκριση γραφημάτων

10. Διάκριση φθόγγων

11. Σύνθεση φθόγγων

E. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

12. Οπτικό-κινητικός συντονισμός

13. Αντίληψη «δεξιού-αριστερού»

14. Πλευρίωση

Η σειρά χορήγησης των επιμέρους κλιμάκων του Αθηνά Τεστ έχει επιλεγεί κατά τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται μια λογική ακολουθία στη θεματική κατηγοριοποίηση των κλιμάκων (γεγονός που βοηθάει στη διαγνωστική κατανόηση των δεδομένων), μια εναλλαγή στο εξεταστικό υλικό: γλωσσικό-εικονιστικό, σημασιολογικό-σχηματικό κ.τ.ό. (πράγμα που κάνει την εξέταση για το παιδί ενδιαφέρουσα), μια φυσική ροή από την μια κλίμακα στην άλλη κ.τ.ό

Έτσι, έχουν προταχθεί οι τρεις κλίμακες νοητικής ικανότητας, όπου ανάμεσα στις δυο γλωσσικές (στις «γλωσσικές αναλογίες» και στο «λεξιλόγιο») παρεμβάλλεται μια πρακτικής φύσεως (η «αντιγραφή σχημάτων»). Ακολουθούν οι τρεις κλίμακες μνήμης ακολουθιών, με εναλλαγή ακουστικού και εικονιστικού υλικού. Ακολουθούν οι δυο κλίμακες ολοκλήρωσης παραστάσεων, η μια κλίμακα στο επίπεδο των προτάσεων και η άλλη στο επίπεδο των λέξεων. Έπονται οι τρεις κλίμακες γραφο-φωνολογικής ενημερότητας, με εναλλαγή οπτικής και ακουστικής διόδου, με εναλλαγή μεταξύ γραφημάτων και φθόγγων. Στο τέλος της ακολουθίας έχουν τοποθετηθεί οι τρεις κλίμακες νευρο-ψυχολογικής ωριμότητας.

Η παραπάνω σειρά χορήγησης των κλιμάκων είναι εύκολη για τον εξεταστή, γιατί οι κλίμακες με παρόμοια διαδικασία χορήγησης (όπως π.χ οι τρεις κλίμακες μνήμης ακολουθιών) δίνονται η μια ως συνέχεια της άλλης και η μια φαίνεται ως φυσική προέκταση της άλλης.

Πρέπει να τονιστεί ότι η σειρά χορήγησης των κλιμάκων μπορεί να αλλάξει, αν ο εξεταστής το κρίνει σκόπιμο.

Ανάλυση των κλιμάκων:

1. Γλωσσικές Αναλογίες:

Αποτελείται από 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες. Κάθε αναλογία περιλαμβάνει δύο ζεύγη προτάσεων που η καθεμία περιέχει δυο έννοιες (όπως π.χ «φύλλα-πράσινα», «ζάχαρη-



άσπρη»). Οι τέσσερις αυτές έννοιες συνδέονται μεταξύ τους με μια ορισμένη σχέση (‘όπως π.χ «το χρώμα») και σχηματίζουν μια αναλογία, εκφρασμένη με λόγια. Η πρώτη πρόταση δίνεται πλήρης, ενώ η δεύτερη δίνεται ελλιπής (της λείπει η δεύτερη έννοια).

Παράδειγμα:

Τα φύλλα είναι πράσινα

Η ζάχαρη είναι .....

## 2. Αντιγραφή σχημάτων

Αποτελείται από 6 γεωμετρικά σχήματα που, για την αντιγραφή τους, το κάθε επόμενο απαιτεί μεγαλύτερη οπτικό-αντιληπτική ωριμότητα. Το παιδί έχοντας μπροστά του το σχήμα, καλείται να το αντιγράψει, με ένα μολύβι, σε λευκό χαρτί.

## 3. Λεξιλόγιο

Αποτελείται από 20 λέξεις-έννοιες. Ο εξεταστής διαβάζει τις λέξεις αυτές, μια κάθε φορά. Το παιδί καλείται να δώσει τον ορισμό των εννοιών αυτών.

Π.χ Πες μου τι είναι «τραπέζι».

## 4. Μνήμη αριθμών

Αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων, οι οποίες βαθμιαία γίνονται μακρύτερες. Ο εξεταστής διαβάζει στο παιδί τα ψηφία κάθε σειράς με τον ίδιο ρυθμό: ένα (1) ψηφίο ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται να επαναλάβει τη σειρά από μνήμης.

## 5. Μνήμη εικόνων

## 6. Μνήμη σχημάτων

Οι δυο κλίμακες είναι πανομοιότυπες και χορηγούνται, η μια ως συμπληρωματική συνέχεια της άλλης, με την ίδια ακριβώς διαδικασία. Κάθε κλίμακα αποτελείται από 16 καρτέλες, η μια κλίμακα με σειρές από εικόνες και η άλλη κλίμακα με σειρές από σχήματα, οι οποίες βαθμιαία γίνονται μακρύτερες. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί τις καρτέλες, μια κάθε φορά για (5) δευτερόλεπτα. Επίσης, για κάθε καρτέλα, ο εξεταστής βάζει, μπροστά στο παιδί τα αντίστοιχα χαρτονάκια ανακατεμένα. Το παιδί καλείται να θυμηθεί και να φτιάξει την εικονιζόμενη σειρά, τοποθετώντας τα χαρτονάκια το ένα δίπλα στο άλλο, με την σειρά που είναι στην καρτέλα.

## 7. Ολοκλήρωση λέξεων

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 32 λέξεις, από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος, όπως π.χ «πο-ήλατο», «-ραπέζι». Ο εξεταστής προφέρει, σε φυσικό τόνο, τη λέξη, όπως είναι «ακρωτηριασμένη», και το παιδί καλείται να μαντέψει και να πει την πλήρη λέξη.

#### 8. Ολοκλήρωση προτάσεων

Η κλίμακα «ολοκλήρωση προτάσεων» αποτελείται από 32 απλές προτάσεις, από τις οποίες λείπει μια ολόκληρη λέξη ή φράση, όπως π.χ «Όταν λείπει ο γάτος, χορεύουν τα...», «Νευρίασε πολύ. Βγήκε εκτός ...». Ο εξεταστής εκφωνεί τις προτάσεις, μια κάθε φορά, διακόπτοντας απότομα και αφήνοντας να φανεί ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει την πρόταση με τον κατάλληλο όρο.

#### 9. Σύνθεση φθόγγων

Η κλίμακα «Σύνθεση φθόγγων» αποτελείται από 32 λέξεις που έχουν επιλεγεί, ώστε να περιέχουν τα διάφορα φωνήματα-φθόγγους της ελληνικής γλώσσας στους διάφορους συνδυασμούς τους.

Σε κάθε λέξη-ερώτηση, ο εξεταστής προφέρει τους φθόγγους της λέξης έναν-έναν (π.χ «ψ-ά-ρ-ι»). Ο ρυθμός είναι περίπου δυο φθόγγους ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται να συνθέσει ακουστικά τους φθόγγους και να βρει την λέξη.

#### 10. Διάκριση φθόγγων

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 32 ζεύγη ψευδολέξεων. Κάποια ζεύγη αποτελούνται από ίδιες ψευδολέξεις και κάποια από διαφορετικές.

Ο εξεταστής διαβάζει, σε φυσικό τόνο, κάθε ζεύγος ψευδολέξεων και το παιδί καλείται να δηλώσει αν οι δυο λέξεις είναι ίδιες ή διαφορετικές. Το παιδί έχει γυρίσει την πλάτη του για να μην βλέπει τα χείλη του εξεταστή.

#### 11. Διάκριση γραφημάτων

Η κλίμακα αυτή είναι παράλληλη της κλίμακας «Διάκριση φθόγγων» μόνο που εδώ τα ζεύγη των ψευδολέξεων δίνονται γραπτά και όχι προφορικά. Αποτελείται από 21 ζεύγη ψευδολέξεων, των οποίων οι λέξεις σε ορισμένα ζεύγη είναι καθ' όλα ίδιες (π.χ θάλημη-θάλημη), ενώ σε άλλες διαφέρουν.

#### 12. Οπτικό-κινητικός συντονισμός

Η κλίμακα «Οπτικό-κινητικός συντονισμός» αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις των μυών (του χεριού), συμμορφούμενο στα εκάστοτε αισθητηριακά δεδομένα (της όρασης). Αποτελείται από ένα σχεδιάσμα, σαν λαβύρινθο, που δείχνει το οδόστρωμα ενός «περιμετρικού» δρόμου σε πάρκο, με πολλές στροφές-γωνίες και πολλά στενέματα. Το παιδί καλείται να σύρει, με το μολύβι, μία γραμμή «στο μέσον» του δρόμου, χωρίς η γραμμή να ακουμπήσει τα πλάγια του δρόμου.

### 13. Πλευρίωση

Η κλίμακα «πλευρίωση» αποτελείται από 14 εντολές, τις οποίες το παιδί καλείται να τις εκτελέσει, χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος του (χέρι, πόδι, μάτι, αυτί) και μικροαντικείμενα (μολύβι, ξυλομπογιά, ξύστρα, μεγεθυντικός φακός, σωλήνας κυλινδρικός, ρολόι). Οι εντολές αυτές δείχνουν τη διαφορετική προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματος του (τη δεξιά ή την αριστερή πλευρά του σώματος του), όπως π.χ : «Πάρε την ξύστρα και ξύσε το μολύβι».

Τα εξεταστικά αποτελέσματα της κλίμακας «Πλευρίωση» δείχνουν:

- Εάν και πόσο το παιδί έχει αναπτύξει σαφή προτίμηση για τη μία πλευρά του σώματος, τη δεξιά ή την αριστερή, όσον αφορά τα εξής μέλη του σώματος του:
  - Μάτι
  - Χέρι
  - Πόδι
  - Αυτί
- Κατά πόσον το παιδί δεν έχει αναπτύξει σαφή και σταθερή προτίμηση, αναφορικά με καθένα από τα παραπάνω μέλη του σώματος. Κατά πόσον, δηλαδή, παρουσιάζει τη λεγόμενη αδιαμόρφωτη πλευρίωση.

### 14. Αντίληψη δεξιού-αριστερού

Στην κλίμακα «Αντίληψη δεξιού-αριστερού», το παιδί καλείται να εκτελέσει , χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος του, 12 εντολές, όπως π.χ «Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι».

Τα αποτελέσματα της κλίμακας δείχνουν κατά πόσον το παιδί μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα στο αριστερό και στο δεξιό μέρος τόσο του δικού του σώματος (ευθεία αντίληψη) όσο και του σώματος του απέναντί του (καθρεπτική αντίληψη) και να προσανατολίζεται αναλόγως. (Παρασκευόπουλος Ι., Καλαντζή-Αζίζι Α., Γιαννίτσας Ν., 1999)

## Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας

«Με το συγκεκριμένο τεστ έχουμε την δυνατότητα να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατοπινή εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, τις κατάλληλα δομημένες θεματικές του γνωστικού αντικειμένου, το δείγμα νηπίων το οποίο, υπό κανονικές συνθήκες, παρακολουθεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τυγχάνει ίσων ευκαιριών μάθησης, ανεξάρτητα από κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες» (Ζακοπούλου, 2003).

- Το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης δεν αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο της Δυσλεξίας αλλά αποτελεί ένα μέσο προβολής των παραγόντων που ίσως μελλοντικά συμβάλλουν στην εκδήλωση της Δυσλεξίας.
- Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο αυτού του τεστ είναι ότι μπορούμε να διαπιστώσουμε εάν ένα νήπιο εμφανίζει ποικίλες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες, χωρίς όμως να μπορούμε να μιλήσουμε για κάποια συγκεκριμένη διαταραχή. Έτσι το τεστ χωρίζεται σε δυο ενότητες. Η πρώτη ενότητα (Α' «Νοητική Ικανότητα») αποτελεί ένα μέσο αξιολόγησης της γενικότερης (νοητικής) ανάπτυξης του παιδιού. Όπως είναι επόμενο, μια πιθανή αποτυχία του παιδιού σε αυτήν την ενότητα θα οδηγήσει σε αποτυχία και στην δεύτερη ενότητα (Β' Δεξιότητες).
- Στόχος του συγκεκριμένου τεστ ήταν να αποκαλύψει τους τομείς στους οποίους, ένα παιδί με Δυσλεξία, θα παρουσιάσει δυσκολίες κατά την προσχολική ηλικία.
- Το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας στοχεύει στον προβληματισμό του δασκάλου (Νηπιαγωγού), δεδομένου ότι η μετά-χρηστικότητα του τεστ έγκειται στα ακόλουθα:
  - (α) Οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιήσουν το τεστ και να πάρουν θέση για τις δυσκολίες των παιδιών τους.
  - (β) Να προβάλει τον σημαντικό ρόλο της κατάκτησης του γραπτού λόγου ως μέσο επικοινωνίας και μεταφοράς γνώσεων.
  - (γ) Να αποκαλύψει την δυνατότητα έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης και εκπαίδευσης των παιδιών με συμπτώματα δυσλεξίας, καθώς και την δυνατότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην δυσλεξία κατά την προσχολική ηλικία.
  - (δ) Να προτείνει τρόπους εξατομικευμένης διδασκαλίας κατά την προσχολική ηλικία.
  - (ε) Να αποτρέπει το παιδί από απομόνωση και σχολική αποτυχία, παρέχοντας του βοήθεια να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.
- Το παρόν τεστ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί:

- Από ειδικούς μελετητές, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, παιδοψυχολόγους, γιατρούς ή ερευνητές ως επιπλέον εργαλείο μέτρησης και διάγνωσης στο πλαίσιο των μορφών παρέμβασης και ενίσχυσης που εφαρμόζουν σε παιδιά με σύνδρομο ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας.
- Σε κλινικό επίπεδο έρευνας και μελέτης, ως ανιχνευτικό εργαλείο των πιθανών αιτιωδών παραγόντων συσχέτισης της πρώιμης εκδήλωσης του συνδρόμου.

Το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας αποτελείται από οκτώ θεματικές (items), τα κύρια χαρακτηριστικά των οποίων προσδιορίζονται ως ακολούθως:

1. Αναφέρονται στους κυριότερους παράγοντες που συνδέονται με την δυσλεξία.
2. «Δύνανται να καταδηλώσουν τον ενιαίο χαρακτήρα ενός πολυποίκιλου φάσματος συμπτωμάτων και εκδηλώσεων που υποδηλώνουν την εικόνα του συνδρόμου της δυσλεξίας» (Ζακοπούλου, 2003).
3. Το κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι συνυπάρχουν στην κλινική εικόνα ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας με δυσλεξία.
4. Τα πρώιμα συμπτώματα της δυσλεξίας μπορούν να ιεραρχηθούν και να ταξινομηθούν (π.χ ένα νήπιο με πρώιμη εκδήλωση δυσλεξικής συμπεριφοράς θα σημειώσει χαμηλή επίδοση στη θεματική της φωνολογικής αντίληψης, σε υψηλότερο ποσοστό από τη θεματική της δεξιότητας ταξινόμησης).

Οι θεματικές κατατακτήκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε το τεστ να χωρίζεται σε δυο ενότητες:

(α) Περιγραφή της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού. Σε αυτή τη θεματική μετριέται η γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Όμως μια χαμηλή επίδοση του παιδιού στη θεματική αυτή για να μην χαρακτηριστεί ως νοητική υστέρηση, ο εξεταστή καλείται να συμπληρώσει και τη δεύτερη ενότητα του τεστ, ανεξαρτήτως της επίδοσης του στην πρώτη. Αφού ολοκληρωθεί η εξέταση και συμπληρωθούν και τα ερωτηματολόγια, θα μπορούμε να αξιολογήσουμε με σαφήνεια τη σημασία της καταγραφόμενης χαμηλής επίδοσης.

(β) Περιγραφή συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάπτυξης. Ο σκοπός των θεματικών αυτών είναι η καταγραφή της συμπεριφοράς και της επίδοσης του εξεταζόμενου μόνο σε δεξιότητες τους παράγοντες πρώιμης ανίχνευσης του συνδρόμου της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας.

Η ιεράρχηση των θεματικών έγινε ως εξής:

- Το «παιδικό ιχνογράφημα» θεωρήθηκε ως η κύρια θεματική ένδειξης δυσλεξικής συμπεριφοράς. Μέσω της θεματικής αυτής αξιολογούμε κατά πόσο το παιδί

αντιλαμβάνεται έννοιες όπως το σωματικό σχήμα, τον προσανατολισμό, την τοποθέτηση αντικειμένων στο χώρο, τις λογικομαθηματικές έννοιες (πάνω-κάτω, δεξί-αριστερό, μπροστά-πίσω). Η αποτυχία του παιδιού στη θεματική αυτή θα είναι δηλωτική μιας κατοπινής εμφάνισης δυσλεξίας στη σχολική ηλικία, καθώς αποτυγχάνει και στις υπόλοιπες θεματικές.

- Η θεματική «Γραφή ονόματος» (B6) θεωρήθηκε εξίσου σημαντική για την σχέση της με την εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς. Η θεματική αυτή αξιολογεί:

1. «την προγραφική ικανότητα του παιδιού,
2. την κατανόηση της διαδικασίας κωδικοποίησης γραφημάτων σε συνειδητά σημασιολογικά και γραμματικά λεκτικά σύνολα (όπως το ονομάτου),
3. τη δυνατότητα του παιδιού να ελέγχει το γραφικό μέσο και συγχρόνως να συμβολοποιεί τα ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα μέσα από διαδικασίες επιλογής και ελέγχου, προκειμένου να συγκροτήσει μια εννοιολογικά προσδιορισμένη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας.» (Ζακοπούλου, 2003)

- Η θεματική της «Διάκρισης ήχων» θεωρήθηκε σημαντική διότι αξιολογεί την φωνολογική ενημερότητα του παιδιού και την ετοιμότητα μετάβασης από τη λογογραφική στην αλφαβητική φάση κατάκτησης της γλώσσας.

#### **Τεστ 1: Αναγνώριση εικόνων**

Παρουσιάζονται στο παιδί 10 εικόνες και μετά του ζητείται να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο αντικείμενο. Η θεματική αυτή στοχεύει στην αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας του παιδιού μέσω του προφορικού λόγου. Εξετάζεται η εκφραστική ικανότητα του παιδιού και η νοητική (ικανότητα αναγνώρισης στοιχείων του περιβάλλοντος) σε σχέση με την ηλικία του. Έτσι εάν αποκαλυφθούν νοητικά ελλείματα η προσέγγιση του παιδιού θα είναι διαφορετική.

#### **Τεστ 2: Ιχνογράφημα**

Παρουσιάζονται διαδοχικά στο παιδί τρία αντικείμενα και του ζητείται να τα ζωγραφίσει. Η θεματική αυτή στοχεύει στην αξιολόγηση των εννοιών του προσανατολισμού, του σωματικού σχήματος, του χώρο-χρόνου και της γραφοκινητικής ικανότητας.

#### **Τεστ 3: Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων**

Παρουσιάζονται στο παιδί ορισμένα σχήματα και του ζητείται να τα αντιγράψει. Σε αυτήν την θεματική αξιολογούνται ο κινητικός έλεγχος, η αρμονία των κινήσεων, η αναπαράσταση οπτικών ερεθισμάτων μέσα από εξειδικευμένες και συγκεκριμένες γραφικές κινήσεις, καθώς και η οργανωμένη δόμηση και εφαρμογή στο χώρο όχι πλέον αντικειμένων αλλά γραφικών συμβόλων.

#### **Τεστ 4: Οπτική διάκριση**

Σε αυτή τη θεματική το παιδί καλείται να διακρίνει και να εντοπίσει συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα. Έτσι, αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει, να συγκρίνει, να εντοπίζει και να αξιολογεί διαφορετικά χαρακτηριστικά συμβόλων που έχουν ομαδοποιηθεί.

#### **Τεστ 5: Τεστ πλευρικότητας**

Η θεματική αυτή αξιολογεί το επίπεδο δόμησης της πλευρικότητας του παιδιού. Σκοπός της είναι η αξιολόγηση της σωστής δόμησης του σωματικού σχήματος του παιδιού, της ωρίμανσης των διαδικασιών της λεπτής κινητικότητας και του αισθητηριακού και κινητικού ελέγχου.

#### **Τεστ 6: Γραφή ονόματος**

Το παιδί καλείται να γράψει ή να αντιγράψει το όνομα του. Σε αυτή τη θεματική αξιολογούνται η ευχέρεια, η σταθερότητα του κινητικού ελέγχου και η συνειδητοποιημένη χρήση των γραφημάτων, με την έννοια της επιλογής λεκτικών συμβόλων και της συγκεκριμένης τοποθέτησης των κωδικοποιημένων συμβόλων στο χαρτί.

#### **Τεστ 7: Διάκριση ήχων**

Το παιδί καλείται να επαναλάβει ζεύγη λέξεων που είναι ηχητικά όμοια μεταξύ τους. Η θεματική αυτή αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα συμβολοποιημένα στο γραπτό λόγο ως λεκτικά σύνολα. Επίσης, εξετάζει την ικανότητα και δεξιότητα του παιδιού να διαφοροποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα και να τα εκφράζει γλωσσικά μέσω του προφορικού λόγου. Τέλος, αξιολογείται η δυνατότητα του παιδιού για νοηματική και μορφοποιητική σύσταση αυτών των ακουστικών ερεθισμάτων ως λέξεων με συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθώς και η δυνατότητα ομαδοποίησης των φθόγγων.

#### **Τεστ 8: Οπτικολεκτική αντιστοίχιση**

Παρουσιάζονται στο παιδί συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα σε συγκεκριμένες κάρτες και αυτό καλείται να αντιστοιχήσει τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ αυτών των σχημάτων. Η θεματική αυτή αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ομοειδή χαρακτηριστικά αντικειμένων, να εντοπίζει διαφοροποιήσεις και να κατηγοριοποιεί χαρακτηριστικά ακολουθώντας συγκεκριμένες διαδικασίες. (Ζακοπούλου, 2003)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.**

### **4.1 Η διεπιστημονική ομάδα στην Δυσλεξία**

Η διεπιστημονική ομάδα μπορεί να αποτελείται από έναν νευρολόγο, παιδοψυχίατρο, λογοθεραπευτή, ψυχολόγο και έναν ειδικό παιδαγωγό.

#### **Ψυχολόγος:**

Ο κλινικός ψυχολόγος μπορεί να εφαρμόζει τις ψυχολογικές δοκιμασίες (ψυχομετρικά τεστ) για να πραγματοποιήσει την διάγνωση. Ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διεπιστημονικής ομάδας αποτελούν οι σχολικοί σύμβουλοι.

Τα ψυχολογικά τεστ είναι γραπτές, οπτικές ή λεκτικές εκτιμήσεις που χορηγούνται για να αξιολογήσουν το γνωστικό και συναισθηματικό δυναμικό των παιδιών και των ενηλίκων. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν μια ποικιλία πνευματικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, περιλαμβάνοντας ικανότητες και επιτεύγματα, προσωπικότητα και νευρολογική λειτουργία.

#### Τεστ ικανοτήτων και επιτευγμάτων

Τα τεστ ικανοτήτων και επιτευγμάτων είναι σχεδιασμένα για να μετράνε το επίπεδο της πνευματικής λειτουργικότητας ενός ατόμου και της γνωστικής ικανότητας. Τα περισσότερα τεστ ικανοτήτων και επιτευγμάτων είναι σταθμισμένα, που σημαίνει ότι οι νόρμες έχουν ιδρυθεί κατά την διάρκεια της φάσης του σχεδιασμού του τεστ χορηγώντας το τεστ σε ένα μεγάλο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού που χρησιμοποιήθηκε για το τεστ. Τα τεστ ικανοτήτων και επιτευγμάτων ακολουθούν ένα ενιαίο πρωτόκολλο αξιολόγησης, ή διαδικασία (π.χ οδηγίες για το τεστ, κατάλληλες συνθήκες και διαδικασίες βαθμολόγησης) και οι βαθμολογίες τους μπορούν να ερμηνευτούν σε σχέση με τις νόρμες. Τα πιο συνηθισμένα τεστ ικανοτήτων και επιτευγμάτων περιλαμβάνουν το Wechsler intelligence test (WISC-III and WAIS) και το Stanford-Binet intelligence scales.

#### Τεστ προσωπικότητας

Τα τεστ προσωπικότητας αξιολογούν σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς τα οποία συνθέτουν την προσωπικότητα. Τα αποτελέσματα από αυτά τα τεστ καθορίζουν τα ισχυρά και αδύναμα σημεία στην προσωπικότητα ενός ατόμου και ίσως εντοπίσουν συγκεκριμένες διαταραχές στην προσωπικότητα του ατόμου. Τεστ όπως το Minnesota multiphasic personality inventory (MMPI) και το Millon clinical multiaxial



inventory III (MCMII-III), χρησιμοποιούνται για να εξετάσουν ένα άτομο για συγκεκριμένες ψυχικές διαταραχές και ψυχολογικά προβλήματα.

### **Λογοθεραπευτής:**

Είναι πλέον εξακριβωμένο ότι τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα συμπτώματα δεν είναι εμφανή, αλλά κάνουν δυναμικά την εμφάνισή τους με την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς εφησυχάζονται ότι το παιδί θα ξεπεράσει μόνο του τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει στην ομιλία του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εγκατάσταση της διαταραχής και συχνά επιφέρει απογοητευτικά αποτελέσματα όταν το παιδί περνάει το κατώφλι του δημοτικού. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη πρόληψη και αποκατάσταση των διαταραχών λόγου και ομιλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή αποκωδικοποίηση των φθόγγων τόσο σε ακουστικό όσο και σε οπτικό επίπεδο. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή έγκειται στην αξιολόγηση του παιδιού και στην κατάρτιση προγράμματος έγκαιρης αποκατάστασης της διαταραχής του λόγου, προκειμένου να το προετοιμάσει σωστά στις δραστηριότητες της γραφής και ανάγνωσης στο δημοτικό. Έτσι ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες για χαμηλές επιδόσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης που συχνά βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. (www.evrytanika.gr)

Επίσης, ο λογοθεραπευτής είναι αυτός που θα πραγματοποιήσει διαφορική διάγνωση της δυσλεξίας από την «ειδική διαταραχή του λόγου». Η ειδική διαταραχή του λόγου αναφέρεται σε παιδιά που έχουν αναπτυχθεί φυσιολογικά αλλά δεν μπόρεσαν να μάθουν να μιλούν με τον αναμενόμενο ρυθμό. Μακρόχρονες έρευνες έδειξαν μεγάλη σύγκλιση ανάμεσα στην διαταραχή του λόγου στην προσχολική ηλικία και τις διαταραχές της ανάγνωσης συμπεριλαμβανομένης της δυσλεξίας. Οι περισσότερες μελέτες ότι η φωνολογική διαδικασία αποτελεί τον πυρήνα όλων αυτών των αναπτυξιακών προβλημάτων. Ανασκόπηση της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας για την ειδική διαταραχή του λόγου έδειξε ότι οι δυσκολίες που χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά ξεφεύγουν από την περιοχή του λόγου. Φαίνεται ότι υπάρχει κάποια σφαιρική διαταραχή και στην αντίληψη και στην παραγωγή γρήγορα εναλλασσόμενων αισθητικών-αισθητηριακών και κινητικών πληροφοριών. Η φωνολογική ανάλυση, η οποία από την φύση της απαιτεί πολύ ταχείς ρυθμούς για την ακουστική ανάλυση και ταξινόμηση-μέσα σε δέκατα του χιλιοστού του δευτερολέπτου – σχετίζεται περισσότερο με το αριστερό ημισφαίριο. Από την άλλη πλευρά το δεξιό ημισφαίριο

σχετίζεται με την μη λεκτική ακουστική ανάλυση βραδέων αλλαγών ή σταθερών ακουστικών γεγονότων όπως είναι οι περιβαλλοντικοί θόρυβοι και κάποια ακουστικά ερεθίσματα. (Τσολάκη, Κασάπη, Κεχαγιά, 2002)

### **Νευρολόγος:**

Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως διαταραχή. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι σημαντικός ο ρόλος του νευρολόγου στην διεπιστημονική ομάδα της δυσλεξίας. Στον παρελθόν οι νευρολόγοι μελέτησαν την σχέση μεταξύ της δομής του εγκεφάλου και της ικανότητας για ανάγνωση, χρησιμοποιώντας απεικονιστικές μεθόδους.

Πιστεύεται ότι πολύ λίγα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στην επεξεργασία οπτικό-χωρικών πληροφοριών που απαιτούνται για να δεις τα γράμματα ή τις λέξεις σε κανονικό μέγεθος ή σειρά. Αντί γι' αυτό τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν φωνολογικές διαταραχές ή δυσκολία στην επεξεργασία των ήχων της γλώσσας. Αυτά τα προβλήματα είναι γνωστά γιατί προμηνύουν μια διαταραχή της ανάγνωσης και θα παραμένουν ακόμη και όταν αποκτηθούν ικανοποιητικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας.

Οι τελευταίες νευρολογικές μελέτες γίνονται με την χρήση της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI) και συγκρίνουν την δραστηριότητα εγκεφάλων δυσλεξικών εφήβων με εκείνους εφήβων χωρίς δυσλεξία. Η παρατήρηση του εγκεφάλου ενός δυσλεξικού ατόμου κατά την διάρκεια επεξεργασίας των ήχων της γλώσσας βοηθάει να κατανοήσουμε τις αιτίες αυτής της διαταραχής. Οι μελέτες αυτές συγκρίνουν το πώς και το πόσο διαφέρει η λειτουργία του εγκεφάλου όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τους ήχους της γλώσσας ή φωνολογικά δεδομένα με το όταν επεξεργάζονται την γραπτή ή προφορική γλώσσα. Η τεχνική του fMRI δείχνει την ακριβή περιοχή και αλληλουχία της εγκεφαλικής δραστηριότητας όπως αυτή συμβαίνει. ([www.healthlink.com](http://www.healthlink.com))

Οι εγκεφαλοι των δυσλεξικών παιδιών μελετούνται από έναν νευρολόγο ή έναν νευρογλωσσολόγο μέσω διάφορων ανιχνευτικών διαδικασιών όπως οι ακόλουθες:

- Εγκεφαλογράφημα
- PET
- fMRI (Καραπέτσας, 1997)

## **Παιδοψυχίατρος:**

1. Αναλαμβάνει την ευθύνη της διαγνωστικής εκτίμησης,
2. Επιλέγει τις ενδεχόμενες συμπληρωματικές εξετάσεις (κλινικές και βιολογικές, ψυχολογικές, εκτίμηση σχολικής επίδοσης, έλεγχο λόγου και ψυχοκινητικότητας),
3. Καθορίζει την κατεύθυνση της θεραπείας,
4. Διευθύνει τη λειτουργία της ομάδας και τις συγκεντρώσεις παρουσίασης περιστατικών (case conference) συνθέτοντας τα διάφορα στοιχεία που προσκομίζουν οι άλλοι ειδικοί συνεργάτες χάρη στις γνώσεις που οφείλει να έχει για όλους τους επιμέρους κλάδους των επιστημών, που αφορούν την Παιδοψυχιατρική και χάρη στις δυνατότητες σύνθεσης που προσφέρει η δυναμική κατανόηση των διαταραχών του παιδιού,
5. Συντονίζει (αν δεν υπάρχει επόπτης) τη θεραπευτική συνάντηση της ομάδας με στόχο την επεξεργασία των δυναμικών της. (<http://e-pediatrics.org>)

## **Ο ειδικός παιδαγωγός**

1. Συμμετέχει στη θεραπευτική ομάδα με τις παρατηρήσεις του πάνω στις γνώσεις, ικανότητες και τη σχολική συμπεριφορά του παιδιού
2. Ασχολείται με τη θεραπευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών / δυσλεξίας. ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr))

### **4.2 Υπεύθυνοι φορείς για την διάγνωση της δυσλεξίας**

Στη χώρα μας η διάγνωση γίνεται συνήθως στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα από τη διαγνωστική υπηρεσία ή από τα Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης στην έδρα κάθε νομού.(ΚΔΑΥ) Το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο λειτουργεί συνήθως σε γενικά ή ειδικά νοσοκομεία όπως είναι το νοσοκομείο παιδων Αγία Σοφία και το παιδοψυχιατρικό νοσοκομείο Αττικής. Διάγνωση ακόμη μπορεί να γίνει σε διαγνωστικά Συμβουλευτικά Κέντρα όπως είναι το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και τα παραρτήματά του. Τέλος σε κάθε έδρα νομού υπάρχει και κάνει διαγνώσεις το ΚΔΑΥ (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) που αποτελείται κυρίως από τον ειδικό παιδαγωγό, τον

νευρολόγο, τον ψυχίατρο, τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό και σ' ορισμένες περιπτώσεις το λογοπεδικό. ([www.focusonchild.gr](http://www.focusonchild.gr))

#### 1. Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Κ.Δ.Α.Υ

Το ΚΔΑΥ είναι αποκεντρωμένη δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία, αρμοδιότητας Υπουργείου, υπάγεται στην Περιφερειακή Δ/ση Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης το Κ.Δ.Α.Υ αναλαμβάνει δραστηριότητες υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Ποιες είναι οι αρμοδιότητες του Κ.Δ.Α.Υ.:

1. Η έρευνα για την διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας.
2. Η εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα καθώς και η παρακολούθηση και αξιολογήση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ.
3. Η εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΔΑΥ ή στο σπίτι.
4. Η συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες την γονική μέριμνα.
5. Ο καθορισμός του είδους των βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη ένα παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι καθώς και η κατάρτιση των προτάσεων για την καλύτερη παραμονή του στους χώρους της εκπαίδευσης.
6. Η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

7. Η εισήγηση για την ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, υποβιβασμό, μετατροπή, ή συγχώνευση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί και να επισημανθεί ότι όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του Κ.Δ.Α.Υ έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Κάθε χρόνο διεξάγεται έρευνα στα σχολεία, τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο, για τον εντοπισμό μαθητών που χρήζουν παρέμβασης. Οι μαθητές για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι εμπίπτουν στις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφονται στο αρχείο του Κ.Δ.Α.Υ και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους και την συγκατάθεση των γονέων τους παραπέμπονται για περαιτέρω αξιολόγηση. Για κάθε παιδί που αξιολογείται, συντάσσεται και κρατείται στην υπηρεσία απόρρητος ατομικός φάκελος.

Πέραν της αξιολόγησης του παιδιού, το Κ.Δ. Α.Υ. είναι δυνατό να αναλάβει και υπηρεσίες υποστήριξης των οικογενειών των παιδιών, όπου και όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στην περίπτωση αυτή αναπτύσσει ενέργειες και προγράμματα συμβουλευτικής γονέων τα οποία υλοποιούνται μέσα από ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Ποια είναι η διαδικασία που ακολουθείται:

A) Στο Σχολείο

Σε περίπτωση που εκτιμηθεί από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ότι κάποιος μαθητής παρουσιάζει κάποια από τα στοιχεία που αναφέραμε παραπάνω, σε συνεργασία με το Διευθυντή του Σχολείου, καλούν το Σχολικό Σύμβουλο της περιοχής τους για να τον συμβουλευτούν και να καταρτίσουν από κοινού ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης βραχύχρονης διάρκειας.

Αν όμως κατά την εκτίμηση τους οι δυσκολίες παραμένουν, μπορούν να απευθυνθούν στο Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής για να ζητήσουν τη συνδρομή του. Αν κατά την εκτίμηση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής υπάρχουν ενδείξεις για σοβαρή διαταραχή, τότε σε συνεργασία με τους γονείς μπορεί να παραπεμφθεί ο μαθητής στο Κ.Δ.Α.Υ., για διάγνωση και αξιολόγηση. Καλό είναι, λοιπόν, να αποφεύγεται η παραπομπή στο Κ.Δ.Α.Υ. για περιπτώσεις, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στα Σχολεία και το Κ.Δ.Α.Υ. να θεωρείται ως το έσχατο μέσο Διάγνωσης-Αξιολόγησης.

B) Στο Κ.Δ.Α.Υ.

Αρχικά, ο Γονιός ή ο έχων τη γονική μέριμνα επικοινωνεί με την υπηρεσία του Κ.Δ.Α.Υ. της περιοχής του και δίνει τα στοιχεία της αίτησης του. Στη συνέχεια, αφού οριστεί η επιτροπή αξιολόγησης στο Κ.Δ.Α.Υ., σε επικοινωνία με τους γονείς ορίζονται τα ραντεβού που απαιτούνται για τη διαδικασία αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του μαθητή ολοκληρώνεται σε περισσότερες από μία συναντήσεις.

Το σχολείο συμβάλλει στη διαδικασία αξιολόγησης παρέχοντας στην υπηρεσία οποιοσδήποτε πληροφορίες σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/τρια.. Μετά την αξιολόγηση συντάσσεται η γνωμάτευση και το Ειδικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα, τα οποία αποστέλλονται στο Σχολείο.

Ποια είναι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000 άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

- Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
- Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας
- Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία
- Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν
- αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης

Επίσης:

Πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις αλλά έχουν την ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη χρονική περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

## 2. Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΚ)

Το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο (ΙΠΚ) είναι Μονάδα Ψυχικής Υγείας για παιδιά, εφήβους και οικογένειες. Αποτελεί μέρος ευρύτερου δικτύου υπηρεσιών, που αναπτύσσεται, οργανώνεται και δραστηριοποιείται στο πλαίσιο συγκεκριμένου τομέα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων

(ΤοΨΥΠΕ). Η λειτουργία του ΙΠΚ, στο πλαίσιο δικτύου υπηρεσιών, αποτρέπει την απομόνωση των επαγγελματιών, υποστηρίζει τη διεπιστημονική συνεργασία και διασφαλίζει τη συνέχεια στην παροχή ολοκληρωμένων, συντονισμένων και ποιοτικών υπηρεσιών προς τους ενδιαφερομένους.

Ειδικές κατηγορίες υποχρεώσεων - Διασύνδεση με άλλες υπηρεσίες και φορείς - Προτεραιότητες στην παροχή υπηρεσιών

*Συνεργασία με την Εκπαίδευση και πιστοποίηση μαθησιακών δυσκολιών.*

Οι γονείς και το εκπαιδευτικό σύστημα στέλνουν τα παιδιά με μειωμένη απόδοση να εξετασθούν από τις παιδοψυχιατρικές υπηρεσίες για να ερμηνεύσουν την αποτυχία τους. Το σχολείο χρειάζεται βεβαιώσεις για να εντάξει τα παιδιά σε ειδικές κατηγορίες (επανάληψη νηπιαγωγείου, επανάληψη τάξης του δημοτικού, παιδιά με δυσλεξία, παιδιά που αδυνατούν να συνεχίσουν την φοίτησή σε κανονικό σχολείο και χρειάζονται ειδικό σχολείο κ.α.).

Το αίτημα αυτό είναι συχνότατο στην Ελληνική κοινωνία και για να απαντηθεί απαιτεί τεράστιους ανθρώπινους πόρους. Θα πρέπει στο μέλλον να διεκπεραιωθεί στον μεγαλύτερο του όγκο από ειδικούς (σχολικοί ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί), που θα συνεργάζονται με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, όπως προβλέπει ο νόμος για την οργάνωση των Κ.Δ.Α.Υ.

Το ΙΠΚ με την ποικιλία των δράσεων, το μεγάλο και ποικίλο αριθμό περιστατικών, την παρουσία ειδικών στο πλαίσιο μιας πολυκλαδικής ομάδας και τις πολλαπλές διασυνδεδεμένες και θεραπευτικές του δραστηριότητες, αποτελεί έναν κατεξοχήν χώρο πρακτικής άσκησης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών των επιστημονικών κλάδων εκ των οποίων είναι στελεχωμένο: παιδοψυχιάτρων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ειδικών παιδαγωγών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχιατρικών νοσηλευτών και άλλων ειδικών της ψυχικής υγείας.

Στη διαγνωστική και θεραπευτική διαδικασία συμμετέχουν, συνήθως, διαφορετικά μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, ανάλογα με την εξειδίκευση και τις ανάγκες. Η διερεύνηση και η κατανόηση των δυσκολιών κάθε παιδιού στηρίζεται στη συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, με τις πιο έγκυρες διαγνωστικές μεθόδους, σε διαφορετικά πλαίσια, αν χρειάζεται, όπως στο ΙΠΚ, στο σχολείο ή στο σπίτι. Τα αποτελέσματα διατυπώνονται με βάση τα σύγχρονα ταξινομικά συστήματα, ώστε να διασφαλίζεται η επικοινωνία μεταξύ

επαγγελματιών και υπηρεσιών. Η διαδικασία διάγνωσης-αξιολόγησης περιλαμβάνει τις ακόλουθες εξετάσεις, ανάλογα με τις ανάγκες:

- Συνέντευξη με τους γονείς ή το άτομο, που έχει την κύρια ευθύνη για τη φροντίδα του παιδιού.
- Συνέντευξη με το παιδί και αξιολόγηση της ψυχικής κατάστασης και της συμπεριφοράς του.
- Ψυχομετρικές δοκιμασίες για την αξιολόγηση του γνωστικού προφίλ και των νοητικών δεξιοτήτων του παιδιού.
- Εκτίμηση λόγου και μαθησιακών δεξιοτήτων.
- Εργοθεραπευτική εκτίμηση.
- Πληροφορίες από το σχολείο ή άλλο πλαίσιο ένταξης.
- Παρατήρηση στο σχολείο ή στο σπίτι ή άλλο πλαίσιο ένταξης, αν κρίνεται απαραίτητη.
- Ιατρικές εξετάσεις, ανάλογα με την περίπτωση, σε συνεργασία με τον παιδίατρο.

Οι πληροφορίες από το σχολείο ή άλλο πλαίσιο ένταξης, σχετικά με την σχολική απόδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού σε διαφορετικούς τομείς, είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Η χρήση συγκεκριμένων ερωτηματολογίων, για το σκοπό αυτό, είναι βοηθητική. Ωστόσο, επειδή ένα ερωτηματολόγιο δεν είναι πάντα αρκετό από μόνο του, η δυνατότητα ώστε να εκφράσει ο δάσκαλος τις παρατηρήσεις και τη γνώμη του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες στα πλαίσια του σχολείου, είναι σημαντική για τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπιση. Η συλλογή πληροφοριών διαμέσου ερωτηματολογίων ή απ' ευθείας επαφή με το δάσκαλο απαιτεί διακριτικότητα ως προς τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται, σεβασμό της ατομικότητας κάθε παιδιού και της οικογένειας, προσοχή ως προς τις πληροφορίες που διαχέονται και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, μετά από ενημέρωση και υποστήριξη, ώστε να κατανοήσουν τη σημασία της διαδικασίας. Παράλληλα, ενημερώνεται ο διευθυντής του σχολείου και ο δάσκαλος του παιδιού. Η συνέντευξη με το δάσκαλο μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένη συνάντηση, στο ΠΚ ή στο σχολείο.

Επειδή το πλαίσιο και οι συνθήκες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, ενώ το πλαίσιο της θεραπευτικής παρέμβασης μπορεί να διαφέρει, ανάλογα με τις ανάγκες, η παρατήρηση του παιδιού στο σπίτι, στο σχολείο ή σε άλλο χώρο ένταξης, είναι αναγκαία, σε μερικές περιπτώσεις, για την ολοκληρωμένη αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυνατοτήτων και



των δυσκολιών του. Οι γονείς ή ο δάσκαλος, αντίστοιχα, ενημερώνονται λεπτομερώς για το σκοπό της παρατήρησης στο σπίτι ή στο σχολείο και για το άτομο που αναλαμβάνει να την πραγματοποιήσει και υποστηρίζονται ώστε να κατανοήσουν τη σημασία της παρατήρησης και να την αποδεχθούν. Η ενημέρωση του παιδιού εξαρτάται από το αναπτυξιακό επίπεδο και τη φύση των αναφερόμενων προβλημάτων, από το πρόσωπο που παρατηρεί (αρχικός εξεταστής ή άλλος) και από το σκοπό της παρατήρησης, διάγνωση ή θεραπευτική παρέμβαση. Το σύνολο των μαθητών της τάξης ενημερώνονται από το δάσκαλο για την παρουσία επισκέπτη, που θα παρακολουθήσει το συγκεκριμένο μάθημα, συγκεκριμένη ημέρα και ώρα. Ο δάσκαλος υποστηρίζεται, αν χρειάζεται, ώστε να ενημερώσει κατάλληλα τους μαθητές. Η παρατήρηση στηρίζεται σε συγκεκριμένο πρωτόκολλο, ανάλογα με το σκοπό και το πρόβλημα για το οποίο πραγματοποιείται (Rutter et al., 2002).

Σε κάθε περίπτωση, ένας από τους επαγγελματίες, συνήθως ο παιδοψυχίατρος, έχει την ευθύνη για τη διαγνωστική διαδικασία και το συντονισμό των άλλων επαγγελματιών. Είναι το 'πρόσωπο αναφοράς', που έχει την ευθύνη της επαφής με το παιδί και την οικογένεια, καθώς και με εμπλεκόμενους εκτός υπηρεσίας, για την αποτελεσματική επικοινωνία. Κάθε ειδικός συντάσσει έκθεση αξιολόγησης και προτείνει συγκεκριμένες προτάσεις αντιμετώπισης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η διαγνωστική πρόταση και οι προτάσεις αντιμετώπισης για κάθε παιδί, παρουσιάζονται σε καθορισμένη συνάντηση, στην ολομέλεια της παιδοψυχιατρικής ομάδας. Στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής, η οποία έχει και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, καθορίζεται η διάγνωση και οργανώνεται η θεραπευτική παρέμβαση. Η δομημένη, συστηματική συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών που συμμετέχουν, για κάθε παιδί ατομικά, υποστηρίζει την αξιοπιστία της διάγνωσης και το χειρισμό των δυσκολιών του. ([www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr))

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΙΠΛΩΝ ΚΑΙ ΤΡΙΠΛΩΝ ΣΥΜΦΩΝΩΝ.

### 5.1 Επιλογή υλικού με χρήση διπλών και τριπλών συμφώνων.

Η εκμάθηση των διπλών και τριπλών συμφωνικών συμπλεγμάτων για κάποια παιδιά αποτελεί μια πολύ δύσκολη διαδικασία. Έτσι, πολλά παιδιά μπορεί να τελειώσουν την Α' Δημοτικού και να μην έχουν καταφέρει να διαβάσουν διπλά και τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα. Οι ασκήσεις που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια αυτής της εργασίας (παράρτημα 3) αποσκοπούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης κάποιων συμπλεγμάτων που έχουν επιλεγεί. Για την κατασκευή των ασκήσεων χρησιμοποιήθηκαν 29 διπλά συμφωνικά συμπλέγματα και 10 τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα. Η επιλογή των συμπλεγμάτων δεν ήταν τυχαία αλλά βασίστηκε στο βιβλίο «Η γλώσσα μου» για την Α' Δημοτικού του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων των Βελανίδης Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν.

Τα διπλά συμπλέγματα είναι τα ακόλουθα: βρ, κρ, τρ, θρ, φρ, χρ, πρ, ρθ, ρδ, ρτ, ρν, ρκ, βλ, κλ, φν, χν, πν, πλ, χλ, θλ, χτ, ωθ, βδ, γδ, γμ, βγ, σμ, σβ, σγ.

Τα τριπλά συμπλέγματα είναι τα ακόλουθα: σπρ, ντρ, ρμπ, ρτσ, μπλ, μπρ, στρ, κτρ, κδρ, γκρ.

- Κριτήρια επιλογής λέξεων:

Κατά την επιλογή των λέξεων για τις ασκήσεις προσέξαμε ώστε οι λέξεις να είναι οικείες στο παιδί και αποφύγαμε την χρήση αφηρημένων εννοιών. Στην τρίτη δραστηριότητα επιλέχθηκαν έννοιες οι οποίες να μπορούν να αποικονιστούν. Επίσης, σε αυτή τη δραστηριότητα τα ζευγάρια συμπλεγμάτων επιλέχθηκαν βασιζόμενα σε δυο κριτήρια:

(α) Να είναι μεταξύ τους ηχητικά όμοια π.χ Το σύμπλεγμα «σβ» ακούγεται το ίδιο με το σύμπλεγμα «ζβ»

(β) Να είναι οπτικά παρόμοια π.χ Το σύμπλεγμα «γρ» μοιάζει με το σύμπλεγμα «χρ».

Όσον αφορά την θέση του συμφωνικού συμπλέγματος μέσα στην λέξη, χρησιμοποιήθηκαν εξίσου και στην αρχική και στην μέση θέση της λέξης. Στα συμπλέγματα κλειστής συλλαβής η θέση τους είναι πάντα στην μέση της λέξης π.χ «ρδ».

- Κριτήρια επιλογής προτάσεων:

Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην τέταρτη δραστηριότητα επιλέχθηκαν με τα ακόλουθα κριτήρια:

(α) Η δομή να είναι απλή, τύπου Y-P-A.

(β) Να μην χρησιμοποιηθούν άλλα συμφωνικά συμπλέγματα στην ίδια πρόταση. Προτάσεις με δύο συμφωνικά συμπλέγματα έχουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**βρ**» ήταν οι ακόλουθες: βράζω, βρεγμένος, βρόμικος, βρέφος, αδιάβροχο, βροντή, απόβραδο, βράχια, βραχιόλι, βρύση, βροχή.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**κρ**» ήταν οι ακόλουθες: κρεβάτι, κρέας, κρύβω, κρυφός, ακριβός, μακριά, οδοντόκρεμα, πικρός, δάκρυ, κρόκος, κριθάρι, κρεμμύδι, κρεοπωλείο, κριάρι, κρύο, μακρινός, μικρός, ακρίδα, φαλακρός.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**τρ**» ήταν οι ακόλουθες: τραπέζι, πέτρα, τρίγωνο, τρέχω, τραγούδι, πατρίδα, τρίχα, τραμπάλα, Πέτρος, μέτρο, γιατρός, θέατρο.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**θρ**» ήταν οι ακόλουθες: θρανίο, καθρέφτης, τσουλήθρα, θρόνος, βόθρος, θρησκευτικά, λαθραίος, Θράκη, θρύλος, θρύψαλα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**φρ**» ήταν οι ακόλουθες: φράουλα, φρούτο, αφρός, αφρίζω, ελαφρύς, φρουρός, φρένο, φρυγανιά.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**χρ**» ήταν οι ακόλουθες: μέχρι, άχρηστος, χρειάζομαι, άχρωμος, χρέος, χρήσιμος, πολύχρωμος, χρωστάει, χριστιανός, χρόνος.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**πρ**» ήταν οι ακόλουθες: πρώτος, πρέπει, πράσινος, πριόνι, πρίζα, πριν, πρωί, πρόβατο, προσοχή, κοπριά.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ρθ**» ήταν οι ακόλουθες: Μάρθα, όρθιος, ορθοστασία, ήρθε, κατόρθωμα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ρδ**» ήταν οι ακόλουθες: πέρδικα, σαρδέλα, κορδέλα, καρδιά, γαρδένια, σκόρδο, κορδόνι, παρδαλός.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ρτ**» ήταν οι ακόλουθες: χορτάρι, πόρτα, πάρτι, άρτος, χαρτί, κάρτα, φορτηγό, τούρτα, συρτάρι, φουρτούνα, σπίρτο.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ρν**» ήταν οι ακόλουθες: αρνί, φέρνω, παίρνω, σέρνω, φούρνος, καρναβάλι.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ρκ**» ήταν οι ακόλουθες: βάρκα, τσίρκο, αρκούδα, μαρκαδόρος, παρκάρω, πυρκαγιά, αρκετά, όρκος.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**βλ**» ήταν οι ακόλουθες: βιβλίο, βλέπω, βλέμμα, βλήμα, βλάχος, βλάβη, βλαστάρι, τούβλο.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**κλ**» ήταν οι ακόλουθες: κλαρίνο, κλειδί, κλείνω, κλίμα, κλωνάρι, μπακλαβάς, κλουβί, καρέκλα, κύκλος.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**φν**» ήταν οι ακόλουθες: δάφνη, ξαφνικά, αιφνιδιασμός, στρυφνός.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**χν**» ήταν οι ακόλουθες: χνούδι, ψάχνω, ίχνος, συχνά, ρίχνω, αράχνη, λυχνάρι.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**πν**» ήταν οι ακόλουθες: καπνός, ξυπνητήρι, αναπνέω, δείπνος, ύπνος, έξυπνος, ξυπνώ.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**πλ**» ήταν οι ακόλουθες: πλοίο, πλυντήριο, αεροπλάνο, πλατεία, πλένω, πληρώνω, δίπλα, απλώνω, πάπλωμα, πλανήτης, πλάτανος.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**χλ**» ήταν οι ακόλουθες: αχλάδι, χλωρίνη, χλωμός, μούχλα, χλιαρός, ενοχλώ, τσίχλα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**θλ**» ήταν οι ακόλουθες: αθλητής, πρωταθλητής, άθλος, άθλημα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**χτ**» ήταν οι ακόλουθες: χτένα, χτυπώ, αχτίδα, νύχτα, παίχτης, χτήμα, δάχτυλο, δίχτυ.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**νθ**» ήταν οι ακόλουθες: άνθη, άνθος, ανθίζω, πένθος, συνθέτης, Ανθούλα, παρένθεση.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**βδ**» ήταν οι ακόλουθες: βδέλλα, βδομάδα, έβδομος, ραβδί.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**γδ**» ήταν οι ακόλουθες: γδύνω, γδέρνω, γδύσιμο, γδούπος, αμυγδαλιά, ραγδαίος.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**γμ**» ήταν οι ακόλουθες: πράγμα, σύνταγμα, φράγμα, σίγμα, στιγμή, πυγμάχος, βρεγμένος, τρομαγμένος, παράδειγμα, ιγμορίτιδα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**βγ**» ήταν οι ακόλουθες: καβγάς, βγαίνω, γαβγίζω.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**σμ**» ήταν οι ακόλουθες: σμήνος, κόσμος, κόσμημα, νόμισμα, χασμουρητό, πείσμα, σμίγω, δεσμός.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**σβ**» ήταν οι ακόλουθες: ασβέστης, σβούρα, σβήνω, ασβός, Λέσβος, σβόλος.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του διπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**σγ**» ήταν οι ακόλουθες: σγουρός

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**σπρ**» ήταν οι ακόλουθες: άσπρο, ασπράδι, σπρώχνω.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ντρ**» ήταν οι ακόλουθες: δέντρο, άντρας, ντροπή, μάντρα, χοντρός, παντρεμένος, χάντρα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ρμπ**» ήταν οι ακόλουθες: μπάρμπας, μπουρμπουλήθρα, τουρμπάνι.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**ρτσ**» ήταν οι ακόλουθες: βούρτσα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**μπλ**» ήταν οι ακόλουθες: μπλούζα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**μπρ**» ήταν οι ακόλουθες: ομπρέλα, μπράβο, μπροστά, εμπρός, μπράτσο, γαμπρός, σκουμπρί, μπροστινός, μπριζόλα.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**στρ**» ήταν οι ακόλουθες: στροφή, στρατός, αστραπή, κάστρο, στρείδι, στρώμα, ξύστρα, καταστροφή.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**κτρ**» ήταν οι ακόλουθες: ηλεκτρολόγος, ηλεκτρονικό, ηλεκτρικό.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**κδρ**» ήταν οι ακόλουθες: εκδρομή, εκδρομέας.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση του τριπλού συμφωνικού συμπλέγματος «**γκρ**» ήταν οι ακόλουθες: γκρινιάρης, γκρι, γκρεμός, μουγκρίζει, γκρεμίζω.

## 5.2 Η εφαρμογή των ασκήσεων

Η πρώτη δραστηριότητα ( παράρτημα 3, σελ. 77) αφορούσε τον σχηματισμό συλλαβών με χρήση των συμφωνικών συμπλεγμάτων που αναφέρονται στο υποκεφάλαιο 5.1 με τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας. Το παιδί καλείται να ενώσει το σύμπλεγμα που του δίνεται σε κάθε καρτέλα με κάθε ένα φωνήεν, να γράψει την συλλαβή που δημιουργείται και να την διαβάσει. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να εισάγει το παιδί στην ανάγνωση του συμφωνικού συμπλέγματος πρώτα σε επίπεδο συλλαβής, διότι αποτελεί το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης.

Στην δεύτερη δραστηριότητα (παράρτημα 3, σελ 97) απαιτείται από το παιδί μόνο να εντοπίσει το σύμπλεγμα, κυκλώνοντας το σε λίστες λέξεων. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να εισάγει το παιδί στο επίπεδο της λέξης χωρίς όμως να απαιτεί και την ανάγνωση της.

Στην τρίτη δραστηριότητα (παράρτημα 3, σελ. 117) παρουσιάζεται στο παιδί μια λέξη στην οποία απαιτείται να συμπληρώσει το συμφωνικό σύμπλεγμα που λείπει. Δίπλα από κάθε λέξη υπάρχει ένα σκίτσο το οποίο απεικονίζει την έννοια της λέξης. Κάτω από την λέξη υπάρχουν τρία συμφωνικά συμπλέγματα και το παιδί διαλέγει αυτό το οποίο ταιριάζει. Αφού βρει το σύμπλεγμα που ταιριάζει στην λέξη, το γράφει και μετά διαβάζει την λέξη. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι η ανάγνωση και η γραφή του συμφωνικού συμπλέγματος σε επίπεδο λέξης.

Η τέταρτη δραστηριότητα (παράρτημα 3, σελ. 139) αποτελείται από προτάσεις οι οποίες περιέχουν μια λέξη με συμφωνικό σύμπλεγμα το οποίο απουσιάζει. Το παιδί αφού διαβάσει όλη την πρόταση καλείται να βρει και συμπληρώσει το σύμπλεγμα που λείπει και να το γράψει. Έπειτα, ζητάμε να ξαναδιαβάσει την πρόταση ολοκληρωμένη. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι η ανάγνωση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα σε επίπεδο πρότασης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ

Το υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας απευθύνεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή εκπαιδευσίμους με νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα, σε όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν κατανοήσει την ανάγνωση βασικών αναγνωστικών δομών αλλά παρουσίασαν δυσκολίες στην ανάγνωση συμφωνικών συμπλεγμάτων.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η παρέμβαση δεν είναι ίδια σε κάθε παιδί. Η παρέμβαση είναι πάντοτε εξατομικευμένη και για αυτό το λόγο υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης του υλικού και προσαρμογής του στις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε παιδιού.

Γενικότερα, γίνεται φανερό το πόσο περίπλοκη αλλά ταυτόχρονα σημαντική και καθοριστική είναι η απόφαση για την έναρξη της παρέμβασης στην Δυσλεξία.

Για την Δυσλεξία χρειάζεται απαραίτητως να υπάρξει μια διεπιστημονική αξιολόγηση και, για την ακρίβεια, μια εμπειριστατωμένη διάγνωση που θα βασίζεται στη συνεργασία του κλινικού ψυχολόγου ή του σωστά εκπαιδευμένου ειδικού εκπαιδευτικού, του λογοθεραπευτή και του παιδοψυχιάτρου.

Πριν ξεκινήσει, όμως, μια τέτοια διαδικασία, καλό θα ήταν να έχει ήδη εξεταστεί το παιδί από τον ωτορινολαρυγγολόγο, τον οφθαλμίατρο, καθώς και από τον παιδίατρο με ειδικότητα στην αναπτυξιακή παιδιατρική.

Επίσης, είναι πολύ σημαντική η συστηματική και συχνή επιμόρφωση όλων όσων εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία των παιδιών με δυσλεξία. Η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική και αδιαπραγμάτευτη.

Ακόμη, το κράτος είναι απαραίτητο να μεριμνήσει για τη σωστή ενημέρωση των γονιών, για τη σωστή καθοδήγηση τους στο πως θα μπορέσουν να στηρίζουν ψυχοσυναισθηματικά το παιδί τους, και όχι να τους απορρίπτει ευθύνες για το μαθησιακό πρόβλημα των παιδιών τους. Τέλος, εύχομαι το ελληνικό σχολείο να πάψει να διαφοροποιεί και να περιθωριοποιεί τους μαθητές με Δυσλεξία, αλλά να τους αγκαλιάσει και να τους αποδεχθεί, παρέχοντας τους όλα όσα χρειάζονται.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος, Π. (2002). *Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της. Τόμος Α'.* Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.
- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας.* Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Ανανίδου, Ε. & Καζαντζίδου, Λ. (2000). *Εγχειρίδιο αποκατάστασης της δυσλεξίας. Το ζεμπέρδεμα του κουβαριού.* Εκδόσεις Στεφ. Δ. Βασιλόπουλος, Αθήνα.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία. Θεωρία και έρευνα. Όψεις πρακτικής.* Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Ζακοπούλου, Β. (2003). *Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ζακοπούλου, Β. (2006). *Σημειώσεις για το μάθημα: Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξίες. ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας.* Ιωάννινα.
- Ζάχος, Δ. (1992). *Ανάγνωση- Γραφή, Ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση.* Κέντρο ψυχο-γλωσσολογικών Μελετών, Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση.* Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση – πρακτική αντιμετώπιση.* Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.
- Καραπέτσας, Α. (1997). *Παιδική – Κλινική Νευροψυχολογία. Η Δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και Θεραπεία.* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καρπαθίου, Χ. (2000). *Νευρογλωσσολογική Λογοθεραπεία. Τόμος 5. Δυσλεξία. Συμπτωματολογία-Διάγνωση.* Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. (Χ.Τ),* Δεύτερη έκδοση, Εκδόσεις Κέδρος.
- Μαρκοβίτης, Μ.-Τζουριάδου, Μ. (1991) *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και πράξη.* Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις.* Ε' Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας.* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.



- Μαυρομαμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και Αντιμετώπιση*. εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μπάνος, Μ. (1996). *Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση. Τρίτος Τόμος*. Πρώτη έκδοση, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Δεύτερη έκδοση, εκδόσεις Μορφωτική, Αθήνα.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τεγόπουλος & Φυτράκης, (Χ.Χ). *Ελληνικό Λεξικό. Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, ετυμολογικό, Συνωνύμων, Αντιθέτων, Κυρίων ονομάτων*. Δέκατη έκτη έκδοση, Εκδόσεις Αρμονία, Αθήνα.
- Τζουριάδου, Μ. (1987). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Τσολάκη, Μ., Κασάπη, Ε. κ' Κεχαγιά Ε. (2002). *Εισαγωγή στη νευροψυχολογία*. Πρώτη έκδοση, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Φλουρής, Γ. (1986). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.
- Φλωράτου, Μ.-Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία*. Τέταρτη έκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

### 3. Μεταφρασμένη Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Άντλερ, Α. (1974). *Τα προβληματικά παιδιά*. Μετάφραση: Ευάγγελος Γραμμένος, Αθήνα, Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
- Βαλλόν, Α. (1984). *Ο χαρακτήρας του παιδιού*. Μετάφραση: Μαρίνα Λώμη, Αθήνα, Εκδόσεις Γλάρος.
- Kirk, S. (1973). *Η εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών*. Μετάφραση: Τσιμπούκη, Κ., Αθήνα.

- Μπουρσιέ, Α. (1988). *Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας*. Μεταφορά και προσαρμογή στα ελληνικά: Χρυσοχόου, Β., Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος.
- Ντινκμέγιερ, Ν.-Ντάικορς, Ρ. (1975). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*. Μετάφραση: Ανδρέας Κοντοστάνου, Αθήνα, Εκδόσεις Γλάρος.
- Rieu, C. & Frey-Kerouedan, M. (1986). *Από την κίνηση στη γραφή*. Μετάφραση – Επιστημονική Επιμέλεια & προσαρμογές στην ελληνική: Ηλιάσκου, Χ., Μετάφραση: Κατωθεωδώρου, Χ., Αθήνα, Εκδόσεις ΚΑΣΤΟΥΜΗ.
- Waiwright, G. R. (1972). *Γρήγορο Διάβασμα*. Απόδοση στα ελληνικά: Jimmy, D. Korinis, Αθήνα, Εκδόσεις Σπύρου Ν. Γαλανού.

### 3. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Coltheart, M., Patterson, K. and Marshall, J. (eds.). *Deep Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Frith, U. (1992) *Cognitive development and cognitive deficit*. *The Psychologist*, Vol.5(1), pp. 13-19.
- Horsby, B. and Shear, F. (1976). *Alpha to Omega*. Heineman, London.
- Hulme, C. (1981). *Reading Retardation and Multisensory Learning*. Routledge and Kegan Paul.
- Kim, H. (2004). *Learning Disabilities*. Greenhaven Press, United States Of America.
- Miles, T. R. and Miles, E. (1990). *Dyslexia: A hundred Years on*. Open University Press, Milton Keynes.
- Miles, T.R. (1999). *Dyslexia the Pattern of Difficulty*. Whurr Publishers, London.
- Snowling, M.J. (1995). *Phonological processing and developmental dyslexia*. *Journal of Research in Reading*, Vol. 18, pp. 132-138.
- Snowling, J.M. (2001). *Dyslexia*. Blackwell publishers.
- Riddick, B. (1996). *Living with Dyslexia*. London: Routledge
- Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia Theory and Research*, MIT Press, Cambridge.

### 4. Ιστοσελίδες στο διαδίκτυο:

- [www.healthlink.com](http://www.healthlink.com)
- [www.evrytanika.gr](http://www.evrytanika.gr)
- [www.focusonchild.gr](http://www.focusonchild.gr)

- <http://oiko.wordpress.com>
- [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)
- [www.mohaw.gr](http://www.mohaw.gr)
- [www.ypepth.gr](http://www.ypepth.gr)
- [www.dyslexia.gr](http://www.dyslexia.gr)
- [www.dyslexia.com](http://www.dyslexia.com)
- [www.disabled.gr](http://www.disabled.gr)
- [www.msu.gr](http://www.msu.gr)
- [www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr)
- <http://stsepas.wordpress.com>
- [www.mitnet.gr](http://www.mitnet.gr)
- [www.aktina-zois.gr](http://www.aktina-zois.gr)
- [www.noesi.gr](http://www.noesi.gr)
- [www.e-therapy.gr](http://www.e-therapy.gr)
- [www.metarithmisi.gr](http://www.metarithmisi.gr)
- [www.msu.gr](http://www.msu.gr)
- [www.auth.gr](http://www.auth.gr)
- [www.logopedists.gr](http://www.logopedists.gr)
- [www.mykefalonia.com](http://www.mykefalonia.com)
- [www.playtherapy.gr](http://www.playtherapy.gr)
- [www.books.gr](http://www.books.gr)
- [www.speechtherapist.gr](http://www.speechtherapist.gr)
- [www.asha.com](http://www.asha.com)
- [www.imerazante.gr](http://www.imerazante.gr)
- [www.dyslexia-goneis.gr](http://www.dyslexia-goneis.gr)
- <http://e-pediatrics.org>
- [www.bizeli.com](http://www.bizeli.com)
- <http://www.e-nternet>
- [www.fa3.gr/eidiki-agogi/-KDAY](http://www.fa3.gr/eidiki-agogi/-KDAY)
- [www.e-selides.gr](http://www.e-selides.gr)
- [www.answers.com](http://www.answers.com)
- [www.dyslexiaassociation.ca](http://www.dyslexiaassociation.ca)
- [www.bdadyslexia.org.uk](http://www.bdadyslexia.org.uk)
- [www.hsd.org](http://www.hsd.org)

- [www.llclinic.com](http://www.llclinic.com)
- <http://en.wikipedia.org>
- [www.dyslexiatalk.com](http://www.dyslexiatalk.com)
- [www.clasnews.com](http://www.clasnews.com)

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

# **Παράρτημα 1**

## Υπόδειγμα: Ιστορικό για την οικογένεια

### Γενικές πληροφορίες:

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία γέννησης: \_\_\_\_\_ Ηλικία: \_\_\_\_\_

Διεύθυνση κατοικίας \_\_\_\_\_

Τηλέφωνο οικίας \_\_\_\_\_ Τηλ. Κιν. \_\_\_\_\_

Σχολείο \_\_\_\_\_ Τάξη \_\_\_\_\_ Δάσκαλος \_\_\_\_\_

### Μέλη της οικογένειας

	Μητέρα	Πατέρας
Όνομα	_____	_____
Ηλικία	_____	_____
Επάγγελμα	_____	_____
Εκπαίδευση	_____	_____
Μαθησιακές Δυσκολίες	_____	_____

### Αδέρφια

Όνομα	Ηλικία	Προβλήματα υγείας ή/και μάθησης
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι: \_\_\_\_\_

Γεγονότα που μπορεί να επηρέασαν ή να προκάλεσαν τις δυσκολίες μάθησης του παιδιού σας (π.χ μετακόμιση, χωρισμός, νέος γάμος, ασθένειες, οικονομικές δυσκολίες) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Σχολείο

Πήγε το παιδί σας Νηπιαγωγείο \_\_\_\_\_ Σε ποια ηλικία \_\_\_\_\_

Έχει επαναλάβει το παιδί σας κάποια τάξη \_\_\_\_\_

Ποιος ήταν ο λόγος \_\_\_\_\_

Σχολεία που φοίτησε το παιδί σας \_\_\_\_\_

Όνομα/τοποθεσία Τάξεις Ημερομηνίες Λόγοι αποχώρησης

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Έχει δοθεί το παιδί σας ειδική βοήθεια μέσα ή έξω από το σχολείο \_\_\_\_\_

Αν ναι, τι είδους \_\_\_\_\_

Απουσίαζε συχνά το παιδί σας από το σχολείο \_\_\_\_\_

Αν ναι, για ποιο λόγο \_\_\_\_\_

Αναπτυξιακά στάδια

Προβλήματα εγκυμοσύνης ή τοκετού \_\_\_\_\_

Σε ποια ηλικία περπάτησε \_\_\_\_\_ Πρώτη λέξη (ηλικία) \_\_\_\_\_

Πρώτη πρόταση (ηλικία) \_\_\_\_\_

Ασθένειες που έχει περάσει (αλλεργίες, ωτίτιδες, κρυολογήματα, προβλήματα όρασης και ακοής, κάτι πιο σοβαρό) \_\_\_\_\_

Ημερομηνία τελευταίου οφθαλμολογικού ελέγχου; \_\_\_\_\_

Ημερομηνία τελευταίας εξέτασης ακοής; \_\_\_\_\_

Προβλήματα ομιλίας \_\_\_\_\_

Αν ναι, υπήρχε παρέμβαση; \_\_\_\_\_

Ώρες ύπνου; \_\_\_\_\_ Διαταραχές ύπνου; \_\_\_\_\_

Ακολουθείται κάποια φαρμακευτική αγωγή; \_\_\_\_\_

Αν ναι, ποια φάρμακα; \_\_\_\_\_

Εξέλιξη ανάγνωσης

Περιγράψτε τις αναγνωστικές συνήθειες της οικογένειας

Ποια είναι η στάση του παιδιού σας απέναντι στο διάβασμα και το σχολείο;

Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ειδικές ανάγκες μάθησης του παιδιού σας;

Ποιες είναι οι συνήθειες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού σας;



Δια βάζει το παιδί σας στο σπίτι; \_\_\_\_\_ Αν ναι, τι; \_\_\_\_\_

Πόσο χρόνο αφιερώνει; \_\_\_\_\_

Ποια είναι τα δυνατά χαρακτηριστικά του; \_\_\_\_\_

Ποιες είναι οι αδυναμίες του; \_\_\_\_\_

Τι αναμένεται από το παιδί σας στο μέλλον; \_\_\_\_\_

#### ΠΑΡΑΤΗΣΕΙΣ

Παρακαλώ αναφέρεται οποιαδήποτε άλλη στάση, συμπεριφορά ή πληροφορία θεωρείται ότι πρέπει να γνωρίζουμε.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*(Παντελιάδου, 2000)*

## **Παράρτημα 2**

## **Κατάλογος Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας**

1. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, Ιουλιανού 18Α Αθήνα, τηλ. 01-8210222.
2. Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής (ΙΚΑ), Αραχώβης 14, Αθήνα, τηλ. 3604929, 3604972, 3604919.
3. Νοσοκομείο Παίδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής, Θηβών & Μ. Ασίας, Γουδί, τηλ. 7798748-7757496.
4. Νοσοκομείο Παίδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Μονάδα Κακοποίησης - Παραμέλησης Παιδιού, Θηβών & Μ. Ασίας, Γουδί, τηλ. 01-7793648.
5. Παράρτημα Νοσοκομείου Παίδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Ολόρου 7, Ζωγράφου 15773.
6. Ακουσολογικό τμήμα νοσοκομείου παιδων (ΑΓ. ΣΟΦΙΑ), Θηβών και Μ. Ασίας, Γουδί, 11527 Ζωγράφου.
7. Κρατικό Θεραπευτήριο Ψυχικών Παθήσεων Αθηνών {Κ.Θ.Ψ.Π.Α.}, Ιατροπαιδ/κός συμβ/κός Σταθμός, Ελάνικου 3, τηλ.7235312-7235313,
8. Δημόσιο Παιδιατρικό Νευροψυχιατρικό Νοσ/μείο Νταού Πεντέλης, 19009 Ραφήνα, τηλ.0294-23540.
9. Κέντρο Προστασίας Παίδων "Μιχαλήναιο", Ακτή Κουντουριώτη 3, 18534 Πειραιάς, τηλ. 01-4172400.
10. Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών "Η ΘΕΟΤΟΚΟΣ", 13501 Άγιοι Ανάργυροι, τηλ. 01-2311070 & 2633295.
11. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας Πειραιώς Νοταρά και Μπουμπουλίνας 15, τηλ. 4170500-4170546.
12. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Ε.Ι.Π. Κωφάλαων, Ζαχάρωφ 1, (Αμπελόκηποι), 11521 Αθήνα, τηλ. 01-6460379 & 6431818.
13. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παγκρατίου, Φερεκύδου 5, 11635 Παγκράτι, τηλ. 01-7519550,
14. Σχολιατρική Υπηρεσία - μαθητική αντίληψη, Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας, Αριστοτέλους 17, 10433 Αθήνα, τηλ. 01-5235827.
15. Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών - Κέντρο Κοινοτικής Ψυχικής Υγιεινής Καισαριανής - Βύρωνα, Ιατροπαιδ/κές Υπηρεσίες, Δήλου 14, 16121 Καισαριανή, τηλ.01-7640111.
16. Δημόσιο Παιδιατρικό Νευροψυχιατρικό Νοσ/μείο (Πεντέλη) Ιατροπαιδ/κό κέντρο (Β' κλινικής}, Ελπίδας 8, 14121 Ν. Ηράκλειο, τηλ.01-2830312.
17. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο 2ας Μαΐου 5, Πλ. Ν. Σμύρνης, τηλ. 01-9323493.

18. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής - Ιατροπαιδ/κή Υπηρ. Αθηνών, Ζαΐμη 2, 10683 Εξάρχεια, τηλ. 3615711-3644733.
19. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής, Σισίνη 15, Ιλίσια, τηλ. 01-7220133, 7245048.
20. Γενικό Νοσ/μείο Αθηνών - Μονάδα Ψυχικής Υγείας Εφήβων, Μεσογείων 154, 15669 Παπάγου, τηλ. 01-7778901.
21. Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί- Ειδική Διαγνωστική Μονάδα, Διστόμου5-7, 15125 Μαρούσι, τηλ. 01-6820168.
22. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής - Παρ/μα Αιγάλεω, Σούτσου 4, 12243 Αιγάλεω, τηλ. 01-5449898.
23. Ειδική Διαγνωστική Μονάδα, Καρέα 11 (Αρχή Λεωφ. Βουλιαγμένης), 11636 Αθήνα, τηλ. 01 -9232347.
24. Κέντρο Ψυχικής Υγείας (Κ.Ψ.Υ.) Περιστερίου, Ικαρίας 18, 12132, τηλ. 5756226-5753234.
25. Ψυχολογικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας, 56701, Ρετζίκι Θεσ/νίκης, τηλ. 031-93221.
26. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Θεσ/νίκης, Καυταντζόγλου 36, 54639 Θεσ/νίκη, τηλ. 031-845130,1, 2 & 845900.
27. Κέντρο Ψυχικής Υγείας της Β' Παν/κής Ψυχιατρικής κλινικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης, Μακένζυ Κινγκ 14, 54622 Θεσ/νίκη, τηλ. 031-270036.
28. Ιατροπαιδαγωγικός σταθμός Α' Πανεπιστημιακής Νευρολογικής Κλινικής Νοσ/μείου ΑΧΕΠΑ, Χορτατζήδων 1, Θεσ/νίκη τηλ. 031-205082.
29. Ιατροπαιδαγωγικός Σταθμός της Πανεπιστημιακής Ψυχιατρικής Κλινικής, 68100 Αλεξ/πολη, τηλ. 0551-25772,
30. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Καραμάνειο Νοσ/μείο Παιδών, Κορύλλων 3, 26225 Πάτρα, τηλ. 061-2770098.
31. Ιατροπαιδαγωγικός Σταθμός Γεν. Νοσ/μείου Αλεξ/πολης, Δήμητρος 19, 68100 Αλεξ/πολη, τηλ. 0551-25272 & 25293.
32. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας (κινητή μονάδα), Δήμητρος 19, 68100 Αλεξ/πολη,
33. Κινητή Μονάδα Ψυχιατρικής Περίθαλψης Υπαίθρου, τμήμα Κοιν. Πρόνοιας - 33100 Άμφισσα, τηλ. 0265-28913 & 28927.
34. Ψυχολογικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας, Παρ/μα Ξάνθης, Βενιζέλου 5, 67100 Ξάνθη, τηλ. 0541-23755.

35. Εργαστήριο Δυσλεξίας και Οφθαλμοκίνησης στην Α' Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Παν/μίου Θεσσαλονίκης στο νοσοκομείο ΑΧΕΠΑ, τηλ. 031-655941.  
Στην Αθήνα υπάρχει: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ Ξενοφώντος 114, Καλλιθέα τηλ. 01-9430787.

### **Συμπληρωματικός Κατάλογος Ιατροπαιδαγωγικών Υπηρεσιών**

1. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Πάτρας.  
Αθ. Διάκου 35, Ψηλά Αλώνια, 26224 Πάτρα, τηλ. 061-336666.
2. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Ηρακλείου-Κρήτης. Ψαρομηλίγκων και Βλαστών 2, 71202, Ηράκλειο, τηλ. 081-244409.
3. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Βόλου.  
Κοραή 74, 38333 Βόλος, τηλ. 0421-38608.
4. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία Ζακύνθου.  
Λομβαρδού 78, 29100, τηλ. 0695-26663 και 26669.
5. Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής, Παράρτημα ΙΚΑ Πύλης Αξιού, Θεσσαλονίκης, Πολυτεχνείου 1, 54626 Θεσ/νίκη, τηλ. 031-521800.
6. Περιφερειακό Γενικό Νοσοκομείο Αθηνών. Τμήμα εφήβων.  
Καποδιστρίου 23, 15237 Φιλοθέη, τηλ. 01-6834208.  
(Μάρκου, 1998)

## **Παράρτημα 3**

## Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Ένωσε με γραμμές για να φτιάξεις συλλαβές!

<b>βρ</b>	α	.....
	ε	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ι	.....
	υ	.....
	ω	.....

<b>κρ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

**θρ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**φρ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....



**χρ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**τρ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

<b>πρ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b>ρθ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b>ρδ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b>ρτ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

**ρν**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**ρκ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**βλ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**κλ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

<b>φν</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b>χν</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b><math>\pi\nu</math></b>	$\alpha$ .....
	$\varepsilon$ .....
	$\iota$ .....
	$o$ .....
	$ou$ .....
	$\omega$ .....
	$\upsilon$ .....

<b><math>\nu\theta</math></b>	$\alpha$ .....
	$\varepsilon$ .....
	$\iota$ .....
	$o$ .....
	$ou$ .....
	$\omega$ .....
	$\upsilon$ .....

<b><i>πλ</i></b>	α .....
	ε .....
	ι .....
	ο .....
	ου .....
	ω .....
	υ .....

<b><i>χλ</i></b>	α .....
	ε .....
	ι .....
	ο .....
	ου .....
	ω .....
	υ .....



**θλ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**χτ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**βγ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**βδ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

<b>γδ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b>γμ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

**σμ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**σβ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**σγ**

α .....  
ε .....  
ι .....  
ο .....  
ου .....  
ω .....  
υ .....

**σπρ**

α .....  
ε .....  
ι .....  
ο .....  
ου .....  
ω .....  
υ .....

<b>ντρ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b>ρτσ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

**μπλ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**ρμπ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

**μπρ**

α .....  
ε .....  
ι .....  
ο .....  
ου .....  
ω .....  
υ .....

**στρ**

α .....  
ε .....  
ι .....  
ο .....  
ου .....  
ω .....  
υ .....



<b>κτρ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

<b>κδρ</b>	α	.....
	ε	.....
	ι	.....
	ο	.....
	ου	.....
	ω	.....
	υ	.....

**γκρ**

α .....

ε .....

ι .....

ο .....

ου .....

ω .....

υ .....

## Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Κύκλωσε όλα τα «βρ» στις παρακάτω λέξεις :

**βρ**

βράζω

βρεγμένος

βρόμικος

βρέφος

αδιάβροχο

βροντή

απόβραδο

Κύκλωσε όλα τα «κρ» στις παρακάτω λέξεις :

**κρ**

κρέας

κρύβω

κρυφός

ακριβός

μακριά

οδοντόκρεμα

πικρός

δάκρυ

κρύο  
ακρίδα  
κριάρι  
μακρινός  
φαλακρός  
κρεμμύδι  
κρόκος  
κριθάρι  
κρεοπωλείο  
μικρός

**Κύκλωσε όλα τα «τρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**τρ**  
τραγούδι  
τρέχω  
πατρίδα  
τρίχα  
τραμπάλα  
Πέτρος

μέτρο  
γιατρός  
θέατρο

**Κύκλωσε όλα τα «θρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**θρ**  
θρόνος  
βόθρος  
λαθραίος  
θρησκευτικά  
Θράκη  
θρανίο  
θρύλος  
θρύψαλα

**Κύκλωσε όλα τα «φρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**φρ**  
φρούτο  
αφρός  
ελαφρύς

φρουρός  
φρένο  
αφρίζω  
φρυγανιά

**Κύκλωσε όλα τα «χρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**χρ**  
άχρωμος  
χρέος  
μέχρι  
πολύχρωμος  
χρειάζομαι  
άχρηστος  
χριστιανός  
χρήσιμος  
χρόνος  
χρωστάει

**Κύκλωσε όλα τα «πρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**πρ**

πρώτος

πρέπει

πράσινος

κοπριά

πρόβατο

πρωί

πριν

πρίζα

προσοχή

**Κύκλωσε όλα τα «ρθ» στις παρακάτω λέξεις :**

**ρθ**

όρθιος

ήρθε

κατόρθωμα

ορθοστασία

**Κύκλωσε όλα τα «ρδ» στις παρακάτω λέξεις :**

**ρδ**

σαρδέλα

καρδιά

κορδέλα

σκόρδο

παρδαλός

γαρδένια

κορδόνι

**Κύκλωσε όλα τα «ρτ» στις παρακάτω λέξεις :**

**ρτ**

πάρτι

χαρτί

κάρτα

φορτηγό

τούρτα

φουρτούνα

συρτάρι

σπίρτο

άρτος



**Κύκλωσε όλα τα «ρν» στις παρακάτω λέξεις :**

**ρν**

φέρνω

παίρνω

φούρνος

καρναβάλι

σέρνω

**Κύκλωσε όλα τα «ρκ» στις παρακάτω λέξεις :**

**ρκ**

μαρκαδόρος

πυρκαγιά

αρκετά

παρκάρω

όρκος

**Κύκλωσε όλα τα «βλ» στις παρακάτω λέξεις :**

**βλ**

βλέπω

βλέμμα

βλήμα

βλάχος

βλαστάρι

τούβλο

βλάβη

**Κύκλωσε όλα τα «κλ» στις παρακάτω λέξεις :**

**κλ**

κλείνω

κλίμα

κλωνάρι

κλουβί

καρέκλα

κύκλος

μπακλαβάς

κλαίω

**Κύκλωσε όλα τα «φν» στις παρακάτω λέξεις :**

**φν**

ξαφνικά

αιφνιδιασμός

στρυφνός

**Κύκλωσε όλα τα «χν» στις παρακάτω λέξεις :**

**χν**

χνούδι

ψάχνω

ίχνος

συχνά

αράχνη

λυχνάρι

ρίχνω

λαχνός

**Κύκλωσε όλα τα «πν» στις παρακάτω λέξεις :**

**πν**

αναπνέω

δείπνος

ύπνος

ξυπνώ

έξυπνος

**Κύκλωσε όλα τα «πλ» στις παρακάτω λέξεις :**

**πλ**

πλατεία

πλένω

πληρώνω

δίπλα

πάπλωμα

πλανήτης

πλάτανος

απλώνω

**Κύκλωσε όλα τα «γλ» στις παρακάτω λέξεις :**

**γλ**

χλωμός

μούχλα

ενοχλώ

τσίχλα

χλιαρός

**Κύκλωσε όλα τα «θλ» στις παρακάτω λέξεις :**

**θλ**

άθλος

άθλημα

πρωταθλητής

αθλητής

άθλιος

**Κύκλωσε όλα τα «χτ» στις παρακάτω λέξεις :**

**χτ**

χτήμα

παίχτης

δάχτυλο

χτένα

νύχτα

χτυπώ

αχτίδα

χτενίζομαι

δίχτυ

**Κύκλωσε όλα τα «νθ» στις παρακάτω λέξεις :**

**νθ**

άνθος

Ανθούλα

ανθίζω

συνθέτης

παρένθεση

πένθος

**Κύκλωσε όλα τα «γμ» στις παρακάτω λέξεις :**

**γμ**

πράγμα

σύνταγμα

σίγμα

φράγμα

πυγμάχος

βρεγμένος

τρομαγμένος

παράδειγμα

ιγμορίτιδα

στιγμή

**Κύκλωσε όλα τα «βδ» στις παρακάτω λέξεις :**

**βδ**

βδέλλα

βδομάδα

έβδομος

ραβδί

**Κύκλωσε όλα τα «γδ» στις παρακάτω λέξεις :**

**γδ**

γδύνω

γδέρνω

γδούπος

γδύσιμο

ραγδαίος

**Κύκλωσε όλα τα «βγ» στις παρακάτω λέξεις :**

**βγ**

καβγάς

βγαίνω

γαβγίζω

**Κύκλωσε όλα τα «σμ» στις παρακάτω λέξεις :**

**σμ**

κόσμος

σμήνος

κόσμημα

πείσμα



νόμισμα  
σμίγω  
δεσμός  
χασμουρητό

Κύκλωσε όλα τα «σβ» στις παρακάτω λέξεις :

**σβ**  
ασβέστης  
σβήνω  
ασβός  
σβούρα  
σβόλος  
Λέσβος

Κύκλωσε όλα τα «σπρ» στις παρακάτω λέξεις :

**σπρ**  
άσπρο

ασπράδι  
σπρώχνω

**Κύκλωσε όλα τα «ντρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**ντρ**  
χάντρα  
άντρας  
ντροπή  
χοντρός  
μάντρα  
παντρεμένος

**Κύκλωσε όλα τα «ρμπ» στις παρακάτω λέξεις :**

**ρμπ**  
μπάρμπας  
μπουρμπουλήθρα  
τουρμπάνι

**Κύκλωσε όλα τα «μπρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**μπρ**

μπράβο

εμπρός

μπροστά

σκουμπρί

γαμπρός

μπριζόλα

μπροστινός

μπράτσο

**Κύκλωσε όλα τα «στρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**στρ**

στροφή

στρατός

αστραπή

κάστρο

στρώμα

ξύστρα

στρείδι

καταστροφή

Κύκλωσε όλα τα «κδρ» στις παρακάτω λέξεις :

**κδρ**

εκδρομή

εκδρομέας

Κύκλωσε όλα τα «γκρ» στις παρακάτω λέξεις :

**γκρ**

γκρινιάρης

γκρεμός

μουγκρίζει

γκρεμίζω

γκρι

**Κύκλωσε όλα τα «κτρ» στις παρακάτω λέξεις :**

**κτρ**

ηλεκτρολόγος

ηλεκτρονικό

ηλεκτρικό

### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

Βρες ποιο από τα τρία ζευγάρια ταιριάζει με την λέξη:



\_ \_ ά χ ι α

1) ρβ

2) βρ

3) φρ



\_ \_ α χ ι ό λ ι

1) θρ

2) φρ

3) βρ

\_\_ ο χ ή



1) κρ

2) θρ

3) βρ

\_\_ ύ σ η



1) πρ

2) θρ

3) βρ

\_\_ ε β ά τ ι



1) ρκ

2) κρ

3) γρ

\_\_ α ν ί ο

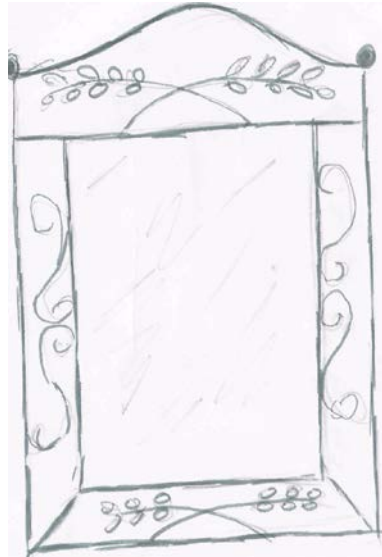


1) θρ

2) φρ

3) χρ





κα \_\_ \_ έ φ τ η ς

1) φρ

2) ρφ

3) θρ



τ σ ο υ λ ή \_\_ \_ α

1) ρθ

2) ρφ

3) θρ

\_\_ \_ ά ο υ λ α

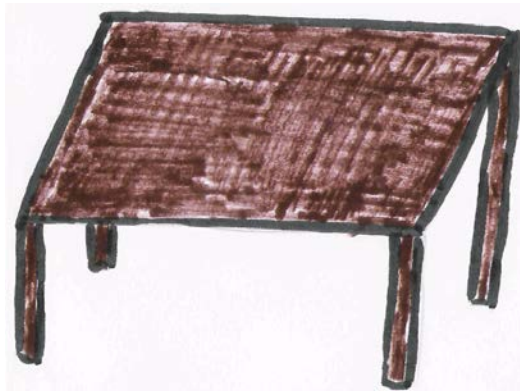


1) χρ

2) φρ

3) θρ

\_\_ \_ α π έ ζ ι

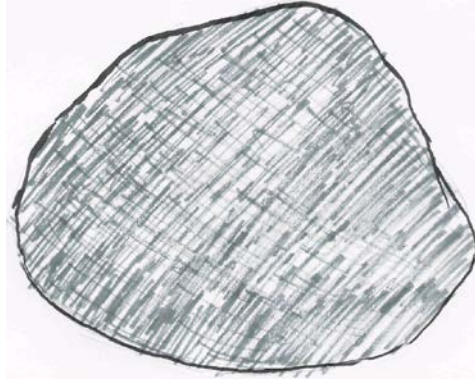


1) ρτ

2) τρ

3) πρ

πέ\_\_α

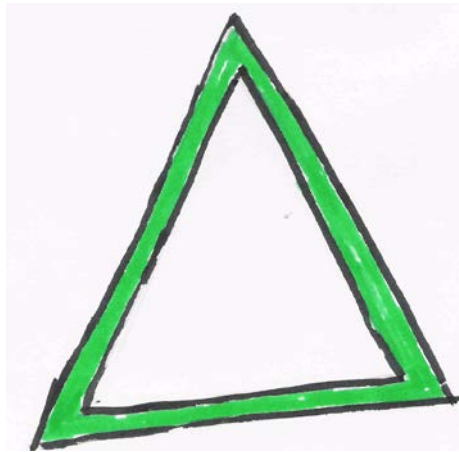


1) κρ

2) τρ

3) πρ

\_\_ίγωνο

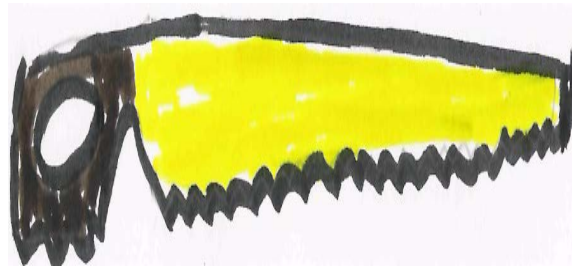


1) ρτ

2) τρ

3) πρ

\_\_ ι ό ν ι

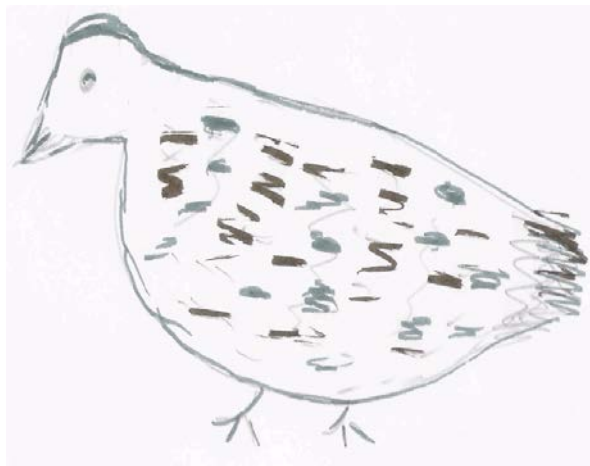


1) ρπ

2) πρ

3) τρ

π έ \_\_ ι κ α



1) δρ

2) ρδ

3) ρθ



β ά \_ \_ α

1) κρ

2) ργ

3) ρκ



τ σ ί \_ \_ ο

1) κρ

2) τρ

3) ρκ

α \_ \_ ο υ δ ά κ ι



1) κρ

2) ρκ

3) γρ

α \_ \_ ί



1) ρν

2) ρκ

3) κρ

χ ο \_ \_ ά ρ ι



1) τρ

2) ρτ

3) ρπ

π ό \_ \_ α

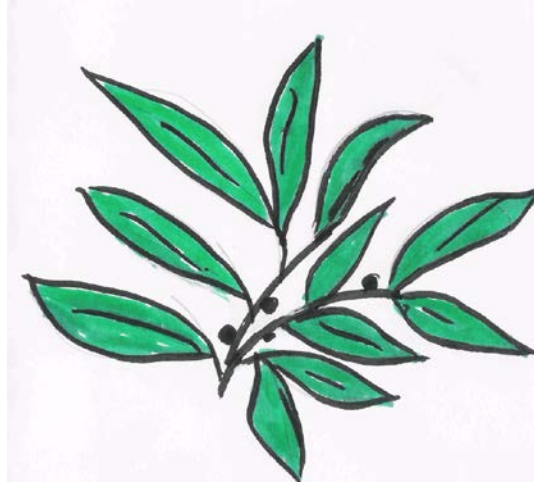


1) ρτ

2) τρ

3) πρ

δ ά \_ \_ η

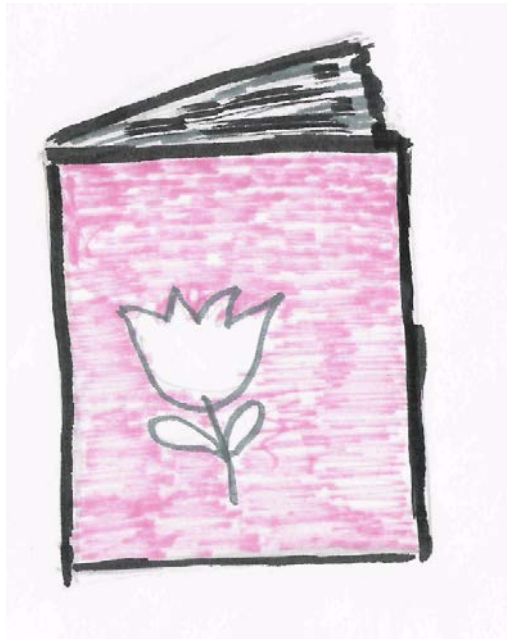


1) βν

2) φν

3) νφ

β ι \_ \_ ί ο



1) βλ

2) φλ

3) λβ





Μ ά \_ \_ α

1) θρ

2) ρθ

3) ρφ



κ α \_ \_ ι ά

1) ρφ

2) φρ

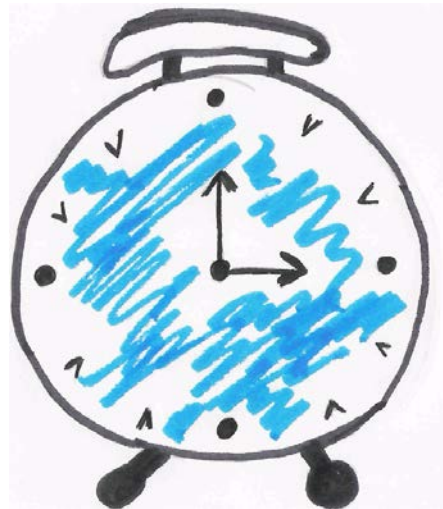
3) θρ

κ α \_ \_ ό ς

1) τν

2) πν

3) νπ



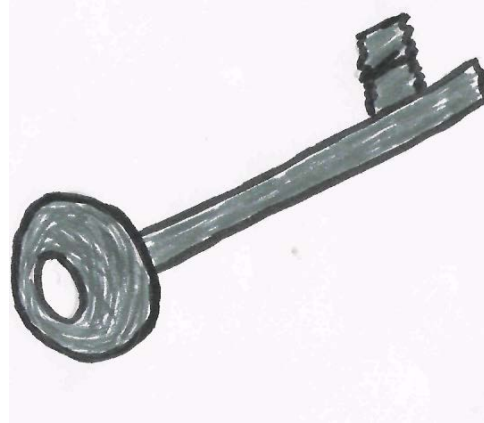
ξ υ \_ \_ η τ ή ρ ι

1) πρ

2) νπ

3) πν

\_\_ ε ι δ ί

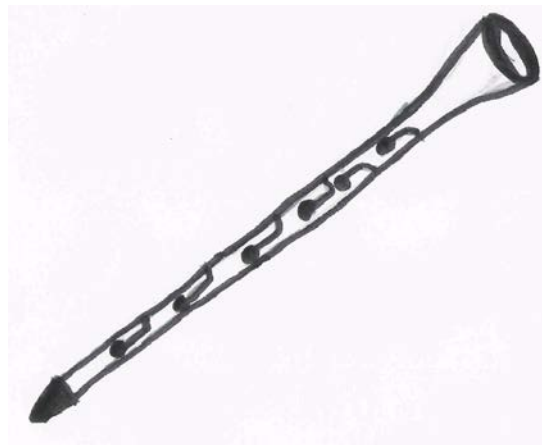


1) λκ

2) κλ

3) κν

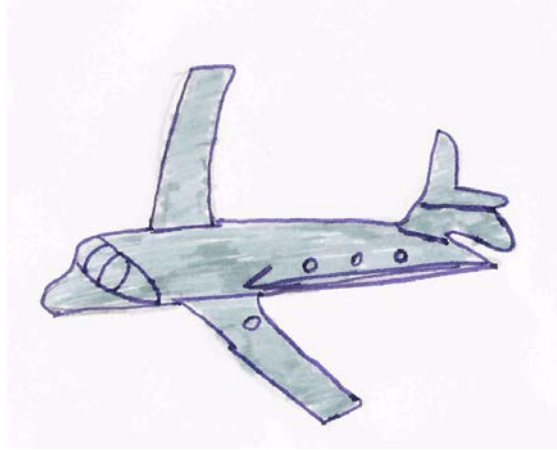
\_\_ α ρ ί ν ο



1) κλ

2) κρ

3) λκ

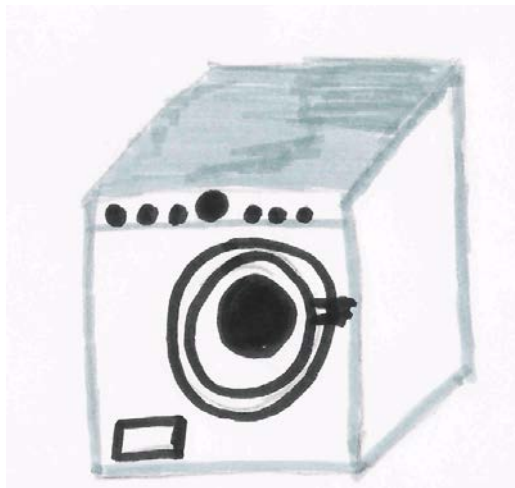


α ε ρ ο \_ \_ ά ν ο

1) κλ

2) λκ

3) πλ



\_ \_ υ ν τ ή ρ ι ο

1) λπ

2) κλ

3) πλ



\_\_ ο ύ ρ α

1) σφ

2) σβ

3) ζβ



ά \_\_ η

1) θν

2) νθ

3) νδ

\_\_ ο ί ο



1) λπ

2) πλ

3) τλ

α μ υ \_\_ α λ ι ά



1) χδ

2) γδ

3) νδ



α \_ \_ ά δ ι

1) λχ

2) χλ

3) γλ



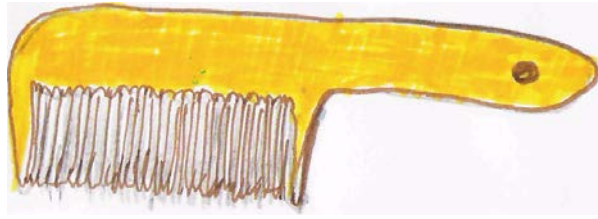
\_ \_ ω ρ ί ν η

1) χλ

2) γλ

3) λγ

\_\_ \_ έ ν α



1) χτ

2) φτ

3) γτ

\_\_ \_ \_ ο ύ ζ α



1) μπρ

2) μπλ

3) ντρ





β ο ύ \_ \_ \_ α

1) ρτζ

2) ρτσ

3) ντσ



ο \_ \_ \_ έ λ α

1) μπλ

2) μπρ

3) ρμπ



δ έ \_ \_ \_ ο

1) ντζ

2) ντρ

3) ρντ



\_ \_ ο υ ρ ό ς

1) σγ

2) ζγ

3) σχ

## Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>

Συμπλήρωσε τις προτάσεις με ότι λείπει και διάβασε:

- Έβαλα το μαξιλάρι στο \_ \_ ε β ά τ ι.
- Ο μαθητής κάθεται στο \_ \_ α ν ί ο.
- Μου αρέσει να τρώω \_ \_ ά ο υ λ ε ς.
- Το φαγητό είναι στο \_ \_ α π έ ζ ι.
- Ο ψαράς έφυγε με την β ά \_ \_ α.
- Η α \_ \_ ο ύ δ α ζει στο δάσος.
- Το ξ υ \_ \_ η τ ή ρ ι χτυπάει στις 2 το μεσημέρι.
- Ο κ α \_ \_ ό ς βγαίνει από την καμινάδα.
- Η μαμά έβαλε τα ρούχα στο \_ \_ υ ν τ ή ρ ι ο.
- Το \_ \_ ε ι δ ί είναι από σίδηρο.
- Η π έ \_ \_ ι κ α είναι πουλί.
- Κάποιος χτύπησε την π ό \_ \_ α.
- Η γυναίκα φορούσε το \_ \_ α χ ι ό λ ι στο χέρι.
- Η \_ \_ ο χ ή δεν σταμάτησε ακόμη.
- Βάλε μου νερό από την \_ \_ ύ σ η.
- Το φεγγάρι βγαίνει το \_ \_ ά δ υ.
- Θα διαβάσω ένα β ι \_ \_ ί ο.
- Ο Νίκος παίζει \_ \_ α ρ ί ν ο.
- Στο τ σ ί \_ \_ ο έχει ζώα.
- Το α ε ρ ο \_ \_ ά ν ο πετάει στον ουρανό.

