

**Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**



Πτυχιακή εργασία με θέμα: **Δυσλεξία.**

**Θεωρητική,**

**Διαγνωστική και**

**Θεραπευτική προσέγγιση.**

**Η σπουδάστρια:**

**Παπά Χαρίκλεια Α.Μ (643)**

**Εισηγήτρια:**

**κα. Βαζάκα Σοφία**



## **ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

Η **ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ** είναι μια επιστήμη, της οποίας η ύπαρξη είναι επιβεβλημένη. Στα πλαίσια μιας κοινωνίας ομιλούντων, όπου η γλώσσα είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, καλείται η **Λογοθεραπεία** να πάρει θέση και να προτείνει λύσεις σε οποιαδήποτε μορφή διαταραχής του *ΛΟΓΟΥ*, της *ΟΜΙΛΙΑΣ* και της *ΦΩΝΗΣ*, προς αποφυγή όλων εκείνων των παραμέτρων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον στιγματισμό και κατ' επέκταση στην κοινωνική απομόνωση του εμπλεκόμενου ατόμου. Για το λόγο αυτό συνιστάται η άμεση αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ανάπτυξης και εξέλιξης ενός κοινωνικά υγιούς ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι η **ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ** δρα όχι μόνο θεραπευτικά αλλά και προληπτικά.

### **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ:**

Σημαντική βοήθεια στην ολοκλήρωση της πτυχιακής εργασίας μου στάθηκε η Καθηγήτρια μου **Κα. Βαζάκα Σοφία** την οποία ευχαριστώ για την πολύτιμη συνεργασία της, καθώς επίσης και την οικογένεια και ιδιαίτερα τον μικρό μου **Θεοχάρη** , για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της εργασίας μου είναι «**Δυσλεξία, Θεωρητική, Διαγνωστική και Θεραπευτική προσέγγιση**».

Πρόκειται για μια Μαθησιακή Δυσκολία που οφείλεται σε δυσκολίες του εγκεφάλου στο να αποθηκεύσει να επεξεργάζεται και να μεταδίδει πληροφορίες. Πιστεύεται ότι είναι μια συγγενής και αναπτυξιακή ανωμαλία του εγκεφάλου.

Τα τελευταία χρόνια η Δυσλεξία, απασχολεί τους ειδικούς , οι οποίοι εργάζονται στο χώρο της ψυχικής υγείας του παιδιού και του εφήβου περισσότερο από κάθε άλλη διαταραχή. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης της Δυσλεξίας στον παιδικό πληθυσμό καθώς και στο γεγονός ότι πολλά προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σχετίζονται με αυτή τη διαταραχή.

Τα άτομα που πάσχουν από δυσλεξία έχουν σημαντικά προβλήματα με το διάβασμα , το γράψιμο και την ορθογραφία . Η νοημοσύνη όμως των δυσλεξικών ανθρώπων είναι φυσιολογική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε προβλήματα όρασης και δεν έχει σχέση με την τεμπελιά.

Η δυσλεξία δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε αυτούς που πάσχουν . Μερικοί παρουσιάζουν δυσκολίες με το διάβασμα και την ορθογραφία ενώ άλλοι δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν ορθά τις λέξεις, να γράφουν ή να διαχωρίζουν το αριστερό από το δεξιό. Στις σοβαρότερες περιπτώσεις μπορεί να υπάρχουν προβλήματα της συγκέντρωσης και του συντονισμού.

Υπάρχουν οικογένειες με ιστορικό δυσλεξίας καθώς έχουν αναγνωριστεί γονίδια που θεωρούνται ότι είναι υπεύθυνα για τη διαταραχή. Η δυσλεξία μπορεί να υπάρχει σε ανθρώπους όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Υπάρχουν παραδείγματα εξαιρετικά επιτυχημένων ανθρώπων και ιδιοφυών που ήταν δυσλεξικοί όπως ο Αϊστάιν, ο Τσώρτσιλ και άλλοι.

Η δυσλεξία διαρκεί για όλη τη ζωή και αναγνωρίζεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, σε έφηβους και ενήλικες. Με ειδική προσέγγιση και βοήθεια οι δυσλεξικοί όλων των ηλικιών μπορούν να μάθουν και να αποδώσουν αποτελεσματικά. Έχει παρατηρηθεί ότι οι δυσλεξικοί παρουσιάζουν από τη μια ένα σύνολο δυσκολιών ,ενώ από την άλλη πιθανόν να έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρίσματα.

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνεται όσο το δυνατό συντομότερα στο σχολείο η διάγνωση της δυσλεξίας, καθώς η ολοκληρωμένη αντιμετώπιση βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ξεπερνούν το πρόβλημα και έτσι να φτάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	σελ 8
---------------	-------

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:**

#### **Γενική θεώρηση της Δυσλεξίας**

1.1. Ιστορική αναδρομή.....	σελ 9 - 12
-----------------------------	------------

1.2. Ορισμοί Δυσλεξίας.....	σελ 13 - 14
-----------------------------	-------------

#### **Γενικά**

1.3. Συγκεκριμένοι ορισμοί.....	σελ 15 - 16
---------------------------------	-------------

1.4. Συχνότητα εμφάνισης.....	σελ 17 - 18
-------------------------------	-------------

1.5. Συμπτώματα- Χαρακτηριστικά.....	σελ 19 - 20
--------------------------------------	-------------

1.6. Ανάλυση συμπτωμάτων- χαρακτηριστικών.....	σελ 21 - 25
--	-------------

1.7. Μορφές και τύποι Δυσλεξίας.....	σελ 26 - 27
--------------------------------------	-------------

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:**

#### **Αίτια Δυσλεξίας**

2.1. Οργανικά αίτια Δυσλεξίας.....	σελ 28
------------------------------------	--------

2.2. Πρωτογενή αίτια Δυσλεξίας.....	σελ 29
-------------------------------------	--------

2.3. Δευτερογενή αίτια Δυσλεξίας.....	σελ 29
---------------------------------------	--------

2.4. Θεωρίες σχετικά με την αιτιοπαθογένεια της Δυσλεξίας.....	σελ 30 - 34
--	-------------

#### **Διάγνωση της Δυσλεξίας**

2.1. Γενικές επισημάνσεις.....	σελ 35 - 36
--------------------------------	-------------

2.2. Συγκεκριμένες αναφορές.....	σελ 36 - 39
----------------------------------	-------------

2.3. Η σύνθεση και το έργο της διαγνωστικής ομάδας.....	σελ 40
---	--------

2.4. Διαφορική διάγνωση.....	σελ 41 - 42
------------------------------	-------------

2.5 Έγκαιρη διάγνωση.....	σελ 43
---------------------------	--------

2.6. Επίσημη διάγνωση.....	σελ 43
----------------------------	--------

#### **Γενική αναφορά σε Τεστ που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση της Δυσλεξίας**

2.1. Τεστ ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.....	σελ 44 - 46
--	-------------

2.2.Ελληνικό WISC III.....	σελ 47 - 51
----------------------------	-------------

2.3. Αθηνά Τεστ.....	σελ 51 - 57
----------------------	-------------

#### **Αξιολόγηση της Δυσλεξίας**

Γενικές επισημάνσεις.....	σελ 58 - 59
---------------------------	-------------

2.1. Κλινική συνέντευξη.....	σελ 60
2.2. Αξιολόγηση της νοημοσύνης.....	σελ 60 - 62
2.3. Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων.....	σελ 62
2.4. Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών.....	σελ 62
2.5. Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	σελ 63
2.6. Αξιολόγηση των γλωσσικών λειτουργιών.....	σελ 63
2.7. Πλευρίωση - τεχνικές αξιολόγησης.....	σελ 64
2.8. Πρώιμη αναγνώριση του Δυσλεξικού παιδιού.....	σελ 65 - 66
2.9. Τελική αξιολόγηση του παιδιού.....	σελ 66

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:**

### **Θεραπευτική αντιμετώπιση**

Εισαγωγή.....	σελ 67 - 68
3.1 Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων αντιμετώπισης.....	σελ 68
3.2 Πρόγραμμα αντιμετώπισης.....	σελ 69 - 71
3.3. Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας .....	σελ 72
3.α. Ο εκπαιδευτικός.....	σελ 72
3.β. Οι γονείς.....	σελ 73
3.γ. Το παιδί.....	σελ 74
3.δ. Ψυχοθεραπευτική αγωγή.....	σελ 75
3.ε. Λογοθεραπευτική παρέμβαση.....	σελ 76
3.4. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης .....	σελ 77
α) Μεταγλωσσικές δραστηριότητες.....	σελ 77 - 78
β) Επιγλωσσικές δραστηριότητες.....	σελ 78
3.5. Βασικές μεθοδολογικές αρχές για ασκήσεις πρώτης γραφής.....	σελ 79
3.6. Γενικές αρχές με στόχο την ορθογραφημένη γραφή.....	σελ 80 - 81
3.7. Γενικές αρχές με στόχο την αναγνωστική κατανόηση.....	σελ 82
3.8. Τεχνικές ανάγνωσης.....	σελ 82 - 84

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:**.....σελ 85

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**.....σελ 86 – 87

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:**.....σελ 88 - 117

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για την εκπόνηση αυτής της εργασίας ήταν η «έννοια» του όρου **Δυσλεξίας**. Στις μέρες μας είναι χαρακτηριστική η ευκολία με την οποία αρκετός κόσμος χρησιμοποιεί την έννοια αυτή, χωρίς πραγματικά να γνωρίζει την έκταση της καθώς και τα χαρακτηριστικά στοιχεία που μπορεί να προσδιορίζουν ένα δυσλεξικό παιδί.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια θεωρητική προσέγγιση της Δυσλεξίας. Γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση του όρου και πως αυτός εξελίχθηκε στο πέρασμα των χρόνων. Στη συνέχεια παρατίθενται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για περιγράψουν το φαινόμενο. Παρακάτω συναντάμε τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας καθώς και τα συμπτώματα – χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη φύση και την έκταση της. Εν συνεχεία περιγράφονται οι μορφές και οι διάφοροι τύποι της δυσλεξίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή των αιτιών με τις διάφορες αιτιολογικές θεωρίες. Τη διαγνωστική διαδικασία και τους στόχους της. Ακολουθεί η σύνθεση και το έργο της διαγνωστικής ομάδας καθώς και μία αναφορά σε διάφορα τεστ που χρησιμοποιούνται για μια επιτυχημένη διάγνωση. Για να υπάρχει μια ολοκληρωμένη διάγνωση απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αξιολόγηση. Καθώς η αξιολόγηση μας βοηθάει να έχουμε μια αξιόπιστη και έγκυρη διάγνωση.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για τη αντιμετώπιση και τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται για τη θεραπεία της δυσλεξίας. Οι γονείς, ο εκπαιδευτικός, το ίδιο το παιδί, οι ψυχολόγοι αλλά και οι λογοθεραπευτές είναι τα άτομα που θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στην βελτίωση του παιδιού.

Τέλος, η πτυχιακή εργασία κλένει με το παράρτημα στο οποίο περιλαμβάνονται, αντιπροσωπευτικές ειδικές ασκήσεις, ιστορίες σε εικόνες, κείμενα, ποιήματα και ιστορικό (λογοπαθολογικό, σχολικό, ιατρικό).



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

### 1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η Δυσλεξία, έχει απασχολήσει ειδικούς πολλών επιστημονικών τομέων, όπως νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, σε ολόκληρο τον κόσμο για περισσότερα από 100 χρόνια. Τα τελευταία 30 κυρίως χρόνια, όμως παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον. Κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί και διάφοροι όροι για να δηλώσουν τη διαταραχή αυτή. Αναζητώντας κανέναν να βρεί το πώς και το πότε καθιερώθηκε η χρήση του όρου δυσλεξία, αντιλαμβάνεται πως το θέμα έχει τις πηγές του στις περιπτώσεις εγκεφαλικών τραυματισμών. (Κουράκης, 1997)

Αργότερα, η αναγνώριση της κατάστασης της αφασίας οδήγησε στην αντίληψη ότι η αφασία ήταν ενδεχόμενο να συνδιαστεί με διάφορες διαταραχές στην προφορική και στη γραπτή γλώσσα. Με αποτέλεσμα για τις διαταραχές αυτές να χρησιμοποιηθεί ο όρος «αλεξία». «Ένας δυσλεξικός άνθρωπος, με καλή ή τουλάχιστον μέσω όρο ευφυΐα, αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον περίγυρο του, η προσοχή του μειώνεται όταν έχει να κάνει με σύμβολα, όπως γράμματα και αριθμούς, ακριβώς επειδή τα αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο, σε σχέση με κάποιον μη δυσλεξικό άνθρωπο, μέσω των διαφοροποιημένων του αισθήσεων. Έτσι προκύπτουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ικανότητας υπολογισμού.» Dr. Astrid Kopp Duller 1995 (Πρόεδρος του EODL).

Υπολογίζεται πως περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού της γης έχει άμεση εμπλοκή στο πρόβλημα της Δυσλεξίας, ως φέροντες οι ίδιοι το πρόβλημα. Προκαταβολικά πρέπει να ειπωθεί, ότι η Δυσλεξία δεν είναι ούτε ασθένεια ούτε αναπηρία. Πρόκειται για την διαφοροποιημένη αντίληψη του ατόμου. Με απλά λόγια, ένας δυσλεξικός αισθάνεται, βλέπει και ακούει διαφορετικά από έναν μη δυσλεξικό. Τα αίτια της δυσλεξίας είναι κατά βάση κληρονομικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα νεότερων ερευνών προκύπτει, ότι μέσω δύο χρωμοσωμάτων, του 15 και του 6, μεταβιβάζεται αυτή η πληροφορία στις επόμενες γενιές.

Σε περίπτωση που αρχίσει το παιδί να αντιμετωπίζει άμεσα την δυσλεξία του, μόλις δηλαδή ενταχθεί στο σχολείο, και δεν υπάρχουν αρνητικές εμπειρίες, όπως διαρκής

απογοητεύσεις και εντάσεις, τότε θα μπορέσει και αυτό να μάθει την ανάγνωση, τη γραφή και να αναπτύξει την ικανότητα του στον υπολογισμό, αν και σε πιο αργούς ρυθμούς απ' ό,τι οι συνομήλικοί του. Βασική προϋπόθεση αποτελεί βεβαίως το να διαγνωστεί η υπάρχουσα δυσλεξία και να αντιμετωπιστεί με την βοήθεια κάποιου ειδικευμένου πάνω σ' αυτό το αντικείμενο. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για την **πρωτογενή δυσλεξία**.

Σε περίπτωση, όμως που η πρωτογενής δυσλεξία ενδυναμώνεται, μέσω παραγόντων που αφορούν το ίδιο το άτομο, ή μέσω γεγονότων, που λαμβάνουν χώρα τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, μιλάμε για μια **δευτερογενή δυσλεξία**. Τα αίτια μιας δευτερογενούς δυσλεξίας μπορεί να είναι πολλαπλά. Όσον αφορά το ίδιο το άτομο, μπορεί τα αίτια να είναι ψυχικής φύσεως, λόγω μιας διαρκούς πίεσης ή έντασης, ή μπορεί να έχουν τι ρίζες τους σε φυσικούς παράγοντες, όπως βαρηκοΐα, προβλήματα όρασης, σωματική αναπηρία, γλωσσικές διαταραχές κλπ.

Από την άλλη, οικογενειακοί παράγοντες, όπως ένα διαζύγιο ή ελλιπής ενίσχυση, ή παράγοντες από το σχολικό περιβάλλον, όπως ακατάλληλες μέθοδοι εκμάθησης, κενά στην μάθηση ή ακόμη και μειωμένη ικανότητα μπορούν να οδηγήσουν σε μια δευτερογενή δυσλεξία. Μια πρωτογενής δυσλεξία αντιμετωπίζεται καθαρά παιδαγωγικό-διδασκτικό. Μόνο σε περίπτωση που διαπιστωθούν και επιπρόσθετα προβλήματα πρέπει να καταφεύγουν οι γονείς σε ψυχολόγο ή κάποιον ιατρό.

( Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

Το 1861 ο γάλλος χειρουργός Paul Broca, ήταν ο πρώτος, ο οποίος σε επιστημονική συνάντηση της Εταιρείας Ανθρωπολογίας στο Παρίσι, υποστήριξε ότι η αφασία ενός ασθενούς του, ο οποίος υπέφερε ταυτόχρονα από παράλυση μίας πλευράς του σώματος ήταν αποτέλεσμα σοβαρής βλάβης στο οπίσθιο τρίτο του δεύτερου και τρίτου εμπρόσθιου έλικα, του αριστερού ημισφαιρίου. Αργότερα αυτή η περιοχή ονομάστηκε περιοχή Broca.

Πολλοί ερευνητές στηρίχτηκαν στην άποψη του Broca, η οποία υποστήριζε ότι υπάρχει συγκεκριμένη θέση στον εγκέφαλο που ευθύνεται για τον προφορικό λόγο. Αύτη η άποψη όμως, κρίθηκε ως πράξη υπεραπλούστευσης για την εύρεση των περιοχών προφορικού λόγου στον εγκέφαλο.

Ο Γερμανός γιατρός Kussmaul, το 1877 ανακοίνωσε ότι σε μερικές περιπτώσεις αφασίας ο ασθενής έχασε μόνο την αναγνωστική του ικανότητα ενώ διατηρούσε κανονικά την όραση, την νοημοσύνη και την ομιλία. Αύτη η μορφή ανωμαλίας την ονόμασε «αναγνωστική τύφλωση» ή «λεξική τύφλωση» (Kussmaul,1877) και τη διέκρινε σε δύο κατηγορίες: Στην πρώτη κατηγορία οι ασθενείς μπορούσαν να εκφράσουν τη σκέψη τους γραπτώς, αλλά δεν μπορούσαν να διαβάσουν καμία λέξη από αυτές που είχαν γράψει. Στην

δεύτερη κατηγορία οι ασθενείς δεν είχαν την δυνατότητα ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν.

(Πόρποδας,1997)

Λίγα χρόνια αργότερα, ο καθηγητής Berlin (1887) χρησιμοποίησε τον όρο «Δυσλεξία» για να περιγράψει την κατάσταση η οποία περιγράφηκε από τον Kussmaul. Το 1895, ο οφθαλμίατρος James Hinshelwood έγραψε δύο άρθρα σε δύο γνωστά περιοδικά με θέμα τη «λεξική τύφλωση». (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου)

Η δημοσίευση των άρθρων παρότρυνε τον P.Morgan να αναφέρει την περίπτωση ενός έξυπνου αγοριού ηλικίας, δεκατεσσάρων ετών που παρά τη νοητική του ικανότητα δεν είχε καταφέρει να μάθει να διαβάζει. Αύτη η δυσκολία ήταν γνωστή και ως «σύμφυτη ή συγγενής λεξική τύφλωση». Όλες οι περιπτώσεις «συγγενούς λεξικής τύφλωσης» ήταν συνδεδεμένες με τις περιπτώσεις «σύμφυτης αφασίας». Έτσι αποδόθηκαν σε εγκεφαλικές βλάβες παρόμοιες με εκείνες των αφασικών ενηλίκων που είχαν χάσει την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι η «σύμφυτη λεξική τύφλωση» είναι το κύριο αίτιο της «σύμφυτης αφασίας».

Όλες οι παραπάνω έρευνες αποτελούν την προϊστορία της δυσλεξίας έως το 1917 όπου ο J.Hinshelwood δημοσίευσε τη δεύτερη μονογραφία με τίτλο «*σύμφυτη λεξική τύφλωση*».

Το 1925 ο νευρολόγος Samuel Orton ανακοίνωσε ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά με νοητική ικανότητα καλή και χωρίς νευρολογικό πρόβλημα, διακρίνονται από ορισμένα χαρακτηριστικά όπως: αριστεροχειρία, αμφιδεξιότητα, γενική αδεξιότητα και μια τάση αναστροφής γραμμάτων και λέξεων στην ανάγνωση και στη γραφή.

Έτσι, στηριζόμενος σε αυτά τα χαρακτηριστικά υποστήριξε ότι οφείλονται σε μη φυσιολογικής φύσεως διφορούμενης ημισφαιρικής κυριαρχίας που ήταν αποτέλεσμα μιας εγκεφαλικής λειτουργικής βλάβης την οποία ονόμασε «στρεφοσυμβολία».

Η ερμηνεία βασίστηκε στην υπόθεση ότι τα γράμματα και οι λέξεις τυπώνονται στον εγκέφαλο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε στο αριστερό ημισφαίριο «εγγράφονται» με τη θέση που γίνονται αντιληπτά, ενώ αντίθετα στο δεξιό εγγράφονται αντίθετα. Με βάση ότι οι δεξιόχειρες έχουν ως κύριο ημισφαίριο το αριστερό, συμπεραίνεται ότι τα γράμματα και οι λέξεις γίνονται αντιληπτά από τους δεξιόχειρες με τον σωστό προσανατολισμό και στο αριστερό ημισφαίριο.

Έτσι οι αριστερόχειρες, που έχουν κύριο ημισφαίριο το δεξιό είναι επόμενο ότι θα αντιμετωπίζουν, πρόβλημα γιατί δεν θα μπορούν με ευκολία να εντοπίσουν την τυπωμένη

λέξη ή το γράμμα στο αριστερό ημισφαίριο και θα πρέπει να στρέφονται προς τις υπηρεσίες του δεξιού ημισφαιρίου όπου τα γράμματα και οι λέξεις είναι καθρεπτικά τυπωμένα.

Το συμπέρασμα από την θεωρία του Orton είναι: ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα της μη ξεκαθαρισμένης κυριαρχίας των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, της δυσκολίας απόκτησης της έννοιας, της διαδοχής και του ελλιπούς συντονισμού των οπτικών κινήσεων. Η θεωρία αυτή δεν έγινε ευρέως αποδεκτή ως εξήγηση της δυσλεξίας. κατάφερε, όμως να μεταδώσει τον προβληματισμό προς όλες τις κατευθύνσεις και ώθησε στην εκδήλωση των θέσεων και αντιθέσεων γύρω από το θέμα και την εξήγηση της δυσλεξίας.

(Ανανίδου, Καζαντζίδου,2000)

## 1. 2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

### ΓΕΝΙΚΑ:

Ο ευρύτετος διαδεδομένος όρος της Δυσλεξίας χρησιμοποιείται για να υποδηλώνει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής οι οποίες αφενός μόν δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές αφετέρου δε είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά. (Πόρποδας, 1997)

Συγκεκριμένα, με τον όρο δυσλεξία εννοούμε τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε ορισμένα άτομα κατ' αρχήν στην ανάγνωση και γραφή , δηλαδή η κωδικοποίηση φωνημάτων προς τα αντίστοιχα γραφικά σύμβολα είναι ανεπαρκής στα άτομα αυτά, ίσως λόγω καθυστερημένης ή αργής επεξεργασίας ακουστικών, οπτικών , κινητικών ερεθισμάτων ίσως δε και λόγω αδυναμίας της προσκαιρης μνήμης να βοηθήσει την εκτέλεση διαδοχικών φάσεων μιας δραστηριότητας πιθανόν λόγω κληρονομικότητας ή κακής πλευριώσεως ημισφαιρίων ( αριστεροχειρία- δεξιοχειρία - αριστεροφθαλμία) ή ακόμα λόγου τραυματισμού του εγκεφάλου κατα τον τοκετό ή για άλλους λόγους .

Πέρα απο τις δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης και της γραφής παρατηρούνται δυσκολίες και στην κατανόηση και την εκφορά του γραπτού λόγου , στην ισορροπία των κινήσεων, στον προσανατολισμό καθώς και δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα συμπεριλαμβανομένης και μιας οκνηρίας, που διατηρείται πολλές φορές και μετά τη θεραπεία της αναγνωστικής και γραφικής δυσλεξίας. Από ιατρικής πλευράς η δυσλεξία είναι μια εγγενής αδυναμία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από μαθητές με κανονική νοημοσύνη και με κανονικό νευρολογικό εύρημα.

( Ανανίδου, Καζαντζίδου, 2000) .

Συχνά, οι δυσλεξικοί μαθητές μπορούν να εκτελέσουν μια σειρά από πολύπλοκες εργασίες, όπως τη λύση δύσκολων προβλημάτων στον τομέα των ηλεκτρονικών (υπολογιστών) και του σχεδίου. Αντίθετα, οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε φαινομενικά απλές καταστάσεις, όπως την εκμάθηση ανάγνωση και συλλαβισμού, την οργάνωση της γραφής και την καταγραφή σημειώσεων. Επίσης, δεν μπορούν να θυμηθούν οδηγίες, να πουν σε τρίτους την ώρα και να προσανατολιστούν μέσα στο χώρο. Αν και το σύνολο αυτό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών μπορεί να θεωρηθούν σαν ένα γνωστικό «στυλ», στην πραγματικότητα οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν τη

δυσλεξία ως μια ιδιαιτερότητα στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται ή μαθαίνουν.  
([www.dyslexia.edu.gr](http://www.dyslexia.edu.gr))

Οι δυσλεξικοί μαθητές διαθέτουν τις εξής δυνατότητες:

- ❖ Δημιουργική και αυθεντική σκέψη
- ❖ Καλή στρατηγική στον τρόπο σκέψης και στον τρόπο επίλυσης προβλημάτων
- ❖ Αποφασιστικότητα , επιμονή και σκληρή εργασία
- ❖ Πολλοί δυσλεξικοί μαθητές έχουν αναπτύξει δικές τους στρατηγικές έτσι ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

Επιπροσθέτως , οι δυσλεξικοί μαθητές , εξαιτίας της ιδιόμορφης επεξεργασία της γλώσσας και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο βραχυπρόθεσμο τομέα της μνήμης στηρίζονται αποκλειστικά στο «νόημα» και την «κατανόηση», γεγονός που απαιτεί:

- ❖ Μια υψηλά προσωποποιημένη προσέγγιση της γνώσης
- ❖ Την ανάγκη για απλοποίηση της γνωστικής διαδικασίας και των συμβάσεων της.
- ❖ Την ανάγκη για κατανόηση του «πως» και του «γιατί» έτσι ώστε να μάθουν. (Davis, 2000)

Στην διάρκεια των εκατό σχεδόν χρόνων που πέρασαν από την «ανακάλυψη» της δυσλεξίας πολλοί ορισμοί δόθηκαν και πολλοί όροι διατυπώθηκαν για να υποδηλώσουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία. Οι κυριότεροι όροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν « σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», « σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», « ειδική αναγνωριστική επιβράδυνση» και « ειδική εξελικτική δυσλεξία». Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται πως ο καθορισμός ενός ενιαίου όρου και κατά επέκταση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού της δυσλεξίας ως προς τη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Άλλωστε η ενασχόληση επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων με τη δυσλεξία αφενός διασφαλίζει τη διεπιστημονική της προσέγγισης των προβλημάτων αυτών και αφετέρου αναδεικνύει την πολλαπλότητα των απόψεων σχετικά με την εκδήλωση και την αιτιολογία της.

(Πόρποδας, 1997)

### 1.3. ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Χρησιμοποιούνται πολλοί ορισμοί για να περιγράψουν τη δυσλεξία από τους χώρους των παιδαγωγών, της ψυχολογίας, και της ιατρικής. Αυτή η πληθώρα των απόψεων οφείλεται κυρίως στις δυσκολίες του καθορισμού των ακριβών αιτιών που προκαλούν τα δυσλεξικά φαινόμενα. Οι βασικότεροι ορισμοί της ελληνικής βιβλιογραφίας είναι:

*«Δυσλεξία είναι η μαθησιακή δυσκολία στην επεξεργασία του λόγου που εκδηλώνεται κυρίως στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία. Είναι μια διαταραχή που παρατηρείται κυρίως σε παιδιά, κατά την οποία, παρόλο που μπορεί να υπάρχει φυσιολογική ευφυΐα, κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και καλή εκπαίδευση το παιδί δυσκολεύεται υπερβολικά στην ανάγνωση και γραφή».* (Κασσέρης, 2002).

Η Σ. Πολυχρονοπούλου σε ένα άρθρο της ορίζει την δυσλεξία ως εξής: «Ο ορισμός που χρησιμοποιείται πιο συχνά, περιγράφει τη δυσλεξία σαν μία διαταραχή που χαρακτηρίζεται από την αποτυχία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Μία αποτυχία που δεν οφείλεται σε νοητική καθυστέρηση, σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες, ψυχικές διαταραχές, πολιτισμική αποστέρηση και παθήσεις φυσιολογικής φύσης όπως κακή όραση και αφή». Και άλλοι Έλληνες ειδικοί την τελευταία δεκαετία ασχολήθηκαν με το πρόβλημα της δυσλεξίας δίνοντας ο καθένας το στίγμα του. (Νιτσόπουλος, 1989).

Γενικά μπορεί να βγει το συμπέρασμα ότι όλοι σχεδόν οι μελετητές του φαινομένου δεν διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τον ορισμό. Η μόνη διαφοροποίηση είναι εκείνη που δεν εντοπίζει τις γενεσιουργές αιτίες αποκλειστικά σε οργανικές δυσλειτουργίες, αλλά τονίζει τις πολιτισμικές ενέργειες του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ακολουθούν δύο **σύγχρονοι** ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την δυσλεξία:

« Η Δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση , συχνά κληρονομική , η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα απο άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και γραφή , στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου , τα

άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση».( Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

Στον παραπάνω ορισμό της Διεθνούς Εταιρείας δυσλεξίας τονίζονται η νευροβιολογική βάση της δυσλεξίας , ο αποκλεισμός των περιβαλλοντικών αιτιών και η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης για την καλύτερη πρόγνωση στην ενήλικη ζωή.

Ο επόμενος λειτουργικός ορισμός , που διατυπώθηκε απο τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία επικεντρώνεται κυρίως στις δθσκολίες στην ορθογραφία και την ανάγνωση σε επίπεδο λέξης και δεν χρησιμοποιεί το κριτήριο επαρκούς νοητικού δυναμικού.

«Η δυσλεξία εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση και/ή στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε επιπέδο «λέξης», και πορϋποθέτει οτι το πρόβλημα είναι σοβαρό και οτι επιμένει παρά τιε ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες».

Σύμφωνα με τον ορισμό της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Νευρολογίας [1968]. Η ειδική εξεικτική δυσλεξία είναι «μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης , παρά την ύπαρξη συμβατικής διδασκαλίας, επαρκούς νοημοσύνης και κοινωνικο-πολιτισμικών ευκαιριών. Εξαρτάται απο βασικές γνωστικές δυσκολίες , οι οποίες συχνά είναι ιδιοσυστασιακής προέλευσης». (Δοϊκου-Αυλίδου,2002)



#### 1.4. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ

Οι διαφορές αναφορικά με τη συχνότητα της δυσλεξίας ερμηνεύονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαφορές προσδιορισμού. Καθώς η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας διαφέρει από χώρα σε χώρα και από ερευνητή σε ερευνητή λόγω της ασυμφωνίας που υπάρχει σχετικά με τον ορισμό και την διάγνωση της.

Στη διαγνωστική διαδικασία, χρησιμοποιείται το κριτήριο της απόκλισης ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση και την επίδοση που αναμένεται. Η σύνθετη μέθοδος για την αξιολόγηση του δείκτη νοημοσύνης και της αναγνωστικής ικανότητας εξασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα όσον αφορά την εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας του ατόμου.

Ωστόσο διαπιστώθηκε πως η συχνότητα της δυσλεξίας είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια με αναλογία 3:1 – 10:1 και ότι το πρόβλημα μπορεί να είναι κληρονομικό. Παρατηρήθηκε επίσης πως μερικά δυσλεξικά παιδιά είχαν δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων παρόλο που μπορούσαν να διαβάσουν συγκεκριμένα γράμματα ,ενώ άλλα παιδιά δεν τα καταφέρναν. Σε κάποιες περιπτώσεις η αναγνωστική δυσκολία του δυσλεξικού παιδιού παρουσίαζε μια σχετική βελτίωση καθώς το παιδί μεγάλωνε.

Είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τους παράγοντες , γενετικούς ή περιβαλλοντικούς που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Οι Golberg και Schiffman το 1972 αναφέρουν ότι οι λόγοι που συμβαίνει αυτό είναι οι ακόλουθοι:

- α) στο προβάδισμα των κοριτσιών έναντι των αγοριών σχετικά με την εξελικτική ωριμότητα στην ηλικία των έξι χρόνων,
- β) στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια,
- γ) στην μεγαλύτερη παροχή κινήτρων σχετικά με τη μάθηση στα κορίτσια. Η Shaywitz και οι συνεργάτες της το 1990 υποστηρίζουν ότι η αναλογία αγοριών- κοριτσιών είναι 1:1. Καθώς τα αγόρια είναι πιο ζωντανά από τα κορίτσια και γι αυτόν το λόγο τα παραπέμπουν πιο συχνά στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες με αποτέλεσμα να θεωρείται από τους ερευνητές ότι τα δυσλεξικά παιδιά είναι αναλογικά περισσότερα από τα κορίτσια.

Στην Ελλάδα, οι Τζουριάδου και Μαρκοβίτης εντόπισαν στην έρευνα τους σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες σε ποσοστό 3% και 15% αντίστοιχα για την Α και Γ τάξη του δημοτικού. Σχετική μείωση του φαινομένου διαπιστώνεται στη Β τάξη 7% και μεγάλη υποχώρηση στην Δ 4%. Ήπιες αναγνωστικές δυσκολίες εντοπίστηκαν με μεγαλύτερη

συχνότητα στη Β και την Γ τάξη 31% και 33%. Στην Α και την Δ τάξη τα ποσοστά ήταν χαμηλότερα , κυμαινόνταν όμως στα ίδια περίπου επίπεδα 22% και 20% αντίστοιχα.

Ωστόσο, δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία που να αναφέρονται στη συχνότητα της Δυσλεξίας στην Ελλάδα. Μια επιδημιολογική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει το φαινόμενο στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο και να συντελέσει έτσι στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας θεσμοθετημένης διαδικασίας για την πρόωμη διάγνωση και αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. (Τσοβίλη,2003).

## 1.5. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

### 1. Ανάγνωση- Γραφή- Ορθογραφία

1. Δυσκολία εκμάθησης ορισμένων συμβόλων του γραπτού λόγου.
  2. Ανάποδη φορά γραφής.
  3. Αντιστροφή αριθμών ή γραμμάτων π.χ. 23 αντι 32 και τσαφύλι αντι σταφύλι.
  4. Παράλειψη ή μπέρδεμα γραμμάτων και συλλαβών π.χ. βάκα αντί βάρκα, στου αντί στους.
  5. Πτωχή και αργή ανάγνωση κατα την οποία δεν λαμβάνονται υπόψιν τα σημεία στίξης.
  6. Δυσκολία κατανόησης κειμένου.
  7. Ακατάστατη , δυσανάγνωστη γραφή. Γίνονται λάθη, παραλείψεις και αντιστροφές όχι μόνο γραμμάτων αλλά και συλλαβών.
  8. Δυσκολία αντιγραφής απο τον πίνακα ή το βιβλίο.
  9. Δυσκολία απομνημόνευσης ορθογραφίας των λέξεων και εφαρμογής των κανόνων γραμματικής.
  10. Συχνή παράλειψη τονισμού.
  11. Βραδύτητα.
  12. Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζονται.
  13. Παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
  14. Σύγχυση αρχής και τέλους – φωνημικά όμοιων- βραχέων λέξεων.
  15. Ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά την γραφή.
  16. Γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων.
  17. Άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων.
- (Τάνος, 2004)

### 2. Λόγος

1. Μπέρδεμα λόγου σε γράμματα ή σε συλλαβές. Π.χ.κα-το-ρό αντί κα-ρό-το.
2. Δυσκολία στην άρθρωση.
3. Δυσκολία αποστήθησης ακόμα και σε ποιήματα που έχουν ομοιοκαταληξία.
4. Δυσκολία κατανόησης κειμένου ιδιαίτερα κατά την εσωτερική ανάγνωση.

### **3. Προσανατολισμός**

1. Τοπικός: δυσκολία αναγνώρισης του δεξιά –αριστερά, πάνω –κάτω, δυσκολία μάθησης του ορίζοντα Βοράς- Νότος, Ανατολή- Δύση.
2. Χρονικός: δυσκολία στη μάθηση της ώρας , στη χρονική ακολουθία ημερών και μηνών καθώς και στη διάκριση του παρελθόντος –παρόντος –μέλλοντος.

### **4. Ισορροπία- Συντονισμός κινήσεων.**

1. Δυσκολία εκτέλεσης κινήσεων που απαιτούν ισορροπία.
  2. Δυσκολία εκτέλεσης κινήσεων που απαιτούν συντονισμό όπως βηματισμός, χορός, κ.α.
  3. Δυσκολία αίσθησης του ρυθμού.
- ( Ανανίδου, Καζαντζίδου, 2000)

### **5. Συμπεριφοράς.**

1. Προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση.
  2. Δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου και στην περιγραφή χρονικών ορίων.
  3. Τάση αποφυγής του γραψίματος.
  4. Συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης.
  5. Συχνή διάσπαση της προσοχής.
  6. Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης.
  7. Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης.
  8. Τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης ,κυρίως στο σχολικό χώρο.
  9. Ιδιαίτερος τρόπος σκέψης.
  10. Δυσκολία οπτικής και ακουστικής κωδικοποίησης στη μνήμη.
  11. Τάση συνναστροφής με μικρότερους.
  12. Έντονη ενασχόληση με χειρωνακτικές δημιουργίες.
  13. Έκφραση μέσω χειρονομιών.
  14. Αυξημένη κρίση κατά τις περιγραφές και τις αφηγήσεις.
  15. Ενδείξεις ικανοποιητικού έως υψηλού βαθμού νοημοσύνης.
- (Καρπαθίου,1994)

## 1.6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ

### ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

#### 1) Οπτική επεξεργασία

Τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως ο προσανατολισμός τους, η θέση τους, η διαδοχή των γραμμάτων στο χώρο, αλλά και η αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες να οργανώσουν τα μέρη ενός μεγαλύτερου σχήματος-όλου, δυσκολίες να διακρίνουν τα μέρη από το όλον, καθώς και να δουν το όλον όταν βλέπουν τα μέρη. Εμφανίζουν επίσης αδυναμία στο να ακολουθήσουν οπτικά ένα αντικείμενο στο χώρο, μια δυσκολία στην οπτική αντίληψη που πιθανότατα οφείλεται σε λανθασμένο ποσοστό λάμψης ή και φωτισμού.

Πολλές δυσκολίες σχετίζονται με την οπτική επεξεργασία, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η ανάγνωση μεγάλου κειμένου. Συχνά τα παιδιά με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες βλέπουν θαμπές τις λέξεις του γραπτού κειμένου και «πηδούν στη σελίδα». Τα ίδια επίσης παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε δυνατές οπτικές αντιθέσεις (άσπρο – μαύρο) ή στο γρήγορο τρεμόπαιγμα (όπως αυτό σε κάποιες οθόνες υπολογιστών).

Ειδικότερα τα παιδιά αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους εικόνες διάφορων γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους. Έτσι, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν φθόγγους, λέξεις, αριθμούς και σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους.

#### 2) Ακουστική επεξεργασία

Στον τομέα αυτόν εμπίπτουν οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία του να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, η δυσκολία του να ακούσει λέξεις, η σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει, η δυσκολία του να θυμηθεί τη σειρά των ήχων και λέξεων που ακούγονται παρόμοια, η δυσκολία του να ενώσει τους ήχους σε λέξεις, η αδυναμία να αντιληφθεί ακουστικά ήχους από το περιβάλλον και η δυσκολία του να ακούσει τους διαφορετικούς ήχους στις λέξεις.

Τα παιδιά με δυσλεξία τα οποία εμφανίζουν προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία του ακουστικού συστήματος δυσκολεύονται:

A) Να τονίσουν σωστά τις λέξεις (π.χ. γράφουν «νόμος» αντί «νομός», «λεμονία» αντί «λεμονιά» κ.λ.π.).

Β) Να διακρίνουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες (π.χ. β-φ, δ-θ, ο-ου, σ-ζ κ.λ.π.).

Γ) Να ακούν τις καταλήξεις των λέξεων αλλά και να διακρίνουν τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις (π.χ. κ-γκ, π-μπ, κ.π.λ.).

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

## **MNHMH**

Η μνήμη, τόσο ως γνωστική λειτουργία όσο και ως γνωστικό σύστημα, εμπλέκεται όχι μόνο στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) ενός κειμένου, αλλά και σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης. Η ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) απαιτεί την εμπλοκή τόσο της βραχυπρόθεσμης μνήμης, της μνήμης εργασίας, όσο και της μακροπρόθεσμης για τη διεκπεραίωση της. Για να διαβάσει ο μαθητής μια λέξη, πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει προσωρινά για να τα επεξεργαστεί συστηματικότερα, και αφού αποκωδικοποιήσει τη λέξη, να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβασε.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Πολύ συχνά, αδυναμία συγκράτησης γίνεται εμφανής και στις πολυσύλλαβες λέξεις (από τρεις συλλαβές και πάνω). Η δυσκολία στη μνήμη μπορεί να εμφανιστεί σε πληροφορίες και ερεθίσματα που παρουσιάζονται είτε οπτικά είτε ακουστικά, χωρίς η μια μορφή να υπερτερεί έναντι της άλλης.

Η γνωστή διαδικασία της αντιγραφής από τον πίνακα λέξεων, προτάσεων ή ασκήσεων μπορεί επίσης να αναδείξει την αδυναμία του μαθητή στη συγκράτηση και την επεξεργασία των πληροφοριών. Αν και οι πληροφορίες τού παρέχονται συνεχώς (γιατί βρίσκονται στον πίνακα), ο μαθητής της μεταφέρει βήμα βήμα ή γράμμα γράμμα στο τετράδιό του. Το μνημονικό φορτίο είναι φαινομενικά ελάχιστο και απαιτείται μια μικρή συγκράτηση πληροφοριών προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η δοκιμασία.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες όμως θα αργήσει στη δοκιμασία αυτή, είναι πιθανό να παραλείψει λέξεις, αριθμούς ή όποιο άλλο στοιχείο πρέπει να αντιγράψει, ενώ μπορεί και να αντιγράψει λάθος αυτά που του ζητούνται.

(Κουράκης, 1997)

## **ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων στις οποίες απαιτείται ευχέρεια σε επίπεδο αυτοματισμού. Για παράδειγμα, τα παιδιά με δυσλεξία ενδέχεται να δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ισορροπία τους, χωρίς να τρέμουν, κυρίως όταν εμποδίζονται (π.χ. όταν η συγκέντρωσή τους αποσπάται από άλλο ερέθισμα).

Επιπλέον, δυσκολεύονται στην εκμάθηση λεκτικών ή αριθμητικών ακολουθιών (μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου). Η αδυναμία αυτοματισμού γενικεύεται σε ένα εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών, το πιάσιμο της μπάλας, το άλμα το γράψιμο, το κολύμπι. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, μπορεί να δυσκολεύεται να ακούει και να κατανοεί τον προφορικό λόγο όταν κρατά σημειώσεις στο σχολείο, όπως μπορεί και να δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί ταυτόχρονα στο περιεχόμενο και στην ορθογραφία καθώς γράφει.

## **ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. Η αδυναμία τους να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης.

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας εμφανίζεται ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά βελτιώνεται και αποκτά πιο συστηματική μορφή στο νηπιαγωγείο και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες όμως δυσκολεύεται στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος) και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων. Στο ίδιο επίπεδο επεξεργασίας δυσκολεύεται να ανατρέψει συλλαβές και να δημιουργήσει μία νέα λέξη ή ψευδολέξη, καθώς και να αναγνωρίσει λέξεις που να ομοιάζουν ή διαφέρουν σε μια συλλαβή.

( Ανανίδου, Καζαντζίδου, 2000)

## **ΡΥΘΜΟΣ**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν επίσης δυσκολίες στο ρυθμό επεξεργασίας, δηλαδή στο ρυθμό με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που ακούν ή διαβάζουν. Έχει υποστηριχθεί ότι οι οπτικές, φωνολογικές και κινητικές δυσκολίες δεν είναι παρά ενδεικτικές ενός γενικότερου προβλήματος στο ρυθμό επεξεργασίας των δεδομένων, το οποίο συνδέεται με νευροβιολογικούς παράγοντες.

## **ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρεται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή (και όχι μόνο του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες) που του επιτρέπουν να γνωρίζει πώς να μαθαίνει και να κατανοεί καινούργιες πληροφορίες. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτή η αδυναμία του μπορεί να εμφανίζεται με τους παρακάτω τρόπους:

α) Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαδικασία της ανάγνωσης, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Έτσι δεν μπορεί να προσλάβει την πληροφορία ή τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο το οποίο έχει να διαβάσει και να «μάθει». Η μάθηση μέσω της ανάγνωσης είναι δύσκολη, αν όχι αδύνατη, γι' αυτόν το μαθητή.

β) Ακόμη κι αν ο μαθητής κατορθώνει να προσλάβει την πληροφορία (μέσω άλλου καναλιού), μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την ενσωμάτωσή της στην ήδη υπάρχουσα γνώση που έχει για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο μαθητής δηλαδή δυσκολεύεται στην περαιτέρω επεξεργασία και αφομοίωση της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να μη «μαθαίνει».

γ) Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο μαθητής δεν μπορεί να οργανώσει τη μαθησιακή του προσπάθεια, να ρυθμίσει τον τρόπο προσέγγισης και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλείται να «μάθει». Καθώς τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου βασίζονται σε μια μορφή ανάγνωσης, η μάθηση καθίσταται μια δύσκολη και επίπονη προσπάθεια. Ο μαθητής βλέπει ότι προσπαθεί και κουράζεται αλλά οι προσπάθειες του δεν έχουν αποτέλεσμα με συνέπεια να απογοητεύεται.

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)



## ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ

Τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατά τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο. Η διάγνωση της διαταραχής αυτής αργεί να γίνει και τα συμπτώματά της συναντώνται στη βαριάς μορφής δυσλεξία. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες πάνω – κάτω, δεξιά – αριστερά, κ.λ.π.

Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα γιατί παίζουν σημαντικό ρόλο διάφοροι παράγοντες όπως η κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και η διαφορά τους. Δυσκολεύονται στη μαθηματική σειρά των αριθμών και στην αναγνώρισή τους. Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν στις αυθαίρετες σειροθετήσεις όπως: οι μήνες, οι μέρες, το αλφάβητο, τα ρήματα στις ξένες γλώσσες, οι μουσικές νότες και άλλα.

Δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης στα κλάσματα αφού συγχέουν το πάνω με το κάτω, στη μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα, στη μεταφορά και χρήση νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής π.χ. στις αναλογίες, στις εξισώσεις ή σε προβλήματα Χημείας και Βιολογίας.

(Μάρκου, 1998)

## **1.7. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Η Δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού και του προφορικού λόγου, διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την «επίκτητη» δυσλεξία και την «ειδική» δυσλεξία.

### **ΕΠΙΚΤΗΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

Αυτή η μορφή δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η διαφορά της όμως από την «ειδική δυσλεξία» βρίσκεται στο ότι στις περιπτώσεις τις «επίκτητης δυσλεξίας» οι ικανότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφημένης δυσλεξίας, είχαν πλήρως αποχτηθεί αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στον πλευρικό-κροταφικό χώρο του αριστερού ημισφαιρίου.

Ο Geschwind (1962), ξεχώρισε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του γραπτού λόγου και μια δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος και λιγότερος συνηθισμένος τύπος, χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή και ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση αλλά όχι και τόσο στη γραφή. Από τους τρεις αυτούς τύπους ο τελευταίος είναι εκείνος που μοιάζει, κατά κάποιον τρόπο, με την «ειδική δυσλεξία». Εκτεταμένες μελέτες στο πρόβλημα της επίκτητης δυσλεξίας έχουν γίνει από τους Marshall , Newcombe, Shallice, Warrington και Patterson ,Marcel.

### **ΕΙΔΙΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

Με βάση την άποψη ότι το πρόβλημα της «ειδικής δυσλεξίας» παρουσιάζει πολλές όψεις, σήμερα είναι παραδεχτό πως η δυσκολία αυτή μπορεί να διακριθεί σε διάφορους τύπους. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να έχει σωστή θεωρητική βάση καθώς και πρακτική χρησιμότητα, μια και προσφέρει ένα ορθολογικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό της ειδικής αναγνωστικής αγωγής. Αν και από διάφορους ερευνητές του θέματος έχουν χρησιμοποιηθεί όροι για τους διάφορους τύπους της «ειδικής Δυσλεξίας», συνήθως τα δυσλεξικά άτομα, με βάση τις δυσκολίες τους, κατατάσσονται σε μία από τις εξής κατηγορίες: την «οπτική δυσλεξία» και την «ακουστική δυσλεξία».

( Κουράκης, 1997)

### **A) Οπτική Δυσλεξία.**

Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Ανάμεσα στα έκδηλα χαρακτηριστικά είναι: η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών καθώς και πιθανή αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.

### **B) Ακουστική Δυσλεξία.**

Η αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας ως ξεχωριστής μορφής αδυναμίας, στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάγνωση, παρόλο που σχετίζεται άμεσα με το οπτικό - συμβολικό σύστημα, υποβοηθείται από ακουστικής φύσεως λειτουργίες, όπως η ικανότητα για τη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα. Κάθε ελάττωμα σε αυτές τις λειτουργίες αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική απόδοση.

( Κουράκης, 1997)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

#### **Γενικά:**

Η αιτία που προκαλεί τη λειτουργική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού και προφορικού λόγου, την οποία παρουσιάζει το παιδί με δυσλεξία, δεν έχει επιδείξει μια κοινή θέση των ειδικών ερευνητών. Αντιθέτως αυτά που χαρακτηρίζουν τη σχετική βιβλιογραφία είναι η υποστήριξη πολλών και διαφορετικών απόψεων ως προς την αιτιολογία της δυσλεξίας. Το μόνο σημείο στο οποίο παρουσιάζουν κοινή άποψη, είναι ότι η δυσλεξία οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες, έχει δηλαδή οργανική- νευρολογική προέλευση.

#### **2.1. ΟΡΓΑΝΙΚΑ ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

##### **1.α. Ο νευρομορφολογικός γονότυπος**

Σύμφωνα με έρευνες σε εγκεφάλους αποθανόντων δυσλεξικών ατόμων παρατηρήθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού στο χρονικό διάστημα μεταξύ 5ου-6<sup>ου</sup> μήνα εγκυμοσύνης. Διατυπώνεται η υπόθεση ότι τα εγκεφαλικά κύτταρα δεν μετακινούνται μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο.

##### **1.β. Γενετική βάση της Δυσλεξίας**

Οι Αμερικανοί γιατροί Pennington και Smith το 1987 υποστήριξαν ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση. Συγκεκριμένα, στο χρωμόσωμα 15 βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα δυσλεξικά τα οποία προέρχονται από οικογένειες στις οποίες εδώ και γενεές υπήρχαν δυσλεξικοί.

Ο Galaburda το 1987 σε αυτοψία εγκεφάλων δυσλεξικών ανδρών διαπίστωσε μια βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και ιδίως στο γλωσσικό κέντρο. (Δοϊκου – Αυλίδου, 2002)

## **2.2 ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Η κληρονομική προδιάθεση. Η δυσλεξία είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενής. Καθυστέρηση ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου ή μη ολοκλήρωση στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και σχηματισμός δυσπλασιών κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο.

## **2.3. ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Είναι οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανώς συμβαίνουν πριν τη γέννα κατά τη διάρκεια της ή μετά. Σε δύσκολες εγκυμοσύνες ή πολύπλοκες γέννες μπορεί να προκύψει ελαφρά εγκεφαλική βλάβη από ανοξία κατά τον τοκετό ή από μηχανικά τραύματα.

Οι διαδικασίες στον εγκέφαλο κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πολυσύνθετες και περίπλοκες, γι' αυτό και οι ελαχιστότατες βλάβες μπορεί να έχουν σοβαρές συνέπειες. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι συνέπειες θα εμφανιστούν οπωσδήποτε. Μερικές φορές, κυρίως όταν γίνεται έγκαιρη διάγνωση, οι συνέπειες ελαχιστοποιούνται ή εξαφανίζονται τελείως.

( Μάρκου, 1998)

## 2.4. ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Σύμφωνα με τις κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την αιτιολογία του προβλήματος της δυσλεξίας, η εμφάνιση της οφείλεται σε:

1. Νευρολογικές υπολειτουργίες. Η δυσλεξία ερμηνεύεται είτε ως λειτουργική ανωμαλία του εγκεφάλου είτε ως βλάβη στην οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας.
2. Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία. Θεωρείται ότι η ημισφαιρική κυριαρχία είτε εκδηλώνεται καθυστερημένα είτε δεν εκδηλώνεται καθόλου.
3. Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε τέτοιου είδους ανωμαλίες που εντοπίζονται είτε στις ασυνήθιστες οφθαλμικές κινήσεις είτε στη λειτουργική ανωμαλία του αισθητηριακού συστήματος επεξεργασίας των ερεθισμάτων κ.α.
4. Νευρολογική ανωμαλία. Η δυσλεξία θεωρείται ότι οφείλεται σε νευρολογική ανωμαλία που εκδηλώνεται ως ανικανότητα στην αντίληψη των γρήγορων αλλαγών στο οπτικό και ακουστικό περιβάλλον.

( Τάνος, 2004)

Σε ότι αφορά τα αίτια της δυσκολίας του δυσλεξικού παιδιού να αποκτήσει ευχέρεια στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής , ορθογραφημένης γραφής ή και αριθμητικής πρέπει να σημειωθεί ότι κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες συνήθως αντικρουόμενες θεωρητικές θέσεις εκμέρους μελετητών του προβλήματος και έχουν προκύψει αντίστοιχες ερευνητικές μαρτυρίες που εντάσσονται στις εξής δύο προοπτικές :

- α) Η νευρολογική-βιολογική ή μονοπαραγοντική προοπτική με ιατρικό προσανατολισμό.
- β) Η γνωστική ή πολυπαραγοντική προοπτική με ψυχολογικό – παιδαγωγικό προσανατολισμό.

(Στασινός, 2003)

## 1) Ελάχιστη νευρολογική δυσλειτουργία

Οι υποστηρικτές της νευρολογικής προοπτικής επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην ανατομία του εγκεφάλου , στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος επεξεργάζεται την αισθητηριακά προσλαμβανόμενη πληροφορία και συνακόλουθα στα σημεία εκείνα στα οποία κυρίως το δυσλεξικό παιδί διαφέρει από τον κανονικό αναγνώστη στην επιτέλεση της διεργασίας αυτής.

Το 1896 ο Morgan , υπήρξε ένας από τους πρώτους μελετητές του φαινομένου της δυσλεξίας, διατείνεται ότι τα σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα του δυσλεξικού παιδιού έχουν νευρολογική βάση. Υποστήριξε, οφείλονται σε ένα συγγενές έλλειμμα που αφορά τη διαδικασία αποθήκευσης στη μνήμη των οπτικών λεκτικών εντυπώσεων.

Το 1917 ο Hinshelwood , χαρακτήρισε τη διαταραχή αυτή ως « συγγενή λεξική τύφλωση».Ο Hinshelwood , διατύπωσε τη θεωρία των πιθανών ελλειμμάτων που αφορούν ορισμένες περιοχές του ανθρώπινου εγκεφάλου οι οποίες έχουν την ευθύνη της αποθήκευσης οπτικών ειδώλων. Η θεωρία του Hinshelwood ήταν σύμφωνη με συναφείς αποδεκτές θεωρίες εκείνης της εποχής που αναφερόταν σε δυσλειτουργίες κάποιων περιοχών του εγκεφάλου.

Μερικά συναφή με τη δυσλεξία νευρολογικά «σημεία» που επισημάνθηκαν στα επόμενα χρόνια είναι τα εξής:

α) Έλλειμμα ενός «κινητικού reflex» ως επακόλουθο μιας προηγούμενης κινητικής εμπειρίας του ατόμου. Το έλλειμμα αυτό πιθανόν συνδέεται με κάποια νευροαναπτυξιακή επιβράδυνση του παιδιού .

β) Το σύνδρομο του Gerstmann, πρόκειται για μια νευρολογική διαταραχή. Τα συμπτώματα του συνδρόμου αυτού περιλαμβάνουν σύγχυση αριστερού – δεξιού, δακτυλική αγνωσία, δηλαδή έλλειμμα ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίζει ή να ερμηνεύει αντικείμενα μέσω αφής, δυσκολίες γραφής και ανάγνωσης , σύγχυση στον προσανατολισμό στο χώρο , δυσαριθμησία και τέλος έλλειμμα στη συμβολική μάθηση γενικά.

(Στασινός, 2003)

## 2) Νευροψυχολογικοί μηχανισμοί της Δυσλεξίας

Η θεωρία αυτή απεικονίζει την ομαλή αναγνωστική λειτουργία μέσα από την ενσωμάτωση νευρολογικών –αντιληπτικών και ψυχολογικών στοιχείων. Διακρίνεται σε τέσσερις τύπους αναγνωστικών προβλημάτων :

- α) ο περιφερικός.
- β) ο πολιτισμικός,
- γ) ο εξελικτικός και
- δ) ο νευρολογικός.

Ο περιφερικός τύπος αφορά διαταραχές του παιδιού στην οπτική και ακουστική δίοδο επικοινωνίας που είναι αντιμετωπίσιμες.

Ο πολιτισμικός συνδέεται με κοινωνικό-γλωσσικές διαδικασίες.

Ο εξελικτικός αφορά θέματα μετεξέλιξης παρόμοιων προβλημάτων.

Τέλος, ο νευρολογικός τύπος περιλαμβάνει ομώνυμες δυσλειτουργίες που ταυτίζονται με τη δυσλεξία ως ειδική γλωσσική διαταραχή.

( Μάρκου, 1998)

## 3) Εγκεφαλική κυριαρχία, πλευρίωση

Ο όρος «εγκεφαλική κυριαρχία» αναφέρεται στη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα , ο Marc Dax, Γάλλος από τη μελέτη του διαπίστωσε σημεία βλάβης στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου που ελέγχει διαφορετικές λειτουργίες. Ήταν ο πρώτος που διερεύνησε τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου και υπογράμμισε τον ειδικό ρόλο του αριστερού ημισφαιρίου στην ομιλία. Ο Dax διαπίστωσε ότι τα δύο ημισφαίρια παρουσιάζουν μια από κοινού στενή διευθέτηση στο εσωτερικό του κρανίου του ατόμου , συνδεδεμένα με αρκετές ξέχωρες δέσμες νευρικών ινών που λειτουργούν ως δίοδοι επικοινωνίας μεταξύ τους. (Στασινός, 2003)

Σε ότι αφορά τη γνώση ότι το αριστερό ημισφαίριο επιτελεί λειτουργίες που δεν τις διαμοιράζεται με το δεξιό ημισφαίριο μια παραπέρα ένδειξη προέρχεται από την ερευνητική εργασία του Hugo Liepmann . Η εργασία αυτή συσχετίζεται με μια ειδική διαταραχή που είναι γνωστή ως «απραξία». Το άτομο με παρόμοια διαταραχή χαρακτηρίζεται γενικά από έλλειμμα ικανότητας να εκτελέσει κατά παραγγελία ορισμένες « σκόπιμες» κινήσεις.



Οι σύγχρονοι μελετητές της λειτουργία του εγκεφάλου συγκλίνουν στην άποψη ότι στα περισσότερα άτομα το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου ελέγχει το λόγο και τη γλώσσα γι' αυτό και θεωρείται ότι είναι το κυρίαρχο ημισφαίριο. Το ημισφαίριο αυτό έχει την ευθύνη της αναλυτικής, λογικής και διαδοχικής επεξεργασίας πληροφοριών, στην επεξεργασία πληροφοριών που βασίζεται στη σειριοθέτηση κ.α.

Ενώ το δεξιό ημισφαίριο επιτελεί ορισμένες εξειδικευμένες λειτουργίες οι οποίες παρατηρούνται κυρίως με την οπτική αντίληψη των σχέσεων στο χώρο, την αντίληψη σε βάθος καθώς και την μεταχείριση μορφών ή σχημάτων.

Τα άτομα με κυρίαρχο το δεξιό ημισφαίριο τείνουν να προσδίδουν μια σαφώς κυριολεκτική ερμηνεία σε λέξεις, ιστορίες, γελοιογραφίες κ.α. Παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση ακόμη και οικείων προσώπων ή μεταξύ ανθρώπων γενικά. Η διαταραχή αυτή είναι γνωστή ως «αγνωσία προσώπων».

Τέλος, σε ότι αφορά το πρόβλημα της εγκεφαλικής κυριαρχίας, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν βρίσκονται πολλά δυσλεξικά παιδιά να έχουν ισχυρή εγκεφαλική κυριαρχία- αριστερή ή δεξιά -, ενώ πολλά από αυτά φαίνεται να έχουν μικτή κυριαρχία.

( Μάρκου, 1998)

#### **4) Έλλειμμα εγκεφαλικής κυριαρχίας**

Το χαρακτηριστικό αυτό αφορά το έλλειμμα εξειδίκευσης του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου στη γλωσσική λειτουργία του ατόμου. Πιστεύεται πως στα δυσλεξικά άτομα παρατηρείται μια λιγότερο σαφής κυριαρχία αυτής της μορφής που συνδέεται με τη γλωσσική τους συμπεριφορά.

Το (1925,1937), ο Samuel T. Orton εργάστηκε στις πρώτες δεκαετίες αυτού του αιώνα με παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Παρατήρησε πως τα παιδιά αυτά μερικές φορές έγραφαν με καθρεπτική γραφή, αντιστρέφοντας τον προσανατολισμό μεμονωμένων γραμμάτων καθώς και τη σειρά τους μέσα σε μια λέξη.

Ο Orton, παρατήρησε ότι τα παιδιά που έκαναν παρόμοιες αντιστροφές στη ανάγνωση και τη γραφή έτειναν να έχουν ασταθείς προτιμήσεις για το ένα χέρι και ερμήνευσε την άποψη του αυτή μια ένδειξη ελλιπούς εγκεφαλικής κυριαρχίας. Αυτή η παρατηρούμενη συσχέτιση της αναγνωστικής δυσκολίας και της ελλιπούς εγκεφαλικής κυριαρχίας οδήγησε τον Orton να υποθέσει ότι οι δύο αυτές παράμετροι παρουσιάζουν μια συνάφεια μεταξύ τους. Έτσι, διαμόρφωσε μια συναφή θεωρία η οποία ομολογείται ότι έχει ασκήσει τη μεγαλύτερη

επιρροή από οποιαδήποτε άλλη που έχει εμφανιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Τα κύρια στοιχεία της είναι:

α) οι αναγνώστες που υστερούν στην ανάγνωση τείνουν να αντιστρέφουν και να αναπαριστούν κατοπτρικά τη νοητική εικόνα μιας προσλαμβανόμενης πληροφορίας στον εγκέφαλο,

β) οι παρατηρούμενες αντιστροφές και τα κατοπτρικά είδωλα συσχετίζονται με το σύμπτωμα της ελλιπούς εγκεφαλικής κυριαρχίας,

γ) η ελλιπής αυτής κυριαρχία συναρτάται με διαφοροποιήσεις στην οργάνωση του εγκεφάλου των δυσλεξικών παιδιών .

(Στασινός, 2003)

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Η επιστημονική διένεξη για την αναζήτηση των αιτιών της δυσλεξίας ανήκει στο πεδίο της ιατρικής η οποία ίσως καταφέρει αργότερα να θεραπεύσει τη δυσλεξία με μια μικρή επέμβαση. Εφόσον όμως αυτό ακόμα σήμερα δεν έχει επιτευχθεί, το σχολείο πρέπει να γνωρίζει τους λόγους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μερικά παιδιά στη διαδικασία μάθησης να μπορεί να κάνει διάγνωση από τα συμπτώματα που εμφανίζει το παιδί, ώστε να καταστρώσει άμεσα τη στρατηγική του και προχωρήσει στην εφαρμογή των τακτικών εκείνων αντιμετώπισης που είναι αποτελεσματικές.

( Μάρκου, 1998)

## ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

### **2.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ:**

Το σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά , γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό ως μια κατάσταση η όποια παρόλο που έχει διάφορες μορφές εκδήλωσης μπορεί να αντιμετωπιστεί με επιτυχία και στο σχολείο. Βασική προϋπόθεση επιτυχίας είναι να διασφαλιστεί μια έγκυρη και λεπτομερή διάγνωση και αξιολόγηση του φαινομένου και έπειτα να μετατραπεί σε κατάλληλη σχολική πράξη.

Μία τέτοια διαδικασία έχει τρεις κύριους στόχους:

1. Να προβεί σε μια μορφή διάγνωσης προσδιορίζοντας την ύπαρξη ή μη ενός δυσλεξικού προβλήματος στο παιδί αλλά και τη φύση του εφόσον αυτό υπάρχει. Η αναγνώριση ενός δυσλεξικού παιδιού εμπεριέχει την έννοια του αποκλεισμού άλλων πρωταρχικών παθολογικών καταστάσεων, όπως οι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, δυσκολίες προσαρμογής κ.α.
2. Να συνθέσει το προφίλ των ειδικών δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και των γνωστικών του δυνατοτήτων. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν, την ακουστική μνήμη, τη σύνθεση οπτικό- ακουστικών πληροφοριών ή την οπτική του αντίληψη. Στο ευρύτερο πλαίσιο της δυσλεξίας εμπερικλείεται μια μεγαλύτερου ή μικρότερου βαθμού ειδική δυσκολία που αφορά ιδιαίτερες όψεις της μαθησιακής διαδικασίας.
3. Να προτείνει ή να καταρτίσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης στο πρόβλημα το οποίο θα εδράζεται στην αναγνώριση των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού μετουσιωμένων σε συγκεκριμένους και με απαραίτητη δομή διδακτικούς στόχους. Ο στόχος μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι να προσφέρει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας που θα αποβλέπουν στην υπέρβαση του προβλήματος του δυσλεξικού παιδιού στο σχολείο. Η διαδικασία αξιολόγησης του δυσλεξικού παιδιού είναι λειτουργική και ταυτόχρονα περιγραφική .Η λειτουργική της

ιδιότητα συνυφάινεται με την αναγνώριση των ελλειμμάτων του παιδιού στον αναγνωστικό τομέα και η περιγραφική αφορά προτεινόμενους τρόπους εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πρόβλημα, έτσι ώστε να βελτιωθεί ή να αντιστραφεί η εικόνα της αναγνωστικής του συμπεριφοράς.

(Στασινός, 2003)

## **2.2. ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ:**

Η διάγνωση της δυσλεξίας δεν είναι απλό ζήτημα. Η διαγνωστική διαδικασία κατά κανόνα περιλαμβάνει μια σειρά ειδικών αξιολογήσεων, στην οποία εμπλέκονται διάφοροι ειδικοί επιστήμονες. Οι ειδικότητες που συνήθως καλούνται να συμμετάσχουν άμεσα στη διαγνωστική διαδικασία είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοπεδικός. Ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μπορεί να έχουν ο οφθαλμίατρος, ο ωτορινολαρυγγολόγος, ο παιδοψυχίατρος, ο παιδονευρολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

Η οριστική διάγνωση είναι απαραίτητη γιατί θα προσδιορίσει τους τομείς δυσκολίας του παιδιού και θα αποτελέσει τη βάση για την ανάλογη προετοιμασία των γονέων προκειμένου να βοηθήσουνε.

Συνήθως, ο γονιός είναι εκείνος που αντιλαμβάνεται πρώτος τα συμπτώματα της δυσλεξίας. Όποιες υποψίες, όμως κι αν έχουν οι γονείς για το πρόβλημα του παιδιού τους, πρέπει να βασιστούν στη γνώμη των ειδικών για να έχουν μια σωστή και ολοκληρωμένη διάγνωση. Καθώς, η σωστή διάγνωση περιλαμβάνει πολλούς τομείς και πολλά επίπεδα εξειδίκευσης.

Η δυσλεξία γίνεται αντιληπτή κυρίως με τη μετάβαση του παιδιού στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία της κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό θα πρέπει να συμβεί από την Α' ή από τη Β' τάξη του Δημοτικού. Καθώς όσο πιο νωρίς διαγνωστεί η δυσλεξία και όσο πιο υπεύθυνα καταρτιστεί ένα εξατομικευμένο υποστηρικτικό –διδασκτικό πρόγραμμα το οποίο θα πρέπει να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή και από εκπαιδευτικό με εξειδικευμένη επιμόρφωση, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να ξεπεραστεί πιο γρήγορα και σε μεγάλο βαθμό η συγκεκριμένη μαθησιακή αδυναμία. Η έγκαιρη διάγνωση και η συστηματική αντιμετώπιση βοηθούν στην αποτροπή πιθανής ανάπτυξης δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων στο παιδί όπως μειωμένη αυτοεκτίμηση, συναίσθημα κατωτερότητας κ.α. Γονείς και δάσκαλοι οφείλουν να

είναι πολύ προσεκτικοί και να αποφεύγουν να προχωρήσουν , χωρίς τη συνδρομή των ειδικών, επηρεασμένοι από « δυσλεξικά σημάδια».

( Robert Frank, Ph. D, 2007)

Ωστόσο η δυσλεξία είναι δυνατόν να ανιχνευθεί από τον ειδικό επιστήμονα ακόμη και κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού ,απο την εξέταση του προφορικού λόγου. Τα παιδιά της προσχολική ηλικίας με δυσλεξία δεν έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης του προφορικού λόγου. Αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά και συλλαβικά δομικά στοιχεία, δηλαδή τους φθόγγους μιας λέξης , π.χ. μ/ή/λ/ο και ακολούθως να τα συνενώσουν (μήλο), ενώ έχουν καλύτερη επίγνωση των συλλαβικών τμημάτων μιας λέξης, δηλαδή των συλλαβών της π.χ. μή/λο.

( Τάνος,2004)

Στην εξατομικευμένη διαγνωστική εξέταση πρέπει κανείς να ελέγξει αρχικώς εάν πρόκειται για δυσλεξία ,έπειτα τι μορφής είναι και σε ποιόν τύπο ανήκει, δηλαδή με ποια χαρακτηριστικά στο παιδί.

Μετά υπάρχουν δύο κύρια ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν τη διάγνωση και τις επιμέρους πτυχές της διάγνωσης:

#### 1. Το ιστορικό της υπόθεσης

- Η βιο-ιατρική προϊστορία, εγκυμοσύνη, γέννηση, ασθένειες, κ.α.
- Ατομική εξέλιξη του παιδιού τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά ,συνήθειες διατροφής, κοινωνικές επαφές.
- Ανάπτυξη των αδρών κινήσεων- μπουσούλημα στα τέσσερα, περπάτημα, τρέξιμο και λεπτών κινήσεων, κόψιμο με ψαλίδι, σχέδιο, ζωγραφική.
- Ανάπτυξη των οπτικών – χωρικών ικανοτήτων - οξύτητα όρασης, οπτική ανάλυση και σύνθεση, προσανατολισμός στο χώρο.
- Πλευρίωση, αριστεροχειρία, αμφιχειρία η δεξιοχειρία.

- Αντίληψη χρονικής διαδοχής – ημέρες της εβδομάδας, μήνες καθώς και των διατροφικών λειτουργιών, όπως ικανότητα συγκράτησης σειρών, εύρεση ονομάτων προς αντίστοιχες εικόνες και αντίστροφα.
- Γλωσσική εξέλιξη , εξέλιξη στο επίπεδο της αυθόρμητης επικοινωνίας.
- Σχολικό προϊστορικό, πότε αντιληφθήκαμε τη στασιμότητα στην ανάγνωση και γραφή.
- Ψυχοδιαγνωστική και ορθο-παιδαγωγική εξέταση.  
(Αναστασίου,1998)

Η ψυχοδιαγνωστική εξέταση έχει ως στόχο, αφενός, να αποκλείσει μερικές υποθέσεις σε σχέση με τη δυσλεξία και αφετέρου να καθορίσει εάν συμπίπτει η εικόνα που παρουσιάζει το συγκεκριμένο παιδί με τη θεωρία για τη δυσλεξία και εάν είναι δυνατόν ,με τις αιτίες που την προκαλούν.

Πρόκειται για τις ακόλουθες απόψεις:

1. Τη μέτρηση νοημοσύνης. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιείται το τεστ WISK .
2. Την εξέλιξη των λειτουργιών. Εξετάζοντας τις εγκεφαλικές λειτουργίες στο επίπεδο της κινητικότητας, της οπτικής αντίληψης ,της πλευρίωσης κ.α. Επίσης εξετάζουμε την εξέλιξη των γλωσσικών γνώσεων και των λειτουργιών της προσοχής.
3. Οι ικανότητες στην ανάγνωση και γραφή. Στην ανάγνωση διαχωρίζονται η ανάγνωση γραμμάτων ,δίψηφων φωνηέντων ,προτάσεων και κειμένων. Στη γραφή διαχωρίζονται το γράψιμο γραμμάτων ,λέξεων, προτάσεων κ.α.
4. Τεστ προσωπικότητας. Πρέπει να εξεταστούν ειδικές περιπτώσεις σε συνάρτηση με τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του δυσλεξικού παιδιού.  
(Μάρκου, 1998)

Ο όρος διάγνωση ορίζεται ως η πράξη της εντόπισης διαταραχών από τα συμπτώματα τους. Με τη στενή τεχνική του έννοια , σημαίνει μόνο την αναγνώριση και ονομασία μιας διαταραχής. Συνήθως στην ιατρική του χρήση ,συνδηλώνει και τη συνοδευόμενη αγωγή. Στην περίπτωση της δυσλεξίας όμως χωρίς να απορρίπτεται ο παραπάνω όρος θα ήταν πιο κατάλληλος ο όρος εντοπισμός και ο όρος παρέμβαση. Ο όρος εντοπισμός χρησιμοποιείται σήμερα ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία για τη δυσλεξία και έχει ουσιαστικά αντικαταστήσει τον όρο διάγνωση.

Στις καθαρές περιπτώσεις δυσλεξίας, αντί να σπαταλιέται χρόνος για το ποιος θα έπρεπε να κάνει τη διάγνωση, ο προσανατολισμός θα έπρεπε να δοθεί στο πως θα προσφερθεί η κατάλληλη βοήθεια.

Η Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society (1982) έχει διατυπώσει 4 άξονες για τη θεώρηση του φαινομένου, αναφέροντας:

1. Οι διαφορές είναι προσωπικές.
2. Η διάγνωση είναι κλινική.
3. Η παρέμβαση είναι εκπαιδευτική.
4. Η κατανόηση είναι επιστημονική.

Το σημαντικότερο είναι η διάγνωση να δώσει εφόδια στον εκπαιδευτικό για να βοηθήσει στην αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού. Εξάλλου, όπως συχνά τονίζεται η διάγνωση είναι το πρώτο βήμα της παρέμβασης.

(Αναστασίου,1998)

### 2.3. Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η απόφαση του εκπαιδευτικού ή του γονιού να παραπέμψουν ένα δυσλεξικό παιδί για διαγνωστική εξέταση συνήθως παροτρύνεται από την δυσκολία του παιδιού , με συσσωρευτικές ενδείξεις εκδήλωσης, στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφημένης γραφής ή και της αριθμητικής.

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκμάθηση κυρίως της ανάγνωσης, η διερεύνηση μιας συναφούς αποτυχίας του παιδιού επιβάλλει μια διεπιστημονική προσέγγιση του φαινομένου. Αυτό πραγματοποιείται με τη στενή συνεργασία εξειδικευμένων επιστημόνων σε επίπεδο οφθαλμιάτρου, ωτορινολαρυγγολόγου , ακουολόγου, παιδίατρου, παιδονευρολόγου, ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή και κοινωνικού λειτουργού.

Αρχικά, το δυσλεξικό παιδί παραπέμπεται για εξέταση στον οφθαλμίατρο ή στον ακουολόγο όταν υπάρχουν υποψίες για απώλεια ακουστικής και οπτικής ικανότητας. Όμως γενικά ο ψυχολόγος είναι εκείνος που διενεργεί πρώτος την εξέταση του παιδιού ,προκειμένου να αποφανθεί για την ύπαρξη μιας σοβαρής αναγνωστικής του δυσκολίας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται :

1.Ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης, κατά προτίμηση η αναθεωρημένη Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechsler για παιδιά για τον προσδιορισμό του γνωστικού πεδίου του δυσλεξικού παιδιού .

2. Ένα σταθμισμένο τεστ αναγνωστικής ικανότητας. Επίσης θεωρείται αναγκαίο η χορήγηση ενός τεστ ορθογραφημένης γραφής σε περίπτωση που το δυσλεξικό παιδί είναι ενδεχόμενο να παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες μόνο στην ορθογραφημένη γραφή.

Εάν το παιδί είναι νοήμον , παρουσιάζει συναισθηματική σταθερότητα, έχει κίνητρα για εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής και παράλληλα δεν παρουσιάζει επαρκή οπτικά ή ακουστικά ελλείμματα που να προκαλούν την αναγνωστική του αποτυχία τότε είναι ενδεχόμενο να είναι δυσλεξικό. Το έργο επομένως της διαγνωστικής ομάδας δεν περιορίζεται μόνο στη σκιαγράφηση του αναγνωστικού προφίλ του παιδιού αλλά επεκτείνεται παραπέρα. Συμπεριλαμβάνοντας σαφείς και αναλυτικές προτάσεις που θα επιτρέψουν την κατάρτιση ενός θεραπευτικού προγράμματος συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας.

(Στασινός, 2003)



## 2. 4. ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Για τη διαφορική διάγνωση της δυσλεξίας λαμβάνεται υπ' όψη η γνώμη του οικογενειακού γιατρού για την κατάσταση της υγείας του μαθητή και το ιατρικό ιστορικό του, περιλαμβανομένης και της κατάστασης των αισθητηρίων της όρασης και ακοής. Ελέγχεται η πιθανότητα της ύπαρξης νευρολογικής, εγκεφαλικής βλάβης και συναισθηματικών διαταραχών. Παίρνουμε το εκπαιδευτικό ιστορικό του παιδιού για να διαπιστωθεί το αν και κατά πόσον η εκπαίδευση του ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα. Ελέγχονται οι συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον , όπως και η ψυχολογική κατάσταση του παιδιού. Τέλος, γίνεται αξιολόγηση του γνωστικού προφίλ μέσω κάποιων δοκιμασιών.

Καθώς , ο στόχος της κάθε εξέτασης δεν είναι μόνο να αποφασίσει η διεπιστημονική ομάδα σχετικά με το αν οι δυσκολίες των παιδιών οφείλονται σε δυσλεξία αλλά και να γίνει μια αξιολόγηση του επιπέδου καλλιέργειας όλων των ικανοτήτων του, και ειδικά εκείνων που συμβάλλουν στην απόκτηση της ικανότητας για ανάγνωση και ορθογραφία.

Γνωρίζοντας, επομένως το γνωστικό προφίλ του παιδιού , μπορούμε να αποφασίσουμε το είδος των δραστηριοτήτων και ασκήσεων που απαιτείται για την καλλιέργεια των ικανοτήτων στις οποίες παρατηρείτε μειονεξία.

Οι ικανότητες των οποίων το επίπεδο καλλιέργειας θα πρέπει σε κάθε διαγνωστική εξέταση να ελέγχεται είναι :

- Νοητική ικανότητα
- Γραφοκινητική ικανότητα
- Οπτικινητικός συντονισμός
- Οπτική διάκριση
- Ερμηνεία προφορικού λόγου
- Ερμηνεία οπτικών παραστάσεων
- Εκφραστική ικανότητα
- Ικανότητα συσχέτισης εννοιών
- Ολοκλήρωση ελλιπών οπτικών παραστάσεων
- Ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων και λέξεων
- Μνήμη οπτικών ακολουθιών
- Μνήμη ακουστικών ακολουθιών
- Ικανότητα κατάτμησης του προφορικού λόγου

(Μαυρομμάτη, 1995)

- Ικανότητα συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων
- Σχέση συμβόλου- ακούσματος
- Ικανότητα γραφημικής – φωνημικής μετάφρασης και το αντίστροφο
- Η Φωνολογική ενημερότητα
- Διάκριση της ομοιοκαταληξίας
- Προσανατολισμός
- Αίσθηση του χώρου
- Αίσθηση του χρόνου
- Διαδοχής και Αλληλουχίας
- Αναγνωσιακή ικανότητα
- Ικανότητα για γραφή και ορθογραφία
- Αυθόρμητη γραφή
- Αριθμητική ικανότητα
- Γλωσσολογική ικανότητα.

Το γνωσιακό προφίλ, που δηλώνει τις ικανότητες και τις μειονεξίες φανερώνει γενικά ανομοιογένεια, όταν πρόκειται για δυσλεξικό άτομο. Σε κάποιες ικανότητες που εξετάζονται παρατηρείτε ότι υπάρχει ικανοποιητική ανάπτυξη για τη χρονολογική ηλικία του συγκεκριμένου ατόμου πχ. Νοητική ικανότητα, οπτική διάκριση κ.α. ενώ σε κάποιες άλλες παρατηρείτε μειονεξία.

(Μαυρομμάτη, 1995)

## **2.5. ΈΓΚΑΙΡΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ**

Η έγκαιρη διάγνωση μπορεί να παίρνει είτε τη μορφή του εντοπισμού των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και αφορά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού , είτε τη μορφή της ανίχνευσης των παιδιών που βρίσκονται σε ζώνη υψηλού κινδύνου για να εμφανίσουν δυσλεξία/ ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πριν τα παιδιά αποτύχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η έγκαιρη ανίχνευση αναφέρεται σε μια προκριματική αξιολόγηση που μπορεί να διεξάγεται στο πλαίσιο του σχολείου από έναν ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο ή νηπιαγωγό. Είναι το εναρκτήριο συστατικό στοιχείο μιας διαδικασίας που οδηγεί στην υποστήριξη του παιδιού και έχει νόημα εφόσον συμπληρώνεται με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. (Αναστασίου, 1998)

## **2. 6. ΕΠΙΣΗΜΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ**

Μετά την επίσημη διάγνωση και τη διαπίστωση της δυσλεξίας, συνήθως οι γονείς ηρεμούν ,καθώς γνωρίζουν ότι το παιδί τους δεν έχει νοητική καθυστέρηση και έτσι μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Οι γονείς πρέπει να αντιληφθούν ότι δεν έχουν καμία ευθύνη για το γεγονός ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία. Είναι απαραίτητο να μην αισθάνονται ενοχές ή να διατυπώνουν αλληλοκατηγορίες.

Οι γονείς πρέπει να μιλήσουν με το διευθυντή του σχολείου, το δάσκαλο ή τον καθηγητή του παιδιού και να αντιμετωπίσουν το θέμα με πλήρη ηρεμία, επιμονή και υπομονή.

(Αναστασίου, 1998)

## ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΕ ΤΕΣΤ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ:

### 2. 1. ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Γενικές εκτιμήσεις.

Η χρήση αυτών των τεστ στη διάγνωση του δυσλεξικού παιδιού εξυπηρετεί δύο στόχους:

**Πρώτο**, τα αποτελέσματα τους συνεκτιμώνται με τη χρονολογική ηλικία και το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού αυτού δείχνουν το βαθμό της αναγνωστικής του υστέρησης .

**Δεύτερο**, έχουν διαγνωστική σημασία γιατί δίνουν πληροφορίες για το υπαρκτό επίπεδο των συναφών δεξιοτήτων του παιδιού , δηλαδή το βαθμό προόδου που έχει σημειώσει ως τώρα στους τομείς αυτούς.

Υπολογίζεται πως τα τεστ αυτά έχουν διάρκεια χορήγησης από 10 μέχρι 40 λεπτά της ώρας. Στο διάστημα αυτό ο εκπαιδευτικός έχει το πλεονέκτημα και την ευκαιρία να παρατηρεί για πολλούς μήνες το σύνολο της σχολικής εργασίας του παιδιού. Στη φυσική ροή της διδασκαλίας της ανάγνωσης εκτιμά την πρόοδο του παιδιού και το ακούει προσεκτικά κάθε φορά που διαβάζει, παρατηρώντας τα σημεία της γλωσσικής του υστέρησης. Τα τεστ αυτά μπορούν να επιβεβαιώνουν, να συμπληρώνουν ή και να εξειδικεύουν τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού της τάξης. Επομένως , τα τεστ αυτά είναι χρήσιμα και συνεκτιμώνται με πολλή προσοχή στο έργο της αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού.

( Στασινός, 2003)

### ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Τα τεστ ανάγνωσης συμπεριλαμβάνουν:

- A) τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων,
- B) τεστ φωναχτής ανάγνωσης (κατανόησης) κειμένου,
- Γ) τεστ σιωπηρής ανάγνωσης.

Τα τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων υπολογίζουν τον αριθμό των λέξεων που το δυσλεξικό παιδί διαβάζει σωστά. Ο αριθμός αυτός εκφράζει την «αναγνωστική του ηλικία».

Τα τεστ φωναχτής ανάγνωσης κειμένου εμπεριέχουν προτάσεις που παρουσιάζουν διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας σε ότι αφορά την προφορά και την κατανόηση τους. Η Neale Analysis of Reading Ability (1966), είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα τεστ αυτής της μορφής. Εμπεριέχει τρία τεστ ανάγνωσης καθώς και κριτήρια κατανόησης ,ακρίβειας και ταχύτητας. Εκτελώντας ένα τεστ σιωπηρής ανάγνωσης ,το δυσλεξικό παιδί θα πρέπει να απαντήσει γραπτά σε ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου είτε γράφοντας κάποιες φράσεις είτε διαλέγοντας τη σωστή λέξη από μια ομάδα λέξεων.

Σε κανονικά τεστ αναγνωστικής ικανότητας , μια αναγνωστική ηλικία του δυσλεξικού παιδιού μικρότερη των 5.5 χρόνων δηλώνει ότι έχει κάνει ένα «κακό « ξεκίνημα. Αν η αναγνωστική ηλικία του παιδιού κυμαίνεται μεταξύ 5.5 και 7 χρόνων τότε βρίσκεται στη διαδικασία πρόσκτησης βασικών δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων και χρειάζεται εκπαίδευση. Στην αναγνωστική ηλικία των 7 χρόνων το δυσλεξικό παιδί έχει φτάσει στην πρόσκτηση συναφών δεξιοτήτων και η βοήθεια του θα πρέπει να εστιαστεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ευχέρειας και κατανόησης ενός κειμένου.

( Στασινός, 2003)

## **ΤΕΣΤ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

Ένα τεστ ορθογραφήμενης γραφής πρέπει να εμπεριέχεται σχεδόν πάντοτε στη διαδικασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού. Αυτό θα πρέπει να συμβαίνει για δύο λόγους: πρώτον, οδηγεί στην εκτίμηση της ηλικίας ορθογραφήμενης γραφής του παιδιού, που συγκρίνεται με την ανάγνωση και δεύτερον τονίζει τους τύπους ορθογραφικών λαθών του δυσλεξικού παιδιού.

Η ηλικία ορθογραφήμενης γραφής του παιδιού θα τείνει να είναι κοντά στην αναγνωστική του ηλικία. Όμως ορισμένα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες ειδικές δυσκολίες με την ορθογραφήμενη τους γραφή. Τα λάθη ορθογραφήμενης γραφής συμπεριλαμβάνουν:

- 1) μη τήρηση της σωστής σειράς των γραμμάτων σε μια λέξη π.χ. ξύρστα αντί ξύστρα,
- 2) λανθασμένη γραφική απόδοση ενός ή περισσότερων γραμμάτων σε συνάρτηση με τους αντίστοιχα εκφερόμενους ήχους τους π.χ. πάλα αντί μπάλα,
- 3) γραφή μη ορθογραφικά κανονικών λέξεων σε απλή φωνητική απόδοση π.χ. εφτυχιζόμενος αντί ευτυχισμένος.

Με τη χρήση των τεστ ορθογραφημένης γραφής ελέγχουμε αν το παιδί οργανώνει την κιναισθητική του συμπεριφορά στη γραπτή έκφραση, με τη χρήση των λεπτών κινήσεων των χεριών του.

Υπάρχουν αρκετά σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους. Καθώς, ορισμένα παρέχουν στο παιδί λέξεις που αποτελούν μέρος του οπτικού του λεξιλογίου. Άλλα παρουσιάζουν για το σκοπό αυτό ένα ευρύτερο πλέγμα λέξεων. Τα συγκεκριμένα τεστ ελέγχουν την ορθογραφημένη γραφή λέξεων υπό υπαγόρευση αλλά μπορεί να συμπεριλαμβάνουν αναγνώριση αν μια τυπωμένη λέξη είναι ορθογραφημένη σωστά ή όχι.

Ο ψυχολόγος που αναλαμβάνει τη διάγνωση των δυσκολιών ορθογραφημένης γραφής του παιδιού επιλέγει ένα ή περισσότερα συναφή τεστ που παρέχουν πληροφορίες για το επίπεδο καθώς και για τη φύση των δυσκολιών αυτών. Έχει μεγάλη σημασία να επισημανθεί αν το παιδί έχει προβλήματα με την λεκτική μνήμη, το είδος των συναφών λαθών, δηλαδή αν είναι φωνητικά, οπτικά ή και ακολουθητικά. Ο ψυχολόγος που θα κάνει τη διάγνωση θα πρέπει να εξετάσει τις δεξιότητες ακουστικής διάκρισης του παιδιού για να εκτιμήσει αν είναι σε θέση να διακρίνει μεταξύ διαφορετικών ήχων που προσλαμβάνει με την ακουστική δίοδο.

Ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ διάγνωσης της ορθογραφημένης γραφής παιδιού είναι το « Graded Word Spelling Test». Το τεστ παρουσιάζει το εξής μειονέκτημα, ο χρήστης του χρειάζεται να έχει στη διάθεση του όσο γίνεται περισσότερες μαρτυρίες γύρω από την ορθογραφική συμπεριφορά του παιδιού, ώστε να αναλύσει τα ιδιαίτερα λάθη της ορθογραφημένης γραφής.

Ένα άλλο τεστ που χρησιμοποιείται επίσης για το σκοπό αυτό είναι το «WRAT-3». Οι νόρμες του τεστ αυτού καλύπτουν τις ηλικίες 5-75 χρόνων. Αυτό που διαπιστώνεται, είναι πως τα παιδιά έχουν μειωμένη επίδοση στη χορήγηση ενός παρόμοιου τεστ όταν αυτό λαμβάνει χώρα σε ένα μη οικείο περιβάλλον ή όταν τα άτομα αυτά βιώνουν ένταση και άγχους για την ορθογραφική του συμπεριφορά.

( Στασινός, 2003)

## 2.2. «ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III»

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III , είναι η ελληνική έκδοση της γνωστής κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC –III). Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε απο τον Αμερικανό ψυχολόγο David Wechsler και κυκλοφόρησε στην πρώτη του έκδοση το 1949. Αποτελεί το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό – κλινικό εργαλείο για την αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 6-16 ετών. Μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και κατ' επέκταση στη διάγνωση της δυσλεξίας.

Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC- III είναι τα ακόλουθα:

- 1) Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III, είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6 έως 16 ετών. Για παιδιά ηλικίας 2 έως 6 ετών υπάρχει το γνωστό τεστ με τα αρχικά WPPSI και για εφήβους άνω των 16 ετών και ενήλικους υπάρχει το τεστ WAIS.
- 2) Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III, αποτελείται από επιμέρους κλίμακες όπου η καθεμιά αξιολογεί μια διαφορετική πλευρά της νοημοσύνης και όλες μαζί δηλώνουν τη γενική νοημοσύνη του παιδιού. Ο Wechsler θεωρεί πως η νοημοσύνη είναι μια σύνθετη λειτουργία , γι αυτό το τεστ θα πρέπει να περιλαμβάνει επιμέρους κλίμακες που να αξιολογούν τις πολλές αυτές διαφορετικές ικανότητες, οι οποίες δηλώνουν τη γενική νοητική ικανότητα του παιδιού.
- 3) Στο ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III έχουν περιληφθεί 13 επιμέρους; Κλίμακες, οι οποίες αξιολογούν διάφορες νοητικές λειτουργίες. Από την αθροιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων εξάγεται ένας ψυχομετρικός δείκτης , Το Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης το οποίο δηλώνει τη συνολική νοημοσύνη του παιδιού.

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III διακρίνεται σε δύο διόδους επικοινωνίας, την ακουστική-γλωσσική και τη οπτική – κινητική. Μια σημαντική διάκριση είναι επίσης το είδος του υλικού, δηλαδή ακουστικό –λεκτικό ή οπτικό –κινητικό.

Οι 13 κλίμακες του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC- III όταν χρησιμοποιούν ακουστικό – λεκτικό υλικό , εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Λεκτική Νοημοσύνη, το Πηλίο Λεκτικής Νοημοσύνης. Ενώ όταν χρησιμοποιούν οπτικό-κινητικό υλικό εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Πρακτική νοημοσύνη, το Πηλίο Πρακτικής Νοημοσύνης.

(Μάρκου, 1998)

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III, βοηθάει στην ενδο-ατομική αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Καθεμία από τις 13 επιμέρους κλίμακες του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC-III αξιολογεί μια επιμέρους διακριτή νοητική ικανότητα και για καθεμιά από τις κλίμακες αυτές εξάγονται δύο δείκτες, ο Τυπικός Βαθμός και η Νοητική Ηλικία, οι οποίοι εκφράζουν την επίδοση του παιδιού στη συγκεκριμένη αυτή πλευρά της.

#### ΟΙ 13 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

- 1) Συμπλήρωση εικόνων. Δίνονται στο παιδί 30 έγχρωμες εικόνες κοινών αντικειμένων και καταστάσεων, από τις οποίες λείπει ένα σημαντικό μέρος-στοιχείο. Το παιδί θα πρέπει να βρει το στοιχείο το οποίο λείπει.
- 2) Πληροφορίες. Δίνονται στο παιδί 30 ερωτήσεις που αξιολογούν τις γενικές του γνώσεις και το παιδί θα πρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις αυτές προφορικά.
- 3) Κωδικοποίηση. Δίνονται στο παιδί 5 γεωμετρικά σχήματα ή 9 αριθμητικά ψηφία που το καθένα αντιστοιχεί σε ένα σύμβολο. Ζητάμε από το παιδί να γράψει το αντίστοιχο σύμβολο κάτω από 59 γεωμετρικά σχήματα ή κάτω από 119 αριθμούς.
- 4) Ομοιότητες. Δίνονται στο παιδί 19 ζεύγη λέξεων που αντιπροσωπεύουν διάφορα αντικείμενα ή έννοιες. Το παιδί θα πρέπει να αντιληφθεί τις ομοιότητες μεταξύ των δύο λέξεων του κάθε ζεύγους.
- 5) Σειροθέτηση εικόνων. Δίνονται στο παιδί 14 δέσμες έγχρωμων εικόνων που η κάθε δέσμη απεικονίζει μια σύντομη ιστορία. Οι εικόνες παρουσιάζονται σε ανακατεμένη σειρά και το παιδί καλείται να τις τοποθετήσει σε μια λογική σειρά, ώστε να απεικονίζουν τη σύντομη αυτή ιστορία.
- 6) Αριθμητική. Δίνονται στο παιδί 24 αριθμητικά προβλήματα και το παιδί θα πρέπει να λύσει τα προβλήματα αυτά χωρίς να χρησιμοποιεί χαρτί και μολύβι.
- 7) Σχέδια με κύβους. Δίνονται στο παιδί 9 δίχρωμοι κύβοι και του ζητείται να αναπαράγει 12 σχέδια, χρησιμοποιώντας τους δίχρωμους αυτούς κύβους.
- 8) Λεξιλόγιο. Δίνονται στο παιδί 30 λέξεις και του ζητείται να δώσει τον ορισμό της λέξης προφορικά.
- 9) Συναρμολόγηση αντικειμένων. Έξι εικόνες αντικειμένων είναι κομμένες, όπως στα παζλ. Το παιδί θα πρέπει να συναρμολογήσει τα κομμάτια κάθε εικόνας, ώστε να σχηματίσουν το εικονιζόμενο αντικείμενο.
- 10) Κατανόηση. Δίνονται στο παιδί 18 ερωτήσεις που αναφέρονται σε λύσεις καθημερινών προβλημάτων και στην κατανόηση κοινωνικών κανόνων και εννοιών.



11) Σύμβολα. Δίνονται στο παιδί 45 σειρές από σχήματα και του ζητείται να πει αν το πρώτο σύμβολο της σειράς ή ένα από τα δύο πρώτα σύμβολα της σειράς βρίσκονται ανάμεσα στα υπόλοιπα σχήματα της σειράς.

12) Μνήμη αριθμών. Διαβάζονται στο παιδί 15 σειρές αριθμητικών ψηφίων, οι οποίες γίνονται συνέχεια μεγαλύτερες. Το παιδί θα πρέπει να επαναλάβει κάθε σειρά από την αρχή προς το τέλος(ευθεία επανάληψη) και στη συνέχεια από το τέλος προς την αρχή (αντίστροφη επανάληψη).

Λαβύρινθοι. Δίνεται στο παιδί μια σειρά από 10 λαβυρίνθους. Ζητείται από παιδί να χαράξει σε κάθε λαβύρινθο μια γραμμή από το κέντρο έως την έξοδο, χωρίς να μπαίνει σε αδιέξοδους διαδρόμους ή να περνά μέσα από τους τοίχους του λαβυρίνθου.

(Μάρκου, 1998)

## ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ

Έξι από τις κλίμακες του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC III είναι Λεκτικές Κλίμακες. Το υλικό που καλείται το παιδί να χειριστεί νοητικά και να απαντήσει είναι γλωσσικό. Στις κλίμακες αυτές η δίοδος επικοινωνίας για την αξιολόγηση της νοημοσύνης είναι η ακουστική – φωνητική. Οι υπόλοιπες επτά είναι Πρακτικές Κλίμακες. Το υλικό που καλείται το παιδί να χειριστεί το παιδί νοητικά και να απαντήσει είναι οπτικό- κινητικό.

## ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ

1. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ
2. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ
3. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ
4. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
5. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ
6. ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ

## ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ

1. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ
2. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
3. ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ

4. ΣΧΕΔΙΑ ΜΕ ΚΥΒΟΥΣ
5. ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ
6. ΣΥΜΒΟΛΑ
7. ΛΑΒΥΡΙΝΘΟΙ

Τρία επάλληλα επίπεδα αξιολόγησης της νοημοσύνης.

#### 1. Επίπεδο των 13 επιμέρους κλιμάκων

Για κάθε επιμέρους κλίμακα, εξάγεται ο λεγόμενος Τυπικός Βαθμός. Οι 13 τυπικοί βαθμοί εκφράζονται όλοι στην ίδια μετρική κλίμακα. Το επίπεδο αυτό αξιολόγησης της νοημοσύνης είναι το αναλυτικό –πολυθεματικό και επιτρέπει τον εντοπισμό των ενδοατομικών διαφορών ανάμεσα στις επιμέρους πλευρές της νοητικής ικανότητας, τις οποίες αξιολογούν οι 13 επιμέρους κλίμακες.

#### 2. Επίπεδο λεκτικής νοημοσύνης και πρακτικής νοημοσύνης.

Από την αθροιστική – στατιστική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των πέντε κυρίων λεκτικών και των πέντε κύριων πρακτικών κλιμάκων, εξάγονται δύο Δείκτες: Το Πηλίο Λεκτικής Νοημοσύνης και το Πηλίο Πρακτικής Νοημοσύνης. Οι δείκτες αυτοί εκφράζονται στην ίδια μετρική κλίμακα και επιτρέπουν την ενδο-ατομική σύγκριση της νοημοσύνης του παιδιού ως προς την ακουστικό –λεκτική και την οπτικό- κινητική δίοδο επικοινωνίας.

#### 3. Επίπεδο γενικής νοημοσύνης.

Από την αθροιστική – στατιστική αξιολόγηση των δέκα κύριων κλιμάκων του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC III, εξάγεται ένας ενιαίος δείκτης, το Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης. Το οποίο εκφράζει τη νοητική ικανότητα του παιδιού με τον περιεκτικότερο, σφαιρικό τρόπο.

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί σε αρκετές περιπτώσεις όπως:

- στην ψυχολογική αξιολόγηση ατομικών περιπτώσεων,
- στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- στην πρόβλεψη για την πορεία εξέλιξης του νοητικού δυναμικού για την μελλοντική σχολική και επαγγελματική επίδοση,
- για την επισήμανση παιδιών με ασυνήθιστο προφίλ νοητικών ικανοτήτων,
- για την κλινική και νευρολογική αξιολόγηση και τέλος,
- για τη συλλογή δεδομένων στη έρευνα.

Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC III, είναι ότι σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών , παρέχει μέσω των 13 διαφορετικών κλιμάκων, ένα μεγάλο εύρος αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού. Η δομή του τεστ προσφέρει στον ψυχολόγο τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ευρήματα σε πολλά επίπεδα , από τον απλό υπολογισμό του νοητικού πηλίκου έως τη λεπτομερή ανάλυση του νοητικού προφίλ του παιδιού. Με τη χορήγηση του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC III , ο ψυχολόγος έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει αντικειμενικές πληροφορίες για τη νοητική ικανότητα του παιδιού σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, του παρέχεται η δυνατότητα να επιχειρήσει μια κλινική θεώρηση των ψυχομετρικών δεδομένων. (Μάρκου, 1998)

### **2. 3. «ΑΘΗΝΑΤΕΣΤ»**

Το ΑθηνάΤεστ, χρησιμοποιείται για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και κατά επέκταση της δυσλεξίας.

Το ΑθηνάΤεστ χορηγείται ατομικά. Ο εξεταστής και το παιδί κάθονται σε ένα τραπέζι , ο ένας απέναντι στον άλλον, μέσα σε ένα δωμάτιο, οι δύο τους , ο εξεταστής έχει πάνω στο τραπέζι το εκάστοτε απαιτούμενο εξεταστικό υλικό και θέτει στο παιδί ερωτήσεις , τις οποίες το παιδί πρέπει να απαντήσει.

Το έργο που καλείται το παιδί να εκτελέσει ποικίλλει από κλίμακα σε κλίμακα. Οι ερωτήσεις άλλοτε είναι εντολές που το παιδί εκτελεί χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος του και μικροαντικείμενα π.χ. να δείξει το δεξί του χέρι . Άλλοτε είναι ερωτήσεις που απαιτούν από το παιδί να δώσει μια σύντομη προφορική απάντηση , όπως π.χ. να επαναλάβει από μνήμης μια σειρά από ψηφία . Μπορεί να είναι ερωτήσεις που απαιτούν από το παιδί να γράψει κάτι με ένα κοινό μολύβι π.χ. να αντιγράψει ένα γεωμετρικό σχήμα. Επίσης , να είναι ερωτήσεις που απαιτούν μια μονολεκτική απάντηση π.χ. να δηλώσει αν σε ζεύγη λέξεων οι δύο λέξεις, είναι ίδιες ή διαφορετικές κ.α.

Οι απαντήσεις σημειώνονται από τον εξεταστή στο φυλλάδιο εξέτασης. Μπορεί να είναι ένα τσεκάρισμα σε ένα τετραγωνάκι ή σε μια στήλη με την ένδειξη «Σωστό» ή «Λάθος» (Αναστασίου, 1998).

Ο χώρος που πραγματοποιείται η εξέταση είναι ένα ήσυχο και άνετο δωμάτιο, όπου πρέπει να αποφεύγεται η παρουσία άλλων προσώπων ,που θα μπορούσαν να διασπών την προσοχή του παιδιού.

Το βαλιτσάκι που περιέχει το εξεταστικό υλικό τοποθετείται αριστερά του εξεταστή επάνω στο τραπέζι ή σε μια καρέκλα. Ο εξεταστής βγάζει από το βαλιτσάκι μόνο το υλικό που κάθε φορά χρησιμοποιεί, το οποίο πρέπει να επανατοποθετεί στη θέση του μόλις παύσει να το χρειάζεται.

Ο χρήστης του ΑθηνάΤεστ έχει την ελευθερία να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του τεστ, χορηγώντας τις κλίμακες σε διάφορους συνδιασμούς, ανάλογα με τον εκάστοτε επιδιωκόμενο σκοπό.

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

1. η πλήρης χορήγηση
2. η βραχεία χορήγηση και
3. η επιλεκτική χορήγηση.

Η πλήρης χορήγηση συνίσταται στη χορήγηση ολόκληρου του τεστ. Η τακτική αυτή εφαρμόζεται στις περιπτώσεις παιδιών που έχουν ήδη παρουσιάσει προβλήματα μάθησης ή που υπάρχουν βάσιμες υποψίες για ελλειμματική ανάπτυξη.

Η βραχεία χορήγηση συνίσταται στη χορήγηση ορισμένων μόνον κλιμάκων. Η τακτική αυτή εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που πρόκειται να γίνει εξέταση πολλών παιδιών για μια πρώτη «διαλογή» - εντοπισμό των παιδιών που παρουσιάζουν ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης.

Η επιλεκτική χορήγηση συνίσταται στη χορήγηση , κατ' επιλογή , κάθε φορά , μερικών μόνον κλιμάκων του τεστ, γιατί ο χρήστης κρίνει ότι, για τον επιδιωκόμενο σκοπό , επαρκούν μόνο αυτές οι κλίμακες. Επίσης, η επιλεκτική χορήγηση είναι αναγκαία για τη διάγνωση της δυσλεξίας σε παιδιά με αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες.

( Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999)

Σειρά χορήγησης των κλιμάκων του ΑθηνάΤεστ:

1. Νοητική ικανότητα
- A. Γλωσσικές αναλογίες
- B. Αντιγραφή σχημάτων
- Γ. Λεξιλόγιο

## 2. Άμεση μνήμη ακολουθιών

### A. Μνήμη αριθμών

- κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική)

### B. Μνήμη εικόνων

### Γ. Μνήμη σχημάτων

## 3. Ολοκλήρωση παραστάσεων

### A. Ολοκλήρωση προτάσεων

### B. Ολοκλήρωση λέξεων

## 4. Γραφο – φωνολογική ενημερότητα

### A. Διάκριση γραφημάτων

### B. Διάκριση φθόγγων

### Γ. Σύνθεση φθόγγων

## 5. Νευρο- ψυχολογική ωριμότητα

### A. Οπτικο – κινητικός συντονισμός

### B. Αντίληψη «δεξιού – αριστερού»

### Γ. Πλευρίωση

(Αναστασίου, 1998), ( Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999)

Πιο αναλυτικά:

### 1.A. Γλωσσικές ανωμαλίες

Αποτελείται από 32 ελλειπείς γλωσσικές αναλογίες. Κάθε αναλογία περιλαμβάνει δύο ζεύγη προτάσεων που η καθεμία περιέχει δύο έννοιες π.χ. «φύλλα- πράσινα», «ζάχαρη- άσπρη». Οι τέσσερις αυτές έννοιες συνδέονται μεταξύ τους με μια ορισμένη σχέση π.χ. το χρώμα και σχηματίζουν μια αναλογία , εκφρασμένη με λόγια. Η πρώτη πρόταση δίνεται πλήρης , ενώ η δεύτερη δίνεται ελλιπής. Ο εξεταστής διαβάζει τις αναλογίες , μια κάθε φορά , διακόπτοντας απότομα, χωρίς να χαμηλώνει τον τόνο της φωνής του , για να δείξει ότι η δεύτερη πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί πρέπει να συμπληρώσει την αναλογία με την κατάλληλη έννοια . Τέλος, ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού.

## B. Αντιγραφή σχημάτων

Αποτελείται από έξι γεωμετρικά σχήματα, 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.

## Γ. Λεξιλόγιο

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 20 λέξεις – έννοιες. Ο Εξεταστής διαβάζει τις λέξεις αυτές, μια κάθε φορά, και το παιδί θα πρέπει να δώσει τον ορισμό των εννοιών αυτών. Τέλος, ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού αυτολεξεί.

## 2.A. Μνήμη αριθμών

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων, οι οποίες βαθμιαία γίνονται μακρύτερες. Ο εξεταστής διαβάζει στο παιδί τα ψηφία κάθε σειράς με τον ίδιο ρυθμό: ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί θα πρέπει να επαναλάβει τη σειρά από μνήμης. Κάθε σειρά δίνεται και δεύτερη φορά , αν το παιδί αποτύχει την πρώτη προσπάθεια.

### Κοινές ακολουθίες

Το παιδί θα πρέπει αρχικά να κατονομάσει τα μέρη «ακολουθιών –σειρών» που συναντάμε στην καθημερινή ζωή, όπως : τις ημέρες της εβδομάδας και τους μήνες του έτους. Και στη συνέχεια, να μετρήσει: ανά 2 έως το 12, ανά 3 έως το 18, ανά 4 έως το 24, ανά 5 έως το 35 και ανά 6 έως το 30 και αντίστροφα.

## B. Γ. Μνήμη εικόνων – Μνήμη σχημάτων

Οι δύο κλίμακες είναι πανομοιότυπες και χορηγούνται η μία ως συμπληρωματική της άλλης, με την ίδια ακριβώς δοκιμασία. Η διαφορά τους είναι ότι οι σειρές, που καλείται το παιδί να αναπαραστήσει , στη μεν Μνήμη εικόνων είναι από εικόνες κοινών αντικειμένων (σημασιολογικό υλικό) ,ενώ στη Μνήμη σχημάτων είναι από αφηρημένα σχήματα (άσημο υλικό). ( Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999)

Κάθε κλίμακα αποτελείται από 16 καρτέλες , η μια κλίμακα με σειρές από εικόνες και η άλλη κλίμακα από σειρές από σχήματα , οι οποίες γίνονται βαθμιαία μακρύτερες. Οι εικόνες και τα σχήματα δίνονται και χωριστά το καθένα ,επάνω σε μικρά τετράγωνα πλαστικοποιημένα χαρτόνια. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί τις καρτέλες , μία κάθε φορά, για 5 δευτερόλεπτα. Επίσης , για κάθε καρτέλα, ο εξεταστής βάζει μπροστά στο παιδί τα αντίστοιχα χαρτόνια ανακατεμένα. Το παιδί θα πρέπει να θυμηθεί και να φτιάξει την εικονιζόμενη σειρά τοποθετώντας τα χαρτόνια το ένα δίπλα στο άλλο με τη σειρά που είναι στην καρτέλα. Κάθε καρτέλα δίνεται και για δεύτερη φορά αν το παιδί αποτύχει στην πρώτη προσπάθεια.

### 3.A. Ολοκλήρωση προτάσεων

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 32 προτάσεις ,στις οποίες λείπει ένας « όρος», μία λέξη ή φράση. Ο εξεταστής ,εκφωνεί τις προτάσεις μία κάθε φορά , διακόπτοντας απότομα , χωρίς να χαμηλώνει τον τόνο της φωνής για να δείξει ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει την πρόταση με τον κατάλληλο όρο και ο εξεταστής σημειώνει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού αυτολεξεί.

### B. Ολοκλήρωση λέξεων

Η κλίμακα αποτελείται από 32 λέξεις από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος. Ο εξεταστής προφέρει σε φυσικό τόνο την ελλιπή λέξη, το παιδί προσπαθεί να μαντέψει και να πει τη πλήρη λέξη και τέλος , ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού.

### 4.A. Διάκριση γραφημάτων

Η κλίμακα αποτελείται από 21 ζεύγη «ψευδολέξεων». Σε μερικά ζεύγη , οι δύο λέξεις είναι περίπου ίδιες , ενώ σε άλλα διαφέρουν. Άλλοτε ,διαφέρουν ως προς ένα ή δύο γράμματα (αντικατάσταση) και άλλοτε δύο γειτονικά γράμματα έχουν ανταλλάξει θέση (αντιμετάθεση). Το παιδί έχοντας μπροστά του τα ζεύγη των ψευδολέξεων καλείται να εξετάσει το ένα ζεύγος μετά το άλλο και στα ζεύγη που οι δύο ψευδολέξεις είναι διαφορετικές να τσεκάρει ότι είναι διαφορετικό ανάμεσα στις δύο λέξεις.

## B. Διάκριση φθόγγων

Η κλίμακα αποτελείται από 32 ζεύγη «ψευδολέξεων». Σε μερικά ζεύγη οι δύο ψευδολέξεις είναι περίπου ίδιες , ενώ σε άλλα διαφέρουν: άλλοτε ένας φθόγγος είναι διαφορετικός (αντικατάσταση), άλλοτε δύο γειτονικοί φθόγγοι έχουν ανταλλάξει θέση (αντιμετάθεση) και άλλοτε στη μια λέξη ένας φθόγγος έχει παραλειφθεί. Ο εξεταστής διαβάσει σε φυσικό τόνο τα ζεύγη αυτά ένα κάθε φορά. Το παιδί με γυρισμένη την πλάτη του για να μην βλέπει τον εξεταστή καλείται να δηλώσει αν οι δύο λέξεις είναι ίδιες ή διαφορετικές.

## Γ. Σύνθεση φθόγγων

Η κλίμακα αποτελείται από 32 λέξεις που έχουν επιλεγεί , ώστε να περιέχουν τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας ,στους διάφορους συνδυασμούς τους. Ο εξεταστής εκφωνεί διαδοχικά έναν – έναν τους φθόγγους της λέξης σε φυσικό τόνο και σε ρυθμό δύο φθόγγους ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί καλείται κάθε φορά να βρει και να προφέρει τη λέξη. Τέλος , ο εξεταστής καταγράφει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού.

### 5.A. Οπτικο- κινητικός συντονισμός

Η κλίμακα αποτελείται από ένα σχεδιάσμα που μοιάζει με λαβύρινθο και δείχνει το οδόστρωμα ενός δρόμου «περιμετρικού» σε πάρκο με πολλές στροφές – γωνίες και πολλά στενέματα. Η διαδρομή είναι χωρισμένη με γεφυράκια σε 12 τμήματα. Το παιδί καλείται να σύρει με το μολύβι μια γραμμή στο μέσον του δρόμου χωρίς να ακουμπήσει με το μολύβι στα πλάγια του δρόμου χρησιμοποιώντας άλλοτε το ένα χέρι και άλλοτε το άλλο χέρι εναλλάξ.

## B. Αντίληψη δεξιού – αριστερού

Το παιδί καλείται να εκτελέσει 12 εντολές που δείχνουν κατά πόσον μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα στο αριστερό και στο δεξιό « ήμισυ» του σώματος τόσο του δικού του όσο και του απέναντι του . Οι πρώτες 6 εντολές αναφέρονται σε μέλη του σώματος του παιδιού( ευθεία αντίληψη) , ενώ οι υπόλοιπες 6 αναφέρονται σε μέλη του σώματος του εξεταστή (καθρεπτική αντίληψη).

( Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999)



## Γ. Πλευρίωση

Το παιδί καλείται να εκτελέσει ,χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος του και μικρά αντικείμενα, 14 εντολές που δείχνουν την προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματος του. Κάθε δεύτερη εντολή είναι επανάληψη της προηγούμενης με μικρές παραλλαγές . Ο εξεταστής για κάθε εντολή βάζει επάνω στο τραπέζι μπροστά στο παιδί τα αντίστοιχα μικρά αντικείμενα και διαβάζει την εντολή. Το παιδί καλείται να εκτελέσει την εντολή. Ο εξεταστής τσεκάρει στο φυλλάδιο εξέτασης στη στήλη « Προτιμώμενη πλευρά» αναλόγως στη στήλη «δεξιά» ή τη στήλη «αριστερή».

( Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999)

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

### ΓΕΝΙΚΑ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ:

Στην Ελλάδα ,τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια το ενδιαφέρον των γονέων για τη δυσλεξία αυξάνεται όλο και περισσότερο. Η αξιολόγηση της δυσλεξίας πραγματοποιείται σε πρώτο επίπεδο από διεπιστημονική ομάδα σε πιστοποιημένα κέντρα :

α) τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82 και

β) στα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία ιδρύθηκαν με το νόμο 2817/2000. Ο ψυχολόγος σε συνεργασία με τους υπόλοιπους ειδικούς του κέντρου , τους γονείς και τον εκπαιδευτικό του σχολείου συμβάλλει στην αξιολόγηση και στον σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος. Η ύπαρξη της δυσλεξίας βεβαιώνεται με έκθεση και έτσι παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά αυτά να εξετάζονται προφορικά στα μαθήματα του σχολείου. (Μόττη- Στεφανίδη, 1999)

Στη συνέχεια, η ψυχολογική αξιολόγηση την οποία καλείται να εφαρμόσει ο σχολικός ψυχολόγος αναφέρεται στη συγκέντρωση , την οργάνωση και την ερμηνεία πληροφοριών σχετικά με τις ψυχολογικές λειτουργίες του παιδιού. Έτσι, προκειμένου η ψυχολογική αξιολόγηση και κατά συνέπεια η διάγνωση να είναι αξιόπιστες θα πρέπει :

1. να βασίζονται σε πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί με ποικίλους τρόπους π.χ. Κλινική συνέντευξη, παρατήρηση κ.α.

2. να πραγματοποιείται σε περισσότερες από μία συναντήσεις,

3. να συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με την ψυχολογία και την προσαρμογή του παιδιού από περισσότερα άτομα π.χ. από τους γονείς του.

(Πόρποδας, 1997,2002)

Προκειμένου να γίνει σωστή διάγνωση της δυσλεξίας, η ψυχολογική αξιολόγηση θα πρέπει:

α) Να αποκλείσει την πιθανότητα η δυσλεξία να συνυπάρχει με νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές κ.α.

β) Να εξεταστεί το επίπεδο λειτουργίας του παιδιού στο μαθησιακό τομέα με αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του ,δηλαδή των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών του.

γ) Να αξιολογηθούν οι γνωστικές διεργασίες π.χ. βραχύχρονη μνήμη, οι οποίες έχουν συσχετιστεί με τις δυσκολίες των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές της μάθησης.

Για να είναι επομένως έγκυρη και αξιόπιστη η διαφορική διάγνωση της δυσλεξίας προτείνεται η διενέργεια πλήρους αξιολόγησης που θα περιλαμβάνει :

α) την κλινική συνέντευξη με τους γονείς , τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό,

β) τη χορήγηση μιας ολοκληρωμένης κλίμακας νοημοσύνης, προσαρμοσμένη στη Ελλάδα,

γ) την εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού η οποία θα διευκολύνει την ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών του,

δ) τη χρήση ψυχολογικής δοκιμασίας η οποία θα αξιολογεί τις γνωστικές διεργασίες που έχουν συσχετιστεί με τη δυσλεξία,

ε) τη θεωρητική προσέγγιση του σχολικού ψυχολόγου, τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου που εξετάζει την παρουσία ψυχολογικών συμπτωμάτων στο παιδί ή την αυτοεκτίμηση και τη χορήγηση ενός προβολικού τεστ.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η αξιολόγηση της δυσλεξίας δεν μπορεί να γίνει με το διαχωρισμό του γνωστικού τομέα από τους άλλους τομείς ψυχολογικής λειτουργίας του παιδιού και την αξιολόγηση αποκλειστικά και μόνο αυτού του τομέα.

(Πόρποδας, 1997,2002)

Πιο αναλυτικά:

## **2.1. ΚΛΙΝΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

Η κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί είναι η βάση κάθε ψυχολογικής αξιολόγησης και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση της δυσλεξίας. Καθώς αποκαλύπτει προβλήματα και δυσκολίες του παιδιού που δεν αποτελούν μέρος της αιτίας παραπομπής. Για παράδειγμα , ένα παιδί που παραπέμπεται για δυσλεξία , μπορεί να έχει συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα τα οποία το επηρεάζουν.

Η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης , μπορεί να φανερώσει δυσκολίες που συχνά απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση και ειδική αντιμετώπιση. Επίσης, η κλινική συνέντευξη είναι απαραίτητη για το λόγο ότι ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να συγκεντρώσει πληροφορίες από τους γονείς, το παιδί και τον εκπαιδευτικό σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης του και κατά επέκταση της δυσλεξίας.

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

## **2.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

Όταν αποκλειστεί η πιθανότητα η δυσλεξία να οφείλεται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα, τότε ο ψυχολόγος θα πρέπει να αξιολογήσει συγκριτικά το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του και το επίπεδο των μαθησιακών του ικανοτήτων. Γι' αυτό θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής:

1. Να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της επίδοσης του στην ανάγνωση και την ορθογραφία.
2. Το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή.

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης επιτρέπει:

1. Να γίνει έλεγχος του γενικού δείκτη νοημοσύνης.
2. Να γίνει περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού , ώστε να εντοπιστούν οι τομείς γνωστικής λειτουργίας στους οποίους δυσκολεύεται.

Στην Ελλάδα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III , η οποία έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές σε παιδιά με δυσλεξία.

Όταν χορηγείται ένα τέτοιο ατομικό τεστ νοημοσύνης σε δυσλεξικό παιδί προσδίδεται η έμφαση στη σύγκριση των επιδόσεων του στη λεκτική νοημοσύνη του (verbal IQ) και στην πρακτική νοημοσύνη του (Performance IQ) ,αλλά και των επιδόσεων του στα έξι επιμέρους τεστ που συνθέτουν την καθεμία από τις δύο προαναφερόμενες μορφές νοημοσύνης. Η επίδοση του δυσλεξικού παιδιού στην πρακτική νοημοσύνη υπερτερεί κατά πολύ από την λεκτική νοημοσύνη. Υποστηρίζεται ότι μια συναφής διαφορά ίση ή μικρότερη των 15 μονάδων θεωρείται ως μη σημαντική και μια διαφορά ίση ή μεγαλύτερη των 20 μονάδων θεωρείται ότι είναι σημαντική.

(Αναστασίου, 1998)

Οι περισσότεροι ψυχολόγοι γνωρίζουν ότι το δυσλεξικό παιδί είναι ενδεχόμενο να έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε τέσσερα επιμέρους ερωτήματα της Κλίμακας Wechsler, που αφορούν επιδόσεις στην αριθμητική, την κωδικοποίηση, την πρόσληψη πληροφοριών και τη βραχύχρονη μνήμη. Συγκεκριμένα τα συνήθη ελλείμματα που καταγράφονται στο δυσλεξικό παιδί είναι τα ακόλουθα:

1. δυσκολίες στη σειροθέτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών ( Τεστ Πρόσκτησης Πληροφοριών),
2. έλλειμμα στην κατ' ονομασία τμημάτων μιας εικόνας (Τεστ Συμπλήρωσης Εικόνων),
3. σύγχυση στην ακολουθία λέξεων στις προφορικές του απαντήσεις (Τεστ Ομοιοτήτων),
4. πλήρης αντιστροφή της σειράς εικόνων (Τεστ Διευθέτησης Εικόνων),
5. μη εύκολη απομνημόνευση του περιεχομένου των αριθμητικών προβλημάτων και ελλειμματική κατανόηση οποιασδήποτε από τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις( Τεστ Αριθμητικής),
6. ειδική δυσκολία στην αντίληψη των μισών κύβων (Τεστ Σχεδίων με κύβους),

7. δυσκολία στη λεκτική διατύπωση ιδεών με σαφήνεια – πρόβλημα ακουστικής δυσλεξίας (Τεστ Λεξιλογίου και Κατανόησης),
  8. δυσκολία στη σύνθεση ενός συνόλου από τα μέρη του ( Τεστ Συναρμολόγησης Αντικειμένου),
  9. δυσκολία στην κωδικοποίηση συμβόλων ( Τεστ Κωδικοποίησης) ,
  10. δυσκολία στη σειροθέτηση , άμεση απομνημόνευση και επικέντρωση προσοχής (Τεστ Αριθμών).
- (Στασινός, 2003)

### **2.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων γίνεται από τον σχολικό ψυχολόγο , ο οποίος κάνει μια αδρή εκτίμηση των ικανοτήτων του παιδιού. Εξετάζοντας την ανάγνωση, την κατανόηση γνωστού και άγνωστου κειμένου , την ορθογραφία, την ικανότητα χειρισμού και την κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Γενικά ο ψυχολόγος πραγματοποιεί ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών που κάνει το παιδί και εξετάζει εάν παρουσιάζει κάποια από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. (Αναστασίου, 1998)

### **2.4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Η αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών περιλαμβάνει την εξέταση της φωνολογικής επίγνωσης, την οπτική και ακουστική αντίληψη, την βραχύχρονη μνήμη, την ικανότητα για σειροθετική επεξεργασία των πληροφοριών κ.α. Για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και τον εντοπισμό παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης έχει δημιουργηθεί το ΑθηνάΤεστ. Το ΑθηνάΤεστ είναι ένα πολυθεματικό ατομικό τεστ ,που στόχος του είναι να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 5 έως 9 ετών. (Αναστασίου, 1998)

## **2.5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**

Η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση για δυσλεξία πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του υγείας. Οι στόχοι που θέτουμε στην κατηγορία αυτή είναι:

1. Να αποκλειστεί η πιθανότητα η δυσλεξία του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές, μειωμένα κίνητρα ή σοβαρότερα ψυχολογικά προβλήματα.
2. Να εξεταστεί εάν κάποια ψυχολογική διαταραχή συνυπάρχει με τη μαθησιακή δυσκολία.
3. Να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού δηλαδή, η αυτοεκτίμηση, οι σχέσεις με εκπαιδευτικούς, με συνομηλίκους κ.α.

( Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

## **2. 6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ**

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν τη βάση των γλωσσικών δεξιοτήτων των ανθρώπων . Η ανάγνωση είναι μια οπτικά κωδικοποιημένη γλώσσα βασισμένη σε αντιστοιχίες ήχων που αναπαριστούν π.χ. αντικείμενα, ιδέες, συναισθήματα και έννοιες, διευκολύνοντας την κοινωνική συναλλαγή των ανθρώπων. Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν τον δευτερεύοντα κώδικα επικοινωνίας, ενώ η γλώσσα συνιστά τον πρωταρχικό. Επομένως, εάν το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στον πρώτο κώδικα ,αυτό μπορεί να επηρεάζει και στην εκμάθηση του δεύτερου κώδικα. Γι' αυτό η χορήγηση τεστ προφορικού και γραπτού λόγου και γραπτής γλώσσας είναι απαραίτητη.

Ένα από τα πλέον απαραίτητα τεστ αξιολόγησης των γλωσσικών λειτουργιών του παιδιού είναι το « Ιλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων». Πρόκειται για ένα ψυχοτεχνικό μέσο με διαγνωστική και ταυτόχρονα θεραπευτική υφή. Αναλύει τα ψυχογλωσσικά ελλείμματα παιδιών ηλικίας 2 έως 12 χρόνων και σε ειδική διδακτική και θεραπευτική μεταχείριση τους. Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε και εκδόθηκε στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόις της Αμερικής, έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα σε 806 παιδιά Δημοτικού σχολείου και έχει εκδοθεί από Ψυχολογικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το τεστ αυτό περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: τις διόδους επικοινωνίας (ακουστική- φωνητική και οπτικό-κινητική), τις ψυχογλωσσικές διεργασίες (πρόσληψη, ολοκλήρωση, βραχύχρονη μνήμη, συσχέτιση, έκφραση) και τα επίπεδα οργάνωσης των εμπειριών του ατόμου (νοητικό και αυτοματισμού). Μια εκτίμηση του Wechsler προσδίδει

με τον πλέον επαρκή τρόπο ενδείξεις για τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους που πρέπει να ακολουθηθούν στη συνέχεια για την υπέρβαση του προβλήματος της δυσλεξίας σε παιδιά.

Το δυσλεξικό παιδί , έχει σαφείς δυσκολίες μετατροπής περιβαλλοντικών ερεθισμάτων σε ήχους ομιλίας. Αυτό εκδηλώνεται με την ελλειμματική του άμεση απομνημόνευση σειράς αριθμών που παρουσιάζονται οπτικά και ακουστικά , τη χρονική υστέρηση που παρουσιάζει στην ονομασία εικόνων και χρωμάτων κ.α.

Υπάρχουν και άλλα τεστ που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ψυχολόγος για την αξιολόγηση συναφών ελλειμμάτων του παιδιού αυτού. Ένα τέτοιο τεστ είναι το «Marianne Frosting Developmental Test of Visual Perception», που χρησιμοποιείται περισσότερο για μικρότερα σε ηλικία δυσλεξικά παιδιά και για εκείνα με πολύ σοβαρά αντιληπτικά ελλείμματα.

(Αναστασίου, 1998)

## **2.7. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ – ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Για να υπάρχει μια ολοκληρωμένη διάγνωση του δυσλεξικού παιδιού , χρησιμοποιούνται ορισμένα τεστ με τα οποία αξιολογούνται μέρη του σώματος που συνήθως προτιμά το παιδί για χρήση στην καθημερινή του πρακτική. Αυτά είναι τα «τεστ πλευρίωσης», που επιτρέπουν στον εξεταστή να διαμορφώνει άμεση εικόνα για συναφείς προτιμήσεις του παιδιού.

Ξεκινώντας από τον προτιμώμενο οφθαλμό , για κοντινές αποστάσεις χρησιμοποιείται ένα καλειδοσκόπιο, ενώ για μακρινές αποστάσεις χρησιμοποιείται ένα τηλεσκόπιο. Για το προτιμώμενο χέρι του παιδιού , σημειώνεται με ποιο χέρι γράφει, και αν πιάνει αντικείμενα με το ένα χέρι και τα μεταφέρει για χρήση στο άλλο. Επίσης ζητείται από το παιδί να προσποιηθεί ότι βουρτσίζει τα δόντια του και ότι χτενίζει τα μαλλιά του ,να διπλώσει τα χέρια του ,σημειώνοντας ποιο χέρι βρίσκεται πάνω στο άλλο. Σε ότι αφορά το πόδι ζητείται από το παιδί να βηματίσει με το ένα πόδι και να κάνει περιστροφή γύρω από αυτό. Σημειώνεται ποιο είναι το επιλεγμένο πόδι του καθώς και η κατεύθυνση περιστροφής του σώματος του.

Τέλος, σε ότι αφορά το προτιμώμενο αφτί, συστήνεται να σταθεί ο εξεταστής πίσω από το παιδί ψιθυρίζοντας του κάτι. Σημειώνεται ποια κατεύθυνση παίρνει η κεφαλή του στο άκουσμα του ψιθύρου.

(Μάρκου,1998)



## 2. 8. ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Επικροτείται η άποψη ότι το δυσλεξικό παιδί μπορεί και πρέπει να αναγνωρίζεται όσο γίνεται πιο νωρίς ,για τους εξής λόγους:

Πρώτο, αυτό επιτρέπει να προσφέρεται η κατάλληλη βοήθεια σε μια ηλικία όπου η μάθηση μπορεί ακόμη να λαμβάνει χώρα με εύκολο τρόπο , δηλαδή πριν το παιδί αποκτήσει λανθασμένες αναγνωστικές συνήθειες.

Δεύτερο, μια πρόωμη αναγνώριση του δυσλεξικού παιδιού προλαμβάνει μια ενδεχόμενη πολυετή συσσώρευση συναισθημάτων απογοήτευσης και αποθάρρυνσης του λόγω της βιούμενης γλωσσικής του αποτυχίας. Μια τέτοια βιωματική κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη, άγχος και συναισθηματικές διαταραχές όχι μόνο του δυσλεξικού παιδιού ,αλλά και της οικογένειας του.

Έχουν περιγραφεί ορισμένα τεστ που μπορεί να χρησιμοποιούνται για την πρόγνωση της αναγνωστικής αποτυχίας του παιδιού . Πρόκειται για τεστ οπτικό – κινητικής αντίληψης, ακουστικής διάκρισης και κοινωνικής ωριμότητας του παιδιού. Υπάρχει και μια άλλη Κλίμακα Ελέγχου του παιδιού που χορηγείται στο χρόνο εισαγωγής του στο σχολείο και είναι η School Entrance Check List που περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εντοπίζει έγκαιρα, δηλαδή με την έναρξη της σχολικής τους φοίτησης , τα παιδιά εκείνα που είναι πιθανό να έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Ορισμένοι ερευνητές μελέτησαν τα ελλείμματα που χαρακτηρίζουν την πρόωμη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών αλλά και η συναφής κλινική εμπειρία έδειξαν ότι η πλειοψηφία των δυσλεξικών παιδιών που παραπέμπονται για διαγνωστική εξέταση βιώνουν πρώιμες δυσκολίες στην πρόσκτηση της μητρικής τους γλώσσας.

Ορισμένοι τέτοιοι δείκτες δυσλεξίας αφορούν ελλείμματα στις εξής περιοχές ανάπτυξης του:

Επιβραδυνόμενη γλωσσική ανάπτυξη.

Δυσκολίες άρθρωσης της γλώσσας και τάση για σύγχυση στην ονομασία αντικειμένων του περιβάλλοντος του.

Γραμματικές και συντακτικές ανακρίβειες στη διαδικασία πρόσκτησης της ομιλούμενης γλώσσας.

Υπερβολικές δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία πληροφοριών.

Ελάχιστες δεξιότητες στη χρήση λεπτών κινήσεων π.χ. κούμπωμα- ξεκούμπωμα κουμπιών, λύσιμο – δέσιμο κορδονιών στα υποδήματα του, χρήση φερμουάρ κ.α.

Αδεξιότητα στο βάδισμα και άλλες χονδροειδείς κινήσεις.

Έλλειμμα στην ικανότητα προσοχής και επανάληψης αριθμών.

( Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

## **2. 9. ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Η συνεκτίμηση του συνόλου των προαναφερόμενων πληροφοριών που αφορούν τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού σε συνάρτηση με ορισμένα ποιοτικά στοιχεία που αφορούν το ιστορικό του , επιτρέπουν στο άτομο που θα κάνει τη διάγνωση ή στη διαγνωστική ομάδα να κρίνει πρώτα αν είναι ή δεν είναι δυσλεξία. Στην περίπτωση που το παιδί παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας, το επόμενο διαγνωστικό βήμα είναι να αξιολογηθεί η σοβαρότητα της κατάστασης και ο κυρίαρχος τύπος δυσλεξίας , δηλαδή αν είναι ακουστική, οπτική ή μικτή. Έπειτα, σχεδιάζονται κατάλληλα και προσεκτικά , στρατηγικές παρέμβασης στο πρόβλημα, που διακρίνονται για τη συστηματικότητα και τη δομή της παρεχόμενης διδακτικής ύλης, η οποί ανταποκρίνεται ιδιαίτερα στα ελλείμματα της γλωσσικής του συμπεριφοράς.

( Στασινός, 2003)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

#### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ:**

Ενιαία συνταγή για τη θεραπεία της δυσλεξίας δεν υπάρχει , καθώς το κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Αυτό που έχει τεράστια σημασία και αξία είναι η έγκαιρη έναρξη της αντιμετώπισης.

Ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρόωπη αντιμετώπιση της δυσλεξίας, με στόχο να προληφθούν η διόγκωση των δυσκολιών του παιδιού και η συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών, είναι ένα θέμα που απασχολεί όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές και τους επαγγελματίες όλων των ειδικοτήτων που ασχολούνται με την δυσλεξία.

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006)

Πολλά δυσλεξικά παιδιά με πολύ καλή νοημοσύνη, με ιδιαίτερη προτίμηση στα Μαθηματικά ,συμβαίνει να έχουν τρομερή ευαισθησία και να μην μπορούν να αντέξουν τα «γέλια» και τις ειρωνείες των συμμαθητών τους στο σχολείο και να πληγώνονται αφάνταστα επειδή δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν .Η παρακολούθηση σε μια κανονική τάξη με 25 ή 30 μαθητές δεν θα είχε κανένα νόημα καθώς θα καταστρέφονταν η ψυχική ισορροπία του παιδιού, που είναι το πιο σημαντικό από όλα.

Στην περίπτωση που το παιδί είχε βαριάς μορφής δυσλεξία επίσημα διαπιστωμένη και αντιμετώπιζε μεγάλο πρόβλημα στο σχολείο ,θα ήταν προτιμότερο να διακόψει το σχολείο και να αρχίσει εντατικό πρόγραμμα σε ειδικό κέντρο ή στο σπίτι από ειδικό δάσκαλο . (Μάρκου,1998)

Σε γενικές γραμμές όμως, για να είναι επιτυχημένοι αναγνώστες κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά θα πρέπει πριν από την είσοδο τους στο σχολείο να έχουν αναπτύξει τις παρακάτω δεξιότητες:

A. Λεκτική μνήμη. Το παιδί θα πρέπει να μπορεί να επαναλάβει προτάσεις, να ανακαλεί στη μνήμη του μια ιστορία που μόλις διαβάστηκε από έναν ενήλικα κ.α.

B. Λεξιλογικές και συντακτικές δεξιότητες. Σε σχέση με τις λεξιλογικές δεξιότητες , το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει τις λέξεις που του ζητούνται μέσα από μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής, να μπορεί να ονομάσει αντικείμενα κ.α. Όσον αφορά τις σημασιολογικές , μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες και ειδικότερα την κατανόηση

τους , το παιδί θα πρέπει να κατανοήσει προτάσεις με σύνθετη συντακτική και μορφολογική μορφή.

Γ. Φωνολογική επίγνωση. Εξετάζεται η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται τα φωνήματα και να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές

Δ. Αναγνωστική ετοιμότητα. Το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει γράμματα, να κατανοεί πώς τα γραπτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν κ.α.

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2006)

### **3.1.ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Η όλη προσπάθεια του εκπαιδευτικού – σχολικού συστήματος αλλά και της οικογένειας στηρίζεται στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για το μαθητή με δυσλεξία.

Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στην πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή και εκπονείται από την ίδια διεπιστημονική ομάδα που αξιολόγησε τις ικανότητες και τις αδυναμίες του. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο αλλά είναι απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι. Η εφαρμογή γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες.

Φυσικά ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, το ρυθμό της παρέμβασης , τη χρονική της διάρκεια αλλά και τη λήξη της .

Η διεπιστημονική ομάδα που ολοκλήρωσε τη διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να καταρτίσει ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή με δυσλεξία να βελτιωθεί στους τομείς στους οποίους δυσκολεύεται ιδιαίτερα.

Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμφωνείτε μεταξύ του παιδιού, του ειδικού παιδαγωγού , του σχολικού ψυχολόγου, του εκπαιδευτικού της τάξης και του γονέα. Περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση , τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο , το εποπτικό υλικό ,το ποιος θα παρέχει την υποστήριξη και ποιες ειδικότητες θα εμπλακούν στην παρέμβαση , το πώς και πόσο συχνά θα ελέγχεται η πρόοδος καθώς και τις διαπιστώσεις και αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο.

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2006)

### 3.2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Το πρόγραμμα Αντιμετώπισης της δυσλεξίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι κινείται σε τρία επίπεδα, περιλαμβάνοντας:

- A) την Αποκατάσταση των ικανοτήτων σύμφωνα με το γνωσιακό προφίλ που προκύπτει από τη διαγνωστική διαδικασία,
- B) τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας του συμβολικού συστήματος της γλώσσας και την ανάπτυξη της γλωσσολογικής ικανότητας,
- Γ) την ψυχολογική υποστήριξη του δυσλεξικού μαθητή για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων και την ενίσχυση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης.

Τα δυσλεξικά παιδιά πρέπει να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ή ψυχολόγους οι οποίοι θα έχουν εξειδικευτεί στην κατάρτιση προγραμμάτων για τη διδασκαλία των δυσλεξικών παιδιών και οι οποίοι θα γνωρίζουν τη φύση του προβλήματος της δυσλεξίας και θα έχουν μελετήσει σε βάθος τα θεωρητικά δεδομένα της πολύχρονης έρευνας και των πειραμάτων.

Η γνώση της θεωρίας είναι ανεκτίμητο και αναντικατάστατο βοήθημα για τον ειδικό γιατί τον καθοδηγεί στη δημιουργία του κατάλληλου ασκησιακού υλικού προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες του παιδιού. Αυτού του είδους η εξειδίκευση μόνο μπορεί να θεωρηθεί ουσιαστική και να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών του.

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος αντιμετώπισης θα είναι καλό να γίνεται απλώς και μόνο για να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορεί να κινηθεί ο εκπαιδευτικός. Η τελική επιλογή των σταδίων, της διαδοχής τους και του χρόνου παραμονής σε κάθε στάδιο θα πρέπει να γίνεται με βάση την ίδια την πορεία του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, υπολογίζονται κάποιοι παράγοντες που καθορίζονται από το περιβάλλον, τις εμπειρίες, το καθημερινό πρόγραμμα του κάθε παιδιού, αλλά και από την ιδιοσυγκρασία, τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, την ψυχολογική του κατάσταση, καθώς και πως εκείνο αισθάνεται για τις ικανότητες του, για τη συγκεκριμένη μειονεξία του, για τον εκπαιδευτικό του και κυρίως γι' αυτό το ίδιο το γεγονός της συμμετοχής του σε ένα πρόγραμμα αποκατάστασης.

(Μαυρομάτη, 1995)

Καθ' όλη τη διάρκεια της αποκατάστασης θα πρέπει να γίνεται συνεχής εκτίμηση του επιπέδου των ικανοτήτων του παιδιού και των στρατηγικών που αναπτύσσει. Η συστηματική καταγραφή των αποτυχιών και των επιτυχιών του, τη διδακτική μέθοδο που ακολούθησε και

το ασκησιακό υλικό που δόθηκε παρέχει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να αποφασίσει για πιθανές αλλαγές στο αρχικό του πρόγραμμα ή να το εμπλουτίσει με δραστηριότητες που θα διευκολύνουν τη βελτίωση του παιδιού.

Το γλωσσικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να είναι καλά οργανωμένο και να παρέχεται στα πλαίσια ενός αυστηρά δομημένου προγράμματος, ώστε να αντιλαμβάνεται ο μαθητής το σύστημα του γραπτού λόγου σαν σύνολο και όχι σαν ξεχωριστές ενότητες.

Η διαβάθμιση θα πρέπει να είναι αυστηρή έτσι ώστε η κάθε διδακτική ενότητα να προβάλλει ελάχιστη απαίτηση και τη μικρότερη βαθμού δυσκολία από την αμέσως προηγούμενη.

Το πρόγραμμα αποκατάστασης θα πρέπει να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει αθροιστικό- συσσωρευτικό αποτέλεσμα σε κάθε φάση. Αυτό σημαίνει ότι οι ενότητες που θα διδάσκονται σε κάθε διδακτική ώρα θα πρέπει να «οικοδομούν» με τον τρόπο που διαδέχονται η μια την άλλη και που σχετίζονται, τη γνώση του γραπτού συστήματος της γλώσσας.

Το πρόγραμμα αντιμετώπισης πρέπει να είναι εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Το νέο κάθε φορά υλικό θα πρέπει να παρουσιάζεται με πολλούς τρόπους και βάσει της πολυαισθητηριακής μεθόδου. Η συμμετοχή όλων των (όρασης, ακοής, αφής), καθώς και της κινητικότητας στην εμπέδωση των φαινομένων που διδάσκονται, εξασφαλίζει περισσότερες πιθανότητες για επιτυχία στην επεξεργασία τους, λόγω της παρουσίας τους με πολλούς κώδικες. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να εναλλάσσονται διαρκώς για να κρατιέται το ενδιαφέρον του παιδιού αμείωτο.

Το μάθημα θα πρέπει να είναι μια ευχάριστη διαδικασία για το δυσλεξικό παιδί από την οποία θα αντλεί ικανοποίηση, θα συνειδητοποιεί τα όρια και τις ικανότητες του και στην οποία θα συμμετέχει με προθυμία. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όχι μόνο για την πορεία της αποκατάστασης αλλά και για το ίδιο το παιδί και την ψυχολογική του κατάσταση.

Οι συνεχείς αποτυχίες που έχει βιώσει από την αρχή της σχολικής του ζωής το έμαθαν να περιμένει την αποτυχία σε κάθε τομέα της ζωής του και να πιστεύει ότι σε τίποτα δεν θα μπορέσει να δείξει καλή επίδοση και δημιουργικότητα. Ένας τέτοιος μαθητής πιθανόν να βλέπει τη διαδικασία της Αποκατάστασης σαν ένα πρόβλημα που ήρθε να προστεθεί στη ζωή του, σαν μία κουραστική αλλά και οδυνηρή απασχόληση που θα δώσει πάλι την αίσθηση της αποτυχίας.

Είναι λοιπόν σημαντικό το να γίνεται ευχάριστο και επιθυμητό το μάθημα και να είναι γι' αυτόν μια εμπειρία που θα του προσφέρει την ικανοποίηση της επιτυχίας.

(Αδαμόπουλος, Αδαμοπούλου, 2002)

*Για να επιτύχει λοιπόν η Αντιμετώπιση της δυσλεξίας απαιτούνται:*

- Αποκατάσταση όλων των ικανοτήτων στους τομείς που εκδηλώνεται μειονεξία, βάσει του γνωστικού προφίλ.
- Εξειδικευμένος εκπαιδευτικός στη διάγνωση και αντιμετώπιση.
- Ειδική μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, διαφορετική από αυτήν που ακολουθείται για τους μη δυσλεξικούς μαθητές.
- Οργανωμένο και αυστηρά δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας του γραπτού λόγου.
- Οργάνωση του γλωσσικού υλικού και διαβάθμιση του.
- Μικρές ενότητες.
- Εξασφάλιση επιτυχίας σε μια ενότητα πριν προχωρήσει στην αμέσως επόμενη.
- Εποπτικό υλικό πλούσιο και ελκυστικό.
- Συνεχής ανανέωση του εποπτικού υλικού .
- Ποικιλία δραστηριοτήτων , ασκήσεων , παιχνιδιών.
- Πολυαισθητηριακή προσέγγιση - Συμμετοχή όλων των αισθήσεων.
- Διασκεδαστικό , ευχάριστο μάθημα.
- Να σημειώνεται ικανοποιητική επίδοση και επιτυχία στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας.
- Κίνητρα , τόνωση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης, ενθάρρυνση.
- Υπομονετικότητα , αποδοχή, σεβασμός.
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα.
- Ανάπτυξη των τεχνικών οργάνωσης της μελέτης και των εργασιών του μαθητή.
- Ανάπτυξη στρατηγικών για την επεξεργασία του κάθε γνωστικού αντικειμένου.
- Συμβουλευτική και συνεργασία με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό.

Ψυχολογική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων συνεργασία ψυχολόγου και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού.

( Μαυρομάτη, 1995)

### **3.3. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ (από εκπαιδευτικούς, από γονείς, το ίδιο το παιδί, ψυχοθεραπευτική και λογοθεραπευτική παρέμβαση)**

Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας στοχεύει στην άρση εκείνης της ομάδας των αιτιών που την προκάλεσαν. Επομένως πριν την οργάνωση κάθε θεραπευτικής αγωγής προέχει η σωστή και εμπειριστατωμένη **διάγνωση**, που θα καθορίσει επακριβώς τους αιτιογενείς παράγοντες.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια μέθοδος συνολικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Εννοείται ότι οι γονείς, ο δάσκαλος, ο κάθε ειδικός θα πρέπει να επιλέξουν εκείνο ή εκείνους τους τομείς όπου το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες, και να επιμείνουν στην άσκηση τους. Η ίδια μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως διαγνωστικό μέσο.

#### **3.α. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ**

Ο δάσκαλος των πρώτων τάξεων του Δημοτικού είναι αυτός που θα επισημάνει το πρόβλημα, και έχει υποχρέωση να ενημερώσει τους γονείς, χωρίς να τους πανικοβάλει για την αναγνωστική δυσκολία του παιδιού. Μετά την οριστική διάγνωση θα πρέπει οπωσδήποτε να συνεργαστεί με τον ειδικό (συνήθως ψυχολόγος) και με τους γονείς του παιδιού, έτσι ώστε να ακολουθεί μια κοινή γραμμή αντιμετώπισης.

Τονίζεται εδώ ακόμη μια φορά η καθοριστική δυνατότητα του εκπαιδευτικού στην πρόληψη της δυσλεξίας.

Στην τάξη το δυσλεξικό παιδί που είναι αριστερόχειρας θα πρέπει οπωσδήποτε να καθίσει στην αριστερή σειρά, σε γωνιακή θέση, να βρίσκεται πάντα μέσα στην οπτική γωνία ελέγχου του δασκάλου και κοντά στον δάσκαλο. Γενικά το δυσλεξικό παιδί-μαθητής χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον από το δάσκαλο της τάξης.

Να αποφεύγονται εκφράσεις ή και η γελοιοποίηση του από τους άλλους μαθητές ότι πρόκειται για «τεμπέλη», «ανίκανο» κ.α. μαθητή, που τα αποδέχεται ο μικρός μαθητής για να μη θεωρηθεί «κουτός». Με κανένα τρόπο να μη θεωρήσει το παιδί τον εαυτό του παρείσακτο, περιθωριακό στοιχείο και γελωτοποιό της τάξης, ούτε να του χορηγείται οποιοδήποτε πλεονέκτημα, εκτός από αυτά που απορρέουν και σχετίζονται με τη δυσλεξία, όπως: περισσότερος χρόνος στην ανάγνωση, λιγότερες σειρές για διάβασμα και ορθογραφία, περισσότερες ερωτήσεις και επαφές με τους γονείς.

(Μάρκου, 1998)



### **3.β. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ**

Η οικογένεια είναι το κύτταρο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό η προσωπικότητα του παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον , με την ευρύτερη έννοια και οι γονείς θα επιτύχουν στον παιδαγωγικό τους ρόλο εάν καταφέρουν:

1. Να δουν από τη στιγμή της σύλληψης του τον ερχομό του παιδιού ως τον ερχομό του «Θεού» τους, αφού με αυτό τον τρόπο γίνεται πράξη , κατά κανόνα , η ανιδιοτελής αγάπη και ενσαρκώνεται η ουσία της ζωής.
2. Να συνειδητοποιήσουν ότι δύο είναι οι σημαντικότερες περίοδοι της ζωής του παιδιού:
  - α) αυτή που αφορά στη γλωσσοπαραγωγική προσαρμογή του και
  - β) αυτή που αφορά στην εισαγωγή του στον οπτικό λόγο. Να συνειδητοποιήσουν ότι ο δικός τους ρόλος είναι η υποστήριξη του , μέχρι να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και στις δύο.
3. Να είναι έτοιμοι να δεχτούν το παιδί τους με τις όποιες δυσκολίες του και τυχόν ελαττώματα του.
4. Να αποτελέσουν οι ίδιοι θετικά πρότυπα για το παιδί.
5. Να διατηρήσουν σε υψηλό επίπεδο τις μεταξύ τους σχέσεις, εξασφαλίζοντας ψυχική ισορροπία στο παιδί.
6. Να αισθάνεται το παιδί έντονα τη φροντίδα τους, ώστε να μη διακατέχεται από συναισθήματα φόβου, παραγκωνισμού ή εγκατάλειψης.
7. Να στοχεύουν από την αρχή στην ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων με το παιδί, ώστε αυτό να πιστέψει ότι στις δύσκολες στιγμές της ζωής του θα μπορεί να στηρίζεται στις πλάτες τους.
8. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι καθημερινοί κίνδυνοι απειλούν εκείνα τα παιδιά που δεν πίστεψαν στους γονείς τους και δεν τους αισθάνθηκαν ποτέ προστάτες τους.
9. Να κατανοήσουν με υπομονή και συμπάθεια τα προβλήματα του παιδιού. Σε όλα τα παιδιά της ηλικίας του να είναι πάντοτε κοντά του , χωρίς να ξεχνούν ότι οι ρόλοι τους διαφοροποιούνται από τη μια περίοδο της εξέλιξης του στην άλλη .
10. Να αξιοποιήσουν το διάλογο με το παιδί τους , αφήνοντας του πρωτοβουλίες και να περιοριστούν μόνο σε συμβουλές.
11. Να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις , ώστε να λειτουργήσουν η φυσική και λογική συνέπεια ως μέσα διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.
12. Να μην συναινέσουν στην απόρριψη του με την επίρριψη ευθυνών μόνο στο ίδιο.
13. Να μην βάλουν το «εγώ» τους πάνω απ' όλα , αδιαφορώντας για τις ιδιαίτερες κλίσεις του παιδιού τους και τις δυνατότητες του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις εισαγωγής του στο πανεπιστήμιο και τις περαιτέρω σπουδές του σ' αυτό. (Αδαμόπουλος, Αδαμοπούλου, 2002)

### **3.γ. ΤΟ ΠΑΙΔΙ**

Στο παιδί με τη συνεργασία του ψυχολόγου, του δασκάλου και των γονιών να εξηγηθεί το πρόβλημα του με ψυχραιμία και οι συνέπειες που απορρέουν από αυτό.

Συνήθως απορρέουν οι παρακάτω συνέπειες:

- α) ότι δεν διαφέρει από τα άλλα παιδιά σε τίποτα, έκτος από την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής,
- β) ότι θα πρέπει να «δουλεύει» περισσότερο χρόνο με τους γονείς του ή/και με άλλα πρόσωπα για να ξεπεράσει τη μικρή του ανεπάρκεια,
- γ) ότι δεν πρέπει να αισθάνεται κατώτερο από τους συμμαθητές του, από τα αδέλφια του, από τους φίλους του,
- δ) ότι δεν πρόκειται να γίνουν εξαιρέσεις και να του χορηγηθούν προνόμια.

Συνοπτικά, το παιδί θα πρέπει να αισθάνεται ότι είναι φυσιολογικό, ότι μπορεί να κάνει όνειρα για το μέλλον, ότι μπορεί να αναπτύξει κάθε δραστηριότητα στο σχολείο, στο σπίτι και στη γειτονία.

(Μάρκου,1998)

#### Τι χρειάζονται τα δυσλεξικά παιδιά.

Τα δυσλεξικά παιδιά έχουν ανάγκη και χρειάζονται τόσο από την οικογένεια τους όσο και από το άμεσο περιβάλλον τους τα ακόλουθα :

1. Συνεχή ενθάρρυνση και τόνωση του ηθικού στις προσπάθειες τους.
2. Βοήθεια στις σχολικές εργασίες στην καθημερινότητα τους.
3. Οι εργασίες που τους ανατίθενται πρέπει να μην είναι μεγάλες , διότι κουράζουν και προκαλούν αδιαθεσία για μάθηση.
4. Κλίμα εμπιστοσύνης στην οικογένεια.
5. Χρειάζονται σταθερή προστασία και βοήθεια στην εξωσχολική του ζωή.
6. Παρακολούθηση από ειδικούς π.χ. Ψυχολόγο, ψυχίατρο κ.α. όταν χρειαστεί.
7. Συνεχής διάλογος μεταξύ των γονέων και του δυσλεξικού παιδιού είναι απαραίτητος.

(Μάρκου,1998)

### **3.δ. ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Η ψυχοθεραπευτική αγωγή ως αυτόνομη μέθοδος επαναφοράς της ψυχικής ισορροπίας μέσω της διαπροσωπικής σχέσης και παρέμβασης του ειδικευμένου ψυχοθεραπευτή, μπορεί να εφαρμοστεί στο δυσλεξικό παιδί λιγότερο στην πρώιμη παιδική ηλικία, και περισσότερο στις αρχές της εφηβείας, όπου τα αισθήματα ανεπαρκείας, επιθετικότητας, αδιαφορίας, οι φοβίες και οι νευρώσεις είναι εντονότερες.

Στις περισσότερες περιπτώσεις ενδείκνυται η οικογενειακή ψυχοθεραπεία, όπου από κοινού αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ δυσλεξικού παιδιού, αδελφών, γονιών και οι επιπτώσεις της δυσλεξίας στην οικογενειακή συμβίωση.

Η θεραπεία με συζήτηση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στα δυσλεξικά άτομα και στις οικογένειές τους, καθώς οι αρχές της φαίνεται να συμβάλουν άμεσα στην εξομάλυνση των σχέσεων.

Οι βασικότερες από αυτές τις αρχές εντοπίζονται στις θεωρητικές θέσεις του ιδρυτή της Καρλ Ρότζερς που δέχεται : α) **την αυτοπραγμάτωση**, δηλαδή την έμφυτη τάση να πλουτίζει, να επεκτείνει, να ελέγχει τις εμπειρίες του, να δρα σύμφωνα με τις αρχές του, να είναι αυτός που επιθυμεί, β) **την θετική εκτίμηση**, δηλαδή να σχηματίζει μια αντίληψη για τον εαυτό του που να μην αποκλίνει από τη γνώμη που έχουν οι άλλοι για αυτόν, γ) **την θετική αυτοεκτίμηση**, δηλαδή να παραμένει θετική η ξένη γνώμη με τη γνώμη του ατόμου, έτσι ώστε να μην υποχρεωθεί να μειώσει τη σημασία της γνώμης των τρίτων.

Ο δάσκαλος των πρώτων τάξεων του Δημοτικού είναι αυτός που θα επισημάνει το πρόβλημα, και έχει υποχρέωση να ενημερώσει τους γονείς, χωρίς να τους πανικοβάλλει για την αναγνωστική δυσκολία του παιδιού. Μετά την οριστική διάγνωση θα πρέπει οπωσδήποτε να συνεργαστεί με τον ειδικό (συνήθως ψυχολόγος) και με τους γονείς του παιδιού, έτσι ώστε να ακολουθεί μια κοινή γραμμή αντιμετώπισης. Τονίζεται εδώ ακόμη μια φορά η καθοριστική δυνατότητα του εκπαιδευτικού στην πρόληψη της δυσλεξίας.

(Αδαμόπουλος, Αδαμοπούλου, 2002)

### **3.ε. ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Ο Λογοθεραπευτής, έχει καταρτιστεί κατά τη βασική του εκπαίδευση στον τομέα της γλώσσας, της ανάπτυξης και των διαταραχών της και γι' αυτό διαθέτει πολύτιμη γνώση στο πεδίο αυτό. Επίσης, διαθέτει πολύτιμες δεξιότητες στην αξιολόγηση, οργάνωση και επιτέλεση εξατομικευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων σχετικών με την φωνολογία και άλλους τομείς της γλώσσας. Οι ρόλοι και οι ευθύνες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του γραπτού λόγου είναι πολλοί και δεν καλύπτονται από μια ειδικότητα. Η συμβολή του λογοθεραπευτή είναι σημαντικά ωφέλιμη όταν γίνεται σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες. Καθώς απαιτούνται επιπλέον γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες για την ορθή ενίσχυση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου από τον λογοθεραπευτή. Οι νέες γνώσεις βασίζονται πάνω σε υπάρχουσες γνώσεις από τη βασική εκπαίδευση του λογοθεραπευτή. Η περαιτέρω εξειδίκευση στον τομέα αυτό μπορεί να δοθεί από τη συνεχή εκπαίδευση και τα μεταπτυχιακά προγράμματα. Η συμβολή του λογοθεραπευτή μπορεί λοιπόν να γίνει αντιληπτή ευκολότερα κάτω από το πρίσμα της γλωσσικής βάσης των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής.

Συνοψίζοντας, οι κυριότεροι ρόλοι για τους επαγγελματίες των διαταραχών της επικοινωνίας έχουν περιγράψει ως εξής:

1. Πρόληψη. Ο στόχος είναι να αποφευχθούν εγκαίρως οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο ενισχύοντας στην προσχολική ηλικία τη γλωσσική ανάπτυξη και τον αναδύοντα γραμματισμό.
2. Εντοπισμός. Ο στόχος είναι να ανιχνευθούν τα απιδιά και οι έφηβοι με δυσκολίες στον γραπτό λόγο.
3. Αξιολόγηση. Ο στόχος είναι να αξιολογηθούν οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής σε σχέση με τις δεξιότητες του προφορικού λόγου.
4. Παρέμβαση. Ο στόχος είναι να δοθεί η κατάλληλη γλωσσική αγωγή για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής και την αποτίμηση της προόδου στους δύο τομείς.
5. Άλλοι ρόλοι. Συνεργασία με τον παιδαγωγό της γενικής τάξης, την οικογένεια τους μαθητές και υποστήριξη αποτελεσματικών και ερευνητικά προσκείμενων πρακτικών για την καλλιέργεια του γραμματισμού. Έρευνα και διεύρυνση της γνώσης στο τομέα αυτό.

( Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2007)

### 3. 4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Προαναγνωστικές- προγλωσσικές δραστηριότητες:

Η φωνολογική επίγνωση σε φωνημικό και συλλαβικό επίπεδο έχει μελετηθεί εκτενώς σε διεθνή κλίμακα κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Ο μαθητής που γνωρίζει τη φωνολογική δομή της γλώσσας του ανταποκρίνεται πιο εύκολα στο δύσκολο γνωστικό έργο της ανάγνωσης. Αντίθετα ο μαθητής που δεν είναι τόσο καλά ενήμερος καθώς και ο μαθητής με δυσλεξία που έχει ελλείμματα στον τομέα αυτόν υστερούν, μένουν πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές τους και φυσικά χωρίς παρέμβαση δεν μπορούν να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με εκείνους.

Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, οι οποίες διακρίνονται με βάση το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας , σε συλλαβικές και φωνημικές. Επίσης, ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας διακρίνονται σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές δραστηριότητες.

(Πόρποδας, 2002)

#### 4.α) ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

**Κατάτμηση:** Στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής καλείται να ακούσει μια λέξη και να την χωρίσει στα δομικά της στοιχεία σε συλλαβές και σε φωνήματα. Ξεκινώντας από δυσύλλαβες λέξεις με απλή φωνοτακτική δομή ( σύμφωνο- φωνήεν- σύμφωνο- φωνήεν) και έναν ικανοποιητικό αριθμό παραδειγμάτων και ασκήσεων , ζητούμε από το μαθητή να χωρίσει τις λέξεις στις συλλαβές τους π.χ. «γάλα» , «γα» + «λα». Στη συνέχεια αυξάνουμε τον αριθμό των συλλαβών διατηρώντας τη δομή ΣΦΣΦ η οποία μπορεί να πάρει πιο σύνθετες μορφές στη συνέχεια.

**Σύνθεση:** Στη δοκιμασία αυτή δίνονται στο μαθητή συλλαβές ή φωνήματα με ρυθμό και του ζητείται να προφέρει τη λέξη που τα αυτά (συλλαβές ή φωνήματα) συνθέτουν. Για παράδειγμα, δίνοντας με τον κατάλληλο ρυθμό τις συλλαβές «γα» και «λα» ζητάμε από το μαθητή να μας πει τη λέξη «γάλα» και από τις συλλαβές «πε», «πο», «νι» πρέπει να πει τη λέξη «πεπόνι». Το αντίστοιχο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει ως εξής : «τ-α» δίνουν τη λέξη «τα» και «τ-ο-ν» δίνουν τη λέξη «τον».

**Απαλοιφή:** Η απαλοιφή είναι πιο σύνθετη από την κατάτμηση και από τη σύνθεση ως δοκιμασία. Το παιδί ακούει τη λέξη και πρέπει να τη διακρίνει στις συλλαβές της ή τα φωνήματα , να αφαιρέσει ένα τμήμα και να προφέρει την υπόλοιπη λέξη. Τα τμήματα που

μπορούν να αφαιρεθούν είναι δυνατόν να βρίσκονται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης.

**Αντιμετάθεση:** Στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής καλείται να ακούσει μια λέξη και να αναστρέψει τις συλλαβές ή τα φωνήματα της. Για παράδειγμα η λέξη «μήλο» θα γίνει «λόμι». (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2006)

#### **4.β) ΕΠΙΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

Οι επιγλωσσικές δραστηριότητες είναι πιο σύνθετες και διαφέρουν αρκετά από τις μεταγλωσσικές. Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες:

**Ομοιοκαταληξία:** Στην δραστηριότητα αυτή ο μαθητής καλείται να κρίνει αν μια λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μια από τις δύο λέξεις που ακούει στη συνέχεια. Για παράδειγμα , ακούει τη λέξη «ρόδα» και τις λέξεις «μόδα» και «πόδι». Ο μαθητής πρέπει να βρει ότι οι λέξεις «ρόδα» και «μόδα» έχουν την ίδια κατάληξη.

**Αναγνώριση διαφορετικών λέξεων:** Στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής ακούει τρεις λέξεις, οι δύο από αυτές μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος, και πρέπει να κρίνει ποιες από αυτές τις λέξεις μοιάζουν και να τις προφέρει.

**Αναγνώριση ομοιότητας:** Στη δραστηριότητα αυτή ο μαθητής ακούει δύο λέξεις και πρέπει να κρίνει αν αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο. Η δοκιμασία πραγματοποιείται σε επίπεδο συλλαβής αλλά και σε επίπεδο φωνήματος. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2006)

### **3. 5. ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

1. Σταδιακή οργάνωση από τις γενικές ενότητες στις επιμέρους ενότητες και έπειτα στους στόχους στα πλαίσια των δυνατοτήτων των νηπίων .
2. Συγκέντρωση και χρήση ενδεικτικών δραστηριοτήτων , σύμφωνα με το γενικότερο επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων.
3. Παροχή ευκαιριών στα νήπια για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας τους.
4. Δημιουργία κατάλληλης παιδευτικής ατμόσφαιρας.
5. Οργάνωση πλούσιου σε ερεθίσματα σχολικού υλικού απαραίτητου για την γραφοκινητική εξέλιξη του νηπίου.
6. Δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού , οι οποίες ενεργοποιούν τη σκέψη των νηπίων, προκαλούν τη δημιουργικότητά τους και προάγουν τη συμβολική τους λειτουργία στον προφορικό και γραπτό λόγο.
7. Προτροπή των νηπίων σε ποικίλες κινητικές δραστηριότητες προς ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας.
8. Σύνταξη ημερησίων προγραμμάτων ενασχόλησης των νηπίων με άξονες τους στόχους που αναδύονται από τα ερεθίσματα των νηπίων.
9. Διαπλοκή στόχων από όλους τους τομείς δραστηριοτήτων, ώστε να επιτυγχάνεται η ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων.
10. Εμπλοκή όλων των νηπίων στον κύκλο εμπειριών και μάθησης , όπως προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα , ώστε να εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες για όλα τα νήπια.
11. Εμφύχωση των αντικειμένων ενασχόλησης , ώστε να διευκολύνεται η αφομοίωση τους.
12. Εξατομικευμένη αντιμετώπιση ορισμένων νηπίων , ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.
13. Απαραίτητη η εμπλοκή των νηπίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε μικρές ομάδες για την καλύτερη απόδοσή τους.

( Μήτσιου- Δάκτυλα, 2008)

### **3. 6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ**

1. Παροχή κινήτρων. Ο μαθητής χρειάζεται να αποδεχθεί την ανάγκη να γράψει σωστά και να μοιραστεί τη γνώση του με τους άλλους.
2. Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τον εκπαιδευτικό. Με την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον εκπαιδευτικό ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία.
3. Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράφουν όσο πιο σωστά γίνεται αν αντιληφθούν ότι το περιβάλλον επιτρέπει την αποτυχία όταν βέβαια αυτή οδηγεί σε διόρθωση και μάθηση.
4. Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και να οδηγεί σε θετική αντίληψη της ορθογραφίας από το παιδί.

(Παντελιάδου, 2000)

Παραδείγματα προγραμμάτων παρέμβασης στην ορθογραφία:

#### **ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ**

Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Εφαρμόζεται συστηματικά στις αγγλόφωνες χώρες για αρκετά χρόνια και τα αποτελέσματα της έχουν αξιολογηθεί ως θετικά.

#### **ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ**

Σύμφωνα με την μέθοδο αυτή η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των εικονογραφημάτων. Ο κύριος στόχος είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία.

#### **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ**

Τα τελευταία χρόνια έχουν διαμορφωθεί προγράμματα λογισμικού για τη γλώσσα και στην Ελλάδα, τα οποία εστιάζουν σε δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας. Τέτοια προγράμματα είναι:

1. Το Talking books το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα που κυκλοφορούν σε cd-rom. Στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλονται σελίδες βιβλίου και τα



παιδιά μπορούν να επιλέξουν είτε ο υπολογιστής να τους διαβάσει συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις.

2. Το Storybook software περιλαμβάνει εικονογραφημένες ιστορίες που παρουσιάζονται στον υπολογιστή και που το παιδί καλείται να διαβάσει.

(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2006)

## **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

1. Χρήση πολύ- αισθητηριακών τεχνικών.
  2. Κατανόηση των κανόνων αντιστοίχισης γραφημάτων – φωνημάτων και φωνημική ανάλυση των λέξεων, που αποτελούν το θεμέλιο των βασικών γνώσεων ανάγνωσης και γραφής.
  3. Ενδυνάμωση των γλωσσικών δεξιοτήτων.
  4. Πρόσκτηση της φωνολογικής δεξιότητας.
  5. Ενίσχυση διόδων επικοινωνίας με τη μέθοδο της ταυτόχρονης προφορικής ορθογραφημένης γραφής. Ο δάσκαλος λέει τη λέξη , το παιδί την ακούει , την επαναλαμβάνει , τη γράφει προφέροντας την ταυτόχρονα, τη βλέπει ,τη διορθώνει και την ξαναγράφει.
  6. Χρήση λεξικού.
  7. Βασικό λεξιλόγιο γράφω και μαθαίνω.
  8. Συχνή υπαγόρευση κειμένων δίχως παγίδες.
  9. Τα κείμενα που δίνονται στο σπίτι για εξάσκηση , πρέπει να είναι σύντομα και όχι τυχαία επιλεγμένα.
  10. Ενθάρρυνση του μαθητή στην προσπάθεια του.
  11. Αυτοδιόρθωση .
  12. Αποφυγή χρήσης χρωματιστού στυλό κατά τη διόρθωση των λαθών του παιδιού.
  13. Γνώση των ορθογραφικών κανόνων.
  14. Χρήση γραμματικών ασκήσεων που ενισχύουν την παρατηρητικότητα, την ανάκληση των κανόνων και βοηθούν στη σύγκριση του κανόνα με τα γραφόμενα.
  15. Η συστηματική χρησιμοποίηση αυτών των ασκήσεων στην τάξη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα ευχάριστο παιχνίδι.
  16. Χρήση κειμένου με λανθασμένες λέξεις. Το παιδί προσπαθεί να εντοπίσει τα λάθη και να τα διορθώσει. Η ίδια άσκηση επαναλαμβάνεται με διάφορους βαθμούς δυσκολίας.
- ( Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008)

### 3.7. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Σε σύγκριση με τους αποτελεσματικούς αναγνώστες οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις πληροφορίες του κειμένου καθώς διαβάζουν να επιλέξουν τα πιο σημαντικά στοιχεία μέσα από αυτό , να προβλέψουν την εξέλιξη μιας ιστορίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο.

Οι έρευνες παρέμβασης έχουν δείξει ότι υπάρχουν αρκετές αποτελεσματικές στρατηγικές. Όπως η καταγραφή των σημαντικών πληροφοριών μιας ιστορίας σε μορφή σημειώσεων, η χρήση των ερωτήσεων που έθεταν τα ίδια τα παιδιά και στις οποίες απαντούσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κ.α.

Για την προώθηση της κατανόησης έχουν προταθεί στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- α) βοηθά τους μαθητές να βρουν την κύρια ιδέα ενός κειμένου μετά από μια γρήγορη ανάγνωση ,
- β) τους προετοιμάζει πριν την ανάγνωση να γράψουν ή να πουν ότι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου και να υποθέσουν τη συνέχεια μιας ιστορίας καθώς διαβάζουν. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου,2006)

### 3.8. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Για την καλύτερη αναγνωστική εξέλιξη θα πρέπει το παιδί προηγουμένως να εξασκήσει:

1. Την ακουστική αντίληψη: Την ικανότητα να αναγνωρίζει σε δεδομένη λέξη ένα συγκεκριμένο φώνημα π.χ. τη φωνή «λ» στη λέξη «γάλα».
2. Την ακουστική ανάλυση: Να αντιλαμβάνεται σε μια λέξη τους φθόγγους από τους οποίους αποτελείται και να αναλύει τη λέξη φθόγγο- φθόγγο, «δάσος»= δ- α - σ -ο -ς.
3. Την ακουστική διάκριση: Να διακρίνει εάν δύο φωνήματα είναι ίδια ή διαφορετικά στη λέξη «βόδι» - το «β» με το «δ».
4. Την ακουστική σύνθεση : Να αναγνωρίζει και να ομαδοποιεί σε μια λέξη τους διαφορετικούς οπτικά και ηχητικά προφερόμενους φθόγγους, α-η-δ-ο-ν-ι = αηδόνι.
5. Εκμάθηση του συλλαβικού μηχανισμού ΣΦ=σα, δα ,κα ,μα, κ.α.
- 6.Οπτικομνημονικές ασκήσεις για τη συγκράτηση των πληροφοριών . Χρησιμοποιούμε καρτέλες αποτελούμενες από τα γράμματα που μαθαίνουν μαζί με την εικόνα , ταυτίζοντας το κάθε γράμμα με την ανάλογη εικόνα.

7. Ανάγνωση πρότασης: Στην αρχή η πρόταση αποτελείται από δύο τμήματα , «η γάτα», τα οποία σταδιακά αυξάνονται τοποθετώντας κάθε φορά και ένα καινούργιο στοιχείο.

Η γάτα

Να η γάτα

Να και η γάτα

Να και η γάτα της

Να και η γάτα της φίλης

Να και η γάτα της φίλης μου

Να και η γάτα της φίλης μου της Κικής

8. Ανάγνωση με ρυθμό, στην αρχή χτυπώντας το αντίθετο χέρι από αυτό της γραφής σε κάθε συλλαβή και στη συνέχεια στην αρχή κάθε λέξης, ενισχύοντας την τονισμένη συλλαβή.

9. Το αναγνωστικό κείμενο γράφεται καθαρά και με μεγάλα γράμματα μέχρι το μέσον της σειράς και όχι στην άκρη , χωρισμένο σε νοηματικά κομμάτια, π.χ.

Ένας χωρικός

πήγαινε

με το

αμάξι του

στην πόλη

ο δρόμος όμως

ήταν κακός

και το

αμάξι του

ξαφνικά

χάλασε και

ο χωρικός

φοβήθηκε.

10. Αποστήθιση ποιημάτων. Η αποστήθιση των ποιημάτων βοηθάει στην ανάπτυξη της μνήμης, στη διεύρυνση των παραστάσεων της φαντασίας και ικανοποιεί την ανάγκη του ανθρώπου για ρυθμό, τραγούδι και χαρά.

11. Ενίσχυση της ακουστικής μνήμης, δηλαδή να μπορεί να συγκρατεί στη μνήμη του και να ξαναδίνει τον αριθμό φθόγγων ή και λέξεων που λέγονται προφορικά.

12. Εξάσκηση στη σειροθέτηση, στη συνεχή ακουστική ταξινόμηση, που σημαίνει να ξαναδίνει τον αριθμό φθόγγων ή και λέξεων που δόθηκαν προφορικά στη σωστή σειρά.

13. Εξάσκηση στην ακουστική αναγνώριση των λέξεων που δόθηκαν προφορικά ένα μέρος τους και πρέπει να συμπληρωθεί το υπόλοιπο.

14. Εξάσκηση στην παρήχηση. Η ικανότητα να ανασύρει από τη μνήμη λέξεις με το ίδιο αρχικό σύμφωνο και η χρήση της ομοιοκαταληξίας.

15. Ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να διακρίνει τη σωστή θέση του τόνου, καθώς και η ανάπτυξη του αυτοματοποιημένου τονισμού.

( Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008)

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε είναι τα εξής :

1. Η **δυσλεξία** είναι μια παράξενη και σοβαρή ανωμαλία που επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να επεξεργαστεί τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό του λόγο.
2. Είναι πολύ πιθανό η δυσκολία αυτή να είναι αποτέλεσμα μιας θεμελιώδους λειτουργικής ανωμαλίας στην κωδικοποίηση και μνημόνευση των παραστάσεων του γραπτού κυρίως λόγου και ειδικότερα στην κατανόηση του.
3. Στο στάδιο αυτής της λειτουργικής ανωμαλίας η γρήγορη και βραχυπρόθεσμη «θεραπευτική» αγωγή δεν είναι αποτελεσματική και δεν συνίσταται.
4. Εκείνο που πρέπει να γίνεται σε κάθε περίπτωση **δυσλεξίας** είναι η έγκαιρη διάγνωση και αναγνώριση του τύπου και της φύσεως της λειτουργικής ανωμαλίας, από το αποτέλεσμα της οποίας θα εξαρτηθεί το πλαίσιο της ειδικής θεραπευτικής αγωγής που συστηματικά θα ακολουθηθεί.

Μπορούμε επίσης να προσθέσουμε ότι συνοπτικά η δυσλεξία απαιτεί τα παρακάτω:

- έγκαιρη διάγνωση
- σωστά προγραμματισμένη αντιμετώπιση
- συνεργασία με τον εκπαιδευτικό
- ψυχραιμία και αποφυγή υπερβολών του τύπου:

«προσπάθησε, μπορείς», «είσαι τεμπέλης», «δεν προσπαθείς όσο μπορείς», «δε γίνεται τίποτα με σένα» και άλλοι τέτοιοι χαρακτηρισμοί. Δηλαδή, από το άγχος την αγωνία και τον πανικό να φθάνει κανείς στον αντίποδα της ανοχής, της υποτίμησης και της αδιαφορίας που είναι ό,τι χειρότερο θα μπορούσε να συμβεί σε περιπτώσεις όπως η δυσλεξία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αδαμόπουλος, Π.& Αδαμοπούλου, Β. (2002). Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της. Αθήνα: Σαββάλας.
2. Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται , διαφορετικός τρόπος μάθησης, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτη.
3. Ανανίδου, Ε.& Καζαντζίδου, Λ. (2000). Εγχειρίδιο αποκατάστασης της δυσλεξίας. Αθήνα: Βασιλόπουλος.
4. Αναστασίου, Δ.(1998). Δυσλεξία. Θεωρία και έρευνα . Όψεις πρακτικής. Αθήνα: Άτραπος.
5. Δοϊκου - Αυλίδου, Μ. (2002). Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
6. Καρπαθίου, Χ. (1995). Θεραπεία της δυσλεξίας. Αθήνα: Έλλην.
7. Καρπαθίου, Χ., Μάρρα, Μ. & Δάλλα, Β. (1994) . Δυσλεξία. Αθήνα: Έλλην.
8. Κουράκης, Ι. (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών. Αθήνα: Έλλην.
9. Μάρκου, Σ. (1998). Δυσλεξία. Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
10. Μαυρομάτη , Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα.
11. Μήτσιου – Δάκτυλα, Γ. (2008). Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και αντιμετώπιση. Αθήνα: Δαρδάνος.
12. Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
13. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (2007). Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος. Αθήνα: Γρηγόρη.
14. Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
15. Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Γιαννιτσάς, Ν. (1999). Αθηνά τεστ. Διάγνωση δυσκολιών μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

16. Πολυχρόνη, Φ. , Χατζηχρήστου, Χ. , Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
17. Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη Μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα : Μορφωτική.
18. Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: Μορφωτική.
19. Στασινός, Δ. (2003). Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.
20. Τσοβίλη, Θ. (2003). Δυσλεξία και άγχος. Μια σχέση ζωής. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

#### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ:**

1. Davis. D.R. (2000) Το χάρισμα της Δυσλεξίας, (μετάφραση: Παπαδάκης, Ν.) Αθήνα, Καστανιώτη.
2. Robert Frank, PH. D. (2007). Η μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού, (μετάφραση: Μεταξάς, Σ.) Αθήνα: Θυμάρι.
3. Ροναλντ , Ντεϊβις. (2000). Το χάρισμα της δυσλεξίας. Αθήνα: Καστανιώτη.

#### **Χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις:**

[www.dyslexia.gr](http://www.dyslexia.gr)

[www.dyslexia-correction.gr](http://www.dyslexia-correction.gr)

[www.dyslexia.edu.gr](http://www.dyslexia.edu.gr)

[www.dyslexiatretment.gr](http://www.dyslexiatretment.gr)

[www.fa3.gr](http://www.fa3.gr)

[www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

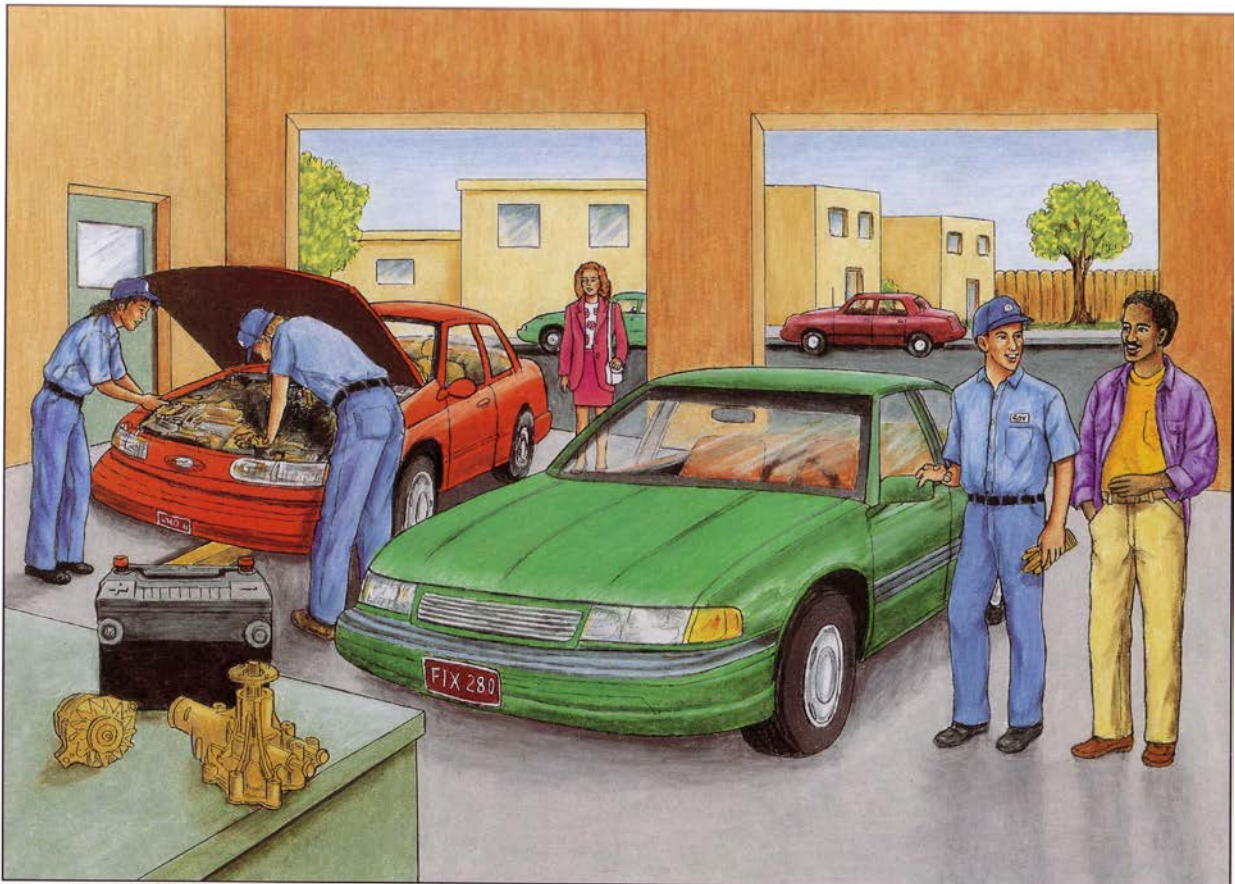
Το παράρτημα περιλαμβάνει :

(αντιπροσωπευτικές ειδικές ασκήσεις ,κείμενα , ποιήματα, ιστορίες σε εικόνες, ιστορικό λογοπαθολογικό, σχολικό και ιατρικό)

Οι ειδικές ασκήσεις στηρίζονται στην αρχή της ομαδοποίησης της γνώσης, καθώς η γνώση συγκρατείται πιο εύκολα στη μνήμη.

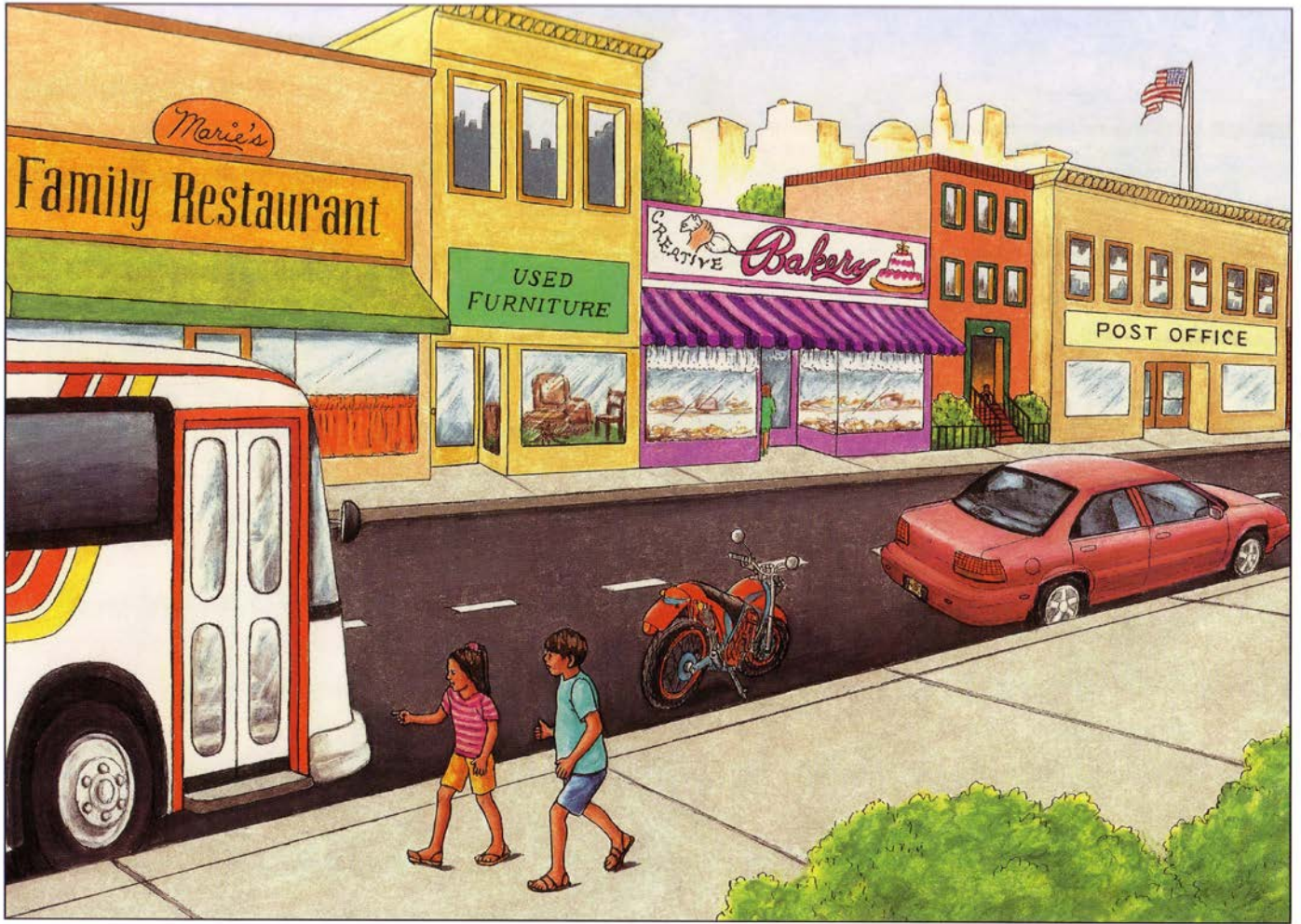
Οι ιστορίες με εικόνες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας, ο μαθητής μετασχηματίζει τις οπτικές του πληροφορίες σε λόγο, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται οι συνδέσεις των νευρώνων μεταξύ των κέντρων όρασης και γλώσσας. Γι' αυτό θα πρέπει να παρατηρεί μια εικόνα και να την περιγράφει με κάθε λεπτομέρεια. (Μάρκου, 1998)

**Π.χ. Δες την εικόνα που ακολουθεί και πες μου τι βλέπεις;**











## ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ

- α) Διάβασε το αλφάβητο μεγалоφωνα αρκετές φορές.  
 β) Σταμάτα για λίγο μετά από κάθε γραμμή, δηλ. στο Ζ και στο Ξ, στο Τ και στο Ω.  
 γ) Τόνισε με δυνατή και καθαρή φωνή τα γράμματα που έχουν ένα σημάδι από κάτω.

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

- δ) Μπορείς να μάθεις απέξω και από την ανάποδη το αλφάβητο, εάν μάθεις τις παρακάτω λέξεις:

Ωψιχιφί,	Τασιροπιό
Ξίναμιλακίθι,	ζεδιγαβιά

- ε) Διάβασε και μάθε:

ΑΛΦΑΒΗΤΑΓΑΜΑΔΕΛΤΑ
ΕΨΙΛΟΝΖΗΤΑΗΤΑΘΗΤΑΓΙΩΤΑΚΑΠΑΛΑΜΔΑΜΙΝΙΞΙΟΜΙΚΡΟΝ
ΠΠΡΟΣΙΓΜΑΤΑΦΥΨΙΛΟΝΦΙΧΙΨΙΩΜΕΓΑ

- Διαβάζω και γελάω.

Η μητέρα λέει στον Κωστή:

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

- “Πρόσεξα, μαμά,” είπε ο Κωστής. “Η ώρα ήταν ακριβώς 12 και 12!”

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

β δ θ λ μ ν ξ ρ σ υ φ ψ

- - - - -

- Γράψε μόνο την πρώτη συλλαβή κάτω από κάθε εικόνα:



-----



-----



-----



-----



-----



-----



-----



-----

<b>B</b>	<b>Ba</b>	<b>Βασ</b>	<b>Βασί</b>	<b>Βασίλ</b>	<b>Βασίλη</b>	<b>Βασίλης</b>
----------	-----------	------------	-------------	--------------	---------------	----------------

<b>Βασίλης</b>	<b>Βασίλη</b>	<b>Βασίλ</b>	<b>Βασί</b>	<b>Βασ</b>	<b>Ba</b>	<b>B</b>
----------------	---------------	--------------	-------------	------------	-----------	----------

<b>ΜΑΝΟΣ</b>	<b>ΜΑΝΟ</b>	<b>ΜΑΝ</b>	<b>ΜΑ</b>	<b>Μ</b>
--------------	-------------	------------	-----------	----------

<b>Μ</b>	<b>ΜΑ</b>	<b>ΜΑΝ</b>	<b>ΜΑΝΟ</b>	<b>ΜΑΝΟΣ</b>
----------	-----------	------------	-------------	--------------

Ο Βασίλης κι ο Μάνος είναι φίλοι και διαβάζουν μαζί ένα ποίημα:

#### Η βίδα και το κατσαβίδι

Μία βίδα  
κι ένα κατσαβίδι  
πήγαν κάποτε  
ταξίδι.

Στην Πάρο, τι καλά  
κι ωραία  
βρήκανε και παρέα.  
Έπεσε γέλιο δυνατό  
ώσπου ήρθε το εκατό.

Πήραν το βαπόρι  
για τον Πόρο  
μα αυτό βγήκε  
στην Πάρο.

Τι συμβαίνει εδώ παιδιά  
και γελάτε δυνατά;  
Η βίδα βιδώθηκε στην πόρτα.  
Το κατσαβίδι χώθηκε στη ρόδα.

Μία άσκηση για το Μ, μ:

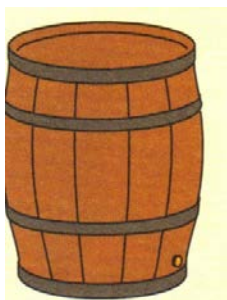
Μια μέρα  
μία μεγάλη  
Μέλισσα – Βασίλισσα  
μύρισε από  
μακριά κάτι.  
Μμμ. Μμμ!  
Μήπως μυρίζει  
μαρμελάδα;

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

( Μάρκου, 1998)

Απλές τρισύλλαβες λέξεις με απόλυτη πιστότητα φθόγγου (ΣΦ/ΣΦ)

Τρισύλλαβες λέξεις σε αρχική θέση:



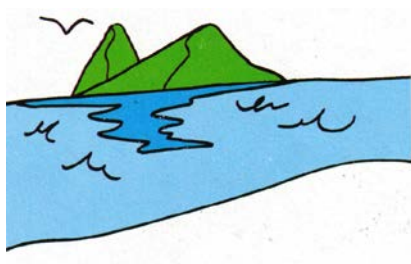
**Β**αρέλι

-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ



**Ζ**ακέτα

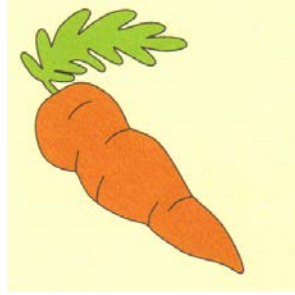
-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ



**Θ**άλασσα

-----

Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Καρότο

-----

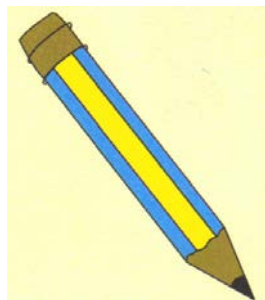
Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Λεμόνι

-----

Σ Φ Σ Φ Σ Φ



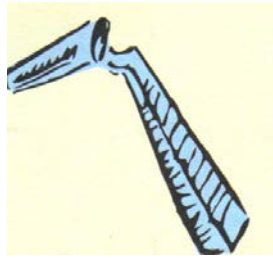
Μολύβι

-----

Σ Φ Σ Φ Σ Φ



Ξυράφι



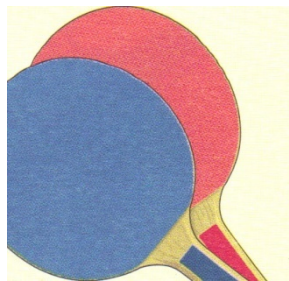
-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ

Παγωτό



-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ

Ρακέτα



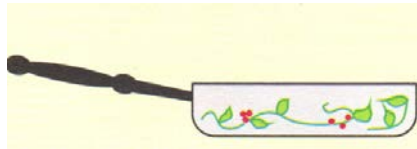
-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ

Σίδερο



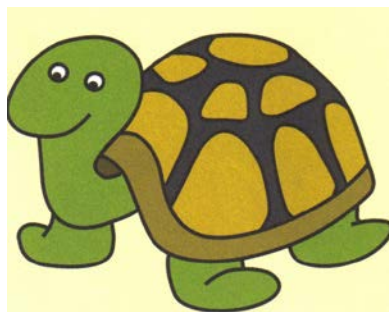
-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ

Τηγάνι



-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ

Χελώνα



-----  
Σ Φ Σ Φ Σ Φ

## ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

### Συλλαβές

Μπορείς να διαβάσεις τις συλλαβές που ακολουθούν:

Βα .....	<input type="text"/>
Γα.....	<input type="text"/>
Δε.....	<input type="text"/>
Ζου.....	<input type="text"/>
Θο.....	<input type="text"/>
Κι.....	<input type="text"/>
Λα.....	<input type="text"/>
Μου.....	<input type="text"/>
Νο.....	<input type="text"/>
Ξε.....	<input type="text"/>
Πε.....	<input type="text"/>
Ρι.....	<input type="text"/>
Σα.....	<input type="text"/>
Το.....	<input type="text"/>
Φου.....	<input type="text"/>
Χα.....	<input type="text"/>
Ψε.....	<input type="text"/>

Θέλω να διαβάσεις τις λέξεις που ακολουθούν:

### Λέξεις

Μήλο.....	<input type="text"/>
Σκάλα.....	<input type="text"/>
Μπανάνα.....	<input type="text"/>

Χταπόδι.....  
Πεταλούδα.....  
Ραδιόφωνο.....

Θέλω να διαβάσεις τις προτάσεις που ακολουθούν:

### Προτάσεις

Πάω βόλτα.....  
Κάνει κρύο.....  
Φοράω το παλτό.....

Σήμερα αγόρασα ψωμί.....  
Τη Δευτέρα θα πάω σχολείο.....  
Θα πάω στο χωριό να δω τη γιαγιά.....  
Το μεσημέρι θα φάω ψάρια.....  
Χθες το βράδυ βγήκα και πήγα για φαγητό.....

### Κείμενο

αθλητικά

Όλα τα είχε ο Παναθηναϊκός το επεισόδιο του Παπαδόπουλου με τον Πεσέιρο του έλειπε..... Απ' ότι φαίνεται η ιστορία θα οδηγήσει σε απρόβλεπτες συνέπειες, αφού οι δυο πλευρές όχι μόνο δεν τα βρήκαν, αλλά έφτασαν το θέμα στα άκρα...

Μια Δευτέρα, η κυρία Αναποφάσιστη, και η κυρία Καθαρή ξεκίνησαν για την Φωτεινούπολη. Εκεί αποφάσισαν να γευματίσουν σε ένα πολύ καλό εστιατόριο. «Τι θα πάρετε;» ρώτησε ο σερβιτόρος.

«Εγώ θα ξεκινήσω με μια χορτόσουπα», απάντησε η κυρία Καθαρή κοιτώντας τον κατάλογο. «και θα συνεχίσω με ψάρι στο φούρνο».

«και εγώ το ίδιο!» φώναξε η κυρία Αναποφάσιστη.

## ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΓΡΑΦΗ – ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ

Θέλω αρχικά να γράψεις και στη συνέχεια να αντιγράψεις τις λέξεις που ακολουθούν.

ε

στα

μπρο

σε

χρ

ντρ

πόδι

στρώμα

κάγκελο

ντουλάπα

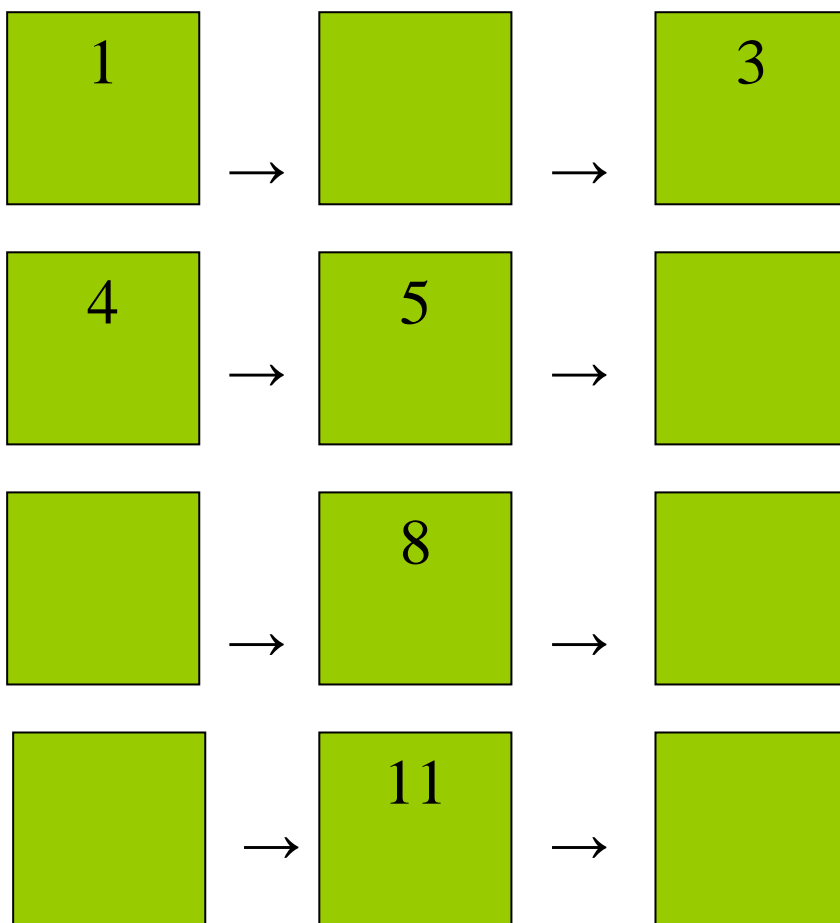
ροδάκινο

Οδοστρωτήρας

## ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ

- Μέτρησε μου από το ένα έως το δέκα .
- Μέτρησε μου από το δέκα έως το ένα.
- Μέτρησε μου μέχρι το είκοσι ανεβαίνοντας ανά δυο αριθμούς (πχ. 2,4,6 κλπ)
- Μέτρησε μου από το δεκαεννέα μέχρι το ένα κατεβαίνοντας ανά δυο αριθμούς (19,17,15,κλπ.)

Γράψε τον αριθμό που λείπει με τη σειρά που δείχνουν τα βελάκια.



Μέτρησε τα ζώακια και τα αντικείμενα και γράψε το αποτέλεσμα



Δηλαδή (3+3+3)



## ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ

1. Ο Δημήτρης θέλει να κάνει ένα «Ημερολόγιο». Έγραψε λοιπόν τις 7 ημέρες της εβδομάδας σε 7 κάρτες. Μετά θα γράψει άλλες 12 κάρτες με τα ονόματα όλων των μηνών του έτους. Ξεκινάει πρώτα με τις ημέρες. Οι 7 κάρτες βρίσκονται στο τραπέζι του ανακατωμένες.
  - Μπορείς να τις βάλεις στη σωστή σειρά;
  - Να αριθμήσεις τις κάρτες από το 1 μέχρι το 7.

Τρίτη

Σάββατο

Κυριακή

Πέμπτη

Δευτέρα

Τετάρτη

Παρασκευή

2. Γράψε και διάβασε έτσι:

Η Κυριακή είναι η πρώτη ημέρα της εβδομάδας.

.....είναι η δεύτερη ημέρα της εβδομάδας.

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

3. Διάβασε ,γράψε και μάθε:

Σήμερα είναι.....

Χθες ήταν.....

Προχθές ήταν.....

Αντιπροχθές ήταν.....

Αύριο είναι.....

Μεθαύριο είναι.....

Αντιμεθαύριο είναι.....

4. Χώρισε σε συλλαβές τις ημέρες της εβδομάδας. Ξεκίνα με την Κυριακή.

1. Κυριακή..... Κυ – ρια – κή

2. ....

3. ....

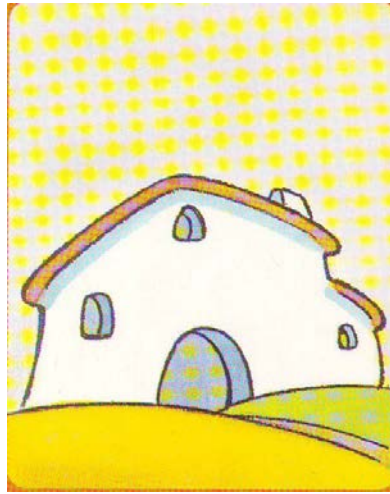
4. ....

5. ....

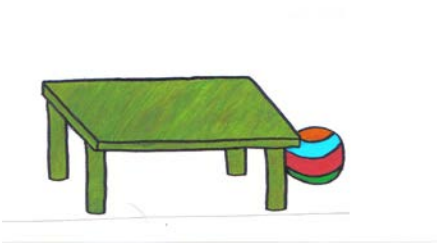
6. ....

7. ....

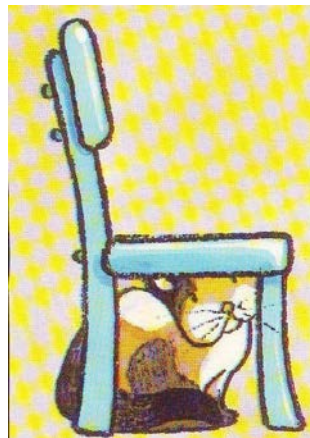
## ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΧΩΡΟ



Δείξε μου την μπάλα που βρίσκεται στην αριστερή (ή δεξιά ) πλευρά του τραπεζιού



Δείξε μου τη γάτα που βρίσκεται πάνω (ή κάτω)στην καρέκλα



Δείξε μου το παιδί που βρίσκεται μπροστά (ή πίσω) από την πολυθρόνα.



Δείξε μου τον άντρα που δεν βρίσκεται ψηλά (ή χαμηλά) στη τσουλήθρα.



(Ανανίδου, Καζαντζίδου, 2000)

# ΙΣΤΟΡΙΚΟ

## ΛΟΓΟΠΑΘΟΛΟΓΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

### ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όνοματεπώνυμο: .....  
Ημερομηνία γέννησης: .....  
Όνομα πατέρα: ..... Ηλικία: ..... Επάγγελμα: .....  
Όνομα μητέρας: ..... Ηλικία: ..... Επάγγελμα: .....  
Διεύθυνση: .....  
Τηλέφωνο: .....

Περιγραφή του πλαισίου εκδήλωσης του συμπτώματος: ( Στοιχεία που συλλέγουμε από τους γονείς, το έμμεσο περιβάλλον ή το άτομο που μας παραπέμπει το περιστατικό σχετικά με την εμφάνιση , διαχείριση και αντιμετώπιση του.)

.....  
.....

Σύνθεση της οικογένειας: (όνομα, σχέση , ηλικία, επάγγελμα)

.....  
.....

Κληρονομικότητα: (Αν υπάρχει κάποιος στο οικογενειακό περιβάλλον με ιστορικό σε προβλήματα λόγου, ομιλίας, ακοής, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.)

.....  
.....

Ψυχοκινητική εξέλιξη

Προγεννητικό : Ιατρικό ιστορικό κύησης

.....  
.....

Τοκετός: ( Πληροφορίες για τη διάρκεια του τοκετού, τυχόν επιπλοκές, το βάρος του νεογνού)

.....  
.....

Νεογέννητο: ( Πληροφορίες για τυχόν προβλήματα, επιπλοκές στο νεογνό ,αν υποβλήθηκε σε κάποια θεραπευτική αγωγή , πληροφορίες για τη σίτιση του, θηλασμός ή τεχνητή διατροφή)

.....  
.....

Συμπεριφορική εξέλιξη:( Πληροφορίες σχετικά με τη ανάπτυξη της συμπεριφοράς του, κατά τον προφορικό λόγο δυσκολεύεται να βρει τις κατάλληλες λέξεις για να εκφραστεί; Πιο έντονα το πρόβλημα εμφανίζεται κατά την προσχολική ή τη σχολική ηλικία;)

.....  
 .....

Προφορικός λόγος:

	Καλός	Σχεδόν καλός	Δυσχερής
Αυθόρμητος λόγος:			
Επανάληψη προφορικού λόγου:			
Ονομασία αντικειμένων:			
Κατανόηση προφορικού λόγου:			
Ροή του λόγου:			
Ρυθμός προφορικού λόγου:			
Ρυθμός κατά την ανάγνωση:			
Λεκτικός τονισμός:			
Συνοχή ιδεών:			
Λεξιλόγιο:			
Περιγραφές:			
Ικανότητα αφήγησης:			
Δυνατότητα γενίκευσης:			
Δυνατότητα χρήσης σημείων στίξης:			

Γραπτός λόγος:

	Καλή	Σχεδόν καλή	Δυσχερής
Αντιγραφή:			
Γραφή καθ' ύπαγόρευση:			
Ορθογραφία:			
Κατανόηση γραπτού λόγου:			
Ευανάγνωστη γραφή:			
Κατεύθυνση γραφής:			
Τονισμός:			
Συντονισμός ματιού – χεριού:			

Έλεγχος της αναγνωστικής ικανότητας:

	Καλή	Σχεδόν καλή	Αδύνατη
Γράμματος:			
Συλλαβής:			
Λέξεως:			
Κειμένου:			
Μονοψήφιων αριθμών:			
Πολυψήφιων αριθμών:			

Σημεία στίξης:
Έχει ρυθμό:

Συγκέντρωση προσοχής:

Γράφει σωστά τις λέξεις;.....  
 Εκτελεί σωστά τις εντολές που δέχεται; Ναι ..... Όχι.....  
 Παρερμηνεύει προφορικές εντολές;.....  
 Άλλα ακούει, άλλα γράφει;.....  
 Ξεχνά εύκολα; Ναι.....Όχι.....  
 Δεν προσέχει όταν μιλά ο άλλος; Ναι .....Όχι.....  
 Χρειάζεται να επαναλάβουμε την πρόταση για να καταλάβουμε ότι μας προσέχει;  
 Ναι.....Όχι.....

Ανάπτυξη μαθηματικής ικανότητας:

Δυσκολεύεται:

Στην επίλυση των προβλημάτων;	Ναι	Όχι
Στην εκμάθηση της προπαίδειας;	Ναι	Όχι
Να ανεβαίνει και να κατεβαίνει μέχρι το 100;	Ναι	Όχι
Στην εκμάθηση του μηχανισμού της πρόσθεσης- της αφαίρεσης – του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης;	Ναι	Όχι

Να τοποθετήσει τα ψηφία κατά την εκτέλεση των πράξεων στη σωστή θέση, δηλ. Μ με Μ, Δ με Δ, Ε με Ε κ.α.

## ΣΤΟΜΑΤΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ:

### 1. ΠΡΟΣΩΠΟ

Συμμετρία	Ανέκφραστο Με εκφράσεις	Συμμετρικό/Ασύμμετρο Συμμετρικό/Ασύμμετρο
Μυϊκός τόνος	Ανέκφραστο Με εκφράσεις	Αναπτυγμένο/Μειωμένο/Κανονικό Αναπτυγμένο/Μειωμένο/Κανονικό
Πάρεση	Δεξιά Αριστερά	ΝΑΙ      ΌΧΙ ΝΑΙ      ΌΧΙ
Κλίση της σιαγόνας	Δεξιά Αριστερά	ΝΑΙ      ΌΧΙ ΝΑΙ      ΌΧΙ
Πτώση βλεφάρου	Δεξιά Αριστερά	ΝΑΙ      ΌΧΙ ΝΑΙ      ΌΧΙ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

### 2. ΜΥΤΗ

Συμμετρία	Συμμετρική	Μη συμμετρική
Ρινική απόφραξη	Αριστερά Δεξιά	Απούσα/ Παρούσα Απούσα/Παρούσα
Αδενοειδείς εκβλαστήσεις του ρινοφάρυγγα( κρεατάκια)	Παρόντα	Απόν
Έχουν αφαιρεθεί;	Ναι Ημερομηνία Αφαίρεσης.....	Όχι

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

### 3. ΚΑΤΩ ΓΝΑΘΟΣ

#### ΔΟΜΗ

Συμμετρία	Ακίνητη Σε κίνηση	Συμμετρική      Ασύμμετρη Συμμετρική      Ασύμμετρη
Σχετικά με την κάτω γνάθο	Κανονική	Προγναθική
Θέση της σε ακινησία	Ανοιχτή	Κλειστή

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....



#### ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ανοίγει- Κλείνει	Ναι	Όχι
Πλάγια δεξιά	Ναι	Όχι
Πλάγια αριστερά	Ναι	Όχι
Διαδοχή κινήσεων	Ικανοποιητική	Αργός ρυθμός
Άνοιγμα κατά την διάρκεια της ομιλίας		
Εύρος εκούσιου ανοίγματος		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

#### 4. ΧΕΙΛΗ

Συμμετρία	Χαλαρά Σε κίνηση	Ναι Ναι	Όχι Όχι
Περίγραμμα	Φυσιολογικό	Μη φυσιολογικό	
Ιστός	Υγής	Μη υγής	
Σχιστία	Ναι	Όχι	

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

#### 5. ΔΟΝΤΙΑ

Σύγκλιση	Ικανοποιητική	Μη ικανοποιητική
Αποκλίσεις δοντιών	Άνω γνάθος	Κάτω γνάθος
Μπροστινό άνοιγμα	Ναι	Όχι
Χασμοδοντία	Ναι	Όχι
Δόντια που λείπουν	Άνω γνάθος Κάτω γνάθος	Ναι/ Όχι Ναι /Όχι
Προσθετικές συσκευές	Τεχνητή οδοντοστοιχία Μασέλα	Στεφάνι

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

## 6. ΓΛΩΣΣΑ

### ΔΟΜΗ

Συμμετρική	Ναι	Όχι
Ατροφική	Ναι	Όχι
Μέγεθος σε σχέση με το στόμα	Κανονική	Μικρή                      Μεγάλη
Σχιστία	Ναι	Όχι
Χαλινό	Κανονικό	Μικρό                      Μεγάλο
Θέση της σε χαλάρωση	Κανονική	Πρόσθια                      Οπίσθια

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

### ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Προβολή	Κανονική	Μη κανονική
Σχηματισμός μύτης	Κανονική	Μη κανονική
Ανύψωση	Κανονική	Μη κανονική
Κίνηση προς τα κάτω	Κανονική	Μη κανονική
Πλάγιες κινήσεις	Δεξιά Αριστερά	Κανονική                      Μη κανονική Κανονική                      Μη κανονική
Κίνηση κατά μήκος του άνω χείλους		Κανονική                      Μη κανονική
Κίνηση κατά μήκος του κάτω χείλους		Κανονική                      Μη κανονική
Κυκλική κίνηση		Κανονική                      Μη κανονική
Διαδοχοκίνηση		Φυσιολογική                      Αργός ρυθμός

### ΠΡΟΣΘΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Κατά τη διάρκεια της ομιλίας	Παρούσα	Απούσα
Κατά την διάρκεια της κατάποσης	Παρούσα	Απούσα

### ΔΥΝΑΜΗ

Κορυφή της γλώσσας	Κανονική	Μειωμένη	Έντονη
Πλάγια δεξιά	Κανονική	Μειωμένη	Έντονη
Πλάγια αριστερά	Κανονική	Μειωμένη	Έντονη

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

## 7. ΚΟΙΛΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΙΩΝ

Τχνη δαγκώματος	Ναι	Όχι
Μυϊκός τόνος	Φυσιολογικός	Αυξημένος      Μειωμένος

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

## 8. ΣΚΛΗΡΗ ΥΠΕΡΩΑ

Πλάτος	Κανονική	Φαρδιά	Στενή
Ύψος	Κανονική	Ψηλή	Χαμηλή
Υπερωοσχιστία	Παρούσα	Απούσα	

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

## 9. ΜΑΛΑΚΗ ΥΠΕΡΩΑ

Συμμετρία	Ακίνητη Σε κίνηση	Συμμετρική    Μη συμμετρική Συμμετρική    Μη συμμετρική
Μέγεθος	Κανονικό	Μικρή      Μεγάλη
Κινητικότητα	Κανονική	Μη κανονική

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

## 10. ΣΤΟΜΑΤΙΚΗ ΚΟΙΛΟΤΗΤΑ

Αμυγδαλές	Κανονικές	Υπερτροφικές	Απούσες
-----------	-----------	--------------	---------

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

Σταφυλή	Δομή Κινητικότητα	Φυσιολογική Φυσιολογική	Μικρή      Μεγάλη Δισχιδής Μη φυσιολογική
---------	----------------------	----------------------------	---

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

## **ΣΧΟΛΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ:**

Φοίτησε σε Παιδικό Σταθμό;.....  
Φοίτησε σε νηπιαγωγείο;.....  
Προνήπιο:.....  
Νήπιο:.....  
Πόσες φορές απουσίασε από το σχολείο;  
Προνήπιο:.....  
Νήπιο:.....  
Α' τάξη:.....  
Β' τάξη:.....  
Επανέλαβε τάξη;  
Προνήπιο:.....  
Νήπιο:.....  
Α' τάξη:.....  
Β' τάξη:.....  
Δέχτηκε ειδικές υπηρεσίες στο σχολείο και ποιες;.....

Η σχολική επίδοση με βάση με το δάσκαλο της τάξης:

Στην προσοχή:.....  
Στην συμπεριφορά:.....  
Στην κινητικότητα:.....  
Στην πλευρίωση:.....  
Στον προσανατολισμό:.....  
Στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου:.....  
Στη μνήμη:.....  
Στον οπτικοκινητικό συντονισμό:.....  
Στην ανάγνωση:.....  
Στην γραφή:.....  
Στα μαθηματικά:.....  
Στην τακτική φοίτηση του μαθητή:.....

