

## Ειδική μαθησιακή δυσκολία – Δυσλεξία

*Κολτσίδας Παναγιώτης,  
Προϊστάμενος ΚΕΔΔΥ Ν. Αιτωλ/νίας*

### Περίληψη

Η δυσλεξία είναι ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας με σαφώς προσδιορισμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, οριοθέτηση και διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες. Η δυσλεξία ως ιδιόμορφη συμπεριφορά στην ανάγνωση και στη γραφή, δεν είναι ασθένεια, αλλά ειδική μαθησιακή δυσκολία, είναι δια βίου πρόβλημα. Εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία, όμως δεν εξαφανίζεται με το χρόνο.

Η κλινική εικόνα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο αντίδρασης σ' αυτήν του παιδιού, της οικογένειάς του, αλλά και του κοινωνικού περιγυρου (Πόρποδας, 2003α).

Η δυσλεξία δεν έχει καμιά σχέση με την νοητική ικανότητα, την ηλικία ή τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες του παιδιού. Η δυσλεξία προκαλεί μια μυστηριώδη δυσκολία στο χειρισμό των λέξεων και των συμβόλων. Τα γράμματα στις λέξεις φαίνεται σαν να ζωντανεύουν σε έναν κόσμο μαγικό, κινούνται, μετακινούνται, στρέφονται, αντιστρέφονται (Σινανίδου, 2003). Ένας σημαντικός αριθμός του μαθητικού πληθυσμού, περίπου 3-4 %, αντιμετωπίζει δυσκολίες με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή, έτσι ώστε να χρήζει εκπαιδευτικής προσέγγισης ή αντιμετώπισης.

### Ορισμός της δυσλεξίας

Ετυμολογικά, ο ελληνικός όρος «δυσλεξία» είναι σύνθετος από το μόριο δυσ-, που υποδηλώνει δυσκολία, και τη λέξη λόγος, που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει «η λέξη», κι επομένως ο όρος αυτός αναφέρεται απλά σε «δυσκολία με λέξεις». Μερικοί μεταφραστές ορίζουν ακόμη ότι ο όρος «λέξη» σημαίνει και «ομιλία». Αυτό συνεπάγεται ότι το πρόβλημα με λόγο δεν εστιάζεται μόνο στην ανάγνωση, αλλά επεκτείνεται και στην ορθογραφημένη γραφή καθώς και σε άλλες μορφές της γλώσσας.

Ένας πρώτος ορισμός, είναι αυτός που δόθηκε από τον Αμερικανό παιδο-νευρολόγο S.Orton το 1937, ο οποίος επινόησε τον όρο «στρεφοσυμβολία», για να περιγράψει τη συμπεριφορά του δυσλεξικού παιδιού που αντιλαμβάνεται λέξεις και γράμματα με κατεύθυνση αντίστροφη και αναποδογυρισμένα, π.χ. έχουμε σύγχυση του 3 με το ε, του δ με το 5, του να με το αν, κτλ. (Orton, 1966).

Μετά τον όρο «στρεφοσυμβολία» εμφανίστηκε ο όρος «αλεξία» ή «λεξική τύφλωση». Ο όρος «αλεξία» αναφέρεται στη «μυστηριώδη» δυσκολία του ατόμου κανονικής νοημοσύνης να αναγνωρίζει γραπτά γλωσσικά σύμβολα, παρόλο που πριν είχε μάθει γραφή και ανάγνωση (Στασινός, 1993).

Ο Ombredane το 1937 αναφέρει ότι η δυσλεξία είναι η δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν καμιά αισθητική ή κινητική αναπηρία και που το νοητικό τους επίπεδο δεν παρουσιάζει προβλήματα (Καρπαθίου, 1990).

Αργότερα, το 1968, η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία προτείνει δυο ορισμούς: 1) Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: Είναι διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές, που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης και 2) Δυσλεξία: Παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό, ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία (Καραπέτσας, 1991).

Ένας από τους τελευταίους ορισμούς που δόθηκε από τη Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας, το 1997, είναι ο εξής: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας και μπορεί να περιγράφεται ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και στο γραπτό λόγο. Μια ή και περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορούν να επηρεαστούν. Αρίθμηση, σημειογραφικές δεξιότητες (μουσική), κινητική λειτουργία και δεξιότητες οργάνωσης, μπορούν επίσης να αναμειχθούν. Παρόλα αυτά, έχει ιδιαίτερη σχέση με το χειρισμό του γραπτού λόγου, ενώ και ο προφορικός μπορεί να επηρεαστεί αρκετά» (Γκίζα, 2003, Λιβανίου 2004).

Το συμπέρασμα, που μπορούμε να πούμε ότι απορρέει από όλους τους παραπάνω ορισμούς, είναι πως η δυσλεξία είναι η διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αδυνατούν ν' αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Η λειτουργική αυτή αδυναμία εκδηλώνεται σε παιδιά που διαθέτουν καλή ή πάνω από το μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης, έχουν ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, κατάλληλη διδασκαλία και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (Critchley, 1970, Πόρποδας, 1997).

### **Μορφές και τύποι Δυσλεξίας**

Η δυσλεξία ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου διακρίνεται σε δύο μεγάλες και καθορισμένες κατηγορίες: 1) την

επίκτητη δυσλεξία και 2) την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

1. Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από μία δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Διαφέρει από την ειδική δυσλεξία ότι στην περίπτωση της επίκτητης δυσλεξίας οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί, αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικό - κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Στασινός, 1999).

2. Η ειδική δυσλεξία, με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά άτομα, διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: στην οπτική και την ακουστική δυσλεξία (Boder, 1973).

Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας και χαρακτηρίζεται από το έλλειμμα ικανότητας που έχει ένα άτομο να μετουσιώνει με ακρίβεια τα γραπτά σύμβολα σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο. Το πρόβλημα αυτών των ατόμων είναι ότι δυσκολεύονται να μάθουν μέσω της οπτικής λειτουργίας, συγγέουν λέξεις ή γράμματα που οπτικά μοιάζουν, συνήθως αντιμετωπίζουν όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο και επομένως έχουν δυσκολία να διαβάσουν τις λέξεις 'ολικά', αλλά τις επεξεργάζονται αναλυτικά. Τα οπτικά δυσλεξικά παιδιά έχουν περιορισμένη ορθογραφημένη γραφή και χαρακτηρίζεται από πολλά φωνητικά λάθη (Πόρποδας, 1997).

Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας σ' ότι αφορά την αντιμετώπισή της. Το παιδί με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων, στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών, στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων και στη μετατροπή οπτικών γλωσσικών συμβόλων σε ακουστικά. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο και η επίδοσή του στην ορθογραφία είναι χαμηλή και κατώτερη από την επίδοσή του στην ανάγνωση. Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ακουστική δυσλεξία είναι η ανικανότητά τους να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών ή των τελικών ήχων των λέξεων δηλαδή δεν κατανοούν το διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα των λέξεων, π.χ. κλαίει και τη διαβάζει καίει. Συχνά κάνει λάθη, όπως για παράδειγμα διαβάζει τη λέξη άσπρος και τη διαβάζει λευκός (Johnson & Myklebust, 1967).

### **Αίτια της δυσλεξίας**

Η προσπάθεια για τον εντοπισμό μιας συγκεκριμένης αιτίας της δυσλεξίας είναι δύσκολη. Κατά καιρούς έχουν επικρατήσει διάφορες απόψεις σχετικά με τα αίτια που την προκαλούν. Σε γενικές γραμμές

υποστηρίζεται ότι η δυσλεξία έχει οργανική βάση. Συγκεκριμένα η δυσλεξία:

α) Σύμφωνα με τον Orton είναι αποτέλεσμα ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας. Τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου δεν συνεργάζονται μεταξύ τους, το ένα επεμβαίνει στο άλλο και έχουμε "σύγχυση αρμοδιοτήτων". Η τελική διάκριση "εξουσιών" των δύο ημισφαιρίων είναι θέμα ωρίμανσης και, όταν καθυστερεί, εμφανίζεται η διαταραχή της δυσλεξίας (Orton, 1966). Η δυσκολία αυτή θεωρείται μια από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και γραφή των δυσλεκτικών.

β) Η δυσλεξία οφείλεται σε νευρολογική υπολειτουργία: Από αρκετούς ερευνητές (Kinsbourne & Warrington, 1963) έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η ειδική δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα, στα οποία επίσης παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα αυτά, που είναι πιθανότερο να παρατηρηθούν σε παιδιά παρά σε εφήβους, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και επίσης στην άρθρωση του προφορικού λόγου.

γ) Η δυσλεξία οφείλεται σε γενετικές ανωμαλίες: Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της δυσλεξίας βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του παιδιού με δυσλεξία. Και διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα όταν, μετά από παρατηρήσεις περιπτώσεων με δυσλεξία, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν τουλάχιστο σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας (Benton, 1975). Στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας αναφέρεται και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια, σε αναλογία 4 προς 1 περίπου.

δ) Είναι αποτέλεσμα λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία: Η πιο διαδεδομένη ίσως ερμηνεία της δυσλεξίας είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Είναι μια επιστημονική υπόθεση με πλατιά θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων (Πόρποδας, 1997).

### **Συχνότητα του προβλήματος**

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Το ποσοστό μπορεί να ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται, τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Η συχνότητα της δυσλεξίας, εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο δέχονται οι διάφοροι μελετητές κι ερευνητές του προβλήματος. Επίσης, από τον

τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και διερεύνησή της, καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες. Γι' αυτόν το λόγο και τα ποσοστά συχνότητας της αμφισβητούνται. Η διαφωνία που υπάρχει ως προς τα ποσοστά των δυσλεξικών ατόμων οφείλεται αφενός στο ότι αρκετές δυσλεξικές περιπτώσεις ενδέχεται να μην αναγνωρίζονται και αφετέρου στο ότι πολλές φορές συγκαταλέγονται με άλλες περιπτώσεις προβληματικών αναγνωστών (Πόρποδας, 1997).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ένα ποσοστό 8-10% των παιδιών της σχολικής ηλικίας πάσχει από δυσλεξία, όποια και να είναι η γεωγραφική ή εθνική προέλευσή τους (Σινανίδου, 2003). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989, η δυσλεξία εκτιμάται γύρω στο 3-4% στο σχολικό πληθυσμό ηλικίας 6-18 ετών (Νικόδημος, 1993).

Όσον αφορά το φύλο του παιδιού η δυσλεξία εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1 σε σχέση με τα κορίτσια. Ο Critchley το 1973 υποστήριξε ότι από τον πληθυσμό των δυσλεκτικών παιδιών το 70%-80% είναι αγόρια (Λιβέρη-Καντερέ, 1995). Η παραπάνω διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας έχει αναφερθεί ότι ισχύει σε κάθε χώρα, όπου μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τους παράγοντες, γενετικούς ή περιβαλλοντικούς, που θεωρείται ότι συμβάλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Οι Golberg και Schiffman αναφέρουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δυο φύλα πιθανόν να οφείλονται στους εξής λόγους:

α) στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών, όσον αφορά την εξελικτική τους ωριμότητα,

β) στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων, που συνοδεύονται από εγκεφαλικές αιμορραγίες, στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια,

γ) στην υψηλότερη παροχή κινήτρων στα κορίτσια σε σχέση με τη μάθηση και

δ) στις δευτερογενείς συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια και οι οποίες σχετίζονται με τους τρεις προαναφερθέντες λόγους (Τσοβίλη, 2003).

### **Συμπτώματα Δυσλεξίας**

Το δυσλεξικό παιδί διαθέτει φυσιολογική νοημοσύνη και η συμπεριφορά του δείχνει πως είναι περισσότερο έξυπνος από ό,τι φανερώνει η επίδοσή του στην ανάγνωση, γραφή ή αριθμητική. Μ' αυτήν τη συμπεριφορά του απογοητεύει και προβληματίζει γονείς, δασκάλους, συμμαθητές και τον ίδιο τον εαυτό του. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και

είναι αρνητικά με τη μαθησιακή δυσκολία, γιατί πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Ενδεικτικά τα βασικότερα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα δυσλεξικά παιδιά είναι τα παρακάτω:

1. Προφορικός λόγος

- Χρησιμοποιεί φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία του.
- Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει σύνθετες ή πολύπλοκες λέξεις.
- Αργεί πολύ να διαβάζει και κομπιάζει, ψάχνοντας να βρει τις κατάλληλες λέξεις.
- Προβληματίζεται ή παραλείπει τους χρόνους των ρημάτων ή τις αντωνυμίες.
- Παραλείπει συλλαβές ή καταλήξεις.
- Μονότονη και ανέκφραστη χροιά της φωνής, κάτι που δηλώνει ανασφάλεια.
- Χρησιμοποιεί συνήθως συγκεκριμένες λέξεις και εκφράσεις (Μαλανδράκη, 2008).

2. Ανάγνωση – Γραφή

- Αναγραμματισμοί, όπως λορόϊ αντί ρολοϊ.
- Παραλείψεις γραμμάτων, όπως κπος αντί κήπος.
- Συγχέει γράμματα που οπτικά μοιάζουν, όπως α με ο, ε με η, και ακουστικά β με φ, τ με π, δε με μ (π.χ. δένω – μένω).
- Προσθέτει γράμματα ή συλλαβές, όπως νενερό αντί νερό .
- Παρουσιάζει καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή, 3λα αντί έλα, χα αντί αχ.
- Παρουσιάζει προβλήματα τονισμού, χρωματισμού, στίξης και αρκετές φορές χάνει τη σειρά. Τα γραπτά του είναι ακατάστατα και δυσανάγνωστα.
- Τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται στην ορθογραφία. Όταν μια λέξη δεν υπάρχει στο οπτικό λεξικό του, τη γράφουν συνήθως λάθος, σαν να είναι η πρώτη φορά που τη συναντούν (Μαυρομάτη, 1995).
- Προβλήματα στο χωρισμό της λέξης, αντί πα – τέ – ρας, συλλαβίζει πο – τ3 – ρα.
- Παρουσιάζει διαταραχές ενοποίησης καθώς επίσης χαμηλή αυθόρμητη ικανότητα γραφής (Μαρκοβίτης, & Τζουριάδου, 1991, Δράκος Γ., 1999).
- Περιληπτοποίηση, αντί "η Ειρήνη πήγε βόλτα" συνήθως έχουμε "Ειρηπηγηβτι".
- Αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν ίδια ή παρόμοια σημασία, όπως σκοτεινό αντί μαύρο.
- Παραποιήσεις και παραμορφώσεις, μαρακό όπως μαύρο.
- Τις περισσότερες φορές αντιγράφει λάθος.

**ΚΑΘ' ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΓΡΑΦΗ**

Γ Δημοτικού

... και θύλα... θύλα... και... φ... θ... ρ... φ... ρ... ε... τ... ι... ζ... ο...  
 ... να... ι... ν... ... και... ε... και... ι... λ... ω... ο...  
 ... θ... θ... ν... ο... ... ζ... ι... ρ... α... ζ... ... κ... ο... ρ... α... σ...  
 ... σ... τ... ι... ε... θ... λ... ε... ... τ... ο... υ... ρ... ι... π... ζ... ι... ο... ... κ... α... ρ... ε...  
 ... Β... ε... Β... α... ι... ο... ε... ... φ... α... κ... ε... ... ο... ρ... α... ... η... ο... λ... ν... ι... ... κ... α... λ... κ... α... λ... ο... ρ... α...  
 .....  
 .....

Κάθε μαθητής και μαθήτριά / φροντίζουν να είναι καλοί /  
 Εγώ και οι φίλες μου / βγαίνουμε για ξεκούραση / στις αυλές των  
 σπιτιών μας. / Βέβαια, / μόνο όταν κάνει / καλό καιρό . /

**ΤΕΣΤ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗΣ**

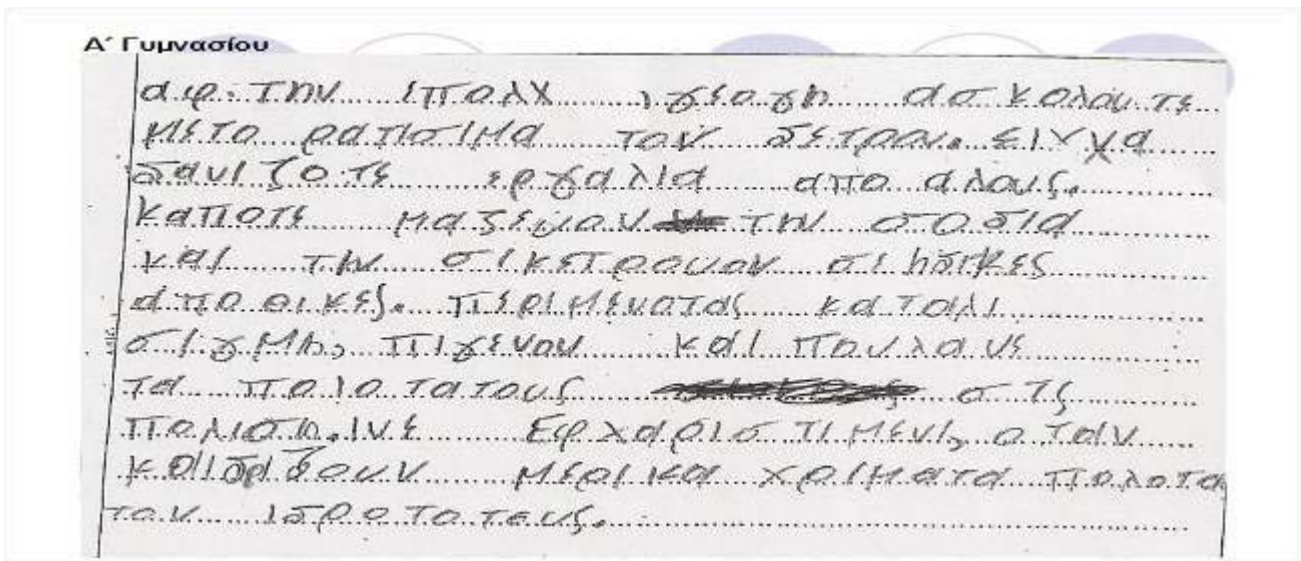
Γ Δημοτικού

Κάθε πρωί ξυπνάω με χαρές και γέλια

... και... θ... π... φ... ι... ζ... ι... π... λ... ο... ... μ... ε... ζ... ... χ... α... ρ... ε... ... κ... α... ι... γ... έ... λ... ι... α...  
 .....

Γ Δημοτικού

Γράφω κι έχω και ένα κωρδ.  
 Έχω ένα βρετανό που φαίνεται να με δακτυλο-  
 θοιστουβριτρί... τω... ένα χρόνο...  
 ζο... και... Πο... Πο... δε... και... ένα... κ...  
 ε... ε... και... π... και... ε...  
 νε... και... και...  
 μ... και... και...  
 και... και... και... και...  
 και... και... και... και...  
 και... και... και... και...  
 και... και... και... και...



### 3. Χωρο – χρονικός προσανατολισμός

- Εμφανίζει διαταραχές στην κατεύθυνση στο χώρο.
- Συγγέει το αριστερό με το δεξιό, χθες – αύριο.
- Δυσκολεύεται να μάθει την ώρα
- Δυσκολεύεται να ξεχωρίσει στο χάρτη το Βορρά και το Νότο (Σινανίδου, 1989).

### 4. Μνήμη – Μνήμη ακολουθιών

- Παρουσιάζει προβλήματα οπτικής και ακουστικής μνήμης και δυσκολίες ακολουθίας.
- Δυσκολεύεται να θυμηθεί και να εκτελέσει μια σειρά προφορικών εντολών, όπως να πει τους μήνες και τις εποχές με τη σειρά, να μάθει την προπαίδεια κ.τ.λ.

### 5) Ατομική ακαταστασία

- Εγκαταλείπει ή χάνει τα ατομικά του είδη.
- Ξεχνάει μονίμως ν' αποτελειώσει τη σχολική του εργασία στο σπίτι. (Πολυχρονοπούλου, 1989).
- Τα πράγματά του πολλές φορές παρουσιάζουν εικόνα ακαταστασίας.
- Είναι περισσότερο αδέξια και δυσκολεύονται να κάνουν "αυτόματες" κινήσεις, οι οποίες γίνονται εύκολα από άλλα άτομα, όπως η οδήγηση με παράλληλη συνομιλία ή αθλήματα, όπως το τένις.

Όμως τα παιδιά που εμφανίζουν τη διαταραχή της δυσλεξίας εκτός των παραπάνω συμπτωμάτων, διακρίνονται και από:

- ο Γρήγορη αντίληψη και συνδυαστική ικανότητα.
- ο Σε πολλές περιπτώσεις ξαφνιάζουν με την οξυδέρκεια των παρατηρήσεών τους.



- Διαθέτουν γόνιμη φαντασία, αρκετό χιούμορ και μεγάλη επινοητικότητα.
- Έχουν έφεση στη μηχανολογία και δείχνουν ενδιαφέρον στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

### **Η διαγνωστική αξιολόγηση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας**

Η πολύπλευρη φύση της δυσλεξίας «δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια τη μαθησιακή δυσκολία και να πάρει ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί» (Παντελιάδου 2000). Αρμόδια για τη διαγνωστική αξιολόγηση είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης).

Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωσθεί στο Β' εξάμηνο της Α' τάξης του δημοτικού ή στο Α' εξάμηνο της Β' τάξης, όταν ολοκληρώνεται κανονικά ο μηχανισμός ανάγνωσης και γραφής στο παιδί. Η πρώιμη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας κάθε προγράμματος παρέμβασης. Την ευθύνη για τη σωστή διάγνωση και αντιμετώπιση επωμίζονται εξίσου όσοι ενασχολούνται με την αγωγή των παιδιών, ενώ σημαντική αναδεικνύεται και η ύπαρξη διεπιστημονικής συνεργασίας και υποστηρικτικής ομάδας ειδικών (Γούπος - Μπέτζελος, 2005, Δράκος, 1999).

Η διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών στα σημερινά Ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα πραγματοποιείται βάσει του νομοθετικού πλαισίου του 3699/2008 και ακολουθεί συνήθως την παρακάτω διαδικασία (Δεληγιάννης - Κολτσίδα, 2007).

✓ Εντοπισμός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός και οι γονείς συνειδητοποιούν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός με τη συνεργασία των γονέων προσπαθεί να επισημάνει τα συμπτώματα και να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό του μαθητή (οικογενειακό, εκπαιδευτικό) και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Πόρποδας, Κ., 2003β).

✓ Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε λεπτομερή αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου, στο οποίο αναφέρονται τα αποτελέσματα των εξετάσεων, προσδιορίζεται η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας και αναζητούνται εναλλακτικές στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας για την αντιμετώπιση τους.

✓ Εάν δεν υπάρξει προσέγγιση των καθορισμένων από τον εκπαιδευτικό της τάξης στόχων, θα πρέπει να ακολουθήσει κλήση των σχολικών Συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και εκπόνηση βραχυπρόθεσμου προγράμματος παρέμβασης. Σε περίπτωση που δεν ανταποκριθεί ο μαθητής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καλούνται οι γονείς και ενημερώνονται για τη λειτουργία του ΚΕΔΔΥ. Πρόκειται για έναν υποστηρικτικό κοινωνικό θεσμό με διαγνωστικό και εκπαιδευτικό

ρόλο, που οι αρμοδιότητές του επεκτείνονται στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο στους γονείς όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική παρέμβαση (Ανδριώτη, 2006).

✓ Αφού δεχτούν οι γονείς να ζητήσουν την συνδρομή του ΚΕΔΔΥ, ενημερώνεται το ΚΕΔΔΥ για τις μέχρι τότε παρεμβάσεις του σχολείου και εν συνεχεία πραγματοποιείται διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή από διεπιστημονική ομάδα τριών τουλάχιστον διαφορετικών ειδικοτήτων (Εκπαιδευτικός, Ψυχολόγος, Κοινωνικός Λειτουργός και εάν χρειαστεί Λογοπεδικός, Παιδοψυχίατρος). Η ενημέρωση του ΚΕΔΔΥ από το σχολείο μπορεί να υλοποιηθεί με τη συμπλήρωση μιας άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα στοιχεία της οποίας κρίνονται απαραίτητα για την όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του μαθητή, να καταγράψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (αναπτυξιακά και μαθησιακά χαρακτηριστικά), ενώ παράλληλα αποτελεί το πρώτο εργαλείο διάγνωσης τους.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, παρέχοντας γνώσεις για το επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Βελτιστοποιείται έτσι το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και επιτυγχάνεται η απρόσκοπτη ενσωμάτωση του μαθητή στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο (Μαγγίνας, 2007).

### **Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας**

Δεν υπάρχει ενιαία συνταγή για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, γιατί κάθε παιδί έχει τη "δική" του δυσλεξία. Υποστηρίζεται ότι η δυσλεξία μπορεί ν' αντιμετωπισθεί, αρκεί να γίνει σωστή και έγκαιρη διάγνωση, ακριβής εντοπισμός των αδυναμιών του παιδιού, επιμονή, συνέπεια στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάλληλο υλικό. Η σωστή συναισθηματική-εκπαιδευτική προσέγγιση του μαθητή από το δάσκαλο ή τον καθηγητή του είναι δυνατό ν' αλλάξει αποφασιστικά τη στάση που έχει απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Να του δώσει την αισιοδοξία να προγραμματίσει το μέλλον του και να γίνει ένα υπεύθυνο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Η απάντηση στο ερώτημα για το κατάλληλο πρόγραμμα εκπαίδευσης του δυσλεξικού δεν είναι η απομάκρυνσή του από τη σχολική τάξη όπου ανήκει. Συχνά, δάσκαλοι και καθηγητές θέλουν να βοηθήσουν το δυσλεξικό παιδί που έχουν στην τάξη τους, αλλά δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν (Bourcier, 2002). Σύμφωνα με πορίσματα διεθνών ερευνών, τα βασικότερα από τα "σημεία κλειδιά" για την επιτυχή ενσωμάτωση των δυσλεξικών στο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου είναι τα εξής:

-Να υπάρχει κοινό μέτωπο στην οικογένεια, συνεχής τόνωση και ενθάρρυνση του ηθικού του παιδιού και κλίμα εμπιστοσύνης. Η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και ενημέρωσή τους στο «τι κάνει

ο δάσκαλος στο σχολείο». Να τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν σωστές στρατηγικές επίλυσης των μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς μπορεί να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο να ανακαλύψουν τρόπους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού.

- Γονείς και δάσκαλοι δεν πρέπει να στιγματίζουν το παιδί με δυσλεξία ως τεμπέλη ή απρόσεκτο.

- Ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίζει τα λάθη και τις αποτυχίες αυτών των παιδιών ως φυσιολογικά φαινόμενα, να μην τα απορρίπτει και τα στιγματίζει. Οι εκφράσεις που αποθαρρύνουν ή οι υποτιμητικές εκφράσεις για μια λανθασμένη συμπεριφορά ενός μαθητή, τον αποθαρρύνουν και συχνά τον οδηγούν σε παραίτηση, σε περιθωριοποίηση ή σε πτώση των επιδόσεων του στο σχολείο (Δασκαλάκης, 1987).

- Δεν πρέπει να πιέζουν το δυσλεξικό παιδί με τέτοιο τρόπο που να φοβάται ότι θα αποτύχει ή θα τους απογοητεύσει.

- Βοήθεια σε καθημερινή βάση στις σχολικές εργασίες με προσφορά διακριτικής και εξατομικευμένης βοήθειας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τοποθετούν τους συγκεκριμένους μαθητές σε μια θέση όπου θα μπορούν να ελέγχουν διακριτικά την εργασία τους και να τους βοηθούν καλύτερα.

- Ενθάρρυνση για συμμετοχή σε δραστηριότητες, στις οποίες είναι ιδιαίτερα ικανός, για να αντισταθμίζει τις μαθησιακές δυσκολίες, τονώνοντας το ηθικό του και την αυτοπεποίθησή του.

- Οι εργασίες που του ανατίθενται να μην είναι μεγάλες, για να μην το κουράζουν και του προκαλούν άγχος, αδιαθεσία. Δε χρειάζεται να φορτώνουμε το μαθητή με πολλή δουλειά για το σπίτι. Πρέπει να δίνουμε έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Είναι σημαντικό να αποφεύγουμε να κάνουμε τη σχολική εργασία να μοιάζει με τιμωρία. (Κυπριωτάκης, 1987).

- Να υπάρχει ειλικρινής και συνεχής διάλογος ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους προς το δυσλεξικό παιδί (Μάρκου, 1993).

- Να δίνεται στο δυσλεξικό παιδί περισσότερος χρόνος για την εκτέλεση γραπτής εργασίας και, όταν αξιολογείται το έργο του, να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο, παρά στην εμφάνιση του κειμένου.

- Στη διόρθωση των γραπτών δεν είναι σωστό να χρησιμοποιούμε έντονο χρώμα (π.χ. κόκκινο). Αυτό οδηγεί σε σύγχυση και σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης. Πρέπει να διορθώνουμε μόνο τα σοβαρά λάθη, γιατί έστω και μια μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα.

- Απαιτούμε από το δυσλεξικό μαθητή την περίληψη του μαθήματος και όχι όλες τις λεπτομέρειες.

- Πάνω απ' όλα βέβαια ο δυσλεξικός μαθητής χρειάζεται την αγάπη, την κατανόηση και τη συμπαράσταση όλων μας. (Σινανίδου, 1989).

### **Επίλογος**

Η δυσλεξία πλήττει ιδιαίτερα την αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών, γιατί συναισθάνονται άμεσα τη δυσκολία τους ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά, όπως οι άλλοι συμμαθητές τους, στις μαθησιακές απαιτήσεις. Ιδιαίτερα θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα συσσωρευμένα προβλήματα απογοήτευσης που αισθάνεται ο δυσλεξικός έφηβος. Έχει διεθνώς υποστηριχτεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών έχει τη νοημοσύνη και την ικανότητα να προοδεύσει σχολικά, αρκεί να αντιμετωπιστεί με τον σωστό τρόπο. Επομένως, είναι αναγκαίο να τους παρασχεθεί ψυχοσυναισθηματική στήριξη, ενίσχυση, ενθάρρυνση και εξατομικευμένη, όσο είναι δυνατό, διδακτική προσέγγιση σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ (Κολτσίδα, 2008).

Η διακριτικότητα, η κατανόηση των δυσκολιών, η αποφυγή δυσμενούς κριτικής και άστοχων χαρακτηρισμών, βοηθούν τους μαθητές με δυσλεξία (ή άλλη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη) και ευχάριστα να νιώθουν στην σχολική κοινότητα και περισσότερο να επιμένουν στο επίπονο έργο τους. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα νιώσει μεγαλύτερη ικανοποίηση αν βλέπει τους κόπους του να αμείβονται και το δυσλεξικό μαθητή του να ανταποκρίνεται επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις. Με μια σωστή συναισθηματική εκπαιδευτική προσέγγιση, παραμένοντας μέσα στη σχολική τάξη όπου ανήκει ο δυσλεξικός μαθητής μπορεί ν' αλλάξει αποφασιστικά τη στάση του απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία και να αντλήσει δύναμη και αισιοδοξία, για να πετύχει τους στόχους, ώστε να γίνει ένα υπεύθυνο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας (Σινανίδου 2003).

### **Βιβλιογραφία**

- Ανδριώτη Α., (2006), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου για το θεσμό των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης, Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Bourcier, A., (2002), Αντιμετώπιση της δυσλεξίας: για τη χρήση των γονιών, των δασκάλων και των εκπαιδευτικών, μτφ. Χρυσόχοος, Β., εκδ. Κέδρος, Αθήνα.
- Benton, A., (1975), Developmental dyslexia: Neurological aspects, in W.J. Friedlander (ED), Advances in neurology, vol. 7, Raven press, New York

- Boder, E. (1973), Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns, *Developmental medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Γκίζα, Ε., (2003), Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, Ιωάννινα.
- Γούπος, Θ., Μπέτζελος Ν., (2005). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 28, σ. 26-35 .
- Critchley M., (1970), *The dyslexic child*, W. Heinemann, London.
- Δασκαλάκης Δ., (1987), Τα προβλήματα των μαθητών με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπιση τους, *Εκπαιδευτικά*, τ.9, σ.52-63, Αθήνα.
- Δράκος Γ. (1999), *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Εκδόσεις Περιβολάκι & Ατραπός, Αθήνα.
- Καραπέτσας, Α., (1991), *Η δυσλεξία στο παιδί, διάγνωση και θεραπεία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καρπαθίου, Χ., (1990), *Νευρολογική λογοθεραπεία-Δυσλεξία, συμπτωματολογία, διάγνωση*, τόμος 5<sup>ος</sup>, εκδ. Έλλην, Αθήνα.
- Kinsbourne, M., & Warrington, E., (1963), *The developmental Gerstmann Syndrome*, *Archw neurology*, vol. 8, 490-501.
- Κολτσίδας, Π., (2008), Το συναίσθημα τη μοναξιάς σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: Η παράμετρος της Δυσλεξίας, μεταπτυχιακή εργασία στο Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κυπριωτάκης Α, (1987), Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, β' έκδοση, Εκδόσεις Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο.
- Λιβανίου Ε. (2004), Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα.
- Λιβέρη-Καντερέ, Α., (1995), *Εσύ ξέρεις τι είναι δυσλεξία*, εκδ. περιβολάκι, Αθήνα
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., (1999), *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαγγίνας, Ι., (2005), *Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και πρόγραμμα αντιμετώπισης*, Δημοσίευτη διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα .
- Μαλανδράκη, Κ., (2008), Πώς σκέφτεται και ποια συναισθήματα βιώνει ένας δυσλεκτικός μαθητής, *Θέματα ειδικής παιδείας*, τ. 41, σ.59-66.
- Μαρκοβίτης Μ., Τζουριάδου Μ., (1991), Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη, Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Μάρκου, Σ. (1993), *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*, Ελληνική Γράμματα, Αθήνα.
- Μαυρομάτη Δ., (1995), *Η κατάρτιση προγράμματος της δυσλεξίας*, Αθήνα.

- Νικόδημος Στ., (1993), Μαθητές με δυσλεξία. Μια εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δυτικής Αττικής, Νέα Παιδεία, τ. 68, σ.135 – 148, Αθήνα.
- Orton S., (1966), The Orton Gillingham Approach, In: Money – G Shiffun, Disohled Reader, J. Hopkins Press, Bultimore.
- Johnson, D., & Myklebust, H., (1967). Learning disabilities: Educational principles and practices, N. York, Grume & Stratton.
- Παντελιάδου Σ., (2000), Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου Στ., (1989), Ο δυσλεξικός έφηβος, ΥΠΕΠΘ – Ειδική Γραμματεία Αγωγής, Αθήνα,
- Πόρποδας Κ., (1997), Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ., (2003α), Η μάθηση και οι δυσκολίες της - Γνωστική προσέγγιση, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (2003β), Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο, Πάτρα.
- Σινανίδου, Μ.. (1989). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία, Νέα Παιδεία, τεύχος 51, Αθήνα, σελ. 57 – 61.
- Σινανίδου Μ., (2003), Δυσλεξία, Ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης, Σχολείο και Σπίτι, τ.3, σ.161-170, Αθήνα.
- Στασινός, Δ., (1993), Ειδική εξελικτική δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, στο: Στασινός, Δ., (επιμ), Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου, η εμπειρία της Ευρώπης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Στασινός Δ., (1999), Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Τσοβίλη, Θ., (2003), Δυσλεξία και άγχος, μια σχέση ζωής, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.