

Ευθύμιος Κάκουρος\*

### Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι περισσότεροι από τους μαθητές – δημοτικού, γυμνασίου ή λυκείου – που παραπέμπονται σε ψυχολογικές υπηρεσίες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Στο κείμενο επιχειρείται αρχικά μια σύντομη παρουσίαση του ορισμού καθώς και των βασικότερων μοντέλων ερμηνείας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και στη συνέχεια συζητείται η προβληματική της διάγνωσης και αντιμετώπισής τους. Για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες προτείνεται η πολυεπίπεδη προσέγγιση τόσο κατά τη διαδικασία της διάγνωσης όσο και στην προσπάθεια αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

*E. Kakouros\**

#### PROBLEMS OF DIAGNOSIS AND TREATMENT OF LEARNING DISORDERS

Most of the pupils (first grade and second grade) referred to psychological services, confront learning difficulties.

This paper deals initially with a brief presentation of the definition and the basic explanatory models of the Specific Learning Difficulties. The problems of diagnosis and treatment that the specialists face are also being discussed.

For the best understanding of the above problems, a multilevel approach applied during the process of diagnosis as well as during the treatment of Special Learning Difficulties is suggested.

#### A. Εισαγωγή

Από τις περιπτώσεις των παιδιών που παραπέμπονται σε ψυχολογικές υπηρεσίες, ένα μεγάλο ποσοστό αντιμετωπίζει μαθησιακές<sup>1</sup> δυσκολίες. Συχνά οι δυσκολίες αυτές, αποτελούν την κύρια αιτία που κάνει γονείς και παιδαγωγούς να ανησυχούν και να

καταφεύγουν στον ψυχολόγο ζητώντας τη βοήθειά του. Δεν είναι όμως λίγες και οι φορές όπου τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού οδηγούν τους γονείς σε ψυχολογικές υπηρεσίες ενώ τα ίδια παιδιά αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες. Σε κάθε περίπτωση το αίτημα του γονιού που συνοδεύει το παιδί του – για εξέ-

\* Ο Ε.Κ. είναι καθηγητής ψυχολογίας (Ph.D.) στο ΤΕΙ Αθηνών και εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. *Επικοινωνία:* Πατισίων 280Α, 11255 Αθήνα, τηλ. 2234785.

1. Στο κείμενο κάθε αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες σχετίζεται με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

ταση στον ψυχολόγο— προβάλλεται πολύ συγκεκριμένα. Αμέσως μετά την ψυχολογική εξέταση ενδιαφέρεται συνήθως να μάθει: α) που οφείλονται οι δυσκολίες και τα προβλήματα του παιδιού του και β) τι πρέπει να κάνει για να το βοηθήσει.

Τα πιο πάνω ερωτήματα που ο γονιός θέτει στον ψυχολόγο τόσο απλά και συγκεκριμένα, απασχολούν διεθνώς μια πληθώρα επαγγελματιών και επιστημονικών κλάδων οι οποίοι αντιπροσωπεύουν όλους τους ειδικούς που ενδιαφέρονται για την υγεία, ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού. Περισσότερα από 100 χρόνια πέρασαν από τότε που οι ειδικοί αναζητούν τα αίτια που δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες χωρίς μέχρι σήμερα να υπάρχει μια σαφής απάντηση γι' αυτό. Οι διάφοροι ορισμοί που διατυπώθηκαν μέχρι σήμερα για τις μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται ασαφείς και αντικατοπτρίζουν μ' αυτό το επίπεδο των γνώσεων που διαθέτουμε σήμερα για το θέμα. Το γεγονός αυτό δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες τόσο στην διάγνωση όσο και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

## **B. Ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

Στους διάφορους ορισμούς που έχουν προταθεί κατά καιρούς—για τις μαθησιακές δυσκολίες— υπάρχουν ορισμένα κοινά σημεία στα οποία προσδίδεται άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη έμφαση. Ορισμένα από αυτά τα κοινά σημεία τα οποία και εμφανίζονται συχνότερα στους διάφορους ορισμούς, είναι τα πιο κάτω:

α) *Νευρολογική δυσλειτουργία*: Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με κάποια ήπια μορφή εγκεφαλικής δυσλειτουργίας η οποία μπορεί να διαγνωσθεί μόνο έμμεσα δηλαδή με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

β) *Άνιση ή μη αρμονική ανάπτυξη επιμέρους γνωστικών λειτουργιών*.

Δηλαδή, σε ορισμένους τομείς οι επιδόσεις του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι καλύτερες και από το μέσο όρο ενώ σε άλλες είναι ιδιαίτερα χαμηλές.

γ) *Δυσκολία στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και της μάθησης γενικότερα*, π.χ. ομιλία, ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, κινητικές δεξιότητες, αντιληπτικές ικανότητες κ.λπ.

δ) *Διαφορά μεταξύ απόδοσης και νοητικού δυναμικού*: Δηλαδή, οι επιδόσεις του παιδιού στον τομέα της σχολικής μάθησης δεν είναι ανάλογες με το νοητικό του επίπεδο.

ε) *Αποκλεισμός άλλων αιτιών*: Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού δεν σχετίζονται με νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα, περιβαλλοντικά αίτια κ.λπ.

Ο ορισμός δι' αποκλεισμού άλλων αιτιών θεωρείται από πολλούς ειδικούς ως ο πλέον έγκυρος και αποτελεί συχνά το βασικό κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται επίσης ορισμένα συνοδά χαρακτηριστικά τα οποία δημιουργούν στο παιδί προβλήματα προσαρμογής. Στη διεθνή βιβλιογραφία ως συνοδά χαρακτηριστικά (ή συνοδά προβλήματα) αναφέρονται συνήθως τα πιο κάτω:

1) Υπερκινητικότητα, 2) Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής, 3) Αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και αδυναμία γενικού συντονισμού, 4) Ειδικές δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα, 5) Συναισθηματική αστάθεια, 6) Αταξία μνήμης και σκέψης, 7) Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης, 8) Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε, πως πολλές φορές υπάρχει δυσκολία στη διάκριση μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών προβλημάτων. Γι' αυτό ανάλογα με την υπόθεση που κάνει ο κάθε ειδικός για τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών ανάλογα είναι και τα πρωτογενή ή δευτερογενή προβλήματα που διακρίνει.

#### Γ. Μοντέλα ερμηνείας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Κατά καιρούς έχουν εμφανισθεί διάφορα μοντέλα για την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών. Τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως τα πιο κάτω μοντέλα βρίσκουν τη μεγαλύτερη απήχηση:

α) Τα μοντέλα που επικεντρώνονται στη *διαταραχή της προσοχής* και στηρίζουν την υπόθεση πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας του παιδιού να συγκεντρωθεί επιλεκτικά (*selective attention*) σ' αυτό που πρέπει να μάθει.

β) Τα μοντέλα *επεξεργασίας πληροφοριών*. Αυτά τα μοντέλα στηρίζουν την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών στη δυσκολία του παιδιού να χρησιμοποιεί στρατηγικές οι οποίες είναι αποτελεσματικές για τη μάθηση.

γ) Μοντέλα που στηρίζονται στην υπόθεση της *γνωστικής καθυστέρησης*. Εδώ υιοθετείται η άποψη πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι τίποτα περισσότερο παρά το αποτέλεσμα της ανωριμότητας του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου.

δ) Μοντέλα που αναζητούν τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών στην *ημισφαιρική δυσλειτουργία*. Εδώ υιοθετείται η άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του αντίστοιχου κέντρου στον εγκέφαλο το οποίο είναι υπεύθυνο για τη μάθηση.

#### Δ. Δυσλεξία

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αποτελούν συνήθως το κυρίαρχο στοιχείο σε κάθε σύνδρομο μαθησιακής δυσκολίας. Τα περισσότερα παιδιά με άλλα προβλήματα μάθησης (π.χ. στα μαθηματικά) έχουν συχνά δυσκολίες και στην ανάγνωση ή ακόμη και στην ομιλία. Αν μπορούσαμε λοιπόν να κατανοήσουμε τις δυσκολίες ανάγνωσης τότε θα έχουμε λύσει το μεγαλύτερο μέρος του *puzzle* των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο όρος της *δυσλεξίας* έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα για να υποδηλώνει τις μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή. Η ερευνητική ομάδα της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας το 1968 είχε δώσει για τη δυσλεξία τον πιο κάτω ορισμό:

«Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να απο-

κτίζουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση τη γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις νοητικές τους ικανότητες».

Παρά το γεγονός της ασάφειας που διακρίνει τον όρο της δυσλεξίας το πρόβλημα αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών και της συγγραφής πολύ μεγάλου αριθμού βιβλίων. Στον ελληνικό χώρο, ο όρος της δυσλεξίας φαίνεται πως έχει επικρατήσει ευρύτατα με αποτέλεσμα να θεωρείται από πολλούς ως συνώνυμος του γενικότερου όρου των μαθησιακών δυσκολιών ή ακόμη και ως η «παιδική ασθένεια του αιώνα μας» (π.χ. Καρπάθιος 1985). Γι' αυτό λοιπόν οι αντιλήψεις που επικράτησαν στην Ελλάδα για τη δυσλεξία έχουν οδηγήσει στη δημιουργία Κέντρων Δυσλεξίας όπου υπόσχονται εκτός από τη διάγνωση του προβλήματος ακόμη και τη θεραπεία του. Επίσης η νομοθεσία (Π.Δ. 420/1990) καθώς και οι αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας (Εγκ. Γ2/6019/1991. Εγκ. Γ6/106/1992) προβλέπουν ειδική μεταχείριση για τους δυσλεξικούς μαθητές σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση όμως της δυσλεξίας –ως όρου για την διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών– έχει δεχτεί πολύ έντονη κριτική. Ο Rutter (1990) έχει εστιάσει την κριτική του για τη δυσλεξία στα πιο κάτω σημεία:

– Ο όρος της δυσλεξίας αναφέρεται σε ένα ενιαίο σύνδρομο αν και υπάρχουν στοιχεία τα οποία δείχνουν καθαρά πως συνοδεύεται και από άλλα προβλήματα εκτός αυτών που αναφέρονται ως χαρακτηριστικά της γνώρισμα.

– Ο όρος της δυσλεξίας αναφέρεται σε μια κατάσταση που μπορεί να διαγνωσθεί σε παιδιά τα οποία να μην έζησαν σε στερητικό περιβάλλον και που είχαν επαρκείς ευκαιρίες για σχολική εκπαίδευση. Γνωρίζουμε όμως από πολλές μελέτες που έγιναν, πως διαταραχές που ανταποκρίνονται στα κριτήρια της δυσλεξίας μπορεί να υπάρχουν και σε παιδιά με χαμηλή ή πολύ χαμηλή νοημοσύνη, σε παιδιά που μεγάλωσαν σε στερητικό περιβάλλον καθώς και σε παιδιά που δεν είχαν τις ανάλογες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

– Η αποκλειστική εστίαση στα οργανικά αίτια τείνει να οδηγήσει στην παραμέληση των περιβαλλοντικών επιδράσεων. Το παιδί όμως με το οργανικό πρόβλημα είναι περισσότερο και όχι λιγότερο τραυτό στο στερητικό περιβάλλον. Γι' αυτό είναι πιθανό και οι δύο παράγοντες –μ' αυτή την έννοια– να σχετίζονται με το πρόβλημα.

– Στην πράξη η έμφαση στο αν το παιδί είναι ή όχι δυσλεξικό είναι περιοριστική. Η ερώτηση ποτέ δεν πρέπει να τίθεται σ' αυτή τη μορφή. Η ερώτηση πρέπει να είναι: Γιατί το συγκεκριμένο παιδί δεν μπορεί ή δυσκολεύεται να διαβάσει, και ποιοί είναι οι παράγοντες που έχουν οδηγήσει στο πρόβλημα. Αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στο παιδί (δηλ. σε κάποιο οργανικό πρόβλημα), όσο και στο περιβάλλον.

Οι διαμάχες μεταξύ των ειδικών σε ότι αφορά τη δυσλεξία μπορεί να συνεχιστούν για πολύ ακόμη. Αυτό όμως που είναι περισσότερο σημαντικό από την οποιαδήποτε ετικέτα είναι να βρούμε τον τρόπο να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Η εξελικτική πορεία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι τεκμηριωμένη. Τα συμπτώματα γίνονται εμφανή στην προσχολική ηλικία, διαφοροποιούνται κατά τη σχολική ηλικία και πολλές φορές συνεχίζονται στην ενήλικη ζωή.

### **Ε. Η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

Είναι φανερό, πως η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι πάρα ανάλογη με τις απόψεις που ο εκάστοτε ειδικός υιοθετεί καθώς επίσης και τις γνώσεις και εμπειρία που διαθέτει ώστε να κατανοήσει τη διαδικασία της επιγένεσης<sup>2</sup> των προβλημάτων – όπως αυτά εμφανίζονται στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Πιστεύουμε πως η διαδικασία της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών που βασίζεται στον αποκλεισμό άλλων προβλημάτων ενδέχεται να οδηγήσει σε παραπλανητικά συμπεράσματα. Γιατί – για παράδειγμα – να αποκλείεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών όταν το νοητικό επίπεδο κυμαίνεται κάτω από τα όρια αυτού που ονομάζουμε φυσιολογικό; Όπως είναι γνωστό – σύμφωνα με τους ειδικούς – ο αντικειμενικότερος τρόπος μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.), είναι αυτός που στηρίζεται στις επιδόσεις του παιδιού σε νοο-

μετρικές κλίμακες. Οι κλίμακες όμως αυτές (όπως π.χ. το WISC-R, το Stanford - Binet κ.λπ.) περιλαμβάνουν δοκιμασίες στις οποίες για να μπορέσει να ανταποκριθεί το παιδί, εκτός από ακαδημαϊκές και κοινωνικές γνώσεις απαιτούν και την ικανότητα της συγκέντρωσης της προσοχής. Τα παιδιά όμως με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν διαταραχές προσοχής. Γι' αυτό είναι πιθανό σε πολλές περιπτώσεις οι χαμηλές επιδόσεις του παιδιού στα τεστ νοημοσύνης να αντανακλούν και τις διαταραχές προσοχής που παρουσιάζει.

Αρκετοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει πως βρέφη με μεγαλύτερη ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, αργότερα θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης (Mussen et al. 1990). Φαίνεται λοιπόν πως η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής επηρεάζεται από τη λειτουργία του εγκεφάλου και είναι πιθανό κάποια εγκεφαλική βλάβη να οδηγεί σε διαταραχές προσοχής (Mackworth 1970). Γι' αυτό, πιστεύουμε πως στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η διαταραχή προσοχής αποτελεί πρωτογενές πρόβλημα.

### **Στ. Πολυεπίπεδη προσέγγιση**

Για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες, η προσέγγιση θα πρέπει να είναι πο-

---

2. Η αρχή της επιγένεσης αναφέρεται στην ανάπτυξη η οποία οικοδομείται πάνω σε ό,τι προϋπάρχει κάθε φορά. Οι νέες μορφές συμπεριφοράς εκπηγάζουν από παλιές. Οι προηγούμενες εμπειρίες και επιτεύγματα επηρεάζουν τους αναμενόμενους αναπτυξιακούς στόχους και τη συμπεριφορά που θα επακολουθήσει. Έτσι, η αρχή της επιγένεσης της συμπεριφοράς δείχνει πως δεν είναι δυνατό να κατανοήσουμε την παρούσα κατάσταση ή την μελλοντική ανάπτυξη του ατόμου χωρίς να γνωρίζουμε το ατομικό εξελικτικό του ιστορικό.

λυεπίπεδη – τόσο κατά τη διαδικασία της διάγνωσης όσο και στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών.

Πιστεύουμε πως η βασική αιτία μιας σειράς προβλημάτων – μεταξύ των οποίων είναι και οι μαθησιακές δυσκολίες – μπορεί να είναι η ίδια σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης. Η ποιότητα όμως καθώς και η έκταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο δεν είναι απλά ανάλογη με την αιτία που τις προκαλεί αλλά εξαρτάται και από μια σειρά άλλους παράγοντες όπως είναι π.χ. η χρονολογική ηλικία οι στάσεις του κοινωνικού περιγυρου απέναντι στο πρόβλημα κ.λπ. Έτσι σε κάθε φάση της ανάπτυξης είναι πιθανό η ίδια αιτία (δηλ. το ίδιο πρόβλημα) να δημιουργεί στο παιδί διαφορετικές δυσκολίες. Επίσης, το ίδιο πρόβλημα, σε διαφορετικά παιδιά μπορεί να δημιουργεί διαφορετικού βαθμού και ποιότητας δυσκολίες.

Όπως γνωρίζουμε από την Κοινωνική Ψυχολογία, το άτομο διακρίνεται από την τάση να ερμηνεύσει τα αίτια της συμπεριφοράς των άλλων (Jones et al 1972, Forsyth 1987). Στην προσπάθειά του λοιπόν ο γονιός να κατανοήσει τις δυσκολίες του παιδιού του, δίνει κάθε φορά τις δικές του ερμηνείες και έτσι διαμορφώνει την προσωπική του αντίληψη για το πρόβλημα και τα αίτια που το προκαλούν. Το ίδιο θα κάνει στη συνέχεια και ο δάσκαλος στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής του. Έτσι η δυσκολία του παιδιού στην ανάπτυξη του λόγου μπορεί να αποδοθεί στην ανωριμότητά του, στη νοητική καθυστέρηση κ.λπ. Με τον ίδιο τρόπο οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποδοθούν στην τεμπελιά,

στη νοητική καθυστέρηση, στη δυσλεξία κ.λπ. Ανάλογα όμως με την ερμηνεία την οποία υιοθετεί ο κοινωνικός περίγυρος (γονείς, εκπαιδευτικοί κ.λπ.), ανάλογες θα είναι και αντιλήψεις και στάσεις του απέναντι στο παιδί και τις δυσκολίες του (Κάκουρος, 1987). Αυτές όμως οι αντιλήψεις και στάσεις – γονιών και εκπαιδευτικών – για τις δυσκολίες του παιδιού θα προσδιορίσουν σε μεγάλο βαθμό και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί και τις δυσκολίες του. Έτσι η συμπεριφορά του κοινωνικού περιγυρου απέναντι στο παιδί θα επιδράσει και στη διαμόρφωση της εικόνας που αυτό έχει για τον εαυτό του και τις δυσκολίες του (Forsyth D. 1987). Γι' αυτό λοιπόν το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την αντιμετώπιση που θα έχει, ανάλογες θα είναι οι αντιδράσεις του και κατά συνέπεια η εξέλιξη και οι επιδόσεις του. Έτσι, μπορεί να οδηγηθεί στην αναζήτηση στρατηγικών που να το βοηθούν στο δυνατό μεγαλύτερο έλεγχο των δυσκολιών του, προκειμένου να έχει καλύτερες σχολικές επιδόσεις ή να οδηγηθεί στην εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας με αποτέλεσμα την άμβλυνση των δυσκολιών του, τη μείωση της αυτοεκτίμησής του και σε άλλα ψυχολογικά προβλήματα.

## **Z. Αντιμετώπιση**

Οι απόψεις που ο κάθε ειδικός υιοθετεί για τη διάγνωση επηρεάζουν άμεσα και ό,τι έχει να προτείνει για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι περισσότεροι ειδικοί στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (όπου θεωρείται

αυτονόητο ο Δείκτης Νοημοσύνης να κυμαίνεται στα πλαίσια του φυσιολογικού), προτείνουν την παρομονή τους στο κανονικό σχολείο και την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις εφ' όσον γίνεται διάγνωση δυσλεξίας.

Όταν όμως το νοητικό επίπεδο του παιδιού –σύμφωνα με τις επιδόσεις του στο τεστ νοημοσύνης– είναι κάτω από τα όρια του «φυσιολογικού», τότε συχνά προτείνεται η φοίτησή του σε ειδικό σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Πιστεύουμε, πως πολλά από τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως παι-

διά με νοητική καθυστέρηση (σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες των τεστ νοημοσύνης) και φοιτούν σε ειδικά σχολεία θα μπορούσαν να φοιτήσουν σε κανονικά σχολεία εφ' όσον είχαν την ευκαιρία για ειδική βοήθεια. Τα παιδιά αυτά μέσα από ειδικά προγράμματα που στηρίζονται στις αρχές της ψυχολογίας τροποποίησης της συμπεριφοράς (Behavior Modification) μπορούν να μάθουν να ελέγχουν σε σημαντικό βαθμό τις δυσκολίες προσοχής που έχουν έτσι ώστε να βελτιώσουν και τις σχολικές τους επιδόσεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Clark, F., Mailloux, Z. and Parham D. (1985). «*Sensory Integration and Children with Learning Disabilities*», In: N. Clark & K. Allen (Eds.) Occupational Therapy for Children. St Luis: The C.V. Mosby Co.
- Davison, G. & Neale, J. (1990). *Abnormal Psychology*. N.Y.: John Wiley and sons.
- Farnham-Diggory, S. (1984). *Learning Disabilities*. London: Fontana.
- Forsyth, D. (1987). *Social Psychology*. California: Brooks/cole Publishing Company.
- Jones, E., et al. (1972). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Κάκουρος, Ε. (1987). «*Η Διαμόρφωση της Αντίληψης του Ανθρώπου για τον Άνθρωπο*». Στο: Προβλήματα της Κοινωνίας και του Ανθρώπου, ΟΕΔΒ Αθήνα.
- Καρπάθιος, Χ. (1985). *Δυσλεξία: Η Παιδική Ασθένεια του Αιώνα μας*. Αθήνα: εκδ. Ιων.
- Mackworth, J. (1970). *Vigilance and Attention*. London: Penguin.
- Μαρχοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Θεωρία και Πράξη*. Θεσ/νίκη: Προμηθεύς.
- Mussen, P., Conger, C., Kagan, J. and Huston, A. (1990). *Child Development and Personality*. New York: Harper Collins.
- Πόρποδας, Κ. (1990). *Δυσλεξία*. Αθήνα (ιδίου).
- Rickett, M., List, L. & Lerner, J. (1989). *Reading Problems: Assessment and Remediation*. N.J.: Prentice-Hall.
- Rutter, M. (1990). *Helping Troubled Children*. London: Penguin.
- Simon, B. (1971), *Intelligence, Psychology and Education*. N.Y.: Lawrence and Wishart.
- Webster, A. & McConnel, C. (1987). *Special Needs in Ordinary Schools*. London: Cassel Educational Limited.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children (Revised)*. N.Y.: Psychological Corporation.
- Υπουργείο Παιδείας: *Ισχύουσα Νομοθεσία για την Αξιολόγηση Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες Κατά τις Διάφορες Εξετάσεις*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β