



Ἡ Ψυχολογία εἰς τὴν σχολικὴν τάξιν

Προσπάθειαι ψυχολογικῆς καὶ παιδαγωγικῆς παραουλουθήσεως τοῦ μαθητοῦ

Κ. ΠΑΣΣΑΚΟΥ Β. Ed. Ἐδιμβούργου

Διδασκάλου, Πτυχιούχου Παιδαγωγικῆς καὶ Ψυχολογίας

Ἡ ἀνεύρεσις, εἰσαγωγή καὶ ἀνάπτυξις ἐννοιῶν, ἀποτελεῖ τὴν λυδίαν λίθον τῆς ἐπιστήμης. Μέσω νέων ἐννοιῶν, αἱ ὁποῖαι θεβαίως διὰ τὸ εἶναι ἐπιστημονικῶς ἔγκυροι πρέπει νὰ πληροῦν ὀρισμένους θεμελιώδεις ὄρους καὶ μάλιστα νὰ ἀποτελοῦν τὴν θεωρητικὴν ἔκφρασιν ἐνὸς πραγματικῶς συμβαίνοντος γεγονότος εἰς τὸν κόσμον τοῦ ἐπιστητοῦ, ἢ ἔρευνα ἀποκτᾶ συνεχῶς εὐρύτερον ἔδαφος περαιτέρω ἐπεκτάσεως καὶ τοῦ ὅπως πάλιν ἔχει ὡς ἀποτελέσματα τὴν καλλιέργειαν καὶ προαγωγὴν τῆς ἐπιστήμης. Κατὰ ταῦτα, μία ἐκ τῶν σημαντικῶν ἐκείνων ἐννοιῶν, αἱ ὁποῖαι ἔδωσαν ἀποφασιστικὴν ὄθησιν εἰς τὴν σχετικῶς νεαρὰν ἐπιστήμην τῆς ψυχολογίας, ὑπῆρξεν ἡ ἐννοια τῆς ἀτομικότητος, εἰσαχθεῖσα μὲν ἀπὸ τοῦ παρελθόντος αἰῶνος, ἰδιαίτερος ὅμως ἀναπτυχθεῖσα κατὰ τὸν παρόντα διὰ τῆς ἰδρύσεως καὶ ἰδίου κλάδου τῆς ὄλης ἐπιστήμης ὑπὸ τὸ ὄνομα ψυχολογία τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν ἢ διαφορικὴ ψυχολογία (Differential Psychology). Πράγματι· εἰς τῆς νέας αὐτῆς ἐννοίας ἠνοήθησαν νέοι ὀρίζοντες εἰς τὴν ἐπιστήμην τῆς σπουδῆς τοῦ ἀνθρώπου. Καὶ ἐνῶ ἡ παλαιότερα ψυχολογία ἠσχολεῖτο μὲ τὴν ἐξέτασιν καὶ μελέτην γενικῶν ψυχικῶν λειτουργιῶν ὡς ἡ μνήμη, ἡ φαντασία, ἡ θούλησις καὶ τὰ παρόμοια, ἡ πλέον σύγχρονος τάσις αὐτῆς κατευθύνεται πρὸς τὴν ὅσον τὸ δυνατόν ἐπισταμένην καὶ ὑπὸ ὄλλας τὰς δυνατάς ἀπόψεις σπουδῆν ἐκάστου ἐπὶ μέ-

ρους ἀτόμου, τῶν προσωπικῶν αὐτοῦ ἱκανοτήτων, χαρακτηριστικῶν, ἰδιορρυθμιῶν, δεξιοτήτων, ἰδιαίτερον μορφῶν συμπεριφορᾶς καὶ ἀντιδράσεων, ἐσωτερικῶν προβλημάτων, σπουδῆ ἢ ὁποῖα θεβαίως συντελεῖται δι' ἀντικειμενικῶν ἐπιστημονικῶν μέσων, τὰ ὁποῖα ἐκάστοτε ἐφευρίσκει καὶ θέτει εἰς τὴν διάθεσιν τοῦ ὁ ἐπιστήμων ἐρευνητῆς. Μὲ τὸν τρόπον αὐτὸν καὶ γνῶσις τοῦ ἀντικειμένου τῆς ψυχολογίας ἀκριβεστέρα καὶ πληρεστέρα δύναται νὰ ἐπιτευχθῆ, ἀλλὰ καὶ ὁ ὑποτιθέμενος κίνδυνος ἀποτυχίας, ὅσον ἀφορᾶ εἰς τὴν ἀναγωγὴν εἰς γενικεύσεις, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖ τὴν δικαίωσιν ἐκάστης ἐπιστήμης, κατ' οὐδένα λόγον ὑφίσταται. Ἀντιθέτως μάλιστα διὰ τῆς μελέτης πολλῶν ἐπὶ μέρους περιπτώσεων, διὰ τῆς διαπιστώσεως λόγου χάριν τοῦ τρόπου, εἴδους, ἐντάσεως κ.λ.π. ἀντιδράσεως ἐνὸς ἀριθμοῦ ἀτόμων ἐναντι τοῦ ὅ ἐρεθισμοῦ - ὁ ὅρος ἐρεθισμὸς νοεῖται ἐνταῦθα καὶ ὑπὸ τὴν εἰδικὴν, ἀλλὰ καὶ ὑπὸ μίαν ὄλλως γενικὴν σημασίαν - δυνάμεθα κατὰ ἑαυμάσιον τρόπον καὶ διὰ τῆς χρήσεως ἐπιστημονικῶν μεθόδων νὰ ἀναχθῶμεν εἰς γενικοὺς νόμους μὲ ὀλιγώτερον ἢ περισσότερον καθολικὸν κύρος αὐτῶν. (1) Ἐκτὸς ὅμως τῆς κα-

1. Ἴδε καὶ: Σύγχρονος ἐπιστημονικῆς ἔρευνα καὶ μέθοδοι εἰς Ψυχολογίαν καὶ Παιδαγωγικὴν — Κ. Πασσάκου — Περιοδικὸν Παιδαγωγικὴ καὶ Ψυχολογικὴ Ἐπιθεώρησις, τεύχη 1 καὶ 3 τοῦ ἔτους 1963.

θαράς επιστημονικής αξίας εις τὴν ψυχολογίαν, ἢ ἔννοια τῆς ἀτομικότητος ἀπέβη ἐπίσης ἐξαιρετικῶς χρήσιμος εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν ἐπιστήμην καὶ μάλιστα τὴν παιδαγωγικὴν πράξιν. Κατόπιν ἀπὸ μακρὰς σχετικὰς συζητήσεις ἐγένετο πλέον εὐρέως παραδεκτὸν εἰς τὴν ἐποχὴν μας, ὅτι ἡ παιδαγωγικὴ ἐνέργεια ἀποβλέπει μᾶλλον εἰς τὸ νὰ προσαρμόσῃ ἑαυτὴν πρὸς τὴν ψυχοσωματικὴν πραγματικότητα τοῦ τροφίμου, ἐκάστου τροφίμου καὶ ὄχι τὸ ἀντίθετον. Διὰ νὰ ἐπιτευχθῇ ὁμῶς τοῦτο ἀπαιτεῖται ἢ κατὰ τὸ δυνατόν πληρεστέρα ψυχολογικὴ σπουδὴ καὶ γνῶσις ἐκάστου μαθητοῦ. Τοῦτο ἀποτελεῖ μίαν ἀπὸ τὰς θεμελιώδεις προϋποθέσεις ἐπιτυχίας τῆς λειτουργίας τῆς ἀγωγῆς ἐντὸς τῆς σχολικῆς τάξεως. Ἡ γνῶσις αὐτὴ ἐπιτυγχάνεται ἀφ' ἑνὸς μὲν διὰ τῆς ἀκριβοῦς καὶ ἀντικειμενικῆς παρατηρήσεως καὶ παρακολουθήσεως τῶν ἐκδηλώσεων τῆς διαγωγῆς, ἀφ' ἑτέρου δὲ μέσῳ ψυχομετρικῶν καὶ ψυχοδιαγνωστικῶν μεθόδων, τὰς ὁποίας θέτουν εἰς τὴν διάθεσιν τοῦ παιδαγωγοῦ αἱ ἐπιστήμαι τῆς Ψυχολογίας καὶ τῆς Παιδαγωγικῆς σήμερον. Εἰς τὴν ὅλην βεβαίως μελέτην τὸ παιδί ἀντικρύζεται ὡς ἓν ὄν ἐν συνεχείᾳ ἐξελίξει, καλύτερον θὰ ἠδυνάμεθα νὰ εἴπωμεν, ὡς ἓν ἀγωνιζόμενον ἄτομον πρὸς ὑπερνίκησιν πολλῶν καὶ ποικίλων ἐμποδίων, τὰ ὁποία συναντᾷ συνεχῶς εἰς τὴν πορείαν τῆς ἀναπτύξεώς του. Ὁ σκοπὸς ὅλης αὐτῆς τῆς ἐργασίας εἶναι ἡ παροχὴ ἀποτελεσματικῆς βοηθείας ἐκ μέρους τοῦ παιδαγωγοῦ, ὥστε τὰ ἐμπόδια νὰ ὑπερνικῶνται καὶ ἡ ὁμαλὴ ἀνάπτυξις τῆς προσωπικότητος νὰ ἐπιτυγχάνεται διὰ τῆς ἀναπτύξεως εἰς τὸν κατὰ δυνατόν ἀνώτατον βαθμὸν ὅλων τῶν ὑπαρχόντων δυνατοτήτων καὶ ἱκανοτήτων εἰς τὸν μαθητὴν. (2) Πρὸς τὸν σκοπὸν αὐτὸν συγκλίθουσιν ὅλαι αἱ ἐπὶ μέρους προσπάθειαι τοῦ παιδαγωγοῦ τῆς τάξεως ὡς ἡ διδακτικὴ, ἡ μορφωτικὴ, ἡ καθοδηγητικὴ, ἡ διαπλαστικὴ τοῦ χαρακτῆρος. Τοιοῦτρόπως ἡ ἐργασία τοῦ παιδαγωγοῦ γίνεται περισσότερο ἐπιστημονικὴ, περισσότερο γνήσια καὶ φωτισμένη, διὰ τῆς χρήσεως καὶ ἐφαρμογῆς ἐπιστημονικῶν δεδομένων καὶ πορισμάτων. Ἐν μέσον, τὸ ὁποῖον πλέον ἀπεδείχθη ἐξαιρετικῶς χρήσιμον εἰς τὸ ἐν λόγω παιδαγωγικὸν ἔργον εἶναι τὸ γνωστὸν δελτίον ἀτομικότητος τοῦ μαθητοῦ, τὸ ὁποῖον περιλαμβάνει τὴν περιγραφὴν τῆς ἀτομικότητος καὶ παρέχει τὴν κατὰ

τὸ δυνατόν πληρεστέραν αὐτοῦ εἰκόνα. (3). Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον ἡ κατανόησις ἰδιαιτέρως ἐκάστου μαθητοῦ ἐπιτυγχάνεται καὶ ἡ ἐπὶ τῆ θάσει ταύτης ἀνάλογος βοήθεια παρέχεται ὑπὸ τοῦ παιδαγωγοῦ. Ἡ ἀνάγκη τῆς ἐπὶ τῆ θάσει τῶν ἀνωτέρω ἐκτεθέντων διεξαγωγῆς τῆς παιδαγωγικῆς ἐργασίας, εἶχε καταστή φανερά εἰς ἡμᾶς ἀπὸ τὰς πρώτας ἀκόμη ἐπαφὰς μᾶς μὲ τὴν σχολικὴν τάξιν, ὅταν τὸ πρῶτον ἀνελάβομεν τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς καὶ κατεβάλετο προσπάθεια ὥστε ἐπ' αὐτῆς τῆς πορείας νὰ συντελήται ἡ παιδαγωγικὴ πράξις, κατὰ τὰ πρώτα μὲν ἔτη τῆς ἐν τῷ σχολεῖῳ ὑπηρεσίας μας διὰ πρακτικωτέρων ἐμπειρικῶν μέσων, ἀργότερον δὲ καὶ μέχρι τοῦδε διὰ μέσων περισσότερο συστηματικῶν καὶ ἐπιστημονικῶν. Τὰ ἐκάστοτε ἀποτελέσματα ἦσαν οἱ μάρτυρες περὶ τῆς ἀξίας τῆς ἀναφερομένης μεθόδου ἐργασίας.

Ἡ παροῦσα ἔκθεσις εἶναι ἐν δεῖγμα τοιαύτης ἐργασίας καὶ ἀποτελεῖ συνοπτικὴν περιγραφὴν μιᾶς προσπάθειας ψυχολογικῆς καὶ παιδαγωγικῆς παρακολουθήσεως τῶν μαθητῶν μιᾶς τάξεως, ἡ ὁποία καὶ δὲν δύναται νὰ θεωρηθῇ πλήρως εἰς τὰ πλαίσια ἐνὸς μόνου σχολικοῦ ἔτους - τοῦ παρελθόντος 1963 - 64 — καὶ ἐξ αἰτίας διαφόρων ἄλλων λόγων. (4)

1. Γενικὴ εἰκὼν τῆς τάξεως.

3. Τὰ ἐκ τῶν πλέον ἀξιολόγων, τὰ ὁποῖα ὑπάρχουν εἰς τὴν πατρίδα μας δελτία ἀτομικότητος μαθητοῦ—καθ' ἕσπον εἴμεθα εἰς θέσιν νὰ γνωρίζωμεν—εἶναι τὰ ἑξῆς: 1. Δελτίον ἀτομικότητος-Προτύπου Κέντρου Ἑπαγγελματικοῦ Προσανατολισμοῦ Ἀθῆναι 1958 2. Δελτίον ἀτομικότητος Κ. Χάτη, Διεθνεῖ τοῦ Παιδαγωγικῆς Ἀθῆναι 1960. 3. Τὸ ἱστορικὸν τοῦ μαθητοῦ μου.—Α Ἀσπιώτη, Ψυχιάτρου. Ἀθῆναι 1957, ἀναφέρομεν τέλος καὶ τὸ ἀνέκδοτον «Ψυχογραφικὸν Δελτίον Μαθητοῦ ὑπὸ Ἐ. Ἐμμανουηλίδου καὶ Κ. Πασσάκου, διδασκάλου, τὸ ὁποῖον καὶ μὲ σχετικὴν ἐπιτυχίαν ἐφηρμήσθη προσφάτως εἰς ἄνω τῶν 400 μαθητῶν, 10 περίπου διαφορετικῶν τάξεων εἰς τὸ πρότυπον Δημοτικὸν Σχολεῖον Δράμας,

4. Ὡς κυριώτεροι δύνανται νὰ ἀναφερθοῦν ἐνταῦθα οἱ ἑξῆς: 1) Ὁ σχετικῶς μέγας ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν τῆς τάξεως. 3) Ἐλλειψίς σταθερᾶς διχθέσεως εἰς ὅλους τοὺς γονεῖς πρὸς συνεχεῖ καὶ στενὴν συνεργασίαν μετὰ τοῦ διδασκάλου. 3) Ἡ μακρὰ καὶ ἐπίπονος ἀπασχόλησις τοῦ διδασκάλου μὲ τὸ καθαρῶς διδακτικὸν ἔργον, λόγω τῆς μενάλης ἐξ ἀρχῆς σχετικῆς ὑστερήσεως τῶν μαθητῶν.

2. Ἴδε καί: Α. Παπκωνσταντίνου: Ἡ κατανόησις καὶ βοήθεια τοῦ μαθητοῦ. Ἀθῆναι 1963.

Πρόκειται διὰ τὸ ἐν ἑκ τῶν δύο τμημάτων τῆς Β' τάξεως Δημοτικοῦ Σχολείου. Τὸ ἐν λόγῳ σχολεῖον ἔχει μεγάλον ἀριθμὸν μαθητῶν καὶ εὐρίσκεται εἰς μίαν ἐκ τῶν ἀκραίων ἐργατικῶν συνοικιῶν τῶν Ἀθηνῶν, τῆς ὁποίας οἱ κάτοικοι κατὰ τὸ πλεῖστον προέρχονται ἀπὸ οἰκογενείας, αἱ ὁποῖαι κατὰ τὰ τελευταῖα ἔτη μετώκησαν ἐνταῦθα, προερχόμενοι ἐκ χωρίων διαφόρων ἐπαρχιῶν τῆς χώρας. Τὸ διδασκῆριον τοῦ σχολείου δύναται νὰ θεωρηθῆ ἱκανοποιητικόν. Προαύλιος χώρος διὰ τὰ διαλείμματα τῶν μαθητῶν ἀνεπαρκής. Αἱ τάξεις ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον πληθωρικαί. Διδακτικὸν προσοπικόν λαμβανόμενον ὑπ' ὄψιν τοῦ ἀριθμοῦ τῶν μαθητῶν — ἔλλειπές. Ἡ τάξις περιλαμβάνει 25 ἄρρενας καὶ 27 θήλειαι, ἦτοι ἐν συνόλῳ 52 μαθητάς. Ἐκ τούτων τὸ πλεῖστον — πλὴν τεσσάρων — ἐφοίτησαν εἰς τὸ αὐτὸ σχολεῖον καὶ κατὰ τὸ προηγούμενον σχολικὸν ἔτος εἰς τὴν Α' τάξιν. Ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὴν ἡλικίαν τῶν μαθητῶν, οἱ 39 ἐξ αὐτῶν ἔχουν τὴν κανονικὴν ἡλικίαν τῆς τάξεως, ἑπτὰ ἕως ὀκτῶ ἐτῶν, ἑκ δὲ τῶν ὑπολοίπων οἱ 10 εἶναι ἐννέα ἐτῶν, 1 δέκα ἐτῶν καὶ 2 ἑνδεκά ἐτῶν. Προφανές τυγχάνει ὅτι οἱ ἔχοντες ἡλικίαν μεγαλυτέραν τῆς κανονικῆς εἶναι διετείς ἢ καὶ ἀκόμη δὲν ἐνεγράφησαν ἐγκαίρως εἰς τὸ σχολεῖον παρὰ τῶν γονέων τῶν. Τὸ γενικὸν μορφωτικὸν ἐπίπεδον τῶν μαθητῶν, ὡς συνόλου, παρουσιάζεται ἀρχικῶς σημαντικῶς χαμηλόν, πάντως μὴ ἀνταποκρινόμενον εἰς ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον θὰ πρέπει νὰ εὐρίσκωνται αὐτοί, ἀναλογουῖν πρὸς τὴν σχολικὴν τῶν βαθμίδα. Ἡ παρουσία τοῦ νέου διδασκάλου εἰς τὴν τάξιν — κατὰ τὸ παρελθόν ἔτος εἶχον διδασκάλισσαν — κατόπιν ὀρισμένων δισταγμῶν καὶ ἀρχικῶν ἀντιδράσεων ἢ ἀμφιταλαντεύσεων γίνεται μετ' ὀλίγον χρόνον θετικῶς καὶ πλήρως ἀποδεκτῆ.

2. Πηγὰὶ πληροφοριῶν. Ὡς τοιαῦται ἐχρησιμοποιήθησαν:

α') Ἡ συστηματικὴ ψυχολογικὴ παρακολούθησις τῆς ὅλης διαγωγῆς τῶν μαθητῶν διὰ τῆς τηρήσεως ἡμερολογίου παρατηρήσεων, ἢ μελέτη ἐκφραστικῶν ἐργασιῶν αὐτῶν (5) καὶ ἡ μετ' αὐτῶν

5. Διὰ τὴν στάσιν, λόγου χάριν, τοῦ μαθητοῦ ἐναντι τῶν ἄλλων μελῶν τῆς οἰκογενείας του καὶ τὴν θέσιν του ἐντὸς αὐτῆς ἐρησιμοποιήθη τὸ ἰχνογράφημα τοῦ παιδιοῦ ἰδιαιτέρως ἀποκαλυπτικόν ἐν προκειμένῳ — καὶ ἐπίσης καὶ εἰδικὴ γραπτὴ ἐκθεσις ὑπὸ τὸν τίτλον «ἡ οἰκογένειά μου», δοθεισῶν ὑπὸ τοῦ διδασκάλου ὀρισμένων καταλλήλων ἐπὶ τούτου νύξεων.

ἀτομικὴ συνέντευξις.

β') Τὰ τέσσερς πνευματικῆς ὀριμότητος Α' βαθμίδος τοῦ Προτύπου κέντρου ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ

γ') Ἡ συνέντευξις με ἀμφοτέρους τοὺς γονεῖς ἐπὶ τῆ θάσει εἰδικοῦ ἐρωτηματολογίου καὶ ἐπὶ εἰδικῶν ἐπίσης περιπτώσεων καὶ ἀναγκῶν.

δ') Ὁ διευθυντῆς τοῦ σχολείου καὶ ἡ διδασκάλισσα τῆς τάξεως κατὰ τὸ προηγούμενον ἔτος.

ε') Ἡ ὑπηρεσία ἰατρικῆς διαγνώσεως τοῦ Κέντρου Μαθητικῆς Ἀντιλήψεως Ἀθηνῶν.

στ') Τὸ ἰατροπαιδαγωγικὸν κέντρον τοῦ Βασιλικοῦ Ἐθνικοῦ Ἰδρύματος διὰ μίαν περίπτωσιν.

3. Ἱστορικὸν τοῦ μαθητοῦ. Ἠρευνήθη τὸ παρελθόν ἐκάστου μαθητοῦ ἀπὸ τῆς γεννήσεώς του, εἰς τὴν θρεφικὴν, νηπιακὴν προσχολικὴν καὶ τὴν μέχρι τοῦδε σχολικὴν ἡλικίαν καὶ συνετάχθη βιογραφικὸν σημείωμα δι' ἕνα ἑκαστόν. Κύρια στοιχεῖα τὰ ὁποῖα περιλαμβάνει τούτο εἶναι τὰ ἑξῆς: Ἐὰν ἡ κύησις ὑπῆρξεν ὀμαλὴ καὶ ὁ τοκετὸς φυσιολογικός. Ἐὰν τὸ τέκνον ἦτο ἀρχικῶς καὶ ἀργότερον ἐπιθυμητὸν παρὰ τῶν γονέων. Ἐὰν παρουσίασεν κατὰ τὴν θρεφικὴν καὶ νηπιακὴν ἡλικίαν σοβαρὸν πρόβλημα ἀναπτύξεως. Ἐὰν ἐπέρασεν σοβαρὰν ἀσθένειαν κατὰ τὸ παρελθόν. Ἐὰν ἐξαιρετικῶς σοβαρὸν γεγονὸς, ὡς θάνατος μέλους τῆς οἰκογενείας κλπ., ἔλαθεν χώραν εἰς τὴν οἰκογένειαν ἀπὸ τῆς γεννήσεώς του καὶ ἐντεῦθεν. Ἐὰν ἡ οἰκογένεια ὑπέστη μετακινήσεις εἰς διαφόρους τόπους. Ἐὰν ἐφοίτησεν εἰς νηπιαγωγεῖον. Ποίας μορφῆς ὑπῆρξαν καὶ εἶναι σήμερον αἱ σχέσεις του μετὰ τῶν ἄλλων ἀδελφῶν του. Σαφεῖς πληροφορίες ἢ ἐνδείξεις περὶ τῶν ἐν γένει ἀμοιβαίων σχέσεων τῶν μελῶν τῆς οἰκογενείας του.

4. Σωματικὴ ὑγεία μαθητῶν. Ἐλαβον χώραν σωματομετρήσεις ἀπάντων τῶν μαθητῶν καὶ γενικὴ ἰατρικὴ ἐξέτασις — παθολογικὴ, ἀκτινολογικὴ, ὀτορινολαρυγγολογικὴ, ὀφθαλμολογικὴ — 26 μαθηταὶ καὶ μαθήτριαι, ἦτοι τὸ ἡμισυ τοῦ συνόλου, εὐρέθη με σωματικὴν ἀνάπτυξιν «μετρίαν» ἢ «πενιχρὰν» καὶ πάντων ὑπολειπομένων τοῦ κανονικοῦ. Ἀσθένειαι γενικῶς δὲν παρατηρήθησαν πλὴν μιᾶς περιπτώσεως καρδιοπαθείας καὶ μερικαὶ περιπτώσεις ὑπερτροφίας ἀμυγδαλῶν. Σχετικῶς με τὰς αἰσθήσεις, εὐρέθη μία περίπτωσις ἀνωμαλίας ὀράσεως καὶ τέσσαρες περιπτώσεις ἀνωμαλίας εἰς τὴν ἀκοὴν (βαρηκοῖα κυρίως λόγω ρινικῶν ἐκθλαστήσεων). Ὑπὸ τὸ φῶς τῶν ἀνωτέρω ἰατρικῶν ἐξετάσεων ἐκλήθησαν οἱ γονεῖς πρὸς τοὺς ὑποί-

ους και έγινοντο αϊ ανάλογοι συστάσεις χάριν τής υγείας τών τέκνων των.

5. Οίκογενειακόν περιβάλλον μαθητοῦ και αϊ σχέσεις του ἐναὐτῷ. Ἐκ τής διά διαφόρων μέσων, ὡς ἀναγράφονται ἀνωτέρω, σχετικῆς μελέτης προέκυψαν ὅτι: α') Κοινωνικοοικονομική κατάστασις οίκογενείας. Τὸ σύνολον τών μαθητῶν ἀνήκει εἰς οίκογενείας λαϊκάς, μέ γονεῖς ἀπλοῦς ἐργάτας, ἐπὶ τὸ πλεῖστον ἀνειδικεῦτους και ἀνεπαρκές γενικῶς εἰσόδημα. β')

Μορφωτικόν ἐπίπεδον γονέων. Ἡ μορφωτική ἀτμόσφαιρα, εἰς συντριπτικῶς μέγα ποσοστόν, ἐλλείπει ἀπὸ τὰς οίκογενείας τών μαθητῶν. Τοῦτο συμβαίνει διότι, ὡς πρὸς τὴν «γενικὴν ἐκπαίδευσιν» — πλην ἑνὸς πατρὸς ἀποφοίτου γυμνασίου και τριῶν ἐτέρων, οἱ ὅποιοι ἐφοίτησαν εἰς μερικὰς τάξεις τοῦ γυμνασίου, — οἱ ὑπόλοιποι παρουσιάζουν τὴν κατωτέρω ἐπὶ τῆ θάσει τοῦ παρατιθεμένου πίνακος εἰκόνα:

| Γονεῖς | Ἀπόφοιτοι Δημοτικῷ | Διακόψαντες εἰς τάξιν δημοτ. | ἀναλφάβητοι | Σύνολον |
|---------|--------------------|------------------------------|-------------|---------|
| Πατέρες | 22 | 13 | 13 | 48 |
| Μητέρες | 11 | 16 | 25 | 52 |
| Σύνολον | 33 | 29 | 38 | 100 |

Κατὰ ταῦτα τὸ 50% τών μητέρων εἶναι ἀναλφάβητοι. Περίπου 70% τοῦ συνόλου τών γονέων (πατέρων και μητέρων) παρουσιάζονται ἀναλφάβητοι ἢ διακόψαντες εἰς κάποιαν τάξιν τοῦ Δημοτικῷ σχολείου.

γ') Συναισθηματικὴ ἀτμόσφαιρα οίκογενείας. Εἶναι θέβαιον ὅτι ἐν ἐλάχιστον ποσοστόν μαθητῶν ζῆ ἐντὸς ἑνὸς ἀρμονικῷ οίκογενειακῷ περιβάλλοντος. Εἶναι ἐπίσης θέβαιον ὅτι σημαντικὸς ἀριθμὸς μαθητῶν εὑρίσκεται εἰς οίκογενειακόν περιβάλλον μέ δυσαρμονίαν σχέσεων μεταξὺ τών μελῶν εἰς μικρότερον ἢ μεγαλύτερον βαθμὸν και γενικῶς ἀτμόσφαιραν ψυχολογικῶς νοσηράν. Διὰ μίαν σχετικῶς μικράν ὁμάδα μαθητῶν δὲν κατέστη δυνατόν νὰ μορφωθῆ ἀκριβῆς γνώμη περὶ τοῦ εἶδους τών σχέσεων τών μελῶν ἐντὸς τής οίκογενειακῆς ἐστίας.

Ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὸ μέγεθος τής οίκογενείας, οἱ 28 μαθηταὶ ἀνήκουν εἰς οίκογενείας μέ τρία ἕως ἑπτὰ τέκνα ἐνῶ οἱ ὑπόλοιποι εἰς τοιαύτας μέ τέκνα ὀλιγώτερα τών τριῶν.

6. Κοινωνικὰ δεδομένα. Κατεβλήθη προσπάθεια ὡστε ἡ τάξις νὰ παρουσιάζη μορφήν οίκογενείας, τών μαθητῶν ὡς μελῶν αὐτῆς συγκεντρουμένων περὶ τοῦ προσώπου τοῦ διδασκάλου. Οὕτω ἐνωρὶς ἀπὸ τής ἐνάρξεως τοῦ σχολικῷ ἔτους δὲν ὑπῆρχον πλέον περιπτώσεις δυσπροσαρμογῆς. Γενικῶς ἐλλείπον αϊ ἀντιθέσεις μεταξὺ τών μελῶν τής τάξεως. Ἐνίοτε ἡ ἀρμονία αὐτῆ διαταράσσεται ὑπὸ ἐλαχίστων, κυρίως ἀρρένων, χαρακτηριζομένων ὑπὸ ἐπιθετικῶν διαθέσεων ἐναντι τών συμμαθητῶν. Παρουσιάσθησαν ἐπίσης μερικαὶ περιπτώσεις οὐχὶ πλήρως παραδεκτῶν μαθητῶν ὑπὸ τής τάξεως λόγω εἴτε μεγάλης ὑστερήσεως αὐτῶν εἰς σχολικὴν ἐργασίαν, εἴτε λόγω ἀπαραδέκτων μορφῶν διαγωγῆς. Ἡ ὅλη σχετικὴ μελέτη ἐγένετο ἐπὶ τῆ θάσει παρατηρήσεων δὲν κατέστη δὲ δυνατόν, διὰ διαφόρους λόγους, νὰ λάβη χώραν σχετικὴ κοινωνιομετρικὴ ἔρευνα και σύνταξις κοινωνιογράμματος τής τάξεως, ὅπως εἶχεν ἀρχικῶς προγραμματισθῆ.

(Συνέχεια εἰς τὸ ἐπόμενο τεῦχος)



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΙΣ

ΕΤΟΣ Β' — ΤΕΥΧΟΣ 10 — ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ — ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 1964

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΥΠΟ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ

Υπό Γ. Κ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ

Πρόκειται για ένα πρόβλημα κοινό, θὰ ἔλεγε κανείς, πὸν τόσο ἔχουμε ἐξοικειωθῆ μαζί του, ὥστε τὶς πὸν πολλές φορές τὸ θεωροῦμε σὰν κάτι φυσικό. Ἐλάχιστα μᾶς ἐντυπωσιάζει, ἔστω κι ἂν τὸ παρατηροῦμε σὲ μαθητὰς τῶν ἀνωτέρων τάξεων τοῦ δημοτικοῦ ἢ ἀκόμη καὶ σὲ μαθητὰς τοῦ γυμνασίου. Τὶς πὸν πολλές φορές δὲν ἐνδιαφερόμαστε γιὰ τὴν προέλευσή του ἢ δίνουμε μιὰ πρόχειρη ἐρμηνεία, στὰ μέτρα μας ὁ καθένας, ρίχνοντας τὸ βάρος τῆς εὐθύνης — ποῦ ἄλλοῦ; — στὴν οἰκογένεια, στὶς κακὲς συνθῆκες λειτουργίας τοῦ σχολείου, ἢ ἀκόμη στοὺς συναδέλφους, πὸν πρὶν ἀπὸ μᾶς δὲν φρόντισαν νὰ μάθουν στὸ παιδί νὰ διαβάζη σωστὰ ἢ νὰ γράφει. Προσεκτικὴ ὁμως ἐξέταση τοῦ φαινομένου μᾶς ὀδηγεῖ στὸν τομέα τῶν διαταραχῶν τοῦ γραπτοῦ λόγου. Πρόθεσή μας δὲν εἶναι νὰ ἀσχοληθοῦμε ἐδῶ μὲ ὅλες τὶς διαταραχὲς τοῦ γραπτοῦ λόγου. Μιὰ τέτοια ἀνάλυση, παρὰ τὴ χρησιμότητά της, βρίσκεται ἔξω ἀπὸ τὸ σκοπὸ πὸν θέσαμε. Θὰ περιορισθοῦμε στὴν ἐξέταση μιᾶς ὁμάδος διαταραχῶν, γνωστῶν στὴν ψυχολογία καὶ τὴν ψυχιατρικὴ μὲ τὸ ὄνομα ἐξελικτικὲς δυσλεξίες. Ἀντίθετα πρὸς τὶς λοιπὲς διαταραχὲς τοῦ λόγου, τὸ πεδίο τῆς ἐξελικτικῆς δυσλεξίας εἶναι ἀρκετὰ περιορισμένο. Περιλαμβάνει τὶς δυσκολίες πὸν παρουσιάζονται κατὰ τὴν ἐκμάθηση τῆς ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς, σὲ μαθητὰς μὲ ὁμαλὴ πνευματικὴ ἀνάπτυξη. Εἶναι κάλλιστα δυνατόν οἱ μαθηταὶ αὐτοὶ νὰ διακρίνονται σὲ ἄλλους τομεῖς δραστηριότητος ἢ ἀκόμη νὰ μὴ παρουσιάζουν διαταραχὲς

στήν εξέλιξη τοῦ προφορικοῦ λόγου. Ἀπὸ τὸν τομέα τῶν δυσλεξιῶν αὐτῶν πρέπει ἐπίσης νὰ ἀποκλεισθοῦν οἱ καθυστερήσεις ποὺ ὀφείλονται σὲ ἄτακτη σχολικὴ φοίτηση, σὲ ἔλλειψη μεθόδου διδασκαλίας ἢ σὲ μειονεκτήματα τῆς μεθόδου αὐτῆς, πράγματα δηλ. ποὺ κανονικὰ ἐπιδροῦν στὸ σύνολο σχεδὸν τῆς τάξεως καὶ ὄχι σὲ μερικούς μόνο μαθητὰς. Τέλος πρέπει νὰ ἀποκλεισθοῦν οἱ διαταραχὲς ποὺ ὀφείλονται σὲ ἐλαττωματικὴ λειτουργία τῶν αἰσθητηρίων ὀργάνων τῆς ὁράσεως καὶ τῆς ἀκοῆς ἢ σὲ ἀνατομικὴ βλάβη τοῦ νευρικοῦ ἰστοῦ.

Ὁ ὅρος «ἐξελικτικὴ» σημαίνει ὅτι μὲ τὸ πέρασμα τοῦ χρόνου ἡ δυσλεξία ἐξελίσσεται πρὸς τὸ καλύτερο, καὶ εἶναι δυνατόν νὰ ἐξαφανισθῇ ὀλιγῶς ἢ μερικῶς. Ἡ ἐξελικτικὴ δυσλεξία δὲν εἶναι ἐπομένως μόνιμη διαταραχὴ τοῦ λόγου. Δὲν καταδικάζει τὸν μαθητὴ γιὰ ὅλη του τὴ ζωὴ. Προκαλεῖ ὅμως μιὰ καθυστέρηση, λίγων ἢ πολλῶν ἐτῶν, στήν ἐκμάθηση τῆς ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς. Καὶ ἐδῶ ἀκριβῶς βρίσκεται ἡ οὐσία τοῦ προβλήματος. Πῶς συμβαίνει, μαθηταὶ μὲ ὁμαλὴ κατὰ τὰ ἄλλα ἀνάπτυξη, νὰ παρουσιάζουν τὶς δυσκολίες αὐτές; Τί φταίει καὶ πῶς διορθώνεται; Εἶναι ἀλήθεια, πῶς ὅταν τὰ παιδιά ἀρχίζουν νὰ μαθαίνουν ἀνάγνωση καὶ γραφὴ, ὅλα συναντοῦν μεγάλες ἢ μικρὲς δυσκολίες. Σιγὰ — σιγὰ ὅμως, τὰ περισσότερα παιδιά τὶς ξεπερνοῦν. Ἀντίθετα, στοὺς δυσλεξικούς οἱ δυσκολίες παραμένουν γιὰ μερικὰ ἀκόμη χρόνια. Τί συμβαίνει;

ΑΙΤΙΑ — ΜΟΡΦΕΣ

Παρασταθήκαμε στήν τελευταία δεκαπενταετία μάρτυρες μιᾶς καταπληκτικῆς προόδου τῆς φυσιολογίας τοῦ νευρικοῦ συστήματος. Τελειοποιημένα ὄργανα ἄνοιξαν ἰσὸ δρόμο σὲ νέες τεχνικές, ποὺ ὄχι μόνο ἀνέτρεψαν παλιὲς δοξασίες ἀλλὰ καὶ δημιουργήσαν τὴν ἀμφιβολία κατὰ πόσο οἱ σημερινές μας γνώσεις γιὰ τὴ λειτουργία τοῦ νευρικοῦ συστήματος θὰ εἶναι ἔγκυρες μετὰ μιὰ δεκαετία. Καὶ φυσικὰ θὰ περιμενε κανεὶς, ὕστερα ἀπὸ μιὰ τέτοια πρόοδο, τὴν πλήρη ἀνάλυση τῶν νευροφυσιολογικῶν μηχανισμῶν τῆς δυσλεξίας. Ὅμως κάτι τέτοιο δὲν συμβαίνει. Ἡ νευροφυσιολογία, παρὰ τὰ ἄλματά της, ἀδυνατεῖ νὰ ἐρμηνεύσῃ πλήρως τοὺς μηχανισμοὺς αὐτούς. Καταφεύγουμε λοιπὸν κατ' ἀνάγκην στὶς μορφές μὲ τὶς ὁποῖες ἐκδηλώνεται ἡ δυσλεξία καὶ μὲ τὴ μέχρι σήμερα ἐμπειρία προσπαθοῦμε νὰ τὴν ἐρμηνεύσουμε καὶ νὰ χαράξουμε μιὰ μέθοδο θεραπείας τῶν δυσλεξικῶν. Πράγματι, ἡ συστηματικὴ παρατήρηση καὶ ἡ ἐμπειρία ποὺ ἀποκτήθηκε ἀπὸ τὴν ὀρθολογιστικὴ ἀντιμετώπιση τοῦ φαινομένου, μᾶς ὀδηγοῦν σὲ σοβαρὰ συμπεράσματα καὶ σὲ ἀποτελεσματικὲς μεθόδους θεραπείας τῶν δυσλεξικῶν.

Σήμερα εἶναι γνωστὸ ὅτι ἡ δυσλεξία εἶναι διαταραχὴ φυσιολογικῆς προελεύσεως καὶ ἐδρεῖται στὸν ἐγκέφαλο. Στὸ ἐγκεφαλικὸ ἐπίπεδο καὶ εἰδικώτερα στὸν ἐγκεφαλικὸ φλοιὸ τὰ διάφορα ἐρεθίσματα ἀναλύονται καὶ κατατάσσονται σὲ ἀνάλογα αἰσθήματα. Ὁ ἐγκεφαλικὸς φλοιὸς τῶν δυσλεξικῶν ἔχει μειωμένη τὴν ἰκανότητα αὐτῆ τῆς ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων. Ἐπὶ πλέον, λειτουργοῦν κατὰ τρόπον ἐλλιπῆ τὰ κυκλώματα ποὺ ἐξασφαλίζουν τοὺς ὀπτικο — ἀκουστικο — κινητικούς συνδυασ-

σμούς. Μὲ δυὸ λόγια, ὁ κεντρικὸς ἔλεγχος δὲν λειτουργεῖ ὀμαλά. Ἡ ὀμαλὴ λειτουργία τοῦ κεντρικοῦ ἐλέγχου προϋποθέτει ὀμαλὴ ἐπικράτηση τοῦ ἑνὸς ἡμισφαιρίου. Στὰ περισσότερα ἄτομα ἐπικρατεῖ τὸ ἀριστερὸ ἡμισφαίριο, σ' αὐτὸ δέ, ὅπως εἶναι γνωστὸ, βρίσκεται καὶ τὸ γλωσσικὸ κέντρο. Ἡ ἐπικράτηση τοῦ ἑνὸς ἡμισφαιρίου δὲν γίνεται ἀπὸ τὴ μιὰ στιγμή στὴν ἄλλη, ἀλλὰ προοδευτικὰ καὶ μὲ διαφορετικὸ κατὰ τὰ ἄτομα ρυθμὸ. Σὲ μερικὰ ἄτομα, ἡ ἐπικράτηση τοῦ ἑνὸς ἡμισφαιρίου συναντᾷ πολλὰ ἐμπόδια καὶ γίνεται μὲ πολὺ ἀργὸ ρυθμὸ. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ προκαλεῖ διαταραχὰς στὸν κεντρικὸ ἔλεγχον, στὸν ἔλεγχον δηλ. ποὺ ἀσκεῖ ὁ ἐγκεφαλικὸς φλοιὸς στὶς διάφορες λειτουργίες. Τὴν ἀποψη αὐτὴ ἔρχονται νὰ ἐπιβεβαιώσουν οἱ διάφορες στατιστικὲς μελέτες. Οἱ στατιστικὲς π.χ. ποὺ παρουσιάζει ὁ Β. Hallgren ἀποδεικνύουν ὅτι οἱ ἀριστερόχειρες πάσχουν σὲ μεγαλύτερο ποσοστὸ ἀπὸ δυσλεξία παρὰ οἱ δεξιόχειρες. Κατὰ τὶς μελέτες ἐξ ἄλλου τῶν I. Ajuviagueira — N. Granjon τὸ ποσοστὸ τῶν δυσλεξικῶν εἶναι μεγαλύτερο μεταξὺ τῶν ἀμφιδεξίων. Ἄς σημειωθῇ ὅτι τὰ ποσοστὰ αὐτὰ ἀναφέρονται σὲ περιπτώσεις ὅπου δὲν ἀσκήθηκε πειθαναγκασμὸς γιὰ τὴ διόρθωση τῆς ἀριστεροχειρίας. Ὅπου ἀσκεῖται τέτοιος πειθαναγκασμὸς, ἡ διαταραχὴ προχωρεῖ πολὺ περισσότερο ἀπὸ τὴν ἀπλὴ ἐξελικτικὴ δυσλεξία.

Κάθε ἄτομο, ποὺ παρουσιάζει τὶς δυσκολίες αὐτὲς τῆς ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς, ἔχει ἐλαττωματικὴ ὀπτικὴ ἢ ἀκουστικὴ ἀντίληψη, ἡ ὁποία ὅπως εἶδαμε συνίσταται στὴ δυσκολία ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων, καὶ ἡ ὁποία δὲν μπορεῖ νὰ νοηθῇ παρὰ μόνον σὲ συνάρτηση μὲ τὴν κινητικότητα. Εἶναι ἄλλωστε γνωστὴ ἀπὸ τὴν ψυχολογία ἢ ἀμοιβαία συνάρτηση τῶν δύο αὐτῶν λειτουργιῶν. Στὶς ἐκδηλώσεις τῆς δυσλεξίας παρατηροῦμε εὐκόλα τὴν ἀντίστοιχη ἀντιληπτικὴ ἀνεπάρκεια. Στὴν ἀκουστικὴ ἀντίληψη π.χ., ἐνῶ τὸ αἰσθητήριον ὄργανον δὲν παρουσιάζει ἀνατομικὴ ἢ λειτουργικὴ βλάβη, παρατηροῦμε ὀρισμένες ἀνωμαλίες, οἱ ὁποῖες ὀφείλονται ἀκριβῶς στὴν ἀδυναμία ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων καὶ οἱ ὁποῖες ἐκφράζονται μὲ διάφορα φαινόμενα ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀναφέρουμε τὰ ἑξῆς:

— Ὁ μαθητὴς συγχέει γράμματα ποὺ ἀκουστικῶς ὁμοιάζουν, ὅπως τὸ β καὶ τὸ φ, τὸ θ καὶ τὸ τ, τὸ μ καὶ τὸ ν, τὸ δ καὶ τὸ θ. Μποροῦμε νὰ παρατηρήσουμε τὸ φαινόμενο αὐτὸ σὲ μερικὰ γραπτὰ τῶν μαθητῶν, κυρίως δὲ στὴν ὀρθογραφία, ὅταν τοὺς ὑπαγορεύουμε ἕνα ἄγνωστο κείμενον.

— Ὅταν τὰ ἀκουστικὰ ἐρεθίσματα εἶναι πιὸ σύνθετα, εἶναι δυνατόν νὰ προκύψουν διαταραχὰς τόσο στὸ ρυθμὸ ὅσο καὶ στὸν ἀριθμὸ τῶν στοιχείων ποὺ συνθέτουν τὸ ἐρέθισμα.

— Συνηθισμένον εἶναι ἐπίσης τὸ φαινόμενο τῆς γενικεύσεως («νανὰ» ἢ «μαμὰ» ἀντὶ «μάνω»). Στὴ βάση τῆς μορφῆς αὐτῆς βρίσκονται τόσο οἱ δυσκολίες ἀναλύσεως τοῦ ἐρεθίσματος, ὅσο καὶ ἡ δυσχέρεια κατανόησεως τοῦ ρυθμοῦ.

— Σ' ὅλους σχεδὸν τοὺς δασκάλους εἶναι γνωστὸ τὸ φαινόμενο τῆς ἀντιστροφῆς. Πολλὰς φορές, δυσλεξικοὶ μαθηταὶ τοὺς ἔγραψαν ἀσφαλῶς «στραβῶνω» ἀντὶ τοῦ «σταυρώνω». Ἡ ἀντιστροφή αὐτὴ μπορεῖ νὰ εἶναι μόνον κινητικὴ. Γράφει δηλ. ὁ μαθητὴς «ἀργός» ἀντὶ «ἀγρός», διαβάσει ὅμως «ἀγρός». Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἡ ἀνάλυση τῶν στοιχείων ἔγινε κανονικὰ, δὲν ἔγινε ὅμως ἀντιληπτὴ ἡ σειρά τῆς

διαδοχῆς των. Μὲ ἄλλα λόγια, ὁ μαθητὴς δὲν συνέλαβε ὅλες τὶς σχέσεις ποὺ ὑπάρχουν μεταξὺ τῶν στοιχείων.

— Κατὰ τὴν γραφὴν ὁ μαθητὴς συχνὰ παραλείπει γράμματα ἢ συλλαβές.

— Μερικὲς φορές δὲν ξεχωρίζει καθόλου τὶς φράσεις ἢ τὶς διαχωρίζει ὄχι σωστά. Ἡ μειωμένη ἰκανότητα ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων τὸν ὀδηγεῖ στὸ νὰ ἀντιλαμβάνεται τὴν πρόταση σὰν ἓνα ἑνιαῖο καὶ ἀδιαίρετο σύνολο. Ὅπως εἶναι ἐπόμενο, τὸ κείμενο στὴν περίπτωση αὐτὴ γίνεται κατανοητὸ μόνον στὶς γενικὲς του γραμμές, ἢ κατανόησή του δηλ. παραμένει ἀτελής, μέχρι σημείου πολλὰς φορές νὰ μὲν ἄγνωστος ὁ ρόλος τῆς κάθε λέξεως καὶ φυσικὰ ἄγνωστος ὁ ρόλος τῶν μερῶν τοῦ λόγου.

Μία προσεκτικὴ παρατήρηση καὶ ἀνάλυση τῶν δυσχερειῶν ποὺ παρουσιάζονται στὴν ἀκουστικὴ ἀντίληψη, καὶ τῶν σφαλμάτων τοῦ γραπτοῦ λόγου ποὺ προκύπτουν ἀπὸ τὴν ἀνεπάρκεια αὐτῆς, ἀποκαλύπτουν ὅτι στοὺς δυσλεξικοὺς ὑπάρχουν διαταραχὲς τῆς ἀντιλήψεως τοῦ χρόνου. Ἡ διαπίστωση αὐτὴ, ὅσο παράξενη κι ἂν φαίνεται ἐκ πρώτης ὄψεως, καὶ ἀληθινὴ εἶναι καὶ πολὺ χρήσιμη γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῆς δυσλεξίας. Στὰ σφάλματα ρυθμοῦ, ἢ διαταραχὴ τῆς ἀντιλήψεως τοῦ χρόνου εἶναι φανερὴ. Καὶ στὶς ἄλλες ὅμως ἐκδηλώσεις τῆς δυσλεξίας εὐκόλα γίνεται ἀντιληπτὴ. Στὸ φαινόμενο π.χ. τῆς ἀντιστροφῆς, ὁ μαθητὴς δὲν ἔχει συλλάβει πλήρως τὶς ἔννοιες «πρὸς» καὶ «μετὰ» καὶ κατ' ἐπέκταση τὶς ἔννοιες «παρελθόν» καὶ «μέλλον». Εἶναι εὐκόλο νὰ τὸ καταλάβουμε αὐτό, ἂν σκεφθοῦμε ὅτι οἱ ἦχοι εἶναι ἀναπόσπαστοι ἀπὸ τὴν ἔννοια «χρόνος», μέσα στὸν ὁποῖο τοποθετοῦνται μὲ ὀρισμένη κάθε φορὰ χρονικὴ διαδοχὴ. Ἀνάλογα μὲ τὴ γλῶσσα, ἔχουμε μεγαλύτερη ἢ μικρότερη συχνότητα τῆς χρονικῆς αὐτῆς διαδοχῆς.

Παραπλήσια φαινόμενα παρατηροῦνται καὶ στὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη. Καὶ στὴν περίπτωση αὐτὴ τὸ αἰσθητήριον τῆς ὀράσεως δὲν παρουσιάζει ἀνατομικὴ ἢ λειτουργικὴ ἀνωμαλία. Ὁ δυσλεξικὸς ἠμπορεῖ κάλλιστα νὰ ἔχη κανονικὴ ὀξύτητα ὀράσεως, τὸ ὀπτικὸ του πεδίο ἐκτείνεται συνήθως ὅσο τὸ ἀντίστοιχο ἑνὸς κανονικοῦ ἀτόμου, δὲν συναντᾷ δυσκολίες στὴ διάκριση τῶν χρωμάτων. Ἔχει ὅμως, ὅπως ἐπανειλημμένως ἐτονίσαμε, μειωμένη τὴν ἰκανότητα ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων μὲ ἀποτέλεσμα ἢ ὀπτικὴ ἀντίληψη τῶν ἀντικειμένων ἢ τῶν στοιχείων ἑνὸς συνόλου νὰ παραμένει ἀκατέργαστη καὶ ὀλική. Ἐδῶ πρέπει νὰ σημειωθῇ ὅτι κατὰ τὴν ἀνάλυση τῶν ὀπτικῶν ἐρεθισμάτων, μεγάλο ρόλο παίζει ἢ ἐμπειρία τοῦ ἀτόμου. Ἄτομα ποὺ ἔχουν ἀσκηθῇ στὴν παρατήρηση καὶ ἀπόδοση λεπτομερειῶν, εἶναι σὲ θέση νὰ περιγράψουν τὰ στοιχεῖα ἑνὸς συνόλου καὶ νὰ διατυπώσουν τὶς μεταξὺ τῶν στοιχείων αὐτῶν σχέσεις καλύτερα καὶ εὐκολώτερα ἀπὸ ἄλλα ἄτομα, τὰ ὁποῖα, μολονότι ἢ ὄρασή τους λειτουργεῖ ἐξ ἴσου καλὰ ἢ καὶ καλύτερα, ὕστεροῦν στὸ σημεῖο αὐτὸ γιατί ποτὲ δὲν ἔχουν ἀσκηθῇ.

Εὐκόλα ἐπομένως μπορεῖ νὰ καταλάβη κανεὶς γιὰ ποιὸ λόγο ἢ ἰκανότητα ἀναλύσεως καὶ συνθέσεως τῶν στοιχείων ἑνὸς συνόλου εἶναι ἐλάχιστα ἀνεπτυγμένη στὰ μικρὰ παιδιά. Τὸ νευρικὸ σύστημα δὲν ἔχει ὀριμάσει, ἢ δὲ ἀσκηθῇ εἶναι σχεδὸν ἀνυπαρκτὴ. Λιγότερο ἀκόμη εἶναι ἀνεπτυγμένη ἢ ἰκανότητα αὐτὴ στὰ παιδιά ποὺ πᾶ-

σχουν από δυσλεξία, γιατί τὰ παιδιά αὐτά, ἔκτος ἀπὸ τὶς ἐλλείψεις τῶν συνομηλίκων τους, μειονεκτοῦν καὶ ἀπὸ πλευρᾶς φυσιολογίας τοῦ κεντρικοῦ νευρικοῦ συστήματος καὶ εἰδικώτερα τοῦ ἐγκεφαλικοῦ φλοιοῦ.

Ὅπως στὴν ἀκουστικὴ ἀντίληψη, ἔτσι καὶ στὴν ὀπτική, ἡ δυσλεξία ἐκδηλώνεται μὲ διάφορες μορφές, ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἀναφέρουμε τὶς ἑξῆς:

— Ὁ μαθητὴς διαβάσει ἄλλες λέξεις ἀντὶ ἄλλων, μὲ τὶς ὁποῖες παρουσιάζουν κάποια ὁμοιότητα. Δυὸ αἷτια εὐρίσκονται στὴ βάση αὐτοῦ τοῦ φαινομένου. Τὸ πρῶτο εἶναι ἡ ἀδυναμία του νὰ προχωρήσῃ στὴν ἀνάγνωσιν καὶ μετὰ στὴ σύνθεση τῶν στοιχείων, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀποτελεῖται αὐτὴ ἡ λέξις. Τὸ δεύτερο εἶναι ἡ τάση τοῦ μαθητοῦ νὰ χρησιμοποιῆ τὸ γνωστὸ σ' αὐτὸν λεξιλόγιον, ὅσο φτωχὸ κι ἂν εἶναι.

— Συγγέει γράμματα πού ὀπτικῶς ὁμοιάζουν, ὅπως τὸ β καὶ τὸ θ, τὸ ζ καὶ τὸ ξ, τὸ Μ καὶ τὸ Ν, τὰ Λ, Α, Α.

— Παραλείπει ἢ δὲν διαβάσει σωστὰ τὶς συλλαβὲς καὶ γενικὰ τοὺς συνδυασμοὺς πού δὲν συναντῶνται συχνά στὰ γνωστὰ του κείμενα. Σ' ὅλους μας εἶναι γνωστὸ, ὅτι μπροστὰ σὲ ἄγνωστους συνδυασμοὺς ὁ κανονικὸς μαθητὴς ἐπιβραδύνει κάπως τὸ ρυθμὸ τῆς ἀναγνώσεως γιὰ νὰ ἀποφύγῃ τὰ λάθη. Ὁ δυσλεξικὸς δὲν ἔχει τὴν ἰκανότητα αὐτὴ τῆς ἀλλαγῆς τοῦ ρυθμοῦ. Θὰ ἔλεγε κανεὶς ὅτι ὁ ρυθμὸς ἀναγνώσεως τῶν γνωστῶν τῶν λέξεων καὶ συλλαβῶν τοῦ ἐπιβάλλεται σὲ τρόπο ὥστε νὰ τοῦ εἶναι ἀδύνατο νὰ τὸν ἐπιβραδύνῃ ὅταν συναντήσῃ δύσκολους ἢ ἄγνωστους συνδυασμοὺς.

— Ἐπαναλαμβάνει, μία ἢ περισσότερες φορές, λέξεις πού τὶς διάβασε ἐσφαλμένα, τὶς ἐπαναλαμβάνει ὅμως συνεχῶς λανθασμένα, χωρὶς νὰ βρῖσκη τὸ σωστὸ. Συλλαμβάνει δηλ. ἐσφαλμένα τὸ ὅλον. Παρατηροῦμε φυσικὰ ὅτι ἡ ἀνάγνωσις δὲν τὸν ἰκανοποιεῖ. Καταλαβαίνει ἢ ἂν δὲν τὸ καταλάβῃ τοῦ τὸ ὑποδεικνύουν ἄλλοι, ὅτι κάτι δὲν πηγαίνει καλά. Ἐντοπίζει τὴ λέξις πού τὸν ἐνοχλεῖ, δὲν μπορεῖ ὅμως νὰ ὑπερπηδήσῃ τὸ ἐμπόδιον γιὰ τὸν ἀπλούστατον λόγον ὅτι δυσκολεύεται νὰ διακρίνῃ ἐπακριβῶς τὶς σχέσεις πού ὑφίστανται μεταξὺ τῶν στοιχείων τοῦ συνόλου.

— Στὴν ἀκουστικὴ ἀντίληψη, μιλήσαμε γιὰ τὰ φαινόμενα τῆς γενικεύσεως καὶ τῆς ἀντιστροφῆς. Τὰ ἴδια φαινόμενα παρατηροῦνται καὶ στὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη, φυσικὰ τὴν ὥρα πού ὁ μαθητὴς διαβάσει.

Στὶς ἐκδηλώσεις τῆς δυσλεξίας πού σχετίζονται μὲ τὴν ἀκουστικὴ ἀντίληψη, εἶδαμε πόσο μεγάλη εἶναι ἡ σημασία τῶν διαταραχῶν τῆς ἀντιλήψεως τοῦ χρόνου καὶ τῆς χρονικῆς διαδοχῆς. Στὶς ἐκδηλώσεις τῆς δυσλεξίας πού σχετίζονται μὲ τὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη, βασικὸ ρόλον παίζουν οἱ σχέσεις μέσα στὸ χῶρον. Πάντοτε σχεδὸν στὶς περιπτώσεις αὐτές, μποροῦμε νὰ ἀνακαλύψουμε μιὰ ἀτελεῆ ὀργάνωσις τῶν σχέσεων αὐτῶν. Δὲν εἶναι δύσκολον νὰ κατανοήσουμε τὴν ἐξάρτησιν αὐτὴν, ἂν σκεφθοῦμε ὅτι τὸ ἀναγνωστικὸν κείμενον εἶναι διατεταγμένον μέσα στὸ χῶρον, σύμφωνα μὲ ὀρισμένους νόμους. Ἄλλωστε, τὸ ὅτι ὑπάρχει θετικὴ συνάρτησις μεταξὺ ἀναγνωστικῆς ἰκανότητος καὶ ὀργανώσεως τῶν σχέσεων τοῦ χῶρου ἐπιβεβαιώνεται καὶ στατιστικῶς. Φυσικὰ, ἡ στατιστικὴ ἐπιβεβαίωσις δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ ἐπαρκέσῃ γιὰ τὴν ἀπόδειξιν τῆς σχέσεως αὐτῆς. Εἶναι ἀπλὴ διαπίστωσις. Ἄς μὴ ξεχνοῦμε ὅτι στὰ ψυχολογικὰ φαινόμενα, ὁ ρόλος τῆς στατιστικῆς περιορίζεται μόνο στὴν ἐπαλήθευ-

ση υποθέσεων και δὲν μπορεῖ νὰ ἐπεκτιθῆ οὔτε στὴν ἐρμηνεία τῶν φαινομένων οὔτε στὴν ἐξαγωγή σχέσεων αἰτίου — ἀποτελέσματος. Πάντως, ἂν παρατηρήσουμε προσεκτικά, θὰ δοῦμε ὅτι οἱ ἔννοιες «δεξιὰ — ἀριστερά», «ψηλότερα — χαμηλότερα» κ.λ.π. ἔχουν σὲ μικρότερο βαθμὸ αἰσθητοποιηθῆ ἢ αὐτοματοποιηθῆ στοὺς δυσλεξικοὺς μαθητὰς. Οἱ δυσκολίες αὐτὲς τῆς ὀργανώσεως τοῦ χώρου εὐρίσκονται στὴ βάση καὶ ἄλλων φαινομένων. Π.χ.

— Ὁ μαθητὴς ἀναγκάζεται νὰ παρακολουθῆ μὲ τὸ δάχτυλο τὸ κείμενο ποὺ διαβάσει. Ἐὰν ἐπιχειρήσῃ νὰ διαβάσῃ διαφορετικὰ, παραλείπει λέξεις ἢ σειρὰς ἢ ξαναδιαβάσει τὰ ἴδια. Τὸ βλέμμα του δὲν μπορεῖ νὰ ἀκολουθήσῃ σταθερὰ τὴν κατεύθυνση ἀπὸ τὰ ἀριστερὰ πρὸς τὰ δεξιὰ καὶ ἀπὸ τὰ ἔπάνω πρὸς τὰ κάτω.

— Ἡ προσπάθεια ποὺ καταβάλλει γιὰ νὰ παρακολουθήσῃ καὶ νὰ διαβάσῃ τὸ κείμενο δὲν τοῦ ἐπιτρέπει νὰ κατανοήσῃ τὸ περιεχόμενο ἔστω κι ἂν κατόρθωσῃ νὰ τὸ διαβάσῃ σωστά. Ἡ ἀνάγνωση τοῦ γίνεται αὐτοσκοπός. Τὸ πρόβλημα ποὺ τίθεται σ' αὐτὸν εἶναι νὰ διαβάσῃ σωστά μιὰ πρόταση, μιὰ λέξη, κάτι ἀνάλογο δηλ. μὲ τὴν προσπάθεια ποὺ καταβάλλει ἓνα ὀκτάχρονο παιδί νὰ μάθῃ ἀπ' ἔξω τὸ «πατέρα ἡμῶν». Εἶναι σχεδὸν βέβαιον ὅτι ὁ δυσλεξικός θὰ βρεθῆ σὲ ἀδυναμία νὰ ἀποδώσῃ τὴν ἔννοια ἐνὸς κειμένου ἢ νὰ ἐκμάθῃ ἓνα κεφάλαιο ἐπὶ παραδείγματι τῆς ἱστορίας.

— Τὰ σφάλματα στίξεως εἶναι σ' αὐτὸν κάτι τὸ συνηθισμένο. Σπάνια θὰ σταματήσῃ στὶς τελείες καὶ κατὰ κανόνα θὰ ἀγνοήσῃ τὰ κόμματα. Πολλὲς φορὲς αὐτὸ ὀφείλεται στὸ ὅτι ὁ μαθητὴς δὲν κατανοεῖ τὸ κείμενο. Βλέπει ἀπλῶς τὰ σύμβολα καὶ τὰ διαβάσει. Ἄλλοτε πάλι δὲν γνωρίζει τὴν ἀκριβῆ σημασία τῶν σημείων στίξεως.

Ἀσφαλῶς οἱ διαταραχὲς τοῦ γραπτοῦ λόγου δὲν περιορίζονται στὰ φαινόμενα ποὺ ἀναφέραμε. Τὰ παραδείγματα ποὺ παραθέσαμε εἶναι ἐνδεικτικά, ἀποτελοῦν ὁμῶς ἀντιπροσωπευτικὲς μορφὲς τῆς δυσλεξίας.

Κατὰ τὴν ἀνάπτυξη τοῦ θέματος, χωρίσαμε τὶς ἐκδηλώσεις τῆς δυσλεξίας σὲ δύο κατηγορίες: σὲ σφάλματα δηλ. ἀκουστικῆς καὶ ὀπτικῆς ἀντιλήψεως. Ὁ διαχωρισμὸς αὐτὸς εἶναι τεχνητός, καθαρὰ σχηματικὸς καὶ χρησιμεύει ἀπλῶς γιὰ τὴν καλύτερη περιγραφή τῶν φαινομένων. Στὴν πραγματικότητα, δὲν ὑπάρχουν σαφῆ ὄρια διαχωρισμοῦ τῶν διαταραχῶν αὐτῶν. Ἀσφαλῶς τὰ ἀκουστικὰ φαινόμενα δὲν μποροῦν νὰ νοηθοῦν ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν ἔννοια «χρόνος», οὔτε καὶ τὰ ὀπτικὰ ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν ἔννοια «χώρος». Πέραν ὅμως αὐτοῦ, τὰ φαινόμενα ποὺ συμβαίνουν μέσα στὸ χῶρο ἀκολουθοῦν κάποια σειρὰ, τὰ διακρίνει μιὰ χρονικὴ διαδοχὴ, εὐρίσκονται δηλ. σὲ συνάρτηση μὲ τὴν ἔννοια «χρόνος». Ἡ ἀντιληπτικὴ λειτουργία, ἡ ὁποία ἀνακλᾷ στὸν ἐγκεφαλικὸ φλοιὸ τὸν ἐσωτερικὸ καὶ ἔξωτερικὸ κόσμον ὑπὸ μορφήν ἰδεῶν, ὕλης, κινήσεως ἢ ἐνεργείας, γίνεται σὲ ὀρισμένο χῶρον καὶ χρόνο. Ὑπὸ τὴν ἔννοια αὐτὴ, στὶς διαταραχὲς τοῦ γραπτοῦ λόγου, ἡ ἀντίληψη τῆς χρονικῆς διαδοχῆς καὶ ἡ ἀντίληψη τῶν σχέσεων τοῦ χώρου εἶναι ἀλληλένδετες ἢ συμμετοχὴ τους εἶναι ἀποφασιστικῆς σημασίας.

Δ Ι Α Γ Ν Ω Σ Η

Κάθε διαταραχή τοῦ γραπτοῦ λόγου δὲν εἶναι ἀναγκαστικὰ ἐξελικτικὴ δυσλεξία. Γιὰ νὰ τὴν ἐντοπίσουμε, πρέπει νὰ ἐρευνήσουμε διαφόρους παράγοντας. Ἡ ἐρευνά μας θὰ στραφῆ πρὸς πολλές κατευθύνσεις.

— Ὁ ἔλεγχος τῶν αἰσθητηρίων τῆς ὁράσεως καὶ τῆς ἀκοῆς εἶναι ἡ πρώτη ἐνέργεια στὴν ὁποία πρέπει νὰ προβαῖμε. Εἶναι κάλλιστα δυνατόν τὰ σφάλματα ποὺ κάνει ὁ μαθητὴς στὴν ἀνάγνωση καὶ γραφὴ νὰ ὀφείλονται σὲ ἐλαττωματικὴ ὄραση ἢ ἀκοὴ καὶ ὄχι σὲ ἀδυναμία ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων. Θὰ ἦτο ἐπομένως ἀκατανόητο νὰ ἀρχίσουμε θεραπεία ἐξελικτικῆς δυσλεξίας τῆ στιγμῆ ποὺ εἶναι δυνατόν νὰ πρόκειται περὶ μυωπίας ἢ βαρυκοΐας. Ἡ ἐξέταση πρέπει νὰ γίνῃ ἀπὸ εἰδικὸν καὶ ὄχι μὲ ἐμπειρικὰς μεθόδους.

Στὴν ἀκοὴ πρέπει νὰ ἐξετασθῇ ἡ εὐαισθησία τοῦ αἰσθητηρίου τόσο στὴν ἔνταση τῶν ἤχων (ὀξύτητα ἀκοῆς) ὅσο καὶ στὸ μῆκος κύματος ἢ τὴν συχνότητα τῶν κυμάτων (διάκριση τῶν τόνων). Ἔτσι θὰ καταστῆ δυνατός ὁ ἐντοπισμὸς τυχόν μερικῆς βαρυκοΐας.

Στὴν ὄραση πρέπει νὰ ἐξετασθοῦν τὰ ἑξῆς: 1) Ἐὰν ὑπάρχουν ἀνωμαλίες ποὺ ὀφείλονται στὴν κατασκευὴ τοῦ ὀφθαλμοῦ, ὅπως μυωπία, ὑπερμετροπία, ἀστιγματισμὸς κ.λ.π. Ὑπάρχουν πολλές περιπτώσεις «κακῶν» μαθητῶν, ποὺ μόνο τους ἐλάττωμα ἦταν ἡ μυωπία, ἢ ὁποία πολὺ ἀργὰ ἔγινε ἀντιληπτή. 2) Ἡ ὀξύτητα ὁράσεως. 3) Τὸ ἀνοιγμὰ τοῦ ὀπτικοῦ πεδίου. 4) Ἡ ἰκανότητα διακρίσεως τῶν χρωμάτων.

Ὁ ἔλεγχος τῶν αἰσθητηρίων εἶναι ἀπαραίτητος γιὰτὶ ὄχι μόνο εἶναι δυνατόν νὰ ἀποκλείσῃ τὴν δυσλεξία, ἀλλὰ καὶ στὴν περίπτωση ποὺ θὰ τὴν ἐπιβεβαιώσῃ εἶναι πιθανὸν νὰ τὴν ἐντοπίσῃ καὶ νὰ μᾶς ὀδηγήσῃ στὴν ἐκλογὴ τῶν καταλλήλων μεθόδων καὶ μέσων θεραπείας τῆς διαταραχῆς.

— Ἡ εὐφύια τοῦ μαθητοῦ ἢ ὁ βαθμὸς τῆς πνευματικῆς του ὀριμότητος εἶναι ὁ δεύτερος παράγων ποὺ πρέπει ἀπαραιτήτως νὰ ἐρευνηθῇ. Ὅπως στὴ σωματικὴ ἀνάπτυξη, ἔτσι καὶ στὴν πνευματικὴ, κάθε ἄτομο ἀκολουθεῖ τὸν δικό του ρυθμὸ. Ὑποθέτουμε ὅτι ἓνας δυσλεξικός, σὲ ὅλους τοὺς ἄλλους τομεῖς τῆς σχολικῆς δραστηριότητος, μπορεῖ περίπου νὰ συγκριθῇ μὲ τοὺς ὑπόλοιπους συμμαθητάς του. Ἡ καθυστέρηση πρέπει νὰ περιορίζεται στὴν ἀνάγνωση, τὴν γραφὴ καὶ τὶς δραστηριότητες ποὺ ἄμεσα σνδέονται μὲ τὸν γραπτὸ λόγον. Ὁ ἔλεγχος τῆς νοημοσύνης θὰ μᾶς βοηθήσῃ νὰ καταλάβουμε ἂν οἱ διαταραχῆς τοῦ γραπτοῦ λόγου ἀποτελοῦν κάτι τὸ ξεχωριστὸ (δυσλεξία) ἢ ὀφείλονται σὲ γενικὴ πνευματικὴ καθυστέρηση τοῦ ἀτόμου. Ὅσο ὅμως χρήσιμος εἶναι ὁ ἔλεγχος αὐτός, τόσο ἡ πραγματοποίησή του εἶναι δύσκολη γιὰ πολλοὺς λόγους. Εἶναι πολὺ πιθανό, ἓνας μαθητὴς, ἐπειδὴ συναντᾷ ἀνυπέρβλητες δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση καὶ γραφὴ, νὰ ὀδηγηθῇ στὴν ἀπογοήτευση, ὁπότε καταλαμβάνεται ἀπὸ μιὰ γενικὴ ἀποστροφή γιὰ κάθε τι ποὺ ἀναφέρεται στὸ σχολεῖο. Ἔτσι ἡ ἐξέταση καὶ τῶν ὑπολοίπων τομέων, θὰ ἀποδείξῃ μιὰ γενικὴ καθυστέρηση τοῦ δυσλεξικοῦ. Πῶς νὰ καταλάβῃ ὁ ἐξεταστής ἂν ἡ καθυστέρηση αὐτὴ εἰκονίζει τὴν πραγματικότητα ἢ εἶναι συνέπεια τῆς δυσλεξίας; Ἀλλὰ καὶ στὰ περισσότερα ὄργανα

ἐλέγχου τῆς νοημοσύνης, ἔστω καὶ ἂν τὸ περιεχόμενό τους εἶναι ἀνεξάρτητο ἀπὸ τὶς σχολικὲς γνώσεις, παρεμβαίνει ὁ γλωσσικὸς παράγων, γεγονός πὸν θέτει σὲ μειονεκτικὴ θέσιν τὸν δυσλεξικό. Χρειάζεται ἐπομένως μεγάλη προσοχὴ στὴν ἐκλογή τῶν καταλλήλων κριτηρίων τῆς νοημοσύνης, ὥστε ἀφ' ἑνὸς μὲν νὰ ἀποκλείωνται κατὰ τὸ δυνατόν οἱ σχολικὲς γνώσεις, ἀφ' ἑτέρου δὲ νὰ περιορίζεται ὁ γλωσσικὸς παράγων. Ἀκόμη μεγαλύτερη προσοχὴ χρειάζεται στὴν ἐρμηνεία τῶν ἀποτελεσμάτων καὶ στὴ λεπτομερῆ ἀνάλυσή τους. Ἡ ἀνάλυση αὐτὴ πρέπει ὅπωςδήποτε νὰ γίνῃ, διότι μόνον ἔτσι θὰ μπορέσουμε νὰ ἐντοπίσουμε καὶ νὰ χαρακτηρίσουμε ὀρθὰ μιὰ τυχὸν καθυστέρηση.

Ὅταν χρησιμοποιοῦμε τέστ, δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε τὶς δυσκολίες πὸν ἀναφέραμε καὶ στὰ συμπεράσματά μας ὡς εἰς ἐπιφυλακτικοί, γιὰ λόγους πὸν ἔχουμε ἐκθέσει. Ὑπὸ τοὺς ὅρους αὐτοὺς, μποροῦμε νὰ χρησιμοποιήσουμε τὴν κλίμακα Binet-Simon καὶ τὶς μαθητῶν τοῦ Raven. Οἱ δυσλεξικοὶ πὸν ὑποβάλλονται στὸ τέστ τῶν Binet-Simon παρουσιάζουν συστηματικὴ ἀποτυχία σὲ μερικὲς ἐρωτήσεις. Π.χ. σπάνια θὰ δώσουν τὴ σωστὴ ἡμερομηνία, συνήθως δὲν θὰ ἀριθμήσουν σωστὰ ἀπὸ τὸ 20 ὡς τὸ 0, καὶ δὲν θὰ παραθέσουν τοὺς μῆνες τοῦ ἔτους. Ἐστὼ ὅμως καὶ ἂν διαπιστώσουμε αὐτὲς τὶς ἀδυναμίες, πάλι θὰ πρέπει νὰ ἐπεξεργασθοῦμε λεπτομερῶς τὸ σύνολο τῶν ἀποτελεσμάτων, γιὰ νὰ ἐλέγξουμε τὸν πιθανὸ ρόλο τῶν γλωσσικῶν διαταραχῶν. Ὁ ἔλεγχος αὐτὸς εἶναι δυνατόν νὰ ἀποδείξῃ ὅτι ἓνας δυσλεξικός μὲ δείκτη νοημοσύνης 80 δὲν ἀνήκει ἀναγκαστικὰ στὴν κατηγορία τῶν ἀτόμων κατωτέρας εὐφυΐας.

Ὁ ἔλεγχος τῆς νοημοσύνης εἶναι ἀπαραίτητος καὶ γιὰ ἓνα ἀκόμη λόγο: Θὰ μᾶς ὑποδείξῃ κατὰ πόσο μποροῦμε νὰ ἐλπίζουμε σὲ μιὰ ἀποτελεσματικὴ θεραπεία τῆς δυσλεξίας, καὶ θὰ μᾶς καθορίσῃ τὰ πιθανὰ χρονικὰ ὅρια, μέσα στὰ ὁποῖα θὰ κινηθοῦμε γιὰ τὴ θεραπεία της.

— Ἡ π ρ ο σ α ρ μ ο γ ῆ τοῦ μαθητοῦ στὸ σχολικὸ καὶ οἰκογενειακὸ περιβάλλον εἶναι ἓνας τρίτος παράγων πὸν πρέπει ἐπίσης νὰ ἐρευνηθῇ. Θὰ ἐξετάσουμε ἂν ἡ φοίτηση τοῦ μαθητοῦ στὸ σχολεῖο ὑπῆρξε ὀμαλή. Ἄν ὄχι, θὰ ἐξακριβώσουμε τοὺς λόγους, γιὰ τοὺς ὁποίους διαταράχθη. Θὰ δοῦμε ἂν ὁ μαθητὴς ἀγαπᾷ ἢ ὄχι τὸν δάσκαλο τῆς τάξεώς του, ἂν ἐφοίτησε συνεχῶς στὸ ἴδιο σχολεῖο ἢ ἂν ἄλλαξε σχολεῖα, πόσα, πότε καὶ γιὰ ποιὸν λόγο, ἂν οἱ σχέσεις του μὲ τοὺς συμμαθητάς του εἶναι ἀρμονικὲς. Θὰ παρακολουθήσουμε τὶς ἀντιδράσεις του ὅταν συναντᾷ δυσκολίες στὴν διεκπεραίωση τῶν σχολικῶν του καθηκόντων, πῶς ἀντιδρᾷ στὶς ποινὲς πὸν τυχὸν τοῦ ἐπιβάλλονται, πῶς δέχεται τὶς ἀμοιβὲς καὶ τοὺς ἐπαίνους, ἂν ἔχη προτιμήσεις σὲ διάφορα μαθήματα καὶ ποιὲς εἶναι οἱ προτιμήσεις του αὐτὲς. Σκοπὸς τῆς ἐξετάσεως αὐτῆς εἶναι νὰ ἐξακριβωθῇ ἔαν καὶ μέχρι ποίου σημείου οἱ διαταραχὲς πὸν παρουσιάζει ὀφείλονται σὲ αἷτια συναισθηματικὰ ἢ σὲ λόγους κακῆς προσαρμογῆς στὸ σχολικὸ περιβάλλον. Παρὰ τὸ ἐξετάζεται ἡ θέσιν τοῦ μαθητοῦ στὸ οἰκογενειακὸ περιβάλλον. Ἐχουν τὸν χρόνο οἱ γονεῖς νὰ ἀσχοληθοῦν μαζί του καὶ μποροῦν νὰ τὸν βοηθήσουν ἀποτελεσματικὰ; Ποιὲς εἶναι οἱ διαθέσεις τους πρὸς τὸ σχολεῖο καὶ ποιὲς οἱ ἀντιδράσεις τους ὅταν βλέπουν τοὺς κακοὺς βαθμοὺς τοῦ παιδιοῦ τους; Τί γνώμη ἔ-

χουν για τήν συμπεριφορά του παιδιοῦ τους καί για τίς ικανότητές του; Τò ἐνθαρρύνουν στίς προσπάθειές του ἢ τὸ προσβάλλουν καί τὸ ἀπογοητεύουν; Ἡ ἀπάντηση στὰ ἐρωτήματα αὐτά, καθὼς καί σ' ἐκεῖνα πού περιέχονται σ' ἓνα καλὸ δελτίο ἀτομικότητος, διευκολύνει σὲ μεγάλο βαθμὸ τὴ σωστὴ διάγνωση καί φυσικὰ δίνει τίς ἀπαραίτητες ἐνδείξεις γιὰ τὴ λήψη ὀρθῶν μέτρων, ὥστε οἱ δυσχέρειες τοῦ μαθητοῦ νὰ ἀντιμετωπισθοῦν ἀποτελεσματικά.

— Τὸ ἱστορικό, ἢ τουλάχιστο μερικὰ στοιχεῖα ἀπὸ τὸ ἱστορικό τοῦ μαθητοῦ εἶναι ὁ τέταρτος παράγων πού πρέπει ἐπίσης νὰ ἐρευνηθῆ. Ὁμιλεῖ ὁ μαθητὴς τὴν ἴδια γλῶσσα στὸ σπίτι καί στὸ σχολεῖο; Μήπως ἀσχολεῖται πρόωρα μὲ τὴν ἐκμάθηση ξένης γλώσσης ἢ ξένων γλωσσῶν; Οἱ δυσχέρειες στὴν ἐκμάθηση τῆς ἀναγνώσεως καί γραφῆς παρουσιάστηκαν εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς; Μὲ ποιά μέθοδο ἔχει διδαχθῆ τὴν πρώτη ἀνάγνωση; Ποῖο χέρι χρησιμοποιεῖ εὐκολώτερα; Ὁ ρυθμὸς μὲ τὸν ὁποῖον ἐργάζεται εἶναι σχετικῶς γρήγορος ἢ ἀργός; Εἶναι ἐπιδέξιος ἢ ἀδέξιος στίς κινήσεις του; Σὲ ποιά ἡλικία ἀρχισε νὰ βαδίζει καί σὲ ποιά ἡλικία ἐμίλησε; Παρουσιάζει ἐλαττώματα στὴν προφορά; Τὸ ἱστορικό τοῦ μαθητοῦ θὰ ἀποτελέσῃ πολύτιμο στοιχεῖο γιὰ τὴν ὀρθὴ διάγνωση.

Ἄν ἀπὸ τὴν ἐξέταση τῶν παραγόντων πού ἀναφέραμε πεισθοῦμε ὅτι πρόκειται περὶ ἐξελικτικῆς δυσλεξίας, προχωροῦμε στὸν ἀκριβέστερο ἐντοπισμὸ τῆς. Στὴν προσπάθειά μας αὕτη θὰ μᾶς βοηθήσουν μερικὲς ἀσκήσεις, στίς ὁποῖες ὑποβάλλεται ὁ μαθητὴς. Οἱ ἀσκήσεις αὐτὲς ἀναφέρονται τόσο στὴν ικανότητα ἀναγνώσεως καί γραφῆς, ὅσο καί στὴν ὀργάνωση τῶν σχέσεων τοῦ χώρου καί τοῦ χρόνου. Θὰ παραθέσουμε ἐδῶ μερικὲς.

α) Ἀσκήσεις πού ἐρευνοῦν τὴν ικανότητα ἀναγνώσεως καί γραφῆς:

— Ὁ μαθητὴς καλεῖται νὰ ἀναγνωρίσῃ καί νὰ προφέρῃ σωστὰ τὰ γράμματα τοῦ ἀλφαβήτου, τὰ ὁποῖα φυσικὰ παρουσιάζονται χωρὶς ὠρισμένη σειρά. Σημειώνουμε τὰ γράμματα πού δὲ γνωρίζει, καί τὰ σφάλματα στὰ ὁποῖα ὑποπίπτει.

— Καλεῖται ἐπίσης νὰ ἀναγνωρίσῃ τοὺς τόνους καί τὰ σημεῖα στίξεως. Ζητοῦμε νὰ μᾶς ἐξηγήσῃ τί σημαίνουν τὰ σημεῖα στίξεως καί ποιὸς εἶναι ὁ ρόλος τους. Σημειώνουμε καί πάλι τὰ πράγματα πού ἀγνοεῖ ἢ τὰ σημεῖα πού συγχέει.

— Ὁμοίως ζητοῦμε ἀπὸ τὸν μαθητὴ νὰ διαβάσῃ συλλαβὲς καί λέξεις πού περιέχουν γράμματα, τὰ ὁποῖα ὀπτικῶς ὁμοιάζουν, καθὼς καί διφθόγγους ἢ ὁμάδες γραμμάτων, τῶν ὁποίων ἡ προφορά εἶναι σταθερή.

— Ἀκόμη, τοῦ ζητοῦμε νὰ διαβάσῃ προτάσεις πού περιέχουν προοδευτικῶς μεγαλύτερο ἀριθμὸ λέξεων καί σημείων στίξεως. Ἐπαναλαμβάνουμε τὴν ἀσκηση αὕτη μὲ διαφόρους συνδυασμούς, ὥστε νὰ ἐπιτύχουμε ἓνα ἐλάχιστο ὄριο ικανότητος, ἀπὸ τὸ ὁποῖο πιθανῶς καί νὰ ξεκινήσουμε.

— Παρόμοιες ἀσκήσεις ἐπαναλαμβάνονται στὴ γραφῆ. Πρὸς τὸν σκοπὸ αὐτό, ὑπαγορεύουμε κείμενα καταλλήλως συνταχθέντα. Γιὰ τὴ σύνταξη τῶν ἀσκήσεων αὐτῶν ἀνατρέχουμε στίς παρατηρήσεις πού ἀναφέραμε στὴν ἀρχὴ τοῦ κεφαλαίου.

— Τέλος, ὁ μαθητὴς καλεῖται νὰ ἀντιγράψῃ σειρὰν ἀπὸ παρόμοιες ἀσκήσεις.

β) Ἀσκήσεις πού ἐρευνοῦν τὴν ὀργάνωση τῶν σχέσεων χώρου καί χρόνου.