

## 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) Ἐάν υπάρχουν 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, γεγονὸς ποὺ θέτει σὲ μειονεκτικὴ θέσιν τὸν δυσλεξικό. Χρειάζεται ἐπομένως μεγάλη προσοχὴ στὴν ἐκλογὴ 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 ποὺ ἀναφέραμε καὶ στὰ συμπεράσματά μας ὡς εἰς ἑμᾶς ἐπιφυλακτικοί, γιὰ λόγους ποὺ ἔχουμε ἐκθέσει. Ὑπὸ τοὺς ὅρους αὐτοὺς, μποροῦμε νὰ χρησιμοποιήσουμε τὴν κλίμακα Binet-Simon καὶ τὶς μαθητῶν τοῦ Raven. Οἱ δυσλεξικοὶ ποὺ 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 κι 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 δυσλεξικὸς 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 ποὺ 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 συμμαθητὰς τους εἶναι ἀρμονικὲς. Θὰ παρακολουθήσουμε τὶς ἀντιδράσεις του ὅταν συναντᾷ δυσκολίες στὴν διεκπεραίωση τῶν σχολικῶν του καθηκόντων, πῶς ἀντιδρᾷ στὶς ποινὲς ποὺ 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 ποὺ 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.

— Προκαλούμε διαφόρους ήχους και ζητούμε από τον μαθητή να τους επαναλάβει. Τού εφιστούμε την προσοχή στο γεγονός ότι πρέπει να τους επαναλάβει με την ίδια σειρά που τους άκουσε. Επίσης τον καλούμε να επαναλάβει κτυπήματα που δίδονται με ώρισμένο ρυθμό. Και στην περίπτωση αυτή ο ρυθμός δεν πρέπει να αλλάξει.

— Δίνουμε στον μαθητή δύο ή περισσότερες εντολές και του ζητούμε να τις εκτελέσει κατά τη σειρά που τις έλαβε. Επαναλαμβάνουμε την άσκηση με διάφορο κάθε φορά περιεχόμενο και με διαφορετικό αριθμό εντολών.

Για να ελέγξουμε την οργάνωση των σχέσεων του χώρου, αρχίζουμε με τις στοιχειώδεις έννοιες «αριστερά — δεξιά», «έμπρός — όπίσω», «επάνω — κάτω» και προχωρούμε σε κάπως δυσκολότερες, όπως «χαμηλότερα μὲν από το Α αλλά ψηλότερα από το Β», «αριστερότερα από το Α αλλά δεξιότερα από το Β, πάντως αριστερότερα από το Γ» κ.λ.π. Εκτός όμως από τις έννοιες αυτές, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και διάφορα τέστ, αφού βεβαιωθούμε ότι έχει ελεγχθῆ και σταθμισθῆ ή συνάφειά τους με την οργάνωση των σχέσεων του χώρου. Αναφέρουμε μερικά από τα τέστ αυτά, τα όποια έχουν εφαρμοσθῆ σε δυσλεξικούς, ή δὲ εφαρμογή τους επέτρεψε να εξαχθῶν μερικές χαρακτηριστικές παρατηρήσεις:

— Το τέστ του Piaget είναι κατάλληλο για την εξέταση των καθυστερημένων δυσλεξικών.

— Το τέστ του Fay όταν εφαρμόζεται σε δυσλεξικούς, παρουσιάζει αισθητά μεγαλύτερη διασπορά των αποτελεσμάτων από εκείνη που παρουσιάζεται στα όμαλά άτομα. ώω

— Είς το τέστ του Kohs τα σφάλματα που κάνουν οί δυσλεξικοί αναφέρονται κυρίως στην πλαγία θέση.

Στή βιβλιογραφία περι έξιελικτικής δυσλεξίας αναφέρονται και άλλα τέστ. Τα τρία που ένδεικτικώς παραθέσαμε έχουν το πλεονέκτημα ότι είναι σχετικώς εύκολα στη χρησιμοποίησή τους.

## ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εὐθύς ἐξ αρχῆς πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ή θεραπεία του δυσλεξικού δεν μπορεί να γίνη κατά την ώρα που διδάσκεται από κοινού όλόκληρη ή τάξη. Ούτε τους άλλους μαθητάς μπορούμε να παραμελήσουμε, ούτε οί ώρες έπαρκούν για συστηματική εργασία. Πολλές φορές μάλιστα ό δάσκαλος τῆς τάξεως ίσως δεν είναι και το κατάλληλο πρόσωπο για να αναλάβει αυτή την εργασία. Η καλύτερη λύση είναι να χρησιμοποιηθῆ ειδικός Παιδαγωγός, όπου φυσικά υπάρχει τέτοιος. Επειδή όμως, σήμερα τουλάχιστο, σπάνια βρίσκονται οί ειδικοί σ' αυτόν τον τομέα, θα ήτο ίσως πρακτικότερο να χρησιμοποιηθῆ δάσκαλος με ειδική κατατόπιση και άσκηση σε παρόμοιες περιπτώσεις. Το πρόσωπο που θα αναλάβει τῆ θεραπευτική αυτή εργασία πρέπει να εργασθῆ σε ιδιαίτερες ώρες. "Αν οί οικογενειακές συνθήκες του

μαθητοῦ τὸ ἐπιτρέπουν, τὸ καλύτερο μέρος εἶναι τὸ σπίτι τοῦ μαθητοῦ. Θὰ δοῦμε ἀργότερα τὸ λόγο. Ἡ ἀνάγκη γιὰ εἰδικευμένο προσωπικὸ εἶναι εὐκόλο νὰ κατανοηθῇ ἂν λάβουμε ὑπ' ὄψη μας ὅλα ὅσα ἔχουν ἐκτεθῆ γιὰ τὰ αἷτια τῆς δυσλεξίας καὶ γιὰ τὴν προσοχὴ καὶ εἰδικὴ προεργασία πὺν ἀπαιτοῦνται γιὰ τὴ διάγνωσή της. Εἶδαμε ὅτι ὁ μαθητὴς εὐρίσκεται σὲ μειονεκτικὴ θέσῃ ἔναντι τῶν ἄλλων τόσο ἀπὸ τῆς πλευρᾶς τῆς ἐπιδόσεως στὰ μαθήματα, ὅσο καὶ ἀπὸ τῆς πλευρᾶς τῶν μηχανισμῶν ἀναλύσεως καὶ συνθέσεως τῶν ἐρεθισμάτων. Ὁ ἀντικειμενικὸς σκοπὸς τῆς θεραπείας στὴν ὁποία θὰ ὑποβληθῇ εἶναι διπλός: Ἀφ' ἑνὸς μὲν νὰ γεφυρώσῃ τὸ χάσμα πὺν ὑφίσταται μεταξὺ αὐτοῦ καὶ τῶν συμμαθητῶν του, ἀφ' ἑτέρου δὲ νὰ τὸν καταστήσῃ ἱκανὸ νὰ παρακολουθῇ κανονικὰ τὴν πρόοδο τῆς τάξεως. Εἶναι ἐπομένως εὐνόητο ὅτι οἱ ὥρες ἐργασίας τοῦ σχολείου δὲν ἐπαρκοῦν. Ἐξ ἄλλου χρειάζεται κάποια εἰδικὴ μέθοδος, ἢ ὁποία δὲν ἔχει ἐφαρμοσθῆ ἀλλὰ καὶ οὔτε μποροῦσε νὰ ἐφαρμοσθῆ στὸ σχολεῖο, ὅπου διαφορετικοὶ εἶναι οἱ ἐπιδιωκόμενοι σκοποὶ. Ἡ διάρκεια τῆς θεραπευτικῆς ἐργασίας θὰ εἶναι ἀνάλογη μὲ τὴ σοβαρότητα τῆς διαταραχῆς καὶ εἶναι δυνατόν νὰ διαρκέσῃ ἀπὸ τρεῖς μέχρι δώδεκα μῆνες ἢ καὶ περισσότερο ἀκόμη. Θεωροῦμε ἐπιτυχημένη τὴν ἐργασία μας ὅταν ἐπὶ ἕνα δίμηνο τουλάχιστο ὁ μαθητὴς εἶναι σὲ θέσῃ νὰ παίρνῃ βαθμοὺς πάνω ἀπὸ τὴ βάση στίς ἀσκήσεις ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς, ὁπότε διακόπτουμε τὴ θεραπεία.

Μεγάλῃ προσοχῇ χρειάζεται στὸν καθορισμὸ τοῦ ἀριθμοῦ καὶ στὴν κλιμάκωση τῶν ἰδιαιτέρων συναντήσεων μὲ τὸ δυσλεξικὸ μαθητὴ. Στὴν ἀρχή, οἱ συναντήσεις εἶναι συχνότερες, σιγὰ -- σιγὰ ὅμως γίνονται πὺν ἀραιές. Ὁ ἀριθμὸς τῶν πρώτων συναντήσεων κατὰ ἐβδομάδα καθορίζεται ἀνάλογα μὲ τὴν σοβαρότητα τῆς διαταραχῆς. Σὲ σοβαρὲς μορφές, τέσσαρες ἢ πέντε συναντήσεις κατὰ ἐβδομάδα μόλις ἐπαρκοῦν. Μετὰ μερικὲς ἐβδομάδες καὶ σύμφωνα μὲ τὴν πρόοδο πὺν σημειώνει ὁ μαθητὴς, οἱ συναντήσεις περιορίζονται σὲ τρεῖς ἕως τέσσαρες, ἀργότερα μόνο σὲ δύο καὶ οὔτω καθ' ἑξῆς, ὡς πὺν πρὸς τὸ τέλος τῆς θεραπείας περιορίζονται σὲ μία τὴν ἐβδομάδα ἢ σὲ μία τὸ δεκαπενθήμερο. Φυσικά, ἕνα τέτοιο πρόγραμμα εἶναι πολὺ δαπανηρὸ γιὰ τὴν οἰκογένεια τοῦ μαθητοῦ, ἢ ὁποία τις περισσότερες φορές δὲν ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ἀνταποκριθῇ στίς δαπάνες. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ μᾶς ὡδηγεῖ σὲ μιὰ ἄλλη ἀρχή, ἢ ὁποία πρέπει νὰ τηρηθῇ κατὰ τὴ διάρκεια τῆς θεραπείας καὶ ἢ ὁποία εἶναι ἢ ἐξῆς:

Ἡ οἰκογένεια τοῦ μαθητοῦ ἐνημερώνεται πλήρως, τόσο ὡς πρὸς τὴν σοβαρότητα τῆς διαταραχῆς, ὅσον καὶ ὡς πρὸς τὸ προγνωστικόν. Καθιστοῦμε γνωστὸ στοὺς γονεῖς πόσος περίπου καιρὸς θὰ χρειασθῇ, πόσες συναντήσεις θὰ γίνονται ἐβδομαδιαίως, τί ἀκριβῶς περιμένουμε ἀπὸ τὴν θεραπεία, πόσες ἐλπίδες ἐπιτυχίας ἔχουμε. Ἄς μὴ ξεχνοῦμε ποτὲ ὅτι γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ μιὰ παρόμοια θεραπεία εἶναι ἀπαραίτητη ἢ ἐνεργὸς συμμετοχὴ τῆς οἰκογενείας. Ἡ συμμετοχὴ αὐτὴ μπορεῖ νὰ ἐκδηλωθῇ μὲ πολλοὺς τρόπους, ὅπως ἀλλαγὴ συμπεριφορᾶς πρὸς τὸ παιδί, παροχὴ τῶν ἀπαραιτήτων διευκολύνσεων γιὰ τὴν ἐργασία, ἐνθάρρυνση, παρακολούθηση τῆς ἐργασίας καὶ συμμόρφωση πρὸς τὸ πνεῦμα της κ.λ.π. Ἐνα τουλάχιστο μέλος τῆς οἰκογενείας, τὸ πὺν κατάλληλο, πρέπει νὰ παρακολουθῇ συνεχῶς τὴν ἐργασία. Προσ-

παθούμε, όσο είναι δυνατό, να το εισαγάγουμε στο πνεύμα και στη μέθοδο της εργασίας, ώστε να πεισθῆ ὅτι πρέπει να ακολουθήσει σχολαστικά τις υποδείξεις μας, και να το καταστήσουμε ικανό να μᾶς αντικαθιστᾶ στις ασκήσεις που θὰ υποδείξουμε. Φυσικά, πρὶν τοῦ ἀναθέσουμε ὁποιαδήποτε εργασία, πρέπει να βεβαιωθούμε ὅτι θὰ τὴν ἐκτελέσει πιστά, χωρὶς παραλήψεις ἀλλὰ καὶ χωρὶς προσθήκες. Ἡ οἰκογένεια πρέπει να κατανοήσῃ ὅτι χρειάζεται ἀρκετὸς χρόνος γιὰ τὴν θεραπεία. Ἐπομένως δὲν θὰ ἔχη τὴν εὐχέρεια νὰ ἀπασχολῆ συνεχῶς τὸν εἰδικό, διότι καὶ ὑπέρογκα θὰ εἶναι τὰ οἰκονομικὰ βάρη καὶ οἱ ὥρες πὺν διαθέτει ὁ εἰδικῶς συνήθως εἶναι περιορισμένες.

Οἱ πρῶτες συναντήσεις φυσικά θὰ ἀφιερωθῶν στη διάγνωση καὶ στὸν ἐντοπισμὸ τῆς διαταραχῆς. Εὐθύς ἀμέσως ἡ προσοχή μας θὰ στραφῆ στὸ νὰ ἀποκτηθῶν οἱ βάσεις, τὰ θεμέλια τῆς ἀνάγνωσης καὶ γραφῆς. Ὁ μαθητὴς πὺν παρουσιάζει διαταραχὲς τοῦ γραπτοῦ λόγου, πρέπει στὴν ἀρχὴ νὰ βοηθηθῆ στὸ νὰ συνειδητοποιήσῃ τις σχέσεις χώρου, ἀρχίζοντας ἀπὸ τὸ ἴδιο τοῦ τὸ σῶμα. Πρέπει ἀκόμη νὰ κατανοήσῃ τὴ χρονικὴ διαδοχὴ. Ἡ ἀνάγνωση καὶ ἡ γραφὴ ἐκτυλίσσονται μέσα στὸ χῶρο καὶ στὸ χρόνο καὶ διέπονται ἀπὸ ὠρισμένους κανόνες διατάξεως καὶ διαδοχῆς. Ἡ ἀνάγκη αὐτὴ δὲν γίνεται ἀντιληπτὴ στὰ ὀμαλὰ παιδιά, διότι ὅταν μαθαίνουν ἀνάγνωση ἔχουν, στοιχειωδῶς τουλάχιστο, ξεπεράσει ἤδη αὐτὲς τις σχέσεις. Σὲ πολλὲς ὀμως, στὶς περισσότερες ἴσως, περιπτώσεις δυσλεξίας θὰ χρειασθῆ νὰ ἀρχίσουμε ἀπὸ τις ἔννοιες αὐτὲς. Ἀσκούμε τὸ μαθητὴ στὸ νὰ διακρίνῃ εὐχερῶς τις ἔννοιες «ἀριστερὰ — δεξιὰ», «περισσότερο ἢ λιγότερο ἀριστερὰ ἢ δεξιὰ», «ὑψηλότερα ἢ χαμηλότερα», «περισσότερο ἢ λιγότερο ἐμπρὸς ἢ πίσω», «ἀριστερὰ τοῦ Α ἀλλὰ δεξιὰ τοῦ Β» καὶ οὕτω καθ' ἑξῆς. Τὸν ἀσκούμε ἐπίσης στὸ νὰ διαχωρίζῃ τις ἔννοιες «σήμερα — αὔριο — χθὲς κ.λ.π.», τὸ προηγούμενο χρονικῶς ἀπὸ τὸ ἐπόμενο, τὸ ἀπέχον περισσότερο ἢ λιγότερο χρονικῶς, τις σχέσεις «ἐνωρίτερα ἀπὸ τὸ Α ἀλλὰ ἀργότερα ἀπὸ τὸ Β» ἢ «ταχύτερο ἀπὸ τὸ Α ἀλλὰ βραδύτερο ἀπὸ τὸ Β» κ.λ.π. Πρὸς τὸν σκοπὸ αὐτὸ συντάσσουμε ἀνάλογες ασκήσεις, τις ὁποῖες κλιμακώνουμε σύμφωνα μὲ τις δυσκολίες πὺν παρουσιάζουν. Ἡ σύνταξη τῶν ἀσκήσεων αὐτῶν δὲν παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες. Μπορούμε νὰ συντάξουμε ἄπειρες παρόμοιες ασκήσεις, τις ὁποῖες ἐπαναλαμβάνουμε μέχρι νὰ πεισθούμε ὅτι ἔχουν συνειδητοποιηθῆ καὶ αὐτοματοποιηθῆ.

Ἐπάρχουν περιπτώσεις, κατὰ τις ὁποῖες ἡ διαταραχὴ δὲν ἀναφέρεται στὶς γενικὲς σχέσεις χώρου καὶ χρόνου, τις ὁποῖες ἔχει ξεπεράσει ὁ μαθητὴς, ἀλλὰ περιορίζονται μόνο στὸ εἰδικὸ φαινόμενο τοῦ γραπτοῦ λόγου. Στις περιπτώσεις αὐτὲς, ἀφιερώνουμε ἐλάχιστες μόνο συναντήσεις γιὰ τις ασκήσεις πὺν ἀναφέραμε καὶ προχωροῦμε στὸ δεύτερο θεμέλιο τοῦ γραπτοῦ λόγου, ἦτοι στὴν ἐκμάθηση τῶν συμβόλων, στὴν ὀρθὴ γραφὴ καὶ στὴν ὀρθὴ ἀνάγνωσή τους. Ἐδῶ γεννᾶται τὸ ἐρώτημα πῶς πρέπει νὰ διδάξουμε τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ, γιὰτὶ ἡ ἐκλογὴ τῆς μεθόδου παίζει σπουδαῖο ρόλο. Θὰ μπορούσαμε νὰ εἴμαστε περισσότερο κατηγορηματικοὶ στὸ σημεῖο αὐτὸ ἂν οἱ ἔρευνες εἶχαν ἐπεκταθῆ καὶ στὴν ἐλληνικὴ γλῶσσα. Δυστυχῶς, παρόμοια ἔρευνα δὲν ἔχει ὑποπέσει στὴν ἀντίληψή μας. Ἐτσι θὰ βασιστοῦ-

με και πάλι στις ξένες ξρεφνες και στη θεωρητικη βάση της μεθόδου. Οί πειραματισμοί και οί παρατηρήσεις λοιπόν έδειξαν ότι για τους δυσλεξικούς, τών όποιών ή διαταραχή διεγνώσθη έγκαίρως, ή όλική μέθοδος είναι περισσότερο αποτελεσματική. Έπειδή άκριβώς υπάρχει σ' αυτούς ή δυσκολία αναλύσεως τών έρεθισμάτων, περισσότερο από κάθε άλλον αντιλαμβάνονται τις λέξεις και τις φράσεις σαν ένα άδιαίρετο σύνολο. Δέν έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τὰ επί μέρους στοιχεία και τις μεταξύ τών στοιχείων αυτών σχέσεις. Η θεραπεία που εφαρμόζουμε αποσκοπεί άκριβώς στο να δώσει αυτές τις βάσεις στον μαθητή που παρουσιάζει τις διαταραχές. Η αντίληψη τών στοιχείων και οί μεταξύ των σχέσεις είναι άκριβώς αυτό που λείπει από τον μαθητή αυτόν. Πώς λοιπόν θα στηρίξουμε την εργασία μας επάνω σε δεδομένα που δέν υπάρχουν; Μπορούμε ποτέ να λύσουμε ένα πρόβλημα παίρνοντας σαν δεδομένο αυτό που άκριβώς θέλουμε να αποδείξουμε; Οί ψυχολογικές βάσεις της όλικής μεθόδου βοηθούν πολύ στην περίπτωση μας. Ο τρόπος της εργασίας είναι γνωστός στους περισσότερους σχεδόν δασκάλους. Οποιαδήποτε παραλλαγή της μεθόδου κι αν μεταχειρισθούμε, θα καταλήξουμε σιγά — σιγά στον επιδιωκόμενο σκοπό, στην ανάλυση δηλ. του όλου στα στοιχεία του.

Όταν ό μαθητής αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα αναλύσεως τών έρεθισμάτων, προχωρούμε στην συστηματική εκμάθηση τών γραμμάτων. Προτιμότερο είναι να αρχίσουμε από τὰ φωνήεντα. Κατά την φάση αυτή της εργασίας, είναι απαραίτητο να τηρήσουμε ώρισμένες βασικές αρχές. Έν πρώτοις αποφεύγουμε να διδάξουμε ταυτοχρόνως δύο ή περισσότερα γράμματα που μοιάζουν όπτικώς ή άκουστικώς. Εύκολα μπορούμε να καταλάβουμε τὸ γιατί, αν σκεφθούμε ότι ένα από τὰ ούσιώδη συμπτώματα της δυσλεξίας είναι άκριβώς τὸ ότι ό μαθητής συγχέει τὰ γράμματα αυτά. Η ανάγνωση και ή γραφή τών γραμμάτων διδάσκονται ταυτοχρόνως. Ακολουθούμε πιστά την αρχή αυτή και σ' όλόκληρη την μετέπειτα εργασία. Δέν προχωρούμε ποτέ στην διδασκαλία νέων γραμμάτων αν δέν βεβαιωθούμε ότι τὰ προηγούμενα έχουν πλήρως κατανοηθῆ και αποτελούν ήδη κτῆμα του μαθητού. Τὸ ίδιο ισχύει και για κάθε τι που διδάσκουμε στο μαθητή μας. Ποτέ δέν προχωρούμε στο νέο αν τὸ παλαιό δέν έχει έμπεδωθῆ. Κατά την γραφή ό μαθητής εργάζεται μόνος και γράφει επάνω σε λεία επιφάνεια. Ούτε τον οδηγούμε με τὸ χέρι μας, ούτε χαράσσουμε αυλάκια, επάνω στα όποια θα κινηθῆ. Είναι προτιμότερο να αποφεύγουμε τέτοιου είδους βοήθεια. Έξαιρέση θα γίνη μόνο σε πολύ δύσκολες περιπτώσεις. Την βοήθεια όμως τότε θα την δώσει μόνο ό ειδικός και όχι άλλα βοηθητικά μέσα.

Κάτι που ίσως φανῆ παράξενο: Πρέπει να διδάξουμε πρώτα όλα τὰ γράμματα και μετά να προχωρήσουμε στις συλλαβές, τις λέξεις και τις προτάσεις. Σε κάθε άλλη περίπτωση, ή διαδικασία αυτή θα ήτο καθαρὸς παραλογισμός. Θα έσήμαινε στροφή προς τὰ πίσω, άγνοια τών στοιχειωδών κανόνων της διδακτικής. Στην περίπτωση όμως της δυσλεξίας αποτελεί κανόνα. Όσο άπίθανη εκ πρώτης όψεως και αν παρουσιάζεται ή αρχή αυτή, δέν είναι δύσκολο να αντιληφθούμε την ορθότητά της. Αρκεί και πάλι να σκεφθούμε ότι στη βάση της διαταραχής υπάρχει ή δυσχε-

ρεια ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων (ὀπτικῶν ἢ ἀκουστικῶν). Γιὰ νὰ ἀρθῇ ἡ δυσχέρεια αὐτή, γιὰ νὰ καταπολεμήσουμε δηλ. τὴν αἰτία, πρέπει νὰ ἀσκήσουμε τὸ μαθητὴ στὸ νὰ διακρίνῃ τὰ στοιχεῖα ποὺ συνθέτουν τὸ γραπτὸ λόγο. Ἐξ ἄλλου ἄς μὴ λησμονοῦμε ὅτι στὴν πραγματικότητα ὁ ὄγκος τῆς ἐργασίας αὐτῆς (ἐκμάθηση τῶν συμβόλων) δὲν εἶναι καὶ τόσο μεγάλος ὅσο ἐκ πρώτης ὄψεως φαίνεται. Ἡ δυσλεξία ἀποκαλύπτεται συνήθως κατὰ τὴ διάρκεια τῆς σχολικῆς φοιτήσεως. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι, ὡς τὴ στιγμή ἐκείνη, ὁ μαθητὴς μέσα στὰ πλαίσια τῆς τάξεως ἔχει ἤδη διδαχθῆ ἀνάγνωση γραμμάτων καὶ συλλαβῶν ἐπὶ ἀρκετοὺς μῆνες. Ἔλαβε μέρος στὶς ἀσκήσεις, προχώρησε ὡς ἓνα σημεῖο καὶ κάποτε ὁ δάσκαλός του παρατήρησε ὅτι κάτι δὲν πηγαίνει καλά, ὅποτε ἡ ἐξέταση ἀπεκάλυψε τὴν διαταραχὴ. Ἐπομένως ἔχει ἤδη διδαχθῆ ὅλα τὰ γράμματα καὶ ἴσως γνωρίζει τὰ περισσότερα ἀπὸ αὐτά. Σὲ μᾶς ἀπομένει νὰ ἐμπεδώσουμε τὶς γνώσεις του αὐτὲς καὶ νὰ τοῦ διδάξουμε συστηματικὰ ὅσα γράμματα δὲν ἔμαθε ἀπὸ σχολεῖο.

Τὰ σημεῖα τονισμοῦ, στίξεως κ.λ.π., διδάσκονται κατὰ τὴ φάση τῆς διδασκαλίας τῶν λέξεων καὶ προτάσεων. Κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ τῆς ἐργασίας ἀρχίζουμε ἀπὸ λέξεις ποὺ δὲν παρουσιάζουν μεγάλη ἀναγνωστικὴ δυσχέρεια. Μονοσύλλαβες ἢ δι-σύλλαβες λέξεις μὲ εὐκόλα γράμματα, μὲ ὄχι πολλὰ σύμφωνα θὰ συνθέσουν τὶς πρώτες μας ἀσκήσεις. Σιγὰ --- σιγὰ ἀρχίζουμε νὰ παρουσιάζουμε συλλαβὲς ἢ λέξεις κάπως δυσκολιότερες, προτιμοῦμε δὲ ἐκείνες, στὶς ὁποῖες κατὰ τὴν ἐξέταση εἶχε προσκρούσει ὁ μαθητὴς. Οἱ περιπτώσεις αὐτὲς τῶν σφαλμάτων εἰσάγονται προοδευτικῶς, ἢ μίᾳ μετὰ τὴν κατανόηση τῆς προηγουμένης. Ὑστερα οἱ ἀσκήσεις μας ἀρχίζουν νὰ περιλαμβάνουν λέξεις στὶς ὁποῖες ὑπάρχουν πιθανότητες νὰ κἀνῃ σφάλματα ὁ μαθητὴς. Ὅλες οἱ πιθανὲς δυσχέρειες περιλαμβάνονται μέσα σὲ κείμενα, εὐκόλα κατὰ τὰ ἄλλα. Ἐδῶ χρειάζεται πρόβλεψη καὶ φαντασία. Ἐπιμένουμε σχολαστικὰ στὴν πλήρη κατανόηση τοῦ κειμένου. Ὁ τόνος τῆς φωνῆς πρέπει νὰ εἶναι ὁ ὀρθὸς καὶ νὰ τηροῦνται τὰ σημεῖα στίξεως. Ζητοῦμε πάντοτε ἀπὸ τὸν μαθητὴ νὰ αἰτιολογῇ τὶς ἐνέργειές του. Νὰ ἐξηγῇ γιατί ἤρρωσε τὴ φωνή του σ' αὐτὴ τὴ συλλαβή, γιατί σταμάτησε ἐκεῖ κ.λ.π. Ἀφοῦ διαβάσῃ σωστὰ τὸ κείμενο, τοῦ ζητοῦμε νὰ ἀποδώσῃ τὴν ἔννοια τῆς κάθε φράσεως καὶ ὁλοκλήρου τοῦ κειμένου καθὼς καὶ νὰ ἐρμηνεύσῃ τὶς λέξεις. Σκοπὸς μας δὲν εἶναι μόνον νὰ τοῦ διδάξουμε μηχανικὴ ἀνάγνωση. Πρέπει νὰ συνειθίσῃ νὰ κατανοῇ τὰ κείμενα τὴν ὥρα ποὺ τὰ διαβάσει.

Ἐνα ἄλλο φαινόμενο ποὺ εἶναι δυνατόν νὰ παρατηρηθῇ κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἀναγνώσεως εἶναι τὸ ἐξῆς: Ὁ μαθητὴς δυσκολεύεται νὰ ἀκολουθήσῃ σταθερὰ τὴν κατεύθυνση ἐξ ἀριστερῶν πρὸς τὰ δεξιὰ καὶ ἐκ τῶν ἄνω πρὸς τὰ κάτω. Συμβαίνει δηλ., παρὰ τὶς προσπάθειες ποὺ καταβάλλει καὶ παρὰ τὶς ἀσκήσεις στὶς ὁποῖες ἔχει ὑποβληθῆ, νὰ προσκολλᾶται σὲ μίᾳ λέξει ἢ ἀντίθετα νὰ ὑπερπηδᾷ ὠρισμένες λέξεις ἢ γραμμές. Στὴν περίπτωσιν αὐτὴ ἐπιβάλλεται νὰ χρησιμοποιηθῇ ἓνα εἰδικὸ κάλυμα ποὺ ἐφαρμόζεται σὲ ἓνα τμήμα τοῦ κειμένου. Τὸ κάλυμα αὐτὸ ἀναγκάζει τὸν μαθητὴ νὰ προχωρῇ ἀπὸ τὴ μίᾳ λέξει στὴν ἄλλη σύμφωνα μὲ ὠρισμένο ρυθμὸ καὶ τὸν ἐμποδίζει νὰ ὑπερπηδᾷ λέξεις ἢ σειρές. Ὅταν τὰ σφάλματα αὐτοῦ τοῦ εἶδους περιορισθοῦν σημαντικὰ, τὸ κάλυμα δὲν χρησιμοποιεῖται πλέον.

Ἐτονίσθη ὅτι ὁ μαθητὴς πρέπει πάντοτε νὰ ἀποδίδῃ τὴν ἔννοια τοῦ κειμένου. Ἡ κατανόηση καὶ ἡ ἀπόδοση δὲν θὰ περιορίζεται μόνο στὸ οὐσιῶδες. Εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἐπεκτείνεται σὲ ὅλες τὶς λεπτομέρειες τοῦ κειμένου, ἀκόμη καὶ στὶς πιὸ ἀσήμαντες. Ἐπαναλαμβάνουμε ὅτι ἡ βασικὴ ἀδυναμία τοῦ μαθητοῦ εἶναι ἡ δυσχέρεια ἀναλύσεως τῶν ἐρεθισμάτων. Ἐπομένως, γιὰ νὰ φθάσουμε στὸν ἀντικειμενικό μας σκοπὸ, στὴν αὐτοματοποίηση δηλ. τῶν μηχανισμῶν τῆς ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς, εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ περάσουμε ἀπὸ ἓνα ἄλλο στάδιο, πολὺ σπουδαῖο γιὰ τὴν περίπτωσή μας, ἥτοι ἀπὸ τὴν ἀσκήσιν τῆς ἱκανότητος ποὺ λείπει ἀπὸ τὸν μαθητὴ. Εἶναι εὐκόλο νὰ ἀντιληφθῇ κανεὶς πόσο χρήσιμη εἶναι στὴν περίπτωσιν αὐτὴ ἡ παρακολούθησις ὅλων τῶν λεπτομερειῶν τοῦ κειμένου.

Ὁ μαθητὴς ποὺ παρουσιάζει διαταραχὰς τοῦ γραπτοῦ λόγου δυσκολεύεται στὴν ἀπομνημόνευσι τῶν κειμένων. Σὲ προηγούμενη παράγραφῳ ἐξηγήσαμε τοὺς λόγους. Παρ' ὅλη ὅμως τὴν ἀδυναμίαν τοῦ αὐτοῦ εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ ἀπομνημονεύσῃ τόσο τὰ σύμβολα ὅσο καὶ ἓνα πλῆθος σχολικῶν γνώσεων. Στὴν περίπτωσίν του, γιὰ νὰ συγκρατήσῃ κάθε τι τὸ νέο ποὺ μαθαίνει, πρέπει νὰ τὸ ἐφαρμόσῃ πολλές φορὲς καὶ σὲ σύντομο σχετικῶς χρονικὸ διάστημα. Ἐνας ὀρθογραφικὸς κανόνας π.χ. γιὰ νὰ κατανοηθῇ καὶ νὰ γίνῃ κτῆμα ἑνὸς τέτοιου μαθητοῦ, πρέπει νὰ ἐφαρμοσθῇ σὲ πλῆθος ἀσκήσεων, οἱ ὁποῖες χρονικῶς νὰ μὴν ἀπέχουν καὶ πολὺ. Τὸ ἴδιον ἰσχύει καὶ γιὰ κάθε νέα ἔννοια ποὺ μαθαίνει. Ἐκτὸς ὅμως ἀπὸ τὴν ἀρχὴ αὐτὴ τῆς συνεχοῦς καὶ συχνῆς ἐφαρμογῆς, συχνὰς πρέπει νὰ εἶναι καὶ οἱ ἐπαναλήψεις τῶν διδαχθέντων. Γιὰ τὴν κλιμάκωσιν τῶν ἐπαναλήψεων ἰσχύουν οἱ γενικοὶ κανόνες τῆς διδακτικῆς, μὲ τὴν διαφορὰ ὅτι τὰ μεταξὺ τῶν ἐπαναλήψεων διαστήματα εἶναι σχετικῶς συντομώτερα, ὁ δὲ μαθητὴς δὲν προειδοποιεῖται.

Γιὰ νὰ ἐπιτύχουν οἱ προσπάθειές μας, εἶναι ἀπαραίτητη ἡ ἐνεργὸς συμμετοχὴ τοῦ μαθητοῦ. Ὁ μαθητὴς μας πρέπει νὰ κατανοήσῃ τὴν ἀνάγκην τῶν συναντήσεων αὐτῶν, νὰ καταλάβῃ ποῦ ἀποβλέπουν, νὰ γνωρίσῃ τί εἶναι δυνατόν νὰ ἀναμένῃ ἀπὸ τὴν συνεργασίαν, ποῖο εἶναι τὸ σχέδιον ἐργασίας. Συχνὰ θὰ χρειασθῇ νὰ τοῦ ἐξηγήσουμε καὶ τὸ σκοπὸ τῆς καθῆ ἀσκήσεως, ἰδίως ὅταν ἡ ἐπιμονὴ μας σὲ πράγματα ποὺ ἔχει τὴν ἐντύπωσιν πὼς τὰ γνωρίζει ἀρχίζει νὰ τοῦ γίνεται ἀνιαρὴ. Κατὰ διαστήματα, τοῦ δίνουμε τὴν εὐκαιρίαν νὰ διαπιστώσῃ τὶς προόδους ποὺ ἔχει πραγματοποιήσει. Ἐν τούτοις πρέπει νὰ εἴμαστε φειδωλοὶ στοὺς ἐπαίνους.

Δὲν θὰ ἀναφερθοῦμε σὲ ἀρχὰς γενικοῦ κύρους, ὅπως ἡ προσαρμογὴ τῶν ἀσκήσεων στὰ διαφέροντα καὶ τὴν πνευματικὴ ὀριμότητα τοῦ μαθητοῦ, ἡ ἔναρξις ἀπὸ τὰ ἀπλούστερα κ.λ.π. Ἐννοεῖται ὅτι οἱ βασικὲς ἀρχὰς τῆς γενικῆς διδακτικῆς ἐφαρμόζονται καὶ ἐπὶ τοῦ προκειμένου.

Τέλος, εἶναι ἀπαραίτητο νὰ τηροῦμε λεπτομερὲς ἡμερολόγιον ἐργασίας καθὼς καὶ εἰδικὸν τετράδιον σφαλμάτων, βάσει τοῦ ὁποῖου προχωροῦμε στὴ συστηματικὴν καὶ τὸν προγραμματισμὸν τοῦ ἔργου μας.

Παρὰ τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ ἀρχὴ τῆς δυσλεξίας δὲν ἔχει πλήρως διευκρινισθῇ, ἂν στηριχθοῦμε στὰ ὅσα ἔχουμε ἐκθέσει καὶ τηρήσουμε πιστὰ τὶς ἀρχὰς ποὺ ἀναπτύξαμε, μᾶς παρέχεται ἡ εὐκαιρία νὰ ἐκπονήσουμε ἓνα κατάλληλον ἀναλυτικὸν πρόγραμ-

μα και ένα αρκετά εύκαμπτο σχέδιο εργασίας, πράγματα που θα μας επιτρέψουν να αντιμετωπίσουμε την διαταραχή με μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας. "Ας ελπίσουμε ότι η πρόοδος της νευροφυσιολογίας θα επιτρέψει στο μέλλον την πλήρη διαλεύκανση των αιτίων της δυσλεξίας και θα οδηγήσει στην εκπόνηση αρτιωτέρων και ταχύτερων μεθόδων θεραπείας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- K. ΚΑΛΑΝΤΖΗ : Οί διαταραχές του λόγου.  
ENFANCE : No. 2 τοῦ 1954 καὶ No. 2 τοῦ 1954.  
ANNEE PSYCHOLOGIQUE : No. τοῦ 1952 καὶ No. 2 τοῦ 1953.  
BOREL - MAISONNY : Langue oral et écrit. 1960.  
OMBRENADE : Etudes sur la dyslexie. 1954.  
MICHAND : Psychiatrie infantine, 1953.

## ΣΥΣΤΑΣΗ

Ἡ συντακτικὴ ἐπιτροπὴ τοῦ περιοδικοῦ, παρακαλεῖ θερμότερα τοὺς ἐκλεκτοὺς συνεργάτες του νὰ προσέξουν τὰ παρακάτω σημεῖα :

— Τὰ «χειρόγραφα» ποὺ στέλνουν νὰ εἶναι γραμμένα μόνο πάνω στὴ μιὰ ὄψη τοῦ χαρτιοῦ καὶ ἂν εἶναι δυνατόν, δακτυλογραφημένα.

— Συνεργασίες ποὺ δημοσιεύονται γιὰ πρώτη φορὰ σὲ ἄλλα περιοδικά, δὲν θὰ ἐγκρίνονται ἀπὸ τὴ συντακτικὴ ἐπιτροπὴ γιὰ δημοσίευσι, στὸ περιοδικό μας.

— Παρακαλεῖ τοὺς συνεργάτες τοῦ περιοδικοῦ, ποὺ γράφουν τὶς συνεργασίες τους στὴ Δημοτικὴ γλῶσσα, νὰ τηροῦν τὶς σχετικὲς ὁδηγίες σωστῆς χρήσης τῆς Δημοτικῆς, ποὺ κυκλοφόρησαν τελευταῖα ἀπὸ τὸ περιοδικὸ «Νέα Οἰκονομία», σὲ χωριστὸ φυλλάδιο.

— Συνεργασίες, σχετικὰ μὲ τὴν πρακτικὴ δουλειὰ τοῦ σχολείου — διδακτικοὶ πειραματισμοί, κ.λ.π. θὰ εἶναι ἰδιαίτερα εὐπρόσδεκτες στὸ περιοδικό.

