

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ: Σύγκριση της επίδοσης μαθητών Β` Δημοτικού με τυπική ανάπτυξη στην αντίληψη προφορικών κειμένων με την επίδοση μαθητών με μαθησιακή διαταραχή της ίδιας τάξης.**

**TITLE: Comparison of the performance of Grade two typically developing students with those with learning disability of the same grade, in comprehension of spoken paragraphs**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ ΦΑΝΗ  
ΛΟΥΚΟΥΤΟΥ ΕΛΕΝΗ**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ**

**ΠΑΤΡΑ 2010**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4-7
Εισαγωγή	8-10
Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	
Κεφάλαιο 1 : Κατανόηση προφορικών κειμένων	
1.1 Κατανόηση κειμένου	11-16
1.2 Εξαγωγή Συμπερασμάτων από Κείμενο	16-21
1.3 Επίπεδα Κατανόησης	21-23
1.4 Κατανόηση προφορικού λόγου	23-30
Κεφάλαιο 2 : Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	
2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες	31-33
2.2 Προβλήματα Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	33-36
Κεφάλαιο 3ο : Διαγνωστικό τεστ	
3.1 Το τεστ CELF 4	37-38
Ειδικό Μέρος (Έρευνα)	
Μεθοδολογία της έρευνας	39-41
Στατιστική ανάλυση	41-57
Συμπεράσματα – Παρατηρήσεις	58-60
Περιορισμοί συστάσεις	61
Βιβλιογραφία	62-71
Παράρτημα	72-81

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε την κυρία Κωτσοπούλου Αγγελική για την βοήθεια της και την καθοδήγηση της στην πραγματοποίηση της έρευνας, τη συλλογή των πληροφοριών και τη συγγραφή της εργασίας. Επίσης ευχαριστούμε ιδιαιτέρως τους διευθυντές και τους δασκάλους του 5ου και 11ου δημοτικού σχολείου, τους υπεύθυνους και τους λογοθεραπευτές του κέντρου Ανάπτυξης και Αποκατάστασης Επικοινωνίας που μας επέτρεψαν την είσοδο στα σχολεία και στο Κέντρο για τη συλλογή του απαραίτητου δείγματος. Επιπλέον θα ήταν πρέπει να ευχαριστήσουμε και τους γονείς των παιδιών που ενέκριναν τη συμμετοχή του στην έρευνα. Και τέλος, ευχαριστούμε τους υπεύθυνους της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για τη βοήθεια τους στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών (που σχετίζονταν με την βιβλιογραφική ανασκόπηση) και τους αρμόδιους της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων του δείγματος μας.

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου θεωρείται η βάση της ακαδημαϊκής επιτυχίας του μαθητή. Όλες σχεδόν οι διδακτικές μέθοδοι πριν ακόμα ξεκινήσει το παιδί να διαβάζει και να γράφει στηρίζονται στην ικανότητα του να κατανοεί τον προφορικό λόγο. Είναι επίσης γνωστό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων (Velutino, 1987; Oakhill et al, 2003; Nation, 2005, Παντελιάδου, 2000). Στην Ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει δοκιμασία που να αξιολογεί την ικανότητα αυτή.

Η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του Clinical Evaluation Of Language Fundamentals-4 (CELF-4) ευρέθη κατάλληλη για χρήση στα Ελληνόπουλα με τυπική ανάπτυξη σε δύο προηγούμενες πτυχιακές εργασίες σε πιλοτικό βέβαια επίπεδο του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Πάτρας.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν περαιτέρω διερεύνηση της καταλληλότητας της κλίμακας αυτής για χρήση στην Ελληνική γλώσσα. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, εξετάστηκαν συγκριτικά τα αποτελέσματα ως προς την κατανόηση προφορικών κειμένων είκοσι παιδιών με τυπική ανάπτυξη και είκοσι με μαθησιακές διαταραχές, ηλικίας 7-8 ετών.

**Μεθοδολογία:** Για την συγκέντρωση του απαραίτητου δείγματος, χρειάστηκε να απευθυνθούμε σε δημοτικά σχολεία και σε Κέντρο Ανάπτυξης και Αποκατάστασης Επικοινωνίας. Κατόπιν ειδικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας και έγκριση των διευθυντών, των δασκάλων και των γονέων των μαθητών μπορέσαμε και συγκεντρώσαμε το απαραίτητο δείγμα.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η δοκιμασία που χρησιμοποιήσαμε για την αξιολόγηση των μαθητών ήταν η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του Clinical Evaluation Of Language Fundamentals - 4 (CELF-4) μεταφρασμένη στα Ελληνικά.

**Αποτελέσματα** Υπήρξε μεγάλη διαφορά στην κατανόηση προφορικών κειμένων μεταξύ των μαθητών με τυπική ανάπτυξη και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ήταν πολύ υψηλός (85,2 % εκατ. τιμή) ενώ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (28, 8 % εκατ. τιμή).

### **Περιορισμοί συστάσεις**

Το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και η διαφορική διάγνωση μεταξύ των μαθητών με μαθησιακή διαταραχή και αυτών με δυσλεξία ανύπαρκτη.

Συνίσταται επανάληψη της έρευνας με πολύ μεγαλύτερο δείγμα.

## **ABSTRACT**

The ability to understand oral speech is considered the basis of academic success. Almost all teaching methods even before the child starts to read and write are based on his/her ability to understand oral speech. It is also well known that children with learning disabilities face severe difficulties in understanding texts (Velutino, 1987; Oakhill et al, 2003; Nation, 2005, Panteliadou, 2000). However, in the Greek language there are not any test which assess this skill. In two previous theses, at the Speech Therapy Department of the TEI of Patras, conducted at a pilot level, the scale of "Understanding Spoken Paragraphs" of the Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4) was found suitable for use with typically developing Greek children.

**Aim:** Aim of the present study was further investigation of the adequacy of this subtest involving students with learning disability.

**Methodology** Twenty grade 2 students (7 to 8 yrs.), with learning disability were assessed and their performance was compared with that of twenty students with typical development. The students of typical development were attending two different primary schools, the students with learning disability attended, after school, a Centre for Development and Rehabilitation of Communication. The subtest "Comprehension of Spoken Paragraphs" (CELF-4), was administered to all of the students, for the evaluation of comprehension of oral speech.

**Results:** A big difference was observed in understanding spoken paragraphs among students with typical development and those with learning difficulties. The average performance of children with typical

development was considerably high (85.2% percentile). On the other hand, for the children with learning difficulties was (28, 8% perc.)

**Limitations-Recommendations:** The sample was relatively small. The differential diagnosis between students with learning disability and those with dyslexia was very difficult. Reduplication of the present research larger sample is recommended.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε άτομο για να αντιληφθεί τον προφορικό λόγο επιστρατεύει τις γενικές και τις ειδικές γνώσεις που έχει. Οι γνώσεις αποθηκεύονται με τη μορφή σχημάτων-εικόνων στον εγκέφαλο που επιτρέπουν την ανάκληση τους μέσω της μνήμης. Σημαντικό κομμάτι για την κατανόηση παίζει η γνώση των λέξεων και των εννοιών, η αναγνώριση των λεκτικών σχημάτων και η αποκωδικοποίηση των λέξεων.

Η ευχέρεια που έχει το άτομο να χειρίζεται τις λέξεις, συμβάλει καθοριστικά στο να μπορεί να τις αντιληφθεί σε έναν εκτενή λόγο που συνήθως είναι ο προφορικός. Σε ένα κείμενο που δίνεται προφορικά θα πρέπει ο μαθητής να μπορεί να διακρίνει τις ουσιαστικές κεντρικές έννοιες από τις παράπλευρες λεπτομέρειες.

Για τη διαδικασία της κατανόησης και ειδικά του προφορικού λόγου είναι σημαντική η αναγνώριση του είδους του κειμένου με το οποίο ο ακροατής έρχεται σε επαφή έτσι ώστε να βοηθηθεί από τα επιμέρους χαρακτηριστικά του. Επίσης, η γνώση των χαρακτηριστικών της γλώσσας, του συντακτικού και της γραμματικής μπορούν να τον βοηθήσουν στο να κατανοήσει αυτά που ακούει εφόσον έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα. Η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και κατανόησης βελτιώνονται με την ηλικία, αρκεί να μην υπάρχουν δυσκολίες και ουσιώδη κενά από την αρχή της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει την εκμάθηση κυρίως της γραφής και της ανάγνωσης στους νέους μαθητές έτσι ώστε να αυξήσει τις ικανότητές τους να μπορούν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, να μπορούν να επικοινωνούν με τα άτομα που τους περιβάλλουν και να εκφράζουν το συναισθηματικό τους κόσμο. Η βασικότερη λειτουργία που



θα τους επιτρέψει να κάνουν όλα τα παραπάνω είναι αυτή της αντίληψης του προφορικού λόγου. Διότι όλες οι διδακτικές μέθοδοι πριν ακόμα ξεκινήσει το παιδί να διαβάζει και να γράφει στηρίζονται στην ικανότητα να μπορεί το παιδί να κατανοεί τον προφορικό λόγο.

Για τους λόγους αυτούς, η παρακάτω έρευνα μαζί με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχουν ως στόχο την κατάδειξη της κατανόησης του προφορικού λόγου ως το πλέον σημαντικό και πρωταρχικό στοιχείο με το οποίο ξεκινά και συνεχίζει η εκπαίδευση. Όπως θα φανεί από την έρευνα τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μειωμένες επιδόσεις στον τομέα αυτό, καθώς είναι ο πρώτος αλλά και πιο ουσιώδης από τον οποίο διαφαίνονται τα προβλήματα τους.

Οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί διακρίνονται σε ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές διαταραχές. Οι ακαδημαϊκές διαταραχές είναι οι δυσκολίες στην ανάγνωση, στην αριθμητική, στην ορθογραφία και στο γραπτό λόγο (γραφή- έκθεση). Ενώ στις μη ακαδημαϊκές διαταραχές περιλαμβάνονται οι διαταραχές στον προφορικό λόγο (έως και 80%), οπτικοκινητικές δυσκολίες (λεπτή κίνηση), δυσκολίες στην επεξεργασία φωνολογικών ερεθισμάτων, καθώς και προβλήματα οπτικής και ακουστικής μνήμης ( Κωτσοπούλου, 2007 Σημειώσεις)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κατανόηση προφορικών κειμένων αποτελεί σημαντικό διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών. Έως τώρα δεν υπήρχαν σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση της κατανόησης των προφορικών κειμένων στην ελληνική γλώσσα και οι θεραπευτές βασίζονταν κυρίως σε ξενόγλωσσα τεστ.

Σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθεί η καταλληλότητα της κλίμακας «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του CELF-4 σε Ελληνόπουλα.

Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης του Τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Πάτρας που εξετάζει την καταλληλότητα ξενόγλωσσων τεστ για χορήγηση σε Έλληνες μαθητές. Σε δύο προηγούμενες πτυχιακές εργασίες με δείγμα 100 τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών του δημοτικού, σε πιλοτικό επίπεδο, ευρέθη να είναι κατάλληλη.

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του CELF-4 χορηγήθηκε σε είκοσι μαθητές της Β` τάξης (7 έως 8 ετών) με τυπική ανάπτυξη και είκοσι με μαθησιακές διαταραχές, με σκοπό τη σύγκριση της επίδοσης τους. Η έρευνα μας έγινε με συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών από το 11<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ηλιούπολης και από Κέντρο Ανάπτυξης και Αποκατάστασης Επικοινωνίας στην Αθήνα. Τα αποτελέσματα θα δείξουν, σε πιλοτικό βέβαια επίπεδο, κατά πόσο η κλίμακα αυτή μπορεί να αποτελέσει μία κατάλληλη κλίμακα στις δοκιμασίες αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθησιακών διαταραχών.

Η οργάνωση και καταγραφή της πτυχιακής μας, θα ακολουθήσει την εξής σειρά. Μετά την Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας θα ακολουθήσει η Στατιστική Ανάλυση των Δεδομένων, η Συζήτηση των Αποτελεσμάτων οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και οι Συστάσεις .

# ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

## Κεφάλαιο 1 : Κατανόηση προφορικών κειμένων

### 1.1 Κατανόηση κειμένου

Η κατανόηση ενός κειμένου σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες που έχει κάθε άτομο και ιδιαίτερα με το επίπεδο των γνώσεων που διαθέτει. Οι γνώσεις αυτές ανάγονται στο σύνολο του κόσμου που το περιβάλλει και διαχωρίζονται σε ειδικές και γενικές γνώσεις.

Με την έννοια των γενικών γνώσεων εννοούμε τις γνώσεις που αφορούν το σύνολο των γεγονότων που συμβαίνουν στη καθημερινή ζωή και τις δραστηριότητες που διεξάγονται σε πραγματικό χώρο και χρόνο. Σε αυτές ανήκουν όλες οι γνώσεις που έχουν προέλθει από προσωπικά βιώματα του κάθε ατόμου είτε αυτά συμβαίνουν σε ημερήσια βάση είτε αποτελούν συγκεκριμένες εμπειρίες του παρελθόντος. Οι εμπειρίες αυτές προέρχονται από την οποιαδήποτε συναλλαγή μπορεί να έχει ένας άνθρωπος με το περιβάλλον του και σχετίζονται τόσο με πρόσωπα όσο και με καταστάσεις. Το περιβάλλον για ένα παιδί μπορεί να είναι η οικογένεια, οι φίλοι, το κοινωνικό περιβάλλον ή το σχολείο.

Με τις ειδικές γνώσεις εννοούνται οι εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε έναν τομέα όπως οι επιστήμες, ο αθλητισμός, η μουσική καθώς επίσης και η γνώση πάνω σε συγκεκριμένες διαδικασίες της κοινωνίας στην οποία ζούμε.

Οι δυο αυτές παράμετροι των γνώσεων συχνά αποκαλούνται σχήματα ώστε να γίνει αντιληπτή η αποθήκευση τους στον ανθρώπινο

εγκέφαλο. Με τη βοήθεια των σχημάτων αυτών ένας άνθρωπος μπορεί να κατανοήσει ένα κείμενο, να βγάλει συμπεράσματα, να συγκρίνει αυτό που διαβάζει με παλαιότερα αναγνώσματα και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του. Επομένως, τα σχήματα αυτά αποτελούν τη βάση και το εργαλείο για την απόκτηση νέων γνώσεων και οδηγούν στη σωστή κατανόηση ενός κειμένου. Άρα, τα άτομα που έχουν πλουσιότερες γενικές και ειδικές γνώσεις έχουν μεγαλύτερη ευκολία στην κατανόηση ενός κειμένου προφορικού ή γραπτού σε αντίθεση με τα άτομα που διαθέτουν λιγότερα. (Vellutino, 2003)

Στον ιδιαίτερο τομέα ενασχόλησης μας που είναι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι εμφανές ότι η λανθασμένη κατανόηση ενός κειμένου σημαίνει ότι δεν έχουν την κατάλληλη γνωστική υποδομή ώστε να φτάσουν στα σωστά συμπεράσματα μέσα από ένα κείμενο. Βέβαια, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται και το γεγονός ότι οι ατομικές εμπειρίες του κάθε ατόμου επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό την κατανόηση του κειμένου όχι μόνο σε παιδιά που οι εμπειρίες τους είναι λίγες αλλά και σε ενήλικα άτομα. (Pichert and Anderson, 1977, Spilich, Vesper, Chiesi and Voss, 1979)

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας σε σχέση με την κατανόηση ενός κειμένου είναι το λεξιλόγιο. Για να υπάρξει σωστή κατανόηση ενός κειμένου θα πρέπει το άτομο να αναγνωρίζει το σύνολο των λέξεων ως κατανοητές έννοιες, δηλαδή όρους τους οποίους ήδη γνωρίζει. Η διαδικασία της αναγνώρισης των λέξεων γίνεται είτε τμηματικά αναλύοντας το κάθε συνθετικό της λέξης είτε συνολικά. Ειδικά σε μικρά παιδιά που αρχίζουν να χειρίζονται το λόγο, προφορικό και γραπτό, και αρχίζουν να κάνουν την αντιστοίχιση μεταξύ των δυο, η μέθοδος της αποκωδικοποίησης σταδιακά μιας λέξης μπορεί να είναι αρκετά χρήσιμη.

Η πρόσβαση στο λεξιλόγιο απαιτεί επεξεργασία των πληροφοριών δηλαδή, αποκωδικοποίηση των ακουστικών ερεθισμάτων και μνήμη εργασίας. Η αποκωδικοποίηση σχετίζεται με τις φωνολογικές ικανότητες ενός παιδιού. Το παιδί με ακέραιο φωνολογικό σύστημα επεξεργάζεται τις εισερχόμενες ακουστικές πληροφορίες με μεγαλύτερη ταχύτητα. Η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη όπου είναι αποθηκευμένες οι λέξεις (lexicon) γίνεται μέσω της μνήμης εργασίας.

Κατά τον Braddley (1986) η μνήμη εργασίας είναι το σύστημα το οποίο επεξεργάζεται και αποθηκεύει προσωρινά ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Η μνήμη εργασίας συνίσταται από το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα (central executive) και δύο άλλα υποσυστήματα που ελέγχονται από αυτό: το φωνολογικό κύκλωμα (phonological loop) για την συγκράτηση ακουστικών ερεθισμάτων, και τον οπτικοχωρικό συνδυασμό ή σημειωματάριο (visuospatial scratch pad) για τη συγκράτηση οπτικοχωρικών ερεθισμάτων. Το φωνολογικό κύκλωμα αποτελεί έννοια σχεδόν ταυτόσημη με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η χωρητικότητα και η διάρκεια συγκράτησης των φωνολογικών στοιχείων στο φωνολογικό κύκλωμα είναι περιορισμένες (χωρητικότητα 7 τεμάχια συν ή πλην 2 για 1.5 με 2 δευτερόλεπτα). Ανάλογη είναι η συγκράτηση οπτικοχωρικών ερεθισμάτων στον οπτικοχωρικό συνδυασμό. Οι γνώσεις μας για τη λειτουργία του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος είναι περιορισμένες. Είναι όμως γενικά παραδεκτό, ότι αυτό συντονίζει τα διάφορα επίπεδα επεξεργασίας των ερεθισμάτων και επιλέγει στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν στην επεξεργασία και αφομοίωση των πληροφοριών. Το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα έχει επίγνωση, ενημερότητα, συνειδητότητα δεν έχει όμως αποθήκευση (συγκράτηση) (Κωτσοπούλου 2007, Σημειώσεις).

Σε πρόσφατη αναθεώρηση της έννοιας της μνήμης εργασίας, ο Baddeley προσέθεσε ένα ακόμη υποσύστημα, την επεισοδιακή συγκράτηση (*episodic buffer*) που τελεί υπό τον έλεγχο του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος. Έργο της επεισοδιακής συγκράτησης είναι η προσωρινή συγκράτηση πληροφοριών από τα δύο υποσυστήματα το φωνολογικό κύκλωμα και τον οπτικοχωρικό συνδυασμό. Η επεισοδιακή συγκράτηση έχει άμεση επικοινωνία με την επεισοδιακή διαρκή μνήμη και το κεντρικό εκτελεστικό κύκλωμα (Κωτσοπούλου 2007, Σημειώσεις).

Η μνήμη εργασίας, κυρίως το φωνολογικό κύκλωμα, παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκράτηση των φωνημάτων για τις διάφορες λειτουργίες της φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. διαχωρισμό λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας, σύνθεση φωνημάτων καθώς και στην εκμάθηση λεξιλογίου). Για περισσότερο πολύπλοκες λειτουργίες, όπως αντίληψη γραπτού κειμένου, συμβάλει επίσης ενεργά το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα.

Για τη δημιουργία μιας διαβάθμισης σχετικά με το πόσο εύκολα και γρήγορα γίνεται η κατανόηση μέσω της ακρόασης κειμένου χρησιμοποιείται ο όρος της ακουστικής ευχέρειας. Για να μπορέσει ένα παιδί να αντιληφθεί αλλά και να συλλέξει πληροφορίες από ένα κείμενο με σκοπό να τις χρησιμοποιήσει μετέπειτα θα πρέπει η αναγνώριση των λέξεων να γίνεται με αρκετά μεγάλη ευχέρεια για να μπορέσουν να διατηρηθούν στη μνήμη του. Κατ' επέκταση της κατανόησης των λέξεων, ο βαθμός ευχέρειας επηρεάζει συνολικά την κατανόηση του κειμένου. Αυτό γίνεται καθώς η συγκράτηση του νοήματος των λέξεων και των προτάσεων που θα βοηθήσει στην κατανόηση ολόκληρου του κειμένου γίνεται με τη βοήθεια της βραχύχρονης μνήμης για χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από λίγα δευτερόλεπτα έως λίγα λεπτά. Επομένως, όταν δεν

υπάρχει η απαραίτητη ευχέρεια στην επεξεργασία ενός κειμένου, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη συνολική κατανόηση και την απόκτηση γνώσεων από το συγκεκριμένο κείμενο. (Vellutino, 2003)

Πολύ σημαντικό ρόλο στην κατανόηση ενός κειμένου παίζει και η αντίληψη του συντακτικού. Η γνώση του συντακτικού δεν σχετίζεται με τη χρήση του προφορικού λόγου από το ίδιο το άτομο. Με βάση έρευνες που έχουν διεξαχθεί η ικανότητα αυτή διαμορφώνεται ήδη από την προσχολική ηλικία αλλά ολοκληρώνεται αρκετά αργότερα όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τον γραπτό λόγο (Oakhill et al, 2003).

Η γνώση του συντακτικού (syntactic knowledge) σχετίζεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων ανάλογα με το είδος της σύνταξης σε κάθε πρόταση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η χρήση ενεργητικής ή παθητικής φωνής, αναφορικών, επεξηγηματικών προτάσεων κ.α. Η γνώση του συντακτικού είναι επιβοηθητική για την κατανόηση της δομής της γραμματικής ενός κειμένου.

Η συντακτική (ή και γραμματική) ενημερότητα (syntactic awareness) αφορά τον προφορικό λόγο και τις αντιδράσεις σε αυτόν που σχετίζονται με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του ατόμου. Η συντακτική ενημερότητα δεν χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων από ένα κείμενο αλλά για την ανεύρεση λαθών στην έκφραση ενός κειμένου. Στα παιδιά η συντακτική ενημερότητα επιτρέπει την αναγνώριση και διόρθωση των λαθών στα οποία μπορεί να πέσουν καθώς επίσης ενισχύει την ικανότητα τους στην κατανόηση (Tunmer et al., 1987).

Η ορθή και καλή γνώση του συντακτικού μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί να μπορεί να κατανοήσει ένα μεγαλύτερο κείμενο όπως ένα διήγημα σε ένα βιβλίο, ειδικά όταν αυτό του δίνεται μέσω της προφορικής ανάγνωσης. Επίσης, το επίπεδο γνώσης της γραμματικής σχετίζεται άμεσα

με την κατανόηση αρχικά στο επίπεδο της πρότασης και τελικά σε επίπεδο ολόκληρου του κειμένου. Αυτό γίνεται επειδή τα παιδιά με καλή γνώση της γραμματικής έχουν την ικανότητα της αυτοδιόρθωσης ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τη δική τους μεθοδολογία κατάκτησης του νοήματος ενός κειμένου (Rego and Bryant 1993).

## **1.2 Εξαγωγή Συμπερασμάτων από Κείμενο**

Στην προσπάθεια κατανόησης ενός κειμένου, ειδικά στην περίπτωση που γίνεται με προφορική ανάγνωση, θα πρέπει τα γεγονότα που αναφέρονται με κάποιο τρόπο να συνδέονται έτσι ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994).

Ο κυριότερος διαχωρισμός των συμπερασμάτων είναι σε συμπεράσματα συνοχής (coherence inferences) και συμπεράσματα λεπτομέρειας (elaborative inferences). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα συμπεράσματα που προέρχονται μέσα από το κείμενο και είναι προαπαιτούμενα για τη συνοχή των προτάσεων αλλά και τη διατήρηση του νοήματος από εκεί και ύστερα. Με τα συμπεράσματα ο ακροατής του κειμένου μπορεί να στηριχθεί και στις γενικές του γνώσεις ώστε να καταλάβει επακριβώς το νόημα του κειμένου. Η δεύτερη κατηγορία συμπερασμάτων παρέχουν λεπτομέρειες που προέρχονται από το κείμενο αλλά ο ακροατής δεν μπορεί να τις καταλάβει αμέσως (Cain, Oakhill & Elbro, 2003).

Ο ηλικιακός παράγοντας παίζει κι αυτός το ρόλο του στην εξαγωγή συμπερασμάτων και ειδικά στους μαθητές. Ενώ τόσο τα μικρά όσο και τα μεγάλα παιδιά ακούγοντας ένα δεδομένο κείμενο μπορούν να βγάλουν τα απαραίτητα συμπεράσματα, ωστόσο η διαφορά είναι ότι θα χρειαστούν



σίγουρα κάποια υποβοήθηση. Αυτό σημαίνει ότι με τις κατάλληλες ερωτήσεις και παροτρύνσεις έχουν την ικανότητα να φτάσουν στο ζητούμενο συμπέρασμα. (Casteel & Simpson, 1991, Omanson, Warren, & Trabasso, 1978). Πρακτικά δηλαδή, αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα σε σχέση με την ηλικία μπορούν να είναι τα ίδια σε αριθμό, αλλά υπάρχει η διαφορά σχετικά με το ποια θα είναι αυτά αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνονται (Ackerman et al., 1990). Η παρατήρηση αυτή προέρχεται από το γεγονός ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν καλλιεργήσει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, πριν δηλαδή μπουν σε καλούπια μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας. Κυρίως έχουν ένα τρόπο σκέψης που είναι πιο άμεσος, όπως η αναζήτηση αιτίας αποτελέσματος και λιγότερο μπαίνουν στη διαδικασία να ενσωματώσουν τις πληροφορίες που υπάρχουν σε αυτό που ακούν. Για τα μικρά παιδιά έχει ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται τα στοιχεία και κυρίως εμμένουν σε αυτά που είναι πιο άμεσα και δίνουν πολύ λιγότερη σημασία στις λεπτομέρειες. (Ackerman, 1988)

Μέσω της εκπαίδευσης και με τη διαρκή προσπάθεια, η ικανότητα να εξάγονται συμπεράσματα από τη διδασκαλία και τον προφορικό λόγο διαρκώς αυξάνεται, χωρίς όμως αυτό να έρχεται αυτόματα (Cain, Oakhill Bryant, 2000). Τα παιδιά σε μεγαλύτερες τάξεις που παρουσιάζουν χαμηλή κατανόηση προφορικών κειμένων ή λόγου, εμφανίζουν και ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα εξαγωγής συμπερασμάτων. Συγκριτικά με μικρότερης ηλικίας παιδιά εμφανίζουν σημαντικό πρόβλημα στην εξαγωγή συμπερασμάτων, κάτι που σημαίνει ότι το πρόβλημα με την πάροδο των χρόνων συνεχώς διογκώνονται, αντί να μικραίνει. Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα κενά που δημιουργούνται στα παιδιά φαίνονται στην πορεία

σε μεγαλύτερο βαθμό και δύσκολα αντισταθμίζονται από την προσπάθεια προσθήκης περισσότερων γνώσεων.

Το πρακτικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι δυο ικανότητες αυτές, δηλαδή από τη μια η διαδικασία της κατανόησης και από την άλλη η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι δυο διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες. Αυτό σημαίνει ότι η πρώτη λειτουργία δεν είναι προϋπόθεση για την άλλη αλλά δεν είναι και η μοναδική συνισταμένη για την εξαγωγή συμπεράσματος.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση του προφορικού λόγου που συχνά δίνονται από την προφορική ανάγνωση ενός κειμένου, χρησιμοποιούν ένα τρόπο σχηματικής αναπαράστασης των νοημάτων που ακούν έτσι ώστε να υπάρχει μια συνοχή στο σύνολο του κειμένου. Στη διαδικασία αυτή τα λογικά συμπεράσματα που εξάγονται είναι τα πιο κομβικά σημεία. Τα συμπεράσματα τα οποία υπονοούνται είναι δομικά στοιχεία των νοημάτων ενός κειμένου και τα οποία δεν δίνονται με άμεσο τρόπο. Βέβαια, σε μεγαλύτερες ηλικίες αυτό γίνεται αυτόματα. Παρόλα αυτά, δεν είναι το ίδιο επιτυχής η διαδικασία αυτή σε όλους, δηλαδή να βγάζουν συμπεράσματα από αυτό που ακούν και να κρατούν τον εκλαμβανόμενο λόγο σε μια συνοχή. Ειδικά αυτό παρατηρείται σε μικρότερες ηλικίες που δεν φτάνουν όλα τα παιδιά στο ίδιο επιθυμητό αποτέλεσμα καθώς δεν είναι εξοικειωμένα ακόμα στην επεξεργασία του λόγου (Casteel & Simpson, 1991).

Σχετικά με έρευνες που έχουν γίνει σε ίδια ηλικιακά άτομα, τα άτομα με ελλιπή ικανότητα κατανόησης βγάζουν αυτονόητα λιγότερα συμπεράσματα από ένα προφορικό κείμενο και ειδικά αυτό έχει παρατηρηθεί σε μικρά παιδιά της ίδιας ηλικίας (Long, Oppy, & Seely 1994, 1997, Oakhill 1982, 1984). Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά

αυτά έχουν πλήρη αδυναμία να εξάγουν συμπεράσματα αλλά αυτά είναι σαφώς λιγότερα σε σχέση με τα παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στην κατανόηση. Όμως, όπως είπαμε η κατανόηση είναι δυνατή αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Casteel, 1993, Casteel & Simpson, 1991, Long, Oppy, & Seely, 1997, Oakhill, 1982, 1984).

Οι δυσκολίες στην κατανόηση έχουν και άμεσο και έμμεσο αντίκτυπο στην εξαγωγή συμπερασμάτων και δυσχεραίνουν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία των απαραίτητων αναπαραστάσεων στο μυαλό του ακροατή (Oakhill, 1982). Το πρόβλημα εντοπίζεται στην αφομοίωση των πληροφοριών και στη σύνδεση των προτάσεων, πράγμα που ειδικά στον προφορικό λόγο είναι γενικά προβληματικό, εκτός κι αν πρόκειται για απευθείας ανάγνωση κειμένου από την πηγή. Στη συνέχεια, δημιουργείται πρόβλημα και στην παρακολούθηση του ομιλητή αφού δεν έχουν συκρατηθεί οι προηγούμενες λεπτομέρειες που δένουν τις επόμενες. (Oakhill, 1984).

Στα παιδιά του δημοτικού σχολείου παρατηρείται ότι το να συκρατούν τις γνώσεις που έλαβαν αρχικά τα οδηγεί στο να κάνουν σωστές προβλέψεις σχετικά με το τι θα ακούσουν στη συνέχεια. (Marr & Gormley, 1982). Επίσης, μαθητές που έχουν καλό επίπεδο κατανόησης έχουν την ευχέρεια να διαχειρίζονται καλύτερα και σε μεγαλύτερη ποσότητα τις πληροφορίες που λαμβάνουν και επομένως να βγάλουν καλύτερα και σωστότερα συμπεράσματα (Barnes & Dennis, 1998).

Όπως αναφέρθηκε, ο ηλικιακός παράγοντας αλλά και το γνωστικό επίπεδο παίζουν σημαντικό ρόλο για την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της προφορικής ανάγνωσης, ωστόσο λίγα πράγματα είναι γνωστά σε σχέση με τη συμβολή των γενικών γνώσεων του ατόμου. Από έρευνα που

έχει γίνει, έχει βρεθεί η σχέση ικανότητας εξαγωγής συμπεράσματος με την ηλικία και έχει αποδειχθεί ότι οι δυο τους είναι ανάλογες (Barnes et al., 1996). Από την παραπάνω έρευνα που είχε ηλικίες από 6 έως 15 χρονών έγινε η ανάγνωση ενός μυθιστορήματος ενώ στη συνέχεια με βάση αυτή την προφορική ανάγνωση κλήθηκαν να διαβάσουν μόνα τους και να κατανοήσουν τη συνέχεια του. Στις ερωτήσεις που τους έγιναν μετά φάνηκε ότι δεν μπορούσαν να βγάλουν όλα τα παιδιά τα ίδια σωστά συμπεράσματα παρόλο που τους είχε διαβαστεί προφορικά το ίδιο κείμενο.

Τα αίτια για αυτό το αποτέλεσμα μπορούν να εντοπιστούν σε πολλά σημεία. Ένα από αυτά είναι η αδυναμία λειτουργίας της βραχυπρόθεσμης μνήμης με αποτέλεσμα να μην μπορεί το παιδί να θυμηθεί όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να εξάγει ικανοποιητικά συμπεράσματα (Barnes et al., 1996). Στους μαθητές με υψηλά επίπεδα κατανόησης και σε αυτούς με χαμηλά επίπεδα δεν υπήρχαν ιδιαίτερα μεγάλες διαφορές στο να θυμηθούν στοιχεία από τον προφορικό λόγο. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν παίζει ρόλο μόνο η συγκράτηση μιας πληροφορίας αλλά και η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει στη συνέχεια του λόγου. Το ίδιο γίνεται και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που βοηθούν στην εξαγωγή συμπεράσματος (Barnes & Dennis, 1998).

Εξαιτίας του προαναφερθέντος μπορούμε να οδηγηθούμε και σε ένα άλλο αίτιο της ελλιπούς ικανότητας εξαγωγής συμπερασμάτων που εντοπίζεται στο χαμηλό ή και φτωχό επίπεδο γνώσεων σε ένα μαθητή. Από μια άλλη έρευνα που έχει γίνει έχει αποδειχθεί ότι οι λιγοστές, ελλιπείς και αποσπασματικές πάνω σε ζητήματα γενικές γνώσεις είναι ικανές να μην επιτρέψουν στο μαθητή να γεμίσει τα κενά που μπορεί να έχει ένα προφορικό κείμενο. (Oakhill, 1983).

Ένα άλλο πιθανό αίτιο σε παιδιά με χαμηλή επίδοση κατανόησης είναι ότι δεν μπορούν να διακρίνουν το χρονικό σημείο στο οποίο πρέπει να βγάλουν το επαγόμενο συμπέρασμα. Αυτό γίνεται επειδή δεν παρακολουθούν την πορεία του λόγου που τους οδηγεί στο συμπέρασμα και τις λεπτομέρειες που θα τους επιτρέψουν να διαχωρίσουν για παράδειγμα το ειδικό από το γενικό. Για να κάνουν τη σύνδεση μεταξύ των δυο θα πρέπει να ξέρουν πότε πρέπει να την κάνουν και σε ποιο σημείο χρειάζεται ώστε να βγάλουν νόημα σε μια δύσκολη πρόταση.

### **1.3 Επίπεδα Κατανόησης**

Με βάση τα επικρατούντα μοντέλα, η εξαγωγή νοήματος από ένα κείμενο μπορεί να διαχωριστεί σε ορισμένες κατηγορίες. (Παντελιάδου, 2000)

Η πρώτη κατηγορία είναι η κυριολεκτική κατανόηση, η οποία έχει να κάνει αποκλειστικά με τα νοήματα που εξάγονται απευθείας από το κείμενο. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από το κείμενο αυτό πρέπει να καθιστούν το άτομο που το ακούει να μπορεί να απαντήσει απευθείας σε ερωτήματα κατανόησης. Σε αυτή την κατηγορία κατανόησης η εύρεση του κεντρικού νοήματος και των ουσιαστικών λεπτομερειών βοηθούν το μαθητή να παρακολουθήσει τη ροή των γεγονότων και να είναι σε θέση να απαντήσει σε ερωτήματα με άμεσες απαντήσεις μέσα από το κείμενο.

Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή της ερμηνευτικής κατανόησης, στην οποία απαιτείται να υπάρχει μια αλληλεπίδραση του ατόμου με το κείμενο. Σε αυτή την κατηγορία συσχετίζονται οι πληροφορίες που προέρχονται από το κείμενο με τις ήδη υπάρχουσες στο άτομο γνώσεις και εμπειρίες. Με την ολοκλήρωση του κειμένου ο μαθητής είναι σε θέση να έχει ήδη καταλάβει τι συμβαίνει στη ιστορία του κειμένου. Το βασικότερο

στοιχείο σε αυτού του τύπου την κατανόηση είναι η χρήση της προσωπικής κρίσης για όσα εξελίσσονται στο κείμενο και η ικανότητα να μπορεί ο μαθητής να απαντήσει σε ερωτήματα σχέσης αίτιου και αποτελέσματος.

Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή της κριτικής κατανόησης σύμφωνα με την οποία το άτομο που έρχεται σε επαφή με το κείμενο στηριζόμενο σε προσωπικές του γνώσεις και εμπειρίες μπορεί να κρίνει αν πρόκειται για πραγματική ιστορία ή αν πρόκειται για φανταστική. Επομένως, ο μαθητής καλείται να μπορεί να διαχωρίσει πραγματικά γεγονότα από αποκυήματα φαντασίας και να εκφέρει άποψη κατά πόσο αυτό που διαβάζει είναι ρεαλιστικό ή όχι. Τα ερωτήματα που τίθενται στην συγκεκριμένη κατηγορία κατανόησης έχουν σκοπό την καλλιέργεια της προσωπικής άποψης του μαθητή και της κριτικής του στάσης. (Παντελιάδου, 2000)

Η διαδικασία της κατανόησης σύμφωνα με άλλες θεωρίες έχει να κάνει με τρεις διεργασίες που έχουν ως στόχο το να συγκεραστούν τα εξής:

- ο επιφανειακός κώδικας (surface code) που αποτελεί το κυριολεκτικό περιεχόμενο των λέξεων και της γλώσσας σε ένα κείμενο
- η βάση του κειμένου (text base) που αποτελείται από τις βασικές προτάσεις εκείνες που θα βοηθήσουν στην κατανόηση των νοημάτων που δεν δίνονται απευθείας από το κείμενο.
- η κεντρική ιδέα του κειμένου (situation model) που αποτελεί το γενικότερο περιεχόμενο ενός κειμένου.

Η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων είναι διαφορετική ανάλογα με τον τύπο του κειμένου αλλά και τον ακροατή. Για παράδειγμα, σε ένα κείμενο που αφορά εξειδικευμένα θέματα μιας επιστήμης, η

κεντρική ιδέα έρχεται σε συνεργασία με το επίπεδο γενικών και ειδικών γνώσεων αλλά και εμπειριών του αναγνώστη κάτι που δεν απαιτείται σε ένα διήγημα, όπου η κεντρική ιδέα σχετίζεται με την κατανόηση της ιστορίας και των γεγονότων από τον αναγνώστη (Kintsch, 1988).

#### **1.4 Κατανόηση προφορικού λόγου**

Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου ενδέχεται εκτός από την αδυναμία τους αυτή, να παρουσιάζουν και αντίστοιχη δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου γενικότερα.

Για να καταλάβει κάποιος το παραπάνω πρέπει αρχικά να προσδιορίσει τις ελλείψεις που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Στην περίπτωση των μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα στην εξαγωγή συμπερασμάτων από ένα κείμενο αυτοί παρουσιάζουν το αντίστοιχο πρόβλημα ακόμα και όταν πρόκειται για ακουστική κατανόηση, για παράδειγμα στην ακουστική ανάγνωση ενός κειμένου ή γενικότερα την προφορική διδασκαλία μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αδυναμία στο λεξιλόγιο που ακούν από τον αναγνώστη και δεν μπορούν να το κατανοήσουν (Nation & Snowling, 1998, Stothard & Hulme, 1992). Επίσης παρουσιάζουν και αδυναμίες στο να αφομοιώσουν καινούριο λεξιλόγιο από ένα κείμενο (Cain, Oakhill, & Elbro, 2003).

Μια έρευνα που διεξήχθη το 2004 από τους Nation et al. είχε ως στόχο την παρακολούθηση του προφορικού λόγου σε μαθητές που εμφάνιζαν προβλήματα στην κατανόηση κειμένων. Τα διαγνωστικά τεστ τα οποία εφάρμοσαν για την έρευνά ήταν προσανατολισμένα για να ελέγξουν την ακουστική δομή της γλώσσας (φωνολογία), τη μορφολογία της, τη σημασιολογία και τις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες που

σχετίζονταν σε παράπλευρα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, όπως η καθαρότητα στην έκφραση, η έκφραση συναισθημάτων κ.α. Το συμπέρασμα που βγήκε από τις παρατηρήσεις ήταν ότι τα επίπεδα των πρακτικών γλωσσικών ικανοτήτων ήταν περίπου στις ίδιες τιμές σε όλους του μαθητές όμως τα παιδιά με αδυναμία κατανόησης υστερούσαν σε σχέση με το υπόλοιπα στην ικανότητα ορθής αντίληψης λεξιλογίου, συντακτικού και δομής του λόγου.

Η καλή γνώση των δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας μέσα από τη γραμματική και η ευχέρεια που έχει ένα παιδί στην αναγνώριση των λέξεων αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες έτσι ώστε η κατανόηση από το παιδί του προφορικού λόγου να είναι τόσο επιτυχής όσο και του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα σημαντικό για αυτό το σκοπό είναι ότι τα παιδιά που θα κατανοήσουν ακουστικά ένα κείμενο, να είναι απόλυτοι γνώστες του συνόλου του λεξιλογίου έτσι ώστε να μπορούν να το κατανοήσουν. Η σωστή άρθρωση και προφορά των λέξεων είναι πολύ σημαντικές για την κατανόηση του νοήματος μιας λέξης. Επίσης, ο προσδιορισμός του άγνωστου σε σχέση με το γνωστό λεξιλόγιο παίζει επίσης σοβαρό ρόλο. (Παντελιάδου, 2000).

Οι αρχικές έρευνες πάνω στη σχέση που μπορεί να έχει το λεξιλόγιο με την κατανόηση οδήγησαν στη διατύπωση της ινστρουμενταλιστικής υπόθεσης (instrumentalist hypothesis) από τους Anderson και Freebody, το 1983. Ο πρώτος, εξέφρασε την άποψη ότι οι γλωσσικές ικανότητες ενός ατόμου μπορεί να τον βοηθήσουν στην εκμάθηση του λεξιλογίου και στην κατανόηση του λόγου. Ο δεύτερος, ότι για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος το άτομο μπορεί να βοηθηθεί από τις ειδικές του γνώσεις πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Οι δυο αυτές απόψεις δεν είναι αντίθετες, καθώς και οι δυο συνιστώσες μπορούν να οδηγήσουν στην απόκτηση



λεξιλογίου και την κατανόηση του λόγου. Η ύπαρξη καλού λεξιλογίου αποκτιέται σταδιακά και σε αυτή παίζει μεγάλο ρόλο η ικανότητα σωστής ερμηνείας των λέξεων (Beck et al., 1982).

Μετέπειτα έρευνες έχουν δείξει ότι η απόκτηση διαρκώς νέου λεξιλογίου αυξάνει τα επίπεδα κατανόησης (Kameenui & Carnine, 1982). Βέβαια, υπήρξαν και άλλες που δεν έδειξαν τα ίδια αποτελέσματα καθώς συγκριτικά δεν βρήκαν ιδιαίτερες διαφορές (Jenkins, Pany, & Schreck, 1978).

Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στο να γνωρίζει κάποιος τι σημαίνει μια λέξη όταν θα κληθεί να το αποδείξει σε κάποια εξέταση και στο να γνωρίζει την πραγματική της σημασία για να τη χρησιμοποιήσει στην ερμηνεία αυτών που θα ακούσει. Αυτό έχει αποδειχθεί από έρευνες που έδειξαν ότι η βελτίωση πάνω σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης δεν επέφερε αντίστοιχη βελτίωση και στην κατανόηση του λόγου (Jenkins et al. 1978). Η βασική υπόθεση σε αυτές τις έρευνες ήταν ότι η εκπαίδευση που δόθηκε πάνω στους μαθητές αυτούς δεν ήταν επαρκής ώστε να τους βοηθήσει και πολύ στην κατανόηση. (Beck et al., 1982).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η κατανόηση του προφορικού λόγου ή της προφορικής ανάγνωσης ενός κειμένου γίνεται καλύτερα από τα παιδιά όταν το μεγαλύτερο ποσοστό του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται είναι γνωστό. Ακόμα και αν υπάρχει ποσοστό άγνωστων λέξεων, αν οι πιο πολλές είναι γνωστές τότε εύκολα ο μαθητής μπορεί να βγάλει νόημα από αυτό που ακούει αλλά και να συλλάβει ακόμα και το νόημα των άγνωστων για αυτόν λέξεων. Αντιθέτως, αν το ποσοστό των άγνωστων λέξεων είναι μεγαλύτερο τότε λογικό είναι ότι δεν είναι εφικτή η κατανόηση.

Άμεσο αποτέλεσμα του άγνωστου λεξιλογίου είναι να δημιουργούνται στο παιδί κενά τα οποία διογκώνονται στην πορεία και δεν μπορεί να καταλάβει τι είναι αυτό που ακούει. Οι λέξεις που του είναι οικείες ακόμα και όταν δε γνωρίζει την πλήρη έννοιά τους μπορούν να του δώσουν την έννοια της κατανόησης που όμως δεν ξεπερνά τα επιτρεπτά όρια. Η διαδικασία που ενδέχεται να μπει κάποιο παιδί στο να ψάξει τι ακριβώς σημαίνει μια λέξη, μπορεί να του αποσπάσει την προσοχή με αποτέλεσμα να χάσει τη συνέχεια και κατά συνέπεια το νόημα της ανάγνωσης που ακούει. (Beck et al., 1982).

Η λεξιλογική γνώση είναι το αποτέλεσμα μιας μεγάλης σειράς διεργασιών που γίνονται στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Κάποιες από αυτές είναι να υπάρχουν επαρκείς σημασιολογικές παραστάσεις, ώστε να μπορεί το άτομο να αντιληφθεί τις διάφορες έννοιες. Έπειτα, αυτές οι αναπαραστάσεις θα πρέπει να είναι ικανές ώστε να οδηγήσουν το άτομο στην αναπαράσταση της συγκεκριμένης λέξης που είναι άγνωστη και φυσικά θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης στις συγκεκριμένες αναπαραστάσεις. Στην προσπάθεια να βελτιωθεί το λεξιλόγιο ενός ατόμου θα πρέπει να υπάρξει παρέμβαση είτε σε μια, είτε σε όλες τις παραπάνω διεργασίες. Η ύπαρξη τόσο πολλών και διαφορετικών διεργασιών οδηγούν αρχικά στην κατάκτηση του λεξιλογίου και εν συνεχεία στην κατανόηση του λόγου. (Beck et al., 1982).

Οι αρχικές έρευνες που έγιναν πάνω στο θέμα έδειξαν ότι υπάρχει υψηλή σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης (Thorndike, 1917). Ο προσδιορισμός του λεξιλογίου που μπορεί ή αναμένεται να γνωρίζει ένα παιδί, ανάλογα με την ηλικία του, είναι δύσκολος τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, δηλαδή πόσες και ποιες λέξεις. Επίσης, υπάρχει διαφορά σχετικά με το να κατέχει τη γνώση μιας λέξης και το πώς αυτή μπορεί να

χρησιμοποιηθεί στο λόγο. Αυτό γίνεται διότι μεσολαβεί κάποιο χρονικό διάστημα στο οποίο το παιδί αρχικά μαθαίνει μια λέξη και μέχρι το σημείο που θα κληθεί να την ερμηνεύσει στο λόγο. (Beck & McKeown, 2002). Παράλληλα, πηγή λεξιλογίου μπορεί να είναι και η διαδικασία της ανάγνωσης από τον ίδιο ή προφορικής από άλλους καθώς το νόημα των λέξεων γίνεται κατανοητό μέσω από το περιεχόμενο του κειμένου που υπάρχουν. (Oakhill & Cain, 2003).

Μια από τις βοηθητικές παραμέτρους που αναφέρθηκαν πιο πάνω για την εκμάθηση λεξιλογίου είναι η χρήση των συμφραζομένων. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες πάνω στο αντικείμενο που υποδηλώνουν ότι αυτό μπορεί να μην είναι τόσο χρήσιμο για τους μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο (Werner & Kaplan, 1952). Στις έρευνες αυτές έγιναν προσπάθειες στο να μπορέσουν μαθητές διαφόρων ηλικιών να ταιριάξουν μια άγνωστη για αυτούς λέξη σε νέες προτάσεις με αποτέλεσμα να καταδείξουν ότι έχουν συλλάβει το νόημά τους από τα συμφραζόμενα των αρχικών προτάσεων. Για να γίνει κάτι τέτοιο απαιτείται μεγάλη προσοχή και συγκέντρωση ώστε να παρθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για να εντοπιστεί η έννοια της ζητούμενης λέξης. Με την πάροδο της ηλικίας η ικανότητα αυτή αυξάνεται, κάτι που φάνηκε από έρευνες πάνω σε ίδιες λέξεις αλλά με παιδιά διαφορετικών ηλικιών. (Beck & McKeown, 1991).

Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης γίνεται ανεξάρτητα από τον τρόπο που χρησιμοποιεί κάποιος για να αποκτήσει νέο λεξιλόγιο. Αυτό σημαίνει παράλληλα, ότι μπορούμε να προβλέψουμε το καλό επίπεδο λεξιλογίου αν το άτομο εμφανίζει υψηλά επίπεδα κατανόησης, χωρίς ωστόσο να συμβαίνει πάντα και το αντίθετο. Από έρευνα που έγινε σε μαθητές στη δεύτερη τάξη του δημοτικού βρέθηκε ότι η εξέταση που έγινε σε σχέση με την κατανόηση μπορούσε να προβλέψει

ικανοποιητικά την συνολική επίδοση των μαθητών στο λεξιλόγιο στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σε αντίστροφο πείραμα, οι μετρήσεις σχετικά με το λεξιλόγιο έδειξαν σε πολύ μικρό ποσοστό ότι επηρέασαν την κατανόηση με τη λήξη του σχολικού έτους. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ειδικά στις μικρές τάξεις του δημοτικού η κατανόηση βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και σπάνια εμφανίζεται το αντίθετο. (Eldredge, Quinn & Butterfield, 1990). Η εξήγηση, αν και όχι μοναδική, είναι ότι η διαρκής ενασχόληση με το λόγο και το διάβασμα βελτιώνει την απόκτηση νέου λεξιλογίου και στο συμπέρασμα αυτό οδηγήθηκαν και άλλες μελέτες (Echols et al., 1996).

Η σύνδεση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης έχει εξηγηθεί από πολλά θεωρητικά μοντέλα ή τουλάχιστον έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για αυτό. Σύμφωνα με αυτά, η ευχέρεια που έχει κάποιο παιδί στο να καταλαβαίνει τη ροή του λόγου αλλά και η ταχύτητα με την οποία επιτυγχάνεται η πρόσβαση στις έννοιες των λέξεων προάγουν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση. (Beck, Perfetti, and McKeown, 1982)

Η στενή σχέση λεξιλογίου και κατανόησης παρουσιάζεται τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά. (Oakhill et al., 2003). Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι όσο περισσότερο λεξιλόγιο έχει κάποιος τόσο καλύτερα μπορεί να κατανοήσει το λόγο και ας υπάρχουν άγνωστες λέξεις. Βέβαια, οι περιορισμοί στο λεξιλόγιο δεν αποτελούν περιοριστικούς παράγοντες για την κατανόηση (Freebody & Anderson, 1983, Wittrock, Marks, & Doctorow, 1975) και αντίστοιχα, ένα πλούσιο λεξιλόγιο δεν εξασφαλίζει την επιτυχημένη γνώση λεξιλογίου (Pany, Jenkins, & Schreck, 1982). Εκτός από την επάρκεια του λεξιλογίου για την κατανόηση, απαιτούνται και γνώσεις συντακτικού και γραμματικής. (Vellutino, 2003).

Ανάλογα με το είδος του κειμένου που καλείται κάποιος ακροατής να ανταποκριθεί υπάρχει και η ικανότητα της επίγνωσης που είναι εξαιρετικά βοηθητική στην κατανόηση. Ένα κείμενο μπορεί να είναι αφηγηματικό (narrative text) αλλά μπορεί να είναι και επιστημονικό καθώς και κείμενο που απαιτεί την ύπαρξη γενικών γνώσεων (expository text).

Τα παιδιά στα οποία έχει γίνει πολλές φορές η ανάγνωση ενός αφηγηματικού κειμένου, αποκτούν την ικανότητα να μπορούν να διαχωρίσουν τους στόχους και τη δομή ενός τέτοιου κειμένου. Γνωρίζουν το πώς αρχίζει και πώς τελειώνει αλλά και τη συνολική πορεία καθώς επίσης είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα κεντρικά από τα δευτερεύοντα πρόσωπα και τις λεπτομέρειες που παίζουν ουσιαστικό ρόλο για τη συνέχεια από αυτές που είναι απλή παράθεση στην ιστορία. Κατά τον ίδιο τρόπο το παιδί που του έχουν αναγνωσθεί ή διδαχθεί κείμενα που έχουν πληροφοριακό περιεχόμενο γνωρίζουν ότι ο σκοπός αυτού που ακούνε έχει να κάνει με την παράθεση πληροφοριών πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να είναι είτε επιστημονικό ή να προέρχεται από την αφήγηση της καθημερινής ζωής που και τα ίδια βιώνουν. Η δομή της δεύτερης κατηγορίας είναι πολύ διαφορετική αφού ο σκοπός είναι οι ίδιες οι πληροφορίες και όχι η διασκέδαση του ακροατή. Η επίγνωση των διαφορετικών κατηγοριών έχει ως αποτέλεσμα τη διαφορετική οργάνωση στο μυαλό του ατόμου αυτού με το οποίο έρχεται σε επαφή ενώ παράλληλα θα ανακληθούν από τη μνήμη διαφορετικά στοιχεία που θα βοηθήσουν στην κατανόηση. (Vellutino, 2003).

Ο τρόπος οργάνωσης του κειμένου και πώς αυτό δίνεται στους ακροατές σχετίζεται άμεσα με την καλύτερη ερμηνεία μέσω της κατανόησης. Τις περισσότερες φορές οι κεντρικές ιδέες είναι πολύ

συγκεκριμένες και περιορισμένες σε αριθμό, οι οποίες περιβάλλονται από λεπτομέρειες που παραθέτουν τα υπόλοιπα στοιχεία του κειμένου (Oakhill & Cain, 2003).

Η κατανόηση από τον ακροατή στηρίζεται στο κατά πόσο έχει αναπτύξει την ικανότητα διαχωρισμού της κεντρικής από τις υπόλοιπες αναφορές (λεπτομέρειες) ή όχι. Από αντίστοιχη έρευνα που έχει γίνει σε ένα ηλικιακό φάσμα από 8 έως 18 ετών φάνηκε ότι η ικανότητα αυτή του διαχωρισμού του βασικού νοήματος σχετίζεται με την ηλικία καθώς η έκθεση σε ίδια κείμενα στις διάφορες ηλικίες, τα πιο μικρά παιδιά δεν μπορούσαν να εστιάσουν στην κεντρική έννοια, κάτι που μπορούσαν τα πιο μεγάλα παιδιά. (Brown & Smiley, 1977). Επίσης, από την ίδια έρευνα φάνηκε ότι η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται μετά την ηλικία των 12 εξαιτίας διαφορών στο μεταγνωστικό επίπεδο ή τουλάχιστον έτσι εξηγήθηκε από τους ερευνητές.

Η δομή και συσχέτιση των εννοιών ενός κειμένου παίζει μεγάλο ρόλο στην κατανόηση κάτι που γίνεται φανερό όταν ο μαθητής καλείται να επαναλάβει την ιστορία με την οποία ήρθε σε επαφή. (Smiley et al., 1977).

Η ικανότητα ενός παιδιού στην αφήγηση βελτιώνονται και αποκτούν πληρέστερη συνοχή με την πάροδο της ηλικίας. Στην περίπτωση που υπάρχουν λεπτομέρειες που εκτιμούν ότι απουσιάζουν τότε τα περισσότερα παιδιά τις αναπληρώνουν από μόνα τους όταν καλούνται να αναπαράγουν προφορικά ή και νοερά αυτό που άκουσαν. Κάτι αντίστοιχο γίνεται και στην περίπτωση που δεν υπάρχει κάποια λογική ακολουθία και τότε αναπροσαρμόζουν τα ίδια την ιστορία βάζοντας σε λογική σειρά τις έννοιες. Πάντως, η επίγνωση και η ικανότητα για αναδιοργάνωση μιας ιστορίας γίνεται στη μέση παιδική ηλικία (Oakhill & Cain, 2003).

## **Κεφάλαιο 2 : Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες**

### **2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ορισμένες ειδικές καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και εμφανίζονται σε όλο το φάσμα των σχολικών τους επιδόσεων. Θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε σε εκείνες που έχουν ιδιαίτερη αξία στο εξεταζόμενο θέμα, δηλαδή στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην αντίληψη της προφορικής ανάγνωσης ως ακροατές.

Ως μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές μαθησιακές διαταραχές ονομάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής που είναι πολύ πιο σοβαρές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μέσος μαθητής. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν απόσταση στις νοητικές τους ικανότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παρουσιάζουν σημάδια νοητικής και εκπαιδευτικής καθυστέρησης ή ανεπάρκειας. (Bateman,1965)

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιγράφουν επίσης διαταραχές σε κάποιες από τις βασικές γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση, τη χρήση του λόγου, προφορικού και γραπτού και εκδηλώνονται με ελαττωμένη ικανότητα του μαθητή στο να ακούσει, να διαβάσει, να μιλήσει, να σκεφτεί, να γράψει και να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Ο όρος που χρησιμοποιείται αναφέρεται σε καταστάσεις όπως διαταραχές στην αντίληψη, μειωμένη εγκεφαλική λειτουργία, δυσλεξία και προβλήματα ανάπτυξης ενώ δεν περιλαμβάνει αναπηρίες οπτικές, ακουστικές, κινητικές και νοητικές όπως επίσης δεν εγκολλώνει

προβλήματα συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτιστικών και κοινωνικών διακρίσεων (US Office of Education, 1977).

Επίσης, υπάρχει η πιθανότητα να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και πολύ συχνά συνυπάρχουν μαζί με άλλα προβλήματα όπως αισθητήριες βλάβες και συναισθηματικές διαταραχές που όμως όπως τονίστηκε δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών. (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988)

Παράλληλα, επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες είναι καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, μπορεί να πάρουν τη μορφή άλλων μειονεξιών τα οποία να οδηγήσουν σε ποικίλες συμπεριφορές από τον κοινωνικό περίγυρο, καθώς οι περισσότεροι μη ειδικοί δεν είναι σε θέση να τις αναγνωρίσουν. Ωστόσο, το κυριότερο είναι να μην ερμηνεύονται σαν επακόλουθα άλλων σωματικών προβλημάτων καθώς η συνύπαρξή τους οφείλεται σε άλλα αίτια πιο πρακτικά και όχι στην απευθείας σύνδεση. (Hammil, 1990)

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται ούτε στο χαμηλό νοητικό επίπεδο αλλά ούτε και στην έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ωστόσο, οι ευκαιρίες για μάθηση καθώς και η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των δυσκολιών αυτών. (Βασιλειάδης, 2004).

Οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται σε έναν ή και περισσότερους τομείς, σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τα μαθηματικά και την εκφορά του προφορικού λόγου. Αντίστοιχα, μπορούμε να δώσουμε ειδικές ονομασίες όπως δυσορθογραφία, δυσλεξία και δυσαριθμία (Πορπόδας, 2003)

Συγκεκριμένα η δυσλεξία ορίζεται ως σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου ενώ δεν υπάρχει νοητικό ή αισθητηριακό



έλλειμμα ή ψυχιατρική διαταραχή και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι επαρκείς (Σημειώσεις Κωτσοπούλου 2007)

Η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές είναι ένα θέμα που απασχολεί τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τους γονείς τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Υπολογίζεται με ανεπίσημα στοιχεία ότι περίπου ένα στα τέσσερα παιδιά παρουσιάζει κάποιο τύπο μαθησιακής διαταραχής, από τις οποίες όμως τα σοβαρά περιστατικά δεν ξεπερνούν τη μια στις 20 περιπτώσεις.

## **2.2 Προβλήματα Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα στην κατανόηση ενός προφορικού κειμένου έχουν να κάνουν με την ικανότητα επεξεργασίας του κειμένου, τις γλωσσικές ικανότητες ενός παιδιού και τη λειτουργία της μνήμης. (Nation, 2005)

Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου παρουσιάζουν προβλήματα στην εξαγωγή συμπεράσματος από το κείμενο, στη διατήρηση της γνώσης που προέρχεται από το κείμενο και αδύναμη εκτίμηση της ιστορίας του κειμένου. (Oakhill et al., 2003) Ενδεικτικό της κατάστασης είναι ότι δεν μπορούν να διαχωρίσουν τα σημαντικά νοήματα λόγω της δυσκολίας που έχουν στην συντακτική επεξεργασία ενός κειμένου. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε ένα πιο σύνθετο κείμενο όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση της συνολικής δομής ενός κειμένου είναι ελλιπείς με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση τους. (Παντελιάδου, 2000)

Στην περίπτωση που αυτοί οι μαθητές ερωτηθούν για πληροφορίες μέσα από το κείμενο αλλά και συμπερασματικές από αυτές τότε

εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες (Oakhill, 1984). Από έρευνες που έχουν γίνει, σε ερωτήσεις στις οποίες δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να έχουν μπροστά τους το κείμενο τότε υπήρχε σαφής βελτίωση σε όσες πληροφορίες πήγαζαν απευθείας από το κείμενο, ωστόσο η κατάσταση σχετικά με τις ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με συμπεράσματα από το κείμενο δεν φάνηκε να βελτιώνεται καθόλου. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή οι στρατηγικές εξαγωγής συμπερασμάτων για πληροφορίες που εννοούνται αλλά δεν υποδηλώνονται άμεσα δεν είχαν καλλιεργηθεί καθόλου (Cain et al., 2003). Επίσης, σε παρόμοιες έρευνες οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα κατανόησης έχουν προβλήματα στον έλεγχο της κατανόησης και το ίδιο εμφανίστηκε τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στον γραπτό (Cain, 2003). Ειδικά σε προτάσεις και κείμενα που ορισμένα νοήματα χρησιμοποιούνται με μεταφορικό ή αλληγορικό τρόπο η κατανόηση καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη. (Παντελιάδου, 2000).

Στους μαθητές με προβλήματα κατανόησης είναι ιδιαίτερα καταφανής η αδυναμία επεξεργασίας των δομικών στοιχείων ενός κειμένου με βάση τα οποία εξάγεται κάποιο συγκεκριμένο νόημα. Μια έρευνα που έγινε πάνω στο αντικείμενο αυτό είχε να κάνει με την επιλογή του κεντρικού νοήματος με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών σχετικά με την κεντρική ιδέα πάνω σε ένα κείμενο το οποίο είτε είχε αναγνωσθεί προφορικά είτε είχε δοθεί με τη μορφή εικόνων. Οι μαθητές με δυσκολίες κατανόησης εμφάνισαν προβλήματα τόσο στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας όσο και στη διαδικασία εύρεσης των σημείων σύνδεσης της ιστορίας. (Yuill & Oakhill 1991) Στην περίπτωση που τα σημεία σύνδεσης, (όπως αρχή, μέση, τέλος ιστορίας) ή άλλη βοήθεια δοθούν από τους εξεταστές τότε τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στο να αφηγηθούν λεπτομερώς τη συγκεκριμένη ιστορία. (Oakhill & Cain, 2003).

Τα παιδιά που έχουν χαμηλά επίπεδα στην αναγνώριση των λέξεων συνήθως εμφανίζουν και χαμηλότερη κατανόηση σε σχέση με παιδιά που έχουν υψηλότερα επίπεδα αναγνώρισης των λέξεων. (Vellutino et al., 1996, Vellutino & Scanlon, 2002, Vellutino et al., 1991) Οι δυσκολίες στην αντίληψη που διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα οδηγούν σε σοβαρές αδυναμίες κατανόησης. Επομένως, τα προβλήματα κατανόησης συσσωρεύονται σε παιδιά που ήδη έχουν ελλείψεις με αποτέλεσμα η ευχέρεια στην αναγνώριση των λέξεων να δυσχεραίνεται όλο και περισσότερο. (Vellutino, 2003)

Από τις παραπάνω έρευνες βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζονται στην ανάγνωση που γίνεται από τους ίδιους ή από τους δασκάλους τους και η κατανόηση κειμένων μπορεί να διαφοροποιήσει αρκετά τους μαθητές τουλάχιστον στις πρώτες σχολικές τάξεις. Αυτή η άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού στηρίζονται περισσότερο στην αναγνώριση της λέξης για την εξαγωγή ενός συνολικού συμπεράσματος σε αντίθεση με παιδιά που ήδη γνωρίζουν να διαβάζουν που στηρίζονται κυρίως στο λεξιλόγιο, το συντακτικό και τη γραμματική για να το κατανοήσουν. (Vellutino et al., 1991, Hoover & Gough, 1990)

Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα κατανόησης δεν είναι μόνο αυτά που εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων καθώς υπάρχουν και παιδιά με ακουστικά προβλήματα κατανόησης τα οποία λειτουργούν κανονικά σχετικά με την αναγνωστική τους ικανότητα σε επίπεδο λέξεων. Για τους μαθητές αυτούς συνήθως γίνεται ο εξής διαχωρισμός :

- Οι μαθητές που εμφανίζουν ειδικά προβλήματα στην κατανόηση
- Οι μαθητές που δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς

- Οι μαθητές που δεν μπορούν να κατανοήσουν

Τα παιδιά που θεωρούνται φτωχά στην αντίληψη ενός κειμένου (poor comprehenders), είναι τα παιδιά εκείνα που ενώ επιτυγχάνουν σε επίπεδο αποκωδικοποίησης λέξεως ωστόσο η κατανόηση τους κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Το ποσοστό στο δημοτικό σχολείο τέτοιων παιδιών ανέρχεται σε 10 % επί του συνόλου των μαθητών, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διαξαχθεί. (Nation & Snowling, 1997).

Για τον εντοπισμό των συγκεκριμένων δυσκολιών απαιτείται η παρακολούθηση της κάθε περίπτωσης εξατομικευμένα για κάθε παιδί και αυτός είναι λόγος που πολύ συχνά οι αδυναμίες αυτές δεν παρατηρούνται, επομένως και σπάνια γίνονται γνωστές. Στις περιπτώσεις αυτών των παιδιών κινείται περισσότερο η διαδικασία της έρευνας καθώς σε αυτά τα παιδιά δεν έχει διαγνωσθεί το πρόβλημά τους και επίσης αποτελούν μια ευκαιρία για τον εντοπισμό του ρόλου των γνωστικών και των γλωσσικών διεργασιών στη λειτουργία της κατανόησης (Nation & Snowling, 1997)

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Διαγνωστικό τεστ

### 3.1 Το τεστ CELF 4



Το τεστ CELF-4 παρέχει έναν νέο τρόπο ακριβούς και αξιόπιστης προσέγγισης και μια διαδικασία σχετικά με την ανίχνευση λεκτικών δυσκολιών σε παιδιά. Ο συνδυασμός του βασικού (core) τεστ με τα υπόλοιπα συμπληρωματικά τεστ που διαθέτει σχηματίζουν μια ολοκληρωμένη διαδικασία ανίχνευσης των ικανοτήτων ενός μαθητή και μπορούν να βοηθήσουν τον εξεταστή να δημιουργήσει τον απαιτούμενο τρόπο παρέμβασης. Χρησιμοποιεί μια διαδικασία τεσσάρων βημάτων για να αξιολογήσει σωστά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, επιτρέπει την εύρεση της φύσης της διαταραχής και εντοπίζει τις αδυναμίες των μαθητών σχετικά με τις λεκτικές τους δεξιότητες αλλά και προσδιορίζει τις ικανότητες αντίληψής τους στον προφορικό λόγο και την κατανόηση στην προφορική ανάγνωση.

Παρακάτω παρατίθεται μια ενδεικτική μορφή του test CELF-4 και στην οποία διαφαίνονται οι διαδικασίες και μέθοδοι αξιολόγησης

SUBTEST	AREA ASSESSED	RECORD FORM		REVISED OR NEW SUBTEST
		AGES 5-8	AGES 9-21	
Concepts & Following Directions	Syntax/Metalinguistics	Core	Core: 9-12	Revised
Word Structure	Morphology	Core	Core	Revised
Recalling Sentences	Syntax/Metalinguistics	Core	Core	Revised
Formulated Sentences	Syntax/Semantics	Core	Core: 9-12	Revised
Word Classes-Receptive	Semantic Classes	x	x	Revised
Word Classes-Expressive	Semantic Classes	x	x	Revised
Word Classes-Total	Semantic Classes	x	Core	Revised
Sentence Structure	Semantics/Syntax	x		Revised
Expressive Vocabulary	Semantics	x	9 yrs only	New
Word Definitions	Semantics	x	13-21	New
Understanding Spoken Paragraphs	Semantics/Syntax		x	Revised
Sentence Assembly	Semantics/Metalinguistics		13-21	Revised
Semantic Relationships	Semantics Sentence		13-21	Revised
Number Repetition (1&2)	Working Memory	x	x	New
Familiar Sequences (1&2)	Working Memory/Semantics	x	x	New
Rapid Automatic Naming	Semantics/Memory	x	x	Revised
Word Associations	Memory/Semantics	x	x	Revised
Phonological Awareness	Phonology/PreLiteracy	x	x	New
Pragmatics Profile	Pragmatics	x	x	New
Observational Rating Scales	Classroom Performance/ Social Interaction	x	x	New

(Πηγή : [psychcorp.pearsonassessments.com](http://psychcorp.pearsonassessments.com))

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας μας, χορηγήθηκε ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας ώστε να καταφέρουμε να εισέλθουμε στα σχολεία έτσι ώστε να συγκεντρώσουμε το απαραίτητο δείγμα. Αφού χορηγήθηκε η άδεια, ήταν αναγκαία η έγκριση των διευθυντών και των δασκάλων των σχολείων καθώς και των γονέων. Η έρευνα μας έγινε με συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 7-8 ετών από το 11<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ηλιούπολης και από Κέντρο Ανάπτυξης και Αποκατάστασης Επικοινωνίας.

### **Σκοπός της Έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθεί η καταλληλότητα της κλίμακας «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του CELF-4 σε Ελληνόπουλα. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, εξετάστηκαν τα συγκριτικά αποτελέσματα ως προς την κατανόηση κειμένων μεταξύ είκοσι παιδιών με τυπική ανάπτυξη και είκοσι με μαθησιακές διαταραχές, ηλικίας 7-8 ετών.

### **Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 παιδιά ηλικίας 7-8 ετών από τα οποία τα είκοσι παρουσίαζαν τυπική ανάπτυξη και τα άλλα είκοσι διαγνωσμένες μαθησιακές διαταραχές. Από τα φυσιολογικά παιδιά τα 10 ήταν αγόρια και τα 10 ήταν κορίτσια και από τα παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες υπήρχε αντίστοιχο ποσοτικά δείγμα. Απαραίτητα κριτήρια

επιλογής των παιδιών ήταν, η ηλικία, η μητρική γλώσσα (ελληνική) και η παρουσία ή μη μαθησιακών διαταραχών.

### **Όργανο μέτρησης**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» από το διαγνωστικό τεστ CELF-4 σύμφωνα με το οποίο έγινε προφορική ανάγνωση από τον εξεταστή στα παιδιά, τριών μικρών κειμένων ενώ στη συνέχεια τους έγιναν πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου για το καθένα. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι ερωτήσεις χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις πολλαπλών επιλογών με βάση τις οποίες έπρεπε ο εξεταζόμενος να απαντήσει, αλλά παρόλα αυτά υπήρχαν συγκεκριμένες απαντήσεις που θεωρούνταν σωστές και σύμφωνα με τις οποίες έγινε στο τέλος η τελική αξιολόγηση των απαντήσεων του κάθε παιδιού.

### **Διαδικασία μέτρησης**

Αρχικά δόθηκε σε όλους τους εξεταζόμενους η δοκιμαστική παράγραφος και στη συνέχεια περάσαμε στο κύριο μέρος της δοκιμασίας με τις τρεις παραγράφους που συμφωνούσαν με την ηλικία των παιδιών. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της δοκιμασίας ήταν το πρωτόκολλο και το εγχειρίδιο του εξεταστή. Οι περιορισμοί ήταν ότι δεν επιτρεπόταν καμία επανάληψη των παραγράφων, μόνο μια επανάληψη της κάθε ερώτησης και επίσης δεν επιτρεπόταν καμία διακοπή.

Η δοκιμασία ξεκίνησε με την προσεκτική ανάγνωση μια φορά της κάθε ιστορίας. Ο ρυθμός και η ένταση της ομιλίας κατά την ανάγνωση αντιστοιχούσε σε στυλ συζήτησης και στη συνέχεια έγιναν ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία. Ενώ η ανάγνωση της ιστορίας έγινε μια φορά, οι



ερωτήσεις επιτρεπόταν να αναγνωσθούν και δεύτερη φορά εφόσον ο εξεταζόμενος ζητούσε επανάληψη ή στην περίπτωση αποτυχίας απάντησης της ερώτησης εντός του χρονικού διαστήματος 10 δευτερολέπτων.

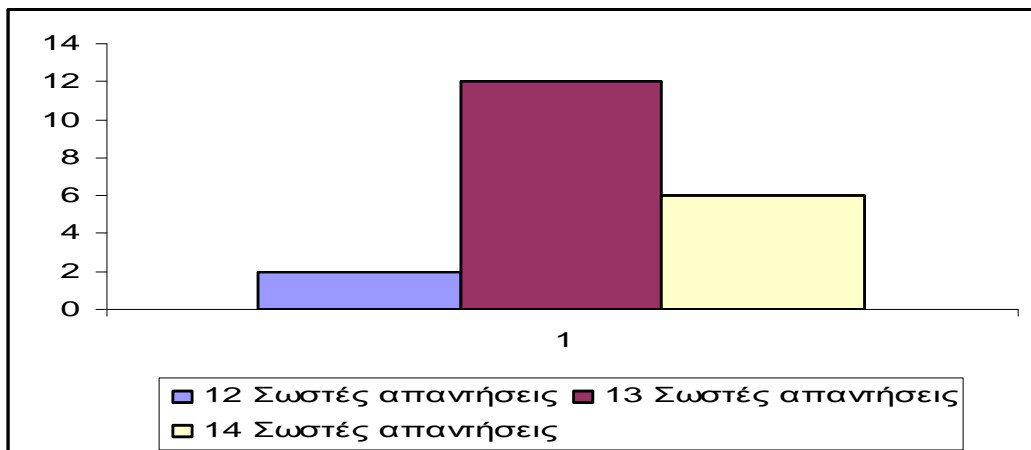
Τα κείμενα που διαβάστηκαν και οι ερωτήσεις μαζί με τις αποδεκτές απαντήσεις φαίνονται στο παράρτημα Α.

## ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

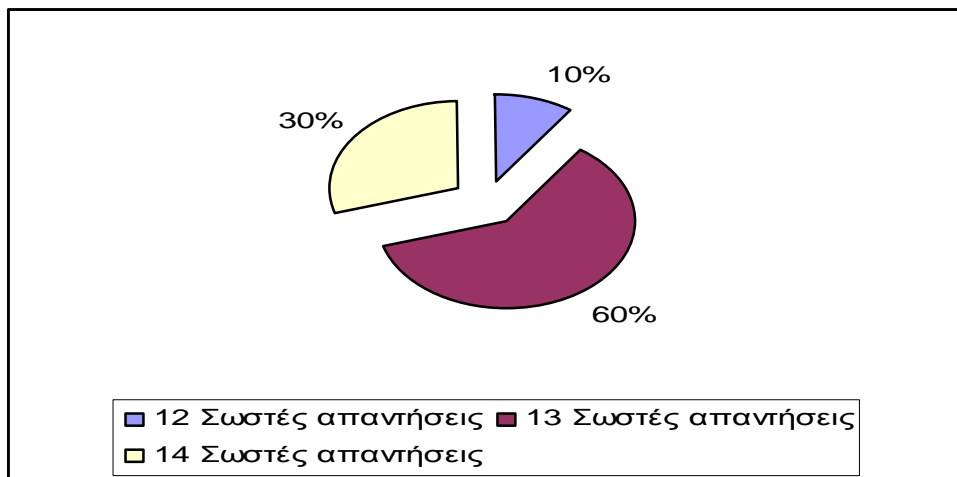
Τα αριθμητικά αποτελέσματα μετά το τέλος διεξαγωγής της δοκιμασίας φαίνονται στο παράρτημα Β.

Στα παιδιά που παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη έχουμε πάρει τις περισσότερες σωστές απαντήσεις σε σχέση με τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό, θα μελετηθούν τα αποτελέσματα ξεχωριστά σε κάθε κατηγορία όπως και η σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και στο τέλος θα γίνει η σύγκριση μεταξύ των δυο ομάδων του αρχικού διαχωρισμού των παιδιών στα συνολικά τους ποσοστά.

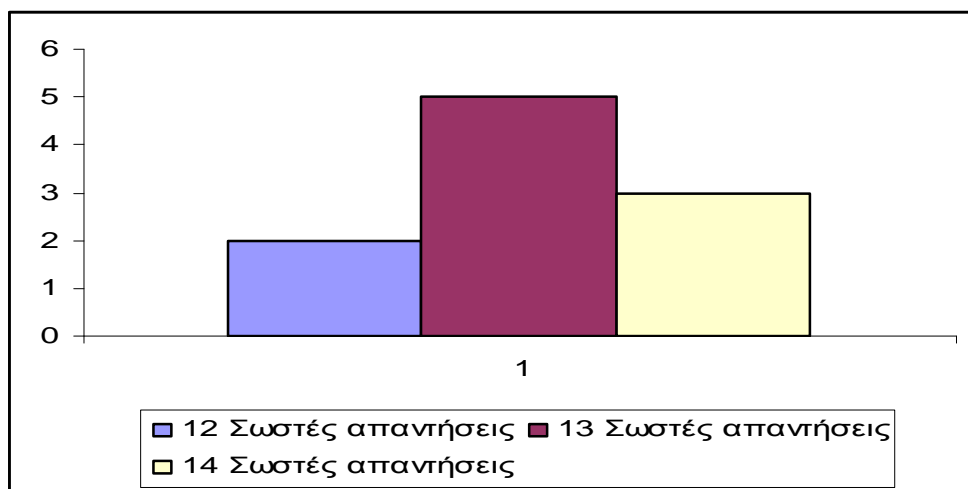
Στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη είχαμε ως κατώτερο όριο σωστών απαντήσεων τις 12 (ποσοστό 75%) και ανώτερο τις 14 (ποσοστό 91%). Κανένα από τα παιδιά δεν απάντησε σωστά στο σύνολο των ερωτήσεων. Τα άτομα που είχαν 12 σωστές απαντήσεις ήταν 2, τα άτομα με 13 ήταν 12, ενώ τα άτομα με 14 σωστές απαντήσεις ήταν 6, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.



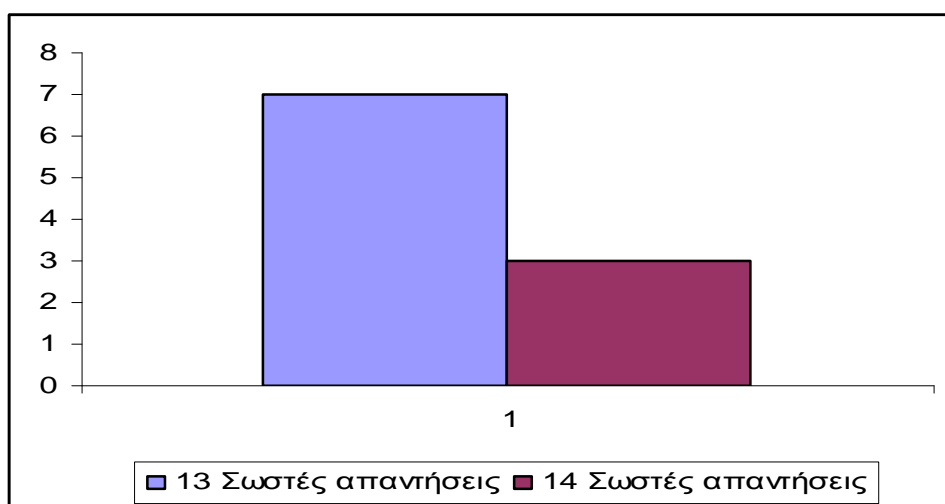
Δηλαδή, συνολικά από τα παιδιά με βάση τις απαντήσεις τους είχαν ποσοστό 10% με 12 σωστές απαντήσεις, ποσοστό 60% με 13 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 30% με 14 σωστές απαντήσεις και ο γενικός μέσος όρος τους επιτυχίας στη δοκιμασία ήταν 85% με μέσο όρο 13.2 σωστών απαντήσεων.



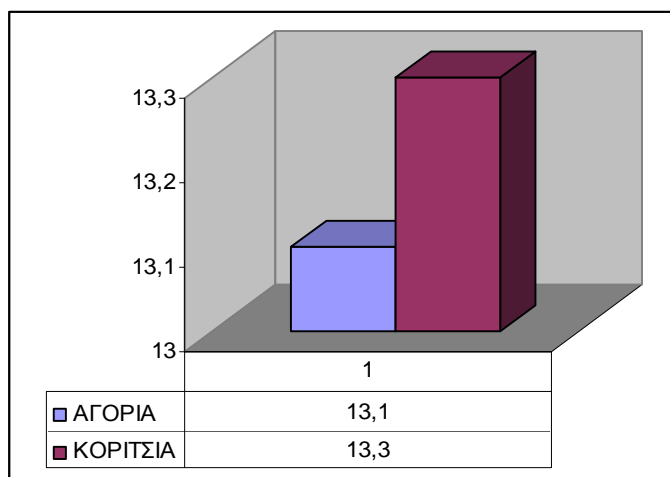
Όπως αρχικά είπαμε από τα άτομα αυτά τα 10 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια. Στα αγόρια εμφανίστηκαν οι δυο περιπτώσεις με τις 12 απαντήσεις και από τα υπόλοιπα αγόρια τα 3 είχαν 14 σωστές απαντήσεις και τα 5 είχαν από 13.



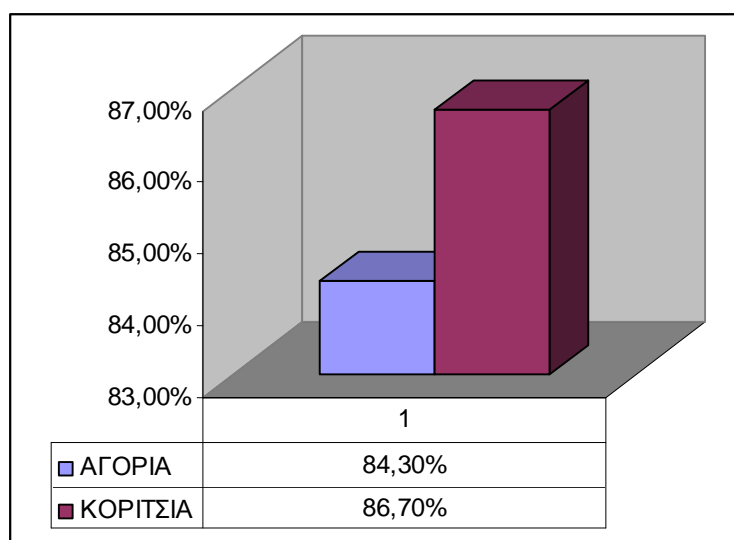
Στα κορίτσια είχαμε 3 περιπτώσεις με 14 σωστές απαντήσεις και τα υπόλοιπα 7 είχαν από 13 σωστές απαντήσεις. Το διάγραμμα απεικονίζεται παρακάτω:



Συγκριτικά, τα κορίτσια έδωσαν κατά μέσο όρο περισσότερες σωστές απαντήσεις σε σχέση με τα αγόρια χωρίς όμως βέβαια να υπάρχει τεράστια διαφορά σε σχέση με την άλλη κατηγορία που θα δούμε παρακάτω. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια έδωσαν μέσο όρο σωστών απαντήσεων 13,3 ενώ τα αγόρια είχαν μέσο όρο 13,1.



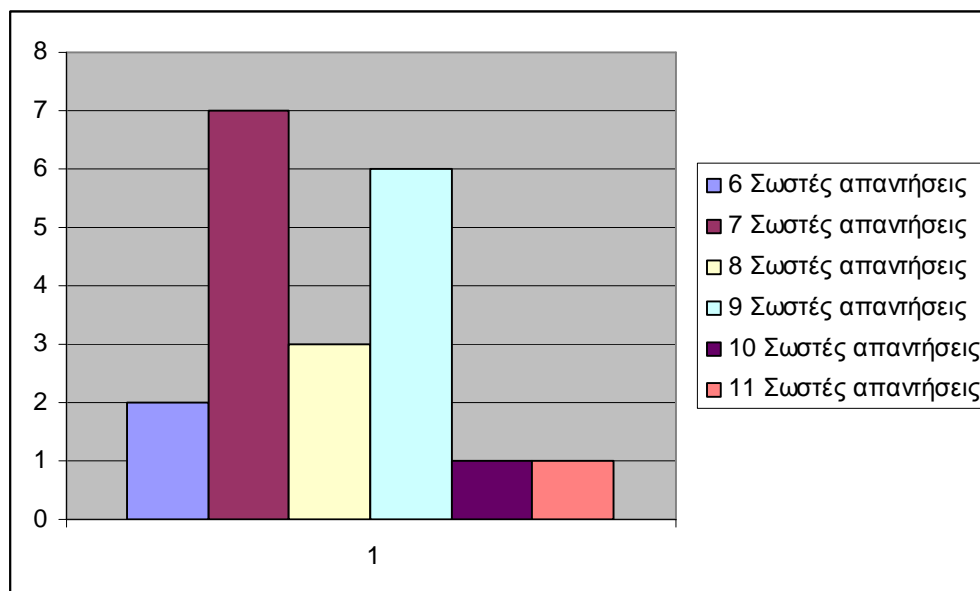
Τα αντίστοιχα ποσοστά επιτυχίας στη δοκιμασία είναι κατά μέσο όρο 86,1% για τα κορίτσια ενώ για τα αγόρια είναι 84,3%.



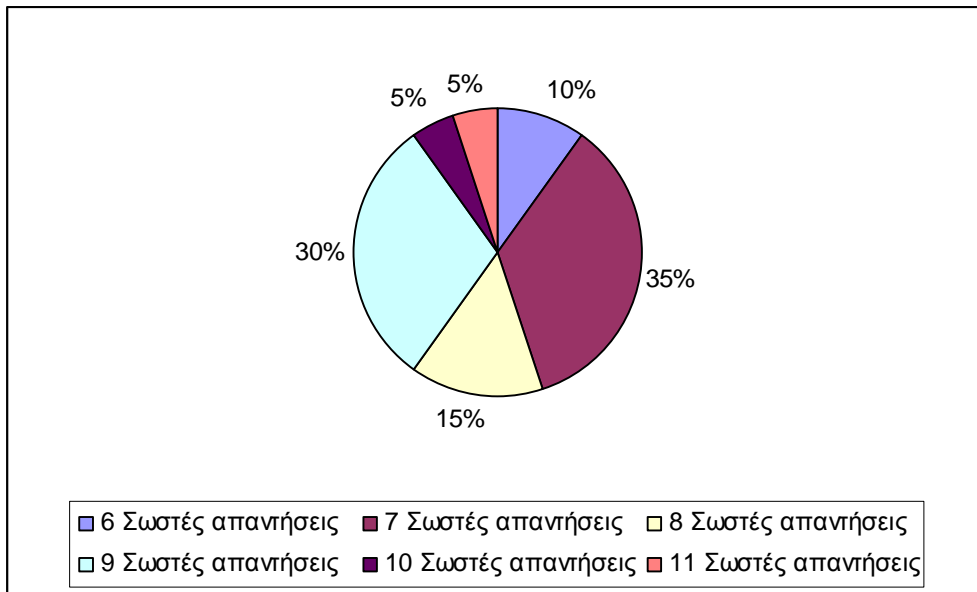
Στην επόμενη κατηγορία των παιδιών που παρουσίασαν μαθησιακές δυσκολίες τα ποσοστά είναι πολύ διαφορετικά και συγκριτικά πολύ χαμηλότερα. Το κατώτερο όριο των σωστών απαντήσεων είναι οι 6 (ποσοστό επιτυχίας 9%) και το ανώτερο οι 11 (ποσοστό επιτυχίας 63%).

Σε ένα πρώτο στάδιο, βλέπουμε ότι το ανώτερο ποσοστό επιτυχίας σε αυτή την κατηγορία είναι χαμηλότερο από το κατώτερο της προηγούμενης και είναι και ο κύριος λόγος που δεν παρουσιάζεται συνεξέταση των αποτελεσμάτων αλλά σύγκριση.

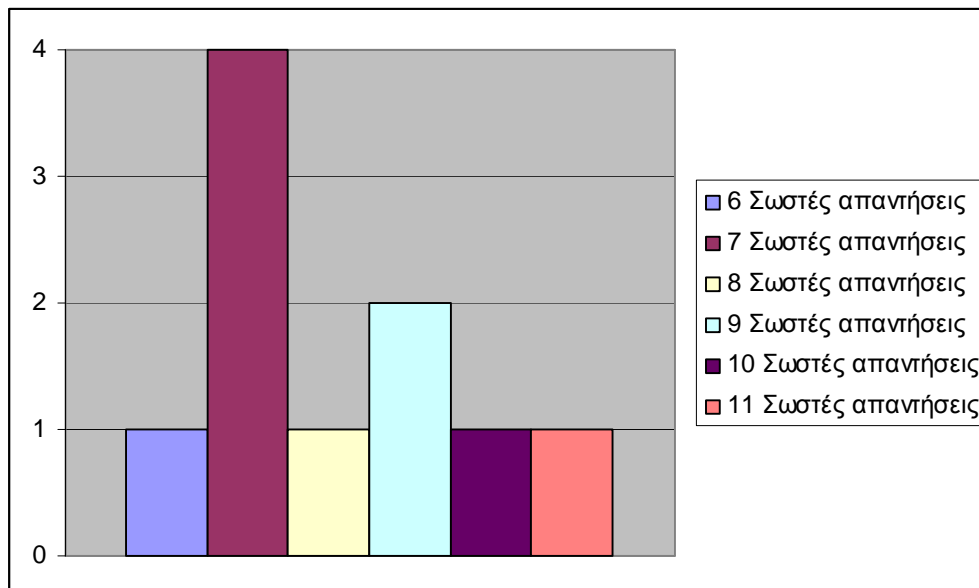
Τα παιδιά που έδωσαν 6 σωστές απαντήσεις ήταν 2, 7 σωστές απαντήσεις ήταν 7, 8 σωστές απαντήσεις έδωσαν 3 παιδιά, 9 σωστές απαντήσεις είχαν 6 παιδιά, ενώ ένα άτομο είχε 10 σωστές απαντήσεις και ένα από 11. Διαγραμματικά δηλαδή οι σωστές απαντήσεις έχουν ως εξής :



Με βάση τις σωστές απαντήσεις τους τα ποσοστά επιτυχίας είναι τα παρακάτω:

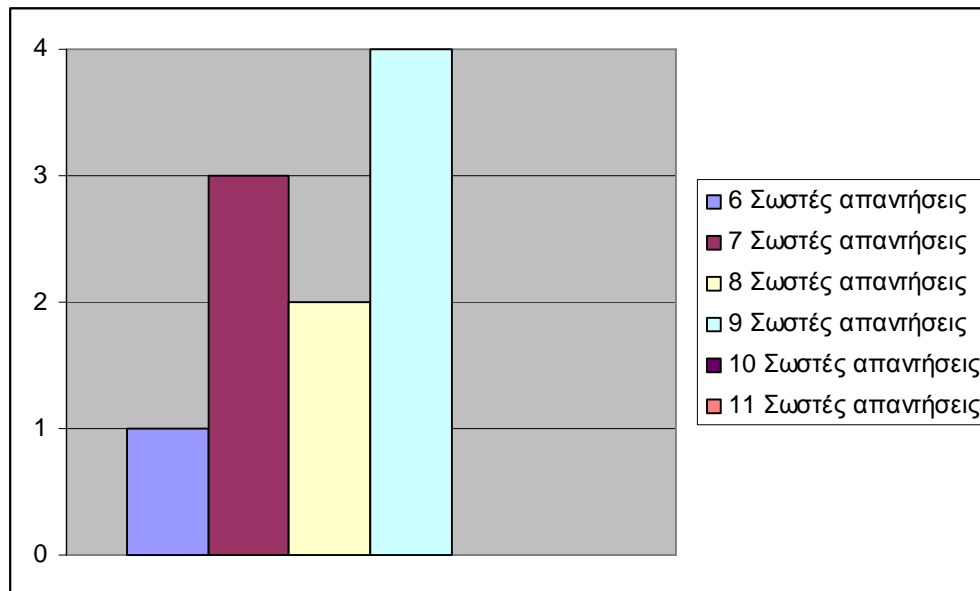


Και σε αυτή την κατηγορία είχαμε 10 κορίτσια και 10 αγόρια. Στα αγόρια είχαμε από μία περίπτωση με 6, 8, 10 και 11 σωστές απαντήσεις, ενώ είχαμε από 4 περιπτώσεις με 7 και 2 με 9 σωστές απαντήσεις.

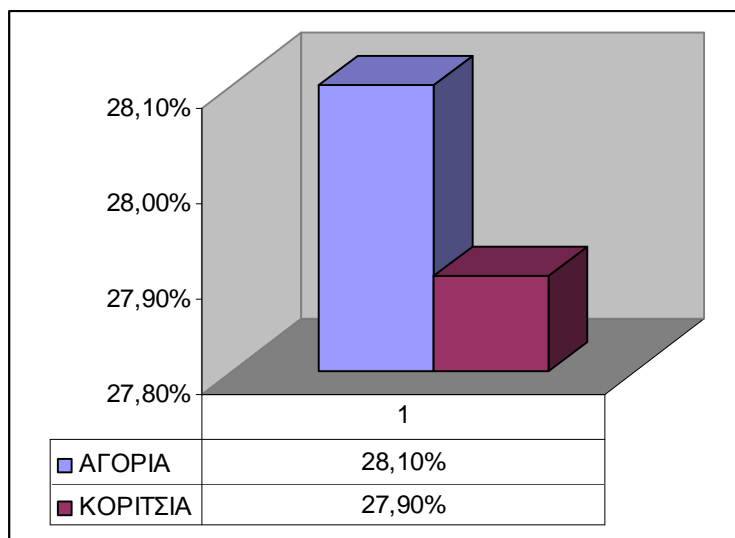


Στα κορίτσια είχαμε 1 περίπτωση με 6 σωστές απαντήσεις 3 περιπτώσεις με 7 σωστές απαντήσεις, 2 περιπτώσεις με 8 και 4

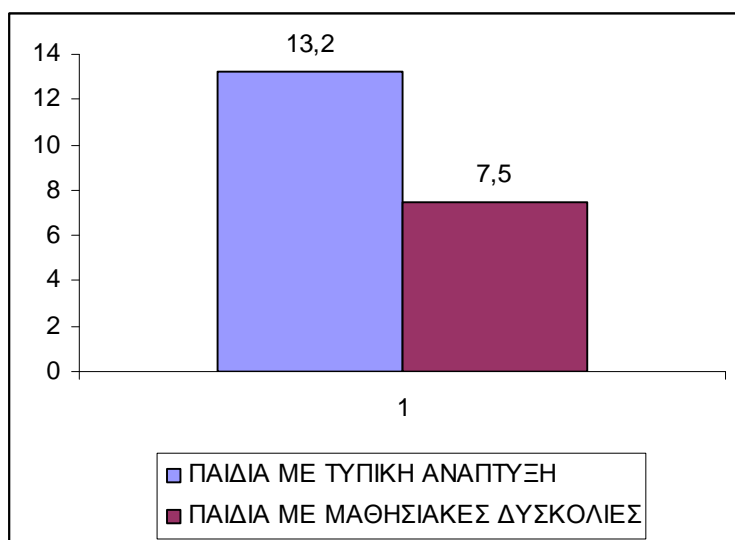
περιπτώσεις με 9 σωστές απαντήσεις. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι δυο ανώτερες τιμές με 10 και 11 σωστές απαντήσεις απουσιάζουν.



Συγκριτικά κατά μέσο όρο σωστών απαντήσεων και τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν από 7,5 σωστές απαντήσεις. Όμως, στα αγόρια παρουσιάζεται μέσος όρος ποσοστού επιτυχίας 28,1% ενώ στα κορίτσια ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι 27,9%, κυρίως λόγω των δυο περιπτώσεων των αγοριών που είχαν το καλύτερο σκορ με 10 και 11 απαντήσεις. Σε απόλυτους αριθμούς ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι ο μέσος όρος είναι ουσιαστικά ο ίδιος.

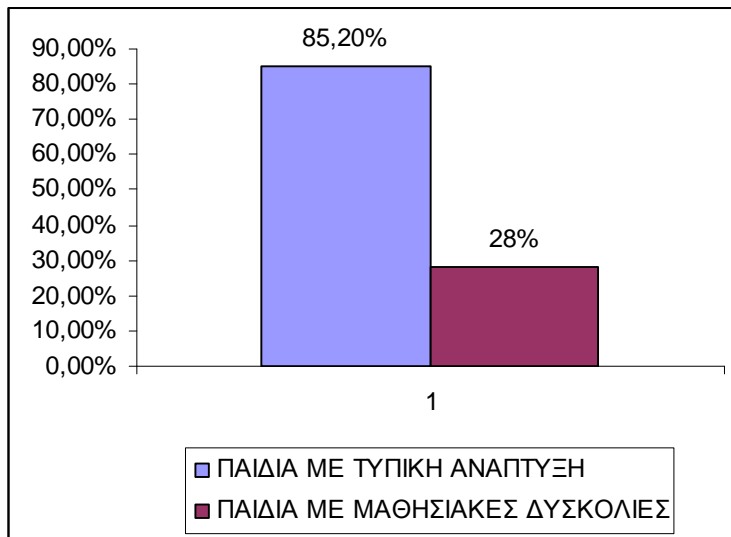


Για να συγκρίνουμε τις δυο κατηγορίες αρκεί να δούμε τα γενικά ποσοστά των δυο κατηγοριών. Ενώ ο μέσος όρος των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ήταν 13,2 σωστές απαντήσεις, ο μέσος όρος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν μόλις 7,5.



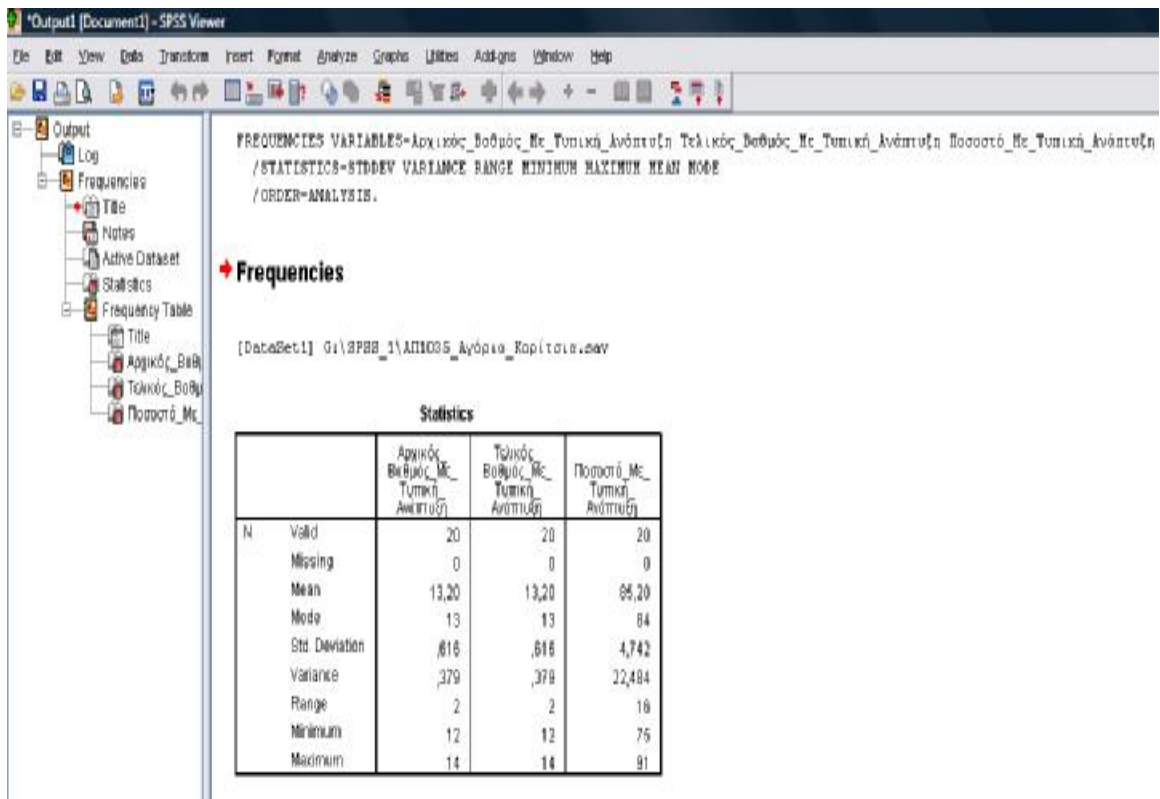


Αντίστοιχα τα ποσοστά επιτυχίας στη δοκιμασία διαμορφώνονται σε 85,2% για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και μόλις 28% για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.



Στη συνέχεια παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω της εφαρμογής SPSS.

## Μέσος όρος των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη



Σύμφωνα με τα δεδομένα που εξάγουμε από την εφαρμογή του SPSS παρατηρούμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Ο μέσος όρος (mean) της αρχικής βαθμολογίας είναι 13,20. Ο μέσος όρος της τελικής βαθμολογίας είναι επίσης 13,20 , ενώ το μέσο ποσοστό κατανόησης των προφορικών κειμένων ανήλθε σε 85,20%.

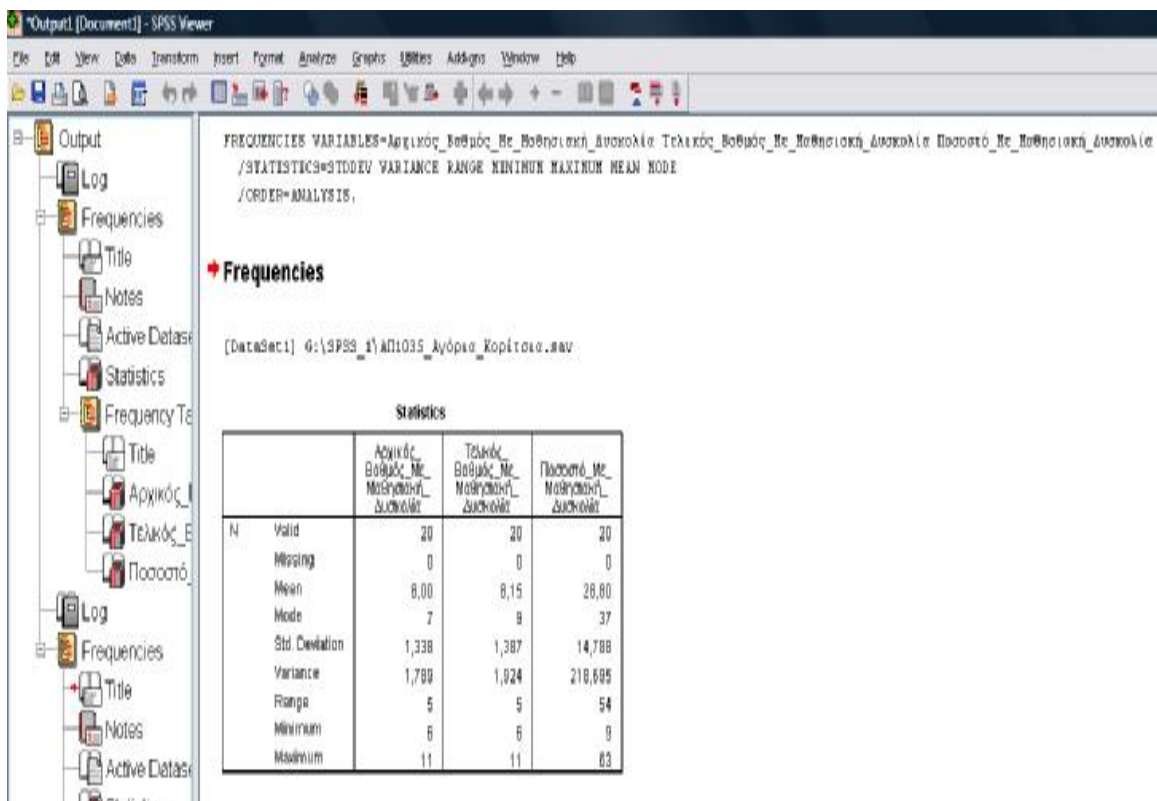
Η επικρατούσα τιμή (mode) της αρχικής και της τελικής βαθμολογίας είναι 13, ενώ στο ποσοστό έχουμε μία επικρατούσα τιμή της τάξεως του 84%.

Η διασπορά (variance) των παρατηρήσεων από την μέση τιμή είναι 0,379 για την αρχική βαθμολογία, 0,379 για την τελική

βαθμολογία και τέλος 4,742 για το ποσοστό κατανόησης των προφορικών κειμένων. Η τυπική απόκλιση (standard deviation) για την αρχική βαθμολογία είναι 0,616 όσο και για την τελική βαθμολογία ενώ του ποσοστού κατανόησης 4,742.

Τέλος, παρατηρούμε ότι οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη είχαν ελάχιστη αρχική βαθμολογία (minimum) 12, ελάχιστη τελική βαθμολογία 12 και ελάχιστο ποσοστό κατανόησης 75%. Οι μέγιστες τιμές (maximum) των μαθητών με τυπική ανάπτυξη διαμορφώθηκαν αντίστοιχα σε 14, 14 και 91%.

### Μέσος όρος των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες



Κάνοντας τα ανάλογα τεστ για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξάγουμε από την εφαρμογή του SPSS τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Ο μέσος όρος της αρχικής βαθμολογίας είναι 8. Ο μέσος όρος της τελικής βαθμολογίας είναι 8,15 , ενώ το μέσο ποσοστό κατανόησης των προφορικών κειμένων ανήλθε σε 28,80%.

Η επικρατούσα τιμή της αρχικής βαθμολογίας είναι 7, της τελικής βαθμολογίας είναι 9, ενώ στο ποσοστό έχουμε μία επικρατούσα τιμή της τάξεως του 37%.

Η διασπορά των παρατηρήσεων από την μέση τιμή είναι 1,789 για την αρχική βαθμολογία, 1,924 για την τελική βαθμολογία και τέλος 218,695 για το ποσοστό κατανόησης των προφορικών κειμένων. Η τυπική απόκλιση για την αρχική βαθμολογία είναι 1,338, για την τελική βαθμολογία 1,387 ενώ του ποσοστού κατανόησης 14,788%.

Τέλος, παρατηρούμε ότι οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη είχανε ελάχιστη αρχική βαθμολογία 6, ελάχιστη τελική βαθμολογία 6 και ελάχιστο ποσοστό κατανόησης 9%. Οι μέγιστες τιμές των μαθητών με τυπική ανάπτυξη διαμορφώθηκαν αντίστοιχα σε 11, 11 και 63%.

## Σύγκριση των δύο μέσων

Παρατηρούμε ότι με βάση τα παραπάνω δεδομένα μπορούμε να αποφανθούμε ότι οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη επιτυγχάνουν μεγαλύτερη βαθμολογία τόσο στις αρχικές βαθμολογίες όσο και στις τελικές βαθμολογίες των ποσοστών αντίληψης προφορικών κειμένων.

### → T-Test

[DataSet1] G:\SPSS\_1\ΑΠ1035\_Αγόρια\_Κορίτσια.sav

#### One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τελικός_Βαθμός_Με_Τυπική_Ανάπτυξη	20	13,20	,616	,138
Τελικός_Βαθμός_Με_Μαθησιακή_Δυσκολία	20	8,15	1,387	,310

#### One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Τελικός_Βαθμός_Με_Τυπική_Ανάπτυξη	95,896	19	,000	13,200	12,91	13,49
Τελικός_Βαθμός_Με_Μαθησιακή_Δυσκολία	26,279	19	,000	8,150	7,50	8,80

## Σύγκριση μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών με τυπική ανάπτυξη

Descriptives				Statistic	Std. Error
Αρχικός_Βαθμός_Με_Τυπική_Ανάπτυξη	Αγόρια	Mean		13,10	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,57	,233
			Upper Bound	13,63	
		5% Trimmed Mean		13,11	
		Median		13,00	
		Variance		,544	
		Std. Deviation		,738	
		Minimum		12	
		Maximum		14	
		Range		2	
	Interquartile Range		1		
	Skewness		-1,166	,687	
	Kurtosis		-1,734	1,334	
	Κορίτσια	Mean		13,30	,153
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,95	
			Upper Bound	13,65	
		5% Trimmed Mean		13,28	
		Median		13,00	
		Variance		,233	
		Std. Deviation		,483	
Minimum			13		
Maximum			14		
Range			1		
Interquartile Range		1			
Skewness		1,035	,687		
Kurtosis		-1,224	1,334		
Τελικός_Βαθμός_Με_Τυπική_Ανάπτυξη	Αγόρια	Mean		13,10	,233
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,57	
			Upper Bound	13,63	
		5% Trimmed Mean		13,11	
		Median		13,00	
		Variance		,544	
		Std. Deviation		,738	
		Minimum		12	
		Maximum		14	
		Range		2	
	Interquartile Range		1		
	Skewness		-1,166	,687	
	Kurtosis		-1,734	1,334	
	Κορίτσια	Mean		13,30	,153
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,95	
			Upper Bound	13,65	
		5% Trimmed Mean		13,28	
		Median		13,00	
		Variance		,233	
		Std. Deviation		,483	
Minimum			13		
Maximum			14		
Range			1		
Interquartile Range		1			
Skewness		1,035	,687		
Kurtosis		-1,224	1,334		
Ποσοστό_Με_Τυπική_Ανάπτυξη	Αγόρια	Mean		84,30	1,850
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	80,11	
			Upper Bound	88,49	
		5% Trimmed Mean		84,44	
		Median		84,00	
		Variance		34,233	
		Std. Deviation		5,851	
		Minimum		75	
		Maximum		91	
		Range		16	
	Interquartile Range		9		
	Skewness		-1,490	,687	
	Kurtosis		-1,427	1,334	
	Κορίτσια	Mean		86,10	1,069
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	83,68	
			Upper Bound	88,52	
		5% Trimmed Mean		85,94	
		Median		84,00	
		Variance		11,433	
		Std. Deviation		3,381	
Minimum			84		
Maximum			91		
Range			7		
Interquartile Range		7			
Skewness		1,035	,687		
Kurtosis		-1,224	1,334		

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω αποτελέσματα, ότι ο μέσος όρος αρχικής βαθμολογίας για τα αγόρια με τυπική ανάπτυξη διαμορφώνεται σε 13,10 ενώ για τα κορίτσια το νούμερο αυτό είναι ελαφρώς μεγαλύτερο και συγκεκριμένα 13,30.

Επιπρόσθετα, για τις τελικές βαθμολογίες των αγοριών και κοριτσιών με τυπική ανάπτυξη παίρνουμε ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα, ενώ τέλος για τα ποσοστά αντίληψης προφορικών κειμένων έχουμε 84,30% και 86,10% αντίστοιχα.

### **Σύγκριση των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Όπως παρατηρούμε και από τον πίνακα που παραθέτουμε παρακάτω, ο μέσος όρος της αρχικής βαθμολογίας των αγοριών με μαθησιακές δυσκολίες ανέρχεται σε 8,10 ενώ των κοριτσιών σε 7,90. Όσον αφορά τώρα την τελική βαθμολογία, ο μέσος όρος των αγοριών είναι 8,20 και των κοριτσιών 8,10. Τέλος, στα ποσοστά προφορικής κατανόησης έχουμε 29,70% και 27,90% αντίστοιχα. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν, ότι τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση από τα κορίτσια της ίδιας κατηγορίας.

**Descriptives**

				Statistic	Std. Error	
Αρχικός_Βαθμός_Με_Μαθησιακή_Δυσκολία	Φύλο	Αγόρια	Mean	8,10	,504	
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		6,96 9,24
			5% Trimmed Mean			8,06
			Median			7,50
			Variance			2,544
			Std. Deviation			1,595
			Minimum			6
			Maximum			11
			Range			5
	Interquartile Range		2			
	Skewness		,620	,687		
	Kurtosis		-,618	1,334		
	Κορίτσια	Mean	7,90	,348		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		7,11 8,69	
		5% Trimmed Mean			7,94	
		Median			8,00	
		Variance			1,211	
		Std. Deviation			1,101	
		Minimum			6	
Maximum			9			
Range			3			
Interquartile Range		2				
Skewness		-,388	,687			
Kurtosis		-,1236	1,334			
Τελικός_Βαθμός_Με_Μαθησιακή_Δυσκολία	Φύλο	Αγόρια	Mean	8,20	,512	
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		7,04 9,36
			5% Trimmed Mean			8,17
			Median			8,00
			Variance			2,622
			Std. Deviation			1,619
			Minimum			6
			Maximum			11
			Range			5
	Interquartile Range		2			
	Skewness		,385	,687		
	Kurtosis		-,1009	1,334		
	Κορίτσια	Mean	8,10	,379		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		7,24 8,96	
		5% Trimmed Mean			8,17	
		Median			9,00	
		Variance			1,433	
		Std. Deviation			1,197	
		Minimum			6	
Maximum			9			
Range			3			
Interquartile Range		2				
Skewness		-,719	,687			
Kurtosis		-,1388	1,334			
Ποσοστό_Με_Μαθησιακή_Δυσκολία	Φύλο	Αγόρια	Mean	29,70	5,637	
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		16,95 42,45
			5% Trimmed Mean			29,00
			Median			26,50
			Variance			317,789
			Std. Deviation			17,827
			Minimum			9
			Maximum			63
			Range			54
	Interquartile Range		24			
	Skewness		,669	,687		
	Kurtosis		-,595	1,334		
	Κορίτσια	Mean	27,90	3,770		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		19,37 36,43	
		5% Trimmed Mean			28,44	
		Median			37,00	
		Variance			142,100	
		Std. Deviation			11,921	
		Minimum			9	
Maximum			37			
Range			28			
Interquartile Range		21				
Skewness		-,597	,687			
Kurtosis		-,1865	1,334			



## Σύγκριση των ποσοστών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία

### → T-Test

[DataSet1] G:\SPSS\_1\ΑΠ1035\_Αγόρια\_Κορίτσια.sav

**One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ποσοστό_Με_Τυπική_Ανάπτυξη	20	85,20	4,742	1,060
Ποσοστό_Με_Μαθησιακή_Δυσκολία	20	28,80	14,788	3,307

**One-Sample Test**

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Ποσοστό_Με_Τυπική_Ανάπτυξη	80,356	19	,000	85,200	82,17	88,23
Ποσοστό_Με_Μαθησιακή_Δυσκολία	8,709	19	,000	28,800	19,34	38,26

Παρατηρούμε για άλλη μία φορά ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη επιτυγχάνουν πολύ μεγαλύτερα ποσοστά στην αντίληψη προφορικών κειμένων από τα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία. Πιο συγκεκριμένα η διαφορά των μέσων τιμών είναι 56,40 ποσοστιαίες μονάδες (85,20% με 28,80%).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Το αρχικό και ξεκάθαρο συμπέρασμα που βγαίνει από την έρευνα που διεξήχθη είναι ότι υπάρχει τεράστια διαφορά σε σχέση με την κατανόηση προφορικών κειμένων σε μαθητές με τυπική ανάπτυξη και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη απάντησαν σωστά στις περισσότερες από τις ερωτήσεις που τους έγιναν με κάποιους να φτάνουν σε επίπεδο 14 σωστών απαντήσεων στις 15 συνολικά. Αυτό αρχικά καταδεικνύει την εγκυρότητα του τεστ που χρησιμοποιήθηκε καθώς απ' ότι φάνηκε ήταν προσαρμοσμένο ακριβώς στην ηλικία των εξεταζόμενων γι' αυτό και μπόρεσαν και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Επίσης, γίνεται φανερό ότι η σαφήνεια του κειμένου και των ερωτήσεων ήταν επαρκής ώστε να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει αυτό που του ζητήθηκε.

Στην κατηγορία των μαθητών με τυπική ανάπτυξη υπήρξε διαφοροποίηση σχετικά με τις απαντήσεις στα δυο φύλα, πράγμα που αποδεικνύει ότι ο παράγοντας φύλο παίζει μεγάλο ρόλο στην κατανόηση προφορικού λόγου. Τα αίτια μπορεί να οφείλονται σε ενγενή χαρακτηριστικά του φύλου, όπως το γεγονός ότι τα κορίτσια είναι καλύτεροι και προσεκτικότεροι ακροατές από τα αγόρια. Αυτό είναι κάτι που στις πρώτες τάξεις του δημοτικού γενικά παρατηρείται με τα κορίτσια να είναι γενικότερα πιο επιμελείς εν γένει στα μαθήματά τους. Όμως, για την εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων για το φύλο απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα και ευρύτερη έρευνα.

Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μη φάνηκαν ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με το φύλο αλλά οι επιδόσεις τους ήταν κατά πολύ χαμηλότερες από αυτές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Ενώ

τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη είχαν πάνω από 85% επιτυχίας με κατά μέσο όρο δυο λάθη, τα παιδιά με προβλήματα μαθησιακά είχαν περίπου τις μισές απαντήσεις σωστές σε σχέση με το σύνολο. Αυτό σημαίνει πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα εμφανείς στην κατανόηση ενός προφορικού κειμένου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν ορισμένες ερωτήσεις στις οποίες δυσκολεύτηκαν όλα τα παιδιά τόσο τα φυσιολογικά όσο και αυτά με μαθησιακές δυσκολίες.

Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση απάντησαν λάθος τα 12 από τα 20 φυσιολογικά παιδιά (ποσοστό 60%) και 17 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 85%) με μαθησιακές δυσκολίες. Στην ερώτηση 14 απάντησαν λάθος τα 15 από τα 20 φυσιολογικά παιδιά (ποσοστό 75%) και 18 από τα 20 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 90%)

Κάποιες ερωτήσεις δυσκόλεψαν κυρίως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στην ερώτηση 7 υπήρξαν 13 λάθος απαντήσεις από τις 20 (ποσοστό 65%), ενώ στην ερώτηση 11 δόθηκαν 14 λάθος απαντήσεις στις 20 (ποσοστό 70 %).

Τα ειδικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα παραπάνω ερωτήματα είναι ποικίλα. Η αποτυχία απάντησης της πρώτης ερώτησης ενδεχομένως να σχετίζεται με το τρακ που υπήρχε στα παιδιά στην έναρξη του τεστ, αλλά ενδέχεται και να σχετίζεται και με τη φύση της ερώτησης. Το γεγονός ότι υπήρχε μεγάλο ποσοστό και στις δυο κατηγορίες μπορεί να έχει να κάνει με το ότι ζητήθηκε κάποια πολύ συγκεκριμένη πληροφορία που ήταν στην αρχή του κειμένου και δεν συγκρατήθηκε από τους μαθητές.

Στην ερώτηση 14 η απάντηση δίνεται με τη μορφή ερώτησης μέσα στο κείμενο και ενδεχομένως αυτό να μπέρδεψε τους μαθητές. Επίσης, η

ερώτηση είναι αιτιολογική γεγονός που φαίνεται ότι δυσκόλεψε τους μαθητές παρόλο που η απάντηση ουσιαστικά ήταν ακριβώς μέσα στο κείμενο.

Αιτιολογικές είναι και οι ερωτήσεις που δυσκόλεψαν μόνο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ερωτήσεις 7 και 11). Αυτό σημαίνει πως ακόμα και αν η πληροφορία προέρχεται από το κείμενο με άμεσα και λογικά συμπεράσματα δεν μπορεί να μείνει στη μνήμη των παιδιών, καθώς τα παιδιά με δυσκολίες παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό αδυναμία στη συσχέτιση και την αλληλουχία των γεγονότων, κάτι που γενικά θα τους βοηθούσε να βγάλουν το σίγουρο συμπέρασμα.

Επίσης, εκτός από αιτιολογικές οι 3 από τις 4 ερωτήσεις που δυσκόλεψαν τα παιδιά, σχετίζονται και με τα συναισθήματα καθώς καλούνται να αιτιολογήσουν την ανησυχία, το φόβο και του ενθουσιασμό του ήρωα. Αυτό μπορεί να σημαίνει και μια συναισθηματική δυσκαμψία που σε συνάρτηση με την αδυναμία εξαγωγής συμπεράσματος από το κείμενο οδήγησε στις λάθος απαντήσεις. Βεβαίως, το ένα δε συνεπάγεται το άλλο.

Στη διεξαγωγή της δοκιμασίας του τεστ έγινε προσπάθεια από τους εξεταστές να υπάρχει όσο το δυνατόν πιστή εφαρμογή των κανόνων και αμερόληπτη στάση ως προς τους μαθητές. Βέβαια, η διάδραση που υπάρχει πάντα στην εξαγωγή συμπερασμάτων από τον προφορικό λόγο, ενδεχομένως να επηρεάσει κάποια μερίδα μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η πιστή εφαρμογή των κανόνων και η άκαμπτη στάση μπορεί να επηρέασε κάποιους από τους μαθητές ως προς την ψυχολογία τους. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται ούτε μπορεί να μετρηθεί με απόλυτα νούμερα. Από τα αποτελέσματα όμως φάνηκαν καθαρά οι διαφορές στις δυο κατηγορίες μαθητών και αυτό ήταν το ζητούμενο.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ**

Το δείγμα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν σχετικά μικρό γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα μας μη ακριβή. Επίσης, η διαφορική διάγνωση μεταξύ των μαθητών με μαθησιακή διαταραχή και αυτών με δυσλεξία ήταν πολύ δύσκολη να γίνει. Έτσι λοιπόν, συνίσταται επανάληψη της έρευνας με πολύ μεγαλύτερο δείγμα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman P. L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology, General*, 117, 288-318.
- Ackerman, B. P., Silver, D., & Glickman, I. (1990). Concept availability in the causal inferences of children and adults. *Child Development*, 61, 230-246.
- Αγαλιώτης Ι. (2000) *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Badian N. (1983) Dyscalculia and nonverbal disorders of learning, *In H.R. Myklebust (Ed.) Progress in learning disabilities*, Vol. 5, p. 235-264, New York : Grunne & Stratton
- Βακάλη Ε. (2009) *Δυσλεξία ή Διαταραχή της ανάγνωσης* Διαθέσιμο στο [www.focusonchild.gr](http://www.focusonchild.gr)
- Barnes M.A., Dennis M., (1992) Reading in children and adolescents after early onset hydrocephalus and in normally developing age peers Q phonological analysis, word recognition, word comprehension and passage comprehension skills, *Journal of Pediatric Psychology* 17, p.445-465
- Barnes, M. A., Dennis, M., & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216-241.

- Βασιλειάδης Γ. (2004) Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες; , Διαθέσιμο στο [www.iatronet.gr](http://www.iatronet.gr)
- Βασιλοπούλου Φ.(2008) Πόσο κάνει ε x 5 ; Περιοδικό : Vita, Τεύχος Μαρτίου 2008
- Bateman, B. D. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed.), *Learning disorders* (Vol. I, pp. 219-239). Seattle: Special Child.
- Beck, I.L. et al. (1982) Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of educational psychology* 74(4), p.506-21.
- Beck, I.L., & McKeown M.G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson, (Eds.) *Handbook of reading research* (Vol. II. pp. 789-814). White Plains, NY: Longman.
- Beck, I. & McKeown, M. G. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. New York: Guilford Press.
- Borel-Maisony S., (1997) *Lecture et dyslexie, Bull : D'audio-phonologie*, 7, no 2
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P. E. (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing*, 12, 31-40.

- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694.
- Casteel, M. A. (1993). Effects of inference necessity and reading goal on children's inference generation. *Developmental Psychology*, 29, 346-357.
- Casteel M.A. & Simpson B.G. (1991), Textual coherence and the development of inferential generation skills, *Journal of research in Reading*, 14, p.116-29
- Campolini C.(1988) *Etude du langage ecrit*. Notes de cours, I.L.M.H.
- Chen, R.S., & Vellutino, F.R. (1997). Prediction of reading ability: A cross validation study of the Simple View Model of reading. *Journal of Literacy Research*, 29(1), 1-24.
- Eldredge, J. L., Quinn, B., Butterfield, D. D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research*, 83, 201-214.
- Echols L., West R., Stanovich K. & Zehr K. (1996) Using Children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills : A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology* 88, 296-304.



- Freebody P. Anderson RC. (1983) Effects on text comprehension of differing proportions and locations of difficult vocabulary. *Journal of Reading Behavior*,15, p. 19-39
- Gough, P. B., W. E. Tunmer (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1): 6-10.
- Graesser A.C., Singer M. & T. Trabasso T. (1994), Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* 101 , pp. 371–395.
- Hammill D.D., Leigh J.E., McNutt G. & Larsen S.C., (1981) A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 4, p.336-442
- Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. In P. Myers & D.D Hammil (Edit.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategie*, Austin
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Jenkins, J. R., Pany, D., & Schreck, J. (1978) Vocabulary and reading comprehension: Instructional effects, *Tech. Rep. No. 100*, Urbana – Campaign, Il : Center for the study of reading.
- Kameenui, E.J., Carnine D. & Freschi. R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 367–388.
- Καφαντάρης Ι. (2010) *Αναπτυξιακή Δυσαριθμία*, Διαθέσιμο στο [www.monorodi.gr](http://www.monorodi.gr)

- Kintsch, W. (1988), The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model, *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Long, D. L., Oppy, B. J., & Seely, M. R. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology Q Learning, Memory and Cognition*, 20, p.1470.
- Long, D. L., Oppy, B. J., & Seely, M. R. (1997). Individual differences in readers' sentence- and text-level representations. *Journal of Memory and Language*, 36, p.129.
- Marr, M.B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text, *Reading Research Quarterly* 18, 89-104.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1997). Assessing reading difficulties: the validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing skills and the development of word recognition: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, CM., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 199-211.
- Nation, K. (2005). Reading comprehension difficulties. In. M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading (pp. 248-265)*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Nation, K. & Angell, P. (2006). Learning to read and learning to comprehend. *London Review of Education*
- National Joint Committee for Learning Disabilities. (1988). *Letter to NJCLD member organisations*
- Oakhill J.V. (1982) Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.
- Oakhill, J.V., (1983). Instantiation in skilled and less skilled comprehenders. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* , 35A, p. 441–450
- Oakhill J.V. (1984) Inferential and memory skills in children's comprehension of stories, *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39
- Oakhill, J.V., Cain, K., & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443 - 468.
- Omanson R. C., Warren W. H. & T. Trabasso (1978). Goals inferential comprehension and recall of stories by children. *Discourse Processes*, 1, p.337-354
- Pany, D. Jenkins, J., & Schreck, J. (1982). Vocabulary instruction: Effects on word knowledge and reading comprehension. *Learning Disability Quarterly* , 5, p.202-215
- Παντελιάδου Δ., (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Εκδόσεις Γρηγόρη : Αθήνα

- Παπαγεωργάκης Π. (2005) Δυσλεξία, Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων Κολεγίου Αθηνών : «*Μαθησιακές δυσκολίες στο Δημοτικό Γυμνάσιο, Λύκειο*», Αθήνα
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., Tressoldi, P. E. (1993). Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 247-258.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pichert, J.W., & Anderson, R.C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309–315.
- Πολομαρκάκη Ε., (1989) Δυσορθογραφία, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Τόμος 3*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Πορπόδας Κ. (2003) *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση, Πάτρα)*
- Ramaa S., Gowramma P.I. (2002) A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among Primary schools in India, *Dyslexia*, 8.
- Rego L., Bryant P (1993) The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology in Education*, 8, 235-246
- Shankweiler, D. (1989). How problems of comprehension are related to difficulties in decoding. In D. Shankweiler & I.Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading ability: Solving the reading puzzle* (pp.35-68). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Smiley, S.S., Oakley, D., Worthen, J.C., Campione, & Brown, A.L.. (1977). Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. *Journal of Educational Psychology* 69: 381-387.
- Snowling, M., and Stackhouse, J., (1997), *Dyslexia Speech and Language A practitioner's Handbook*, London : Whurr Publishers, London
- Spilich G.J. , Vesonder G.T., Chiesi H.L & Voss J.F (1979) Test processing of domain related information for individuals with high and low level of knowledge, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, T 8, 275-290
- Stothard, S.E. & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256.
- Thorndike, E.L. (1917). Reading as reasoning. *Journal of educational Psychology*, 8, 323-332.
- Θωμαΐδου Λ. (2003) *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Δυσλεξία: Μύθος και πραγματικότητα*, Διαθέσιμο στο [www.socped.gr](http://www.socped.gr)
- Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217-234.
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R. and Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Τζεκάκη Μ., Μπάρμπας Γ. καλκάνης Γ. (2008) *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για τα Μαθηματικά και τις φυσικές*

επιστήμες στο Δημοτικό : Σχέδια διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ΥΠΕΠΘ : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- United States Office of Education. (1977). Definition and criteria for defining students as learning disabled. *Federal Register*, 42:250, p. 65083. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. G., & Tanzman, M. S. (1991). *The linguistic basis of reading ability: Converting written to oral language*. *Text*, 11, 99-133.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Toward distinguishing between constitutionally and experientially based causes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88 4, 601-638.
- Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M. (2002) The Interactive Strategies Approach to Reading Intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27, p. 573-635.
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.) *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 51-81). Guilford Press: New York, NY.
- Werner, H., & Kaplan, E. (1950), "Development of Word Meaning through Verbal Context: An Experimental Study", *Journal of Psychology* 29: 251-257.

- Wittrock M.C., Marks C.B. & Doctorow M.J. (1975) Reading as a generative process. *Journal of Educational Psychology*, 67, p.484-489
- Χαϊντούτη Β. (2006) *Μαθησιακές Δυσκολίες – Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*, Ημερίδα Μαθησιακών Δυσκολιών στα ΤΕΕ-ΣΕΚ στη Λαμία, Λαμία
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge: Cambridge University Press

\* Οι πηγές της βιβλιογραφίας συγκεντρώθηκαν από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

#### Πηγές Internet

- psychcorp.pearsonassessments.com (4-06-2010)
- specialteaching.com (21-07-2010)
- [www.eleanorsemel.com](http://www.eleanorsemel.com) (21-07-2010)

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α : Πρωτόκολλο εξέτασης, Τεστ

## **ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ**

**ΕΠΩΝΥΜΟ:**

**ΟΝΟΜΑ:**

**ΦΥΛΛΟ:**

**ΗΜ. ΓΕΝΝΗΣΗΣ:**

**ΗΜ. ΕΞΕΤΑΣΗΣ:**

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:**

## ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ

### 1. Η έκπληξη

Ο παππούς του Ανδρέα ζούσε μακριά στο χωριό. Την τελευταία φορά που ο Ανδρέας είδε τον παππού του, εκείνος είχε υποσχεθεί να κάνει στον Ανδρέα μια έκπληξη. Ο Ανδρέας ήταν ενθουσιασμένος γιατί η μητέρα του, του είπε ότι η έκπληξη θα γινόταν σήμερα. Μετά το πρωινό, ο πατέρας του Ανδρέα έφερε ένα μεγάλο καλάθι στην κουζίνα. Ο Ανδρέας άκουσε «γαβ!», «γαβ!» και είδε μια μακριά και μαλλιαρή ουρά να βγαίνει από το καλάθι. Ο Ανδρέας ήταν χαρούμενος που πήρε ακριβώς αυτό που πού επιθυμούσε.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	
	ΣΩΣΤΗ	ΛΑΘΟΣ
1. Γιατί ήταν ενθουσιασμένος ο Ανδρέας;		
2. Τι έγινε μετά το πρωινό;		
3. Τι άκουσε ο Ανδρέας μέσα από το καλάθι;		
4. Ποιά ήταν η έκπληξη για τον Ανδρέα;		
5. Πώς νομίζεις θα ονομάσει ο Ανδρέας το σκυλάκι;		

## ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### 1. Η Ημέρα άθλησης

Αυτή την Παρασκευή θα γιορτάσουμε την Ημέρα άθλησης στο προαύλιο του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου. Πρώτα, θα γίνει το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού, μετά θα γίνουν οι αγώνες σκυταλοδρομίας. Μετά το φαγητό, οι μαθητές θα παίξουν ποδόσφαιρο. Κάθε τάξη, θα έχει μια κόκκινη ομάδα και μια μπλε ομάδα. Την Παρασκευή, οι μαθητές, θα πρέπει να θυμηθούν να φορέσουν το χρώμα της ομάδας τους. Μετά τον τελευταίο αγώνα, όλες οι ομάδες θα πάρουν βραβεία και θα φάνε παγωτό.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	
	ΣΩΣΤΗ	ΛΑΘΟΣ
1. Τι θα γίνει αυτή την Παρασκευή στο 3 <sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο;		
2. Τι θα γίνει μετά τον τελευταίο ποδοσφαιρικό αγώνα;		
3. Γιατί οι μαθητές θα φοράνε ρούχα με διαφορετικό χρώμα;		
4. Ποια μέρα της εβδομάδας θα γιορτάσουν την Ημέρα άθλησης;		
5. Τι πιστεύεις ότι θα γίνει αν βρέχει την Παρασκευή;		

## 2. Μία τυχερή αρκούδα

Η μεγάλη, μαύρη αρκούδα περπατούσε αργά μέσα στο καμένο δάσος, μυρίζοντας το έδαφος. Το στομάχι της αρκούδας γουργούρισε, μόλις θυμήθηκε το τελευταίο της γεύμα με μούρα που είχε φάει. Αυτό είχε γίνει πριν κολυμπήσει στο ποτάμι και πέσει για ύπνο, εξαντλημένη. Χτες, έπεσε κεραυνός. Τα ζώα έπρεπε να ξεφύγουν από τη φωτιά. Η αρκούδα ήταν πολύ πεινασμένη. Ξαφνικά, της μύρισε αμυδρά κάτι γνωστό. Θα μπορούσε άραγε να είναι βελανίδια; Η μυρωδιά οδήγησε την αρκούδα σε μια τρύπα κάτω από ένα πεσμένο δέντρο.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	
	ΣΩΣΤΗ	ΛΑΘΟΣ
6. Τι έγινε στο δάσος;		
7. Γιατί η αρκούδα μύριζε το έδαφος;		
8. Τι ήταν το τελευταίο που έφαγε η αρκούδα;		
9. Τι έκανε η αρκούδα αφού κολύπησε στο ποτάμι;		
10. Τι πιστεύεις ότι θα έκανε η αρκούδα με τα βελανίδια;		

### 3. Η αξέχαστη μέρα του Νίκου

Ο Νίκος ήταν ήδη ξύπνιος όταν η μαμά του, του φώναζε να σηκωθεί. Ήταν ενθουσιασμένος αλλά και φοβισμένος μαζί. Το καλοκαίρι είχε τελειώσει και σήμερα ήταν η πρώτη μέρα στο σχολείο. Αυτή θα ήταν η πρώτη φορά που ο Νίκος δεν θα περνούσε την ημέρα του με την κ. Φλώρα στον παιδικό σταθμό. Για να είναι έτοιμος για το σχολείο, ο Νίκος είχε πάει για ψώνια μαζί με τη μαμά του και τον μπαμπά του. Αγόρασε καινούργια ρούχα, μια σχολική τσάντα, μαρκαδόρους και μολύβια. Ο Νίκος ανησυχούσε για το σχολείο. Θα μπορέσει να βρει τη νέα του αίθουσα;

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	
	ΣΩΣΤΗ	ΛΑΘΟΣ
11. Γιατί ο Νίκος ήταν τρομαγμένος και ενθουσιασμένος;		
12. Τι αγόρασε ο Νίκος όταν πήγε για ψώνια;		
13. Πριν ξεκινήσει ο Νίκος το σχολείο, που περνούσε τη μέρα του, ενώ η μαμά και ο μπαμπάς του δούλευαν;		
14. Γιατί ανησυχούσε ο Νίκος;		
15. Ποιος νομίζεις θα λείπει στον Νίκο, τη πρώτη μέρα στο σχολείο;		

Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με ένα (1) βαθμό και κάθε λανθασμένη με μηδέν (0).

ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΩΝ:

**7 - 8 ετών**

<p><b>1. Η Ημέρα άθλησης</b> Αυτή την Παρασκευή θα γιορτάσουμε την Ημέρα άθλησης στο προαύλιο του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου. Πρώτα, θα γίνει το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού, μετά θα γίνουν οι αγώνες σκυταλοδρομίας. Μετά το φαγητό, οι μαθητές θα παίξουν ποδόσφαιρο. Κάθε τάξη, θα έχει μία κόκκινη ομάδα και μία μπλε ομάδα. Την Παρασκευή, οι μαθητές, θα πρέπει να θυμηθούν να φορέσουν το χρώμα της ομάδας τους. Μετά τον τελευταίο αγώνα, όλες οι ομάδες θα πάρουν βραβεία και θα φάνε παγωτό.</p>	<p><b>Βαθμοί</b></p>
<p>1. Τι θα γίνει αυτή την Παρασκευή στο 3<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο; Θα γιορτάσουν την Ημέρα άθλησης.</p>	<p>1 0</p>
<p>2. Τι θα γίνει μετά τον τελευταίο ποδοσφαιρικό αγώνα; Οι ομάδες θα πάρουν βραβεία/ θα φάνε παγωτό. (μία ή και τις δύο απαντήσεις)</p>	<p>1 0</p>
<p>3. Γιατί οι μαθητές θα φοράνε ρούχα με διαφορετικό χρώμα; (Υπ.) Για να φαίνεται σε ποια ομάδα ανήκουν.</p>	<p>1 0</p>
<p>4. Ποια μέρα της βδομάδας θα γιορτάσουν την Ημέρα άθλησης; Την Παρασκευή.</p>	<p>1 0</p>
<p>5. Τι πιστεύεις ότι θα γίνει αν βρέχει την Παρασκευή; Οι αγώνες θα γίνουν σε εσωτερικό χώρο/ η Ημέρα άθλησης θα ακυρωθεί / θα αναβληθεί. (Λ. Απ.)</p>	<p>1 0</p>
<p><b>2. Μία τυχερή αρκούδα</b> Η μεγάλη, μαύρη αρκούδα περπατούσε αργά μέσα στο καμένο δάσος, μυρίζοντας το έδαφος. Το στομάχι της αρκούδας γουργούρισε, μόλις θυμήθηκε το τελευταίο της γεύμα με μούρα που είχε φάει. Αυτό είχε γίνει πριν κολυμπήσει στο ποτάμι και πέσει για ύπνο, εξαντλημένη. Χτες, έπεσε κεραυνός. Τα ζώα έπρεπε να ξεφύγουν από τη φωτιά. Η αρκούδα ήταν πολύ πεινασμένη. Ξαφνικά, της μύρισε αμυδρά κάτι γνωστό. Θα μπορούσε άραγε να είναι βελανίδια; Η μυρωδιά οδήγησε την αρκούδα σε μία τρύπα κάτω από ένα πεσμένο δέντρο.</p>	<p><b>Βαθμοί</b></p>
<p>6. Τι έγινε στο δάσος; Κάηκε / Έπιασε φωτιά.</p>	<p>1 0</p>
<p>7. Γιατί η αρκούδα μύριζε το έδαφος; (Υπ.) Ήταν πεινασμένη / Έψαχνε για φαγητό.</p>	<p>1 0</p>
<p>8. Τι ήταν το τελευταίο που έφαγε η αρκούδα; Τα μούρα.</p>	<p>1 0</p>
<p>9. Τι έκανε η αρκούδα αφού κολύπησε στο ποτάμι; Έπεσε για ύπνο.</p>	<p>1 0</p>
<p>10. Τι πιστεύεις ότι θα έκανε η αρκούδα με τα βελανίδια; (Λ. Απ.) Θα τα έτρωγε.</p>	<p>1 0</p>
<p><b>3. Η αξέχαστη μέρα του Νίκου</b> Ο Νίκος ήταν ήδη ξύπνιος όταν η μαμά του, του φώναξε να σηκωθεί. Ήταν ενθουσιασμένος αλλά και φοβισμένος μαζί. Το καλοκαίρι είχε τελειώσει και σήμερα ήταν η πρώτη μέρα στο σχολείο. Αυτή θα ήταν η πρώτη φορά που ο Νίκος δεν θα περνούσε την ημέρα του με την κ. Φλώρα στον παιδικό σταθμό. Για να είναι έτοιμος για το σχολείο, ο Νίκος είχε πάει για ψώνια μαζί με τη μαμά του και τον μπαμπά του. Αγόρασε καινούρια ρούχα, μια σχολική τσάντα, μαρκαδόρους και μολύβια. Ο Νίκος ανησυχούσε για το σχολείο. Θα μπορέσει να βρει τη νέα του αίθουσα;</p>	<p><b>Βαθμοί</b></p>
<p>11. Γιατί ο Νίκος αισθανόταν τρομαγμένος και ενθουσιασμένος; Ήταν η πρώτη μέρα του σχολείου / Δεν ήξερε πως θα ήταν το σχολείο.</p>	<p>1 0</p>

12. Τι αγόρασε ο Νίκος όταν πήγε για ψώνια; Ρούχα, μολύβια, ένα σακίδιο, μαρκαδόρους (πρέπει να πει τρία).	1	0
13. Πριν ξεκινήσει ο Νίκος το σχολείο, που περνούσε τη μέρα του, ενώ η μαμά και ο μπαμπάς του δούλευαν; Στον παιδικό σταθμό / με την κα Φλώρα.	1	0
14. Γιατί ανησυχούσε ο Νίκος; (Υπ.) Δεν ήξερε αν θα μπορέσει να βρει την αίθουσά του.	1	0
15. Ποιος νομίζεις θα λείπει στον Νίκο, τη πρώτη μέρα στο σχολείο;(Λ. Απ.) Η μαμά / Ο μπαμπάς / η κα. Φλώρα.	1	0
7 – 8 ετών: Τελικό Σύνολο		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β : Αποτελέσματα

<b>CELF- 4</b>					
<b>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>					
<b>ΟΝΟΜΑ</b>	<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	<b>ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ (RAW SCORE)</b>	<b>ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ (SCALED SCORE)</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ (PERCENT ILE RANK)</b>
Π.Κ.	ΑΓΟΡΙ	7.6	12	12	75%
Β.Α	ΑΓΟΡΙ	7.3	13	13	84%
Μ.Δ.	ΑΓΟΡΙ	8.0	13	13	84%
Π.Δ.	ΑΓΟΡΙ	7.0	14	14	91%
Γ.Α.	ΑΓΟΡΙ	7.5	12	12	75%
Ν.Χ.	ΑΓΟΡΙ	7.10	13	13	84%
Α.Ν.	ΑΓΟΡΙ	7.3	13	13	84%
Π.Μ.	ΑΓΟΡΙ	7.9	14	14	91%
Σ.Ε.	ΑΓΟΡΙ	7.7	13	13	84%
Κ.Ε.	ΑΓΟΡΙ	7.1	14	14	91%
Κ.Κ.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.2	13	13	84%
Π.Β.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.9	13	13	84%
Μ.Ε.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.6	14	14	91%
Π.Α.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.7	13	13	84%
Τ.Α	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.2	13	13	84%
Π.Α.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.11	14	14	91%
Κ.Ε.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.8	14	14	91%
Μ.Α	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.1	13	13	84%
Κ.Λ.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.8	13	13	84%
Λ.Κ.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.3	13	13	84%

**CELF- 4****ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ**

<b>ΟΝΟΜ Α</b>	<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ (RAW SCORE)</b>	<b>ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ (SCALED SCORE)</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ (PERCENTI LE RANK)</b>
Κ.Δ.	ΑΓΟΡΙ	7.5	9	9	37%
Λ.Β.	ΑΓΟΡΙ	7,10	7	7	16%
Μ.Α.	ΑΓΟΡΙ	7.7	9	9	37%
Γ.Χ.	ΑΓΟΡΙ	7.5	11	11	63%
Κ.Δ.	ΑΓΟΡΙ	7.11	7	7	16%
Π.Π	ΑΓΟΡΙ	7.4	8	9	37%
Β.Τ.	ΑΓΟΡΙ	7.9	10	10	50%
Κ.Λ.	ΑΓΟΡΙ	7.3	6	6	9%
Α.Δ.	ΑΓΟΡΙ	7.7	7	7	16%
Α.Γ.	ΑΓΟΡΙ	7.4	7	7	16%
Δ.Φ.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.4	7	7	16%
Κ.Π.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.9	7	7	16%
Π.Μ.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.2	8	9	37%
Χ.Π	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.8	9	9	37%
Χ.Π	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.8	9	9	37%
Α.Ν.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.6	9	9	37%
Κ.Ε.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.4	6	6	9%
Π.Ν.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.7	9	9	37%
Μ.Ε.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.3	8	9	37%
Δ.Φ.	ΚΟΡΙΤΣΙ	7.4	7	7	16%



## ΕΓΚΡΙΣΗ ΓΟΝΕΑ

Ο/η .....γονέας του/της μαθητή/τριας  
..... εγκρίνω τη συμμετοχή του  
παιδιού μου στην διεξαγωγή έρευνας πτυχιακής  
εργασίας των σπουδαστών/τριών

.....  
του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Πάτρας με θέμα  
.....  
.....

...../...../.....

Ο γονέας

---

(Υπογραφή)