

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

ΘΕΜΑ: ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ, ΤΟΥ ΚΩΝ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑ, ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥΣ.

TITLE: ADMINISTRATION OF THE DIFFICULTIES IN WRITING SKILLS TEST BY K.PORPODA, AT CHILDREN WITH DYSLEXIA AND AT CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT,WHO STUDY AT C CLASS OF PRIMARY SCHOOL, IN ORDER TO COMPARE THEIR IN BETWEEN PERFORMANCE.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΟΥΛΟΥ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑ. ΝΑΝΟΥΣΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΠΑΤΡΑ 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την διεκπεραίωση της παρούσας Πτυχιακής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Βασιλική Νανούση, που δέχτηκε να συνεργαστεί μαζί μου και με καθοδηγούσε δίνοντάς μου χρήσιμες συμβουλές, τους γονείς των παιδιών για την συνέπεια και την πολύτιμη βοήθειά τους, και φυσικά τα ίδια τα παιδιά, που παρά το δύσκολό τους πρόγραμμα και τις υψηλές απαιτήσεις του σχολείου, δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, καταβάλλοντας σημαντική προσπάθεια και χρόνο για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ!!!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
i. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	6
i. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ. ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	6
ii. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	8
i. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	8
ii. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	9
iii. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	12
iv. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	15
i. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	15
ii. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	20
ii. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	25
i. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	27
ii. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	28
iii. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	31
i. ΥΠΟΘΕΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ	31
i. ΥΠΟΘΕΣΗ	31
ii. ΣΤΟΧΟΙ.....	32
ii. ΔΕΙΓΜΑ	32
iii. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	32
i. ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΤΕΣΤ.....	32
ii. Η ΔΟΜΗ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ.....	33
i. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ.....	34
ii. ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ.....	35
iii. ΤΡΟΠΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	35
i. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	35
ii. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	40
iv. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41
v. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	47
i. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ.....	47
ii. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	49
iii. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	51
iv. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	53
v. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	55
vi. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	60
vii. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	61
viii. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	61
ix. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	62
iv. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	63
v. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	65
ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	65

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η δυσλεξία αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίσει ο σύγχρονος άνθρωπος, το οποίο εμποδίζει την εξέλιξή του ως κοινωνικό όν καθώς δυσκολεύει την απόκτηση μιας ικανότητας, πάνω στην οποία βασίζεται η δόμηση της σύγχρονης κοινωνίας, δηλαδή τον λόγο. Ο λόγος εμφανίζεται στις βιβλιογραφικές αναφορές δεκάδων διαφορετικών επιστημών, λόγω του ότι αποτελεί μια σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία που προϋποθέτει την ανάπτυξη πολλών διαφορετικών ικανοτήτων, τόσο νοητικών, όσο και ανατομικών. Ο γραπτός λόγος, ως απεικόνιση του προφορικού, αποτελεί μια ακόμα πιο περίπλοκη διαδικασία, καθώς αποτελεί μια τεχνητή ικανότητα, η οποία ιστορικά έχει διαμορφωθεί εκουσίως από τον άνθρωπο και η ιστορική της εξέλιξη περιλαμβάνει μια σύντομη χρονική περίοδο, σε σχέση με τον προφορικό, ο οποίος έχει εξελιχθεί κατά την διάρκεια πολλών χιλιάδων ετών και αποτελεί μια σχετικά ακούσια διαδικασία επικοινωνίας και συναναστροφής.

Από πολύ παλιά έχουν τεθεί τα ερωτήματα γιατί κάποια άτομα δεν μπορούν να εκπαιδευτούν ικανοποιητικά και να κατακτήσουν αυτή την τόσο σημαντική ικανότητα του ανθρώπου. Η μελέτη του φαινομένου της δυσλεξίας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού ενδιαφέροντος πολλών ειδικών του ιατρικού τομέα, όπως ψυχολόγων, νευρολόγων και άλλων παρεμφερών ειδικοτήτων, αλλά και του παιδαγωγικού τομέα, καθώς η διαταραχή αυτή επηρεάζει την πορεία εκπαίδευσης των παιδιών και την μάθηση και απόκτηση γνώσεων. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στην αποκατάσταση των διαταραχών γραπτού λόγου θεωρείται κρίσιμος για την επιτυχημένη παρέμβαση και την εξάλειψη των συμπτωμάτων της δυσλεξίας, και για τον λόγο αυτό το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με την φυσιολογία και παθολογία του γραπτού λόγου αποκαλύπτει τα ιδιαίτερα στοιχεία που περιλαμβάνει η μοναδική αυτή διαδικασία επικοινωνίας του ανθρώπου, και τον σημαντικό της ρόλο στην ανάπτυξη του ανθρώπου ως κοινωνικό όν. Οι έρευνες και μελέτες που αφορούν τον γραπτό λόγο είναι ελάχιστες, ακόμα περισσότερο εκείνες που εξετάζουν την γραφή παιδιών με δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα. Το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο και καινούριο εργαλείο αξιολόγησης του γραπτού λόγου των παιδιών δημοτικού σχολείου, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα στην εργασία του κάθε ειδικού με σκοπό την έγκαιρη και έγκυρη ταυτοποίηση των δυσλεκτικών παιδιών. Στην παρούσα έρευνα το τεστ χορηγήθηκε σε 15 παιδιά με Δυσλεξία, και σε 15 Τυπική Ανάπτυξη, της Γ΄ τάξης του Δημοτικού, με σκοπό την σύγκριση της επίδοσης τους στις διάφορες δοκιμασίες.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας καταδεικνύει την δυναμική των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου των παιδιών με διαγνωσμένη δυσλεξία και των παιδιών χωρίς διάγνωση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βλέπουμε ότι τόσο τα δυσλεκτικά, όσο και τα τυπικά παιδιά εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας στις δραστηριότητες του τεστ. Υπάρχει όμως μια σαφής διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δύο κατηγοριών παιδιών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το φύλο των παιδιών μας δίνει κάποια σημαντικά στοιχεία για την διαδικασία της γραφής των παιδιών με και χωρίς δυσλεξία, όσων αφορά την παραγωγή και την επεξεργασία του λόγου.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με την φυσιολογία και παθολογία του γραπτού λόγου αποκαλύπτει τα ιδιαίτερα στοιχεία που περιλαμβάνει η μοναδική αυτή διαδικασία επικοινωνίας του ανθρώπου, και τον σημαντικό της ρόλο στην ανάπτυξη του ανθρώπου ως κοινωνικό όν. Η δυσλεξία ως παθολογική κατάσταση αποτελεί έναν ιδιαίτερα ενδιαφέρον χώρο μελέτης της ανθρώπινης επικοινωνίας μέσω της γραπτής έκφρασης, ακόμα μη αποσαφηνισμένο ολοκληρωτικά, καθώς αποτελεί έναν επιστημονικό κλάδο με ιστορία μόλις μερικές δεκαετίες. Για να γίνει κατανοητή η παθολογία του γραπτού λόγου επιβάλλεται ο ορισμός των βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στην διεθνή βιβλιογραφία, όπως η γλώσσα, η επικοινωνία, η γραφή και η ανάγνωση και άλλες συναφείς έννοιες. Η οριοθέτηση των ορισμών μας επιτρέπει την πιο αναλυτική περιγραφή του φαινομένου της δυσλεξίας, εκθέτοντας την ιστορία εξέλιξης της έρευνας, την αιτιολογία εμφάνισης των διαταραχών γραπτού λόγου, τα ιδιαίτερα συμπτώματα όπως παρουσιάζονται στην γραφή και ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία και οι επικρατέστεροι ορισμοί της δυσλεξίας ως διαταραχής. Καταλήγοντας την θεωρητική μελέτη, κρίνεται σκόπιμο να εκτεθούν οι σύγχρονες τάσεις της έρευνας γύρω από την φυσιολογική και διαταραγμένη παραγωγή γραπτού λόγου, είτε ως ανάγνωση, είτε ως γραφή.

1.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ. ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Η **γλώσσα** αποτελεί ένα σύστημα κωδικών και σημείων που αποτελείται από σύμβολα, που συνδυάζονται με συγκεκριμένους κανόνες για την δημιουργία λέξεων και προτάσεων και είναι το βασικότερο εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. «Η γλώσσα είναι η ικανότητα χρήσης ενός περιορισμένου (αν και συχνά μεγάλου) συνόλου συμβόλων για την παραγωγή ενός πρακτικά άπειρου πλήθους συνδυασμών, που συνιστούν εκφράσεις, καθεμία από τις οποίες έχει συγκεκριμένο νόημα. Ο Burner υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι μια συστημική διαδικασία, ώστε ο άνθρωπος να επικοινωνεί με τους άλλους, να επηρεάζει την δική του αλλά και την ξένη συμπεριφορά, να στρέφει την προσοχή του αλλά και να δημιουργεί μια πραγματικότητα και να τα βγάζει πέρα με τις διάφορες καταστάσεις (πραγματική άποψη της γλώσσας)» (Καζάκη, 2003, σελ.121).

Μια από τις βασικές ανάγκες που καλύπτει η γλώσσα είναι η **επικοινωνία** του ανθρώπου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Ο όρος επικοινωνία αφορά την μεταβίβαση ενός εξωτερικού μηνύματος σε ενδοατομικό ή διαπροσωπικό επίπεδο, βασιζόμενη σε δύο προϋποθέσεις: την ύπαρξη ενός πλαισίου στο οποίο θα στηριχθεί η λειτουργία της επικοινωνίας και την ύπαρξη ενός συστήματος συμβόλων και κανόνων. Στην γλωσσική επικοινωνία αυτές οι προϋποθέσεις αφορούν το οργανικό σύστημα του κάθε ανθρώπου (στόμα, γλώσσα κτλ) και το γλωσσικό του σύστημα (Πόρποδας, 1993).

Η επικοινωνία εμπλέκει δύο επιμέρους διαδικασίες, την ομιλία και τον λόγο. Η **ομιλία** αποτελεί η μηχανική-φωνητική εκφορά συστήματος ήχων που αποκτούν νόημα μέσα από τον συνδυασμό τους σε ηχητικά σύνολα και λέξεις. Χαρακτηρίζεται από την συνεχή ροή λέξεων, η οποία δεν απαιτεί κάποια προσπάθεια. Ο **λόγος** από την άλλη αφορά μια εσωτερική γνωστική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη συμβολική διαμόρφωση ιδεών και σκέψεων, σύμφωνα με τους σημασιολογικούς και γραμματικούς κανόνες. Η **γλώσσα** είναι μια δημιουργική διαδικασία εφόσον αφορά την μετασηματιστική επεξεργασία πληροφοριών στον εγκέφαλο. Υπό αυτή την

έννοια η εκμάθηση της ομιλίας δεν είναι μια διαδικασία απομνημόνευσης συνόλου λέξεων και προτάσεων, αλλά κατανόησης των γραμματικών κανόνων, προκειμένου να δημιουργήσουμε προτάσεις με νόημα. Συνεπώς η γλώσσα δεν συνιστά ένα απλό μέσο μετάδοσης πληροφοριών, αλλά εκφράζει την προσωπική μας ταυτότητα (Ζαχαρής, 2003).

Η γλώσσα περιλαμβάνει τον **προφορικό λόγο** (ομιλία, ακρόαση) και τον **γραπτό λόγο** (ανάγνωση, γραφή). Το κάθε είδος περιλαμβάνει ιδιαίτερα γνωρίσματα, ο προφορικός την αμεσότητα, συνοδευόμενη συχνά από μη-γλωσσικές εκφράσεις, ενώ ο γραπτός την επεξεργασιμότητα και την διάρκεια. Ο γραπτός λόγος αποτελεί την γραφημική αναπαράσταση του προφορικού, μέσω του συνδυασμού ορισμένων γραφημικών συμβόλων. Το προφορικό μέρος της μητρικής γλώσσας αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσω διαδικασιών μίμησης και άτυπης διδασκαλίας από τους ενηλίκους του στενού περιβάλλοντος. Το γραπτό μέρος της γλώσσας διδάσκεται μεθοδικά και συστηματικά στο σχολείο. Η εκμάθηση του γραπτού λόγου καθίσταται εφικτή μετά από την ηλικία, όπου το παιδί θα έχει κατακτήσει ένα ώριμο επίπεδο εγκεφαλικής-νοητικής λειτουργίας. Όταν αναφερόμαστε στον γραπτό λόγο, εννοούμε δύο πολύπλοκες διαδικασίες αποκωδικοποίησης, την ανάγνωση και την γραφή. Αυτές εμπλέκουν πολλές δεξιότητες, λειτουργίες και ικανότητες και δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η μία είναι απλή αναστροφή της άλλης (Ζάχος, 1992, σελ.13-17-18).

Η γραφή αφορά την μεταγραφή των φωνητικών και ηχητικών σημείων σε γραπτά σύμβολα, ενώ η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου αφενός, και αφετέρου η κατανόηση της κωδικοποιημένης πληροφορίας. Συγκεκριμένα η ανάγνωση εμπλέκει το σημασιολογικό σύστημα (επιλογή από το νοητικό λεξικό και αναγνώριση της λέξης ως σύνολο) ή το μετασημασιολογικό σύστημα γραφημάτων-φωνημάτων (ανάγνωση άγνωστων λέξεων βάσει της αντιστοιχίας γραφημάτων και φωνημάτων – συλλαβισμός). Αναφορά υπάρχει επίσης και σε μια επιπλέον οδό ανάγνωσης, κατά την οποία στοιχεία από το λεξικό εισερχόμενων πληροφοριών μεταφέρονται απευθείας στο λεξικό εξερχόμενων λεκτικών στοιχείων, χωρίς την εμπλοκή του σημασιολογικού συστήματος. Μέσω αυτής της οδού επιτυγχάνεται ανάγνωση χωρίς επίγνωση του νοήματος του κειμένου (Ellis & Young, 1997).

Η γραφή περιλαμβάνει δύο συστήματα: το **ιδεογραφικό** και το **φωνητικό**. Οι φωνητικές γραφές είναι άλλοτε συλλαβικές και άλλοτε αλφαβητικές. Στο αλφαβητικό σύστημα οι γραφημικές μονάδες (γραφήματα) αντιπροσωπεύουν τις ακουστικές μονάδες (φωνήματα) μέσα στις λέξεις. Χαρακτηριστικό αυτού του συστήματος είναι η δομή της λέξης, δηλαδή μια προκαθορισμένη θέση και προσανατολισμός των γραμμάτων μέσα στις λέξεις. Προκειμένου ένα παιδί να κατακτήσει το αλφαβητικό σύστημα γραφής θα πρέπει να κατακτήσει τη βασική αρχή του αλφαβήτου, με άλλα λόγια ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και κατά την γραφή τους αναπαριστώνται από γράμματα. Ο κανόνας αυτός αποτελεί την προϋπόθεση για την επιτυχημένη δόμησης της πρώτης ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2000).

Για να θεωρηθεί ότι ένα παιδί έχει κατακτήσει την γλώσσα, θα πρέπει να έχει δομήσει σωστά τη φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη. Η φωνολογική ανάπτυξη της γλώσσας αναφέρεται στην γνώση που αποκτά το παιδί για διάκριση, κατανόηση και παραγωγή συνδυασμών των ήχων της ομιλίας, ώστε να δημιουργούνται λέξεις. Η συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην μάθηση κανόνων, σύμφωνα με τους οποίους οι λέξεις συνδυάζονται σε προτάσεις, μέσω των οποίων το

παιδί είναι ικανό να εξελίξει την αποκτηθείσα μάθηση. Η σημασιολογική ανάπτυξη προσδιορίζει την εκμάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και προτάσεων και συντελεί στην ανάπτυξη ενός συνόλου διαδικασιών όπως ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, απόκτηση εννοιών, συσχετισμός εννοιών και η ικανότητα συγκρότησης προτάσεων σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων (Παυλίδου, 1995).

1.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η λέξη «δυσλεξία» χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως ένας γενικός όρος περιγραφής διαφόρων μαθησιακών προβλημάτων. Τελικά αυτά τα προβλήματα χωρίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν για να περιγράψουν διαφορετικά είδη δυσκολιών. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε τη δυσλεξία «μητέρα των μαθησιακών προβλημάτων» (Ντεϊβις, 1998 , σελ 39).

Ο νευρολόγος Dr. Berlin, χρησιμοποιώντας τις ελληνικές λέξεις δυσ- και λέξις διαμορφώνει τον όρο δυσλεξία το 1872, ενώ ο Dr. Kussmaul το 1878 χρησιμοποίησε τους όρους «λεκτική τύφλωση» (word blindness) και «λεκτική κώφωση» (word deafness) (Reid, 2003).

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», πρωτοεμφανίστηκε το 1963, από τον Samuel Kirk και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την κατανόηση ή χρησιμοποίηση της προφορικής ή και γραπτής γλώσσας. Οι διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνουν τη μνήμη, την ακουστική ή οπτική αντίληψη και τη σκέψη (Αθανασιάδη, 2001, σελ 14).

Μία άποψη αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε μια ομάδα διαταραχών οι οποίες είναι ανομοιογενείς και εκδηλώνονται με εγγενείς δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με την ίδια άποψη οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) (Κουράκης, 1997 , σελ 17).

Αναφορά γίνεται επίσης στην συνοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών και πιο συγκεκριμένα ότι με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα όπως συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Παντελιάδου, 2000, σελ. 18)

Από πολύ παλιά είχε παρατηρηθεί πως η αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου ή η απόκτηση της ικανότητας αυτής, επηρεαζόταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες ή τραύματα. Αργότερα η αναγνώριση της κατάστασης της αφασίας οδήγησε στη διαπίστωση ότι η αφασία ήταν ενδεχόμενο να συνδυαστεί με διάφορες διαταραχές στην προφορική ή και γραπτή γλώσσα. Για τις διαταραχές αυτές χρησιμοποιήθηκε ο όρος «αλεξία» (Vernon, 1970, Critchley, 1970, Marshall & Newcombe, 1973 στο Πόρποδας, 1997, σελ 33).

Βασισμένος στις συστηματικές παρατηρήσεις του ο Hinshelwood προχώρησε στην εξήγηση της δυσλεξίας όχι ως αποτέλεσμα οργανικής εγκεφαλικής βλάβης,

αλλά ως αποτέλεσμα ελλιπής ανάπτυξης των εγκεφαλικών κέντρων που διευθύνουν τη λειτουργία της οπτικής μνήμης, των γραμμάτων και λέξεων, η οποία όμως δεν είχε επηρεάσει τις ικανότητες του συλλογισμού και της ακουστικής μνήμης. (Πόρποδας, 1997,σελ. 36-38).

Ο Αμερικανός νευρολόγος Samuel T. Orton το 1925 αναφέρει για «ευφυή και χωρίς νευρολογικό πρόβλημα παιδιά που είχαν μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και γραφή, και διακρινόταν από ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως αριστεροχειρία, αμφιδεξιότητα, γενική αδεξιότητα και τάση να αναστρέφουν γράμματα και λέξεις στην ανάγνωση και στη γραφή. Έτσι απέρριψε τη θεωρία του Hinshelwood και υποστήριξε ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά φαινόμενα οφειλόταν σε μια φυσιολογικής φύσεως διφορούμενη ημισφαιρική κυριαρχία, που ήταν αποτέλεσμα μιας εγκεφαλικής λειτουργικής βλάβης την οποία ονόμασε «στρεφοσυμβολία», ερμηνεία που στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι τα γράμματα και οι λέξεις εντυπώνονται στον εγκέφαλο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε στο αριστερό ημισφαίριο «εγγράφονται» με τον προσανατολισμό και τη θέση που γίνονται αντιληπτά, ενώ στο δεξιό ημισφαίριο τα γράμματα και οι λέξεις εγγράφονται αντίθετα ή καθρεπτικά. Συμπερασματικά, η δυσλεξία οφείλεται στη μη ξεκαθαρισμένη κυριαρχία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, στη δυσκολία απόκτησης της έννοιας της διαδοχής και στον ελλιπή συντονισμό των οπτικών κινήσεων.» (Orton, 1937 στο Πόρποδας, 1997,σελ. 36-38).

1.2.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Ο έλεγχος τη παγκόσμιας επιστημονικής βιβλιογραφίας γύρω από την δυσλεξία μας αποκαλύπτει πληθώρα ορισμών και περιγραφών του φαινομένου της δυσλεξίας, συχνά αντιφατικών, αλλά ενδεικτικών για την τάση που επικρατεί στην επιστημονική κοινότητα και για το μέγεθος του προβλήματος της δυσλεξίας και των επιπλέον δυσκολιών που δημιουργεί στα άτομα που αφορά. Το επιστημονικό υπόβαθρο και η κατεύθυνση του κάθε ερευνητή – συγγραφέα οδηγούν σε αποτύπωση ορισμών αρκετά περίπλοκων, δημιουργώντας μια σοβαρή σύγχυση στους αναγνώστες, ειδικότερα όσον αφορά την χρήση των όρων «δυσλεξία» και «μαθησιακή δυσκολία», όπου σε παλαιότερες εργασίες διακρίνεται μια αυθαίρετη χρήση των δύο όρων ως συνώνυμων. Σκοπίμως έγινε προσπάθεια στην παρούσα εργασία να παραληφθούν τέτοιου είδους ορισμοί, για να αποφευχθεί η μακροσκελής περιγραφή που θα ήταν απαραίτητο να τους συνοδεύει. Ακόμα και στις περιπτώσεις που αναγράφεται ο όρος «μαθησιακή/ές δυσκολία/ες» δεν κρίθηκε σκόπιμο να επέμβουμε στον τρόπο έκφρασης του κάθε συγγραφέα, αλλά για την παρούσα μελέτη θα θεωρείται ότι αφορά τον όρο «δυσλεξία».

Οι θεωρητικές κατευθύνσεις μπορούν να συνοψιστούν σε δύο γενικές κατηγορίες: οι ορισμοί που οριοθετούν την δυσλεξία σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές επιπτώσεις της διαταραχής, και οι ορισμοί που εξετάζουν την δυσλεξία ως διαταραχή ιδιοσυστατικής προέλευσης με νευρολογική αιτιολογική βάση. Για την παρούσα μελέτη ιδιαίτερη αξία έχουν οι δεύτερες, καθώς αποτελούν την βάση πάνω στην οποία θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της ερευνητικής δοκιμασίας, χωρίς αυτό να υποβιβάζει την γενικότερη αξία των παιδαγωγικών θεωριών γύρω από το φαινόμενο της δυσλεξίας. Η Margaret Rawson (1995), έγραψε σχετικά ότι «υπάρχουν έννοιες, όπως η ίδια η γλώσσα, για τις οποίες θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο καθένας ξέρει τι είναι, αλλά κανείς δεν είναι σε θέση να δώσει ένα σφαιρικό ορισμό γι' αυτές. Η εμπειρία με έπεισε ότι η δυσλεξία είναι μια τέτοια έννοια.» (Αναστασίου,1998, σελ.10).

Ο Σακκάς όρισε ως Μαθησιακές Δυσκολίες «τα κάθε είδους προβλήματα που οδηγούν στη **σχολική υποεπίδοση ή αποτυχία**, σε παιδιά που έχουν κανονική φοίτηση, παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους και δεν κατατάσσονται στα «άτομα με ειδικές ανάγκες», δεν παρουσιάζουν δηλαδή συγκεκριμένα και σοβαρά νοητικά, ψυχολογικά ή σωματικά προβλήματα. Η έκταση του προβλήματος αγγίζει το 20- 25% του πληθυσμού και παρουσιάζεται περισσότερο στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια» (Σακκάς, 2002, σελ 35). Συναντάμε, επίσης, τον ακόλουθο ορισμό: «Δυσλεξία σημαίνει εξαιρετική δυσκολία στην **επεξεργασία του γραπτού λόγου** και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογα επίμονη προς την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του μαθητή, και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφικής ικανότητας.» (Μαυρομάτη, 1995, σελ.17). Σημαντικός να αναφερθεί είναι και ο εξής ορισμός: «Δυσλεξία ονομάζουμε την ειδική μαθησιακή δυσκολία στο λόγο και την ορίζουμε ως **δυσχέρεια στην επεξεργασία του λόγου**. Πρόκειται για δυσχέρεια που εκδηλώνεται σε όλες τις πλευρές της γλωσσικής λειτουργίας: την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και την έκφραση, τόσο στο γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο. Το γεγονός ότι τα συμπτώματα μπορεί να εμφανίζονται πιο έκδηλα και πιο έντονα σε κάποιες πλευρές, είναι ακριβώς αυτό που προσδίδει την ιδιαιτερότητα σε κάθε δυσλεξικό παιδί.» (Ζάχος, 1998).

Άλλος ορισμός της δυσλεξίας αναφέρει ότι «δυσλεξία είναι μία από τις διάφορες διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια συγκεκριμένη δυσλειτουργία που βασίζεται στο λόγο και χαρακτηρίζεται από ιδιοσυστατικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μιας λέξης, που συνήθως αντανακλούν ανεπάρκεια φωνολογικής διαδικασίας. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των απλών λέξεων, είναι συχνά άσχετες με την ηλικία και με άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες. Δεν είναι αποτέλεσμα γενικευμένης αναπτυξιακής ανικανότητας ή αισθητικής ανεπάρκειας. Η δυσλεξία είναι σύμπλεγμα από ποικίλες δυσκολίες, με διαφορετικές μορφές της γλώσσας που συνήθως περιλαμβάνουν προβλήματα με την ανάγνωση και συνεχόμενο πρόβλημα με την επίκτητη επάρκεια στο γράψιμο και στο συλλαβισμό.» (Αναστασίου, 1998, σελ.10).

Μελετώντας την επιστημονική βιβλιογραφία ανακαλύπτουμε πολλές διαφορετικές εκδοχές του ορισμού της δυσλεξίας ως νευρολογικής φύσεως διαταραχή. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής:

«Ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς, ψυχοπαιδαγωγικά, ορισμούς για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ο οποίος έχει και νομική ισχύ, τονίζει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν σε μια ομάδα ανομοιογενών διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με **εγγενείς δυσκολίες σε πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και ακόμα, μαθηματικών ικανοτήτων**. Οι διαταραχές αυτές, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και, ενίοτε, εμφανίζονται παράλληλα με άλλες μειονεξίες, χωρίς να αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών» (Hammil et. all, 1981 στο Κουράκης, 1997, σελ.17).

Ωστόσο, ο ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες που έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή των ΗΠΑ, το 1988, αναφέρει ότι: «οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι

διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε **δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος** και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων» (O' Shea et.all, 1998, p.37-38 στο Πόρποδας, 2003, σελ. 331-332).

Η Μουζάκη (2008) αναφέρει ότι «οι διαταραχές στην εκμάθηση της ανάγνωσης, που εκδηλώνονται συνήθως με **προβλήματα στην ταχεία και ακριβή αποκωδικοποίηση** του γραπτού λόγου και πολύ συχνά συνοδεύονται από προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης, περιγράφονται ως ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ή δυσλεξία» (Mouzaki & Sideridis, 2007 στο Μουζάκη, 2008).

Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (1997), δίνει τον εξής ορισμό: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη, **νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση**. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμη να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό» (Αναστασίου, 1998, σελ.6).

Επίσης, είναι χαρακτηριστικός ο ορισμός της αμερικάνικης Εταιρίας δυσλεξίας Orton Society (1994): «Η δυσλεξία είναι μια **νευρολογικής φύσεως**, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάσταση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση.» (Pumfey, 1995, 1997a, Thomson, 1997 στο Αναστασίου, 1998, σελ.7).

Ο ορισμός της δυσλεξίας, από ιατρικής πλευράς, είναι ο εξής: Εγγενής **αδυναμία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής** από μαθητές με κανονική νοημοσύνη και, αλλιώς με κανονικό νευρολογικό εύρημα. (Pschyrempel-Medizin, Μόναχο 1985 στο Μάρκου 1998, σελ.15).

Καταλήγοντας όμως θα πρέπει να αναφέρουμε την σύγχρονη θεώρηση της δυσλεξίας, όπως αναφέρεται από τον Reid (2003), ο οποίος μας λέει ότι «η Αμερικανική Εταιρία για τη δυσλεξία ορίζει τη δυσλεξία ως εξής: η δυσλεξία είναι

μιας **νευρολογικής φύσης**, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την **κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου**. Ποικίλει ως προς τον βαθμό της σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία **δεν οφείλεται** σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση».

1.2.3 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Τα αίτια εμφάνισης της δυσλεξίας μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: σε πρωτογενή ή ενδογενή (οργανικής κληρονομικής προέλευσης) και δευτερογενή ή εξωγενή (κοινωνικές-περιβαλλοντικές αιτίες). Οι περισσότεροι ερευνητές αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην πρώτη ομάδα που καλύπτει το 80% των περιπτώσεων της δυσλεξίας (Νιτσοπούλου, 1989, σελ.37). Τα οργανικά αίτια της δυσλεξίας είναι: νευρομορφολογικός γενότυπος, νευρολογικές δυσλειτουργίες, δυσλειτουργία της παρεγκεφαλίδας, έλλειψη εγκεφαλικής κυριαρχίας, επιβράδυνση ή καθυστέρηση στην ωρίμανση του εγκεφάλου, εγκεφαλικές βλάβες και γενετικές ανωμαλίες (κληρονομικότητα). Τα εξωγενή αίτια είναι: περιβαλλοντικοί παράγοντες και οφθαλμοκίνηση.

Η άποψη του Morgan ότι τα σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα του δυσλεκτικού παιδιού έχουν νευρολογική βάση θα πρέπει να αναλυθεί εκτενέστερα, καθώς θεωρεί ότι οφείλονται σε ένα συγγενές έλλειμμα που αφορά τη διαδικασία αποθήκευσης στη μνήμη των οπτικών λεκτικών εντυπώσεων. Παρόμοια ερμηνεία δίνει ο Hinshelwood όταν αναφέρει την θεωρία πιθανών ελλειμμάτων σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου υπεύθυνες για την αποθήκευση οπτικών ειδώλων (Στασινός, 1999, σελ.85-86).

Ο Πόρποδας (1997) αναφέρει τις απόψεις πολλών ερευνητών που συσχετίζουν την δυσλεξία με διάφορες νευρολογικές δυσλειτουργίες. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η ειδική δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα, τα οποία παρουσιάζουν ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Αποτέλεσμα των παρατηρήσεων είναι η διαμόρφωση δυο βασικών νευρολογικών θεωριών για την ερμηνεία της δυσλεξίας: α) η πρώτη θεωρία παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, β) η δεύτερη στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στην γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας. Αναλυτικότερα, η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια ή σε κληρονομικούς παράγοντες. Αυτό είναι πιθανό να προκαλέσει οργανωτικές ανωμαλίες, που με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Άλλες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η περιοχή του εγκεφάλου που βρίσκεται στην συμβολή κροταφικών, βρεγματικών και ινιακών λοβών λειτουργεί κατά ένα ειδικό τρόπο για να επεξεργάζεται τις πληροφορίες του γραπτού λόγου και ότι η αμφίπλευρη ελαττωματική ανάπτυξη της περιοχής αυτής, δημιουργεί τις δυσκολίες στην απόκτηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 1997, σελ.82-83).

Η δυσλεξία ως αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης προκύπτει από τις παρατηρήσεις ότι η συμπεριφορά των δυσλεκτικών μοιάζει με εκείνη των ατόμων που έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη, χωρίς εντούτοις να έχει αποδειχθεί ξεκάθαρα από εμπειρικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα δεν μπορούμε να υποθέσουμε την ύπαρξη εγκεφαλικής βλάβης στηριζόμενοι μόνο στην χαρακτηριστική συμπεριφορά του δυσλεκτικού παιδιού, γιατί δεν έχει αποδειχτεί πως ένα ορισμένο σύμπτωμα ή ομάδα συμπτωμάτων είναι υποχρεωτική συνέπεια μιας ορισμένης εγκεφαλικής βλάβης. Δεν υπάρχει ομάδα νευρολογικών συμπτωμάτων που να μπορεί να θεωρηθεί σαν παθογνωμική και να αποτελέσει έτσι μια διαγνωστική ακολουθία της δυσλεξίας. Τα νευρολογικά συμπτώματα που μπορεί να παρουσιάζει ένας δυσλεκτικός είναι συνήθως ελαφριάς μορφής. Μια προσεκτική νευρολογική εξέταση του δυσλεκτικού ατόμου, μπορεί να αποκαλύψει προβλήματα προφορικού λόγου, κινητικές δυσκολίες, ασταθή εγκεφαλική κυριαρχία, διαταραχές στην χωρο-χρονική αντίληψη, οφθαλμοκινητική ανωριμότητα, υπερκινητικότητα, διαστροφή της εικόνας του σώματος κ.α. (Παπανικολάου, 1988, σελ.12-13).

Άλλη θεωρία αποδίδει την αιτιολογία της δυσλεξίας σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου. Με βάση τη θεωρία αυτή διατυπώθηκαν οι απόψεις που αποδίδουν την δυσλεξία σε καθυστέρηση ωρίμανσης και ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία (Πόρποδας, 1997, σελ.83).

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της νευρολογικής δυσλειτουργίας επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανατομία του εγκεφάλου, δηλαδή στο πως ο ίδιος επεξεργάζεται την αισθητηριακά προβαλλόμενη πληροφορία. Τα σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα του δυσλεκτικού παιδιού έχουν νευρολογική βάση, δηλαδή οφείλονται σε ένα συγγενές έλλειμμα που αφορά τη διαδικασία αποθήκευσης στη μνήμη των λεκτικών εντυπώσεων. Ο Morgan χρησιμοποίησε τον όρο συγγενής λεκτική τύφλωση για να αναφερθεί στην ειδική αναγνωστική δυσκολία των παιδιών (Στασινός, 2003, σελ.85).

Έρευνα των Baillieux et al. (2009) αναφέρει σημαντικές και ξεκάθαρες διαφορές στην εγκεφαλική ενεργοποίηση μεταξύ δυσλεκτικών και μη-δυσλεκτικών ατόμων. Ενώ το φυσιολογικό δείγμα έδειξε καλά ξεκαθαρισμένη και σαφώς οριοθετημένη ενεργοποίηση των πρόσθιων και βρεγματικών εγκεφαλικών λοβών και των οπίσθιων περιοχών των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, τα δυσλεκτικά παιδιά έδειξαν σύγχυση σε εγκεφαλικό επίπεδο, όντας μια σημαντική ένδειξη των σημαντικών διαφορών μεταξύ δυσλεκτικών και μη-δυσλεκτικών κατά την διεκπεραίωση διαδικασιών σημαντικού (γραφεμικού-φωνεμικού) συνδυασμού. Η συγκεκριμένη μελέτη αποδεικνύει την διαταραχή στην επεξεργασία και μετάδοση των πληροφοριών στον εγκεφαλικό φλοιό των δυσλεκτικών.

Ο ουσιαστικός ρόλος της γωνιώδους έλικας στην ανάγνωση, είναι πλέον καταφανής. Η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας της αριστερής γωνιώδους έλικας με τις αντίστοιχες επικοινωνίες της. Αυτή η έλικα αποτελεί κεντρικό επικοινωνιακό κόμβο. Είναι σημαντικό κέντρο επικοινωνιών και συνδέεται με τις πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες οπτικο-ακουστικές περιοχές, με τις κινητήριες περιοχές και με τα προμετωπικά πεδία. Οι δυσλειτουργίες που εντοπίζονται στην γωνιώδη έλικα και στις νευρολογικές της επικοινωνίες διαταράσσουν τους μηχανισμούς και τη μάθηση της ανάγνωσης (Καραπέτσας, 1997, σελ.62).

Η έννοια της εγκεφαλικής κυριαρχίας είναι αρκετά δύσκολη και για να γίνει περισσότερο κατανοητή, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η λειτουργική εξειδίκευση του κάθε εγκεφαλικού ημισφαιρίου, είναι ένα ξεχωριστό γνώρισμα του ανθρώπινου εγκεφάλου (Πόρποδας, 1997, σελ.84).

Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, αλλά το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας, ενώ το αριστερό τη δημιουργική χρήση της. Πιο συγκεκριμένα το αριστερό ημισφαίριο είναι αναλυτικό και χαρακτηρίζεται από ακρίβεια. Ρυθμίζει τη λεκτική επικοινωνία, τη μνήμη, τις κινητικές δεξιότητες, τα μαθηματικά και τη θεωρία της μουσικής. Το δεξί ημισφαίριο είναι συνθετικό και ολιστικό και αφορά την τέχνη και τη δημιουργικότητα. Είναι υπεύθυνο για τη μη-λεκτική επικοινωνία, το συναίσθημα, την προσοχή, την οπτικο-κινητική αίσθηση, την αντίληψη και την ευχαρίστηση της μουσικής. Η εξειδίκευση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων σε συγκεκριμένες λειτουργίες προκαλεί ερωτήματα σχετικά με τη σχέση της με την προτίμηση ενός χεριού (πλαγιώση), καθώς φαίνεται να υπάρχει για εγγενής προτίμηση στην ανάπτυξη των γλωσσικών λειτουργιών στο αριστερό ημισφαίριο.

Η θεωρία της ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας βασίζεται σε τρεις παράγοντες: στην διαπίστωση ότι η απώλεια ομιλίας (αφασία) είναι αποτέλεσμα τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο, στην άποψη ότι η δεξιοχειρία οφείλεται σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου και στο ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών «αριστερά-δεξιά» (Πόρποδας, 1997, σελ.84). Η υπόθεση αυτή, αρχικά υποστηρίχθηκε από τον Orton το 1920. Αργότερα ανέπτυξε μια δεύτερη θεωρία που υποστήριξε ότι η δυσλεξία ήταν μια εναλλασσόμενη ημισφαιρική επικράτηση. Αυτό σήμαινε ότι μερικές φορές το δεξί μέρος του εγκεφάλου έκανε αυτό που υποτίθεται ότι θα έπρεπε να κάνει το αριστερό και το αντίστροφο (Ντέιβις, 1998, σελ.39-40).

Ο Αναγνωστόπουλος (2000) υποστηρίζει ότι η αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης περιλαμβάνει στον πυρήνα της μια διαταραχή στην αναγνώριση των λέξεων. Οι γνωστικές θεωρίες για την αιτιολογία των ειδικών διαταραχών της ικανότητας μάθησης σχετίζονται με ιδιαιτερότητες στην λήψη, στην αποθήκευση και στην επεξεργασία των πληροφοριών. Αυτή η άποψη, κατά μία έννοια, είναι επίσης νευροψυχολογική, που σχετίζεται με την δραστηριότητα του δεύτερου λειτουργικού μπλοκ του εγκεφάλου. Η δυσλεξία, σε πολλές περιπτώσεις, προέρχεται από αναπτυξιακές-εξελικτικές δυσλειτουργίες σε κρίσιμους τομείς των γνωστικών διαδικασιών (Αναγνωστόπουλος, 2000) όπως: 1. Ελλειμματική ικανότητα προσοχής 2. Ελλείμματα στην διαδικασία της απομνημόνευσης 3. Διαταραχές λόγου 4. Διαταραχές κατά την εκτέλεση ανώτερων νοητικών λειτουργιών και 5. Σε δομικές διαταραχές της οργάνωσης των γνωστικών διαδικασιών.

Άλλες θεωρίες εμπλέκουν διαφόρους συναισθηματικούς παράγοντες στην εμφάνιση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές οι συναισθηματικές διαταραχές αποτελούν, κατά ένα μέρος τουλάχιστον, αιτία εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση, καθώς η συναισθηματική ένταση, το άγχος και ο φόβος εμποδίζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, όσο πιο έντονο είναι το πρόβλημα στην ανάγνωση, τόσο μεγαλύτερη μοιάζει να είναι η πιθανότητα ύπαρξης συναισθηματικής διαταραχής (Τσοβίλη, 2003, σελ.50). Οι συγκεκριμένες έρευνες βέβαια θεωρούν ότι η συναισθηματική διαταραχή είναι πρωτογενής παράγοντας που ευθύνεται για την εμφάνιση των δυσκολιών στην ανάγνωση. Άλλοι ερευνητές διατυπώνουν την θεωρία

ότι η αναγνωστική δυσκολία οφείλεται στην αντίσταση του παιδιού να διαβάσει, εξαιτίας ενός συμβολισμού που ενέχουν οι λέξεις και τα γραπτά σύμβολα, ο οποίος παραπέμπει σε μη αποδεκτές φαντασιώσεις και εμπειρίες από τη ζωή του παιδιού (Δοϊκού-Αυλίδου, 2002, σελ.34). Βέβαια προτείνεται και η άποψη ότι η αποτυχία στην ανάγνωση είναι αυτή που οδηγεί στο άγχος. Γι' αυτό παραμένει το ερώτημα αν οι συναισθηματικοί παράγοντες είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα της δυσλεξίας.

1.2.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Συμπτωματολογία

Για την πληρέστερη ερμηνεία του φαινομένου της δυσλεξίας πρέπει να αναφερθούν τα κύρια χαρακτηριστικά συμπτώματα, όπως περιγράφονται από πολλούς μελετητές παγκοσμίως.

Αναλυτικότερα: (όπως αναφέρονται στα Κουράκης,1997, Μαυρομάτη,1995, Ανανίδου- Καζαντζίδου,2000, Μάρκου,1998)

1. Στην ανάγνωση

- Σύγχυση γραμμάτων με οπτική/ ακουστική ομοιότητα.
- Σύγχυση λέξεων με οπτική/ ακουστική ομοιότητα.
- Παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση, αντιμετάθεση γραμμάτων συλλαβών ή και λέξεων
- Ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή.
- Καθρεπτική ανάγνωση.
- Πτωχή και αργή ανάγνωση κατά την οποία δεν λαμβάνονται υπ' όψιν τα σημεία στίξης
- Δυσκολία κατανόησης κειμένου.
- Χάσιμο της σειράς στο βιβλίο.
- Παρεμβολή ασχέτων μηνυμάτων σε κενά λέξεων/ προτάσεων
- Ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης
- Εμφάνιση ιδιαζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων)
- Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζεται.

2. Στη γραφή

- Πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί
- Παραλείψεις, προσθέσεις, αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων
- Καθρεπτική γραφή.
- Ανάποδη φορά γραφής.
- Κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων
- Παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά
- Σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές
- Σύγχυση αρχής και τέλους- φωνημικά όμοιων- βραχέων λέξεων
- Ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά την γραφή
- Γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων
- Ασκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων.

3. Στο Λόγο

- Μπέρδεμα λόγου σε γράμματα ή σε συλλαβές. Π.χ ου- να- ρός αντί ου-ρα- νός
- Ενίοτε κακή άρθρωση
- Δυσκολία απομνημόνευσης ακόμα και ποιημάτων με ομοιοκαταληξία
- Δυσκολία κατανόησης κειμένου, ιδιαίτερα κατά την εσωτερική- σιωπηλή ανάγνωση.

4. Στον Προσανατολισμό

- Τοπικός: δυσκολία εκμάθησης και αναγνώρισης του: δεξιά –αριστερά, πάνω-κάτω, καθώς και δυσκολία μάθησης των σημείων του ορίζοντα, Βορράς-Νότος, Ανατολή –Δύση
- Χρονικός: δυσκολία στη μάθηση της ώρας και στη χρονική ακολουθία ημερών και μηνών. Επίσης, δυσκολία στη διάκριση του παρελθόντος-παρόντος- μέλλοντος (χθες- σήμερα- αύριο, φέτος- πέρυσι- του χρόνου, πριν- τώρα- μετά)
- Δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου και στην περιγραφή χρονικών ορίων.

5. Στην ισορροπία- συντονισμό κινήσεων

- Δυσκολία εκτέλεσης κινήσεων που απαιτούν ισορροπία (π.χ ισορροπία σε σανίδα)
- Δυσκολία εκτέλεσης κινήσεων που απαιτούν συντονισμό ή ακολουθία κινήσεων, όπως βηματισμός, χορός, δέσιμο κορδονιών κλπ
- Δυσκολία αίσθησης του ρυθμού (Ανανίδου- Καζαντζίδου, 2000 , σελ. 19).

6. Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων

- Δυσκολία στο να ξεχωρίζουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και υπάρχει σύγχυση στα: α- ο, ο- ου, ε- ι. Το ίδιο συμβαίνει και με τα β- φ, δ- θ, σ- ζ-ξ.

7. Ψυχολογικά- ψυχοσωματικά και άλλα χαρακτηριστικά

- Προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση
- Τάση αποφυγής του γραψίματος
- Συχνή διάσπαση της προσοχής
- Συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης
- Τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης
- Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης
- Ιδιαίτερος τρόπος σκέψης
- Τάση συναναστροφής με μικρότερους
- Δεν οργανώνουν καλά τη μελέτη τους, την εργασία τους, τον προσωπικό τους χώρο. Δεν συγκρατούν το πρόγραμμα των υποχρεώσεων τους και έτσι δεν ανταποκρίνονται με συνέπεια. Μπορεί να είναι ακατάστατα ή αδέξια
- Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία και οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος
- Χαρακτηρίζονται από μικρής έκτασης και διάρκειας βραχύχρονη μνήμη
- Παρ' όλη την αδυναμία που δείχνουν στην έκφραση, έχουν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, κάνουν συλλογισμούς και προβληματίζονται για διάφορα κοινωνικά πρόβληματα, διαμορφώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις, αισθάνονται, όμως, θα 'λεγε κανείς, σαν να μην μπορούν να βρουν τα λόγια για να περιγράψουν όλον αυτόν τον πλούτο των ιδεών που κρύβουν

- Αστάθεια στην απόδοση
- Ψυχαναγκασμός
- Παρορμήσεις
- Φόβο ύψους (συνδέεται άμεσα με τη δυσκολία κινήσεων ισορροπίας)
- Φόβο σκότους
- Εφίδρωση, άγχος, ναυτία

Τα ελλείμματα στην δυσλεξία εντοπίζονται στην ταχύτητα επεξεργασίας, στη βραχύχρονη μνήμη, στην ακουστική ή/και οπτική αντίληψη, στον προφορικό λόγο και στην κινητικότητα. Το αποτέλεσμα είναι προβλήματα στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και μπορεί να αφορά εκτός από την δυσκολία στον συμβολισμό με γράμματα, αριθμούς και νότες. Η δυσλεξία σύμφωνα με τον Στασινό (1999) αφορά την αναγνωστική ικανότητα (ταχύτητα, ακρίβεια, κατανόηση) η οποία μετριέται με σταθμισμένες δοκιμασίες και τα αποτελέσματα στα άτομα με ύπαρξη δυσλεξίας είναι πολύ χαμηλά σε σύγκριση με τα αναμενόμενα με βάση την χρονολογική ηλικία, το νοητικό επίπεδο και την εκπαίδευση ως προς την ηλικία του κάθε παιδιού (DSM-IV).

Η ανάγνωση αποτελεί μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία την οποία ακολουθεί το άτομο προκειμένου να φτάσει στη σημασιολογική ερμηνεία των γραπτών συμβόλων. Συνιστά όχι μόνο μια μεμονωμένη δεξιότητα, αλλά μια σειρά συσχετιζόμενων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που εξελίσσονται όλο και περισσότερο σύμφωνα με την ηλικία του ατόμου. Τα λάθη ενός δυσλεκτικού παιδιού στην ανάγνωση είναι συνήθως πολλά και επίμονα, τα κυριότερα εκ των οποίων μπορούμε να χωρίσουμε στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Λάθη που σχετίζονται με τις δυσκολίες του δυσλεκτικού στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των γραφημάτων (Στασινός, 1999)
2. Λάθη που περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των λέξεων
3. Λάθη που σχετίζονται με την αντίληψη του ύψους και τον χρωματισμό της φωνής κατά την ανάγνωση (Ζάχος, 1992)

«Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει ικανοποιητική νοημοσύνη και ψυχική ισορροπία, φυσιολογική λειτουργία αισθητήρων, αλλά έχει δυσκολία στην αντίληψη, ολοκλήρωση και έκφραση κάποιας δεξιότητας.» (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 1991, σελ.125).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές στην αντίληψη (οπτική, ακουστική, απτική) και στη μνήμη (μακροπρόθεσμη, βραχυπρόθεσμη, ανάκληση κωδικοποιημένων ερεθισμάτων), με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής και να κουράζονται πιο εύκολα. Η μακροπρόθεσμη μνήμη παραμένει συνήθως ανεπηρέαστη, αλλά τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα με την βραχυπρόθεσμη μνήμη.

Το παιδί μπορεί να γνωρίζει όλα τα γεγονότα όταν μελετά για ένα διαγώνισμα κατά τη διάρκεια της νύχτας, αλλά τα ξεχνάει όταν γράφει το διαγώνισμα το επόμενο πρωί. Μπορεί επίσης να ξεχνάει τις μαθηματικές έννοιες που έμαθε στην τάξη και κατά συνέπεια να μην είναι σε θέση να ολοκληρώσει τις εργασίες του στο σπίτι το ίδιο απόγευμα. Ίσως να χρειάζεται να κάνει συνεχείς επαναλήψεις ορισμένων εννοιών για να μπορεί να τις θυμηθεί (Κουράκης, 1997).

Ο Περικλειδάκης (2008) κάνει αναφορά σε μελέτες που υποστηρίζουν την εμφάνιση δυσκολιών στην κατανόηση της έννοιας της αξίας της θέσης των μαθηματικών ψηφίων από πολλούς μαθητές. Σύμφωνα με τον ίδιο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες στα μαθηματικά με την κατανόηση της δομής του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης και με την έννοια της αξίας της θέσης των ψηφίων.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν γνωρίζουν και δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αναγνωστικές στρατηγικές όταν διαβάζουν και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης – όχι μόνο δεν θυμούνται το περιεχόμενο και τις λεπτομέρειες ενός κειμένου, αλλά επίσης ερμηνεύουν και υποθέτουν με βάση τις πληροφορίες που παίρνουν κατά την ανάγνωση (Mercer, Mercer, 1993). Μια άλλη δυσκολία είναι η εξαιρετική αδυναμία να ελέγχουν την κατανόηση, όταν στα κείμενα χρησιμοποιείται μεταφορικός λόγος. Προέκταση αυτής της δυσκολίας είναι η αδυναμία τους να κατανοούν τους μύθους και βέβαια να εξηγήσουν τις ηθικές επιλογές που προκύπτουν από την κατανόηση αυτών των κειμένων (Abrahamsen, Sprouse, 1995).

Στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας υπάρχει πλήθος ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν την υψηλή της συσχέτιση με την αναγνωστική του δεξιότητα. Για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από τις ηχητικές μονάδες τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα. Κατά συνέπεια το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο πρέπει να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα (Παντελιάδου, 2000).

Η καλή κατάσταση των αισθητήριων οργάνων της ακοής και της όρασης είναι αναγκαία για να αντιλαμβάνεται ένα άτομο τους ήχους και τις μορφές των γραμμάτων, γραφημάτων και λέξεων και για να μπορεί να κάνει λεπτές διακρίσεις, όπου υπάρχουν λεπτές αλλά ουσιώδεις και σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους φθόγγους ή μορφές γραμμάτων και συμβόλων. Οι δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν την οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου και κατεύθυνσης, θεωρήθηκε από μελετητές ότι δεν είναι παρά μια εκδήλωση επιβραδυνόμενης νευρολογικής ανάπτυξης, που αφορά την πλευρική κυριαρχία του ατόμου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αποτυχία του παιδιού να καταστείλει τις καθρεπτικές νοητικές εικόνες οπτικών αναπαραστάσεων (Πόρποδας, 1999). Οι δυσκολίες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με ελλείμματα σε λειτουργίες όπως η οπτική αντίληψη και μνήμη, συνιστά σοβαρή αδυναμία, καθώς μια λέξη συγχέεται με την άλλη, η φράση δεν έχει νόημα και ο αναγνώστης αναγκαστικά διασπά την προσοχή του. Αλλά και στην ακουστική αντίληψη, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν σχετίζονται με προβλήματα ακοής ή ακουστικής οξύτητας. Τα ελλείμματα των παιδιών σχετίζονται με την ακουστική διάκριση και τις διεργασίες που προηγούνται της ακουστικής κωδικοποίησης των πληροφοριών. Το παιδί λοιπόν δεν μπορεί να διακρίνει αν

ορισμένες λέξεις, ιδιαίτερα εκείνες με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, είναι ίδιες ή διαφορετικές επειδή δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί με ακρίβεια τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν μια λέξη.

Έρευνες καταδεικνύουν τις ικανότητες γραφής των δυσλεκτικών παιδιών και περιγράφουν τα κινητικά ελλείμματα και δυσκολίες στις λεπτές κινητικές δεξιότητες των δυσλεκτικών (Beaton, 2004). Άλλες μελέτες κάνουν αναφορά σχετικά με τις διαδικασίες της ανάγνωσης και γραφής και αναφέρουν ότι το δυσλεκτικό παιδί κατακτά την ικανότητα γραφειμικής-φωνητικής μετάφρασης πολύ πιο αργά, απ' ότι τα φυσιολογικά παιδιά. Το δυσλεκτικό παιδί παρουσιάζει αλλαγές, παραλείψεις και άλλα λάθη (Μαυρομάτη, 1995).

Ταξινόμηση της δυσλεξίας

Η δυσλεξία χωρίζεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες :

1. επίκτητη δυσλεξία και
2. ειδική ή εξελικτική δυσλεξία, η οποία διακρίνεται σε α) οπτική δυσλεξία και β) ακουστική δυσλεξία.

Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Στις περιπτώσεις όμως, της επίκτητης δυσλεξίας, οι ικανότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί και χάθηκαν ή ελαττώθηκαν εξαιτίας ενός εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Πόρποδας, 1997).

Η ειδική δυσλεξία όπως προαναφέρθηκε διακρίνεται στην οπτική δυσλεξία και στην ακουστική δυσλεξία.

Η οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Ανάμεσα στα έκδηλα χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών καθώς και πιθανή αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.

Τα άτομα, κατά την ανάγνωση συγχέουν λέξεις ή γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεπτική αντιστοιχία. Αντιμετωπίζουν όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά. Δυσκολεύονται να διαβάσουν τις λέξεις «ολικά» και τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και σύνθεση, που τους βοηθά ακόμα και στην ανάγνωση ψευδολέξεων.

Η οπτική δυσλεξία διακρίνεται σε δυο υπομορφές:

- i. Τη γραμματική μορφή, στην οποία το παιδί αδυνατεί να αναγνωρίσει τα μεμονωμένα γράμματα.
- ii. Τη λεκτική μορφή, όπου το παιδί αναγνωρίζει τα γράμματα, αλλά δυσκολεύεται πολύ στο να συνθέσει τις λέξεις έως και αδυνατεί. (Σερδάρης, 1998, σελ.292).

Η αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας, στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάγνωση, παρόλο που σχετίζεται άμεσα με το οπτικό – συμβολικό σύστημα,

υποβοηθείται από ακουστικής φύσεως λειτουργίες, όπως η ικανότητα για τη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις και αντίστροφα. Κάθε ελάττωμα αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική απόδοση.

Τα παιδιά με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο. Επίσης μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες στη διάκριση των ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων (Πόρποδας, 1997).

Άλλες ταξινομήσεις παρουσιάζουν διαφορετικές μορφές εμφάνισης της δυσλεξίας:

ΒΑΘΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (DEEP DYSLEXIA)

Οι ασθενείς με βαθιά δυσλεξία :

- i. κάνουν σημασιολογικά λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων
- ii. (π.χ δέντρα αντί δάσος).
- iii. κάνουν οπτικά λάθη (π.χ κατσαρό – κάστανο)
- iv. κάνουν παράγωγα λάθη (οδηγώ – οδηγός).
- v. έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση αφηρημένων λέξεων
- vi. είναι σχεδόν αδύνατη η ανάγνωση ψευδολέξεων.

ΕΠΙΦΑΝΕΙΑΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (SURFACE DYSLEXIA)

Οι ασθενείς με επιφανειακή δυσλεξία φαίνεται ότι διαβάζουν με τη φωνητική μέθοδο. Μπορούν να διαβάζουν μεγάλωφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία, ενώ αρκετά καλά διαβάζουν τις ψευδολέξεις. Δυσκολεύονται όμως:

- i. στην ανάγνωση λέξεων με «ανώμαλη» ορθογραφία.
- ii. η ολική ανάγνωση της λέξης είναι εξασθενημένη, χωρίς να εκλείπει εντελώς.

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (PHONOLOGICAL DYSLEXIA)

Οι ασθενείς που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, μπορούν να διαβάσουν με την ολική μέθοδο, αλλά δεν μπορούν με την φωνητική μέθοδο.

Συναντούν δυσκολίες:

- i. στην φωνολογική ανάλυση των λέξεων.
- ii. στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων και περισσότερο ψευδολέξεων.

Στην φωνολογική δυσλεξία δεν παρατηρούνται σημασιολογικά λάθη, μιας και εικάζεται ότι γίνεται χρήση της στρατηγικής των «οπτικών αναλογικών συγκρίσεων».

Σαν αποτέλεσμα όμως είναι πιθανή η εμφάνιση οπτικών λαθών.

ΑΜΕΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (DIRECT DYSLEXIA)

Τα άτομα με άμεση δυσλεξία, μπορούν να διαβάζουν μεγαλόφωνα, όμως δεν κατανοούν την σημασία των όσων διαβάζουν. Είναι σε θέση να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις, που τους ήταν οικίες πριν την εγκεφαλική βλάβη, δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις που πιθανόν δεν ανήκαν πρωτύτερα στο λεξιλόγιο τους.

Οι περιπτώσεις άμεσης δυσλεξίας είναι εξαιρετικά σπάνιες.

ΛΕΚΤΙΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ή ΓΡΑΜΜΑ – ΓΡΑΜΜΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (WORDFORM or LETTER – BY LETTER DYSLEXIA)

Τα άτομα αυτά δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.

Μπορούν όμως να αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα και να διαβάζουν τη λέξη γράμμα – γράμμα, ένα κάθε φορά (δυνατά ή υποφωνητικά), ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο.

Έτσι, διαβάζουν με πάρα πολύ αργό ρυθμό, ιδιαίτερα τις πολυσύλλαβες λέξεις, ενώ όταν προσπαθήσουν να διαβάσουν πιο γρήγορα, κάνουν πολλά παραλεξικά λάθη. (Αναστασίου, 1998, σελ109-111).

Η δυσλεξία διακρίνεται σε διάφορες μορφές, ανάλογα με τη βαρύτητα των παθολογικών συμπτωμάτων.

Έτσι σχηματίστηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες δυσλεξίας:

- 1) Ελαφρά δυσλεξία
- 2) Μέση ή κλασική δυσλεξία
- 3) Βαρειά δυσλεξία
- 4) Βαρύτατη δυσλεξία

Ελαφρά δυσλεξία:

Η κλινική εικόνα της ελαφράς δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από:

- Φαινομενικές συγχύσεις συγκεκριμένων ζευγών γραμμάτων, που διαρκούν για μικρό χρονικό διάστημα (Α΄ δημοτικού)
- Φαινόμενα αναγραμματισμού, τα οποία είναι ελάχιστα και παρατηρούνται μόνο σε δύσκολες και πολυσύλλαβες λέξεις.

- Μικρή χρονική καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Β΄ δημοτικού).
- Μειωμένο σχολικό ενδιαφέρον.
- Δυσχέρειες στα λεκτικά μαθηματικά.
- Χρονικό περιορισμό στην κατανόηση κειμένου μέσω της ακοής.
- Σχεδόν καλή συμπεριφορά.
- Ήπια ψυχολογικά προβλήματα.
- Ελαφριές διαταραχές ύπνου.
- Το παιδί που ανήκει σε αυτή την κατηγορία ασχολείται μόνο με ότι το ενδιαφέρει και όχι με κάποιες συγκεκριμένες και επιβαλλόμενες, από τη σχολική αναγκαιότητα μαθησιακές εργασίες. Δεν διαβάζει σχεδόν καθόλου τα μαθήματα του σχολείου, αλλά αρκείται στην μάθηση από την παράδοση.
- Είναι ιδιαίτερα ζωηρό και στις γενικότερες δραστηριότητες του παρατηρείται κάποια αδεξιότητα στα άκρα.

Το ποσοστό των κοριτσιών στην ομάδα αυτή είναι σημαντικά αυξημένο, σε ποσοστό 90% έναντι των αγοριών. (Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά, 1994, σελ 189 – 190).

Μέση ή κλασική δυσλεξία:

Η κλινική εικόνα της κλασικής ή μέσης δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από:

- Έντονες φαινομενικές συγχύσεις στα ζεύγη συμφώνων.
- Αρκετά φαινόμενα αναγραμματισμού στις λέξεις είτε στα γράμματα, είτε στις συλλαβές.
- Σημαντική καθυστέρηση στην εκμάθηση της αναγνώσεως.
- Σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, τόσο μέσω της ανάγνωσης
- όσο και μέσω της ακοής, όπου παρουσιάζονται δυσχέρειες στη σειρά των εννοιών.
- Κακογραφία.
- Ανύπαρκτο σχολικό ενδιαφέρον.
- Διαταραχές συμπεριφοράς.
- Ανήσυχο ύπνο.
- Συχνές αφαιρέσεις.

Το συγκεκριμένο παιδί δεν έχει ενδιαφέροντα. Αναλαμβάνει διάφορες ασχολίες, τις οποίες τις αφήνει στη μέση για να ασχοληθεί με άλλες, με αποτέλεσμα να μην τις τελειώνει ποτέ. Δεν του αρέσουν καθόλου τα βιβλία και οι σχολικές του υποχρεώσεις, αλλά αντίθετα θέλει να πηγαίνει στο σχολείο και να παίζει.

Είναι ζοηρό με την ενοχλητική έννοια της λέξεως, έχει αρκετές περίεργες φοβίες και συναισθηματική ανασφάλεια. (Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά, 1994, σελ 190-191).

Βαριά δυσλεξία:

Η κλινική εικόνα της βαριάς δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από:

- Εντονότερες φαινομενικές συγχύσεις στα συγκεκριμένα ζεύγη γραμμάτων και πολλές αντικαταστάσεις.
- Σημαντικές δυσκολίες στην αριθμητική.
- Συλλαβική και παθολογικά αργή ανάγνωση.
- Αδυναμία στην κατανόηση κειμένου μέσω της ανάγνωσης και με διαταραχές συγκέντρωσης μέσω της ακοής.
- Κακογραφία, σε σημείο που η γραφή να είναι ακατανόητη.
- Διαταραχές συμπεριφοράς και ψυχολογικά προβλήματα.
- Έντονες διαταραχές του ύπνου.

Το παιδί με βαριά δυσλεξία είναι φαινομενικά κακομαθημένο, ατίθασο και έντονα αδέξιο στις διάφορες δραστηριότητες του. Δεν έχει κανένα σχολικό ενδιαφέρον και όταν αναγκαστεί να διαβάσει χασμουριέται, εμφανίζει αφαιρέσεις και δείχνει πολύ κουρασμένο, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα.

Στα πλαίσια της βαριάς δυσλεξίας παρατηρείται μια ποσοστιαία υπεροχή των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια, μεταξύ 80% και 90%. (Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά, 1994, σελ 192- 193).

Βαρύτατη δυσλεξία:

Η κλινική εικόνα της βαρύτατης αυτής μορφής δυσλεξίας, είναι εκείνη η οποία περιγράφεται σαν «Μικρού Βαθμού Εγκεφαλική Δυσλειτουργία» ή «Ελάσσων Εγκεφαλική Δυσλειτουργία». (Morgan & Keer, 1986)

Σε αυτή τη μορφή εκτός από το εντονότερο μαθησιακό πρόβλημα, υπάρχουν και άλλα παθολογικά συμπτώματα, τα οποία δίνουν την εικόνα μιας ελαφριάς νοητικής υστέρησης. (Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά, 1994a, σελ 194).

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η έως τώρα θεωρητική μελέτη μας δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με την διαδικασία της ανάγνωσης και γραφής των παιδιών, αλλά και των επιμέρους διαδικασιών που είτε συμβάλουν στην ομαλή ή μη εκτέλεση της γραφής, είτε αποτελούν προϋπόθεση για την ορθή ανάπτυξη των ικανοτήτων εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης.

Για την ορθή εκμάθηση και χρήση της γραφής φαίνεται ότι ουσιαστικό ρόλο παίζει η αντιστοιχία γράμματος-ήχου. Έρευνα των Caravolas, Kessler, Hulme και Snowling (2005) εξετάζει 78 παιδιά στο τέλος της εισαγωγικής σχολικής χρονιάς (5 ετών και 7 μηνών) και 6 μήνες αργότερα, στην εκμάθηση γραφημάτων-φωνηέντων στα πρώτα στάδια εκμάθησης του συλλαβισμού, καταδεικνύοντας την επιρροή της επίγνωσης της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου στην παραγωγή συλλαβισμού, καταλήγοντας ότι τα μικρά παιδιά είναι ευαίσθητα σε διάφορες ιδιότητες της ορθογραφίας στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του συλλαβισμού. Η αναπτυξιακή σχέση ανάμεσα στις ικανότητες συλλαβισμού και ανάγνωσης αναφέρεται και σε παλαιότερη έρευνα από τους Caravolas, Hulme και Snowling (2001) που πραγματοποιήθηκε σε 153 παιδιά των πρώτων τριών τάξεων του σχολείου μέσω μεγάλης γκάμας εξετάσεων που περιλάμβαναν ανάγνωση, φωνεμική ενημερότητα, επίγνωση γράμμα-ήχος και γράμμα-λεξή, μνήμη, καθώς και την λεκτική και μη-λεκτική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα φωνεμικής τμηματοποίησης και η επίγνωση γράμμα-ήχος αποτελούν προϋπόθεση για την έγκαιρη ανάπτυξη ικανοτήτων φωνολογικού συλλαβισμού, ενώ η ικανότητα συλλαβισμού απαιτεί αναπτυγμένες ικανότητες φωνολογικής κωδικοποίησης κάτι που με την σειρά του επιτρέπει την δημιουργία των ορθογραφικών αναπαραστάσεων.

Διαφορετική έρευνα των Kandel et al. (2009) εξετάσει την γραφή παιδιών δημοτικού σχολείου για να ελέγξει εάν οι συλλαβές που γράφουν τα παιδιά για τον τεμαχισμό των λέξεων καθορίζονται φωνολογικά (δηλαδή εάν προέρχονται από τις διαδικασίες παραγωγής προφορικού λόγου) ή ορθογραφικά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά 3^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} τάξης τα οποία έγραψαν λέξεις που ήταν μονοσύλλαβες φωνολογικά αλλά δισύλλαβες ορθογραφικά και συγκρινόμενες με λέξεις δισύλλαβες φωνολογικά και ορθογραφικά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά **χρησιμοποιούν περισσότερο ορθογραφικές από φωνολογικές συλλαβές** ως μονάδες επεξεργασίας για να προγραμματίσουν τις λέξεις που θα γράψουν.

Αν και τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι πολυποίκιλα, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης επιβάλλεται μια αναλυτικότερη αναφορά στις έρευνες που εξετάζουν τα λάθη στην γραφή των παιδιών με δυσλεξία, αλλά και τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά στον χειρισμό των γραπτών κειμένων, είτε κατά την ανάγνωση, είτε κατά την γραφή.

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική γνωστική διαταραχή που εμφανίζεται στα πλαίσια φυσιολογικής νοημοσύνης και φυσιολογικής ταχύτητας επεξεργασίας, όπως αναφέρουν οι Bonifacci και Snowling (2008). Σε έρευνα που διεξήχθη σε αγγλόφωνα και ιταλόφωνα παιδιά με δυσλεξία και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λόγω χαμηλής νοημοσύνης, τα δεύτερα έδειξαν χαμηλές ταχύτητες απάντησης στις δοκιμασίες ταχύτητας επεξεργασίας και ταχύτητας αντίδρασης συγκριτικά με τα παιδιά με δυσλεξία και τα φυσιολογικά παιδιά, χωρίς να εντοπίζεται κάποια διαφορά στις δύο γλώσσες.

Αναφορά θα πρέπει να γίνει στην μελέτη των Berninger et al. (2008) όπου ερευνώνται 122 παιδιά με δυσλεξία στην γραφή, με στόχο να καθοριστεί εάν τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν το ίδιο μοτίβο σχέσεων μεταξύ μεταγραφής και σύνθεσης, όπως τα τυπικά άτομα, ως προς τις ικανότητες γραφής τους. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι προηγούμενη έρευνα επικεντρώθηκε περισσότερο στην ανάγνωση παρά στην γραφή. Η συγκεκριμένη μελέτη αποδεικνύει ότι η γραφή δεν αποτελεί μια απλή μηχανική διαδικασία, καθώς τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν προβλήματα στην αυτόματη γραφή γραμμάτων και στην ονομασία, διαδικασίες οι οποίες συνδέονται με μειωμένη αναστολή και ευφράδεια λόγου και μπορεί να εξηγήσει τα λάθη στην γραφή κειμένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά για την εξήγηση των **φωνολογικών, ορθογραφικών και μορφολογικών διαδικασιών της γραφής και σύνθεσης** σε παιδιά με δυσλεξία.

Οι φωνολογικές και οπτικές θεωρίες προτείνουν διαφορετικές κύριες διαταραχές ως εξήγηση για την εμφάνιση της δυσλεξίας. Για τον λόγο αυτό οι δύο αυτές θεωρίες εξετάζονται σε έρευνα των Bednarek, Saldaña και García (2009), εξετάζοντας 22 δυσλεκτικά και 22 τυπικά παιδιά στην φωνολογική διαφοροποίηση και ενημέρωση και στην αντίληψη της συνεκτικότητας των κινήσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν διαφορές στις δύο ομάδες παιδιών στην περιοχή της **φωνολογίας**, ενώ δεν έδειξαν διαφορές στην κινητική αντίληψη, καταδεικνύοντας την **σημαντικότητα των φωνολογικών διαταραχών** που συνδέονται με την αντίληψη της ομιλίας στην εμφάνιση της δυσλεξίας.

Οι κινητικές βλάβες αναφέρονται συχνά σε έρευνες που προσπαθούν να εξηγήσουν την δυσλεξία, αν και η κυριότερη πηγαία διαταραχή θεωρείται η φωνολογική, σχετίζεται όμως και με άλλες εξελικτικές διαταραχές. Σε μια προσπάθεια να εξεταστούν οι κινητικές βλάβες ως αιτιολογικό παράγοντα των αναγνωστικών διαταραχών, ερευνήθηκε από τους Chaix et al. (2007) η συχνότητα εμφάνισης των κινητικών διαταραχών σε 58 παιδιά με φωνολογική δυσλεξία και η πιθανότητα σχέσεως με διαταραχή της προσοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν σχέση μεταξύ της προσοχής και των κινητικών διαταραχών, αλλά όχι μεταξύ των αναγνωστικών και κινητικών διαταραχών.

Πρόσφατη έρευνα στην χώρα μας εξετάζει τα λάθη των παιδιών με δυσλεξία κατά την γραφή κειμένου, προσπαθώντας να κατηγοριοποιήσει τα λάθη των παιδιών σε ομάδες, έτσι ώστε να αποτελέσουν κριτήριο διαφοροδιάγνωσης για τις περιπτώσεις δυσλεξίας (Bessas, 2012). Μέσα από την εξέταση 137 παιδιών με δυσλεξία σε τρία είδη γραπτού κειμένου, γίνεται αισθητή η σχέση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας με τις ικανότητες ακουστικής, οπτικής και γλωσσικής επεξεργασίας των εισερχόμενων πληροφοριών, διαχωρίζοντας την διαταραχή στις αντίστοιχες κατηγορίες. Εκτός αυτού, γίνεται μια **αναλυτική καταγραφή και περιγραφή των λαθών στην γραφή** που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, όπως: ακουστικές και οπτικές αλλαγές γραμμάτων, παραλείψεις, επαναλήψεις και προσθέσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, μεταθέσεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών, λανθασμένη γραφή των ουρανικών λεκτικών ήχων, καθρεπτισμός γραμμάτων, συλλαβών και ακολουθιών γραμμάτων, παραλείψεις και επαναλήψεις προτάσεων, συντακτικά και πραγματολογικά λάθη, ένωση ή διαίρεση λέξεων, λάθη στην χρήση των τόνων και των κεφαλαίων.

Μια ακόμα μελέτη στην χώρα μας (Niolaki, Terzopoulos, Masterson, 2014) ερευνά την ύπαρξη επιφανειακής και φωνολογικής δυσλεξίας μέσω της ανάγνωσης

λανθασμένα τυπωμένων λέξεων και ψευδολέξεων σε συνδυασμό με ορθογραφία με υπαγόρευση, εξέταση στην φωνολογική ικανότητα, ταχεία ονομασία, οπτική μνήμη και στην επεξεργασία πολλαπλών χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική δυσλεξία εμφανίζεται με δυσκολίες σε δραστηριότητες επεξεργασίας πολλαπλών χαρακτηριστικών, καθώς επίσης ότι οι διαφορετικές μορφές της δυσλεξίας σχετίζονται με διαφορετικές υποβόσκουσες διαταραχές.

Οι δύο τελευταίες έρευνες όμως δεν παρουσιάζουν δεδομένα σχετικά με την παθολογία του γραπτού λόγου, ειδικότερα στην γραφή των δυσλεκτικών παιδιών, στο επίπεδο αναγνώρισης και χειρισμού των γραμμάτων (αναγνώριση, απομνημόνευση, αποκωδικοποίηση, εκφορά), όσο και στο επίπεδο χειρισμού και χρήσης των λέξεων και σύνθεσης προτάσεων, κάτι που κρίνεται σημαντικό στην εφαρμογή των αποκαταστατικών προγραμμάτων στην κλινική εργασία των λογοθεραπευτών με παιδιά με δυσλεξία.

Για να εξεταστούν οι νευροφυσιολογικοί μηχανισμοί και οι σχετικές αλλοιώσεις στην φωνολογική δυσλεξία και στην δυσγραφία οι Rapsak et al. (2008) ελέγχουν τον γραπτό και προφορικό λόγο ατόμων με εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές φωνολογικής επεξεργασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν παρόμοιες διαταραχές στις μετρήσεις **επεξεργασίας προφορικού και γραπτού λόγου**, αλλά εμφανίζουν ποσοτικές διαφορές στις επιδόσεις, αντικατοπτρίζοντας την επίδραση του επιπέδου δυσκολίας των διαδικασιών. Αισθητή είναι η επίδραση της μείωσης των φωνολογικών ικανοτήτων περισσότερο στην ορθογραφία, παρά στην ανάγνωση.

2.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έως τώρα θεωρητική ανάλυση καταδεικνύει την πολυσύνθετη ουσία του φαινομένου της δυσλεξίας, καθώς εμπλέκει όχι μόνο εκπαιδευτικές και ψυχοπαθολογικές παραμέτρους, αλλά και ολόκληρη την κοινωνική αλληλεπίδραση των ανθρώπων, η οποία βασίζεται εξολοκλήρου στην επικοινωνία και εξαρτάται από τις δεξιότητες χειρισμού του λόγου, και ειδικότερα του γραπτού λόγου στην σύγχρονη κοινωνία, όπου οι απαιτήσεις επικοινωνίας μέσω γραπτού λόγου είναι αυξημένες. Από την ανάλυση της βιβλιογραφίας γίνεται ξεκάθαρο το γεγονός ότι η δυσλεξία δεν αποτελεί απλά μια διαταραχή στην ανάγνωση ή/και στην γραφή. Ο γραπτός λόγος αποτελεί μέσο αντανάκλασης της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου από την γέννηση σε όλα τα επίπεδα την νοητικής, σωματικής και ψυχολογικής του κατάστασης, ενώ η εξέλιξη των δεξιοτήτων του δεν σταματά ποτέ, αλλά αποτελεί μια συνεχόμενη πορεία μάθησης και εξέλιξης κατά την διάρκεια της ζωής του. Οποιαδήποτε διαταραχή στην ικανότητα εκμάθησης και χρήσης του γραπτού λόγου επιδρά σε όλους τους τομείς της εξελικτικής πορείας του ατόμου.

Οι έρευνες και μελέτες που αφορούν τον γραπτό λόγο **είναι ελάχιστες, ακόμα περισσότερο εκείνες που εξετάζουν την γραφή παιδιών με δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα**. Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες μελετούσαν την δυσλεξία ως διαταραχή στην ανάγνωση, σε συνάρτηση πάντα με την τότε αντίληψη για το είδος της διαταραχής που αφορά η δυσλεξία, όπως φαίνεται από τους ορισμούς που προτεινόταν την εποχή εκείνη. Η αλλαγή στάσης απέναντι στο πρόβλημα τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει στην αύξηση του ενδιαφέροντος για μελέτη της γραφής των παιδιών με δυσλεξία, προσπαθώντας να καλύψουν το κενό στην θεωρητική ανάλυση των φυσιολογικών και παθολογικών μηχανισμών της γραφής.

Σημαντική για την εφαρμογή του κάθε λογοθεραπευτικού προγράμματος αποκατάστασης είναι η εκτενέστατη ανάλυση της φυσιολογίας και παθολογίας της γραφής των παιδιών με δυσλεξία. Τόσο σε επίπεδο αναγνώρισης και χειρισμού των γραμμάτων (αναγνώριση, απομνημόνευση, αποκωδικοποίηση, εκφορά), όσο και σε επίπεδο χειρισμού και χρήσης των λέξεων και σύνθεσης προτάσεων, η στοχευμένη αξιολόγηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ομαλής εφαρμογής των διαφόρων μεθόδων θεραπείας, για την οποία επιβάλλεται η έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγηση των παθολογικών συμπτωμάτων της διαταραχής του παιδιού, καθώς και των λοιπών ελλειμμάτων στην εξέλιξή του.

Το ερώτημα που γεννάται είναι το **πώς παρουσιάζονται τα ελλείμματα στην εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης** που θεωρείται ότι εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Το ερώτημα είναι καθοριστικό για την εργασία του ειδικού λογοθεραπευτή στην εργασία του με τέτοιου είδους περιστατικά, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στην διεθνή βιβλιογραφία είναι ελάχιστα και δεν καλύπτουν όλες τις κλινικές απαιτήσεις για διάγνωση και θεραπεία των διαταραχών γραπτού λόγου των δυσλεκτικών παιδιών. Όπως αναφέρει η Snowling σε άρθρο της σχετικά με την εξελικτική δυσλεξία (Snowling, 2001), προσπαθώντας να αναλύσει κάποιες μεθόδους αποκατάστασης της δυσλεξίας, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην **έγκαιρη και πρόωμη ταυτοποίηση των παιδιών ως δυσλεκτικών**, επισημαίνοντας ότι «τότε είναι πιθανό να προταθούν αποκαταστατικά προγράμματα που θα μειώσουν τις επιπτώσεις των γνωστικών τους ελλειμμάτων και θα αποτρέψουν την εμφάνιση των προβλημάτων ανάγνωσης». Γίνεται ξεκάθαρη λοιπόν η σημασία που αποδίδεται στην κατά το δυνατόν ταχύτερη και αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των συμπτωμάτων με στόχο την εφαρμογή «διδασκτικών μεθόδων υψηλά δομημένων, που συστηματικά εισάγουν τα παιδιά στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής που έχουν ανάγκη, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης που έχουν πετύχει» (Snowling, 2001).

Το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο και καινούριο εργαλείο αξιολόγησης του γραπτού λόγου των παιδιών δημοτικού σχολείου, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα στην εργασία του κάθε ειδικού με σκοπό την έγκαιρη και έγκυρη ταυτοποίηση των δυσλεκτικών παιδιών. Από την βιβλιογραφική ανάλυση προκύπτουν οι τομείς εφαρμογής των μεθόδων παρέμβασης στην γλώσσα, στην γραφή, στην ανάγνωση, στην γνωστική επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών. Το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου θα μπορούσε ίσως **να αποτελέσει ένα εργαλείο το οποίο θα αποσαφηνίζει αυτά τα πεδία εφαρμογής και θεραπείας**. Για τον σκοπό αυτό θεωρείται σκόπιμη η εφαρμογή του στον μαθησιακό πληθυσμό, με σκοπό την διερεύνηση όλων των δυνατοτήτων που πιθανόν να περιλαμβάνει.

2.2 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι αξίζει να επαναλάβουμε τα κυριότερα σημεία της έως τώρα βιβλιογραφικής μας ανάλυσης. Αναφέρθηκε ότι η **γλώσσα** αποτελεί ένα σύστημα κωδικών και σημείων που αποτελείται από σύμβολα, που συνδυάζονται με συγκεκριμένους κανόνες για την δημιουργία λέξεων και προτάσεων και είναι το βασικότερο εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Μια από τις βασικές ανάγκες που καλύπτει η γλώσσα είναι η **επικοινωνία** του ανθρώπου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Η επικοινωνία εμπλέκει δύο επιμέρους διαδικασίες, την ομιλία και τον λόγο. Η **ομιλία** αποτελεί η μηχανική-φωνητική εκφορά συστήματος ήχων που αποκτούν νόημα μέσα από τον συνδυασμό τους σε ηχητικά σύνολα και λέξεις. Η

γλώσσα περιλαμβάνει τον **προφορικό λόγο** (ομιλία, ακρόαση) και τον **γραπτό λόγο** (ανάγνωση, γραφή). Η γραφή αφορά την μεταγραφή των φωνητικών και ηχητικών σημείων σε γραπτά σύμβολα, ενώ η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου αφενός, και αφετέρου η κατανόηση της κωδικοποιημένης πληροφορίας.

Η δυσλεξία είναι μιας **νευρολογικής φύσης**, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την **κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου**. Ποικίλει ως προς τον βαθμό της σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία **δεν οφείλεται** σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση.

Τα αίτια εμφάνισης της δυσλεξίας μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: σε **πρωτογενή** ή ενδογενή (οργανικής κληρονομικής προέλευσης) και **δευτερογενή** ή εξωγενή (κοινωνικές-περιβαλλοντικές αιτίες). Οι περισσότεροι ερευνητές αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην πρώτη ομάδα που καλύπτει το 80% των περιπτώσεων της δυσλεξίας. Η δυσλεξία ως αποτέλεσμα **εγκεφαλικής βλάβης** προκύπτει από τις παρατηρήσεις ότι η συμπεριφορά των δυσλεκτικών μοιάζει με εκείνη των ατόμων που έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη, χωρίς εντούτοις να έχει αποδειχθεί ξεκάθαρα από εμπειρικά δεδομένα. Οι υποστηρικτές της θεωρίας της **νευρολογικής δυσλειτουργίας** επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανατομία του εγκεφάλου, δηλαδή στο πως ο ίδιος επεξεργάζεται την αισθητηριακά προβαλλόμενη πληροφορία. Η θεωρία της **ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας** βασίζεται σε τρεις παράγοντες: στην διαπίστωση ότι η απώλεια ομιλίας (αφασία) είναι αποτέλεσμα τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο, στην άποψη ότι η δεξιοχειρία οφείλεται σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου και στο ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών «αριστερά-δεξιά». Οι **γνωστικές θεωρίες** για την αιτιολογία των ειδικών διαταραχών της ικανότητας μάθησης σχετίζονται με ιδιαιτερότητες στην λήψη, στην αποθήκευση και στην επεξεργασία των πληροφοριών. Άλλες θεωρίες εμπλέκουν διάφορους **συναισθηματικούς παράγοντες** στην εμφάνιση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές οι συναισθηματικές διαταραχές αποτελούν, κατά ένα μέρος τουλάχιστον, αιτία εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση, καθώς η συναισθηματική ένταση, το άγχος και ο φόβος εμποδίζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Τα κυρίαρχα συμπτώματα που εμφανίζονται στην επιστημονική βιβλιογραφία κατηγοριοποιούνται ως συμπτώματα στην **ανάγνωση**, στην **γραφή**, στον **λόγο**, στον **προσανατολισμό**, στην **ισορροπία-συντονισμό κινήσεων**, στην **αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων**, σε **ψυχολογικά-ψυχοσωματικά** και άλλα χαρακτηριστικά. Τα ελλείμματα στην δυσλεξία εντοπίζονται στην **ταχύτητα επεξεργασίας**, στη **βραχύχρονη μνήμη**, στην **ακουστική ή/και οπτική αντίληψη**, στον **προφορικό λόγο** και στην **κινητικότητα**. Στην ανάπτυξη της **φωνολογικής ενημερότητας** υπάρχει πλήθος ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν την υψηλή της συσχέτιση με την αναγνωστική του δεξιότητα. Η καλή κατάσταση των αισθητήριων

οργάνων της **ακοής** και της **όρασης** είναι αναγκαία για να αντιλαμβάνεται ένα άτομο τους ήχους και τις μορφές των γραμμάτων, γραφημάτων και λέξεων.

Η δυσλεξία χωρίζεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: **επίκτητη** δυσλεξία και **ειδική ή εξελικτική** δυσλεξία. Η ειδική δυσλεξία διακρίνεται στην **οπτική** δυσλεξία και στην **ακουστική** δυσλεξία.

Από την ανάλυση της βιβλιογραφίας γίνεται ξεκάθαρο το γεγονός ότι η δυσλεξία δεν αποτελεί απλά μια διαταραχή στην ανάγνωση ή/και στην γραφή. Ο γραπτός λόγος αποτελεί μέσο αντανάκλασης της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου από την γέννηση σε όλα τα επίπεδα την νοητικής, σωματικής και ψυχολογικής του κατάστασης, ενώ η εξέλιξη των δεξιοτήτων του δεν σταματά ποτέ, αλλά αποτελεί μια συνεχόμενη πορεία μάθησης και εξέλιξης κατά την διάρκεια της ζωής του. Το ερώτημα που γεννάται είναι το **πώς παρουσιάζονται τα ελλείμματα στην εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης** που θεωρείται ότι εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Από την βιβλιογραφική ανάλυση προκύπτουν οι τομείς εφαρμογής των μεθόδων παρέμβασης στην γλώσσα, στην γραφή, στην ανάγνωση, στην γνωστική επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών. Το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου θα μπορούσε ίσως να αποτελέσει ένα εργαλείο το οποίο θα αποσαφηνίζει αυτά τα πεδία εφαρμογής και θεραπείας. Για τον σκοπό αυτό θεωρείται σκόπιμη η εφαρμογή του στον μαθησιακό πληθυσμό, με σκοπό την διερεύνηση όλων των δυνατοτήτων που πιθανόν να περιλαμβάνει.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, το Υπουργείο Εθνικής Υγείας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ), ολοκλήρωσε το στόχο της κατασκευής και παράλληλα κατάφερε να σταθμίσει 12 διερευνητικά- ανιχνευτικά εργαλεία (κριτήρια), τα οποία έχουν σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ο τελικός δικαιούχος-φορέας υλοποίησης, είναι το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, με υπεύθυνους του έργου τον καθηγητή Κων/νο Δ. Πόρποδα, Κλ. Διακογιώργη, Ι. Δημάκου, Ι. Καραντζή με την συνεργασία των Αργ. Παλαιοθοδώρου, Καλ. Υφαντή, Γ. Τσαγκάρη, Μαρ. Καραμπέτσου. Σκοπός του «Εργαλείου Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού» (ή Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου), είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές του δημοτικού σχολείου (των τάξεων Γ΄-ΣΤ΄), κατά την διαδικασία παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Στην παρούσα έρευνα το τεστ χορηγήθηκε σε 15 παιδιά με Δυσλεξία, και σε 15 Τυπική Ανάπτυξη, της Γ΄ τάξης του Δημοτικού, με σκοπό την σύγκριση της επίδοσης τους στις διάφορες δοκιμασίες. Η χρήση και η αξιοποίηση του τεστ Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο, δεν είναι απλά η εξέταση ενός ή περισσότερων μαθητών με ένα κριτήριο αξιολόγησης του γραπτού λόγου. Είναι κάτι πολύ περισσότερο και πιο απαιτητικό. Είναι μια δραστηριότητα διερευνητικής αξιολόγησης βασικών γλωσσικών και γνωστικών παραμέτρων, που συντελούν στην παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Λόγω της σχετικά πρόσφατης κατασκευής του συγκεκριμένου ανιχνευτικού τεστ, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι περιορισμένες. Επομένως πήρα την απόφαση να διερευνήσω τις δυσκολίες γραπτού λόγου μέσω του συγκεκριμένου τεστ. Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα, έχει διεξαχθεί και από άλλους φοιτητές της Λογοθεραπείας, οι οποίοι ασχολήθηκαν μόνο με τη δοκιμασία Παραγωγής Γραπτού Λόγου, χρησιμοποιώντας ωστόσο μεγαλύτερο δείγμα παιδιών (30 φυσιολογικά και 30 παιδιά με δυσλεξία). Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ένας άλλος λόγος που διεξήγαγα την συγκεκριμένη έρευνα, είναι ότι επιθυμούσα την αξιολόγηση της επίδοσης του ίδιου δείγματος, και στην δοκιμασία Επεξεργασίας του Γραπτού Λόγου.

3.1 ΥΠΟΘΕΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

3.1.1 ΥΠΟΘΕΣΗ

Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν διαταραγμένη κλινική εικόνα σε όλα τα επίπεδα χρήσης του γραπτού λόγου, και συγκεκριμένα στην **παραγωγή γραπτού λόγου** ως ορθογραφική ανάλυση των λέξεων και οργάνωση του κειμένου και στην **επεξεργασία του γραπτού λόγου**, τόσο σε επίπεδο πρότασης, όσο και σε επίπεδο κειμένου. Η εικόνα των παιδιών με δυσλεξία κατά την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου αναμένεται να βρεθεί **διαταραγμένη στο σύνολό της**, σαφέστατα διαχωρισμένη από την εικόνα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

3.1.2 ΣΤΟΧΟΙ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η **εξέταση παιδιών με δυσλεξία και παιδιών με τυπική ανάπτυξη** μέσω του «Εργαλείου Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού» (ή Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου) στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου – ορθογραφική ορθότητα, παραγωγής γραπτού λόγου – κειμενική οργάνωση, επεξεργασίας γραπτού λόγου – αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και επεξεργασίας γραπτού λόγου – αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου θα αναλυθούν **ποσοτικά** και θα γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των διαφόρων ομάδων: δυσλεκτικών-τυπικών παιδιών και αγοριών-κοριτσιών.

Στην συνέχεια θα πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με την χρήση της μεθόδου χ^2 , για να ανακαλυφθούν τα **ποιοτικά χαρακτηριστικά της παθολογίας** του γραπτού λόγου στα παιδιά με δυσλεξία, αλλά και πιθανές αποκλίσεις στην παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

3.2 ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από παιδιά που φοιτούν στην Γ΄ τάξη του Δημοτικού, με ηλικίες 8.4- 9.3 ετών. Έχουμε 2 ομάδες: **α)** 15 παιδιά με τυπική ανάπτυξη και **β)** 15 παιδιά με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξία. Η επιλογή του πληθυσμού και των 2 ομάδων επιλέχθηκε τυχαία, χωρίς να τεθούν κάποια κριτήρια για την επιλογή των μαθητών όπως π.χ. φύλλο, οικογενειακή κατάσταση, εισόδημα κ.τ.λ. Τα μόνα κριτήρια για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ήταν η φοίτηση τους στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού, μη παρουσία αισθητηριακής διαταραχής, με μητρική γλώσσα την Ελληνική, και μη διαγνωσμένη μαθησιακή διαταραχή.

3.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.3.1 ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Το υλικό του Τεστ Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο αποτελείται από το τεύχος της «Περιγραφής», από τον «Οδηγό Εξεταστή», το «Δελτίο Βαθμολόγησης», και από το τεύχος «Παρουσίαση Υλικού». Ειδικά το «Τεύχος Παρουσίασης Υλικού», συνίσταται από ένα δίπτυχο με 4 εικόνες, οι οποίες αποτελούν το «υλικό ερέθισμα» για την παραγωγή γραπτού λόγου, στο πλαίσιο εφαρμογής της δοκιμασίας για την αξιολόγηση της «Παραγωγής Γραπτού Λόγου».

3.3.2 Η ΔΟΜΗ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Το παρόν τεστ αποτελείται από δύο τμήματα: Πρώτον, την **Παραγωγή Γραπτού Λόγου** και, δεύτερον, την **Επεξεργασία Γραπτού Λόγου**.

Η δοκιμασία της **Παραγωγής Γραπτού Λόγου** συνίσταται στη συγγραφή ενός κειμένου εντός ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος (30 λεπτών). Συγκεκριμένα ο εξεταζόμενος μαθητής έχει μπροστά του το Φυλλάδιο Παρουσίασης Υλικού, στο οποίο υπάρχει μια σειρά από 4 εικόνες, οι οποίες παρουσιάζουν ισάριθμες και διαδοχικές φάσεις ή επεισόδια μιας ιστορίας. Παρατηρώντας αυτές τις εικόνες ο μαθητής καλείται να αντιληφθεί, να συνθέσει, να οργανώσει και να εκφράσει με γραπτό λόγο την ιστορία που παρουσιάζουν οι εικόνες αυτές. Στον μαθητή δίνονται σαφείς οδηγίες να παρατηρήσει τις εικόνες προσεκτικά και να γράψει όχι την δική του ιστορία αλλά την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες, αναπτύσσοντας σε χωριστή παράγραφο αυτό που δείχνει η κάθε μία εικόνα. Επίσης του ζητείται να μην βάζει ονόματα στα πρόσωπα των εικόνων, να προσπαθεί να γράφει καθαρά και ορθογραφημένα (χωρίς τη χρήση λεξικού), χρησιμοποιώντας σωστά την στίξη, τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους. Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου του μαθητή (δηλαδή το κείμενο που θα προκύψει με βάση τις 4 εικόνες) αξιολογείται ως προς την **ορθογραφική ορθότητα** και την **κειμενική οργάνωση**, η οποία αναφέρεται στη συνοχή και την συνεκτικότητα του κειμένου.

Η Επεξεργασία Γραπτού Λόγου περιλαμβάνει δύο δοκιμασίες (κλίμακες αξιολόγησης): α. τη δοκιμασία «Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης», και β. τη δοκιμασία «Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου».

A. Στην δοκιμασία (κλίμακα αξιολόγησης) «**Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης**», κάθε φορά παρουσιάζεται στο μαθητή μια πρόταση, οι λέξεις της οποίας δεν είναι στη σωστή σειρά, αλλά ανακατεμένες σε τυχαία σειρά. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει τις λέξεις, και με βάση συντακτικά και νοηματικά κριτήρια, να αποκαταστήσει την συντακτική δομή της πρότασης, βάζοντας τις λέξεις στη σωστή σειρά, ώστε να της αποδώσει ένα αποδεκτό νόημα. Κατόπιν καλείται να τις αντιγράψει στο Φυλλάδιο Εξέτασης. Η δοκιμασία περιλαμβάνει 12 αποδομημένες προτάσεις, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον αριθμό των λέξεων και το επίπεδο της περιπλοκότητας της συντακτικής τους δομής.

- 2 προτάσεις (οι υπ' αριθμόν 1 και 2) με 6 λέξεις
- 1 πρόταση (η υπ' αριθμόν 3) με 8 λέξεις
- 1 πρόταση (η υπ' αριθμόν 4) με 9 λέξεις
- 3 προτάσεις (οι υπ' αριθμόν 5,6,7) με 10 λέξεις
- 1 πρόταση (η υπ' αριθμόν 8) με 12 λέξεις
- 1 πρόταση (η υπ' αριθμόν 9) με 13 λέξεις

- 3 προτάσεις (οι υπ' αριθμόν 10,11,12) με 14 λέξεις.

Η προσπάθεια του μαθητή για την αποκατάσταση κάθε αποδομημένης πρότασης αξιολογείται με βάση την **ορθότητα** (νοηματική και συντακτική) της τελικής πρότασης που θα γράψει.

Β. Στη δοκιμασία (κλίμακα αξιολόγησης) «**Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου**», κάθε φορά παρουσιάζεται στον μαθητή ένα κείμενο, οι προτάσεις του οποίου είναι συντακτικά σωστές αλλά όχι στη σωστή σειρά. Είναι ανακατεμένες σε τυχαία σειρά. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει τις προτάσεις, και με βάση συντακτικά και νοηματικά κριτήρια να αποκαταστήσει τη σωστή σειρά των προτάσεων και να τις αντιγράψει στο Φυλλάδιο Εξέτασης. Η κλίμακα περιλαμβάνει 3 αποδομημένα κείμενα, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον αριθμό των προτάσεων και ως προς τη δυσκολία της δομής τους. Συγκεκριμένα το 1^ο αποδομημένο κείμενο αποτελείται από 4 προτάσεις, το 2^ο από 7 προτάσεις και το 3^ο από 9 προτάσεις.

Η προσπάθεια του μαθητή για την αποκατάσταση κάθε αποδομημένου κειμένου αξιολογείται με βάση τα εξής στοιχεία: την ύπαρξη αλληλουχίας μεταξύ των προτάσεων και την σωστή θέση της κάθε αλληλουχίας. Από το σύνολο των δύο αυτών επιμέρους βαθμών προκύπτει ο αρχικός βαθμός της κλίμακας.

3.3.2.1 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Πριν αρχίσει η εξέταση (ατομική ή ομαδική), ο εξεταστής ενημερώνει αναλυτικά τον κάθε εξεταζόμενο ώστε να κατανοήσει αυτό που του ζητείται να κάνει. Στη συνέχεια, ο εξεταστής χορηγεί τα παραδείγματα που προβλέπονται για την εκάστοτε δοκιμασία. Κατά την διάρκεια αυτής της πρακτικής άσκησης, ο εξεταστής δίνει όλες τις απαραίτητες διευκρινίσεις και απαντά σε κάθε ερώτηση του εξεταζόμενου παιδιού σχετικά με το υπό εκτέλεση έργο, προκειμένου να διευκολύνει το παιδί να καταλάβει αυτό που πρέπει να κάνει. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό που γίνεται στην προκαταρκτική φάση της εξέτασης, δεν επιτρέπεται να γίνει κατά την κύρια φάση, οπότε η διαδικασία θα πρέπει να τηρείται χωρίς παρέκκλιση. Το τεστ μπορεί να χορηγείται ολόκληρο ή ένα τμήμα του. Αυτό εξαρτάται από το παιδί και από τις συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση ο εξεταστής αποφασίζει πως θα χειριστεί την κατάσταση, έχοντας υπόψη του ότι αυτό που προέχει είναι το συμφέρον του παιδιού και η αντικειμενική του αξιολόγηση. Ειδικά στην δοκιμασία **Παραγωγής Γραπτού Λόγου**, εάν το παιδί τελειώσει πιο γρήγορα από τον προβλεπόμενο χρόνο, ο εξεταστής θα πρέπει να το παροτρύνει να συνεχίσει να προσπαθεί ή να κάνει συμπληρώσεις/διορθώσεις στο κείμενο που έχει γράψει. Εάν όμως ο μαθητής δεν επιθυμεί να συνεχίσει, τότε ο εξεταστής παραλαμβάνει ευγενικά το **Φυλλάδιο Εξέτασης** από τον μαθητή, τον ευχαριστεί για την προσπάθειά του και σημειώνει τον χρόνο που χρειάστηκε ο μαθητής για να γράψει το κείμενο. Σε όλη τη διάρκεια της εξέτασης, ο εξεταστής θα πρέπει να έχει αναπτύξει ένα κλίμα καλής επικοινωνίας και κατανόησης με τον εξεταζόμενο, έτσι ώστε με την λήξη της εξέτασης, ο εξεταζόμενος να αποχωρήσει ευχαριστημένος. Μόλις παραλάβει το γραπτό του παιδιού, ο εξεταστής συμπληρώνει τα υπόλοιπα στοιχεία του παιδιού στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Εξέτασης. Επίσης μετά την αποχώρηση του παιδιού, στο πλαίσιο

«Παρατηρήσεις» (στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Εξέτασης) σημειώνει τις παρατηρήσεις του σχετικά με την εξέταση, δηλαδή την συγκέντρωση, τον βαθμό συνεργασίας, την κόπωση κ.τ.λ.

3.3.2.2 ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Χρονικός περιορισμός υπάρχει μόνο για την διεκπεραίωση της δοκιμασίας «Παραγωγή Γραπτού Λόγου». Συγκεκριμένα ο χρόνος που διατίθεται για την δοκιμασία αυτή είναι 30 λεπτά. Η μέτρηση αυτού του χρόνου αρχίζει μετά την παροχή των οδηγιών, διευκρινίσεων και απαντήσεων στα διάφορα ερωτήματα του κάθε εξεταζόμενου. Οι δύο κλίμακες αξιολόγησης της Επεξεργασίας Γραπτού Λόγου χορηγούνται χωρίς κανένα χρονικό περιορισμό.

3.3.2.3 ΤΡΟΠΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

3.3.2.3.1 ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η βαθμολόγηση γίνεται στο Δελτίο Βαθμολόγησης (ΔΒ) και περιλαμβάνει δύο τομείς. Ο πρώτος αφορά την Ορθογραφική Ορθότητα του κειμένου, ενώ ο δεύτερος την Κειμενική Οργάνωση. Ο τρόπος βαθμολόγησης του κάθε τομέα γίνεται ως εξής:

A. Ορθογραφική ορθότητα

Η ορθογραφική ορθότητα εκφράζεται με το δείκτη ορθογραφικής ορθότητας ο οποίος προκύπτει αν μετρήσουμε τον αριθμό των ορθογραφικά σωστών λέξεων του κειμένου, τον διαιρέσουμε με τον συνολικό αριθμό των λέξεων και πολλαπλασιάσουμε επί 100. Ανώτερος βαθμός της ορθογραφικής ορθότητας είναι 100 μονάδες. Ο βαθμός που θα προκύψει καταχωρίζεται στο (ΔΒ), και συγκεκριμένα στο πλαίσιο «Αρχικός Βαθμός Ορθογραφικής Ορθότητας».

B. Κειμενική Οργάνωση

Η Κειμενική Οργάνωση αφορά σε δύο σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας παραγωγής του γραπτού λόγου: **α) τη συνοχή** και **β) την συνεκτικότητα** του κειμένου. Αυτά τα δύο στοιχεία βαθμολογούνται χωριστά, στη συνέχεια όμως αθροίζονται για να προκύψει ο αρχικός βαθμός της «Κειμενικής Οργάνωσης».

α. Συνοχή κειμένου

Η συνοχή του κειμένου αναφέρεται στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ένας αφηγητής, για να ρυθμίσει την πληροφορία στο λόγο του, καθώς συνθέτει τις προτάσεις του κειμένου. Είναι δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο το παιδί εισάγει την καινούργια πληροφορία μέσα στον λόγο του (**εισαγωγή αντικειμένων αναφοράς**), καθώς και στον τρόπο με τον οποίο διατηρεί μια πληροφορία που έχει ήδη εισαχθεί (**διατήρηση της αναφοράς**).

- Εισαγωγή αντικειμένων αναφοράς

Βαθμολογούμε για την 1^η, 2^η, 3^η εικόνα:

Με **2 βαθμούς** όταν τα αντικείμενα αναφοράς που εισάγει το παιδί, εισάγονται σωστά.

Με **1 βαθμό** όταν κάποιο ή κάποια από τα αντικείμενα αναφοράς εισάγονται σωστά.

Με **0 βαθμούς** όταν το αντικείμενο ή τα αντικείμενα αναφοράς που εισάγονται στο λόγο, εισάγονται λανθασμένα.

Για παράδειγμα στην πρώτη εικόνα η σωστή εισαγωγή αναφοράς είναι η εξής: «ένα παιδί», «μια οικογένεια» κ.τ.λ. Αντίθετα λανθασμένη εισαγωγή θα ήταν «το παιδί», «η οικογένεια» εφόσον τα πρόσωπα είναι η πρώτη φορά που εισάγονται, και δεν πρέπει να αναφέρονται σαν να είναι συγκεκριμένα ή σαν να έχουν ήδη εισαχθεί.

- Διατήρηση της αναφοράς:

Βαθμολογούμε για την 2^η, 3^η, 4^η εικόνα:

Με **2 βαθμούς** όταν τα αντικείμενα αναφοράς που εισάγει το παιδί, διατηρούνται σωστά.

Με **1 βαθμό** όταν κάποιο ή κάποια από τα αντικείμενα αναφοράς διατηρούνται σωστά.

Με **0 βαθμούς** όταν το αντικείμενο ή τα αντικείμενα αναφοράς διατηρούνται λανθασμένα.

Για παράδειγμα σε όλες τις εικόνες, σωστή διατήρηση της αναφοράς γίνεται με την χρήση του οριστικού άρθρου. Επομένως το παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τύπους όπως «το παιδί», «η οικογένεια», «η μαμά». Επίσης σωστή διατήρηση της αναφοράς γίνεται με την χρήση των αδύνατων τύπων της κτητικής αντωνυμίας εφόσον έχει αναφερθεί το πρόσωπο στο οποίο αποδίδεται το αντικείμενο αναφοράς. Αν το παιδί, μέσα στο κείμενο έχει κάνει ήδη αναφορά «στον παππού» και ότι το σκυλάκι ανήκει στον παππού, τότε διατηρεί σωστά την αναφορά αν γράψει «το σκυλάκι του».

Λανθασμένη διατήρηση της αναφοράς γίνεται αν χρησιμοποιηθεί αόριστη αντωνυμία (π.χ. «ένα παιδί», «μια οικογένεια») ή οι αδύνατοι τύποι της κτητικής αντωνυμίας, ενώ δεν έχει αναφερθεί νωρίτερα το πρόσωπο στο οποίο αποδίδεται το αντικείμενο αναφοράς π.χ. «το σκυλάκι του».

- Αναφορά στο χρονικό πλαίσιο

Η αναφορά στο χρονικό πλαίσιο γίνεται με την χρήση χρονικών προσδιορισμών (μετά, μόλις, αφού, όταν, μετά από λίγο κ.τ.λ.). Η χρήση της αναφοράς στο χρονικό πλαίσιο βαθμολογείται ως εξής για όλο το κείμενο:

Πολύ = βαθμοί 3

Αρκετά = βαθμοί 2

Λίγο = βαθμός 1

Καθόλου = βαθμός 0

➤ Αναφορά στο χωρικό πλαίσιο

Η αναφορά στο χωρικό πλαίσιο γίνεται με την χρήση τοπικών προσδιορισμών (πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, μπροστά, δίπλα, πίσω κ.τ.λ.). Η χρήση της αναφοράς στο χωρικό πλαίσιο βαθμολογείται ως εξής:

Πολύ = βαθμοί 3

Αρκετά = βαθμοί 2

Λίγο = βαθμός 1

Καθόλου = βαθμός 0

β . Συνεκτικότητα κειμένου

Η συνεκτικότητα του κειμένου αναφέρεται στις ιδιότητες του περιεχομένου του κειμένου, όπως αυτές καθορίζονται από τους κανόνες οργάνωσης του κειμένου σε μια δομή. Στην παρούσα δοκιμασία, ελέγχονται τα παρακάτω τέσσερα σημεία, με κυριότερο το πρώτο, που αναφέρεται στις βασικές αφηγηματικές μονάδες του κειμένου που είναι τα επεισόδια.

➤ Στο επίπεδο της συνεκτικότητας έχουμε 4 επεισόδια. Πόσα από αυτά περιλαμβάνονται μέσα στην ιστορία του παιδιού;

Αν περιλαμβάνεται 1 επεισόδιο = βαθμός 1

Αν περιλαμβάνονται 2 επεισόδια = βαθμοί 2

Αν περιλαμβάνονται 3 επεισόδια = βαθμοί 3

Αν περιλαμβάνονται 4 επεισόδια = βαθμοί 4

➤ Τα επεισόδια που περιλαμβάνονται μέσα στην ιστορία του παιδιού ακολουθούν την χρονολογική σειρά με την οποία έγιναν τα γεγονότα;

Αν ΝΑΙ = βαθμός 1

Αν ΟΧΙ = βαθμός 0

➤ Έχουν αναφερθεί οι όλες οι βασικές πληροφορίες για κάθε μία από τις 4 εικόνες του κειμένου;

Για παράδειγμα: 1η εικόνα: βασικές πληροφορίες –έννοιες

Οικογένεια, πατέρας, μητέρα, παιδιά, αποσκευές, αυτοκίνητο,
προορισμός, σχετικές ενέργειες, ήλιος, μέρα, πρωί

Βαθμολόγηση

Για την 1^η εικόνα:

Αν αναφέρονται όλες οι βασικές πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν αναφέρονται αρκετές βασικές πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν αναφέρονται λίγες βασικές πληροφορίες = βαθμός 1

Αν δεν αναφέρονται οι βασικές πληροφορίες = βαθμός 0

Για την 2η εικόνα:

Αν αναφέρονται όλες οι βασικές πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν αναφέρονται αρκετές βασικές πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν αναφέρονται λίγες βασικές πληροφορίες = βαθμός 1

Αν δεν αναφέρονται οι βασικές πληροφορίες = βαθμός 0

Για την 3η εικόνα:

Αν αναφέρονται όλες οι βασικές πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν αναφέρονται αρκετές βασικές πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν αναφέρονται λίγες βασικές πληροφορίες = βαθμός 1

Αν δεν αναφέρονται οι βασικές πληροφορίες = βαθμός 0

Για την 4η εικόνα:

Αν αναφέρονται όλες οι βασικές πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν αναφέρονται αρκετές βασικές πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν αναφέρονται λίγες βασικές πληροφορίες = βαθμός 1

Αν δεν αναφέρονται οι βασικές πληροφορίες = βαθμός 0

- Υπάρχουν στο κείμενο του παιδιού άσχετες πληροφορίες σε κάθε μία από τις 4 εικόνες;

Για την 1η εικόνα:

Αν δεν υπάρχουν άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν υπάρχουν λίγες άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν υπάρχουν αρκετές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 1

Αν υπάρχουν πάρα πολλές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 0

Για την 2η εικόνα:

Αν δεν υπάρχουν άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν υπάρχουν λίγες άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν υπάρχουν αρκετές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 1

Αν υπάρχουν πάρα πολλές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 0

Για την 3η εικόνα:

Αν δεν υπάρχουν άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν υπάρχουν λίγες άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν υπάρχουν αρκετές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 1

Αν υπάρχουν πάρα πολλές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 0

Για την 4η εικόνα:

Αν δεν υπάρχουν άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 3

Αν υπάρχουν λίγες άσχετες πληροφορίες = βαθμοί 2

Αν υπάρχουν αρκετές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 1

Αν υπάρχουν πάρα πολλές άσχετες πληροφορίες = βαθμός 0

Το άθροισμα των μονάδων από την Κειμενική Οργάνωση (συνοχή και συνεκτικότητα) είναι ο αρχικός βαθμός, ο οποίος καταχωρίζεται στο πλαίσιο με την ένδειξη « Αρχικός Βαθμός Κειμενικής Οργάνωσης». Ανώτερος βαθμός Κειμενικής Οργάνωσης : **49 μονάδες.**

3.3.2.3.2 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης

Η βαθμολόγηση γίνεται στο Δελτίο Βαθμολόγησης και οι απαντήσεις του παιδιού σε όλες τις προτάσεις βαθμολογούνται. Κάθε πρόταση βαθμολογείται με συνεκτίμηση δύο παραγόντων: **α) της συντακτικής** και **β) της νοηματικής ορθότητας** της πρότασης που έχει κατασκευάσει το παιδί, και του αριθμού των λέξεων που έχει παραλείψει σε σχέση με αυτές που του έχουν δοθεί.

Αν η πρόταση που έχει κατασκευάσει το παιδί είναι από συντακτική άποψη σωστή, και περιέχει όλες τις λέξεις που έχουν δοθεί, τότε η πρόταση βαθμολογείται με **βαθμό 1**.

Αν η πρόταση που έχει κατασκευάσει το παιδί είναι από συντακτική άποψη σωστή, αλλά δεν περιέχει όλες τις λέξεις που έχουν δοθεί, τότε η πρόταση βαθμολογείται με **βαθμό 0**.

Αν η πρόταση που έχει δημιουργηθεί είναι νοηματικά λανθασμένη τότε, ανεξάρτητα από το αν λείπουν λέξεις ή όχι, η πρόταση βαθμολογείται με **βαθμό 0**.

Εξαιρέση αποτελούν οι αντωνυμίες που περιλαμβάνονται στις προτάσεις (τους, τον, προτάσεις 10 και 12 αντίστοιχα), όπου η παράλειψη του τελικού /v/ και του τελικού /ς/ επηρεάζει την αξιολόγηση της πρότασης. Οι προτάσεις στις οποίες υπάρχουν τέτοιου είδους παραλείψεις βαθμολογούνται με **βαθμό 0**.

Οι μονάδες για κάθε πρόταση (0 ή 1) καταχωρίζονται στη στήλη «Βαθμοί» στο Δελτίο Βαθμολόγησης. Το άθροισμα των μονάδων από τις 12 περιπτώσεις των προτάσεων της δοκιμασίας (κλίμακας), είναι ο αρχικός βαθμός του παιδιού στη δοκιμασία Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης. Ο βαθμός αυτός καταχωρίζεται στο πλαίσιο με την ένδειξη «Αρχικός Βαθμός Αποκατάστασης Αποδομημένης Πρότασης», το οποίο βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας.

Ανώτερος βαθμός δοκιμασίας «Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης»: **12 μονάδες**.

Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου

Η βαθμολόγηση γίνεται στο Δελτίο Βαθμολόγησης (ΔΒ). Οι απαντήσεις του παιδιού σε όλα τα κείμενα βαθμολογούνται.

Σε κάθε κείμενο βαθμολογούνται τα εξής στοιχεία: **α) Η ύπαρξη σωστής αλληλουχίας** μεταξύ των προτάσεων και **β) η σωστή θέση της κάθε αλληλουχίας**. Στη συνέχεια υπολογίζεται ο συνολικός βαθμός που προκύπτει από την ύπαρξη σωστής αλληλουχίας και τη σωστή θέση της αλληλουχίας.

Ειδικότερα:

Στην αξιολόγηση της αλληλουχίας βαθμολογείται η νοηματική σύνδεση της κάθε πρότασης με την επόμενη. Όταν η νοηματική σύνδεση μεταξύ της κάθε πρότασης με την επόμενη είναι σωστή (δηλαδή σύμφωνη με την αλληλουχία των νοημάτων, ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν όλες λέξεις ή έχουν αντιγραφεί σωστά),

τότε η αλληλουχία παίρνει **βαθμό 1**. Αν η νοηματική σύνδεση δεν είναι σωστή βαθμολογείται με **βαθμό 0**. Ο μέγιστος βαθμός για τις αλληλουχίες ενός κειμένου προκύπτει από τον τύπο « $n-1$ », (όπου $n=$ ο αριθμός προτάσεων του κειμένου). Επομένως, ο μέγιστος αριθμός των αλληλουχιών στο καθένα από τα τρία κείμενα έχει ως εξής:

Στο πρώτο κείμενο: **3** αλληλουχίες

Στο δεύτερο κείμενο: **6** αλληλουχίες

Στο τρίτο κείμενο: **8** αλληλουχίες

Στην αξιολόγηση της σωστής θέσης της κάθε αλληλουχίας βαθμολογείται αν η κάθε αλληλουχία είναι στη σωστή θέση (1^η, 2^η, 3^η κ.ο.κ.) σε σχέση με τη σωστή δομή του κειμένου. Όταν μια αλληλουχία βρίσκεται στη σωστή θέση, τότε αυτή η αλληλουχία παίρνει **1 βαθμό**. Αν δεν βρίσκεται στη σωστή θέση βαθμολογείται με **0 βαθμό**. Ο μέγιστος βαθμός για τη σωστή θέση της κάθε αλληλουχίας ενός κειμένου προκύπτει από τον τύπο « $n-1$ », (όπου $n=$ ο αριθμός των προτάσεων του κειμένου). Επομένως, ο μέγιστος αριθμός που προκύπτει για τις σωστές θέσεις των αλληλουχιών στο καθένα από τα τρία κείμενα, έχει ως εξής:

Στο πρώτο κείμενο: **3** σωστές θέσεις αλληλουχιών

Στο δεύτερο κείμενο: **6** σωστές θέσεις αλληλουχιών

Στο τρίτο κείμενο: **8** σωστές θέσεις αλληλουχιών

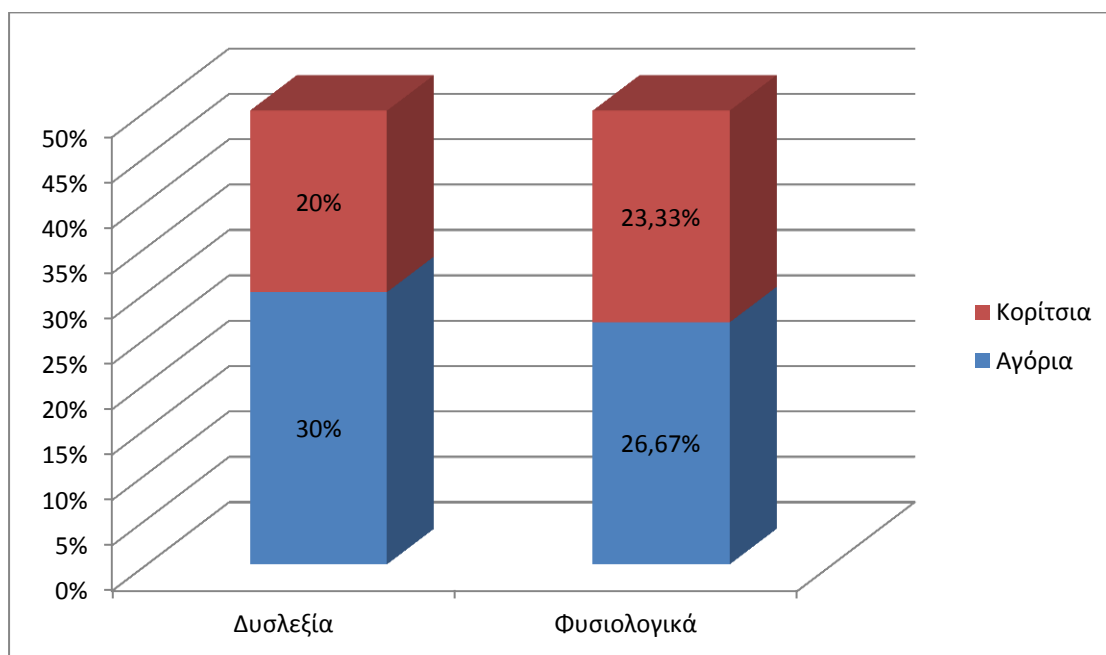
Οι μονάδες για τον αριθμό των αλληλουχιών και τις σωστές θέσεις των αλληλουχιών (0 ή 1) καταχωρίζονται στη στήλη «Βαθμός», χωριστά για το κάθε κείμενο, στο (ΔΒ). Το άθροισμα όλων των βαθμών από τα τρία κείμενα, είναι ο αρχικός βαθμός του παιδιού στην δοκιμασία (κλίμακα) Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου. Ο βαθμός αυτός καταχωρίζεται στο πλαίσιο με την ένδειξη «Αρχικός Βαθμός» της δοκιμασίας-κλίμακας «Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου».

Ανώτερος βαθμός δοκιμασίας «Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου»: **34 μονάδες**.

3.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την ολοκλήρωση της έρευνας εξετάστηκαν 15 παιδιά διαγνωσμένα ως δυσλεκτικά, 9 αγόρια και 6 κορίτσια, και 15 παιδιά με τυπική ανάπτυξη, 8 αγόρια και 7 κορίτσια, όλα στην ηλικία περίπου 9 ετών, τα οποία φοιτούν στην Γ' τάξη του δημοτικού, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

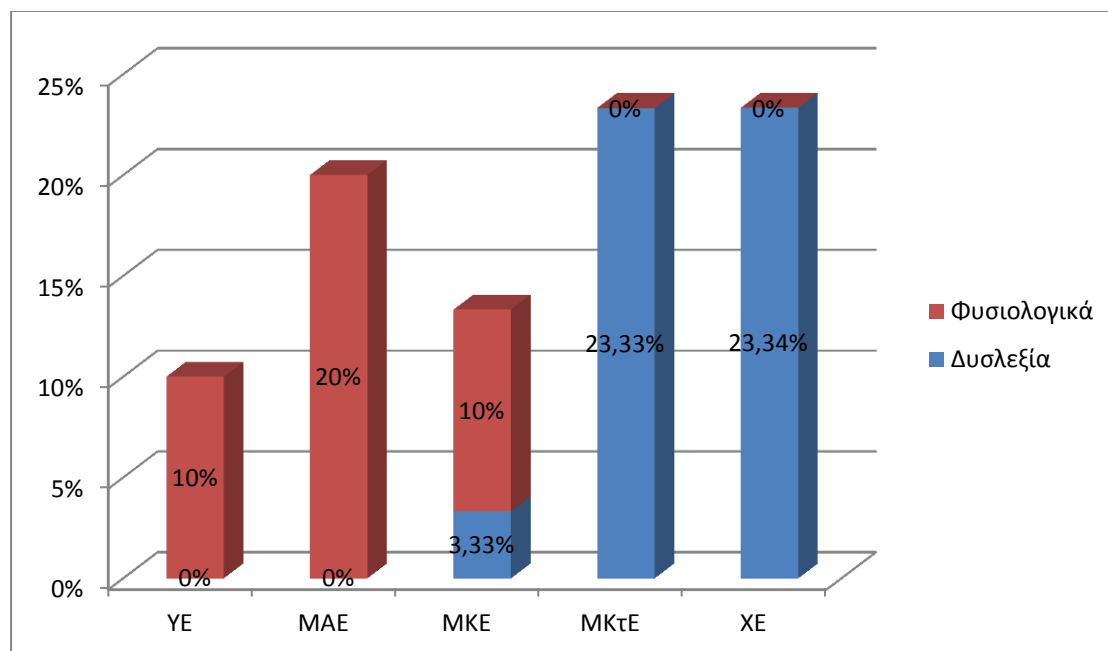
Επίπεδο ανάπτυξης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
ΔΥΣΛΕΞΙΑ	9	6	15
	30,00%	20,00%	50,00%
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ	8	7	15
	26,67%	23,33%	50,00%
Σύνολο	17	13	30
	56,67%	43,33%	100,00%



Η εξέταση της γραφής έδειξε τα παρακάτω αποτελέσματα:

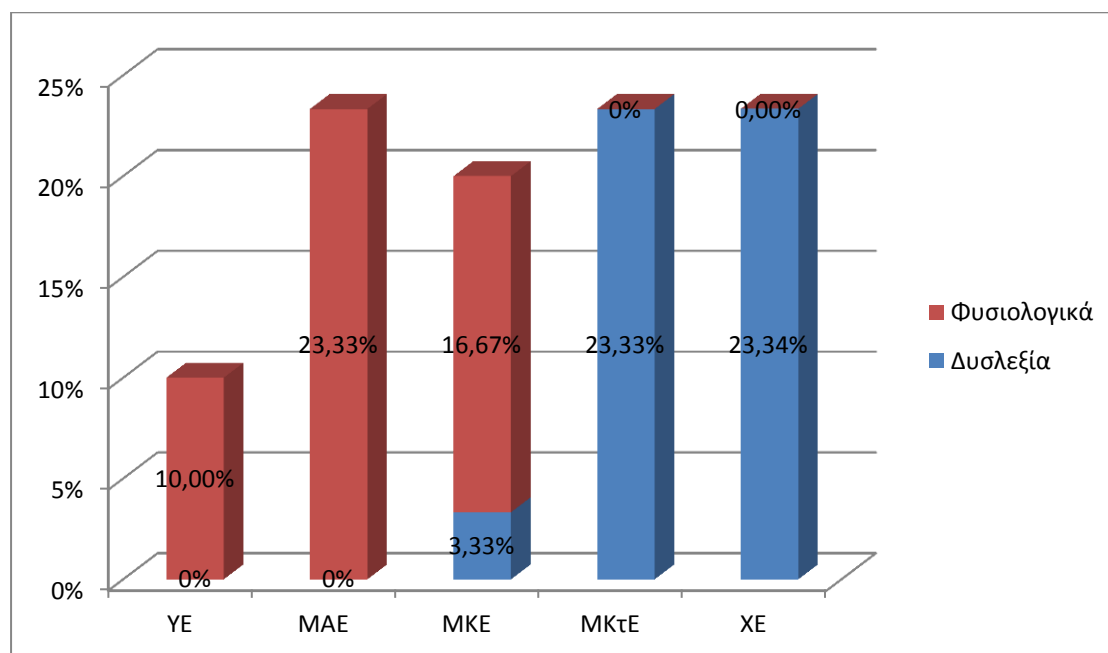
Στην δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου – ορθογραφική ορθότητα τα παιδιά (N=7) με δυσλεξία εμφάνισαν μέση κατώτερη επίδοση (ΜΚτΕ) από τα οποία 3 αγόρια και 4 κορίτσια, 7 παιδιά (5 αγόρια και 2 κορίτσια) χαμηλή επίδοση (ΧΕ) ενώ 1 αγόρι παρουσίασε μέση κανονική επίδοση (ΜΚΕ). Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη εμφάνισαν μέση ανώτερη επίδοση (ΜΑΕ) σε μεγαλύτερο ποσοστό (9 παιδιά, 4 αγόρια και 5 κορίτσια), ενώ 3 παιδιά (αγόρια) εμφάνισαν ΜΚΕ και 3 παιδιά (1 αγόρι και 2 κορίτσια) υψηλή επίδοση (ΥΕ), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Παραγωγή γραπτού λόγου – ορθογραφική ορθότητα							
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ			ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ			Γενικό Άθροισμα
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	1	2	3	3
	0,00%	0,00%	0,00%	3,33%	6,67%	10,00%	10,00%
ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	4	5	9	9
	0,00%	0,00%	0,00%	13,33%	16,67%	20,00%	20,00%
ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	1	0	1	3	0	3	4
	3,33%	0,00%	3,33%	10,00%	0,00%	10,00%	13,33%
ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	3	4	7	0	0	0	7
	10,00%	13,33%	23,33%	0,00%	0,00%	0,00%	23,33%
ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	5	2	7	0	0	0	7
	16,67%	6,67%	23,34%	0,00%	0,00%	0,00%	23,34%
Γενικό Άθροισμα	9	6	15	8	7	15	30
	23,34%	20,00%	50,00%	26,66%	23,34%	50,00%	100,00%



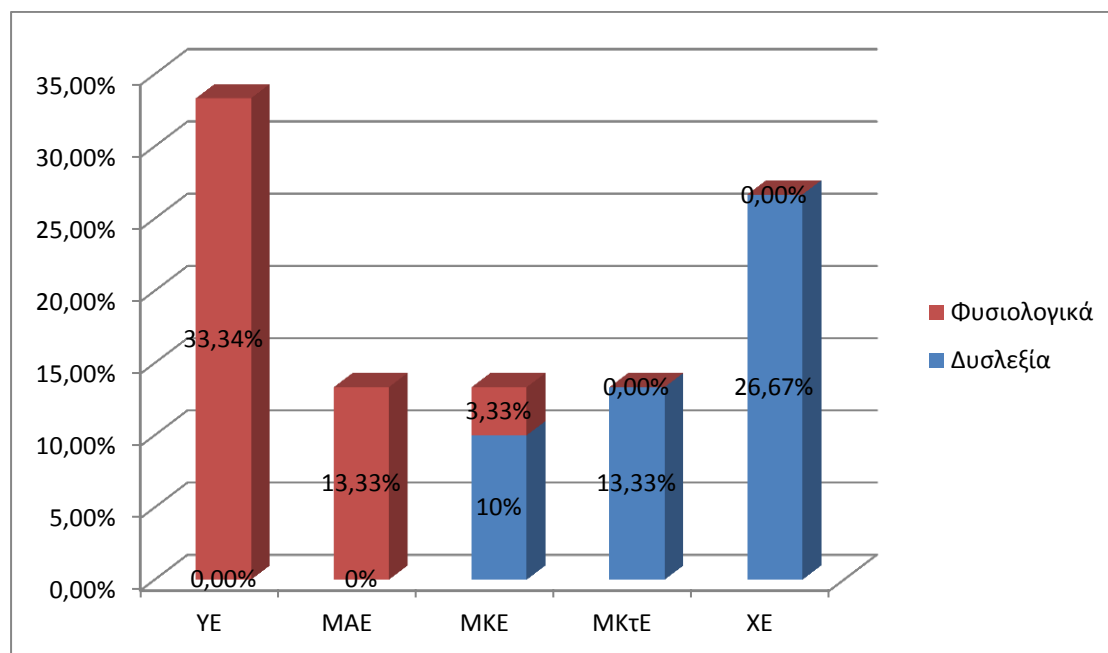
Στην κειμενική οργάνωση τα παιδιά με δυσλεξία εμφάνισαν κυρίως ΜΚτΕ (7 παιδιά, 4 αγόρια και 3 κορίτσια) και ΧΕ (7 παιδιά, 4 αγόρια και 3 κορίτσια), ενώ ένα παιδί εμφάνισε ΜΚΕ. Από τα 15 παιδιά με τυπική ανάπτυξη, 7 (3 αγόρια και 4 κορίτσια) παρουσίασαν ΜΑΕ, 5 παιδιά (4 αγόρια και 1 κορίτσι) ΜΚΕ και 3 παιδιά (1 αγόρι και 2 κορίτσια) – ΥΕ. Αναλυτικότερα περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Παραγωγή γραπτού λόγου – κειμενική οργάνωση							
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ			ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ			Γενικό Άθροισμα
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	1	2	3	3
	0,00%	0,00%	0,00%	3,33%	6,67%	10,00%	10,00%
ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	3	4	7	7
	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	13,33%	23,33%	23,33%
ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	1	0	1	4	1	5	6
	3,33%	0,00%	3,33%	13,34%	3,33%	16,67%	20,00%
ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	4	3	7	0	0	0	7
	13,33%	10,00%	23,33%	0,00%	0,00%	0,00%	23,33%
ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	4	3	7	0	0	0	7
	13,34%	10,00%	23,34%	0,00%	0,00%	0,00%	23,34%
Γενικό Άθροισμα	9	6	15	8	7	15	30
	30,00%	20,00%	50,00%	26,67%	23,33%	50,00%	100,00%



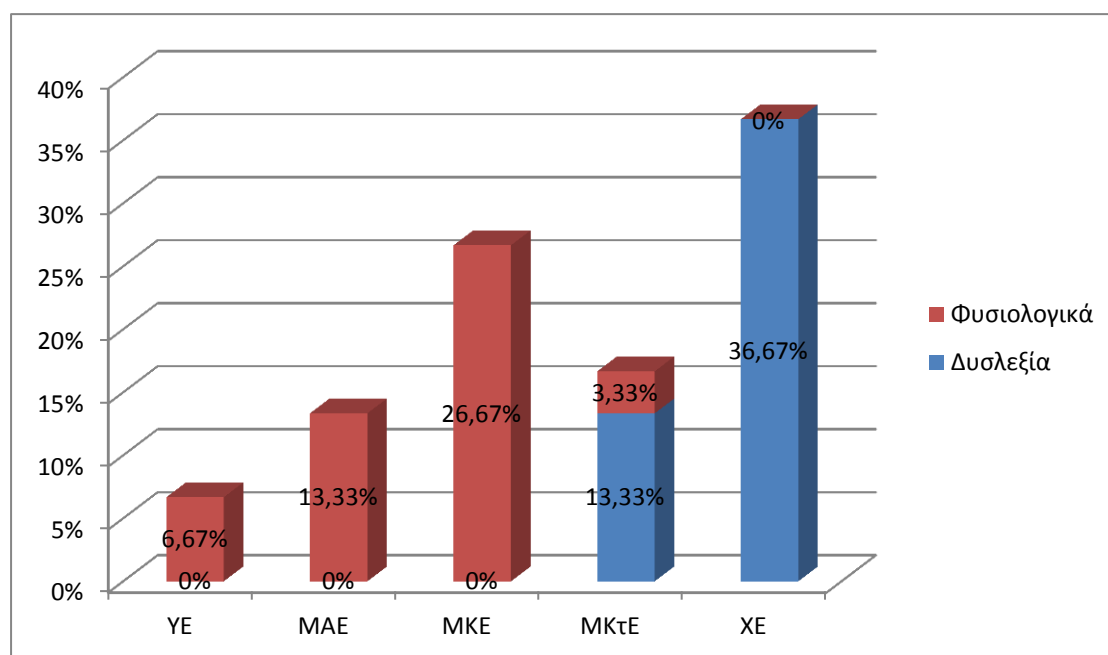
Η αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης φαίνεται ότι δυσκολεύει περισσότερο τα παιδιά με δυσλεξία, καθώς 8 παιδιά εμφανίζουν ΧΕ (2 αγόρια και 6 κορίτσια) και 4 (αγόρια) – ΜΚτΕ, ενώ άλλα 3 αγόρια παρουσιάζουν ΜΚΕ. Αντίθετα τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη φαίνεται να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης, καθώς 10 από αυτά (4 αγόρια και 6 κορίτσια) εμφανίζουν ΥΕ, ενώ 4 παιδιά (3 αγόρια και 1 κορίτσι) – ΜΑΕ και 1 αγόρι ΜΚΕ, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Επεξεργασία γραπτού λόγου – αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης							
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ			ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ			Γενικό Άθροισμα
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	4	6	10	10
	0,00%	0,00%	0,00%	13,34%	20,00%	33,34%	33,34%
ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	3	1	4	4
	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	3,33%	13,33%	13,33%
ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	3	0	3	1	0	1	4
	10,00%	0,00%	10,00%	3,33%	0,00%	3,33%	13,33%
ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	4	0	4	0	0	0	4
	13,33%	0,00%	13,33%	0,00%	0,00%	0,00%	13,33%
ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	2	6	8	0	0	0	8
	6,67%	20,00%	26,67%	0,00%	0,00%	0,00%	26,67%
Γενικό Άθροισμα	9	6	15	8	7	15	30
	30,00%	20,00%	50,00%	26,67%	23,33%	50,00%	100,00%



Η αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου φαίνεται να δυσκολεύει αισθητά τα παιδιά με δυσλεξία, από τα οποία 11 εμφάνισαν ΧΕ (5 αγόρια και 6 κορίτσια), ενώ τα υπόλοιπα 4 ΜΚτΕ (4 αγόρια). Τα τυπικά παιδιά παρουσίασαν κυρίως ΜΚΕ (8 παιδιά - 6 αγόρια και 2 κορίτσια), 1 αγόρι εμφάνισε ΜΚτΕ, ενώ 4 παιδιά (1 αγόρι και 3 κορίτσια) ΜΑΕ και 2 κορίτσια ΥΕ, όπως φαίνεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Επεξεργασία γραπτού λόγου – αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου							
	ΔΥΣΛΕΞΙΑ			ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ			Γενικό Άθροισμα
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	0	2	2	2
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%	6,67%	6,67%
ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	1	3	4	4
	0,00%	0,00%	0,00%	3,33%	10,00%	13,33%	13,33%
ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	0	0	0	6	2	8	8
	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	6,67%	26,67%	26,67%
ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	4	0	4	1	0	1	5
	13,33%	0,00%	13,33%	3,33%	0,00%	3,33%	16,66%
ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	5	6	11	0	0	0	11
	16,67%	20,00%	36,67%	0,00%	0,00%	0,00%	36,67%
Γενικό Άθροισμα	9	6	15	8	7	15	30
	30,00%	20,00%	50,00%	26,66%	23,34%	50,00%	100,00%



3.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος χ^2 μέσω του στατιστικού πακέτου JMP statistics. Τα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν ως προς το επίπεδο βαθμολογίας της επιτυχίας στις δοκιμασίες του τεστ και αναλύονται σύμφωνα με τις ομάδες δυσλεκτικών παιδιών – ομάδας ελέγχου ως προς τον αριθμό παιδιών κάθε ομάδας. Επιπλέον ανάλυση πραγματοποιείται ανάλογα με το φύλο του κάθε παιδιού για να εξεταστεί η σχέση του βαθμού επιτυχίας των παιδιών με τις ιδιαιτερότητες των δύο φύλων.

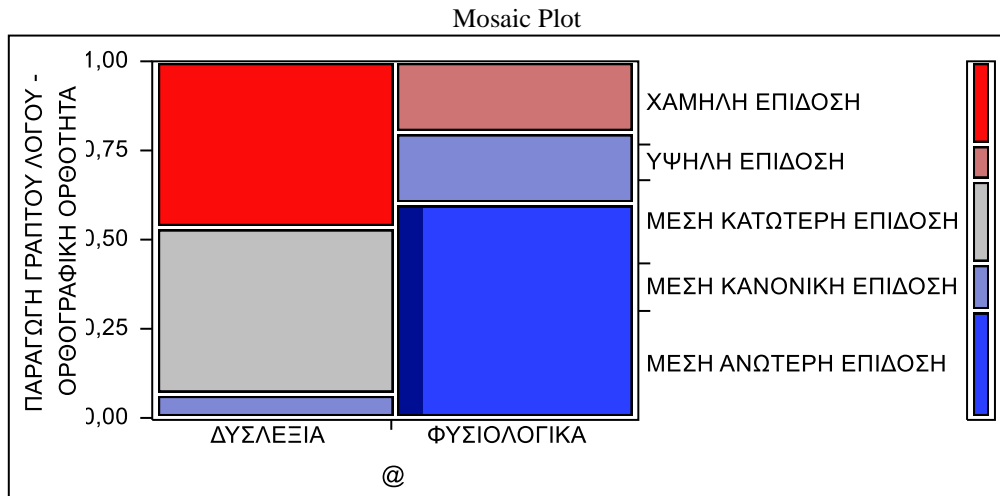
Παραγωγή γραπτού λόγου – ορθογραφική ορθότητα

Η στατιστική ανάλυση του πλήθους παιδιών που εμφανίζουν μέση ανώτερη επίδοση (ΜΑΕ), μέση κανονική επίδοση (ΜΚΕ), μέση κατώτερη επίδοση (ΜΚτΕ), υψηλή επίδοση (ΥΕ) και χαμηλή επίδοση (ΧΕ) σε σχέση με τις ομάδες δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών αποκαλύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία και παιδιών χωρίς δυσλεξία ($\chi^2=37,090$, $p<0.001$), με τα περισσότερα παιδιά στην φυσιολογικής ομάδας να παρουσιάζουν ΜΑΕ ($N=9$), ενώ τα περισσότερα δυσλεκτικά παιδιά ΧΕ ($N=7$).

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία αδυνατούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στο τεστ (ΥΕ και ΜΑΕ), ενώ τα φυσιολογικά παιδιά δεν εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις (ΜΚτΕ και ΧΕ), με μέση επίδοση την μέση ανώτερη. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων γίνεται ξεκάθαρο ότι η κατηγορία επίδοσης ΜΚΕ αποτελεί το όριο μεταξύ των κατηγοριών δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών, καθώς 1 δυσλεκτικό και 3 φυσιολογικά παιδιά παρουσιάζουν αυτόν τον βαθμό επιτυχίας.

Η διαφοροποίηση των ομάδων δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών σύμφωνα με την ορθογραφική ορθότητα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η εξέταση της ορθογραφικής ορθότητας μπορεί να αποτελέσει αξιολογικό παράγοντα για τον εντοπισμό δυσλεκτικών παιδιών. Η κατηγορία όμως παιδιών με επίδοση ΜΚΕ παρουσιάζεται και στις δύο κατηγορίες παιδιών, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποσαφηνιστεί η σχέση του επιπέδου επιτυχίας ΜΚΕ με την ύπαρξη δυσλεξίας. Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον αριθμό δυσλεκτικών και φυσιολογικών παιδιών αυτής της κατηγορίας επίδοσης μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι αφορά φυσιολογικά παιδιά ($N_{\text{δυσλ}}=1$, $N_{\text{φυσιολ}}=4$). Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για τον αποσαφήνιση των ερωτημάτων που γεννώνται από την ανάλυση του βαθμού επιτυχίας της ορθογραφικής ορθότητας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία.

Contingency Analysis of ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ By ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Contingency Table
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ By ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ

Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
ΔΥΣΛΕΞΙΑ	0 0,00 0,00 0,00 4,5	1 3,33 25,00 6,67 2	7 23,33 100,00 46,67 3,5	0 0,00 0,00 0,00 1,5	7 23,33 100,00 46,67 3,5	15 50,00
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ	9 30,00 100,00 60,00 4,5	3 10,00 75,00 20,00 2	0 0,00 0,00 0,00 3,5	3 10,00 100,00 20,00 1,5	0 0,00 0,00 0,00 3,5	15 50,00
	9 30,00	4 13,33	7 23,33	3 10,00	7 23,33	30

		Tests	
N	DF	-LogLike	RSquare (U)
30	4	18,545075	0,4016
Test	ChiSquare	Prob>ChiSq	
Likelihood Ratio	37,090	<,0001*	
Pearson	27,000	<,0001*	

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

Cochran-Mantel-Haenszel Tests

Stratified by
ΦΥΛΟ

CMH Test	ChiSquare	DF	Prob>Chisq
Correlation of Scores	12,7218	1	0,0004*
Row Score by Col Categories	12,7218	1	0,0004*
Col Score by Row Categories	25,1650	4	<,0001*
General Assoc. of Categories	25,1650	4	<,0001*

Παραγωγή γραπτού λόγου – κειμενική οργάνωση

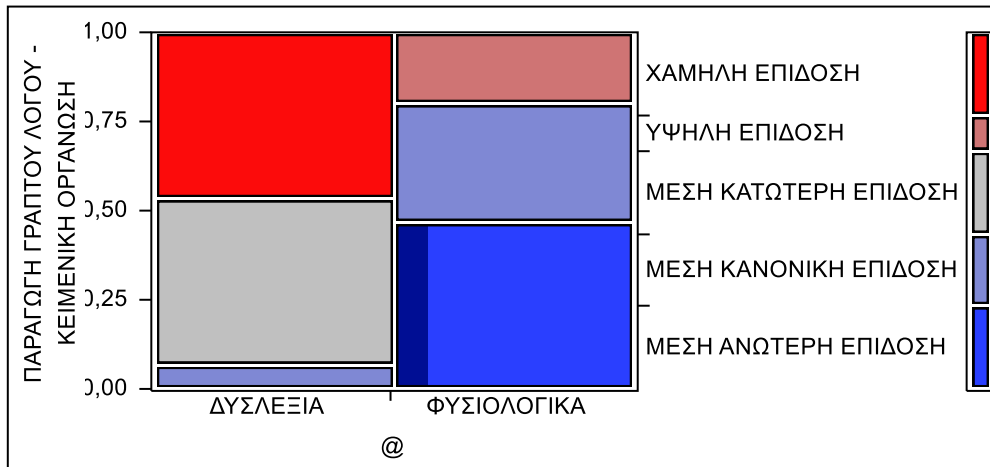
Η στατιστική ανάλυση του πλήθους παιδιών που εμφανίζουν μέση ανώτερη επίδοση (ΜΑΕ), μέση κανονική επίδοση (ΜΚΕ), μέση κατώτερη επίδοση (ΜΚτΕ), Υψηλή επίδοση (ΥΕ) και χαμηλή επίδοση (ΧΕ) σε σχέση με τις ομάδες δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών αποκαλύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία και παιδιών χωρίς δυσλεξία ($\chi^2=36,182$, $p<0.001$), με τα περισσότερα παιδιά στις φυσιολογικής ομάδας να παρουσιάζουν ΜΑΕ ($N=7$), ενώ τα περισσότερα δυσλεκτικά παιδιά ΜΚτΕ και ΧΕ ($N=7$).

Όπως και στην προηγούμενη ανάλυση της ορθογραφικής ορθότητας, έτσι και στην ανάλυση της κειμενικής οργάνωσης, από τον πίνακα των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία αδυνατούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στο τεστ (ΥΕ και ΜΑΕ), ενώ τα φυσιολογικά παιδιά δεν εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις (ΜΚτΕ και ΧΕ), με μέση επίδοση την μέση κανονική. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων γίνεται ξεκάθαρο ότι η κατηγορία επίδοσης ΜΚΕ αποτελεί το όριο μεταξύ των κατηγοριών δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών, καθώς 1 δυσλεκτικό και 5 φυσιολογικά παιδιά παρουσιάζουν αυτόν τον βαθμό επιτυχίας.

Η διαφοροποίηση των ομάδων δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών σύμφωνα με την κειμενική οργάνωση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η εξέταση της κειμενικής οργάνωσης μπορεί να αποτελέσει αξιολογικό παράγοντα για τον εντοπισμό δυσλεκτικών παιδιών. Το ερώτημα όμως σχετικά με την κατηγοριοποίηση των παιδιών με ΜΚΕ παραμένει, καθώς η επίδοση ΜΚΕ παρουσιάζεται και στις δύο κατηγορίες παιδιών, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποσαφηνιστεί η σχέση του επιπέδου επιτυχίας ΜΚΕ με την ύπαρξη δυσλεξίας. Και εδώ επίσης η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον αριθμό δυσλεκτικών και φυσιολογικών παιδιών αυτής της κατηγορίας επίδοσης μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι αφορά φυσιολογικά παιδιά ($N_{\text{δυσλ}}=1$, $N_{\text{φυσιολ}}=5$). Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για τον αποσαφήνιση των ερωτημάτων που γεννώνται από την ανάλυση του βαθμού επιτυχίας της κειμενικής οργάνωσης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία.

Contingency Analysis of ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ By ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Mosaic Plot



Contingency Table

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ By ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
ΔΥΣΛΕΞΙΑ	0 0,00 0,00 0,00 3,5	1 3,33 16,67 6,67 3	7 23,33 100,00 46,67 3,5	0 0,00 0,00 0,00 1,5	7 23,33 100,00 46,67 3,5	15 50,00
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ	7 23,33 100,00 46,67 3,5	5 16,67 83,33 33,33 3	0 0,00 0,00 0,00 3,5	3 10,00 100,00 20,00 1,5	0 0,00 0,00 0,00 3,5	15 50,00
	7 23,33	6 20,00	7 23,33	3 10,00	7 23,33	30

Tests

N	DF	-LogLike	RSquare (U)
30	4	18,091048	0,3839

Test	ChiSquare	Prob>ChiSq
Likelihood Ratio	36,182	<,0001*
Pearson	26,667	<,0001*

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

Cochran-Mantel-Haenszel Tests

Stratified by

ΦΥΛΟ

CMH Test	ChiSquare	DF	Prob>Chisq
Correlation of Scores	12,2133	1	0,0005*
Row Score by Col Categories	12,2133	1	0,0005*
Col Score by Row Categories	24,8755	4	<,0001*
General Assoc. of Categories	24,8755	4	<,0001*

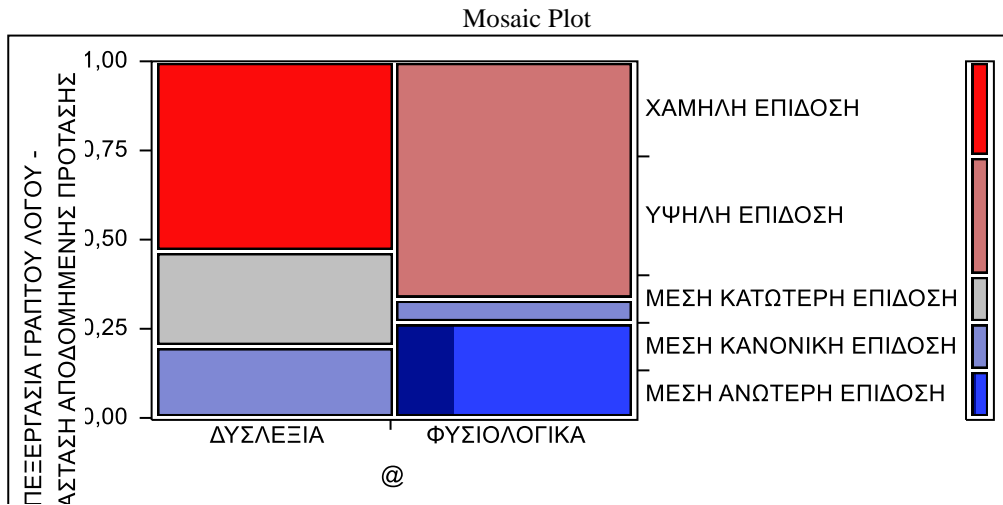
Επεξεργασία γραπτού λόγου – αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης

Η στατιστική ανάλυση του πλήθους παιδιών που εμφανίζουν μέση ανώτερη επίδοση (ΜΑΕ), μέση κανονική επίδοση (ΜΚΕ), μέση κατώτερη επίδοση (ΜΚτΕ), Υψηλή επίδοση (ΥΕ) και χαμηλή επίδοση (ΧΕ) σε σχέση με τις ομάδες δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών αποκαλύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία και παιδιών χωρίς δυσλεξία ($\chi^2=37,090$, $p<0.001$), με τα περισσότερα παιδιά της φυσιολογικής ομάδας να παρουσιάζουν ΥΕ ($N=10$), ενώ τα περισσότερα δυσλεκτικά παιδιά ΧΕ ($N=8$).

Και εδώ, από τον πίνακα των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία αδυνατούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στο τεστ (ΥΕ και ΜΑΕ), ενώ τα φυσιολογικά παιδιά δεν εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις (ΜΚτΕ και ΧΕ), με μέση επίδοση την υψηλή. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων γίνεται ξεκάθαρο ότι η κατηγορία επίδοσης ΜΚΕ αποτελεί το όριο μεταξύ των κατηγοριών δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών, καθώς 3 δυσλεκτικά και 1 φυσιολογικό παιδί παρουσιάζουν αυτόν τον βαθμό επιτυχίας.

Η διαφοροποίηση των ομάδων δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών σύμφωνα με την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης κατά την επεξεργασία γραπτού λόγου μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η εξέταση της αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης μπορεί να αποτελέσει αξιολογικό παράγοντα για τον εντοπισμό δυσλεκτικών παιδιών. Το ερώτημα όμως σχετικά με την κατηγοριοποίηση των παιδιών με ΜΚΕ παραμένει, καθώς η επίδοση ΜΚΕ παρουσιάζεται και στις δύο κατηγορίες παιδιών, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποσαφηνιστεί η σχέση του επιπέδου επιτυχίας ΜΚΕ με την ύπαρξη δυσλεξίας. Εδώ όμως η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον αριθμό δυσλεκτικών και φυσιολογικών παιδιών αυτής της κατηγορίας επίδοσης μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι αφορά δυσλεκτικά παιδιά ($N_{\text{δυσλ}}=3$, $N_{\text{φυσιολ}}=1$). Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για τον αποσαφήνιση των ερωτημάτων που γεννώνται από την ανάλυση του βαθμού επιτυχίας της αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης κατά την επεξεργασία γραπτού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία.

Contingency Analysis of ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ By ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Contingency Table
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ By ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
ΔΥΣΛΕΞΙΑ	0 0,00 0,00 0,00 2	3 10,00 75,00 20,00 2	4 13,33 100,00 26,67 2	0 0,00 0,00 0,00 5	8 26,67 100,00 53,33 4	15 50,00
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ	4 13,33 100,00 26,67 2	1 3,33 25,00 6,67 2	0 0,00 0,00 0,00 2	10 33,33 100,00 66,67 5	0 0,00 0,00 0,00 4	15 50,00
	4 13,33	4 13,33	4 13,33	10 33,33	8 26,67	30

Tests

N	DF	-LogLike	RSquare (U)
30	4	18,545075	0,4055

Test	ChiSquare	Prob>ChiSq
Likelihood Ratio	37,090	<,0001*
Pearson	27,000	<,0001*

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

Cochran-Mantel-Haenszel Tests

Stratified by
ΦΥΛΟ

CMH Test	ChiSquare	DF	Prob>Chisq
Correlation of Scores	3,9767	1	0,0461*
Row Score by Col Categories	3,9767	1	0,0461*
Col Score by Row Categories	25,1656	4	<,0001*
General Assoc. of Categories	25,1656	4	<,0001*

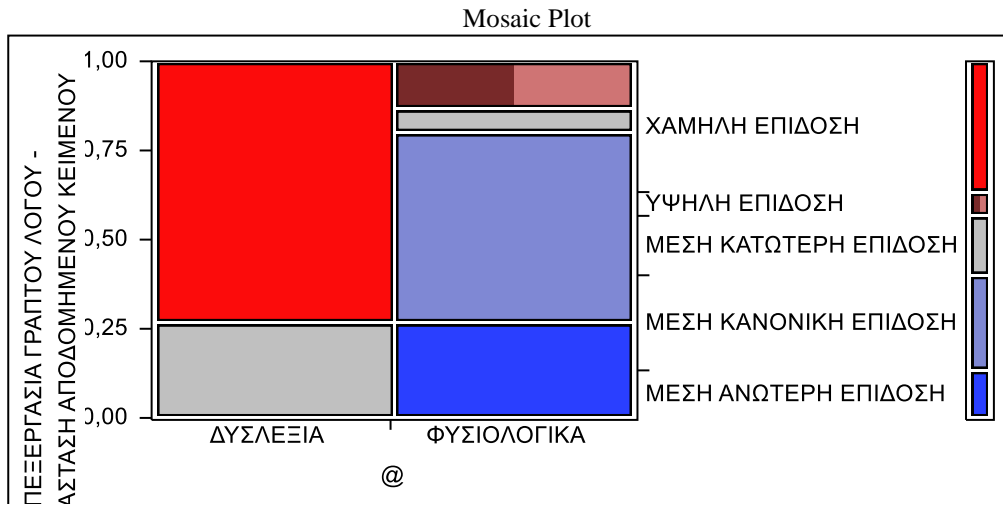
Επεξεργασία γραπτού λόγου – αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου

Η στατιστική ανάλυση του πλήθους παιδιών που εμφανίζουν μέση ανώτερη επίδοση (ΜΑΕ), μέση κανονική επίδοση (ΜΚΕ), μέση κατώτερη επίδοση (ΜΚτΕ), Υψηλή επίδοση (ΥΕ) και χαμηλή επίδοση (ΧΕ) σε σχέση με τις ομάδες δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών αποκαλύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία και παιδιών χωρίς δυσλεξία ($\chi^2=36,585$, $p<0.001$), με τα περισσότερα παιδιά στις φυσιολογικής ομάδας να παρουσιάζουν ΜΚΕ ($N=8$), ενώ τα περισσότερα δυσλεκτικά παιδιά ΧΕ ($N=11$).

Και εδώ, από τον πίνακα των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία αδυνατούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στο τεστ (ΥΕ, ΜΚΕ και ΜΑΕ), ενώ τα φυσιολογικά παιδιά δεν εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις (ΧΕ), με μέση επίδοση την μέση ανώτερη. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων γίνεται ξεκάθαρο ότι η κατηγορία επίδοσης ΜΚτΕ αποτελεί το όριο μεταξύ των κατηγοριών δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών, καθώς 4 δυσλεκτικά και 1 φυσιολογικό παιδί παρουσιάζουν αυτόν τον βαθμό επιτυχίας.

Η διαφοροποίηση των ομάδων δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών σύμφωνα με την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου κατά την επεξεργασία γραπτού λόγου μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η εξέταση της αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου μπορεί να αποτελέσει αξιολογικό παράγοντα για τον εντοπισμό δυσλεκτικών παιδιών. Το ερώτημα όμως σχετικά με την κατηγοριοποίηση των παιδιών με ΜΚτΕ παραμένει, καθώς η επίδοση ΜΚτΕ παρουσιάζεται και στις δύο κατηγορίες παιδιών, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποσαφηνιστεί η σχέση του επιπέδου επιτυχίας ΜΚτΕ με την ύπαρξη δυσλεξίας. Εδώ όμως η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον αριθμό δυσλεκτικών και φυσιολογικών παιδιών αυτής της κατηγορίας επίδοσης μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι αφορά δυσλεκτικά παιδιά ($N_{\text{δυσλ}}=4$, $N_{\text{φυσιολ}}=1$). Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για τον αποσαφήνιση των ερωτημάτων που γεννώνται από την ανάλυση του βαθμού επιτυχίας της αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου κατά την επεξεργασία γραπτού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία.

Contingency Analysis of ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ By ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Contingency Table
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ By ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
ΔΥΣΛΕΞΙΑ	0 0,00 0,00 0,00 2	0 0,00 0,00 0,00 4	4 13,33 80,00 26,67 2,5	0 0,00 0,00 0,00 1	11 36,67 100,00 73,33 5,5	15 50,00
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ	4 13,33 100,00 26,67 2	8 26,67 100,00 53,33 4	1 3,33 20,00 6,67 2,5	2 6,67 100,00 13,33 1	0 0,00 0,00 0,00 5,5	15 50,00
	4 13,33	8 26,67	5 16,67	2 6,67	11 36,67	30

Tests

N	DF	-LogLike	RSquare (U)
30	4	18,292403	0,4153

Test	ChiSquare	Prob>ChiSq
Likelihood Ratio	36,585	<,0001*
Pearson	26,800	<,0001*

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

Cochran-Mantel-Haenszel Tests

Stratified by

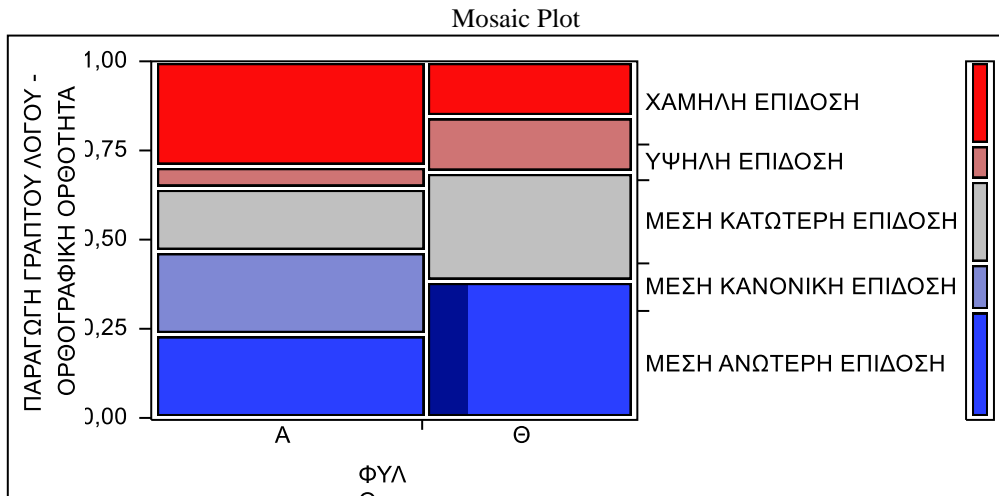
ΦΥΛΟ

CMH Test	ChiSquare	DF	Prob>Chisq
Correlation of Scores	18,4454	1	<,0001*
Row Score by Col Categories	18,4454	1	<,0001*
Col Score by Row Categories	24,9765	4	<,0001*
General Assoc. of Categories	24,9765	4	<,0001*

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το φύλο των παιδιών

Η στατιστική ανάλυση του πλήθους παιδιών που εμφανίζουν μέση ανώτερη επίδοση (ΜΑΕ), μέση κανονική επίδοση (ΜΚΕ), μέση κατώτερη επίδοση (ΜΚτΕ), Υψηλή επίδοση (ΥΕ) και χαμηλή επίδοση (ΧΕ) σε σχέση με τις ομάδες αγοριών – κοριτσιών αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών κατά την εξέταση ορθογραφικής ορθότητας ($\chi^2=6.933$, $p=0.1395$) και κατά την εξέταση κειμενικής οργάνωσης ($\chi^2=3.146$, $p=0.5337$), αλλά υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών κατά την εξέταση αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης ($\chi^2=14.098$, $p=0.007$) και κατά την εξέταση αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου ($\chi^2=12.400$, $p=0.0146$). Από την ανάλυση αυτή γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι η επεξεργασία του γραπτού λόγου αποτελεί διαδικασία που εξαρτάται από το φύλο του παιδιού, σε αντίθεση με την παραγωγή γραπτού λόγου, όπου δεν εμφανίζονται διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου κυριαρχούν διαδικασίες που εξαρτώνται άμεσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο φύλων περισσότερο από την παραγωγή γραπτού λόγου, συνεπώς πρόκειται για μια διαδικασία που επηρεάζεται κυρίως από ενδογενείς παράγοντες και όχι από την επίδραση του περιβάλλοντος ή των εκπαιδευτικών συνθηκών.

Contingency Analysis of ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ By ΦΥΛΟ



Contingency Table

ΦΥΛΟ By ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ

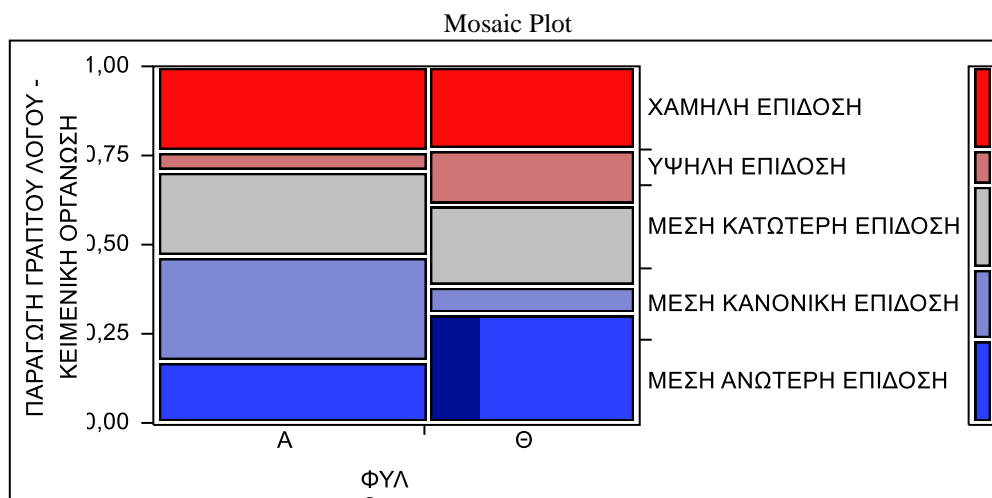
Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
A	4 13,33 44,44 23,53 5,1	4 13,33 100,00 23,53 2,26667	3 10,00 42,86 17,65 3,96667	1 3,33 33,33 5,88 1,7	5 16,67 71,43 29,41 3,96667	17 56,67
Θ	5 16,67 55,56 38,46 3,9	0 0,00 0,00 0,00 1,73333	4 13,33 57,14 30,77 3,03333	2 6,67 66,67 15,38 1,3	2 6,67 28,57 15,38 3,03333	13 43,33
	9 30,00	4 13,33	7 23,33	3 10,00	7 23,33	30

		Tests	
N	DF	-LogLike	RSquare (U)
30	4	3,4665124	0,0751
Test	ChiSquare	Prob>ChiSq	
Likelihood Ratio	6,933	0,1395	
Pearson	5,436	0,2454	

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

Contingency Analysis of ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ By ΦΥΛΟ



Contingency Table
ΦΥΛΟ By ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

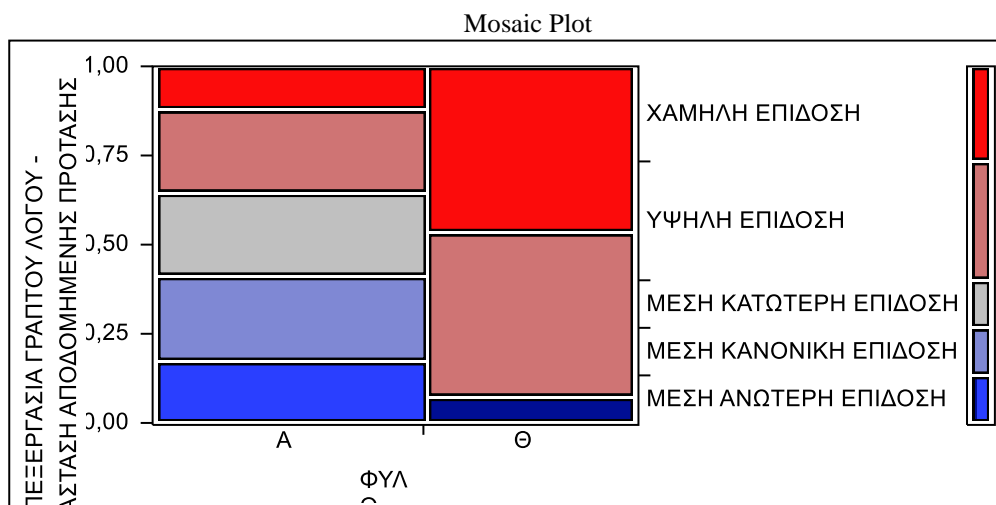
Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
A	3 10,00 42,86 17,65 3,96667	5 16,67 83,33 29,41 3,4	4 13,33 57,14 23,53 3,96667	1 3,33 33,33 5,88 1,7	4 13,33 57,14 23,53 3,96667	17 56,67
Θ	4 13,33 57,14 30,77 3,03333	1 3,33 16,67 7,69 2,6	3 10,00 42,86 23,08 3,03333	2 6,67 66,67 15,38 1,3	3 10,00 42,86 23,08 3,03333	13 43,33
	7 23,33	6 20,00	7 23,33	3 10,00	7 23,33	30

		Tests		
	N	DF	-LogLike	RSquare (U)
	30	4	1,5729730	0,0334
Test	ChiSquare	Prob>ChiSq		
Likelihood Ratio	3,146	0,5337		
Pearson	2,948	0,5666		

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

Contingency Analysis of ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ By ΦΥΛΟ



Contingency Table
ΦΥΛΟ By ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

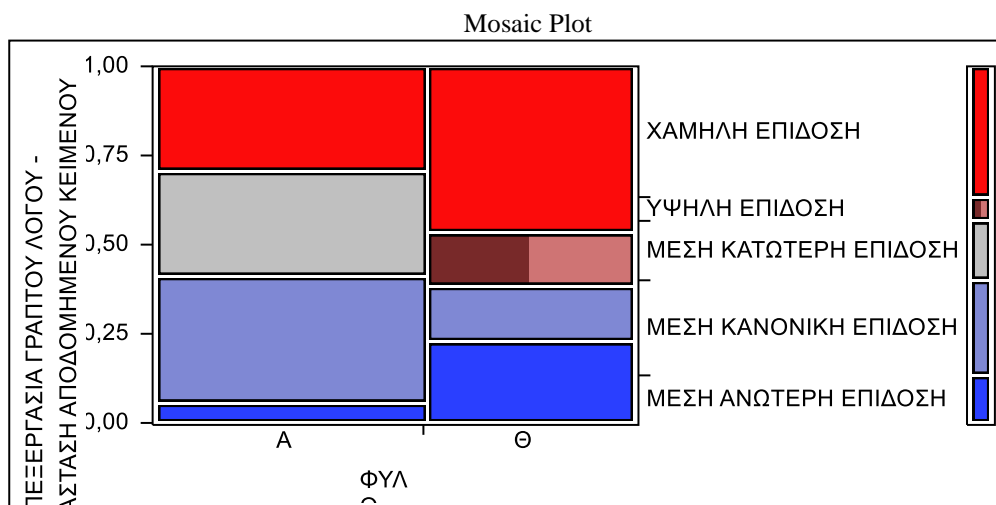
Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
A	3 10,00 75,00 17,65 2,26667	4 13,33 100,00 23,53 2,26667	4 13,33 100,00 23,53 2,26667	4 13,33 40,00 23,53 5,66667	2 6,67 25,00 11,76 4,53333	17 56,67
Θ	1 3,33 25,00 7,69 1,73333	0 0,00 0,00 0,00 1,73333	0 0,00 0,00 0,00 1,73333	6 20,00 60,00 46,15 4,33333	6 20,00 75,00 46,15 3,46667	13 43,33
	4 13,33	4 13,33	4 13,33	10 33,33	8 26,67	30

		Tests	
N	DF	-LogLike	RSquare (U)
30	4	7,0488145	0,1541
Test	ChiSquare	Prob>ChiSq	
Likelihood Ratio	14,098	0,0070*	
Pearson	11,063	0,0259*	

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

Contingency Analysis of ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ By ΦΥΛΟ



Contingency Table
ΦΥΛΟ By ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Count Total % Col % Row % Expected	ΜΕΣΗ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΗ ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	
A	1 3,33 25,00 5,88 2,26667	6 20,00 75,00 35,29 4,53333	5 16,67 100,00 29,41 2,83333	0 0,00 0,00 0,00 1,13333	5 16,67 45,45 29,41 6,23333	17 56,67
Θ	3 10,00 75,00 23,08 1,73333	2 6,67 25,00 15,38 3,46667	0 0,00 0,00 0,00 2,16667	2 6,67 100,00 15,38 0,86667	6 20,00 54,55 46,15 4,76667	13 43,33
	4 13,33	8 26,67	5 16,67	2 6,67	11 36,67	30

			Tests	
	N	DF	-LogLike	RSquare (U)
	30	4	6,1998296	0,1408
Test	ChiSquare	Prob>ChiSq		
Likelihood Ratio	12,400	0,0146*		
Pearson	9,731	0,0452*		

Warning: 20% of cells have expected count less than 5, ChiSquare suspect.

Warning: Average cell count less than 5, LR ChiSquare suspect.

3.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η έως τώρα ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας καταδεικνύει την **δυναμική των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου** των παιδιών με διαγνωσμένη δυσλεξία και των παιδιών χωρίς διάγνωση. Η μεγάλη δυσκολία παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου από τα δυσλεκτικά παιδιά γίνεται αντιληπτή τόσο από το πλήθος των παιδιών που παρουσιάζουν τις δυσκολίες αυτές, όσο και από το χαμηλό επίπεδο επιτυχίας σε δραστηριότητες που αφορούν την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η εφαρμογή του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου σε παιδιά με δυσλεξία και σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη δεν παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα δεδομένα όσων αφορά την κυρίαρχη δυσκολία που οδηγεί στην μειωμένη ικανότητα παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βλέπουμε ότι τόσο τα δυσλεκτικά, όσο και τα τυπικά παιδιά εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας στις δραστηριότητες του τεστ. Υπάρχει όμως μια **σαφής διαχωριστική γραμμή** μεταξύ των δύο κατηγοριών παιδιών, καθώς τα δυσλεκτικά παιδιά δεν παρουσιάζουν ΥΕ και ΜΑΕ, ενώ τα τυπικά παιδιά δεν παρουσιάζουν ΧΕ και ΜΚτΕ. Το επίπεδο επιτυχίας που παρουσιάζουν παιδιά και από τις δύο ομάδες είναι η ΜΚΕ, και αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να θεωρηθούν σε μια οριακή κατάσταση μεταξύ δυσλεξίας και τυπικής ανάπτυξης. Όσων αφορά την πρόιμη ανίχνευση και έγκαιρη διάγνωση που αναφέρεται ως σημαντική προϋπόθεση για να προταθούν αποκαταστατικά προγράμματα που θα μειώσουν τις επιπτώσεις των γνωστικών τους ελλειμμάτων και θα αποτρέψουν την εμφάνιση των προβλημάτων ανάγνωσης (Snowling, 2001), το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να συμβάλει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Το αποτέλεσμα της εφαρμογής του τεστ σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία φαίνεται ικανοποιητικά αξιόπιστο για την διάγνωση της δυσλεξίας στον μαθησιακό πληθυσμό.

Αντίθετα τα ευρήματα της έρευνας της γραφής παιδιών με δυσλεξία με το τεστ δεν μπορούν να επιβεβαιώσουν την σχέση της γραφής των παιδιών με την ικανότητα αντιστοίχισης των γραμμάτων με τα φωνήματα, όπως αναλύεται στην έρευνα των Caravolas, Kessler, Hulme και Snowling (2005). Οι λειτουργίες κωδικοποίησης του γραπτού λόγου κατά την ανάγνωση, καθώς και εκείνες της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου κατά την γραφή κειμένου, αποτελούν σημαντικό στοιχείο της θεραπευτικής διαδικασίας της δυσλεξίας, για τον λόγο ότι φαίνονται να επηρεάζουν την διαδικασία χρήσης του γραπτού λόγου σε μεγάλο βαθμό, όπως προκύπτει από την θεωρητική μελέτη της δυσλεξίας. Συνεπώς γεννάται το ερώτημα πώς θα μπορούσε η εφαρμογή του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου να συντελέσει στην διάγνωση προβλημάτων αντιστοίχισης των γραφημάτων με τα φωνήματα, κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής μελέτης της δυσλεξίας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το φύλο των παιδιών μας δίνει κάποια σημαντικά στοιχεία για την διαδικασία της γραφής των παιδιών με και χωρίς δυσλεξία, όσων αφορά την παραγωγή και την επεξεργασία του λόγου. Η σχέση των δύο δοκιμασιών επεξεργασίας (αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και αποδομημένου κειμένου) με το φύλο των παιδιών μας δείχνει ότι οι δύο αυτές διαδικασίες εξαρτώνται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αγοριών και κοριτσιών, με άλλα λόγια από ιδιοσυστατικές αιτίες και όχι από το περιβάλλον. Το ενδιαφέρον στην συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι απουσιάζει η σχέση του φύλου και της παραγωγής γραπτού λόγου (ορθογραφική ορθότητα και κειμενική οργάνωση). Και

στις δύο περιπτώσεις τα αγόρια και τα κορίτσια φαίνεται ότι παρουσιάζουν επίπεδο επιτυχίας ανάλογα με την ύπαρξη διαταραχής ή όχι. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι οι ορθογραφικές και συντακτικές δεξιότητες των παιδιών βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις ιδιαιτερότητες της γλώσσας και στον βαθμό εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολείου, εφόσον τα παιδιά επιτυγχάνουν στην εφαρμογή τους ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι διαταραχής γραπτού λόγου.

3.7 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αντιλαμβανόμαστε ότι:

1. Η κατηγορία επίδοσης ΜΚΕ αποτελεί το όριο μεταξύ των κατηγοριών δυσλεκτικών – φυσιολογικών παιδιών στις δοκιμασίες ορθογραφική ορθότητα, κειμενική οργάνωση και αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης, ενώ στην δοκιμασία αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου το όριο είναι η ΜΚτΕ
2. Η επεξεργασία του γραπτού λόγου αποτελεί διαδικασία που εξαρτάται από το φύλο του παιδιού, σε αντίθεση με την παραγωγή γραπτού λόγου, όπου δεν εμφανίζονται διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια
3. Η εφαρμογή του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου δεν παρουσιάζει την κυρίαρχη δυσκολία που οδηγεί στην διαταραχή.
4. Υπάρχει όμως μια **σαφής διαχωριστική γραμμή** μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία και με τυπική ανάπτυξη που μπορεί να αποτελέσει διαγνωστικό κριτήριο της δυσλεξίας.

3.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αποδεικνύει την πολυσύνθετη εικόνα των συμπτωμάτων της δυσλεξίας, καθώς και το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά. Η εφαρμογή του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου **επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση**, καταδεικνύοντας την διαταραγμένη κλινική εικόνα σε επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου (ορθογραφική ορθότητα και κειμενική οργάνωση) και σε επίπεδο επεξεργασίας γραπτού λόγου (αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και κειμένου). Η κλινική εικόνα των δυσλεκτικών παιδιών είναι **σαφώς διαχωρισμένη** από την εικόνα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, καθώς ελάχιστα παιδιά θα μπορούσαν να οριστούν ως αμφιλεγόμενες περιπτώσεις παιδιών με μη ξεκάθαρη κλινική εικόνα.

Η εφαρμογή του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου σε παιδιά με δυσλεξία δεν μας παρουσιάζει επιπλέον δεδομένα σχετικά με την ποιότητα των συμπτωμάτων της δυσλεξίας, καθώς και τις ιδιαιτερότητες της γραφής των δυσλεκτικών παιδιών, για τα οποία επιβάλλεται μια διαφορετική μελέτη των αποτελεσμάτων και η κατηγοριοποίησή τους ως τα ποσοτικά χαρακτηριστικά τους, κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής μελέτης των δυσλεκτικών παιδιών με την χρήση του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου.

3.9 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εφαρμογή του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, η οποία προσφέρει μια πλούσια κλινική εμπειρία στην διαγνωστική διαδικασία των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά. Η ίδια η προσπάθεια εφαρμογής του Τεστ και η ανάλυση και μελέτη των αποτελεσμάτων μας προσφέρει την βάση στοχασμού και σε κάποιο βαθμό αναθεώρησης των αντιλήψεων σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης και ειδικότερα την ειδική αυτή μαθησιακή δυσκολία που ορίζεται ως δυσλεξία. Με το πέρας της ερευνητικής προσπάθειας δημιουργούνται πλήθος νέων ερωτημάτων σχετικά με την δυσλεξία ως φαινόμενο, τον τρόπο που αυτή εκφράζεται μέσω των συμπτωμάτων, αλλά και τις πιθανές μεθόδους αποκατάστασης των δυσκολιών των δυσλεκτικών παιδιών.

Το συγκεκριμένο Τεστ φαίνεται ότι αποτελεί ένα ενδιαφέρον εργαλείο αξιολόγησης και διάγνωσης των παιδιών με δυσλεξία, αλλά η ποσοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων δεν μας προσφέρει εκείνα τα δεδομένα που θα μας ήταν χρήσιμα κατά τον σχεδιασμό και εκτέλεση ενός προγράμματος αποκατάστασης στα πλαίσια της εργασίας μας με δυσλεκτικά παιδιά. Τα αποτελέσματα θα ήταν χρήσιμο **να αναλυθούν σύμφωνα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους** και να αναλυθούν σε σχέση με τις ανάγκες των μεθόδων θεραπείας που μπορεί να επιλέξει ο λογοθεραπευτής στην κλινική του εργασία, κάτι που θα επιθυμούσα να πραγματοποιήσω στο μέλλον.

Το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου ανεπιφύλακτα μπορεί να προταθεί ως ένα έγκυρο διαγνωστικό εργαλείο, ενώ παράλληλα θα μπορούσε να δοκιμαστεί η χρήση του και **σε διαφορετικές ηλικίες**, σε μεγαλύτερες για να ανακαλυφθεί η εγκυρότητά του σε παιδιά γυμνασίου ή μεγαλύτερα, αλλά και σε μικρότερες, έτσι ώστε να αποτελέσει πιθανώς ένα έγκυρο εργαλείο πρώιμης αξιολόγησης, κάτι που θα επέτρεπε την έγκαιρη παρέμβαση και την αναμενόμενη ελαχιστοποίηση των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Abrahamsen, E.P., Sprouse, P.T. (1995). Fable comprehension by children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*
- 2) Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (1991). *Ειδική αγωγή. Βασικές αρχές και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη, Χριστολίδη.
- 3) Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα, Καστανώτη.
- 4) Αναγνωστόπουλος, Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 17(5), Σεπτεμβρίου-Οκτώβριος 2000, 506-517
- 5) Ανανίδου-Καλαντζίδου, Ε. (2000). Εγχειρίδιο αποκατάστασης της δυσλεξίας (το ξεμπέρδεμα του κουβαριού. Εκδόσεις Στεφ. Δ. Βασιλόπουλος.
- 6) Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία, Θεωρία και Έρευνα, τομείς πρακτικής, τόμος 1. Εκδόσεις Ατραπός
- 7) Baillieux, H., Vandervliet, E., Manto, M., Parizel, P., De Deyn, P., Mariën, P. (2009). *Developmental dyslexia and widespread activation across the cerebellar hemispheres*. *Brain & Language* 108 (2009) 122–132
- 8) Beaton, A. (2004). *The Neurobiology of Dyslexia*. In *The Study of Dyslexia*, by Martin Turner and John Rack, 35-76. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- 9) Bednarek D., Saldaña, D., García I. (2009). *Visual versus phonological abilities in Spanish dyslexic boys and girls*. *Brain and Cognition* 70(3):273-8. doi: 10.1016/j.bandc.2009.02.010.
- 10) Berninger, V.W., Nielsen, K.H., Abbott, R.D., Wijsman, E., Raskind, W. (2008). *Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated*. *Journal of School Psychology*, 46 (2008) 1–21
- 11) Bessas, A. (2012). A diagnostic approach of developmental dyslexia based on the types of errors on written texts of Greek children. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, Αριθμός τεύχους, 5, Δεκέμβριος 2012
- 12) Caravolas, M., Hulme, Ch., Snowling, M. (2001). *The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study*. *Journal of Memory and Language* 45, 751–774 (2001)
- 13) Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, Ch., Snowling, M. (2005). *Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge on childrens vowel spelling development*. *J. Experimental Child Psychology* 92 (2005) 307–321
- 14) Chaix, Y., Albaret, J-M., Brassard, C., Cheuret, E., de Castelnau, P., Benesteau, J., Karsenty, C., De´monet, J-F. (2007). *Motor impairment in dyslexia: The influence of attention disorders*. *Official Journal of the European Paediatric Neurology Society*. 11 (2007) 368 – 374
- 15) Δοίκου-Αυλίδου, Μ. (2002). Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκινητικά προβλήματα. Εκδόσεις Αθήνα.
- 16) Ellis, A.W., Young, A.W. (1997). *Human cognitive neuropsychology. A text book with readings*. U.K., Sussex: Psychology Press.
- 17) Ζαχαρής, Γ. (2003). *Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής*. Αθήνα, Ατραπός.
- 18) Ζάχος, Δ. (1992). Ανάγνωση –Γραφή, ψυχογλωσσική προσέγγιση. Αθήνα, εκδόσεις ΚΨΜ.
- 19) Ζάχος, Δ. (1998). Δυσλεξία, σειρά Τεστ διάγνωσης, εγχειρίδιο οδηγιών εφαρμογής. Εκδόσεις ΚΨΜ
- 20) Kandel, S., Hérault, L., Grosjacques, G., Lambert, E., Fayol, M. (2009). *Orthographic vs. phonologic syllables in handwriting production*. *Cognition* 110 (2009) 440-444
- 21) Καζάκη, Μ. (2003). *Ψυχολογία του αναγνώστη. Ψυχολογία της ανάγνωσης*. Εκδόσεις Έλλην
- 22) Καραπέτσας, Α. (1997). Παιδική – Κλινική νευροψυχολογία. Η δυσλεξία στο παιδί, διάγνωση και θεραπεία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- 23) Καρπαθίου, Χρ., Δάλλα, Β., Μαρά, Μ. (1994). *Δυσλεξία*. Αθήνα, εκδόσεις Έλλην
- 24) Κουράκης, Ι. (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών (σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης δυσλεξίας). Εκδόσεις Έλλην.
- 25) Mercer, C.D., Mercer, A.R. (1993). *Teaching students with learning problems (4th ed.)*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- 26) Μάρκου, Σπ. (1998). Δυσλεξία (Αριστεροχειρία / Κινητική αδεξιότητα / Υπερκινητικότητα). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- 27) Μαυρομάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα.
- 28) Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο: Κουρκούτας, Η., Chartier, J.-P. Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης. Αθήνα, εκδόσεις Τόπος.

- 29) Niolaki G.Z., Terzopoulos A.R. & Masterson J. (2014) Varieties of developmental dyslexia in Greek children, *Writing Systems Research*, 6:2, 230-256, DOI: 10.1080/17586801.2014.893862
- 30) Νιτσοπούλου, Μ. (1989). *Βοηθήστε το παιδί σας*. Θεσσαλονίκη, Νιτσόπουλος
- 31) Ντέιβις, Ρ. (1998). Το χάρισμα της δυσλεξίας. Γιατί μερικοί από τους πιο έξυπνους ανθρώπους δυσκολεύονται στην ανάγνωση... και πως μπορούν να μάθουν να διαβάζουν τέλεια. Η νέα επαναστατική μέθοδος για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και των άλλων μαθησιακών προβλημάτων. Αθήνα, Καστανιώτη.
- 32) Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- 33) Παπανικολάου, Χ. (1988). Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Φαινομενολογική και λειτουργική προσέγγιση. Αθήνα.
- 34) Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα γνωστικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- 35) Περικλειδάκης, Γ. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση των αριθμών. Αποτελέσματα μιας πειραματικής διδασκαλίας. Στο: Κουρκούτας, Η., Chartier, J.-P. Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης. Αθήνα, εκδόσεις Τόπος.
- 36) Πόρποδας, Κ. (1993). Γνωστική ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης (τόμος 1). Αθήνα, Μορφωτική.
- 37) Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στην μάθηση του γραπτού λόγου. Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα, Μορφωτική.
- 38) Πόρποδας, Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα.
- 39) Rapcsak, S., Beeson, P., Henry, M., Leyden, A., Kim, E., Rising, K., Andersen, S., Cho, H. (2009). *Phonological dyslexia and dysgraphia: Cognitive mechanisms and neural substrates*. *Cortex* 45 (2009) 575-591.
- 40) Reid, G. (2003). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς*. Δεύτερη έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Παρισιανού
- 41) Snowling, M.J. (2001). *Developmental dyslexia*. *Current Paediatrics* (2001) 11, 10-13
- 42) Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: παιδαγωγική και κοινωνιο-ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα, εκδόσεις Αθήνα.
- 43) Σερδάρης, Π. (1998). *Ψυχολογία των διαταραχών λόγου*. Θεσσαλονίκη
- 44) Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της ΣΤ' τάξης με και χωρίς τη χρήση υπολογιστή. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 45) Στασινός, Δ. (1999). Ειδική εξελικτική δυσλεξία. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ και ο «μύθος» της ενισχυτικής διδασκαλίας. Gutenberg, Θεωρία, Έρευνα και Σχολείο.
- 46) Στασινός, Δ. (2003). Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα, Gutenberg.
- 47) Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής*. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

ΝΟ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ				ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
			ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ		ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ		ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
Φ1	Κ	9	ΜΑΕ	92~11	ΜΑΕ	40~13	ΜΑΕ	8~11	ΥΕ	30~13
Φ2	Κ	9	ΥΕ	96~13	ΜΑΕ	38~11	ΥΕ	10~14	ΜΑΕ	26~12
Φ3	Κ	9	ΜΑΕ	93~11	ΥΕ	41~14	ΥΕ	9~13	ΜΑΕ	27~12
Φ4	Κ	9	ΜΑΕ	92~11	ΜΚΕ	37~10	ΥΕ	9~13	ΜΚΕ	19~10
Φ5	Κ	9	ΥΕ	96~13	ΥΕ	40~13	ΥΕ	10~14	ΜΑΕ	23~11
Φ6	Κ	9	ΜΑΕ	94~12	ΜΑΕ	38~11	ΥΕ	10~14	ΜΚΕ	20~10
Φ7	Α	9	ΜΑΕ	93~11	ΜΑΕ	39~12	ΥΕ	11~15	ΥΕ	32~14
Φ8	Α	9	ΜΑΕ	92~11	ΜΚΕ	37~10	ΜΑΕ	8~11	ΜΚΕ	20~10
Φ9	Α	9	ΜΑΕ	92~11	ΜΚΕ	37~10	ΜΚΕ	7~10	ΜΚΕ	18~10
Φ10	Α	9	ΜΚΕ	90~10	ΜΚΕ	37~10	ΜΑΕ	8~11	ΜΚΕ	18~10
Φ11	Α	9	ΥΕ	97~14	ΥΕ	41~14	ΥΕ	11~15	ΜΑΕ	28~12
Φ12	Α	9	ΜΑΕ	93~11	ΜΚΕ	37~10	ΜΑΕ	8~11	ΜΚΕ	19~10
Φ13	Α	9	ΜΚΕ	90~10	ΜΑΕ	38~11	ΥΕ	9~13	ΜΚτΕ	36~9
Φ14	Α	9	ΜΚΕ	91~10	ΜΑΕ	38~11	ΥΕ	10~14	ΜΚΕ	37~10
Φ15	Α	9	ΜΑΕ	93~11	ΜΑΕ	39~12	ΥΕ	10~14	ΜΚΕ	37~10

ΥΕ: υψηλή επίδοση

ΜΑΕ: μέση ανώτερη επίδοση

ΜΚΕ: μέση κανονική επίδοση

ΜΚτΕ: μέση κατώτερη επίδοση

ΧΕ: χαμηλή επίδοση

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ΝΟ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ				ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
			ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ		ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ		ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
Δ1	Κ	9	ΜΚτΕ	88~9	ΜΚτΕ	36~9	ΧΕ	4~7	ΧΕ	10~7
Δ2	Κ	9	ΧΕ	62~3	ΧΕ	33~6	ΧΕ	4~7	ΧΕ	8~7
Δ3	Κ	9	ΜΚτΕ	87~8	ΧΕ	34~7	ΧΕ	3~6	ΧΕ	10~7
Δ4	Κ	9	ΜΚτΕ	86~8	ΜΚτΕ	35~8	ΧΕ	4~7	ΧΕ	10~7
Δ5	Κ	9	ΧΕ	75~5	ΧΕ	32~6	ΧΕ	3~6	ΧΕ	9~7
Δ6	Κ	9	ΜΚτΕ	86~8	ΜΚτΕ	35~8	ΧΕ	3~6	ΧΕ	8~7
Δ7	Α	9	ΧΕ	80~6	ΧΕ	34~7	ΧΕ	4~7	ΧΕ	9~7
Δ8	Α	9	ΧΕ	76~5	ΧΕ	32~6	ΧΕ	4~7	ΧΕ	10~7
Δ9	Α	9	ΧΕ	73~4	ΧΕ	33~6	ΜΚτΕ	6~9	ΜΚτΕ	15~9
Δ10	Α	9	ΧΕ	75~5	ΜΚτΕ	36~9	ΜΚΕ	7~10	ΜΚτΕ	17~9
Δ11	Α	9	ΜΚΕ	90~10	ΜΚτΕ	35~8	ΜΚτΕ	5~8	ΧΕ	10~7
Δ12	Α	9	ΜΚτΕ	86~8	ΜΚτΕ	35~8	ΜΚΕ	7~10	ΧΕ	8~7
Δ13	Α	9	ΜΚτΕ	86~8	ΜΚΕ	37~10	ΜΚΕ	7~10	ΜΚτΕ	15~9
Δ14	Α	9	ΧΕ	70~4	ΧΕ	32~6	ΜΚτΕ	5~8	ΧΕ	8~7
Δ15	Α	9	ΜΚτΕ	87~8	ΜΚτΕ	36~9	ΜΚτΕ	6~9	ΜΚτΕ	16~9

ΥΕ: υψηλή επίδοση
 ΜΑΕ: μέση ανώτερη επίδοση
 ΜΚΕ: μέση κανονική επίδοση
 ΜΚτΕ: μέση κατώτερη επίδοση
 ΧΕ: χαμηλή επίδοση