



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

*ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΥΠΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ( Πορποδας + ) ΚΑΙ ΕΙΣ ΒΑΘΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΤΟΥΣ .*

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ:** ΓΡΗΓΟΡΑΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΚΑΖΑΝΤΖΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:** ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ  
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΑΤΡΑ 2011

## ***Ευχαριστίες,***

Πρώτα απ' όλα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους γονείς μας για την ηθική και την οικονομική στήριξη που μας παρείχαν σε όλη την διάρκεια των σπουδών μας.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε μέσα από την καρδιά μας την Επίκουρη καθηγήτρια Λογοθεραπείας, κυρία Αγγελική Κωτσοπούλου η οποία ήταν υπεύθυνη για την εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας και με την πολύτιμη συνεισφορά της καταφέραμε να φέρουμε εις πέρας τους στόχους μας.

Στη συνέχεια, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους διευθυντές, τους δασκάλους και τους μαθητές των δημοτικών σχολείων που πραγματοποιήθηκε η έρευνα για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Η συλλογή των δεδομένων δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την εξαιρετική συνεργασία τους και βοήθειά τους.

Θα θέλαμε ακόμα να ευχαριστήσουμε τον καθηγητή πληροφορικής κύριο Πολυδωρόπουλο Πολύδωρα για την στατιστική ανάλυση καθώς και για την εθελοντική του συνεισφορά σε αυτή, του αγαπητού φίλου μας, Σωζόπουλο Ηλία.

***Σας ευχαριστούμε θερμά***

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

***Ευχαριστίες***

***Περίληψη*** 4

***Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>***

1. *Εισαγωγή* 7

***Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>***

***Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας***

1 *Η γλώσσα* 12

2 *Λόγος και γλώσσα* 15

3 *Εγκέφαλος και γλώσσα* 19

4 *Μαθησιακές δυσκολίες* 21

5 *Δυσλεξία* 26

6 *Νοητικές λειτουργίες που συμμετέχουν στο λόγο* 33

7 *Γραφή* 40

8 *Η διαδικασία της γραφής* 44

9 *Ορθογραφία* 49

10 *Ανάγνωση και γραφή λέξεων κειμένου* 55

11 *Το λεξιλόγιο ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα* 57

12 *Ελλείμματα που συνυπάρχουν στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* 59

***Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>***

<i>1. Μεθοδολογία</i>	<b>69</b>
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup></b>	
<i>1. Αποτελέσματα</i>	<b>87</b>
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup></b>	
<i>1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα</i>	<b>103</b>
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup></b>	
<i>1. Συστάσεις</i>	<b>111</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>113</b>
<b>Παράρτημα</b>	<b>117</b>

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο του προγράμματος (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) δημιούργησε και στάθμισε δώδεκα (12) διερευνητικά– ανιχνευτικά εργαλεία τα οποία έχουν σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ένα από τα τεστ αυτά είναι και το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ΄ - ΣΤ΄» του Κύριου Κωνσταντίνου Πόρποδα & (+), 2008.

**Σκοπός:** Σκοπός της εργασίας μας ήταν να διερευνήσουμε την επίδοση των μαθητών στη νέα αυτή δοκιμασία, και να συγκρίνουμε την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, με αυτήν των μαθητών με τυπική ανάπτυξη.

**Μεθοδολογία:** Το αντιπροσωπευτικό δείγμα της έρευνας μας αποτελείτο από 60 μαθητές (8,4 χρόνων έως 9,3 χρόνων) που φοιτούσαν στην Γ΄ τάξη του δημοτικού, σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Οι τριάντα (30) μαθητές είχαν τυπική ανάπτυξη χωρίς δυσκολίες στη μάθηση και οι τριάντα (30) παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες με διαγνωσμένη επίσημα ‘μαθησιακή διαταραχή – δυσλεξία’. Σε όλους τους μαθητές χορηγήθηκαν οι κλίμακες ‘ορθογραφική ορθότητα’, ‘κειμενική οργάνωση Α’ και ‘κειμενική οργάνωση Β’.

**Αποτελέσματα:** Η επίδοση των μαθητών με μαθησιακή διαταραχή –δυσλεξία ήταν σημαντικά χαμηλότερη από αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Στην ‘ορθογραφική ορθότητα’ κατά 58% χαμηλότερη, στην ‘κειμενική οργάνωση Α’ κατά 22%, στην ‘κειμενική οργάνωση Β’ κατά 30% και στο άθροισμα

‘κειμενική οργάνωση A και B’ σχεδόν 74% διαφορά. Ενδιαφέρον ήταν το εύρημα ότι στην ‘ορθογραφική ορθότητα’ ακόμη και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές είχαν σχετικά χαμηλή επίδοση, στα κατώτερα φυσιολογικά πλαίσια (25% με 39%). Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ των κοριτσιών και αγοριών.

**Περιορισμοί/Συστάσεις:** Συνιστούμε επανάληψη της μελέτης αυτής σε μεγαλύτερο σε υποκείμενα δείγμα και σε ευρύτερο φάσμα ηλικιών.

***ABSTRACT***

The Greek Ministry of Education and Religions in the program (ΕΠΕΑΕΚ) created 12 screening test for assessing learning disability-dyslexia. One of these test is the “Tool for screening difficulties in written speech for grade three to six students” (Porpodas et al, 2008).

**Aim:** The aim of the present study was the investigation of the performance of students in the above screening test, and to compare the performance of typically developing to those with learning disability.

**Methodology:** Our sample consisted of 60 grade three students (8,3yrs. to 9,4 yrs.) from different schools in Athens. Thirty of the students were typically developing and thirty with a formal diagnosis of learning disability. To all students the subtests ‘Spelling’, ‘Story organization A’ and ‘Story Organization B’ were administered.

**Results :** The performance of the students with learning disability was much lower than those with typical development. In ‘spelling’ the difference was 58%, in ‘story organization A’ 22%, in ‘story organization B’ 30% and in both ‘A and B’ almost 74%. Interestingly typically developing students scored in the lower normal range (25% to 39% Percentile). There was no significant difference in the performance between boys and girls.

**Recommendations:** It is recommended replication of the study with larger sample and age range children

## *Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>*

## Εισαγωγή

Ο λόγος και η γλώσσα απαντώνται στη βιβλιογραφία των Επιστημών του Ανθρώπου σχεδόν ως ταυτόσημοι όροι. Ο καθένας από αυτούς έχει την δική του εννοιολογική και χρηστική διάσταση με διακριτά και ταυτόχρονα συμπληρωματικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για δύο γνωστικές – κοινωνικές συνιστώσες με αντίστοιχη επικοινωνιακή δυναμική, παραγωγή και αποτελεσματικότητα.

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων που βασίζεται σε μια πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή, λειτουργεί με νόμους κοινούς για όλους τους ανθρώπους και βασίζεται στη συμβολοποιητική ικανότητα την οποία έχει αναπτύξει το άτομο σε ανώτατο βαθμό. Ο όρος γλώσσα συχνά χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος με τον όρο – έννοια ‘λόγος’, συναποτελεί τμήμα της καθημερινής κοινωνικής εμπειρίας και δράσης του ατόμου και εμπεριέχει στην ευρύτερη εννοιολογική της διάσταση κάθε μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων λεκτικό και μη λεκτικό. Σκέψεις, αντιλήψεις, ανάγκες, συναισθήματα συμβολοποιούνται με αυθαίρετα συμβατικά (γραπτά) σύμβολα ή εκδηλώνονται πέραν του (προφορικού) λόγου με την χρήση της γλώσσας του σώματος ή της νοηματικής γλώσσας ή άλλων εκφραστικών μέσων του ανθρώπου.

Τα δύο κυριότερα μέσα έκφρασης της γλώσσας είναι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος. Η ομιλία/ακρόαση και το γράψιμο/ανάγνωση αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους, αφού μπορεί ο ένας να μεταγραφεί στον κώδικα του άλλου χωρίς μεγάλες απώλειες νοήματος. Και ο γραπτός λόγος και ο προφορικός δεν είναι άλλο παρά



έναν κώδικα σημείων, τα γράμματα με τα οποία συμβολίζονται αντίστοιχοι ήχοι της προφορικής γλώσσας (Στασινός, 2009).

Κανείς δεν θα μπορούσε να αμφισβητήσει τη σημασία και τον εξέχοντα ρόλο που παίζει η γλώσσα στη μάθηση. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όταν φτάνουν στην σχολική ηλικία έχουν κατακτήσει τον προφορικό λόγο και είναι έτοιμα για την κατάκτηση της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Δεν συμβαίνει το ίδιο με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας, με αποτέλεσμα την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας.

***Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες :***

- Δυσκολίες λόγου και ομιλίας
- Δυσκολίες γραπτού λόγου
- Δυσκολίες μαθηματικού λόγου

Οι δυσκολίες του γραπτού λόγου είναι ευρύτερα γνωστές με τον όρο « Εξελικτικές Μαθησιακές δυσκολίες » ή « ειδική μαθησιακή δυσκολία » και αναφέρονται στην δυσκολία επεξεργασίας του συμβολικού (γραπτού) λόγου που εκφράζεται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή. Οι Εξελικτικές Μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο είναι η Δυσλεξία και η Δυσορθογραφία (Λιβανίου, 2004). Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί σχετικά με την

Δυσλεξία, αλλά ένας σύντομος και ευρύτερα αποδεκτός ορισμός που δίνεται γι' αυτή είναι ο εξής: «η δυσλεξία ορίζεται ως σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου ενώ δεν υπάρχει νοητικό ή αισθητηριακό έλλειμμα ή ψυχιατρική διαταραχή και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι επαρκείς». (Κωτσοπούλου & Κωτσόπουλος, 2006).

Όσον αφορά τη δυσορθογραφία, περιλαμβάνονται τόσο η διαδικασία της γραφής (λειτουργία λεπτής κινητικότητας), όσο και η ορθογραφία.

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Πιο συγκεκριμένα, η γραφή με το χέρι είναι μία σύνθετη δραστηριότητα και ως τέτοια απαιτεί το συνδυασμό γνωστικών, κιναισθητικών, οπτικών, και αντιληπτικο – κινητικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2004).

Η ορθογραφημένη γραφή είναι μία από τις πιο δύσκολες μηχανιστικές δεξιότητες. Η εκμάθηση της αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Δεξιότητες που απαιτούνται για σωστή ορθογραφία αφορούν τη φωνολογία, τη μορφολογία των λέξεων και την κατανόηση των συμφραζομένων. Επιπλέον απαιτείται επίγνωση των δομικών στοιχείων της γλώσσας (φωνήματα, μορφήματα, συλλαβές, λέξεις) και ικανότητα χρήσης αυτών (Στασινός, 1999).

***Ελλείμματα που μπορούν να συνυπάρχουν στις ειδικές μαθησιακές διαταραχές είναι τα εξής:***

- Αντλήπτικα και κινητικά ελλείμματα
  - Ελλείμματα οπτικής αντίληψης
  - Ελλείμματα ακουστικής αντίληψης
  - Έλλειμμα διαισθητηριακής ενσωμάτωσης πληροφοριών
  - Έλλειμμα στην σειροθέτηση και τήρηση ακολουθίας συμβόλων
  - Έλλειμμα στη μνήμη
  - Έλλειμμα λεξικής επεξεργασίας
  - Έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας
- (Γεωργούδης & Ιωακειμίδης, 2003).

Τα λάθη που μπορούν να γίνουν κατά την γραφή των λέξεων και του κειμένου μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Αντικαταστάσεις
  2. Παραλείψεις
  3. Αντιμεταθέσεις
  4. Προσθήκες
- (Ζάχου & Ζάχος, 2008)

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το τμήμα 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 υπό την αιγίδα του καθηγητή Κωνσταντίνο Δ.

Πόρποδα. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία πραγματοποιήθηκε η έρευνα μας βασισμένη στο Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ΄ - ΣΤ΄. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα της έρευνας μας αποτελείτο από 60 μαθητές (8,4 χρόνων έως 9,3 χρόνων) που φοιτούσαν στην Γ΄ τάξη του δημοτικού, σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Οι τριάντα (30) μαθητές είχαν τυπική ανάπτυξη χωρίς δυσκολίες στη μάθηση και οι τριάντα (30) παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες με διαγνωσμένη επίσημα δυσλεξία.

Σκοπός της εργασίας μας ήταν να διερευνήσουμε την επίδοση των μαθητών στη νέα αυτή δοκιμασία , και να συγκρίνουμε την επίδοση των μαθητών με δυσλεξία με αυτήν των μαθητών με τυπική ανάπτυξη.

Η οργάνωση της καταγραφής της πτυχιακής εργασίας μας θα ξεκινήσει με ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας στα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών. Στο επόμενο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας θα παρουσιάσουμε λεπτομερώς τη δοκιμασία Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο και τον τρόπο χορήγησή της. Θα ακολουθήσει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, η συζήτηση των αποτελεσμάτων , οι περιορισμοί της έρευνάς μας και οι συστάσεις.

## ***Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>***

## 1. Η γλώσσα

Η γλώσσα, η συγκεκριμένη γλώσσα, στην οποία θα αναπτυχθεί γλωσσικά ένα συγκεκριμένο δυσλεξικό παιδί, όχι μόνο θα επηρεάσει, αλλά και θα σφραγίσει σε σημαντικό βαθμό την ένταση και την έκταση της δυσλεξίας του όπως και τα χαρακτηριστικά της. Οπωσδήποτε μία σειρά από συμπτώματα, πέρα από το συγκεκριμένο γλωσσικό του περιβάλλον, θα το εντάσσουν στην ομάδα των δυσλεξικών ατόμων, ωστόσο πολλά από τα συμπτώματα της δυσχέρειας του θα προέρχονται αποκλειστικά από τη γλώσσα που μιλάει και γράφει. Επομένως, η αναφορά στο γλωσσικό φαινόμενο και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης γλώσσας, στην περίπτωση μας, της Κοινής Νέας ελληνικής, είναι και αυτονόητη και απαραίτητη (Ζάχου & Ζάχος, 2008).

Στη δεκαετία του `80, η επονομαζόμενη « Αμερικάνικη Εταιρεία Λόγου, Γλώσσας και Ακοής » (American Speech – Language – Hearing Association – ASHA) (Committee on Language 1983) ορίζει τη γλώσσα ως εξής :

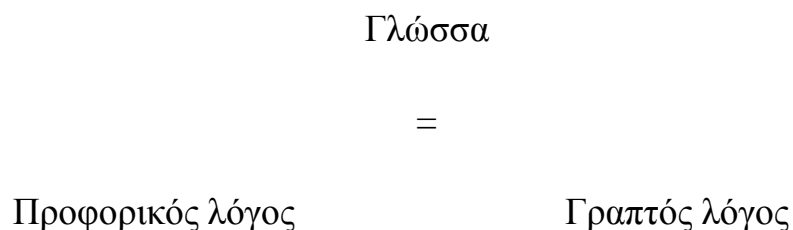
- «Γλώσσα είναι ένα σύνθετο και δυναμικό σύστημα συμβατικών συμβόλων που χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους γι' απεικόνιση της σκέψης και διευκόλυνση της επικοινωνίας» (Στασινός, 2009).

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων, που λειτουργεί με νόμους κοινούς για όλους τους ανθρώπους και βασίζεται στη συμβολοποιητική ικανότητα, την οποία έχει σε ανώτατο βαθμό αναπτύξει το ανθρώπινο άτομο. Έχοντας την ικανότητα αυτή, ο άνθρωπος μετατρέπει τα εξωτερικά ερεθίσματα σε σύμβολα, τα εσωτερικοποιεί, τα αναδεικνύει

σε γνώση και έτσι γνωρίζει τον εξωτερικό κόσμο. Τα σύμβολα αυτά δεν είναι παρά οι λέξεις με τις οποίες ο άνθρωπος μορφοποιεί τις σκέψεις, τις βουλήσεις και τα συναισθήματά του και έτσι μπορεί να επικοινωνεί με τα άτομα του γλωσσικού του χώρου. Όλες οι ανθρώπινες γλώσσες λειτουργούν με βάση κοινούς νόμους, έτσι που ο άνθρωπος να μπορεί να μαθαίνει και να επικοινωνεί και με άτομα άλλων γλωσσικών χωρών.

Τα γλωσσικά σημεία, τα φωνήματα, μεταβιβάζονται με τη φωνή. Αυτά τα σημεία κάποιες κοινωνίες τα μετέτρεψαν σε γραφημικά σημεία, τη γραφή. Ωστόσο εδώ πρέπει να σημειωθεί το εξής: λέγοντας γραφή αναφερόμαστε μόνο σε εκείνες τις γλώσσες που η γραφή τους αναπαριστά τη φωνητική του προφορικού λόγου, δηλαδή τα αλφαβητικά συστήματα. Και η γραφή, όπως και ο προφορικός λόγος είναι ένας κώδικας σημείων, τα γράμματα δηλαδή με τα οποία συμβολίζονται αντίστοιχοι ήχοι της προφορικής γλώσσας. Αποτελεί στην ουσία ένα δεύτερο κώδικα ο οποίος εξαρτάται εντελώς από τον προφορικό λόγο (Ζάχου & Ζάχος, 2008).

Με την έννοια αυτή προκύπτει η παρακάτω αναπαράσταση:



Αλλά το πιο σωστό σχήμα φαίνεται να είναι η εξής αναπαράσταση:

Γλώσσα



Προφορικός λόγος



Γραπτός λόγος

**2.Λόγος και γλώσσα**

ο ***Τι είναι ο λόγος;***

Ο λόγος, δηλαδή η ομιλούμενη ή εκφραστική γλώσσα μία από τις πλέον ενδιαφέρουσες γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου, ένα ισχυρό κοινωνικό και επικοινωνιακό μέσο με το οποίο ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα με μοναδικό, δυναμικό και δημιουργικό τρόπο να μορφοποιεί και να ξεδιπλώνει τις σκέψεις του, να αναπαριστάνει καταστάσεις, να αποτυπώνει προσωπικά βήματα, να εξωτερικεύει συναισθήματα, προθέσεις και επιθυμίες και να αλληλεπιδρά με τους συνανθρώπους του, προάγοντας έτσι τις κοινωνικές δεξιότητες και προσδίδοντας περιεχόμενο, χρώμα και προοπτική στην καθημερινή του κουλτούρα. Ορίζεται με απλά λόγια ως μία σύνθετη εκφραστική και αντιληπτική διεργασία, η οποία επιτρέπει στο κοινωνικά συναλλασσόμενο άτομο να συνυπάρχει, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τον κοινωνικό περίγυρο (Στασινός, 2009).

ο ***Τι είναι γλώσσα;***

Η γλώσσα, κατ' εξοχήν πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή, συνιστά έναν συμβατικό κώδικα επικοινωνίας που είναι κοινωνικά αποδεκτός από συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων η οποία έχει τη δική της εθνική και πολιτισμική ταυτότητα με κοινά ιστορικό – κοινωνικά και θρησκευτικά στοιχεία στη διαδρομή του χρόνου. Λειτουργεί με τη χρήση ενός περίπλοκου συστήματος συμβόλων που υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες και προσδίδει προσπελάσιμο σημασιολογικό περιεχόμενο στις μονάδες από τις οποίες αυτό συντίθεται (Στασινός, 2009).



Στη βιβλιογραφία των επιστημών του ανθρώπου ο λόγος και η γλώσσα απαντώνται ως ταυτόσημοι όροι . Πρόκειται για δύο γνωστικές – κοινωνικές συνιστώσες με αντίστοιχη επικοινωνιακή δυναμική, παραγωγή, και αποτελεσματικότητα. Οι δύο αυτές παράμετροι αποτελούν αποκλειστικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους που άνοιξαν προοδευτικά και διαχρονικά, το δρόμο για τον ομόλογο πολιτισμό στο σύνολο των εκφάνσεων του στην καθημερινή κουλτούρα, δηλαδή στην κοινωνική, πολιτική, καλλιτεχνική, τεχνολογική και επιστημονική του διάσταση. Η γνώση και η χρήση μιας γλώσσας δεν είναι παρά μία εμπειρία καθαρά προσωπική, επικοινωνιακού χαρακτήρα . Εμπεριέχει στην ευρύτερη εννοιολογική της διάσταση κάθε μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, λεκτικό, ή μη λεκτικό, με το οποίο κυρίαρχες αντιλήψεις, σκέψεις, ανάγκες, συναισθήματα, ενδιαφέροντα και επιθυμίες τους, συμβολοποιούνται, δηλαδή αποτυπώνονται με αυθαίρετα συμβατικά (γραπτά) σύμβολα ή εκδηλώνονται, πέραν του (προφορικού) λόγου, με τη χρήση άλλων μορφών γλώσσας όπως, τη γλώσσα του σώματος, ή της νοηματικής γλώσσας ή άλλων εκφραστικών μέσων του ανθρώπου σε συνάρτηση με την ιδιαίτερη κουλτούρα και την ιστορικό – κοινωνική του αφετηρία και διαδρομή. Με άλλα λόγια, τα δύο αυτά γλωσσικά εργαλεία που αλληλοσυμπληρώνονται δεν αποτελούν παρά τμήμα ή όψεις του επικοινωνιακού φάσματος του ανθρώπου (Στασινός, 2009).

Η πλειοψηφία των σχολών των γλωσσολόγων τονίζουν τον ενεργό ρόλο της γλώσσας που έχει ως αποτέλεσμα την όλη ψυχοπνευματική ανάπτυξη του ατόμου. Η ανθρώπινη σκέψη μέσω της γλώσσας μετατρέπεται από δυνατότητα σε πραγματικότητα, με άλλα λόγια η σκέψη χωρίς τη γλώσσα θα ήταν μία ανεκπλήρωτη δυνατότητα.

Σύμφωνα με τους Bloom and Lahey (1978) η γλώσσα συντίθενται και δομείται με βάση τα τρία βασικά συστατικά στοιχεία:

1. Τη μορφή (την οποία αποτελούν τα παρακάτω επιμέρους στοιχεία: η φωνολογία, η μορφολογία και η σύνταξη).

Η φωνολογία ασχολείται με τη μελέτη των φθόγγων, των φωνημάτων και της προσωδίας . Η μορφολογία ασχολείται με τα μικρότερα τμήματα του λόγου που φέρουν νόημα, τα μορφήματα (καταλήξεις, λέξεις) και η σύνταξη με τη θέση των λέξεων στην πρόταση.

2. Το περιεχόμενο (δηλαδή τη σημασιολογία).

Το περιεχόμενο της ομιλούμενης γλώσσας αναφέρεται σε επιμέρους θέματα και ιδέες . Δηλαδή απεικονίζει τις γνώσεις εκείνες που οι άνθρωποι έχουν για τους συνανθρώπους τους, τα πράγματα ή και τις καταστάσεις της καθημερινότητας που οι ίδιοι βιώνουν . Όσον αφορά το σημασιολογικό μέρος, περιγράφει τους κανόνες που διέπουν την συναρμολόγηση των εννοιών ή λέξεων.

3. Τη χρήση της σε επίπεδο πραγμάτωσης (δηλαδή σε επίπεδο πραγματολογικό).

Η χρήση αφορά τους κανόνες της κοινωνικής γλώσσας (πραγματολογία) . Πραγματολογία σύμφωνα με τον Bruner (1974/1975) ορίζεται ως « την άμεση λειτουργία της ομιλίας με την οποία οι ομιλητές επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων, προσπαθώντας να κατευθύνουν τις προθέσεις τους » (Στασινός, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα παιδιά με μαθησιακά

προβλήματα μπορεί να έχουν δυσκολίες σε κάθε μία από τις διαστάσεις αυτές της γλώσσας.

### 3.Εγκέφαλος και γλώσσα

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος του εγκεφάλου στην παραγωγή και στην κατανόηση της γλώσσας πρέπει να αναφερθούν τα εξής σημαντικά: 1) Ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας και 2) ορισμένα κέντρα και λειτουργικά συστήματα του εγκεφάλου, που έχουν άμεση σχέση ή έμμεση σχέση με τη γλώσσα.

### Χαρακτηριστικά της γλώσσας :

- ✓ Είναι ένας κώδικας σημείων, που κάνει δυνατή την επικοινωνία.
- ✓ Διακρίνεται σε γλωσσική ικανότητα και σε ομιλία.
- ✓ Πρωτογενής μορφή της γλώσσας είναι ο προφορικός λόγος.
- ✓ Μονάδες του προφορικού λόγου είναι τα φωνήματα.
- ✓ Τα φωνήματα πραγματώνονται σε φθόγγους, στη συνέχεια με τους οποίους αρθρώνονται οι συλλαβές, τα αρθρωτικά τεμάχια, τα μορφήματα, οι λέξεις.
- ✓ Ο γραπτός λόγος είναι η γραφημική αναπαράσταση του προφορικού.
- ✓ Μονάδα του γραπτού λόγου είναι το γράφημα, με το οποίο σχηματίζονται άλλες μεγαλύτερες γραφημικές ενότητες.
- ✓ Στη γραφή δηλώνονται περισσότερες αξίες της λέξης, όπως φωνολογία, γραμματική, ετυμολογία (Ζάχου & Ζάχος, 2008).

Κέντρα και λειτουργικά συστήματα του εγκεφάλου που εμπλέκονται στη γλωσσική λειτουργία:

- ✓ Γλωσσικά κέντρα, Broca – Wernicke
- ✓ Κινητικό σύστημα ( πυραμιδικό )
- ✓ Αντίληψη
- ✓ Μνήμη
- ✓ Εγκέφαλος και σκέψη

(Neil G. Martin, 2005)

#### **4.Μαθησιακές Δυσκολίες**

##### **Πρόλογος:**

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα τα τελευταία χρόνια για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί έντονα τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυγχάνουν καθημερινά και στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών τους Δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι προσπαθούν να αξιοποιήσουν ό,τι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Τα παραπάνω έχουν σαν συνέπεια οι μαθητές αυτοί συχνά να απογοητεύονται, να περιθωριοποιούνται και στο τέλος να τα παρατούν. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ενδογενή συνθήκη και δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, μπορούν να επιδεινωθούν ή να μειωθούν ανάλογα με διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σημαντικός και αξιόπιστος σύμμαχος στην προσπάθεια κατάλληλης οργάνωσης και αξιοποίησης αυτών των παραγόντων του περιβάλλοντος, είναι η επιστημονική έρευνα, η οποία αναδεικνύει τη σημασία και την πραγματική φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, υποστηρίζει και δίνει δυνατότητες για ασφαλή και έγκαιρη ανίχνευση.

Με βάση τα δεδομένα αυτής της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας, δίνεται η δυνατότητα απομυθοποίησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, απομάκρυνσης από αντιλήψεις ατομικής παθολογίας που ενοχοποιούν

τους μαθητές. Όμως, το κλειδί για την επιτυχημένη στροφή προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν είναι η ύπαρξη της επιστημονικής έρευνας, αλλά η διάχυση των αποτελεσμάτων της στους εκπαιδευτικούς και η αλλαγή των αντιλήψεων και των καθημερινών διδακτικών πρακτικών τους. Σήμερα, αν και η επιστημονική έρευνα έχει κάνει σημαντική πρόοδο σχετικά τόσο με την ανίχνευση όσο και με τη διάγνωση και την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η πρόοδος δεν έχει τροποποιήσει σημαντικά την εκπαιδευτική πρακτική (Παντελιάδου & Μπότσης, 2007).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή κι ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000).

### **Αιτιολογία και ορισμός**

Κατά τις πρώιμες περιόδους της μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών, η έρευνα για την αιτιολογία τους περιστράφηκε γύρω από τη νευρολογική θεωρία (Hermann, 1959. Orton, 1925. 1937. Hinshelwood, 1917, στο Παντελιάδου & Μπότσης, 2007). Οι ερευνητές ενοχοποίησαν εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστης έκτασης, που δεν μπορούσαν να εντοπισθούν από παραδοσιακές μεθόδους απεικόνισης. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν ως αιτιακοί παράγοντες οπτικά και ακουστικά ελλείμματα, αντιληπτικό – κινητικά ελλείμματα, γενετικές αιτίες, αλλά και προβλήματα σε συγκεκριμένα μέρη του εγκεφάλου, όπως για παράδειγμα η παρεγκεφαλίδα. Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας, είναι οι

δυσκολίες στη γλωσσική επεξεργασία. Μάλιστα, το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα, τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρούνται οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες του κυριότερου τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών, των δυσκολιών στην ανάγνωση (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Stanovich, 1988· Wagner, & Torgesen, 1987, στο Παντελιάδου & Μπότσης, 2007). Η υπόθεση είναι πως η ελλειμματική φωνολογική ενημερότητα οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης, ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004· Snowling, 2000, στο Παντελιάδου & Μπότσης, 2007).

Ένας ορισμός που μπορούμε να δώσουμε για τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ο εξής: *«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/*



*ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990, στο Παντελιάδου & Μπότσης, 2007). Ο παραπάνω ορισμός είναι και ο ευρύτερα αποδεκτός από τους ερευνητές και τους επιστήμονες που ασχολούνται και μελετούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την μελέτη του ορισμού του Hammill, (1990) διαφοροποιούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους ή από μαθητές με άλλα προβλήματα.*

- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται με μια σειρά από δυσκολίες και χαρακτηριστικά που δεν είναι, όμως, κοινά σε όλο τον πληθυσμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ και κατά συνέπεια τη δυσκολία πρότασης διδακτικής παρέμβασης, αποτελεσματικής και κατάλληλης για όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στο μαθητή. Αν και δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτιακοί παράγοντες, ούτε ο μηχανισμός λειτουργίας τους, έχει γίνει σαφές πως εδράζονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η παραδοχή αυτή αποκλείει τη δημιουργία Μαθησιακών Δυσκολιών μετά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο και εξαιτίας της διδασκαλίας ή άλλων παραγόντων.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική καθυστέρηση και τα προβλήματα στη μάθηση που τις χαρακτηρίζουν. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως «πυξίδα» για τη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από μια απρόσμενη απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Η χρήση του κριτηρίου της απόκλισης για πολλά χρόνια, είναι ο αποκλειστικός σχεδόν τρόπος διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το κριτήριο αυτό που τέθηκε για να «ποσοτικοποιηθεί» η αποτυχία των παιδιών αυτής της ομάδας, μεταφράστηκε είτε σε απόκλιση του δείκτη νοημοσύνης από την επίδοση σε σταθμισμένες δοκιμασίες ακαδημαϊκού τύπου, είτε σε απόκλιση του λεκτικού από τον πρακτικό δείκτη νοημοσύνης.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι με βάση τον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν προσδιορίζεται μόνο το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου και η αιτιολογία του, αλλά έμμεσα καθορίζεται και ο τρόπος αξιολόγησης και διάγνωσής τους. Το κριτήριο της απόκλισης που χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια αντιμετωπίστηκε αρχικά θετικά, γιατί θεωρήθηκε πως διασφάλιζε τη διαφοροποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών από άλλες μορφές αποτυχίας και επομένως εξασφάλιζε την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη και τον κατάλληλο προσδιορισμό του είδους της δομής Ειδικής Αγωγής για τη φοίτηση του μαθητή (Meyer, 2000), αλλά αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από σύγχρονους ερευνητές (Lyon, Fletcher & Barnes, 2002· Vellutino, Scanlon & Tanzman, 1998 στο Πολυχρόνη και λοιποί, 2006).

## 5. Δυσλεξία

### ο Ορισμός

Η δυσλεξία εδώ και αρκετά χρόνια αποτελεί αντικείμενο εντατικής μελέτης, ερευνητικής προσπάθειας και θεραπευτικών πειραματισμών. Το ενδιαφέρον για τη φύση και θεραπευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι ευνόητο λόγω της σχετικά υψηλής συχνότητας της διαταραχής αυτής σε μαθητικούς πληθυσμούς. Έρευνες που έχουν γίνει, έχουν δείξει ότι το περίπου 3 με 9% των μαθητών παρουσιάζουν στοιχεία δυσλεξίας με μικρή υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών (1,3 - 1). Ο όρος δυσλεξία περιλαμβάνει επίκτητες καθώς και αναπτυξιακές μορφές μαθησιακών δυσκολιών. Είναι απαραίτητο να κάνουμε τον διαχωρισμό μεταξύ αυτών των δύο μορφών ώστε να έχουμε μια πλήρης εικόνα και να δώσουμε έναν σωστό ορισμό. Η επίκτητη δυσλεξία οφείλετε σε νευρολογική βλάβη και απαντάται κυρίως σε ενήλικα άτομα ενώ η αναπτυξιακή δυσλεξία αφορά παιδιά τα οποία παρουσιάζουν μια ελλειμματικότητα ή ανεπάρκεια στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης λόγω γενετικών επιρροών (Δόικου, 2002).

Ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τα κριτήρια αποκλεισμού δίνουν τον ορισμό της δυσλεξίας ως την «αποτυχία να αποκτήσει κανείς γραμματικές γνώσεις με φυσιολογικό ρυθμό, με απόντες όλους τους εμφανείς αιτιολογικούς παράγοντες όπως η συγκινησιακή (ψυχολογική) διαταραχή, σοβαρά κοινωνικοοικονομικά μειονεκτήματα ή χαμηλό νοημοσύνης» (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston 1979· Gentile & McMillan, 1987· Yule, 1988, στο Παντελιάδου, 2000). Η Παγκόσμια Εταιρία Νευρολογίας δηλώνει ότι η δυσλεξία : **είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά τα οποία, παρά το γεγονός ότι παρακολουθούν τη**

συμβατική διδασκαλία της σχολικής τάξης, δεν είναι ικανά να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας που αντιστοιχούν στις νοητικές τους ικανότητες. Η Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία είναι μια διαταραχή η οποία εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης παρά την συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και της ευμενείς κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Συσχετίζετε με θεμελιώδεις νοητικές ανεπάρκειες οι οποίες είναι οργανικής προέλευσης (Παγκόσμια Εταιρία Νευρολογίας 1968). Είκοσι χρόνια αργότερα η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (1989) περιέγραψε την δυσλεξία ως : *μια χαρακτηριστική, ειδική δυσκολία, οργανικής προέλευσης, στην εκμάθηση μιας ή περισσοτέρων γλωσσικών διεργασιών όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραπτή γλώσσα η οποία η οποία είναι δυνατόν να συνοδεύεται από δυσκολίες σε ότι έχει σχέση με τους αριθμούς. Συνδέεται ειδικότερα με την δυνατότητα επεξεργασίας και χρήσης της γραπτής γλώσσας (αλφαβητικής, αριθμητικής και μουσικής), αν και συχνά επηρεάζει σε κάποιο βαθμό και τον προφορικό λόγο.* Τέλος ένας συνοπτικός ορισμός που μπορούμε να δώσουμε είναι ο εξής : *«η δυσλεξία ορίζεται ως σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου ενώ δεν υπάρχει νοητικό ή αισθητηριακό έλλειμμα ή ψυχιατρική διαταραχή και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι επαρκείς ».* Η δυσλεξία δεν μπορεί να διαγνωσθεί πριν την έναρξη εκμάθησης των γραμμάτων και της αναγνώρισης της αντιστοιχίας φωνήματος - γραφήματος η οποία στα περισσότερα παιδιά επιτυγχάνεται λίγο πριν την έναρξη φοίτησης ή κατά την φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Παρόλα αυτά είναι δυνατόν να γίνει η πρόβλεψη ότι κάποια παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιθανό να παρουσιάσουν δυσλεξία όταν

έρθει η στιγμή να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο. Όλα τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρή δυσκολία στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, δηλαδή στην ανάγνωση και στην γραφή, με την έναρξη φοίτησης στο δημοτικό σχολείο δεν είναι δυσλεξικά όπως έδειξε μελέτη των Vellutino και συνεργατών. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι περίπου δύο στα τρία παιδιά με σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου στα οποία πιθανόν να δίνονταν η διάγνωση της δυσλεξίας, με τρίμηνη εντατική αγωγή στα πλαίσια του σχολείου μπορούν να φτάσουν σε επιδόσεις τους συμμαθητές τους και μόνον το ένα στα τρία εμφανίζει τελικώς τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Συνέπεια της μελέτης αυτής υπήρξε η πρόταση ότι η συχνότητα της δυσλεξίας δεν υπερβαίνει το 3% αντί για το υποτιθέμενο σύμφωνα με άλλες μελέτες 9% του μαθητικού πληθυσμού. Στα παιδιά με δυσλεξία (3 %,) η έρευνα των τελευταίων χρόνων έχει δείξει ότι ο κύριος μηχανισμός που δυσλειτουργεί έχει σχέση με το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας και κυρίως με τη φωνολογική ενημερότητα. Η φωνολογική ενημερότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής και η δυσλειτουργία της σχετίζεται άμεσα με τη δυσλεξία (Habib, 2000, Krose et all 2000, Frost 2001, Torgessen et all 2001, στο Λιβανίου, 2004). Επίσης ξέρουμε ότι σύμφωνα με κάποιες ενδείξεις έλλειμμα στη μνήμη εργασίας και μειωμένη ταχύτητα της επεξεργασίας ακουστικών και οπτικών πληροφοριών πιθανόν αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση της δυσλεξίας.

ο **Κύρια χαρακτηριστικά**

**Δυσκολίες στην ανάγνωση:** Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν συνήθως τις εξής δυσκολίες:

- Δυσκολίες στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα π.χ. της / στη, φόρα / φορά.
- Παράλειψη μονοσύλλαβων λέξεων π.χ. άρθρων, προθέσεων, συνδέσμων.
- Καθρεπτική ανάγνωση λέξεων π.χ. από / όπα, όλα / άλο.
- Λανθασμένη προφορά γραμμάτων π.χ. δ αντί για β, βάζο / δάζο.
- Απαλοιφή ή προσθήκη γραμμάτων π.χ. αόριστος / άριστος, στρώμα / στόμα.
- Αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη ισοδύναμη σημασιολογικά π.χ. κοιτάς / κοιτάζεις, βγήκε / έφυγε, γυναίκα / κυρία.
- Αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη σημασιολογικά αντίθετη π.χ. Ψηλός / κοντός, φωτεινός / σκοτεινός.
- Δυσκολίες στον ρυθμό της ανάγνωσης (Τομπαίδης, 2009).

ο **Δυσκολίες στην γραφή και την ορθογραφία**

- Ακατάστατο γραπτό κείμενο. Οι λέξεις δεν έχουν κενό μεταξύ τους, είναι δυσανάγνωστες, δεν είναι ευθυγραμμισμένες στο χαρτί.
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά π.χ. μοΛυβι, ποΤηρι
- Καθρεπτική γραφή ή σύγχυση γραμμάτων π.χ. ε/3, π/υ, φ/θ, δ/β.
- Παράληψη φωνηέντων π.χ. τηλέφωνο /τηλέφνο, καλαμάκι / καλαμκι.

- Ανικανότητα στη χρήση σωστής ορθογραφίας και σωστή χρήση των σημείων στίξης.

- Δυσκολίες στον γραπτό λόγο

- Απλές σχεδόν λακωνικές προτάσεις.
- Φτωχή επίδοση σε εκθέσεις ιδεών και «σκέφτομαι και γράφω» (Τομπαίδης, 2009).

- Δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα

- Στον διαχωρισμό της πρότασης σε λέξεις.
- Στην κατάτμηση της λέξης σε συλλαβές και της συλλαβής σε φωνήματα.
- Δυσκολίες στην αντίληψη σχέσεων μεταξύ φωνημάτων: π.χ. το σύμπλεγμα σπ αποτελείται από τα φωνήματα /σ/ και /π/.
- Δυσκολία στο συνειδητό χειρισμό φωνημάτων μέσα στη λέξη για τη δημιουργία νέων λέξεων όπως : αλλαγή της θέσης των φωνημάτων (π.χ. πόρτα / πρώτα), αντικατάσταση με άλλα φωνήματα (π.χ. πάνω / χάνω).
- Πρόσθεση ή αφαίρεση φωνημάτων (π.χ. παίρνω / σπέρνω, σκάλα / σάλα) (Κωτσοπούλου & Κωτσόπουλος, 2006).

ο **Δυσκολίες στην μεταμορφολογική ικανότητα**

Μετά την Β΄ δημοτικού οι δυσκολίες των παιδιών που έχουν δυσλεξία παρατηρούνται κυρίως στη γραμματική και την σύνταξη και συναντούμε τα εξής:

- Δυσκολία στον διαχωρισμό των μερών του λόγου όπως τα ρήματα, τα επίθετα, τα ουσιαστικά και συχνά συναντούν δυσκολία ακόμη και στην ανάκληση των λέξεων αυτών .
- Έχουν δυσκολία με τις κλήσεις των ουσιαστικών και των ρημάτων και γενικά με καταλήξεις και πτώσεις (Κωτσοπούλου & Κωτσόπουλος, 2006).

***Πιο συνοπτικά περί μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας :***

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- *Δυσκολίες λόγου και ομιλίας*
- *Δυσκολίες γραπτού λόγου*
- *Δυσκολίες μαθηματικού λόγου*



Οι δυσκολίες του γραπτού λόγου είναι ευρύτερα γνωστές με τον όρο « *Εξελικτικές Μαθησιακές δυσκολίες* » ή « *ειδική μαθησιακή δυσκολία*» και αναφέρονται στην δυσκολία επεξεργασίας του συμβολικού (γραπτού) λόγου που εκφράζεται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή . Οι Εξελικτικές Μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο είναι η Δυσλεξία και η Δυσορθογραφία (Αναγνωστόπουλος & Σίνη , 2004).

## 6.Νοητικές λειτουργίες που συμμετέχουν στο λόγο

Ανώτερες νοητικές λειτουργίες που συμμετέχουν στο λόγο (προφορικό και γραπτό) είναι οι εξής:

- *Αντίληψη*
- *Προσοχή*
- *Μνήμη*

- *Αντίληψη*

Ο όρος αντίληψη αναφέρεται στην νοητική λειτουργία μέσω της οποίας αναγνωρίζονται τα πληροφοριακά ερεθίσματα από όλες τις αισθήσεις. Υπάρχουν δύο βασικές θεωρίες της λειτουργίας της αντίληψης: η μία που βασίζεται στη **θεωρία του εμπειρισμού** και η άλλη στην **μορφολογική ψυχολογία**. Κατά τη θεωρία του εμπειρισμού, ανεξάρτητα από ορισμένες έμφυτες προδιαθέσεις, η αντίληψη του περιβάλλοντος είναι αποτέλεσμα σταδιακής μάθησης. Η θεωρία του εμπειρισμού δεν λαμβάνει υπόψη την επεξεργασία των ερεθισμάτων και εστιάζεται κυρίως στο πρώτο στάδιο λήψης του ερεθίσματος. Κατά τη θεωρία της μορφολογικής ψυχολογίας έμφαση δίνεται στην επεξεργασία των ερεθισμάτων. Οι οπαδοί της θεωρίας αυτής πιστεύουν ότι η αντιληπτική ικανότητα είναι έμφυτη. Έμφυτες είναι επίσης οι διαδικασίες επεξεργασίας των ερεθισμάτων, νόμοι μορφής, όπως διάκριση μορφής, φόντος, εγγύτητα, ομοιότητα, συμμετρία, συνέχεια.

Το αντιληπτικό μας σύστημα είναι από τα πιο πολύπλοκα για το λόγο ότι η πρόσληψη ενός ερεθίσματος είναι μία πολυσύνθετη γνωστική

διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από πολλούς και διάφορους αστάθμητους παράγοντες . Η ίδια η πρόσληψη αφορά σε δύο πλευρές, οι οποίες και οι δύο βρίσκονται εκτός του υποκειμένου. Η μία, είναι αυτό καθ' αυτό το προσλαμβανόμενο, η άλλη είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται το προσλαμβανόμενο κατά της στιγμή της πρόσληψης. Αυτό σημαίνει, ότι μία σειρά από παράγοντες επηρεάζουν το προσλαμβανόμενο, ώστε να χάνει σε σημαντικό βαθμό την σταθερότητά του και αρκετές φορές , όταν η απώλεια της σταθερότητας είναι σε μεγάλο βαθμό, τότε το υποκείμενο μπορεί να οδηγηθεί σε αυτό που ονομάζουμε αντιληπτική πλάνη.

Αλλά και για το ίδιο το υποκείμενο υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσληψη του ερεθίσματος όπως:

- § Ο βαθμός επαγρύπνησης
- § Η συγκέντρωση της προσοχής
- § Η ευαισθησία
- § Η οξύτητα των αισθητηρίων οργάνων
- § Τα πρόσφατα ερεθίσματα

Ένα πρόβλημα που απασχόλησε και απασχολεί τους ερευνητές είναι η ικανότητα των δυσλεξικών παιδιών για αυτό που ονομάζουν ενδοαισθητηριακή και διαισθητηριακή ενσωμάτωση . Μία πληροφορία μπορεί να είναι απλή, οπτική, ή μόνο ακουστική . Ο γραπτός όμως λόγος περιλαμβάνει οπτικά στοιχεία με ηχητικό αντίκρισμα και αυτό κάνει την πληροφορία ιδιαιτέρως σύνθετη . Σύμφωνα με τον Thomson (1984) διαπιστώνει έλλειμμα στην ικανότητα του δυσλεξικού παιδιού για ενσωμάτωση εισαγόμενου στοιχείου και εξερχόμενου προϊόντος,

λέγοντας ότι το δυσλεξικό παιδί μπορεί να βλέπει απολύτως σωστά ένα σχήμα, να το αντιγράφει εξίσου απολύτως σωστά, αλλά να μην μπορεί να ενσωματώσει και τα δύο μαζί, έτσι που να το αναπαραγάγει όχι σωστά. Κατά τον Luria αναφερόμενος στην διαιασθητηριακή ενσωμάτωση θεωρεί, ότι το αισθησιό – αντιληπτική ενσωμάτωση πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσα από διαφορετικά αισθητηριακά συστήματα είναι ένα κρίσιμο βήμα στην επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνει χώρα στον εγκέφαλο. Ο ίδιος οδηγείται στο συμπέρασμα ότι, στα δυσλεξικά άτομα διαπιστώνει έλλειψη σύνδεσης σύνθετων πληροφοριών (ακουστικών και οπτικών), των οποίων η επεξεργασία γίνεται σε διαφορετικά ημισφαίρια στον εγκέφαλο. Με την πρόσκτηση της πληροφορίας συνδέεται επίσης και η ανικανότητα του δυσλεξικού παιδιού για την τήρηση της ακολουθίας. Ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία του γραπτού λόγου είναι ότι διέπεται από το στοιχείο της ακολουθίας . Πρόκειται για τα γράμματα και τις λέξεις που ακολουθούν μια διατεταγμένη σειρά, προκαθορισμένη από τη σειρά των ήχων της προφορικής γλώσσας . Όλα τα πειραματικά δεδομένα κατατείνουν στο συμπέρασμα, ότι τα δυσλεξικά άτομα παρουσιάζουν ιδιαιτέρως μειωμένη ικανότητα στη τήρηση της ακολουθίας, με αποτέλεσμα η οπτική πληροφορία να μην προσλαμβάνεται με ολοκληρωμένο τρόπο (Πολυχρόνη & λοιποί, 2006).

#### ο Προσοχή

Η προσοχή ορίζεται ως επικέντρωση της αντίληψης με αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση σε ορισμένα ερεθίσματα. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της προσοχής όπως: Η προσοχή είναι νοητική συγκέντρωση, είναι πληροφορική αναζήτηση, είναι συνειδητότητα. Κύρια χαρακτηριστικά της προσοχής:

§ **Ετοιμότητα** (alertness). Η ικανότητα για υψηλή ευαισθησία σε εξωτερικά ερεθίσματα.

§ **Επιλογή** (selection) Η ικανότητα για εστίαση της συνειδητότητας σε ορισμένη πηγή πληροφοριών.

§ **Περιορισμένο εύρος προσοχής** (limited processing capacity): Η δυσκολία στην επεξεργασία δύο ερεθισμάτων ταυτοχρόνως.

Προϋπόθεση για την πρόσληψη ενός ερεθίσματος είναι η προσοχή του υποκειμένου προς το συγκεκριμένο ερέθισμα. Πρόκειται για νοητική λειτουργία, που απομονώνει το ερέθισμα και το συγκρατεί στο κέντρο, ώστε η επεξεργασία του να είναι στον ελάχιστο βαθμό επηρεασμένη από άλλους παράγοντες – ερεθίσματα εξωτερικά ή εσωτερικά. Είναι γνωστό, ότι οι αισθήσεις κατευθύνονται και συντονίζονται από την προσοχή, εκείνη τη νοητική λειτουργία που παίζει σημαντικότερο ρόλο όχι μόνο στην απομόνωση και επιλογή του ερεθίσματος – σήματος, αλλά και διατήρησης του στο επίκεντρο κατά τα στάδια της επεξεργασίας του. Στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία η συγκέντρωση της προσοχής είναι ελλειμματική, μικρής διάρκειας και η παρέμβαση για διατήρηση της είναι αποφασιστικής και καθοριστικής σημασίας. Και εδώ έρχονται σε αρωγή τεχνικές και τρόποι για διατήρηση της προσοχής, τουλάχιστον για το χρόνο που απαιτείται, προκειμένου ένα σήμα να προσκτηθεί και να οδηγηθεί για τελική επεξεργασία. (Κωτσοπούλου & Κωτσόπουλος, 2006).

ο **Μνήμη**

Η μνήμη ως γνωστική λειτουργία θεωρείται να κατέχει κεντρική θέση. Για περισσότερα από 70 χρόνια κυριάρχησε η πρόταση του W. James (1890) για διάκριση της μνήμης σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια . Η πρόταση αυτή αναδιατυπώθηκε και επεκτάθηκε από τους Waugh και Norman (1965), ωστόσο ισχύει η αποδοχή ότι πάνω στο αναδιατυπωμένο πλαίσιο στηρίχθηκε η ανάπτυξη του μοντέλου επεξεργασίας των πληροφοριών. Το 1968 – 1971 αναπτύχθηκε από τους Atkinson & Shiffrin το μοντέλο της διμερούς μνημονικής λειτουργίας δηλαδή της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης, σύμφωνα με το οποίο διακρίνονται δομικά μέρη και διαδικασίες ελέγχου . Στα δομικά μέρη ανήκουν: **η αισθητηριακή συγκράτηση, η βραχύχρονη μνήμη και η μακρόχρονη μνήμη.** Στις διαδικασίες ελέγχου ανήκουν όλες οι ακούσιες οι οποίες είναι ασυνείδητες, παθητικές διαδικασίες, που αφορούν στη ροή των πληροφοριών και την κυκλοφορία τους στα δομικά μέρη του μνημονικού συστήματος και οι εκούσιες είναι συνειδητές διαδικασίες που οδηγούν στην κωδικοποίηση των πληροφοριών, ενώ τις μετασχηματίζουν. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Baddley (1986) η βραχυπρόθεσμη μνήμη πρέπει να ονομάζεται « μνήμη εργασίας ή εργαζόμενη μνήμη, αφού χρησιμοποιείται ως χώρος εργασίας. Πρόκειται για το στάδιο της αισθητηριακής αποθήκευσης και αφορά στην ικανότητα του ατόμου για συγκράτηση της αισθητηριακής αναπαράστασης της προσλαμβανόμενης πληροφορίας. Κατά τον Baddeley (1986) η μνήμη εργασίας είναι το σύστημα το οποίο επεξεργάζεται και αποθηκεύει προσωρινά ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι ο προθάλαμος και λειτουργεί ως ο τροφοδότης της μακροπρόθεσμης μνήμης. Τα ερεθίσματα μέσω των αισθήσεων καταγράφονται ως μνημονικό ίχνος στην προσωρινή μνήμη

και εκεί διατηρούνται για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Οι πληροφορίες που δέχεται η βραχυπρόθεσμη μνήμη:

- Προωθούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη ή
- Εξουδετερώνονται από νέες ή
- Αποβάλλονται, όταν δεν αναγνωρίζονται

Η μνήμη εργασίας συνίσταται από το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα (central executive) και δύο άλλα υποσυστήματα που ελέγχονται από αυτό: το φωνολογικό κύκλωμα (phonological loop) για τη συγκράτηση ακουστικών ερεθισμάτων, και τον οπτικοχωρικό συνδυασμό ή σημειωματάριο (visuospatial scratch pad) για τη συγκράτηση οπτικοχωρικών ερεθισμάτων. Το φωνολογικό κύκλωμα αποτελεί έννοια σχεδόν ταυτόσημη με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η χωρητικότητα και η διάρκεια συγκράτησης των φωνολογικών στοιχείων στο φωνολογικό κύκλωμα είναι περιορισμένες (χωρητικότητα 7 τεμάχια συν ή πλην 2 για 1.5 με 2 δευτερόλεπτα). Ανάλογη είναι η συγκράτηση οπτικοχωρικών ερεθισμάτων στον οπτικοχωρικό συνδυασμό (Κωτσοπούλου & Κωτσόπουλος, 2006).

Οι γνώσεις μας για τη λειτουργία του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος είναι περιορισμένες. Είναι όμως γενικά παραδεκτό ότι αυτό συντονίζει τα διάφορα επίπεδα επεξεργασίας των ερεθισμάτων και επιλέγει στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν στην επεξεργασία και αφομοίωση των πληροφοριών. Το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα έχει επίγνωση, ενημερότητα, συνειδητότητα δεν έχει όμως αποθήκευση (συγκράτηση). Η μνήμη εργασίας και κυρίως ο Αρθρωτικός Βρόγχος παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκράτηση των φωνημάτων για τις διάφορες λειτουργίες της φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. διαχωρισμό λέξεων σε

συλλαβές και φωνήματα, αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας, σύνθεση φωνημάτων κλπ.). Για πιο πολύπλοκες λειτουργίες, όπως αντίληψη γραπτού κειμένου, συμβάλει επίσης ενεργά το Κεντρικό Εκτελεστικό Σύστημα. Η φωνολογική ενημερότητα εξαρτάται από την ομαλή λειτουργία της μνήμης εργασίας και σχετίζεται επίσης και με την ταχύτητα συνειδητής επεξεργασίας των φωνολογικών ερεθισμάτων. Μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας φωνολογικών ερεθισμάτων, επιβραδύνει την αυτοματοποίηση της λειτουργίας της φωνολογικής ενημερότητας (Ζάχου & Ζάχος, 2008).



## 7.Γραφή

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Αρχικά ο συγγραφέας προσπαθεί να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει και στη συνέχεια επιχειρεί να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και τη μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος (Graham & Harris, 1993). Η παραγωγή του γραπτού λόγου αφορά πλήθος δεξιοτήτων, όπως είναι η εσωτερική κινητοποίηση, η σκέψη, η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας, η επανεξέταση του κειμένου, η ορθογραφία, η καλλιγραφία και η ολοκληρωμένη εικόνα που απαιτείται από ένα γραπτό κείμενο για να γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του (Hall, Salas & Grimes, 1999 , Hammill & Bartel, 1995 , Larsen, 1987, στο Σπαντιδάκης, 2004).

### ο Η γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική δεξιότητα

Για να μπορέσει ο μαθητής να πετύχει την επιθυμητή εμφάνιση και αισθητική στο κείμενό του, θα πρέπει να χειρίζεται ικανοποιητικά τις δεξιότητες γραφής με το χέρι. Η γραφή με το χέρι είναι μία σύνθετη δραστηριότητα και ως τέτοια απαιτεί το συνδυασμό γνωστικών, κιναισθητικών, οπτικών, και αντιληπτικο – κινητικών δεξιοτήτων (Graham, 1997, Reisman,1991, στο Σπαντιδάκης 2004). Οι Graves

(1994) και Richards (1998) περιγράφουν τη γραφή με το χέρι ως μία δύσκολη και πολύπλοκη δραστηριότητα η οποία απαιτεί δεξιότητες όπως:

- Οπτική, ακουστική, και οπτικο – κινητική αντίληψη
- Λεπτό οπτικο - κινητικό συντονισμό
- Προσανατολισμό
- Ανάκληση από τη μνήμη τόσο της φόρμας των γραμμμάτων όσο και των απαραίτητων κινήσεων,
- Φωνολογική και μορφηματική επίγνωση
- Κατάλληλο κράτημα του μολυβιού
- Κατάλληλη θέση του σώματος και του τετραδίου
- Αυτοαξιολόγηση

Οι παραπάνω δεξιότητες θα πρέπει να εκτελούνται με άνεση και σχετική ταχύτητα, το δε αποτέλεσμα θα πρέπει να είναι ευανάγνωστο. Οι δεξιότητες της γραφής με το χέρι, βελτιώνονται με την ηλικία και την εκπαίδευση ( Graham, Abbot, Abbot, & Whitaker, 1997, στο Reid, 2003). Για να μπορεί ο μαθητής – συγγραφέας να εκφράζει τις σκέψεις του αποτελεσματικά , θα πρέπει να μάθει να γράφει ευανάγνωστα και γρήγορα. Με αυτόν τον τρόπο, λόγω του πεπερασμένου της βραχυπρόθεσμης μνήμης , απελευθερώνει γνωστικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει στις άλλες λειτουργίες της γραφής που είναι απαραίτητες για την σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων.

*Για να γράφει ευανάγνωστα, ο μαθητής – συγγραφέας θα πρέπει να :*

- Ø Αναγνωρίζει και να διακρίνει τα γράμματα
- Ø Να υπολογίζει το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων
- Ø Να ανακαλεί και να αναπαράγει τη μορφή των γραμμάτων με ευκρίνεια, ορθότητα, ταχύτητα, και άνεση (Graham 1992) .

*Η ευανάγνωστη γραφή μπορεί να αξιολογηθεί με κριτήρια που σχετίζονται μεταξύ τους και αφορούν :*

- Ø Το σχεδιασμό
- Ø Την κλίση
- Ø Το μέγεθος των γραμμάτων
- Ø Το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων
- Ø Την αναλογία πεζών και κεφαλαίων
- Ø Την ευθυγράμμιση
- Ø Την ομοιομορφία του μεγέθους και της αλληλουχίας της γραμμής
- Ø Την ποιότητα
- Ø Τη σταθερότητα
- Ø Το πάχος της γραμμής
- Ø Η συνολική εικόνα του κειμένου

(Barbe, Wasylyk, Hackeney, & Braun, 1984, Mercer & Mercer, 1998 στο Σπαντιδάκης, 2004).

Τα παραπάνω αφορούν την ευαναγνωσία. Η γραφή με το χέρι αποτελεί προσωπικό χαρακτηριστικό κάθε εγγράμματου ατόμου. Κατά

τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων , οι μαθητές αναμένεται να δομήσουν τις παραπάνω δεξιότητες σε επίπεδο που θα τους επιτρέψει να χρησιμοποιήσουν τη γραφή αρχικά για την εκτέλεση διάφορων σχολικών εργασιών και αργότερα ως ένα μέσο για να επικοινωνήσουν με τους άλλους, όπως και ως ένα μέσο για να μαθαίνουν. Βασικός στόχος της διδασκαλίας της πρώτης γραφής είναι να ‘αυτοματοποιήσουν’ οι μαθητές τις δεξιότητες της γραφής με το χέρι, ώστε να μπορούν να οπτικοποιούν τις σκέψεις τους με τη χρήση συμβόλων και να επικοινωνούν. Με άλλα λόγια, στόχος είναι να μπορούν να παράγουν ευανάγνωστα κείμενα με όσο το δυνατόν μικρότερη γνωστική επιβάρυνση και να συγκεντρώνουν την προσοχή τους στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες τις οποίες απαιτεί ο ρόλος του συγγραφέα (Bereiter & Scardamalia, 1987, στο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2007).

## 8.Η διαδικασία της γραφής

Οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφή . ( Englert, Raphael, Anderson, Anthony, Stevens & Fear, 1991 στο Σπαντιδάκης, 2004). Η διδασκαλία της γραφής είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μία διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια:

- ✓ Της προγραφής
- ✓ Της γραφής
- ✓ Της μεταγραφής

(Gould, 1991, Hays & Flower, 1980 στο Σπαντιδάκης, 2004). Η κατάκτηση της απαιτεί την απόκτηση δεξιοτήτων και το συνδυασμό υψηλών γνωστικών λειτουργιών σε καθένα από τα παραπάνω στάδια.

Η διαδικασία για την κατάκτηση της γραφής είναι σταδιακή, χωρίς όμως να ακολουθείται μία ευθεία πορεία από το ένα στάδιο στο άλλο. Σε κάθε στάδιο γραφής απαιτείται η κατάκτηση διαφορετικών δεξιοτήτων . Πολύ συχνά, ωστόσο, παρατηρείται σε ένα στάδιο να χρησιμοποιούνται δεξιότητες που κατακτώνται κυρίως σε άλλο στάδιο.

1. Η διαδικασία της γραφής ξεκινά από το στάδιο της προ – γραφής όπου πραγματοποιείται ο βασικός σχεδιασμός. Το παιδί αρχίζει να σκέφτεται και να συζητά πάνω σε ένα θέμα,

χρησιμοποιεί τις εμπειρίες, τις γνώσεις του και ανατρέχει σε άλλες πηγές για να βρει ιδέες και πληροφορίες, καθορίζει το στόχο που θέλει να επιτύχει με το γραπτό του κείμενο, οργανώνει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει και σχεδιάζει με ποιον τρόπο θα τις μεταφέρει σε γραπτό λόγο.

2. Στο στάδιο της γραφής, ο συγγραφέας μεταφέρει όλες τις σκέψεις και τις ιδέες του στο γραπτό λόγο. Η κύρια έμφαση που δίνεται σε αυτό το στάδιο είναι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με νόημα. Αν και ο συγγραφέας ασχολείται επίσης με τα μηχανικά συστατικά που συνιστούν τη γλώσσα, όπως είναι η σωστή ορθογραφία και τα σημεία στίξης, ο κύριος στόχος στο στάδιο της γραφής είναι η γραπτή διατύπωση ενός μηνύματος που θα γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του. Κατά τη διάρκεια της γραφής μεσολαβούν ασφαλώς στιγμές σκέψης, συζήτησης, ανάγνωσης και ίσως αναθεώρησης των όσων έχουν γραφεί, αναδιαμόρφωσης των ιδεών, οργάνωσης και σωστής δόμησης του περιεχομένου.

3. Το στάδιο της μεταγραφής περιλαμβάνει τον έλεγχο και την επανεξέταση του κειμένου. Σε αυτό το στάδιο μπορούμε να διακρίνουμε τρία άλλα υποστάδια (Gould 1991) : **α)** Αρχικά ο συγγραφέας επικεντρώνεται σε αλλαγές περιεχομένου και σύνταξης, αναγνωρίζει πιθανά κενά, συμπληρώνει καινούριες πληροφορίες, τροποποιεί τη δομή των προτάσεων και βελτιώνει τη σύνδεση μεταξύ ιδεών, προτάσεων και παραγράφων με στόχο να παραχθεί ένα κείμενο το οποίο θα είναι κατανοητό και σαφές, **β)** στη συνέχεια πραγματοποιείται έλεγχος των

μηχανικών λαθών, δηλαδή των λαθών στα σημεία στίξης, στα κεφαλαία γράμματα και στην ορθογραφία, και γ) στο τέλος βελτιώνεται η γενική μορφή του κειμένου, δηλαδή το κείμενο ξαναγράφεται στο χέρι ή σε υπολογιστή, δίνεται προσοχή στο μέγεθος και τη μορφή των γραμμάτων, στα περιθώρια και σε όλα τα στοιχεία που συμβάλλουν στην όμορφη εμφάνιση ενός κειμένου. Οι περιοχές του γραπτού λόγου που συνήθως επηρεάζονται από μία διαταραχή του γραπτού λόγου περιλαμβάνουν την ορθογραφία, το συντακτικό, την οργάνωση και την αντίληψη του αναγνώστη ακροατή. Πολλά παιδιά εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κατάκτηση μίας τόσο σύνθετης γνωστικής λειτουργίας. Οι μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν τα εξής:

- § Δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών και στην οργάνωση κειμένων
- § Έχουν περιορισμένη μεταγνωστική γνώση για τη διαδικασία της γραφής
- § Δεν μπορούν να σχεδιάσουν, να ελέγξουν, να αξιολογήσουν τα γραπτά τους
- § Δεν μπορούν να παραγάγουν μία ιστορία με συνοχή
- § Συνήθως τα κείμενα τους είναι πολύ σύντομα
- § Τα γραπτά τους εμφανίζουν πολλά μηχανικά λάθη αναφορικά με την ορθογραφία, την τοποθέτηση των σημείων στίξης και τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων

Πολλές φορές αδυνατούν να εκμεταλλευτούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και να κάνουν τη σύνδεσή με τις εμπειρίες τους ή το υπόβαθρο τους είναι πολύ φτωχό και δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες για να παραγάγουν ένα γραπτό κείμενο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, μπορεί να έχουν καλές ιδέες, αλλά να μην είναι σε θέση να τις εκφράσουν γραπτά και να παράγουν ιστορίες, διότι δυσκολεύονται να βρουν και να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που απαιτούνται για τη μετατροπή των ιδεών και σκέψεών τους σε γραπτό λόγο. Η γενική τους προσέγγιση στην παραγωγή του γραπτού λόγου ελαχιστοποιεί το ρόλο του σχεδιασμού, της σημασίας, της προσπάθειας και του μεταγνωστικού ελέγχου . Συνήθως μετατρέπουν τη γραφή σε μία διαδικασία βάζοντας στο χαρτί ότι τους έρχεται στο μυαλό, χωρίς καμία οργάνωση. Χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές, αφιερώνουν πολύ λίγο χρόνο στο σχεδιασμό της γραφής και περιορίζονται απλώς στο να μεταφέρουν στο χαρτί ότι ξέρουν. Συνολικά, παρουσιάζουν ένα γραπτό λόγο που είναι φτωχός και γίνεται δύσκολα κατανοητός από τον αναγνώστη του. Τα κείμενα που παράγουν, εμφανίζουν προβλήματα ως προς το στόχο για τον οποίο γράφονται, τους κανόνες γραφής και το ύφος του κειμένου. Επειδή δεν κατανοούν πως οι άλλοι διαβάζουν το κείμενό τους, δεν είναι σε θέση να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με το είδος του αναγνώστη/ακροατή στον οποίο απευθύνονται και να επιμεληθούν τα κείμενά τους. Συχνά παρουσιάζουν άσχετες πληροφορίες με το θέμα και δεν περιλαμβάνουν στην ιστορία τους ένα συμπέρασμα ή ένα τέλος. Για τους μαθητές αυτούς, το να γράψουν ένα κείμενο, είναι σαν να πρέπει να χτίσουν ένα σπίτι, χωρίς να έχουν κανένα σχέδιο. Γνωρίζουν τι πρέπει να βάλουν σε ένα σπίτι, αλλά δεν γνωρίζουν από πού να αρχίσουν και πως θα προχωρήσουν. Τέλος δεν είναι τυχαία η



διαπίστωση ότι η γραπτή τους επίδοση βελτιώνεται όταν οι απαιτήσεις της ορθογραφίας και γενικά των μηχανικών λαθών μειώνονται μέσα από την υπαγόρευση. Ακόμη, όταν αυτοί οι μαθητές υπαγορεύουν τις ιστορίες τους στο δάσκαλο και δεν ανησυχούν για την εφαρμογή των κανόνων γραφής, παράγουν κείμενα τρεις με τέσσερις φορές μεγαλύτερα. Μάλιστα, όπως έχει αναφερθεί, απλώς και μόνο η ενθάρρυνσή τους να γράψουν περισσότερο, έχει ως αποτέλεσμα το διπλασιασμό του μεγέθους των παραγόμενων κειμένων. Το σύνολο των παραπάνω διαπιστώσεων καταδεικνύει τη μεγάλη αξία της διδασκαλίας της γραφής και την έμφαση που πρέπει να δίνεται σε αυτήν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Στασινός, 1999).

## 9. Ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μία σύνθετη διαδικασία και σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, σε σχέση με μία σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, με στόχο την επικοινωνία. Η διδασκαλία της είναι αναγκαία για να μπορεί ο μαθητής να επικοινωνεί γραπτά με ορθό τρόπο. Η ορθογραφική δεξιότητα αναπτύσσεται σε στάδια, δηλαδή έχει εξελικτική μορφή. Η γραφή προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματα του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γραπτής γλώσσας, μορφή. Αυτή είναι η γραπτή μορφή των λέξεων, που ακολουθεί κάποιους κανόνες, είναι η ορθογραφία (Στασινός, 1999).

### ο Η ορθογραφία ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα

Η ορθογραφημένη γραφή είναι μία από τις πιο δύσκολες μηχανιστικές δεξιότητες. Η εκμάθησή της αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Πολλοί την έχουν χαρακτηρίσει και ως «ανακάλυψη του διαβόλου», χωρίζοντας τους μαθητές σε ορθογράφους και ανορθογράφους. Η ορθογραφημένη γραφή απαιτεί από τον εκάστοτε μαθητή – συγγραφέα να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για το γραπτό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και τη δομή της ορθογραφίας. Έρευνες δείχνουν ότι ο μαθητής - συγγραφέας θα πρέπει να δομήσει δεξιότητες που αφορούν τη φωνολογία, τη μορφολογία των λέξεων, και την κατανόηση των συμφραζομένων. Επιπλέον θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση των δομικών στοιχείων της γλώσσας (φωνήματα,

μορφήματα, συλλαβές, λέξεις) και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί άμεσα και γρήγορα όταν τα γράφει (Στασινός, 1999).

ο Δίγα λόγια για τα δομικά στοιχεία της γλώσσας

**Φώνημα:** Το φώνημα είναι η ελαχίστη μονάδα που έχει διαφοροποιητική αξία στη λειτουργία της γλώσσας (π.χ. πάνω, χάνω, κάνω, Θάνο).

**Μόρφημα:** Τα μορφήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας . Μπορεί να είναι λέξεις, αλλά κυρίως είναι είτε προθέματα, είτε επιθέματα, είτε καταλήξεις λέξεων .

**Συλλαβή:** Περιλαμβάνει κατά κανόνα ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο, των οποίων προηγούνται ή έπονται συνήθως ένα ή δύο σύμφωνα και σπάνια τρία.

**Λέξη:** Είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης μορφημάτων (Ζάχου & Ζάχος, 2009).

Η φωνολογία των λέξεων, δηλαδή η γνώση των ήχων και η σειρά τους στην παραγωγή των λέξεων, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι η γνώση της ακριβούς θέσης των φωνημάτων είναι απαραίτητη για την παραγωγή των λέξεων. Αν ο μαθητής δεν μπορεί να σχηματίσει λέξεις, δεν μπορεί να σχηματίσει και προτάσεις. Η γραπτή παραγωγή διαφορετικών εννοιών καθίσταται δυνατή από το μαθητή - συγγραφέα καθώς αυτός γίνεται ικανός να διαφοροποιεί την εσωτερική δομή των λέξεων. Κάθε λέξη έχει τη δική της φωνολογική δομή, η οποία βοηθά την παραγωγή της . Ο γραπτός λόγος, ως αναπαράσταση του προφορικού στο επίπεδο της φωνολογικής δομής, βοηθά το μαθητή - συγγραφέα να αποδώσει την έννοια που έχει στο μυαλό του, δηλαδή να συνταιριάζει την αλφαβητική αναπαράσταση της γλώσσας με την αντίστοιχη φωνολογική της δομή . Η φωνολογική δομή της γλώσσας προκύπτει από

το συνδυασμό των φωνολογικών στοιχείων με βάση τους κανόνες φωνολογίας της γλώσσας. Ο ομιλητής χρησιμοποιεί την προφορική γλώσσα χωρίς να έχει επίγνωση της φωνολογικής της δομής. Αυτό όμως από την άλλη πλευρά δυσχεραίνει το μαθητή – συγγραφέα, ο οποίος θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τη φωνολογική δομή της γλώσσας καθώς μαθαίνει να γράφει. Με άλλα λόγια, ο μαθητής θα πρέπει να έχει φωνολογική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα να κινείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας, καθώς και να έχει επίγνωση και την ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης (Στασινός, 1999).

ο **Προϋποθέσεις σωστής ορθογραφικής ανάπτυξης**

Για να γράφει ορθογραφήμενα, ο μαθητής πρέπει να εφαρμόζει ποικίλες δεξιότητες όπως:

- Να είναι ικανός να διαβάζει τη λέξη
- Να κατέχει και να χρησιμοποιεί τις σχέσεις των φωνημάτων και τη δομή τους
- Να εφαρμόζει φωνητικές γενικεύσεις
- Να έχει στη μνήμη του την οπτική αναπαράσταση της λέξης και να την ανακαλεί όταν την χρειάζεται,
- Να χρησιμοποιεί δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (Σπαντιδάκης, 2004)

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία κάνουν λάθη που είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία

βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας . Πολλά παιδιά που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία. Οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν Μαθησιακές δυσκολίες και στην ανάγνωση και στην γραφή. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου μαθητές ενώ είναι καλοί αναγνώστες, παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία. Αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα δυσορθογραφίας. Η δυσορθογραφία έχει οριστεί ως μία ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία εκδηλώνεται με μία σε μεγάλο βαθμό επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα της ανάγνωσης καλλιεργείται αποτελεσματικά και φτάνει στο μέγιστο επίπεδο σε αναλογία πάντοτε με την ηλικία και την νοητική ικανότητα του κάθε μαθητή. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη γραφή και ορθογραφία πολλές φορές είναι τόσο σημαντικές με αποτέλεσμα τα γραπτά τους να μην γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Οι κυριότερες μορφές αυτών των δυσκολιών είναι τρεις:

**Ø Ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής**, η οποία αναφέρεται σε λέξεις ανορθόγραφα γραμμένες σε βαθμό που δύσκολα αναγνωρίζονται.

**Ø Ειδική δυσκολία γραφής**, που αναφέρεται σε μία τόσο ακατάστατη μορφή γραφής ώστε να είναι αναγνώσιμη (υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη, ενωμένες λέξεις που δεν είναι στο ίδιο ύψος περνώντας πάνω και κάτω από τις γραμμές του τετραδίου, πολλές μουντζούρες κ.τ.λ.).

**Ø Γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή** που αφορά τη γραπτή έκφραση του παιδιού. Τα λάθη του παιδιού είναι τόσα πολλά, ώστε

το κείμενο που γράφει δεν έχει κατανοητό περιεχόμενο (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2007).

Όσον αφορά τη ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα . Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν λάθη στην ορθογραφία που συχνά δεν διαφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από αυτά των υπόλοιπων παιδιών, άλλα αντιστοιχούν σε λάθη που κάνουν τα παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Με άλλα λόγια η ανάπτυξη της ορθογραφίας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί την ίδια πορεία με αυτό των υπολοίπων παιδιών, εκτός του ότι πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό. Βέβαια η απόκλιση της ορθογραφικής επίδοσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους δεν σημαίνει πως αρκεί να τους δοθεί απλώς περισσότερος χρόνος. Εκείνο που χρειάζεται είναι να υπάρξει διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, αφού προηγουμένως αποκλειστούν ορισμένα αίτια των δυσκολιών τους, όπως είναι η κακή διδασκαλία, το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο, η ελλειμματική προσοχή (Σπαντιδάκης, 2004). Σε ότι αφορά τα συγκεκριμένα είδη λαθών που κάνουν τα παιδιά, αυτά μπορεί να προέρχονται από προβλήματα στην οπτική μνήμη, στην ακουστική μνήμη και στην ακουστική και οπτική διάκριση. Οι πιο συχνοί τύποι – κατηγορίες λαθών που σημειώνονται είναι:

- Ø Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών
- Ø Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών
- Ø Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών
- Ø Χρήση του κεφαλαίου γράμματος

- Ø Τονισμός (παρατονισμός) ή παντελής έλλειψη τόνων
- Ø Απουσία απόστασης μεταξύ των λέξεων στην πρόταση
- Ø Κακή γραφή γραμμάτων
- Ø Λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας (λάθη μορφολογίας)
- Ø Λάθη ιστορικής ορθογραφίας
- Ø Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες, ή παράγωγες (Σπαντιδάκης, 2004)

## 10 .Ανάγνωση και γραφή λέξεων και κειμένου

Τα σφάλματα, που κάνει κατά την ανάγνωση και γραφή των λέξεων ένας δυσλεξικός μαθητής, μπορεί να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- 1) Αντικαταστάσεις
- 2) Παραλείψεις
- 3) Αντιμεταθέσεις
- 4) Προσθήκες

### ο Ανάγνωση

Η κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες χωρίζεται σε μια σειρά από υποκατηγορίες, από τις οποίες , άλλες προκύπτουν από τις ιδιομορφίες της γλώσσας μας και άλλες από το είδος αυτού του ίδιου του σφάλματος.

Σπουδαίο ρόλο στην κατηγοριοποίηση των λαθών παίζει η γραφή της γλώσσας. Η ανάγνωση είναι γραπτός λόγος, με την έννοια, ότι κατ' αυτή γίνεται μεταφορά από το γραπτό στον προφορικό λόγο, έχουμε δηλ. μιαν ανακωδικοποίηση: τα γραφημικά σύμβολα μεταφέρονται σε φωνημικά. Πρόκειται για μια διεργασία ιδιαίτερα πολύπλοκη, στην οποία μετέχουν πολλές λειτουργίες με κυρίαρχη την οπτική αντίληψη. Έτσι, η γλώσσα στην καταγραφή του προφορικού λόγου είναι εξέχουσας σημασίας. Η γλώσσα μας, όπως και μια σειρά άλλες γλώσσες του γενικότερου γλωσσικού χώρου, όπου η δυσλεξία έχει στη γενική της συμπτωματολογία την ίδια ταυτότητα, είναι ένα αλφάβητο σύστημα, όπου οι ελάχιστες φωνητικές μονάδες της, οι φθόγγοι, κωδικοποιούνται με αντίστοιχες γραφημικές μονάδες. Αυτή είναι η γενική αρχή, μέσα στα πλαίσια της οποίας κινούνται όλα τα αλφαβητικά συστήματα.



Αυτοί οι παράγοντες είναι ιδιαίτερα σοβαροί, οι οποίοι, όχι μόνο διαφοροποιούν τις αλφαβητικές γλώσσες κάνοντας τις να προβάλλουν ιδιαίτερες απαιτήσεις για την κατάκτηση τους από τα άτομα του ίδιου, του δικού τους, γλωσσικού χώρου, αλλά και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την έκταση των μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα της δυσλεξίας. Αυτή είναι, άλλωστε, και η εξήγηση για την ύπαρξη διαφορετικών ποσοστών δυσλεξικών παιδιών στους διάφορους γλωσσικούς χώρους.

#### ο *Κατηγοριοποίηση των σφαλμάτων στη γραφή*

Όπως στην ανάγνωση, παρόμοια και τις περισσότερες φορές ίδια είναι τα σφάλματα των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή τα οποία τα κατηγοριοποιούμε με ορισμένα κριτήρια και τα οποία ανταποκρίνονται σε αντίστοιχα ελλείμματα τόσο στα γνωστά επίπεδα της γλώσσας, όσο και σε αντιληπτικά επίπεδα (κυρίως οπτικοχωρικά).

### **✓ Ορθής γραφής**

Στις καταλήξεις των ρημάτων και ονομάτων, στα άρθρα, στις παραγωγικές καταλήξεις, σε λάθη στο θέμα της λέξης και σε λέξεις που δεν κλίνονται .

### **✓ Φωνητικά – φωνολογικά**

Αντικαταστάσεις κυρίως συμφωνικών φθόγγων με άλλους στη βάση της αντίθεσης, όπως ηχηροί – άηχοι, εξακολουθητικοί – στιγμιαίοι, αλλά και στη βάση της φωνολογικής συγγένειας, όπως αυτοί που ανήκουν στην ίδια οικογένεια . Παραλείψεις συλλαβών, γραμμάτων και ορισμένων συμφωνικών φθόγγων, προκειμένου να απλοποιηθούν

συμπλέγματα ή σηματικές ακολουθίες. Προσθήκες φθόγγων και συλλαβών και ιδιαίτερα φθόγγων, προκειμένου να απλοποιηθούν συμπλέγματα, σηματικές ακολουθίες και φωνηεντικές ακολουθίες.

### **✓ Άρθρωσης**

Κατάργηση των ορίων των λέξεων και μεταφορά γλωσσικών στοιχείων ή κατάτμηση λέξεων, σαν να πρόκειται για δύο ή περισσότερες λέξεις. Αντικαταστάσεις και αντιστροφές συμφωνικών φθόγγων σε συμπλέγματα και σηματικές ακολουθίες, προκειμένου να απλοποιηθεί η άρθρωση.

### **✓ Μορφής**

Αλλαγή του γραφημικού σχήματος της λέξης, αντικαταστάσεις φθόγγων που μοιάζουν μεταξύ τους στη μορφή . Ακρωτηριασμοί λέξεων, καθρεφτική γραφή γραμμάτων και αντίστροφη γραφή λέξεων. Παραλείψεις, αντικαταστάσεις και προσθήκες ώστε να προκύπτει άσημη λέξη.

### **✓ Σύνταξης και μορφολογίας**

Προτάσεις χωρίς γραμματικότητα και συντακτικότητα, αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες συγγενικές ή άσχετες .

### **✓ Μη κατατάξιμα σφάλματα**

Σφάλματα που δεν μπορούν να ενταχθούν σε καμία κατηγορία ομαδοποίησης . (Ζάχου & Ζάχος, 2008).

## 11. Το λεξιλόγιο ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα

Για να μπορέσει ο μαθητής – συγγραφέας να επικοινωνήσει με το ακροατήριό του, θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι αναγνώστες του θα προσπαθήσουν να κατανοήσουν το κείμενο το οποίο έχει γράψει στηριζόμενοι κυρίως στις πληροφορίες που αυτό παρέχει όταν ο ίδιος δεν θα είναι παρών για να δώσει περαιτέρω εξηγήσεις ή απαντήσεις (Βάμβουκας, 1991, στο Σπαντιδάκης, 2004). Οι αναγνώστες θα αντλήσουν τις πληροφορίες μέσα από το λεξιλόγιο και τη γραμματικοσυντακτική δομή των φράσεων. Η σωστή χρήση των σημείων στίξης, των παραγράφων και των κεφαλαίων γραμμάτων θα τους διευκολύνει στην κατανόηση του κειμένου . Επίσης αυτό αποτελεί και μία ένδειξη σεβασμού και ευγένειας του συγγραφέα προς αυτούς και προς το κείμενο που γράφει.

Η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός επικοινωνιακού κειμένου. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τις λέξεις οι οποίες εκφράζουν αποτελεσματικότητα αυτό που θέλει να γράψει. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολλά να πουν για ένα θέμα το οποίο συζητιέται μέσα στην τάξη, αλλά πολύ λίγα μπορούν να γράψουν (Στασινός, 1999). Στον προφορικό λόγο η παρουσία του δέκτη και οι συνεχείς νύξεις που παρέχει με νεύματα, λέξεις, κινήσεις του κεφαλιού και εκφράσεις φαίνεται να διευκολύνουν τον πομπό ομιλητή να του δώσει πληροφορίες. Η παραγωγή του προφορικού λόγου γίνεται μέσα σε συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό πλαίσιο που διευκολύνει την επικοινωνία, με την έννοια ότι υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν οι έννοιες του χωροχρόνου (εδώ, εκεί, ανατολικά, αύριο, χθες κτλ.) και αυτό κάνει τις συμπλεκτικές λέξεις

άμεσα κατανοητές από το ακροατήριο. Από την άλλη πλευρά, στην επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου, η γραφή και η ανάγνωση είναι ετεροχρονισμένες, με την παραγωγή να προηγείται της ανάγνωσης (Βάμβουκας, 1991, Nelson & Calfee, 1998 στο Σπαντιδάκης 2004). Έτσι οι χρησιμοποιούμενες λέξεις, ενώ στο πλαίσιο της παραγωγής του προφορικού λόγου έχουν την ίδια σημασία για ομιλητή και ακροατή, όταν χρησιμοποιηθούν από το συγγραφέα στο γραπτό λόγο δεν εκφράζουν το ίδιο πράγμα. Οι λέξεις στο γραπτό λόγο αποκτούν διαφορετική σημασιολογική αξία στο πλαίσιο μία ετεροχρονισμένης επικοινωνίας. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές να μην γράφουν μόνο για τον εκπαιδευτικό τους ή το συμμαθητή τους, αλλά και για διαφορετικά ακροατήρια από τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν ανατροφοδότηση, κατά προτίμηση γραπτή (Johnson, 1993, στο Σπαντιδάκης, 2004).

## 12.Ελλείμματα που συνοπάργουν στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

### ο Ελλείμματα οπτικής αντίληψης

Έχει υποστηριχτεί ότι τα ελλείμματα αντιληπτικού – κινητικού χαρακτήρα που συνδέονται με την ικανότητα οπτικής διάκρισης, απαντώνται σε παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 5 – 8 χρονών (Satz και συν. 1978). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ελλείμματα των ατόμων με δυσλεξία στην οπτική διάκριση με ιδιαίτερη αναφορά στο χώρο και την κατεύθυνση θεωρούνται από τον Orton (1937) ότι συνθέτουν το κλειδί αυτής της ειδικής μαθησιακής διαταραχής στην εκμάθηση του γραπτού λόγου . άλλωστε είναι παραδεκτό ότι τα ελλείμματα στην οπτική αντίληψη και την οπτική μνήμη στοιχειοθετούν την πλέον δημοφιλή αιτία της δυσλεξίας .Οι δυσκολίες του παιδιού με δυσλεξία σε επίπεδο οπτικής αντίληψης έχουν επισημανθεί, πέραν του Orton, και από μεταγενέστερους μελετητές του φαινομένου (Money 1966, Silver & Hagin 1970) . Οι μαρτυρίες των τελευταίων σχετίζονται με προβλήματα κατεύθυνσης ή έλλειψης προσανατολισμού στο χώρο. Η οπτική αντιληπτική δυσλειτουργία που αφορά στο χώρο και ιδιαίτερα στην αντιγραφή σχημάτων και εικόνων, συνθέτει επίσης μία άλλη αιτία των σοβαρών δυσκολιών του παιδιού με δυσλεξία ( Crosby 1968 ) .Παρόλα αυτά, από την επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας διαπιστώνονται μεθοδολογικές αδυναμίες και συναγωγή δισταμένων συμπερασμάτων στις περισσότερες μελέτες που αφορούν στον τομέα αυτόν (Benton 1962, Critchley 1970, Velluntino 1981, στο Στασινός, 2009) . Συγκεκριμένα, δεν ενδιαφέρει η οπτική αντίληψη, αλλά η κατευθυντική αντίληψη, η αντίληψη δηλαδή του χώρου, του προσανατολισμού και της πολυπλοκότητας των σχεδίων, της ταύτισης και της διάκρισης . Από

έρευνες που έχουν γίνει, οι αντιληπτικές ανεπάρκειες του δυσλεξικού ατόμου απαντώνται στην ηλικία των 5 – 8 χρόνων . Πρέπει δε, να διευκρινιστεί ότι δεν πρόκειται για την οπτική αντιληπτική ικανότητα σε σχήματα, αλλά για δυσχέρεια στη νοητική αναπαράσταση μιας μορφής . Αυτό έχει να κάνει με αδυναμία ανάλυσης της οπτικής πληροφορίας . Αν λάβουμε για παράδειγμα τη γραφημική αναπαράσταση ενός φθόγγου, θα διαπιστώσουμε, ότι αυτός έχει μία αυθυπαρξία και αποτυπώνεται στη μνήμη ως ιδεατό σχήμα με τα προσδιοριστικά του στοιχεία και αναγνωρίζεται, παρά το ότι αυτός μπορεί να απεικονίζεται με πολλές ποικιλίες γραφής, ακόμη και με ατέλειες ή προσθέσεις, τόσο στην προσωπική γραφή του κάθε ατόμου, όσο και στις ποικιλίες της τυπογραφικής γραφής, που είναι πιστότερη στη γραφή, μέχρι και τα επιβαρυσμένα μορφικά τυπογραφικά στοιχεία. Σ’ όλες αυτές τις περιπτώσεις ποικιλιών, το άτομο με έναν αφαιρετικό τρόπο, εντοπίζει τα προσδιοριστικά στοιχεία και αναγνωρίζει το αρχέγονο γράμμα.

#### ο Ελλείμματα ακουστικής αντίληψης

Τα ελλείμματα του παιδιού με δυσλεξία που αφορούν στην ακουστική αντίληψη συνυφάνονται με την ικανότητα της ακουστικής του διάκρισης και τις διεργασίες που προηγούνται της ακουστικής κωδικοποίησης πληροφοριών. Το παιδί με παρόμοια ελλείμματα αδυνατεί να διακρίνει αν ορισμένες λέξεις, ιδιαίτερα εκείνες με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, είναι φωνολογικά ίδιες ή διαφορετικές. Και τούτο γιατί δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί με ακρίβεια τα επιμέρους φωνολογικά στοιχεία που συνθέτουν μία λέξη. Θα πρέπει να τονιστεί πως ερευνητικές μαρτυρίες που αναφέρονται στα ελλείμματα του παιδιού με δυσλεξία και παραπέμπουν στην ακουστική αντίληψη είναι πολύ περιορισμένες σε

αριθμό σε σύγκριση με αντίστοιχες στην οπτική αντίληψη. Ακόμη έχει δειχθεί ότι η δεξιότητα που αφορά στην ορθογραφημένη γραφή δε συνιστά απλά μία οπτική λειτουργία, αλλά εμπλέκεται σ' αυτή και η ικανότητα της ακουστικής διάκρισης του ατόμου. Ο Morency και οι συνεργάτες του (1970), υποδεικνύουν ότι οι δυσκολίες στην ακουστική διάκριση δε συνιστούν μία αντιληπτική διαταραχή αλλά σχετίζονται με δυσκολίες στην άρθρωση του λόγου ( Γεωργούδης & Ιωακειμίδης, 2003).

ο **Ελλείμματα διαισθητηριακής ενσωμάτωσης πληροφοριών**

Ένα πρόβλημα που απασχόλησε και απασχολεί τους ερευνητές είναι η ικανότητα των δυσλεξικών παιδιών για αυτό που ονομάζουν διαισθητηριακή ενσωμάτωση. Μία πληροφορία μπορεί να είναι απλή, μόνο οπτική ή μόνο ακουστική. Ο γραπτός λόγος περιλαμβάνει οπτικά στοιχεία με ηχητικό αντίκρισμα και αυτό κάνει την πληροφορία ιδιαίτερος σύνθετη. Ο Thomson (1984) διαπιστώνει έλλειμμα στην ικανότητα του δυσλεξικού παιδιού για ενσωμάτωση εισαγόμενου στοιχείου και εξερχόμενου προϊόντος, λέγοντας ότι το δυσλεξικό παιδί μπορεί να βλέπει απολύτως σωστά ένα σχήμα, να το αντιγράφει εξίσου απολύτως σωστά, αλλά να μην μπορεί να ενσωματώσει και τα δύο μαζί, έτσι που να το αναπαράγει όχι σωστά. Ο Luria αναφερόμενος στη διαισθητηριακή ενσωμάτωση θεωρεί, ότι η αισθησιο – αντιληπτική ενσωμάτωση πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσα από διαφορετικά συστήματα είναι ένα κρίσιμο βήμα στην επεξεργασία των πληροφοριών, η οποία βέβαια γίνεται στον εγκέφαλο. Καταλήγει ότι στα δυσλεξικά άτομα διαπιστώνεται έλλειψη σύνδεσης σύνθετων πληροφοριών (ακουστικών – οπτικών), των οποίων η επεξεργασία γίνεται σε διαφορετικά εγκεφαλικά ημισφαίρια (Στασινός, 2009).

ο Ελλείμματα στη σειροθέτηση και τήρηση της ακολουθίας  
συμβόλων

Η σειροθέτηση αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να προσεγγίζει φωνολογικά τη γλώσσα μέσα από τη χρήση της βραχύχρονης μνήμης λεκτικών ακολουθιών. Αποτελεί μία πολύ χρήσιμη ικανότητα του παιδιού, γιατί συνυφαίνεται με την απόκτηση βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων. Ορισμένα παραδείγματα αποτελούν η αποστήθιση της αριθμητικής προπαίδειας, ή των γραμμάτων του αλφάβητου μιας ομιλούμενης γλώσσας, η εκμάθηση και η απαγγελία κοινών ακολουθιών όπως, των ημερών της εβδομάδας ή των μηνών ή των εποχών ή των επιμέρους αριθμών ενός πολυψήφιου αριθμού . Κλινικές παρατηρήσεις και συστηματικές περιγραφές παιδιών με δυσλεξία επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να προβούν σε σειροθέτηση ή να ελέγξουν και να παρακολουθήσουν την τηρούμενη ακολουθία ορισμένων στοιχείων ή συμβόλων κατά τη διάρκεια επεξεργασίας και παρουσίασης πληροφοριών. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν περιπτώσεις που σχετίζονται με το χρόνο και το χώρο ή το μέγεθος, όπως η τήρηση μιας συγκεκριμένης σειράς γραμμάτων και η διαδοχική παρουσίαση οπτικού και ακουστικού υλικού. (Newton & Tomson 1975, Thomson & Wisher 1979, στο Στασινός, 2009).



ο Έλλειμμα στη μνήμη

Δυσλεξία και δυσκολίες στη μνημονική λειτουργία

Τα δεδομένα των ερευνών βεβαιώνουν, ότι οι επιδόσεις των δυσλεξικών παιδιών στη χρήση της βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι πολύ χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των μη δυσλεξικών . Αυτό αφορά στη χωρητικότητα, που ελέγχεται μικρότερη και στην ικανότητα για οργάνωση της πληροφορίας. Η προβληματική της λειτουργία εντοπίζεται και στις δυσκολίες για ανάκληση πολλών και διαφορετικών πληροφοριών όπως:

- Σειρά των γεγονότων
- Ακολουθίες φωνημικών και γραφημικών σχημάτων, εικόνων και μορφών (Ζάχου & Ζάχος, 2008).

Όπως είναι γνωστό, για να αποδοθεί μία ορθά διαμορφωμένη γνώση, απαιτούνται για τη σύνθεσή της πολλά και διαφορετικής φύσεως στοιχεία (οπτικά, κινητικά, φωνολογικά, μορφολογικά) και όλα αυτά τελικά να πάρουν λεκτική μορφή . Μία τέτοια απόδοση , για την οποία κεντρικό ρόλο παίζει η εργαζόμενη μνήμη, είναι μία αρκετά πολύπλοκη διεργασία στην οποία με μεγάλες δυσκολίες, λόγω δυσλειτουργιών της όπως αυτές έχουν αντιμετωπιστεί στα δυσλεξικά παιδιά, μπορεί να ανταποκριθεί η εργαζόμενη μνήμη . Σύμφωνα με αυτή την άποψη, στο δυσλεξικό άτομο παρατηρείται μία έλλειψη σταθερής σύνδεσης ανάμεσα στις ακουστικές και οπτικές πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές είναι διαφορετικής υφής, η επεξεργασία τους γίνεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά ημισφαίρια. Προκειμένου για τη γλώσσα, όταν αυτή εξετάζεται στο επίπεδο του γραπτού λόγου, έχουμε σε λειτουργία δύο κώδικες. Έναν

κώδικα που αφορά τον προφορικό λόγο και που λειτουργεί σε πρωτογενές επίπεδο και έναν κώδικα γραφημικό, επιγέννημα του πρώτου. Ο πρώτος συνίσταται από ακουστικές μονάδες, ενώ ο δεύτερος από οπτικές .Ακόμη και ο τρόπος αποθήκευσης αυτών των πληροφοριών γίνεται διαφορετικά . ( Geschwind 1962, Milner 1971, Sperry 1964,στο Στασινός, 2009) . Οι πειραματικές μελέτες που έχουν ως αντικείμενο τη λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι πολλές και μάλιστα προς την κατεύθυνση σύγκρισης κανονικών παιδιών με δυσλεξικών (Benton 1962, Koppitz 1973, Libermann and Shanweiler 1978, Masland 1968, Satz and Sparrow 1970, στο Στασινός 2009). Παρά το γεγονός ότι πολλά από τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά, υπάρχει μία κατάληξη, ότι μεγάλος αριθμός δυσλεξικών παιδιών κιόλας στο πρώτο στάδιο της επεξεργασίας των πληροφοριών (διαισθητηριακή ενσωμάτωση) παρουσιάζουν τη δυσχέρεια. Αντίθετα, οι έρευνες για τη μακροπρόθεσμη μνήμη δεν είναι πολλές από έλλειψη ανάπτυξης κατάλληλων τεχνικών (Velluntino, Steger, De Setto and Phillips 1975, στο Στασινός, 2009).

ο Έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας

Λίγα λόγια για την φωνολογική ενημερότητα:

Στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του λόγου των παιδιών υπάρχει σημαντική δυσκολία όσον αφορά την επιμέρους διάκριση των στοιχείων της ομιλίας. Η ομιλία στα παιδιά, στα πρώτα στάδια φαίνεται σαν μία συνεχή ροή ήχων. Καθώς περνούν σε επόμενα στάδια ανάπτυξης αρχίζουν να διακρίνουν τις λέξεις μέσα στην πρόταση. Η ίδια διαδικασία γίνεται και με τα μικρότερα τμήματα της λέξης που είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα. Τα παιδιά για να ξεχωρίσουν τα φωνήματα πρέπει να τα σκεφθούν συνειδητά. Αυτή όμως η δεξιότητα αποκτάται πολύ αργότερα στην λεκτική τους εξέλιξη για τον λόγο ότι τα φωνήματα είναι αφηρημένες έννοιες και η συνειδητή γνώση τους είναι δύσκολη καθώς χρειάζεται να τη διδαχθούν.

**Φωνολογική ενημερότητα λοιπόν, είναι, η συνειδητή διάκριση και η ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή, των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών, που αποτελούν τη λέξη και των φωνημάτων (των ελαχίστων μονάδων που έχουν διαφοροποιητική αξία στο λόγο) που αποτελούν τη συλλαβή.** Επίσης, φωνολογική ενημερότητα δεν είναι μόνο η διάκριση των φωνημάτων μέσα στη λέξη, αλλά και η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους ( π.χ. το σύμπλεγμα /σπ/ από δύο φωνήματα: το φώνημα /σ/ και το φώνημα /π/ ), αντίληψη ομοιοκαταληξίας ( λεμόνι/ τιμόνι ) καθώς και ο συνειδητός χειρισμός τους μέσα στη λέξη για τη δημιουργία νέων λέξεων ( π.χ. αλλαγή της θέσης των φωνημάτων ( Πάργα / Πράγα ), αντικατάσταση ενός φωνήματος με άλλα ( λάδι / χάδι ), πρόσθεση ή αφαίρεση φωνημάτων ( Πάρος / σπάρος ), ( σκάλα / σάλα ). Η φωνολογική

ενημερότητα προϋποθέτει την επαρκή αντιπροσώπευση της λέξης στην φωνολογική μνήμη (Elbro et al, 1998, Snowling and Hulme, 1989, Swan and Goswami, 1997, Gillon 2004 στο Κωτσοπούλου & Κωτσόπουλος, 2006), καθώς και την ομαλή επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών.

### **Η Φωνολογική Ενημερότητα απαιτεί:**

- Ø Ακέραιο φωνολογικό σύστημα.
- Ø Ταχεία επεξεργασία των ακουστικών ερεθισμάτων.
- Ø Ικανοποιητική μνήμη εργασίας.

Από ποικίλες έρευνες των τελευταίων ετών ένα από τα πιο έγκυρα ευρήματα που προκύπτει και κυρίως έρευνες νευρολογικές, ψυχολογικές, γλωσσολογικές είναι ότι, ο βασικός μηχανισμός ο οποίος δυσλειτουργεί στη δυσλεξία έχει άμεση σχέση με το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας και πάνω απ' όλα με τη φωνολογική ενημερότητα . Η δυσχέρεια αυτών των ατόμων παρουσιάζεται σε όλες τις πλευρές της γλωσσικής λειτουργίας:

- Ø Ανάγνωση
- Ø Γραφή
- Ø Ακρόαση
- Ø Ομιλία

Αυτό όμως σημαίνει δυσκολία στην επεξεργασία του λόγου, δηλαδή την ανεπαρκή επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών . Η φωνολογική ενημερότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής και η δυσλειτουργία της με τη δυσλεξία όπως έχει δείξει εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον ( Habib

2000 ) καθώς επίσης και από άλλους πλέον πρόσφατα (Krose et all 2000, Frost 2001, Torgessen et all 2001). Όπως προκύπτει, στις περισσότερες γλώσσες η αλφαβητική γραφή δεν είναι παρά φωνητική αναπαράσταση της ομιλούμενης γλώσσας. Πρόσφατες βιβλιογραφίες δείχνουν ακόμη ότι σε γλώσσες όπως κινέζικα ή ιαπωνικά η αποτελεσματική ανάγνωση και γραφή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις ικανότητες στην φωνολογική ενημερότητα. Εκτός από τις δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα που παρατηρούνται στη δυσλεξία συχνά συνυπάρχουν δυσκολίες στην πλευρίωση και στην ταχύτητα ανάκλησης των λέξεων. Επιπλέον σε περίπου 10% των παιδιών παρατηρούνται δυσκολίες στους οπτικούς μηχανισμούς του εγκεφάλου, και μάλιστα σε ένα υποσύστημα οπτικών οδών (visual pathways - magnosystem). (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2007).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **Μεθοδολογία**

#### **ο Σκοπός της εργασίας**

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το τμήμα 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 Κωνσταντίνο Δ. Πόρποδα, Κλ. Διακογιώργη, Ι. Δημάκου, Ι. Καραντζή με την συνεργασία των Αργ. Παλαιοθοδώρου, Καλ. Υφαντή, Γ. Τσαγκάρη, Μαρ. Καραμπέτσου . Στην ερευνητική διαδικασία την οποία διεξήγαμε, χρησιμοποιήσαμε το “Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ΄ - ΣΤ΄ ”. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα της έρευνας μας είναι παιδιά που φοιτούν στην Γ΄ δημοτικού . Η χρήση και η αξιοποίηση του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου, δεν είναι απλά η εξέταση ενός ή περισσότερων μαθητών με ένα κριτήριο αξιολόγησης του γραπτού λόγου. Είναι κάτι πολύ περισσότερο και πιο απαιτητικό. Είναι μία δραστηριότητα διερευνητικής αξιολόγησης βασικών γνωστικών και

γλωσσικών παραμέτρων που συντελούν στην παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου . Στην Ελλάδα οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών είναι περιορισμένες και όσον αφορά το συγκεκριμένο ανιχνευτικό εργαλείο λόγω του ότι κατασκευάστηκε πρόσφατα δεν έχει πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα . Σκοπός της έρευνας μας είναι η ανίχνευση των δυσκολιών του γραπτού λόγου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα με διαγνωσμένη δυσλεξία έχοντας ως οδηγό το συγκεκριμένο ανιχνευτικό εργαλείο.

#### ο *Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε αποτελείτο από παιδιά και πιο συγκεκριμένα από μαθητές Γ΄ δημοτικού και ηλικίας 8,4 – 9,3 . Έχουμε δύο ομάδες: **α)** Μία ομάδα 30 «τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών » δηλαδή, μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες και **β)** Μία ομάδα 30 μαθητών που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες έχοντας επίσημη διάγνωση δυσλεξίας. Η επιλογή του πληθυσμού και των δύο ομάδων επιλέχθηκε τυχαία από διάφορα δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής χωρίς να θέσουμε κάποια ιδιαίτερα κριτήρια για την επιλογή των μαθητών (για παράδειγμα, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, εισόδημα). Τα μόνα κριτήρια για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ήταν η φοίτηση των μαθητών στην Γ΄ δημοτικού, μη παρουσία αισθητηριακής διαταραχής , με μητρική γλώσσα την Ελληνική και με χωρίς διαγνωσμένη μαθησιακή διαταραχή.

## “Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ΄ - ΣΤ΄ ”

Όπως αναφέραμε στην εισαγωγή στους μαθητές χορηγήθηκε το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ΄ - ΣΤ΄» και συγκεκριμένα η κλίμακα «Παραγωγή Γραπτού λόγου». Στο μαθητή ο οποίος υποβάλλεται σε εξέταση με το συγκεκριμένο ανιχνευτικό εργαλείο παρουσιάζεται μία σελίδα Α4 με τέσσερις εικόνες. Οι εικόνες διαδέχονται η μία την άλλη παρουσιάζοντας μια ιστορία που θα μπορούσε να έχει τίτλο «Επίσκεψη στον παππού και στη γιαγιά στο χωριό». Οι 4 εικόνες παρατίθενται αυτούσιες στο Παράρτημα της πτυχιακής μας . Αρχικά αναφέρεται στον εξεταζόμενο ότι οι 4 εικόνες που έχει και βλέπει μπροστά του παρουσιάζουν μια ιστορία, και του συστήνεται να κοιτάξει με τη σειρά αυτές τις 4 εικόνες και να γράψει σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας αυτό που δείχνει η κάθε μία από τις εικόνες . Στη συνέχεια, του ζητείτε να μην γράφει πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες . Να μην βάζει ονόματα στα πρόσωπα.. Να γράφει με καθαρά γράμματα και όσον το δυνατό γίνεται χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιεί σωστά τη στίξη, τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους. Τέλος υπενθυμίζεται στον εξεταζόμενο ότι θα πρέπει να προσέξει ώστε να μη γράψει μια δική του ιστορία, αλλά να γράψει την ιστορία που παρουσιάζουν οι εικόνες . Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιήσει λεξικό κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Για κάθε εικόνα απαιτείται η δημιουργία μίας παραγράφου, ο μαθητής έχει στη διάθεση του 30΄ λεπτά για να γράψει όλο το κείμενο.



## Όργανα μέτρησης

### ο *Βαθμολόγηση*

Η βαθμολόγηση γίνεται στο **Δελτίο Βαθμολόγησης** . 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 τον **δείκτη ορθογραφικής ορθότητας**, ο οποίο προκύπτει εάν μετρήσουμε τον αριθμό των ορθογραφικά σωστών λέξεων, τον διαιρέσουμε με το συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου, που ο μαθητής έγραψε , και το πολλαπλασιάσουμε επί 100. Ο αριθμός που προκύπτει είναι ο αρχικός βαθμός του παιδιού στην ορθογραφική ορθότητα. Ο ανώτερος βαθμός της ορθογραφικής ορθότητας είναι 100 μονάδες.

#### **B. Κειμενική οργάνωση**

Η κειμενική οργάνωση αφορά σε δύο σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας παραγωγής του γραπτού λόγου : α) τη συνοχή και β) τη συνεκτικότητα του κειμένου. Αυτά τα δύο στοιχεία βαθμολογούνται χωριστά, στη συνέχεια όμως οι βαθμοί αθροίζονται για να προκύψει ο βαθμός της ‘κειμενικής οργάνωσης’.

### **B.1. Η συνοχή του κειμένου**

Η συνοχή του κειμένου αναφέρεται στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ένας αφηγητής και στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο μαθητής, για να ρυθμίσει την πληροφορία στο λόγο του, έτσι όπως αυτή ξεδιπλώνεται μέσα από τις προτάσεις του κειμένου που συνθέτει. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μελετάται ο τρόπος με τον οποίο ο αφηγητής (μαθητής) σηματοδοτεί την καινούρια πληροφορία μέσα στο κείμενό του διακρίνοντας την ταυτόχρονα από την παλιά. Γι' αυτό το σκοπό διαφορετικά γλωσσικά μέσα θα χρησιμοποιήσει για την εισαγωγή μίας καινούριας πληροφορίας και διαφορετικά για την διατήρηση μίας παλιάς. Ο έλεγχος της συνοχής στην παρούσα δοκιμασία έχει ως στόχο τη διαπίστωση του βαθμού στον οποίο τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν μέσα από τη χρήση κατάλληλων γλωσσικών μέσων, την αντίθεση καινούρια – παλιά πληροφορία. Η συνοχή λοιπόν αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εισάγουν την καινούρια πληροφορία μέσα στο λόγο τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο διατηρούν μία πληροφορία που έχει ήδη εισαχθεί νωρίτερα ( διατήρηση της αναφοράς) (Berman & Slobin, 1994, Hickmann & Schneider, 2000, Hickmann, M.2003, Kuczaj, 1984, Tomlin , 1987 ).

### ***B.1.1. Βαθμολόγηση Αναφοράς***

***Εισαγωγή των αντικειμένων αναφοράς σε κάθε μια εικόνα***

***Βαθμολογούμε:***

- Ø*** Με 2 βαθμούς, όταν το αντικείμενο αναφοράς ή τα αντικείμενα αναφοράς που εισάγει το παιδί στο λόγο του, το / τα εισάγει σωστά.
- Ø*** Με 1 βαθμό, όταν το αντικείμενο αναφοράς ή τα αντικείμενα αναφοράς που εισάγει το παιδί στο λόγο του, το / τα εισάγει με λανθασμένο τρόπο.
- Ø*** Με 0 βαθμό, όταν όλα τα αντικείμενα αναφοράς που εισάγει το παιδί στο λόγο του, τα εισάγει με λανθασμένο τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα:

***A) Στην 1<sup>η</sup> εικόνα:***

Σωστή εισαγωγή αναφοράς: π.χ. «ένα παιδί», «μια οικογένεια».

Λανθασμένη εισαγωγή αναφοράς: π.χ. «το παιδί», «η οικογένεια».

***B) Στην 2<sup>η</sup> εικόνα***

Σωστή εισαγωγή αναφοράς: π.χ. «ένας βοσκός», «κάποιος βοσκός».

Λανθασμένη εισαγωγή αναφοράς: π.χ. «ο βοσκός».

***Γ) Στην 3<sup>η</sup> εικόνα:***

Σωστή εισαγωγή αναφοράς: π.χ. «ένα σκυλάκι», «ο παππούς», «η γιαγιά», «το σκυλάκι του παππού».

Λανθασμένη εισαγωγή αναφοράς: π.χ. «το σκυλάκι», «ένας παππούς», «μια γιαγιά».

#### ***Δ) Στην 4<sup>η</sup> εικόνα:***

Όλα τα πρόσωπα είναι γνωστά. Επομένως δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη εισαγωγή αναφοράς. Το μόνο αντικείμενο αναφοράς που μπορεί να θεωρηθεί ότι εισάγεται για πρώτη φορά είναι «η πιατέλα με το κοτόπουλο που κρατάει η γιαγιά». Άρα η σωστή εισαγωγή αναφοράς είναι «μία πιατέλα με κοτόπουλο».

#### ***B.1.2. Βαθμολόγηση διατήρησης της αναφοράς***

*( στη 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, και 4<sup>η</sup> εικόνα )*

- Ø Με 2 βαθμούς, όταν το αντικείμενο αναφοράς ή τα αντικείμενα αναφοράς που διατηρεί το παιδί στο λόγο του, το / τα διατηρεί σωστά.
- Ø Με 1 βαθμό, όταν κάποιο ή κάποια αντικείμενα αναφοράς που διατηρεί το παιδί στο λόγο του, το / τα διατηρεί με λανθασμένο τρόπο.
- Ø Με 0 βαθμό, όταν το αντικείμενο αναφοράς ή τα αντικείμενα αναφοράς που διατηρεί το παιδί στο λόγο του, το / τα διατηρεί με λανθασμένο τρόπο.

Σε όλες τις εικόνες, σωστή διατήρηση της αναφοράς γίνεται με τη χρήση του οριστικού άρθρου (ο , η , το), όπως για παράδειγμα «το παιδί», «η οικογένεια» . Επίσης σωστή διατήρηση της αναφοράς γίνεται με τη χρήση των αδύνατων τύπων της κτητικής αντωνυμίας εφόσον έχει αναφερθεί το πρόσωπο στο οποίο αποδίδεται το αντικείμενο αναφοράς .

Λανθασμένη διατήρηση αναφοράς γίνεται αν χρησιμοποιηθεί αόριστη αντωνυμία ( ένα, μία ) ή οι αδύνατοι τύποι της κτητικής αντωνυμίας ενώ δεν έχει αναφερθεί νωρίτερα το πρόσωπο στο οποίο αποδίδεται το αντικείμενο αναφοράς .

### ***B.1.3. Αναφορά στο χρονικό πλαίσιο***

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

§ Πολύ = βαθμός 3

§ Αρκετά = βαθμός 2

§ Λίγο = βαθμός 1

§ Καθόλου = βαθμός 0

### ***B.1.4. Αναφορά στο χωρικό πλαίσιο***

Η αναφορά στο χωρικό πλαίσιο γίνεται με τη χρήση τοπικών προσδιορισμών (πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, μπροστά, δίπλα, πίσω...). Η χρήση της αναφοράς στο χωρικό πλαίσιο βαθμολογείται ως εξής για όλο το κείμενο:

- § Πολύ = βαθμός 3
- § Αρκετά = βαθμός 2
- § Λίγο = βαθμός 1
- § Καθόλου = βαθμός 0

## ***B.2. Η συνεκτικότητα του κειμένου***

Η συνεκτικότητα του κειμένου αναφέρεται στις ιδιότητες του περιεχομένου του κειμένου, όπως αυτές καθορίζονται από τους κανόνες οργάνωσης του κειμένου σε μία δομή . Στην παρούσα δοκιμασία, ελέγχονται τα παρακάτω 4 σημεία, με κυριότερο το πρώτο, που αναφέρεται στις βασικές αφηγηματικές μονάδες του κειμένου που είναι τα επεισόδια .

### ***B.2.1. Στο επίπεδο της συνεκτικότητας έχουμε τέσσερα επεισόδια .***

***Πόσα από αυτά περιλαμβάνονται μέσα στην ιστορία του παιδιού ;***

- § Αν περιλαμβάνεται 1 επεισόδιο = βαθμός 1
- § Αν περιλαμβάνεται 2 επεισόδια = βαθμός 2
- § Αν περιλαμβάνεται 3 επεισόδια = βαθμός 3
- § Αν περιλαμβάνεται 4 επεισόδια = βαθμός 4

***B.2.2. Τα επεισόδια που περιλαμβάνονται μέσα στην ιστορία του παιδιού ακολουθούν τη χρονολογική σειρά με την οποία έγιναν τα γεγονότα που περιγράφουν οι εικόνες ;***

- § Αν ΝΑΙ = βαθμός 1
- § Αν ΟΧΙ = βαθμός 0

**B.2.3. Έχουν αναφερθεί όλες οι βασικές πληροφορίες για κάθε μία από τις 4 εικόνες ;**

**Βαθμολόγηση:**

**Ø Για την (1), (2), (3), (4) εικόνα:**

§ Αν αναφέρονται όλες οι βασικές πληροφορίες (έννοιες) = βαθμοί 3

§ Αν αναφέρονται αρκετές βασικές πληροφορίες (έννοιες)= βαθμοί 2

§ Αν αναφέρονται λίγες βασικές πληροφορίες (έννοιες) = βαθμοί 1

§ Αν δεν αναφέρονται βασικές πληροφορίες (έννοιες) = βαθμοί 0

Πιο συγκεκριμένα: Βασικές πληροφορίες θεωρούνται για την

**1<sup>η</sup> εικόνα:** οικογένεια, πατέρας, μητέρα, παιδί, αυτοκίνητο, αποσκευές, προορισμός, ηλιόλουστη μέρα, πρωί .

**2<sup>η</sup> εικόνα:** αυτοκίνητο, πρόσωπα, διαδρομή, βοσκός, σχετικές ενέργειες, κοπάδι, βουνά – πεδιάδα, συναισθήματα .

**3<sup>η</sup> εικόνα:** αυτοκίνητο, πατέρας, παιδί, παππούς, γιαγιά, σκυλί, σχετικές ενέργειες, συναισθήματα, περιγραφή σπιτιού παππού – γιαγιάς, χωρίο .

**4<sup>η</sup> εικόνα:** χώρος, παιδί, σκυλί, γιαγιά, παππούς, πατέρας, μητέρα, φαγητό, παιχνίδι, σχετικές ενέργειες, συναισθήματα, τζάκι, οικογένεια .

**B.2.4. Υπάρχουν στο κείμενο του παιδιού άσχετες πληροφορίες σε κάθε μία από τις 4 εικόνες ;**

**Βαθμολόγηση:**

**Ø Για την (1), (2), (3), (4) εικόνα:**

§ Αν δεν υπάρχουν άσχετες πληροφορίες (έννοιες) = βαθμοί 3

§ Αν υπάρχουν λίγες άσχετες πληροφορίες (έννοιες)= βαθμοί 2

§ Αν υπάρχουν αρκετές άσχετες πληροφορίες (έννοιες) = βαθμοί 1

§ Αν υπάρχουν πάρα πολλές άσχετες πληροφορίες (έννοιες) = βαθμοί 0

Οι μονάδες για κάθε στοιχείο αξιολόγησης της κειμενικής οργάνωσης καταχωρίζονται στη στήλη ‘Βαθμοί’ στη σελίδα του δελτίου βαθμολόγησης. Το άθροισμα των μονάδων από την (α) κειμενική οργάνωση (συνοχή) και τη (β) κειμενική οργάνωση (συνεκτικότητα) είναι ο αρχικός βαθμός του μαθητή στην κειμενική οργάνωση . Ο βαθμός αυτός καταχωρίζεται στο πλαίσιο με την ένδειξη ‘Αρχικός Βαθμός Κειμενικής Οργάνωσης . Πιο συγκεκριμένα έχουμε τα εξής:

§ Ανώτερος Αρχικός Βαθμός κειμενικής οργάνωσης (A+B): 49 μονάδες.

§ Ανώτερος Αρχικός Βαθμός κειμενικής οργάνωσης A: 20 μονάδες .

§ Ανώτερος Αρχικός Βαθμός κειμενικής οργάνωσης B: 29 μονάδες .

Τόσο ο Αρχικός Βαθμός της ορθογραφικής ορθότητας, όσο και ο Αρχικός Βαθμός κειμενικής οργάνωσης (A+B) μετατρέπονται σε τυπικούς βαθμούς σύμφωνα με τον πίνακα που παρατίθεται στο παράρτημα .



## Διαδικασία μέτρησης

### ο *Οι συνθήκες εξέτασης*

Όπως σε κάθε περίπτωση χορήγησης ενός παρόμοιου ανιχνευτικού εργαλείου, έτσι και στο συγκεκριμένο εργαλείο είναι απαραίτητο η δημιουργία μίας ατμόσφαιρας επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ του εξεταστή και του εξεταζόμενου . Αυτό συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή του εξεταζόμενου η οποία έχει σαν αποτέλεσμα τη σωστή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων . Το συγκεκριμένο ανιχνευτικό τεστ μπορεί να χορηγηθεί ατομικά ή σε μικρές ομάδες . Ο σκοπός που χορηγείται με αυτόν τον τρόπο είναι το να πετύχουμε το κάθε παιδί να εργάζεται ατομικά χωρίς να επηρεάζεται από την παρουσία και τον τρόπο εργασίας των άλλων παιδιών . Σε κάθε περίπτωση, ο χώρος πρέπει να είναι ένας ήσυχος χώρος δίχως εξωτερικά ερεθίσματα που είναι δυνατόν να επηρεάζουν τον εξεταζόμενο μαθητή ( π.χ. ένα ανοικτό παράθυρο από όπου ακούγονται θόρυβοι από το δρόμο ) . Ακόμη ο χώρος πρέπει να έχει άπλετο φως . Στην περίπτωση που η εξέταση είναι ατομική , ο εξεταζόμενος μαθητής και ο εξεταστής μπορούν να κάθονται στο ίδιο τραπέζι, ο ένας απέναντι από τον άλλον. Όμως, στη συνέχεια, ο εξεταζόμενος θα πρέπει να αποχωρεί διακριτικά από τη θέση του και να παραμείνει σε άλλο σημείο της αίθουσας, προκειμένου ο εξεταζόμενος να μπορεί να εργάζεται απερίσπαστος και χωρίς την ψυχολογική " πίεση " της παρουσίας του εξεταστή απέναντι του . Στην περίπτωση της εξέτασης σε μικρές ομάδες , οι εξεταζόμενοι μπορούν να κάθονται όπως στην τάξη τους , ενώ ο εξεταστής ( από ένα σημείο της αίθουσας ) θα μπορεί να τους επιβλέπει διακριτικά . Σ' αυτή την περίπτωση θα πρέπει να

διασφαλίζεται ότι οι εξεταζόμενοι μαθητές δε θα συνεργάζονται μεταξύ τους και ότι δε θα αντιγράφει ο ένας από το γραπτό του άλλου. Σε όλες τις περιπτώσεις, ο ρόλος του εξεταστή συνίσταται κυρίως στην παροχή των οδηγιών έτσι ώστε οι εξεταζόμενοι να κατανοήσουν πλήρως αυτό το οποίο τους ζητείται να κάνουν . Επιπλέον , στην περίπτωση της δοκιμασίας της Παραγωγής του Γραπτού Λόγου , ο εξεταστής πρέπει να βεβαιωθεί ότι ο εξεταζόμενος έχει παρατηρήσει τις 4 διαδοχικές εικόνες πριν αρχίσει να γράφει . Τέλος , στη συγκεκριμένη δοκιμασία , ο εξεταστής θα πρέπει από την αρχή να ενημερώσει τον/ τους εξεταζόμενο/ ους για το ότι θα πρέπει να ολοκληρώσουν το έργο του/ τους εντός 30 λεπτών . Επιπλέον, ο εξεταστής κατά την διάρκεια της δοκιμασίας δεν θα πρέπει να επιτρέψει τη χρήση βοηθημάτων ( π.χ. λεξικών ,βιβλίων γραμματικής και συντακτικού , βιβλίων γλώσσας ) .

#### ο *Η διεξαγωγή της εξέτασης*

Πριν αρχίσει η εξέταση (ατομική ή ομαδική), ο εξεταστής ενημερώνει αναλυτικά τον κάθε εξεταζόμενο ώστε να καταλάβει αυτό που του ζητείται να κάνει . Στη συνέχεια, προκειμένου να εξασκηθεί ο κάθε εξεταζόμενος στο έργο που καλείται να διεκπεραιώσει , ο εξεταστής χορηγεί τα παραδείγματα που προβλέπονται για τη συγκεκριμένη δοκιμασία . Κατά τη διάρκεια αυτής της πρακτικής άσκησης , ο εξεταστής δίνει όλες τις απαραίτητες διευκρινήσεις 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 σ' αυτή την προκαταρκτική φάση της εξέτασης δεν επιτρέπεται να γίνει κατά την

κύρια φάση, οπότε η διαδικασία θα πρέπει να τηρείται χωρίς παρέκκλιση, όπως ακριβώς αναφέρεται στις ειδικές οδηγίες εξέτασης της κάθε δοκιμασίας . Το τεστ μπορεί να χορηγείται ολόκληρο ( δηλαδή όλες οι δοκιμασίες) ή ένα τμήμα του (δηλαδή κάποια ή κάποιες δοκιμασίες). Αυτό εξαρτάται από το παιδί και τις συνθήκες . Σε κάθε περίπτωση ο εξεταστής αποφασίζει πώς θα διαχειριστεί την κατάσταση , έχοντας υπόψη ότι αυτό που προέχει είναι το συμφέρον του παιδιού και η αντικειμενική του αξιολόγηση του . Ειδικά στη δοκιμασία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου , εάν το παιδί τελειώσει σε χρόνο πολύ μικρότερο από τον προβλεπόμενο , ο εξεταστής παροτρύνει το παιδί να συνεχίσει την προσπάθεια συγγραφής του κειμένου ή να κάνει συμπληρώσεις ή διορθώσεις στο κείμενο που έχει γράψει . Εάν όμως ο μαθητής δεν επιθυμεί να συνεχίσει , τότε ο εξεταστής ευγενικά παραλαμβάνει το **Φυλλάδιο Εξέτασης** από το μαθητή , τον ευχαριστεί για την προσπάθεια του και σημειώνει το χρόνο που χρειάστηκε ο μαθητής για να γράψει το κείμενο . (Αν και ο χρόνος συγγραφής δεν λαμβάνεται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση , ωστόσο η καταγραφή του είναι πιθανόν να αποτελέσει χρήσιμη πληροφορία για τον εξεταστή κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων ) .

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 τη λήξη της εξέτασης , ο εξεταζόμενος μαθητής να αποχωρήσει ευχαριστημένος . Μόλις παραλάβει το γραπτό του παιδιού , ο εξεταστής συμπληρώνει τα υπόλοιπα στοιχεία του παιδιού στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Εξέτασης , δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στο στοιχείο της ημερομηνίας γέννησης (το οποίο, όμως , θα είναι χρήσιμο να διασταυρώνεται και από το αρχείο του σχολείου) . Πριν την αποχώρηση του παιδιού , ο εξεταστής ευχαριστεί το παιδί για τη

συμμετοχή του και το επιβραβεύει για την επίδοσή του (όποια και αν είναι αυτή) , τονίζοντας του ότι τα κατάφερε πολύ καλά . Επίσης , μετά την αποχώρηση του παιδιού , στο χώρο << Παρατηρήσεις >> (στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Εξέτασης) σημειώνει τις παρατηρήσεις του σχετικά με τη στάση του παιδιού κατά την εξέταση , δηλαδή τη συγκέντρωση , το βαθμό συνεργασίας , την κόπωση .

### ο **Ο χρόνος εξέτασης**

Χρονικός περιορισμός υπάρχει για την διεκπεραίωση της δοκιμασίας << Παραγωγή Γραπτού Λόγου >> . Συγκεκριμένα , ο χρόνος που διατίθεται για τη δοκιμασία αυτή είναι 30' . Η μέτρηση αυτού του χρόνου αρχίζει μετά την παροχή των οδηγιών , διευκρινίσεων και απαντήσεων στα διάφορα ερωτήματα του κάθε εξεταζόμενου .

### ο **Οδηγίες για την εξέταση**

Εδώ παρουσιάζονται αναλυτικά οι εξής οδηγίες από τον εξεταστή προς τον εξεταζόμενο μαθητή .

Ø Σήμερα θα σου ζητήσω να γράψεις κάτι , το οποίο όμως δεν θα έχει καμία σχέση με τα μαθήματά σου , ούτε με τους βαθμούς του σχολείου . Θα ήθελα λοιπόν , να το προσέξεις και να γράψεις όσο καλύτερα μπορείς .

Ø Παρουσιάζονται στο μαθητή τις 4 εικόνες στο Φυλλάδιο Παρουσίασης Υλικού και στη συνέχεια αναφέρονται στο μαθητή τα έξι :

Ø Όπως βλέπεις εδώ υπάρχουν μία , δύο , τρεις , τέσσερις εικόνες ( ταυτόχρονα ο εξεταστής δείχνει τις εικόνες στο παιδί με τη σωστή σειρά: πρώτα τις δύο εικόνες στην αριστερή σελίδα του Φυλλαδίου Παρουσίασης Υλικού , ξεκινώντας από την εικόνα στο επάνω μέρος της σελίδας και συνεχίζοντας με τη δεύτερη εικόνα στο κάτω μέρος της ίδιας σελίδας . Στη συνέχεια προχωρεί στις εικόνες της δεξιάς σελίδας , με την ίδια σειρά επάνω , κάτω ) . Τότε ο εξεταστής αναφέρει στο παιδί τα εξής: ( Οι 4 εικόνες που βλέπεις παρουσιάζουν μια ιστορία . Κοίταξε με τη σειρά και προσεκτικά αυτές τις 4 εικόνες και γράψε σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας αυτό που δείχνει η κάθε μια από τις εικόνες .

Ø Στη συνέχεια αναφέρει: ( Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μην γράψεις για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες . Να μη βάλεις ονόματα στα πρόσωπα . Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείς λεξικό . Να γράφεις με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη . Να χρησιμοποιείς σωστά τη στίξη , τα κεφαλαία γράμματα , τους τόνους και τις παραγράφους .

Ø Ακόμη αναφέρεται: ( Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μη γράψεις μια δική σου ιστορία, αλλά να γράψεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες . Φτιάξε μία παράγραφο για την κάθε εικόνα . Έχεις 30 λεπτά στη διάθεσή σου για να γράψεις όλο το κείμενο . Κατάλαβες τι θα κάνεις ;Θέλεις να ρωτήσεις κάτι ; ( Σ' αυτό το σημείο δίνονται όλες οι απαντήσεις ή διευκρινήσεις στις ερωτήσεις του μαθητή . Επίσης , επισημαίνεται ότι ο μαθητής θα έχει στη διάθεσή του τις 4 εικόνες καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης ) . Όταν δε θα υπάρχει άλλη ερώτηση ή διευκρίνιση, ο εξεταστής λέει:

- Ø Τώρα μπορείς να αρχίσεις . Έχεις 30 λεπτά στη διάθεσή σου από τώρα .
- Ø Κατά τη διάρκεια της εξέτασης , ο εξεταστής οφείλει να επιτηρεί διακριτικά τον εξεταζόμενο μαθητή , χωρίς όμως να παρεμβαίνει ή να επηρεάζει με οποιοδήποτε τρόπο την προσπάθειά του . ( Στην περίπτωση που η εξέταση είναι ομαδική , ο εξεταστής πρέπει να διασφαλίσει συνθήκες τέτοιες ώστε οι μαθητές να μην συνεργάζονται μεταξύ τους και να μην αντιγράφουν ο ένας από τον γραπτό του άλλου .
- Ø Γενικά, μετά την έναρξη της εξέτασης θα πρέπει να αποφεύγεται η παροχή πρόσθετων οδηγιών στον εξεταζόμενο . Όμως , αν ο εξεταζόμενος μαθητής θελήσει να ρωτήσει κάτι , τότε ( κατά κανόνα ) ο εξεταστής πρέπει να απαντήσει ως εξής:
- Ø Προσπάθησε να γράψεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες . Όχι όμως μια δική σου ιστορία . Συνέχισε . Θα τα καταφέρεις πολύ καλά .
- Ø Όταν περάσουν τα 25 λεπτά , ο εξεταστής λέει: ( Έχεις ακόμα 5 λεπτά για να τελειώσεις .
- Ø Όταν περάσουν τα 30 λεπτά , ο εξεταστής λέει: ( Ο χρόνος τελείωσε. Σ' ευχαριστώ για την προσπάθειά σου . Ταυτόχρονα λέει στο μαθητή ότι θα πρέπει να παραδώσει το γραπτό του . )
- Ø Στην περίπτωση που ο μαθητής τελειώσει νωρίτερα από τα 30 λεπτά και ζητήσει να παραδώσει το φυλλάδιο εξέτασης ο εξεταστής δίνει τις παρακάτω οδηγίες :
- Ø Τελείωσες ; Έγραψες όλα όσα ήθελες να γράψεις ;
- Ø Αν ο μαθητής απαντήσει καταφατικά ο εξεταστής λέει:

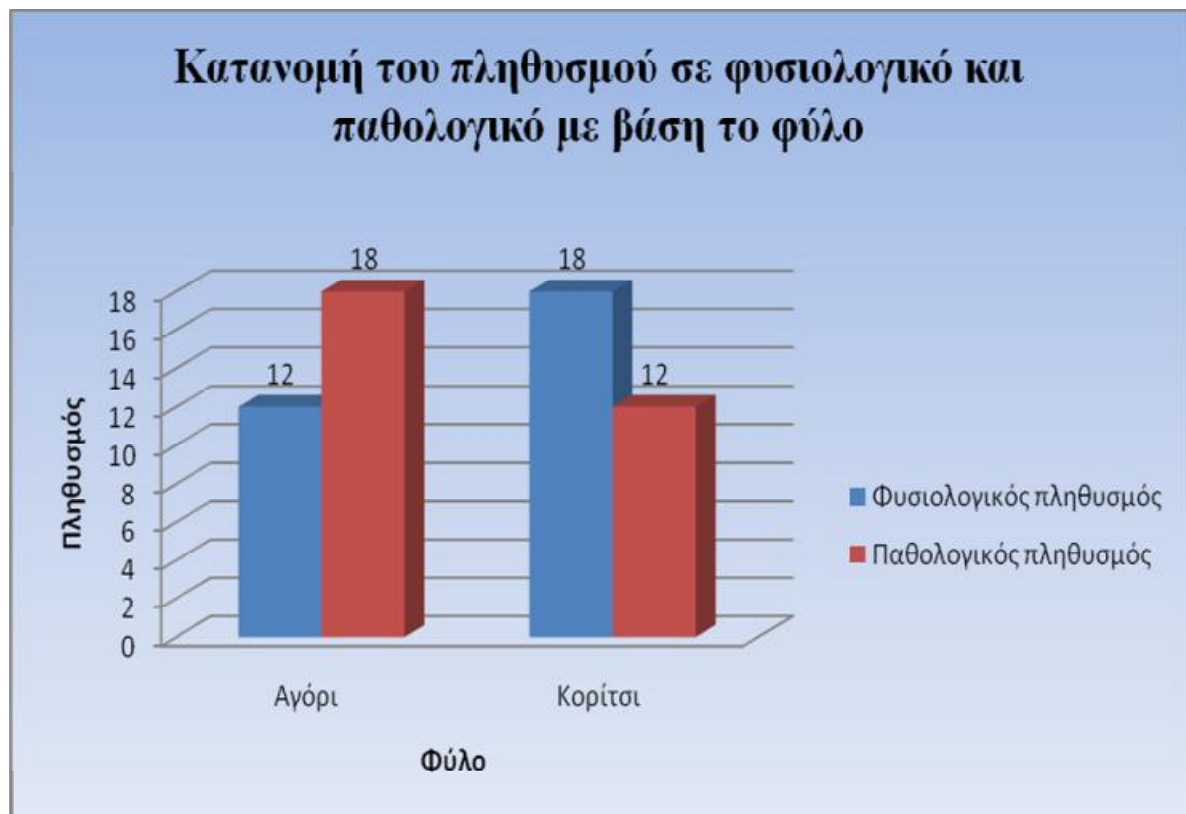
- Ø Έλεγξες το γραπτό σου; Θέλεις να συμπληρώσεις κάτι ακόμα στο κείμενο που έγραψες ; Θέλεις να το ξανακοιτάξεις μήπως βρεις κάποια λάθη για να τα διορθώσεις ;
- Ø Αν ο μαθητής δείχνει ότι δεν επιθυμεί να ασχοληθεί με το γραπτό του ο εξεταστής συνεχίζει:
- Ø Ωραία σ' ευχαριστώ .
- Ø Αν όμως δείξει ότι επιθυμεί να ασχοληθεί και πάλι με το γραπτό του ο εξεταστής λέει:
- Ø Συνέχισε την προσπάθειά σου . Έχεις ακόμα μερικά λεπτά μέχρι να τελειώσει ο χρόνος .

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Αποτελέσματα της έρευνας

#### Πίνακας 1.

*Κατανομή πληθυσμού σε φυσιολογικό και παθολογικό με βάση το φύλο .*





Με μπλε χρώμα απεικονίζεται ο φυσιολογικός πληθυσμός των μαθητών του δείγματος, ενώ με κόκκινο χρώμα απεικονίζεται ο παθολογικός πληθυσμός των μαθητών. Με μία πρώτη ματιά, παρατηρούμε ότι στο συγκεκριμένο δείγμα τα αγόρια έχουν μεγαλύτερο παθολογικό πληθυσμό, ενώ αντίθετα τα κορίτσια υπερισχύουν σε φυσιολογικό πληθυσμό σε σχέση με τα αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο του δείγματος που αποτελείται από 60 μαθητές, εκ των οποίων τα 30 είναι αγόρια και τα 30 είναι κορίτσια, στο πληθυσμό των 30 αγοριών, τα 18 ανήκουν στον παθολογικό πληθυσμό και τα υπόλοιπα 12 ανήκουν στον φυσιολογικό πληθυσμό. Το αντίθετο ακριβώς συμβαίνει στον πληθυσμό των κοριτσιών.

## Πίνακας 2.

*Ανάλυση του δείγματος σε σχέση με το φύλο.*

			Type		Total
			Παθολογικός	Φυσιολογικός	
Φύλο	Αγόρι	Count	18	12	30
		% within Φύλο	60,0%	40,0%	100,0%
	Κορίτσι	Count	12	18	30
		% within Φύλο	40,0%	60,0%	100,0%
Total		Count	30	30	60
		% within Φύλο	50,0%	50,0%	100,0%

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει το πόσα αγόρια και κορίτσια έχει το δείγμα των φυσιολογικών μαθητών και το δείγμα το παθολογικών . Παρατηρούμε ότι έχουν μια αντίστροφη κατανομή δηλαδή ότι τα αγόρια στο πρώτο δείγμα είναι 60% στις παθολογικές περιπτώσεις ενώ το αντίθετο στις φυσιολογικές περιπτώσεις (60% κορίτσια). Στο γράφημα που προηγήθηκε φαίνεται και γραφικά η παραπάνω κατανομή.

Για ελέγξουμε την επίδραση του φύλου, ελέγξαμε την ηλικία αγοριών και κοριτσιών στο φυσιολογικό δείγμα με σύγκριση t-test μέσω των τιμών και παρατηρήσαμε ότι δεν έχουν στατιστική διαφορά.

**Πίνακας 3.**

**Φυσιολογικός πληθυσμός**

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	P value
Ηλικία Αγόρι	12	8,64167	,215146	,062107	,027
Κορίτσι	18	8,88333	,311070	,073320	

Παρατηρούμε ότι έχει στατιστική διαφορά ως προς την ηλικία του δείγματος κοριτσιών και αγοριών, διότι ο δείκτης  $P < 0,05$ . Παρόλα αυτά, αυτή φαίνεται πολύ μικρή, δηλαδή 8.64 με 8.8 που θεωρούμε ότι δεν επηρεάζει πραγματικά και σημαντικά .

**Πίνακας 4 .**

**Παθολογικός πληθυσμός**

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	P Value
Ηλικία Αγόρι	18	8,67333	,344144	,081116	,295
Κορίτσι	12	8,80833	,331548	,095710	

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά ως προς την ηλικία του παθολογικού δείγματος μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς από την στατιστική ανάλυση προέκυψε:  $P= 0,295$  ,  $P >0.05$  .

## Πίνακας 5.

### Συγκεντρωτικά αποτελέσματα έρευνας

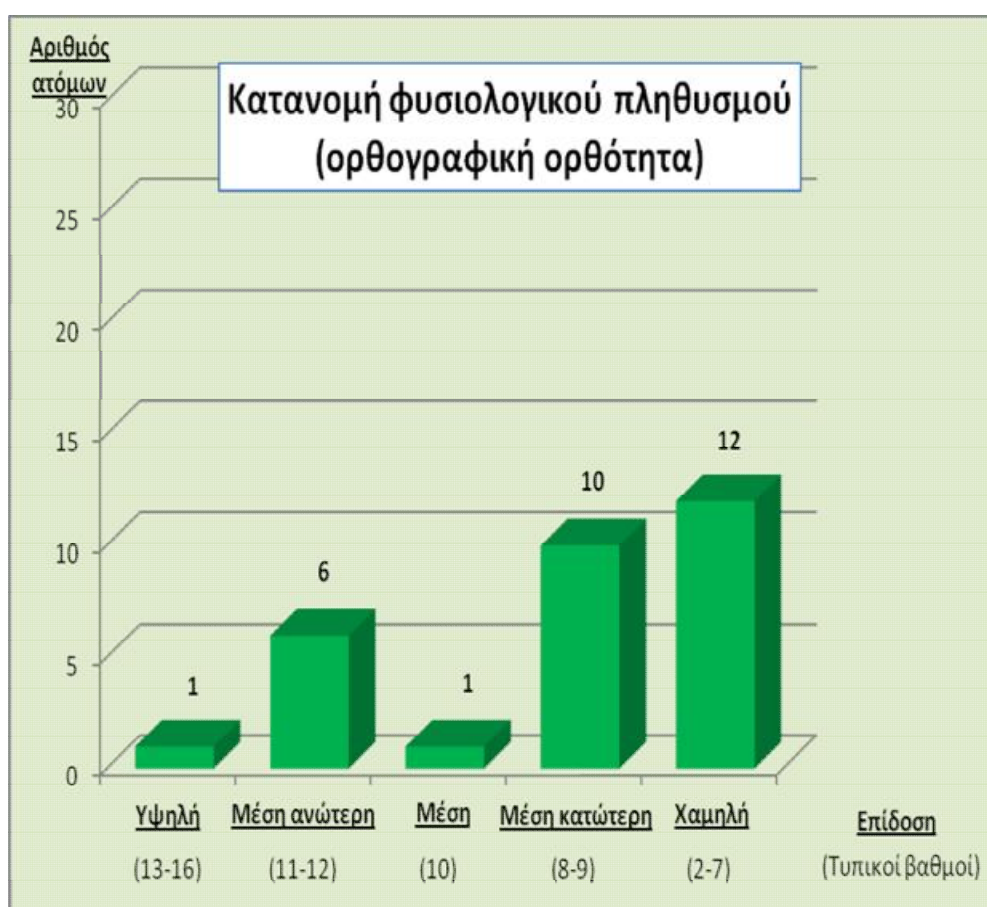


Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσω της στατιστικής ανάλυσης στις δοκιμασίες στις οποίες υπεβλήθησαν οι μαθητές του δείγματός και οι οποίες είναι: 1) η ορθογραφική ορθότητα, 2) η κειμενική οργάνωση A, 3) η κειμενική οργάνωση B και 4) η κειμενική οργάνωση (A+B) σε αρχικούς και τυπικούς βαθμούς . Παρατηρούμε ότι το φυσιολογικό δείγμα μαθητών υπερέχει σε κάθε δοκιμασία έναντι του παθολογικού δείγματος μαθητών σε κάθε μία από τις δραστηριότητες τις οποίες υπεβλήθησαν .

Πιο αναλυτικά έχουμε τα εξής:

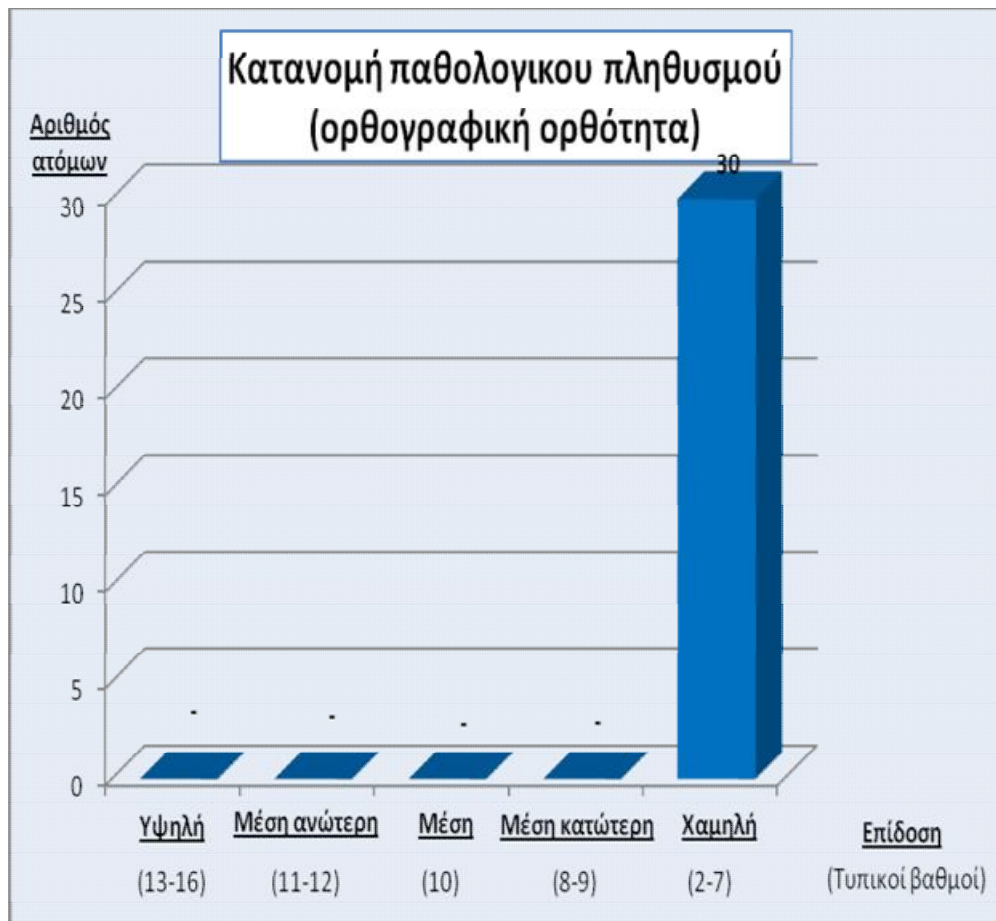
### Πίνακας 6.

*Κατανομή φυσιολογικού πληθυσμού στην παράμετρο της ορθογραφικής ορθότητας .*



**Πίνακας 7.**

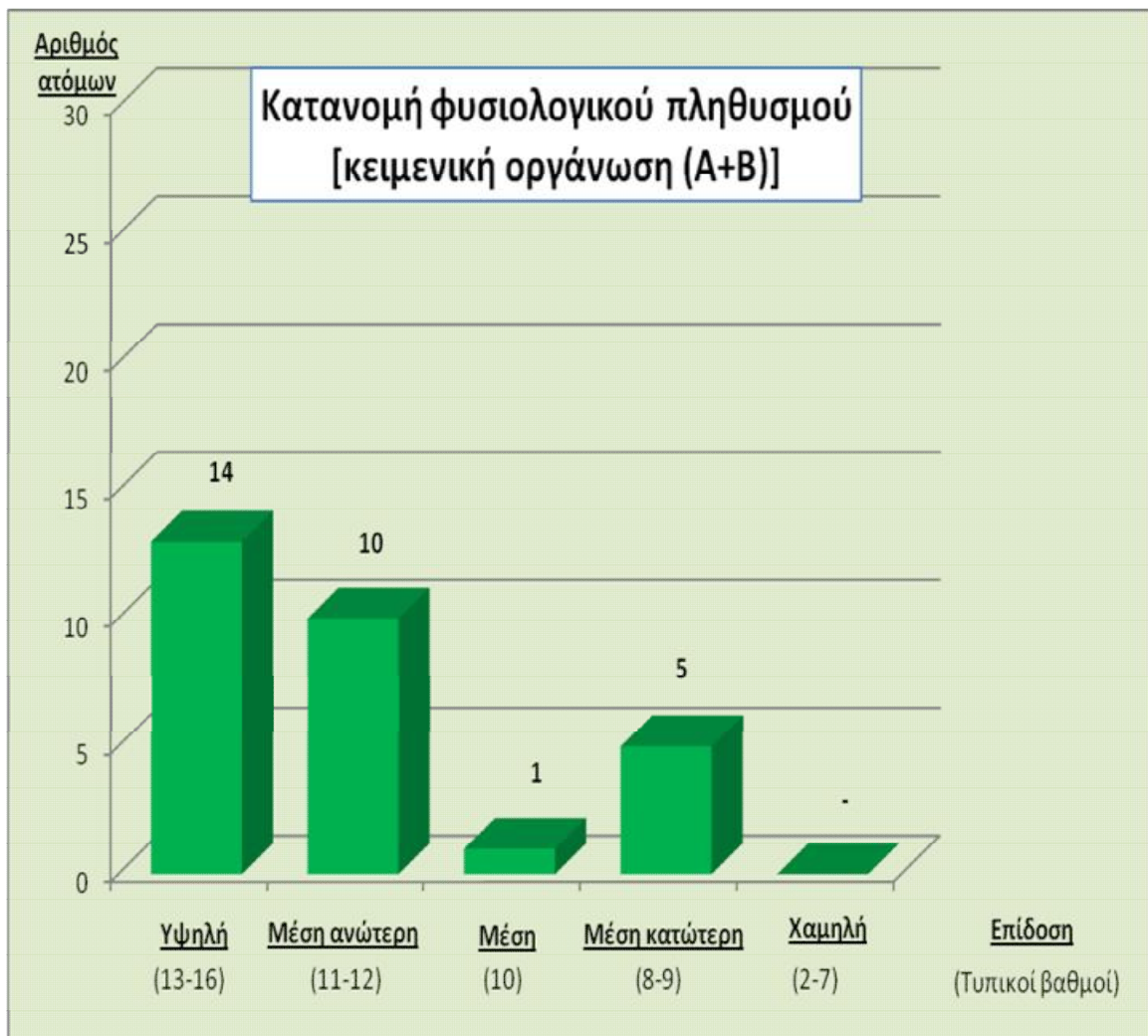
*Κατανομή παθολογικού πληθυσμού στην παράμετρο της ορθογραφικής ορθότητας .*





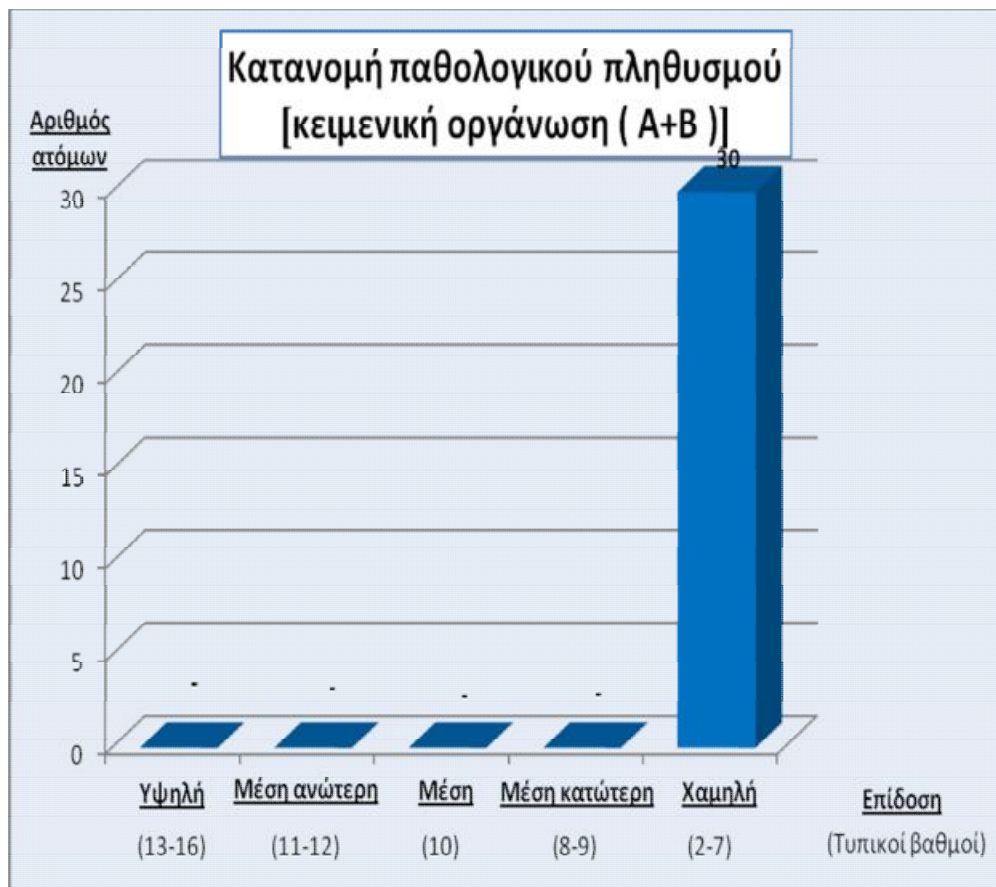
**Πίνακας 8.**

**Κατανομή φυσιολογικού πληθυσμού στην παράμετρο της [κειμενικής οργάνωσης (A+B)].**



**Πίνακας 9.**

**Κατανομή παθολογικού πληθυσμού στην παράμετρο της [κειμενικής οργάνωσης ( A+B )].**



### Πίνακας 10.

*Σύγκριση αποτελεσμάτων φυσιολογικού και παθολογικού δείγματος μέσω ανάλυσης του T-Test .*

Τύπος		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	P-value
Ηλικία	Φ	30	8,78667	,297962	,054400	,475
	Π	30	8,72733	,340070	,062088	
Ορθογραφική Ορθότητα Αρχικός βαθμός	Φ	30	86,1243	6,60502	1,20591	<<,05
	Π	30	44,1010	21,66854	3,95612	
Ορθογραφική Ορθότητα Τυπικός βαθμός	Φ	30	8,17	2,350	,429	<<,05
	Π	30	3,40	,498	,091	
Κειμενική Οργάνωση Α Αρχικός βαθμός	Φ	30	17,10	1,155	,211	<<,05
	Π	30	10,20	2,964	,541	
Κειμενική οργάνωση Β Αρχικός βαθμός	Φ	30	22,50	2,080	,380	<<,05
	Π	30	17,50	4,516	,825	
Κειμενική οργάνωση (Α + Β) Αρχικός βαθμός	Φ	30	39,50	2,460	,449	<<,05
	Π	30	27,70	6,819	1,245	
Κειμενική οργάνωση (Α + Β) Τυπικός βαθμός	Φ	30	12,57	2,542	,464	<<,05
	Π	30	3,30	1,343	,245	

Παρατηρούμε σημαντικές διαφορές σε όλες τις δοκιμασίες στις οποίες υπεβλήθησαν οι μαθητές του φυσιολογικού και του παθολογικού δείγματος διότι ο δείκτης  $P < 0.05$  . Η μόνη μεταβλητή που δεν παρατηρούμε σημαντική διαφορά είναι η ηλικία .

Για να δούμε που εμφανίζονται οι μεγαλύτερες διαφορές υπολογίσαμε την ποσοστιαία σχετική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών για κάθε δραστηριότητα .

### **Πίνακας 11.**

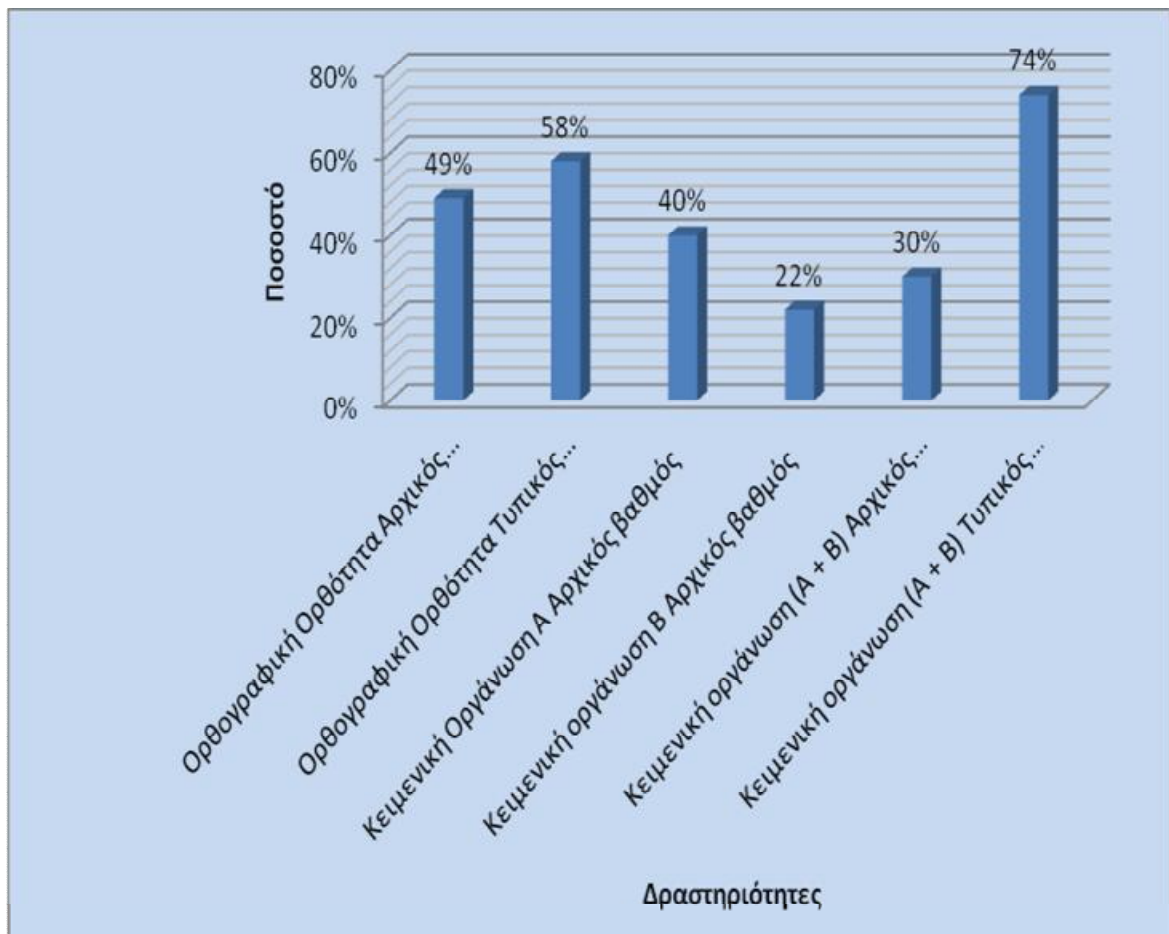
*Διαφορά με ποσοστό επί τοις 100 σε όλες τις δοκιμασίες μεταξύ φυσιολογικού και παθολογικού δείγματος .*

	<b>Τύπος</b>		
	<b>Π</b>	<b>Φ</b>	<b> Π-Φ /Φ</b>
	<b>Mean</b>	<b>Mean</b>	<b>Δmean</b>
<b>Ορθογραφική Ορθότητα Αρχικός βαθμός</b>	44,101	86,12433	49%
<b>Ορθογραφική Ορθότητα Τυπικός βαθμός</b>	3,4	8,166667	58%
<b>Κειμενική Οργάνωση A Αρχικός βαθμός</b>	10,2	17,1	40%
<b>Κειμενική οργάνωση B Αρχικός βαθμός</b>	17,5	22,5	22%
<b>Κειμενική οργάνωση (A + B) Αρχικός βαθμός</b>	27,7	39,5	30%
<b>Κειμενική οργάνωση (A + B) Τυπικός βαθμός</b>	3,3	12,56667	74%

Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη διαφορά σε ποσοστό επί τοις 100 σημειώνεται στην δοκιμασία της κειμενικής οργάνωσης (A + B) στον τυπικό βαθμό . Η δεύτερη μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στον τυπικό βαθμό της ορθογραφικής ορθότητας και η μικρότερη διαφορά σημειώνεται στους αρχικούς βαθμούς της δοκιμασίας κειμενική οργάνωση B .

**Πίνακας 12.**

*Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται και γραφικά οι διαφορές.*



### Πίνακας 13.

*Αποτελέσματα φυσιολογικού δείγματος στις δοκιμασίες που υπεβλήθησαν οι μαθητές .*

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στο φυσιολογικό δείγμα παρατηρούμε ότι δεν έχουμε στατιστικές διαφορές μεταξύ τους διότι ο δείκτης  $P > 0.05$ , με βάση τον παρακάτω πίνακα κάνοντας σύγκριση t-test μέσω των τιμών.

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	P Value	
Ορθογραφική Ορθότητα Αρχικός βαθμός	Αγόρι	12	83,9633	5,61835	1,62188	,146
	Κορίτσι	18	87,5650	6,96436	1,64152	
Ορθογραφική Ορθότητα Τυπικός βαθμός	Αγόρι	12	7,17	1,467	,423	,055
	Κορίτσι	18	8,83	2,618	,617	
Κειμενική Οργάνωση A Αρχικός βαθμός	Αγόρι	12	17,00	1,044	,302	,706
	Κορίτσι	18	17,17	1,249	,294	
Κειμενική οργάνωση B Αρχικός βαθμός	Αγόρι	12	22,50	1,567	,452	1,000
	Κορίτσι	18	22,50	2,407	,567	
Κειμενική οργάνωση (A+B) Αρχικός βαθμός	Αγόρι	12	39,50	2,195	,634	1,000
	Κορίτσι	18	39,50	2,684	,633	
Κειμενική οργάνωση (A+) Τυπικός βαθμός	Αγόρι	12	12,50	2,195	,634	,909
	Κορίτσι	18	12,61	2,810	,662	

Παρατηρούμε όμως μια οριακή διαφορά ( $p=0.055$ ) στην Ορθογραφική Ορθότητα στο τυπικό βαθμό. Στις υπόλοιπες δοκιμασίες στις οποίες υπεβλήθησαν τα αγόρια και τα κορίτσια του φυσιολογικού πληθυσμού δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφορές .

Οι ίδιες αναλύσεις έγιναν και στο παθολογικό δείγμα μαθητών .

**Πίνακας 14.**

**Αποτελέσματα παθολογικού δείγματος στις δοκιμασίες που υπεβλήθησαν οι μαθητές .**

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	P-Value	
Ορθογραφική Ορθότητα Αρχικός βαθμός	Αγόρι	18	46,2100	22,69329	5,34886	,523
	Κορίτσι	12	40,9375	20,58537	5,94248	
Ορθογραφική Ορθότητα Τυπικός βαθμός	Αγόρι	18	3,44	,511	,121	,559
	Κορίτσι	12	3,33	,492	,142	
Κειμενική Οργάνωση A Αρχικός βαθμός	Αγόρι	18	10,00	2,473	,583	,659
	Κορίτσι	12	10,50	3,680	1,062	
Κειμενική οργάνωση B Αρχικός βαθμός	Αγόρι	18	18,06	2,980	,702	,419
	Κορίτσι	12	16,67	6,228	1,798	
Κειμενική οργάνωση (A + B) Αρχικός βαθμός	Αγόρι	18	28,06	4,331	1,021	,733
	Κορίτσι	12	27,17	9,647	2,785	
Κειμενική οργάνωση (A + B) Τυπικός βαθμός	Αγόρι	18	3,06	1,211	,286	,228
	Κορίτσι	12	3,67	1,497	,432	,252

Παρατηρούμε στις δοκιμασίες στις οποίες υπεβλήθησαν τα αγόρια και τα κορίτσια του παθολογικού πληθυσμού δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφορές διότι ο δείκτης  $P > 0,05$  . Το συμπέρασμα είναι ότι δεν επηρεάζει το φύλο.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>**

### **Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα**

Στην συζήτηση μας θα επικεντρωθούμε στην σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο πληθυσμών της έρευνάς μας όπως αυτά προκύπτουν από την στατιστική ανάλυση . Με μια πρώτη ματιά στον πίνακα 1. παρατηρούμε ότι το φυσιολογικό δείγμα μαθητών υπερέχει σε κάθε δοκιμασία έναντι του παθολογικού δείγματος μαθητών σε κάθε μία από τις δραστηριότητες τις οποίες υπεβλήθησαν .

#### **Πιο αναλυτικά παρατηρούμε τα εξής:**

**Πρώτον**, στην ορθογραφική ορθότητα όσον αφορά τον αρχικό βαθμό της συγκεκριμένης δοκιμασίας ενώ στον φυσιολογικό πληθυσμό το ποσοστό επί τοις % του μέσου όρου ανέρχεται στο 86,1 %, στον παθολογικό πληθυσμό το ποσοστό αυτό ανέρχεται περίπου στο 44,1 % . Η μετατροπή των αντίστοιχων αρχικών βαθμών που προκύπτουν σε ποσοστό επί τοις %, σε τυπικούς βαθμούς μέσω της κλίμακας που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο ανιχνευτικό εργαλείο βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των τυπικών βαθμών στον φυσιολογικό πληθυσμό ανέρχεται στο 8,17 , που σε αντίθεση με τον παθολογικό πληθυσμό ο μέσος όρος παραμένει στο επίπεδο του 3,4 .

**Δεύτερον**, στην παράμετρο της κειμενικής οργάνωσης Α βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των αρχικών βαθμών (μέγιστη βαθμολογία = 20) ανέρχεται στο 17,1 στον φυσιολογικό πληθυσμό, ενώ στον παθολογικό πληθυσμό ανέρχεται περίπου στο 10,2 .



**Τρίτον**, στην παράμετρο της κειμενικής οργάνωσης B (μέγιστη βαθμολογία = 29) βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των αρχικών βαθμών ανέρχεται στο 22,5 στον φυσιολογικό πληθυσμό, ενώ στον παθολογικό πληθυσμό ανέρχεται στο 17,5.

**Τέταρτον**, στην παράμετρο του αθροίσματος της κειμενικής οργάνωσης (A+B) (συνολική βαθμολογία 49) βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των αρχικών βαθμών ανέρχεται στο 39,5, ενώ στον παθολογικό πληθυσμό ανέρχεται στο 27,7.

**Τέλος**, στην παράμετρο του αθροίσματος της κειμενικής οργάνωσης (A+B) βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των τυπικών βαθμών ανέρχεται στο 12,57, ενώ στον παθολογικό πληθυσμό ανέρχεται στο 3,3.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών πάνω στη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών – δυσλεξίας και σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην ορθογραφία, και στην κειμενική οργάνωση. Η κειμενική οργάνωση αφορά σε δύο σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας παραγωγής του γραπτού λόγου: α) τη συνοχή του κειμένου, η οποία περιλαμβάνει όλα τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ένας αφηγητής, για να ρυθμίσει την πληροφορία στο λόγο του, έτσι όπως αυτή ξεδιπλώνεται μέσα από τις προτάσεις του κειμένου που συνθέτει και β) τη συνεκτικότητα του κειμένου η οποία αναφέρεται στις ιδιότητες του περιεχομένου όπως αυτές καθορίζονται από τους κανόνες οργάνωσης σε μία δομή. Επίσης δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται και στην ανάγνωση, αλλά στην παρούσα φάση η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αφορά αποκλειστικά τον γραπτό λόγο.

Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα 2. και το διάγραμμα τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο παθολογικό πληθυσμό σε σχέση με τα κορίτσια . Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, τα δυσλεξικά παιδιά, που στην πλειοψηφία τους είναι αγόρια (σε αναλογία 2-4 φορές περισσότερα σε σύγκριση με τα κορίτσια), αντιπροσωπεύουν μία αναλογία του σχολικού πληθυσμού που προκαλεί ανησυχία στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης και, ασφαλώς, στους ενδιαφερόμενους γονείς . Σύμφωνα με τον πίνακα 8. στον οποίο παρουσιάζονται οι διαφορές με ποσοστό επί τοις % σε όλες τις δοκιμασίες μεταξύ φυσιολογικού και παθολογικού δείγματος στις μέσες τιμές, μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρείται στην κειμενική οργάνωση (A + B) . Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή του παθολογικού πληθυσμού στην δοκιμασία της κειμενικής οργάνωσης (A + B) είναι 3,3 η οποία αντιστοιχεί σε αρκετά χαμηλή επίδοση, ενώ η αντίστοιχη μέση τιμή του φυσιολογικού δείγματος είναι 12,5 και αντιστοιχεί στην μέση ανώτερη επίδοση.

Σχετικά με την κειμενική οργάνωση A στην οποία περιλαμβάνονται δοκιμασίες όπως (εισαγωγή αντικειμένων αναφοράς, διατήρηση αναφοράς, αναφορά στο χρονικό και χωρικό πλαίσιο) στους αρχικούς βαθμούς η διαφορά που παρατηρείται στις μέσες τιμές με ποσοστό επί τοις 100 μεταξύ του φυσιολογικού και του παθολογικού δείγματος είναι 40% . Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κάνουν πολλά συντακτικά λάθη όπως, λανθασμένη δομή προτάσεων, εσφαλμένη χρήση ενικού και πληθυντικού αριθμού, λανθασμένη εισαγωγή λέξεων, ασυνεπή χρήση του χρόνου των ρημάτων, περιορισμένη χρήση των προσδιορισμών. Όσον αφορά την κειμενική οργάνωση B, στην οποία περιλαμβάνονται δοκιμασίες όπως (εισαγωγή βασικών πληροφοριών, εισαγωγή άσχετων πληροφοριών, ή η σωστή χρονολογική σειρά των γεγονότων) η διαφορά που παρατηρείται

στις μέσες τιμές με ποσοστό επί τοις % μεταξύ του φυσιολογικού και του παθολογικού δείγματος είναι 22 %. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι μαθητές με μαθησιακή διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολίες στο λεξιλόγιο και πιο συγκεκριμένα στη γρήγορη ανάκληση λέξεων, δηλαδή, και όταν ακόμη γνωρίζουν τη λέξη δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτή . Μερικοί από αυτούς, αντί μιας συγκεκριμένης λέξης, χρησιμοποιούν περιφραστικό λόγο για να αποδώσουν αυτό που θέλουν να γράψουν. Γενικά, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν μεγαλύτερη δυσκολία στη συνοχή του κειμένου και μικρότερη δυσκολία στη συνεκτικότητα.

Όσον αφορά την ορθογραφική ορθότητα στην οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες, τα αποτελέσματα έδειξαν την δεύτερη μεγαλύτερη διαφορά με ποσοστό 58 %. Πιο αναλυτικά, η μέση τιμή του παθολογικού δείγματος αντιστοιχεί σε τυπικούς βαθμούς στο 3,4 δηλαδή, στη χαμηλότερη επίδοση, ενώ η μέση τιμή του φυσιολογικού δείγματος αντιστοιχεί στο 8,16 δηλαδή, στη μέση κατώτερη επίδοση . Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία κάνουν λάθη στην ορθογραφία που συχνά δεν διαφέρουν σημαντικά σε από αυτά των άλλων παιδιών, αλλά αντιστοιχούν σε λάθη που κάνουν παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Στην ουσία, η ανάπτυξη της ορθογραφίας των μαθητών με αυτές τις δυσκολίες, ακολουθεί το ίδιο μοτίβο (εξελικτική πορεία) με αυτό των υπολοίπων παιδιών, εκτός του ότι πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό.

Στην δική μας περίπτωση, αυτό που διαφοροποιεί τους ορθογράφους από τους ανορθογράφους μαθητές δεν είναι η οπτική μνήμη (Lennox & Siegel, 1996), αλλά η ορθογραφική μνήμη. Αυτή είναι

η πιο σημαντική για να θυμούνται οι μαθητές τα πρότυπα των γραμμάτων και των λέξεων. Οι ορθογράφοι μαθητές έχουν αναπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να προφέρουν τις λέξεις και να μάθουν τα πρότυπα των γραμμάτων μέσα από αυτές. Η καλή γνώση των συντακτικών κανόνων, της μορφολογίας και της σημασιολογίας μαζί με την φωνολογική ενημερότητα και την γνώση των ορθογραφικών κανόνων βοηθούν το μαθητή να γράφει ορθογραφήματα. Πολλοί μαθητές εμφανίζουν προβλήματα ορθογραφίας διότι, ενώ έχουν επαρκή γνώση της σχέσης ήχου και συμβόλου, δεν θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων. Οι ανορθόγραφοι μαθητές βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων (Mercer & Mercer, 1993, στο Στασινός 2009). Πιο συγκεκριμένα, τα συνήθη λάθη που έκαναν τα παιδιά στα γραπτά τους ήταν κυρίως **φωνολογικά** (αντικαταστάσεις κυρίως συμφωνικών φθόγγων όπως ηχηροί – άηχοι, παραλείψεις φθόγγων, απλοποιήσεις συμπλεγμάτων, μεταθέσεις φωνημάτων κλπ.), καθώς και **λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο** (παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών, πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών, αντιστροφές). Επίσης παρουσίασαν **μορφοσυντακτικά** λάθη (τα ρήματα σε λάθος χρόνο, τα ρήματα σε λάθος πρόσωπο ,ασυμφωνία Υποκειμένου – Ρήματος, τα ρήματα που εμφανίζουν λανθασμένη κατάληξη, λανθασμένη χρήση ενικού και πληθυντικού, ασύμβατη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων). Ακόμη παρουσίασαν και **λάθη ιστορικής ορθογραφίας** (σύγχυση μεταξύ των **ο/ω** των **ι,ει,η,οι**. και των **ε/αι** της ελληνικής γλώσσας).

Ακόμη έρευνες των Schenerman, Jacobs, McCall και Knies (1994) δείχνουν ότι τα προβλήματα ορθογραφίας που προκύπτουν, επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα επικοινωνίας μέσω του γραπτού λόγου, το

αυτοσυναίσθημα του μαθητή – συγγραφέα, αλλά και το περιεχόμενο και την ποιότητα του κειμένου . Υπάρχουν βέβαια και εξαιρέσεις . Έτσι, κάποιοι μαθητές κάνουν λάθη, αλλά η ποιότητα και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου τους εξακολουθούν να είναι ικανοποιητικά. (Ariel, 1992). Συνήθως οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές , όταν γράφουν, βιάζονται να απαλλαγούν από το κείμενό τους και σπεύδουν να το παραδώσουν χωρίς να κάνουν τις απαραίτητες βελτιώσεις και διορθώσεις (Bereiter & Scardamalia, 1987 , στο Σπαντιδάκης, 2004) με αποτέλεσμα η επίδοσή τους να είναι χαμηλή.

Η πλειοψηφία των μαθητών του φυσιολογικού δείγματος όπως αυτό φαίνεται από την ανάλυση, συνάντησαν δυσκολίες στην δοκιμασία της ορθογραφικής ορθότητας με αποτέλεσμα η επίδοσή τους να κατατάσσεται στην μέση κατώτερη και χαμηλή επίδοση . Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτό μπορεί να οφείλεται σε μη εντοπισμό των δυσκολιών των παιδιών από το περιβάλλον του όπως γονείς, δάσκαλοι λόγω άγνοιας και έλλειψης γνώσεων, αδιαφορία, ή ακόμα και από τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στην τάξη λόγω ότι υπάρχουν πολλά παιδιά, το καθένα με τη δική του προσωπικότητα, ιδιαιτερότητες, με αποτέλεσμα το σχολικό περιβάλλον να είναι ανεπαρκές για να ανιχνεύσει και να παραπέμψει σε ειδικούς αυτές τις περιπτώσεις . Έτσι αυτά τα παιδιά κατατάσσονται στον φυσιολογικό πληθυσμό των μαθητών ενώ αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και έχουν ανάγκη για πραγματική και σοβαρή περαιτέρω υποστήριξη . Ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου και η έγκαιρη παροχή ειδικά σχεδιασμένης παρεμβατικής διδασκαλίας συνιστά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των παραπάνω δυσκολιών ( Κατή, 1992).

*Πιο αναλυτικά στον φυσιολογικό πληθυσμό και στην δοκιμασία της ορθογραφικής ορθότητας στους τυπικούς βαθμούς προκύπτουν τα εξής:*

- Ø Υψηλή επίδοση ( 13+ ) : 1 μαθητής
- Ø Μέση ανώτερη επίδοση ( 11- 12 ) : 6 μαθητές
- Ø Μέση επίδοση ( 10 ) : 1 μαθητής
- Ø Μέση κατώτερη επίδοση ( 8 – 9 ) : 10 μαθητές
- Ø Χαμηλή επίδοση ( 7 - ) : 12 μαθητές

*Πιο αναλυτικά στον παθολογικό πληθυσμό και στην δοκιμασία της ορθογραφικής ορθότητας στους τυπικούς βαθμούς προκύπτουν τα εξής:*

- Ø Υψηλή επίδοση ( 13+ ) : 0 μαθητής
- Ø Μέση ανώτερη επίδοση ( 11- 12 ) : 0 μαθητής
- Ø Μέση επίδοση ( 10 ) : 0 μαθητής
- Ø Μέση κατώτερη επίδοση ( 8 – 9 ) : 0 μαθητής
- Ø Χαμηλή επίδοση ( 7 - ) : 30 μαθητές

*Πιο αναλυτικά στον φυσιολογικό πληθυσμό και στην δοκιμασία της κειμενικής οργάνωσης (A+B) στους τυπικούς βαθμούς προκύπτουν τα εξής:*

- Ø Υψηλή επίδοση ( 13+ ) : 14 μαθητές
- Ø Μέση ανώτερη επίδοση ( 11- 12 ) : 10 μαθητές
- Ø Μέση επίδοση ( 10 ) : 1 μαθητής
- Ø Μέση κατώτερη επίδοση ( 8 – 9 ) : 5 μαθητές
- Ø Χαμηλή επίδοση ( 7 - ) : 0 μαθητές

*Πιο αναλυτικά στον παθολογικό πληθυσμό και στην δοκιμασία της κειμενικής οργάνωσης (A+B) στους τυπικούς βαθμούς προκύπτουν τα εξής:*

- Ø Υψηλή επίδοση ( 13+ ) : 0 μαθητές
- Ø Μέση ανώτερη επίδοση ( 11- 12 ) : 0 μαθητές
- Ø Μέση επίδοση ( 10 ) : 0 μαθητής
- Ø Μέση κατώτερη επίδοση ( 8 – 9 ) : 0 μαθητές
- Ø Χαμηλή επίδοση ( 7 - ) : 30 μαθητές

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>**

### **Συστάσεις**

Στην Ελλάδα μέχρι το 1980 η επιστημονική έρευνα ήταν ανύπαρκτη, η βιβλιογραφία και η αρθρογραφία ελάχιστη, το διδακτικό προσωπικό των σχολείων χωρίς καμία επιπλέον επιμόρφωση σε εξειδικευμένα θέματα που αφορούν το μαθητικό πληθυσμό και οι παρεμβάσεις σε θεσμικό επίπεδο υποτυπώδεις . Τα τελευταία όμως χρόνια, τόσο από την επιστημονική κοινότητα, όσο και από την πολιτεία έχουν γίνει και συνεχίζονται να γίνονται προσπάθειες σε πολύ μεγάλο βαθμό για την ανατροπή των παραπάνω .

Προσπάθειες πρέπει να γίνονται και από εμάς τους λογοθεραπευτές, όταν μάλιστα βλέπουμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η κατάκτηση του προφορικού λόγου και της φωνολογικής ενημερότητας στον γραπτό λόγο. Προτείνουμε την πραγματοποίηση ανάλογης έρευνας με το συγκεκριμένο ανιχνευτικό εργαλείο σε ένα πολύ μεγαλύτερο και ηλικιακά ευρύτερο πληθυσμό. Αυτό θα οδηγήσει στην διαπίστωση της εγκυρότητας του εργαλείου αυτού στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιείται χωρίς δισταγμούς για την έγκαιρη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και στη συνέχεια σε μεθόδους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών, συντονίζοντας τις προσπάθειες όλων των φορέων για την ενίσχυση σωστή θεραπευτική αγωγή των παιδιών σε όλα τα επίπεδα και όχι αφήνοντάς τα στο περιθώριο .

Ακόμη,οφείλουμε να πούμε ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνοδεύονται από κάποιους περιορισμούς



εξαιτίας των μεθοδολογικών επιλογών που έγιναν . Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν έναν πληθυσμό 60 ατόμων, χωρισμένα σε δύο ομάδες όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω, η επιλογή των οποίων δεν έγινε με κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο αλλά τυχαία από διάφορα δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και τα αποτελέσματα αφορούν τον πληθυσμό αυτό και μόνο . Μπορεί όμως να παρουσιαστούν διαφορετικά αποτελέσματα σε μια πανελλαδική έρευνα που θα καλύπτει τα παιδιά της επαρχίας και των πόλεων.

Τέλος, γενικά, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η δυσλεξία παρά το γεγονός ότι αποτελεί μία υπαρκτή κατάσταση είναι ταυτόχρονα μία κοινωνική κατασκευή η οποία αναδείχθηκε στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Το πρόβλημα, κατά συνέπεια, απαιτεί επίλυση παιδαγωγική και όχι απλά θεραπείες από μεμονωμένους ειδικούς. Για να προχωρήσουμε επιστημονικά προς αυτή την κατεύθυνση είναι αναγκαίο αναγνωρίζοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που έχει η δυσλεξία να μελετήσουμε την αλληλεπίδραση του με το συγκεκριμένο μαθησιακό και σχολικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, μελέτη από την οποία μπορεί να προκύψουν τόσο αξιολογικά, όσο και παιδαγωγικά εργαλεία για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Τζουριάδου & Μπάρμπας).

## *Βιβλιογραφία*

- § Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. & Σίνη, Α.Θ. (2004). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία* . Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- § Bloom, L., and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- § Γεωργούδης, Γιάννης, Θεμ. , Ιωακειμίδης, Χρίστος, Ηλ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία: Θεωρία και πράξη* . Βόλος, Ιδιωτική έκδοση.
- § Δόικου, Μάρω (2002) . *Δυσλεξία* . Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- § Ζάζου, Α. & Ζάχος, Ι.,Η. (2008) . *ΔΥΣΛΕΞΙΑ – ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ*. ΑΘΗΝΑ, Ιδιωτική έκδοση .
- § Gavin,Reid (2003). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ-Εγχειρίδιο για Ειδικούς*. Επιμέλεια: Γιάννης Παπαδάτος. Εκδόσεις Παρισιάνου.
- § Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- § Κατή,Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- § Κωτσοπούλου, Α. & Κωτσόπουλος, Σ. (2006), Έγκαιρη Διάγνωση και Θεραπευτική Παρέμβαση στη Δυσλεξία. *Περιοδικό Παιδί και Έφηβος*, 8 (2), 13-29.
- § Larr, B. Christensen (2007) . *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* . Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.
- § Λιβανίου, Ελένη. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη* . Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος.
- § Martin, G. Neil. (2005). *Νευροψυχολογία : Εγκέφαλος και συμπεριφορά* . Εκδόσεις Ελλήν.
- § Μαυρομάτη, Δώρα Δ. (2004). *Δυσλεξία – Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση* . Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- § Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* . Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης.
- § Παντελιάδου, Σουζάνα (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι και Γιατί*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- § Παντελιάδου ,Σουζάνα, Μπότσης, Γεώργιος (2007) . *Μαθησιακές δυσκολίες : Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά* . Ανάκτηση 10-4-2010 .από [http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos\\_a.pdf](http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_a.pdf)

- § Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1993). *Στατιστική – Εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τόμος Β- Επαγωγική στατιστική*. Αθήνα.
- § Πολυχρόνη, Φωτεινή, Χατζηχρήστου, Χρυσή, Μπίμπου, Άννα (2006). *Θέματα σχολικής Ψυχολογίας – Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία – Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- § Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου – *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ( ως πρώτη/ μητρικής , δεύτερης/ ξένης )*. (2009). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών. Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Ανάκτηση 26 – 6 – 2010. Από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savnato2/aithusa2/zuni.pdf>
- § Σπαντιδάκης, Ιωάννης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου σχολικής ηλικίας . Διάγνωση – Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση* . Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- § Στασινός, Δημήτρης, Π. (1999) . *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- § Στασινός, Δημήτρης Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας . Ανάπτυξη και Παθολογία . Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

§ Τζουριάδου, Μαρία, Μπάρμπας, Γεώργιος . *Το φαινόμενο της δυσλεξίας . Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα* . Ανάκτηση 16 – 7 – 2010 από <http://4dim-ampel.thess.sch.gr/amea/dyslexia-tzouriadu-mparbas.pdf>

§ Τομπαιδης, Δημητριος, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου – *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής , δεύτερης/ ξένης)*. (Νυμφαίο Φλώρινας,2009). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών. Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Ανάκτηση 26 – 6 – 2010. Από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savvato2/aithusa2/zuni.pdf>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Ευχαριστίες προς δημοτικά σχολεία

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους διευθυντές, τους δασκάλους και τους μαθητές των δημοτικών σχολείων που πραγματοποιήθηκε η έρευνα για τη συμμετοχή τους σε αυτή . Η συλλογή των δεδομένων δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την εξαιρετική συνεργασία τους και βοήθειά τους . Τα σχολεία είναι τα εξής:

- Το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 6<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 7<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 9<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 12<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 13<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 14<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 16<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 18<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 23<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 25<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 26<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 33<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 39<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 41<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 42<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 46<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 48<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού

- Το 3<sup>3</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστεριού
- Το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Αιγάλεω
- Το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Αιγάλεω
- Το 4<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Αιγάλεω
- Το 6<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Αιγάλεω
- Το 4<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Χαϊδαρίου
- Το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Χαϊδαρίου
- Το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Αγίας Βαρβάρας
- Το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Παιανίας
- Το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Παιανίας



Μετατροπή των αρχικών βαθμών σε τυπικούς βαθμούς

Μετατροπή των Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς Βαθμούς για την ηλικιακή ομάδα της Γ' τάξης Δημοτικού (8,4 ετών έως 9,3).

Επίδοση	Τυπικοί Βαθμοί	Παραγωγή Γραπτού Λόγου	
		Ορθογραφική Ορθότητα	Κειμενική Οργάνωση
<i>Υψηλή Επίδοση</i>	16+	100	42+
	15	99	-
	14	97-98	41
	13	96	40
<i>Μέση Ανώτερη Επίδοση</i>	12	94-95	39
	11	92-93	38
<i>Μέση Επίδοση</i>	10	90-91	37
<i>Μέση Κατώτερη Επίδοση</i>	9	88-89	36
	8	86-87	35
<i>Χαμηλή Επίδοση</i>	7	83-85	34
	6	79-82	32-33
	5	75-78	31
	4	68-74	29-28
	3	62-67	26-27
	2	0-61	0-25

## ΔΕΛΤΙΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

### Ø ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

<b>ΕΠΩΝΥΜΟ</b>	
<b>ΟΝΟΜΑ</b>	
<b>ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ</b>	
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ</b>	
<b>ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ</b>	
<b>ΤΑΞΗ</b>	

### Ø ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

<b>ΕΠΩΝΥΜΟ</b>	
<b>ΟΝΟΜΑ</b>	
<b>ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	
<b>ΤΗΛΕΦΩΝΟ</b>	

	Έτος	Μήνας	Ημέρα	Παρατηρήσεις
<b>Ημερομηνία γέννησης</b>				
<b>Ημερομηνία εξέτασης</b>				
<b>Χρονολογική ηλικία</b>				

### Ø ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ – ΚΛΙΜΑΚΕΣ		ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
<b>ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</b>	<b>ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ</b>		
	<b>ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ</b>		