ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

«*ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Παραγωγή Αναφορικών Προτάσεων στην Αναπτυξιακή Δυσλεξία

Της

Τούμπλαρη Αιμιλίας

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

«Παραγωγή Αναφορικών Προτάσεων στην Αναπτυξιακή Δυσλεξία»

Μεταπτυχιακή διατριβή

Της

Τούμπλαρη Αιμιλίας

Υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική ολοκλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών «Γνωστική και κινητική ανάπτυξη» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ 5

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 6

SUMMARY 7

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ 10

1.1. Οι μαθησιακές δυσκολίες 10

1.2. Οι πιο συχνές μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται στην εκπαίδευση 15

1.3. Δυσλεξία 16

1.4. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Δυσλεξία» 17

1.5. Η αναπτυξιακή και η επίκτητη δυσλεξία 23

1.6 Τα αίτια της δυσλεξίας 25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 29

2.1. Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού 29

2.2. Εγγραμματοσύνη και κατάκτηση του γραπτού λόγου σε παιδιά χωρίς δυσλεξία 31

2.3. Τα εμπόδια κατάκτησης του γραπτού λόγου στους δυσλεκτικούς μαθητές 32

2.3.1 Βραχυπρόθεσμη και Μακροπρόθεσμη μνήμη γλωσσικών ερεθισμάτων 32

2.3.2 Επανάληψη ψευδολέξεων, ονοματοδοσία αντικειμένων, ρίμα και φωνημικές ομοιότητες στη δομή των λέξεων 34

2.3.3 Φωνολογική επίγνωση 35

2.4. Διερεύνηση γλωσσικών ελλειμμάτων προφορικού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία. 36

2.5. Γραμματική δομή της γλώσσας και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες 40

2.6. Σύνταξη και δυσλεξία 42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ 44

3.1. Αναφορικές προτάσεις. 44

3.2. Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. 46

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

3.3. Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες....49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΑ....51
4.1. Η παρούσα έρευνα-σημασία της έρευνας....51
4.2Σκοπός της Έρευνας....51
4.3. Λειτουργικοί ορισμοί....52
4.4. Ερευνητικές Υποθέσεις....53
4.5. Στατιστικές Υποθέσεις....53
4.6. Οριοθέτηση της έρευνας....54
4.7. Περιορισμοί της έρευνας....54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ....55
5.1. Μέθοδος....55
5.2. Δείγμα-συμμετέχοντες....55
5.3. Διαδικασία εκτέλεσης....56
5.4. Όργανα μέτρησης....57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ....59
6.1. Εισαγωγή....59
6.2. Στατιστική Ανάλυση....59
6.3. Περιγραφική Στατιστική....59
6.4. Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test)....61
6.5. Συσχετίσεις κατά Pearson....63
6.6. Μερικές αναλύσεις των απαντήσεων των παιδιών με δυσλεξία και των παιδιών τυπικού πληθυσμού....66
6.7. Συζήτηση....67
6.8. Περιορισμοί....69

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ....70

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ....72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ....83

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ, την κύρια επιβλέπουσά μου, την κ. Σταυρακάκη, για την υποστήριξή της, την επιστημονική της καθοδήγηση στη διάρκεια της εργασίας μου και την πολυεπίπεδη βοήθεια που μου προσέφερε. Ευχαριστώ τις κυρίες Γεωργία Ανδρέου και Ζωή Γαβριηλίδου που δέχθηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Γαβριηλίδου για τα εποικοδομητικά σχόλια και τις υποδείξεις της. Ευχαριστώ το Σύλλογο Ατόμων με Δυσλεξία, τις κυρίες Μπάρου και Μηλιώνη, το Λογοθεραπευτικό Κέντρο «ΑΛΜΑ», την κυρία Πέπη Κολλαρά και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, για την πολύτιμη συμπαράσταση και συνεργασία. Τέλος ευχαριστώ ιδιαίτερα τους γονείς και τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει αναπτύξει ένα έντονο ενδιαφέρον για τα προβλήματα μάθησης των μαθητών στο σχολείο. Τα συγκεκριμένα προβλήματα συχνά εμπίπτουν στην ευρύτερη κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, όπως η δυσλεξία. Έτσι λοιπόν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας επιχειρείται η μελέτη της έννοιας της δυσλεξίας, των αιτιών της και της διασύνδεσης αυτής με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και των δομών της ανάπτυξης αυτής. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας επιλέγεται ένα δείγμα 11 παιδιών με δυσλεξία και 11 παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ενώ στη συνέχεια εφαρμόζονται στα συγκεκριμένα παιδιά δραστηριότητες σε σχέση με τα μορφολογικά και δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, την παραγωγής μορφολογικών και συντακτικών δομών, την ανάκληση συντακτικών δομών, την ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου και την παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου. Στη συνέχεια επιχειρείται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτών, ενώ τέλος προτείνονται τρόποι ανάπτυξης της γλωσσικής δομής των παιδιών με δυσλεξία.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, γλωσσικές δεξιότητες, αναφορικές προτάσεις.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

SUMMARY

Educational society has developed an intense interest in learning problems of students in school. These problems often fall into the broader category of learning disabilities such as dyslexia. In the theoretical part of this thesis the concept of dyslexia, its causes and its relation to children's oral language development are studied. In the empirical part of this thesis a sample of 11 children with dyslexia and 11 children of typical development participated. Linguistic and reading tasks were administered to these participants in addition to a relative clause production task. Statistical analysis was performed on this data and the linguistic abilities of children with Dyslexia are discussed.

Key- words: learning difficulties, dyslexia, linguistic processes, relative clauses

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου αλλά και της πολιτείας εστιάζεται στα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο. Το ενδιαφέρον αυτό εκτείνεται σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την έμφαση που δόθηκε από την πολιτεία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων και δυσκολιών. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το χαμηλό επίπεδο μάθησης των παιδιών, για τη μείωση των γνώσεών τους και για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας τους έχει οδηγήσει σε ένα ανάλογο προβληματισμό και διάλογο (Παντελιάδου, 2004).

Στο παρελθόν, οι ερευνητές είχαν εστιάσει το ενδιαφέρον τους μόνο στο γνωστικό τομέα, υπό το πρίσμα του οποίου μελέτησαν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Σήμερα όμως, είναι ευρύτατα αποδεκτή, από τους επιστήμονες, η αλληλεπίδραση των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων και του συνόλου των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών. Κάτω από αυτή την οπτική έχει προβάλει έντονα η αναγκαιότητα μελέτης και κατανόησης όλων των χαρακτηριστικών (γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών κ. α.) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο τη διερεύνηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες εντοπίζονται στην εκπαίδευση, όπως είναι η δυσλεξία, μέσω της εννοιολογικής οριοθέτησής της, καθώς και της μελέτης των αιτιών της. Σε ένα επόμενο επίπεδο μελετάται η έννοια της δυσλεξίας και οι γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες συνάδουν με το φαινόμενο αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο μελετώνται τα στάδια κατάκτησης του γραπτού λόγου, καθώς και οι έννοιες του σχολικού γραμματισμού και της εγγραμματοσύνης. Παράλληλα, μελετάται η γραμματική δομή της γλώσσας και η σύνδεση της σύνταξης με τη δυσλεξία.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, επιλέχθηκαν δύο ομάδες παιδιών, η μια εκ των οποίων ήταν τυπικής ανάπτυξης και η άλλη ήταν παιδιά με δυσλεξία, τα οποία φοιτούσαν σε Δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Τα παιδιά τα οποία αποτελούν το δείγμα της έρευνας φοιτούν σε τάξεις της τρίτης έως και της έκτης Δημοτικού και εξετάζονται στο πλαίσιο των μορφολογικών και συντακτικών χαρακτηριστικών της γλώσσας, της παραγωγής μορφολογικών και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

συντακτικών δομών, στην ανάκληση συντακτικών δομών, στην ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου και στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου. Στη συνέχεια επιχειρείται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν.

Η συγκεκριμένη έρευνα θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στη μελέτη της παραγωγής λόγου, και συγκεκριμένα αναφορικών προτάσεων, των παιδιών με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην κοινότητα των Εκπαιδευτικών, δεδομένου μάλιστα ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα λεκτικά και ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών με δυσλεξία. Η μελέτη της μη λεκτικής νοημοσύνης, της παραγωγής μορφολογίας και σύνταξης, της ανάκλησης συντακτικών δομών, της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και η αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών με δυσλεξία στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου κρίνονται απαραίτητες, καθώς πρόκειται για αναπόσπαστες δομές μορφοσυντακτικού επιπέδου, οι οποίες μάλιστα χρησιμοποιούνται συχνά στον καθημερινό λόγο. Η εξειδικευμένη υποστήριξη θεωρείται απαραίτητη, προκειμένου να κατανοήσει ο μαθητής συνειδητά τις διαδικασίες μετατροπής του ακουστικού λόγου σε οπτικό και να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες της γνωστικής αξιοποίησής του.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

1.1. Οι μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος «*Μαθησιακές Δυσκολίες*» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον S. Kirk το 1962 και έκτοτε έχει απασχολήσει έντονα επιστήμονες από τους χώρους της ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, οι οποίοι έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις δυσκολίες και να δώσουν έναν πλήρη και ακριβή ορισμό (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).Το 1988 προτάθηκε ένας ορισμός από την Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών (National Joint Committee on Learning Disabilities), ο οποίος μέχρι και σήμερα συγκαταλέγεται στους πιο σαφείς και ακριβείς ορισμούς που έχουν δοθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές και επιτρέπει τη διεπιστημονική θεώρηση του προβλήματος (Πόρποδας, 1992).

Ο ορισμός αυτός είναι ο ακόλουθος, « ο όρος *Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ) αποτελεί έναν γενικό όρο, ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να συνυπάρχουν και με άλλα προβλήματα, όπως αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή, καθώς και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως η πολιτισμική αποστέρηση και η ακατάλληλη ή ανεπαρκής διδασκαλία. Πρέπει όμως να διευκρινιστεί ότι δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων και επιρροών» (*www.ldonline.org).

Ο παραπάνω ορισμός χαίρει ευρείας αποδοχής από την επιστημονική κοινότητα, γιατί πέρα από την ακριβή περιγραφή του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, παρέχει τη δυνατότητα για ακριβή διαφορική διάγνωση ανάμεσα σε μία ειδική μαθησιακή δυσκολία και σε άλλης φύσης προβλήματα μάθησης. Πιο αναλυτικά, μέσα από τη μελέτη του παραπάνω ορισμού προκύπτει μια σειρά στοιχείων και πληροφοριών, που μπορούν να αξιοποιηθούν, προκειμένου να

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

διαφοροποιηθούν τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες από τα τυπικής ανάπτυξης άτομα ή από άτομα με άλλα προβλήματα. Τα στοιχεία αυτά είναι τα ακόλουθα (Hammill, 1990):

- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία, η οποία είναι ενδογενής στο άτομο. Ωστόσο, αν και δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτίες ή ο μηχανισμός λειτουργίας τους, έχει καταστεί σαφές πως είναι απόρροια δυσλειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλα προβλήματα μάθησης ή αισθητηριακές βλάβες και τη νοητική καθυστέρηση.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του ατόμου. Δηλαδή, ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως είναι ίσως ή ανώτερος του μέσου όρου, όμως η εὐφυΐα αυτών των ατόμων δε συμβαδίζει με τις σχολικές τους επιδόσεις, που είναι χαμηλές. Αυτή η διαπίστωση έχει γίνει και το βασικό-εμπειρικό- κριτήριο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών και αναφέρεται ως το κριτήριο της απόκλισης.

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να έχουν μερικά ή το σύνολο των χαρακτηριστικών που παρουσιάστηκαν στον ορισμό. Το βέβαιο όμως είναι πως δεν μπορεί να καθοριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια ένα ενιαίο, κεντρικό και γενικευμένο προφίλ, γιατί υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις από άτομο σε άτομο. Ωστόσο είναι δυνατόν να επισημανθούν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν καταγραφεί μετά από χρόνια ερευνών και μελέτης και σχετίζονται με την αντίληψη, τη γλώσσα, τη μνήμη, την προσοχή, τη συγκέντρωση, τη μεταγνώση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική εξέλιξη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την αντίληψη, στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών οι αντιληπτικές λειτουργίες των ατόμων είναι ελλειμματικές και τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει στραφεί πλέον στις διεργασίες επεξεργασίας των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, αν και αυτά τα άτομα δεν φαίνεται- εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον- να αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης ή ακοής (Smith, 2004).

Αναφορικά με την οπτική αντίληψη, οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στην αντίληψη του χώρου, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Συγκεκριμένα, τα άτομα με προβλήματα στην αντίληψη του χώρου παρουσιάζουν δυσκολίες στην

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αντίληψη αντικειμένων που βρίσκονται στο χώρο, στη διάκριση μεταξύ δεξί και αριστερού, ενώ επίσης, αδυνατούν να εκτιμήσουν σωστά την απόσταση και την ταχύτητα (Satz, & Morris, 1981). Αυτός είναι ο λόγος, που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως κατά τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα ή να προσανατολιστούν στο χαρτί. Όσον αφορά τα προβλήματα στην οπτική διάκριση, οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Αυτές οι δυσκολίες στην οπτική διάκριση, μπορούν να εξηγήσουν και την καθρεπτική γραφή, δηλαδή τη σύγχυση αριθμών και γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους, όπως το 3 με το ε, τη δυσκολία στην αντιγραφή σχημάτων, την ακατάστατη γραφή ή και την έλλειψη κενών ανάμεσα στις λέξεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τέλος, οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά.

Εξετάζοντας την ακουστική αντίληψη, διαπιστώνεται πως τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα ακουστικής μνήμης και ακουστικής ακολουθίας. Δηλαδή, αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στη διαδικασία αποθήκευσης και ανάκλησης ηχητικών και προφορικών πληροφοριών (Bryan, 1972).

Ένας ακόμη τομέας στον οποίο εντοπίζονται σοβαρά προβλήματα εξαιτίας της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, είναι ο τομέας των γλωσσικών δεξιοτήτων. Προκειμένου να ερμηνευθούν τα γλωσσικά ελλείμματα στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, διατυπώθηκαν δύο θεωρίες:

1. η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος και
2. η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο χωρισμό των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Επίσης, δυσκολεύονται στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αυτές οι δυσκολίες, οδηγούν στη δημιουργία προβλημάτων στον τομέα της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς επίσης και στον τομέα του γραπτού λόγου, εφόσον η ελλιπής φωνολογική επίγνωση επηρεάζει σημαντικά και την ορθογραφική ικανότητα (Πόρποδας, 1992).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με την υπόθεση του διπλού ελλείμματος που αναπτύχθηκε κατά τη τελευταία δεκαετία (Wolf & Bowers, 2000), οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν πηγάζουν μόνο από το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και από ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Επομένως, προκύπτουν τρεις ομάδες ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες είναι τα άτομα με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, δεύτερον τα άτομα με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και τρίτον τα άτομα με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από αυτές τις ομάδες, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες (Παντελιάδου &Μπότσας, 2007).

Ωστόσο, οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως ο γραπτός και ο προφορικός λόγος έχουν κοινή βάση. Συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η σύνταξη είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. «*Προβλήματα στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας οδηγούν άμεσα στη χαμηλή αποκωδικοποίηση, ελλείμματα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία συνδέονται στενά με δυσκολίες στην ευχέρεια, ενώ το φτωχό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου, επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση, την αναγνωστική ικανότητα, αλλά και το γραπτό λόγο»* (Παντελιάδου &Μπότσας, 2007:25).

Εξετάζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνήμη διαπιστώνεται πως τα συγκεκριμένα ελλείμματα είναι δυνατόν, έως ένα βαθμό, να εξηγήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη μάθηση και στις σχολικές τους επιδόσεις, εφόσον η μνήμη σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα κωδικοποίησης, επεξεργασίας και ανάκλησης πληροφοριών του παρελθόντος (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Πιο αναλυτικά, η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο, περιλαμβάνει τρία μέρη το πρώτο είναι η βραχύχρονη μνήμη, το δεύτερο είναι η μακρόχρονη μνήμη και το τρίτο είναι η εργαζόμενη μνήμη (Sousa, 2001). Μεταξύ αυτών των τριών μερών επιτελούνται τρεις διακριτές διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία αφορά την κωδικοποίηση των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση, που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη συσσώρευση των

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση, δηλαδή η ανάληψη μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης από τη μνήμη (Παντελιάδου &Μπότσας, 2007).

Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό. Όμως, τα πιο σημαντικά προβλήματα εντοπίζονται στο τρίτο τμήμα του μνημονικού μηχανισμού, στην εργαζόμενη μνήμη, που θεωρείται ως ο πυρήνας της μνημονικής ικανότητας, καθώς κρατά ενεργή την πληροφορία. Αυτή η διαπίστωση ίσως μπορεί να εξηγήσει γιατί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στην ανάκληση φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων.

Επίσης, πολύ συχνά παρατηρείται πως τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα και στον τομέα της προσοχής και της συγκέντρωσης, που σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα είναι αρκετά έντονα. Πιο συγκεκριμένα, συνήθως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επικεντρώνονται στις πληροφορίες και το γνωστικό έργο που έχουν μπροστά τους, αγνοώντας τα δευτερεύοντα στοιχεία. Αυτή η διεργασία αναφέρεται συχνά ως «επιλεκτική προσοχή», ενώ με το όνομα «συντηρούμενη προσοχή» περιγράφεται η αργή επεξεργασία των πληροφοριών, που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται για επεξεργασία (Bender, 1985).

Τέλος, ελλείμματα παρατηρούνται και στον τομέα της μεταγνώσης. Με τον όρο μεταγνώση δηλώνεται η αποτελεσματική χρήση στρατηγικών, η ενεργητική παρακολούθηση της πορείας του έργου, καθώς και ο αναστοχασμός πάνω στα αποτελέσματά του. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να έχουν πλήρη γνώση και ενημέρωση για τις απαιτήσεις που έχει το έργο με το οποίο εμπλέκονται (Garner, 1988). Ως αποτέλεσμα όλων αυτών των ελλειμμάτων, συχνά οδηγούνται στην αποτυχία ή σε λανθασμένες επιλογές και στην περίπτωση των μαθητών, παραιτούνται εύκολα, προκειμένου να αποφύγουν μια νέα αποτυχία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

1.2. Οι πιο συχνές μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται στην εκπαίδευση

Η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών στη συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων γίνεται κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στην Εκπαίδευση, γι' αυτό το λόγο στην παρούσα υποενότητα της διπλωματικής εργασίας το ενδιαφέρον θα στραφεί στην παρουσίαση και εξέταση των συνηθέστερων Μαθησιακών Δυσκολιών, που δημιουργούν προβλήματα στα γλωσσικά μαθήματα και στο μάθημα των μαθηματικών.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά για κάθε μαθητή, για κάθε γνωστικό αντικείμενο και για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα σημαντικότερα προβλήματα όμως εντοπίζονται στο μάθημα της γλώσσας, δηλαδή στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, και στα μαθηματικά. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εκτιμάται περίπου στο 15% επί του συνόλου των μαθητών, εκ των οποίων το 10% αντιμετωπίζει προβλήματα στη γλώσσα και το γραπτό λόγο και το 5% στα μαθηματικά (World Health Organization, 2011 / www.who.org).

Στο μάθημα της γλώσσας, ένα από τα πρώτα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι στην ανάγνωση, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των γραπτών κειμένων. Ως αναγνωστική αποκωδικοποίηση ορίζεται η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα, που έχει σαν απόρροια σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και την εξαγωγή νοήματος από το κείμενο (Πόρποδας, 1992). Επισημαίνεται δε, πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκωδικοποιούν λιγότερο από το 1/3 των λέξεων, από αυτές που αποκωδικοποιούν οι «τυπικοί» μαθητές. Τα συχνότερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αφορούν σε:

- φωνολογικά ελλείμματα, όπως δυσκολίες ανάλυσης φωνημάτων
- αντιμεταθέσεις ή παραλείψεις γραμμάτων
- αδυναμία αποκωδικοποίησης πολυσύνθετων λέξεων
- αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες που δεν σχετίζονται με το νόημα
- σύγχυση γραμμάτων και αριθμών που μοιάζουν οπτικά ή ηχητικά
- περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Τα επιπλέον προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης είναι ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης απουσιάζουν η προσωδία, η ακρίβεια και η έκφραση, ενώ κυριαρχούν η αυτόματη ανάγνωση, χωρίς προσπάθεια αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου &Μπότσας, 2007). Επιπλέον, αυτή η κατηγορία μαθητών διαβάζει με δυσκολία και αργά, σταματά συχνά για να προφέρει μια λέξη συλλαβιστά και επαναλαμβάνει μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσει. Σε αυτές τις δυσκολίες έχουν βαρύνουσα σημασία τα ελλείμματα στη μνημονική ικανότητα, καθώς και το περιορισμένο λεξιλόγιο, η φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου και η έλλειψη γνώσεων (Smith, 2004). Όλα τα παραπάνω ελλείμματα, σε συνδυασμό με τα ελλείμματα στο μεταγνωστικό επίπεδο, καθιστούν αδύνατη την κατανόηση της λογικής δομής του κειμένου, του νοήματός του και της συνοχής του.

Σε επίπεδο γραπτού λόγου, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν ορθογραφικά λάθη που αντιστοιχούν σε παιδιά μικρότερης ηλικίας από αυτή στην οποία βρίσκονται. Όμως, αυτό το πρόβλημα είναι αναμενόμενο εφόσον για να είναι σε θέση να ορθογραφεί ένα άτομο απαιτείται να είναι σε θέση να διαβάζει και να χειρίζεται τα φωνήματα κάθε λέξης. Επίσης έχει παρατηρηθεί πως συχνά τα παιδιά με τέτοιου είδους προβλήματα παραλείπουν τα κενά μεταξύ των λέξεων και συχνά τα γραπτά τους είναι κακογραμμένα (Παντελιάδου &Μπότσας, 2007).

Στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών είναι λιγότερο συχνή σε σχέση με το μάθημα της γλώσσας, αλλά δεν είναι σπάνια. Σε επίπεδο μαθηματικών οι μεγαλύτερες δυσκολίες εμφανίζονται στην κατανόηση των εκφωνήσεων των ασκήσεων, στην αντίληψη και στην αντιγραφή σχημάτων, σε έννοιες που έχουν σχέση με το χώρο, όπως πάνω, κάτω, δεξιά και αριστερά, αδυναμία στην κατανόηση συμβόλων, όπως το πλην και το συν, και δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, λόγω ελλιπούς στρατηγικής εκμάθησης (Lerner, 1989).

Η πιο χαρακτηριστική και πιο συχνή ειδική μαθησιακή δυσκολία, στην οποία εμφανίζονται τα ελλείμματα και τα προβλήματα στο λόγο, είναι η δυσλεξία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση).

1.3. Δυσλεξία

Ο πρώτος ορισμός για τη δυσλεξία δόθηκε το 1968 από την Ομοσπονδία Νευρολογίας και ορίστηκε ως μία διαταραχή που εκδηλώνεται μέσω δυσκολιών στην

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

εκμάθηση της ανάγνωσης, παρά την ύπαρξη τυπικής διδασκαλίας, ικανής νοημοσύνης και ίσων κοινωνικο –πολιτισμικών ευκαιριών. Ενώ, πριν από 20 χρόνια περίπου, η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας, όρισε τη διαταραχή ως μια ειδική δυσκολία σε έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής έκφρασης, που μπορεί να συνοδεύεται από δυσκολίες στην εργασία με αριθμούς, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην τήρηση ακολουθιών, στην ακουστική και/ή οπτική πρόσληψη και στις κινητικές δεξιότητες (Augur, 1993). Οι μαθητές με τη διαταραχή της δυσλεξίας, παρουσιάζουν ορισμένα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Thomson, 1991):

- σημαντική απόκλιση μεταξύ ικανοτήτων χρήσης του γραπτού λόγου και του δείκτη γενικής νοημοσύνης
- Προσθαφαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων κατά την ανάγνωση και τη γραφή
- σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά κατά την ανάγνωση και τη γραφή
- Δυσκολία στην έκφραση ιδεών σε γραπτή μορφή
- Δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο
- Ελλείμματα στη μνημονική ικανότητα

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξία θα εξεταστεί ενδελεχώς και θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, εφόσον αποτελεί και το σημείο ενδιαφέροντος της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

1.4. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Δυσλεξία»

Η δυσλεξία, ως μαθησιακή δυσκολία μελετάται συστηματικά περίπου τα τελευταία εκατό χρόνια και υπάρχουν ποικίλες απόπειρες εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου, προκειμένου να περιγραφεί το φαινόμενο με ακρίβεια και σαφήνεια. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως ο ορισμός της δυσλεξίας καθώς και ο προσδιορισμός των αιτιών της έχουν δημιουργήσει προβλήματα και έχουν προκαλέσει σύγχυση στην επιστημονική κοινότητα, η οποία αδυνατεί να οδηγηθεί σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό, κυρίως λόγω της διεπιστημονικότητας του φαινομένου. Δηλαδή, η δυσλεξία αφορά περισσότερους του ενός επιστημονικούς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

κλάδους, οι οποίοι την εξετάζουν, επιχειρούν να ανακαλύψουν τα αίτια και να σχεδιάσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις αντιμετώπισης. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος επιστημονικός κλάδος που ασχολήθηκε με το φαινόμενο της δυσλεξίας ήταν η ιατρική, στη συνέχεια όμως μετά την αναγνώρισή της και ως μαθησιακό πρόβλημα έγινε αντικείμενο μελέτης και από την εκπαιδευτική κοινότητα και την παιδαγωγική επιστήμη, καθώς και αντικείμενο της επιστήμης της ψυχολογίας, μελετώντας τον αντίκτυπο που έχει το συγκεκριμένο πρόβλημα στην ψυχολογία του ατόμου (Πόρποδας, 1997).

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ειδική μαθησιακή δυσκολία της Δυσλεξίας απασχολεί έντονα τόσο την ιατρική όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα, αναμφίβολα όμως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν αποτελεί ένα πρόβλημα που εμφανίστηκε πρόσφατα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Η έννοια της δυσλεξία προήλθε μέσα από τη συσχέτιση της αναγνωστικής ικανότητας και των εγκεφαλικών δυσλειτουργιών, επίκτητων ή εγγενών. Δηλαδή, προέκυψε από την παρατήρηση πως η αναγνωστική ικανότητα του ατόμου ή ακόμα και η απόκτηση της ικανότητας αυτής δύνανται να επηρεαστούν αρνητικά από διάφορες δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, που μπορεί να είναι απόρροια ασθενειών, τραυμάτων ή ακόμα και εγγενών αιτιών (Λιβανίου, 2004).

Ο όρος «Δυσλεξία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1887 από τον γερμανικής καταγωγής καθηγητή R. Berlin, προκειμένου να περιγράψει την κατάσταση της «λεξικής τύφλωσης», μιας κατάστασης που απαντάται σε ασθενείς με αφασία μετά από εγκεφαλικό τραυματισμό ή ασθένεια, κατά την οποία ενώ οι ασθενείς διατηρούν την όραση, την ομιλία και τη νοημοσύνη τους, έχουν χάσει την αναγνωστική τους ικανότητα ή ακόμα και την ικανότητα γραφής (Caylak, 2009). Παράλληλα όμως, κατά το ίδιο έτος καταγράφηκαν και ορισμένα περιστατικά παιδιών, τα οποία ενώ είχαν φυσιολογική όραση, ικανότητα ομιλίας και νοημοσύνη, παρουσίαζαν προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα και στην ικανότητα γραφής. Δηλαδή, είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά με τους ασθενείς με αφασία, χωρίς όμως να έχουν υποστεί κάποιο εγκεφαλικό τραυματισμό ή ασθένεια (Huston, 1992). Δέκα χρόνια αργότερα, ο Morgan, το 1896, περιέγραψε την περίπτωση ενός αγοριού που αδυνατούσε να αναπτύξει την αναγνωστική του ικανότητα αν και διέθετε φυσιολογική νοημοσύνη. Πιθανολογείται πως η περιγραφή της συγκεκριμένης δυσκολίας είναι η πρώτη επίσημη καταγεγραμμένη περίπτωση δυσλεξίας, η οποία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αρχικά είχε χαρακτηριστεί ως «σύμφυτη λεξική τύφλωση» κατά αντιστοιχία με την κατάσταση της «λεξικής τύφλωσης» των αφασικών ασθενών.

Αργότερα, ακολούθησαν περιγραφές και άλλων παρόμοιων περιστατικών και έτσι διαμορφώθηκε μια πρώτη γενικευμένη εικόνα των δυσλεκτικών παιδιών (Huston, 1992). Μετά τον P. Morgan, ο δεύτερος που ασχολήθηκε συστηματικά με την αναγνώριση και την περιγραφή της δυσλεξίας ήταν ο οφθαλμίατρος J. Hinshelwood (1917) ο οποίος σε σύγγραμμά του εστίασε στο θέμα της λεξικής μνήμης και της λεξικής τύφλωσης, παρατηρώντας επίσης πως μερικά παιδιά με δυσλεξία αδυνατούσαν να διαβάσουν σιωπηρά και παρόλο που μπορούσαν να γράψουν, αδυνατούσαν να γράψουν καθ' υπαγόρευση. Αυτές οι παρατηρήσεις οδήγησαν τον Hinshelwood στην υπόθεση πως η δυσλεξία οφειλόταν σε ελλιπή ανάπτυξη των εγκεφαλικών κέντρων, που διευθύνουν τη λειτουργία της οπτικής μνήμης των γραμμάτων και των λέξεων, χωρίς όμως να έχουν επηρεαστεί οι ικανότητες του συλλογισμού και της ακουστικής μνήμης. Ωστόσο, μερικά χρόνια αργότερα, το 1925, ο νευρολόγος S. Orton, απορρίπτοντας τις υποθέσεις του Hinshelwood, διατύπωσε τη δική του άποψη για τα αίτια της δυσλεξίας. Ο Orton εξετάζοντας παιδιά που παρουσίαζαν προβλήματα στον γραπτό λόγο και την ανάγνωση, παρατήρησε και την καθρεπτική γραφή, δηλαδή ότι τα παιδιά έγραφαν αντιστρέφοντας ορισμένα γράμματα. Κατά τα άλλα διαπίστωσε πως τα συγκεκριμένα παιδιά διέθεταν φυσιολογική ευφυΐα και δεν αντιμετώπιζαν κάποιο συγκεκριμένο νευρολογικό πρόβλημα. Έτσι, ερμήνευσε το φαινόμενο της καθρεπτικής γραφής, ως μια ένδειξη ατελούς εγκεφαλικής κυριαρχίας του ατόμου, που ήταν αποτέλεσμα μιας εγκεφαλικής βλάβης την οποία ονόμασε «στρεφοσυμβολία» (Πόρποδας, 1997). Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία του Orton, η δυσλεξία οφείλεται στη μη ξεκαθαρισμένη κυριαρχία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, στη δυσκολία απόκτησης της έννοιας της διαδοχής και στον ελλιπή συντονισμό των οπτικών κινήσεων.

Η διαφοροποίηση των απόψεων του Orton και του Hinshelwood αποτελεί την αρχή των αντιθέσεων, των διαφοροποιήσεων και των διαφωνιών που προέκυψαν στη συνέχεια γύρω από τη δυσλεξία και τα αίτια που την προκαλούν. Απόδειξη άλλωστε αποτελούν οι ποικίλοι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τη συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία και οι οποίοι θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Εν συνεχεία, μέσα από την παράθεση κάποιων ενδεικτικών ορισμών επιχειρούν έναν εννοιολογικό προσδιορισμό της δυσλεξίας, δύναται να αναδείξει την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

σύγχυση που έχει προκληθεί στην επιστημονική κοινότητα. Αρχικά, η Δυσλεξία συνδέθηκε με την αδυναμία στην φωνολογική επίγνωση δηλαδή στην αναγνώριση και απόδοση μιας λέξης (Stanovich & Siegel, 1994). Δηλαδή, η δυσλεξία ορίστηκε ως μια φωνολογική ανεπάρκεια που συνυπάρχει με ικανότητες λογικής κρίσης, επίλυσης προβλημάτων και σχηματισμού ιδεών (Λιβανίου, 2004: 55). Με τον παραπάνω ορισμό περιγράφηκε η κατάσταση κατά την οποία οι επιδόσεις του παιδιού στην ανάγνωση, είναι πιο χαμηλές από το νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του στα υπόλοιπα μαθήματα (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979). Στη συνέχεια, οι Vellutino et al. (1987) εντόπισαν την ύπαρξη αδυναμιών φωνολογικής, συντακτικής, μνημονικής υφής και στις περιπτώσεις της αναπτυξιακής δυσλεξίας (Vellutino, et al., 1987:976).

Μία από τις πρώτες απόπειρες για τη δημιουργία ενός γενικού και κοινώς αποδεκτού ορισμού της Δυσλεξίας επιχειρήθηκε το 1968 από τη Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, η οποία απαρτίζεται από ειδικούς της νευρολογίας, της παιδιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής (Πόρποδας, 1997). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο ορισμό η δυσλεξία ορίζεται ως μία διαταραχή η οποία έχει ως χαρακτηριστικά τις δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα, ανεξαρτήτως της συμβατικής διδασκαλίας, επαρκή και φυσιολογική νοημοσύνη και εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση (Πόρποδας, 1997).

Σύμφωνα όμως με τη Snowling (1996) ο συγκεκριμένος ορισμός είναι ανεπαρκής, εφόσον ουσιαστικά περιγράφει πώς δεν πρέπει να είναι ένα άτομο με δυσλεξία, ενώ παράλληλα δεν περιλαμβάνει κριτήρια για διάγνωση του προβλήματος, παρά μόνο ότι είναι μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Παρόμοια κριτική με της Snowling διατυπώνει και ο Rutter (στο Στασινός, 1999), σύμφωνα με τον οποίο ο συγκεκριμένος ορισμός εγείρει ποικίλει ερωτήματα, καθώς δεν διευκρινίζεται ο όρος «συμβατική διδασκαλία» και επίσης δεν διευκρινίζεται τι θεωρείται ως φυσιολογική – επαρκής νοημοσύνη (Στασινός, 1999).

Ένας περισσότερο λεπτομερής ορισμός της Δυσλεξίας δόθηκε από τον MacDonald Critchley (1978:161), σύμφωνα με τον οποίο: «*Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία παρουσιάζεται ως δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

προφορικό λόγο. Η κατάσταση στην ουσία είναι γνωστικού χαρακτήρα και συνήθως προσδιορίζεται γενετικά. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρώιμη ευκαιρία».

Ο συγκεκριμένος ορισμός, συγκρινόμενος με τον ορισμό της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Νευρολογίας, θεωρείται πως προσεγγίζει καλύτερα το πρόβλημα εφόσον διευκρινίζει τη δυνατότητα υπέρβασης της Δυσλεξίας, εφόσον διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις κατά τη διδακτική πράξη, αλλά και ο χρόνος παρέμβασης στο πρόβλημα. Παρόλα αυτά ούτε αυτός ο ορισμός μπορεί να θεωρηθεί ως επαρκής καθώς εμπεριέχει προβλήματα εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου και οι αιτίες του προβλήματος είναι αόριστες και τελικά άγνωστες (Στασινός, 1999).

Σύμφωνα με τη Rispens (2004) ο όρος αναπτυξιακή δυσλεξία αναφέρεται σε διαταραχή που σχετίζεται με τη χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή των παιδιών, παρόλο που διαθέτουν μέση ή και ανώτερη νοητική ικανότητα και τους δόθηκαν οι συνήθεις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ο γενικός πληθυσμός αντιμετωπίζει κίνδυνο για την εμφάνιση της αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά μέσο όρο περίπου 3-10%. Ωστόσο, ο κίνδυνος σε συγγενείς πρώτου βαθμού των δυσλεκτικών υπολογίζεται ότι είναι 40%, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχει γενετική βάση που σχετίζεται με τη διαταραχή. Συγκλίνοντα στοιχεία δείχνουν ότι η πηγή των προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής εστιάζεται στο φωνολογικό τομέα, αν και παρατηρήθηκαν και διάφορα οπτικά ελλείμματα. Οι έρευνες για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με δυσλεξία έχουν αποκαλύψει λεπτά, προβλήματα στους τομείς του λεξιλογίου, της σημασιολογίας και της σύνταξης, παράλληλα με τα υπάρχοντα φωνολογικά τους προβλήματα.

Σύμφωνα με το American Psychiatric Association, χρησιμοποιείται ο όρος διαταραχές ανάγνωσης (Reading Disorder) ως μια από τις τέσσερις διαταραχές μάθησης. Τα είδη των διαταραχών που επισημαίνονται είναι εκτός από τις διαταραχές ανάγνωσης, διαταραχές μαθηματικών, διαταραχές γραπτής έκφρασης και γενικές διαταραχές μάθησης που δεν προσδιορίζονται με άλλον τρόπο. Για την περιγραφή της διαταραχής της ανάγνωσης, χρησιμοποιείται και ο όρος αναπτυξιακή

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

δυσλεξία, όταν οι μετρήσεις των τεστ αναγνωστικών ικανοτήτων είναι σημαντικά χαμηλότερες από τα αναμενόμενα επίπεδα με δεδομένα την χρονολογική ηλικία και το επίπεδο νοημοσύνης των παιδιών. Όπως είναι φανερό σε αυτόν τον ορισμό δίνεται βαρύτητα όχι στο χαμηλό επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά στη διαφορά μεταξύ του αναγνωστικού επιπέδου και του επιπέδου γενικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με το Στασινό (1999) κατά καιρούς επιχειρήθηκε να δοθούν και άλλοι ορισμοί της δυσλεξίας κυρίως από παιδαγωγούς και ψυχολόγους, στερούνταν όμως αιτιολογικού περιεχομένου και είχαν αφετηρία την προϋπόθεση ότι πρέπει να υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα αντιστοιχίας μεταξύ της εκδηλωμένης επίδοσης στο σχολείο και των δυνατοτήτων του παιδιού, ενώ παράλληλα εστίαζαν το ενδιαφέρον στη μελέτη των ενδείξεων της δυσλεξίας όπως η αντιστροφή γραμμάτων και αριθμών που μοιάζουν μεταξύ τους, όπως το 6 και το 9 ή το θ και το φ.

Μερικά χρόνια αργότερα, το 1989 η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association/ www.bdadyslexia.org.uk), διατύπωσε τον ακόλουθο ορισμό:
« Ως Δυσλεξία ορίζεται μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, που επηρεάζει έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής γλώσσας, και που μπορεί να συνοδεύεται επίσης και με δυσκολία στο χειρισμό αριθμών. Ιδιαίτερα σχετίζεται με τον έλεγχο του γραπτού λόγου (αλφάβητος, αριθμητική και μουσικά σημεία), παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις επηρεάζει, σε κάποιο βαθμό, τον προφορικό λόγο».

Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, το 1997, ξανά η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας παρέθεσε έναν πιο αναλυτικό ορισμό της δυσλεξίας, ορίζοντάς την ως: *«μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό»* (Αναστασίου, 1998).

Στο συγκεκριμένο ορισμό τονίζεται η νευρολογική βάση της δυσλεξίας και επισημαίνεται η πιθανότητα ύπαρξης ελλειμμάτων στην αριθμητική ικανότητα, στις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

δεξιότητες που σχετίζονται με τη μουσική, στην κινητική λειτουργία και στις δεξιότητες οργάνωσης του ατόμου (Αναστασίου, 1998).

Ο τελευταίος ορισμός που παρατίθεται είναι της Αμερικανικής Εταιρείας Δυσλεξίας «Orton Society», που σήμερα είναι γνωστή με την επωνυμία International Dyslexia Association, η οποία εστίασε στα ελλείμματα στις φωνολογικές δεξιότητες που παρατηρούνται στη Δυσλεξία. Ο ορισμός αυτός είναι ο ακόλουθος: «*Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και την γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση*» (Pumfrey,1995,1997a΄Thomson,1997 στο Αναστασίου, 1998).

Από την παράθεση των παραπάνω ενδεικτικών διαφορετικών, αλλά αντιπροσωπευτικών ορισμών για τη δυσλεξία διακρίνεται η σύγχυση της επιστημονικής κοινότητας γύρω από αυτό το θέμα και της αδυναμίας για την διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού. Άλλωστε, σύμφωνα με την άποψη της Miles (1996) σε όλες τις απόπειρες ορισμού της Δυσλεξίας εντοπίζονται ατελή στοιχεία και ως εκ τούτου δεν θα ήταν εφικτή η ύπαρξη ενός και μοναδικού ορισμού για τη δυσλεξία.

1.5. Η αναπτυξιακή και η επίκτητη δυσλεξία

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες αναλόγως των αιτιών που την προκαλούν:

- Την αναπτυξιακή δυσλεξία και
- Την επίκτητη δυσλεξία

Τα αίτια της πρώτης είναι εγγενή – βιολογικά και οφείλεται σε γενετικές επιρροές. Τα αίτια της επίκτητης δυσλεξίας είναι απόρροια εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μεταγενέστερες βλάβες, τα ατυχήματα ή οι ασθένειες (Πόρποδας, 1997). Επιπλέον, η αναπτυξιακή δυσλεξία εντοπίζεται κατά τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο τα άτομα βρίσκονται ακόμα στην παιδική ηλικία, αντιθέτως η επίκτητη δυσλεξία συναντάται πιο συχνά σε ενήλικα άτομα.

Η επίκτητη δυσλεξία εμφανίζεται σε άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει φυσιολογικά και χωρίς προβλήματα το μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, κατά τη διάρκεια της ζωής τους απέκτησαν σοβαρά ελλείμματα ή ακόμα και πλήρη ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών, που προκλήθηκαν από τραυματισμούς, ασθένειες ή μολύνσεις (Αναστασίου, 1998). Οι πιο γνωστοί τύποι επίκτητης δυσλεξίας, είναι η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Αναστασίου, 1998).

Η Ειδική ή αναπτυξιακή δυσλεξία, στην οποία επικεντρώνεται το ενδιαφέρον της παρούσας διπλωματικής εργασίας, μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο ευρύτερους τύπους βάσει των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο:

- οπτική δυσλεξία και
- ακουστική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

Οπτική δυσλεξία: Η οπτική δυσλεξία αποτελεί την πιο συχνή μορφή αναπτυξιακής δυσλεξίας και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασινός, 1999). Το συγκεκριμένο πρόβλημα εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας, αν και πρέπει να επισημανθεί πως δεν έχει διαπιστωθεί τα άτομα με οπτική δυσλεξία να παρουσιάζουν προβλήματα που να σχετίζονται με την όραση (Πόρποδας, 1997). Πιο αναλυτικά, τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι:

- Δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων.
- Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
- Αδεξιότητα στις κινήσεις τους.
- Σύγχυση στην κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
- Δυσκολία στη διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά
- Αδυναμία απομνημόνευσης λέξεων.
- Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων ως σύνολο (Πόρποδας, 1997· Στασινός, 1999).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Ακουστική δυσλεξία: Η ακουστική αναπτυξιακή δυσλεξία, χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην ικανότητα νοητικής αναπαράστασης των ήχων της γλώσσας, αδυναμία σύνθεσης ήχων, ονομασίας προσώπων και πραγμάτων και αδυναμία απομνημόνευσης και τήρησης ακολουθιών, χωρίς να έχει διαπιστωθεί πως αυτά τα άτομα αντιμετωπίζουν οργανικά προβλήματα στην ακουστική τους λειτουργία (Στασινός, 1999). Γενικά, το άτομο με αυτού του τύπου τη δυσλεξία συναντά δυσκολίες στους ακόλουθους τομείς:

- ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές.
- σύνθεση συλλαβών σε λέξεις, ώστε να προκύπτει νόημα
- αναπαραγωγή γλωσσικών ήχων (Πόρποδας, 1997).

Ωστόσο επισημαίνεται πως σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997) είναι σχεδόν απίθανο να υπάρξει περίπτωση ατόμου με αμιγή οπτική ή αμιγή ακουστική δυσλεξία. Συνήθως χαρακτηριστικά και από τους δύο τύπους αναπτυξιακής δυσλεξίας συνυπάρχουν στο άτομο και μπορεί να υποστηριχθεί πως αυτή η περίπτωση αποτελεί έναν τρίτο τύπο, που ονομάζεται μικτή αναπτυξιακή δυσλεξία.

1.6 Τα αίτια της δυσλεξίας

Τα αίτια της δυσλεξία έχουν τη βάση τους σε δυσλειτουργίες της δομής και του τρόπου λειτουργίας του εγκεφάλου, οι ερευνητές όμως διαφωνούν στο αν αυτά τα αίτια είναι βιολογικά, κληρονομικά, ορμονικά ή γενετικά (Πόρποδας, 2002).

Σήμερα πλέον η επιστήμη είναι σε θέση να γνωρίζει ακριβώς την περιοχή του εγκεφάλου η οποία συνδέεται με τη γλώσσα και το λόγο καθώς και τα κέντρα του εγκεφάλου τα οποία είναι υπεύθυνα για τον προφορικό λόγο, την κατανόηση των εννοιών, τη γραφή και την ανάγνωση. Αυτή η περιοχή είναι κυρίως ο αριστερός πλευρικο- κροταφικός λοβός του εγκεφάλου (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τη νευρολογία η χημική ουσία των νευρώνων του εγκεφάλου είναι δυνατόν για διάφορους λόγους να αλλοιωθεί και όταν συμβαίνει αυτό προκαλείται δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα και είναι δυνατόν να επηρεαστούν τα κέντρα της γλώσσας και του λόγου. Σε αυτή την περίπτωση προκύπτουν οι μαθησιακές δυσκολίες (Sternberg, 1999). Μέχρι στιγμής δεν έχει διαπιστωθεί πώς συνδέονται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες με τη δυσλεξία, ωστόσο είναι σε θέση να την επηρεάσουν, βελτιώνοντας ή επιδεινώνοντας την κατάσταση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Στην επιστημονική κοινότητα έχει αναπτυχθεί διαμάχη και σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τη δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) δύο είναι οι κυριότερες υποθέσεις σχετικά με την αιτιολόγηση της δυσλεξίας:

1. Η δυσλεξία οφείλεται σε πολλά αίτια και περιέχει ποικιλία συνδρόμων και
2. Η δυσλεξία οφείλεται αποκλειστικά σε έμφυτες βιολογικές «ανωμαλίες».

Επισημαίνεται πως η δεύτερη υπόθεση αποτελεί την ιατρική προσέγγιση της δυσλεξίας που εστιάζει αποκλειστικά στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες.

Επιπλέον, ο Πόρποδας (2002), διακρίνει τις δύο αυτές υποθέσεις σε τέσσερις περαιτέρω κατηγορίες:

- Νευρολογικές υπολειτουργίες.
- Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία.
- Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών.
- Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Στη συνέχεια οι τέσσερις αυτές κατηγορίες θα εξεταστούν συνοπτικά:

Νευρολογικές υπολειτουργίες: Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υπόθεση η δυσλεξία οφείλεται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, γι' αυτό έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τις δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου και στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο (Πόρποδας, 2002). Ως εκ τούτου, η δυσλεξία μπορεί να είναι απόρροια μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, προερχόμενη από ασθένεια ή κληρονομικούς παράγοντες, ή μπορεί να οφείλεται σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου (Πόρποδας, 1992). Αυτή η υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί και από έρευνες, οι οποίες έδειξαν πως τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν διάσπαση του νευρικού τους συστήματος, περιλαμβανομένων και περιοχών που σχετίζονται με τη γλώσσα και το λόγο (Caylak, 2009).

Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία**:** Σύμφωνα με την υπόθεση της συγκεκριμένης κατηγορίας η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα καθυστερημένης ή ακόμα και μη εκδήλωσης της εγκεφαλικής κυριαρχίας, μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου (Πόρποδας, 1992). Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, ωστόσο στο αριστερό ημισφαίριο εντοπίζονται οι γλωσσικές λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ στο δεξί ημισφαίριο εντοπίζονται οι λειτουργίες που αφορούν τη δομή του χώρου, τις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

διακρίσεις των σχημάτων και τη μουσική αντίληψη, κλίσεις της μουσικής (Miles, 1996).

Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών: Τα ευρήματα ορισμένων ερευνών, όπως ότι η δυσλεξία εμφανίζεται πιο συχνά σε αγόρια από ότι σε κορίτσια με αναλογία 5 προς 1, καθώς και η υπόθεση που στη συνέχεια απορρίφθηκε, πως πιθανόν η αριστεροχειρία να δηλώνει πιθανότητα δυσλεξίας, οδήγησε αρκετούς ερευνητές να διερευνήσουν τον παράγοντα των γονιδίων και των γενετικών ανωμαλιών. Οι Pennington & Smith (1988), στηριζόμενοι σε αυτή τη βάση υποστήριξαν πως η δυσλεξία έχει γενετική βάση, εφόσον σε άτομα με δυσλεξία εντόπισαν σημάδια επικρατούντος αυτοσωματικού γονιδίου στο χρωμόσωμα 15. Επιπλέον, τα άτομα αυτά προέρχονταν από οικογένειες στις οποίες υπήρχαν δυσλεξικοί (Πόρποδας, 2002). Οι λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία μπορούν να καταταχθούν ως εξής:

1. **Δυσλεξία-Όραση** : Αν και δεν έχει διαπιστωθεί πως τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν οργανικά προβλήματα στην λειτουργία της όρασης, ωστόσο ο Pavidis (1990) υποστήριξε ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ασυνήθιστες «οφθαλμολογικές κινήσεις», με κύριο χαρακτηριστικό τη μεγάλη αστάθεια και τη σύντομη συγκέντρωση.
2. **Λειτουργίες επεξεργασίας πληροφοριών**: υπάρχει μία υπόθεση η οποία υποστηρίζει πως οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες που απαντώνται στη δυσλεξία προέρχονται από ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία είναι σε θέση να επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί τις λέξεις ως σύνολα (Πόρποδας, 1992).
3. **Ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία πληροφοριών:** Τα άτομα με δυσλεξία έχει παρατηρηθεί πως παρουσιάζουν έλλειμμα στην τήρηση της προβλεπόμενης ακολουθίας συμβόλων (Στασινός, 2003). Αυτή η αδυναμία των δυσλεξικών ατόμων να αναπαράγουν γραπτά σύμβολα στη σωστή σειρά θεωρήθηκε ως υπεύθυνη για την αδυναμία τους να επεξεργαστούν και να αναπλάσουν λέξεις. Επισημαίνεται πως σύμφωνα με τη Frith (1997) η γνωστική προσέγγιση φαίνεται να παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία της δυσλεξίας, γιατί είναι περιγραφική, συγκεκριμένη, συνεχής και γενική.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Συνοψίζοντας, μπορεί να υποστηριχθεί σχετικά με την αιτιολογία της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας της Δυσλεξίας, πως αποτελεί μια μόνιμη εξελικτική δυσλειτουργία, τα αίτια της οποίας εντοπίζονται σε βιολογικούς παράγοντες. Δηλαδή, η δυσλεξία έχει τόσο γενετική όσο και εγκεφαλική βάση. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως οι σχετικές μελέτες είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί βέβαιο και ακριβές συμπέρασμα, αν και φαίνεται πως για τη συγκεκριμένη δυσκολία πιθανόν να ευθύνεται ένας συνδυασμός γονιδίων, εγκεφαλικών δυσλειτουργιών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

2.1. Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού

Η επικοινωνία μέσω της ομιλίας είναι ένα κατ' εξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό, γιατί μέσω της γλώσσας ολοκληρώνεται η φύση του ανθρώπου. Το παιδί γεννιέται και μαθαίνει τη γλώσσα, επειδή η επικοινωνία βρίσκεται στη φύση του. Είναι δηλαδή προικισμένο από τη φύση να δέχεται, να προσέχει και να ερμηνεύει φθογγολογικά σημάδια και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα στην επαφή του με τους άλλους ανθρώπους. Σε σύντομο χρονικό διάστημα μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές της γλώσσας, χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα, μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στη ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία. Η επιτυχία αυτή οφείλεται στην εγγενή προδιάθεση του ανθρώπου για απόκτηση της γλώσσας (Μήτσης, 1996).

Σύμφωνα με τη Νημά (2004) η απόκτηση της γλώσσας συναρτάται με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και συγκεκριμένα με τις διαδικασίες ωρίμανσης που οδηγούν σε δομικές μεταβολές του εγκεφάλου. Οι διαδικασίες ωρίμανσης είναι οι νευροφυσιολογικές προϋποθέσεις που θα αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη της γλώσσας. Επιστημονικές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι τα δύο ημισφαίρια παρουσιάζουν μέχρι τα δύο πρώτα χρόνια την ίδια λειτουργική ετοιμότητα και μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη της ρύθμισης των μηχανισμών της γλώσσας. Με το πέρασμα του χρόνου η γλωσσική λειτουργία εγκαθίσταται στο αριστερό ημισφαίριο και με την οριστικοποίηση της πλευρίωσης εδραιώνεται και η κατανομή της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο.

Η εγγενής προδιάθεση ερμηνεύει τις δυνατότητες του παιδιού να μάθει τη γλώσσα δεν δίνει όμως εξηγήσεις για τον τρόπο που την κατακτά. Το παιδί γίνεται σταδιακά κυρίαρχος της γλώσσας με την διαρκή χρήση της ομιλίας και όχι με συνειδητές και προγραμματισμένες ενέργειες. Συνεπώς το παιδί αποκτά καταρχήν αυτοματοποιημένες γλωσσικές δομές, που του δίνουν τη δυνατότητα να εκτελεί πράξεις ομιλίας χωρίς συνειδητή ανάλυσή τους.

Η Νημά (2004) διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον τρόπο που το παιδί προχωρά στην κατάκτηση της γλώσσας. Καμία από τις θεωρίες που διατυπώθηκαν δεν εξηγεί επακριβώς τις σχετικές διαδικασίες. Από τις γνωστότερες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

είναι οι απόψεις της θεωρίας της μάθησης, με βασικούς εκπροσώπους τον ψυχολόγο Skinner και το γλωσσολόγο Bloomfield, που εξηγούν την κατάκτηση της γλώσσας με διαδικασίες όπως η μίμηση, η επανάληψη και η ενίσχυση. Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 ο Chomsky, εκπρόσωπος της γενετικής θεωρίας, υποστηρίζει ότι το παιδί κατέχει εγγενώς ένα σύνολο καθολικών αρχών και το μόνο που χρειάζεται να κάνει είναι αφενός με τις κατάλληλες ενδείξεις από το περιβάλλον του να ενεργοποιήσει τις αντίστοιχες παραμετρικές επιλογές και αφετέρου να μάθει ένα σύνολο λεξημάτων, γραμματικών μορφημάτων και ιδιωματισμών. Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι άσκησαν κριτική στις απόψεις του Chomsky, εφόσον σύμφωνα με τη δική τους θεωρία η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκων και παιδιών από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού (Νημά, 2004).

Στην ηλικία μεταξύ δύο και τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν φράσεις με τρεις ή και περισσότερες λέξεις. Κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους ανάπτυξης εμφανίζεται η υποτακτική σύνταξη, η οποία εκφράζει κυρίως εξωτερικές σχέσεις. Η υποτακτική σύνταξη περιλαμβάνει πλάγιες προτάσεις όπως ¨κοίτα τι κάνει¨, χρονικές προτάσεις του τύπου «η κούκλα γελάει πάντα, όταν έρχεται η Μαρία», πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις « Πες στη μητέρα τι έκανε ο Μιχάλης». Οι πρώτες φράσεις που παράγει το παιδί δεν έχουν άρθρα ή γραμματικά σωστές καταλήξεις στα ονόματα και στα ρήματα. Σταδιακά ο λόγος βελτιώνεται και με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας του το παιδί έχει αποκτήσει τις βασικές δομές της μητρικής γλώσσας και είναι πλέον ικανό να κατανοεί και να εκφράζει πολύπλοκες γλωσσικές πληροφορίες (Νημά, 2004).

Η πρωτογενής λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού ολοκληρώνεται περίπου κατά την ηλικία εισόδου στα σχολεία. Φυσικά η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Παράλληλα, στην ίδια ηλικία έχει κατακτήσει τη σύνταξη, υπάρχει βέβαια συντακτική διαφοροποίηση που είναι συνάρτηση του περιβάλλοντος του παιδιού, της οικογένειας και του σχολείου. Γενικότερα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν κυρίως την παρατακτική σύνταξη, ενώ μορφές υποτακτικής σύνδεσης χρησιμοποιούν σπάνια. Μετά το έβδομο έτος και μέχρι το δέκατο αυξάνει σημαντικά η συχνότητα των δευτερευουσών προτάσεων (Νημά, 2004).

Παράλληλα αναπτύσσονται και οι μεταγλωσσικές ικανότητες. Η ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται τη γλώσσα και να συνειδητοποιεί τις γραμματικές και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

συντακτικές δομές, είναι σημαντική τόσο για την απόκτηση της γλώσσας όσο και για τη διδακτική της. Μετά το πέμπτο έτος το παιδί αρχίζει να παίρνει μία μεταγλωσσική στάση απέναντι στη γλώσσα αντίστοιχη εκείνης των ενηλίκων Νημά (2004).

2.2. Εγγραμματοσύνη και κατάκτηση του γραπτού λόγου σε παιδιά χωρίς δυσλεξία

Ο όρος γραμματισμός ή εγγραμματισμός, μετάφραση του αγγλικού όρου «literacy», αποτελεί μια έννοια κεντρική στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (Baynham, 2002). Εκτός από την ανάγνωση και τη γραφή περιλαμβάνει τις ικανότητες της κατανόησης και του αποτελεσματικού χειρισμού του γραπτού λόγου, καθώς επίσης, την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν στο σχολείο και κατ' επέκταση την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή (Ong, 1997). Η Hasan (2006), διέκρινε τρία είδη γραμματισμού. Πρώτον, τον *αναγνωριστικό γραμματισμό*, που δίνει έμφαση στην αποκωδικοποίηση, δεύτερον τον *γραμματισμό δράσης*, όπου η χρήση της γλώσσας αποκτά νόημα μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών περιστάσεων και τρίτον τον *στοχαστικό γραμματισμό*, που καθιστά τους μαθητές ικανούς να παράγουν γνώση.

Έως και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η θεωρία που επικρατούσε σχετικά με την κατάκτηση του γραπτού λόγου, ήταν η «θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας». Τα παιδιά είναι ικανά για ανάγνωση και γραφή εφόσον έχουν φτάσει σε ένα συγκεκριμένο στάδιο νοητικής ανάπτυξης, ωριμότητας (Teale & Yokota, 2000). Κατά τις δεκαετίες 1960-1970, τα αποτελέσματα ερευνών ανέδειξαν ότι οι απαρχές εκμάθησης του γραπτού λόγου υπάρχουν στο παιδί πριν αυτό αρχίσει να φοιτά στο σχολείο. Η Clay χρησιμοποίησε τον όρο «αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση», ο οποίος σήμερα αντικαθίσταται από τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» (Hall, 1987). Σύμφωνα με τον αναδυόμενο γραμματισμό, η γραφή και η ανάγνωση είναι δύο αλληλένδετες διαδικασίες, οι οποίες αναπτύσσονται ταυτόχρονα και παράλληλα η μία με την άλλη (Trushell, 1998).

Κατά τη σχολική ηλικία, το παιδί κωδικοποιεί τις συμβάσεις με σκοπό τη σύνθεση ενός κειμένου. Ωστόσο, στη διδασκαλία του γραπτού λόγου δεν είναι εύκολο και εφικτό να τεθούν συγκεκριμένα στάδια, γιατί η γραφή είναι μια

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

διαδικασία πολύπλοκη, που εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως οι δυνατότητες, οι ικανότητες, το γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και ο διαφορετικός ρυθμός εκμάθησης του κάθε παιδιού. Η σύγχρονη διδακτική της γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού με την προϋπόθεση ότι το παιδί κατά την είσοδό του στο σχολείο γνωρίζει να μιλάει. Στόχος της διδασκαλίας είναι να καταστήσει το παιδί ικανό να χειρίζεται και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις σύγχρονες γλωσσικές απαιτήσεις. Όποιος δεν κατέχει επαρκώς τη γλώσσα εμποδίζεται ή αποκλείεται από την ανταλλαγή πληροφοριών, έχει δυσκολία στην κατανόηση πληροφοριών που λαμβάνει και δυσκολεύεται να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους.

2.3. Τα εμπόδια κατάκτησης του γραπτού λόγου στους δυσλεκτικούς μαθητές

Η γλώσσα είναι ο κύριος φορέας μετάδοσης πληροφοριών σε όλες τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, ένα μικρό, αλλά ουσιαστικό ποσοστό των παιδιών έχει σοβαρά προβλήματα με την απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Η αναπτυξιακή δυσλεξία αναφέρεται σε μια τέτοια διαταραχή στην απόκτηση της ανάγνωσης και των δεξιοτήτων του συλλαβισμού (Rispens, 2004).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα κυριότερα προβλήματα τα οποία δημιουργούν εμπόδια στην ομαλή κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των δυσλεξικών μαθητών, προκειμένου να καταστεί περισσότερο σαφής και κατανοητή η εικόνα τους, αλλά και οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία και στα παιδιά «τυπικής ανάπτυξης».

2.3.1 Βραχυπρόθεσμη και Μακροπρόθεσμη μνήμη γλωσσικών ερεθισμάτων

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι ένα ενιαίο σύστημα περιορισμένης χρονικής διάρκειας και χωρητικότητας, που αναλαμβάνει την προσωρινή συγκράτηση πληροφοριών λεκτικής φύσης μέσω της επανάληψης σύμφωνα με τα πολυδομικά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μοντέλα των Atkinson & Shiffrin (1968) και Waugh & Norman (1965) (Αναστασίου, 1998). Οι σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που εμπλέκουν τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Σύμφωνα με τον Baddeley (1979), η αδύνατη μνημονική χωρητικότητα και η δυσκολία συγκράτησης σειροθετικών πληροφοριών, πιθανόν να οφείλονται σε προβλήματα στην ταχύτητα επεξεργασίας με την οποία κωδικοποιούνται οι φωνολογικές πληροφορίες.

Το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης δεν αντιμετωπίζει τη βραχύχρονη μνήμη ως μια δομή ενιαία και θεωρεί ότι συγκροτείται από τρία διαφορετικά συστήματα. Στην περίπτωση της αναπτυξιακής δυσλεξίας εντοπίζει ελλείμματα στο *Κεντρικό Σύστημα Ελέγχου*, στο *υποσύστημα της φωνολογικής ανακύκλωσης* και στο *υποσύστημα της οπτικο-χωρικής αποτύπωσης* (Μπαμπλέκου, 1996). Η ευρύτητα του λεξιλογίου σύμφωνα με τη Μπαμπλέκου (1996), συνδέεται με δείκτες όπως η αναγνωστική ικανότητα, η σχολική επιτυχία και το γενικότερο νοητικό επίπεδο και επηρεάζεται από πληθώρα περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού, τα τηλεοπτικά προγράμματα, τα παραμύθια και τέλος η γλωσσική διδασκαλία που παρέχεται στο σχολείο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν πολλά προβλήματα στη γλώσσα και την εκμάθηση λέξεων λόγω της δυσλειτουργίας της φωνολογικής ανακύκλωσης. Η λεκτική εργαζόμενη μνήμη εξαρτάται από την ενεργοποίηση του φωνολογικού κώδικα, ένα σπάσιμο του λεκτικού στοιχείου της εργαζόμενης μνήμης είναι δυνατόν να οδηγήσει σε δυσλεξία (Rispens, 2004). Τέλος, μια σύγκριση του αναγνωστικού επιπέδου δυσλεξικών ατόμων με το αναγνωστικό επίπεδο «φυσιολογικών» αναγνωστών, έδειξε ότι τα δυσλεξικά άτομα είναι σε θέση να κάνουν χρήση των φωνολογικών κωδίκων, αλλά σαφώς λιγότερο αποτελεσματικά, συγκριτικά με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης (Rack, 1994).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες είτε χρησιμοποιούν με πιο αργούς ρυθμούς τις ίδιες επεξεργασμένες στρατηγικές κωδικοποίησης με τους τυπικής ανάπτυξης αναγνώστες είτε χρησιμοποιούν ποιοτικά διαφορετικές στρατηγικές (Rispens, 2004). Επιπρόσθετα, ο Rack (1994) υποστηρίζει ότι τα δυσλεξικά άτομα αντιλαμβάνονται διαφορετικές ιδιότητες του ερεθίσματος και κωδικοποιούν το ερέθισμα με διαφορετικό τρόπο στη μακροπρόθεσμη μνήμη, σε σχέση με «τυπικούς» αναγνώστες. Σε παλαιότερες έρευνες, ο ίδιος ερευνητής

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

διαπίστωσε ότι τα δυσλεξικά άτομα παρουσιάζουν ανεπάρκειες στην επεξεργασία και μνημονική ανάκληση των φωνολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων, τις οποίες προσπαθούν να αντισταθμίσουν με τη χρήση ενός οπτικού κώδικα (Rack, 1985), ενώ η Snowling (1987) υποστήριξε ότι οι δυσλεξικοί και οι κανονικοί αναγνώστες, εγγράφουν τις εισερχόμενες πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο.

2.3.2 Επανάληψη ψευδολέξεων, ονοματοδοσία αντικειμένων, ρίμα και φωνημικές ομοιότητες στη δομή των λέξεων

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη συσχέτιση ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στον προφορικό λόγο (Rispens, 2004). Όσον αφορά τις ψευδολέξεις, η προφορική επανάληψη τους απαιτεί τη φωνημική κατάτμηση. Οι Gathercole & Baddeley (1989) διαπίστωσαν ότι η επανάληψη ψευδολέξεων είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την απόκτηση του μετέπειτα προφορικού λεξιλογίου. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία εξηγείται από τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή από την άποψη των φτωχών φωνολογικών τους δεξιοτήτων, εκτός του τομέα της ανάγνωσης. Τα δυσλεξικά παιδιά έχουν μία ειδική ανεπάρκεια στην προφορική επανάληψη ψευδολέξεων, η οποία υπερβαίνει το επίπεδο ακόμα και της αναγνωστικής τους δυσκολίας (Rispens, 2004).

Σε επίπεδο ονοματοδοσίας αντικειμένων, έχει διαπιστωθεί ότι τα δυσλεξικά άτομα έχουν χαμηλές επιδόσεις στις δοκιμασίες ονομασίας αντικειμένων. Η Rispens (2004), διαπιστώνει ότι η ταχύτητα στην ονοματοδοσία αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της αναγνωστικής ικανότητας, ενώ σύμφωνα με ορισμένους άλλους ερευνητές, η ικανότητα ταχείας ονοματοδοσίας αποτελεί μια αντανάκλαση της γενικής φωνολογικής ικανότητας. Οι Torgesen et al (1997) και οι Wolf et al (2002) από τη μεριά τους, υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στην ταχεία ονομασία είναι μια ξεχωριστή πηγή για αναγνωστικές δυσκολίες, ανεξάρτητα από τα φωνολογικά ελλείμματα. Σύμφωνα με την «υπόθεση του διπλού ελλείμματος», τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση μπορεί είτε να πάσχουν από φωνολογικό έλλειμμα, είτε από έλλειμμα της ταχύτητας ονοματοδοσίας, ή και από τα δύο. Τα δυσλεξικά παιδιά, με βάση τις έρευνες της Snowling (1991·1995·1996), δυσκολεύονται στην ανάκτηση των φωνολογικών αναπαραστάσεων των λέξεων που βρίσκονται στη μακροπρόθεσμη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μνήμη. Δεν αποκλείει όμως, το ενδεχόμενο η δυσκολία αυτή να αντανακλά μια αναπτυξιακή καθυστέρηση στις φωνολογικές αναπαραστάσεις (Αναστασίου, 1998).

Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι πρώιμες φωνολογικές εμπειρίες των παιδιών που έχουν σχέση με τμήματα λέξεων, έχουν ιδιαίτερη αξία για τη μετέπειτα εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες εξεύρεσης της ομοιοκαταληξίας, του αρχικού φωνήματος ή του εναπομείναντος φωνήματος είναι κρίσιμες δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις μελλοντικές αναγνωστικές και ορθογραφικές τους δεξιότητες (Bradley & Bryant 1978·1983·1985). Ωστόσο, ερευνητές όπως οι Wagner & Torgesen (1987), οι Stanovich et al. (1984) και Yopp(1988), αμφισβητούν τα συμπεράσματα αυτά και δε θεωρούν ότι η ικανότητα για ρίμα αποτελεί μέτρο για τη φωνολογική επίγνωση.

2.3.3 Φωνολογική επίγνωση

Η υπόθεση της φωνολογικής ανεπάρκειας υποστηρίζει ότι ο πυρήνας των δυσλεξικών προβλημάτων βρίσκεται σε μια βαθύτερη ανεπάρκεια στην επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών. Η λεκτική εργαζόμενη μνήμη επιδρά στην λεκτική αποκωδικοποίηση, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό από ότι η φωνολογική επίγνωση (Bowey et al.1992· Hansen & Bowey, 1994· Gottardo et al, 1996). Η μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης αντανακλά την ποιότητα των φωνολογικών παραστάσεων οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση γνώσεων. Αν τα παιδιά θέλουν να συλλαβίσουν μια λέξη, ή να διαβάσουν μια λέξη δυνατά, τα φωνήματα πρέπει να συνδέονται με τα γραφήματα (για την ορθογραφία) ή τα γραφήματα πρέπει να μετατραπούν σε φωνήματα (σε περίπτωση ανάγνωσης) (Rispens, 2004).

Οι De Jong & Van der Leij (1999) υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση και η λεκτική εργαζόμενη μνήμη είναι ξεχωριστές διεργασίες αλλά με συναφή χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν κοινή σύνδεση με την ανάγνωση στην οποία η φωνολογική επίγνωση είναι η πιο σημαντική ικανότητα. Οι Gathercole & Baddeley (1993) επισημαίνουν ότι η φωνολογική επίγνωση και η εργαζόμενη μνήμη είναι συμπληρωματικές και συνδυάζονται προκειμένου να αναπτυχθεί η ικανότητα της ανάγνωσης καθώς η λεκτική εργαζόμενη μνήμη συμμετέχει στην μακρόχρονη διαδικασία μάθησης της μετατροπής των γραφημάτων σε φωνήματα χαρτογραφώντας κανόνες ζωτικής σημασίας για τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

2.4. Διερεύνηση γλωσσικών ελλειμμάτων προφορικού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία.

Η προφορική κατανόηση και η απόδοση του προφορικού λόγου αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας. Η ανεπάρκεια ή η ελλιπής απόδοση του προφορικού λόγου εντοπίζεται συχνά σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συνδέεται με την ανεπάρκεια στη φωνολογική ενημερότητα, με την ελλιπή επίγνωση της μορφολογίας και της σημασιολογίας του προφορικού λόγου, καθώς και με την περιορισμένη χρήση του λεξιλογίου. Γι αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η συνεχής δοκιμασία και αξιολόγηση του παιδιού με δυσλεξία στην απόδοση του προφορικού λόγου και ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, έτσι ώστε το παιδί να είναι έτοιμο να φοιτήσει στο δημοτικό με αναπτυγμένη τη δομή του προφορικού λόγου. Παράλληλα η ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου δύναται να οδηγήσει στην κοινωνική και ψυχική ισορροπία του παιδιού.

Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο της μελέτης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανιχνεύεται η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί εμπόδια στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Αρχικά, διατυπώνονται δύο υποθέσεις σε σχέση με την αιτιακή σχέση ανάμεσα στα γλωσσικά ελλείμματα και τη δυσλεξία, δηλαδή η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

Πιο αναλυτικά, τα ελλείμματα στον προφορικό λόγο γίνονται αντιληπτά ήδη από το νηπιαγωγείο και από την αρχή της φοίτησης του μαθητή στο δημοτικό, καθώς εκδηλώνονται δυσκολίες σε σχέση με το χειρισμό της δομής του προφορικού λόγου, ενώ συνάμα υπάρχει δυσκολία στην αποστήθιση στίχων που ομοιοκαταληκτούν, ελλείμματα στη σύνταξη του προφορικού λόγου, καθώς και δυσκολίες στην ανάκληση συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες χρειάζονται για να εκφραστούν οι μαθητές στον προφορικό λόγο (Blachman, 1997, Bradley & Bryant, 1983, Wolf, 1999).

Στη σύγχρονη έρευνα, υπάρχει η άποψη ότι τα ελλείμματα του προφορικού λόγου οφείλονται κατά βάση στην ανεπάρκεια των παιδιών στη γλωσσική και φωνολογική επεξεργασία (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Ως φωνολογική επεξεργασία νοείται η δεξιότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και η παράλληλη δυνατότητά του να χρησιμοποιεί τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες για να φτιάξει λέξεις. Με λίγα λόγια, ο ρόλος των

δεξιοτήτων της φωνολογικής επεξεργασίας είναι τόσο ισχυρός, ώστε οι διαταραχές που εμφανίζονται να θεωρούνται ως στοιχείο διαφοροποίησης ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στους μαθητές με δυσλεξία (Siegel, 1992).

Πρόκειται για ένα έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας, το οποίο παράλληλα αναστέλλει τις προσπάθειες των παιδιών να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης του προφορικού λόγου (Κωτούλας, 2003, Πόρποδας, 1992). Στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού και καθώς το παιδί μεγαλώνει, η αποκωδικοποίηση αυτή εμφανίζει ακόμη μεγαλύτερα ελλείμματα, με αποτέλεσμα το παιδί να χαρακτηρίζεται από «κομπιαστό» λόγο. Η ελλειμματική αποκωδικοποίηση του προφορικού λόγου λοιπόν οφείλεται κατά κύριο λόγο σε:

- Ελλιπή φωνολογική επεξεργασία
- Δυσκολία στο χειρισμό των φωνημάτων
- Κομπιαστή αποκωδικοποίηση
- Δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων, ανοίκειων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων.
- Φτωχό οπτικό λεξιλόγιο
- Αποκωδικοποίηση στηριγμένη στη γράμμα προς γράμμα επεξεργασία κειμένου.
- Πολλά λάθη, αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις, γραμμάτων.
- Αντικαταστάσεις λέξεων που πιθανώς να μην σχετίζονται ούτε με το νόημα, ούτε με το σχήμα της λέξης.

Επιπλέον μάλιστα παρουσιάζονται ελλείμματα και στο λεξιλόγιο των παιδιών με δυσλεξία, καθώς δυσκολεύονται να χειριστούν μεγάλες ή ανοίκειες λέξεις, καθώς και πολυσύλλαβες λέξεις. Επιπλέον, τα προβλήματα που εντοπίζονται στις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας οδηγούν στη χαμηλή αποκωδικοποίηση, στα ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία στην ικανότητα αυτόματης ονοματοδοσίας καθώς και στην ευχέρεια της χρήσης του προφορικού λόγου εν γένει (Penninghton και συν., 2001). Ωστόσο οι δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας και να έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών με δυσλεξία.(Κωτούλας, Μανούση, Άνθη, 2001˙ Τάφα, Καλύβα, Φραγκιά, 1998˙ Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος & Παναγιωτόπουλος, 1998) σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των προσπαθειών

παρέμβασης που στηρίχθηκαν στην ανάπτυξη της ικανότητας για αυτόματη ονομασία και ανάκληση στον προφορικό λόγο.

Όσον αφορά στην υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, οι δυσκολίες των παιδιών στον προφορικό λόγο εντοπίζονται στην ανεπαρκή φωνολογική επίγνωση (Wagner & Torgesen, 1987). Το έλλειμμα που παρουσιάζεται στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών με δυσλεξία ενυπάρχει όχι μόνο στην προσχολική και πρωτοσχολική, αλλά και στις μεγαλύτερες τάξεις του παιδιού (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003˙ Gottardo, Siegel & Stanovich, 1997). Πρόκειται για την αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και την ικανότητα του χειρισμού τους. Από την άλλη, η υπόθεση του διπλού ελλείμματος στον προφορικό λόγο φανερώνει σύμφωνα με τις έρευνες των Wolf & Bowers (2000˙ 1999) τη δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία στην αυτόματη ονομασία των οπτικών συμβόλων, με αποτέλεσμα οι μαθητές εν τέλει να κατηγοριοποιούνται σε αυτούς που έχουν έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, στους μαθητές που ονοματοδοτούν με δυσκολία τα οπτικά σύμβολα και σε αυτούς που παρουσιάζουν διπλό έλλειμμα, δηλαδή τόσο στην φωνολογική επίγνωση όσο και στην ταχύτητα της ονομασίας των συμβόλων.

Οι μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι φαίνεται ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στην ονομασία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ανακαλέσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα, όπως είναι τα χρώματα, τα αντικείμενα, οι αριθμοί και τα γράμματα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται και στην ανάκληση αυτών στη μνήμη τους και επομένως είτε να αργούν χαρακτηριστικά στην απόδοσή τους στον προφορικό λόγο, είτε να σημειώνουν λάθη κατά τη διάρκεια της ανάκλησης και ονοματοδοσίας (Lovett και συν., 2000)

Επιπροσθέτως τα ελλείμματα του προφορικού λόγου οδηγούν σε ανάλογες δυσκολίες στην ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία, ενώ παράλληλα η έρευνα εντόπισε αλληλεπίδραση ανάμεσα στον προφορικό λόγο, στην αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια της χρήσης του από μαθητές με δυσλεξία (Bishop & Snowling, 2004).

Παράλληλα, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο χωρισμό των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στη σύνθεση των φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη, καθώς και στην αντιστροφή τους. Οι ανεπάρκειες του προφορικού λόγου οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στον ανεπαρκή χειρισμό των φωνημάτων και των συλλαβών, καθώς και στη δυσκολία

στην κατάλληλη επιλογή των λέξεων του προφορικού λόγου (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Έτσι λοιπόν προκειμένου να αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος των παιδιών με δυσλεξία, είναι σημαντικό ο μαθητής να συνειδητοποιήσει τη δομή του λόγου, δηλαδή τις προτάσεις, τις λέξεις και τα φωνήματα που τον απαρτίζουν και με αυτό τον τρόπο να προβεί στην νοητική αναπαράσταση των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Βάσει αυτής της φωνολογικής επίγνωσης θα είναι σε θέση να βελτιώσει τα ελλείμματα που παρουσιάζει ο προφορικός του λόγους, γεγονός μάλιστα που θέτει υπό αμφισβήτηση τις υποθέσεις περί του ρόλου του δείκτη νοημοσύνης στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Επιπλέον, προκειμένου να αναπτυχθεί αποτελεσματικά ο προφορικός λόγος των παιδιών με δυσλεξία είναι σημαντική τόσο η ανάπτυξη του λεξιλογίου, όσο και η κατανόηση της σύνταξης της γλώσσας. Εξάλλου σύμφωνα με έρευνες εντοπίζονται σημαντικές δυσκολίες στη χρήση του λεξιλογίου και στη γνώση του συντακτικού, ενώ οι έρευνες των Bishop και Adams (1990) φανερώνουν ότι αντιστρόφως ανάλογα η δυσκολία του παιδιού στη σύνταξη προμηνύει την ύπαρξη της δυσλεξίας.

Τα ελλείμματα στον προφορικό λόγο των παιδιών με δυσλεξία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό και στην ανεπάρκειά τους σε επίπεδο μορφολογίας, γεγονός που τεκμηριώνεται και ερευνητικά (Deacon & Kirby, 2004) και συνδέεται παράλληλα και με την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Ανιχνεύεται λοιπόν μια σχέση ανάμεσα στη μορφολογία και στη χρήση των δομών του προφορικού λόγου, καθώς ο μαθητής που θα είναι εξοικειωμένος με τους κανόνες της μορφολογίας, θα είναι σε θέση εν τέλει να χρησιμοποιήσει πιο αποτελεσματικά και τις δομές του προφορικού λόγου.

Σε σχέση με τη σημασιολογία, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολίες στην αντίληψη της σημασιολογίας των λέξεων με αποτέλεσμα την ανεπάρκεια στη χρήση αυτών και στην κατανόησή τους στον προφορικό λόγο (Bishop & Adams, 1990). Συνακολούθως προκύπτουν ευρύτερα προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, η οποία παράλληλα δημιουργεί προβλήματα και στη χρήση ευρύτερου λεξιλογίου.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα προβλήματα στη χρήση του λεξιλογίου δημιουργούν πολλά από τα ελλείμματα του προφορικού λόγου των παιδιών με δυσλεξία. Δεδομένου μάλιστα ότι η κατανόηση του νοήματος και της σημασίας του προφορικού λόγου βασίζεται στην κατανόηση και σωστή χρήση του λεξιλογίου, είναι

σημαντικό να εισάγονται νέες λέξεις, να ακολουθεί η εξοικείωση του μαθητή με αυτές και εν τέλει να ανακαλούνται κατά τη διάρκεια χρήσης του προφορικού λόγου από το μαθητή με δυσλεξία (Biemiller, 2003).

2.5. Γραμματική δομή της γλώσσας και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συνήθως κατά το δεύτερο έτος, μέχρι δηλαδή την ηλικία των 24 μηνών αρχίζουν να κατανοούν τη συντακτική σειρά των λέξεων, αρκεί να συνάδουν η σημασιολογία και η προσωδία. Παράλληλα, κατά την ίδια ηλικία το παιδί αρχίζει να προφέρει και τις πρώτες του προτάσεις, αποτελούμενες από περιορισμένο αριθμό λέξεων και λίγα άρθρα, ενώ ταυτόχρονα ξεκινά να διακρίνει και τον αριθμό και το γένος (Τάλλη, 2010). Ωστόσο ο βαθμός κατάκτησης αυτών των δεξιοτήτων δεν εξαρτάται μόνο από την ηλικία του ατόμου, αλλά και από τη χρήση του λόγου και του λεξιλογίου που γίνεται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει. Συνεπώς η κατάκτηση της γραμματικής δομής μιας γλώσσας συνδέεται στενά με την κατάκτηση του λεξιλογίου. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως ενώ το λεξιλόγιο του παιδιού εξακολουθεί να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων, η κατάκτηση της γραμματικής δομής της γλώσσας έχει ήδη κατακτηθεί κατά την προσχολική ηλικία (Gopnik & Crago, 1991).

Αντιθέτως, στα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, η κατάκτηση των δομών της γλώσσας δεν ακολουθούν την ίδια πορεία, αλλά παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα, ιδίως στον τομέα της γραμματικής μορφολογίας. Ως εκ τούτου, συνήθως παρατηρείται το φαινόμενο διάφορα μέρη του λόγου, όπως άρθρα και βοηθητικά ρήματα, που περιέχουν στοιχεία και πληροφορίες για τον αριθμό, το γένος και την πτώση είτε να παραλείπονται είτε να γίνεται αδόκιμη χρήση τους (Rice et al., 1995). Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν από τις Stavrakaki (2001·2006), Mastropoulou (2010) και Tsimpli & Stavrakaki (2000), οι οποίες διαπίστωσαν την ύπαρξη δυσκολιών στην κατάκτηση της μορφολογίας, και της μορφο-συντακτικής δομής της γλώσσας από παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο αναλυτικά, κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρείται αργή λεξιλογική ανάπτυξη καθώς και καθυστέρηση στην εκμάθηση συνδυασμού λέξεων ώστε να προκύψουν περίοδοι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

λόγου. Δηλαδή, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στην παραγωγή λόγου και όχι τόσο στην κατανόηση (Τάλλη, 2010). Επιπλέον, στο λεξιλογικό επίπεδο παρατηρείται συνήθως πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πιο σοβαρά προβλήματα στην ικανότητα εύρεσης της λέξης που επιθυμούν, με αποτέλεσμα να επιλέγουν μια λέξη που τη θεωρούν ως συνώνυμη προκειμένου να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Σοβαρά προβλήματα όμως συναντούν στην κατάκτηση των ρημάτων, η χρήση των οποίων σχετίζεται άμεσα με τη συντακτική δομή της γλώσσας και πιθανόν είναι και απόρροια των ελλειμμάτων που έχουν στο συντακτικό επίπεδο, εφόσον το νόημα και η χρήση των ρημάτων δεν μπορεί να γίνει εκτός του πλαισίου της πρότασης, μέσα στην οποία εντάσσονται και ανήκουν (Leonard, 1998).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα με αναπτυξιακή δυσλεξία, παρουσιάζουν συχνά σοβαρά προβλήματα στο συντακτικό επίπεδο της γλώσσας. Αυτά τα προβλήματα μπορεί να οφείλονται είτε στην αργή ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και στα λεξιλογικά ελλείμματα που παρουσιάζουν, είτε στις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των συντακτικών κανόνων, όπως έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές (Bishop, 2006 ,Van der Lely et al., 1998). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως σε νεαρές ηλικίες, τα γλωσσικά λάθη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρουν σημαντικά από τα λάθη που κάνουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην ίδια ηλικία (Τάλλη, 2010). Οι μεταξύ τους διαφορές αρχίζουν να γίνονται αντιληπτές και περισσότερο εμφανείς σε μεγαλύτερες ηλικίες, με αποκορύφωμα την σχολική περίοδο.

Προκειμένου να ερμηνευθούν τα γραμματικά ελλείμματα, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθησιακών δυσκολιών, έχουν αναπτυχθεί δύο αντίθετες μεταξύ τους απόψεις. Η πρώτη αναφέρει πως τα ελλείμματα αυτά είναι αποτέλεσμα ανωμαλιών και δυσλειτουργιών στην νευροβιολογική αναπαράσταση των γραμματικών δομών, ενώ η δεύτερη άποψη υποστηρίζει πως τα γλωσσικά ελλείμματα είναι δευτερεύοντα συγκριτικά με τα ελλείμματα στην αντίληψη και την κατανόηση του λόγου, η νευροβιολογική βάση των οποίων επηρεάζει και άλλες αντιληπτικές ικανότητες (Tallal, Miller, & Fitch, 1995). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως δεν έχει ανακαλυφθεί με ακρίβεια η φύση αυτών των ελλειμμάτων, ούτε και ως πιο σημείο αυτά τα ελλείμματα είναι σε θέση να παρέχουν σαφή, σφαιρική και έγκυρη εξήγηση όλου του εύρους των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, χωρίς αμφιβολία, τα λάθη (κυρίως παραλείψεις), οι δυσκολίες και τα ελλείμματα στο γραμματικό επίπεδο της γλώσσας είναι χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών (Bishop, 1994). Το γραμματικό επίπεδο της γλώσσας περιλαμβάνει τους τομείς της φωνολογίας, μορφολογίας (μορφοσυντακτική δομή) και της συντακτικής δομής (Τάλλη, 2010). Στην παρούσα διπλωματική εργασία η έμφαση θα δοθεί στη συντακτική δομή και γενικότερο στο «συντακτικό προφίλ» των ατόμων με δυσλεξία, καθώς αποτελεί το σημείο ενδιαφέροντος.

2.6. Σύνταξη και δυσλεξία

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες οι οποίες επισημαίνουν την ύπαρξη ελλειμμάτων στη συντακτική δομή της γλώσσας στις μαθησιακές δυσκολίες, τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και κατανόησης πολύπλοκων συντακτικών δομών (Johnson & Kamhi, 1984· Leonard, 1998). Σε επίπεδο παραγωγής, το πιο συχνό έλλειμμα που παρατηρείται είναι η δυσκολία στην εύρεση των μεθόδων και των κανόνων που αφορούν την κατάλληλη σειρά των λέξεων, στην επιλογή του κατάλληλου προθέματος και στην παραγωγή και χρήση δευτερευουσών προτάσεων, όπως οι ερωτηματικές και οι αναφορικές, οι οποίες προαναφέρθηκαν (Van der Lely & Battell, 2003· Τάλλη, 2010). Σε επίπεδο κατανόησης της συντακτικής δομής της γλώσσας, τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των παθητικών προτάσεων και των αντωνυμιών κυρίως, ακόμα και στην ικανότητα να κρίνουν την ορθότητα της συντακτικής δομής μιας πρότασης (Van der Lely, 1994), γι' αυτό το λόγο υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες αναφέρουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στον έλεγχο και τον εντοπισμό συντακτικών λαθών σε μια πρόταση ή ένα κείμενο (Kamhi & Koenig, 1985).

Όσον αφορά τις συντακτικές παθητικές δομές, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόησή τους, όπως έχουν δείξει και οι έρευνες. Η Van der Lely (1990) διαπίστωσε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σύντομες, ελλειπτικές παθητικές προτάσεις, παρά σε παθητικές προτάσεις, όπου αναφέρεται και το ποιητικό αίτιο. Τέλος, στην Ελλάδα παρόμοιες έρευνες διεξήχθησαν από την Stavrakaki (2001), η

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

οποία διαπίστωσε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή παθητικών προτάσεων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

3.1. Αναφορικές προτάσεις.

Οι αναφορικές προτάσεις αποτελούν ελεύθερα συναλλασσόμενα στοιχεία, αν και υπάρχουν ορισμένοι πραγματολογικοί και δομικοί παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν τη χρήση των αναφορικών προτάσεων, καθώς και τις αντίστοιχες περιστάσεις που καθορίζουν την εν λόγω χρήση (Holton,1999). Σύμφωνα με τους Κλαίρη –Μπαμπινώτη (2000:347),οι αναφορικές προτάσεις είναι ο αναλυτικότερος τρόπος που έχει στη διάθεσή του ο ομιλητής για να αποδώσει ιδιότητες στα αντικείμενα αναφοράς. Εφόσον είναι πλήρεις προτάσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ομιλητή να κάνει λεπτομερή περιγραφή. Αυτό καθιστά τις αναφορικές προτάσεις κατάλληλες για περιγραφικούς προσδιορισμούς.

Αναφορικές προτάσεις ονομάζονται αυτές, οι οποίες εισάγονται με αναφορικές αντωνυμίες ή επιρρήματα και δίνουν περισσότερες πληροφορίες για κάποιο συστατικό της πρότασης. Η λειτουργία τους μπορεί να είναι ονοματική ή επιρρηματική. Έτσι ονοματικές, ονομάζονται αυτές που προσδιορίζουν ονόματα, ενώ επιρρηματικές αυτές που λειτουργούν ως επιρρήματα. Οι αναφορικές επιρρηματικές προτάσεις δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τον χρόνο, τον τόπο, τον τρόπο ή την ποσότητα. Εισάγονται με τα αναφορικά επιρρήματα όποτε, όπου, όπως, όσο και με το που. Χωρίζονται σε περιοριστικές και μη περιοριστικές. Οι περιοριστικές αναφορικές προτάσεις βοηθούν τον ακροατή να εντοπίσει το πρόσωπο ή το πράγμα για το οποίο μιλάμε, ενώ παράλληλα εξειδικεύουν περισσότερο έναν όρο, ώστε να είναι δυνατόν να αναγνωρίσει ο ακροατής πιο εύκολα το αντικείμενο της αναφοράς. Οι μη περιοριστικές αναφορικές προτάσεις προσθέτουν επιπλέον πληροφορίες για ένα πρόσωπο ή ένα πράγμα και μπαίνουν ανάμεσα σε κόμματα.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί ότι οι αναφορικές προτάσεις μπαίνουν αμέσως μετά το όνομα που προσδιορίζουν και εισάγονται με τις αναφορικές αντωνυμίες που και ο οποίος, η οποία, το οποίο. Οι αντωνυμίες αυτές αντικαθιστούν το όνομα στην αναφορική πρόταση που σχηματίζεται. Το που είναι άκλιτο, ενώ το ο οποίος, η οποία, το οποίο, συμφωνεί με το όνομα που προσδιορίζει σε γένος και αριθμό. Επιπλέον, η αναφορική αντωνυμία στη νέα ελληνική γλώσσα αποτελείται από δύο μέρη, δηλαδή από έναν προσδιοριστή που κλίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά της γραμματικής κατηγορίας στην οποία εμπίπτει και συμφωνεί με

την ερωτηματική λέξη που ακολουθεί, και από μια ερωτηματική λέξη η οποία κλίνεται σε πρόσωπο, γένος και αριθμό (Alexiadou, 1997). Επίσης, η αναφορική αντωνυμία μπορεί να είναι μια ονοματική φράση ή το συμπλήρωμα μιας προθετικής φράσης, μέσα στην αναφορική πρόταση.

Όσον αφορά στη χρήση του «που», οι αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με το «που», μπορεί να μην περιέχουν καμία λέξη, η οποία να αναφέρεται άμεσα στο σημείο αναφοράς όταν βρίσκεται σε θέση υποκειμένου, άμεσου ή έμμεσου αντικειμένου. Η πτώση εξαρτάται από το ρόλο που παίζει η αναφορική αντωνυμία στην αναφορική πρόταση, αν είναι δηλαδή υποκείμενο, άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο κ.λπ. Όσον αφορά τις αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με το οποίος, σύμφωνα με τη Varlokosta(1997),στο Stavrakaki(2001) δεν είναι τόσο συχνές. Αν και τα Νέα Ελληνικά είναι μια γλώσσα ελεύθερη από σειρά λέξεων, στις αναφορικές προτάσεις της μορφής με αντικείμενο-κενό,με αντικείμενο-κεφαλή και με υποκείμενο-κεφαλή το υποκείμενο της αναφορικής καταλαμβάνει υποχρεωτικά τη θέση της κεφαλής.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αναφορικών προτάσεων αποτελεί η συχνότητα εμφάνισής τους στη νεοελληνική γλώσσα, καθώς και η σύνθετη δομή τους, η οποία συχνά δυσχεραίνει την κατανόησή τους. Γι αυτό το λόγο, η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές τόσο για τις τυπικά αναπτυσσόμενες ομάδες του πληθυσμού, όσο και για τις μη τυπικά αναπτυσσόμενες.

Οι Schuele, C.M. & Nicholls, L. (2000) κατηγοριοποιούν τις αναφορικές προτάσεις που χρησιμοποιούνται περισσότερο με βάση τρία δομικά χαρακτηριστικά τους, το συντακτικό ρόλο της κεφαλής τους, το συντακτικό ρόλο του κενού και τη θέσης της αναφορικής πρότασης ως προς την κύρια, εάν δηλαδή είναι ενσωματωμένη ή όχι. Η σχετική έρευνα στηριζόμενη στα δύο πρώτα χαρακτηριστικά επικεντρώθηκε στους παρακάτω τύπους προτάσεων:

1. κεφαλή υποκείμενο-κενό υποκείμενο (ΥΥ) Η αναφορική πρόταση τροποποιεί το υποκείμενο της κύριας φράσης και περιλαμβάνει ένα κενό στο υποκείμενο της αναφορικής πρότασης.
2. κεφαλή υποκείμενο-κενό αντικείμενο (ΥΑ) Η αναφορική πρόταση τροποποιεί το υποκείμενο της κύριας φράσης και περιλαμβάνει ένα κενό στο αντικείμενο της αναφορικής πρότασης.

3. κεφαλή αντικείμενο-κενό υποκείμενο (ΑΥ) Η αναφορική πρόταση τροποποιεί το αντικείμενο της κύριας φράσης και περιλαμβάνει ένα κενό στο υποκείμενο της αναφορικής πρότασης.
4. κεφαλή αντικείμενο-κενό αντικείμενο (ΑΑ) Η αναφορική πρόταση τροποποιεί το αντικείμενο της κύριας φράσης και περιλαμβάνει ένα κενό στο αντικείμενο της αναφορικής πρότασης.

Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι περιοριστικές των κατηγοριών ΑΥ και ΑΑ και εισάγονται αποκλειστικά με το συμπληρωματικό δείκτη που.

3.2. Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Η πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης ξεκινά με το ολοφραστικό στάδιο, κατά το οποίο η ίδια λέξη χρησιμοποιείται με πολλές σημασίες και διαρκεί από το 1^{ο} μέχρι το 3^{ο} έτος του παιδιού, ώσπου το παιδί να μπορεί να συνδυάσει δύο ή τρεις λέξεις σε μια πρόταση. Η δεύτερη περίοδος διαρκεί μέχρι το 6^{ο} έτος της ηλικίας του και κατά την περίοδο αυτή παρουσιάζει έντονη γλωσσική εξέλιξη σε επίπεδο κατανόησης, αλλά και παραγωγής ομιλίας, ενώ παράλληλα παρατηρείται και η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών. Σε αυτή την περίοδο μάλιστα παρατηρείται και η ανάπτυξη των αναφορικών προτάσεων (Varlokosta & Arnon – Lotem, 1997).

Σε σχέση με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζεται η άποψη ότι η παραγωγή των αναφορικών προτάσεων εμπεριέχει ως μηχανισμό τη μετακίνηση του τελεστή, ενώ άλλες μελέτες επικεντρώνονται στην παραγωγή αυτών χωρίς τη μετακίνηση του τελεστή. Οι θιασώτες της δεύτερης άποψης διατείνονται ότι οι παραγόμενες προτάσεις παρουσιάζουν δύο στρατηγικές αναφορικοποίησης, δηλαδή της στρατηγική των λεξικών κενών και της χρήσης των πλεοναστικών αντωνυμιών (Guasti & Shlonky, 1995).

Η έρευνα της Varlokosta αναδεικνύει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με σωστό τρόπο τα λεξικά κενά στις αναφορικές προτάσεις άμεσου και έμμεσου αντικειμένου σε περιβάλλοντα όπου ήταν υποχρεωτική η χρήση του κλιτικού.

Παράλληλα διαφάνηκε ότι υπήρχε εφαρμογή του κανόνα της μετακίνησης, αφού οι αναφορικές προτάσεις παράγονταν με εξάρτηση της προθετικής φράσης, κατά την οποία παρατηρήθηκαν λεξικά κενά. Άλλες έρευνες ανέδειξαν το γεγονός ότι τα παιδιά ανεξαρτήτως της σχολικής τους επίδοσης είχαν τη δυνατότητα να παράγουν περισσότερες προτάσεις υποκειμένου, παρά αντικειμένου, καθώς οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου προκαλούν μεγαλύτερη δυσκολία επεξεργασίας σε σχέση με αυτές του υποκειμένου (Bar- Shalom, Crain & Shankweiler, 1993). Η έρευνα της Stathopoulou (2007) έδειξε ότι τα παιδιά της ηλικίας 5-7,5 ετών παράγουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου. Αξίζει να σημειωθεί τέλος, ότι στην έρευνα των Guasti, Stavrakaki & Arosio (2008), τα παιδιά κατανοούσαν καλύτερα τις αναφορικές προτάσεις του υποκειμένου σε σχέση με τα άλλα δύο είδη αναφορικών προτάσεων. Επιπλέον, όταν η επίλυση της αμφισημίας γινόταν μέσω της πτώσης, τα παιδιά έδειξαν εξίσου μεγαλύτερη κατανόηση.

Η έρευνα της Stavrakaki (2001), για την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρει πως στην ηλικιακή ομάδα των 3,5-5 ετών τα παιδιά κατανοούν τόσο τις αναφορικές υποκειμένου όσο και αντικειμένου, με υποκείμενο που βρίσκεται πριν το ρήμα. Στην ηλικία των 7 ετών οι αδυναμίες των παιδιών περιορίζονται αισθητά, ενώ σε αυτή την ηλικία μπορεί να γίνει πλέον κατανοητή και η πτώση, προκειμένου να επιλυθεί η αμφισημία. Ειδικότερα, διαπιστώνει για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ότι στις περιπτώσεις των σύνθετων προτάσεων, απαιτείται σκληρή επεξεργασία από το σύστημα που ερμηνεύει την κατανόηση των προτάσεων. Παρά τις μέχρι τώρα διαφορετικές προσεγγίσεις, εξακολουθεί να πλανάται το ερώτημα το πώς η γραμματική και συντακτική ανάλυση, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για την παραγωγή και κατανόηση του λόγου. Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε σε σχέση με τη διαφοροποίηση στην απόδοση των αναφορικών προτάσεων του υποκειμένου και του αντικειμένου, δηλαδή μεταξύ προτάσεων, στις οποίες η κενή κατηγορία έχει θέση αντικειμένου ή υποκειμένου. Η διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις προτάσεις είναι η θέση από την οποία έχει μετακινηθεί το στοιχείο αναφοράς. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. το παιδί [που τρώει ένα μήλο] είναι καλός μαθητής, ενώ οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου σχηματίζονται με τη

μετακίνηση του αντικειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. το παιδί [που μαλώνει ο δάσκαλος] (Stavrakaki, 2001).

Ένα κεντρικό ζήτημα που τίθεται είναι το κατά πόσον οι αρχές που εξουσιοδοτούνται να περιγράψουν το σύστημα των γνώσεων που συνθέτουν τη γλωσσική ικανότητα μπορεί, επίσης, να περιγράψει την εφαρμογή του συστήματος στη χρήση της γλώσσας. Η γραμματική συνίσταται από τη γνώση που ένας ομιλητής /ακροατής έχει για τη γλώσσα, αλλά δεν επιβάλλει κανέναν συγκεκριμένο αλγόριθμο ανάλυσης για το πώς θα χρησιμοποιηθεί αυτή η γνώση. Μέσα από αυτή την αντίληψη θεωρείται ότι οι κανόνες που ενσωματώνονται στη γραμματική δεν αντικατοπτρίζονται επακριβώς στην οργάνωση ανάλυσης και επομένως μπορεί η συντακτική ανάλυση να περιλαμβάνει διαδικασίες που είναι ανεξάρτητες από τη γραμματική. Επομένως οι στρατηγικές ανάλυσης μπορεί να είναι διαφορετικές από τη γλωσσική γνώση, αλλά παρόλα αυτά η επεξεργασία της πρότασης οδηγείται από τη γραμματική (Stavrakaki, 2001) .

Τα σύγχρονα ελληνικά επιτρέπουν επαναληπτικές στρατηγικές και ειδικότερα η παρουσία των κλιτικών στις αναφορικές προτάσεις η οποία σχετίζεται με την κεφαλή της αναφορικής πρότασης. Αυτά τα κλιτικά είναι καθαρά επαναληπτικά με την έννοια ότι έχει επισημανθεί για την ίδια αιτία ως κεφαλή της αναφορικής πρότασης, μόνο όταν η κεφαλή της αναφορικής καταλαμβάνει τη θέση του αντικειμένου. Η στρατηγική των κλιτικών είναι επίσης διαθέσιμη στον χρήστη, όταν η κεφαλή της αναφορικής πρότασης καταλαμβάνει τη θέση του υποκειμένου και το κενό είναι στη θέση του υποκειμένου, αλλά τα κλιτικά δεν χαρακτηρίζονται σε εκείνη την περίπτωση ως κεφαλή της αναφορικής πρότασης (Stavrakaki,2001).

Όσον αφορά λοιπόν, τις στρατηγικές ανάλυσης σύμφωνα με τη Stavrakaki,(2001) υπάρχουν οι ακόλουθες υποθέσεις. Πρώτον η υπόθεση ότι ο αναλυτής δείχνει μία τοπική προτίμηση. Επομένως οι συνδέσεις μεγάλων αποστάσεων είναι δυσκολότερες από τις τοπικές. Δεύτερον υποτίθεται ότι όταν υπάρχει ένα κενό ή μία ονοματική φράση διαθέσιμη, ο αναλυτής προτιμάει να συμπληρώνει το κενό. Συνεπώς προβλέπεται ότι αν υπάρχει μια ονοματική φράση αντί για κενό η δυσκολία της πρότασης είναι μεγαλύτερη. Η επίδραση της ονοματικής φράσης έχει γίνει γνωστή ως το αποτέλεσμα του «filled gap». Έχει περαιτέρω θεωρηθεί πιθανό ότι οι στρατηγικές ανάλυσης είναι ευαίσθητες στις ειδικές ιδιότητες της γλώσσας. Γι' αυτό οι διαδικασίες ανάλυσης αποτελούν παράμετρο του βαθμού

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

που η σάρωση χρησιμοποιεί τις ιδιότητες της φωνολογικής μορφής της συγκεκριμένης γλώσσας. Οι εμφανείς ιδιότητες των τυπολογικά διαφορετικών γλωσσών κατά κάποιο τρόπο δίνουν κατεύθυνση στο πρόγραμμα ανάλυσης ως προς το πώς να ασχοληθεί με τα εισερχόμενα, επομένως κάποιες στρατηγικές επεξεργασίας των εισερχομένων εξαρτώνται από την επιφανειακή μορφή της γλώσσας. Με σεβασμό στους θεματικούς ρόλους, τυπολογικά διαφορετικές γλώσσες παρέχουν ενδείξεις για τον αναλυτή προγράμματος, οι οποίες δεσμεύονται για τη συγκεκριμένη γλώσσα. Όσο περισσότερο παραβιάζονται οι προτιμήσεις του αναλυτή τόσο πιο δύσκολη είναι η επεξεργασία των δομών.

Τέλος, η Stavrakaki (2001) αναφέρει ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, κατά κανόνα έχουν γνώση των γλωσσικών αρχών και τείνουν να τους ακολουθούν στις περισσότερες των περιπτώσεων. Όμως ακόμα και η απουσία της μορφολογικής γνώσης στις αναφορικές προτάσεις δεν εμποδίζει τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, από το να επιτύχουν υψηλό επίπεδο παρουσίασης. Η παρουσίασή τους δεν εξαρτάται από την εμφανή μορφολογία στη συμφωνία των αναφορικών προτάσεων. Από αυτήν την άποψη έχουν πλήρη κυριαρχία της συντακτικής παρουσίασης των αναφορικών προτάσεων.

3.3. Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά την παραγωγή και κατανόηση των αναφορικών προτάσεων σε παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν διαπιστώσει σημαντικές δυσκολίες (Τάλλη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες των Van der Lely and Battell (2003) διαπίστωσαν σημαντικά λάθη κυρίως με το αντικείμενο των ερωτηματικών προτάσεων και την μετακίνηση.

Επίσης, σημαντικές δυσκολίες έχουν παρατηρηθεί και στον τομέα των αναφορικών προτάσεων. Σε έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία (Adams, 1990) διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 4-6 ετών που συμμετείχαν παρουσίαζαν σημαντικές δυσκολίες και ελλείμματα στην κατανόηση του υποκειμένου, συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Άλλες σχετικές έρευνες που τονίζουν τις δυσκολίες και τα ελλείμματα στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων είναι των Schuele and Nicholls (2000), Marinellie (2004) και Riches,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Loucas,Baird, Charman, and Simonoff (2010). Επιπλέον, σε μακρόχρονη έρευνα των Hakansson & Hansson (2000) που διεξήχθη στη Σουηδία σε δέκα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε πως η χρήση των αναφορικών προτάσεων ως υποκειμένων έγινε κατανοητή σχεδόν στα μισά παιδιά. Από την άλλη μεριά όμως, η έρευνα των Cipriani et al. (1998) που διεξήχθη στην Ιταλία μελετώντας την περίπτωση ενός αγοριού ηλικίας 7 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε πως δεν ήταν σε θέση να κατανοήσει τη χρήση των αναφορικών προτάσεων ως αντικειμένων.

Επιπρόσθετα, οι Friedmann & Novogrodsky (2004) εξέτασαν τη κατανόηση των αναφορικών προτάσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 11 ετών, με μητρική γλώσσα την εβραϊκή και διαπίστωσαν πως τα παιδιά παρουσίαζαν σοβαρές δυσκολίες στην κατάκτηση της χρήσης αναφορικών προτάσεων ως αντικειμένων. Επιπλέον, η παραγωγή αναφορικών προτάσεων μελετήθηκε και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με μητρική γλώσσα τη γαλλική, όπου διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στις αναφορικές προτάσεις σε θέση υποκειμένου παρά σε θέση αντικειμένου (Delage, Monjauze, Hamann & Tuller, 2008).

Στην Ελλάδα παρόμοιες έρευνες, στην παραγωγή και κατανόηση ερωτηματικών και αναφορικών προτάσεων από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διεξήχθησαν από την Stavrakaki (2001), η οποία διαπίστωσε σοβαρές δυσκολίες και ελλείμματα τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, η Stavrakaki (2001) εξετάζοντας την κατανόηση των αντίστροφων αναφορικών προτάσεων, σε θέση αντικειμένου και υποκειμένου, διαπίστωσε σημαντικά ελλείμματα στα παιδιά 5-9 ετών με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Και παρά το γεγονός ότι έλαβαν μέρος στην έρευνα και παιδιά μικρής ηλικίας, οπότε θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις αναφορικές προτάσεις λόγω ηλικίας, η ύπαρξη ομάδας ελέγχου παιδιών ίδιας ηλικίας, απέκλεισε το ενδεχόμενο τα παιδιά να μην είχαν καταλάβει σωστά τις προτάσεις και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της έρευνας να ήταν πλασματικά, μη αληθή ή ανακριβή.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Η παρούσα έρευνα-σημασία της έρευνας

Η έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με δυσλεξία θεωρείται απαραίτητη και η ανάγκη αυτή ενισχύει τη σημαντικότητα της παρούσας έρευνας. Η παρούσα έρευνα θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στη μελέτη της παραγωγής λόγου, και συγκεκριμένα αναφορικών προτάσεων, των παιδιών με δυσλεξία. Η παραγωγή αναφορικών προτάσεων, επιτρέπει την αξιολόγηση των συντακτικών ικανοτήτων των παιδιών. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην κοινότητα του Εκπαιδευτικού Προσωπικού, δεδομένου μάλιστα ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αντιμετώπιση των λεκτικών και ψυχολογικών προβλημάτων των παιδιών με δυσλεξία. Η μελέτη της μη λεκτικής νοημοσύνης, της παραγωγής μορφολογίας και σύνταξης, της ανάκλησης συντακτικών δομών, της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και η αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών με δυσλεξία στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων και στην κατάταξη αυτών σε αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και αντικειμένου κρίνονται απαραίτητες, καθώς πρόκειται για αναπόσπαστες δομές μορφοσυντακτικού επιπέδου, οι οποίες μάλιστα χρησιμοποιούνται συχνά στον καθημερινό λόγο. Η εξειδικευμένη υποστήριξη θεωρείται απαραίτητη, ώστε να κατανοήσει ο μαθητής συνειδητά τις διαδικασίες μετατροπής του ακουστικού λόγου σε οπτικό και να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες της γνωστικής αξιοποίησής του (Αδαμόπουλος & Χατζημπάλογλου-Αδαμοπούλου, 2002).

4.2Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των μορφολογικών και δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας των παιδιών με δυσλεξία και συγκεκριμένα: της παραγωγής μορφολογικών και συντακτικών δομών, της ανάκλησης συντακτικών δομών, της ταχύτητας ανάγνωσης και της παραγωγής αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου και η σύγκριση αυτών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

4.3. Λειτουργικοί ορισμοί

Είναι γεγονός ότι υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των επιστημόνων σχετικά με τον ορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ouzilou, 2001). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την πορεία μελέτης της δυσλεξίας ή των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης οδήγησε στη διατύπωση ενός επίσημου ορισμού δυσλεξίας, με την αιτιολογία ότι «επειδή ο όρος δυσλεξία συνδέθηκε με όλες τις διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με τη διαδικασία και τη φύση των προβλημάτων ανάγνωσης, κατάληξε να έχει τόσες πολλές ασαφείς εκδοχές, ώστε έχει χάσει κάθε πραγματική αξία για τους εκπαιδευτικούς, εκτός από το ότι είναι μία εξειδικευμένη λέξη για τα προβλήματα ανάγνωσης» (Harris & Hodges, 1981 στο Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003). Βέβαια ο ορισμός αυτός έχει δεχθεί σήμερα πολλές κριτικές, κυρίως γιατί περιγράφει τα χαρακτηριστικά του προβλήματος χωρίς να αναφέρεται στην αιτιολογία και χρησιμοποιεί ως κριτήριο καθορισμού του τον αποκλεισμό κάποιων συνθηκών, αλλά και επειδή παρά το γεγονός ότι οριοθετεί τη δυσλεξία από τις άλλες αναγνωστικές δυσκολίες, δε χαρακτηρίζεται από σαφή κριτήρια προσδιορισμού.

Επιπλέον ανεξάρτητα από τη προέλευση των προβλημάτων, τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, αρχίζουν να εμφανίζουν γενικευμένες δυσκολίες σε επίπεδο σχολικής μάθησης ως συνέπεια συσσωρευτικής ανεπάρκειας είτε γιατί στερούνται αναγνωστικών ερεθισμάτων (λόγω δυσλεξίας), είτε γιατί δυσκολεύονται στο λόγο, είτε γιατί έχουν γενικευμένα γνωστικά εμπόδια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Κάθε ορισμός από μόνος του δε μπορεί να βοηθήσει την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία στην εκπαίδευση, αφού για την δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι απαραίτητη η διάγνωση πρώτα και ακολούθως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η αντιμετώπιση με τη συνεργασία σχολείου, ειδικών και οικογένειας.

Είναι γεγονός ότι το παιδί με δυσλεξία δεν είναι αυτό που περιγράφουν οι επίσημοι ορισμοί αλλά αυτό που ο δάσκαλος αντιμετωπίζει στη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή το παιδί το οποίο εξ αιτίας της δυσκολίας του στην ανάγνωση αποδίδει χαμηλότερα σ' όλους τους τομείς και διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης (Sleeter, 1987). Στην παρούσα εργασία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

τα άτομα με δυσλεξία, ορίζονται ως άτομα με ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει τους τομείς της ανάγνωσης και του προφορικού λόγου.

4.4. Ερευνητικές Υποθέσεις

Υπόθεση 1: Τα παιδιά με δυσλεξία θα έχουν χαμηλότερη επίδοση στη δοκιμασία Alouette για την ταχύτητα ανάγνωσης σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Υπόθεση 2: Τα παιδιά με δυσλεξία θα έχουν χαμηλότερη επίδοση στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων υποκειμένου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Υπόθεση 3: Τα παιδιά με δυσλεξία θα έχουν χαμηλότερη επίδοση στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων αντικειμένου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

4.5. Στατιστικές Υποθέσεις

Μηδενική Υπόθεση 1: Η μέση τιμή των παιδιών με δυσλεξία στη δοκιμασία Alouette για την ταχύτητα της ανάγνωσης θα είναι ίση με τη μέση τιμή των παιδιών τυπικού πληθυσμού.

Εναλλακτική Υπόθεση 1: Η μέση τιμή των παιδιών με δυσλεξία στη δοκιμασία Alouette για την ταχύτητα της ανάγνωσης θα είναι υψηλότερη από τη μέση τιμή των παιδιών τυπικού πληθυσμού.

Μηδενική υπόθεση 2: Η μέση τιμή των παιδιών με δυσλεξία στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων υποκειμένου θα είναι ίδια με τη μέση τιμή παιδιών τυπικού πληθυσμού.

Εναλλακτική υπόθεση 2: Η μέση τιμή των παιδιών με δυσλεξία στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων υποκειμένου θα είναι χαμηλότερη από τη μέση τιμή παιδιών τυπικού πληθυσμού.

Μηδενική υπόθεση 3: Η μέση τιμή των παιδιών με δυσλεξία στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων αντικειμένου θα είναι ίδια με τη μέση τιμή παιδιών τυπικού πληθυσμού.

Εναλλακτική υπόθεση 3: Η μέση τιμή των παιδιών με δυσλεξία στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων αντικειμένου θα είναι χαμηλότερη από τη μέση τιμή παιδιών τυπικού πληθυσμού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

4.6. Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα θα περιοριστεί στην εξέταση των μορφοσυντακτκών χαρακτηριστικών της γλώσσας, της παραγωγής μορφολογικών και συντακτικών δομών, στην ανάκληση συντακτικών δομών, στην ταχύτητα και ακρίβεια ανάγνωσης κειμένου και στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου, όπως αυτή ανιχνεύεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε μαθητές, οι οποίοι φοιτούν από την τρίτη έως και την έκτη τάξη του Δημοτικού.

4.7. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν παιδιά από δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, τα οποία φοιτούν στις τάξεις Γ, Δ, Ε, ΣΤ και στα οποία έχει γίνει διάγνωση δυσλεξίας. Τα παιδιά που επιλέχθηκαν δεν αντιμετωπίζουν αισθητηριακού (ακουστικού ή οπτικού) τύπου προβλήματα, ενώ οι διαγνώσεις τους έγιναν από επίσημο δημόσιο φορέα, από Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή από το ΚΕΔΔΥ της περιοχής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 22 παιδιά στο σύνολο, εκ των οποίων τα 11 ήταν τυπικής ανάπτυξης και στα υπόλοιπα 11 διαγνώστηκε δυσλεξία. Στα παιδιά εφαρμόστηκαν ποικίλα τεστ, προκειμένου να εξεταστεί η γλωσσική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε το *Raven Progressive Matrices Test,* το οποίο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δοκιμασίες ευφυΐας, η γλωσσική νοημοσύνη των παιδιών διαγνώστηκε με το Διαγνωστικό τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης των Σταυρακάκη και Τσιμπλή, για τον έλεγχο της αναγνωστικής ταχύτητας χρησιμοποιήθηκε το «Γύρω – γύρω όλοι» των Tali, Stavrakaki, Sprenger-Charolles, in preparation, ενώ για την έρευνα της παραγωγής προτάσεων δόθηκε μια δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων της Stavrakaki (2010).

5.2. Δείγμα-συμμετέχοντες

Στη μελέτη μας συμμετείχαν δύο ομάδες παιδιών. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από 11 παιδιά με δυσλεξία, χρονολογικής ηλικίας (ΧΗ) 8-11 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από 11 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ), χρονολογικής ηλικίας (ΧΗ) 8-12 ετών, που φοιτούσαν επίσης σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι δύο ομάδες εξισώθηκαν ως προς την ηλικία και το φύλο. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στη δοκιμασία της μη λεκτικής νοημοσύνης *Raven Progressive Matrices* ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που συμμετείχαν στο πείραμα καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Χρονολογική ηλικία παιδιών με δυσλεξία και παιδιών τυπικού πληθυσμού

Ομάδες	Μέση ηλικία	Ηλικιακό εύρος
Δυσλεκτικά Παιδιά N=11	10,09	8Χ 7Μ 19Η- 11Χ 5Μ 27 Η
Τυπικός πληθυσμός N=11	10,45	8Χ 7Μ 19Η- 12Χ 1 Μ22Η

Όπου Χ: χρόνος Μ: μήνες Η: ημέρες

5.3. Διαδικασία εκτέλεσης

Η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας ακολούθησε συγκεκριμένα στάδια. Αρχικά υπήρξε επικοινωνία με το Σύλλογο ατόμων με Δυσλεξία και ζητήθηκε η βοήθειά τους. Ο Σύλλογος ενημέρωσε γονείς και λογοθεραπευτικό κέντρο για τη διεξαγωγή της έρευνας και το σκοπό της. Αφού δόθηκε το αντίστοιχο έντυπο γραπτής συγκατάθεσης από τους γονείς, ζητήθηκε η γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ ή το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο στην οποία γίνεται η διάγνωση της δυσλεξίας. Με τον τρόπο αυτό βρέθηκαν τα 5 πρώτα παιδιά της έρευνας. Για τα υπόλοιπα 6 παιδιά έγινε αναζήτηση σε Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν σε δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης. Τα ηλικιακά χαρακτηριστικά καταγράφηκαν από τα αρχεία των σχολείων. Μητρική γλώσσα των παιδιών σε όλες τις περιπτώσεις είναι η Ελληνική.

Η διεξαγωγή του πειράματος για τα παιδιά με δυσλεξία πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια είτε στο λογοθεραπευτικό Κέντρο είτε στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης του εκάστοτε Δημοτικού Σχολείου στο νομό της Θεσσαλονίκης. Αντίστοιχα, η διεξαγωγή του πειράματος για τα παιδιά τυπικού πληθυσμού έγινε στο σχολείο τους, εξατομικευμένα σε κάθε παιδί.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

5.4. Όργανα μέτρησης

Περιγραφή των υλικών

Προπειραματικές δοκιμασίες

1. Το *Raven Progressive Matrices Test* αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δοκιμασίες ευφυΐας, λόγω των συγκεκριμένων ιδιομορφιών του. Πρόκειται για ένα τεστ, το οποίο παρέχεται σε άτομα διαφορετικών κοινωνικών και πολιτιστικών συστημάτων, χωρίς ωστόσο να διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα ανάλογα με τις διαφορετικές αυτές επιδράσεις. Η συγκεκριμένη κλίμακα υπερτερεί σε σχέση με τις υπόλοιπες δοκιμασίες. Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη δοκιμασία δεν εξετάζει την ευφυΐα με ένα σφαιρικό τρόπο, αλλά ορισμένα μόνο στοιχεία της νοημοσύνης. Επιπλέον αξιολογεί την αναλυτική ικανότητα του εξεταζόμενου, σε συνδυασμό με την αίσθηση της όρασης, την αίσθηση της συμμετρίας, καθώς επίσης και την ικανότητα του άτομου να συσχετίζει σύμβολα και σχήματα μεταξύ τους. Δεδομένου ότι δεν αποτελεί ένα κλασικό τεστ νοημοσύνης, συχνά ανιχνεύεται διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα των IQ τεστ και των Raven τεστ. Η μη λεκτική νοημοσύνη των παιδιών λοιπόν ελέγχθηκε με το τεστ Raven's Progressive Martices (Raven, Court, & Raven, 1986). Το συγκεκριμένο τεστ προϋποθέτει τη συμπλήρωση ενός τμήματος από την ταπετσαρία που λείπει και ο μαθητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα από 6 προτεινόμενα σχήματα ή να συμπληρώσει τα σχήματα που ταιριάζουν. Πρόκειται για τεστ αντίληψης και αξιολογεί την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών. Περιέχει τρία σετ Α, ΑΒ και Β που περιέχουν το καθένα 12 έγχρωμα σχήματα με αυξανόμενη δυσκολία. Η κάθε απάντηση βαθμολογείται με 1 εάν είναι σωστή και 0 εάν είναι λάθος. Το εύρος διακύμανσης της βαθμολογίας μπορεί να είναι από 0 -36 βαθμοί. Ο χρόνος που δίδεται για τη συμπλήρωση του τεστ είναι 5 λεπτά.

2. Η γλωσσική νοημοσύνη των παιδιών διαγνώστηκε με το Διαγνωστικό τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης των Σταυρακάκη και Τσιμπλή (2000). Το τεστ περιέχει τέσσερα μέρη εκ των οποίων χορηγήθηκαν τα δύο, 1) παραγωγή μορφολογίας και σύνταξης και 2) ανάκληση συντακτικών δομών. Το εύρος της βαθμολογίας για την υποδοκιμασία της παραγωγής μορφοσύνταξης είναι 0 έως 21 και για την ανάκληση 0 έως 45. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε η γλωσσική ηλικία των παιδιών με δυσλεξία.

3. Η ταχύτητα της ανάγνωσης των παιδιών διαγνώστηκε με το τεστ «Γύρω –γύρω όλοι» των Tali, Stavrakaki, Sprenger-Charolles, in preparation, το οποίο πρόκειται για μια προσαρμογή του γαλλικού διαγνωστικού εργαλείου ανάγνωσης, Alouette (Lefavrais, 1967), στην ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για ένα κείμενο 271 λέξεων, στόχος του οποίου είναι η αξιολόγηση της ακρίβειας και της ταχύτητας της ανάγνωσης. Η δοκιμασία αυτή εξετάζει και τονίζει τους μηχανισμούς της λεξικής αποκωδικοποίησης (αυτοματοποίηση ανάγνωσης). Αποτελεί ένα εργαλείο ανίχνευσης των δυσκολιών ανάγνωσης. Με το συγκεκριμένο τεστ εκτιμώνται οι λεκτικές ικανότητες του παιδιού, με την ανάγνωση λέξεων, οι περισσότερες των οποίων είναι σπάνιες και πιθανόν άγνωστες στα παιδιά. Το κείμενο είναι χωρίς νόημα και λέμε στο παιδί ότι δεν πρέπει να προσπαθήσει να το κατανοήσει. Διαγράφονται οι λέξεις τις οποίες έκανε λάθος το παιδί. Ο χρόνος διάρκειας του τεστ δεν πρέπει να υπερβαίνει τα τρία λεπτά. Το εύρος της βαθμολογίας κυμαίνεται από 180 έως 451 βαθμούς. Όσο υψηλότερη η βαθμολογία τόσο χαμηλότερη η επίδοση του μαθητή.

Πειραματικές δοκιμασίες

1. Για την έρευνα της παραγωγής προτάσεων δόθηκε μια δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων. Το πειραματικό υλικό αποτελούνταν από 30 προτάσεις. Από αυτές οι 10 ήταν Αναφορικές προτάσεις Υποκειμένου(ΑΥ), οι δέκα Αναφορικές προτάσεις Αντικειμένου (ΑΑ) και υπήρχαν και 10 παραπλανητικές σε τυχαία θέση. Για να είναι κατανοητός από το παιδί ο στόχος του πειράματος, πριν από την έναρξη της διαδικασίας γίνονταν τέσσερα παραδείγματα, δύο αναφορικών προτάσεων αντικειμένου και δύο αναφορικών προτάσεων υποκειμένου. Το παιδί έβλεπε μια έγχρωμη εικόνα με τρεις κότες εκ των οποίων η μία ταΐζει μία ζέβρα και φοράει καπέλο. Η εξετάστρια ρωτούσε «Ποια κότα ταΐζει τη ζέβρα ;» Η αναμενόμενη απάντηση ήταν «Η κότα που φοράει καπέλο» (ΑΥ). Σε άλλο παράδειγμα για την παραγωγή αναφορικών αντικειμένου η εικόνα έδειχνε τρεις ζέβρες εκ των οποίων η μία φοράει μπότες και την κυνηγάει μία χελώνα. Η εξετάστρια ρωτούσε «Ποια ζέβρα φοράει μπότες ;» και η αναμενόμενη απάντηση ήταν «Η ζέβρα που την κυνηγάει η χελώνα» (ΑΑ). Το εύρος της βαθμολογίας σε αυτό το τεστ μπορούσε να κυμανθεί από 0 έως 10/10.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1. Εισαγωγή

Η παρούσα στατιστική ανάλυση χρησιμοποίησε μεθόδους περιγραφικής στατιστικής, ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test) καθώς και τον έλεγχο συσχετίσεων κατά Pearson. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι εξετάζονται και συγκρίνονται τα αποτελέσματα δύο ομάδων ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναλύονται παρακάτω. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 11 παιδιά που έχουν αναπτυξιακή δυσλεξία και η δεύτερη ομάδα αποτελεί την ομάδα ελέγχου (11 παιδιά) η οποία έχει τυπική ή κανονική ανάπτυξη.

6.2. Στατιστική Ανάλυση

Οι μεταβλητές που ελέγχονται είναι τριών κατηγοριών οι οποίες αποτελούν και τις μεταβλητές των στατιστικών ελέγχων. Συγκεκριμένα, είναι τα αποτελέσματα του τεστ Raven, τα αποτελέσματα της μορφοσύνταξης, την ανάκλησης συντακτικών δομών, τα αποτελέσματα του τεστ Alouette όπως και τα αποτελέσματα των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου και υποκειμένου.

6.3. Περιγραφική Στατιστική

Η περιγραφική στατιστική ασχολείται με την παρουσίαση μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για κάθε εξεταζόμενη μεταβλητή. Να σημειωθεί ότι η τυπική απόκλιση είναι η απόκλιση, ή αλλιώς η διασπορά, που έχουν οι τιμές από τον μέσο όρο τους. Πιο συγκεκριμένα, στον πιο κάτω πίνακα παρατηρούμε ότι η μέση ηλικία των παιδιών με αναπτυξιακή δυσλεξία είναι τα 10,09 έτη, με τυπική απόκλιση 0,944, ενώ η μέση ηλικία των παιδιών με τυπική ανάπτυξη είναι 10,45 έτη με τυπική απόκλιση 1,128. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη, δηλαδή έχουν μεγαλύτερη διασπορά των τιμών από τον μέσο όρο. Έτσι, ενώ στην πρώτη περίπτωση το ηλικιακό εύρος είναι 9-11 έτη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

(πιο συγκεκριμένα [9,146, 11,034]), στη δεύτερη περίπτωση το ηλικιακό εύρος είναι 9-12 έτη (πιο συγκεκριμένα [9,322, 11,578]). Ακολουθούν αναλυτικά τα αποτελέσματα.

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΜΕΣΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΗΛΙΚΙΑΚΟ ΕΥΡΟΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	11	10,09	0,944	9-11 (2)
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	11	10,45	1,128	9-12 (3)

Παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της κάθε εξεταζόμενης μεταβλητής στις προπειραματικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της μεθόδου Raven ήταν μεγαλύτερα στην ομάδα αναπτυξιακής δυσλεξίας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου κατόρθωσε να πετύχει υψηλότερη βαθμολογία στα αποτελέσματα για τη μεταβλητή μορφοσύνταξη. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τη μεταβλητή «ανάκληση συντακτικών δομών». Επισημαίνεται ότι μέσα στις παρενθέσεις βρίσκονται οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων κάθε περίπτωσης.

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	RAVEN	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ	ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ	ALLOUETTE
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	9,18 (3.82)	18,64 (1,36)	44,09 (0,94)	329,81 (55,26)
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	6,27 (2,90)	19,36 (1,29)	44,64 (0,50)	210,09 (27,09)

Στη συνέχεια, ο πίνακας παρακάτω παρουσιάζει τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για τις υπόλοιπες μεταβλητές των πειραματικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα, τα παιδία με αναπτυξιακή δυσλεξία συγκέντρωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία στο τεστ Alouette σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί και πάλι ότι όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία στο συγκεκριμένο τεστ, τόσο μεγαλύτερη η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο αναγνώστης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου είχε μεγαλύτερη βαθμολογία όσον αφορά τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου. Το ίδιο φαινόμενο βέβαια δεν παρατηρείται και για τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου.

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	9,18 (1,83)	9.18 (1.40)
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	9,91 (0,30)	9,09 (2,21)

6.4. Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test)

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγμα είναι κατάλληλος όταν επιθυμούμε να μελετήσουμε αν υπάρχει ισότητα μιας τιμής για δύο εξεταζόμενες ομάδες. Στην περίπτωσή μας ελέγχουμε αν υπάρχει ισότητα των μέσων τιμών της κάθε μεταβλητής μεταξύ των δύο εξεταζόμενων ομάδων (παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία – ομάδα ελέγχου).

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ RAVEN	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ	ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ
P-ΤΙΜΗ LEVENE	0,720	0,880	0,327
T-STATISTIC	2,013	-1,288	-1,690
P - ΤΙΜΗ	0,058	0,213	0,106
COHEN'S D	-1,074	0,576	0,756
ΔΙΑΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ	2,909	-0,727	-0,545

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Τα αποτελέσματα του ελέγχου t δείχνουν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των αποτελεσμάτων για καμία κατηγορία. Αυτό παράγεται από το γεγονός ότι η τιμή της πιθανότητας (P – τιμή) είναι μεγαλύτερη του 5% (P >5%, επίπεδο σημαντικότητας 95%). Αυτό σημαίνει ότι εφόσον έχουμε ισότητα των μέσων (P>5% - Αποδοχή Ho), τα αποτελέσματα των τεστ θα είναι τα ίδια για κάθε κατηγορία (Raven, Μορφοσύνταξη, ανάκληση συντακτικών δομών). Ουσιαστικά, δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και των παιδιών που έχουν αναπτυξιακή δυσλεξία.

Πιο αναλυτικά, οι μέσες τιμές των δύο ομάδων που εξετάστηκαν δεν παρουσιάζουν διαφορές σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις (αποτελέσματα Raven, μορφοσύνταξη, ανάκληση συντακτικών δομών). Το γεγονός ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σημαίνει ότι τα παιδιά που έχουν αναπτυξιακή δυσκολία και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου έχουν ίδιες επιδόσεις αναφορικά με τα αποτελέσματα Raven, την μορφοσύνταξη, καθώς και την ανάκληση συντακτικών δομών.

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ALLOUETTE**	**ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ**	**ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ**
P-ΤΙΜΗ LEVENE	0,150	0,022	0,566
T-STATISTIC	6,452	-1,298	0,115
P - ΤΙΜΗ	0,000	0,222	0,910
COHEN'S D	-2,987	0,580	0,256
ΔΙΑΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ	119,73	-0,727	0,091

Τα αποτελέσματα που εντοπίστηκαν για τη μεταβλητή «αποτελέσματα Alouette» δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο ομάδων (P=0%). Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα που έχει αναπτυξιακή δυσλεξία θα έχει μεγαλύτερο σκορ στο τεστ «Γύρω γύρω όλοι» σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Διαφορά των μέσων = 119,73). Αντίθετα, δεν βρέθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά για τις άλλες εξεταζόμενες μεταβλητές. Οπότε, αυτό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

σημαίνει ότι εφόσον έχουμε ισότητα των μέσων (P>5% - Αποδοχή Ho), τα αποτελέσματα των τεστ για τις δύο ομάδες θα είναι τα ίδια τόσο στην περίπτωση ‘αναφορικές υποκειμένου’ όσο και στην περίπτωση ‘αναφορικές αντικειμένου’. Οπότε, αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά των απαντήσεων που δίνουν τα παιδιά της ομάδας ελέγχου και τα παιδιά που έχουν πρόβλημα αναπτυξιακής δυσλεξίας σε αυτές τις δύο κατηγορίες. Ουσιαστικά, δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και των παιδιών που έχουν αναπτυξιακή δυσλεξία, όσον αφορά τα σκορ των τεστ στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου.

6.5. Συσχετίσεις κατά Pearson

Στην παρούσα ενότητα, εξετάζουμε αν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή το κατά πόσο η μία μεταβλητή επηρεάζει την άλλη. Αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος συσχετίσεων κατά Pearson και για τις δύο εξεταζόμενες ομάδες.

Αναπτυξιακή Δυσλεξία

Συσχετίσεις κατά Pearson	***Raven***	***Μορφοσυνταξη***	***Ανάκληση συντακτικών δομών***	***Γύρω γύρω όλοι***	***Αναφορικές υποκειμένου***	***Αναφορικές αντικειμένου***
Raven	1					
Μορφοσυνταξη	0.203 (0.507)	1				
Ανάκληση συντακτικών δομών	0.340 (0.255)	0.970 (0.000)	1			
Allouette	0.394 (0.183)	0.803 (0.001)	0.900 (0.000)	1		
Αναφορικές υποκειμένου	0.301 (0.318)	0.977 (0.000)	0.993 (0.000)	0.885 (0.000)	1	
Αναφορικές αντικειμένου	-0.063 (0.839)	0.731 (0.005)	0.677 (0.011)	0.593 (0.033)	0.751 (0.003)	1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Τα αποτελέσματα του πίνακα παραπάνω παρουσιάζουν τις συσχετίσεις κάθε μεταβλητής όσον αφορά την ομάδα αναπτυξιακής δυσλεξίας. Επισημαίνεται ότι οι τιμές εκτός των παρενθέσεων δείχνουν την τιμή των συσχετίσεων και οι τιμές που βρίσκονται εντός των παρενθέσεων παρουσιάζουν τις πιθανότητες κάθε εξεταζόμενης κατηγορίας. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι ίσο με 95%. Συγκεκριμένα, ανακαλύφθηκε στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική (Πιθανότητα < 5%) μεταξύ όλων των μεταβλητών εκτός από τη μεταβλητή Raven (Πιθανότητα > 5%). Ουσιαστικά, η μεταβλητή Raven φαίνεται να μην έχει κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει κάποιου είδους γραμμική εξάρτηση μεταξύ των αποτελεσμάτων της μεθόδου Raven και των άλλων αποτελεσμάτων των άλλων μεταβλητών. Για τα αποτελέσματα όλων των άλλων μεθόδων υπάρχει γραμμική θετική σχέση μεταξύ τους η οποία είναι από αρκετά έως απόλυτα ισχυρή.

Έτσι, στην περίπτωση των παιδιών με αναπτυξιακή δυσλεξία, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, που σημαίνει ότι όσο αυξάνει η μία μεταβλητή, αυξάνει και η άλλη. Για παράδειγμα, όσο αυξάνει το σκορ Alouette, τόσο περισσότερα λάθη γίνονται στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου, στη μορφοσύνταξη και στην ανάκληση συντακτικών δομών. Επίσης, τα λάθη στη μορφοσύνταξη έχουν σχέση με τα λάθη στην ανάκληση συντακτικών δομών, αλλά και στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου, ενώ τα παιδιά που κάνουν λάθη στην ανάκληση συντακτικών δομών κάνουν επίσης λάθη στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου.

Ομάδα Ελέγχου

Συσχετίσεις κατά Pearson	***Raven***	***Μορφοσυνταξη***	***Ανάκληση συντακτικών δομών***	***Alouette***	***Αναφορικές υποκειμένου***	***Αναφορικές αντικειμένου***
Raven	1					
Μορφοσύνταξη	0.267 (0.377)	1				
Ανάκληση συντακτικών δομών	0.381 (0.199)	0.973 (0.000)	1			

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Allouette	0.367 (0.218)	0.808 (0.001)	0.816 (0.001)	1		
Αναφορικές υποκειμένου	-0.006 (0.983)	0.784 (0.001)	0.768 (0.002)	0.626 (0.022)	1	
Αναφορικές αντικειμένου	0.183 (0.550)	0.694 (0.008)	0.638 (0.019)	0.780 (0.001)	0.337 (0.261)	1

Τέλος, ο παραπάνω πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων κατά Pearson ανά μεταβλητή όσον αφορά την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα φαίνεται να μην είναι ίδια στο σύνολο τους με εκείνα της ομάδας αναπτυξιακής δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «μορφοσύνταξη» και των μεταβλητών «Ανάκληση συντακτικών δομών», «Alouette», «Αναφορικές υποκειμένου» και «Αναφορικές Αντικειμένου». Επίσης, το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε μεταξύ της μεταβλητής «Ανάκληση συντακτικών δομών» και των μεταβλητών «Alouette», «Αναφορικές υποκειμένου» και «Αναφορικές αντικειμένου». Επιπρόσθετα, υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Alouette» και των μεταβλητών «Αναφορικές υποκειμένου» και «Αναφορικές αντικειμένου». Καμία άλλη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε για οποιονδήποτε άλλο συνδυασμό των εξεταζόμενων μεταβλητών (P>5%).

Τα παραπάνω αποτελέσματα σημαίνουν ότι όσο μεγαλύτερο το σκορ Alouette, τόσο περισσότερα λάθη γίνονται στη μορφοσύνταξη, στην ανάκληση συντακτικών δομών, καθώς και στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου. Επίσης, τα λάθη στη μορφοσύνταξη έχουν θετική σχέση με τα λάθη στην ανάκληση συντακτικών δομών, καθώς και στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου. Γενικά, παρατηρείται μία θετική σχέση μεταξύ των σκορ Alouette, των λαθών στη μορφοσύνταξη, στην ανάκληση συντακτικών δομών, καθώς και στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου μεταξύ τους. Αντίθετα, τα αποτελέσματα Raven δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών στην μορφοσύνταξη, στην ανάκληση συντακτικών δομών, αλλά και στις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

6.6. Μερικές αναλύσεις των απαντήσεων των παιδιών με δυσλεξία και των παιδιών τυπικού πληθυσμού

Στο τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης τα παιδιά με δυσλεξία είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από το θεωρητικό μέρος όπου οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι η νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη από τη δυσλεξία. Επίσης οι μαθητές που εντοπίζονται με δυσλεξία παρακολουθούν μαθήματα σε Τμήματα Ένταξης ή λογοθεραπευτικά κέντρα, όπου γίνονται τέτοιου τύπου ασκήσεις. Είναι λογικό λοιπόν να υπάρχει βελτίωση στην επίδοσή τους.

Στο τεστ λεκτικής νοημοσύνης που ερευνά την παραγωγή μορφοσύνταξη, τα παιδιά με δυσλεξία είχαν αντίστοιχα αποτελέσματα με τα παιδιά τυπικού πληθυσμού. Μεγάλος αριθμός παιδιών και των δύο ομάδων σχημάτισε λάθος την πρόταση - στόχο: Αυτή η γάτα είναι πάνω από το κρεβάτι, αντί του σωστού: Αυτή η γάτα είναι πάνω στο κρεβάτι.

Είναι πιθανόν οι λάθος απαντήσεις να οφείλονται σε επηρεασμό των παιδιών από την πρόταση –υπόδειγμα: Αυτή η γάτα είναι κάτω από το κρεβάτι. Ακόμα μία πρόταση που φάνηκε να δυσκολεύει και τις δύο ομάδες ήταν η 12η:Ποιοι τραγουδούν; Τα περισσότερα παιδιά επηρεάστηκαν από την ερωτηματική αντωνυμία ποιοι και δεν πρόσεξαν το φύλο των ατόμων της εικόνας, που ήταν γυναίκες. Έτσι σχημάτισαν την πρόταση- στόχο: Αυτοί τραγουδούν, αντί του σωστού: Αυτές τραγουδούν.

Στην ανάκληση αν και στατιστικά δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά υπήρξαν παιδιά, από την ομάδα των παιδιών με δυσλεξία που έκαναν περισσότερα λάθη από αυτά που ήταν αναμενόμενα για την ηλικία τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις έρευνες που μελετήθηκαν στο θεωρητικό μέρος και τονίζει την άμεση σχέση της εργαζόμενης μνήμης με την αναπτυξιακή δυσλεξία.

Σχετικά με το τεστ « Γύρω γύρω όλοι», σε όλα τα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία εκτός του πρώτου, διαγνώστηκε χαμηλή ταχύτητα και ακρίβεια ανάγνωσης. Από την στατική ανάλυση φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών και της ικανότητας ανάγνωσης.

Όσον αφορά τις αναφορικές προτάσεις μερικά από τα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία, αν και στο τέλος σχημάτισαν σωστά την τελική πρόταση-στόχο, δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Έκαναν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αρχική προσπάθεια που την άφηναν ημιτελή και ξανάρχιζαν ή καθυστερούσαν να σχηματίσουν την πρόταση. Η δυσκολία τους εντοπίζεται κυρίως στις αναφορικές αντικειμένου, οι οποίες και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι δυσκολότερες από τις αναφορικές υποκειμένου.

Σε κάποιες περιπτώσεις, οι μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία συχνότερα, αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αντί για την πρόταση-στόχο που ήταν η παραγωγή αναφορικής πρότασης αντικειμένου: π.χ. Η ζέβρα που τη χτενίζει η αρκούδα, σχημάτισαν πρόταση παθητικής σύνταξης: Η ζέβρα που χτενίζεται από την αρκούδα, ακολουθώντας τη λογική της παθητικοποίησης, που αναπτύξαμε στο θεωρητικό μέρος. Αλλά και στις αναφορικές υποκειμένου εντοπίστηκαν δυσκολίες στην ομάδα των παιδιών με δυσλεξία. Έτσι κάποια παιδιά σχημάτισαν αντί της πρότασης –στόχου: Η κότα που φοράει κόκκινες μπότες, την προθετική φράση : Η κότα με τις κόκκινες μπότες. Τα παιδιά τυπικού πληθυσμού φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει τη στρατηγική αναφορικοποίησης.

6.7. Συζήτηση

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής και γραπτής δεξιότητας αποτελεί μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ποικίλοι παράγοντες. Ωστόσο, στην περίπτωση παιδιών με δυσλεξία, η κατάκτηση του γραπτού λόγου γίνεται πολύπλοκη, καθώς εμπλέκονται σε αυτήν τη διαδικασία και άλλα υποσυστήματα, όπως το φωνολογικό, το λεξιλογικό και το γραμματικό, που περιλαμβάνει τη σύνταξη και τη μορφολογία, δηλαδή επίπεδα στα οποία τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα (Rispens, 2004).

Παρά το γεγονός ότι στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συνήθως κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας τους, γίνεται κατανοητή η συντακτική σειρά των λέξεων και η προφορά των πρώτων προτάσεων (Τάλλη, 2010), στα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, η κατάκτηση των δομών της γλώσσας δεν ακολουθεί την ίδια πορεία, αλλά αντιθέτως παρουσιάζει σοβαρά ελλείμματα, ιδίως στον τομέα της γραμματικής μορφολογίας. Συνακολούθως λοιπόν παρατηρείται το φαινόμενο διάφορα μέρη του λόγου, όπως άρθρα και βοηθητικά ρήματα, που περιέχουν στοιχεία και πληροφορίες για τον αριθμό, το γένος και την πτώση είτε να παραλείπονται είτε να γίνεται αδόκιμη χρήση τους (Rice et al., 1995). Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

και από τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν από τις Stavrakaki (2001·2006), Mastropavlou (2010) και Tsimpli & Stavrakaki (1999), οι οποίες διαπίστωσαν την ύπαρξη δυσκολιών στην κατάκτηση της μορφολογία και της μορφο-συντακτικής δομής της γλώσσας από παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στην παραγωγή λόγου και όχι τόσο στην κατανόηση (Τάλλη, 2010). Το γραμματικό επίπεδο της γλώσσας περιλαμβάνει τους τομείς της φωνολογίας, μορφολογίας (μορφοσυντακτική δομή) και της συντακτικής δομής (Τάλλη, 2010). Στην παρούσα διπλωματική εργασία η έμφαση δόθηκε στη συντακτική δομή και γενικότερο στο «συντακτικό προφίλ» των ατόμων με δυσλεξία, καθώς υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον σε σχέση με τη μελέτη της ύπαρξης ελλειμμάτων στη συντακτική δομή της γλώσσας στις μαθησιακές δυσκολίες, τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και κατανόησης πολύπλοκων συντακτικών δομών (Johnson & Kamhi, 1984· Leonard, 1998).

Πιο αναλυτικά, σε επίπεδο παραγωγής, το πιο συχνό έλλειμμα που παρατηρείται είναι η δυσκολία στην εύρεση των μεθόδων και των κανόνων που αφορούν την κατάλληλη σειρά των λέξεων, στην επιλογή του κατάλληλου προθέματος και στην παραγωγή και χρήση δευτερευουσών προτάσεων, όπως οι ερωτηματικές και οι αναφορικές (Van der Lely & Battell, 2003· Τάλλη, 2010). Τέλος, στην Ελλάδα παρόμοιες έρευνες διεξήχθησαν από την Stavrakaki, (2001) και Τάλλη (2010), οι οποίες διαπίστωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή αναφορικών προτάσεων. Συγκεκριμένα, η Stavrakaki,(2001) εξετάζοντας την κατανόηση των αντίστροφων αναφορικών προτάσεων, σε θέση αντικειμένου και υποκειμένου, διαπίστωσε σημαντικά ελλείμματα στα παιδιά 5-9 ετών με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι δομές και η διαδικασία παραγωγής των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου αποτελούν έναν βασικό δείκτη για τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσλεξία. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί σε σχέση με τη δυσκολία που υπάρχει στην παραγωγή των συγκεκριμένων δομών, καθώς προϋποθέτουν τη μετακίνηση λέξεων.

Για τους σκοπούς της μελέτης αυτής τέθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τις επιδόσεις των δυσλεκτικών παιδιών, ομιλούντων της προφορικής

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ελληνικής γλώσσας, στην αναγνωστική τους ικανότητα, καθώς και στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται, καθώς στη δοκιμασία της ανάγνωσης, τα παιδιά με δυσλεξία είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται. Οπότε ουσιαστικά όσον αφορά την δεύτερη υπόθεση υποστηρίζουμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία θα έχουν ίση επίδοση παραγωγής αναφορικών προτάσεων υποκειμένου σε σχέση με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t-test. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά τη δοκιμασία τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίασαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται. Όσον αφορά την τρίτη υπόθεση υποστηρίζουμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία θα έχουν ίση επίδοση παραγωγής αναφορικών προτάσεων αντικειμένου με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t-test. Οι επιδόσεις των παιδιών τυπικού πληθυσμού ήταν χαμηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χωρίς ωστόσο να εντοπίζεται μεγάλη διαφορά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία έδειχναν ότι ένιωθαν δισταγμό και αβεβαιότητα για την ορθότητα των απαντήσεων που έδιναν και καθυστερούσαν την παραγωγή των προτάσεων, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Όλα τα παιδιά και τα τυπικής ανάπτυξης και με δυσλεξία κατά τη διάρκεια του τεστ διατήρησαν την προσοχή τους χωρίς διάσπαση .

6.8. Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα δεν ελήφθη υπόψη το φύλο των παιδιών, ούτε η διαφορά ηλικίας, καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίαζαν μικρές ηλικιακές αποκλίσεις.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δεδομένου ότι στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα μικρό δείγμα παιδιών με δυσλεξία και ένα αντίστοιχα μικρό δείγμα παιδιών τυπικής ανάπτυξης, θα ήταν σκόπιμο να επαναληφθεί, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να εξεταστούν και οι υπόλοιποι παράγοντες που επηρεάζουν την ομιλία των παιδιών αυτών με μεγαλύτερη ασφάλεια. Με τον τρόπο αυτό θα φανεί εάν διαφοροποιείται η γλωσσική επίδοση των παιδιών με δυσλεξία σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σε ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών θα μπορούσαμε με ασφάλεια να δούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην γλωσσική τους επίδοση σε σχέση με το επίπεδο της δυσλεξίας τους.

Η Rispens,(2004) διαπιστώνει ότι είναι ουσιαστικό να επικεντρωθούμε στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά στην προφορική γλώσσα. Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας ο προφορικός λόγος βοηθάει τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τρόπους πρώιμης διάγνωσης και παρέμβασης, προσφέροντας βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές για τη βελτίωση της γλωσσικής τους συμπεριφοράς. Η σχέση μεταξύ της προφορικής γλώσσας και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι στενή με αποτέλεσμα άρση των εμποδίων ανάπτυξης των σημασιολογικών και συντακτικών δομών να συνεπάγεται βελτιστοποίηση και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Προτείνεται διαχωρισμός των παραγόντων που αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στην απόκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και προσπάθεια αναζήτησης μιας γλωσσικής τυπολογίας της αναπτυξιακής δυσλεξίας.

Σύμφωνα με τον Αναστασίου (1998),τα σοβαρά προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά τους δημιουργούν βαθιά προβλήματα προσωπικότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς. Επομένως είναι πολύ σημαντικό να γίνεται έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού και να ακολουθηθεί κατάλληλη αναγνωστική θεραπευτική αγωγή. Αυτό εξαρτάται από τον προσδιορισμό της φύσης της αναγνωστικής δυσκολίας του παιδιού, έργο που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί μια και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία δεν είναι εύκολο να απομονωθούν. Η προσπάθεια για την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αντιμετώπιση των γλωσσικών χαρακτηριστικών της αναπτυξιακής δυσλεξίας θα συντελέσει και στην ολοκληρωμένη ψυχική ανάπτυξη των δυσλεκτικών μαθητών.

Από την έρευνά μας φάνηκαν οι αδυναμίες των δυσλεκτικών παιδιών, ομιλητών της ελληνικής γλώσσας, στις συγκεκριμένες γλωσσικές δομές που εξετάσαμε. Στον έλεγχο της παραγωγής μορφολογίας και σύνταξης, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς ωστόσο να παρατηρείται ένα μεγάλο χάσμα. Στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου δεν διαφέρουν σημαντικά τα αποτελέσματα ανάμεσα σε παιδιά με δυσλεξία και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ένας παράγοντας που πιθανόν επηρέασε τα αποτελέσματα είναι ότι όλα τα παιδιά είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία και παρακολουθούσαν μαθήματα σε εξειδικευμένα λογοθεραπευτικά κέντρα και Τμήματα Ένταξης. Η υπόθεση αυτή είναι ιδιαίτερα αισιόδοξη για την εξελικτική πορεία των παιδιών με δυσλεξία, εφόσον οδηγεί στο συμπέρασμα ότι με συστηματική διδασκαλία οι μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία καταφέρνουν να πλησιάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Η προοπτική αυτή είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική και για τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής, που βλέπουν θετικά αποτελέσματα στις προσπάθειες που καταβάλλουν για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπτυξιακή δυσλεξία. Επιπλέον θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των αυτών παιδιών, όταν έχουν την επιστημονική γνώση να παρέμβουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους.

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι είναι ανάγκη να γίνουν πιο συστηματικές και διευρυμένες μελέτες σε μαθητές με δυσλεξία, όσον αφορά στον προφορικό λόγο και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα,. Παράλληλα, κρίνεται σημαντικό για την μελλοντική έρευνα να λάβει πιο ευαίσθητα μέτρα για την αξιολόγηση των παιδιών με δυσλεξία, όπως είναι λόγου χάρη η χρονομέτρηση των τεστ για τη γλωσσική παραγωγή.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, M. (1990). *Beginning to read. Cambridge*. MA: MIT Press

Alexiadou, A. (1997). *Adverb placement: a case study in antisymmetric syntax*, Amsterdam: John Benjamins.

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence & J.T. Spence (eds), *The psychology of learning and motivation.* New York: Academic Press.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής. Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Ατραπός.

Augur, J. (1993). *Early Help: Better Future*. Reading: British Dyslexia Association.

Baddeley, A.D. (1979). Applied cognitive and cognitive applied psychology: The case of face recognition. In L.G. Nilsson (ed). *Perspectives on Memory Research.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bar- Shalom, E., Crain, S & Shankweiler, D. (1993), "A comparison of comprehension and production abilities of good and poor readers", *Applied Psycholinguistics*, 14, 197- 227.

Baynham, M.J. (2002). *Academic Writing in New and Emergent Discipline Areas, Supporting Lifelong Learning Vol 1: perspectives on learning*, Harrison R; Reeve F; Hanson A; Clarke J (eds.). Supporting Lifelong Learning. Open University / Routledge Falmer.

Bender, W.N. (1985). Differences between learning disabled and non - learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly, 8*.

Bender, W. N. & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Biemiller, A. (2003). *Vocabulary: needed if more children are to read well.* Reading Psychology, *24, 323-335*.

Bishop, C. & Adams, D.V.M., (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairement, *phonological disorders and reading retardation. Journal* of Child Psychology and Psychiatry, 31, 1027-1050

Bishop, D. V. M. (1994). Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B, 346*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Bishop, D.V.M. (2006). Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. *Quarterly Journal of Experimental Psychology. 59.*

Bishop, D.V.M. & Snowling M.J. (2004) Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.

Blachman, B. (1997). *Foundations of reading. Acquisition and Dyslexia – Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Bowey, J.A., Cain, M.T. & Ryan, S.M. (1992). A reading-level design study of phonological skills underlying fourth grade children's word reading difficulties. *Child Development, 63.*

Bradley, L. & Bryant, P.E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature, 271*.

Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 301,419 – 421*

Bradley, L. & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling.* Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Bryan, T. (1972). The effect of forced mediation upon short-term memory of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 5*.

Caylak, E. (2009). Neurobiological approaches on brains of children with dyslexia. *Rev. Acad. Radiol., 16.*

Cipriani, P., Bottari, P., Chilosi, A. M., & Pfanner, L. (1998). A longitudinal perspective on the study of specific language impairment: The long-term follow-up of an Italian child. *International Journal of Language and Communication Disorders, 33*.

Deacon, S.H., & Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics, 25, 223-238.*

De Jong, P.F., & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 91*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Delage, H., Monjauze, C., Hamann, C. & Tuller, L. (2008). Relative Clauses in Atypical Acquisition of French. *Proceedings of GALA.2007.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Denckla, M.B. & Rudel, R. (1974). Rapid "automatized" naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex, 10*

Dyslexia Association, www.bdadyslexia.org.uk

Friedmann, N. & Novogrodsky, R. (2004). The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: A study of SLI and normal development. *Journal of Child Language, 31*.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In: Hulme C., Snowling M. (eds). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. London: Whurr Publishers Ltd.

Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension.* Norwood, NJ: Ablex.

Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of the Psychology of Education, 8*.

Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 28*.

Guasti, M. T. & Shlonky U. (1995), "The acquisition of French relative clauses reconsidered", *Language Acquisition*,4 , 275- 276.

Guasti, M.T., Stavrakaki, S., & Arosio, F. (2008) "Number and case in the comprehension of relative clauses: evidence from Italian and greek", in Studies in linguistic CISCL *Working Papers*, 2, 2008, 101- 118.

Gopnik, M & Crago, M. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition,* 39.

Gottardo, A., Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Gottardo, A., Siegel, L. S. & Stanovich, K. E. (1997). The assessment of adults with reading disabilities: what can we learn from experimental tasks? *Journal of Research in Reading, 20, 42 – 54.*

Hakansson, G. & Hansson, K. (2000) Comprehension and production of relative clauses: A comparison between Swedish impaired and unimpaired children. *Journal of Child Language, 27.*

Hall, N. (1987). *The Emergence of Literacy Portsmouth.* NH: Heinemann Educational Books Ltd.

Hansen, J. & Bowey, J.A. (1994). Phonological analysis skills, verbal working memory, and reading ability in second grade children. *Child Development, 65.*

Harris, T. & Hodges, R. (1981). *A dictionary of reading and related terms.* Newark DE: International Reading Association.

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. μτφρ. Δ. Κορομπόκης. Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Holton, D.,Mackridge, P.,&Philippaki-Wapburton I.(1997),*Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* .μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.

Huston, A. M. (1992). *Understanding Dyslexia: A Practical Approach for Parents and Teachers*. Lanham: Madison Books

Johnston, J & Kahmi, A. (1984). Syntactic and semantic aspects of the utterances of language-impaired children: the same can be less. *Merill-Palmer Quarterly, 30.*

Jorm, A.F. (1983). Specific reading retardation and working memory: A review. *British Journal of Psychology, 74.*

Kamhi, A. & Koenig, L. (1985). Metalinguistic awareness in normal and language disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 16.*

Κλαίρης, Χρ.- Μπαμπινιώτης, Γ.(2005).*Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.

Κωτούλας, Β., (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Κωτούλας, Β., Μανούση, Φρ., Άνθη Καλ., (2001).Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Φωνολογικής Επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο. *Παράθυρο,* 11: 120-123.

Lefavrais, P. (1967). Test de l'Alouette. Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lerner, J. (1989). Educating interventions in learning disabilities. *Journal of American Academy of child and Adolescent Psychiatry. 28*.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Lovett, M.C., Steinbach, K.A. & Frijters, J.C. (2000). *Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A Double Deficit Perspective.* Journal of Learning Disabilities, *33 (4), 334-358.*

Macdonald, C. & Critchley, E.A. (1978). *Dyslexia defined*. London: Heinemann.

Marinellie, S. A. (2004). Complex syntax used by school-age children with specific language impairment (SLI) in child-adult conversation. *Journal of Communication Disorders, 37*.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*. New York: Academic Press.

Mastropavlou, M. (2010). Morphophonological salience as a compensatory means for deficits in the acquisition of past tense in SLI. *Journal of Communication Disorders 43*.

Miles, T. (1996) The Inner Life of the Dyslexic Child, In: V. Varma (Ed) *The Inner Life of Children with Special Needs*. London: Whurr.

Μήτσης,Ν.(1996).*Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Θεωρία στη διδακτική πράξη.* Αθήνα,Gutenberg.

Morrow, S.L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Morton, K. & Patterson, K.E. (1985). From orthography to phonology: An attempt at an old interpretation. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (eds). *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hove, England: Erlbaum.

Μπαμπλέκου, Ζ. (1996). Εργαζόμενη μνήμη και γλωσσική ανάπτυξη: Σύγχρονα δεδομένα και τάσεις, *Ψυχολογία.3(Ι)*.1-28.

Νημά, Ε.(2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό βήμα* .(τ.3.) 15-30.

Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ouzilou, C. (2001). *Dyslexia une vraiefausse epidemie*. Press de la Renaissance.

Παντελιάδου, Σ. (2004). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α., Μπότσας Γ. (επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Η Συμβολή της Μεταγνωστικής Έρευνας στο Σχεδιασμό, στην Ανάπτυξη και στη Χρήση Εκπαιδευτικού Λογισμικού για τη Γλώσσα στην Τάξη. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση "Η Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση".*

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.* Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Pennington, B.F. & Smith, S.D. (1988). Genetic influences on learning disabilities and speech and language disorders. *Child Dev., 54.*

Pavlidis, G.T. (1990). Relating Opthalmokinesis to Dyslexia: A Promise for Early Diagnosis. In: Pavlidis G.T. (ed). *Perspectives on Dyslexia: Volume 1. Neurology, Neuropsychology and Genetics.* Chichester: J. Wiley & Sons.

Pennington, B.F, Cardoso-Martins, C., Green, P.A., & Lefly, D. (2001). Comparing the phonological and the double deficit hypothesis for developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14 ,707 – 755

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία, 7, 30-40*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). *Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, στη Ναύπακτο στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 (Πρακτικά, σελ. 196-219, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 1999)

Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία: θέματα ψυχολογίας της γλώσσας, λύση προβλημάτων,* Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση.* Πάτρα.

Rack, J. (1985). Orthographic and phonetic encoding in normal and dyslexic readers. *British Journal of Psychology*, p.76, 325-40.

Rack, J.P. (1994). Dyslexia: The Phonological Deficit Hypothesis. In A.J. Fawcett & R.I. Nicolson (Eds.). *Dyslexia in Children: Multidisciplinary perspectives*. London: Harvester Wheatsheaf.

Raven, J.C., Court, J.H. & Raven, J. (1986). *Manual for the Progressive Matrices and Vocabulary Scales (Section 2) – Coloured Progressive Matrices.* London: Lewis.

Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. (1995). Specific language impairment as a period of Extended Optional Infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*.

Riches, L., Baird, C. & Simonoff. (2010). http://www.reading.ac.uk/pcls/people/t-loucas.aspx

Rispens, J. (2004). *Syntactic and Phonological Processing in Developmental Dyslexia.* PhD Thesis BCN, University of Groningen.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their efficts on children.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Satz, P., & Morris, R. (1981). Learning disability subtypes: A review. In F. J. Pirozzolo & M. C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. New York: Academic Press.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Schuele, C.M. & Nicholls, L. (2000). Subject relative clauses: Evidence in continued linguistic vulnerability in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics, 14*.

Siegel, L. S. (1992). *An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia.* Journal of Learning Disabilities, *25, 618 – 629.*

Sleeter,C (1987). Literacy, Definitions of Learning Disabilities and Social Control .In: Barry M. and Franklin (Ed.*) Learning Disability Dissenting Essays*. London: The Falmer press.

Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson

Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental review*. Oxford: Blackwell.

Snowling, M. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research on Reading, 18.*

Snowling, M. J. (1991). Developmental reading disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*.

Snowling, M. J. (1996). Annotation: Contemporary approaches to the teaching of reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*.

Sousa D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stanovich, K.E. & Siegel, L.S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression - based test of the phonological - core variable - difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*.

Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Feeman, D. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology, 76.*

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου.* Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Stathopoulou, N. (2007) "*Producing relative clauses in Greek: evidence from Down Syndrome"*, Essex graduate student paper on Language and Linguistics 9, 104-125.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of reversible relative clauses in specifically language impaired and normally developing Greek children. *Brain and Language*, 77, 419–431

Stavrakaki, S. (2001). *Specific Language impairment in Greek: Aspects of syntactic production and comprehension*, Aristotle University of Thessaloniki.

Stavrakaki, S. (2006). Developmental perspectives on specific language impairment: evidence from the production of wh-questions by Greek SLI children over time. *International Journal of Speech-Language Pathology 8.*

Σταυρακάκη, Σ. & Τσιμπλή, I.M. (2000). Διαγνωστικό Τεστ ΓλωσσικήςΝοημοσύνης για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: στάθμι-ση, στατιστική ανάλυση, ψυχομετρικές ιδιότητες, Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου Λογοπεδικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stavrakaki, S. & Van del Lely, H. (2010). Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology, 28.*

Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sulzby, E. (1990). *Writing and Reading Instruction and Assessment for Young Children: Issues and Implications.* Paper commissioned by the Forum on the Future of Children and Families of the National Academy of Sciences and the National Association of State Boards of Education.

SwaIInson, H.L., Cooney, J. & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. In B.Y.L. Wong (Ed.). *Understanding Learning and Learning Disabilities*, San Diego: Academic Press.

Tallal, P., Miller, S., & Fitch, R. (1995). Neurobiological Basis of Speech: A Case for the Preeminence of Temporal Processing. *The Irish Journal of Psychology, 16*.

Talli,I.(2010).*Linguistic abilities in developmental dyslexia and specific lahguage impairment(SLI):A comparative and cross-linguistic approach.* PHD. University Paris Descartes & Aristotle university of Thessaloniki.

Τάφα, Ε., Καλύβα, Ε. & Φραγκιά, Μ. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Ανοιχτό Σχολείο, 66: 32-37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Tavakolian, S.L., (1981), "The conjoined clause analysis of relative clauses" in S.L. Tavakolian (ed.) *Language acquisition and linguistic theory*, Cambridge M.A. : Mit Press.

Teale, W. & Yokota, J. (2000) Beginning reading and writing: perspectives on instruction. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (eds) *Beginning Reading and Writing: Language and Literacy Series*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading.* Norwood, NJ: Ablex.

Thomson, M.E. (1991). *Developmental Dyslexia.* London: Whurr.

Torgesen, J. (1988). Studies of children with learning disabilities who perform poorly on memorv span tasks. *Journalof Learning Disabilities,21*.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, *1*.

Trushell, J. (1998). Emergent writer as emergent 'reader': Juliet makes her mark II. *Reading*, *32*.

Tsimpli, I.M. & Stavrakaki, S. (1999). The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: the case of a Greek SLI child. *Lingua, 108*.

Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 1*.

Van der Lely, H. K. (1990). *Sentence comprehension processes in specifically language impaired children*. *Psychology*. London: Birkbeck College.

Van der Lely, H.K.J. (1994). Canonical linking rules: Forward versus reverse linking in normally developing and specically language-impaired children. *Cognition*, *51*. *Varlokosta, S., & Arnon- Lotem, S. (1998), "*Resumptives and wh-movements in the acquisition of relative clauses in Modern greek and Hebrew*". Proceedings of the 22nd Boston University Conference on Language Development, Cascadilla Press, 737-756*

Van der Lely, H. K. J. (1998). SLI in children: Movement, economy and deficits in the computational-syntactic system. *Language Acquisition, 7*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Van der Lely, H. K. J. (2003). Do heterogeneous SLI deficits need heterogeneous theories? SLI subgroups, G-SLI and the RDDR hypothesis. In Yonata Levy & Jeannette Schaeffer (Eds.) *Towards a definition of specific language impairment.* Lawrence Erlbaum,109-134.

Van der Lely, H.K.J. & Battell, J. (2003). Wh-movement in children with grammatical SLI: a test of the RDDR Hypothesis. *Language, 79, 1.*

Varlokosta, S. (1997*). «Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων» στο* ΜΕΓ 1*8, 98-108.*

Vellutino, F.R., & Scanlon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly, 33.*

Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). The development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 30, 73-87.*

Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101, 192-212.*

Waugh, N.C. & Norman, D.A. (1965). Primary Memory. *Psychological Review, 72.*

Wolf, M., O'Rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P. & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15.*

Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). The double – deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91, 415 – 438*

Wolf. M., & Bowers, P. (2000). Naming-Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: An Introduction to the Special Issue on the Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*. July/August.

World Health Organization (2011). www.who.org

Yopp, H. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 23.*

Χατζημπαλόγλου, Β & Αδαμόπουλος, Π. (2002). *Δυσλεξία.* Αθήνα: www.ldoline.org

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αναλυτικά αποτελέσματα πειράματος

Πίνακας 1. Προπειραματικές διαδικασίες

Πίνακας στοιχείων δυσλεκτικών παιδιών για τον έλεγχο της μη λεκτικής νοημοσύνης, της παραγωγής μορφολογίας και σύνταξης, την ανάκληση συντακτικών δομών και την αξιολόγηση της ανάγνωσης.

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ RAVEN	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ	ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ	ΤΑΧΥΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΓΥΡΩ ΓΥΡΩ ΟΛΟΙ
1^{Ο} ΠΑΙΔΙ	29	18	45	187
2^{ο} ΠΑΙΔΙ	18	17	44	325
3ο ΠΑΙΔΙ	31	21	45	361
4ο ΠΑΙΔΙ	28	20	45	306
5ο ΠΑΙΔΙ	32	19	45	392
6^{ο} ΠΑΙΔΙ	26	19	44	353
7ο ΠΑΙΔΙ	25	19	44	292
8^{Ο} ΠΑΙΔΙ	26	18	40	360
9ο ΠΑΙΔΙ	25	19	44	371
10ο ΠΑΙΔΙ	27	19	42	333
11^{Ο} ΠΑΙΔΙ	29	17	43	365

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πίνακας 2. Πειραματικές διαδικασίες

Πίνακας στοιχείων δυσλεκτικών παιδιών για την παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου.

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ
1ο ΠΑΙΔΙ	10Χ 4Μ 10Η	10/10	10/10
2ο ΠΑΙΔΙ	8Χ 8Μ 29Η	4/10	10/10
3ο ΠΑΙΔΙ	11Χ 1 Μ9Η	8/10	10/10
4ο ΠΑΙΔΙ	9Χ 4Μ 18Η	10/10	10/10
5ο ΠΑΙΔΙ	10Χ 2Μ 6Η	10/10	10/10
6ο ΠΑΙΔΙ	11Χ 5Μ 27 Η	10/10	10 /10*
7ο ΠΑΙΔΙ	10Χ 10Μ 22Η	10/10	10 /10*
8ο ΠΑΙΔΙ	*8Χ 8Μ 23Η*	10/10	7/10
9ο ΠΑΙΔΙ	*11Χ 1Μ 12Η*	10/10	10/10*
10ο ΠΑΙΔΙ	11Χ 1Μ 22Η	10/10	7/10
11Ο ΠΑΙΔΙ	8Χ 7Μ 19Η	9/10	10/10

Το αστεράκι(*) δείχνει ότι τα παιδιά έδωσαν σωστά την τελική απάντηση όμως υπήρξε δισταγμός και καθυστέρηση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πίνακας 3. Διαγνώσεις των παιδιών με Δυσλεξία

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ
1ο ΠΑΙΔΙ	10Χ 4Μ 10Η	ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟΥ
2ο ΠΑΙΔΙ	8Χ 8Μ 29Η	ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ
3ο ΠΑΙΔΙ	11Χ 1 Μ9Η	ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟΥ
4ο ΠΑΙΔΙ	9Χ 4Μ 18Η	ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟΥ
5ο ΠΑΙΔΙ	10Χ 2Μ 6Η	ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ
6ο ΠΑΙΔΙ	11Χ 5Μ 27 Η	ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ
7ο ΠΑΙΔΙ	10Χ 10Μ 22Η	ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ
8ο ΠΑΙΔΙ	8Χ 8Μ 23Η	Β΄ΚΕΔΥ
9ο ΠΑΙΔΙ	11Χ 1Μ 12Η	ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΩΝ
10ο ΠΑΙΔΙ	11Χ 1Μ 22Η	Α΄ΚΔΑΥ
11ο ΠΑΙΔΙ	8Χ 7Μ 19Η	ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πίνακας 4. Προπειραματικές διαδικασίες

Πίνακας στοιχείων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τον έλεγχο της μη λεκτικής νοημοσύνης, της παραγωγής μορφολογίας και σύνταξης, την ανάκληση συντακτικών δομών και την αξιολόγηση της ανάγνωσης.

ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ RAVEN	ΠΑΡΑΓΩΓΗ	ΑΝΑΚΛΗΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΓΥΡΩ ΓΥΡΩ ΟΛΟΙ
1^{O} ΠΑΙΔΙ	31-90%	19	44	229
2^{O} ΠΑΙΔΙ	29-75%	18	45	205
3^{O} ΠΑΙΔΙ	34- 90%	20	45	201
4^{O} ΠΑΙΔΙ	27-50%	18	45	227
5^{O} ΠΑΙΔΙ	33-75%	21	44	210
6^{O} ΠΑΙΔΙ	26- 25%	20	45	206
7^{O} ΠΑΙΔΙ	27-25%	19	45	186
8^{O} ΠΑΙΔΙ	28-75%	17	45	278
9^{O} ΠΑΙΔΙ	28-50%	20	44	189
10^{O} ΠΑΙΔΙ	34 -90%	21	45	182
11ο ΠΑΙΔΙ	30-90%	20	44	198

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πίνακας 5. Πειραματικές διαδικασίες

Πίνακας στοιχείων παιδιών τυπικού πληθυσμού (Τ.Π) για την παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου

ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ
1^{Ο} ΠΑΙΔΙ	9Χ 7Μ 22Η	10/10	10/10
2^{Ο} ΠΑΙΔΙ	8Χ 9Μ 10Η	10/10	10/10
3^{Ο} ΠΑΙΔΙ	12Χ 1Μ 22Η	10/10	10/10
4^{Ο} ΠΑΙΔΙ	10Χ 1Μ 1Η	9/10	3/10
5^{Ο} ΠΑΙΔΙ	11Χ 2Μ 29Η	10/10	10/10
6^{Ο} ΠΑΙΔΙ	11Χ 9Μ 8Η	10/10	10/10
7^{Ο} ΠΑΙΔΙ	11Χ 4Μ 10Η	10/10	7/10
8^{Ο} ΠΑΙΔΙ	9Χ 0Μ 11Η	10/10	10/10
9^{Ο} ΠΑΙΔΙ	10Χ 8Μ 1Η	10/10	10/10
10^{Ο} ΠΑΙΔΙ	10Χ 9Μ 16Η	10/10	10/10
11ο ΠΑΙΔΙ	9Χ 1Μ 22Η	10/10	10/10

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Η επιστολή που δόθηκε στους γονείς για την ενημέρωσή τους και η δήλωση συγκατάθεσης.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ- ΠΑΝ/ΜΙΟ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΦΥΣ. ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια των σπουδών του Διαπανεπιστημιακού Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος « Γνωστική και κινητική ανάπτυξη», στα Τμήματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του ΑΠΘ και στο Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών του Π.Δ.Μ, πραγματοποιούμε μία έρευνα σχετική με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών από 9 -12 χρονών.

Για τους σκοπούς της έρευνας θέλουμε να χορηγήσουμε σε μαθητές απλές και φιλικές προς τα παιδιά δοκιμασίες, οι οποίες έχουν ως στόχο τη διερεύνηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η όλη διαδικασία δε θα διαρκέσει περισσότερο από 60΄ λεπτά. Ζητούμε από εσάς να δώσετε τη συγκατάθεσή σας, ώστε το παιδί σας να συμμετάσχει στην έρευνα, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διεξαγωγή της. Θα σας ενημερώσουμε για τα αποτελέσματα της μελέτης μας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Τούμπλαρη Αιμιλία
E-mail: toumplari@phed.auth.gr
τηλ: 6982178856,2310926654

Η επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Σταυρακάκη Σταυρούλα
E-mail:svoula@itl.auth.gr
τηλ: 2310 997452

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

……..

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος γονέας/κηδεμόνας του/της

……

……επιτρέπω στον/στην ……

να συμμετάσχει στην έρευνα που πραγματοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Γνωστική και Κινητική ανάπτυξη».

Γλώσσα που μιλάμε στο σπίτι:

ΜΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΟΝΟΜΑ

……

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

……

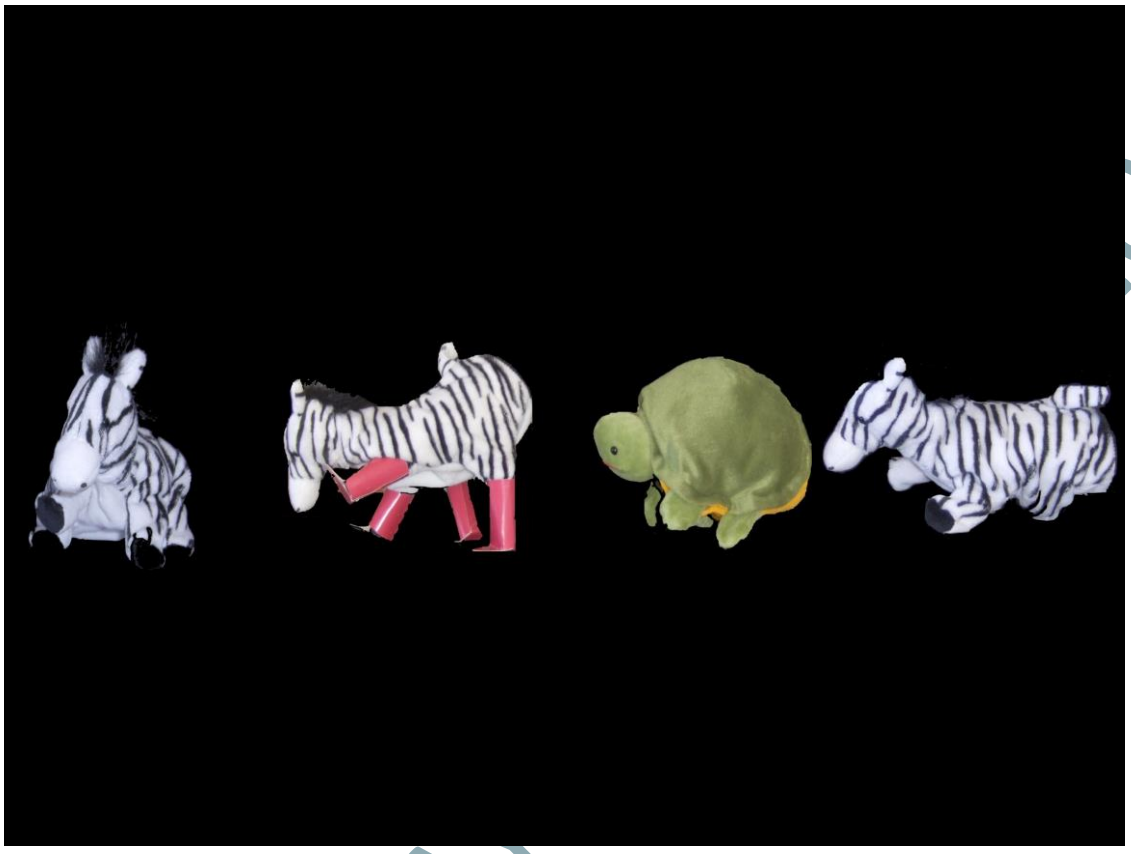
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1: Παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου

Ερώτηση: Ποια κότα ταΐζει τη ζέβρα;

Αναμενόμενη απάντηση: Η κότα που φοράει καπέλο



Εικόνα 2: Παραγωγή αναφορικών προτάσεων αντικειμένου

Ερώτηση: Ποια ζέβρα φοράει μπότες;

Αναμενόμενη απάντηση : Η ζέβρα που την κυνηγάει η χελώνα.