



Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: “ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΗΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. ΈΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ
ΚΕΙΜΕΝΟΥ.”**

**TITLE: “A COMPARATIVE STUDY OF TEXT
NARRATION SKILLS OF SCHOOL-AGED
CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES
AND TYPICAL DEVELOPMENT. RESEARCH IN
READING TEXTS.”**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

Μεραμβελιωτάκη Φανή

Ταταράκη Μαρία-Ειρήνη

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Μπέσσας Ανδρέας, PhD.S.L.P.

ΠΑΤΡΑ 2017

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται στις δυσκολίες που εκδηλώνει ένα παιδί κατά διάρκεια της σχολικής φοίτησης στους εξής τομείς: φωνολογική ενημερότητα, ανάγνωση, ορθογραφία, γραφή, μνήμη και μαθηματικά. Με βάση την σύγχρονη κοινωνία οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά είναι αρκετά εμφανής, με αποτέλεσμα πολλές φορές να νιώθουν μειονεκτικά, να αρνούνται ή και ακόμα να έχουν επιθετικές τάσεις και να αποφεύγουν να διαβάσουν (εφόσον έχουν επίγνωση για την δυσκολία τους). Αυτό συμβαίνει καθώς το επίπεδο των μαθημάτων του σχολείου είναι πολύ δύσκολο για ένα μαθητή όπου παρουσιάζει δυσκολία στη μάθηση. Δυστυχώς όμως στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικά Σχολεία) δεν προσφέρουν ειδική θεραπευτική προσέγγιση για τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να βοηθήσουν και να βελτιώσουν την επίδοσή τους στη μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί (οι δάσκαλοι) δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Έπειτα το ίδιο ισχύει και για τους περισσότερους γονείς, οι οποίοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Επομένως, για να βελτιωθούν οι δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί απαιτείται η κατάλληλη θεραπευτική προσέγγιση από τον κατάλληλο ειδικό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά μία ερευνητική προσέγγιση του κατά πόσο μπορούν να αναδιηγηθούν μία ιστορία, αφού προηγηθεί δυνατή ανάγνωση, παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και παιδιά που δεν παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το πρώτο κεφάλαιο, αποτελεί το θεωρητικό μέρος της μελέτης και ξεκινάει με τον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και τα αίτια τους. Έπειτα, δίνεται μία έμφαση ως προς την διεπιστημονική ομάδα προσέγγισης, όπως θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει αναφορά στο τρόπο παρέμβασης που χρησιμοποιούνται από τους κατάλληλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ακόμη, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μία αναφορά ως προς την διαδικασία επεξεργασίας τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή μιας ιστορίας.

Στην συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος στο τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο αρχικά παρουσιάζεται μία πιλοτική έρευνα όπου είχε πραγματοποιηθεί για την βελτίωση της ερευνητικής διαδικασίας. Εν συνέχεια ακολουθεί ο ερευνητικός σχεδιασμός, η λήψη του δείγματος, η περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η διαδικασία μέτρησης. Επίσης, για κάθε παράμετρο παρατίθενται πίνακες και σχήματα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση και εξαγωγή των ανάλογων συμπερασμάτων.

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας αποδεικνύεται ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στην αναδιήγηση ιστορίας, σε αντίθεση με τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (όπου παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση).

SUMMARY

The present work is about a research approach on how children who face learning disabilities and children who do not face learning disabilities can retell a story, after eventual reading.

The first chapter constitutes the theoretical part of the study and begins with the definition of Learning Disabilities as well as their causes. Next there is emphasis on the interdisciplinary approach group, as it was considered appropriate to refer to the way of intervention used by appropriate experts in order to deal with Learning Disabilities. It was also deemed necessary to make a reference to the process of processing both in understanding and in the production of a story.

Subsequently, the research section follows in the third chapter, which initially introduces a pilot study which had been carried out to improve the research process. This is followed by research planning, sampling, description of the research tools as well as the measurement process. Also for each parameter are listed tables and shapes. In addition statistical analysis and export of relevant conclusions were realized.

Finally, according to the results of this research, it turns out that children with Learning Disabilities have a lower performance in story retelling, as opposed to children without learning disabilities (who have a higher performance).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1.1 Ορισμοί Μαθησιακών δυσκολιών	6
1.2 Αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	8
1.3 Διεπιστημονική Προσέγγιση Μαθησιακών Δυσκολιών.....	14
1.4 Θεραπευτική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
1.5 Η διαδικασία της επεξεργασίας στη κατανόηση και στη παραγωγή μίας ιστορίας	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	24
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	28
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	28
3.1 Σκοπός	28
3.2 Πιλοτική Έρευνα	28
3.3 Ερευνητικός σχεδιασμός	31
3.4 Δείγμα	31
3.5 Ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων	35
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	56
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	59
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ορισμοί Μαθησιακών δυσκολιών

“Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε προβλήματα όπου το άτομο παρουσιάζει περιορισμένη ανάπτυξη σε ένα συγκεκριμένο τομέα που αφορά μαθησιακές δεξιότητες της γλώσσας ή της ομιλίας ή τις κινητικές δεξιότητες και που δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση, σε αυτισμό, σε κάποιο εμφανές σωματικό πρόβλημα ή σε ελλειπείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως μέση ή ανώτερη της μέσης νοημοσύνη, αλλά δυσκολεύονται να μάθουν κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα στον τομέα όπου εντοπίζεται το πρόβλημα (π.χ. αριθμητική ή ανάγνωση) γεγονός που παρεμποδίζει την πρόοδο τους στο σχολείο” (Kring, Gerald, Neale & Sheri, 2010).

“Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στη απόκτηση και στην χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται στην δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και αυτή η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (όπως η αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές, οι περιβαλλοντικές επιδράσεις π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκή ακατάλληλη διδασκαλία) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων” (Hammil, Leigh, Mc Nutt & Larsen, 1981 στο Μεσελίδου & Αλεξίου-Γαρδικιώτη, Κωτσοπούλου, 2008).

“Παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες” (Kirk, 1972 στο Ορφανού, Παίλα, 2013).

“Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες” (Kavale & Fomess, 2000 στο Χαρίση, Μιχαηλίδου, 2012).

“Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως μια νευρολογική διαταραχή που εκδηλώνεται με "σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και τη χρήση της ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών, δεξιότητες εγγενείς στο άτομο, που υποτίθεται ότι οφείλεται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια ζωής του” (NJCD, 1998, p.1 στο Woodcock, 2013).

“Η δυσλεξία είναι μία νευρολογικής φύσης, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση” (Αμερικάνικη Εταιρεία για τη δυσλεξία στο Παπαδάτος, 2011).

“Αν έχουμε αποφασίσει να διαφυλάξουμε τον όρο δυσλεξία στο εννοιολογικό μας λεξικό, τότε όλα τα παιδιά με προβλήματα στη φωνολογική κωδικοποίηση που απορρέουν από προβλήματα στον τομέα της γλωσσικής κατάκτησης είναι με δυσλεξία” (Stanovich, 1996 στο Στασινός, 2009)

“Η δυσλεξία είναι φανερή όταν η ακριβής και ευχερής ανάγνωση ή/και ορθογραφία λέξεων αναπτύσσεται με μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία. Εντοπίζεται στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης «σ’ επίπεδο λέξεων» και συνεπάγεται πως το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο ανεξάρτητα από κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες. Διαμορφώνεται η βάση για μια προγραμματισμένη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από τη διδασκαλία” (The British Psychological Society, 1999 στο Στασινός, 2009)

“Είναι μία διαταραχή η οποία σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής. Δεν περιλαμβάνει μαθησιακά προβλήματα που είναι στη βάση τους το αποτέλεσμα οπτικού, ακουστικού ή κινητικού ελλείμματος, ή νοητικής υστέρησης ή συναισθηματικής διαταραχής, ή περιβαλλοντικού, πολιτισμικού ή οικονομικού ελλείμματος” (United States Education for All Handicapped Children Act, PL94-142, 1975 στο Στασινός, 2009)

“Η δυσλεξία είναι ένα επαγγελματικό πεδίο μάχης. Τίποτα δεν είναι περισσότερο κατάλληλο για να προκαλέσει αποπληξία μεταξύ εμπόλεμων και σύγχυση μεταξύ των θεατών” (Swann, 1985 στο Παπαδάτος, 2011).

“Η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα γνωστικών μειονεξιών οι οποίες έχουν συγκεκριμένο βιολογικό και νευροφυσιολογικό υπόβαθρο, μια παραδοχή η οποία εκφραζόταν τόσο σε παλαιότερους ορισμούς της δυσλεξίας όσο και σε νεότερους” (Critchley, 1970 & British Dyslexia Association 1997, αναφ. στο Jakobson, 1997 στο Νικολόπουλος, 2011).

“Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σ’ αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η (οικεία) κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σ’ έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σ’ άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει και είναι ικανό γι’ αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρόιμη ευκαιρία” (Ο οικείος ορισμός αναφέρεται από τους Critchley και Critchley, 1978 στο Στασινός, 2009)

“Είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικό πολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές λειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση” (*Παγκόσμιας Νευρολογικής Εταιρίας, 1968 στο Παπαδάτος, 2011*).

1.2 Αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται στην **λειτουργία του εγκεφάλου**. Ορισμένες απόψεις με βάση την αιτία αυτή είναι οι εξής:

Οι ψυχολογικές θεωρίες επικεντρώνονταν στο παρελθόν στα ελλείμματα που θεωρούνταν ότι αποτελούν τη βάση της δυσλεξίας. Μια δημοφιλής υπόθεση υποστήριζε ότι τα παιδιά που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση αντιλαμβάνονται τα γράμματα αντίστροφα ή κατοπτρικά (π.χ. μπερδεύουν ε με 3) (*Kring, Gerald, Neale & Sheri, 2010*).

Επίσης έχει τονιστεί ότι βασικά ελλείμματα που υπάρχουν στη δυσλεξία σχετίζονται με προβλήματα στην επεξεργασία της γλώσσας (π.χ. αντίληψη της ομιλίας, ανάλυση ήχων της προφορικής γλώσσας και της σχέση που έχουν με την γραφή τους, η δυσκολία στην αναγνώριση του ρυθμού και η παρήχηση, τα προβλήματα στην γρήγορη κατονομασία γνωστών αντικειμένων και η καθυστέρηση στην εκμάθηση συντακτικών κανόνων (*Νικολόπουλος, 2008*).

Αντιληπτικά και κινητικά ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στα επίπεδα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, διαισθητηριακής ενσωμάτωσης, οφθαλμικών κινήσεων στην ανάγνωση, τήρηση σειράς, ακολουθίας συμβόλων, μνήμης, λεξικής και φωνολογικής επεξεργασίας καθώς και παραμέτρων που συνδέονται με το συντακτικό, σημασιολογικό και λεξικό μέρος της γλώσσας (*Στασινός, 2009*).

Ελλείμματα οπτικής αντίληψης. Πιο συγκεκριμένα τα ελλείμματα του παιδιού σε νοητικές λειτουργίες και δραστηριότητες όπως και η οπτική αντίληψη και ιδιαίτερα εκείνη που αφορά στο χώρο (η επονομαζόμενη κατευθυνόμενη αντιθετική λειτουργία), ο προσανατολισμός και η αναπαράσταση σχημάτων, η αντιγραφή πολύπλοκων σχεδίων, η οπτική εξίσωση και η οπτική διάκριση πληροφοριών συνθέτουν το περίγραμμα των πρώιμων υποθέσεων αναφορικά με την αιτιογένεια της δυσλεξίας. Άλλωστε είναι παραδεκτό ότι τα ελλείμματα στην οπτική αντίληψη στοιχειοθετούν την πλέον δημοφιλή αιτία της δυσλεξίας. Η οπτική αντιληπτική δυσλειτουργία που αφορά στο χώρο και ιδιαίτερα στην αντιγραφή σχημάτων και εικόνων συνθέτει επίσης μια άλλη αιτία των σοβαρών δυσκολιών του παιδιού με δυσλεξία (*Στασινός, 2009*).

Ελλείμματα ακουστικής αντίληψης. Τα ελλείμματα του παιδιού με δυσλεξία που αφορούν στην ακουστική αντίληψη συνυφαίνονται με την ικανότητα της ακουστικής του διάκρισης και διεργασίες που προηγούνται από της ακουστικής κωδικοποίησης πληροφοριών. Το παιδί με παρόμοια ελλείμματα αδυνατεί να διακρίνει αν ορισμένες λέξεις, ιδιαίτερα εκείνες με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, είναι φωνολογικά ίδιες ή διαφορετικές. Επίσης σε παλαιότερη κοινωνιογλωσσική μελέτη παιδιών με δυσλεξία και με αναφορά στην ικανότητα της ακουστικής και οπτικής διάκρισης πληροφοριών έχει βρεθεί γενικά ότι τα παιδιά που

προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα που είναι πολιτιστικά υποβαθμισμένα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε παρόμοιους τομείς, σε σύγκριση με άλλα παιδιά χωρίς παρόμοια υποβάθμιση (Deutsh, 1963 στο Στασινός, 2009).

Ελλείμματα διαισθητηριακής ενσωμάτωσης πληροφοριών. Η προσέγγιση της διαισθητηριακής ενσωμάτωσης πληροφοριών παραπέμπει σε μια πολυπαραγοντική θεωρία η οποία αφορά στο έλλειμμα σύνδεσης πολλαπλών πληροφοριών, ακουστικών και οπτικών, σε διαφορετικά εγκεφαλικά ημισφαίρια του ατόμου με δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Birch διερεύνησε τρεις πειραματικούς σύμφωνα με τις οποίες η δυσλεξία είναι συνυφασμένη με ισαριθμούς ξεχωριστούς τύπους ελλειμμάτων στην επεξεργασία πληροφοριών. Ο καθένας από αυτούς επηρεάζει, ως ένα βαθμό διαφορετικές όψεις τις αναγνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Στο πρώτο στάδιο η οπτική αντιληπτική του ικανότητα περιορίζεται σε μια αδρή διάκριση των αισθητηριακά προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Στο δεύτερο στάδιο το άτομο προχωρεί στην ανάλυση μιας δοσμένης πληροφορίας στα επιμέρους χαρακτηριστικά της (αντιληπτική ανάλυση). Στο τρίτο στάδιο επιχειρεί τη σύνθεση συσχετίσεων μέρους-όλου. Σύμφωνα με τον ίδιο, ένας αριθμός παιδιών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση παρουσιάζουν ελλείμματα στην ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης οπτικών πληροφοριών (Satz, 1978, Vellutino 1979, 1987 στο Στασινός, 2009).

Ελλείμματα στην οφθαλμοκίνηση. Ορισμένες μελέτες έδωσαν έμφαση σε ελλείμματα που συνδέονται με τα συστήματα ελέγχου των κινήσεων του οφθαλμού της ανάγνωση ή της επονομαζόμενης οφθαλμοκίνησης. Οι κινήσεις των οφθαλμών του παιδιού με δυσλεξία είναι εντελώς διαφορετική. Συγκριτικά με τους κανονικούς αναγνώστες, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σοβαρό έλλειμμα κανονικότητας των κινήσεων των οφθαλμών στην εξέλιξη της αναγνωστικής λειτουργίας (είναι λανθασμένες), προβαίνουν σε συχνότερες προσηλώσεις των οφθαλμών τους οι οποίες και διαρκούν περισσότερο, ενώ ταυτόχρονα κάνουν πολύ περισσότερες παλινδρομήσεις οφθαλμικών κινήσεων. Σύμφωνα με τους Zangwill & Blakemore (1972), οι οικίες κινήσεις παλινδρομήσεις επικεντρώνονται με κατεύθυνση από τα δεξιά προς τα αριστερά, όταν το παιδί διαβάσει κατά μήκος της γραμμής ενός κειμένου. Τα οικεία χαρακτηριστικά είναι σύμφωνα με την κρατούσα άποψη ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στις κινήσεις των οφθαλμών τους, σε σύγκριση με τους κανονικούς αναγνώστες είναι λιγότερο ρυθμικά σε παρόμοιες δραστηριότητες, γιατί χρειάζονται περισσότερο χρόνο να αναγνώσουν τις προκειμένες λέξεις μιας έντυπης σελίδας. Σε ότι αφορά στη συσχέτιση των κινήσεων των οφθαλμών με το πρόβλημα της δυσλεξίας διαπιστώνονται συγκεκριμένα τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις μελετητών του φαινομένου (Στασινός, 2009).

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση που δεν έτυχε ισχυρής επιβεβαίωσης από αντίστοιχες ερευνητικές αναζητήσεις, οι λανθασμένες κινήσεις των οφθαλμών του ατόμου με δυσλεξία δεν είναι παρά μια άλλη απεικόνιση των δυσκολιών που το ίδιο βιώνει στην αναγνωστική του λειτουργία. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι οι λανθασμένες κινήσεις των οφθαλμών του ατόμου αυτού απορρέουν αποκλειστικά από τις αναγνωστικές δυσκολίες (Goldberg & Arnott, 1970, Tinker 1958 στο Στασινός, 2009).

Στη δεύτερη προσέγγιση, η δυσλεξία ως ειδική διαταραχή στην εκμάθηση γραπτού λόγου μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να εκληφθεί ως δευτερογενές σύμπτωμα των λανθασμένων κινήσεων του οικείου αναγνώστη (Tinker, 1958, Goldrich, 1982, Zangwill & Blackemore, 1972 στο Στασινός, 2009).

Στη τρίτη προσέγγιση οι λανθασμένες κινήσεις των οφθαλμών του αναγνώστη και η δυσλεξία δεν είναι παρά το αποτέλεσμα ταυτόσημων ή παράλληλων όμως ανεξαρτήτων

δυσλειτουργιών του ανθρώπινου εγκεφάλου (Pavlidis, 1985, 1985c). Υποστηρίζεται ότι η οικεία προσέγγιση (η δυσλεξία πιθανόν να οφείλεται σε διαφορετικά και θεμελιώδη αντιληπτικά και γνωστικά ελλείμματα του παιδιού) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως για την ερμηνεία των λανθασμένων οφθαλμικών κινήσεων που αναφέρεται σε αναγνωστικές και μη αναγνωστικές δραστηριότητες των ατόμων με δυσλεξία καθώς και για τη διάγνωση δυσκολιών τους σε επίπεδο γλώσσας, προσοχής, συγχρονισμού (οικείων δράσεων) και τήρησης ακολουθιών (Στασινός, 2009).

Ελλείμματα στη Σειροθέτηση και Τήρηση Ακολουθίας Συμβόλων. Κλινικές παρατηρήσεις και συστηματικές περιγραφές παιδιών με δυσλεξία επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στις προσπάθειες τους να προβούν σε σειροθέτηση ή να ελέγξουν και να παρακολουθήσουν την τηρούμενη ακολουθία ορισμένων στοιχείων ή συμβόλων κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και παρουσίασης πληροφοριών. Οι οικείες δυσκολίες ατόμων με δυσλεξία, σύμφωνα με συναφή θεωρία (Bakker 1967, 1972) απορρέουν από την υπολειπόμενη αντίληψη τους αναφορικά με το χρόνο και τη σειρά με την οποία εκδηλωνόταν γεγονότα ή άλλα θέματα της καθημερινής κουλτούρας (Στασινός, 2009).

Ελλείμματα στη Μνήμη. Στο οικείο μοντέλο μεταξύ άλλων, γίνεται λόγος για τη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη στις τρεις εκφάνσεις της, την οπτική, τη λεκτική και την ακουστική. Η ανάπτυξη της βραχύχρονης ακουστικής μνήμης του παιδιού συνυφαίνεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής του ικανότητας. Αυτό σχετίζεται και σε περιπτώσεις ελλειμμάτων της οπτικής μνήμης του παιδιού. Σύμφωνα με θεωρίες που κάνουν λόγο για αντιληπτικό έλλειμμα του ατόμου με δυσλεξία, τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην οπτική μνήμη και ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο της αισθητηριακής επεξεργασίας πληροφοριών. Ερευνητικές μαρτυρίες από παλιά συγκλίνουν επίσης στην άποψη ότι το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει έλλειμμα στη μνήμη του, το οποίο στη φύση του είναι πρωτογενές και ψυχολογικό. Έρευνα με αντικείμενο τη συσχέτιση της μνήμης με τη δυσλεξία δείχνει, ότι στις περιπτώσεις στις πολύ βραχείας αισθητηριακής αποθήκευσης πληροφοριών αλλά και της μακρόχρονης μνήμης όπου οι συναφείς έρευνες είναι ελάχιστες, τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στην ευχερή κατονομασία προσώπων, πραγμάτων ή καταστάσεων αλλά τούτο δεν συνιστά σοβαρό πρόβλημα για τα ίδια. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν κάνουν σε μεγάλο βαθμό χρήση του (ελλειμματικού) φωνητικού κώδικα στη μνήμη τους πράγμα που άλλωστε παρατηρείται και στους κανονικούς αναγνώστες (Simpson & Gillis-Carlebach, 1991 στο Στασινός, 2009).

Ελλείμματα Λεξικής Επεξεργασίας. Η αναφορά στο έλλειμμα στη λεξική επεξεργασία αναφέρεται στο γεγονός ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες του παιδιού με δυσλεξία επικεντρώνεται σε λεξικό επίπεδο. Ακόμα ευρήματα συναφών ερευνών έδειξαν ότι τα κυρίαρχα λεκτικά ελλείμματα του παιδιού αφορούν στις διεργασίες λεκτικής μνήμης και της φωνημικής κατάτμησης συλλαβών και λέξεων. Σύμφωνα με παλαιότερες γνώσεις η βασική δυσκολία του παιδιού με χαμηλή αναγνωστική επίδοση συνυφαίνεται με ένα (σημαντικό) έλλειμμα στην αποκωδικοποίηση λέξεων ή τμημάτων μιας λέξης (Calfée, Chapman & Venesky, 1972). Έχει λεχθεί ότι πολλά παιδιά με σοβαρή αναγνωστική υστέρηση παρουσιάζουν ελλείμματα στις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και κατανόησης ενός αναγνωστικού κειμένου. Επίσης πολλές έρευνες μαρτυρούν ελλείμματα άλλων επιμέρους γνωστικών λειτουργιών των παιδιών με δυσλεξία όπως είναι η ευχερής ονομασία διάφορων πληροφοριακών στοιχείων (αντικείμενα, γράμματα, αριθμοί). Τέλος τα δεδομένα που προέκυψαν από παρόμοια εγχειρήματα συγκλίνουν στην άποψη ότι το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει πράγματι οικείες δυσκολίες που διαμορφώνουν το ευρύτερο περίγραμμα του λεξικού του ελλείμματος (Στασινός, 2009).

Έλλειμμα Φωνολογικής Επεξεργασίας. Το παιδί με δυσλεξία είναι ιδιαίτερα ευπαθές σε δυσκολίες που αφορούν στη φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών καθώς και στη βραχύχρονη μνήμη. Χρησιμοποιεί ασαφείς αναπαραστάσεις λέξεων στο νοητικό λεξικό με αποτέλεσμα οι λέξεις με (ηχητική ακουστική) ομοιότητα να έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να συγχέονται (π.χ. specific-racifc). Το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει επίσης έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα. Η οποία παρέχει την ικανότητα στο παιδί για πρόσβαση σε ένα καινούργιο και περισσότερο σύνθετο λεξιλόγιο. Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι οι δυσκολίες στο φαινόμενο της φωνημικής επίγνωσης αναφορικά με την δυσλεξία δεν αφορούν ένα καθολικό φαινόμενο, δηλαδή δεν αφορούν και όχι με τον ίδιο τρόπο το σύνολο των γλωσσών του κόσμου. Συνοπτικά θα πρέπει να ειπωθεί πως τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε περιοχές όπως είναι η φωνημική κατάτμηση λέξεων ή τμημάτων μιας λέξης, η μετατροπή οπτικών συμβόλων της γλώσσας σε φωνολογικούς κώδικες και ενδεχομένως η μετατροπή οπτικών συμβόλων σε αρθρωτικό κώδικα ή οικεία ομιλία. Ορισμένοι μελετητές του φαινομένου της δυσλεξίας διατείνονται ότι παρατηρείται κάποιας μορφής επικάλυψη του φαινομένου αυτού με διάφορες διαταραχές του (προφορικού) λόγου. Υπάρχει μια ισχυρή ερευνητική μαρτυρία η οποία υποδεικνύει ότι το παιδί με δυσλεξία θα διαθέτει ελλείμματα στο φωνολογικό, φωνημικό και λεκτικό κώδικα της γλώσσας. Τα οικεία ελλείμματα παρατηρούνται με προβλήματα στη χρήση ενός λεκτικού φωνολογικού κώδικα στη βραχύχρονη μνήμη του παιδιού αυτού με συνακόλουθες επιπτώσεις στις επιδόσεις του στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία (Στασινός, 2009).

“Η δυσλεξία θεωρείται ότι προκαλείται από ένα έλλειμμα στην ενότητα του γλωσσικού συστήματος που γίνεται επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών” (Tijms, 2007).

Έπειτα, κάποιοι άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι η αιτία των Μαθησιακών Δυσκολιών οφείλονται στην **φυσιολογία του εγκεφάλου (δομή)**. Ορισμένες απόψεις με βάση την αιτία αυτή είναι οι εξής:

Έρευνες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο των οικογενειών και τη μέθοδο των διδύμων επιβεβαιώνουν ότι η δυσλεξία έχει κληρονομική βάση (Kring, Gerald, Neale & Sheri, 2010).

Πρόσφατες νευρολογικές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση και ότι τα δυσλεξικά άτομα έχουν διαφορετική ανατομική εγκεφαλική δομή (Παπαδάτος, 2011).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών με στόχο την διερεύνηση της κληρονομικής προδιάθεσης αποκαλύπτουν τη συμβολή τόσο των περιβαλλοντικών παραγόντων όσο και της γενετικής προδιάθεσης (Νικολόπουλος, 2008).

Επιπλέον διάφορες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι αριστερές κρόταφο-βρεγματικές ινιακές περιοχές του εγκεφάλου φαίνεται να εμπλέκονται σημαντικά στη δυσλεξία (Νικολόπουλος, 2008).

Η δυσλεξία μπορεί να σχετίζεται και με άλλες εγκεφαλικές ανωμαλίες, πιθανότατα κληρονομικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι νεκροτομικές μελέτες εγκεφάλων δεξιόχειρων ατόμων που είχαν δυσλεξία στην παιδική τους ηλικία, έχουν αποκαλύψει μικροσκοπικές ανωμαλίες στη θέση τον αριθμό και στην οργάνωση των νευρώνων στη λεγόμενη οπίσθια περιοχή του λόγου στο φλοιό (Νικολόπουλος, 2008).

Επιπροσθέτως μια άλλη έρευνα τονίζει την σημασία της μέσης αριστερής μετωπιαίας έλικας για την ύπαρξη δυσλεξίας (Νικολόπουλος, 2008).

Η υπόθεση των Nicolson & Fawcett

Οι Nicolson & Fawcett (1990) διατύπωσαν μία υπόθεση ότι τα προβλήματα, τα οποία ταλαιπωρούν τα δυσλεξικά άτομα, έχουν σχέση με ανωμαλίες στην παρεγκεφαλίδα. Η παρεγκεφαλίδα επηρεάζει και την ανάπτυξη και των γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και την απόκτηση αυτοματοποίησης γενικότερα (Μαυρομμάτη, 2004).

Γενετικά:

Μελέτες γονιδίων. Τα ευρήματα της έρευνας των Nothen και συνεργατών (1999) αν και δεν ενισχύουν τη θέση ότι το κοινώς θεωρούμενο γονίδιο της δυσλεξίας, το χρωμόσωμα 6, έχει ισχυρή επίδραση στο φαινότυπο της ορθογραφικής μειονεξίας, ωστόσο, παρουσιάζουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι το γονίδιο που σχετίζεται με τη δυσλεξία είναι το χρωμόσωμα 15q21, καθώς εκείνο φαίνεται να σχετίζεται τόσο με την ορθογραφία όσο και με την ανάγνωση των λέξεων (Nothen και συνεργατών, 1999 στο Παπαδάτος, 2011).

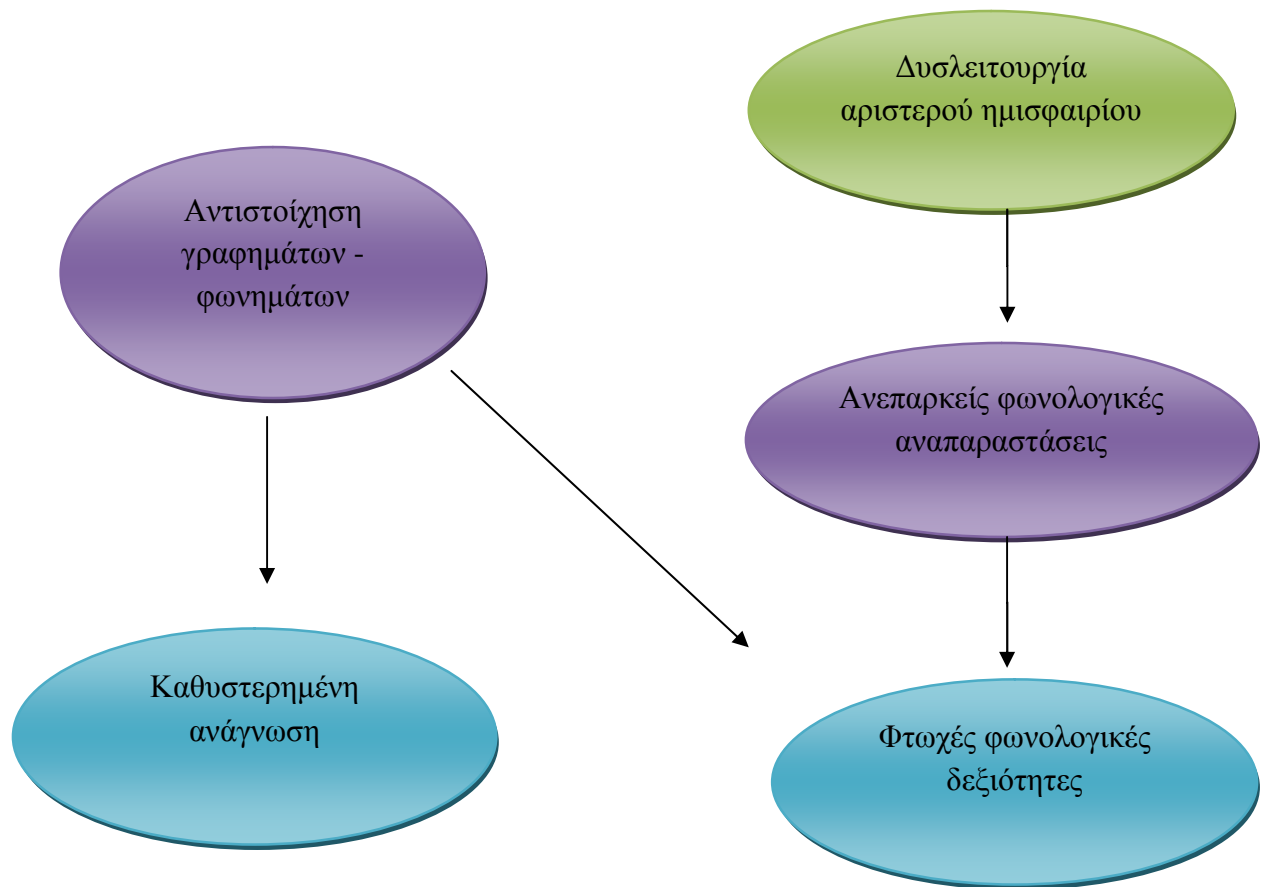
Ανατομικές μελέτες. Εστιασμένες φλοιϊκές δυσμορφίες που αποτελούνται από ομάδες εκτοπισμένων νευρώνων και γλοίας στην πρώτη φλοιϊκή στοιβάδα. Εμφανίζονται περισσότερες εκτοπίες στο αριστερό ημισφαίριο απ' ότι στο δεξιό. Οι μετανάστευση των νευρώνων συντελείται κατά τον έκτο μήνα της κύησης και ο μηχανισμός που οδηγεί σε αυτές τις φλοιϊκές ελλείψεις πιθανόν να εκδηλώνεται πριν ή κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του εμβρυϊκού εγκεφάλου (Galaburda, 1999 & Habib, 2000 στο Παπαδάτος, 2011).

Αλλαγές σε πυρήνες και νευρώνες του εγκεφάλου. Διαπίστωσαν αλλαγές στο μέγεθος του εγκεφάλου, πιο συγκεκριμένα του έξω γονατώδους σώματος που συμμετέχει στην οδό που συνδέει τον αμφιβληστροειδή με τον πρωτοταγή οπτικό φλοιό και του έσω γονατώδους σώματος που συνδέει το πρωτοταγή ακουστικό φλοιό με τον εγκεφαλικό στέλεχος (Galaburda, 1999 στο Παπαδάτος, 2011).

Παρεγκεφαλίδα και δυσλεξία. Οι Leonard και συνεργάτες (2001) υποστήριξε τη θέση ότι ο οπίσθιος λοβός της παρεγκεφαλίδας ήταν μεγαλύτερος στα δεξιά και όχι στα αριστερά στην ομάδα των δυσλεκτικών συγκρινόμενη με την ομάδα των μη δυσλεκτικών (Leonard και συνεργάτες, 2001 στο Παπαδάτος, 2011).

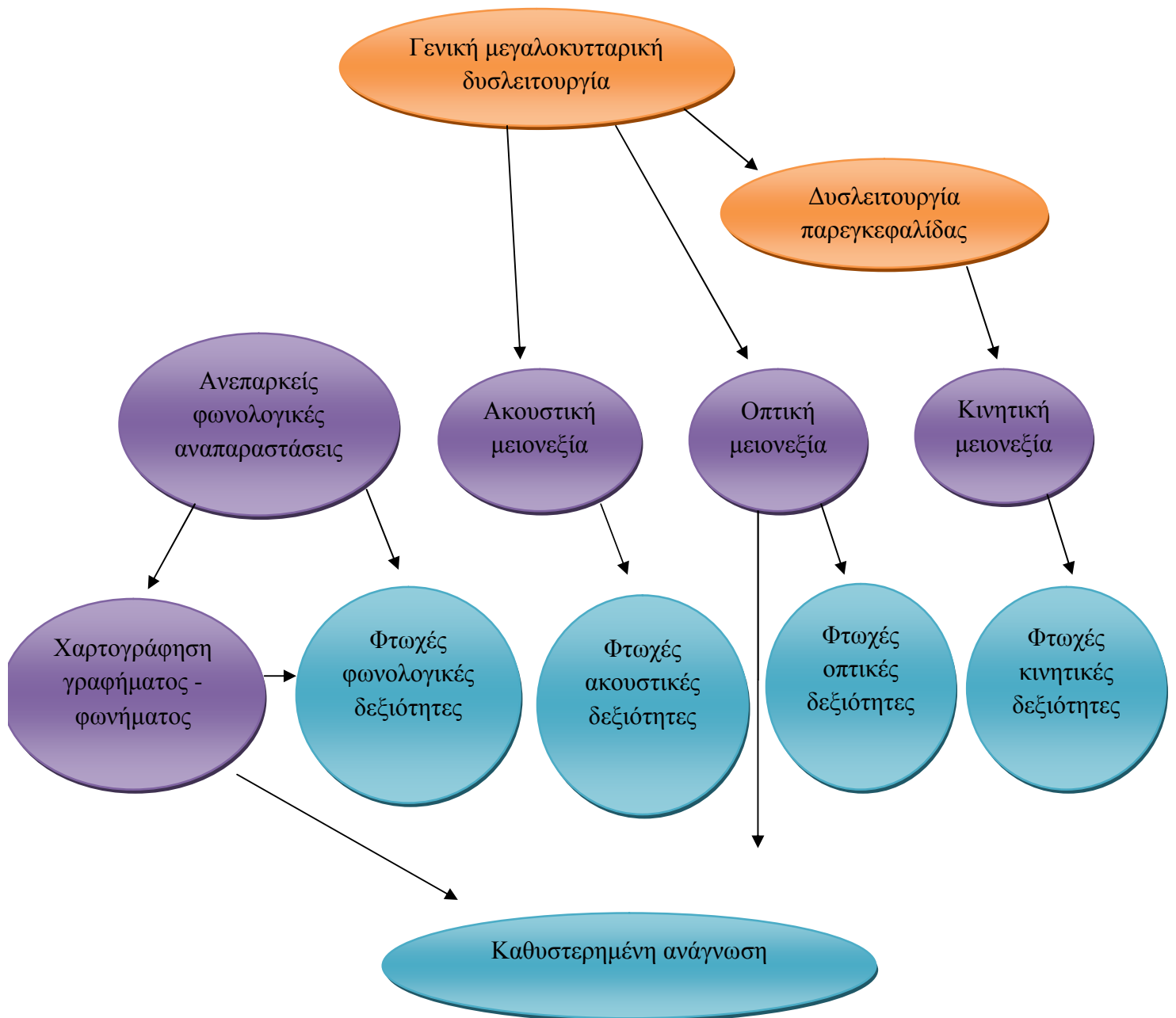
Απεικόνιση της φωνολογικής θεωρίας (επεξήγησης) της δυσλεξίας (Ramus, 2003)

Μία εξατομικευμένη μειονεξία στην αριστερή περιοχή του Sylvius εκτιμάται ότι αποτελεί τη βασική αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών. Οι ωοειδείς κύκλοι αναπαριστούν μειονεξίες σε νευροφυσιολογικό επίπεδο (πράσινο χρώμα), σε γνωστικό επίπεδο (μωβ χρώμα) και σε επίπεδο συμπεριφοράς (γαλάζιο χρώμα) (Νικολόπουλος, 2008).



Η μεγαλοκυτταρική θεωρία (επεξήγηση) της δυσλεξίας (Ramus, 2003)

Μία γενικότερη μεγαλοκυτταρική δυσλειτουργία θεωρείται υπεύθυνη για ακουστικές, οπτικές και κινητικές μειονεξίες. Οι ακουστικές μειονεξίες έχουν ως αποτέλεσμα μειονεξίες σε φωνολογικό επίπεδο, οδηγώντας σε όλες τις σχετικές χαρακτηριστικές μειονεξίες που περιγράφονται από τη φωνολογική θεωρία. Οι μεγαλοκυτταρικές οπτικές μειονεξίες είναι άλλη μία ανεξάρτητη άμεση αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών. Σύμφωνα με τη θεωρία της παρεγκεφαλίδας, οι μειονεξίες σε αυτήν αποτελούν έναν ακόμη ανεξάρτητο αιτιολογικό παράγοντα ο οποίος συνδέεται άμεσα τόσο με τις φωνολογικές όσο και με τις αναγνωστικές δυσκολίες (δεν αναπαριστάνεται στην παρούσα εικόνα) (Νικολόπουλος, 2008).



1.3 Διεπιστημονική Προσέγγιση Μαθησιακών Δυσκολιών

Στη διεπιστημονική ομάδα απαρτίζεται η εκπαιδευτική και ψυχολογική αξιολόγηση καθώς και η αξιολόγηση του λόγου και της ομιλίας.

Μία πλήρης ομάδα εξειδικευμένων επιστημόνων συνεργάζεται, αναλύει και σχεδιάζει το ιδανικό θεραπευτικό πρόγραμμα και αξιολογεί τακτικά το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Η διεπιστημονική ομάδα για τις μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνεται από τις εξής ειδικότητες:



1.4 Θεραπευτική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών διεκπεραιώνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης καθώς εξαρτάται από την σοβαρότητα της δυσκολίας που διαθέτει το παιδί. Η θεραπεία διακρίνεται στους εξής τομείς: φωνολογική ενημερότητα, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία καθώς και την μνήμη.

Πιο αναλυτικά,

Φωνολογική ενημερότητα

- Ανάλυση συλλαβών και λέξεων σε φωνήματα

Με κατάλληλες δραστηριότητες το παιδί θα συνειδητοποιήσει ότι οι συλλαβές και οι λέξεις αναλύονται σε φωνήματα και θα γίνει κατανοητή η αυτονομία του φωνήματος. Πριν δοθούν στο παιδί οι ασκήσεις με λέξεις θα προηγηθεί η ανάλυση συλλαβών σε φωνήματα.

- Σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις

Το παιδί θα μάθει να συνθέτει φωνήματα και να δημιουργεί λέξεις.

- Εντοπισμός και απομόνωση μιας συλλαβής

Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να αναλύσει μια λέξη στα φωνήματά της, αλλά να εντοπίσει κιόλας και να απομονώσει ένα φώνημα που είναι αρχικό ή τελικό φώνημα μιας λέξης ή ένα φώνημα που γενικά περιέχεται μέσα στη λέξη.

- Χειρισμοί φωνημάτων

Το παιδί μαθαίνει να χειρίζεται τα φωνήματα μιας λέξης με σκοπό την δημιουργία νέων λέξεων ή ψευδολέξεων. Για το σκοπό αυτό μπορεί να αφαιρέσει, να προσθέσει, να αντιμεταθέσει τα φωνήματα μιας λέξης.

- Διάκριση και παραγωγή της ομοιοκαταληξίας

Η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας θα βοηθήσει στο να συνειδητοποιήσει τη παρουσία των φωνημάτων μέσα στις λέξεις, αλλά και αργότερα στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας αφού θα διευκολύνει την ανάπτυξη της ικανότητας για επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου του λόγου γενικότερα. Επίσης η αντίληψη της ομοιοκαταληξίας θα βοηθήσει στην κατανόηση των κανόνων της ορθογραφίας και της γραμματικής.

(Μαυρομάτη, 2004)

Οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης επικεντρώνονται στην αναγνώριση, την ανάλυση και την σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων. Με βάση τις δέκα κατηγορίες των δραστηριοτήτων που καλλιεργούν την φωνολογική επίγνωση (Lewkowicz, 1980 & Yopp, 1992), οι δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν σε ορισμένους κύριους άξονες οι οποίοι είναι:

1. Η ανάλυση, όπου το παιδί καλείται να χωρίσει σε κομμάτια της:

Πρόταση σε λέξεις (Ελα – εδώ – Μαρία)

Λέξη σε συλλαβές (πε-πό-νι)

Συλλαβή σε φωνήματα (φ-ω-ς)

2. Η σύνθεση, όπου το παιδί καλείται να ενώσει τις:

Συλλαβές σε λέξη (πα-πά-κι → παπάκι)

Φωνήματα σε λέξη (κ-ό-τ-α → κότα)

3. Η ομοιοκαταληξία, το παιδί καλείται να πει μια λέξη που τελειώνει με την ίδια φωνούλα με αυτήν τη λέξη που του είπε ο θεραπευτής:

Λέξεων (ομπρέλα – κοπέλα)

4. Η διάκριση θέσης (πρώτη, ενδιάμεση, τελευταία), το παιδί πρέπει να διακρίνει και να πει την φωνή που ζητάει ο θεραπευτής:

Συλλαβή (κορίτσι: πρώτη → (κο))

Φωνήματος (παίζω: τελευταία → (ο))

5. Η αφαίρεση, το παιδί καλείται να πει την λέξη αφού αφαιρέσει την φωνούλα που του ζητείται:

Συλλαβή (γατάκι – γ = τάκι)

Φωνήματος (σκύλος – σ = κύλος)

6. Η πρόσθεση, όπου το παιδί καλείται να προσθέσει τη φωνή που του λένε μαζί με την λέξη και να το πει όλη μαζί:

Συλλαβή (πατά + τα = πατάτα)

Φωνήματος (κ + λέω = κλαίω)

7. Η αντιστροφή, το παιδί καλείται να αντιστρέψει τις φωνούλες και να πει τη λέξη που δημιουργείται:

Συλλαβή (ζάρι → ρίζα)

Φωνήματος (αν → να)

8. Η αντικατάσταση, όπου το παιδί καλείται να βάλει μία διαφορετική φωνή στη θέση μίας άλλης και στη συνέχεια να πει τη λέξη:

Συλλαβή (τότε → τώρα)

Φωνήματος (άμμος → άλλος)

(Παντελιάδου, 2011)

Ανάγνωση

- Ανάγνωση συλλαβών(σ-φ)

Η ανάγνωση θα πρέπει αρχικά να ξεκινήσει με την ανάγνωση συλλαβών απλής συλλαβικής δομής(σ-φ). Το παιδί θα διευκολυνθεί αν προσπαθεί να αναγνωρίσει το πρώτο γράμμα της συλλαβής, δηλαδή το σύμφωνο να το λέει δυνατά κρατώντας τη φωνή του χωρίς να σταματήσει μέχρι να αναγνωρίσει και το δεύτερο γράμμα. Οι συλλαβές θα πρέπει να παρουσιαστούν στο παιδί με μια συγκεκριμένη σειρά, έτσι ώστε κατά ομάδες να ξεκινούν όλες από το ίδιο σύμφωνο και να περιλαμβάνουν όλα τα φωνήεντα (π.χ. βα, βο, βι, βη, βυ, βε, βω, κλπ). Οι συλλαβές μπορεί να παρουσιαστούν γραμμένες σε λευκές κάρτες. Σταδιακά η ανάγνωση λέξεων γίνεται με πιο πολύπλοκη συλλαβική δομή.

- Ανάγνωση δισύλλαβων λέξεων (σφ-σφ)
- Ανάγνωση τρισύλλαβων λέξεων (σφ-σφ-σφ)
- Ανάγνωση τετρασύλλαβων λέξεων (σφ-σφ-σφ-σφ)
- Ανάγνωση διπλών συμφωνικών συμπλεγμάτων (-σφφ-)

Το παιδί θα πρέπει να ασκηθεί στην ανάγνωση των συλλαβών που περιέχουν όλα τα συμπλέγματα ένα-ένα κάθε φορά ξεχωριστά με όλα τα φωνήεντα όπως έγινε και στην ανάγνωση συλλαβών σύμφωνο-φωνήεν.

- Ανάγνωση διπλών δισύλλαβων συμφωνικών συμπλεγμάτων (-σφφ-σφ)
- Ανάγνωση διπλών τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων συμφωνικών συμπλεγμάτων (-σφφ-σφ-σφ)
- Ανάγνωση διπλών τετρασύλλαβων συμφωνικών συμπλεγμάτων (-σφφ-σφ-σφ-σφ)
- Ανάγνωση λέξεων με δίψηφα φωνήεντα (ει, οι, αι, αυ, ευ)

(Μαυρομάτη, 2004)

Αποκωδικοποίηση και ευχερή ανάγνωση

1. Εξάσκηση στην αντιστοιχία φωνημάτων–γραμμάτων γρήγορα και σωστά:

Ο θεραπευτής φτιάχνει μια σειρά από κάρτες γράφοντας σε καθεμία από αυτές ένα γράμμα του αλφαβήτου (ο αριθμός των καρτών προσαρμόζεται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών). Τοποθετεί στην πάνινη σακούλα μερικές από τις γνωστές στον μαθητή κάρτες και του ζητά να βγάλει έξω, μία μία, όσες περισσότερες κάρτες μπορεί. Ο μαθητής πρέπει να αναγνωρίσει όσο γίνεται περισσότερα γράμματα στη διάρκεια ενός λεπτού. Αν δεν γνωρίζει το φώνημα ενός γράμματος, βάζει πάλι την κάρτα στη σακούλα και παίρνει μια άλλη. Το παιχνίδι σταματά όταν ο θεραπευτής πει «στοπ», μετά από ένα λεπτό. Νικητής είναι ο μαθητής που θα έχει «αρπάξει» τις περισσότερες κάρτες.

2. Εξάσκηση στα δίψηφα σύμφωνα:

Ο θεραπευτής γράφει ένα συνδυασμό συμφώνων ή ένα δίψηφο σύμφωνο στο πάνω μέρος μιας σελίδας. Κατά τη διάρκεια μιας προκαθορισμένης χρονικής περιόδου, ο μαθητής αναζητεί σε καταλόγους ή περιοδικά εικόνες των οποίων οι αντίστοιχες λέξεις αρχίζουν από το συγκεκριμένο δίψηφο σύμφωνο ή τον συνδυασμό των συμφώνων. Στη συνέχεια κολλούν τις εικόνες στην αντίστοιχη σελίδα. Οι σελίδες συγκεντρώνονται σε ένα ντοσιέ.

3. Εξάσκηση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία:

Ο θεραπευτής κόβει έναν χάρτινο κύκλο και τον χωρίζει σε οκτώ ίσα μέρη. Σε κάθε κομμάτι γράφει από ένα γράμμα και στο κέντρο του κύκλου τοποθετεί ένα δείκτη με καρφί. Ο μαθητής στρίβει τον δείκτη και διαβάζει το αντίστοιχο φώνημα. Κατόπιν λέει μια λέξη που αρχίζει από το φώνημα αυτό.

4. Εξάσκηση στη σύνθεση γραμμάτων σε συλλαβές:

Ο θεραπευτής κόβει ένα χάρτινο κύκλο και ένα χάρτινο παραλληλόγραμμο, το οποίο προσαρμόζεται στο κέντρο του πίσω μέρους του κύκλου. Στην περίμετρο του κύκλου ο θεραπευτής γράφει σύμφωνα και στο παραλληλόγραμμο επιλέγει και γράφει τις κατάλληλες καταλήξεις. Έπειτα ζητά από το μαθητή να προφέρει τις σωστές συλλαβές καθώς το παραλληλόγραμμο γυρνά γύρω από τον κύκλο.

(Παντελιάδου, 2011)

Γραφή

Η διδασκαλία της γραφής θα πρέπει να γίνεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τα παιδιά μαθαίνουν ήδη να γράφουν όλα τα γράμματα με τη σωστή φορά, επομένως στη συνέχεια πρέπει να ασκηθούν στην γραφή των συλλαβών του τύπου -ΣΦ-. Καθώς, τα παιδιά πρέπει κάθε μέρα να αντιγράφουν τις συλλαβές βλέποντας από τις κάρτες ή από τα φύλλα. Επίσης θα πρέπει να τις γράφουν καθ' υπαγόρευση του δασκάλου ή του γονιού τους προσέχοντας να μην παραλείπουν ή να μην αντικαθιστούν κάποιο γράμμα.

Ένας τρόπος εκμάθησης είναι ο σχεδιασμός «διαδρόμων» όμοιων με το σχήμα του κάθε γράμματος.

Παράδειγμα, λέμε στο παιδί:

- Γράψε με το μολύβι σου τη διαδρομή που θα κάνει η κοτούλα μέσα στο γράμμα «ι» για να πάει να κλωσήσει τα αβγουλάκια της.
- Γράψε με το μολύβι σου τη διαδρομή που θα κάνει η κοτούλα μέσα στο γράμμα «ν» για να πάει να συναντήσει τα κοτοπουλάκια της.

(Μαυρομάτη, 2004)

Ορθογραφία

Το πρόγραμμα της διδασκαλίας της ορθογραφίας που προτείνεται είναι:

- Στην εφαρμογή της Εικονογραφικής Μεθόδου
- Στην εφαρμογή Παραδοσιακών Μεθόδων

1. Η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος

Αυτή η μέθοδος βασίζεται σε όλες τις αισθήσεις και στην ικανότητα του μαθητή, ώστε να καταφέρει να το επεξεργαστεί όσο γίνεται καλύτερα, να το κατακτήσει και να το συγκρατήσει στη μνήμη του. Για παράδειγμα, γράφει τα γράμματα της λέξης την οποία θέλει να απομνημονεύσει με διαφόρων τύπων και μεγεθών γράμματα, σε διαφορετικά υλικά, με διαφορετικά χρώματα, σε άσπρα ή χρωματιστά χαρτιά, σε πίνακα ή στο πάτωμα. Καθώς, μπορεί να χρησιμοποιήσει κλωστές ή φακές, φασόλια, πινέζες, για να δημιουργήσει όμορφες χειροτεχνίες και να είναι όσο πιο ελκυστικά γίνεται για να μείνει στη μνήμη του. Επίσης μπορεί ακόμα να κινείται κατευθύνοντας το σώμα του στο χώρο έτσι ώστε να φαίνεται σαν να διαγράφει στο πάτωμα λέξεις.

2. Η μέθοδος «Κοιτάζω, Γράφω και Ελέγχω»

Το παιδί καλείται να κοιτάζει προσεκτικά τη λέξη της οποίας την ορθογραφία θέλει να απομνημονεύσει, να την γράφει κατόπιν σε ένα τετράδιο χωρίς να τη βλέπει και αμέσως μετά να ελέγχει αν έγραψε σωστά όλα τα γράμματα.

3. Η μέθοδος «Κοιτάζω, καλύπτω, Λέω τα γράμματα ένα-ένα δυνατά»

Η μέθοδος αυτή είναι παρόμοια με την παραπάνω με τη διαφορά ότι τώρα το παιδί καλείται αφού κοιτάξει προσεκτικά τη λέξη να την καλύψει και κατόπιν αντί να την γράφει να πει απέξω όλα τα γράμματα ένα-ένα με τη σωστή σειρά.

4. Η μέθοδος της κατηγοριοποίησης των λέξεων σύμφωνα με την προκαταληκτική τους ορθογραφία

Οι λέξεις σε αυτή τη μέθοδο κατηγοριοποιούνται σε λίστες ανάλογα με τις γραμματικές καταλήξεις τους ή με άλλες ιδιαιτερότητές τους, όπως τις προθέσεις και την κατάληξη τους. Οι ορθογραφικές ιδιαιτερότητές της γραπτής γλώσσας μας ταξινομούνται σύμφωνα με τη Γραμματική σε λίστες.

5. Η μέθοδος της ομαδοποίησης των λέξεων σύμφωνα με την ετυμολογική τους καταγωγή

Οι λέξεις ομαδοποιούνται σύμφωνα με την ετυμολογική τους καταγωγή σε οικογένειες. Τα συστήματα της παραγωγής και της σύνθεσης των λέξεων διδάσκονται αναλυτικά και συστηματικά και παρουσιάζονται τα κοινά ορθογραφικά στοιχεία ανάμεσα στις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

(Μαυρομάτη, 2004)

1. Οπτική διάκριση μέσα σε περιβάλλον γραμμάτων:

Η διαδικασία της δραστηριότητας ακολουθεί δύο στάδια:

Πρώτο στάδιο (χαμηλό επίπεδο δυσκολίας). Ο θεραπευτής γράφει τη λέξη που θέλει να διδάξει στο αριστερό μέρος του φύλλου εργασίας. Στη μέση του φύλλου γράφει τη λέξη, ενώ αριστερά και δεξιά βάζει γράμματα που δεν έχουν νόημα και σχέση με τη λέξη. Στο δεξί μέρος τραβά μια γραμμή. Ο μαθητής βλέπει τη λέξη που είναι γραμμένη στο αριστερό μέρος, τη βρίσκει στη μέση του φύλλου εργασίας όπου υπάρχει ο πίνακας των γραμμάτων και τη βάζει σε κύκλο. Στη συνέχεια γράφει τη λέξη ορθογραφημένα στο δεξί μέρος του φύλλου, όπου ο θεραπευτής είχε τραβήξει τη γραμμή.

Δεύτερο στάδιο (υψηλό επίπεδο δυσκολίας). Η διαδικασία είναι ίδια με εκείνη του πρώτου σταδίου, μόνο που εδώ η φορά εύρεσης της λέξης δεν είναι μόνο οριζόντια, αλλά μπορεί επίσης να είναι κάθετη και διαγώνια. Η λέξη σημειώνεται σε κάποιο σημείο του φύλλου εργασίας.

2. Σωστή γραφή συνδυασμών συμφώνων (οπτική διάκριση):

Ο θεραπευτής λέει στο μαθητή μια ιστορία για έναν τροχονόμο που περίμενε σε μια διασταύρωση. Από κει περνούσε ένα φορτηγό που έκανε κάποιες παραβάσεις και εκείνος έπρεπε να το «γράψει». Ο μαθητής πρέπει να βοηθήσει το τροχονόμο να βρει σε ποιον ανήκει το φορτηγό ή τι μεταφέρει. Ο μαθητής βλέπει τη ζωγραφιά του φορτηγού που έχει τη επιγραφή με λάθη στην ορθογραφία (λάθη συνδυασμών φωνηέντων ή συμφώνων) και καλείται να γράψει σωστά την επιγραφή σε ένα φύλλο εργασίας.

(Παντελιάδου, 2011)

Καλλιέργεια της Μνήμης

Τα παιδιά δυσκολεύονται στην απομνημόνευση γλωσσολογικού υλικού δηλαδή λέξεων και αριθμών. Με τις κατάλληλες δραστηριότητες θα ωθήσουμε το παιδί στην απομνημόνευση μεγαλύτερη ποσότητα πληροφοριών ανάλογα με τις ικανότητες του παιδιού. Αυτό θα επιτευχθεί με μνημονικές τεχνικές στις οποίες μπορούν να καταφύγουν για να αποθηκεύσουν το περιεχόμενο των μαθηματικών, των ημερομηνιών, των ονομάτων και τις χρονολογίες, κ.α. Μια ενδεικτική δραστηριότητα η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι:

Απομνημόνευση πληροφοριών που εικονίζονται σε κάρτες που περιλαμβάνουν σειρές από κάποια αντικείμενα (ένα, δύο, τρία) ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Οι κάρτες μπορεί είτε να περιέχουν κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά είτε όχι.

Μία άλλη άποψη για την θεραπευτική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών αφορά:

Για μικρότερα παιδιά

Την ανάπτυξη του λεξιλογίου με διδασχή βασικών κατηγοριών-ουσιαστικά πχ ρούχα, φρούτα και ρήματα, αρχικά σε συνδυασμό με εικόνες και μετέπειτα με την μορφή ορισμών. Στην συνέχεια ακολουθείται η εκμάθηση της λειτουργίας προσώπων και αντικειμένων (π.χ. τι κάνει το ψαλίδι) καθώς και διδασχή λεξιλογίου κατά θέματα (π.χ. πρωινό, γενέθλια). Τέλος προχωράμε στα επίθετα και στις αντιθετικές έννοιες.

Για μεγαλύτερα παιδιά

Αρχικά διδάσκεται το λεξιλόγιο που αναφέρεται στα βιβλία του μαθήματος “γλώσσα” σε κάθε τάξη. Έπειτα γίνεται εκμάθηση στο τομέα της σημασιολογίας (με ασκήσεις που αφορούν π.χ. διαχωρισμός κατηγοριών, συγκρίσεις αντικειμένων για ομοιότητες και διαφορές και ορισμοί λέξεων). Στην συνέχεια ακολουθείται η ανάπτυξη της λεκτικής κρίσης που σχετίζεται με δραστηριότητες για την εκμάθηση της άρνησης, της εξαγωγής συμπερασμάτων, τη σειριοθέτηση με εικόνες αλλά και τη λεκτική χωρίς εικόνες καθώς και την μεταφορική γλώσσα. Τέλος ακολουθούνται ασκήσεις για την βελτίωση χρονικό-χωρικών εννοιών (π.χ. ημερομηνίες, σχεδιαγράμματα) και ασκήσεις για την βελτίωση της μνήμης εργασίας (π.χ. μνήμη γεγονότων σε πρόταση, επανάληψη αριθμών και λέξεων).

(Κωτσοπούλου, 2007)

Κατανόηση του κειμένου

1. Διαλέγω τη σωστή πρόταση (κατανόηση λεξιλογίου):

Ο θεραπευτής ετοιμάζει ζεύγη καρτών που περιέχουν προτάσεις με μια σωστή χρήση ενός όρου (ο οποίος είναι γραμμένος με έντονα γράμματα) και με μια αντίστοιχη λανθασμένη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει ένα ζεύγος προτάσεων και καλείται να αναγνωρίσει τα παραδείγματα της ορθής και της λανθασμένης χρήσης ενός όρου.

2. Οργάνωση του κειμένου με κριτήριο τη νοηματική ακολουθία:

Ο θεραπευτής γράφει μια πρόταση σε κάθε κάρτα. Όλες οι προτάσεις προέρχονται από την ίδια ιστορία. Στην αρχή ο μαθητής διαβάζει με τυχαία σειρά όλες τις κάρτες με τις προτάσεις. Μετά του ζητείται να τοποθετήσει τις προτάσεις στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματίσει μια ιστορία με νοηματική ακολουθία.

3. Καταγραφή των κύριων σημείων ή γεγονότων της ιστορίας:

Αν ο μαθητής είναι αρχάριος αναγνώστης, το κείμενο θα είναι σύντομο και οι ερωτήσεις του σκελετού της ιστορίας μπορούν να αναφέρονται μόνο στα βασικά πρόσωπα, στον χρόνο και στον τόπο της ιστορίας. Αν ο μαθητής βρίσκεται σε πιο προχωρημένο στάδιο στην ανάγνωση, η δασκάλα ετοιμάζει τον σκελετό της ιστορίας με βάση τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1) «Ποια είναι τα σημαντικά πρόσωπα της ιστορίας;», 2) «Πότε συνέβη η ιστορία;», 3) «Πού συνέβη η ιστορία;», 4) «Ποιο είναι το πρόβλημα/δίλημμα του ήρωα;», 5) «Γιατί συμβαίνει αυτό;», 6) «Πώς έλυσε το πρόβλημα ο ήρωας;», 7) «Ποιο είναι το αποτέλεσμα;», 8) «Τι έμαθες από αυτή την ιστορία;» και 9) «Μπορείς να σκεφτείς ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία;».

Ο θεραπευτής εξηγεί στον μαθητή τις ερωτήσεις του σκελετού της ιστορίας. Αν ο μαθητής έχει σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων, τότε οι ερωτήσεις μπορούν να αναδιατυπωθούν με τον εξής τρόπο: «Πού; → Σε ποιο μέρος;», «Πότε; → Ποιο μήνα, ποια εποχή;», «Ποιος → Ποιο πρόσωπο;», «Γιατί → Για πιο λόγο;», «Πώς; → Με ποιον τρόπο;». Ο θεραπευτής δείχνει στον μαθητή πώς να φτιάχνει τον σκελετό της ιστορίας. Καθώς ο μαθητής διαβάζει, σταματά κάθε φορά που έχει πληροφορίες για να απαντήσει σε μια ερώτηση και γράφει την απάντηση. Αυτό το στάδιο μπορεί να διαρκέσει σε δύο συνεδρίες. Ο μαθητής διαβάζει την ιστορία και ο θεραπευτής τον σταματά για να βρουν μαζί την απάντηση σε κάποια ερώτηση. Ο μαθητής γράφει την απάντηση. Στο τέλος ο μαθητής φτιάχνει μόνος του τον σκελετό της ιστορίας.

4. Περίληψη κειμένου:

Ο θεραπευτής περιγράφει στον μαθητή την τεχνική που πρέπει να εφαρμόσει για να κάνει την περίληψη του. Θα μπορούσε για παράδειγμα, να πει: «Θα μάθουμε να κάνουμε την περίληψη του κειμένου. Θα λέμε φωναχτά, με δικά μας λόγια, τι έγινε. Προσπαθούμε να θυμηθούμε τα πιο σημαντικά γεγονότα». Ο θεραπευτής διαβάζει ένα μικρό απόσπασμα από το κείμενο και σταματά για να πει την περίληψη του αποσπάσματος. Μπορεί για παράδειγμα, να πει: «Για να δούμε τι έγινε μέχρι τώρα. Η Λένα έφτιαχνε μία μουντζούρα στα τετράδια της, που έμοιαζε με τον φίλο της, τον Ηλία». Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται δύο με τρεις φορές. Ο μαθητής διαβάζει το κείμενο και σταματά για να πει, με τη βοήθεια του θεραπευτή, την περίληψη της ιστορίας μέχρι το σημείο όπου διάβασε. Μετά ο μαθητής διαβάζει σιωπηρά το κείμενο και σταματά όταν θέλει να κάνει μια περίληψη. Τέλος, ο μαθητής διαβάζει και σταματά για να σκεφτεί την περίληψη.

(Παντελιάδου, 2011)

1.5 Η διαδικασία της επεξεργασίας στη κατανόηση και στη παραγωγή μίας ιστορίας

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Ή ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η κατανόηση συνδεδεμένων εκφωνημάτων σε ιστορίες ή πληροφοριακά κείμενα είναι μία πολύπλοκη διεργασία. Η ανάγνωση ή η ακρόαση ιστοριών, για παράδειγμα, απαιτεί το να προσδοθεί νόημα στις λέξεις και στις προτάσεις τη σύνδεση των ιδεών των προτάσεων με συνδέσμους, αντωνυμίες και συνώνυμα, τη συσχέτιση των πληροφοριών της ιστορίας με ένα θέμα και τη συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη, ενώ γίνονται αυτές οι συνδέσεις (Field, 2004, Marton & Schwartz, 2003, Meltzer, 2007). Η κατανόηση μιας ιστορίας απαιτεί, επίσης, τον προσδιορισμό πληροφοριών, που αναφέρονται στη δομή της πλοκής της ιστορίας, όπως το πρόβλημα, που ξεκίνησε την ιστορία, το πλάνο του χαρακτήρα και την προσπάθεια να

επιλυθεί το πρόβλημα καθώς και την επίλυση ή το επακόλουθο αυτής της προσπάθειας (Merritt & Liles, 1987, N. L. Stein & Glenn, 1979, J.P. Williams et al, 2002). Η κατανόηση ιστορίας περιλαμβάνει την εξέταση του θέματος και της δομής της πλοκής, έπειτα, την προσαρμογή ιδεών και τελικά, «το διασκεδαστικό κομμάτι» σε αυτήν την οργάνωση.

(Anderson & Shames, 2013)

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η παραγωγή αφήγησης, όπως η διατύπωση προσωπικών ή φανταστικών ιστοριών, απαιτεί από τους μαθητές, να ανακαλούν λέξεις και συντακτικούς τύπους και να σηματοδοτούν σημαντικά στοιχεία της ιστορίας (Mc Cabe, 1995). Όπως η κατανόηση ιστορίας, η παραγωγή αφήγησης απαιτεί την εδραίωση των στοιχείων της πλοκής, την υπόδειξη σημαντικών χρονικών και χωρικών σχέσεων και τη σύνδεση ιδεών μεταξύ των προτάσεων με συνδέσμους και αντωνυμίες (Liles, 1987, Merritt & Liles, 1987).

(Anderson & Shames, 2013)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η έρευνα του Danielle N. Ripich και της Penny L. Griffith (1988) είχε σκοπό να συγκρίνει αφηγηματικές ικανότητες σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε τέσσερα επίπεδα δυσκολίας αναφορικά με την ιστορία και σε τρεις διαφορετικές ομάδες ανάλογα με την ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν γενικά σε θέση να ανακατασκευάσουν τις ιστορίες, καθώς και οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, σημαντικές διαφορές εμφανίζονται μεταξύ των ομάδων σε κάθε επίπεδο ανάλυσης. Αναπτυξιακές διαφορές στην απόδοση ήταν εμφανής και επηρέασαν αρνητικά την ανάκληση των θεμάτων. Οι μαθητές που αυτό-αναπαρήγαγαν τις ιστορίες είχαν λιγότερο καλή επίδοση από την αφήγηση ιστοριών, εκτός από την κατηγορία «Προσωπική απάντηση». Συγκεκριμένα μοτίβα αξιολόγησης διεκπεραιώθηκαν στην αφήγηση και την αυτό-αναπαραγωγή αφηγήσεων σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι αφηγηματικές ικανότητες φαίνεται να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες πέρα από το επίπεδο της πρότασης. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν την δυνατότητα αναδιήγησης. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλές διαφορές στο επίπεδο της ανάλυσης των ιστοριών καθώς υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Η μελέτη που διεξάχθηκε από τους Marjorie Montague, Cleborne D. Maddux και Mary I. Dereshiwsky (1990) διερεύνησε τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές διαφορές μεταξύ ατόμων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (LD) σε τρία επίπεδα ποιότητας που αφορούν δύο εργασίες που απαιτούν ενεργή επεξεργασία της ιστορίας της γραμματικής. Το αποτέλεσμα που διεξήχθη ήταν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αποκτήσει μια στοιχειώδη αλλά όχι πλήρως ανεπτυγμένη αφηγηματική ικανότητα. Η έρευνα αυτή έρχεται σε συμφωνία με την παραπάνω έρευνα Danielle N. Ripich και της Penny L. Griffith καθώς και αυτή αναφέρει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την ικανότητα αναδιήγησης αλλά έχουν αναπτυξιακές διαφορές σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ικανότητα ανάκλησης μιας ιστορίας.

Η μελέτη που διεξήχθη από τους Crais E. R. και Chapman R. S.(1986) αφορούσε την ικανότητα αναδιήγησης σε παιδιά ηλικίας 9-10 ετών και 16-17 ετών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρήθηκε χειρότερη επίδοση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και ότι η επίδοση των παιδιών αυτών ήταν παρόμοια τόσο στις μικρές όσο και στις πιο μεγάλες ηλικίες. Η έρευνα αυτή έρχεται σύμφωνη με την παραπάνω και μας προσφέρει μια επιπρόσθετη πληροφορία ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαθέτουν βελτίωση των μαθησιακών ικανοτήτων με το πέρασμα της ηλικίας καθώς το δείγμα των παιδιών ηλικίας 9-10 και 16-17 ετών είχαν την ίδια επίδοση.

Η έρευνα των Chiara Mirandola, Francesco Del Prete, Simona Ghetti και Cesar Cornoldi (2011) αφορά τη διερεύνηση της αναγνωρισιακής μνήμης σε ένα κείμενο σε εφήβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ηλικίας 15-19 ετών). Η αξιολόγηση έγινε με βάση τις επιδόσεις τους σε μια τυποποιημένη δοκιμή για την κατανόηση κειμένου και σχετικά με την επίδοση τους σε αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στη μνήμη σε ένα πολύπλοκο κείμενο. Το άρθρο αυτό παρέχει μια επιπρόσθετη πληροφορία με βάση τα συμπεράσματα

που έχουμε καταλήξει, ότι η χαμηλότερη επίδοση των παιδιών αναφορικά με την κατανόηση και την αναδιήγηση ενός κειμένου ευθύνεται σε ένα σημαντικό βαθμό στη δυσκολία της μνήμης.

Η έρευνα των Jeannene M. Ward-Lonergan, Betty Z. Liles και Angela M. Anderson (1999) αφορά την ικανότητα προφορικής αναδιήγησης στην εφηβεία σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι προφορικές ικανότητες αναδιήγησης σε διαλέξεις και συγκρίθηκαν 20 αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες και 29 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 12;5 έως 14;7 ετών. Οι συμμετέχοντες είδαν βιντεοσκοπημένες ιστορίες όπου η μια επεξηγούσε ένα περιστατικό και η άλλη διέθετε μια ιστορία που περιείχε αιτιολόγηση ενός περιστατικού. Μετά από κάθε παρουσίαση των ιστοριών, οι συμμετέχοντες τις επανέλαβαν προφορικά. Τα αποτελέσματα μετά από πολλές επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ήταν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη επίδοση στην αναδιήγηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και στις δυο διαφορετικούς τύπους ιστοριών. Η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει τις προαναφέρουσες έρευνες και μας παρέχει μια επιπλέον πληροφορία ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην αναδιήγηση σε οποιαδήποτε είδος ιστορίας είτε ιστορίας που περιλαμβάνει επεξήγηση γεγονότος είτε αιτιολόγηση ενός γεγονότος.

Η έρευνα των Adriana S. B. Kida, Clara R. B. Deavila και Simone A. Capellini (2016) αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης του κειμένου μετά από ανάγνωση σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η εξής: Συγκεντρώθηκαν εκατόν πέντε παιδιά από Δευτέρα μέχρι Πέμπτη τάξη του δημοτικού: παιδιά με δυσλεξία (Δυσλεξία = 19), με μαθησιακές δυσκολίες (N= 16): τις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου τους, σύμφωνα με διαφορετικές μεταβλητές – ηλικία, φύλο, τάξη και το σχολικό σύστημα (δημόσιο ή ιδιωτικό, μαθησιακές δυσκολίες και μη) και άλλες ομάδες ελέγχου σε συνδυασμό ανάλογα με τις ικανότητες ανάγνωσης. Όλα τα παιδιά που αξιολογούνται διαβάζουν ένα κείμενο που τους δίνεται σιωπηρά ή δυνατά, με βαθμό δυσκολίας ανάλογα με την τάξη. Στη συνέχεια αναδιηγούνται την ιστορία με δικά τους λόγια. Οι ποσοτικές αναλύσεις των προτάσεων έγιναν αναφορικά για τις κύριες ιδέες και τις λεπτομέρειες και συνδέσεις των λέξεων σχετικά με την προφορική αναδιήγηση. Η βαθμολογία που καθιερώθηκε ήταν 3-0 από την καλύτερη προς τη χειρότερη επίδοση αντίστοιχα. Οι ομάδες ελέγχου για την δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν οι εξής:

- 1) Για την δυσλεξία: δυσκολίες κατανόησης σε σύγκριση με την ομάδα που συνδυάζεται με δύο παραμέτρους ανάπτυξης – την ηλικία και τη σχολική εκπαίδευση (σχολικής τάξης και του σχολικού συστήματος).
- 2) Για τις μαθησιακές δυσκολίες: δυσκολίες σε κάθε επίπεδο της επεξεργασίας των πληροφοριών κειμένου σε σύγκριση με τα παιδιά του ίδιου επιπέδου ανάπτυξης, το φύλο και την εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση αποτελούνταν από διεπιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από νευρολόγο, νευρο-ψυχολόγο, ψυχο-παιδαγωγό και λογοθεραπευτή. Οι μαθητές με δυσλεξία είχαν τα εξής κριτήρια: (1) IQ ίσο ή μεγαλύτερο από 80 στην ψυχολογική αξιολόγηση, (2) η παρουσία των σημαντικών αποκλίσεων μεταξύ των λεκτικών και των αναπτυξιακών πηλίκων, χαμηλά αποτελέσματα στα test και η καλή απόδοση σε λεξιλόγιο και στην αριθμητική λαμβάνονται σύμφωνα με τις αναμενόμενες τιμές ανάλογα με την ηλικία κατά το WISC-III, (3) χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση των λέξεων, το ίδιο ισχύει και για τις ψευδολέξεις, (4) ελλείμματα στη απόδοση της φωνολογικής βραχυπρόθεσμης μνήμης, (5) κακή επίδοση στην κατονομασία και (6) χαμηλές επιδόσεις στο έργο φωνολογική επίγνωση. Η γλώσσα των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί τα εξής κριτήρια: (1) ιστορικό των

προηγούμενων ελλειμμάτων της γλώσσα ή ακαδημαϊκές δυσκολίες στα πρώτα χρόνια του σχολείου, (2) νοητικό πηλίκο κάτω του μέσου όρου (ελάχιστη I.Q 80 πόντους), (3) την ίδια ή καλύτερη απόδοση από ό,τι κάτω από το μέσο επίπεδο στο Raven's Progressive Matrices (λεκτική δοκιμασία για την μέτρηση της αφηρημένης σκέψης), (4) καλές επιδόσεις στην κατάταξη δοκιμής Wisconsin Card Sorting (νευροψυχολογική δοκιμασία που αφορά την αξιολόγηση της δυσλειτουργίας του προμετωπιαίου φλοιού και των βασικών γαγγλίων) και (5) κακές επιδόσεις στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. Οι διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων για τις αναδιηγήσεις έγιναν από λογοθεραπευτές. Οι 200 μεταγραφές των αναδιηγήσεων (50 σε κάθε τάξη) χρησιμοποιήθηκαν από προηγούμενες μελέτες και βοήθησαν την επίτευξη της συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητών. Τα παιδιά με δυσλεξία είχαν την ίδια επίδοση όσον αφορά το σύνολο των προτάσεων, των συνδέσεων (και) , αλλά και καλύτερες επιδόσεις σε μακρό δομή (σύνολο συνδέσμων) και πολύ καλή δομή αναδιήγησης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τις δικές τους γνώσεις για να μειώσουν τις επιπτώσεις του ελλείμματος αποκωδικοποίησης τους, ιδιαίτερα στα υψηλότερα επίπεδα επεξεργασίας κειμένου. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χειρότερη επίδοση από ότι ομάδες ελέγχου που αφορούσαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις μετρήσεις αναδιήγησης και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν χειρότερη απόδοση από μαθησιακές δυσκολίες-ακρίβειας στις συνολικές συνδέσεις της αφήγησης και της ικανότητας αναδιήγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αποκωδικοποίηση και οι γλωσσικές δυσκολίες επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση. Επιπλέον, τα γλωσσικά ελλείμματα που παρουσιάζονται από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν τους επιτρέπουν να κατανοήσουν το κείμενο, όπως μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά με δυσλεξία. Έτσι, αποδεικνύεται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία στην αφήγηση και στην επεξεργασία του κειμένου.

Η αξιολόγηση της κατανόησης της ανάγνωσης μέσα από την αναδιήγηση μετά την ανάγνωση έδειξε ότι τα παιδιά με δυσλεξία και με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση ενός κειμένου που επεξηγεί μια ιστορία. Ωστόσο, στις ομάδες παρουσιάζονται δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα της επεξεργασίας κειμένου και διαφορετική κάλυψη των ελλειμμάτων κατανόησης της ανάγνωσης. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία έδειξαν πιο περιορισμένη δυσκολία στα επίπεδα οργάνωσης της αφήγησης, λαμβάνοντας υπόψη τη χαμηλότερη απόδοση που μπορούν να εντοπίσουν και να επιλέξουν τις βασικές ιδέες, σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές της ίδιας ηλικίας και εκπαίδευσης. Τα παιδιά που διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν ότι οι γενικότερες δυσκολίες που έχουν αλλοιώνουν κάθε επίπεδο της επεξεργασίας. Η σύγκριση των παιδιών με δυσλεξία με τα τυπικά ζεύγη τους έχουν την ίδια ακρίβεια στην ανάγνωση γεγονός που επιβεβαιώνει επίσης την ύπαρξη διαφόρων επιδόσεων μεταξύ των δυσλεξικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τέτοια διαφορά είναι πιθανόν να οφείλεται στις ξεχωριστές συνθήκες ανάπτυξης των μη-φωνολογικών διαστάσεων της γλώσσας που παρατηρήθηκαν σε κλινικές ομάδες.

Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία έδειξαν καλύτερη ικανότητα στην αναδιήγηση όσον αφορά τις συνδέσεις μεταξύ των ιδεών που διάβασαν στο κείμενο, και είχαν επίσης καλύτερη ικανότητα αναδιήγησης από τους μαθητές του ίδιου επιπέδου αποκωδικοποίησης. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι γλωσσικές ικανότητες και οι γνώσεις που απέκτησαν σε όλη την εκπαίδευση παρέχουν σε αυτά τα παιδιά καλύτερα τις ικανότητες για την επεξεργασία των συνδετικών ιδεών σε ένα επίπεδο αφήγησης, καθώς και ενσωμάτωση σε ένα ευρύτερο επίπεδο κειμένου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν μεγαλύτερη δυσκολία να συνδέσουν ιδέες και επίσης να αναδιηγηθούν όλο το κείμενο.

Τα συμπεράσματα που καταλήγουμε είναι τα εξής: Οι διαφορετικές επιδόσεις στην κατανόηση της ανάγνωσης εντοπίστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας της κλινικής ομάδας με διαφορετικούς τύπους αναγνωστικών δυσκολιών και υποδηλώνουν την πιθανότητα επίτευξης σημαντικών δυσκολιών για την ικανότητα της αναδιήγησης. Η μελέτη δείχνει επίσης την εγκυρότητα της χρησιμοποιώντας την αναδιήγηση για την επεξεργασία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, στην οποία είναι δυνατό να προσδιοριστούν τα σημεία της βλάβης που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την κατανόηση της ανάγνωσης. Η έρευνα αυτή υποδεικνύει την δυσκολία στην αναδιήγηση του κειμένου όπως και οι προηγούμενες έρευνες αλλά μας δίνει μια επιπλέον πληροφορία ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου μετά την ανάγνωση γεγονός που οδηγεί σε δυσκολία στην αναδιήγηση του κειμένου.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η κατανόηση και η αναδιήγηση του κειμένου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχει πολύ σημαντικά ευρήματα. Οι παραπάνω έρευνες που αναφέρθηκαν καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση και στην αναδιήγηση του κειμένου από ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι δεν έχει γίνει παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα και δεδομένου της σημαντικότητας των ευρημάτων της, αποφασίστηκε να την διεκπεραιωθεί μια παρόμοια έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διεξάγουμε το συμπέρασμα αν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναδιηγηθούν μία ιστορία (αφού προηγηθεί η ανάγνωση της ιστορίας αυτής) το ίδιο ικανοποιητικά σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

3.2 Πιλοτική Έρευνα

Η πιλοτική έρευνα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την έγκαιρη βελτίωση της ερευνητικής διαδικασίας και την εξοικείωση του ερευνητή με τις μετρήσεις γι' αυτό και προηγείται της κύριας διαδικασίας επιλογής δεδομένων.

Η έρευνα αυτή έγινε με σκοπό να αξιολογηθούν εάν τα σταθμισμένα και μησταθμισμένα τεστ που έχουν επιλεγεί από τους ερευνητές θα δώσουν αξιόπιστα αποτελέσματα. Στην περίπτωση που τα αποτελέσματα των τεστ δεν είναι αξιόπιστα τότε θα πρέπει να προκύψουν βασικές αλλαγές κυρίως στα ερευνητικά εργαλεία, ώστε να υπάρξει ένα σωστό ερευνητικό αποτέλεσμα.

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 8 ελληνόφωνα παιδιά. Τα παιδιά προέρχονταν από το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου και το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αρχανών Ηρακλείου Κρήτης. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονταν από 7;5-11;1 χρονών. Από τα επτά (7) παιδιά, από τα οποία τα τέσσερα είναι αγόρια και τα τρία είναι κορίτσια.

ΠΛΥΘΗΣΜΟΣ	ΗΛΙΚΙΑ
M.X	7;6
Γ.Τ	7;8
Π.Κ	7;5
B.K	8;4
M.B	11;1
M.Σ	9;6
Γ.N	9;10

Χορήγηση των εργαλείων

Το Φεβρουάριο του 2016 ο κάθε ερευνητής που συμμετείχε στην έρευνα πραγματοποίησε συνεδρίες όπου διαρκούσαν από 15 έως 30 λεπτά. Αρχικά στη συνεδρία χορηγήθηκε το Αθηνά Τεστ (κλίμακα νοημοσύνης). Στην συνέχεια δόθηκαν δύο κείμενα τα οποία πάρθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για την Δευτέρα και Τρίτη τάξη του Δημοτικού, καθώς και δύο κείμενα από το Πρωτόκολλο Λογοπεδικής Αξιολόγησης Σχολικής Ηλικίας – ΙΕΕΛ (ΠΛΑΣΗ) για την τέταρτη και Πέμπτη τάξη του Δημοτικού.

Στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο του Αγρινίου έγιναν συνεδρίες για κάθε παιδί ξεχωριστά. Συνολικά σε αυτό το σχολείο εξετάστηκαν πέντε (5) παιδιά εκ των οποίων τα τρία (3) ήταν αγόρια και τα δύο (2) κορίτσια. Τα δύο αγόρια και το ένα κορίτσι είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες ενώ τα άλλα δύο παιδιά (το αγόρι και το κορίτσι) βρίσκονταν σε φυσιολογικό επίπεδο με βάση την χρονολογική τους ηλικία .

Στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αρχανών Ηρακλείου Κρήτης πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Συνολικά σε αυτό το σχολείο αξιολογήθηκαν δύο (2) παιδιά ένα (1) αγόρι και ένα (1) κορίτσι. Το ένα παιδί και πιο συγκεκριμένα το αγόρι είχε διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες ενώ το κορίτσι όχι.

Ερευνητικά Εργαλεία

Μ Το **Αθηνά Τεστ** (Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Καλαντζή – Αζίζι Α. και Γιαννίτσας Ν. Δ., 1999), αποτελείται από 11 ποσοτικές και 4 ποιοτικές κύριες κλίμακες και μία συμπληρωματική σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων, και συγκεκριμένα τη κλίμακα <<Νοητική Ικανότητα>> που χωρίζεται σε τρεις υποκλίμακες, τις γλωσσικές αναλογίες, την αντιγραφή σχημάτων και το λεξιλόγιο. Στις γλωσσικές αναλογίες το παιδί καλείται να συμπληρώσει μια ελλιπή πρόταση, στην αντιγραφή σχημάτων το παιδί καλείται να αντιγράψει πιστά έξι γεωμετρικά σχήματα και στο λεξιλόγιο το παιδί καλείται να δώσει εννοιολογικό περιεχόμενο συγκεκριμένων λέξεων.

2) Από το **Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)** δόθηκαν τα εξής κείμενα: κείμενο Α' Δημοτικού «*Η μετακόμιση*» (Καραντζόλα Ε., Κυρδή Κ., Σπανέλλη Τ. και Τσιαγκάνη Θ.), καθώς και το κείμενο Β' Δημοτικού «*Ιστορία για το τσίρκο*» (Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόερα Μ. και Μπεζέ Λ.). Πιο αναλυτικά τα κείμενα αυτά δόθηκαν σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τάξης δευτέρας και τρίτης Δημοτικού. Το κείμενο που δόθηκε σε κάθε παιδί απευθύνονταν σε μία μικρότερη σχολική τάξη. Επίσης, το παιδί καλούνταν να διαβάσει δυνατά το κείμενο που του δίνονταν και έπειτα να το αναδιηγηθεί με δικά του λόγια. Εάν δυσκολεύονταν στην αναδιήγηση έπρεπε να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης που είχαν διαμορφωθεί από τους ερευνητές. Η βαθμολόγηση έγινε με βάση λέξεις-κλειδιά που είχαν προεπιλεχθεί μέσα από το κείμενο.

3) Το **Πρωτόκολλο Λογοπεδικής Αξιολόγησης Σχολικής Ηλικίας – ΙΕΕΛ (ΠΛΑΣΗ)** (Βογινδρούκας Ι., με συνεργασία με Χελάς Ε. Ν., 2014) χορηγήθηκε σε παιδιά τέταρτης και

πέμπτης Δημοτικού. Το παιδί καλούνταν να διαβάσει δυνατά το κείμενο που του δινόταν και στη συνέχεια να αναδιηγηθεί την ιστορία με δικά του λόγια. Εάν το παιδί δεν κατάφερε να αναδιηγηθεί την ιστορία τότε ο ερευνητής καλούνταν να του κάνει δύο ερωτήσεις κατανόησης με βάση το κείμενο. Οι βαθμολογία έγινε με βάση λέξεις-κλειδιά που είχαν επιλεγεί από τους δύο ερευνητές.

Αποτελέσματα της Πιλοτικής Έρευνας

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν 4 παιδιά και είχαν την εξής επίδοση:

- Αθηνά Τεστ: Τα τρία παιδιά σχολικής ηλικίας δευτέρας, τρίτης και τετάρτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου αντίστοιχα (Β.Κ, Μ.Σ, Γ.Ν) είχαν 2 φυσιολογική επίδοση ενώ το τέταρτο παιδί (Π.Κ) που φοιτούσε στην δεύτερη τάξη είχε μέτρια επίδοση.
- Αναδιήγηση κειμένου: Αναφορικά με την αναδιήγηση κειμένου ο Π.Κ δεν είχε καλή επίδοση καθώς αναφέρθηκε στις δύο και όχι ολοκληρωμένα από τις τρεις λέξεις – κλειδιά με ποσοστό επιτυχίας 40%. Στην συνέχεια, ο Β.Κ και ο Γ.Ν δεν είχαν καλή επίδοση στην αναδιήγηση του κειμένου καθώς και οι δυο αναφέρθηκαν μόνο σε μία από τις λέξεις-κλειδιά με ποσοστό επιτυχίας 30%. Τέλος, η Μ.Σ αναδιηγήθηκε το κείμενο απαντώντας αλλά όχι ολοκληρωμένα και στις δύο ερωτήσεις που της διατυπώθηκαν με ποσοστό επιτυχίας 50%.

Τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ήταν 3 παιδιά και είχαν την εξής επίδοση:

- Αθηνά Τεστ: Αρχικά η Μ.Χ και Μ.Β που φοιτούσαν στην δεύτερη και Πέμπτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου αντίστοιχα είχαν καλή επίδοση στο Αθηνά Τεστ. Στην συνέχεια, ο Γ.Τ που φοιτούσε στη δεύτερη τάξη του Δημοτικού Σχολείου είχε μέτρια επίδοση.
- Αναδιήγηση κειμένου: Η Μ.Χ και ο Γ.Τ δεν είχαν καλή επίδοση στην αναδιήγηση του κειμένου με ποσοστό επιτυχίας 30% και οι δύο καθώς αναφέρθηκαν μόνο σε μία από τις λέξεις κλειδιά που είχαν επιλεγεί. Τέλος, η Μ.Β είχε πολύ καλή επίδοση στην αναδιήγηση κειμένου με ποσοστό επιτυχίας 80%.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν όλα τα παιδιά (εκτός από ένα) ανεξάρτητα με την ηλικία τους, καθώς και την ύπαρξη μη μαθησιακών δυσκολιών είχαν χαμηλή επίδοση στην κλίμακα της νοημοσύνης, όπου ανέρχονταν στο 30% με 40%. Η ένδειξη αυτή μας καθιστά σαφές ότι η επιλογή των κειμένων που έγιναν δεν έδιναν αξιόπιστα αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να γίνει αντικατάσταση των ερευνητικών εργαλείων και να διαμορφωθεί ο τρόπος αξιολόγησης στη κατανόηση και στην αναδιήγησης του κειμένου. Τα κείμενα που προτείνονται για τη συνέχεια της παρούσας μελέτης είναι κείμενα με βάση τη σχολική τους ηλικία.

3.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

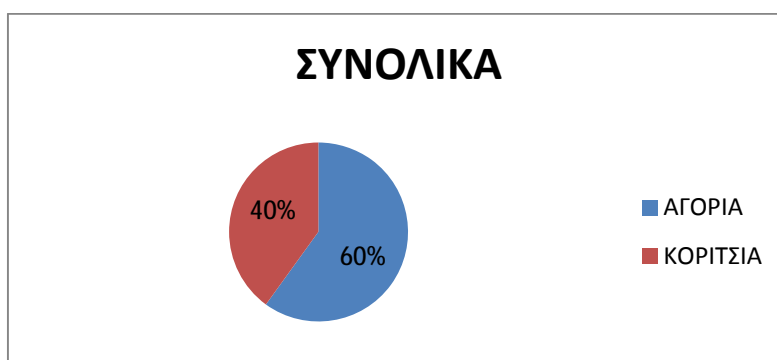
Η πειραματική έρευνα που διεξήχθη επιλέχθηκε γιατί θεωρήθηκε ο πιο κατάλληλος τρόπος για την διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών στόχων. Ο στόχος της έρευνας αυτής είναι να αξιολογηθεί αν υπάρχει διαφορά στην επίδοση αναφορικά με την αναδιήγηση του κειμένου στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά χορηγήθηκε στα παιδιά το Αθηνά Τεστ. Πιο συγκεκριμένα χορηγήθηκαν οι τρεις πρώτες κλίμακες αυτού του τεστ (γλωσσικές αναλογίες, αντιγραφή σχημάτων και λεξιλόγιο) με σκοπό να χρησιμοποιηθούν στο δείγμα μόνο τα παιδιά από οριακό μέχρι υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Εάν τα παιδιά είχαν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης σύμφωνα με το τεστ τότε δεν τους δίνονταν να αναδιηγηθούν το (ανάλογα με την ηλικία και την τάξη) κείμενο. Τα παιδιά με μέτριας-υψηλό δείκτη νοημοσύνης καλούνταν να κάνουν προσεκτική ανάγνωση ένα συγκεκριμένο κείμενο ανάλογα με την ηλικία και την τάξη που φοιτούσαν και να αναδιηγηθούν την ιστορία του κειμένου. Τέλος σε περίπτωση που κάποιο παιδί δυσκολευόταν στην αναδιήγηση του κειμένου τότε του δίνονταν συγκεκριμένες ερωτήσεις κατανόησης.

3.4 Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν συνολικά από είκοσι (20) ελληνόφωνα παιδιά. Τα παιδιά προέρχονται από το 15^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών, 6^ο & 19^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών και 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αρχανών Ηρακλείου Κρήτης. Η ηλικία των παιδιών κυμαίνονταν από 7;5 έως 11;12 χρονών. Από τα είκοσι (20) παιδιά επιλέχθηκαν μόνο τα δεκαοκτώ (18), καθώς δύο παιδιά είχαν ανεπαρκή επίδοση στην κλίμακα της νοημοσύνης του Αθηνά τεστ.

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΤΑΞΗ
B.K	8;5	ΑΡΡΕΝ	Β'
P.K	8;4	ΘΗΛΥ	Β'
K.X	8;5	ΘΗΛΥ	Β'
E.M	8;3	ΑΡΡΕΝ	Β'
Γ.Σ	8;7	ΘΗΛΥ	Β'
A.B	8;5	ΑΡΡΕΝ	Β'
Γ.Τ	7;6	ΑΡΡΕΝ	Β'
M.X	7;8	ΘΗΛΥ	Β'
Π.N	9;6	ΘΗΛΥ	Γ'
K.M	9;1	ΑΡΡΕΝ	Γ'
Λ.N	9;2	ΑΡΡΕΝ	Γ'
Γ.Π	9;4	ΑΡΡΕΝ	Γ'
M.T	9;1	ΘΗΛΥ	Γ'
K.B	11;6	ΑΡΡΕΝ	Δ'
E.N	10;3	ΑΡΡΕΝ	Δ'
Θ.N	10;3	ΑΡΡΕΝ	Δ'
Π.Γ	9;5	ΘΗΛΥ	Δ'
M.Σ	10;1	ΑΡΡΕΝ	Δ'
M.A	11;12	ΘΗΛΥ	Ε'
X.M	10;10	ΑΡΡΕΝ	Ε'

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	6	4	10
ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	6	4	10
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	12	8	20



Χορήγηση των εργαλείων

Το Μάιο του 2016 ο κάθε ερευνητής που συμμετείχε στην έρευνα πραγματοποίησε 10 συνεδρίες όπου διαρκούσαν από 15 έως 40 λεπτά. Αρχικά στη συνεδρία χορηγήθηκε το Αθηνά Τεστ (κλίμακα νοημοσύνης) και στη συνέχεια η αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών (ΔΙ.ΚΕ.Ψ.Υ) συγκεκριμένα επεξεργασία κειμένου-κατανόησης.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία Δημοτικά Σχολεία, ένα στο Ηράκλειο Κρήτης και δύο στην Πάτρα, κατόπιν συναίνεση και έγκριση της διευθύντρια και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αρχανών Ηρακλείου Κρήτης, η συνεδρία πραγματοποιήθηκε στο γραφείο των δασκάλων, όπου εκεί ήταν τοποθετημένο σε μία γωνιά ένα θρανίο με δύο καρέκλες και κατά την διάρκεια του μαθήματος γινόταν η διεξαγωγή της έρευνας. Στο 15^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών και 6^ο & 19^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών, η συνεδρία πραγματοποιήθηκε μέσα σε μία αίθουσα (η οποία ήταν η αίθουσα για τις συνεδρίες λογοθεραπείας) των μαθητών, όπου σε ένα θρανίο με δύο καρέκλες στην γωνιά της αίθουσας γινόταν κατά την διάρκεια του μαθήματος η διεξαγωγή της έρευνας. Οι ερευνήτριες αφού έδιναν τις απαραίτητες οδηγίες για τις δοκιμασίες του Αθηνά τεστ και για την ανάγνωση και έπειτα για την αναδιήγηση ιστορίας, κατέγραφαν τις απαντήσεις και στο τέλος δινόταν αυτοκόλλητα στους μαθητές για επιβράβευση.

Στο 15^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες για κάθε παιδί ξεχωριστά. Συνολικά σε αυτό το σχολείο εξετάστηκαν πέντε παιδιά εκ των οποίων τα (4) ήταν αγόρια και το ένα (1) ήταν κορίτσι. Τα πέντε αυτά παιδιά που αξιολογήθηκαν είχαν γνωμάτευση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στο 6^ο & 19^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες για κάθε παιδί ξεχωριστά. Συνολικά σε αυτό το σχολείο εξετάστηκαν πέντε παιδιά. Από τα πέντε (5) παιδιά τα τρία (3) ήταν αγόρια και τα δυο (2) κορίτσια. Επίσης πρέπει να λεχθεί ότι τα πέντε αυτά παιδιά ήταν σε φυσιολογικό επίπεδο σύμφωνα με την χρονολογική ηλικία.

Στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αρχανών Ηρακλείου Κρήτης πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες σε κάθε παιδί ξεχωριστά, ώστε να χορηγηθούν τα σταθμισμένα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα. Συνολικά σ' αυτό το σχολείο εξετάστηκαν δέκα παιδιά εκ των οποίων τα έξι (6) ήταν αγόρια και τα τέσσερα (4) ήταν κορίτσια. Από τα παιδιά που εξετάστηκαν, τα πέντε είχαν γνωμάτευση μαθησιακών δυσκολιών ενώ τα άλλα πέντε βρισκόντουσαν στο φυσιολογικό επίπεδο με βάση την χρονολογική τους ηλικία.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ

1. Το **Αθηνά Τεστ** (Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Καλαντζή – Αζίζι Α. και Γιαννίτσας Ν. Δ., 1999), αποτελείται από 11 ποσοτικές και 4 ποιοτικές κύριες κλίμακες και μία συμπληρωματική σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων, και συγκεκριμένα τη κλίμακα «Νοητική Ικανότητα» που χωρίζεται σε τρεις υποκλίμακες, τις γλωσσικές αναλογίες, την αντιγραφή σχημάτων και το λεξιλόγιο. Στις γλωσσικές αναλογίες το παιδί καλείται να συμπληρώσει μια ελλιπή πρόταση, στην αντιγραφή σχημάτων το παιδί καλείται να αντιγράψει πιστά έξι γεωμετρικά σχήματα και στο λεξιλόγιο το παιδί καλείται να δώσει εννοιολογικό περιεχόμενο συγκεκριμένων λέξεων.

Η χορήγηση της κλίμακας «Νοητικής Ικανότητας» έγινε ως εξής:

Α) Αρχικά εξετάστηκε η υποκλίμακα «Γλωσσικές Αναλογίες». Δόθηκαν σε κάθε παιδί 32 προτάσεις όπου στο τέλος της πρότασης έλλειπε μια λέξη .Ο κλινικός διάβαζε την κάθε πρόταση χωρίς να χαμηλώνει την ένταση της φωνής του και έτσι να καταλάβει το παιδί ότι ήταν ελλιπής. Το παιδί καλούνταν να απαντήσει την κατάλληλη λέξη στο τέλος της πρότασης για να δημιουργηθεί το σωστό νόημα. Υπήρχαν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις οι οποίες δίνονταν στο εξεταστή και έπειτα σημείωνε αν ήταν σωστές η λανθασμένες οι αποκρίσεις του παιδιού. Αν το παιδί επιτελέσει τέσσερα συνεχόμενα λάθη τότε ο κλινικός διακόπτει αυτή την υποκλίμακα και προχωράει στην επόμενη.

Παράδειγμα:

Τα ζώα έχουν πόδια τα αυτοκίνητα έχουν.... (σωστές απαντήσεις: ρόδες, λάστιχα, ρόδες), (λανθασμένες απαντήσεις: μηχανή, τιμόνι)

Το χιόνι είναι άσπρο το λεμόνι είναι..... (σωστές απαντήσεις: κίτρινο, πράσινο), (λανθασμένες απαντήσεις: ξινό, πικρό)

Β) Η δεύτερη υποκλίμακα «Αντιγραφή Σχημάτων» αποτελείται από έξι γεωμετρικά για την αντιγραφή τους που αποτελούσαν από έξι γεωμετρικά σχήματα που, για την αντιγραφή τους, το κάθε επόμενο απαιτούσε μεγαλύτερη οπτικό – αντιληπτική ωριμότητα. Το παιδί καλούνταν να αντιγράψει το σχήμα, με ένα μολύβι σε λευκό χαρτί, ακριβώς κάτω από το εικονιζόμενο σχήμα όσο καλύτερα μπορούσε ώστε να κάνει το ίδιο ιδανικά .Ο εξεταστής τοποθετεί επάνω στο τραπέζι στο μέσο όρο του οπτικού πεδίου του παιδιού το φυλλάδιο επίδοσης ανοιχτό στην σελίδα 5με τα πρώτα τρία σχήματα. Ο εξεταστής, δείχνοντας με το δάχτυλό του, τα τρία

σχήματα έλεγε στο παιδί να κοιτάζει τα σχήματα και να ζωγραφίσει κάτω από το καθένα ένα ακριβώς ίδιο, ξεκινώντας από το πρώτο. Συγκεκριμένα αναφερόταν στο παιδί να το κάνει όσο μπορεί πιο ίδιο. Ύστερα ζητήθηκε να προχωρήσει και στα άλλα δύο και στη συνέχεια ο εξεταστής γύριζε την επόμενη σελίδα και ζητούσε ακριβώς το ίδιο. Όταν τελειώσει και τα 6 σχήματα ολοκληρώνεται η εξέταση.

Γ) Η Τρίτη υποκλίμακα «Λεξιλόγιο» που αποτελούταν από 20 λέξεις – έννοιες. Ο εξεταστής διάβαζε τις λέξεις αυτές, μία κάθε φορά, και το παιδί καλούταν να δώσει τον ορισμό των εννοιών αυτών και να πει, ουσιαστικά τι ξέρει για τις λέξεις-έννοιες αυτές. Στη συνέχεια ο εξεταστής κατέγραφε τις απαντήσεις αυτολεξεί.

Ο εξεταστής αρχικά έπρεπε να προετοιμάσει το παιδί και να το πληροφορήσει για τη δοκιμασία, παρέχοντας κάποιες πληροφορίες στο παιδί και δίνοντας του παραδείγματα για το τι ζητούσε.

Παράδειγμα: Ο εξεταστής ακολουθούσε την εξής διαδικασία:

Εξεταστής: Θα σου πω μερικές λέξεις, μία τη κάθε φορά. Εσύ θα μου πεις τι σημαίνει η λέξη. Θα μου πεις όλα όσα ξέρεις για τη λέξη.

Εξεταστής: Ας πάρουμε ένα παράδειγμα: Πες μου, τι είναι το τραπέζι;

Μετά την απάντηση του παιδιού, όποια και αν είναι αυτή, ο εξεταστής απαντούσε την ερώτηση και ίδιος, λέγοντας:

Εξεταστής: Μπορούμε να πούμε: ότι το τραπέζι είναι έπιπλο. Ότι στο τραπέζι τρώμε. Ότι είναι στρογγυλό. Ότι έχει τέσσερα πόδια. Ότι στο τραπέζι γράφουμε. Και άλλα πολλά.

Ύστερα ο εξεταστής προχωρούσε και σε ένα δεύτερο παράδειγμα:

Εξεταστής: Τι είναι <<χαρά>>; Τι ξέρεις για τη <<χαρά>>;

Μετά την απάντηση του παιδιού, όποια και αν είναι αυτή, ο εξεταστής απαντούσε την ερώτηση και ο ίδιος λέγοντας:

Εξεταστής: Μπορούμε να πούμε: Ότι χαρά είναι κάτι που νιώθουμε, όταν είμαστε ευχαριστημένοι. Ότι οι άνθρωποι νιώθουν χαρά, όταν μάθουν ένα καλό νέο. Ότι χαρά είναι ένα συναίσθημα.

Ύστερα προχωρούσε στην εξέταση.

Κατά την εξέταση, ο εξεταστής διάβαζε, αργά και καθαρά, ώστε το παιδί να ακούει καλά, τις 20 λέξεις – έννοιες, μία κάθε φορά προτάσσοντας τη φράση : ‘Τι είναι;...’ ή ‘Τι σημαίνει;...’ ή ‘Τι ξέρεις;...’ και περίμενε το παιδί να δώσει όλες τις απαντήσεις και να τις καταγράψει αυτολεξεί. Αν το παιδί αποτύγχανε σε 4 συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματιζόταν.

Παράδειγμα :

‘Τι είναι το σφυρί;’ Η ‘Τι ξέρεις για το σφυρί;’.

‘Τι είναι η βλάβη;’ Η ‘Τι σημαίνει βλάβη;’.

2. Η «Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών» ΔΙ.ΚΕ.Ψ.Υ (Διεπιστημονική και Ερευνητική Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη, 2009-2010) αποτελείται από τέσσερις κλίμακες, την ανάγνωση, την γραφή, την επεξεργασία κειμένου-κατανόησης και μαθηματικά. Συγκεκριμένα, η «επεξεργασία κειμένου-κατανόησης» που χορηγήθηκε αποτελείται από κείμενα και ερωτήσεις κατανόησης όπου αντιστοιχούν σε κάθε τάξη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο και Λύκειο).

Η χορήγηση της αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών έγινε ως εξής:

Αρχικά, το παιδί καλείται να κάνει δυνατή ανάγνωση του κειμένου που του δίνεται με βάση την τάξη που φοιτά. Στη συνέχεια καλούνται να αναδιηγηθεί το κείμενο με δικά του λόγια. Σε περίπτωση που το παιδί δεν καταφέρει να αναδιηγηθεί το κείμενο, τότε ο εξεταστής καλείται να κάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις κατανόησης στο παιδί με βάση το κείμενο.

Ο τρόπος αξιολόγησης της αναδιήγησης διαμορφώθηκε από τους ερευνητές και είναι η εξής: Είχαν επιλεγεί ορισμένες λέξεις-έννοιες κλειδιά όπου έπρεπε να αναδιηγηθεί το παιδί (με βάση τις ερωτήσεις κατανόησης που προϋπήρχαν στην Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών χωρίς όμως να έχουν τεθεί στο παιδί) με σκοπό την βαθμολόγηση της αναδιήγησης κειμένου.

3.5 Ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η μελέτη που διεξήχθη αφορούσε στην δυνατή ανάγνωση και έπειτα την αναδιήγηση της ιστορίας σε παιδιά 7;5 έως 11;12 ετών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε διερεύνησε ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων στο Αθηνά τεστ και στην αναδιήγηση του κειμένου (με βάση τις εξής κατηγορίες: φύλο, ηλικιακή ομάδα, τάξη φοίτησης και με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

✓ Τρόπος ανάλυσης δείγματος

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά με μορφή πινάκων, καθώς ακολουθούν και αντίστοιχα σχήματα με ανάλογη γραφική παράσταση (στήλη) των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την συνάρτηση του excel «**average**» (μέση τιμή). Επίσης, σημαντικό είναι να διευκρινιστεί πως η επίδοση των παιδιών έχουν χωριστεί σε τρεις κατηγορίες: την χαμηλή επίδοση όπου αντιστοιχεί στο μέσο όρο από 0% έως 44%, την οριακή επίδοση όπου αντιστοιχεί στο μέσο όρο από 45% έως 50% (δίνοντας 5% για οριακό στατιστικό σφάλμα) και την υψηλή επίδοση όπου αντιστοιχεί στο μέσο όρο από 51% έως 100%.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1–Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την επίδοση στο Αθηνά Τεστ (κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας»: Γλωσσικές Αναλογίες)

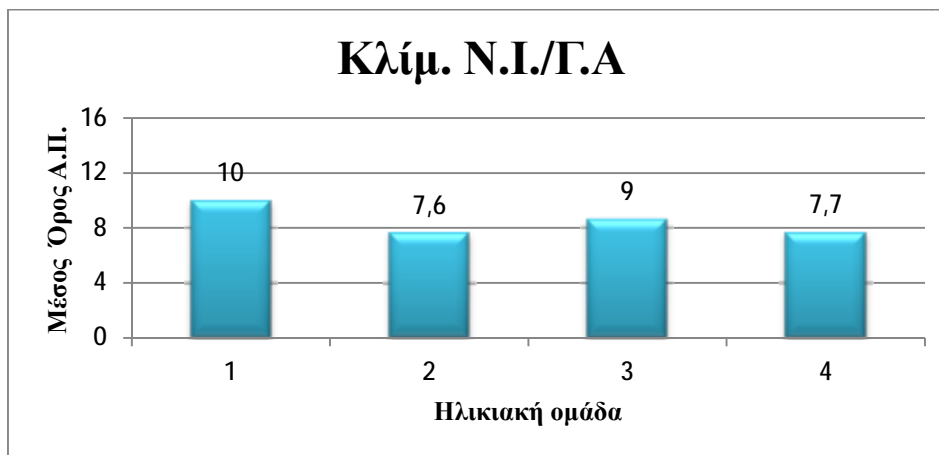
Ηλικιακές ομάδες	Δείγμα	Μ.Ο /Γ.Α
1 (7;5-8;4 ετών)	4 παιδιά	10
2 (8;5-9;4 ετών)	8 παιδιά	7,6
3 (9;5-10;4 ετών)	5 παιδιά	9
4 (10;5-11;12 ετών)	3 παιδιά	7,7

*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Γ.Α.: Γλωσσικές Αναλογίες

Έγινε σύγκριση της επίδοσης στο Αθηνά Τεστ στην κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας» γλωσσικές αναλογίες με βάση τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών (όπου η 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών). Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά στην 1^η ηλικιακή ομάδα, 8 παιδιά στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 5 παιδιά στην 3^η ηλικιακή ομάδα και 3 παιδιά στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Τα ποσοστά που αναδείχθηκαν από την έρευνα ήταν: μέσο όρο για την 1^η→ 10, 2^η→ 7,6, 3^η→ 9 και η 4^η→7,7. Αυτά τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι ο μέσος όρος δεν αυξάνεται καθώς αυξάνεται η ηλικιακή ομάδα αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό αντιστοιχεί στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (με μέσο όρο αναπτυξιακού ηλικίου 10).

Γράφημα 1-Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την επίδοση στο Αθηνά Τεστ (κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας»): Γλωσσικές Αναλογίες



*Κλίμ.Ν.Ι.: Κλίμακας Νοητικής Ικανότητας

*Γ.Α.: Γλωσσικές Αναλογίες

*Α.Π.: Αναπτυξιακό ηλικίο

Το παραπάνω διάγραμμα δείχνει ότι το υψηλότερο μέσο όρο να κυμαίνεται στο 10 όπου ανήκει στην 1^η ηλικιακή ομάδα (7;5-8;4 ετών) και το χαμηλότερο μέσο όρο στο 7,6 όπου αντιστοιχεί στην 2^η ηλικιακή ομάδα (8;5-9;4 ετών). Συνεπώς, τα παιδιά ηλικίας 7;5έως 8;4 ετών είχαν καλύτερη απόδοση στις γλωσσικές αναλογίες σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 2-Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την επίδοση στο Αθηνά Τεστ (κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας»: Αντιγραφή Σχημάτων)

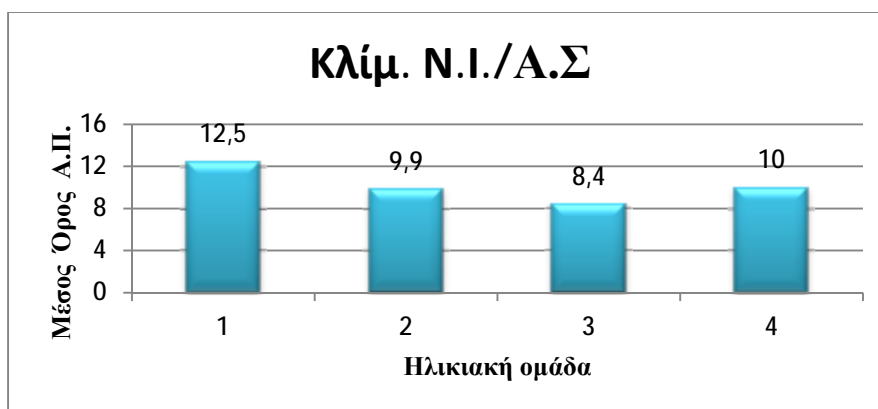
Ηλικιακές Ομάδες	Δείγμα	Μ.Ο /Α.Σ
1 (7;5-8;4 ετών)	4 παιδιά	12,5
2 (8;5-9;4 ετών)	8 παιδιά	9,9
3 (9;5-10;4 ετών)	5 παιδιά	8,4
4 (10;5-11;12 ετών)	3 παιδιά	10

*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Α.Σ.: Αντιγραφή Σχημάτων

Πιο αναλυτικά έγινε σύγκριση της επίδοσης του Αθηνά Τεστ στην κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας»: αντιγραφή σχημάτων, αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών (όπου η 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών). Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά στην 1^η ηλικιακή ομάδα, 8 παιδιά στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 5 παιδιά στην 3^η ηλικιακή ομάδα και 3 παιδιά στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Ο μέσος όρος για κάθε ηλικιακή ομάδα είναι: 1^η→12,5, 2^η→ 9,9, 3^η → 8,4 και η 4^η→10. Τα αποτελέσματα αυτά αποδεικνύουν πως η επίδοση του παιδιού στην αντιγραφή σχημάτων δεν επηρεάζεται από την ηλικία, καθώς ο υψηλότερος μέσος όρος του αναπτυξιακού πηλίκου αντιστοιχεί στην 1^η ηλικιακή ομάδα (12,5) και ο χαμηλότερος στην 3^η ηλικιακή ομάδα (8,4).

Γράφημα2- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την επίδοση στο Αθηνά Τεστ (κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας»: Αντιγραφή Σχημάτων)



*Κλίμ.Ν.Ι.: Κλίμακας Νοητικής Ικανότητας *Α.Σ: Αντιγραφή Σχημάτων *Α.Π.: Αναπτυξιακό πηλίκο

Το παραπάνω διάγραμμα δείχνει ότι ο υψηλότερος μέσος όρος του αναπτυξιακού πηλίκου να κυμαίνεται στο 12,5 όπου ανήκει στην 1^η ηλικιακή ομάδα (7;5 – 8;4 ετών) και ο χαμηλότερος μέσος όρος στο 8,4 όπου αντιστοιχεί στην 3^η ηλικιακή ομάδα (9;5 – 10;4 ετών). Συνεπώς, τα παιδιά ηλικίας 7;5 – 8;4 ετών είχαν καλύτερη απόδοση στην αντιγραφή σχημάτων σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες όπου είχαν χαμηλότερη απόδοση.

Πίνακας 3- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων στην επίδοση στο Αθηνά Τεστ (κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας»: Λεξιλόγιο)

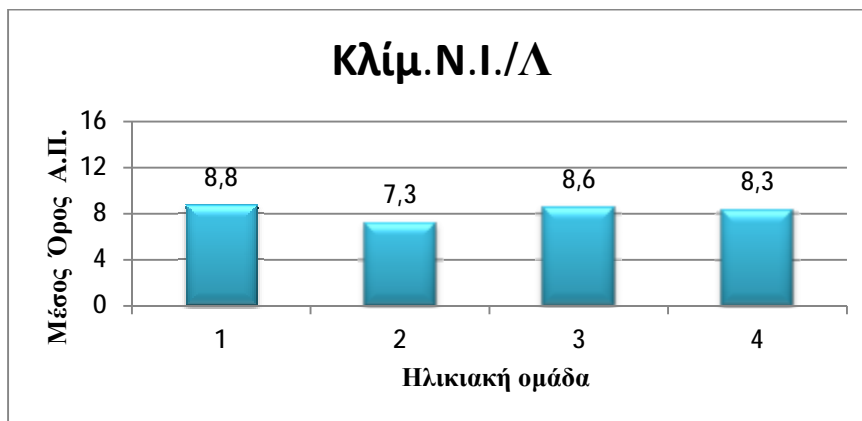
Ηλικιακές Ομάδες	Δείγμα	Μ.Ο/Λ
1 (7;5-8;4 ετών)	4 παιδιά	8,8
2 (8;5-9;4 ετών)	8 παιδιά	7,3
3 (9;5-10;4 ετών)	5 παιδιά	8,6
4 (10;5-11;12 ετών)	3 παιδιά	8,3

*Μ.Ο: Μέσος Όρος *Λ:Λεξιλόγιο

Αναλυτικότερα έγινε σύγκριση των ηλικιακών ομάδων για την επίδοση στη κλίμακα του Αθηνά Τεστ: λεξιλόγιο (όπου το 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών).

Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά στην 1^η ηλικιακή ομάδα, 8 παιδιά στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 5 παιδιά στη 3^η ηλικιακή ομάδα και 3 παιδιά στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Ο μέσος όρος για κάθε ηλικιακή ομάδα είναι: 1^η → 8,8, 2^η → 7,3, 3^η → 8,6 και η 4^η → 8,3. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι στην δραστηριότητα της υποκλίμακας «Λεξιλόγιο» δεν υπάρχει βελτίωση του μέσου όρου με την πάροδο της ηλικίας, καθώς ο μεγαλύτερος μέσος όρος αντιστοιχεί στην 1^η ηλικιακή ομάδα με μέσο όρο του αναπτυξιακού πηλίκου 8,8 και στην 3^η ηλικιακή ομάδα με μέσο όρο 8,6 ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος είναι 7,3 όπου ανήκει στην 2^η ηλικιακή ομάδα.

Γράφημα 3- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων στην επίδοση στο Αθηνά Τεστ (κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας»: Λεξιλόγιο)



*Κλίμ.Ν.Ι.:
Κλίμακας Νοητικής Ικανότητας

*Λ.: Λεξιλόγιο

*Α.Π.: Αναπτυξιακό πηλίκιο

Το παραπάνω διάγραμμα δείχνει ότι το υψηλότερο μέσο όρο του αναπτυξιακού πηλίκου να κυμαίνεται στο 8,8 όπου ανήκει στην 1^η ηλικιακή ομάδα (7;5-8;4ετών) και το χαμηλότερο μέσο όρο στο 7,3 όπου ανήκει στην 2^η ηλικιακή ομάδα (8;5 – 9;4 ετών). Επομένως, τα παιδιά ηλικίας 7;5 έως 8;4 ετών είχαν καλύτερη απόδοση στο λεξιλόγιο.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία χορήγησης του Αθηνά Τεστ και έγινε η ανάλυση των αποτελεσμάτων όπου διαπιστώθηκε ότι δύο παιδιά (φύλο: αγόρι και κορίτσι) ηλικίας 8;5 ετών (το αγόρι) και 8;7 ετών (το κορίτσι) δεν πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί για την διεκπεραίωση της έρευνας. Πιο αναλυτικά είχαν πολύ χαμηλή νοητική επίδοση (κάτω από τα φυσιολογικά όρια) και στις τρεις υποκλίμακες της κλίμακας «Νοητικής Ικανότητας» του Αθηνά τεστ.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αποκλειστούν από την συνέχεια της έρευνας, δηλαδή από την δυνατή ανάγνωση και την αναδιήγηση της ιστορίας. Επομένως, το δείγμα πλέον αποτελείται από 18 μαθητές, 9 με μαθησιακές δυσκολίες και 9 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 4-Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 1^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγηση Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Ηλικιακές ομάδες	Δείγμα	Βαθμολογία για την 1 ^η Λ.Ε.Κ με Μ.Δ.	Βαθμολογία για την 1η Λ.Ε.Κ με Χωρίς Μ.Δ.
1 (7;5-8;4 ετών)	1 παιδί (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	2	2
2 (8;5-9;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	0,7	1
3 (9;5-10;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 2 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	0,7	1
4 (10;5-11;12 ετών)	2 παιδιά (Μ.Δ) 1 παιδί (Χωρίς Μ.Δ.)	0,5	1

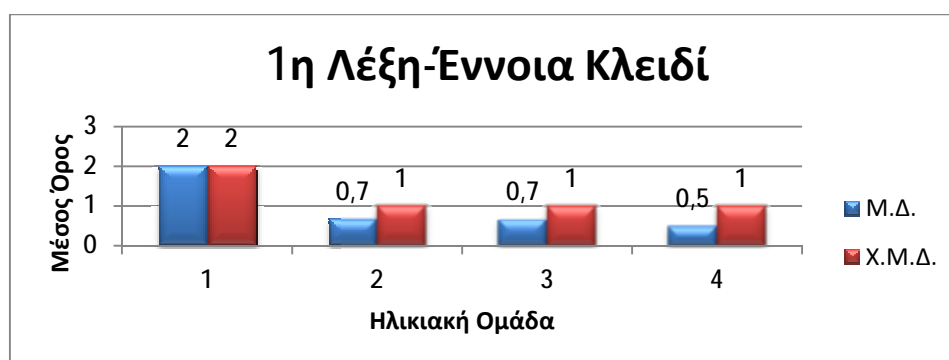
*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Ο: Μέσος Όρος

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Έγινε σύγκριση των ηλικιακών ομάδων στην ικανότητα αναδιήγησης σε παιδιά με χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση την βαθμολογία της πρώτης λέξης-έννοιας κλειδί (όπου το 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών). Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά (1 παιδί με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 1^η ηλικιακή ομάδα, 6 παιδιά (3 παιδιά με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 5 παιδιά (3 παιδιά με και 2 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στη 3^η ηλικιακή ομάδα και 3 παιδιά (2 παιδιά με και 1 παιδί χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 2, 2^η→ 0,7, 3^η→0,7 και η 4^η→0,5. Επίσης τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 2, 2^η→ 1, 3^η→ 1 και η 4^η→ 1. Πιο αναλυτικά όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει υψηλή επίδοση η 1^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 2) ενώ την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 4^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 0,5. Έπειτα αναφορικά με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες την υψηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 1^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 2 σε αντίθεση την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν η 2^η, 3^η και 4^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 1). Συμπερασματικά την καλύτερη επίδοση στην 1^η λέξη-έννοια κλειδί την παρουσίαζαν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (με ελάχιστη διαφορά).

Γράφημα4- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 1^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγηση Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες



*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

*Χ.Μ.Δ.:
Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο διάγραμμα της αναδιήγησης κειμένου η βαθμολόγηση της 1^{ης} λέξη-έννοια κλειδί δείχνει ότι τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερη επίδοση στην 1^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 2. Στην 2^η και 3^η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (0,7) καθώς την υψηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (1). Τέλος στην 4^η ηλικιακή ομάδα την χαμηλότερη επίδοση είχαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (0,5) ενώ την υψηλότερη επίδοση είχαν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (1).

Πίνακας 5- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 2^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγηση Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Ηλικιακές ομάδες	Δείγμα	Βαθμολογία για την 2 ^η Λ.Ε.Κ με Μ.Δ.	Βαθμολογία για την 2η Λ.Ε.Κ με Χωρίς Μ.Δ.
1 (7;5-8;4 ετών)	1 παιδί (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	3	0
2 (8;5-9;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	1	1
3 (9;5-10;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 2 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	0	0
4 (10;5-11;12 ετών)	2 παιδιά (Μ.Δ) 1 παιδί (Χωρίς Μ.Δ.)	1	1

*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Ο: Μέσος Όρος

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Έγινε σύγκριση των ηλικιακών ομάδων στην ικανότητα αναδιήγησης σε παιδιά με χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση την βαθμολογία της δεύτερης λέξης-έννοιας κλειδί (όπου το 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών). Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά (1 παιδί με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 1^η ηλικιακή ομάδα, 6 παιδιά (3 παιδιά με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 5 παιδιά (3 παιδιά με και 2 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στη 3^η ηλικιακή ομάδα και 3 παιδιά (2 παιδιά με και 1 παιδί χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 3, 2^η→ 1, 3^η→ 0 και η 4^η→ 1. Επίσης τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 0, 2^η→ 1, 3^η→ 0 και η 4^η→ 1. Πιο αναλυτικά όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει υψηλή επίδοση η 1^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 3) ενώ την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 3^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 0. Έπειτα αναφορικά με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες την υψηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 2^η και η 4^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 1 σε αντίθεση την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν η 1^η και η 3^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 0). Συμπερασματικά την καλύτερη επίδοση στην 2^η λέξη-έννοια κλειδί την παρουσίαζαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στις περισσότερες ηλικιακές ομάδες.

Γράφημα 5- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 2^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγησης Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες



*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

*Χ.Μ.Δ.: Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο διάγραμμα της αναδιήγησης κειμένου η βαθμολόγηση της 2^{ης} λέξη-έννοια κλειδί δείχνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερη επίδοση στην 1^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 3. Στην 2^η και 4^η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν την ίδια επίδοση τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (1). Τέλος στην 3^η ηλικιακή ομάδα τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μηδενική επίδοση.

Πίνακας 6- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 3^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγησης Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Ηλικιακές ομάδες	Δείγμα	Βαθμολογία για την 3 ^η Λ.Ε.Κ με Μ.Δ.	Βαθμολογία για την 3η Λ.Ε.Κ με Χωρίς Μ.Δ.
1 (7;5-8;4 ετών)	1 παιδί (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	0	0,7
2 (8;5-9;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	0,3	0,3
3 (9;5-10;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 2 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	1,3	0,5
4 (10;5-11;12 ετών)	2 παιδιά (Μ.Δ) 1 παιδί (Χωρίς Μ.Δ.)	0,5	0

*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Ο: Μέσος Όρος

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Έγινε σύγκριση των ηλικιακών ομάδων στην ικανότητα αναδιήγησης σε παιδιά με χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση την βαθμολογία της τρίτης λέξης-έννοιας κλειδί (όπου το 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών). Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά (1 παιδί με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 1^η ηλικιακή ομάδα, 6 παιδιά (3 παιδιά με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 5 παιδιά (3 παιδιά με και 2 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στη 3^η ηλικιακή ομάδα και 3 παιδιά (2 παιδιά με και 1 παιδί χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 0, 2^η→ 0,3, 3^η→ 1,3 και η 4^η→ 0,5. Επίσης τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 0,7, 2^η→ 0,3, 3^η→ 0,5 και η 4^η→ 0. Πιο

αναλυτικά όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει υψηλή επίδοση η 3^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 1,3) ενώ την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 1^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 0. Έπειτα αναφορικά με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες την υψηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 1^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 0,7 σε αντίθεση την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν η 4^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 0). Συμπερασματικά την καλύτερη επίδοση στην 3^η λέξη-έννοια κλειδί την παρουσίασαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στις περισσότερες ηλικιακές ομάδες.

Γράφημα 6- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 3^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγησης Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες



*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

*Χ.Μ.Δ.:
Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο διάγραμμα της αναδιήγησης κειμένου η βαθμολόγηση της 3^{ης} λέξη-έννοια κλειδί δείχνει ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερη επίδοση στην 1^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 0,7 ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μηδενική επίδοση. Στην 2^η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν την ίδια επίδοση τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (0,3). Στην 3^η ηλικιακή ομάδα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση (1,3) από ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όπου παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση (0,5). Τέλος την υψηλότερη επίδοση στην 4^η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (0,5) σε αντίθεση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που είχαν μηδενική επίδοση.

Πίνακας 7- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 4^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγηση Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Ηλικιακές Ομάδες	Δείγμα	Βαθμολογία για την 4 ^η Λ.Ε.Κ με Μ.Δ.	Βαθμολογία για την 4η Λ.Ε.Κ με Χωρίς Μ.Δ.
1 (7;5-8;4 ετών)	1 παιδί (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	0	0,7
2 (8;5-9;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 3 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	0	0
3 (9;5-10;4 ετών)	3 παιδιά (Μ.Δ) 2 παιδιά (Χωρίς Μ.Δ.)	1	2
4 (10;5-11;12 ετών)	2 παιδιά (Μ.Δ) 1 παιδί (Χωρίς Μ.Δ.)	1,8	3

*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Ο: Μέσος Όρος

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Έγινε σύγκριση των ηλικιακών ομάδων στην ικανότητα αναδιήγησης σε παιδιά με χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση την βαθμολογία της τέταρτης λέξης-έννοιας κλειδί (όπου το 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών). Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά (1 παιδί με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 1^η ηλικιακή ομάδα, 6 παιδιά (3 παιδιά με και 3 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 5 παιδιά (3 παιδιά με και 2 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στη 3^η ηλικιακή ομάδα και 3 παιδιά (2 παιδιά με και 1 παιδί χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 0, 2^η→ 0, 3^η→ 1 και η 4^η→ 1,8. Επίσης τα αποτελέσματα για κάθε ηλικιακή ομάδα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής: 1^η→ 0,7, 2^η→ 0, 3^η→ 2 και η 4^η→ 3. Πιο αναλυτικά όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει υψηλή επίδοση η 4^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 1,8) ενώ την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 1^η και η 2^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 0. Έπειτα αναφορικά με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες την υψηλότερη επίδοση την παρουσιάζει η 4^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 3 σε αντίθεση την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν η 2^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 0). Συμπερασματικά την καλύτερη επίδοση στην 4^η λέξη-έννοια κλειδί την παρουσίαζαν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Γράφημα7- Σύγκριση ηλικιακών ομάδων με την βαθμολογία της 4^{ης} Λέξης-Έννοιας Κλειδί της Αναδιήγηση Κειμένου σε παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες



*Λ.Ε.Κ: Λέξη-έννοια κλειδί

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

*Χ.Μ.Δ.: Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο διάγραμμα της αναδιήγησης κειμένου η βαθμολόγηση της 4^{ης} λέξη-έννοια κλειδί δείχνει ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερη επίδοση στην 1^η ηλικιακή ομάδα με βαθμολογία 0,7 ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μηδενική επίδοση. Στην 2^η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν την ίδια επίδοση τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (0). Στην 3^η ηλικιακή ομάδα τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση (2) από ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπου παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση (1). Τέλος την υψηλότερη επίδοση στην 4^η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (3) σε αντίθεση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση (1,8).

Πίνακας 8-Σύγκριση παιδιών του Μέσου Όρου (%) της αναδιήγηση κειμένου με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Διαταραχή	Δείγμα	Μ.Ο βαθμολόγηση (%)
Μ.Δ	9	42
Χωρίς Μ.Δ	9	49

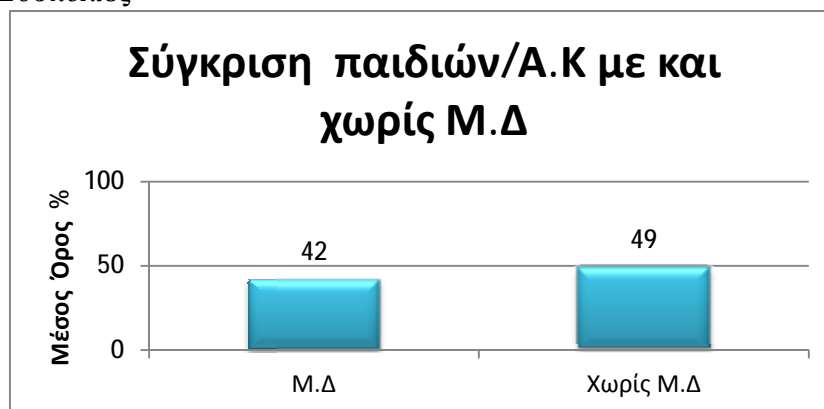
*Μ.Ο: Μέσος Όρος

*Μ.Δ: Μαθησιακές Δυσκολίες

*Χωρίς Μ.Δ:
Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Πιο αναλυτικά επιτεύχθηκε αξιολόγηση στην ικανότητα αναδιήγησης μιας ιστορίας σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μέσο όρο 42%, ενώ τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες 49% μέσο όρο. Τα ποσοστά αυτά αποδεικνύουν ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πιθανώς να έχουν καλύτερη ικανότητα αναδιήγησης ενός κειμένου απ' ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Γράφημα8- Σύγκριση παιδιών του Μέσου Όρου (%) της αναδιήγηση κειμένου με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες



*Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

*Χωρίς Μ.Δ.:
Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Πιο συγκεκριμένα όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα το ποσοστό επίδοσης αναφορικά

με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (49%) έχουν κατά 7% καλύτερη αναδιήγηση κειμένου σε αντίθεση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (42%). Το αποτέλεσμα της σύγκρισης αυτής αναδεικνύουν ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ίσως να έχουν καλύτερο ποσοστό επιτυχίας αναφορικά με την αναδιήγηση κειμένου απ' ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 9-Σύγκριση των ηλικιακών ομάδων με το Μέσο Όρο (%) επίδοσης όλων των λέξεων-εννοιών κλειδιών της αναδιήγηση κειμένου (παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες)

Ηλικιακή ομάδα	Δείγμα	Μ.Ο στην εύρεση όλων των λέξεων-εννοιών-κλειδί
1 (7;5-8;4 ετών)	1 παιδί	50
2 (8;5-9;4 ετών)	3 παιδιά	32
3 (9;5-10;4 ετών)	3 παιδιά	49
4 (10;5-11;12 ετών)	2 παιδιά	42

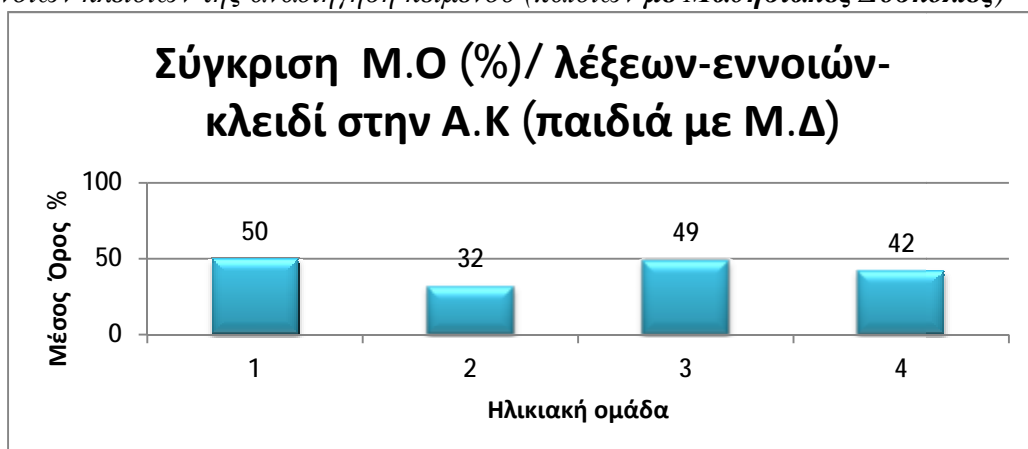
*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

*Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου

Στο παραπάνω πίνακα αναφέρεται η σύγκριση του μέσου όρου στην εύρεση όλων των λέξεων-εννοιών κλειδιών συνολικά με την κάθε ηλικιακή ομάδα (όπου η 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών) σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα αποτελούνταν από 1 παιδί στην 1^η ηλικιακή ομάδα, από 3 παιδιά στη 2^η, από 3 παιδιά στη 3^η και από 2 παιδιά στη 4^η ηλικιακή ομάδα. Πιο αναλυτικά, οριακή επίδοση επιτελέστηκε από την 1^η ηλικιακή ομάδα με ποσοστό 50% και από την 3^η ηλικιακή ομάδα με 49%, σε αντίθεση με την 4^η και την 2^η ηλικιακή ομάδα όπου παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση με μέσο όρο 42% και 32% αντίστοιχα. Με βάση αυτά τα ποσοστά επιτυχίας η επίδοση των παιδιών δεν επηρεάζονται από την ηλικία τους, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην 1^η ηλικιακή ομάδα όπου είναι 50% και το μικρότερο αφορά την 2^η όπου είναι 32%.

Γράφημα 9-Σύγκριση των ηλικιακών ομάδων με το Μέσο Όρο (%) επίδοσης όλων των λέξεων-εννοιών κλειδιών της αναδιήγηση κειμένου (παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες)



*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο παραπάνω γράφημα αναφέρεται ο μέσος όρος επίδοσης όλων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την εύρεση όλων των λέξεων-εννοιών κλειδιών στην αναδιήγηση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα η 1^η ηλικιακή ομάδα (7;5-8;4 ετών) είχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (50%) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες, με μικρή όμως διαφορά παρουσιάζεται η 3^η ηλικιακή ομάδα που αντιστοιχεί στην ηλικία 9;5-10;4 ετών και έχει μέσο όρο 49%. Στην συνέχεια ακολουθεί η 4^η ηλικιακή ομάδα (10;5-11;12) ετών με μέσο όρο 42% και τέλος η 2^η (8;5-9;4 ετών) με μέσο όρο αρκετά χαμηλότερο από τις υπόλοιπες 32%. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως στο συγκεκριμένο δείγμα η ηλικία δεν επηρεάζει την επίδοση, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό το έχει επιτύχει η 1^η ηλικιακή ομάδα με οριακή επίδοση.

Πίνακας 10-Σύγκριση επίδοσης του Μέσου Όρου (%) στην αναδιήγηση κειμένου ανάλογα με το φύλο (παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες)

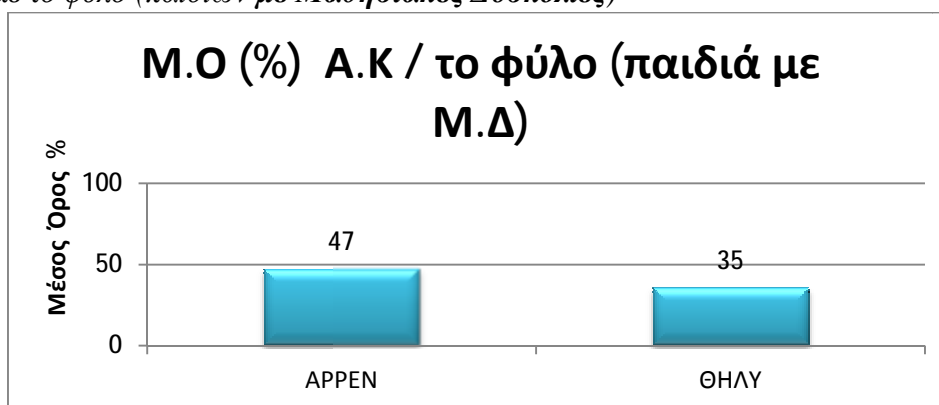
Φύλο	Δείγμα	Μ.Ο (%)
ΑΡΡΕΝ	5 παιδιά	47
ΘΗΛΥ	4 παιδιά	35

*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου

Έγινε σύγκριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο μέσο όρο (%) της αναδιήγηση κειμένου με το φύλο του παιδιού. Το δείγμα αποτελούνταν από 9 άτομα εκ των οποίων τα 4 ήταν κορίτσια και τα 5 αγόρια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα αγόρια είχαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας με μέσο όρο 47% σε αντίθεση με τα κορίτσια που είχαν μέσο όρο 35%. Επομένως, τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες πιθανώς να έχουν καλύτερη επίδοση στην αναδιήγηση κειμένου απ' ότι τα κορίτσια, αλλά δεν επιβεβαιώνεται λόγω ότι το δείγμα περιείχε περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια.

Γράφημα 10-Σύγκριση του Μέσου Όρου (%) της επίδοσης στην Αναδιήγηση Κειμένου ανάλογα με το φύλο (παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες)



*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Α.Κ.: Αναδιήγηση κειμένου

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο παραπάνω γράφημα αναφέρονται η επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην

αναδιήγηση κειμένου ανάλογα με το φύλο. Σύμφωνα με τα ευρήματα από το παραπάνω γράφημα η επίδοση των αγοριών (47%) είναι 12% καλύτερη από ότι των κοριτσιών (35%), αλλά δεν επιβεβαιώνεται λόγω ότι το δείγμα περιείχε περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια.

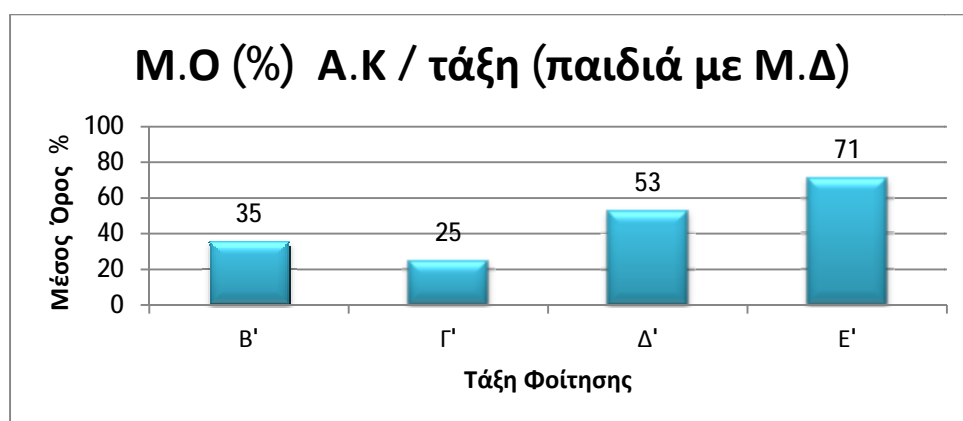
Πίνακας 11-Σύγκριση της επίδοσης του Μέσου Όρου (%) της Αναδιήγηση Κειμένου ανάλογα με την τάξη φοίτησης (παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες)

Τάξη Φοίτησης	Δείγμα	Μ.Ο (%)
Β'	2 παιδιά	35
Γ'	3 παιδιά	25
Δ'	3 παιδιά	53
Ε'	1 παιδί	71

*Μ.Ο.: Μέσος Όρος *Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου *Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες *Β': Δεύτερη τάξη *Γ': Τρίτη τάξη *Δ': Τετάρτη τάξη *Ε': Πέμπτη τάξη

Έγινε σύγκριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ικανότητα αναδιήγησης κειμένου ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Το δείγμα αποτελούνταν από 9 παιδιά εκ των οποίων τα 2 παιδιά άνηκαν στην Β' τάξη, τα 3 παιδιά στην Γ' τάξη, τα 3 παιδιά στην Δ' τάξη και μόνο 1 παιδί στην Ε' τάξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό επιτέλεστηκε από την πέμπτη (Ε') τάξη του Δημοτικού με μέσο όρο 71%, στην συνέχεια η τετάρτη (Δ') τάξη με μέσο όρο 53%, η δεύτερη (Β') τάξη του Δημοτικού με 35% και τέλος το χαμηλότερο ποσοστό το επιτέλεσε η τρίτη (Γ') τάξη του Δημοτικού με μέσο όρο 25%. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η ικανότητα αναδιήγησης κειμένου δεν σχετίζεται με τάξη φοίτησης καθώς δεν υπάρχει σταδιακή άνοδος της επίδοσης με την πάροδο της τάξης φοίτησης.

Γράφημα 11-Σύγκριση του Μέσου Όρου (%) της Αναδιήγηση Κειμένου ανάλογα με την τάξη φοίτησης (παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες)



*Μ.Ο.: Μέσος Όρος *Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου *Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες *Ε': Πέμπτη τάξη
 *Β': Δευτέρα τάξη *Γ': Τρίτη τάξη *Δ': Τετάρτη τάξη

Έγινε σύγκριση του Μ.Ο (%) στην αναδιήγηση κειμένου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα το μεγαλύτερο ποσοστό το επιτέλεσε η πέμπτη τάξη (Ε΄) του Δημοτικού με μέσο όρο 71% και με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Στην συνέχεια η τετάρτη (Δ΄) τάξη του Δημοτικού με μέσο όρο 53%, η δευτέρα τάξη (Β΄) με ποσοστό 35% και τέλος η τρίτη (Γ΄) Δημοτικού είχε το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας 25% (με διαφορά 10% από την Δευτέρα τάξη).

Πίνακας 12-Σύγκριση των ηλικιακών ομάδων με το Μέσο Όρο (%) επίδοσης όλων των Λέξεων-Εννοιών Κλειδιών της Αναδιήγηση Κειμένου (παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες)

Ηλικιακές ομάδες	Δείγμα	Μ.Ο (%)
1 (7;5-8;4 ετών)	3 παιδιά	50
2 (8;5-9;4 ετών)	3 παιδιά	38
3 (9;5-10;4 ετών)	2 παιδιά	67
4 (10;5-11;12 ετών)	1 παιδί	48

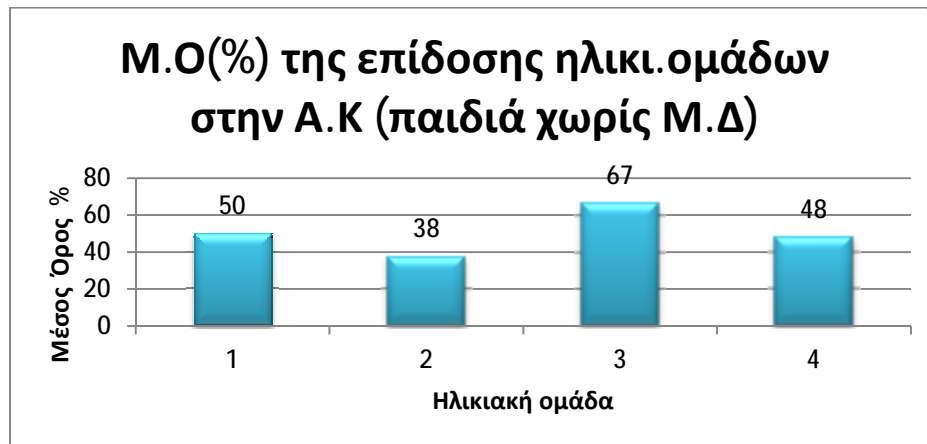
*Μ.Ο.: Μέσος όρος

*Α.Κ.: Αναδιήγηση κειμένου

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Έγινε σύγκριση των ηλικιακών ομάδων (όπου η 1^η 7;5-8;4, 2^η 8;5-9;4, 3^η 9;5-10;4 και 4^η 10;5-11;12 ετών) με το Μ.Ο% της αναδιήγηση κειμένου σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα αποτελούνταν από 3 παιδιά για την 1^η ηλικιακή ομάδα, από 3 παιδιά στην 2^η ηλικιακή ομάδα, 2 παιδιά στην 3^η και μόνο ένα παιδί στην 4^η ηλικιακή ομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό το επιτέλεσε η 3^η ηλικιακή ομάδα με ποσοστό 67%,έπειτα η 1^η ηλικιακή ομάδα με μέσο όρο 50% και η 4^η ηλικιακή ομάδα με μέσο όρο 48% παρουσιάζουν οριακή επίδοση, σε αντίθεση με τη 2^η ηλικιακή ομάδα όπου είχαν χαμηλή επίδοση με μέσο όρο 38%. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι η επίδοση δεν εξαρτάται απαραίτητα από την ηλικία του παιδιού.

Γράφημα 12-Σύγκριση των ηλικιακών ομάδων με το Μέσο Όρο (%) επίδοσης όλων των Λέξεων-Εννοιών Κλειδιών της Αναδιήγηση Κειμένου (παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες)



*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο παραπάνω γράφημα συγκρίνεται ο μέσος όρος(%) της επίδοσης των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην αναδιήγηση του κειμένου με τις ηλικιακές ομάδες. Σύμφωνα με αυτό το γράφημα η ηλικιακή ομάδα με το υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας ήταν η 3^η (9;5-10;4 ετών) με ποσοστό 67%,καθώς οριακή επίδοση παρουσιάζει η 1^η ηλικιακή ομάδα (7;5-8;4 ετών) με μέσο όρο 50% και η 4^η ηλικιακή ομάδα (10;5-11;12 ετών) με ποσοστό 48%. Στην συνέχεια, το χαμηλότερο ποσοστό το επιτέλεσε η 2^η (8;5-9;4 ετών) ηλικιακή ομάδα με μέσο όρο 38% .

Πίνακας 13-Σύγκριση του Μέσου Όρου (%) της επίδοσης της Αναδιήγηση Κειμένου ανάλογα με το φύλο (παιδιών χωρίς Μαθησιακές δυσκολίες)

Φύλο	Δείγμα	Μ.Ο %
ΑΡΡΕΝ	6 παιδιά	49
ΘΗΛΥ	3 παιδιά	49

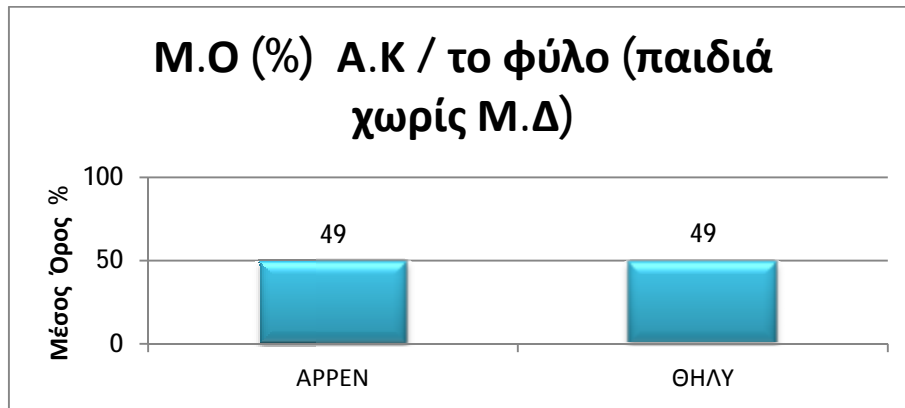
*Μ.Ο.: Μέσος όρος

*Α.Κ.: Αναδιήγηση κειμένου

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Έγινε σύγκριση του μέσου όρου (%) της επίδοσης της αναδιήγηση κειμένου των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με το φύλο. Σύμφωνα με το πίνακα τα αγόρια είχαν ίδια απόδοση με τα κορίτσια στην αναδιήγηση κειμένου με μέσο όρο 49%. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πιθανώς να μην σχετίζονται με την ικανότητα αναδιήγησης κειμένου καθώς το δείγμα αποτελούνταν από περισσότερα αγόρια.

Γράφημα 13-Σύγκριση του Μέσου Όρου (%) της επίδοσης της Αναδιήγηση Κειμένου ανάλογα με το φύλο (παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες)



*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο παραπάνω γράφημα αναφέρεται ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και των δυο φύλων. Τα ευρήματα του γραφήματος δείχνουν ότι τα αγόρια με μέσο όρο 49% έχουν ακριβώς την ίδια απόδοση στην αναδιήγηση κειμένου με τα κορίτσια όπου είχαν επίσης μέσο όρο 49%.

Πίνακας 14-Σύγκριση του Μέσου Όρου (%) της επίδοσης της Αναδιήγηση Κειμένου ανάλογα με την τάξη φοίτησης (παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες)

Τάξη φοίτησης	Δείγμα	Μ.Ο %
Β'	4 παιδιά	44
Γ'	2 παιδιά	44
Δ'	2 παιδιά	67
Ε'	1 παιδί	48

*Μ.Ο.:
Μέσος Όρος

*Μ.Δ.:
Μαθησιακές
Δυσκολίες

*Β':
δεύτερη τάξη

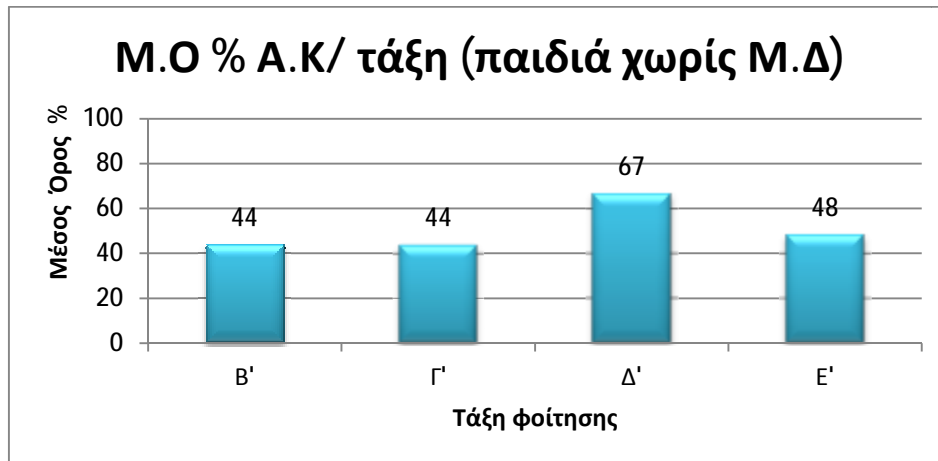
*Γ':
τρίτη τάξη

*Δ':
τετάρτη τάξη

*Ε':
πέμπτη τάξη

Έγινε σύγκριση της επίδοσης του μέσου όρου (%) των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Το δείγμα αποτελούνταν από 4 παιδιά στην δευτέρα (Β') τάξη Δημοτικού, από 2 παιδιά στην τρίτη (Γ') τάξη, από 2 παιδιά στην τετάρτη (Δ') τάξη και από μόνο 1 παιδί στην πέμπτη (Ε') τάξη του δημοτικού Σχολείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας το επιτέλεσε η τετάρτη τάξη με ποσοστό επιτυχίας 67%, στην συνέχεια οριακή επίδοση παρουσιάζει η πέμπτη (Ε') τάξη Δημοτικού με μέσο όρο 48% και τέλος χαμηλή επίδοση επιτέλεσαν η δευτέρα (Β') και η τρίτη (Γ') τάξη με μέσο όρο 44%. Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι δεν υπάρχει μια συνάφεια της επίδοσης με την τάξη φοίτησης, καθώς το υψηλότερο ποσοστό το επιτέλεσε η τετάρτη (Δ') τάξη του Δημοτικού με ποσοστά επιτυχίας 67%.

Γράφημα 14- Σύγκριση του Μέσου Όρου (%) της επίδοσης της Αναδιήγηση Κειμένου ανάλογα με τάξη φοίτησης (παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες)



*Μ.Ο.: Μέσος Όρος

*Α.Κ.:
Αναδιήγηση Κειμένου

*Μ.Δ.:
Μαθησιακές Δυσκολίες

*Ε':
Πέμπτη τάξη

*Β': Δευτέρα τάξη

*Γ': Τρίτη τάξη

*Δ': Τετάρτη τάξη

Το παραπάνω γράφημα αναφέρεται στην επίδοση των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Η τετάρτη (Δ') τάξη Δημοτικού είχε την υψηλότερη επίδοση (67%) από την πέμπτη (Ε') τάξη όπου παρουσιάζει οριακή επίδοση με ποσοστό 48%, καθώς την χαμηλότερη επίδοση την επιτέλεσε η δευτέρα (Β') και την τετάρτη (Γ') τάξη του δημοτικού με μέσο όρο 44%.

Πίνακας 15-Σύγκριση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στην Αναδιήγηση Κειμένου (Μέσος Όρος %) και στο Μέσος Όρος στο Αθηνά Τεστ στην Κλίμακα «Νοητική Ικανότητα» (με κόκκινα χρώμα αναγράφονται τα ποσοστά που είχαν αρνητική επίδοση <9 στο Αθηνά Τεστ)

Διαταραχή	Μ.Ο%/Α.Κ	Β.Α.Π./Γ.Α	Β.Α.Π./Α.Σ	Β.Α.Π./Λ
<u>Μ.Δ</u>	41,69	8,11	9,56	7,44
M.T	25,00	6,00	15,00	8,00
X.M	71,00	8,00	9,00	10,00
B.K	20,83	9,00	4,00	5,00
K.B	12,50	4,00	10,00	6,00
K.M	50,00	9,00	13,00	10,00
M.Σ	79,17	10,00	10,00	10,00
Π.Γ	66,67	11,00	4,00	10,00
Π.N	0,00	8,00	9,00	4,00
P.K	50,00	8,00	12,00	4,00
<u>X.M.Δ</u>	49,31	10,11	11,22	9,33
M.X	75,00	16,00	15,00	13,00
Γ.Π	50,00	7,00	13,00	9,00
Γ.T	50,00	14,00	10,00	10,00
E.M	25,00	12,00	13,00	8,00
E.N	62,50	7,00	11,00	10,00
Θ.N	70,83	7,00	8,00	9,00
K.X	25,00	11,00	10,00	8,00
Λ.N	37,50	6,00	10,00	8,00
M.A	48,00	11,00	11,00	9,00

*Μ.Ο.: Μέσος Όρος
 *Β.Α.Π.: Βαθμολογία Αναπτυξιακού Πηλίκου
 *Α.Κ.: Αναδιήγηση Κειμένου
 *Γ.Α.: Γλωσσικές Αναλογίες
 *Α.Σ.: Αντιγραφή Σχημάτων
 *Λ.: Λεξιλόγιο

*Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες
 *Χ.Μ.Δ.: Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν συνολικά μέσο όρο % αναδιήγησης κειμένου 38.24%, καθώς και συνολικό μέσο όρο αναπτυξιακό ηλικίο 8,11 στις γλωσσικές αναλογίες, 9,56 στην αντιγραφή σχημάτων και 7,44 στο λεξιλόγιο.

Αρχικά, η **M.T** είχε βαθμολογία 25% στην αναδιήγηση κειμένου καθώς και στην γλωσσικές αναλογίες παρουσιάζει βαθμό αναπτυξιακού ηλικίου 6 (χαμηλή επίδοση), 15 στην αντιγραφή σχημάτων(υψηλή επίδοση) και στο λεξιλόγιο 8 (οριακός χαμηλή επίδοση).Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα αυτά βλέπουμε ότι η επίδοση στην αναδιήγηση κειμένου και στο Αθηνά Τεστ (κλίμακα «Νοητική Ικανότητα»: Γλωσσικές Αναλογίες, Αντιγραφή Σχημάτων, Λεξιλόγιο) συμπίπτουν καθώς και στα δυο η επίδοση δεν είναι καλή εκτός από την αντιγραφή σχημάτων του Αθηνά Τεστ.

Έπειτα ο **X.M** είχε ποσοστό επίδοσης 71% στην αναδιήγηση κειμένου, καθώς στις γλωσσικές αναλογίες είχε βαθμολογία αναπτυξιακού ηλικίου 8 (οριακός χαμηλή επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 9 (μέτρια επίδοση) και στο λεξιλόγιο 10 (μέτρια επίδοση). Με βάση τα αποτελέσματα αυτά βλέπουμε ότι το Αθηνά τεστ και η ικανότητα αναδιήγησης του παιδιού δεν συμπίπτουν μεταξύ τους καθώς στην αναδιήγηση κειμένου επιτέλεσε πολύ καλό ποσοστό ενώ στο Αθηνά τεστ είχε μέτρια επίδοση στην κλίμακα νοημοσύνης.

Ο **B.K** είχε ποσοστό επιτυχίας στην αναδιήγηση κειμένου 20,83%, στις γλωσσικές αναλογίες είχε βαθμολογία αναπτυξιακού ηλικίου 9 (μέτρια επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 4 (χαμηλή επίδοση) και στο λεξιλόγιο 5 (χαμηλή επίδοση). Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι υπάρχει μια σχέση με την επίδοση του παιδιού στην αναδιήγηση και στο Αθηνά Τεστ καθώς και στις δύο περιπτώσεις δεν έχει καλή επίδοση.

Ο **K.B** είχε ποσοστό 12,5% στην αναδιήγηση κειμένου καθώς και στο Αθηνά Τεστ είχε βαθμό αναπτυξιακού ηλικίου 4 στις γλωσσικές αναλογίες (χαμηλή επίδοση), 10 στην αντιγραφή σχημάτων (μέτρια επίδοση) και 6 στο λεξιλόγιο (χαμηλή επίδοση). Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα υπάρχει μία σχέση στην επίδοση στην αναδιήγηση κειμένου και στο Αθηνά Τεστ καθώς είναι και στις δυο περιπτώσεις χαμηλή η επίδοση.

Ο **K.M** είχε 50% ποσοστό επίδοσης στην αναδιήγηση του κειμένου, στις γλωσσικές αναλογίες είχε αναπτυξιακό ηλικίο 9 (μέτρια επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 13 (υψηλή επίδοση) και στο λεξιλόγιο 10(μέτρια επίδοση). Τα αποτελέσματα για την αναδιήγηση κειμένου και το Αθηνά Τεστ δεν συμπίπτουν μεταξύ τους καθώς στην αναδιήγηση είχε οριακή επίδοση και στο Αθηνά Τεστ είχε καλή επίδοση.

Ο **M.Σ** είχε ποσοστό επιτυχίας στην αναδιήγηση του κειμένου 79,17% και στο Αθηνά Τεστ και στις τρεις υποκλίμακες (γλωσσικές αναλογίες, αντιγραφή σχημάτων και λεξιλόγιο) είχε αναπτυξιακό ηλικίο 10 (μέτρια επίδοση). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι το Αθηνά Τεστ και η ικανότητα αναδιήγησης δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση μεταξύ τους καθώς η αναδιήγηση του κειμένου ήταν καλή (79,17 %) σε αντίθεση με την επίδοση στο Αθηνά Τεστ ήταν μέτρια (αναπτυξιακό ηλικίο 10).

Ο **Π.Γ** είχε 66,67% στην αναδιήγηση κειμένου και στο Αθηνά Τεστ αναπτυξιακό ηλικίο 11 (υψηλή επίδοση), 4 (χαμηλή επίδοση) στην αντιγραφή σχημάτων και 10 (μέτρια επίδοση) στο λεξιλόγιο. Με βάση τα αποτελέσματα η επίδοση και στις δυο περιπτώσεις (αναδιήγηση και Αθηνά Τεστ) είναι μέτρια (εκτός από την αντιγραφή σχημάτων που είναι χαμηλή επίδοση).

Η **Π.N** είχε 0% ποσοστό στην αναδιήγηση κειμένου ,στις γλωσσικές αναλογίες αναπτυξιακό ηλικίο 8 (οριακός χαμηλή επίδοση), 9 (μέτρια επίδοση) στην αντιγραφή σχημάτων και 4 στο λεξιλόγιο (χαμηλή επίδοση). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αναδιήγησης κειμένου και Αθηνά Τεστ καθώς και στα δυο η επίδοση είναι αρκετά χαμηλή.

Ο **P.K** είχε ποσοστό αναδιήγησης κειμένου 50%, στις γλωσσικές αναλογίες το αναπτυξιακό ηλικίο ήταν 8 (οριακός χαμηλή επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων ήταν 12 (υψηλή επίδοση) και 4 (χαμηλή επίδοση) στο λεξιλόγιο. Η επίδοση στην αναδιήγηση του κειμένου σχετικά με την επίδοση του στο Αθηνά Τεστ δεν συμπίπτουν μεταξύ τους, καθώς στην

αναδιήγηση κειμένου παρουσιάζει μέτρια επίδοση σε αντίθεση με το Αθηνά Τεστ παρουσιάζει χαμηλή επίδοση (εκτός από την αντιγραφή σχημάτων που έχει υψηλή επίδοση).

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν συνολικά μέσο όρο % αναδιήγησης κειμένου 47,20% καθώς και συνολικό αναπτυξιακό ηλικίο 10,11 στις γλωσσικές αναλογίες, 11,22 στην αντιγραφή σχημάτων και 9,33 στο λεξιλόγιο.

Πιο αναλυτικά, η **M.X** είχε 75% ποσοστό στην αναδιήγηση του κειμένου, το αναπτυξιακό ηλικίο στις γλωσσικές αναλογίες που επιτέλεσε ήταν 16 (υψηλή επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 15 (υψηλή επίδοση) και στο λεξιλόγιο 13 (υψηλή επίδοση). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επίδοσης του παιδιού υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας του Αθηνά Τεστ και την ικανότητα αναδιήγησης καθώς και στις δυο περιπτώσεις είχε πολύ καλή επίδοση.

Ο **Γ.Π** επιτέλεσε στην αναδιήγηση κειμένου 50%, στις γλωσσικές αναλογίες είχε αναπτυξιακό ηλικίο 7 (χαμηλή επίδοση), 13 (υψηλή επίδοση) στην αντιγραφή σχημάτων και 9 (μέτρια επίδοση) στο λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων ανάμεσα στην αναδιήγηση κειμένου και στην κλίμακα νοημοσύνης του Αθηνά Τεστ, καθώς υπάρχει μία μέτρια επίδοση και στα δύο.

Ο **Γ.Τ** είχε ποσοστό 50% αναδιήγησης κειμένου, το αναπτυξιακό ηλικίο στις γλωσσικές αναλογίες που επιτέλεσε ήταν 14 (υψηλή επίδοση) και στην αντιγραφή σχημάτων καθώς και στο λεξιλόγιο 10 (μέτρια επίδοση). Με βάση τα αποτελέσματα δεν υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων στο Αθηνά τεστ, όπου επιτέλεσε μια μέτρια προς υψηλή επίδοση με την επίδοση στην αναδιήγησης κειμένου που ήταν οριακή.

Ο **Ε.Μ** είχε 25 % ποσοστό στην αναδιήγηση κειμένου, καθώς η επίδοση στο Αθηνά Τεστ ήταν στις γλωσσικές αναλογίες αναπτυξιακό ηλικίο 12 (υψηλή επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 13 (υψηλή επίδοση) και 8 (οριακός χαμηλή επίδοση) στο λεξιλόγιο. Δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση της αναδιήγησης του κειμένου και στο Αθηνά Τεστ καθώς η επίδοση στο Αθηνά Τεστ ήταν αρκετά καλή συγκριτικά με την επίδοση στην αναδιήγηση (25%).

Ο **Ε.Ν** είχε 62,5% ποσοστό επίδοσης στην αναδιήγηση του κειμένου, καθώς στο Αθηνά Τεστ παρουσιάζει αναπτυξιακό ηλικίο στις γλωσσικές αναλογίες 7 (χαμηλή επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 11 (μέτρια επίδοση) και στο λεξιλόγιο 10 (μέτρια επίδοση). Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων της αναδιήγησης κειμένου και του Αθηνά Τεστ καθώς στις δυο περιπτώσεις η επίδοση είναι μέτρια.

Ο **Θ.Ν** είχε ποσοστό επίδοσης 70,83% στην αναδιήγηση κειμένου και στο Αθηνά Τεστ παρουσιάζει αναπτυξιακό ηλικίο 7 (χαμηλή επίδοση) στις γλωσσικές αναλογίες, στην αντιγραφή σχημάτων 8 (οριακός χαμηλή επίδοση) και 9 (μέτρια επίδοση) στο λεξιλόγιο. Με βάση τα αποτελέσματα βλέπουμε πως δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο ποσοστό της αναδιήγησης κειμένου και του Αθηνά Τεστ, καθώς το Αθηνά Τεστ παρουσιάζει μέτρια επίδοση ενώ στην αναδιήγηση κειμένου παρουσιάζει χαμηλή επίδοση.

Η **Κ.Χ** είχε 25% ποσοστό επίδοσης αναδιήγησης κειμένου και στο Αθηνά Τεστ αναπτυξιακό ηλικίο στις γλωσσικές αναλογίες 11 (μέτρια επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 10 (μέτρια επίδοση) και στο λεξιλόγιο 8 (οριακός χαμηλή επίδοση). Η επίδοση στην αναδιήγηση κειμένου (25%) δεν συμπίπτει με την επίδοση στο Αθηνά Τεστ, καθώς στο Αθηνά Τεστ η επίδοση είναι πολύ καλύτερη.

Η **Λ.Ν** είχε ποσοστό επίδοσης στην αναδιήγηση κειμένου 37,5%, καθώς στο Αθηνά Τεστ παρουσιάζει αναπτυξιακό πηλίκο στις γλωσσικές αναλογίες 6 (χαμηλή επίδοση), στην αντιγραφή σχημάτων 10 (μέτρια επίδοση) και στο λεξιλόγιο 8 (οριακός χαμηλή επίδοση). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων στην αναδιήγηση κειμένου και στο Αθηνά Τεστ, καθώς η επίδοση και στα δύο είναι χαμηλή.

Η **Μ.Α** είχε ποσοστό επίδοσης 48%, καθώς και στο Αθηνά Τεστ το αναπτυξιακό πηλίκο στις γλωσσικές αναλογίες και στην αντιγραφή σχημάτων ήταν 11 (μέτρια επίδοση) και 9 στο λεξιλόγιο (χαμηλή προς μέτρια επίδοση). Τέλος, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων καθώς και στις δύο περιπτώσεις (ποσοστό αναδιήγηση κειμένου και Αθηνά Τεστ) το παιδί παρουσιάζει μέτρια επίδοση.

Συμπερασματικά με βάση τον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα αποδεικνύεται ότι το Αθηνά Τεστ δεν σχετίζεται με την ικανότητα αναδιήγησης κειμένου καθώς ούτε με την ύπαρξη ή όχι της διαταραχής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε η ικανότητα αναδιήγηση κειμένου σε Ελληνόφωνων παιδιών της σχολικής ηλικίας. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να δούμε αν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την ίδια ικανότητα αναδιήγησης κειμένου (αφού προηγηθεί δυνατή ανάγνωση του κειμένου αυτού) με παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά τα οποία αξιολογήθηκαν ήταν στο σύνολο 20 αλλά λόγω χαμηλής νοητικής επίδοσης στο Αθηνά Τεστ αποκλείστηκαν δύο παιδιά, επομένως στην συνέχεια της έρευνας (στην αναδιήγηση ιστορίας) αξιολογήθηκαν 18 παιδιά εκ των οποίων τα 9 είναι αγόρια και τα άλλα 9 κορίτσια, όπου η ηλικία τους κυμαινόταν από 7;5 έως 11;12.

Αρχικά, τα ευρήματα που συλλέξαμε από τα αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ στην κλίμακα «Νοητικής Ικανότητας» μας δείχνουν ότι παιδιά ηλικίας 7;5 έως 8;4 έχουν υψηλή επίδοση και στις τρεις δραστηριότητες «Γλωσσικές Αναλογίες», «Αντιγραφή Σχημάτων» και «Λεξιλόγιο», ενώ παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και πιο συγκεκριμένα ηλικίας 10;5 έως 11;12 είχαν χαμηλότερη επίδοση στις τρεις δραστηριότητες της κλίμακας «Νοητικής Ικανότητας». Επομένως, μας δείχνει ότι οι υποκλίμακες (Γλωσσική Αναλογία, Αντιγραφή Σχημάτων και Λεξιλόγιο) της κλίμακας «Νοητικής Ικανότητας» του Αθηνά τεστ δεν σχετίζεται με την ηλικία.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία αξιολόγησης της κλίμακας «Νοητικής Ικανότητας» του Αθηνά Τεστ στην συνέχεια ακολούθησε η ανάγνωση και έπειτα η αναδιήγηση κειμένου. Η βαθμολόγηση της αναδιήγησης κειμένου πραγματοποιήθηκε με βάση τέσσερις λέξεις- έννοιες κλειδιά του κάθε κειμένου, τις οποίες είχαν επιλέξει οι ερευνητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιθανώς να παρουσιάζουν με πολύ μικρή διαφορά χαμηλότερη επίδοση στην αναδιήγηση κειμένου, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως αυτό να αποδεικνύεται.

Με την μελέτη των Crais E. R. & Chapman R. S. (1986), όπου έδειξαν ότι τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν διαθέτουν βελτίωση των μαθησιακών ικανοτήτων (στην αναδιήγηση) με τη πάροδο της ηλικίας, καθώς δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην επίδοσή τους. Με αυτή την έρευνα δεν επιβεβαιώνουμε την θεωρία του με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε. Πιο συγκεκριμένα, στην 1^η λέξη-έννοια κλειδί την υψηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην 1^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 2), σε αντίθεση με την χαμηλότερη επίδοση που είχαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην 4^η ηλικιακή ομάδα (0,5). Έπειτα στην 2^η λέξη-έννοια κλειδί την υψηλότερη επίδοση είχαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην 1^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 3) ενώ την χαμηλότερη επίδοση είχαν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην 3^η ηλικιακή ομάδα (0), καθώς και στην 1^η ηλικιακή ομάδα (0) τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, στην 3^η λέξη-έννοια κλειδί την υψηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην 3^η ηλικιακή ομάδα (1,3), καθώς την χαμηλότερη επίδοση την παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην 1^η ηλικιακή ομάδα (0) και στην 4^η ηλικιακή ομάδα (0) τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην 4^η λέξη-έννοια κλειδί την υψηλότερη επίδοση είχαν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην 4^η ηλικιακή ομάδα (με βαθμολογία 3), ενώ την χαμηλότερη είχαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην 1^η ηλικιακή ομάδα (0) και στην 2^η ηλικιακή ομάδα τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (0). Συμπερασματικά, η αναδιήγηση κειμένου δεν σχετίζεται με την ηλικία και ούτε με την ύπαρξη ή όχι της διαταραχής, καθώς

την υψηλότερη επίδοση σε όλες τις λέξεις-έννοιες κλειδιά είχε διαφορετική ηλικιακή ομάδα και η επίδοση δεν εξαρτιόταν με την ύπαρξη ή όχι μαθησιακές δυσκολίες.

Από τα στατιστικά στοιχεία που συλλέξαμε από τα αποτελέσματα που συγκρίνουν το μέσο όρο της αναδιήγηση κειμένου με παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μέσο όρο 42% ενώ τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες 49%. Επομένως, τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να έχουν καλύτερη αναδιηγητική ικανότητα ενός κειμένου σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν τις έρευνες των Marjorie Montague, Cleborne D. Maddux & Mary I. Dereshiwsy (1990) και των Danielle N. Ripich & Penny L. Griffith (1988), όπου αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικές διαφορές στην ικανότητα αναδιήγησης κειμένου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ομοίως και η μελέτη των Adriana S. B. Kida, Clara R. B. Deavila & Simone A. Capellini (2016) δεν επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν, διότι η μελέτη τους έδειξε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χειρότερη επίδοση στην αναδιήγηση απ' ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία ανήκουν στην 1^η (7;5-8;4 ετών) ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν την υψηλότερη επίδοση σε σύγκριση με το μέσο όρο (MO%) της αναδιήγησης κειμένου, καθώς η 3^η (9;5-10;4 ετών) ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει οριακή επίδοση και η 2^η (8;5-9;4 ετών) με την 4^η (10;5-11;12 ετών) ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν την χαμηλότερη επίδοση. Πιο αναλυτικά, η 1^η ομάδα έχει μέσο όρο 50% και η 3^η ομάδα 49%, ενώ η 4^η ομάδα παρουσιάζει μέσο όρο 42% και η 2^η ομάδα 32%. Επομένως, η ικανότητα της αναδιήγησης κειμένου δεν σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών καθώς δεν υπάρχει σταδιακή άνοδο της επίδοσης. Επίσης, το ίδιο ισχύει και με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όπου δείχνουν ότι η πάροδο της ηλικίας δεν σχετίζεται με την ικανότητα αναδιήγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι ηλικιακές ομάδες που έχουν την υψηλότερη επίδοση είναι η 3^η (9;5-10;4 ετών) με μέσο όρο 67%, καθώς οριακή επίδοση παρουσιάζει η 1^η (7;5-8;4 ετών) και η 4^η (10;5-11;12 ετών) ηλικιακή ομάδα με ποσοστό 50% και 48% αντίστοιχα και η ομάδα που παρουσιάζουν την χαμηλότερη επίδοση είναι η 2^η (8;5-9;4 ετών) ηλικιακή ομάδα με ποσοστό 38%.

Έπειτα, η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει μικρή διαφορά στο φύλο των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν τα αγόρια καλύτερη ικανότητα αναδιήγησης απ' ότι τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια είχαν μέσο όρο 47% ενώ τα κορίτσια είχαν 35%. Σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν την ίδια επίδοση. Πιο αναλυτικά, τα αγόρια είχαν μέσο όρο 49% και τα κορίτσια επίσης παρουσιάζουν μέσο όρο 49%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν αποδεικνύεται πως τα αγόρια όταν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν καλύτερη ικανότητα αναδιήγησης κειμένου από τα κορίτσια, καθώς το δείγμα της μελέτης αυτής αποτελείται από περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια.

Επιπλέον, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με την τάξη φοίτησης των μαθητών (B', Γ', Δ', Ε' Δημοτικού Σχολείου) δείχνει ότι με την αλλαγή της τάξης φοίτησης η ικανότητα της αναδιήγησης δεν αυξάνεται. Καθώς την υψηλή απόδοση την είχαν τα παιδιά της πέμπτης (Ε') τάξης με μέσο όρο 71% και της τετάρτης (Δ') τάξης με μέσο όρο 53%, ενώ την χαμηλότερη απόδοση την παρουσιάζει η τρίτη (Γ') τάξη με μέσο όρο 25% και η δεύτερη (Β') τάξη με 35%. Επίσης και τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν ότι η ικανότητα της αναδιήγησης δεν αυξάνεται επίσης με την αλλαγή της τάξης φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, η υψηλότερη απόδοση είναι με μέσο όρο 67% όπου αντιστοιχεί στην τετάρτη (Δ') τάξη, καθώς οριακή επίδοση παρουσιάζει η πέμπτη (Ε') τάξη με ποσοστό 48% και η

δευτέρα (Β') με τη τρίτη (Γ') τάξη Δημοτικού όπου είχαν μέσο όρο και οι δύο 44% παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. Επομένως, η τάξη φοίτησης δεν σχετίζεται απαραίτητα με την ικανότητα αναδιήγησης του παιδιού είτε παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι, καθώς δεν υπάρχει σταδιακή άνοδος επίδοσης με την πάροδο της τάξης φοίτησης.

Συμπερασματικά βλέπουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να παρουσιάζουν δυσκολία στην αναδιήγηση κειμένου σε αντίθεση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν επιβεβαιώνεται λόγω της πολύ μικρής διαφοράς των ποσοστών που έχουν μεταξύ τους. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι ίσως το φύλο, η ηλικία, η τάξη φοίτησης καθώς και η ύπαρξη ή όχι διαταραχής δεν σχετίζεται με την ικανότητα αναδιήγησης κειμένου μετά από δυνατή ανάγνωση.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Τέλος το μικρό δείγμα των παιδιών που αξιολογήθηκαν, καθώς και ο χώρος διεξαγωγής αποτελούσε περιορισμό της παρούσας έρευνας. Επίσης, περιορισμό αποτελούσε και η ελάχιστη εξοικείωση του ερευνητή με τα ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να γίνονται παύσεις από τον ερευνητή κατά την διάρκεια της χορήγησης των εργαλείων και να χάνεται η ροή της αξιολόγησης. Προτείνεται μία μελλοντική έρευνα που θα περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και ένα πιο κατάλληλο (μη θορυβώδες) χώρο για την διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον σημαντικό θα ήταν να δημιουργείτε μία καλύτερη σχέση ανάμεσα στο παιδί και στον ερευνητή, ώστε να μην παρουσιάζονται αμήχανες στιγμές από το παιδί κατά την διάρκεια της αξιολόγησης. Ακόμη, θα ήταν σημαντικό να χρησιμοποιούνταν σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης τα οποία να ήταν κατάλληλα σε ελληνόφωνα παιδιά, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της μελέτης να ήταν πιο αξιόπιστα. Επιπροσθέτως ένας ακόμα περιορισμός ήταν οι πολιτισμικές, οι οικονομικές, περιβαλλοντικές συνθήκες του συμμετέχοντα, καθώς μπορεί να υπήρχε ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προτείνεται να πραγματοποιηθεί μία μελλοντική έρευνα, η οποία θα αναλύει σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγνωση των παιδιών και κατά πόσο επηρεάζει αυτό στην κατανόηση αλλά και στην αναδιήγηση του κειμένου ανάλογα με την ηλικία του συμμετέχοντα. Επίσης, μία επιπλέον μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί είναι να αξιολογηθεί η μνήμη σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες καθώς και αυτό πόσο επηρεάζει στην κατανόηση και στην αναδιήγηση ενός κειμένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson N. & Shames G. (2013). *Εισαγωγή στις Διαταραχές Επικοινωνίας* (Ν. Τρίμμης και Ν. Ζιάβρα, Επιμ., & Γ. Λινάρδου, Μεταφρ.). Cyprus: Π. Χ. Πασχαλίδης
- Crais E. R. & Chapman R. S. (1986). *Story Recall and Inferencing Skills in Language/Learning-Disabled and Nondisabled Children*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 50-55
- Kida A. de S. B., Ávila C. R. B. De & Capellini S. A. (2016). *Reading Comprehension Assessment through Retelling: Performance Profiles of Children with Dyslexia and Language-Based Learning Disability*. *Frontiers in Psychology*, 7, 787
- Kring A. M., Gerald D. C., Neale J. M. & Sheri J. L. (2010). *Ψυχοπαθολογία* (Ε. Αυδή και Π. Ρούση, Επιμ., & Θ. Καραμπά, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Mirandola C., Prete F. D., Ghetti S. & Cornoldi C. (2011). *Recollection but not familiarity differentiates memory for text in students with and without learning difficulties*. *Eric*, 21(2), 206-209
- Μεσελίδου Α. & Αλεξίου-Γαρδικιώτη Ν. (2008). *Χορήγηση της κλίμακας 'επανάληψη προτάσεων' της δοκιμασίας self-4 σε μαθητές 1^{ης} και 2^{ας} Δημοτικού με δυσλεξία και σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές της ίδιας ηλικίας* (επιμ. Κωτσοπούλου Α.), Πάτρα: Πτυχιακή εργασία Τμήμα Λογοθεραπείας
- Montague M., Maddux C. D. & Dereshiwsky M. I. (1990). *Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190-197
- Μαυρομμάτη Δ. Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις 'Ελληνικά Γράμματα'
- Νικολόπουλος Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Τόπος
- Ορφανού Χ. Μ. (2013). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ασκήσεις Παρέμβασης για την Οπτική, Απτική και Οσφρητική Αντίληψη και Ασκήσεις Παρέμβασης για την Αντίληψη της έννοιας του Χώρου, του Χρόνου, του Μεγέθους και της Ποσότητας*, (επιμ. Παίλα Ν.), Ηπείρου: Πτυχιακή εργασία Τμήμα Λογοθεραπείας
- Παπαδάτος Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία*. Μεταμόρφωση Αττικής: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιανού
- Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
- Ripich D. N. & Griffith P. L. (1988). *Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions*. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173
- Στασινός Π. Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: ανάπτυξη και παθολογία δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg

Tijms J. (2007). *The Development of Reading Accuracy and Reading Rate during Treatment of Dyslexia*. *Educational Psychology*, 27(2), 273-294

Woodcock S. (2013). *Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29

Ward-Lonergan J. M., Liles B. Z. & Anderson A. M. (1999). *Verbal retelling abilities in adolescents with and without language-learning disabilities for social studies lectures*. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 213-223

Χαρίση Κ. (2012). *Μαθησιακές Δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού δυσορθογραφία-δυσγραφία* (επιμ. Μιχαηλίδου Φ.), Ιωάννινα: Πτυχιακή εργασία Τμήμα Λογοθεραπείας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Στο παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος:

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΤΑΞΗ
B.K	8;5	ΑΡΡΕΝ	2	√	Β'
P.K	8;4	ΘΗΛΥ	1	√	Β'
K.X	8;5	ΘΗΛΥ	2	X	Β'
E.M	8;3	ΑΡΡΕΝ	1	X	Β'
Γ.Σ	8;7	ΘΗΛΥ	2	X	Β'
A.B	8;5	ΑΡΡΕΝ	2	√	Β'
Γ.Τ	7;6	ΑΡΡΕΝ	1	X	Β'
M.X	7;8	ΘΗΛΥ	1	X	Β'
Π.N	9;6	ΘΗΛΥ	3	√	Γ'
K.M	9;1	ΑΡΡΕΝ	2	√	Γ'
Λ.N	9;2	ΑΡΡΕΝ	2	X	Γ'
Γ.Π	9;4	ΑΡΡΕΝ	2	X	Γ'
M.T	9;1	ΘΗΛΥ	2	√	Γ'
K.B	11;6	ΑΡΡΕΝ	4	√	Δ'
E.N	10;3	ΑΡΡΕΝ	3	X	Δ'
Θ.N	10;3	ΑΡΡΕΝ	3	X	Δ'
Π.Γ	9;5	ΘΗΛΥ	3	√	Δ'
M.Σ	10;1	ΑΡΡΕΝ	3	√	Δ'
M.A	11;12	ΘΗΛΥ	4	X	Ε'
X.M	10;10	ΑΡΡΕΝ	4	√	Ε'

Παράρτημα 2

Στο παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι βαθμολογίες του αναπτυξιακού πηλίκου της κλίμακας «Νοητική Ικανότητα» του Αθηνά Τεστ:

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ-ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΗΛΙΚΟ		
	ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ	ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
B.K	9	4	5
P.K	8	12	4
K.X	11	10	8
E.M	12	13	8
F.Σ	6	8	4
A.B	7	6	6
Γ.T	14	10	10
M.X	16	15	13
Π.N	8	9	4
K.M	9	13	10
Λ.N	6	10	8
Γ.Π	7	13	9
M.T	6	15	8
K.B	4	10	6
E.N	7	11	10
Θ.N	7	8	9
Π.Γ	11	4	10
M.Σ	10	10	10
M.A	11	11	9
X.M	8	9	10

Παράρτημα 3

Στο παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι βαθμολογίες των Λέξεων-Εννοιών Κλειδιά της Αναδίγηση Κειμένου:

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ				ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
	1η	2η	3η	4η	
B.K	1	1	0	0	√
P.K	2	3	0	0	X
K.X	2	0	0	0	X
E.M	2	0	0	0	X
F.Σ	2	±	θ	θ	X
A.B	2	θ	θ	±	X
Γ.T	2	0	0	1	√
M.X	2	0	2	1	X
Π.N	0	0	0	0	X
K.M	0	2	1	0	X
Λ.N	1	1	0	0	X
Γ.Π	0	2	1	0	X
M.T	1	0	0	0	√
K.B	0	0	0	1	X
E.N	1	0	0	2	X
Θ.N	1	0	1	2	X
Π.Γ	1	0	2	1	√
M.Σ	1	0	2	2	X
M.A	1	1	0	3	X
X.M	1	2	1	2,5	X

Παράρτημα 4

Στο παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα ποσοστά επίδοσης της βαθμολογίας των Λέξεων-Εννοιών Κλειδιά στην Αναδιήγηση Κειμένων:

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ				Μ.Ο %
	1η	2η	3η	4η	
Β.Κ	50	33	0	0	21
Ρ.Κ	100	100	0	0	50
Κ.Χ	100	0	0	0	25
Ε.Μ	100	0	0	0	25
Γ.Σ	100	33	0	0	33
Α.Β	100	0	0	100	50
Γ.Τ	100	0	0	100	50
Μ.Χ	100	0	100	100	75
Π.Ν	0	0	0	0	0
Κ.Μ	0	100	100	0	50
Λ.Ν	100	50	0	0	38
Γ.Π	0	100	100	0	50
Μ.Τ	100	0	0	0	25
Κ.Β	0	0	0	50	13
Ε.Ν	100	50	0	100	63
Θ.Ν	100	50	33	100	71
Π.Γ	100	50	67	50	67
Μ.Σ	100	50	67	100	79
Μ.Α	100	50	0	43	48
Χ.Μ	100	100	50	36	71