ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1) ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ (ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ)

(ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΤΕΑ)

2) ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ

(ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΔΙΑΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ Π.Θ)

3) ΛΟΥΑΡΗ ΜΑΡΙΝΑ

(Ε.Δ.Ι.Π. ΠΤΕΑ)

ΒΟΛΟΣ, 2023

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«τίτλος εργασίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Ημερομηνία

Υπογραφή

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Ευχαριστίες

Με την περάτωση αυτής της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τον κύριο Βλάχο Φίλιππο, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, για την στήριξή του κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας και για τη σημαντική βοήθειά του.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, που με βοήθησαν να συλλέξω τα δεδομένα μου, αλλά το μεγαλύτερο ευχαριστώ πρέπει να δοθεί στους μαθητές που με τη συμμετοχή τους στην ερευνητική μου προσπάθεια με βοήθησαν να την ολοκληρώσω.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Περίληψη

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερη συχνότητα κατά τη περίοδο των σχολικών χρόνων. Μπορεί να εκδηλωθεί ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τα μαθηματικά. Μια σειρά ερευνών κυρίως για παιδιά έχει περιγράψει τις ουσιαστικές διαφορές στη γραπτή έκφραση μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και των τυπικώς αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους στο γραπτό λόγο. Ωστόσο, δεν υπήρξαν έρευνες που να αναφέρονται συγκεκριμένα σε συγκρίσιμα προφίλ παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με προβλήματα στη παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση του γραπτού λόγου σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σε σχέση με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και η διερεύνηση α) αν οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα παράγουν μικρότερο αριθμό λέξεων στη παραγωγή κειμένου, σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές και β) αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο είδος των λαθών ανάμεσα στους εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές.

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές ηλικίας 13-15 ετών. Οι 20 συμμετέχοντες είχαν λάβει διάγνωση δυσλεξίας, από Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης και δεν παρουσίαζαν κάποια άλλη συνυπάρχουσα διαταραχή. Οι παραπάνω συμμετέχοντες εξομοιώθηκαν ανά ζεύγη, ως προς το φύλο, την ηλικία και την τάξη φοίτησης με 20 τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα σύγκρισης. Σε όλους τους συμμετέχοντες χορηγήθηκε ατομικά ένα εργαλείο αξιολόγησης του γραπτού λόγου, το οποίο απαρτιζόταν από έξι δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, δεν εμφάνισαν χαμηλότερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, κατά την ανάλυση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις, στην ορθογραφία (όσον αφορά τα λάθη λόγου), στα πραγματολογικά λάθη και ως προς το σύνολο, αλλά και στη παράγραφο, όσον αφορά το είδος λαθών ως προς τη δομή.

Τα αποτελέσματα μας, δεν επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση, καθώς προηγούμενα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρουν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετώπιζαν μεγαλύτερη δυσκολία να παράγουν κείμενο σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, οι οποίοι παρήγαγαν κείμενα μικρότερα σε έκταση. Ωστόσο, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς, καθώς από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στα λάθη λόγου, τα κειμενικά και στα λάθη δομής, με λίγες έρευνες να αναφέρουν για τα πραγματολογικά λάθη. Όσον αφορά τη τρίτη ερευνητική υπόθεση, τα αποτελέσματά μας, επιβεβαιώνουν μερικώς προηγούμενα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, αφού ως προς τις διαφοροποιήσεις στο είδος λαθών παρατηρήθηκαν λάθη στην ορθογραφία, αλλά δεν φάνηκε να παρατηρούνται εξίσου λάθη στη πραγματολογική καταλληλότητα, τη συνοχή και τη παράγραφο. Τα αποτελέσματα αυτά συζητούνται, προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να βοηθηθούν μελλοντικά.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: δυσλεξία, παραγωγή γραπτού λόγου, είδη κειμενικών λαθών, παιδιά, έφηβοι.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Abstract

Specific Learning Difficulties are a developmental disorder that is particularly common during the school years. It can manifest itself as a "specific" difficulty in reading, writing, spelling, mathematics. A number of studies, mainly on children, have described the substantial differences in written expression between students with learning disabilities (LD) and their typically developing peers in writing, but there have been no studies that specifically address comparable profiles of children with Specific Learning Difficulties with problems in writing production compared to their typically developing peers. The purpose of this study was to evaluate the writing of adolescents with Specific Learning Difficulties, in relation to typically developing students and to investigate a) whether adolescents with Specific Learning Difficulties will produce a lower number of words in text production, in relation to typically developing students and b) whether there are differences in the type of errors between adolescents with Specific Learning Difficulties and typically developing students.

Participants were 40 students aged 13-15 years old. The 20 participants had received a diagnosis of dyslexia from Public Diagnostic Centers (Diagnostic Assessment Counseling and Support Centers, KEDASY) and did not present any coexisting disorder. The above participants were matched pairwise, in terms of gender, by sex, age, and grade level with 20 typically developing peers, who formed the control group. All participants were individually administered a writing assessment tool consisting of six writing production tests.

The results showed that students with Special Learning Difficulties, specifically dyslexia, did not perform lower in writing compared to students with typical development. In addition, during the analysis of the difficulties faced by children with Special Learning Difficulties in writing production, it was observed that there were differences in spelling (in terms of speech errors), in factual errors and in terms of the whole, but also in the paragraph regarding the type of errors in terms of structure.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Our results do not confirm the first research hypothesis, as previous findings from the international literature indicate that students with Specific Learning Difficulties had more difficulty producing text than their typically developing peers, who produced texts of smaller length. However, the second research hypothesis is partially confirmed, as the international literature shows that most errors are found in discourse, textual and structural errors, with few studies reporting on factual errors. Regarding the third research hypothesis, our results partially confirm previous findings in the international literature, since in terms of variations in the type of errors, errors in spelling were observed, but errors in pragmatic appropriateness, coherence and paragraphing did not seem to be equally observed. These results are discussed in order to enable pupils with Specific Learning Difficulties to be helped in the future.

WORDS - KEYWORDS: dyslexia, production of written speech, types of textual errors, children, adolescents.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Περιεχόμενα

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 11
1.1 Εισαγωγή 11
1.2 Ανάπτυξη του γραπτού λόγου 14
1.2.1 Ο γραπτός λόγος στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση 17
1.2.2 Ο γραπτός λόγος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 19
1.3 Αξιολόγηση του γραπτού λόγου 21
1.3.1 Αξιολόγηση του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 24
1.3.2 Αξιολόγηση του γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 28
1.4 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 33
1.4.1 Ορισμοί 33
1.4.2 Οι βασικοί τύποι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών 34
1.4.3 Κατηγοριοποίηση των διαγνωστικών εγχειριδίων DSM-IV & DSM-V 36
1.5 Ο γραπτός λόγος σε παιδιά και εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 39
1.5.1 Παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 44
1.5.2 Παραγωγή του γραπτού λόγου σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 46
1.5.3 Τα λάθη στο γραπτό λόγο σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 48
1.5.4 Τα λάθη στο γραπτό λόγο σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 51
1.6 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις 55
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ 56
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 56
2.1 Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων 56
2.2 Συμμετέχοντες 57
2.3 Ερευνητικό Εργαλείο 59
2.4 Διαδικασία 71
2.5 Στατιστική Ανάλυση 72
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ 73
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 73
3.1 Αποτελέσματα παραγωγής γραπτού λόγου 73
3.2 Αποτελέσματα ανάλυσης λαθών στο γραπτό λόγο 74
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ 81
ΣΥΖΗΤΗΣΗ 81

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

4.1 Η παραγωγή του γραπτού λόγου σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 81
4.2 Τα λάθη στο γραπτό λόγο σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....83
4.3 Συνολικός Σχολιασμός.....89
4.3 Περιορισμοί και μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας.....92
4.4 Παιδαγωγικές/εκπαιδευτικές προεκτάσεις της έρευνας.....95
Βιβλιογραφία 98

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν εξελιχθεί σε ένα σημαντικό πρόβλημα στον τομέα της εκπαίδευσης και στην Ελλάδα. Αυτό το ζήτημα απασχολεί χιλιάδες μαθητές και αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος για την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Καθημερινά, πολλοί μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν δυσκολίες και συχνά αποτυχίες, αισθάνονται απογοήτευση και μπορεί να βρεθούν στο περιθώριο ή να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση. Τα προβλήματα που εμφανίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύ διαφορετικά, καθώς εξαρτώνται τόσο από τη φύση των ίδιων των δυσκολιών όσο και από τον τρόπο διδασκαλίας που παρέχεται. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας, αποτελούν μια από τις κατηγορίες των Νευροαναπτυξιακών διαταραχών (American Psychiatric Association, 2013). Βάσει της τελευταίας αναθεωρημένης έκδοσης DSM-5, ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Specific Learning Disorders) χρησιμοποιείται σε αντικατάσταση των όρων «Δυσλεξία», «Δυσαριθμησία», «Δυσγραφία» (dyslexia, dyscalculia, dusgraphia), οι οποίες αναγράφονταν στις προηγούμενες εκδόσεις του DSM (Τζιβινίκου, 2015).

Παρά του πλήθους ερευνών που έχουν επικεντρωθεί στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στον τομέα της ανάγνωσης και γενικότερα στον γραπτό λόγο, (Houck & Billingsley, 1989· Gregg & Mather, 2002· Lohvansuu et al., 2021) λίγες μελέτες έχουν εξετάσει την πρόοδο και τις δυσκολίες των ατόμων με ΕΜΔ στην εφηβεία (Harris & Graham, 2009· Lazaratou et al., 2017).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Harris & Graham, 2016· Kalindi & Chung, 2018) σε παιδιά και εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γίνονται φανερές οι επιπτώσεις της διαταραχής και στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ αντίστοιχα διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται και στα είδη λαθών που πραγματοποιούν όπως αναφέρουν άλλες πρόσφατες έρευνες (Diakogiorgi et al., 2021· Mazur et al., 2021· Tops et al., 2013· Τσανικίδου, 2015· Sumner & Connelly, 2020). Επιπλέον, οι δυσκολίες στη παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να έχουν αντίκτυπο αν δεν αντιμετωπιστούν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην ενηλικίωση όπως αναφέρουν άλλες έρευνες (Afonso et al., 2015· MacCullagh et al., 2017· Puranik et al., 2007).

Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα και τους προβληματισμούς που προέκυψαν από προηγούμενες ερευνητικές μελέτες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στον τομέα του γραπτού λόγου, επιδίωξε να διερευνήσει πιο λεπτομερώς τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι μαθητές του Γυμνασίου που έχουν διαγνωστεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιχειρήσαμε να αναδείξουμε όσο το δυνατόν λεπτομερέστερα τα ιδιαίτερα λάθη που αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στις κατηγορίες των λαθών λόγου (σε επίπεδο ορθογραφίας, τονισμού, στίξης, συλλαβισμού) στη κατηγορία κειμενικών λαθών (σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, συνοχής) στη κατηγορία των πραγματολογικών λαθών (σε επίπεδο συνεκτικότητας και πραγματολογικής καταλληλότητας) και στη κατηγορία των λαθών δομής (σε επίπεδο παραγράφου και κειμένου).

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας όσον αφορά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου συγκεκριμένα, σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έπειτα ερευνάται η ανάπτυξη του γραπτού λόγου των εφήβων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, περιγράφεται πώς γίνεται η αξιολόγηση του γραπτού λόγου στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνά μας στηρίχθηκε στην τελευταία αναβαθμισμένη έκδοση βάσει του DSM-5, τονίζοντας τις αλλαγές αυτής της έκδοσης σχετικά με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ταξινόμηση των ΕΜΔ, βασικοί τύποι ΕΜΔ) σε σχέση με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών του (DSM-4) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, 2013).

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας, δηλαδή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων μας, της στρατηγικής επιλογής των συμμετεχόντων σε αυτή τη μελέτη, του ερευνητικού εργαλείου που χορηγήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων μας στη διαδικασία της έρευνας και τέλος της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση των αποτελεσμάτων μας, συγκρίνοντάς τα με προηγούμενες ερευνητικές μελέτες από τη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, η παρούσα διπλωματική εργασία, ολοκληρώνεται με εκπαιδευτικές προεκτάσεις που προτείνονται, οι οποίες είναι απαραίτητες για βοήθεια τόσο των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και του περιβάλλοντός τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.2 Ανάπτυξη του γραπτού λόγου

Η γλώσσα, είναι ένα πολύπλοκο σύστημα το οποίο προσπαθεί να κάνει δυνατή την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Το γλωσσικό σύστημα αποτελείται από διάφορα επίπεδα που ένα άτομο θα πρέπει να κατακτήσει σταδιακά στη πορεία της ζωής του όπως είναι η φωνολογία, η μορφολογία, το συντακτικό, φτάνοντας στο σημείο να μπορεί να δημιουργεί μικρές προτάσεις μέχρι και ολόκληρα κείμενα.

Ξεκινώντας από την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, ένα παιδί ήδη από την ηλικία των πέντε ετών και πριν ακόμη φοιτήσει στο σχολείο, προσπαθεί να κατακτήσει μέσω της επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον, τη προφορική γλώσσα (Slobin, 1992). Έτσι, η Μητσικοπούλου (όπ.αναφ. στο Γιάντσιος, 2006) σημειώνει ότι το παιδί σταδιακά και με φυσικό τρόπο, μαθαίνοντας τη μητρική του γλώσσα, πετυχαίνει ως ένα βαθμό την επικοινωνία με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις αρχίζοντας να εξοικειώνεται με βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με αυθόρμητο τρόπο, μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων, είτε πρόκειται για αφηγηματικά ή περιγραφικά κείμενα.

Σταδιακά, κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης το παιδί αρχίζει να διευρύνει τη προφορική μητρική γλώσσα, καθώς έρχεται σε επαφή μέσω των σχολικών εγχειριδίων με τη φωνολογία, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, το συντακτικό και τη σημασιολογία, προσπαθώντας με αυτό το τρόπο, σε όλα τα χρόνια φοίτησής του στο σχολείο να εξελίσσεται γλωσσικά (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002).

Είναι σημαντικό ακόμη να αναφερθεί, ότι για την παραγωγή γραπτού λόγου χρειάζονται δύο φάσεις. Στη πρώτη φάση, μαθαίνονται οι βασικές ικανότητες *«μαθαίνω για τη γλώσσα»* και στη δεύτερη φάση, εφαρμόζονται οι ικανότητες και σε άλλους τομείς μάθησης δηλαδή *«μαθαίνω μέσα από τη γλώσσα»*. Η Clay (όπ. αναφ. στο Γιάντσιος, 2006) σημειώνει, ότι ένα παιδί στη πρώτη φάση ανάπτυξης του γραπτού λόγου, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί το νόημα του κειμένου, να μιλάει, να γράφει, να διαβάζει (αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα), να συνθέτει και να γράφει απλά κείμενα. Μέσω της διαδικασίας αυτής οι μαθητές, αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές που συνδέονται με την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας που είναι απαραίτητη για την εξέλιξη της γραπτής γλώσσας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου, στη δεύτερη φάση μεταξύ των (8 έως 10) ετών εξελίσσεται μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος (Κέκια, 2001).

Ο Alamargot (όπ. αναφ. στο Βακάλη, 2014) αναφέρει, ότι η παραγωγή γραπτού λόγου, δεν αποτελεί διαδικασία «*να γράφω αυτό που έχω σχηματίσει νοητικά στο μυαλό μου*» ως μια απλή αποτύπωση λέξεων στο χαρτί προσπαθώντας να δημιουργήσω προτάσεις. Όμως, το να καταφέρει κάποιος να παράγει γραπτό κείμενο συνεπάγεται με μια προσπάθεια διατύπωσης από ένα σύνολο προτάσεων που θα έχουν μεταξύ τους συνοχή, αν χρησιμοποιείται φυσικά το κατάλληλο λεξιλόγιο και τηρούνται παράλληλα οι συντακτικοί, γραμματικοί και ορθογραφικοί κανόνες. Γι' αυτό και η παραγωγή γραπτού λόγου, δεν συνάδει με μια απλή διαδικασία αλλά συνεπάγεται την τήρηση συγκεκριμένων κριτήριων για το κάθε είδος παραγωγής λόγου είτε πρόκειται για επιστολή είτε για γράμμα και τα λοιπά.

Επιπλέον, οι Βαρσαμίδου και Σπαντιδάκης (2015), αναφέρουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αναδεικνύεται ως ένα μέσο αυτο-έκφρασης και επικοινωνίας που στοχεύει στην εξέλιξη της γλώσσας, τη διαμόρφωση της σκέψης και την προώθηση της εκπαιδευτικής γνώσης. Επιπλέον, μέσω της παραγωγής του γραπτού λόγου, οι μαθητές είναι δυνατόν να αναπτύξουν κριτική ικανότητα, μέσω της δυνατότητας αναζήτησης καλύτερων τρόπων οργάνωσης και έκφρασης των ιδεών τους. Άλλωστε, βάσει των παραπάνω, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές για να μάθουν πώς να συντάσσουν κείμενα με επάρκεια και ακρίβεια. Μέσω αυτής της διαδικασίας, θα είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αναλύσουν κείμενα, προκειμένου να παράγουν τα δικά τους γραπτά έργα, έχοντας αναπτύξει επαρκώς όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για την επεξεργασία των πληροφοριών που απαιτούνται για το τελικό αποτέλεσμα (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Αντίθετα με τα προηγούμενα, οι μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν δίνουν προσοχή στον σχεδιασμό του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ξεκινούν να γράφουν χωρίς προετοιμασία, δεν θέτουν στόχους και δεν αναπτύσσουν τις ιδέες τους, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται η ικανότητά τους στην κριτική σκέψη (Troia, 2006) .

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Συνοψίζοντας, καταλαβαίνουμε ότι η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου δεν είναι απλή, ούτε για τους εκπαιδευτικούς ούτε για τους μαθητές, είτε αυτοί είναι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είτε αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρόλα αυτά, αν η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελέσει μέσο αξιολογικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη, τότε μπορούν να προκύψουν περισσότερα στοιχεία που να αφορούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της επίδοσης των μαθητών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.2.1 Ο γραπτός λόγος στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σχετικά με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, καταλαβαίνει κανείς, ότι τόσο η ανάπτυξη όσο και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για τους μαθητές αφού όπως επιγραμματικά αναφέραμε, συνδέεται με την καλλιέργεια και την απόκτηση ενός συνόλου δεξιοτήτων από τη πλευρά του μαθητή.

Σύμφωνα με τους Βαρσαμίδου και Σπαντιδάκη (2015) οι μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι αντιμέτωποι με δύο αλληλένδετους αλλά και διαφορετικούς μεταξύ τους ρόλους α) του γραμματέα και β) του συγγραφέα. Αρχίζοντας από το ρόλο του γραμματέα, οι μαθητές ήδη από το δημοτικό, θα πρέπει να μάθουν να χειρίζονται με ευχέρεια όλες τις λειτουργίες που αφορούν τη γραφή δηλαδή, την ορθή αποτύπωση των γραμμάτων στο χαρτί, την τήρηση των σωστών αποστάσεων μεταξύ των λέξεων, τη σωστή χρήση κανόνων τονισμού, στίξης, γραμματικής και σύνταξης. Έτσι, ο ρόλος του μαθητή γραμματέα αφορά κυρίως τη μορφή του κειμένου. Δευτερευόντως, ο μαθητής στο ρόλο του συγγραφέα, ασχολείται περισσότερο με το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου. Στο πλαίσιο αυτό, ενεργοποιούνται τόσο οι γνωστικές όσο και οι μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή, αφού καλείται να διευκρινίσει το σκοπό για τον οποίον γράφει το κείμενό του, προσαρμόζοντας το ύφος που θα χρησιμοποιήσει, ανάλογα με το είδος του κειμένου, αλλά και του δέκτη στον οποίον απευθύνεται (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Εύκολα λοιπόν καταλαβαίνει κανείς, ότι ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι απαιτήσεις της γραπτής λειτουργίας της γλώσσας είναι ιδιαίτερα δύσκολες για τους μαθητές κι έτσι, παρόλο που οι δεξιότητες για την παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελούν μια επίκτητη διαδικασία, η εκμάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου είναι αποτέλεσμα ποικίλης προσπάθειας που καταβάλλεται στο σχολείο. Αναλυτικότερα λοιπόν, στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την εκμάθηση των γραμμάτων και των μορφωμάτων των λέξεων που σταδιακά χρησιμοποιούν προσπαθώντας να παράγουν σε γραπτό κείμενο τις σκέψεις τους. Στη δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου, εφόσον έχουν αναπτύξει το γραπτό λόγο αρχίζουν να σχηματίζουν μεγαλύτερες προτάσεις, είτε να αναπτύσσουν παραγράφους γράφοντας κείμενα είτε βιωματικά είτε αφηγηματικά και περιγραφικά όπως προβλέπετε άλλωστε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Από την τρίτη έως και την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου, οι μαθητές ασκούνται περισσότερο στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να εξοικειωθούν με διάφορα λογοτεχνικά είδη, όπως δοκίμια, άρθρα και επιστολές, προκειμένου να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Στο σημείο αυτό, αναφορικά με το γραπτό λόγο, για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην έρευνα (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind, 2008) οι ερευνητές συμφωνούν ομοφώνως, ότι η παραγωγή γραπτού λόγου στα παιδιά αποτελεί μια πολύ δύσκολη διαδικασία και φαίνεται ακόμη πιο προκλητική γι' αυτά που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν σημαντικά προβλήματα σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη σύνθεση γραπτών κειμένων σε παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες, τα οποία φαίνεται ότι είναι ακόμη πιο απαιτητικά από τις δυσκολίες στην ανάγνωση. Άλλωστε, οι δυσκολίες στην ανάγνωση, αντικατοπτρίζονται στα γραπτά κείμενα των παιδιών, με αυξημένο αριθμό λανθασμένων ορθογραφικά λέξεων, συνοδευόμενων από λάθη τόσο στο τονισμό και στα σημεία στίξης, έχοντας ως απόρροια δυσανάγνωστη γραφή και χαμηλή παραγωγικότητα.

Κλείνοντας, τα όσα αναφέραμε για το γραπτό λόγο στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αξίζει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τον Graham (2018), ένα μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας στην παραγωγή γραπτού λόγου, φαίνεται να συνδέεται με τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση, καθώς εμφανίζουν υψηλό αριθμό ορθογραφικών λαθών στα κείμενά τους. Έτσι, η ορθογραφία, που θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελεί επίσης τον τομέα όπου αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες (Berninger et al., 2008).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.2.2 Ο γραπτός λόγος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η εφηβεία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο στην ανάπτυξη κάθε παιδιού, καθώς αποτελεί τη μετάβαση από την παιδική ηλικία σε μια διαφορετική, την εφηβεία. Σε αυτή την ενότητα, θα εξετάσουμε τον γραπτό λόγο των εφήβων μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Όπως παρατηρήσαμε, η γλωσσική ανάπτυξη δεν σταματά απότομα μετά την παιδική ηλικία, αλλά συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά, κατά την περίοδο της εφηβείας ήδη από τη πρώτη τάξη του γυμνασίου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλου είδους κείμενα σε σύγκριση με αυτά του δημοτικού σχολείου με αποτέλεσμα οι απαιτήσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου να είναι περισσότερες. Γι’ αυτό το λόγο κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι απαραίτητη. Εξάλλου, ο Berman (2008) για το γραπτό λόγο των εφήβων ανάφερε, ότι λόγω της ωριμότητάς τους, αδυνατούν να παρουσιάζουν επιχειρήματα και να κρίνουν τα κείμενα που διαβάζουν με περισσότερη ακρίβεια, εκφράζοντας τις δικές τους απόψεις.

Περίπου την ίδια περίοδο οι Tolchinsky και Rosado (2005) υποστήριξαν, ότι στο γραπτό λόγο οι έφηβοι μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν έναν προσωπικό τρόπο έκφρασης, αρχίζοντας να χρησιμοποιούν περίπλοκες συντακτικές δομές, ασυνήθιστο και όχι απλοϊκό λεξιλόγιο, μεγαλύτερες και πιο σύνθετες ονοματικές φράσεις, πιο εκτεταμένη χρήση της παθητικής φωνής αλλά και άλλες εκφραστικές δομές, που δεν είναι πλέον υποκειμενικές αλλά ουδέτερες και αντικειμενικές.

Ακόμη, το 1986 ο Bruner, επισήμανε ότι οι έφηβοι κατά τη γραπτή τους έκφραση, χρησιμοποιούν επιστημονικά παραδείγματα, γεγονός που υπογραμμίζει παράλληλα, την ωριμότητα και τη μετάβαση της σκέψης και της έκφρασής τους. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν τη δική τους άποψη επιχειρηματολογώντας για ένα θέμα. Από την άλλη, πρέπει να είναι προσεκτικοί όχι μόνο στον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των επιχειρημάτων τους, αλλά και στην λογική σειρά των ιδεών και στην κατάλληλη χρήση των διαρθρωτικών λέξεων στα κείμενά τους (Berman & Katzenberger, 2004).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Επιπροσθέτως, οι έφηβοι κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να παρουσιάσουν διαφορετικές οπτικές για το θέμα που πραγματεύονται. Τα γραπτά των εφήβων άλλοτε είναι πιο σύνθετα επειδή περιέχουν περισσότερες ερμηνείες και άλλοτε οι περιγραφές τους απαρτίζονται από εικόνες ή και αναφορές σε πιο συγκεκριμένες καταστάσεις και προσωπικές τους εμπειρίες. Στο μεταξύ, αρχίζουν να χρησιμοποιούν περισσότερα ρήματα, ενώ παράλληλα παρατηρείται ότι η χρήση του ενεστώτα κυριαρχεί προκειμένου να τονιστούν σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν δίνοντας περισσότερη έμφαση στις περιγραφές τους (Berman & Katzenberger, 2004).

Ακόμη, οι Ravid και Cahana (2005) ανέφεραν, ότι η θεματολογία που χρησιμοποιούν οι έφηβοι, παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με τη παιδική ηλικία. Στο προφορικό λόγο, επηρεάζονται από το συναισθηματικό στρες που βιώνουν εκείνη τη στιγμή, αντιθέτως στο γραπτό λόγο, τα κείμενά τους χαρακτηρίζονται από αντικειμενικά ζητήματα που αναπτύσσονται μέσω της επιχειρηματολογίας, αιτίου-αποτελέσματος και της συζήτησης. Έτσι, η καταγραφή των θεμάτων με πιο αντικειμενικό τρόπο και χωρίς να κυριαρχεί πλέον το υποκειμενικό στοιχείο ευνοεί τη συχνότερη χρήση της παθητικής φωνής.

Συνοψίζοντας αυτό το κεφάλαιο, φαίνεται ότι οι έφηβοι αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στον γραπτό λόγο, όσον αφορά τις απαιτούμενες δεξιότητες για τη δημιουργία ενός κατανοητού κειμένου για τον αναγνώστη. Εξάλλου, οι Graham και Troia (όπ.αναφ. στο Πολίτη & Καραμπατζάκη 2019), υποστηρίζουν ότι η γραπτή έκφραση είναι ένα σύνθετο διαδικαστικό εγχείρημα που απαιτεί την ανάπτυξη διαφόρων επιπρόσθετων στρατηγικών (όπως αυτορρύθμιση, γνωστικές, μεταγνωστικές). Καταδεικνύουν πως είναι αναγκαία μια πολυδιάστατη προσέγγιση και όχι μια μονομερής προσέγγιση στο θέμα αυτό.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.3 Αξιολόγηση του γραπτού λόγου

Σε αυτήν την ενότητα, θα εξετάσουμε τον τρόπο αξιολόγησης του γραπτού λόγου, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί που ανακύπτουν σχετικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης αυτής.

Όπως αναφέρει η Τζιβινίκου (2015), ως αξιολόγηση του γραπτού λόγου ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας γίνεται συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών, που δυσκολεύουν έναν μαθητή, όταν μαθαίνει να διαβάζει αλλά και να γράφει. Μέσω αυτής της διαδικασίας, συλλέγονται οι κατάλληλες πληροφορίες τόσο από τη πλευρά των γονέων όσο και των δασκάλων, προκειμένου να κατανοηθούν οι αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζει βοήθειας, ο μαθητής για την καλύτερη εκπαίδευσή του. Στη διαδικασία της αξιολόγησης, συμπεριλαμβάνονται τεστ, ώστε να καταγραφούν τα δυνατά αλλά και τα αδύναμα σημεία των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί ο σχεδιασμός της κατάλληλης παρέμβασης αφού προηγηθεί φυσικά η διάγνωση.

Κατά την προσπάθεια ορισμού της αξιολόγησης, συναντώνται διάφοροι ορισμοί, που τονίζουν το ρόλο της στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στη διαδικασία της μάθησης. Πρώτον, ο Allen, (όπ.αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015) για την αξιολόγηση υποστήριξε ότι *«Αξιολόγηση είναι η χρήση εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και, μέσω αυτών, της βελτίωσης των μαθητών»* (Τζιβινίκου, 2015, σ.48) Δεύτερον, οι Huba και Freed, (όπ.αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015) για την αξιολόγηση υποστήριξαν ότι *«Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής και συζήτησης πληροφοριών από πολλαπλές και διαφορετικές πηγές για την καλύτερη κατανόηση του τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι περισσότερο μπορεί να γίνει για να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών σε όλη την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Με άλλα λόγια, πρόκειται για το πώς η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας προς όφελος της μάθησης των μαθητών»* (Τζιβινίκου, 2015, σ.48)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Παρόλο που δεν θέλουμε να επικεντρωθούμε σε διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την αξιολόγηση στο παρελθόν, μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια προσεκτικά σχεδιασμένη, συστηματική και διαρκή διαδικασία που πραγματοποιείται με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών που είναι χρήσιμες για την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την προσέγγιση των Clegg και Bryan (2006), η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζεται σε δύο κύριους προσανατολισμούς: α) την αξιολόγηση που επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα (product-oriented assessment) και β) την αξιολόγηση που επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης (process-oriented assessment) (Clegg & Bryan, 2006).

Σε συνέχεια των ανωτέρω αξόνων, οι Μητσιάκη και Νικολάου (2018), υποστήριξαν ότι πρέπει να διέπονται από αρχές. Αυτές αφορούν: α) τον σχεδιασμό (planning) προκειμένου η αξιολόγηση να γίνεται ποιοτικότερη, β) τον αναστοχασμό ή την αναθεώρηση (reflection) προκειμένου να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά της και η επιτυχία των επιδιωκόμενων στόχων της γ) τη βελτίωση (improvement) ώστε να ελέγχεται αν ο αναστοχασμός πετυχαίνει τελικά βελτίωση τόσο του υλικού που χρησιμοποιείται όσο και των πρακτικών που ακολουθούνται στη μαθησιακή διαδικασία, δ) τη συνεργασία (cooperation) προκειμένου να ενισχύεται ο αναστοχασμός συμβάλλοντας στη γενικότερη βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και ε) τη στοιχειοθέτηση (evidence) προκειμένου η συστηματική ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης μέσω της τήρησης αρχείου, να είναι καθοριστική για τη λήψη αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό (Μητσιάκη & Νικολάου, 2018)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Αναλυτικότερα, η αξιολόγηση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Οι μορφές αξιολόγησης μπορεί να χωριστούν σε τυπικές αλλά και άτυπες. Οι τυπικές μορφές αξιολόγησης, εντάσσονται στην κατηγορία των παραδοσιακών συμβατικών πρακτικών, αφού έχουν σαν σκοπό να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό οι μαθητές έχουν εμπεδώσει την ύλη, που διδάσκονται βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος. Από την άλλη, οι άτυπες μορφές αξιολόγησης (informal assessment) αποτελούν μια ιδιαίτερη μορφή και πολλές φορές δεν έχουν την ίδια βαρύτητα σε σχέση με την τυπική μορφή αξιολόγησης (Τζιβινίκου, 2015).

Συνοψίζοντας, επειδή τόσο η ανάπτυξη όσο και η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι διαδικασίες σημαντικές για τα παιδιά όσο και για τους εφήβους, αναφορικά με την άτυπη αξιολόγηση της γραπτής δραστηριότητας, όπως αναφέρεται από τον Σπαντιδάκη (2004) φαίνεται ότι οι μαθητές που εμφάνιζαν προβλήματα στο γραπτό λόγο, τόνισαν την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που εστιάζεται κυρίως στην εκμάθηση μηχανιστικών δεξιοτήτων που αφορούν τα σημεία στίξης (π.χ. τελεία, κόμμα), τον τονισμό, την ορθογραφία, τη γραμματική, το συντακτικό, το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος. Εξάλλου, όπως υποστήριξε το 2004 και ο Αγαλιώτης, η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να εξετάζει με ακρίβεια την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και τα αποτελέσματα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας, τηρώντας παράλληλα τους στόχους της και την ειδική μεθοδολογία που ακολουθείται, με όσο το δυνατόν πιο συστηματικό, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο.

Κλείνοντας, την αναφορά μας στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου, δεν θα μπορούσαν να μην αναφερθούν τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης. Οι Μητσιάκη και Νικολάου, (2018) αναφέρθηκαν α) σε γλωσσικές δοκιμασίες, β) στην άτυπη παρατήρηρη, γ) σε διαγραμματικές κλίμακες, δ) σε παρουσιάσεις project, ε) σε αυτοαξιολόγηση του μαθητή, στ) σε ετεροξιολόγηση του μαθητή, ζ) στον ατομικό φάκελο επιτευγμάτων του μαθητή (portfolio), η) στο συνδυασμό εργαλείων και θ) τεχνικών (Μητσιάκη & Νικολάου 2018). Επιπλέον, στην τυπική μορφή αξιολόγησης τα εργαλεία είναι πιο λεπτομερή στην εφαρμογή τους, πιο αντικειμενικά και χρησιμοποιούν τεστ που δημιουργούνται με βάση ψυχομετρικές αρχές, οι οποίες είναι ομοιόμορφα καθορισμένες για όλους τους συμμετέχοντες (Τζιβινίκου, 2015).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Αντιθέτως στην άτυπη μορφή αξιολόγησης, τα ανεπίσημα τεστ είναι άτυπα στη φύση τους, έτοιμα προς χορήγηση, βασίζονται σε ένα πρόγραμμα ανάλυσης και ως εκ τούτου παράγονται γρήγορα. Τα άτυπα τεστ είναι επίσης πιο ευέλικτα σε σύγκριση με την αυστηρότητα των σταθμισμένων τεστ (Τζιβινίκου, 2015). Τέλος, τα εκπαιδευτικά εργαλεία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο, καθώς είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση της εικόνας του μαθητή. Με τη βοήθεια των εργαλείων επιτυγχάνεται η αξιολόγηση καταγράφονται οι ικανότητες των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, η επίδοσή τους, τα στοιχεία της αυτοεικόνας τους, οι δυνατότητες αλλά και οι αδυναμίες τους (Oosterhof, 2010).

1.3.1 Αξιολόγηση του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σε αυτή την ενότητα, θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση του γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως επισημάναμε, η αξιολόγηση αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία με σκοπό να αξιολογηθεί το τι γνωρίζουν και τι μπορούν να προσφέρουν οι μαθητές, είτε ατομικά είτε σε ομαδικό επίπεδο, με σκοπό την επίτευξη βελτίωσης στην εκπαιδευτική τους πορεία, βάσει των στόχων που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Αρχικά, οι Salvia κ. συν. (όπ.αναφ. στο Ξάνθη, 2019) σημειώνουν πως η αποτυχία ή επιτυχία της αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και των μέσων συλλογής πληροφοριών. Ανάλογα, λοιπόν, με τον αριθμό των μαθητών (είτε πρόκειται για τυπική ανάπτυξη είτε για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες) που συμμετέχουν στην εφαρμογή της αξιολόγησης, όπως ορίζεται από τη διαδικασία της αξιολόγησης, αυτή μπορεί να είναι είτε ατομική, με σκοπό να εντοπιστούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των μαθητών που σχετίζονται με το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, είτε ομαδική, με σκοπό να αξιολογηθεί η πρόοδος ολόκληρης της τάξης σε σχέση με τη διδακτέα ύλη.

Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου για παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο δημοτικό σχολείο, μέσω οδηγιών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών επισημαίνεται ότι σε αυτό το επίπεδο θα πρέπει να μπορούν να παράγουν απλές δομές προτάσεων, μέχρι να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε συγκεκριμένες καταστάσεις επικοινωνίας καλύπτοντας έτσι, βασικές και άμεσες ανάγκες που απαιτούνται για τη παραγωγή γραπτού λόγου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Έτσι, τα παιδιά κατά την αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου, θα πρέπει να φαίνεται ότι μπορούν να παράγουν σύντομες προτάσεις με απλές δομές χρησιμοποιώντας βασικά σημεία στίξης όπως κόμμα ή τελεία, θα μπορούν να γράψουν απλές προτάσεις για τον εαυτό τους, το σπίτι τους, το σχολείο και τη γειτονιά τους, θα είναι σε θέση να αφηγούνται ιστορίες με εικόνες κάνοντας σύντομους διαλόγους μέσα από απλές προτάσεις (Ξάνθη, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αναλυτικής μεθόδου αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός καθορίζει συγκεκριμένα κριτήρια που λαμβάνει υπόψη κατά την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών του. Αυτά τα κριτήρια μπορεί να αφορούν τον έλεγχο της ορθογραφίας, της στίξης, της σύνταξης, του λεξιλογίου, του περιεχομένου και της οργάνωσης του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές της τάξης του για αυτά τα κριτήρια, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές (τυπικής ανάπτυξης) θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν την εικόνα του γραπτού τους. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που υπογραμμίζεται κατά την αξιολόγηση είναι η καταλληλότητα του ύφους και η αποτελεσματικότητα, καθώς η γραπτή έκφραση λαμβάνει χώρα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Ελέγχονται έτσι το κατάλληλο λεξιλόγιο, ο τρόπος σύνταξης και η γλωσσική ποικιλία, ανάλογα με το είδος του κειμένου, είτε πρόκειται για επιστολή προς επίσημο πρόσωπο, άρθρο σε εφημερίδα, εισήγηση, αγγελία στην εφημερίδα και άλλα. Όσον αφορά την αξιολόγηση ως προς την αποτελεσματικότητα του κειμένου, συνεπάγεται ότι ο μαθητής μέσα από το κείμενό του θα μπορέσει να πείσει τον αναγνώστη για το περιεχόμενο που πραγματεύεται (Ξάνθη, 2019).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση μπορεί να δημιουργήσει μία κλίμακα (αναλυτική αξιολόγηση), με αντίστοιχα επίπεδα ώστε να μπορεί να αξιολογήσει το γραπτό λόγο των μαθητών ως αδύναμο, καλό, πολύ καλό, άριστο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Όπως αναφέρει ο Χαλατσογιάννης (2014) στη διδακτορική του διατριβή, Έχει παρατηρηθεί ότι, μέσω της αξιολόγησης, η μορφολογία και η σύνταξη μπορούν να επηρεάσουν την εκφραστική λειτουργία του κειμένου, προκαλώντας δυσκολίες στην αναπαραγωγή των λέξεων και των προτάσεων. Ακόμη, πολλές φορές τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν λανθασμένα λειτουργικές λέξεις, όπως προθέσεις, συνδέσμους, άρθρα, χωρίς να υπάρχει συνοχή με τα λεγόμενά τους. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τον γραπτό λόγο σε πολλές περιπτώσεις. Κάτι ακόμη που αναφέρει ο προαναφερθείς ερευνητής είναι ότι παιδιά σχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης εκφράζουν λιγότερες ιδέες σε κάθε πρόταση και συνήθως αναφέρονται σε τρέχοντα ή άμεσα γεγονότα, αποδεικνύοντας έτσι τη δυσκολία τους να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα τη μορφολογία και τη σύνταξη για να κωδικοποιήσουν το περιεχόμενο που επιθυμούν να εκφράσουν. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές οργάνωσης προκειμένου να διατηρήσουν τη συνοχή του κειμένου. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη χρήση των στρατηγικών που θα πρέπει να ακολουθούν στην κωδικοποίηση των πληροφοριών. Αυτό ισχύει και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Κάτι ακόμη που υποστήριξε ο Χαλατσογιάννης (2014) ήταν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν, να ρυθμίζουν και να ελέγχουν την ταυτόχρονη εφαρμογή των βασικών και των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών. Επομένως, είναι σε θέση να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις γνωστικές απαιτήσεις που απαιτούνται για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Με αυτό το τρόπο μειώνεται, το γνωστικό φορτίο της διαδικασίας αυτής και επιτρέπεται η αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας τους. Αντίθετα, στην περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, φαίνεται ότι διαθέτουν μεγάλο μέρος του γνωστικού τους δυναμικού για την εκτέλεση μη αυτοματοποιημένων βασικών λειτουργιών, οι οποίες τους δημιουργούν ένα επιπλέον γνωστικό φορτίο. Αυτό τους εμποδίζει από τη λειτουργία των ανώτερων γνωστικών διεργασιών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Συνοψίζοντας, από την παραπάνω διατριβή προκύπτει ότι στην παραγωγή γραπτού λόγου, πρώτον, η ορθογραφία μπορεί να κατακτηθεί, δεύτερον, η ανάπτυξη της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας σχετίζεται σημαντικά με την ορθογραφημένη γραφή, και τρίτον, η ιστορικότητα της Ελληνικής γραπτής γλώσσας επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών σε όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.3.2 Αξιολόγηση του γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε στην αξιολόγηση της παραγωγής του γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πρώτα απ' όλα, η αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζεται πάντα ως μια συμπληρωματική διαδικασία παράλληλα με τη γλωσσική διδασκαλία αφού η διδασκαλία και η αξιολόγηση στοχεύουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Όσον αφορά τα μοντέλα αξιολόγησης, που ακολουθούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως ανέφεραν οι Ηλιοπούλου και Ζάγκα (2017), για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου, διαπιστώνεται ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση των μαθητών στη παραγωγή γραπτού λόγου όπως αυτή αποτυπώνεται από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, χρησιμοποιείται η σφαιρική ή η ολιστική βαθμολόγηση (holistic scoring), αλλά και η αναλυτική βαθμολόγηση (analytic scoring) (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνές τους οι Hughes και Weir (όπ.αναφ. στο Ηλιοπούλου & Ζάγκα 2017), σημειώνουν ότι η ολιστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ενός γραπτού δοκιμίου ως ενιαίο σύνολο και με αυτό τον τρόπο ο βαθμολογητής δεν αξιολογεί τα στοιχεία του γραπτού λόγου ξεχωριστά αλλά βαθμολογεί συνολικά το γραπτό, επισημαίνοντας τα λάθη ή τις τυχόν παραλείψεις. Εφαρμόζοντας το μοντέλο της ολιστικής αξιολόγησης, έχει ως πλεονέκτημα την ταχύτητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία και ως μειονέκτημα την υποκειμενικότητα και την επιρροή του βαθμολογητή (πχ. από την εμφάνιση ενός γραπτού, ή το γραφικό χαρακτήρα των μαθητών) (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Η ανάπτυξη της αναλυτικής προσέγγισης προήλθε αντίθετα, από την ανάγκη για αυξημένη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα. Σε αυτήν τη μέθοδο, όπως υποστήριξε ο Weir (όπ.αναφ. στο Ηλιοπούλου & Ζάγκα 2017) «*κάθε κριτήριο του σχεδίου αξιολόγησης αξιολογείται με διαφορετικούς βαθμούς και ο τελικός βαθμός προκύπτει ως σύνθεση αυτών των ανεξάρτητων αξιολογήσεων*» (σ.5). Αυτό σημαίνει ότι η αξία αυτής της μεθόδου, επικεντρώνεται στην ανατροφοδότηση που προσφέρεται στους μαθητές σχετικά με την πρόοδό τους, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, παρέχει καθοδήγηση και στον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των διδακτικών ενεργειών του ενημερώνοντάς τον, για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Από την αναλυτική προσέγγιση, τα μειονεκτήματα επικεντρώνονται στο γεγονός της προσοχής των βαθμολογητών σε συγκεκριμένα στοιχεία της επίδοσης των μαθητών με αποτέλεσμα να χάνεται η συνολική εικόνα του γραπτού (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017).

Συνεχίζοντας, η αξιολόγηση αποτελείται και από αντίστοιχα κριτήρια που πλαισιώνουν τη διαδικασία. Τα κριτήρια χωρίζονται σε α) κριτήρια (criteria) αξιολόγησης της επίδοσης, τα οποία αποτελούν τις κυριότερες προδιαγραφές βαθμολόγησης του γραπτού, β) κριτήρια που αφορούν την ποιότητα του παραγόμενου έργου (standards) δηλαδή, την ποιοτική διαβάθμισή του σε (άριστο, πολύ καλό, καλό) εξετάζοντας παράλληλα και το βαθμό της ποιότητας του παραγόμενου λόγου, γ) ταυτόχρονα ελέγχεται το επίπεδο της επίδοσης, σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης και δ) χρησιμοποιείται μια κλίμακα βαθμολόγησης (numeric scale) σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης (Ηλιοπούλου & Ζάγκα 2017). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για το καθορισμό των παραπάνω κριτηρίων είναι βασικό να δοθεί έμφαση και σε άλλες παραμέτρους που αφορούν βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα για τη παραγωγή λόγου, απαιτείται α) γλωσσική γνώση (στίξης, ορθογραφίας, φωνολογίας, μορφολογίας, λεξιλογίου, σύνταξης), β) κειμενική γνώση (μηχανισμών συνοχής, κειμενικών ειδών, σημασιολογίας) και γ) κοινωνιογλωσσική γνώση (του ύφους) του κειμένου (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017). Επιπλέον σύμφωνα με τον Diedrich (όπ.αναφ. στο Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017) για την εκτίμηση του γραπτού λόγου, θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν και άλλοι παράγοντες όπως είναι α) το περιεχόμενο (πλούτος ιδεών, πληρότητα, σαφήνεια, επιχειρηματολογία, αλληλουχία) β) οι τεχνικές (δομής των προτάσεων, στίξη, ορθογραφία) γ) η οργάνωση στο λεξιλόγιο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

(κατάλληλο λεξιλόγιο, περιορισμένο/φτωχό, επαναλαμβανόμενο, πραγματολογικά άστοχο) και δ) στον ιδιαίτερο τρόπο γραφής (πρωτοτυπία και ενδιαφέρον).

Με βάση λοιπόν την αναλυτική κλίμακα, η αξιολόγηση του γραπτού λόγου, όσον αφορά τα φιλολογικά μαθήματα (εγκύκλιος Αρ.Πρ.44135/Γ2/15-04-2009/ΔΣΠ/ΥΠΕΠΘ), θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν και περαιτέρω κριτήρια που αφορούν την κάλυψη του θέματος, την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, τη συνεκτικότητα, την οργάνωση του κειμένου, τη συνοχή, το λεξιλόγιο (εύρος, επιλογή και ακρίβεια), τη γραμματική (μορφολογία, σύνταξη, ορθογραφία, στίξη) και την καταλληλότητα του ύφους (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017, σ.2).

Τέλος, όσον αφορά την ολιστική κλίμακα αξιολόγησης, αυτή περιλαμβάνει κλίμακες βαθμολόγησης (άριστη παραγωγή, ικανοποιητική παραγωγή, μερικώς ικανοποιητική παραγωγή, ελάχιστα ικανοποιητική παραγωγή, μη ικανοποιητική παραγωγή). Πρώτον, για την άριστη παραγωγή λόγου (το γραπτό θα πρέπει να καλύπτει το θέμα αποτελεσματικά, επιτυγχάνοντας τον επικοινωνιακό στόχο που ορίζει η εκφώνηση, θα πρέπει να είναι καλά οργανωμένο με παραγράφους, μικρές ενότητες ή αρίθμηση. Ο λόγος να ρέει με φυσικό τρόπο, να ακολουθούνται τα σημεία στίξης, οι συνδετικές λέξεις ή φράσεις να συνδέουν προτάσεις ή παραγράφους σωστά, να υπάρχει πλούσιο λεξιλόγιο, να χρησιμοποιείται σωστά η γραμματική και η σύνταξη ανάλογα με το ύφος του κειμένου δηλαδή, δευτερεύουσες προτάσεις, παθητική φωνή η ορθογραφία να είναι σωστή και να μην υπάρχουν λάθη). Δεύτερον, για την πολύ ικανοποιητική παραγωγή λόγου (το γραπτό θα πρέπει να καλύπτει το θέμα αλλά κάποια σημεία του, δεν θα αναπτύσσονται επαρκώς δηλαδή, το γραπτό θα επιτυγχάνει τον επικοινωνιακό στόχο που ορίζεται από την εκφώνηση, θα είναι καλά οργανωμένο με παραγράφους μικρές ενότητες, θα ακολουθούνται οι κανόνες και τα σημεία στίξης στα περισσότερα σημεία, θα χρησιμοποιούνται συνδετικές λέξεις ή φράσεις ανάμεσα στις προτάσεις και τις παραγράφους, το λεξιλόγιο θα χρησιμοποιείται σωστά σε γενικές γραμμές μέσα από τη σωστή χρήση της γραμματικής και της σύνταξης, ενώ θα υπάρχουν ελάχιστα γραμματικά συντακτικά και ορθογραφικά λάθη τα οποία όμως δεν θα εμποδίζουν την κατανόηση του κειμένου (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017, σ.13-15). Τρίτον, για την ικανοποιητική παραγωγή γραπτού λόγου (το γραπτό θα πρέπει να πετυχαίνει τον επικοινωνιακό στόχο που ορίζεται από την εκφώνηση, να είναι καλά οργανωμένο ως προς τις παράγραφος με μικρές ενότητες, με το λόφο να ρέει με φυσικότητα, αφού θα επιλέγονται οι κατάλληλες συνδετικές λέξεις ή φράσεις).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Ωστόσο, σε μερικά σημεία του κειμένου δεν θα ακολουθούνται σωστά οι κανόνες στίξης, παρόλο που θα υπάρχει πλούσιο λεξιλόγιο, μερικές λέξεις δεν θα χρησιμοποιούνται σωστά, η γραμματική και η σύνταξη δεν θα εμφανίζει πρόβλημα εννοώ θα εντοπίζονται συχνά συντακτικά και ορθογραφικά λάθη) (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017, σ.13-15). Τέταρτον, για την μερικώς ικανοποιητική παραγωγή λόγου, (το γραπτό, δεν θα αναπτύσσει όλες τις πτυχές του θέματος με αποτελεσματικό τρόπο και, συνεπώς, δεν θα επιτυγχάνει τον επικοινωνιακό στόχο του, μπορεί να μην έχει αρχή μέση και τέλος κι έτσι δεν θα είναι σωστά οργανωμένο, δεν θα ακολουθούνται οι κανόνες στίξης, δεν θα χρησιμοποιούνται σωστά οι συνδετικές λέξεις ή φράσεις κι έτσι θα εμποδίζεται η φυσική ροή του λόγου. Δεν θα υπάρχει πλούσιο λεξιλόγιο, η γραμματική και η σύνταξη θα εμφανίζουν προβλήματα ενώ τα αρκετά συχνά θα εμφανίζονται προβλήματα γραμματικά συντακτικά και ορθογραφικά που θα προκαλούν δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου) (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017, σ.13-15). Πέμπτων, για την ελάχιστα ικανοποιητική παραγωγή λόγου, (το γραπτό θα εμφανίζει προβλήματα ως προς το θέμα που αναπτύσσεται, δεν θα είναι οργανωμένο, δεν θα ακολουθούνται οι κανόνες στίξης, δεν θα χρησιμοποιούνται οι συνδετικές λέξεις ούτε οι κατάλληλες γραμματικές και συντακτικές δομές με αποτέλεσμα να εμφανίζονται γραμματικά συντακτικά και ορθογραφικά λάθη που θα εμποδίζουν την επικοινωνία). Τέλος όσον αφορά την μη ικανοποιητική παραγωγή λόγου (το γραπτό θα αναπτύσσει ελάχιστα σημεία του κειμένου, το θέμα που θα αναπτύσσεται δεν θα γίνεται κατανοητό, το γραπτό δεν θα είναι καθόλου οργανωμένο, δεν θα ακολουθούνται οι κανόνες στίξης ούτε θα υπάρχουν συνδετικές λέξεις/φράσεις, οι περισσότερες λέξεις δεν θα χρησιμοποιούνται σωστά, ενώ θα υπάρχουν πολλά σοβαρά γραμματικά και συντακτικά λάθη) (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017, σ.13-15).

Συμπερασματικά, από όλα τα παραπάνω, είναι προφανές ότι η αξιολόγηση είναι πολλή σημαντική για την επίδοση των μαθητών καθώς αποτελεί κύριο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο διδάσκουν, η ανατροφοδότηση παρέχει επιστροφή πληροφοριών σχετικά με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της διδασκαλίας τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αναγνώριση των αδυναμιών τους. Επίσης, αναδεικνύει τις ατέλειες στη μέθοδο διδασκαλίας του ίδιου του εκπαιδευτικού. Είναι επιπλέον, σημαντική για τους γονείς, καθώς τους παρέχει πληροφορίες σχετικά με την εκμάθηση και τις επιδόσεις των παιδιών τους κατά την περίοδο της εφηβείας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Τέλος, ενθαρρύνει και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών και των εκπαιδευτικών, παρέχοντας περισσότερα κίνητρα για τη μάθηση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.4 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.4.1 Ορισμοί

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε σε ορισμούς για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στη συνέχεια θα αναλύσουμε τους βασικούς τύπους των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και θα παρουσιάσουμε με συντομία τις διαφορές, μεταξύ του διαγνωστικού εγχειριδίου DSM-4 και του DSM-5, της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 2013).

Από το 1962, όταν ο Samuel Kirk χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο "Μαθησιακές Δυσκολίες", έχουν διατυπωθεί πολλοί διάφοροι ορισμοί ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015, σ.20). Ωστόσο, όσον αφορά τον καθορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, οι επιστήμονες συνεχίζουν να προσπαθούν για την συνεχή βελτίωσή του. Ένας ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα ορισμός αναφέρει ότι:

> Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων. (Hammil, 1990, σ.76).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Βάσει λοιπόν, ενός πιο πρόσφατου ορισμού για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες το 2009, ο Reid υποστήριξε ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορούν να περιγραφούν ως «προβλήματα» που σχετίζονται με την επεξεργασία πληροφοριών και κυμαίνονται από ελαφριές μέχρι πολύ σοβαρές μορφές. Αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν την ανάπτυξη των γραπτών και προφορικών δεξιοτήτων και μπορεί να εκδηλωθούν με διαφορετικούς τρόπους, με αποκλίσεις στην απόδοση των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δύναται να εμφανίζονται σε όλα τα επίπεδα των ικανοτήτων τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων επηρεάζοντας τη κάθε ηλικία διαφορετικά (Reid, 2009).

Ωστόσο, όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2011), σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, οι μαθητές δύναται να παρουσιάζουν είτε Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (Γ.Μ.Δ.), είτε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δυσκολίες που αφορούν τη μάθηση και την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, εμποδίζοντας την απόκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ειδικά όταν αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αποκτηθούν μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της συμβατικής διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2011).

1.4.2 Οι βασικοί τύποι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι βασικοί τύποι των Ε.Μ.Δ. σύμφωνα με τη νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής (Νόμος 2817/2000 - ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000 άρθρο 1) είναι οι εξής:

α) Αναγνωστικές δυσκολίες

β) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

γ) Διαταραχή των Μαθηματικών

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως αναφέρουν οι Visser et al. (2020) παρατηρήθηκαν δυσκολίες στην ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτές οι δυσκολίες εμφανίζονται στα πρώιμα στάδια της σχολικής πορείας των παιδιών, όταν προσπαθούν να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, τη γραφή και την ορθογραφία. Αυτές οι δυσκολίες διατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Visser et al., 2020).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Οι Chung, Patel και Nizami (2020) σε πρόσφατο άρθρο τους που αναφέρεται στη διαταραχή της γραπτής έκφρασης και τη δυσγραφία, τονίζουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε πολλούς παράγοντες. Αυτοί περιλαμβάνουν την δυσκολία στην αναγνώριση των γραμμάτων, το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων, τον λεπτό κινητικό συντονισμό, τον ρυθμό γραφής, τη γραμματική και την δομή του κειμένου. Επιπλέον, χρησιμοποιούν τους όρους «δυσγραφία» και «ειδική μαθησιακή διαταραχή στη γραπτή έκφραση» για να περιγράψουν άτομα που, παρά την εκπαίδευση που έχουν λάβει, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ικανότητά τους να γράφουν σε επίπεδο χαμηλότερο από αυτό που θα αναμενόταν σύμφωνα με τις γνώσεις και την ηλικία τους. Εν γένει, η δυσγραφία καλύπτει προβλήματα στον σχηματισμό και την αναγνωσιμότητα των γραμμάτων, το διάστημα μεταξύ γραμμάτων, την ορθογραφία, την επιδεξιότητα στον λεπτό κινητικό συντονισμό, τον ρυθμό γραφής, τη γραμματική και την δομή του κειμένου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.4.3 Κατηγοριοποίηση των διαγνωστικών εγχειριδίων DSM-4 & DSM-5

Στον επιστημονικό χώρο η κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται με βάση διαγνωστικά εγχειρίδια που έχουν εκδοθεί από επιστημονικές εταιρείες όπως η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association, 2013). Η εταιρεία αυτή επικαιροποιεί κατά διαστήματα αυτά τα εγχειρίδια κι έτσι το 2000 εξέδωσε το DSM-4 (DSM-IV TR) και πιο πρόσφατα το 2013 υπερίσχυσε το DSM-5.

Πίνακας 1. *Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο DSM-IV και στο DSM-V βάσει της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 2013).*

DSM-4 (& DSM-IV TR)	**DSM-5**
Διαταραχή της Ανάγνωσης	Διαταραχή της Ανάγνωσης
Διαταραχή των Μαθηματικών	Διαταραχή των Μαθηματικών
Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης	Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης
Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς	Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς
	Ειδική Διαταραχή της Μάθησης

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. στο DSM-5, εμπεριέχονται όλες οι κατηγορίες οι οποίες συμπεριλαμβάνονταν και στην προηγούμενη (τέταρτη) έκδοση του DSM, ενώ στην τρέχουσα (πέμπτη) έκδοση έχει προστεθεί και η Ειδική Διαταραχή της Μάθησης.

Η *Διαταραχή της Ανάγνωσης* αφορά μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν επίδοση στην ανάγνωση σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, του δείκτη νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Η διαταραχή παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες (American Psychiatric Association, 2013).

Η *Διαταραχή των Μαθηματικών* αναφέρεται σε μαθητές με επίδοση στις μαθηματικές δεξιότητες σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, του δείκτη νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του (American Psychiatric Association, 2013).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Η *Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης* αφορά ελλειμματικές δεξιότητες της γραφής, σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, του δείκτη νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία (American Psychiatric Association, 2013).

Στη *Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς*, εντάσσονται διαταραχές στη μάθηση που δεν πληρούν τα κριτήρια για κάποια συγκεκριμένη από τις παραπάνω διαταραχές μάθησης. Η κατηγορία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στους τρεις τομείς (στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, τη γραπτή έκφραση), παρεμβαίνοντας σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση, ακόμη και αν στις επιδόσεις των τεστ μέτρησης κάθε ατομική ικανότητα δεν είναι ουσιαστικά κάτω από το αναμενόμενο της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013).

Οι παραπάνω κατηγορίες συμπεριλαμβάνονταν και στην προηγούμενη (τέταρτη) έκδοση του DSM, ενώ στην τρέχουσα πέμπτη έκδοση έχει προστεθεί και η *Ειδική Διαταραχή της Μάθησης*.

Συγκεκριμένα, η *Ειδική διαταραχή της μάθησης,* συνδυάζει τα κριτήρια της διαταραχής της ανάγνωσης, της διαταραχής των μαθηματικών, της διαταραχής της γραπτής έκφρασης και της μαθησιακής διαταραχής μη προσδιοριζόμενης αλλιώς κι επειδή οι δυσκολίες μάθησης στις περιοχές της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών συνυπάρχουν συχνά, στο DSM-5 περιλαμβάνεται χωριστή κωδικοποίηση γι’ αυτή τη διαταραχή (American Psychiatric Association, 2013). Ειδικότερα, τα διαγνωστικά κριτήρια γι’ αυτή την κατηγορία είναι δυσκολίες μάθησης και χρήσης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων δηλαδή, (ανακριβής ή αργή ανάγνωση, δυσκολίες στην κατανόηση, την ορθογραφία, τη γραπτή έκφραση, την αίσθηση των αριθμών ή του υπολογισμού, τη μαθηματική λογική) οι οποίες οδηγούν σε σημαντικά κάτω από τις αναμενόμενες για την χρονολογική ηλικία του ατόμου, επιδόσεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Συνολικά από την ενότητα αυτή μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι βάσει της τελευταίας αναθεωρημένης έκδοσης του DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013), της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας, (American Psychiatric Association, 2013), οι «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Specific Learning Disorders) αναφέρονται σε εξελισσόμενα προβλήματα που μπορεί να αφορούν τον τομέα της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, επηρεάζοντας τομείς όπως η δεξιότητα στη γραπτή έκφραση, η ορθογραφία, η κατανόηση της ανάγνωσης, η ικανότητα στους μαθηματικούς υπολογισμούς και η δυνατότητα επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.5 Ο γραπτός λόγος σε παιδιά και εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Συνέχεια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αποτελεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσα από σχετικά σύγχρονες έρευνες που αναφέρονται στο γραπτό λόγο τόσο σε παιδιά όσο και σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (τύπου δυσλεξίας) σε σύγκριση με τα γνωστικά προφίλ μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Αρχικά, όπως αναφέρεται από την Παντελιάδου (2004) οι μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να παράγουν γραπτό λόγο, εμφανίζοντας αδυναμία στη γραφή ή την έκφραση μέσω γραπτού λόγου, παρά την ηλικία και τις νοητικές τους δυνατότητες. Αυτά τα προβλήματα, όπως αναφέρει και ο Σπαντιδάκης (2004) αφορούν τόσο πολύπλοκες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, η συντακτική δομή και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και την ψυχοκοινωνική δεξιότητα που σχετίζεται με τη γραφή. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Kotoulas και Padeliadu (2000) οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν διαφορές από τους τυπικούς συμμαθητές τους στην ορθογραφία, τη σωστή χρήση των σημείων στίξης και στον διαχωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και πεζά.

Σε έρευνα τους οι Bahr, Lebby και Wilkinson (2020) αναφέρουν ότι οι μαθητές παιδικής και προεφηβικής ηλικίας με Ε.Μ.Δ έχουν όχι μόνο δυσκολία με τη σύνταξη αλλά και με τη μορφολογική κωδικοποίηση τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Οι δυσκολίες δηλαδή αφορούν την αποθήκευση και την επεξεργασία λέξεων, προθεμάτων και επιθημάτων. Μπορεί επίσης να έχουν αδυναμίες στην αναπαράσταση της ορθογραφικής και φωνολογικής δομής μιας λέξης κατά την ορθογραφία ή στην ανάγνωση λέξεων στην εκμάθηση της γλώσσας γενικά.

Επιπλέον, σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα οι Balci και Cayir (2018) που περιλάμβανε 175 παιδιά στην ηλικία 7-15 ετών και τους εξέτασε σε διάφορες εργασίες φωνολογικής κωδικοποίησης, ορθογραφίας και ανάγνωσης, το ποσοστό των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας που δεν μπορούσαν να μάθουν γράμματα και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση ανήλθε στο 7%. Ακόμη, δυσκολίες εντοπίστηκαν και στη φωνολογική κωδικοποίηση και σχετίστηκαν με την αναγνωστική εκπαίδευση κυρίως κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, αφού έχει πολλές φορές θεωρηθεί ως προάγγελος των προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Αντιθέτως, στην ίδια έρευνα οι έφηβοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξαν, ότι εμφάνιζαν δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων ορθογραφίας, ενώ βάσει της ταξινόμησης του DSM-5 και των κριτηρίων του, ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εφήβων με ποσοστό (35%), αντιμετώπιζε προβλήματα, στη χρήση φωνολογικών δεξιοτήτων και μπορούσε να συλλαβίσει έχοντας προβλήματα στην αναγνώριση των λέξεων (Balci & Cayir, 2018).

Μία άλλη έρευνα (Bhattacharya, 2020) που εξέτασε εφήβους με δυσλεξία όσον αφορά τις δυσκολίες στην ανάγνωση, διαπίστωσε ότι οι δυσκολίες στον παραπάνω τομέα, προέκυψαν από βασικό έλλειμμα που εμφανίζονταν στη φωνολογική επίγνωση, μια δεξιότητα που απαιτείται για τη συσχέτιση της ομιλίας με το γραπτό λόγο. Λόγω του ελλείμματος αυτού, περίπου το 80% των εφήβων που έχουν καθυστερήσει στη γλώσσα αναπτυξιακά, συνεχίζουν να έχουν ελλείμματα ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Εντοπίστηκαν ακόμη, διαφορές στην επεξεργασία της οπτικής και της ακουστικής πληροφορίας στους δυσλεκτικούς αναγνώστες. Παρόλα αυτά, αν και το επίκεντρο της διδασκαλίας στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού μέχρι και στο γυμνάσιο μετατοπίζεται από το «μαθαίνω να διαβάζω» στο «διαβάζω για να μαθαίνω», πολλά παιδιά με δυσλεξία περνούν από τις τάξεις του δημοτικού σε αυτές του γυμνασίου και συνεχίζουν να έχουν δυσκολία με την αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια, λόγω των επίμονων ελλειμμάτων στη φωνολογική τους επεξεργασία. Σχετικά λοιπόν, με τα επίπεδα ανάπτυξης και ωρίμανσης του γραπτού λόγου, του λεξιλογίου, της σύνταξης και της κατανόησης που απαιτούνται «για να μάθουν» τις νέες πληροφορίες και τις έννοιες που διδάσκονται στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού, συνεχίζοντας στο γυμνάσιο, στο λύκειο μέχρι και το πανεπιστήμιο, συχνά καθυστερούν οι έφηβοι με δυσλεξία. Όπως αναφέρει ο παραπάνω ερευνητής, παρόλο που η δυσλεξία μπορεί να αποτελέσει δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, παραμένει μια κατάσταση που επηρεάζει τον άνθρωπο σε όλη του τη ζωή, με τη συζήτηση συνήθως να περιορίζεται στη δυσκολία ανάγνωσης λέξεων των εφήβων, με αποκλεισμό των δυσκολιών ορθογραφίας και γραφής. Επιπλέον, ο Bhattacharya (2020) στην ίδια έρευνα διαπίστωσε, ότι τα πιο ώριμα επίπεδα γλώσσας, λεξιλογίου, συντακτικής και βασικής γνώσης που απαιτούνται για την *«ανάγνωση για να μάθουν»* οι νέες πληροφορίες και έννοιες που διδάσκονται στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού και που συνεχίζονται από το γυμνάσιο μέχρι και το πανεπιστήμιο σε μετέπειτα φάση, συχνά καθυστερούν ή είναι ανεπαρκείς για τους εφήβους με δυσλεξία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Συμπερασματικά, από την έρευνα (Bhattacharya, 2020) φάνηκε ότι οι έφηβοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα όσον αφορά την δυνατότητά τους να συγγράφουν κείμενα. Αυτά περιλαμβάνουν γραμματικά λάθη, σφάλματα στη στίξη, ανεπαρκή οργάνωση παραγράφων, πολλά φωνολογικά λάθη, και ακατάλληλο γραφικό χαρακτήρα.

Οι Pardali και Mizamidou (2017) σε έρευνά τους για την επίδραση των ορθογραφικών λαθών στην παραγωγή κειμένου μαθητών με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη περιοχή της Πέλλας, βρήκαν ότι τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολίες στην ορθογραφία, τη γραμματική, τη στίξη, καθώς και στη σαφήνεια και την οργάνωση της γραπτής έκφρασης. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα (Pardali & Mizamidou, 2017) οι δυσλεξικοί μαθητές που περνούν από τη Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκονται αντιμέτωποι με δυσκολίες και προκλήσεις, δεδομένης της μεγάλης αλλαγής που βιώνουν, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σε επίπεδο γνώσεων, όπως είναι χαρακτηριστικά η ανάγνωση, τα ορθογραφικά λάθη, οι δυσκολίες αντιγραφής, κατανόησης κειμένων και η οργάνωση. Από την αξιολόγηση των παραπάνω ερευνητών φάνηκε, ότι υπήρξαν παρόμοια λάθη σε μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης. Αυτά τα λάθη αφορούσαν την προφορική ανάγνωση των διφθόγγων και την ορθογραφία των γραμμάτων. Ακόμη, από τη διαδικασία αξιολόγησης, παρατηρήθηκε ότι το «δείγμα γραφής» των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους είχε ομοιότητα με τον προφορικό λόγο. Όσον αφορά το επίπεδο ελεύθερης γραφής των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, υπήρχαν επίσης διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, τα δείγματα γραφής των μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας ήταν μεγάλα, τα κείμενα δυσανάγνωστα, δεν υπήρχε λογική και χρονική αλληλουχία ανάμεσα στις προτάσεις και δεν μπόρεσαν να αποδώσουν με επιτυχία το νόημά τους. Κατά συνέπεια, ακόμα κι αν έχουν τον επαρκή χρόνο, τα κατάλληλα μέσα και την προσοχή που δίνεται στην εκτέλεση ενός έργου, οι μαθητές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως κείμενα δυσανάγνωστα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Tops et al. (2014) σε συνολικά σε 100 μαθητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, δόθηκε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών εργασιών, τεστ ανάγνωσης και ορθογραφίας αλλά και ερωτηματολόγια σχετικά με τις στρατηγικές μελέτης και την προσωπικότητά τους. Από αυτή τη μελέτη (Tops et al., 2014) επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας κάνουν σημαντικά περισσότερα ορθογραφικά λάθη από τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσλεξία, τόσο σε επίπεδο λέξης όσο και σε επίπεδο πρότασης. Ο μεγαλύτερος αριθμός σφαλμάτων παρατηρήθηκε και για τους τρεις τύπους ορθογραφικών λαθών (φωνολογικά, ορθογραφικά, γραμματικά). Όσον αφορά το βαθμό των λαθών, οι ερευνητές, βρήκαν μεγάλη διαφορά μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών σύγκρισης (τυπικοί μαθητές) στα είδη λαθών που αφορούσαν τη φωνολογία, τη γραμματική και την ορθογραφία. Και για τις δύο ομάδες, τα ορθογραφικά λάθη ήταν περισσότερα στην υπαγόρευση λέξεων, παρόλο που τα γραμματικά λάθη είναι πιο συνηθισμένα στην υπαγόρευση προτάσεων. Εντούτοις, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, έτειναν να κάνουν αναλογικά περισσότερα φωνολογικά λάθη και ελαφρώς λιγότερα γραμματικά λάθη σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης (μαθητές τυπικής ανάπτυξης).

Τέλος, σε έρευνα των MacCullagh, Bosanquet και Badcock (2017) όσον αφορά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου μαθητών με Ειδική Μαθησιακή διαταραχή τύπου δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε χαμηλή επίδοση σε γλωσσικές σχολικές δραστηριότητες, προφορική και γραπτή αξιολόγηση στην εφηβική ηλικία. Εξίσου, ανεπαρκής ήταν η προετοιμασία για τη μάθηση της γραπτής αξιολόγησης, ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικιακή διαφορά τους (αγόρια ή κορίτσια). Παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη διάκριση μεταξύ διαφορετικών ειδών κειμένων και μοτίβων, καθώς και δυσκολίες στην προεπισκόπηση κειμενικών πληροφοριών, σχετιζόμενες με την ανάκληση πληροφοριών ή την αναγνώριση της κύριας ιδέας. Επιπλέον, υπήρξε δυσκολία στη κατανόηση του κειμένου, στην παράφραση, την περίληψη, τη μεταφορά και τη γενίκευση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Συμπερασματικά, μέσα από τις παραπάνω έρευνες, φάνηκε ότι ο γραπτός λόγος τόσο στη παιδική όσο και στην εφηβική ηλικία, φέρει πολλά εμπόδια στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, με τις περισσότερες δυσκολίες να εντοπίζονται στη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σύνταξη, αφού οι ιδιαιτερότητές τους στη κατανόηση και τη σωστή χρήση κανόνων στίξης, τονισμού, συλλαβισμού, ορθογραφίας, γραμματικής, δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για ένα ευανάγνωστο κείμενο, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.5.1 Παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σε αυτή την ενότητα θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε έρευνες που μιλούν για τις δυσκολίες των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε έρευνά τους οι Mazur και Chenu (2020) κατέγραψαν ότι υπάρχουν λίγες σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μελετούσαν το κείμενο που ήταν ήδη γραμμένο, προχωρώντας δηλαδή σε απαραίτητες αλλαγές, διορθώσεις, αφαιρέσεις προσθήκες, μέχρι να συμβαδίζει με αυτά που έχουν στο νου τους, δεν φάνηκε να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Αυτό συνέβη, γιατί οι μαθητές με δυσλεξία επεξεργάζονταν κείμενα σε παρόμοια ποσότητα με τους συνομήλικούς τους. Εξακολουθούσαν όμως, να κάνουν περισσότερα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη από τους μαθητές της ομάδας σύγκρισης. Σχετικά με το μήκος του κειμένου, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρήγαγαν κείμενα παρόμοιου μήκους με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, ως προς τον αριθμό των λέξεων και των προτάσεων.

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήγαγαν οι Sumner, Connelly και Barnett το (2016) με συνολικά 31 παιδιά με δυσλεξία (15 αγόρια και 16 κορίτσια) με ηλικία από 8 έως 11 ετών, παρατήρησαν ότι οι συμμετέχοντες παιδικής ηλικίας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας παρήγαγαν κείμενα με περιορισμένο λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα παιδιά της ίδιας ηλικίας που δεν είχαν δυσλεξία. Αυτή η διαφορά στο λεξιλόγιο φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά την παραγωγή γραπτού λόγου. Αν και η συνολική δομή των κειμένων δεν ήταν φτωχότερη στην ομάδα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, οι ιδέες που περιλαμβάνονταν στα κείμενα αξιολογήθηκαν χειρότερα (Sumner et al., 2016).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Όπως αναφέρεται από την Ασημακοπούλου (2018) όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία, υπάρχει ασφαλώς πολύ ισχυρή εμπειρική πληροφορία σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες του δυσλεξικού παιδιού στη φωνολογική ενημερότητα. Η Πολυχρονοπούλου (2012) αναφέρει πως *«η φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε και να χρησιμοποιούμε σωστά και δομικά τα στοιχεία του λόγου. Το παιδί έτσι μαθαίνει ότι οι λέξεις αναλύονται και συντίθενται σε μια ακολουθία φωνημάτων (π.χ. καλά=κ-α-λά και νερό=ν-ε-ρ-ό)»* (σ. 561). Οι μαθητές με δυσλεξία όμως, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φωνολογική κωδικοποίηση και την επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.5.2 Παραγωγή του γραπτού λόγου σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην ενότητα αυτή, στηριζόμενοι σε πρόσφατες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, θα αναφερθούμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη παραγωγή γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά, σε έρευνα τους οι Chan, Chung και Lam (2023) σχετικά με τα προφίλ των εφήβων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρουν, ότι οι δυσκολίες τους στις μορφολογικές δεξιότητες, την οπτική-ορθογραφική γνώση, την ταχεία ονομασία συμβάλλουν σε δυσκολίες στο προφορικό αλλά και το γραπτό λόγο σε Κινέζους εφήβους με δυσλεξία.

Σε μία ακόμη έρευνα των Γάκη, Καμπυλαυκά και Πολυχρόνη (2014) βρέθηκε ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν πολύ περιορισμένη παραγωγή κειμένων, διακόπτουν τη συγγραφική διαδικασία γρήγορα, δυσκολεύονται να εκφράσουν διάφορες ιδέες, ακόμη και σε συνηθισμένα θέματα, ενώ συχνά επαναλαμβάνουν τα ίδια μηνύματα ή γράφουν ιδέες που δεν σχετίζονται με το θέμα.

Μία παλαιότερη έρευνα των Goulandris, Snowling και Walker (2000), χρησιμοποίησε δοκιμασίες γραπτού λόγου, σε τρείς συνολικά κλινικές ομάδες (μία ομάδα με διάγνωση αναπτυξιακής δυσλεξίας και δύο ομάδες με ιστορικό ειδικής γλωσσικής διαταραχής). Για την ομάδα των δυσλεξικών που αποτελούνταν από 20 εφήβους ηλικίας 14 ετών έως 18 ετών, βρήκε ότι οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας είχαν μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με αυτούς που παρουσίαζαν ειδική γλωσσική διαταραχή (δηλαδή διαταραχή στην παραγωγή ή και στην έκφραση του προφορικού λόγου), στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την ανάγνωση μη λέξεων (ψευδολέξεων). Πράγματι η ομάδα των εφήβων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας είχε κακή επίδοση συγκριτικά με την ομάδα εφήβων χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, επιβεβαιώνοντας τη σοβαρότητα της διαταραχής του γραπτού λόγου. Στις βασικές δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας, η επίδοση των εφήβων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας ήταν ελαφρώς χαμηλότερη από εκείνη της ομάδας σύγκρισης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Ωστόσο, στις προφορικές γλωσσικές δοκιμασίες, οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα με τους αναγνώστες που εμφάνιζαν ειδική γλωσσική διαταραχή.

Σε άλλη έρευνα η Κωνσταντινίδου (2019) αναφέρει ότι ο γραπτός λόγος στην Α' Λυκείου και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικά, βρίσκεται σε προηγμένο στάδιο και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερες από τις προηγούμενες τάξεις. Η δυσκολία παραγωγής γραπτού λόγου στη σύνταξη, την πραγματολογία, την έκφραση και την ορθογραφία αυξάνεται, ιδίως στα κείμενα έκφρασης-έκθεσης. Από τη δομή της παραγράφου μέχρι τη δομή ενός ολόκληρου κειμένου, οι γνωστικές λειτουργίες επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα του κειμένου. Ακόμη, τα αποτελέσματα των μέσων όρων για τους έφηβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο γυμνάσιο έδειξαν, ότι ως προς τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησαν και στην έκταση της παραγράφου, οι μαθητές με δυσλεξία παρήγαγαν μικρότερη σε έκταση παράγραφο. Σημαντικά συμπεράσματα εξήχθησαν και για το λεξιλόγιο των δύο ομάδων, αφού η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων βασιζόταν στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονταν γραπτώς, ανάλογα με το αν προτιμούσαν εξειδικευμένο ή καθημερινό και απλό λεξιλόγιο. Η ομάδα σύγκρισης, χρησιμοποίησε ένα λεπτομερές λεξιλόγιο λέξεων και φράσεων, έδωσε στις παραγράφους ένα συγκεκριμένο ύφος και ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο επιχείρημα με ιδέες και σχόλια. Όσον αφορά τα σημεία στίξης, οι μαθητές με δυσλεξία παρέλειπαν να εισάγουν τα απαιτούμενα σημεία στίξης μέσα στην παράγραφο, ενώ οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη χρήση των σημείων στίξης. Στα γραμματικά λάθη οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, είχαν μεγάλη απόκλιση στο μέσο όρο σε σχέση με εκείνον της ομάδας σύγκρισης. Τέλος, η Κωνσταντινίδου (2019), σχετικά με τα γραπτά των μαθητών αναφέρει, ότι η ομάδα σύγκρισης, είχε καλύτερες επιδόσεις και πολύ λίγοι μαθητές έγραψαν προτάσεις που ήταν δύσκολο να διαβαστούν. Στην πραγματικότητα, δεδομένου ότι τα παιδιά με δυσλεξία εξετάζονται προφορικά, δεν έχουν την ίδια εξοικείωση με την παραγωγή προτάσεων όπως η ομάδα σύγκρισης, γεγονός που δικαιολογεί τις χαμηλότερες επιδόσεις τους στη παραγωγή γραπτού λόγου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.5.3 Τα λάθη στο γραπτό λόγο σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Αφού παρουσιάστηκαν μέσα από έρευνες τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στη παραγωγή γραπτού λόγου, σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε στα λάθη που εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό τους λόγο μέσα από κάποιες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πρόσφατα.

Αρχικά, οι Afonso et al. (2022) σε πλήθος σαράντα δύο παιδιών (20 αγόρια και 22 κορίτσια), που φοιτούσαν στην Δ΄ τάξη (περίπου 9 ετών), στην Ε΄ τάξη (περίπου 10 ετών) και στην ΣΤ΄ τάξη (περίπου 11 ετών) σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία στην Ισπανία, με μια εργασία παραγωγής λόγου διερεύνησαν σε ποιο βαθμό συνδέονται οι ορθογραφικές δυσκολίες με τα ελλείμματα στη μεταγραφή, τη μετάφραση και την πρόταση και τον σχεδιασμό ιδεών στην αναπτυξιακή δυσλεξία. Στη παραγωγή γραπτού κειμένου συγκρίθηκαν ισπανόφωνα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας ηλικίας 9-12 ετών (n = 42). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν, σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ του ποσοστού των ορθογραφικών λαθών και της αναγνωσιμότητας, του αριθμού των λέξεων ανά πρόταση, της ποικιλίας στο λεξιλόγιο, της δομής και της γραμματικής προτάσεων, της οργάνωσης, της γενικής δομής και του αριθμού ιδεών. Από τη παραπάνω μελέτη φάνηκε ακόμη, ότι πολλά παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη, παρήγαγαν λιγότερο ευανάγνωστο χειρόγραφο κι έγραψαν κείμενα με λιγότερες λέξεις ανά πρόταση, λιγότερη λεξιλογική ποικιλομορφία, χαμηλότερη ποιότητα όσον αφορά τη σύνταξη και την οργάνωση του λόγου και λιγότερες ιδέες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περισσότερα λάθη στις περισσότερες υπό εξέταση δοκιμασίες που τους δόθηκαν. Επιπλέον, ήταν λιγότερο ακριβείς όσον αφορά τον τονισμό, παρέλειπαν ή αντικαθιστούσαν γράμματα και συνέδεαν εσφαλμένα λέξεις σε μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Οι Afonso et al., (2022) τονίζουν, πως η γνώση των κανόνων της γραπτής γλώσσας απαιτεί και την κατανόηση των ιδιαίτερων συμβάσεων της, οι οποίες είναι διαφορετικές από αυτές της προφορικής γλώσσας και αφορούν τόσο την ορθογραφία όσο και τη στίξη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Σε μία άλλη σχετικά πρόσφατη έρευνα (Sumner, Connelly και Barnett, 2016) που πραγματοποιήθηκε σε συνολικά 31 παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας (15 αγόρια, 16 κορίτσια), ηλικίας μεταξύ 8 και 11 ετών από δημοτικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, φάνηκε ότι αυτά τα παιδιά παρουσίαζαν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν, ότι η χαμηλή λεξιλογική ποικιλομορφία στο γραπτό λόγο των παιδιών με δυσλεξία σχετίζονταν με την ορθογραφική ικανότητα και όχι με τη λεξιλογική γνώση. Η μελέτη αυτή απέδειξε, ότι τα παιδιά με δυσλεξία παράγουν λέξεις με λιγότερες συλλαβές όταν γράφουν, αλλά όχι όταν μιλούν, στοιχεία που επιβεβαιώνουν πως οι γνωστικές απαιτήσεις της ορθογραφίας εκδηλώνονται στη διαδικασία της γραφής. Αυτό συμβαίνει γιατί τα προβλήματα με την ορθογραφία οδηγούν τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, να κάνουν συχνές παύσεις μεταξύ των λέξεων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των σημείων στίξης και του αριθμού των ορθογραφικών λαθών και για τις δύο ομάδες. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η ικανότητα ορθογραφίας και στίξης αναπτύσσονται ως κοινή δεξιότητα κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών (Sumner et al., 2016).

Σύμφωνα με την (Παντελιάδου, 2011) αξίζει να αναφερθεί ότι τα λάθη στην ορθογραφία στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι επίμονα και τους ακολουθούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους αν δεν βοηθηθούν, μέχρι και την ενηλικίωση. Ειδικότερα, τα ορθογραφικά λάθη που παρουσιάζουν συνήθως είναι τα εξής: α) προσθήκη ή αφαίρεση γραμμάτων, συλλαβών ή ακόμα και λέξεων, β) αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά με άλλα, όπως το /α/ με το /ο/ ή το /γ/ με το /χ/ (παράδειγμα: «γέρι» αντί «χέρι»), γ) σύγχυση μεταξύ γραμμάτων που ακούγονται παρόμοια, όπως το /π/ με το /τ/ ή το /β/ με το /θ/ ή το /φ/ (παράδειγμα: «καράφι» αντί «καράβι»), δ) καθρεπτική γραφή και ανάγνωση προς τα πίσω, ε) επανάληψη γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, στ) αναστροφές γραμμάτων και συλλαβών (παράδειγμα: «πμάλα» αντί «μπάλα»), ζ) λάθη στον τονισμό και τη στίξη, η) λάθη στην ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων, των ουσιαστικών, των επιθέτων ή των άρθρων, θ) λάθη στην ορθογραφία των παραγωγικών καταλήξεων (παράδειγμα: «παίζης» αντί «παίζεις» = ρήμα) και σημασιολογικά λάθη, καθώς και αντικατάσταση λέξεων με άλλες που είναι συγγενικές ή εντελώς ανεξάρτητες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Τέλος, όσον αφορά τα λάθη στη παραγωγή γραπτού λόγου μία άλλη έρευνα (Bahr, Lebby, & Wilkinson, 2020) πραγματοποιήθηκε με 29 μαθητές ηλικίας (10-15 ετών, των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Ε΄ δημοτικού έως Γ΄ γυμνασίου) με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσγραφία, δυσλεξία, ή προφορική και γραπτή μαθησιακή δυσκολία). Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των ορθογραφικών λαθών που έγιναν κατά τη διάρκεια μιας γραπτής εργασίας σε τρεις ομάδες μαθητών που είχαν προβλήματα με το χειρόγραφο, την ορθογραφία των λέξεων και την επεξεργασία και παραγωγή προτάσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έκαναν ορθογραφικά λάθη που ήταν παρόμοια με αυτά που γίνονταν από μικρότερα, τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.5.4 Τα λάθη στο γραπτό λόγο σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σε συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στο σημείο αυτό θα επικεντρωθούμε στα λάθη που κάνουν κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου, οι έφηβοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όπως αναφέρουν οι Diakogiorgi et al. (2021) για τα λάθη λόγου και συγκεκριμένα στην υποκατηγορία, της ορθογραφίας, οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη και εμφάνιζαν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά μικρότερα παιδιά, αντίστοιχης αναγνωστικής ηλικίας. Για τα κειμενικά λάθη, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αδυνατούσαν στη παραγωγή κειμένου, ούτε στη συνοχή, ούτε στη συνεκτικότητα στα κείμενά τους, αλλά αντιθέτως καθυστερούσαν να μάθουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά συνοχικούς δεσμούς (αναφορά, υποκατάσταση, έλλειψη ή συνδετικότητα/σύζευξη, λεξικές/σημασιολογικές σχέσεις), δηλαδή τους μηχανισμούς που συνδέουν τα συστατικά ενός κειμένου. Ως προς τα κειμενικά λάθη ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στη μορφολογία, αναφορικά με την ανάκληση των κανόνων γραμματισμού. Ακόμη, η έρευνα (Diakogiorgi et al., 2021) έδειξε ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν χαμηλά ποσοστά για την ανάκληση ορθογραφικών κανόνων. Παρόμοια ήταν η κατανομή λαθών για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης κι γι' αυτούς με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας. Η έρευνα (Diakogiorgi et al., 2021) για τους τυπικούς μαθητές έδειξε επιπλέον, ότι είχαν μεγαλύτερη ευκολία να ανακαλέσουν το θέμα της λέξης, παρά τους ορθογραφικούς κανόνες των λέξεων. Τέλος, μεγάλες διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους έφηβους με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, στην ανάκληση γραμματικών κανόνων και φωνολογικής στρατηγικής, ενώ στα πραγματολογικά λάθη και συγκεκριμένα στη πραγματολογική καταλληλότητα φάνηκε ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφάνισαν περισσότερα λάθη σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Η Τσανικίδου (2015), διερεύνησε τόσο μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, που πραγματοποιούσαν λάθη δομής, σε παραγράφους, στη καταλληλότητα του ύφους, και της αλληλουχίας. Οι δύο ομάδες μαθητών αποτελούνταν από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της Α' Γυμνασίου (ομάδα Α΄) και μαθητές Δημοτικού (Γ΄, Δ΄ και Ε΄ τάξης) (ομάδα Β΄). Όσον αφορά το λεξιλόγιο, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είχαν αδύναμο λεξιλόγιο, αλλά χρησιμοποιούσαν λίγα ουσιαστικά και επίθετα στις προτάσεις τους. Ταυτόχρονα, πολλά λάθη παρατηρήθηκαν στη χρήση σωστού γραμματικού προσώπου και στην χρήση ονοματικών όρων (π.χ. ασυμφωνία γένους άρθρου). Ειδικότερα, οι τυπικοί μαθητές είχαν παρόμοιες δυσκολίες στη στίξη των προτάσεων που οφείλονταν μάλλον στην έλλειψη κατανόησης των ορίων των προτάσεων και των περιόδων. Οι δυσκολίες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα, ότι έγραφαν συνεχείς προτάσεις χωρίς να καταλαβαίνουν πότε έπρεπε να βάλουν τελεία ή πότε έπρεπε να ξεκινήσουν μια δευτερεύουσα πρόταση. Επιπλέον, οι τυπικοί μαθητές εμφάνισαν μεγάλη δυσκολία στην προφορά των λέξεων, λόγω δυσκολίας στον τονισμό. Αφενός μπορούσαν να καταλάβουν ότι μια λέξη έπρεπε να τονίζεται από μια συγκεκριμένη συλλαβή αφετέρου, δυσκολεύονταν να προσδιορίσουν ποια πρέπει να είναι αυτή η συλλαβή. Τέλος, από τη διατριβή (Τσανικίδου, 2015) προέκυψε ότι προέκυψε ότι, παρά το γεγονός ότι οι τυπικοί μαθητές διέθεταν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είχαν περισσότερα λάθη στη χρήση λανθασμένων νοηματικών λέξεων. Ιδιαίτερη προσοχή ωστόσο, έπρεπε να δοθεί και στα λάθη σύνταξης, παρόλο που ήταν λιγότερα.

Η έρευνα των Mazur και Quignard (2023) διαπίστωσε ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης στη χρήση των σημείων στίξης, χρησιμοποιούσαν λιγότερα σημεία στίξης κι έκαναν περισσότερα λάθη. Για τα κειμενικά λάθη όσον αφορά τον χρόνο των ρημάτων, παρουσίασαν ορθογραφικά λάθη, περισσότερα από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους και πολύ περισσότερα ελλείμματα στο λεξιλόγιο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Ακόμη, στην έρευνα (Mazur & Quignard 2023), βρήκαν ότι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν δυσκολία στη γραπτή παραγωγή, είτε ως προς τον αριθμό των πολυσύλλαβων λέξεων, είτε ως προς τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών, είτε στο συντακτικό. Έτσι, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έκαναν περισσότερα λεξιλογικά, συντακτικά και μορφοσυντακτικά σφάλματα από τους μη δυσλεξικούς συμμαθητές τους.

Οι Mazur, Quignard και Witko, (2021) από πρόσφατη έρευνά τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας στα γραπτά τους κείμενα χρησιμοποιούσαν τους ίδιους τύπους λέξεων με τους μαθητές σύγκρισης (μαθητές τυπικής ανάπτυξης). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατέγραφαν περίπου τριπλάσιο αριθμό λαθών σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας είχαν δυσκολίες με την παραγωγή γραπτού κειμένου στη σύνταξη, την οργάνωση κειμένου, την αναθεώρηση και την ορθογραφία. Ειδικότερα, στην ορθογραφία, ανεξάρτητα από τη συχνότητα των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στη παραγωγή λόγου, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έκαναν περισσότερα λάθη από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε όλους τους τύπους λέξεων. Ακόμη βρήκαν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έκαναν περισσότερα λάθη σε ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, προσδιορισμούς, προθέσεις, σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Εξίσου σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παρατηρήθηκαν στα επιρρήματα, τους συνδέσμους και τις αντωνυμίες. Παρόλα αυτά, από την έρευνα (Mazur et al., 2021) προσδιορίστηκε πως και οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και οι μαθητές σύγκρισης (τυπικοί μαθητές), έκαναν περισσότερα λάθη πρώτα στα ρήματα κατά τη παραγωγή λόγου, μετά στα ουσιαστικά και ύστερα στα επίθετα, τις προθέσεις και στους προσδιορισμούς. Τέλος, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν έκαναν λάθη, ενώ οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έκαναν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Συμπερασματικά, όπως είδαμε και από τις παραπάνω έρευνες, τα λάθη στο γραπτό λόγο τόσο στη πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολλά και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και διερεύνηση. Όπως προαναφέρθηκε από τους Afonso κ. συν. (2022) ήδη από τη παιδική ηλικία οι μαθητές με δυσλεξία αρχίζουν να κάνουν πολλά λάθη στο γραπτό λόγο, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η λανθασμένη χρήση σε κανόνες που αφορούν στο λεξιλόγιο, τη στίξη, το τονισμό, τη δομή των προτάσεων, τη συνοχή, τη ποικιλία του λεξιλογίου, μπορούν εξίσου να προκαλέσουν προβλήματα κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου και στους εφήβους όπως αναφέρθηκε από την (Diakogiorgi et al., 2021) προκαλώντας ανησυχία για την γλωσσική εξέλιξη των εφήβων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

1.6 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψιν τη βιβλιογραφία για το γραπτό λόγο στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Bazen, et al., 2020· Bhattacharya, 2020· Chung & Lam, 2020· Chung, Patel, & Nizami, 2020· Hughes, Riccomini & Lee 2020· MacCullagh et al., 2017· Meisinger et al., 2022) η παρούσα εργασία έχει ως κεντρικό σκοπό τη διερεύνηση πιθανών προβλημάτων που εμφανίζουν οι έφηβοι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, Β΄ Γυμνασίου και Γ΄ Γυμνασίου με διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Με βάση προηγούμενες έρευνες (Lynch & Jones 1989· Mackie & Dockrell, 2004· Puranik et al., 2007· Sumner et al., 2016· Tops, et al., 2014· Troia, 2021) αναμένουμε ότι οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα παράγουν μικρότερο αριθμό λέξεων στη παραγωγή κειμένου, σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές (Ερευνητική υπόθεση 1).

Καθώς προηγούμενες έρευνες έχουν διαπιστώσει αυξημένο αριθμό λαθών κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου στους μαθητές με ΕΜΔ (Afonso, et al., 2022· Diakogiorgi, et al., 2021· Mazur et al., 2021· Mazur & Quignard, 2023) υποθέτουμε ότι και οι έφηβοι με ΕΜΔ θα παρουσιάζουν περισσότερα λάθη κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου (Ερευνητική υπόθεση 2).

Τέλος, με βάση προηγούμενες έρευνες (Afonso et al., 2015· Connelly, et al., 2010· Diakogiorgi, et al., 2021· Mazur, & Quignard, 2021· Παπαεμμανουήλ, 2021· Sumner, & Connelly, 2020· Τσανικίδου, 2015) προβλέπουμε διαφοροποιήσεις στο είδος των λαθών και πιο συγκεκριμένα ως προς τα λάθη λόγου, τα κειμενικά λάθη, τα πραγματολογικά λάθη και τα λάθη δομής, ανάμεσα στους εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές (Ερευνητική υπόθεση 3).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα (quantitative research). Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν, ήταν μόνο ποσοτικά δεδομένα, τα οποία αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας τη στατιστική. Επιπλέον, στη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο ημιπειραματικός σχεδιασμός (quasi-experimental designs), για τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, δηλαδή της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης (group comparison) στο γραπτό λόγο (Creswell, 2011). Στην περίπτωση του ημιπειραματικού σχεδιασμού, δεν γίνεται τυχαία επιλογή των υποκειμένων, αλλά αντιθέτως, γίνεται σχεδιασμός ώστε να διαχειριστούμε τις ανεξάρτητες μεταβλητές και να μετρήσουμε τις επιπτώσεις τους σε μια εξαρτημένη μεταβλητή. Αναλυτικότερα, τα ποσοτικά δεδομένα, έδωσαν συγκεκριμένους αριθμούς που αναλύθηκαν στατιστικά. Τέλος, η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με αμεροληψία και αντικειμενικότητα (Creswell, 2011).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

2.2 Συμμετέχοντες

Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων της παρούσης έρευνας ήταν η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η βολική δειγματοληψία (convenience sampling). Στη βολική δειγματοληψία ο ερευνητής συνήθως επιλέγει τους συμμετέχοντες επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη (Creswell, 2011). Ωστόσο, δεν μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά ότι τα άτομα της παρούσης έρευνας ήταν και αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι έφηβοι αποτελούσαν το δείγμα της πειραματικής ομάδας, κι έπρεπε να έχουν διάγνωση για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από δημόσιο φορέα. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια εύρεσης εφήβων με διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών βάσει του νέου εγχειριδίου DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) που ορίζει την κατηγοριοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Σημείο στο οποίο δόθηκε έμφαση, ήταν οι μαθητές να μην εμφάνιζαν συννοσηρότητα άλλης διαταραχής ή αναπηρίας. Η συλλογή των συμμετεχόντων έπρεπε να έχει ολοκληρωθεί σε συγκριμένο χρονικό διάστημα και γι’ αυτό το λόγο δεν ήταν δυνατόν να γίνει τυχαία δειγματοληψία. Η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας βασίστηκε σε δείγμα από τέσσερα συνολικά δημόσια Γυμνάσια, της περιοχής του Βόλου, στο νομό Μαγνησίας κατά την ακαδημαϊκή περίοδο 2022-2023.

Επιπλέον, για τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν απαραίτητο να υπάρχει η προθυμία και η σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολείων, των γονέων και φυσικά των ίδιων των μαθητών που θα συμμετείχαν. Αφού εντοπίστηκαν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας σε όλες τις τάξεις των Γυμνασίων (Ά, Β΄, Γ΄) προχωρήσαμε στην επιλογή του δείγματος της ομάδας σύγκρισης, που αποτελούνταν από τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αυτή η επιλογή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της διαδικασίας εξομοίωσης ανά ζεύγη, λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια του φύλου, της ηλικίας, της τάξης και του τμήματος στο οποίο φοιτούσαν αντίστοιχα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 40 μαθητές, ηλικίας 13-15 ετών, από όλες τις τάξεις τεσσάρων Γυμνασίων. Τα 20 παιδιά από αυτά είχαν λάβει διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών τύπου δυσλεξίας από Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ). Σύμφωνα με την αξιολόγηση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., η οποία γίνεται από τριμελή ομάδα (εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο), τα παιδιά αυτά δεν παρουσίασαν κάποια άλλη αναπτυξιακή διαταραχή. Από το σύνολο των παιδιών της πειραματικής ομάδας, οι έφηβοι ήταν 11 αγόρια και 9 κορίτσια. Οι υπόλοιποι 20 μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα σύγκρισης δεν είχαν διάγνωση Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας ή συνυπάρχουσας δυσκολίας και σύμφωνα με τις άτυπες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, δεν εμφάνιζαν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Αντίστοιχα, με την πειραματική ομάδα και την ομάδα σύγκρισης οι 11 έφηβοι ήταν 11 αγόρια και 9 κορίτσια προερχόμενα από τα ίδια τμήματα από τα οποία είχαμε εντοπίσει τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

2.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Το κύριο εργαλείο της έρευνας ήταν το *«Εργαλείο αξιολόγησης των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών»* το οποίο κατασκευάστηκε από την Ηλιοπούλου (2009), στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής. Το εργαλείο απαρτίζονταν από έξι δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου, στις οποίες οι εξεταζόμενοι, έπρεπε να παράγουν κείμενο μέσα σε 2-3 παραγράφους ανάλογα με το θέμα που τους δίνονταν από την ερευνήτρια.

Οι δοκιμασίες

Οι έξι γραπτές δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου αντιστοιχούσαν σε δύο δοκιμασίες για κάθε τάξη. Αυτό συνεπάγεται ότι υπήρχαν δύο δοκιμασίες για την Α΄ Γυμνασίου, δύο για τη Β΄ Γυμνασίου και δύο για τη Γ΄ Γυμνασίου. Σε κάθε μία από αυτές τις δοκιμασίες, καθορίστηκε ότι ο χρόνος παραγωγής γραπτού λόγου αντιστοιχούσε σε 30 λεπτά για κάθε μαθητή. Για τον σκοπό της κωδικοποίησης, απαιτούνταν να σημειώνονται το σχολείο, η τάξη, η ημερομηνία και ο αριθμός του εξεταζόμενου. Οι γραπτές δοκιμασίες που δόθηκαν για τη κάθε τάξη ήταν οι παρακάτω:

Για την Α΄ Γυμνασίου

1η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου: Υπόθεσε ότι παρακολούθησες μία θεατρική παράσταση για τις Απόκριες. Σε ένα γράμμα που απευθύνεται σε ένα φίλο σου παρουσίασε το πρόγραμμα ενός γελωτοποιού και ενός ταχυδακτυλουργού που σε εντυπωσίασε.

2η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου: Να γράψεις ένα κείμενο (2-3 παραγράφων) σχετικό με τα προβλήματα της ανάπτυξης του τουρισμού, σε αρχαιολογικούς χώρους με σκοπό να το δημοσιεύσεις στην σχολική εφημερίδα.

Για τη Β΄ Γυμνασίου:

1η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου: Υπόθεσε ότι αγόρασες πρόσφατα ένα βιβλίο που σου άρεσε και θα ήθελες να το δώσεις σαν δώρο γενεθλίων σε έναν/μια φίλο/η σου. Να δικαιολογήσεις την επιλογή σου, στέλνοντας στον εορτάζοντα ή στην εορτάζουσα ένα σύντομο γράμμα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

2η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου: Να γράψεις ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σου, για τη σημασία παροχής βοήθειας των ανθρωπιστικών οργανώσεων θέλοντας να πείσεις τους συμμαθητές σου, πως πρέπει συνδράμετε όλοι μαζί σε μία δράση, θέλοντας να ενισχύσετε ένα κράτος που βρίσκεται σε συνθήκες φτώχειας λόγω απειλής. (3 παράγραφοι).

Για τη Γ΄ Γυμνασίου:

1η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου: Να συντάξεις μια επιστολή, που θα απευθύνεσαι σε μια μόνιμη έκθεση πινάκων ζωγραφικής με σκοπό να δωρίσεις κάποια έργα ζωγραφικής στο σχολείο σου. Να προσαρμόσεις το ύφος σου ώστε να δηλώνεται η αναγκαιότητα αυτής της δωρεάς.

2η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου: Να γράψεις σε τρείς παραγράφους ένα άρθρο που θα δημοσιευθεί στη σχολική εφημερίδα με θέμα την αναγκαιότητα ή μη της συμμετοχής της χώρας σου στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αξιολόγηση γραπτών δοκιμασιών

Η αξιολόγηση των έξι γραπτών δοκιμασιών έγινε με βάση τους παρακάτω άξονες, δηλαδή σύμφωνα με τέσσερις (4) κατηγορίες γλωσσικής ανάλυσης.

1.Λάθη λόγου [ορθογραφία, τονισμός, στίξη, συλλαβισμός]

Ελέγχθηκε έτσι: α) η ακρίβεια ως προς την ορθογραφία (λάθη που οφείλονταν σε μεταφορά γραφήματος, ελλιπή οπτική αποτύπωση λέξης, λανθασμένη προφορά λέξης), β) η τοποθέτηση τόνου (άτονη λέξη, άτονο κείμενο, λανθασμένος τονισμός), γ) η καταλληλότητα των σημείων στίξης (απουσία στίξης, λανθασμένη στίξη).

2. Κειμενικά λάθη [λεξιλόγιο, γραμματική, συνοχή]

Εξετάστηκαν: α) [λεξιλόγιο (τυπολογία και σημασιολογία)]. Ως προς την τυπολογία, ελέγχθηκε (η παραποίηση, η στρέβλωση, η τυπολογικά λάθος λέξη), ως προς τη σημασιολογία ελέγχθηκε (η νοηματική σύγχυση, η συμπαράθεση, η ακατάλληλη/άσχετη λέξη) και με αυτόν τον τρόπο, εξετάστηκε το εύρος του λεξιλογίου που ο εξεταζόμενος διαθέτει και πώς επέλεγε λέξεις. Ήταν σε θέση, για παράδειγμα, να αποφεύγει την επανάληψη των ίδιων λέξεων ή να αντιλαμβάνεται τις διακριτικές διαφορές στη σημασία των λέξεων και των φράσεων;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

β) [γραμματική (σύνταξη και μορφολογία)]. Όσον αφορά τη σύνταξη, ελέγχθηκε αν υπήρχαν σφάλματα σε επίπεδο λεκτικής έκφρασης, προτάσεων και περιόδων. Σε ό,τι αφορά τη μορφολογία, ελέγχθηκε αν υπήρχαν λάθη σε σχέση με άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, ρήματα, επιρρήματα, προθέσεις και συνδέσμους. Με αυτόν τον τρόπο, εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι μαθητές χρησιμοποίησαν κατάλληλα τις συντακτικές και μορφολογικές διακρίσεις και δομές.

γ) [συνοχή]. Ελέγχθηκε αν οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τους βασικούς μεταβατικούς μηχανισμούς της Ελληνικής σε πρόταση ή σε όλο το κείμενο (αν υπήρχε ελλιπής ή λανθασμένη χρήση μηχανισμών μετάβασης).

3. Πραγματολογικά λάθη, [συνεκτικότητα και πραγματολογική καταλληλότητα]

Όσον αφορά τη συνεκτικότητα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητα του κειμένου (αν περιλάμβανε δηλαδή, άσχετα επιχειρήματα, παράλογες ή γελοίες δηλώσεις, παρεκκλίσεις από το θέμα, παρανοήσεις του θέματος, έλλειψη επιχειρηματολογίας, δυσνόητες διατυπώσεις, επαναλαμβανόμενες ιδέες, ή μη ολοκλήρωση του θέματος). Επιπλέον, ελέγχθηκε η ενότητα του κειμένου (αν υπήρχαν ασαφείς ή μη λογικές αναπτύξεις επιχειρημάτων, αναφορές σε ξένες γνώσεις που δεν σχετίζονταν με το θέμα, γενικές ή αυθαίρετες συμπεράσματα) και η αλληλουχία των ιδεών στο κείμενο. Όσον αφορά την πραγματολογική καταλληλότητα, διενεργήθηκε έλεγχος σε σχέση με τα ακόλουθα στοιχεία: το ύφος του κειμένου, τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, οι στρατηγικές πειθούς και ρητορικής, το είδος του κειμένου και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Αναζητήθηκε εάν υπήρχαν περιορισμοί ή φτωχό λεξιλόγιο, εάν παρατηρούνταν επαναλαμβανόμενες λέξεις, εάν έλειπαν απαραίτητες εκφράσεις για το συγκεκριμένο θέμα ή αν υπήρχε πραγματολογική ανακρίβεια. Συνεπώς, ελέγχθηκε εάν οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να προσεγγίσουν το θέμα σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Συνδυαστικά με τα παραπάνω παρατηρήθηκε, αν υπάρχει αρμονική σύνδεση των σκέψεων των μαθητών και των δύο ομάδων μεταξύ τους, η ορθή κατάταξη των επιχειρημάτων τους για τη παραγωγή γραπτού λόγου σε κλιμακωτή σειρά και τέλος παρατηρήθηκε η δυνατότητα του κάθε μαθητή αν μπορούσε ανάλογα με το θέμα που του δίνονταν, να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο ύφος.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

4. Λάθη δομής [παράγραφος και κείμενο]

Ως προς τη παράγραφο ελέγχθηκαν αν υπήρχε (πλήρης απουσία παραγράφων, λανθασμένος διαχωρισμός, λανθασμένη δομή) ενώ ως προς το κείμενο ελέγχθηκαν αν υπήρχε (ελλιπής οργάνωση) τόσο σε μία φράση όσο και σε ολόκληρο το κείμενο.

Υποκατηγορίες γραπτών δοκιμασιών

Οι παραπάνω τέσσερις (4) κατηγορίες λαθών (λόγου, κειμενικά, πραγματολογικά και δομής) χωρίζονταν σε επιμέρους υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους υποκατηγορίες των παραπάνω τεσσάρων κατηγοριών εξέτασαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1.Τα λάθη λόγου χωρίζονταν σε τέσσερις (4) υποκατηγορίες. Αυτές ήταν:

I. Στίξη: εξετάσαμε την απουσία στίξης και τη λανθασμένη στίξη, τόσο σε επίπεδο ολόκληρου του κειμένου όσο και σε μία φράση:

- υπερβολική χρήση του θαυμαστικού.
- λανθασμένη τοποθέτηση των εισαγωγικών.
- υπερβολική χρήση ή απουσία κεφαλαίων γραμμάτων.
- λανθασμένη χρήση του κόμματος.
- ελλιπής ή λανθασμένη χρήση της τελείας.

II. Τονισμός: εξετάσαμε σε ποιο βαθμό υπήρχε:

- άτονη λέξη.
- άτονο κείμενο.
- λανθασμένος τονισμός.

III. Ορθογραφία: εξετάσαμε αν το λάθος οφείλονταν σε:

- μεταφορά γραφήματος πχ: όχι/όξι
- ελλιπής οπτική αποτύπωση λέξης πχ: ποινικός/πινικός ή για τα ομόφωνα κλείνω/κλίνω ή η σύγχυση γραφηματικής απόδοσης προθέματος ή επιθέματος λέξης που στην ουσία το λάθος εντοπίζεται στη γραφηματική απόδοση ενός μορφήματος μιας λέξης πχ: ταξη-

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

σμός/ταξισμός (-ισμός), ή λάθη που κατατάσσονται στις περιπτώσεις απόδοσης φωνήματος με λάθος γράφημα πχ: φεύγω/φέβγω

- λανθασμένη προφορά της λέξης πχ: ζέστη/δέστη.

IV. Συλλαβισμός: εξετάσαμε αν στα γραπτά κείμενα των μαθητών υπήρχαν:

- Ένα σύμφωνο ανάμεσα σε δύο φωνήεντα, συλλαβίζεται με το δεύτερο φωνήεν πχ: έ-χω.
- Τα δίψηφα φωνήεντα, οι δίφθογγοι και οι συνδυασμοί αυ/ευ/ου δεν χωρίζονται πχ: ου-ρα-νος, ναύ-της.
- Δύο σύμφωνα ανάμεσα σε δύο φωνήεντα συλλαβίζονται με το δεύτερο φωνήεν μόνο όταν αρχίζει από αυτά ελληνική λέξη πχ: α-τμός> τμή-μα.
- Τρία ή περισσότερα σύμφωνα ανάμεσα σε δύο φωνήεντα συλλαβίζονται με το ακόλουθο φωνήεν μόνο όταν αρχίζει ελληνική λέξη με τουλάχιστον τα δύο πρώτα από αυτά πχ: α-στράφτω [(στ)-στέγη].
- Τα όμοια σύμφωνα χωρίζονται, δηλαδή το πρώτο πάει με το φωνήεν που προηγείται και το δεύτερο πάει με το φωνήεν που ακολουθεί πχ: σύν-νε-φο.

2.Τα κειμενικά λάθη χωρίζονταν σε 3 υποκατηγορίες. Αυτές ήταν:

I. Λεξιλόγιο, που εξετάζονταν:

Α) Η τυπολογία κι ελέγχονταν λάθη :

- στη γραπτή έκφραση.
- στη παραποίηση: πχ ενδογλωσσικά > ψωμοπωλείο/αρτοποιείο, διαγλωσσικά λάθη > με χρήση ιδιωτισμών.
- στρέβλωση: δηλώνεται συνήθως με την παρουσίαση λέξεων με παραλείψεις γραμμάτων, όπως «εχρός» αντί για εχθρός, τη χρήση λανθασμένων γραμμάτων, όπως «ποχήρι» αντί για ποτήρι, τη λανθασμένη σειρά γραμμάτων, όπως «στίχλα» αντί για τσίχλα, και τη συγχώνευση δύο ή περισσότερων λέξεων σε μία, όπως «δενξέρυν» αντί για δεν ξέρουν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

- Σε τυπολογικά λάθος λέξη πχ: με βάση το επίθεμα διδακ-τέα αντί για διδαχ-θείσα, με βάση το πρόθεμα για παράδειγμα (ανα)φέρω – (δια)φέρω, με βάση ένα φωνήεν καθ(α)ρίζω – καθ(ο)ρίζω, με βάση ένα σύμφωνο (αφαι)ρώ – (αναι)ρώ.

Από την προηγούμενη υποκατηγορία, με βάση το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε, μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε και το είδος του κειμένου, δηλαδή εάν αυτό ήταν αφηγηματικό, περιγραφικό ή επιχειρηματολογικό.

Β) Η σημασιολογία κι ελέγχονταν:

- η νοηματική σύγχυση.
- η συμπαράθεση πχ: Χρησιμοποιείται το υπερώνυμο αντί για το υπώνυμο> φοράει ένα μαύρο ρούχο αντί για φόρεμα.
- η ακατάλληλη/άσχετη λέξη.

II. Η γραμματική, που εξετάζονταν:

Α) Η σύνταξη:

- λάθος σε λεκτικό σύνολο.
- στη πρόταση για παράδειγμα: α) περιττών συντακτικών όρων, απουσία αναγκαίων συντακτικών όρων δηλαδή, «Η Γεωργία χθες» (λείπει το ρήμα), επιλογή λανθασμένου συντακτικού όρου δηλαδή, «Αυτό το θέμα θα σας μιλήσω» (Το ρ. μιλώ συντάσσεται με εμπρόθετο αντικείμενο: μιλώ σε κάποιον για κάτι), β) λανθασμένη σειρά λέξεων ως προς τη σύνταξη δηλαδή, «Ήρθα αίθουσα στην», χρήση δευτερεύουσας πρότασης ως κύριας δηλαδή, «Δεν πρόλαβα το μάθημα. Επειδή έχασα το λεωφορείο» (η δευτερεύουσα πρόταση θα πρέπει να είναι ξεχωριστή πρόταση) ή με σωστή συντακτική σειρά δηλαδή, «Επειδή έχασα το λεωφορείο, δεν πρόλαβα το μάθημα» γ) μη τήρηση συμφωνίας Υποκειμένου-Ρήματος και Υποκειμένου-Ρήματος-Κατηγορούμενου", δηλαδή, «Εμείς γράψατε αντί για (γράψαμε) την έκθεση» με αποτέλεσμα να προκύπτουν γραμματικά λάθη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

- στη περίοδο πχ: συγχώνευση προτάσεων με παράλειψη συνδετικής λέξης (που/ώστε), παρατακτική σύνδεση ανόμοιων συντακτικά προτάσεων, άστοχες απόπειρες εισαγωγής υποτακτικού λόγου, υποτακτική σύνδεση όμοιων συντακτικά προτάσεων, χρήση παρατακτικής σύνδεσης.

Β) Η μορφολογία, για λάθη:

- στο άρθρο.
- στο ουσιαστικό.
- στο επίθετο.
- στην αντωνυμία.
- στο ρήμα.
- στο επίρρημα.
- στη πρόθεση.
- στο σύνδεσμο.

III. Η συνοχή, και ελέγχθηκε, αν χρησιμοποιούνταν οι παρακάτω μηχανισμοί μετάβασης όπως:

- Πλεοναστική χρήση.
- Ελλιπής χρήση.
- Λανθασμένη επιλογή.
- Λανθασμένη τοποθέτηση.
- Απουσία, σε όλο το κείμενο ή σε κάποια πρόταση.

Σχετικά με τη συνοχή, παρατηρήθηκαν στα γραπτά κείμενα τα εξής στοιχεία: επανάληψη της τελευταίας ιδέας της περιόδου ή της παραγράφου, επανάληψη μίας ή περισσότερων λέξεων-κλειδιών από την προηγούμενη περίοδο ή παράγραφο, χρήση συνδετικής λέξης ή φράσης (π.χ., «και»), εμφάνιση ερώτησης όπως «Πότε πιστεύεις ότι ήταν η κατάλληλη στιγμή;», χρήση μεταβατικών λέξεων (π.χ., «επιπλέον»), ή

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

απουσία μηχανισμών που υποδεικνύουν συμπεράσματα (π.χ., «συμπερασματικά»), χρονικής μετάβασης (π.χ., «όταν»), ή συγκεφαλαίωση (π.χ., «εν κατακλείδι»).

3. Τα πραγματολογικά λάθη χωρίζονταν σε 2 υποκατηγορίες. Αυτές ήταν:

I. Η συνεκτικότητα, και εξετάστηκαν:

Α) Η πληρότητα:

- άσχημο επιχείρημα.
- παράλογο/γελοίο επιχείρημα.
- φτωχή επιχειρηματολογία.
- αν το κείμενο ήταν εκτός θέματος.
- αν υπήρχε παρανόηση θέματος.
- απουσία επιχειρηματολογίας.
- δυσνόητο επιχείρημα.
- επαναλαμβανόμενο επιχείρημα.
- μη ολοκλήρωση του θέματος.

Β) Η ενότητα: Ελέγχθηκαν:

- η μη λογική τεκμηρίωση του επιχειρήματος.
- η άσχετη παράθεση λέξεων.
- τα γενικά και αυθαίρετα συμπεράσματα.

Γ) Η αλληλουχία:

II. Η πραγματολογική καταλληλότητα, και ελέγχθηκαν:

α) το ύφος του κειμένου.

β) τα εκφραστικά μέσα.

γ) οι στρατηγικές πειθούς και ρητορικής.

δ) το κειμενικό είδος (άρθρο, επιστολή).

ε) το λεξιλόγιο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

- αν ήταν περιορισμένο/φτωχό.
- αν ήταν επαναλαμβανόμενο.
- αν δεν υπήρχαν για το συγκεκριμένο θέμα/κατάσταση ειδικές εκφράσεις.
- αν ήταν πραγματολογικά άστοχο.

Στο γραπτό κείμενο για τα πραγματολογικά λάθη, εξετάστηκαν κυρίως θέματα που σχετίζονταν με τις διαφορετικές προτιμήσεις των μαθητών από τις δύο ομάδες. Εξετάστηκε ο τρόπος οργάνωσης του λόγου, η διαφορετική μεθοδολογία προσέγγισης και ανάπτυξης επιχειρημάτων γύρω από ένα θέμα, οι διάφοροι μηχανισμοί που χρησιμοποιήθηκαν στο κείμενο για να κεντρίσουν την προσοχή του αναγνώστη, οι διαφορετικές εκτιμήσεις του επιπέδου γνώσης του αναγνώστη, αλλά και ο διαφορετικός τρόπος έκφρασης.

4.Τα λάθη δομής χωρίζονταν σε 2 υποκατηγορίες. Αυτές ήταν:

I. Η παράγραφος κι ελέγχθηκαν: α) η πλήρης απουσία παραγράφων, β) ο λανθασμένος χειρισμός (ο μαθητής δεν κατανοούσε πού έπρεπε να δημιουργήσει παραγράφους), γ) η λανθασμένη δομή.

Και για τα τρία τρία κριτήρια ίσχυε έλεγχος στο γραπτό λόγο, σε σχέση με όλο το κείμενο.

II. Στο κείμενο ελέγχθηκε: α) η ελλιπής οργάνωση.

Στο πρώτο κριτήριο αξιολογήθηκε η πληρότητα του θέματος, η καταλληλότητα της επικοινωνίας και το κειμενικό είδος. Στο δεύτερο κριτήριο, εξετάστηκε το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην ενότητα που αξιολογήθηκε. Στο τρίτο κριτήριο, ελέγχθηκαν οι συντακτικές δομές που διδάχθηκαν στην ενότητα που τους δόθηκε και στο τέταρτο κριτήριο αξιολογήθηκε η συνολική γλωσσική παραγωγή. Όσον αφορά το πρώτο και το δεύτερο κριτήριο, επειδή οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τα πρόσωπα των ρημάτων, τους χρόνους (παρόν, παρελθόν, μέλλον), τις φωνές (ενεργητική και παθητική), τις διαθέσεις, το ποιον ενέργειας και τα συνδετικά ρήματα, ήταν δυνατό να εντοπίσουμε τα λάθη με βάση αυτές τις τέσσερις βασικές κατηγορίες, χρησιμοποιώντας υπογράμμιση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Αναλύσεις

Οι αναλύσεις για τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια της παρακάτω κλίμακας:

Κλίμακα Likert: ήταν πεντάβαθμη, ξεκινούσε με βαθμό από το 1-5.

Τα κριτήρια που εξετάστηκαν στην παρούσα κλίμακα ήταν τα εξής:

α) Η ολοκλήρωση του θέματος και η επικοινωνιακή/κειμενική καταλληλότητα.

β) Το λεξιλόγιο όσον αφορά τη σημασιολογία και την τυπολογία.

γ) Η γραμματική όσον αφορά τη σύνταξη και τη μορφολογία.

δ) Η γενικότερη γλωσσική παραγωγή.

Σχετικά με την ολοκλήρωση του θέματος και την επικοινωνιακή/κειμενική καταλληλότητα, τα επίπεδα αξιολόγησης ήταν τα εξής:

Βαθμός (1): Σε περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε καμία ιδέα στον γραπτό λόγο. Απουσίαζε πλήρως το επικοινωνιακό πλαίσιο, εμφανίζονταν πολλές ασάφειες και το κειμενικό είδος ήταν ακατάλληλο.

Βαθμός (2): Σε περιπτώσεις όπου η κύρια ιδέα ήταν δύσκολο να αναγνωριστεί. Το κείμενο είχε αρκετές ελλείψεις στην ανάπτυξη του θέματος, φτωχή συνεκτικότητα, και επηρεαζόταν αρνητικά από τον τρόπο επικοινωνίας. Επίσης, το κείμενο δεν είχε αρκετά στοιχεία του κειμενικού είδους.

Βαθμός (3): Σε περιπτώσεις όπου η κύρια ιδέα δεν ήταν απόλυτα σαφής. Υπήρχαν ορισμένες ελλείψεις στην ανάπτυξη του θέματος και ανεπαρκής συνεκτικότητα. Παρόλα αυτά, στο κείμενο επιτυγχάνονταν η αποτελεσματική επικοινωνία παρά το ατελές κειμενικό είδος.

Βαθμός (4): Σε περιπτώσεις όπου η κύρια ιδέα ήταν αρκετά σαφής. Το θέμα αναπτύσσονταν καλά, αν και όχι απόλυτα ολοκληρωμένο. Υπήρχε συνεκτικότητα.

Βαθμός (5): Σε περιπτώσεις όπου η κύρια ιδέα ήταν απολύτως σαφής. Το θέμα αναπτύσσονταν εξαιρετικά, εμφανίζοντας τέλεια συνεκτικότητα. Το κείμενο ήταν αποτελεσματικό στο επικοινωνιακό πλαίσιο που ζητούνταν και το κειμενικό είδος ήταν κατάλληλο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, για τη σημασιολογία και την τυπολογία, οι βαθμοί αξιολόγησης ήταν οι εξής:

Βαθμός (1): Σε περιπτώσεις όπου το λεξιλόγιο ήταν φτωχό, με πάρα πολλές επαναλήψεις και σοβαρά τυπολογικά λάθη. Οι επιλογές λέξεων συχνά δεν ήταν επιτυχημένες.

Βαθμός (2): Σε περιπτώσεις όπου το λεξιλόγιο ήταν φτωχό, με αρκετές επαναλήψεις. Υπήρχαν επίσης λανθασμένες επιλογές λέξεων και σοβαρά τυπολογικά λάθη.

Βαθμός (3): Σε περιπτώσεις όπου το λεξιλόγιο ήταν λιγότερο φτωχό, με ορισμένες επαναλήψεις αλλά συνέχιζε να εμφανίζει λανθασμένες επιλογές λέξεων. Υπήρχαν αρκετά σοβαρά τυπολογικά λάθη.

Βαθμός (4): Σε περιπτώσεις όπου το λεξιλόγιο ήταν καλό, αν και όχι εξαιρετικό. Οι επιλογές λέξεων συνήθως ήταν επιτυχημένες και υπήρχαν ελάχιστα τυπολογικά λάθη.

Βαθμός (5): Σε περιπτώσεις όπου η επιλογή και η χρήση του λεξιλογίου ήταν εξαιρετικές, και δεν υπήρχαν τυπολογικά λάθη.

Όσον αφορά τη γραμματική, συμπεριλαμβανομένης της σύνταξης και της μορφολογίας, οι βαθμοί αξιολόγησης ήταν οι εξής:

Βαθμός (1): Σε περιπτώσεις όπου τα αξιολογούμενα μορφοσυντακτικά λάθη ήταν πάρα πολλά και ιδιαίτερα σοβαρά.

Βαθμός (2): Σε περιπτώσεις όπου τα αξιολογούμενα μορφοσυντακτικά λάθη ήταν πολύ συχνά και σοβαρά.

Βαθμός (3): Σε περιπτώσεις όπου τα αξιολογούμενα μορφοσυντακτικά λάθη ήταν αρκετά σοβαρά.

Βαθμός (4): Σε περιπτώσεις όπου τα αξιολογούμενα μορφοσυντακτικά λάθη ήταν λίγα, αλλά κάποια από αυτά ήταν σοβαρά.

Βαθμός (5): Σε περιπτώσεις όπου η χρήση των αξιολογούμενων συντακτικών και μορφολογικών δομών ήταν ακριβής και δεν υπήρχαν σχεδόν καθόλου λάθη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Όσον αφορά τη γενικότερη γλωσσική παραγωγή, οι βαθμοί αξιολόγησης ήταν οι εξής:

Βαθμός (1): Σε περιπτώσεις όπου τα λάθη ήταν πολλά και ιδιαίτερα σοβαρά. Επιπλέον, η οργάνωση απουσίαζε και ήταν δύσκολη η κατανόηση του κειμένου.

Βαθμός (2): Σε περιπτώσεις όπου τα λάθη ήταν πολύ συχνά και σοβαρά. Υπήρχε ελάχιστη οργάνωση και λανθασμένη παρουσία παραγράφων.

Βαθμός (3): Σε περιπτώσεις όπου τα λάθη ήταν αρκετά σοβαρά και υπήρχε χαλαρή δομή, με πολλά λάθη παραγραφοποίησης.

Βαθμός (4): Σε περιπτώσεις όπου υπήρχαν λίγα λάθη, αλλά κάποια από αυτά ήταν σοβαρά. Η δομή ήταν αρκετά καλή, με ορισμένα λάθη παραγραφοποίησης.

Βαθμός (5): Σε περιπτώσεις όπου υπήρχαν ελάχιστα λάθη που δεν επηρέαζαν τη γενική εικόνα του γραπτού και η δομή ήταν άψογη.

Βαθμολόγηση

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία καταγραφής λαθών από τα τέσσερα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης που αναλύθηκαν προηγουμένως, βαθμολογήθηκε το κάθε γραπτό με έναν ειδικό κατάλογο παραγωγής γραπτού λόγου στον οποίο αναγράφονταν οι κατηγορίες λαθών, το σύνολο λαθών (άρθρο/επιστολή) και τέλος υπολογίστηκε το άθροισμα των λαθών ανά ομάδα μαθητών (μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους), ανά κατηγορία λαθών (λάθη λόγου, κειμενικά λάθη, πραγματολογικά λάθη, λάθη δομής) και ανά είδος λαθών αντίστοιχα από τη κάθε κατηγορία. Ο ανώτατος βαθμός για το κάθε μέρος ήταν οι 10 μονάδες και γράφονταν δίπλα στον κωδικό του υποψηφίου, σε ειδικό κατάλογο που χρησιμοποιήθηκε από το παρόν εργαλείο. Παράλληλα, σε πίνακα βαθμολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου, αναγράφονταν το όνομά μου ως ερευνήτρια και ο κωδικός του υποψηφίου μαθητή ενώ συμπληρώνονταν ο βαθμός επιστολής και ο βαθμός άρθρου και στη συνέχεια ο συνολικός βαθμός των γραπτών. Τέλος, εφόσον ολοκληρώθηκε η άθροιση, υπολογίστηκε και ο μέσος όρος.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

2.4 Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, λήφθηκε έγκριση από την Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, προκειμένου να επιτραπεί η πρόσβαση στα δημόσια σχολεία. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η επιλογή του δείγματος των εφήβων και ενημερώθηκαν αντίστοιχα τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών και των καθηγητών, καθώς και των γονέων των μαθητών, μέσω γραπτής συναίνεσης και τηλεφωνικής επικοινωνίας. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τους σκοπούς της έρευνας. Οι γονείς των μαθητών που συμφώνησαν πρώτα τηλεφωνικά υπέγραψαν στη συνέχεια το συνοδευτικό συναινετικό σημείωμα όπου ενημερώθηκαν μέσω αυτού, για τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και για την ανωνυμία των ερευνητικών δεδομένων των μαθητών. Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συνεννόηση με τους γονείς σε χώρο του σχολείου, συγκεκριμένα στις σχολικές αίθουσες.

Η διεξαγωγή της έρευνας και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν αποκλειστικά από την ερευνήτρια, με προσωπικές επισκέψεις στα Γυμνάσια που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτό έγινε με την προηγούμενη έγκριση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Υπουργείου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο αριθμός των επισκέψεων σε κάθε σχολείο κυμάνθηκε από 3 έως 4 φορές. Στο πλαίσιο των γενικών οδηγιών που δόθηκαν στους μαθητές πριν ξεκινήσουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, ενημερώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους δεν θα διαβιβάζονταν στον καθηγητή της τάξης τους (καθηγητής τμήματος ένταξης), προκειμένου να αισθάνονταν άνετα και να μπορούσαν να γράψουν χωρίς το άγχος της αξιολόγησης.

Η πρώτη επίσκεψη είχε ως σκοπό τον έλεγχο της λίστας των μαθητών που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα, καθώς και την εξοικείωση με τους εφήβους και το διδακτικό προσωπικό δηλαδή, τους φιλόλογους και τον ειδικό παιδαγωγό του τμήματος ένταξης.

Η δεύτερη και τρίτη επίσκεψη είχε ως στόχο, να αρχίσουν οι μαθητές να γράφουν τις εκθέσεις, σε μικρές παραγράφους βάσει των έξι δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου για παράδειγμα «Υπόθεσε ότι αγόρασες από ένα βιβλιοπωλείο κάποιο βιβλίο για να το χαρίσεις σε έναν αγαπημένο σου φίλο, που ζει σε άλλη πόλη. Να του δικαιολογήσεις την επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου σε ένα γράμμα» (3 παράγραφοι).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι χρειάστηκε και τέταρτη επίσκεψη καθώς πολλοί μαθητές απουσίαζαν λόγω υγειονομικών συνθηκών ή λόγω διαγωνισμάτων για αξιολογήσεις τετραμήνων. Συνεπώς, ο χρόνος έπρεπε να τροποποιηθεί καταλλήλως.

2.5 Στατιστική Ανάλυση

Η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε τη ποσοτική ανάλυση με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS (Superior Performance Software System). Για την κατανομή των λαθών δημιουργήθηκαν έξι συνολικά πίνακες, προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν τα λάθη βάσει των αρχικών τεσσάρων κατηγοριών (λάθη λόγου, κειμενικά λάθη, πραγματολογικά λάθη, λάθη δομής). Αναφορικά με τον έλεγχο για τις στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των δύο ομάδων, χρησιμοποιήθηκε το t-test και η τιμή του επιπέδου της στατιστικής σημαντικότητας (significant level -p), ορίστηκε ως 0,05. Έτσι, και στα αποτελέσματα που ακολουθούν παρακάτω, εάν η τιμή του p είναι μικρότερη του 0,05 ($p < 0,05$), τότε οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων θεωρούνται στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, εάν η τιμή του p είναι μεγαλύτερη του 0,05 ($p > 0,05$), οι διαφορές που σημειώνονται ανάμεσα στις επιδόσεις των δύο ομάδων δε θεωρούνται στατιστικά σημαντικές.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Αποτελέσματα παραγωγής γραπτού λόγου

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται ο αριθμός λέξεων στη παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των επιδόσεων των δύο ομάδων στη παραγωγή γραπτού λόγου, στη δοκιμασία παραγωγής άρθρου και παραγωγής επιστολής, καθώς και στο σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, για τον αριθμό λέξεων, στη παραγωγή γραπτού λόγου για το άρθρο, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 75,60 με Τ.Α.= 33,23 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 88,55 με Τ.Α.= 42,23. Όσον αφορά το συνολικό αριθμό λέξεων στην παραγωγή γραπτού λόγου για την επιστολή, οι μέσοι όροι που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 86,85 με Τ.Α.= 29,87, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου σημείωσαν Μ.Ο.= 95,30 με Τ.Α.= 42,00. Τέλος όσον αφορά το συνολικό αριθμό παραγωγής λέξεων (άρθρο και επιστολή) η πειραματική ομάδα παρουσίασε Μ.Ο.= 162,45 με Τ.Α = 60,44 ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσίασε Μ.Ο.= 183,85 με Τ.Α.= 81,94. Ο έλεγχος t test δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ούτε για τη παραγωγή λέξεων για το άρθρο, ούτε για την παραγωγή λέξεων επιστολής, ούτε στο συνολικό αριθμό λέξεων.

Πίνακας 2. Αριθμός λέξεων στη παραγωγή γραπτού λόγου, ανά ομάδα.

Συνολικός αριθμός λέξεων	**Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=20)**		**Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης (N=20)**		**t**
	Μ.Ο	**Τ.Α**	**Μ.Ο**	**Τ.Α**	
Αριθμός λέξεων άρθρου	75,60	33,23	88,55	42,23	1,07
Αριθμός λέξεων επιστολής	86,85	29,87	95,30	42,00	0,73
Συνολικός αριθμός λέξεων	162,45	60,44	183,85	81,94	0,94

*p<0,05

** p< 0,001

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

3.2 Αποτελέσματα ανάλυσης λαθών στο γραπτό λόγο

Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι λαθών κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου, ανά ομάδα και ανά κατηγορία. Για τη κατηγορία των λαθών λόγου, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 95,45 με Τ.Α.= 37,72, ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 35,00 με Τ.Α.= 39,81. Για τη κατηγορία των κειμενικών λαθών, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 104,45 με Τ.Α.= 54,19, ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 53,00 με Τ.Α.= 48,75. Για τη κατηγορία των πραγματολογικών λαθών, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 33,30 με Τ.Α.= 10,56, ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 22,65 με Τ.Α.= 20,04. Στο συνολικό αριθμό λαθών ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν Μ.Ο.= 242,60 και η τυπική απόκλιση Τ.Α.= 81,70, ενώ για την ομάδα σύγκρισης ο μέσος όρος ήταν Μ.Ο.= 113,25 και η τυπική απόκλιση Τ.Α.= 87,79. Σύμφωνα με τον έλεγχο t-test, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων, στα πραγματολογικά λάθη ($t = -2,10$ και $p < 0,05$) που σημαίνει, ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερα λάθη στην κατηγορία των πραγματολογικών λαθών. Σε ότι αφορά τα λάθη λόγου, τα κειμενικά λάθη και τα λάθη δομής το t-test δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τέλος, στο σύνολο των λαθών το t-test δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Πίνακας 3. Μέσοι όροι λαθών κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου, ανά ομάδα και ανά κατηγορία λαθών.

Λάθη στη παραγωγή γραπτού λόγου ανά κατηγορία	**Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=20)**		**Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης (N=20)**		**t**
	M.O	**T.A**	**M.O**	**T.A**	
Λάθη λόγου	95,45	37,72	35,00	39,81	-4,92
Κειμενικά λάθη	104,45	54,19	53,00	48,75	-3,15
Πραγματολογικά λάθη	33,30	10,56	22,65	20,04	-2,10*
Λάθη δομής	9,40	5,44	2,60	4,50	-4,30
Σύνολο λαθών	242,60	81,70	113,25	89,79	-4,8

*p<0,05

** p< 0,001

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται ο αριθμός των λαθών λόγου, ανά ομάδα και ανά κατηγορία λαθών. Για τα λάθη στίξης, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 11,65 με Τ.Α.= 6,67, ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 8,35 με Τ.Α.= 5,33. Σύμφωνα με το t-test οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Για τη κατηγορία των λαθών τονισμού, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 57,60 με Τ.Α.= 30,05, ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 16,85 με Τ.Α.= 37,43. Το t-test, δεν έδειξε επίσης στατιστική σημαντικότητα γι' αυτές τις διαφορές. Για τη κατηγορία των λαθών ορθογραφίας, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 25,60 με Τ.Α.= 14,95, ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 9,15 με Τ.Α.= 9,64. Σύμφωνα με τον έλεγχο t-test, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ($t= -4,13$, $p<0,05$) που σημαίνει, ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερα λάθη στην ορθογραφία. Για τη κατηγορία των λαθών συλλαβισμού, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 0,60 με Τ.Α.= 1,31 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 0,65 με Τ.Α.= 0,98. Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με το t-test. Όσον αφορά το σύνολο λαθών λόγου, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 95,45 με Τ.Α.= 37,72 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 35,00 με Τ.Α.= 39,81. Σύμφωνα με τον έλεγχο t-test, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ($t= -4,92$, $p < 0,05$) που σημαίνει ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερο αριθμό λαθών λόγου από αυτά της ομάδας σύγκρισης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Πίνακας 4. Αριθμός των λαθών λόγου, ανά ομάδα και ανά είδος λαθών.

Λάθη λόγου	**Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=20)**		**Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης (N=20)**		**t**
	M.O	**T.A**	**M.O**	**T.A**	
Λάθη στίξης	11,65	6,67	8,35	5,33	-1,72
Λάθη τονισμού	57,60	30,05	16,85	37,43	-3,79
Λάθη ορθογραφίας	25,60	14,95	9,15	9,64	-4,13*
Λάθη συλλαβισμού	0,60	1,31	0,65	0,98	0,13
Σύνολο λαθών λόγου	95,45	37,72	35,00	39,81	-4,92*

*p<0,05

** p< 0,001

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται ο αριθμός των κειμενικών λαθών, ανά ομάδα και ανά κατηγορία. Για τον αριθμό λαθών λεξιλογίου, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 37,85 με Τ.Α.= 21,71 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 20,15 με Τ.Α.= 21,17. Για τον αριθμό λαθών γραμματικής, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 58,00 με Τ.Α.= 31,81 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 27,55 με Τ.Α.= 22,98. Για τον αριθμό λαθών συνοχής, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 8,60 με Τ.Α.= 7,26 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 5,30 με Τ.Α.= 5,74. Για το συνολικό αριθμό κειμενικών λαθών, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 104,45 με Τ.Α.= 54,19 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 53,00 με Τ.Α.= 48,75. Σύμφωνα με τον έλεγχο t-test καμία από τις παραπάνω διαφορές στις δύο ομάδες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 5. Αριθμός των κειμενικών λαθών, ανά ομάδα και ανά είδος λαθών.

Κειμενικά λάθη	**Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=20)**		**Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης (N=20)**		**t**
	Μ.Ο	**Τ.Α**	**Μ.Ο**	**Τ.Α**	
Λάθη λεξιλογίου	37,85	21,71	20,15	21,17	-2,61
Λάθη γραμματικής	58,00	31,81	27,55	22,98	-3,47
Λάθη συνοχής	8,60	7,26	5,30	5,74	-1,59
Σύνολο κειμενικών λαθών	104,45	54,19	53,00	48,75	-3,15

*p<0,05

** p< 0,001

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται ο αριθμός των πραγματολογικών λαθών, ανά ομάδα και ανά κατηγορία. Για τον αριθμό λαθών στη συνεκτικότητα, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 18,80 με Τ.Α.= 8,92 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 10,85 με Τ.Α.= 10,48. Ο έλεγχος t-test, έδειξε ότι οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Για τον αριθμό λαθών στη πραγματολογική καταλληλότητα, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 14,50 με Τ.Α.= 4,68 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 11,80 με Τ.Α.= 10,70. Σύμφωνα με τον έλεγχο t-test, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων καθώς ($t= -1,03$, $p < 0,05$) που σημαίνει ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερα λάθη στον αριθμό λαθών στη πραγματολογική καταλληλότητα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Αναφορικά με το σύνολο πραγματολογικών λαθών, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 33,30 με Τ.Α.= 10,56 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 22,65 με Τ.Α.= 20,04. Σύμφωνα με το t-test οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ($t= 2,10$, $p < 0,05$).

Πίνακας 6. Αριθμός των πραγματολογικών λαθών, ανά ομάδα και ανά είδος λαθών.

Πραγματολογικά λάθη	**Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=20)**		**Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης (N=20)**		**t**
	Μ.Ο	**Τ.Α**	**Μ.Ο**	**Τ.Α**	
Λάθη συνεκτικότητας	18,80	8,92	10,85	10,48	-2,58
Λάθη πραγματολογικής καταλληλότητας	14,50	4,68	11,80	10,70	-1,03*
Σύνολο πραγματολογικών λαθών	33,30	10,56	22,65	20,04	2,10*

*p<0,05

** p< 0,001

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται ο αριθμός των λαθών δομής, ανά ομάδα και ανά κατηγορία. Για τον αριθμό λαθών στη δομή της παραγράφου, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 7,45 με Τ.Α.= 5,12 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 2,15 με Τ.Α.= 4,04. Σύμφωνα με τον έλεγχο t-test, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ($t= -3,63$, $p < 0,05$) που σημαίνει ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν περισσότερα λάθη στο σύνολο λαθών παραγράφου. Για τον αριθμό λαθών δομής κειμένου, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 1,95 με Τ.Α.= 1,09 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 0,45 με Τ.Α.= 0,75. Το t-test δεν έδειξε ότι οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Για το σύνολο λαθών δομής, ο Μ.Ο. που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι Μ.Ο.= 9,40 με Τ.Α.= 5,44 ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης σημείωσαν Μ.Ο.= 2,60 με Τ.Α.= 4,50. Από τον έλεγχο t-test δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στο συνολικό αριθμό λαθών δομής κειμένου.

Πίνακας 7. Αριθμός λαθών δομής, ανά ομάδα και ανά είδος λαθών.

Λάθη δομής	**Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=20)**		**Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης (N=20)**		**t**
	Μ.Ο	**Τ.Α**	**Μ.Ο**	**Τ.Α**	
Λάθη παραγράφου	7,45	5,12	2,15	4,04	-3,63*
Λάθη κειμένου	1,95	1,09	0,45	0,75	-5,02
Σύνολο λαθών δομής	9,40	5,44	2,60	4,50	-4,30

*p<0,05

** p<0,001

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Η παραγωγή του γραπτού λόγου σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο στόχος της τρέχουσας ερευνητικής εργασίας ήταν να εξετάσει πιθανά προβλήματα που παρουσιάζουν οι έφηβοι μαθητές της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου που έχουν διαγνωσθεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε α) αν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρήγαγαν κείμενα μικρότερα σε έκταση σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, β) εάν τα λάθη που έκαναν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν περισσότερα από ό,τι τα λάθη των μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και γ) αν υπήρχαν διαφορές στα είδη των λαθών μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης.

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, αναμέναμε ότι οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, θα παράγουν μικρότερο αριθμό λέξεων στη παραγωγή κειμένου, σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), δεν παρουσίασαν χαμηλότερη επίδοση στη παραγωγή γραπτού λόγου, κι έτσι, δεν επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεσή μας.

Τα αποτελέσματά μας, ήταν σύμφωνα με την έρευνα (Puranik, Lombardino, & Altmann, 2007) που συνέκριναν δείγματα γραφής ατόμων με γλωσσικές διαταραχές, (δυσλεξικών και μαθητών τυπικής ανάπτυξης) που βρήκαν, ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία) δεν διέφεραν σημαντικά από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, ως προς τον αριθμό των συνολικών λέξεων και ιδεών κατά τη παραγωγή κειμένου (Puranik, et al.,2007). Όπως παρουσιάστηκε και στον Πίνακα 2 της έρευνάς μας στα σχολεία της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, αναφορικά με τον αριθμό λέξεων στη παραγωγή γραπτού λόγου, ανά ομάδα (μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης) παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων για το άρθρο και του αριθμού των λέξεων για την επιστολή δεν διέφερε σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών. Ο στατιστικός έλεγχος επιβεβαίωσε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, ούτε στον συνολικό αριθμό των λέξεων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Όμως τα αποτέλεσμα της έρευνας μας, δε συνάδουν με τις περισσότερες έρευνες που είχαμε στηρίξει τις υποθέσεις μας. Πιο συγκεκριμένα τα ευρήματά μας δεν είναι σύμφωνα με την έρευνα (Mackie & Dockrell, 2004) που έλεγε, ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έγραψαν λιγότερες λέξεις στο συνολικό αριθμό λέξεων κατά τη παραγωγή κειμένου και ότι οι γραπτές δοκιμασίες τους ήταν πιο σύντομες καταλήγοντας στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετώπιζαν μεγαλύτερη δυσκολία στη παραγωγή κειμένου σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Η ασυμφωνία των ευρημάτων μας οφείλεται και σε άλλη μια παράμετρο. Το δείγμα μελέτης της παραπάνω έρευνας αποτελούνταν από 47 μαθητές ηλικίας 11 ετών, συμπεριλαμβανομένων και νεαρών ενηλίκων ηλικίας 21 ετών, ενώ στη δική μας έρευνα η ηλικιακή ομάδα αφορούσε έφηβους ηλικίας 13 έως 15 ετών. Ακόμη, οι διαγνώσεις ήταν διαφορετικές αφού συγκρίθηκαν άτομα με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI), δυσλεξία (LD) και τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές.

Ομοίως, τα ευρήματά μας δεν συνάδουν με την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lynch και Jones (1989), αφού η έρευνά τους αναφέρονταν σε μαθητές δημοτικού που αντιμετώπιζαν προβλήματα στη γραπτή έκφραση, όπως χαμηλή παραγωγικότητα, δυσκολίες στη γραφή, την ορθογραφία, τον σχεδιασμό και την οργάνωση των παραγόμενων κειμένων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι γενικά, οι μαθητές του δημοτικού σχολείου που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έγραφαν κείμενα μικρότερης έκτασης, είτε πρόκειται για περιγραφικά είτε για πληροφοριακού τύπου. Μάλιστα, τα πληροφοριακού τύπου κείμενα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο, ήταν συντομότερα καθώς εμφάνιζαν δυσκολίες στην σωστή ενσωμάτωση της γνώσης και των πληροφοριών που λάμβαναν (Lynch & Jones, 1989).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

4.2 Τα λάθη στο γραπτό λόγο σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Αναφορικά με τη δεύτερη υπόθεση αναμέναμε, ότι οι έφηβοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, θα παρουσίαζαν περισσότερα λάθη στη παραγωγή λόγου σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας (μαθητές με ΕΜΔ) παρουσίασαν περισσότερα λάθη στην κατηγορία των πραγματολογικών λαθών σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης (μαθητές τυπικής ανάπτυξης). Έτσι, η δεύτερη υπόθεσή μας θα μπορούσαμε να πούμε, ότι επιβεβαιώνεται μερικώς σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες.

Τα αποτελέσματά μας, συμφωνούν μερικώς με την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Afonso et al., (2022) στην οποία βρήκαν ότι μαθητές ηλικίας 9-12 ετών, με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έκαναν συνολικά περισσότερα λάθη στη παραγωγή λόγου σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Ειδικότερα, οι μαθητές που αντιμετώπιζαν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν λιγότερο προσεκτικοί και έκαναν περισσότερα λάθη στο γραπτό λόγο, συμπεριλαμβανομένων λαθών στη σημασιολογία, την τυπολογία, παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων, καθώς και τη χρήση λανθασμένων λέξεων, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 της μελέτης μας, ο μέσος όρος των λαθών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, ανάλογα με την κατηγορία τους (λάθη λόγου, κειμενικά λάθη, λάθη δομής), ήταν περίπου διπλάσιος για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όσον αφορά τα πραγματολογικά λάθη, ο μέσος όρος για την ομάδα σύγκρισης ήταν χαμηλότερος σε σχέση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Βάσει των αποτελεσμάτων του Πίνακα 3 παρατηρήθηκε επίσης ότι ο συνολικός μέσος όρος λαθών (συμπεριλαμβανομένων των λαθών λόγου, κειμενικών λαθών και πραγματολογικών λαθών) για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν σχεδόν διπλάσιος από τον μέσο όρο των λαθών της ομάδας σύγκρισης, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έκαναν περισσότερα λάθη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Ακόμη, τα αποτελέσματά μας συμφωνούν μερικώς με τα όσα αναφέρουν οι Diakogiorgi et al., (2021) οι οποίοι παρατήρησαν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιήθηκαν από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών που αντιστοιχούν στα κείμενά τους. Αυτό συνέβαλε στον αυξημένο αριθμό λαθών που καταγράφηκε για τους μαθητές με ΕΜΔ. Επιπλέον, όσον αφορά την πραγματολογική καταλληλότητα (σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο), όπως αναδείχθηκε στη μελέτη (Diakogiorgi κ.ά., 2021), οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας είχαν περιορισμένο ή ακόμη και φτωχό λεξιλόγιο, και συχνά χρησιμοποιούσαν λέξεις που δεν ήταν κατάλληλες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι μαθητές χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και εκείνοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν πιο κατάλληλες στρατηγικές οργάνωσης του κειμένου, εξασφαλίζοντας έτσι την συνοχή του κειμένου. Ωστόσο, η ασυμφωνία των ευρημάτων μας στηρίζεται στο γεγονός ότι η έρευνα (Diakogiorgi et al., 2021) αναφερόταν σε μαθητές (πρωτοβάθμιας) εκπαίδευσης και όχι δευτεροβάθμιας.

Τέλος, τα ευρήματά μας συμφωνούν μερικώς με την έρευνα (Mazur & Quignard 2023) που διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκεκριμένα δυσλεξία, έκαναν περίπου τριπλάσιο αριθμό λαθών σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, τόσο σε γραπτά όσο και σε προφορικά (αφηγηματικά και επεξηγηματικά) κείμενα που τους ζητήθηκε να παράγουν. Ωστόσο, τα ευρήματά μας, όσον αφορά τα πραγματολογικά λάθη ως προς (το ύφος του κειμένου, τα εκφραστικά μέσα, τις στρατηγικές πειθούς και ρητορικής, το κειμενικό είδος, το λεξιλόγιο) δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα των παραπάνω επιστημόνων, που ανέφεραν ότι οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν περισσότερα λάθη στον τομέα της σύνταξης και της μορφολογίας από τους μη δυσλεξικούς συμμαθητές τους. Στη δική μας έρευνα τα συντακτικά και μορφολογικά λάθη εντάσσονταν στη κατηγορία των κειμενικών λαθών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Σύμφωνα με τη τρίτη υπόθεση αναμέναμε διαφοροποιήσεις στο είδος των λαθών και ειδικότερα σε ό,τι αφορά τα λάθη λόγου (στίξη, τονισμό, ορθογραφία, συλλαβισμό), τα κειμενικά λάθη (λεξιλόγιο, γραμματική, συνοχή), τα πραγματολογικά λάθη (συνεκτικότητα, πραγματολογική καταλληλότητα) και τα λάθη δομής (παράγραφο, κείμενο), μεταξύ των εφήβων που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και των τυπικώς αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους.

Η έρευνά μας συμφωνεί μερικώς με την έρευνα (Mazur & Quignard, 2021) στο γεγονός ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν παρήγαγαν πολυσύλλαβες λέξεις και είχαν μικρότερο λεξιλόγιο καθώς οι δυσκολίες τους στη γραφή και ιδιαίτερα στην ορθογραφία, ωθούσαν τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, να αποφεύγουν τη χρήση ορισμένων λέξεων που δεν ήταν σίγουροι για την ορθογραφία. Η έρευνα μας συμφώνησε μερικώς με τους παραπάνω ερευνητές, καθώς στην ορθογραφία, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έκαναν περισσότερα λάθη από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές σε όλους τους τύπους λέξεων. Συγκεκριμένα στον Πίνακα 4 της έρευνας μας, για τα είδη λαθών, σε ό,τι αφορά τα λάθη λόγου (στη στίξη, το τονισμό και το συλλαβισμό) δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Αντιθέτως, σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ως προς τα λάθη λόγου (στην ορθογραφία) αφού ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα ορθογραφικά λάθη σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αντιθέτως η ασυμφωνία της έρευνά μας με την έρευνα (Mazur & Quignard, 2021) εντοπίζεται στο σημείο που αναφέρουν ότι στη μορφολογία οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έκαναν περισσότερα λάθη σε (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, προσδιορισμούς και προθέσεις), σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους που δεν παρατηρήθηκαν λάθη. Ωστόσο, στη δική μας έρευνα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά τα κειμενικά λάθη (λεξιλόγιο, γραμματική, συνοχή). Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών εντοπίστηκε στην κατηγορία των πραγματολογικών λαθών, και ειδικότερα στην πραγματολογική καταλληλότητα, καθώς οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επέδειξαν σημαντικά περισσότερα λάθη σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Παρά ταύτα, στον Πίνακα 5 της έρευνας μας, φάνηκε ότι στο συνολικό αριθμό κειμενικών λαθών, ο μέσος όρος που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, ήταν σχεδόν ο διπλάσιος από το μέσο όρο που σημείωσαν οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη συλλογή μικρού δείγματος.

Η έρευνά μας συμφωνεί με τους Tops et al., (2014) οι οποίοι σε έρευνά τους σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 13 ετών κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι στη κατηγορία των πραγματολογικών λαθών (ως προς τη πραγματολογική καταλληλότητα και το λεξιλόγιο) οι μαθητές με διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών τύπου δυσλεξίας, χρησιμοποίησαν λιγότερο μακροσκελείς λέξεις λόγω περιορισμένου και φτωχού λεξιλογίου σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, η έρευνά μας συμφώνησε μερικώς με τους παραπάνω ερευνητές γιατί στην ορθογραφία, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έκαναν σημαντικά περισσότερα λάθη σε ό,τι αφορούσε τη στίξη και τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αντιθέτως η έρευνά μας δεν συνάδει με τη θέση των παραπάνω ερευνητών όσον αφορά την αξιολόγηση λαθών δομής, γιατί οι ερευνητές συμπέραναν, ότι σε κείμενο (περίληψης) που δόθηκε σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τα γραπτά τους, ήταν χειρότερα ως προς τη δομή, από εκείνα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Ακριβέστερα, στον Πίνακα 7 της παρούσας έρευνας, όσον αφορά τον αριθμό των λαθών δομής (κειμένου), ο στατιστικός έλεγχος δεν απέδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο κειμένου, αλλά παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές σε επίπεδο παραγράφου. Τέλος, η ασυμφωνία των ευρημάτων μας σε σχέση τους παραπάνω επιστήμονες, οφείλεται επίσης, στο γεγονός ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έκαναν λιγότερα μορφοσυντακτικά λάθη στη μορφολογία και τη σύνταξη. Ενδεχομένως, τα λιγότερα λάθη, να οφείλονταν στο γεγονός ότι οι μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να τονίζονταν οι μορφολογικοί κανόνες ορθογραφίας από τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Τα ευρήματά μας συμφωνούν μερικώς με τα όσα υποστήριξαν οι Sumner και Connelly (2020), ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στα κείμενά τους συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας, αφού τα κείμενά τους κρίθηκαν φτωχότερα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η ασυμφωνία των ευρημάτων μας εστίασε στο γεγονός ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφάνισαν χαμηλότερη συνολικά βαθμολογία από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, στην οργάνωση, τη συνοχή, τη δομή των προτάσεων, τη γραμματική και τη στίξη. Η έρευνά μας αντιθέτως, δεν έδειξε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα λάθη λόγου, τα κειμενικά λάθη και τα λάθη δομής, ως προς το σύνολο.

Επιπροσθέτως, τα ευρήματά μας συμφώνησαν με την άποψη της Τσανικίδου, (2015) ότι τα περισσότερα κείμενα των μαθητών παρουσιάζονται με πλήρη απουσία χωρισμού παραγράφων. Όπως διαπιστώθηκε, τα λάθη σε παραγράφους ήταν σε ποσοστό (83.30%) και έχουν λανθασμένο διαχωρισμό σε ποσοστό (16.70%). Επίσης όσον αφορά τα πραγματολογικά λάθη, ως προς τη πραγματολογική καταλληλότητα, οι ιδέες των μαθητών ήταν περιορισμένες/φτωχές και το ύφος ακατάλληλο (Τσανικίδου, 2015). Όπως παρουσιάστηκε και στον Πίνακα 7 της παρούσας έρευνας, στον αριθμό λαθών στη δομή της παραγράφου, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων, που σημαίνει ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν περισσότερα λάθη στο σύνολο λαθών παραγράφου. Ωστόσο στο σύνολο λαθών δομής κειμένου, κατόπιν σύγκρισης του μέσου όρου των δύο ομάδων, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επίσης, από την έρευνά μας παρατηρήθηκαν λάθη ως προς τη δομή σε επίπεδο παραγράφων για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γι’ αυτό τα ευρήματά μας συμφώνησαν με την επιστημονική μελέτη του Παπαεμμανουήλ (2021), στην οποία αναφέρθηκε ότι οι μαθητές (τυπικής ανάπτυξης), δεν χρησιμοποιούν σωστά τα δομικά χαρακτηριστικά των παραγράφων. Ο ίδιος στη μελέτη του ανέφερε ότι στο γραπτό λόγο απουσίαζε ή δεν υπήρχε χωρισμός του κειμένου, ώστε να δηλώνεται που ξεκινά ο πρόλογος, το κύριο μέρος, ο επίλογος, με αποτέλεσμα, μεγάλος αριθμός μαθητών παρέλειπε να χωρίσει το κείμενό του σε παραγράφους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Κλείνοντας, στον Πίνακα 5 της παρούσας έρευνας, σχετικά με τον αριθμό λαθών συνοχής, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Επίσης, για τον αριθμό λαθών στη συνεκτικότητα, στον Πίνακα 6 της παρούσας έρευνας, ο μέσος όρος που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερος από το μέσο όρο της ομάδας σύγκρισης αλλά οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Γι' αυτό το λόγο, η ασυμφωνία των ευρημάτων μας με τους Diakogiorgi et al., (2021) στηρίζεται στο γεγονός ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι σε μεγαλύτερο δείγμα, η παραγωγή γραπτού λόγου, μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες και των τυπικώς αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους θα παρουσίαζαν προβλήματα τόσο στο επίπεδο της συνοχής όσο και στο επίπεδο της συνεκτικότητας. Ειδικότερα, για τον τομέα της συνεκτικότητας, φάνηκε ότι τόσο οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και οι τυπικοί συμμαθητές τους αντιμετώπιζαν τις κυριότερες δυσκολίες (Diakogiorgi et al., 2021).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

4.3 Συνολικός Σχολιασμός

Η έρευνά μας λαμβάνοντας υπόψιν τα δεδομένα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το γραπτό λόγο στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Bazen, et al., 2020· Bhattacharya, 2020· Chung & Lam, 2020· Chung, Patel, & Nizami, 2020· Hughes, Riccomini & Lee 2020· MacCullagh et al., 2017· Meisinger et al., 2022), έχει ως σκοπό τη διερεύνηση πιθανών προβλημάτων που εμφάνιζαν οι έφηβοι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών τύπου δυσλεξίας, στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Συνολικά, από τα ευρήματά μας, ως προς τη πρώτη ερευνητική υπόθεση διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους, δεν παρουσίασαν διαφορές στη παραγωγή γραπτού λόγου (ούτε για τη παραγωγή λέξεων για το άρθρο, ούτε στην παραγωγή λέξεων επιστολής, ούτε στο συνολικό αριθμό λέξεων). Από τη μία πλευρά, οι Puranik et al., (2007) βρήκαν, ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, δεν διέφεραν σημαντικά από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους στον συνολικό αριθμό των λέξεων και των ιδεών που ανέπτυξαν στο κείμενό τους, κι έτσι εντοπίστηκε συμφωνία των ευρημάτων μας. Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες (Goulandris Snowling, & Walker, 2000· Κωνσταντινίδου, 2019· Lynch & Jones, 1989· Mackie & Dockrell, 2004) επιβεβαίωσαν αυτό που αναμέναμε να διαπιστώσουμε από τη προσπάθεια μας, ότι δηλαδή οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θα γράφουν μικρότερα σε έκταση κείμενα στη παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Έτσι, οι υπόθεση μας, δεν επιβεβαιώθηκε.

Συνολικά, ως προς τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, ενώ αναμέναμε ότι οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θα παρουσιάσουν περισσότερα λάθη κατά τη παραγωγή γραπτού λόγου, πράγματι, η υπόθεσή μας επιβεβαιώθηκε μερικώς, αφού μέσα από τις έρευνες (Afonso et al., 2022· Diakogiorgi et al., 2021· Mazur & Quignard 2023) υποστηρίχθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν όντως περισσότερα λάθη στα κείμενα τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Από τις παραπάνω έρευνες φάνηκε ότι τα λάθη που έκαναν οι έφηβοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούσαν συνολικά, τη σημασιολογία, την τυπολογία, παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων, τη χρήση τυπολογικά λανθασμένων λέξεων, τη πραγματολογική καταλληλότητα και τη συνεκτικότητα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα λάθη που έκαναν οι μαθητές στην εφηβική ηλικία στο γραπτό λόγο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα διπλωματική εργασία βρήκε, ότι τα περισσότερα λάθη αφορούσαν την ορθογραφία (Πίνακας 4), τη πραγματολογική καταλληλότητα και το συνολικό αριθμό λαθών (Πίνακας 6), αλλά και τη παραγραφοποίηση (Πίνακας 7), ενώ δεν εντοπίστηκαν προβλήματα στα κειμενικά λάθη, όπως εντοπίσαμε στην έρευνα (Diakogiorgi et al., 2021) που αναφέρονταν, ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες δεν δυσκολεύονταν στη παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, ως προς τη τρίτη ερευνητική υπόθεση, προβλέπαμε διαφοροποιήσεις ανά είδος των λαθών. Συγκεκριμένα περιμέναμε διαφοροποιήσεις στα λάθη λόγου σε επίπεδο (στίξης, τονισμού, ορθογραφίας, συλλαβισμού), στα κειμενικά λάθη σε επίπεδο (λεξιλογίου, γραμματικής, συνοχής), στα πραγματολογικά λάθη σε επίπεδο (συνεκτικότητας και πραγματολογικής καταλληλότητας) και στα λάθη δομής σε επίπεδο (παραγράφου και κειμένου) ανάμεσα στους εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Πράγματι τα ευρήματά μας επιβεβαιώθηκαν μερικώς με τις έρευνες (Afonso et al., 2022· Diakogiorgi et al., 2021· Mazur & Quignard, 2023 Mazur et al., 2021· Tops, et al., 2013· Τσανικίδου, 2015·Sumner & Connelly 2020) που ανέφεραν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες έκαναν περισσότερα λάθη στην ορθογραφία αφού παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν λανθασμένες ορθογραφικά λέξεις στα κείμενά τους πολύ περισσότερο σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί ότι στην έρευνα (Diakogiorgi et al., 2021), αναφερόμενοι οι ερευνητές περισσότερο στο γραπτό λόγο, παρατήρησαν ότι τα λάθη των μαθητών με ΕΜΔ, είχαν εξίσου προβλήματα τόσο σε επίπεδο συνοχής όσο και σε επίπεδο συνεκτικότητας, αφού ο τομέας της συνεκτικότητας φάνηκε ότι ήταν ο κυρίαρχος για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους στο γραπτό λόγο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Εν κατακλείδι, και από τις τρείς ερευνητικές υποθέσεις, συμπεραίνουμε ότι οι κυριότερες δυσκολίες των εφήβων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, δεν βρίσκονται στο σύνολο της παραγωγής αλλά σε συγκριμένες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι μαθητές, παρουσίασαν δυσκολίες στα πραγματολογικά λάθη και όχι τόσο στα κειμενικά λάθη ή στα λάθη δομής, ενδεχομένως γιατί το λεξιλόγιο, η γραμματική, η συνοχή και ο χωρισμός των παραγράφων να μπορούν να κατακτηθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα φάνηκε ακόμη, ότι ως προς τα λάθη δομής και συγκεκριμένα στη παραγραφοποίηση οι μαθητές εμφάνισαν δυσκολίες σε σχέση με τους έφηβους συμμαθητές τους χωρίς δυσλεξία. Ταυτόχρονα, δυσκολίες υπήρξαν στα λάθη λόγου όσον αφορά την ορθογραφία αλλά δεν εντοπίστηκαν δυσκολίες στη στίξη και στο συλλαβισμό, πιθανώς γιατί αυτά τα λάθη να γίνονται σε μικρότερες ηλικίες και όχι τόσο στις μεγαλύτερες. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν μπορούσαν να δείξουν διαφορετικά αποτελέσματα αν γενικεύονταν σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

4.3 Περιορισμοί και μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδωσαν σημαντικές πληροφορίες για την παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο στα παιδιά όσο και στους εφήβους. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο προφίλ των εφήβων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με τη παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και τα είδη λαθών που πραγματοποίησαν, η παρούσα έρευνα συνάντησε και κάποιους περιορισμούς.

Πρώτα απ' όλα, ένας περιορισμός αφορούσε το περιορισμένο δείγμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας, αποτελούνταν από μαθητές συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (13-15 ετών). Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, επιλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία και συμμετείχαν όσοι ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι. Ως εκ τούτου, το δείγμα ήταν μικρό κι έτσι δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εφήβων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με αποτελέσματα τα ευρήματά μας, να μην μπορούν να γενικευτούν.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας, ήταν η χρήση μόνο ενός εργαλείου για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου. Ωστόσο, θα μπορούσε η εκτίμηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, να υλοποιηθεί με την χορήγηση περισσότερων εργαλείων είτε τυπικών (σταθμισμένων) είτε άτυπων (μη σταθμισμένων), προκειμένου να υπάρξει μια πιο συνολική και λεπτομερής εικόνα των πιθανών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

Με βάση τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν για την παρούσα έρευνα υπάρχουν ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες.

Αρχικά, η διερεύνηση του γραπτού λόγου τόσο στη παραγωγή όσο και στα είδη λαθών, των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας στον ελληνικό χώρο, θα μπορούσε να διεξαχθεί, όχι σε τόσο περιορισμένη ηλικιακή ομάδα, ούτε σε τόσο περιορισμένες περιοχές αλλά σε μεγαλύτερο πληθυσμό ούτως ώστε να βοηθήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Επίσης, μέσα από μία διαχρονική έρευνα θα μπορούσαν να συγκριθούν οι δυσκολίες στη παραγωγή γραπτού λόγου όχι μόνο σε παιδιά και σε εφήβους αλλά ακόμη και σε ενήλικες με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι δυσκολίες στη παραγωγή παραμένουν ή εάν υπάρχει βελτίωση, δεδομένων των δυσκολιών που εμφανίζουν και οι φοιτητές στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, αναφορικά με τα όσα υποστηρίξαν οι Puranik et al., (2007) σχετικά με τα συντακτικά ελλείμματα στη δυσλεξία, αξίζει να γίνει περισσότερη μελέτη συγκεκριμένα, στα ελλείμματα που παρατηρούνται στη σημασιολογία, το συντακτικό, τις φωνολογικές και ορθογραφικές δεξιότητες που προκαλούν προβλήματα όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά και στο γραπτό λόγο. Όπως έδειξε η έρευνα (Puranik et al., 2007) οι μαθητές προεφηβικής ηλικίας αλλά και οι ενήλικες που έχουν διαγνωσθεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας ή γλωσσικής διαταραχής, επηρεάστηκαν όχι μόνο στην ικανότητά τους να διαβάζουν και να συλλαβίζουν αλλά και στο γραπτό τους λόγο. Γι’ αυτό το λόγο, οι παραπάνω ερευνητές τονίζουν, ότι ένα μονοδιάστατο μοντέλο ανάγνωσης που επικεντρώνεται σε φωνολογικές ικανότητες της γλώσσας είναι ανεπαρκές. Κι έτσι, για να διερευνηθούν τα συντακτικά ελλείμματα στη δυσλεξία και πώς αυτά τα ελλείμματα θα επηρεάσουν το γραμματισμό των λέξεων ίσως θα μπορούσαν να διερευνηθούν μελλοντικά και στους ενήλικες.

Μία ακόμη εκπαιδευτική προέκταση μπορεί να αφορά τη σχέση μεταξύ της ανάγνωση και της παραγωγής γραπτού λόγου. Δεδομένου, ότι θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο το ζήτημα α) αν η ανάγνωση αποτελεί το κύριο κριτήριο για τη παραγωγή γραπτού λόγου ή β) αν είναι τελικά ένα μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στην παραγωγή γραπτού λόγου (Graham, 2018).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Τέλος, δεδομένου του αυξημένου αριθμού ορθογραφικών λαθών στα κείμενα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, ότι η σωστή ορθογραφία θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην παραγωγή γραπτού λόγου και ότι είναι ο τομέας στον οποίο εντοπίζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες αυτών των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, θα ήταν καλό σε μελλοντικές έρευνες, να δοθεί έμφαση στα προβλήματα που προκαλούν την εμφάνιση δυσκολιών που αφορούν σε δεξιότητες και στρατηγικές που θα πρέπει να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετικά με δυνατότητες τους στη παραγωγή κειμένου (Berninger et al., 2008).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

4.4 Παιδαγωγικές/εκπαιδευτικές προεκτάσεις της έρευνας

Με βάση τα ευρήματα μας φάνηκε, ότι οι έφηβοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, δεν εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα στη παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά τα κυριότερα προβλήματα σχετίζονταν με συγκεκριμένη κατηγορία λαθών που αφορούσε τα πραγματολογικά λάθη (συνεκτικότητα και πραγματολογική καταλληλότητα), τα λάθη λόγου όσον αφορά την ορθογραφία και τα λάθη δομής σε επίπεδο παραγράφων. Διαφαίνεται λοιπόν, ότι είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στον τομέα αυτό, ώστε να αντιμετωπιστούν, οι πιθανές δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Μερικές προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούσαν τη κατάλληλη αξιολόγηση των δυσκολιών τους και την ευελιξία στη χρήση διδακτικών μεθόδων, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν σωστά τις προσαρμογές που χρειάζονται οι μαθητές στο μάθημά τους, βάζοντας κατάλληλους στόχους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Η υποστήριξη είναι σημαντική, διότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές ενδέχεται να επηρεάσουν τόσο την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, ιδίως κατά την περίοδο της εφηβείας, όσο και την εκπαιδευτική τους πορεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από την έρευνα (Knivsberg & Andersen, 2008), που αναφέρθηκε ότι η σοβαρότητα της δυσλεξίας και τα χαρακτηριστικά που τη συνοδεύουν, όπως η μειωμένη μνήμη, η διάσπαση της προσοχής και τα κοινωνικά προβλήματα, επηρεάζουν τα συναισθηματικά προβλήματα και αυξάνουν τα επίπεδα άγχους στους εφήβους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Παράλληλα, είναι αναγκαίο να ενημερώνεται συνεχώς η εκπαιδευτική κοινότητα. Εξάλλου, μέσα από τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όσο και για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούν να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, τις δυσκολίες τους, τα διαφορετικά γνωστικά προφίλ τους, τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, αλλά και τα διαφορετικά στυλ μάθησης, θα μπορέσουν να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους.

Επίσης, πέραν των εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου δυσλεξίας, θα μπορούσαν κατόπιν συνεργασίας των εκπαιδευτικών να εφαρμοστούν προγράμματα μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης, ώστε να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές. Συγκεκριμένα, για τη δομή της παραγράφου θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές να εντοπίζουν στο κείμενο τη θεματική πρόταση, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα μέσα από ασκήσεις αρχικά σε μικρά σε έκταση κείμενα κι έπειτα σε μεγαλύτερα μέχρι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη διαδικασία. Έτσι, μέσα από τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα δημιουργηθεί από τον φιλόλογο στο τμήμα ένταξης, οι έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο γυμνάσιο θα μπορούσαν να βοηθηθούν στους τομείς που δυσκολεύονται όπως είναι η ορθογραφία, η πραγματολογική καταλληλότητα, η συνοχή, η παραγραφοποίηση. Για παράδειγμα, ως προς την ορθογραφία: με τη χρήση λεξικού μέσα από έγκριτες ηλεκτρονικές ιστοσελίδες όπως η «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» που συνήθως γνωρίζουν οι φιλόλογοι, θα μπορούσε βοηθήσει τους μαθητές με πληροφορίες για τη κάθε λέξη.

Παράλληλα, η Παντελιάδου (2011) τονίζει ότι όσον αφορά τη την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, οι ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές που χρησιμοποιούνται, αφορούν τη σαφή διατύπωση των στόχων της κάθε διδασκαλίας, τη βήμα προς βήμα παρουσίαση της ύλης, τη συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών και την ανάλογη τροποποίηση της διδασκαλίας, τη χρήση γνωστικών χαρτών για την οργάνωση της πληροφορίας και τη στήριξη της ανάκλησής τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Επιπλέον, η χρήση οργανογράμματος στην αρχή της διδασκαλίας που περιγράφει το σκελετό του μαθήματος και η υποδειγματική παρουσίαση της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό και τέλος η παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με παραδείγματα οπτικοποιημένα (το θέμα και η ρίζα της λέξης για την ορθογραφία) ή μέσω δραστηριοτήτων (με οικογένειες λέξεων για ανάπτυξη του φτωχού λεξιλογίου ως προς τη πραγματολογική καταλληλότητα), μπορεί να αποτελέσουν ενδεχομένως μερικές από τις προσαρμογές που θα βοηθούσαν τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι μόνο, να προχωρήσουν.

Τέλος, πέραν της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, είναι εξίσου σημαντικό και οι γονείς να ενημερώνονται μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, αφού η ενημέρωση από την επιστημονική κοινότητα θα τους βοηθούσε στη καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών και των προτερημάτων του παιδιού τους. Επίσης, οι γονείς σε συνεργασία με ειδικούς όπως ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, καθηγητές, δασκάλους, ψυχολόγους, θα πρέπει να βοηθήσουν το παιδί τους προκειμένου να κατανοήσει ότι η μάθηση και η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων θα το βοηθήσουν, ενισχύοντας έτσι το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητάς του, χωρίς να το οδηγήσουν σε ματαίωση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*: αιτιολογία-αξιολόγηση-αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Afonso, O., Carbajo, M., Martínez-García, C., & Suárez-Coalla, P. (2022). Characteristics of the written compositions of Spanish children with dyslexia and their relationship with spelling difficulties. *Reading and Writing*, *35*(10), 2473-2496.

Afonso, O., Suárez-Coalla, P., Cuetos, F. (2015). Spelling impairments in Spanish dyslexic adults. *Frontiers Psychology* 6, 1–10. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00466/ful l

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM -IV* 5th ed. Washington DC: American Psychiatric Association.

Ασημακοπούλου, Φ. Μ. (2018). *Δυσλεξία και παραγωγή γραπτού λόγου: δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 21707).

Bahr, R. H., Lebby, S., & Wilkinson, L. C. (2020). Spelling error analysis of written summaries in an academic register by students with specific learning disabilities: Phonological, orthographic, and morphological influences. *Reading and Writing*, *33*, 121-142. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09977-0

Balci, E., & Cayir, A. (2018). Reading Performance Profile of Children with Dyslexia in Primary and Secondary School Students. *Journal of Education and Learning*, *7*(1), 80-87. https://eric.ed.gov/?id=EJ1155843

Bazen, L., van den Boer, M., de Jong, P. F., & de Bree, E. H. (2020). Early and late diagnosed dyslexia in secondary school: Performance on literacy skills and cognitive correlates. *Dyslexia*, *26*(4), 359-376.

Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου.* Αθήνα: Gutenberg.

Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of the construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes, 38*, 57–94.

Berninger, V. W., Nielsen,K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*,46(1), 1−21. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008

Bhattacharya, A. (2020). Addressing word recognition difficulties of adolescents with dyslexia: Phonological awareness and reading fluency. In: A. Singh, M. Viner & C.J. Yeh (Eds), *Special Education Design and Development Tools for School Rehabilitation Professionals* (pp. 21-37). IGI Global Publisher. DOI:10.4018/978-1-7998-1431-3.ch002

Chan, K., Chung, K. K. H., & Lam, C. B. (2023). What are the cognitive-linguistic profiles and subtypes of Chinese adolescents with dyslexia?. *Dyslexia*. https://doi.org/10.1002/dys.1748

Chung, K. K. H., & Lam, C. B. (2020). Cognitive-linguistic skills underlying word reading and spelling difficulties in Chinese adolescents with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 53*(1), 48–59. https://doi.org/10.1177/0022219419882648

Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, *9*(Suppl 1), 46-54. https://doi.org/10.21037%2Ftp.2019.11.01

Clegg, K., & Bryan, C. (2006). 20 Reflections, rationales and realities. *Innovative assessment in higher education*, 216.

Creswell, J. W (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* Αθήνα: Ίων/Ελλην.

Diakogiorgi, K., Filippatou, D., Ralli, A. M., Chrysochoou, E., Roussos, P., & Dimitropoulou, P. (2021). Writing skills of children with and without dyslexia: Similarities and differences. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, *26*(1), 102-120. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology/article/view/26251/pdf

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2016, Μάιος). *Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης.* Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα https://doi.org/10.12681/edusc.283

Γιάντσιος, Β. (2006). Γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις που αναπτύσσει το παιδί κατά την προσχολική και σχολική ηλικία και πώς αυτές σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα, 6*, 60-68.

Goulandris, N. K., Snowling, M. J., & Walker, I. (2000). Is dyslexia a form of specific language impairment? A comparison of dyslexic and language impaired children as adolescents. *Annals of Dyslexia*, *50*(1), 103-120.

Graham, S. (2018). Introduction to conceptualizing writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217-219. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). *Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. [Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας]. ΙΚΕΕ. http://ikee.lib.auth.gr/record/112411/files/ILIOPOULOU0.pdf

Ηλιοπούλου, Κ., & Ζάγκα, Ε. (2017). *Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου για 'ειδικούς σκοπούς': Η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων.* Selected papers on theoretical and applied linguistics, *22*, 175-192

Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84. http://dx.doi.org/10.1177/002221949002300201

Hughes, E. M., Riccomini, P. J., & Lee, J. Y. (2020). Investigating written expressions of mathematical reasoning for students with learning disabilities. *The Journal of Mathematical Behavior*, *58*, 100775. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100775

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Κέκια, Α. (2001). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2023 από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm

Kotoulas, V., & Padeliadu, S. (2000). The nature of spelling errors in the Greek language: The case of students with reading disabilities. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, *13*, 330-339. https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/6627

Κωνσταντινίδου, Ι. Χ. (2019). *Η δομή της Παραγράφου με Αίτιο-Αποτέλεσμα στην Α΄ Λυκείου: Η Περίπτωση της Δυσλεξίας* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 24737).

Lohvansuu, K., Torppa, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hämäläinen, J. A., Leppänen, P. H., & Lyytinen, H. (2021). Unveiling the mysteries of dyslexia—Lessons learned from the prospective Jyväskylä longitudinal study of dyslexia. *Brain sciences*, *11*(4), 427. https://doi.org/10.3390/brainsci11040427

Lynch, E. M., & Jones, S. D. (1989). Process and product: A review of the research on LD children's writing skills. *Learning Disability Quarterly*, *12*(2), 74-86. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/1510723

MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, *23*(1), 3-23. https://doi.org/10.1002/dys.1544

Mackie, C., & Dockrell, J. E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 47(6), 1469–1483. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/109)

Mazur, A., & Quignard, M. (2023). French Students with Dyslexia Facing the Punctuation System: Insecurity, Inventory Use, and Error Studies. *Brain Sciences*, *13*(4), 532. https://www.mdpi.com/2076-3425/13/4/532

Mazur-Palandre, A., & Chenu, F. (2020). Le processus de révision en production écrite de textes par des étudiants francophones dyslexiques. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 78, p. 10002). https://doi.org/10.1051/shsconf/20207810002

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Mazur-Palandre, A., Quignard, M., & Witko, A. (2021). Confronting lexical choice and error distribution in written French: New insights into the linguistic insecurity of students with dyslexia. *Brain Sciences*, *11*(7), 922. https://doi.org/10.3390/brainsci11070922

Meisinger, E. B., Breazeale, A. M., & Davis, L. H. (2022). Word-and text-level reading difficulties in students with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, *45*(4), 294-305. https://doi.org/10.1177/07319487211037256

Μητσιάκη, Μ., & Νικολάου, Γ. (2018, Σεπτέμβριος 2023). *Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2*. Ανακοίνωση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/epimorfosimitsaki1.pdf

Ξάνθη, Σ. Β. (2019). *Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας και γνώσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 92-111

Oosterhof A. 2010. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη. (επιμ.)* Κασιμάτη Κ. Αθήνα, Έλλην. (μτφ: Α. Θεοδωρακάκου)

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*; Αθήνα: Πεδίο.

Παπαεμμανουήλ, Χ. (2021). *Η δημιουργία φανταστικών-δυστοπικών κόσμων ως ερέθισμα για την παραγωγή γραπτού λόγου στην προεφηβική-εφηβική ηλικία.* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο) (Κωδ. 507723).

Pardali, M., & Mizamidou, H. (2017). The Effect of Spelling Errors on Written Text Production: the Case of Students with Dyslexia in Secondary Education in the Area of Pella, Greece. *Journal of Education and Human Development*, *6*(2), 95-104. https://doi.org/10.15640/jehd.v6n2a10

Πολίτη-Γεωργούση, Σ., & Καραμπατζάκη, Ζ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *9*, 642-668.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες,* Μέρος Β'. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ, 561.

Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: An exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, 20(3), 251−272. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9030-1

Ravid, D., & Cahana-Amitay, D. (2005). Verbal and nominal expressions in narrating conflict situations in Hebrew. *Journal of Pragmatics*, *37*(2), 157-183.

Reid. G. (2009) Dyslexia: A practitioner's handbook (4th ed.). Wiley, London. DOI: 10.1002/9780470745502

Simos, P. G., Fletcher, J. M., Bergman, E., Breier, J. I., Foorman, B. R., Castillo, E. M., ... & Papanicolaou, A. C. (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, *58*(8), 1203-1213

Slobin, D. (1992), *«Παιδιά και γλώσσα: Τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σ' όλο τον κόσμο»,* Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, τόμος Α΄ (επιμ. Βοσνιάδου Σ.). Gutenberg: Αθήνα.

Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2014). The influence of spelling ability on handwriting production: children with and without dyslexia. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *40*(5), 1441. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0035785

Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2016). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, *49*(3),293-304. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0022219414552018

Τζιβινίκου, Σ. (2015) . *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις.* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5332

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156

Tolchinsky, L., & Rosado, E. (2005). The effect of literacy, text type, and modality on the use of grammatical means for agency alternation in Spanish. *Journal of Pragmatics*, *37*(2), 209–238.

Tops, W., Callens, M., Bijn, E., & Brysbaert, M. (2014). Spelling in adolescents with dyslexia: Errors and modes of assessment. *Journal of learning disabilities*, *47*(4), 295-306.

Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. *Handbook of writing research*, 324-336.

Τσανικίδου, Α. Κ. (2015). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε μαθητές με γλώσσα καταγωγής τη ρωσική* (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) (κωδ. 14717).

Visser, L., Röschinger, J., Barck, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2020). Learning Difficulties in Children with Symptoms of DCD And/or ADHD: Analyses from a 169 Categorical and a Continuous Approach. *International Journal of Disability, Development and Education,* 1–17. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2020.1786023

Χαλατσογιάννης, Ν. Ε. (2014). *Παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) (κωδ. 13800).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/09/2026 13:50:24 EEST - 216.73.216.156