



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ»**

Βασιλική Ασλάνογλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γεωργία Ανδρέου

Βόλος 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ»**

Βασιλική Ασλάνογλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γεωργία Ανδρέου

Βόλος 2022

Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Γεωργία Ανδρέου (επιβλέπουσα), Καθηγήτρια Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

Σταυρούλα Σταυρακάκη, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας- Νευρογλωσσολογίας του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Φίλιππος Βλάχος, Καθηγητής Ψυχοβιολογίας του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Λοιπά Μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

Αβραμίδης Ηλίας, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαγουλά Ευγενία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαηλιού Χριστίνα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Τάλλη Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

*Στην Ευδοκία και στον Βασίλη μου
με την ευχή να κυνηγούν τα όνειρά τους...*

Πρόλογος

Το ταξίδι για την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής έφτασε στο τέλος του. Όλο αυτό το διάστημα η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας και της συγγραφής γέννησε απίστευτα συναισθήματα και καταστάσεις που μόνο ένας ερευνητής μπορεί να αντιληφθεί απόλυτα. Τη χαρά διαδέχονταν το άγχος και την ικανοποίηση η αμφισβήτηση. Αν και η παρούσα αποτελεί φαινομενικά την εναρκτήρια σελίδα της διατριβής, ωστόσο είναι το τελευταίο κείμενο που γράφεται και έχει ιδιαίτερη αξία για εμένα, αφού θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους/ες όσους/ες με ενέπνευσαν και μου συμπαραστάθηκαν σε αυτή τη δύσκολη πορεία και με τη συμβολή τους -επιστημονική, ηθική, πρακτική, συμβουλευτική - λειτούργησαν καταλυτικά.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον άνθρωπο που είχε την ιδέα και την ευθύνη για όλη αυτή τη δουλειά, το σχεδιαστή και εμπνευστή όλου αυτού του εγχειρήματος που δεν είναι άλλος από την επιβλέπουσά μου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κα Ανδρέου Γεωργία. Η επιστημονική της κατάρτιση, οι γνώσεις και η εμπειρία της σε ό, τι αφορά την έρευνα είναι αδιαμφισβήτητα χαρακτηριστικά της. Θέλω, όμως, να αναφερθώ ιδιαίτερα στην επιμονή της, στην εξαιρετική συνέπεια της, στην αμεσότητά της και στην υποστήριξη που μου παρείχε με κάθε δυνατό τρόπο σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής. Την ευχαριστώ για την τιμή που μου έκανε να συνεργαστεί μαζί μου και για τα μαθήματα που μου έδωσε τόσο από τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται όσο και από την προσωπικότητά της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα δυο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την Καθηγήτρια του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του

Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κα Σταυρακάκη Σταυρούλα, για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε για βοήθεια κατά το σχεδιασμό της έρευνας και τις εύστοχες παρατηρήσεις της και τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Βλάχο Φίλιππο για την υποστήριξη, τη συνεργασία και τα εύστοχα σχόλια που ήταν καθοριστικά για την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, κκ. Αβραμίδη Ηλία, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μαγουλά Ευγενία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Παπαηλιού Χριστίνα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και Τάλλη Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για την προθυμία με την οποία δέχτηκαν να αποτελέσουν μέλη της επταμελούς επιτροπής αυτής της διδακτορικής διατριβής και για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους. Ιδιαίτερη μνεία οφείλω να κάνω στον Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Αβραμίδη Ηλία, που με τις εξειδικευμένες γνώσεις του συνέδραμε καταλυτικά σε ό, τι αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας και την *ανάγνωση των αποτελεσμάτων*.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ ανήκει σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και στους γονείς τους που μέσα στην απαιτητική καθημερινότητά τους δέχτηκαν να προσθέσουν και κάτι ακόμη, για να βοηθήσουν την έρευνα. Χωρίς την παρουσία τους όλη αυτή η προσπάθεια δε θα μπορούσε να τελεσφορήσει. Επίσης, δε

θα πρέπει να παραλείψω τις ευχαριστίες μου στους δασκάλους των δημόσιων σχολείων και στους λογοθεραπευτές που συνεργάστηκαν μαζί μας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα το σύζυγό μου για την αμέριστη συμπαράσταση, βοήθεια και ενθάρρυνση για να πετύχω αυτό το στόχο που στα μάτια μου φάνταζε ακατόρθωτος. Από τα δυο μου παιδιά, την εξάχρονη Ευδοκία μου και τον τετράχρονο Βασίλη μου θα ήθελα να ζητήσω μια μεγάλη συγγνώμη για το χρόνο που πιθανόν τους στερήσα προκειμένου μετά από πολύ κόπο να γεννηθεί τελικά αυτή η διατριβή.

Σημείωση:

Από την παρούσα διατριβή έχουν προκύψει οι ακόλουθες α) δημοσιεύσεις σε περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων με σύστημα κριτών και β) παρουσιάσεις σε συνέδρια:

- ▶ Andreou, G., & Aslanoglou, V. (2022). Written Language Production in Children with Developmental Language Disorder. *Frontiers in Psychology*, Vol. 13 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833429> (IF 2.990)
- ▶ Andreou, G., Aslanoglou, V., & Lymperopoulou V. (2022). Reading and Children with Developmental Language Disorder: A Case of Greek Students. In F. Uslu (Ed.), *Proceedings of INTCESS 2022- 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences, 17-18 January 2022* (pp. 510-517).
- ▶ Andreou, G., & Aslanoglou, V. (2022). Children with Developmental Language Disorder (DLD): Do they Face Difficulties while Writing? LIF2021 – 7th International Language in Focus Conference (postponed*)
(*Η εργασία έγινε δεκτή στο ως άνω συνέδριο αλλά λόγω του Covid 19 το συνέδριο θα υλοποιηθεί, όπως έγινε ενημέρωση από την οργανωτική επιτροπή, το έτος 2022).
- ▶ Ανδρέου, Γ., Ασλάνογλου, Β., & Λυμπεροπούλου, Β. (2022). Μορφολογικά και φωνολογικά λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. *Διεθνές Συνέδριο: «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί»*, 13-15 Μαΐου 2022, Ιωάννινα.
- ▶ Ανδρέου, Γ., Ασλάνογλου, Β., & Λυμπεροπούλου, Β. (2022). Παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. 42^η *Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 6-8 Μαΐου 2022, Θεσσαλονίκη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	5
Περιεχόμενα.....	9
Ευρετήριο Πινάκων	16
Ευρετήριο Σχημάτων	19
Ευρετήριο Διαγραμμάτων	19
Περίληψη	20
Abstract	22

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική της έρευνας.....	24
Δομή της έρευνας.....	27

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ

1.1 Η Ανάγνωση: Απαραίτητες δεξιότητες και διαδικασίες για την κατάκτηση της ανάγνωσης	29
1.2 Στάδια ανάπτυξης της Αναγνωστικής Ικανότητας	36
1.3 Γραφή	39

1.4 Σύνοψη 1 ^{ου} κεφαλαίου	45
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

2.1 Εισαγωγή	46
2.2 Η Γλώσσα	47
2.3 Η ελληνική γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της	48
2.4 Τα επίπεδα της γλώσσας: Γραμματική, Σημασιολογία, Πραγματολογία	50
2.5 Ερευνητικά δεδομένα για την παραγωγή γραπτού λόγου στην Ελληνική γλώσσα	56
2.6 Οι Μαθησιακοί στόχοι για το γραπτό λόγο στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	61
2.7 Σύνοψη 2 ^{ου} κεφαλαίου	76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

3.1 Ζητήματα Ορισμού	77
3.2 Κατηγοριοποίηση των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	81
3.3 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή: Ένας ευρέως διαδεδομένος όρος	84
3.4 Από την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	88
3.5 Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	90
3.5.1 Ανάλυση του νέου όρου και θεωρητικές προσεγγίσεις	90

3.5.2 Χαρακτηριστικά του πληθυσμού με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	94
3.5.3 Άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και κοινωνική ζωή	99
3.6 Σύνοψη 3 ^{ου} κεφαλαίου	101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

4.1 Γραπτός Λόγος και Άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	102
4.2 Σύνοψη 4 ^{ου} κεφαλαίου	134

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΙΔΙΚΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	139
-----------------------------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Εισαγωγή	139
--------------------	-----

6.2 Σχηματισμός του δείγματος της έρευνας	140
---	-----

6.2.1 Η ομάδα των μαθητών/τριών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	140
---	-----

6.2.2 Η ομάδα των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης	143
---	-----

6.3 Εργαλεία της Έρευνας	145
6.3.1 Δοκιμασία «Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας» (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυρακάκη, Σ., 2009)	146
6.3.2 Γραπτή Δοκιμασία - Ελεύθερη παραγωγή κειμένου	148
6.3.3 Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας	149
6.3.4 Δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων	150
6.4 Πιλοτική Εφαρμογή	151
6.4.1 Διαδικασία και συμμετέχοντες/ουσες	151
6.4.2 Υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής και δοκιμασίες	153
6.4.3 Παρατηρήσεις επί των δοκιμασιών κατά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας	157
6. 5 Διαδικασία Αξιολόγησης	158
6.5.1 Ομάδα παιδιών με Αναπτυξιακή γλωσσική Διαταραχή (ερευνητική ομάδα)	158
6.5.2 Ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ομάδα ελέγχου)	163
6.5.3 Παρατηρήσεις που προέκυψαν από τη Διαδικασία Αξιολόγησης	165
6.6 Στάδια που Προηγήθηκαν της Στατιστικής Ανάλυσης των Δεδομένων	166
6.6.1 Καταγραφή Λαθών (Στάδιο 1)	166
6.6.2 Μεταφορά των δεδομένων σε αρχείο excel (Στάδιο 2)	175

6.6.3 Ποσοτικοποίηση Δεδομένων (Στάδιο 3)	175
6.6.4 Καταμέτρηση λαθών ανά κατηγορία (Στάδιο 4)	178
6.6.5 Καταχώρηση δεδομένων με τη χρήση του λογισμικού Στατιστικής Ανάλυσης SPSS v25 (Στάδιο 5).....	179
6.7 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων.....	181
6.8 Σύνοψη 6 ^{ου} Κεφαλαίου.....	181

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Εισαγωγή	183
7.2 Δημογραφικά Στοιχεία	183
7.2.1 Φύλο και Ηλικία	183
7.2.2 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις δοκιμασίες της ανάγνωσης.....	184
7.2.3 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στη δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής κειμένου	187
7.2.4 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασία της γραφής (<i>ελεύθερη παραγωγή κειμένου και ευρείες κατηγορίες λαθών</i>)	191

7.2.5 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασία της γραφής (<i>ελεύθερη παραγωγή κειμένου και υποκατηγορίες λαθών</i>)	194
7.2.6 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασία της γραφής (<i>εργαλείο «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας»</i>).....	209
7.3 Συσχετίσεις	213
7.3.1 Συσχέτιση του αριθμού των συνολικά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου σε συγκεκριμένη θεματική για τα παιδιά με ΑΓΔ	213
7.3.2 Συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου σε συγκεκριμένη θεματική για τα παιδιά με ΑΓΔ	215
7.4 Σύνοψη 7 ^{ου} κεφαλαίου	218

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Εισαγωγή	219
8.2 Οι επιδόσεις των δυο ομάδων αναφορικά με την ανάγνωση (δύο δοκιμασίες)..	220
8.3 Οι επιδόσεις των δυο ομάδων αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου....	224

8.4 Οι επιδόσεις των δυο ομάδων αναφορικά με τις κατηγορίες των παρατηρούμενων λαθών των συμμετεχόντων/ουσών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου	232
8.5 Η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην ανάγνωση ψευδολέξεων και την παραγωγή γραπτού λόγου	240
8.6 Παιδαγωγικές προεκτάσεις της έρευνας	244
8.7 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	245
Βιβλιογραφικές Αναφορές	249
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	279

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 2.1: Φωνήματα και γραφήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας	51
Πίνακας 2.2: Μαθησιακοί στόχοι για τους/τις μαθητές/ήτριες του Νηπιαγωγείου σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση	62
Πίνακας 2.3: Μαθησιακοί Στόχοι για τους/τις μαθητές/ήτριες του Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την Ανάγνωση	64
Πίνακας 2.4: Μαθησιακοί Στόχοι για τους/τις μαθητές/ήτριες του Δημοτικού Σχολείου σχετικά με τη Γραφή	69
Πίνακας 6.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών ΤΑ	144
Πίνακας 6.2: Ηλικία (σε μήνες) των συμμετεχόντων/ουσών στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας	153
Πίνακας 6.3: Αποτελέσματα στο «Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας» κατά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας	155
Πίνακας 6.4: Χρόνος που χρειάστηκε κάθε μαθητής/ήτρια για την ολοκλήρωση κάθε δοκιμασίας κατά την Πιλοτική Εφαρμογή της έρευνας	156
Πίνακας 6.5: Κλείδα καταγραφής λαθών που χρησιμοποιήθηκε για τις δοκιμασίες «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας» και «Ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική»	168
Πίνακας 6.6: Ενδεικτικό παράδειγμα ποσοτικής απεικόνισης δεδομένων	177
Πίνακας 7.1: Μέσος Όρος ηλικίας συμμετεχόντων/ουσών (σε μήνες)	184

Πίνακας 7.2: Επίδοση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) στις δοκιμασίες ανάγνωσης.....	186
Πίνακας 7.3: Επίδοση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) στη δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής κειμένου	190
Πίνακας 7.4: Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και ευρείες κατηγορίες λαθών)	193
Πίνακας 7.5: Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και φωνολογικά λάθη)	195
Πίνακας 7.6: Πραγματικά παραδείγματα φωνολογικών λαθών	197
Πίνακας 7.7: Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και ορθογραφικά λάθη)	200
Πίνακας 7.8: Πραγματικά παραδείγματα ορθογραφικών λαθών	201
Πίνακας 7.9: Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και τονικά και άλλα λάθη)	204
Πίνακας 7.10: Πραγματικά παραδείγματα τονικών και άλλων λαθών	205

Πίνακας 7.11: Αριθμός ορθογραφικών, τονικών και άλλων λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (*εργαλείο «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας»*) και συνολικός αριθμός παραγόμενων λέξεων211

Πίνακας 7.12: Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (*συνολικός αριθμός φωνολογικών και μορφολογικών λαθών*) 211

Πίνακας 7.13: Συσχέτιση του αριθμού των συνολικά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου για τα παιδιά με ΑΓΔ .. 214

Πίνακας 7.14: Συσχέτιση του αριθμού των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου για τα παιδιά με ΑΓΔ 217

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 1.1: Απαραίτητα συστατικά για την κατάκτηση της Αναγνωστικής Ικανότητας	34
Σχήμα 6.1: Διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των παιδιών με ΑΓΔ.....	162
Σχήμα 6.2: Πορεία εργασιών που προηγήθηκε της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....	180

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 7.1: Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών ΓΑ στις δοκιμασίες ανάγνωσης	186
Διάγραμμα 7.2: Αριθμός λαθών για τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τα μορφολογικά, φωνολογικά, ορθογραφικά και τονικά και άλλα λάθη κατά τη δοκιμασία της ελεύθερης παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική.....	193

Περίληψη

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) είναι μια νευροαναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή που οφείλεται σε πολύπλοκη γενετική αιτιολογία. Το προφίλ των παιδιών με ΑΓΔ χαρακτηρίζεται ως ανομοιογενές με κύρια χαρακτηριστικά την καθυστέρηση στην ομιλία, την ύπαρξη δυσκολιών κατά τη γλωσσική ανάπτυξη, τη φωνολογική επίγνωση, τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου, η ανάγνωση και οι αφηγηματικές δεξιότητες είναι τομείς που παρουσιάζουν ελλείμματα. Ενώ ο προφορικός λόγος των παιδιών με ΑΓΔ έχει μελετηθεί αρκετά, αντίθετα ο γραπτός λόγος έχει ερευνηθεί σε μικρότερο βαθμό με αποτέλεσμα να υπάρχουν λίγα ερευνητικά δεδομένα και αυτά να αφορούν κυρίως την αγγλική γλώσσα, στην οποία έχει διεξαχθεί ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι δεξιότητες γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) σε σύγκριση με αυτές παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης (ΤΑ) και να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν τα παιδιά με ΑΓΔ κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, εξετάστηκε η ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στις δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής. Έτσι, δύο δοκιμασίες που αξιολογούν αναγνωστικές δεξιότητες, αποκωδικοποίηση και κατανόηση, και δύο δοκιμασίες μέσω των οποίων αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου χορηγήθηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, εκτός από τα ποσοτικά χαρακτηριστικά, όπως ο αριθμός των λαθών που καταγράφονταν, ο αριθμός των ρημάτων, των ουσιαστικών ή των διαφορετικών λέξεων, καταγράφηκαν, μέσω κλείδας καταγραφής λαθών, και ποιοτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το είδος των λαθών που σημείωσαν οι μαθητές/ήτριες με ΑΓΔ που συμμετείχαν στην έρευνα. Το δείγμα της έρευνας

αποτελούνταν από μια ομάδα μαθητών/τριών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (N=31) και από μια ομάδα μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου (N=31). Η πρώτη αποτελεί την ερευνητική και η δεύτερη την ομάδα ελέγχου της παρούσας έρευνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ έχουν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά ΤΑ στις μετρήσεις που αφορούν την ανάγνωση και στις περισσότερες από τις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δοκιμασία ανάγνωσης και γραπτής παραγωγής για την ερευνητική ομάδα της έρευνας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΑΓΔ στην ανάγνωση και τη γραφή και φανερώνουν τα συγκεκριμένα είδη λαθών των παιδιών με ΑΓΔ κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Τα ευρήματά μας αποδεικνύονται πολύτιμα για δασκάλους και ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί στην ελληνική γλώσσα που να αφορά την ανάγνωση και τη γραφή στην ΑΓΔ, και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία θα βελτιώσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής των παιδιών με ΑΓΔ. Ωστόσο, η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών, με διάφορα είδη δοκιμασιών ανάγνωσης και γραφής και μεγαλύτερα δείγματα που να επιτρέπουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων, είναι απαραίτητη, ούτως ώστε να αναπαραχθούν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας.

Λέξεις Κλειδιά: Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, ανάγνωση, παραγωγή γραπτού λόγου, Ελληνική γλώσσα

Abstract

Developmental Language Disorder (DLD) is a neurodevelopmental disorder of language with complex genetic etiology. Children with DLD are characterized by heterogeneous profiles with various characteristics such as delay in spoken language, difficulties in language development, in phonological awareness, in semantics and in pragmatics. In addition, written language production, reading and narrative skills, also, present deficits. While the oral language of children with DLD has been widely studied, the written language of this population is under-researched, with most of the studies conducted concerning mainly the English language.

The purpose of the present study is to investigate written language skills (reading and writing) in children with DLD as compared to those with typical development and to detect the specific characteristics the children with DLD present during written language production. Moreover, the existence of positive correlation between the reading and writing tasks was examined. Therefore, two tasks assessing reading skills, decoding and comprehension, and two tasks through which written language production skills were assessed, were administered to the participants of the study. Apart from the quantitative characteristics of the written language production of the participants, such as the number of errors, the number of verbs, nouns or different words produced by the participants, the qualitative characteristics, related to the type of errors the children with DLD presented, were also recorded.

The sample of the present study consisted of a group of 31 students with DLD (N = 31) and a group of 31 typically developing students (N = 31) matched for gender and chronological age. The first group is the experimental and second one is the control group of this research.

The results of the research showed that the performance of children with DLD was lower than that of TD children in the reading tasks and in almost all the measurements concerning written language production. In addition, a positive correlation was observed between the reading and written language production tasks for the experimental group.

The results of this study indicate that children with DLD present difficulties in both reading and writing and make specific errors while producing written texts in the Greek language. Our findings can be valuable for teachers and special educators since very little research has been conducted in Greek concerning reading and writing in DLD and they can be used as a basis in order to design intervention programs which will improve reading and writing skills of children with DLD. However, more research, with various types of reading and writing tasks and larger samples which allow the generalization of the findings, is needed, in order to replicate the results of the present study.

Keywords: Developmental Language Disorder, DLD, reading, written language production, Greek language

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική της έρευνας

Ο γραπτός λόγος, ο οποίος περιλαμβάνει την ανάγνωση και τη γραφή, αποτελεί κεντρικό άξονα στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής συνδέεται όχι μόνο με τη σχολική επιτυχία, αλλά με εν γένει την πορεία και εξέλιξη του ατόμου σε επαγγελματικό, προσωπικό, ακαδημαϊκό ή ακόμη και κοινωνικό επίπεδο. Ενώ η κατάκτηση του προφορικού λόγου γίνεται, σχεδόν, αυτόματα από τα άτομα, η κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί εξαιρετικά επίπονο έργο το οποίο χρειάζεται την επιστράτευση μηχανισμών της γλώσσας, της μνήμης ή ακόμη και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη λεπτή κινητικότητα κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί πρόκληση για τους/τις μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την επιτυχία στο σχολικό πλαίσιο. Για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή η κατάκτηση του γραπτού λόγου απαιτεί ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια, ενώ πολλές φορές δεν επιτυγχάνεται πλήρως με αποτελέσματα που έχουν αντίκτυπο συνολικά στην πορεία, τη ζωή και την εξέλιξη των ατόμων (Mawhood et al., 2000; Fujiki, et al., 2001; Leonard, 2014). Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα με τον τυπικό πληθυσμό κάθε γλώσσας (Leonard, 2014), αλλά μοιάζει τα προβλήματα αυτά να τα βλέπουμε υπό το πρίσμα ενός μεγεθυντικού φακού. Συχνά οι δυσκολίες οδηγούν σε απογοήτευση και αρνητική στάση των μαθητών/τριών για τις

εκπαιδευτικές διαδικασίες και αυτή η στάση οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο που λειτουργεί μόνο αρνητικά για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Ενώ πλήθος ερευνών (κυρίως στην αγγλική γλώσσα) έχει διεξαχθεί προκειμένου να διερευνηθεί τον προφορικό λόγο των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Gillam & Johnston, 1992; Windsor et al., 2000; Mackie & Dockrell, 2004, Dockrell et al., 2007), ωστόσο ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει για να μελετήσουν το γραπτό λόγο των παιδιών που αποτελούν αυτή την ομάδα, αν και υπάρχουν σημαντικά ελλείμματα και σε αυτόν. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να καλύψει αυτό το κενό σε ό, τι αφορά την ελληνική γλώσσα μέσω εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή των επιδόσεων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι σημαντικό τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου μαθητών/τριών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή να μελετούνται υπό το πρίσμα της γλώσσας τους.

Αν και έχουν γίνει μελέτες σε άλλες γλώσσες διαδραματίζει εξέχουσα σημασία για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή η μελέτη αυτής σε κάθε ομιλούμενη γλώσσα, καθώς η διαφάνεια των ορθογραφικών συστημάτων των γλωσσών διαφοροποιείται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ευκολότερη η δυσκολότερη κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, στα διαφανή ορθογραφικά συστήματα, όπως το ελληνικό και το ισπανικό η κατάκτηση της ανάγνωσης γίνεται ευκολότερα συγκριτικά με τα μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα, όπως το γαλλικό και το αγγλικό.

Η πρωτοτυπία αυτής της έρευνας βασίζεται στην εμβάθυνση στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, σε ό, τι αφορά την ανάγνωση γίνεται καταγραφή των αποτελεσμάτων σε επίπεδο αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Σε ό,

τι αφορά τη γραφή πραγματοποιείται καταγραφή των χαρακτηριστικών των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή τόσο με στοιχεία που αφορούν ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως η συνολική παραγωγή μέσω της καταμέτρησης του συνολικού αριθμού των παραγόμενων λέξεων ανά γραπτό όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως το είδος των λαθών που πραγματοποιούν οι μαθητές/ήτριες. Το τελευταίο (η καταγραφή των ιδιαίτερων λαθών και όχι η απλή καταμέτρησή τους) δίνει τη δυνατότητα για σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων που σκοπό έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς τη σωστή κατεύθυνση.

Δομή της έρευνας

Το παρόν εκπόνημα δομείται σε 8 κεφάλαια που χωρίζονται στο βασικό θεωρητικό πλαίσιο και το ειδικό μέρος της έρευνας που συνδέεται με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

Το πρώτο κεφάλαιο συνδέεται με το γραπτό λόγο (γραφή και ανάγνωση). Αναφέρει αναλυτικά διάφορα εξελικτικά μοντέλα κατάκτησης της γραφής και γίνεται καταγραφή των απαραίτητων δεξιοτήτων και διαδικασιών για την κατάκτηση της ανάγνωσης, καθώς και των σταδίων ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας από τα άτομα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη γλώσσα γενικότερα και στην ελληνική γλώσσα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ειδικότερα. Επιπλέον, καταγράφονται αναλυτικά τα επίπεδα της γλώσσας. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στους μαθησιακούς στόχους που τίθενται για την ανάγνωση και τη γραφή στο Νηπιαγωγείο και σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, καθώς και σε ερευνητικά δεδομένα για την παραγωγή γραπτού λόγου στην Ελληνική γλώσσα.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε ζητήματα που σχετίζονται με τους διαφορετικούς όρους που χρησιμοποιήθηκαν πριν το σύγχρονο όρο Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, καθώς και σε διαχρονικές προσπάθειες δημιουργίας υποομάδων των ατόμων με αυτή τη διάγνωση. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον όρο Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, καθώς αποτελεί τον πιο ευρέως διαδεδομένο όρο επί σειρά ετών. Τέλος, γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο γραπτό λόγο των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και καταγράφονται έρευνες που έχουν γίνει έως τώρα στη διεθνή βιβλιογραφία.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τους ερευνητικούς στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις, όπου στηρίχτηκε η έρευνά μας.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Ειδικότερα καταγράφεται η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας αποτελούμενο από την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ και την ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ), καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα στάδια που προηγήθηκαν της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας μας, προκειμένου να μετατραπούν τα τελευταία σε ποσοτικά. Τέλος, παρατίθεται η κλειδα καταγραφής των λαθών που πραγματοποιούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες κατά τη συγγραφή.

Στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας για τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΤΑ και στο όγδοο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων βασισμένη σε σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και ευρήματα. Ακόμη σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις μελλοντικής έρευνας.

Η παρούσα εργασία συμπληρώνεται με τη συγγραφή των βιβλιογραφικών αναφορών (ελληνικών και ξενόγλωσσων) βασισμένων στο σύστημα APA και την παράθεση Παραρτημάτων.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ

1.1 Η Ανάγνωση: Απαραίτητες δεξιότητες και διαδικασίες για την κατάκτηση της ανάγνωσης

Ενώ ο προφορικός λόγος (ακρόαση και ομιλία) κατακτιέται σχεδόν αυτόματα από το παιδί, ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) απαιτεί συστηματική διδασκαλία και η κατανόησή του σχετίζεται άμεσα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Η ανάγνωση είναι η κατανόηση των συμβόλων του γραπτού κειμένου. Όταν ο αναγνώστης βλέπει την απεικόνιση των γραμμάτων, γίνονται οι νοητικές εκείνες διαδικασίες που επιτρέπουν την αναγνώριση και την κατανόηση αυτών. Η ανάγνωση και η πρώτη επαφή με αυτή φέρνουν, συνήθως, στη μνήμη των ενηλίκων είτε ευχάριστα παιδικά χρόνια και αναμνήσεις είτε κακές στιγμές και άσχημες μνήμες. Ποιος δε θυμάται τον ενθουσιασμό που είχε τις πρώτες φορές που κατόρθωσε να αναγνώσει συλλαβιστά τους υπότιτλους στην αγαπημένη του παιδική σειρά ή τον τίτλο ενός παιδικού βιβλίου; Από την άλλη μεριά οι μνήμες κάποιων μπορεί να συνδέονται με μεγάλη δυσκολία κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης, από τα γέλια των συμμαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των κειμένων στην τάξη και από την προσπάθεια αποφυγής ακόμη και του βλέμματος του/της δασκάλου/ας, όταν απηύθυνε το ερώτημα *«Ποιος θα διαβάσει την εκφώνηση της ερώτησης;»*. Η ανάγνωση αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα όχι μόνο για τη σχολική και ακαδημαϊκή εξέλιξη, αλλά και για την καθημερινή ζωή των ατόμων, αφού όλη η ζωή μας κατακλύζεται από το γραπτό λόγο. Η ανάγνωση αποτελεί τη βάση για το σύνολο της

επίσημης εκπαίδευσης (American Federation of Teachers, 2008) και απαιτεί πλήθος δεξιοτήτων από το άτομο που τη μαθαίνει. Σε αυτές εντάσσονται:

α) η οπτική διάκριση (*visual discrimination*) η οποία είναι η ικανότητα οπτικής διαφοροποίησης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά αυτών που απεικονίζονται. Για παράδειγμα, η αναγνώριση της διαφοράς ανάμεσα στα γράμματα /δ/ και /γ/,

β) η οπτική μνήμη (*visual memory*) η οποία είναι η ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που έχουν παρουσιαστεί οπτικά. Για παράδειγμα, το άτομο μπορεί να θυμηθεί γράμματα που συνάντησε σε ένα κείμενο,

γ) η ακουστική διάκριση (*auditory discrimination*) που είναι η ικανότητα αναγνώρισης/διάκρισης διαφορετικών ήχων. Για παράδειγμα, το άτομο μπορεί να ξεχωρίσει τις λέξεις που έχουν ίδιο ή διαφορετικό ήχο,

δ) η ακουστική μνήμη (*auditory memory*) η οποία είναι η ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που έχουν αναφερθεί στον προφορικό λόγο. Για παράδειγμα, το άτομο μπορεί να ανακαλέσει πληροφορίες από μια ιστορία η οποία έχει αναγνωστεί,

ε) η ακουστική συνέχεια (*auditory sequencing*) που είναι η ικανότητα του ατόμου να βάζει σε σωστή σειρά τις συλλαβές σε μια λέξη ή τη διαδοχή γεγονότων σε μια ιστορία κτλ.,

στ) η ακουστική ανάμειξη (*auditory blending*) η οποία είναι η ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει μοναδικούς ήχους, ώστε να δημιουργεί λέξεις. Για παράδειγμα, ο συνδυασμός /γ/, /α/, /τ/, /α/ για την απόδοση της λέξης γάτα (Kamei-Hannan & Ansari Ricci, 2015).

Σύμφωνα με το National Reading Panel (NRP, 2000a) προκειμένου να κατακτήσει το παιδί την ανάγνωση υπάρχουν διαδικασίες που χρειάζεται να ακολουθηθούν και μηχανισμοί που πρέπει να αφομοιωθούν. Τα κάτωθι θεωρούνται

βασικά για την κατάκτηση της ανάγνωσης και θα πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία ειδικά για τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα:

α) Φωνημική Επίγνωση (*phonemic awareness*): τα φωνήματα αποτελούν τη μικρότερη μονάδα που φέρει ήχο στον προφορικό λόγο. Η φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα της ακρόασης και του χειρισμού αυτών στον προφορικό λόγο. Η ικανότητα του ατόμου να χωρίζει μια λέξη σε φωνήματα ή να συνενώνει φωνήματα και να δημιουργεί μια λέξη είναι σημαντική για την επιτυχή ή μη κατάκτηση της ανάγνωσης. Η φωνημική επίγνωση διδάσκεται στο Νηπιαγωγείο και κατακτιέται από μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης σχεδόν στο τέλος της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Είναι σημαντική για την ανάπτυξη της αλφαβητικής αρχής (*alphabetic principle*) και της φωνολογίας,

β) Αλφαβητική Αρχή και Φωνολογία: Η αλφαβητική αρχή είναι η κατανόηση ότι τα γράμματα/σύμβολα που παρατηρούμε, για παράδειγμα στο απόκομμα μιας εφημερίδας, συνδέονται με τους ήχους που χρησιμοποιεί κάποιος/α στον προφορικό λόγο. Κατά τη διάρκεια εκμάθησης της ανάγνωσης τα παιδιά περνούν από πέντε στάδια που σχετίζονται με την ανάπτυξη των φωνημικών δεξιοτήτων (Ehri, 2005). Το πρώτο στάδιο είναι η Προ-αλφαβητική Φάση (*Pre- alphabetic phase*), όπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα γράμματα και τον ήχο αυτών και μνημονεύουν τις λέξεις ως ολόκληρα. Το δεύτερο στάδιο είναι η Μερικώς Αλφαβητική Φάση (*Partial alphabetic phase*) κατά το οποίο τα παιδιά συνδυάζουν τα γράμματα με τον ήχο τους. Το τρίτο στάδιο αποτελεί η Αλφαβητική Φάση (*Full alphabetic phase*), όπου τα παιδιά έχουν μάθει σχεδόν το σύνολο των σχέσεων ανάμεσα στη γραπτή απεικόνιση του γράμματος και τον ήχο του και μπορούν να διαβάζουν άγνωστες λέξεις. Στο τέταρτο στάδιο (Εδραιωμένη Αλφαβητική Φάση, *Consolidate alphabetic phase*) τα παιδιά μπορούν πια να διαβάζουν μεγάλες λέξεις με ευκολία,

ενώ κατά την Αυτόματη Αλφαβητική Φάση (*Automatic phase*), που αποτελεί και το τελευταίο στάδιο, τα παιδιά αναγνωρίζουν ολόκληρες πια λέξεις γρήγορα και δε χρειάζεται, πλέον, να καταβάλλουν προσπάθεια για να συνδυάσουν το κάθε γράμμα με τον ήχο που το αντιπροσωπεύει,

γ) Αναγνωστική Ευχέρεια (*Reading Fluency*): Η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ευκολία δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αναπτύξει τη λεγόμενη αναγνωστική ευχέρεια. Οι ικανοί αναγνώστες μπορούν να διαβάζουν το κείμενο που τους δίνεται με ρυθμό, ταχύτητα και φυσική έκφραση. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να προχωρούν σε κατανόηση των νοημάτων του κειμένου σε αντίθεση με τους πιο φτωχούς αναγνώστες που καταναλώνουν την ενέργειά τους στην ορθή ανάγνωση της κάθε λέξης με αποτέλεσμα πολλές φορές να ξεχνούν το περιεχόμενο όσων έχουν αναγνώσει,

δ) Λεξιλόγιο: Η γνώση εύρους λέξεων δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη για καλύτερη κατανόηση ενός κειμένου. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός λέξεων που κατανοεί τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει για να κατανοήσει εύρος κειμένων,

ε) Κατανόηση (*Comprehension*): Ως κατανόηση κατά την ανάγνωση νοείται η απόδοση νοήματος στις γραπτές πληροφορίες και η χρήση τους για ορισμένο σκοπό. Αφορά την πρόσληψη νοήματος το οποίο δομείται με βάση την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (Harris & Hodges, 1995). Υπάρχουν πολλά επίπεδα κατανόησης (Perfetti, 1985). Σε ένα αρχικό επίπεδο ο αναγνώστης μετά την αποκωδικοποίηση αντλεί τη σημασία μιας λέξης και επιδίδεται σε νοητικές δραστηριότητες (πχ. πρόβλεψη εξέλιξης γεγονότων, σκοπός συγγραφέα, εξαγωγή συμπερασμάτων κτλ.). Η κατανόηση αποτελεί βασικό σκοπό της ανάγνωσης. Τα άτομα που συνδέουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις

τους με το προς ανάγνωση κείμενο φαίνεται ότι επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κατανόηση του κειμένου.

Εκτός από τα ανωτέρω για τα οποία έγινε αναλυτική αναφορά για την κατάκτηση της ανάγνωσης είναι, επιπλέον, σημαντικά η προφορική γλώσσα, η μνήμη, η προγενέστερη γνώση, η προσοχή και η επικέντρωση, το κίνητρο και το ενδιαφέρον και οι προσληπτικές ικανότητες.

Η *προφορική γλώσσα* αφορά την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Τα δυο στοιχεία του προφορικού λόγου που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης είναι το λεξιλόγιο και οι ιδέες που φέρουν νόημα (*semantics*), καθώς και η οργάνωση και δομή των λέξεων που σχετίζονται με το νόημα (*σύνταξη*). Οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες για να κατανοούν αυτά που διαβάζουν. Η *μνήμη* αφορά στην ικανότητα ανάκλησης πληροφοριών από το κοντινό ή μακρινό παρελθόν των ατόμων. Η βραχύχρονη μνήμη είναι σημαντική γι' αυτά που ο αναγνώστης διαβάζει, ενώ η μακρόχρονη μνήμη συνδράμει, ώστε ο αναγνώστης φέρνοντας στη μνήμη του γεγονότα ή γνώσεις του μακρινού παρελθόντος, να κατανοεί καλύτερα, ευκολότερα και πληρέστερα όσα διαβάζει (Mather & Jaffe, 2002). Η *προγενέστερη γνώση* διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς βοηθά τον αναγνώστη να συνδέει πληροφορίες που λαμβάνει από το προς ανάγνωση κείμενο με αυτά που ήδη γνωρίζει και να κατανοεί καλύτερα και ευκολότερα τη νέα γνώση (Echevarria et al., 2010). Η *προσοχή* και η *επικέντρωση* χαρακτηρίζει τους ικανούς αναγνώστες και σχετίζεται με την ικανότητα να μένουν συγκεντρωμένοι για αρκετό χρόνο στο προς ανάγνωση κείμενο (Johns & Lenski, 2010). Το *κίνητρο* και το *ενδιαφέρον* που έχει ο αναγνώστης για το προς ανάγνωση κείμενο αποτελούν σημαντικά συστατικά της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, η έλλειψη ενδιαφέροντος για

μα θεματική λειτουργεί αρνητικά για την επιτυχία της ανάγνωσης (Arnold, 2004; Johns & Lenski, 2010). Τέλος, οι *προσληπτικές ικανότητες* (*processing skills*) που σχετίζονται με την όραση και την ακοή (ή ακόμη και με την αφή, όταν αναφερόμαστε σε άτομα με προβλήματα της οπτικής οδού) συνδράμουν, ώστε τα παιδιά να γίνουν καλοί αναγνώστες ή μη (Adams, 1994; Mather & Jaffe, 2002).



Σχήμα 1.1

Απαραίτητα συστατικά για την κατάκτηση της Αναγνωστικής Ικανότητας

Δε θα πρέπει να παραλείψουμε την αναφορά στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης η οποία έχει εξέχουσα θέση κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης. Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης αναφέρεται στην αντιστοίχιση των γραμμάτων-

φθόγγων χρησιμοποιώντας είτε την προσέγγιση συνολικής λέξης είτε μια φωνητική προσέγγιση (Gagne et al., 1993). Στην πρώτη περίπτωση η λέξη αντιστοιχίζεται με ένα παρόμοιο πρότυπο στη μακρόχρονη μνήμη και έτσι ενεργοποιείται η σημασία της προκειμένου να γίνει κατανοητή. Στη φωνητική προσέγγιση ο αναγνώστης αρθρώνει μια λέξη χωρίζοντάς τη σε συλλαβές και παράγοντας μοτίβα φθόγγων. Αυτά τα τελευταία ενεργοποιούν τη σημασία της λέξης στη μνήμη. Ανεξάρτητα από την προσέγγιση που ακολουθείται η αναγνώριση των λέξεων είναι εξαιρετικά σημαντική στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Biemiller, 1994, Mayer, 1999). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κωδικοποίησης απαιτεί εξάσκηση από τα άτομα και ανατροφοδότηση (Tunmer & Chapman, 2002).

Τέλος, σύμφωνα με την Hall (1989) οι ερευνητές/ήτριες που μελετούν τη διαδικασία της ανάγνωσης δε θα πρέπει να αγνοούν τις τέσσερις βασικές αρχές που συνδέονται με αυτή. Η πρώτη αναφέρεται στο γεγονός ότι η ανάγνωση είναι σύνθετο έργο που απαιτεί γλωσσικές, γνωστικές και αντιληπτικές διεργασίες (Hiebert & Raphael, 1996). Η δεύτερη σχετίζεται με το γεγονός ότι οι αναγνώστες αντλούν πληροφορίες από πολλαπλά επίπεδα (πχ. φωνήματα, συντακτικό, πραγματολογία κτλ.). Η τρίτη αρχή που συνδέεται με την ανάγνωση είναι ότι το ανθρώπινο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών (πχ. μνήμη) περιορίζει την ικανότητά μας για επεξεργασία κειμένων. Ελευθερώνεται περισσότερος χώρος για ανώτερες λειτουργίες, όταν οι διαδικασίες κατώτερου επιπέδου λειτουργούν αυτόματα. Η τέταρτη αρχή αναφέρει ότι η ανάγνωση αποτελεί στρατηγική (Guthrie et al., 2004) με τους καλούς αναγνώστες να επιλέγουν στρατηγική και να θέτουν στόχους (Byrnes, 1996).

1. 2 Στάδια ανάπτυξης της Αναγνωστικής Ικανότητας

Η αναγνωστική ικανότητα (*fluent reading*) είναι απαραίτητη για την καλή κατανόηση ενός κειμένου, αλλά και για την ευχαρίστηση που μπορεί να έχει το άτομο, όταν διαβάζει (Nathan & Stanovich, 1991). Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί το βασικό σκοπό όλων των οδηγιών, στρατηγικών και μεθόδων που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς για την ανάγνωση, καθώς βοηθά τα άτομα να προχωρούν σε ανάγνωση και να εξάγουν νοήματα. Ένας ικανός αναγνώστης μπορεί να διαβάζει με ρυθμό, να αναγνωρίζει αυτόματα λέξεις και να προχωρά σε προφορική ανάγνωση χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο χρωματισμό φωνής, ρυθμό κτλ. Οι μη ικανοί αναγνώστες, αντίθετα, διαβάζουν με αργό ρυθμό και ξοδεύουν αρκετό χρόνο για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων και πολλές φορές αντιμετωπίζουν ζητήματα κατανόησης όλων όσων διαβάζουν. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους κάποια παιδιά αδυνατούν να γίνουν καλοί αναγνώστες (Allington, 1983) και να κατακτήσουν τα στάδια της ανάγνωσης, όπως περιγράφονται στην ενότητα που ακολουθεί. Αξίζει να αναφερθεί ότι για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Συγκεκριμένα, μελετητές έχουν επισημάνει τρεις περιοχές ιδιαίτερης σημασίας για την ανάγνωση και την κατάκτησή της στο αριστερό ημισφαίριο του ανθρώπινου εγκεφάλου, το οποίο σχετίζεται με την ομιλία, τη γλώσσα και την ανάγνωση. Την περιοχή Broca που συνδέεται με την οργάνωση της γλώσσας και την παραγωγή του λόγου, την περιοχή του βρεγματικού λοβού (*parietal-temporal area*) που συνδέεται με την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Την ικανότητα, δηλαδή, σύνδεσης των γραμμάτων ένα προς ένα για την ανάγνωση των λέξεων και την περιοχή του ινιακού λοβού (*occipital temporal area*) που σχετίζεται με τη γρήγορη και αυτόματη αναγνώριση των λέξεων κατά την οπτική επαφή (Καστελλάκης, 2002; Shaywitz, 2003; Pugh et al., 2006).

Ο Chall (1983) καταγράφει έξι στάδια για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Το πρώτο στάδιο (στάδιο μηδέν) εκτείνεται από τη γέννηση του ατόμου έως την ηλικία των έξι ετών (*Prereading*). Μέχρι το παιδί να φτάσει στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου έχει κατακτήσει περίπου 6.000 λέξεις στο λεξιλόγιό του (αυτό αναφέρεται είτε σε λέξεις που το ίδιο παράγει είτε σε αυτές που προσλαμβάνει/ακούει). Σε αυτό το στάδιο κάποια παιδιά μπορούν να γράφουν το όνομα τους, να αναγνωρίζουν κάποια γράμματα ή ακόμη και ολόκληρες λέξεις. Επιπλέον, κάποιες φορές προσποιούνται ότι διαβάζουν (πχ. ένα παραμύθι που τους διαβάζουν συχνά οι γονείς τους ή μια συνταγή κτλ.). Το δεύτερο στάδιο (στάδιο 1) αφορά τα παιδιά που φοιτούν στην 1^η έως και τη 2^η τάξη του Δημοτικού Σχολείου (*Initial reading or decoding*). Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου τα παιδιά χρησιμοποιούν την αλφαβητική αρχή. Κατά το τρίτο στάδιο (στάδιο 2) τα παιδιά αναπτύσσουν και εδραιώνουν τις ικανότητες αποκωδικοποίησης. Επιπλέον, αναγνωρίζουν αυτόματα πολλές άγνωστες λέξεις και προχωρούν σε ορθή ανάγνωση λέξεων που δεν είναι γνωστές σε αυτά. Το στάδιο αυτό αναφέρεται σε παιδιά που φοιτούν από τη 2η έως και την 3η τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στο τέταρτο στάδιο (στάδιο 3, τάξεις 4 έως 8) τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης μαθαίνουν πλέον το καινούριο. Τα κείμενα μπορεί να περιλαμβάνουν λέξεις άγνωστες στα παιδιά. Στο προτελευταίο στάδιο αυτού του μοντέλου (τάξεις 9 έως 12) ο αναγνώστης διαβάζει κείμενα και έρχεται αντιμέτωπος με πολλαπλές γνώμες και οπτικές γωνίες. Το λεξιλόγιο των κειμένων γίνεται πιο πολύπλοκο, καθώς αφορά συγκεκριμένες περιοχές. Ο αναγνώστης καλείται να προσεγγίσει κριτικά τα προς ανάγνωση κείμενα. Στο τελευταίο στάδιο αυτού του μοντέλου, που αφορά τα ενήλικα άτομα και σχετίζεται με την Πανεπιστημιακή και τη μετέπειτα γενικότερα ζωή, δεν φτάνουν όλοι οι αναγνώστες. Αυτό το στάδιο σημαίνει πως ο αναγνώστης προχωρά σε ανάγνωση βιβλίων, άρθρων, υλικού που θα του προσφέρει την

πληροφορία που ψάχνει. Επίσης, είναι ικανός από το σύνολο του υλικού που διαθέτει να μην προχωρήσει σε ανάγνωση του όλου, αλλά να βρει τα επιμέρους στοιχεία που τον ενδιαφέρουν.

Τα στάδια κατά τα οποία αναπτύσσεται η αναγνωστική ικανότητα του ατόμου καταγράφει και το National Early Literacy Panel (2008) σύμφωνα με το οποίο η ανάγνωση διαμορφώνεται σε τέσσερα στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο (*Emergent Reading*) που συναντούμε πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία και πολύ πριν την είσοδο του παιδιού στην επίσημη σχολική εκπαίδευση τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν ότι τα γράμματα/σύμβολα που παρατηρούν σε μια σελίδα ενός παιδικού βιβλίου ή στις συσκευασίες προϊόντων παράγουν συγκεκριμένους ήχους. Τα άτομα στο στάδιο αυτό, συνήθως, αναπτύσσουν σημαντικές ικανότητες, όπως γνώση γραμμάτων και ήχων, φωνολογική επίγνωση, αναγνώριση κάποιων λέξεων που βλέπουν σε συγκεκριμένο πλαίσιο (National Early Literacy Panel, 2008). Έπειτα από αυτό το στάδιο ακολουθεί επόμενο κατά το οποίο ο αναγνώστης αναπτύσσει ικανότητες ανάγνωσης και μπορεί να διαβάζει 50-100 λέξεις ανά λεπτό. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/ήτρες διαβάζουν πια για να μάθουν και δε μαθαίνουν να διαβάζουν (*Beginning Reading*). Στο τρίτο στάδιο (*Advanced Reading*) οι μαθητές/ήτρες χρησιμοποιούν την ανάγνωση ως μέσο για να προσλάβουν επιπλέον νέες γνώσεις. Στο τελευταίο στάδιο αυτού του μοντέλου (*Academic Reading*) τα άτομα έχουν αναπτύξει εξειδικευμένο λεξιλόγιο που σχετίζεται ακόμη και με συγκεκριμένες επιστημονικές περιοχές (πχ. οικονομικά, φυσική, φιλοσοφία, μαθηματικά κτλ.).

1.3 Γραφή

Η επαφή του ατόμου με τη γραφή γίνεται από πολύ μικρή ηλικία και αρκετό καιρό πριν την είσοδο στις σχολικές τάξεις και τη συστηματική επαφή με το γραπτό λόγο. Είναι σύνηθες το γεγονός τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να απευθύνουν ερωτήματα για το τι αναγράφεται στις ετικέτες των παιχνιδιών τους, σε διάφορα τρόφιμα, σε επιγραφές που συναντούν στο δρόμο κτλ. Κατά την είσοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται συστηματική διδασκαλία της γραφής, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη σχολική εξέλιξη και την μετέπειτα πορεία του/της μαθητή/ήτριας (Σπαντιδάκης, 2011). Εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος υποστηρίζει τους/τις μαθητές/ήτριες στο να δομήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2011), αλλά συνοδοιπόροι σε αυτό το έργο είναι τόσο το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όσο και η οικογένεια του κάθε παιδιού. Το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον δρα καταλυτικά για την αντιμετώπιση των τυχόν δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο κατά την επίπονη διαδικασία της εκμάθησης του γραπτού λόγου. Από την άλλη βέβαια τα προβλήματα κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στις σχέσεις γονέων-μαθητών με τους πρώτους να αποδίδουν τις δυσκολίες των παιδιών σε έλλειψη ενδιαφέροντος και να μην είναι καθόλου υποστηρικτικοί προς αυτά, αλλά αντίθετα να τα τιμωρούν και να τα επιπλήττουν (Lerner, 1997).

Οι μαθητές/ήτριες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αναλαμβάνουν δύο σύνθετους ρόλους. Από τη μια είναι συγγραφείς-δημιουργοί και από την άλλη γραμματείς-γραφείς. Στην πρώτη περίπτωση οργανώνουν το κείμενο τους, γεννούν ιδέες, σκέφτονται το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται, καθώς και την περίσταση για την οποία προχωρούν σε συγγραφή. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές/ήτριες

καλούνται να γράψουν το κείμενό τους με βάση τους κανόνες της γραπτής αποτύπωσης των γραμμάτων/λέξεων (πχ. απόσταση ανάμεσα στις λέξεις, ορθή αποτύπωση της εικόνας κάθε γράμματος κτλ.), αλλά και να κάνουν χρήση γραμματικών, συντακτικών, ορθογραφικών κανόνων, πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και κατάλληλων σημείων στίξεως. Οι μαθητές/ήτριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο, όταν αναλαμβάνουν το ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού όσο και όταν αναλαμβάνουν το ρόλο του γραμματέα-γραφέα. Ενδεικτικά, στην πρώτη περίπτωση δε λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου τους, δεν προχωρούν σε σχεδιασμό των όσων γράφουν και γράφουν συνειρμικά απλά παραθέτοντας πληροφορίες (Σπαντιδάκης, 2011). Στη δεύτερη περίπτωση, ενδεικτικά, συναντούν δυσκολίες στην οπτικοκινητική συνεργασία, στην ανάκληση της μορφής των γραμμάτων, στη φωνολογική επίγνωση, στον τρόπο που κρατούν το μολύβι και στη θέση του σώματος, στην οπτική και ακουστική αντίληψη (Richards, 1998).

Η εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής απαιτεί πλήθος δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/ήτριες και είναι ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Ο/Η μαθητής/ήτρια για να προχωρήσει σε ορθογραφημένη γραφή θα πρέπει να έχει δεξιότητες που σχετίζονται με τη φωνολογία, τη μορφολογία και την κατανόηση των συμφραζομένων. Επιπλέον, θα πρέπει να κατανοεί τα δομικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται η γλώσσα και είναι τα φωνήματα και οι συλλαβές που δε φέρουν εννοιολογικό περιεχόμενο και τα μορφήματα και οι λέξεις που φέρουν εννοιολογικό περιεχόμενο. Για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας έχουν αναπτυχθεί διάφορα εξελικτικά μοντέλα κάποια από τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Το μοντέλο της Frith (1985) αποτελείται από τρία στάδια: α) το λογογραφικό, β) το αλφαβητικό, και γ) το ορθογραφικό. Στο λογογραφικό στάδιο τα παιδιά αποτυπώνουν κάποιες λέξεις σαν εικόνες στο μυαλό τους. Σε αυτό το στάδιο δεν έχουν αντιληφθεί ακόμη τη σχέση γραφήματος και φωνήματος. Όταν προχωρούν σε συγγραφή της λέξης, συνήθως, αποτυπώνουν κάποιο γράμμα από αυτή (τις περισσότερες φορές το πιο εντυπωσιακό ή αυτό που τονίζεται με κάποιο χρώμα κτλ.). Στο δεύτερο στάδιο, το αλφαβητικό, τα παιδιά μαθαίνουν κανόνες ορθογραφίας. Συχνά παρατηρείται να κάνουν λάθη, κυρίως, όταν το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας είναι χαμηλό. Στο ορθογραφικό στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν, πλέον, και τους μορφολογικούς κανόνες για να επιτύχουν την ορθογραφημένη γραφή.

Το μοντέλο της Ehri (1998, 1999, 2002) συγκεντρώνει μεγάλη αποδοχή στην αγγλόφωνη αρθρογραφία και διαιρείται σε τέσσερα στάδια. Το προ-αλφαβητικό, το μερικώς αλφαβητικό, το πλήρως αλφαβητικό και το εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο. Τα παιδιά κατά το προ-αλφαβητικό στάδιο (*pre - alphabetic*) είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ορισμένες οικείες σε αυτά λέξεις (πχ. το όνομά τους, το λογότυπο κάποιας γνωστής σε αυτά εταιρείας από την οποία αγοράζουν παιχνίδια, την επιγραφή με την ονομασία του σούπερ μάρκετ που επισκέπτονται κτλ.). Οι λέξεις σε αυτή τη φάση αναγνωρίζονται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους ή ακόμη και με βάση τα χαρακτηριστικά του πλαισίου που τις περιβάλλει. Κατά το μερικώς αλφαβητικό στάδιο (*partial alphabetic*) τα παιδιά χρησιμοποιούν κάποιες αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων για να γράφουν λέξεις. Το στάδιο, όμως, αυτό αφορά κυρίως τους αρχάριους αναγνώστες της αγγλικής γλώσσας, στην οποία έχει διεξαχθεί και ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών. Τα ευρήματα στα λεγόμενα διαφανή ορθογραφικά συστήματα (όπως είναι και το ελληνικό) δεν περιλαμβάνουν την ύπαρξη αυτού του σταδίου. Κατά το πλήρως αλφαβητικό στάδιο τα παιδιά

αναγνωρίζουν τις λέξεις με βάση την ορθογραφική μορφή τους. Στο στάδιο αυτό φαίνεται οι φθόγγοι να γίνονται αντιληπτοί μέσω της ταύτισής τους με τα αντίστοιχα γράμματα. Τα διαφανή ορθογραφικά συστήματα δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να περνούν πιο γρήγορα τα αρχικά στάδια της ανάγνωσης και της γραφής σε σχέση με τα αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα (πχ. αγγλική γλώσσα) (Ziegler & Goswami, 2005). Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου στα διαφανή ορθογραφικά συστήματα φαίνεται να μην είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με την προηγούμενη κατάκτηση των φωνολογικών δεξιοτήτων (Caravolas et al, 2005). Τα διαφανή ορθογραφικά συστήματα επιτρέπουν στα παιδιά να συνδέουν γρήγορα τα γράμματα που γνωρίζουν με τους φθόγγους και να ταυτίζουν πιο εύκολα τις λέξεις του προφορικού λόγου με τις ακολουθίες γραμμάτων (Goswami, 2002). Κατά το εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο ή μορφογραφικό στάδιο (*morphographic*) τα άτομα είναι σε θέση να επεξεργάζονται μεγαλύτερα τμήματα μιας λέξης. Τα παιδιά σε αυτή τη φάση έχουν δημιουργήσει μνημονικές αναπαραστάσεις των φωνολογικών και ορθογραφικών μερών των λέξεων.

Η Bailet (1991) προτείνει το ακόλουθο μοντέλο αποτελούμενο από πέντε στάδια:

α) *Προ- φωνημική Ορθογραφία ή Προεπικοινωνιακή Φάση (4-5 ετών)*: τα παιδιά σε αυτό το στάδιο γράφουν κάνοντας αριθμούς, γράμματα ή ακόμη και σχέδια και ζωγραφιές. Μπορούν να αντιληφθούν ότι αυτά τα σχέδια που κάνουν φέρουν ένα νόημα χωρίς όμως να αντιλαμβάνονται ότι αυτό που γράφουν αντιπροσωπεύει συγκεκριμένους ήχους στο πλαίσιο της λέξης. Οι μαθητές/ήτριες συνδυάζουν άσχετα γράμματα για να δημιουργήσουν μια λέξη και πολλές φορές το μέγεθος αυτής σχετίζεται από το μέγεθος του αντικειμένου που αναπαρίσταται (Treiman, 1997).

β) *Πρώιμη Φωνημική Ορθογραφία ή Ημιφωνητική Φάση (5-6 ετών)*: το παιδί αρχίζει να γράφει ορθά τουλάχιστον ένα γράμμα από τη λέξη. Επίσης, ξεκινά να αντιλαμβάνεται ότι τα γραφόμενα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένο ήχο μέσα στη λέξη. Σε αυτή τη φάση τα γράμματα χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση ήχων αν και στις περισσότερες περιπτώσεις λίγοι ήχοι της λέξης αναπαρίστανται (Adams, 1994),

γ) *Φωνητική Φάση (6 ετών)*: τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν ορθά τις γνωστές λέξεις και εδραιώνεται η γνώση ότι τα γράμματα είναι τα σύμβολα των ήχων. Κατά τη συγγραφή τα παιδιά προσπαθούν να αναπαραστήσουν πια με την ορθή σειρά όλους τους ήχους μιας λέξης,

δ) *Μεταβατική Ορθογραφία ή Παραδοσιακή Φάση (7-8 ετών)*: Εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία. Τα παιδιά όχι μόνο χειρίζονται ορθά τα πιο πολλά γράμματα αλλά αντιλαμβάνονται και κάποιους ορθογραφικούς κανόνες,

ε) *Παραγωγική Ορθογραφία ή Σωστή Ορθογραφία*: τα παιδιά χειρίζονται σωστά τους ορθογραφικούς κανόνες. Συνεχίζουν φυσικά να γίνονται λάθη αλλά αυτά αφορούν, κυρίως, τους περίπλοκους κανόνες (πχ. στο παράδειγμα της ελληνικής γλώσσας αυτό αφορά τους κανόνες που σχετίζονται με την ιστορική ορθογραφία).

Σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευρήματα από την γραφή ελληνόφωνων μαθητών οδήγησαν στη διάρθρωση των ακόλουθων πέντε σταδίων ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004; Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Τα πρώτα τρία στάδια είναι κοινά με το μοντέλο της Ehri (1998) που περιγράφεται παραπάνω. Το τελευταίο, όμως, στάδιο του ως άνω μοντέλου που είναι η εδραιωμένη αλφαβητική φάση αντιστοιχεί στην ελληνική γλώσσα σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά

κάνουν χρήση στοιχείων της συμβατικής ορθογραφίας, ενώ στο δεύτερο στάδιο γράφουν αξιοποιώντας το μορφολογικό και σημασιολογικό χαρακτήρα των λέξεων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου σύμφωνα με το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο των μοντέλων διπλής διαδρομής (Coltheart, 2005). Συγκεκριμένα, τα μοντέλα αυτά ονομάζονται έτσι γιατί περιγράφουν δύο διαφορετικά κανάλια νοητικής επεξεργασίας της γραφής και της ανάγνωσης. Το ένα κανάλι αποτελεί τη λεξική διαδρομή και περιέχει γνώσεις για τις λέξεις και μηχανισμούς αναγνώρισης και επεξεργασίας αυτών, ενώ το άλλο (υπολεξική διαδρομή) περιέχει γνώσεις για τμήματα των λέξεων (πχ. φθόγγοι και γράμματα) και μηχανισμούς της μεταξύ τους αντιστοίχισης. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης η υπολεξική διαδρομή υποστηρίζει τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης για τη μετατροπή των γραφημάτων σε φθόγγους, ενώ η λεξική διαδρομή υποστηρίζει την άμεση πρόσβαση στις φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων (νοητικό λεξικό). Για το γραπτό λόγο το μοντέλο αυτό ακολουθεί εξίσου δύο διαδρομές. Μια υπολεξική κατά την οποία οι φθόγγοι μέσω της φωνογραφημικής αντιστοίχισης μετατρέπονται σε γράμματα και μια λεξική, όπου η φωνολογική αναπαράσταση ενεργοποιεί την ορθογραφική αναπαράσταση.

Ένα ακόμη μοντέλο ερμηνείας της ανάγνωσης και γραφής των λέξεων είναι αυτό της «λεξικής ποιότητας» (Perfetti & Hart, 2002) σύμφωνα με το οποίο οι λεξικές αναπαραστάσεις δομούνται από τρία αλληλένδετα μεταξύ τους συστατικά τα οποία είναι φωνολογικά, σημασιολογικά και ορθογραφικά. Η υψηλή ποιότητα λεξικών αναπαραστάσεων συνδέεται με ακριβείς και εξειδικευμένες γνώσεις (σημασιολογικές, φωνολογικές, ορθογραφικές) για τις λέξεις του νοητικού λεξικού. Αντίθετα η χαμηλή ποιότητα σχετίζεται γενικές και ανακριβείς γνώσεις για τις λέξεις. Έτσι, οι αναγνώστες με υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις θα διαβάζουν και θα

γράφουν καλύτερα συγκριτικά με τους αναγνώστες που έχουν αναπαραστάσεις χαμηλής ποιότητας. Οι αναγνώστες με υψηλής ποιότητας λεξικές αναπαραστάσεις προχωρούν σε καλύτερη ανάγνωση. Επιπλέον, οι υψηλής ποιότητας λεξικές αναπαραστάσεις διευκολύνουν τη διαδικασία της γραφής.

1.4 Σύνοψη 1^{ου} κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα εξελικτικά μοντέλα που έχουν αναφερθεί ευρέως στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας και τα στάδια αυτών. Η πλευρά του γραπτού λόγου που αφορά την ανάγνωση καταγράφηκε σε ξεχωριστή ενότητα και αναλύθηκαν οι απαραίτητες δεξιότητες και διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται από τα παιδιά για την κατάκτησή της, αλλά και τα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί αρχικά ένας ορισμός για τη γλώσσα και εν συνεχεία θα γίνει εκτενής αναφορά στην ελληνική γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της. Επιπλέον, θα αναλυθούν τα επίπεδα της γλώσσας, Γραμματική, Σημασιολογία, Πραγματολογία, με έμφαση στη Γραμματική. Ακόμη, βασιζόμενοι στην άποψη του Leonard (2014), θα γίνει αναφορά σε έρευνες που αφορούν τη γραφή στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζοντας ευρήματα αναφορικά με τα λάθη που πραγματοποιούν οι μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης στο γραπτό λόγο μέσα από διάφορες δοκιμασίες. Τέλος, θα γίνει αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και όλων των τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) και θα καταγραφούν οι ακριβείς μαθησιακοί στόχοι που τίθενται κάθε φορά ανά σχολική τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

2.1 Εισαγωγή

Η έρευνα γύρω από το γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) είναι διαρκής και φέρνει στο φως συνεχώς νέα ευρήματα σε όλες τις ομιλούμενες γλώσσες ανά τον πλανήτη. Ο γραπτός λόγος με τη δυναμική και συνεχώς διαμορφούμενη εξέλιξή του κατακλύζει κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής των ατόμων από τη βρεφική τους ακόμη ζωή. Τα παιδιά πολύ πριν κάνουν την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό είναι διαμορφωμένο σε κάθε χώρα, έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο. Η επαφή αυτή αρχικά μπορεί να περιορίζεται, για παράδειγμα, στην αναγνώριση γραμμάτων πάνω στα παιχνίδια τους ή ακόμη και σε συσκευασίες τροφίμων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητά τους. Μετά από αυτή την πρώτη επαφή η σχέση με το γραπτό λόγο είναι άρρηκτη, συνεχής και διαρκώς εξελισσόμενη. Ο γραπτός λόγος συνδέεται άμεσα όχι μόνο με την εκπαιδευτική ζωή των ατόμων αλλά και με την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική τους υπόσταση και εξέλιξη. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου αναπτύσσεται σταδιακά και είναι απαιτητική τόσο για τον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό όσο και για τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή την οποία μελετούμε στο παρόν εκπόνημα. Το δεύτερο κεφάλαιο θα επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, σε ερευνητικά δεδομένα για την παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα, καθώς και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους

μαθησιακούς στόχους που θέτει για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου σε κάθε σχολική τάξη.

2.2 Η Γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί σύστημα στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η χρήση της αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο του ανθρώπινου είδους που το κάνει να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα. Η γλώσσα μας επιτρέπει να επικοινωνούμε μεταξύ μας και γίνεται αρωγός στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα άλλα είδη (Διακογιώργη, 2019). Το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τη γλώσσα είναι τεράστιο ανά τους αιώνες και αποτελεί πεδίο έρευνας, αντιπαράθεσης και συζήτησης. Το να επιχειρήσει κανείς έναν ορισμό αποτελεί εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, καθώς είναι μια έννοια εξαιρετικά ευρεία και πολυδιάστατη. Πολλοί ορισμοί έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς. Σύμφωνα με τους O' Grady, Dobrovolsky & Katamba (1997) η γλώσσα είναι σύστημα επικοινωνίας, μέσο για τη σκέψη, όχημα για τη λογοτεχνική έκφραση, κοινωνικός θεσμός, αντικείμενο πολιτικής διαμάχης, καταλύτης για τη δημιουργία κρατών. Όλοι οι άνθρωποι μιλάνε τουλάχιστον μία γλώσσα, και είναι δύσκολο να φανταστούμε κάποια σημαντική κοινωνική, διανοητική ή καλλιτεχνική δραστηριότητα που συμβαίνει εν τη απουσία της. Ο Χατζησαββίδης (2012) αναφέρεται στα κάτωθι χαρακτηριστικά της γλώσσας προκειμένου να σκιαγραφήσει πληρέστερα τον ορισμό αυτής: *«Η γλώσσα θεωρείται σύστημα, ένα δηλαδή οργανωμένο σύνολο από αλληλοεξαρτώμενα, φωνολογικά, μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά στοιχεία, τα οποία διέπονται από κάποιες σχέσεις.... β) η γλώσσα είναι ένα διδιάστατο στοιχείο. Είναι*

ταυτόχρονα και νοητικό σύστημα και πραγμάτωση, γ) η γλώσσα έχει δύο πλευρές την προφορική και τη γραπτή, δ) η γλώσσα αποτελείται από γλωσσικά στοιχεία αποτελούμενα από δυο πλευρές, το σημαίνον και το σημαινόμενο, ε) η γλώσσα αρθρώνεται στο επίπεδο της πρώτης και δεύτερης άρθρωσης».

2.3 Η ελληνική γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από διαφάνεια σε ό, τι αφορά την ανάγνωση και από αδιαφάνεια σε ό, τι αφορά το γραπτό λόγο. Κατά τον Αϊδίνη (2012) είναι ασύμμετρα διαφανές μορφοφωνημικό ορθογραφικό σύστημα και δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα φωνημικό (όπου το επίπεδο αναπαράστασης της γλώσσας είναι το φώνημα), καθώς έτσι δεν υπογραμμίζεται η σχέση ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο (Byrne, 1998). Με τον όρο διαφανές ορθογραφικό σύστημα ή ρηχό ορθογραφικό σύστημα νοείται αυτό στο οποίο οι λέξεις γράφονται με τρόπο που μπορεί να αποδοθεί άμεσα σε αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φθόγγων. Στη Νέα Ελληνική Γλώσσα, όμως, παρατηρούμε μεγάλη ασυμμετρία μεταξύ της γραφής και της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση των λέξεων γίνεται ορθά με βάση τον τρόπο γραφής τους, αλλά η γραφή τους μπορεί να μην είναι ορθή, εάν βασιστούμε μόνο στον τρόπο που προφέρονται (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Το ελληνικό σύστημα γραφής θεωρείται ως ασύμμετρα διαφανές, καθώς είναι ρηχό σε ό, τι αφορά στην ανάγνωση και βαθύ σε ό, τι αφορά στην ορθογραφημένη γραφή.

Η διαφάνεια ή μη ενός ορθογραφικού συστήματος επηρεάζει την ευκολία ή δυσκολία που θα συναντήσουν τα άτομα κατά την εκμάθηση της γραφής και της

ανάγνωσης (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Η ελληνική γλώσσα ανήκει στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπου κάθε φώνημα αντιστοιχεί κατά βάση σε έναν γραφημικό χαρακτήρα. Ωστόσο η γραπτή ελληνική γλώσσα με τη μακροαίωνα παρουσία της (8ος αιώνας π.Χ.) και τις αλλαγές στην προφορά της δημιούργησε χάσμα μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου που είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ορθογραφικού συστήματος που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας (Καρατζάς, 2005). Έτσι στο ελληνικό γραφημικό σύστημα παρατηρούμε i) ένα φώνημα να αντιστοιχεί σε περισσότερα από ένα γραφήματα (πχ. το φώνημα /i/ μπορεί να αποδοθεί ενδεικτικά ως ι, η, ει, οι, υ κτλ.), ii) δύο ή περισσότερα φωνήματα να αντιστοιχούν στο ίδιο γράφημα (πχ. το γράφημα /u/ το συναντούμε ως τη γραφημική απόδοση του /i/ πχ. θύμα αλλά και ως τη γραφημική απόδοση του /f/ πχ. χορευτής, και iii) πολλά γραφήματα να μην παρουσιάζουν φωνηματική αντιστοιχία, δηλαδή να μην προφέρονται στον προφορικό λόγο (πχ. κόκκινο, Πέμπτη) (Καρατζάς, 2005). Κατά τη φωνογραφημική μετατροπή, τη μετατροπή δηλαδή των φθόγγων σε γραφήματα, κατά τη διαδικασία της γραφής παρατηρούμε τα εξής στη Νέα Ελληνική Γλώσσα: α) υπάρχουν λέξεις που μπορούν να γραφούν ορθά με βάση τον τρόπο που προφέρονται. Η φωνολογία αυτών των λέξεων είναι αρκετή, ώστε να γίνει ο προσδιορισμός της ορθογραφικής απεικόνισής τους (πχ. η λέξη «γάλα»), β) υπάρχουν λέξεις που για να γραφούν ορθά πρέπει να γνωρίσουμε τη γραμματική τους κατηγορία (πχ. η λέξη «πόδι» γράφεται με /ι/, καθώς είναι ουδετέρου γένους, και γ) υπάρχουν λέξεις που γράφονται ορθά, εάν γνωρίζουμε την οικογένεια λέξεων από την οποία προέρχεται το θέμα τους. Στο επίπεδο της ανάγνωσης, που στην ελληνική γλώσσα διέπεται από μεγαλύτερη κανονικότητα σε

σύγκριση με το γραπτό λόγο, παρατηρούμε πως υπάρχουν λέξεις που μπορούν να διαβαστούν ορθά από τον αναγνώστη, εάν λάβει υπόψη τα συμφραζόμενα και μόνο, καθώς και λέξεις που μπορούν να διαβαστούν ορθά αποκωδικοποιώντας την αλληλουχία γραμμάτων σε αλληλουχία φθόγγων (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Για να γίνουν, όμως, καλύτερα κατανοητά τα ανωτέρω κρίνεται σημαντικό να αναλυθούν τα επίπεδα της γλώσσας τα οποία είναι α) η Γραμματική που περιλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη, β) η Σημασιολογία, και γ) η Πραγματολογία. Εκτενέστερη αναφορά θα πραγματοποιηθεί στο επίπεδο της Γραμματικής που συνδέεται με τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

2.4 Τα επίπεδα της γλώσσας: Γραμματική, Σημασιολογία, Πραγματολογία

Η Γραμματική κάθε γλώσσας περιλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Η φωνολογία γύρω στις αρχές της δεκαετίας του 1930 άρχισε να αποκτά μια έννοια αντίστοιχη με τη σημερινή. Η φωνολογία προχωρά σε μελέτη, περιγραφή και ανάλυση των μονάδων του προφορικού λόγου που έχουν λειτουργική αξία, καθώς και στη μελέτη, περιγραφή και ανάλυση αφηρημένων νοητικών μονάδων που η κατάκτησή τους δίνει τη δυνατότητα στους/στις ομιλητές/ήτριες να προχωρούν σε παραγωγή προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2012). Το φωνολογικό σύστημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας αποτελείται από 25 φωνήματα (20 σύμφωνα και 5 φωνήεντα) τα οποία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα μαζί με την απεικόνιση των γραφημάτων τους (Αϊδίνης, 2012). Τα γραφήματα είναι τα σύμβολα για την αναπαράσταση των φωνημάτων της ελληνικής γλώσσας:

Πίνακας 2.1

Φωνήματα και γραφήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Φωνήεντα	
Φώνημα	Γράφημα
/a/	α
/e/	ε, αι
/i/	ι, η, υ, οι ει, υι
/o/	ο, ω
/u/	ου
Σύμφωνα	
Φώνημα	Γράφημα
/v/	β, υ
/ɣ/	γ
/ð/	δ
/z/	ζ
/θ/	θ
/k/	κ
/l/	λ
/m/	μ
/n/	ν
/p/	π
/r/	ρ
/s/	σ

/t/	τ
/f/	φ, υ
/x/	χ
/b/	μπ
/d/	ντ
/g/	γκ, γγ
/ts/	τσ
/dz/	τζ

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φωνολογία των λέξεων σε κάθε γλώσσα που είναι η γνώση των ήχων και η σειρά που κατέχουν κατά την παραγωγή λέξεων. Εάν ο/η μαθητής/ήτρια δεν είναι σε θέση να σχηματίζει λέξεις κατανοώντας τα φωνολογικά χαρακτηριστικά τους θα είναι δύσκολο να σχηματίζει και προτάσεις. Εξέχουσα θέση στις έρευνες και τη βιβλιογραφία έχει η φωνολογική επίγνωση που έχει άμεση σχέση και μεγάλη σημασία για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής από το άτομο (Πόρποδας, 1992; Tunmer et al., 1988; Μανωλίτσης, 2000). Με τον όρο φωνολογική επίγνωση (*phonological awareness*) εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και να διακρίνει τις μονάδες αυτές μέσα στις λέξεις κάθε γλώσσας. Η φωνολογική επίγνωση είναι η κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και η χρήση των μερών αυτών των λέξεων (Blachman, 1994). Το άτομο που έχει κατακτήσει τη φωνολογική επίγνωση σε ικανοποιητικό βαθμό μπορεί να

συνθέτει λέξεις, να αναλύει αυτές σε επιμέρους συλλαβές και να προχωρά σε παραγωγή λέξεων (πχ. προσθέτοντας φωνήματα κτλ.) (Ball, 1993). Σύμφωνα με τον Gombert (1992) η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και το συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών χαρακτηριστικών των γλωσσικών μονάδων. Η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με τη συνειδητότητα τόσο των μεγάλων φωνολογικών μονάδων (πχ. συλλαβές) όσο και των ελάχιστων μονάδων του λόγου (φθόγγοι/φωνήματα). Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για τη συλλαβική και στη δεύτερη για τη φωνημική επίγνωση (Διαμαντή, 2010).

Μελετητές έχουν επισημάνει (Tunmer et al., 1988; Lazo & Pumfrey, 1996; Tafa & Manolitsis, 2008) ότι η φωνολογική επίγνωση και η κατάκτηση αυτής σχετίζεται με τα αρχικά στάδια κατάκτησης του γραπτού λόγου και πλήθος μελετών έχουν διεξαχθεί για να διερευνηθούν και να αποδείξουν αυτή τη σχέση (Cataldo & Ellis, 1988; Porpodas, 1990; Ellis & Cataldo, 1990; Aidinis & Nunes, 2001; Cardoso-Martins & Pennington, 2004; Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2008). Η φωνολογική επίγνωση συνδέεται με τη φωνογραφημική αντιστοίχιση. Έτσι το άτομο που έχει κατακτήσει την πρώτη, όταν προχωρά σε συγγραφή μιας λέξης αναγνωρίζει τους μεμονωμένους ήχους από τους οποίους αποτελείται και τους αποτυπώνει στο γραπτό λόγο με το αντίστοιχο κάθε φορά γράφημα. Η φωνολογική επίγνωση συνδέεται από μελετητές με την αναγνωστική δεξιότητα του ατόμου με τους φτωχούς αναγνώστες να παρουσιάζουν ελλιπή φωνολογική επίγνωση (Vellutino, 1991; Πόρποδας, 1992; Cardoso-Martins, 1995).

Αντικείμενο της *Μορφολογίας* είναι η μελέτη των μικρότερων μονάδων της γλώσσας που φέρουν σημασία, δηλαδή, των μορφημάτων. Σε ό, τι αφορά τη

μορφολογία της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να σημειωθεί ότι ανήκει στις κλιτές/διαχυτικές γλώσσες, αφού τόσο τα ονόματα όσο και τα ρήματα παρουσιάζουν τύπους που προέρχονται από κλίση. Επιπλέον, στη Νέα Ελληνική Γλώσσα συναντούμε δυο κατηγορίες μορφημάτων. Τα δεσμευμένα μορφήματα, που συναντώνται στις πολυμορφηματικές λέξεις και ο συνδυασμός τους συγκροτεί λέξεις και τα ελεύθερα μορφήματα στα οποία ανήκουν, συνήθως, τα άκλιτα μέρη της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (πχ. επιρρήματα). Τα δεσμευμένα μορφήματα χωρίζονται στα παραγωγικά και περιλαμβάνουν τα προθήματα (πχ. υπο-) και τις παραγωγικές καταλήξεις (πχ. -ότητα) και σε κλιτά. Τα τελευταία αφορούν τις καταλήξεις που σχετίζονται με τις πτώσεις των ονομάτων, τις καταλήξεις που συνδέονται με το πρόσωπο του ρήματος ή τις καταλήξεις που χρησιμοποιούνται στον πληθυντικό αριθμό (Ανδρέου, 2012). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην Νέα Ελληνική Γλώσσα η αναγνώριση των μορφημάτων δεν είναι εύκολη διαδικασία. Αυτό πηγάζει από το γεγονός ότι υπάρχουν λέξεις που έχουν κάνει την εισαγωγή τους στο λεξιλόγιο από ξένες γλώσσες και δημιουργούν δυσκολία στη διάκριση των μορφημάτων από τα οποία αποτελούνται ή ακόμη υπάρχουν λέξεις αρχαιοελληνικής προέλευσης που διατηρούνται στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Τα συστατικά, όμως, των τελευταίων είναι σχεδόν άγνωστα στους σύγχρονους ομιλητές (Χατζησαββίδης, 2012).

Σύμφωνα με τον Carlisle (1995) η μορφολογική επίγνωση αφορά την ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τη μορφημική δομή των λέξεων. Οι λέξεις απαρτίζονται από μορφήματα τα οποία είναι τμήματα των λέξεων που φέρουν νοήματα και συνεισφέρουν στη σημασία τους (πχ. στη λέξη παίζω το θέμα παιζ- δηλώνει τη σημασία της συγκεκριμένης δράσης/ενέργειας και η κατάληξη

-ω δηλώνει το πρόσωπο, το χρόνο και τον αριθμό). Η μορφολογική επίγνωση είναι η συνειδητή ικανότητα ενός ατόμου να διαιρεί το γραπτό και προφορικό λόγο σε μικρότερες μονάδες οι οποίες φέρουν σημασία. Υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας (Καρατζάς, 2005). Βασικά είδη της μορφολογικής επίγνωσης είναι η επίγνωση της κλιτικής μορφολογίας και της παραγωγικής μορφολογίας. Τα κλιτικά μορφήματα δεν αλλάζουν τη γραμματική κατηγορία ή το νόημα του θέματος. Για παράδειγμα, οι καταλήξεις των ρημάτων -ω, -ας, -α, *ούμε*, -ατε, -ουν δηλώνουν το πρόσωπο και τον αριθμό και αποτελούν κλιτικά μορφήματα. Η παραγωγική μορφολογία σχετίζεται με την προσθήκη προθήματος και επιθήματος πριν και μετά το θέμα μιας λέξης αντίστοιχα και χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία τύπων. Η παραγωγική μορφολογία κατακτάται μεταγενέστερα χρονικά συγκριτικά με την κλιτική μορφολογία που κατακτάται στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού Σχολείου (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Η *σύνταξη* αποτελεί σημαντικό κομμάτι της γλώσσας και έχει ως αντικείμενο το συνδυασμό γλωσσικών μονάδων. Η μελέτη της εστιάζει στους κανόνες που διέπουν τους τρόπους με τους οποίους γίνεται ο συνδυασμός και ο σχηματισμός των προτάσεων κάθε γλώσσας (Χατζησαββίδης, 2012). Η *σύνταξη* μελετά το συνδυασμό των λέξεων που εκφράζουν τη σκέψη αυτού που εκφράζει μια πρόταση (Ανδρέου, 2012). Η *Σημασιολογία* είναι ο τομέας της Γλωσσολογίας που εξετάζει τις σημασίες της γλώσσας σε λεξιλογικό και προτασιακό επίπεδο (Χατζησαββίδης, 2012). Μελετά τη σημασία των λέξεων που αποτελούν τις μονάδες του νοητικού λεξικού κάθε γλώσσας. Οι λέξεις αυτές μπορεί να έχουν συγκεκριμένη έννοια (πχ. τραπέζι κτλ.),

αφηρημένη έννοια (πχ. αγάπη κτλ.), να είναι μεταφορικές (πχ. η δύση του έτους κτλ.), να έχουν αναφορική σημασία (πχ. καλός, αδύνατος κτλ.) ή να φέρουν και περισσότερα από ένα νοήματα (Ανδρέου, 2012). Η *Πραγματολογία* εξετάζει τη σχέση του εκφωνήματος με την περίσταση στην οποία αυτό χρησιμοποιείται. Εντείνει, δηλαδή, την προσοχή στο ρόλο των ομιλητών, το στόχο τους, το χώρο, το χρόνο, την κοινωνική περίσταση που πραγματώνεται η επικοινωνία κτλ. (Χατζησαββίδης, 2012). Η κατάκτηση όλων των ανωτέρω στοιχείων δεν επαρκεί για να χαρακτηριστεί κάποιος ως επαρκής ομιλητής, εάν δεν έχει κατακτήσει την πραγματολογία της γλώσσας, δηλαδή, να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις γνώσεις του γύρω από τη γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Το άτομο πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τους σκοπούς και τις προθέσεις των ομιλητών, να μπορεί να χρησιμοποιεί κατάλληλο ύφος, λεξιλόγιο και γλώσσα ανάλογα με την περίσταση (Μότσιου, 2017).

2.5 Ερευνητικά δεδομένα για την παραγωγή γραπτού λόγου στην Ελληνική γλώσσα

Το πεδίο μελέτης της γραφής είναι τόσο ευρύ, ώστε παρατηρείται ερευνητές/ήτριες του συγκεκριμένου πεδίου, είτε ασχολούμενοι/ες με τη μελέτη των χαρακτηριστικών του τυπικού πληθυσμού είτε με τη μελέτη των χαρακτηριστικών ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να έχουν ευρύ φάσμα σε ό, τι αφορά τα ερευνητικά τους ερωτήματα, τις πτυχές της γραφής που θέτουν υπό μελέτη στις έρευνες που διεξάγονται και στα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούν. Στην παρούσα ενότητα αναφερόμαστε σε ενδεικτικές έρευνες που έχουν γίνει για το

γραπτό λόγο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην ελληνική γλώσσα. Ο λόγος που αναφερόμαστε σε έρευνες που αφορούν τον πληθυσμό τυπικής ανάπτυξης σχετίζεται με την άποψη του Leonard (2014), η οποία υποστηρίζει πως για τη μελέτη της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής στο γραπτό λόγο των μαθητών/τριών είναι ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση των λαθών που πραγματοποιεί ο πληθυσμός τυπικής ανάπτυξης σε κάθε γλώσσα, καθώς η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ως το ένα άκρο ενός συνεχούς. Έτσι τα λάθη των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν είναι διαφορετικά από αυτά του τυπικού πληθυσμού σε κάθε ομιλούμενη γλώσσα, αλλά είναι σίγουρα σε μεγαλύτερη έκταση και ένταση.

Σε έρευνα των Δρακοπούλου, Σκαλούμπακα, Φάκου & Πρωτόπαπα (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ήτριες των ελληνικών σχολείων και σχετίζονται με την ορθογραφημένη γραφή. Οι μαθητές/ήτριες που συμμετείχαν χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η μια αποτελούνταν από 267 μαθητές/ήτριες που φοιτούσαν στις τάξεις Γ΄ Δημοτικού - Δ΄ Δημοτικού και η άλλη αποτελούνταν από 299 μαθητές/ήτριες που φοιτούσαν στις τάξεις ΣΤ΄ Δημοτικού - Β΄ Γυμνασίου. Στις δύο ομάδες χορηγήθηκαν δοκιμασίες που σχετίζονταν με την υπαγόρευση ενός κειμένου (διαφορετικό για κάθε ηλικιακή ομάδα) και υπαγόρευση ενός καταλόγου λέξεων (ίδιος και για τις δύο ηλικιακές ομάδες). Έπειτα από την καταγραφή των λαθών που παρατηρήθηκαν κατά τη συγγραφή των κειμένων και των λέξεων ανά ομάδα, οι ερευνητές/ήτριες χρησιμοποίησαν την κλειδα καταγραφής ορθογραφικών λαθών (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) που αξιοποιούμε και στην παρούσα εργασία

(βλ. Παράρτημα 1) και κατέγραψαν τις γενικές κατηγορίες λαθών Γραμματικά Λάθη, Ετυμολογικά Λάθη, Τονικά Λάθη, Φωνολογικά Λάθη, Λάθη στίξης. Κάθε μια από αυτές τις πέντε κατηγορίες συμπεριλαμβάνει και επιμέρους υποκατηγορίες λαθών. Έπειτα από αναλύσεις των γραπτών των μαθητών/τριών παρατηρήθηκε πως η σχετική συχνότητα των φωνολογικών λαθών είναι χαμηλή στο γενικό πληθυσμό (η παρατήρηση αφορά και τις δύο ηλικιακές ομάδες). Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς οι μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης αυτών των ηλικιακών ομάδων έχουν κατακτήσει επαρκώς τόσο την αλφαβητική αρχή όσο και γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και μπορούν να γράφουν ακόμη και λέξεις που δεν είναι ήδη γνωστές σε αυτούς/ές. Σε ό, τι αφορά στα λάθη στίξης παρατηρήθηκε, επίσης, χαμηλή σχετική συχνότητα και στις δύο ομάδες με μικρή επιφύλαξη επί των αποτελεσμάτων, καθώς τα σημεία στίξης υπαγορεύονταν από τους/τις ερευνητές/ήτριες κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Αντιθέτως, παρατηρούνται τονικά λάθη τόσο στα κείμενα όσο και στις μεμονωμένες λέξεις που καταγράφονται και από τις δύο ομάδες της έρευνας. Το συστηματικότερο τονικό λάθος είναι η παράλειψη τόνου. Σε ό, τι αφορά στην κατηγορία γραμματικά λάθη αυτά παρατηρούνται σε όλο τον πληθυσμό του δείγματος ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας. Οι μαθητές/ήτριες κάνουν πιο πολλά γραμματικά λάθη κατά τη δοκιμασία γραφής μεμονωμένων λέξεων συγκριτικά με τη δοκιμασία που σχετίζεται με το καθ' υπαγόρευση κείμενο. Μια εξήγηση γι' αυτό θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι το κείμενο προσφέρει στους/στις μαθητές/ήτριες το πλαίσιο που τους βοηθά να αποφεύγουν τα γραμματικά λάθη. Σε ό, τι αφορά την κατηγορία των ετυμολογικών λαθών αυτά κατανέμονται εξίσου και στις δύο ομάδες με τη διαφορά ότι παρατηρούνται περισσότερα ετυμολογικά λάθη στο κείμενο

συγκριτικά με τη γραφή των μεμονωμένων λέξεων. Οι ερευνητές/ήτριες προχώρησαν σε επιμέρους κατηγοριοποίηση των λαθών και ένταξη τους στις υποκατηγορίες των ευρύτερων πέντε κατηγοριών που αναφέρονται ανωτέρω προκειμένου να αναδείξουν με ακρίβεια τα λάθη που παρατηρούνται κατά τη γραφή κειμένου ή μεμονωμένων λέξεων. Έτσι σε ό, τι αφορά τα λάθη που παρατηρούνται κατά τη συγγραφή μεμονωμένων λέξεων παρατήρησαν γραμματικά λάθη σε κλιτές καταλήξεις και θεματικά λάθη σε περιπτώσεις κανόνων και από τις δυο ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε ό, τι αφορά στα ετυμολογικά λάθη παρατηρούνται προβλήματα με την κατηγορία των οπτικών λαθών σε φωνήεν, λόγω της ιδιαιτερότητας της ελληνικής γλώσσας και των πολλαπλών τρόπων που μπορούν να γραφούν τα φωνήεντα /o/, /ε/ και /i/. Σε ό, τι αφορά στα γραπτά κείμενα τα ανωτέρω λάθη παρατηρούνται εκ νέου και βρίσκονται στις δέκα συχνότερες κατηγορίες λαθών. Κατά τη συγγραφή των κειμένων δόθηκαν ευκαιρίες για περαιτέρω λάθη μέσω λέξεων που υπαγορεύτηκαν. Έτσι παρατηρήθηκε η παράλειψη διαλυτικών και το γραμματικό λάθος που συνδέεται με τις άκλιτες καταλήξεις (συγκεκριμένα η λέξη «*συνήθως*» που αποδόθηκε από μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων/ουσών με /o/ αντί για /ω/).

Ο Αϊδίνης (2001) σε έρευνά του με 875 παιδιά από τη Β΄ έως την Ε΄ τάξη του Δημοτικού εξέτασε την ορθογραφία των καταλήξεων της ονομαστικής ενικού των ουδέτερων και θηλυκών ουσιαστικών, της ονομαστικής πληθυντικού των αρσενικών ουσιαστικών, του πρώτου και τρίτου ενικού προσώπου και του δεύτερου πληθυντικού προσώπου ρημάτων στην οριστική ενεστώτα ενεργητικής φωνής και το πρώτο πρόσωπο οριστικής ενεστώτα παθητικής φωνής. Οι μικρότεροι/ες μαθητές/ήτριες,

συνήθως, χρησιμοποιούσαν μόνο ένα από τα γραφήματα για να αναπαραστήσουν κάποιο φώνημα, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες χρησιμοποιούσαν περισσότερα γραφήματα αλλά όχι πάντα σωστά. Οι μορφολογικές γνώσεις φαίνεται να χρησιμοποιούνται από τα μεγαλύτερα παιδιά της Ε΄ Δημοτικού, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό. Στην έρευνα των Αϊδίνη και Δαλακλή (2006) συμμετείχαν 153 παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα οποία συμμετείχαν σε μια δοκιμασία ορθογραφίας, σε επτά δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης και σε επτά δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης προκειμένου να διερευνηθεί η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στην Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού. Τα παιδιά της Β΄ τάξης Δημοτικού στη δοκιμασία ορθογραφίας κατέγραψαν περισσότερες ορθές λέξεις από τα παιδιά της Α΄ τάξης Δημοτικού (16 λέξεις έναντι 8), ενώ η ποιοτική ανάλυση των λαθών αυτών κατέδειξε πως τα λάθη αφορούσαν είτε στο θέμα είτε στην κατάληξη και στο θέμα. Ο γραπτός λόγος των μαθητών/τριών της Α΄ τάξης Δημοτικού κατά τη συγγραφή των λέξεων στη δοκιμασία ορθογραφίας χαρακτηρίζονταν από λάθη αντικαταστάσεων και παραλείψεων. Οι Kotoulas & Padeliaou (1999) σε έρευνά τους σχετικά με το είδος των λαθών που πραγματοποιούσαν τα παιδιά στην ελληνική γλώσσα αναφέρθηκαν σε τρεις κατηγορίες λαθών που αφορούσαν τον τονισμό, τα φωνολογικά και τα ιστορικά λάθη. Τα λάθη τονισμού περιελάμβαναν παραλείψεις ή επιπλέον προσθήκες τόνων ή τοποθέτηση αυτών πάνω σε λανθασμένο φωνήεν. Τα φωνολογικά λάθη αφορούν προσθήκες, παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων, ενώ τα ιστορικά λάθη αναφέρονται σε λάθη όπως η επιλογή του /ω/ αντί /ο/, /η/ αντί /υ/, /αφ/ αντί /αυ/. Οι Διακογιώργη et al. (2021) διερεύνησαν τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 22 παιδιά (Γ΄ έως Ε΄

Δημοτικού) με δυσλεξία και 22 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας, φύλου και μη λεκτικής νοημοσύνης. Τα γραπτά των μαθητών/τριών αφορούσαν ένα έργο παραγωγής αφηγηματικού λόγου βασιζόμενο σε εικόνες και αξιολογήθηκαν διάφορα χαρακτηριστικά κατά τη γραπτή παραγωγή, όπως η πολυπλοκότητα του κειμένου, η χρήση σημείων στίξης, η χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, η κειμενική οργάνωση, η ορθογραφική ακρίβεια κτλ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με δυσλεξία υστερούσαν, κυρίως, ως προς την ορθογραφική ακρίβεια και συνοχή σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες και των δύο ομάδων αντιμετώπιζαν δυσκολία στον τομέα της συνεκτικότητας και ιδιαίτερα της μακροδομής του κειμένου που αφορούσε τη σύνδεση των επιμέρους εικόνων, ώστε να δομηθεί το σύνολο της αφήγησης.

2.6 Οι Μαθησιακοί στόχοι για το γραπτό λόγο στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ο γραπτός λόγος έχει εξέχουσα θέση στα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήδη από το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014), γίνεται αναφορά στους κάτωθι μαθησιακούς στόχους που σχετίζονται με το γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή). Οι μαθησιακοί στόχοι που προτείνονται για τους/τις μαθητές/ήτριες που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο είναι επακριβώς οι κάτωθι:

Πίνακας 2.2

Μαθησιακοί στόχοι για τους/τις μαθητές/ήτριες του Νηπιαγωγείου σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
	Να κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας.
	Να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούν αποτελούν τα δομικά στοιχεία των προφορικών τους κειμένων.
	Να συνειδητοποιήσουν μέσα ότι οι λέξεις απαρτίζονται από μικρότερα κομμάτια, τις συλλαβές και τα φωνήματα.
	Να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή ενός ήχου (φωνήματος) στη λέξη αλλάζει και τη σημασία της λέξης.
	Να προσεγγίσουν τον τρόπο δημιουργίας σύνθετων λέξεων.
	Να προσεγγίσουν τη διαδικασία παραγωγής λέξεων.
	Να κατανοήσουν ότι στην ελληνική γλώσσα το όνομα αλλάζει μορφή ανάλογα με τον αριθμό και την πτώση.
	Να κατανοήσουν ότι τα ρήματα αλλάζουν μορφή ανάλογα με το ποιος μιλάει και την χρονική στιγμή (ενικός/πληθυντικός, πρόσωπο του ρήματος, χρόνοι του ρήματος).
	Να κατανοήσουν ότι το γραμματικό γένος είναι συμβατικό (π.χ. η λέξη καρέκλα είναι θηλυκού γένους, ενώ το τραπέζι ουδέτερο).
	Να γνωρίσουν τα γραμματικά γένη καθημερινών λέξεων.
	Να κατακτούν φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική γλώσσα.
	Να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του τονισμού και τη διαφοροποιητική αξία του τόνου για το νόημα της λέξης.
	Να κατακτούν βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας για θέματα που επεξεργάζονται στο νηπιαγωγείο.
Να αναγνωρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου. Να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός	

	λόγος αναπαριστά τον προφορικό λόγο.
	Να συνειδητοποιούν ότι η αναπαράσταση δεν συνεπάγεται ταύτιση των μονάδων του προφορικού και του γραπτού λόγου
	Να διακρίνουν την εικόνα μιας λέξης από τη γραπτή απόδοσή της.
	Να συνειδητοποιούν τη σχέση φωνήματος- γραφήματος (ότι κάθε γράφημα έχει σχέση με φώνημα και αντίστροφα).

Το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο θέτει τους ακόλουθους μαθησιακούς στόχους ανά σχολική τάξη για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Παρακάτω καταγράφονται ανά σχολική τάξη οι επιδιωκόμενοι στόχοι σε ό, τι αφορά την ανάγνωση και τη γραφή:

Πίνακας 2.3

Μαθησιακοί Στόχοι για τους/τις μαθητές/ήτριες του Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την Ανάγνωση

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ- ΑΝΑΓΝΩΣΗ					
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:					
ΑΝΑΓΝΩΣΗ: Α΄ & Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Συνειδητοποιεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ: Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου, κατάλληλου για την ηλικία του.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ: Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου, κατάλληλου για την ηλικία του.
	Αντιλαμβάνεται ότι η γραφή χρησιμοποιείται, για να μεταφέρει μήνυμα με τα βιβλία, τις επιγραφές και διάφορα άλλα μέσα.		Συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα, που ανήκουν όμως σε διαφορετικό είδος λόγου.		Συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα, που ανήκουν όμως σε διαφορετικό είδος λόγου.
	Αναγνωρίζει τη διαφορά ανάμεσα στην εικόνα ενός αντικειμένου και στη γραπτή απόδοσή του με λέξη.		Αναγνωρίζει το επίπεδο ύφους ενός κειμένου και κρίνει, αν είναι κατάλληλο για το θέμα του κειμένου.		Αναγνωρίζει το επίπεδο ύφους ενός κειμένου και να κρίνει, αν είναι κατάλληλο για το θέμα του κειμένου.

<p>Αποκτά φωνημική επίγνωση, ώστε να αναγνωρίζει την ταυτότητα των λέξεων αλλά και ευρύτερα φωνημική επίγνωση, ώστε να επιτυγχάνει ορθή και αποδεκτή προφορά των φράσεων και του συνεχούς λόγου, με τον απαιτούμενο ρυθμό και προσωδία.</p>	<p>Διαβάζει το κείμενο είτε ως σύνολο για την απόκτηση μιας γενικής εικόνας, είτε λεπτομερειακά είτε επιλεκτικά για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων.</p>	<p>Διαβάζει το κείμενο είτε ως σύνολο για την απόκτηση μιας γενικής εικόνας, είτε λεπτομερειακά, είτε επιλεκτικά για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων.</p>
<p>Κατανοεί και κατακτά το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων – γραμμάτων.</p>	<p>Αναπτύσσει την ικανότητα να επιλέγει και να διαβάζει κείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος.</p>	<p>Επιλέγει και διαβάζει κείμενα, με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος.</p>
<p>Διαβάζει με ακρίβεια και κατανοεί μικρά λεκτικά σύνολα και μεμονωμένες λέξεις.</p>	<p>Προσδιορίζει, συγκρίνει, ταξινομεί επιμέρους στοιχεία του κειμένου.</p>	<p>Διαμορφώνει βαθμιαία θετική, αλλά και κριτική στάση απέναντι στο βιβλίο και γίνεται σταδιακά ένας ανεξάρτητος και επαρκής αναγνώστης, που χαίρεται την ανάγνωση.</p>

Διαβάζει και κατανοεί μικρό κείμενο, για να αντλήσει πληροφορίες ή να εκτελέσει ορισμένες ενέργειες.	Αναγνωρίζει τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου (με αιτιολόγηση, σύγκριση, ορισμό κτλ.) και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του τρόπου οργάνωσης.	Προσδιορίζει, συγκρίνει, ταξινομεί επιμέρους στοιχεία του κειμένου.
Ακούει και κατανοεί κείμενα που διαβάζει μεγαλόφωνα κάποιος άλλος. Αποδίδει το περιεχόμενο του κειμένου που άκουσε ή διατυπώνει άποψη γι' αυτό.	Διαμορφώνει βαθμιαία θετική, αλλά και κριτική στάση απέναντι στο βιβλίο και γίνεται σταδιακά ένας ανεξάρτητος αναγνώστης, που χαιρέται την ανάγνωση.	Διαβάζει σιωπηρά είτε για προσωπική ευχαρίστηση είτε για να ανακοινώσει το περιεχόμενο του κειμένου σε άλλους.
Απομνημονεύει μικρά έμμετρα κείμενα για απαγγελία, μικρούς ρόλους για δραματοποίηση και μικρά λεκτικά σύνολα, τα οποία διευκολύνουν τη μάθηση.	Διαβάζει σιωπηρά είτε για προσωπική ευχαρίστηση είτε για να ανακοινώσει το κείμενο σε άλλους.	Αναπτύσσει «γλωσσικές αντιστάσεις» και κριτική στάση απέναντι στο λόγο των άλλων.
Εξοικειώνεται με τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται σε	Διαβάζει μεγαλόφωνα με ορθή άρθρωση, τόνο και χρωματισμό της	Διαβάζει μεγαλόφωνα με ορθή άρθρωση, τόνο και

κείμενα τα οποία αντιπροσωπεύουν ποικίλες χρήσεις του λόγου.	φωνής, με τρόπο που να δείχνει ότι κατανόησε ό, τι διάβασε.	χρωματισμό της φωνής, με τρόπο που να δείχνει ότι κατανόησε ό, τι διάβασε.
Διαπιστώνει, αν ένα κείμενο είναι έμμετρο ή πεζό, διαλογικό ή περιγραφικό, εικονογραφημένο ή όχι κτλ.	Εφαρμόζει τον τρόπο ανάγνωσης που ταιριάζει στο είδος του κειμένου και τον σκοπό για τον οποίο διαβάζεται.	Υιοθετεί τον τρόπο ανάγνωσης που ταιριάζει στο είδος του κειμένου και στον σκοπό για τον οποίο διαβάζεται.
Διακρίνει την απλή από την εμπλουτισμένη περιγραφή, το ουδέτερο από το συναισθηματικό και χιουμοριστικό γράψιμο, το πραγματικό από το εξωπραγματικό περιεχόμενο, τα γεγονότα από τις γνώμες.	Διαβάζει σιωπηρά και με απόλυτη συγκέντρωση.	Διαβάζει σιωπηρά και με απόλυτη συγκέντρωση.
Διαπιστώνει, αν ένα κείμενο έχει ανακρίβειες ή ανακολουθίες.	Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.	Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.

<p>Εντοπίζει σε χειρόγραφα κείμενα λάθη συντακτικά, λεκτικά, ορθογραφικά κτλ.</p>	<p>Εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας.</p>	<p>Εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και επισημαίνει τις δομικές διαφορές από το διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας.</p>
<p>Αποσαφηνίζει, εμπλουτίζει και σταθεροποιεί σχετικό λεξιλόγιο.</p>	<p>Χρησιμοποιεί την αναγνωστική του δεξιότητα ως γενική δεξιότητα μάθησης, αξιοποιώντας την στα άλλα μαθήματα και στις προσωπικές του ανάγκες γραπτής επικοινωνίας.</p>	<p>Χρησιμοποιεί την αναγνωστική του δεξιότητα ως γενική δεξιότητα μάθησης, αξιοποιώντας την στα άλλα μαθήματα και στις προσωπικές του ανάγκες γραπτής επικοινωνίας.</p>
<p>Εισάγεται στη χρήση αλφαβητικών λεξιλογίων, απλών λεξικών και παιδικών εγκυκλοπαιδειών</p>		
<p>Ασκείται στη χρήση του πίνακα των</p>		

	περιεχομένων.			
	Επισημαίνει το συγγραφέα και τον τίτλο των βιβλίων.			

Πίνακας 1.4

Μαθησιακοί Στόχοι για τους/τις μαθητές/ήτριες του Δημοτικού Σχολείου σχετικά με τη Γραφή

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ- ΓΡΑΦΗ					
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:					
Α΄ & Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να διατυπώνει τις σκέψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους όχι μόνο προφορικά αλλά και γραπτά.	Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.	Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Γράφει καθαρά, καλαίσθητα ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.
	Αντιλαμβάνεται τη στενή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής.		Αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού		Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο.

		προγράμματος,	
Αντιγράφει πιστά και γράφει σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις.		Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο.	Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων.
Αναγνωρίζει και συγκρίνει διάφορους τύπους γραμμάτων (τυπογραφικά, καλλιγραφικά κ.ά.).		Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων.	Κρίνει ο ίδιος, αν χρειάζεται να ξαναγράψει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο.
Γράφει και ανακοινώνει στους συμμαθητές ή στο δάσκαλο μικρά λεκτικά σύνολα με περιεχόμενο που τον ενδιαφέρει χρησιμοποιώντας τελείες και ερωτηματικό.		Συμβουλευεται πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και λεξικά για να ελέγχει και διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη.	Εξοικειώνεται με το είδος λόγου και τον τύπο κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα.
Παρατηρεί και περιγράφει γραπτά,		Κρίνει ο ίδιος, αν χρειάζεται να	Μετασχηματίζει κείμενο σε

αντικείμενα του περιβάλλοντος.	ξαναγράφει, για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο.	διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό.
Εξιστορεί γραπτά με χρονολογική σειρά γεγονότα που βίωσε (προσωπική του εμπειρία).	Μετασχηματίζει κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό.	Συντάσσει περιλήψεις διάφορων βαθμών σύμπτυξης.
Γράφει τη συνέχεια μιας ιστορίας που διάβασε.	Εξοικειώνεται με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τους τύπους κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθου) που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα.	Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες.
Επινοεί και γράφει μια φανταστική ιστορία.	Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες.	Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί.
Αντιλαμβάνεται την ανάγκη να	Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των	Γράφει μικρά κείμενα με

<p>ξαναγράφει ένα κείμενο, για να το βελτιώσει με βάση τις παρατηρήσεις τις δικές του ή των άλλων.</p>	<p>προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί.</p>	<p>βάση τον κόσμο της εμπειρίας του.</p>
<p>Διαπιστώνει ότι επικοινωνεί καλύτερα με τους άλλους, όταν χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις, στη σωστή τους θέση (όταν τα γραπτά δηλαδή είναι σωστά από γραμματική και συντακτική άποψη) και όταν λαμβάνει υπόψη του την περίσταση επικοινωνίας. Σχολιάζει τα γραπτά των συμμαθητών του.</p>	<p>Γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του</p>	<p>Γράφει κείμενα με τρόπο που να ενδιαφέρουν τον αναγνώστη.</p>
<p>Συνειδητοποιεί ότι γράφει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς κτλ.).</p>	<p>Γράφει κείμενα με τρόπο που να ενδιαφέρουν τον αναγνώστη.</p>	<p>Εξιστορεί ολοκληρωμένα συμβάντα, στα οποία, μπορεί να έλαβε μέρος ή όχι.</p>
	<p>Εξιστορεί ολοκληρωμένα συμβάντα</p>	<p>Μεταδίδει αποτελεσματικά</p>

		στα οποία μπορεί να έλαβε μέρος ή όχι.	πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο.
		Μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο.	Προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του.
		Προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του.	Επικαλείται το γλωσσικό του αίσθημα.
		Επεξεργάζεται και δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους.	Επεξεργάζεται και δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους.
		Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και	Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ

		γραφτού λόγου.	προφορικού και γραφτού λόγου.
		Καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μιας εργασίας, μιας ομιλίας κ.τ.ό., με τρόπο που να μπορεί να τα αναπτύξει προφορικά ή γραπτά.	Καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μιας εργασίας, μιας ομιλίας κ.τ.ό., με τρόπο, που να μπορεί να τα αναπτύξει προφορικά ή γραπτά.
		Χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή	Χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή.
		Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως: γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά κτλ.	Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως : γι' αυτό, έτσι,

				ενώ, ύστερα από όλα αυτά κτλ.
			Αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο.	Αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο.

2.7 Σύνοψη 2^{ου} κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε αρχικά ένας ορισμός για τη γλώσσα και εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε εκτενής αναφορά στην ελληνική γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της τονίζοντας το ασύμμετρα διαφανές μορφοφωνημικό ορθογραφικό σύστημά της. Επιπλέον, αναλύθηκαν τα επίπεδα της γλώσσας, Γραμματική, Σημασιολογία, Πραγματολογία, με έμφαση στη Γραμματική. Ακόμη, βασιζόμενοι στην άποψη του Leonard (2014), έγινε αναφορά σε έρευνες που αφορούν τη γραφή στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζοντας ευρήματα αναφορικά με τα λάθη που πραγματοποιούν οι μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης στο γραπτό λόγο μέσα από διάφορες δοκιμασίες. Τέλος, έγινε αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και όλων των τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) και καταγράφηκαν οι ακριβείς μαθησιακοί στόχοι που τίθενται κάθε φορά ανά σχολική τάξη.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει εκτενής αναφορά στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ορισμός, κατηγοριοποίηση, χαρακτηριστικά ατόμων, έρευνες που έχουν διεξαχθεί κτλ.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

3.1 Ζητήματα Ορισμού

Σχεδόν το 7,4% του πληθυσμού (8% αγόρια και 6% κορίτσια) παρουσιάζει σημαντικά γλωσσικά ελλείμματα (Tomblin et al., 1997; Norbury et al., 2016). Επιπλέον, στην έρευνα των Tomblin et al. (1997), όπου συμμετείχαν πάνω από 2.000 άτομα, καταγράφεται διαφορά εμφάνισης της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής στα δυο φύλα με συχνότερη εμφάνιση στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια. Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αφορά πληθυσμό του οποίου τα γλωσσικά ελλείμματα δε μπορούν να αποδοθούν σε κάποια προφανή αιτιολογία, όπως η απώλεια ακοής, η χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη ή κάποια νευρολογική διαταραχή (Montgomery, 2016; Haebig, 2016). Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η διάγνωσή της γίνεται στην προσχολική ηλικία και υπάρχουν πολλές διαφορές στο προφίλ των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή με τα χαρακτηριστικά τους να παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια (Pijnacker, 2017).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή μας φέρνει αντιμέτωπους με πλήθος όρων που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς ανά την υφήλιο και από διάφορους μελετητές. Η ιστορία της ξεκινά από το πρώτο μισό του 18^{ου} αιώνα. Ο Gall (1822, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014) πιθανόν ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε σε παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα στη γλώσσα χωρίς, όμως, να ανήκουν σε κάποια από τις γνωστές έως τότε διαταραχές. Τις

παρατηρήσεις του Gall ακολούθησαν εργασίες μελετητών το 19^ο αιώνα που επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι υπήρχε ομάδα παιδιών με μη λεκτική νοημοσύνη σε φυσιολογικό επίπεδο, καλό επίπεδο κατανόησης αλλά με περιορισμένη ομιλία. Ο Vaisse (1866, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014) εισήγαγε τον όρο «*congenital aphasia*» για να περιγράψει τα ανωτέρω παιδιά, ενώ στη γερμανική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνταν ο όρος «*hearing mutism*» (Coen, 1886, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014). Ο ορισμός αυτός έμοιαζε κατάλληλος, καθώς οι μελετητές ασχολούνταν με πληθυσμό που η γλωσσική παραγωγή ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Μέχρι τον 20^ο αιώνα δεν έγινε συμπερίληψη των πιθανών γραμματικών δυσκολιών των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Ο Liebmann (1898, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014) έκανε την πρώτη προσπάθεια για να δημιουργήσει κατηγορίες των ατόμων με σοβαρά προβλήματα και περιορισμούς κατά τη γλωσσική παραγωγή. Οι τρεις κατηγορίες που δημιούργησε ήταν α) τα παιδιά που είχαν ελλείμματα εκ φύσεως που σχετίζονταν με την κινητικότητα, β) τα παιδιά που μπορούσαν να κατανοήσουν μεμονωμένες λέξεις, γ) τα παιδιά που δεν είχαν την ικανότητα να κατανοούν καθόλου τη γλώσσα. Ο τελευταίος όρος είναι γνωστός ως «*congenital word deafness*» (McCall, 1911, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014). Καθώς φαίνονταν να μην υπάρχει κάποια νευρολογικής φύσεως αιτιολογία για τα ελλείμματα στη γλώσσα αυτών των παιδιών, κάποιοι μελετητές (Coen, 1886, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014) θεώρησαν ότι αυτό μπορεί να είναι λειτουργικό. Επίσης, οι τυχόν περιορισμοί στην περιοχής της προσοχής και της μνήμης θεωρήθηκαν υπεύθυνοι (Treitel, 1893, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014). Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα πλήθος ορολογιών εμφανίστηκαν προκειμένου να

αναφερθούν στα παιδιά που ενώ δεν παρουσίαζαν κάποιες νευρολογικές διαταραχές ή κάποια αισθητηριακά προβλήματα εμφάνιζαν παρόλα αυτά γλωσσικές δυσκολίες (aphasia, infantile aphasia, developmental aphasia, expressive developmental aphasia, receptive-expressive developmental aphasia).

Κατά τη διάρκεια του 1960 εμφανίστηκε ο όρος δυσφασία (*dysphasia*) (De Ajuriaguerra, 1965, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014) και χρησιμοποιούνταν παράλληλα με το όρο αφασία. Τη δεκαετία του 1980 οι μελετητές χρησιμοποίησαν τον όρο αναπτυξιακή δυσφασία (*developmental dysphasia*) (Chiat & Hirson, 1987, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014). Το πρόθημα των λέξεων προφανώς ήταν και ο λόγος μεταστροφής από τη μια ορολογία στην άλλη. Δηλαδή, το στερητικό /α/ στη λέξη αφασία δηλώνει απουσία γλωσσικής έκφρασης, ενώ το /δυσ/ στη λέξη δυσφασία υποδηλώνει γλωσσικά προβλήματα, αλλά όχι παντελή έλλειψη λόγου (Eisenson, 1972, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014).

Ενώ ο όρος αναπτυξιακή αφασία έδωσε βαθμιαία τη θέση του στον όρο αναπτυξιακή δυσφασία, ωστόσο κατά τον 20^ο αιώνα παρατηρούμε ότι οι συγγραφείς/μελετητές δε χρησιμοποιούν τους ως άνω όρους και προχωρούν σε αντικατάσταση αυτών. Ο λόγος αυτής της εξέλιξης είναι, γιατί τόσο ο όρος αφασία όσο και ο όρος δυσφασία συνδέονται στενά με τη νευρολογική επιστήμη. Οι όροι αυτοί εγκαταλείφθηκαν, κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, καθώς συνέδεαν τα προβλήματα των παιδιών με το ιατρικό μοντέλο. Οι όροι αφασία και δυσφασία προερχόμενοι από τη νευρολογία ενηλίκων συνδέονται με γλωσσικές δυσκολίες που προέκυψαν έπειτα από εγκεφαλική βλάβη. Από το 1960 και έπειτα έχουν κάνει την εμφάνισή τους κατά καιρούς οι όροι:

Infantile Speech (Menyuk, 1964, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014),
Aphasoid (Lowe & Campbell, 1965, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014),
Delayed Speech (Lovell et al., 1968, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014),
Deviant Language (Leonard, 1972, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014),
Language Disorder (Rees, 1973, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014),
Delayed Language (Weiner, 1974, όπ. αναφ. στο Leonard, 2014),
Developmental Language Disorder (Aram & Nation 1975, όπ. αναφ. στο Leonard,
2014),
Developmental Language Impairment (Wolfus et al., 1980, όπ. αναφ. στο Leonard,
2014),
Specific Language Deficit (Stark & Tallal, 1981),
Language Impairment (Justice et al., 2011),
Language Learning Disability (Marler & Champlin, 2005),
Language Disorder (American Psychiatric Association, 2013),
Expressive Language Disorder,
Receptive Language Disorder.

Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (*Specific Language Impairment*) είναι ο πιο διαδεδομένος όρος για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, μελετητές χρησιμοποίησαν τον όρο Αρχική Γλωσσική Διαταραχή (*Primary Language Impairment*) (Ebert & Kohnert, 2009). Η εναλλαγή της λέξης ειδική (*specific*) με τη λέξη αρχική (*primary*) έγκειται στο γεγονός ότι η λέξη *ειδική* παραπέμπει σε περιπτώσεις ατόμων που δεν αντιμετωπίζουν κάποια άλλη δυσκολία παρά μόνο γλωσσική. Στην πραγματικότητα, όμως, πολύ λίγα παιδιά έχουν αυτό το προφίλ. Από

την άλλη μεριά ο όρος *αρχική* υπονοεί ότι υπάρχει και δεύτερη διαταραχή. Το βέβαιο είναι ότι και οι δύο όροι εμφανίζουν αστοχίες και μειονεκτήματα.

3.2 Κατηγοριοποίηση των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Κατά καιρούς πλήθος ερευνητών προσπάθησε να δημιουργήσει υποκατηγορίες και να εντάξει σε υποομάδες τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, καθώς παρατηρούνταν σημαντική ετερογένεια στα προφίλ τους. Οι Agar και Nation (1975, οπ. αναφ. στο Leonard, 2014) βασίστηκαν σε γλωσσικά τεστ και δημιούργησαν έξι υποομάδες. Στην πρώτη υποομάδα τα αποτελέσματα όλων των δοκιμασιών ήταν εξαιρετικά χαμηλά, στη δεύτερη υποομάδα τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες παραγωγής και κατανόησης ήταν ικανοποιητικά. Στην τρίτη υποομάδα τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες κατανόησης διέφεραν από αυτά που σχετίζονταν με τις δοκιμασίες παραγωγής. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των δοκιμασιών κατανόησης ήταν ικανοποιητικά συγκριτικά με αυτά των δοκιμασιών παραγωγής. Η τέταρτη υποομάδα φέρει τα χαρακτηριστικά της προηγούμενης (3^{ης} υποομάδας), αλλά η διαφορά ανάμεσα στην κατανόηση και την παραγωγή είναι μικρότερη. Η πέμπτη υποομάδα παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στη φωνολογία με μικρότερα προβλήματα να παρουσιάζονται στη σύνταξη. Στην έκτη υποομάδα τα άτομα παρουσίαζαν σημαντικά προβλήματα στο σύνολο των δοκιμασιών που χορηγήθηκαν, αλλά δεν αντιμετώπιζαν ζητήματα σε δοκιμασίες που σχετίζονται με την επανάληψη. Οι Wolfus et al. (1980) αναφέρθηκαν σε δύο υποομάδες. Συγκεκριμένα, η πρώτη υποομάδα χαρακτηρίζονταν από συντακτικά και ελλείμματα φωνολογικού τύπου, ενώ η δεύτερη υποομάδα χαρακτηρίζονταν από περισσότερο γενικευμένα ελλείμματα

τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση του λόγου. Οι Rapin και Allen (1987) δημιούργησαν έξι υποομάδες. Στην πρώτη υποομάδα με την ονομασία *γλωσσική ακουστική αγνωσία* τα παιδιά κατανοούν πλήρως τις χειρονομίες, αλλά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη γλώσσα. Επιπλέον, εμφανίζουν προβλήματα άρθρωσης και περιορισμένη γλωσσική παραγωγή. Στη δεύτερη ομάδα (*λεκτική δυσπραξία*) τα παιδιά χρησιμοποιούν προτάσεις μικρού μήκους, έχουν περιορισμένη ομιλία και προβλήματα κατά την παραγωγή γλωσσικών ήχων. Το επίπεδο της κατανόησης είναι επαρκές. Στην τρίτη ομάδα ανήκουν τα παιδιά με *σύνδρομο διαταραχής φωνολογικού προγράμματος* που χαρακτηρίζονται από επαρκή κατανόηση, χρήση προτάσεων μεγάλου μήκους, αλλά ακατανόητη ομιλία λόγω φωνολογικών προβλημάτων. Στην τέταρτη ομάδα συναντούμε τα παιδιά με *σύνδρομο φωνολογικής/συντακτικής διαταραχής*. Στην ομάδα αυτή ανήκει ο μεγαλύτερος πληθυσμός και χαρακτηρίζεται από φωνολογικά προβλήματα, δυσκολία κατά την ομιλία, μικρού μήκους προτάσεις, γραμματικά λάθη και προβλήματα κατά την κατανόηση πολύπλοκων προτάσεων. Στην προτελευταία ομάδα (*σύνδρομο λεκτικής συντακτικής διαταραχής*) συναντούμε άτομα με φυσιολογική φωνολογία, αλλά με δυσκολία κατά τη χρήση της γλώσσας σε συνθήκες διαλόγου ή/και διήγησης. Επιπλέον, εμφανίζουν ήπια προβλήματα σύνταξης, αλλά έχουν σημαντικά ζητήματα κατά την ανεύρεση λέξεων. Στη τελευταία ομάδα (*σύνδρομο σημασιολογικής πραγματολογικής διαταραχής*), ενώ τα παιδιά φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την άρθρωση ή τη χρήση γραμματικής, ωστόσο χρησιμοποιούν λέξεις ακατανόητες για τα ίδια, δυσκολεύονται να κατανοήσουν μεταφορικές έννοιες

και το περιεχόμενο των προτάσεων που χρησιμοποιούν είναι ακατανόητο. Κατά τη διεξαγωγή διαλόγου αδυνατούν να επικεντρωθούν σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Οι Korkman et al. (1994) κατέταξαν τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή σε δύο υποομάδες. Στην πρώτη υποομάδα συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που αντιμετωπίζουν ελλείμματα σε δοκιμασίες που σχετίζονται με την κατανόηση και την παραγωγή, ενώ στη δεύτερη υποομάδα ανήκουν τα άτομα με δυσκολίες στην κατανόηση προτάσεων μεγάλου μεγέθους και πολυπλοκότητας. Οι Conti Ramsden et al. (1997) αναφέρθηκαν σε έξι υποομάδες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποομάδα ανήκουν τα άτομα με δυσκολίες κατανόησης γραμματικών κανόνων, περιορισμούς κατά την αναγνωστική διαδικασία και προβλήματα κατά την επανάληψη ιστοριών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι περίπου το 7% του πληθυσμού που είχε διαγνωστεί με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είχε σκορ σε όλες τις δοκιμασίες που κυμαίνονταν σε φυσιολογικές τιμές. Τα παιδιά αυτά εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία του μοντέλου αυτού. Στην τρίτη υποομάδα ανήκουν τα παιδιά με ικανές δεξιότητες σε ό, τι αφορά το λεξιλόγιο αλλά με σημαντικά προβλήματα σε όλους τους άλλους τομείς. Στην τέταρτη υποομάδα τα χαρακτηριστικά των ατόμων ομοιάζουν με την τρίτη, αλλά τα σκορ τους είναι υψηλότερα στο σύνολο των δοκιμασιών. Στην πέμπτη υποομάδα, αντίθετα, τα σκορ των ατόμων είναι σημαντικά χαμηλότερα σε όλες τις δοκιμασίες, ενώ στην έκτη υποομάδα εντάσσονται τα άτομα για τα οποία υπάρχει δυσκολία κατά την αναδιήγηση ιστοριών.

Οι παραπάνω μελετητές με αφορμή τη μεγάλη ετερογένεια που χαρακτηρίζει το προφίλ των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προσπάθησαν μέσα από τις μελέτες τους να δημιουργήσουν υποομάδες προσπαθώντας έτσι να

κατανοήσουν πληρέστερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών. Καμία από τις ανωτέρω προσπάθειες δεν υπερτερεί της άλλης ούτε μπορεί να ληφθεί υπόψη ως ορθή ή λανθασμένη, καθώς υπάρχουν κάθε φορά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα επί των προτεινόμενων κατηγοριοποιήσεων. Οι κατηγοριοποιήσεις και το πλήθος ορισμών, πιθανόν, οδηγούν σε σύγχυση και έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μη λαμβάνουν ορθή διάγνωση και υποστήριξη. Συνοπτικά, μπορούμε να παραθέσουμε τις κάτωθι τρεις υποομάδες παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Μότσιου, 2017). Στην πρώτη ανήκουν τα παιδιά που εμφανίζουν γραμματικές δυσκολίες και τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν συνδέονται σχεδόν αποκλειστικά με τη γραμματική. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σημασιολογικό επίπεδο και το λεξιλόγιο (πχ. δυσκολία εκμάθησης νέων λέξεων, αδυναμία ανάκλησης λέξης από το νοητικό λεξικό κτλ.). Στην τρίτη ομάδα ανήκουν τα παιδιά με πραγματολογικές και σημασιολογικές δυσκολίες. Σε αυτή την περίπτωση οι δυσκολίες των παιδιών σε σημασιολογικό επίπεδο (αντίληψη εννοιών) συνδέονται με προβλήματα, όπως η αδυναμία στον προσδιορισμό των προθέσεων του ομιλητή ή των υπονοημάτων.

3.3 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή: Ένας ευρέως διαδεδομένος όρος

Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (*Specific Language Impairment*) χρησιμοποιήθηκε ευρέως κατά τα προηγούμενα έτη και δε μπορούμε να παραλείψουμε την εκτενή αναφορά σε αυτόν, καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός ερευνών που έχουμε συμπεριλάβει στην εργασία μας αναφέρεται με αυτή την ορολογία και τα συνδεόμενα με αυτή χαρακτηριστικά. Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την ομάδα των ατόμων που, ενώ δεν παρουσιάζει συγκεκριμένα ελλείμματα, ωστόσο καταγράφονται δυσκολίες που αφορούν, κυρίως, τον προφορικό λόγο. Σε ό, τι αφορά στα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής πρέπει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς κριτήρια αποκλεισμού, κυρίως, και όχι συμπερίληψης (Bishop, 1996, 1997; Leonard, 2014; Σταυρακάκη, 2019). Στα κριτήρια συμπερίληψης μπορεί να γίνει αναφορά στην επίδοση σε σταθμισμένη γλωσσική δοκιμασία κάτω από το μέσο όρο, ενώ τα κριτήρια αποκλεισμού είναι πολυπληθέστερα και αφορούν την επίδοση σε δοκιμασία για τη μέτρηση της μη λεκτικής νοημοσύνης κάτω από 85, την απουσία ακουστικών προβλημάτων και προβλημάτων ωτίτιδας, την απουσία ιστορικού νευρολογικών και κινητικών ή/και αισθητηριακών δυσκολιών, την απουσία Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (Ράλλη & Παληκαρά, 2017). Το σύνολο των ως άνω κριτηρίων έχει βρεθεί στο επίκεντρο μελετών και διαφωνιών ανάμεσα στους ερευνητές κατά καιρούς. Έτσι, λοιπόν, σε ό, τι αφορά στο κριτήριο της συμπερίληψης (επίδοση σε σταθμισμένη γλωσσική δοκιμασία κάτω από το μέσο όρο), θα πρέπει να αναζητηθεί ποια είναι τα κατάλληλα εργαλεία και ποια εργαλεία χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές κάθε φορά. Πολλά από τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων δεν προχωρούν σε αξιολόγηση λεπτών πτυχών της γλώσσας με τις οποίες αντιμετωπίζουν προβλήματα τα παιδιά (Leonard, 2014; Ράλλη & Παληκαρά, 2017). Επιπλέον, χαμηλά ποσοστά σε δοκιμασίες οι οποίες μετρούν τη γλωσσική ικανότητα αποτελούν δείκτη με βάση τον οποίο το παιδί χαρακτηρίζεται ως ανήκων στα άτομα με γλωσσικά ελλείμματα ή μη. Ωστόσο εκτενείς συζητήσεις έχουν

γίνει για το κατά πόσο είναι ασφαλές να εξάγουμε συμπεράσματα από τα αποτελέσματα ενός και μόνο διαγνωστικού κριτηρίου (Leonard, 1991). Σε ό, τι αφορά στα κριτήρια αποκλεισμού που χρησιμοποιήθηκαν ευρέως για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή συνοπτικά ισχύουν τα ακόλουθα:

Μη Λεκτική Νοημοσύνη: Παραδοσιακά για τη διάγνωση της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής χρησιμοποιούνταν δοκιμασίες για τη μέτρηση της μη λεκτικής νοημοσύνης με σκοπό να δείξουν ότι τα ελλείμματα στη γλώσσα δεν προκαλούν και γενικά ελλείμματα στη νοημοσύνη του ατόμου. Συνήθως, η μια τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο (85) θεωρούνταν ως κατώτατο όριο για τον υπολογισμό του κριτηρίου ως υπολογίσιμο για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Σε πολλές έρευνες υπήρξε διαφοροποίηση σε ό, τι αφορά το κατώτατο αυτό όριο. Για παράδειγμα, οι Spaulding et al. (2008) σε έρευνά τους έθεσαν ως κατώτατο όριο για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή το 75.

Προβλήματα Ακοής: Από την ερευνητική διαδικασία αποκλείονταν τα άτομα με προβλήματα ακοής, καθώς οποιαδήποτε δυσκολία με γλωσσικά ζητήματα μπορεί να αποδοθεί σε αυτό το ακουστικό έλλειμμα.

Ωτίτιδα: Τα άτομα που έχουν λάβει διάγνωση ωτίτιδας αποκλείονταν από το δείγμα ατόμων με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, καθώς κάθε επεισόδιο που είχαν κατά το παρελθόν μπορεί να συνδέεται και με προβλήματα ακοής και η συνδεόμενη ακουστική ικανότητα μπορεί να επηρεάζει τον προφορικό λόγο (Friel-Patti & Finitzo, 1990). Υπάρχει γενικά ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με το κατά πόσο η ωτίτιδα συνδέεται με γλωσσικές δυσκολίες. Η ωτίτιδα γενικά φαίνεται να διαδραματίζει μικρό ρόλο στην εμφάνιση γλωσσικών δυσκολιών των παιδιών (Casby, 2001). Σε

συνδυασμό, όμως, με άλλα ελλείμματα μπορεί να συνδράμει στα τυχόν γλωσσικά ελλείμματα των ατόμων. Σε πολλές έρευνες τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ωτίτιδα το τελευταίο δωδεκάμηνο πριν την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας εξαιρούνται.

Προβλήματα Νευρολογικής Φύσεως: Πριν τη διάγνωση των ατόμων με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή χρειαζόταν να διαγνωστεί ότι αυτά δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα νευρολογικής φύσεως.

Φάσμα του Αυτισμού: Τα άτομα ανήκοντα στο Φάσμα του Αυτισμού εξαιρούνταν από τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί μελετητές (Reilly, et al., 2014) αμφισβητούν τα κριτήρια αποκλεισμού σε ό, τι αφορά στη διάγνωση της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής, καθώς αποκλείουν μεγάλη ομάδα ατόμων. Για παράδειγμα, ο αποκλεισμός των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού πιθανόν δεν είναι έγκυρος, καθώς η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, συχνά, συνυπάρχει με τον αυτισμό. Αντίστοιχα ο αποκλεισμός των παιδιών που έχουν στο ιστορικό τους καταγεγραμμένη ωτίτιδα πιθανόν δεν είναι έγκυρος, καθώς πολλά από τα άτομα που έχουν υποστεί ωτίτιδα σε μικρή ηλικία δεν αντιμετωπίζουν απώλεια ακοής ή οποιαδήποτε γλωσσική καθυστέρηση.

3.4 Από την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Μια σημαντική αλλαγή φέρει τον ερευνητικό κόσμο μπροστά σε νέες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις αναφορικά με το ζήτημα της ορολογίας και των κριτηρίων που χρησιμοποιούνταν (Σταυρακάκη, 2019) έως τώρα για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Έτσι, στην 5^η αναθεωρημένη έκδοση του ταξινομικού Εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-V, American Psychiatric Association, 2013) συμπεριλαμβάνεται μια σημαντική αλλαγή που έδωσε τη σκυτάλη στην αναθεώρηση του όρου Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Στην έκδοση αυτή παρατηρείται πως ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή δε χρησιμοποιείται και αντ' αυτού χρησιμοποιείται μόνο ο όρος «Γλωσσική Διαταραχή» (*Language Disorder*), ο οποίος εντάσσεται στις διαταραχές επικοινωνίας. Η αλλαγή του όρου απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα ανά την υφήλιο και διατυπώθηκαν πολλαπλές απόψεις. Εμφανίστηκαν τόσο υπέρμαχοι της διατήρησης του όρου Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Rice, 2014; Leonard, 2014; Snowling, 2014), όσο και υπέρμαχοι της αντικατάστασής του (Hansson et al., 2014; Strudwick & Bauer, 2014; Reilly et al., 2014). Οι υπέρμαχοι της διατήρησης του όρου Ειδική Γλωσσική Διαταραχή υπερθεματίζουν υπέρ του, καθώς αναφέρονται στην εγκυρότητά του από διαγνωστικής απόψεως (Rice, 2014), καθώς και στο γεγονός ότι η αντικατάσταση του όρου θα φέρει πολλαπλάσια προβλήματα από τη διατήρησή του (Leonard, 2014). Όσοι υπερθεματίζουν υπέρ της αλλαγής του όρου τονίζουν, πως ο όρος είναι ανεπαρκής (Reilly et al., 2014; Bishop, 2014), πρέπει να υπάρξει διεύρυνσή του, αλλά ταυτόχρονα και κλινική κατηγοριοποίηση (Strudwick & Bauer, 2014).

Ενώ ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή φαίνεται κατά κοινή ομολογία να μην είναι πλήρως επαρκής και η επιστημονική κοινότητα να μην έχει καταλήξει πλήρως για τη διατήρησή ή την αντικατάστασή του τη λύση φαίνεται να δίνει μια ομάδα 57 ειδικών προερχόμενων από αγγλόφωνες χώρες (ομάδα CATALISE, 2016) από διάφορους κλάδους (πχ. λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, παιδίατροι, ψυχίατροι) με επικεφαλής την Dorothy Bishop. Η ομάδα αυτή, μέσω πολλών διεργασιών και συζητήσεων, κατέληξε στον όρο «γλωσσική διαταραχή» (*language disorder*) προκειμένου να αναφερθεί σε παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες που αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία και τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ομάδα CATALISE (*Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence*) πρότεινε επίσης, τον όρο *Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Developmental Language Disorder)* για περιπτώσεις ατόμων που η γλωσσική δυσκολία που αντιμετωπίζουν δε συνδέεται με κάποια εγκεφαλική βλάβη, επεισόδια επιληψίας κατά την παιδική ηλικία, γενετικά σύνδρομα (πχ. Σύνδρομο Down), βλάβες αισθητηριακού τύπου, αυτισμό, νοητική αναπηρία. Όταν το παιδί εμφάνιζε κάτι από τα παραπάνω ο ορισμός που προτάθηκε από την ομάδα CATALISE είναι «Γλωσσική Διαταραχή σχετική με X», όπου το X αντιστοιχεί σε μια από τις αναφερόμενες παραπάνω καταστάσεις.

Ακόμη η ομάδα CATALISE υποστήριξε πως οι περιβαλλοντικοί και βιολογικοί παράγοντες (οικογενειακό ιστορικό, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, προβλήματα κατά τη γέννηση) δε θα πρέπει να θεωρούνται ως βάση και να χρησιμοποιούνται ως κριτήρια αποκλεισμού. Επιπλέον, η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή μπορεί να συνυπάρχει με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές και ένα

άτομο δεν αποκλείεται από τη διάγνωσή της, όταν είναι παρούσα κάποια δυσκολία αναφορικά με την προσοχή, την κινητικότητα, την ομιλία, τα προβλήματα συμπεριφοράς, την ακουστική διάκριση, τη χαμηλή μη γλωσσική ικανότητα. Τέλος, η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν απαιτεί απαραίτητα διαφοροποίηση μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής νοημοσύνης.

Η αλλαγή του όρου από Ειδική Γλωσσική Διαταραχή σε Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι σχετικά πρόσφατη και αξίζει να σημειωθεί ότι στην έως τώρα βιβλιογραφία δεσπόζει ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έναντι του όρου Ειδική Γλωσσική Διαταραχή λόγω της πρόσφατης αλλαγής στην ορολογία, όπως περιγράφεται αναλυτικά παραπάνω.

3.5 Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

3.5.1 Ανάλυση του νέου όρου και θεωρητικές προσεγγίσεις

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι νευροαναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας (Sengottuvel & Rao, 2015). Θεωρείται νευροαναπτυξιακή διαταραχή σύνθετης γενετικής αιτιολογίας και δε μπορεί να αποδοθεί απλά και μόνο στη μετάλλαξη ενός γονιδίου (Tager-Flusber, 1999b). Ως αναπτυξιακή ορίζεται η διαταραχή (Temple, 1997; Σταυρακάκη, 2019) η οποία δεν είναι επίκτητη. Δεν έχει εμφανιστεί, δηλαδή, κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Με τον όρο «*αναπτυξιακές*» αναφερόμαστε σε διαταραχές που έχουν τη βάση τους σε γενετική αιτιολογία και μπορεί να θεωρηθούν και νευρολογικής φύσεως (νευροαναπτυξιακές).

Εκτός από την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ως νευροαναπτυξιακές διαταραχές θεωρούνται η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, η Νοητική Ανεπάρκεια, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα, οι διαταραχές που αφορούν την επικοινωνία και την κίνηση. Ενώ οι γενετικοί παράγοντες διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην εμφάνιση των διαταραχών αυτών, ωστόσο δε θα πρέπει να αφήνουμε εκτός του πεδίου της έρευνας περιβαλλοντικούς και εξωγενείς παράγοντες (Νησιώτου & Βλάχος, 2014).

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αποδίδεται σε παιδιά των οποίων οι διαταραχές δε μπορούν να αποδοθούν και να συνδεθούν με αιτιολογία που σχετίζεται με βιολογικούς ή νευρολογικούς παράγοντες. Σε περίπτωση, όμως, που καταγραφούν νευρολογικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες αυτοί δεν αποτελούν κριτήριο αποκλεισμού των ατόμων. Επιπρόσθετα, η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή μπορεί να συνυπάρχει με τυχόν άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή περιγράφει άτομα που οι δυσκολίες στην παραγωγή ή/και την κατανόηση της γλώσσας επηρεάζουν την καθημερινότητά τους, εμμένουν στη σχολική ηλικία ή ακόμη και στην ενήλικη ζωή (McGregor, 2020). Για τη διάγνωσή της χρησιμοποιούνται, πλέον, κριτήρια συμπερίληψης, αφού είναι αποδεκτό ότι μπορεί να συνυπάρχει με προβλήματα λεπτής κινητικότητας, ανάγνωσης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς κτλ. Επιπλέον, η λεκτική και μη λεκτική νοημοσύνη και η διαφορά μεταξύ αυτών προκειμένου να κάνουμε λόγο για Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν αποτελεί επαρκές και αποδεκτό κριτήριο (Bishop et al., 2016, 2017).

Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής και των χαρακτηριστικών της. Οι θεωρήσεις αυτές δε νοούνται ως αμιγώς ορθές και φέρουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Στη πρώτη ανήκουν αυτές που θεωρούν πως η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι διαταραχή του συστήματος της γραμματικής και βασίζονται στην άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί αυτόνομο νοητικό σύστημα οι αρχές του οποίου διαφοροποιούνται από των υπόλοιπων νοητικών συστημάτων. Στους κόλπους της πρώτης αυτής θεωρίας συμπεριλαμβάνεται η *θεωρία έλλειψης γραμματικών κανόνων (implicit grammatical rule deficit)* (Gopnik, 1990), η *θεωρία έλλειψης συμφωνίας (missing agreement account)* (Clahsen, 1989), και η *θεωρία του παρατεταμένου σταδίου του προαιρετικού απαρεμφάτου (extended optional infinitive account)* (Rice et al., 1995). Η *θεωρία έλλειψης γραμματικών κανόνων* υπερθεματίζει υπέρ της άποψης ότι η γραμματική των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά του χρόνου, του αριθμού και του προσώπου. Έτσι τα παιδιά αδυνατούν να κατακτήσουν συντακτικούς, μορφολογικούς και φωνολογικούς κανόνες με αποτέλεσμα να συναντούν προβλήματα με τη συμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος ή με το χρονικό μαρκάρισμα. Η *θεωρία έλλειψης συμφωνίας* αναφέρεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή να δημιουργήσουν δομικές σχέσεις ανάμεσα σε όρους των προτάσεων. Η *θεωρία του παρατεταμένου σταδίου του προαιρετικού απαρεμφάτου* εξηγεί ουσιαστικά το λόγο για τον οποίο τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν προβλήματα κατά το χρονικό μαρκάρισμα. Τα παιδιά αυτά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους τυπικής

ανάπτυξης δεν έχουν κατανοήσει ότι το χρονικό μαρκάρισμα είναι υποχρεωτικό στις προτάσεις, ενώ μένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο στάδιο του προαιρετικού παρεμφάτου.

Στη δεύτερη κατηγορία συναντούμε θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή οφείλεται σε γενικότερη αδυναμία επεξεργασίας γλωσσικών και μη γλωσσικών δεδομένων. Η κατηγορία αυτή απαρτίζεται από δύο θεωρίες: τη *θεωρία της γενικής επιβράδυνσης* (generalized slowing hypothesis) (Kail, 1994) και τη *θεωρία της επιφάνειας* (*surface hypothesis*) (Leonard, 1998). Σύμφωνα με την πρώτη τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αδυνατούν να επεξεργαστούν τα δεδομένα με γρήγορους ρυθμούς και αυτό οδηγεί σε προβλήματα κατανόησης. Η κατανόηση της γλώσσας απαιτεί γρήγορη επεξεργασία των δεδομένων. Σύμφωνα με τη δεύτερη τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν ανεπάρκεια επεξεργασίας δεδομένων, γεγονός που επιδρά στην κατάκτηση χαμηλής γλωσσικής αντιληπτικότητας γλωσσικών μορφημάτων (πχ. καταλήξεις *-ed*, *-s* στην αγγλική γλώσσα).

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες εκείνες που θέλουν την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή να οφείλεται σε ανεπάρκεια επεξεργασίας γλωσσικών και μη γλωσσικών δεδομένων. Εδώ συναντούμε τη *θεωρία διαταραχής της φωνολογικής μνήμης* (*phonological memory deficit*) (Gathercole & Baddeley, 1990), αλλά και τη *θεωρία ανεπάρκειας επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων μικρής διάρκειας και ταχείας ακολουθίας* (Tallal & Stark, 1981). Σύμφωνα με την πρώτη τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν προβλήματα κατά την επανάληψη λέξεων και ψευδολέξεων και η διαταραχή της φωνολογικής μνήμης

οδηγεί σε αδυναμία εκμάθησης νέου λεξιλογίου, αλλά και στη δυσκολία κατανόησης προτάσεων υψηλής πολυπλοκότητας (πχ. παθητική φωνή). Σύμφωνα με τη δεύτερη τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αδυνατούν να επεξεργαστούν ακουστικά ερεθίσματα ταχείας ακολουθίας ή μικρής διάρκειας και αυτό με τη σειρά του τα οδηγεί σε προβλήματα αντίληψης.

3.5.2 Χαρακτηριστικά του πληθυσμού με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Η μελέτη της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των επιστημόνων διαφορετικών κλάδων οι οποίοι έλκονται από το γεγονός ότι τα άτομα συναντούν δυσκολία στον προφορικό λόγο, αλλά η επίδοσή τους σε δοκιμασίες που σχετίζονται με τη μη λεκτική νοημοσύνη είναι ανάλογη των ατόμων τυπικής ανάπτυξης. Εν γένει το προφίλ των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι αρκετά ετερογενές και η επισκόπηση των χαρακτηριστικών τους συνδράμει στο να κατανοήσουμε πληρέστερα το προφίλ της εν λόγω ομάδας ατόμων το οποίο και προσπαθούμε να σκιαγραφήσουμε αναλυτικά παρακάτω.

Τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συναντούν δυσκολία κατά την επανάληψη ψευδολέξεων (Mengisidou et al., 2020, Lalioti et al., 2016). Σύμφωνα με τους Gathercole και Baddeley (1990) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κάνουν σημαντικά περισσότερα λάθη κατά την επανάληψη ψευδολέξεων με περισσότερες συλλαβές έναντι της επανάληψης ψευδολέξεων που αποτελούνται από λίγες συλλαβές. Αυτό συνδέθηκε και με το γεγονός ότι η επανάληψη ψευδολέξεων με περισσότερες συλλαβές έχει περισσότερες μνημονικές απαιτήσεις.

Οι Baddeley et al. (1998) επεσήμαναν πως η δυσκολία κατά την επανάληψη ψευδολέξεων μπορεί να οδηγήσει σε μια ολόκληρη σειρά γλωσσικών δυσκολιών. Για παράδειγμα, θα υπάρξει πιθανόν δυσκολία στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου, καθώς οι ήχοι μιας λέξης δε συγκρατούνται ορθά στη βραχύχρονη μνήμη. Ενώ η επανάληψη ψευδολέξεων είναι σημαντικός δείκτης για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, θα πρέπει να καταγραφεί η παρατήρηση ότι η ικανότητα των παιδιών στην επανάληψη ψευδολέξεων σχετίζεται άμεσα με το μήκος των λέξεων στην μητρική τους γλώσσα. Έτσι, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με μητρική γλώσσα την αγγλική έχουν χαμηλότερη επίδοση στην επανάληψη ψευδολέξεων με τέσσερις συλλαβές συγκριτικά με τους ομηλικούς τους από την Ιταλία και την Ισπανία (Dispaldro et al., 2011), καθώς κατά μέσο όρο οι πραγματικές λέξεις στα Ιταλικά και τα Ισπανικά είναι μεγαλύτερες από τα Αγγλικά. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, όμως, συγκριτικά με τους ομηλικούς τους σε κάθε γλώσσα θα έχουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στην επανάληψη ψευδολέξεων (Leonard, 2014). Εκτός από τη δυσκολία κατά την επανάληψη ψευδολέξεων παρατηρείται, επίσης, δυσκολία και κατά την επανάληψη προτάσεων (Conti-Ramsden, 2001; Oetting, 2016). Αυτό διαφοροποιεί τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή από αυτά με άλλες διαταραχές (πχ. ΔΕΠ-Υ). Σημαντικός παράγοντας των επιδόσεων των ατόμων κατά τη δοκιμασία επανάληψης προτάσεων είναι η γλώσσα στην οποία γίνεται η έρευνα (Beyer & Hudson Kam, 2011).

Οι Catts & Kamhi (1986) παρατηρούν ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, καθώς, επίσης και στην ομιλία με δυσκολία κατά την άρθρωση και πλήθος γραμματικών λαθών. Σύμφωνα με την

Hill (2001) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσκολία στις κινητικές δεξιότητες, τον τομέα της προσοχής και την ανάγνωση, καθώς και προβλήματα με τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη (Girbau, 2007), ενώ παρατηρούνται ακόμη ελλείμματα σε φωνολογικό, συντακτικό, μορφολογικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο με κυριαρχία δυσκολιών στην κλιτική μορφολογία και τη σύνταξη.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά την ανάγνωση και εντοπίζονται σε πλήθος ερευνών, συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας, συνδέονται με διάφορες προτεινόμενες θεωρίες. Κάποιες από αυτές συνδέουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά την αναγνωστική διαδικασία με ελλείμματα σχετικά με τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση (Francis et al., 1996). Κάποιες θεωρίες υποστηρίζουν (Stanovich et al., 1988) ότι η βραδύτερη ανάπτυξη στην αρχή της εκμάθησης της ανάγνωσης οφείλεται σε υποκείμενες καθυστερήσεις στις γνωστικές δεξιότητες οι οποίες, με την πάροδο του χρόνου, θα κατακτηθούν, ενώ κάποιες άλλες ('Matthew-effect' model, Stanovich, 1986) τονίζουν ότι τα παιδιά που έχουν αρχικά χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση εκτίθενται εν συνεχεία λιγότερο σε προς ανάγνωση υλικό και αυτό το γεγονός με τη σειρά του οδηγεί σε ακόμη χαμηλότερες επιδόσεις. Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή υποστηρίζουν την πρώτη θεωρία (Bishop & Snowling, 2004; Botting et al., 2006; St. Clair et al., 2010).

Επιπρόσθετα, πλήθος ερευνών έχει διεξαχθεί σχετικά με τις επιδόσεις των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή που σχετίζονται με την κλιτική

μορφολογία του ρήματος. Τα ευρήματα αφορούν, κυρίως, την αγγλική γλώσσα στην οποία έχουν διεξαχθεί και οι πιο πολλές έρευνες. Συγκεκριμένα, τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παραλείπουν την κατάληξη με την οποία σχηματίζεται ο Αόριστος (-ed) (πχ. “*Yesterday I play with Nick*” αντί για “*Yesterday I played with Nick*”) (Rice et al., 1995; van der Lely & Ullman, 2001; Abel, 2015), την κατάληξη -s στο γ’ ενικό πρόσωπο (πχ. “*She walk alone*” αντί για “*She walks alone*”), καθώς και τα βοηθητικά ρήματα (be) (Leonard et al., 2003). Ανάλογα προβλήματα έχει παρατηρηθεί ότι γίνονται στην αγγλική γλώσσα και από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Rice & Wexler, 1996).

Επιπλέον, έχει καταγραφεί δυσκολία κατανόησης της παθητικής φωνής (van der Lely, 1996) και δυσκολία κατά τη διατύπωση ερωτηματικών προτάσεων (van der Lely & Battell 2003; Σταυρακάκη, 2019), ενώ οι Stavrakaki & Clansen (2009) αναφέρθηκαν στην ιδιαίτερη δυσκολία που παρατηρείται στην κατάκτηση της γραμματικής κατηγορίας του χρόνου, όπου η κατάκτηση των λεγόμενων σιγματικών τύπων του αορίστου (πχ. τρέχω-έτρεξα, κολυμπώ-κολύμησα) γίνεται με πιο αργούς ρυθμούς (Rice & Wexler, 1996; Mastropavlou, 2006). Επιπλέον, οι Tsimpli & Stavrakaki (1999) κατέγραψαν δυσκολία στην κατάκτηση του οριστικού άρθρου και των ασθενών τύπων της προσωπικής αντωνυμίας, αλλά και δυσκολία κατά την κατανόηση του προς ανάγνωση υλικού (Talli et al., 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται παραγωγή σύντομων προτάσεων, καθώς και δυσκολία στην κατανόηση σύνθετων και μεγάλων προτάσεων (van der Lely & Batell, 2003). Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν φωνολογικά ελλείμματα και οι φωνολογικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν

συνάδουν με παιδιά μικρότερης ηλικίας τυπικής ανάπτυξης (Leonard, 1998). Σύμφωνα με τους Aguilar-Mediavilla et al. (2002) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συναντούν δυσκολία ακόμη και στην κατάκτηση απλών συλλαβικών δομών (σύμφωνο - φωνήεν) συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανάλογης χρονολογικής ηλικίας. Επίσης, παρατηρούνται αντικαταστάσεις φθόγγων (πχ. φάλασσα- θάλασσα) και παραλείψεις φθόγγων (Leonard, 1998). Σύμφωνα με τον Leonard (2014) τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας (*motor skills*), καθώς και αδυναμία σε ό, τι αφορά τη μνήμη εργασίας και την ταχύτητα επεξεργασίας. Τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται στην κατανόηση τόσο των σύνθετων όσο και των απλών δομών προτάσεων (Montgomery, 2016), συναντούν μεγαλύτερη δυσκολία στην εκμάθηση των ρημάτων συγκριτικά με την εκμάθηση των ουσιαστικών συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Alt et al., 2004) και διαθέτουν ελλειμματικές αφηγηματικές ικανότητες (βλ. Andreou & Lemoni, 2020 για επισκ.). Σε ό, τι αφορά την πραγματολογία και σημασιολογία τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολίες σύμφωνα με τους Bishop et al. (2000) στο λεξιλόγιο, αλλά και στη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικό πλαίσιο.

Ερευνητές κατέγραψαν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες που καταγράφονται ανωτέρω μπορεί να εξακολουθούν να υφίστανται και στην ενήλικη ζωή (Mawhood et al., 2000; Leonard, 2014). Οι δυσκολίες αυτές αποτυπώνονται σε διαφορετικούς τομείς, όπως η ακαδημαϊκή πορεία (Catts et al., 2002), η κοινωνική ζωή (Fujiki, et al., 2001) και η οικονομική κατάσταση (Law et al., 2009).

3.5.3 Άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και κοινωνική ζωή

Θα ήταν παράλειψη για τη σκιαγράφηση του προφίλ των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή να μην αναφερθούμε στο γεγονός ότι συχνά φαίνεται να εμφανίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική τους ζωή συγκριτικά με τα παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας (Farmer, 2000) κατά τη σχολική ηλικία. Έτσι, δεν είναι τα πλέον δημοφιλή στην ομάδα των συμμαθητών/τριών τους γεγονός το οποίο επισημαίνεται και από τους δασκάλους τους (Fujiki, 2002). Κατά την παιδική ηλικία τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι λιγότερο κοινωνικά. Αυτό πιθανόν εξηγείται από το γεγονός ότι η γλωσσική δυσκολία που αντιμετωπίζουν ευθύνεται για τις μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές τους. Παρατηρείται (McCabe & Marshall, 2006) ότι νήπια με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι (δηλαδή, το παιδί παίζει μόνο του ανεξάρτητα από τους άλλους) ή παράλληλο παιχνίδι (δηλαδή, το παιδί παίζει κοντά σε άλλο παιδί ή ενήλικα, μπορεί να μοιράζεται τα ίδια αντικείμενα χωρίς, όμως, να αλληλεπιδρά ή να συνεργάζεται) χωρίς να έχουν συνεργασία ή αλληλεπίδραση με άλλα άτομα στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενώ οι θεματικές του παιχνιδιού είναι περιορισμένες. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εμπλέκονται πιο πολύ σε συνδυαστικό παιχνίδι. Εμπλέκεται, δηλαδή, και άλλο άτομο στη δραστηριότητα χωρίς, όμως, να υπάρχει στοχοθεσία και διακριτοί ρόλοι. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προτιμούν το λειτουργικό παιχνίδι το οποίο αντιστοιχεί σε προγενέστερο αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και όχι το παιχνίδι προσποίησης, όπου

θα χρειαζόταν να δημιουργηθεί μια μη πραγματική συνθήκη και να προβούν σε ανάληψη κάποιου ρόλου.

Η χρονολογική ηλικία και η αύξησή της δε φαίνεται να λειτουργεί σύμφωνα με τους St. Clair et al. (2011) υπέρ των παιδιών αυτών, καθώς από τα επτά έως τα δεκαέξι έτη τα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική ζωή φαίνεται να αυξάνονται. Τα ελλείμματα αυτά συνεχίζουν να υπάρχουν κατά την εφηβεία, αλλά και κατά την ενήλικη ζωή (Botting & Conti-Ramsden, 2008; Hubert-Dibon, 2016). Οι έφηβοι με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή φαίνεται να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλότερα ποσοστά άγχους και κατάθλιψη και εμπλέκονται λιγότερο συναισθηματικά με τις κοινωνικές επαφές και τις σχέσεις τους. Πολλές φορές οι γονείς τους ανησυχούν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογα ζητήματα για τη μελλοντική τους εξέλιξη. Αν και είναι φανερό από τα ανωτέρω ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν πολλές φορές συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα δε θα πρέπει αυτά να συνδέονται μόνο με τα γλωσσικά ελλείμματα, καθώς πιθανόν υπάρχουν παράλληλα και άλλες δυσκολίες. Οι Ford & Milosky (2003) αναφέρονται σε έλλειμμα στην κατανόηση των προθέσεων ή και συναισθημάτων των άλλων, όταν αυτά δε μεταβιβάζονται γλωσσικά, αλλά με μη γλωσσικές εκφράσεις. Για τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχει καταγραφεί ότι συχνά καταφεύγουν σε ειδικούς, καθώς αντιμετωπίζουν ζητήματα, όπως έλλειψη αυτοεκτίμησης, ντροπή, κατάθλιψη, άγχος, ανώριμη συμπεριφορά, προβλήματα ύπνου, διάσπαση προσοχής κτλ. (Conti-Ramsden et al., 2013; Hubert-Dibon et al., 2016).

3.6 Σύνοψη 3^{ου} κεφαλαίου

Στο 3^ο κεφάλαιο έγινε εκτενής αναφορά σε ζητήματα που αφορούν τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν πριν από τον όρο Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή με ιδιαίτερη έμφαση στον όρο Ειδική Γλωσσική Διαταραχή που χρησιμοποιήθηκε εκτενώς για πολλά έτη από πλήθος ερευνητών/τριών ανά την υφήλιο. Επιπλέον, καταγράφηκε η προσπάθεια μελετητών/τριών να δημιουργήσουν υποομάδες προκειμένου να περιγράψουν τον πληθυσμό που ανήκε στην ομάδα της λεγόμενης Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής, καθώς χαρακτηρίζονταν από σημαντική ανομοιογένεια σε ό, τι αφορά το προφίλ τους. Παρουσιάστηκε αναλυτικά η μετάβαση από τον ευρέως διαδεδομένο όρο Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στον πρόσφατο όρο που χρησιμοποιείται ευρέως και είναι η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και παρουσιάστηκε το προφίλ των ατόμων τόσο σε ό, τι αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη και τα ελλείμματα που παρουσιάζονται όσο και άλλες πτυχές, όπως η κοινωνική ζωή που επηρεάζεται από τη γλωσσική ανάπτυξη. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και αφορούν το γραπτό λόγο, κυρίως στην αγγλική γλώσσα, και στα κυριότερα ευρήματα αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

4.1 Γραπτός Λόγος και Άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Οι έρευνες των παρελθόντων ετών αναφορικά με την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν επικεντρωθεί, πρωτίστως, στον προφορικό λόγο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα. Ελάχιστες έρευνες αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου με πληθυσμιακές ομάδες με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής. Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε σε έρευνες που σχετίζονται με γραπτές δοκιμασίες και συνοπτικά στα αποτελέσματα αυτών. Η πλειοψηφία των ερευνών έχει πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα και η παράθεση τους γίνεται με χρονολογική σειρά.

Gillam, R.B., & Johnston, J.R. (1992)

Η έρευνα των Gillam και Johnston (1992) αναφέρονταν στον προφορικό και το γραπτό λόγο των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις ομάδες παιδιών. Η πρώτη (πειραματική ομάδα) αποτελούνταν από δέκα παιδιά (7 αγόρια και 3 κορίτσια) ηλικίας 9-12 ετών με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από δέκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχου φύλου και χρονολογικής ηλικίας με την πειραματική ομάδα, η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από δέκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχου φύλου και αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας με την πειραματική ομάδα, ενώ υπήρχε και μια τέταρτη ομάδα η οποία αποτελούνταν από δέκα παιδιά τυπικής

ανάπτυξης αντίστοιχου φύλου και αναγνωστικής ευχέρειας με την πειραματική ομάδα. Οι συμμετέχοντες/ουσες προχώρησαν σε παραγωγή δύο γραπτών και δύο προφορικών ιστοριών βασιζόμενοι/ες σε έγχρωμες εικόνες που τους υποδεικνύονταν από τους εξεταστές. Οι εικόνες άλλαζαν κάθε φορά, ώστε ο/η συμμετέχων/ουσα να μην πλάθει εκ νέου την ίδια ιστορία είτε στον προφορικό είτε στο γραπτό λόγο. Για κάθε παραγωγή (προφορική ή γραπτή) αξιολογήθηκε η χρήση της γλώσσας και το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου. Σε ό, τι αφορά στα αποτελέσματα καταγράφηκε ανάμεσα στα άλλα ότι η ομάδα παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και αυτή που αποτελούνταν από παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης αναγνωστικής ευχέρειας διέφεραν σημαντικά από την ομάδα παιδιών αντίστοιχης χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας σε ό, τι αφορά στη χρήση σύνθετων γλωσσικών δομών στις ιστορίες που παρήγαγαν στο γραπτό συγκριτικά με τον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με αντίστοιχη αναγνωστική ευχέρεια χρησιμοποιούσαν περισσότερο πολύπλοκες γλωσσικές δομές στον προφορικό συγκριτικά με το γραπτό λόγο. Το ακριβώς αντίθετο παρατηρήθηκε για τις δυο άλλες ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα (αντίστοιχης χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας). Επιπλέον, η σχέση ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρατηρήθηκε ότι είναι ανάλογη με αυτή των παιδιών ίδιας χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας. Τέλος, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρήγαγαν περισσότερα γραμματικά μη αποδεκτά T-Units τόσο κατά την προφορική όσο και κατά τη γραπτή παραγωγή ιστοριών (κυρίως κατά τη γραπτή) συγκριτικά με τις υπόλοιπες τρεις ομάδες που

συμμετείχαν στην έρευνα. Ως T-Unit νοείται η θεματική μονάδα που φέρει νόημα και είναι η κύρια πρόταση και οι δευτερεύουσες προτάσεις που συνδέονται με αυτή.

Windsor, J., Scott, C.M., & Street, C.K. (2000).

Οι Windsor et al. (2000) διερεύνησαν τη μορφολογία των ρημάτων και των ουσιαστικών κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, σε ό, τι αφορά τους ρηματικούς τύπους διερευνήθηκε το χρονικό μαρκάρισμα (κατάληξη *-ed*) κατά το σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων, η χρήση του *-s* στο γ' πρόσωπο ενικού αριθμού και η χρήση των βοηθητικών ρημάτων (*am, is, are, was, were*). Σε ό, τι αφορά στα ουσιαστικά διερευνήθηκε η χρήση των άρθρων (*a, an, the*) και η χρήση του *-s* κατά το σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού των ομαλών ουσιαστικών. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά τους ήταν συνολικά 60 άτομα τα οποία χωρίζονταν σε μια πειραματική ομάδα και δύο ομάδες ελέγχου. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 20 άτομα ηλικίας 10-12 ετών με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (12 αγόρια και 8 κορίτσια). Η πρώτη ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 20 άτομα τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχου φύλου και χρονολογικής ηλικίας με την πειραματική ομάδα, ενώ η δεύτερη ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 20 άτομα τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχου φύλου και γλωσσικής ηλικίας με την πειραματική ομάδα (η χρονολογική ηλικία των παιδιών της τρίτης ομάδας ήταν 7 έως 10 ετών). Τα παιδιά και των τριών ομάδων παρακολούθησαν δύο βίντεο διάρκειας 15'-20' λεπτών και εν συνεχεία κλήθηκαν να προχωρήσουν σε προφορική και γραπτή παραγωγή που θα βασίζονταν στο υλικό που τους είχε προβληθεί (κάθε παιδί με αυτή τη διαδικασία θα προχωρούσε σε παραγωγή δύο γραπτών και δυο προφορικών

αποδόσεων). Για την προφορική παραγωγή κάθε συμμετέχων/ουσα είχε στη διάθεσή του 5' λεπτά, ενώ για την παραγωγή γραπτού λόγου είχε στη διάθεσή τους 20' λεπτά (εφόσον το επιθυμούσαν τους δίνονταν και 10' λεπτά επιπλέον). Σε ό, τι αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και των δύο ομάδων ελέγχου πραγματοποιούσαν σχεδόν μηδενικά λάθη σε όλες τις μετρήσεις που περιγράφονται παραπάνω (5 συνολικά) και αφορούν τους ρηματικούς τύπους και τα ουσιαστικά κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Μέσω των μετρήσεων που πραγματοποιήθηκαν αναδείχθηκε διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και στις δύο ομάδες ελέγχου αναφορικά με τα λάθη που πραγματοποιούνταν κατά τον προφορικό λόγο με την ομάδα παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή να πραγματοποιεί σημαντικά περισσότερα λάθη, χωρίς όμως να υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μετρήσεις που αφορούσαν τα ρήματα και τα ουσιαστικά. Σε ό, τι αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου οι δύο ομάδες ελέγχου πραγματοποίησαν περισσότερα λάθη συγκριτικά με τον προφορικό λόγο σε μικρό ποσοστό σε αντίθεση με τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή που πραγματοποιούσαν σημαντικά περισσότερα λάθη, κυρίως στις μετρήσεις που σχετίζονταν με τα ρήματα. Δεν πραγματοποιήθηκαν καθόλου αναλύσεις για το σχηματισμό του γ' ενικού προσώπου στα ρήματα λόγω του περιορισμένου όγκου δεδομένων της πειραματικής ομάδας. Σε ό, τι αφορά στις μετρήσεις που σχετίζονται με το χρονικό μαρκάρισμα (κατάληξη *-ed*) και τη χρήση του τελικού *-s* κατά το σχηματισμό του ομαλού πληθυντικού αριθμού παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και τις δύο ομάδες ελέγχου. Έτσι, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή πραγματοποιούσαν περισσότερα λάθη. Κατά το χρονικό μαρκάρισμα

(κατάληξη *-ed*) παρατηρούνται, κυρίως, λάθη παράλειψης. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες κατά τη χρήση των βοηθητικών ρημάτων.

Naucner, K. (2004)

Η Naucner (2004) προχώρησε σε μια διαχρονική έρευνα με σουηδικό πληθυσμό προκειμένου να παρουσιάσει δεδομένα για την πρόοδο των παιδιών σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο. Στην έρευνά της συμμετείχαν παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (πειραματική ομάδα) και παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχου φύλου, χρονολογικής ηλικίας και μη λεκτικής νοημοσύνης (ομάδα ελέγχου). Η έρευνα ξεκίνησε, όταν οι 115 συμμετέχοντες/ουσες ήταν στην ηλικία των έξι ετών και συνεχίστηκε μέχρι την αποφοίτησή τους από το σχολείο δώδεκα έτη αργότερα. Κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος των δώδεκα ετών οι συμμετέχοντες/ουσες συμμετείχαν σε διαδικασίες αξιολόγησης τέσσερις φορές. Η πρώτη αξιολόγηση έλαβε χώρα, όταν τα παιδιά ήταν έξι ετών και ακολούθησαν άλλες τρεις συνολικά, όταν τα παιδιά βρίσκονταν στην 3^η, στην 4^η και στην τελευταία τάξη. Κατά την ερευνητική διαδικασία οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να καταγράψουν λέξεις που διαβάζονταν από τον ερευνητή στο πλαίσιο προτάσεων. Στη συνέχεια γίνονταν ανάλυση των γραπτών σε δύο επίπεδα. Αρχικά καταμετρούνταν γενικά στοιχεία, όπως ο συνολικός αριθμός των ορθών και των λανθασμένων λέξεων στα γραπτά των παιδιών. Στη συνέχεια τα λάθη που παρατηρούνταν κατηγοριοποιούνταν (πχ. λάθη παράλειψης, προσθήκης κτλ.). Κατά την πρώτη μέτρηση συμμετείχαν 39 παιδιά της πρώτης τάξης με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και 39 παιδιά τυπικής

ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των παραγόμενων ορθών λέξεων ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα λάθη των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αφορούσαν, κυρίως, παραλείψεις και αντικαταστάσεις γεγονός που φανερώνει πως σε αυτή την ηλικία (1^η τάξη) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά τη φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων. Η δεύτερη μέτρηση πραγματοποιήθηκε, όταν τα παιδιά βρίσκονταν στην 3^η τάξη και συμμετείχαν 31 παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, καθώς και 31 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού των ορθών λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου δεν ήταν πια στατιστικά σημαντική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής είχαν συγκριτικά ανάλογο αριθμό ορθών λέξεων με τα κορίτσια που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Ο τύπος των λαθών (παραλείψεις και αντικαταστάσεις) παραμένει αν και η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι πλέον μικρότερη. Η τρίτη μέτρηση πραγματοποιήθηκε, όταν τα παιδιά βρίσκονταν στην 4^η τάξη και συμμετείχαν 28 παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, καθώς και 28 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Παρατηρήθηκε πως δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες στον αριθμό των ορθών λέξεων που καταγράφονταν, ωστόσο τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συνέχιζαν να πραγματοποιούν περισσότερα λάθη συλλαβισμού. Στην τέταρτη και τελευταία μέτρηση συμμετείχαν 28 παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και 28 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής

ηλικία και δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των ορθών λέξεων ανάμεσα στις δύο ομάδες. Κατά την τρίτη και τέταρτη μέτρηση οι συμμετέχοντες/ουσες τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου έχουν σχεδόν τον ίδιο αριθμό λαθών σε ό, τι αφορά τα λάθη παραλείψεων και αντικαταστάσεων.

Mackie, C., & Dockrell, J.E. (2004).

Οι Mackie και Dockrell (2004) προχώρησαν σε διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου, καθώς και σε διερεύνηση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 11 παιδιά ηλικίας έντεκα ετών με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (πειραματική ομάδα), καθώς και 11 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και έντεκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας (7,3 έτη). Οι δύο τελευταίες ομάδες παιδιών αποτελούσαν τις ομάδες ελέγχου. Κατά την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε πλήθος εργαλείων για την αξιολόγηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε το Picture Story Language Test (PSLT, Myklebust 1965). Συγκεκριμένα, ζητούνταν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δουν μια εικόνα και εν συνεχεία με βάση αυτή να προχωρήσουν σε γραπτή παραγωγή μιας ιστορίας σε διάστημα 30'. Μέσω του εργαλείου αυτού καταμετρούνταν η συνολική παραγωγή λέξεων, η σύνταξη των γραπτώς παραγόμενων κειμένων και το περιεχόμενο. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέγραψαν στατιστικά σημαντική

διαφορά αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραγόμενων λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά αυτή τη μέτρηση δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό λέξεων που παρήγαγαν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ανά λεπτό συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας όχι, όμως, και συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατέγραψαν στατιστικά σημαντικότερο αριθμό συντακτικών λαθών συγκριτικά και με τις δύο ομάδες ελέγχου. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις τόσο ανάμεσα στον προφορικό λόγο και τις μετρήσεις που αφορούσαν την παραγωγή γραπτού λόγου όσο και ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ανάγνωση. Υπήρχε, όμως, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση των λέξεων και την παραγωγή λαθών συλλαβισμού. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή πραγματοποιούσαν περισσότερα φωνολογικά λάθη συγκριτικά και με τις δύο ομάδες ελέγχου και παρήγαγαν μικρότερες ιστορίες συγκριτικά με τα παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας γεγονός που δε συνέβαινε συγκριτικά με τα παιδιά αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες σε ό, τι αφορά στο ποσοστό των παραγόμενων λαθών συλλαβισμού. Αυτό σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να γίνεται, γιατί τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή επιλέγουν να χρησιμοποιούν λέξεις που γνωρίζουν και όχι

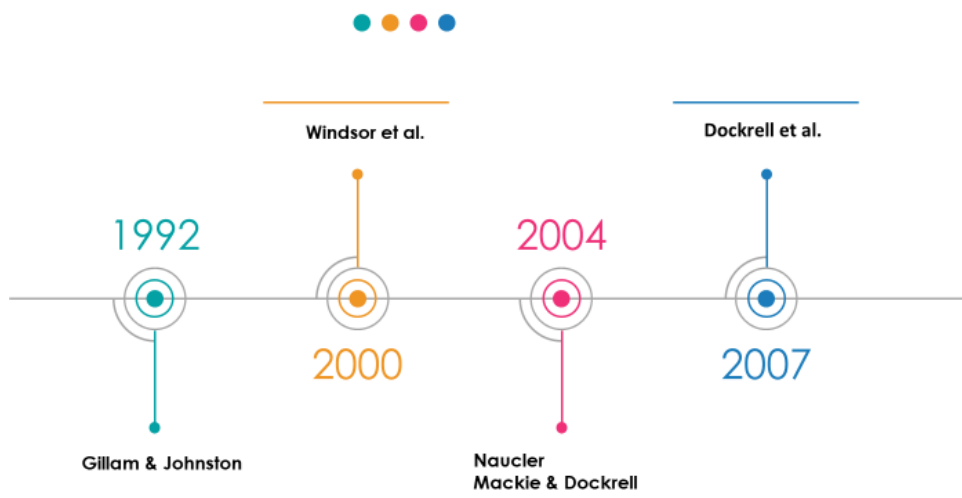
δύσκολες γι' αυτά λέξεις. Η ανάλυση των λαθών που πραγματοποιούσαν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατέγραψε πως τα περισσότερα λάθη παρατηρούνταν σε ρήματα (κυρίως παράλειψη βοηθητικών ρημάτων). Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που καταγράφηκε ανάμεσα στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και στα παιδιά αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας σχετίζεται με τις μετρήσεις που αφορούν τη σύνταξη. Οι δύο αυτές ομάδες έκαναν πιο πολλά λάθη που αφορούσαν την προσθήκη λέξεων συγκριτικά με την ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας (κυρίως το συνδετικό “και”). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κάνουν περισσότερα λάθη σε καταλήξεις λέξεων (κυρίως στην κατάληξη *-s* στον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών και στην κατάληξη *-ed* που σχετίζεται με το χρονικό μαρκάρισμα κατά το σχηματισμό παρελθοντικών χρόνων), καθώς επίσης παραλείπουν ολόκληρες λέξεις. Πολλές φορές οι παραλείψεις αυτές αφορούν το βοηθητικό ρήμα *be*.

Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007).

Οι Dockrell et al. (2007) πραγματοποίησαν έρευνα προκειμένου να μελετήσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και τη σχέση ανάμεσα στη γραφή, την ανάγνωση και τον προφορικό λόγο. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 69 παιδιά (17 κορίτσια και 52 αγόρια) ηλικίας 8,3 ετών με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής. Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων/ουσών επαναλήφθηκε και δύο έτη αργότερα, όταν η ηλικία των παιδιών ήταν 10,8 έτη. Κατά την ερευνητική διαδικασία στην 1^η φάση, όταν ο

πληθυσμός ήταν 8,3 ετών, πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις σχετικές με τη μη λεκτική νοημοσύνη, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη φωνολογική επίγνωση, την ανάγνωση, το συλλαβισμό και την προφορική εξιστόρηση ιστοριών. Στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας (ηλικία παιδιών 10,8 έτη) επαναλήφθηκαν πολλές από τις ως άνω μετρήσεις, όπου η ηλικία το επέτρεπε, και μετρήθηκαν επιπλέον η μνήμη εργασίας, η γραμματική, η ανάγνωση και η γραφή. Σε ό, τι αφορά τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν για το γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Wechsler Objective Language Dimensions (WOLD, Rust 1996) μέσω του οποίου το παιδί καλούνταν να γράψει ένα γράμμα στο οποίο θα περιέγραφε το ιδανικό σπίτι σε χρόνο 15' λεπτών. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάγνωση και η γνώση λεξιλογίου φαίνεται να αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για τις επιδόσεις στο γραπτό λόγο των συμμετεχόντων/ουσών. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παράγουν μικρά κείμενα, καθώς και περιορισμένο αριθμό λέξεων ανά 1' λεπτό. Επιπλέον, και στις δύο χρονικές στιγμές παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε ακόμη ανάμεσα στην προφορική εξιστόρηση ιστοριών και τη γραπτή παραγωγή κειμένων. Αντίθετα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επανάληψη ψευδολέξεων και την ανάκληση προτάσεων και το γραπτό λόγο.

Γραπτός Λόγος και Άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή



Brizzolara, D., Gasperini, F., Pfanner, L., Cristofani, P., Casalini, C., & Chilosi, A.M. (2011)

Οι Brizzolara et. al. (2011) πραγματοποίησαν διαχρονική μελέτη στην ιταλική γλώσσα προκειμένου να διερευνήσουν την εξέλιξη των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στο γραπτό και τον προφορικό λόγο μέσα στο χρόνο. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 16 έφηβοι με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (13 αγόρια και 3 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας τα 16,5 έτη και 32 έφηβοι τυπικής ανάπτυξης (26 αγόρια και 6 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας τα 16,4 έτη. Οι συμμετέχοντες/ουσες κατά τη νηπιακή ηλικία (5,1 έτη) είχαν συμμετάσχει σε σειρά δοκιμασιών μέσω των οποίων πραγματοποιήθηκε ενδεικτικά μέτρηση του λεξιλογίου, αξιολόγηση της επανάληψης προτάσεων, η οργάνωση σε επίπεδο μορφοσύνταξης, η μέτρηση της φωνολογικής μνήμης εργασίας. Η ομάδα των εφήβων

συμμετείχε σε σειρά δοκιμασιών για την αξιολόγηση της μη λεκτικής νοημοσύνης, του προφορικού και γραπτού λόγου. Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε σειρά δεκαπέντε ερωτημάτων πολλαπλής επιλογής από σειρά τεσσάρων επιλογών. Η ικανότητα συλλαβισμού αξιολογήθηκε με διαδικασία κατά την οποία ο εξεταστής ζητούσε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να προχωρήσουν σε καταγραφή 135 λέξεων που ο ίδιος ανέφερε. Για τη μέτρηση του λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκε το Peabody Picture Vocabulary Test, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να επιλέξουν από σειρά τεσσάρων εικόνων αυτή που ταίριαζε περισσότερο σε αυτό που ανέφερε ο εξεταστής προφορικά. Για τη μέτρηση της κατανόησης οι συμμετέχοντες/ουσες απαντούσαν σε σειρά ερωτημάτων γενικών γνώσεων μέσω των εργαλείων WISC-r και WAIS, ενώ για τη μέτρηση του λεξιλογίου παρουσιάστηκαν 53 εικόνες με αναπαραστάσεις από φρούτα, ζώα, λαχανικά και εργαλεία τα οποία είναι χαμηλής συχνότητας. Κατά την επανάληψη προτάσεων οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να επαναλάβουν προτάσεις (13 συνολικά) διαφορετικού μήκους και δυσκολίας. Επιπλέον, καταγράφηκε η ικανότητα διήγησης των εφήβων μέσω της παρουσίασης ενός βιβλίου δεκαέξι σελίδων το οποίο δεν περιείχε λόγο. Οι έφηβοι καλούνταν να διηγηθούν την ιστορία η οποία ταυτόχρονα μαγνητοφωνούνταν. Τέλος, για την αξιολόγηση της φωνολογικής μνήμης εργασίας οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να επαναλάβουν ψευδολέξεις που διέφεραν σε μήκος και σε πολυπλοκότητα. Τα αποτελέσματα της ως άνω έρευνας κατέγραψαν χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή σε όλες τις δοκιμασίες που αφορούν το γραπτό λόγο. Επιπλέον, καταγράφηκε ότι γενικά οι δεξιότητες γραμματισμού είναι αδύναμες στους εφήβους

με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής κατά τη νηπιακή ηλικία. Οι έφηβοι με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους ομηλικούς τους στην ταχύτητα ανάγνωσης, στην κατανόηση κειμένου και το συλλαβισμό και πραγματοποιούν σημαντικό αριθμό λαθών κατά την ανάγνωση κειμένων. Καταγράφηκε δυσκολία στην επανάληψη προτάσεων και ψευδολέξεων η οποία πιθανόν σχετίζεται με τους περιορισμούς στη μνήμη εργασίας. Τέλος, η οργάνωση σε επίπεδο μορφοσύνταξης και η επανάληψη ψευδολέξεων σε ηλικία 5 ετών αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την αναγνωστική ικανότητα των εφήβων.

Connelly, V., Dockrell, J.E., Walter, K., & Critten S. (2012)

Οι Connelly et al. (2012) διερεύνησαν την παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ανάμεσα σε δυο χρονικές στιγμές παύσης. Ως παύση χαρακτήρισαν το χρονικό διάστημα που διαρκεί τουλάχιστον δύο δευτερόλεπτα ή και περισσότερο και το παιδί κατά το διάστημα αυτό είναι αδρανές (δε γράφει τίποτα). Στην έρευνά τους συμμετείχαν 33 παιδιά (22 αγόρια και 11 κορίτσια) ηλικίας 11 ετών με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής, καθώς και μια ομάδα 33 παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και μια τρίτη ομάδα 33 παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις αναφορικά με τη μη λεκτική νοημοσύνη, το συλλαβισμό, τη μνήμη εργασίας, την ικανότητα/ταχύτητα γραφής. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να περιγράψουν μέσα σε 5' λεπτά ένα αγαπημένο Σαββατοκύριακο που έχουν ζήσει. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα

παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προχωρούν στη γραφή του ίδιου αριθμού λέξεων συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Αυτό δε συμβαίνει, όμως, και με τη δεύτερη ομάδα ελέγχου. Έτσι, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προχωρούν σε φτωχότερη παραγωγή κειμένου ανάμεσα σε δύο παύσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν αξιοποιούσαν το χρόνο που τους δίνονταν για την παραγωγή γραπτού λόγου συγκριτικά και με τις δύο ομάδες ελέγχου.

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quemart, P., & Uze, J. (2013)

Οι Broc et al. (2013) διερεύνησαν την παραγωγή γραπτού λόγου παιδιών και εφήβων με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής μέσα από δύο γραπτές δοκιμασίες παραγωγής λόγου. Η πρώτη δοκιμασία αφορούσε τη γραφή μεμονωμένων λέξεων και η δεύτερη τη γραπτή αναδιήγηση ενός προσωπικού περιστατικού. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά τους ήταν Γάλλοι και Γαλλίδες μαθητές και μαθήτριες και δημιουργήθηκαν δύο πειραματικές και δύο αντίστοιχες ομάδες ελέγχου. Συγκεκριμένα, η πρώτη πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 12 παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (10 αγόρια και 2 κορίτσια) ηλικίας από 7 έως 11 ετών και η δεύτερη πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 12 έφηβους με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (7 αγόρια και 5 κορίτσια) ηλικίας από 12 έως 18 ετών. Επιπλέον, για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκαν και δύο ομάδες ελέγχου. Η πρώτη απαρτιζόταν από είκοσι τέσσερα παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας (7-11 ετών) και η δεύτερη

απαρτίζονταν από 24 εφήβους τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας (12-18 ετών) με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της πειραματικής ομάδας. Κατά την ερευνητική διαδικασία ο εξεταστής προχωρούσε σε ανάγνωση λέξεων και τα παιδιά και οι έφηβοι και των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) καλούνταν να προχωρήσουν σε γραπτή απεικόνιση των όσων άκουγαν. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής διάβαζε δυνατά 30 λέξεις μέσα σε 5' λεπτά. Οι 30 αυτές λέξεις ήταν 10 ομαλές, 10 ανώμαλες, καθώς και δέκα ψευδολέξεις. Επιπλέον, σε μια δεύτερη δοκιμασία οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν μέσα σε 10'-15' να προχωρήσουν σε παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική που τους δίνονταν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκαν τα ακόλουθα που σχετίζονται με τη δοκιμασία της γραφής μεμονωμένων λέξεων: α) τα παιδιά και οι έφηβοι με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έκαναν περισσότερα κατά μέσο όρο λάθη κατά τη γραφή λέξεων συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, β) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έκαναν περισσότερα λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου συγκριτικά με τους εφήβους με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, γ) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έκαναν λιγότερα λάθη στις ομαλές συγκριτικά με τις ανώμαλες λέξεις και τις ψευδολέξεις, δ) τα παιδιά και οι έφηβοι τυπικής ανάπτυξης έκαναν λιγότερα λάθη στις ομαλές λέξεις και τις ψευδολέξεις συγκριτικά με τις ανώμαλες λέξεις, ε) στις ηλικίες 7-11 ετών οι συμμετέχοντες/ουσες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή πραγματοποιούν πιο πολλά φωνολογικά λάθη συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Αυτά τα λάθη τείνουν να εξαφανιστούν κατά την εφηβεία (12-18 έτη). Κατά τη δοκιμασία που σχετίζεται με τη γραπτή παραγωγή κειμένου

παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα: α) τα κείμενα των παιδιών και των εφήβων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι πιο σύντομα συγκριτικά με αυτά των ομηλικών τους. Επιπλέον, τα κείμενα των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι πιο σύντομα από τα αντίστοιχα των εφήβων, β) τα παιδιά και οι έφηβοι με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν καλύτερη επίδοση στην ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου συγκριτικά με τη γραφή μεμονωμένων λέξεων που τους υπαγορεύονταν. Αυτό πιθανόν πηγάζει από το γεγονός ότι κατά την ελεύθερη παραγωγή επέλεξαν τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν και είχαν τη δυνατότητα να αποφύγουν δύσκολες λέξεις, γ) στη γραφή μεμονωμένων λέξεων τα παιδιά και οι έφηβοι με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έκαναν πιο πολλά λάθη από τους ομηλικούς τους αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας (7-11 έτη και 12-18 έτη).

Cordewener, K.A.H., Bosman, A.M.T., & Verhoeven, L. (2012)

Οι Cordewener et al. (2012) μέσω της έρευνάς τους προσπάθησαν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα, εάν η ανάπτυξη του συλλαβισμού στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι ποσοτικά και ποιοτικά διαφορετική από αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων ομηλικών τους με απώτερο σκοπό να διερευνήσουν, εάν τα παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής χρειάζονται ένα ειδικά σχεδιασμένο γι' αυτά εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην έρευνά τους συμμετείχαν Ολλανδοί μαθητές και μαθήτριες. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 59 παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (21 κορίτσια και 38 αγόρια) ηλικίας από 71 έως 97 μηνών, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 39 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής

ηλικίας (73 έως 88 μηνών). Όλα τα παιδιά φοιτούσαν στην 1^η τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Πραγματοποιήθηκαν τρεις αξιολογήσεις για κάθε συμμετέχοντα/ουσα στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της Α΄ τάξης. Κατά τις αξιολογήσεις αυτές μετρήθηκαν η γνώση των γραφημάτων (στην πρώτη και στην τρίτη μέτρηση), καθώς και η γραπτή αποτύπωση συγκεκριμένων λέξεων (στη δεύτερη και τρίτη μέτρηση). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή γνώριζαν λιγότερα γραφήματα κατά την έναρξη της Α΄ Δημοτικού συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Το ίδιο αποτέλεσμα συνέχιζε να υφίσταται και κατά την τελευταία μέτρηση στο τέλος της Α΄ τάξης του Δημοτικού. Επιπλέον, κατά τη γραφή των λέξεων παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους. Σύμφωνα με τις Ολλανδικές σταθμισμένες νόρμες τα παιδιά στα μέσα της Α΄ τάξης του Δημοτικού θα πρέπει να μπορούν να γράφουν μονοσύλλαβες λέξεις με φωνογραφική αντιστοιχία. Μόνο το 15% των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατόρθωσαν να επιτύχουν αυτό, ενώ ακόμη και στο τέλος της Α΄ τάξης τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν κατάφεραν να κατακτήσουν επαρκώς αυτό το μαθησιακό στόχο (μόνο το 39% των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατάφερε να προχωρά στη γραφή μονοσύλλαβων λέξεων με φωνογραφική αντιστοιχία). Αναφορικά με τον τύπο των γραφημάτων (φωνήεντα και σύμφωνα) δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες σε ό, τι αφορά στα λάθη που καταγράφηκαν. Η ίδια παρατήρηση υφίσταται και για τις μετρήσεις που έγιναν για τη θέση των γραφημάτων (αρχή, μέση ή τέλος της λέξης). Τέλος, σε ό, τι αφορά το

μήκος των λέξεων παρατηρήθηκε ότι η γραφή μικρότερων λέξεων ήταν πιο εύκολη από αυτή των μεγαλύτερων και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όμως, η διαφορά ανάμεσα στη γραφή μικρότερων σε μήκος και μεγαλύτερων λέξεων δεν ήταν τόσο μεγάλη συγκριτικά με την πειραματική ομάδα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ακολουθούν τις ίδιες διαδικασίες για την κατάκτηση της γραφής με τον τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό αλλά με πιο αργό ρυθμό και πως δεν υπάρχει ανάγκη ολοκληρωτικής διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματός τους.

Larkin, R.F., Williams, G.J., & Blaggan, S. (2013)

Οι Larkin et al. (2013) διερεύνησαν, εάν ο προφορικός λόγος συνδέεται με το γραπτό λόγο των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, καθώς και εάν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συνδέονται με κάποια καθυστέρηση στην ανάπτυξή τους ή κάποιο έλλειμμα. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 15 παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (11 αγόρια και 4 κορίτσια) ηλικίας 113,07 μηνών. Επιπλέον, συμμετείχε ομάδα 15 παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και ομάδα 15 παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Οι δοκιμασίες που δόθηκαν σε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αφορούσαν το λεξιλόγιο, το συλλαβισμό, τη μη λεκτική νοημοσύνη, τις γραμματικές δεξιότητες, την ανάκληση προτάσεων, την επανάληψη και το συλλαβισμό ψευδολέξεων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις δοκιμασίες που αφορούν τον

προφορικό και το γραπτό λόγο. Επιπλέον, στις δοκιμασίες που αφορούν το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την ανάκληση προτάσεων, το συλλαβισμό και την επανάληψη ψευδολέξεων τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή καταγράφουν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες αντίστοιχης χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας. Τέλος, και σε αυτή την έρευνα τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κάνουν περισσότερες παραλείψεις στις κατάληξεις που σχετίζονται με το χρονικό μαρκάρισμα (κατάληξη *-ed*), το γ' ενικό πρόσωπο (κατάληξη *-s*) και την κατάληξη *-ing*.

Williams, G.J., Larkin, R.F., & Blaggan, S. (2013)

Οι Williams et al. (2013) διερεύνησαν το γραπτό λόγο παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και εστίασαν τόσο στα χαρακτηριστικά του όσο και στην πιθανή σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 15 παιδιά (11 αγόρια και 4 κορίτσια) με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και δύο ομάδες ελέγχου τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας (10 αγόρια και 5 κορίτσια) και τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας (4 αγόρια και 7 κορίτσια). Οι συμμετέχοντες/ουσες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου κλήθηκαν να γράψουν κείμενο με θεματική η οποία τους προέτρεπε να προσκαλέσουν κάποιο/α φίλο/η να πάει μαζί τους σε κάποιο μέρος που οι ίδιοι/ες είχαν επιλέξει για μια ημέρα. Η αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των συμμετεχόντων/ουσών έγινε μέσω του εργαλείου Wechsler Objective Language Dimensions (WOLD, Rust 1996) το οποίο αποτελείται από έξι κλίμακες που αξιολογούν την ανάπτυξη ιδεών, την οργάνωση,

την ενότητα και τη συνοχή, τη δομή των προτάσεων, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη χρήση πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων, καθώς και τη χρήση των σημείων στίξης. Επιπλέον, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μετρήθηκαν ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο συνολικός αριθμός των διαφορετικών λέξεων, ο συνολικός αριθμός ρημάτων και ουσιαστικών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποιούνταν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε για τις προαναφερόμενες ομάδες σε ό, τι αφορά τα λάθη που πραγματοποιούνταν μέσα στο κείμενο με τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή να πραγματοποιούν, όπως αναμένονταν, περισσότερα. Σε ό, τι αφορά στην οργάνωση και τη συνοχή του κειμένου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διάφορα ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης υπέρ της δεύτερης. Για την ίδια μέτρηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και στα παιδιά αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και τις δύο ομάδες ελέγχου αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραγόμενων λέξεων, τον αριθμό των ρημάτων και των ουσιαστικών που χρησιμοποιούνταν, την ανάπτυξη ιδεών, τη χρήση πεζών/κεφαλαίων γραμμάτων ή τη χρήση σημείων στίξης. Τέλος, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή.

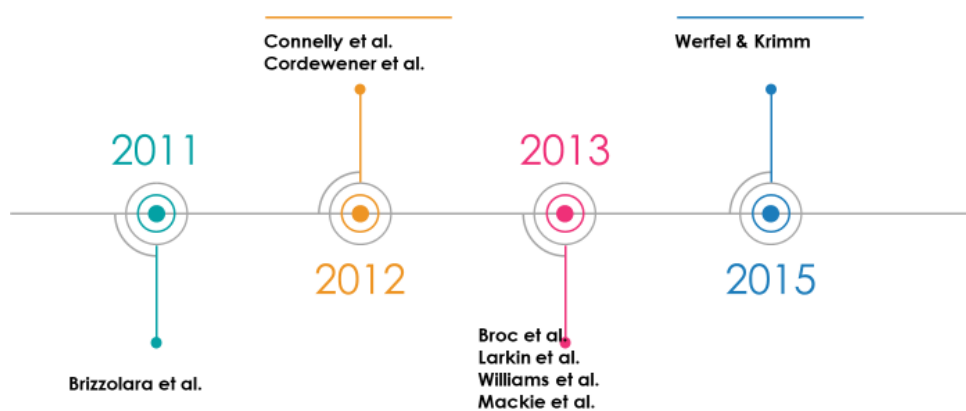
Machie, C.J., Dockrell, J., & Lindsay, G. (2013)

Οι Mackie et al. (2013) διερεύνησαν το γραπτό λόγο παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και εστίασαν στη σχέση ανάμεσα στον προφορικό λόγο, τη βραχύχρονη μνήμη, τη μη λεκτική νοημοσύνη και την ανάγνωση και το γραπτό λόγο (παραγωγή και πολυπλοκότητα). Στην έρευνά τους συμμετείχαν 46 παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (35 αγόρια και 11 κορίτσια) χρονολογικής ηλικίας 10,8 ετών που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και τρεις ομάδες ελέγχου. Η πρώτη αποτελούνταν από 42 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας, η δεύτερη από 46 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας (8,5 έτη), και η τρίτη από 46 παιδιά χρονολογικής ηλικίας 7,8 ετών με βάση τα αποτελέσματα σε τεστ ανάγνωσης. Για την παραγωγή γραπτού λόγου τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν μια ιστορία με αφορμή έξι εικόνες που τους δίνονταν από τον εξεταστή. Η σειρά των εικόνων σχετιζόταν με την αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για όλες τις μετρήσεις που αφορούσαν την παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου που αποτελούνταν από παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε δυσκολία στο χρονικό μαρκάρισμα (παράλειψη της κατάληξης *-ed* για το σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων), αλλά και μικρότερη παραγωγή ολοκληρωμένων προτάσεων συγκριτικά με τις τρεις ομάδες ελέγχου. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή πραγματοποιούσαν περισσότερα λάθη συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας στις 7 από τις 8 μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Το ποσοστό μειώνονταν κατά τη

σύγκριση με τις δύο άλλες ομάδες ελέγχου (διέφεραν στις 3 από τις 8 μετρήσεις). Η δυσκολία των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στον προφορικό λόγο αντικατοπτρίζονταν και στο γραπτό λόγο. Τέλος, καταγράφηκε σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη και στο γραπτό λόγο, καθώς η δυσκολία συγκράτησης πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη συμβάλει στην παραγωγή ορθογραφικών λαθών και παραλείψεων στο γραπτό λόγο των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Werfel, K.L., & Krimm, H. (2015)

Οι Werfel & Krimm (2015) προσπάθησαν στην έρευνά τους να καταγράψουν τον αριθμό και το είδος των λαθών που πραγματοποιούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες στο γραπτό τους λόγο. Στην έρευνα συμμετείχαν 31 παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή που φοιτούσαν από τη 2^η έως και την 4^η τάξη (πειραματική ομάδα) και 28 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας (ομάδα ελέγχου) και αξιολογήθηκαν σε σειρά δοκιμασιών συνολικής διάρκειας τεσσάρων ωρών που σχετίζονταν με τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των ορθά καταγεγραμμένων λέξεων υπέρ των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά την παραγωγή γραπτού λόγου παρατηρείται να παραλείπουν γράμματα ή να χρησιμοποιούν κάποια γράμματα λανθασμένα.



Favart, M., Potocki, A., Broc, L., Quemart, P., Bernicot, J., & Olive, T. (2016)

Οι Favart et al. (2016) διερεύνησαν τη συνοχή κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων από παιδιά και εφήβους με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 12 παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (10 αγόρια και 2 κορίτσια) ηλικίας από 7 έως 11 ετών, καθώς και μια ομάδα 12 εφήβων με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (7 αγόρια και 5 κορίτσια) ηλικίας από 12 έως 18 ετών. Για καθεμιά από τις παραπάνω πειραματικές ομάδες σχηματίστηκε και μια ομάδα ελέγχου. Έτσι, η πρώτη ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν από 24 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχου φύλου, χρονολογικής ηλικίας (7-11 έτη) και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονέων και η δεύτερη ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 24 εφήβους τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας (12-18 έτη), φύλου και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονέων. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν ως μητρική γλώσσα τη γαλλική και

κλήθηκαν να προχωρήσουν σε παραγωγή γραπτού λόγου και να αφηγηθούν ιστορίες από περιστατικά που συνέβησαν κατά τη σχολική ζωή χωρίς να τους δοθεί προκαθορισμένος χρόνος, αν και κανένας δε χρειάστηκε πάνω από 15' λεπτά της ώρας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα κείμενα των παιδιών και των εφήβων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ήταν μικρότερα συγκριτικά με αυτά της ομάδας παιδιών και εφήβων τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Οι ομάδες των παιδιών προχωρούν σε φτωχότερη παραγωγή κειμένου συγκριτικά με τις ομάδες των εφήβων τόσο για τις πειραματικές όσο και για τις ομάδες ελέγχου. Η πλειονότητα των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (60%) δε χρησιμοποιεί καθόλου συνδέσμους, ενώ αυτό συμβαίνει μόνο στο 15% των παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Όταν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χρησιμοποιούν συνδέσμους δε χρησιμοποιούν πάνω από δυο κατηγορίες. Σε ό, τι αφορά την ομάδα των εφήβων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν επικρατεί η ίδια εικόνα αφού μόνο το 8% δε χρησιμοποιεί συνδέσμους (το ποσοστό είναι το ίδιο και για τα παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης). Σε ό, τι αφορά στους συνδέσμους που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή καταγράφηκε κατά κόρον η χρήση του συνδετικού «και» και η χρήση χρονικών συνδέσμων. Το συνδετικό «και» χρησιμοποιείται κατά κόρον και από παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Στα σημαντικά ευρήματα της έρευνας ανήκει ότι δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στη χρήση των σημείων στίξης για την ομάδα παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή από την παιδική στην εφηβική ηλικία, καθώς και ότι η χρήση συνδέσμων από την ομάδα των εφήβων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δε διαφέρει σημαντικά

συγκριτικά με την ομάδα εφήβων αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης.

Joye, N., Broc, L., Olive, T., & Dockrell, J. (2019)

Οι Joye et al. (2019) προχώρησαν σε διερεύνηση των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή μέσα από τη μετά-ανάλυση 32 ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε ευρωπαϊκές γλώσσες. Στις έρευνες τις οποίες συμπεριέλαβαν στη μελέτη τους συμμετείχαν 984 άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ηλικίας από 5 έως 18 ετών και καταγράφηκαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και στην ομάδα που αποτελούνταν από άτομα τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας σε κάθε έρευνα. Αντίθετα δεν καταγράφηκε διαφοροποίηση στις συγκρίσεις που σχετίζονταν με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή τείνουν να κάνουν λάθη που δεν εμφανίζονται στο γραπτό λόγο ατόμων τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας (πχ. χρονικό μαρκάρισμα *-ed*, κατάληξη *-s* στον πληθυντικό αριθμό). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες σε φωνολογικό επίπεδο αρκούν για να προκαλέσουν δυσκολίες και στο γραπτό λόγο των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Σε έρευνες που είχε καταγραφεί και η επίδοση στην ανάγνωση των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρατηρήθηκε ότι για τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή που δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση, ωστόσο παρουσίαζαν δυσκολίες στο γραπτό λόγο συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Η

ύπαρξη δυσκολιών στην ανάγνωση των ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την παραγωγή γραπτού λόγου.

Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A.B., & Rouse, A.M. (2020)

Οι Graham et al. (2020) διερεύνησαν, εάν τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στο γραπτό λόγο. Στην έρευνά τους (μετά- ανάλυση) συμπεριέλαβαν 39 μελέτες που εκδόθηκαν σε 47 εκδόσεις με κριτήρια που είχαν εξ' αρχής οριστεί και εκτός από την ομάδα ατόμων με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συμπεριέλαβαν και δυο ομάδες ελέγχου τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων/ουσών ήταν από το Νηπιαγωγείο έως τη 12^η τάξη. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά στο γραπτό λόγο συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους (περίπου μια τυπική απόκλιση). Η διαφορά αυτή είναι μικρότερη ανάμεσα στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και στην ομάδα ατόμων τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας (1/2 τυπική απόκλιση). Επιπλέον, τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσίαζαν δυσκολίες συγκριτικά με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας στην ποιότητα γραφής, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και το συλλαβισμό.

Stuart, N.J., Connelly, V., & Dockrell, J.E. (2020)

Οι Stuart et al. (2020) πραγματοποίησαν έρευνα αναφορικά με τη χρήση των ρηματικών τύπων στο γραπτό λόγο. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες έχει

παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χρησιμοποιούν περιορισμένο αριθμό ρημάτων κατά τον προφορικό λόγο και τα ρήματα που τείνουν να χρησιμοποιούν σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην αγγλική γλώσσα είναι κυρίως τα “do, get, go, want” (Rice & Bode, 1993). Ο Hasselgren (1994) ονόμασε αυτά τα υψηλής συχνότητας ρήματα *lexical teddy bears*. Παράλληλα με τον προφορικό λόγο παρατηρούνται προβλήματα και στο γραπτό λόγο σε ό, τι αφορά τους ρηματικούς τύπους, κυρίως, κατά τη χρήση των παρελθοντικών χρόνων και των βοηθητικών ρημάτων (Gillam & Johnston, 1992; Windsor et al., 2000; Mackie & Dockrell, 2004). Στην έρευνα των Stuart et al. (2020) συμμετείχαν 30 παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (20 αγόρια και 10 κορίτσια) ηλικίας 9,11 ετών, καθώς και μια ομάδα 30 παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και μια τρίτη ομάδα 30 παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας (8,1 ετών). Οι μετρήσεις που έγιναν για τις ανάγκες της έρευνας αφορούσαν τη μη λεκτική νοημοσύνη, τη δημιουργία και ανάκληση προτάσεων, την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων και την ποιότητα γραπτού κειμένου. Σε ό, τι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου τα παιδιά κλήθηκαν να καταγράψουν ελεύθερα μέσω του εργαλείου WOLD (Rust, 1996) μέσα σε 15’ λεπτά το ιδεατό για εκείνα μέρος για διακοπές. Σε ό, τι αφορά τα κριτήρια μέτρησης του γραπτού λόγου αξιολογήθηκαν μέσω του ανωτέρω εργαλείου α) η ανάπτυξη προτάσεων και ιδεών, β) η οργάνωση, ενότητα και συνοχή, γ) το λεξιλόγιο, δ) η δομή της πρότασης, ε) η χρήση γραμματικών κανόνων, και στ) η χρήση σημείων στίξης και πεζών/κεφαλαίων γραμμμάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης

γλωσσικής ηλικίας στις μετρήσεις που αφορούσαν το συνολικό αριθμό των λέξεων, το συνολικό αριθμό των ρημάτων, αλλά και το συνολικό αριθμό των διαφορετικών ρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν. Στις ανωτέρω μετρήσεις, όμως, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, αλλά και γι' αυτά που είχαν ανάλογη γλωσσική ηλικία παρατηρήθηκε έλλειμμα σε ό, τι αφορά στη δομή των προτάσεων, στα σημεία στίξης, καθώς και ορθογραφικά λάθη τα οποία μείωναν την ποιότητα του γραπτού κειμένου συνολικά.

Broc, L., Joye, N., Dockrell, J.E., & Thierry, O. (2021)

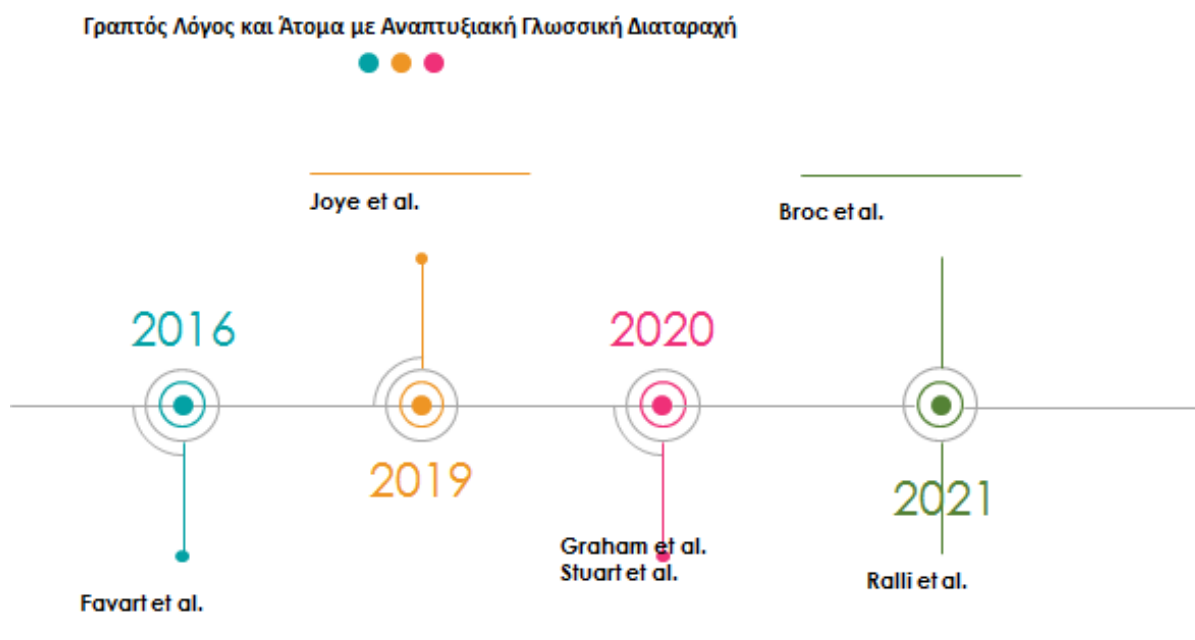
Οι Broc et al. (2021) διερεύνησαν το είδος των λαθών που πραγματοποιούν στο γραπτό λόγο τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή σε διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα. Η έρευνά τους βασίστηκε στη μετά-ανάλυση των Joye et al. (2019), απ' όπου και αντλήθηκε το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν (11 συνολικά). Στην έρευνά τους συμπεριέλαβαν τελικά δεκαοκτώ μελέτες στις οποίες καταγράφονταν η ποιοτική περιγραφή του είδους των λαθών που πραγματοποιούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Για την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων τους έκαναν αναφορά ξεχωριστά σε έρευνες που αφορούσαν από τη μια διαφανή ορθογραφικά συστήματα (πχ. Ισπανική γλώσσα) και από την άλλη μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα (πχ. Αγγλική, Γαλλική γλώσσα). Επιπλέον, κατέγραψαν ξεχωριστά έρευνες που αναφέρονταν στα λάθη που πραγματοποιούνταν κατά την ελεύθερη γραπτή παραγωγή και σε έρευνες που κατέγραφαν τα λάθη που

πραγματοποιούνταν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες κατά την υπαγόρευση λέξεων/κειμένου. Στις δοκιμασίες που περιλάμβαναν υπαγόρευση λέξεων/κειμένου παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρήγαγαν περισσότερα φωνολογικά μη αποδεκτά ορθογραφικά λάθη τα οποία διέφεραν ανάλογα με το προς καθ' υπαγόρευση κείμενο, αλλά και ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Αναλόγως, και κατά τη συγγραφή κειμένων τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρήγαγαν περισσότερα φωνολογικά μη αποδεκτά ορθογραφικά λάθη. Επιπλέον, διερευνήθηκε εάν η συνύπαρξη της φωνολογικής διαταραχής και της δυσλεξίας επιδρά στην επίδοση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά τη γραπτή παραγωγή και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για την αγγλική γλώσσα, όπου συναντούμε και το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών, α) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, με δυσλεξία ή με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και δυσλεξία μαζί έχουν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους, β) τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά με δυσλεξία ή με τα παιδιά με δυσλεξία και διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής μαζί. Επίσης, καμία διαφορά δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και δυσλεξία και σε αυτά με δυσλεξία μόνο. Τέλος, η παρουσία δυσκολιών κατά την ανάγνωση, τόσο στα διαφανή όσο και στα μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα, επιδρά στην επίδοση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ralli, A.M., Chrysochoou E., Giannitsa, A., & Angelaki, S. (2021)

Οι Ralli et al. (2021) μελέτησαν το γραπτό λόγο των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και τη συσχέτιση που υπάρχει με τον προφορικό λόγο, την οπτικοκινητική συνεργασία (*visual-motor coordination*) και τις δεξιότητες γραφής (*handwriting skills*). Η έρευνα υλοποιήθηκε στην ελληνική γλώσσα και συμμετείχαν 30 μαθητές/ήτριες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και 30 μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου που φοιτούσαν στην Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Σε ό, τι αφορά το γραπτό λόγο οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να γράψουν μια ιστορία βασιζόμενοι/ες στην ακόλουθη πρόταση: «Μια μέρα, καθώς πήγαινα από το σχολείο στο σπίτι...» μέσα σε πέντε λεπτά. Στα κείμενα των παιδιών αξιολογήθηκαν η παραγωγή, η ακρίβεια και η πολυπλοκότητα. Συγκεκριμένα, για την παραγωγή μετρήθηκαν α) ο συνολικός αριθμός των παραγόμενων λέξεων, και β) ο συνολικός αριθμός των διαφορετικών λέξεων που παράγονταν. Για την ακρίβεια μετρήθηκαν α) το ποσοστό των λαθών που πραγματοποιούνταν αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραγόμενων λέξεων, β) το ποσοστό των λαθών που πραγματοποιούνταν κατά τη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, γ) το ποσοστό των λαθών που αφορούσαν τον τονισμό αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραγόμενων λέξεων, και δ) το ποσοστό της συμφωνίας Υποκειμένου-Ρήματος αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραγόμενων ζευγαριών Υποκειμένου-Ρήματος. Η πολυπλοκότητα των κειμένων μετρήθηκε με βάση α) τον αριθμό των παραγόμενων προτάσεων (κύριων και δευτερευουσών), β) το ποσοστό των δευτερευουσών προτάσεων αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραγόμενων προτάσεων, και γ) τον αριθμό των προτάσεων που συνδέονταν με

σύνδεσμο (συγκεκριμένα δυο κύριες συνδεδεμένες προτάσεις). Τα παιδιά με Αναπτυξιακή γλωσσική Διαταραχή σημείωναν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους σε όλες τις παραπάνω μετρήσεις με μόνες εξαιρέσεις το ποσοστό των λαθών που πραγματοποιούνταν κατά τη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, τον αριθμό των προτάσεων που συνδέονταν με σύνδεσμο και το ποσοστό των δευτερευουσών προτάσεων αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραγόμενων προτάσεων. Για τις τρεις τελευταίες μετρήσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες.



Κλείνοντας, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι τα πορίσματα των ερευνών για τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συχνά παρουσιάζουν ανομοιογένεια. Πιθανή αιτιολογία γι' αυτό είναι ότι συνήθως δεν υπάρχουν στοιχεία για τη συνολική εικόνα της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, οι ηλικίες των παιδιών διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα και δεν είναι σαφές, εάν τα παιδιά που συμμετέχουν παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης και για πόσο χρονικό διάστημα. Ακόμη, τόσο ο τρόπος συλλογής δεδομένων όσο και η μεθοδολογία που ακολουθείται από έρευνα σε έρευνα διαφοροποιούνται. Τα δείγματα που εξετάζονται σε διαφορετικές μελέτες δεν είναι μεταξύ τους ομοιογενή γι' αυτό και τα πορίσματα των διαφόρων ερευνών συχνά αποκλίνουν μεταξύ τους (Leonard, 2014). Τα χαρακτηριστικά των ατόμων σε ό, τι αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν θα πρέπει να αναζητηθούν υπό το πρίσμα της γλώσσας τους. Για παράδειγμα, οι Γερμανόφωνοι πληθυσμοί αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά την κλίση παροντικών χρόνων σε αντίθεση με τους Ιταλούς που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογη δυσκολία σε αυτό. Σημαντική είναι η επισήμανση του Leonard (2014) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα ελλείμματα στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή της κάθε γλώσσας πρέπει να αναζητηθούν στα γραμματικά φαινόμενα που προκαλούν δυσκολίες στην τυπική ανάπτυξη κάθε γλώσσας. Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν είναι μια κατάσταση διακριτή από την τυπική ανάπτυξη, αλλά το ένα άκρο στο συνεχές της γλωσσικής ανάπτυξης.

4.2 Σύνοψη 4^{ου} κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά ζητήματα που αφορούν τον όρο Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και την εξέλιξή του μέσα στο χρόνο. Έγινε αναφορά στη δημιουργία υποομάδων που επιχείρησαν να δημιουργήσουν κατά καιρούς οι μελετητές προκειμένου να εντάξουν τα άτομα λόγω της μεγάλης ετερογένειας που παρουσίαζαν τα χαρακτηριστικά τους. Ακόμη, έγινε ειδική μνεία στον όρο Ειδική γλωσσική Διαταραχή που ήταν ευρέως διαδεδομένος και αποδεκτός και χρησιμοποιούνταν για μεγάλο χρονικό διάστημα ανά την υφήλιο. Καταγράφηκε η επικράτηση του όρου Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ομάδα CATALISE, 2016) και έγινε αναλυτική περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πληθυσμού που φέρει αυτή τη διάγνωση. Τέλος, έγινε αναφορά σε έρευνες που αφορούν τις επιδόσεις των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στο γραπτό λόγο σε διάφορες γλώσσες (κυρίως στην αγγλική γλώσσα). Στο επόμενο κεφάλαιο (5ο) θα καταγραφούν οι ερευνητικοί στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας που αποτέλεσαν τη βάση για τον ερευνητικό σχεδιασμό μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές/ήτριες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο πρωτίστως, ενώ ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διερευνηθούν και να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου αυτής της ομάδας. Στις έρευνες που εστίασαν στη μελέτη του γραπτού λόγου επισημαίνονται οι δυσκολίες των ατόμων κατά τη συγγραφή που σχετίζονται, κυρίως, με μικρή παραγωγή κειμένου, με παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων, με πλήθος ορθογραφικών λαθών, με παραλείψεις βοηθητικών ρημάτων ή καταλήξεων για το χρονικό μαρκάρισμα (κυρίως στην αγγλική γλώσσα). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες έχουν διεξαχθεί στην αγγλική γλώσσα και η μεταφορά των αποτελεσμάτων στην ελληνική θα ήταν ένα επισφαλές εγχείρημα. Η παρούσα έρευνα εστίασε στη μελέτη του γραπτού λόγου μαθητών και μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα, προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα και κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Στις διαγνώσεις περιγράφονταν αναλυτικά το γλωσσικό προφίλ των παιδιών, καθώς και οι γενικότερες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τόσο στον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο (βλ. Παράρτημα 9). Σύμφωνα με αυτά που γνωρίζουμε δεν έχει εκπονηθεί

ανάλογη έρευνα στην ελληνική γλώσσα. Η έρευνα στην ελληνική γλώσσα αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρον εγχείρημα για τους/τις ερευνητές/ήτριες, καθώς το ορθογραφικό σύστημα της εν λόγω γλώσσας έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αφού αποτελεί ένα ασύμμετρα διαφανές μορφοφωνημικό ορθογραφικό σύστημα. Έτσι, ο σκοπός της παρούσας έρευνας εστιάζεται στο να αναδείξει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο γραπτό τους λόγο και, επιπλέον, στο να διερευνήσει, εάν κάποιο παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα κατά την ανάγνωση θα εμφανίσει προβλήματα και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε σύνολο τεσσάρων εργαλείων (δύο για την ανάγνωση και δυο για την παραγωγή γραπτού λόγου).

Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

1η ερευνητική υπόθεση

Σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση αυτής της έρευνας τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου στις δοκιμασίες της ανάγνωσης α) Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας, και β) Ανάγνωση Ψευδολέξεων.

2η ερευνητική υπόθεση

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση της έρευνας τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αναμένεται να παρουσιάσουν συνολικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης

χρονολογικής ηλικίας και φύλου σε ό, τι αφορά την επίδοσή τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, αναμένεται τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να παράξουν κείμενο α) μικρότερου μήκους, β) με μικρότερο αριθμό ρημάτων, ουσιαστικών και διαφορετικών λέξεων, γ) με μικρότερο αριθμό λειτουργικών λέξεων και λέξεων περιεχομένου, και δ) με μικρότερο αριθμό κύριων και δευτερευουσών προτάσεων.

3η ερευνητική υπόθεση

Σύμφωνα με την τρίτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αναμένεται να σημειώσουν περισσότερα ορθογραφικά, φωνολογικά, τονικά και μορφολογικά λάθη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, συγκεκριμένα κατά τη συγγραφή κειμένου και προτάσεων.

4η ερευνητική υπόθεση

Σύμφωνα με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση αυτής της έρευνας αναμένεται να υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δοκιμασίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και σε αυτές της παραγωγής γραπτού λόγου για τα παιδιά με ΑΓΔ. Συγκεκριμένα, αναμένεται να διαπιστωθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και σε όλα τα χαρακτηριστικά του κειμένου που αξιολογήθηκαν (συνολικός αριθμός των παραγόμενων λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική, συνολικός αριθμός των ορθών λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική, συνολικός αριθμός

των ρημάτων και των ουσιαστικών κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική, συνολικός αριθμός των λέξεων περιχομένου, των λειτουργικών λέξεων, των διαφορετικών λέξεων, των κύριων και δευτερευουσών προτάσεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική, καθώς και των μορφολογικών, φωνολογικών, ορθογραφικών και τονικών και άλλων λαθών).

Στο Β΄ μέρος της έρευνας που ακολουθεί παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ως άνω ερευνητικών υποθέσεων. Αρχικά, καταγράφεται η διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και οι συμμετέχοντες/ουσες στην ερευνητική διαδικασία. Εν συνεχεία γίνεται αναλυτική αναφορά στη διαδικασία αξιολόγησης και στις στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων μας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΙΔΙΚΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Εισαγωγή

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα παρουσιαστεί αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί η παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές και μαθήτριες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 και 2019-2020 και πρόκειται για συγκριτική μεταγεγονοτική μελέτη. Αρχικά θα γίνει περιγραφή της διαδικασίας της πιλοτικής εφαρμογής που έλαβε χώρα πριν την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας μέσω της οποίας αντλήθηκαν πληροφορίες, κυρίως, αναφορικά με το χρόνο που θα είχαν στη διάθεσή τους οι συμμετέχοντες/ουσες για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών της έρευνας για τις οποίες δεν ορίζονταν ο χρόνος στα εγχειρίδια οδηγιών. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος που επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες των δυο ομάδων. Εν συνέχεια θα παρουσιαστούν και θα περιγραφούν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, καθώς και η διαδικασία μέσω της οποίας έλαβε χώρα η αξιολόγηση. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν.

6.2 Σχηματισμός του δείγματος της έρευνας

Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν δύο ομάδες. Συγκεκριμένα η πρώτη ομάδα αποτελείται από παιδιά που φέρουν επίσημες διαγνώσεις με χαρακτηριστικά Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής και η δεύτερη ομάδα αποτελείται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου με τα παιδιά της πρώτης ομάδας. Προκειμένου να σχηματιστεί το δείγμα κάθε ομάδας ακολουθήθηκε η διαδικασία, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω. Προηγήθηκε ο σχηματισμός του δείγματος των συμμετεχόντων/ουσών που αποτελούν την ερευνητική ομάδα της έρευνας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (nonprobability sampling) και συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας τη βολική προσέγγιση (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη προσέγγιση ακολουθήθηκε, καθώς τα παιδιά που επιλέχθηκαν για το δείγμα μας αποτελούν ένα συγκεκριμένο ειδικό πληθυσμό περιορισμένης διαθεσιμότητας (Creswell, 2011).

6.2.1 Η ομάδα των μαθητών/τριών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Οι μαθητές/ήτριες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ερευνητική ομάδα) που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν στο σύνολό τους από ιδιωτικά Κέντρα Λογοθεραπείας με έδρα την πόλη του Βόλου. Προκειμένου να σχηματιστεί το δείγμα της έρευνας ακολουθήθηκε αναλυτικά η διαδικασία, όπως περιγράφεται λεπτομερώς στην παρούσα ενότητα. Η ερευνήτρια κατέγραψε αρχικά τα Κέντρα Λογοθεραπείας που υπήρχαν στην πόλη, καθώς και μεμονωμένους επαγγελματίες λογοθεραπευτές και εν συνεχεία πραγματοποίησε αρχικά τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις υπεύθυνους/ες, ώστε να προγραμματιστεί μια δια ζώσης συνάντηση κατά την οποία θα

ενημερώνονταν αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας, καθώς και θα διερευνούνταν, εάν στο εκάστοτε Κέντρο υπήρχαν παιδιά με τα χαρακτηριστικά που ήταν επιθυμητά για τις ανάγκες της έρευνας. Το βασικό κριτήριο που αναζητούνταν ήταν η ύπαρξη παιδιών που εμφάνιζαν πρωτίστως γλωσσικές δυσκολίες και είχαν απαραίτητως επίσημη διάγνωση από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΥΥ). Για το σχηματισμό της ερευνητικής ομάδας και για την επίτευξη της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ομοιογένειας του δείγματος υπήρξαν αδρά κριτήρια αποκλεισμού τα οποία περιγράφονται παρακάτω:

α) αποκλείστηκαν οι μαθητές/ήτριες που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη Δημοτικού, καθώς οι δοκιμασίες αφορούσαν το γραπτό λόγο και οι μαθητές/ήτριες της εν λόγω τάξης δε θα ήταν σε θέση σε αυτή τη χρονική στιγμή να ανταποκριθούν,

β) αποκλείστηκαν μαθητές/ήτριες για τους οποίους δεν υπήρχε επίσημη διάγνωση,

γ) αποκλείστηκαν μαθητές/ήτριες που αντιμετώπιζαν προβλήματα αισθητηριακού τύπου (προβλήματα όρασης και ακοής),

δ) αποκλείστηκαν μαθητές/ήτριες με νοητική αναπηρία,

ε) αποκλείστηκαν μαθητές/ήτριες που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα ή μαθητές/ήτριες που έστω ο ένας εκ των δύο γονέων ήταν αλλοδαπός.

Η ερευνήτρια ανέφερε όλα τα ανωτέρω στην πρώτη συνάντηση με τον/την κάθε Λογοθεραπευτή/τρια και εν συνεχεία ο/η τελευταίος/α, εφόσον αποδέχονταν τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία, εξέταζε τους φακέλους των μαθητών/τριών που υπήρχαν στο Κέντρο του και πληρούσαν τις ως άνω προδιαγραφές και ενημέρωνε την ερευνήτρια σχετικά.

Οι μαθητές/ήτριες που αποτέλεσαν τελικά την ερευνητική ομάδα της έρευνας είχαν στο σύνολό τους τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Φοιτούσαν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση),
2. Έφεραν διάγνωση από δημόσιους φορείς και οι διαγνώσεις τους σχετίζονταν πρωτίστως με γλωσσικές δυσκολίες (βλ. Παράρτημα 9)
4. Επισκέπτονταν/παρακολουθούσαν από λογοθεραπευτές/τριες και έκαναν ατομικές και όχι ομαδικές συνεδρίες. Οι μαθητές/ήτριες επισκέπτονταν τα Κέντρα Λογοθεραπείας κατά Μ.Ο 19,84 μήνες (οι 7 από τους/τις 31 συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν καθόλου σε αυτό το ερώτημα. Ο ως άνω Μ.Ο. βασίζεται στις απαντήσεις των 24 συμμετεχόντων/ουσών),
5. Παρουσίαζαν προβλήματα που σχετίζονταν με το λόγο κατά τα προηγούμενα έτη,
6. Παρουσίαζαν προβλήματα που σχετίζονταν με το λόγο τη χρονική στιγμή που διεξάγονταν η έρευνα, γι' αυτό άλλωστε συνέχιζαν και τις εβδομαδιαίες συναντήσεις τους με το/τη λογοθεραπευτή/τρια,
7. Είχαν ελληνική εθνικότητα,
8. Ο πατέρας και η μητέρα ήταν Έλληνες και η μοναδική ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι ήταν η Ελληνική,
9. Αντιμετώπιζαν προβλήματα με το μάθημα της Γλώσσας στο σχολείο,
10. Δεν είχαν καταγεγραμμένα αισθητηριακά προβλήματα (πχ. απώλεια όρασης, ακοής),
11. Προέρχονταν από παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο,
12. Τουλάχιστον ένας από τους δύο γονείς εργάζονταν,

13. Οι γονείς είχαν αποφοιτήσει τουλάχιστον από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο),
14. Δε φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία,
15. Κανένα από τα μέλη της οικογένειας δεν είχε καταγεγραμμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως προέκυψε από το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε,
16. Δεν αντιμετώπιζαν κάποιο άλλο γενετικό σύνδρομο,
17. Αντιμετώπιζαν προβλήματα κατά τη γραφή ή/και την ανάγνωση,
18. Είχαν φυσιολογική μη λεκτική νοημοσύνη σύμφωνα με τον ατομικό φάκελό τους.

6.2.2 Η ομάδα των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης

Για το σχηματισμό της ομάδας ελέγχου η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Βόλου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επιλογή του δείγματος είναι ανάλογη με αυτή που περιγράφεται παρακάτω και αφορά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας με τη διαφορά πως αυτή τη φορά αναζητούνταν συγκεκριμένος αριθμός αγοριών και κοριτσιών (24 αγόρια και 7 κορίτσια) τυπικής ανάπτυξης, καθώς και συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος σε μήνες με βάση το δείγμα που είχαμε συγκεντρώσει από τους/τις συμμετέχοντες στην ερευνητική ομάδα. Οι μαθητές/ήτριες της εν λόγω ομάδας δεν είχαν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, δεν επισκέπτονταν λογοθεραπευτή και είχαν καλές επιδόσεις στα μαθήματα συνολικά με βάση το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Η επιλογή των μαθητών/τριών έγινε έπειτα από υπόδειξη των εκπαιδευτικών και με εξομοίωση ανά ζεύγη σε ό, τι αφορά στην ηλικία των μαθητών/τριών με ΑΓΔ (επιλογή μαθητών/τριών έναν προς ένα) και το φύλο. Επιπλέον, αποκλείστηκαν οι μαθητές/ήτριες που δεν είχαν την ελληνική ως

μητρική γλώσσα και έγινε προσπάθεια εξομοίωσης του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των μαθητών/τριών με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ. Συνοπτικά σε συμφωνία με τους/τις Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων δόθηκαν από την ερευνήτρια επιστολές (Παράρτημα 2) προκειμένου να εξασφαλιστεί η έγγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων των μαθητών/τριών που είχαν ήδη επιλεγεί να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία. Σε σύντομο χρονικό διάστημα οι κηδεμόνες των παιδιών προσκόμισαν την έγγραφη συγκατάθεσή τους και στη συνέχεια η ερευνήτρια προχώρησε σε υλοποίηση της έρευνας κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς για την κατάλληλη ημέρα και ώρα προκειμένου να μη διαταραχτεί το ημερήσιο καθημερινό πρόγραμμα των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία. Η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε σε δύο φάσεις.

Πίνακας 6.1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών ΤΑ

	ΑΓΔ (N=31, Ηλικία= 7,6 έτη Αγόρια=24, Κορίτσια=7)	ΤΑ (N=31, Ηλικία= 7,7 έτη Αγόρια=24, Κορίτσια=7)
Φοίτηση σε δημόσια σχολεία	√	√
Επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα σχετική με γλωσσική δυσκολία/ελλείμματα	√	X
Συνεργασία με ιδιωτικά κέντρα λογοθεραπείας	√	X
Παρουσία γλωσσικών προβλημάτων κατά το παρελθόν	√	X
Παρουσία γλωσσικών προβλημάτων την χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας	√	X
Μονόγλωσσοι μαθητές/ήτριες	√	√

Γονείς (μητέρα και πατέρα) με ελληνική εθνικότητα	√	√
Εμφάνιση προβλημάτων στο μάθημα της Γλώσσας στο σχολείο	√	X
Καταγεγραμμένα προβλήματα ακοής ή όρασης	X	X
Τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς εργάζεται	√	√
Και οι δύο γονείς έχουν αποφοιτήσει από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο)	√	√
Φοίτηση σε ειδικά σχολεία ή τάξεις	X	X
Παρουσία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σε άλλα μέλη της οικογένειας	X	X
Παρουσία κάποιου γενετικού συνδρόμου	X	X
Παρουσία προβλημάτων κατά την ανάγνωση ή/και τη γραφή	√	X
Μη λεκτική νοημοσύνη σε φυσιολογικά επίπεδα	√	√

√= Ναι, X= Όχι

6.3 Εργαλεία της Έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δοκιμασίες για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου (γραφή και ανάγνωση). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες που σχετίζονται με τη γραφή, οι οποίες είναι η δοκιμασία «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*» (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σταυρακάκη, 2009) και γραπτή δοκιμασία βασισμένη σε ελεύθερη παραγωγή κειμένου. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν δυο δοκιμασίες που συνδέονται με την ανάγνωση, οι οποίες είναι το «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» (Τάφα, 1995) και η δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων. Τα ανωτέρω περιγράφονται αναλυτικά στις ενότητες που ακολουθούν.

6.3.1 Δοκιμασία «Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας» (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυρακάκη, Σ., 2009)

Το εργαλείο *Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας* (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σταυρακάκη, 2009) αποτελεί σταθμισμένη στην ελληνική γλώσσα εκδοχή του Action Picture Test (Renfrew, 1977) και συνδυάζει την αξιολόγηση της γραμματικής και της πληροφοριακής επάρκειας. Μέσα από τις απαντήσεις, δηλαδή, των παιδιών αντλούμε πληροφορίες όχι μόνο για την ορθή χρήση των κανόνων της Γραμματικής (*γραμματική επάρκεια*), αλλά και της επάρκειας των πληροφοριών που αναφέρει το παιδί χρησιμοποιώντας ως αρχικό ερέθισμα την εικόνα της δοκιμασίας (*πληροφοριακή επάρκεια*). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από δέκα (10) έγχρωμες εικόνες (βλ. Παράρτημα 3), οι οποίες απεικονίζουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Σε κάθε εικόνα είναι καταγεγραμμένο ένα ερώτημα το οποίο ο/η συμμετέχων/ουσα καλείται να απαντήσει. Εν συνεχεία η προφορική απάντησή του/της καταγράφεται από τον εξεταστή και αξιολογείται με βάση τις οδηγίες βαθμολόγησης στον οδηγό εξεταστή. Τα ερωτήματα που υπάρχουν στο κάτω μέρος των εικόνων (ένα ερώτημα κάθε φορά ανά εικόνα) καταγράφονται με κεφαλαία γράμματα και είναι τα κάτωθι:

1. ΤΙ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ;
2. ΤΙ ΘΑ ΚΑΝΕΙ Η ΜΑΜΑ;
3. ΤΙ ΕΠΑΘΕ Ο ΣΚΥΛΟΣ;
4. ΠΕΣ ΜΑΣ ΟΛΑ ΟΣΑ ΚΑΝΕΙ ΑΥΤΟΣ Ο ΑΝΤΡΑΣ
5. ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΜΟΛΙΣ ΤΩΡΑ Η ΓΑΤΑ;

6. ΤΙ ΕΠΑΘΕ ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ;
7. ΤΙ ΕΧΕΙ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΚΟΡΙΤΣΙ;
8. ΠΕΣ ΜΑΣ ΤΙ ΚΑΝΕΙ Ο ΑΝΤΡΑΣ
9. ΤΙ ΕΠΑΘΕ ΤΟ ΑΓΟΡΙ;
10. ΚΟΙΤΑ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ. ΤΙ ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΔΩ; (μη βιάζεσαι με την ησυχία σου)

Για τις ανάγκες αυτής της έρευνας, προκειμένου να διερευνηθεί η παραγωγή γραπτού λόγου, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να καταγράψουν και όχι να αναφέρουν προφορικά τις απαντήσεις στα ερωτήματα που αναγράφονταν στις εικόνες της δοκιμασίας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια έδινε σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα τις δέκα (10) εικόνες της δοκιμασίας τυπωμένες έγχρωμα σε μια σελίδα Α4 κάθε εικόνα ξεχωριστά και ένα φύλλο χαρτί. Αφού δίνονταν οδηγίες, άφηνε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να καταγράψουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα μόνοι/ες τους. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία επισημαίνονταν πως θα πρέπει να είναι προσεκτικοί/ες, ώστε να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτήσεων και να μην παραλείψουν καμία εκ παραδρομής. Ο μέγιστος χρόνος που δίνονταν για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας ήταν 20' λεπτά. Σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες/ουσες δεν προλάβαιναν να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα που αναγράφονταν στις εικόνες μέσα σε αυτό τον προκαθορισμένο χρόνο δε δίνονταν επιπλέον χρόνος και η διαδικασία σταματούσε στο σημείο αυτό. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας δεν έδινε περαιτέρω επεξηγήσεις στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και δεν απαντούσε σε ερωτήματα που σχετίζονταν με το αν οι απαντήσεις που κατέγραφαν ήταν ορθές ή λανθασμένες.

6.3.2 Γραπτή Δοκιμασία - Ελεύθερη παραγωγή κειμένου

Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να αναπτύξουν ελεύθερα την ακόλουθη θεματική «*Πώς πέρασα το προηγούμενο καλοκαίρι*» μέσα σε 15' λεπτά. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια έδωσε σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα ατομικό φύλλο καταγραφής (βλ. Παράρτημα 5) και ζήτησε να προχωρήσουν σε ανάπτυξη της ως άνω θεματικής. Ο λόγος που επιλέχτηκε αυτό το θέμα είναι γιατί οι μαθητές/ήτριες έχουν έρθει σε επαφή με ανάλογα θέματα και τα έχουν συζητήσει προφορικά (κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς επιστρέφοντας από τις διακοπές κατά τους θερινούς μήνες) ή ακόμη έχουν προχωρήσει και σε παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη. Επιπλέον, κατά τη συγγραφή, λόγω της θεματικής, απαιτούνταν η επιλογή παρελθοντικών χρόνων η χρήση των οποίων είναι ενδιαφέροντα. Σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες/ουσες δεν προλάβαιναν να ολοκληρώσουν τη συγγραφή δε δίνονταν επιπλέον χρόνος και η διαδικασία σταματούσε στο σημείο αυτό. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας δεν έδινε περαιτέρω εξηγήσεις στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και δεν απαντούσε σε ερωτήματα που σχετίζονταν με το αν αυτά που έγραφαν ήταν ορθά ή λανθασμένα. Για παράδειγμα, υπήρχαν συχνά ερωτήματα σχετικά με την ορθογραφία των λέξεων ή ακόμη και επί του περιεχομένου. Πολλές φορές οι μαθητές/ήτριες αναρωτιόνταν, εάν θα έπρεπε να συμπεριλάβουν μια ιδέα τους ή όχι.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι έγινε επιλογή ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου και όχι παραγωγή η οποία βασίζεται σε κάποια σταθμισμένη δοκιμασία. Αυτή η επιλογή από τη μια δημιουργεί δυσκολία στο να γίνουν κάποιες περαιτέρω συγκρίσεις από την άλλη, όμως, πλεονεκτεί καθώς δύναται να προσφέρει και επιπλέον πληροφορίες από αυτές που προσφέρουν οι σταθμισμένες δοκιμασίες. Η ελεύθερη

δοκιμασία παραγωγής λόγου έχει πλεονέκτημα την οικολογική εγκυρότητα, καθώς και το γεγονός ότι τα παιδιά επιστρατεύουν όλους τους γνωστικούς τους πόρους για να ανταποκριθούν στη δοκιμασία (συμπεριλαμβανομένων και των ορθογραφικών απαιτήσεων) (Διακογιώργη, Ράλλη, Καλογερή, & Γεωργούλια, 2017).

6.3.3 Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας

Το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας (Τάφα, 1995) απευθύνεται σε μαθητές/ήτριες ηλικίας από 6 ετών και εννέα μηνών έως 10 ετών και ενός μήνα και στόχος του είναι η μέτρηση της αναγνωστικής τους ικανότητας. Η δοκιμασία αποτελείται από σαράντα δύο (42) ερωτήματα για καθένα από τα οποία δίνεται μια σειρά τεσσάρων απαντήσεων μια εκ τις οποίες είναι και η ορθή (βλ. Παράρτημα 4). Ο μέγιστος χρόνος χορήγησης ορίζεται στον οδηγό εξεταστή και είναι 40' λεπτά. Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί είτε ατομικά είτε ομαδικά. Στο πλαίσιο της έρευνας η ερευνήτρια αρχικά εξηγούσε στο παιδί τη διαδικασία και προχωρούσαν σε εφαρμογή κάνοντας τα παραδείγματα που έδινε το τεστ στην αρχική του σελίδα. Εν συνεχεία ο/η συμμετέχων/ουσα χωρίς καμία βοήθεια από την ερευνήτρια ξεκινούσε ατομικά το τεστ. Οι απαντήσεις μπορούσαν να καταγραφούν στα κενά, να υπογραμμιστούν ή να κυκλωθούν. Στη λήξη του χρόνου της δοκιμασίας (40' λεπτά) η ερευνήτρια ζητούσε από το/τη συμμετέχοντα/ουσα να αφήσει το μολύβι σε όποιο ερώτημα και αν είχε σταματήσει.

Το «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» κρίνεται κατάλληλο για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, καθώς είναι σύντομο και μπορεί να ολοκληρωθεί σε μια συνάντηση, απευθύνεται στις ηλικιακές ομάδες που συμμετέχουν στην έρευνά μας

και είναι κατάλληλο για τη μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας του δείγματος. Η ανάγνωση ως μια σύνθετη δεξιότητα βασίζεται σε αντιληπτικές και νοητικές λειτουργίες, οι οποίες επεξεργάζονται τις πληροφορίες που περιέχονται στο γραπτό λόγο. Μέσα από τη διαδικασία συμπλήρωσης μιας ελλιπούς πρότασης, μέσω τεσσάρων εναλλακτικών λέξεων, ελέγχονται οι λειτουργίες που επεξεργάζονται τις πληροφορίες του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο/η συμμετέχων/ουσα προσπαθώντας να βρει την ορθή λέξη που συμπληρώνει την πρόταση πρέπει να είναι ικανός/η να χρησιμοποιεί γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, να αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα και να διακρίνει το νόημα της πρότασης προκειμένου να προχωρά στην ορθή επιλογή της λέξης κάθε φορά.

6.3.4 Δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων (βλ. Παράρτημα 6). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε δοκιμασία που είχε συμπεριληφθεί και σε άλλη διδακτορική διατριβή (Talli, 2010), η οποία αποτελείται από 50 ψευδολέξεις. Η ερευνήτρια, αφού έδωσε οδηγίες στα παιδιά, αναφερόμενη αρχικά στο τι είναι ψευδολέξεις, εκκινούσε τη διαδικασία της ανάγνωσης με τη χρήση χρονομέτρου και κατέγραφε τον αριθμό των ορθών ψευδολέξεων που διαβάζονταν από τον/την συμμετέχοντα/ουσα μέσα σε 60 δευτερόλεπτα. Η διαδικασία σταματούσε με τη λήξη του χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους οι συμμετέχοντες/ουσες (60 δευτερόλεπτα).

6.4 Πιλοτική Εφαρμογή

6.4.1 Διαδικασία και συμμετέχοντες/ουσες

Πριν την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή προκειμένου να προσδιοριστεί ο μέγιστος χρόνος που θα δίνονταν στους/στις μαθητές/ήτριες για να ολοκληρώσουν καθεμιά από τις τέσσερις δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνονται στην έρευνά μας. Η πιλοτική εφαρμογή ήταν εξαιρετικής σημασίας για τη συνέχεια της έρευνας, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής ορίστηκε ο μέγιστος χρόνος που θα είχε στη διάθεσή του κάθε συμμετέχων/ουσα για να ολοκληρώσει την κάθε δοκιμασία. Αυτό αφορά μόνο τις δύο δοκιμασίες, α) ελεύθερη παραγωγή κειμένου, και β) Τεστ Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας, για τις οποίες δεν ορίζονταν προγενέστερα ο μέγιστος χρόνος που θα είχε στη διάθεσή του ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα με βάση κάποιον οδηγό εξεταστή. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε επιτόπια επίσκεψη, κατόπιν προγενέστερης επικοινωνίας με τη Διευθύντρια του Σχολείου, στο 6^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας Βόλου. Αφού αναλύθηκε ο σκοπός της έρευνας, η Διευθύντρια της Σχολικής Μονάδας, πρότεινε κάποιους/ες μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης (πέντε συνολικά) από διαφορετικά τμήματα, οι οποίοι/ες βρίσκονταν στο ηλικιακό εύρος που ήταν κατάλληλο για τους σκοπούς της έρευνας. Οι εν λόγω μαθητές/ήτριες προτάθηκαν από τη Διευθύντρια, καθώς ικανοποιούσαν τους σκοπούς της έρευνάς μας (πχ. δεν είχαν κάποια διάγνωση από δημόσιο φορέα σχετική με γλωσσική δυσκολία, δεν είχαν καταγραφεί γλωσσικά προβλήματα κατά το παρελθόν ή κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δεν υπήρχαν καταγεγραμμένα προβλήματα στο μάθημα της

Γλώσσας κατά την ανάγνωση ή/και τη γραφή). Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο για την επιλογή των μαθητών/τριών ήταν η θετική εικόνα της Διευθύντριας από την πρότερη επαφή με τους κηδεμόνες των παιδιών ότι οι συγκεκριμένοι θα ήταν πρόθυμοι και θα έδιναν άμεσα τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Εν συνεχεία σε συμφωνία με τη Διευθύντρια, δόθηκαν από την ερευνήτρια επιστολές (βλ. Παράρτημα 2) προκειμένου να εξασφαλιστεί η έγγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων των μαθητών/τριών. Σε σύντομο χρονικό διάστημα (έπειτα από μια εβδομάδα περίπου) οι κηδεμόνες των παιδιών προσκόμισαν την έγγραφη συγκατάθεσή τους. Εν συνεχεία η ερευνήτρια προχώρησε σε υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής έπειτα από μια εβδομάδα (συγκεκριμένα στις 6/2/2019), κατόπιν συνεννόησης με τη Διευθύντρια για την κατάλληλη ημέρα και ώρα προκειμένου να μη διαταραχτεί το ημερήσιο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών που θα συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Η διαδικασία έλαβε χώρα κατά την 1^η διδακτική ώρα του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος.

Οι μαθητές/ήτριες που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα. Αναφέρονται μόνο τα μικρά ονόματα των παιδιών για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Πίνακας 6.2

Ηλικία (σε μήνες) των συμμετεχόντων/ουσών στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας

α/α	Όνομα	Ηλικία (σε μήνες)
1	T.	91
2	K.	98
3	A.	96
4	E.	93
5	M.	95

6.4.2 Υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής και δοκιμασίες

Η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας υλοποιήθηκε κατόπιν συνεννόησης με τη Διευθύντρια της Σχολικής Μονάδας και το/τη δάσκαλο/α της τάξης σε ημέρα που επιθυμούσαν με κριτήριο να μην έχει κάποια υποχρέωση ο/η μαθητής/ήτρια (πχ. προγραμματισμένο τεστ) ή να μην έχει μάθημα κάποια από τις ειδικότητες της σχολικής μονάδας (πχ. μάθημα αγγλικών, γυμναστική κτλ.). Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε μια κενή αίθουσα της σχολικής μονάδας και συμμετείχαν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ταυτόχρονα. Η ερευνήτρια είχε φροντίσει οι μαθητές/ήτριες να κάθονται σε ικανή απόσταση μεταξύ τους, ώστε να μην ενοχλεί ο/η ένας/μια τον/την άλλο/η ή να βλέπει το γραπτό του/της. Οι δοκιμασίες δόθηκαν στους/στις

συμμετέχοντες/ουσες με την ακόλουθη σειρά (στην ενότητα 6.3 περιγράφονται αναλυτικά τα παρακάτω εργαλεία):

Δοκιμασία Α: *Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*

Η ερευνήτρια έδωσε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/ήτριες μια έγχρωμη εκτύπωση του εργαλείου *Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας* (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυρακάκη, Σ., 2009) (μια σελίδα ανά φύλλο χαρτιού) το οποίο αποτελείται από 10 σελίδες εικόνων (βλ. αναλυτική περιγραφή του εργαλείου στην ενότητα 6.3, καθώς και τις εικόνες στο Παράρτημα 3). Αφού δόθηκαν επεξηγήσεις για το τι καλούνταν οι μαθητές/ήτριες να κάνουν, κάθε μαθητής/ήτρια κλήθηκε να καταγράψει σε ένα φύλλο από χαρτί τετραδίου ό, τι έβλεπε στις εικόνες. Η ερευνήτρια δεν έδωσε περαιτέρω επεξηγήσεις και δεν απάντησε σε ερωτήματα των παιδιών που αφορούσαν στις εικόνες κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία η ερευνήτρια συνέλεξε τα φύλλα από τα παιδιά. Κάθε παιδί ολοκλήρωσε τη διαδικασία σε διαφορετικό χρόνο χωρίς να τεθεί χρονικός περιορισμός, αφού δεν ορίζονταν κάτι τέτοιο και στον οδηγό εξεταστή.

Δοκιμασία Β: *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*

Η ερευνήτρια έδωσε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/ήτριες το «*Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής Ικανότητας*» (Τάφα, 1995) (βλ. αναλυτική περιγραφή του εργαλείου στην ενότητα 6.3, καθώς και ολόκληρο το τεστ στο Παράρτημα 4). Αφού

δόθηκαν επεξηγήσεις και έγιναν δύο παραδείγματα οι μαθητές/ήτριες κλήθηκαν να ξεκινήσουν τη διαδικασία. Ο χρόνος ολοκλήρωσης της δοκιμασίας καταγράφεται στις οδηγίες του Τεστ και είναι 40' λεπτά. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται τα αποτελέσματα για τους/τις πέντε (5) μαθητές/ήτριες.

Πίνακας 6.3

Αποτελέσματα στο «Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας» κατά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας

	Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας	
	Αρχικός Βαθμός	Σταθερός Βαθμός
Τ.	34/42	119
Κ.	16/42	83
Α.	26/42	101
Ε.	24/42	103
Μ.	16/42	85

Δοκιμασία Γ: Ελεύθερη παραγωγή κειμένου-Γραπτή Δοκιμασία

Οι μαθητές/ήτριες κλήθηκαν να προχωρήσουν σε παραγωγή γραπτού λόγου μέσω της συγγραφής κειμένου με την ακόλουθη θεματική: «Πώς πέρασα το

προηγούμενο καλοκαίρι». Η ερευνήτρια έδωσε στους/στις μαθητές/ήτριες ειδικά διαμορφωμένα φυλλάδια (βλ. Παράρτημα 5) προκειμένου να προχωρήσουν στην ελεύθερη παραγωγή κειμένου. Κάθε παιδί ολοκλήρωσε τη διαδικασία σε διαφορετικό χρόνο χωρίς να τεθεί αρχικά χρονικός περιορισμός.

Δοκιμασία Δ: Ανάγνωση Ψευδολέξεων

Η ερευνήτρια με τη χρήση χρονόμετρου πραγματοποίησε τη δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων (βλ. Παράρτημα 6). Οι μαθητές/ήτριες καλούνταν με τη σειρά να αναγνώσουν όσο το δυνατό περισσότερες λέξεις σε διάστημα 1' λεπτού.

Πίνακας 6.4

Χρόνος που χρειάστηκε κάθε μαθητής/ήτρια για την ολοκλήρωση κάθε δοκιμασίας κατά την Πιλοτική Εφαρμογή της έρευνας

	Δοκιμασία «Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας»	Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας *	Ελεύθερη παραγωγή κειμένου-Γραπτή Δοκιμασία	Ανάγνωση Ψευδολέξεων
Τ.	15'	20'	10'	1'
Κ.	15'	35'	5'	1'
Α.	15'	20'	10'	1'
Ε.	15'	40'	5'	1'
Μ.	25'	35'	5'	1'

**ο χρόνος ορίζεται από τον οδηγό του τεστ και είναι το ανώτερο 40' λεπτά, οπότε δεν μπορεί να τροποποιηθεί.*

6.4.3 Παρατηρήσεις επί των δοκιμασιών κατά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας

Οι παρατηρήσεις που καταγράφονται παρακάτω προέκυψαν κατά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας και είναι σημαντικές για το σχεδιασμό του κύριου μέρους της. Ο κυριότερος σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να προσδιοριστεί ο χρόνος που χρειάζονταν κάθε παιδί για να ολοκληρώσει κάθε δοκιμασία. Αυτό ήταν αναγκαίο για τις περιπτώσεις των δυο δοκιμασιών (α. *παραγωγή γραπτού λόγου - κείμενο*, και β. *Δοκιμασία: Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*) που δεν υπήρχε προκαθορισμένος χρόνος με βάση κάποιον οδηγό εξεταστή. Κατόπιν της μέτρησης του χρόνου που χρειάστηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες ορίστηκαν οι κατωτέρω ανώτατοι χρόνοι που θα δίνονταν ανά δοκιμασία:

α) Εργαλείο: «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*»: 20' λεπτά,

β) Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας: 40' λεπτά (ορίζεται από το τεστ),

γ) Ελεύθερη παραγωγή κειμένου-Γραπτή Δοκιμασία: 15' λεπτά,

δ) Ανάγνωση Ψευδολέξεων: 1' λεπτό (ορίζεται από το τεστ).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η χορήγηση και των τεσσάρων (4) δοκιμασιών σε μια και μόνο συνάντηση ήταν εξαιρετικά απαιτητική και κουραστική για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Έτσι, σε μια πρώτη συνάντηση κατά την κύρια έρευνα θα χορηγούνταν οι δοκιμασίες:

i) Εργαλείο: «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*»,

ii) Ελεύθερη παραγωγή κειμένου - Γραπτή Δοκιμασία, και

iii) Ανάγνωση Ψευδολέξεων.

Το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας, που φαίνονταν να είναι πιο κουραστικό για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, θα χορηγούνταν σε μια δεύτερη συνάντηση.

Η υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής έδωσε τη δυνατότητα παρατήρησης στοιχείων που συναντήσαμε και στη συνέχεια κατά την κύρια έρευνα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες έδειχναν δυσκολία κατά τη δοκιμασία της παραγωγής κειμένου με συγκεκριμένη θεματική καταγράφοντας μικρό αριθμό λέξεων και αξιοποιώντας περιορισμένο χρόνο για να ολοκληρώσουν τη δοκιμασία. Οι μαθητές/ήτριες συχνά παραπονούνταν για το γεγονός ότι δε γνωρίζουν τι πρέπει να γράψουν ή δε θυμούνται πώς πέρασαν το καλοκαίρι τους ή ακόμη έγραφαν δυο-τρεις σειρές και θεωρούσαν πως είναι αρκετό. Επιπλέον, δυσκολία παρατηρήθηκε και κατά τη συμπλήρωση του *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Για παράδειγμα, οι μαθητές/ήτριες κουράζονταν και ζητούσαν από την ερευνήτρια να προχωρά η ίδια σε ανάγνωση των προτάσεων, ώστε να συμπληρώνουν τα κενά ή δεν ολοκλήρωναν τις προτάσεις.

6. 5 Διαδικασία Αξιολόγησης

6.5.1 Ομάδα παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ερευνητική ομάδα)

Η διαδικασία της αξιολόγησης για τα παιδιά με ΑΓΔ αποτελούνταν από δυο δια ζώσης συναντήσεις με τους/τις μαθητές/ήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και από δύο δια ζώσης συναντήσεις με τον/την υπεύθυνο/η λογοθεραπευτή/τρια. Στην πρώτη συνάντηση, αφού προηγουμένως υπήρχε

τηλεφωνική επικοινωνία και συμφωνία για την ημέρα και ώρα του ραντεβού, εξηγούνταν ο σκοπός της έρευνας και διερευνούνταν, εάν ο/η υπεύθυνος/η ήταν πρόθυμος/η να συμμετάσχει στην έρευνα. Εάν η απάντηση ήταν θετική η ερευνήτρια ανέφερε τα χαρακτηριστικά των παιδιών που αναζητούσε (πχ. παιδιά με επίσημες διαγνώσεις από δημόσιο φορέα κτλ.) και άφηνε χρόνο στο/στη λογοθεραπευτή/τρια να διερευνήσει, εάν υπήρχαν στο Κέντρο του παιδιά με ανάλογα χαρακτηριστικά. Κατά τη δεύτερη συνάντηση, αφού πρωτίστως είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία, ο/η λογοθεραπευτής/τρια παρουσίαζε τις συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών που πληρούσαν τα κριτήρια για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Εάν όντως τα κριτήρια πληρούνταν, μέσω του/της λογοθεραπευτή/τριας προωθούνταν προσωπική επιστολή (βλ. Παράρτημα 7) στους κηδεμόνες των παιδιών προκειμένου να εξασφαλιστεί η έγγραφη συγκατάθεσή τους. Εάν οι κηδεμόνες έδιναν τη συγκατάθεσή τους, τότε η ερευνήτρια σε συνεργασία με το/τη Λογοθεραπευτή/τρια και το διοικητικό προσωπικό του κέντρου αντλούσε στοιχεία από τον ατομικό φάκελο του παιδιού (πχ. ακριβή διάγνωση από επίσημο φορέα, ηλικία κτλ.). Επίσης, χορηγούσε φυλλάδιο συλλογής δημογραφικών στοιχείων (βλ. Παράρτημα 8) το οποίο συμπληρώνονταν από τους κηδεμόνες των παιδιών σε συνεργασία με το/τη λογοθεραπευτή/τρια και δίνονταν στη συνέχεια στην ερευνήτρια. Στο φυλλάδιο αυτό δεν αναγράφονταν το ονοματεπώνυμο του/της μαθητή/ήτριας, παρά μόνο ένας κωδικός που γνώριζε μόνο η ερευνήτρια και ο υπεύθυνος του Κέντρου Λογοθεραπείας.

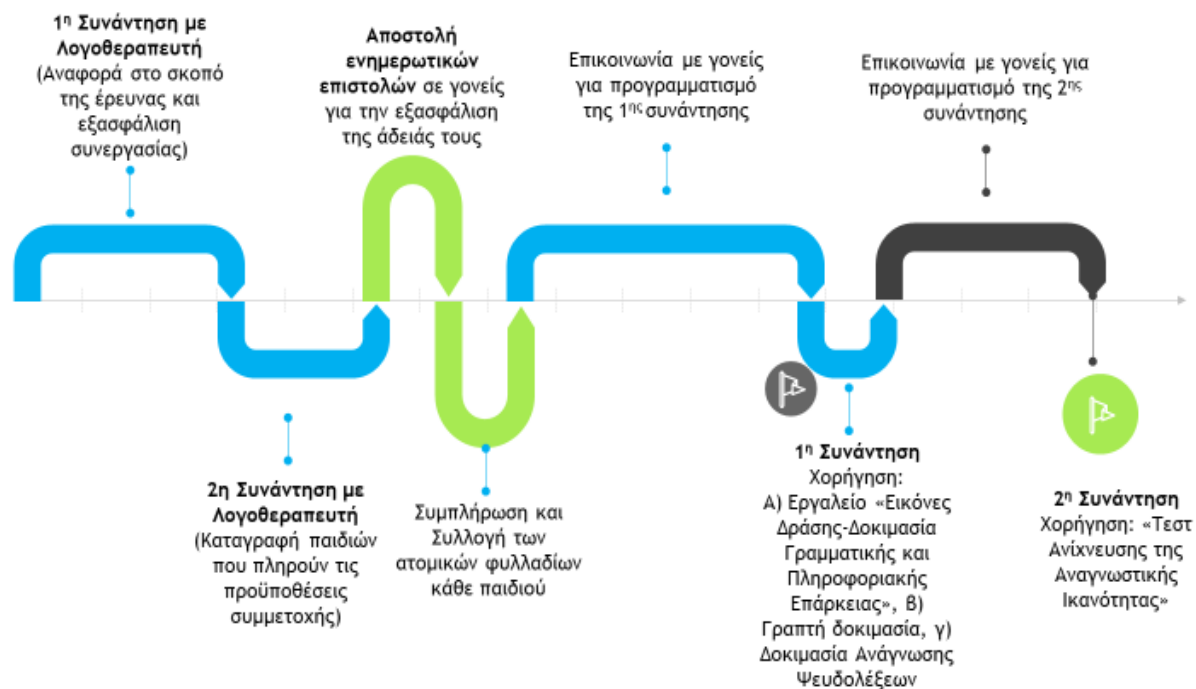
Στο επόμενο στάδιο η ερευνήτρια μελετούσε και κατέγραφε σε αρχείο τα στοιχεία που είχε συλλέξει για κάθε παιδί ξεχωριστά μέσω του φυλλαδίου συλλογής

δημογραφικών στοιχείων και πραγματοποιούσε επικοινωνία με τον/την υπεύθυνο/η του Κέντρου Λογοθεραπείας για να εξασφαλιστεί αρχικά η διαθεσιμότητα αίθουσας. Εν συνεχεία, με τη βοήθεια του διοικητικού προσωπικού του Κέντρου, γίνονταν τηλεφωνική επαφή με τους κηδεμόνες των παιδιών για τις ημέρες και ώρες που είχαν ελεύθερο χρόνο για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Αφού προγραμματιζόνταν η πρώτη συνάντηση, η ερευνήτρια συναντιόταν με κάθε παιδί ξεχωριστά συγκεκριμένη ημέρα και ώρα. Στην πρώτη συνάντηση χορηγούνταν δύο δοκιμασίες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου (Εργαλείο «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*» διάρκειας 20' λεπτών και Γραπτή Δοκιμασία βασισμένη σε ελεύθερη παραγωγή κειμένου διάρκειας 15' λεπτών) και μια δοκιμασία που σχετίζεται με την ανάγνωση (Ανάγνωση Ψευδολέξεων διάρκειας 1' λεπτού). Ακολουθώντας την ίδια ακριβώς διαδικασία που σχετίζεται με την επικοινωνία με το Κέντρο Λογοθεραπείας για τη διάθεση αίθουσας, αλλά και με την επικοινωνία με τους γονείς ορίζονταν και η δεύτερη συνάντηση κατά την οποία χορηγούνταν η τελευταία δοκιμασία που αφορά την ανάγνωση και ήταν το «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» διάρκειας 40' λεπτών.

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι οι συναντήσεις με κάθε μαθητή/ήτρια πραγματοποιούνταν σε ήσυχη αίθουσα του κέντρου Λογοθεραπείας, με επαρκή φωτισμό, απομονωμένη και χωρίς περισπασμούς (πχ. ο/η μαθητής/τρια δεν είχε θέα σε τυχόν παράθυρα που υπήρχαν στην αίθουσα). Η ερευνήτρια προσπαθούσε να δημιουργεί εξαρχής φιλική ατμόσφαιρα με το παιδί (πχ. δείχνοντας ενδιαφέρον για το πώς ήταν η ημέρα του στο σχολείο ή με αφορμή επίκαιρα γεγονότα). Στην αρχή κάθε δοκιμασίας η ερευνήτρια εξηγούσε στο παιδί, ώστε να κατανοήσει αυτό που θα

ακολουθούσε και, επιπλέον, δίνονταν σχετικά παραδείγματα. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης κάθε δοκιμασίας δε δίνονταν καμία διευκρίνιση ή ανατροφοδότηση ακόμη και αν ζητούνταν επίμονα από τον/την μαθητή/ήτρια. Στην τελευταία συνάντηση με κάθε παιδί η ερευνήτρια το ευχαριστούσε για τη συμμετοχή και του έδινε ένα μικρό συμβολικό δώρο (πχ. ένα κουτί μαρκαδόρους, ένα μολύβι και μια γόμα).

Διαδικασία Αξιολόγησης



Σχήμα 6.1

Διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των παιδιών με ΑΓΔ

6.5.2 Ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ομάδα ελέγχου)

Η διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης αποτελούνταν από δυο δια ζώσης συναντήσεις με τους/τις μαθητές/ήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και από μια δια ζώσης συνάντηση που προηγήθηκε με το/τη Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε επιτόπια επίσκεψη σε Δημοτικά Σχολεία του Βόλου σε κάποια από τα οποία φοιτούσαν και οι μαθητές/ήτριες με ΑΓΔ προκειμένου να εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη του/της Διευθυντή/ντριας να συνεργαστεί για τους σκοπούς της έρευνας. Σε αυτή την πρώτη συνάντηση εξηγούνταν ο σκοπός της έρευνας και οι διαδικασίες που θα ακολουθούνταν αναλυτικά. Η ερευνήτρια ανέφερε εξ' αρχής ότι οι μαθητές/ήτριες που θα μπορούσαν να συμμετέχουν δε θα έπρεπε να έχουν κάποια καταγεγραμμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, ενώ θα έπρεπε να έχουν ελληνική καταγωγή. Τονίζονταν ιδιαίτερα ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών/τριών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Σε περίπτωση που υπήρχε η σύμφωνη γνώμη των Διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων να συμμετάσχουν κάποιοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες στην έρευνα, αποστέλλονταν γραπτή επιστολή (Παράρτημα 2) στους κηδεμόνες των παιδιών που πληρούσαν τα κριτήρια προκειμένου να εξασφαλιστεί η έγγραφη συγκατάθεσή τους να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην ερευνητική διαδικασία. Η επιλογή των μαθητών/τριών έγινε έπειτα από υπόδειξη των εκπαιδευτικών και με εξομοίωση ανά ζεύγη σε ό, τι αφορά στην ηλικία των μαθητών/τριών με ΑΓΔ (επιλογή μαθητών/τριών έναν προς ένα) και το φύλο. Σε σύντομο χρονικό διάστημα κάποιοι από τους κηδεμόνες των παιδιών προσκόμισαν την έγγραφη συγκατάθεσή τους και στη συνέχεια η ερευνήτρια προχώρησε σε υλοποίηση της έρευνας κατόπιν

συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς για την κατάλληλη ημέρα και ώρα προκειμένου να μη διαταραχτεί το ημερήσιο καθημερινό πρόγραμμα των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία. Η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη συνάντηση χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου (Εργαλείο «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*» διάρκειας 20' λεπτών και Γραπτή Δοκιμασία βασισμένη σε ελεύθερη παραγωγή κειμένου διάρκειας 15' λεπτών) και μια δοκιμασία που σχετίζεται με την ανάγνωση (Ανάγνωση Ψευδολέξεων διάρκειας 1' λεπτού). Στη δεύτερη συνάντηση χορηγήθηκε η τελευταία δοκιμασία που σχετίζεται με την ανάγνωση και ήταν το «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» διάρκειας 40' λεπτών. Κατά τις δύο συναντήσεις με τους/τις μαθητές/ήτριες γινόταν προσπάθεια να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις που περιγράφονται ανωτέρω και την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ (ενδεικτικά: δημιουργία φιλικού κλίματος, επιλογή ήσυχης αίθουσας, αποφυγή περισπασμών κτλ.). Στις συναντήσεις με τα παιδιά ΤΑ συμμετείχαν περισσότερα από ένα άτομα τα οποία κάθονταν σε απόσταση το ένα από το άλλο. Επιπλέον, η ερευνήτρια πριν από κάθε συνάντηση φρόντιζε να ενημερωθεί από το/τη δάσκαλο/α της τάξης για τις λεπτομέρειες του μαθήματος που θα έχανε ο/η μαθητής/τρια, επειδή θα συμμετείχε στην έρευνα. Εάν για παράδειγμα είχε προγραμματιστεί κάποια ιδιαίτερη δράση (πχ. κάποια επίσκεψη, προγραμματισμένο τεστ κτλ.), αναβάλλονταν η συνάντηση.

6.5.3 Παρατηρήσεις που προέκυψαν από τη διαδικασία αξιολόγησης

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης παρατηρήθηκαν κάποια στοιχεία που αξίζει να αναφερθούν. Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με ΑΓΔ συνάντησε μεγάλες δυσκολίες σε ό, τι αφορά στο διαθέσιμο χρόνο των παιδιών σε συνδυασμό με τη διαθεσιμότητα αίθουσας. Πολλές φορές οι γονείς ακύρωναν τα προγραμματισμένα ραντεβού για διάφορους λόγους. Ενδεικτικοί λόγοι ακύρωσης ήταν ασθένεια του/της μαθητή/τριας, μεγάλος φόρτος με τα μαθήματα του σχολείου που θα έπρεπε να διαβαστούν τη συγκεκριμένη ημέρα, δυσκολία του γονέα να μεταφέρει το παιδί τη συγκεκριμένη ώρα λόγω αστάθμητων παραγόντων που δεν είχε αρχικά προβλέψει.

Σε ό, τι αφορά στις τέσσερις δοκιμασίες που χορηγήθηκαν αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά τόσο με ΑΓΔ όσο και ΤΑ έδειξαν την προτίμησή τους σε κάποιες από αυτές. Συγκεκριμένα, η δοκιμασία της ανάγνωσης ψευδολέξεων ήταν αυτή που γίνονταν με τη μεγαλύτερη προθυμία, καθώς είχε τα χαρακτηριστικά παιχνιδιού (πχ. χρήση χρονομέτρου). Κατά τη δοκιμασία της γραπτής παραγωγής με συγκεκριμένη θεματική, συνήθως, οι μαθητές/τριες και των δύο ομάδων έδειχναν απροθυμία και θεωρούσαν πως τα γραφόμενα τους (ακόμη και η παραγωγή 2-3 σειρών) ήταν επαρκή. Συχνά φαινόταν πως δε γνώριζαν τι να γράψουν και τις περισσότερες φορές δεν εξαντλούσαν το διαθέσιμο χρόνο των 15' λεπτών που είχαν στη διάθεσή τους. Το «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» δυσκόλεψε περισσότερο από όλες τις δοκιμασίες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και στις δυο ομάδες (ΑΓΔ και ΤΑ) και έδειχναν μεγάλη απροθυμία κατά τη συμπλήρωση. Συχνά κουράζονταν και σταματούσαν ή κάποιες φορές δεν επαρκούσε ο χρόνος των 40'

λεπτών για τη συμπλήρωση του τεστ. Πολλές φορές τα παιδιά και των δύο ομάδων ζητούσαν από την ερευνήτρια να διαβάσει η ίδια μεγαλόφωνα τις προτάσεις για να συμπληρώνουν τη λέξη πράγμα που φυσικά δε γινόταν στην πράξη.

6.6 Στάδια που προηγήθηκαν της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Πριν τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν για τα παιδιά με ΑΓΔ και για τα παιδιά με ΤΑ προηγήθηκαν κάποια στάδια καταγραφής, όπως αναλύονται λεπτομερώς παρακάτω.

6.6.1 Καταγραφή Λαθών (Στάδιο 1)

Αφού πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των τεσσάρων δοκιμασιών τόσο στους/στις συμμετέχοντες/ουσες (ΑΓΔ και ΤΑ), ακολουθήθηκαν από την ερευνήτρια τα παρακάτω βήματα σε ό, τι αφορά την καταγραφή των λαθών τους ανά δοκιμασία.

Για τη δοκιμασία «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*», αφού συγκεντρώθηκαν τα απαντητικά φύλλα, έγινε έλεγχος της ορθότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε καθεμιά από τις ερωτήσεις της δοκιμασίας (42 συνολικά προτάσεις). Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνταν με ένα βαθμό. Σύμφωνα με τις οδηγίες στο φυλλάδιο εξεταστή ορθή θεωρούταν η απάντηση που είχε γραφεί στο κενό πεδίο κάθε πρότασης, αλλά και αυτή που είχε υπογραμμιστεί ή κυκλωθεί. Για τα ερωτήματα στα οποία απαντούσαν λανθασμένα ή καθόλου οι συμμετέχοντες/ουσες λάμβαναν μηδενική βαθμολογία. Στη συνέχεια

καταγράφονταν το σκορ προκειμένου, ανάλογα με την ηλικία (σε μήνες), να υπολογιστεί και ο σταθερός βαθμός.

Για τη δοκιμασία «*Ανάγνωσης Ψευδολέξεων*» η ερευνήτρια κατέγραφε τόσο τον αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό όσο και το συνολικό αριθμό των ψευδολέξεων που διάβαζαν οι συμμετέχοντες/ουσες σε 1' λεπτό. Η δεύτερη καταγραφή αφορούσε σε ποια ψευδολέξη σταματούσαν από τις 50 συνολικά ασχέτως, εάν η ανάγνωση όλων των λέξεων που πραγματοποιούνταν έως αυτό το σημείο ήταν ορθή ή λανθασμένη.

Για τις δύο δοκιμασίες που σχετίζονταν με τη γραφή (Δοκιμασία: «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*» και ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική) χρειάστηκε να καταγραφούν αναλυτικά τα λάθη που πραγματοποιούσαν οι μαθητές/ήτριες. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε μια λεπτομερής κλείδα καταγραφής λαθών, αλλά και στοιχείων που σχετίζονταν με το γραπτό κάθε συμμετέχοντα/ουσας. Η κλείδα αυτή (βλ. Παράρτημα 1) βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση των λαθών που χρησιμοποιούν οι Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας (2010) και διαμορφώθηκε, όπως περιγράφεται παρακάτω αναλυτικά, αφού προστέθηκαν κάποια επιπλέον στοιχεία (βλ. Πίνακα 6.5). Για τη διαμόρφωση της κλείδας καταγραφής λαθών αντλήθηκαν στοιχεία και έγινε επισκόπηση πλήθους ερευνητικών εργασιών (Mackie & Dockrell, 2004; Dockrell et al., 2007; Williams et al., 2013) προκειμένου να αναζητήσουμε ποια ανταποκρίνονταν πληρέστερα στους σκοπούς της έρευνας.

Αναλυτικά, για τη Δοκιμασία «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*» συγκεντρώθηκαν τα φύλλα απαντήσεων των

συμμετεχόντων/ουσών και καταγράφηκαν τα λάθη που πραγματοποιούσαν οι μαθητές/ήτριες, καθώς απαντούσαν γραπτώς στα ερωτήματα που βρίσκονταν κάτω από τις εικόνες (10 εικόνες συνολικά) με τη βοήθεια της κλείδας η οποία περιγράφεται αναλυτικά παραπάνω. Για κάθε συμμετέχοντα/ουσα είχε δημιουργηθεί ατομικό φύλλο αξιολόγησης, όπου και καταγράφονταν αναλυτικά οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας και η καταμέτρηση των λαθών του ανά εικόνα. Για την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική η ερευνήτρια προχώρησε σε καταγραφή των λαθών των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά και σε καταγραφές επί του κειμένου σύμφωνα με την κλείδα που είχε διαμορφωθεί (βλ. Παράρτημα 1). Στο στάδιο αυτό καταγράφονταν τα πραγματικά λάθη που πραγματοποιούσαν οι μαθητές/ήτριες αναλυτικά και όχι μόνο η αριθμητική/ποσοτική καταγραφή τους.

Πίνακας 6.5

Κλείδα καταγραφής λαθών που χρησιμοποιήθηκε για τις δοκιμασίες «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας» και «Ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική»

Γενικά Στοιχεία Γραπτής Παραγωγής Κειμένου (ή πρότασης)	
Όνομασία Κατηγορίας	Περιγραφή Κατηγορίας
Συνολικός αριθμός λέξεων κειμένου	Ο συνολικός αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του. Για την αριθμητική καταγραφή του στοιχείου αυτού προσμετρούνται

	<p>όλες οι λέξεις (ορθές, λανθασμένες και επαναλαμβανόμενες).</p>
<p>Συνολικό αριθμός ορθών λέξεων κειμένου</p>	<p>Ο συνολικός αριθμός των ορθών λέξεων που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του. Ως ορθές λέξεις νοούνται αυτές που δε φέρουν τονικά, ορθογραφικά, φωνολογικά ή άλλα λάθη.</p>
<p>Συνολικός αριθμός λανθασμένων λέξεων κειμένου</p>	<p>Ο συνολικός αριθμός των λανθασμένων λέξεων που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του. Ως λανθασμένες λέξεις νοούνται αυτές που φέρουν τονικά ή/και ορθογραφικά, ή/και φωνολογικά ή/και άλλα λάθη.</p>
<p>Συνολικός αριθμός ρημάτων</p>	<p>Ο συνολικός αριθμός των ρημάτων που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του. Λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ρήματα που γράφονται ορθά όσο και αυτά που φέρουν τονικά ή/και ορθογραφικά, ή/και φωνολογικά</p>

	ή/και άλλα λάθη.
Συνολικό αριθμός ουσιαστικών	Ο συνολικός αριθμός των ουσιαστικών που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του. Λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ουσιαστικά που γράφονται ορθά όσο και αυτά που φέρουν τονικά ή/και ορθογραφικά, ή/και φωνολογικά ή/και άλλα λάθη.
Συνολικός αριθμός λειτουργικών λέξεων	Ο συνολικός αριθμός των λειτουργικών λέξεων που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του. Ως λειτουργικές λέξεις νοούνται οι λέξεις που δεν έχουν ξεκάθαρη λεξική σημασία, είναι σύνδεσμοι, προθέσεις, άρθρα, αντωνυμίες, μόρια. Λαμβάνονται υπόψη τόσο οι λειτουργικές λέξεις που γράφονται ορθά όσο και αυτές που φέρουν τονικά ή/και ορθογραφικά, ή/και φωνολογικά ή/και άλλα λάθη.

Συνολικός αριθμός λέξεων περιεχομένου	Ο συνολικός αριθμός των λέξεων περιεχομένου που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του. Ως λέξεις περιεχομένου νοούνται οι λέξεις που δηλώνουν έννοιες και είναι ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα. Λαμβάνονται υπόψη τόσο οι λέξεις περιεχομένου που γράφονται ορθά όσο και αυτές που φέρουν τονικά ή/και ορθογραφικά, ή/και φωνολογικά ή/και άλλα λάθη.
Συνολικός αριθμός διαφορετικών λέξεων στο σύνολο των λέξεων του κειμένου	Ο συνολικός αριθμός των διαφορετικών λέξεων (περιεχομένου ή λειτουργικές) που καταγράφονται στο κείμενο.
Συνολικός αριθμός Κύριων Προτάσεων	Καταγράφονται οι κύριες προτάσεις που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του.
Συνολικός αριθμός Δευτερευουσών Προτάσεων	Καταγράφονται οι δευτερεύουσες προτάσεις που χρησιμοποιεί ο/η συμμετέχων/ουσα στο γραπτό του.
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΑΘΩΝ	

A. Κατηγορία Λαθών: Φωνολογικά Λάθη (8 υποκατηγορίες)	
Υποκατηγορία Φωνολογικού Λάθους	Παράδειγμα
A.1 Αντικατάσταση Γραφήματος	Πχ. <u>π</u> ρώμε (αντί τρώμε)
A.2 Παράλειψη Γραφήματος	Πχ. τηλόραση (αντί τη <u>λ</u> εόραση)
A.3 Προσθήκη γραφήματος	Πχ. θάλα <u>σ</u> ια (αντί θάλασσα)
A.4 Αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων	Πχ. <u>πρ</u> εσινό (περσινό)
A.5 Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου	Πχ. <u>πμ</u> άνια (αντί μπάνια)
A.6 Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου	Πχ. πάνιο (αντί <u>μπ</u> άνιο)
A.7 Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος	Πχ. ασ <u>χολ</u> ύονται (αντί ασχολούνται)
A.8 Παράλειψη διαλυτικών	Πχ. Μα <u>ί</u> ου (αντί Μαΐου)
B. Κατηγορία Λαθών: Ορθογραφικά Λάθη (9 υποκατηγορίες)	
Υποκατηγορία Ορθογραφικού Λάθους	Παράδειγμα
B.1 Ορθογραφικό λάθος σε κλιτή κατάληξη	Πχ. καλοκαίρ <u>η</u> (αντί καλοκαίρι)
B.2 Ορθογραφικό λάθος σε άκλιτη	Πχ. πολ <u>ι</u> (αντί πολύ)
B.3 Ορθογραφικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα	Πχ. <u>ή</u> δαμε (αντί ειδαμε)

B.4 Απλοποίηση δίγηφου φωνήεντος	Πχ. κα (αντί κα <u>ι</u>)
B.5 Ετυμολογικό –οπτικό λάθος σε φωνήεν	Πχ. στρ <u>ρ</u> μα (αντί στρώμα)
B.6 Ετυμολογικό –οπτικό λάθος σε σύμφωνο	Πχ. άμο (αντί άμ <u>μ</u> ο)
B.7 Θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα	Πχ. π <u>η</u> γ <u>ν</u> α (αντί π <u>η</u> γ <u>ι</u> α <u>ι</u> να)
B.8 Θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα	Πχ. π <u>λ</u> α <u>ι</u> νο <u>μ</u> αι (αντί π <u>λ</u> έ <u>ν</u> ο <u>μ</u> αι).
B.9 Παραβίαση ουρανικοποίησης	Πχ. π <u>χ</u> ιά <u>ν</u> ο (αντί π <u>ι</u> άνο).
Γ. Κατηγορία Λαθών: Τονικά Λάθη και Λάθη Στίξης (20 υποκατηγορίες)	
Γ.1 παράλειψη κύριου τόνου	Πχ. <u>ε</u> πιασε (αντί έπιασε)
Γ.2 Λάθος θέσης τόνου	Πχ. π <u>ά</u> γω <u>τ</u> ο (αντί πα <u>γ</u> ω <u>τ</u> ό)
Γ.3 Επιπλέον τόνος	Πχ. τ <u>ά</u> (αντί τα)
Γ.4 Παράλειψη εγκλιτικού τόνου	Πχ. π <u>ρά</u> γμα <u>τ</u> α <u>μ</u> ας (αντί π <u>ρά</u> γμα <u>τ</u> ά <u>μ</u> ας)
Γ.5 Παράλειψη βασικού σημείου στίξης	Πχ. απουσία τελείας στο τέλος πρότασης
Γ.6 Προσθήκη βασικού σημείου στίξης σε λάθος θέση	Πχ. προσθήκη κόμμα πριν από το σύνδεσμο "και"
Γ.7 Αντικατάσταση βασικού σημείου στίξης	Πχ. προσθήκη κόμμα αντί για τελεία
Γ.8 Παράλειψη δευτερεύοντος	Π.χ. Μα <u>ί</u> ου (αντί Μα <u>ϊ</u> ου)

σημείου στίξης	
Γ.9 Προσθήκη δευτερεύοντος σημείου στίξης σε λάθος θέση	Πχ. πρω <u>ϊ</u> (αντί πρωί)
Γ.10 Αντικατάσταση δευτερεύοντος σημείου στίξης	
Γ.11 Παράλειψη λέξης	Παράλειψη λέξης/λέξεων από το κείμενο ή από τις προτάσεις, ενώ ήταν απαραίτητη/ες για το νόημα.
Γ.12 Προσθήκη λέξης	Προσθήκη λέξης/λέξεων στο κείμενο ή στις προτάσεις, ενώ δεν ήταν απαραίτητη/ες για το νόημα.
Γ.13 Ολική αντικατάσταση λέξης	Πχ. μέρα (αντί μέρος)
Γ.14 Παράλειψη ολόκληρης φράσης	Παράλειψη φράσης από το κείμενο ή από τις προτάσεις, ενώ ήταν απαραίτητη για το νόημα.
Γ.15 Κολημένες λέξεις	Πχ. σπ <u>ί</u> τιαμας (αντί σπίτια μας)
Γ.16 Κενά μεταξύ συλλαβών	Πχ. με_τα (αντί μετά)
Γ.17 Κενά εντός λέξης εντός συλλαβικού συνόρου	Πχ. σ ήμερα (αντί σήμερα)
Γ.18 Αντικατάσταση κεφαλαίο-πεζό	Πχ. <u>π</u> ήγαμε (ξεκινά με πεζό μετά από τελεία) <u>β</u> ασιλη (αντί Βασίλη)
Γ.19 Λανθασμένος χωρισμός λέξης	Πχ. ξενοδ-χο
Γ.20 Διάφορα άλλα λάθη	Πχ. Ακατανόητες λέξεις

Δ. Κατηγορία Λαθών: Μορφολογικά Λάθη	
Λανθασμένη χρήση γένους, χρόνου, προσώπου, αριθμού, προθήματος, επιθήματος, παράλειψη συλλαβής	Πχ. λανθασμένη χρήση χρόνου (βοήθεισε αντί βοηθάει) λανθασμένη χρήση γένους (αδερφό του αντί αδερφό της)

6.6.2 Μεταφορά των δεδομένων σε αρχείο excel (Στάδιο 2)

Αφού καταγράφηκαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για καθεμία από τις τέσσερις δοκιμασίες για κάθε συμμετέχοντα/ουσα ξεχωριστά ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία για την καλύτερη διαχείριση των δεδομένων μας. Για τις δοκιμασίες που αφορούν την ανάγνωση («*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» και «*Ανάγνωση Ψευδολέξεων*») έγινε απευθείας αριθμητική/ ποσοτική καταγραφή σε αρχείο excel, καθώς το επέτρεπε ο χαρακτήρας των αποτελεσμάτων (ποσοτικά στοιχεία). Για τις δοκιμασίες που αφορούν τη γραφή (Εργαλείο «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*» και ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική) τα στοιχεία που αφορούσαν κάθε γραπτό καταγράφονταν αυτούσια σε αρχείο excel χωρίς να υπάρχει σε αυτό το στάδιο ποσοτική μετατροπή τους.

6.6.3 Ποσοτικοποίηση Δεδομένων (Στάδιο 3)

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS v25 χρειάστηκε να ποσοτικοποιηθούν τα δεδομένα της έρευνας. Για τις δοκιμασίες που αφορούν την

ανάγνωση («Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας» και «Ανάγνωση Ψευδολέξεων») δε χρειάστηκε τα δεδομένα να μετατραπούν σε ποσοτικά, καθώς η καταγραφή τους ήταν ήδη αριθμητική. Για τα δεδομένα που αφορούν τη γραφή (Εργαλείο «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας» και ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική) χρειάστηκε μέρος των ερωτημάτων, που δεν ήταν αριθμητικά, να μετατραπούν σε αυτή τη μορφή. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που αφορούσαν γενικά την παραγωγή γραπτού λόγου και στις δύο δοκιμασίες της γραφής για τα οποία υπήρχε αριθμητική καταγραφή αποτυπώθηκαν απευθείας σε αρχείο excel (τα ερωτήματα αυτά καταγράφονται στον Πίνακα 6.5 της παρούσας εργασίας και φέρουν τον τίτλο «Γενικά Στοιχεία Γραπτής Παραγωγής Κειμένου (ή πρότασης)» και είναι δέκα συνολικά). Για όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται στην κλείδα καταγραφής λαθών και συγκεκριμένα:

- A. Φωνολογικά Λάθη (8 υποκατηγορίες)
- B. Ορθογραφικά Λάθη (9 υποκατηγορίες)
- Γ. Τονικά Λάθη και Λάθη Στίξης (20 υποκατηγορίες)
- Δ. Μορφολογικά Λάθη

προχωρήσαμε σε ποσοτική μετατροπή προκειμένου να πραγματοποιηθεί εν συνεχεία στατιστική ανάλυση. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται πραγματικά παραδείγματα καταγραφής των λαθών που πραγματοποίησαν οι συμμετέχοντες/ουσες και η μετατροπή τους σε αριθμητικές τιμές.

Πίνακας 6.6

Ενδεικτικό παράδειγμα ποσοτικής απεικόνισης δεδομένων

Δοκιμασία: «Ελεύθερη Παραγωγή Κειμένου» (Ερευνητική Ομάδα, Κωδικός Γραπτού 23)		
Φωνολογικά Λάθη		Ποσοτική Απεικόνιση
Υποκατηγορία	Παράδειγμα	
A.1: Αντικατάσταση Γραφήματος	Λιβία (αντί Λυδία), πορέ (αντί ποτέ)	2
Ορθογραφικά Λάθη		
Υποκατηγορία	Παράδειγμα	
B.5: Ετυμολογικό –οπτικό λάθος σε φωνήεν	Λιβία (αντί Λυδία), κορύτσι (X2), πλατία (αντί πλατεία), γύναμε (αντί γίναμε), φύλοι (αντί φίλοι), δυστιχος (αντί δυστυχώς)	7
Τονικά-Λάθη Στίξης και άλλα Λάθη		
Υποκατηγορία	Παράδειγμα	
Γ.1: παράλειψη κύριου τόνου	καλοκαιρι, καλο, κερασια, οταν, ηξερε, αδελφο, γυναμε, δυστιχος, Βολο (X2), μαζεψαμε	11
Μορφολογικά Λάθη		
	Παράδειγμα	

	Λανθασμένη Χρήση Προσώπου: όταν τελειώ <u>σ</u> (αντί όταν τελείω <u>σε</u>)	1
--	---	---

Η διαδικασία που περιγράφεται στον παραπάνω πίνακα έγινε ξεχωριστά για κάθε συμμετέχοντα/ουσα (ΑΓΔ και ΤΑ) για τις δοκιμασίες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι αριθμητικές καταγραφές απεικονίστηκαν σε ένα νέο φύλλο excel. Για κάθε υποκατηγορία για την οποία δεν καταγράφονταν λάθη καταχωρούνταν η τιμή 0 (μηδέν).

6.6.4 Καταμέτρηση λαθών ανά κατηγορία (Στάδιο 4)

Για τις τέσσερις ευρείες κατηγορίες λαθών (Φωνολογικά Λάθη, Ορθογραφικά Λάθη, Τονικά Λάθη και Λάθη Στίξης και Μορφολογικά Λάθη) καταγράφηκαν τα σύνολα των επιμέρους υποκατηγοριών. Έτσι, για παράδειγμα, προστέθηκαν τα φωνολογικά λάθη και των 8 υποκατηγοριών για να δημιουργηθεί ο συνολικός αριθμός φωνολογικών λαθών που παρατηρούνταν στο γραπτό του/της συμμετέχοντα/ουσας. Για τις υποκατηγορίες που δεν καταγράφονταν καθόλου λάθη γίνονταν η προσθήκη του 0 (μηδέν). Αυτή η διαδικασία έγινε για το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών τόσο της ομάδας παιδιών με ΑΓΔ (N=31) όσο και της ομάδας παιδιών ΤΑ (N=31).

Συγκεκριμένα:

α) για τη συνολική καταγραφή της επίδοσης στην ευρεία κατηγορία «Φωνολογικά Λάθη» αθροίστηκαν τα αποτελέσματα των 8 υποκατηγοριών,

β) για τη συνολική καταγραφή της επίδοσης στην ευρεία κατηγορία «*Ορθογραφικά Λάθη*» αθροίστηκαν τα αποτελέσματα των 9 υποκατηγοριών,

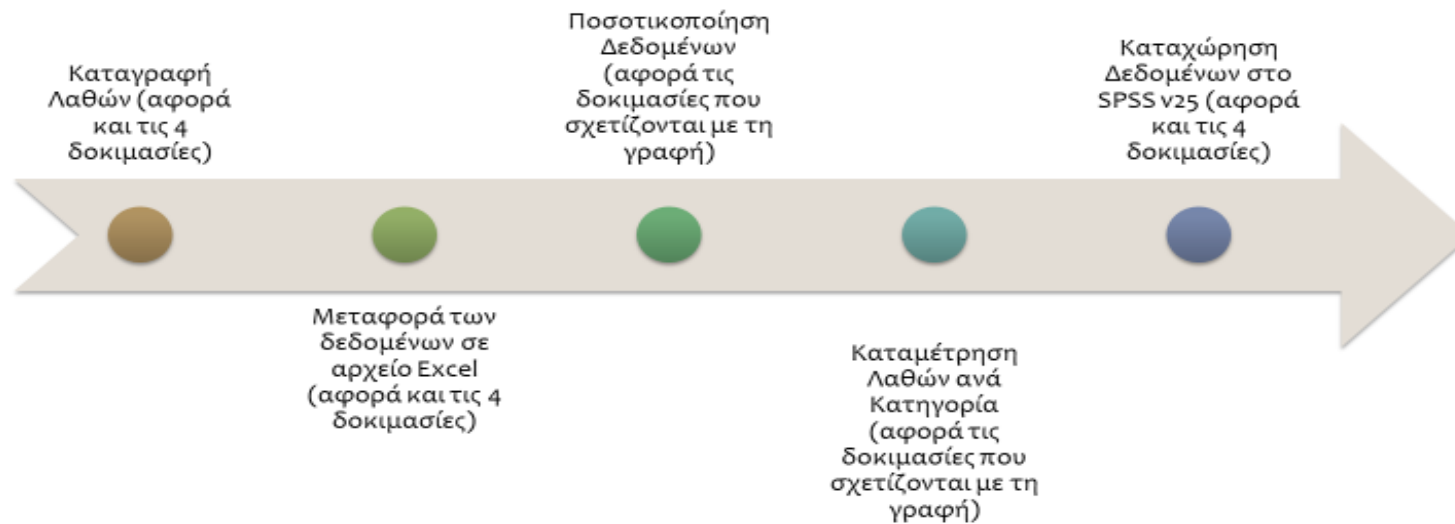
γ) για τη συνολική καταγραφή της επίδοσης στην ευρεία κατηγορία «*Τονικά Λάθη και Λάθη Στίξης*» αθροίστηκαν τα αποτελέσματα των 11 υποκατηγοριών από τις 20 συνολικά και παραλείφθηκαν οι υποκατηγορίες Γ.6, Γ.7, Γ.8, Γ.9, Γ.10, Γ.12, Γ.13, Γ.14 (βλ. Πίνακα 6.5) για τα αποτελέσματα των οποίων θα γίνει αναφορά περιγραφικά. Ο λόγος που έγινε παράλειψη αυτών των υποκατηγοριών ήταν η δυσκολία στην αριθμητική απεικόνισή τους,

δ) για τη συνολική καταγραφή της επίδοσης στην ευρεία κατηγορία «*Φωνολογικά Λάθη*» αθροίστηκαν τα αποτελέσματα των λαθών που καταγράφηκαν.

6.6.5 Καταχώρηση δεδομένων με τη χρήση του λογισμικού Στατιστικής Ανάλυσης SPSS v25 (Στάδιο 5)

Τα ποσοτικά πλέον δεδομένα καταχωρήθηκαν στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS v25 προκειμένου να γίνουν οι αναλύσεις σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής Στατιστικής.

ΠΟΡΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΠΡΙΝ ΤΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ



Σχήμα 6.2

Πορεία εργασιών που προηγήθηκε της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

6.7 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Έπειτα από τις ως άνω περιγραφόμενες διαδικασίες τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης *Statistic Package for Social Sciences (SPSS v25)*. Αρχικά πραγματοποιήθηκαν οι περιγραφικές αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων και υπολογίστηκε η μέση τιμή (Μ.Τ.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των μεταβλητών. Εν συνεχεία, πριν προχωρήσουμε στις επαγωγικές αναλύσεις, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (*One Sample Kolmogorov Smirnov Test*) ξεχωριστά για την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ και για την ομάδα παιδιών ΤΑ προκειμένου να ελέγξουμε, εάν οι μεταβλητές μας πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής, ώστε να προχωρήσουμε στην επιλογή του κατάλληλου στατιστικού τεστ για να ελέγξουμε την ύπαρξη ή μη στατιστικής σημαντικότητας στις μεταβλητές που θέλαμε να μετρήσουμε. Συγκεκριμένα, για τις μεταβλητές που πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής προχωρήσαμε στον παραμετρικό έλεγχο *t (T-test)* για ανεξάρτητα δείγματα, ενώ για τις μεταβλητές που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής προχωρήσαμε σε μη παραμετρικό έλεγχο (*non-parametric test*) *Mann Whitney U*.

6.8 Σύνοψη 6^{ου} κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφηκε αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Συγκεκριμένα, έγινε περιγραφή της διαδικασίας της πιλοτικής εφαρμογής και σύντομη αναφορά σε παρατηρήσεις που προέκυψαν από αυτή, παρουσιάστηκε αναλυτικά ο τρόπος σχηματισμού του

δείγματος, τόσο των παιδιών με ΑΓΔ όσο και των παιδιών ΤΑ και αναλύθηκαν τα τέσσερα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων μας. Επιπλέον, έγινε περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε πριν και κατά την αξιολόγηση των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και τα στάδια που προηγήθηκαν της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων μας. Τέλος, έγινε αναφορά στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί καταγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε ο γραπτός λόγος (γραφή και ανάγνωση) μαθητών/τριών με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής και μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται δημογραφικά στοιχεία των δυο ομάδων και εν συνεχεία τα συγκριτικά αποτελέσματα ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ και στα παιδιά ΤΑ σε ό, τι αφορά το γραπτό λόγο. Ακολουθούν παραμετρικοί έλεγχοι για ανεξάρτητα δείγματα (*t-Test*), όταν ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας και μη παραμετρικοί έλεγχοι για ανεξάρτητα δείγματα (*Mann Whitney U*), όταν αυτή δεν ισχύει.

7.2 Δημογραφικά Στοιχεία

7.2.1 Φύλο και Ηλικία

Στην έρευνά μας συμμετείχαν 62 παιδιά ισόποσα μοιρασμένα ανάμεσα στην ομάδα παιδιών με ΑΓΔ (N=31) και στην ομάδα παιδιών ΤΑ (N=31). Το 77,4% (N=24) των συμμετεχόντων/ουσών ήταν αγόρια και το 22,6% κορίτσια (N=7). Οι τιμές αυτές είναι ακριβώς οι ίδιες και για τα παιδιά με ΤΑ, αφού η επιλογή του

δείγματος της τελευταίας έγινε με εξομοίωση ανά ζεύγη λαμβάνοντας υπόψη το φύλο και την ηλικία. Ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) της ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών με ΑΓΔ (N=31) είναι 91.84 μήνες (7,6 έτη) και ο Μ.Ο. της ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών των παιδιών ΤΑ (N=31) είναι 92.55 μήνες (7,7 έτη).

Πίνακας 7.1
Μέσος Όρος ηλικίας συμμετεχόντων/ουσών (σε μήνες)

	ΑΓΔ (N=31)		ΤΑ (N=31)	
	M	SD	M	SD
Ηλικία σε μήνες	91.84	7,85	92.55	6.63

7.2.2 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις δοκιμασίες της ανάγνωσης

Στον Πίνακα 7.2 παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (Μ.Τ.), καθώς και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) που σχετίζονται με τα αποτελέσματα των δοκιμασιών που αφορούν την ανάγνωση και είναι το «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» και η δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων. Συγκεκριμένα, καταγράφεται το σύνολο των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων, καθώς και ο συνολικός αριθμός των αναγνωσμένων ψευδολέξεων (ορθών ή λανθασμένων) σε 1' λεπτό τόσο για τα παιδιά με ΑΓΔ όσο και για τα παιδιά με ΤΑ. Για την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ (N=31) η Μ.Τ. σε ότι αφορά τα αποτελέσματα του «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» είναι 93.68 (Τ.Α.= 15.37), ενώ για τα παιδιά ΤΑ (N=31) η Μ.Τ. είναι 105.06 (Τ.Α.=

13.97). Για τα παιδιά με ΑΓΔ η Μ.Τ. για τις ορθά αναγνωσμένες ψευδολέξεις είναι 27.19 και η Τ.Α. 6.96, ενώ για τα παιδιά με ΤΑ η μέτρηση στο αντίστοιχο ερώτημα μας δίνει Μ.Τ. 37.61 και Τ.Α. 8. Τέλος, για τα παιδιά με ΑΓΔ η Μ.Τ. για το σύνολο των αναγνωσμένων ψευδολέξεων (ορθών ή λανθασμένων) σε ένα λεπτό είναι 30.71 και η Τ.Α. 7.69, ενώ για την ομάδα παιδιών με ΤΑ η μέτρηση στο αντίστοιχο ερώτημα μας δίνει Μ.Τ. 40.81 και Τ.Α. 8.44. Από τις περιγραφόμενες Μ.Τ. συμπεραίνουμε πως οι συμμετέχοντες/ουσες στην ομάδα παιδιών με ΤΑ είχαν υψηλότερους μέσους όρους στις δοκιμασίες που αφορούν την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, οι υψηλότερες διαφορές στις Μ.Τ. καταγράφονται τόσο στο «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» όσο και κατά τις μετρήσεις που αφορούν στη δοκιμασία με την ανάγνωση των ψευδολέξεων (δύο μετρήσεις συνολικά).

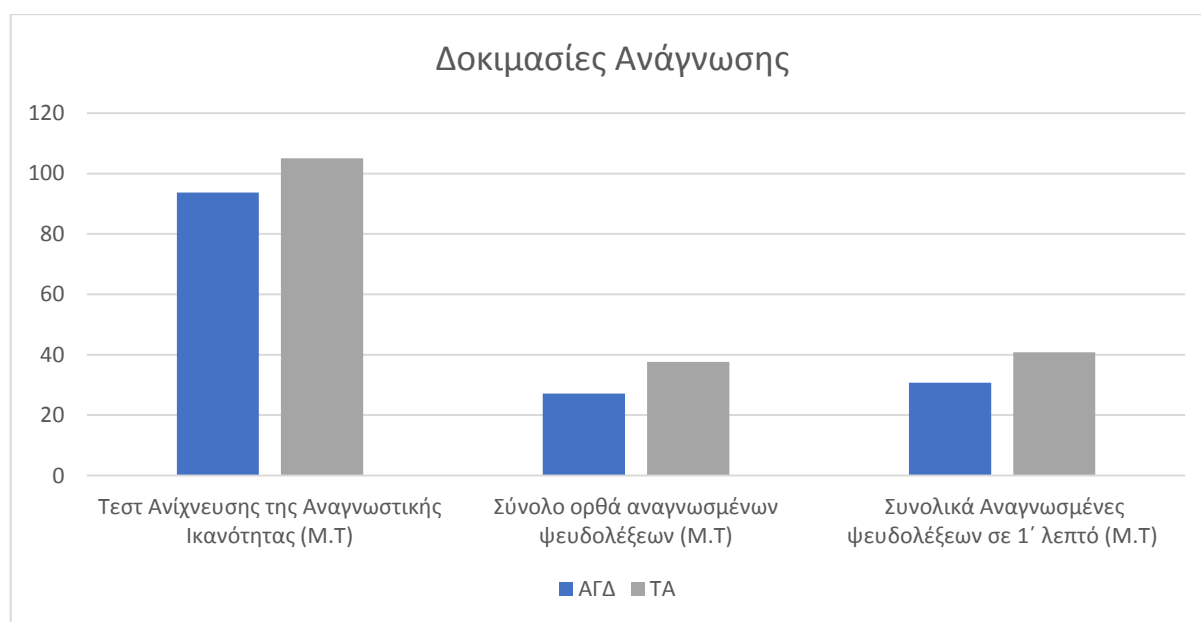
Έπειτα από τη διεξαγωγή του ελέγχου κανονικότητας έγινε η επιλογή του t-Test τα αποτελέσματα του οποίου καταγράφονται στον ακόλουθο πίνακα. Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά στα αποτελέσματα του «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» ($p = .01 < .05$) ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ και στα παιδιά με ΤΑ με την πρώτη ομάδα να έχει σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από τη δεύτερη. Επιπλέον, σε ό, τι αφορά τόσο το σύνολο των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων ($p = .001 < .05$) όσο και το σύνολο των αναγνωσμένων ψευδολέξεων (ορθών ή λανθασμένων) σε 1' λεπτό ($p = .01 < .05$) παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο συγκρινόμενες ομάδες.

Πίνακας 7.2

Επίδοση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) στις δοκιμασίες ανάγνωσης

		ΑΓΔ (N=31)		ΤΑ (N=31)		Τιμή t
		M	SD	M	SD	
Τεστ	Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας	93.68	15.37	105.06	13.97	-3.05**
Ικανότητας						
Σύνολο ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων		27.19	6.96	37.61	8	-5.47***
Σύνολο Αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό		30,71	7,69	40,81	8,44	-4.92***

*p< .05, ** p< .01. ***p<.001



Διάγραμμα 7.1

Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών ΤΑ στις δοκιμασίες ανάγνωσης

7.2.3 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στη δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής κειμένου

Στον πίνακα 7.3 παρουσιάζονται η Μ.Τ. και η Τ.Α. τόσο για τα παιδιά με ΑΓΔ όσο και για τα παιδιά ΤΑ σε ό, τι αφορά τα χαρακτηριστικά του παραγόμενου κειμένου. Από τη μέτρηση της Μ.Τ. γίνεται φανερό πως οι συμμετέχοντες/ουσες (N=31) με ΤΑ παράγουν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων κατά την ελεύθερη παραγωγή κειμένου συγκριτικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ (N=31). Επιπλέον, οι ορθές λέξεις στο πλαίσιο των ελεύθερα παραγόμενων κειμένων είναι περισσότερες κατά μέσο όρο, ενώ οι λανθασμένες λιγότερες κατά μέσο όρο για τα παιδιά με ΤΑ σε σύγκριση με την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ. Συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των συνολικά παραγόμενων λέξεων είναι για τα παιδιά με ΑΓΔ 38.71 και η Τ.Α. 35.06, ενώ για τα παιδιά με ΤΑ η Μ.Τ. είναι 46.32 και η Τ.Α. 28.18. Σε ό, τι αφορά το ερώτημα σχετικά με το συνολικό αριθμό των ορθών λέξεων του κειμένου για τα παιδιά με ΑΓΔ η Μ.Τ. είναι 23.10 και η Τ.Α. 21.24, ενώ για τα παιδιά ΤΑ η Μ.Τ. είναι 37.65 και η Τ.Α. 25.87. Αντίστοιχα ο συνολικός αριθμός των λανθασμένων λέξεων αντικατοπτρίζεται με τη Μ.Τ. 15.65 και Τ.Α. 19.63 για την ομάδα με ΑΓΔ, ενώ για τα παιδιά ΤΑ οι αντίστοιχες τιμές είναι 8.68 (Μ.Τ.) και 5.50 (Τ.Α.).

Οι συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερα ρήματα και ουσιαστικά σε σχέση με τα παιδιά με ΤΑ. Όπως φαίνεται από τις αντίστοιχες τιμές του Πίνακα 7.3 η Μ.Τ. των ρημάτων που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ είναι 7.94 (Τ.Α.=6.47), ενώ η Μ.Τ. των ρημάτων που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες με ΤΑ είναι 8.77 (Τ.Α.= 5.08). Σε ό, τι αφορά τη χρήση των

ουσιαστικών η Μ.Τ. για την ομάδα με ΑΓΔ είναι 9.35 και η Τ.Α. 8.07, ενώ η Μ.Τ. για τα παιδιά με ΤΑ είναι 12.45 και η Τ.Α. 7. Σε ό, τι αφορά στο ερώτημα σχετικά με τον αριθμό των λειτουργικών λέξεων και των λέξεων περιεχομένου η Μ.Τ. που καταγράφηκε για τα παιδιά με ΤΑ είναι υψηλότερη και στις δυο περιπτώσεις (λειτουργικές και λέξεις περιεχομένου). Συγκεκριμένα η Μ.Τ. των λέξεων περιεχομένου είναι 21.70 (Τ.Α. 19.15) για τα παιδιά με ΑΓΔ και 27 (Τ.Α. 15.35) για τα παιδιά με ΤΑ, ενώ η Μ.Τ. των λειτουργικών λέξεων είναι 17.39 (Τ.Α.16.74) για τα παιδιά με ΑΓΔ και 19.32 (Τ.Α. 13.35) για τα παιδιά με ΤΑ.

Στις μετρήσεις που αφορούν το συνολικό αριθμό των διαφορετικών λέξεων κατά την ελεύθερη παραγωγή κειμένου και το συνολικό αριθμό των κύριων και των δευτερευουσών προτάσεων που καταγράφηκαν παρατηρούμε πως η Μ.Τ. για τα παιδιά με ΤΑ είναι υψηλότερη και στις τρεις περιπτώσεις. Αναλυτικά, η Μ.Τ. των διαφορετικών λέξεων του κειμένου είναι 25.97 (Τ.Α. 20.16) για τα παιδιά με ΑΓΔ και 34.48 για τα παιδιά με ΤΑ (Τ.Α. 16.35). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας φαίνεται πως τα μέλη της ομάδας ΤΑ χρησιμοποιούν μεγαλύτερο αριθμό κύριων και δευτερευουσών προτάσεων συγκριτικά με τα μέλη της ομάδας με ΑΓΔ. Για τα παιδιά με ΑΓΔ η Μ.Τ. για τη χρήση κύριων προτάσεων είναι 6.71 (Τ.Α. 5.06), ενώ για τα παιδιά με ΤΑ η Μ.Τ. στην αντίστοιχη μέτρηση είναι 7.29 (Τ.Α. 4.04). Τέλος, για τα παιδιά με ΑΓΔ η Μ.Τ. για τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων είναι 1.16 (Τ.Α. 2.31), ενώ για τα παιδιά ΤΑ η Μ.Τ. στην αντίστοιχη μέτρηση είναι 1.45 (Τ.Α. 1.91). Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δύο ομάδες (ΑΓΔ και ΤΑ) έκαναν εξαιρετικά περιορισμένη χρήση δευτερευουσών προτάσεων κατά τη συγγραφή των κειμένων.

Έπειτα από τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας έγινε η επιλογή του στατιστικού ελέγχου Mann Whitney U – Test. Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις που αφορούν:

i) το συνολικό αριθμό λέξεων του κειμένου ($p = .04 < .05$) με τα παιδιά με ΤΑ να προχωρούν σε παραγωγή περισσότερων λέξεων κατά τη συγγραφή από τα παιδιά με ΑΓΔ,

ii) το συνολικό αριθμό των ορθών λέξεων του κειμένου ($p = .01 < .05$) με την ομάδα ΤΑ να καταγράφει περισσότερες ορθές λέξεις κατά τη συγγραφή από την ομάδα με ΑΓΔ,

iii) το συνολικό αριθμό ουσιαστικών του κειμένου ($p = .02 < .05$), όπου τα παιδιά με ΤΑ κάνουν χρήση σημαντικά μεγαλύτερου αριθμού ουσιαστικών κατά τη συγγραφή του κειμένου από τα παιδιά με ΑΓΔ,

iv) το συνολικό αριθμό των λέξεων περιεχομένου ($p = .02 < .05$) με τα παιδιά με ΤΑ να καταγράφουν περισσότερες λέξεις περιεχομένου κατά τη συγγραφή από τα παιδιά με ΑΓΔ, και

v) το συνολικό αριθμό διαφορετικών λέξεων του κειμένου ($p = .01 < .05$), όπου τα παιδιά ΤΑ χρησιμοποιούν σημαντικά περισσότερες διαφορετικές λέξεις κατά την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με ελεύθερη θεματική συγκριτικά με την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann Whitney U – Test δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες για τα ερωτήματα που αφορούσαν:

i) το συνολικό αριθμό των λανθασμένων λέξεων του κειμένου ($p = .08 > .05$),

- ii) το συνολικό αριθμό των ρημάτων κειμένου ($p = .23 > .05$)
- iii) το συνολικό αριθμό των λειτουργικών λέξεων ($p = .18 > .05$)
- iv) το συνολικό αριθμό των κύριων προτάσεων ($p = .24 > .05$)
- v) το συνολικό αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων ($p = .45 > .05$)

Το U- Test δεν έχει αρκετή στατιστική δύναμη (*statistical power*) για να απορρίψει τη μηδενική υπόθεση λόγω μικρών δειγμάτων.

Πίνακας 7.3

Επίδοση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) στη δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής κειμένου

	ΑΓΔ		ΤΑ		Τιμή U
	(N=31)		(N=31)		
	M	SD	M	SD	
Συνολικός Αριθμός Λέξεων Κειμένου	38.71	35.06	46.32	28.18	332*
Συνολικός Αριθμός Ορθών Λέξεων Κειμένου	23.10	21.24	37.65	25.87	276.5**
Συνολικός Αριθμός Λανθασμένων Λέξεων Κειμένου	15.65	19.63	8.68	5.50	356
Συνολικός Αριθμός Ρημάτων Κειμένου	7.94	6.47	8.77	5.08	395
Συνολικός Αριθμός Ουσιαστικών Κειμένου	9.35	8.07	12.45	7	308.5**
Συνολικός Αριθμός Λέξεων Περιεχομένου	21.70	19.15	27	15.35	305*
Συνολικός Αριθμός Λειτουργικών Λέξεων	17.39	16.74	19.32	13.35	384.5
Συνολικός Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων Κειμένου	25.97	20.16	34.48	16.35	292**
Συνολικός Αριθμός Κύριων Προτάσεων	6.71	5.06	7.29	4.04	397.5

Συνολικός	Αριθμός	Δευτερευουσών	1.16	2.31	1.45	1.91	431
Προτάσεων							

*p< .05, ** p< .01, *** p< .001

7.2.4 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και ευρείες κατηγορίες λαθών)

Στην παρούσα ενότητα καταγράφονται τα φωνολογικά, ορθογραφικά, μορφολογικά, τονικά και άλλα λάθη τα οποία πραγματοποιήθηκαν από την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ και την ομάδα παιδιών ΤΑ κατά την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική. Οι εν λόγω τέσσερις κατηγορίες λαθών αποτελούν τις ευρείες κατηγορίες για καθεμιά από τις οποίες υπάρχουν και συγκεκριμένες υποκατηγορίες που αναφέρονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 6. Όπως παρατηρούμε στο σύνολο των μετρήσεων του πίνακα τα παιδιά με ΑΓΔ έχουν υψηλότερη Μ.Τ. σε όλες τις ευρείες κατηγορίες λαθών συγκριτικά με τα παιδιά ΤΑ. Συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των φωνολογικών λαθών είναι 2.06 (Τ.Α. 2.82) για τα παιδιά με ΑΓΔ και 0.68 (Τ.Α. 1.54) για τα παιδιά με ΤΑ. Επιπλέον, η Μ.Τ. των ορθογραφικών λαθών είναι 8.19 (Τ.Α. 8.15) για την ομάδα με ΑΓΔ και 6.19 (Τ.Α. 4.32) για την ομάδα παιδιών ΤΑ. Υψηλή Μ.Τ. παρατηρούμε από τη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε για τα τονικά και άλλα λάθη στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα λάθη στίξης. Συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των λαθών αυτών για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι 10.55 (Τ.Α. 18.51), ενώ για τα παιδιά με ΤΑ η Μ.Τ. είναι σημαντικά χαμηλότερη (Μ.Τ 3.68 και Τ.Α. 3.47). Σε ό, τι αφορά στα

μορφολογικά λάθη η Μ.Τ. για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι 1.39 και η τυπική απόκλιση 2.51, ενώ για την ομάδα παιδιών ΤΑ οι αντίστοιχες καταγεγραμμένες τιμές είναι 0.16 και 0.52.

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney U – Test προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα παιδιών με ΑΓΔ και την ομάδα παιδιών ΤΑ για τις μετρήσεις που αφορούν:

- i) το συνολικό αριθμό των φωνολογικών λαθών ($p = .001 < .05$), όπου για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ καταγράφηκε μεγαλύτερος αριθμός φωνολογικών λαθών συγκριτικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΤΑ,
- ii) το συνολικό αριθμό των τονικών και άλλων λαθών ($p = .01 < .05$), όπου για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ καταγράφηκε μεγαλύτερος αριθμός τονικών και άλλων λαθών συγκριτικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας παιδιών με ΤΑ,
- iii) το συνολικό αριθμό των μορφολογικών λαθών ($p = .001 < .05$), όπου για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ καταγράφηκε μεγαλύτερος αριθμός μορφολογικών λαθών συγκριτικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας παιδιών με ΤΑ.

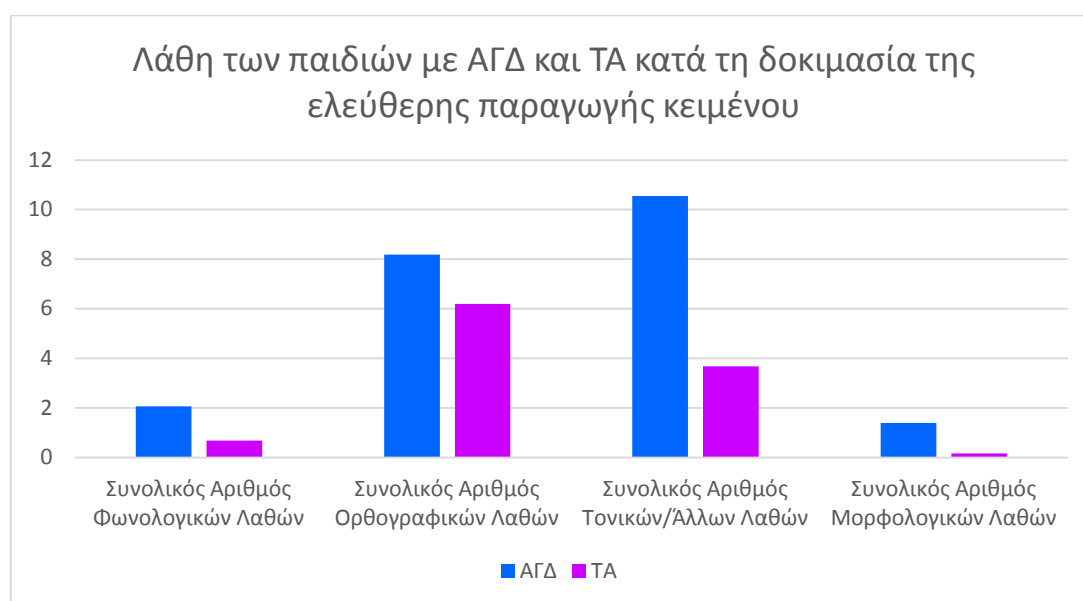
Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες για τα παραγόμενα ορθογραφικά λάθη κατά την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($p = .57 > .05$).

Πίνακας 7.4

Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και ευρείες κατηγορίες λαθών)

	ΑΓΔ (N=31)		ΤΑ (N=31)		Τιμή U
	M	SD	M	SD	
Συνολικός Αριθμός Φωνολογικών Λαθών	2.06	2.82	.68	1.54	254***
Συνολικός Αριθμός Ορθογραφικών Λαθών	8.19	8.15	6.19	4.32	440
Συνολικός Αριθμός Τονικών/Άλλων Λαθών	10.55	18.51	3.68	3.47	294**
Συνολικός Αριθμός Μορφολογικών Λαθών	1.39	2.51	.16	.52	288.50***

*p< .05, ** p< .01, *** p< .001



Διάγραμμα 7.2

Αριθμός λαθών για τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά ΤΑ σχετικά με τα μορφολογικά, φωνολογικά, ορθογραφικά και τονικά και άλλα λάθη κατά τη δοκιμασία της ελεύθερης παραγωγής κειμένου με συγκεκριμένη θεματική

7.2.5 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και υποκατηγορίες λαθών)

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά στοιχεία για καθεμιά από τις υποκατηγορίες λαθών των ευρύτερων κατηγοριών α) φωνολογικά, β) ορθογραφικά, γ) μορφολογικά, και δ) τονικά και άλλα λάθη κατά τη δοκιμασία της ελεύθερης παραγωγής κειμένου με συγκεκριμένη θεματική. Επιπλέον, καταγράφονται αναλυτικά πραγματικά παραδείγματα λαθών που πραγματοποίησαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας για καλύτερη κατανόηση της κάθε κατηγορίας από τον αναγνώστη.

Φωνολογικά Λάθη- Υποκατηγορίες - Πραγματικά Παραδείγματα

Στον Πίνακα 7.5 παρατηρούμε πως τα παιδιά με ΑΓΔ πραγματοποιούν κατά μέσο όρο μεγαλύτερο αριθμό λαθών στις περισσότερες από τις επιμέρους κατηγορίες των καταγεγραμμένων «Φωνολογικών Λαθών» συγκριτικά με τα παιδιά με ΤΑ. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος λαθών για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι μεγαλύτερος σε σύγκριση με τα παιδιά με ΤΑ στις υποκατηγορίες:

α) Αντικατάσταση Γραφήματος (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.81 και Τ.Α. 1.58 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.26 και Τ.Α. 0.77),

β) Παράλειψη Γραφήματος (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.81 και Τ.Α. 1.70 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.16 και Τ.Α. 0.45),

γ) Προσθήκη Γραφήματος (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.26 και Τ.Α. 0.51 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.16 και Τ.Α. 0.45),

δ) Αντιμετάθεση Διπλανών Γραφημάτων (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.06 και Τ.Α. 0.25 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.03 και Τ.Α. 0.18), και

ε) Αντιστροφή Δίψηφου Συμφώνου (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.06 και Τ.Α. 0.25 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.00 και Τ.Α. 0.00)

Σε ότι αφορά στις υποκατηγορίες λαθών α) Αντιστροφή Δίψηφου Φωνήεντος, και β) Παράλειψη Διαλυτικών για καμία από τις δύο ομάδες (ΑΓΔ και ΤΑ) δεν παρατηρήθηκαν λάθη, ενώ για την υποκατηγορία «Απλοποίηση Δίψηφου Συμφώνου» παρατηρήθηκε ο ίδιο μέσος όρος λαθών και για τις δύο ομάδες (Μ.Τ. 0.06 και Τ.Α. 0.25).

Πίνακας 7.5

Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και φωνολογικά λάθη)

	ΑΓΔ		ΤΑ	
	(N=31)		(N=31)	
	M	SD	M	SD
Αντικατάσταση Γραφήματος	.81	1.58	.26	.77
Παράλειψη Γραφήματος	.81	1.70	.16	.45
Προσθήκη Γραφήματος	.26	.51	.16	.45

Αντιμετάθεση Διπλανών Γραφημάτων	.06	.25	.03	.18
Αντιστροφή Δίψηφου Συμφώνου	.06	.25	.00	.00
Απλοποίηση Δίψηφου Συμφώνου	.06	.25	.06	.25
Αντιστροφή Δίψηφου Φωνήεντος	.00	.00	.00	.00
Παράλειψη Διαλυτικών	.00	.00	.00	.00

Στον Πίνακα 7.6 καταγράφονται πραγματικά παραδείγματα φωνολογικών λαθών ανά υποκατηγορία, όπως αυτά προέκυψαν κατά την ανάλυση των γραπτών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας. Σε κάθε υποκατηγορία με έντονη γραφή και υπογράμμιση εμφανίζεται το λάθος που καταγράφεται ή αντίστοιχα το στοιχείο που παραλείπεται για τη δεδομένη κατηγορία. Σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/ουσες πραγματοποιούσαν στην ίδια λέξη πολλαπλά λάθη που ανήκαν και σε άλλες ευρείες κατηγορίες λαθών ταυτόχρονα (πχ. μια λέξη μπορεί να συμπεριελάμβανε φωνολογικά και τονικά λάθη ή σε μια λέξη να καταγράφονταν περισσότερες από μια υποκατηγορίες λαθών μιας ευρείας κατηγορίας, όπως δύο υποκατηγορίες τονικών λαθών σε μια λέξη).

Πίνακας 7.6

Πραγματικά παραδείγματα φωνολογικών λαθών

Πραγματικά Παραδείγματα Φωνολογικών Λαθών ανά Υποκατηγορία	
Υποκατηγορία Φωνολογικού Λάθους	Παραδείγματα
Αντικατάσταση Γραφήματος	Λι <u>β</u> ία (αντί Λυδία) πο <u>ρ</u> έ (αντί ποτέ) από <u>ψ</u> η (αντί απόχη) κα <u>φ</u> ε (αντί κάθε) <u>φ</u> ίου (αντί θείου) <u>π</u> ρωμε (αντί τρώμε)
Παράλειψη Γραφήματος	Δημήτη (αντί Δημή <u>τρη</u>) ξαδέλια (αντί ξαδέ <u>λφια</u>) βουτες (αντί βου <u>τι</u> ές) τηλόραση (αντί τη <u>λ</u> εόραση) γατη (αντί γ <u>ι</u> ατί)
Προσθήκη Γραφήματος	θάλα <u>σ</u> ια (αντί θάλασσα) <u>μ</u> πισίνα (αντί πισίνα) έ <u>μ</u> πεζα (αντί έπαιζα) πα <u>α</u> γοτό (αντί παγωτό)
Αντιμετάθεση Διπλανών	βου <u>τ</u> είς (αντί βουτιές)

Γραφημάτων		<u>πρ</u> εσινό (περσινό)
Αντιστροφή Συμφώνου	Δίψηφου	<u>Πμ</u> άνια (αντί μπάνια)
Απλοποίηση Συμφώνου	Δίψηφου	πανιο (αντί <u>μπ</u> άνιο) μανιο (αντί <u>μπ</u> άνιο) τσίμισε (τσί <u>μπ</u> ησε)
Αντιστροφή Φωνήεντος	Δίψηφου	-
Παράλειψη Διαλυτικών		-

Ορθογραφικά Λάθη - Υποκατηγορίες - Πραγματικά Παραδείγματα

Στον Πίνακα 7.7 παρατηρούμε πως τα παιδιά με ΑΓΔ πραγματοποιούν κατά μέσο όρο μεγαλύτερο αριθμό λαθών στις περισσότερες από τις επιμέρους κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών συγκριτικά με τα παιδιά με ΤΑ. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος λαθών για την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ είναι μεγαλύτερος σε σύγκριση με την ομάδα παιδιών με ΤΑ στις υποκατηγορίες:

α) Ορθογραφικό Λάθος σε κλιτή κατάληξη (ΑΓΔ: Μ.Τ. 1.48 και Τ.Α. 2.87 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.65 και Τ.Α. 0.95),

β) Ορθογραφικό Λάθος σε άκλιτη κατάληξη (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.58 και Τ.Α. 1.21 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.39 και Τ.Α. 0.72),

γ) Ορθογραφικό Λάθος σε κλιτικό πρόθημα (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.29 και Τ.Α. 0.53 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.06 και Τ.Α. 0.25),

δ) Ετυμολογικό-Οπτικό Λάθος σε Φωνήεν (ΑΓΔ: Μ.Τ. 4.16 και Τ.Α. 3.44 – ΤΑ: Μ.Τ. 3.77 και Τ.Α. 2.73),

ε) Ετυμολογικό-Οπτικό Λάθος σε Σύμφωνο (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.74 και Τ.Α. 1.41 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.71 και Τ.Α. 0.74),

στ) Θεματικό Λάθος σε περίπτωση κανόνα (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.90 και Τ.Α. 1.19 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.55 και Τ.Α. 0.77),

Σε ότι αφορά στην υποκατηγορία λαθών «*Θεματικό Λάθος σε Εξαίρεση Κανόνα*» για καμία από τις δυο ομάδες δεν παρατηρήθηκαν λάθη, ενώ για την «*Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος*» παρατηρήθηκε η ίδια μέση τιμή λαθών και για τις δύο ομάδες (ΑΓΔ και ΤΑ). Στην υποκατηγορία «*Παραβίαση Ουρανικοποίησης*» τα παιδιά με ΤΑ πραγματοποιούν μεγαλύτερο μέσο όρο λαθών (Μ.Τ. 0.03 και Τ.Α. 0.18) συγκριτικά με τα παιδιά με ΑΓΔ για τα οποία δεν παρατηρήθηκε κάποιο λάθος στη συγκεκριμένη υποκατηγορία.

Πίνακας 7.7

Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και ορθογραφικά λάθη)

	ΑΓΔ		ΤΑ	
	(N=31)		(N=31)	
	M	SD	M	SD
Ορθογραφικό Λάθος σε κλιτή κατάληξη	1.48	2.87	.65	.95
Ορθογραφικό Λάθος σε άκλιτη κατάληξη	.58	1.21	.39	.72
Ορθογραφικό Λάθος σε κλιτικό πρόθημα	.29	.53	.06	.25
Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος	.03	.18	.03	.18
Ετυμολογικό-Οπτικό Λάθος σε Φωνήεν	4.16	3.44	3.77	2.73
Ετυμολογικό-Οπτικό Λάθος σε Σύμφωνο	.74	1.41	.71	.74
Θεματικό Λάθος σε περίπτωση κανόνα	.90	1.19	.55	.77
Θεματικό Λάθος σε εξαίρεση κανόνα	.00	.00	.00	.00
Παραβίαση Ουρανικοποίησης	.00	.00	.03	.18

Στον Πίνακα 7.8 καταγράφονται πραγματικά παραδείγματα ορθογραφικών λαθών ανά υποκατηγορία, όπως αυτά προέκυψαν κατά την ανάλυση των γραπτών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας. Σε κάθε υποκατηγορία με έντονη γραφή και υπογράμμιση εμφανίζεται το λάθος που καταγράφεται ή αντίστοιχα το στοιχείο που παραλείπεται για τη δεδομένη κατηγορία.

Πίνακας 7.8

Πραγματικά παραδείγματα ορθογραφικών λαθών

Πραγματικά Παραδείγματα Ορθογραφικών Λαθών ανά Υποκατηγορία*	
Υποκατηγορία Ορθογραφικού Λάθους	Παραδείγματα
Ορθογραφικό Λάθος σε κλιτή κατάληξη	πέρν <u>ο</u> (αντί παίρνω) παί <u>ζ</u> ο (αντί παίζω) ψαρέβ <u>ο</u> (αντί ψαρεύω) περν <u>ί</u> (αντί παίρνει) κυριακ <u>ί</u> (αντί Κυριακή) τ <u>η</u> ς (αντί τις) χωρί <u>ο</u> (αντί χωριό) μπάνι <u>ο</u> (αντί μπάνιο)
Ορθογραφικό Λάθος σε άκλιτη κατάληξη	γιατ <u>η</u> (αντί γιατί) κατ <u>ο</u> , (αντί κάτω) πολ <u>ι</u> (αντί πολύ) δυστι <u>χ</u> ός (αντί δυστυχώς)
Ορθογραφικό Λάθος σε κλιτικό πρόθημα	<u>ι</u> ταν (αντί ήταν) <u>η</u> δαμε (αντί είδαμε) <u>ε</u> ίμουννα (αντί ήμουν) <u>η</u> χα (αντί είχα)
Απλοποίηση δίσηφου φωνήεντος	πα <u>α</u> ζαμε (αντί πα <u>α</u> ίζαμε)

Ετυμολογικό-Οπτικό Φωνήεν	Λάθος	σε	φ <u>η</u> λη (αντί φίλη) πα <u>γ</u> ωτό (αντί παγωτό) σ <u>π</u> ήτια (αντί σπίτια) καλο <u>κ</u> ερι (αντί καλοκαίρι) π <u>ι</u> γενω (αντί πηγαίνω)
Ετυμολογικό-Οπτικό Σύμφωνο	Λάθος	σε	ψα <u>ρ</u> έ <u>β</u> ο (αντί ψαρεύω) πο <u>λ</u> ές (αντί πο <u>λ</u> ές) α <u>λ</u> α (αντί α <u>λ</u> ά) θα <u>λ</u> ασα (αντί θά <u>λ</u> ασ <u>α</u>) ά <u>μ</u> ο (αντί ά <u>μ</u> ο)
Θεματικό	Λάθος σε περίπτωση κανόνα		π <u>ι</u> γ <u>ε</u> νω (αντί πηγαίνω) μ <u>π</u> έ <u>ν</u> α <u>μ</u> ε (αντί μπαί <u>ν</u> α <u>μ</u> ε) φου <u>σ</u> κ <u>ω</u> το (αντί φου <u>σ</u> κ <u>ω</u> τό) τε <u>λ</u> εί <u>ω</u> σα (αντί τε <u>λ</u> εί <u>ω</u> σα) συν <u>άν</u> τ <u>ι</u> σα (αντί συν <u>άν</u> τ <u>η</u> σα)
Θεματικό	Λάθος σε εξαίρεση κανόνα		-
Παραβίαση Ουρανικοποίησης			Χο <u>ρ</u> γ <u>ι</u> ού (αντί χω <u>ρ</u> ιού)

* όπως και στον Πίνακα 7.6 που αφορά τα Φωνολογικά Λάθη σε κάθε υποκατηγορία λαθών με έντονη γραφή και υπογράμμιση εμφανίζεται το λάθος που καταγράφεται ή αντίστοιχα το στοιχείο που παραλείπεται για τη δεδομένη κατηγορία, ενώ ισχύουν όλες οι περαιτέρω επισημάνσεις που έγιναν ανωτέρω.

Τονικά και Άλλα Λάθη - Υποκατηγορίες - Πραγματικά Παραδείγματα

Στον Πίνακα 7.8 παρατηρούμε πως τα παιδιά με ΑΓΔ πραγματοποιούν κατά μέσο όρο μεγαλύτερο αριθμό λαθών στις περισσότερες από τις επιμέρους κατηγορίες των τονικών και άλλων λαθών συγκριτικά με τα παιδιά με ΤΑ κατά την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική. Αναλυτικά, ο μέσος όρος λαθών για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι μεγαλύτερος σε σύγκριση με τα παιδιά ΤΑ στις υποκατηγορίες:

α) Παράλειψη Κύριου Τόνου (ΑΓΔ: Μ.Τ. 7.84 και Τ.Α. 17.86 – ΤΑ: Μ.Τ. 2.39 και Τ.Α. 2.65),

β) Επιπλέον Τόνος (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.234 και Τ.Α. 0.62 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.13 και Τ.Α. 0.43),

γ) Παράλειψη εγκλιτικού τόνου (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.13 και Τ.Α. 0.43 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.00 και Τ.Α. 0.00),

δ) Παράλειψη Λέξης (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.26 και Τ.Α. 0.51 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.10 και Τ.Α. 0.30),

ε) Κολλημένες Λέξεις (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.48 και Τ.Α. 0.85 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.23 και Τ.Α. 0.56),

στ) Κενά μεταξύ συλλαβών (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.23 και Τ.Α. 0.67 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.00 και Τ.Α. 0.00),

ζ) Αντικατάσταση Κεφαλαίο-Πεζό (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.84 και Τ.Α. 1.13 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.35 και Τ.Α. 0.61),

η) Λανθασμένος Χωρισμός Λέξης (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.03 και Τ.Α. 0.18 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.00 και Τ.Α. 0.00), και

θ) Διάφορα Άλλα Λάθη (ΑΓΔ: Μ.Τ. 0.10 και Τ.Α. 0.30 – ΤΑ: Μ.Τ. 0.03 και Τ.Α. 0.18)

Σε ότι αφορά στην υποκατηγορία λαθών «Κενά εντός λέξης εντός συλλαβικού συνόρου» για καμία από τις δυο ομάδες δεν παρατηρήθηκαν λάθη, ενώ για την υποκατηγορία «Λάθος Θέσης Τόνου» η ομάδα παιδιών με ΤΑ πραγματοποιεί υψηλότερο μέσο όρο λαθών (Μ.Τ. 0.45 και Τ.Α. 0.77) συγκριτικά με τα παιδιά με ΑΓΔ (Μ.Τ. 0.42 και Τ.Α. 1.48).

Πίνακας 7.9

Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (ελεύθερη παραγωγή κειμένου και τονικά και άλλα λάθη)

	ΑΓΔ		ΤΑ	
	(N=31)		(N=31)	
	M	SD	M	SD
Παράλειψη Κύριου Τόνου	7.84	17.86	2.39	2.65
Λάθος Θέσης Τόνου	.42	1.48	.45	.77
Επιπλέον Τόνος	.23	.62	.13	.43
Παράλειψη εγκλιτικού τόνου	.13	.43	.00	.00
Παράλειψη Λέξης	.26	.51	.10	.30
Κολλημένες Λέξεις	.48	.85	.23	.56
Κενά μεταξύ συλλαβών	.23	.67	.00	.00
Κενά εντός λέξης εντός συλλαβικού συνόρου	.00	.00	.00	.00

Αντικατάσταση Κεφαλαίο-Πεζό	.84	1.13	.35	.61
Λανθασμένος Χωρισμός Λέξης	.03	.18	.00	.00
Διάφορα Άλλα Λάθη	.10	.30	.03	.18

Στον Πίνακα 7.10 καταγράφονται πραγματικά παραδείγματα τονικών και άλλων λαθών ανά υποκατηγορία, όπως αυτά προέκυψαν κατά την ανάλυση των γραπτών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας. Σε κάθε υποκατηγορία με έντονη γραφή και υπογράμμιση εμφανίζεται το λάθος που καταγράφεται ή αντίστοιχα το στοιχείο που παραλείπεται για τη δεδομένη κατηγορία.

Πίνακας 7.10
Πραγματικά παραδείγματα τονικών και άλλων λαθών

Πραγματικά Παραδείγματα Τονικών και Άλλων Λαθών ανά Υποκατηγορία*	
Υποκατηγορία Τονικού/Άλλου Λάθους	Παραδείγματα
Παράλειψη Κύριου Τόνου	προηγου <u>μ</u> ενο (αντί προηγούμενο) καλοκα <u>ι</u> ρη (αντί καλοκαίρι) πε <u>ρ</u> ασα (αντί πέρασα) τε <u>λ</u> ια (αντί τέλεια)
Λάθος Θέσης Τόνου	ψ <u>ά</u> ρεβι (αντί ψαρεύει) περν <u>ί</u> (αντί παίρνει) κα <u>θ</u> έ, (αντί κάθε) χ <u>ώ</u> ριο(αντί χωριό)

Επιπλέον Τόνος	Πίγ ^η νο, (αντί πηγαίνω) καλόκ ^ε ρι, (αντί καλοκαίρι) πολικάτ ^η κία (αντί πολυκατοικία)
Παράλειψη εγκλιτικού τόνου	πραγματάμας (αντί πράγματά μας) οικογενει <u>α</u> μου (αντί οικογένειά μου)
Παράλειψη Λέξης	πήγα θάλασα (αντί πήγα στη θάλασσα) μ' αυτό το κορίτσι είναι (αντί μ' αυτό το κορίτσι που είναι) πηγέναμε πολλά (αντί πηγαίναμε για πολλά)
Κολλημένες Λέξεις	γονίσμου (αντί γονείς μου) μπαμπάσμου(αντί μπαμπάς μου) φίλουσμου(αντί φίλους μου) αδερφόμου (αντί αδερφό μου)
Κενά μεταξύ συλλαβών	παίζου_με (αντί παίζουμε) ξανα_παίξαμε (αντί ξαναπαίξαμε) με_τα (αντί μετά) καλο_καιρι (αντί καλοκαίρι)
Κενά εντός λέξης εντός συλλαβικού συνόρου	-
Αντικατάσταση Κεφαλαίο-Πεζό	<ul style="list-style-type: none"> Έναρξη με πεζό γράμμα σε αρχή πρότασης:

	<p><u>έ</u>κανα (αντί Έκανα), <u>τ</u>ρόγαμε (αντί τρώγαμε)</p> <ul style="list-style-type: none"> Καταγραφή Τοπωνυμίου με πεζό: <p><u>χ</u>αρκιδική (αντί Χαλκιδική)</p> <ul style="list-style-type: none"> Κύριο Όνομα <p><u>Δ</u>ήμητρα (αντί Δήμητρα), <u>κ</u>ατερίνα (αντί Κατερίνα)</p>
Λανθασμένος Χωρισμός Λέξης	ξενοδ-χο (αντί ξενοδοχείο)
Διάφορα Άλλα Λάθη	<ul style="list-style-type: none"> παίζου - με <p>(δεν υπάρχει η παύλα για τον χωρισμό των λέξεων ανάμεσα στις σειρές)</p> <ul style="list-style-type: none"> σαπ <p>(ακατανόητη λέξη)</p>

* όπως και στον Πίνακα 7.6 που αφορά τα Φωνολογικά Λάθη σε κάθε υποκατηγορία λαθών με έντονη γραφή και υπογράμμιση εμφανίζεται το λάθος που καταγράφεται ή αντίστοιχα το στοιχείο που παραλείπεται για τη δεδομένη κατηγορία, ενώ ισχύουν όλες οι περαιτέρω επισημάνσεις που έγιναν ανωτέρω.

Μορφολογικά Λάθη - Πραγματικά Παραδείγματα

Σε ό, τι αφορά την τελευταία κατηγορία λαθών που μετρήθηκαν (*Μορφολογικά Λάθη*) διαπιστώνεται ότι η Μ.Τ. τους επί του ελεύθερα παραγόμενου κειμένου με συγκεκριμένη θεματική είναι για τα παιδιά με ΑΓΔ μεγαλύτερη (Μ.Τ. 1.39 και Τ.Α. 2.51) συγκριτικά με τα παιδιά με ΤΑ (Μ.Τ.=0.16 και Τ.Α.0.52).

Από τα παρατηρούμενα μορφολογικά λάθη των δύο ομάδων αξίζει να αναφέρουμε ότι κυρίαρχα είναι τα λάθη που σχετίζονται με την ορθή επιλογή χρόνου. Η παρατήρηση αυτή αφορά τόσο την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ όσο και την ομάδα παιδιών ΤΑ. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω μορφολογικά λάθη επί του κειμένου:

α) Λανθασμένη χρήση χρόνου

πχ. πιγήνο (αντί πήγαινα), τρώ (αντί έτρωγα), βλέπω (αντί έβλεπα)

β) Παράλειψη συλλαβής

πχ. μπας (αντί μπαμπάς), ραλια (αντί παραλία)

γ) Λανθασμένη χρήση γένους

πχ. λιγοορα (αντί λίγη ώρα)

δ) Λανθασμένη χρήση αριθμού

πχ. παγοτο (αντί παγωτά)

ε) Λανθασμένη χρήση προσώπου

πχ. όταν τελείωσα (αντί όταν τελείωσε)

7.2.6 Αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασία της γραφής (εργαλείο «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας»)

Στον Πίνακα 7.10 παρουσιάζονται η Μ.Τ. και η Τ.Α. σε συγκεκριμένες ευρείες κατηγορίες λαθών, καθώς και ο συνολικός αριθμός λέξεων που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες/ουσες κατά τη συγγραφή των απαντήσεων στις δέκα εικόνες του εργαλείου «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας». Η ανάλυση γίνεται αθροιστικά για το σύνολο των δέκα εικόνων και όχι για κάθε εικόνα ξεχωριστά. Όπως παρατηρούμε από τη σύγκριση της Μ.Τ. η ομάδα παιδιών με ΤΑ χρησιμοποιεί κατά μέσο όρο (Μ.Τ. 7.03 και Τ.Α. 1.71) μεγαλύτερο αριθμό λέξεων κατά τη συγγραφή των απαντήσεων επί των δέκα προτάσεων συγκριτικά με τα παιδιά με ΑΓΔ (Μ.Τ. 5.74 και Τ.Α. 2.18). Σε ό, τι αφορά σε όλες τις υπόλοιπες μετρήσεις αναφορικά με το σύνολο των φωνολογικών, των μορφολογικών, των ορθογραφικών και άλλων λαθών παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των λαθών για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι μεγαλύτερος συγκριτικά από αυτόν των παιδιών με ΤΑ. Μικρότερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες υπάρχει στη μέτρηση που αφορά τα μορφολογικά λάθη και μεγαλύτερη διαφορά παρατηρούμε στη μέτρηση που σχετίζεται με τα τονικά και άλλα λάθη κατά τη συγγραφή των απαντήσεων στις δέκα προτάσεις της δοκιμασίας.

Έπειτα από το στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε (t-Test) αθροιστικά για το σύνολο των δέκα εικόνων και όχι για κάθε εικόνα ξεχωριστά παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά το συνολικό αριθμό των

παραγόμενων λέξεων κατά τη συγγραφή των προτάσεων (10 συνολικά προτάσεις) του εργαλείου «*Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*» ($p = .01 < .05$) ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ και στα παιδιά ΤΑ με την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ να έχει σημαντικά χαμηλότερη επίδοση (Μ.Τ. ομάδας με ΑΓΔ= 5.74 και Μ.Τ. ομάδας με ΤΑ= 7.03). Επιπλέον, σε ό, τι αφορά τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο συγκρινόμενες ομάδες ($p = .01 < .05$, Μ.Τ. παιδιών με ΑΓΔ = 1.20 και Μ.Τ. παιδιών με ΤΑ= 0.84). Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για το συνολικό αριθμό τονικών και άλλων λαθών ($p = .01 < .05$), όπου για τα παιδιά με ΑΓΔ καταγράφηκε μεγαλύτερος αριθμός τονικών και άλλων λαθών συγκριτικά με τα παιδιά με ΤΑ (Μ.Τ. ομάδας με ΑΓΔ= 1.68 και Μ.Τ. ομάδας παιδιών ΤΑ= 0.73).

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney U – Test προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΤΑ για τη μέτρηση που αφορά το συνολικό αριθμό των μορφολογικών λαθών ($p = .01 < .05$), όπου για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ καταγράφηκε μεγαλύτερος αριθμός μορφολογικών λαθών (Μ.Τ. παιδιών με ΑΓΔ= 0.16 και Μ.Τ. παιδιών με ΤΑ= 0.10) συγκριτικά με την ομάδα παιδιών ΤΑ. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann Whitney U – Test δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες για τα παραγόμενα φωνολογικά λάθη ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΤΑ ($p = .37 > .05$).

Πίνακας 7.11

Αριθμός ορθογραφικών, τονικών και άλλων λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (εργαλείο «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας») και συνολικός αριθμός παραγόμενων λέξεων

	ΑΓΔ		ΤΑ		Τιμή p	Τιμή t
	(N=31)		(N=31)			
	M	SD	M	SD		
Συνολικός Αριθμός Λέξεων Προτάσεων	5.74	2.18	7.03	1.71	.01	-2.60
Συνολικός Αριθμός Ορθογραφικών Λαθών	1.20	.50	.84	.48	.01	0.36
Συνολικός Αριθμός Τονικών/Άλλων Λαθών	1.68	1.29	.73	.92	.01	3.33

*p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Πίνακας 7.12

Αριθμός λαθών για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) σε δοκιμασία της γραφής (συνολικός αριθμός φωνολογικών και μορφολογικών λαθών)

	ΑΓΔ		ΤΑ		Τιμή p	Τιμή U
	(N=31)		(N=31)			
	M	SD	M	SD		
Συνολικός Αριθμός Φωνολογικών Λαθών	.40	.39	.19	.18	.37	338.50
Συνολικός Αριθμός Μορφολογικών Λαθών	.16	.14	.10	.10	.01	281.50

*p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Σε ότι αφορά τα παραγόμενα μορφολογικά λάθη κατά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών με ΑΓΔ (N=31) παρατηρήσαμε ότι προέκυψαν λάθη, κυρίως, κατά την απάντηση του ερωτήματος που συνόδευε την Εικόνα 2 (*Τι θα κάνει η μαμά;*) και την Εικόνα 5 (*Τι έκανε μόλις τώρα η γάτα;*) (βλ. Παράρτημα 3 για τις εικόνες αναλυτικά). Συγκεκριμένα, 16 άτομα επέλεξαν λανθασμένα το χρόνο στην απάντησή τους επί του ερωτήματος της εικόνας 2. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

βάζι (αντί θα βάλει),

φωράει (αντί θα φορέσει),

δένει (αντί θα δέσει).

Οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν ρηματικούς τύπους που αναφέρονται στο παρόν και δεν έκαναν χρήση μελλοντικού χρόνου.

Σε ό, τι αφορά την εικόνα 5 έγινε επανάληψη της λανθασμένης επιλογής χρόνου. Συγκεκριμένα, 11 άτομα επέλεξαν λανθασμένα το χρόνο στην απάντησή τους. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

πιάνι (αντί έπιασε),

θα φάι (αντί έφαγε),

σκωτόνει (αντί σκότωσε).

7.3 Συσχετίσεις

Προκειμένου να διερευνηθούν οι τυχόν σχέσεις ανάμεσα στις τιμές που προέκυψαν από τη δοκιμασία της ανάγνωσης ψευδολέξεων (τόσο του συνολικού αριθμού των αναγνωσμένων ψευδολέξεων όσο και του αριθμού των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό) και του γραπτού κειμένου σε συγκεκριμένη θεματική χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (ρ), καθώς δεν ικανοποιούνταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις. Η ανάλυση που ακολουθεί αναφέρεται μόνο στις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (θετικές ή αρνητικές) και γίνεται συνοπτική αναφορά για τις συσχετίσεις για τις οποίες δε βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα.

7.3.1 Συσχέτιση του αριθμού των συνολικά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου σε συγκεκριμένη θεματική για τα παιδιά με ΑΓΔ

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των συνολικά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου με συγκεκριμένη θεματική χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman, καθώς δεν ικανοποιούνταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις. Σε ό, τι αφορά την ομάδα παιδιών με ΑΓΔ παρατηρήθηκε:

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των ορθών λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .35$, $p = .05$),

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των λέξεων περιεχομένου κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .36$, $p = .04$),

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των διαφορετικών λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .36$, $p = .04$).

Πίνακας 7.13

Συσχέτιση του αριθμού των συνολικά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου για τα παιδιά με ΑΓΔ

Δοκιμασία	Ομάδα	Συνολικός Αριθμός Ορθών Λέξεων Κειμένου	Συνολικός Αριθμός Λέξεων Περιεχομένου	Συνολικός Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων
Αριθμός συνολικά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό	ΑΓΔ	$\rho = .35^*$ $p = .05$	$\rho = .36^*$ $p = .04$	$\rho = .36^*$ $p = .04$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Δεν παρατηρήθηκε για τα παιδιά με ΑΓΔ κάποιου είδους στατιστικά σημαντικής συσχέτισης (θετική ή αρνητική) για τη σχέση ανάμεσα στον αριθμό των συνολικά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και:

- το συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου,
- το συνολικό αριθμό των λανθασμένων λέξεων του κειμένου,
- το συνολικό αριθμό των μορφολογικών, φωνολογικών, ορθογραφικών και τονικών και άλλων λαθών,
- το συνολικό αριθμό των ρημάτων και ουσιαστικών του κειμένου,
- το συνολικό αριθμό των λειτουργικών λέξεων,
- το συνολικό αριθμό των κύριων και δευτερευουσών προτάσεων του κειμένου.

7.3.2 Συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου σε συγκεκριμένη θεματική για τα παιδιά με ΑΓΔ

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στον αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου με συγκεκριμένη θεματική χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman, καθώς δεν ικανοποιούνταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις. Σε ό, τι αφορά τα παιδιά με ΑΓΔ παρατηρήθηκε:

- θετική μέτρια και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .40, p = .02$),

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των ορθών λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .37$, $p = .04$),

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των ρημάτων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .39$, $p = .03$),

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των ουσιαστικών κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .36$, $p = .04$),

- θετική μέτρια και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των λέξεων περιεχομένου κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .43$, $p = .02$),

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των λειτουργικών λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .38$, $p = .03$),

- θετική μέτρια και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των διαφορετικών λέξεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .43$, $p = .02$),

- θετική μικρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον συνολικό αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και το συνολικό αριθμό των κύριων προτάσεων κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική ($\rho = .37$, $p = .04$).

Πίνακας 7.14

Συσχέτιση του αριθμού των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό και των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου για τα παιδιά με ΑΓΔ

Δοκιμασία	Ομάδα	Συνολικός Αριθμός Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Ορθών Λέξεων Κειμένου	Συνολικός Αριθμός Ρημάτων Κειμένου	Συνολικός Αριθμός Ουσιαστικών Κειμένου	Συνολικός Αριθμός Λέξεων Περιχομένου	Συνολικός Αριθμός Λειτουργικών Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Κύριων Προτάσεων
Αριθμός ορθά Αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' λεπτό	ΑΓΔ	$\rho = .40^*$ $p = .02$	$\rho = .37^*$ $p = .04$	$\rho = .39^*$ $p = .03$	$\rho = .36^*$ $p = .04$	$\rho = .43^*$ $p = .02$	$\rho = .38^*$ $p = .03$	$\rho = .43^*$ $p = .02$	$\rho = .37^*$ $p = .04$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Δεν παρατηρήθηκε για τα παιδιά με ΑΓΔ κάποιου είδους στατιστικά σημαντική συσχέτιση (θετική ή αρνητική) για τη σχέση ανάμεσα στον αριθμό των συνολικά ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1' και:

- το συνολικό αριθμό των λανθασμένων λέξεων του κειμένου,
- το συνολικό αριθμό των μορφολογικών, φωνολογικών, ορθογραφικών και τονικών και άλλων λαθών,
- το συνολικό αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων του κειμένου.

Σύνοψη 7^{ου} κεφαλαίου

Στο έβδομο κεφάλαιο έγινε η καταγραφή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων υπό το πρίσμα ανάλογων ερευνών, θα αναφερθούν αναλυτικά οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) μαθητών και μαθητριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Ιδιαίτεροι στόχοι που προέκυψαν από αυτό το εγχείρημα ήταν α) να καταγραφούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γραπτών των μαθητών/τριών αναφορικά με ποσοτικά δεδομένα, όπως ο αριθμός των συνολικά παραγόμενων λέξεων, ο αριθμός των ρημάτων, των ουσιαστικών, των διαφορετικών λέξεων, των κύριων ή δευτερευουσών προτάσεων που χρησιμοποιούνταν, β) να καταγραφούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γραπτών των μαθητών/τριών αναφορικά με ποιοτικά δεδομένα, όπως το είδος των λαθών που πραγματοποιούσαν οι μαθητές/ήτριες μέσω μιας ευρείας και λεπτομερούς κλείδας καταγραφής των επιμέρους λαθών. Έτσι εκτός από τα ποσοτικά/αριθμητικά στοιχεία που καταγράφονταν στόχος ήταν να διαφανεί και η υποκατηγορία στην οποία τα παιδιά συνήθιζαν να κάνουν λάθη, γ) να καταγραφούν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών κατά την ανάγνωση μέσω δύο διαφορετικών δοκιμασιών ανάγνωσης που αφορούσαν τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση, και δ) να αναδειχθεί πιθανή σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή.

8.2 Οι επιδόσεις των δυο ομάδων αναφορικά με την ανάγνωση (δύο δοκιμασίες)

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου σε ό, τι αφορά τις επιδόσεις τους κατά τις δοκιμασίες που σχετίζονται με την ανάγνωση. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν τόσο την ικανότητα αποκωδικοποίησης (*Ανάγνωση Ψευδολέξεων*) όσο και την ικανότητα κατανόησης (*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την πρώτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας, καθώς έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ήταν χαμηλότερη συγκριτικά με την ομάδα των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου και στις δύο δοκιμασίες που σχετίζονται με την ανάγνωση (*Ανάγνωση Ψευδολέξεων* και *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*). Σε ό, τι αφορά στην πρώτη δοκιμασία (*Ανάγνωση Ψευδολέξεων*) πραγματοποιήθηκε διπλή μέτρηση και παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προχωρούν τόσο σε ανάγνωση λιγότερων **ορθά** αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε διάστημα 1' λεπτού όσο και σε ανάγνωση λιγότερων συνολικά ψευδολέξεων (ορθών ή λανθασμένων) σε διάστημα 1' λεπτού σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται στις επιδόσεις των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά την πραγματοποίηση δοκιμασιών που σχετίζονται με την ανάγνωση, είτε αφορούν την αποκωδικοποίηση είτε την κατανόηση των κειμένων που διαβάζονται. Οι Williams et al. (2013) πραγματοποιώντας έρευνα για το γραπτό λόγο των παιδιών με

Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με τις αναγνωστικές επιδόσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά τους. Κατά τη δοκιμασία ανάγνωσης οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να αναγνώσουν σειρά λέξεων από μια κάρτα που τους παρουσιάζονταν. Οι λέξεις αρχικά ήταν ευκολότερες και εν συνεχεία ο βαθμός δυσκολίας κλιμακώνονταν. Τα παιδιά διάβαζαν δυνατά τις λέξεις και λάμβαναν βαθμό για κάθε ορθή λέξη που διαβάζονταν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά αυτή τη δοκιμασία ανάγνωσης ανάμεσα στην πειραματική και τις δύο ομάδες ελέγχου που ήταν αντίστοιχης χρονολογικής και αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας με την πειραματική ομάδα. Σε παρόμοιο συμπέρασμα, κατέληξαν οι Mackie & Dockrell (2004) οι οποίοι μέσω του εργαλείου WORD (Rust et al., 1993) αξιολόγησαν την αναγνωστική ικανότητα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά τους. Τα παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής είχαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας κατά τη διαδικασία ανάγνωσης. Επιπλέον, οι Dockrell et al. (2007) μελετώντας την αναγνωστική ικανότητα 64 παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή σε δύο χρονικές στιγμές (8 και 10 ετών) μέσω δοκιμασιών ανάγνωσης λέξεων και κατανόησης περιεχομένου μέσω της ανάγνωσης, διαπίστωσαν πως τα παιδιά συναντούν δυσκολία κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία μάλιστα συνδέονταν και με την ακόλουθη παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Rodriguez et al. (2016) κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα για την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Οι συμμετέχοντες/ουσες στη δική τους έρευνα είχαν

σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες που σχετίζονταν με την ανάγνωση (πχ. ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και ψευδολέξεων, κατανόηση προτάσεων και κειμένων κτλ.). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την έρευνα των Isoaho et al. (2015) στην Φιλανδική γλώσσα (το Φιλανδικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό διαφάνειας). Οι εν λόγω ερευνητές εξέτασαν την αναγνωστική ικανότητα Φιλανδών μαθητών/τριών στο τέλος της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης (ηλικίες από 7 έως 10 ετών). Ακόμη και στην ηλικία των δέκα ετών μόνο το 20% των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατόρθωσε να πετύχει το μέσο όρο επιδόσεων. Σε ότι αφορά την κατανόηση οι επιδόσεις ήταν ελαφρώς υψηλότερες (το 32,5% των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατόρθωσαν να πετύχουν το μέσο όρο επιδόσεων). Οι Botting et al. (2006) κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα. Στην έρευνά τους οι συμμετέχοντες/ουσες εξετάστηκαν σε δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων και κατανόησης κειμένου σε ηλικία 7 και 11 ετών και παρουσίασαν δυσκολίες και στις δυο χρονικές στιγμές της αξιολόγησης.

Οι πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά την ανάγνωση συνδέονται με τυχόν ελλείμματα που παρουσιάζουν. Συγκεκριμένα, οι Bishop & Snowling (2004) κάνουν αναφορά στα φωνολογικά ελλείμματα και στα ελλείμματα του προφορικού λόγου που είναι συνήθη γι' αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. Για τους ως άνω ερευνητές τα φωνολογικά ελλείμματα είναι παράγοντας κινδύνου για τις δυσκολίες κατά την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ενώ τα ελλείμματα της προφορικής γλώσσας αποτελούν παράγοντες κινδύνου που θα επηρεάσουν την αναγνωστική κατανόηση. Οι δυσκολίες αποκωδικοποίησης των προς ανάγνωση λέξεων/κειμένων κτλ. συνδέονται με

φωνολογικά ελλείμματα (Wagner & Torgesen, 1987, Catts, 1993), ενώ οι δυσκολίες που σχετίζονται με την κατανόηση συνδέονται με δυσκολίες στη σύνταξη και την επεξεργασία του λόγου (Stothard & Hulme, 1992, Larrivee & Catts, 1999). Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση τα οποία συνδέονται με την ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης (Cunningham & Stanovich, 1997; Stanovich 1988). Οι Passenger et al. (2000) διαπίστωσαν ότι η φωνολογική επίγνωση συνεισφέρει σημαντικά στην κατάκτηση της πρώιμης ανάγνωσης και της μετέπειτα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων. Επιπλέον, οι ερευνητές τόνισαν τη σημασία της φωνολογικής μνήμης για την κατάκτηση της ανάγνωσης, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη στρατηγικών που σχετίζονται με την κατανόηση, που συνδέεται με την αναγνωστική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την ανάγνωση θα μπορούσαν να ερμηνευθούν και υπό το πρίσμα των ελλειμμάτων των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στη λεγόμενη μορφολογική επίγνωση (Singson et al., 2000; Carlisle, 2000).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη κάθε φορά τη γλώσσα στην οποία διεξάγεται η έρευνα για την αναγνωστική ικανότητα των ατόμων. Συγκεκριμένα, σε ομιλούμενες γλώσσες με διαφανή ορθογραφικά συστήματα (πχ. Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά) τα παιδιά είναι σε θέση να έχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τους ομηλικούς τους από μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα (πχ. Γαλλικά, Αγγλικά) και να κατακτούν την ανάγνωση πιο γρήγορα χρονικά. Συγκεκριμένα, σε έρευνά τους οι Seymour et al. (2003), στην οποία συμμετείχαν μαθητές/ήτριες από δώδεκα ευρωπαϊκές χώρες, διαπίστωσαν πως τα

παιδιά προερχόμενα από τα λεγόμενα διαφανή ορθογραφικά συστήματα κατακτούσαν σε υψηλότερο ποσοστό την αναγνωστική δεξιότητα ακόμη και στο τέλος της Α΄ τάξης συγκριτικά με παιδιά προερχόμενα από μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα που δαπανούσαν περισσότερο χρόνο για να φτάσουν σε ανάλογα ποσοστά επιτυχίας.

8.3 Οι επιδόσεις των δυο ομάδων αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αυτής της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αναμένονταν να παρουσιάσουν συνολικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου σε ό, τι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή θα παρήγαγαν γραπτά τα οποία θα ήταν φτωχότερα συγκριτικά με αυτά που θα παρήγαγε η ομάδα παιδιών με ΤΑ. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν δύο δοκιμασίες αξιολόγησης του γραπτού λόγου. Η μια σχετίζεται με την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική σε συγκεκριμένο χρόνο και η άλλη με τη συγγραφή προτάσεων με αφορμή ερώτημα που βασίζονταν σε εικόνα που υποδεικνύονταν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες κάθε φορά. Η υπόθεσή μας ήταν ότι ο γραπτός λόγος των παιδιών με ΑΓΔ στη δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής κειμένου θα χαρακτηριζόνταν από λιγότερες λέξεις συνολικά, λιγότερες ορθές λέξεις, μικρότερο αριθμό ρημάτων, ουσιαστικών και διαφορετικών λέξεων, μικρότερο αριθμό λειτουργικών λέξεων, λέξεων περιεχομένου, κύριων και δευτερευουσών προτάσεων. Επιπλέον, στη δοκιμασία συγγραφής προτάσεων αναμένονταν αντίστοιχα αποτελέσματα (στην παρούσα ενότητα καταγράφεται η συνολική παραγωγή λέξεων

στο σύνολο των δέκα εικόνων της δοκιμασίας και όχι περαιτέρω χαρακτηριστικά). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μερικώς τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση της έρευνας. Έτσι τα γραπτά των δύο ομάδων διέφεραν σε ό, τι αφορά τη συνολική παραγωγή λέξεων (αυτό το στοιχείο αξιολογήθηκε και στις δύο δοκιμασίες), το συνολικό αριθμό των ορθών λέξεων του κειμένου, το συνολικό αριθμό των ουσιαστικών, των λέξεων περιεχομένου και των διαφορετικών λέξεων που καταγράφηκαν, αλλά όχι ως προς το συνολικό αριθμό των λανθασμένων λέξεων του κειμένου, το συνολικό αριθμό των ρημάτων, των λειτουργικών λέξεων, καθώς και των κύριων και δευτερευουσών προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα:

Συνολικός Αριθμός Λέξεων

Σε ό, τι αφορά στο συνολικό αριθμό των παραγόμενων λέξεων (και στις δύο δοκιμασίες γραπτής παραγωγής λόγου) τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με ανάλογα ευρήματα που σχετίζονται με αυτό το ερώτημα. Η πλειοψηφία των ερευνών που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου από παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή μετρούν τον συνολικό αριθμό των παραγόμενων λέξεων. Συγκεκριμένα, οι Dockrell, Lindsay, Connelly, & Mackie (2007) εξετάζοντας την παραγωγή γραπτού λόγου μέσω του εργαλείου Wechsler Objective Language Dimensions test (WOLD) (Rust, 1996) διαπίστωσαν πως η πειραματική τους ομάδα που αποτελούνταν από παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παράγαγε γραπτώς μικρότερα κείμενα σε σχέση με παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν και οι έρευνες

των Broc et al. (2013), των Connolly et al. (2012) και των Ralli et al. (2021) στις οποίες αξιολογήθηκε η παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη συγγραφή κειμένων παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και διαπιστώθηκε ο σημαντικά μικρότερος αριθμός λέξεων που παρήγαγαν. Ακόμη, σε πρόσφατη έρευνα Stuart, Connolly, and Dockrell (2020) οι ερευνητές κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα κατά τη διαδικασία γραπτής παραγωγής κειμένου με συγκεκριμένη θεματική από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Ο μικρός αριθμός των συνολικά παραγόμενων λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου συνδέεται με την περιορισμένη γνώση λεξιλογίου που παρατηρείται σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Dockrell et al., 2007). Σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι η γνώση κανόνων που σχετίζονται με τη μορφολογία των λέξεων και τη δυσκολία παραγωγής σύνθετων λέξεων. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός των παραγόμενων λέξεων σε αυτή τη μέτρηση μπορεί να αποδοθεί σε αδυναμία σύνδεσης με την ήδη υπάρχουσα γνώση ή ακόμη και σε προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το άτομο κατά τη διαδικασία της γραφής, όπως η αργή σε ρυθμό/ταχύτητα συγγραφή των γραμμάτων/λέξεων (Dockrell et al., 2007).

Συνολικός Αριθμός Ορθών και Λανθασμένων Λέξεων

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με το συνολικό αριθμό των ορθών (χωρίς κανένα λάθος) και των λανθασμένων λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου επιβεβαίωσαν μερικώς την ερευνητική μας υπόθεση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η μέτρηση αφορά μόνο τη δοκιμασία που σχετίζεται με την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική και όχι τη δοκιμασία που αφορά την

παραγωγή μεμονωμένων προτάσεων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με αυτά των Broc et al. (2013) και της Naucler (2004) που κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα σε ότι αφορά τον αριθμό των παραγόμενων ορθών λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρήγαγαν και σε αυτές τις έρευνες λιγότερες ορθές λέξεις συγκριτικά με τα παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. Η γραφή λιγότερων ορθών λέξεων συνδέεται με ελλείμματα στη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση που παρουσιάζει η ομάδα παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση συνδέονται με την ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών χαρακτηριστικών των γλωσσικών μονάδων και αναλύονται στη συλλαβική επίγνωση και τη φωνημική επίγνωση. Η ορθογραφημένη γραφή βασίζεται στη φωνολογική επίγνωση, καθώς αποτελεί τη βάση της φωνογραφημικής αντιστοίχισης. Τα ελλείμματα στη μορφολογική επίγνωση δημιουργούν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, καθώς συνδέονται με την κλιτική (Casalis & Louis Alexandre, 2000) και παραγωγική μορφολογία των λέξεων (Kuo & Anderson, 2003). Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι, ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά στις ορθές λέξεις που παράγονταν, ωστόσο δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά στο συνολικό αριθμό των λανθασμένων λέξεων που κατέγραψαν οι δύο ομάδες. Αυτό το εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί στην επιλογή των λέξεων που κάνουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική διαταραχή κατά την παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη συγγραφή των κειμένων τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι πιθανό να επιλέγουν να χρησιμοποιούν λέξεις που είναι γνωστές, μικρές ή εύκολες σε αυτά και να αποφεύγουν λέξεις

άγνωστες που τους δημιουργούν δυσκολία ή αβεβαιότητα κατά τη συγγραφή (Mackie & Dockrell, 2004). Έτσι, μέσω αυτής της στρατηγικής περιορίζουν τον αριθμό των λανθασμένων λέξεων που πιθανόν θα παρήγαγαν σε μια δοκιμασία η οποία δε θα βασίζονταν στην ελεύθερη παραγωγή κειμένου αλλά, για παράδειγμα, σε παραγωγή κειμένου μέσω προφορικής υπαγόρευσης.

Συνολικός Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων

Σε ό, τι αφορά στο συνολικό αριθμό των διαφορετικών παραγόμενων λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και αυτή η μέτρηση αφορά μόνο τη δοκιμασία που σχετίζεται με την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική και όχι τη δοκιμασία που αφορά την παραγωγή μεμονωμένων προτάσεων. Έτσι, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρήγαγαν σημαντικά λιγότερες διαφορετικές λέξεις συγκριτικά με τους ομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που μελέτησαν την παραγωγή διαφορετικών λέξεων σε ανάλογους πληθυσμούς (Dockrell & Connelly, 2012; Mackie et al., 2013; Williams et al., 2013, Ralli et al., 2021). Η χρήση περιορισμένου αριθμού λεξιλογίου που αποτυπώνεται μέσω της παραγωγής λιγότερων διαφορετικών λέξεων μπορεί να αποδοθεί σε ελλείμματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά τη χρήση του λεξιλογίου. Η περιορισμένη γνώση λεξιλογίου μπορεί να επηρεάσει με τη σειρά της την παραγωγή ιδεών που έχει ως αποτέλεσμα τον

περιορισμένο αριθμό διαφορετικών λέξεων στα γραπτά κείμενα (Williams et al., 2013).

Συνολικός Αριθμός Ρημάτων και Ουσιαστικών

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου διερευνήθηκε, επιπλέον, ο συνολικός αριθμός των παραγόμενων ρημάτων και ουσιαστικών. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι και αυτές οι μετρήσεις αφορούν μόνο τη δοκιμασία που σχετίζεται με την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική και όχι τη δοκιμασία που αφορά την παραγωγή μεμονωμένων προτάσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν μερικώς την ερευνητική μας υπόθεση. Έτσι, για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά την παραγωγή ουσιαστικών, αλλά όχι ρημάτων συγκριτικά με την ομάδα παιδιών ΤΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε ό, τι αφορά την παραγωγή ρημάτων συμφωνούν με την έρευνα των Williams et al. (2013) που κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα, αλλά διαφωνούν με τα ευρήματα των Stuart et al. (2020). Οι Stuart et al. (2020) σημείωσαν πως αν και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ανέδειξαν τη στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τη χρήση ρημάτων ανάμεσα στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και στους ομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας, ωστόσο παρατήρησαν πως υπήρχε επαναλαμβανόμενη χρήση των ίδιων ρημάτων και από τις δύο ομάδες. Η διαφορά ανάμεσα στα ευρήματά μας και σε αυτά της έρευνας των Stuart et al. (2020) μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η πειραματική τους ομάδα αποτελούνταν από παιδιά μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας από τη δική μας έρευνα. Αυτό συνεπάγεται πως

τα παιδιά ήταν περισσότερο εξοικειωμένα με τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, είτε μέσω της επιπλέον εξάσκησης στο σχολικό περιβάλλον είτε ακόμη μέσω της υποστήριξης που τυχόν λάμβαναν επιπλέον από εξωτερικούς θεράποντες. Η στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε σε ό, τι αφορά τον αριθμό των παραγόμενων ουσιαστικών ανάμεσα στις δύο ομάδες μπορεί να αποδοθεί στην περιορισμένη γνώση λεξιλογίου που παρατηρείται σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Dockrell et al., 2007).

Συνολικός Αριθμός Κύριων και Δευτερευουσών Προτάσεων

Τα αποτελέσματα της έρευνά μας δεν επιβεβαίωσαν την ερευνητική μας υπόθεση σχετικά με τον αριθμό των κύριων και δευτερευουσών προτάσεων που παρήγαγαν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κατά τη συγγραφή κειμένων. Συγκεκριμένα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΤΑ σε ό, τι αφορά τη μέτρηση αυτή. Αυτό το εύρημα μπορεί να αποδοθεί στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα παραγόμενα κείμενα των συμμετεχόντων/ουσών. Συγκεκριμένα, σε πολλές περιπτώσεις τα όρια ανάμεσα στη μια και την άλλη πρόταση ήταν δυσδιάκριτα, ενώ η έλλειψη χρήσης πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, καθώς και σημείων στίξης έκανε δύσκολο το εγχείρημα του ερευνητή να προχωρήσει σε κωδικοποίηση σχετική με τη συγγραφή κύριων και δευτερευουσών προτάσεων. Η δυσκολία αυτή παρατηρήθηκε και σε ανάλογες έρευνες με αντίστοιχο ερευνητικό σχεδιασμό (Stuart et al., 2000). Το εύρημα ότι στα γραπτά κείμενα και των δυο ομάδων παρατηρήθηκε η καταγραφή απλών κύριων προτάσεων είναι σύμφωνο με την έρευνα των Mackie et al. (2013). Η

επιλογή απλών κύριων προτάσεων μπορεί να αποδοθεί σε καθυστέρηση στην κατάκτηση γραμματικών κανόνων (Mackie et al., 2013). Επιπλέον, η μειωμένη χρήση δευτερευουσών προτάσεων και για τις δυο ομάδες μπορεί να αποδοθεί και στη μικρή ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών και την πιθανή μη κατάκτηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων.

Συνολικός Αριθμός Λειτουργικών Λέξεων και Λέξεων Περιεχομένου

Η τελευταία μέτρηση που σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά στη χρήση λειτουργικών λέξεων και λέξεων περιεχομένου και επιβεβαιώθηκε μερικώς. Συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (παιδιά με ΑΓΔ και παιδιά ΤΑ) σε ό, τι αφορά στη χρήση λέξεων περιεχομένου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά δε βρέθηκε αντίστοιχη στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό, τι αφορά στη χρήση λειτουργικών λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χρησιμοποιούσαν λιγότερες λέξεις περιεχομένου (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα) συγκριτικά με τους ομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης γεγονός που μπορεί να αποδοθεί σε περιορισμένη χρήση λεξιλογίου. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με την έρευνα των Broc et al. (2013) για τη μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς σε ό, τι αφορά στη χρήση λειτουργικών λέξεων (συνδέσμους, άρθρα, αντωνυμίες). Αυτό μπορεί να αποδοθεί στη χρήση λειτουργικών λέξεων που είναι μικρές, εύκολες στη γραφή και γνωστές για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Δεν έχουν βρεθεί άλλες έρευνες που να καταγράφουν τη χρήση λέξεων

περιεχομένου και λειτουργικών λέξεων στο γραπτό λόγο, ώστε να συγκριθούν τα ευρήματά τους με την παρούσα έρευνα.

8.4 Οι επιδόσεις των δυο ομάδων αναφορικά με τις κατηγορίες των παρατηρούμενων λαθών των συμμετεχόντων/ουσών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αναμένονταν να σημειώσουν περισσότερα ορθογραφικά, φωνολογικά, τονικά και μορφολογικά λάθη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας και φύλου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη συγγραφή κειμένου και προτάσεων. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή θα παρήγαγαν γραπτά (κείμενα και προτάσεις) τα οποία θα περιελάμβαναν περισσότερα λάθη των ως άνω τεσσάρων κατηγοριών συγκριτικά με αυτά που θα παρήγαγε η ομάδα παιδιών ΤΑ. Για τον έλεγχο της υπόθεσης αυτής οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε δύο δοκιμασίες γραπτής παραγωγής λόγου. Η μια δοκιμασία σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική και η άλλη σχετίζεται με την καταγραφή μεμονωμένων προτάσεων ορμώμενων από ερώτημα που βρίσκονταν σε καθεμιά από τις συνολικά δέκα εικόνες της δοκιμασίας. Για τη μέτρηση των λαθών στη δεύτερη δοκιμασία αθροίστηκαν συνολικά όλα τα λάθη που έκαναν οι συμμετέχοντες/ουσες στο σύνολο των εικόνων ανά κατηγορία. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μερικώς την τρίτη ερευνητική υπόθεση αυτής της έρευνας. Για τη συζήτηση των ευρημάτων αναφορικά με το παρόν ερευνητικό

ερώτημα είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά στις έρευνες που έχουν γίνει και στη μεγάλη σημασία που διαδραματίζει ο παράγοντας της ομιλούμενης γλώσσας στην οποία λαμβάνει χώρα η έρευνα. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών αναφορικά με την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχει γίνει στην αγγλική γλώσσα που διαθέτει αδιαφανές ορθογραφικό σύστημα. Επίσης, σε πλήθος ερευνών (Dockrell et al., 2007; Williams et al., 2013; Stuart et al., 2020) έχει χρησιμοποιηθεί το εργαλείο WOLD για τις μετρήσεις που αφορούν στο γραπτό λόγο. Το εν λόγω εργαλείο αποτελείται από έξι κλίμακες χωρίς να καταγράφει τα συγκεκριμένα λάθη που κάνουν τα παιδιά σε κάθε λέξη αλλά γενικά στοιχεία, όπως ο αριθμός των παραγόμενων λέξεων, οι διαφορετικές λέξεις που καταγράφονται στα κείμενα κτλ. Στο παρόν πεδίο της συζήτησης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην άποψη του Leonard (2014) ο οποίος τόνισε ότι τα γραμματικά φαινόμενα που προκαλούν δυσκολίες κατά την τυπική ανάπτυξη μιας γλώσσας είναι αυτά τα οποία πρέπει να διερευνήσουμε και για τα άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Για παράδειγμα, ενώ στην αγγλική γλώσσα, στην οποία έχει γίνει και ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών, έχει βρεθεί πως τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν ελλείμματα σε ό, τι αφορά στα κλιτικά μορφήματα του χρόνου δεν παρατηρείται το ίδιο για την Ιταλική και Ισπανική γλώσσα. Σε αυτές τις γλώσσες το έλλειμμα παρατηρείται στην παράλειψη των ασθενών τύπων της προσωπικής αντωνυμίας σε θέση αντικειμένου, οι οποίοι τοποθετούνται πριν από το ρήμα της πρότασης. Στα Σουηδικά, τα Γερμανικά και τα Ολλανδικά τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν ελλείμματα με την τοποθέτηση του ρήματος στη δεύτερη θέση στην πρόταση ακόμη και αν η πρόταση ξεκινά με μια διαφορετική λέξη από το υποκείμενο με αποτέλεσμα

να δημιουργούν μη αποδεκτές γραμματικά δομές. Το ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας είναι μορφοφωνημικό γεγονός που σημαίνει πως η πληροφορία αναπαρίσταται τόσο σε φωνολογικό όσο και σε μορφολογικό επίπεδο. Πολλές φορές η φωνολογική πληροφορία αποδεικνύεται ανεπαρκής για την ορθή απόδοση της ορθογραφίας και γι' αυτό η μορφολογική πληροφορία είναι πολλές φορές απαραίτητη για τη σωστή απόδοση των λέξεων στα μορφοφωνημικά συστήματα (Pacton & Deacon, 2008).

Φωνολογικά λάθη

Για τα αποτελέσματα της ευρείας κατηγορίας ***φωνολογικά λάθη*** αθροίστηκαν τα λάθη που πραγματοποιούσε ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα στις κατηγορίες που αφορούν την αντικατάσταση, παράλειψη και προσθήκη γραφήματος, την αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων, την αντιστροφή ή απλοποίηση δίψηφου συμφώνου, την αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος και την παράλειψη διαλυτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε ό, τι αφορά στα φωνολογικά λάθη και στη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις δύο ομάδες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Naucler (2004) η οποία πραγματοποιήθηκε στη Σουηδική γλώσσα. Η Naucler (2004) παρατήρησε ότι τα λάθη των συμμετεχόντων/ουσών που φοιτούσαν στην Α' τάξη ήταν, κυρίως, λάθη παράλειψης και αντικατάστασης γεγονός που φανερώνει ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς τη φωνολογική δομή των λέξεων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά των Larkin et al. (2013) αναφορικά με τα φωνολογικά λάθη που πραγματοποιούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες

με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συγκριτικά με τους ομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης αποδίδοντας το εύρημα σε έλλειμμα στη χρήση φωνολογικών στρατηγικών. Η έρευνά μας κατέληξε σε ανάλογα συμπεράσματα με αυτή των Broc et al. (2013) σε ό, τι αφορά την πραγματοποίηση φωνολογικών λαθών. Μέσω των δοκιμασιών της έρευνας επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ηλικίας από 7 έως 11 ετών κάνουν περισσότερα φωνολογικά λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους.

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με τα φωνολογικά λάθη που πραγματοποιούνται έχει μελετηθεί, κυρίως, στην αγγλική γλώσσα το ορθογραφικό σύστημα της οποίας είναι αδιαφανές και δεν αποτυπώνει με άμεσο τρόπο τους φθόγγους με γραφήματα. Στην ελληνική γλώσσα έχουν γίνει μελέτες σχετικά με τη σύνδεση φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφικής ικανότητας, στις οποίες υπογραμμίστηκε ο σημαντικός ρόλος της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης για την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Πόρποδας 1989; Πόρποδας, 1992). Επίσης, οι Μουζάκη, Πρωτόπαπας και Τσαντούλα (2008) μέσω της έρευνάς τους επιβεβαίωσαν πως για τα παιδιά με υψηλότερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης παρατηρούνται λιγότερα λάθη στην ορθογραφημένη γραφή στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού. Οι Caravolas, Volin και Hulme (2005) πραγματοποίησαν διαγλωσσική μελέτη για να τονίσουν τη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ορθογραφικής δεξιότητας σε δυο διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα (τσέχικη γλώσσα και αγγλική γλώσσα), όπου και επιβεβαιώθηκε ο εξέχων ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης σε ομιλούμενες γλώσσες σε διαφορετικής διαφάνειας ορθογραφικά συστήματα. Οι Nikolopoulos et

a1. (2006) επιβεβαίωσαν μέσω της έρευνάς τους στην ελληνική γλώσσα τη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η υπόθεσή μας για τα φωνολογικά λάθη δεν επιβεβαιώθηκε και στις δύο δοκιμασίες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε για τη δοκιμασία της συγγραφής προτάσεων, πιθανόν, λόγω του περιορισμένου αριθμού λέξεων που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά ή της επιλογής γνωστών και εύκολων λέξεων γι' αυτά.

Μορφολογικά Λάθη

Η ερευνητική μας υπόθεση σχετικά με την πραγματοποίηση *μορφολογικών λαθών* επιβεβαιώθηκε και από τις δύο δοκιμασίες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Για τα αποτελέσματα της ευρείας κατηγορίας μορφολογικά λάθη αθροίστηκαν τα μορφολογικά λάθη που πραγματοποίησε ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα. Συγκεκριμένα, η λανθασμένη χρήση χρόνου (πχ. χρήση Ενεστώτα αντί Παρατατικού Χρόνου), η παράλειψη συλλαβής σε μια λέξη, η λανθασμένη χρήση αριθμού (πχ. χρήση ενικού αριθμού αντί για πληθυντικού κατά τη συγγραφή ουσιαστικών) και η λανθασμένη χρήση προσώπου (πχ. χρήση α' ενικού αντί γ' ενικού προσώπου). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας σε ό, τι αφορά στα μορφολογικά λάθη και στη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις δύο ομάδες συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Mackie & Dockrell (2004), στην οποία έγινε αναφορά σε μορφολογικά λάθη που πραγματοποίησε η πειραματική ομάδα και σχετίζονται με την κατάληξη *-ing*, με την κατάληξη *-s* στο γ' ενικό πρόσωπο, με την κατάληξη *-s* στον πληθυντικό αριθμό των ομαλών ουσιαστικών, καθώς και με την

κατάληξη *-ed* που συνδέεται με το σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων των ρημάτων. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά των Windsor et al. (2000) σε ό, τι αφορά στην πραγματοποίηση μορφολογικών λαθών. Οι εν λόγω ερευνητές μελέτησαν τις ως άνω κατηγορίες λαθών στον πληθυσμό της έρευνάς τους καταλήγοντας σε ανάλογα συμπεράσματα και αποδίδοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στην Υπόθεση του Παρατεταμένου Προαιρετικού Απαρεμφάτου σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παραμένουν στο στάδιο αυτό για μεγάλο διάστημα γεγονός που σημαίνει πως συχνά δε χρησιμοποιούν παρεμφατικούς τύπους σε ανάλογα υποχρεωτικά πλαίσια (Σταυρακάκη, 2019). Η πραγματοποίηση των μορφολογικών λαθών συνδέεται με τα ελλείμματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ήτριες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στο πεδίο της μορφολογικής επίγνωσης. Οι μαθητές/ήτριες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο με την επίγνωση της κλιτικής μορφολογίας των λέξεων (Casalis & Louis Alexandre, 2000) όσο και με την παραγωγική μορφολογία (Kuo & Anderson, 2003).

Ορθογραφικά Λάθη

Η ερευνητική υπόθεση που αφορά την πραγματοποίηση περισσότερων *ορθογραφικών λαθών* από τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συγκριτικά με τους ομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας επιβεβαιώθηκε μερικώς. Συγκεκριμένα, δεν επιβεβαιώθηκε για τη δοκιμασία συγγραφής κειμένου με συγκεκριμένη θεματική, αλλά μόνο για τη δοκιμασία

παραγωγής μεμονωμένων προτάσεων επί ερωτημάτων που αναγράφονταν σε συγκεκριμένες εικόνες. Κάτω από την ομπρέλα που αναφέρεται με τον όρο *ορθογραφικά λάθη* στην παρούσα έρευνα έχουν αθροιστεί τα λάθη που πραγματοποιούσε ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα στις κατηγορίες ορθογραφικό λάθος σε κλιτή κατάληξη και άκλιτη κατάληξη, ορθογραφικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα, απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος, ετυμολογικό-οπτικό λάθος σε φωνήεν ή σύμφωνο, θεματικό λάθος σε περίπτωση ή εξαίρεση κανόνα και παραβίαση ουρανικοποίησης. Είναι σημαντικό τα ορθογραφικά λάθη που πραγματοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες να προσεγγιστούν υπό το πρίσμα της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τα λάθη που παρατηρούνται στο γραπτό λόγο παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην ελληνική γλώσσα και οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ενδεικτικά, οι Protorapas et al. (2013) προχώρησαν σε έρευνα στην ελληνική γλώσσα στην οποία συμμετείχαν 543 μαθητές/ήτριες τυπικής ανάπτυξης που φοιτούσαν στη Γ' και Δ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου. Τα παιδιά εξετάστηκαν σε δύο δοκιμασίες ορθογραφίας από τις οποίες προέκυψε ότι πραγματοποιούσαν πολλά λάθη στα παραγωγικά επιθήματα (πχ. σκουπείζω αντί σκουπίζω) και τα κλιτικά επιθήματα των λέξεων (πχ. πακέτων αντί πακέτων).

Το εύρημα της μη ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις δυο ομάδες σε ότι αφορά στα ορθογραφικά λάθη κατά την ελεύθερη παραγωγή κειμένου μπορεί να αποδοθεί στην επιλογή των συμμετεχόντων/ουσων να χρησιμοποιούν λέξεις εύκολες και ήδη γνωστές και να αποφεύγουν λέξεις που υπάρχει πιθανότητα να κάνουν ορθογραφικό λάθος. Από την άλλη μεριά το εύρημα της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις δυο ομάδες σε ότι αφορά

στα ορθογραφικά λάθη κατά τη συγγραφή μεμονωμένων προτάσεων μπορεί να αποδοθεί στην αδυναμία των συμμετεχόντων/ουσών να χρησιμοποιήσουν όποια λέξη επιθυμούσαν, καθώς η κάθε εικόνα και το σχετικό ερώτημα που ήταν καταγεγραμμένο σε αυτή λειτουργούσαν δεσμευτικά. Για παράδειγμα, στην εικόνα που ένα κορίτσι αγκαλιάζει ένα αρκουδάκι οι συμμετέχοντες/ουσες σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις χρησιμοποιούσαν τη λέξη αγκαλιάζει που έχει την πιθανότητα πραγματοποίησης λάθους (πχ. απόδοση της λέξης: αγγαλιάζει, αγαλιάζει, ακαλιάζει).

Τονικά και άλλα Λάθη

Η ερευνητική μας υπόθεση σχετικά με την πραγματοποίηση **τονικών και άλλων λαθών** επιβεβαιώθηκε και από τις δύο δοκιμασίες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Για τα αποτελέσματα της ευρείας κατηγορίας τονικά και άλλα λάθη αθροίστηκαν τα τονικά και άλλα λάθη που πραγματοποίησε ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα και είναι συγκεκριμένα η παράλειψη και η λάθος θέση τόνου, ο επιπλέον τόνος και η παράλειψη εγκλιτικού τόνου, η παράλειψη λέξης, οι κολλημένες λέξεις και τα κενά μεταξύ συλλαβών, τα κενά εντός λέξης εντός συλλαβικού συνόρου, η αντικατάσταση Κεφαλαίου-Πεζού γράμματος ή το αντίστροφο, ο λανθασμένος χωρισμός λέξης και διάφορα άλλα λάθη. Παρατηρήθηκε, κυρίως, η ολική παράλειψη κύριου τόνου από τα παιδιά με ΑΓΔ, η γραφή κολλημένων λέξεων και η λανθασμένη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων. Οι συμμετέχοντες/ουσες συνήθιζαν να ξεκινούν με μικρό γράμμα την πρότασή τους έπειτα από τελεία, ενώ παρατηρήθηκε πως κατέγραφαν με μικρό γράμμα λέξεις που αφορούσαν τοπωνύμια ή ονόματα. Η έρευνα σε ζητήματα που αφορούν τη στίξη ή τη χρήση πεζών και

κεφαλαίων γραμμάτων είναι δυστυχώς περιορισμένη για την ομάδα του πληθυσμού με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στη σχετική βιβλιογραφία. Σε έρευνά του ο Σπαντιδάκης (2011) κατέληξε σε ανάλογα συμπεράσματα με την παρούσα έρευνα σε ό, τι αφορά στην ολική παράλειψη τόνων και στον λανθασμένο τονισμό των λέξεων που πραγματοποιούν οι μαθητές/ήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.

8.5 Η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην ανάγνωση ψευδολέξεων και την παραγωγή γραπτού λόγου

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δοκιμασία της ανάγνωσης που αφορά τον αριθμό των ορθά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε ένα λεπτό και την παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική για τα παιδιά με ΑΓΔ επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση ψευδολέξεων από τη μια πλευρά και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που μελετήθηκαν και είναι συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός λέξεων, ο συνολικός αριθμός ορθών και διαφορετικών λέξεων, ο συνολικός αριθμός ρημάτων και ουσιαστικών, ο συνολικός αριθμός λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών λέξεων, καθώς και ο συνολικός αριθμός των κύριων προτάσεων που καταγράφονταν στα κείμενα από την άλλη. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάγνωση αναφέρεται σε αυτό το σημείο με την έννοια της αποκωδικοποίησης και όχι με την έννοια της κατανόησης με βάση το εργαλείο ανάγνωσης ψευδολέξεων που χρησιμοποιήθηκε για να καταμετρηθούν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Η σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή έχει απασχολήσει επί σειρά ετών τη

διεθνή βιβλιογραφία τόσο για πληθυσμούς τυπικής ανάπτυξης όσο και για πληθυσμούς με καταγεγραμμένες μαθησιακές δυσκολίες. Το ζητούμενο των ερευνών πολλές φορές είναι να απαντηθεί και το ερώτημα για το, εάν η ανάγνωση θα μπορούσε να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τις επιδόσεις που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου (Ehri, 2005; Romani, 2008).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην ανάγνωση και σε χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου συμφωνούν με την έρευνα των Stuart et al. (2020) μέσω της οποίας καταγράφηκε η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ανάγνωση λέξεων, τον αριθμό ρημάτων και τον αριθμό των διαφορετικών ρημάτων που χρησιμοποιούνταν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Επιπλέον, οι Williams et al. (2013) κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα βρίσκοντας θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών κατά τη διαδικασία ανάγνωσης λέξεων και το γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, μέσω της έρευνάς τους διαπίστωσαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση λέξεων και τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούνταν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων και τον αριθμό των ρημάτων. Σε ανάλογα συμπεράσματα αναφορικά με τη θετική συσχέτιση ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου καταλήγει και η έρευνα των Dockrell et al. (2007) μέσω της οποίας επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι η παραγωγή των κειμένων συσχετίζεται με το αναγνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ουσών.

Η συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα ανωτέρω βασίζονται σε κοινές αρχικές απαιτούμενες δεξιότητες. Τα βασικά χαρακτηριστικά για την επιτυχή ανάγνωση

συνδέονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη, η ακουστική ανάμειξη, η φωνημική επίγνωση, το λεξιλόγιο, η προγενέστερη γνώση, το κίνητρο και το ενδιαφέρον και η μνήμη (αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο) συνδράμουν τόσο στην κατάκτηση της ανάγνωσης όσο και της γραφής. Διάφορα συστατικά της ανάγνωσης δομούνται πάνω σε γλωσσικές δεξιότητες, όπως οι φωνολογικές που σχετίζονται με την ικανότητα αποκωδικοποίησης (Cain et al., 2004). Η χαμηλή επίδοση κατά την ανάγνωση μπορεί να εξηγήσει το γεγονός ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προχωρούν σε φτωχότερη παραγωγή λέξεων κατά τη συγγραφή και μικρότερη παραγωγή διαφορετικών λέξεων στα κείμενά τους, καθώς η ανάπτυξη της ανάγνωσης επηρεάζει τον αριθμό λέξεων που μαθαίνουν τα παιδιά. Όταν αυτά συναντούν δυσκολίες αποφεύγουν την ανάγνωση των κειμένων με αποτέλεσμα αυτό να αποτυπώνεται στον ρυθμό αύξησης του λεξιλογίου που κατακτούν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Stanovich, 1986). Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή μπορεί να αποδοθεί και σε ελλείμματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή σε ό, τι αφορά στην εργαζόμενη μνήμη. Συγκεκριμένα, ο κεντρικός επεξεργαστής της εργαζόμενης μνήμης είναι υπεύθυνος για την κατανόηση και την ανάπτυξη της γλώσσας αλλά και για την ανάγνωση. Στην εργαζόμενη μνήμη έχει αποδοθεί και η χαμηλή επίδοση των παιδιών σε ό, τι αφορά στο γραπτό τους λόγο (Dockrell et al., 2007).

Η συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και σε χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου συνδέεται με το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο των μοντέλων διπλής διαδρομής (Coltheart, 2005), που περιγράφουν δύο διαφορετικά κανάλια νοητικής επεξεργασίας

της γραφής και της ανάγνωσης που είναι η λεξική και υπολεξική διαδρομή. Η λεξική διαδρομή περιέχει γνώσεις για τις λέξεις και μηχανισμούς αναγνώρισης και επεξεργασίας αυτών, ενώ η υπολεξική διαδρομή περιέχει γνώσεις για τμήματα των λέξεων (πχ. φθόγγοι και γράμματα) και μηχανισμούς της μεταξύ τους αντιστοίχισης. Η λεξική διαδρομή υποστηρίζει την άμεση πρόσβαση στις φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων (νοητικό λεξικό) και η υπολεξική διαδρομή υποστηρίζει τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης για τη μετατροπή των γραφημάτων σε φθόγγους κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Το μοντέλο αυτό ακολουθεί εξίσου δύο διαδρομές και για το γραπτό λόγο. Μια λεξική, όπου η φωνολογική αναπαράσταση ενεργοποιεί την ορθογραφική αναπαράσταση και μια υπολεξική κατά την οποία οι φθόγγοι μέσω της φωνογραφημικής αντιστοίχισης μετατρέπονται σε γράμματα. Η στενή σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή των λέξεων μπορεί να ερμηνευτεί και μέσω του μοντέλου της «λεξικής ποιότητας» (Perfetti & Hart, 2002) σύμφωνα με το οποίο οι λεξικές αναπαραστάσεις δομούνται από τρία αλληλένδετα μεταξύ τους συστατικά τα οποία είναι φωνολογικά, σημασιολογικά και ορθογραφικά. Η χαμηλή ποιότητα λεξικών αναπαραστάσεων σχετίζεται με γενικές και ανακριβείς γνώσεις για τις λέξεις, ενώ η υψηλή ποιότητα λεξικών αναπαραστάσεων συνδέεται με ακριβείς και εξειδικευμένες γνώσεις (σημασιολογικές, φωνολογικές, ορθογραφικές) για τις λέξεις του νοητικού λεξικού. Έτσι, οι αναγνώστες με υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις θα διαβάζουν και θα γράφουν καλύτερα συγκριτικά με τους αναγνώστες που έχουν αναπαραστάσεις χαμηλής ποιότητας. Οι αναγνώστες με υψηλής ποιότητας λεξικές αναπαραστάσεις προχωρούν σε καλύτερη ανάγνωση. Επιπλέον, οι υψηλής ποιότητας λεξικές αναπαραστάσεις διευκολύνουν τη διαδικασία της γραφής.

8.6 Παιδαγωγικές προεκτάσεις της έρευνας

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μελετά το γραπτό λόγο του πληθυσμού με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή σε αντίθεση με το πλήθος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί διεθνώς και μελετούν τον προφορικό λόγο της ομάδας αυτής. Επιπλέον, η έρευνα έχει διεξαχθεί στην ελληνική γλώσσα, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα έχει διεξαχθεί στην αγγλική, μία γλώσσα πολύ διαφορετική από την ελληνική, αφού το ορθογραφικό της σύστημα είναι αδιαφανές.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της έρευνας, τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσκολία στο γραπτό τους λόγο. Έτσι, σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά και κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις και στις δυο δοκιμασίες που κλήθηκαν να συμμετάσχουν συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους προχωρώντας σε ορθή ανάγνωση λιγότερων ψευδολέξεων και σε συμπλήρωση με την ορθή λέξη (από σειρά προτεινόμενων λέξεων) λιγότερων προτάσεων. Επίσης, η παραγωγή γραπτού λόγου των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι φτωχή, αφού χρησιμοποιούν περιορισμένο αριθμό λέξεων γενικότερα σε όλες τις κατηγορίες που έχουν αξιολογηθεί στην παρούσα έρευνα. Στην παρούσα έρευνα εκτός από τα γενικά χαρακτηριστικά κατά την παραγωγή γραπτού λόγου έγινε και αναλυτική καταγραφή των λαθών που έκανε κάθε συμμετέχων/ουσα. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα να καταγράψουμε κάθε ευρεία κατηγορία και υποκατηγορία λαθών.

Έτσι, εντοπίσαμε πως η δυσκολία των παιδιών αυτών είναι γενικευμένη στο γραπτό κείμενο και πραγματοποιούν σημαντικά μορφολογικά, ορθογραφικά, φωνολογικά και τονικά λάθη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στην ελληνική γλώσσα που εντοπίζονται στην έρευνα θα μπορούσαν να σχεδιαστούν μελλοντικά προγράμματα παρέμβασης που σκοπό θα έχουν να τα ενδυναμώσουν. Παρατηρώντας τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σημαντικό είναι σε μελλοντικά προγράμματα παρέμβασης να δίνουμε έμφαση σε συγκεκριμένες περιοχές στόχους κάθε φορά. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναζητούν και να κατανοούν τις συγκεκριμένες γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών/τριών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προκειμένου να βοηθήσουν με τον ιδανικότερο τρόπο τους/τις μαθητές/ήτριές τους.

8.7 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε αυτή την ενότητα γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, τους οποίους θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη μελλοντικοί ερευνητές που επιθυμούν να διεξάγουν έρευνα στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Ένας περιορισμός της έρευνας αποτελεί το μέγεθος του δείγματος το οποίο περιλαμβάνει μικρό αριθμό συμμετεχόντων/ουσών και δεν επιτρέπει επιμέρους αναλύσεις (πχ. σύγκριση υποομάδων, συγκρίσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια κτλ.) από τις οποίες ενδεχομένως να προέκυπταν πολύ χρήσιμα αποτελέσματα. Συνεπώς, τα ευρήματα της έρευνας αυτής δε μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Ακόμη, ένας ακόμη περιορισμός που αφορά το δείγμα είναι ότι οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονταν από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, την πόλη του Βόλου. Η διεξαγωγή έρευνας με τη συμπερίληψη μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών από περισσότερες και διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας θα συνέβαλε στην εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Επιπλέον, άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η επιλογή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα αυτό που σχετίζεται με την ελεύθερη παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένη θεματική. Μειονέκτημα αυτής της επιλογής είναι ότι μπορεί να οδηγήσει στην αποφυγή της χρήσης «δύσκολων» λέξεων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Έτσι, κάποιες φορές, όταν δεν καταγράφονται λάθη (φωνολογικά, ορθογραφικά, μορφολογικά), αυτό δε σημαίνει πως οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν υψηλά ποσοστά ορθής αποτύπωσης των λέξεων, αλλά ότι χρησιμοποιούν λέξεις ήδη γνωστές και εύκολες. Επίσης, αυτή η επιλογή του εργαλείου για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι πιθανό να συνδεθεί με την αντιπροσωπευτικότητα των παραγόμενων γραπτών δειγμάτων η οποία μπορεί να είναι αρκετά μικρή, ώστε να δημιουργηθούν περαιτέρω κατηγορίες λαθών.

Στις προτάσεις της έρευνας θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η χρήση του εργαλείου «*Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» με τον ακόλουθο διαφορετικό τρόπο. Αντί οι μαθητές/ήτριες να διαβάζουν τις προτάσεις και να συμπληρώνουν το κενό κάθε πρότασης από σειρά τεσσάρων λέξεων, να γίνεται ανάγνωση της πρότασης από τον ερευνητή, ώστε να διαπιστωθεί, εάν θα υπήρχαν οι ανάλογες χαμηλές επιδόσεις ή όχι. Αυτό προκύπτει από το σύνθημα αίτημα των συμμετεχόντων/ουσών (ομάδα παιδιών με ΑΓΔ και ομάδα παιδιών με ΤΑ) για ανάγνωση των προτάσεων

από την ερευνήτρια ειδικά, όταν κουράζονταν μετά την ανάγνωση των αρχικών προτάσεων.

Επειδή η ελεύθερη παραγωγή προτάσεων ή κειμένου έχει τον κίνδυνο οι συμμετέχοντες/ουσες να επιλέγουν λέξεις που επιθυμούν -εύκολες και ήδη γνωστές- πρόταση για μελλοντικούς ερευνητές που θα ασχοληθούν με ανάλογη έρευνα είναι να προσθέσουν άλλη μια δοκιμασία βασισμένη σε κατάλογο λέξεων ή υπαγόρευση κειμένου. Μέσω συγκεκριμένων έργων γλωσσικής αξιολόγησης και ποικίλων μετρήσεων, πιθανόν, θα έχουμε και επιπλέον ευρήματα.

Επιπλέον, για τους ερευνητές του μέλλοντος οι προτάσεις που προκύπτουν μέσα από αυτή την έρευνα είναι η προσπάθεια συμπερίληψης στην έρευνα μεγαλύτερου δείγματος και από περισσότερα και διαφορετικά διαμερίσματα/νομούς της Ελλάδας, αν και υπάρχουν τεράστιες δυσκολίες κατά τη διαδικασία συλλογής δείγματος από το συγκεκριμένο πληθυσμό, αλλά και διαρροές κατά τη φάση υλοποίησης της έρευνας. Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν περαιτέρω δοκιμασίες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο που θα διερευνούν τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά, κυρίως, χαρακτηριστικά του. Η μελέτη των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου θα βοηθήσει και θα συνδράμει στον καλύτερο και πληρέστερο σχεδιασμό παρεμβάσεων που θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/ήτριες με ΑΓΔ να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου. Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν έρευνες που θα αφορούσαν διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα σε επίπεδο διαφάνειας, αλλά και διαχρονικές μελέτες που θα κατέγραφαν την εξελικτική πορεία των υπό μελέτη πληθυσμών μέσω επανάληψης των μετρήσεων της αξιολόγησης του γραπτού λόγου σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα. Με βάση τα

αποτελέσματά μας θα μπορούσε να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί παρέμβαση σε μαθητές/ήτριες με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και επανεξέτασή τους μετά από αυτή, ώστε να διαπιστωθεί η πιθανή βελτίωση στις περιοχές στόχους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abel, A.D., Rice, M.L., & Bontempo, D.E. (2015). Effects of verb familiarity on finiteness marking in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 360-372.

Adams, M.J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventos, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(8), 573-596.

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.

Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής, & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: γέφυρες για τη μελέτη της νόησης (Πρακτικά Συνεδρίου)*, (σσ. 245-252). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.

Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο: Π. Παπούλια- Τζελέπη, Α. Στερνίκας, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Μια ψυχολογιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Allington, R.L. (1983). Fluency: the neglected reading goal. *The reading Teacher*, 36, 556-561.

Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 407-420.

American Federation of Teachers (2008). Improved early reading instruction and intervention. In C. Kamei-Hannan & L. Ansari Ricci (2015). *Reading connections. Strategies for teaching students with visual impairments*. New York: AFB Press.

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

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Andreou, G., & LEMONI, G. (2020). Narrative Skills of Monolingual and Bilingual Pre-School and Primary School Children with Developmental Language Disorder (DLD): A Systematic Review. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10, 429-458.

Aram, D., & Nation, J. (1975). Patterns of language behavior in children with developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18,

229–241, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Arnold, A. (2004). Learning to read by touch: Developing Braille reading schemes. *The British Journal of Visual Impairment*, 22(3), 89-92.

Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.

Baillet, L.L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. In A.M. Bain, L.L. Baillet, & L.C. Moats (Eds.), *Written Language Disorders: Theory into Practice*, 1-21. Austin: TX: Pro-ed.

Ball, E. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 24, 130-139.

Beyer, T., & Hudson Kam, C. (2011). First and second graders' interpretation of Standard American English morphology across varieties of English. *First Language*, 32, 365–384.

Biemiller, A. (1994). Some observations on beginning reading instruction. *Educational Psychologist*, 29, 203-209.

Bishop, D.V.M., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 391-403.

Bishop, D.V.M (1997). *Uncommon understanding: Comprehension in Specific Language Impairment*. East Sussex, UK: Psychology Press.

Bishop, D.V.M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: evidence of

disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Developmental and Psychopathology*, 12, 177-199.

Bishop, D.V.M., & Snowling, M.L. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-888.

Bishop, D.V.M., Adams, C.V., & Norbury, C.F. (2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short term memory deficits: evidence from 6 year old twins. *Genes, Brain and Behavior*, 5, 158-169.

Bishop, D.V.M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 381-415.

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & the CATALISE Consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11 (7).

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & the CATALISE -2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10), 1068-1080.

Blackman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2009). *Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας*. Χανιά: Εκδόσεις Γλαύκη.

Botting, N., Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing, 19*, 77-98.

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 281-300.

Brizzolara, D., Gasperini, F., Pfanner, L., Cristofani, P., Casalini, C., & Chilosi, A.M. (2011). Long -term reading and spelling outcome in Italian adolescents with a history of Specific Language Impairment. *Cortex, 47*, 955-973.

Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quemart, P., & Uze, J. (2013). Lexical spelling in children and adolescents with specific language impairment: variations with the writing situation. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 3253-3266.

Broc, L., Joye, N., Dockrell, J.E., & Olive, T. (2021). Capturing the nature of the spelling errors in Developmental Language Disorder: A scoping review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 1-14*.

Byrnes, J.P. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn and Bacon.

Byrne, B. (1998). *The foundation of Literacy. The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove: Psychology Press.

Cain, K., Bryant, P., & Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 31-42.

Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of Exceptional Child Psychology*, *92*, 107-139.

Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, *30*(4), 808-828.

Cardoso-Martins, C., & Pennington, B.F. (2004). The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition. The role of developmental period and reading ability. *Scientific Studies of Reading*, *8*, 27-52.

Carlisle, F.J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale: Erlbaum.

Carlisle, F.J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing*, *12*, 169-190.

Casalis, S., & Louis Alexandre, M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *12*, 303-335.

Casby, M. (2001). Otitis media and language development: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 65-80.

Cataldo, S., & Ellis, N.C. (1988). Spelling, reading and phonological skills in interactive development. *Journal of Research in Reading, 11*, 86-89.

Catts, H.W., & Kahmi, A.G. (1986). The linguistic basis of reading disorders: Implications for the speech- language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 17*, 329-341.

Catts, H. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 948-958.

Catts, H., Fey, M., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1142-1157.

Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.

Chiat, S., & Hirson, A. (1987). From conceptual intention to utterance: A study of impaired language output in a child with developmental dysphasia. *British Journal of Disorders of Communication, 22*, 37-64., σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics, 27*, 897-920.

Clahsen, H., Bartke, S., & Gollner, S. (1997). Formal features in impaired grammars: a comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics, 10*, 151-172.

Coën, R. (1886). *Pathologie und Therapie der Sprachanomalien*. Vienna: Urban & Schwarzenberg., σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Coltheart, M. (2005). Acquired dyslexia and the computational modelling of reading. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 96-109.

Connelly, V., Dockrell, J.E., Walter, K., & Critten S. (2012). Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwriting skills in children with and without Specific Language Impairment. *Written Communication*, 29(3), 278-302.

Connelly, V., & Dockrell, J.E. (2012). The role of oral language in underpinning the text generation difficulties in children with specific language impairment. *Journal of Research in Reading*, 1-17.

Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 765–777.

Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 741–748.

Conti-Ramsden, G, Mok, P.L., Pickles, A, & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment: strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161-4169.

Cordewener, K.A.H., Bosman, A.M.T., & Verhoeven, L. (2012). Specific language impairment affects the early spelling process quantitatively but not qualitatively. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1041-1047.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

De Ajuriaguerra, J., Jaeggi, A., Guignard, F., Kocher, F., Maquard, M., & Roth, S. (1965). Évolutionet prognostic de la dysphasie chez l'enfant. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 8, 291–352., οπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Διακογιώργη, Κ., Ράλλη, Α., Καλογερά, Β., & Γεωργούλια, Φ. (2017). Μοτίβα ορθογραφικών λαθών μαθητών του δημοτικού σχολείου με δυσλεξία: μια γλωσσική ανάλυση. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 5, 149-180.

Διακογιώργη, Κ. (2019). *Η Κατάκτηση της Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Διακογιώργη, Κ., Φιλιππάτου, Δ., Ράλλη, Α.Μ., Χρυσόχου, Ε., Ρούσσος, Π., & Δημητροπούλου, Π. (2021). Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία: ομοιότητες και διαφορές. *Ψυχολογία*, 26(1), 102-120.

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφική Ανάπτυξη και Φωνολογική Επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 107-120). Αθήνα: Gutenberg.

Dispaldro, M., Deevy, P., Altoé, G., Benelli, B., & Leonard, L. (2011). A cross-linguistic study of real-word and non-word repetition as predictors of

grammatical competence in children with typical language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46, 564-578.

Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with Specific Language Impairment. *Exceptional Children*, 73(2), 147-164.

Ebert, K., & Kohnert, K. (2009). Non-linguistic cognitive treatment for primary language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23, 647-664.

Echevarria, J.J., Vogt, M.E., & Short, D.J. (2010). *Making content comprehensible for English learners: the SIOP model (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Ehri, L.C. (1998). Research on learning to read and spell: A personal-historical perspective. *Scientific Study of Reading*, 2, 97-114.

Ehri, L.C. (1999). Phases of development in learning to read words. Στο J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell Science.

Ehri, L.C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 1, 7-28.

Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

Eisenson, J. (1972). *Aphasia in children*. New York: Harper & Row., σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Ellis, N.C., & Cataldo, S. (1990). The role of spelling in learning to read. *Language and Education, 4*, 1-28.

Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 627-636.

Favart, M., Potocki, A., Broc, L., Quemart, P., Bernicot, J., & Olive, T. (2016). The management of cohesion in written narratives in students with specific language impairment: Differences between childhood and adolescence. *Research in Developmental Disabilities, 59*, 318-327.

Ford, J., & Milosky, L. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 46*, 21-30.

Francis, D, Shaywitz, S, Stuebing, K, Shaywitz B, & Fletcher, J. (1996) Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3-17.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.

Friel-Patti, S., & Finitzo, T. (1990). Language learning in a prospective study of otitis media with effusion in the first two years of life. *Journal of Speech and Hearing Research, 33*, 188-194.

Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T., & Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*, 101-113.

Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 102-111.

Gagne, E.D., Yekovich, C.W., & Yekovich, F.R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York: Teachers College Press.

Gall, F. [1822] (1835). *The function of the brain and each of its parts, 5: Organology* (Lewis, W., Trans.). Boston: Marsh, Capen, & Lyon, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Gathercole, S.E., & Baddeley A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection? *Journal of Memory and Language, 29*, 336-360.

Gillam, R.B., & Johnston, J.R. (1992). Spoken and Written Language Relationships in language/Learning Impaired and Normally Achieving School Age Children. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 1303-1315.

Girbau, D., & Schwartz, R.G. (2007). Nonword repetition in Spanish speaking children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders, 42(1)*, 59-75.

Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester Wheatsheaf.

Gopnik, M. (1990). Feature blindness: a case study. *Language Acquisition*, 1, 139-164.

Goswami, U. (2002). Phonology, reading development and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 1-23.

Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A.B., & Rouse, A.M. (2020). Do children classified with Specific Language Impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 1-19.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented reading instruction*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Haebig, E., Sterling, A., & Hoover, J. (2016). Examining the language phenotype in children with typical development, specific language impairment, and fragile X syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1046-1058.

Hall, G.S. (1989). The case of the public schools. In D.H. Schunk (2009). *Θεωρίες Μάθησης. Μια Εκπαιδευτική Θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hansson, K., Sandgren, O., & Salen, B. (2014). Changing labels for a concept in change. Commentary on Bishop, D.V.M., 2014, Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 381-415.

Harris, T.L., & Hodges, R.E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 237-258.

Hiebert, E.H., & Raphael, T.E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 550-602). New York: Macmillan.

Hill, E.L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: A review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36, 149-171.

Hubert-Dibon, G., Bru, M., Gras Le Guen, C., Launay, E., & Roy, A. (2016). Health-Related quality of life for children and adolescents with Specific Language Impairment: A cohort study by a learning disabilities reference center. *PLoS ONE* 11(11).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών με κωδικό ΟΠΣ: 295450. Οριζόντια Πράξη στις 8Π.Σ., 3Π. Στ. Εξ., 2Π. Στ. Εισ. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αθήνα.

Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2015). Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 147-157.

Johns, J.L., & Lenski, S.D. (2010). *Improving reading: Interventions, strategies, and resources* (5thed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing Company.

Joye, N., Broc, L., Olive, T., & Dockrell, J. (2019). Spelling performance in children with Developmental Language Disorder: A meta-analysis across European languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129-160.

Justice, L., Skibbe, L., McGinty, A., Piasta, S., & Petrill, S. (2011). Feasibility, efficacy, and social validity of home-based storybook reading intervention for children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 523-538.

Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 418-421.

Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της Ορθογραφικής Δεξιότητας. Γνωστικο-ψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καστελλάκης, Α. (2002). *Αγγλοελληνικό Γλωσσάρι Βιοψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Korkman, M., & Häkinen-Rihu, P. (1994). A new classification of developmental language disorders. *Brain and Language*, 47, 96-116.

Kotoulas, V., & Padeliadu, S. (1999). The nature of spelling errors in the Greek language. The case of students with reading disabilities. In K. Nikolaidis & M. Mattheoudakis (Eds.), *Proceedings of the 13th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 330-339). Thessaloniki.

Kuo, L.J., & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross language perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.

Lalioti, M., Stavrakaki, S., Manouilidou, C., & Talli, I. (2016). Subject–verb agreement and verbal short-term memory: A perspective from Greek children with specific language impairment. *First Language*, *36*(3), 279-294.

Larkin, R.F., Williams, G.J., & Blaggan, S. (2013). Delay or Deficit? Spelling processes with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, *46*, 401-412.

Larrivee, L.S., & Catts, H. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *8*, 118-128.

Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *52*, 1401-1416.

Lazo, M., & Pumfrey, P.D. (1996). Early predictors of later attainment in reading and spelling. *Literacy*, *30*(3), 5-11.

Leonard, L. (1972). What is deviant language? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *37*, 427–446., σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Leonard, L.B. (1991). Specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *22*, 66-68.

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

Leonard, L.B., Deevy, P., Miller, C., Charest, M., Kurtz, R., & Rauf, L. (2003). The use of grammatical morphemes reflecting aspect and modality by children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 30, 769-795.

Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Leonard, L.B. (2014). Replacing one imperfect term with another. Commentary on Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F.K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J.M., & Wake, M., 2014, Specific language impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 416-451.

Leonard, L.B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 38-47.

Lerner, J.W. (1997). *Learning Disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies* (7th edition). Boston: MA Houghton Mifflin.

Liebmann, A. (1898). *Vor le sungenüber Sprachstörungen, 3, Hörstummheit*. Berlin: Coblenz., σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Lovell, K., Hoyle, H., & Siddall, M. (1968). A study of some aspects of the play and language of young children with delayed speech. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 9, pp. 41–50, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Lowe, A., & Campbell, R. (1965). Temporal discrimination in aphasoid and normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 8, 313–314, σπ. αναφ. στο

Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Mackie, C., & Dockrell, J.E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1469-1483.

Machie, C.J., Dockrell, J., & Lindsay, G. (2013). An evaluation of the written texts of children with SLI: the contributions of oral language, reading and phonological short-term memory. *Reading and Writing*, 26 (6), 865-888.

McCabe, P.C., & Marshall, D.J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in early childhood special education*, 26(4), 234-246.

McGregor, K.K. (2020). How we fail children with Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 981-992.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Marler, J., & Champlin, C. (2005). Sensory processing of backward-masking signals in children with language-learning impairment as assessed with the auditory brainstem responses. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 189-203.

Mastropavlou, M. (2006). *The role of phonological salience and feature interpretability in the grammar of typically developing and language impaired children* (PhD dissertation). Aristotle University, Thessaloniki.

Mather, N., & Jaffe, L.E. (2002). *Woodcock-Johnson III: Reports, recommendations, and strategies*. New York: John Wiley & Sons, INC.

Mawhood, L., Howlin, P., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder – a comparative follow-up in early adult life. I: cognitive and language outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 547-559.

Mayer, R.E. (1999). *The promise of educational psychology: Learning in the Content Areas*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

McCall, E. (1911). Two cases of congenital aphasia in children. *British Medical Journal*, 1, 1105, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Mengisidou, M., Marshall, C., & Stavrakaki S. (2020). Semantic fluency difficulties in developmental dyslexia and developmental language disorder (DLD): poor semantic structure of the lexicon or slower retrieval processes? *International journal of language & communication disorders*, 55(2), 200-215.

Menyuk, P. (1964). Comparison of grammar of children with functionally deviant and normal speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 7, 109–121, σπ.αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Montgomery, J.W., Gillam, R.B., & Evans, J.L. (2016). Sentence comprehension deficits of Specific Language Impairment: Looking back, looking ahead. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1491-1504.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.

Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μότσιου, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Myklebust, H.R. (1965). *The Picture Story Language Test*. New York: Grune & Stratton.

Nathan, R.G., & Stanovich, K.E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into practice*, 30, 176-184.

National Reading Panel (2000a). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Naucler, K. (2004). Spelling development in Swedish children with and without language impairment. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 2(3), 207-215.

Νησιώτου, Ι., & Βλάχος, Φ. (2014). Νευροαναπτυξιακές διαταραχές: Υπάρχει κοινή βιολογική βάση; *Ψυχιατρική Παιδιού και Εφήβου*, 2, 31-41.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1-17.

Oetting, J.B., McDonald, J.L., Seidel, C.M., & Hegarty, M. (2016). Sentence recall by children with SLI across two nonmainstream dialects of English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 89, 189-194.

O'Grady, W., Dodrovolsky, M., & Katamba, F. (1997). *Contemporary Linguistics: An introduction*. London, New York: Longman.

Pacton, S., & Deacon, S.H. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review from evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, 339-359.

Passenger, T., Stuart, M., & Terrell, C. (2000). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66.

Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. In R.J. Sternberg (eds.), *Human abilities: An information- Processing Approach* (pp. 59-81). New York: Freeman.

Perfetti, C.A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Vehoven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Amsterdam: John Benjamins.

Pijnacker, J., Davids, N., Van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Knoors, H., & Van Alphen, P. (2017). Semantic processing of sentences in preschoolers with specific language impairment: Evidence from the N400 effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*, 627-639.

Πόρποδας, Κ. (1989). Η ορθογραφία στην πρώτη δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και τη μνημονική ικανότητα. *Ψυχολογικά Θέματα, 2*, 201-214.

Porpodas, C.D. (1990). Processes used in children's reading and spelling of Greek words. In G.T. Pavlidis (Eds.), *Perspectives on dyslexia*, Vol. II (pp. 197-210). New York: Wiley.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και την φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία, 1*, 30-44.

Πρωτόπαπας Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση Ορθογραφικών Λαθών. Στο: Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.

Protopapas, A., Mouzaki, A., Skaloumbakas C., Fakou, A., & Drakopoulou, S. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26(5)*, 615-646.

Pugh, K.R., Sandak, R., Frost, S.J., Moore, D., & Mencl, W.E. (2006). Examining reading development and reading disability in diverse languages and cultures: Potential contributions from functional neuroimaging. *Journal of American Indian Education, 45(3)*, 60-76.

Ράλλη, Α., & Παληκαρά, Ο. (2017). *Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στα παιδιά και τους εφήβους. Θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ralli, A.M., Chrysochoou, E., Giannitsa, A., Angelaki, S. (2021). Written text production in Greek-speaking children with Developmental Language Disorder and typically developing peers, in relation to their oral language, cognitive, visual-motor coordination, and handwriting skills. *Reading and Writing*, 1-29.

Rapin, I. & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.

Rapin, I., & Allen, D. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. In F. Plum (Eds.), *Language, communication, and the brain* (pp. 57–75). New York: Raven Press, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Rees, N. (1973). Auditory processing factors in language disorders: The view from Procrustes' bed. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 38, 304–315, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F.K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J.M., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 416-451.

Rice, M., & Bode, J. (1993). GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment. *First Language*, *13*, 113-131.

Rice, M.L., Wexler, K., & Cleave, P.L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, *38*, 850-863.

Rice, M.L., & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, *39*, 1239-1257.

Rice, M.L. (2014). Advocating for SLI. Commentary on Bishop, D.V.M., 2014, Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *49*, 381-415.

Richards, R.G. (1998). *The writing dilemma: Understanding dysgraphia*. CA: Center Press.

Rodriguez, V.M.A., Santana, G.M.R., Hernández, N.V., & Bermudez, L.C. (2016). Intervention in reading processes in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Pricothema*, *28(1)*, 40-46.

Romani, C., Di Betta, A.M., Tsouknida, E., & Olson, A. (2008). Lexical and nonlexical processing in developmental dyslexia: a case for different resources and different impairments. *Cognitive Neuropsychology*, *25*, 798-830.

Rust, J., Golombok, S., & Trickey, G. (1993). *Wechsler Objective Reading Dimensions*. Sidcup, UK: Psychological Corporation.

Rust, J. (1996). *The manual of the Wechsler Objective Language Dimensions (WOLD): UK edition*. London: The Psychological Corporation.

Sengottuvel, K., & Rao, P.K.S. (2015). Inflectional versus derivational abilities of children with specific language impairment- A panorama from sequential cognition. *Annals of Neurosciences*, 22(2), 87-96.

Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Random House.

Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.

Snowling, M.J. (2014). SLI - not just a semantic issue. Commentary on Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F.K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J.M., & Wake, M., 2014, Specific language impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 416-451.

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Spaulding, T., Plante, E., & Vance, R. (2008). Sustained selective attention skills of preschoolchildren with specific language impairment: Evidence for separate attentional capacities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 16-34.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.

Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590–604.

Stanovich, K, Nathan, R, & Zolman, J. (1988). The developmental lag hypothesis in reading: Longitudinal and matched reading-level comparisons. *Child Development* 59, 71-86.

Stark, R., & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114-122.

Stavrakaki, S., & Clansen, H. (2009). The perfective past tense in Greek child language. *Journal of Child Language*, 36, 113-142.

Σταυρακάκη, Σ. (2019). *Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές. Η περίπτωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Strudwick, M., & Bauer, A. (2014). Getting behind the label: practitioners' point of view. Commentary on Bishop, D.V.M., 2014, Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 381-415.

St. Clair, M., Durkin, K., Conti-Ramsden, G., & Pickles, A. (2010). Growth of reading skills in children with a history of specific language impairment: The role of autistic symptomatology and language-related abilities. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 109–31.

St. Clair, M., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 186-199.

Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4(3), 245-256.

Stuart, N.J., Connelly, V., & Dockrell, J.E. (2020). Written verb use and diversity in children with Developmental Language Disorder: stepping stones to academic writing. *Reading and Writing*, 33, 67-96.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008). A longitudinal literacy profile of Greek precocious readers. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 165-185.

Tager-Flusber, H. (1999b). *Neurodevelopmental Disorders*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Tallal, P. & Stark, R.E. (1981). Speech acoustic cue discrimination abilities of normally developing and language-impaired children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 69, 568-574.

Talli, I. (2010). *Linguistic abilities in developmental dyslexia and specific language impairment (SLI): a comparative and cross-linguistic approach* (PhD dissertation). University Paris Descartes & Aristotle University of Thessaloniki.

Talli, I., Sprenger-Charolles, L., & Stavrakaki, S. (2016). Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children. *Research in Developmental Disabilities, 49-50*, 339-353.

Temple, C.M. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Press.

Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders, 30*.

Treiman, R. (1997). Spelling in normal children and dyslexia. In B. Blackman (eds.), *Foundations of Reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 191-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Treitel, L. (1893). Über Aphasie im Kindesalter. *Sammlung Klinischer Vorträge, 64*, 629–654.325–344, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Tsimpli, I.M., & Stavrakaki, S. (1999). The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system. The case of a Greek SLI child. *Lingua, 108*, 31-85.

Tunmer, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly, 23*, 134-158.

Tunmer, W.E., & Chapman, J.W. (2002). The relation of beginning readers' reported word identification strategies to reading achievement, reading related skills and academic self-perceptions. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 341-358.

Väisse, L. (1866). Des sourds-muetset de certains cas d'aphasie congénitale. *Bulletin de la Société d' Anthropologie de Paris*, 1, 146–150, σπ. αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Van der Lely, H.K.J. (1996). Specifically language impaired and normally developing children: verbal passive vs adjectival passive sentence interpretation. *Lingua*, 98, 243-272.

Van der Lely, H.K.J., & Ullman, M.T. (2001). Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children. *Language and Cognitive Processes*, 16, 177-217.

Van der Lely, H.K.J., & Battell, J. (2003). Wh-movement in children with grammatical SLI: A test of the RDDR hypothesis. *Language*, 79, 153-181.

Van der Lely, H.K.J. (2005). Domain specific cognitive systems: insights from grammatical SLI. *Trends in Cognitive Neuroscience*, 9(2), 53-59.

Vellutino, F.R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.

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

Weiner, P. (1974). A language-delayed child at adolescence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39, 202–212, σπ.αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Werfel, K.L., & Krimm, H. (2015). Utility of the spelling sensitivity score to analyze spellings of children with Specific Language Impairment. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(1), 1-15.

Williams, G.J., Larkin, R.F., & Blaggan, S. (2013). Written language skills in children with Specific Language Impairment. *Language and Communication Disorders*, 48(2), 160-171.

Wilson, B., & Risucci, D. (1986). A model for clinical-quantitative classification. Generation I: Application to language-disordered preschool children. *Brain and Language*, 27, 281–309.

Windsor, J., Scott, C.M., & Street, C.K. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1322-1336.

Wolfus, B., Moscovitch, M., & Kinsbourne, M. (1980). Subgroups of developmental language impairment. *Brain and Language*, 10, 152–171, σπ.αναφ. στο Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: Θεωρητικές Βάσεις και Περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Κλείδα καταγραφής ορθογραφικών λαθών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Επιστολές προς γονείς μαθητών/τριών για εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Εικόνες Εργαλείου «Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας» (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυρακάκη, Σ., 2009)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής Ικανότητας (Τάφα, 1995)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής κειμένου με συγκεκριμένη θεματική

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Επιστολή προς τους γονείς των μαθητών/τριών της ερευνητικής ομάδας για την εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Φυλλάδιο συλλογής ατομικών δημογραφικών στοιχείων των μαθητών/τριών της ερευνητικής ομάδας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9: Διαγνώσεις συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Κλείδα καταγραφής ορθογραφικών λαθών

Κωδικός Γραπτού:	
Γενικά Στοιχεία Γραπτής Παραγωγής Κειμένου	
Συνολικός αριθμός λέξεων κειμένου	
Συνολικό αριθμός ορθών λέξεων κειμένου	
Συνολικός αριθμός λανθασμένων λέξεων κειμένου	
Αριθμός ρημάτων σε συνάρτηση με τον συνολικό αριθμό των ουσιαστικών (Ρήματα VS Ουσιαστικά)	
Λειτουργικές λέξεις σε συνάρτηση με τον συνολικό αριθμό των λέξεων περιεχομένου (Λειτουργικές Λέξεις VS Λέξεις Περιεχομένου)	
Διαφορετικές λέξεις στο σύνολο των λέξεων του κειμένου	
Συνολικός αριθμός Κύριων Προτάσεων	
Συνολικός αριθμός	

Δευτερευουσών Προτάσεων	
1η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΛΑΘΩΝ Φωνολογικά λάθη	
A.1 Αντικατάσταση Γραφήματος	
A.2 Παράλειψη Γραφήματος	
A.3 Προσθήκη γραφήματος	
A.4 Αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων	
A.5 Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου	
A.6 Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου	
A.7 Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος	
A.8 Παράλειψη διαλυτικών	
2η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΛΑΘΩΝ Ορθογραφικά Λάθη	
B.1 Ορθογραφικό λάθος σε κλιτή κατάληξη	
B.2 Ορθογραφικό λάθος σε άκλιτη κατάληξη	
B.3 Ορθογραφικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα	
B.4 Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος	
B.5 Ετυμολογικό –οπτικό λάθος σε φωνήεν	

B.6 Ετυμολογικό –οπτικό λάθος σε σύμφωνο	
B.7 Θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα	
B.8 Θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα	
B.9 Παραβίαση ουρανικοποίησης	
3η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΛΑΘΩΝ Τονικά –Λάθη Στίξης & άλλα Λάθη	
Γ.1 παράλειψη κύριου τόνου	
Γ.2 Λάθος θέσης τόνου	
Γ.3 Επιπλέον τόνος	
Γ.4 Παράλειψη εγκλιτικού τόνου	
Γ.5 Παράλειψη βασικού σημείου στίξης	
Γ.6 Προσθήκη βασικού σημείου στίξης σε λάθος θέση	
Γ.7 Αντικατάσταση βασικού σημείου στίξης	
Γ.8 Παράλειψη δευτερεύοντος σημείου στίξης	
Γ.9 Προσθήκη δευτερεύοντος σημείου στίξης σε λάθος θέση	

Γ.10 Αντικατάσταση δευτερεύοντος σημείου στίξης	
Γ.11 Παράλειψη λέξης	
Γ.12 Προσθήκη λέξης	
Γ.13 Ολική αντικατάσταση λέξης	
Γ.14 Παράλειψη ολόκληρης φράσης	
Γ.15 Κολλημένες λέξεις	
Γ.16 Κενά μεταξύ συλλαβών	
Γ.17 Κενά εντός λέξης εντός συλλαβικού συνόρου	
Γ.18 Αντικατάσταση κεφαλαίο-πεζό	
Γ.19 Λανθασμένος χωρισμός λέξης	
Γ.20 Διάφορα άλλα λάθη	
4η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΛΑΘΩΝ Μορφολογικά λάθη	
Πχ. λανθασμένη χρήση γένους, χρόνου, πρόσωπου, αριθμού, προθήματος, επιθήματος, λανθασμένες ενώσεις λέξεων, παράλειψη συλλαβής	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Επιστολές προς γονείς μαθητών/τριών για εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.: 24210-74800, 74787, 74876 e-mail: g-sed@uth.gr

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο Διδακτορικής Διατριβής που εκπονείται από υποψήφια διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας πρόκειται να πραγματοποιηθεί μέρος της έρευνας στο Δημοτικό Σχολείο Βόλου.

Η συμμετοχή του κάθε παιδιού θα είναι **ανώνυμη** και **εθελοντική**.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Συμφωνώ με τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	ΝΑΙ / ΟΧΙ (παρακαλώ κυκλώστε την απάντησή σας)
Όνοματεπώνυμο Μαθητή/ήτριας:	
Ημερομηνία Γέννησης:	

Παρακάτω κυκλώστε την απάντησή σας:

Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα
Δημοτικό	Δημοτικό
Γυμνάσιο	Γυμνάσιο
Λύκειο	Λύκειο
Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ)
Άλλο (π.χ. Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, ΙΕΚ, τίποτα κτλ.):	Άλλο (π.χ. Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, ΙΕΚ, τίποτα κτλ.):

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Εικόνες Εργαλείου «Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας» (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυρακάκη, Σ., 2009)

1^η Εικόνα



ΤΙ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ;

2^η Εικόνα



ΤΙ ΘΑ ΚΑΝΕΙ Η ΜΑΜΑ;

3^η Εικόνα



ΤΙ ΕΠΑΘΕ Ο ΣΚΥΛΟΣ;

4^η Εικόνα



ΠΕΣ ΜΑΣ ΟΛΑ ΟΣΑ ΚΑΝΕΙ ΑΥΤΟΣ Ο ΑΝΤΡΑΣ

5^η Εικόνα



ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΜΟΛΙΣ ΤΩΡΑ Η ΓΑΤΑ;

6^η Εικόνα



ΤΙ ΕΠΑΘΕ ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ;

7^η Εικόνα



ΤΙ ΕΧΕΙ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΚΟΡΙΤΣΙ;

8^η Εικόνα



ΠΕΣ ΜΑΣ ΤΙ ΚΑΝΕΙ Ο ΑΝΤΡΑΣ

9^η Εικόνα



ΤΙ ΕΠΑΘΕ ΤΟ ΑΓΟΡΙ;

10^η Εικόνα



ΚΟΙΤΑ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ.
ΤΙ ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΔΩ; (μη βιάζεσαι με την ησυχία σου)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής Ικανότητας (Τάφα, 1995)

2

1. Ο άνθρωπος που επισκέπτεται άγνωστα εδάφη είναι ένας
(εξερευνητής / εξεταστής / έξαλλος / εξολοθρευτής).
2. Τα Ελληνόπουλα μαθαίνουν στο σχολείο ότι πρέπει να τη σημαία της πατρίδας τους.
(σβήνουν / σέβονται / στέκονται / σκοπεύουν).
3. Το τρένο που πηγαίνει από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη έχει πολλά
(βαπόρια / βουνά / αμάξια / θάγόνια).
4. Έχει να πάνω από τρεις μήνες, γι' αυτό και το νερό στο ποτάμι έχει λιγαστέψει πολύ.
(ανάψει / θροντήξει / θρέξει / αστράψει).
5. Το σχολείο μου βρίσκεται αρκετά μακριά από το σπίτι μου. Για να πάω, πρέπει οπωσδήποτε να πάρω το λεωφορείο. Έτσι κάθε πρωί ξεκινάω μία ώρα από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι, για να είμαι σίγουρη ότι δε θα αργήσω.
(νωρίτερα / μακρύτερα / αργότερα / καλύτερα).
6. Απόρησα, όταν τους είδα να μαλώνουν, γιατί δεν ήξερα ποια ήταν η του καβγά τους.
(αιτία / αιχμή / αλλαγή / αίσθηση).
7. και αν είναι έτσι όπως τα λες, εγώ δε συμφωνώ μαζί σου.
(Που / Έτσι / Όπου / Έστω).
8. ο βοσκός μέτρησε τα πρόβατα στο μαντρί, κατάλαβε ότι του έλειπε ένα.
(Όταν / Πριν / Όποτε / Προτού).
9. Τα σύννεφα το φως του ήλιου. Όλα έδειχναν ότι σύντομα θα άρχιζε η βροχή.
(έχασαν / έκρυψαν / έβλεπαν / φώτισαν).
10. φάγανε και ήπιανε, τους ήρθε το κέφι να τραγουδήσουν.
(Μήτε / Όμως / Αφού / Ωστε):
11. Ναι, το ξέραμε, το μαντεύαμε, δεν ήμαστε και βέβαιοι ότι θα συμβεί.
(παρά / αλλά / μόλις / άρα).
12. Ο πατέρας μου εκείνη την ημέρα είχε ριχτεί στη θάλασσα και είχε σώσει ένα παιδί από βέβαιο πνιγμό. Θυμάμαι ότι αισθανόμουν πολύ γι' αυτόν.
(παράλογος / περήφανος / πληγωμένος / περιφρονημένος).

13. Κρίμα! είπε ο πατέρας. Δε θα μπορούσαμε να μετακομίσουμε σε εκείνο το σπίτι στην εφοχή. Το που ζητάει ο ιδιοκτήτης είναι πολύ μεγάλο.
(στοιχείο / βάρος / ενοίκιο / κλειδί).
14. Κοίταξα από το παράθυρό μου τα μαύρα σύννεφα στον ουρανό και σκέφτηκα ότι, αν αυτός ο καιρός συνεχιζόταν και την επόμενη ημέρα, θα χάναμε την εκδρομή που μας στο σχολείο.
(πληρώθηκαν / δέθηκαν / υποσχέθηκαν / υψώθηκαν).
15. Ο ιδιοκτήτης του σπιτιού ήταν πολύ Αρνήθηκε να δώσει τροφή και στέγη στους ταξιδιώτες.
(καθαρός / αφιλόξενος / λερωμένος / φιλόξενος).
16. Αυτός ήταν πολύ και κράτησε την υπόσχεσή του.
(αδιάθετος / αξιόπιστος / αξέχαστος / απρόσεχτος).
17. Αυτός ο άνθρωπος φοράει κουρελιασμένα ρούχα. Το του δείχνει ότι είναι ζητιάνος.
(πικρό / πέρασμά / παρουσιαστικό / πέταγμα).
18. Αυτό το σπίτι ανήκει σε κάποιον άλλον. Δεν μπορούμε να μπούμε μέσα. Θα είναι σαν να καταπατούμε την του άλλου.
(ιστορία / ιδιοκτησία / απόκτηση / ιδιότητα).
19. Ο πόλεμος είναι ό,τι φριχτότερο στον κόσμο, γι' αυτό και οι άνθρωποι θα πρέπει να αφιερώνουν τη ζωή τους σε ένα και σκοπό: πως να ζούνε οι άνθρωποι με ειρήνη.
(μόνο / λίγο / όλο / ίσιο).
20. Διάβασα στην εφημερίδα, ότι οι περισσότεροι αγρότες σήμερα τη σοδειά τους στους συνεταιρισμούς.
(παραδίδουν / διαδίδουν / δουλεύουν / παραθλέπουν).
21. Ο υπάλληλος τηλεφώνησε ότι δεν θα πάει σήμερα στη δουλειά του, γιατί είναι άρρωστος. Επειδή όμως αυτό είχε συμβεί πολύ-συχνά στο παρελθόν, ο διευθυντής του ότι έλεγε ψέματα.
(συνεννοήθηκε / υποψιάστηκε / διηγήθηκε / βαρέθηκε).

22. Ο πλανήτης μας συνεχώς καταστρέφεται. Οι θάλασσες ρυπαίνονται, τα δάση καίγονται, η ατμόσφαιρα μολύνεται. Και για όλα αυτά φταίει η των ανθρώπων.
(ανεξαρτησία / αδιαφορία / δοκιμασία / υποψία).
23. Κολυμπούσαν στη μανιασμένη θάλασσα για τρία μερόνυχτα. Όταν κατόρθωσαν να φθάσουν στην ξηρά ήταν
(καλομαθημένοι / καταδιωγμένοι / καταταλαιπωρημένοι / καπνισμένοι).
24. Διέσχισε γρήγορα τον κήπο, μα μόλις έφτασε στην εξώπορτα, άκουσε ένα θόρυβο τον έκανε αμέσως να σταματήσει.
(λοιπόν / ενώ / όποτε / που).
25. Ο καιρός είναι ζεστός, είπε η μητέρα. Την Κυριακή θα πάμε στη θάλασσα για μπάνιο. θέλει να έρθει μαζί, θα πρέπει να έχει τελειώσει τα μαθήματα του από το Σάββατο το βράδυ.
(Κανένας / Τούτος / Όποιος / Κάποιος).
26. Ο Διευθυντής τον καλό του χαρακτήρα, την εργατικότητα του και τις ικανότητες του, αποφάσισε να του αναθέσει τη διεύθυνση ενός τμήματος της εταιρείας.
(οδηγώντας / εκτιμώντας / ανησυχώντας / εξακολουθώντας).
27. Όποιος κάνει τη δουλειά του σωστά, το σεβασμό και την εκτίμηση των άλλων.
(δικαιούται / εγγυάται / θυμάται / λυπάται).
28. Η διάλεξή του ήταν πολύ συγκεκριμένη και
(σαφής / συχνή / ευκίνητη / εθνική).
29. Οι υπάλληλοι στον πύργο ελέγχου του αεροδρομίου πρέπει πάντοτε να γνωρίζουν την ακριβή του ανέμου.
(κλίμακα / κατάργηση / καταστροφή / κατεύθυνση).
30. Το ότι χάθηκαν τα υπέροχα γλυπτά από τον Παρθενώνα ήταν μεγάλη συμφορά όχι μόνο για τους Έλληνες, αλλά και για την ολόκληρη,
(δημιουργία / πληροφορία / κληρονομιά / ανθρωπότητα).
31. Για πολλές περιοχές της Ελλάδας ο κίνδυνος από τους σεισμούς είναι μεγάλος. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να ξέρουμε τι πρέπει να κάνουμε για να σε τέτοιες δύσκολες στιγμές.
(αναγκαστούμε / προμηθευτούμε / προσκληθούμε / προστατευτούμε)

32. Μας μίλησε τόσο άσχημα, που του είπαμε όλοι ότι δεν θέλουμε την πα-
ρέα του.
(αγαπώντας - ρωτώντας / αγανακτώντας / αμελώντας).
33. Ο δάσκαλος έδωσε αυστηρές οδηγίες στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά
..... εκτός από την Ελένη και το Δημήτρη που είναι πάντα ανυπάκουοι.
(συμμορφώθηκαν / μορφώθηκαν / συμπληρώθηκαν / πληροφορήθηκαν).
34. Το αγόρι ήταν ψηλό και καλοφτιαγμένο. Δεν ήταν άσχημο παιδί, αλλά το πρόσωπό του
είχε μια μάλλον βλοσυρή
(υπομονή / επίδοση / αναφορά / έκφραση).
35. Οι δημόσιοι υπάλληλοι θα απεργήσουν σε ένδειξη για την περικοπή
του μισθού τους.
(υπομονής / αλήθειας / διαμαρτυρίας / κατάστασης).
36. Δεν μπορεί να πάρει μια τελική απόφαση. Είναι πολύ
(ακάθαρτος / αργοπορημένος / αφηρημένος / αναποφάσιτος).
37. Κάθε λεπτό της ώρας πεθαίνουν από πείνα και έλλειψη εμβολίων 90 άνθρωποι από
τους τα 45 είναι παιδιά.
(εαυτούς / πόσους / οποίους / εκείνους).
38. Μια μέρα του Δεκέμβρη, που όμως θα στοιχημάτιζες πως πιο πολύ ταίριαζε στην Άνοι-
ξη στο Χειμώνα, αποφασίσαμε να πάμε να επισκεφτούμε το μοναστή-
ρι του Άγιου Γιάννη, που βρίσκεται στην κορυφή του λόφου.
(παρά / προς / κατά / χωρίς).
39. Ένα από τα βασικά καθήκοντα του προπονητή είναι να σωστά τις ικα-
νότητες των παικτών της ομάδας τους.
(οφείλει / απουσιάζει / αδιαφορεί / αξιολογεί).
40. Η αξία αυτού του αρχαίου βάζου δεν μπορεί να προσδιοριστεί και θεωρείται
.....
(ανυπόφορη / ανεκτίμητη / ανεξάρτητη / αθεράπευτη).
41. Το Σεπτέμβριο του 1976 το μέγαρο των Φίλων της Μουσικής, του ο-
ποίου η κατασκευή ολοκληρώθηκε το 1990.
(θαμπώθηκε / θεραπεύτηκε / θεμελιώθηκε / θυμήθηκε).
42. Ο υπάλληλος είπε να απευθυνθούν στο άλλο τμήμα γιατί αυτό που ζητούσαν δεν ή-
ταν της του.
(απροσεξίας / ανάμνησής / αρνητικότητάς / αρμοδιότητάς).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής κειμένου με συγκεκριμένη θεματική

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: _____ ΟΝΟΜΑ/ΚΩΔ.: _____

ΘΕΜΑ: «Πώς πέρασα το προηγούμενο καλοκαίρι»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

Ανάγνωση Απλών Ψευδολέξεων

Οδηγίες για το παιδί:

Αυτή είναι μια σελίδα με λέξεις που θα διαβάσεις. Για την ακρίβεια είναι λέξεις που δεν υπάρχουν στα ελληνικά. Δεν πρέπει να προσπαθήσεις να τις καταλάβεις, είναι «μη-λέξεις», ψεύτικες λέξεις. Εδώ υπάρχουν τρία παραδείγματα. Μπορείς να διαβάσεις αυτές τις τρεις λέξεις;

Αν το παιδί δεν απαντά, πείτε του «εδώ λέει: **κο**, εδώ λέει: **ρι** και εδώ λέει: **πράνο**. Εντάξει; Μπορούμε να συνεχίσουμε;

Μόλις πω «ξεκίνα», δείχνε με το δάκτυλο κάθε λέξη που διαβάζεις. Αν δεν μπορείς να διαβάσεις μια από αυτές τις λέξεις θα σε βοηθήσω. Κατάλαβες τι πρέπει να κάνεις;

Βάλε το δάκτυλο σου στην πρώτη λέξη. Είσαι έτοιμος (η); Ξεκίνα.

Παράδειγμα Απλών Ψευδολέξεων

Κο

Ρι

Πράνο

Νι	Λε	Τε	Μο	Ταν	/5 (11)
Σαρ	Μέο	Νια	Διν	Άλε	/10(15)
Τάγα	Λόμη	Γράλο	Λώμα	Νέπα	/15 (21)
Πώμο	Στε	Λάγα	Δόπι	Άρο	/20 (18)
Λόκα	Ρόγη	Ρένο	Τάμπι	Τάκο	/25 (21)
Τίσπι	Μίψα	Κιδιά	Άτρο	Κραμί	/30 (23)
Θίντρο	Δρέμι	Ρίψα	Ράμε	Ρίχε	/35 (23)
Τύμη	Σάδος	Σκοπά	Σόλι	Πιάλο	/40 (23)
Τάντι	Ζίνο	Τήλος	Τρόπα	Κέδα	/45 (23)
Γρύμα	Κόρο	Μάδης	Λέπο	Μέπα	/50 (22)

Σύνολο σωστά αναγνωσμένων ψευδολέξεων σε 1 λεπτό:

Αν το τεστ τελείωσε σε λιγότερο από 60 δευτερόλεπτα να καταγραφεί ο ακριβής χρόνος που έκανε το παιδί: δευτερόλεπτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Επιστολές προς τους γονείς των μαθητών/τριών για την εξασφάλιση της
συγκατάθεσής τους

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.: 24210-74800, 74787, 74876 e-mail: g-sed@uth.gr

Αγαπητοί γονείς,

Σε συνεργασία με το Κέντρο Λογοθεραπείας σχεδιάζεται να πραγματοποιηθεί έρευνα με τίτλο «Παραγωγή Γραπτού Λόγου σε Παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» από την υποψήφια διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κα Ασλάνογλου Βασιλική. Επιβλέπουσα της διατριβής είναι η Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, κα Ανδρέου Γεωργία.

Το κάθε παιδί θα συμμετέχει σε σειρά σύντομων δοκιμασιών και τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας θα είναι απόρρητα, θα χρησιμοποιηθούν μόνο στην παρούσα ερευνητική διαδικασία και αποκλειστικά και μόνο η ερευνήτρια θα τα γνωρίζει. Η όποια αναφορά σε άτομα θα γίνεται με ψευδώνυμο ή σχετική κωδικοποίηση (για παράδειγμα αριθμητική). Επίσης, η συμμετοχή των παιδιών είναι εθελοντική και μπορεί να διακοπεί σε οποιοδήποτε σημείο της ερευνητικής διαδικασίας, εφόσον το επιθυμούν.

Η έρευνά μας θα λειτουργήσει μόνο προς όφελος του παιδιού και σε καμία περίπτωση δε θα παρεμποδίσει τις προκαθορισμένες από το πρόγραμμα του Κέντρου Λογοθεραπείας διαδικασίες. Οι συναντήσεις μας θα γίνονται σε χώρο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ή στο Κέντρο Λογοθεραπείας κατόπιν προγενέστερης συνεννόησης.

Για οποιαδήποτε πληροφορία/διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε στο τηλέφωνο **697 42 79 628** ή στο E-mail: vaaslano@uth.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Γεωργία Ανδρέου

Καθηγήτρια
Π.Τ.Ε.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βασιλική Ασλάνογλου

Υπ. Διδάκτωρ
Π.Τ.Ε.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.: 24210-74800, 74787, 74876 e-mail: g-sed@uth.gr

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο Διδακτορικής Διατριβής που εκπονείται από υποψήφια διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας πρόκειται να πραγματοποιηθεί μέρος της έρευνας στο Δημοτικό Σχολείο Βόλου.

Η συμμετοχή του κάθε παιδιού θα είναι **ανώνυμη** και **εθελοντική**.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Συμφωνώ με τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	ΝΑΙ / ΟΧΙ (παρακαλώ κυκλώστε την απάντησή σας)
Όνοματεπώνυμο Μαθητή/ήτριας:	
Ημερομηνία Γέννησης:	

Παρακάτω κυκλώστε την απάντησή σας:

Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα
Δημοτικό	Δημοτικό
Γυμνάσιο	Γυμνάσιο
Λύκειο	Λύκειο
Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ)
Άλλο (π.χ. Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, ΙΕΚ, τίποτα κτλ.):	Άλλο (π.χ. Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, ΙΕΚ, τίποτα κτλ.):

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

Φυλλάδιο συλλογής ατομικών δημογραφικών στοιχείων των μαθητών/τριών της ερευνητικής ομάδας

Ατομικό Φύλλο Συμμετέχοντα/ουσας

Όνοματεπώνυμο Συμμετέχοντα/ουσας:

Φύλο:

Ημερομηνία Γέννησης: Ημέρα....., Μήνας....., Έτος.....

Ακριβής Διάγνωση:

.....
.....

Χαρακτηριστικά Οικογένειας

Τύπος οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκή¹, πυρηνική², εκτεταμένη³):

¹ Μονογονεϊκή οικογένεια: αποτελείται από ένα ή περισσότερα παιδιά και τον έναν γονέα.

² Πυρηνική οικογένεια: αποτελεί την κύρια μορφή οικογένειας. Αποτελείται από τους συζύγους και τα παιδιά τους.

³ Εκτεταμένη οικογένεια: αποτελείται από τρεις ή περισσότερες γενιές που ζουν στο ίδιο σπίτι (π.χ. παππούς-γιαγιά, γονείς, παιδιά).

Αριθμός μελών οικογένειας:

Σειρά γέννησης μαθητή/ήτριας:

Ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι:

Μητρική γλώσσα μητέρας:

Επάγγελμα μητέρας:

Επίπεδο μόρφωσης μητέρας:

Μητρική γλώσσα πατέρα:

Επάγγελμα πατέρα:

Επίπεδο μόρφωσης πατέρα:

Υπάρχει στην οικογένεια μέλος με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ); Ναι/Όχι

Εάν ναι να προσδιοριστεί ο βαθμός συγγένειας (συγγενείς Α΄ Βαθμού, Β΄ Βαθμού ή του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος).

.....

Εάν ναι παρακαλούμε να αναφερθεί η κατηγορία ή το είδος των ΕΕΑ (να καταγραφούν συγκεκριμένα):

.....

Υπάρχει στο συγγενικό περιβάλλον άτομο/α που παρουσίασε/αν προβλήματα προφορικού ή γραπτού λόγου ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου; Ναι/Όχι

Εάν ναι παρακαλούμε να γίνει συγκεκριμένη αναφορά.

.....

.....

Για πόσο χρονικό διάστημα (σε μήνες) ο/η συμμετέχων/ουσα συνεργάζεται με το κέντρο λογοθεραπείας και για ποιο λόγο αναζήτησε τις υπηρεσίες αυτές;

.....

.....

Έχει δεχτεί τυχόν άλλες παρεμβάσεις (π.χ. υποστήριξη από παιδαγωγό στο σπίτι, προγενέστερη παρακολούθηση άλλων προγραμμάτων κτλ.); Ναι/Όχι

Εάν ναι να καταγραφούν οι παρεμβάσεις και το χρονικό διάστημα (σε μήνες).

.....

.....

Έχει συμμετάσχει σε τεστ/δοκιμασίες; Εάν ναι να καταγραφούν αυτά, η ημερομηνία διεξαγωγής και τα αποτελέσματα.

.....
.....
Παρουσιάζονται προβλήματα ακοής; Ναι/Όχι

Παρουσιάζονται προβλήματα όρασης; Ναι/Όχι
Εμφανίζονται νευρολογικές διαταραχές (π.χ. κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις, επιληπτικές διαταραχές κτλ.); Ναι/Όχι

Εάν ναι παρακαλούμε να καταγραφούν συγκεκριμένα:
.....

Έχουν εντοπιστεί προβλήματα υπερκινητικότητας ή διάσπασης προσοχής; Ναι/Όχι

Έχουν εντοπιστεί προβλήματα στην επικοινωνία του παιδιού με συνομηλίκους ή συμπεριφορικά προβλήματα; Ναι/Όχι

Υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου ειδικά όταν ο συνομιλητής μιλά με γοργό ρυθμό; Ναι/Όχι

Το λεξιλόγιο του παιδιού είναι περιορισμένο; Ναι/Όχι

Υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση ή τη γραφή; Ναι/Όχι

Υπάρχει κάποια δυσκολία με κάποιο μάθημα στο σχολείο; Ναι/Όχι

Εάν ναι παρακαλούμε να αναφερθεί/ούν συγκεκριμένο/α μάθημα/μαθήματα (πχ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Ξένη Γλώσσα κτλ.):
.....
.....

Ο/Η συμμετέχων/ουσα παρουσιάζει άλλες δυσκολίες; Ναι/Όχι

Εάν ναι παρακαλούμε να καταγραφούν συγκεκριμένα:
.....
.....

Σε ποια περίπου ηλικία (σε μήνες) το παιδί εκδήλωσε τις ακόλουθες συμπεριφορές:

Παραγωγή πρώτης λέξης:

Κατανόηση λέξεων:

Κατανόηση οδηγιών:

Περπάτημα:

Συνεργατικό παιχνίδι:

Γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τον/την συμμετέχοντα/ουσα (παρακαλούμε να καταγραφούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά του παιδιού όπως εσείς τα αντιλαμβάνεστε) :

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

α/α	Διαγνώσεις συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών	Φύλο (Α= Αγόρι, Κ= Κορίτσι)	Ηλικία (σε μήνες)
1	Νευροαναπτυξιακή ανωριμότητα που συνοδεύεται από ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα γλωσσικής έκφρασης	A	95
2	Ειδική Διαταραχή της άρθρωσης (Δυσλαλία)	K	96
3	Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή στον γραπτό και προφορικό λόγο	A	96
4	Διαταραχή γλωσσικής έκφρασης και διαταραχή λεπτής κινητικότητας, οργάνωση οπτικής αντίληψης και οπτικοκινητικής συνεργασίας	A	91
5	Μεικτή ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή	A	88
6	Μεικτή ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή. Γνωστικά ελλείμματα σε γλώσσα και μαθηματικά	K	96
7	Μεικτή ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή	A	90
8	Διαταραχή λόγου. Προβλήματα λόγου και ομιλίας, ήπια αναπτυξιακή ανωριμότητα	A	89
9	Ειδική Διαταραχή της άρθρωσης	A	87
10	Μη καθοριζόμενη διαταραχή της ψυχοκινητικής ανάπτυξης	A	94
11	Μεικτή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή. Προβλήματα λόγου ομιλίας. Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές Δυσκολίες	A	93
12	Διαταραχή στην έκφραση λόγου και τραυλισμός	A	91
13	Διαταραχή λόγου -γραφής και ελλειμματική προσοχή	A	92
14	Ειδική αναπτυξιακή Διαταραχή της ομιλίας και της γλώσσας στο πλαίσιο της οποίας εμφανίζει α) διαταραχή στην άρθρωση, β) διαταραχή στη δομή του λόγου, γ) στοιχεία δυσορθογραφίας	A	92
15	Διαταραχή λόγου- γραφής	K	96
16	Διαταραχή λόγου- γραφής	K	89
17	Μη καθοριζόμενη διαταραχή της ψυχολογικής ανάπτυξης	A	87
18	Διαταραχή λόγου- γραφής	A	81

19	Διαταραχή γλωσσικής έκφρασης και άρθρωσης	A	81
20	Δυσλεξία με συμπτώματα άγχους	A	96
21	Ειδική Διαταραχή της άρθρωσης (Δυσλαλία, έντονη, πολυμορφική)	A	84
22	Ειδική Διαταραχή της άρθρωσης (Δυσλαλία, έντονη, πολυμορφική)	A	81
23	Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας και του λόγου, διαταραχή της άρθρωσης (δυσφασία-δυσλαλία)	A	106
24	Ήπια προβλήματα λόγου και ομιλίας, δυσκολίες μάθησης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά	K	104
25	Διαταραχή στην εκφορά λόγου & Δυσορθογραφία	A	90
26	Διαταραχή στην εκφορά λόγου, ΔΕΠΥ & Δυσλεξία	A	86
27	Αντιληπτική διαταραχή της Γλώσσας (του λόγου)	A	83
28	Ειδικές ΜΔ, ΔΕΠΥ και ελαφρά Δυσλεξία	A	97
29	Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία	K	88
30	Ειδική γλωσσική διαταραχή της άρθρωσης	K	89
31	Γλωσσική διαταραχή της άρθρωσης και Μαθησιακές Δυσκολίες	A	119