

Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου
Σχολή Επιστημών και Υγείας
Τμήμα : Λογοθεραπείας



Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: *«Μέθοδος διάγνωσης του Συνδρόμου της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας (Σ.Ε.Α.Δ) στη σχολική ηλικία – πιλοτική εφαρμογή».*

Σπουδάζουσες: Γιαννούρη Ηλιάνα (Α.Μ: 10977)

Λάζογλου Ελένη – Χριστίνα (Α.Μ: 11111)

Επιβλέπουσα: κα. Κολοτούρα Ιλιάνα

Ιωάννινα 2012

Πρόλογος

Η εργασία έχει ως τίτλο Μέθοδος Διάγνωσης του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας (Σ.Ε.Α.Δ) στη σχολική ηλικία- πιλοτική εφαρμογή. Όσον αφορά την επιλογή του θέματος, μας το πρότεινε η κα. Κολοτούρα Ιλιάνα και ήτανε ένα θέμα που μας ενδιέφερε και τις δύο μας τόσο θεωρητικής όσο και ερευνητικής άποψης.

Στην παρούσα πτυχιακή δόθηκε έμφαση στο θεωρητικό κομμάτι όπως (ορισμοί, συχνότητα εμφάνισης, αίτια, κλινικό profile του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας, βαθμοί δυσκολιών στην Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία, τα είδη της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας, στόχοι διαγνωστικής διαδικασίας, διαγνωστικά εργαλεία).

Επίσης δόθηκε μεγάλη έμφαση στην έρευνα που διεξήγαμε. Ήρθαμε σε επαφή με παιδιά Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού για την χορήγηση του τεστ που αποτέλεσε μια μοναδική εμπειρία. Σκοπός της έρευνας είναι η πιλοτική χορήγηση του διαγνωστικού υλικού και η συγκριτική μελέτη ανάμεσα στις δύο τάξεις.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το 4^ο Δημοτικού Ιλίου και το 94^ο Δημοτικό Θεσσαλονίκης καθώς και τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μας.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα. Κολοτούρα Ιλιάνα για την πολύτιμη βοήθεια της και την υποστήριξη της στην διεκπεραίωση αυτής της εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας. Στο δεύτερο μέρος που είναι και το πιο ενδιαφέρον περιλαμβάνεται μια ερευνητική μελέτη.

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας - μελέτης είναι η μέθοδος διάγνωσης του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας και η συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε δύο τάξεις του Δημοτικού. Η μελέτη έγινε βασιζόμενη σε ένα τεστ.

Το τεστ απαρτίζεται από πέντε τομείς. Οι τομείς είναι: 1) Φωνηματο-γραφημική Αντιστοιχία, 2) Μνήμη Ακολουθιών, 3) Ανάγνωση, 4) Γραφή – Ορθογραφημένη Γραφή και 5) Γραμματική. Το τεστ χορηγήθηκε και μελετήθηκαν 17 παιδιά της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, στο 94^ο Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης και στο 4^ο Δημοτικό σχολείο Ιλίου Αττικής. Από τα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού τα 3 παιδιά ήταν αγόρια και τα 5 κορίτσια. Από τα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού τα 4 ήταν αγόρια και τα 5 κορίτσια. Τα παιδιά ήταν ηλικίας 8 έως 10. Το διάστημα που χρειάστηκε για να χορηγηθεί το τεστ ήταν ένας μήνας αντιστοίχως.

Από τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν πρόεκυψε ότι οι μαθητές της Δ΄ τάξης είχαν καλύτερη επίδοση σε όλους τους τομείς σε σχέση με του μαθητές της Γ΄ τάξης. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερη επίδοση στους 4 από τους 5 τομείς του τεστ, από τα αγόρια.

Λέξεις – Κλειδιά: *Σύνδρομο, Ειδικής, Αναπτυξιακής, Δυσλεξίας, Διάγνωση.*

ABSTRACT

This dissertation consists of two parts. In the first part, there is a theoretical approach to the Special Developmental Dyslexia Syndrome while in the second part, which is the more interesting, refers to a research study.

The purpose of this pilot research-study is to examine a method of diagnosis of the Special Developmental Dyslexia Syndrome and a comparative study of pupils of two forms of Elementary School. The study is based on a test.

The test consists of five sections: These sections are: 1) Dictation, 2) Sequential Memory, 3) Reading, 4) Writing and Spelling, 5) Grammar. The test was handed out to 17 pupils of 3rd and 4th forms of 94th and 4th Elementary Schools of Thessaloniki and Ilion of Attica respectively. Of the pupils of 3rd form, 3 were male and 5 female. Of the pupils of 4th form, 4 were male and 5 female. The pupils were 8 to 10 years of age. The duration of the test was one month for each group of study.

From the statistical analyses it was inferred that pupils of 4th form performed better in all sections of the test in comparison with pupils of 3rd form. In addition, the results showed that female pupils performed better than male pupils in four of the five sections of the test.

Key - words: Syndrome, Special, Developmental, Dyslexia, Diagnosis

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....σελ.2

Πρώτο μέρος

Θεωρητική προσέγγιση του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας

1.Σύνδρομο Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας.....σελ.3

1.1 Ορισμοί Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας.....σελ.4-9

1.2 Συχνότητα Εμφάνισης της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας.....σελ.10-12

1.3 Αίτια της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας.....σελ. 13-17

2. Κλινικό profile του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας.....σελ. 18-25

2.1 Βαθμοί δυσκολιών και Είδη της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας.....σελ.26-30

3. Διαγνωστική διαδικασία.....σελ.31-34

3.1 Στόχοι διαγνωστικής διαδικασίας.....σελ.35-37

3.2 Διαγνωστικά εργαλεία.....σελ. 38-44

Δεύτερο μέρος

4.Ερευνητική προσέγγιση – Πιλοτική χορήγηση Διαγνωστικού υλικού

4.1 Αρχές – Στόχοι σύστασης του διαγνωστικού υλικού.....σελ.45-46

4.2 Παρουσίαση του υλικού.....σελ.47-53

4.3 Πιλοτική χορήγηση του υλικού.....σελ. 54-56

4.4 Στατιστική Επεξεργασία και Ανάλυση δεδομένων σε επίπεδο αξιολόγησης του υλικού – Συζήτηση – Διαπιστώσεις.....σελ.57-67

4.5 Γενικές Παρατηρήσεις.....σελ. 68-69

Βιβλιογραφία.....σελ.70-75

Παράρτημα.....σελ. 76

Εισαγωγή

Ο όρος δυσλεξία από την στιγμή που πρωτοεμφανίστηκε έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά και συνήθως γενικεύεται. Ο όρος όμως Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία διαφοροποιείται και οι έρευνες που γίνονται γύρω από αυτήν, αφορούν κυρίως τα αίτια της, τα χαρακτηριστικά της και τη διάγνωσή της καθώς αφορά σημαντικό ποσοστό τους πληθυσμού.

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία έχει ως σκοπό της μέθοδο διάγνωσης του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας και πιλοτική εφαρμογή ενός τεστ με απώτερο στόχο μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στην Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας. Στο 1^ο κεφάλαιο παρατίθενται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί, η συχνότητα εμφάνισης της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας και τα αίτια της. Στο 2^ο κεφάλαιο συναντάμε το κλινικό profile του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας και στη συνέχεια ακολουθούν οι βαθμοί και τα είδη της. Στη συνέχεια, στο 3^ο κεφάλαιο που είναι και το τελευταίο του θεωρητικού μέρους, ακολουθεί η διαγνωστική διαδικασία συμπεριλαμβάνοντας τους στόχους και τα διαγνωστικά εργαλεία της διαδικασίας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας μας, που είναι το 4^ο κεφάλαιο, περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση. Αρχικά, δίνονται οι αρχές – στόχοι σύστασης του διαγνωστικού υλικού και ακολουθεί η παρουσίαση του υλικού, όπου παρατίθενται και οι θεματικές καθώς και η βαθμολογία της κάθε άσκησης.

Ακολουθεί η πιλοτική χορήγηση του υλικού, αναφέρονται λεπτομέρειες και πληροφορίες για το χρόνο, τον τόπο και τις συνθήκες της έρευνας. Στη συνέχεια, υπάρχει η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων σε επίπεδο αξιολόγησης του υλικού. Το τελευταίο κομμάτι της εργασίας αφορά τις διαπιστώσεις και τις γενικές παρατηρήσεις από της μελέτη.

Η πτυχιακή εργασία τελειώνει με το παράρτημα όπου περιλαμβάνει το φυλλάδιο εξέτασης, το υλικό του διαγνωστικού υλικού, οι εικόνες του τεστ, το δείγμα απάντησης ενός παιδιού, πίνακες και γραφήματα από της στατιστική ανάλυση.

1. Σύνδρομο Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας

Πριν αρχίσουμε να αναλύουμε το Σύνδρομο της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας, θα θέλαμε να κάνουμε ξεκάθαρο τι ακριβώς είναι, δίνοντας αρχικά με λίγα λόγια τον ορισμό της κάθε λέξης που απαρτίζει τον τίτλο μας.

Σύνδρομο είναι ένα σύνολο κλινικών συμπτωμάτων και σημείων που σχετίζονται με την ίδια κλινική εικόνα (ICD-10, 1997).

Ειδική χαρακτηρίζεται μία βλάβη που δεν εξηγείται από μόνη της, ούτε εξηγεί την παρουσία νοητικής καθυστέρησης ή από ελάσσονες ελλείψεις της γενικής νοημοσύνης, δηλαδή ότι η γενική νοημοσύνη του δυσλεξικού παιδιού παραμένει σε ένα υψηλότερο επίπεδο σε σύγκριση με την αναγνωστική του ικανότητα (ICD-10, 1997, Jorm, 1983). Ο όρος *ειδική* χρησιμοποιείται συχνά σαν ένας «τροποποιητής» απλά για να προσδώσει στην ονομασία περισσότερη ακρίβεια σε ό, τι αφορά το υποδηλούμενο περιεχόμενο του όρου που χρησιμοποιείται κάθε φορά (Gjessing & Karslen, 1989).

Αναπτυξιακή σημαίνει ότι η έλλειψη πρέπει να είναι παρούσα κατά τα πρώτα έτη φοίτησης στο σχολείο και όχι μεταγενέστερη, αποκτώμενη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ICD-10, 1997). Ο όρος αυτός επίσης σημαίνει απλά ότι το παιδί δεν αποκτά πολύ εύκολα τις προαναφερόμενες γλωσσικές δεξιότητες, και το πρόβλημα συναρτάται με την ποιότητα της αρχικής του μάθησης και ότι το σύνδρομο της δυσλεξίας είναι μια γλωσσική διαταραχή γνωστικού χαρακτήρα που παρατηρείται στην περίοδο ανάπτυξης του ατόμου. Σημαίνει ακόμη ότι οι επιδόσεις του παιδιού στη γλώσσα υπολείπονται κατά πού του νοητικού του δυναμικού (Στασινός, 1999).

Δυσλεξία. Ο όρος αυτός είναι σύνθετος από το μόριο *δυσ-*, που υποδηλώνει δυσκολία, και τη λέξη *λόγος*, που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει «η λέξη», κι επομένως ο όρος αυτός αναφέρεται απλά σε «δυσκολία με λέξεις» (Cruickshank, 1986).

1.1 Ορισμοί Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας

Η δυσλεξία επηρεάζει τη ζωή εκατομμυρίων παιδιών και ενηλίκων σε όλο τον κόσμο, με σοβαρές εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες. Εκδηλώνεται τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο ως μία απροσδόκητη και ανεξήγητη μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση και γραφή, σε φυσιολογικά παιδιά με κανονική ή και ανώτερη ευφυΐα που μέχρι τότε τίποτε δεν έδειχνε ότι είχαν κάποιο πρόβλημα (Θωμαΐδου, 2003).

Ο όρος αναπτυξιακή δυσλεξία είναι ένας κοινά αποδεκτός όρος που έχει καθιερωθεί στη διεθνή επιστημονική κοινότητα για να περιγράψει τις μαθησιακές δυσκολίες στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Κατά τη διάρκεια όμως μελέτης της δυσλεξίας έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετοί όροι για να περιγράψουν ακριβώς το ίδιο φαινόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία απαιτούνται επίσης οι όροι «ειδική δυσλεξία», «ειδική αναγνωστική υστέρηση ή δυσκολία», «αναγνωστική διαταραχή», «δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση», ή ακόμα και όροι που σχετίζονται περισσότερο με την ιατρική προσέγγιση φαινομένου, όπως «σύμφυτη αμβυωπία», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τυφλότητα», «στρεφοσυμβολία». Η ύπαρξη όμως ενός τέτοιου μεγάλου αριθμού όρων για την απόδοση του ίδιου φαινομένου, αν και δημιουργεί κάποιες φορές σύγχυση, στην ουσία αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι η δυσλεξία αποτελεί αντικείμενο μελέτης και ενδιαφέροντος πολλών επιστημόνων, όπως της ιατρικής, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της νευρολογίας και κατά συνέπεια η κάθε επιστήμη έχει τη δική της προσέγγιση για το πρόβλημα και χρησιμοποιεί και την αντίστοιχη ορολογία (Πετράκης, 2010).

Σύμφωνα με το Στασινό (2003) ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται ευρέως στην οικεία διεθνή βιβλιογραφία, διότι παρουσιάζει συνοπτικά και με απλό τρόπο τα σοβαρά μαθησιακά προβλήματα του παιδιού και πιο συγκεκριμένα όσα αφορούν στις αναγνωστικές του δεξιότητες.

Στη συνέχεια θα δοθούν ακριβείς ορισμοί που προσδιορίζουν την έννοια της δυσλεξίας, ώστε να αποφύγουμε μονόπλευρες και ελλιπείς τοποθετήσεις του όρου αυτού.

Το 1937 ο Omberdanne θέλοντας να δείξει ότι το δυσλεξικό παιδί δεν είναι ανάπηρο ή διανοητικά καθυστερημένο ή διανοητικά ανώριμο για την ηλικία του, έδωσε τον εξής ορισμό:

« Δυσλεξία είναι η δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν καμία αισθητική ή κινητική αναπηρία και που το νοητικό τους επίπεδο δεν παρουσιάζει προβλήματα » (Καρπαθίου, 1987)

Η Διεθνής Ομοσπονδία Νευρολογίας καθορίζει τη δυσλεξία ως σύνδρομο που εκδηλώνεται με απροσδόκητη αποτυχία στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα της ανάγνωσης, παρά την επαρκή σχολική εκπαίδευση, τη φυσιολογική νοημοσύνη και τις επαρκείς κοινωνικό-πολιτιστικές ευκαιρίες. Οφείλεται σε νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει θεμελιακές λειτουργίες της μάθησης. (Καραπέτσας, 1997,σ.14).

Από τον ορισμό προκύπτει ότι έχουμε να κάνουμε με μία διαταραχή που: Αφορά και περιορίζεται μόνο στο γραπτό λόγο και όχι στον προφορικό. Περιορίζεται δηλαδή σε διαταραχή των δεξιοτήτων εκείνων που είναι αναγκαίες για την εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι η δυσλεξία είναι σύνδρομο και ως σύνδρομο δεν μπορεί παρά η διάγνωση της να στηρίζεται σε περιγραφή τυπικών χαρακτηριστικών εκδηλώσεων. Παρουσιάζεται σε παιδιά με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη που φοιτούν σε κανονικά σχολεία κι έχουν εκτεθεί σε συνήθη κοινωνικά και πολιτιστικά ερεθίσματα. Δηλαδή δεν πρόκειται για περιβαλλοντικό πρόβλημα, αλλά για νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει θεμελιώδεις λειτουργίες μάθησης (Θωμαΐδου, 2003). Το 1968, η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία, πρότεινε δύο ορισμούς:

1. **Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία** : «είναι διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά το ότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό- πολιτιστικό περιβάλλον. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης». (Καραπέτσας, 1997, σ. 14).
2. **Δυσλεξία**: «Παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία του». (Καραπέτσας , 1997 σ. 14, Πόρποδας, 1997 σ. 32, Τσοβίλη, 2003 σ.23).

Δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής, έξω από τα συνήθη πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει σχετικά καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη. Δεν έχει σχέση με τη νοητική καθυστέρηση, εμφανίζεται στα αγόρια σε αναλογία συχνότερη, και μάλιστα 4 προς 1, σε σχέση με τα κορίτσια. Παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή γλώσσα και έχει αφετηρία τον εγκέφαλο. Η δυσλεξία κατά ένα μεγάλο ποσοστό (85%), είναι κληρονομική. Έχει αναγνωριστεί ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από ειδικούς της ιατρικής

επιστήμης από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα όταν και ανακαλύφθηκε για πρώτη φορά. Από ιατρικής πλευράς, η δυσλεξία είναι εγγενής αδυναμία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από μαθητές με κανονική νοημοσύνη και με κανονικό νευρολογικό εύρημα (Πόρποδας, 1997).

Το 1989 η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association) που αποτελεί την πιο ισχυρή οργάνωση για τη βοήθεια ατόμων με δυσλεξία έδωσε τον εξής ορισμό: « Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία ιδιοσυστασιακής προέλευσης, που επηρεάζει έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, και της γραπτής γλώσσας και που μπορεί να συνοδεύεται επίσης και με δυσκολία στο χειρισμό αριθμών. Ιδιαίτερα σχετίζεται με τον έλεγχο γραπτού λόγου (αλφάβητος, αριθμητική και μουσικά σημεία), παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις επηρεάζει σε κάποιο βαθμό, τον προφορικό λόγο».

Περίπου μια δεκαετία αργότερα το 1997 η ίδια Εταιρεία έδωσε έναν πιο ολοκληρωμένο και σαφή ορισμό: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσλεξία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό» (British Psychological Society, 1999).

Ο παραπάνω ορισμός της Βρετανικής Εταιρείας Δυσλεξία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ευρύς αλλά και τολμηρός, καθώς πέρα από το γεγονός ότι υποστηρίζει τη νευρολογική βάση της δυσλεξίας (ιδιοσυστασιακή προέλευση) συμπεριλαμβάνει και δυσκολίες που αφορούν την αριθμητική ικανότητα, τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη μουσική αλλά και τις οργανωτικό-κινητικές δεξιότητες. Αν και πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα των Nicolson και Fawset (1990, 1994) καταδεικνύουν την ύπαρξη δυσκολιών στον τομέα αυτό, εντούτοις δεν υπάρχει μια γενικότερη συμφωνία για το αν τελικά η δυσλεξία επηρεάζει ή όχι τις οργανωτικές και κινητικές δεξιότητες του ατόμου (British Psychological Society, 1999).

Το 1994, η Αμερικάνικη Εταιρεία Orton Society (International Dyslexia Association) διατύπωσε τον εξής ορισμό:

« Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με τη κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση,

συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση». Ο συγκεκριμένος ορισμός αποτελεί έναν από τους πιο ουσιαστικούς και αντιπροσωπευτικούς ορισμούς για τη σαφή και ακριβή επεξήγηση του φαινομένου της δυσλεξίας, αφού συμπεριλαμβάνει όλες τις δυσκολίες και τις ανεπάρκειες που παρουσιάζουν τα δυσλεξικά άτομα ενώ παράλληλα περικλείει και βασικά κριτήρια αποκλεισμού για την ύπαρξη ή μη της δυσλεξίας. Δίνεται έμφαση στην έγκαιρη και ορθή παρέμβαση για την επιτυχή αντιμετώπιση τονίζοντας όμως, πως η δυσλεξία δεν θεραπεύεται αλλά συνεχίζει να υπάρχει σε ολόκληρη τη ζωή ενός ατόμου (Orton, S. T., 1966).

Το 1978 δόθηκε ένας πιο πλήρης και λεπτομερής ορισμός από τον MacDonaid Critchley ο οποίος όριζε τη δυσλεξία ως εξής:

« Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία παρουσιάζεται ως δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση στην ουσία είναι γνωστικού χαρακτήρα και συνήθως προσδιορίζεται γενετικά. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικό - πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον ώριμη ευκαιρία» (Critchley, McD 1981).

Το 1979 οι Wheeler και Watkins προέβησαν στη διατύπωση ενός «θετικού» ορισμού για τη δυσλεξία. Απέφυγαν, να περιγράψουν τι δεν είναι δυσλεξία και προσπάθησαν να δώσουν με σαφήνεια και ακρίβεια τα βασικά και κύρια χαρακτηριστικά του φαινομένου, ενώ προέβησαν και στην κατηγοριοποίηση της δυσλεξίας σε ομάδες και αναφέρθηκαν στη αιτιολογία της. Συγκεκριμένα ορισμός τους έχει ως εξής:

«Η δυσλεξία βιώνεται από παιδιά με επαρκή νοημοσύνη ως γενικό γλωσσικό έλλειμμα το οποίο εκδηλώνεται ειδικά ως ένας ευρύτερος περιορισμός που αφορά την επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη. Ο ευρύτερος αυτός περιορισμός παρουσιάζεται σε εργασίες που απαιτούν την πλέον βεβαρημένη χρήση

και πρόσβαση στη βραχύχρονη μνήμη, όπως είναι η ανάγνωση, αλλά ιδιαίτερα η ορθογραφημένη γραφή. Αυτός ο περιορισμός μπορεί να έχει πολλαπλά αίτια (π.χ. γενετικά ή εγκεφαλικό τραύμα κατά τη γέννηση) και ορατές επιδράσεις (π.χ. αδεξιότητα, αντιστροφές και παράξενη ορθογραφημένη γραφή). Μπορεί να γίνεται αντιληπτή σε διάφορες περιστάσεις, έτσι ώστε να γίνεται λόγος για υποκατηγορίες δυσλεξίας, π.χ. γενετική δυσλεξία, τραυματική δυσλεξία, οπτική ή ακουστική δυσλεξία, αν αυτό επιβληθεί στη διάγνωση, στην πρόγνωση και το πλέον ενδιαφέρον στη θεραπεία των συμπτωμάτων αυτού του γενικού περιορισμού. Η επιλογή αυτών των υποκατηγοριών δεν μας αποσπά από τη χρήση του όρου «δυσλεξία» για την περιγραφή αυτού του γενικού γλωσσικού ελλείμματος, καθώς η δυσλεξία είναι μια έννοια-μήτρα» (Wheeler, T. J. & Watkins, E. J., 1979).

Ένα από τους πιο αντιπροσωπευτικούς και ευρέως αποδεκτούς ορισμούς, που χρησιμοποιείται σε διεθνές επίπεδο, για τη διάγνωση και την αξιολόγηση της δυσλεξίας και γενικότερα για της μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτός που δόθηκε το 1991 από τον διεθνή οργανισμό National Joint on Learning Disabilities. Συγκεκριμένα, ορισμός αναφέρει ότι:

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

Από τη μελέτη του παραπάνω ορισμού, προκύπτουν σημαντικά στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο. Συγκεκριμένα, ο παραπάνω ορισμός:

- Αναφέρεται στην ανομοιογενή κλινική εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών και πολυποικιλότητα των χαρακτηριστικών τους.
- Τονίζει το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια πρωτογενή διαταραχή δεν είναι δηλαδή αποτέλεσμα άλλων διαταραχών

- Αναφέρει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εγγενείς και συνεχίζουν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος
- Τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών ενδέχεται να προκαλέσουν και άλλες διαταραχές (Πετράκης, 2010).

Τέλος, ανεξάρτητα από τους διάφορους όρους που χρησιμοποιούνται για τη δυσλεξία και τους ποικίλους ορισμούς που την περιγράφουν, υπάρχει σύγκλιση σε ότι αφορά το περιεχόμενό της. Επίσης, οι ορισμοί μας φανερώνουν εναλλακτικές διόδους και ο ένας συμπληρώνει τον άλλον. Με λίγα λόγια, μελετώντας κάποιος τους διάφορους ορισμούς, διαμορφώνει μια σφαιρική και ολοκληρωμένη άποψη για το φαινόμενο της δυσλεξίας (Ζακοπούλου, 2001).

1.2 Συχνότητα Εμφάνισης της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας

Η συχνότητα της δυσλεξίας είναι και αυτή άλλο ένα θέμα, το οποίο θα αναλύσουμε. Το φαινόμενο της δυσλεξίας είναι γνωστό σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά δεν εμφανίζεται με την ίδια συχνότητα (Κασσέρης, 2002). Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας. Το ποσοστό ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται τόσο από το ιδιαίτερο γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε μία.

Σε επιστημονικές μελέτες έχουν αναφερθεί, ότι το 10 – 20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο μάθησης (Pennington, 1987). Προφανώς στο ποσοστό αυτό συμπεριλαμβάνονται όλες οι περιπτώσεις παιδιών με γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην Ευρώπη περίπου 10% του πληθυσμού της παρουσιάζει κάποια μορφή μαθησιακής διαταραχής και υπολογίζεται ότι υπάρχουν 84 εκατομμύρια μαθητές και περίπου το 22% ή 1 στους 5 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, είτε μέσα σε κοινές τάξεις, είτε σε ειδικές τάξεις, είτε σε ειδικά ιδρύματα (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2001). Στις Η.Π.Α το ποσοστό των μαθητών κυμαίνεται μεταξύ 2% - 10% (American Psychiatric Association, 1994). Τα ίδια περίπου ποσοστά εμφανίζονται και στον Καναδά.

Στην Ιρλανδία η συχνότητα κυμαίνεται περίπου 10% και ένα περαιτέρω σημαντικό ποσοστό έχει άλλες ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής (Department of Education and Science χ.χ).

Στην Μεγάλη Βρετανία με βάση χρηματοδοτούμενες από τη κυβέρνηση μελέτες, η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας υπολογίζει ότι 10% των παιδιών έχουν κάποιο βαθμό δυσλεξίας, ενώ περίπου 4% θα επηρεαστεί σοβαρά (ένα παιδί σε κάθε τάξη κατά μέσο όρο). Τα περισσότερα θα χρειαστούν ειδική διδασκαλία κάποια στιγμή στη σχολική τους ζωή, αλλά οι σοβαρότερες περιπτώσεις μπορεί να χρειαστούν τέτοια βοήθεια σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας είναι η παρουσία της σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η κατάλληλη διδασκαλία και η χρήση στρατηγικών μπορούν να μετριάσουν τις επιπτώσεις της σημαντικά (British Dyslexia Association, 1995).

Στη Σουηδία ένα ποσοστό μεταξύ 5% - 8% του πληθυσμού έχει σημαντικά ή ειδικά προβλήματα στην ανάγνωση και το γράψιμο, με άλλα λόγια δυσλεξία. Η πρόσφατη πρόοδος στην έρευνα για την ανάγνωση έχει οδηγήσει στην ταξινόμηση της δυσλεξία ως αδυναμίας εφάμιλλης με άλλες γλωσσικές μειονεξίες (Swedish Handicap Institute, χ.χ).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σαφή δεδομένα τα οποία να βασίζονται σε ακριβείς πληροφορίες από πανελλήνιες μελέτες (Πόρποδας, 1997). Στη μετάφραση του Ευρωπαϊκού Εγχειριδίου Ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών της Συμπεριφοράς (ICD-10) για την Ελλάδα προτείνεται, σχετικά αυθαίρετα, ένα ποσοστό της τάξης του 3% περίπου όσον αφορά τον επιπολασμό της δυσλεξίας. Αν δεχτούμε αυτή τη πρόταση, αναμένουμε να υπάρχει σχεδόν ένα παιδί με δυσλεξία σε κάθε σχολικό τμήμα των 30 παιδιών.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα το 1998, σε 6.644 παιδιά προσχολικής ηλικίας από πέντε νομούς (Καραπέτσας & Μήτσου, 1999), το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν δυσλεξία ανέρχεται περίπου στο 15%, με την κατανομή ανά νομό να δίνει μεγαλύτερη συμμετοχή στο νομό της Λάρισας με 17% και ακολουθούν οι νομοί Καρδίτσας με 16,6%, της Φθιώτιδας με 14,9%, Μαγνησίας 11,8% και Τρικάλων 9,7%.

Σύμφωνα με επιδημιολογικά δεδομένα το ποσοστό των παιδιών που εμφανίζουν δυσλεξία παρουσιάζουν διακύμανση ανάλογα με την ηλικία (Snowling, 2002) με υψηλότερα ποσοστά στην ηλικία των 8 ετών. Σε έρευνα που διεξάγει από την Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2005, η μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφηκε σε παιδιά μεταξύ 6-9 και 12-18 ετών.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι, σε σχέση με το φύλο τα κορίτσια εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό δυσλεξίας σε σχέση με τα αγόρια. Γενικά, η δυσλεξία παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (αναλογία από 3,3:1 έως 10:1) (Thomson, 1990).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο (Snowling, 2002) αναφέρουν ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές πιθανότητες να εμφανίσουν δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια και ιδιαίτερα δυσκολίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος με τη συμπεριφορά και με τη μάθηση της γλώσσας, γιατί είναι πιο ευάλωτα σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες. Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές επιδράσεις σπουδαίο ρόλο σε αυτή τη διαφορά των δύο φύλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινούν από τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί (ανάλογα με το φύλο) και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει τη συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο» (Κολτσίδα, 2005). Η συχνότητα εμφάνισης δυσλεξίας σε παιδί του οποίου ένας από τους δύο γονείς είναι δυσλεξικός, είναι 35%-40% αν είναι αγόρι και 20% αν είναι κορίτσι (Gilger, Pennington & DeFries, 1991).

Ο Geschwind το 1962 υποστηρίζει ότι τα αγόρια είναι πιο τρωτά από τα κορίτσια στο μηχανισμό της αυξημένης τεστοστερόνης που κατά την εμβρυογένεση τροποποιεί στην ανώμαλη ανάπτυξη του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Αντίθετα, η Shaywitz και η συνεργάτης της, (1990) υποστηρίζουν ότι η αναλογία αγοριών και κοριτσιών με δυσλεξία είναι 1:1. Αυτό συμβαίνει επειδή πολλές φορές η συμπεριφορά των αγοριών παρεξηγιέται πιο εύκολα από τους δασκάλους, δηλαδή θεωρούν τα αγόρια πιο ζωντανά σε σχέση με τα κορίτσια (Τσοβίλη, 2003).

Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί, ότι τα ποσοστά εμφάνισης περιστατικών με δυσλεξία συνεχώς αυξάνουν, ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες. Σύμφωνα με τις στατιστικές έρευνες του HESA (Higher Education Statistics Agency), σημειώθηκε αύξηση των περιστατικών της δυσλεξίας της τάξης του 169% στα Αγγλικά Κολέγια μέσα σε πέντε χρόνια, από 4.403 περιστατικά το 1998 σε 11.865 το 2003.

1.3 Αίτια Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας

Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν διεξοδικώς με την αιτιολογία της δυσλεξίας ανήκαν στον ιατρικό κλάδο, οι αιτίες που προτάθηκαν είχαν καθαρά ιατρικό περιεχόμενο. Έτσι, αναπτύχθηκαν οι μονοπαραγοντικές θεωρητικές προσεγγίσεις της δυσλεξίας, σύμφωνα με τις οποίες η δυσλεξία αποδίδεται σε έναν παράγοντα που σχετίζεται με την εγκεφαλική λειτουργία. Πολλοί επιστήμονες υποστήριξαν πως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί την αιτία της ύπαρξης αναγνωστικών προβλημάτων σε πολλά παιδιά (Στασινός, 1999, σ. 85-87). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους πρώτους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με τις αναγνωστικές δυσκολίες, τον Hinshelwood και τον Morgan, η ειδική δυσλεξία προκαλείται από δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος σε συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την αποθήκευση οπτικών ειδώλων στη μνήμη. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν τότε για να προσδιορίσουν τη δυσκολία των παιδιών στην αναγνώριση των γραμμάτων ήταν «λεξική τύφλωση» και «συγγενής λεξική τύφλωση».

Το ζήτημα της εγκεφαλικής κυριαρχίας απασχόλησε, επίσης, τους μελετητές και συνδυάστηκε με την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Με τον όρο «εγκεφαλική κυριαρχία» εννοούμε την επικράτηση του ενός από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου έναντι του άλλου σε επίπεδο λειτουργιών. Το αριστερό ημισφαίριο θεωρείται από τους επιστήμονες το κυρίαρχο ημισφαίριο των δεξιόχειρων, όχι πάντοτε βέβαια. Πιθανές βλάβες, λοιπόν, στο αριστερό ημισφαίριο του ατόμου, το οποίο είναι εκείνο που ελέγχει κατά κύριο λόγο τις ικανότητες λόγου, γραφής και ομιλίας, ή κάποιο έλλειμμα στην εγκεφαλική κυριαρχία (μη σαφής κυριαρχία του ενός ημισφαιρίου) θεωρήθηκαν ως αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας (Pennington, 1990, σ. 198, Καραπέτσας, 1997, σ. 33, Στασινός, 1999, σ.88-101).

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που συνέδεσε την προτεινόμενη πλευρά σώματος με τις αναγνωστικές δυσκολίες ήταν ο Samuel Orton. Σύμφωνα με τον Orton το 1996, το κυρίαρχο ημισφαίριο του εγκεφάλου (αριστερό για δεξιόχειρες) προσλαμβάνει τα οπτικά ερεθίσματα και τις πληροφορίες (λέξεις) και τα αναπαριστά ορθά. Το άλλο ημισφαίριο αναπαριστά την πληροφορία σε καθρεπτική μορφή. Έτσι λοιπόν, εάν δεν υπάρχει σαφής κυριαρχία του ενός ημισφαιρίου ή εάν υπάρχει μεικτή κυριαρχία προκαλείται σύγχυση και το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να γράψει σωστά τη λέξη. Για παράδειγμα, η λέξη «πίνω» μπορούσε να γραφτεί «ωνιπ», δηλαδή σαν να την έβλεπε κάποιος μέσα σε ένα καθρέφτη. Το αποτέλεσμα είναι να αντιστρέφει τα γράμματα. Για το λόγο αυτό, ο Orton για να

προσδιορίσει τις δυσκολίες των παιδιών στην ανάγνωση χρησιμοποίησε τον όρο «στρεφοσυμβολία».

Οι υποστηρικτές της θεωρίας σχετικά με την επιβράδυνση στους ρυθμούς της νευρολογικής ωρίμανσης του εγκεφάλου υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία οφείλεται σε επιβράδυνση της νευρολογικής ωρίμανσης του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, που σχετίζεται με τις αντιληπτικές κινητικές και γλωσσικές ικανότητες του παιδιού αναφορικά με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή (Στασινός, 1999). Υποστηρικτής της παραπάνω θεωρίας είναι ο Satz, ο οποίος σε έρευνες που διεξήγαγε με τους συνεργάτες του τη δεκαετία του 1970 οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μια γενικής επιβράδυνσης στους ρυθμούς ωρίμανσης του εγκεφάλου και υστέρηση στην πλευρική κυριαρχία του παιδιού.

Ο Satz υποστηρίζει ότι το δυσλεξικό παιδί έχει παράλληλη ανάπτυξη με ένα χρονολογικά νεότερο κανονικό παιδί και αρχικά παρουσιάζει αντιληπτικό – κινητικές δυσκολίες και στη συνέχεια αντιληπτικό – γλωσσικές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τον Satz, παιδιά μικρότερης ηλικίας (6-8 ετών) με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε σχέση με τους κανονικούς συνομηλίκους τους, σε αισθησιό – κινητικές, αντιληπτικές και σωματικό – αισθησιακές λειτουργίες, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία (9-12 ετών) τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα σε γλωσσικές και αντιληπτικές δεξιότητες. Επομένως, οι αναγνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά είναι απόρροια της έλλειψης της ετοιμότητάς τους να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες. Επιπρόσθετα, υπάρχει μια ποιοτική διαφοροποίηση των αναγνωστικών δυσκολιών του παιδιού, αφού εμφανίζονται σε διαφορετικούς περιόδους της ανάπτυξής του. Έτσι, ενώ στην ηλικία των 6-8 ετών οι δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται στις οπτικο – αντιληπτικές διαταραχές, τα επόμενα χρόνια τα οπτικό – κινητικά προβλήματα περιορίζονται αλλά οι γλωσσικές και αντιληπτικές δυσκολίες δυσχεραίνουν την αναγνωστική συμπεριφορά του παιδιού. (Καραπέτσας, 1997, σ.34, Στασινός, 1999, σ.101-104).

Η ανάπτυξη της μοριακής γενετικής τα τελευταία χρόνια έχει αυξήσει το ενδιαφέρον των μελετητών για την γενετική βάση της δυσλεξίας και τον εντοπισμό συγκεκριμένων γονιδίων ή γενετικών τόπων ευπάθειας.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί «ενοχοποιούν» γονίδια των χρωμοσωμάτων 3,6 και 15. Τελευταία χαρτογραφήθηκε ολόκληρο το γονιδίωμα δυσλεξικών ατόμων και βρέθηκε ότι μια σημαντική περιοχή εντοπίζεται στο 6^ο χρωμόσωμα. Διάφορα γονίδια του συγκεκριμένου χρωμοσώματος, με σημαντικότερα τα KIAA0319 και DCDC2, φαίνεται να παίζουν ιδιαίτερο ρόλο για την εκδήλωση της δυσλεξίας. Τα γονίδια αυτά βρίσκονται κοντά,

εκφράζονται στις ίδιες εγκεφαλικές περιοχές που σχετίζονται με τον θάλαμο και έχουν όμοιες λειτουργίες. Άλλο υποψήφιο και προδιαθέσιμο γονίδιο φαίνεται να είναι το ROBO1 του 3^{ου} χρωμοσώματος, το οποίο εκφράζεται στο αναπτυσσόμενο νευρικό σύστημα και εμπλέκεται στη μορφοποίηση του νευράξονα. Πρόσφατα, μια ερευνητική ομάδα από το Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι παρουσίασε ως υπεύθυνο γονίδιο για την εκδήλωση της δυσλεξίας το γονίδιο DYX1C1 του χρωμοσώματος 15 το οποίο εκφράζεται σε πολλούς ιστούς, συμπεριλαμβανόμενου και του εγκεφάλου και εμπλέκεται στη μετανάστευση των νευρώνων, χωρίς όμως ακόμα να μπορεί να απαντηθεί εάν το συγκεκριμένο γονίδιο συνεργεί με άλλα για την εκδήλωση του φαινομένου. Φαίνεται, όμως, ότι η απουσία του συγκεκριμένου γονιδίου οδηγεί σε διαταραχή στη διαδικασία της μετανάστευσης των νευρωνικών κυττάρων στον εγκεφαλικό φλοιό.

Η κληρονομικότητα αποτέλεσε έναν ακόμη αιτιολογικό παράγοντα της δυσλεξίας. Όπως αναφέρουν μελετητές, (Πόρποδας, 1992, σ. 85-87, Pennington, 1988, σ. 194-195) αρκετές έρευνες έχουν γίνει σε οικογένειες και δίδυμα αδέλφια για να τεκμηριωθεί εάν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ δυσλεξίας και κληρονομικότητας. Η διαπίστωση πολλών ερευνητών πως παιδιά με δυσλεξία είχαν κάποιον συγγενή με αναγνωστικές δυσκολίες ή πως σε δίδυμα αδέλφια η εμφάνιση της δυσλεξίας και στα δύο παιδιά ήταν συχνό φαινόμενο ενίσχυσε την άποψη ότι γενετικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, όμως, έχουν διατυπωθεί πολυπαραγοντικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν πως η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών παραγόντων. Για πολλούς μελετητές η δυσλεξία συνδέεται άμεσα με τις αντιληπτικές ικανότητες του ατόμου στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης. Τα ελλείμματα στην οπτική αντίληψη αποτέλεσαν έναν δημοφιλή αιτιολογικό παράγοντα της δυσλεξίας, που συνετέλεσε στη διαμόρφωση της θεωρία του αντιληπτικού ελλείμματος (Pennington, 1990, σ.199). Πολλά άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα προσανατολισμού και ακολουθίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (σύγχυση παρόμοιων γραμμάτων ως προς την οπτική τους μορφή όπως δ/ρ, d/b). Ελλείμματα οπτικής αντίληψης εμφανίζουν τα δυσλεξικά παιδιά και σε επίπεδο χώρου. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να αντιληφθούν σωστά ένα σχήμα, να το συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να το αποδώσουν στο χαρτί (κινητική αναπαράσταση). Άλλα παιδιά, ενώ μπορούν να αντιληφθούν το σχήμα και να το αναπαραστήσουν σωστά, δεν είναι σε θέση να ενσωματώσουν τις δυο έννοιες σε μία ενιαία (οπτικό σχήμα-κινητική αναπαράσταση του) (Στασινός, 1999, σ.120-123).

Άλλοι επιστήμονες διαπίστωσαν πως τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη. Κατά συνέπεια, υποστήριξαν πως τα παιδιά με δυσλεξία αδυνατούν να διακρίνουν ακουστικά λέξεις που ηχητικά μοιάζουν πολύ, επειδή δεν μπορούν να αντιληφθούν τα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται οι λέξεις αυτές. Έτσι, πολύ συχνά τα παιδιά συγχέουν λέξεις που έχουν παρόμοια ακουστική μορφή. Για παράδειγμα, ενώ ακούν τη λέξη «γάτα» γράφουν τη λέξη «γόπα». Τα ελλείμματα της ακουστικής αντίληψης επηρεάζουν και την ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία. Ενώ, λοιπόν, τα παιδιά προφέρουν σωστά μία λέξη όταν μιλούν, όταν καλούνται να τη διαβάσουν προφέρουν τη λέξη λάθος (Στασινός, 1999, σ.124-125).

Τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα στα συστήματα ελέγχου των κινήσεων των οφθαλμών. Οι κινήσεις των οφθαλμών ενός κανονικού αναγνώστη διαφέρουν κατά πολύ από εκείνες ενός ατόμου με δυσλεξία. Ένας κανονικός αναγνώστης πραγματοποιεί τις ακόλουθες κινήσεις: επικεντρώνει τους οφθαλμούς του στην αρχή και στη μέση των λέξεων και όχι στο κέντρο, παρουσιάζει ομαλή ροή των οφθαλμών του από τα αριστερά προς τα δεξιά με ελάχιστες παλινδρομήσεις προς τα πίσω (Στασινός, 1999, σ.128-129). Ένας αναγνώστης με δυσλεξία εμφανίζει μεγάλη αστάθεια στις κινήσεις των οφθαλμών του, οι παλινδρομήσεις των οφθαλμών του είναι περισσότερες και συχνότερες από αυτές του κανονικού αναγνώστη και η προσήλωση των οφθαλμών του στα γράμματα και στις λέξεις είναι λανθασμένη πολλές φορές και διαρκούν λιγότερο από του κανονικού αναγνώστη (Πόρποδας, 1992, σ.88, Στασινός, 1999, σ.129-132). Για το λόγο αυτό, τα παιδιά με δυσλεξία δεν είναι σε θέση να κρατήσουν την ακολουθητική σειρά των γραπτών συμβόλων του κειμένου και δυσκολεύονται να «αλλάζουν» σειρά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, να μεταβαίνουν δηλαδή από το τέλος της μιας σειράς στην αρχή της επόμενης διαβάζοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Επίσης, εξαιτίας των διαφορετικών κινήσεων των οφθαλμών τους, σχηματίζουν λέξεις παίρνοντας διάσπαρτα γράμματα του κειμένου, μπερδεύουν τη σειρά των γραμμών του κειμένου και συχνά παραλείπουν να διαβάσουν ολόκληρες σειρές (Στασινός 1999, σ. 128-136).

Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία έχουν ερευνηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια γιατί αντικατοπτρίζουν όλες τις όψεις της μαθησιακής διαδικασίας εφόσον η μνήμη αποτελεί τη βασική ικανότητα κωδικοποίησης, επεξεργασίας, συγκράτησης, αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών. Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στοιχεία που τους δόθηκαν. Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην οπτική, ακουστική και βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με τους ερευνητές. Όσον αφορά την οπτική και ακουστική μνήμη, σε σχετικές έρευνες διαπιστώνεται πως τα άτομα με

δυσλεξία εμφανίζουν ελλείμματα στο στάδιο της αισθητηριακής επεξεργασίας και αποθήκευσης. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά αδυνατούν να συγκρατήσουν ό,τι είδαν ή άκουσαν, εξαιτίας της δυσλεξίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία που έλαβαν και να αδυνατούν, στη συνέχεια, να τη μεταβιβάσουν στη βραχύχρονη μνήμη (Στασινός, 1999, σ.148, 150). Σχετικά με τη βραχύχρονη μνήμη, οι μελετητές αναφέρουν πως τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις στη βραχύχρονη μνήμη από τους κανονικούς αναγνώστες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να συγκρατήσουν στη μνήμη τους σειρές λέξεων, ήχων ή γεγονότων με σκοπό να παράγουν ή να αναγνωρίσουν ένα γραπτό κείμενο (Στασινός, 1999, σ.147). Η ακουστική και βραχύχρονη μνήμη επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από πιθανά ελλείμματα που έχουν τα παιδιά στη φωνολογική ενημερότητα (Στασινός, 1999, σ.146-148). Τα παιδιά ακούγοντας μία λέξη δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τον ήχο με κάποιο συγκεκριμένο σύμβολο και να το κωδικοποιήσουν (φωνολογική ενημερότητα), να το αποθηκεύσουν στη μνήμη τους και στη συνέχεια να το ανακαλέσουν, όταν χρειαστεί (Στασινός, 1999).

Με τον όρο «φωνολογική ενημερότητα» εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα φωνολογικά μέρη των λέξεων και να είναι σε θέση να κατανοήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2000, σ.90-91).

Τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία θεωρούνται από πολλούς ως ο βασικότερος αιτιολογικός παράγοντας της δυσλεξίας (Pennington, 1990, σ.198, Καραπέτσας, 1997, σ.35). Η φωνολογική επεξεργασία περιλαμβάνει τη φωνημική κατάτμηση των λέξεων, την άρθρωσή τους και την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση οπτικών συμβόλων. Παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες στη μετατροπή οπτικών πληροφοριών σε φωνολογικούς κώδικες με αποτέλεσμα την ανεπιτυχή ανάγνωση (Στασινός, 1999, σ.158-159).

2. Κλινικό profile του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας

Το πρώτο πράγμα που συνήθως μας έρχεται στο μυαλό όταν ακούμε τη λέξη *δυσλεξία* είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο: προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Μερικοί τη συσχετίζουν μόνο με αντιστροφές λέξεων και γραμμάτων, άλλοι μόνο με 'εκείνα τα παιδιά που δεν μαθαίνουν εύκολα. Σχεδόν όλοι τη θεωρούμε σαν κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, αλλά αυτή είναι μόνο μία πλευρά της δυσλεξίας (Ντρείβις, 2000).

Όπως έχουμε αναφέρει μέχρι στιγμής, η δυσλεξία είναι μια σοβαρή διαταραχή που συνδέεται με ανωμαλίες στην περιοχή του εγκεφάλου, απ' όπου ελέγχονται οι γλωσσικές λειτουργίες. Γενικά, τείνει να γίνει αποδεκτό ότι η δυσλεξία είναι μια «λεπτή» διαταραχή του λόγου, η οποία εμφανίζεται ως ανεπάρκεια στη φωνολογική κωδικοποίηση, στη δυσκολία ανάλυσης φθόγγων μιας λέξης, στην ελλειμματική ανάπτυξη λεξιλογίου και στις διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και τις προτάσεις (Αθανασιάδη, 2001, Τσοβίλη, 2003).

Πριν αναφέρουμε αναλυτικά τα χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα ατόμων με δυσλεξία, θα θέλαμε να δώσουμε μια σφαιρική εικόνα, δίνοντας ένα γενικό προφίλ.

Σύμφωνα λοιπόν με τα κλινικά ευρήματα, ένα χαρακτηριστικό και συνηθισμένο προφίλ είναι αυτό που περιγράφει τα παρακάτω: ένα δυσλεξικό άτομο διαβάζει εξαιρετικά αργά και με πολλά λάθη. Συχνά, επαναλαμβάνει λέξεις, κομπιάζει, αντικαθιστά λέξεις σε σημείο που πολλές φορές άλλη λέξη να βλέπει και άλλη να διαβάζει. Αποδίδει πολύ καλύτερα στα προφορικά απ' ό,τι στα γραπτά. Έτσι, όταν αναφερόμαστε σε ένα δυσλεξικό άτομο θα πρέπει να μιλάμε για ένα άτομο με φυσιολογική νοημοσύνη και δεν θα πρέπει να συγχέεται με το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες (Μπακάλη, 2007, Παυλίδης, 2007).

Το μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν βρίσκεται στον γραπτό λόγο και της μεταφοράς της σκέψης του σε αυτόν. Είναι ανορθόγραφος, κάνει πολλά και χαρακτηριστικά λάθη τόσο στον αυθόρμητο λόγο όσο και καθ' ύπαγόρευση. Κολλά τις λέξεις, ξεχνά να βάλει σημεία στίξης καθώς και τόνους. Ακόμη, εμφανίζει προβλήματα στα μαθηματικά και στην προπαίδεια (Παυλίδης, 2007).

Επίσης, συχνά το άτομο με δυσλεξία παρουσιάζει αδυναμία ακουστικής αντίληψης και διάκρισης φθόγγων, αδυναμία οπτικής αντίληψης και μνήμης καθώς και αδυναμία

παρατηρητικότητας των μορφών. Ακόμη, δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χώρο και χρόνο και αδυναμία στη θέση, στη μορφή και στις αυθαίρετες σειροθετήσεις.

Τις περισσότερες φορές είναι καλύτερος στα πρακτικά μαθήματα απ' ό,τι στα θεωρητικά. Είναι δημιουργικός και καλός στις κατασκευές, καθώς εφευρετικός και λειτουργεί καλύτερα με εικόνες.

Τα συμπτώματα είναι πολλά και ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής, την ηλικία και την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου (Αθανασιάδη, 2001).

Δεν υπάρχει όμως ένα «μοντέλο» δυσκολιών που κάθε δυσλεξικό παιδί το ακολουθεί απαρέγκλιτα και με συνέπεια. Επιπλέον, δε σημαίνει ότι ένα δυσλεξικό παιδί θα εκδηλώνει υποχρεωτικά τις ίδιες δυσκολίες κάθε μέρα. Αντίθετα, υπάρχουν καλές και «κακές» μέρες. Συχνά, με μια δόση αυτοσαρκασμού και χιούμορ, μερικοί δυσλεξικοί λένε : «Με συγχωρείτε σήμερα είναι μια δυσλεξική μέρα» (Αναστασίου, 1998).

Στη συνέχεια, θα θέλαμε να δώσουμε ξεχωριστά σε κάθε τομέα τα γενικά συμπτώματα – χαρακτηριστικά ενός δυσλεξικού παιδιού. Όσα θα αναφερθούν αποτελούν ευρήματα κλινικών παρατηρήσεων και ερευνών από ειδικούς.

«Ίσως να έχεις ξεχάσει πώς είναι να μαθαίνεις να διαβάζεις. Οι περισσότεροι άνθρωποι που διαβάζουν με άνεση το κάνουν αυτόματα, χωρίς να έχουν συνείδηση των στροφών που παίρνει το μυαλό τους». Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι η πιο περίπλοκη λειτουργία που ζητούμε από τον εγκέφαλό μας να επιτελέσει. Για ένα δυσλεξικό άτομο παρουσιάζονται αρκετά προβλήματα σε αυτή τη διαδικασία (Ντεϊβις, 2000).

Δυσκολίες στην ανάγνωση

- Αργή, διστακτική ανάγνωση και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση.
- Δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την «πρώτη ανάγνωση». Συλλαβιστή, «κομπιαστή» ανάγνωση στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού. Αργότερα, μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή.
- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα όταν τελειώνει η μια σειρά και αρχίζει η επόμενη (χάσιμο αράδας). Παράλειψη ή επανάληψη φράσεων ή προτάσεων. Επανάκαμψη με αργοπορία στη σωστή σειρά του κειμένου, αν σημειωθεί ενδιάμεση διακοπή ης αναγνωστικής προσπάθειας. Συχνά, χρησιμοποιείται ως αντισταθμιστική στρατηγική το να καταδείχνεται με το δάχτυλο η θέση στο κείμενο.
- Παρατονισμός των λέξεων.

- Αγνόηση των σημείων στίξης. Ανάγνωση «χωρίς ανάσα», χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δε λαμβάνονται υπόψη.
- Δυσκολεύονται να διαβάσουν ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις.
- Αντικαταστάσεις λέξεων στη βάση νύξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη ή μια άλλη αναγνωρίσιμη συλλαβή και την παραγωγική κατάληξη ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (π.χ παιδί αντί πόδι, ποτίζω αντί μαυρίζω, έμπορος αντί εμπόριο).
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο.
- Συχνά, επίσης, παραλείπουν φθόγγους σε απλές λέξεις (πότα-πόρτα) ή συλλαβές από λέξεις (κάβι-καράβι), προσθέτουν φωνήματα, συλλαβές ή λέξεις κατά την ανάγνωση, συγχέουν γράμματα με λεπτές γραφικές διαφοροποιήσεις ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (μόνος-νόμος, δένω-μένω).
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί πλένω, σαγίδα αντί σφραγίδα.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, όπως: και, να, το.
- Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων π.χ. αχ-χα, αν-να, νωπό-πονώ, φως-σωφ.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων π.χ. κόνω-κάνω.
- Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, όταν η ανάγνωση γίνεται από το ίδιο το παιδί. Τυπικά αυτό συμβαίνει γιατί το βάρος ρίχνεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή στην ορθή και ακριβή ανάγνωση, «θυσιάζοντας» την κατανόηση.
- Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζεται.
- Εμφάνιση ιδιαιζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων) (Αναστασίου,1998).

Δυσκολίες στην γραφή και στην ορθογραφία

- «Παράξενη»ορθογραφία (π.χ. ποφάλι αντί προβατάκι, νόσκι αντί μουσική).
- Συντόμευση λέξεων (π.χ. στάτης αντί στρατιώτης, λνο αντί λάχανο).
- Αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους. Συχνότερες είναι οι αντικαταστάσεις των συμφώνων, ιδιαίτερα των β-φ, γ-χ, δ-θ. Άλλες συχνές αντικαταστάσεις είναι των θ-φ, β-θ, π-κ, π-τα, ζ-ξ, ξ-ψ, ζ-σ (π.χ. γρόνου-χρόνου, βραβιά-βραδιά, ξίχουλα-ψίχουλα, φροχή-βροχή). Αντικαταστάσεις γίνονται και μεταξύ των φωνηέντων, όπως α-ε, ε-ι, α-ο (π.χ. δόσος-δάσος, γαλώ-γελώ).

- Παραλείψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια την λέξη (π.χ. λιμούλα αντί λιμνούλα, πετααω αντί πετάω).
- Αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη (π.χ. φρένω αντί φέρνω, πέρτα αντί πέτρα, μυνωλάς αντί μυλωνάς, μόνος αντί νόμος).
- Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
- Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ υπάρχουν και δυσμορφίες, μουντζούρες και σβησίματα. Ο ρυθμός γραφής τους είναι αργός.
- Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους, και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική.
- Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει ή συνθέτουν δύο λέξεις.
- Χρησιμοποιούν ανάμεικτα μικρά και κεφαλαία γράμματα ή γράμματα με λάθος σειρά.
- Προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και το τετράδιό τους είναι ακατάστατο.
- Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή.
- Βασικά ορθογραφικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων.
- Άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Αναστασίου, 1998, Αθανασιάδη, 2001).

Δυσκολίες ως προς τον χωροχρονικό προσανατολισμό και τη σειροθέτηση

- Αντιμετωπίζουν δυσκολία να προσανατολιστούν στο χώρο και στο χρόνο και δεν τους επιτρέπει να διακρίνουν διάφορες έννοιες όπως «πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά», τα σημεία του ορίζοντα, τη μαθηματική σειρά των αριθμών, τη σειρά των μηνών και των ημερών της εβδομάδας.
- Προβλήματα αντιμετωπίζουν επίσης στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (πότε έγινε ένα γεγονός, τις έννοιες του «πριν» και του «μετά» κ.λπ.)
- Δυσκολίες στη διάκριση της αριστερής και της δεξιάς πλευράς τόσο του δικού τους σώματος όσο και εκείνου του απέναντί τους, και συγχέουν το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι κ.λπ. (αδιαμόρφωτη πλευρίωση,) (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).
- Δυσκολία στην αντιγραφή κινήσεων του γυμναστή, όταν αυτός γυμνάζεται κατά πρόσωπο. Γενικά, σοβαρές δυσκολίες με τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα (Δύση-

Ανατολή) και το γεωγραφικό προσανατολισμό στη βάση χάρτη ή πυξίδας (Αναστασίου, 1998).

Δυσκολίες στη συμπεριφορά

- Αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής.
- Νευρικότητα και έντονα ξεσπάσματα.
- Αδιαφορία για τη σχολική επίδοση.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Γενικότερη έλλειψη οργάνωσης στη σχολική τσάντα, στα παιχνίδια, στα ρούχα τους κ.λπ.
- Αυξημένη κούραση λόγω της υπερβολικής προσπάθειας στην ανάγνωση και τη γραφή.
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης.
- Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης.
- Τάση συναναστροφής με μικρότερους (Αναστασίου, 1998, Αθανασιάδη, 2001).

Δυσκολία στα μαθηματικά

Σε πολλές περιπτώσεις η δυσλεξία μπορεί να επηρεάζει και τις αριθμητικές ικανότητες.

- Γράφουν τους αριθμούς ανάποδα και δυσκολεύονται στην αντίληψη και την ανάκληση βασικών κανόνων.
- Δυσκολεύονται να κάνουν νοερές πράξεις και πράξεις με κλάσματα, να μετατρέπουν μια μεγαλύτερη μονάδα σε μικρότερη, να λύνουν εξισώσεις, να εφαρμόζουν κανόνες.
- Αριθμητική ανικανότητα ή δυσαριθμησία.
- Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών (π.χ. 6 με 9, 5 με 3, 14 με 41) καθώς και με οπτικά όμοια σύμβολα (π.χ. +, x και -,=) (Αναστασίου, 1998).

Τα συμπτώματα που αναφέρονται στη συνέχεια μπορεί να υποδηλώνουν την ύπαρξη δυσλεξίας. Επειδή όμως ο ρυθμός ανάπτυξης παιδιών σε αυτές τις ηλικίες διαφέρει σημαντικά, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι κάποια από αυτά τα συμπτώματα θα παρουσιαστούν σε μεγαλύτερο η μικρότερο βαθμό (Αναστασίου, 1998).

Κάποια ανησυχητικά σημάδια δυσλεξίας σε παιδιά έως 5 ετών θα παρατεθούν στο προσεχώς κείμενο. Η δυσλεξία είναι δύσκολο να αναγνωριστεί πριν το παιδί πάει στο

σχολείο. Ωστόσο ορισμένες πρώιμες ενδείξεις ενδέχεται να υποδηλώνουν την ύπαρξή της. Εάν ένα μικρό παιδί αρχίζει να μιλά αργά, προσθέτει νέες λέξεις με βραδύτητα και έχει μια δυσκολία στον έμμετρο λόγο, μπορεί να διατρέχει αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσει δυσλεξία. Μερικά ακόμα συμπτώματα, σύμφωνα με τα κλινικά ευρήματα σε παιδιά έως πέντε ετών είναι τα παρακάτω: καθυστέρηση στην ομιλία και δυσκολίες στην προφορά των λέξεων, που επιμένουν παρά την πάροδο του χρόνου. Δυσκολεύεται στην απομνημόνευση ποιημάτων και τραγουδιών. Συγχέει λέξεις που είναι ακουστικά όμοιες όπως, π.χ., (μήλο – ξύλο) καθώς και λέξεις που δηλώνουν κατευθύνσεις π.χ., (πάνω, κάτω, μέσα, έξω). Δυσκολεύεται να ακολουθήσει και να εκτελέσει οδηγίες, να συγχρονίσει τις κινήσεις του, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται ως τάση του παιδιού να παραπατάει ή να σκοντάφτει. Επίσης, παρατηρείται δυσχέρεια στην αναγνώριση και ονομασία γνωστών αντικειμένων ή προσώπων. Τέλος, στο οικογενειακό του ιστορικό να έχουν παρατηρηθεί προβλήματα στο διάβασμα ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Αναστασίου 1998, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Τα συμπτώματα και οι ενδείξεις της δυσλεξίας μπορεί να γίνουν πιο εμφανή μόλις το παιδί πάει στο σχολείο, σε ηλικία δηλαδή, 5 έως 7 ετών (νηπιαγωγείο-πρώτη δημοτικού). Τα πιο συνηθισμένα είναι: δυσκολία στην προφορά λέξεων, στη σύνταξη προτάσεων, δυσχέρεια στην αποστήθιση ποιημάτων και τραγουδιών. Αδυναμία στην ακουστική αναγνώριση αρχικών ή τελικών φωνημάτων σε λέξεις και ειδικά όταν οι λέξεις διαφέρουν στο αρχικό γράμμα, π.χ., (κότα – ρότα). Αδεξιότητα στις κινήσεις, στο περπάτημα και στο συγχρονισμό και δισταγμός όταν πρόκειται να αποφασίσει ποιο χέρι θα χρησιμοποιήσει για να πιάσει το μολύβι, το πιρούνι, τη μπάλα κτλ. Δυσκολία στην αναγνώριση γραμμάτων, στην απόδοση του σωστού φωνήματος στο κάθε γράμμα, στην αναγνώριση, στην ορθογραφία ή στην αντιγραφή, παρά ότι το παιδί θεωρείται έξυπνο και έχει κανονική ανάπτυξη σε άλλους τομείς της μάθησης. Έχει τάσεις να χάνει εύκολα τα βιβλία και τα τετράδια του ή να ξεχνάει τα πράγματα του στο σχολείο και αδυναμία στο να βάλει και να βγάλει τα βιβλία του από την τσάντα και να τακτοποιήσει τα πράγματά του. Δυσχέρεια αναγνώρισης κατευθύνσεων, δυσκολία χρήσης ψαλιδιού, να δέσει τα κορδόνια, να πιάσει τα μολύβια, να ενώσει γραμμές, να χαράξει γραμμές, να βάψει μια εικόνα μέσα στα όρια της. Αντιστροφές γραμμάτων ή αριθμών, παρά τη διδασκαλία και την πάροδο του χρόνου π.χ., 3 αντί ε, 23 αντί 32, καρσί αντί κρασί. Όταν διαβάζει, συχνά προφέρει διαφορετική λέξη από αυτή που βλέπει. Επίσης, αντιμετωπίζει δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων, σύνθετων προτάσεων ή μιας σειράς αριθμών καθώς και στη γρήγορη αναγνώριση και ονομασία αντικειμένων τα οποία είδε ή άκουσε. Δυσκολεύεται να κατανοήσει ιστορίες με διαδοχική σειρά γεγονότων ή παιχνίδια που απαιτούν ακολουθία ή αντιστοιχία. Εμφανίζει ακόμα, απροθυμία για την

παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων και το διάβασμα (Αναστασίου, 1998, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, Πολυχρόνη, 2006, Κουράκης, 1997).

Σε ηλικία 7 έως 13 ετών τα συμπτώματα της δυσλεξίας αυξάνονται όλο και πιο πολύ στους μαθητές. Υπάρχει δυσχέρεια στην ανάγνωση και αργός ρυθμός αναγνώρισης γραμμάτων, παρά τη διδασκαλία στο σχολείο καθώς και δυσκολία στην αναγνώριση δίφθογγων και συλλαβισμός δίψηφων ή τρίψηφων συμφώνων, καθώς και πολυσύλλαβων λέξεων. Επίσης παρατηρούνται παραλείψεις γραμμάτων ή και ολόκληρων προτάσεων, αντικαταστάσεις, αντιστροφές γραμμάτων και αριθμών, ορθογραφικά λάθη ή έλλειψη σημείων στίξης στο γραπτό λόγο. Συντομία στις γραπτές εργασίες, απουσία περιγραφικής ικανότητας και επαρκούς ανάπτυξης του θέματος και ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, σε αντίθεση με την προφορική. Η δυσχέρεια στην κατανόηση ή απομνημόνευση γραπτού λόγου είναι εμφανής, παρά το μέτριο ή και υψηλό διανοητικό επίπεδο του μαθητή. Επιπρόσθετα συνυπάρχουν δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής και απροθυμία για το σχολείο, το διάβασμα και το γράψιμο. Προβλήματα υπάρχουν με μαθήματα που απαιτούν από το μαθητή να απομνημονεύσει μηχανικά κανόνες, πίνακες σύμβολα (π.χ., μαθηματικά, αρχαία), όπως και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Απουσία οργάνωσης και τάξης στα βιβλία και τα τετράδια. Συχνά ο μαθητής χάνει τα πράγματά του ή τα ξεχνάει στο σχολείο και γενικά δεν μπορεί να στρωθεί και να οργανώσει τη δουλειά και το χρόνο του. Ακόμη έχουν έλλειψη συγχρονισμού στις κινήσεις, έλλειψη αυτοπεποίθησης, απογοήτευση, αισθήματα κατωτερότητας και συχνά απότομη και βίαιη συμπεριφορά στο σπίτι ή στο σχολείο. Βέβαια έχουν καλλιτεχνικές τάσεις και δημιουργικά ταλέντα (μουσική, φωτογραφία, τέχνη), (Αναστασίου, 1998, Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπίμπου, 2006).

Σε μαθητές ηλικίας 13 έως 18 ετών τα λάθη σύγχυσης και αντικατάστασης γραμμάτων σε γραφή και ανάγνωση, δεν είναι τόσο έντονα. Τα συμπτώματα όμως, δεν παύουν να είναι ορατά. Ο αργός ρυθμός ανάγνωσης, η κούραση κατά την ανάγνωση και η δυσκολία κατανόησης κειμένων είναι τα πιο συχνά σε αυτή την ηλικία. Υπάρχουν συχνά ορθογραφικά λάθη, δυσκολία αντιγραφής από τον πίνακα ή το βιβλίο και παραλείψεις λέξεων και συλλαβών. Επίσης το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο μαθητής είναι περιορισμένο, στις λέξεις που ξέρει ότι θα γράψει σωστά και υπάρχει αδυναμία σύνταξης εκθέσεων και γραπτών εργασιών με οργάνωση και λογικά ροή καθώς και ελλιπής οργάνωση του θέματος. Επιπροσθέτως, παρατηρείται δυσκολία καταγραφής των καιρίων σημείων του μαθήματος, αποτυχία στα διαγωνίσματα, καθώς η απόδοση μειώνεται όταν ο μαθητής αισθάνεται την πίεση του χρόνου και συνεπώς υπάρχει και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ένα ακόμα σύμπτωμα

είναι η δυσχέρεια στην εκμάθηση ξένων γλωσσών καθώς απαιτείται αποστήθιση και καλή μνήμη (Αναστασίου,1998, Χατζηγηρήστου, Πολυχρόνη, Μπίμπου, 2006).

2.1. Τα Είδη και οι Βαθμοί Ειδικής Αναπτυξιακή Δυσλεξίας

Στο παρόν κομμάτι θα αναφερθούμε στα είδη και στους βαθμούς δυσκολιών της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας. Ο διαχωρισμός της δυσλεξίας σε επιμέρους τύπους έχει τις εφαρμογές του στην αξιολόγηση και την αιτιολογία του φαινομένου, καθώς και στην κατάρτιση αντίστοιχων διδακτικών προγραμμάτων και ανάπτυξη στρατηγικών για την υπέρβασή του στο σχολείο.

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε δύο μεγάλες και καθορισμένες κατηγορίες:

1. την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία και
2. την επίκτητη δυσλεξία¹.

Έχουν αναφερθεί οι εξής τύποι διαβάθμισης (βαθμοί) της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας:

Βαθιά δυσλεξία (deep dyslexia): Υπάρχουν δύο ερμηνείες ως προς τη φύση της. Η μια αφορά αδυναμία αριστερού ημισφαιρίου κατά την αναγνωστική διαδικασία, ενώ η άλλη μιλά για απόλυτη κυριαρχία του δεξιού ημισφαιρίου. Σύμφωνα με τη πρώτη ερμηνεία ο Coltheart (1980) υποστήριξε ότι, τα άτομα με βαθιά δυσλεξία ίσως δεν είναι ικανά να χρησιμοποιούν αναγνωστικά συστήματα του αριστερού ημισφαιρίου, για αυτό και συντρέχουν σε διαδικασίες δεξιού ημισφαιρίου, αναγνωρίζοντας τις λέξεις με ολικό και «εικονικό» διάβασμα σε συνδυασμό με τις σημασιολογικές νύξεις και τα συμφραζόμενα. Περιλαμβάνει σημασιολογικά λάθη κατά την φωναχτή ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων π.χ. (διαβάζουν, δέντρα αντί για δάσος). Επίσης δεν μπορούν καθόλου να διαβάσουν, να επαναλάβουν και να αποκωδικοποιήσουν σημασιολογικά ασυνήθιστες, άγνωστες ή ανύπαρκτες λέξεις. Παρατηρούνται επίσης αντικαταστάσεις γραμμάτων και λάθη σε παράγωγες λέξεις. Η κύρια δυσκολία παρατηρείται στις έννοιες των λέξεων και όχι στις συντακτική δομή, γι' αυτό και οι ασθενείς αδυνατούν σχεδόν να διαβάσουν αφηρημένες λέξεις. Επιπλέον, κάνουν οπτικά λάθη π.χ. (κατσαρό αντί για κάστανο), παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ αντί οδηγός) και μορφολογικά (Αναστασίου,1998).

¹Επίκτητη δυσλεξία: Ο όρος αναφέρεται στο άτομο που έχει αποκτήσει τις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά τις έχασε εν μέρει ή εντελώς (Αναστασίου, 1998) ύστερα από εγκεφαλικό τραυματισμό που υπέστη στην πλευροκροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Πόρποδας,1997). Η δυσλεξία αυτής της κατηγορίας ενδιαφέρει κυρίως τους ψυχιάτρους, νευρολόγους και νευροψυχολόγους.

Επίσης απεχθάνεται το σχολείο, δυσχερή με τις μαθητικές έννοιες και τα λεκτικά μαθηματικά, δεν κατανοεί τα κείμενα. Η συμβολική ανορθογραφία είναι εντονότατη, η γραφή του είναι ακατανόητη, έχει άσχημη συμπεριφορά ενώ παρουσιάζει δυσχέρεια συγκέντρωσης (Κουράκης, 1997).

Τα άτομα με βαθιά δυσλεξία αντιμετωπίζουν τη μεγαλύτερη πρόκληση και χρειάζονται τη διαρκή προσοχή μας, όσο αφορά τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης και της καριέρας τους (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Επιφανειακή δυσλεξία (surface dyslexia): χαρακτηρίζεται από μια ειδική βλάβη στην οπίσθια βρεγματική περιοχή του εγκεφάλου (Rosenhan, 1989), που επηρεάζει την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων που δεν παρουσιάζουν ομαλή ορθογραφία, π.χ. στην ανάγνωση της λέξης «παύλα», μπορεί να διαβάσουν «πά-ύλα». Αντιθέτως, η ικανότητα να προφέρουν ομαλές λέξεις ή ψευδολέξεις παραμένει ανεπηρέαστη, όπως και αυτή της κατανόησης των εννοιών τους. Στην επιφανειακή δυσλεξία το άτομο δεν μπορεί να καταλάβει τι σημαίνουν οι γραπτές λέξεις που δεν μπορεί να τις διαβάσει φωναχτά.

Φωνολογική δυσλεξία (phonological dyslexia): οι ασθενείς παρουσιάζουν δυσκολία να προφέρουν μια γραπτή λέξη που δεν έχουν δει ποτέ, έστω και αν την χρησιμοποιούν προφορικά, εξαιτίας βλάβης στο οπίσθιο τμήμα του αριστερού ημισφαιρίου (Rosenhan, 1989). Αδυνατούν να κάνουν γραφημική - φωνημική αντιστοιχία, έτσι η αναγνώριση των λέξεων γίνεται μόνο μέσω του οπτικού λεξικού. Δεν παρουσιάζουν κανένα σχολικό ενδιαφέρον, κατέχουν αρκετά καλά τις μαθητικές έννοιες και παρουσιάζουν αρκετές δυσχέρειες στα λεκτικά μαθηματικά.

Επίσης υπάρχουν και κάποιοι ακόμη τύποι δυσλεξίας και είναι οι εξής:

Λεκτικού τύπου δυσλεξία (Wordform or letter-by letter dyslexia): οι ασθενείς δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά. Διαβάζουν τη λέξη γράμμα- γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να καταφέρουν να την προφέρουν ως σύνολο.

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (specific or developmental dyslexia): Πρόκειται για μια εγγενή αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, έξω από τα συνήθη πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη (Μάρκου, 1996) και αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς. Δεν υπάρχει μια απόλυτη ταξινόμηση τύπων της εξελικτικής δυσλεξίας. Διάφοροι επιστήμονες έχουν κατά καιρούς προτείνει διαφορετική διάκριση με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεξικό άτομο. Οι κυριότερες από αυτές αναφέρονται παρακάτω:

Οι Johnson & Mykelbust (1962) πρότειναν δύο τύπους δυσλεξίας, την οπτική (visual dyslexia) και την ακουστική (auditory dyslexia). Η οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997) και βέβαια, έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση και μόνο του ατόμου χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασινός, 1999). Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι δυσκολία στη διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή κατοπτρική αντιστοιχία και συγκεχυμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων. Επίσης παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «ολικά». Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάσουν ακόμα και ψευδολέξεις. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι αν για την ανάγνωση μια πρότασης δέκα σειρών ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτά (Πόρποδας, 1997). Τα ευδιάκριτα κλινικά χαρακτηριστικά της οπτικής δυσλεξίας περιλαμβάνουν παραλείψεις λέξεων και γραμμάτων, αναστροφή γραμμάτων, παράλειψη άρθρων, σύντμηση λέξεων, δυσανάγνωστη γραφή, καταληκτικά λάθη, έλλειψη δομημένου λόγου, παράλειψη τόνων, χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά γράμματα, κατοπτρική γραφή, έλλειψη σημείων στίξης και λάθη ιστορικής ορθογραφίας.

Ο δεύτερος τύπος, η ακουστική δυσλεξία, χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να χρησιμοποιεί τους φωνητικούς κανόνες, να αποκωδικοποιεί άγνωστες λέξεις, να προβαίνει σε μίξη- σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με τη δυνατότητα απομνημονεύσεις συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά (Στασινός, 1999).

Το παιδί αυτής της κατηγορίας παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιολογικό περιεχόμενο (Πόρποδας, 1997). Επίσης χαρακτηρίζεται από αδυναμία στην συνειδητοποιημένη ακοή, στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών, στην ακουστική σύλληψη, μνήμη και αναπαραγωγή. Επειδή το παιδί με ακουστική δυσλεξία δεν μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ ήχων, που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, δεν είναι σε θέση να συνδέει ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Έτσι, η απόδοσή του στη γραφή-ορθογραφία είναι πολύ χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση (Πόρποδας, 1997). Χαρακτηριστικά παραλείπει φθόγγους, συλλαβές και καταλήξεις λέξεων. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι ένα παιδί με δυσλεξία αυτού

του τύπου, στην καλύτερη περίπτωση χρειάζεται 3-5 λεπτά της ώρας για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση (Στασινός,1999).

Με βάση τα λάθη, των δυσλεξικών, ο Boder (1973) εξέλιξε την ταξινόμηση των Johnson & Mykelbust, προτείνοντας ένα μοντέλο με τρεις κατηγορίες αναφορικά με τις δυσλειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής: την Φωνητική (Dysphonetic dyslexia), την Οπτική (Dyseidetic dyslexia) και τη Μικτή δυσλεξία ή Αλεξία (Mixed dyslexia or Alexia). Η πρώτη κατηγορία αντιστοιχεί στο 65% των περιπτώσεων (Van Hout & Estienne, 1998) και χαρακτηρίζεται από αδυναμία στην ικανότητα του παιδιού να συνδέσει ήχους με σύμβολα (Council on Scientific Affairs, 1989). Η διάκριση των ήχων και η φωνολογική ανάλυση είναι αργή ενώ στην ορθογραφία χρησιμοποιεί την οπτική μνήμη. Η δεύτερη κατηγορία αντιστοιχεί στο 10% των περιπτώσεων (Van Hout & Estienne, 1998) και χαρακτηρίζεται από φτωχή οπτική αναγνώριση (Council on Scientific Affairs, 1989). Το παιδί αδυνατεί να αναπτύξει οπτικό λεξικό, να οπτικοποιήσει και να ανακαλέσει τα σχήματα των γραμμάτων και λέξεων. Παρουσιάζει επίσης δυσκολίες κατεύθυνσης γραμμάτων, απόστασης των λέξεων και των συλλαβών, έλλειψη προσανατολισμού στο χώρο (γράμματα πάνω ή κάτω από τη γραμμή), καθρεπτική γραφή και σύνδεση λέξεων (Καραπέτσας & Μήτσιου,1998). Τέλος, στην κατηγορία της μικτής δυσλεξίας, που αντιστοιχεί στο 25% των περιπτώσεων (Van Hout & Estienne, 1998) συνυπάρχουν ελλείψεις τόσο στο οπτικό όσο και στο ακουστικό σύστημα σε διαφορετικούς βαθμούς κατά περίπτωση. Οι αλεξικοί έχουν φτωχό οπτικό λεξιλόγιο και αδύνατες φωνολογικές ικανότητες με αποτέλεσμα να συναντούν εξαιρετικές δυσκολίες στην ορθογραφία και στην ανάγνωση ταυτόχρονα.

Σύμφωνα με τον Bakker (1979), υπάρχουν δύο βασικοί τύποι δυσλεξίας, ο τύπος “L” και ο τύπος “P”. Ο πρώτος τύπος “L” διαβάζει γρήγορα, παραβλέπει γράμματα, λέξεις ή ακόμα και φράσεις μέσα σε ένα κείμενο. Ο δεύτερος τύπος “P” εμφανίζει μια υπερανάπτυξη των λειτουργιών του δεξιού ημισφαιρίου. Αυτός ο τύπος είναι ευαίσθητος στα αντιληπτικά σύμβολα του κειμένου, διαβάζει αργά και κάνει συμπερασματικά και υποθετικά λάθη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Το 1987 ο Margaret Snowling πρότεινε την ταξινόμηση των δυσλεξικών σε δύο κατηγορίες, την Φωνολογική δυσλεξία (Phonological dyslexia) και την Επιφανειακή δυσλεξία (Surface dyslexia). Η φωνολογική δυσλεξία αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων μέσω της αντιστοιχίας ήχου-γράμματος, με αποτέλεσμα η αναγνώριση των λέξεων να γίνεται μόνο μέσω του οπτικού λεξικού. Η επιφανειακή δυσλεξία παρουσιάζει τα αντίθετα χαρακτηριστικά. Τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία αυτή είναι ικανά να αποκωδικοποιούν λέξεις με βάση τα φωνήματα

αλλά παρουσιάζουν προβλήματα στην αντίληψη και ανάγνωση λεξικών μονάδων ως οπτικό σύνολο.

Η πιο πρόσφατη ταξινόμηση είναι των Bowers & Wolf (1993), οι οποίοι αναφέρουν τρεις τύπους κατηγοριοποίησης, ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζονται: α) Δυσλεξία με φωνολογικά ελλείμματα (Phonological Deficits, PD), που περιλαμβάνει λάθη φωνολογικής κωδικοποίησης και ακουστικής διάκρισης, β) Δυσλεξία με ελλείμματα στην ταχύτητα επεξεργασίας ονομάτων (Processes Naming-speed Deficits, NCD) που περιλαμβάνει δυσκολία στην αυτόματη εύρεση κατάλληλων λέξεων και γ) Δυσλεξία με διπλό έλλειμμα (Double –Deficit subtype, DD) όπου συνυπάρχουν οι δύο δυσλειτουργίες.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θεωρίες, είναι φανερή μια σύγκλιση σε δύο βασικές κατηγορίες δυσλεξίας, την ακουστική ή φωνολογική και την οπτική. Και οι δύο κατηγορίες είναι καρπός της θεωρίας του μεγαλοκυτταρικό συστήματος (Galaburda & Livingstone, 1993) η οποία υποστηρίζει ότι τα δυσλεξικά άτομα εμφανίζουν διαφορετικό μέγεθος των κυττάρων στο μεγαλοκυτταρικό σύστημα στο Κ.Ν.Σ σε σχέση με το φυσιολογικό πληθυσμό, σύστημα που είναι υπεύθυνο για τις λειτουργίες οπτικής και ακουστικής επεξεργασίας των πληροφοριών και στις οποίες οι δυσλεξικοί υστερούν.

3. Διαγνωστική διαδικασία

Ο όρος διάγνωση ορίζεται ως η πράξη της εντόπισης διαταραχών από τα συμπτώματά τους. Με τη στενή τεχνική του έννοια, σημαίνει μόνο την αναγνώριση και ονομασία μιας διαταραχής (Pumfrey, 1991). Συνήθως, στην ιατρική του χρήση, συνδηλώνει και τη συνοδευόμενη αγωγή. Στην περίπτωση της δυσλεξίας, χωρίς να απορρίπτεται αξιωματικά ο παραπάνω όρος, εξαιτίας και μόνο της ιατρικής του καταγωγής, θα ήταν ίσως πιο κατάλληλος ο όρος *εντοπισμός* (identification) και ο σύζυγος όρος παρέμβαση (intervention) (Pumfrey, 1991). Ο όρος εντοπισμός χρησιμοποιείται, σήμερα, ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία για τη δυσλεξία και έχει ουσιαστικά αντικαταστήσει τον όρο διάγνωση.

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι ο Βρετανικός Ιατρικός Σύνδεσμος, το 1980, είχε συμβουλεύσει τα μέλη του ότι η ειδική εξελικτική δυσλεξία δεν είναι ένα ιατρικό ζήτημα αλλά δουλειά κυρίως των εκπαιδευτικών ψυχολόγων και των δασκάλων (Doyle, 1996, Pumfrey, 1991). Η διάγνωση της δυσλεξίας για να είναι έγκυρη και αποτελεσματική, θα πρέπει να πραγματοποιείται από μια διεπιστημονική ομάδα. Με άλλα λόγια, η εμπλοκή πολλών ειδικοτήτων από διάφορους επιστημονικούς τομείς είναι αναγκαία, γιατί όχι μόνο κάθε ειδικότητα τα βλέπει από διαφορετική σκοπιά, αλλά μπορεί να βοηθά πρακτικά και τις άλλες ειδικότητες. Οι ειδικότητες που εμπλέκονται στη διεπιστημονική προσέγγιση της δυσλεξίας είναι αυτή του οφθαλμίατρου, του ωτορινολαρυγγολόγου, του ακουολόγου, του παιδίατρου, του παιδονευρολόγου, του παιδοψυχιάτρου, του ψυχολόγου, του ειδικού παιδαγωγού, του λογοθεραπευτή και του κοινωνικού λειτουργού. Οι ειδικότητες αυτές συνεργάζονται ανάλογα με την περίπτωση, η συνεργασία αυτή και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους, γίνεται προς όφελος του εξεταζόμενου (Αναστασίου, 1998, Στασινός, 2003).

Στην εξατομικευμένη διαγνωστική εξέταση πρέπει κανείς να ελέγξει αρχικώς εάν πρόκειται για δυσλεξία, κατόπιν τι μορφής είναι (ελαφράς ή βαριάς μορφής δυσλεξία) και σε ποιον τύπο ανήκει, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το παιδί (Μάρκου, 1996).

Μετά υπάρχουν δύο κύρια ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν τη διάγνωση και τις επιμέρους πτυχές της διάγνωσης:

1. Το ιστορικό της υπόθεσης

- Η βιο-ιατρική προϊστορία, εγκυμοσύνη, γέννηση, ασθένειες κ.λπ.
- Ατομική εξέλιξη του παιδιού τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά, συνήθειες διατροφής, καθαριότητας, κοινωνικές επαφές.

- Ανάπτυξη των αδρών κινήσεων - μπουσούλημα στα τέσσερα, περπάτημα, τρέξιμο - και λεπτών κινήσεων – πιάσιμο μολυβιού, κόψιμο με ψαλίδι, σχέδιο, ζωγραφική.
- Ανάπτυξη των οπτικών - χωρικών ικανοτήτων – οξύτητα όρασης, οπτική ανάλυση και σύνθεση, προσανατολισμός στο χώρο.
- Πλευρίωση, αριστεροχειρία, αμφιχειρία ή δεξιοχειρία.
- Αντίληψη χρονικής διαδοχής – ημέρες της εβδομάδας, μήνες κ.τ.ό., καθώς και των διατροφικών λειτουργιών, όπως ικανότητα συγκράτησης σειρών, εύρεση ονομάτων προς αντίστοιχες εικόνες και αντίστροφα.
- Γλωσσική εξέλιξη, εξέλιξη στο επίπεδο της αυθόρμητης επικοινωνίας.
- Σχολικό προϊστορικό, πότε υπέπεσε για πρώτη φορά στην προσοχή μας η στασιμότητα στην ανάγνωση και γραφή (Μάρκου, 1998).

2. Ψυχοδιαγνωστική και ορθο-παιδαγωγική εξέταση

Σύμφωνα με τα κριτήρια του Dumont, η ψυχοδιαγνωστική εξέταση έχει ως στόχο, αφενός, να αποκλείσει μερικές υποθέσεις σε σχέση με τη δυσλεξία (4^ο κριτήριο – κριτήριο του αποκλεισμού), και αφετέρου, να καθορίσει εάν συμπίπτει η εικόνα που παρουσιάζει το συγκεκριμένο παιδί με τη θεωρία για τη δυσλεξία και, εάν είναι δυνατόν, με τις αιτίες που την προκαλούν (κριτήρια 5 – κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης, 6 – κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης και 7 – το κριτήριο της κληρονομικότητας). (Μάρκου, 1996).

Στον ορθο-παιδαγωγικό έλεγχο εξετάζεται το μαθησιακό πρόβλημα, δηλαδή η βραδυπορημένη ή καθυστερημένη εξέλιξη στην ανάγνωση και γραφή (1^ο κριτήριο – κριτήριο της ιδιαιτερότητας). Πρόκειται για τις ακόλουθες όψεις:

- *Τη μέτρηση νοημοσύνης.* Δυστυχώς στη χώρα μας δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ, ενώ σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιείται το τεστ “WISK” ή Wechsler-Intelligenz-Skala, το οποίο τελευταία έχει προσαρμοστεί στα Ελληνικά δεδομένα και χρησιμοποιείται και στη χώρα μας.
- *Την εξέλιξη των λειτουργιών.* Κατά κανόνα εξετάζονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες στο επίπεδο της κινητικότητας, της οπτικής αντίληψης, της πλευρίωσης κ.λπ. Στο επίπεδο των διαφόρων γλωσσικών εξελίξεων, απαραίτητη είναι μια εξέταση της εξέλιξης των γλωσσικών γνώσεων. Σημαντική επίσης είναι η εξέταση των λειτουργιών της προσοχής.

- *Οι ικανότητες στην ανάγνωση και γραφή.* Στον καθορισμό του επιπέδου της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής, υπάρχουν οι εξής διαχωρισμοί: Στην ανάγνωση διαχωρίζονται η ανάγνωση γραμμάτων, δίμηφων φωνηέντων, συμπλεγμάτων, λέξεων, προτάσεων και κειμένων. Στη γραφή διαχωρίζονται το γράψιμο ενός μικρού κειμένου.
- *Τεστ προσωπικότητας.* Πρέπει να εξεταστούν ειδικές περιπτώσεις σε συνάρτηση με τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του δυσλεξικού παιδιού. Γενικώς αυτές οι περιπτώσεις συσχετίζονται με τα κίνητρα για μάθηση, με το φόβο μπροστά σε αποτυχίες, με τα αγχωτικά συναισθήματα σε κοινωνικό επίπεδο καθώς και με τις μελλοντικές προοπτικές (Μάρκου, 1998).

Επίσης, ο Thomson (1990) και ο Gardner (1994) συγκλίνουν και στους εξής παράγοντες που θα πρέπει να αποκλειστούν για να οριστεί δυσλεξία:

- όχι σοβαρή οπτική ανεπάρκεια
- όχι σοβαρή ακουστική ανεπάρκεια
- όχι έλλειψη σχολικών ευκαιριών
- όχι ανεπαρκής διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής
- όχι πρωταρχική συναισθηματική διαταραχή
- όχι έλλειψη «οικογενειακών» και πολιτισμικών ευκαιριών
- όχι χαμηλό δείκτη νοημοσύνης
- όχι σοβαρά γενικά προβλήματα υγείας
- όχι διαπιστωμένη εγκεφαλική βλάβη

Θα ήταν όμως μεγάλη παρανόηση αν το ελάχιστο σημείο μιας διαγνωστικής διαδικασίας, που είναι τα προαναφερθέντα κριτήρια αποκλεισμού, γινόταν το έσχατο. Ουσιαστικά, τα κριτήρια αποκλεισμού θα πρέπει να αποτελούν το σημείο αφετηρίας για μια πληρέστερη αξιολόγηση, επικεντρώνοντας ιδιαίτερα σε μια βαθύτερη διερεύνηση των αναγνωστικών και ορθογραφικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί το παιδί, και σε ένα αναλυτικό προφίλ των γνωστικών του ικανοτήτων (Snowling & Stackhouse, 1996).

Στοιχεία μιας τέτοιας αξιολόγησης μπορεί να είναι η ανίχνευση συνολικά των ασυμφωνιών, των δυσκολιών και των διαφορών (Reid, 1994). Για τα δυσλεξικά παιδιά αναμένεται να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας, από

τη μια, και αντίληψης του προφορικού λόγου, από την άλλη. Γενικά, οι προφορικές δεξιότητες αναμένεται να είναι αντίστοιχες με τις γραπτές δεξιότητες. Επιπλέον, θα πρέπει να διερευνηθούν οι τυχόν ασυμφωνίες στις επιδόσεις μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Crombie, 1994).

Σχετικά με τις δυσκολίες, πρέπει να γίνει μια ολόπλευρη εκτίμηση της έκτασης τους, ποιες γνωστικές περιοχές καταλαμβάνουν π.χ. φωνολογικές δυσκολίες, προβλήματα μνήμης, σειροθετικές δυσκολίες, καθώς επίσης και της σοβαρότητάς τους. Ακόμα, σχετικά με τις διατομικές διαφορές, πρέπει να γίνει η εκτίμηση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του κάθε παιδιού και ιδιαίτερα των μαθησιακών στρατηγικών που χρησιμοποιεί. Είναι γνωστό ότι δεν ανταποκρίνονται όλα τα παιδιά, με τον ίδιο τρόπο, στον ίδιο τύπο διδασκαλίας (Reid, 1994).

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει σε γενικές γραμμές τα δυνατά και αδύνατα σημεία του συγκεκριμένου παιδιού. Μια αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην εκτίμηση των γνωστικών ιδιαιτεροτήτων και του μαθησιακού στυλ του παιδιού. Μια τέτοια εκτίμηση μπορεί αν είναι ο κρισιμότερος και αποτελεσματικότερος σύνδεσμος μεταξύ της ψυχολογικής αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Crombie, 1994, Reid, 1994). Ο Reid (1994) θεωρεί κάτι τέτοιο ως τον πρωταρχικό σκοπό της αξιολόγησης στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, θα μπορούσε να δικαιολογηθεί και αυτό, που λέγεται συχνά, αλλά εφαρμόζεται ελάχιστα, ότι μια καλή παρέμβαση και ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα αποκατάστασης ξεκινά από μια καλή διάγνωση (Αναστασίου, 1998).

3.1 Στόχοι διαγνωστικής διαδικασίας

Το σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά, ως ειδική διαταραχή στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό ως μια κατάσταση η οποία, παρόλο που έχει διάφορες μορφές εκδήλωσης, μπορεί, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να αντιμετωπιστεί με επιτυχία στο σχολείο. Βασική προϋπόθεση επιτυχίας στο εγχείρημα αυτό είναι να διασφαλιστεί στον απαιτούμενο χρόνο μια έγκυρη και λεπτομερής διάγνωση και αξιολόγηση του φαινομένου, προκειμένου, στη συνέχεια, να μετουσιωθεί σε κατάλληλη σχολική πράξη. Μια τέτοια αξιολόγηση έχει τρεις κύριους στόχους (Στασινός, 2003).

Να προβεί σε μια μορφή διάγνωσης προσδιορίζοντας την ύπαρξη ή μη ενός δυσλεξικού προβλήματος στο παιδί, αλλά και τη φύση του, εφόσον αυτό υπάρχει. Η αναγνώριση ενός δυσλεξικού παιδιού εμπεριέχει την έννοια του αποκλεισμού άλλων πρωταρχικών παθολογικών καταστάσεων, όπως είναι οι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, δυσκολίες προσαρμογής ή/και ελλείμματα αισθητηριακής φύσεως. Αυτό σημαίνει πως η δυσλεξία ως ένα ειδικό σχολικό σύμπτωμα απαιτεί τη χρήση ιδιαίτερων διδακτικών μεθόδων για την υπέρβασή της. Ο πρώτος στόχος, επομένως, μιας τέτοιας διάγνωσης είναι να δώσει μια εξήγηση στο παιδί για τη φύση του γλωσσικού προβλήματος που ενδεχομένως αντιμετωπίζει (Στασινός, 2003).

Να συνθέσει το προφίλ των ειδικών δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, καθώς και των γνωστικών του δυνατοτήτων που του υπαγορεύουν αντίστοιχες εκπαιδευτικές μαθησιακές ανάγκες στο σχολείο. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν, για παράδειγμα, την ακουστική μνήμη, τη σύνθεση οπτικό-ακουστικών πληροφοριών ή την απτική του αντίληψη. Με άλλα λόγια, στο ευρύτερο πλαίσιο της δυσλεξικής διαταραχής εμπερικλείεται συνήθως μια μεγαλύτερου ή μικρότερου βαθμού ειδική δυσλεξία που αφορά ιδιαίτερες όψεις της μαθησιακής διαδικασίας. Ο δεύτερος στόχος, επομένως, της ακολουθούμενης αξιολόγησης, είναι να δοθεί με διαγνωστικά στοιχεία στο εμπλεκόμενο εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά και στον εκπαιδευτικό της τάξης, για το ακριβές ή μη των αρχικών τους υποψιών γύρω από τη γλωσσική συμπεριφορά του δυσλεξικού παιδιού. Επισημαίνεται ότι ορισμένες από τις συναφείς αυτές υποψίες τους συμβαίνει να μην είναι πάντοτε καλά θεμελιωμένες. Και τούτο γιατί μπορεί να απορρέουν είτε από υψηλές προσδοκίες που εκπαιδευτικοί και γονείς συνήθως επενδύουν στο δυσλεξικό παιδί είτε από την ενδεχόμενη συνύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς του.

Να προτείνει ή να καταρτίσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης στο πρόβλημα το οποίο θα εδράζεται στην αναγνώριση των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού μετουσιωμένων σε συγκεκριμένους και με απαραίτητη δομή διδακτικούς στόχους. Σε μια τέτοια πρόταση περιγράφεται απλά το διδακτικό πρόγραμμα που πρέπει ν' ακολουθηθεί στην περίπτωση αυτή, το σημείο εκκίνησης του σε συνάρτηση με το επίπεδο δυσκολίας του παιδιού, οι συναφείς τεχνικές, μέσα και στρατηγικές πρόσβασης στο πρόβλημα, καθώς και η φύση της παρέμβασης, δηλαδή αν αυτή θα είναι σε επίπεδο ομαδικό ή ατομικό. Ο τρίτος και ο πλέον ενδιαφέρων στόχος, επομένως, μιας τέτοιας αξιολόγησης, είναι να προσφέρει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας που θα αποβλέπουν στην υπέρβαση του προβλήματος του δυσλεξικού παιδιού στο σχολείο (Στασινός, 2003).

Η διαδικασία αξιολόγησης του δυσλεξικού παιδιού πρέπει, επομένως, να είναι λειτουργική και ταυτόχρονα περιγραφική. Η λειτουργική της ιδιότητα συνυφαίνεται με την αναγνώριση των ελλειμμάτων του παιδιού στον αναγνωστικό τομέα, και η περιγραφική αφορά προτεινόμενους τρόπους εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πρόβλημα, έτσι ώστε να βελτιωθεί ή να αντιστραφεί η εικόνα της αναγνωστικής του συμπεριφοράς (Tansley, 1981). Η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στην πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας σε συνάρτηση με την αποτελεσματική αντιμετώπισή της διαφαίνεται και από το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Εταιρεία Δυσλεξίας ανακήρυξε το έτος 1993 ως έτος πρώιμης αναγνώρισης του φαινομένου αυτού.

Έχει υποστηριχθεί ωστόσο και η άποψη ότι η δυσλεξία είναι δύσκολο να διαγνωστεί για τους εξής λόγους : Πρώτον υπάρχουν διάφορες μορφές δυσλεξικών δυσκολιών που ποικίλλουν σε ό, τι αφορά τα συμπτώματά τους. Σημειώνεται ότι η συναφής ερευνητική μαρτυρία, στη διατύπωσή της, έχει αρνητικό χαρακτήρα (Reid, 1966). Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι το δυσλεξικό παιδί δεν έχει χαμηλή νοημοσύνη, δεν είναι συναισθηματικά διαταραγμένο, δεν είναι αναγκαίο να υποφέρει από εγκεφαλική βλάβη, δεν είναι το θύμα αντίξοων περιβαλλοντικών καταστάσεων, δεν είναι επίσης αναγκαίο να παρουσιάζει έλλειμμα στην εκμάθηση της ανάγνωσης, παρόλο που τα άτομα αυτά συνήθως παρουσιάζουν σοβαρή υστέρηση στην αναγνωστική τους συμπεριφορά, ενώ το κυρίαρχο σύμπτωμα είναι το έλλειμμα ικανότητας στην για σωστή ορθογραφημένη γραφή. Όμως συναφείς καταστάσεις, όπως, ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη, συναισθηματικές διαταραχές ή μη ευνοϊκές περιβαλλοντικές συνθήκες, μπορεί να επιβαρύνουν μια βασική προδιάθεση του παιδιού για δυσλεξική συμπεριφορά. Δεύτερον, παρόλο που ο όρος «ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία» υποδεικνύει ότι το έλλειμμα εστιάζεται στις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφημένης

γραφής, ορισμένα δυσλεξικά παιδιά, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, παρουσιάζουν έλλειμμα στην αριθμητική ή τη μαθηματική γενικότερα συμπεριφορά τους, στη μνήμη, στους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες και στην φωνολογική ενημερότητα (Στασινός, 2003).

3.3. Διαγνωστικά Εργαλεία

Τα εργαλεία διάγνωσης της δυσλεξίας σε παιδιά, μας επιτρέπουν την αντικειμενική αξιολόγηση της γνωστικής και γλωσσικής συμπεριφοράς. Συγχρόνως, μας προσδιορίζουν τα κριτήρια που απορρέουν από τη στάθμισή τους και διακρίνουν την ομαλή από τη μη ομαλή γνωστική λειτουργία των ατόμων (Στασινός, 2003).

Έχοντας υπόψη τον πολύπλοκο χαρακτήρα του προβλήματος της δυσλεξίας, συμπεραίνουμε ότι η αναγνώριση των δυσλεξικών παιδιών μέσα από το ευρύτερο πλήθος των ατόμων με αναγνωστικά προβλήματα, δεν είναι εύκολη. Ακόμα και ο ειδικός επιστήμονας που θα ασχοληθεί χρειάζεται να έχει αρκετή πείρα για να οδηγηθεί σε σωστή διάγνωση (Πόρποδας, 1993).

Παρ' όλες όμως τις διαγνωστικές δυσκολίες η σοβαρότητα του προβλήματος επιβάλλει τον καθορισμό κριτηρίων για τη διευκόλυνση της διάγνωσης και τον διαχωρισμό της δυσλεξίας από αναγνωστικές διαταραχές άλλης μορφής.

Αρχικά, θα μιλήσουμε για τα κριτήρια της δυσλεξίας κατά τον Dumont (1991). Από τον Ολλανδό καθηγητή Dumont (1991) τέθηκαν επτά κριτήρια τα οποία συμβάλλουν στη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Αν ένα άτομο πληρεί αυτά τα επτά κριτήρια ή τα περισσότερα από αυτά, τότε μπορούμε να πούμε ότι, το άτομο είναι δυσλεξικό. Τα επτά κριτήρια είναι τα εξής: α) Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας, β) Το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης γ) Το κριτήριο της απόκλισης, δ) Το κριτήριο του αποκλεισμού, ε) Το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης, ζ) Το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης και η) Το κριτήριο της κληρονομικότητας.

Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας στην περίπτωση της δυσλεξίας είναι ότι η καθυστέρηση που παρατηρείται αφορά μόνο την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, με άλλα λόγια της ικανότητας του ατόμου να μετασχηματίζει τη λέξη σε φθόγγους και γράμματα καθώς και να μπορεί να μετατρέπει το γραπτό κείμενο σε προφορικά κατανοητό λόγο. Η δυσκολία εμφανίζεται αρχικά στην ανικανότητα σύνδεσης του φθόγγου με το αντίστοιχο γράμμα. Στα μετέπειτα στάδια εμφανίζεται το πρόβλημα της εντύπωσης και διατήρησης στην μακροπρόθεσμη μνήμη συνδυασμών φωνημάτων και γραφημάτων όπως π.χ: αι=ε, ευ=εφ ή ευ, αυ= αφ ή αυ, η /υ/ει/οι/υι=ι. Υπάρχει δηλαδή αδυναμία ανάσυρσης από τη μακροπρόθεσμη μνήμη και ταυτόχρονα αναπαραγωγής της εικόνας των λέξεων και του ορθού τρόπου γραφής τους. Η δυσλεξία εμποδίζει το παιδί να διαβάσει και να κατανοεί το νόημα ενός κειμένου καθώς και να αποδώσει τις σκέψεις του γραπτώς σε προτάσεις που

έχουν αλληλουχία και ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στους κανόνες της γλώσσας. Άρα πρέπει να διαχωριστεί η περίπτωση όπου υπάρχει σαφής αδυναμία της κωδικοποίησης από την γενικά αδύναμη αναγνωστική διαδικασία.(Στασινός 2003).

Στο κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης η δυσλεξία προϋποθέτει τουλάχιστον κανονική νοημοσύνη. Σε κάθε επίπεδο νοημοσύνης μπορεί να παρατηρηθεί καθυστέρηση στην ανάγνωση και τη γραφή, όμως σε άτομα με νοητική υστέρηση τα προβλήματα εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής είναι απόρροια της νοητικής τους ανεπάρκειας και σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να μιλάμε για δυσλεξία. (Στασινός 2003).

Το κριτήριο της απόκλισης σχετίζεται άμεσα με το προηγούμενο και αφορά στη απόκλιση που παρουσιάζει ο μαθητής μεταξύ των αναμενόμενων και των πραγματικών επιδόσεων στην ανάγνωση και τη γραφή δεδομένης ηλικίας, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του. Εάν η νοημοσύνη του παιδιού είναι σαφώς ανώτερη από τις ανάλογες γλωσσικές του ικανότητες τότε έχουμε μια σοβαρή ένδειξη ότι πρόκειται για περίπτωση δυσλεξίας. Αν ο δείκτης νοημοσύνης βαδίζει περίπου παράλληλα προς τις χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις του παιδιού τότε πρόκειται για νοητική υστέρηση. Στασινός 2003).

Το κριτήριο του αποκλεισμού αποκλείει, ότι η δυσλεξία είναι μια καθυστέρηση που έχει σχέση με βλάβες στην όραση, την ακοή, την ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία (Minimal Brain Dysfunction) καθώς επίσης δεν σχετίζεται με αναλφαβητισμό και συναισθηματικά προβλήματα (Dumont,1991).

Στο κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης έχει διατυπωθεί ότι η δυσλεξία είναι διαταραχή της γλωσσικής εξέλιξης. Το δυσλεξικό παιδί φτάνει στα χρόνια που αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες με κάποια συνολική καθυστέρηση. Ταυτόχρονα οι ήδη αποκτηθείσες γλωσσικές γνώσεις χαρακτηρίζονται από ελλιπή αυτοματοποίηση. Η διαθεσιμότητα της μακροπρόθεσμης μνήμης είναι περιορισμένη, τόσο στην ακρίβεια όσο και στην ετοιμότητα. Κατά συνέπεια, η διαδικασία συγκράτησης των λέξεων στην μακροπρόθεσμη μνήμη και η ανάσυρση τους από αυτή εκτελείται λανθασμένα και με καθυστέρηση. Το πρόβλημα εξετάζεται από τέσσερις όψεις: Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη και Σημασιολογία. (Στασινός 2003).

Όσον αφορά το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι τα άτομα με δυσλεξία από τη μία παρουσιάζουν υψηλής επίδοσης οπτικές και οπτικοχωρικές ικανότητες και από την άλλη παρουσιάζουν προβλήματα στην ακουστική – λεκτική μνήμη και στις λεκτικές δεξιότητες (Τσοβίλη, 2003 & Μάρκου, 1998).

Στο κριτήριο της κληρονομικότητας η δυσλεξία ως ένα μεγάλο ποσοστό είναι εγγενής. Έρευνες σε ζεύγη μονοζυγωτικών διδύμων έχουν αποδείξει ότι η δυσλεξία παρουσιάζει κληρονομική προδιάθεση και σχετίζεται με γενετικούς παράγοντες. Οι γενετικές καταβολές είναι υπεύθυνες για βλάβες κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και διαταραχές ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπου βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο. Για να διαπιστωθούν τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να μελετηθούν δύο παράγοντες: α) ο φαινότυπος είναι το σύνολο των γνωρισμάτων που εκδηλώνεται στο άτομο και στην προκειμένη περίπτωση, δηλώνει ότι, η δυσλεξία είναι κληρονομική, υπερτερεί το στο αρσενικό φύλο, σε περίπτωση μονοωογονικών διδύμων εμφανίζεται και στα δύο αδέλφια, συνδέεται με το οπτικό δυναμικό και το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο και β) ο γονότυπος αφορά το σύνολο των γνωρισμάτων εκδηλωμένα ή μη που κληρονομεί το άτομο. (Στασινός 2003).

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν πολλά σταθμισμένα τεστ που στην πλειοψηφία τους όμως, είναι σταθμισμένα σε χώρες του εξωτερικού, ενώ πολύ λίγα είναι αυτά που έχουν σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα. Κάποια από αυτά θα παρατεθούν ακριβώς παρακάτω.

Η νοητική κλίμακα Wechsler για παιδιά (Wechsler Intelligence Scale for Children). Στη χώρα μας χρησιμοποιείται το WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children) το οποίο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα και μας δίνει αναλυτικές πληροφορίες για το νοητικό δυναμικό του παιδιού. Σύμφωνα με τις Πολυχρόνη, Μπίμπου, Χατζηχρήστου (2006) η ηλικία χορήγησης κυμαίνεται από 6 έως 17 ετών. Καθώς, ο Στασινός 2003 αναφέρει ότι, η ηλικία χορήγησης είναι από 6 έως 16 ετών. Η ευρύτητα της χρησιμοποίησής του οφείλεται στο ότι, πέρα από την εκτίμηση της νοημοσύνης, παρέχει και άλλες σημαντικές πληροφορίες.

Πρώτον, η ίδια η νοημοσύνη εκλαμβάνεται ως μέρος όλης της προσωπικότητας. Σε συνδυασμό και με άλλα κριτήρια χρησιμοποιείται και για ψυχολογική αξιολόγηση. (Kaufman, 1994).

Δεύτερον, με την διχοτόμηση της νοημοσύνης σε πρακτικό και λεκτικό σκέλος δίνει στοιχεία για τους δύο κύριους τρόπους έκφρασης των ανθρώπινων δεξιοτήτων. (Kaufman, 1994).

Τρίτον, από την ανάλυση των υποκλιμάκων που εντοπίζονται τρεις επιπλέον παράγοντες που πληροφορούν ακριβέστερα ως προς το νοητικό δυναμικό: α) λεκτική κατανόηση, που περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες πληροφορίες, ομοιότητες, λεξιλόγιο, κατανόηση β) αντιληπτική οργάνωση, που περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες συμπλήρωση εικόνων, σειροθέτηση εικόνων, κωδικοποίηση, σχέδια με κύβους, συναρμολόγηση γ)

παρουσία ή όχι διάσπασης που περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες αριθμητική, μνήμη αριθμών, κωδικοποίηση και σύμβολα (Kaufman, 1994).

Η Searls (1975) στην ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων για τη χρήση του WISC-III στην αξιολόγηση της ανάγνωσης αναφέρει ότι υπάρχουν δύο μάλλον σταθερά ευρήματα: α) τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση στο πρακτικό από ότι στο λεκτικό μέρος και β) τείνουν να έχουν χαμηλότερη επίδοση σε πέντε από τις υποκλίμακες, πληροφορίες, αριθμητική, μνήμη αριθμών, κωδικοποίηση και σύμβολα. Το WISC-III χρησιμοποιείται ευρέως και σε συνδυασμό πάντοτε με άλλες δοκιμασίες, παρέχει χρήσιμα στοιχεία κυρίως για τη νευροφυσιολογική κατάσταση. Επιπλέον, επειδή βασίζεται σε σχολικές γνώσεις, βοηθάει στην εκτίμηση της σχολικής πορείας.

Το Εξελικτικό Τεστ Οπτικής Αντίληψης της Marianne Frosting (Developmental Test of Visual Perception) το οποίο είναι κατάλληλο για παιδιά έως οκτώ ετών. Ορισμένες υποδοκιμασίες του, όπως η διάκριση μορφής πλαισίου, η τοποθέτηση και οι σχέσεις στο χώρο συνδέθηκαν ιδιαίτερα με τις μαθησιακές δυσκολίες.(Μάρκου 1998).

Αποτελείται από τέσσερις επιμέρους τομείς τεστ:

- 1) Οπτικοκινητικός συντονισμός: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να συντονίζει το χέρι με το μάτι.
- 2) Μορφή πλαισίου: Το τεστ αυτό μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται σχήματα- μορφές, τα οποία βρίσκονται σε πλαίσια προοδευτικά γίνονται πιο σύνθετα.
- 3) Σταθερότητα σχήματος: Περιλαμβάνει την αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων που παρουσιάζονται σε ποικιλία μεγεθών και θέσεων μέσα στο χώρο, καθώς και τη διάκριση σχημάτων από άλλα παρόμοια σχήματα.
- 4) Σχέσεις στο χώρο: Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλύει απλά σχήματα και πρότυπα. Το παιδί πρέπει να αντιγράφει διάφορες γραμμές που δημιουργούν σχήματα με βάση καθοδηγητικές τελείες(Μάρκου 1998).

Ο χρόνος που απαιτείται συνολικά για τη χορήγηση του τεστ δεν υπερβαίνει τα 45 λεπτά. Το τεστ μας δίνει πληροφορίες για τη γενική αντιληπτική ικανότητα του παιδιού, καθώς και για τις επιμέρους αντιληπτικές ικανότητες που αξιολογεί (Μάρκου 1998).

Άλλα γνωστικά αντιληπτικά τεστ που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι το Αναθεωρημένο τεστ Οπτικής Διατήρησης του Benton (Benton Revised Visual Retention Test), το Οπτικοκινητικό Gestalt Test του Bender (Bender Gestalt Test) καθώς και Ψυχοακουστικές δοκιμασίες. (Μάρκου 1998).

Στο πεδίο της ορθογραφημένης γραφής, είναι ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ. Το Graded Word Spelling Test. Με τη χρήση αυτού του τεστ ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να οργανώνει την κιναισθητική του συμπεριφορά στη γραφή, δίνοντας έμφαση στη χρήση των λεπτών κινήσεων του χεριού (Στασινός,2003).

Ένα άλλο παρόμοιο τεστ που χρησιμοποιείται είναι το WRAT-3, το οποίο αφορά ηλικίες από 5 έως 75 ετών (Στασινός,2003).

Όσον αφορά τις γνωστικές λειτουργίες, τυπικό σταθμισμένο τεστ που χρησιμοποιείται διεθνώς είναι το Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA). Κατασκευάστηκε από τους S. Kirk και J. McCarty το 1961 και περιλαμβάνει δώδεκα επιμέρους τεστ, έξι στο νοητικό επίπεδο και έξι στο επίπεδο αυτοματισμού. Στον ελληνικό χώρο σταθμίστηκε 1973 από τον Ι. Παρασκευόπουλο. Με βάση τα επιμέρους αυτά τεστ έχουν καταρτιστεί αντίστοιχα θεραπευτικά προγράμματα όπως το πρόγραμμα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του λόγου Minskoff, Wisman & Minskoff (M.W.M). Αφορά ηλικίες από 2 έως 12 χρονών.

Τα επιμέρους τεστ του ITPA είναι:

1. Ερμηνεία ακουστικών παραστάσεων (Auditory reception): Είναι η ικανότητα κατανόησης ακουστικών εννοιών. Αναφέρονται στη διαδικασία πρόσληψης.
2. Ερμηνεία οπτικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα κατανόησης εννοιών που προφέρονται οπτικά. Αναφέρονται στη διαδικασία πρόσληψης.
3. Συσχέτιση ακουστικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα συνδυασμού ιδεών που δίνονται ακουστικά. Αναφέρεται στη διαδικασία συσχέτισης.
4. Συσχέτιση οπτικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα συνδυασμού ιδεών που δίνονται οπτικά. Αναφέρεται στη διαδικασία συσχέτισης.
5. Έκφραση με το λόγο: Είναι η ικανότητα λεκτικής έκφρασης εννοιών. Αναφέρεται στη διεργασία έκφρασης.
6. Έκφραση με κινήσεις: Είναι η ικανότητα κινητικής έκφρασης εννοιών. Αναφέρεται στη διεργασία έκφρασης.
7. Μνήμη ακουστικών ακολουθιών: Είναι η ικανότητα ανάκλησης ερεθισμάτων που παρουσιάζονται εξακολουθητικά και ακουστικά. Αναφέρεται στη διεργασία μνήμης.
8. Μνήμη οπτικών ακολουθιών: Είναι η ικανότητα αναγνώρισης ή ανάκλησης ερεθισμάτων που παρουσιάζονται εξακολουθητικά και οπτικά. Αναφέρεται στη διεργασία μνήμης.
9. Ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων: Είναι η ικανότητα αυτόματης χρήσης της δομής της γλώσσας. Αναφέρεται στη διεργασία ολοκλήρωσης.
10. Ολοκλήρωση οπτικών παραστάσεων: Είναι η ικανότητα του παιδιού να βρίσκει ένα οπτικό ερέθισμα από μια ημιτελή πληροφορία. Αναφέρεται στη διεργασία ολοκλήρωσης.

11. Ολοκλήρωση ελλιπών λέξεων: Είναι η ικανότητα του παιδιού να βρίσκει μία λέξη από μια ημιτελή λέξη που του προσφέρεται ακουστικά. Αναφέρεται στη διεργασία ολοκλήρωσης.
12. Συγκερασμός γλωσσικών φθόγγων: Είναι η ικανότητα σύνθεσης μεμονωμένων συλλαβών ή φθόγγων μιας λέξης σε μία λέξη. Αναφέρεται στη διεργασία ολοκλήρωσης. (Παρασκευόπουλος, 1999).

Το μεγάλο πλεονέκτημα της χρήσης αυτών των διαγνωστικών κριτηρίων είναι ότι ερευνούν επιμέρους ικανότητες, κάνουν αναλυτική διάγνωση και επιπλέον δίνουν κατευθυντήρες γραμμές προς αντίστοιχα θεραπευτικά σχήματα τα οποία διαθέτουν.

Σημαντικό επίσης είναι και το τεστ Bangor Dyslexia Test το οποίο αφορά ηλικίες άνω των 7 ετών ενώ αποκλείει παιδιά περιορισμένων ικανοτήτων. Το συγκεκριμένο τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως τεστ ανίχνευσης δυσκολιών είτε ως ένα βοηθητικό μέσο στη διάγνωση της δυσλεξίας. Οι διαγνωστικοί του δείκτες είναι η διάκριση δεξιού – αριστερού, η επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων, η απαρίθμηση μηνών με κανονική και αντίστροφη σειρά, η επανάληψη αριθμητικών ψηφίων με κανονική και αντίστροφη σειρά, οι πίνακες πολλαπλασιασμού, η αφαίρεση, η σύγχυση β-θ και η ύπαρξη δυσκολιών στο γραπτό λόγο μέσα στην οικογένεια (Αναστασίου,1998).

Ένα ακόμη τεστ είναι το Aston Index. Το τεστ αυτό κινείται σε δύο ηλικιακά στάδια, το πρώτο στάδιο αναφέρεται σε παιδιά που φοιτούν 6 μήνες στο σχολείο και χρησιμοποιείται ως εργαλείο πρώιμης ανίχνευσης και το δεύτερο στάδιο αναφέρεται σε παιδιά 7 χρονών και άνω και η εξέταση γίνεται σε δύο άξονες, τη γενική θεμελιακή ικανότητα και τα πρακτικά θέματα. (Τσοβίλη,2003).

Έχουμε την κλίμακα Raven στην ψυχολογική εξέταση, η οποία μετράει την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί αναλογικές συγκρίσεις και να οργανώνει τις αντιλήψεις του χώρου σε λειτουργικά σύνολα (Τσοβίλη,2003).

Επίσης το Τεστ της Οικογένειας βοηθά στη ανακάλυψη των συναισθηματικών σχέσεων του παιδιού με την οικογένειά του, ενώ φαίνονται τα αισθήματα που έχει απέναντι στον εαυτό του και η άμυνά του απέναντι σε αισθήματα που δεν θέλει αν παραδεχτεί (Τσοβίλη,2003).

Το Τεστ της Πλευρίωσης μας επιτρέπει να εντοπίζουμε τη δεξιόπλευρη, τη αριστερόπλευρη ή την αδιαφοροποίητη πλευρίωση, που παρουσιάζει το παιδί στο μάτι, στο αυτί, στο χέρι και στο πόδι. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο τεστ, αλλά η δοκιμασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί δίνοντας κάποιες εντολές (Τσοβίλη,2003).

Λίγα είναι τα τεστ που έχουν σταθμιστεί στην Ελλάδα. Ένα σταθμισμένο τεστ σε εθνικό επίπεδο είναι το τεστ της Ταφά.

Της Ταφά (1995) το τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας από 6 ετών και 9 μηνών έως 10 ετών και 1μηνός σε μαθητές Δευτέρας, Τρίτης και Τετάρτης δημοτικού. Το τεστ αυτό είναι του τύπου συμπλήρωσης της ελλιπούς πρότασης και θεωρείται ότι αξιολογεί γνωρίσματα της ανάγνωσης.

Για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και τον εντοπισμό παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης έχει δημιουργηθεί το Αθηνά Τεστ.

Το Αθηνά Τεστ κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι δοκιμασίες του Αθηνά Τεστ αξιολογούν ατομικά το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς, δηλαδή ως προς την νοητική ικανότητα, την άμεση μνήμη ακολουθιών, την ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων, τη γράφο-φωνολογική ενημερότητα και την νευρο-ψυχολογική ωριμότητα. (Παρασκευόπουλος, 1999).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και οι ειδικοί που ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής θεραπευτικής παρέμβασης (Παρασκευόπουλος, 1999). Καλύπτει παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τα οποία παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες, ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών. Αποτελείται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή. (Παρασκευόπουλος, 1999).

4. Ερευνητική προσέγγιση – Πιλοτική χορήγηση διαγνωστικού υλικού

4.1 Αρχές – Στόχοι σύστασης του διαγνωστικού υλικού

Ο ρόλος του τεστ είναι η μέθοδος διάγνωσης του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας σε παιδιά Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Ο στόχος του συγκεκριμένου τεστ είναι να ανιχνεύσει την Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία. Ο ρόλος όμως της δικής μας έρευνας, είναι η συγκριτική μελέτη. Συγκεκριμένα γίνεται σύγκριση αποτελεσμάτων του τεστ στην Γ΄ και την Δ΄ Δημοτικού.

Το τεστ αποτελείται από πέντε (5) θεματικές: η πρώτη αφορά στη Φωνηματογραφημική Αντιστοιχία, η δεύτερη στη Μνήμη Ακολουθιών, η Τρίτη στην Ανάγνωση, η τέταρτη στην Γραφή – Ορθογραφημένη Γραφή και η πέμπτη στη Γραμματική.

Σε αυτό το σημείο θα γίνει μια εκτενέστερη αναφορά στις αρχές και στόχους του διαγνωστικού υλικού.

Η πρώτη θεματική η φωνηματογραφημική αντιστοιχία αποτελείται από τέσσερις (4) υποθεματικές. Η πρώτη υποθεματική αποτελείται από την κατασκευή και ορθογραφημένη γραφή λέξεων με συνδυασμό φωνημάτων και έχει ως στόχο την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να συνδυάζει τα φωνήματα προσδίδοντάς τους σημασιολογικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να παράγει και να αναγνωρίζει κάθε φορά συγκεκριμένες λέξεις.

Η δεύτερη υποθεματική αφορά την ακουστική και γραπτή διάκριση των φωνημάτων των λέξεων που ακούει. Ως στόχο έχει την ακουστική διάκριση, την φωνολογική ενημερότητα και τη γραφή. Η τρίτη υποθεματική αφορά την οπτικοακουστική διάκριση συλλαβών σε αρχική, μεσαία και τελική θέση. Στόχος της είναι η αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίζει την αρχική, μεσαία και τελική θέση.

Η επόμενη θεματική του διαγνωστικού υλικού είναι η μνήμη ακολουθιών. Η θεματική αποτελείται από δύο (2) επιμέρους υποθεματικές. Η πρώτη υποθεματική αφορά την επαναφορά εικόνων στην αρχική τους σειρά και αποτελείται από τρεις (3) υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία έχει ως στόχο την οπτική αντίληψη και επεξεργασία χαρακτηριστικών αντικειμένων και ανάκλησή τους σε ακολουθίες. Η δεύτερη υποκατηγορία έχει ως στόχο την οπτική αντίληψη και επεξεργασία χαρακτηριστικών συμβόλων και ανάκλησή τους σε ακολουθίες και η τρίτη υποκατηγορία έχει ως στόχο την ακουστική αντίληψη και ανάκληση λεκτικών πληροφοριών σε ακολουθίες. Τέλος, η δεύτερη υποθεματική αφορά την ικανότητα

ανάκλησης γεγονότων και στόχος της είναι η κατανόηση και επεξεργασία κειμένου σε επίπεδο ανάκλησης πληροφορίας σε ακολουθία.

Η τρίτη θεματική του διαγνωστικού υλικού είναι η ανάγνωση και αποτελείται από τρεις (3) υποθεματικές. Η πρώτη υποθεματική αφορά την ανάγνωση λεκτικών συνόλων και ως στόχος της είναι η αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο λεκτικού συνόλου. Η δεύτερη υποθεματική αφορά την ανάγνωση προτάσεων και ο στόχος της είναι η αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο πρότασης. Η τρίτη και τελευταία υποθεματική αφορά την ανάγνωση κειμένου και έχει ως στόχο την αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο κειμένου χωρίς λάθη (μορφολογικά και σημασιολογικά) και απόδοση σε αυτό αφηγηματικού χαρακτήρα, ρυθμού, αρμονίας και σημασιολογικής συνοχής και δομής (σημεία στίξης, χρώμα φωνής, ενιαίο κείμενο).

Η τέταρτη θεματική του τεστ είναι η γραφή – ορθογραφημένη γραφή και αποτελείται από 4 υποθεματικές. Η πρώτη υποθεματική αφορά την ορθογραφία λέξεων και έχει ως στόχο την ικανότητα ορθογραφημένης γραφής σε επίπεδο λέξεων. Η δεύτερη υποθεματική αφορά την αντιγραφή προτάσεων και έχει ως στόχο την ικανότητα ορθογραφημένης γραφής σε επίπεδο προτάσεων. Η τρίτη υποθεματική αφορά τη συγγραφή κειμένου με λέξεις – υποδείγματα και ως στόχο έχει την ικανότητα ανάπτυξης κειμένου με λέξεις – υποδείγματα. Τέλος, η τέταρτη υποθεματική αφορά τη συγγραφή ελεύθερου κειμένου και ως στόχο έχει την ικανότητα ανάπτυξης ελεύθερου κειμένου.

Η πέμπτη και τελευταία θεματική του διαγνωστικού υλικού είναι η γραμματική και αποτελείται από πέντε (5) υποθεματικές. Η πρώτη υποθεματική αφορά τον συλλαβισμό λέξεων και έχει ως στόχο τη συλλαβική κατάτμηση των λέξεων. Η δεύτερη υποθεματική αποτελείται από δύο (2) υποκατηγορίες. Η α) υποκατηγορία αφορά την αναγνώριση και χρήση άρθρων και ως στόχο έχει τη γνώση των άρθρων και η β) υποκατηγορία αφορά την αναγνώριση και χρήση γενών και ο στόχος της είναι η ταξινόμηση λέξεων σύμφωνα με τα γένη τους. Η τρίτη υποθεματική αφορά τις καταλήξεις ρημάτων και έχει ως στόχο την κλίση ρημάτων σε ενεργητική και μέση φωνή. Η τέταρτη υποθεματική αφορά τη μετατροπή του ενικού αριθμού σε πληθυντικό και αντίστροφα και ο στόχος της είναι η χρήση ενικού και πληθυντικού αριθμού. Τέλος, η πέμπτη και τελευταία υποθεματική του διαγνωστικού υλικού αφορά τη χρήση κατάλληλου τύπου ρημάτων και ουσιαστικών και ως στόχο έχει τη χρήση κατάλληλου γραμματικού τύπου ρημάτων και ουσιαστικών σε επίπεδο κειμένου.

4.2 Παρουσίαση του υλικού

Όπως έχουμε αναφέρει, το τεστ, αφορά παιδιά της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού και αποτελείται από πέντε (5) θεματικές: 1) τη Φωνηματογραφική Αντιστοιχία, 2) τη Μνήμη Ακολουθιών, 3) την Ανάγνωση, 4) τη Γραφή – Ορθογραφημένη Γραφή και 5) τη Γραμματική.

Κατά τη χορήγηση του τεστ στο παιδί δίνεται το υλικό προς εξέταση (βλ. παράρτημα) το οποίο είναι ένα φυλλάδιο στο οποίο το παιδί καλείται να απαντήσει και να γράψει ότι του ζητείται ανάλογα με την άσκηση. Επίσης, και ο εξεταστής κρατά ένα φυλλάδιο εξέτασης (βλ. παράρτημα) όπου κρατάει σημειώσεις και παρατηρήσεις.

Παρακάτω έχει παρατεθεί η περιγραφή και η παρουσίαση των θεματικών του τεστ.

1^η θεματική: Φωνηματογραφική Αντιστοιχία

1.1 Σε αυτή την άσκηση εκφωνούμε στο παιδί διαδοχικά ένα – ένα τα φωνήματα των λέξεων σε φυσικό τόνο και ρυθμό. Το παιδί καλείται να βρει ποια είναι η λέξη που περιέχει αυτά τα φωνήματα με τη σειρά που τα άκουσε και να γράψει ορθογραφημένα τη λέξη. Η θεματική αυτή περιέχει οχτώ (8) λέξεις, τις οποίες προφέρουμε μια – μια και ζητάμε από το παιδί να ακούσει προσεκτικά τις φωνούλες, να τις συνδυάσει και να γράψει (ορθογραφημένα) ποια λέξη σχηματίζουν. Οι λέξεις είναι: βαφή, βιδώνω, γρύλος, καουμπούι, βιβλίο, ανεμοθύελλα, καημός, αχροφκι.(Σκορ:..../16)

1.2 Σε αυτή την άσκηση εκφωνούμε στο παιδί μεμονωμένες λέξεις. Το παιδί καλείται να τις γράψει και να αρθρώσει ένα – ένα τα φωνήματα από τα οποία αποτελούνται. Το παιδί ακούει μια – μια τις λέξεις και του ζητάμε να τις γράψει (δεν αξιολογούμε την ορθογραφία) και μετά να μας πει από ποιες φωνούλες νομίζει ότι αποτελούνται οι λέξεις. Οι λέξεις που του δίνονται αποτελούνται από φωνήματα που πολύ συχνά μπερδεύει το δυσλεξικό παιδί όπως είναι: συμφωνικά συμπλέγματα, συναφείς ήχοι, συνεχιζόμενα σύμφωνα και ψευδολέξεις, και είναι οι εξής: φίδι, καθαρός, άτακτος, αετός, πρόβατο, βιδώνω, λεχαγε, φράουλα.(Σκορ:..../16)

1.3 Παρουσιάζουμε στο παιδί τρεις (3) λέξεις στη σειρά. Το παιδί καλείται να επιλέξει τη λέξη, η οποία κάθε φορά περιλαμβάνει την αιτούμενη συλλαβή στην αιτούμενη θέση. Προφέρουμε στο παιδί τις τρεις λέξεις στη σειρά και του ζητάμε να μας πει ποια από τις τρεις αυτές λέξεις αρχίζει με την εκάστοτε συλλαβή/στόχο:

βρέχει, τρέχει, σπρώχνει (τρε)

μιλάει, γελάει, πηδάει (μι)

κορνάρει, τρακάρει, παρκάρει (πα)

Προφέρουμε στο παιδί τις τρεις λέξεις στη σειρά και του ζητάμε να μας πει ποια από τις τρεις αυτές λέξεις περιέχει την εκάστοτε συλλαβή/στόχο στη μεσαία θέση:

κρεβάτι, στεφάνι, κεράσι (φα)

πρόβατο, κιβώτιο, Πινόκιο (βω)

παγάκι, παγωτό, παγίδα (γα)

Προφέρουμε στο παιδί τις τρεις λέξεις στη σειρά και του ζητάμε να μας πει ποια από τις τρεις αυτές λέξεις περιέχει την εκάστοτε συλλαβή/στόχο στην τελική θέση:

χελώνα, χειμώνας, βελόνι (νας)

πατίνι, καντίνα, κανάτα (να)

γέρος, μέρα, χέρι (ρι) (Σκορ:.../9).

1.4 Εκφωνούμε το σταθερό μέρος μιας λέξης και ζητάμε από το παιδί να δημιουργήσει και να γράψει νέες λέξεις προσθέτοντας κάθε φορά ένα (ή δύο) διαφορετικό φθόγγο στην αρχική θέση (δεν αξιολογούμε την ορθογραφία και κάθε φορά αναφέρουμε στο παιδί το δυνατό αριθμό φθόγγων που μπορεί να χρησιμοποιήσει). Τα ζητούμενα είναι :

-ίδι (έως 4) (φ, γ, μ, ξ, φρ)

-όνος (έως 7) (π, μ, φ, τ, κ, γ, θρ, χρ, κλ)

-ώρα (έως 6) (δ, χ, φ, τ, ψ, μπ, ντ)

-έλι (έως 6) (θ, χ, μ, ρ, β, τ, κ).(Σκορ:.../28).

2^η θεματική: Μνήμη Ακολουθιών

2.1 Παρουσιάζουμε στο παιδί κάρτες εικονογραφημένων αντικειμένων σε συγκεκριμένη ακολουθία. Το παιδί καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες όπως του υποδείχθηκαν στην αρχική τους σειρά. Παρουσιάζουμε στο παιδί κάρτες εικονογραφημένων αντικειμένων σε συγκεκριμένη ακολουθία (μία ακολουθία κάθε φορά) και του ζητάμε να προσέξει τη θέση τους στην ακολουθία (για 5 δευτερόλεπτα). Στη συνέχεια, τοποθετούμε ένα χαρτόνι μπροστά από τις κάρτες και, χωρίς να τις βλέπει το παιδί, τις γυρίζουμε στην αντίθετή τους όψη και μπερδεύουμε τη σειρά τους. Ύστερα, δείχνοντας τις κάρτες με την αντίθετή τους όψη, του ζητάμε να τις γυρίσει και να τις τοποθετήσει στη σωστή τους σειρά όπως τις είδε αρχικά.

άλογο – γάτα – σκύλος – αγελάδα – λιοντάρι

τριαντάφυλλο – τουλίπα – χρυσάνθεμο – μαργαρίτα – κρίνος

παντελόνι – παλτό – γραβάτα – καπέλο – γάντια

κατσαρόλα – μαχαίρι – τηγάνι – πιρούνι – κουτάλα

βιβλιοθήκη – καρέκλα – πολυθρόνα – κρεβάτι – τραπέζι. (Σκορ:.../5).

2.1.β Παρουσιάζουμε στο παιδί σε εικονογραφημένες κάρτες ακολουθίες αριθμών, χρωμάτων και σχημάτων. Το παιδί καλείται να τοποθετήσει τις κάρτες όπως του υποδείχθηκαν στην αρχική τους σειρά. Στο παιδί κάθε φορά δίνουμε μία κατηγορία καρτών με ακολουθίες χρωμάτων (5), ακολουθίες σχημάτων (5) και ακολουθίες αριθμών (5). Δείχνουμε την κάθε κατηγορία καρτών και την αφήνουμε να την δει το παιδί για 5 δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια μπερδεύουμε τις κάρτες χωρίς να τις κρύβουμε από το οπτικό του πεδίο και του ζητάμε να τις βάλει στη σειρά που τις είδε αρχικά.

Κατηγορία καρτών: χρώματα:

μπλε – κόκκινο – ροζ – πορτοκαλί – πράσινο

Κατηγορία καρτών: σχήματα:

κύκλος – τρίγωνο – ρόμβος – τετράγωνο – πολύγωνο

Κατηγορία καρτών: αριθμοί:

τέσσερα – εννέα – δώδεκα – επτά – δεκατέσσερα (Σκορ:.../3).

2.1.γ Υπαγορεύουμε στο παιδί ακολουθίες λέξεων και του ζητάμε να τις επαναλάβει με τη σειρά που τις άκουσε με κανονικό ρυθμό (1’’ για την κάθε λέξη και με παύση μεταξύ των λέξεων) στο παιδί κάθε φορά μία κατηγορία λέξεων σε ακολουθία (5). Στη συνέχεια, ζητάμε να τις επαναλάβει με τη σειρά που τις άκουσε αρχικά. Σημ.: Δεν επαναλαμβάνουμε τις ακολουθίες, παρά μόνο σε περίπτωση διακοπής ή παρεμβολής θορύβου.

κύκλος – τρίγωνο – ρόμβος – ορθογώνιο – πολύγωνο

τέσσερα – εννέα – δώδεκα – οκτώ – έντεκα

χέρι – κουρέλι – κεράσι – μήπως – πεπόνι

ιδεατός – αένας – απόηχος – έπαυλη – ειδώλιο

φράουλα – εάν – σπάω – κρανίο – εαυτός (Σκορ:.../5).

2.2 Υπαγορεύουμε στο παιδί μια σύντομη ιστορία με διαδοχή, του ζητάμε να την ακούσει προσεκτικά και μετά να την αναδιηγηθεί, τηρώντας τη διαδοχή των γεγονότων και προσώπων. Ζητάμε από το παιδί να ακούσει προσεκτικά την ιστορία που θα του πούμε και στη συνέχεια ζητάμε να ανακαλέσει πληροφορίες σε επίπεδο διαδοχής ηρώων (5 ζωάκια) και επίπεδο διαδοχής γεγονότων (4 γεγονότα: βόλτα στη λίμνη, προχωρούσαν τα ζωάκια, ο καιρός χάλασε, άρχισε να βρέχει).

«Το απόγευμα η παρέα πήγε βόλτα στη λίμνη. Μπροστά προχωρούσε η κυρία Χήνα, πιο πίσω η δασκάλα η κυρία Σκιουρίνα και πιο πίσω ένα λαγουδάκι, ένα βατραχάκι και ένα ποντικάκι. Σε λίγο όμως, ο καιρός χάλασε και άρχισε να βρέχει». (Σκορ:.../9)

3^η θεματική: Ανάγνωση

3.1 Παρουσιάζουμε στο παιδί μία κάρτα με 64 λεκτικά σύνολα (με αύξοντα βαθμό δυσκολίας) σε σειρές και το παιδί καλείται να τις διαβάσει. Τοποθετούμε μπροστά στο παιδί την κάρτα με τα λεκτικά σύνολα σε σειρές και του ζητάμε να διαβάσει κάθε σειρά ξεχωριστά, χωρίς να κάνουμε μέτρηση χρόνου.

χακί, και, φίδι, δεν, βυθός, ίσως, χωνί, κανείς

γαρίδα, χελιδόνι, εφημερίδα, τηλέφωνο, χελώνα, χειμώνας, καφάσι, κεράσι

βροχή, χορδή, φλούδα, βολβός, φθηνός, εχθές, σπύρτο, σχιστός

αέρας, ζωηρός, νεράιδα, αηδία, σημαία, μουσείο, Ιούνιος, χιόνι

αεροπλάνο, φαρμακείο, φρουραρχείο, πατριαρχείο, τρώω, τρίαίνα, βαθμολογία, βιβλιοπωλείο

εκχύλισμα, βακτήριο, άρδην, έμβρυο, εντυπωσιακός, αδιαμφισβήτητος, εξουθενωμένος, εθνάρχης

φούτερ, τατουάζ, ασανσέρ, σάντουιτς, τρόλεϊ, φερμουάρ, ακορντεόν, ντραμς

αβλατο, βαβιτω, παγαβι, δαθιβα, σαζίδα, κεδωχω, ταζοκτα, χακιαπτσε (Σκορ:.../64)

3.2 Παρουσιάζουμε στο παιδί μία κάρτα με έξι προτάσεις (με αύξοντα βαθμό δυσκολίας) σε σειρές και το παιδί καλείται να τις διαβάσει. Τοποθετούμε μπροστά στο παιδί μία κάρτα με τις προτάσεις σε σειρές και του ζητάμε να διαβάσει κάθε σειρά ξεχωριστά, χωρίς να κάνουμε μέτρηση χρόνου.

Η μητέρα αγόρασε ένα παραμύθι.

Ο Βαγγέλης κράτησε την κατσαρόλα με τα δυο του χέρια.

Χρειάζομαι ένα δοχείο για να βράσω νερό.

Ο Δημοσθένης άρχισε να λαδώνει την αλυσίδα του ποδηλάτου.

Η Κατερίνα γυαλίζει τα παπούτσια της και ο αδερφός της σκουπίζει τον καθρέφτη.

Η ελευθερία των ανθρώπων θεωρείται σήμερα ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά. (Σκορ:.../6)

3.3 Παρουσιάζουμε στο παιδί μία κάρτα με ένα σύντομο κείμενο και το παιδί καλείται να το διαβάσει.

Κείμενο: (παραμύθι)

Ο Πάντου δεν είχε πολύ κέφι την ημέρα αυτή. Δυο πάπιες που ήταν αδερφές, έπαιζαν κοντά στη λίμνη. Όταν ο Πάντου τις πλησίασε, τους φώναξε δυνατά:

_ Μη μου πιάνετε το δρόμο, πηγαίνετε στη άκρη.

_ Μπορούμε να έρθουμε μαζί σου για ψάρεμα;

_ Όχι! Αποκρίθηκε ο Πάντου, αφήστε με μόνο μου! (Σκορ:.../49)

4^η θεματική: Γραφή – Ορθογραφημένη Γραφή

4.1 Παρουσιάζουμε στο παιδί μια κάρτα με μεμονωμένες λέξεις και το παιδί καλείται: α) να αντιγράψει και β) να γράψει καθ' υπαγόρευση τις λέξεις αυτές. Αρχικά, δείχνουμε στο παιδί μια κάρτα με οκτώ (8) λέξεις και του ζητάμε να τις αντιγράψει. Στη συνέχεια, τις υπαγορεύουμε προφορικά και του ζητάμε να τις γράψει: *ρέλι – χελώνες – φθινόπωρο – βυθίζομαι – αερόβιος – φράχτης – αυθεντία – κεχτεωφη*. (Σκορ: .../80).

4.2 Παρουσιάζουμε στο παιδί προτάσεις και το παιδί καλείται: i) να αντιγράψει και ii) να γράψει καθ' υπαγόρευση τις προτάσεις αυτές. Αρχικά, δείχνουμε στο παιδί μια κάρτα με τρεις (3) προτάσεις και του ζητάμε να τις αντιγράψει. Στη συνέχεια, υπαγορεύουμε προφορικά τρεις νέες προτάσεις και του ζητάμε να τις γράψει.

I) Το χέρι μας έχει πέντε δάκτυλα.

Η ζύστρα ζύνει τα μολύβια.

Ο βασιλιάς της ζούγκλας είναι το λιοντάρι.

II) Η Φανή φοβάται και ανεβαίνει με δυσκολία τη σκάλα.

Τα δέντρα είναι πράσινα και φουντωτά την άνοιξη.

Το ενδιαφέρον την ανθρωπότητας για την επίτευξη ειρήνης είναι αξιοσημείωτο. (Σκορ: .../60).

4.3 Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένες λέξεις ως υπόδειγμα και το παιδί καλείται να κατασκευάσει με αυτές ένα σύντομο κείμενο με νοηματική συνοχή, με μέτρηση χρόνου (5 λεπτά). Δίνουμε στο παιδί τις ακόλουθες λέξεις και του ζητάμε, αφού τις διαβάσει προσεκτικά να γράψει μια μικρή ιστορία με αυτές τις λέξεις: *ταράτσα, αδειάζω, σταγόνα, λιγοστεύω, υδραυλικός, εργαλεία*. (Σκορ: .../60).

4.4 Το παιδί καλείται να αναπτύξει μια παράγραφο με νοηματική συνοχή, για το αγαπημένο του παιχνίδι, σε λίγες μόνο γραμμές, με μέτρηση χρόνου (5 λεπτά). Δίνουμε το θέμα στο παιδί («Το αγαπημένο μου παιχνίδι») και του εξηγούμε ότι θα πρέπει να γράψει οτιδήποτε νομίζει ότι έχει σχέση με το θέμα, μέχρι τέσσερις σειρές. Δε δίνουμε παράδειγμα. Αν το παιδί ρωτήσει «δηλαδή, τι πρέπει να γράψω», του δίνουμε κάποιες ιδέες για το θέμα (μέχρι δύο: ποιο είναι το παιχνίδι, γιατί του αρέσει περισσότερο). (Σκορ: .../39).

5^η θεματική: Γραμματική

5.1 Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένες λέξεις και το παιδί καλείται να συλλαβίσει τις λέξεις. Δίνουμε στο παιδί οχτώ (8) λέξεις και του ζητάμε μια – μια να τις κατατιμήσει σε επίπεδο συλλαβής: *σκύλος, διεύθυνση, βανίλια, αυτοκίνητο, θησαυρός, καρπούζι, δουλειά, άστρο.*(Σκορ:.../8).

5.2.1 Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένες προτάσεις, στις οποίες λείπουν τα άρθρα των λέξεων και το παιδί καλείται να συμπληρώσει τα κατάλληλα άρθρα, στις οποίες δεν υπάρχουν τα άρθρα μπροστά και ζητάμε από το παιδί να τα συμπληρώσει.

.....βαλίτσαΒασιλικής
.....καμινάδα απότζάκισπιτιού
.....πατέραςΕλένης
.....φίλοιπαιδιών
.....βίδες απότραπέζισιδερά
.....σελίδεςβιβλίων.(Σκορ:.../14).

5.2.2 Παρουσιάζουμε στο παιδί δεκαπέντε (15) λέξεις και του ζητάμε να τις κατατάξει στα τρία γένη. Δίνουμε τις λέξεις στο παιδί και από κάτω έχουμε έναν πίνακα με τα τρία γένη και θα πρέπει να βάλει τις λέξεις στην αντίστοιχη στήλη. (Σκορ:.../15).

νησί – σκάλα – άγνωστος – αλεπού – καλοκαίρι – γειτονιά – αγρότης – επώνυμος – χαρούμενος – κλωνάρι – ασχολία – κεντημένο – αστροναύτης – περιβόλι – ντυμένη.

5.3 Παρουσιάζουμε στο παιδί ελλιπή ρήματα και του ζητάμε να συμπληρώσει τα κενά (ορθογραφημένα):

*(εγώ) παίζ_ , (αυτός) διώχν_ , (αυτοί) κάθοντ_ , (εσύ) χορεύ_ , (εμείς) τσακωνόμαστ_ ,
(εσύ) χαίρεσ_ , (εσείς) γράφετ_ , (εμείς) δουλεύουμ_ , (εγώ) πλένομ_ , (αυτοί) διαβάζ_ ,
(αυτός) εργάζετ_ , (εσείς) κομόσαστ_ .(Σκορ:.../12).*

5.4 Παρουσιάζουμε στο παιδί προτάσεις, στις οποίες οι όροι βρίσκονται σε έναν συγκεκριμένο αριθμό και το παιδί καλείται να τους μετατρέψει στον αντίστοιχο αριθμό. Δίνουμε στο παιδί έξι (6) προτάσεις, στις οποίες οι λέξεις βρίσκονται κάθε φορά στον ενικό ή πληθυντικό αριθμό. Από το παιδί ζητάμε να μεταφέρει τους όρους από τον αριθμό που βρίσκονται κάθε φορά στον αντίθετό του.

Οι πληρωμές αργούν:

Το βαρέλι είναι ζύλινο:

Οι σκύλοι είναι ζώα:

Η κυρία του νησιού:

Τα παιδιά παίζουν:

Το βαπόρι σφύριξε:

(Σκορ:.../12).

5.5 Παρουσιάζουμε στο παιδί ένα κείμενο, στο οποίο ορισμένοι όροι δε βρίσκονται στον κατάλληλο γραμματικό τύπο. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τύπο, όπως απαιτείται στο κείμενο. Στο κείμενο ορισμένα ρήματα και ουσιαστικά βρίσκονται σε παρένθεση, χωρίς γραμματική και συντακτική ακολουθία. Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει το κείμενο και στη συνέχεια – στο κείμενο που ακολουθεί – του ζητάμε να συμπληρώσει στα κενά τον κατάλληλο τύπο των όρων αυτών.

Σε λίγο (χτυπώ) το κουδούνι, τα παιδιά (ξεχύνομαι) στην αυλή. Η τάξη (μένω) αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. (Το παιδί) θα φωνάζουν, θα τρέξουν, (παίζω). Η Έλλη (πηδώ) το σχοινάκι. (Ο μαθητής) θα ανοίξουν τα παράθυρα για να (αερίζομαι) οι αίθουσες. Σε λίγο (μπαίνω) πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα (αρχίζω) ξανά. Θα ξαναρχίσουν (ο μπελάς).

Σε λίγο θα χτυπήσει το κουδούνι, τα παιδιά _____ στην αυλή. Η τάξη _____ αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. _____ θα φωνάζουν, θα τρέξουν, _____. Η Έλλη _____ το σχοινάκι. _____ θα ανοίξουν τα παράθυρα για να _____ οι αίθουσες. Σε λίγο _____ πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα _____ ξανά, θα ξαναρχίσουν _____. (Σκορ:.../10).

4.3 Πιλοτική χορήγηση του υλικού

Το συγκεκριμένο τεστ κατασκευάστηκε για την μέθοδο διάγνωσης του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας. Το τεστ αποτέλεσε το μέσο για να διεξαχθεί η ερευνά μας, για την συγκριτική μελέτη της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού.

Η πιλοτική χορήγηση του τεστ έγινε το χρονικό διάστημα από 20 Οκτωβρίου 2011 έως 25 Νοεμβρίου του 2011 και έλαβε χώρα στο 94^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και ταυτόχρονα στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Ιλίου Αττικής. Η έρευνα έγινε στα συγκεκριμένα μέρη γιατί εκεί βρισκόμασταν το συγκεκριμένο διάστημα.

Το δείγμα μας, επλέχθηκε τυχαία από τα παιδιά των σχολείων. Οι μαθητές του δείγματος είναι ηλικίας 8 έως 10 ετών και φοιτούν στην Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού.

Συνολικά οι μαθητές ήταν 17. Οι μαθητές της Γ΄ Δημοτικού είναι 8 και της Δ΄ Δημοτικού είναι 9. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές της Θεσσαλονίκης που απαρτίζουν την Γ΄ Δημοτικού είναι 5 κορίτσια και 3 αγόρια και της Αττικής που απαρτίζουν την Δ΄ Δημοτικού είναι 5 κορίτσια και 4 αγόρια.

Όσον αφορά τους μαθητές της Γ΄ τάξης, το τεστ έλαβε μέρος εντός του σχολικού χώρου. Αρχικά, ο διευθυντής παραχώρησε το γραφείο του για να διεξαχθεί το τεστ παρευρισκόμενος και ο ίδιος, όμως μετά από συζήτηση παραχώρησε μια αίθουσα όπου θα βρισκόταν μόνο το παιδί και ο εξεταστής. Η χορήγηση πραγματοποιούνταν σε ένα – ένα παιδί. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ πρόθυμα να συμμετάσχουν στο τεστ και όλα διαδραματίστηκαν ομαλά.

Επίσης, και για τους μαθητές της Δ΄ τάξης το τεστ έλαβε μέρος εντός του σχολικού χώρου. Σε αυτή την περίπτωση όμως, ο διευθυντής ήταν αρκετά δύσπιστος και ζήτησε να είναι πάντα μπροστά στην χορήγηση του τεστ και πολλές φορές ζητούσε να γίνεται ώρες που είχε μάθημα μέσα στην αίθουσα. Οι περιπτώσεις αυτές ήταν μόνο 2 και υπήρχε λίγη φασαρία αλλά τα παιδιά ήταν πολύ συνεργάσιμα. Η χορήγηση πραγματοποιούνταν και εδώ σε ένα – ένα παιδί και όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν στο τεστ.

Ο χρόνος του τεστ ήταν σχεδόν ίδιος σε όλα τα παιδιά και στις 2 τάξεις και ύστερα από επεξεργασία και σύγκριση προέκυψε ότι ο μέσος όρος διάρκειας του τεστ είναι 80 λεπτά (1 ώρα και 20 λεπτά).

Το τεστ περιλαμβάνει πέντε (5) θεματικές και αναλυτικότερα είναι οι εξής:

1^η θεματική: Φωμηματογραφική Αντιστοιχία και αποτελείται από τέσσερις (4) ασκήσεις:

- 1.1 Κατασκευή και ορθογραφημένη γραφή λέξεων με συνδυασμό φωνημάτων.
- 1.2 Ακουστική και γραπτή διάκριση των φωνημάτων των λέξεων που ακούει.
- 1.3 Οπτικοακουστική διάκριση συλλαβών (αρχική, μεσαία, τελική).
- 1.4 Προσθήκη φθόγγων για την κατασκευή και γραφή λέξεων.

2^η θεματική: Μνήμη Ακολουθιών και αποτελείται από 2 ασκήσεις:

- 2.1.α Επαναφορά των εικόνων στην αρχική τους σειρά.
- 2.1.β Ικανότητα ανάκλησης μνήμης μέσω καρτών (χρώματα, σχήματα, αριθμούς).
- 2.1.γ Ικανότητα ανάκλησης μνήμης μέσω επανάληψης λέξεων.
- 2.2 Ικανότητα ανάκλησης γεγονότων.

3^η θεματική: Ανάγνωση και αποτελείται από 3 ασκήσεις:

- 3.1 Ανάγνωση λεκτικών συνόλων.
- 3.2 Ανάγνωση προτάσεων.
- 3.3 Ανάγνωση κειμένου.

4^η θεματική: Γραφή και ορθογραφημένη γραφή και αποτελείται από 4 ασκήσεις:

- 4.1 Ορθογραφία λέξεων.
- 4.2 Αντιγραφή προτάσεων.
- 4.3 Συγγραφή κειμένου με λέξεις – υποδείγματα.
- 4.4 Συγγραφή ελεύθερου κειμένου.

5^η θεματική: Γραμματική και αποτελείται από 5 ασκήσεις:

- 5.1 Συλλαβισμός λέξεων.
 - 5.2.1 Αναγνώριση και χρήση άρθρων.
 - 5.2.2 Αναγνώριση και χρήση γενών.
- 5.3 Καταλήξεις ρημάτων.
- 5.4 Μετατροπή ενικού αριθμού σε πληθυντικό και αντίστροφα.
- 5.5 Χρήση κατάλληλου τύπου ρημάτων και ουσιαστικών.

Το συγκεκριμένο τεστ δημιουργήθηκε βασιζόμενο στην αξιοπιστία, εγκυρότητα και πρακτικότητα. Με την αξιοπιστία αναφερόμαστε στην υποχρέωση να είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, συνεπή, σταθερά και γενικεύσιμα σε σχέση με τυχόν επαναλήψεις της διαδικασίας. Με την εγκυρότητα αναφερόμαστε στην ανάγκη οργάνωσης της αξιολόγησης, έτσι ώστε η μέτρηση και στη συνέχεια η εξαγωγή συμπερασμάτων να αφορά αποκλειστικά τη γνώση ή τη δεξιότητα για την οποία ζητούνται στοιχεία. Με τη πρακτικότητα αναφερόμαστε στην ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη, κατά την εφαρμογή των διαφόρων τεστ, το γεγονός ότι πρωταρχικός σκοπός είναι η άμεση απόκτηση όσο το δυνατόν πιο ουσιαστικών πληροφοριών (Αγαλιώτης, 2006).

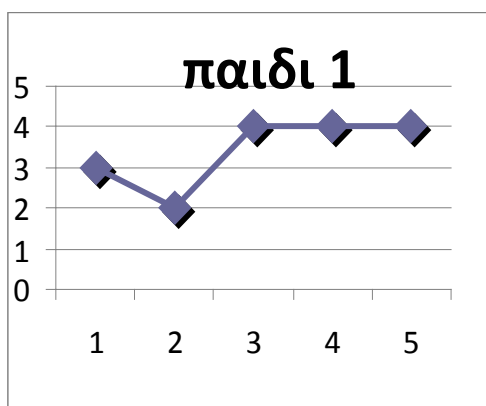
Τέλος, μέσω της πιλοτικής χορήγησης του τεστ ανίχνευσης του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας και της ερευνάς μας συλλέξαμε αρκετά στοιχεία και σημαντικές πληροφορίες, τα οποία αφού καταγράφηκαν, αναλύθηκαν με τη χρήση των προγραμμάτων Excel και Spss. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων παρατίθενται στο αμέσων επόμενο κεφάλαιο.

4.4 Στατιστική Επεξεργασία και Ανάλυση δεδομένων σε επίπεδο αξιολόγησης του υλικού – Συζήτηση – Διαπιστώσεις

Δείκτης δυσκολίας Ασκήσεων.

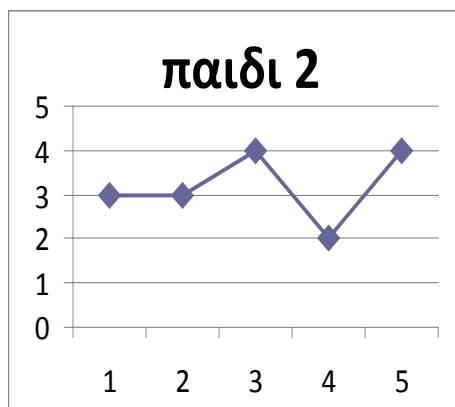
Ο δείκτης δυσκολίας της κάθε άσκησης αναφέρεται στο πόσο δυσκολεύτηκε το κάθε παιδί σε κάθε άσκηση. Τα αποτελέσματα του κάθε μαθητή για τον δείκτη δυσκολίας, υπολογίζονται διαιρώντας τα λάθη του μαθητή σε μία άσκηση με τις δυνατές απαντήσεις της άσκησης (Τσάντας, 1998).

Σχολιασμός του δείκτη δυσκολίας ανά μαθητή:



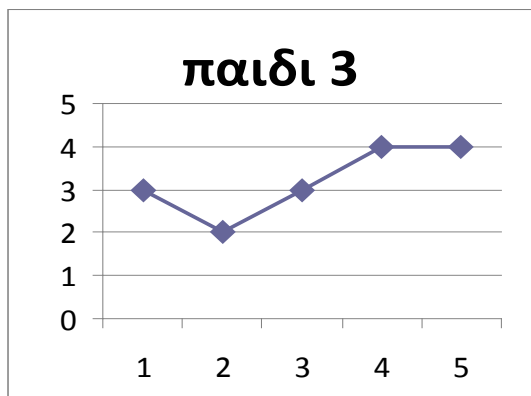
Από τη γραφική παράσταση, παίρνουμε τα εξής στοιχεία για το Παιδί 1. Στον Τομέα 1 τη μεγαλύτερη δυσκολία την αντιμετώπισε στην άσκηση 1.1 και 1.4 ενώ τα λιγότερα λάθη έκανε στις ασκήσεις 1.2 και 1.3. Στον Τομέα 2 δυσκολεύτηκε αρκετά στις ασκήσεις 2.1.α, 2.1.β και στην 2.1.γ ενώ τα πήγε καλύτερα στην άσκηση 2.2. Όσον αφορά τον τομέα 3 άριστευσε σε όλες τις ασκήσεις. Επίσης και στον Τομέα 4 άριστευσε

σε όλες τις ασκήσεις. Στον Τομέα 5 είχε άριστη επίδοση σε όλες τις ασκήσεις σημειώνοντας την χειρότερη επίδοση στη άσκηση 5.5



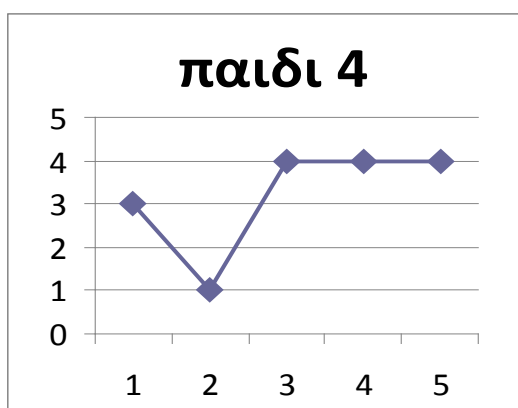
Τα στοιχεία που παίρνουμε για το Παιδί 2 από τη γραφική παράσταση είναι τα εξής. Στον Τομέα 1 είχε καλή επίδοση στις πρώτες τρεις ασκήσεις παρόλα αυτά αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες στην άσκηση 1.4. Στον Τομέα 2 το παιδί άριστευσε στις δύο πρώτες ασκήσεις, μεγαλύτερη δυσκολία σημείωσε στην άσκηση 2.2. Προχωρώντας στον Τομέα 3 το παιδί άριστευσε και στις

τρεις ασκήσεις. Επίσης και στον Τομέα 4 η επίδοση του παιδιού σημείωσε την απόλυτη αρνητική βαθμολογία στις ασκήσεις 4.2 και 4.3 καθώς και στις ασκήσεις 4.1 και 4.4 δυσκολεύτηκε αρκετά. Στην συνέχεια στον Τομέα 5 ιδιαίτερα δυσκολεύτηκε στη άσκηση 5.5 και λίγο μικρότερη δυσκολία είχε στη άσκηση 5.3.



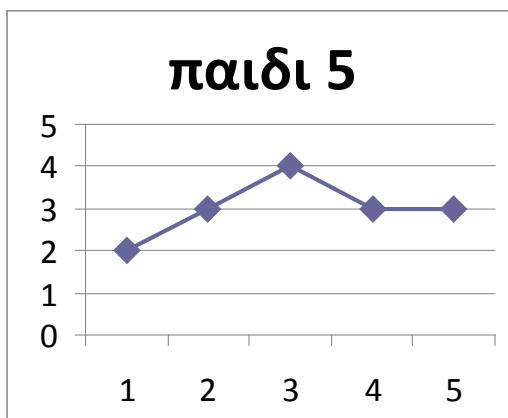
Στην συνέχεια στο Παιδί 3 στον Τομέα 1 στις ασκήσεις 1.2 και 1.2 σημείωσε άριστη βαθμολογία σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ασκήσεις όπου η επίδοση δεν ήτανε ικανοποιητική. Όσον αφορά τον Τομέα 2 η επίδοση δεν ήτανε καθόλου καλή στις ασκήσεις 2.1β και 2.1γ ενώ στις ασκήσεις 2.1 α και 2.2 ήτανε λιγότερο καλή η επίδοση. Στον Τομέα 3

στις ασκήσεις 3.1 και 3.3 δυσκολεύτηκε αρκετά καθώς και λίγο περισσότερο στην άσκηση 3.2. Στον Τομέα 4 το παιδί άριστευσε στις ασκήσεις 4.1 και 4.3 ενώ μια μικρή δυσκολία αντιμετώπισε στις ασκήσεις 4.2 και 4.4. Τέλος, στον Τομέα 5 άριστευσε στις πρώτες πέντε ασκήσεις σημείωσε λίγο χαμηλότερη επίδοση στην άσκηση 5.5.



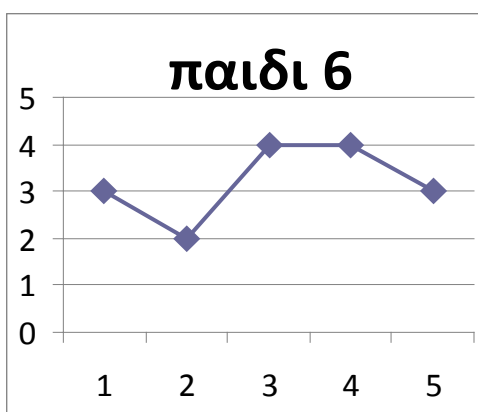
Το Παιδί 4 στον Τομέα 1 σημείωσε αρνητική βαθμολογία στην άσκηση 1.4 ενώ η επίδοση του παιδιού στις υπόλοιπες ασκήσεις ήτανε λιγότερο καλά. Στον Τομέα 2 Στον Τομέα 2 δυσκολεύτηκε αρκετά στην άσκηση 2.1γ καθώς και στις υπόλοιπες ασκήσεις η επίδοση του δεν ήτανε καλή. Προχωρώντας στον Τομέα 3 το παιδί

άριστευσε και στις τρεις ασκήσεις. Στον Τομέα 4 άριστευσε και σε όλες τις ασκήσεις. Τέλος στον Τομέα 5 το παιδί στην άσκηση 5.5 δυσκολεύτηκε αρκετά σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ασκήσεις που η επίδοση ήτανε πολύ καλή.



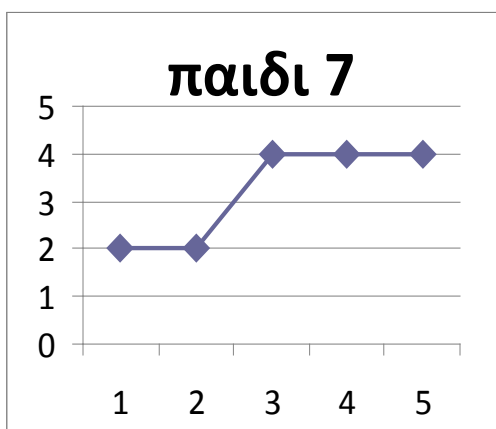
Συνεχίζοντας με το Παιδί 5 παρατηρούμε ότι σημειώνει αρνητική βαθμολογία στην άσκηση 1.4 ενώ λίγο καλύτερη επίδοση έχει στις ασκήσεις 1.1 , 1.2 και 1.3. Στην συνέχεια στον Τομέα 2 το Παιδί 5 αριστεύει στην άσκηση 2.1 α σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ασκήσεις. Προχωρώντας στον Τομέα 3 αξίζει να σημειωθεί ότι το παιδί αρίστευσε σε όλες τις ασκήσεις. Στον

Τομέα 4 διαπιστώνουμε ότι δεν είχε και την καλύτερη επίδοση στις ασκήσεις 4.3 και 4.5. Τέλος στον Τομέα 5 αρίστευσε στις ασκήσεις 5.2.1 και 5.2.2 ενώ σημείωσε την απόλυτη αρνητική βαθμολογία στην άσκηση 5.5.



Το Παιδί 6 στον Τομέα 1 δυσκολεύτηκε περισσότερο στην άσκηση 1.4 αλλά μικρή ήταν η δυσκολία στην άσκηση 1.1. Στην συνέχεια στον Τομέα 2 μεγαλύτερη δυσκολία παρουσίασε στην άσκηση 2.1.γ καθώς και στις ασκήσεις 2.1.β και 2.2. Στον Τομέα 3 το παιδί αρίστευσε και στις τρεις ασκήσεις. Επίσης στον Τομέα 4 είχε την καλύτερη επίδοση και σε όλες τις ασκήσεις. Προχωρώντας

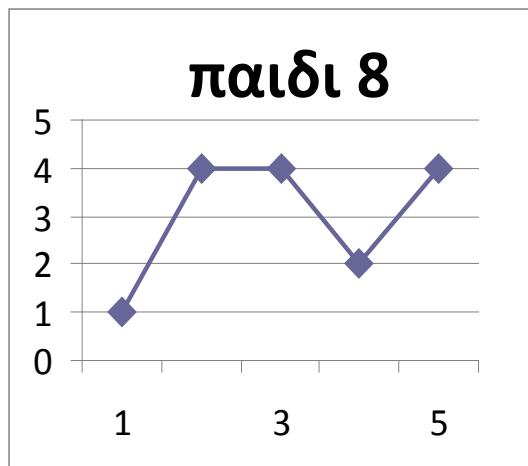
στον Τομέα 5 στην άσκηση 5.1 δυσκολεύτηκε αλλά μεγαλύτερη δυσκολία υπήρξε στην άσκηση 5.5.



Προχωράμε στο Παιδί 7 από τη γραφική παράσταση, παίρνουμε ότι το παιδί στον Τομέα 1 δεν είχε την καλύτερη επίδοση ιδιαίτερα στην άσκηση 1.4. Στον Τομέα 2 δυσκολεύτηκε αρκετά στην άσκηση 2.1 γ. και σκόραρε την απόλυτη αρνητική βαθμολογία στις ασκήσεις 2.1β. και 2.2. Στην συνέχεια στον Τομέα

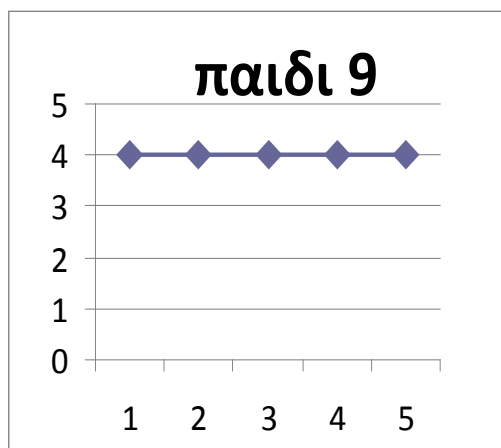
3 αρίστευσε και στις τρεις ασκήσεις. Στον Τομέα 4 το Παιδί 7 παρατηρήθηκε άριστη

βαθμολογία στις πρώτες τρεις ασκήσεις ενώ παρατηρήθηκε δυσκολία στην άσκηση 4.4. Τέλος στον Τομέα 5 παρατηρήθηκε μικρή δυσκολία στην άσκηση 5.1 και 5.4 και μεγαλύτερη δυσκολία στην άσκηση 5.5.

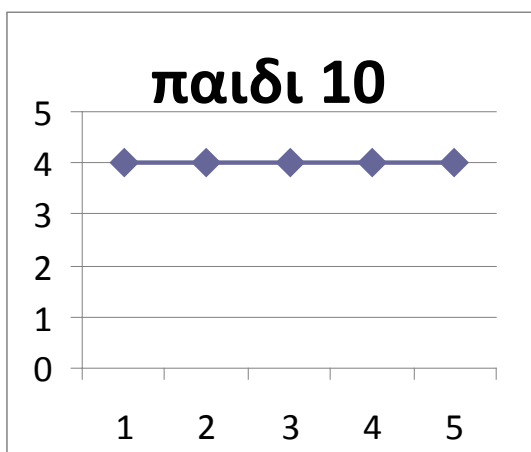


Το Παιδί 8 στον Τομέα 1 είχε αρνητική βαθμολογία στην άσκηση 1.4 και 1.2 και άριστευσε στην άσκηση 1.3. Στον Τομέα 2 το Παιδί 8 δεν είχε την καλύτερη επίδοση σε καμία άσκηση σκόραρε αρνητική βαθμολογία στην άσκηση 2.1.α και στην άσκηση 2.1.γ. Στην συνέχεια στον Τομέα 3 άριστευσε στις ασκήσεις 3.1 και 3.3 και δυσκολεύτηκε στην άσκηση 3.2. Προχωρώντας στον Τομέα 4

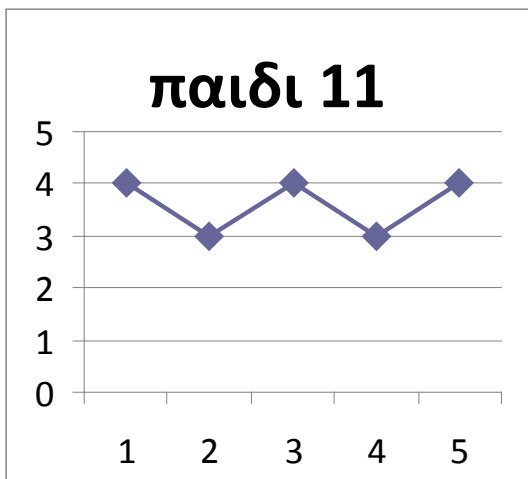
σημείωσε αρνητική βαθμολογία στις ασκήσεις 4.3 και 4.4 ενώ λίγο καλύτερη επίδοση είχε στην άσκηση 4.2. Τέλος, στον Τομέα 5 σημείωσε άριστη επίδοση στις ασκήσεις 5.2.1, 5.2.2 και 5.3, σε αντίθεση με τις ασκήσεις 5.1 και 5.4 που η επίδοση του ήταν λιγότερη καλή.



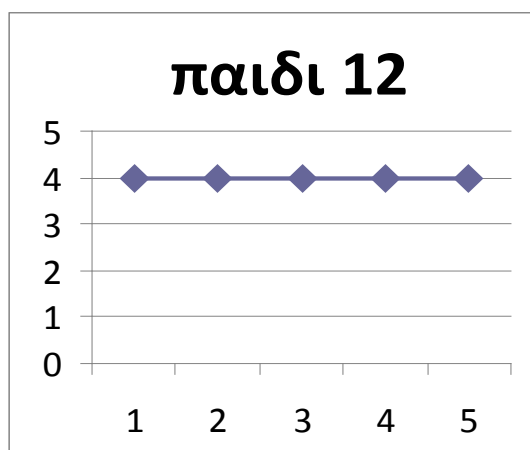
Στην συνέχεια το Παιδί 9 σκόραρε την άριστη βαθμολογία σε όλες τις ασκήσεις σε όλους τους τομείς.



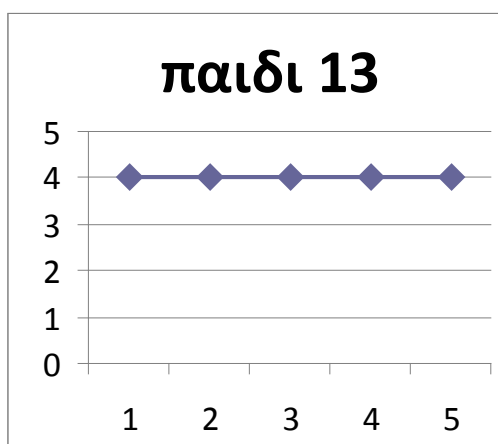
Το Παιδί 10 είναι το δεύτερο παιδί που άριστευσε και είχε την καλύτερη επίδοση σε όλες τις ασκήσεις σε όλους τους τομείς.



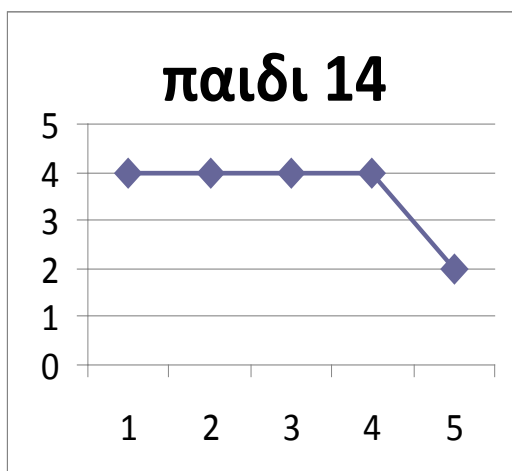
Από την γραφική παράσταση που ακολουθεί παρακάτω το Παιδί 11 στον Τομέα 1 έχει την καλύτερη επίδοση σε όλες τις ασκήσεις. Προχωρώντας στον Τομέα 2 επίσης αρίστευσε σε όλες τις ασκήσεις.



Στον Τομέα 1 το Παιδί 12 σημείωσε την άριστη βαθμολογία σε όλες τις ασκήσεις. Παρακάτω στον Τομέα 2 τα πήγε αρκετά καλά σε όλες τις ασκήσεις, με μια χαμηλή μέση επίδοση στην άσκηση 2.2. Στον Τομέα 3 αρίστευσε σε όλες τις ασκήσεις. Στον Τομέα 4 παρουσιάζει την άριστη βαθμολογία σε όλες τις ασκήσεις καθώς και στον Τομέα 5.

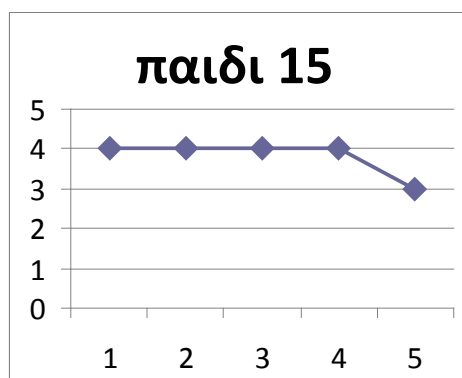


Το Παιδί 13 είναι το τρίτο παιδί που αρίστευσε σε όλες τις ασκήσεις σε όλους τους τομείς.



Στον Τομέα 1 το Παιδί 14 αρίστευσε στις ασκήσεις 1.3 και 1.4. αντίθετα παρουσίασε μια μικρή δυσκολία στις ασκήσεις 1.1 και 1.2. περνάμε στον Τομέα 2 όπου παρουσιάζει την άριστη βαθμολογία στις ασκήσεις 2.1 α και 2.2 ενώ προκύπτει μια μικρή δυσκολία στις ασκήσεις 2.1 β και 2.1 γ. Από την γραφική παράσταση στον Τομέα 3 το Παιδί 14 αρίστευσε σε όλες τις ασκήσεις. Το ίδιο προκύπτει και στον

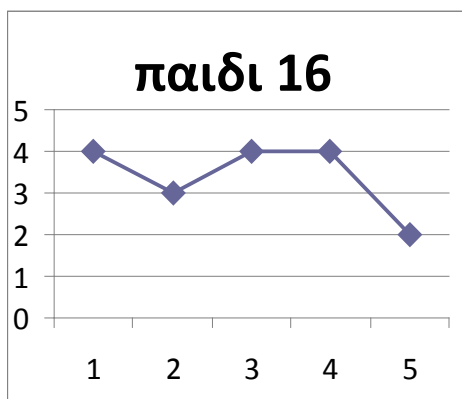
Τομέα 4 όπου το Παιδί 14 παρουσιάζει την καλύτερη επίδοση σε όλες τις ασκήσεις. Παρακάτω στον Τομέα 5 παρουσιάζει άριστη βαθμολογία μόνο στην άσκηση 5.4 και την χειρότερη επίδοση στην άσκηση 5.5. Αντίθετα στις υπόλοιπες ασκήσεις παρουσιάζει λίγο καλύτερη επίδοση.



Συνεχίζουμε στο Παιδί 15 στον Τομέα 1 όπου το παιδί αρίστευσε σε όλες τις ασκήσεις. Περνάμε τώρα στον Τομέα 2 όπου σημειώνει την καλύτερη επίδοση στις ασκήσεις 2.1γ και 2.2. Αντίθετα με τις ασκήσεις 2.1 α και 2.1 β όπου παρουσιάζει μικρές δυσκολίες. Στον Τομέα 3 είχε την καλύτερη επίδοση στις ασκήσεις 3.1 και 3.3 αντίθετα

παρουσιάζει μέση βαθμολογία στην άσκηση 3.2. παρακάτω στον Τομέα 4 το Παιδί 15 έχει την καλύτερη επίδοση σε όλες τις ασκήσεις. Στον Τομέα 5 σημειώνει την άριστη βαθμολογία μόνο στις ασκήσεις 5.2.1 και 5.2.2. Αντίθετα παρουσιάζει μέση βαθμολογία στις ασκήσεις 5.1 , 5.3 , 5.4 και 5.5.

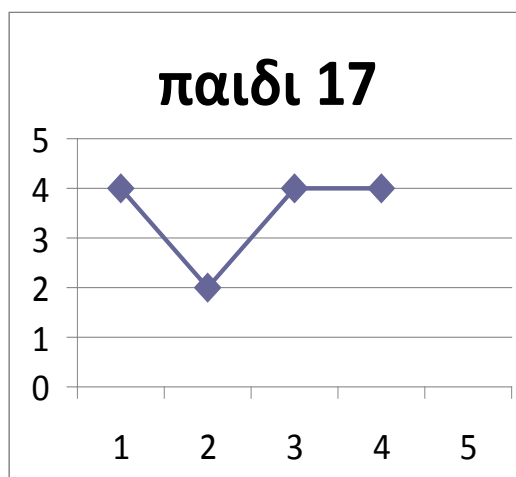
Το Παιδί 16 σύμφωνα με την γραφική παράσταση, στον Τομέα 1 δεν δυσκολεύτηκε και αρίστευσε σε όλες τις ασκήσεις. Συνεχίζουμε στον Τομέα 2 το Παιδί 16 παρουσιάζει αρκετή δυσκολία στις ασκήσεις 2.1 α και 2.1 β σε αντίθετη περίπτωση με τις ασκήσεις 2.1γ και 2.2 όπου αρίστευσε. Περνάμε στον Τομέα 3 όπου σημειώνει την άριστη βαθμολογία στις ασκήσεις 3.1 και 3.3 ενώ παρουσιάζει μια μικρή δυσκολία στην άσκηση 3.2. Παρακάτω στον Τομέα 4 από τη γραφική παράσταση, πληροφορούμαστε ότι το Παιδί 16 σημειώνει την άριστη βαθμολογία στις ασκήσεις 4.1 , 4.3 και 4.4. Αντίθετα δυσκολεύτηκε αρκετά στην



Τομέα 1 άριστευσε στις ασκήσεις 1.2, 1.4 και είχε μια μικρή δυσκολία στην 1.1. Στον Τομέα 2 την άσκηση 2.1α ολοκλήρωσε καθώς παρουσίασε δυσκολία στην άσκηση 2.1γ . προχωρώντας στον Τομέα 3 είχε την επίδοση στις ασκήσεις 3.1 και 3.3 σε

αντίθεση με την άσκηση 3.2 που παρουσίασε μια μέση βαθμολογία καθώς δεν ολοκλήρωσε την άσκηση. Στον Τομέα 4 δεν δυσκολεύτηκε στις ασκήσεις 4.1 και 4.2 όμως δεν ολοκλήρωσε τις ασκήσεις 4.3 και 4.4. Τέλος, στον Τομέα 5 αρνήθηκε το να συνεχίσει και να ολοκληρώσει το Τεστ και γι' αυτό δεν υπάρχουν αποτελέσματα για τον Τομέα 5.

άσκηση 4.2 Στον Τομέα 5 δυσκολεύτηκε αρκετά στις ασκήσεις 5.3 5.4 και 5.5 ενώ λιγότερη δυσκολία προέκυψε στις ασκήσεις 5.1 , 5.2.1 και 5.2.2.



Τέλος, το Παιδί 17 στον 1.3 και άσκηση δεν την μεγάλη άριστη

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε κάποια ερωτήματα σχετικά με το δείγμα και τις αναλύσεις μας.

1^ο Ερώτημα: Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος

Έλεγχο κανονικότητας του δείγματος κάνουμε όταν θέλουμε να εξετάσουμε αν τα δεδομένα μας προσεγγίζονται – ακολουθούν την κανονική κατανομή. Αν ισχύει αυτό, παίρνουμε πολλές πληροφορίες για τη συμπεριφορά των μεγεθών του δείγματος καθώς και για την δημιουργία διαστημάτων εμπιστοσύνης. Οι έλεγχοι υποθέσεων που θα κάνουμε για την μελέτη μας στηρίζονται στην κανονικότητα του δείγματος.

Συγκεκριμένα χρησιμοποιούμε τις μεθόδους ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov^a και Shapiro- Wilk (Αναστασιάδη, 1976, Τσάντας, 1988, Φουσκάκης, χ.χ).

Από τον έλεγχο κανονικότητας του δείγματος που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τα δείγματα του τεστ συμπεραίνουμε ότι ακολουθεί την κανονική καταμέτρηση. Αυτό φαίνεται μέσα από την στατιστική ανάλυση καθώς Kolmogorov – Smirnov^a (0,165>0,05), επομένως ισχύει η κανονικότητα του δείγματος (βλ. παράρτημα, πίνακα 1).

2^ο Ερώτημα: Σύγκριση επίδοσης Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού ως προς την ηλικία(μέση φυσιολογική τιμή – κατώτατη τιμή)

Σε αυτό το σημείο έγινε μια σύγκριση επίδοσης αποτελεσμάτων στους μαθητές της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, ηλικίας δηλαδή 8 έως 10 ετών. Η σύγκριση αυτή έγινε για να δούμε σε ποια ηλικία ανταποκρίνεται καλύτερα το τεστ και κατά πόσο είναι καλύτερα προετοιμασμένοι οι μαθητές της κάθε τάξης.

Από την στατιστική επεξεργασία πήραμε τα εξής αποτελέσματα:

Ο συνολικός βαθμός για την Γ΄ Δημοτικού στην μέση τιμή είναι 130.50 , ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 46.13. Ο συνολικός βαθμός για την Γ΄ Δημοτικού στην κατώτατη τιμή είναι 48, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 20.

Πιο αναλυτικά στον Τομέα 1, όπου στον πίνακά μας αναγράφεται ως Vathmos 1, η μέση τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 34.38, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 6.88. Η κατώτατη τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 19, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 2.

Στον Τομέα 2, όπου στον πίνακά μας αναγράφεται ως Vathmos 2, η μέση τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 11.13, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 2.13. Η κατώτατη τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 7, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 0.

Στον Τομέα 3, όπου στον πίνακά μας αναγράφεται ως Vathmos 3, η μέση τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 9.25, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 4.38. Η κατώτατη τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 0, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 0.

Στον Τομέα 4, όπου στον πίνακά μας αναγράφεται ως Vathmos 4, η μέση τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 62.00, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 25.13. Η κατώτατη τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 8, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 5.

Στον Τομέα 5, όπου στον πίνακά μας αναγράφεται ως Vathmos 5, η μέση τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 13.75, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 10.00. Η κατώτατη τιμή για την Γ΄ Δημοτικού είναι 7, ενώ για την Δ΄ Δημοτικού είναι 1.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφέρουμε, ότι η καλύτερη βαθμολογία, είναι η μικρότερη διότι μετράμε τα λάθη που έχει κάνει κάθε παιδί σε κάθε τάξη. Οπότε από

αυτά τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε, ότι οι μαθητές της Δ΄ Δημοτικού τα πήγαν καλύτερα σε όλους τους τομείς σε σύγκριση με τους μαθητές της Γ΄ Δημοτικού που έχουν και μικρότερη ηλικία (βλ. παράρτημα πίνακα 2).

3^ο Ερώτημα: Σύγκριση επίδοσης Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού ως προς το φύλο (μέση φυσιολογική τιμή – κατώτατη τιμή)

Σε αυτό το στάδιο γίνεται μια συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στις δύο τάξεις ως προς το φύλο. Δηλαδή συγκρίνουμε τα αποτελέσματα επίδοσης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Αυτό γίνεται για να δούμε ποιο φύλο έχει τις περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει κάποιος είδος δυσλεξίας.

Από την στατιστική επεξεργασία πήραμε τα εξής αποτελέσματα:

Ο συνολικός βαθμός της μέσης τιμής των αγοριών είναι 93.83, ενώ των κοριτσιών είναι 85.00. Η κατώτατη τιμή για τα αγόρια είναι 30, ενώ για τα κορίτσια είναι 20.

Πιο αναλυτικά, στον Τομέα 1 (Vathmos 1), η μέση τιμή για τα αγόρια είναι 13.83, ενώ για τα κορίτσια είναι 24.70. Η κατώτατη τιμή για τα αγόρια είναι 2, ενώ για τα κορίτσια είναι 4.

Στον Τομέα 2 (Vathmos 2), η μέση τιμή για τα αγόρια είναι 5.67, ενώ για τα κορίτσια είναι 7.20. Η κατώτατη τιμή για τα αγόρια είναι 2, ενώ για τα κορίτσια 0.

Στον Τομέα 3 (Vathmos 3), η μέση τιμή για τα αγόρια είναι 12.17, ενώ για τα κορίτσια είναι 3.60. Η κατώτατη τιμή για τα αγόρια είναι 1, ενώ για τα κορίτσια είναι 0.

Στον Τομέα 4 (Vathmos 4), η μέση τιμή για τα αγόρια είναι 52.33, ενώ για τα κορίτσια είναι 38.30. Η κατώτατη τιμή για τα αγόρια είναι 12, ενώ για τα κορίτσια είναι 5.

Στον Τομέα 5 (Vathmos 5), η μέση τιμή για τα αγόρια είναι 12.33, ενώ για τα κορίτσια είναι 11.60. Η κατώτατη τιμή για τα αγόρια είναι 7, ενώ για τα κορίτσια είναι 1.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω η καλύτερη βαθμολογία είναι η μικρότερη. Έτσι, από τα αποτελέσματα που έχουμε συμπεραίνουμε ότι τα κορίτσια τα πήγαν καλύτερα από τα αγόρια στους Τομείς 2, 3, 4, 5, ενώ στον Τομέα 1 τα αγόρια είχαν καλύτερη επίδοση από τα κορίτσια (βλ. παράρτημα πίνακα 3).

4^ο Ερώτημα: Διασπορά των τιμών (ακραίες τιμές)

Ακραίες τιμές είναι οι μεγαλύτερες και οι μικρότερες τιμές του δείγματος. Τις εξετάζουμε επειδή μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη μέση και την τυπική απόκλιση.

Επειδή το δείγμα μας είναι αρκετά μικρό, δεν μπορούμε να βγάλουμε όλες τις ακραίες τιμές γιατί δε συνίσταται σε τόσο μικρό δείγμα να μπουν όλες οι ακραίες τιμές. Παρ' όλα αυτά μπορούμε να βάλουμε τις υψηλότερες και τις χαμηλότερες τιμές (Αναστασιάδη, 1976, Τσάντας, 1988, Φουσκάκης, χ.χ).

Θα συσχετίσουμε την επίδοση ανά τάξη επί του συνόλου των θεματικών.

Ο συνολικός βαθμός της υψηλότερης ακραίας τιμής της Γ' Δημοτικού είναι 217 και η χαμηλότερη ακραία τιμή είναι 48.

Ο συνολικός βαθμός της υψηλότερης ακραίας τιμής της Δ' Δημοτικού είναι 90 και η χαμηλότερη ακραία τιμή είναι 20.

Θα συσχετίσουμε την επίδοση ανά τάξη και ανά θεματική.

Στον Τομέα 1, η υψηλότερη ακραία τιμή της Γ' Δημοτικού είναι 54 και η χαμηλότερη είναι 19. Αντίθετα η υψηλότερη ακραία τιμή της Δ' Δημοτικού είναι 13 και η χαμηλότερη είναι 2.

Στον Τομέα 2, η υψηλότερη ακραία τιμή της Γ' Δημοτικού είναι 16 και η χαμηλότερη είναι 7. Αντίθετα στην Δ' Δημοτικού η υψηλότερη ακραία τιμή είναι 6 και η χαμηλότερη είναι 0.

Στον Τομέα 3, η υψηλότερη ακραία τιμή της Γ' Δημοτικού είναι 40 και η χαμηλότερη είναι 0. Αντίθετα στην Δ' Δημοτικού η υψηλότερη ακραία τιμή είναι 19 και η χαμηλότερη είναι 0.

Στον Τομέα 4, η υψηλότερη ακραία τιμή της Γ' Δημοτικού είναι 154 και η χαμηλότερη είναι 8. Αντίθετα στην Δ' Δημοτικού η υψηλότερη ακραία τιμή είναι 71 και η χαμηλότερη είναι 5.

Στον Τομέα 5, η υψηλότερη ακραία τιμή της Γ' Δημοτικού είναι 32 και η χαμηλότερη είναι 7. Αντίθετα στην Δ' Δημοτικού η υψηλότερη ακραία τιμή είναι 22 και η χαμηλότερη είναι 1 (βλ. παράρτημα πίνακας 4).

5^ο Ερώτημα: Αξιοπιστία των θεματικών (Cronbach)

Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και ονομάζεται Cronbach's α (alpha), ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Οι δείκτες αξιοπιστίας παρέχουν μία εκτίμηση του ποσοστού της κοινής διακύμανσης μεταξύ του παρατηρούμενου και του πραγματικού σκορ. Όσα περισσότερα δείγματα έχουμε τόσο περισσότερο αυξάνεται η ακρίβεια του δείκτη αξιοπιστίας (Αναστασιάδη, 1976, Τσάντας, 1988, Φουσκάκης, χ.χ).

Στη δική μας έρευνα όμως, υπήρχε μικρός αριθμός δειγμάτων και αυτός είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την αξιοπιστία του δείγματος και δεν μπορούμε να βγάλουμε όλες τις ακραίες τιμές.

Σύμφωνα με τον πίνακά μας(βλ. παράρτημα πίνακα 6) παίρνουμε τα εξής αποτελέσματα:

Στον Τομέα 1 (Vathmos 1) οι μεταβλητές της Γ' Δημοτικού είναι 0,192 και της Δ' Δημοτικού είναι 0,200.

Στον Τομέα 2 (Vathmos 2) οι μεταβλητές της Γ' Δημοτικού είναι 0,200 όπως ακριβώς και την Δ' Δημοτικού.

Στον Τομέα 3 (Vathmos 3) οι μεταβλητές της Γ' Δημοτικού είναι 0,050 ενώ της Δ' Δημοτικού είναι 0,079.

Στον Τομέα 4 (Vathmos 4) οι μεταβλητές της Γ' Δημοτικού είναι 0,200 ενώ της Δ' Δημοτικού είναι 0,018.

Στον Τομέα 5 (Vathmos 5) οι μεταβλητές της Γ' Δημοτικού είναι 0,014 ενώ της Δ' Δημοτικού 0,200.

Αναλύοντας λοιπόν τα δεδομένα μας, φαίνεται ότι οι περισσότερες ενότητες ακολουθούν την κανονική κατανομή, οπότε ισχυριζόμαστε κανονικότητα και αξιοπιστία του δείγματος. Δύο τιμές όμως απορρίπτουν την κανονικότητα του δείγματος. Οι τιμές αυτές είναι στον Τομέα 4 (Vathmos 4) για την Δ' Δημοτικού 0,018 και στον Τομέα 5 (Vathmos 5) για την Γ' Δημοτικού 0,014. Σε αυτούς τους τομείς απορρίπτουμε την κανονικότητα του δείγματος για τις συγκεκριμένες μεταβλητές γιατί ο βαθμός των μαθητών ήταν πολύ μικρός. Λόγω μικρού δείγματος δεν μπορούμε να μιλήσουμε με βεβαιότητα για τις τιμές αυτές.

4.5 Γενικές παρατηρήσεις

Ο σκοπός της πτυχιικής μας εργασίας ήταν η μέθοδος διάγνωσης του Συνδρόμου Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας και η συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων ανάμεσα σε δύο τάξεις του Δημοτικού. Το τεστ έγινε στην Γ' και Δ' Δημοτικού, αναφέρεται δηλαδή σε ηλικίες 8 έως 10 ετών και αφορά αγόρια και κορίτσια.

Κατά την εξέταση του τεστ συγκεντρώσαμε πληροφορίες από τα δείγματα μας, τα οποία τα αναλύσαμε με στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης.

Από την επεξεργασία που έγινε για τον δείκτη δυσκολίας προέκυψε, ότι στον Τομέα 1 η μεγαλύτερη δυσκολία σημειώθηκε στην άσκηση 1.4. Στον Τομέα 2 Η μεγαλύτερη

δυσκολία σημειώθηκε στις ασκήσεις 2.1.β και 2.1.γ. Στον Τομέα 3 δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη δυσκολία παρά μόνο λίγα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην άσκηση 3.2. Στον Τομέα 4 η μεγαλύτερη δυσκολία σημειώθηκε στην άσκηση 4.4. Τέλος, στον Τομέα 5 η μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρήθηκε στην άσκηση 5.5.

Οι πληροφορίες που παίρνουμε για την κανονικότητα του δείγματος (ερώτημα 1), είναι ότι το δείγμα ακολουθεί την κανονικότητα σύμφωνα με την ανάλυση Kolmogorov – Smirnov.

Όσον αφορά τη σύγκριση επίδοσης Γ' και Δ' Δημοτικού ανά ηλικία (ερώτημα 2), συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές της Δ' Δημοτικού είχαν καλύτερη επίδοση σε όλους τους τομείς από τους μαθητές της Γ' Δημοτικού. Άρα καταλαβαίνουμε ότι το τεστ απευθύνεται περισσότερο σε μεγαλύτερους μαθητές.

Ενδιαφέρον αποτελέσματα έχουμε επίσης από τη σύγκριση επίδοσης Γ' και Δ' Δημοτικού ανά φύλο (ερώτημα 3). Από τις αναλύσεις μας προέκυψε ότι στους τέσσερις από τους πέντε τομείς τα κορίτσια είχαν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια. Στον Τομέα 1 όμως τα αγόρια σημείωσαν καλύτερη επίδοση συγκριτικά με τα κορίτσια.

Οι πληροφορίες που μας δίνονται για τις ακραίες τιμές (ερώτημα 4), είναι αρκετά λίγες. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το δείγμα μας ήταν πολύ μικρό για να μπορούμε να έχουμε μέσα από την στατιστική ανάλυση όλες και τις απόλυτες ακραίες τιμές. Παρ' όλα αυτά προέκυψαν αρκετά ενδιαφέρουσες ακραίες τιμές όσον αφορά την καλύτερη και την χειρότερη επίδοση.

Τέλος, από τα στοιχεία που συλλέξαμε και τις αναλύσεις που έγιναν προκύπτει ότι το τεστ είναι αξιόπιστο (ερώτημα 5), αν και δεν μπορούμε να μιλήσουμε με ακρίβεια γιατί το δείγμα μας είναι αρκετά μικρό. Ωστόσο, από τις τιμές που βγήκαν από το δείγμα μας φαίνεται ότι το δείγμα μας είναι αξιόπιστο.

Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω ο σκοπός της έρευνας μας ήταν συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε δύο τάξεις του Δημοτικού. Η ερευνά μας μπορούμε να πούμε ότι ήταν αρκετά εποικοδομητική και τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι σημαντικά για να συνεχιστεί το συγκεκριμένο τεστ και να αποτελέσει ένα εργαλείο μεθόδου διάγνωσης της Ειδικής Αναπτυξιακής Δυσλεξίας. Ελπίζουμε να ανταπεξήλθαμε επάξια σε όλη αυτή την προσπάθεια που γίνεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνική

- Αγαλιώτης, I., (2006). Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, τόμος Α', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Αθανασιάδη, E., (2001). Η Ψυχολογία Σήμερα, η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται, διαφορετικός τρόπος μάθησης, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, Αθήνα, Καστανιώτη.
- Αναστασιάδη, I., (1976). Στοιχεία Ανωτέρων Μαθηματικών και Στατιστικής I, II, Θεσσαλονίκη.

- Αναστασίου, Δ., (1998). Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα Όψεις Πρακτικής, τόμος 1, Αθήνα, Ατραπός.
- Ζακοπούλου, Β., (2003). Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ζακοπούλου, Β., (2006). Διδακτικές Σημειώσεις από το μάθημα: Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία του Στ' εξαμήνου, Ιωάννινα, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Καραπέτσας, Α., (1997). Η δυσλεξία στο παιδί: διάγνωση και θεραπεία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπαθίου, Χ. & Δάλλα, Β. & Βασιλειάδης, Σ. & Καλτσούνης, Σ. & Παπά, Α., (χ.χ.). Μαθησιακές Δυσκολίες Τύπου Δυσλεξίας, χ.τ., Ι. Καραμέτος.
- Καρπαθίου, Χ., (1987). Δυσλεξία: η παιδική ασθένεια του αιώνα μας, 2^η έκδοση, Αθήνα, Ίων.
- Καρπαθίου, Χ., (1998). Νευρογλωσσολογική Λογοθεραπεία, Φυσιολογία, Παθολογία, Διάγνωση, τόμος 1^{ος}, Αθήνα, ΕΛΛΗΝ.
- Κασσέρης, Χ., (2002). Η Δυσλεξία – Θεωρητική Προσέγγιση, Παιδαγωγική Αντιμετώπιση, Αθήνα, Σαββάλας..
- Κολτσίδα, Π., (2005). Οι Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία.
- Κουράκης, Ε. Ι., (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών (Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με Δυσλεξία), Αθήνα, ΕΛΛΗΝ.
- Μάρκου, Σ., (1996). Δυσλεξία: Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις, Ε' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή _ Αζίζι, Α., Γιανιτσάς, Ν (1999). Αθηνά Τέστ Διάγνωσης δυσκολιών μάθησης, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- Πετράκης, Π., (2010). Μαθησιακές δυσκολίες.
- Πολυχρόνη, Φ. & Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α., (2006). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία: ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 22 – 25, 30 – 41, 55 - 68.

- Πόρποδας, Κ. Δ., (1993). Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα, Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ., (1997). Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα, χ.ε.
- Στασινός, Δ. Π., (2003). Δυσλεξία και σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα, Guttenberg.
- Στασινός, Δ (1999). Δυσλεξία και σχολείο. Αθήνα Εκδόσεις Guttenberg.
- Στασινός, Δ (1999) Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα
- Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς, (1997). Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση, (επιμ. Στεφανής, Κ. & Σολδάτος, Κ. & Μαυρέας, Β.), Αθήνα, Βήτα.
- Τάφα, Ε., (1985). Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσάντας, Ν., (1988). Μαθήματα Θεωρίας Πιθανοτήτων και Στατιστικής. Θεσσαλονίκη.
- Τσοβίλη, Θ. Δ., (2003). Δυσλεξία και Άγχος: Μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλολόγου καθηγητή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

II. Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη

- Davis, D. R., (2001). (μτφρ. Παπαδάκης, Ν. Γ.), Το χάρισμα της δυσλεξίας. Γιατί μερικοί από τους πιο έξυπνους ανθρώπους δυσκολεύονται στην ανάγνωση και πως μπορούν να μάθουν να διαβάζουν τέλεια, (επιμ. Τζιβανάκης, Ι.), Αθήνα, Καστανιώτης.

III. Ξενόγλωσση

- Bakker, D.J., (1979), Hemispheric Differences and Reading Strategies: Two Dyslexia Bulletin of the Orton Society.

- Boder, E., (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Bowers, P & Wolf, M., (1993). Theoretical links between naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in Dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment*, Report of a working party of the Division of Educational and Child Psychology, Leicester, British Psychological Society.
- Coltheart, M. 1980. Deep dyslexia: A right hemisphere hypothesis. In Coltheart, M., Patterson, K., & Marshall, J. C. (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Critchley, M., (1970). *The dyslexic child*, London, Heinemann.
- Crombie, M. (1994). *Specific learning difficulties: Dyslexia – a teachers' guide*. Glasgow: Jordanhill Sales and Publications.
- Critchley, M. & Critchley, E., (1978). *Dyslexia Defined*, London, Heinemann Medical Books.
- Cruickshank, W.M. (1986). Foreword. Στο Pavlidis, G.TH., & Fisher, D.F. (επιμ.), *Dyslexia: Its Neuropsychology and Treatment*. Chichester: John Wiley, xiii-xvi.
- DeFries, J. & Beckers, S., (1982). Genetic aspects of reading disability: A family study. R. N. Malatesha & P. G. Aaron (eds), *Reading disorders: varieties and treatments*, New York, Academic.
- Doyle, J., (1996). *Dyslexia: An Introductory Guide*. Whurr Publishers Ltd, London.
- Dumont, P., (1990). Criteria for dyslexia identification. *Paper presented at the 9th European Congress of Dyslexia*, Aachen, German.
- Galaburda, A & Livingstone, M (1993). Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia.
- Gardner, P. (1994). Diagnosing dyslexia in the classroom: A three-stage model. In Hales, G. (ed.) *Dyslexia matters*. London, Whurr

- Geschwind, N., (1962). *The Anatomy of Acquired Disorders of Reading*, Money, J., *Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia*, Baltimore: John Hopkins Press.
- Gjessing, H.J., & Karlsen, B. (1989). *A Longitudinal Study of Dyslexia. Bergen' s Multivariate Study of Children' s Learning Disablities*. New York: Springer-Verlag.
- Gilger, Pennington & DeFries, (1991). Risk for Reading disability, immune disorders and non- right handedness: twin and family studies of their relations.
- Johnson, D., & Myklebust, H., (1967), *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*, New York: Grune & Stratton.
- Jorm, A. F., (1983). *The Psychology of Reading and Spelling Disabilities*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Kaufman, A., (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York, Wiley.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Orton, S. T., (1937). *Reading, writing and speech problems in children*, London, Chapman & Hall.
- Orton, S. T., (1966). "Word-Blindness" in School Children and Other Parers of Strephosymbolia (Specific Language Disability – Dyslexia), Connecticut, Pomfret, The Orton Society.
- Pennington, B. F., (1991). *Diagnosing learning disorders: A neurological framework*, New York, Guilford Press.
- Pennington, B. F. & Smith, S. D. & Kimberling, W. J. & Green, P. A. & Haith, M. M., (1987). Left-handedness and immune disorders in familial dyslexics. *Archives of Neurology*, 44, 634-639.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G., (2006). *Learning Disabilities and Practical Approach to Foundations, Assessment, Diagnosis and Teaching*, Boston, Pearson Education.
- Pumfrey, P. D., (1991). *Improving Children's Reading in the Junior School: Challenges and Responses*, London, Cassell.

- Reid, J. F., (1969). Dyslexia: A Problem in Communication. *Educational Research*, 10, 126-33.
- Satz, P., (1978). Some developmental and predictive precursors of reading disabilities: A six – years, follow-up. In: Benton, A., Pearl, D. (eds). *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*.
- Searls, E. F. (1985). *How to use WISC-R scores in reading/learning disability diagnosis*. Newark, DE: International Reading Association
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A., (1996). Unlocking learning disabilities: The neurological basis. S. C. Cramer & W. Ellis (eds), *Learning Disabilities: Lifelong issues*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. & Fletcher, J. M. & Escobar, M. D., (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls, Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Snowling, M. (2002). Reading and other Learning Difficulties. In: Rutter M., Taylor E. *Child and Adolescent Psychiatry*
- Tansley, P. & Panckhurst, J., (1981). *Children with specific learning difficulties: A critical review*, Windsor, NFER-NELSON.
- Thomson, M., (1984). *Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation*, London, Edward Arnold.
- Thomson, M.E. (1990). *Developmental dyslexia* (3rd ed.), London: Whurr.
- Van Hout, A., & Estienne, F. (1998). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*. (2ème éd.), Paris : Masson.
- Wheeler, T. J. & Watkins, E. J., (1979). A Review of Symptomology. *Dyslexia Review*, 2(1), 12-16.
- Yule, S. & Rutter, M. & Berger, M. & Thomson, J., (1974). Over – and – under – achievement in reading: Distribution in the general population. *The British Journal of Educational Psychology*, 44, 1-12.

IV. Πηγές από το Διαδίκτυο (internet)

1. Ελληνικές ιστοσελίδες (sites)

- Θωμαΐδου, Λ., (2003). Μύθοι για τη Δυσλεξία, Τι είναι Δυσλεξία; <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=27> .
- Μπακάλη, Ε., (2007). Δυσλεξία ή Διαταραχή της Ανάγνωσης; Στο <http://www.focusonchild.gr/content/view/28/66/1/2/> .
- Μπακάλη, Ε., (2007). Τι είναι Δυσλεξία; Στο <http://www.focusonchild.gr/content/view/28/9/> .
- Παυλίδης, Γ., (2005). Πρόγνωση – Διάγνωση Δυσλεξίας και Διάσπαση Προσοχής: Από την Αντιφατική Υποκειμενικότητα στη Βιολογική Αντικειμενικότητα. Στο <http://www.dyslexiacenters.gr> .
- Παυλίδης, Γ., (2007). Διάγνωση. Στο <http://www.dyslexiacenters.gr/TEST.htm>
- Παυλίδης, Γ., (2007). Δυσλεξία – Μαθησιακές Δυσκολίες και Οφθαλμοκίνηση: Αίτια, Διάγνωση, Αντιμετώπιση. Στο <http://www.dyslexiacenters.gr/Orismoι%20-%20symptwmata.htm> .
- Παυλίδης, Γ., (2007). Κέντρα Δυσλεξίας, Ευφυΐας, Μαθησιακών Δυσκολιών, Λογοθεραπείας, Συμβουλευτικής και Διάσπασης Προσοχής. <file:///C:/DOCUM~1/maria/LOCALS~1/Temp/F4LMTZXZ.htm>
<http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=27>.
- Φουσκάκης, Δ., (χ.χ). Εισαγωγή στη Στατιστική, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Στο <http://www.math.ntua.gr/~fouskakis/EPIPSI/03.pdf>.

Παράρτημα

1. ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Στοιχεία παιδιού:

Επώνυμο:.....

Όνομα:.....

Όνομα πατέρα:.....

Διεύθυνση:.....

Τηλέφωνο:.....

Τάξη:.....

Ημερομηνία γέννησης:...../...../.....

Ημερομηνία εξέτασης:...../...../.....

1. ΦΩΝΗΜΑΤΙΚΟ-ΓΡΑΦΗΜΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ

1.1 Κατασκευή και ορθογραφημένη γραφή λέξεων με συνδυασμό φωνημάτων:

Παραδείγματα:

β-έ-ρ-α→...*βέρα*.....

χ-ρ-ώ-μ-α-τ-α→...*χρώματα*.....

β-α-φ-ή→...../.....

β-ι-δ-ώ-ν-ω→...../.....

γ-ρ-ύ-λ-ο-ς→...../.....

κ-α-ου-μπ-ό-ι→...../.....

β-ι-β-λ-ί-ο→...../.....

α-ν-ε-μ-ο-θ-ύ-ε-λ-(λ)-α→...../.....

κ-α-η-μό-ς→...../.....

α-χ-ρ-ο-φ-κ-ι→...../.....

ΣΚΟΡ 1:/8

ΣΚΟΡ 2:/8

1.2 Ακουστική και γραπτή διάκριση των φωνημάτων των λέξεων που ακούει:

Παραδείγματα:

λόγος→.....*λ-ό-γ-ο-ς*.....

μέλισσα→...*μ-έ-λ-ι-σ-σ-α*.....

φίδι→.....

βιδώνω→.....

.....

.....

καθαρός→.....

λεχαγε→.....

.....

.....

άτακτος→.....

φράουλα→.....

.....

.....

αετός→.....

.....

πρόβατο→.....

.....

ΣΚΟΡ :/8

1.3 Οπτικοακουστική διάκριση

ΣΚΟΡ :/8

συλλαβών

(αρχική, μεσαία, τελική):

Αρχική θέση:

Μεσαία θέση:

Τελική θέση:

Παράδειγμα:

Παράδειγμα:

Παράδειγμα:

πόδι, ρόδι, τόπι (το)

βαγόني, παγόني, κορδόني (δο)

βέλος, σέλα, γέλα (λος)

βρέχει, τρέχει, σπρώχνει

κρεβάτι, στεφάνι, κεράσι

χελώνα, χειμώνας, βελόνι

μιλάει, γελάει, πηδάει

πρόβατο, κιβώτιο, Πινόκιο

πατίνι, καντίνα, κανάτα

κορνάρι, τρακάρει, παρκάρει παγάκι, παγωτό, παγίδα

γέρος, μέρα, χέρι

Αρχική θέση:	Μεσαία θέση:	Τελική θέση:	Συνολικό σκορ:
/3	/3	/3/9

1.4 Προσθήκη φθόγγων για την κατασκευή και γραφή λέξεων:

Παραδείγματα: -άλα (γ, σ, μπ, σκ)

γάλα, σάλα, μπάλα, σκάλα

-ίδι (φ, γ, μ, ξ, φρ)

.....

-όνος (π, μ, φ, τ, κ, γ, θρ, χρ, κλ)

.....

-ώρα (δ, χ, φ, τ, ψ, μπ, ντ)

.....

-έλι (θ, χ, μ, ρ, β, τ, κ)

.....

ΣΚΟΡ 1:	ΣΚΟΡ 2:	ΣΚΟΡ 3:	ΣΚΟΡ 4:	Συνολικά:
/5	/9	/7	/7/28

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....
.....
2. ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ

2.1 Επαναφορά των εικόνων στην αρχική τους σειρά

2.1.α άλογο – γάτα – σκύλος – αγελάδα – λιοντάρι

τριαντάφυλλο – τουλίπα – χρυσάνθεμο – μαργαρίτα – κρίνος

παντελόνι – παλτό – γραβάτα – καπέλο – γάντια

κατσαρόλα – μαχαίρι – τηγάνι – πιρούνι – κουτάλα

βιβλιοθήκη – καρέκλα – πολυθρόνα – κρεβάτι – τραπέζι

Σειρά 1:	Σειρά 2:	Σειρά 3:	Σειρά 4:	Σειρά 5:	Συνολικά:/5
----------	----------	----------	----------	----------	----------------------

2.1.β Κατηγορία καρτών: χρώματα:

μπλε – κόκκινο – ροζ – πορτοκαλί – πράσινο

Κατηγορία καρτών: σχήματα:

κύκλος – τρίγωνο – ρόμβος – τετράγωνο – πολύγωνο

Κατηγορία καρτών: αριθμοί:

τέσσερα – εννέα – δώδεκα – επτά – δεκατέσσερα

Σειρά 1:	Σειρά 2:	Σειρά 3:	Συνολικά:/3
----------	----------	----------	----------------------

2.1.γ Επανάληψη λέξεων:

κύκλος – τρίγωνο – ρόμβος – ορθογώνιο – πολύγωνο

τέσσερα – εννέα – δώδεκα – οκτώ – έντεκα

χέρι – κουρέλι – κεράσι – μήπως – πεπόνι

ιδεατός – αέναος – απόηχος – έπαυλη – ειδώλιο

φράουλα – εάν – σπάω – κρανίο – εαντός

Σειρά 1:	Σειρά 2:	Σειρά 3:
Σειρά 4:	Σειρά 5:	Συνολικά:/5

2.2 Ικανότητα ανάκλησης γεγονότων:

Παράδειγμα: **«Είμαστε τρία αδέρφια κι εγώ είμαι η τρίτη στη σειρά. Η Μαρία, η μεγαλύτερη πηγαίνει στο γυμνάσιο. Ο Σίμος πηγαίνει τετάρτη δημοτικού και εγώ στην πρώτη τάξη».**

Ιστορία:

«Το απόγευμα η παρέα πήγε βόλτα στη λίμνη. Μπροστά προχωρούσε η κυρία Χήνα, πιο πίσω η δασκάλα η κυρία Σκιουρίνα και πιο πίσω ένα λαγουδάκι, ένα βατραχάκι και ένα ποντικάκι. Σε λίγο όμως, ο καιρός χάλασε και άρχισε να βρέχει».

ΣΚΟΡ 1: (πρόσωπα): /5	ΣΚΟΡ 2: (γεγονότα): /4	Συνολικά:/9
--------------------------	---------------------------	----------------------

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ΑΝΑΓΝΩΣΗ

3.1 Ανάγνωση λεκτικών συνόλων:

Παράδειγμα: **λίγο, ψάρι, ζημιά, ναι, λάδι, καλά, από, μαζί**

ΛΕΞΕΙΣ

- χακί, και, φίδι, δεν, βυθός, ίσως, χωνί, κανείς
- γαρίδα, χελιδόνι, εφημερίδα, τηλέφωνο, χελώνα, χειμώνας, καφάσι, κεράσι
- βροχή, χορδή, φλούδα, βολβός, φθηνός, εχθές, σπίρτο, σχιστός
- αέρας, ζωηρός, νεράιδα, αηδία, σημαία, μουσείο, Ιούνιος, χιόνι
- αεροπλάνο, φαρμακείο, φρουραρχείο, πατριαρχείο, τρώω, τρίαίνα, βαθμολογία, βιβλιοπωλείο

- εκχύλισμα, βακτήριο, άρδην, έμβρυο, εντυπωσιακός, αδιαμφισβήτητος, εξουθενωμένος, εθνάρχης
- φούτερ, τατουάζ, ασανσέρ, σάντουιτς, τρόλει, φερμουάρ, ακορντεόν, ντραμς
- αβλατο, βαβιτω, παραβι, δαθιβα, σαζίδα, κεδωχω, ταζοκτα, χακιαπτσε

ΣΚΟΡ 1: /8	ΣΚΟΡ 2: /8	ΣΚΟΡ 3: /8	ΣΚΟΡ 4: /8	
ΣΚΟΡ 5: /8	ΣΚΟΡ 6: /8	ΣΚΟΡ 7: /8	ΣΚΟΡ 8: /8	Συνολικά:/64

3.2 Ανάγνωση προτάσεων:

Παράδειγμα: *Η Ελένη ανέβηκε με δυσκολία τη σκάλα.*

Στολίσαμε το σχολείο για τη γιορτή.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Η μητέρα αγόρασε ένα παραμύθι.
- Ο Βαγγέλης κράτησε την κατσαρόλα με τα δυο του χέρια.
- Χρειάζομαι ένα δοχείο για να βράσω νερό.
- Ο Δημοσθένης άρχισε να λαδώνει την αλυσίδα του ποδηλάτου.
- Η Κατερίνα γυαλίζει τα παπούτσια της και ο αδερφός της σκουπίζει τον καθρέφτη.
- Η ελευθερία των ανθρώπων θεωρείται σήμερα ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά.

ΣΚΟΡ 1:	ΣΚΟΡ 2:	ΣΚΟΡ 3:	
ΣΚΟΡ 4:	ΣΚΟΡ 5:	ΣΚΟΡ 6:	Συνολικά:/6

3.3 Ανάγνωση κειμένου:

ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο Πάντου δεν είχε πολύ κέφι την ημέρα αυτή. Δυο πάπιες που ήταν αδερφές, έπαιζαν κοντά στη λίμνη. Όταν ο Πάντου τις πλησίασε, τους φώναξε δυνατά:

— Μη μου πιάνετε το δρόμο, πηγαίνετε στη άκρη.

— Μπορούμε να έρθουμε μαζί σου για ψάρεμα;

— Όχι! Αποκρίθηκε ο Πάντου, αφήστε με μόνο μου!

Σημασιολογικά λάθη:	Λάθη ρυθμού:	Λάθη αρμονίας:	Λάθη σημείων στίξης:	
Άστατο χρώμα	Κατατμήσεις	Ενοποίηση	Παραλείψεις	Συνολικά:

φωνής:	κειμένου:	λέξεων:	λέξεων:/49
--------	-----------	---------	---------	----------

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

4. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ

4.1.α Ορθογραφία λέξεων:

Παραδείγματα: νησί→
 άγνωστο→

Λέξεις:

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| 1) ρέλι
----- | 5) αερόβιος
----- |
| 2) χελώνες
----- | 6) φράχτης
----- |
| 3) φθινόπωρο
----- | 7) αυθεντία
----- |
| 4) βυθίζομαι
----- | 8) κεχτεωφη
----- |

Ορθογραφικά λάθη:	Παραλείψεις:	Αντικαταστάσεις:	Συγχύσεις γραμμάτων:	Κατοπτρική γραφή:
Πρόσμιξη γραμμάτων:	Ομαδοποίηση γραμμάτων:	Παρατονισμοί:	Έλλειψη τονισμού:	Μουντζούρες:
Συνολικά:				

4.1.β Λέξεις καθ' υπαγόρευση:

.....

.....

.....

.....

Ορθογραφικά λάθη:	Παραλείψεις:	Αντικαταστάσεις:	Συγχύσεις γραμμάτων:	Κατοπτρική γραφή:
Πρόσμιξη γραμμάτων:	Ομαδοποίηση γραμμάτων:	Παρατονισμοί:	Έλλειψη τονισμού:	Μουντζούρες:
Συνολικά:				

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:
/80

4.2 Αντιγραφή προτάσεων:

Παραδείγματα:

Μια κούκλα διηγείται την ιστορία της.

Ο χωρικός πήγε να κλέψει αγγούρια.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ I:

1. Το χέρι μας έχει πέντε δάχτυλα.
2. Η ξύστρα ξύνει τα μολύβια.
3. Ο βασιλιάς της ζούγκλας είναι το λιοντάρι.

Ορθογραφικά λάθη:	Ομαδοποιήσεις γραμμάτων:	Παρατονισμοί:	Έλλειψη τονισμού:	Μουντζούρες:
Αδυναμία χρήσης σημείων στίξης:	Χρήση κεφαλαίου:	Παραλείψεις λέξεων:	Γραφή άλλων λέξεων:	Προσθήκη ξένων λέξεων:
Συνολικά:				

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ II:

Ορθογραφία προτάσεων καθ' υπαγόρευση:

1. Η Φανή φοβάται και ανεβαίνει με δυσκολία τη σκάλα.
2. Τα δέντρα είναι πράσινα και φουντωτά την άνοιξη.
3. Το ενδιαφέρον της ανθρωπότητας για την επίτευξη ειρήνης είναι αξιοσημείωτο.

-
-
-

Ορθογραφικά λάθη:	Ομαδοποιήσεις γραμμάτων:	Παρατονισμοί:	Έλλειψη τονισμού:	Μουντζούρες:
-------------------	--------------------------	---------------	-------------------	--------------

Αδυναμία χρήσης σημείων στίξης:	Χρήση κεφαλαίου:	Παραλείψεις λέξεων:	Γραφή άλλων λέξεων:	Προσθήκη ξένων λέξεων:
Συνολικά:				

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:/60

4.3 Συγγραφή κειμένου με λέξεις – υποδείγματα:

Παραδείγματα: *πειρατές, θησαυρός, καράβι.*

Οι πειρατές έψαχναν να βρουν τον κρυμμένο θησαυρό. Το καράβι τους οδήγησε σε μια απόμερη παραλία και κρατώντας το χάρτη άρχισαν να ψάχνουν για το θησαυρό.

Λέξεις: ταράτσα, αδειάζω, σταγόνα, λιγοστεύω, υδραυλικός, εργαλεία. Διάρκεια χρόνου: 5 λεπτά.

Ορθογραφικά λάθη:	Ομαδοποιήσεις γραμμάτων:	Παρατονισμοί:	Έλλειψη τονισμού:	Μουντζούρες:
Αδυναμία χρήσης σημείων στίξης:	Χρήση κεφαλαίου:	Παραλείψεις λέξεων:	Γραφή άλλων λέξεων:	Προσθήκη ξένων λέξεων:
Συνολικά:/60				

4.4 Συγγραφή ελεύθερου κειμένου:

Μια παράγραφος περιγραφής: «Το αγαπημένο μου παιχνίδι». Διάρκεια χρόνου: 5 λεπτά.

ΣΚΟΡ 1:	ΣΚΟΡ 2:	ΣΚΟΡ 3:	ΣΚΟΡ 4:
ΣΚΟΡ 5:	ΣΚΟΡ 6:	ΣΚΟΡ 7:	ΣΚΟΡ 8:
ΣΚΟΡ 9:	Συνολικά:/39		

Παρατηρήσεις:.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

5.1 Συλλαβισμός λέξεων:

Παράδειγμα: σέλα→ **σέ/λα**

ελέφαντας→ **ε/λέ/φα/ντας**

- σκύλος→.....
- διεύθυνση→.....
- βανίλια→.....
- αυτοκίνητο→.....
- θησαυρός→.....
- καρπούζι→.....
- δουλειά→.....
- άστρο→.....

-σελίδεςβιβλίων

ΣΚΟΡ:	/14
-------	-----

ΣΚΟΡ:	/8
-------	----

5.2.1 Αναγνώριση και χρήση άρθρων:

Παράδειγμα: ...**το**... τρενάκι ...**του**... Στέφανου

...**η**... ξαδέρφη ...**της**... Μαρίας

-βαλίτσαΒασιλικής
-καμινάδα απότζάκι
.....σπιτιού
-πατέραςΕλένης
-φίλοιπαιδιών
-βίδες απότραπέζισιδερά

5.2.2 Αναγνώριση και γενών:

Παράδειγμα: γαμπρός→ αρσενικό

λέξη→ θηλυκό

δέντρο→ ουδέτερο

νησί, σκάλα, άγνωστος, αλεπού, καλοκαίρι, γειτονιά, αγρότης, επώνυμος, χαρούμενος, κλωνάρι, ασχολία, κεντημένο, αστροναύτης, περιβόλι, ντυμένη.

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο

ΣΚΟΡ: /15

5.3 Καταλήξεις ρημάτων:

Παράδειγμα: (εγώ) γελ_ (εγώ)γελώ

(εσείς) λυπόσαστ_ (εσείς) λυπόσαστε

(εγώ) παίζ_ , (αυτός) διώχν_ , (αυτοί) κάθοντ_ , (εσύ) χορεύ_ , (εμείς) τσακωνόμαστ_ ,

(εσύ) χαίρεσ_ , (εσείς) γράφετ_ , (εμείς) δουλεύουμ_ , (εγώ) πλένομ_ , (αυτοί) διαβάζ_ ,

(αυτός) εργάζετ_ , (εσείς) κομόσαστ_

ΣΚΟΡ: /12

5.4 Μετατροπή ενικού σε πληθυντικό αριθμό και αντίστροφα:

Παράδειγμα: *Ο δρόμος τελειώνει / Οι δρόμοι τελειώνουν*

Οι πόρτες άνοιξαν / Η πόρτα άνοιξε

Οι πληρωμές αργούν:.....

Το βαρέλι είναι ξύλινο:.....

Οι σκύλοι είναι ζώα:.....

Η κυρία του νησιού:.....

Τα παιδιά παίζουν:.....

Το βαπόρι σφύριξε:.....

ΣΚΟΡ: /12

5.5 Χρήση κατάλληλου τύπου ρημάτων και ουσιαστικών:

Σε λίγο (χτυπώ) το κουδούνι, τα παιδιά (ξεχύνομαι) στην αυλή. Η τάξη (μένω) αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. (Το παιδί) θα φωνάξουν, θα τρέξουν, (παίζω). Η Έλλη (πηδώ) το σχοινάκι.

(Ο μαθητής) θα ανοίξουν τα παράθυρα για να (αερίζομαι) οι αίθουσες. Σε λίγο (μπαίνω) πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα (αρχίζω) ξανά. Θα ξαναρχίσουν (ο μελάς).

Σε λίγο θα χτυπήσει το κουδούνι, τα παιδιά _____ στην αυλή. Η τάξη _____ αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. _____ θα φωνάξουν, θα τρέξουν, _____. Η Έλλη _____ το σχοινάκι. _____ θα ανοίξουν τα παράθυρα για να _____ οι αίθουσες. Σε λίγο _____ πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα _____ ξανά, θα ξαναρχίσουν _____.

ΣΚΟΡ: /10

Παρατηρήσεις:.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Υλικό προς εξέταση

1. Φωνηματογραφική αντιστοιχία

1.1 Κατασκευή και ορθογραφημένη γραφή λέξεων με συνδυασμό φωνημάτων:

Παραδείγματα:

β-έ-ρ-α → ... βέρα

χ-ρ-ώ-μ-α-τ-α → ... χρώματα

• → /

• → /

• → /

• → /

• → /

• → /

• → /

• → /

1.2 Ακουστική και γραπτή διάκριση των φωνημάτων των λέξεων που ακούει:

Παραδείγματα:

λόγος → λ-ό-γ-ο-ς.....

μέλισσα → ... μ-έ-λ-ι-σ-σ-α.....

• →

• →

• →

• →

• →

• →

• →

• →

1.3 Οπτικοακουστική διάκριση συλλαβών (αρχική, μεσαία, τελική):

Αρχική θέση:

Παράδειγμα:

πόδι, ρόδι, τόπι (το)

βρέχει, τρέχει, σπρώχνει

μιλάει, γελάει, πηδάει

κορνάρει, τρακάρει, παρκάρει

Μεσαία θέση:

Παράδειγμα:

βαγόνι, παγόνι, κορδόνι (δο)

κρεβάτι, στεφάνι, κεράσι

πρόβατο, κιβώτιο, Πινόκιο

παγάκι, παγωτό, παγίδα

Τελική θέση:

Παράδειγμα:

βέλος, σέλα, γέλα (λος)

χελώνα, χειμώνας, βελόνι

πατίνι, καντίνα, κανάτα

γέρος, μέρα, χέρι

1.4 Προσθήκη φθόγγων για την κατασκευή και γραφή λέξεων:

Παραδείγματα: -άλα(γ, σ, μπ, σκ)
γάλα, σάλα, μπάλα, σκάλα

-ίδι

.....
.....

-όνος

.....
.....

-ώρα

.....
.....

-έλι

.....
.....

3. Ανάγνωση

3.1 Ανάγνωση λεκτικών συνόλων:

Παράδειγμα:

λίγο, ψάρι, ζημιά, ναι, λάδι, καλά, από, μαζί

ΛΕΞΕΙΣ

- χακί, και, φίδι, δεν, βυθός, ίσως, χωνί, κανείς
- γαρίδα, χελιδόνι, εφημερίδα, τηλέφωνο, γελώνα, χειμώνας, καφάσι, κεράσι
- βροχή, χορδή, φλούδα, βολβός, φθηνός, εχθές, σπύριτο, σχιστός
- αέρας, ζωηρός, νεράιδα, αηδία, σημαία, μουσείο, Ιούνιος, χιόνι
- αεροπλάνο, φαρμακείο, φρουραρχείο, πατριαρχείο, τρώω, τρίαينا, βαθμολογία, βιβλιοπωλείο
- εκχύλισμα, βακτήριο, άρδην, έμβρυο, εντυπωσιακός, αδιαμφισβήτητος, εξουθενωμένος, εθνάρχης
- φούτερ, τατουάζ, ασανσέρ, σάντουιτς, τρόλεϊ, φερμουάρ, ακορντεόν, ντραμς
- αβλατο, βαβιτω, παγαβι, δαθιβα, σαζίδα, κεδωχω, ταζοκτα, χακιαπτσε

3.2 Ανάγνωση προτάσεων:

Παράδειγμα: *Η Ελένη ανέβηκε με δυσκολία τη σκάλα.
Στολίσαμε το σχολείο για τη γιορτή.*

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Η μητέρα αγόρασε ένα παραμύθι.
- Ο Βαγγέλης κράτησε την κατσαρόλα με τα δυο του χέρια.
- Χρειάζομαι ένα δοχείο για να βράσω νερό.
- Ο Δημοσθένης άρχισε να λαδώνει την αλυσίδα του ποδηλάτου.
- Η Κατερίνα γυαλίζει τα παπούτσια της και ο αδερφός της σκουπίζει τον καθρέφτη.
- Η ελευθερία των ανθρώπων θεωρείται σήμερα ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά.

3.3 Ανάγνωση κειμένου:

ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο Πάντου δεν είχε πολύ κέφι την ημέρα αυτή. Δυο πάπιες που ήταν αδερφές, έπαιζαν κοντά στη λίμνη. Όταν ο Πάντου τις πλησίασε, τους φώναξε δυνατά:

- Μη μου πιάνετε το δρόμο, πηγαίνετε στην άκρη.
- Μπορούμε να έρθουμε μαζί σου για ψάρεμα;
- Όχι! Αποκρίθηκε ο Πάντου, αφήστε με μόνο μου!

4. Γραφή – ορθογραφημένη γραφή

4.1.α Αντιγραφή και ορθογραφία λέξεων:

Παραδείγματα:

νησί

άγνωστο

Λέξεις:

ρέλι

χελώνες

φθινόπωρο

βυθίζομαι

αερόβιος

φράχτης

αυθεντία

κεχτεωφη

4.1.β Λέξεις καθ' υπαγόρευση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.2 Αντιγραφή και ορθογραφία προτάσεων:

Παραδείγματα:

Μια κούκλα διηγείται την ιστορία της.

??

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ I:

- Το χέρι μας έχει πέντε δάχτυλα.
- Η ξύστρα ζύνει τα μολύβια.
- Ο βασιλιάς της ζούγκλας είναι το λιοντάρι.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ I:

-
-
-

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ II:

-
-
-

4.3 Συγγραφή κειμένου με λέξεις – υποδείγματα:

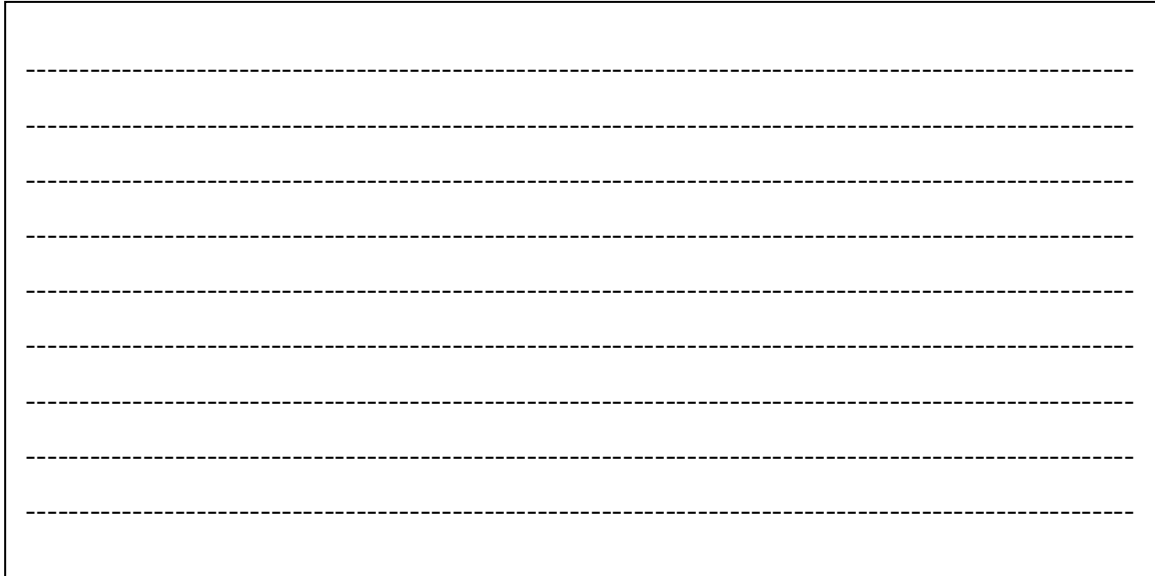
Παράδειγμα: πειρατές, θησαυρός, καράβι.

Οι πειρατές έψαχναν να βρουν τον κρυμμένο θησαυρό. Το καράβι τους οδήγησε σε μια απόμερη παραλία και κρατώντας το χάρτη, άρχισαν να ψάχνουν για το θησαυρό.

ΛΕΞΕΙΣ: ταράτσα, αδειάζω, σταγόνα, λιγοστεύω, υδραυλικός, εργαλεία

4.4 Συγγραφή ελεύθερου κειμένου:|

«Το αγαπημένο μου παιχνίδι»



A large rectangular box with a solid black border, containing ten horizontal dashed lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box.

5. Γραμματική

5.1 Συλλαβισμός λέξεων:

Παράδειγμα: σέλα→σέ/λα

ελέφαντας→ε/λέ/φα/ντας

- σκύλος→.....
- διεύθυνση→.....
- βανίλια→.....
- αυτοκίνητο→.....
- θησαυρός→.....
- καρπούζι→.....
- δουλεία→.....
- άστρο→.....

5.2.1 Αναγνώριση και χρήση άρθρων:

Παράδειγμα: ...το...τρενάκι...του...Στέφανου.

...η...ζαδέρφη...της...Μαρίας.

-βαλίτσα.....Βασιλικής
-καμινάδα από.....τζάκι.....σπιτιού
-πατέρας.....Ελένης
-φίλοι.....παιδιών
-βίδες από.....τραπέζι.....σιδερά
-σελίδες.....βιβλίων

5.2.2 Αναγνώριση και χρήση γενών:

Παράδειγμα: ο γαμπρός→αρσενικό

η λέξη→θηλυκό

το δέντρο→ουδέτερο

νησί, σκάλα, άγνωστος, αλεπού, καλοκαίρι, γειτονιά, αγρότης, επώνυμος, χαρούμενος, κλωνάρι, ασχολία, κεντημένο, αστροναύτης, περιβόλι, ντυμένη

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο

5.3 Καταλήξεις ρημάτων:

Παραδείγματα: (εγώ) γελ_ (εγώ) γελῶ
(εσείς) λυπόσαστ_ (εσείς) λυπόσαστε

(εγώ) παίζ_	(αυτός) διώχν_	(αυτοί) κάθοντ_
(εσύ) χορεύ_	(εμείς) τσακωνόμαστ_	(εσύ) χαίρεσ_
(εσείς) γράφετ_	(εμείς) δουλεύουμ_	(εγώ) πλένομ_
(αυτοί) διαβάζ_	(αυτός) εργάζετ_	(εσείς) κοιμόσαστ_

5.4 Μετατροπή ενικού σε πληθυντικό αριθμό και αντίστροφα

Παράδειγμα: Ο δρόμος τελειώνει. Οι δρόμοι τελειώνουν
Οι πόρτες άνοιξαν. Η πόρτα άνοιξε

Οι πληρωμές αργούν:.....
Το βαρέλι είναι ξύλινο:.....
Οι σκύλοι είναι ζώα:.....
Η κυρία του νησιού:.....
Τα παιδιά παίζουν:.....
Το βαπόρι σφύριξε:.....

5.5 Χρήση κατάλληλου τύπου ρημάτων και ουσιαστικών:

Σε λίγο (χτυπώ) το κουδούνι, τα παιδιά (ξεχώνομαι) στην αυλή. Η τάξη (μένω) αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. (Το παιδί) θα φωνάξουν, θα τρέξουν, (παίζω). Η Έλλη (πηδώ) το σχοινάκι.

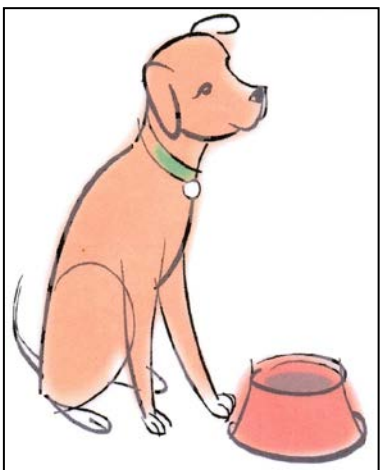
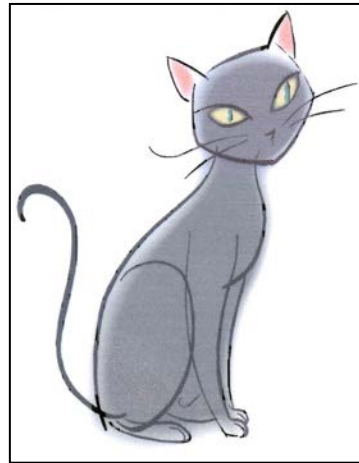
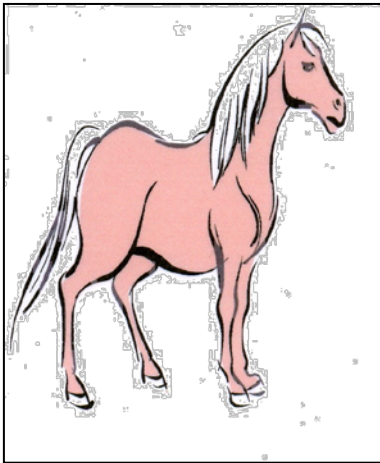
(Ο μαθητής) θα ανοίξουν τα παράθυρα για να (αερίζομαι) οι αίθουσες. Σε λίγο (μπαίνω) πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα (αρχίζω) ξανά. Θα ξαναρχίσουν (ο μπελάς).

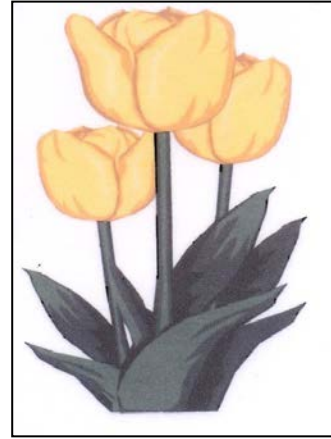
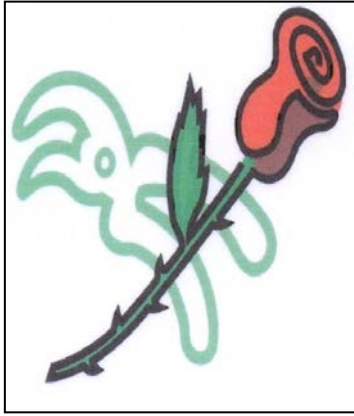
Σε λίγο θα χτυπήσει το κουδούνι, τα παιδιά _____ στην αυλή.
Η τάξη _____ αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. _____
_____ θα φωνάξουν, θα τρέξουν, _____. Η Έλλη _____ το
σχοινάκι.

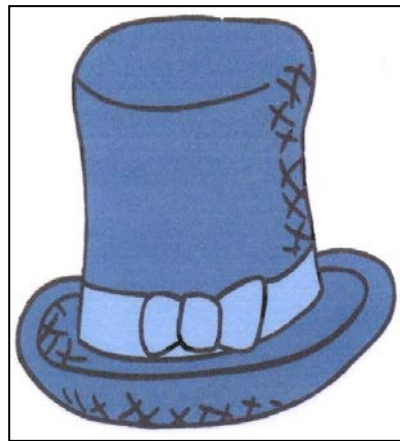
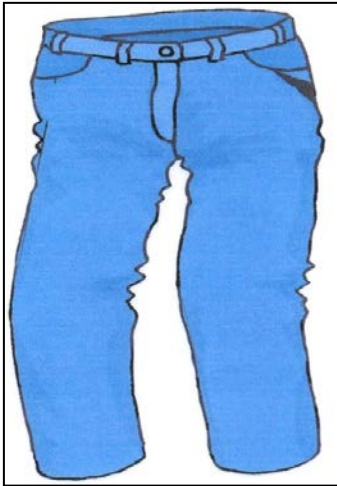
_____ θα ανοίξουν τα παράθυρα για να _____
_____ οι αίθουσες. Σε λίγο _____ πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα _____
_____ ξανά, θα ξαναρχίσουν _____.

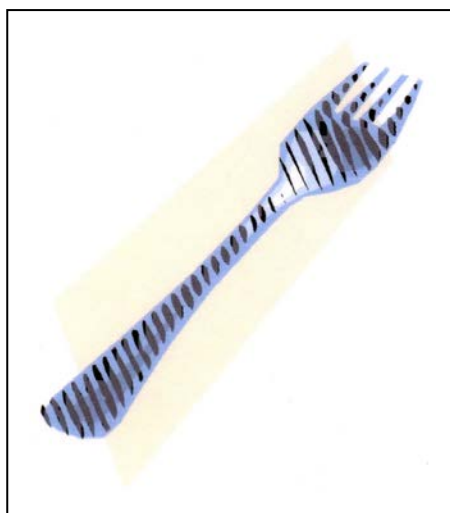
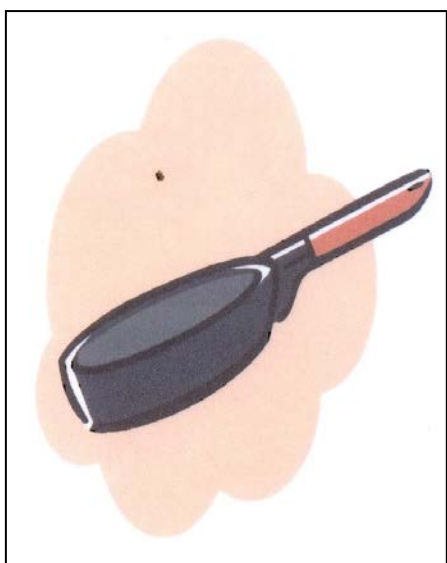
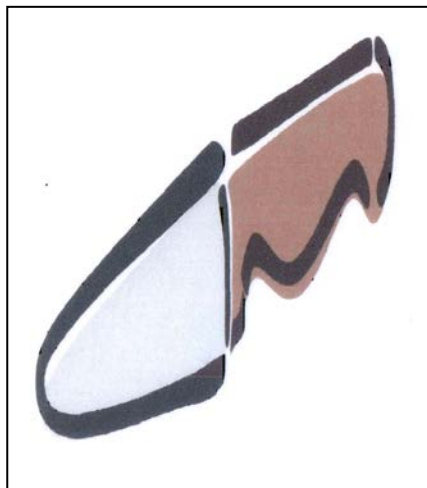
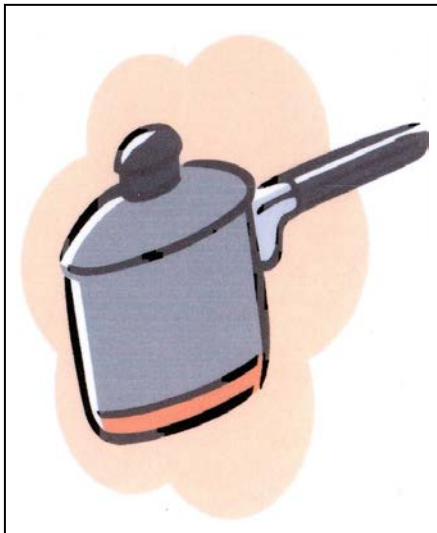
3. Οι εικόνες που δίνονται στο παιδί κατά την εξέταση της μνήμης

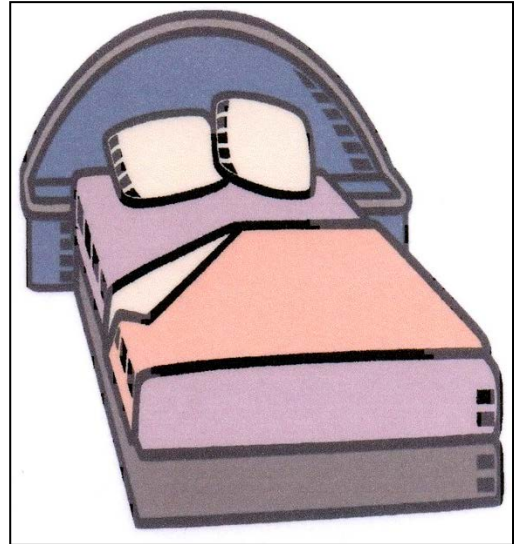
3.1. Οι εικόνες της άσκησης 2.1.α:



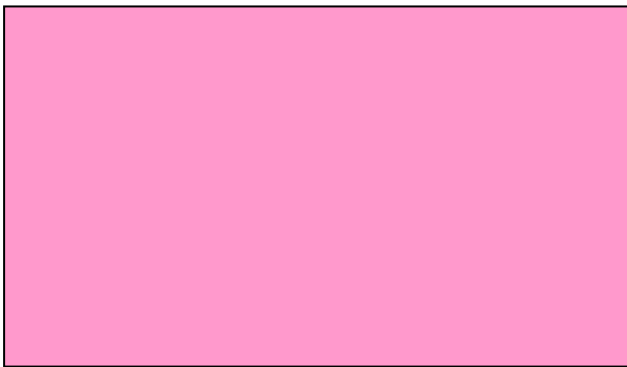
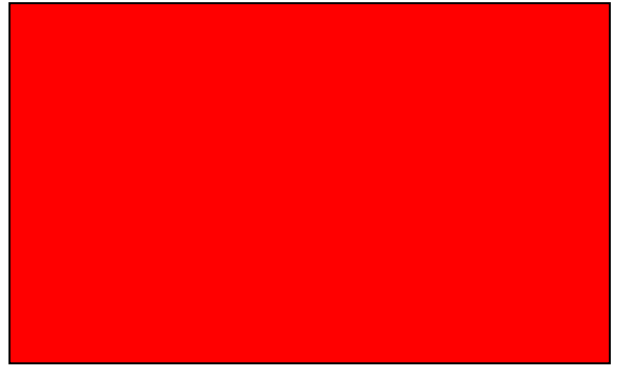
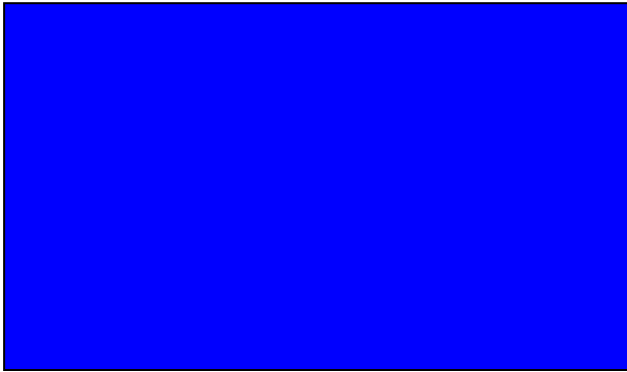




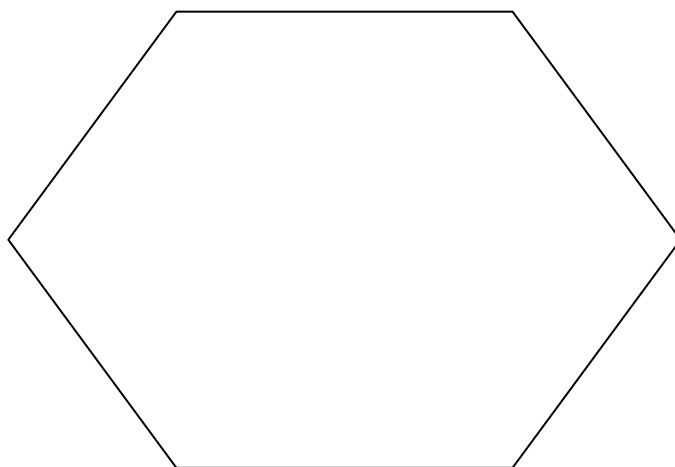
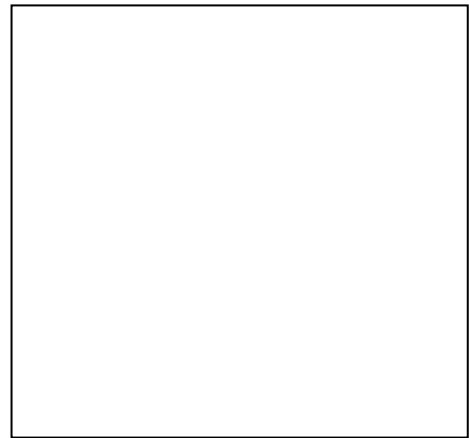
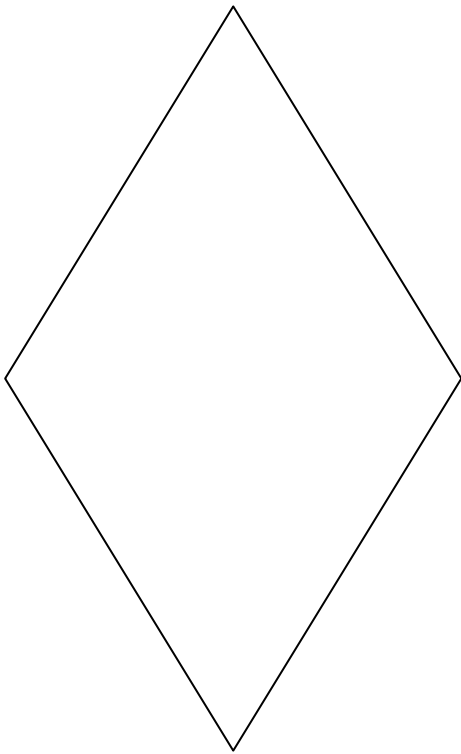
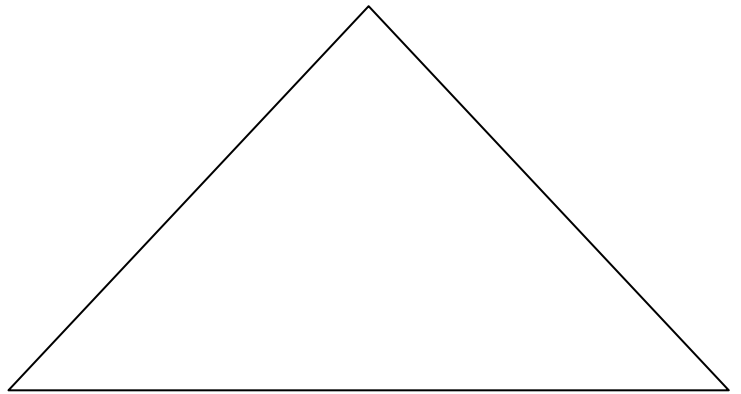
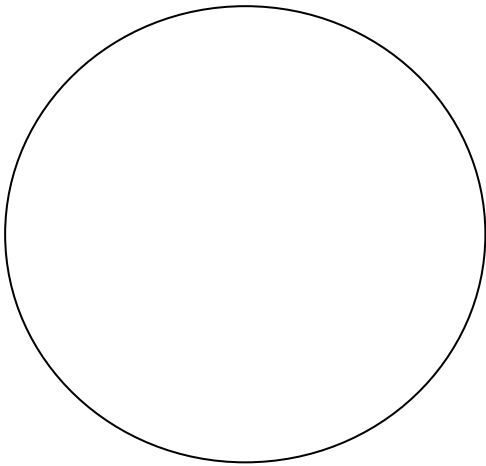




3.2. Οι εικόνες της άσκησης 2.1.β (χρώματα):



3.3. Οι εικόνες της άσκησης 2.1.β (σχήματα):



3.4. Οι εικόνες της άσκησης 2.1.γ (αριθμοί):

4

9

12

7

14

2. Υλικό προς εξέταση

1. Φωνηματογραφική αντιστοιχία

1.1 Κατασκευή και ορθογραφημένη γραφή λέξεων με συνδυασμό φωνημάτων:

Παραδείγματα:

β-έ-ρ-α → βέρα.....

χ-ρ-ώ-μ-α-τ-α → χρώματα.....

• → β-α-φ-α X 1. βέρα X

• → β-δ-ο-ν-ο V 1. βυδώνω V

• → β-ρ-ω-ν-ο-ς X 1. βρνώ X

• → κ-α-μ-ρ-ο-τ-ι X 1. κάμνω V

• → β-ι-β-λ-ιο V 1. βιβλίο V

• → α-ν-δ-ρ-ο-τ-η-α V 1. ανδραγαθία V

• → κ-α-μ-ο-σ-ς X 1. κάμνος X

• → α-χ-ρ-ο-μ-α-τ-α X 1. χρωματίζω X

1.2 Ακουστική και γραπτή διάκριση των φωνημάτων των λέξεων που ακούει:

Παραδείγματα:

λόγος → λ-ό-γ-ο-ς.....

μέλισσα → ... μ-έ-λ-ι-σ-σ-α.....

- → φίδι.....
- → καθαρός.....
- → άτακτος.....
- → αστός.....
- → πρόβατα.....
- → βλάπτω *
- → λοχάρι.....
- → ιρραδία.....

* ΔΕΝ ΕΓΡΑΨΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ
ΜΕΜΟΝΟΜΕΝΑ

1.3 Οπτικοακουστική διάκριση συλλαβών (αρχική, μεσαία, τελική):

Αρχική θέση:

Παράδειγμα:

πόδι, ρόδι, **τό**πι (το)

βρέχει, **τρέ**χει, σπρώχνει

μιλάει, γελάει, **πη**δάει

κορνάρει, τρακάρει, παρκάρει

Μεσαία θέση:

Παράδειγμα:

βαγόνι, παγόνι, κορ**δ**όνι (δο)

κρεβάτι, στεφ**ά**νι, κεράσι

πρό**β**ατο, κιβώτιο, Πινό**κ**ιο

παγάκι, παγωτό, παγ**ί**δα

Τελική θέση:

Παράδειγμα:

βέλος, σέλα, γέλα (λος)

χελ**ώ**να, χειμ**ώ**νας, βελ**ό**νι

πατ**ί**νη, καντ**ί**να, κανά**τ**α

γέρο**ς**, μέρα, χέ**ρ**ι



1.4 Προσθήκη φθόγγων για την κατασκευή και γραφή λέξεων:

Παραδείγματα: -άλα (γ, σ, μπ, σκ)
γάλα, σάλα, μπάλα, σκάλα

x -ίδι
ιδίως..... x
.....

x -όνος
κράνος.....
.....

x -ώρα
ορατός, αωρατός.....
.....

x -έλι
Ελισάβετ.....
.....

3. Ανάγνωση

3.1 Ανάγνωση λεκτικών συνόλων:

Παράδειγμα:

λίγο, ψάρι, ζημιά, ναι, λάδι, καλά, από, μαζί

ΛΕΞΕΙΣ

- χακί, και, φίδι, δεν, βυθός, ίσως, χωνί, κανείς
- γαρίδα, χελιδόνι, εφημερίδα, τηλέφωνο, χελώνα, χειμώνας, καφάσι, κεράσι
- βροχή, χορδή, φλούδα, βολβός, φθηνός, εχθές, σπίρτο, σχιστός
- αέρας, ζωηρός, νεράιδα, αηδία, σημαία, μουσείο, Ιούνιος, χιόνι
- αεροπλάνο, φαρμακείο, φρουραρχείο, πατριαρχείο, τρώω, τρίαινα, βαθμολογία, βιβλιοπωλείο
- εκχύλισμα, βακτήριο, άρδην, έμβρυο, εντυπωσιακός, αδιαμφισβήτητος, εξουθενωμένος, εθνάρχης
- φούτερ, τατουάζ, ασανσέρ, σάντουιτς, τρόλεϊ, φερμουάρ, ακορντεόν, ντραμς
- αβλατο, βαβιτω, παγαβι, δαθιβα, σαζίδα, κεδωχω, ταζοκτα, χακιαπτσε



3.2 Ανάγνωση προτάσεων:

Παράδειγμα: *Η Ελένη ανέβηκε με δυσκολία τη σκάλα.
Στολίσαμε το σχολείο για τη γιορτή.*

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Η μητέρα αγόρασε ένα παραμύθι.
- Ο Βαγγέλης κράτησε την κατσαρόλα με τα δυο του χέρια.
- Χρειάζομαι ένα δοχείο για να βράσω νερό.
- Ο Δημοσθένης άρχισε να λαδώνει την αλυσίδα του ποδηλάτου.
- Η Κατερίνα γυαλίζει τα παπούτσια της και ο αδερφός της σκουπίζει τον καθρέφτη.
- Η ελευθερία των ανθρώπων θεωρείται σήμερα ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά.

3.3 Ανάγνωση κειμένου:

ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο Πάντυ δεν είχε πολύ κέφι την ημέρα αυτή. Δυο πάπιες που ήταν αδερφές, έπαιζαν κοντά στη λίμνη. Όταν ο Πάντυ τις πλησίασε, τους φώναξε δυνατά:

- Μη μου πιάνετε το δρόμο, πηγαίνετε στην άκρη.
- Μπορούμε να έρθουμε μαζί σου για ψάρεμα;
- Όχι! Αποκρίθηκε ο Πάντυ, αφήστε με μόνο μου!



4. Γραφή – ορθογραφημένη γραφή

4.1.α Αντιγραφή και ορθογραφία λέξεων:

Παραδείγματα:

νησί

άγνωστο

* ΕΛΛΗΝΗ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ

Λέξεις:

ρέλι

~~ρελι~~ X

χελώνες

~~χελώνες~~

φθινόπωρο

~~φθινόπωρο~~

βυθίζομαι

~~βυθίζομαι~~ X

αερόβιος

~~αερόβιος~~ X

φράχτης

~~φραχτης~~ X

αυθεντία

~~αυθεντία~~ X

κεχτεωφή

~~κεχτεωφή~~ ✓

4.1.β Λέξεις καθ' υπαγόρευση:

ρέλι ✓

~~χελώνες~~ X

~~φθινόπωρο~~ X

~~βυθίζομαι~~ X

^{ρο}
~~αεβιος~~ X

^ι
~~φραχτης~~ X

~~αυθεντία~~ ✓

~~κεχτεωφή~~ X

κεχτεωφή

~~κεχτεωφή~~ X

X

4.2 Αντιγραφή και ορθογραφία προτάσεων:

Παραδείγματα:

Μια κούκλα διηγείται την ιστορία της.

.....
????????????????????????????????????
.....

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ I:

- Το χέρι μας έχει πέντε δάχτυλα.
- Η ξύστρα ξύνει τα μολύβια.
- Ο βασιλιάς της ζούγκλας είναι το λιοντάρι.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ I:

-
-
-
* ΑΡΚΕΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ II:

- Η Φανή φοβάται και ανησυχία
- Τα δάχτυλα είναι πράσινα και φούντα
- Η ενδιαφέρουσα της ανθρωπότητας την επιθυμία ειρήνης είναι αξιόλογη

4.3 Συγγραφή κειμένου με λέξεις – υποδείγματα:

Παράδειγμα: πειρατές, θησαυρός, καράβι.

Οι πειρατές έψαχναν να βρουν τον κρυμμένο θησαυρό. Το καράβι τους οδήγησε σε μια απόμερη παραλία και κρατώντας το χάρτη, άρχισαν να ψάχνουν για το θησαυρό.

ΛΕΞΕΙΣ: ταράτσα, αδειάζω, σταγόνα, λιγοστεύω, υδραυλικός, εργαλεία

Όταν ένας υδραυλικός ήταν στην ταράτσα
και αδειάζω

* ΕΓΡΑΦΕ ΜΙΑ ΜΟΝΟ ΙΣΤΙΟΤΑ!

4.4 Συγγραφή ελεύθερου κειμένου:

«Το αγαπημένο μου παιχνίδι»

Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι το
μπατς πλός πλάτα μόνο με δύο άτομα.
Όταν θα μάχαστώ θα το σπασώ με
έναν εγώ έθελα και το κρατάω με
για ενέργεια.

X

5. Γραμματική

5.1 Συλλαβισμός λέξεων:

Παράδειγμα: σέλα→σέ/λα

ελέφαντας→ε/λέ/φα/ντας

- σκύλος→σ/κ/ύ/λ/ος ✓
- διεύθυνση→δι/ε/ύ/θ/ν/σ/η ✓
- βανίλια→β/αν/ί/λ/ια ✓
- αυτοκίνητο→αυ/το/κί/νη/το ✓
- θησαυρός→θη/σαυ/ρός ✓
- καρπούζι→καρ/πού/ζι ✓
- δουλεία→δου/λεί/α ✓
- άστρο→ά/σ/τρο ✓

5.2.1 Αναγνώριση και χρήση άρθρων:

Παράδειγμα: ...το...τρενάκι...του...Στέφανου.

...η...ξαδέρφη...της...Μαρίας.

- Η...βαλίτσα.της.Βασιλικής
- Η...καμινάδα από.τη.τζάκι.του.σπιτιού
- Ο...πατέρας.της.Ελένης
- Οι...φίλοι.των.παιδιών
- Οι...βίδες από.τη.τραπέζι.της.σιδερά
- Οι...σελίδες.του.βιβλίου

5.2.2 Αναγνώριση και χρήση γενών:

Παράδειγμα: ο γαμπρός → αρσενικό

η λέξη → θηλυκό

το δέντρο → ουδέτερο

νησί, σκάλα, άγνωστος, αλεπού, καλοκαίρι, γειτονιά, αγρότης, επώνυμος,
χαρούμενος, κλωνάρι, ασχολία, κεντημένο, αστροναύτης, περιβόλι, ντυμένη

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο

5.3 Καταλήξεις ρημάτων:

Παραδείγματα: (εγώ) γελ_ (εγώ) γελῶ
 (εσείς) λυπόσαστ_ (εσείς) λυπόσαστε

(εγώ) παίζ_ ✓	(αυτός) διώχν_ε ✓	(αυτοί) κάθοντ_αι ✓
(εσύ) χορεύ_εις ✓	(εμείς) τσακωνόμαστ_ε ✓	(εσύ) χαίρεσ_αι ✓
(εσείς) γράφετ_ε ✓	(εμείς) δουλεύουμ_ε ✓	(εγώ) πλένομ_αι ✓
(αυτοί) διαβάζ_ουν ✓	(αυτός) εργάζετ_αι ✓	(εσείς) κοιμόσαστ_ε ✓

5.4 Μετατροπή ενικού σε πληθυντικό αριθμό και αντίστροφα

Παράδειγμα: Ο δρόμος τελειώνει. Οι δρόμοι τελειώνουν
 Οι πόρτες άνοιξαν. Η πόρτα άνοιξε

Οι πληρωμές αργούν: ² Οι πληρωμές αργαί
 Το βαρέλι είναι ξύλινο: Τα βαρέλια είναι ξύλινα ✓
 Οι σκύλοι είναι ζώα: Οι σκύλοι είναι ζώα ✓
 Η κυρία του νησιού: Οι κυρίες του νησιού ✓
 Τα παιδιά παίζουν: Τα παιδιά παίζουν ✓
 Το βαπόρι σφύριξε: Τα βαπόρια σφύριξαν!

5.5 Χρήση κατάλληλου τύπου ρημάτων και ουσιαστικών:

Σε λίγο (χτυπώ) το κουδούνι, τα παιδιά (ξεγυμνούνται) στην αυλή. Η τάξη (μένω) αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. (Το παιδί) θα φωνάξουν, θα τρέξουν, (παίζω). Η Έλλη (πηδώ) το σχοινάκι.

(Ο μαθητής) θα ανοίξουν τα παράθυρα για να (αερίζομαι) οι αίθουσες. Σε λίγο (μπαίνω) πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα (αρχίζω) ξανά. Θα ξαναρχίσουν (ο μετελάς).

Σε λίγο θα χτυπήσει το κουδούνι, τα παιδιά ξεγυμνούνται
στην αυλή. Η τάξη μένει αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα
θρανία. Τα παιδιά θα φωνάξουν, θα τρέξουν, παίζουν.
Η Έλλη πηδάει το σχοινάκι.
Οι μαθητές θα ανοίξουν τα παράθυρα για να αεριστούν
αρχίσουν οι αίθουσες. Σε λίγο μπαίνουν πάλι όλοι στις τάξεις.
Το μάθημα αρχίζει ξανά, θα ξαναρχίσουν οι μετελάτες

Μεταφέρετε τα λάθη

1. ΦΩΝΗΜΑΤΙΚΟ-ΓΡΑΦΗΜΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ

1.1 Κατασκευή και ορθογραφημένη γραφή λέξεων με συνδυασμό φωνημάτων:

Παραδείγματα:

β-έ-ρ-α → ... βέρα

χ-ρ-ώ-μ-α-τ-α → ... χρώματα

β-α-φ-ή →

β-ι-δ-ώ-ν-ω →

γ-ρ-ύ-λ-ο-ς →

κ-α-ου-μπ-ό-ι →

β-ι-β-λ-ι-ο →

α-ν-ε-μ-ο-θ-ύ-ε-λ-(λ)-α →

κ-α-η-μό-ς →

α-χ-ρ-ο-φ-κ-ι →

ΣΚΟΡ 1: ... 4/8

ΣΚΟΡ 2: ... 7/8

γράφει το ε → ε
11/16 ορισμένα χαμηλά

1.2 Ακουστική και γραπτή διάκριση των φωνημάτων των λέξεων που ακούει.

Παραδείγματα:

λόγος → ... λ-ό-γ-ο-ς

μέλισσα → ... μ-έ-λ-ι-σ-σ-α

φίδι → βιδώνω → ... ✓

..... λεχάγε → ... ✓

καθαρός → φράουλα → ... ✓

.....

άτακτος → αετός →

.....

πρόβατο → ... ✓

.....

ΣΚΟΡ: ... 0/8

ΣΚΟΡ: ... /8

16/16 ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ

1.3 Οπτικοακουστική διάκριση συλλαβών (αρχική, μεσαία, τελική):

Αρχική θέση:	Μεσαία θέση:	Τελική θέση:
Παράδειγμα:	Παράδειγμα:	Παράδειγμα:
πόδι, ρόδι, τόπι (το)	βαγόνι, παγόνι, κορδόνι (δο)	βέλος, σέλα, γέλα (λος)
βρέχει, τρέχει, σπρώχνει	κρεβάτι, στεφάνι, κεράσι	χειλώνα, χειμώνας, βελόνι
μιλάει, γελάει, πηδάει	πρόβατο, κιβώτιο, Πινόκιο	πατίνι, καντίνα, κανάτα
κορνάρει, τρακάρει, παρκάρει	παγάκι, παγωτό, παγίδα	γέρος, μέρα, χέρι

Αρχική θέση: 0/3	Μεσαία θέση: 0/3	Τελική θέση: 0/3	Συνολικό σκορ: ...0.../9
---------------------	---------------------	---------------------	-----------------------------

ΑΡΙΣΤΑ

1.4 Προσθήκη φθόγγων για την κατασκευή και γραφή λέξεων:

Παραδείγματα: **-άλα** (γ, σ, μπ, σκ)
γάλα, σάλα, μπάλα, σκάλα

-ίδι (φ, γ, μ, ξ, φρ)

-όνος (π, μ, φ, τ, κ, γ, θρ, χρ, ~~φρ~~) **ΚΡ**

-ώρα (δ, χ, φ, τ, ψ, μπ, ντ)

-έλι (θ, χ, μ, ρ, β, τ, κ)

ΣΚΟΡ 1: 5/5	ΣΚΟΡ 2: 8/9	ΣΚΟΡ 3: 7/7	ΣΚΟΡ 4: 7/7	Συνολικά: 27/28
----------------	----------------	----------------	----------------	--------------------

Ανεπαρκής

Παρατηρήσεις:

Το παιδί μάνα στο (όνος) προσέθεσε 1 φωνή...

2. ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ

2.1 Επαναφορά των εικόνων στην αρχική τους σειρά

2.1.α άλογο – γάτα – σκύλος – αγελάδα – λιοντάρι

τριαντάφυλλο – τουλίπα – χρυσάνθεμο – μαργαρίτα – κρίνος

παντελόνι – παλτό – γραβάτα – καπέλο – γάντια

κατσαρόλα – μαχαίρι – τηγάνι – πιρούνι – κουτάλα

βιβλιοθήκη – καρέκλα – πολυθρόνα – κρεβάτι – τραπέζι

Σειρά 1:	Σειρά 2:	Σειρά 3:	Σειρά 4:	Σειρά 5:	Συνολικά:/5
					4

Ανεπαρκής

2.1.β Κατηγορία καρτών: χρώματα:

μπλε – κόκκινο – ροζ – πορτοκαλί – πράσινο

Κατηγορία καρτών: σχήματα:

κύκλος – τρίγωνο – ρόμβος – τετράγωνο – πολύγωνο

Κατηγορία καρτών: αριθμοί:

τέσσερα – εννέα – δώδεκα – επτά – δεκατέσσερα

Σειρά 1:	Σειρά 2:	Σειρά 3:	Συνολικά:/3
			2

Οριακά χαμηλή

2.1.γ Επανάληψη λέξεων:

κύκλος – τρίγωνο – ρόμβος – ορθογώνιο – πολύγωνο

τέσσερα – εννέα – δώδεκα – οκτώ – έντεκα

χέρι – κουρέλι – κεράσι – μήπως – πεπόνι

ιδεατός – αέναος – απόηχος – έπανλη – ειδώλιο

φράουλα – εάν – σπάω – κρανίο – εαντός

Σειρά 1:	Σειρά 2:	Σειρά 3:
Σειρά 4:	Σειρά 5:	Συνολικά:/5
		4

Ανεπαρκής

2.2 Ικανότητα ανάκλησης γεγονότων:

Παράδειγμα: «Είμαστε τρία αδέρφια κι εγώ είμαι η τρίτη στη σειρά. Η Μαρία, η μεγαλύτερη πηγαίνει στο γυμνάσιο. Ο Σίμος πηγαίνει τετάρτη δημοτικού και εγώ στην πρώτη τάξη».

Ιστορία:

«Το απόγευμα η παρέα πήγε βόλτα στη λίμνη. Μπροστά προχωρούσε η κυρία Χήνα, πιο πίσω η δασκάλα η κυρία Σκιουρίνα και πιο πίσω ένα λαγουδάκι, ένα βατραχάκι και ένα ποντικάκι. Σε λίγο όμως, ο καιρός χάλασε και άρχισε να βρέχει».

ΣΚΟΡ 1: (πρόσωπα): 4/5	ΣΚΟΡ 2: (γεγονότα): 3/4	Συνολικά: ...4.../9
---------------------------	----------------------------	------------------------

Μεση

Παρατηρήσεις:

.....

3. ΑΝΑΓΝΩΣΗ

3.1 Ανάγνωση λεκτικών συνόλων:

Παράδειγμα: λίγο, ψάρι, ζημιά, ναι, λάδι, καλά, από, μαζί

ΛΕΞΕΙΣ

- χακί, και, φίδι, δεν, βυθός, ίσως, χονί, κανείς ✓
- γαρίδα, χελιδόνι, εφημερίδα, τηλέφωνο, χελώνα, χειμώνας, καφάσι, κεράσι
- βροχή, χορδή, φλούδα, βολβός, φθηνός, εχθές, σπίρτο, σχιστός
- αέρας, ζωηρός, νεράιδα, αηδία, σημαία, μουσείο, Ιούνιος, χιόνι
- αεροπλάνο, φαρμακείο, φρουραρχείο, πατριαρχείο, τρώω, τρίανα, βαθμολογία, βιβλιοπωλείο ✓
- εκχύλισμα, βακτήριο, άρδη, έμβρυο, εντυπωσιακός, αδιαμφισβήτητος, εξουθενωμένος, εθνάρχη
- φούτερ, τατουάζ, ασανσέρ, σάντουιτς, τρόλεϊ, φερμουάρ, ακορντεόν, ντραμς
- αβλατο, βαβιτω, παγαβι, δαθιβα, σαζίδα, κεδωχω, ταζοκτα, χακιαπτσε

ΣΚΟΡ 1: 0/8	ΣΚΟΡ 2: 0/8	ΣΚΟΡ 3: 0/8	ΣΚΟΡ 4: 0/8	
ΣΚΟΡ 5: 0/8	ΣΚΟΡ 6: 1/8	ΣΚΟΡ 7: 2/8	ΣΚΟΡ 8: 2/8	Συνολικά: ...5.../64

αφισα

3.2 Ανάγνωση προτάσεων:

Παράδειγμα: *Η Ελένη ανέβηκε με δυσκολία τη σκάλα.*

Στολίσαμε το σχολείο για τη γιορτή.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Η μητέρα αγόρασε ένα παραμύθι.
- Ο Βαγγέλης κράτησε την κατσαρόλα με τα δυο του χέρια.
- Χρειάζομαι ένα δοχείο για να βράσω νερό.
- Ο Δημοσθένης άρχισε να λαδώνει την αλυσίδα του ποδηλάτου.
- Η Κατερίνα γυαλίζει τα παπούτσια της και ο αδερφός της σκουπίζει τον καθρέφτη.
- Η ελευθερία των ανθρώπων θεωρείται σήμερα ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά.

ΣΚΟΡ 1:	ΣΚΟΡ 2:	ΣΚΟΡ 3:	
ΣΚΟΡ 4:	ΣΚΟΡ 5:	ΣΚΟΡ 6:	Συνολικά:/6

Μεση

3.3 Ανάγνωση κειμένου:

ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο Πάντου δεν είχε πολύ κέφι την ημέρα αυτή. Δυο πάπιες που ήταν αδερφές, έπαιζαν κοντά στη λίμνη. Όταν ο Πάντου τις πλησίασε, τους φώναξε δυνατά:

- _ Μη μου πάνετε το δρόμο, πηγαίνετε στη άκρη.
- _ Μπορούμε να έρθουμε μαζί σου για ψάρεμα;
- _ Όχι! Αποκρίθηκε ο Πάντου, αφήστε με μόνο μου!

Σημασιολογικά λάθη:	Λάθη ρυθμού:	Λάθη αρμονίας:	Λάθη σημείων στίξης:	
Αστατο χρώμα φωνής:	Κατατμήσεις κειμένου:	Ενοποίηση λέξεων:	Παραλείψεις λέξεων:	Συνολικά:/49

Άριστη

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

4. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ

4.1.α Ορθογραφία λέξεων:

Παραδείγματα: νησί→
 άγνωστο→

Λέξεις:

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| 1) ρέλι
----- | 5) αερόβιος
----- |
| 2) χελώνες
----- | 6) φράχτης
----- |
| 3) φθινόπωρο
----- | 7) αυθεντία
----- |
| 4) βυθίζομαι
----- | 8) κεχτεωφή
----- |

Ορθογραφικά λάθη: 0	Παραλείψεις: 0	Αντικαταστάσεις: 0	Συγχύσεις γραμμάτων: 0	Κατοπτρική γραφή: 0
Πρόσμιξη γραμμάτων: 0	Ομαδοποίηση γραμμάτων: 0	Παρατονισμοί: 0	Έλλειψη τονισμού: 5	Μουντζούρες: 0
Συνολικά: 5 λάθη				

4.1.β Λέξεις καθ' υπαγόρευση:

.....

Ορθογραφικά λάθη: 5	Παραλείψεις: 2	Αντικαταστάσεις: 0	Συγχύσεις γραμμάτων: 0	Κατοπτρική γραφή: 0
Πρόσμιξη γραμμάτων: 0	Ομαδοποίηση γραμμάτων: 0	Παρατονισμοί: 0	Έλλειψη τονισμού: 3	Μουντζούρες: 1
Συνολικά: 11 λάθη				

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ: 16/80 ΑΡΙΣΤΑ

4.2 Αντιγραφή προτάσεων:

Παραδείγματα:

Μια κούκλα διηγείται την ιστορία της.

Ο χωρικός πήγε να κλέψει αγγούρια.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ I:

1. Το χέρι μας έχει πέντε δάχτυλα.
2. Η ξύστρα ξύνει τα μολύβια.
3. Ο βασιλιάς της ζούγκλας είναι το λιοντάρι.

Ορθογραφικά λάθη:	Ομαδοποιήσεις γραμμάτων:	Παρατονισμοί:	Έλλειψη τονισμού:	Μουντζούρες:
Αδυναμία χρήσης σημείων στίξης:	Χρήση κεφαλαίου:	Παραλείψεις λέξεων:	Γραφή άλλων λέξεων:	Προσθήκη ξένων λέξεων:
Συνολικά:				

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ II:

Ορθογραφία προτάσεων καθ' υπαγόρευση:

1. Η Φανή φοβάται και ανεβαίνει με δυσκολία τη σκάλα.
2. Τα δέντρα είναι πράσινα και φουντωτά την άνοιξη.
3. Το ενδιαφέρον της ανθρωπότητας για την επίτευξη ειρήνης είναι αξιοσημείωτο.

-
-
-

Ορθογραφικά λάθη:	Ομαδοποιήσεις γραμμάτων:	Παρατονισμοί:	Έλλειψη τονισμού:	Μουντζούρες:
14	2	0	7	10
Αδυναμία χρήσης σημείων στίξης:	Χρήση κεφαλαίου:	Παραλείψεις λέξεων:	Γραφή άλλων λέξεων:	Προσθήκη ξένων λέξεων:
3	0	0	4	0
Συνολικά:				
40 λέξεις				

ΟΡΙΑ ΚΑ ΧΑΜΗΛΗ

ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:
40/60

4.3 Συγγραφή κειμένου με λέξεις – υποδείγματα:

Παραδείγματα: πειρατές, θησαυρός, καράβι.

Οι πειρατές έψαχναν να βρουν τον κρυμμένο θησαυρό. Το καράβι τους οδήγησε σε μια απόμερη παραλία και κρατώντας το χάρτη άρχισαν να ψάχνουν για το θησαυρό.

Λέξεις: τάρτασα, αδειάζω, σταγόνα, λιγοστεύω, υδραυλικός, εργαλεία. Διάρκεια χρόνου: 5 λεπτά.

Ορθογραφικά λάθη: 0	Ομαδοποιήσεις γραμμάτων: 0	Παρατονισμοί: 0	Έλλειψη τονισμού: 2	Μουντζούρες: 1
Αδυναμία χρήσης σημείων στίξης: 1	Χρήση κεφαλαίου: 0	Παραλείψεις λέξεων: 4	Γραφή άλλων λέξεων: 1	Προσθήκη ξένων λέξεων: 0
Συνολικά: 6/60				

Δεν εχρημασε σήματα } κειμενο χωρις γνωχή
μόνο μία πρόταση }
Ανεπαρκής

4.4 Συγγραφή ελεύθερου κειμένου:

Μια παράγραφος περιγραφής: «Το αγαπημένο μου παιχνίδι». Διάρκεια χρόνου: 5 λεπτά.

ΣΚΟΡ 1: 1	ΣΚΟΡ 2: 1	ΣΚΟΡ 3: 0	ΣΚΟΡ 4: 0
ΣΚΟΡ 5: 0	ΣΚΟΡ 6: 1	ΣΚΟΡ 7: 1	ΣΚΟΡ 8: 0
ΣΚΟΡ 9: 1	Συνολικά: 32/39	5/9	

Ανεπαρκής

Παρατηρήσεις:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

5.1 Συλλαβισμός λέξεων:

Παράδειγμα: σέλα → σέ/λα

ελέφαντας → ε/λέ/φα/ντας

- σκύλος →
- διεύθυνση →
- βανίλια →
- αυτοκίνητο →
- θησαυρός →
- καρπούζι →
- δουλειά →
- άστρο →

ΣΚΟΡ: 3 / 8

Μέση

5.2.1 Αναγνώριση και χρήση άρθρων:

Παράδειγμα: ...το... τρενάκι ...του... Στέφανου

...η... ξαδέρφη ...της... Μαρίας

-βαλίτσαΒασιλικής
-καμινάδα απότζάκισπιτιού
-πατέραςΕλένης
-φίλοιπαιδιών
-βίδες απότραπέζισιδερά
-σελίδεςβιβλίων

ΣΚΟΡ: 2 / 14

Αριση

5.2.2 Αναγνώριση και γενών:

Παράδειγμα: *γαμπρός* → *αρσενικό*

λέξη → *θηλυκό*

δέντρο → *ουδέτερο*

νησί, σκάλα, άγνωστος, αλεπού, καλοκαίρι, γειτονιά, αγρότης, επώνυμος, χαρούμενος, κλωνάρι, ασχολία, κεντημένο, αστροναύτης, περιβόλι, ντυμένη.

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο

ΣΚΟΡ: 0 /15

ΑΡΙΣΤΑ

5.3 Καταλήξεις ρημάτων:

Παράδειγμα: (εγώ) γελ_ (εγώ)γελάω

(εσείς) λυπόσαστ_ (εσείς) λυπόσαστε

(εγώ) παίζ_ , (αυτός) διώχν_ , (αυτοί) κάθοντ_ , (εσύ) χορεύ_ , (εμείς) τσακωνόμαστ_

(εσύ) χαιρέσ_ , (εσείς) γράφετ_ , (εμείς) δουλεύουμ_ , (εγώ) πλένομ_ , (αυτοί) διαβάζ_

(αυτός) εργάζετ_ , (εσείς) κομόσαστ_

ΣΚΟΡ: 1 /12

ΑΡΙΣΤΑ

5.4 Μετατροπή ενικού σε πληθυντικό αριθμό και αντίστροφα:

Παράδειγμα: Ο δρόμος τελειώνει / **Οι δρόμοι τελειώνουν**

Οι πόρτες άνοιξαν / **Η πόρτα άνοιξε**

Οι πληρωμές αργούν:.....

Το βαρέλι είναι ξύλινο:.....

Οι σκύλοι είναι ζώα:.....

Η κυρία του νησιού:.....

Τα παιδιά παίζουν:.....

Το βαπόρι σφύριξε:.....

ΣΚΟΡ: 3 /12

ΜΕΣΑ

5.5 Χρήση κατάλληλου τύπου ρημάτων και ουσιαστικών:

Σε λίγο (γυρνάω) το κουδούνι, τα παιδιά (ξεχύνονται) στην αυλή. Η τάξη (μένω) αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. (Το παιδί) θα φωνάζουν, θα τρέζουν, (παίζω). Η Έλλη (πηδάω) το σχοινάκι.

(Ο μαθητής) θα ανοίξουν τα παράθυρα για να (αερίζομαι) οι αίθουσες. Σε λίγο (μπαίνω) πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα (αργίζω) ξανά. Θα ξαναρχίσουν (ο υπεύθυνος).

Σε λίγο θα γυπήσει το κουδούνι, τα παιδιά _____ στην αυλή. Η τάξη _____ αδειανή. Αδειανά θα μείνουν και τα θρανία. _____ θα φωνάζουν, θα τρέζουν, _____ Η Έλλη _____ το σχοινάκι. _____ θα ανοίξουν τα παράθυρα για να _____ οι αίθουσες. Σε λίγο _____ πάλι όλοι στις τάξεις. Το μάθημα _____ ξανά, θα ξαναρχίσουν _____.

ΣΚΟΡ: 7 / 10

οριστικά χαμηλή

Παρατηρήσεις:.....

4.ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

4.1 Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος

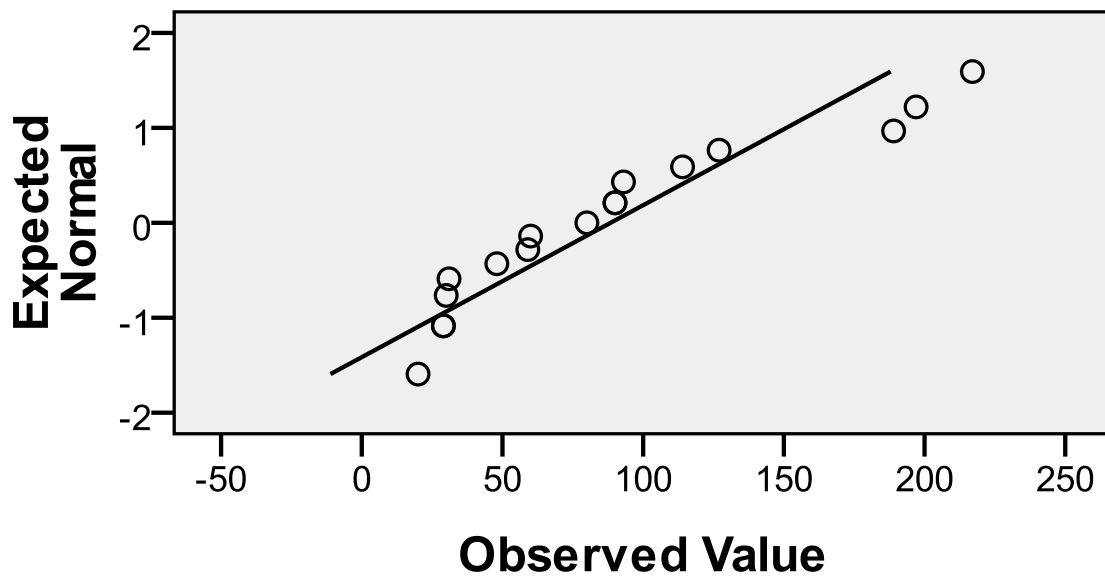
Πίνακας 1.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Synolikos_Vathmos	.177	17	.165	.875	17	.026

a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of Synolikos_Vathmos





4.2 Σύγκριση Γ' - Δ' Δημοτικού ως προς την ηλικία (μέση φυσιολογική τιμή – κατώτατη τιμή)

Πίνακας 2.
Descriptives

Age			Statistic	Std. Error	
Synolikos_Vathmos	3 dimotikou	Mean	130.50	22.731	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	76.75	
			Upper Bound	184.25	
		5% Trimmed Mean	130.28		
		Median	120.50		
		Variance	4.134E3		
		Std. Deviation	64.294		
		Minimum	48		
		Maximum	217		
		Range	169		
		Interquartile Range	128		
		Skewness	.113	.752	
		Kurtosis	-1.654	1.481	
	4 dimotikou	Mean	46.13	9.471	

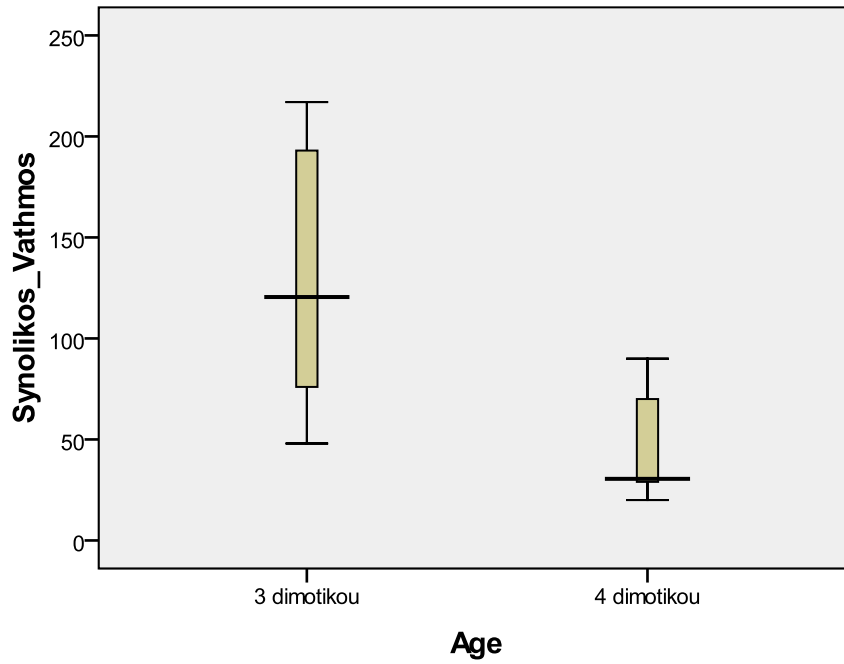
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.73	
			Upper Bound	68.52	
		5% Trimmed Mean		45.14	
		Median		30.50	
		Variance		717.554	
		Std. Deviation		26.787	
		Minimum		20	
		Maximum		90	
		Range		70	
		Interquartile Range		46	
		Skewness		.897	.752
		Kurtosis		-1.026	1.481
Vathmos1	3 dimotikou	Mean		34.38	4.586
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.53	
			Upper Bound	45.22	
		5% Trimmed Mean		34.14	
		Median		31.00	
		Variance		168.268	
		Std. Deviation		12.972	
		Minimum		19	
		Maximum		54	
		Range		35	
		Interquartile Range		24	
		Skewness		.480	.752
		Kurtosis		-1.389	1.481
	4 dimotikou	Mean		6.88	1.394
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.58	
			Upper Bound	10.17	
		5% Trimmed Mean		6.81	
		Median		7.50	
		Variance		15.554	
		Std. Deviation		3.944	
		Minimum		2	
		Maximum		13	

		Range		11	
		Interquartile Range		7	
		Skewness	.049	.752	
		Kurtosis	-1.041	1.481	
Vathmos2	3 dimotikou	Mean		11.13	1.355
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7.92	
			Upper Bound	14.33	
		5% Trimmed Mean		11.08	
		Median		11.50	
		Variance		14.696	
		Std. Deviation		3.834	
		Minimum		7	
		Maximum		16	
		Range		9	
		Interquartile Range		8	
		Skewness	-.026	.752	
		Kurtosis	-2.136	1.481	
	4 dimotikou	Mean		2.13	.833
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	.15	
			Upper Bound	4.10	
		5% Trimmed Mean		2.03	
		Median		1.50	
		Variance		5.554	
		Std. Deviation		2.357	
		Minimum		0	
		Maximum		6	
		Range		6	
		Interquartile Range		5	
		Skewness	.763	.752	
		Kurtosis	-.930	1.481	
Vathmos3	3 dimotikou	Mean		9.25	4.640
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-1.72	
			Upper Bound	20.22	
		5% Trimmed Mean		8.06	

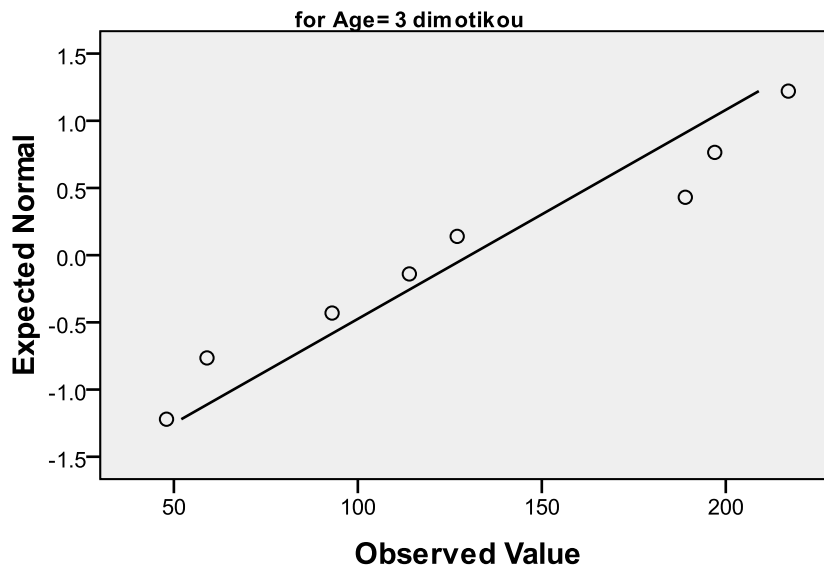
		Median		5.00	
		Variance		172.214	
		Std. Deviation		13.123	
		Minimum		0	
		Maximum		40	
		Range		40	
		Interquartile Range		11	
		Skewness		2.294	.752
		Kurtosis		5.619	1.481
	4 dimotikou	Mean		4.38	2.244
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	-93	
		Mean	Upper Bound	9.68	
		5% Trimmed Mean		3.81	
		Median		2.00	
		Variance		40.268	
		Std. Deviation		6.346	
		Minimum		0	
		Maximum		19	
		Range		19	
		Interquartile Range		6	
		Skewness		2.172	.752
		Kurtosis		4.979	1.481
Vathmos4	3 dimotikou	Mean		62.00	19.170
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	16.67	
		Mean	Upper Bound	107.33	
		5% Trimmed Mean		59.89	
		Median		38.50	
		Variance		2.940E3	
		Std. Deviation		54.222	
		Minimum		8	
		Maximum		154	
		Range		146	
		Interquartile Range		94	
		Skewness		.811	.752

		Kurtosis		-.917	1.481
	4 dimotikou	Mean		25.13	8.580
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4.84	
			Upper Bound	45.41	
		5% Trimmed Mean		23.69	
		Median		12.50	
		Variance		588.982	
		Std. Deviation		24.269	
		Minimum		5	
		Maximum		71	
		Range		66	
		Interquartile Range		38	
		Skewness		1.351	.752
		Kurtosis		.483	1.481
Vathmos5	3 dimotikou	Mean		13.75	3.245
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6.08	
			Upper Bound	21.42	
		5% Trimmed Mean		13.11	
		Median		9.00	
		Variance		84.214	
		Std. Deviation		9.177	
		Minimum		7	
		Maximum		32	
		Range		25	
		Interquartile Range		14	
		Skewness		1.442	.752
		Kurtosis		1.120	1.481
	4 dimotikou	Mean		10.00	2.449
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4.21	
			Upper Bound	15.79	
		5% Trimmed Mean		9.83	
		Median		8.50	
		Variance		48.000	
		Std. Deviation		6.928	

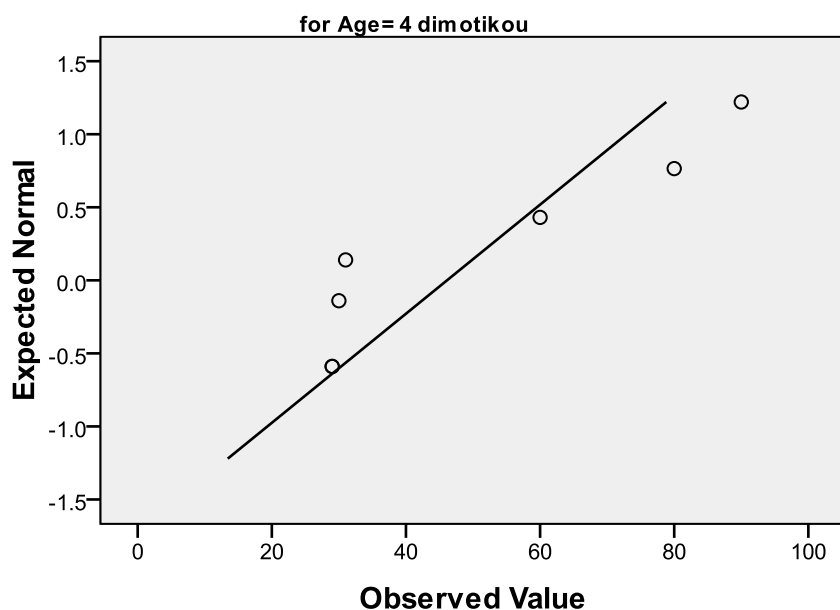
Minimum		1	
Maximum		22	
Range		21	
Interquartile Range		11	
Skewness	.753	.752	
Kurtosis		-.095	1.481



Normal Q-Q Plot of Synolikos_Vathmos



Normal Q-Q Plot of Synolikos_Vathmos



4.3 Σύγκριση Γ' και Δ' Δημοτικού ως προς το φύλο (μέση φυσιολογική τιμή – κατώτατη τιμή)

Πίνακας 3.

Descriptives

1=Agori, 2=Koritsi			Statistic	Std. Error
Synolikos_Vathmos	Agori	Mean	93.83	24.624
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	30.53	
		Upper Bound	157.13	
		5% Trimmed Mean	91.65	
		Median	75.00	
		Variance	3.638E3	
		Std. Deviation	60.317	
		Minimum	30	
		Maximum	197	
		Range	167	
		Interquartile Range	93	
		Skewness	1.085	.845
		Kurtosis	.830	1.741

	Koritsi	Mean	85.00	22.099
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	35.01	
		Upper Bound	134.99	
		5% Trimmed Mean	81.28	
		Median	64.00	
		Variance	4.884E3	
		Std. Deviation	69.882	
		Minimum	20	
		Maximum	217	
		Range	197	
		Interquartile Range	104	
		Skewness	1.064	.687
		Kurtosis	-.046	1.334
Vathmos1	Agori	Mean	13.83	4.370
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	2.60	
		Upper Bound	25.07	
		5% Trimmed Mean	13.81	
		Median	14.50	
		Variance	114.567	
		Std. Deviation	10.704	
		Minimum	2	
		Maximum	26	
		Range	24	
		Interquartile Range	23	
		Skewness	-.093	.845
		Kurtosis	-2.371	1.741
	Koritsi	Mean	24.70	6.052
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	11.01	
		Upper Bound	38.39	
		5% Trimmed Mean	24.22	
		Median	19.00	
		Variance	366.233	
		Std. Deviation	19.137	
		Minimum	4	

		Maximum	54	
		Range	50	
		Interquartile Range	36	
		Skewness	.447	.687
		Kurtosis	-1.618	1.334
Vathmos2	Agori	Mean	5.67	1.202
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	2.58	
		Upper Bound	8.76	
		5% Trimmed Mean	5.63	
		Median	6.00	
		Variance	8.667	
		Std. Deviation	2.944	
		Minimum	2	
		Maximum	10	
		Range	8	
		Interquartile Range	5	
		Skewness	.206	.845
		Kurtosis	-.747	1.741
	Koritsi	Mean	7.20	2.144
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	2.35	
		Upper Bound	12.05	
		5% Trimmed Mean	7.11	
		Median	6.50	
		Variance	45.956	
		Std. Deviation	6.779	
		Minimum	0	
		Maximum	16	
		Range	16	
		Interquartile Range	14	
		Skewness	.136	.687
		Kurtosis	-2.013	1.334
Vathmos3	Agori	Mean	12.17	6.172
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	-3.70	
		Upper Bound	28.03	

		5% Trimmed Mean	11.24	
		Median	5.50	
		Variance	228.567	
		Std. Deviation	15.118	
		Minimum	1	
		Maximum	40	
		Range	39	
		Interquartile Range	23	
		Skewness	1.628	.845
		Kurtosis	2.241	1.741
	Koritsi	Mean	3.60	1.352
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	.54	
		Upper Bound	6.66	
		5% Trimmed Mean	3.28	
		Median	2.00	
		Variance	18.267	
		Std. Deviation	4.274	
		Minimum	0	
		Maximum	13	
		Range	13	
		Interquartile Range	7	
		Skewness	1.359	.687
		Kurtosis	1.403	1.334
Vathmos4	Agori	Mean	52.33	21.433
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	-2.76	
		Upper Bound	107.43	
		5% Trimmed Mean	48.93	
		Median	37.50	
		Variance	2.756E3	
		Std. Deviation	52.500	
		Minimum	12	
		Maximum	154	
		Range	142	
		Interquartile Range	62	

		Skewness	1.928	.845
		Kurtosis	3.996	1.741
Koritsi		Mean	38.30	13.175
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	8.50	
		Upper Bound	68.10	
		5% Trimmed Mean	35.56	
		Median	18.00	
		Variance	1.736E3	
		Std. Deviation	41.663	
		Minimum	5	
		Maximum	121	
		Range	116	
		Interquartile Range	68	
		Skewness	1.234	.687
		Kurtosis	.107	1.334
Vathmos5	Agori	Mean	12.33	2.552
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	5.77	
		Upper Bound	18.89	
		5% Trimmed Mean	12.09	
		Median	10.00	
		Variance	39.067	
		Std. Deviation	6.250	
		Minimum	7	
		Maximum	22	
		Range	15	
		Interquartile Range	12	
		Skewness	.912	.845
		Kurtosis	-.972	1.741
Koritsi		Mean	11.60	2.952
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	4.92	
		Upper Bound	18.28	
		5% Trimmed Mean	11.06	
		Median	8.50	
		Variance	87.156	

Std. Deviation	9.336	
Minimum	1	
Maximum	32	
Range	31	
Interquartile Range	11	
Skewness	1.404	.687
Kurtosis	1.584	1.334

4.4 Διασπορά των τιμών (ακραίες τιμές ανά τάξη)

Πίνακας 4.

Extreme Values^e

	Age			Case Number	Child	Value
Synolikos_Vathmos	3 dimotikou	Highest	1	8	8	217
			2	2	2	197
			3	5	5	189
			4	3	3	127
		Lowest	1	6	6	48
			2	1	1	59
			3	7	7	93
			4	4	4	114
4 dimotikou	Highest	1	16	16	90	
		2	11	11	80	
		3	14	14	60	
		4	9	9	31	
		Lowest	1	12	12	20
			2	13	13	29
			3	10	10	29
			4	15	15	30
Vathmos1	3 dimotikou	Highest	1	8	8	54
			2	5	5	50
			3	7	7	41
			4	4	4	36
			Lowest	1	1	1

			2		3	3	24
			3		6	6	25
			4		2	2	26
	4 dimotikou	Highest	1		13	13	13
			2		14	14	10
			3		9	9	9
			4		10	10	8
		Lowest	1		16	16	2
			2		15	15	2
			3		11	11	4
			4		12	12	7
Vathmos2	3 dimotikou	Highest	1		5	5	16
			2		4	4	15
			3		8	8	14
			4		7	7	13
		Lowest	1		6	6	7
			2		3	3	7
			3		2	2	7
			4		1	1	10
	4 dimotikou	Highest	1		12	12	6
			2		16	16	5
			3		15	15	3
			4		14	14	2
		Lowest	1		11	11	0
			2		10	10	0
			3		9	9	0
			4		13	13	1
Vathmos3	3 dimotikou	Highest	1		3	3	40
			2		8	8	13
			3		4	4	8
			4		5	5	6
		Lowest	1		6	6	0
			2		2	2	1
			3		7	7	2

			4	1	1	4
	4 dimotikou	Highest	1	16	16	19
			2	15	15	7
			3	13	13	4
			4	9	9	2 ^a
		Lowest	1	12	12	0
			2	10	10	0
			3	11	11	1
			4	14	14	2 ^b
Vathmos4	3 dimotikou	Highest	1	2	2	154
			2	8	8	121
			3	5	5	94
			4	3	3	49
		Lowest	1	6	6	8
			2	1	1	19
			3	4	4	23
			4	7	7	28
	4 dimotikou	Highest	1	11	11	71
			2	16	16	54
			3	14	14	26
			4	10	10	13
		Lowest	1	12	12	5
			2	13	13	9
			3	9	9	11
			4	15	15	12
Vathmos5	3 dimotikou	Highest	1	4	4	32
			2	5	5	23
			3	8	8	15
			4	2	2	9 ^c
		Lowest	1	3	3	7
			2	1	1	7
			3	6	6	8
			4	7	7	9 ^d
	4 dimotikou	Highest	1	16	16	22

	2	14	14	18
	3	15	15	11
	4	9	9	9
Lowest	1	12	12	1
	2	11	11	5
	3	13	13	6
	4	10	10	8

- Only a partial list of cases with the value 2 are shown in the table of upper extremes.
- Only a partial list of cases with the value 2 are shown in the table of lower extremes.
- Only a partial list of cases with the value 9 are shown in the table of upper extremes.
- Only a partial list of cases with the value 9 are shown in the table of lower extremes.
- The requested number of extreme values exceeds the number of data points. A smaller number of extremes is displayed.

4.5 Αξιοπιστία των θεματικών (Cronbach)

Πίνακας 5.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Vathmos1	,174	16	,200*	,897	16	,073
Vathmos2	,161	16	,200*	,909	16	,113
Vathmos3	,266	16	,003	,669	16	,000
Vathmos4	,261	16	,005	,806	16	,003
Vathmos5	,264	16	,004	,873	16	,030

- Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 6.

Tests of Normality

Age	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Vathmos1 3 dimotikou	,241	8	,192	,912	8	
4 dimotikou	,142	8	,200*	,940	8	
Vathmos2 3 dimotikou	,234	8	,200*	,854	8	
4 dimotikou	,191	8	,200*	,863	8	
Vathmos3 3 dimotikou	,288	8	,050	,705	8	
4 dimotikou	,274	8	,079	,719	8	

Vathmos4	3 dimotikou	,235	8	,200*	,875	8
	4 dimotikou	,316	8	,018	,784	8
Vathmos5	3 dimotikou	,323	8	,014	,778	8
	4 dimotikou	,193	8	,200*	,938	8

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.