



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ /ΕΚΜΑΘΗΣΗ
ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ
ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ (Γ1), ΑΓΓΛΙΚΗ (Γ2) ΚΑΙ
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ (Γ3) ΓΛΩΣΣΑ».**

**«DYSLEXIA AND FOREIGN LANGUAGE
ACQUISITION/LEARNING. COMPARATIVE
STUDY OF DYSLEXIC CHILDREN'S
PERFORMANCE IN GREEK (L1), ENGLISH (L2)
AND GERMAN (L3) LANGUAGE».**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: Δημητρακοπούλου Νεκταρία

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αναπτυξιακή δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή που επηρεάζει το άτομο εφόρου ζωής, γεγονός που επιδρά στην ποιότητα ζωής και την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά τη σχολική του φοίτηση και μετέπειτα δεν αφορούν μόνο την κατάκτηση της πρώτης του γλώσσας. Αντίθετα, επεκτείνονται και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Η γλωσσομάθεια είναι γνωστό ότι πέραν της επίδρασης που έχει στην ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί ένα εφόδιο για την επαγγελματική του πορεία. Πρόκειται για ένα σημαντικό πλεονέκτημα του ατόμου, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα και την παγκοσμιοποίηση.

Σημαντικό είναι, λοιπόν, να διερευνηθούν σε πρώτο στάδιο οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Με τη σειρά της, η διερεύνηση θα παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για την θεραπευτική αντιμετώπιση και την κατάλληλη προσέγγιση των δυσκολιών των μαθητών με δυσλεξία όσον αφορά τις ξένες γλώσσες και την εκμάθησή τους.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε η παρούσα πτυχιακή εργασία. Η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών απέδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επίδοσή τους στην πρώτη γλώσσα όταν αυτή συγκρίνεται με την α' και τη β' ξένη γλώσσα. Συστήνεται, ωστόσο, περαιτέρω διερεύνηση για την εξαγωγή ασφαλέστερου συμπεράσματος και ο συνυπολογισμός των περιορισμών της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας.

Στο σημείο αυτό, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στην εποπτεύουσα καθηγήτρια Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία, για τη συνεχή της καθοδήγηση και στήριξη κατά τη διάρκεια της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια Δρ. Μαλατρά Ιωάννα για την πολύτιμη βοήθειά της κατά τη δημιουργία του ερευνητικού πρωτοκόλλου και την ανατροφοδότηση που παρείχε.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον λογοπαθολόγο Βασιλείου Κωνσταντίνο, την φιλόλογο Καζάκου Μαρία και την δασκάλα αγγλικών και υπεύθυνη σπουδών του κέντρου διδασκαλίας αγγλικών για μαθητές με δυσλεξία 'Dyslexia Friendly', Γεωργέλου Αμαλία τόσο για την πρόσβαση που παρείχαν στο δείγμα όσο και για τη συμβολή τους στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στις γονείς των παιδιών που επέτρεψαν τη συνεργασία με τα παιδιά τους και στα ίδια τα παιδιά, τα οποία ήταν εξαιρετικά συνεργάσιμα και πρόθυμα όπως και στην οικογένειά μου και τα φιλικά μου πρόσωπα για τη συμπαράσταση και κατανόηση που έδειξαν κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στον ελλαδικό χώρο, η διερεύνηση των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών αφορά την αγγλική. Οι Ανδρέου και Μπασέκη (2012) αναφέρουν λάθη ορθογραφικά, φωνολογικά και λάθη συλλαβισμού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να συγκρίνει την επίδοση παιδιών με δυσλεξία στην ελληνική, αγγλική και γερμανική/γαλλική γλώσσα για τον εντοπισμό πιθανής επίδρασης της γλώσσας. Γι' αυτό, δημιουργήθηκε ερευνητικό πρωτόκολλο, που χορηγήθηκε σε μαθητές ηλικίας 11;7-15;7 ετών. Η έρευνα έγινε στην Πάτρα, πιο συγκεκριμένα, στα Ζαρουχλέικα, μια περιοχή με εργατικές κατοικίες και υψηλό ποσοστό ανεργίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν τόσο σε κανονικές τάξεις όσο και σε τμήματα ένταξης.

Εφαρμόστηκε σε 10 μαθητές της Στ' Δημοτικού έως της Γ' Γυμνασίου (7 αγόρια και 3 κορίτσια), με πρώτη γλώσσα την ελληνική, α' ξένη γλώσσα την αγγλική και β' ξένη γλώσσα την γερμανική/γαλλική. Λόγω του μικρού δείγματος στη γερμανική γλώσσα (N=2), εντάχθηκε και η γαλλική. Απεικονίζονται οι δυσκολίες των παιδιών στις 3 γλώσσες (πρώτη, α', β' γλώσσα) και διερευνάται αν επηρεάζει η γλώσσα την επίδοσή τους. Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ύλης των σχολικών βιβλίων. Κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά, σε ήσυχο περιβάλλον.

Τα παιδιά με δυσλεξία είχαν διαφορετική επίδοση στην α' και τη β' ξένη γλώσσα σε σχέση με την ελληνική. Η καλύτερη επίδοση στην ελληνική γλώσσα σημειώθηκε στη διάκριση διαφορετικής λέξης και τη συλλαβική σύνθεση, ενώ η χειρότερη στη κατανόηση της ανάγνωσης. Στην αγγλική γλώσσα, η καλύτερη επίδοση παρατηρήθηκε στην ανάγνωση λέξεων και η χειρότερη στην παραγωγή ρηματικών τύπων. Στη γερμανική γλώσσα, η επίδοση ήταν άριστη στη διάκριση διαφορετικής λέξης ενώ δεν αποκρίθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στη γαλλική γλώσσα, η καλύτερη επίδοση αφορούσε τη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου και η χειρότερη την ανάγνωση λέξεων.

Οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία στην πρώτη, την α' και τη β' ξένη γλώσσα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου οι μεταβλητές να είναι σε πλήρη αντιστοιχία. Επιπροσθέτως, πρέπει να ληφθεί το ιστορικό των παιδιών ενώ ένα μεγαλύτερο δείγμα επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλέστερου συμπεράσματος. Η συγχώνευση της β' ξένης γλώσσας στη στατιστική ανάλυση έγινε λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος στη γερμανική. Οι διαφορές φύλου και ηλικίας που έχουν εντοπιστεί, χρήζουν διερεύνησης.

Συστήνεται, συνεπώς, να υπολογιστούν οι άνω περιορισμοί.

ABSTRACT

In Greece, investigations of dyslexic students' difficulties in foreign language learning refer to English language. Andreou and Baseki (2012) report orthographic, phonological and spelling mistakes.

The purpose of this study is to investigate and compare the performance of dyslexic students in Greek, English and German/French language in order to detect possible language effect. A research protocol was created, which was used to assess students between 11;7-15;7 years old. The research took place in Patras, more specifically in Zarouchleika, a region including housing units and being characterized by a high unemployment rate. The students that took part in this research attended inclusion classrooms as well as general education classrooms.

Ten students of the 6th Grade of primary school up to the 3rd Grade of middle school were assessed through this protocol. Greek was their first language, while English was their first foreign language and German/French was their second language. Because of restrictions in the sample of German language (N=2), French language was also included. Difficulties of students in these languages are reflected. Furthermore, regarding their performance, language effect is investigated. The selection of activities was followed by the bibliographic review and the native's and foreign languages' curriculum. Each child was assessed privately in a quiet environment.

Performance of dyslexic students in their first and second foreign language was different compared to Greek. In Greek, their best performance was observed in different word discrimination and syllabic synthesis and their worst performance was noted in reading comprehension. In English, their best performance was observed in word reading and their worst performance was noted in verb tenses' production . In German, their best performance was observed in different word discrimination while they didn't respond in writing production activity. In French, their best performance was observed in synthesis of disintegrated dialogue and their worst performance was noted in word reading.

Dyslexic students' difficulties in their native, first and second foreign language should be furthermore investigated so that variables are in correspondence. In addition, each child's history should be received. A larger sample could lead to more accurate conclusions while second foreign language should be examined individually through statistical analysis, which could' t be done due to the restricted sample in German language. Differences in sex and age that were observed, should be furthermore investigated.

In conclusion, it is advised to take into account the above noted restrictions.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

δυσλεξία, διγλωσσία, εκμάθηση ξένης γλώσσας, ελληνική, αγγλική, γερμανική , γαλλική γλώσσα, σύγκριση επίδοσης.

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	vii
1.ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	1
1.1. Ιστορική αναδρομή.....	1
1.2.Ορισμός της Δυσλεξίας	4
1.3.Συχνότητα της δυσλεξίας	7
1.4.Αιτιολογία.....	9
1.4.1.Προδιαθεσιακοί παράγοντες	9
1.4.2.Γενετικοί παράγοντες	10
1.4.3.Νευροβιολογικοί παράγοντες.....	12
1.4.4.Βιολογικές Θεωρίες για τη Δυσλεξία	14
1.4.5.Γνωσιακοί παράγοντες	15
1.5.Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας.....	17
1.6.Τύποι δυσλεξίας.....	20
2.ΠΡΩΤΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	24
2.1.Ορισμοί – Πρώτη γλώσσα, Δεύτερη γλώσσα και Ξένη γλώσσα	24
2.2.Δυσλεξία στην ξένη γλώσσα.....	25
2.3.Ο μαθητής με δυσλεξία και η ξένη γλώσσα.....	25
2.4.Επίλογη της ξένης γλώσσας	26
2.5.Δυσλεξία σε διαφορετικές γλώσσες και συστήματα γραφής.....	27
2.6.Ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας	29
2.7.Διαφοροποιήσεις ελληνικής-αγγλικής-γερμανικής/γαλλικής γλώσσας	31
2.8.Δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα σε σχέση με την αγγλική γλώσσα	42
2.9.Εξέταση της γερμανικής γλώσσας	43
2.10.Ξένη γλώσσα και σχολικά βιβλία	43
3.ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	45
3.1. Ορισμός της ένταξης	45
3.2. Διαδικασία παραπομπής και αξιολόγησης.....	45
3.3.Τμήματα ένταξης σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας.....	46
4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	48
4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός	48
4.2. Δειγματοληψία	78
4.3. Όργανα μέτρησης.....	78

4.4. Διαδικασία μέτρησης	80
4.5. Ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων	85
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	86
5.1. Φύλο	86
5.2. Ηλικία	86
5.3. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην ελληνική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος	87
5.4. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην αγγλική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος	93
5.5. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην γερμανική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος	99
5.6. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην γαλλική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος	101
5.7. Σύγκριση του μέσου όρου των παιδιών μεταξύ των γλωσσών	105
5.8. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην ελληνική γλώσσα	107
5.9. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην αγγλική γλώσσα	108
5.10. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην γερμανική γλώσσα	109
5.11. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην γαλλική γλώσσα	109
5.12. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην ελληνική γλώσσα	110
5.13. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην αγγλική γλώσσα	111
5.14. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην γερμανική γλώσσα	111
5.15. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην γαλλική γλώσσα	112
5.16. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των 3 γλωσσών	113
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	114
7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	132

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δικαίωμα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχουν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μεταξύ των οποίων βρίσκονται τα παιδιά με δυσλεξία (Μάρκου, 1996: 161). Οι ειδικοί στη δυσλεξία συμφωνούν ότι θα πρέπει να παρέχεται αυτή η ευκαιρία στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών καθώς τα παιδιά θα απολαύσουν μια ενεργή μαθησιακή ευκαιρία που εστιάζει στην πολυαισθητηριακή εκμάθηση της γλώσσας. Αναγνωρίζεται, βέβαια, ότι η επίδοση ορισμένων παιδιών με δυσλεξία κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενδέχεται να είναι περιορισμένη (British Dyslexia Association, 2018).

Όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο, οι έρευνες σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με δυσλεξία εστιάζουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας καθώς και τη σύγκριση ελληνόφωνων και αγγλόφωνων παιδιών με δυσλεξία. Χαρακτηριστικές είναι οι μελέτες των Ανδρέου και Μπασέκη (2012), όπως και του Πρωτόπαπα (2017) και των Diamanti, V., Goulandris et. al. (2013), (Diamanti et al., 2018). Δυσκολίες που αναμένεται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με δυσλεξία κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι με την γραφοφωνημική αντιστοιχία και την προφορά των λέξεων, τις μετηγήσεις (Μάρκου, 1996: 161-163). Επιπλέον, αναμένονται προβλήματα με τον τονισμό, τη γραμματική, τη σύνταξη και τις προθέσεις (Μάρκου, 1996: 163-165).

Παρόλα αυτά ενθαρρύνεται η εκμάθηση ξένων γλωσσών για την κοινωνική τους ανάπτυξη και τη διεύρυνση των οριζόντων τους (British Dyslexia Association, 2018). Επίσης, επιδρά σημαντικά στη ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Παρότι, λοιπόν, είναι σημαντικά τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κάθε μαθητής από την εκμάθηση ξένων γλωσσών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι μαθητές με δυσλεξία, παρατηρείται ότι ερευνητικά δεν έχει εξεταστεί διεξοδικά το εν λόγω ζήτημα καθώς αφορά μόνο την αγγλική γλώσσα. Για αυτό το λόγο, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί στην παρούσα μελέτη η επίδοση των ελληνόφωνων παιδιών με δυσλεξία στην πρώτη τους γλώσσα, που είναι η ελληνική, την α΄ ξένη γλώσσα, που είναι η αγγλική και την β΄ ξένη γλώσσα, που είναι η γερμανική/γαλλική γλώσσα. Περιγράφεται η επίδοση κάθε παιδιού με δυσλεξία στις άνω 3 γλώσσες καθώς και του μέσου όρου, συγκρίνεται η επίδοσή του διαγλωσσικά και αναδεικνύονται διαφορές ανάλογα με την εξεταζόμενη γλώσσα. Επίσης, διερευνάται ο ρόλος που διαδραματίζει το φύλο και η ηλικία του κάθε εξεταζόμενου παιδιού.

Για την διερεύνηση του θέματος, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου αναφέρεται ο ορισμός, η συχνότητα, οι αιτιολογικοί παράγοντες, τα χαρακτηριστικά και οι τύποι της δυσλεξίας. Στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τον ορισμό της πρώτης, δεύτερης και της ξένης γλώσσας, τη δυσλεξία στην ξένη γλώσσα, τον μαθητή με δυσλεξία και την ξένη γλώσσα καθώς και την επιλογή της ξένης γλώσσας. Ακόμη, αναφέρεται η δυσλεξία σε διαφορετικές γλώσσες και συστήματα γραφής, οι διαφορές ελληνικής, αγγλικής, γερμανικής και γαλλικής γλώσσας, οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας, η δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα σε σχέση με την αγγλική γλώσσα. Δίνεται ο ορισμός της ένταξης, αναφέρεται η διαδικασία παραπομπής και αξιολόγησης, τα τμήματα ένταξης στα δημοτικά και τα γυμνάσια της Πάτρας. Επίσης, αναφέρονται τα σχολικά βιβλία της ξένης γλώσσας και η εξέταση της γερμανικής γλώσσας, που διαφέρει από εκείνη της αγγλικής. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός με το πρωτόκολλο, το δείγμα, τα όργανα και τη διαδικασία μέτρησης, την ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τα αποτελέσματα ανά φύλο και ηλικία. Ακολουθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση ανά παιδί και με βάση τον μέσο όρο στην

ελληνική, αγγλική, γερμανική και γαλλική γλώσσα. Συγκρίνεται ο μέσος όρος των γλωσσών και γίνεται η ανάλυση ανά φύλο και ηλικία. Ελέγχεται η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των 3 γλωσσών. Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων ανά γλώσσα, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι συστάσεις. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

1. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

1.1. Ιστορική αναδρομή

Η ιστορία της δυσλεξίας μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις επιμέρους φάσεις, οι οποίες παρέχουν μια πληρέστερη ανασκόπηση των ιστορικών γεγονότων που έλαβαν χώρα. Η πρώτη περίοδος, οι απαρχές της δυσλεξίας, διήρκεσε έως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση ασθενών με αφασία, που παρουσίαζαν αναγνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες. Κατά τη δεύτερη περίοδο, που εκτείνεται χρονικά από το 1895 μέχρι το 1950, ανακαλύφθηκε το φαινόμενο της δυσλεξίας και άρχισαν να αναλύονται τα αίτια και τα χαρακτηριστικά του. Μεταξύ της δεκαετίας του 1950 και 1970, εγκαινιάστηκε μια ποικιλία προσεγγίσεων, κλινικών, ερευνητικών και εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα θεμέλια της τρέχουσας γνώσης για τη δυσλεξία τέθηκαν κατά την περίοδο 1970-2000 (Guardiola, 2001: 3-4).

Ειδικότερα, η καθιέρωση του όρου «δυσλεξία» έχει τις απαρχές της σε περιπτώσεις εγκεφαλικών τραυμάτων και την αναγνώριση της αφασίας. Ο Critchley (1978) υποστηρίζει ότι η πρώτη γραπτή αναφορά της αφασίας έγινε από τον Johannes Schmidt το 1676 (Πόρποδας, 1997: 34). Οι αναφορές και παρατηρήσεις των συμπτωμάτων της αφασίας αποτέλεσαν τις πρώτες μαρτυρίες των δυσκολιών στη κατανόηση του γραπτού λόγου, παρόλο που εστίαζαν στις δυσκολίες των ασθενών με τον προφορικό λόγο (Πόρποδας, 1997: 34).

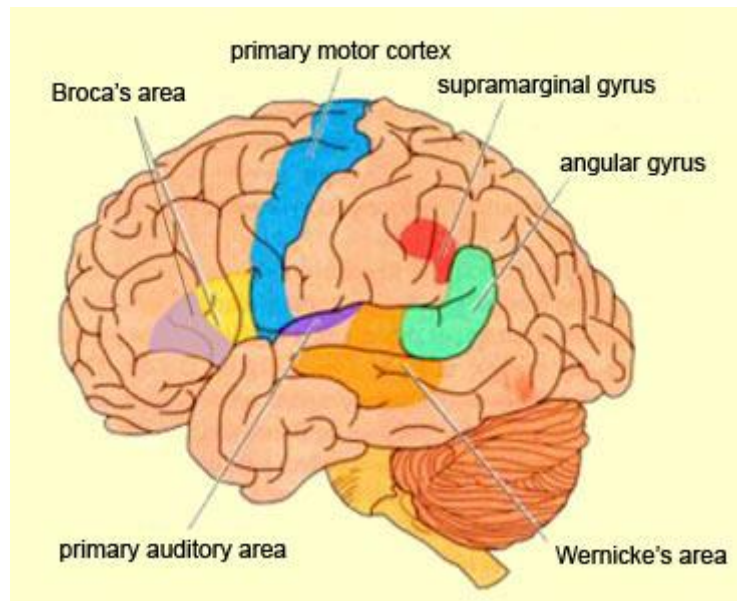
Ο Paul Broca, Γάλλος χειρουργός, ανακάλυψε ότι υπάρχει μια περιοχή του εγκεφάλου που προορίζεται αποκλειστικά για τη λειτουργία του προφορικού λόγου και παρουσίασε αυτή τη θέση στην επιστημονική συνάντηση της Εταιρείας Ανθρωπολογίας στο Παρίσι, το 1861 (Στασινός, 2003: 27-28). Η ερευνητική διαπίστωση του Broca ότι μια σοβαρή βλάβη στο οπίσθιο τρίτο του δευτέρου και τρίτου εμπρόσθιου έλικα του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ενός ασθενή του, οδήγησε σε αφασία και ημιπληγία προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Στασινός, 2003: 28). Ακολούθησαν ερευνητικές προσπάθειες που κατέληξαν το 1865 στο συμπέρασμα ότι μια οργανική βλάβη στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου μπορεί να οδηγήσει σε ημιπληγία και γλωσσικές δυσκολίες. Μια επίκτητη εγκεφαλική βλάβη ενδέχεται να προκαλέσει απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης παρά τη διατήρηση της ικανότητας ομιλίας, αδυναμία ανάγνωσης του κειμένου που έχει παράγει ο ασθενής ή αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων και λέξεων (Πόρποδας, 1997: 34).

Κατά τον Πόρποδα (1997: 35), ο Bastian ασχολήθηκε με τη συγγραφή της αφασίας το 1869, ενώ οι Thompson (1966) και Ingram (1970) υποστηρίζουν ότι ο Bastian απέδωσε τις δυσκολίες αναγνώρισης γραπτών λέξεων από άτομα με καλή όραση σε εγκεφαλικές βλάβες στην περιοχή Broca. Ο Broadbent (1872) περιγράφει την περίπτωση ενός ενήλικα που ύστερα από τραυματισμό δεν μπορούσε να κατανοήσει τις γραπτές λέξεις εκτός από το επώνυμό του, παρότι τις έβλεπε. Ακόμη, δεν θυμόταν τα ονόματα πραγματικών αντικειμένων στο χώρο όπου βρισκόταν (Στασινός, 2003: 29).

Ο Kussmaul, το 1877, ήταν ο πρώτος που αναγνώρισε ότι οι γλωσσικές δυσκολίες ασθενών με αφασία μπορεί να περιορίζονται στο γραπτό λόγο και χρησιμοποίησε τον όρο «λεξική τύφλωση» (word blindness) (Πόρποδας, 2011: 587). Η ειδική αυτή ανωμαλία διακρίθηκε σε δύο επιμέρους κατηγορίες. Στη πρώτη περίπτωση, διατηρούνταν η ικανότητα γραφής αλλά είχε χαθεί η ικανότητα ανάγνωσης ακόμη και των λέξεων που παρήγαγαν γραπτά

οι ίδιοι οι ασθενείς ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπήρχε απώλεια τόσο της ικανότητας ανάγνωσης όσο και της ικανότητας γραφής (Πόρποδας, 1997: 35).

Επόμενος σταθμός στην ιστορία της δυσλεξίας ήταν η δημοσίευση δύο άρθρων, το 1895 και το 1896, από τον οφθαλμίατρο Hinshelwood στα ιατρικά περιοδικά «Lancet» και «British Medical Journal» με θέμα τους τη λεξική μνήμη και τη λεξική τύφλωση (Πόρποδας, 1997: 35). Το άρθρο του στο πρώτο επιστημονικό περιοδικό περιέγραφε την περίπτωση ενός παιδιού με ειδική αναγνωστική δυσκολία, η οποία μελετήθηκε σε σχέση με την οπτική του μνήμη και ονομάστηκε «συγγενής λεξική τύφλωση» (Στασινός, 2003: 29). Σύμφωνα με τον Στασινό (2003: 30), ο Hinshelwood (1900) υποστήριξε ότι ένα έλλειμμα στη γωνιώδη και υπερχειλία έλικα, θα οδηγήσει σε δυσκολία κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης καθώς στις άνω αναφερόμενες εγκεφαλικές περιοχές είναι αποθηκευμένες οι οπτικές μνήμες των γραμμάτων και των λέξεων.



Εικόνα 1. <http://brainmind.com/BrainLecture8.html>, (20/05/2018).

Η δημοσίευση των άρθρων του Hinshelwood παρότρυνε τον ιατρό Pringle Morgan (1896) να αναφέρει την περίπτωση ενός αγοριού 14 ετών, το οποίο αδυνατούσε να μάθει να διαβάζει παρά τη νοητική του ικανότητα (Πόρποδας, 1997: 35-36). Ο Morgan απέδωσε τις δυσκολίες του παιδιού, του Percy, με «συγγενή λεξική τύφλωση» σε ελλειμματική ανάπτυξη της αριστερής γωνιώδους και υπερχειλίας έλικας (Στασινός, 2003: 32). Παράλληλα, ο Kerr, ανέφερε περιπτώσεις παιδιών που φοιτούσαν σε κανονικά σχολεία και παρουσίαζαν υπερβολική δυσκολία στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης παρά την κανονική ή ανώτερη του φυσιολογικού νοημοσύνη τους, την οπτική και ακουστική ικανότητα και το επαρκές οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωναν (Στασινός, 2003: 30).

Ο J. Thomas (1905) διατύπωσε την άποψη ότι η συγγενής λεξική τύφλωση μπορεί να οφείλεται σε γενετικά αίτια και έγραψε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις περισσότερα του ενός μέλους μιας οικογένειας έχουν αυτό το σύμπτωμα (Στασινός, 2003: 32).

Η δημοσίευση της δεύτερης μονογραφίας του Hinshelwood, το 1917, με τίτλο «σύμφυτη λεξική τύφλωση» σήμανε το τέλος της «προϊστορίας της δυσλεξίας» με τη μελέτη του φαινομένου να περιορίζεται στην αναγνώριση και την περιγραφή του. Ωστόσο, το 1917 εγκαινιάστηκε μια νέα περίοδος, κατά την οποία διατυπώθηκαν συμπεράσματα για τη δυσλεξία, αποδεκτά έως σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα της δυσλεξίας διαπιστώθηκε ότι είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια και μπορεί να έχει κληρονομικό

υπόβαθρο. Μερικά παιδιά είχαν την ικανότητα αναγνώρισης μεμονωμένων γραμμάτων, όχι όμως και λέξεων, ενώ άλλα παιδιά δεν ήταν σε θέση να κατορθώσουν κανένα από τα αναφερόμενα. Καθώς τα παιδιά μεγάλωναν παρατηρήθηκε μια βελτίωση, όχι όμως σε όλες τις περιπτώσεις (Πόρποδας, 1997: 36-37).

Οι απόψεις και ερμηνείες του Hinshelwood ήταν αποδεκτές έως το 1925, χρονιά κατά την οποία ο Orton απέρριψε τη θεωρία του Hinshelwood και απέδωσε τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνταν στη δυσλεξία σε μια διφορούμενη ημισφαιρική κυριαρχία λόγω της «στρεφουσμβολίας», μιας εγκεφαλικής βλάβης (Πόρποδας, 1997: 37). Η ασταθής προτίμηση ως προς τη χρήση του ενός χεριού έναντι του άλλου ήταν ένα εύρημα που οδήγησε τον Orton στην ατελή εγκεφαλική κυριαρχία του ατόμου. Κατά την εργασία του σε κλινικά πλαίσια με παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, σημείωσε ότι τα παιδιά έγραφαν ορισμένες φορές με καθρεπτική γραφή, αντιστρέφοντας τόσο τη σειρά όσο και τον προσανατολισμό των γραμμάτων στη λέξη (Στασινός, 2003: 33) ενώ παρουσίαζαν αριστεροχειρία και αδεξιότητα προσανατολισμού (Πόρποδας, 2011: 588). Η υπόθεσή του πρέσβευε ότι τα γράμματα και οι λέξεις αποθηκεύονται στο αριστερό ημισφαίριο με τον σωστό προσανατολισμό και τη θέση τους ενώ στο δεξί ημισφαίριο αποθηκεύονται καθρεπτικά. Κατ' επέκταση, οι αριστερόχειρες ή οι αμφιδέξιοι λόγω της κυριαρχίας του δεξιού ημισφαιρίου καταφεύγουν σ' αυτό, όπου η καταγραφή των λέξεων και των γραμμάτων είναι καθρεπτική (Πόρποδας, 1997: 37-38). Το σύνδρομο αποδόθηκε σε επιβράδυνση στην ωρίμανση του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου, που οδηγεί σε σύγχυση ως προς τον χωρικό προσανατολισμό (Στασινός, 2003: 33). Οι παρατηρούμενες αναγνωστικές δυσκολίες περιλάμβαναν, κατά τον Orton, πέραν των συγχύσεων και των αντιστροφών, δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφημένη γραφή (Στασινός, 2003: 33-34).

Ο Selikowitz (1993) υποστηρίζει ότι σημείο αναφοράς για την καθιέρωση κλινικών και παιδαγωγικών υπηρεσιών σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις Η.Π.Α. αποτέλεσε η δημοσίευση των περιγραφών των Alfred Strauss και Heinz Werner ,το 1939. Έδωσαν έμφαση στο εύρος των προβλημάτων αλλά και στη σπουδαιότητα της ατομικής διάγνωσης των παιδιών προκειμένου να εκτιμηθούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Στασινός, 2003: 35).

Οι ιδέες των Hinshelwood και Orton υπήρξαν καθοριστικές και μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα επικρατούσε η άποψη ότι η αναπτυξιακή δυσλεξία ήταν ένα κληρονομικό έλλειμμα που επηρεάζει επιλεκτικά την οπτική επεξεργασία των λέξεων, αφήνοντας ανέπαφο τον προφορικό λόγο και τις μη λεκτικές δεξιότητες συλλογισμού (John Stein, 2018: 1).

Η ιδέα της ύπαρξης μιας ομάδας παιδιών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες δεν υποστηρίχθηκε ερευνητικά μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Κατά τον Στασινό (2003: 36) η παρουσίαση μιας μαρτυρίας σε σύγγραμμα των Rutter, Tizard και Whitmore (1970), επιβεβαιώνει την ύπαρξη μιας ομάδας παιδιών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες έναντι μιας άλλης ομάδας ατόμων με απλά χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση (poor readers).

Ωστόσο, τη δεκαετία του 1950, ο Noam Chomsky εισήγαγε την προσέγγιση της «γενετικής φωνολογίας» και μέχρι το 1980 η προσέγγιση αυτή άλλαξε τη θέαση της αναπτυξιακής δυσλεξίας, με την απόρριψη του ελλείμματος στην οπτική επεξεργασία και την παραδοχή της αποτυχίας απόκτησης των φωνολογικών δεξιοτήτων. Έκτοτε, η δυσλεξία εμπίπτει στη δικαιοδοσία των γλωσσολόγων και εκπαιδευτικών ψυχολόγων παρά των νευρολόγων (John Stein, 2018: 1-2).

Για τον προσδιορισμό της έννοιας των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών χρησιμοποιήθηκε η ιδέα του ελλείμματος αντιστοιχίας (discrepancy) μεταξύ ανάγνωσης και νοημοσύνης. Αναλυτικότερα, είναι δυνατό να προβλεφθεί η αναγνωστική ηλικία ενός παιδιού με βάση τη νοημοσύνη και τη χρονολογική του ηλικία. Πρόκειται για μια στατιστική τεχνική

που χρησιμοποιήθηκε από τον Rutter και τους συνεργάτες του για να προβλεφθεί η αναγνωστική ηλικία παιδιών ηλικίας 9 έως 14 ετών με βάση τη νοημοσύνη και τη χρονολογική τους ηλικία, σύμφωνα με τον Rutter, Tizard & Whitmore (1970), Yule (1973), Berger, Yule & Rutter (1975), Yule & συν. (1974) (Στασινός, 2003: 36). Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας είναι το έλλειμμα αντιστοιχίας μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης, η μεγαλύτερη συχνότητα των αγοριών, η υστέρηση στη γλώσσα και το λόγο, η οργανική δυσλειτουργία, η πολύ χαμηλή πρόγνωση (Στασινός, 2003: 37).

Η παρατήρηση μιας ανομοιογένειας ως προς την επίδοση των παιδιών με δυσλεξία σε τεστ νοημοσύνης έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνονται φυσιολογικές ή υψηλές επιδόσεις σε τομείς που σχετίζονται με την εννοιολογική σκέψη και χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες που εμπλέκουν τη μνήμη, γενικές γνώσεις, αριθμητικές δεξιότητες, ταχύτητα γραφής, βραχύχρονη μνήμη. Ο Thompson (1990) αναφέρει ότι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα ευθύνεται για αυτή τη δυσκολία (Στασινός, 2003: 38). Θεωρείται, όμως, ως πολυπαραγοντικό πρόβλημα, στο οποίο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η ποιότητα της σχολικής φοίτησης, η προσωπικότητα του παιδιού (Στασινός, 2003: 38).

1.2.Ορισμός της Δυσλεξίας

Παρά το γεγονός ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής χαρακτηρίζεται για τη σύνθετη φύση της και συντελείται με τη συμμετοχή των γνωστικών λειτουργιών, τα περισσότερα παιδιά αποκτούν την ικανότητα αυτή χωρίς να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα προβλήματα. Υπάρχει, ωστόσο, ένα ποσοστό παιδιών – 4-8 %, το οποίο εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2011: 586). Η αναντιστοιχία μεταξύ της αναγνωστικής επίδοσης και της χρονολογικής και νοητικής ηλικίας των παιδιών (Πόρποδας, 1997: 30) καθώς και το συγκεκριμένο (όχι χαμηλό) επίπεδο του οικογενειακού υποβάθρου και του εκπαιδευτικού επιπέδου του παιδιού επαρκούν, κατά τον Ellis (1993), για να τεθεί το ερώτημα ύπαρξης αναπτυξιακής δυσλεξίας (Trevor Harley, 2008: 280). Βασικό στοιχείο της «δυσλεξίας» είναι το απρόσμενο των δυσκολιών που παρουσιάζει το παιδί στις διάφορες εκφάνσεις του γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες του όσον αφορά στον γραπτό λόγο δεν αποδίδονται σε αισθητηριακά προβλήματα, όπως στην όραση ή την ακοή ή σε νοητικά, όπως νοητική υστέρηση ή σε περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Στασινός, 2009 : 263).

Αντιθέτως, ο Eisenberg (1967), διατείνεται ότι παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα ενδέχεται να διαγνωστούν με δυσλεξία (Στασινός, 2009: 263). Είναι, λοιπόν, καίριας σημασίας ο καθορισμός της οπτικής οξύτητας που απαιτείται για την ανάγνωση καθώς και η αναγνώριση και η αντιμετώπιση του ελλείμματος με τον πλέον κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο.

Ετυμολογικά, ο όρος «δυσλεξία» είναι σύνθετος και αποτελείται από το μόριο *δυσ-* που σημαίνει δυσκολία και την αρχαιοελληνική λέξη *λόγος* που σημαίνει «λέξη». Συνεπώς, ο όρος αναφέρεται σε «δυσκολία με τις λέξεις». Επεκτείνεται, λοιπόν, η χρήση του όρου, πέραν της ανάγνωσης, και στην ορθογραφημένη γραφή και σε άλλες μορφές χρήσης της γλώσσας (Στασινός, 2003: 39).

Η «δυσλεξία» ή «ειδική (specific) ή εξελικτική (developmental) δυσλεξία» αναγνωρίστηκε ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από την ιατρική επιστήμη στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Από την ανακάλυψη της δυσλεξίας έως σήμερα, έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί και όροι για την περιγραφή της. Μεταξύ των όρων που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι η «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» (Πόρποδας, 1997: 30-31),

«αναγνωστική αποτυχία», «στρεφοσυμβολία», «φτωχή ορθογραφημένη γραφή» (Στασινός, 2003: 40).

Ως προς τους αποδεκτούς ορισμούς (Πόρποδας, 1997: 32-33), η «ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας» στο συνέδριο του Ντάλλας (Τέξας) τον Απρίλιο του 1968 διατύπωσε δύο ορισμούς, ένα για τη δυσλεξία και ένα για την ειδική εξελικτική δυσλεξία. Ειδικότερα, ορίστηκαν ως ακολούθως :

«Δυσλεξία» είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες.

«Ειδική εξελικτική δυσλεξία» είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα παρά τις νοητικές ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικο-πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης και, είναι ως ένα βαθμό απροσδιόριστης αιτιολογίας (Πόρποδας, 1997: 32). Με άλλα λόγια, το παιδί με δυσλεξία είναι ένα κατά κανόνα ευφυές άτομο το οποίο ενδεχομένως να έχει ορισμένες δυσκολίες στη γνώση του προφορικού λόγου, με την κύρια δυσκολία του να είναι η μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Πόρποδας, 2011: 586-587).

Κατά τον Στασινό (2003: 42), η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας κινείται στο ίδιο πλαίσιο αποκλείοντας ορισμένα αίτια της δυσλεξίας και συμπεριλαμβάνοντας στον ορισμό της, την έννοια των απρόσμενων δυσκολιών. Ειδικότερα, ορίζει τη δυσλεξία ως : «μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν ιδιосуστατική προέλευση (αναφέρεται στον Critchley 1970)».

Οι Critchley και Critchley (1978) ορίζουν τη δυσλεξία, υιοθετώντας το κριτήριο του αποκλεισμού, ως ακολούθως: «Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικο-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 πρόωμη ευκαιρία» (Στασινός, 2003: 42).

Κατά τον Στασινό (2003: 44-45), ο Eisenberg (1978) διαφωνεί όπως και ο Rutter (1978) με τον ορισμό που εξέδωσε η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας και ορίζει τη δυσλεξία ως «μια αποτυχία του παιδιού να μάθει να διαβάσει με κανονική επάρκεια ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, ένα πολιτισμικά επαρκές οικογενειακό περιβάλλον, κατάλληλα κίνητρα, ανέπαφες αισθήσεις, κανονική νοημοσύνη και απαλλαγή από χονδροειδές νευρολογικό έλλειμμα» (Eisenberg, 1967).

Σύμφωνα με τον Reid (1998/2003: 2-4), ένας αποδεκτός ορισμός είναι εκείνος της Βρετανικής Ένωσης για τη Δυσλεξία (British Dyslexia Association, 1997), του Κέντρου του Moray House για τη μελέτη της Δυσλεξίας (Reid 1996), του Reid σε συνεργασία με την Fife Εκπαιδευτική Αρχή Μαθητών, Επαγγελματιών και Γονέων (1996). Ο Reid (1969) διαφωνεί με

τον αρνητικό ορισμό της δυσλεξίας καθώς δεν αποδίδεται η έννοια της «κοινωνικοπολιτισμικής ευκαιρίας» ενώ αποκλείεται η εμφάνιση δυσλεξίας σε παιδιά προερχόμενα από φτωχά ή ασυνήθη οικογενειακά περιβάλλοντα (Στασινός, 2003: 44). Ως πληρέστερος και ερευνητικά τεκμηριωμένος προτείνεται κατά τον Reid Lyon (1995), ο ορισμός της Επιτροπής έρευνας της Εταιρίας Δυσλεξίας του Orton (The Orton Dyslexia Society Research Committee), σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο για Μαθησιακές Δυσκολίες (National Center for Learning Disabilities) και το Εθνικό Ινστιτούτο για την Υγεία του Παιδιού και την Ανάπτυξη του Ανθρώπου (National Institute of Child Health and Human Development).

«Η δυσλεξία είναι μία από τις αρκετές διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια συγκεκριμένη γλωσσική δυσκολία ιδιοσυστατικής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και η οποία συνήθως αντανακλά ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και σχολικές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής ανωμαλίας ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με μια μεταβαλλόμενη δυσκολία στις διαφορετικές μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας, συχνά, μαζί με τα προβλήματα στην ανάγνωση, ένα αισθητό πρόβλημα στην κατάκτηση της γραφής και της ορθογραφίας» (The Orton Dyslexia Society Research Committee, 1994).

Η Διεθνής Οργάνωση για τη Δυσλεξία (International Dyslexia Association, 2002) έχει υιοθετήσει μέσω του Διοικητικού της Συμβουλίου στις 12 Νοεμβρίου 2002 τον ακόλουθο ορισμό της δυσλεξίας : «Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από ακρίβεια ή/και ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων και φτωχές ικανότητες συλλαβισμού και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά προκύπτουν από ένα μη αναμενόμενο έλλειμμα στη φωνολογική δομή της γλώσσας σε σχέση με τις άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση της ανάγνωσης και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γνωστικού υποβάθρου».

Σύμφωνα με το DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : DSM-IV, 1995: 49), η αναγνωστική διαταραχή κωδικοποιείται ως F81.0 και χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι η αναγνωστική ικανότητα (όπως αναγνωστική ακρίβεια, ταχύτητα ή κατανόηση όπως μετράται από σταθμισμένες δοκιμασίες που χορηγούνται ατομικά) είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της νοημοσύνης και της ηλικιακά κατάλληλης εκπαίδευσης (Κριτήριο Α). Η αναγνωστική διαταραχή παρεμβαίνει σημαντικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν τις αναγνωστικές ικανότητες (Κριτήριο Β). Εάν ένα αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι καθ' υπέρβαση εκείνων που συνήθως σχετίζονται με το έλλειμμα (Κριτήριο Γ). Εάν υπάρχει μια νευρολογική ή άλλη γενική ιατρική κατάσταση ή αισθητηριακό έλλειμμα, θα πρέπει να κωδικοποιηθεί στον Άξονα III. Στα άτομα με Αναγνωστική Δυσκολία (που ονομάζεται επίσης «Δυσλεξία»), η προφορική ανάγνωση χαρακτηρίζεται από παραμορφώσεις, αντικαταστάσεις, παραλείψεις. Τόσο η δυνατή όσο κι η σιωπηλή ανάγνωση χαρακτηρίζονται από βραδύτητα και λάθη στην κατανόηση.

Όπως αναφέρεται στο ICD-10 (WHO, ICD-10 Version : 2016, Chapter 5 : F81.0), κύριο χαρακτηριστικό της Ειδικής Αναγνωστικής Διαταραχής με κωδικό F81.0, είναι μια ειδική και σημαντική βλάβη στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων, η οποία δεν υπολογίζεται μόνο με βάση τη νοητική ηλικία, τα προβλήματα οπτικής οξύτητας ή την ακατάλληλη εκπαίδευση. Ενδέχεται να επηρεαστεί, ακόμη, η ικανότητα κατανόησης της ανάγνωσης, η αναγνώριση των λέξεων μέσω της ανάγνωσης, η ικανότητα προφορικής ανάγνωσης και η

επίδοση σε δραστηριότητες που απαιτούν την ανάγνωση. Οι δυσκολίες συλλαβισμού συνδέονται συχνά με την ειδική αναγνωστική διαταραχή και παραμένουν στην εφηβεία παρόλο που έχει σημειωθεί μια βελτίωση στην ανάγνωση. Οι ειδικές αναγνωστικές διαταραχές συνήθως προηγούνται ενός ιστορικού διαταραχών στην ομιλία ή τη γλώσσα. Κατά τη σχολική περίοδο, συσχετιζόμενες συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές είναι συνήθεις.

Συνάγεται ότι υπάρχει διαφωνία των ειδικών με τους ορισμούς των παιδαγωγών και ψυχολόγων να διαφοροποιούνται από τους ορισμούς που χαρακτηρίζονται για τον ιατρικό τους προσανατολισμό ως προς το ότι δεν αναφέρονται σε αιτιολογικό περιεχόμενο του φαινομένου της δυσλεξίας. Βασίζονται δε, στην αναντιστοιχία της σχολικής επίδοσης και της δυνατότητας του παιδιού (Στασινός, 2003: 47).

1.3. Συχνότητα της δυσλεξίας

Παρά το γεγονός ότι οι εκτιμήσεις που αφορούν την έκταση της δυσλεξίας ποικίλλουν, είναι δυνατό να προσδιοριστεί η συχνότητα του φαινομένου. Ο Critchley (1970) δηλώνει ότι η συχνότητα είναι μεγαλύτερη από την υπολογιζόμενη (Πόρποδας, 1997: 77). Ωστόσο, ο Rutter (1978), αναφέρει ότι ο βαθμός σοβαρότητας κι η ηλικία του παιδιού αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για την εκτίμηση της συχνότητας της δυσλεξίας (Στασινός, 2003: 48). Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη συχνότητα εμφάνισης δυσλεξίας ανάλογα με το φύλο. Ειδικότερα, το 60 % έως και 80 % των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με αναγνωστική διαταραχή είναι αγόρια. Η προκατάληψη προς την αναγνώριση των αγοριών ενδέχεται να συμβαίνει επειδή τα αγόρια εκδηλώνουν πιο συχνά διασπαστική συμπεριφορά σε συνδυασμό με μαθησιακές δυσκολίες.

Ως προς τη συχνότητα στο γενικό πληθυσμό, είναι δύσκολο να καθοριστεί. Η αναγνωστική διαταραχή είτε συνυπάρχει είτε όχι με την διαταραχή των μαθηματικών ή της διαταραχή της γραπτής έκφρασης, αφορά τις τέσσερις από τις πέντε περιπτώσεις μαθησιακών διαταραχών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής η συχνότητα της αναγνωστικής διαταραχής εκτιμάται στο 4 % των παιδιών σχολικής ηλικίας (DSM-IV, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV, 1995: 49).

Επίσης, όπως αναφέρουν οι Rutter & συν. (2004: 2007-2012), τα ποσοστά αναγνωστικής διαταραχής ήταν σημαντικά υψηλότερα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια, κυρίως όταν δεν λαμβανόταν υπόψη ο δείκτης νοημοσύνης των συμμετεχόντων. Ενώ, όταν υπολογιζόταν ο δείκτης νοημοσύνης, οι μετρήσεις ήταν παρόμοιες. Άτομα με αναπτυξιακή δυσλεξία, και των δύο φύλων, παιδιά και ενήλικες παρουσιάζουν διαφορές στην πυκνότητα της φαιάς ουσίας (Tanya M. Evans et al, 2015: 1041-1054). Τα παιδιά με δυσλεξία είναι στην πλειοψηφία τους αγόρια, σε αναλογία 2 έως 4 φορές περισσότερα από τα κορίτσια, αποτελώντας ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα φαινόμενο που προκαλεί ανησυχία σε γονείς και εκπαιδευτικούς, καθιστώντας απαραίτητη την πρόωπη αναγνώριση, τον προγραμματισμό, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και τον εξοπλισμό των σχολείων με τα απαραίτητα μέσα για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Στασινός, 2003: 48).

Όπως αναφέρει η Διεθνής Οργάνωση για τη Δυσλεξία (International Dyslexia Association, Dyslexia Basics, 2017), ένα ποσοστό της τάξης του 6 – 7 % των παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής χρειάζεται ειδική διαπαιδαγώγηση, εκ των οποίων το 85 % παρουσιάζει μια πρωταρχική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση και την επεξεργασία της γλώσσας. Ωστόσο, το 15 – 20 % του πληθυσμού εμφανίζει συμπτώματα δυσλεξίας, όπως αργή ή ανακριβή ανάγνωση, φτωχές δεξιότητες συλλαβισμού, γραφής ή σύγχυση των παρόμοιων λέξεων.

Σχετικά με τη Μεγάλη Βρετανία, η Βρετανική Οργάνωση για τη Δυσλεξία (British Dyslexia Association, 2018) αναφέρει ότι ένα ποσοστό της τάξης του 10 % επί του πληθυσμού παρουσιάζει δυσλεξία, με το 4 % να εμφανίζει σοβαρής μορφής δυσλεξία. Μάλιστα ένα μεγάλο μέρος των ατόμων με δυσλεξία αδυνατεί να εκπληρώσει το δυναμικό του, δεν κατανοεί τη δυσλεξία, τις δυσκολίες που παρουσιάζονται και πώς να τις αντιμετωπίσει, γεγονός που σημαίνει ότι το άτομο θα πρέπει να αντιμετωπίσει πολυάριθμα εμπόδια για να συμμετέχει ενεργά στη κοινωνία.

Σύμφωνα με τη Οργάνωση της Δυσλεξίας του Καναδά (Dyslexia Canada, 2018), η δυσλεξία αποτελεί μια κληρονομικής φύσεως νευροβιολογική διαφορά που έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μεγάλων δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και του συλλαβισμού παρά την φυσιολογική ή άνω του τυπικού νοημοσύνη. Ένα ποσοστό του 15–20 % παγκοσμίως δυσκολεύεται να μάθει να διαβάσει λόγω της δυσλεξίας, καθιστώντας τη δυσλεξία ως την πιο συχνή αιτία δυσκολιών ανάγνωσης, γραφής και συλλαβισμού.

Η Sally Shaywitz, (*Overcoming Dyslexia*: 13- 24) αναφέρει ότι τα παιδιά και οι ενήλικες με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι με την εκμάθηση της ευχερούς ανάγνωσης, τον σωστό συλλαβισμό των λέξεων και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας, είναι πολύ κοινή και επηρεάζει το 20 % του πληθυσμού, αναπαριστώντας το 80 – 90 % των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Αποτελεί μια κατάσταση εφ' όρου ζωής ενώ τα επιστημονικά δεδομένα υποδεικνύουν διαφορές στη συνδεσιμότητα περιοχών του εγκεφάλου μεταξύ παιδιών με δυσλεξία και παιδιών που είναι τυπικοί αναγνώστες (The Yale Center for Dyslexia and Creativity, 2018).

Όπως αναφέρουν οι Johannes et. al. (2003: 188), τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν έλλειμμα ως προς την ταχύτητα της ανάγνωσης, ένα ειδικό έλλειμμα στην ανάγνωση ψευδολέξεων και αργή, σειριακή λειτουργία του φωνολογικού μηχανισμού αποκωδικοποίησης. Το τελευταίο ήταν το κύριο πρόβλημα.

Κατά την Ευρωπαϊκή Οργάνωση για τη Δυσλεξία (European Dyslexia Association, 2018), ο αριθμός των Ευρωπαίων πολιτών με δυσλεξία και ειδικές μαθησιακές διαταραχές υπολογίζεται μεταξύ 5 και 12 % επί του πληθυσμού. Η δυσλεξία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μαθησιακή διαταραχή, κάνοντας δύσκολη την εκμάθηση και την χρήση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και συλλαβισμού όπως και άλλων δεξιοτήτων σχετικών με την επικοινωνία. Με βάση ακαδημαϊκές έρευνες, η δυσλεξία μπορεί να συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, η ποικιλία των γλωσσών, οι πολυπολιτισμικές απαιτήσεις, τα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα και οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανά την Ευρώπη ασκούν σημαντική επίδραση στην εκδήλωση των δυσκολιών και τις ευκαιρίες στη ζωή. Οι Rack και Snowling (1985) αναφέρουν την ηλικία των υποκειμένων με δυσλεξία που εξετάζονται ως έναν άλλο παράγοντα που επηρεάζει τις ποσοστιαίες εκτιμήσεις του φαινομένου καθώς η φύση της δυσλεξίας μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία εξέτασης και το αναπτυξιακό στάδιο των ατόμων (Στασινός, 2003: 51).

Όσον αφορά στη περίπτωση της Ελλάδας, η δυσλεξία άρχισε να γίνεται γνωστή στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η ευρεία της αναγνώριση έφτασε στο σημείο να χαρακτηρίζεται ως «δυσλεξικό» κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες είτε παρουσιάζει δυσλεξία είτε όχι. Πρόκειται, όμως, για μια κατάσταση που αφορά το 4 – 8 % του γενικού πληθυσμού, με τη συντριπτική του πλειοψηφία να είναι άρρενες (Πόρποδας, 2011: 598). Αν ληφθεί υπόψη η μέση τιμή του 5 %, αυτό σημαίνει ότι σε μια σχολική τάξη των 25 παιδιών, αναμένονται τουλάχιστον 1 – 2 παιδιά με δυσλεξία (Στασινός, 2003: 51).

1.4.Αιτιολογία

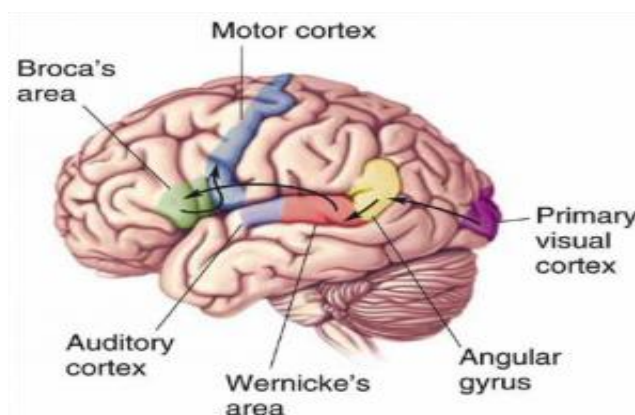
Η χρήση του γραπτού λόγου αποτελεί μια ικανότητα που το άτομο αποκτά μέσω της διδασκαλίας. Τόσο οι ειδικές απαιτήσεις τη γραπτής εκφοράς του λόγου όσο και το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ως προηγμένο μέσο έκφρασης κι αλληλεπίδρασης συνιστούν τους παράγοντες υπό τους οποίους κατακτάται ο γραπτός λόγος. Προκειμένου να κατακτήσει ένα παιδί την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, η σχέση του μαθητή και του δασκάλου καθώς και η αξιοποίηση από το παιδί των βιολογικών, οργανικών, λειτουργικών και ψυχικών του δυνατοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου αναδεικνύονται ως ζητήματα μείζονος σημασίας (Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. /Σίνη, 2005: 22 – 23).

Κατά τις πρώτες προσπάθειες αναζήτησης των αιτιολογικών παραγόντων που προκαλούν την δυσλεξία, υπήρχε δυσκολία προσδιορισμού των διαφορών σε επίπεδο εγκεφάλου μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία κι εκείνων χωρίς δυσλεξία (Martha Burns, 2014). Προκύπτει ένας σημαντικός αριθμός παραγόντων που συνδέονται με τις αιτίες, τον προσδιορισμό και τη διδασκαλία. Γι' αυτό, ενισχύεται η άποψη ενός μεταβλητού συνδρόμου (Reid, 1998/2003: 6). Το ερώτημα που τίθεται είναι το πώς εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη και ποιές διαδικασίες υπολειτουργούν ή δε λειτουργούν (Πόρποδας, 1997: 81). Ανάλογα με την περιοχή προέλευσης, ταξινομούνται σε προδιαθεσιακούς, γενετικούς, νευροβιολογικούς και γνωσιακούς παράγοντες αν και στην κλινική πραγματικότητα, η εκδήλωση της δυσλεξίας προκύπτει από μια αλληλεπίδραση των άνω παραγόντων (Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. / Σίνη, 2005: 23).

1.4.1.Προδιαθεσιακοί παράγοντες

Στους προδιαθεσιακούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες, οι οποίες σύμφωνα με τις μελέτες για τη δυσλεξία και τα συμπτώματά της, τις συνθήκες κύησης, τους προγεννητικούς και περιγεννητικούς παράγοντες, τις διατροφικές συνθήκες, την περιβαλλοντική μόλυνση και τις παθήσεις του θυρεοειδούς αδένος ευθύνονται για την εμφάνιση της δυσλεξίας και των μαθησιακών διαταραχών (Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. / Σίνη, 2005: 23).

Ο Geschwind (1965) αναφέρει πως μια βλάβη του αριστερού ινιακού λοβού, σε πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας, οδηγεί σε λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου ή μια βλάβη του μεσολόβιου παρεμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο σε περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 23).



Εικόνα 2. Dr. Ken Pugh, Haskins Laboratories (Yuki Hayashi, 2014).

Σύμφωνα με τους Rutter & Yule (1975), υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα σε παιδιά με ειδική αναγνωστική καθυστέρηση και σε παιδιά με γενική αναγνωστική οπισθοδρόμηση. Οι αποκλίσεις που σημειώνονται αφορούν την αναλογία ως προς το φύλο, τη νευρολογική διαταραχή, το μοτίβο των νευροαναπτυξιακών ελλειμμάτων καθώς και την πρόγνωση ως προς την εκπαίδευση των παιδιών. Επίσης, κατά τους Ingram et al.(1970) καθώς και τον Hughes(1976), τα παιδιά με διαταραχές της σχολικής μάθησης εμφανίζουν αυξημένη επίπτωση ηλεκτροεγκεφαλικών ανωμαλιών (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 24).

Κατά τον Orton (1925), τα προβλήματα στην οργάνωση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων μπορούν να εκδηλωθούν ως αναπτυξιακή διαταραχή στην εγκεφαλική κυριαρχία (Jack M. Fletcher and Robin D. Morris, 2014: 250-255). Οι Hier et al (1978), σε αξονικές τομογραφίες 24 περιπτώσεων δυσλεξίας, στις 10 περιπτώσεις παρατήρησαν αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας και πλαγίωση προς το λιγότερο κατάλληλο ημισφαίριο για τη γλώσσα. Αυτό το γεγονός αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 24).

Οι Kawι και Pasamanick (1958) παρατήρησαν ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένη επίπτωση προγεννητικών και περιγεννητικών δυσκολιών (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 25). Η προωρότητα και το χαμηλό βάρος γέννησης αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση δυσλεξίας καθώς και η έκθεση του εμβρύου κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης στη νικοτίνη, σε ναρκωτικές ουσίες, στο αλκοόλ και σε μολύνσεις (Mayo Clinic, 2017). Σε ανασκόπηση των διαχρονικών μελετών της Πράγας, οι Matejcek και Dytrych (1993), δηλώνουν ότι στους ενοχοποιητικούς παράγοντες για την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών διαταραχών συγκαταλέγονται η ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, ο αλκοολισμός του πατέρα, η εκτός γάμου τεκνοποίηση και το διαζύγιο, γεγονός που ενισχύει την άποψη της ψυχολογικής παραμέλησης ως παράγοντα κινδύνου (Αναγνωστόπουλος Δ.Κ., 2000: 506-517).

Σύμφωνα με τον Geitch (1976), η κακή διατροφή σχετίζεται με τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 25). Πιο συγκεκριμένα, παιδιά με πρώιμη και παρατεταμένη κακή διατροφή σημείωναν βαθμολογίες κάτω του μέσου όρου σε γνωστικές δοκιμασίες ενώ η μαθησιακή τους ικανότητα ήταν κατώτερη από εκείνη των αδελφών τους. Κατά τους Richardson και Montgomery (2005), οι οποίοι μελέτησαν την επίδραση των λιπαρών οξέων, ωμέγα-3 και ωμέγα-6, στη διαταραχή αναπτυξιακού συντονισμού, υπήρξε βελτίωση στην ανάγνωση, τον συλλαβισμό και τη συμπεριφορά κατά τη χορήγηση συμπληρωμάτων σε χρονικό διάστημα τριών μηνών. Ο Παναγιωτόπουλος (1991) υποστηρίζει ότι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως το υψηλό ποσοστό μόλυβδου στην ατμόσφαιρα επηρεάζει τις εγκεφαλικές λειτουργίες που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού, έχοντας τοξική επίδραση σ' αυτές (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 26). Επιπροσθέτως, ο Bhatara (1996) αναφέρεται στη συμμετοχή των παθήσεων του θυρεοειδούς αδένου στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, δεδομένου ότι οι ορμόνες του θυρεοειδή επηρεάζουν κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής την ανάπτυξη και τη λειτουργία του εγκεφάλου (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 26).

1.4.2.Γενετικοί παράγοντες

Παρότι η ακριβής αιτία της δυσλεξίας παραμένει άγνωστη, συναντάται συχνά μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Θεωρείται ότι συγκεκριμένα γονίδια που κληρονομούνται από τους γονείς στα παιδιά μπορούν να δράσουν μαζί ώστε να επηρεάσουν την πρώιμη ανάπτυξη περιοχών του εγκεφάλου και να οδηγήσουν στην εμφάνιση δυσλεξίας (NHS.UK, 2015). Η υπόθεση της επίδρασης γενετικών παραγόντων στην εμφάνιση της δυσλεξίας στηρίζεται στη

συχνότητα των περιστατικών δυσλεξίας που παρατηρείται στην οικογένεια ενός παιδιού με δυσλεξία (Πόρποδας, 1997: 85). Σύμφωνα με τη μελέτη του Hallgren (1950), από τα 276 παιδιά δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης της Στοκχόλμης με ιστορικό αναγνωστικών δυσκολιών που έλαβαν μέρος, σε ποσοστό 88 % των οικογενειών τους, υπήρχαν κι άλλα μέλη με αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 1997: 86).

Βέβαια, οι μελέτες των διδύμων, τόσο μονοζυγωτικών όσο και ετεροζυγωτικών προσφέρουν σαφέστερη εικόνα της επίδρασης των γενετικών παραγόντων στην εμφάνιση της δυσλεξίας. Ειδικότερα, ο Zerbini-Rudin (1967) εντόπισε στην περίπτωση των μονοζυγωτικών διδύμων επίπτωση 100 % ενώ στην περίπτωση των διζυγωτικών διδύμων ποσοστό 35 % (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 26-27). Αντίθετα, η μελέτη του Λονδίνου σε δεκατριάχροτους διδύμους (Stevenson et al, 1987) έδειξε σημαντική γενετική επιρροή στην αρθρωτική ικανότητα αλλά μικρή επιρροή της κληρονομικότητας στις αναγνωστικές δυσκολίες (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 27). Επίσης, το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας η αναγνωστική δυσκολία των μελών μιας οικογένειας εμφανίζεται έως και τις τρεις προηγούμενες γενιές, υποστηρίζεται ότι μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται σύμφωνα με τους νόμους του Mendel (Πόρποδας, 1997: 86).

Οι έρευνες για τον εντοπισμό των γονιδίων που διαδραματίζουν ρόλο στην εμφάνιση της δυσλεξίας έχουν αναδείξει το γονίδιο KIAA0319 ως πιθανώς συσχετιζόμενο με τη δυσλεξία. Στη περίπτωση της δυσλεξίας, η έκφραση του γονιδίου είναι μειωμένη κατά 40 %, γεγονός που επηρεάζει τη νευρωνική μετανάστευση σε περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού, σημαντικές για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα (Dyslexia Research Trust, 2018). Επιπροσθέτως, το γονίδιο DYX5—χρωμόσωμα 3p12–q13 έχει εντοπιστεί ως σχετιζόμενο με τη δυσλεξία σε μελέτη μιας μεγάλης φινλανδικής οικογένειας. Το γονιδιακό έλλειμμα συνδέεται με τη φωνολογική ενημερότητα, την ταχύτητα κατονομασίας καθώς και τη βραχύχρονη λεκτική μνήμη (Jaana Nopola-Hemmi et al., 2001: 663).

Σε μελέτη των Baker et al. (2001: 1251-1260) για τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο χρωμόσωμα 15-q21, που σχετίζεται με την άνω διαταραχή καθώς και τον αυτισμό και τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η υπόθεση ότι το χρωμόσωμα 15-q21 διαδραματίζει ρόλο στην αιτιολογία των γενετικά επικαλυπτόμενων αναπτυξιακών διαταραχών. Κατά τη διερεύνηση της συμμετοχής του χρωμοσώματος 6p21-p22 στην εμφάνιση της δυσλεξίας, εντοπίστηκε ότι το άνω γονίδιο επηρεάζει την επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης ψευδολέξεων κι ανώμαλων λέξεων. Άρα, εμπλέκεται στη φωνολογική αποκωδικοποίηση και την ορθογραφική κωδικοποίηση (Fisher et al., 1999: 152, 155). Η Fagerheim et al. (1999: 664-669) αναφέρει ότι σε οικογενειακή μελέτη που πραγματοποιήθηκε, το χρωμόσωμα 2p15–p16 παρουσιάζει σύνδεση με το φαινόμενο αν και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Το ίδιο ισχύει και για τη συμμετοχή του χρωμοσώματος 6q11–q12 στη φωνολογική κωδικοποίηση και τον συλλαβισμό σε οικογενειακή μελέτη του Petryshen et al. (2001) στον Καναδά (Schumacher et al., 2007: 289-297).

Σύμφωνα με την Marlow et al. (2003: 561-570) στην πολυπαραγοντική ανάλυση που διεξήγαγαν, το γονίδιο 18p11 επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα ως προς διάφορες πλευρές της. Κατά τον Johannes Schumacher (2007: 287-289), ως προς την χρωμοσωμική περιοχή 11p15, η συμμετοχή της επιβεβαιώθηκε σε μια μόνο μελέτη, του Hsiung Gy et al. (2004). Έχει αποδειχθεί, ακόμη, η εμπλοκή του χρωμοσώματος 1p34-1p36 στη δυσλεξία κατά τον Grigorenko El et al. (1993), κυρίως όσον αφορά στη φωνολογική πλευρά του φαινομένου (Johannes Schumacher (2007: 287-289). Επίσης, ο de Kovel et al (2004: 652-657) αναγνωρίζει τη συμμετοχή της περιοχής μεταξύ του DXS1227 and DXS8091 στο X χρωμόσωμα στην εμφάνιση δυσλεξίας.

Κατά τον Wang et al (2006: 515, 521), ο οποίος διερεύνησε την επίδραση του γονιδίου DYX1C1 στην εμφάνιση δυσλεξίας, διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο γονίδιο εμπλέκεται στη μετανάστευση νεοφλοιωδών νευρώνων. Οι Loturco and Bai (2006) θεωρούν μάλιστα, ότι η μετανάστευση των άνω νευρώνων αντιστοιχεί σε μια ευαίσθητη περίοδο κατά την οποία μπορεί να προκληθεί αποδιοργάνωση και να οδηγήσει, κατά τον Sokol et al (2006) σε γλωσσικές και αναγνωστικές δυσκολίες (Wang et al., 2006: 521).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι η οικογενής φύση και η γενετική ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών. Όπως αναφέρει ο Halgren (1950) σε μελέτη του, διαπιστώθηκε υψηλή επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών σε συγγενείς πρώτου βαθμού, σε ποσοστό 41 % καθώς και η επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών, σε αναλογία 4:1. Σε γενεαλογικές μελέτες έχει εντοπιστεί ένα αυτοσωματικό επικρατές γονίδιο στο χρωμόσωμα 15, όπως αναφέρει ο Smith et al (1990). Σε άλλες έρευνες έχουν αναγνωριστεί γενετικοί τόποι σχετιζόμενοι με τη δυσλεξία. Ειδικότερα, ο Κωτσόπουλος (2003) αναφέρει ότι οι τόποι στα χρωμοσώματα 6 (6q21.3-22) και 15 (15q21) έχουν επιβεβαιωθεί ως σχετιζόμενοι με τη δυσλεξία (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 28).

Έχει, ακόμη, διατυπωθεί το ερώτημα του κατά πόσο η εμφάνιση της δυσλεξίας συνδέεται με τη σειρά γέννησης στην οικογένεια του παιδιού με δυσλεξία. Όπως αναφέρουν οι Harris (1961) και Critchley (1970), υπάρχει διπλάσια πιθανότητα εμφάνισης δυσλεξίας στα υστερότοκα παιδιά μιας οικογένειας. Ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται σημαντική διαφορά σε έρευνες όπως του Hallgren (1950). Δεν προκύπτει, συνεπώς, ένα σαφές συμπέρασμα για τη νευρολογική και ψυχολογική φύση του φαινομένου παρότι οι έρευνες αναφέρουν πολλές ενδείξεις για την επίδραση του κληρονομικού παράγοντα στην ειδική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997: 87).

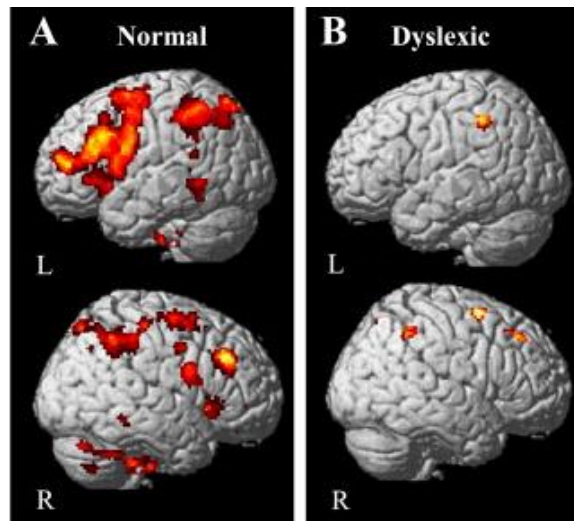
1.4.3.Νευροβιολογικοί παράγοντες

Ως αιτία πρόκλησης της ειδικής δυσλεξίας έχει αναφερθεί η καθυστερημένη ανάπτυξη της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας ή η απουσία εκδήλωσής της. Ο Leong (1976) αναφέρει ότι οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, με το καθένα να έχει διαφορετικό ρόλο. Το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας ενώ το αριστερό ευθύνεται για τη δημιουργική της χρήση (Πόρποδας, 1997: 84). Πιο αναλυτικά, το αριστερό ημισφαίριο ευθύνεται για την αναλυτική, λογική και γραμμική επεξεργασία των πληροφοριών. Επίσης, εμπλέκεται στην επεξεργασία πληροφοριών που βασίζονται στην αντίληψη της σειροθέτησης, όπως είναι οι ακολουθίες γραπτών συμβόλων, γεγονότων, οδηγιών, παραγγελιών ή εντολών. Αντίθετα, το δεξί ημισφαίριο αναλαμβάνει εξειδικευμένες λειτουργίες που σχετίζονται με την οπτική αντίληψη των σχέσεων στο χώρο, την αντίληψη πραγμάτων ή καταστάσεων σε βάθος, τη μουσική, την αντίληψη σχημάτων ή διαφόρων μορφών (Στασινός, 2009: 293-294).

Μελετώντας την ιστορία της δυσλεξίας, ο Orton (1925) πρότεινε τη θεωρία της ανώμαλης εγκεφαλικής πλευρίωσης για τη δυσλεξία. Σύμφωνα με τη θεωρία του, τα παιδιά που έχουν δυσλεξία αποτυγχάνουν να καταστείλουν την αναπαράσταση στο δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η κατάλληλη ημισφαιρική επικράτηση και να καθίσταται ακατάλληλη η αναγνώριση των λέξεων (Min Xu et al., 2015: 67-77). Πρόκειται για μια θέση που γίνεται αποδεκτή από μια μερίδα μελετητών, όπως είναι οι Critchley (1970) και Naidoo(1972). Ωστόσο, απορρίπτεται από άλλους μελετητές όπως τον Harris (1979), Rutter et al. (1970), κατά τον Στασινό (2009: 296).

Η θεωρία της πλαγίωσης του εγκεφάλου πρεσβεύει ότι η ασυμμετρία που παρατηρείται είναι γενετικά προκαθορισμένη. Πιο συγκεκριμένα, στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο το

κροταφικό πεδίο (planum temporale) έχει φυσιολογικά μεγαλύτερο μέγεθος. Η εν λόγω ασυμμετρία ευθύνεται για την κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου ως προς τη γλώσσα στους περισσότερους ανθρώπους. Ωστόσο, για τη διεκπεραίωση λειτουργιών όπως η ανάγνωση συμμετέχει και το μη κυρίαρχο ημισφαίριο. Επίσης, διαπιστώνεται ότι ακόμη και στους αριστερόχειρες το αριστερό ημισφαίριο αναδεικνύεται ως κυρίαρχο για τη γλώσσα καθώς το ένα τρίτο των αριστερόχειρων έχει δεξιά ή αμφίπλευρη αντιπροσώπευση (Norman Geschwind, Albert M. Calaburda., 1985: 428-559). Κατ' επέκταση, υπάρχει ανωμαλία ως προς την ασυμμετρία στο εγκέφαλο των ατόμων με δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Green et. Al. (1999), παρατηρείται μη τυπική εγκεφαλική συμμετρία των υποκειμένων με δυσλεξία όταν αυτά συγκρίνονται με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία απέτυχαν να εκδηλώσουν αριστερή εγκεφαλική συμμετρία κατά τη διάρκεια μιας φωνολογικής δραστηριότητας που εμπλέκει τη μνήμη εργασίας (Min Xu et al., 2015: 67-77). Επίσης, η Leonard et. al. (2006: 3329-3342) εντοπίζουν ένα μοτίβο εγκεφαλικής ασυμμετρίας του αριστερού ημισφαιρίου σε υπερβολικό βαθμό στα άτομα με δυσλεξία.



Εικόνα 3. Min Xu et. al. (2015).

Οι Hiscock & Kinsbourne (1987) αναφέρουν την αριστεροχειρία ως ενδεικτική της εγκεφαλικής πλαγίωσης που επικρατεί στο εκάστοτε παιδί και όχι αιτία πρόκλησης μαθησιακών διαταραχών. Ωστόσο, σε μελέτες παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, παρατηρήθηκε ότι είναι επικρατής η αριστεροχειρία συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 28). Βέβαια, πρόκειται για ένα εύρημα που δεν επιβεβαιώνεται σε πολλές μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Bishop B.V.M. (1990), η συστηματική της ανασκόπηση απέδειξε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της αριστεροχειρίας και των αναπτυξιακών διαταραχών ούτε εντοπίστηκαν στοιχεία που να υποδηλώνουν πιθανή συσχέτιση (William M. Brandler and Silvia Paracchini, 2014: 83-90).

Σύμφωνα με τους Benbow & Stanley (1980) και Feingold (1975), τόσο κατά την χρονική περίοδο της εμβρυογένεσης όσο και μεταγεννητικά, ένα σύνολο παραγόντων επηρεάζουν την ανατομική και λειτουργική πλαγίωση. Το φύλο και η λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Παρατηρείται μια υπεροχή των γυναικών ως προς τις λεκτικές ικανότητες και των ανδρών ως προς ικανότητες αντίληψης του χώρου (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 29). Επιπλέον, ορμονολογικοί παράγοντες όπως η έκθεση του εμβρύου στην τεστοστερόνη προς το τέλος της κύησης ενδέχεται να παίζουν σημαντικό ρόλο και να τεκμηριώνουν την μεγάλη αναλογία των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Απουσιάζουν, βέβαια, εμπειρικά δεδομένα, όπως αναφέρει ο Tonnessen (1997), που να ενισχύουν την άνω άποψη (Michel Habib, 2000: 2373-2399). Αντίθετα, οι Duane (1989) και Geschwind & Calaburda (1985) παρατήρησαν ότι οι περιοχές της κάτω μετωπιαίας έλικας και της οπίσθιας κροταφοβρεγματικής περιοχής είναι συμμετρικές και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, γεγονός που είναι μη φυσιολογικό (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 29-30).

Για την αναζήτηση των νευροβιολογικών παραγόντων που εμπλέκονται στην εμφάνιση της δυσλεξίας έχουν χρησιμοποιηθεί ηλεκτροφυσιολογικές μέθοδοι, όπως τα προκλητά δυναμικά. Σε έρευνα των Kraus et al. (1996), όπου χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Mismatch Negativity (MMN), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση κατά τη διάκριση λεκτικών ερεθισμάτων απ' ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επέδειξαν δε, χαμηλότερα ή απόντα MMNs, γεγονός που δείχνει έλλειμμα στις ακουστικές διόδους πριν την συνειδητή αντίληψη καθώς τα MMNs σχετίζονται με την ακουστική επεξεργασία σε επίπεδα πριν την προσοχή (Michel Habib, 2000: 2373-2399).

Οι διαφορές στη νευροφυσιολογική δραστηριότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με εκείνα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνονται από την μελέτη των Lou et al. (1990). Αναλυτικότερα, τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής έχουν χαμηλή εγκεφαλική δραστηριότητα στο ραβδωτό σώμα, τις οπίσθιες περικοιλιακές περιοχές ενώ παρουσιάζουν αυξημένη δραστηριότητα στις ινιακές περιοχές (Αναγνωστόπουλος και Σίνη, 2005: 31).

1.4.4.Βιολογικές Θεωρίες για τη Δυσλεξία

Παρά το γεγονός ότι έχει αναγνωριστεί η δυσλεξία ως μια διαταραχή γενετικής προέλευσης με νευρολογικό υπόβαθρο, ο ακριβής υποκείμενος μηχανισμός δεν έχει γίνει, ακόμη, πλήρως κατανοητός. Στο πλαίσιο της αναζήτησης των αιτιολογικών παραγόντων που οδηγούν στο φαινόμενο αυτό, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες από τους μελετητές (Franck Ramus et. al. 2003: 841-865).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ταχείας ακουστικής επεξεργασίας, το φωνολογικό έλλειμμα είναι δευτερεύον και υπόκειται σε μια βασικότερη ακουστική διαταραχή. Οι McAnally and Stein (1996), Nagarajan et al. (1999), Kujala et al. (2000), Temple et al. (2000) και Ruff et al. (2002) εντόπισαν ανώμαλες νευροφυσιολογικές αποκρίσεις σε διάφορα ακουστικά ερεθίσματα. Η αποτυχία, ακόμη, της ορθής αναπαράστασης σύντομων ήχων και της γρήγορης μετάβασης προκαλεί επιπλέον δυσκολίες κυρίως όταν τα ακουστικά γεγονότα βασίζονται σε φωνημικές αντιθέσεις, όπως είναι τα ελάχιστα ζεύγη /ba/ και /da/ (Franck Ramus et. al., 2003: 841-865).

Έχει, επίσης, διατυπωθεί η παρεγκεφαλιδική θεωρία από τους Nicolson and Fawcett, (1990) και Nicolson et al. (2001). Η παρεγκεφαλίδα εμπλέκεται στον έλεγχο της κίνησης και την άρθρωση. Η καθυστερημένη ή δυσλειτουργική άρθρωση οδηγεί σε ελλιπείς φωνολογικές αναπαραστάσεις. Ακόμη, πιθανή αδυναμία στην αυτοματοποίηση θα επηρεάσει την μάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Οι μελέτες των Rae et al. (1998), Nicolson et al. (1999), Brown et al. (2001), Leonard et al. (2001), σχετικά με τον εγκέφαλο των ατόμων με δυσλεξία έχουν εντοπίσει διαφοροποιήσεις στην ανατομία, τον μεταβολισμό και την ενεργοποίηση (Franck Ramus et. al., 2003: 841).

Ευρέως αποδεκτή είναι η θεωρία του μεγαλοκυτταρικού ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία το μεγαλοκυτταρικό σύστημα, μέρος του οπτικού συστήματος, παρουσιάζει έλλειμμα με αποτέλεσμα να μειώνεται η ευαισθησία του και να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις γρήγορες αλλαγές των οπτικών ερεθισμάτων. Στα άτομα με δυσλεξία,

όμως, η καταστολή εμφανίζεται μειωμένη ή απουσιάζει και θεωρείται ότι η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα της αποτυχίας να διατηρήσει την αποσπασμένη νευρωνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια διαφορετικών στερεωμάτων. Από τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη θεωρία του ελλείμματος του μεγαλοκυτταρικού συστήματος στη δυσλεξία, προκύπτει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις επιβεβαιώνεται η άνω θεωρία. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα θεωρητικά προβλήματα που συνοδεύουν την εν λόγω θεωρία και την άποψη των Hogben (1997), Skottun, (1997), Skottun & Parke (1998), γίνεται ολοένα και πιο σαφές ότι η θεωρία έρχεται αντιμέτωπη με σημαντικά εμπόδια (Bernt Christian Skottun, 2000: 111-127).

Οι Wolf & Bowers (1999) διατύπωσαν την υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Αυτή αποτελείται από δύο επιμέρους υποθέσεις: την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος και μια υπόθεση που προσβείνει ένα έλλειμμα στην ταχύτητα κατονομασίας. Η ταχύτητα κατονομασίας παρέχει μια σαφή εικόνα του πόσο γρήγορα γίνονται οι οπτικές και λεκτικές συνδέσεις στο αναπτυσσόμενο παιδί, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάγνωση (A. E. Schoonewelle (2013: 16).

Τα ελλείμματα στην ταχύτητα κατονομασίας αναφέρουν οι κατά τους Wolf and Bowers (1999) ενδέχεται να προκύπτουν από τρεις πηγές: μια αποδιοργάνωση στη λεξική πρόσβαση και ανάκληση, μια επιβράδυνση στην ταχύτητα επεξεργασίας των αντιληπτικών ή κινητικών διαδικασιών και από ένα σταθερό έλλειμμα στις αντιληπτικές ή κινητικές διαδικασίες που επηρεάζουν την ταχύτητα των διαδικασιών λεξικής ανάκλησης. Οι αποδείξεις για την ορθότητα της εν λόγω θεωρίας ποικίλλουν καθώς όπως αναφέρουν οι Wolf & Bowers (1999), τα άτομα με δυσλεξία έχουν δυσκολία στην επεξεργασία των οπτικών πληροφοριών χαμηλότερου επιπέδου σε σύγκριση με τους τυπικούς αναγνώστες. Επιδεικνύουν, μάλιστα, κατά την παρουσίαση μιας σειράς ερεθισμάτων δυσκολία στο να αποφασίσουν αν ένα ερέθισμα διαφέρει από το προηγούμενο. Ωστόσο, η θεωρία έχει δεχθεί κριτική από μελετητές όπως τον Vellutino et al. (2004), που αναφέρει ότι οι αναγνώστες με το διπλό έλλειμμα θα έχουν μειωμένη φωνολογική ενημερότητα σε σχέση με τους αναγνώστες με το μονό έλλειμμα. Όμως, αυτό οφείλεται κυρίως στις φωνολογικές δεξιότητες και όχι σε ένα σύνολο από φωνολογικά ελλείμματα και δυσκολίες στην ταχύτητα κατονομασίας (A. E. Schoonewelle, 2013: 18).

1.4.5. Γνωσιακοί παράγοντες

Τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε πολλές μαθησιακές δραστηριότητες, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατύπωση θεωριών για τις υποκείμενες γνωστικές διαταραχές (Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. / Σίνη, 2005: 511).

Η Georgiou et. al. (2013) δηλώνει πως οι ψυχολόγοι και οι δάσκαλοι διακρίνουν την ανάγνωση σε δύο επιμέρους σημεία: την αναγνώριση των λέξεων και την κατανόηση. Ως προς την αναγνώριση των λέξεων, απαιτείται εξάσκηση για να γίνει μια γρήγορη διαδικασία, αυθόρμητη και χωρίς την καταβολή προσπάθειας από το άτομο. Η διαταραχή της ανάγνωσης σχετίζεται με την ταχύτητα αναγνώρισης των λέξεων και την κατανόηση της ανάγνωσης καθώς η αυτοματοποίηση και η ευχέρεια στην ανάγνωση επιτρέπει την εξοικονόμηση πόρων σε βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας που αφορούν στην κατανόηση (Darlene G. de Oliveira et.al., 2014). Οι θεωρίες που έχουν προταθεί για να ερμηνεύσουν τις άνω παρατηρήσεις στη δυσλεξία χωρίζονται, σύμφωνα με τους Spreen O and Haaf RG (1986), Baker L. And Cantwell DP (1995), Mattis S. (1978), Denckla MB (1972), Rourke BP and Strang JD (1983), Denckla MB (1978) στις: θεωρίες οπτικών-χωροαντιληπτικών διαταραχών (visual-spatial), θεωρίες ακουστικών-γλωσσικών διαταραχών (auditory-linguistic) και θεωρίες των διαταραχών κατά τη διαδικασία απαρτίωσης των αισθητικών ερεθισμάτων (cross –modality integration) (Αναγνωστόπουλος Δ.Κ., 2000: 511).

Η οπτική θεωρία σύμφωνα με τους Lovegrove *et al.* (1980), Livingstone *et al.* (1991), Stein and Walsh (1997) αντανακλά μια άλλη προσέγγιση για τη δυσλεξία, εκείνη της θέασής της ως οπτική διαταραχή που αφορά στη δυσκολία επεξεργασίας των γραμμάτων και των λέξεων σ' ένα κείμενο (Franck Ramus *et. al.* (2003: 841-865). Στηρίζεται στη διάκριση του οπτικού συστήματος σε μεγαλοκυτταρικό και μικροκυτταρικό, με διαφορετικό ρόλο του κάθε υποσυστήματος στην οπτική επεξεργασία. Μια άλλη θεωρία για τη δυσλεξία είναι εκείνη που τη συνδέει με περιφερειακούς παράγοντες της όρασης. Πιο συγκεκριμένα, ο Pavlidis (1978) αναφέρει πως έχει τεκμηριωθεί ότι τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν ασυνήθιστες οφθαλμικές κινήσεις με μεγάλη αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης (Πόρποδας, 1997: 88). Ωστόσο, πρόκειται για μια θεωρία που δεν έχει επιβεβαιωθεί ότι ισχύει οριστικά.

Η φωνολογική θεωρία πρεσβεύει ότι τα άτομα με δυσλεξία έχουν μια ειδική διαταραχή στην αναπαράσταση, την αποθήκευση ή/και την ανάκληση των ήχων της ομιλίας. Η αναγνωστική δυσκολία που αντιμετωπίζουν σχετίζεται με την μάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, δηλαδή με την αντιστοίχιση των γραμμάτων στους ήχους της ομιλίας. Αν, λοιπόν, είναι ελλιπής η αναπαράσταση, η αποθήκευση ή/και η ανάκληση των ήχων της ομιλίας, η εκμάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, που είναι το θεμέλιο για τη μάθηση της ανάγνωσης στα αλφαβητικά συστήματα θα επηρεαστεί κατ' αναλογία σύμφωνα με τους Bradley and Bryant (1978) Vellutino (1979), Snowling (1981), Brady and Shankweiler (1991). Ωστόσο, κατά τους επικριτές της θεωρίας, το φωνολογικό έλλειμμα δεν είναι παρά μόνο μια πλευρά ενός γενικότερου προβλήματος (Franck Ramus *et. al.*, 2003: 841-865).

Ως προς τη φωνολογική επεξεργασία, αυτή προϋποθέτει την ανάπτυξη από το παιδί τριών ικανοτήτων: α) της φωνολογικής ετοιμότητας (phonological awareness) που ελέγχεται από τη φωνημική αφαίρεση και από ασκήσεις ομοιοκαταληξίας, β) τη φωνολογική επανακωδικοποίηση (phonological recoding) στη λεκτική πρόσβαση, η οποία ελέγχεται από τη γρήγορη επαναφορά των λέξεων και γ) τη φωνητική επανακωδικοποίηση (phonetic recoding) στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οποία μετράται από ασκήσεις επαναφοράς σειρών αριθμών και λέξεων, κατά τους Wagner RK and Torgesen JK (1987). Μεταξύ των άνω ικανοτήτων, καθοριστική κρίνεται η φωνολογική ετοιμότητα για την κατανόηση των δυσκολιών στην ανάγνωση (Αναγνωστόπουλος Δ.Κ., 2000: 512).

Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών έχει, επίσης, διατυπωθεί καθώς οι θεωρίες για τα οπτικά ελλείμματα κρίθηκαν ανεπαρκείς για την εξήγηση του φαινομένου. Ειδικότερα, όπως αναφέρει ο Birch (1962), μια δυσλειτουργία στο σύστημα της οπτικής αντίληψης επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών και οδηγεί σε αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, κατά την Nelson (1974), ενδέχεται να επηρεάσουν οι αντιληπτικές αδυναμίες του παιδιού την αναγνωστική του επίδοση. Δεν επιβεβαιώνεται, όμως, η επίδρασή τους στη ορθογραφική επίδοση (Πόρποδας, 1997: 89).

Σύμφωνα με μια άλλη θεωρία, ένα έλλειμμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών μέσω του αισθητηριακού συστήματος όπως και η αδυναμία της οπτικής αντίληψης οδηγεί στην εμφάνιση της δυσλεξίας, κατά τον Benton (1975). Αφετηρία της θεωρίας αυτής υπήρξε η υπόθεση του Orton για τα καθρεπτικά λάθη των παιδιών με δυσλεξία στην ανάγνωση και τη γραφή γραμμάτων και λέξεων. Το 1959 ο Hermann υποστήριξε ότι η δυσλεξία προκαλείται από λειτουργική ανωμαλία κατανόησης της διεύθυνσης (Πόρποδας, 1997: 89-90). Έκανε ένα παραλληλισμό ανάμεσα στην αναγνωστική δυσκολία που έχει το παιδί και τα κλινικά συμπτώματα του συνδρόμου Gerstmann για να τεκμηριώσει τη θεωρία του (Στασινός, 2003: 105). Το αναπτυξιακό σύνδρομο Gerstmann, εκδηλώνεται με δυσκολία στη γραφή, την ανάγνωση και το συλλαβισμό, την εκτέλεση των τεσσάρων βασικών μαθηματικών πράξεων (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση), τη διάκριση της δεξιάς και της αριστερής πλευράς καθώς και τη διάκριση των δακτύλων (National Institute of Neurological

Disorders and Stroke, 2017). Ωστόσο, πρόκειται για μια ερμηνεία της δυσλεξίας που δεν υποστηρίζεται από πολλές έρευνες. (Πόρποδας, 1997: 91).

Ως προς την αντίληψη της διαδοχής και της διεύθυνσης και την εμπλοκή της στη δυσλεξία, παρατηρείται ότι τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται στη σειροθέτηση ή στον έλεγχο και την παρακολούθηση μιας σειράς συμβόλων. Οι δυσκολίες τους σχετίζονται με τον χώρο, τον χρόνο και το μέγεθος. Οι Baker & Schroots (1981) διατύπωσαν την άποψη ότι «η χρονική επεξεργασία λεκτικών και λεκτικά κωδικοποιημένων πληροφοριών είναι ένας προγνωστικός και επεξηγηματικός παράγοντας της αναγνωστικής δυσκολίας. Αν ο παράγοντας αυτός είναι πρωτογενής ή έπεται άλλων, όπως είναι η γλωσσική και ακουστική [φωνολογική] ανάλυση πληροφοριών, παραμένει ακόμη προς διευκρίνιση» (Στασινός, 2009: 323).

Σύμφωνα με τον Vellutino (1977), οι λειτουργικές ανωμαλίες σε περιοχές των γλωσσικών λειτουργιών επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα. Άρα, η δυσκολία αντίληψης των οπτικών-λεκτικών σχέσεων οδηγεί σε αναγνωστικά και ορθογραφικά λάθη από το παιδί και τα λάθη του οφείλονται σε λανθασμένη ονομασία. Για παράδειγμα, η ονομασία γράμματος /β/ ως /θ/ είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας σύνδεσης του γράμματος με την οπτική του εικόνα και όχι αποτέλεσμα διαταραχής της οπτικής αντίληψης του παιδιού (Πόρποδας, 1997: 91-92).

1.5.Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Για την ερμηνεία και την αντίληψη της δυσλεξίας, σημαντικό είναι να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει και οι διάφορες μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται. Ανάλογα με το βαθμό της σοβαρότητας, δηλαδή βαριάς ή ελαφριάς μορφής δυσλεξία, τις καταβολές της όπως και τον χρόνο για την αναγνώρισή της, εμφανίζει πολυσύνθετα χαρακτηριστικά (Μάρκου: 15-16).

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της δυσλεξίας, υπάρχει συμφωνία των ερευνητών ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους: η νοητική ικανότητα του παιδιού είναι ασύμβατη με την αναγνωστική-ορθογραφική του επίδοση (Πόρποδας, 1997: 66). Παράλληλα, ο Ellis (1993) αναφέρει ότι τόσο ο δείκτης νοημοσύνης του παιδιού όσο και το οικογενειακό του υπόβαθρο και το εκπαιδευτικό του επίπεδο πρέπει να φτάνουν σε συγκεκριμένα επίπεδα (όχι χαμηλά) (Harley, 2001/2008: 280). Έπειτα, το παιδί δυσκολεύεται πολύ στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας ενώ σημειώνεται ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση της αναγνωστικής του επίδοσης από εκείνη ενός κανονικού αναγνώστη. Ακόμη, οι Critchley (1970), Newton (1970), Naidoo (1972), Miles (1974), Benton (1975) διευκρινίζουν ότι η αναγνωστική-ορθογραφική καθυστέρηση δεν εντάσσεται σε μια γενικότερη μαθησιακή καθυστέρηση (Πόρποδας, 1997: 66).

Με βάση τα γνωρίσματα, γίνεται διάκριση της δυσλεξίας σε φωνολογική και εικόνας των λέξεων (οπτική) - οι οποίες θα αναλυθούν στο επόμενο υποκεφάλαιο μαζί με τα δύο πρώτα στοιχεία που αναφέρονται ακολούθως. Τα επιμέρους γνωρίσματα της δυσλεξίας είναι τα ακόλουθα:

- (i) Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων.
- (ii) Αδυναμία οπτικής αντίληψης, μνήμης και παρατηρητικότητας των μορφών.
- (iii) Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης του κειμένου.
- (iv) Δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο, αδυναμία στη θέση, τη μορφή και τις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις (Μάρκου, 1996: 15-16).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997: 67), τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνει ένα παιδί με δυσλεξία, μπορούν να ενταχθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) ευδιάκριτα χαρακτηριστικά

γενικής συμπεριφοράς, β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και γ) χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας.

Στα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας συγκαταλέγονται η δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού, στην αντίληψη της διεύθυνσης, σειράς και διαδοχής καθώς και η σύγχυση ως προς το κυρίαρχο μάτι, πόδι, χέρι. Επίσης, υπάρχει υπερκινητικότητα ή κινητική αδεξιότητα, σύγχυση στην αντίληψη του χρόνου και ασυμφωνία μεταξύ της επαρκούς αντίληψης του χώρου αλλά δυσκολία στην αντίληψη κι επεξεργασία του γραπτού λόγου. Δυσκολεύεται, ακόμη, να επαναλάβει πολυσύλλαβες λέξεις κι αριθμούς με αντίστροφη σειρά, να αντιστοιχίσει οπτικά με ακουστικά ερεθίσματα όπως και να διακρίνει μορφές (gestalts). Δυσκολίες, υπάρχουν και στην οπτική του μνήμη λόγω ενδεχόμενης οπτικο-αντιληπτικής λειτουργικής ανωμαλίας (Πόρποδας, 1997: 67). Πιο αναλυτικά, οι δυσκολίες ως προς τον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο αργούν να γίνουν αντιληπτές και συναντώνται στη βαριάς μορφής δυσλεξία. Τα παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες, όπως «πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά», «μπροστά-πίσω» καθώς και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα (Μάρκου, 1996: 23). Αντιμετωπίζουν, ακόμη, δυσκολίες στο να διαχειριστούν το χρόνο, να πουν την ώρα, να μάθουν ακολουθίες πληροφοριών, να είναι στην ώρα τους (Ronald Davis, 1992). Ειδικότερα, ως προς την ώρα, δυσκολεύονται με τις έννοιες «παρά/και». Χαρακτηριστικά, όταν τους ζητείται να πουν την ώρα «12:45» αντί για «12 παρά τέταρτο» λένε «11 και 45».

Επιπροσθέτως, αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο με την αναγνώριση των αριθμών όσο και με τη μαθηματική τους σειρά (Μάρκου, 1996: 23). Κατά την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, χρησιμοποιούν τεχνικές όπως το μέτρημα των δακτύλων και προτιμούν να την εκτελέσουν νοερά (Ronald Davis, 1992). Αντιμετωπίζουν, ακόμη, δυσκολίες με τα κλάσματα διότι συγχέουν το «πάνω» με το «κάτω» (Μάρκου, 1996: 23). Δυσκολεύονται, επίσης, να μετρήσουν αντικείμενα και να διαχειριστούν χρήματα ενώ αποτυγχάνουν σε μαθηματικά προβλήματα που περιλαμβάνουν λέξεις, την άλγεβρα και τα ανώτερα μαθηματικά (Ronald Davis, 1992). Κατά την μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, διαστήματος, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα, όπως στη μετατροπή του κιλού σε γραμμάρια, του χιλιομέτρου σε μέτρα ή εκατοστά, της ώρας σε λεπτά ή δευτερόλεπτα αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες. Επίσης, δυσκολεύονται στη μεταφορά και τη χρήση νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής, για παράδειγμα στις αναλογίες, τις εξισώσεις (Μάρκου, 1996: 23). Κατά τις «αυθαίρετες σειροθετήσεις, όπως είναι οι ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες, το αλφάβητο, η προπαίδεια του πολλαπλασιασμού, τα ρήματα στις ξένες γλώσσες, οι αριθμοί τηλεφώνου και οι μουσικές νότες παρουσιάζουν δυσκολίες (Μάρκου, 1996: 23).

Οι Critchley (1970), Miles (1974) και οι Newton & Thompson (1974) είναι μεταξύ των μελετητών που αναφέρουν ως βασικά αναγνωστικά λάθη των παιδιών με δυσλεξία τη δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα, όπως είναι οι λέξεις «ΤΗΣ» - «ΣΤΗ». Επίσης, υπάρχει δυσκολία κατά την ανάγνωση και την προφορά ασυνήθιστων λέξεων ενώ σημειώνονται λάθη κατά την προφορά φωνηέντων. Στην ανάγνωση λέξεων, το παιδί μπορεί να παρεμβάλλει άσχετα φωνήματα ή να αντικαθιστά μια λέξη με μια άλλη σημασιολογικά συγγενή όπως τη λέξη «ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ» με τη λέξη «ΜΑΥΡΟΣ». Άλλο γνώρισμα είναι η «καθρεπτική ανάγνωση». Για παράδειγμα, η λέξη «ΑΧ» διαβάζεται ως «ΧΑ» (Πόρποδας, 1997: 67-68). Ωστόσο, τα λάθη των παιδιών με δυσλεξία επεκτείνονται και σε επίπεδο κατανόησης ευρύτερων μονάδων λόγου, όπως παραγράφων ή κειμένων. Οι Simpson and Gillis-Carlebach (1991) αναφέρουν πως η δυνατή ανάγνωση παρουσιάζει λάθη αλλά είναι ταχύτερη από τη σιωπηρή ανάγνωση. Όταν οι ιστορίες διαβάζονται φωναχτά, γίνονται καταληπτές καλά ή πολύ καλά συγκριτικά με τη σιωπηλή ανάγνωση (Στασινός, 2003: 183-184). Η προσπάθειά τους επικεντρώνεται στην αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων

ακουστικά ή οπτικά, με αποτέλεσμα να διαβάζουν αργά και να χάνουν το νόημα όσων διαβάζουν (Μάρκου, 1996: 22).

Αναφορικά με τις δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, αυτές οφείλονται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Οι Hermann και Voldly (1946) διεξήγαγαν συστηματική μελέτη των άνω δυσκολιών και κατέληξαν στα ακόλουθα: η αντιγραφή των λέξεων δεν επηρεάζεται στην πλειοψηφία των ατόμων με δυσλεξία αλλά η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη. Κατά την αυθόρμητη γραφή μάλιστα ή την καθ' υπαγόρευση γραφή, τα λάθη που πραγματοποιούν είναι τα εξής: ακαταστασία, ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων στο χαρτί, «καθρεπτική γραφή» γραμμάτων ή λέξεων, χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά γράμματα καθώς και παραλείψεις, αντιμεταθέσεις, επαναλήψεις των γραμμάτων μιας λέξης (Πόρποδας, 1997: 68). Ως προς την ορθογραφημένη γραφή, πραγματοποιούν έναν ευρύ αριθμό λαθών. Για παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα, γράφουν τα βοηθητικά φωνήεντα *α, ε, ι, ο* και *υ* σε λάθος θέση ή γράφουν λέξεις μόνο με σύμφωνα και με τηλεγραφική γραφή, όπως «γθμ» για τη φράση «Εγώ θα γίνω μηχανικός». Ακόμη, οι Simpson and Gillis–Carlebach (1991) δηλώνουν πως οι ενότητες των λέξεων γράφονται συχνά χωρίς το απαιτούμενο διαχωριστικό-χωρικό διάστημα (Στασινός, 2003: 184).

Επιπλέον γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι ότι διασπώνται εύκολα από τους ήχους, δυσκολεύονται να εκφράσουν με λέξεις τη σκέψη τους, αφήνουν ημιτελείς προτάσεις κι ενδέχεται να τραυλίζουν υπό συνθήκες άγχους (Ronald Davis, 1992). Μπορεί να εμφανίζουν υπερβολική ευαισθησία σε διάφορους θορύβους αλλά και να παρερμηνεύουν τα όσα άκουσαν και να εκδηλώνουν εντελώς διαφορετική συμπεριφορά συγκριτικά με τα όσα ειπώθηκαν (Μάρκου, 1996: 47).

Ως προς τις κινητικές τους δεξιότητες, η λαβή του μολυβιού είναι ασυνήθιστη ενώ είναι αδέξιοι ή παρουσιάζουν έλλειψη συντονισμού με αντικείμενα όπως οι μπάλες ή στα ομαδικά αθλήματα. Έχουν, ακόμη, δυσκολίες με την λεπτή και την αδρή κινητικότητα ενώ μπορεί να παρουσιάζουν αμφιχειρία ή σύγχυση ως προς τις κατευθύνσεις «δεξιά-αριστερά» και «πάνω-κάτω» (Ronald Davis, 1992).

Αναφορικά με τη μνήμη και τη νόηση, η μνήμη τους για πληροφορίες, ακολουθίες και γεγονότα που δεν έχουν βιώσει είναι διαταραγμένη. Επιπροσθέτως, ο εσωτερικός τους διάλογος κρίνεται περιορισμένος καθώς σκέφτονται πρωταρχικά με εικόνες και συναισθήματα (Ronald Davis, 1992). Ορισμένα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία επιφανείας, αναφέρουν οι Goulandris & Snowling (1991), είναι πιθανό να έχουν ελλειμματική οπτική μνήμη (Harley, 2001/2008: 280). Σχετικά με την ανάπτυξη, την υγεία, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητά τους, μπορεί να είναι πολύ ήσυχοι ή ταραχοποιοί. Η διέλευσή τους από τα αναπτυξιακά ορόσημα είναι ασυνήθιστα πρόωμη ή καθυστερημένη, για παράδειγμα ως προς την ομιλία, το περπάτημα, το δέσιμο των κορδονιών. Τα λάθη που κάνουν και τα συμπτώματά τους επιδεινώνονται δραματικά σε συνθήκες πίεσης, σύγχυσης, συναισθηματικής πίεσης ή λόγω προβλημάτων υγείας (Ronald Davis, 1992).

1.6. Τύποι δυσλεξίας

Οι πρώιμες προσπάθειες για την περιγραφή επιμέρους τύπων δυσλεξίας έγιναν κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Πιο συγκεκριμένα, οι Myklebust και Johnson (1962) θεωρούν ότι οι αναγνώστες με χαμηλές επιδόσεις είναι δυνατό να ταξινομηθούν σε μία ή περισσότερες διόδους αισθητηριακής επικοινωνίας με βάση τα ελλείμματά τους, τα οποία μπορεί να είναι οπτικά ή ακουστικά. Γίνεται, λοιπόν, διάκριση από τους Johnson και Myklebust (1967), σε οπτική κι ακουστική δυσλεξία (Στασινός, 2003: 53). Ο Πόρποδας (1981) από την άλλη πλευρά, κάνει λόγο για οπτική, ακουστική και ειδική δυσλεξία ενώ οι Kinsbourne & Warrington (1963) καθώς και ο Ingram (1964) αναφέρουν τη διάκριση της ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας σε δύο επιμέρους κατηγορίες, την οπτική και την ακουστική δυσλεξία. Με άλλα λόγια, σήμερα γίνεται διάκριση μεταξύ φωνολογικής δυσλεξίας και δυσλεξίας εικόνων των λέξεων (Μάρκου, 1996: 16).

1. Οπτική δυσλεξία. Οι δυσκολίες που εκδηλώνουν αφορούν στη μάθηση μέσω της οπτικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997: 72). Χαρακτηρίζεται δε, από ένα βασικό έλλειμμα στην ικανότητα του ατόμου να μετουσιώνει με ακρίβεια γραπτά σύμβολα σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο ενώ σχετίζεται ελάχιστα με την όραση καθαυτή του ατόμου (Στασινός, 2003: 53). Υπάρχει δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη κι αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών όπως και αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα (Πόρποδας, 1997: 72). Ιδιαίτερα σημαντική για την εκτέλεση των άνω λειτουργιών είναι η οπτική διαφοροποίηση. Αφορά στην ανάλυση των οπτικών πληροφοριών, τον σχηματισμό συνόλων καθώς και τον εντοπισμό των λεπτομερειών. Ωστόσο, η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται φυσιολογικά στα παιδιά με δυσλεξία, με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται οι άνω αναφερόμενες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν κυρίως σε φθόγγους και αριθμούς που μοιάζουν μεταξύ τους, όπως είναι οι ακόλουθοι: α-ο, ε-ω-3, β-φ, β-θ, γ-χ, δ-θ, ζ-ξ, η-ω, κ-χ, λ-ρ, λ-τ, μ-ν, ξ-ψ, ψ-ω, π-τ, τ-κ, ρ-δ, ρ-9, γ-γκ, κ-γκ, π-μπ, σπ-στ, στ-τσ, τσ-τζ, σβ-σφ, Μ-Σ, Κ-Η, Κ-4, Μ-Ν, Θ-Φ, αι-ια, οι-ιο, ει-ιε (Μάρκου, 1996: 18-19).

Επιπροσθέτως, δυσκολεύονται να συγκρατήσουν την εικόνα των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους, όπως είναι οι λέξεις βάρος-βάθος-φάρος-θάρος, κόπος-τόπος, σπάζω-στάζω, προσκαλώ-πρόσκληση (Μάρκου, 1996: 19). Επιπλέον, παρουσιάζονται καθρεπτικά λάθη ως προς τα γράμματα και τις λέξεις ή τον προσανατολισμό, από δεξιά προς τα αριστερά κυρίως στην περίπτωση των αριστερόχειρων. Παρατηρείται, επίσης, το φαινόμενο να διορθώνουν διαρκώς το γράμμα που γράφουν με αποτέλεσμα η γραφή τους να είναι δυσανάγνωστη και να μην είναι σε θέση τα ίδια τα παιδιά να διαβάσουν τα όσα έγραψαν (Μάρκου, 1996: 19-20). Δυσκολεύονται, επίσης, στη διάκριση του μεγέθους και την αναγνώριση των συμπλεγμάτων ως σύνθεση γραμμάτων (Στασινός, 2003: 54). Ως προς την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, η δυσκολία συγκράτησης στη μακροπρόθεσμη μνήμη αφορά στο σχήμα και τη μορφή γεωγραφικών διαμερισμάτων, χωρών, βουνών, ηπείρων, χερσονήσων, ποταμών. Για παράδειγμα, η Πελοπόννησος, με το σχήμα πλατανόφυλλου, η Ιταλία, με το σχήμα μπότας δημιουργούν σύγχυση στα παιδιά με οπτική δυσλεξία (Μάρκου, 1996: 20).

Δυσκολίες, βέβαια, εντοπίζονται και με τους αριθμούς και τα μαθηματικά σύμβολα. Συγγέουν τους αριθμούς που μοιάζουν, όπως είναι το 7-1, 5-3, 8-4, 6-9, 2-3, 23-32, 39-93, 71-17, 35-53, ενώ αντιμετωπίζουν προβλήματα και με τα μαθηματικά σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων: το συν (+), το πλην (-), το επί (+/x) και το διά (:/). Πρόκειται για μια σύγχυση που μπορεί να εμφανιστεί ακόμη και σε ανώτερες τάξεις του λυκείου και σε άριστους μαθητές στα μαθηματικά. Η σύγχυση αυτή επιδεινώνεται σε συνθήκες άγχους (Μάρκου, 1996: 20).

Η τάση σύγχυσης των γραμμάτων ή των λέξεων από το οπτικά δυσλεξικό παιδί αποδίδεται στην αδυναμία της μνήμης για τα οπτικά σύνολα, η οποία με τη σειρά της ευθύνεται για την δυσκολία κατά την εκμάθηση της σωστής θέσης και του προσανατολισμού των γραμμάτων. Κατ' επέκταση, επηρεάζεται η άμεση κι η ταχεία αναγνώριση των λέξεων. Η στρατηγική, λοιπόν, που εφαρμόζουν είναι να επεξεργάζονται τις λέξεις αναλυτικά, χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση κι όχι ολικά. Αντιμετωπίζουν, με άλλα λόγια όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη Boder (1973) για το περιορισμένο οπτικό τους λεξιλόγιο (Πόρποδας, 1997: 72). Βέβαια, οι δυσκολίες τους επεκτείνονται και σε επίπεδο πρότασης καθώς δεν είναι σε θέση να συγκρατήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης «Αύριο θα πάω στη θάλασσα». Παρατηρείται, ακόμη, ότι η ορθογραφημένη τους γραφή είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από φωνητικά λάθη. Μερικές φορές, παραλείπουν τη γραφο-φωνημική αντιστοιχία και προσπαθούν να επαναλάβουν από μνήμης μορφολογικά σύνολα, προσπαθώντας να γράψουν λέξεις από το οπτικό τους λεξιλόγιο, χωρίς να χρησιμοποιήσουν το γραφημικό-φωνημικό κανάλι (Πόρποδας, 1997: 73).

Είναι εμφανές, συνεπώς, ότι οι δυσκολίες στην οπτική αντίληψη των παιδιών με τον συγκεκριμένο τύπο δυσλεξίας, καθιστούν την προσπάθειά τους για την ανάγνωση λέξεων μια πολύπλοκη και χρονοβόρα προσπάθεια. Ο Jordan (1972) αναφέρει ότι ένας μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί 15 λεπτά για την ανάγνωση μιας πρότασης 3 σειρών ενώ ένας κανονικός αναγνώστης θα χρειαστεί περίπου 3 λεπτά της ώρας (Στασινός, 2003: 55). Επιπλέον δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μ' αυτόν τον τύπο δυσλεξίας, αφορούν στην ανάλυση μιας πρότασης σε συλλαβές και φθόγγους καθώς και τη σύνθεση. Δυσκολεύεται στη σύνταξη και τη γραμματική. Πιο αναλυτικά, έχει αδυναμίες στον ορισμό του ρήματος και τους χρόνους των ρημάτων, κυρίως στον αόριστο, αλλά και στον ορισμό του υποκειμένου, του αντικειμένου και των προσδιορισμών. Δυσκολεύεται, ακόμη, να προσδιορίσει το είδος της πρότασης, για παράδειγμα τελική, αναφορική πρόταση, να κατονομάσει τα μέρη του λόγου και να κάνει διάκριση μεταξύ του ρήματος, του ουσιαστικού και του επιθέτου. Οι προτάσεις που σχηματίζει είναι μικρές και φτωχές καθώς δυσκολεύεται στη χρήση των συνδέσμων (Μάρκου, 1996: 21).

Κατ' επέκταση οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής με δυσλεξία οδηγούν σε αδυναμία του να ακολουθήσει τον ρυθμό με τον οποίο λειτουργεί η τάξη, γεγονός που του δημιουργεί άγχος, παραίτηση ή επιθετικότητα. Η δυσχέρεια στην κατανόηση των ακολουθιών έχει ως αποτέλεσμα να έχουν προβλήματα στο να τηρήσουν μια σειρά και να ακολουθήσουν εντολές. Θεωρείται ότι δεν συμμορφώνονται, είναι αδιάφοροι ή ισχυρογνώμονες, γεγονός που οδηγεί σε περαιτέρω σύγχυση κι απογοήτευση τα παιδιά με δυσλεξία (Στασινός, 2003: 54).

2.Ακουστική δυσλεξία. Η άποψη ότι η ανάγνωση υποβοηθιέται από ακουστικές λειτουργίες όπως είναι η ικανότητα διάκρισης ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών καθώς και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα οδηγεί στην αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας ως διακριτής μορφής αδυναμίας (Πόρποδας, 1997: 73). Θεωρείται ως η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας όσον αφορά στην αντιμετώπισή της (Στασινός, 2009 : 280).

Κατά τον Vellutino (1981), στον οποίο παραπέμπει ο, η ακουστική δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα στην ικανότητα του ατόμου να αναπαριστά νοητά τους ξεχωριστούς ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να συνθέτει ήχους, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα καθώς και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, που σχετίζεται με την απομνημόνευση συναφών πληροφοριών. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτόν τον τύπο δυσλεξίας αφορούν στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής φύσεως και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο (Στασινός, 2003: 55). Δυσκολεύονται, ακόμη, στο να διακρίνουν ακουστικές λεπτομέρειες και να αναπαράγουν ηχητικές ενότητες (Πόρποδας, 1997: 73). Κατ' επέκταση,

έχουν προβλήματα στο να ξεχωρίσουν τους ηχητικά όμοιους φθόγγους και συγχέουν τα εξής: α-ο, ο-ου, ε-ι καθώς και τα β-φ (όπως στις λέξεις βάρος-φάρος και φόβος-βαφή), δ-θ (για παράδειγμα στις λέξεις δάσος-θάσος), σ-ζ-ξ (παραδείγματος χάρι στις λέξεις σώζω-συζήτηση-σύζευξη). Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται τις διαφορές στον τονισμό των λέξεων, όσον αφορά στα παρώνυμα και τις συνήθειες λέξεις. Για παράδειγμα, δυσκολεύονται με λέξεις όπως γνωρίζω-χωρίζω-γυρίζω, σύνδεση-σύνθεση-σύνεση, σύνδεση-σύνθεση-σύνεση, νόμος-νομός, πόδια-ποδιά, άλλοτε-άλλωστε, λεμόνια-λεμονιά (Μάρκου, 1996: 16).

Οι Johnson & Myklebust (1967) αναδεικνύουν ως κυρίαρχο πρόβλημα την ανικανότητά τους να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών ή/και τελικών ήχων των λέξεων (Πόρποδας, 1997: 73). Μπορεί να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν τον διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα των λέξεων όπως «κλαίει», «βάλτος», με αποτέλεσμα να τις διαβάζουν ή να τις γράφουν σαν «καίει», «βάτος». Στην ελληνική γλώσσα, είναι συχνή η παράλειψη του τελικού 'ς', γεγονός που αποτελεί σημαντικό πρόβλημα διότι οι καταλήξεις παίζουν καθοριστικό ρόλο. Πρόκειται για μια ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας που δε συναντάται σ' αυτή την έκταση σε άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες (Μάρκου, 1996: 17).

Επιπροσθέτως, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύλληψη όπως και τη συγκράτηση στη μακροπρόθεσμη μνήμη των ομοιοτήτων των αρχικών φθόγγων που έχουν οι λέξεις. Δηλαδή, δυσκολεύονται στους φθόγγους γ-κ-γγ, γ-γκ, κ-γκ, γ-χ, κ-χ, τ-δ, τ-ντ, π-μπ, θ-φ, τ-τζ, τζ- τσ, σ- τσ και θ-σ (Μάρκου, 1996: 17). Τα λειτουργικά ελαττώματα που αντιμετωπίζει το παιδί με ακουστική δυσλεξία έχουν ως αποτέλεσμα το παιδί να διαβάζει τις λέξεις ολικά, σαν μορφολογικά σύνολα. Δυσκολεύεται με τις λέξεις χαμηλής συχνότητας, καθώς δεν υπάρχουν στο οπτικό του λεξιλόγιο ενώ είναι σε θέση να διαβάσει τις λέξεις, στις οποίες μπορεί να συνδέσει τη γραφημική με τη σημασιολογική τους παράσταση (Πόρποδας, 1997: 74).

Ως προς τη γραφή και την ορθογραφία, η Boder (1973) αναφέρει πως η επίδοση που σημειώνει είναι χαμηλή και κατώτερη όταν αυτή συγκρίνεται με την αναγνωστική του επίδοση. Οι μόνες λέξεις των οποίων η ανάγνωση δεν υπολείπεται είναι εκείνες που περιλαμβάνονται στο οπτικό του λεξιλόγιο. Έχει, ακόμη, την τάση να παραλείπει τις ενδιάμεσες συλλαβές της λέξης και να αντικαθιστά λέξεις οπτικά όμοιες (Πόρποδας, 1997: 74). Επομένως, σύμφωνα με τον Jordan (1972), οι δυσκολίες του στην αναγνώριση των παραλλαγών των ήχων της ομιλίας έχουν ως αποτέλεσμα να αντενδείκνυται η παραδοσιακή διδασκαλία της φωνητικής (Στασινός, 2003: 55). Κατά την καθ' υπαγόρευση γραφή, αισθάνεται την ανάγκη να επαναληφθεί η υπαγόρευση για να διευκολυνθεί η γραφή του. Χαρακτηριστικά, μπορεί να χρειαστεί ο μαθητής 3-5 λεπτά της ώρας για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση (Στασινός, 2003: 55-56).

3.Μεικτή δυσλεξία. Πρόκειται για μια κατηγορία δυσλεξίας, η οποία χαρακτηρίζεται κατά τους Ingram (1964) και Boder (1973), από δυσκολίες στη λειτουργία και των δύο λειτουργικών καναλιών επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 1997: 75).

Η Boder (1973) χαρακτήρισε την κατάσταση των παιδιών με δυσλεξία τα οποία δυσκολεύονται κατά την δυνατή ανάγνωση των λέξεων εκτός του οπτικού τους λεξιλογίου ως 'δυσφωνητική δυσλεξία'. Η δυσκολία τους έγκειται στην αναπαραγωγή και τον συνδυασμό των γραμμάτων και των συλλαβών μιας λέξης. Επιπροσθέτως, αναγνώρισε μια δεύτερη κατηγορία παιδιών με δυσλεξία. Πρόκειται για εκείνα τα παιδιά που διαβάζουν μέσω από μια διαδικασία φωνητικής ανάλυσης και σύνθεσης και δυσκολεύονται κατά την ανάγνωση των μη κανονικών λέξεων (Friedmann and Coltheart, 2016). Μια τρίτη ομάδα παιδιών με δυσλεξία αναγνωρίζεται από την Boder (1970, 1971a, 1971, 1973). Πρόκειται για παιδιά με ανάμεικτες δυσκολίες, οπτικές κι ακουστικές που αντιστοιχούν στο 22 % του πληθυσμού που μελέτησε. Η Boder θεωρεί ότι δεν είναι σε θέση να μάθουν λέξεις καθώς δυσκολεύονται κατά την χρήση

της φωνητικής ανάλυσης των λέξεων ενώ συγχέουν τα γράμματα που παρουσιάζουν οπτική ομοιότητα (Στασινός, 2003: 57).

Κατά τον Ingram (1964) και τον Ingram & συν.(1970) η ταξινόμηση των τύπων δυσλεξίας είναι ταυτόσημη μ' εκείνη των Myklebust και Boder (Στασινός, 2003: 57). Οι δυσκολίες που εντοπίζονται στα παιδιά με δυσλεξία είναι «ακουστικο-φωνητικές», «χωρο-οπτικές» και «συσχετιζόμενες» ή «συναφείς». Ως προς την πρώτη περίπτωση, οι δεξιότητες των παιδιών υπολείπονται στη διάκριση και τη μίξη των ήχων ενώ συνυπάρχει ένα έλλειμμα στη φωνητική τους ανάλυση. Τα άτομα με χωρο-οπτικές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην οπτική διάκριση των ήχων, τον χωρικό προσανατολισμό όπως και στην οπτική αναγνώριση απλών λέξεων. Δυσκολίες υπάρχουν και κατά τη σύνθεση των ήχων σε λέξεις (Ingram, 1964). Επιπροσθέτως, δυσκολεύονται στην κατανόηση λέξεων και προτάσεων και στη γραφή, όσον αφορά στην ανεύρεση λέξεων και τη δόμηση προτάσεων. Σχετικά με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν «συσχετιζόμενες» ή «συναφείς» δυσκολίες, έχουν προβλήματα στην ανεύρεση των κατάλληλων ήχων στην ομιλία για την προφορά μεμονωμένων γραμμάτων ή ομάδων από γράμματα. Η αδυναμία αφορά στην ανάκληση της οπτικής μορφής του συμβόλου.

Η Vernon (1957) αναγνώρισε υποκατηγορίες του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι υπάρχουν υποομάδες με ελλείμματα οπτικά, ακουστικά ή αφηρημένης λογικής (Guardiola, 2001: 13). Μετέπειτα, το 1977 και 1979, διαπίστωσε ότι υπάρχουν πέντε ομάδες παιδιών με δυσλεξία με διαφορετικές δυσκολίες κατά την εκμάθηση του γραπτού λόγου (Στασινός, 2003: 59). Πιο αναλυτικά, η πρώτη ομάδα δυσκολεύεται στην ανάλυση των οπτικών συμβόλων. Η δεύτερη ομάδα αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάλυση λέξεων σε φωνήματα, στον εντοπισμό μεμονωμένων φωνημάτων κι έχει πολύ χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Ως προς την τρίτη ομάδα, έχει προβλήματα στη συσχέτιση γραφημάτων-φωνημάτων. Η τέταρτη ομάδα παιδιών δυσκολεύεται να εντοπίσει ανωμαλίες στη συσχέτιση γραφημάτων-φωνημάτων και στη σύνθετη ορθογραφία. Αναφορικά με την πέμπτη ομάδα, αντιμετωπίζει προβλήματα στην ομαδοποίηση μεμονωμένων λέξεων σε φράσεις και προτάσεις (Στασινός, 2003: 59-61).

Σύμφωνα με τον Thompson (1982b), τα παιδιά με δυσλεξία, ύστερα από την αξιολόγηση των λαθών στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή και τις γνωστικές δεξιότητες, ταξινομούνται σε τρεις ομάδες, την ακουστικο-γλωσσική, την χωρο-οπτική και την ανάμικτη ομάδα. Επίσης, αποδεικνύεται ότι τα μικρότερα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα στο χωρο-οπτικό πεδίο (Στασινός, 2003: 63).

Προκύπτει από τα άνω ότι υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις της δυσλεξίας από τους μελετητές, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί τόσο στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην εκάστοτε έρευνα όσο και στην ετερογένεια που παρουσιάζει το εν λόγω φαινόμενο.

2.ΠΡΩΤΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1.Ορισμοί – Πρώτη γλώσσα, Δεύτερη γλώσσα και Ξένη γλώσσα

Όπως αναφέρει η σύγχρονη Ψυχογλωσσολογία, η γλώσσα εκτός από όργανο της σκέψης είναι και το μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, γεγονός που ισχύει για την πρώτη γλώσσα καθώς και για τις ξένες γλώσσες. Όταν ένα άτομο γνωρίζει μία ή περισσότερες γλώσσες εκτός της πρώτης του, η επικοινωνιακή του ικανότητα αυξάνεται (Μάρκου, 1996: 161).

Πριν τη διερεύνηση, όμως, του φαινομένου της δυσλεξίας και της επίδρασής της κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, είναι καίριας σημασίας η εννοιολογική οριοθέτηση της πρώτης, της δεύτερης γλώσσας και της ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά στον όρο «πρώτη γλώσσα» (Γ1), χρησιμοποιείται πλέον αντί του όρου «μητρική γλώσσα» (Mother tongue). Πρόκειται για τη γλώσσα που το άτομο κατακτά μέσω της επαφής του με το άμεσο περιβάλλον στα πρώτα χρόνια της ζωής του (Τριάρχη, 2000: 53-54). Η Παπαδοπούλου (1997) αναφέρει ότι παρότι η πρώτη γλώσσα ενός παιδιού είναι συνήθως και η μητρική του, προτιμάται ο όρος «πρώτη γλώσσα» καθώς ενδέχεται η γλώσσα της μητέρας του παιδιού να είναι διαφορετική από τη γλώσσα που κατέχει το παιδί (Τριάρχη, 2000: 54). Κατά την πρώτη σχολική ηλικία, το παιδί αναπτύσσει σε ικανοποιητικό βαθμό το φωνολογικό, σημασιολογικό, γραμματικό και πραγματολογικό επίπεδο, με την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχουν οργανικά ή κοινωνικά αίτια. Ενώ κατά την εφηβική ηλικία διευρύνονται επίπεδα, όπως το γραμματικό και το σημασιολογικό (Τριάρχη, 2000: 54).

Ως προς την «δεύτερη γλώσσα» (Γ2), είναι η γλώσσα που κατακτά το άτομο, αφού έχει αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Οι παράγοντες που διαφοροποιούν τους δύο όρους –πρώτη και δεύτερη γλώσσα- είναι το χρονολογικό πλαίσιο της κατάκτησης της γλώσσας, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές σε φυσικό περιβάλλον, ακόμη κι αν ενισχύεται με φροντιστηριακό ή σχολικό μάθημα. Επίσης, το άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα αυτή καθημερινά για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους (Τριάρχη, 2000: 55).

Σε αντιδιαστολή με την «πρώτη γλώσσα» και την «δεύτερη γλώσσα», ο όρος «ξένη γλώσσα» χρησιμοποιείται, όπως δηλώνει ο Boeckmann (1996), για να περιγράψει τη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ολοκληρώσει την ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας. Ακόμη, μέσω της εκμάθησης της ξένης γλώσσας θα είναι το άτομο σε θέση να ανταποκριθεί σε μελλοντικές ανάγκες γλωσσικής επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «ξένης γλώσσας» είναι ότι η εκμάθησή της γίνεται μέσω φροντιστηριακού μαθήματος μερικές ώρες την εβδομάδα, δεν είναι απαραίτητη η άμεση και συνεχής επαφή με φυσικούς ομιλητές ενώ το κίνητρο για το οποίο τη μαθαίνει κανείς έχει αφηρημένο χαρακτήρα. Η Σκούρτου (1997) αναφέρει ότι οι λόγοι για τους οποίους μαθαίνει το άτομο μια ξένη γλώσσα είναι μορφωτικοί ή μελλοντικοί και σχετίζονται με τους επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους που θέτει το άτομο στη ζωή του (Τριάρχη, 2000: 55).

2.2. Δυσλεξία στην ξένη γλώσσα

Δικαίωμα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχουν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μεταξύ των οποίων βρίσκονται και τα παιδιά με δυσλεξία (Μάρκου, 1996: 161). Οι ειδικοί στη δυσλεξία, άλλωστε, συμφωνούν ότι θα πρέπει να παρέχεται αυτή η ευκαιρία στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά θα απολαύσουν μια ενεργή μαθησιακή ευκαιρία που εστιάζει στην πολυαισθητηριακή εκμάθηση της γλώσσας και περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, τραγούδι κι ομαδικές δραστηριότητες. Αναγνωρίζεται, βέβαια, ότι η επίδοση ορισμένων παιδιών με δυσλεξία κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενδέχεται να είναι περιορισμένη. Παρόλα αυτά ενθαρρύνεται για την κοινωνική τους ανάπτυξη και τη διεύρυνση των οριζόντων τους (British Dyslexia Association, 2018).

Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από τα παιδιά με δυσλεξία αποτελεί μια πιο μακροπρόθεσμη διαδικασία συγκριτικά με άλλους μαθητές (British Dyslexia Association, 2018). Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αφορούν στη μάθηση των γραφημάτων, φωνημάτων και δίγραφων που διαφέρουν από τη μητρική τους γλώσσα και τη κατανόηση της σύνδεσής τους. Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την κατανόηση της σύνταξης, την ανάκληση των λέξεων, τον συλλαβισμό των λέξεων που δεν ακολουθούν τους κανόνες της πρώτης τους γλώσσας, με την ακουστική διάκριση σε επίπεδο φωνημάτων, την προφορά των λέξεων οι οποίες εμπεριέχουν 'σιωπηλά' γράμματα. Ακόμη, δυσκολεύονται στην προφορά, τον επιτονισμό και την κατανόηση των γραπτών κειμένων (Lina Knudsen, 2012: 13-14).

2.3. Ο μαθητής με δυσλεξία και η ξένη γλώσσα

Το γεγονός ότι ένα παιδί έχει δυσλεξία στη μητρική του γλώσσα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα εμφανίσει δυσλεξία και κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Βέβαια, αυτό συμβαίνει συχνά στο αρχικό στάδιο της εκμάθησης. Μπορεί, μάλιστα, μερικές φορές, να διαγνωστεί η δυσλεξία λόγω των ανεξήγητων δυσκολιών που παρουσιάζει ένα παιδί κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Μάρκου, 1996: 168).

Ο μαθητής που αρχίζει να μαθαίνει μια ξένη γλώσσα αφ' ενός έχει εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής από την κατάκτηση της πρώτης του γλώσσας και αφ' ετέρου κατέχει τον έμφυτο μηχανισμό γλωσσομάθειας. Χρειάζεται, λοιπόν, λιγότερο χρόνο για να μάθει την ξένη γλώσσα, συγκριτικά με τα 6 χρόνια κατά προσέγγιση που απαιτούνται για να κατακτήσει ένα παιδί από τη στιγμή της γέννησής του ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο καθώς και γραμματική και συντακτική δομή, όσον αφορά στον προφορικό του λόγο. Αναμένεται, ωστόσο, να έχει προβλήματα κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας λόγω των διαφορών μεταξύ των γλωσσών ως προς την προφορά, τη γραφή, τους φθόγγους, το λεξιλόγιο όπως και τις συντακτικές και γραμματικές δομές της πρότασης (Μάρκου, 1996: 168-169).

Ειδικότερα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με δυσλεξία στην ξένη γλώσσα αφορούν στην ακουστική αντίληψη και διάκριση, την οπτική αντίληψη και τη συγκράτηση στη μακροπρόθεσμη μνήμη, στην ανάγνωση και τη γραφή καθώς και στον χωρικό προσανατολισμό. Αναφορικά με τα προβλήματα ακουστικής και οπτικής διάκρισης των φθόγγων, αφορούν σε πολλούς φθόγγους: b-d, l-t, m-n, k-h, b-q, d-q, I-J, K-H, O-Q, U-V, S-Z, R-P, a-O, u-a, i-e, s-sh, s-z και x-y-z-q-qu (Μάρκου, 1996: 169).

Ο Ellis (1984) αναφέρει ότι η αγγλική γλώσσα είναι μια εν μέρει φωνητική γλώσσα καθώς η αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων είναι κατά προσέγγιση. Μάλιστα, όμοιοι συνδυασμοί γραμμάτων έχουν διαφορετική προφορά ανάλογα με την περίπτωση, όπως οι

λέξεις *Though* /'tu:/ και *Enough* /i'naf/. Η εν λόγω παρατήρηση για την αγγλική γλώσσα συνδέεται με τα υψηλότερα ποσοστά δυσλεξίας στις αγγλόφωνες χώρες, γύρω στο 8 %, συγκριτικά με χώρες όπως η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία και η Ελλάδα, στις οποίες τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 6-7 %, 5%, 5% και 6 % περίπου. Στη συνέχεια, περιγράφει τρία είδη λαθών ως προς την γραφο-φωνημική αντιστοιχία. Πρώτον, κατά την προφορά των λέξεων, τα παιδιά διαβάζουν /'izland/ αντί /'island/ ή /'sudgar/ αντί /'sugar/ και το 'ο' προφέρεται /a/ (love). Επίσης, αντί για /'caught/ διαβάζουν /'coght/ και αντί για /'eaten/ διαβάζουν /'etan/. Κατ' επέκταση, η σημασία μιας λέξης προκύπτει από την ακουστική της διάσταση. Άλλα λάθη που πραγματοποιούν αφορούν στις ομόηχες λέξεις. Οι όμοιες λέξεις συγχέονται και λόγω της αδυναμίας οπτικής διάκρισης, κυρίως οι αντωνυμίες και οι προθέσεις. Για παράδειγμα, μπορεί να προφέρουν σωστά πολλές ανώμαλες λέξεις, ωστόσο, να διαβάζουν διαφορετικά λέξεις όπως οι 'some'- 'home', 'think'- 'thing', 'to'- 'two'- 'too', 'there'- 'their'- 'where'. Το τρίτο είδος λαθών που κάνουν οφείλεται στην ανακριβή οπτική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη που σημειώνονται είναι λάθη αντιστροφής γραμμάτων, παραλείψεις, προσθέσεις ή σύγχυση γραμμάτων. Ενδεικτικά λάθη είναι τα ακόλουθα: *childern* – *children*, *tow- two*, *gong-going*, *hase-has*, *sea-saw-sean*, *hera-heart-heared/heard* (Μάρκου, 1996: 169-172).

Επιπροσθέτως, λόγω δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία αναφορικά με τον χωρικό προσανατολισμό, η διάκριση των ομοιοτήτων όπως 'IT IS' και 'IS IT' καθίσταται δύσκολη, παρόλο που η γραμματική δομή είναι κατανοητή (Μάρκου, 1996: 173). Πραγματοποιούν, ακόμη, λάθη στις προθέσεις, τους συνδέσμους και τις αντωνυμίες λόγω της ομοιότητας που παρουσιάζουν. Για παράδειγμα, δυσκολεύονται με τα εξής: *where-which-what-why-we-while-with-whom-who-whose-when*. Παράλληλα, κάνουν λάθη στις αποστροφές και τα 's', όπως στις φράσεις '*Toms*' (*Tom's*) *book*, το 's' του πληθυντικού αριθμού *parent* (*parents*), το 's' της γενικής πτώσης *cars*' (*cars*) ή στο τρίτο πρόσωπο του ενικού αριθμού, *to 's*' (*doe's-does*) (Μάρκου, 1996: 173-174).

Ο μαθητής με δυσλεξία μπορεί, επίσης, να κάνει λάθη ανάγνωσης, μετάφρασης λόγω μη σωστής ανάγνωσης, λάθη στους χρόνους των ρημάτων λόγω αναγνωστικών δυσκολιών, λάθη λόγω αδυναμίας θέσης-χώρου και 'αυθαίρετων' σειροθετήσεων, όπως είναι το λάθος '*Iam*' (*I 'm*) και το *dont*' (*don't*). Δυσκολίες υπάρχουν και με τις προθέσεις του χώρου, όπως είναι οι ακόλουθες: *at-in-into-on-to-behind-in front of-under-after-for-by-before-behind-down-up-off-of-from-over-right-left* και με την αυθαίρετη σειρά ανώμαλων ρημάτων όπως είναι τα εξής: *shake-shook-shaken*. Ακόμη, ο μαθητής με δυσλεξία αντιμετωπίζει προβλήματα στη γραφή λόγω των γραμμάτων, συμπλεγμάτων ή του συνδυασμού φθόγγων τους οποίους συναντά στην ξένη γλώσσα χωρίς να υπάρχουν αντίστοιχοι στην ελληνική γλώσσα, όπως είναι το *ea=i=ee* (Μάρκου, 1996: 174-175).

2.4.Επιλογή της ξένης γλώσσας

Όσον αφορά την κατάλληλη επιλογή της ξένης γλώσσας για τα παιδιά με δυσλεξία, πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένοι παράγοντες και ιδιαιτερότητες που εμφανίζει η κάθε γλώσσα. Για παράδειγμα, η Αγγλική γλώσσα όπως και η Γαλλική είναι σχετικά αδιαφανής. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει σαφή γραφο-φωνημική αντιστοιχία και παρουσιάζει περισσότερες ανωμαλίες απ' ότι γλώσσες όπως η Ιταλική και η Ισπανική γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, οι δύο τελευταία αναφερόμενες γλώσσες καθώς κι η Γερμανική γλώσσα είναι περισσότερο διαφανείς κι έχουν πιο σαφή γραφο-φωνημική αντιστοιχία, γεγονός που διευκολύνει τον συλλαβισμό και την προφορά (British Dyslexia Association, 2018). Ανάμεσα στις ευρωπαϊκές γλώσσες, οι Seymour, Aro & Erskine (2003) αναφέρουν τη Φινλανδική γλώσσα ως τη γλώσσα με τη μεγαλύτερη διαφάνεια. Τα ισπανικά και τα ιταλικά είναι σχετικά διαφανή ενώ τα

δανέζικα είναι πιο αδιαφανή όπως είναι τα αγγλικά και τα γαλλικά (Dyslexia Association of Ireland, 2018).

Ωστόσο, όσον αφορά τα Γερμανικά, ενδέχεται να δυσκολεύουν τα παιδιά με δυσλεξία, τα αγγλόφωνα κυρίως, ως προς τις κλίσεις, τα γένη, τους πολλαπλούς συνδυασμούς συμφώνων, τις πολυσύλλαβες λέξεις και την ασυνήθιστη σειρά των όρων στην πρόταση, ιδιαίτερα στη δευτερεύουσα πρόταση (British Dyslexia Association, 2018).

Μια καλή επιλογή εκμάθησης ξένης γλώσσας από τα παιδιά με δυσλεξία είναι τα Λατινικά. Κι αυτό διότι πρόκειται για μια γλώσσα με συνεπή προφορά ενώ είναι δυνατό να συμπεράνει κανείς τη σημασία των λέξεων μέσω της διάσπασής τους σε μορφήματα και της ανάλυσής τους. Στην περίπτωση των αγγλόφωνων παιδιών με δυσλεξία, η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητες κατανόησης της ανάγνωσης (British Dyslexia Association, 2018).

Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματα που έχουν οι διαφανείς γλώσσες έναντι των αδιαφανών, τα παιδιά με δυσλεξία αναμένεται να έχουν δυσκολίες στην επεξεργασία των πληροφοριών, την ανάκληση των λέξεων και τη βραχύχρονη μνήμη (British Dyslexia Association, 2018). Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη φωνολογική επεξεργασία, την ακουστική διάκριση, τη σύνταξη και τις ακολουθίες (Dyslexia Association of Ireland, 2018).

2.5. Δυσλεξία σε διαφορετικές γλώσσες και συστήματα γραφής

Σύμφωνα με τους Katz και Frost (1992: 147-160), οι οποίοι διατύπωσαν την υπόθεση του 'ορθογραφικού βάθους' (ODH), οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών στο ορθογραφικό βάθος οδηγούν σε διαφορές επεξεργασίας στην κατονομασία και την λεξική απόφαση. Άλλωστε, οι Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz (1988) είχαν αναφέρει ότι οι αρχάριοι αναγνώστες μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα σε γλώσσες, στις οποίες η αποκωδικοποίηση όπως η γραφο-φωνημική αντιστοίχιση είναι συνεπής (Katz και Frost, 1992: 147-160).

Ακόμη, κι εντός της ίδιας γλώσσας στην οποία χρησιμοποιούνται διαφορετικά συστήματα γραφής, όπως είναι η περίπτωση της ιαπωνικής γλώσσας σημειώνονται διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας. Αναλυτικότερα, όταν οι αναγνώστες των ιαπωνικών αξιολογούνται χρησιμοποιώντας το συλλαβικό σύστημα γραφής Kana, η συχνότητα της δυσλεξίας εκτιμάται στο 2-3 % λόγω της αβαθούς ορθογραφίας και της διαφανούς γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Αντιθέτως, ο Wydell (2012) αναφέρει πως όταν εξετάζονται στο λογογραφικό σύστημα γραφής Kanji, η συχνότητα της δυσλεξίας ανεβαίνει στο 5-6 % (Fumiko Hoefft, Peggy McCardle and Kenneth Pugh, 2015). Σύμφωνα με την Patrycja Dyszy-Chudzińska (2009), τα λογογράμματα που αντιστοιχούν στα Kanji, επεξεργάζονται από τα άτομα σε λεξικό επίπεδο ενώ τα Kana σε φωνολογικό επίπεδο. Δεδομένης της πολυπλοκότητας της ιαπωνικής γλώσσας, ένα έλλειμμα στη συλλαβική ενημερότητα παρά ένα φωνολογικό έλλειμμα ενδέχεται να ευθύνεται για την εμφάνιση δυσλεξίας καθώς και ένα οπτικό έλλειμμα.

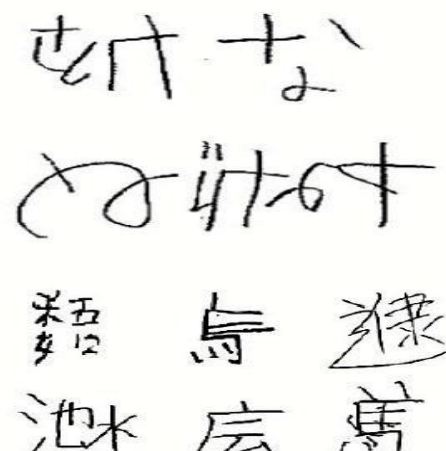
Η διαφάνεια ή μη μια γλώσσας επηρεάζει τις στρατηγικές ανάγνωσης που εφαρμόζουν οι ομιλητές της εκάστοτε γλώσσας. Παρατηρήθηκε ότι οι μονόγλωσσοι ομιλητές διαφανών γλωσσών όπως τα ισπανικά και τα βασκικά, χρησιμοποιούν αναλυτικές αναγνωστικές στρατηγικές, διαβάζοντας τις λέξεις στα μέρη που τις αποτελούν. Αντίθετα, οι ομιλητές αδιαφανών γλωσσών, όπως τα αγγλικά ή τα γαλλικά χρησιμοποιούν ολιστικές αναγνωστικές στρατηγικές καθώς συνηθίζουν να διαβάζουν μια λέξη προκειμένου να κατανοήσουν το νόημά της (Lallier M. and Carreiras M., 2017: 386-401).

Σε μελέτη της αγγλικής, ιταλικής και γαλλικής γλώσσας, αναφέρεται ότι η δυσλεξία έχει μια καθολική νευροανατομική βάση και χαρακτηρίζεται από το ίδιο νευρογνωστικό

έλλειμμα. Ωστόσο, στην περίπτωση της ιταλικής, που είναι μια γλώσσα με πιο διαφανή ορθογραφία, η εκδήλωση του ελλείμματος στην αναγνωστική συμπεριφορά είναι λιγότερο σοβαρή. Αυτό, βέβαια, δεν αναιρεί το γεγονός ότι καθολικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας είναι ένα έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία, το οποίο επηρεάζει την ανάγνωση τόσο στη περίπτωση της διαφανούς όσο και της βαθιάς ορθογραφίας (E. Paulesu et al., 2001: 2165-2167).

Κατά της σύγκριση της επίδοσης ατόμων με δυσλεξία με εκείνη ατόμων χωρίς δυσλεξία στην αγγλική και την κινεζική γλώσσα, προκύπτει ότι υπάρχει κοινή νευρολογική βάση για τη δυσλεξία ανεξάρτητα από τη γλώσσα και την ορθογραφία της. Το γεγονός, μάλιστα, ότι τα άτομα με δυσλεξία ενεργοποιούν δύο περιοχές που φυσιολογικά δεν ενεργοποιούνται ταυτόχρονα, δηλώνει ότι η ενεργοποίηση της ανάγνωσης καθορίζεται από την αλληλεπίδραση των γνωστικών ικανοτήτων και του μαθησιακού περιβάλλοντος (Wei Hu et al., 2010: 1694–1706).

Σύμφωνα με τον Wai Ting Siok (2009), τα παιδιά με δυσλεξία που είναι ομιλητές της κινέζικης γλώσσας εκδηλώνουν την διαταραχή σε διαφορετική μορφή και ενδεχομένως σε πιο σύνθετη και σοβαρή μορφή απ’ ότι οι αντίστοιχοι ομιλητές της αγγλικής γλώσσας. Η αναπτυξιακή δυσλεξία στην κινέζικη γλώσσα συνίσταται από δύο διαταραχές: ένα οπτικοχωρικό έλλειμμα και μια φωνολογική διαταραχή. Στην κινέζικη γλώσσα, οι χαρακτήρες αποτελούνται από έναν αριθμό πολύπλοκων συμβόλων σε τετράγωνο σχηματισμό και η προφορά τους πρέπει να απομνημονευτεί από το άτομο μηχανικά (Science Daily, 2018).

	正解	回答
読み間違い	粉を練 (ね) る お肉が安 (やす) いです	粉を練 (あつめ) る お肉が安 (おいしい) いです
書き間違い	さかな めがね 語・鳥・健 湖・庭・州	

Εικόνα 4. Δυσκολίες στη γραφή Kanji και Kana : γραφή τυπικών παιδιών στα αριστερά και γραφή παιδιών με δυσλεξία στα δεξιά. Ishii, K., 2006, National Institute of Science and Technology Policy, 45(1).

Αυτό συνεπάγεται πως πρέπει να γίνει μια λεπτής φύσεως οπτικοχωρική ανάλυση από το οπτικό σύστημα για να ενεργοποιηθούν οι φωνολογικές και σημασιολογικές πληροφορίες. Επομένως, ενδέχεται να συνυπάρχει στους ομιλητές της κινέζικης γλώσσας η διαταραχή στη φωνολογική επεξεργασία με την διαταραγμένη οπτικοχωρική επεξεργασία στην δυσλεξία (Science Daily, 2018).

Οι Verhoeven, L. and Keuning, J. (2018), αναφέρουν ότι κατά την αξιολόγηση παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με δυσλεξία που φοιτούν στην 3^η έως και την 6^η τάξη και είναι ομιλητές της ολλανδικής γλώσσας, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Τα παιδιά με δυσλεξία που είναι ομιλητές της ολλανδικής γλώσσας, μιας γλώσσας με διαφανή ορθογραφία, έχουν

ανέπαφες φωνολογικές αναπαραστάσεις αλλά εμμένοντα προβλήματα με την πρόσβαση στη φωνολογία κατά της διάρκειας της αποκωδικοποίησης (Kenneth Pugh and Ludo Verhoeven, 2017: 1-6).

Κατά την Melanie Gangl et al. (2017: 24-40), οι οποίοι μελέτησαν την ποικιλία στο στυλ ανάγνωσης γερμανόφωνων μαθητών με δυσλεξία της 3^{ης} και της 4^{ης} τάξης, έχουν επηρεαστεί οι λεξικές και οι υπολεξικές στρατηγικές της ανάγνωσης. Στην παρούσα μελέτη αποδεικνύεται ότι η ανεπαρκής οπτική-λεκτική ενσωμάτωση ευθύνεται για τις δυσκολίες των παιδιών ενώ υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην ανισορροπία των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά με δυσλεξία.

Οι Cuetos, Martínez, and Suárez (2018), εξέτασαν ισπανόφωνους συμμετέχοντες ως προς την αντίληψη της προσωδίας και της ανόδου, τη φωνολογική επεξεργασία και τις οπτικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, κατά την εξέταση τριών ομάδων συμμετεχόντων, παιδιών με δυσλεξία, τυπικών αναγνωστών βάσει ηλικίας και τυπικών αναγνωστών βάσει επιπέδου ανάγνωσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία είχαν χαμηλότερη επίδοση στις δραστηριότητες φωνολογίας κι ανάγνωσης αλλά και στις δραστηριότητες προσωδίας, γεγονός που πιθανώς να προκύπτει από τα ελλείμματα στην ακουστική επεξεργασία (Kenneth Pugh και Ludo Verhoeven, 2017: 1-6).

Οι Tibi, S., & Kirby, J. R. (2018) εξέτασαν την υπόθεση του διπλού ελλείμματος στην αραβική γλώσσα. Αναλυτικότερα, μαθητές της 3^{ης} τάξης στο Ντουμπάι αξιολογήθηκαν ως προς την φωνολογική τους ενημερότητα, την ταχύτητα κατονομασίας, την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων, την ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων και κειμένου καθώς και την κατανόηση της ανάγνωσης. Επιβεβαιώθηκε ότι κυρίως η φωνολογική ενημερότητα επηρεάζει την επίδοση και δευτερευόντως η ταχύτητα κατονομασίας. Ενδέχεται, λοιπόν, να ισχύει η υπόθεση του διπλού ελλείμματος στην αραβική γλώσσα (Kenneth Pugh και Ludo Verhoeven, 2017: 1-6).

2.6.Ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα έχει φωνητική γραφή εκτός ορισμένων φθόγγων που παρουσιάζονται με διαφορετικά γράμματα λόγω της ιστορικής ορθογραφίας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ελληνόφωνα παιδιά κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι οι ακόλουθες: από τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, μόνο τα 9 συμπίπτουν με τα αντίστοιχα κεφαλαία γράμματα των ευρωπαϊκών γλωσσών. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα γράμματα «A, E, I, K, M, N, O, T, Y» ενώ 5 από τα άνω πεζά γράμματα γράφονται διαφορετικά, τα «e, i, m, n, t» (Μάρκου, 1996: 161-162).

Κατά τα αρχικά στάδια της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, ενδέχεται να προκαλούν δυσκολίες τα ακόλουθα γράμματα της ξένης γλώσσας: «B, H, P, x, I, g, b, d» τα οποία προφέρονται αντίστοιχα ως «μπ, χ, π, ξ, ι με τελεία, g, μπ, nt». Συχνά μάλιστα, παρατηρούνται λάθη γραφής και προφοράς στα δίψηφα σύμφωνα που είναι τα «γκ/γγ, μπ, ντ», τα οποία έχουν έρρινη αλλά και άρινη προφορά. Για παράδειγμα, «πέντε ν(ντ)-αμπέλι, μ (μπ)-αγκάθι-άγγελος, ν (γκ,γγ). Επιπροσθέτως, στο ελληνικό γράμμα 'β' αντιστοιχούν τα εξής φωνήματα της ξένης γλώσσας: τα «b,v,w». Στο γράμμα 'γ' αντιστοιχούν τα «g, w», στο γράμμα 'δ' αναλογούν τα «d, th» ενώ στο γράμμα 'θ' αντιστοιχεί το «th». Ακόμη, στα ξένα συμπλέγματα (-ng) και (-nd), παραλείπεται το (-n) και συχνά πολλοί μιλούν ή γράφουν για παράδειγμα *Aggelos* αντί του σωστού *Angelos*, ενώ στο σύμπλεγμα (-nd) δεν προφέρεται το (-n) όπως στη λέξη *Kaleder* αντί του *Kalender* (Μάρκου, 1996: 162).

Μια ακόμη ιδιομορφία της ελληνικής γλώσσας είναι ότι καταργούνται τα πολλά σύμφωνα και απουσιάζει η διάκριση μακρών και βραχέων φωνηέντων. Αντίθετα, σε διάφορες

ευρωπαϊκές γλώσσες όπως η γερμανική γλώσσα, συναντώνται πολλά σύμφωνα στη σειρά, για παράδειγμα στη λέξη «Herbststrauss». Παράλληλα, η σωστή προφορά των μακρών και των βραχέων καθώς και η διάκρισή τους είναι πολύ σημαντική, γεγονός που δυσκολεύει τα παιδιά που μαθαίνουν γερμανικά (Μάρκου, 1996: 163).

Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται, ακόμη, στις μετηχήσεις. Αναλυτικότερα, τα φωνήεντα στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνται σε περιορισμένο εύρος ως προς τους συνδυασμούς αποχρώσεων συγκριτικά με γλώσσες όπως τα γαλλικά ή τα γερμανικά. Για παράδειγμα, στα γερμανικά υπάρχει μετήχηση των τριών φωνηέντων: ä = a + e, ö = o + e, ü = u + e. Ακόμη, οι φθόγγοι (-sh) της αγγλικής γλώσσας, (-ch) της γαλλικής και (-sch) της γερμανικής γλώσσας δεν υπάρχουν στα ελληνικά, οδηγώντας σε προβλήματα στην προφορά αλλά κι ο φθόγγος (-ç) συγγέεται με το (ç). Αναφορικά με τον τονισμό, στην ελληνική γλώσσα τονίζεται μια από τις τρεις τελευταίες συλλαβές, ενώ διαφοροποιήσεις υπάρχουν και στην οργάνωση των φθόγγων σε μια αλυσίδα λέξεων, σύμφωνα με τον Μάρκου (1996: 163).

Διαφοροποιήσεις υπάρχουν, επίσης, στη γραμματική και τη συντακτική δομή. Ειδικότερα, το ρήμα της ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται ως δυνατό και στέκεται στο κείμενο χωρίς την προσωπική αντωνυμία, λόγω του ότι η ελληνική ανήκει στην ομάδα των PRO-Drop γλωσσών. Αντίθετα, στις ευρωπαϊκές γλώσσες, το ρήμα είναι αδύνατο και στηρίζεται στην προσωπική αντωνυμία. Αυτοί οι παράγοντες σε συνδυασμό με τον διαχωρισμό της προσωπικής αντωνυμίας σε δυνατό και αδύνατο τύπο δημιουργούν γραμματικά και συντακτικά λάθη στην ομιλία της ξένης γλώσσας. Κι αυτό διότι ο μαθητής έχει την τάση να μεταφέρει επακριβώς δομές της ελληνικής γλώσσας στην ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα, τον είδα το φίλο μου, ενώ στα αγγλικά η δομή είναι η εξής: *I saw my friend* και στα γερμανικά είναι η ακόλουθη: *Ich sah meinen Freund*. Στην ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιούνται, ακόμη, δομές που είναι ασυνήθιστες στην ξένη γλώσσα. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις του μορίου της άρνησης στην αρχή της πρότασης, όπως *δεν μου δίνει το χάρακα* καθώς και της διπλής άρνησης, όπως *Ο Κώστας δε βλέπει τίποτα* (Μάρκου, 1996: 163-164).

Επιπροσθέτως, οι προθέσεις που χρησιμοποιούνται στην ελληνική γλώσσα δεν διακρίνουν τη στάση, την κίνηση, τον τόπο ή την κατεύθυνση. Για παράδειγμα, οι φράσεις «Είμαι στη Θεσσαλονίκη» και «πηγαίνω στη Θεσσαλονίκη» αποδίδονται στα αγγλικά με δύο προθέσεις, τις 'in' και 'to' όπως και στα γερμανικά, με το 'in' και το 'nach'. Ένα άλλο πρόβλημα όσον αφορά στην ελληνική γλώσσα, είναι η κατάχρηση του αναφορικού 'που'. Ακόμη, το 'γιατί' χρησιμοποιείται τόσο σε ερωτήσεις όσο και κατά την αιτιολόγηση (Μάρκου, 1996: 164-165).

2.7. Διαφοροποιήσεις ελληνικής-αγγλικής-γερμανικής/γαλλικής γλώσσας

Πίνακας 1 - Αλφάβητο της ελληνικής γλώσσας

Γράμμα	Ονομασία	Παράδειγμα
Α, α	Άλφα	άγγελος
Β, β	Βήτα	βάση
Γ, γ	Γάμα	γάμος
Δ, δ	Δέλτα	δένδρο
Ε, ε	Έψιλον	έλατο
Ζ, ζ	Ζήτα	ζώνη
Η, η	Ήτα	ημέρα
Θ, θ	Θήτα	θέση
Ι, ι	Γιώτα	ικανός
Κ, κ	Κάππα	καλό, κύμα
Λ, λ	Λάμδα	λουλούδι, λύπη
Μ, μ	Μι	μαρούλι
Ν, ν	Νι	ναύτης, νιάτα, άγχος
Ξ, ξ	Ξι	ξινός
Ο, ο	Όμικρον	όλα
Π, π	Πι	πίνω
Ρ, ρ	Ρο	ρόδι
Σ, σ	Σίγμα	σήμα
Τ, τ	Ταυ	τώρα
Υ, υ	Υψιλον	υγεία
Φ, φ	Φι	φως
Χ, χ	Χι	χάνω, χήνα
Ψ, ψ	Ψι	ψάρι
Ω, ω	Ωμέγα	ώρα

Πίνακας 2 - Αλφάβητο της αγγλικής γλώσσας

Γράμμα	Ονομασία	Παράδειγμα
A, a	Έι	act, able, dare, art
B, b	Μπι	back
C, c	Σι	come, beach
D, d	Ντι	do
E, e	Ι	set, bee
F, f	Εφ	five
G, g	Ντζι	give
H, h	Έιτς	hit
I, i	Άι	eat, ice
J, j	Ντζέι	just
K, k	Κέι	kept
L, l	Ελ	low
M, m	Εμ	my
N, n	Εν	now, sing
O, o	Όου	hot, no, order, oil, vision
P, p	Πι	page
Q, q	Κιου	queen
R, r	Αρ	read
S, s	Ες	see, she
T, t	Τι	tea, thin, this
U, u	Ιου	up, use, burn
V, v	Βι	voice
W, w	Νταμπλιού	west, where
X, x	Εξ	xenon, flex
Y, y	Ουάι	yes
Z, z	Ζεντ	zeal, vision

Πίνακας 3 - Αλφάβητο της γερμανικής γλώσσας

Γράμμα	Ονομασία	Παράδειγμα
A, a	Α	Karte
B, b	Μπε	bitte
C, c	Τσε	Ceylon
D, d	Ντε	Dame
E, e	Ε	machen
F, f	Εφ	Frau
G, g	Γκε	gut
H, h	Χα	Haus
I, i	Ι	Idol
J, j	Γιωτ	Jahr
K, k	Κα	Kunst
L, l	Ελ	Liebe
M, m	Εμ	Milch
N, n	Εν	Nacht
O, o	Ο	kommen
P, p	Πε	Post
Q, q	Κου	Quelle
R, r	Ερ	richtig
S, s	Ες	aus
T, t	Τε	bitte
U, u	Ου	Mutter
V, v	Φάου	Vater
W, w	Βε	wie
X, x	Ιξ	Xylophon
Y, y	Ύψιλον	Yoga
Z, z	Τσετ	Zircus

Πίνακας 4 - Αλφάβητο της γαλλικής γλώσσας

Γράμμα	Ονομασία	Παράδειγμα
A, a	Α	accordéon
B, b	μπε	bizarre, bateau
C, c	σε	clair, certain
D, d	ντε	doux
E, e	Ε	entier
F, f	εφ	faux
G, g	ζε	grand, gentil
H, h	ας	haut, humain
I, i	Ι	initial, important
J, j	ζι	jolie, jeune
K, k	κα	kilo
L, l	ελ	livre, long
M, m	εμ	meilleur, mort
N, n	εν	noir, nouveau
O, o	Ο	ombre
P, p	πε	passer, penser
Q, q	κιου	quitter, quoi
R, r	ερ	raison, rire
S, s	ες	salle, seconde
T, t	τε	terre, table
U, u	Ι	union, utiliser
V, v	βε	voiture, vouloir
W, w	ντουμπλ-βε	wrasse
X, x	Ιξ	deux
Y, y	ι-γκρεγκ	yeux
Z, z	ζεντ	zebre, jouez

Η προφορά των γραφημάτων των άνω αναφερόμενων γλωσσών είναι η εξής:

Ελληνικό αλφάβητο

Αναφορικά με τα ελληνικά, το κάθε γράφημα αντιστοιχεί σε ένα φώνημα. Εξαιρέση αποτελούν τα γραφήματα *γ, κ, λ, ν, χ* που έχουν περισσότερες της μιας πραγματώσεις λόγω της ύπαρξης αλλοφώνων.

Ειδικότερα, το γράφημα *γ* προφέρεται ως:

- /j/ όταν ακολουθεί το φώνημα /i/ ή το /e/. Για παράδειγμα, η λέξη *γιαγιά* προφέρεται ως /ja'ja/ και η λέξη *αγέλη* ως /a'jeli/ και
- /ɣ/ στα υπόλοιπα περιβάλλοντα. Δηλαδή, η λέξη *γάμος* προφέρεται ως /'ɣamos/.

Το γράφημα *κ* προφέρεται ως:

- /c/ όταν ακολουθεί το φώνημα /i/ ή το /e/. Δηλαδή, στις λέξεις *κόμα* και *κερί* προφέρεται ως /'cima/ και /ce'ri/ αντίστοιχα και
- /k/ στα υπόλοιπα περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, η λέξη *καλός* προφέρεται ως /ka'los/.

Το γράφημα *λ* προφέρεται ως:

- /l/ όταν ακολουθεί το φώνημα /i/ ή το /e/. Όπως, οι λέξεις *λεμόνι* και *λιμάνι* που προφέρονται ως /le'moni/ και /li'mani/ αντίστοιχα και
- /l/ στις υπόλοιπες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, η λέξη *λάβρα* προφέρεται ως /'lava/.

Το γράφημα *ν* έχει 3 διαφορετικές πραγματώσεις. Πιο συγκεκριμένα, προφέρεται ως:

- /n/ όταν μετά από αυτό ακολουθεί το φώνημα /i/ ή το /e/. Για παράδειγμα, στις λέξεις *νέος* και *νησί* προφέρεται ως /'neos/ και /ni'si/ αντίστοιχα,
- /ŋ/ προφέρεται το υπερωικό. Δηλαδή, στη λέξη *άγχος* προφέρεται ως /'aŋxos/ και
- /n/ προφέρεται στα υπόλοιπα περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, η λέξη *ναύτης* προφέρεται ως /'naftis/.

Το γράφημα *χ* προφέρεται ως:

- /ç/ όταν ακολουθεί το φώνημα /i/ ή το /e/. Δηλαδή, οι λέξεις *χήνα* και *χέρι* προφέρονται ως /'çina/ και /'çeri/ αντίστοιχα και
- /x/ στις υπόλοιπες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, η λέξη *χαρά* προφέρεται ως /xa'ra/.

Το συμφωνικό σύμπλεγμα *γκ* προφέρεται ως :

- /ɣ/ όταν ακολουθεί το φώνημα /i/ ή το /e/. Για παράδειγμα, οι λέξεις *άγκυρα* και *άγγελος* προφέρονται ως /'aɣira/ και /'aɣelos/ αντίστοιχα και
- /g/ στις υπόλοιπες περιπτώσεις. Δηλαδή, η λέξη *αγκαλιά* προφέρεται ως /aga'ha/.

Τα γραφήματα *Ξ, ξ* και *Ψ, ψ* αποδίδονται ως /ks/ και /ps/ αντίστοιχα, αποτελώντας συνδυασμό 2 φωνημάτων. Δηλαδή, οι λέξεις *ψάρι* και *ξινός* αποδίδονται ως /'psari/ και /ksi'nos/ κατ' αντιστοιχία.

Επίσης, για τα φωνήματα /u/, /b/, /d/, /g/, /ts/, /dz/ χρειάζονται 2 γραφήματα για το καθένα, το *ου, μπ, ντ, γκ, τσ* και *τζ* αντίστοιχα. Όπως παρατηρείται στις λέξεις *ουρανός, μπαμπάς, ντέφι, άγκυρα, τσιμπάω, τζιτζικας*.

Μια ιδιαιτερότητα της ελληνικής είναι ότι το /ks/ δεν αποδίδεται πάντα με το γράφημα *ξ*. Στις λέξεις που είναι σύνθετες με το *εκ* γράφεται ως *κσ*, για παράδειγμα, οι λέξεις *άξιος* και *έξω*, αλλά *εκστρατεία* (Τριανταφυλλίδης, 2008: 12-13).

Ως προς τα δίψηφα φωνήεντα, αυτά είναι το *ου*, *αι*, *ει*, *οι* και *υι*. Το πρώτο προφέρεται ως /u/, όπως στις λέξεις: *ουρά*, *του βουνού*. Το δεύτερο ως /e/, όπως στη λέξη: *σημαίες*. Τα *ει*, *οι* και *υι* προφέρονται όπως το /i/: *κλείνει*, *οι κάτοικοι*, *υιοθετώ* (Τριανταφυλλίδης, 2008 :14).

Αναφορικά με τα δίψηφα σύμφωνα, αυτά έχουν άλλες φορές άρρινη και άλλες έρρινη προφορά. Ειδικότερα,

- τα *μπ*, *ντ*, *γκ* έχουν άρρινη προφορά όταν βρίσκονται στην αρχή λέξεων: *μπαούλο*, *ντρέπομαι*, *γκρεμός* καθώς και στη μέση μιας λέξης, μετά από σύμφωνο και πιο σπάνια ύστερα από φωνήεν: *μπάρμπας*, *μπερντές*, *αργκό*, *μπαμπάς*, *μπαγκέτα*.
- τα *μπ* και *ντ* παράγονται με έρρινη προφορά. Το πρώτο γράμμα, δηλαδή *μ* ή *ν* προφέρεται ξεχωριστά και το δεύτερο, *π* ή *τ* σαν το αντίστοιχό του δίψηφο, το *μπ* ή *ντ*: *αμπέλι*, *Ααμπρή*, *πάντα*, *πέντε* (Τριανταφυλλίδης, 2008: 14). Ομοίως, στις λέξεις που περιέχουν το *γκ* ή *γγ* προφέρεται το πρώτο γράμμα ως /n/ και το δεύτερο ως /g/: *αγκάθι*, *φεγγάρι*, *Αγγλία* (Τριανταφυλλίδης, 2008 :14).

Οι δίφθογγοι *αι*, *αη*, *οϊ* και *οη* προφέρονται σε μια συλλαβή: *πιάνω*, *γυαλί*, *άδειος*, *θειάφι*, *ποιους* (Τριανταφυλλίδης, 2008 :16). Δηλαδή, /'rɛano/, /ja'hi/, /'aðjos/, /'θɛafi/, /'rɛus/.

Η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει, ακόμη, ως προς την προφορά τις εξής ιδιαιτερότητες: τα όμοια σύμφωνα, τις συνδυασμούς φωνηέντων *αυ* και *ευ* καθώς και τα άφωνα γράμματα. Πιο αναλυτικά, τα σύμφωνα *ββ*, *κκ*, *λλ*, *μμ*, *νν*, *ππ*, *ρρ*, *σσ*, *ττ* προφέρονται ως ένα σύμφωνο παρότι γράφονται 2 σύμφωνα: *Σάββατο*, *εκκλησία*, *άλλος*, *γράμμα*, *άρρωστος*, *γεννώ*, *παππούς*, *περιπτώς*, *τέσσερα*.

Επιπλέον, οι συνδυασμοί φωνηέντων *αυ* και *ευ* προφέρονται ως:

- /an/ και /en/ αντίστοιχα, όταν ακολουθεί φωνήεν ή ηχηρό σύμφωνο: *αύριο*, *Αύγουστος*, *Εύα*, *ευλογία*
- /af/ και /ef/ αντίστοιχα, όταν ακολουθεί άηχο σύμφωνο: *ναύτης*, *ευχαριστώ*, *ευτυχία*.

Υπάρχουν, τέλος, ορισμένα γράμματα που δεν προφέρονται σε ορισμένες λέξεις. Αυτά είναι το: *υ* στο *ευ* όταν ακολουθεί *β* ή *φ*: *εύφορος*, *ευφορία*, *ευφύης*, *επευφημώ*, το ένα από τα δύο όμοια σύμφωνα: *αλλού*, *άμμος*, το *π* στο σύμπλεγμα *μπτ* : *Πέμπτη*, *άκαμπτος*, *σύμπτωμα* (Τριανταφυλλίδης, 2008 :17).

Αγγλικό αλφάβητο

Κατά την προφορά λέξεων της αγγλικής γλώσσας,

Το γράφημα *a* προφέρεται με 4 διαφορετικούς τρόπους:

- /a/ στη λέξη 'act', που προφέρεται ως /'akt/,
- /ei/ στη λέξη 'able' που προφέρεται ως /'eibl/,
- /ea/ στη λέξη 'dare' που προφέρεται ως /'dear/,
- /a:/ στη λέξη 'art' που προφέρεται ως /'art/.

Τα γράμματα *b* και *d* προφέρονται σαν ένας φθόγγος. Για παράδειγμα, οι λέξεις 'cabin' και 'cadet' προφέρονται ως /'kabin/ και /ka'det/ αντίστοιχα.

Το γράφημα *c* προφέρεται ως

- /k/, όπως στη λέξη 'come' που αποδίδεται ως /'kam/
- ενώ το *ch* μπορεί να παράγεται ως *παχύ τ* και *σ*, όπως στη λέξη *cheese* /'tʃi:z/.

Ως προς το γράφημα e, έχει δύο πραγματώσεις. Προφέρεται ως:

- /e/ όπως στη λέξη 'set' που αποδίδεται /'set/,
- /i:/ όπως στη λέξη 'bee' με φωνητική απόδοση /'bii/.

Το γράφημα f προφέρεται ως /f/, όπως στη λέξη 'five'. Η λέξη αποδίδεται φωνητικά ως /'faiv/. Ενώ το γράφημα g προφέρεται ως /g/, όπως στη λέξη give, η οποία προφέρεται ως /'give/. Αναφορικά με το γράφημα h, προφέρεται ως /h/. Για παράδειγμα, η λέξη hit προφέρεται ως /'hit/.

Ενώ το φώνημα i έχει δύο πραγματώσεις. Προφέρεται ως:

- /i/. Δηλαδή, η λέξη 'it' προφέρεται ως /'it/,
- /ai/. Η λέξη 'ice' προφέρεται ως /'ais/.

Το j αποδίδεται ως /d/ και /zz/, όπως στη λέξη jump /'ntzzamp/ ενώ το γράφημα k προφέρεται ως /k/. Για παράδειγμα, η λέξη 'kept' αποδίδεται φωνητικά ως /'kept/.

Ως προς το γράφημα l, προφέρεται ως /l/. Δηλαδή, η λέξη 'low' προφέρεται ως /'lou/. Ακόμη, το φώνημα m, προφέρεται ως /m/. Για παράδειγμα, η λέξη 'my' αποδίδεται φωνητικά ως /'mai/.

Το γράφημα n προφέρεται ως:

- /n/. Ενδεικτικά, η λέξη 'now' προφέρεται ως /'nau/ και
- /ng/ με τη λέξη sing να αποδίδεται φωνητικά ως /'sing/.

Αναφορικά με το γράφημα o προφέρεται ως ακολούθως :

- /o/ στη λέξη 'hot' που αποδίδεται φωνητικά ως /'hot/,
- /ou/ στη λέξη 'no' που αποδίδεται φωνητικά ως /'nou/,
- /o:/ στη λέξη 'order' που αποδίδεται φωνητικά ως /'ooder/,
- /oi/ στη λέξη 'oil' που αποδίδεται φωνητικά ως /'oil/,
- /e/ στη λέξη 'vision' που αποδίδεται φωνητικά ως /'vizien/,
- /u/ στη λέξη 'put' που αποδίδεται φωνητικά ως /'put/,
- /u:/ στη λέξη 'rule' που αποδίδεται φωνητικά ως /'ruul/ και
- /au/ στη λέξη 'out' που αποδίδεται φωνητικά ως /'aut/.

Το γράφημα p προφέρεται ως /p/. Για παράδειγμα, η λέξη 'page' αποδίδεται φωνητικά ως /'preitzz/. Ενώ το γράφημα q προφέρεται ως /k/. Δηλαδή, η λέξη 'queen' αποδίδεται φωνητικά ως /ku'in/. Το γράφημα r προφέρεται ως /r/. Όπως, στη λέξη 'read', η οποία προφέρεται ως /'riid/.

Ως προς το γράφημα t προφέρεται με 3 διαφορετικούς τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, ως:

- /t/ στη λέξη 'tea' που αποδίδεται φωνητικά ως /'ti/,
- /θ/ στη λέξη 'thin' που αποδίδεται φωνητικά ως /'θin/,
- /ð/ στη λέξη 'this' που αποδίδεται φωνητικά ως /'ðis/.

Το γράφημα u προφέρεται με 3 διαφορετικούς τρόπους. Ειδικότερα, ως :

- /a/ στη λέξη 'up' που αποδίδεται φωνητικά ως /'ap/,
- /u:/ στη λέξη 'use' που αποδίδεται φωνητικά ως /'juuz/,
- /ei/ στη λέξη /burn/ που αποδίδεται φωνητικά ως /'bern/.

Το γράφημα *v* προφέρεται ως /v/ όπως στη λέξη ‘voice’ που αποδίδεται φωνητικά ως /ˈvoɪs/.

Το γράφημα *w* προφέρεται με 2 διαφορετικούς τρόπους. Δηλαδή, ως:

- /u/ όπως στη λέξη ‘west’, η οποία αποδίδεται φωνητικά ως /uˈest/,
- /hu/ όπως στη λέξη ‘where’, που αποδίδεται φωνητικά ως /huˈear/.

Το γράφημα *x* έχει 2 διαφορετικές πραγματώσεις. Προφέρεται ως:

- /z/ όπως στη λέξη ‘xenon’, που προφέρεται ως /ˈzenon/,
- /ks/ όπως στη λέξη ‘flex’, που προφέρεται ως /ˈfleks/.

Το γράφημα *y* προφέρεται ως /j/. Για παράδειγμα, η λέξη ‘yes’ προφέρεται ως /ˈjes/.

Το γράφημα *z* προφέρεται με 2 διαφορετικούς τρόπους:

- /z/ όπως στη λέξη ‘zeal’, που αποδίδεται φωνητικά ως /ˈziil/,
- /zz/ όπως στη λέξη ‘vision’, που αποδίδεται φωνητικά ως /ˈvɪzjen/.

Ακόμη, τα συνεχόμενα γράμματα [mp] και [nt] ακούγονται ως δύο ξεχωριστοί φθόγγοι [m], [p] και [n], [t] αντίστοιχα. Όπως στις λέξεις ‘lamp’ και ‘attentive’ που παράγονται ως /ˈlamb/ και /aˈtentiv/ αντίστοιχως. Έπειτα, τα συνεχόμενα γράμματα [sh] αποδίδονται στην προφορά με το διπλό ελληνικό γράμμα [σσ] που προφέρεται σαν [σ] παχύ. Το [s] μπορεί να παραχθεί ως παχύ ζ, όπως στη λέξη *pleasure* /ˈplezər/ (Π.Μουσιδής, 1995: 8).

Γερμανικό αλφάβητο

Σύμφωνα με τους βασικούς κανόνες προφοράς των γερμανικών,

το γράμμα *a* προφέρεται ως:

- /a/ όπως στη λέξη *Mantel* και
- /a:/ στις λέξεις *Vater, Paar, nahe*.

το *e* προφέρεται ως:

- /e/ όπως στη λέξη *Messer* και
- /e:/ όπως στη λέξη *ledig, Heer* και *mehr*.

το *i* προφέρεται ως:

- /i/ στη λέξη *Kiste* ενώ ως
- /i:/ προφέρονται τα *I, ie, ih* στις λέξεις *mir, sie, ihm*.

το *o* προφέρεται ως:

- /o/ στη λέξη *Post* και
- /o:/ στις λέξεις *rot, Mohn*.

το *u* προφέρεται ως:

- /u/ στη λέξη *Muster* και
- /u:/ στις λέξεις *Muse, Kuh* (Μαρία Αρβανιτάκη - Hertlein, 2005 : 9-10).

Τα φωνήεντα a, o και u δέχονται Umlaut και προφέρονται ως ακολούθως:

- ä προφέρεται ως /e/,
- ö προφέρεται ως /e/ και
- ü προφέρεται ως /i/. Προκύπτουν από τη συναίρεση των άνω φωνηέντων με το φωνήεν e και όταν γράφονται ως κεφαλαία αποδίδονται ως: AE, OE και UE αντίστοιχα. Για παράδειγμα, tür/TUER.

Οι δίφθογγοι των γερμανικών μαζί με την προφορά τους είναι οι εξής:

- au προφέρεται ως /au/,
- äu προφέρεται ως /oi/,
- eu προφέρεται ως /ai/,
- ie προφέρεται ως /i:/.

Τα γράμματα b, d και g στο τέλος των λέξεων προφέρονται ως /p/, /t/, /k/ αντίστοιχα. Η κατάληξη -ig προφέρεται ως -/ih/ ενώ το ch ως /h/.

Το s προφέρεται ως:

- /z/ πριν από φωνήεν και
- στην αρχή των λέξεων, πριν από τα γράμματα t και p (st-, sp-) προφέρεται ως /sch/.

Το β προφέρεται σαν το /s/ και το ck σαν το /k/.

Το h προφέρεται:

- πολύ ελαφρύ στην αρχή λέξεων ενώ
- στη μέση ή το τέλος των λέξεων δεν προφέρεται (Κουναλάκη, 1992: 12).

Επιπροσθέτως, το chs προφέρεται ως /ks/, το qu ως /kv/ και το ph ως /f/. Τα γράμματα th προφέρονται ως /t/ και τα rh ως /r/ (Μαρία Αρβανιτάκη - Hertlein, 2005: 8).

Γαλλικό αλφάβητο

Το γράμμα a προφέρεται όπως το ελληνικό α. Για παράδειγμα, Madame /ma'dam/.

Το γράμμα e προφέρεται:

- όπως το ελληνικό /e/, αν φέρει τόνο. Δηλαδή, é, è, ê στις λέξεις bébé /be'be/, mère /'mer/, tête /'tet/,
- όταν είναι άτονο, προφέρεται ως /e/ κλειστό. Για παράδειγμα, le /le/, petite /petit/ ενώ
- στο τέλος μιας λέξης δεν προφέρεται, όπως στη λέξη mère /'mer/,
- όταν στο e τελικής συλλαβής gue υπάρχουν διαλυτικά, το u προφέρεται, για παράδειγμα contiguë /konti'gu/,
- αν δεν έχει διαλυτικά, συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή fatigue /fa'tig/ ενώ
- όταν βρίσκεται μπροστά από το m και το n, το οποίο ακολουθείται από σύμφωνο προφέρεται ως /a/. Για παράδειγμα, embarder /ambar'de/, enlacer /anla'ce/, engraciner /anraci'ne/. Αν το em βρεθεί μπροστά από άλλο m, το πρώτο m προφέρεται ως /n/, όπως στη λέξη emmêler /anme'le/.

Το i προφέρεται:

- όπως το ελληνικό /i/, για παράδειγμα lièvre /li'vevr/ ενώ
- το i πριν τα ll τα καθιστά υγρά και προφέρεται όταν προηγείται σύμφωνο
- μένει άφωνο, όταν προηγείται φωνήεν. Δηλαδή, famille /fa'mi(γ)/, abeille /a'bey/

- το *i* της κατάληξης *il* κάνει υγρό το τελικό *l* και δεν προφέρεται, όπως στη λέξη *conseil* /kon'se(γ)/.
- μπροστά από *m*, που ακολουθείται από άλλο σύμφωνο εκτός του *m* προφέρεται ως /e/. Για παράδειγμα, στη λέξη *imbécile* /embe'cil/ ενώ
- προ άλλου *m* προφέρεται ως /i/, δηλαδή *immédiat* /imedi'a/
- ενώ μπροστά από *n*, το οποίο ακολουθείται από άλλο σύμφωνο εκτός άλλου *n*, προφέρεται ως /e/. Για παράδειγμα, *insensé* /ansan'se/.
- ενώ, προ άλλου *n* προφέρεται ως /i/, για παράδειγμα *innocent* /ino'san/.

Το *o* προφέρεται όπως το ελληνικό *o*, δηλαδή *contre* /'kontr/ (Mandeson, 1972: IX).

Το *u* προφέρεται:

- όπως το γερμανικό /i/, είτε είναι τονισμένο είτε άτονο. Για παράδειγμα, *figure* /fi'gur/.
- όταν βρίσκεται μετά το *q* και *g* και ακολουθείται από φωνήεν, δεν προφέρεται. Δηλαδή, *qui* /ci/, *gui* /ji/.
- όταν σε τελική συλλαβή *-gue* υπάρχουν διαλυτικά στο *e*, το *e* δεν προφέρεται. Για παράδειγμα, *ambiguë* /ambi'ju/.
- στη λέξη *un* παράγεται ως *e* κλειστό. Το ίδιο και στις λέξεις όπου είναι στο τέλος ή ακολουθείται από σύμφωνο. Για παράδειγμα, *quelqu'un* /cel'sen/, *un* /en/.

Το *y* προφέρεται:

- όπως το ελληνικό /i/, όταν είναι ανάμεσα σε 2 σύμφωνα. Για παράδειγμα, *analyse* /ana'liz/.
- μεταξύ 2 φωνηέντων προφέρεται σαν 2 *ii*. Αν το προηγούμενο φωνήεν είναι το *a*, το *a* μαζί με το *i* σχηματίζει δίφθογγο και προφέρεται ως /e/ και το άλλο *i* παίρνει ελαφρό ήχο /ji/. Για παράδειγμα, *crayon* /kre'gion/ (Mandeson, 1972: X).

Αναφορικά με την προφορά των συμφώνων, το *b* παράγεται όπως:

- το /b/ στη λέξη *μπαρμπούνι*. Για παράδειγμα, *bon* /bon/, αλλά
- δεν προφέρεται στη λέξη *plomb* /plon/ και *aplomb* /a'plon/.

Το *c* προφέρεται όπως:

- το /s/ της ελληνικής μπροστά από τα φωνήεντα *e*, *i*, *y*. Για παράδειγμα, *cire* /sir/,
- το *k* μπροστά από τα φωνήεντα *a*, *o*, *u*, όπως στις λέξεις *canif* /ka'nif/, *concourir* /konku'rir/, *culte* /'cult/ καθώς και μπροστά από σύμφωνο. Για παράδειγμα, *clou* /klu/, *cri* /kri/ και
- το /k/ στο τέλος λέξης. Δηλαδή, *sec* /sek/ ενώ
- στην κατάληξη *nc*, το *c* δεν προφέρεται. Για παράδειγμα, *tronc* /tron/.

Το *ç* προφέρεται ως /s/ ακόμη κι αν είναι μπροστά από *a*, *o*, *u*. Για παράδειγμα, *ça* /sa/, *caleçon* /kale'son/.

Το *cc* προφέρεται ως:

- /ks/ πριν τα φωνήεντα *e*, *i*. Δηλαδή, *accepté* /akse'pte/, *accident* /aksi'dan/ ενώ
- πριν το *a* και το *o* προφέρεται ως /k/. Για παράδειγμα, *accordé* /akor'de/.

Το ch προφέρεται ως:

- /s/ παχύ όπως στη λέξη chiffon /ssi'fon/,
- ωστόσο, λέξεις ελληνικής προέλευσης δεν ακολουθούν τον κανόνα αυτό. Για παράδειγμα, archéologue /arceo'log/.

Το d προφέρεται όπως το /d/ στη λέξη νταμάρι. Για παράδειγμα, don /don/. Το f προφέρεται όπως το /f/ στη λέξη face /fas/.

Το g προφέρεται ως:

- /z/ παχύ μπροστά από τα e, i, y. Δηλαδή, gifle /'zzifl/ ενώ
- μπροστά από τα φωνήεντα a, o, u προφέρεται ως /g/. Για παράδειγμα, gare /'gar/, gone /gon/, gui /ji/,
- όταν συνοδεύεται από το u και ακολουθεί το e και i προφέρεται ως /g/, όπως στις λέξεις gui /ji/, guet /je/, ενώ
- όταν συνοδεύεται από το e και βρίσκεται μπροστά από το a και το o, προφέρεται ως /zz/ παχύ, όπως στη λέξη rougeole /ru'zzol/
- όταν βρεθεί πριν από σύμφωνο, προφέρεται ως /g/. Για παράδειγμα, gros /gro/.
- αν το σύμφωνο είναι, όμως, το n, προφέρεται μαζί με το n ως /ɲ/. Για παράδειγμα, ignoble /i'gnobl/. Όχι, όμως, πάντα, όπως στις λέξεις ignare /i'nar/ και igname /i'gnam/.

Το h δεν προφέρεται. Ωστόσο, το ch προφέρεται ως /ss/ παχύ και το gh ως /g/. Δηλαδή, habit /a'bi/, hachis /a'ssi/ και ghetto /ge'to/.

Το j προφέρεται ως /z/ παχύ, όπως στη λέξη janvier /zjan'vje/. Το k προφέρεται ως /c/ στη λέξη kilo /ci'lo/ και το kh έχει την ίδια προφορά. Για παράδειγμα, khedive /ke'div/. Το l παράγεται ως /l/, όπως στη λέξη lame /lam/.

Το m προφέρεται:

- όπως το /m/. Δηλαδή, mandate /ma'da/
- πριν το r, όμως, προφέρεται ως /n/. Για παράδειγμα, στη λέξη imposte /en'post/.

Το n προφέρεται όπως το /n/. Για παράδειγμα, naïf /na'if/.

Το p προφέρεται ως :

- /p/, όπως στη λέξη parité /pari'te/ (Mandeson, 1972: X).
- το ph προφέρεται όπως το /f/. Δηλαδή, phosphore /fos'for/.
- το p πριν το t προφέρεται όπως στο septembre /se'ptambr/ και septennat /septe'na/. Εξάιρεση αποτελεί το sept /set/.

Το q προφέρεται ως:

- /k/. Για παράδειγμα, coq /kok/,
- στην αρχή ή τη μέση των λέξεων συνοδεύεται από το u αλλά αυτό δεν προφέρεται. Δηλαδή, qui /ci/.

Το r προφέρεται όπως το /r/. Για παράδειγμα, radis /ra'di/.

Το s προφέρεται:

- όπως το /s/ στη λέξη sale /sal/,
- ανάμεσα σε 2 φωνήεντα προφέρεται ως /z/. Δηλαδή, saisi /se'zi/.
- το ss προφέρεται ως /s/ απλό, όπως στη λέξη sassier /sa'se/.

Το t προφέρεται:

- όπως το /t/ στη λέξη tomate /to'mat/,
- ακολουθούμενο από το i και φωνήεν προφέρεται ως /s/, όπως στη λέξη nation /na'sɔ̃n/. Εξαιρέσεις αποτελούν το amitié /ami'tje/, η κατάληξη –tion προφέρεται ως /sɔ̃n/, εκτός αν του t προηγείται το s ή το x. Για παράδειγμα, question /cesti'on/, η κατάληξη –tie προφέρεται ως /si/ ή /ti/. Δηλαδή, amnistie /amni'sti/.

Το v προφέρεται ως /v/, όπως στη λέξη vase /vaz/.

Το x προφέρεται:

- ως /x/, /s/.
- στη μέση λέξεων ως /k/, πριν το c, όπως στη λέξη excessif /ekse'sif/,
- ως /gz/, όπως στη λέξη examen /egza'men/ και
- ως /z/, όπως στη λέξη dixième /diz'jem/,
- στο τέλος, προφέρεται ως /s/, όπως στη λέξη dix /dis/ και six /sis/.

Το z προφέρεται ως /z/ όπως στη λέξη zèle /zel/ (Mandeson, 1972: XI).

Ως προς τους διφθόγγους και τα διπλά, τριπλά φωνήεντα, αυτά είναι τα ακόλουθα:

- oi /ua/, όπως στη λέξη voile /vu'al/,
- ou /u/, όπως στη λέξη cou /ku/,
- ai /e/, όπως maître /'metr/,
- au /o/, όπως autel /o'tel/,
- eau /o/, όπως στη λέξη beau /bo/,
- ei /e/, όπως στη λέξη reine /pen/,
- ea /a/, όπως στη λέξη Jean /zzan/,
- eu /e/ κλειστό, όπως στη λέξη milieu /mi'fie/,
- oe /e/ κλειστό, όπως στη λέξη oeil /'eij/ (Mandeson, 1972: XI).

2.8. Δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα σε σχέση με την αγγλική γλώσσα

Οι Ανδρέου και Μπασέκη (2012) αναφέρουν ότι σε μελέτη τους σε ελληνόφωνα παιδιά με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία που μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική, τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περισσότερα λάθη στο συλλαβισμό και την ορθογραφία. Περισσότερα φωνολογικά λάθη σημειώθηκαν στα αγγλικά. Στην περίπτωση, όμως, των ελληνικών, δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών στα φωνολογικά λάθη, γεγονός που αποδίδεται στη διαφάνεια της ορθογραφίας και την φωνητικά δομημένη διδασκαλία της ανάγνωσης και του συλλαβισμού στα ελληνικά σχολεία. Ως προς τα λάθη του συλλαβισμού στην ελληνική γλώσσα, αυτά αποδίδονται στις απαιτήσεις της ιστορικής ορθογραφίας και τους γραμματικούς κανόνες, ενώ δυσκολίες προκύπτουν και με τη μάθηση της μορφολογίας και της γραμματικής.

Ο Πρωτόπαπας (2017) δηλώνει ότι τα ευρήματα που προκύπτουν από τις έρευνες σε άλλες γλώσσες συνάδουν με τα ευρήματα στην ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, τα ελληνόφωνα παιδιά με δυσλεξία έχουν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, στην ακρίβεια και την ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων, τον συλλαβισμό, την ταχύτητα κατονομασίας, τον τονισμό, την λεκτική μνήμη εργασίας τόσο κατά την πρωτοβάθμια όσο και κατά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, διακρίνονται τα παιδιά με δυσλεξία από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατά την χρονομέτρηση της ανάγνωσης, για

παράδειγμα ως προς την ταχύτητα ή την ευχέρεια, σύμφωνα με τους Protopapas & Skaloumbakas (2008). Παράλληλα, οι Diamanti V., Goulandris et. al. (2013), αναφέρουν ότι η επίδοσή τους στο συλλαβισμό είναι διαταραγμένη συγκριτικά με το αναγνωστικό τους επίπεδο και τη φωνολογική τους ανάπτυξη (Diamanti et al., 2018).

Σε μελέτη των Diamanti et al. (2018), διαπιστώθηκε ότι όλες οι ομάδες ελληνόφωνων και αγγλόφωνων παιδιών, που είχαν χωριστεί σε ομάδες χρονολογικής ηλικίας, αναγνωστικής ηλικίας και δυσλεξίας, είχαν δυσδιάκριτες διαφορές στην απομνημόνευση αριθμών και στην ταχύτητα κατονομασίας. Επίσης, τα παιδιά με δυσλεξία είχαν φτωχότερη επίδοση στη διαγραφή φωνήματος και στις αναγνωστικές δραστηριότητες συγκρινόμενα με την ομάδα παιδιών χρονολογικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα αγγλόφωνα παιδιά με δυσλεξία παρουσίαζαν μεγαλύτερες δυσκολίες ως προς την ακρίβεια ανάγνωσης και τη διαγραφή φωνήματος. Επιπροσθέτως, τα αγγλόφωνα παιδιά με δυσλεξία είχαν προβλήματα με τον συλλαβισμό των κλιτικών επιθημάτων συγκρινόμενα με τα ελληνόφωνα παιδιά, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην πιο φτωχή μορφολογία της αγγλικής γλώσσας και την έλλειψη προσοχής ή εξάσκησης με τα επιθήματα.

2.9.Εξέταση της γερμανικής γλώσσας

Κατόπιν προφορικής ενημέρωσης που πραγματοποιήθηκε στις 24/08/2018 από το Goethe Zentrum Patras, κατά τις εξετάσεις της γερμανικής γλώσσας δεν αξιολογείται η γνώση της γραμματικής ως διακριτό μέρος των εξετάσεων. Αντίθετα, εξετάζεται μέσω των ενοτήτων της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (βλ. Παράρτημα. 3).

2.10.Ξένη γλώσσα και σχολικά βιβλία

Κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο, για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (βλ. Παράρτημα 1., 2.) χορηγούνται τα ακόλουθα βιβλία, σύμφωνα με την ιστοσελίδα 'Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία' (ebooks.edu.gr) του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων:

Αγγλική γλώσσα:

- Ελένη Εφραιμίδου, Ελένη Ζώη- Ρέππα, Φιλίτσα Φρουζάκη. Αγγλικά ΣΤ' Δημοτικού. English 6th Grade. Pupil's Book. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.
- Ευαγγελία Καραγιάννη, Βασιλική Κουή, Αικατερίνη Νικολάκη. Think Teen. 1st Grade of Junior High School. Student's book. Αρχάριοι. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.
- Ευαγγελία Καραγιάννη, Βασιλική Κουή, Αικατερίνη Νικολάκη. Think Teen. 1st Grade of Junior High School. Student's book. Προχωρημένοι. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.
- Patrick Mcgavigan. Think Teen. 2nd Grade of Junior High School. Student's book. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.
- Αλεξία Γιαννακοπούλου, Γεωργία Γιαννακοπούλου, Ευαγγελία Καραμπάση, Θεώνη Σοφρώνά. Think Teen. 2nd Grade of Junior High School. Student's book. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.
- Patrick Mcgavigan. Think Teen. 3rd Grade of Junior High School. Student's book. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.

Γαλλική γλώσσα:

- Μαρία Γιόγια, Ειρήνη Παπουτσάκη. Action.fr-gr 1. Γαλλικά. Βιβλίο μαθητή. Α' Γυμνασίου. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.

Γερμανική γλώσσα:

- Ντανιέλα Στάη, Χαρίκλεια Καπότη, Παναγιώτα Σπυροπούλου, Αικατερίνη Πασίση. Γερμανικά. Deutsch-ein hit! Α' και Β' Γυμνασίου. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Ντάγκμαρ Σέφφερ, Αθηνά Γιόγκακα, Μαρία Μεγελάκου, Βασιλική Πάλλη, Έλεν Χαραρά. Deutsch-ein hit! Γ' Γυμνασίου. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

3.ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Ορισμός της ένταξης

Ο Begemann (1987) αναφέρει πως όταν προσδιορίζεται μια έννοια, εκτός από την ερμηνεία της, πιστοποιείται το γεγονός ότι αντιπροσωπεύει κάτι «ορισμένο». Αναφορικά με την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο όρος αντικαθίσταται συχνά από τον όρο «ενσωμάτωση», που αποτελεί μετάφραση του διεθνώς χρησιμοποιούμενου όρου «integration». Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), η έννοια «ένταξη» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη σκόπιμη τοποθέτηση ενός προσώπου ή πράγματος σε ένα σύνολο προκειμένου να αποτελέσει οργανικό του μέλος. Με άλλα λόγια, η ολοκλήρωση δεν επιτυγχάνεται παρά μόνο μέσω της ένταξης (Σούλης, 2002: 23-24).

Στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής, ο όρος «ένταξη» εμφανίστηκε ως αυτόνομη έννοια τη δεκαετία του 1960 για να περιγράψει την ενσωμάτωση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων σε κοινά αναλυτικά προγράμματα. Επιπροσθέτως, καθώς η ένταξη συνδέεται με τον διαχωρισμό, οι διαφοροποιήσεις εντός του σχολικού συστήματος ως προς την θρησκεία, το φύλο, την ηλικία καθώς και τη σχολική επίδοση οδηγούσαν σε ένταση ανάμεσα στην κοινή εκπαίδευση και τον διαχωρισμό (Σούλης, 2002: 27).

Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι όροι για να προσδιορίσουν την ένταξη. Ενδεικτικά, η Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό στο λήμμα της «ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες» αναφέρει τα ακόλουθα :« (...) ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη ατόμων σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Στην περίπτωση μας σημαίνει ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία των «μη μειονεκτικών» ατόμων. Αν περιορίσουμε την έννοια της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο».(1990, 1918) (Σούλης, 2002: 40-41).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, μεταξύ των ορισμών που δίνονται, είναι και αυτός των Hallahan και Kauffman (1982), σύμφωνα με τον οποίο η ενσωμάτωση είναι μια μόνιμη κατάσταση σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη, όπου παρέχεται η δυνατότητα για εξατομικευμένο πρόγραμμα. Η επιτυχία, όμως, της ενσωμάτωσης προϋποθέτει ότι έχει προηγηθεί επιτυχής κοινωνική ένταξη (Σούλης, 2002: 45).

3.2. Διαδικασία παραπομπής και αξιολόγησης

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να τοποθετηθούν στο καταλληλότερο πλαίσιο για αυτά ακολουθείται η εξής διαδικασία, σύμφωνα με το ΚΕΔΔΥ Αχαΐας (2018) :

Σε περίπτωση εντοπισμού προβλήματος από εκπαιδευτικούς ή γονείς, αρχικά γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης από το σχολείο σε συνεργασία με την οικογένεια. Στη συνέχεια, το σχολείο απευθύνεται στον Σύμβουλο Γενικής Αγωγής. Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης για μια περίοδο 4-8 εβδομάδων. Αν δεν επιτευχθεί βελτίωση του προβλήματος, καλείται ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής. Στη συνέχεια, προτείνεται η παραπομπή και η αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ. Για μαθητές που φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής, θα πρέπει να έχουν εξαντληθεί όλες οι διαδικασίες παρέμβασης από το σχολείο. Στη διαδικασία διάγνωσης-αξιολόγησης συμμετέχουν οι ειδικότητες του Κοινωνικού Λειτουργού, του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και του Ψυχολόγου και μόνο κατά περίπτωση οι

ειδικότητες του Λογοθεραπευτή και του Παιδοψυχιάτρου που υπηρετούν στο ΚΕΔΔΥ. Με την ολοκλήρωση της διάγνωσης-αξιολόγησης από τους ειδικούς, αν ο μαθητής εμπίπτει σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, συντάσσεται γνωμάτευση και ακολουθεί η γραπτή και προφορική ενημέρωση των γονέων. Ο γονέας ενημερώνεται λεπτομερώς για όλα τα αξιολογικά δεδομένα που οδήγησαν τη διεπιστημονική ομάδα στη σύνταξη της γνωμάτευσης και στη πρόταση για το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, ή παράλληλη στήριξη (βλ. Παράρτημα: 4, 5). Το ΚΕΔΔΥ μπορεί να προχωρήσει στην εκπόνηση Ειδικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος όταν κριθεί απαραίτητο. Οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ έχουν μόνιμη ισχύ εκτός και αν έχει καθοριστεί επαναξιολόγηση σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

3.3.Τμήματα ένταξης σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας

Ύστερα από προφορική ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε στις 24/08/2018 από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας σχετικά με τη λειτουργία τμημάτων ένταξης στα δημοτικά σχολεία της Πάτρας από την περιοχή της Οβρυάς και της Παραλίας έως και την περιοχή του Ρίου, λειτουργούν τμήματα ένταξης στα ακόλουθα δημοτικά σχολεία :

Πίνακας 5 - Τμήματα ένταξης σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας

Δημοτικό Σχολείο	Διεύθυνση
1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Οβρυάς	Νικολάου Ντεβέ 35, Οβρυά
1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Παραλίας	Ακάδαντα 1, Παραλία
2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Παραλίας	25 ^{ης} Μαρτίου 71, Παραλία
6 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Σολωμού 57, Πάτρα
11 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Ρήγα Φεραίου και Σατωβριάνδου, Πάτρα
14 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Ακτή Δυμαίων 51, Κρύα Ιτεών
16 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Κωστή Παλαμά 95, Αγυιά
17 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Τέρμα Πόντου και Καλαβρύτων, Πάτρα
21 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Παρασκευοπούλου 1, Πάτρα
29 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Αμαζόνων 32, Πάτρα
36 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Ταντάλου και Πάροδος ΒΘ 69, Πάτρα
39 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Παναχαϊκού και Αλεξάνδρου Υψηλάντου, Πάτρα
41 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Μαραθονομάχων 40, Πάτρα
47 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Μιχαήλ Σούτσου 24, Πάτρα
48 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Αχέροντα 8, Πάτρα
56 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Κύπρου και Δοϊράνης 36, Πάτρα
61 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Μιλήτου 2, Πάτρα
64 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	Αμερικής 8, Πάτρα

Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των τμημάτων ένταξης λειτουργεί στην περιοχή της Οβρυάς (1 σχολείο), της Παραλίας (2), των Ζαρουχλείκων (2), του Λάγγουρα (1), Νέου Σουλίου (1), Γλαύκου(1), της Τέρψης (1), Εγλυκάδας (1), των Προσφυγικών (1), των Αγίων Αποστόλων (1). Επιπλέον, στο κέντρο της Πάτρας λειτουργούν τμήματα ένταξης σε 2 δημοτικά σχολεία, σε 1 σχολείο στην περιοχή της Αγίας Σοφίας και σε 3 σχολεία στην Αγυιά. Αντίθετα, από την περιοχή της Αγυιάς έως και το Ρίο δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στα δημοτικά σχολεία.

3.4.Τμήματα ένταξης σε γυμνάσια της Πάτρας

Υστερα από προφορική ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε στις 27/08/2018 από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας σχετικά με τη λειτουργία τμημάτων ένταξης στα γυμνάσια της Πάτρας από την περιοχή της Οβρυάς και της Παραλίας έως και την περιοχή του Ρίου, λειτουργούν τμήματα ένταξης στα σχολεία που αναφέρονται στον ακόλουθο πίνακα. Περιλαμβάνονται, ακόμη, οι διευθύνσεις των σχολείων (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, 2010/18).

Πίνακας 6 - Τμήματα ένταξης σε γυμνάσια της Πάτρας

Γυμνάσιο	Διεύθυνση
6 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	Αγ. Σοφίας- Έλληνας Στρατιώτου
10 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	Ετεοκλέους 33, Ζαρουχλείκα
14 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	Ακτή Δυμαίων 135
15 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	Ανθούπολη
16 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	Κορυδαλέως 13
19 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	Κορώνου και Λαοκόωντος, Κρύα Ιτεών
21 ^ο Γυμνάσιο Πάτρας	Θερμοπυλών- Ανθεμίου

Παρατηρείται ότι λειτουργούν τμήματα ένταξης στην περιοχή της Αγίας Σοφίας (1 σχολείο), των Ζαρουχλείκων (1), των Ιτεών (1), της Ανθούπολης (1), του Προαστίου (1), των Κρύων Ιτεών (1) και της Μέσα Αγιάς (1). Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν λειτουργεί κανένα τμήμα ένταξης στην περιοχή από τα Ζαρουχλείκα έως και την Αγία Σοφία - Έλληνας Στρατιώτου όπως επίσης και στην περιοχή του Ρίου.

4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση του φαινομένου της δυσλεξίας και της κατάκτησης/εκμάθησης ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι αφορούν τη σύγκριση της επίδοσης παιδιών με δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα (Γ1), την αγγλική (Γ2) και τη γερμανική γλώσσα (Γ3). Κατ' εξαίρεση συμπεριλήφθηκε και η γαλλική γλώσσα ως Γ3. Κι αυτό διότι παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην ανεύρεση παιδιών που να διδάσκονται την γερμανική γλώσσα ως β' ξένη γλώσσα. Αντί αυτής, διδάσκεται η γαλλική γλώσσα και στα 3 γυμνάσια στα οποία αναζητήθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας, ενώ μόνο 2 παιδιά διδάσκονται την γερμανική ως β' ξένη γλώσσα. Το βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών που πήραν μέρος, είναι ότι έχουν διάγνωση δυσλεξίας, η ελληνική είναι η πρώτη τους γλώσσα, ενώ μαθαίνουν στο σχολικό πλαίσιο όπου φοιτούν την αγγλική ως α' ξένη γλώσσα και την γερμανική ή γαλλική ως β' ξένη γλώσσα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκρίνει την επίδοση των παιδιών στις άνω αναφερόμενες γλώσσες, δηλαδή σε τρεις γλώσσες για το κάθε παιδί, όσον αφορά τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Για την εν λόγω έρευνα, δημιουργήθηκε με την καθοδήγηση των επιβλεπουσών καθηγητριών ερευνητικό πρωτόκολλο για τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων. Για την επιλογή των δοκιμασιών, σημείο αναφοράς αποτέλεσε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η εξεύρεση των ελλειμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των δοκιμασιών προφορικού και γραπτού λόγου που επελέγησαν αφορούσαν στην ελληνική γλώσσα. Κι αυτό διότι θεωρήθηκε σημαντικό να διαμορφωθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του κάθε παιδιού στην πρώτη του γλώσσα. Ως προς την πρώτη και δεύτερη ξένη γλώσσα, δεδομένης της χορήγησης διαφορετικών βιβλίων στους μαθητές που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα, δηλαδή εκτός του σχολικού πλαισίου, κριτήριο για την επιλογή των δραστηριοτήτων αποτέλεσαν τα σχολικά βιβλία ξένων γλωσσών. Πραγματοποιήθηκε αυτή η επιλογή ώστε να υπάρχει συνάφεια ως προς την ύλη που διδάσκονται τα παιδιά και να αξιολογηθούν ισότιμα.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή του ερευνητικού πρωτοκόλλου που δημιουργήθηκε από την φοιτήτρια που εκπονεί τη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία με την καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας Δρ. Σταφυλίδου Γεωργίας και της συνεπιβλέπουσας καθηγήτριας Δρ. Μαλατρά Ιωάννας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ

Μέρος Α – Γενικές πληροφορίες και περιγραφή

- Τίτλος : Δυσλεξία και κατάκτηση/εκμάθηση ξένης γλώσσας.
- Υπότιτλος : Συγκριτική μελέτη της επίδοσης παιδιών με δυσλεξία στην ελληνική (Γ1), αγγλική (Γ2) και γερμανική (Γ3) γλώσσα.
- Όνομα : Δημητρακοπούλου Νεκταρία
- Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Σταφυλίδου Γεωργία
- Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια : Μαλατρά Ιωάννα
- Ίδρυμα : Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας, Σ.Ε.Υ.Π., Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Σύντομη περιγραφή : Μελέτη της επίδοσης παιδιών με δυσλεξία, χρονολογικής ηλικίας 11 έως και 16 ετών, κατά την περιγραφή ιστορίας, την αυθόρμητη γραφή, την αναδιήγηση κειμένου και την κατανόηση της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, διερευνώνται η επίδειξη της ώρας στο ρολόι και οι τοπικές έννοιες ενώ ζητείται να μετρήσει με την ορθή και αντίστροφη σειρά. Ακόμη, αξιολογείται η οπτική και ακουστική μνήμη καθώς και η ανάγνωση μη κανονικών λέξεων. Εξετάζεται, επίσης, η σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων, η προθηματοποίηση και η σύνθεση αποδομημένου διαλόγου. Εξετάζεται, επίσης, η φωνολογική ενημερότητα. Ειδικότερα, αξιολογείται η ομοιοκαταληξία, η ομοιότητα/διαφορά συλλαβών και η διάκριση διαφορετικής λέξης ως προς την επιγλωσσική επίγνωση. Αναφορικά με την μεταγλωσσική επίγνωση, διερευνάται η συλλαβική κατάτμηση, η φωνημική κατάτμηση, η συλλαβική σύνθεση, η φωνημική σύνθεση, η απαλοιφή συλλαβών καθώς και η αντιστροφή συλλαβών. Εξετάζεται, ακόμη, η σημασιολογία και πιο συγκεκριμένα, η απόδοση της σημασίας σύνθετων λέξεων.

Ως προς την αγγλική γλώσσα, διερευνάται η αυθόρμητη γραφή, η αναγνώριση της γραμματικής ορθότητας ή μη προτάσεων, η ανάγνωση λέξεων και η παραγωγή ρηματικών τύπων.

Αναφορικά με την γερμανική γλώσσα, εξετάζεται η σύνθεση αποδομημένου διαλόγου, η κατανόηση της ανάγνωσης, η παραγωγή γραπτού λόγου και η ανάγνωση λέξεων. Ως προς την φωνολογική ενημερότητα, διερευνάται η επιγλωσσική επίγνωση. Ειδικότερα, η ομοιοκαταληξία, η ομοιότητα/διαφορά συλλαβών και η διάκριση διαφορετικής λέξης.

Λόγω ιδιαίτερων συνθηκών εξετάστηκε και η γαλλική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, η σύνθεση αποδομημένου διαλόγου, η κατανόηση κειμένου, η παραγωγή γραπτού λόγου και η ανάγνωση λέξεων.

Μέρος Β – Μεθοδολογία

Υποκείμενα: : ομάδα παιδιών με δυσλεξία

Κριτήρια ένταξης

Ομάδα : διάγνωση δυσλεξίας, χρονολογικής ηλικίας 11-16 ετών, με πρώτη γλώσσα την ελληνική και εκμάθηση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας/γαλλικής γλώσσας.

Κριτήρια αποκλεισμού

Ομάδα : α) οποιαδήποτε αναπτυξιακή διαταραχή και μαθησιακή διαταραχή εκτός της δυσλεξίας

β) πρώτη γλώσσα διαφορετική της ελληνικής,

γ) μη εκμάθηση των δύο ξένων γλωσσών, της αγγλικής και της γερμανικής/γαλλικής γλώσσας.

Τόπος διεξαγωγής : σχολείο των παιδιών, φροντιστήριο, οικία παιδιών.

Τρόπος διεξαγωγής : Η έρευνα θα διεξαχθεί σε δύο φάσεις.

Στη φάση Α : θα δοθεί η άδεια συμμετοχής σε έρευνα από τους γονείς τους, θα γίνει συμπλήρωση του ιστορικού των παιδιών από τον γονέα ή τον/την καθηγητή/τρια τους καθώς και η συγκέντρωση δεδομένων αναφορικά με την πρώτη γλώσσα των παιδιών.

Στη φάση Β : θα συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις ξένες γλώσσες που μαθαίνει το παιδί κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας.

Διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας

Αντληση προσωπικών πληροφοριών και λήψη ιστορικού:

Υποκείμενο (κωδικός) :

Ημερομηνία :

Φύλο :

Ημ. Γεν. :

Ηλικία :

Μητρική γλώσσα (Γ1):

Λογοθεραπεία :

1.Ιστορικό ανάπτυξης λόγου και ομιλίας :

- Ποια γλώσσα ομιλείται στο σπίτι;
- Έχει δυσκολίες στην άρθρωση; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Το παιδί γίνεται κατανοητό όταν σας μιλάει; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Σε κάποιον άγνωστο; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Κατανοεί οδηγίες, απλές εντολές; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Κατανοεί και παράγει μικρές ιστορίες; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Κάνει ερωτήσεις; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Απαντάει σε ερωτήσεις κλειστού τύπου(ναι/όχι);
ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Απαντάει σε ερωτήσεις που το αφορούν; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Εκφράζει με λόγο τις ανάγκες του (νερό, φαγητό); ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Εκφράζει με λόγο τα συναισθήματά του; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Υπάρχουν επεισόδια τραυλισμού; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Αφηγείται το παιδί σα ιστορίες ή άλλα γεγονότα; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Χρησιμοποιεί το λόγο για να περιγράψει; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Είχε το παιδί σας προβλήματα λόγου/ομιλίας; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
- Έχει κάνει λογοθεραπεία; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____

Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε πιο αναλυτικά πληροφορίες για τον λόγο/τους λόγους που έκανε θεραπεία καθώς και το χρονικό διάστημα που αυτή διήρκεσε;

2.Οικογενειακό ιστορικό:

Πατέρας :

Μητέρα:

Επάγγελμα:

Επάγγελμα:

Ημ/νια γέννησης:

Ημ/νια γέννησης:

Εκπαίδευση:

Εκπαίδευση:

Αδέρφια: (συμπληρώστε με αριθμό) ____

Φύλο : (συμπληρώστε με αριθμό) ____

Αγόρια ____

Κορίτσια ____

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας;

3.Κοινωνικό ιστορικό:

- Προτιμάει το παιδί να παίζει μόνο του ή με άλλους;

- Ποιες είναι οι αγαπημένες του ψυχαγωγικές δραστηριότητες;

- Έχει κάποιο ενδιαφέρον ή χόμπυ;

- Η ικανότητα συγκέντρωσής του κατά το μάθημα κρίνεται
• Ικανοποιητική ____ μέτρια ____ διασπάται εύκολα ____
- Πώς θα περιγράφατε το χαρακτήρα του;

- Έχει προβλήματα συμπεριφοράς;

- Τι κάνει όταν θυμώνει;

- Πώς αντιδρά στην πειθαρχία;

- Εμφανίζει φοβίες; Αν ναι, για τι; _____
- Σε ποια ηλικία ξεκίνησε το σχολείο; _____
- Σε ποια σχολικά πλαίσια έχει ενταχθεί παλιότερα; _____
- Πώς είναι η συμπεριφορά του στο σχολείο;
- Εξαιρετική____ Ικανοποιητική____ Προβληματική_____
- Συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια /δραστηριότητες; ΝΑΙ___ ΟΧΙ___
- Τηρεί τους κανόνες ; ΝΑΙ___ ΟΧΙ___
- Η σχέση του με τα άλλα παιδιά είναι (σημειώστε ό,τι ισχύει) : αυθόρμητος/η___ ηγετικός/η___ ακολουθεί άλλους___ κάνει φίλους δύσκολα___ κάνει φίλους εύκολα___ έχει φίλους για μεγάλο διάστημα___
- Έχει φίλους και πόσους; ___
- Προσανατολίζεται εύκολα στον χώρο ; ΝΑΙ___ ΟΧΙ___
- Έχει παρακολουθήσει προγράμματα θεραπειών; Αν ναι, τι ακριβώς;

Μέρος Γ – Φόρμες διεξαγωγής πειράματος

- 1) Άδεια συμμετοχής σε έρευνα
- 2) Διαδικασία πειράματος

ΑΔΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Ο κηδεμόνας του συμμετέχοντα έχει ενημερωθεί για τα ακόλουθα :

- 1)Τη διαδικασία και το σκοπό της έρευνας.
- 2)Την προαιρετική συμμετοχή στην έρευνα και τη δυνατότητα διακοπής οποιαδήποτε στιγμή.
- 3)Ο/η συμμετέχων/ουσα δεν θα έχει κάποιο προσωπικό όφελος από τη συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα, πέραν του γεγονότος ότι συνδράμει στην προαγωγή της επιστήμης της λογοθεραπείας.
- 4)Ο συμμετέχων δεν διατρέχει κανένα κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην έρευνα. Ενδέχεται να αισθανθεί κόπωση ή να βαρεθεί αλλά δεν θα υπάρξουν άλλες παρενέργειες.
- 5)Τα προσωπικά στοιχεία είναι αυστηρά απόρρητα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της πτυχιακής εργασίας.

Ο/Η _____, πατέρας/μητέρα του/της _____, αφού ενημερώθηκα για τα παραπάνω, δηλώνω ότι είμαι σύμφωνος/η να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα για την πτυχιακή εργασία ‘Δυσλεξία και κατάκτηση/εκμάθηση ξένης γλώσσας. Συγκριτική μελέτη της επίδοσης παιδιών με δυσλεξία στην ελληνική (Γ1), αγγλική (Γ2) και γερμανική (Γ3) γλώσσα.’ που εκπονεί η Δημητρακοπούλου Νεκταρία, υπό την επίβλεψη της γλωσσολόγου Δρ. Σταφυλίδου Γεωργίας και της λογοπαθολόγου Δρ. Μαλατρά Ιωάννας.

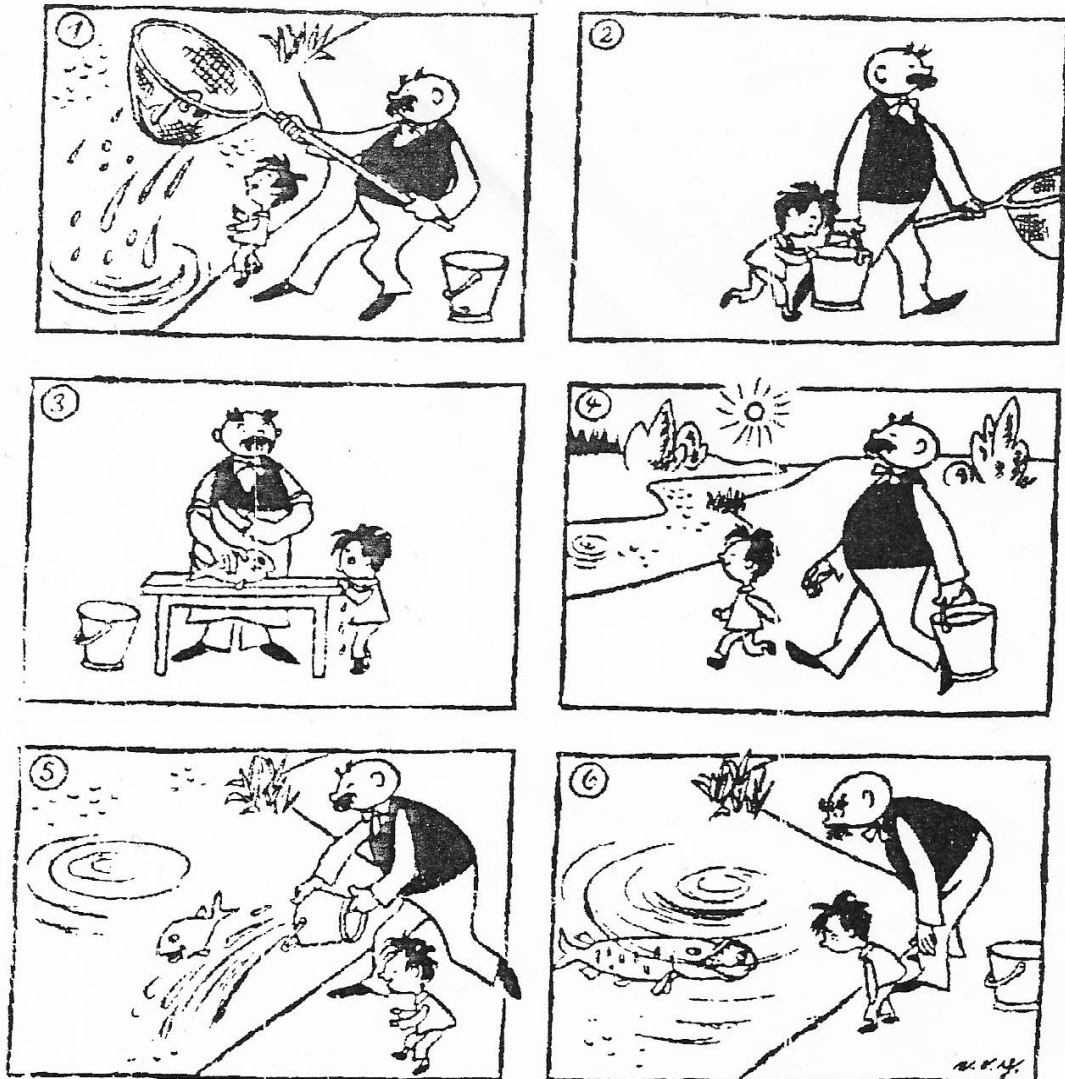
Ο/η δηλών/δηλούσα

Ημερομηνία

Δραστηριότητες για την αξιολόγηση της ελληνικής γλώσσας:

1. Περιγραφή ιστορίας.
2. Αυθόρμητη γραφή.
3. Αναδιήγηση κειμένου.
4. Κατανόηση της ανάγνωσης.
5. Συμπλήρωση κενών με την ώρα.
6. Συμπλήρωση κενών με τοπικά επιρρήματα.
7. Συμπλήρωση κενών με τους αριθμούς.
8. Αξιολόγηση της οπτικής μνήμης.
9. Αξιολόγηση της ακουστικής μνήμης.
10. Ανάγνωση λέξεων.
11. Παραγωγή λέξεων.
 - A. Σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων
 - B. Προθηματοποίηση
12. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου.
13. Επιγλωσσική επίγνωση
 - A. Ομοιοκαταληξία
 - B. Ομοιότητα/διαφορά συλλαβής
 - Γ. Διάκριση διαφορετικής λέξης
14. Μεταγλωσσική επίγνωση
 - A. Συλλαβική κατάτμηση
 - B. Φωνημική κατάτμηση
 - Γ. Συλλαβική σύνθεση
 - Δ. Φωνημική σύνθεση
 - E. Απαλοιφή συλλαβών
 - ΣΤ. Αντιστροφή συλλαβών
15. Σύνθετες λέξεις του ρήματος 'βάλλω'.

1. Περιγραφή ιστορίας 6 εικόνων.



2. Αυθόρμητη γραφή.

Ερώτημα : Οι καλοκαιρινές διακοπές τελείωσαν. Επιστρέφεις στο σχολείο, συναντάς τους φίλους σου και τα μαθήματα ξεκινούν πάλι. Γράψε σε μια παράγραφο για τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου. Να απαντήσεις γραπτά.

3. Αναδιήγηση κειμένου.

Το όνειρο του, από τότε, δεν ήταν να γίνει, όπως θέλανε άλλα παιδιά, αξιωματικός ή μηχανικός, μα σταθμάρχης. Ονειρευόταν τον εαυτό του σταθμάρχη στον κεντρικό σταθμό της πρωτεύουσας, με τη σκούρα μπλε στολή, με τα σιρίτια στα μανίκια, κι ένιωθε μεγάλη συγκίνηση. Συχνάζοντας στο σταθμό, είχε μάθει από μικρός όλες τις μανούβρες που γίνονται εκεί σαν είναι να 'ρθει ή σαν είναι να φύγει ένα τρένο.

Είχε μάθει ακόμα να παρατηρεί. Να μελετάει τα πρόσωπα των ταξιδιωτών. Άλλοι φτάνανε στο σταθμό με συνοδεία συγγενείς και φίλους κι αρχίζανε οι ατέλειωτοι αποχαιρετισμοί, οι συγκινήσεις και τα ρέστα. Άλλοι πάλι ερχόντουσαν και βρίσκανε ολόκληρη υποδοχή. Και ξανά οι συγκινήσεις και τα ρέστα. Μα κείνοι που ήταν η συμπάθειά του από τότε, ήταν οι μοναχικοί ταξιδιώτες. Αυτοί που φεύγουν ή έρχονται ολομόναχοι. Σαν είναι να φύγουνε, πηδάνε στο βαγόνι τους και χάνονται εκεί μέσα. Δεν κοιτάνε από το παράθυρο, γιατί ξέρουν πως δεν είναι κανένας για να τους αποχαιρετήσει, να τους πει: «Καλό ταξίδι!».

Αντώνης Σαμαράκης. Σ' ένα συνοριακό σταθμό. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων (Ε & ΣΤ Δημοτικού) - Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

4. Κατανόηση της ανάγνωσης

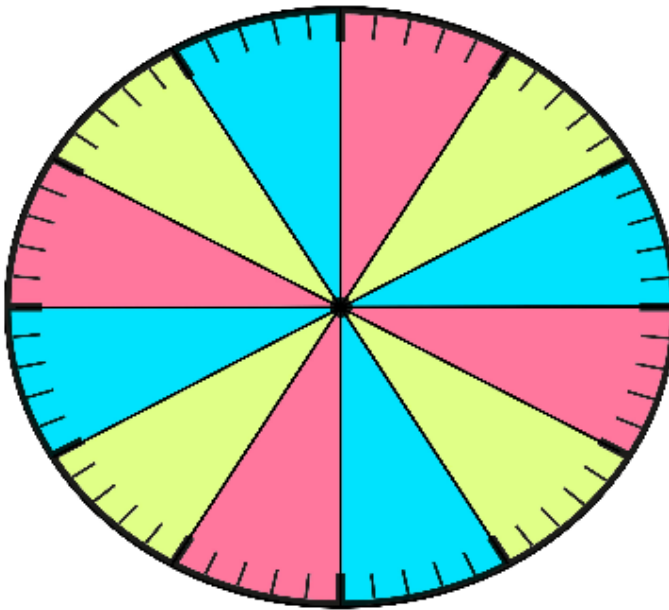
Οι σημαντικότερες διακρίσεις χριστιανών και μουσουλμάνων αφορούσαν την κατανομή των φόρων. Η Οθωμανική Αυτοκρατορία ενδιαφερόταν εξαιρετικά για την είσπραξη τους, καθώς στα έσοδα από τη φορολογία στήριζε κατά μεγάλο μέρος τη συντήρηση της. Οι Χριστιανοί επιβαρύνονταν οικονομικά πολύ περισσότερο από τους Μουσουλμάνους, πληρώνοντας πολλούς τακτικούς φόρους, όπως τον *κεφαλικό φόρο*, τον φόρο εστίας για τις κατοικίες τους, φόρο για τη χρήση της γης (έγγειος) αλλά και για την αγροτική παραγωγή (*δεκάτη*). Εκτός από τους τακτικούς, υπήρχαν και έκτακτοι φόροι, καθώς και αγγαρείες. Οι διακρίσεις σε βάρος των Χριστιανών ήταν πιο έντονες σε απομακρυσμένες περιοχές. Οι τοπικοί διοικητές, εκμεταλλευόμενοι το γεγονός ότι η κεντρική εξουσία δεν μπορούσε εύκολα να τους ελέγξει, δεν δίσταζαν να τους κακομεταχειρίζονται, ιδίως σε περιόδους ταραχών αλλά και για την ενίσχυση του προσωπικού τους ταμείου.

Ερωτήσεις

1. Ποιά ήταν η πιο σημαντική διάκριση χριστιανών και μουσουλμάνων;
2. Τι έπρεπε να πληρώνουν οι χριστιανοί;
3. Πού ήταν πιο έντονες οι διακρίσεις σε βάρος των χριστιανών;
4. Τι έκαναν οι τοπικοί διοικητές στις απομακρυσμένες περιοχές;

(Β2-Οι συνθήκες ζωής των υποδούλων-Ιστορία Στ' Δημοτικού). Διαδραστικό βιβλίο μαθητή.

5.Επίδειξη της ώρας στο ρολόι.

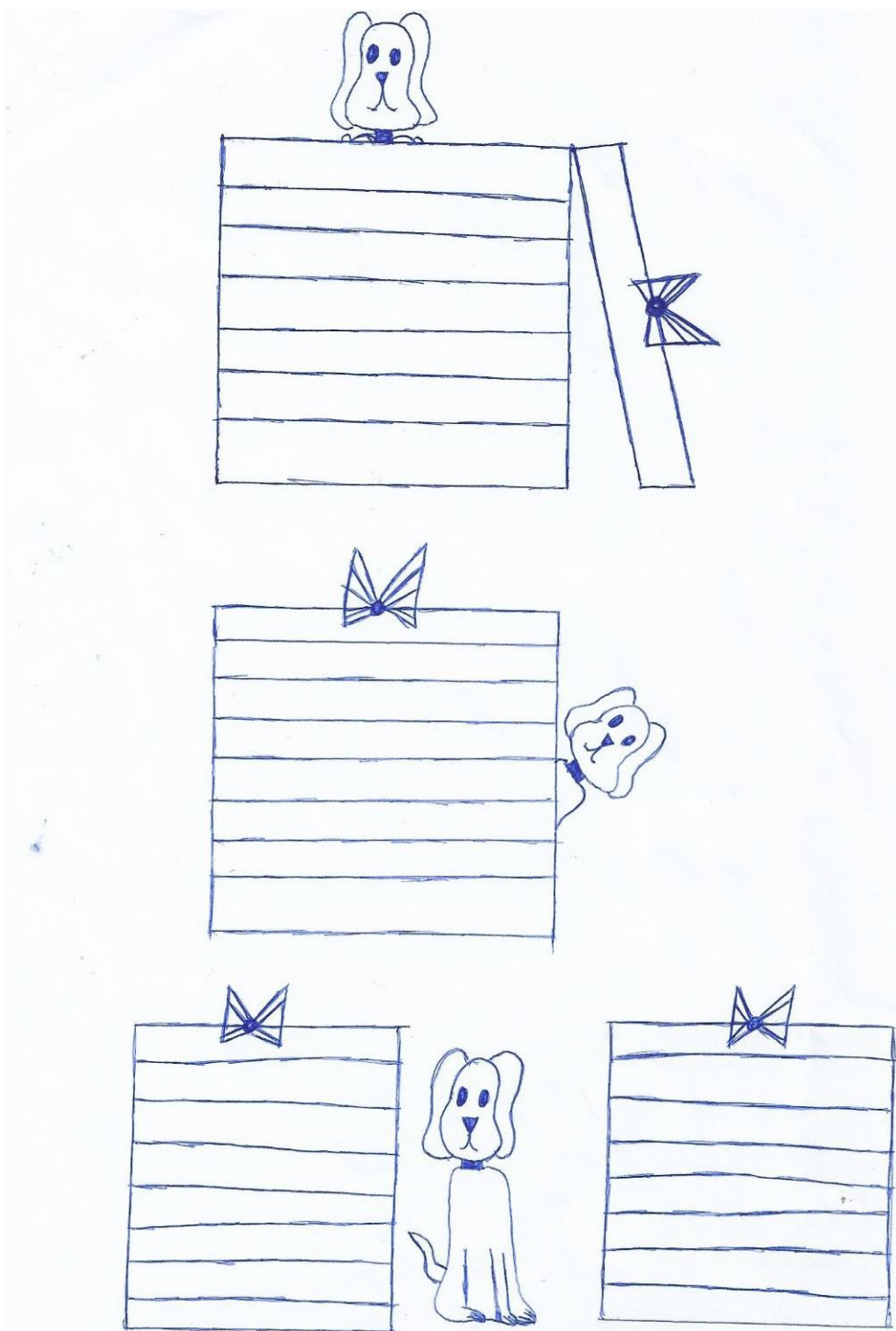


Σημείωσε τους δείκτες ώστε να δείχνει το ρολόι

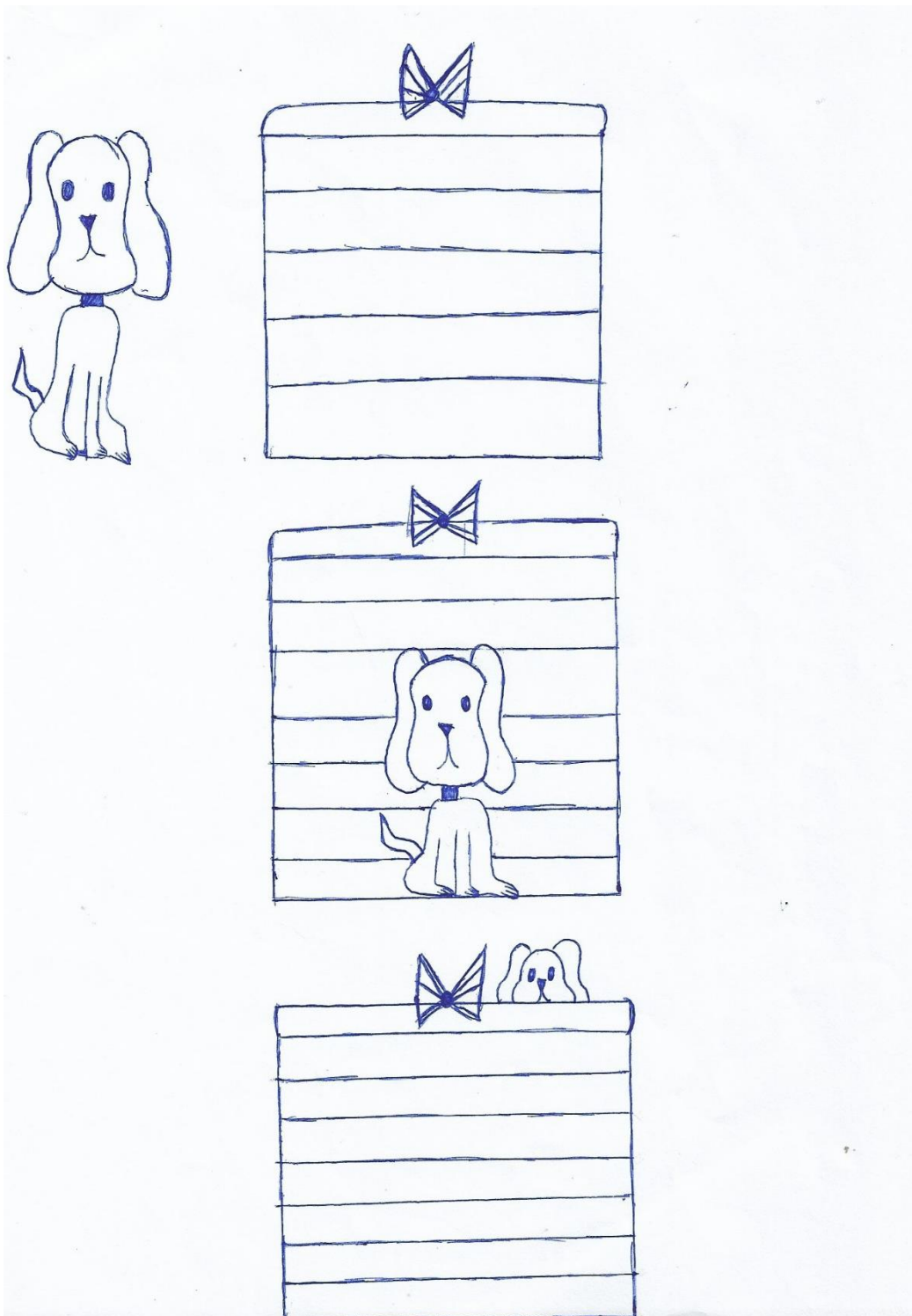
- i. '3 ακριβώς'.
- ii. '7 και μισή'.
- iii. '10 και τέταρτο'.
- iv. '5 παρά 10'.
- v. '8 παρά τέταρτο'.
- vi. '6 και 20'.
- vii. '1 παρά 25'.
- viii. '12 και 25'.
- ix. '2 παρά 5'.
- x. '9 παρά 20'.
- xi. '4 και 10'.
- xii. '10 και 5'.

6. Συμπλήρωση με τοπικά επιρρήματα.

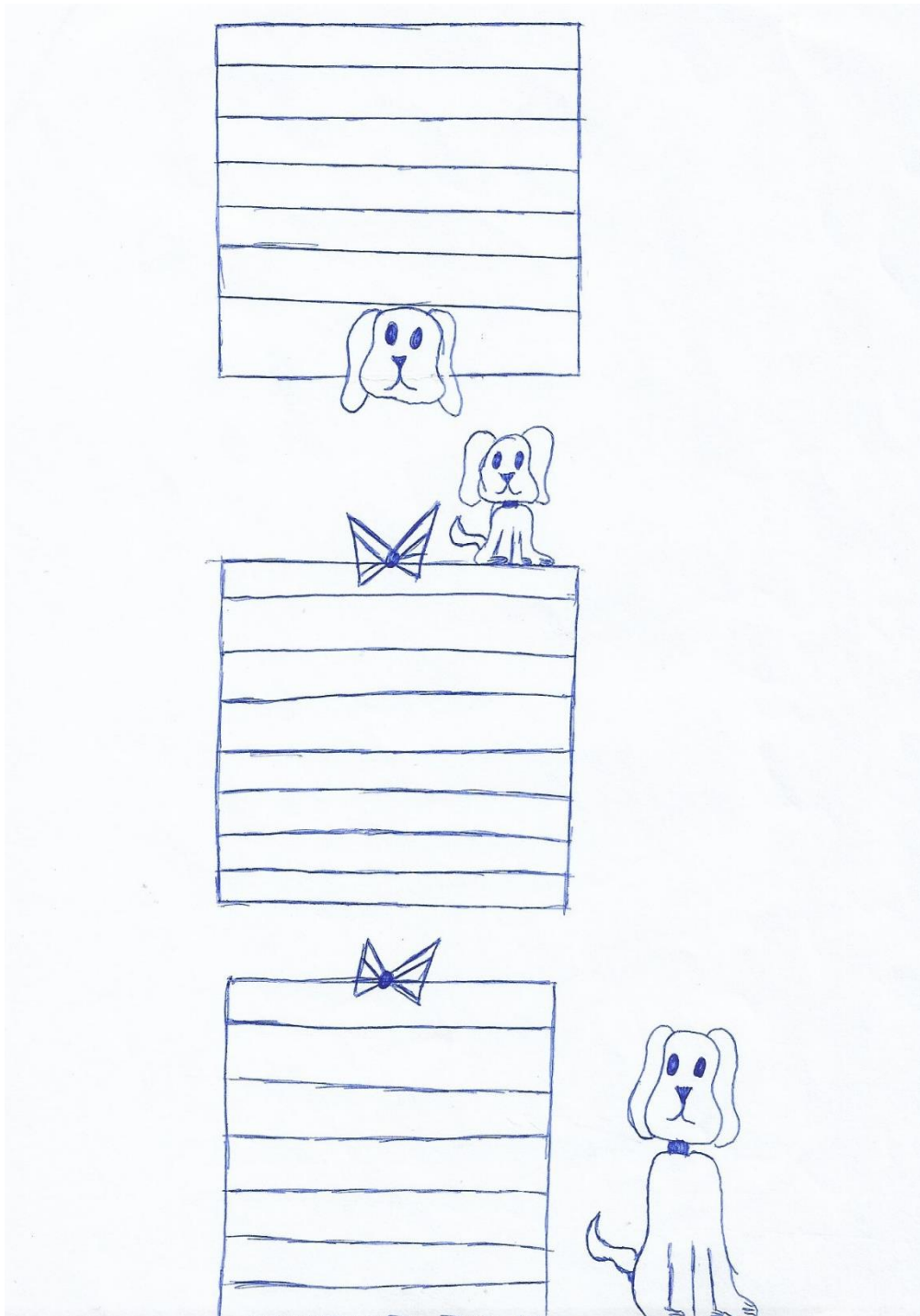
Ερώτημα: Πού βρίσκεται το σκυλάκι;



Έργο της Δημητρακοπούλου Μαριάννας



Έργο της Δημητρακοπούλου Μαριάννας



Έργο της Δημητρακοπούλου Μαριάννας

7.Συμπλήρωση κενών με τους αριθμούς.

- i. Ανεβαίνω ανά 2 ψηφία έως το 20
- ii. Κατεβαίνω ανά 2 ψηφία έως το 20
- iii. Ανεβαίνω ανά 3 ψηφία έως το 20
- iv. Κατεβαίνω ανά 3 ψηφία έως το 20
- v. Ανεβαίνω ανά 4 ψηφία έως το 20
- vi. Κατεβαίνω ανά 4 ψηφία έως το 20
- vii. Ανεβαίνω ανά 5 ψηφία έως το 20
- viii. Κατεβαίνω ανά 5 ψηφία έως το 20

8.Αξιολόγηση της οπτικής μνήμης.

- i. Τραπέζι- ουρανός- χελώνα- μπάλα- πεπόνι
- ii. Τηλέφωνο- αστέρι- γράμμα – κερύ- ελάφι – ποδήλατο

9.Αξιολόγηση της ακουστικής μνήμης.

- i. Βέλος – κεφάλι- στολίζω- πεταλούδα- κάγκελα
- ii. Γαυγίζω- κερκίδα- κινητό- λαμαρίνα – βαλίτσα – τσουλήθρα

10.Ανάγνωση λέξεων.

Πίνακας 7. Ανάγνωση λέξεων

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
Ασβός			
κόσμος			
κεραυνός			
σμηναγός			
συγγνώμη			
ευχαριστώ			
δεινόσαυρος			
ευγενικός			
διακόσμηση			
αυτοκόλλητο			
Σύνολο:	/10	/10	/10

11. Παραγωγή

Πίνακας 8 - Α. Σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
μολύβι + θήκη=			
μήλο+ πίτα=			
ξανά +είδα=			
πόδι+ σφαίρα=			
σίδηρος +δρόμος=			
ράδιο +φωνή =			
λάχανα +κήπος=			
άνεμος +στρόβιλος=			
άγριος +άνθρωπος=			
παχύ+ σάρκα=			
Σύνολο: /10	/10	/10	/10

Πίνακας 9 - Β) Προθηματοποίηση

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
α +βέβαιος =			
αμφί +θέατρο =			
εις + οδός=			
εκ + πνέω =			
κατά + ξανθός=			
προς + δένω =			
εν + οίκος =			
ανά + πολώ=			
α+ θόρυβος=			
εις + αγωγή =			
Σύνολο: /10	/10	/10	/10

12.Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου.

- Και τούτη η δεσποινίς;
- Μην κινηθεί κανείς! Ψηλά τα χέρια! Ταυτότητες!
- Ευχαριστώ, αναστέναξε ο κύριος Βερούτσι κι έπεσε ξέπνοος στον καναπέ. Σας ευχαριστώ. Πάρτε τους όλους. Να μη βλέπω κανέναν. Όλοι τους είναι ύποπτοι.
- Κι εκείνη. Δεν είχε δικαίωμα να μου κουβαλήσει στο σπίτι μου όλη αυτή την οχλαγωγία.
- Όχι, ευχαριστώ, θα τον ψήσω μόνος μου. Μόνο, καφέ χωρίς καφεΐνη, γιατί αλλιώς δε θα κλείσω μάτι όλη νύχτα.
- Εντάξει, κύριε Βερούτσι, είτε ο επικεφαλής των χωροφυλάκων, η ιδιωτική σας ζωή είναι απαραβίαστη. Θα τους στείλω όλους φυλακή. Μήπως θέλετε να σας ψήσω κανένα καφέ να συνέρθετε;

Απόσπασμα από το έργο του Τζιάννι Ροντάρι. Περιπέτεια με την τηλεόραση. Ανθολόγιο Ε' και Στ' Δημοτικού.

13.Επιγλωσσική επίγνωση

Πίνακας 10 - α) Ομοιοκαταληξία

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
μύλος-φίλος			
ζάρι-χάδι			
κλίμα-κρίμα			
κουτάλι-μπουκάλι			
κατσίκια-γαζέλα			
μολύβι-μολύνει			
κουβαδάκι-φασολάκι			
τηγανητός-γειτονικός			
παγόβουνο-κομοδίνο			
χαμομήλι-παγωτάκι			
Σύνολο: /10	/10	/10	/10

Πίνακας 11 - β)Ομοιότητα/Διαφορά συλλαβών - α)αρχική, β)μέση, γ)τελική θέση

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
γάτα-γάλα			
πόδι-ξύλο			
κατά-πολλά			
κασόνι-καβούκι			
παγάκι-τηγάνι			
κασέτα-τασάκι			
καμινάδα-καλαμάρι			
μαγουλάκια- μακαρόνια			
βερίκοκο-γαλοπούλα			
πεταλούδα- πελεκάνος			
Σύνολο:	/10	/10	/10

Πίνακας 12 - ε)Διάκριση διαφορετικής λέξης

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
μέρα-βέρα			
λύκος-λύκος			
κουπί-κουπί			
καπάκι-παγκάκι			
διχτάκι-διχτάκι			
κασόνι-κασόνι			
γηπεδάκι-κυματάκι			
καλοκαίρι-παλικάρι			
λαγωνικό-λαγωνικό			
καλαμπόκι- κατσαβίδι			
Σύνολο:	/10	/10	/10

14. Μεταγλωσσική επίγνωση

Πίνακας 13 - α)Συλλαβική κατάτμηση

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
Δώρο			
κάστρο			
σκύλος			
καφάσι			
πεπόνι			
βάρβαρος			
παράθυρο			
λαστιγάκι			
ενοχλητικός			
καμηλοπάρδαλη			
Σύνολο: /10	/10	/10	/10

Πίνακας 14 - β)Φωνημική κατάτμηση

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
βάζο			
Μάτι			
Παλτό			
καλάθι			
αγκαλιά			
ζευγάρι			
δανείζομαι			
ρομαντικός			
γραμματική			
χειμωνιάτικη			
Σύνολο: /10	/10	/10	/10

Πίνακας 15 - c) Συλλαβική σύνθεση

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
χα-λί			
γό-πα			
καρ-διά			
σα-πού-νι			
ο-μπρέ-λα			
ί-δρυ-μα			
πα-ρα-μύ-θι			
ε-βδο-μά-δα			
χα-μο-γε-λα-στή			
ε-θνι-κό-τη-τα			
Σύνολο: /10	/10	/10	/10

Πίνακας 16 - d) Φωνημική σύνθεση

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
φ-ι-λ-ί			
κ-ύ-μ-α			
π-ε-ρ-ν-ώ			
κ-α-ρ-ά-β-ι			
ρ-ά-γ-ι-σ-μ-α			
τ-ά-ρ-α-ν-δ-ο-ς			
κ-α-σ-ε-τ-ί-ν-α			
φ-α-σ-ο-λ-ά-δ-α			
ζ-ε-σ-τ-αί-ν-ο-μ-αι			
κ-α-τ-α-π-λ-η-κ-τ-ι-κ-ό-ς			
Σύνολο: /10	/10	/10	/10

Πίνακας 17 - ε)Απαλοιφή συλλαβών

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
πάγος (πα)=γος			
δέμα (δε)=μα			
βουνό(νο)=βου)			
γαρίδα(γα) =ριδα			
βότσαλο (βοτσα)=λο			
κεράσι(σι)=κερα			
καλαμπόκι(κα)=λαμπόκι			
τραπεζάκι(τραπε)=ζακι			
καροτσάκι(τσακι)=καρο			
παραθαλάσσιο(παρα)=θαλάσσιο			
Σύνολο:	/10	/10	/10

Πίνακας 18 - f)Αντιστροφή συλλαβών

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
μέλι(λιμε)			
κάπα(πακα)			
γάτα(ταγα)			
μάγος(γοςμα)			
πεπόνι(νιποπε)			
παγάκι(κιγαπα)			
καλάθι(θιλακα)			
νησάκι(κισανη)			
νοσοκόμα(μακοσονο)			
Παράθυρο(ροθυραπα)			
Σύνολο:	/10	/10	/10

15.Σημαιολογία.

1. Ο Νίκος αμφιβάλλει ότι η Μαρία του είπε την αλήθεια για τον βαθμό που έγραψε στο διαγώνισμα.
2. Η διευθύντρια απέβαλλε τον Αντρέα από το σχολείο επειδή έσπασε την πόρτα της τάξης του.
3. Οι αναπληρωτές δάσκαλοι πρέπει να υποβάλλουν το πτυχίο τους στο Υπουργείο Παιδείας.
4. Νομίζω ότι ο Στέφανος υπερβάλλει για τα 5 γκολ που έβαλε στον αγώνα ποδοσφαίρου.
5. Ο διευθυντής αναβάλλει την εκδρομή λόγω της κακοκαιρίας και προτείνει να γίνει την άλλη εβδομάδα.
6. Ο Κώστας προσβάλλει συνέχεια τον Γιάννη για την εμφάνιση του.
7. Οι καθηγητές δίνουν συγχαρητήρια στους μαθητές τους επειδή συμβάλλουν για να γίνει η σχολική γιορτή.
8. Ο διαρρήκτης εισβάλλει στο σπίτι του γείτονά μου και αρπάζει τον υπολογιστή και την τηλεόρασή του.
9. Η παρουσιάστρια της τηλεόρασης προβάλλει το νέο αναψυκτικό που κυκλοφόρησε.
10. Για την πληρωμή του λογαριασμού πρέπει να καταβάλλεις τα χρήματα στην τράπεζα.

Δραστηριότητες για την αξιολόγηση της αγγλικής γλώσσας:

1. Αυθόρμητη γραφή.
2. Κρίση γραμματικής ορθότητας προτάσεων.
3. Ανάγνωση λέξεων.
4. Παραγωγή ρηματικών τύπων.

1. Αυθόρμητη γραφή.

Παρουσίασε τον εαυτό σου σε μια παράγραφο (όνομα, ηλικία, εθνικότητα, κατοικία, τάξη).

2. Γραμματική

Διάβασε τις προτάσεις και απάντησε αν είναι σωστές ή λάθος. Διόρθωσε τις λανθασμένες.

Προτάσεις

1. Maria is Greek.
2. Have you a large family?
3. I love dancing.
4. There is three cinemas in this city.
5. Dad are working right now.
6. My sister play volleyball every day.
7. Are you selling flowers ?
8. We always have dinner at 8:00.

3.Ανάγνωση λέξεων

Πίνακας 19 – Ανάγνωση λέξεων

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
tough			
enough			
love			
island			
sugar			
some			
thing			
their			
where			
going			
Σύνολο:	/10	/10	/10

4.Παραγωγή ρηματικών τύπων

Πίνακας 20 – Παραγωγή ρηματικών τύπων

Ενεστώτας	Αόριστος	Παρακείμενος	Βαθμοί
shake			
do			
forget			
see			
go			
write			
break			
speak			
sell			
understand			
Σύνολο:	/10	/10	/10

Δραστηριότητες για την αξιολόγηση της γερμανικής γλώσσας:

- 1.Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου.
- 2.Κατανόηση της ανάγνωσης.
- 3.Παραγωγή γραπτού λόγου.
- 4.Ανάγνωση λέξεων.
- 5.Φωνολογική ενημερότητα - Επιγλωσσική επίγνωση
 - a)Ομοιοκαταληξία
 - b)Ομοιότητα/Διαφορά συλλαβών
 - c)Διάκριση διαφορετικής λέξης

1.Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου

-Ja, und du? Bist du Anne?

-Vielen Dank.

-Hallo! Bist du Maria?

-Ja, ich bin Anne. Willkommen in Potsdam.

2.Κατανόηση της ανάγνωσης

Hallo, ich heiße Thomas und gehe in Klasse 6a. Ich spiele gern Playstation und suche einen Partner. Wer hat Lust? (Tel : 36 47 93).

Ερωτήσεις

- 1.Πώς λένε το αγόρι;
- 2.Σε ποια τάξη πάει;
- 3.Τι του αρέσει να κάνει;
- 4.Τι ψάχνει;
5. Ποια προσωπικά του στοιχεία δίνει;

(Karabatos.Paul, Lisa and co, 1.Test)

3.Παραγωγή γραπτού λόγου

Παρουσίασε τον εαυτό σου σε μια μικρή παράγραφο(επώνυμο, όνομα, ηλικία, εθνικότητα, κατοικία, τάξη).

4.Ανάγνωση λέξεων

Πίνακας 21 – Ανάγνωση λέξεων

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
Seife			
El Salvador			
heißen			
Suppe			
Haus			
Vater			
vier			
Heft			
Vogel			
Viktor			
zwanzig			
Hobby			
Schuh			
gehen			
Alkohol			
Käse			
Köln			
Übung			
heute			
Reise			
Σύνολο:	/20	/20	/20

5.Φωνολογική Ενημερότητα-Επιγλωσσική επίγνωση

Πίνακας 22 - α)Ομοιοκαταληξία

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
Buch- Tuch			
Eule- Beule			
Fisch- Tisch			
Haus - Vase			
Hund- Mund			
Quelle- Welle			
Tasse- Wagen			
Haselnuß- Flugzeug			
Herz- März			
Rose- Magen			
Möve- Kasse			
Pilz- Milz			
Σύνολο:	/12	/12	/12

Πίνακας 23 - β)Ομοιότητα/Διαφορά συλλαβών – α)αρχική, β)μέση, γ)τελική θέση

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
Buch-Tuch			
Foto- Bild			
Oma- Opa			
Fragen- Antworten			
Sagen- Sale			
Schluss-Schlucht			
Kasse- Raten			
Geben-Gebacken			
Hund- Haus			
Salut-Salsa			
Σύνολο:	/10	/10	/10

Πίνακας 24 - c) Διάκριση διαφορετικής λέξης

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
Haus-Maus			
Montag-Sonntag			
Bringen-bringen			
Tisch-Fisch			
Farbe-Farbe			
Hund-Mund			
Reisen-Reisen			
Farbe-Narbe			
Nacht-Macht			
Zahlen-Zahlen			
Σύνολο:	/10	/10	/10

Δραστηριότητες για την αξιολόγηση της γαλλικής γλώσσας:

1. Συμπλήρωση αποδομημένου διαλόγου.
2. Κατανόηση κειμένου.
3. Παραγωγή γραπτού λόγου.
4. Ανάγνωση λέξεων.

1. Συμπλήρωση αποδομημένου διαλόγου

- i. Tu viens d'où?
- ii. Comment tu t' apelles?
- iii. Tu es en quelle classe?
- iv. Toi, tu es français ?
- v. Tu es française ?
- vi. Tu parles français ?

1. Oui, je suis français.
2. Je viens d' Athènes.
3. Non, moi je suis espagnole.
4. Je m' apelle Nicolas.
5. Je suis en sixième.
6. Oui, je parle français et Italien.

2. Κατανόηση κειμένου

-Salut! La place est libre?

-Oui, bien sûr! Comment tu t' apelles?

-Nikos! Et toi?

-Moi, c' est Lucas! Nikos, tu viens d'où?

-Je suis Grec. Je viens d' Athènes.

-Bravo! Tu parles bien le français.

-Toi, tu es français?

-Oui, je viens de Paris et j' habite à Strasbourg dans le quartier de la petite France.

-Et tu as quel âge?

-J' ai 11 ans. Aujourd' hui c' est mon premier jour au collège! Je suis au collège de l'Esplanade.

-Moi, aussi!

Ερωτήσεις:

1. Πώς ονομάζονται τα 2 αγόρια;
2. Μιλάει καλά γαλλικά το αγόρι από την Ελλάδα;
3. Από πού είναι το άλλο αγόρι;
4. Πόσο χρονών είναι τα αγόρια;
5. Πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο; Αν ναι, δείξε την απάντηση μέσα στο κείμενο.
(Διαδραστικά βιβλία α' γυμνασίου unité 1)

3. Παραγωγή γραπτού λόγου

Παρουσίασε τον εαυτό σου σε μια μικρή παράγραφο (επίθετο, όνομα, ηλικία, εθνικότητα, κατοικία, τάξη).

(Διαδραστικά βιβλία α' γυμνασίου unité 1)

4. Ανάγνωση λέξεων

Πίνακας 25 - Ανάγνωση λέξεων

Λέξεις	Σωστό	Λάθος	Βαθμοί
montagne			
monsieur			
cadeau			
battre			
heureuse			
eau			
grenouille			
enseigner			
heure			
yeux			
Σύνολο:	/10	/10	/10

Ως προς τα πλεονεκτήματα του ερευνητικού σχεδιασμού, σε αυτά συγκαταλέγονται η επιλογή των δοκιμασιών ύστερα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ώστε να δοθεί έμφαση στους ελλειμματικούς τομείς και το βαθμό δυσκολίας σε καθένα από αυτούς και παράλληλα να αναδειχθούν οι κυρίαρχοι τομείς του κάθε παιδιού. Επιπροσθέτως, ο μεγάλος αριθμός των δοκιμασιών στην ελληνική γλώσσα επιτρέπει να υπάρχει μια σχετικά πλήρης εικόνα των δεξιοτήτων του παιδιού ως προς την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Ακόμη, η επιλογή των δοκιμασιών στις ξένες γλώσσες βάσει της ύλης και της δομής των αντίστοιχων σχολικών βιβλίων δίνει τη δυνατότητα να αποφευχθούν αναντιστοιχίες ως προς τις γνώσεις που έχει κατακτήσει το κάθε παιδί.

Ως προς τα μειονεκτήματα, υπήρξε μεγάλη δυσκολία στην ανεύρεση του δείγματος κατά την επαφή με ιδιώτες. Παρότι ερευνητικά επελέγησαν δύο ξένες γλώσσες, αφενός δεν ήταν εφικτή η πρόσβαση σε παιδιά με δυσλεξία που να μαθαίνουν δύο ξένες γλώσσες και αφετέρου σε περίπτωση που η πρόσβαση ήταν εφικτή ανέκυψαν ζητήματα ως προς τις ώρες απασχόλησης των παιδιών για την αξιολόγησή τους και για το όφελος που αυτά θα είχαν. Με τη σειρά του, αυτό οδήγησε στην επιλογή δείγματος εντός σχολικής μονάδας και την επιλογή δοκιμασιών ξένης γλώσσας βάσει των σχολικών βιβλίων. Επίσης, υπάρχει διαφορά στα σχολικά βιβλία των ξένων γλωσσών, τόσο ως προς την δομή του κάθε κεφαλαίου όσο και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά υποδεικνύουν. Επομένως, είναι δύσκολο να επιλεγούν οι ίδιες μεταβλητές και να γίνει σύγκριση μία προς μια για την σαφέστερη ανάδειξη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών. Γεγονός που επηρεάζει τη σύγκριση των ξένων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης της πρώτης τους γλώσσας.

4.2. Δειγματοληψία

Η συγκεκριμένη έρευνα διήρκησε 3 εβδομάδες και διεξήχθη στο νομό Αχαΐας και συγκεκριμένα στην πόλη της Πάτρας. Το δείγμα επιλέχθηκε από ένα Γυμνάσιο της Πάτρας, ένα Κέντρο Λογοθεραπείας και ένα εξειδικευμένο Κέντρο Διδασκαλίας αγγλικών για μαθητές με δυσλεξία. Η επιλογή των συγκεκριμένων πλαισίων έγινε με βάση την πόλη κατοικίας της φοιτήτριας και ύστερα από την αδυναμία εξεύρεσης δείγματος σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών στην πόλη της Πάτρας καθώς και στα υπόλοιπα Γυμνάσια του Νοτίου Διαμερίσματος της Πάτρας. Το δείγμα αποτελούσαν 10 παιδιά, 7 αγόρια και 3 κορίτσια, ηλικίας από 11;7 έως 15;7 έτη, με πρώτη γλώσσα την ελληνική, α' ξένη γλώσσα την αγγλική και β' ξένη γλώσσα την γερμανική ή τη γαλλική γλώσσα.

Όσον αφορά στο δείγμα που αποκτήθηκε από το σχολείο, λόγω της απουσίας κατ' ιδίαν επαφής της ερευνήτριας με τους κηδεμόνες και καθηγητές των παιδιών και του περιορισμένου χρόνου για την αξιολόγησή τους, δεν ήταν εφικτή η άντληση πληροφοριών για το αναπτυξιακό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του κάθε παιδιού, όπως αυτά αναφέρονται στο ερευνητικό πρωτόκολλο.

4.3. Όργανα μέτρησης

Η μέτρηση όσον αφορά τα κριτήρια βαθμολόγησης και τα αντίστοιχα ποσοστά, καθορίστηκε από την φοιτήτρια που δημιούργησε το ερευνητικό πρωτόκολλο για όλες τις γλώσσες και τις επιμέρους μεταβλητές. Για την κάθε μεταβλητή που εξετάστηκε, η βαθμολόγηση έγινε σε ποσοστό επί της %. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος βαθμολόγησης για να αποδοθεί η επίδοση του κάθε παιδιού καθώς παρέχει μετρήσιμες τιμές, γεγονός που διευκολύνει την ανάλυση και την σύγκριση των δεδομένων τόσο στο επίπεδο της πρώτης γλώσσας όσο και σε εκείνο της α' και της β' ξένης γλώσσας. Σε κάθε απόκριση στις δραστηριότητες καθορίστηκε να αντιστοιχεί ένα ποσοστό επί τοις εκατό, ανάλογα με τον

αριθμό των ερεθισμάτων που περιείχε η κάθε δραστηριότητα. Η σωστή απάντηση του παιδιού σήμαινε ότι θα υπολογιστεί αυτό το ποσοστό ενώ η λανθασμένη ότι δεν θα συνυπολογιστεί στην τελική του βαθμολογία. Εξαιρέση ως προς τον καθορισμό σωστών και λανθασμένων απαντήσεων για την απόδοση του ποσοστού % αποτέλεσαν, για την ελληνική γλώσσα, οι δραστηριότητες προφορικής περιγραφής ιστορίας, αυθόρμητης γραφής και προφορικής αναδιήγησης κειμένου. Ενώ, για την αγγλική γλώσσα, εξαιρέση αποτελούσε η δραστηριότητα αυθόρμητης γραφής και για την γερμανική/γαλλική γλώσσα η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Κι αυτό διότι η ικανότητα μετάδοσης πληροφοριών, η γραμματική αλλά και η ορθογραφία και η σύνταξη αξιολογήθηκαν με ποιοτικά κριτήρια και έπειτα αποδόθηκε ένα ποσοστό % για να είναι εφικτή η σύγκριση μεταξύ των γλωσσών και των παιδιών.

Για την ελληνική γλώσσα:

1. Προφορική περιγραφή ιστορίας. Αξιολογήθηκε η πληροφοριακή επάρκεια (50 %), η γραμματική επάρκεια (50 %).
2. Αυθόρμητη γραφή. Βαθμολογήθηκε η πληροφοριακή επάρκεια (25 %), γραμματική επάρκεια (25 %), τα ορθογραφικά λάθη (25 %) και η σύνταξη (25 %).
3. Προφορική αναδιήγηση κειμένου. Αξιολογήθηκε η πληροφοριακή επάρκεια (50 %), η γραμματική επάρκεια (50 %).
4. Κατανόηση της ανάγνωσης. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 25 %.
5. Επίδειξη της ώρας στο ρολόι. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 8,3 %.
6. Συμπλήρωση με τοπικά επιρρήματα. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 11 %.
7. Αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 12,5 %.
8. Αξιολόγηση της οπτικής μνήμης. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 9 %.
9. Αξιολόγηση της ακουστικής μνήμης. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 9 %.
10. Ανάγνωση λέξεων. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
11. Α. Σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
Β. Προθηματοποίηση. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
12. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 16,6 %.
13. Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση.
Α) Ομοιοκαταληξία. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
Β) Ομοιότητα-διαφορά συλλαβών. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
Γ) Διάκριση διαφορετικής λέξης. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
14. Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση
Α) Συλλαβική κατάτμηση. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
Β) Φωνημική κατάτμηση. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
Γ) Συλλαβική σύνθεση. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
Δ) Φωνημική σύνθεση. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
Ε) Απαλοιφή συλλαβών. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
ΣΤ) Αντιστροφή συλλαβών. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
15. Σημασιολογία. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.

Για την αγγλική γλώσσα:

1. Αυθόρμητη γραφή. Βαθμολογήθηκε η πληροφοριακή επάρκεια (25 %), γραμματική επάρκεια (25 %), τα ορθογραφικά λάθη (25 %) και η σύνταξη (25 %).
2. Κρίση γραμματικής ορθότητας. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 12,5 %.
3. Ανάγνωση λέξεων. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
4. Παραγωγή ρηματικών τύπων. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.

Για την γερμανική γλώσσα:

1. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 25 %.
2. Κατανόηση της ανάγνωσης. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 20 %.
3. Παραγωγή γραπτού λόγου. Βαθμολογήθηκε η πληροφοριακή επάρκεια (25 %), γραμματική επάρκεια (25 %), τα ορθογραφικά λάθη (25 %) και η σύνταξη (25 %).
4. Ανάγνωση λέξεων. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
5. Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση
 - A) Ομοιοκαταληξία. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
 - B) Ομοιότητα/Διαφορά συλλαβών. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.
 - Γ) Διάκριση διαφορετικής λέξης. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.

Για τη γαλλική γλώσσα:

1. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 16,6 %.
2. Κατανόηση κειμένου. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 20 %.
3. Παραγωγή γραπτού λόγου. Βαθμολογήθηκε η πληροφοριακή επάρκεια (25 %), γραμματική επάρκεια (25 %), τα ορθογραφικά λάθη (25 %) και η σύνταξη (25 %).
4. Ανάγνωση λέξεων. Βαθμολογήθηκε η κάθε απάντηση με 10 %.

4.4. Διαδικασία μέτρησης

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής :

Η εξέταση του κάθε παιδιού ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο χώρο, στο αμφιθέατρο του σχολείου χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων ή εξωτερικού θορύβου. Ακολούθησε η αξιολόγηση ενός παιδιού στο Κέντρο Λογοθεραπείας σε αίθουσα του γραφείου ύστερα από τη συνεδρία του παιδιού. Έπειτα, εξετάστηκαν 2 παιδιά στο Κέντρο Διδασκαλίας ξένης γλώσσας ενώ το τελευταίο παιδί που συμμετείχε στην έρευνα αξιολογήθηκε στο σπίτι του.

Το παιδί και η εξετάστρια κάθισαν στο ίδιο τραπέζι πάνω στο οποίο τοποθετήθηκαν τα υλικά για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το φυλλάδιο εξέτασης, το φυλλάδιο απαντήσεων, μολύβι ή στυλό για το παιδί και στυλό για την εξετάστρια. Προκειμένου να είναι η αξιολόγηση μια ευχάριστη διαδικασία για το παιδί, κρίθηκε σημαντικό να δημιουργηθεί μια άνετη και φιλική ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία το παιδί θα μπορούσε να αποδώσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η εξετάστρια ενθάρρυνε και επαινούσε το κάθε παιδί, χωρίς ωστόσο να εκφράζει την γνώμη της για την ορθότητα ή μη των απαντήσεων του. Επίσης, υπήρξε η δέσμευση για την τήρηση της ίδιας διαδικασίας και αντικειμενικής στάσης απέναντι σε κάθε παιδί για να μην επηρεαστεί η επίδοσή του λόγω αυτού του εξωγενούς παράγοντα.

Παρότι ο ερευνητικός σχεδιασμός προέβλεπε στην Φάση Α την κατ' ιδίαν συνάντηση με τους γονείς/καθηγητές, την επεξήγηση της διαδικασίας και τη λήψη του ιστορικού, αυτό δεν ήταν εφικτό λόγω της απουσίας άμεσης επικοινωνίας με τους γονείς και καθηγητές αλλά την διευθέτηση της διαδικασίας από τον διευθυντή και την υπεύθυνη του τμήματος ένταξης. Επίσης, με τους γονείς των 2 παιδιών που αξιολογήθηκαν στο Κέντρο Διδασκαλίας αγγλικής γλώσσας υπήρξε σύντομη τηλεφωνική επικοινωνία. Το ίδιο και με τον γονέα του παιδιού που αξιολογήθηκε στο Κέντρο Λογοθεραπείας. Άμεση επαφή υπήρξε μόνο με τον γονέα, του οποίου το παιδί αξιολογήθηκε στο σπίτι του. Επομένως υπήρξε τροποποίηση της διαδικασίας διεξαγωγής του πειράματος, η οποία διαμορφώθηκε ως ακολούθως:

Ακριβής διαδικασία

Φάση Α

Αρχικά, η ερευνήτρια ενημερώνει τους γονείς ή/και τους καθηγητές για τη διαδικασία του πειράματος, η οποία θα ολοκληρωθεί σε 2 συναντήσεις.

Στην πρώτη προσυμφωνημένη συνάντηση, υπογράφεται η φόρμα γονικής άδειας για τη διεξαγωγή του πειράματος.

Στη συνέχεια, αλληλεπιδρά η ερευνήτρια με το παιδί μέσα από τη συζήτηση ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα πριν την έναρξη του πειράματος. Ακολουθεί ανιχνευτική δοκιμασία των γλωσσικών και γνωστικών του ικανοτήτων, όπως περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω, όσον αφορά την πρώτη του γλώσσα, που είναι η ελληνική. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται περιγράφονται στη συνέχεια.

Φάση Β

Κατά τη δεύτερη προκαθορισμένη συνάντηση, συνεχίζεται η πειραματική διαδικασία. Ειδικότερα, μετά την αλληλεπίδραση της ερευνήτριας και του παιδιού, πραγματοποιείται η ανιχνευτική δοκιμασία των γλωσσικών και γνωστικών του ικανοτήτων, η οποία αφορά στην αγγλική και τη γερμανική/γαλλική γλώσσα. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται περιγράφονται στη συνέχεια.

Πειραματική διαδικασία :

Η πειραματική διαδικασία θα ξεκινήσει με την περιγραφή ιστορίας βάσει εικόνων. Θα παρουσιαστούν στο παιδί 6 εικόνες και θα παροτρυνθεί από την ερευνήτρια να περιγράψει τα γεγονότα που διαδραματίζονται, π.χ. 'Κοίταξε τις εικόνες που σου δείχνω και πες μου τι ακριβώς βλέπεις'. Αν το παιδί δυσκολεύεται, ενθαρρύνεται από την ερευνήτρια να συνεχίσει την προσπάθειά του. Αν το παιδί δεν αρχίζει την δραστηριότητα περιγραφής, αναλαμβάνει η ερευνήτρια να ξεκινήσει και ζητείται από το παιδί να συνεχίσει την περιγραφή.

Ακολουθεί η δραστηριότητα αυθόρμητης γραφής, κατά την οποία ζητείται από το παιδί να απαντήσει γραπτά στο ερώτημα 'Οι καλοκαιρινές διακοπές τελείωσαν. Επιστρέφεις στο σχολείο, συναντάς τους φίλους σου και τα μαθήματα ξεκινούν πάλι. Γράψε σε μια παράγραφο για τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου.' Η ερευνήτρια του παρουσιάζει γραπτά το ερώτημα, του ζητάει να το διαβάσει και να απαντήσει σ' αυτό. Αν το παιδί δυσκολεύεται κατά την ανάγνωση, του παρέχεται βοήθεια. Επίσης, αν αντιμετωπίζει δυσκολία κατά την κατανόηση του ερωτήματος και της δραστηριότητας, γίνεται επεξήγηση από την ερευνήτρια και παρέχεται προφορικά ένα παράδειγμα, π.χ. 'Οι διακοπές έφτασαν στο τέλος τους. Το σχολείο πάλι ξεκινά...'. Έπειτα, παρουσιάζεται ένα γραπτό απόσπασμα κειμένου από το σχολικό βιβλίο της ΣΤ' Γυμνασίου. Του ζητείται να διαβάσει δυνατά το απόσπασμα και να το αναδιηγηθεί προφορικά. Αν δυσκολεύεται, του δίνεται επιπλέον χρόνος για να κάνει σιωπηλή ανάγνωση πριν αναδιηγηθεί το απόσπασμα. Μετά, αξιολογείται η κατανόηση της ανάγνωσης. Παρουσιάζεται ένα γραπτό κείμενο στο παιδί και του ζητείται να το διαβάσει δυνατά και μετά σιωπηλά. Έπειτα, καλείται να απαντήσει σε 4 ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο. Αν δυσκολεύεται να κατανοήσει τις ερωτήσεις διαβάζοντάς τες το ίδιο, αναλαμβάνει να τις διαβάσει η ερευνήτρια και το παιδί απαντάει σε αυτές. Όταν διστάζει, η ερευνήτρια το ενθαρρύνει, λέγοντάς του ότι τα πηγαίνει καλά.

Συνεχίζεται η πειραματική διαδικασία με την επίδειξη της ώρας στο ρολόι. Παρουσιάζεται ένα κενό ρολόι στο παιδί και καλείται να συμπληρώσει την ώρα που υποδεικνύει η ερευνήτρια. Για παράδειγμα, 'κοίταξε το ρολόι και συμπλήρωσε τους δείκτες

του ώστε να δείχνει 3 ακριβώς'. Αν δυσκολεύεται, η ερευνήτρια ζητά να επιστήσει την προσοχή του στον ωροδείκτη και τον λεπτοδείκτη και ζητά από το παιδί να συμπληρώσει την ώρα. Μετά, παρουσιάζονται εικόνες στο παιδί που περιέχουν 2 αντικείμενα, ένα σκύλο κι ένα κουτί. Μεταξύ των αντικειμένων υπάρχει διαφορετική τοπική σχέση σε κάθε εικόνα. Ζητείται από το παιδί να εντοπίσει την τοπική σχέση. Για παράδειγμα, η ερευνήτρια λέει στο παιδί 'Πού είναι ο σκύλος σε σχέση με το κουτί;'. Αν το παιδί κάνει λάθος, παρέχονται 3 εναλλακτικές απαντήσεις. Αν εξακολουθεί να δυσκολεύεται, καταγράφεται η απάντησή του και συνεχίζεται η δραστηριότητα με την επόμενη τοπική σχέση.

Στη συνέχεια, ζητείται από το παιδί να μετρήσει έως το 20 ανεβαίνοντας ανά 2 ψηφία. Αν δυσκολεύεται να κατανοήσει τη δραστηριότητα, διευκρινίζει η ερευνήτρια λέγοντας '2, 4, 6 και συνεχίζεις εσύ'. Μετά, του ζητείται να μετρήσει αντίστροφα από το 20 κατεβαίνοντας 2 ψηφία. Αν δυσκολεύεται, εξηγεί η ερευνήτρια και παρέχει το πρότυπο λέγοντας '20, 18, 16 και συνεχίζεις'. Εφαρμόζεται η ίδια διαδικασία ανεβαίνοντας και κατεβαίνοντας ανά 3, 4 και 5 ψηφία έως τον αριθμό 20. Ακολουθεί η αξιολόγηση της οπτικής μνήμης του παιδιού. Παρουσιάζονται ακολουθίες με γραπτές λέξεις που αναπαριστούν έννοιες διαφορετικών σημασιολογικών κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα, επιδεικνύονται ακολουθίες των 5 λέξεων. Έπειτα, αποσύρονται και ζητείται να ανακαλέσει τις λέξεις που του παρουσιάστηκαν. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ακολουθία των 6 γραπτών λέξεων και ζητείται να κάνει το ίδιο. Αν το παιδί δυσκολεύεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, η ερευνήτρια υποδεικνύει τον αριθμό των λέξεων που εκκρεμούν. Έπειτα, αξιολογείται η ακουστική μνήμη του παιδιού. Παρουσιάζονται προφορικά ακολουθίες των 5 λέξεων με διαφορά 1 δευτερολέπτου μεταξύ τους και ζητείται από το παιδί να τις επαναλάβει. Συνεχίζεται η αξιολόγηση με ακολουθίες των 6 λέξεων. Αν το παιδί δυσκολεύεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, η ερευνήτρια παρέχει βοήθεια υποδεικνύοντας τον αριθμό των λέξεων που εκκρεμούν. Αν εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες, προχωρά η διαδικασία με την επόμενη ακολουθία λέξεων.

Στη συνέχεια, χορηγούνται στο παιδί λέξεις προς ανάγνωση, οι οποίες προφέρονται διαφορετικά από ότι γράφονται. Παρουσιάζονται οι λέξεις μια προς μια και ζητείται από το παιδί να τις διαβάσει. Αν αντιμετωπίζει δυσκολία, ενθαρρύνεται από την ερευνήτρια να συνεχίσει την προσπάθειά του. Αξιολογείται, ακόμη, η ικανότητα παραγωγής λέξεων. Ειδικότερα, παρουσιάζονται γραπτά λέξεις σε ζεύγη και του ζητείται να δημιουργήσει τη σύνθετη λέξη που προκύπτει από το συνδυασμό τους. Αν αντιμετωπίζει δυσκολίες, παρέχεται βοήθεια από την ερευνήτρια και ενθαρρύνεται το παιδί να κάνει άλλη μια προσπάθεια. Αν εξακολουθεί να δυσκολεύεται, συνεχίζει η διαδικασία με την επόμενη λέξη. Επίσης, του ζητείται να παράγει λέξεις σύμφωνα με τα ζεύγη λέξεων που του παρουσιάζονται γραπτά. Πιο συγκεκριμένα, καλείται να κάνει προθηματοποίηση. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η ίδια με την σύνθεση λέξεων που περιγράφεται άνω. Επιπροσθέτως, ζητείται από το παιδί να συνθέσει έναν αποδομημένο διάλογο που αποτελείται από 6 ακολουθίες προτάσεων συνολικά. Παρουσιάζονται οι προτάσεις που αντιστοιχούν στον κάθε ομιλητή και καλείται το παιδί να τις βάλει στη σωστή σειρά ώστε να έχει νόημα ο διάλογος. Αν δυσκολεύεται, η ερευνήτρια του θέτει την ερώτηση 'Ποια πρόταση πιστεύεις ότι είναι πρώτη; Βρες ποια είναι και συνέχισε με τις επόμενες προτάσεις'. Αν έχει κάνει επιλογές και διστάζει να συνεχίσει, η ερευνήτρια το ενθαρρύνει λέγοντάς του ότι τα πάει καλά.

Έπειτα, εξετάζεται η φωνολογική ενημερότητα του παιδιού. Αξιολογείται η επιγλωσσική επίγνωση μέσω της εύρεσης ομοιοκαταληξίας. Ζητείται από το παιδί να εντοπίσει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ανάμεσα σε αυτές που του παρουσιάζονται προφορικά. Η ερευνήτρια ρωτάει το παιδί αν γνωρίζει τι σημαίνει ομοιοκαταληξία. Αν δεν γνωρίζει, επεξηγείται και δίνεται προφορικά ένα παράδειγμα. Αν δυσκολεύεται το παιδί ή διστάζει, ενθαρρύνεται να συνεχίσει από την ερευνήτρια λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την

προσπάθεια'. Έπειτα, καλείται να εντοπίσει την ομοιότητα ή τη διαφορά σε επίπεδο συλλαβής. Η ερευνήτρια ρωτάει το παιδί αν κατανοεί τι του ζητείται να κάνει. Αν δεν γνωρίζει, επεξηγείται και δίνεται προφορικά ένα παράδειγμα. Αν δυσκολεύεται το παιδί ή διστάζει, ενθαρρύνεται να συνεχίσει από την ερευνήτρια λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'. Στη συνέχεια, ζητείται από το παιδί να διακρίνει τη διαφορετική λέξη. Η ερευνήτρια ρωτάει το παιδί αν κατανοεί τι του ζητείται να κάνει. Αν δεν γνωρίζει, επεξηγείται και δίνεται προφορικά ένα παράδειγμα. Αν δυσκολεύεται το παιδί ή διστάζει, ενθαρρύνεται να συνεχίσει από την ερευνήτρια λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'.

Διερευνάται, ακόμη, η μεταγλωσσική ενημερότητα. Ζητείται από το παιδί να κάνει συλλαβική κατάτμηση. Επεξηγείται ότι πρέπει να χωρίσει τις λέξεις που του παρουσιάζονται προφορικά σε συλλαβές. Αν δυσκολεύεται το παιδί ή διστάζει, ενθαρρύνεται να συνεχίσει από την ερευνήτρια λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'. Ακολουθεί η αξιολόγηση της φωνημικής κατάτμησης. Επεξηγείται ότι θα πρέπει να χωρίσει τις λέξεις στους ήχους που την αποτελούν και δίνεται από την ερευνήτρια ένα παράδειγμα. Αν δυσκολεύεται ή απαντάει λέγοντας τα γραφήματα αντί για τα φωνήματα, η ερευνήτρια του ζητά να εστιάσει την προσοχή του, λέγοντάς του 'σκέψου πώς ακούγονται οι λέξεις κι όχι πώς γράφονται'. Αν δυσκολεύεται το παιδί ή διστάζει, ενθαρρύνεται να συνεχίσει από την ερευνήτρια λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'. Στη πορεία, καλείται να κάνει συλλαβική σύνθεση. Παρουσιάζονται προφορικά από την ερευνήτρια συλλαβές με διαφορά ενός δευτερολέπτου η μία από την άλλη και ζητείται από το παιδί να πει την λέξη. Αν δυσκολεύεται το παιδί ή διστάζει, ενθαρρύνεται να συνεχίσει από την ερευνήτρια λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'. Επίσης, του ζητείται να κάνει φωνημική σύνθεση. Παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί φωνήματα με διαφορά ενός δευτερολέπτου, τα οποία πρέπει να συνθέσει για να πει την λέξη. Αν δυσκολεύεται το παιδί ή διστάζει, ενθαρρύνεται να συνεχίσει από την ερευνήτρια λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'. Επιπροσθέτως, του ζητείται να κάνει απαλοιφή συλλαβών. Επεξηγείται από την ερευνήτρια η διαδικασία λέγοντάς του 'θα σου λέω μία λέξη τη φορά και θα βγάλω μια συλλαβή. Εσύ θέλω να μου πεις τι μένει'. Παρουσιάζεται προφορικά ένα παράδειγμα από την ερευνήτρια και αρχίζει η δραστηριότητα. Αν το παιδί δυσκολεύεται, η ερευνήτρια το ενθαρρύνει λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'. Ακολουθεί η αντιστροφή συλλαβών. Ζητείται από το παιδί να αλλάξει τη σειρά των συλλαβών σε λέξεις που παρουσιάζονται προφορικά από την ερευνήτρια, μία λέξη κάθε φορά. Δίνεται ένα παράδειγμα δισύλλαβης λέξης και ξεκινά η δραστηριότητα. Αν το παιδί δίνει εξαρχής λανθασμένες απαντήσεις ή αν δίνει σωστές απαντήσεις αλλά όσο αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών πραγματοποιεί λάθη, του ζητάται να επιστήσει την προσοχή του στην αντιστροφή των συλλαβών από την τελική προς την αρχική συλλαβή. Αν το παιδί δυσκολεύεται, η ερευνήτρια το ενθαρρύνει λέγοντάς του 'τα πας καλά, συνέχισε την προσπάθεια'. Τέλος, καλείται το παιδί να εντοπίσει τη σημασία λέξεων σύνθετων με το ρήμα 'βάλλω' σε 10 συνολικά προτάσεις. Αν δυσκολεύεται, η ερευνήτρια του υποδεικνύει να λάβει υπόψη του το περιεχόμενο. Αν εξακολουθεί να δυσκολεύεται, του λέει να κάνει μια υπόθεση για τη σημασία της λέξης.

Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα, ζητείται από το παιδί να απαντήσει σε δραστηριότητα αυθόρμητης γραφής. Συγκεκριμένα, καλείται να παρουσιάσει τον εαυτό του σε μια μικρή παράγραφο, δίνοντας το όνομα, επώνυμο, ηλικία, εθνικότητα, κατοικία και τάξη. Αν δυσκολεύεται, παρέχονται επεξηγήσεις από την ερευνήτρια και ενθαρρύνεται να προσπαθήσει. Έπειτα, καλείται να κρίνει τη γραμματική ορθότητα ή μη 8 παρουσιαζόμενων προτάσεων. Ζητείται, ακόμη, να διορθώσει τις λανθασμένες προτάσεις. Αν το παιδί δυσκολεύεται, η ερευνήτρια του παρέχει διευκρινήσεις και το ενθαρρύνει να συνεχίσει την προσπάθειά του. Αν αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία με τη διόρθωση των προτάσεων του ζητά να εντοπίσει απλά τις γραμματικά ορθές και μη ορθές προτάσεις. Στη συνέχεια, καλείται να κάνει ανάγνωση 10

λέξεων. Αν δυσκολεύεται, ζητείται να προσπαθήσει ξανά και ενθαρρύνεται από την ερευνήτρια για την προσπάθεια που καταβάλλει. Τέλος, ζητείται να παράγει ρηματικούς τύπους 10 ανώμαλων ρημάτων. Συγκεκριμένα, δίνονται γραπτά 10 ρήματα στο α' ενικό πρόσωπο του ενεστώτα και καλείται να παράγει το α' ενικό πρόσωπο του αορίστου και του παρακειμένου. Αν δυσκολεύεται, η ερευνήτρια του παρέχει διευκρινίσεις και ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει να προσπαθεί.

Ως προς την γερμανική γλώσσα, χορηγείται γραπτά ένας αποδομημένος διάλογος και το παιδί καλείται να τοποθετήσει τις φράσεις στην ορθή σειρά. Παρέχεται ενθάρρυνση και αν δυσκολεύεται πολύ, η ερευνήτρια του επιστά την προσοχή στις λέξεις που επαναλαμβάνονται στο διάλογο για να βρει την σωστή σειρά του διαλόγου. Επιπροσθέτως, καλείται να κάνει ανάγνωση ενός κειμένου και να απαντήσει σε 5 ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο. Αν δυσκολεύεται, προτρέπεται το παιδί να ξαναδιαβάσει το κείμενο. Αν εξακολουθεί να δυσκολεύεται στις ερωτήσεις κατανόησης, η ερευνήτρια παρέχει αναδιατύπωση της ερώτησης. Παράλληλα, ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει την προσπάθειά του. Ζητείται, ακόμη, να απαντήσει σε δραστηριότητα αυθόρμητης γραφής. Συγκεκριμένα, καλείται να παρουσιάσει τον εαυτό του σε μια μικρή παράγραφο, δίνοντας το όνομα, επώνυμο, ηλικία, εθνικότητα, κατοικία και τάξη. Αν δυσκολεύεται, παρέχονται επεξηγήσεις από την ερευνήτρια και το ενθαρρύνει να προσπαθήσει. Έπειτα, καλείται να κάνει ανάγνωση 20 λέξεων. Αν δυσκολεύεται, ζητείται να ξαναπροσπαθήσει και ενθαρρύνεται για την προσπάθεια που καταβάλλει. Αξιολογείται, ακόμη, η φωνολογική του ενημερότητα. Ειδικότερα, εξετάζεται η επιγλωσσική επίγνωση, ζητώντας να εντοπίσει την ομοιοκαταληξία σε 12 ζεύγη λέξεων που παρουσιάζονται προφορικά από την ερευνήτρια. Αν δυσκολεύεται, ενθαρρύνεται για την προσπάθεια που καταβάλλει και του ζητείται να συνεχίσει την προσπάθειά του. Στη συνέχεια, εξετάζεται η ικανότητα εντοπισμού ομοιότητας-διαφοράς συλλαβών. Παρουσιάζονται 10 ζεύγη λέξεων και το παιδί πρέπει να εντοπίσει αν εμπεριέχουν ή όχι την ίδια συλλαβή. Αν δυσκολεύεται, παρέχονται διευκρινίσεις από την ερευνήτρια και ενθαρρύνεται το παιδί να συνεχίσει να προσπαθεί. Ζητείται, επίσης, να διακρίνει τη διαφορετική λέξη σε 10 ζεύγη λέξεων που του παρουσιάζονται προφορικά. Αν το παιδί δυσκολεύεται, του παρέχονται επεξηγήσεις και ενθαρρύνεται να συνεχίσει την προσπάθειά του.

Εναλλακτικά, λόγω δυσκολίας εξεύρεσης μαθητών που να μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα την γερμανική, συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα μαθητές που διδάσκονται την γαλλική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Το πρωτόκολλο αναδιαμορφώθηκε περιλαμβάνοντας τις εξής δραστηριότητες για την αξιολόγηση της γαλλικής γλώσσας.

Αρχικά, χορηγείται γραπτά ένας αποδομημένος διάλογος και το παιδί καλείται να τοποθετήσει τις φράσεις στην ορθή σειρά. Παρέχεται ενθάρρυνση από την ερευνήτρια και αν δυσκολεύεται πολύ, η ερευνήτρια του επιστά την προσοχή στις λέξεις για να βρει την σωστή σειρά του διαλόγου. Έπειτα, παρουσιάζεται γραπτά ένα κείμενο και το παιδί καλείται να κάνει μια δυνατή ανάγνωση και μια σιωπηλή. Στη συνέχεια, θα πρέπει να απαντήσει σε 5 ερωτήσεις που αφορούν στο κείμενο. Αν δυσκολεύεται, παρέχονται επεξηγήσεις. Εναλλακτικά, ζητείται από το παιδί να προχωρήσει σε επόμενη ερώτηση και να επιστρέψει στην πορεία σε εκείνη που το δυσκολεύει. Ακόμη, ενθαρρύνεται. Επιπροσθέτως, καλείται να κάνει ανάγνωση 10 λέξεων. Αν δυσκολεύεται ή διστάζει, η ερευνήτρια το ενθαρρύνει να συνεχίσει την προσπάθειά του και του δηλώνει ότι τα πηγαίνει καλά.

Οι δραστηριότητες παρουσιάζονταν με την άνω αναφερόμενη σειρά σε κάθε παιδί. Η αποτυχία σε μια δραστηριότητα δεν σήμαινε τον τερματισμό της αξιολόγησης. Αντιθέτως, συνεχιζόταν ομαλά η διαδικασία για την άντληση όλων των πληροφοριών που περιλαμβάνονται στο ερευνητικό πρωτόκολλο. Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης, η εξετάστρια συμπλήρωνε τα στοιχεία του παιδιού (όνομα, επώνυμο, ημερομηνία γέννησης,

ηλικία, σχολείο, ημερομηνία εξέτασης) στο φυλλάδιο απαντήσεων μαζί με τις αποκρίσεις του παιδιού. Τέλος, επιβράβευε το παιδί για την προσπάθειά του και το ευχαριστούσε για τη συμμετοχή του στην έρευνα. Η βαθμολόγηση των δοκιμασιών γινόταν μετά το πέρας της αξιολόγησης του παιδιού, μεριμνώντας για την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα και ακολουθώντας την εκάστοτε βαθμολογική κλίμακα.

4.5. Ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Ως προς την ανάλυση και την κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα για τον υπολογισμό των στατιστικών μεγεθών μέσω του Microsoft Excel 2013 για το κάθε παιδί ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη την επίδοσή του σε κάθε δραστηριότητα. Υπολογίστηκαν, ακόμη, μέσω του ίδιου προγράμματος ο μέσος όρος της επίδοσης ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των παιδιών του δείγματος καθώς και ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών σε κάθε γλώσσα. Επιπροσθέτως, σχεδιάστηκαν διαγράμματα με μορφή πίτας και ιστογράμματος, τα οποία κατασκευάστηκαν στο Microsoft Excel 2013. Τα διαγράμματα αποδίδουν το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, τον μέσο όρο της επίδοσης κάθε παιδιού στις 3 εξεταζόμενες γλώσσες και αφορούν σε όλες τις δραστηριότητες. Αφορούν, επίσης, τον μέσο όρο του συνολικού δείγματος σε κάθε γλώσσα. Ενώ κατασκευάστηκαν διαγράμματα που απεικονίζουν την επίδοση των παιδιών του δείγματος στις εξεταζόμενες γλώσσες ανάλογα με την ηλικία και το φύλο τους. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες που κατασκευάστηκαν στο Microsoft Word 2013.

Αναφορικά με την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αυτή πραγματοποιήθηκε στο Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (version 24). Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν περιγραφικά στατιστικά αφότου έγινε ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro -Wilks για να βρεθεί το είδος της κατανομής που ακολουθούν. Διαπιστώθηκε ότι η κατανομή είναι κανονική. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε παραμετρική ανάλυση. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε η γλώσσα ενώ ως εξαρτημένη μεταβλητή η επίδοση που έχει το παιδί σε κάθε γλώσσα. Βάσει των άνω 2, της κανονικής κατανομής και της ύπαρξης τριών εξαρτημένων μεταβλητών και μιας ανεξάρτητης, η στατιστική δοκιμασία που επιλέχθηκε ήταν η Repeated Measures ANOVA.

5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

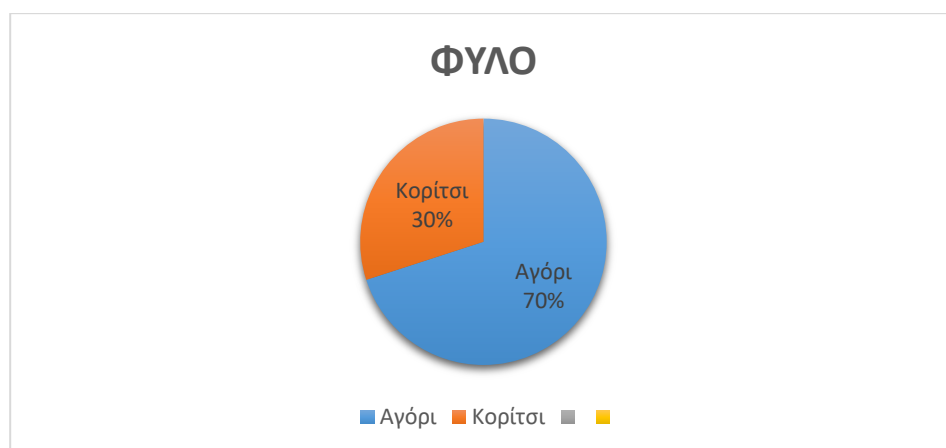
5.1. Φύλο

Από τα 10 παιδιά του δείγματος τα 7 είναι αγόρια (70 %) και τα 3 είναι κορίτσια (30 %) επί του συνόλου (Πίνακας 26, Διάγραμμα 1).

Πίνακας 26 - Κατανομή του δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγόρι	70	70
Κορίτσι	30	30
Σύνολο	100	100

Διάγραμμα 1.Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος



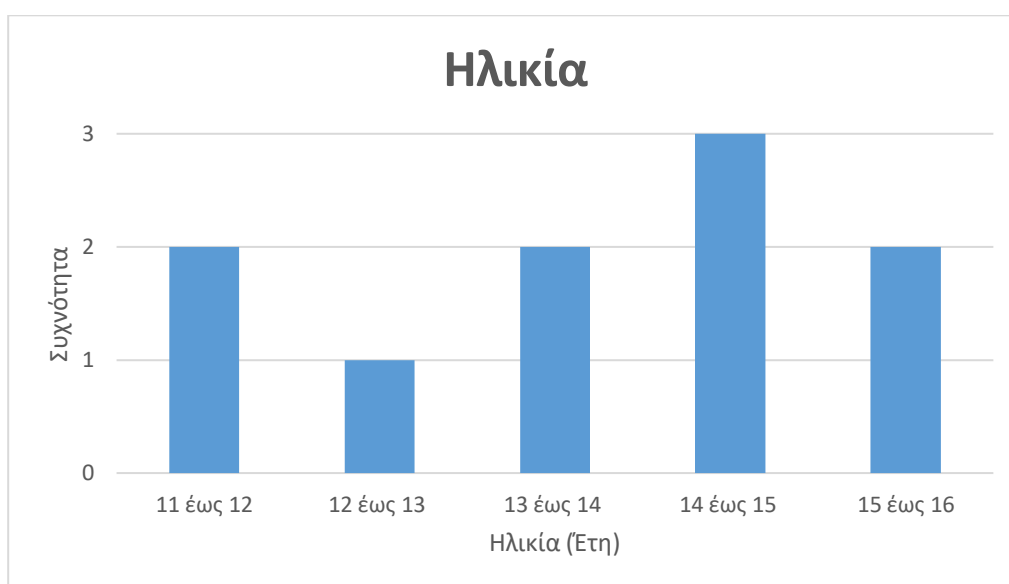
5.2.Ηλικία

Από την κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία (σε έτος; μήνες), η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 15 ετών και 7 μηνών, η ελάχιστη 11 ετών και 7 μηνών, το εύρος είναι 4 έτη ενώ η εκτιμώμενη μέση ηλικία είναι 13,59 (13 ετών και 6 μηνών). Η ηλικία των παιδιών του δείγματος μπορεί να ταξινομηθεί σε 5 κλάσεις όπως αναφέρονται στον Πίνακα 27. Η συχνότητα της ηλικίας στο σύνολο του δείγματος απεικονίζεται στο Διάγραμμα 2.

Πίνακας 27 - Κατανομή δείγματος ανά ηλικία

Κλάσεις	Συχνότητα
11 έως 12 έτη	2
12 έως 13 έτη	1
13 έως 14 έτη	2
14 έως 15 έτη	3
15 έως 16 έτη	2

Διάγραμμα 2. Κατανομή δείγματος ανά ηλικία



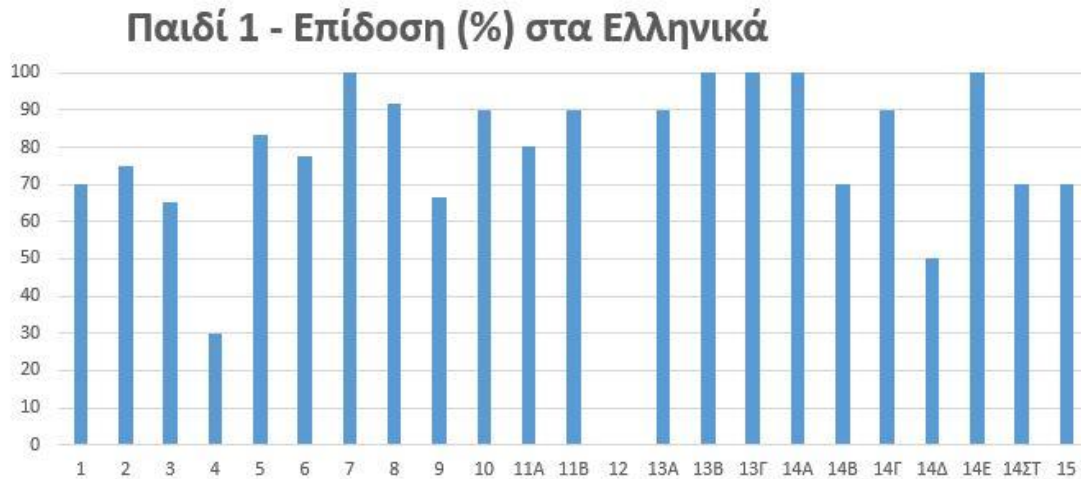
5.3. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην ελληνική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων του κάθε παιδιού με δυσλεξία στην πρώτη του γλώσσα, που είναι η ελληνική. Επίσης, αναδεικνύει τον μέσο όρο των παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της ελληνικής γλώσσας και επιτρέπει να γίνουν συγκρίσεις ως προς την επίδοσή τους. Αναφέρονται ακολούθως τα αποτελέσματα για το κάθε παιδί (Διάγραμμα 3-12) και έπειτα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της επίδοσης στην ελληνική γλώσσα (Διάγραμμα 13). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται (1-15) αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, οι αριθμοί και οι δραστηριότητες είναι οι εξής:

1. Προφορική περιγραφή ιστορίας
2. Αυθόρμητη γραφή
3. Προφορική αναδιήγηση κειμένου
4. Κατανόηση της ανάγνωσης
5. Επίδειξη της ώρας στο ρολόι
6. Συμπλήρωση με τοπικά επιρρήματα
7. Αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά
8. Αξιολόγηση της οπτικής μνήμης
9. Αξιολόγηση της ακουστικής μνήμης
10. Ανάγνωση λέξεων
11. Α. Σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων
B. Προθηματοποίηση
12. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου
13. Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση
A. Ομοιοκαταληξία
B. Ομοιότητα-Διαφορά συλλαβών
Γ. Διάκριση διαφορετικής λέξης
14. Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση
A. Συλλαβική κατάτμηση

- Β. Φωνημική κατάτμηση
- Γ. Συλλαβική σύνθεση
- Δ. Φωνημική σύνθεση
- Ε. Απαλοιφή συλλαβών
- ΣΤ. Αντίστροφη συλλαβών

Διάγραμμα 3. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 1.



Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην αρίθμηση με τη σωστή και την αντίστροφη σειρά, την ομοιότητα/διαφορά συλλαβών, τη διάκριση διαφορετικής λέξης, τη συλλαβική κατάτμηση και την απαλοιφή συλλαβών (100 %) ενώ η χειρότερη επίδοση στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (0 %).

Διάγραμμα 4. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 2.



Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην επίδειξη της ώρας στο ρολόι, την αρίθμηση με την ορθή και την αντίστροφη σειρά, τη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου, τη διάκριση διαφορετικής λέξης και τη συλλαβική σύνθεση (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση στην κατανόηση της ανάγνωσης (25 %).

Διάγραμμα 5. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 3.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά, την ανάγνωση λέξεων, τη σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων, την προθηματοποίηση, τη διάκριση διαφορετικής λέξης, τη συλλαβική κατάτμηση, τη συλλαβική σύνθεση, τη φωνημική σύνθεση και την απαλοιφή συλλαβών (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (0 %).

Διάγραμμα 6. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 4.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά, την ανάγνωση λέξεων, τη σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων, τη διάκριση διαφορετικής λέξης, τη συλλαβική σύνθεση και την απαλοιφή συλλαβών (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην αυθόρμητη γραφή και την κατανόηση της ανάγνωσης (30 %).

Διάγραμμα 7. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 5.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων και αποδομημένου διαλόγου, τη διάκριση διαφορετικής λέξης, τη συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην επίδειξη της ώρας στο ρολόι (0 %).

Διάγραμμα 8. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 6.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά, τη σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων και προθηματοποίηση, την ομοιοκαταληξία, τη διάκριση διαφορετικής λέξης, τη συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην κατανόηση της ανάγνωσης (0 %).

Διάγραμμα 9. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το παιδί 7.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην επίδειξη της ώρας στο ρολόι, την αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά, την ανάγνωση λέξεων, σύνθεση λέξεων, προθηματοποίηση, ομοιότητα/διαφορά συλλαβών, διάκριση διαφορετικής λέξης, συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην κατανόηση της ανάγνωσης (0 %).

Διάγραμμα 10. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 8.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά, την οπτική μνήμη, τη σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων, την ομοιοκαταληξία, τη συλλαβική και φωνημική σύνθεση (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην επίδειξη της ώρας στο ρολόι, τη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου, την αντιστροφή συλλαβών (0 %).

Διάγραμμα 11. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 9.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην επίδειξη της ώρας στο ρολόι, τη σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων και την προθηματοποίηση, την ομοιότητα/διαφορά συλλαβών, τη διάκριση διαφορετικής λέξης, τη συλλαβική σύνθεση (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην αντιστροφή συλλαβών (10 %).

Διάγραμμα 12. Επίδοση στην ελληνική γλώσσα για το Παιδί 10.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη διάκριση διαφορετικής λέξης, τη συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση, τη φωνημική κατάτμηση (100 %), ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (0 %).

Διάγραμμα 13. Επίδοση του μέσου όρου στην ελληνική γλώσσα



Όπως παρατηρείται στα διαγράμματα για το κάθε παιδί αλλά και στο συγκεντρωτικό διάγραμμα, η επίδοση των παιδιών στην ελληνική γλώσσα ήταν άριστη στη διάκριση της διαφορετικής λέξης και τη συλλαβική σύνθεση (ποσοστό επιτυχίας 90- 100 %), πολύ καλή στην ανάγνωση λέξεων, την σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων, την προθηματοποίηση, την ομοιότητα-διαφορά συλλαβών και τη συλλαβική κατάτμηση (ποσοστό επιτυχίας 80- 100%). Μέτρια έως και άριστη κρίνεται η επίδοση των παιδιών στην αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά (ποσοστό επιτυχίας 62,5 -100 %), την ακουστική μνήμη (ποσοστό επιτυχίας 65-91,65 %) και τα τοπικά επιρρήματα (ποσοστό επιτυχίας 55,55-88,88 %).

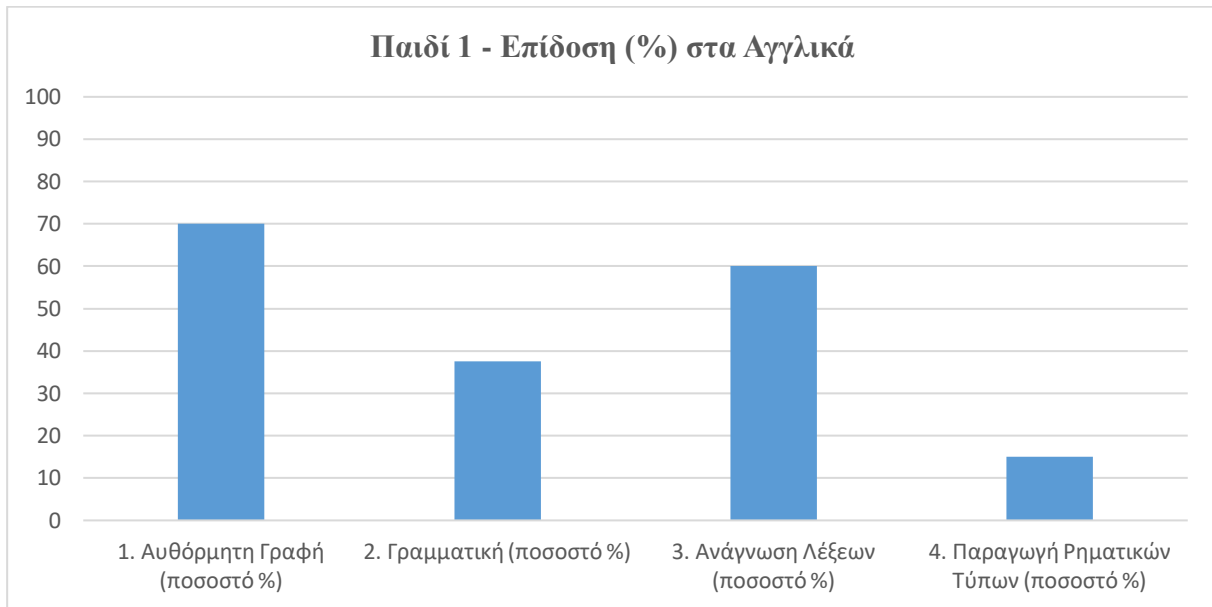
Αντίθετα, σημειώθηκε μεγάλη απόκλιση, της τάξης των 40 ποσοστιαίων μονάδων και άνω, μεταξύ των παιδιών του δείγματος στην προφορική περιγραφή ιστορίας (ποσοστό επιτυχίας 40-80 %), την αυθόρμητη γραφή (ποσοστό επιτυχίας 30 έως 70 %), την προφορική αναδιήγηση κειμένου (ποσοστό επιτυχίας 20 έως 80 %), την κατανόηση της ανάγνωσης (ποσοστό επιτυχίας 25 έως 70 %), την οπτική μνήμη (ποσοστό επιτυχίας 53 έως 100 %), την ομοιοκαταληξία, τη φωνημική κατάτμηση, την απαλοιφή συλλαβών (ποσοστά επιτυχίας 60 έως 100 %), τη φωνημική σύνθεση (ποσοστό επιτυχίας 50 έως 100 %), τη σημασιολογία (ποσοστό επιτυχίας 30 έως 90 %). Ενώ υπήρξε ακραία διαφορά μεταξύ των παιδιών του δείγματος (ποσοστό επιτυχίας 0 έως 100 %) στην επίδειξη της ώρας στο ρολόι και τη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου καθώς και στην αντιστροφή συλλαβών (ποσοστό επιτυχίας 0 έως 90 %). Χαρακτηρίζεται, λοιπόν, η επίδοσή τους από μεγάλη διακύμανση στις 13 από τις 23 συνολικά δραστηριότητες της ελληνικής γλώσσας.

5.4.Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην αγγλική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων του κάθε παιδιού με δυσλεξία στην α' ξένη γλώσσα, που είναι η αγγλική. Επίσης, αναδεικνύει τον μέσο όρο των παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της αγγλικής γλώσσας και επιτρέπει να γίνουν συγκρίσεις της επίδοσής τους. Αναφέρονται ακολούθως τα αποτελέσματα για το κάθε παιδί (Διάγραμμα 14-23) και έπειτα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της επίδοσης στην αγγλική γλώσσα (Διάγραμμα 24). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται (1-4) αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, οι αριθμοί και οι δραστηριότητες είναι οι εξής:

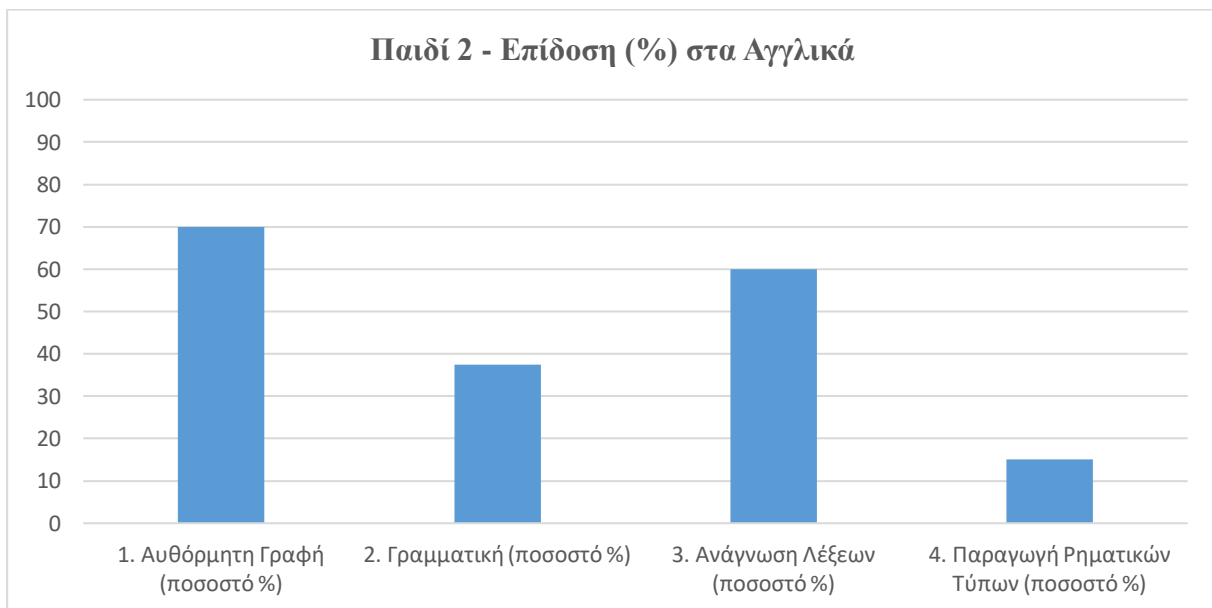
1. Αυθόρμητη γραφή
2. Γραμματική
3. Ανάγνωση λέξεων
4. Παραγωγή ρηματικών τύπων

Διάγραμμα 14. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 1.



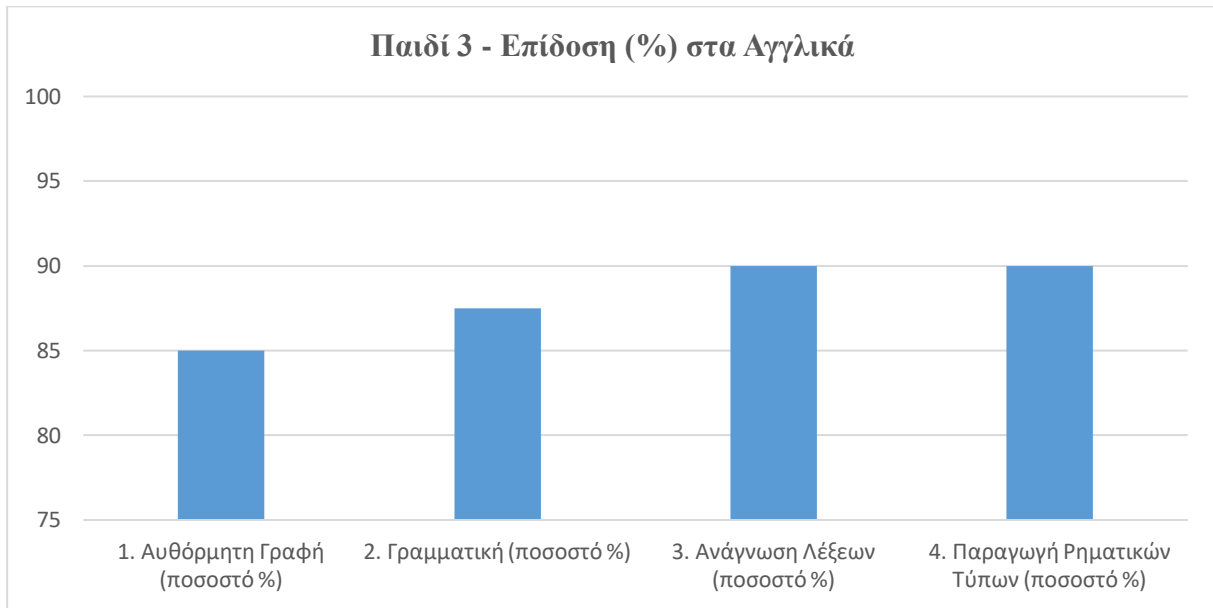
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην αυθόρμητη γραφή (70 %) και η χειρότερη στη παραγωγή ρηματικών τύπων (15 %).

Διάγραμμα 15. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 2.



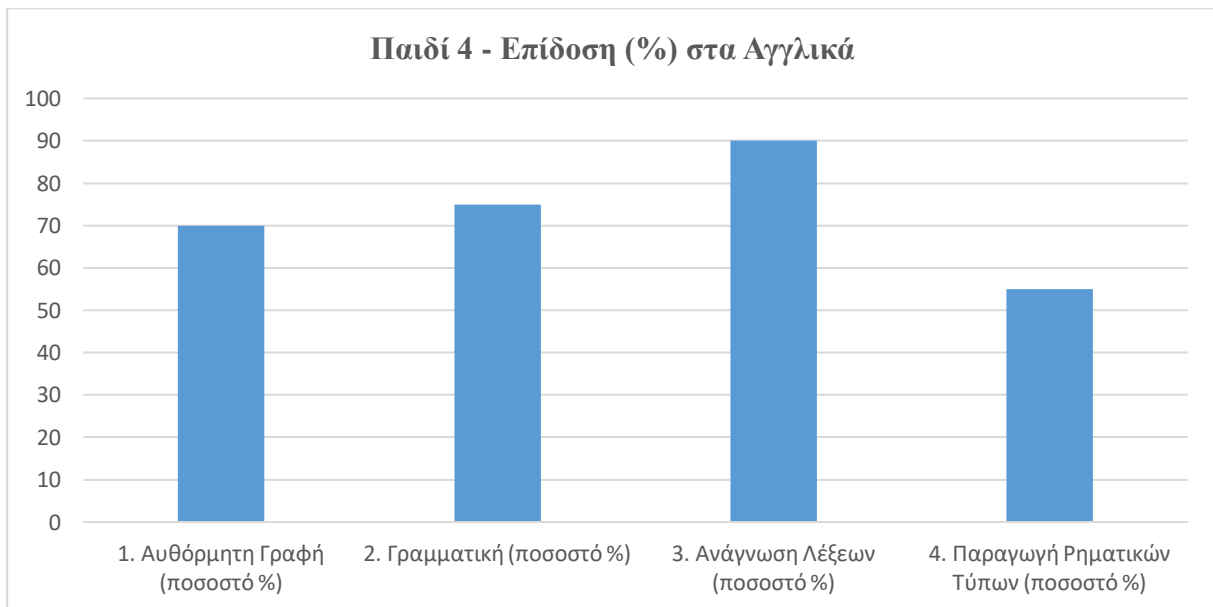
Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην αυθόρμητη γραφή και την ανάγνωση λέξεων (70 %) και η χειρότερη στη παραγωγή ρηματικών τύπων (15 %).

Διάγραμμα 16. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 3.



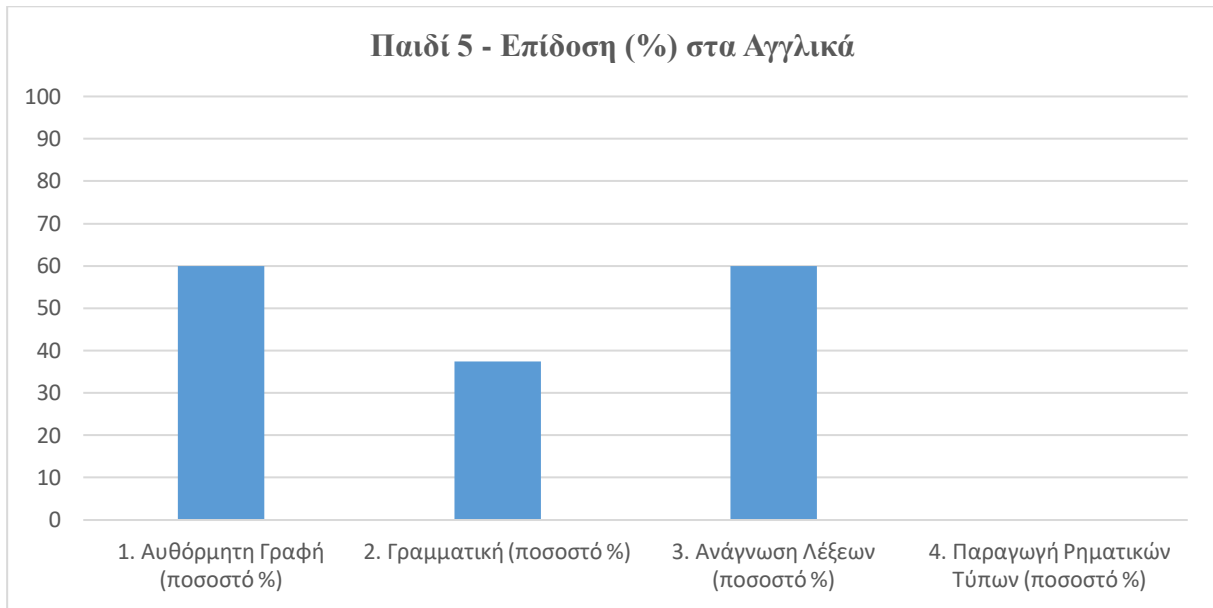
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην ανάγνωση λέξεων και την παραγωγή ρηματικών τύπων (90 %) και η χειρότερη στην αυθόρμητη γραφή (85 %).

Διάγραμμα 17. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 4.



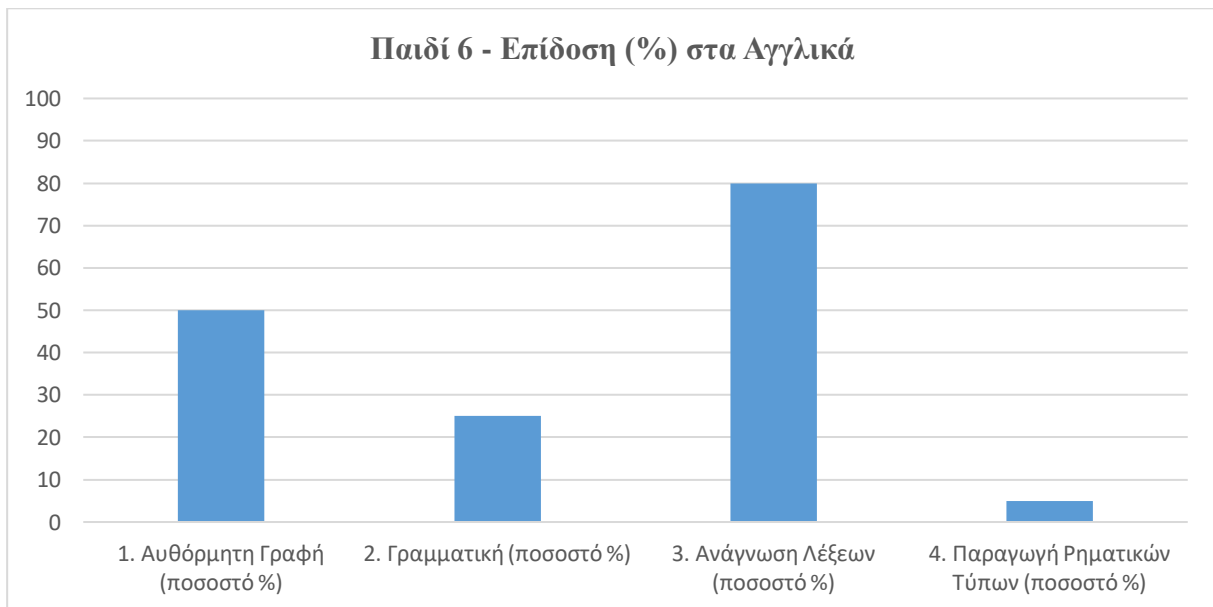
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην ανάγνωση λέξεων (90 %) και η χειρότερη επίδοση στην παραγωγή ρηματικών τύπων (55 %).

Διάγραμμα 18. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 5.



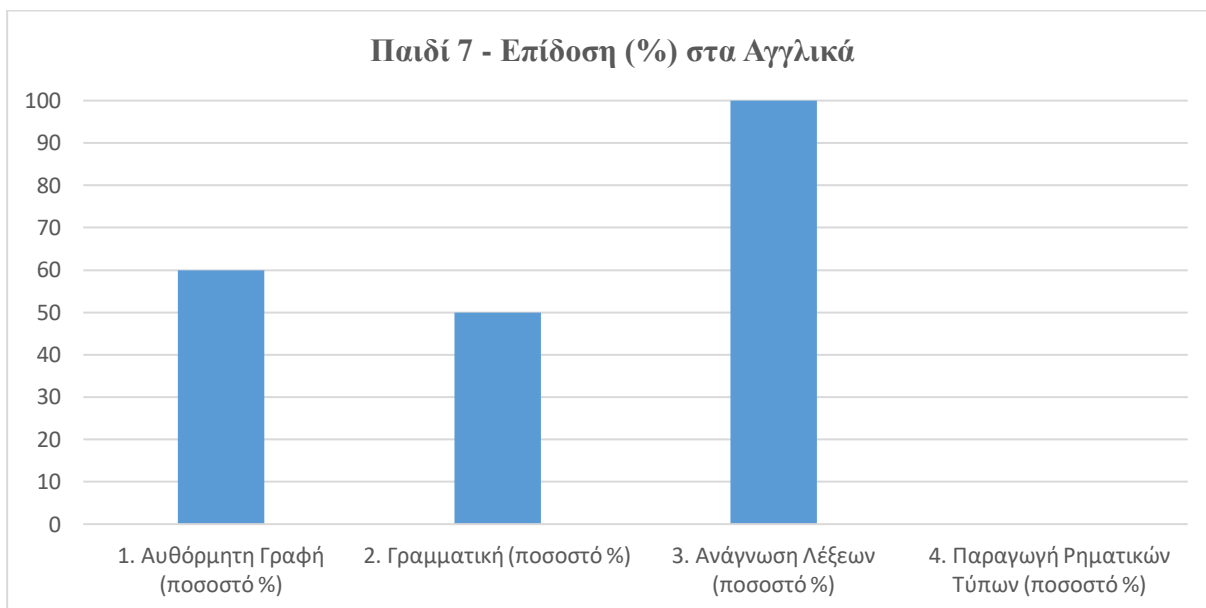
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην αυθόρμητη γραφή και την ανάγνωση λέξεων (60 %) ενώ η χειρότερη επίδοση αφορούσε στη γραμματική (37,5 %).

Διάγραμμα 19. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 6.



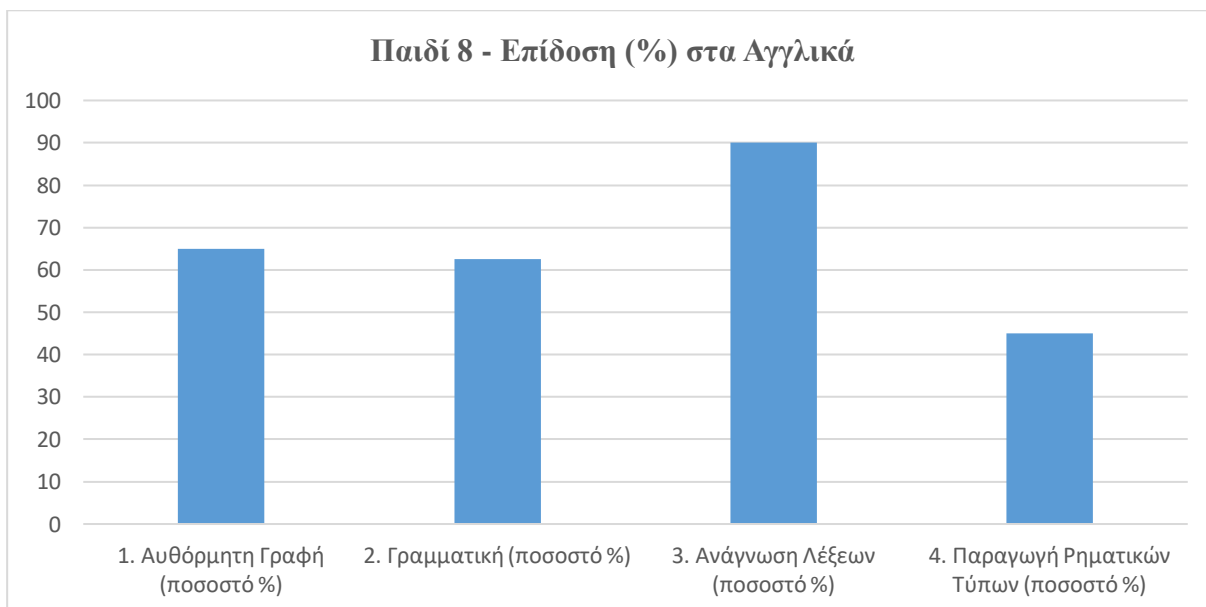
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην ανάγνωση λέξεων (80 %) και η χειρότερη στη παραγωγή ρηματικών τύπων (5 %).

Διάγραμμα 20. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 7.



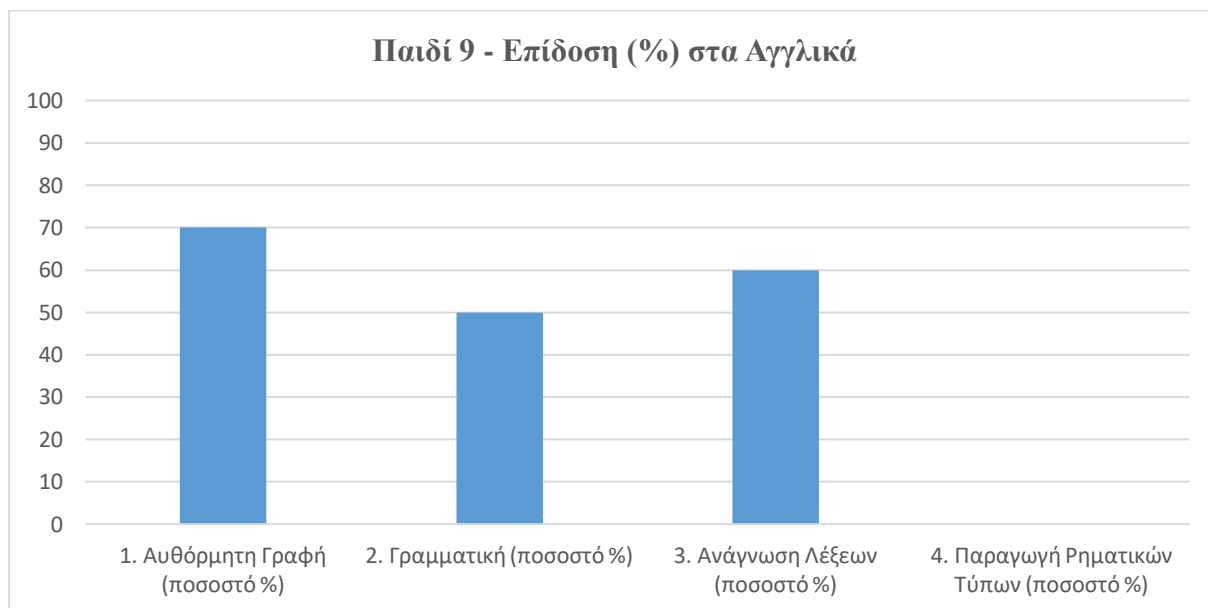
Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην ανάγνωση λέξεων (100 %) και η χειρότερη στην παραγωγή ρηματικών τύπων (0 %).

Διάγραμμα 21. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 8.



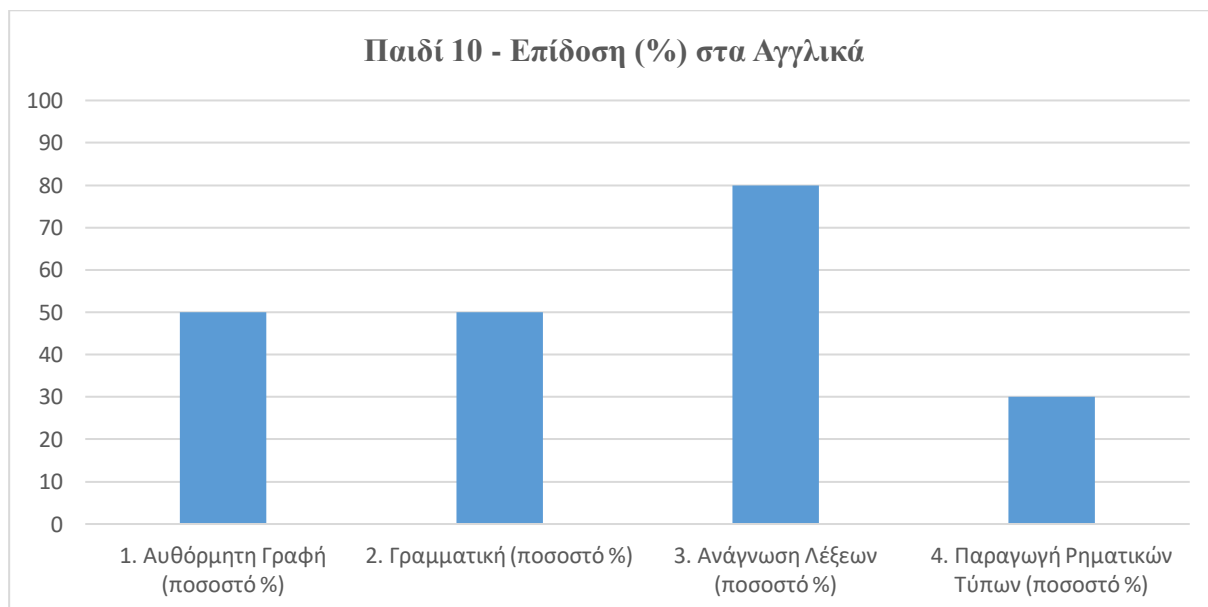
Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην ανάγνωση λέξεων (90 %) και η χειρότερη στην παραγωγή ρηματικών τύπων (45 %).

Διάγραμμα 22. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 9.



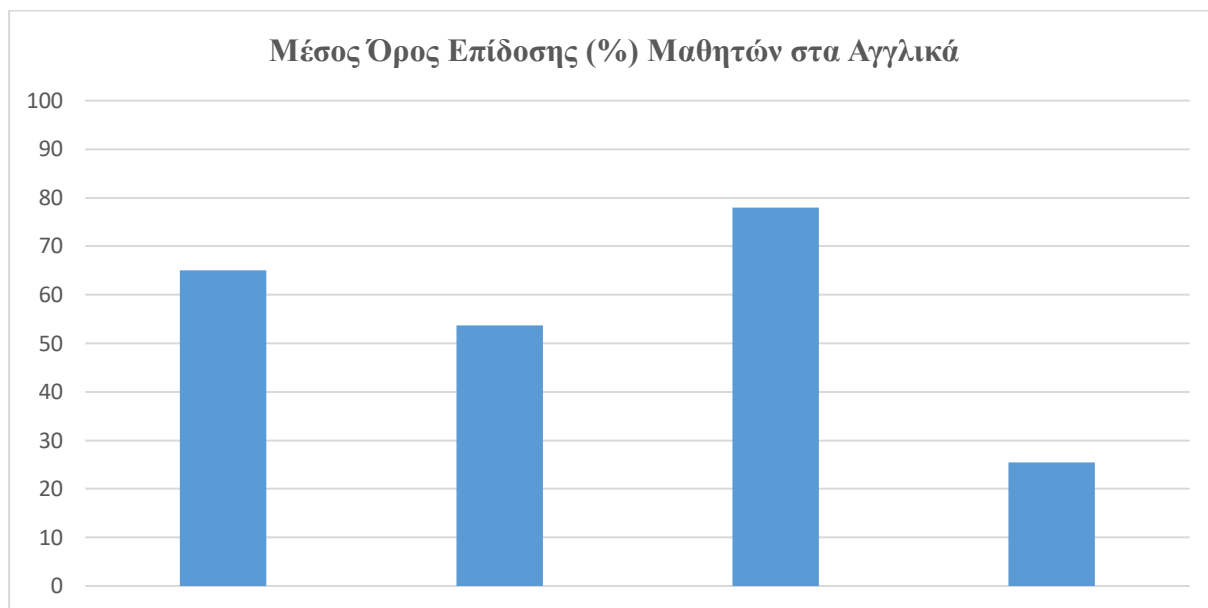
Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην αυθόρμητη γραφή (70 %) και η χειρότερη επίδοση στην παραγωγή ρηματικών τύπων (0 %).

Διάγραμμα 23. Επίδοση στην αγγλική γλώσσα για το Παιδί 10.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην ανάγνωση λέξεων (80 %) ενώ η χειρότερη στην παραγωγή ρηματικών τύπων (30 %).

Διάγραμμα 24. Επίδοση του μέσου όρου επίδοσης στην αγγλική γλώσσα.



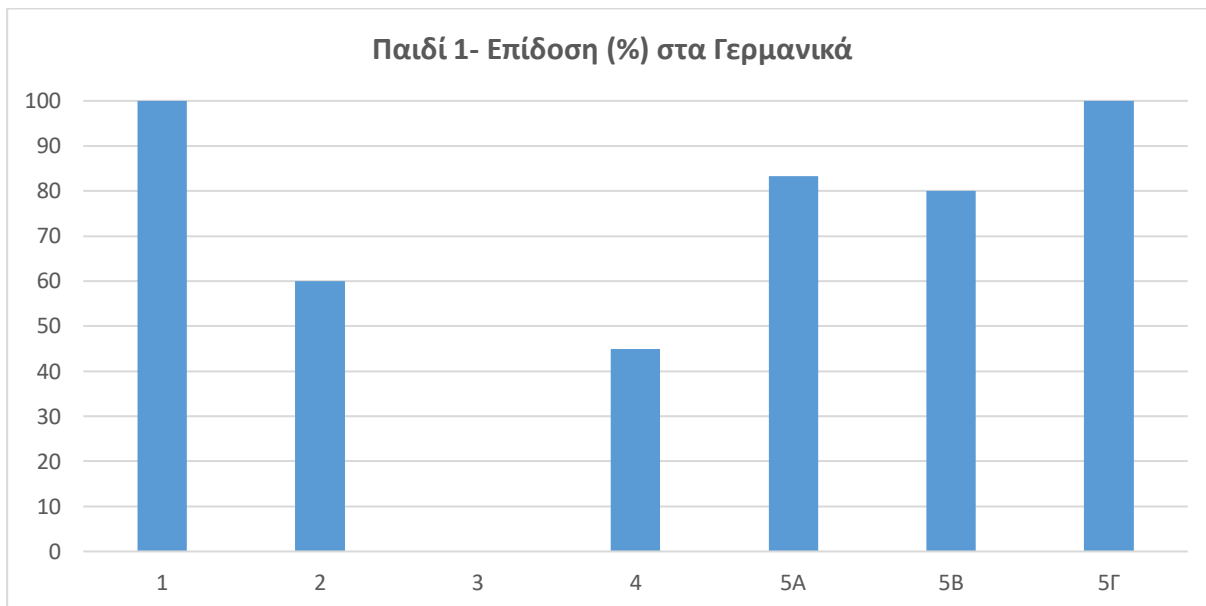
Όπως παρατηρείται στα διαγράμματα για το κάθε παιδί αλλά και στο συγκεντρωτικό διάγραμμα, η επίδοση των παιδιών του δείγματος στην αγγλική γλώσσα ήταν μέτρια έως άριστη στην ανάγνωση λέξεων (ποσοστό επιτυχίας 60-100 %), μέτρια στην αυθόρμητη γραφή (ποσοστό επιτυχίας 50-85 %), πολύ καλή έως κάτω του μετρίου στην γραμματική (ποσοστό επιτυχίας 25-87,5 %) ενώ υπήρξε ακραία διακύμανση στην παραγωγή ρηματικών τύπων (ποσοστό επιτυχίας 0-90 %).

5.5. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην γερμανική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων του κάθε παιδιού με δυσλεξία στην β' ξένη γλώσσα, που είναι η γερμανική. Επίσης, η ανάλυση αναδεικνύει τον μέσο όρο των παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της γερμανικής γλώσσας και επιτρέπει να γίνουν συγκρίσεις της επίδοσής τους. Από το σύνολο του δείγματος δύο παιδιά διδάσκονται την γερμανική γλώσσα στο σχολείο τους. Αναφέρονται ακολούθως τα αποτελέσματα για το κάθε παιδί (Διάγραμμα 25-26) και έπειτα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της επίδοσης στην γερμανική γλώσσα (Διάγραμμα 27). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται (1-5) αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της γερμανικής γλώσσας. Ειδικότερα, οι αριθμοί και οι δραστηριότητες είναι οι εξής:

1. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου
2. Κατανόηση της ανάγνωσης
3. Παραγωγή γραπτού λόγου
4. Ανάγνωση λέξεων
5. Φωνολογική ενημερότητα – επιγλωσσική επίγνωση
 - A) Ομοιοκαταληξία
 - B) Ομοιότητα-Διαφορά συλλαβών
 - Γ) Διάκριση διαφορετικής λέξης

Διάγραμμα 25. Επίδοση στην γερμανική γλώσσα για το Παιδί 1.



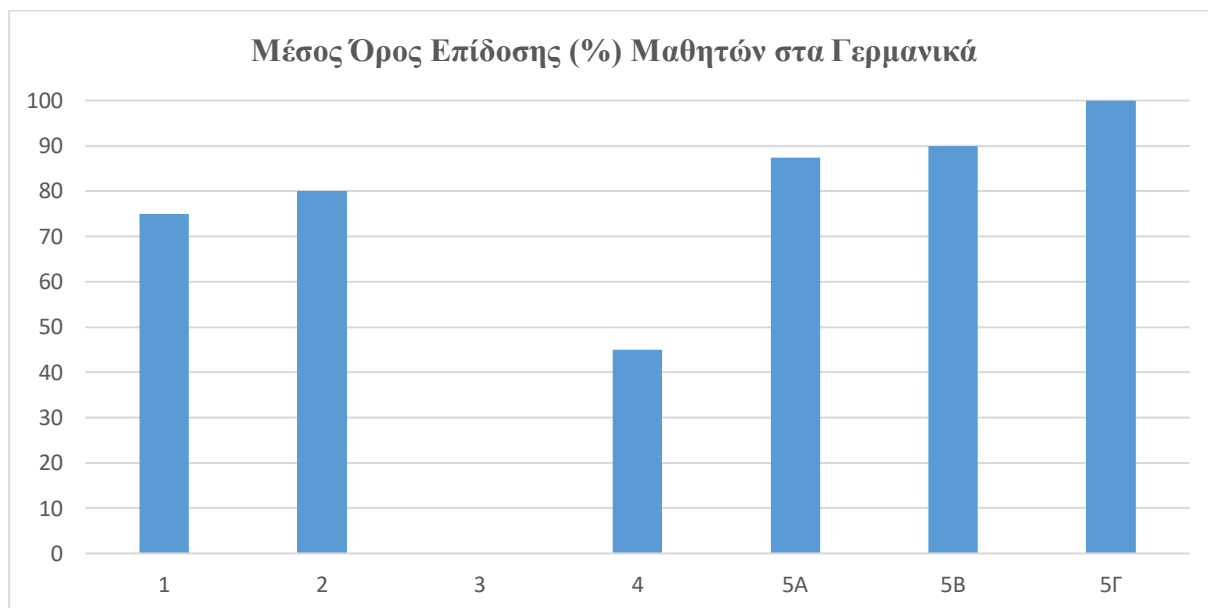
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου και τη διάκριση διαφορετικής λέξης (100 %) και η χειρότερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου (0 % - μη απόκριση).

Διάγραμμα 26. Επίδοση στην γερμανική γλώσσα για το Παιδί 8.



Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στην κατανόηση της ανάγνωσης, την ομοιότητα/διαφορά συλλαβών και την διάκριση διαφορετικής λέξης (100 %), ενώ η χειρότερη στην παραγωγή γραπτού λόγου (0 %- μη απόκριση).

Διάγραμμα 27. Επίδοση του μέσου όρου στην γερμανική γλώσσα.



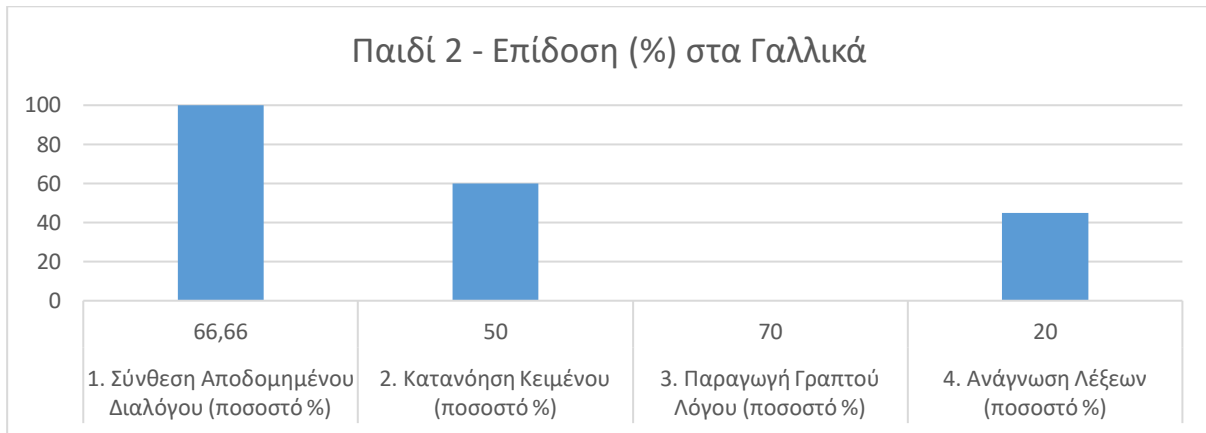
Παρατηρείται από τα άνω ότι η επίδοση των 2 παιδιών ήταν άριστη στη διάκριση διαφορετικής λέξης (ποσοστό επιτυχίας 100%), πολύ καλή έως άριστη στην ομοιοκαταληξία και την ομοιότητα/διαφορά συλλαβών (ποσοστό επιτυχίας 83,33-100 % και 80-100 % αντίστοιχα). Αντίθετα, υπήρξε μεγάλη διακύμανση στην σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (ποσοστό επιτυχίας 50-100 %) καθώς και στην κατανόηση της ανάγνωσης (ποσοστό επιτυχίας 60-100 %). Η επίδοσή τους στην ανάγνωση λέξεων ήταν κάτω του μετρίου (ποσοστό επιτυχίας 45 %) ενώ δεν αποκρίθηκαν στην δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου.

5.6. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά παιδί στην γαλλική γλώσσα και αναφορά του μέσου όρου του δείγματος

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων του κάθε παιδιού με δυσλεξία στην β' ξένη γλώσσα, που είναι η γαλλική. Επίσης, αναδεικνύει τον μέσο όρο των παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της γαλλικής γλώσσας και επιτρέπει να γίνουν συγκρίσεις της επίδοσής τους. Από το σύνολο του δείγματος, 8 παιδιά διδάσκονται την γαλλική γλώσσα στο σχολείο τους. Αναφέρονται ακολούθως τα αποτελέσματα για το κάθε παιδί (Διάγραμμα 28-35) και έπειτα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της επίδοσης στην γαλλική γλώσσα (Διάγραμμα 36). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται (1-4) αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της γαλλικής γλώσσας. Ειδικότερα, οι αριθμοί και οι δραστηριότητες είναι οι εξής:

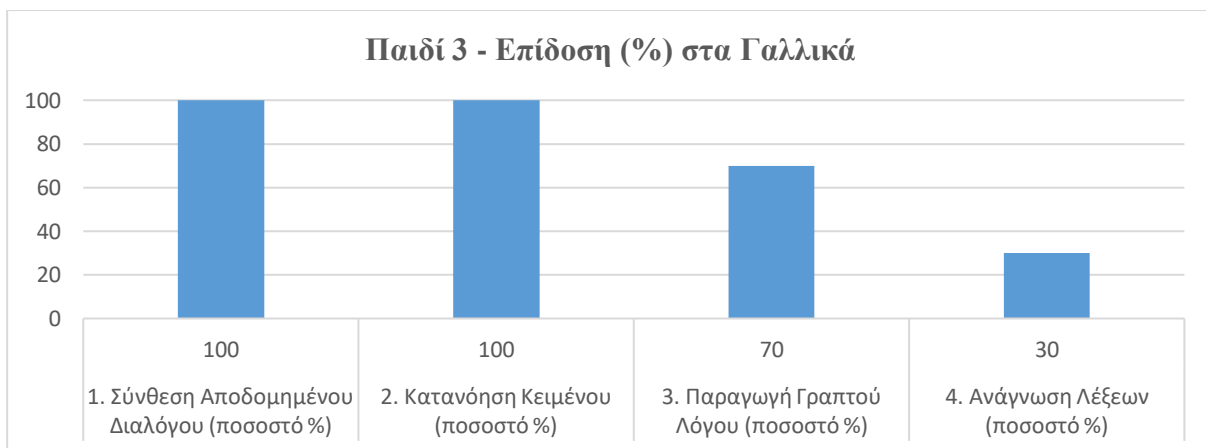
1. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου
2. Κατανόηση κειμένου
3. Παραγωγή γραπτού λόγου
4. Ανάγνωση λέξεων

Διάγραμμα 28. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 2.



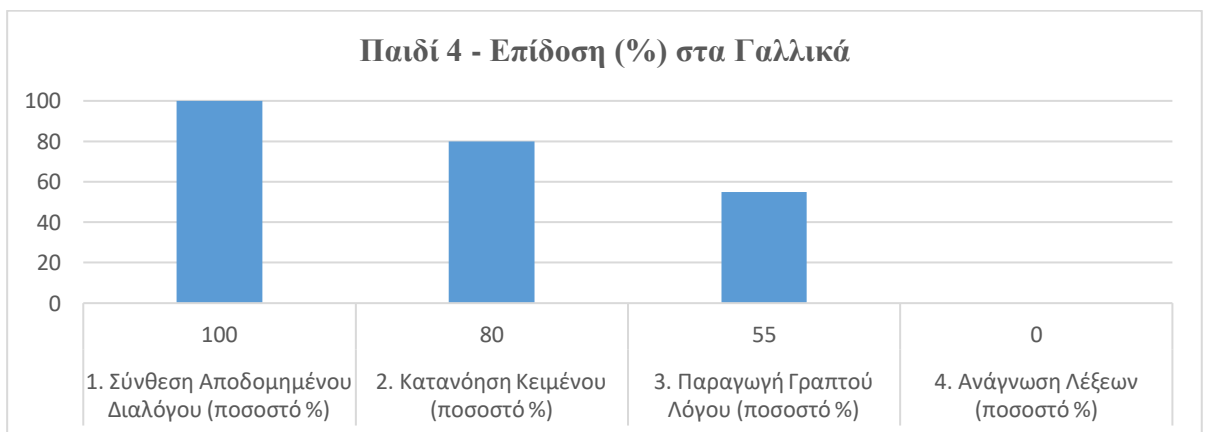
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στην παραγωγή γραπτού λόγου (70 %) και η χειρότερη στην ανάγνωση λέξεων (20 %).

Διάγραμμα 29. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 3.



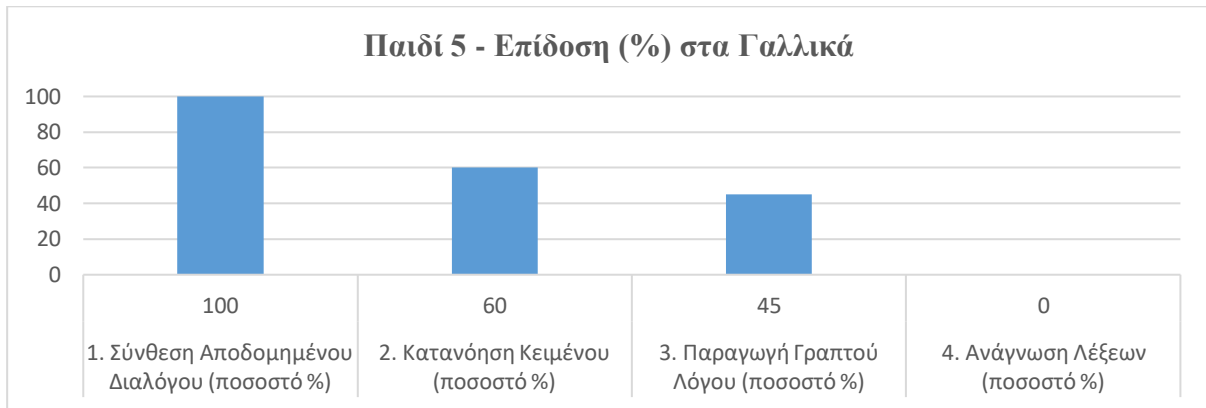
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου και την κατανόηση κειμένου (100 %) και η χειρότερη στην ανάγνωση λέξεων (30 %).

Διάγραμμα 30. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 4.



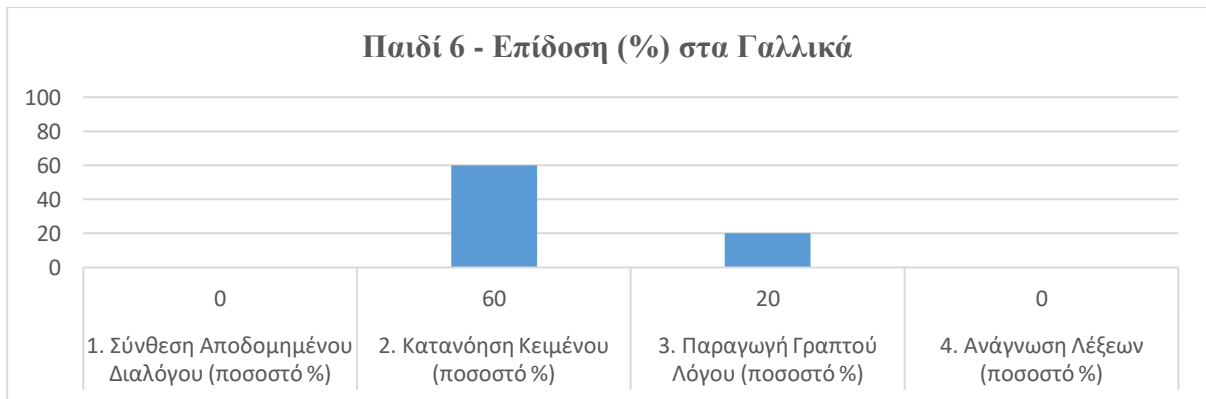
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (100 %) και η χειρότερη στην ανάγνωση λέξεων (0 %).

Διάγραμμα 31. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 5.



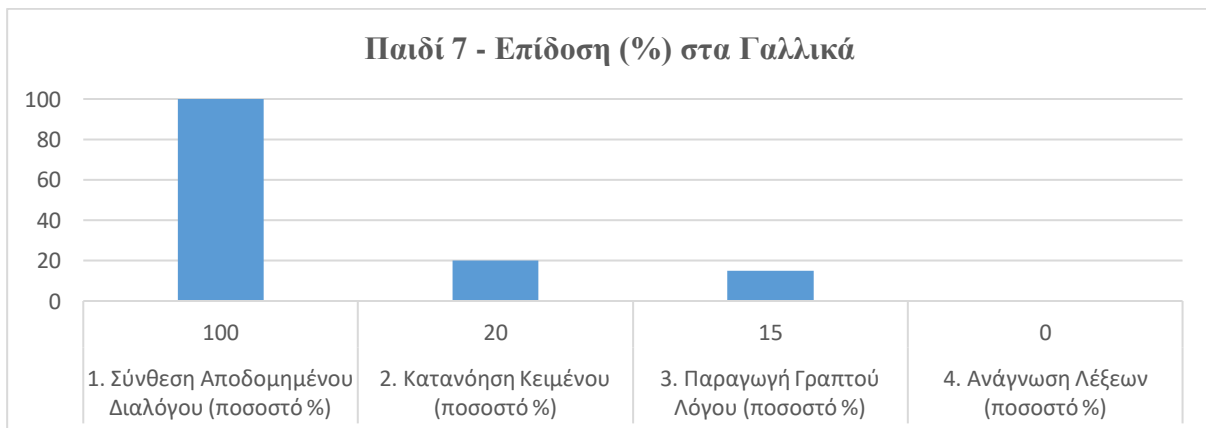
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (100 %) και η χειρότερη στην ανάγνωση λέξεων (0 %).

Διάγραμμα 32. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 6.



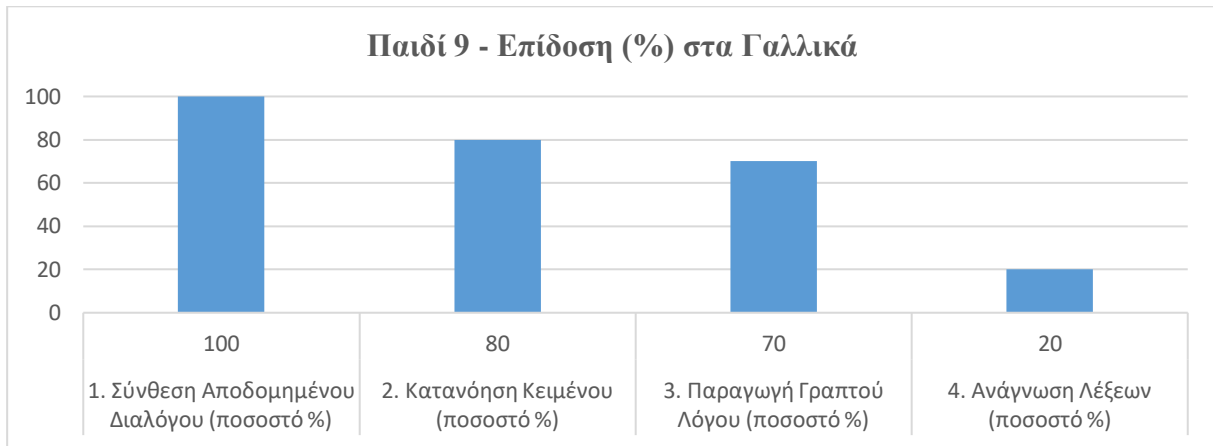
Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στη κατανόηση κειμένου (60 %) και η χειρότερη στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου και την ανάγνωση λέξεων (0 %).

Διάγραμμα 33. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 7.



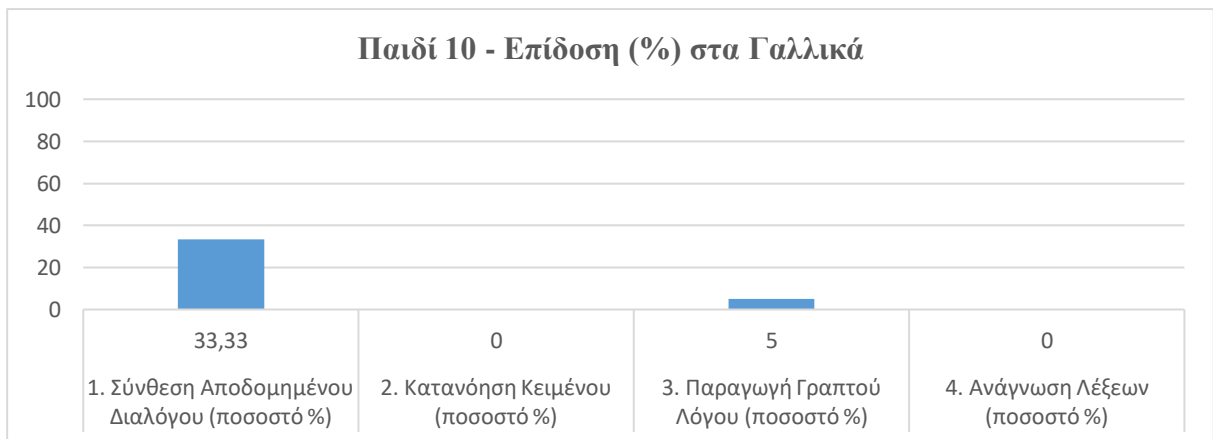
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (100 %) και η χειρότερη στην ανάγνωση λέξεων (0 %).

Διάγραμμα 34. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 9.



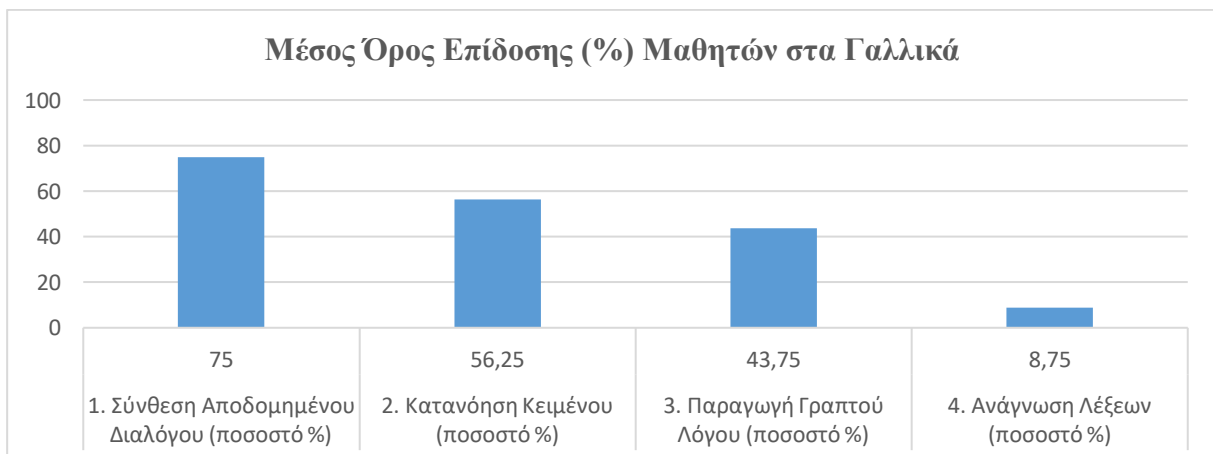
Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (100 %) και η χειρότερη στην ανάγνωση λέξεων (20 %).

Διάγραμμα 35. Επίδοση στην γαλλική γλώσσα για το Παιδί 10.



Η καλύτερη επίδοση αφορούσε στη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου (33,3 %) και η χειρότερη στην κατανόηση κειμένου και την ανάγνωση λέξεων (0%).

Διάγραμμα 36. Επίδοση του μέσου όρου στην γαλλική γλώσσα



Από τα άνω προκύπτει ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση στις 3 από τις 4 δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση. Ειδικότερα, στην σύνθεση αποδομημένου διαλόγου και την κατανόηση κειμένου, η επίδοση των παιδιών κυμαίνεται από το 0 έως και το 100 %, ενώ στην παραγωγή γραπτού λόγου από 5 έως 70 %. Στην ανάγνωση των λέξεων, η επίδοσή τους ήταν πολύ χαμηλή καθώς σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας από 0 έως 30 %.

5.7. Σύγκριση του μέσου όρου των παιδιών μεταξύ των γλωσσών

Όπως αναφέρθηκε άνω (Κεφάλαιο 4.5.), πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων στο Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (version 24). Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν περιγραφικά στατιστικά αφότου έγινε ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro -Wilks για να βρεθεί το είδος της κατανομής που ακολουθούν. Διαπιστώθηκε ότι η κατανομή που ακολουθούν είναι κανονική. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε παραμετρική ανάλυση. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε η γλώσσα ενώ ως εξαρτημένη μεταβλητή η επίδοση που έχει το παιδί σε κάθε γλώσσα. Ειδικότερα, η ελληνική γλώσσα, που είναι η πρώτη γλώσσα των παιδιών ήταν μια μεταβλητή, δεύτερη μεταβλητή ήταν η α' ξένη γλώσσα, η αγγλική, ενώ ως τρίτη μεταβλητή ορίστηκε η β' ξένη γλώσσα, η γερμανική ή η γαλλική. Ορίστηκαν 3 εξαρτημένες μεταβλητές αντί 4 καθώς με αυτόν τον τρόπο, με την ομαδοποίηση της β' ξένης γλώσσας, ήταν εφικτή η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω του SPSS. Βάσει των άνω 2, της κανονικής κατανομής και της ύπαρξης τριών ανεξάρτητων μεταβλητών και μιας εξαρτημένης, η στατιστική δοκιμασία που επιλέχθηκε ήταν η Repeated Measures ANOVA.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι το εξής : Έχουν τα παιδιά με δυσλεξία την ίδια επίδοση στην αγγλική και τη β' ξένη γλώσσα σε σχέση με την ελληνική γλώσσα;

Οι υποθέσεις ορίστηκαν ως ακολούθως: H0: Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν την ίδια επίδοση στην αγγλική και τη β' ξένη γλώσσα σε σχέση με την επίδοσή τους στην ελληνική γλώσσα ($\mu_\epsilon = \mu_\alpha = \mu_\beta$). H1: Τα παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν την ίδια επίδοση στην αγγλική και τη β' ξένη γλώσσα σε σχέση με την επίδοσή τους στην ελληνική γλώσσα ($\mu_\epsilon \neq \mu_\alpha \neq \mu_\beta$).

Τα ϵ , α και β αντιστοιχούν στην ελληνική, αγγλική γλώσσα και β' ξένη γλώσσα.

Ύστερα από την εισαγωγή των δεδομένων στο SPSS, λήφθηκαν υπόψη οι ακόλουθοι πίνακες για την αποδοχή της ισχύουσας ερευνητικής υπόθεσης :

Πίνακας 28. SPSS –Within-Subjects Factors

Within-Subjects Factors	
Measure: MEASURE_1	
Lan	Dependent Variable
1	Ελληνικά
2	Αγγλικά
3	β_ξένη_γλώσσα

Πίνακας 29. SPSS- Mauchly's Test of Sphericity

Mauchly's Test of Sphericity ^b				
Measure: MEASURE_1				
Within Subjects Effect	a			
	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Lan	,843	1,364	2	,506

Το Sig. είναι μεγαλύτερο του 0,05 (Sig=0,506). Επομένως, δεν παραβιάζεται η σφαιρικότητα και στον πίνακα που ακολουθεί λαμβάνεται υπόψη η σημαντικότητα που σχετίζεται με το Sphericity Assumed.

Πίνακας 30. SPSS- Test of Within-Subjects Effects

Tests of Within-Subjects Effects						
Measure: MEASURE_1						
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lan	Sphericity Assumed	3217,812	2	1608,906	7,642	,004
	Greenhouse-Geisser	3217,812	1,729	1861,077	7,642	,006
	Huynh-Feldt	3217,812	2,000	1608,906	7,642	,004
	Lower-bound	3217,812	1,000	3217,812	7,642	,022
Error(lan)	Sphericity Assumed	3789,725	18	210,540		
	Greenhouse-Geisser	3789,725	15,561	243,539		
	Huynh-Feldt	3789,725	18,000	210,540		
	Lower-bound	3789,725	9,000	421,081		

Το Sig. είναι μικρότερο του 0,05 (Sig=0,004). Επομένως, στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα ζεύγη που διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά.

Πίνακας 31. SPSS- Pairwise Comparisons

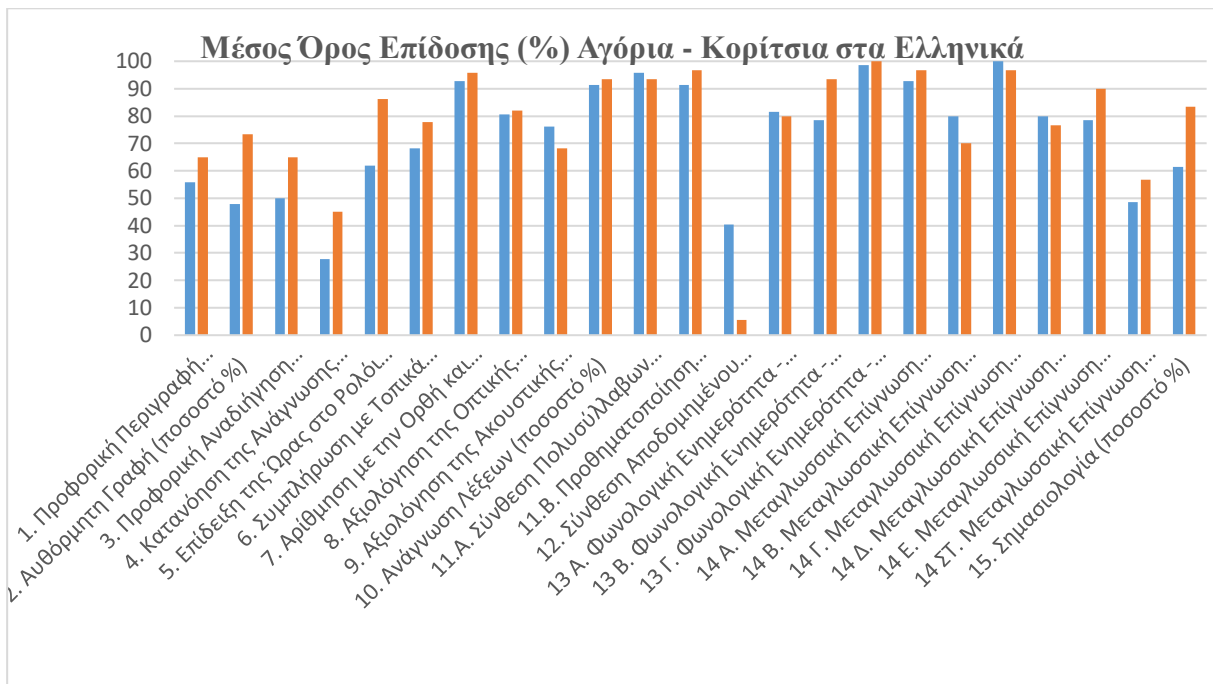
Pairwise Comparisons						
Measure: MEASURE_1						
(I) lan	(J) lan	a			95% Confidence Interval for Difference ^a	
		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	Lower Bound	Upper Bound
1	2	18,921*	5,250	,017	3,521	34,321
	3	24,095*	7,512	,032	2,059	46,131
2	1	-18,921*	5,250	,017	-34,321	-3,521
	3	5,174	6,506	1,000	-13,910	24,258
3	1	-24,095*	7,512	,032	-46,131	-2,059
	2	-5,174	6,506	1,000	-24,258	13,910
Based on estimated marginal means						
*. The mean difference is significant at the ,05 level.						
a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.						

Εντοπίζεται, λοιπόν, ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά (Sig < 0,05) ανάμεσα στις ακόλουθες γλώσσες: Ελληνική γλώσσα και αγγλική με $p < 0,017$, Ελληνική και β' ξένη γλώσσα με $p < 0,032$. Επομένως, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση (H1) : Τα παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν την ίδια επίδοση στην αγγλική και τη β' ξένη γλώσσα σε σχέση με την επίδοσή τους στην ελληνική γλώσσα ($\mu_\epsilon \neq \mu_\alpha \neq \mu_\beta$).

5.8. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην ελληνική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην ελληνική γλώσσα με βάση το φύλο των παιδιών του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 7 αγόρια και 3 κορίτσια, με την επίδοσή τους να αναγράφεται ανά φύλο ως ακολούθως (Διάγραμμα 37). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται (1-15) αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της ελληνικής γλώσσας. Με μπλε χρώμα απεικονίζεται η επίδοση των αγοριών και με πορτοκαλί χρώμα εκείνη των κοριτσιών.

Διάγραμμα 37. Επίδοση του μέσου όρου ανά φύλο στην ελληνική γλώσσα

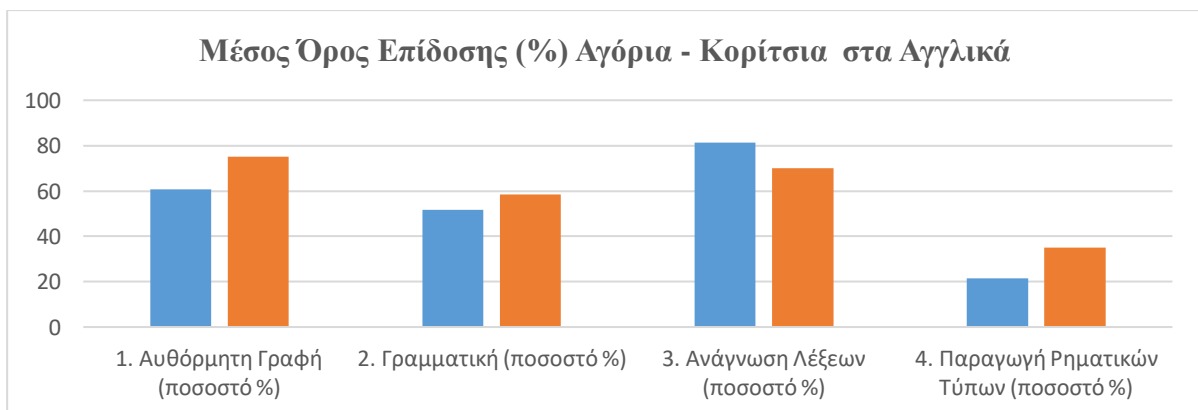


Τα κορίτσια έχουν συγκριτικά καλύτερη επίδοση. Εξαιρέση αποτελεί η επίδοσή τους στην ακουστική μνήμη, τη σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων, σύνθεση αποδομημένου διαλόγου, την ομοιοκαταληξία, φωνημική κατάτμηση, συλλαβική σύνθεση και τη φωνημική σύνθεση.

5.9. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην αγγλική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην αγγλική γλώσσα με βάση το φύλο των παιδιών του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 7 αγόρια και 3 κορίτσια, με την επίδοσή τους να αναγράφεται ως ακολούθως (Διάγραμμα 38). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά % ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί (1-4) αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της αγγλικής γλώσσας. Με μπλε χρώμα απεικονίζεται η επίδοση των αγοριών και με πορτοκαλί των κοριτσιών.

Διάγραμμα 38. Επίδοση του μέσου όρου ανά φύλο στην αγγλική γλώσσα



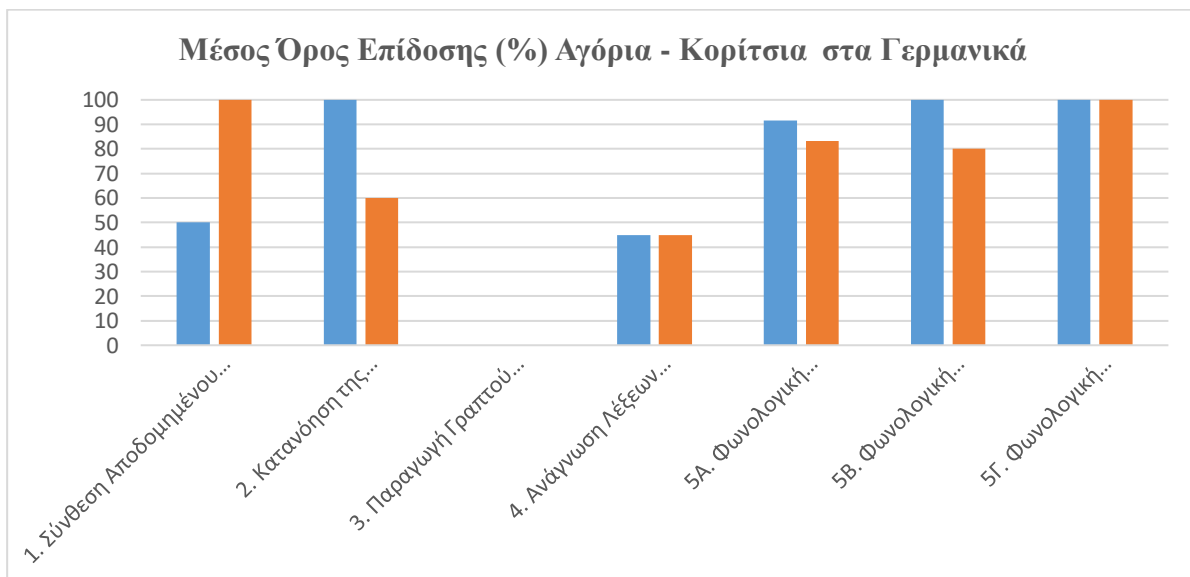
Όπως φαίνεται άνω, τα κορίτσια έχουν την καλύτερη επίδοση σε όλες τις δραστηριότητες εκτός της ανάγνωσης λέξεων.

5.10. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην γερμανική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην γερμανική γλώσσα με βάση το φύλο των παιδιών του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 7 αγόρια και 3 κορίτσια, με την επίδοσή τους να αναγράφεται ανά φύλο ως ακολούθως (Διάγραμμα 39). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται (1-5) αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της γερμανικής γλώσσας. Σημειώνεται ότι με μπλε χρώμα απεικονίζεται η επίδοση των αγοριών και με πορτοκαλί χρώμα εκείνη των κοριτσιών. Ειδικότερα, οι αριθμοί και οι δραστηριότητες είναι οι εξής:

1. Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου
2. Κατανόηση της ανάγνωσης
3. Παραγωγή γραπτού λόγου
4. Ανάγνωση λέξεων
5. Φωνολογική ενημερότητα – επιγλωσσική επίγνωση
 - A) Ομοιοκαταληξία
 - B) Ομοιότητα-Διαφορά συλλαβών
 - Γ) Διάκριση διαφορετικής λέξης

Διάγραμμα 39. Επίδοση του μέσου όρου ανά φύλο στην γερμανική γλώσσα

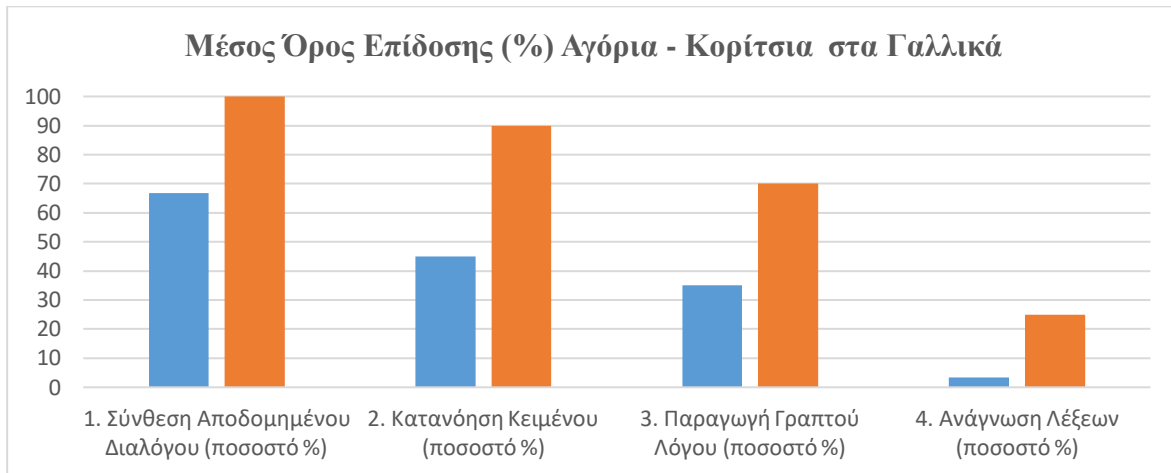


Παρατηρείται ότι η επίδοση των αγοριών είναι καλύτερη σε όλες τις δραστηριότητες, με εξαίρεση την σύνθεση αποδομημένου διαλόγου ενώ και τα 2 φύλα σημείωσαν την ίδια επίδοση στην ανάγνωση λέξεων.

5.11. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά φύλο στην γαλλική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην γαλλική γλώσσα με βάση το φύλο των παιδιών του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 7 αγόρια και 3 κορίτσια, με την επίδοσή τους να αναγράφεται ως ακολούθως (Διάγραμμα 40). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της γαλλικής γλώσσας. Σημειώνεται ότι με μπλε χρώμα απεικονίζεται η επίδοση των αγοριών και με πορτοκαλί χρώμα εκείνη των κοριτσιών.

Διάγραμμα 40. Επίδοση του μέσου όρου ανά φύλο στην γαλλική γλώσσα

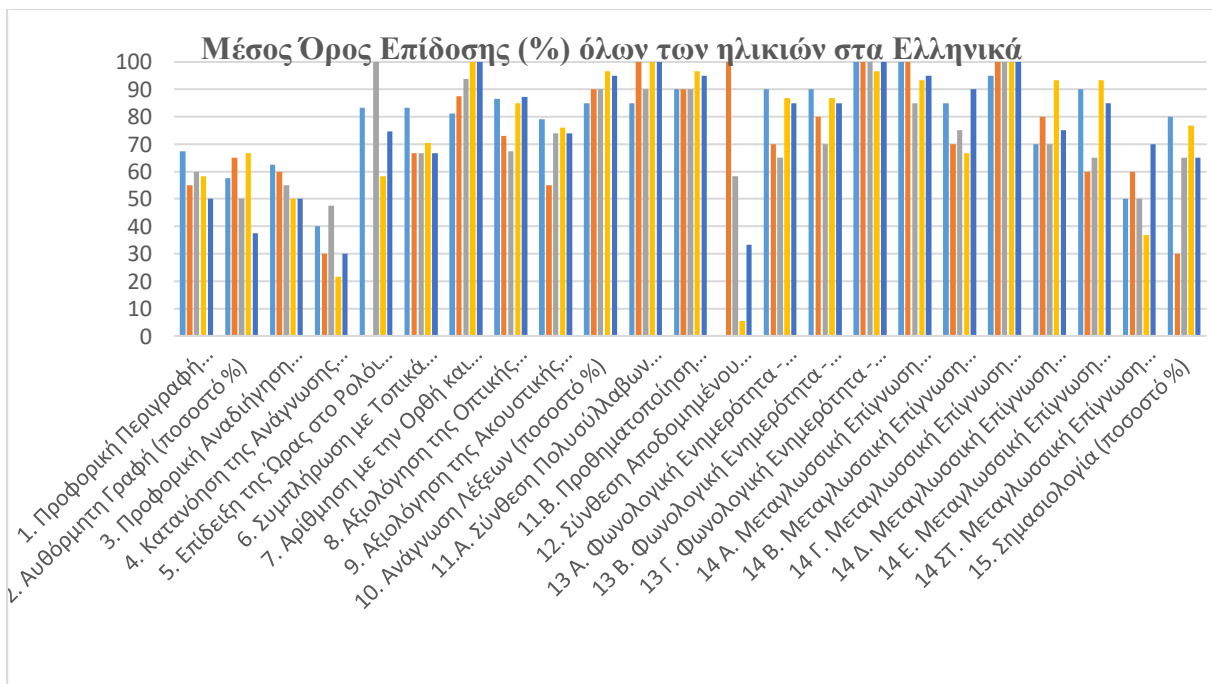


Όπως απεικονίζεται στο διάγραμμα, η επίδοση των κοριτσιών ήταν σημαντικά υψηλότερη από εκείνη των αγοριών σε όλες τις δραστηριότητες της γαλλικής γλώσσας.

5.12. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην ελληνική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην ελληνική γλώσσα με βάση την ηλικία των παιδιών. Συμμετείχαν 10 παιδιά, των οποίων η ηλικία χωρίστηκε σε 5 κλάσεις, (11-12 έτη), (12-13), (13-14), (14-15) και (15-16). Τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν είναι γαλάζιο, πορτοκαλί, γκρι, κίτρινο και μπλε αντίστοιχα. Η επίδοσή τους ανά ηλικία αναγράφεται ακολούθως (Διάγραμμα 41). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά % ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της ελληνικής γλώσσας.

Διάγραμμα 41. Επίδοση του μέσου όρου ανά ηλικία στην ελληνική γλώσσα

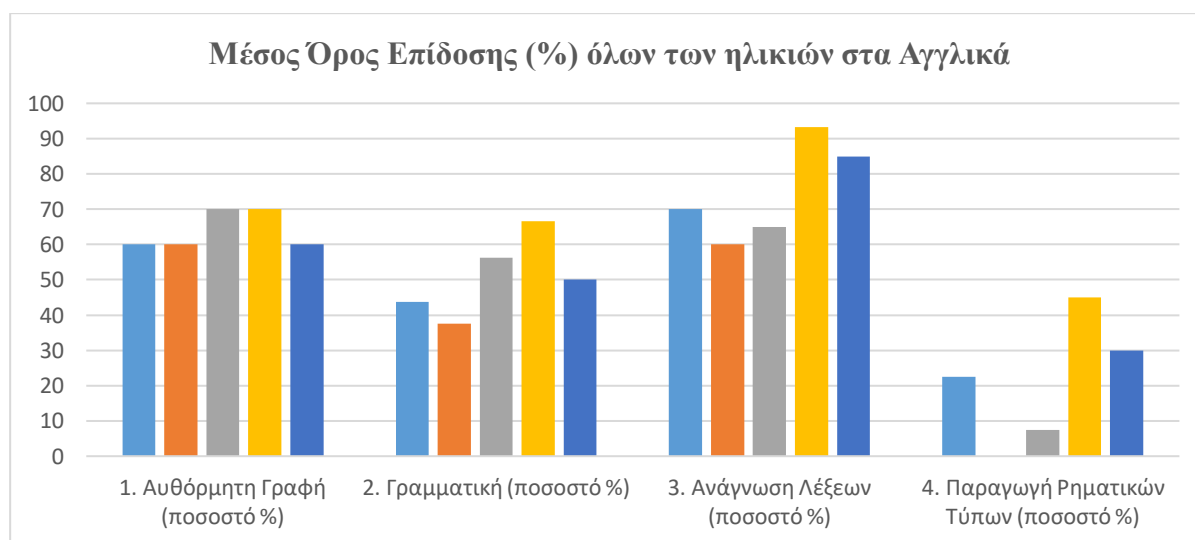


Υπάρχει διακύμανση της επίδοσης των παιδιών στην ελληνική γλώσσα ανάλογα με την ηλικία τους. Σημειώθηκε άριστη επίδοση σε όλες τις ηλικίες παιδιών στην προθηματοποίηση, την διάκριση διαφορετικής λέξης και τη συλλαβική σύνθεση. Πολύ καλή έως άριστη ήταν η επίδοση των παιδιών στην αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά, την ανάγνωση λέξεων, την σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων και τη συλλαβική κατάτμηση. Μέτρια ήταν η επίδοση στη προφορική περιγραφή ιστορίας, την αυθόρμητη γραφή, την προφορική αναδιήγηση κειμένου και την συμπλήρωση με τοπικά επιρρήματα. Ενώ η χειρότερη επίδοση παρατηρήθηκε στην κατανόηση της ανάγνωσης, με ποσοστό επιτυχίας κάτω του 50 %.

5.13. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην αγγλική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην αγγλική γλώσσα με βάση την ηλικία των παιδιών του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 παιδιά, των οποίων η ηλικία χωρίστηκε σε 5 κλάσεις, (11-12 έτη), (12-13), (13-14), (14-15) και (15-16). Τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν είναι γαλάζιο, πορτοκαλί, γκρι, κίτρινο και μπλε αντίστοιχα. Η επίδοσή τους ανά ηλικία αναγράφεται ακολούθως (Διάγραμμα 42). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά επί τοις εκατό ενώ στον οριζόντιο άξονα οι αριθμοί που αναγράφονται αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της αγγλικής γλώσσας.

Διάγραμμα 42. Επίδοση του μέσου όρου ανά ηλικία στην αγγλική γλώσσα

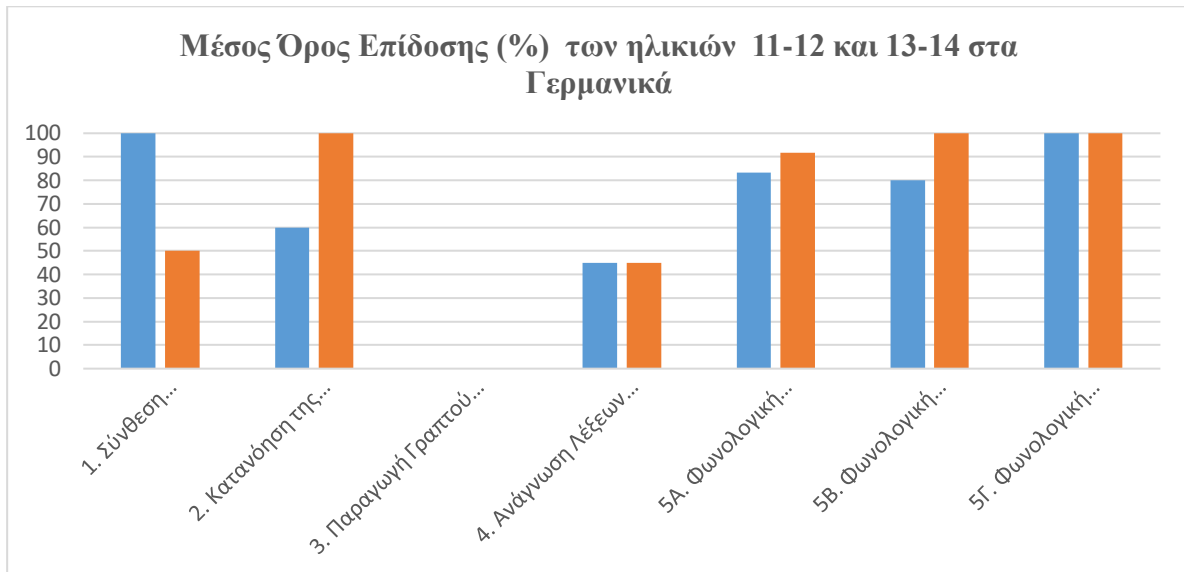


Η καλύτερη επίδοση για όλες τις ηλικίες αφορούσε την ανάγνωση λέξεων. Μέτρια ήταν η επίδοση στην αυθόρμητη γραφή ενώ στην κρίση της γραμματικής ορθότητας η επίδοση ήταν μέτρια έως χαμηλή. Η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην παραγωγή ρηματικών τύπων.

5.14. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην γερμανική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην γερμανική γλώσσα με βάση την ηλικία. Συμμετείχαν 2 παιδιά που διδάσκονταν την γερμανική γλώσσα. Η ηλικία τους χωρίστηκε σε 2 κλάσεις, (11-12 έτη) και (13-14). Τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν είναι γαλάζιο και πορτοκαλί αντίστοιχα. Η επίδοσή τους αναγράφεται ως ακολούθως (Διάγραμμα 43). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά % ενώ στον οριζόντιο, οι αριθμοί αντιστοιχούν στις δραστηριότητες της γερμανικής γλώσσας.

Διάγραμμα 43. Επίδοση του μέσου όρου ανά ηλικία στην γερμανική γλώσσα

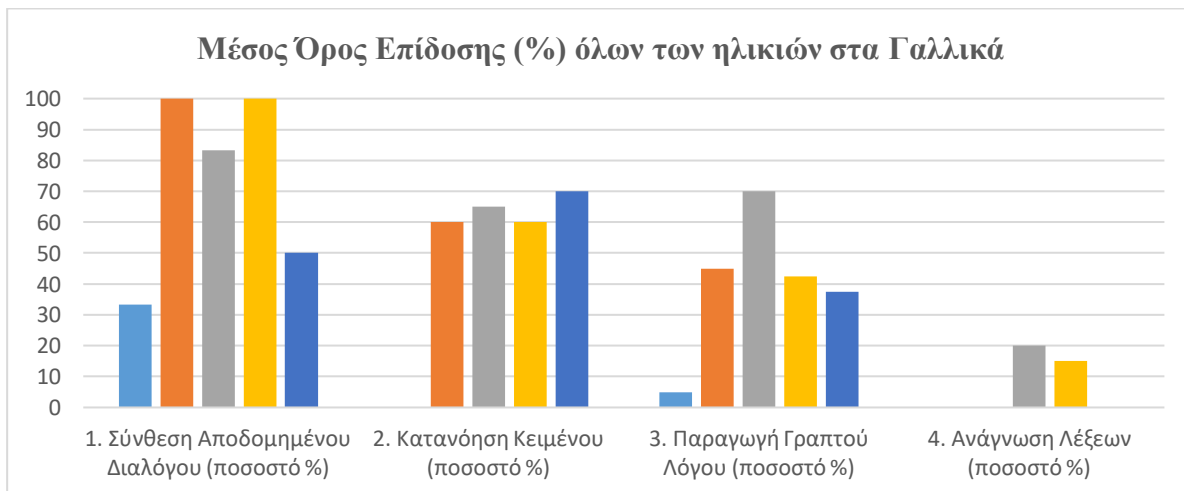


Η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε στη διάκριση διαφορετικής λέξης (ποσοστό 100 %), ακολουθεί η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, η ομοιότητα/διαφορά συλλαβών, με πολύ καλή έως άριστη επίδοση. Μέτρια έως άριστη ήταν η επίδοση στην σύνθεση αποδομημένου διαλόγου και την κατανόηση της ανάγνωσης, με μεγάλη διακύμανση, ποσοστό επιτυχίας 50 %, 100 % στην πρώτη δραστηριότητα και 60 %, 100 % στη δεύτερη. Κάτω του 50 % ήταν η επίδοση στην ανάγνωση λέξεων ενώ στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν δόθηκε απάντηση.

5.15. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων ανά ηλικία στην γαλλική γλώσσα

Η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπεί στην περιγραφή των αποτελεσμάτων στην γαλλική γλώσσα με βάση την ηλικία. Συμμετείχαν 10 παιδιά, των οποίων η ηλικία χωρίστηκε σε 5 κλάσεις, (11-12 έτη), (12-13), (13-14), (14-15) και (15-16), με τα αντίστοιχα χρώματα να είναι το γαλάζιο, πορτοκαλί, γκρι, κίτρινο και μπλε. Η επίδοσή τους αναγράφεται ακολούθως (Διάγραμμα 44). Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα ποσοστά % και στον οριζόντιο οι αριθμοί των δραστηριοτήτων.

Διάγραμμα 44. Επίδοση του μέσου όρου επίδοσης ανά ηλικία στην γαλλική γλώσσα



Η καλύτερη επίδοση παρατηρείται στην κατανόηση του κειμένου. Ακολουθεί η παραγωγή γραπτού λόγου, που ήταν πολύ χαμηλή έως μέτρια ενώ η κατανόηση κειμένου χαρακτηριζόταν από διακύμανση (0-70 %). Η χειρότερη επίδοση αφορούσε στην ανάγνωση λέξεων, με ποσοστό επιτυχίας από 0 % έως 30 %.

5.16. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των 3 γλωσσών

Για να διερευνηθεί αν η επίδοση των παιδιών του δείγματος στις 3 γλώσσες (ελληνική, αγγλική και β' ξένη γλώσσα) σχετίζεται θετικά ή αρνητικά θα γίνει έλεγχος Pearson. Σύμφωνα με τη μηδενική υπόθεση (H0), η συσχέτιση της επίδοσης στις 3 γλώσσες είναι μηδενική, δηλαδή $\rho=0$ ενώ σύμφωνα με την εναλλακτική υπόθεση (H1), η συσχέτιση της επίδοσης στις 3 γλώσσες είναι θετική ή αρνητική, δηλαδή $\rho \neq 0$. Η τιμή του συντελεστή ανήκει στο διάστημα -1 έως 1, με τις αρνητικές τιμές να δηλώνουν αρνητική συσχέτιση και τις θετικές να δείχνουν θετική συσχέτιση (Γεωργοπούλου, 2013: 159). Λαμβάνεται υπόψη η τιμή του p :

Πίνακας 32. SPSS-Correlations

		Correlations		
		Ελληνικά	Αγγλικά	β_ξένη_γλώσσα
Ελληνικά	Pearson Correlation	1	-,094	-,236
	Sig. (2-tailed)		,797	,511
	N	10	10	10
Αγγλικά	Pearson Correlation	-,094	1	,456
	Sig. (2-tailed)	,797		,186
	N	10	10	10
β_ξένη_γλώσσα	Pearson Correlation	-,236	,456	1
	Sig. (2-tailed)	,511	,186	
	N	10	10	10

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson $r = -0,094$, με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,797$. Η τιμή του συντελεστή Pearson δηλώνει αρνητική συσχέτιση. Επειδή η τιμή p είναι μεγαλύτερη του 0.05 ($p = 0,797$), γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση (Γεωργοπούλου, 2013: 160), για την επίδοση στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Για την επίδοση στην ελληνική και τη β' ξένη γλώσσα, ο συντελεστής συσχέτισης Pearson $r = -0,236$, με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,511$. Η τιμή του συντελεστή Pearson δηλώνει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των 2 μεταβλητών. Επειδή η τιμή p είναι μεγαλύτερη του 0.05 ($p = 0,511$), γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση.

6.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία, όσον αφορά το ερευνητικό της μέρος, στόχος ήταν η περιγραφή των αποτελεσμάτων κάθε παιδιού στις δοκιμασίες αξιολόγησης της πρώτης γλώσσας, της ελληνικής, της α' ξένης γλώσσας, της αγγλικής και της β' ξένης γλώσσας, της γερμανικής ή της γαλλικής γλώσσας. Επιπροσθέτως, αποσκοπούσε στην περιγραφή της επίδοσης του μέσου όρου και στη σύγκριση της επίδοσης των παιδιών στις άνω γλώσσες. Επίσης, στόχος ήταν η περιγραφή της επίδοσης με βάση το φύλο και την ηλικία στις άνω εξεταζόμενες γλώσσες.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Ελληνική γλώσσα:

Προφορική περιγραφή ιστορίας: η επίδοση των παιδιών, η οποία παρουσίαζε διακύμανση, χαρακτηρίζεται από χαμηλή έως πολύ καλή. Επιβεβαιώνεται σε ένα βαθμό η άποψη του Ronald Davis (1992), ο οποίος αναφέρει δυσκολίες έκφρασης της σκέψης με λέξεις στα παιδιά με δυσλεξία. Ως προς το μέσο όρο, η επίδοση είναι μέτρια ενώ ως προς το φύλο, ήταν καλύτερη κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες η επίδοση των κοριτσιών. Ενδεχομένως, οι διαφοροποιήσεις του φύλου ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες να παίζουν ρόλο για αυτή την εικόνα. Βέβαια, δεν υπάρχουν διαθέσιμα τα στοιχεία του ιστορικού των παιδιών, γεγονός που δεν επιτρέπει να εξαχθεί σαφές συμπέρασμα. Παρόλα αυτά, η επίδοση στη συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν μέτρια. Ως προς την ηλικία, υπήρξε διαφορά έως και 25 %. Βέβαια, δεν μπορεί να αποδοθεί η διαφορά αυτή στην ηλικία και στην ωρίμανση των δεξιοτήτων καθώς η δεύτερη καλύτερη επίδοση σημειώθηκε από παιδί της μικρότερης ηλικιακής ομάδας ενώ η δεύτερη χειρότερη από παιδί της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας. Επομένως, δεν εξάγεται συμπέρασμα για τη διαφορά αυτή. Αντίθετα, δεδομένου του μικρού δείγματος μπορεί να θεωρηθεί ως σημαντικό στοιχείο το προφίλ γλωσσικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού.

Αυθόρμητη γραφή: η επίδοση των παιδιών, η οποία παρουσίαζε διακύμανση, χαρακτηρίζεται από χαμηλή έως καλή. Η φτωχή ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 1997: 13), η παράλειψη γραμμάτων (Πόρποδας, 1997: 68) καθώς και οι σχετικά μικρές προτάσεις (Μάρκου, 1996: 21) εντάσσονται στις δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία, δυσκολίες που επιβεβαιώθηκαν στο εν λόγω δείγμα. Ως προς τον μέσο όρο, η επίδοση είναι μέτρια ενώ ως προς το φύλο ήταν καλύτερη, με τη επίδοση των κοριτσιών να σημειώνει διαφορά άνω του 25 %. Ως προς την ηλικία, υπήρξε διαφορά έως και 35 %. Οι πιθανοί λόγοι διαφοροποίησης της επίδοσης με βάση το φύλο και την ηλικία αναφέρονται ως άνω (προφορική περιγραφή ιστορίας).

Προφορική αναδιήγηση κειμένου: η επίδοση των παιδιών, η οποία παρουσίαζε διακύμανση, χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλή έως πολύ καλή. Ως προς το μέσο όρο, η επίδοση είναι μέτρια ενώ ως προς το φύλο, ήταν καλύτερη κατά 15 % η επίδοση των κοριτσιών. Αναφορικά με την ηλικία, υπήρξε, επίσης, διακύμανση ως προς την επίδοση. Η μεγαλύτερη διακύμανση, βέβαια, παρουσιάστηκε στην ηλικιακή ομάδα των 13-14 και 14-15 ετών (ποσοστά επιτυχίας 30-80 % και 20-80 % αντίστοιχα). Ως προς την διαφορά επίδοσης με βάση το φύλο, ισχύουν τα άνω, ενώ ως προς την ηλικία, αυτή δεν επηρεάζει στη συγκεκριμένη δραστηριότητα την επίδοση των παιδιών.

Κατανόηση της ανάγνωσης: η επίδοση των παιδιών, η οποία παρουσίαζε διακύμανση, χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλή έως μέτρια. Κατά τη δυνατή ανάγνωση, σημειώθηκαν τα ακόλουθα λάθη, τα οποία επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά ως λάθη παιδιών με δυσλεξία: παράλειψη συλλαβών και αντικατάστασή τους με οπτικά όμοιες (Boder, 1973), δυσκολίες, κατά τον Ingram (1964), στην κατανόηση λέξεων και προτάσεων (Στασινός, 2003: 57), λάθη τονισμού και ανάγνωση κατά προσέγγιση (Μάρκου, 1996: 22), παραλείψεις γραμμάτων (Πόρποδας, 1997: 23). Επίσης, αποδεικνύεται ότι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μεμονωμένες λέξεις, παρά τις δυσκολίες τους. Ωστόσο, δυσκολεύονται πολύ με τις συντακτικές και τις σημασιολογικές συσχετίσεις των λέξεων σε ένα κείμενο (Στασινός, 2003: 59-61). Ως προς το μέσο όρο, η επίδοση είναι χαμηλή ενώ ως προς το φύλο, ήταν καλύτερη κατά 20 % η επίδοση των κοριτσιών. Αναφορικά με την ηλικία, η καλύτερη επίδοση σημειώθηκε από παιδί της ηλικιακής ομάδας 13-14 ετών, ακολουθεί η επίδοση από παιδί της ηλικιακής ομάδας 11-12 ετών ενώ χαμηλή ήταν η επίδοση των υπολοίπων παιδιών. Οι πιθανοί λόγοι διαφοροποίησης της επίδοσης με βάση το φύλο και την ηλικία αναφέρονται ως άνω (προφορική περιγραφή ιστορίας).

Επίδειξη της ώρας στο ρολόι: η επίδοση των παιδιών, η οποία παρουσίαζε διακύμανση, χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλή έως άριστη. Ως προς το μέσο όρο, η επίδοση είναι μέτρια ενώ ως προς το φύλο, η επίδοση των αγοριών εμφάνιζε τη μεγαλύτερη διακύμανση (ποσοστό επιτυχίας 0-100 %) ενώ η επίδοση των κοριτσιών παρουσίαζε μεγαλύτερη ομοιογένεια (ποσοστό επιτυχίας 75-100%). Με τη σειρά του, αυτό υποδεικνύει ότι οι δυσκολίες με τις χρονικές έννοιες, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, εμμένουν, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Μάρκου (1996: 15-16), ο οποίος αναφέρει δυσκολίες καθώς και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χρόνο. Επίσης, σε 2 υποκείμενα παρατηρήθηκε σύγχυση των αριθμών 2-3. Πρόκειται για αριθμούς που μοιάζουν και μπορεί να δυσκολεύουν τα παιδιά με δυσλεξία, ακόμη και σε μεγαλύτερες τάξεις. Μπορεί, βέβαια, η σύγχυση να επιδεινώνεται λόγω άγχους (Μάρκου, 1996: 20). Ως προς την ηλικία, τα αποτελέσματα των παιδιών είναι διάσπαρτα και δεν φαίνεται να παίζει ρόλο η ηλικία στην επίδοση αυτή. Ως προς το φύλο, φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο. Ωστόσο, όπως αναφέρεται άνω, αυτό δεν είναι σαφές λόγω περιορισμών.

Συμπλήρωση με τοπικά επιρρήματα: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από μέτρια έως πολύ καλή ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι μέτρια. Παρατηρείται μεγαλύτερη ομοιογένεια ως προς τις απαντήσεις των παιδιών, συγκριτικά με τις άνω αναφερόμενες δραστηριότητες. Με τη σειρά του, αυτό υποδεικνύει ότι οι δυσκολίες με τις τοπικές έννοιες, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, εμμένουν, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Μάρκου (1996: 15-16), που αναφέρει δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χώρο. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των κοριτσιών κατά 10 % ενώ ως προς την ηλικία τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που υποδεικνύει ότι δεν παίζει ρόλο. Αναφορικά με το φύλο, ισχύουν τα άνω (προφορική περιγραφή ιστορίας).

Αρίθμηση με την ορθή και την αντίστροφη σειρά: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από μέτρια έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι άριστη. Παρατηρείται μεγάλη ομοιογένεια ως προς τις απαντήσεις των παιδιών, με εξαίρεση ένα παιδί. Δεν αποδεικνύεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία με την αναγνώριση της μαθηματικής σειράς των αριθμών, σε αντίθεση με τον Μάρκου (1996: 23). Η επίδοση και των 2 φύλων ήταν άριστη, χωρίς δηλαδή να εντοπίζεται αναντιστοιχία στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενώ αναφορικά με την ηλικία, η επίδοση ήταν άριστη (ποσοστό επιτυχίας 100 %) για όλα τα παιδιά των ηλικιακών ομάδων 14-15 και 15-16 ετών. Επομένως, φαίνεται μια καλύτερη εικόνα στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Οπτική μνήμη: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από καλή έως άριστη και η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως πολύ καλή. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην επίδοση λόγω του φύλου ενώ τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα όσον αφορά την ηλικία των παιδιών, γεγονός που

δείχνει ότι δεν επηρεάζει η ηλικία την επίδοσή τους. Οι δυσκολίες που παρατηρούνται επιβεβαιώνουν την άποψη του Πόρποδα (1997: 67) για ενδεχόμενες οπτικο-αντιληπτικές λειτουργικές ανωμαλίες που σχετίζονται με την οπτική μνήμη στα παιδιά με δυσλεξία καθώς και εκείνη των Goulandris & Snowling(1991) που αναφέρει ελλειμματική οπτική μνήμη στη δυσλεξία (Harley, 2001/2008: 280).

Ακουστική μνήμη: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από μέτρια έως άριστη και η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως πολύ καλή. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην επίδοση λόγω του φύλου, καθώς η επίδοση των αγοριών είναι ελάχιστα ανώτερη (ποσοστό 5%) ενώ τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα όσον αφορά την ηλικία των παιδιών, γεγονός που δείχνει ότι δεν επηρεάζει η ηλικία την επίδοσή τους. Οι δυσκολίες που παρατηρούνται επιβεβαιώνουν την άποψη του Vellutino (1981), ο οποίος κάνει λόγο για δυσκολίες στην τήρηση ακουστικών ακολουθιών που σχετίζονται με την ακουστική μνήμη (Στασινός, 2003: 55) όπως και την άποψη του Πόρποδα (1997: 73), ο οποίος αναφέρεται σε δυσκολίες διάκρισης ακουστικών εννοιών και δυσκολίες αναπαραγωγής ηχητικών ενοτήτων.

Ανάγνωση: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από πολύ καλή έως άριστη και η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως άριστη. Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, η άποψη του Στασινού (2003: 59-61), ο οποίος κάνει λόγο για ικανότητα αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων αλλά δυσκολία με τις σημασιολογικές και συντακτικές συσχετίσεις των λέξεων σε επίπεδο κειμένου, γεγονός που επιβεβαιώνεται άνω. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην επίδοση λόγω του φύλου, ενώ μικρή διαφορά παρατηρείται λόγω ηλικίας. Ειδικότερα, σημειώθηκε άριστη επίδοση (ποσοστό επιτυχίας 100 %) από παιδιά των 2 μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων (14-15, 15-16 έτη). Οι ήπιες δυσκολίες που αντιμετώπισαν αποδίδονται, σύμφωνα με την Boder (1973), σε διαταραγμένη ταχεία και άμεση αναγνώριση των λέξεων (Πόρποδας, 1997: 72).

Σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από πολύ καλή έως άριστη και η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως άριστη. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην επίδοση λόγω του φύλου, ενώ ως προς την ηλικία, η χαμηλότερη επίδοση σημειώθηκε από τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας (11-12 ετών) και ένα παιδί της ηλικιακής ομάδας 13-14 ετών. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, λοιπόν, ότι η δεξιότητα σύνθεσης πολυσύλλαβων λέξεων επηρεάζεται σε ένα βαθμό από την ηλικία των παιδιών.

Προθηματοποίηση: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από πολύ καλή έως άριστη και η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως άριστη. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην επίδοση λόγω του φύλου, καθώς η επίδοση των κοριτσιών είναι ελάχιστα ανώτερη από εκείνη των αγοριών (ποσοστό 5%). Αναφορικά με την ηλικία, η καλύτερη επίδοση σημειώνεται στα παιδιά των 3 μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων, 13-14, 14-15 και 15-16 ετών. Θα μπορούσε να αποδοθεί η διαφορά αυτή στην ηλικία, αν και δεν είναι μεγάλη διαφορά καθώς και οι 2 μικρότερες ηλικιακές ομάδες σημείωσαν ποσοστά της τάξης του 90%.

Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου: η επίδοση των παιδιών παρουσιάζει ακραία διακύμανση (ποσοστό επιτυχίας 0-100 %). Άρα, κρίνεται από πολύ χαμηλή έως άριστη. Η επίδοση του μέσου όρου είναι χαμηλή ενώ παρατηρείται διαφορά στην επίδοση λόγω φύλου, με τα αγόρια να σημειώνουν επίδοση ανώτερη των κοριτσιών κατά 35%. Φαίνεται, λοιπόν, το φύλο να παίζει ρόλο στην επίδοση, αν και το ποσοστό επιτυχίας 0 % σημειώθηκε από 2 αγόρια και 2 κορίτσια. Κατ' επέκταση, ενδέχεται, να παίζει ρόλο και το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος. Αναφορικά με την ηλικία, η καλύτερη επίδοση (ποσοστό επιτυχίας 100%) σημειώθηκε από παιδιά των ηλικιακών ομάδων 12-13 και 13-14 ετών ενώ η χειρότερη από τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας, 11-12 ετών και ένα παιδί της ηλικιακής ομάδας 14-15 ετών. Επομένως, δεν εξάγεται συμπέρασμα για πιθανή επίδραση της ηλικίας στην επίδοση των παιδιών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Βέβαια, η χαμηλή επίδοση που παρατηρήθηκε

αποδίδεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία με τις συντακτικές και σημασιολογικές συσχετίσεις (Στασινός, 2003: 59-61).

Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση-αναγνώριση ομοιοκαταληξίας: η επίδοση των παιδιών χαρακτηρίζεται μέτρια έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως πολύ καλή. Αναφορικά με το φύλο, δεν υπάρχει διαφοροποίηση της επίδοσης των παιδιών. Ως προς την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που υποδεικνύει ότι δεν επιδρά η ηλικία των παιδιών στην επίδοσή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαν αποδίδονται σε έλλειμμα στη διάκριση ακουστικών εννοιών (Πόρποδας, 1997: 73).

Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση-αναγνώριση ομοιότητας/διαφοράς συλλαβών: η επίδοση των παιδιών παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση (ποσοστά επιτυχίας 40-100 %), ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι πολύ καλή. Ως προς το φύλο, άριστη κρίνεται η επίδοση των κοριτσιών και πολύ καλή εκείνη των αγοριών. Πρόκειται, όμως, για μικρή διαφορά, γεγονός που δεν ενισχύει την θεώρηση διαφορετικής επίδοσης λόγω του φύλου των παιδιών. Όσον αφορά την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που υποδεικνύει ότι δεν επιδρά η ηλικία των παιδιών στην επίδοσή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαν αποδίδονται σε έλλειμμα στη διάκριση ακουστικών εννοιών (Πόρποδας, 1997: 73).

Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση-διάκριση διαφορετικής λέξης: η επίδοση των παιδιών όπως και η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως άριστη. Ως προς το φύλο, άριστη κρίνεται η επίδοση των κοριτσιών και των αγοριών. Όσον αφορά την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι ομοιογενή, γεγονός που δείχνει να μην επιδρά η ηλικία στην επίδοση των παιδιών.

Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση-συλλαβική κατάτμηση: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από πολύ καλή έως άριστη και η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως άριστη. Ως προς το φύλο, άριστη κρίνεται η επίδοση των κοριτσιών και των αγοριών. Όσον αφορά την ηλικία, τα αποτελέσματα, τα οποία κυμαίνονται από το 80-100 % είναι διάσπαρτα, γεγονός που δείχνει να μην επιδρά η ηλικία στην επίδοση των παιδιών. Επομένως, δεν επιβεβαιώνεται στη συγκεκριμένη έρευνα η άποψη του Πόρποδα (1997: 73) για τη δυσκολία ανάλυσης μιας λέξης σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής φύσης.

Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση-φωνημική κατάτμηση: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από μέτρια έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι καλή. Αναφορικά με το φύλο, είναι καλύτερη κατά 10 % η επίδοση των αγοριών. Ενδέχεται να παίζει ρόλο το φύλο στην επίδοση. Ως προς την ηλικία, είναι μεν τα αποτελέσματα διάσπαρτα, η επίδοση δε και των 2 υποκειμένων της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας (15-16 ετών) υπήρξε άριστη (ποσοστό επιτυχίας 90%). Θα μπορούσε να παίζει ρόλο και η ηλικία ως προς την επίδοση των παιδιών. Επομένως, δεν επιβεβαιώνεται η άποψη του Vellutino (1981), σύμφωνα με την οποία υπάρχει δυσκολία στην αναπαράσταση ξεχωριστών ήχων (Στασινός, 2003: 55).

Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση-συλλαβική σύνθεση: η επίδοση των παιδιών κρίνεται έως άριστη όπως και η επίδοση του μέσου όρου. Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο ούτε ως προς την ηλικία. Ενώ δεν επιβεβαιώνεται η άποψη του Πόρποδα (1997: 73) αναφορικά με τη δυσκολία σύνθεσης συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιολογικό περιεχόμενο.

Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση-φωνημική σύνθεση: η επίδοση των παιδιών κρίνεται μέτρια έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως πολύ καλή. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην επίδοση ανάλογα με το φύλο. Ως προς την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για

επίδραση της ηλικίας στη συγκεκριμένη επίδοση. Επίσης, δεν επιβεβαιώνεται η άποψη του Πόρποδα (1997: 73), ο οποίος αναφέρει δυσκολία στη διάκριση ακουστικών εννοιών και αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων.

Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση-απαλοιφή συλλαβών: η επίδοση των παιδιών κρίνεται μέτρια έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως πολύ καλή. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των κοριτσιών κατά 10 %, στοιχείο που μπορεί να δηλώνει επίδραση του φύλου. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για επίδραση της ηλικίας στη συγκεκριμένη επίδοση.

Φωνολογική ενημερότητα-μεταγλωσσική επίγνωση-αντιστροφή συλλαβών: η επίδοση των παιδιών χαρακτηρίζεται από μεγάλη διακύμανση (ποσοστό επιτυχίας 0- 90%) ενώ η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως μέτρια. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των κοριτσιών κατά 10 %, στοιχείο που μπορεί να δηλώνει επίδραση του φύλου. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για επίδραση της ηλικίας στη συγκεκριμένη επίδοση.

Σημασιολογία: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από χαμηλή έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως καλή. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των κοριτσιών κατά 25 %, στοιχείο που δηλώνει επίδραση του φύλου. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για επίδραση της ηλικίας στη συγκεκριμένη επίδοση. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση της σημασιολογίας έγινε εντός περικειμένου, δηλαδή προτάσεων, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά μπορούν να αποδοθούν σε έλλειμμα με τις συντακτικές και σημασιολογικές συσχετίσεις των λέξεων σε κείμενο (Στασινός, 2003: 59-61), σε επίπεδο προτάσεων στην προκειμένη περίπτωση.

Αγγλική γλώσσα:

Αυθόρμητη γραφή: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από μέτρια έως πολύ καλή ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως καλή. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των κοριτσιών κατά 15 %, στοιχείο που δηλώνει ενδεχόμενη επίδραση του φύλου. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για επίδραση της ηλικίας στη συγκεκριμένη επίδοση. Οι δυσκολίες των παιδιών αφορούν την ορθογραφία, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις Ανδρέου και Μπασέκη (2012: 596-600), την γραφή, όπως αναφέρει και ο Μάρκου (1996: 169) και κατά τον Ellis (1984) τις παραλείψεις γραμμάτων (Μάρκου, 1996: 169-172).

Γραμματική: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από πολύ χαμηλή έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως μέτρια. Ως προς το φύλο, δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για επίδραση της ηλικίας στη συγκεκριμένη επίδοση. Οι δυσκολίες των παιδιών είναι αναμενόμενες με τη γραμματική, επιβεβαιώνοντας τον Μάρκου (1996: 168-169) και τις Ανδρέου και Μπασέκη (2012: 596-600).

Ανάγνωση λέξεων: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από μέτρια έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως πολύ καλή. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των αγοριών κατά 10 %, στοιχείο που δηλώνει ενδεχόμενη επίδραση του φύλου. Αναφορικά με την ηλικία, το υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας (80-100%) σημειώθηκε από όλα τα παιδιά των 2 μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων (14-15 και 15-16 ετών), με εξαίρεση ένα παιδί της μικρότερης ηλικιακής ομάδας (11-12 ετών) που σημείωσε ποσοστό επιτυχίας 80%. Ενδέχεται, συνεπώς, να επιδρά η ηλικία στην επίδοση των παιδιών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ως προς τα λάθη που σημειώθηκαν, αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη του Μάρκου (1996: 162-163), ο οποίος

αναφέρει λάθη προφοράς στα δίψηφα καθώς και λάθη προφοράς μακρών και βραχέων και στη διάκρισή τους. Ακόμη, τα λάθη που είχε παρατηρήσει ο Ellis (1984) εντοπίζονται στα παιδιά του δείγματος και αφορούν λάθη στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία (Μάρκου, 1996: 169-172). Επιπροσθέτως, αποδεικνύεται η ορθότητα των E. Paulesu et al. (2001: 2165-2167), οι οποίοι αναφέρουν ότι το έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία, ως καθολικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, επηρεάζει την ανάγνωση τόσο στην περίπτωση της διαφανούς όσο και της βαθιάς ορθογραφίας. Το εν λόγω έλλειμμα αναφέρεται ως αναμενόμενο να επηρεάζει κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από τα παιδιά με δυσλεξία (Dyslexia Association of Ireland, 2018). Τα αναγνωστικά λάθη που σημειώθηκαν είναι σε συμφωνία με τα λάθη προφοράς λέξεων με 'σιωπηλά' γράμματα που αναφέρει η Lina Knudsen (2012: 13-14).

Παραγωγή ρηματικών τύπων: η επίδοση των παιδιών κυμαίνεται από πολύ χαμηλή έως άριστη (0-90%) ενώ η επίδοση του μέσου όρου κρίνεται ως χαμηλή. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των κοριτσιών κατά 10 %, στοιχείο που δηλώνει ενδεχόμενη επίδραση του φύλου. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για επίδραση της ηλικίας στη συγκεκριμένη επίδοση. Η δυσκολία των παιδιών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιβεβαιώνει την άποψη του Μάρκου (1996: 174-175), ο οποίος κάνει λόγο για δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία στην αυθαίρετη σειρά των ανώμαλων ρημάτων.

Γερμανική γλώσσα:

Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου: η επίδοση των παιδιών παρουσιάζει διακύμανση (50-100%) ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι καλή. Ως προς το φύλο, σημειώθηκε άριστη επίδοση από το κορίτσι του δείγματος (100%) και μέτρια από το αγόρι του δείγματος (50%). Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος, δεν μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα για πιθανή επίδραση του φύλου στη δραστηριότητα αυτή. Αναφορικά με την ηλικία, καλύτερη ήταν η επίδοση του παιδιού που ανήκε στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα (11-12 ετών) σε σχέση με το παιδί που ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 13-14 ετών. Όμως, όπως αναφέρεται άνω για την επίδραση του φύλου, το ίδιο ισχύει και για την επίδραση της ηλικίας. Οι δυσκολίες, βέβαια, που αντιμετώπισε το ένα παιδί μπορούν να αποδοθούν σε έλλειμμα στην κατανόηση της σύνταξης, όπως αναφέρει η Lina Knudsen (2012: 13-14), ο Μάρκου (1996: 168-169) και σε δυσκολίες κατανόησης γραπτών κειμένων, κατά την Lina Knudsen (2012: 13-14). Ακόμη, αναμενόμενα είναι τα προβλήματα των παιδιών με δυσλεξία ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών (British Dyslexia Association, 2018). Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες με τη γραμματική και το λεξιλόγιο, τις οποίες αναφέρει ο Μάρκου ως αναμενόμενες κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από παιδιά με δυσλεξία (1996: 168-169), επηρεάζουν την ικανότητα σύνθεσης ενός κειμένου.

Κατανόηση της ανάγνωσης: η επίδοση των παιδιών παρουσιάζει διακύμανση (60-100%) ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι καλή. Ως προς το φύλο, σημειώθηκε άριστη επίδοση από το αγόρι του δείγματος (100%) και μέτρια από το κορίτσι του δείγματος (60%). Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος, δεν μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα για πιθανή επίδραση του φύλου στη δραστηριότητα αυτή. Αναφορικά με την ηλικία, χειρότερη ήταν η επίδοση του παιδιού που ανήκε στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα (11-12 ετών) σε σχέση με το παιδί που ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 13-14 ετών. Όμως, όπως αναφέρεται άνω για την επίδραση του φύλου, το ίδιο ισχύει και για την επίδραση της ηλικίας. Οι δυσκολίες, βέβαια, που αντιμετώπισε το ένα παιδί μπορούν να αποδοθούν σε έλλειμμα στην κατανόηση της σύνταξης, όπως αναφέρει η Lina Knudsen (2012: 13-14), ο Μάρκου (1996: 168-169) και σε δυσκολίες κατανόησης γραπτών κειμένων, κατά την Lina Knudsen (2012: 13-14). Ακόμη, αναμενόμενα είναι τα προβλήματα των παιδιών με δυσλεξία ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών (British Dyslexia Association, 2018). Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες με τη

γραμματική και το λεξιλόγιο είναι αναμενόμενες κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από παιδιά με δυσλεξία (Μάρκου, 1996: 168-169).

Παραγωγή γραπτού λόγου: η επίδοσή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι 0%. Δεν υπάρχουν στοιχεία καθώς τα παιδιά αρνήθηκαν να απαντήσουν γραπτά. Επικαλέστηκαν αδυναμία να γράψουν στα γερμανικά και παρά την ενθάρρυνση που τους δόθηκε, δεν αποκρίθηκαν.

Ανάγνωση: η επίδοση και των 2 παιδιών είναι χαμηλή. Το ίδιο ισχύει και για την επίδοση του μέσου όρου. Ταυτίζεται το ποσοστό επιτυχίας τους (45%), οπότε είναι δύσκολο να εξαχθεί συμπέρασμα για την επίδραση του φύλου και της ηλικίας στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αναφορικά με τα λάθη, παρότι η γερμανική είναι πιο διαφανής γλώσσα, συγκρινόμενη με την αγγλική ή την γαλλική γλώσσα, γεγονός που σημαίνει πιο σαφή γραφο-φωνημική αντιστοιχία και διευκόλυνση του συλλαβισμού και της προφοράς, κατά την British Dyslexia Association (2018) δεν αποδεικνύεται. Αντίθετα, επιβεβαιώνεται ότι το έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία, που είναι καθολικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, επηρεάζει την ανάγνωση τόσο στην περίπτωση της διαφανούς όσο και της βαθιάς ορθογραφίας (E. Paulesu et al., 2001: 2165-2167). Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες στη μάθηση των φωνημάτων, γραφημάτων, διγράφων που διαφέρουν από την πρώτη γλώσσα των παιδιών και η κατανόηση της σύνδεσής τους παίζουν ρόλο στην επίδοσή τους (2012: 13-14). Τα 'σιωπηλά' γράμματα που περιείχονταν στις λέξεις που εξετάστηκαν επηρεάζουν την επίδοση, επιβεβαιώνοντας την Lina Knudsen (2012: 13-14). Ακόμη, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν με τα πολλά σύμφωνα στη σειρά, με την προφορά των μακρών, των βραχέων και τη διάκρισή τους όπως και με την προφορά των δίψηφων είναι σε συμφωνία με την άποψη του Μάρκου (1996: 162-163). Ακόμη, οι μετρηχίσεις φωνηέντων και η προφορά φθόγγων όπως το sch, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα του Μάρκου (1996: 163).

Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση-ομοιοκαταληξία: η επίδοση των παιδιών κρίνεται άριστη, όπως και η επίδοση του μέσου όρου. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των 2 φύλων και των ηλικιών είναι μικρή για να θεωρηθεί ότι όντως επιδρούν αυτοί οι παράγοντες στην επίδοση. Δεν επιβεβαιώνεται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η δυσκολία φωνολογικής επεξεργασίας και η δυσκολία ακουστικής αντίληψης και διάκρισης των φθόγγων που αναφέρει η Dyslexia Association of Ireland (2018) και ο Μάρκου (1996: 169).

Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση-ομοιότητα/διαφορά συλλαβών: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από πολύ καλή έως άριστη ενώ η επίδοση του μέσου όρου θεωρείται άριστη. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των 2 φύλων είναι της τάξης του 20%, με την επίδοση του αγοριού να είναι άριστη (100%). Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι υπάρχει επίδραση του φύλου, με επιφύλαξη, όμως, λόγω του μεγέθους του δείγματος. Το ίδιο ισχύει και για την ηλικία. Σημειώνεται ότι το αγόρι είναι μεγαλύτερης ηλικίας από το κορίτσι. Δεν επιβεβαιώνεται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η δυσκολία φωνολογικής επεξεργασίας και η δυσκολία ακουστικής αντίληψης και διάκρισης των φθόγγων που αναφέρει η Dyslexia Association of Ireland (2018) και ο Μάρκου (1996: 169).

Φωνολογική ενημερότητα-επιγλωσσική επίγνωση-διάκριση διαφορετικής λέξης: η επίδοση των παιδιών κρίνεται άριστη, όπως και η επίδοση του μέσου όρου. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των 2 φύλων και των ηλικιών για να θεωρηθεί ότι επιδρούν αυτοί οι παράγοντες στην επίδοση. Δεν επιβεβαιώνεται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η δυσκολία φωνολογικής επεξεργασίας και η δυσκολία ακουστικής αντίληψης και διάκρισης των φθόγγων που αναφέρει η Dyslexia Association of Ireland (2018) και ο Μάρκου (1996: 169) καθώς και τα 2 υποκείμενα σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας 100%.

Γαλλική γλώσσα:

Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου: η επίδοση των παιδιών παρουσιάζει ακραία διακύμανση (0-100%) ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι καλή. Ως προς το φύλο, σημειώθηκε άριστη επίδοση από τα κορίτσια του δείγματος (100%) και μέτρια από τα αγόρια του δείγματος (68%). Μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα για επίδραση του φύλου στη δραστηριότητα αυτή, δεδομένης της μεγάλης διαφοράς τους. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την θεώρηση της ηλικίας ως επιδραστικού παράγοντα για τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι δυσκολίες, βέβαια, που αντιμετωπίσαν τα παιδιά μπορούν να αποδοθούν σε έλλειμμα στην κατανόηση της σύνταξης, όπως αναφέρει η Lina Knudsen (2012: 13-14), ο Μάρκου (1996: 168-169) και σε δυσκολίες κατανόησης γραπτών κειμένων, κατά την Lina Knudsen (2012: 13-14). Ακόμη, αναμενόμενα είναι τα προβλήματα των παιδιών με δυσλεξία ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών (British Dyslexia Association, 2018). Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες με τη γραμματική και το λεξιλόγιο που αναφέρονται ως αναμενόμενες κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από παιδιά με δυσλεξία (Μάρκου, 1996: 168-169), επηρεάζουν την ικανότητα σύνθεσης ενός κειμένου.

Κατανόηση της ανάγνωσης: η επίδοση των παιδιών παρουσιάζει ακραία διακύμανση (0-100%) ενώ η επίδοση του μέσου όρου είναι μέτρια. Ως προς το φύλο, η επίδοση των κοριτσιών είναι καλύτερη κατά 45% συγκριτικά με τα αγόρια. Υπάρχει επίδραση του δείγματος, λόγω της μεγάλης διαφοράς τους. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα και δεν μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα για πιθανή επίδραση της ηλικίας. Οι δυσκολίες, βέβαια, που αντιμετωπίσαν τα παιδιά μπορούν να αποδοθούν σε έλλειμμα στην κατανόηση της σύνταξης, όπως αναφέρει η Lina Knudsen (2012: 13-14), ο Μάρκου (1996: 168-169) και σε δυσκολίες κατανόησης γραπτών κειμένων, κατά την Lina Knudsen (2012: 13-14). Ακόμη, αναμενόμενα είναι τα προβλήματα των παιδιών με δυσλεξία ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών (British Dyslexia Association, 2018). Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες με τη γραμματική και το λεξιλόγιο αναφέρονται ως αναμενόμενες κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από παιδιά με δυσλεξία (Μάρκου, 1996: 168-169).

Παραγωγή γραπτού λόγου: η επίδοση των παιδιών κρίνεται από πολύ χαμηλή έως καλή ενώ η επίδοση του μέσου όρου ως καλή. Ως προς το φύλο, είναι καλύτερη η επίδοση των κοριτσιών κατά 35 %, στοιχείο που δηλώνει επίδραση του φύλου. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για επίδραση της ηλικίας, με εξαίρεση το παιδί της μικρότερης ηλικιακής ομάδας (11-12 ετών) που σημείωσε την χειρότερη επίδοση. Οι δυσκολίες των παιδιών αφορούν στην ορθογραφία, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις Ανδρέου και Μπασέκη (2012: 596-600), την γραφή, όπως αναφέρει και ο Μάρκου (1996: 169) και κατά τον Ellis (1984), τις παραλείψεις γραμμάτων (Μάρκου, 1996: 169-172).

Ανάγνωση: η επίδοση των παιδιών είναι πολύ χαμηλή. Το ίδιο ισχύει και για την επίδοση του μέσου όρου. Αναφορικά με το φύλο, η επίδοση των κοριτσιών είναι καλύτερη κατά 20%. Μπορεί να θεωρηθεί ότι επιδρά το φύλο στην επίδοση. Ως προς την ηλικία, τα αποτελέσματα είναι διάσπαρτα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος για πιθανή επίδραση της ηλικίας στην επίδοση των παιδιών. Αναφορικά με τα λάθη, επιβεβαιώνεται ότι το έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία, που είναι καθολικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, επηρεάζει την ανάγνωση τόσο στην περίπτωση της διαφανούς όσο και της βαθιάς ορθογραφίας (E. Paulesu et al., 2001: 2165-2167). Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες στη μάθηση των φωνημάτων, γραφημάτων, διγράφων που διαφέρουν από την πρώτη γλώσσα των παιδιών και η κατανόηση της σύνδεσής τους παίζουν ρόλο στην επίδοσή τους (2012: 13-14). Τα 'σιωπηλά' γράμματα που περιέχονταν στις λέξεις που εξετάστηκαν επηρεάζουν την επίδοση, επιβεβαιώνοντας την

Lina Knudsen (2012: 13-14). Ακόμη, τα λάθη με τις μετηχήσεις των φωνηέντων και την προφορά των φθόγγων όπως το ch είναι σε συμφωνία με την άποψη του Μάρκου (1996: 163).

Ύστερα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι η καλύτερη επίδοση στην ελληνική γλώσσα σημειώθηκε στη διάκριση διαφορετικής λέξης και τη συλλαβική σύνθεση, ενώ η χειρότερη επίδοση στη κατανόηση της ανάγνωσης. Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα, η καλύτερη επίδοση παρατηρήθηκε στην ανάγνωση λέξεων και η χειρότερη στην παραγωγή ρηματικών τύπων. Ως προς την γερμανική γλώσσα, η επίδοση ήταν άριστη στη διάκριση διαφορετικής λέξης ενώ η μη απόκριση στην παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται ως η χειρότερη επίδοση. Όσον αφορά τη γαλλική γλώσσα, για τα περισσότερα υποκείμενα, η καλύτερη επίδοση αφορούσε τη σύνθεση αποδομημένου διαλόγου και η χειρότερη την ανάγνωση λέξεων.

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε συμφωνούν με εκείνα του Πρωτόπαπα (2017). Πιο συγκεκριμένα, τα ελληνόφωνα παιδιά με δυσλεξία έχουν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, στην ακρίβεια και την ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων, την λεκτική μνήμη εργασίας κατά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Diamanti et al., 2018). Και στη συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά στη δραστηριότητα ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας χρειάζονταν χρόνο για να διαβάσουν μια λέξη. Υπήρξαν, επίσης, δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα ως προς το ότι χρειαζόταν να παρέχονται διευκρινίσεις για να δώσει το παιδί την κατάλληλη απάντηση. Οι δυσκολίες στη λεκτική μνήμη εργασίας, επίσης, ήταν παρούσες στις δραστηριότητες που εξετάστηκαν.

Ως προς την επίδοση στην α' και β' ξένη γλώσσα, τα αναμενόμενα προβλήματα κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών, με τη φωνολογική επεξεργασία και τη σύνταξη (Dyslexia Association of Ireland, 2018) ήταν παρόντα. Επιπροσθέτως, το έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία που χαρακτηρίζει τη δυσλεξία και επηρεάζει την ανάγνωση ανεξάρτητα από το ορθογραφικό βάθος μιας γλώσσας, επιβεβαιώθηκε στη παρούσα έρευνα (E. Paulesu et al., 2001: 2165-2167). Ακόμη, το έλλειμμα στην επεξεργασία πληροφοριών ήταν έκδηλο (British Dyslexia Association, 2018). Ενώ τα λάθη προφοράς στη γερμανική και τη γαλλική γλώσσα, ως προς τις μετηχήσεις φωνηέντων ήταν εμφανή (Μάρκου, 1996: 163) όπως και οι δυσκολίες προφοράς στη γερμανική γλώσσα λόγω των πολλών συμφώνων στη σειρά, των μακρών και βραχέων και της διάκρισής τους (Μάρκου, 1996: 163).

7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Προκύπτει, συνεπώς, από την ανασκόπηση των εξεταζόμενων ερευνών καθώς και την άνω έρευνα ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν την ίδια επίδοση στην αγγλική και τη β' ξένη γλώσσα σε σχέση με την ελληνική γλώσσα ($\mu_{\epsilon} \neq \mu_{\alpha} \neq \mu_{\beta}$).

Η εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών με δυσλεξία στην πρώτη τους γλώσσα, την α' και τη β' ξένη γλώσσα, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου να εξεταστούν οι μεταβλητές που θα επιλεγούν κατά πλήρη αντιστοιχία. Παρότι υπήρξε αυτή η πρόβλεψη, παρουσιάστηκαν δυσκολίες. Κι αυτό διότι καθορίστηκε να ξεκινήσει η αξιολόγηση από το σχολείο και συγκεκριμένα, να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση των παιδιών στην ελληνική γλώσσα κι έπειτα να εξεταστούν οι ξένες γλώσσες. Ωστόσο, από την πλευρά του σχολείου υποδείχθηκε να ολοκληρώνεται η αξιολόγηση με κάθε παιδί μέσα σε 1 μέρα. Επιπροσθέτως, πρέπει να ληφθεί υπόψη το ιστορικό των παιδιών. Δεν ήταν δυνατό να εξεταστεί λόγω της απουσίας επαφής με τους γονείς και εκπαιδευτικούς των παιδιών. Επίσης, ένα μεγαλύτερο δείγμα θα επιτρέψει την εξαγωγή ασφαλέστερου συμπεράσματος που να ανάγεται στον υπό μελέτη πληθυσμό. Επιπλέον περιορισμός ήταν το ηλικιακό εύρος των μαθητών της έρευνας ενώ χρήσιμο θα ήταν να γίνει διαχωρισμός της β' ξένης γλώσσας στη στατιστική ανάλυση, κάτι που δεν μπορούσε να γίνει στην συγκεκριμένη έρευνα λόγω του μικρού αριθμού των παιδιών που διδάσκονταν τα γερμανικά ($N=2$).

Συστήνεται, συνεπώς, να υπολογιστούν οι άνω αναφερόμενοι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας.

Αναφορικά με μελλοντικές κατευθύνσεις στον εν λόγω τομέα, μείζονος σημασίας είναι να δημιουργηθούν τα κατάλληλα εργαλεία για τον σαφή εντοπισμό των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Παράλληλα, ο συνυπολογισμός των ιδιαιτεροτήτων της κάθε γλώσσας θα οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα, τα οποία, με τη σειρά τους θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υιοθέτηση της βέλτιστης εκπαιδευτικής προσέγγισης για τα παιδιά με δυσλεξία. Επιπροσθέτως, σημαντικό είναι τα εργαλεία να απευθύνονται τόσο σε μαθητές της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βιβλία

Αναγνωστόπουλος Δ.Κ. , Σίνη Θ. Αναστασία. (2005). Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Εκδόσεις BHTA Medical Arts.

Βασιλεία Τριάρχη-Herrmann. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Γεωργοπούλου Σταυρούλα. (2013). Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία- Εφαρμογή στην Τεκμηριωμένη Πρακτική. Πάτρα, Εκδόσεις Σταυρούλα Χ. Γεωργοπούλου.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM – IV. (1995). Washington. American Psychological Association.

Μάρκου Σπύρος Ν. (1996). Δυσλεξία : αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση). Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2011). Μάθηση & Γνώση στην Εκπαίδευση: Γνωστική ανάλυση- Δυσκολίες – Εφαρμογές. Πάτρα, Αυτοέκδοση.

Reid Gavin (1999). Δυσλεξία : εγχειρίδιο για ειδικούς (Α.-Σ. Αντωνίου, Μετάφραση). Αθήνα, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Α'. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Αθήνα, Εκδόσεις Ειδική Παιδαγωγική 2.Τυπωθήτω.Γιώργος Δαρδανός.

Στασινός, Δ.Π. (2003). Δυσλεξία και Σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.

Στασινός, Δ.Π. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg –Ψυχολογία.

Trevor Harley. (2008). Η ψυχολογία της γλώσσας. Από την πράξη στη θεωρία (Ζαφείρη Μ., Λέκκας Φ., Ρόικου Κ. , Φωτακοπούλου Όλγα, Μετάφραση). Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

2. Περιοδικά και Εφημερίδες

Αναγνωστόπουλος Δ.Κ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 17(5), Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2000, 506-517. Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από: <http://www.mednet.gr/archives/2000-5/506.html> .

Angela J. Marlow, Simon E. Fisher, Clyde Francks, I. Laurence MacPhie, Stacey S. Cherny, Alex J. Richardson, Joel B. Talcott, John F. Stein, Anthony P. Monaco, and Lon R. Cardon. (2003). Use of Multivariate Linkage Analysis for Dissection of a Complex Cognitive

Trait. *American Journal of Human Genetics*. 2003 Mar; 72(3): 561–570. Ανακτήθηκε στις 21/03/2018 από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1180232/>

Baker et al. (2001). Chromosome 2 interstitial deletion (del(2) (q14.1q21)) associated with connective tissue laxity and an attention deficit disorder. *Journal of Medical Genetics* 2001;38:493–496. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1757176/pdf/v038p00493.pdf>

C. G. F. de Kovel, F. A. Hol, J. G. A. M. Heister, J. J. H. T. Willems, L. A. Sandkuijl, B. Franke, G. W. Padberg. (2004). Genomewide scan identifies susceptibility locus for dyslexia on Xq27 in an extended Dutch family. *Journal of Medical Genetics* 2004; 41:652–657. Ανακτήθηκε στις 02/05/2018 από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1735895/pdf/v041p00652.pdf>

Christiana Leonard, Mark Eckert, Barbara Given, Berninger Virginia, Guinevere Eden. (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain*, Volume 129, Issue 12, 1 December 2006, Pages 3329–3342. Ανακτήθηκε στις 29/04/2018 από : <https://academic.oup.com/brain/article/129/12/3329/267359>.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Τεύχος Δεύτερο, 9 Σεπτεμβρίου 2016, Αριθμός Φύλλου 2871). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αριθμός 141417/Δ2. Ανακτήθηκε στις 2/8/2018 από : https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Τεύχος Δεύτερο, 4 Απριλίου 2017, Αριθμός Φύλλου 1171). Επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας και συγκρότηση τμημάτων. Αριθμός 53476/ΓΔ4. Ανακτήθηκε στις 13/07/2018 από : https://www.pdv.org.gr/img/fek_1171_040417.pdf στις .

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Τεύχος Δεύτερο, 31 Αυγούστου 2016, Αριθμός Φύλλου 2732). Διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσεων στο Γυμνάσιο. Αριθμός 135800/Δ2 ,Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε στις 13/07/2018 από: http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXdtvSoClrL879ErmzuRqmDnMRVjyfnPUeJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtXH_LhGYfkV_Hfp8EUZSwhP-6YHTCFhbvfv67N7GHYhK.

Fletcher M. Jack, Morris D. Robin. (2014). Reading, Laterality, and the Brain: Early Contributions on Reading Disabilities by Sara S. Sparrow. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2014 Feb; 44(2): pp 250–255. Ανακτήθηκε στις 29/04/2018 από : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3887130/>.

Franck Ramus, Stuart Rosen, Steven C. Dakin ,Brian L. Day, Juan M. Castellote, Sarah White, Uta Frith. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, Volume 126, Issue 4, 1 April 2003, Pages 841–865. Ανακτήθηκε στις 28/04/2018 από: <https://academic.oup.com/brain/article/126/4/841/331904>.

Georgia Andreou, Julie Baseki. (2012). Phonological and Spelling Mistakes among Dyslexic and Non-Dyslexic Children Learning Two Different Languages: Greek vs English. *Psychology* 2012. Vol.3, No.8, 595-600. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από : <http://file.scirp.org/Html/21839.html> .

Johannes Schumacher, Per Hoffmann, Christine Schmä, Gerd Schulte-Körne, and Markus M Nöthen. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*. 2007 May; 44(5): 289–297. Ανακτήθηκε στις 19/04/2018 από : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2597981/>.

Johannes C. Ziegler et al. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology* 86 (2003) 169–193. Ανακτήθηκε στις 20/04/2018 από : <https://pdfs.semanticscholar.org/f337/1ffc06e736aece074f02c9518d9dd0286765.pdf>

Michel Habib. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, Volume 123, Issue 12, 1 December 2000, Pages 2373–2399. Ανακτήθηκε στις : 25/04/2018 από : <https://academic.oup.com/brain/article/123/12/2373/325634>.

MinXu et. al. (2015). Atypical lateralization of phonological working memory in developmental dyslexia. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2014.07.004>. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0911604414000517>.

Nopola-Hemmi Jaana, Myllyluoma Birgitta, Haltia Tuomas, Taipale Mikko, Ollikainen Vesa, Ahonen Timo, Voutilainen Arja, Kere Juha, Widén Elisabeth. (2001). *Journal of Medical Genetics* 2001;38:pp.658–664 Ανακτήθηκε στις 20/04/2018 από : <http://jmg.bmj.com/content/38/10/658>.

Paulesu E., De´monet J.-F., Fazio F., McCrory E., Chanoine V. , Brunswick N. , Cappa S. F., Cossu G., Habib M., Frith C. D , Frith. U. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *SCIENCE VOL 291*. Ανακτήθηκε στις 26/04/2018 από : <https://pdfs.semanticscholar.org/34d3/e50904aaf92866d48a957a151716faa1c3bd.pdf>.

Rutter M, Caspi A, Fergusson D, Horwood LJ, Goodman R, Maughan B, Moffitt TE, Meltzer H, Carroll J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: new findings from 4 epidemiological studies. *JAMA*. 2004; 291:2007–2012. Ανακτήθηκε στις 27/04/2018 από : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15113820> [PubMed].

Rutter M., Yule W. (1975). The concept of specific reading retardation. *J. Child Psychol. Psychiat*, Vol. 16, 1975, pp. 181 to 197. Pergamon Press. Ανακτήθηκε στις 13/04/2018 από : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1975.tb01269.x/epdf>.

S. C. Bakker, E. M. van der Meulen, J. K. Buitelaar, L. A. Sandkuijl, D. L. Pauls, A. J. Monsuur, R. van ‘t Slot, R. B. Minderaa, W. B. Gunning, P. L. Pearson, and R. J. Sinke. (2003). A Whole-Genome Scan in 164 Dutch Sib Pairs with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Suggestive Evidence for Linkage on Chromosomes 7p and 15q. *American Journal of Human Genetics*. 2003 May; 72(5): pp. 1251–1260. Ανακτήθηκε στις 25/04/2018 από : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1180276/>.

Simon E. Fisher, Angela J. Marlow, Janine Lamb, Elena Maestrini, Dianne F. Williams, Alex J. Richardson, Daniel E. Weeks, John F. Stein, and Anthony P. Monaco. (1999). A Quantitative-Trait Locus on Chromosome 6p Influences Different Aspects

of Developmental Dyslexia. *American Journal of Human Genetics* 64:146–156, 1999.
Ανακτήθηκε στις 23/04/2018 από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1377712/pdf/9915953.pdf>.

Stein John (2018). What is developmental dyslexia? *Brain Sciences* 8(2):26. DOI: 10.3390/brainsci8020026. Ανακτήθηκε στις 16/04/2018 από:
https://www.researchgate.net/publication/322933962_What_is_Developmental_Dyslexia.

Toril Fagerheim, Peter Raeymaekers, Finn Egil Tønnessen, Marit Pedersen, Lisbeth Tranebjærg, Herbert A Lubs. (1999). A new gene (*DYX3*) for dyslexia is located on chromosome 2. *Journal of Medical Genetics* 1999;36:664-669. Ανακτήθηκε στις 03/05/2018 από: <http://jmg.bmj.com/content/36/9/664>.

Vassiliki Diamanti, Nata Goulandris, Ruth Cambell & Athanasios Protopapas (2017). Dyslexia Profiles Across Orthographies Differing in Transparency: An Evaluation of Theoretical Predictions Contrasting English and Greek. *Journal Scientific Studies of Reading* Volume 22, 2018 - Issue 1: Dyslexia across Languages and Writing Systems. Pages 55-69. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2017.1338291>.

Wang Y., Paramasivam M., THOMAS A., Bai J., Kaminen N.-Ahola, KERE J., Voskuil J., Rosen G.D., Galaburda A.M. and Loturco J.J. (2006). *DYX1C1* functions in neuronal migration in developing neocortex. *Neuroscience* 143 (2006) 515–522. Ανακτήθηκε στις 11/04/2018 από :
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44550645/wang2006.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521104675&Signature=MBMJ8Kkiqueq0HSsbNqg38o%2BtxGs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDYX1C1_functions_in_neuronal_migration_i.pdf.

Wei Hu, Hwee Ling Lee, Qiang Zhang, Tao Liu, Li Bo Geng, Mohamed L. Seghier, Clare Shakeshaft, Tae Twomey, David W. Green, Yi Ming Yang ,Cathy J. Price.(2010). Developmental dyslexia in Chinese and English populations: dissociating the effect of dyslexia from language differences. *Brain*, Volume 133, Issue 6, 1 June 2010, Pages 1694–1706. Ανακτήθηκε στις 14/04/2018 από :
<https://academic.oup.com/brain/article/133/6/1694/356081> στις 14/04/2018.

William M. Brandler and Silvia Paracchini.(2014). The genetic relationship between handedness and neurodevelopmental disorders. *Trends in Molecular Medicine*. 2014 Feb; 20(2):83–90. Ανακτήθηκε στις 20/04/2018 από :
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3969300/>.

3. Λεξικά

Κουναλάκη. (1992). Γραμματική της γερμανικής γλώσσας 1. Ηράκλειο, Εκδόσεις Κουναλάκη Α.Ε.

Μαρία Αρβανιτάκη – Hertlein.(2005). Γερμανο-ελληνικό, ελληνο-γερμανικό λεξικό, Gross. Αθήνα, Εκδόσεις Μιχάλη Σιδέρη.

Μιχαήλ Πριονιστής (1972). Τέλειο γαλλοελληνικό λεξικό. Αθήνα, Εκδόσεις Διαγόρας Mandeson Άτλας.

Μουσιδης Πάνος.(1995). Αγγλο-ελληνικό, ελληνο-αγγλικό λεξικό, Big. Αθήνα, Εκδόσεις Μιγάλη Σιδέρη.

4. Διδακτικά βιβλία

Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζίνα Καλογήρου, Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Στέλλα Πρωτονοτάριου, Θεοδόσης Πιλαρινός. (2013). Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ιωάννης Κολιόπουλος, Αθανάσιος Καλλιανιώτης, Ιάκωβος Μιχαηλίδης, Χαράλαμπος Μηνάογλου. (2013). Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου. Βιβλίο μαθητή. Στ' Δημοτικού. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Μαρία Γιόγια, Ειρήνη Παπουτσάκη. (2016). Action.fr-gr 1. Γαλλικά. Βιβλίο μαθητή. Α' Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Monika Bovermann, Μανουέλα Γεωργιακάκη, Renate ZschärlichPaul. (online). Lisa & Co 1 – Lehrerhandbuch (βιβλίο του καθηγητή). Ανακτήθηκε στις 17/07/2018 από: <https://www.karabatos.gr/el/paul-lisa-co-1-lehrerhandbuch>.

5. Ιστοσελίδες

A. E. Schoonewelle. (2013). Typographical support for dyslexics : The effect of textual alterations on dyslexics' test scores. Master's thesis. VU University, Amsterdam. Ανακτήθηκε στις 05/04/2018 από : <https://www.toets.nl/uploads/Artikelen/Dyslexieonderzoek%20TOA%20-%20Annelies%20Schoonewelle.pdf>.

British Dyslexia Association [online]. Background. Ανακτήθηκε στις 29/03/2018 από : <https://www.bdadyslexia.org.uk/about>.

British Dyslexia Association [online]. Educator. Modern Foreign Languages. Ανακτήθηκε στις 03/04/2018 από: <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/modern-foreign-languages>.

Bernt ChristianSkottun.(2000).The magnocellular deficit theory of dyslexia: the evidence from contrast sensitivity. Vision Research, Volume 40, Issue 1, January 2000, Pages 111-127.Ανακτήθηκε στις 18/04/2018 από : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0042698999001704>.

Burns Martha. (2014). Dyslexia – How far we 've come! [online].Ανακτήθηκε στις 19/04/2018 από : <https://www.scilearn.com/blog/neurological-basis-of-dyslexia>.

Cambridge Assessment English (2018). B1 Preliminary for Schools. Preparation. Free: Paper-based sample test. Ανακτήθηκε στις 30/06/2018 από: https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary-for-schools/preparation/?_ga=2.168256169.948482630.1534953014-168308682.1528665698

Darlene G. de Oliveira, Patrícia B. da Silva, Natália M. Dias, Alessandra G. Seabra, and Elizeu C. Macedo (2014). Reading component skills in dyslexia: word

recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in Psychology*. 2014; 5: 1339. Ανακτήθηκε στις 10/05/2018 από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4246655/>.

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας [online, xls file]. Σχολικές μονάδες. Οι σχολικές μονάδες μας. Στοιχεία επικοινωνίας σχολείων. Ανακτήθηκε στις 26/08/2018 από: <http://dipe.ach.sch.gr/index.php/en/2014-12-18-08-56-48/2015-07-23-10-00-01/stoixeia-epikoionias>.

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας [online]. Σχολεία. Στοιχεία. Α' Περιοχή. Ανακτήθηκε στις 27/08/2018 από: http://www.dide.ach.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=134&Itemid=74.

Davis, Ronald Dell. (1992). 37 Common Characteristics of Dyslexia. Ανακτήθηκε στις 10/06/2018 από : <https://www.dyslexia.com/about-dyslexia/signs-of-dyslexia/test-for-dyslexia-37-signs/>

Dyslexia Association of Ireland [online]. Language Learning. Ανακτήθηκε στις: 12/04/2018 από: <http://www.dyslexia.ie/information/information-for-students/language-learning/>

Dyslexia Canada [online]. Dyslexia Basics. Ανακτήθηκε στις 03/04/2018 από : <https://www.dyslexiacanada.org/dyslexia-basics/>.

Dyslexia Research Trust [online]. Genetics of Dyslexia. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από : <https://www.dyslexic.org.uk/research/genetics-dyslexia>.

European Dyslexia Association (2014). Dyslexia in Europe. Ανακτήθηκε στις 05/04/2018 από : <https://www.eda-info.eu/dyslexia-in-europe>.

Friedmann, N., & Coltheart, M. (in press). Types of developmental dyslexia. In A. Bar-On, & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Ανακτήθηκε στη 01/04/2018 από: <https://pdfs.semanticscholar.org/b100/09373f19aba3f68d3568fc25a5352e1e42e5.pdf> .

Fumiko Hoeft, Peggy McCardle and Kenneth Pugh. (2015). The Myths and Truths of Dyslexia in Different Writing Systems. *International Dyslexia Association*. Ανακτήθηκε στις 09/04/2018 από: <https://dyslexiaida.org/the-myths-and-truths-of-dyslexia/>.

Goethe Institut. Griechenland(online) :Συμπληρωματικοί όροι διεξαγωγής των εξετάσεων. Υποψήφιοι με ειδικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 15/07/2018 από: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/el/Teilnehmende_mit_spezifischem_Bedarf.pdf

Guardiola J.G. (2001). The evolution of research on dyslexia. Colorado. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf>.

I.F.A.(online). Ειδικές περιπτώσεις. Ανακτήθηκε στις 05/07/2018 από: <http://www.ifa.gr/el/examens-el/sinscrire/cas-speciaux>.

International Dyslexia Association. (2018). Definition of Dyslexia. Ανακτήθηκε στις 24/03/2018 από: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>.

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10 Version: 2016). World Health Organization. Ανακτήθηκε στις 24/03/2018 από: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F81.0>

Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Αχαΐας [online]. Διαδικασία παραπομπής/αξιολόγηση. Ανακτήθηκε στις 23/09/2018 από: <http://keddy-ach.mysch.gr/index.php/hh/diakasia-parapompis-aksiologisi>.

Kenneth Pugh & Ludo Verhoeven. (2017). Introduction to This Special Issue: Dyslexia Across Languages and Writing Systems. Pages 1-6. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1390668>. Ανακτήθηκε στις 09/04/2018 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2017.1390668>.

Lallier, M., Carreiras, M. "Cross-Linguistic Transfer in Bilinguals Reading in Two Alphabetic Orthographies: The grain size accommodation hypothesis." doi: 10.3758/s13423-017-1273-0. Ανακτήθηκε στις 25/05/2018 από: <https://link.springer.com/article/10.3758%2Fs13423-017-1273-0>.

Leonard Katz and Ram Frost. (1992). The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research 1992, SR-1111112, 147-160. Ανακτήθηκε στις 09/04/2018 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359575.pdf#page=157>.

Lina Knudsen. (2012). Dyslexia and Foreign Language Learning. Malmö högskola. Ανακτήθηκε στις 09/04/2018 από: <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/13884/Dyslexia%20and%20Foreign%20Language%20Learning%20-%20Lina%20Knudsen.pdf?sequence=2>.

Mayo Clinic (2017). Dyslexia Overview :Symptoms and Causes. Ανακτήθηκε στις 22/03/2018 από: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/dyslexia/symptoms-causes/syc-20353552>.

Melanie Gangl, Kristina Moll, Manon W. Jones, Chiara Banfi, Gerd Schulte-Körne & Karin Landerl. (2017). Lexical Reading in Dysfluent Readers of German. Pages 24-40. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1339709>. Ανακτήθηκε στις 09/04/2018 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2017.1339709>.

National Health Service in United Kingdom (NHS.UK.) (2015). Dyslexia: Overview. Ανακτήθηκε στις 24/03/2018 από: <https://www.nhs.uk/conditions/dyslexia/#what-causes-dyslexia>.

National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2017). Gerstmann's Syndrome Information Page: Definition. Ανακτήθηκε στις 12/04/2018 από: <https://www.ninds.nih.gov/disorders/all-disorders/gerstmanns-syndrome-information-page>.

Norman Geschwind, MD, Albert M. Galaburda, MD (1985). Cerebral Lateralization Biological Mechanisms, Associations, and Pathology: I. A Hypothesis and a Program for Research. Ανακτήθηκε στις 20/04/2018 από: https://www.researchgate.net/publication/37593112_Cerebral_lateralization_Biological_mechanisms_associations_and_pathology.

Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας. (2018). Αποφάσεις για τη «Διδασκαλία της 2ης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία για το σχολικό έτος 2018-2019». Εγκύκλιος (24/4/2018). Ανακτήθηκε στις 02/08/2018 από: https://www.pdv.org.gr/img/Egyklios_b_XG_Dhmotika_anakoinoiisi.pdf.

Patrycja Dyszy-Chudzińska. (2009). Developmental Dyslexia vs. Japanese Writing Systems' Neuronal Processing. INVESTIGATIONES LINGUISTICAE VOL. XVIII, 2009. Ανακτήθηκε στις 15/04/2018 από: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/il/article/viewFile/9585/9250>.

R. Gabriel Joseph. The Temporal Lobes: Language, Memory, Emotion, Auditory, Visual, Face Recognition, Aphasia, Epilepsy, & Psychosis. [online]. Ανακτήθηκε στις 15/04/2018 από: <http://brainmind.com/BrainLecture8.html> στις 15/04/2018.

Rhawn Gabriel Joseph. (1996). The Temporal Lobes: Language, Memory, Emotion, Auditory, Visual, Face Recognition, Aphasia, Epilepsy, & Psychosis. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από: <http://brainmind.com/BrainLecture8.html>.

Richardson AJ, Montgomery P. (2005). The Oxford-Durham study: a randomized, controlled trial of dietary supplementation with fatty acids in children with developmental coordination disorder. 2005 May; 115(5):pp. 1360-6. American academy of Pediatrics. Ανακτήθηκε στις 20/04/2018 από : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15867048>.

Tanya M. Evans, D. Lynn Flowers, Eileen M. Napoliello, and Guinevere F. Eden. (2015). Sex-specific Gray Matter Volume Differences in Females with Developmental Dyslexia. doi: 10.1007/s00429-013-0552-4. Ανακτήθηκε στις 19/04/2018 από : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3775969/#R59>.

The Yale Center for Dyslexia and Creativity [online]. What is Dyslexia? Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από : <http://dyslexia.yale.edu/dyslexia/what-is-dyslexia/>.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας. (2010). Εξέταση μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 02/08/2018 από : http://dide.flo.sch.gr/site/wp-content/uploads/2013/05/2010_28722_%CE%932_%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%97_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%95_%CE%95%CE%95%CE%91.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Ανακτήθηκε στις 09/08/2018 από: <https://www.minedu.gov.gr/2015-12-17-11-24-52/16756-02-10-08-3699-2008>.

Wai Ting Siok, John A. Spinks, Zhen Jin and Li Hai Tan. (2009). Cell Press. Dyslexia Varies Across Languages. Science Daily, 13 October 2009. Cell press. Ανακτήθηκε στις 09/04/2018 από : <https://www.sciencedaily.com/releases/2009/10/091012121333.htm>.

Yuki Hayashi. (2014). Uncharted Waters in Dyslexia Research. Yale Scientific. Ανακτήθηκε στις 15/04/2018 από: <http://www.yalescientific.org/2014/12/uncharted-waters-in-dyslexia-research/>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Υπουργικές αποφάσεις για τη διδασκαλία της πρώτης ξένης γλώσσας και της δεύτερης ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Τεύχος Δεύτερο, 31 Αυγούστου 2016, Αριθμός Φύλλου 2732) και την απόφαση με Αριθμό 135800/Δ2 'Διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσεων στο Γυμνάσιο' αποφασίζεται: 1. η διενέργεια στην Α' τάξη διαγνωστικής δοκιμασίας στην αγγλική γλώσσα εντός της πρώτης εβδομάδας των μαθημάτων. 2. Σε περίπτωση που από τη διαγνωστική δοκιμασία διαπιστωθεί μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο των γνώσεων των μαθητών ενός ή περισσότερων τμημάτων στην αγγλική γλώσσα, ο σύλλογος των διδασκόντων αποφασίζει την ανακατανομή χωρίς αύξηση του αριθμού των τμημάτων.

Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Τεύχος Δεύτερο, 9 Σεπτεμβρίου 2016, Αριθμός Φύλλου 2871) και την απόφαση με Αριθμό 141417/Δ2 «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο» ορίζονται τα εξής: Τα επίπεδα γλωσσομάθειας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι:

Α' Ξένη Γλώσσα		Β' Ξένη Γλώσσα	
Δημοτικό		Δημοτικό	
Γ' τάξη	A1-		
Δ' τάξη	A1		
Ε' τάξη	A1+	Ε' τάξη	A1-
Στ' τάξη	A2-	Στ' τάξη	A1-
Γυμνάσιο		Γυμνάσιο	
Α' τάξη	Επίπεδο A2-/B1-	Α' τάξη	Επίπεδο A1-
Β' τάξη	Επίπεδο B1-/B1+	Β' τάξη	Επίπεδο A1
Γ' τάξη	Επίπεδο B1+/B2-	Γ' τάξη	Επίπεδο A1+

Οι μαθητές/τριες ανάλογα με το επίπεδο αναμένεται να γνωρίζουν τα εξής:

A1: να κατανοούν και να παράγουν προτάσεις με απλή δομή, με λέξεις ευρείας χρήσης και τυποποιημένες εκφράσεις για να ανταποκριθούν σε ανάγκες της καθημερινής ζωής, να χαιρετούν, να συστήνονται, να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες για τον εαυτό τους, να ευχαριστούν, να κατονομάζουν αντικείμενα, να περιγράφουν έναν χώρο, ένα άτομο, να κάνουν

διάλογο για να εξυπηρετήσουν βασικές ανάγκες επικοινωνίας , να αποδίδουν στην ελληνική ένα μήνυμα διατυπωμένο στην ξένη γλώσσα.

A2: να κατανοούν και να παράγουν σύντομα και πολύ απλά δομημένα κείμενα που αφορούν σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας, να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες ή να δίνουν πληροφορίες για στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντός τους να επικοινωνούν με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος ή άμεσης ανάγκης, να διατυπώνουν γραπτά ή προφορικά μια πληροφορία στην ξένη γλώσσα με ερέθισμα φράση ή σύντομο κείμενο στην ελληνική.

B1: να κατανοούν και να παράγουν απλά δομημένα και σαφή κείμενα για ζητήματα που σχετίζονται με τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος, να αφηγούνται γεγονότα, να περιγράφουν εμπειρίες ή προσωπικά τους σχέδια και να εξηγούν τις απόψεις τους, να συμμετέχουν σε συνήθειες διαλόγου διαπροσωπικής επικοινωνίας χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις, να παράγουν σύντομα και απλά δομημένα, γραπτά και προφορικά, μηνύματα στην ξένη γλώσσα, βασισμένα σε προφορικά μηνύματα ή απλά γραπτά κείμενα στην ελληνική, ή και αντίστροφα.

B2: να κατανοούν τις βασικές ιδέες ή πληροφορίες σχετικά σύνθετων κειμένων, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες σχετικές με ποικίλους τομείς της κοινωνικής εμπειρίας ή και τεχνικές πληροφορίες, να παράγουν λεπτομερή, σαφώς δομημένα και συνεκτικά κείμενα σχετικά με ικανό εύρος θεμάτων, αναπτύσσοντας κατάλληλη επιχειρηματολογία, προκειμένου να εξηγήσουν ή να υποστηρίξουν τις θέσεις τους ή σχολιάζοντας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της θέσης ενός άλλου, να συμμετέχουν σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο με σαφήνεια, με αμεσότητα και ευχέρεια για ζητήματα που αφορούν τους νέους και τους ενήλικες πολίτες της δικής τους ή μιας ξένης χώρας, να επιλέγουν πληροφορίες σχετικές με τον επικοινωνιακό τους στόχο, ώστε να παραγάγουν ένα σχετικά σύνθετο κείμενο στην ξένη γλώσσα, ή και αντίστροφα.

Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Τεύχος Δεύτερο, 4 Απριλίου 2017, Αριθμός Φύλλου 1171) και την απόφαση με Αριθμό 53476/ΓΔ4 'Επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας και συγκρότηση τμημάτων' αποφασίζονται τα εξής: 1. Η επιλογή της δεύτερης ξένης Γλώσσας που γίνεται στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού ισχύει έως και την Γ΄ τάξη του Γυμνασίου.2. Στα Γυμνάσια όπου λειτουργούν δύο ή περισσότερα τμήματα γενικής παιδείας δημιουργούνται στην Α΄ τάξη παράλληλα τμήματα δεύτερης ξένης γλώσσας, ο αριθμός των οποίων δεν υπερβαίνει τον αριθμό των τμημάτων γενικής παιδείας της τάξης. Στα Γυμνάσια όπου λειτουργεί ένα τμήμα γενικής παιδείας οι μαθητές/τριες της Α΄ τάξης διδάσκονται τη δεύτερη ξένη γλώσσα που πλειοψηφεί.

2. Εγκύκλιος για τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία για το σχολικό έτος 2018-2019

Η εγκύκλιος που δημοσιεύτηκε στο Μαρούσι στις 24/4/2018 με θέμα: «Διδασκαλία της 2ης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία για το σχολικό έτος 2018-2019» προβλέπει τα εξής. Η διδασκαλία της 2ης ξένης γλώσσας, Γαλλικής και Γερμανικής πραγματοποιείται για δύο (2) ώρες την εβδομάδα στις Ε΄ & ΣΤ΄ τάξεις των 4/θέσιων και άνω Δημοτικών Σχολείων του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Για τη διδασκαλία της 2ης ξένης γλώσσας: 1. Οι Διευθυντές/ντριες των Δημοτικών ενημερώνουν για την επιλογή της 2ης ξένης γλώσσας. 2. Οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών συμπληρώνουν δήλωση με τη γλώσσα προτίμησης του παιδιού τους (Γαλλική ή Γερμανική). 3. Οι μαθητές/τριες διδάσκονται ως 2η ξένη γλώσσα

όποια έχει την πλειοψηφία των δηλώσεων προτίμησης σε επίπεδο τμήματος. 4. Σε σχολεία με δύο ή περισσότερα τμήματα ανά τάξη, οι μαθητές/τριες δύναται να κατανεμηθούν σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους σε μεικτά-παράλληλα τμήματα.

3. Ξένη γλώσσα και τρόπος εξέτασης

Το Βρετανικό Συμβούλιο παραθέτει στην επίσημη ιστοσελίδα του ειδικές ρυθμίσεις με τίτλο 'Προσβάσιμες Εξετάσεις Cambridge English'. Για τους υποψηφίους με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται τα ακόλουθα : Παρέχεται 25% περισσότερος χρόνος από τον κανονικό. Μπορεί να υπερβαίνει το 25%. Υπάρχει η δυνατότητα διακοπής της εξέτασης και διαλείμματος σε άλλη αίθουσα. Παρέχεται πρόσβαση σε υπολογιστή, επεξεργαστή κειμένου ή γραφομηχανή. Μπορεί να παρέχεται ένα χειρόγραφο ή δακτυλογραφημένο αντίγραφο του γραπτού. Δίνεται η δυνατότητα γραφής των απαντήσεων σε ξεχωριστό φύλλο ή απευθείας στο έντυπο των ερωτήσεων. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται όπως των υπολοίπων υποψηφίων. Οι αιτήσεις πρέπει να συνοδεύονται από ιατρική βεβαίωση με μορφή γνωμάτευσης ενώ ζητείται δείγμα του γραφικού χαρακτήρα του υποψηφίου στα Αγγλικά.

Το Ινστιτούτο Γκαίτε παραθέτει έγγραφο με τίτλο «Συμπληρωματικοί όροι διεξαγωγής των εξετάσεων: Υποψήφιοι με ειδικές ανάγκες (άτομα με σωματικές αναπηρίες)», με τελευταία ενημέρωση των όρων την 1^η Σεπτεμβρίου 2015. Παρατείνεται η διάρκεια της εξέτασης, γίνονται επιπλέον διαλείμματα ή υπάρχουν ενδιάμεσες παύσεις κατά την ακρόαση του κειμένου. Για τους υποψηφίους με δυσκολίες ανάγνωσης και/ή ορθογραφίας: i) επιπλέον χρόνος εξέτασης (κατά 25% έως 100% ανάλογα με την ιατρική γνωμάτευση). Αναφορικά με τους υποψηφίους με διαταραχές γραφής: i) επιπλέον χρόνος εξέτασης (κατά 25% έως 100% ανάλογα με την ιατρική γνωμάτευση), ii) χρήση Laptop / Η/Υ χωρίς ενσωματωμένα βοηθητικά προγράμματα, iii) γραφέας / εξεταστής.

Το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδας αναφέρει στην επίσημη ιστοσελίδα του τα ακόλουθα για τους υποψηφίους με δυσλεξία : «Το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδος λαμβάνει ειδική μέριμνα για τους υποψηφίους ειδικών περιπτώσεων (μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, προβλήματα όρασης, ακοής κ.α). Μέγιστος συμπληρωματικός χρόνος 30 λεπτών στις γραπτές εξετάσεις παραχωρείται στα επίπεδα A1-A2-B1 και 60 λεπτών για τα επίπεδα B2-C1-C2 για τους υποψήφιοις ειδικών περιπτώσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση η κατάθεση των βεβαιώσεων δυσλεξίας ή άλλης μορφής δυσκολίας αποκλειστικά κατά την διάρκεια των εγγραφών».

4. Υπουργική απόφαση για την εξέταση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση με αριθμό πρωτοκόλλου 28722/Γ2, όπως δημοσιεύτηκε στις 12/03/2010, στο Μαρούσι από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου μάθησης και Θρησκευμάτων και αναδημοσιεύτηκε από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας με θέμα την : «Εξέταση μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», προβλέπονται τα ακόλουθα: 1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξετάζονται προφορικά ή γραπτά ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Ειδικότερα: α) Εξετάζονται προφορικά οι μαθητές που: i) είναι τυφλοί ή έχουν ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 67% ή είναι αμβλύωπες με ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 67%, ii) έχουν κινητική αναπηρία τουλάχιστον 67% μόνιμη ή προσωρινή, που συνδέεται με τα άνω άκρα, iii) πάσχουν από σπαστικότητα των άνω άκρων, iv) πάσχουν από κάταγμα ή άλλη προσωρινή βλάβη των άνω άκρων, v) παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία,

δυσορθογραφία. β) Εξετάζονται προφορικά ή γραπτά οι μαθητές με φάσμα αυτισμού. γ) Εξετάζονται γραπτά οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) σε ποσοστό 67% και πάνω και όσοι παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας (δυσαρθρία, τραυλισμός) καθώς και προβλήματα επιληψίας.

5. Νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον νόμο υπ' αριθμόν 3699 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008, σσ. 3503-3504) , και το άρθρο 6 με τίτλο «Φοίτηση», προβλέπονται τα ακόλουθα: 1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο δεν υπερβαίνει τις 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Εναλλακτικά, εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 2. Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ). 4. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται: α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ. β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν ως αυτοτελή ή ως παραρτήματα άλλων σχολείων. γ) Με διδασκαλία στο σπίτι.

Αξιολόγηση της ελληνικής γλώσσας- Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων

Υποκείμενο	Φύλο	Χρονολογική ηλικία	1.Προφορική περιγραφή ιστορίας(ποσοστό %)	2.Αυθόρμητη γραφή(ποσοστό %)	3.Προφορική αναδιήγηση κειμένου(ποσοστό %)	4.Κατανόηση της ανάγνωσης (ποσοστό %)
Μ.Αν.	Κορίτσι	11;9	70	75	65	30
Δ.Μ.	Αγόρι	13;1	40	30	30	25
Ρ.Ν.	Κορίτσι	14;3	45	75	50	35
Μ.Δ.	Αγόρι	15;1	45	30	35	30
Λ.Λ.	Αγόρι	12;1	55	65	60	30
Γ.Κ.	Αγόρι	15;7	55	45	65	30
Μ.Αγ.	Αγόρι	14;11	70	70	80	0
Ι.Λ.	Αγόρι	14;11	60	55	20	30
Μ.Γ.	Κορίτσι	13;8	80	70	80	70
Χ.Μ.	Αγόρι	11;7	65	40	60	50

Υποκείμενο	5.Επίδειξη της ώρας στο ρολόι(ποσοστό %)	6.Συμπλήρωση με τοπικά επιρρήματα(ποσοστό %)	7.Αρίθμηση με την ορθή και αντίστροφη σειρά(ποσοστό %)	8.Αξιολόγηση της οπτικής μνήμης(ποσοστό %)
Μ.Α.	83,33	77,77	100	91,65
Δ.Μ.	100	55,55	100	53
Ρ.Ν.	75	77,77	100	73
Μ.Δ.	58,33	55,55	100	83
Λ.Λ.	0	66,66	87,50	73
Γ.Κ.	91	77,77	100	91,65
Μ.Αγ.	100	66,66	100	81,65
Ι.Λ.	0	66,66	100	100
Μ.Γ.	100	77,77	87,50	81,65
Χ.Μ.	83,33	88,88	62,5	81,65

Υποκείμενο	9.Αξιολόγηση της ακουστικής μνήμης(ποσοστό %)	10.Ανάγνωση λέξεων(ποσοστό %)	11.Α.Σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων(ποσοστό %)	11.Β.Προθηματοποίηση(ποσοστό %)
Μ.Α.	66,65	90	80	90
Δ.Μ.	73	90	80	80
Ρ.Ν.	63	100	100	100
Μ.Δ.	83	100	100	90
Λ.Λ.	55	90	100	90
Γ.Κ.	65	90	100	100
Μ.Αγ.	91,65	100	100	100
Ι.Λ.	73,33	90	100	90
Μ.Γ.	75	90	100	100
Χ.Μ.	91,65	80	90	90

Υποκείμενο	12.Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου(ποσοστό %)	13.Φωνολογική ή ενημερότητα-Επιγλωσσική επίγνωση Α)Ομοιοκαταληξία(ποσοστό %)	13.Φωνολογική ενημερότητα-Επιγλωσσική επίγνωση Β)Ομοιότητα/Διαφορά συλλαβών(ποσοστό %)	13.Φωνολογική ενημερότητα-Επιγλωσσική επίγνωση Γ)Διάκριση διαφορετικής λέξης(ποσοστό %)
Μ.Α.	0	90	100	100
Δ.Μ.	100	70	40	100
Ρ.Ν.	0	90	80	100
Μ.Δ.	33,33	70	90	100
Λ.Λ.	100	70	80	100
Γ.Κ.	33,33	100	80	100
Μ.Αγ.	16,66	70	100	100
Ι.Λ.	0	100	80	90
Μ.Γ.	16,66	60	100	100
Χ.Μ.	0	90	80	100

Υποκείμενο	14.Μεταγλωσσική επίγνωση Α)Συλλαβική κατάτμηση(ποσοστό %)	14.Μεταγλωσσική επίγνωση Β)Φωνημική κατάτμηση(ποσοστό %)	14.Μεταγλωσσική επίγνωση Γ)Συλλαβική σύνθεση(ποσοστό %)	14.Μεταγλωσσική επίγνωση Δ)Φωνημική σύνθεση(ποσοστό %)
Μ.Α.	100	70	90	50
Δ.Μ.	80	70	100	60
Ρ.Ν.	100	60	100	100
Μ.Δ.	90	90	100	60
Λ.Λ.	100	70	100	80
Γ.Κ.	100	90	100	90
Μ.Αγ.	100	90	100	80
Ι.Λ.	80	50	100	100
Μ.Γ.	90	80	100	80
Χ.Μ.	100	100	100	90

Υποκείμενο	14.Μεταγλωσσική επίγνωση Ε)Απαλοιφή συλλαβών(ποσοστό %)	14.Μεταγλωσσική επίγνωση ΣΤ)Αντιστροφή συλλαβών(ποσοστό %)	15.Σημασιολογία(ποσοστό %)
Μ.Α.	100	70	70
Δ.Μ.	60	90	40
Ρ.Ν.	100	90	90
Μ.Δ.	100	50	70
Λ.Λ.	60	60	30

Γ.Κ.	70	90	60
Μ.Αγ.	90	20	60
Ι.Α.	90	0	80
Μ.Γ.	70	10	90
Χ.Μ.	80	30	90

Αξιολόγηση της αγγλικής γλώσσας- Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων

Υποκείμενο	1.Αυθόρμητη γραφή(ποσοστό %)	2.Γραμματική(ποσοστό %)	3.Ανάγνωση λέξεων(ποσοστό %)	4.Παραγωγή ρηματικών τύπων(ποσοστό %)
Μ.Αν.	70	37,5	60	15
Δ.Μ.	70	62,5	70	15
Ρ.Ν.	85	87,5	90	90
Μ.Δ.	70	75	90	55
Λ.Λ.	60	37,5	60	0
Γ.Κ.	50	25	80	5
Μ.Αγ.	60	50	100	0
Ι.Α.	65	62,5	90	45
Μ.Γ.	70	50	60	0
Χ.Μ.	50	50	80	30

Αξιολόγηση της γερμανικής γλώσσας- Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων

Υποκείμενο	1.Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου(ποσοστό %)	2.Κατανόηση της ανάγνωσης(ποσοστό %)	3.Παραγωγή γραπτού λόγου(ποσοστό %)	4.Ανάγνωση λέξεων(ποσοστό %)
Μ.Αν.	100	60	0	45
Ι.Α.	50	100	0	45

Υποκείμενο	5.Φωνολογική ενημερότητα Επιγλωσσική επίγνωση Α)Ομοιοκαταληξία(ποσοστό %)	5.Φωνολογική ενημερότητα Επιγλωσσική επίγνωση Β)Ομοιότητα/Διαφορά συλλαβών	5.Φωνολογική ενημερότητα Επιγλωσσική επίγνωση Γ)Διάκριση διαφορετικής λέξης
Μ.Αν.	83,33	80	100
Ι.Α.	91,6	100	100

Αξιολόγηση της γαλλικής γλώσσας- Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων

Υποκείμενο	1.Σύνθεση αποδομημένου διαλόγου(ποσοστό %)	2.Κατανόηση κειμένου(ποσοστό %)	3.Παραγωγή γραπτού λόγου(ποσοστό %)	4.Ανάγνωση λέξεων(ποσοστό %)
Δ.Μ.	66,66	50	70	20
Ρ.Ν.	100	100	70	30
Μ.Δ.	100	80	55	0
Λ.Λ.	100	60	45	0
Γ.Κ.	0	60	20	0
Μ.Αγ.	100	20	15	0
Μ.Γ.	100	80	70	20
Χ.Μ.	33,33	0	5	0