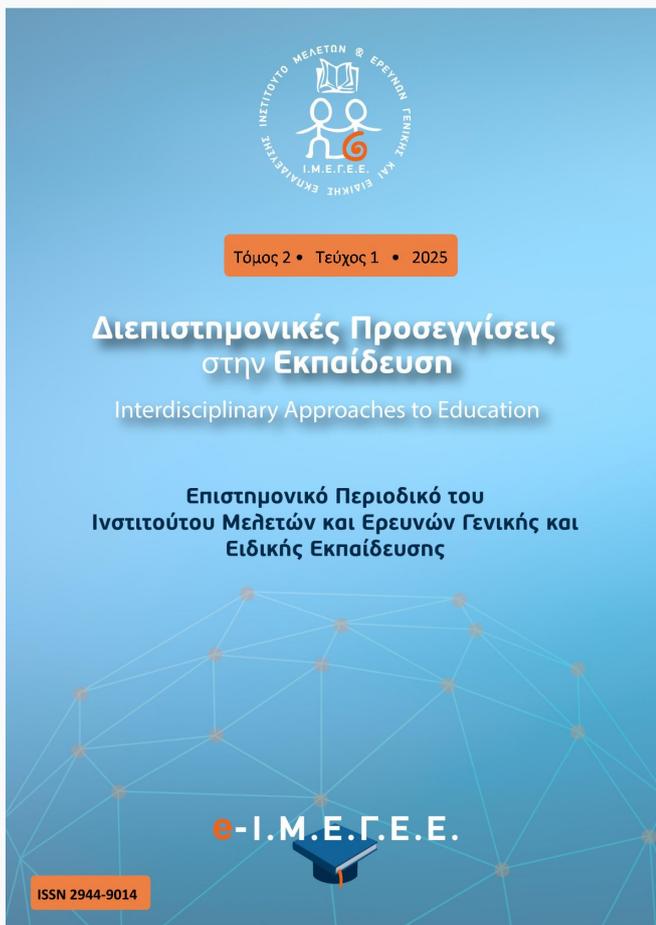


Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 2, Αρ. 1 (2025)

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση



Αξιολόγηση του γραπτού λόγου μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Μελέτη περίπτωσης πέντε μαθητών δημοτικού)

Ξανθή Στυλιανή - Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής σε Τμήμα Ένταξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

doi: [10.12681/...34808](https://doi.org/10.12681/...34808)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΞΑΝΘΗ Σ. (2025). Αξιολόγηση του γραπτού λόγου μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Μελέτη περίπτωσης πέντε μαθητών δημοτικού). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση*, 2(1). <https://doi.org/10.12681/...34808>

Αξιολόγηση του γραπτού λόγου μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Μελέτη περίπτωσης πέντε μαθητών δημοτικού)

Ξάνθη Στυλιανή¹,

¹ Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής σε Τμήμα Ένταξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό στη Γνωσιακή Επιστήμη
sxanthi2@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκαν δεξιότητες και γνώσεις γραπτού λόγου σε πέντε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού, ηλικίας 9–12 ετών. Στόχος ήταν η λειτουργική εκτίμηση των γλωσσικών-μεταγλωσσικών και γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω άτυπης δομημένης αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αξιολογήθηκαν τόσο δεξιότητες μηχανισμού της γραφής όσο και γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες. Από την αξιολόγηση των μαθητών με μία συστοιχία δοκιμασιών, στην οποία συνδυάζονται έργα ψυχομετρικών κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας με άτυπα τεστ επίδοσης στη γλώσσα και έργα ελεύθερης γραφής κειμένου, διαπιστώνονται διαβαθμίσεις στην ικανότητα του γραπτού λόγου ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας και το είδος της αυτιστικής διαταραχής των μαθητών και παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες για τις γνωστικές τους διεργασίες και τις ατομικές τους ανάγκες. Με βάση αυτά τα ευρήματα η εργασία πραγματεύεται τους παράγοντες που επηρέασαν καθοριστικά τη διαφορετική επίδοση των μαθητών σε δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και αφορούν περιορισμούς και ελλείμματα σε γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες γραπτού λόγου, αυτισμός, άτυπα τεστ, γνωστικές διεργασίες

The assessment of writing to pupils with Autism Spectrum Disorder (a case study of five primary school pupils)

Xanthi Styliani ¹,

¹ Adjunct Academic Staff at the Hellenic Open University, Teacher of Special Education in Inclusion Class in Primary School, PhD & MA in Basic and Applied Cognitive Science
sxanthi2@gmail.com

Abstract

In the present study, we evaluated skills and knowledge of writing in pupils with autism aged 9-12. The aim was to assess language-metalanguage skills and cognitive-metacognitive skills functionally with informal curriculum-based assessment. We examined language-metalanguage skills of writing as well as cognitive and metacognitive writing skills. From the evaluation of pupils with an array of tests, which combines psychometric linguistic tests with informal language tests and written we found gradations in the ability of writing. These gradations depend on the test type and pupil autistic disorder. Also, they provide information on their cognitive processes and individual needs. Based on these findings, the study discusses the factors that influence the different performances of pupils in writing skills related to limitations and deficits in linguistic skills and cognitive mechanisms.

Keywords: writing skills, autism, informal tests, cognitive processes

Εισαγωγή

Το αυτιστικό φάσμα είναι ένα πολύ ευρύ πεδίο. Υπάρχει πολύ μεγάλη ετερογένεια ως προς τον αριθμό και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, το επίπεδο του προφορικού λόγου και τη νοητική δυναμική των παιδιών που εντάσσονται σ' αυτό. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια από τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, παρουσιάζουν προβλήματα τόσο στην ανάπτυξη και κατανόηση της γλώσσας, όσο και στην παραγωγή και τη χρήση της. Η πολυπλοκότητα και η ανομοιογένεια των συμπτωμάτων των αυτιστικών διαταραχών κάνει δύσκολη τόσο την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και την εξαγωγή απόλυτων συμπερασμάτων γι' αυτές. Παρατηρούνται παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που το κομμάτι της ομιλίας τους βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, με επαρκές λεξιλόγιο και ιδιαίτερη γραμματική. Παρόλα αυτά, καταγράφονται και άλλα που συνθέτουν προτάσεις δίχως νόημα και δυσκολεύονται και στην αντίληψη.

Οι μελέτες για τις δεξιότητες γραφής των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος είναι σχετικά λίγες και τα υπάρχοντα δεδομένα δείχνουν ότι παρουσιάζουν δυσκολίες (Fuentes, Mostofsky, & Bastian, 2009). Σύμφωνα με μελέτη των Brown et al. (2014), τα κείμενα παιδιών με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας τείνουν να έχουν μικρότερη έκταση, να είναι φτωχότερα σε οργάνωση και τονισμό και πιο αδύναμα από άποψη συντακτικής πολυπλοκότητας σε σχέση με τα κείμενα των τυπικών συνομηλίκων τους. Όμως έχουν παρόμοια ποσοστά σε λάθη γραμματικής, στίξης, ορθογραφίας και χρήσης κεφαλαίων γραμμάτων στον γραπτό λόγο και δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τη συνοχή και τις συμβάσεις γραφής. Ελλείμματα έχουν αναδειχτεί και σε δεξιότητες οργάνωσης (Church et al., 2000). Εστιάζουν και καταναλώνουν περισσότερη ενέργεια στη διαδικασία της γραφής, παρά στις ιδέες και στο περιεχόμενο. Η νοητική ενέργεια διοχετεύεται στον σχηματισμό των γραφικών χαρακτήρων και όχι σε δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης της γραπτής έκφρασης, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η συνοχή των γραπτών (Broun, 2009). Δεν αναθεωρούν, ούτε επεξεργάζονται σε βάθος τα κείμενα, γιατί είναι σωματικά «πολύ δύσκολο» (Asaro-Saddler & Saddler, 2010).

Τα προβλήματα στον τομέα της πραγματολογίας συνιστούν μείζον διεθνές στοιχείο διάκρισης των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η Τερζή και οι συνάδελφοί της (2011 και 2013) σε μελέτες τους επιβεβαιώνουν πως ο πραγματολογικός τομέας θεωρείται ο πιο προβληματικός στη γλωσσική ανάπτυξη ατόμων με κάποια αυτιστική διαταραχή. Και από πρόσφατη έρευνα της Schaeffer (2016) προκύπτει ότι οι επιδόσεις των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας είναι χαμηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Κάποιες από τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη λεκτική πραγματολογία αφορούν: δυσκολία στην αντίληψη του νοητικού επιπέδου του ακροατή, δυσκολία ή έλλειψη σχολιασμού, δυσκολία στην εξαγωγή συμπερασμάτων, δυσκολία στη χρήση του λόγου βάσει κοινωνικών κανόνων, δυσκολία στην αφήγηση, δυσκολία στην αιτιολόγηση καταστάσεων, δυσκολίες σε μεταφορές, αινίγματα, λογοπαίγνια, ανέκδοτα, παροιμίες, δεικτικές λέξεις, πολύσημες έννοιες (Βογινδρούκας, 2005).

Οι μελέτες που σχετίζονται με τη μορφολογία και τη σύνταξη είναι σχετικά λίγες και τα δεδομένα είναι αντικρουόμενα. Αρκετοί ερευνητές στις δεκαετίες του 1980 και 1990 υποστήριζαν ότι οι μορφολογικοί κανόνες μαθαίνονται εξίσου αποτελεσματικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Όμως υπάρχουν άλλα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αναδεικνύουν ελλείμματα που σχετίζονται με συγκεκριμένες δομές. Έρευνα των Walenski et al. (2006) έδειξε ότι τα παιδιά που βρίσκονταν στο φάσμα του Αυτισμού παρέλειψαν κλιτικά μορφήματα περισσότερο κι

από παιδιά με καμία διαταραχή αλλά και από παιδιά με νοητική αναπηρία. Από πρόσφατη έρευνα των Zhou et al. (2015) προέκυψε ότι η παραγωγή γραμματικών μορφημάτων στα παιδιά με Διαταραχές Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας που μιλούν Μανταρίν είναι σημαντικά μικρότερη συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Όσον αφορά τη σύνταξη, αρκετοί ερευνητές, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και του 1990, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ήταν σχετικά ανεπηρέαστη παρά τις αρχικές καθυστερήσεις που πιθανόν έχουν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στη γλώσσα. Όμως σύμφωνα με πιο πρόσφατες μελέτες διαπιστώνονται συντακτικές καθυστερήσεις (Eigsti et al., 2011). Τείνουν να παραλείπουν γραμματικές λέξεις, όπως τα άρθρα και τις αντωνυμίες (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Στον αυθόρμητο λόγο παράγουν προτάσεις με χαμηλή συντακτική πολυπλοκότητα σε σχέση με φυσιολογικά αναπτυσσόμενα, αλλά και σε σχέση με παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές ή σύνδρομο Down (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003. Walenski et al., 2006). Από έρευνα των Roberts et al. (2004) προέκυψαν ελλείμματα στις συντακτικές τους ικανότητες και εντοπίστηκαν δυσκολίες στην παραγωγή του τρίτου ενικού προσώπου και του αορίστου. Πιο πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν προβλήματα στην ερμηνεία των αυτοπαθών αντωνυμιών (Perović et al., 2013), μικρότερη ακρίβεια σε ρήματα με ανώμαλους παρελθοντικούς χρόνους (Walenski et al., 2014) και δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή των κλιτικών αντωνυμιών σε θέση αντικειμένου (Terzi κ.ά., 2016).

Η λεξική γνώση δε φαίνεται να παρουσιάζει κανένα πρόβλημα, όπως έχει φανεί από λεξικές δοκιμασίες ορισμού λέξεων αλλά και από δοκιμασίες παραγωγής - εύρεση συνώνυμων ή αντώνυμων (Eigsti et al., 2011. Walenski et al., 2006). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι ανεπηρέαστα στην κατανόηση και στην παραγωγή σημασιολογικών πληροφοριών (Eigsti et al., 2011). Όμως υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν δυσκολίες στην κατανόηση των εννοιών ρημάτων που συσχετίζονται με την ψυχική κατάσταση κάποιου, όπως το γνωρίζω, σκέφτομαι, θυμάμαι κλπ. (Ziatas, Durkin, & Pratt, 1998). Επίσης, από άλλες μελέτες προκύπτει ότι τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι λιγότερο προετοιμασμένα για σημασιολογικές συσχετίσεις λέξεων (Kamio et al., 2007).

Στην έρευνα της παρούσας μελέτης διερευνάται ένα εύρος γλωσσικών-μεταγλωσσικών και γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων που αφορούν την επεξεργασία και παραγωγή του γραπτού λόγου σε πέντε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού, οι οποίοι φοιτούσαν σε δύο συστεγαζόμενα σχολεία στο κέντρο της Αθήνας. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες ταξινομήθηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες: α) τις δεξιότητες μηχανισμού της γραφής και β) τις γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες. Ως δεξιότητες μηχανισμού της γραφής αναφέρονται κυρίως ικανότητες μεταφοράς για την ορθή απόδοση του γραπτού λόγου και αφορούν την ορθογραφία, τη στίξη, τη γνώση μορφοσυντακτικών συμβάσεων και το λεξιλόγιο, ενώ οι γνωστικές και μεταγνωστικές αφορούν κατά βάση δεξιότητες σχεδιασμού, οργάνωσης, συγγραφής, αναθεώρησης και βελτίωσης κειμένων (Σπαντιδάκης, 2011).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εισφέρει νέα δεδομένα σχετικά με τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Σε ποιες δεξιότητες μηχανισμού της γραφής συναντούν οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού τις μεγαλύτερες δυσκολίες; Διερευνώνται δεξιότητες που αφορούν την ορθογραφία, τη στίξη, τη συντακτική και μορφολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο.

2. Σε ποιες γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες συναντούν οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού τις μεγαλύτερες δυσκολίες; Διερευνώνται δεξιότητες συγγραφής, οργάνωσης και βελτίωσης κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων.
3. Οι επιδόσεις των μαθητών στις δύο κατηγορίες των δοκιμασιών διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο του φάσματος του Αυτισμού των μαθητών και την ηλικία τους; Διερευνάται η συνάρτηση των επιδόσεων των μαθητών σε κάθε δοκιμασία και είδος δεξιότητας τόσο με το επίπεδο του φάσματος του Αυτισμού όσο και με την ηλικία των μαθητών.

Οι κύριες υποθέσεις που αποτελούν τη βάση της μελέτης είναι τρεις.

Θεωρήθηκε ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες των μαθητών θα παρουσιαστούν σε δοκιμασίες μηχανισμού της γραφής που σχετίζονται με τη συντακτική και τη μορφολογική επίγνωση. Από ερευνητικά δεδομένα έχουν διαπιστωθεί σημαντικές δυσκολίες σε δεξιότητες μηχανισμού της γραφής που αφορούν τον μορφοσυντακτικό τομέα (Durrleman et al., 2015. Perovic et al., 2013. Terzi et al., 2016. Walenski et al., 2014. Zhou et al., 2015). Αντίθετα, έχει αναδειχτεί υψηλή ικανότητα σε δεξιότητες μηχανισμού της γραφής, όπως η ορθογραφία (Brown et al., 2014) και το λεξιλόγιο (Eigsti et al., 2011. Walenski et al., 2006).

Ακόμη αναμένεται ότι οι μαθητές θα συναντήσουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε γνωστικές-μεταγνωστικές δοκιμασίες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη βελτίωση του κειμένου. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού δεν αναθεωρούν ούτε επεξεργάζονται σε βάθος τα κείμενά τους (Asaro-Saddler & Saddler, 2010) και παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε δεξιότητες οργάνωσης (Church et al., 2000) και συνοχής (Broun, 2009). Στις δοκιμασίες συγγραφής κειμένου κατ' απαίτηση αναμένονται καλύτερες επιδόσεις, γιατί αξιολογούνται και γλωσσικές-μεταγλωσσικές δεξιότητες που αφορούν την ορθογραφία, την παραγωγικότητα και το γλωσσικό ύφος, στις οποίες έχουν αναδειχτεί υψηλές ικανότητες (Brown et al., 2014. Eigsti et al., 2011. Walenski et al., 2006).

Επιπλέον, υποθέσαμε ότι ο μαθητής που βρίσκεται στο επίπεδο 1 του φάσματος του Αυτισμού θα σημειώσει τις υψηλότερες επιδόσεις και στις δύο κατηγορίες των δοκιμασιών, ενώ οι μαθητές που βρίσκονται στο επίπεδο 3 θα σημειώσουν τις χαμηλότερες. Σύμφωνα με την American Psychiatric Association (2013) τα άτομα που βρίσκονται στο επίπεδο 1 του φάσματος του Αυτισμού εμφανίζουν μεγαλύτερο επίπεδο πνευματικών δεξιοτήτων με πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές και προσαρμοστικές ικανότητες συγκριτικά με τα υπόλοιπα άτομα που συγκαταλέγονται στα επίπεδα 2 και 3. Ειδικά, τα άτομα που βρίσκονται στο επίπεδο 3 του φάσματος του Αυτισμού παρουσιάζουν βαριά αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας (αντιληπτικού τύπου) και είναι άτομα χαμηλής λειτουργικότητας. Με βάση την ηλικία αναμένονται μεγαλύτερες δυσκολίες στον μαθητή της τετάρτης τάξης.

Μέθοδος

Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία που προέκυψε έπειτα από τη συναίνεση των γονέων των συμμετεχόντων στην πραγματοποίηση της έρευνας. Η χορήγηση των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε ατομικά σε ήσυχο χώρο από τη συγγραφέα του άρθρου. Σε κάθε δοκιμασία αναγράφονταν γραπτές οδηγίες για το έργο που καλούνταν να εκτελέσουν οι μαθητές, οι οποίες επεξηγούνταν και προφορικά. Επιπλέον, δίνονταν προφορικές επεξηγήσεις για τον τρόπο χορήγησης, όπου κρινόταν απαραίτητο. Συγκεκριμένα,

στη δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση λέξεων επεξηγούνταν στους μαθητές ότι θα τους υπαγορευτούν μερικές λέξεις, αρχικά ως λέξη μετά ως πρόταση που περιλαμβάνει τη λέξη και μετά πάλι ως λέξη, τις οποίες θα γράψουν προσέχοντας την ορθογραφία. Τους διευκρινιζόταν ότι θα γράψουν μόνο τη λέξη που άκουγαν αρχικά και στο τέλος. Στη δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση κειμένου επεξηγούνταν στους μαθητές ότι θα τους υπαγορευτεί ένα κείμενο και πρέπει να γράψουν ότι ακούνε προσέχοντας την ορθογραφία. Ο ρυθμός υπαγόρευσης και στις δύο δοκιμασίες προσαρμοζόταν στην ταχύτητα γραφής του κάθε μαθητή. Οι αποκρίσεις σε κάθε δοκιμασία καταγράφονταν από τους ίδιους τους μαθητές σε ατομικά φυλλάδια αξιολόγησης, σε χώρο που είχε ειδικώς προβλεφθεί. Μόνο σε μία υποδοκιμασία αξιολόγησης του λεξιλογίου που αφορούσε τον ορισμό εννοιών, οι αποκρίσεις καταγράφηκαν από την εξετάστρια. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Η στατιστική ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής. Ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν: (α) το είδος των δοκιμασιών (βλ. Πειραματικές δοκιμασίες) και (β) το είδος της αυτιστικής διαταραχής των μαθητών (βλ. Συμμετέχοντες). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών: (α) σε κάθε δοκιμασία συνολικά και (β) στα επιμέρους κριτήρια της κάθε δοκιμασίας (βλ. Πειραματικές δοκιμασίες).

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 5 μαθητές, όλα αγόρια, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=1), Ε' (N=1) και ΣΤ' (N=3). Μόνο ο ένας μαθητής της τετάρτης τάξης είχε παράλληλη στήριξη στην τάξη. Οι άλλοι υποστηρίζονταν από το τμήμα ένταξης. Όλοι οι μαθητές είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και είχαν διάγνωση από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Από τις διαγνώσεις των μαθητών διαφαίνεται ότι είναι σύμφωνες με την τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών διαταραχών (DSM-IV) (Μάιος του 2013), στην οποία οι όροι «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/ΔΑΔ» και «αυτιστικό φάσμα» ήταν ισότιμοι, συμπεριλαμβάνοντας πέντε είδη αυτιστικών διαταραχών: τον (κλασικό) αυτισμό ή αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Άσπεργκερ, τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (ΔΑΔ-ΜΠΑ), το σύνδρομο Ret και την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή (American Psychiatric Association, 1994).

Πίνακας 1

Κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με το είδος της αυτιστικής διαταραχής και την ηλικία

Είδος αυτιστικής διαταραχής	Φορέας διάγνωσης	Υποστήριξη	Ηλικία	Αριθμός μαθητών
Αυτισμός & άλλες διαταραχές ανάπτυξης: Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή/Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας (ΔΑΦ-ΥΛ)	ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Παράλληλη στήριξη	Δ' Τάξη	1

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας/σ. Asperger (ΔΑΦ-AS)	Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού	Τμήμα Ένταξης	Ε΄ Τάξη	1
Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη/Αυτιστική Διαταραχή (δίδυμοι) (ΔΑΔ-ΜΠΑ)	ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Τμήμα Ένταξης	ΣΤ΄ Τάξη	2
Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή/Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού	Τμήμα Ένταξης	ΣΤ΄ Τάξη	1

Πειραματικές δοκιμασίες

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία ήταν μία συστοιχία δοκιμασιών, στην οποία συνδυάζονται έργα ψυχομετρικών κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας με άτυπα τεστ επίδοσης στη γλώσσα και έργα ελεύθερης γραφής κειμένου. Οι περισσότερες δοκιμασίες συνιστούν δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (ΥΠΕΠΘ-Π., 2007). Ως πρότυπα, τόσο θεωρητικά όσο και λειτουργικά, χρησιμοποιήθηκαν το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των Μαθητών Γ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού (Πόρποδας κ.ά., 2007) και το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (Τζουριάδου κ.ά., 2008).

Δοκιμασίες ορθογραφικής ικανότητας

Η ορθογραφική ικανότητα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με δύο δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση: «Υπαγόρευση Λέξεων» (μεμονωμένες λέξεις) και «Υπαγόρευση Κειμένου» (συνεχές κείμενο), μία δοκιμασία ορθογραφικής εφαρμογής: «Συμπλήρωση κενών» (συνεχές κείμενο) και μία δοκιμασία ορθογραφικού ελέγχου: «Διόρθωση λαθών» (συνεχές κείμενο). Η δοκιμασία «Υπαγόρευση Λέξεων» περιελάμβανε μία λίστα δέκα λέξεων (*βαδίζει/όγκος/υγεία/ωδείο/χωράει/ύψος/πωλητής/όψη/ίχνη/ήχος*), οι οποίες πάρθηκαν από το «Λεξικό Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης» και εντοπίστηκαν και στο «Λεξικό Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης». Ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών που αφορούσαν τη φωνολογική, τη γραμματική (μορφολογική) και την ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων ήταν 37 (ανώτερος βαθμός 10 μονάδες).

Η δοκιμασία «Υπαγόρευση Κειμένου» περιελάμβανε ένα κείμενο που αποτελούνταν από μία παράγραφο, 48 λέξεων συνολικά κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών της Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού (Ζάχος & Ζάχος, 1998). *Για πρώτη φορά είμαι χαρούμενος που το σχολείο μου πηγαίνει εκδρομή. Τα πρώτα λεπτά πέρασαν συζητώντας για τις καλοκαιρινές μας διακοπές. Το μόνο δυσάρεστο είναι ότι βρέχει. Ο διπλανός μου λέει στενοχωρημένος: «Κοίταξε εκεί έξω, βρέχει! Πώς θα παίζουμε;» «Δε γνωρίζω», απάντησα κοιτάζοντας τα μαύρα σύννεφα του ουρανού.* Ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών που αφορούσαν τη φωνολογική, τη γραμματική (μορφολογική), την ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων, τα σημεία στίξης και τα πεζά-κεφαλαία ήταν 195 (ανώτερος βαθμός 10 μονάδες).

Από τη Γλώσσα της Δ΄ τάξης αντλήθηκε και διασκευάστηκε η δοκιμασία «Συμπλήρωση Κενών», η οποία περιελάμβανε ένα κείμενο 37 λέξεων συνολικά με 10 κενά τα οποία έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές προσέχοντας την ορθογραφία. *Ο δάσκαλ-ς διάβασ- έναν μύθο του Αισώπου στ-ν καθαρεύουσα. Μερικ- μαθητές*

κατάλαβαν κάμποσες λέξεις, ενώ άλλοι δεν μπόρεσαν να καταλάβουν τίποτα. Όταν ο δάσκαλος ζήτησε να του διηγηθούν με λίγα λόγια τ-ν ιστορία, κάποιος σήκωσε το χέρ- (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Δ' τάξη, ενότητα 10, σ. 23, Β' τεύχος, διασκευασμένο). Ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών ήταν 10 όσα και τα κενά στο κείμενο (ανώτερος βαθμός 10 μονάδες).

Από το βιβλίο της Φλωράτου (1998) αντλήθηκε η δοκιμασία «Διόρθωση Λαθών», η οποία περιελάμβανε ένα κείμενο 43 λέξεων συνολικά με 10 λάθη τα οποία έπρεπε να διορθώσουν οι μαθητές. *Μια μέρα, ο Φάνης τηλεφώνησε στο φίλο του να έρθει να παίξουν μπάλα. Όπως έπαιζαν στην αυλή του σπιτιού, έφυγε οι μπάλα και έσπασε το τζάμι τις πόρτες. Ο Φάνης φοβήθηκε μην των μαλώσει η μαμά του. Ο Κώστας στενοχωρήθηκε για τη ζημιά.* (Φλωράτου, 1998:81). Ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών ήταν 10 όσα και τα λάθη του κειμένου (ανώτερος βαθμός 10 μονάδες).

Δοκιμασία στίξης

Η γνώση των υπερτεμαχιακών στοιχείων του λόγου και συγκεκριμένα η εσωτερικευση και η αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων στίξης, για να καθοριστούν τα όρια και τα είδη των προτάσεων, αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Στίξη». Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν 18 σημεία στίξης σε έναν διάλογο. *Ααχ Τώρα πρέπει να ξεκουραστώ λίγο Μήπως ψάχνεις κάτι Ψάχνω για τον κύριο σκηνοθέτη Σε περιμένει Όχι γιατί Γιατί δε νομίζω ότι θα χαρεί και πολύ για τη γνωριμία Αλλά αν επιμένεις τρίτο καμαρίνι αριστερά πίσω από τη σκηνή Σ' ευχαριστώ* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Δ' τάξη, ενότητα 9, σ. 8, τεύχος Β', άσκηση 3). Ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών είναι 18 όσα και τα σημεία στίξης που λείπουν (ανώτερος βαθμός 10 μονάδες).

Δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης

Η γνώση της συντακτικής λειτουργίας των λέξεων και της συντακτικής δομής απλών και σύνθετων προτάσεων αξιολογήθηκε με δύο δοκιμασίες: «Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων» και «Σύνθεση προτάσεων». Στη δοκιμασία «Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων» οι μαθητές καλούνταν να φτιάξουν δύο προτάσεις, μία πρόταση με ρήμα ενεργητικής φωνής: «*μαθαίνει/του/ο/στους/ποδόσφαιρο/Γιώργος/φίλους*» και μία με ρήμα παθητικής φωνής: «*φαίνομαι/το/πεζοδρόμιο/ολισθηρό/αρκετά*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 4, σ. 56, τεύχος Α' διασκευασμένο). Οι μαθητές/τριες έπαιρναν 2 μονάδες για κάθε σωστή πρόταση συντακτικά, ανώτερος βαθμός 4 μονάδες.

Στη δοκιμασία: «Σύνθεση προτάσεων» οι μαθητές καλούνταν να ενώσουν δύο ζευγάρια προτάσεων: «*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία/Ηθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*», «*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα/Το 'μαθε νεράκι*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε' τάξη, ενότητα 9, σ. 64, τεύχος Α', άσκηση 1). Οι μαθητές έπαιρναν 2 μονάδες για κάθε σωστή σύνδεση, ανώτερος βαθμός 4 μονάδες.

Δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης

Η αναγνώριση των διάφορων μορφολογικών τύπων των λέξεων, η ικανότητα να προσδιορίζουν τις διάφορες λειτουργίες τους και την καταλληλότητά τους αλλά και τις σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, κλίσης, παραγωγής και σύνθεσης που υπάρχουν μεταξύ τους αξιολογήθηκαν με τη συμπλήρωση κενών σε κείμενο. Στη δοκιμασία «Συμπλήρωση λέξεων» οι μαθητές έπρεπε να κάνουν αλλαγές σε γραμματικούς τύπους λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενα. *Το πρωί του περασμένου*

Σαββάτου έγινε (γίνομαι) η εκδρομή στο χιονοδρομικό κέντρο των Καλαβρύτων, που πολλοί από εμάς περίμεναν (περιμένω) με μεγάλη αγωνία. Το μεταφορικό (μεταφορά) μέσο που χρησιμοποιήσαμε ήταν το τρένο. Το τοπίο (τοπία) ήταν ολόλευκο και ο ήλιος έλαμπε/λαμπερός (λάμπω). Αφού μας έδωσαν κάποιες (κάποιοι) γενικές οδηγίες, μας άφησαν (αφήνω) να κάνουμε μια μικρή βόλτα. Όλοι (όλος) κάναμε σαν τρελοί από τη χαρά μας! Η βαθμολογία των μαθητών προέκυπτε από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων, δινόταν 1 μονάδα για κάθε σωστή απάντηση (ανώτερος βαθμός 8 μονάδες).

Στη δοκιμασία «Συνώνυμα–αντίθετα–σύνθετα» οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν παρόμοια λέξη με αυτή της παρένθεσης, αντίθετη ή σύνθετη ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Πολλές φορές παρατηρούμε στην οθόνη μικρά (μεγάλος) παιδιά να παίζουν σαν μεγάλοι (μικρός). Η καθημερινότητα όμως αυτών των ανηλίκων δεν είναι πάντοτε εύκολη (απλός). Ξημεροβραδιάζονται (ξημερώνουν και βραδιάζουν) στη σκηνή και στο τέλος μιας κουραστικής (κοπιαστικής) μέρας αναζητούν ένα σφιχαγκαλίασμα (σφιχτή αγκαλιά) από κάποιον δικό τους (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 15, σ. 52, τεύχος Β', διασκευασμένο). Η βαθμολογία των μαθητών προέκυπτε από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων, δινόταν 1 μονάδα για κάθε σωστή απάντηση (ανώτερος βαθμός 6 μονάδες).

Δοκιμασίες λεξιλογίου

Η κατανόηση της σημασίας των λέξεων με απλούς και τυπικούς ορισμούς αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Ορισμός εννοιών». Οι μαθητές έπρεπε να ορίσουν την έννοια τεσσάρων λέξεων: *καπέλο, ομπρέλα, άλογο, κλέφτης*. Οι μαθητές έπαιρναν 2 μονάδες για κάθε πλήρη ορισμό (ανώτερος βαθμός 8 μονάδες). Πλήρης ορισμός θεωρούνταν: ένα καλό συνώνυμο («Ένα καπέλο είναι ένα κασκέτο»), μια κύρια χρήση ή λειτουργία («Η ομπρέλα σε προφυλάσσει από τη βροχή»), ένα ή περισσότερα καθοριστικά διακριτά γνωρίσματα («Το άλογο είναι τετράποδο που τρέχει πολύ γρήγορα»), μια γενικότερη εννοιολογική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη («Ο κλέφτης είναι ένας απατεώνας»), μια σωστή μεταφορική σημασία της λέξης («Κλέφτης είναι κάποιος που βουτάει πράγματα»), μερικά λιγότερο καθοριστικά αλλά σωστά περιγραφικά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες που αθροιστικά υποδηλώνουν κατανόηση της λέξης («Το καπέλο είναι μέρος ενδυμασίας, διακοσμητικό στοιχείο που το φοράμε στο κεφάλι») (Γεώργας κ.ά., 1997).

Η γνώση του νοήματος μιας λέξης και η ικανότητα ερμηνείας των πολλαπλών σημασιών της αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Σχετικές λέξεις». Οι μαθητές καλούνταν να βρουν δύο συγγενικές λέξεις των λέξεων: *βαδίζει, υγιής, χώρος και ύψος*. Μπορεί να ήταν: ένα καλό συνώνυμο («περπατάει»), ένα καθοριστικό διακριτό γνώρισμα («πεζός»), μια γενικότερη έννοια («πηγαίνει»), ένας καλός συγγενής γραμματικός τύπος («βάδισμα»), μια σωστή μεταφορική σημασία της λέξης («κατευθύνεται»). Η βαθμολογία των μαθητών προέκυπτε από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων, δινόταν 1 μονάδα για κάθε σωστή απάντηση (ανώτερος βαθμός 8 μονάδες).

Η αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας και η κατανόηση των ειδικών σημασιών, των ιδιωματισμών, των παροιμιών και του μεταφορικού ύφους αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Ελλιπείς φράσεις». Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν το δεύτερο σκέλος δύο παροιμιών («Η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη», «Όποιος βιάζεται σκοντάφτει»), δύο παρομοιώσεων («Έγινε κίτρινος σα λεμόνι», «Έτρεμε σαν το ψάρι από το φόβο του») και δύο μεταφορών («Αυτός ο άνθρωπος είναι αλεπού», «Φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν»). Η βαθμολογία των

μαθητών προέκυπτε από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων, δινόταν 1 μονάδα για κάθε σωστή απάντηση (ανώτερος βαθμός 6 μονάδες).

Δοκιμασίες συγγραφής κειμένου κατ' απαίτηση

Η ικανότητα συγγραφής κειμένων, καθώς και η επάρκεια και η ευχέρεια στην παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογήθηκαν με δύο δοκιμασίες παραγωγής κειμένου από τους μαθητές. Στη δοκιμασία «Παραγωγή κειμένου με φράσεις» οι μαθητές καλούνταν να συνεχίσουν φράσεις ελεύθερα και να τις οργανώσουν κατάλληλα ώστε να προκύψει ένα αφήγημα. *Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα/Ευτυχώς/Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με/Δεν πίστευα στα μάτια μου/Είχα ανακαλύψει/Επειτα από ώρα, βρέθηκα/Και τότε είδα/Συνεχίσαμε να προχωράμε προς τα κάτω/Υστερα, το μόνο που πρόλαβα να δω/Τέλος, καθώς ανεβαίναμε...* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε' τάξη, ενότητα 4, σ. 30, Α' τεύχος).

Στη δοκιμασία «Παραγωγή κειμένου με εικόνες», οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: *Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά...* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ' τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α' τεύχος).

Για την αξιολόγηση των κειμένων επιλέχθηκαν οι κλειδές περιεχομένου, παραγράφου, παραγωγικότητας και ορθογραφίας των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης 2011). Για την αξιολόγηση του περιεχομένου, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες, λαμβάνονταν υπόψη ο λεκτικός και εκφραστικός πλούτος, η κατάλληλη επιλογή των γραμματικών δομών, η ποικιλία στους εκφραστικούς τρόπους και η χρήση σχημάτων λόγου (γλωσσικό ύφος), τα ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία των κειμένων (γνησιότητα), η συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων και η παράθεση των αναγκαίων πληροφοριών για την εξέλιξη της ιστορίας (συνάφεια). Για την αξιολόγηση της δομής του κειμένου, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες, ελέγχθηκε η διάρθρωση του κειμένου, η λογική ακολουθία σκέψεων, η συνοχή και η παραγραφοποίηση. Απομονώθηκαν επιμέρους χαρακτηριστικά των προτάσεων του κειμένου και αξιολογήθηκε το καθένα χωριστά (ύπαρξη ή μη θεματικής πρότασης παραγράφου, υποστηρικτικών προτάσεων, πρότασης-κατακλείδα, γραμματική ορθότητα προτάσεων, συνάφεια με το κείμενο). Για την αξιολόγηση της παραγωγικότητας, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες, λήφθηκαν υπόψη ποσοτικά κριτήρια (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός λέξεων ανά πρόταση, αριθμός επεισοδίων, αριθμός γεγονότων). Για την αξιολόγηση της ορθογραφίας καταμετρήθηκαν τα λάθη (ορθογραφίας, στίξης, σύνταξης, ακριβολογίας) και προέκυψαν οι αντίστοιχοι δείκτες με βάση την κλίδα ορθογραφίας. Για την τελική βαθμολογία αθροίστηκαν οι δείκτες και το άθροισμά τους πολλαπλασιάστηκε με αριθμό που έδινε ανώτερη βαθμολογία 10 μονάδες. Η συνολική βαθμολογία σε κάθε δοκιμασία προέκυψε από το άθροισμα των βαθμολογιών στα τέσσερα κριτήρια (περιεχόμενο, δομή, παραγωγικότητα, ορθογραφία), μέγιστη γενική επίδοση 40.

Δοκιμασία οργάνωσης

Η οργάνωση της σκέψης, η ικανότητα αντίληψης της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων και η δεξιότητα γραπτής έκφρασης αξιολογήθηκαν με τη δοκιμασία «Οργάνωση». Οι μαθητές καλούνταν να εντοπίσουν τα σωστά ζευγάρια των προτάσεων και τον σύνδεσμο με τον οποίο συνδέονται. *1. Το σπίτι ήταν άνω κάτω/2. Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι που να τους χωράει/3. Ήταν απαραίτητο να φωνάζουν έναν τεχνίτη (γιατί, επειδή, διότι, αφού, καθώς, μια και, μια που) α. τα υδραυλικά της*

κουζίνας παρουσίαζαν συνέχεια προβλήματα./β. οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές./γ. είναι πολυμελής οικογένεια. (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 4, σ. 47, τεύχος Α', διασκευασμένο). Κατόπιν έπρεπε να τις βάλουν σε μια χρονική σειρά και να φτιάξουν μια παράγραφο προσθέτοντας και δικές τους λέξεις ή προτάσεις. Οι μαθητές έπαιρναν 1 μονάδα για κάθε σωστό συνδυασμό των προτάσεων, κάθε γεγονός που ήταν στη σωστή σειρά και κάθε σωστή χρήση συνδέσμων στη σύνδεση των προτάσεων. Επιπλέον, δινόταν 1 μονάδα για τα εξής κριτήρια: ακριβολογία κειμένου, σύνδεση των προτάσεων σε επίπεδο παραγράφου και εμπλουτισμός της παραγράφου με δικές τους προτάσεις ή λέξεις. Η ανώτερη βαθμολογία που μπορούσαν να συγκεντρώσουν οι μαθητές ήταν 12 μονάδες.

Δοκιμασία βελτίωσης κειμένου

Η ικανότητα διόρθωσης και βελτίωσης του περιεχομένου ενός κειμένου αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Βελτίωση περιεχομένου». Οι μαθητές καλούνταν να βελτιώσουν ένα κείμενο, το οποίο ήταν γραμμένο σε τηλεγραφική μορφή, προσθέτοντας δικές τους λεπτομέρειες, περιγράφοντας καλύτερα την είδηση και αλλάζοντας τις ονομαστικές φράσεις σε ρηματικές. *Τελευταίες πληροφορίες σήμερα πρωί. Στρατεύματα κοντά σε πόλεις. Πτήσεις αεροσκαφών. Απειλή για αμάχους. Ήχοι όπλων. Κάτοικοι πανικόβλητοι. Εγκατάλειψη κατοικιών. Ετοιμασίες αναχώρησης. Ανάγκη ανθρωπιστικής βοήθειας. Έλλειψη τροφίμων, νερού. Κίνδυνοι επιδημιών. Νοσοκομεία κατεστραμμένα. Προσπάθειες ΟΗΕ για ειρήνευση.* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 17, σ. 65, Β' τεύχος). Δίνονταν η αρχή ως υπόδειγμα: *Σήμερα το πρωί οι τελευταίες πληροφορίες αναφέρουν ότι τα στρατεύματα έχουν πλησιάσει στις πόλεις και...* Για τη συντακτική ακρίβεια οι μαθητές έπαιρναν 1 μονάδα για κάθε σωστή χρήση παροντικού χρόνου, κάθε ορθή ρηματική πρόταση και κάθε σωστή χρήση συνδέσμου. Επιπλέον, αξιολογήθηκε το περιεχόμενο, η παραγωγικότητα και η ορθογραφία του κειμένου με τις κλειδες περιεχομένου, παραγωγικότητας και ορθογραφίας των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκη 2011) με παρόμοιο σύστημα βαθμολόγησης που αναφέρθηκε στις δοκιμασίες συγγραφής κειμένου κατ' απαίτηση. Η συνολική βαθμολογία προέκυψε από το άθροισμα των βαθμολογιών στα επιμέρους κριτήρια (συντακτική ακρίβεια, περιεχόμενο, παραγωγικότητα, ορθογραφία), μέγιστη γενική επίδοση 65 μονάδες.

Αποτελέσματα

Οι επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες μηχανισμού της γραφής

Όπως αναμέναμε, οι χαμηλότερες επιδόσεις στους περισσότερους μαθητές παρατηρήθηκαν στη χρήση των σημείων στίξης και στις δοκιμασίες που αξιολογούσαν τη συντακτική και μορφολογική επίγνωση (Πίνακας 2). Εκτός από τον μαθητή της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger, οι επιδόσεις των άλλων μαθητών στη χρήση των σημείων στίξης ήταν χαμηλές (<50%). Παρόμοια, και στη συντακτική επίγνωση οι επιδόσεις των περισσότερων μαθητών, εκτός από τον μαθητή της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger και τον έναν μαθητή της έκτης τάξης από τους δίδυμους με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη, ήταν χαμηλές έως και μηδενικές (≤50%). Στη μορφολογική επίγνωση συνάντησαν δυσκολίες μόνο οι τρεις μαθητές, των οποίων οι επιδόσεις ήταν μέτριες (50% ως 64%). Οι επιδόσεις του μαθητή της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger και του μαθητή της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ήταν πολύ υψηλές (85,71% ως 100%). Οι

υψηλότερες επιδόσεις στους περισσότερους μαθητές παρατηρήθηκαν στις δοκιμασίες ορθογραφικής ικανότητας (64,50% ως 93,93%) και λεξιλογίου (54,54% ως 90,90%).

Πίνακας 2

Μέσοι όροι επίδοσης και ποσοστά επιτυχίας των πέντε μαθητών σε κάθε είδος δεξιότητας μηχανισμού της γραφής

Είδος Δεξιότητας	ΔΑΦ-ΥΛ ΜΟ (%)	ΔΑΦ-ΑΣ ΜΟ (%)	ΔΑΔ-ΜΠΑ ₁ ΜΟ (%)	ΔΑΔ-ΜΠΑ ₂ ΜΟ (%)	ΔΑΦ ΜΟ (%)
Ορθογραφική ικανότητα (μέγιστο=40)	32,42 (81,05%)	37,57 (93,93%)	25,72 (64,50%)	27,35 (68,38%)	34,89 (87,23)
Στίξη (μέγιστο=10)	3,84 (38,40%)	7,76 (77,60%)	4,40 (44,00%)	4,40 (44,00%)	4,40 (44,00%)
Συντακτική επίγνωση (μέγιστο=8)	0,00 (0,00%)	6,00 (75,00%)	5,00 (62,50%)	3,50 (43,75%)	4,00 (50,00%)
Μορφολογική επίγνωση (μέγιστο=14)	7,00 (50,00%)	12,00 (85,71%)	8,00 (57,14%)	9,00 (64,28%)	14,00 (100,00%)
Λεξιλόγιο (μέγιστο=22)	14,00 (63,63%)	20,00 (90,90%)	18,00 (81,81%)	12,00 (54,54%)	18,00 (81,81%)

Επιμέρους αναλύσεις ανέδειξαν, υψηλότερες επιδόσεις στις δύο δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση, και ειδικά στην υπαγόρευση κειμένου, σε όλους τους μαθητές (75,70% ως 97%), και χαμηλότερες στη δοκιμασία ορθογραφικού ελέγχου με μεγάλη διαφορά επίδοσης (30% ως 60%), εκτός από τον μαθητή της πέμπτης τάξης με το σύνδρομο Asperger (90%). Στη δοκιμασία ορθογραφικής εφαρμογής οι τρεις μαθητές, εκτός από τους δίδυμους μαθητές με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη, σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση. Στη συντακτική επίγνωση ο μαθητής της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger σημείωσε την ανώτερη επίδοση στη δοκιμασία αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων με μεγάλη διαφορά επίδοσης από τη σύνθεση προτάσεων (50%), ενώ οι δίδυμοι μαθητές της έκτης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη σύνθεση προτάσεων (75% και 50% αντίστοιχα). Στη μορφολογική επίγνωση ο μαθητής της τετάρτης τάξης με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και οι δίδυμοι μαθητές της έκτης τάξης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη, σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στη δοκιμασία «Συνώνυμα-Αντίθετα-Σύνθετα» με μεγάλη διαφορά επίδοσης (16,67%, 33,33 και 50% αντίστοιχα). Αντίθετα, ο μαθητής της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger σημείωσε την ανώτερη επίδοση στη συγκεκριμένη δοκιμασία με μεγάλη διαφορά επίδοσης. Στο λεξιλόγιο διαπιστώθηκαν χαμηλότερες επιδόσεις στη δοκιμασία «Ελλιπείς φράσεις» σε όλους τους μαθητές (16,67% ως 66,67%) και υψηλότερες στη δοκιμασία «Ορισμός λέξεων» (87,50% ως 100%). Στη δοκιμασία «Σχετικές λέξεις» σημείωσε χαμηλή επίδοση μόνο ο ένας μαθητής από τους δίδυμους της έκτης τάξης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη (37,50%). Οι υπόλοιποι μαθητές σημείωσαν υψηλή επίδοση (75% ως 100%).

Οι επιδόσεις των μαθητών στις γνωστικές-μεταγνωστικές δοκιμασίες

Όπως αναμέναμε, παρατηρήθηκαν χαμηλότερες επιδόσεις στη βελτίωση του κειμένου μόνο σε δύο μαθητές, στον μαθητή της τετάρτης τάξης με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και τον μαθητή της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (45,80% και 54,85% αντίστοιχα) (Πίνακας 3). Οι επιδόσεις των άλλων τριών μαθητών ήταν πολύ υψηλές (97,91% ως 98,25%). Στην οργάνωση οι επιδόσεις όλων των μαθητών κυμάνθηκαν σε μέτριο και υψηλό επίπεδο (66,67% ως 100%). Τη χαμηλότερη επίδοση σημείωσε ο ένας από τους δίδυμους μαθητές της έκτης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη, σε αντίθεση με τον άλλον δίδυμο που σημείωσε την ανώτερη επίδοση παρόμοια με τον μαθητή της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger. Στις δύο δοκιμασίες συγγραφής κειμένου κατ' απαίτηση οι επιδόσεις των μαθητών κυμάνθηκαν από χαμηλό έως και υψηλό επίπεδο (45,55% ως 98,77%). Εκτός από τον μαθητή της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, οι άλλοι μαθητές σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση στη συγγραφή κειμένου με εικόνες (45,55% ως 76,92%), ενώ οι επιδόσεις τους στη συγγραφή κειμένου με φράσεις ήταν υψηλότερες (62,70% ως 98,77%). Τις υψηλότερες επιδόσεις σημείωσαν ο μαθητής της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger (98,77%) και ο ένας από τους δίδυμους μαθητές της έκτης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη (85,50%), σε αντίθεση με τον άλλον που σημείωσε τη χαμηλότερη (62,70%) με μικρή διαφορά από τον μαθητή της τετάρτης τάξης με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (66,37%).

Πίνακας 3

Μέσοι όροι επίδοσης και ποσοστά επιτυχίας των πέντε μαθητών σε κάθε είδος γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Είδος Δεξιότητας	ΔΑΦ-ΥΛ ΜΟ (%)	ΔΑΦ-ΑΣ ΜΟ (%)	ΔΑΔ-ΜΠΑ ₁ ΜΟ (%)	ΔΑΔ-ΜΠΑ ₂ ΜΟ (%)	ΔΑΦ ΜΟ (%)
Συγγραφή κειμένου με φράσεις (μέγιστο=40)	26,55 (66,37%)	39,51 (98,77%)	25,08 (62,70%)	34,20 (85,50)	31,36 (78,40%)
Συγγραφή κειμένου με εικόνες (μέγιστο=40)	19,84 (49,60%)	30,77 (76,92%)	18,22 (45,55%)	21,81 (54,52%)	35,16 (87,90%)
Οργάνωση (μέγιστο=12)	9,00 (75,00%)	12,00 (100,00%)	8,00 (66,67%)	12,00 (100,00%)	9,00 (75,00%)
Βελτίωση κειμένου (μέγιστο=65)	29,77 (45,80%)	63,64 (97,91%)	63,86 (98,25%)	63,70 (98,00%)	35,65 (54,85%)

Από τις επιμέρους αναλύσεις διαπιστώθηκαν χαμηλές επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες συγγραφής κειμένου κατ' απαίτηση στα κριτήρια του περιεχομένου και της ορθογραφίας. Στη συγγραφή κειμένου με φράσεις οι επιδόσεις των μαθητών κυμάνθηκαν σε μέτρια και κυρίως υψηλά επίπεδα στα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης (58,30% ως 100%). Ο μαθητής της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger σημείωσε την υψηλότερη επίδοση (97,10% ως 100%). Η μεγαλύτερη

διαφοροποίηση στις επιδόσεις μεταξύ των κριτηρίων παρατηρήθηκε στον έναν μαθητή από τους δίδυμους της έκτης τάξης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη (46,70% ως 80,10%) και στον μαθητή της τετάρτης τάξης με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (42,50% ως 83%). Στη συγγραφή κειμένου με εικόνες οι επιδόσεις των μαθητών κυμάνθηκαν σε υψηλό και κυρίως μέτριο επίπεδο στα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης (55,20% ως 95%). Μόνο ο μαθητής της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σημείωσε υψηλή επίδοση με μικρή διαφοροποίηση στις επιδόσεις του από κριτήριο σε κριτήριο (83,30% ως 92,60%). Υψηλή ήταν και η επίδοση του μαθητή της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger στα κριτήρια της δομής και του περιεχομένου (95% και 80% αντίστοιχα). Και στις δύο δοκιμασίες παρατηρήθηκαν μικρότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών στη δομή (TA=12,136 και TA=13,856 αντίστοιχα) και στην παραγωγικότητα (TA=13,849 και TA=14,620 αντίστοιχα) και οι μεγαλύτερες στην ορθογραφία (TA=22,018 και TA=25,552 αντίστοιχα) και το περιεχόμενο (TA=20,069 και TA=23,926 αντίστοιχα).

Στα κριτήρια αξιολόγησης της οργάνωσης ακολουθίας προτάσεων οι επιδόσεις κυμάνθηκαν από μηδενικό ως υψηλό επίπεδο (0% ως 100%). Οι χαμηλότερες επιδόσεις στους περισσότερους μαθητές παρατηρήθηκαν στον εμπλουτισμό του κειμένου και στη σωστή ακολουθία των προτάσεων. Στον συνδυασμό και στη σωστή σύνδεση των προτάσεων όλοι οι μαθητές σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση. Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών ήταν πολύ μεγαλύτερες στον εμπλουτισμό του κειμένου (TA=43,461) με μεγάλη διαφορά από τη σωστή ακολουθία των προτάσεων (TA=27,888). Στα κριτήρια αξιολόγησης της βελτίωσης του κειμένου οι επιδόσεις των μαθητών κυμάνθηκαν από χαμηλό ως υψηλό επίπεδο (25,71 ως 100%). Μόνο ο μαθητής της τετάρτης τάξης με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας σημείωσε χαμηλή επίδοση στη συντακτική ικανότητα (25,71%) και το περιεχόμενο (30%). Στην παραγωγικότητα και την ορθογραφία όμως οι επιδόσεις του ήταν υψηλές (96,50% και 81,20% αντίστοιχα). Οι επιδόσεις του μαθητή της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ήταν χαμηλές και μέτριες σε όλα τα κριτήρια με μικρή διαφοροποίηση από κριτήριο σε κριτήριο (48,57% ως 67,30%). Οι επιδόσεις των άλλων τριών μαθητών ήταν πολύ υψηλές σε όλα τα κριτήρια (87% ως 100%) και δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα μεταξύ των μαθητών, εκτός από το περιεχόμενο (TA=6,806). Οι μικρότερες διατομικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιδόσεων παρατηρήθηκαν στην παραγωγικότητα (TA=14,313) και την ορθογραφία (TA=17,308) και οι μεγαλύτερες στη συντακτική επίγνωση (TA=34,877) και το περιεχόμενο (TA=28,421).

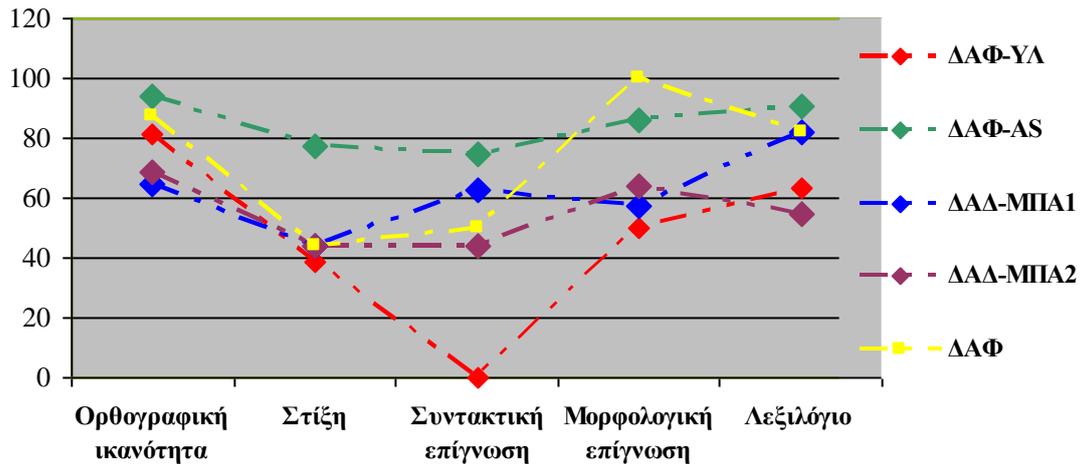
Διαφοροποίηση των επιδόσεων με βάση το είδος της αυτιστικής διαταραχής των μαθητών

Και στις δύο κατηγορίες των δοκιμασιών τις υψηλότερες επιδόσεις σημείωσε ο μαθητής της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger (75% ως 100%), εκτός από τη μορφολογική επίγνωση και τη συγγραφή κειμένου με εικόνες. Και ο μαθητής της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σημείωσε υψηλές επιδόσεις στις περισσότερες δοκιμασίες μηχανισμού της γραφής (81,81% ως 100%). Μόνο στη στίξη και στις δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης οι επιδόσεις του κυμάνθηκαν σε χαμηλό επίπεδο (44% και 50% αντίστοιχα). Στις γνωστικές-μεταγνωστικές δοκιμασίες σημείωσε υψηλή επίδοση μόνο στη συγγραφή κειμένου με εικόνες (87,90%). Οι επιδόσεις του ήταν μέτριες στη συγγραφή κειμένου με φράσεις και την

οργάνωση (78,40% και 75% αντίστοιχα), ενώ στη βελτίωση του κειμένου η επίδοσή του ήταν σχετικά χαμηλή (54,85%).

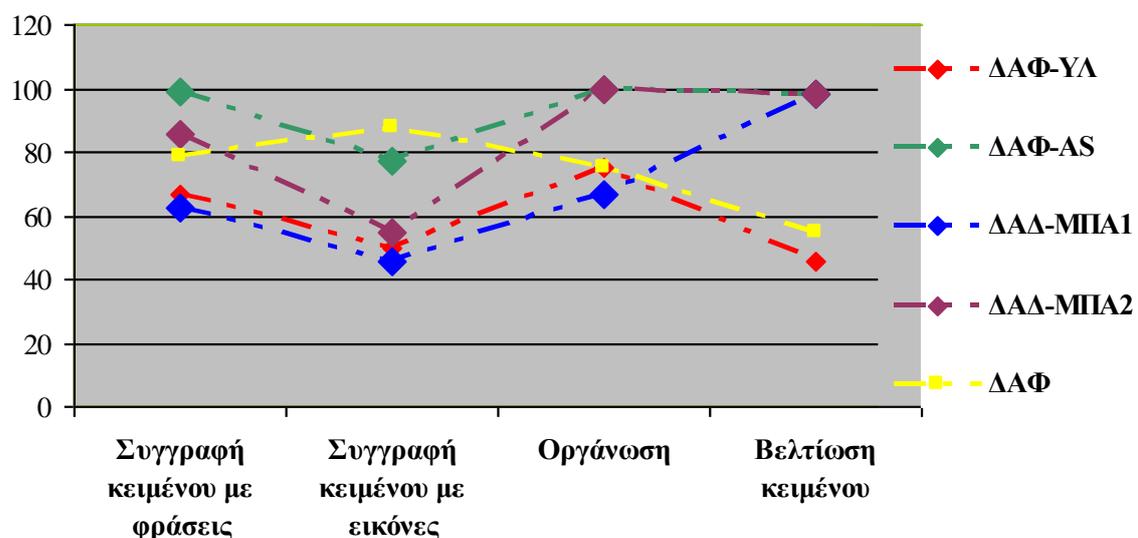
Τις χαμηλότερες επιδόσεις στις περισσότερες δοκιμασίες μηχανισμού της γραφής σημείωσε ο μαθητής της τετάρτης τάξης με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (0% ως 50%). Μόνο στο λεξιλόγιο και την ορθογραφία οι επιδόσεις του κυμάνθηκαν σε μέτριο και υψηλό επίπεδο (63,63% και 81,05% αντίστοιχα). Στις γνωστικές-μεταγνωστικές δοκιμασίες σημείωσε χαμηλές επιδόσεις στη βελτίωση του κειμένου και στη συγγραφή κειμένου με εικόνες (45,80% και 49,60% αντίστοιχα) και μέτριες στη συγγραφή κειμένου με φράσεις και την οργάνωση (66,37% και 75% αντίστοιχα). Και οι δίδυμοι μαθητές της έκτης τάξης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη σημείωσαν σχετικά χαμηλές και μέτριες επιδόσεις στις περισσότερες δοκιμασίες μηχανισμού της γραφής (43,75% ως 68,38%). Παρατηρήθηκε μόνο μία υψηλή επίδοση στον έναν από τους δύο στο λεξιλόγιο (81,81%), σε αντίθεση με την επίδοση του άλλου που ήταν η χαμηλότερη των μαθητών (54,54). Τις χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους άλλους μαθητές σημείωσαν και οι δύο στην ορθογραφία (64,50% και 68,38% αντίστοιχα). Οι επιδόσεις τους στις γνωστικές-μεταγνωστικές δοκιμασίες διαφοροποιούνται σημαντικά τόσο μεταξύ τους όσο και από δοκιμασία σε δοκιμασία. Εκτός από τη βελτίωση του κειμένου, τις υψηλότερες επιδόσεις τις σημείωσε ο δεύτερος μαθητής (54,52% ως 100%). Σημείωσε μόνο μία χαμηλή επίδοση στη συγγραφή κειμένου με εικόνες (54,52%). Αντίθετα ο πρώτος μαθητής σημείωσε μόνο μία υψηλή επίδοση στη βελτίωση του κειμένου (98,25%). Οι επιδόσεις στη συγγραφή κειμένου με φράσεις και στην οργάνωση ήταν μέτριες (62,70% και 66,67% αντίστοιχα), ενώ στη συγγραφή κειμένου με εικόνες η επίδοσή του ήταν χαμηλή (45,55%).

Στις δεξιότητες μηχανισμού της γραφής η μικρότερη ενδοατομική διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεων παρατηρείται στον μαθητή της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger και η μεγαλύτερη στον μαθητή της τετάρτης με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και στον μαθητή της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Σχήμα 1). Οι μικρότερες διατομικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών παρατηρούνται στην ορθογραφία (TA=12,428), στο λεξιλόγιο (TA=14,937) και στη χρήση των σημείων στίξης (TA=15,839), ενώ οι μεγαλύτερες στη συντακτική (TA=28,504) και τη μορφολογική επίγνωση (TA=20,824). Στη χρήση των σημείων στίξης η διαφοροποίηση στις επιδόσεις των τεσσάρων μαθητών, εκτός από τον μαθητή της πέμπτης τάξης με το σύνδρομο Asperger, είναι πολύ μικρή (TA=2,800).



Σχήμα 1 Ποσοστά επίδοσης στα πέντε είδη δεξιοτήτων μηχανισμού της γραφής για κάθε μαθητή

Και στις γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες η μικρότερη ενδοατομική διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεων παρατηρείται στον μαθητή της πέμπτης τάξης με σύνδρομο Asperger (Σχήμα 2). Στους άλλους μαθητές οι διαφοροποιήσεις είναι μεγαλύτερες. Η διαφοροποίηση στις επιδόσεις μεταξύ των δύο δοκιμασιών συγγραφής κειμένου κατ' απαίτηση είναι σημαντική σε όλους τους μαθητές με χαμηλότερη επίδοση στη συγγραφή κειμένου με εικόνες, εκτός από τον μαθητή της έκτης τάξης με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που σημείωσε υψηλότερη επίδοση. Οι επιδόσεις στη δοκιμασία συγγραφής κειμένου με φράσεις, στην οργάνωση και στη βελτίωση κειμένου κυμαίνονται σε παρόμοιο και υψηλό επίπεδο στον μαθητή της πέμπτης τάξης με Asperger και στον έναν μαθητή από τους δίδυμους της έκτης τάξης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενης. Οι μικρότερες διατομικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιδόσεων των πέντε μαθητών παρατηρήθηκαν στη συγγραφή κειμένου με φράσεις (TA=14,634) και την οργάνωση (TA=15,589) και οι μεγαλύτερες στη βελτίωση κειμένου (TA=26,337) και τη συγγραφή κειμένου με εικόνες (TA=18,505).



Σχήμα 2 Ποσοστά επίδοσης στα τέσσερα είδη γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων για κάθε μαθητή

Συζήτηση – συμπεράσματα

Τόσο από τη γενική εντύπωση όσο και από την αναλυτική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών διαφαίνεται ότι οι δοκιμασίες ήταν εύχρηστες και μπορούσαν να εκτελεστούν ικανοποιητικά και από τους πέντε μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται κυρίως για τη συντακτική και λιγότερο για τη μορφολογική επίγνωση. Σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών (Durrleman et al., 2015. Perovic et al., 2013. Terzi et al., 2016. Walenski et al., 2014. Zhou et al., 2015), αναδεικνύονται σημαντικές δυσκολίες σε δεξιότητες μηχανισμού της γραφής που αφορούν κυρίως τον συντακτικό τομέα και στους πέντε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού της μελέτης μας και λιγότερο τον μορφολογικό, στον οποίο παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις. Δύο μαθητές της έκτης τάξης επέδειξαν μικρότερες δυσκολίες μορφολογικής επίγνωσης συγκριτικά με την ορθογραφική ικανότητα και τη λεξική γνώση. Στη συντακτική επίγνωση συνάντησε μεγαλύτερη δυσκολία στη σύνθεση των προτάσεων μόνο ο μαθητής της πέμπτης τάξης που βρίσκεται στο επίπεδο 1 του φάσματος του Αυτισμού, ενώ οι δίδυμοι μαθητές που βρίσκονται στο επίπεδο 3 του φάσματος του Αυτισμού συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων. Στη μορφολογική επίγνωση αναδείχθηκαν μεγαλύτερες δυσκολίες στις σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας και σύνθεσης σε τρεις μαθητές. Αντίθετα, όλοι οι μαθητές δε συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση διαφόρων μορφολογικών τύπων των λέξεων και στον προσδιορισμό σχέσεων κλίσης και παραγωγής. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δε φαίνεται να συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν αναδείξει δυσκολίες παραγωγικής και κλιτικής μορφολογίας (Walenski et al., 2006. Zhou et al., 2015).

Και από την έρευνά μας αναδεικνύεται υψηλότερη ορθογραφική ικανότητα (Brown et al., 2014) και καλύτερη λεξική γνώση (Eigsti et al., 2011. Walenski et al., 2006) στους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στις δοκιμασίες ορθογραφικής ικανότητας αναδείχθηκαν μεγαλύτερες δυσκολίες στον ορθογραφικό έλεγχο και μικρότερες στην ορθογραφημένη γραφή κειμένου. Εκτός από τους δίδυμους μαθητές που βρίσκονται στο επίπεδο 3 του φάσματος του Αυτισμού, οι άλλοι μαθητές δε συνάντησαν καμία δυσκολία στην ορθογραφική εφαρμογή. Στις δοκιμασίες λεξιλογίου, όλοι οι μαθητές συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στον μεταφορικό λόγο, ενώ δεν αναδείχθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων με απλούς και τυπικούς ορισμούς σε κανέναν μαθητή. Εκτός από τον έναν μαθητή της έκτης τάξης που βρίσκεται στο επίπεδο 3 του φάσματος του Αυτισμού, οι άλλοι μαθητές συνάντησαν μικρές δυσκολίες και στη γνώση του νοήματος μιας λέξης και την ικανότητα ερμηνείας των πολλαπλών σημασιών της. Διαφαίνονται δυσκολίες που σχετίζονται με τη λεκτική πραγματολογία και αφορούν δυσκολίες σε μεταφορές και πολύσημες έννοιες (Βογινδρούκας, 2005).

Η δεύτερη υπόθεσή μας που αφορά τις δυσκολίες των μαθητών σε γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη βελτίωση του κειμένου δεν επιβεβαιώνεται για όλους τους μαθητές. Μόνο ο μαθητής της έκτης τάξης και ο μαθητής της τετάρτης τάξης, που βρίσκονται στο επίπεδο 2 του φάσματος του Αυτισμού, συνάντησαν μεγάλες δυσκολίες στη βελτίωση κειμένου και επέδειξαν χαμηλές επιδόσεις. Αναδεικνύονται μεγαλύτερες δυσκολίες, αλλά και μεγαλύτερες διατομικές διαφορές, στη συντακτική επίγνωση και το περιεχόμενο των κειμένων. Διαφαίνονται δυσκολίες κατανόησης, παραγωγής και αναγνώρισης της ορθότητας των συντακτικών δομών στις ρηματικές φράσεις, αλλά και δυσκολίες συνεκτικότητας

και νοηματικής ορθότητας στο κείμενο συνολικά. Στην οργάνωση οι επιδόσεις των μαθητών κυμάνθηκαν σε μέτριο και υψηλό επίπεδο και αναδεικνύονται μεγαλύτερες δυσκολίες στη σωστή ακολουθία των προτάσεων και στον εμπλουτισμό του περιεχομένου των κειμένων. Οι μαθητές της έρευνάς μας δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύνδεση μεμονωμένων προτάσεων, αλλά δυσκολίες στην κατανόηση των συνδετικών σχέσεων αυτών των προτάσεων, ώστε να προκύψει ένα κείμενο συνεκτικό και ορθά νοηματικό. Προφανώς, αναδεικνύονται δυσκολίες λεκτικής πραγματολογίας που αφορούν τόσο την εξαγωγή συμπερασμάτων όσο και την αιτιολόγηση των καταστάσεων (Βογινδρούκας, 2005).

Στη γραπτή έκφραση δε συνάντησαν όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυσκολίες και οι επιδόσεις τους κυμάνθηκαν από χαμηλό έως και υψηλό επίπεδο. Παρόμοια με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Brown et al., 2014. Eigsti et al., 2011. Walenski et al., 2006) και στους μαθητές της έρευνάς μας αναδείχθηκαν υψηλές ικανότητες στην παραγωγικότητα. Όμως διαπιστώθηκαν μεγαλύτερες δυσκολίες στους περισσότερους μαθητές, αλλά και μεγαλύτερες διατομικές διαφορές, στην ορθογραφία και το περιεχόμενο των κειμένων και στις δύο δοκιμασίες. Όπως και στις αντίστοιχες δοκιμασίες μηχανισμού της γραφής και σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα, από την αξιολόγηση της ορθογραφίας διαπιστώθηκαν σημαντικές συντακτικές αδυναμίες (Brown et al., 2014). Επίσης, διαπιστώθηκαν αδυναμίες σε ποιοτικά κριτήρια του περιεχομένου των κειμένων που αφορούσαν δομικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου, τη συνοχή των γραπτών καθώς και τις γλωσσικές και γραμματικές δομές (Broun, 2009. Dockrell et al., 2014).

Όπως αναμέναμε στην τρίτη υπόθεσή μας, ο μαθητής της πέμπτης τάξης που βρίσκεται στο επίπεδο 1 του φάσματος του Αυτισμού παρουσίασε καλύτερη γνωστική λειτουργία και μικρότερες δυσκολίες στην επεξεργασία και παραγωγή του γραπτού λόγου συγκριτικά με τους άλλους μαθητές. Επίσης, παρουσίασε τις μικρότερες ενδοατομικές διαφορές από δεξιότητα σε δεξιότητα. Διαφαίνεται συμφωνία με την άποψη ότι έχει πολύ καλή γνωστική λειτουργία και σχετικά κανένα πρόβλημα στην ανάπτυξη της γλώσσας (American Psychiatric Association, 2013). Όμως, οι δίδυμοι μαθητές της έκτης τάξης που βρίσκονται στο επίπεδο 3 του φάσματος του Αυτισμού δεν παρουσίασαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες και προβλήματα σε όλες τις δεξιότητες συγκριτικά με τους άλλους δύο μαθητές που βρίσκονται στο επίπεδο 2. Και οι δύο συνάντησαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην ορθογραφία. Ο ένας από τους δύο παρουσίασε τα μεγαλύτερα ελλείμματα στη γνώση του λεξιλογίου, ενώ ο άλλος παρουσίασε τη χαμηλότερη επίδοση στη συγγραφή κειμένου κατ' απαίτηση και στις δύο δοκιμασίες και στην οργάνωση. Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση των δυσκολιών και των προβλημάτων των δύο μαθητών από δεξιότητα σε δεξιότητα και από δοκιμασία σε δοκιμασία, παρόλο που είναι μονοζυγωτικοί δίδυμοι και έχουν διαγνωστεί με παρόμοια Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Παρουσίασαν παρόμοιες δυσκολίες μόνο στη χρήση των σημείων στίξης και παρόμοιες ικανότητες στη βελτίωση του κειμένου. Ο ένας από τους δύο έχει υψηλότερες ικανότητες στην ορθογραφία, τη μορφολογική επίγνωση, τη συγγραφή κειμένου κατ' απαίτηση και την οργάνωση, ενώ ο άλλος μόνο στη συντακτική επίγνωση και το λεξιλόγιο. Και οι δύο παρουσίασαν σχετικά μεγάλες ενδοατομικές διαφορές από δεξιότητα σε δεξιότητα. Διαφαίνονται σημαντικά ελλείμματα γνωστικής λειτουργίας κυρίως στον έναν από τους δύο και προβλήματα στην ανάπτυξη της γλώσσας και στους δύο, αλλά σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικές περιοχές (American Psychiatric Association, 2013). Όσον αφορά την ηλικία, σε συμφωνία με την υπόθεσή μας, τα μεγαλύτερα ελλείμματα διαπιστώθηκαν στον μαθητή της τετάρτης τάξης που βρίσκεται στο επίπεδο 2 του φάσματος του

Αυτισμού. Επέδειξε υψηλή ικανότητα ορθογραφίας και οργάνωσης και μέτρια ικανότητα λεξιλογίου και συγγραφής κειμένου με τη βοήθεια των φράσεων. Στις άλλες δεξιότητες οι ικανότητές του είναι πολύ χαμηλές και παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα. Επίσης, παρουσίασε τις μεγαλύτερες ενδοατομικές διαφορές από δεξιότητα σε δεξιότητα.

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα, συσχετίζοντάς τα με ευρήματα άλλων ερευνών, προσθέτουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον γραπτό λόγο μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού. Μπορεί να έχουν σημαντική εφαρμογή στην ερευνητική, εκπαιδευτική και κλινική πράξη. Από την παρουσίασή τους αναδεικνύονται ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση του γραπτού λόγου μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Διαφαίνονται σημαντικές ενδοατομικές και διατομικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών τόσο μεταξύ δοκιμασιών που αξιολογούν διαφορετικές δεξιότητες όσο και μεταξύ υποδοκιμασιών που αξιολογούν την ίδια δεξιότητα. Κατά συνέπεια, καλό είναι η αξιολόγηση του γραπτού λόγου μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού να γίνεται με ποικίλου τύπου δοκιμασίες για κάθε δεξιότητα που είτε τους ευνοούν περισσότερο είτε όχι. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να σχεδιάσει τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις υπέρ των μαθητών/τριών, έχοντας διερευνήσει σφαιρικά τόσο την ικανότητά τους στον γραπτό λόγο όσο και τις δεξιότητες που παρουσιάζουν ελλείμματα. Επιπλέον, διαφαίνεται η σημαντικότητα της αξιολόγησης επιμέρους δεξιοτήτων μηχανισμού της γραφής αλλά και γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, ώστε να εντοπίζονται οι περιορισμένες δεξιότητες σε συγκεκριμένες περιοχές του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, η γλωσσική διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σε μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού καλό θα ήταν να είναι περισσότερο προσανατολισμένη σε δραστηριότητες που αφορούν τον συντακτικό τομέα μέσα από τη σύνθεση προτάσεων, την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και την αναγνώριση της ορθότητας συντακτικών δομών. Επίσης, να αξιοποιούνται δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης που θα αφορούν σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας και σύνθεσης. Η διδασκαλία της ορθογραφίας να εστιάζει περισσότερο σε δραστηριότητες ελέγχου της ορθογραφικής ορθότητας είτε μεμονωμένων λέξεων είτε λέξεων σε επίπεδο κειμένου και να δίνεται βαρύτητα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λεκτική πραγματικότητα και αφορούν τον μεταφορικό λόγο, την πολυσημία των εννοιών, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την αιτιολόγηση καταστάσεων.

Αναδεικνύονται όμως και περιορισμοί, οι οποίοι καλό είναι να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες. Πρώτον, είναι πολύ μικρός ο αριθμός των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα να μην είναι γενικεύσιμα τα ευρήματά μας. Ιδιαίτερα η ανομοιογένεια των μαθητών όσον αφορά την ηλικία και το επίπεδο του φάσματος του Αυτισμού, αλλά και η διαφοροποίηση των διαγνώσεων και των φορέων διάγνωσης, δημιουργεί αρκετούς περιορισμούς στη γενίκευση των ευρημάτων μας για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Δεύτερον, ο σχεδιασμός της μελέτης μας δε μας επέτρεψε να διερευνήσουμε την επίδραση γενικών ικανοτήτων, όπως της νοημοσύνης, της μνήμης, της αντίληψης και της προσοχής στις επιμέρους δεξιότητες του γραπτού λόγου των μαθητών. Παρά τους οποιουδήποτε περιορισμούς, τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν αναδεικνύουν διαφορετικά ελλείμματα και ικανότητες τόσο σε γλωσσικές δεξιότητες όσο και σε γνωστικούς μηχανισμούς στους πέντε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού και συμμετείχαν στην έρευνα.

Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα προτείνονται και άλλες μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ανά επίπεδο αυτισμού και ηλικιακή ομάδα. Επιπλέον, η διερεύνηση της επίδρασης γενικών ικανοτήτων, όπως η νοημοσύνη, η μνήμη, η αντίληψη και η προσοχή, θα οδηγούσε σε περισσότερο ασφαλή δεδομένα, τόσο για την ικανότητα των μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στον γραπτό λόγο όσο και για τις επιμέρους δεξιότητες που την επηρεάζουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77, 107-124.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *ΕΛΨΕ*, 12 (2), 276-292.
- Broun, L. (2009). Take the pencil out of the process. *Teaching Exceptional Children*, 42, 14-21.
- Brown, H. M., Johnson, A. M., Smyth, R. E., & Oram Cardy, J. (2014). Exploring the persuasive writing skills of students with high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1482–1499. <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.017>
- Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεξεβέγκης, Η. Γ., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Church, C., Alisanki, S., & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 12-20.
- Durrleman, S., Hippolyte, L., Zufferey, S., Iglesias, K., & Hadjikhani, N. (2015). Complex syntax in autism spectrum disorders: a study of relative clauses. *International journal of language & communication disorders*, 50(2), 260-267.
- Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014). Exploring writing in products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.008>
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691.
- Fuentes, C. T., Mostofsky, S. H., & Bastian, A. J. (2009). Children with autism show specific handwriting impairments. *Neurology*, 73, 1532-1537.
- Ζάχος, Γ. Η., & Ζάχος, Δ. Η. (1998). *Δυσλεξία. Αντιμέτωπη-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Kamio, Y., Robins, D., Kelley, E., Swainson, B., & Fein, D. (2007). Atypical lexical/semantic processing in high-functioning autism spectrum disorders without early language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1116–1122.
- Καμπούρογλου, Μ., & Παπαντωνίου, Μ. (2003). *Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». http://www.epsyme.gr/admin/files/2_Επικοινωνια_Επimorfosi.pdf.
- Perovic, A., Modyanova, N., & Wexler, K. (2013a). Comparison of grammar in neurodevelopmental disorders: The case of binding in Williams syndrome and autism with and without language impairment. *Language Acquisition*, 20 (2), 133–154.
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., Καραντζή, Ι., Παλαιοθόδωρος, Α., Υφαντή, Κ., Τσαγγάρη, Γ., & Καραμπέτσου, Μ. (2007). *Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ- ΣΤ' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (2).
- Roberts, J. A., Rice, M. L., & Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*, 25, 429–448.
- Schaeffer, J. (2016). Linguistic and Cognitive Abilities in Children with Specific Language Impairment as Compared to Children with High-Functioning Autism. *Language Acquisition*, 23, 1-19.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τερζή, Α., Μαρίνης, Θ., Φρανσίζ, Κ., & Κωτσοπούλου, Α. (2011). *Χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών*. Πρόγραμμα επιστημονικών μελετών 2011, Κοινοφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.
- Terzi, A., Marinis, Th., Francis, K., & Kotsopoulou, A. (2013). Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism. *Language Acquisition*, 21, 4-44.
- Terzi, A., Marinis, Th., & Francis, K. (2016). The Interface of Syntax with Pragmatics and Prosody in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal Autism Dev Disord*, 46, 2692–2706. doi: 10.1007/s10803-016-2811-8

Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Βακόλα, Ι. (2008). Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, ΑΠΘ.

ΥΠΕΠΘ -ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε τον Νοέμβριο 2017 από www.pi-schools.gr

Walenski, M., Tager-Flusberg, H., & Ullman, M. T. (2006). Language in Autism. In Steven O. Moldin and John L.R. Rubenstein (eds), *Understanding Autism: From Basic Neuroscience to Treatment* (pp 175-204). Boca Raton, FL: CRC Press.

Walenski, M., Stewart, H., Mostofsky, S. H., & Ullman, M. T. (2014). Inflectional morphology in high-functioning autism: Evidence for speeded grammatical processing. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1607–1621.

Φλωράτου, Μ-Μ. (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά: Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία* (4η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Zhou, P., Crain, S., Gao, L., Tang, Y., & Jia, M. (2015). The Use of Grammatical Morphemes by Mandarin-Speaking Children with High Functioning Autism. *Journal Autism Dev Disord*, 45, 1428–1436.

Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (1998). Belief term development in children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: Links to theory of mind development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 755–763.