
Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 26, No 1 (2021)

Special Issue: Developmental Psychology. Research, applications and implications

Writing skills of children with and without dyslexia: similarities and differences

Kleopatra Diakogiorgi, Diamanto Filippatou, Asimina M. Ralli, Elisavet Chrysochoou, Petros Roussos, Panagiota Dimitropoulou

doi: [10.12681/psy_hps.26251](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26251)

Copyright © 2021, Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Διαμάντω Φιλιππάτου, Ασημίνα Μ. Ράλλη, Ελισάβετ Χρυσόχοου, Πέτρος Ρούσσοσ, Παναγιώτα Δημητροπούλου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Diakogiorgi, K., Filippatou, D., Ralli, A. M., Chrysochoou, E., Roussos, P., & Dimitropoulou, P. (2021). Writing skills of children with and without dyslexia: similarities and differences. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 102–120. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26251

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία: ομοιότητες και διαφορές

Κλεοπάτρα ΔΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ¹, Διαμάντω ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ², Ασημίνα Μ. ΡΑΛΛΗ², Ελισάβετ ΧΡΥΣΟΧΟΟΥ³, Πέτρος ΡΟΥΣΣΟΣ², Παναγιώτα ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ⁴

¹ Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

² Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

³ Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

⁴ Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Δυσλεξία Ορθογραφικές στρατηγικές Παραγωγή γραπτού λόγου Στρατηγικές κειμενικής οργάνωσης Σχολική ηλικία	Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι εξίσου σοβαρές και σίγουρα πιο επίμονες από αυτές που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση. Στην παρούσα έρευνα συγκρίνονται οι επιδόσεις 22 ελληνόφωνων παιδιών σχολικής ηλικίας (Γ' τάξης και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου) με δυσλεξία και ισάριθμων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, εξισωμένων ως προς το φύλο, την ηλικία και τη μη λεκτική νοημοσύνη, σε ένα έργο παραγωγής αφηγηματικού λόγου με βάση εικόνες. Τα γραπτά τους κείμενα αξιολογήθηκαν ως προς ένα σύνολο παραμέτρων: παραγωγικότητα, πολυπλοκότητα σε επίπεδο πρότασης και κειμένου, χρήση των σημείων στίξης και πεζών-κεφαλαίων, ορθογραφική ακρίβεια και κειμενική οργάνωση (συνοχή και συνεκτικότητα). Οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν κυρίως ως προς την ορθογραφική ακρίβεια και τη συνοχή, με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία να υπερέχουν. Ποιοτική ανάλυση των κειμένων μάς επέτρεψε να συγκρίνουμε περαιτέρω και να εμβαθύνουμε στις ορθογραφικές στρατηγικές και τις στρατηγικές κειμενικής οργάνωσης που υιοθέτησαν τα παιδιά της κάθε ομάδας. Ο τομέας της συνεκτικότητας του κειμένου φάνηκε να είναι αυτός στον οποίο τα παιδιά με και χωρίς δυσλεξία παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες ομοιότητες. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά δυσκολεύονται στον έλεγχο της μακροδομής του κειμένου, δηλαδή στη σύνδεση του περιεχομένου των εικόνων ώστε να οικοδομηθεί το νόημα της συνολικής αφήγησης. Τα αποτελέσματα της μελέτης συζητώνται σε σχέση με τα περιορισμένα ακόμα ερευνητικά ευρήματα για την παραγωγή γραπτού λόγου, ιδιαίτερα μάλιστα σε παιδιά με δυσλεξία. Διατυπώνονται, τέλος, προτάσεις για μελλοντική έρευνα και πιθανές εφαρμογές στον χώρο της εκπαίδευσης.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Κλεοπάτρα Διακογιώργη Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Ρίο, Πάτρα 26504, Ελλάδα Email: kdiakogiorgi@upatras.gr	

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια πολύπλοκη επίκτητη ικανότητα στην οποία ενσωματώνεται ένα σύνολο δεξιοτήτων, γλωσσικών, κινητικών, γνωστικών. Σε αυτές περιλαμβάνονται δεξιότητες χαμηλότερου επιπέδου που απαιτούνται για τη μεταγραφή, δηλαδή για τον μετασχηματισμό των γλωσσικών αναπαραστάσεων του συντάκτη σε γραπτά σύμβολα, δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου που σχετίζονται με τη σύνθεση του κειμένου,

καθώς και δεξιότητες που συμβάλλουν στη συνολική οργάνωση και ρύθμιση των υπολοίπων δεξιοτήτων με σκοπό την παραγωγή ενός κατανοητού γραπτού κειμένου (βλ. Gregg & Mather, 2002). Η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί από τα παιδιά να γεννούν ιδέες, να τις αποτυπώνουν σε γραπτή μορφή και να τις οργανώνουν τηρώντας το σύνολο των συμβάσεων που θέτει ο γραπτός λόγος. Με δεδομένη αυτή την πολυπλοκότητα, όχι μόνο δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες όταν γράφουν αλλά σε κάποιους (π.χ. Singer & Bashir, 2004) προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα με τον γραπτό λόγο.

Η σημασία και η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά δεν δικαιολογεί τον σχετικά μικρό αριθμό ερευνών που υπάρχουν για το θέμα αυτό στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι περισσότερες μελέτες για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά αφορούν την ανάγνωση και λιγότερο την παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. Berninger et al., 2008). Αν και περιορισμένες, όμως, καταλήγουν ομόφωνα στο συμπέρασμα ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολύ δύσκολο έργο για τα παιδιά και ακόμα περισσότερο για όσα έχουν ειδικές δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα. Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες/ δυσλεξία δείχνουν σημαντικές δυσκολίες στη σύνθεση γραπτών κειμένων, οι οποίες είναι μάλιστα μεγαλύτερες από αυτές που αντιμετωπίζουν τα ίδια παιδιά στην ανάγνωση – επιβεβαιώνοντας μάλιστα και τις αυτο-αναφορές τους (Berninger et al., 2008. Connelly et al., 2006. Gregg et al., 2007. Sumner et al., 2014). Οι δυσκολίες αυτές αντικατοπτρίζονται στα γραπτά τους κείμενα, τα οποία χαρακτηρίζονται από μεγάλο αριθμό λανθασμένων ορθογραφικά λέξεων, συνοδευόμενων από λάθη στη χρήση των τόνων και των σημείων στίξης, δυσανάγνωστη γραφή, χαμηλή παραγωγικότητα και συντακτική πολυπλοκότητα, περιορισμένο λεξιλόγιο, ελλείμματα στην ανάπτυξη ιδεών και χαμηλή κειμενική οργάνωση (Berninger et al., 2008. Graham & Harris, 2009. Hebert et al., 2018. Puranik et al., 2007. Scott & Windsor, 2000).

Λαμβανομένης υπόψη της άρρηκτης σχέσης ανάμεσα στην ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου – μάλιστα, σε κάποια γνωστικά μοντέλα της ανάπτυξης της παραγωγής λόγου (π.χ. Graham, 2018. Hayes, 1996) η ανάγνωση αποτελεί μια κεντρική συνιστώσα της παραγωγής – ένα μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορούν να αποδοθούν στις αναγνωστικές τους δυσκολίες. Παρόλ' αυτά, με δεδομένο τον υψηλό αριθμό ορθογραφικών λαθών στα κείμενά τους, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ορθογραφημένη γραφή, η οποία θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην παραγωγή γραπτού λόγου (Berninger et al., 2008. Graham, & Harris, 2009. McCutchen, 1996), είναι ο τομέας στον οποίο εντοπίζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες αυτών των παιδιών.

Πράγματι, σύμφωνα με το μοντέλο της απλής θεώρησης του γραπτού λόγου των Berninger et al. (2002) (“simple view of writing”), το μοντέλο του Hayes (2012) όπως και το μοντέλο της όχι τόσο απλής θεώρησης της ανάπτυξης του γραπτού λόγου (“not-so-simple model of writing development”, Berninger & Winn, 2006), η διαδικασία της μεταγραφής, της οποίας η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί τη μία από τις δύο συνιστώσες (η άλλη είναι οι δεξιότητες γραφής ή, αλλιώς, σχηματισμού των γραμμάτων) είναι θεμελιώδης για τη γραπτή αναπαράσταση των ιδεών και επομένως για τη σύνταξη κειμένων. Τα μοντέλα ορίζουν τη μεταγραφή, τη σύνταξη του κειμένου και τις ανώτερου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες (εκτελεστικές λειτουργίες όπως αυτές του σχεδιασμού, της στοχοθεσίας και της αναθεώρησης) ως τις βασικές παραμέτρους που συμβάλλουν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όλες αυτές οι λειτουργίες εποπτεύονται από τη μνήμη εργασίας και σε διαρκή ανταγωνισμό μεταξύ τους διεκδικούν μερίδιο των περιορισμένων πόρων της. Και αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο όταν το έργο της παραγωγής γραπτού λόγου διεκπεραιώνεται από νεαρούς και άπειρους συντάκτες κειμένων. Σύμφωνα με τις προβλέψεις των προαναφερθέντων μοντέλων, οι γνωστικές απαιτήσεις που θέτει η ορθογραφημένη γραφή στα παιδιά με χαμηλές ορθογραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της σύνταξης κειμένων αναμένεται να είναι ιδιαίτερα υψηλές. Για κάποιους μάλιστα ερευνητές (π.χ. Berninger et al., 2008), οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στη διαδικασία της μεταγραφής συνδέονται κυρίως με τις χαμηλές ορθογραφικές τους δεξιότητες και λιγότερο – όπως ευρέως υποστηρίζεται – με τις γραφο-

κινητικές τους δεξιότητες. Χωρίς να υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι γραφο-κινητικές δεξιότητες των παιδιών με δυσλεξία είναι πολύ πιο χαμηλές από αυτές των συνομηλίκων τους χωρίς δυσλεξία, με προφανείς συνέπειες στην αύξηση του χρόνου σύνταξης του κειμένου, φαίνεται ότι δεν ευθύνονται αυτές κυρίως για το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά αναλώνουν περισσότερο χρόνο στην παραγωγή κειμένων από ό,τι τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Όπως έδειξε η έρευνα των Sumner et al. (2013), τα παιδιά με δυσλεξία που μελέτησαν έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη όπως και περισσότερες και μεγαλύτερες παύσεις από ό,τι τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε από τους συγγραφείς όχι στις χαμηλές γραφο-κινητικές δεξιότητες των συμμετεχόντων αλλά σε μια αργή, διστακτική ορθογραφική απόδοση των λέξεων που είχε αρνητικές συνέπειες τόσο στον χρόνο που απαιτήθηκε για την παραγωγή του κειμένου όσο και στις λεξιλογικές επιλογές τους. Δεδομένου ότι οι λέξεις που επιλέγονται για την παραγωγή κειμένου αρχικά αναπαρίστανται νοητικά και στη συνέχεια μεταγράφονται με βάση την ορθογραφική γνώση (Berninger & Winn, 2006. van Galen, 1991), οι συνέπειες των χαμηλών ορθογραφικών δεξιοτήτων αυτών των παιδιών εμφανίζονται εντονότερα στον τομέα της επιλογής των λέξεων. Το λεξιλόγιο είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της παραγωγής ενός κειμένου (Olinghouse & Wilson, 2013). Επομένως, δυσκολίες στην ορθογραφική απόδοση των λέξεων υπονομεύουν τις λεξιλογικές επιλογές και μαζί με αυτές τη συνολική ποιότητα του κειμένου. Οι Yan et al. (2012) μάλιστα διατυπώνουν την υπόθεση ότι τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί ακόμα και να εγκαταλείπουν κάποιες ιδέες επειδή δεν γνωρίζουν πώς γράφονται οι λέξεις που τους είναι απαραίτητες για να τις εκφράσουν.

Ωστόσο, το κατά πόσο οι ορθογραφικές δυσκολίες ευθύνονται και για την εμφάνιση δυσκολιών και σε υψηλής τάξης δεξιότητες (π.χ. δεξιότητες σχεδιασμού της παραγωγής κειμένου, κειμενικής οργάνωσης, αναθεώρησης του κειμένου) δεν έχει μέχρι τώρα διερευνηθεί επαρκώς. Είναι πολύ πιθανό όμως η προσοχή που απαιτείται για τη μεταγραφή να περιορίζει τους μνημονικούς πόρους που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την οργάνωση του κειμένου. Κάτι που επιβεβαιώνεται ερευνητικά είναι ότι οι δεξιότητες μεταγραφής αυτών των παιδιών προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του γραπτού λόγου τους (βλ. Berninger, 1999 για μια ανασκόπηση) όπως επίσης και ότι παρεμβάσεις που αποσκοπούν σε πιο αυτοματοποιημένες δεξιότητες μεταγραφής συνεπάγονται τη βελτίωση της παραγωγής του γραπτού κειμένου και της ποιότητάς του (Berninger et al., 1998. Graham et al., 2002). Επιπλέον, αυτές οι δυσκολίες φαίνεται να προκαλούν αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα οποία συνοδεύουν την παραγωγή γραπτού λόγου μέχρι και την ενηλικίωση (Fartoukh et al., 2012. Smagorinsky & Daigle, 2012). Περαιτέρω έρευνα είναι οπωσδήποτε αναγκαία σε σχέση με την ακριβή φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Δύο είναι οι βασικές οπτικές μέτρα από τις οποίες μπορεί να μελετηθεί η παραγωγή γραπτού λόγου: Η μία ενδιαφέρεται για το πώς προκύπτει ένα κείμενο και για τις παραμέτρους που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία (Berninger et al., 1996) (π.χ. την ταχύτητα της μεταγραφής και των αναθεωρήσεων που έχουν γίνει), ενώ η άλλη έχει ως αντικείμενο μελέτης το τελικό προϊόν της αναφερόμενης διαδικασίας (εστιάζοντας π.χ. στο περιεχόμενο, την έκταση, την πολυπλοκότητα, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου). Οι έρευνες που ακολουθούν τη δεύτερη κατεύθυνση μόνο έμμεσα αντικατοπτρίζουν το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου. Προσφέρουν, ωστόσο, χρήσιμες πληροφορίες για την ποιότητα των γραπτών κειμένων, ενώ εισφέρουν περισσότερο σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την τελευταία οπτική (του γραπτού κειμένου ως τελικού προϊόντος) και έχει ως αντικείμενο την αξιολόγηση αφηγηματικών κειμένων ελληνόφωνων παιδιών με και χωρίς δυσλεξία που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο ως προς ένα σύνολο κριτηρίων που προτείνονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικά για την παραγωγή γραπτού λόγου. Μέσα από αυτή την αξιολόγηση, στόχος της είναι να διερευνηθεί τον βαθμό στον οποίο οι δεξιότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου των συμμετεχόντων με δυσλεξία και των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν ομοιότητες ή/και διαφορές. Για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπάθυνση στη φύση των δεξιοτήτων των παιδιών, την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων συμπλήρωσε μια ποιοτική ανάλυση των γραπτών κειμένων των παιδιών.

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται και αναλύονται στο παρόν άρθρο προέρχονται από μια ευρύτερη έρευνα που είχε ως στόχο να μελετήσει την προβλεπτική συμβολή γνωστικών, γλωσσικών, γραφο-κινητικών και ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές σχολικής ηλικίας (των τάξεων Γ' και Ε' δημοτικού) με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία καθώς και σε μια ομάδα παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Εξ όσων γνωρίζουμε, πρόκειται για την πρώτη συστηματική μελέτη των δεξιοτήτων παιδιών με και χωρίς δυσλεξία στην παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ στη βιβλιογραφία έχουν μελετηθεί οι αφηγηματικές δεξιότητες στον προφορικό λόγο τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Κανέλλου et al., 2016. Κάντζου, 2009).

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 22 μαθητές της Γ' και της Ε' δημοτικού με διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών/δυσλεξίας (εφεξής, θα χρησιμοποιείται για λόγους συντομίας ο όρος *δυσλεξία*) από πιστοποιημένους φορείς αξιολόγησης και διάγνωσης παιδιών και εφήβων (π.χ. πρώην ΚΕΔΔΥ, ΚΕΣΥ) και ισάριθμοι συνομήλικοί τους τυπικής ανάπτυξης. Οι ομάδες εξισώθηκαν ως προς το φύλο (9 αγόρια και 13 κορίτσια σε κάθε ομάδα), την ηλικία (Μ.Ο. = 111 μήνες, Τ.Α. = 10,08 και Μ.Ο. = 112,5 μήνες, Τ.Α. = 10,04 για τους συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με δυσλεξία αντίστοιχα, $t(42) = -4,94, p = 0,624$) και τη μη λεκτική νοημοσύνη (Raven et al., 1998) (Μ.Ο. = 27,73, Τ.Α. = 4,66 και Μ.Ο. = 26,09, Τ.Α. = 4,55 για τους συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με δυσλεξία αντίστοιχα, $t(42) = 1,179, p = 0,245$).

Έργο αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου

Η αφήγηση είναι μια μορφή λόγου που μεταφέρει πληροφορίες με βάση έναν άξονα πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων που τυπικά είναι ενσωματωμένα μέσα σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο (Peterson & McCabe, 1994. Polanyi, 1982). Η παραγωγή αφηγήσεων από τα παιδιά έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα σε αυτό το πεδίο με σκοπό τη μελέτη των αναπτυξιακών αλλαγών στη γνώση των παιδιών για το τι συνιστά αφήγηση και στην ικανότητά τους να παράγουν δομικά συνεκτικές και με γλωσσική συνοχή ιστορίες (βλ. Berman & Slobin, 1994. Cain, 2003. Hickmann, 2003).

Στους συμμετέχοντες δόθηκε ένα έργο παραγωγής γραπτού αφηγηματικού λόγου στα ελληνικά με βάση εικόνες. Πρόκειται για το ίδιο ακριβώς έργο που περιγράφεται στην υποκλίμακα «Παραγωγή Γραπτού Λόγου» του «Εργαλείου Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον γραπτό λόγο μαθητών Γ'-Στ' δημοτικού» (Πόρποδας et al., 2008) με τη μόνη διαφορά ότι στο παρόν έργο χρησιμοποιήθηκαν εννέα εικόνες έναντι τεσσάρων που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Αυτή η διαφοροποίηση υπαγορεύτηκε από την ανάγκη αύξησης των απαιτήσεων του έργου και την αποφυγή φαινομένων οροφής, εφόσον στην έρευνα έλαβαν μέρος και παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το περιεχόμενο καθεμιάς από τις εννέα εικόνες έχει συνοπτικά ως εξής: Η πρώτη εικόνα δείχνει μια οικογένεια με δύο παιδιά, ένα κορίτσι και ένα αγόρι, η δεύτερη τα δύο παιδιά με τη μητέρα τους με το κορίτσι να ζητάει από τη μητέρα να τους επιτρέψει να επισκεφτούν ένα κάστρο και εκείνη να τους το απαγορεύει, στην τρίτη εικόνα τα παιδιά βρίσκονται έξω από το κάστρο παρά την απαγόρευση, στην τέταρτη το κορίτσι επιχειρεί να σκαρφαλώσει στο κάστρο, στην πέμπτη ένας γίγαντας μαλώνει τα παιδιά γι' αυτό που έκαναν, στην έκτη ο γίγαντας καλεί τα παιδιά να μπουν μέσα στο κάστρο για να τα ξεναγήσει, στην έβδομη τα παιδιά αρνούνται τρομαγμένα την πρόταση του γίγαντα, στην όγδοη τα παιδιά καταφέρνουν να δέσουν τα πόδια του γίγαντα και τρέπονται σε φυγή και στην ένατη και τελευταία εικόνα το κορίτσι στην πραγματικότητα κοιμάται και ονειρεύεται το κάστρο ενώ το αγόρι βρίσκεται δίπλα στο κρεβάτι της και προσπαθεί να την ξυπνήσει.

Διαδικασία

Δόθηκαν γραπτώς οι ακόλουθες οδηγίες στα παιδιά: «Οι εννέα εικόνες που βλέπεις παρουσιάζουν μια ιστορία. Κοίταξε με τη σειρά και προσεκτικά αυτές τις εικόνες και γράψε σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν περιγράφοντας αυτό που δείχνει η καθεμιά από τις εικόνες. Να μη γράφεις για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες. Να μη βάζεις ονόματα στα πρόσωπα. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείς λεξικό. Να γράφεις με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιείς σωστά τη στίξη, τα μικρά και τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους. Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μη γράψεις τη δική σου ιστορία αλλά να γράψεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι εννέα εικόνες. Φτιάξε μια παράγραφο για την κάθε εικόνα. Έχεις 30 λεπτά στη διάθεσή σου για να γράψεις όλο το κείμενο». Τα παιδιά έπρεπε να γράψουν σε ένα φύλλο χαρτιού και να χρησιμοποιήσουν στυλό. Τα παιδιά, αφού διάβαζαν στη συνέχεια μόνα τους τις οδηγίες, είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν τυχόν απορίες σχετικά με τη διαδικασία. Σε σχέση με τα παιδιά με δυσλεξία αποφασίστηκε να επιδειχθεί μεγαλύτερη ευελιξία στον διαθέσιμο χρόνο. Παρόλ' αυτά, τα περισσότερα παιδιά ολοκλήρωσαν τη συγγραφή πριν παρέλθουν τα 30 λεπτά.

Κριτήρια ανάλυσης των πρωτοκόλλων παραγωγής γραπτού λόγου

Με δεδομένο τον μικρό αριθμό ερευνών που ασχολούνται με την αξιολόγηση του γραπτού λόγου διεθνώς και ακόμα περισσότερο στην Ελλάδα, επιχειρήσαμε να αναπτύξουμε μια κλειδα αξιολόγησης που θα συμπεριελάμβανε τα στοιχεία του γραπτού λόγου που είναι κρίσιμα για την αξιολόγηση της συνολικής ποιότητας των γραπτών κειμένων παιδιών του δημοτικού σχολείου με και χωρίς δυσκολίες. Η κλειδα αυτή βασίστηκε εν μέρει σε συστήματα αξιολόγησης του γραπτού λόγου που έχουν προταθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Cameron et al., 1995. Dockrell et al., 2015. Wagner et al., 2011).

Η κλειδα ανάλυσης όπως διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει έξι παραμέτρους: παραγωγικότητα, πολυπλοκότητα, ορθογραφική ακρίβεια, χρήση σημείων στίξης, χρήση πεζών-κεφαλαίων και κειμενική οργάνωση. Καθεμιά από τις παραμέτρους αυτές παρουσιάζεται λεπτομερώς στη συνέχεια.

Παραγωγικότητα

Η παραγωγικότητα αφορά κατά βάση την έκταση του παραγόμενου κειμένου και αντανακλάται μέσα από τον συνολικό αριθμό λέξεων. Πρόκειται για έναν δείκτη που χρησιμοποιείται συχνά από τους ερευνητές για τη μέτρηση της παραγωγικότητας (βλ. Mackie & Dockrell, 2004. Nelson et al., 2004. Puranik et al., 2007. Scott & Windsor, 2000). Επιπλέον, η παραγωγικότητα συνδέεται άμεσα με τη συνολική ευχέρεια στη χρήση του λεξιλογίου η οποία εύλογα με τη σειρά της συνδέεται με την ικανότητα για λεξιλογική ποικιλία. Γι' αυτόν τον λόγο χρησιμοποιήθηκε ένα επιπλέον κριτήριο για τη μέτρηση της παραγωγικότητας, ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων που παρήγαγε το κάθε παιδί.

Πολυπλοκότητα

Η παράμετρος της πολυπλοκότητας έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετά συστήματα αξιολόγησης του γραπτού λόγου (βλ. Puranik et al., 2007. Scott & Windsor, 2000. Wagner et al., 2011) και αναφέρεται στη συντακτική πολυπλοκότητα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια για τη μέτρησή της στα κείμενα των παιδιών: στο επίπεδο της πρότασης η μέση αναλογία λέξεων ανά πρόταση ενώ στο επίπεδο του κειμένου το ποσοστό δευτερευουσών/εξαρτημένων προτάσεων στο σύνολο των προτάσεων του κειμένου.

Ορθογραφική ακρίβεια

Η αξιολόγηση της ορθογραφικής ακρίβειας βασίστηκε σε δύο κριτήρια: (α) στον αριθμό των λανθασμένων ορθογραφικά λέξεων και (β) στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών. Με δεδομένο ότι οι λέξεις της ελληνικής

είναι συχνά πολυσύλλαβες και επομένως είναι πιθανό μια λανθασμένη λέξη να φέρει περισσότερα από ένα λάθη (βλ. Protorapas et al., 2013), π.χ. *κυμάτε* (= *κοιμάται*), κρίθηκε αναγκαίο να μετρηθεί όχι μόνον ο αριθμός των λανθασμένων λέξεων, δηλαδή αυτών που φέρουν τουλάχιστον ένα λάθος, αλλά και ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών. Επιπλέον, με σκοπό την όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη περιγραφή των ορθογραφικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων με δυσλεξία, οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν ως προς τον τύπο των ορθογραφικών τους λαθών. Αναφορικά με τις δυσκολίες στη χρήση της φωνολογίας στην ορθογραφή από τα παιδιά με δυσλεξία, τα σχετικά ευρήματα είναι αντιφατικά τόσο διεθνώς όσο και στα ελληνικά. Δεν ισχύει, ωστόσο, το ίδιο για τις δυσκολίες τους στη χρήση της μορφολογικής πληροφορίας. Σε σχέση με τα ελληνόφωνα παιδιά με και χωρίς δυσλεξία, φαίνεται ότι η χρήση της μορφολογικής πληροφορίας για την ορθογραφική απόδοση παραγωγικών και κλιτικών επιθημάτων προκαλεί σημαντικές δυσκολίες στα παιδιά. Σημαντικές δυσκολίες συναντούν επίσης στην ορθογραφική απόδοση των λεξικών μορφών των οποίων η ορθογραφία είναι αυθαίρετη και γι' αυτό απαιτείται απομνημόνευση είτε της συγκεκριμένης λέξης στην οποία ανήκει το λεξικό μόρφωμα ή άλλων που ανήκουν στην ίδια ορθογραφική οικογένεια (βλ. Διακογιώργη et al., 2017 για μια σύνοψη). Με βάση τα παραπάνω, τα λάθη στα κείμενα των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν με κριτήριο το αν αλλοιώνουν ή όχι τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης σε φωνολογικά (π.χ. *διέθνιση* αντί *διεύθυνση*) και μη φωνολογικά. Τα τελευταία αναλύθηκαν περαιτέρω ως προς το τμήμα της λέξης που αφορούν, δηλαδή το λεξικό μόρφωμα (π.χ. *διέθνιση* αντί *διεύθυνση*) και το γραμματικό μόρφωμα / κλιτικό επίθημα (π.χ. *διεύθυνσι* αντί *διεύθυνση*).

Χρήση σημείων στίξης και πεζών-κεφαλαίων

Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, χαμηλές δεξιότητες μεταγραφής συνδέονται με χαμηλές ορθογραφικές δεξιότητες σε άλλες πτυχές της ορθογραφήμενης γραφής, όπως είναι τα σημεία της στίξης και η χρήση πεζών-κεφαλαίων (Connolly et al., 2006). Παρόλ' αυτά δεν υπάρχουν έρευνες που να έχουν μελετήσει τη χρήση των σημείων στίξης και των πεζών και κεφαλαίων από παιδιά με δυσλεξία, ενώ ελάχιστες είναι οι σχετικές μελέτες και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (βλ. Ferreira & Pontecorvo, 1999). Επιπλέον, με δεδομένο ότι η στίξη δεν είναι απλώς και μόνο μια σύμβαση του γραπτού λόγου αλλά συνδέεται με την οργάνωση του κειμένου (βλ. Dávalos, & Alvarado, 2010), η χρήση των σημείων στίξης από τα παιδιά (και όχι μόνο) δεν είναι μικρής σημασίας έργο. Γι' αυτό και η μελέτη της είναι αναγκαία, ακόμα περισσότερο δε για τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκαν (α) το ποσοστό λαθών στη χρήση των σημείων στίξης (απουσία και ακαταλληλότητα) και (β) το ποσοστό λαθών στη χρήση των πεζών-κεφαλαίων (π.χ. χρήση πεζών αντί κεφαλαίων μετά από τελεία ή σε κύρια ονόματα, ή χρήση κεφαλαίου γράμματος στην αρχή λέξης χωρίς να χρειάζεται).

Κειμενική οργάνωση

Χρησιμοποιήθηκαν δύο δείκτες κειμενικής οργάνωσης, η συνοχή και η συνεκτικότητα. Η μέτρηση αυτών των δύο παραμέτρων προϋποθέτει τη θεωρητική διάκριση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες οι οποίες, αν και άρρηκτα συνδεδεμένες, είναι διακριτές.

Πιο συγκεκριμένα, η συνοχή αναφέρεται στην ύπαρξη ή όχι εκπεφρασμένων δεικτών που πραγματοποιούν συνδέσεις ανάμεσα στα νοήματα μέσα σε ένα κείμενο κυρίως σε τοπικό επίπεδο (στο επίπεδο της πρότασης ή της παραγράφου) αλλά και σε ολιστικό επίπεδο έτσι ώστε να μπορεί να οικοδομηθεί μια συνολική αναπαράσταση του κειμένου (Cain, 2003). Πρόκειται για ποικίλα γραμματικο-συντακτικά και λεξιλογικά μέσα ή μηχανισμούς, όπως π.χ. η αναφορά, η έλλειψη, η υποκατάσταση, η επανάληψη λέξεων, η χρήση συνωνύμων και αντωνύμων και η χρήση συνδέσμων (προσθετικών, αντιθετικών, χρονικών, αιτιολογικών, συμπερασματικών) (Brown & Yule, 1983. Cook, 1989. Halliday & Hasan, 1976, 1989. Hickmann, 2003. Renkema, 1993). Στην αφήγηση, αυτές οι τελευταίες λέξεις συνιστούν ιδιαίτερης σημασίας μηχανισμούς συνοχής που συνδέουν τα συστατικά της αφήγησης δηλώνοντας τις σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα (αιτιακές, χρονικές, εναντίωσης κ.λπ.).

Τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η συνοχή στα πρωτόκολλα των μαθητών ήταν τα παρακάτω: (α) εισαγωγή των αντικειμένων αναφοράς που υπάρχουν σε καθεμιά από τις εννέα εικόνες (δηλαδή πρώτη παρουσίαση των οντοτήτων που εμπλέκονται στην αφήγηση όπως είναι τα παιδιά, η μητέρα, ο γίγαντας), (β) διατήρηση της αναφοράς, δηλαδή εκ νέου αναφορά στα αντικείμενα που έχουν νωρίτερα εισαχθεί στην αφήγηση για τις εικόνες 2-9, (γ) αναφορά στον χώρο και (δ) αναφορά στον χρόνο.

Η συνεκτικότητα, από την άλλη, παραπέμπει στη διαδικασία μέσω της οποίας ενεργοποιούνται οι έννοιες και κατασκευάζονται σχέσεις (χρονικές, αιτιακές, χώρου κ.λπ.) μέσα στο κείμενο οι οποίες – συνήθως αλλά όχι κατ' ανάγκη – λεκτικοποιούνται μέσω της συνοχής. Η δομική συνεκτικότητα αναφέρεται στη μακροδομή μιας αφήγησης, δηλαδή στα γεγονότα/επεισόδια και το πώς συνδέονται το ένα με το άλλο με βάση τον χρόνο, τον τόπο, την αιτία (Berman & Slobin, 1994. Hickmann, 2003). Συγκρινόμενη με τη συνοχή, η συνεκτικότητα είναι μια έννοια πολύ πιο υποκειμενική, αφηρημένη, πολύπλοκη και συνεπώς δύσκολα αξιολογήσιμη. Η συνεκτικότητα σχετίζεται με την ποιότητα της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου εκ μέρους του αναγνώστη που επιτρέπει την κατανόησή του (O'Reilly & McNamara, 2007).

Τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογήθηκε η συνεκτικότητα στα πρωτόκολλα των παιδιών για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας ήταν τα παρακάτω: (α) ο αριθμός των αναφερόμενων επεισοδίων, (β) η χρονολογική σειρά των επεισοδίων, (γ) η αναφορά των βασικών πληροφοριών ανά εικόνα και (δ) η παρουσίαση άσχετων με την κάθε εικόνα πληροφοριών.

Αποτελέσματα

Τα γραπτά των συμμετεχόντων αναλύθηκαν καταρχάς με τη χρήση ποσοτικών κριτηρίων και στη συνέχεια αξιολογήθηκαν ποιοτικά μέσα κυρίως από την περιγραφική ανάλυση λαθών που διαπιστώθηκαν σε αυτά και δεν έχουν κατ' ανάγκη συμπεριληφθεί στη ποσοτική ανάλυση. Να σημειωθεί εδώ ότι, λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος, δεν διερευνήθηκαν συστηματικά αναπτυξιακές αλλαγές εντός των ομάδων. Σχετική αναφορά, κατά περίπτωση, γίνεται μόνο στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης.

Ποσοτική ανάλυση: σύγκριση των ομάδων ως προς τις μετρήσεις της παραγωγής γραπτού λόγου

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης, οι τυπικές αποκλίσεις και το εύρος των τιμών για τις μετρήσεις που αφορούν την ανάλυση της παραγωγής γραπτού λόγου ανά ομάδα συμμετεχόντων (παιδιά με και χωρίς δυσλεξία).

Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχων των μέσων όρων με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα καθώς και τα σχετικά μεγέθη επίδρασης (Cohen's *d*). Οι αναλύσεις έδειξαν σημαντική διαφοροποίηση των ομάδων σε αρκετές περιπτώσεις, με τα παιδιά με δυσλεξία να έχουν υψηλότερα ποσοστά λαθών και χαμηλότερες τιμές κειμενικής οργάνωσης συνολικά και συνοχής συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές με υψηλούς δείκτες επίδρασης καταγράφηκαν κατά τις συγκρίσεις μέσων όρων στις ακόλουθες μετρήσεις: Λανθασμένες ορθογραφικά λέξεις (ποσοστό), Ορθογραφικά λάθη (σύνολο), Λάθη σε πεζά-κεφαλαία (ποσοστό), Φωνολογικά λάθη (σύνολο), Μη φωνολογικά λάθη (σύνολο), Λάθη στο λεξικό μόρφημα (σύνολο), Μορφολογικά λάθη στο κλιτικό επίθημα (σύνολο), Κειμενική οργάνωση: Συνοχή, τέλος Κειμενική οργάνωση (σύνολο).

Ποιοτική ανάλυση: περιγραφή και ανάλυση ενδεικτικών λαθών

Τα πρωτόκολλα των συμμετεχόντων αναλύθηκαν ποιοτικά ως προς τα παρακάτω κριτήρια: (α) την καταλληλότητα και το επίπεδο του λεξιλογίου, (β) την ακρίβεια στη χρήση των σημείων στίξης και πεζών-κεφαλαίων, (γ) τη συνοχή, με εστίαση (i) στην εισαγωγή των αντικειμένων αναφοράς στην αφήγηση και τη διατήρησή της και (ii) στη χρήση κειμενικών δεικτών, και (δ) τη συνεκτικότητα. Παραδείγματα από το corpus περιλαμβάνονται στις αναλύσεις που ακολουθούν όπως και στο Παράρτημα.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών για τις μετρήσεις ανά ομάδα συμμετεχόντων καθώς και τα αποτελέσματα ελέγχων των μέσων όρων με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα και τα σχετικά μεγέθη επίδρασης (Cohen's *d*)

	Μαθητές χωρίς Δυσλεξία		Μαθητές με Δυσλεξία		Διαφοροποίηση των Ομάδων
	M.O. (T.A.)	min-max	M.O. (T.A.)	min-max	<i>t</i> -test
Αριθμός λέξεων (σύνολο)	108,32 (32,95)	46-210	112,68 (37,42)	66-204	$t(42) = -0,411, p = 0,683, d = 0,12$
Δευτερεύουσες προτάσεις (ποσοστό %)	0,21 (0,11)	0-0,52	0,25 (0,10)	0,7-0,48	$t(42) = -1,304, p = 0,199, d = 0,38$
Λέξεις προς προτάσεις (αναλογία)	5,53 (1,50)	3,76-10,46	5,11 (1,91)	4,13-13,14	$t(42) = -0,817, p = 0,418, d = 0,24$
Λανθασμένες ορθογραφικά λέξεις (ποσοστό %)	5,05 (4,70)	0-16,48	13,42 (7,46)	2,78-30	$t(42) = -4,452, p < 0,001, d = 1,34$
Ορθογραφικά λάθη (σύνολο)	5,23 (4,65)	0-15	15,23 (8,67)	2-39	$t(42) = -4,766, p < 0,001, d = 1,44$
Λάθη: Σημεία στίξης (ποσοστό %)	29,86 (24,81)	0-100	34,32 (27,92)	0-100	$t(42) = -0,560, p = 0,578, d = 0,17$
Λάθη: Πεζά-κεφαλαία (ποσοστό %)	1,02 (2,12)	0-8,57	3,20 (3,05)	0-9,43	$t(42) = -2,684, p = 0,011, d = 0,83$
Φωνολογικά λάθη (σύνολο)	0,68 (1,04)	0-4	1,73 (1,55)	0-4	$t(42) = -2,628, p = 0,012, d = 0,80$
Μη φωνολογικά λάθη (σύνολο)	4,55 (4,28)	0-15	13,50 (7,97)	1-35	$t(42) = -4,642, p < 0,001, d = 1,40$
Λάθη στο λεξικό μόρφωμα (σύνολο)	2,96 (2,87)	0-19	9,36 (5,90)	0-9	$t(42) = -4,582, p < 0,001, d = 1,38$
Μορφολογικά λάθη στο κλιτικό επίθημα (σύνολο)	1,59 (1,99)	0-16	4,14 (3,76)	0-8	$t(42) = -2,807, p = 0,008, d = 0,85$
Λάθη κειμενικής οργάνωσης: Συνοχή	14,09 (2,95)	6-19	10,55 (3,40)	4-17,5	$t(42) = 3,689, p = 0,001, d = 1,11$
Λάθη κειμενικής οργάνωσης: Συνεκτικότητα	20,68 (3,62)	13-26	19,89 (4,15)	13,5-27,5	$t(42) = 0,678, p = 0,502, d = 0,20$
Κειμενική οργάνωση (σύνολο)	34,77 (4,85)	19-41,5	30,43 (5,85)	21-38,5	$t(42) = 2,681, p = 0,011, d = 0,81$

Καταλληλότητα και επίπεδο λεξιλογίου. Όπως έδειξε η ανάλυση, τα παιδιά με δυσλεξία είχαν γενικά πιο περιορισμένο λεξιλόγιο, ενώ συχνά ακόμα και όταν χρησιμοποιούσαν όχι κοινότυπες λέξεις αυτές δεν ήταν εύστοχες. Για παράδειγμα, αυτό ισχύει στο παρακάτω απόσπασμα κειμένου παιδιού της Γ΄ τάξης με δυσλεξία: *Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια οικογένεια που είχαν σπίτι και παιδιά και γονείς. Και η μαμά τής πρότεινε να μην πάνε στο κάστρο γιατί είναι ο γίγαντας.* Εδώ χρησιμοποιείται το ρήμα *πρότεινε*, ενώ στην εικόνα είναι σαφές ότι η μητέρα μαλώνει τα παιδιά, τους εφιστά την προσοχή σε κάτι που είναι επικίνδυνο και φαίνεται να τους απαγορεύει ρητά να πάνε στο κάστρο. Από την άλλη μεριά, σε κείμενα παιδιών χωρίς δυσλεξία, ακόμα και της Γ΄ τάξης, εντοπίζουμε αρκετά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο (π.χ. *απαγόρευσε, αρνήθηκαν, έκπληκτα, τρομαγμένα, απειλήσε, παραπάτησε, εμφανίστηκε, ανάγκασαν, αποκοιμήθηκε*). Αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς δυσλεξία ως προς τη χρήση του λεξιλογίου φαίνεται να ισχύει και στην Ε΄ τάξη, παρότι το επίπεδο των λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά με δυσλεξία σε αυτή την ηλικία είναι υψηλότερο από αυτό που χαρακτηρίζει τον λόγο των παιδιών της Γ΄ τάξης (βλ. Παράρτημα για σχετικά παραδείγματα).

Ακρίβεια στη χρήση των σημείων στίξης και πεζών-κεφαλαίων. Η ανάλυση έδειξε ότι τα παιδιά με δυσλεξία παραλείπουν πιο συχνά τα σημεία στίξης από ό,τι τα παιδιά χωρίς δυσλεξία, κάτι που συνδέεται άμεσα με τη μη ορθή χρήση των πεζών-κεφαλαίων. Μέσα στο πλαίσιο της παράλειψης των σημείων στίξης εντάσσονται και τα αυξημένα λάθη παράλειψης των εισαγωγικών για τη δήλωση του ευθέως λόγου που παρατηρήθηκαν στα πρωτόκολλα των παιδιών με δυσλεξία. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα κειμένου παιδιού της Γ΄ τάξης με δυσλεξία η απουσία σημείων στίξης έχει συνέπειες τόσο στη χρήση των κεφαλαίων όσο και στη μετάβαση από τον πλάγιο στον ευθύ λόγο: *Τότε τους είπε μπίτε μέσα όταν μπήκαν τους είπε ο γίγαντας μην πάτε στο γραφείο τότε τα παιδιά μπήκαν στο γραφείο. Τότε ο γίγαντας θύμωσε τότε τα παιδιά έτρεξαν όμως τότε τον έδεσαν.*

Ενδιαφέρουσα είναι η χρήση των σημείων στίξης για την εισαγωγή πλάγιου λόγου από ένα παιδί χωρίς δυσλεξία της Γ΄ τάξης. Χρησιμοποιεί άνω και κάτω τελεία και εισαγωγικά αλλά η τοποθέτησή τους είναι εν μέρει λανθασμένη εφόσον περικλείουν όλον τον διάλογο όπως μεταφέρεται: *Μετά είδαν έναν γίγαντα και τους είπε: «Μην μπαίνετε εδώ μέσα γιατί είναι ένα κάστρο. Και είπαν τα παιδιά μα εμείς θέλουμε να μπούμε».*

Παρόμοιες δυσκολίες στη χρήση των σημείων στίξης εντοπίζονται και στα κείμενα μεγαλύτερων παιδιών με δυσλεξία όπως για παράδειγμα στο παρακάτω απόσπασμα κειμένου παιδιού της Ε΄ τάξης, όπου διαπιστώνουμε παντελή απουσία σημείων στίξης εκτός από την τελεία στο τέλος της περιόδου: *Είδαν ότι ήταν σε ένα κάστρο τα παιδιά πήραν ένα σκοινί στο κάστρο τα παιδιά όπως πήγαν να μπουν μέσα είδαν έναν γίγαντα και ο γίγαντας έβαλε τα παιδιά να τρέχουν στη θύελλα αλλά κάτι έγινε και τα παιδιά ξύπνησαν αλλά ήταν ένα κακό όνειρο.*

Αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως φαίνεται από τα παραπάνω παραδείγματα, η απουσία σημείων στίξης ή η απουσία ακρίβειας στη χρήση τους δεν σχετίζεται μόνο με τη χρήση των πεζών-κεφαλαίων και του ευθέως λόγου. Σημαντικές είναι οι επιπτώσεις της στην κειμενική οργάνωση και πιο συγκεκριμένα στο επίπεδο της συνεκτικότητας (π.χ. στην παρουσίαση των επεισοδίων).

Συνοχή: εισαγωγή αντικειμένων αναφοράς και διατήρηση της αναφοράς. Σημαντικά προβλήματα συνοχής στο επίπεδο της εισαγωγής οντοτήτων στην αφήγηση και της διατήρησης της αναφοράς τους σε αυτές εντοπίστηκαν στα κείμενα των παιδιών με δυσλεξία της Γ΄ τάξης αλλά και στα κείμενα των παιδιών χωρίς δυσλεξία της ίδιας τάξης, αν και στα τελευταία σε μικρότερο βαθμό. Στα κείμενα των μεγαλύτερων παιδιών και ειδικά των παιδιών χωρίς δυσλεξία συναντώνται πολύ λιγότερα προβλήματα. Αναφέρεται ενδεικτικά το εξής απόσπασμα από κείμενο παιδιού της Γ΄ τάξης με δυσλεξία: *Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια οικογένεια που είχαν σπίτι και παιδιά και γονείς. Και η μαμά τής [αντί τους] πρότεινε...* Αντίστοιχο πρόβλημα συνοχής διαπιστώνεται στο παρακάτω απόσπασμα από κείμενο παιδιού της Ε΄ τάξης επίσης με δυσλεξία: *Μια μέρα τα δύο αδέρφια ρώτησε [αντί ρώτησαν] τη μαμά τής [αντί τους].*

Προβλήματα συνοχής μπορούν να προκύψουν από το γεγονός ότι κάποια παιδιά αδυνατούν να αποστασιοποιηθούν από την ιστορία που καλούνται να αφηγηθούν όπως είναι η περίπτωση ενός παιδιού με δυσλεξία της Γ' τάξης το οποίο κατά κύριο λόγο ταυτίζεται με το πρόσωπο του αγοριού ως αφηγητή αλλά όχι σταθερά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εναλλάσσεται το τρίτο πρόσωπο ενικού με το πρώτο και το τρίτο πρόσωπο του πληθυντικού οδηγώντας σε λάθη στο επίπεδο της διατήρησης της αναφοράς.

Συνοχή: χρήση κειμενικών δεικτών. Όπως φάνηκε μέσα από την ποιοτική και πάλι ανάλυση, τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν υπερχρήση και τελικά ακατάλληλη χρήση των συνδετικών λέξεων και και *αλλά*. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα κειμένου παιδιού της Γ' τάξης με δυσλεξία διαπιστώνουμε υπερχρήση του και: *Και τα παιδιά το γίγαντα και τον κλώτσησαν το γίγαντα και έφυγαν και το κορίτσι και το αγόρι και το κορίτσι έβλεπε ένα όνειρο.* Αντίστοιχη υπερχρήση του *αλλά* παρατηρείται στο εξής απόσπασμα παραγωγής λόγου παιδιού της Ε' τάξης με δυσλεξία: *Σε μια στιγμή ο μπαμπάς τους έφυγε και η μαμά τους νόμιζε ότι πήγε στο κάστρο αλλά τα παιδιά δεν ήθελαν να πάνε αλλά τελικά τα παιδιά πήγαν.*

Επιπλέον, διαπιστώνεται περιορισμένος αριθμός κειμενικών δεικτών για τη δήλωση χρονικών σχέσεων (τότε, μετά κ.λπ.) και ακόμα μικρότερος για τη δήλωση άλλων σχέσεων όπως είναι οι αιτιακές, οι οποίες εμφανίζονται σπάνια στα γραπτά των παιδιών, και οι σχέσεις εναντίωσης, που εμφανίζονται ακόμα σπανιότερα και συχνά αντικαθίστανται από κειμενικούς δείκτες που δηλώνουν αιτία. Πολύ συχνά οι χρονικές σχέσεις υποκαθιστούν σχέσεις αιτιακές και εναντίωσης. Αναφέρονται ενδεικτικά τα εξής αποσπάσματα από κείμενο παιδιού της Γ' δημοτικού με δυσλεξία: *Τότε η αδελφή είπε στην μαμά μπορούμε να πάμε στο κάστρο. Τότε είπε η μητέρα όχι. Τότε [αντί του παρόλ' αυτά] τα παιδιά πήγαν για το κάστρο και Τα παιδιά είπαν στη μαμά τους να πάνε στο κάστρο δεν τους άφησε γι' αυτό [αντί του παρόλ' αυτά] τα παιδιά πήγαν στο κάστρο.*

Στην περίπτωση σύνδεσης γεγονότων με σχέση αιτιακή και ιδιαίτερα εναντίωσης παρατηρείται επίσης απουσία χρήσης αντίστοιχου κειμενικού δείκτη. Ενδεικτικό της υπόρρητης μόνο εναντίωσης είναι το ακόλουθο απόσπασμα από κείμενο παιδιού με δυσλεξία της Γ' τάξης, όπου η δεύτερη περίοδος δεν αρχίζει με κάποια εναντιωματική έκφραση: *Η αδελφή ρώτησε τη μητέρα της αν μπορεί να πάει σε ένα τρομακτικό κάστρο και η μαμά είπε όχι. Τα παιδιά το βράδυ πήγαν στο τρομακτικό κάστρο.*

Επιπρόσθετα, ειδικά στα μεγαλύτερα παιδιά παρατηρούνται και άλλοι κειμενικοί δείκτες που συχνά όμως δεν χρησιμοποιούνται με κατάλληλο τρόπο, όπως π.χ. στο παρακάτω απόσπασμα κειμένου παιδιού της Ε' δημοτικού με δυσλεξία, όπου χρησιμοποιείται συμπερασματικός σύνδεσμος αντί χρονικού: *Και τα παιδιά τον χτυπούσαν ώστε [αντί μέχρι] που έπεσε.*

Συνεκτικότητα. Σημαντικές δυσκολίες στη σύνδεση του περιεχομένου των εικόνων και τη μετάβαση από τη μία στην άλλη φέρνει στην επιφάνεια η ποιοτική ανάλυση των κειμένων για όλα τα παιδιά, και των δύο ομάδων και των δύο τάξεων, παρά κάποιες διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα κειμένου παιδιού της Γ' δημοτικού με δυσλεξία συμπεκνώνεται το περιεχόμενο έξι εικόνων: *Το κοριτσάκι σκαρφάλωσε στο κάστρο. Ο γίγαντας τα είδε τα παιδιά και τα μάλωσε. Τα παιδιά άρχισαν να τρέχουν και πήγαν στο σπίτι και το κοριτσάκι κοιμήθηκε.* Το παρακάτω απόσπασμα από το κείμενο ενός παιδιού της Ε' δημοτικού με δυσλεξία δείχνει ότι, παρότι το επίπεδο του παραγόμενου λόγου είναι συνολικά πιο υψηλό, έγινε παρόμοιος τύπου συμπύκνωση μεγάλου τμήματος της ιστορίας σε μία μόνο μικρή παράγραφο: *Είδαν ότι ήταν σε ένα κάστρο τα παιδιά πήραν ένα σκοινί στο κάστρο τα παιδιά όπως πήγαν να μπουν μέσα είδαν έναν γίγαντα και ο γίγαντας έβαλε τα παιδιά να τρέχουν στη θύελλα αλλά κάτι έγινε και τα παιδιά ξύπνησαν αλλά ήταν ένα κακό όνειρο.*

Τα προβλήματα που εντοπίζονται στα κείμενα των παιδιών με δυσλεξία δεν είναι πάντα τόσο σοβαρά και μπορεί να μην αφορούν το σύνολο ή σχεδόν το σύνολο της αφήγησης. Μπορεί να εμφανίζονται σε ένα τοπικό επίπεδο όπως στην περίπτωση ενός παιδιού της Ε' δημοτικού το οποίο εμφανίζει τον γίγαντα να νευριάζει μέσω της πρότασης *ο γίγαντας νευρίασε* (Εικόνα 7) χωρίς όμως να εξηγεί τον λόγο, αφού έχει περιγράψει ελλιπώς την

εικόνα που προηγείται (Εικόνα 6) και έτσι δεν υπάρχει το στοιχείο που θα επιτρέψει την κατανόηση του λόγου του εκνευρισμού του γίγαντα.

Όπως προαναφέρθηκε, προβλήματα στο επίπεδο της συνεκτικότητας διαπιστώνονται και στα παιδιά χωρίς δυσλεξία, ακόμη και στα μεγαλύτερα. Για παράδειγμα στο παρακάτω απόσπασμα κειμένου από παιδί της Ε΄ δημοτικού χρησιμοποιείται το ρήμα *ξύπνησε* χωρίς ωστόσο να έχει αναφερθεί νωρίτερα ότι η ηρωίδα κοιμόταν: *Τα κυνήγησε τόσο πολύ που έπεσε σε μια πέτρα* (Εικόνα 8). *Μόλις το κοριτσάκι ξύπνησε κατάλαβε ότι όλα ήταν ένα κακό όνειρο* (Εικόνα 9).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συμβατά με αυτά άλλων σχετικών ερευνών (Berninger et al., 2008. Graham & Harris, 2009. McCutchen, 1996), έδειξαν ότι η ορθογραφία και η κειμενική οργάνωση είναι οι τομείς στους οποίους φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα τα παιδιά με δυσλεξία και να διαφοροποιούνται σημαντικά από τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Δεν φαίνεται όμως να επιβεβαιώνουν αντίστοιχες διαφορές ως προς την παραγωγικότητα και την πολυπλοκότητα που έχουν βρεθεί σε προηγούμενες έρευνες (βλ. Puranik et al., 2007. Scott, & Windsor, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς τη συνολική τους ορθογραφική ακρίβεια, δηλαδή σε σχέση με το ποσοστό των λανθασμένων ορθογραφικά λέξεων στο σύνολο των λέξεων που καταμετρήθηκαν στα κείμενά τους. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και σε σχέση με τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών, τα οποία επίσης καταμετρήθηκαν με σκοπό την όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα της ορθογραφικής ακρίβειας των συμμετεχόντων. Αυτή η επιπλέον καταμέτρηση κρίθηκε αναγκαία με δεδομένο ότι στα ελληνικά οι λέξεις είναι συχνά πολυσύλλαβες, επομένως παρέχουν πολλαπλές «ευκαιρίες» για λάθη (βλ. Protopapas et al., 2013). Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν επίσης ως προς το σύνολο των φωνολογικών λαθών που έκαναν οι δύο ομάδες και κυρίως ως προς το σύνολο των λαθών στο λεξικό μόρφημα και των μορφολογικών λαθών στο κλιτικό επίθημα (πβ. Andreou & Baseki, 2012 για δεδομένα από μεγαλύτερα παιδιά). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα παιδιά με δυσλεξία λόγω της χαμηλής τους φωνολογικής επίγνωσης οδηγούνται σε λάθη φωνημογραφημικής αντιστοίχισης, λάθη δηλαδή που αλλοιώνουν τη φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων. Από την άλλη πλευρά, με δεδομένο ότι το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι σχετικά υψηλής διαφάνειας, με λιγότερες ασυνέπειες στο επίπεδο της φωνημογραφημικής αντιστοίχισης έναντι π.χ. αυτού της αγγλικής (Andreou & Baseki, 2012), τα λάθη αυτά είναι σχετικά περιορισμένα στον αριθμό σε ελληνόφωνα παιδιά όπως δείχνουν τα σχετικά ευρήματα (βλ. Andreou & Baseki, 2012. Diamanti et al., 2014. Protopapas et al., 2013). Στη συγκεκριμένη έρευνα τα φωνολογικά λάθη που καταμετρήθηκαν στα πρωτόκολλα των παιδιών με δυσλεξία όντως υπερείχαν ως προς τον αριθμό αυτών που καταμετρήθηκαν στα πρωτόκολλα των παιδιών χωρίς δυσλεξία. Πολύ μεγαλύτερες διαφορές όμως προέκυψαν από τη σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τα μη φωνολογικά λάθη και μάλιστα αυτά στο λεξικό μόρφημα. Τα αυξημένα λάθη στο λεξικό μόρφημα συνδέονται κατά πάσα πιθανότητα με το γεγονός ότι η ορθογραφική απόδοση των λεξικών μορφημάτων είναι αυθαίρετη και γι' αυτό απαιτεί απομνημονευτικές στρατηγικές. Αντίθετα, η απόδοση των κλιτικών επιθημάτων διέπεται από μια συστηματικότητα συνδεδεμένη με την ύπαρξη ορθογραφικών κανόνων που, επιπλέον, αποτελούν το επίκεντρο της ορθογραφικής διδασκαλίας στο σχολείο και μάλιστα από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης του παιδιού σε αυτό (βλ. Protopapas et al., 2013).

Συμπερασματικά, το σύνολο των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας που αφορούν τη φύση των ορθογραφικών λαθών στα κείμενα των παιδιών με δυσλεξία επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά με δυσλεξία που χειρίζονται το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα δεν αντιμετωπίζουν πολύ σημαντικές δυσκολίες στη φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων, ενώ αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη χρήση μνημονικών και μορφολογικών στρατηγικών που θα τους επέτρεπαν τη σωστή ορθογραφική απόδοση των λεξικών μορφημάτων και κλιτικών επιθημάτων αντίστοιχα (βλ. Διακογιώργη et al., 2017. Diamanti et al., 2014. Protopapas et al., 2013).

Σε σχέση με την κειμενική οργάνωση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα λίγα σχετικά ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία που δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα κειμενικής οργάνωσης στα κείμενα των παιδιών με δυσλεξία (βλ. Hebert et al., 2018). Πιο συγκεκριμένα, στα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης η κειμενική οργάνωση στα κείμενα των παιδιών με δυσλεξία ήταν σημαντικά υποδεέστερη από αυτή των παιδιών χωρίς δυσλεξία στον τομέα της συνοχής. Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περισσότερα λάθη στην εισαγωγή οντοτήτων στον λόγο τους και τη διατήρηση της αναφοράς σε αυτές καθώς και μικρότερη αναφορά στο χωροχρονικό πλαίσιο. Στον τομέα της συνεκτικότητας δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, τουλάχιστον με βάση τα κριτήρια με τα οποία αυτή αξιολογήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Παρόλ' αυτά και όπως έγινε φανερό από τα αποτελέσματα της συμπληρωματικής ποιοτικής ανάλυσης, τα κείμενα των περισσότερων παιδιών που μελετήθηκαν – παρά τις διαφοροποιήσεις τους – είχαν προβλήματα τόσο στο επίπεδο της συνοχής όσο και στο επίπεδο της συνεκτικότητας. Ο τομέας της συνεκτικότητας ειδικά φαίνεται ότι είναι αυτός στον οποίο τόσο τα παιδιά με δυσλεξία όσο και τα παιδιά χωρίς δυσλεξία αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες, κάτι που φαίνεται να μειώνει δραματικά τις μεταξύ τους διαφορές. Όπως δείχνει η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις δύο ομάδες και κυρίως η ανάλυση των λαθών τους, σημαντικά προβλήματα εμφανίζονται τόσο στα κείμενα μαθητών με δυσλεξία των Γ' και Ε' τάξεων του δημοτικού όσο και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης της Γ' τάξης, ενώ αντίστοιχα προβλήματα εμφανίζονται ακόμα και σε κείμενα παιδιών της Ε' δημοτικού χωρίς δυσλεξία παρότι τα περισσότερα από αυτά φαίνεται να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές σε αυτό το επίπεδο. Φαίνεται, συνεπώς, ότι όλα τα παιδιά δυσκολεύονται – αν και σε διαφορετικό βαθμό – στον έλεγχο της μακροδομής του κειμένου, στη σύνδεση του περιεχομένου των εικόνων ώστε να οικοδομηθεί το νόημα του συνολικού κειμένου και στην ενσωμάτωση της καινούριας πληροφορίας στο συνολικό νοητικό μοντέλο του κειμένου.

Οστόσο, τουλάχιστον με βάση την ποιοτική ανάλυση (το μέγεθος του δείγματος δεν επέτρεψε αντίστοιχες ποσοτικές αναλύσεις), τα παιδιά της Ε' δημοτικού χωρίς δυσλεξία αλλά ακόμα και αυτά με δυσλεξία φαίνονται ικανά να αναπτύσσουν καταλληλότερες στρατηγικές κειμενικής οργάνωσης που εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα του κειμένου από ό,τι τα μικρότερα παιδιά με και χωρίς δυσλεξία. Η αναπτυξιακή αυτή τάση είναι σύμφωνη με ευρήματα που δείχνουν ότι η ανάπτυξη της γνώσης των συμβάσεων της αφήγησης, της δομικής συνεκτικότητας και της χρήσης των κειμενικών δεικτών που συνδέουν προτάσεις ή φράσεις μεταξύ τους και εξασφαλίζουν τη συνοχή προωθείται σημαντικά ανάμεσα στις ηλικίες των 5-10 ετών (Cain, 2003). Ενώ στην προσχολική ηλικία οι αφηγήσεις των παιδιών είναι βασισμένες στους χαρακτήρες και στον χρόνο των γεγονότων, από την ηλικία των 8-10 ετών και μετά τα παιδιά παράγουν πιο επεξεργασμένες αφηγήσεις με γεγονότα που συνδέονται αιτιακά μεταξύ τους και ενσωματώνονται στο σύνολο της αφήγησης. Αυτή η αλλαγή φαίνεται ότι υποστηρίζεται από την όλο και μεγαλύτερη έκθεση του παιδιού στον γραπτό λόγο και, επομένως, τη μεγαλύτερη εξοικείωσή του με καλά δομημένες αφηγήσεις.

Προβλήματα όμως διαπιστώθηκαν κυρίως στα παιδιά με δυσλεξία – κυρίως στα μικρότερα από αυτά – και στο επίπεδο της συνοχής με λάθη στην εισαγωγή οντοτήτων στο κείμενο και πιο πολύ στη διατήρηση της αναφοράς, ενώ πολλά ήταν τα λάθη που εντοπίστηκαν στη χρήση των κειμενικών δεικτών. Θα επιμείνουμε σε αυτή την τελευταία περίπτωση. Διαπιστώθηκε ότι τα κείμενα των παιδιών αυτών χαρακτηρίζονταν από σχεδόν αποκλειστική χρήση – και μάλιστα συγκεκριμένων – προσθετικών και αντιθετικών κειμενικών δεικτών και σε μικρότερο βαθμό χρονικών, π.χ. και, αλλά και τότε αντίστοιχα. Συχνά μάλιστα πρόκειται για κατάχρηση, δηλαδή ακατάλληλη χρήση αυτών των δεικτών, εφόσον συχνά φάνηκαν να υποκαθιστούν – κυρίως αυτό ισχύει για τους χρονικούς κειμενικούς δείκτες – άλλους, π.χ. αιτιολογικούς, συμπερασματικούς, εναντιωματικούς. Εκτός από την επαναληπτικότητα που είναι ανιαρή για τον αναγνώστη, η χρήση από τα παιδιά μερικών μόνο τύπων δεικτών – και μάλιστα εντός αυτών των τύπων συγκεκριμένων δεικτών – υποδηλώνει χαμηλού επιπέδου δεξιότητες με σοβαρές συνέπειες στην ποιότητα του κειμένου, εφόσον περιορίζεται η αναφορά σε χρονικές σχέσεις και δεν καλύπτεται συνεπώς η ποικιλία σχέσεων που χαρακτηρίζει τυπικά ένα αφηγηματικό κείμενο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε με σχετική βεβαιότητα ότι η αξιολόγηση της κειμενικής οργάνωσης ξεπερνάει τα όρια της ποσοτικής μέτρησης, η οποία ούτως ή άλλως είναι ένα έργο πολύ δύσκολο όπως φαίνεται από σχετικές απόπειρες τόσο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (βλ. Hebert et al., 2018) όσο και στην παρούσα έρευνα. Απαιτείται ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης ο οποίος μπορεί να φωτίσει πτυχές αυτής της οργάνωσης που δεν μπορούν εύκολα να αποτυπωθούν ποσοτικά. Η ανάγκη για συμπλήρωση των ποσοτικών δεδομένων με ποιοτικά φάνηκε να ισχύει ιδιαίτερα στην αξιολόγηση της συνεκτικότητας που, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, είναι μια έννοια αφηρημένη, πολύπλοκη και γι' αυτό δύσκολα αξιολογήσιμη (O'Reilly & McNamara, 2007).

Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης φάνηκε να είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικός και σε σχέση με την αξιολόγηση της χρήσης από τα παιδιά των σημείων στίξης και πεζών-κεφαλαίων. Πιο συγκεκριμένα, παρότι η στατιστική ανάλυση έδειξε διαφορές μόνο σε σχέση με τη χρήση πεζών-κεφαλαίων, η ποιοτική ανάλυση των πρωτοκόλλων ανέδειξε την ισχυρή σχέση ανάμεσα στη χρήση των σημείων στίξης και τη χρήση πεζών-κεφαλαίων. Με δεδομένο ότι στις αφηγήσεις που παρήγαγαν οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας δεν υπήρχε άλλος λόγος για τη χρήση κεφαλαίων (αφού π.χ. αποθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν κύρια ονόματα) παρά μόνο στην αρχή περιόδου, τα λάθη που παρατηρήθηκαν στην χρήση πεζών-κεφαλαίων (πεζά αντί κεφαλαίων) συνδέονται αναγκαστικά με την απουσία των κατάλληλων σημείων στίξης και κυρίως της τελείας και του ερωτηματικού. Ανάμεσα στα σημεία στίξης που φάνηκε να δυσκολεύουν σχεδόν όλα τα παιδιά (με εξαίρεση τα παιδιά της Ε' δημοτικού χωρίς δυσλεξία) είναι τα εισαγωγικά για τη δήλωση του ευθέος λόγου. Όλα τα παραπάνω καθώς και οι συνέπειες της λανθασμένης χρήσης των σημείων στίξης στη συνολική κειμενική οργάνωση, όπως έχει ήδη τονιστεί και από τους Dávalos και Alvarado (2010), δείχνουν την ανάγκη για μια πιο συστηματική μελέτη της χρήσης των σημείων στίξης από τα παιδιά. Εξ όσων γνωρίζουμε, η τελευταία δεν έχει μελετηθεί συστηματικά μέχρι σήμερα, παρότι αναγνωρίζεται σαφώς η σημασία της (βλ. Ferreira & Pontecorvo, 1999).

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι στις ποσοτικές αναλύσεις δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το λεξιλόγιο, η ποιοτική ανάλυση έδειξε χαμηλές λεξιλογικές δεξιότητες στα παιδιά με δυσλεξία και των δύο τάξεων όπως και στα παιδιά χωρίς δυσλεξία της Γ' δημοτικού ως προς την καταλληλότητα και το επίπεδο του λεξιλογίου. Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, οι λεξιλογικές επιλογές είναι βασικός παράγοντας της συνολικής ποιότητας του κειμένου και συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με την ορθογραφική απόδοση των λέξεων (βλ. Yan et al., 2012). Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένες τις δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία στην ορθογραφημένη γραφή, συνιστάται συστηματικότερη ενασχόληση στο σχολείο με την ανάπτυξη του λεξιλογίου στα παιδιά που θα ενσωματώνει και τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα, παρά τον σχετικά περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων που δεν επέτρεψε τη σύγκριση μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων, συμβάλλει στη σκιαγράφηση του προφίλ των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας με και χωρίς δυσλεξία ως προς σημαντικά κριτήρια της παραγωγής γραπτού λόγου που δεν έχουν ακόμα διερευνηθεί επαρκώς. Τα ευρήματά μας υποδηλώνουν καταρχάς σημαντικές δυσκολίες τόσο στις κειμενικές δεξιότητες (συνοχή και συνεκτικότητα) όσο και στις δεξιότητες που αφορούν την ορθογραφημένη γραφή και τη χρήση των σημείων στίξης και πεζών-κεφαλαίων στα παιδιά με δυσλεξία. Παρότι σε μικρότερο βαθμό, υποδηλώνουν αντίστοιχες δυσκολίες και στα μικρότερα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Με δεδομένο ότι (α) οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία είναι επίμονες και αντιμετωπίζονται δύσκολα (βλ. Connolly et al., 2006), (β) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται το μεγαλύτερο ποσοστό της εκπαίδευσής τους – αν όχι όλο – στην παραγωγή γραπτού λόγου στις κανονικές τάξεις και (γ) δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζουν και τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να έχουν ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, όπως έχει ήδη προταθεί στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Berninger et al., 1998. Graham et al., 2002. McCutchen, 2006. Medwell & Wray, 2007), η συστηματική εξάσκηση στις διαδικασίες μεταγραφής (ευχέρεια στη γραφή, ορθογραφημένη γραφή, χρήση σημείων στίξης) θα μπορούσε να οδηγήσει στην

αυτοματοποίησή τους, κάτι που θα μπορούσε να διευκολύνει την απελευθέρωση γνωστικών πόρων προς όφελος των υψηλότερου επιπέδου διαδικασιών (π.χ. κειμενική οργάνωση). Επίσης, ένα σύνολο ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υποβαθμίζουν την αξία της παραγωγής γραπτού λόγου με έναν τρόπο στρατηγικό και δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη ρύθμιση των διαδικασιών σχεδιασμού και αναθεώρησης του κειμένου. Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένες τις δυσκολίες τους στις διαδικασίες μεταγραφής, είναι σημαντικό η εκπαίδευση να αναπτύξει σε αυτά τα παιδιά (και όχι μόνο) κατάλληλες στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου. Προς αυτή την κατεύθυνση, χρήσιμες φαίνονται παρεμβάσεις που υποστηρίζουν τη σειριακή διεκπεραίωση των έργων που εμπλέκονται στην παραγωγή λόγου (τον σχεδιασμό, την πρώτη εκδοχή του κειμένου, την αναθεώρηση και τη τελική διόρθωση) (βλ. Christensen, 2005).

Τέλος, απαιτείται φυσικά περισσότερη βασική έρευνα για να κατανοηθούν πληρέστερα οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (μάλιστα και σε κειμενικά είδη πέραν της αφήγησης) σε παιδιά με δυσλεξία και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και να ενισχυθούν ανάλογα μέσω του σχολείου. Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν επιθυμητό, για παράδειγμα, να συμπεριληφθούν γνωστικές μετρήσεις προκειμένου να εξεταστεί άμεσα η διαμεσολάβηση στην παραγωγή γραπτού λόγου διεργασιών όπως είναι η εργαζόμενη μνήμη και οι εκτελεστικές λειτουργίες, όπως και μετρήσεις που αφορούν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα οποία φαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. Fartoukh et al., 2012. Smagorinsky & Daigle, 2012) από παιδιά με και χωρίς δυσλεξία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andreou, G., & Baseki, J. (2012). Phonological and spelling mistakes among dyslexic and non-dyslexic children learning two different languages: Greek vs English. *Psychology*, 3(8), 595–600. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.38089>
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99–112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 39–56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>
- Berninger, V. W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/BF01464073>
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Brooks, A., Abbott, S. P., Rogan, L., Reed, E., & Graham, S. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching functional spelling units of varying size with a multiple-connections framework. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 587–605. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.587>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). *Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). The Guilford Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226>
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335–351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>
- Cameron, C. A., Lee, K., Webster, S., Munro, K., Hunt, A. K., & Linton, M. J. (1995). Text cohesion in children's narrative writing. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 257–269. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007293>

- Christensen, C. A. (2005). The role of orthographic-motor integration in the production of creative and well-structured written text for students in secondary school. *Educational Psychology*, 25(5), 441–453. <https://doi.org/10.1080/01443410500042076>
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175–196. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_9
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford University Press.
- Dávalos, A., & Alvarado, M. (2010). Elementary school children's decisions about paragraph organization. *Written Language and Literacy*, 13(2), 260–273. <https://doi.org/10.1075/wll.13.2.04dav>
- Διακογιώργη, Κ., Ράλλη, Α. Μ., Καλογερά, Β., & Γεωργούλια, Φ. (2017). Μοτίβα ορθογραφικών λαθών μαθητών του δημοτικού σχολείου με δυσλεξία: Μια γλωσσική ανάλυση. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 5, 149–180.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27(2), 337–358. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9447-2>
- Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K., & Critten, S. (2015). Assessing children's writing products: The role of curriculum based measures. *British Educational Research Journal*, 41(4), 575–595. <https://doi.org/10.1002/berj.3162>
- Fartoukh, M., Chanquoy, L., & Piolat, A. (2012). Effects of emotion on writing processes in children. *Written Communication*, 29(4), 391–411. <https://doi.org/10.1177/0741088312458640>
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1999). Managing the written text: The beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction*, 9(6), 543–564. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00006-7)
- Graham, S. (2018). Introduction to conceptualizing writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with *The Wrath of Khan*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(2), 58–68. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.01277.x>
- Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.669>
- Gregg, N., Coleman, C., Davis, M., & Chalk, J. C. (2007). Timed essay writing: Implications for high-stakes tests. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 306–318. <https://doi.org/10.1177/00222194070400040201>
- Gregg, N., & Mather, N. (2002). School is fun at recess: Informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 7–22. <https://doi.org/10.1177/002221940203500102>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843–863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486784>
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ευ., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 35–67. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.207>
- Κάντζου, Β. (2009). Η χρονική οργάνωση του αφηγηματικού λόγου στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 29, 465–477. http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_29_465_477.pdf

- Mackie, C., & Dockrell, J. E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1469–1483. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/109\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/109))
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299–325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–130). The Guilford Press.
- Medwell, J., & Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know? *Literacy*, 41(1), 10–15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00453.x>
- Nelson, D. L., McEvoy, C. L., & Schreiber, T. A. (2004). The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 402–407. <https://doi.org/10.3758/BF03195588>
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45–65. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9392-5>
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes*, 43(2), 121–152. <https://doi.org/10.1080/01638530709336895>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), 937–948. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.937>
- Polanyi, L. (1982). Linguistic and social constraints on storytelling. *Journal of Pragmatics*, 6(5-6), 509–524. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(82\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(82)90023-6)
- Πόρποδας, Κ. Δ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι. Κ., & Καραντζής, Ι. (2008). *Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στη γραπτή έκφραση των μαθητών Γ'-ΣΤ' δημοτικού*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26(5), 615–646. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9378-3>
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: An exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, 20(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9030-1>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. E. (1998). *Raven's coloured progressive matrices*. Harcourt Assessment.
- Renkema, J. (1993). *Discourse studies: An introductory textbook*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.69>
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324–339. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.324>
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In A. Stone, E. R. Silliman, B. J., Ehren, & K. Apel. (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 559–582). Guilford Press.
- Smagorinsky, P., & Daigle, E. A. (2012). The role of affect in students' writing for school. In E. Grigorenko, E. Mambrino, & D. Preiss (Eds.), *Handbook of writing: A mosaic of perspectives and views* (pp. 293–307). Psychology Press.
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2013). Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution. *Reading and Writing*, 26(6), 991–1008. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9403-6>
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2014). The influence of spelling ability on handwriting production: Children with and without dyslexia. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40(5), 1441–1447. <https://doi.org/10.1037/a0035785>
- van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10(2-3), 165–191. [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(91\)90003-G](https://doi.org/10.1016/0167-9457(91)90003-G)
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Wilson, L. G., Tschinkel, E., & Kantor, P. T. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and Writing*, 24(2), 203–220. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9266-7>

Yan, C. M. W., McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Zhang, J., Wong, A. M., & Shu, H. (2012). Writing quality in Chinese children: Speed and fluency matter. *Reading and Writing*, 25(7), 1499–1521. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9330-y>

Παράρτημα

Ποιοτική ανάλυση: περιγραφή και ανάλυση ενδεικτικών λαθών

Κριτήρια	Τάξη	Παιδιά χωρίς δυσλεξία	Παιδιά με δυσλεξία
Καταλληλότητα λεξιλογίου	Γ'	Ήταν πολύ θυμωμένος γιατί τα παιδιά τον εξόργισαν που δεν έμπαιναν. Ο γίγαντας νευρίασε που επέμεναν να μπουν μέσα.	Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια οικογένεια που είχαν σπίτι και παιδιά και γονείς. Και η μαμά της πρότεινε...
	Ε'	Εκείνη λοιπόν την ημέρα τα παιδιά ζήτησαν από τη μαμά τους να πάνε στο κάστρο αλλά η μαμά τους τους το απαγόρευσε . Έτσι λοιπόν τα παιδιά πήγαν κατσουφιασμένα στο δωμάτιό τους. Τα παιδιά τότε κατάστρωσαν ένα σχέδιο να το σκάσουν και να πάνε στο κάστρο που τόσο πολύ ήθελαν.	Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια οικογένεια που ονειρευόταν συνέχεια συναρπαστικά πράγματα.
Ακρίβεια στη χρήση των σημείων στίξης και πεζών-κεφαλαίων	Γ'	Μετά είδαν έναν γίγαντα και τους είπε: «Μην μπαίνετε εδώ μέσα γιατί είναι ένα κάστρο. Και είπαν τα παιδιά μα εμείς θέλουμε να μπορούμε».	Μετά από το κάστρο βγήκε ένας γίγαντας και τους είπε μην ξανάρθετε στο κάστρο μου.
	Ε'	«Αδελφούλα ξύπνα». Το κορίτσι τότε ξύπνησε και κατάλαβε πως όλα αυτά ήταν ένα όνειρο. Όμως ανακουφίστηκε διότι αυτό το τέρας την είχε τρομάξει πολύ. Τότε ένας γίγαντας εμφανίστηκε, κατέβασε το κοριτσάκι κάτω και είπε «τι θέλετε εδώ; Δεν σας είπε η μαμά σας ότι δεν πρέπει να μπαίνετε σε ξένα σπίτια;» «Μα αυτό δεν είναι σπίτι, είναι κάστρο». «Τι λέτε αυτό είναι σπίτι μου. Τώρα με εξοργίσατε πάρα πολύ!!!»	Είδαν ότι ήταν σε ένα κάστρο τα παιδιά πήραν ένα σκοινί στο κάστρο τα παιδιά όπως πήγαν να μπουν μέσα είδαν έναν γίγαντα και ο γίγαντας έβαλε τα παιδιά να τρέχουν στη θύελλα αλλά κάτι έγινε και τα παιδιά ξύπνησαν αλλά ήταν ένα κακό όνειρο.
Συνοχή: Εισαγωγή και διατήρηση της αναφοράς	Γ'	Κάποτε ζούσε μια ευτυχισμένη οικογένεια. Τα δύο αδέρφια είπαν στη μαμά τους να πάμε στο κάστρο.	Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια οικογένεια που είχαν σπίτι και παιδιά και γονείς. Και η μαμά της πρότεινε να μην πάνε στο κάστρο.
	Ε'	Τότε εμφανίστηκε ένας γίγαντας και τους είπε να μπουνε μέσα.	Μια μέρα τα δύο αδέρφια ρώτησε τη μαμά της .
Συνοχή: Χρήση κειμενικών δεικτών	Γ'	Όταν τα παιδιά πλησίασαν στο κάστρο, ο γίγαντας τους απείλησε ότι θα τους έτρωγε.	Μια φορά και ένα καιρό ήταν μια οικογένεια που είχαν σπίτι και μαμά και γονείς και η μαμά της είπε να μην πάνε στο κάστρο.



Κριτήρια	Τάξη	Παιδιά χωρίς δυσλεξία	Παιδιά με δυσλεξία
	Ε'	Ήταν πάλι θυμωμένος γιατί τα παιδιά τον εξόργισαν που δεν έμπαιναν μέσα στο κάστρο.	Το κορίτσι κατέβηκε με τη βοήθεια ενός ψηλού άντρα και τους είπε ότι δεν πρέπει να το κάνουν αυτό γιατί μπορεί να πέσουν και να χτυπήσουν.
Συνεκτικότητα	Γ'	Τότε ο γίγαντας θύμωσε αλλά ήθελαν να τον ξεγελάσουν και του έδεσαν τα πόδια.	Το κοριτσάκι σκαρφάλωσε στο κάστρο. Ο γίγαντας τα είδε τα παιδιά και τα μάλωσε. Τα παιδιά άρχισαν να τρέχουν και πήγαν στο σπίτι και το κοριτσάκι κοιμήθηκε.
	Ε'	Τα κυνήγησε τόσο πολύ που έπεσε σε μια πέτρα. Μόλις το κοριτσάκι ξύπνησε κατάλαβε ότι όλα ήταν ένα κακό όνειρο.	Είδαν ότι ήταν σε ένα κάστρο τα παιδιά πήραν ένα σκοινί στο κάστρο τα παιδιά όπως πήγαν να μπουν μέσα είδαν έναν γίγαντα και ο γίγαντας έβαλε τα παιδιά να τρέχουν στη θύελλα αλλά κάτι έγινε και τα παιδιά ξύπνησαν αλλά ήταν ένα κακό όνειρο.

Writing skills of children with and without dyslexia: similarities and differences

Kleopatra DIAKOGIORGI¹, Diamanto FILIPPATOU², Asimina M. RALLI², Elisavet CHRYSOCHOU³, Petros ROUSSOS², Panagiota DIMITROPOULOU⁴

¹ Department of Education and Social Work, University of Patras

² Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens

³ School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

⁴ Department of Psychology, University of Crete

KEYWORDS

Dyslexia
School-aged children
Spelling strategies
Text organization strategies
Writing

ABSTRACT

The difficulties in writing among children with dyslexia are equally severe as and certainly more persistent than those they face in reading. In the present study, we compared the performance of 22 elementary school children (3rd and 5th graders) with dyslexia and 22 typically developing children, matched on gender, age, and non-verbal intelligence, on a picture-elicited narrative task. Participants' written samples were evaluated in terms of productivity, complexity at the sentence and text levels, punctuation and capitalization, spelling accuracy, and text organization (cohesion and coherence). Groups differed chiefly in terms of spelling accuracy and cohesion, as non-dyslexic participants performed better. Qualitative analyses of the narratives produced allowed us to compare further and gain insight into the children's spelling and text organization abilities in each group. Coherence appeared to be the domain in which children with and without dyslexia demonstrate the greatest similarities. More specifically, all of them face difficulties in controlling the macrostructure of their narratives, namely how the contents of the pictures may be interrelated, an ability that is necessary for the construction of textual meaning. Results are discussed in relation to the limited so far research findings regarding written language production, especially concerning children with dyslexia. Also, directions of future research are indicated, along with implications for educational practice.

CORRESPONDENCE

Kleopatra Diakogiorgi
University of Patras
Department of Education
and Social Work, Rion,
Patras GR-26504, Greece
Email:
kdiakogiorgi@upatras.gr