



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



**Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και**

**Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

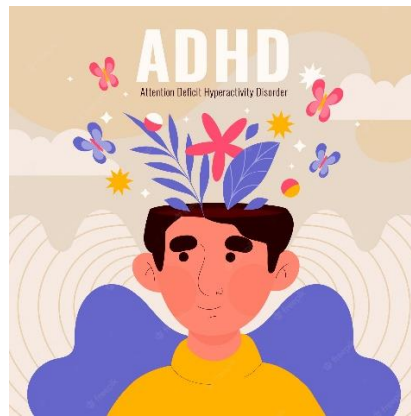
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε δύο παιδιά με ΔΕΠΥ.**

**Σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.**

POST GRADUATE THESIS

**Detection of learning difficulties in two children with ADHD. Comparison  
with typically developing children.**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

**Ελένη Ιβανούδη**

Eleni Ivanoudi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Μαρία Τράπαλη**

Maria Trapali

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2023



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **Detection of learning difficulties in two children with ADHD. Comparison with typically developing children.**

Eleni Ivanoudi

21524

eleni.ivanoudi@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Maria Trapali

SECOND SUPERVISOR

Petros Karkalousos

AIGALEO 2023

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 7/7/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Μαρία Τράπαλη	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Πέτρος Καρκαλούσος	

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Ιβανούδη Ελένη του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 21524 φοιτητής/τρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ιβανούδη Ελένη

## Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μου κα.Μαρία Τράπαλη και κ.Πέτρο Καρκαλούσο για την εξαιρετική συνεργασία μας και την καθοδήγησή τους. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και τους γονείς τους για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και την πολύτιμη βοήθειά τους. Κλείνοντας, ευχαριστώ τον σύζυγό μου, ο οποίος με την ενθάρρυνση και την στήριξή του, συνέδραμε στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών μου.

## **Αφιέρωσεις**

Στον σύζυγό μου και τον γιο μας.

## Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) συχνά συνδέεται με έννοιες όπως μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή, αφού διαπίστωσαν πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή, σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχολικές δοκιμασίες ενώ παραπέπονται συχνότερα σε φορείς Ειδικής Αγωγής (DuPaul & Stoner, 2003; Παπαδάτος, 2010). Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανίχνευση των αναγνωστικών, φωνολογικών, γραπτών και ορθογραφικών ικανοτήτων δύο παιδιών με ΔΕΠΥ και η σύγκρισή τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για τον σκοπό αυτό χορηγήθηκαν σε δείγμα τεσσάρων μαθητών της τρίτης τάξης του δημοτικού, εκ των οποίων οι δύο είναι διεγνωσμένοι με ΔΕΠΥ, μία σειρά από δοκιμασίες: raven's coloured progressive matrices, δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου, Τεστ ανάγνωσης-Τεστ Α, δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας, καθ'υπαγορευση και αυθόρμητη γραφή, κλίμακα αξιολόγησης της ορθογραφίας και το τεστ ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε όλες τις δοκιμασίες η επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ ήταν εμφανώς χαμηλότερη σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και επιβεβαίωσαν την υπόθεσή μας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, προκύπτει ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν φτωχότερο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ενώ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση. Παράλληλα, η απόδοσή τους στις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης ήταν οριακά χαμηλή, ενώ δυσκολίες παρατηρήθηκαν στην γραμματική και το συντακτικό. Συγχρόνως, σημειώθηκε δυσκολία στο σχηματισμό των ρημάτων σε χρόνους και των επιθέτων σε γένη και αριθμούς. Τα παραπάνω αποτελέσματα συγκλίνουν με την κλινική εικόνα της ΔΕΠΥ και των ΕΜΔ.

**Λέξεις κλειδιά:** ΔΕΠΥ, ανάγνωση, φωνολογική ενημερότητα, ορθογραφία, λεξιλόγιο, γραπτή έκφραση, συννοσηρότητα, μαθησιακές δυσκολίες, αποτελέσματα έρευνας.

## **Abstract**

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is often associated with concepts such as learning disabilities, dyslexia and low school performance. The results of several studies confirm this position, as they found that children with ADHD have learning difficulties both in reading and writing, perform lower on school tests and are more often referred to special education services (DuPaul & Stoner, 2003; Papadatos, 2010). The purpose of the present study is to detect the reading, phonological, writing and spelling abilities of two children with ADHD and to compare them with typically developing children. To achieve this purpose, a sample of four third-grade elementary school students, two of whom are diagnosed with ADHD, were administered a series of tests: raven's coloured progressive matrices, expressive vocabulary test, Reading test-Test A, phonological awareness tests, dictated and spontaneous writing, spelling test and the reading ability detection test. The results showed that in all tests the performance of children with ADHD was markedly lower compared to typically developing children and confirmed our hypothesis. According to the data collected, it can be concluded that children with ADHD have a poorer vocabulary than their peers and have significant difficulties in reading. At the same time, their performance in phonological awareness tests was marginally low, while difficulties were observed in grammar and syntax. In addition, difficulty in understanding the formation of verbs in tenses and adjectives in genders and numbers was noted. These results are in line with the clinical picture of ADHD and SLD.

**Key words:** ADHD, reading, phonological awareness, spelling, vocabulary, writing, comorbidity, learning difficulties, research results



## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Συνομογραφίες.....	xi
Πρόλογος.....	12
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	13
Κεφάλαιο 2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα.....	14
2.1. Ορισμός και συχνότητα ΔΕΠ-Υ.....	14
2.2. Αιτιολογία ΔΕΠ-Υ.....	15
2.3. Χαρακτηριστικά και διάγνωση ΔΕΠ-Υ.....	17
2.4. Συννοσηρότητα.....	19
Κεφάλαιο 3. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	21
3.1. Ορισμός.....	21
3.2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ.....	23
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	26
4.1. Δείγμα.....	27
4.2. Εργαλεία.....	27
4.3. Διαδικασία.....	31
4.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	32
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση δεδομένων.....	32
5.1. Συμμετέχοντες.....	32
5.2. Raven’s Coloured Progressive Matrices.....	33
5.3. Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου.....	34
5.4. Τέστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας.....	35
5.5. Τεστ Ανάγνωσης-Τεστ Α.....	36
5.6. Επανάληψη ψευδολέξεων/Φωνολογική ενημερότητα.....	38
5.8. Καθ’υπαγόρευση γραφή.....	40
5.9. Αυθόρμητη γραφή β’ επιπέδου.....	41
5.10. Κλίμακα αξιολόγησης της ορθογραφίας.....	43
5.11. Περιορισμοί της έρευνας.....	44
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα.....	44

<b>Αναφορές.....</b>	<b>49</b>
<b>Παραρτήματα .....</b>	<b>57</b>
<b>Δείγματα γραφής.....</b>	<b>71</b>
<b>Πηγές Εικόνων .....</b>	<b>75</b>

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ADHD/ ΔΕΠΥ	Attention deficit hyperactivity disorder	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
SLD/ΕΜΔ	Specific Learning Difficulties	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών
ΔΕΛ	Word Finding Vocabulary Test	Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου
ΚΔΕΠΥ	Girl with attention deficit hyperactivity disorder	Κορίτσι με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
ΑΔΕΠΥ	Boy with attention deficit hyperactivity disorder	Αγόρι με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
ΚΤΑ	Typically developing girl	Κορίτσι τυπικής ανάπτυξης
ΑΤΑ	Typically developing boy	Αγόρι τυπικής ανάπτυξης

## Πρόλογος

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) συνιστά μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με κύρια χαρακτηριστικά την δυσκολία εστίασης της προσοχής, την παρορμητική συμπεριφορά και την υπερβολική κινητικότητα. Τα συμπτώματα αυτά εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία, σε βαθμό που δε συνάδει με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, και επηρεάζουν τη λειτουργικότητά του στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Βάσει συμπτωμάτων προκύπτουν τρεις τύποι της ΔΕΠΥ: ο Απρόσεκτος, ο Υπερκινητικός-Παρορμητικός και ο Συνδυασμένος τύπος (American Psychiatric Association, 2013). Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συχνά, παρουσιάζουν συννοσηρότητα με μαθησιακές δυσκολίες (Koltermann, et al., 2020). Πλήθος μελετών υποστηρίζει πως το 25 έως 70% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ θα παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, οι Mayes και Calhoun (2006), μελέτησαν 949 παιδιά, 6-12 χρόνων, και διαπίστωσαν πως το 71% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφάνιζε και δυσκολίες μάθησης (Mayes & Calhoun, 2006).

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει τις αναγνωστικές, φωνολογικές, γραπτές και ορθογραφικές ικανότητες δύο παιδιών με ΔΕΠΥ. Θα διερευνηθούν ερωτήματα αναφορικά με το αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών με ΔΕΠΥ, την κατανόηση κειμένου και προτάσεων, την επίδοσή τους στη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου και την καθ' υπαγόρευση και αυθόρμητη γραφή και τα σφάλματα τους στην δοκιμασία ορθογραφίας. Λαμβάνοντας υπόψιν τις μέχρι τώρα διεξαχθείσες έρευνες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Mayes & Calhoun, 2006; Miller A. C., et al., 2013), οι οποίες έχουν διερευνήσει τις δεξιότητες των παιδιών με ΔΕΠΥ στην ανάγνωση, την κατανόηση και τη γραπτή έκφραση αλλά και τη γενικότερη φύση της διαταραχής αυτής και των επιπτώσεών της στην ανάγνωση και τη γραφή, το επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με ΔΕΠΥ αναμένεται να είναι χαμηλό. Ειδικότερα, αναμένεται να παρουσιαστούν δυσκολίες στην ανάγνωση, καθώς εάν υφίστανται αδυναμίες στην αναγνώριση και τον χειρισμό των φωνημάτων στον προφορικό λόγο, οι δυσκολίες αυτές επεκτείνονται και στον γραπτό, επηρεάζοντας έτσι την κατάκτηση δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση και η γραφή (Πόρποδας, 2020). Η απουσία φωνολογικής επίγνωσης, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται δυσχέρεια στην παραγωγή λέξεων προφορικά και γραπτά (Martins, Ribeiro, Pastura, & Monteiro, 2020). Όσον αφορά την κατανόηση και το εκφραστικό λεξιλόγιο αναμένεται και εκεί το επίπεδο να είναι χαμηλό. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει

πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν ελλιπή λεκτική μνήμη εργασίας και αυτό εξηγεί τις περιορισμένες λεξιλογικές ικανότητες τους (Gremillion, Smith, & Martel , 2018).

Η εργασία διαρθρώνεται ως ακολούθως: Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της ΔΕΠ-Υ και των μαθησιακών δυσκολιών. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται τα εμπειρικά δεδομένα της μελέτης. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και περιλαμβάνει την χρησιμότητα και τους στόχους της μελέτης, την ερευνητική στρατηγική, την περιγραφή του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία, τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, την παρουσίαση των μη λεκτικών και λεκτικών δοκιμασιών καθώς επίσης και των δοκιμασιών ανάγνωσης και γραφής και τη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της μελέτης ενώ ακολουθεί η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Τέλος, παρατίθενται συμπεράσματα και προτάσεις.

## **Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητας συνήθως γίνεται αντιληπτή από τους γονείς με την έναρξη της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου και η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί την κύρια αιτία προβληματισμού των γονέων και την μετέπειτα αναζήτηση βοήθειας από ειδικούς. Ταυτόχρονα, στη σημερινή εποχή οι διαταραχές αυτές είναι περισσότερο αισθητές καθώς, αφενός τα αναλυτικά προγράμματα είναι ιδιαίτερα απαιτητικά και αφετέρου οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες, με απόρροια να ασκούν πίεση στα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν στις μαθησιακές διαδικασίες με την καλύτερη δυνατή επίδοση. Τα περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και αυξημένα μαθησιακά κενά, παρά το φυσιολογικό νοητικό δυναμικό τους και την προσπάθεια που καταβάλλουν. Αυτό επιβαρύνει σημαντικά την εικόνα τους καθώς δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, άρνηση και ντροπή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Πληθώρα ερευνών έχει επιβεβαιώσει πως τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις μαθησιακές επιδόσεις και την ψυχολογία των παιδιών. Τα συμπτώματα της διαταραχής αυτής, όπως η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα, τα οποία δυσχεραίνουν σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία, είναι δυνατόν να δημιουργήσουν μαθησιακές δυσκολίες. Εντούτοις, σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών η ΔΕΠΥ και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν, καθώς μοιράζονται κοινά γονίδια, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προκαλέσουν στο παιδί, ως

δευτερογενή συμπτώματα, ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα. (American Psychiatric Association, 2013; Gayán, και συν., 2005). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θα πραγματοποιηθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ και των Μαθησιακών Δυσκολιών και η μελέτη δύο περιπτώσεων παιδιών με ΔΕΠΥ, κατά την οποία θα εφαρμοστούν γλωσσικά τεστ ώστε να ανιχνευθούν οι πιθανές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αυτών.

## **Κεφάλαιο 2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή**

### **Υπερκινητικότητα**

#### **2.1. Ορισμός και συχνότητα ΔΕΠ-Υ**

Η αδυναμία του ατόμου να παραμείνει συγκεντρωμένο και ακίνητο, να ελέγξει τη συμπεριφορά του και να οργανωθεί, χαρακτηρίζει τα παιδιά με ΔΕΠΥ και τα συμπτώματα αυτά δεν συνάδουν με την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξής τους. Πρόκειται για μια δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται στην πρώτη παιδική ηλικία και συνήθως εξακολουθεί να υφίσταται και στην ενήλικη ζωή με πιο ήπια συμπτώματα (Κάκουρος, 2001). Ωστόσο, παρατηρείται ανομοιογένεια ως προς την εκδήλωση και την ένταση των συμπτωμάτων. Με βάση τα συμπτώματα που κυριαρχούν σε κάθε περίπτωση, η διαταραχή αυτή έχει κατηγοριοποιηθεί σε τρεις τύπους. Συγκεκριμένα, ο πρώτος τύπος είναι ο απρόσεκτος. Το σύμπτωμα που κυριαρχεί στον απρόσεκτο τύπο είναι η έλλειψη συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια μιας εργασίας. Ο δεύτερος τύπος είναι ο υπερκινητικός και παρορμητικός, ο οποίος εμφανίζει υπερβολική κινητικότητα σε σχέση με το μέσο όρο και δυσκολία να συγκρατεί και να ελέγχει τις αυθόρμητες αντιδράσεις του. Ο τελευταίος τύπος είναι ο συνδυασμένος, κατά τον οποίο το άτομο εμφανίζει απροσεξία και υπερκινητικότητα (American Psychiatric Assosiation, 2000).

Όσον αφορά το ποσοστό εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με το DSM-5, εμφανίζεται με συχνότητα 5% σε παιδιά σχολικής ηλικίας (American Psychiatric Association, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ο Barkley, επιθυμώντας να προσδιορίσει με σαφήνεια το ποσοστό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, διεξήγαγε μία έρευνα πραγματοποιώντας συνεντεύξεις με γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς και κατέληξε πως η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται με συχνότητα 4,9% έως 6,2% (Barkley, 1997). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό

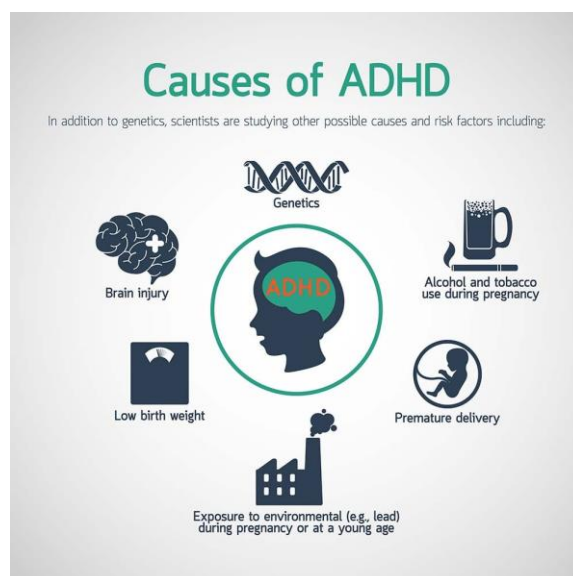
πληθυσμό, η εν λόγω διαταραχή κυμαίνεται σε ποσοστά μεταξύ 5% έως 11% (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή, & Ευσταθίου, 2005). Εντούτοις, το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και οι συνοδές αναπτυξιακές δυσλειτουργίες επηρεάζουν τη συχνότητα εμφάνισης της (Polanczyk & Rohde, 2007). Είναι αξιοσημείωτο πως τα αγόρια διαγιγνώσκονται συχνότερα με τη συγκεκριμένη διαταραχή σε σχέση με τα κορίτσια, σε ποσοστό 2:1 (American Psychiatric Association, 2013). Σύμφωνα με την έρευνα των Szatmari, Offord και Boyle (1989), η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται στα αγόρια σε ποσοστό 9%, ενώ στα κορίτσια 3%. Η πλειονότητα των ερευνών συγκλίνει πως τα αγόρια είναι πιθανότερο να εμφανίσουν ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τα κορίτσια σε ποσοστό 3,1:1 (Szatmari, Offord, & Boyle, 1989).

## **2.2 Αιτιολογία ΔΕΠ-Υ**

Τα ακριβή αίτια της ΔΕΠ-Υ δεν έχουν εξακριβωθεί, αρκετές έρευνες όμως διαπιστώνουν πως πιθανότατα προκαλείται από έναν συνδυασμό γενετικών, νευρολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ερευνητές μελέτησαν τη γενετική βάση της ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι πραγματοποιώντας έρευνες σε ετεροθαλή αδέρφια και μονοζυγωτικά δίδυμα καθώς επίσης και σε βιολογικούς και θετούς γονείς, συμπέραναν ότι η επίδραση της κληρονομικότητας στην εμφάνιση της διαταραχής κυμαίνεται περίπου στο 30-50% (Παπαδάτος, 2010). Παράλληλα, είναι εξαιρετικά πιθανό ένα παιδί να εμφανίσει ΔΕΠ-Υ, σε ποσοστό 40% και 60%, σε περίπτωση που ο ένας γονέας εμφανίζει συμπτώματα του ίδιου συνδρόμου (Biederman, Faraone, Keenan, Knee, & Tsuang, 1990). Σύμφωνα με τους Faraone και Biederman (2004), η κληρονομικότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, ιδιαίτερα όταν η συγγένεια είναι άμεση και τα συμπτώματα έντονα (Faraone & Biederman, 2004). Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ συνδέεται και με συγκεκριμένα γονίδια. Πρόκειται για μεταλλαγμένα γονίδια που συμμετέχουν στη σύνθεση των υποδοχέων και στη μεταφορά συγκεκριμένων νευροδιαβιβαστών του νευρικού συστήματος (Βλάχος, Αγαπητού, & Νησιώτου, 2008). Τέλος, σύμφωνα με τους Παυλίδη και Γιαννούλη, τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, μπορούν να εξηγηθούν από τον μικρότερο εγκέφαλο που διαθέτουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αφού η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής και η υπερκινητικότητα, σχετίζονται με το μικρότερο όγκο του εγκεφάλου (Pavlidis & Giannouli, 2014). Παρόμοιες έρευνες διαπίστωσαν την ύπαρξη δυσλειτουργιών στους εγκεφάλους των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, στις προμετωπιαίες περιοχές αλλά και στις

υποφλοιώδεις δομές αλλά και περιορισμένο όγκο στο φακοειδή πυρήνα, στην παρεγκεφαλίδα και στις δεξιές μετωπιαίες περιοχές (Sjöwall & Thorell, 2014).

Η γενετική και νευρολογική αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ έχει ισχυρή βάση, είναι σημαντικό όμως να επισημανθούν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι συνδυαστικά είναι πιθανό να συνθέσουν την αιτία εμφάνισής της. Οι περιβαλλοντικοί συνθήκες στις οποίες ζει μια μητέρα που κυοφορεί σχετίζονται με την εμφάνιση της διαταραχής αυτής. Το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ, η ακατάλληλη διατροφή αλλά και το άγχος είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την εμφάνιση της (Περβανίδου, 2009). Σύμφωνα με την έρευνα των Grizenko, Shayan, Polotskaia, Ter- Stepanian και Joobner (2008), οι οποίοι εξέτασαν 203 παιδιά ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών, διαπίστωσαν πως το έντονο άγχος κατά τη διάρκεια της κύησης συνδέεται με τα έντονα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (Grizenko, Shayan, Polotskaia, Ter- Stepanian, & Joobner, 2008). Ταυτόχρονα, τα πρόωρα και ελλιποβαρή βρέφη είναι πιθανό να εμφανίσουν τη διαταραχή αυτή. Τέλος, περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η νικοτίνη και η ατμοσφαιρική ρύπανση είναι δυνατό να προκαλέσουν ΔΕΠ-Υ και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές στο βρέφος έμμεσα, καθώς η δράση τους είναι τόσο τοξική που μπορεί να επιφέρει γενετικές ανωμαλίες στα κύτταρα του εμβρύου και να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξή του (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου, & Παπαδημητρίου, 2012).



**Εικόνα 2:** Αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ



### **2.3. Χαρακτηριστικά και διάγνωση ΔΕΠ-Υ**

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα χαρακτηρίζονται από γνωστικά, κινητικά και ψυχοσυναισθηματικά ελλείμματα, τα οποία επιδρούν αρνητικά στην οικογενειακή, κοινωνική και σχολική ζωή του ατόμου. Ειδικότερα, τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι η διάσπαση προσοχής, η ανάγκη για συνεχή κίνηση και η δυσκολία ελέγχου των παρορμήσεων (Πολυχρονοπούλου, 2012). Κάθε παιδί εκδηλώνει με διαφορετική συχνότητα, διάρκεια και ένταση τα συμπτώματα αυτά. Επομένως, προκύπτουν τρεις τύποι της ΔΕΠ-Υ: ο απρόσεκτος, ο υπερκινητικός/παρορμητικός και ο συνδυασμένος.

#### Απρόσεκτος τύπος

Στη συγκεκριμένη περίπτωση επικρατεί το σύμπτωμα της απροσεξίας. Το παιδί δυσκολεύεται να παραμείνει συγκεντρωμένο σε εργασίες και δραστηριότητες ενώ, συχνά, ερεθίσματα από το εξωτερικό περιβάλλον και άσχετες σκέψεις επιφέρουν την άμεση διάσπαση της προσοχής του. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιδρούν αρνητικά σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς του παιδιού (Sandberg, Day, & Trott, 1996). Ειδικότερα, στο σχολικό πλαίσιο, ο «απρόσεκτος τύπος» χαρακτηρίζεται ως ονειροπόλος, τεμπέλης και ανοργάνωτος. Αποφεύγει εργασίες που απαιτούν υψηλή και συνεχή πνευματική προσπάθεια, χάνει τα πράγματά του, ξεχνάει εύκολα, παραδίδει ανολοκλήρωτες εργασίες και δυσκολεύεται να επεξεργαστεί και να αποκωδικοποιήσει ακουστικές πληροφορίες. Επιπλέον συχνά κάνει λάθη απροσεξίας, ξεχνάει τις οδηγίες και αδυνατεί να εστιάσει στις λεπτομέρειες. Συνήθως είναι τα ντροπαλά και κοινωνικά απομονωμένα παιδιά της τάξης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

#### Υπερκινητικός/Παρορμητικός τύπος

Στον υπερκινητικό και παρορμητικό τύπο κυριαρχεί η έντονη κινητικότητα και η απουσία αυτοελέγχου. Το παιδί έχει την ανάγκη για συνεχή κινητική δραστηριοποίηση με απόρροια να κινείται έντονα ακόμα και σε πλαίσια που αυτό δεν αναμένεται. Τρέχει, σκαρφαλώνει, στριφογυρίζει στην καρέκλα του και αυτό δημιουργεί αναστάτωση στον περίγυρό του (Κάκουρος, 2001). Δυσκολεύεται να αυτορρυθμιστεί, συμπεριφέρεται χωρίς να σκέφτεται τις συνέπειες και συχνά συμμετέχει σε ριψοκίνδυνες δραστηριότητες. Το «παρορμητικό» παιδί δρα γρήγορα και αυθόρμητα, ματαιώνεται εύκολα και γίνεται οξύθυμο. Ως εκ τούτου, μέσα την τάξη, είναι ανυπόμονο, διακόπτει τους άλλους, μιλάει ακατάπαυστα, κάνει φασαρία και

φωνάζει την απάντηση πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση και χωρίς να του δοθεί ο λόγος. Συχνά, παρερμηνεύει τα λεκτικά μηνύματα των άλλων με αποτέλεσμα να γίνεται επιθετικό (Atkinson, Robinson, & Shute, 1997).

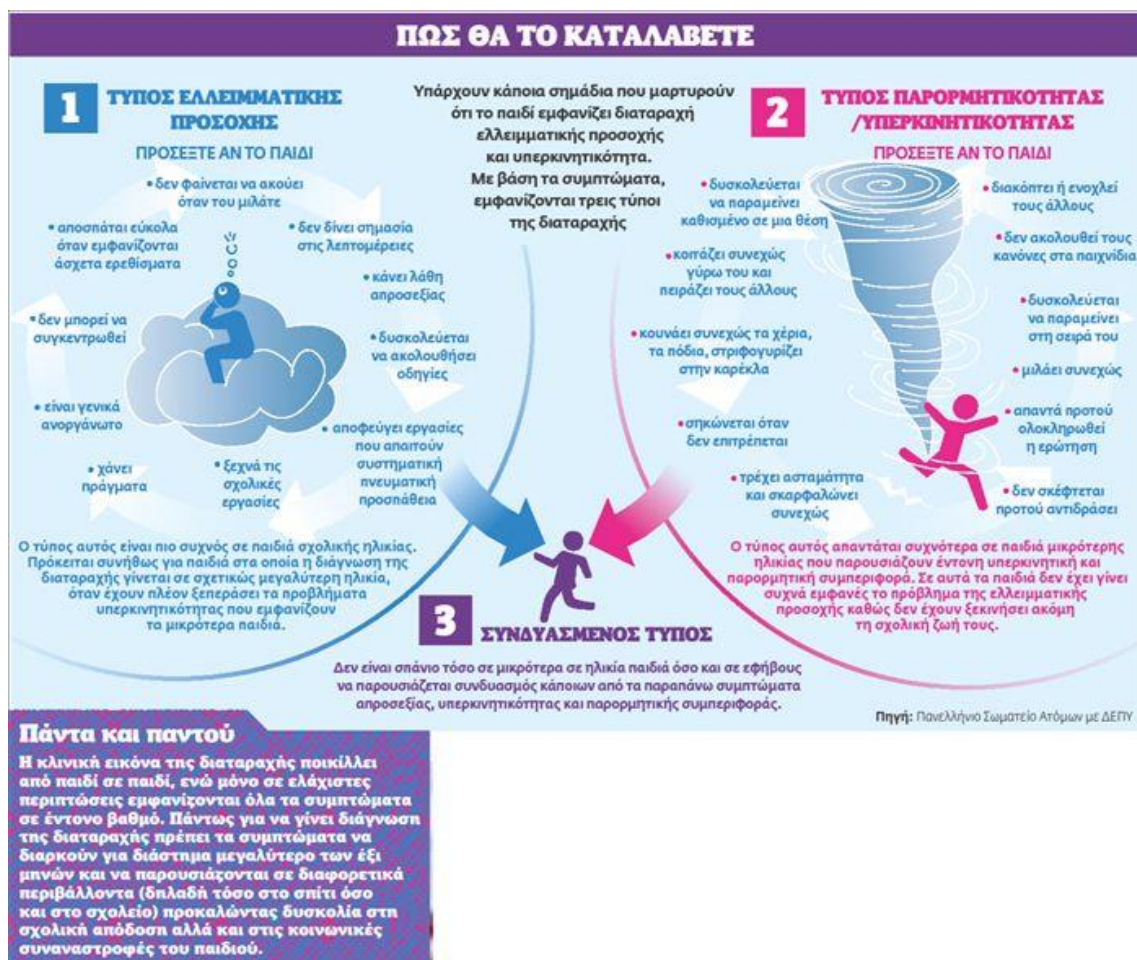
### Συνδυασμένος Τύπος

Στον συνδυασμένο τύπο τα συμπτώματα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα και ένταση (American Psychiatric Association, 2000).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνά, ως δευτερογενή συμπτώματα, συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες. Ειδικότερα, εμφανίζουν επιθετικές τάσεις, αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και αισθάνονται έντονη απογοήτευση και άγχος (Maedgen & Carlson, 2000; Mick, Thomas Spencer, Wozniak, & Biederman, 2005). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 1997, βρέθηκε πως οι φοιτητές με ΔΕΠΥ ένιωθαν συχνότερα και με μεγαλύτερη ένταση θυμό ενώ τον εκδήλωναν και με ακατάλληλους τρόπους, σε σχέση με τους συμφοιτητές τους, οι οποίοι ήταν τυπικής ανάπτυξης (Ramirez, και συν., 1997). Οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητές τους και η αντικοινωνική συμπεριφορά τους έχουν ως άμεση συνέπεια συχνά να απορρίπτονται από τους συνομήλικους τους και να νιώθουν κοινωνικά απομονωμένα. Αισθάνονται κατώτερα και ανεπαρκή και το γεγονός αυτό δημιουργεί μια αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους αλλά επηρεάζει και την ποιότητα ζωής τους (Cooper & Bilton, 2002).

Αναφορικά με τα κριτήρια που είναι απαραίτητα για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ, σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του DSM, τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 12 ετών, να επηρεάζουν το άτομο στις σχολικές, επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητές του και να εκδηλώνεται σε πάνω από ένα περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό κοινωνικό). Οι ειδικοί για να προχωρήσουν στη διάγνωση της ΔΕΠΥ, λαμβάνουν υπόψιν τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα παιδί, την έντασή τους και την πιθανότητα να εξασθενήσουν μελλοντικά. Ειδικότερα, για τον απρόσεκτο τύπο, το παιδί θα πρέπει να εμφανίζει τουλάχιστον 6 συμπτώματα, για τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο το λιγότερο 5 και τουλάχιστον 12 για τον συνδυασμένο τύπο. Τα συμπτώματα είναι διαφορετικά από άτομο σε άτομο, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται. Το χαρακτηριστικό της υπερκινητικότητας είναι πιο εύκολα ανιχνεύσιμο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ η

ελλειμματική προσοχή εντοπίζεται κυρίως στις αρχικές τάξεις του δημοτικού σχολείου (American Psychiatric Association, 2013).



Εικόνα 3: Τύποι της ΔΕΠ-Υ

## 2.4 Συννοσηρότητα

Η ταυτόχρονη ύπαρξη μίας ή περισσότερων διαταραχών με την επικρατούσα διαταραχή του ατόμου ονομάζεται συννοσηρότητα. Έρευνες έχουν διαπιστώσει πως η συνύπαρξη μίας έως και τριών επιπλέον διαταραχών με τη ΔΕΠ-Υ συναντάται σε ποσοστό 50-80% και αυτό δυσχεραίνει την αντιμετώπισή της (Biederman, και συν., 1998). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα ώστε οι θεραπείες των παιδιών να σχεδιάζονται ολιστικά και να εστιάζουν σε όλες τις δυσκολίες που παρουσιάζει το άτομο, οι οποίες συνδέονται και με τις συνοδές διαταραχές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ΔΕΠ-Υ συνιστά την αιτία εμφάνισης μιας επιπλέον διαταραχής, ενώ σε άλλες περιπτώσεις έχουν την ίδια αιτία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Ειδικότερα, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι πολύ πιθανό να εμφανίσει

συννοσηρότητα με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συχνή συνύπαρξη των δύο αυτών διαταραχών οφείλεται στην κοινή τους αιτιολογία, η οποία σχετίζεται με γενετικούς παράγοντες. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, προκαλούν μαθησιακά προβλήματα στο άτομο, τα οποία επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών (Millichar, 2010). Παράλληλα, πολύ συχνά μαζί με τη ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται και η Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή και τη Διαταραχή της Διαγωγής και αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων να καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη, καθώς επιβαρύνεται σημαντικά η εικόνα του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ συνδέεται συχνά και με τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Leitner (2014), το 67% των ατόμων με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνει συμπτώματα των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (Leitner, 2014). Οι δύο αυτές διαταραχές εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως η δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ελλείμματα στην εκτελεστική λειτουργία, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και προβλήματα συμπεριφοράς (Antshel, Zhang-James, & Faraone, 2014). Είναι αξιοσημείωτο πως, σύμφωνα με μελέτες, τα παιδιά με αυτισμό που εμφάνιζαν και συμπτώματα ΔΕΠ-Υ, αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσαρμογή και στις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, σε σχέση με παιδιά που είχαν διαγνωστεί μόνο με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Leitner, 2014). Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με την Κατάθλιψη και τη Διπολική Διαταραχή. Αυτό οφείλεται στις συνεχείς αρνητικές εμπειρίες που βιώνει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Έρχεται αντιμέτωπο με φαινόμενα όπως η περιθωριοποίηση, η απομόνωση και η σχολική αποτυχία με αποτέλεσμα όλα αυτά να οδηγούν στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Αναφορικά με τη Διπολική Διαταραχή, ορισμένα χαρακτηριστικά της εντοπίζονται και στη ΔΕΠ-Υ, δεν έχει διαφανεί ωστόσο, ακόμα η φύση της συννοσηρότητας των δύο διαταραχών (Skirrow, Hosang, Farmer, & Asherson, 2012). Τέλος, οι Αγχώδεις Διαταραχές συνοδεύουν πολύ συχνά τη ΔΕΠ-Υ, καθώς τα παιδιά, λόγω της έκθεσής τους σε αρνητικές συνθήκες, εμφανίζουν άγχος. Εντούτοις, τα ψυχοδιεγερτικά φάρμακα που χορηγούνται για την αντιμετώπιση σοβαρών συμπτωμάτων της διαταραχής, επιδρούν αρνητικά στα παιδιά που εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ και αγχώδεις διαταραχές, επιβαρύνοντας την κλινική εικόνα τους. Συνεπώς, η σωστή διάγνωση, η αναγνώριση της συννοσηρότητας και η κατάλληλη θεραπεία είναι εξαιρετικά σημαντικά στοιχεία για τη μετέπειτα πορεία του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

## Κεφάλαιο 3. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

### 3.1 Ορισμός

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί αντικείμενο έρευνας και ενδιαφέροντος για ειδικούς και γονείς. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν μία κατηγορία, η οποία απαρτίζεται από πολλές διαταραχές. Ειδικότερα, τα παιδιά με ΕΜΔ έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες που εντοπίζονται στην αναγνωστική ικανότητα, στις μαθηματικές δεξιότητες και στον γραπτό λόγο. Η νοημοσύνη και η ηλικία των παιδιών δεν συνδέονται με αυτές τις δυσκολίες. Έρευνες έχουν διαπιστώσει πως προκαλούνται από δυσλειτουργίες που υφίστανται στο κεντρικό νευρικό σύστημα και είναι σύνηθες να συνυπάρχουν μαζί με άλλες διαταραχές, όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται ανομοιομορφία ως προς τη φύση, τις αιτίες, τα συμπτώματα, την ένταση και τις επιδράσεις που έχει σε κάθε άτομο το πρόβλημα αυτό (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως οι παροδικές δυσκολίες μάθησης που εμφανίζουν ορισμένα παιδιά δεν υποδεικνύουν απαραίτητα μαθησιακές δυσκολίες (Μαυρομάτη, 2004).

Το 1937, περιγράφηκαν για πρώτη φορά οι δυσκολίες ανάγνωσης με τον όρο «στρεμφοσυμβολία» από τον Orton, ο οποίος τις απέδιδε σε νευρολογικούς παράγοντες. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε και επιστήμονες από διάφορους κλάδους προσπάθησαν να περιγράψουν το φαινόμενο αυτό, χρησιμοποιώντας όρους με βάση την ειδικότητά τους. Από το 1960 και έπειτα, επικρατεί κυρίως ο όρος «μαθησιακή δυσκολία», ο οποίος δεν στιγματίζει και καλύπτει όλες τις διαταραχές. Ωστόσο, η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς σ' αυτές εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα. Η δυσκολία ορισμού οφείλεται και στο γεγονός ότι ασχολήθηκαν επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους, με αποτέλεσμα να διαμορφωθούν ιατροκεντρικοί ορισμοί που εστιάζουν στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί που δίνουν έμφαση στα συμπτώματα και στην αντιμετώπιση τους (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με την Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, p. 16) και τον Hammill (Hammill, 1990, p. 23): «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα

διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών». Ο παραπάνω ορισμός εξηγεί πως η δυσκολία του παιδιού να προσλαμβάνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες οφείλεται στην δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Οι παιδαγωγοκεντρικοί ορισμοί εστιάζουν το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών στη δυσκολία σχολικής επίδοσης. Ο πιο γνωστός παιδαγωγοκεντρικός ορισμός είναι του Kirk (Kavale & Forness, 2000, p. 241): «Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μία παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Η συχνότητα του φαινομένου, επηρεάζεται από τον ορισμό, τον τρόπο που προσεγγίζεται το θέμα και τα δείγματα των ερευνών. Γενικά, 1 στα 3 παιδιά αντιμετωπίζει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών και των Διαταραχών της Συμπεριφοράς (World Health Organization, 1992) αναφέρει πως στην Ελλάδα το ποσοστό αγγίζει το 3%. Συγκεκριμένα, η δυσλεξία εμφανίζεται στα παιδιά σε ποσοστό 5-17,5% (Shaywitz, 1998), ενώ η δυσγραφία σε ποσοστό 4%. Στην δυσκολία ανάγνωσης και στην δυσαριθμσία το ποσοστό είναι 6% του σχολικού πληθυσμού (Μήτσιου-Δακτύλα, 2008). Είναι αξιοσημείωτο πως, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), τα άγορια εμφανίζουν συχνότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό δυσχέρειες που αφορούν τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, τη μάθηση και τη συμπεριφορά σε σχέση με τα κορίτσια, με αναλογία

4:1. Αυτό οφείλεται κυρίως σε γενετικούς παράγοντες και στην γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα των αγοριών (Πόρποδας, 2003).



9

*Εικόνα 4: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*

### 3.2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα εμφανίζει υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποσοστό που αγγίζει το 15 έως 45%. Σύμφωνα με μελέτες, το 15-40% των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν ταυτόχρονα και συμπτώματα ΔΕΠ-Υ, ενώ το 25-40% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχει και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συνύπαρξη των δύο αυτών διαταραχών σε τόσο υψηλά ποσοστά, αποδεικνύει πως η παρουσία της μίας διαταραχής μεγιστοποιεί τις πιθανότητες να εμφανιστεί ταυτόχρονα και η άλλη (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013). Ειδικότερα, η ΔΕΠ-Υ και οι ΕΜΔ σχετίζονται με πολλά ελλείμματα στις γνωστικές ικανότητες, τα οποία συχνά οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Μελέτες έχουν διαπιστώσει πως το 8-39% των ατόμων με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες (Δυσλεξία), το 12-27% δυσκολεύονται στην ορθογραφία (Δυσορθογραφία), το 55-64% στο γραπτό λόγο (Δυσγραφία) και το 12-27% στα μαθηματικά (Δυσαριθμησία) (Frick, et al., 1995; Yoshimasu, et al., 2011). Η δυσλεξία αναφέρεται σε ελλείμματα που παρουσιάζει το παιδί στην ταχύτητα και στην ευχέρεια ανάγνωσης και την κατανόηση του γραπτού λόγου και η δυσορθογραφία αφορά τη δυσκολία

του παιδιού να κατακτήσει τους ορθογραφικούς κανόνες. Οι δυσκολίες ενός παιδιού στο γραπτό λόγο αναδεικνύονται με την αδυναμία του να οργανώσει τις σκέψεις του και να συντάξει ένα κείμενο με σωστή δομή, γραμματική και έκφραση, ενώ η δυσαριθμησία αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί στην αναγνώριση των αριθμών και στην εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων (American Psychiatric Association, 2013).

Ταυτόχρονα, μέσα στη σχολική τάξη τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συχνά ονειροπολούν, αποσπώνται από ερεθίσματα, μιλούν με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να αδυνατούν να παραμείνουν συγκεντρωμένα και να παρακολουθήσουν το μάθημα. Επομένως, το παιδί δεν αφομοιώνει πλήρως την ύλη, τα μαθησιακά κενά συσσωρεύονται και οδηγείται σε χαμηλή σχολική επίδοση. Παράλληλα, τα παιδιά δεχονται και τις επιπλήξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν τη διασπαστική και παρορμητική τους συμπεριφορά και την έλλειψη αυτοσυγκράτησης μέσα στην τάξη. Παρόμοια προβλήματα προκύπτουν και στο σπίτι κατά την προετοιμασία του παιδιού για τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Η μελέτη είναι μια διαδικασία που δημιουργεί αρνητικά και καταπιεστικά συναισθήματα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, καθώς τα πρωτογενή ελλείμματα της διαταραχής, όπως η έλλειψη οργάνωσης, η διάσπαση και η υπερκινητικότητα δεν τους επιτρέπουν να ολοκληρώσουν ομαλά τη σχολική μελέτη. Χρειάζονται συχνά διαλείμματα, ευκαιρίες για κίνηση, λιγότερα σχολικά καθήκοντα και επιβράβευση. Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν μειωμένο κίνητρο μάθησης και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Κατά συνέπεια, όλα τα παραπάνω δημιουργούν συναισθήματα ματαιώσης και απαξίωσης στα παιδιά (Μανιαδάκη, 2012). Όλες αυτές οι προκλήσεις, έχουν ως άμεση απόρροια τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΕΜΔ να εμφανίζουν μειωμένη συνεργατική διάθεση, να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση του γυμνασίου ή να επαναλαμβάνουν την ίδια τάξη (Mannuzza, Klein, Bessler, Malloy, & LaPadula, 1993).

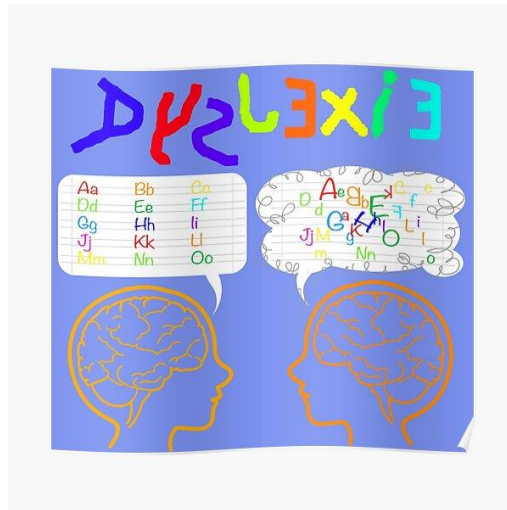
Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά με την εν λόγω διαταραχή παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να προβλέψουν την μετέπειτα σχολική τους πορεία. Η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας, η δυσκολία να παραμείνουν συγκεντρωμένα σε μία δραστηριότητα αλλά και η προκλητική και παρορμητική συμπεριφορά τους σχετίζονται με την εμφάνιση δυσκολιών μάθησης στη σχολική ηλικία. Η πρώτη τάξη του δημοτικού αποτελεί για τα παιδιά αυτά μια πρόκληση, αφού τα γνωστικά και συμπεριφορικά ελλείμματά τους οδηγούν σε δυσκολίες προσαρμογής. Εντούτοις, και στις επόμενες τάξεις εξακολουθούν να υφίστανται παρόμοια προβλήματα. Ειδικότερα, η κατάκτηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης προϋποθέτει την ικανότητα της επεξεργασίας του προφορικού και



έπειτα του γραπτού λόγου. Δυσκολίες στην άρθρωση, στη δομή και στη φωνολογική ενημέρωση (παράλειψη φωνημάτων, σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους, αναγραμματισμοί) μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη κατά τη διαδικασία εκμάθησης του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η ακουστική επεξεργασία του λόγου έχει αντίκτυπο στη γραπτή εκφορά του λόγου. Επομένως, εάν δεν κατακτηθεί επαρκώς ο προφορικός λόγος, οι δυσκολίες επεκτείνονται και στον γραπτό, επηρεάζοντας την κατάκτηση δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση και η γραφή. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω οι αναγνωστικές δυσκολίες (αργός ρυθμός ανάγνωσης, παραποίηση λέξεων, παρατονισμοί) που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, οφείλονται στην αδυναμία τους να επεξεργαστούν το γραπτό λόγο, είναι σημαντικό όμως να τονιστεί πως παρόμοιες δυσκολίες μπορεί να προκύψουν και από την ελλειμματική προσοχή που χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά. Άμεση απόρροια των αναγνωστικών δυσκολιών είναι η αδυναμία κατανόησης του γραπτού λόγου, δεξιότητα απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία ενός παιδιού. Η αδυναμία συγκέντρωσης εντοπίζεται και κατά τη γραφή. Ειδικότερα, ελλείμματα στην οργάνωση, στη λεπτή κίνηση και στον χωρικό προσανατολισμό οδηγούν σε κακογραμμένα τετράδια, με μουντζούρες και σφάλματα. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αποτελούν συμπτώματα της δυσλεξίας, τα οποία πολύ συχνά εκδηλώνουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Μανιαδάκη, 2012).

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες δεν μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα αισθητηριακά ελλείμματα ονομάζεται δυσλεξία και αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Συγκεκριμένα, κατά την ανάγνωση το άτομο με δυσλεξία εμφανίζει αργό ρυθμό, ελλιπή προσωδία, παραλείψεις και αντικαταστάσεις, ενώ κατά τη γραφή, παρόλο που έχει διδαχθεί τους γραμματικούς κανόνες, δεν τους γενικεύει και έτσι κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, παραλείπει γράμματα και τόνους. Σε περίπτωση που η δυσλεξία και η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχουν, όλα τα παραπάνω συμπτώματα επιδεινώνονται. Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και δυσλεξία κάνουν λιγότερα λάθη στη γραφή και την ανάγνωση, αν τους δοθεί ο κατάλληλος χρόνος και το κατάλληλο κίνητρο. Συγκεκριμένα, ο μη περιορισμένος χρόνος οδηγεί σε λιγότερα λάθη στην ορθογραφία και τον τονισμό αλλά και στην ανάγνωση. Επιλογικά, η ΔΕΠ-Υ και η δυσλεξία είναι δύο διαταραχές που συνυπάρχουν σε πολύ υψηλά ποσοστά και η μία επηρεάζει τα συμπτώματα της άλλης. Τα άτομα που ανήκουν στον

απρόσεκτο ή συνδυασμένο τύπο είναι πιο πιθανό να εμφανίζουν και συμπτώματα δυσλεξίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).



*Εικόνα 5:* Δυσλεξία

## **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας**

Οι μέθοδοι έρευνας χωρίζονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύσεις εξετάζουν την ποσότητα των φαινομένων που συμβαίνουν, δηλαδή εστιάζουν στο πώς και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του φαινομένου, δηλαδή γιατί. Οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το ερευνητικό πεδίο και να εστιάσουν σε αυτό χρησιμοποιώντας και τις δύο μεθόδους. Επίσης, ο επιλεγμένος τύπος δειγματοληψίας πληθυσμού είναι η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων, στην οποία κάθε στοιχείο του πληθυσμού δεν έχει ίσες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Σε αυτήν την περίπτωση, χρησιμοποιείται το δείγμα της ευκολίας, το οποίο περιλαμβάνει άτομα που είναι διαθέσιμα ή εύκολα προσβάσιμα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στη παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε μικτή μέθοδος συλλογής δεδομένων καθώς τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι και ποιοτικά και ποσοτικά. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε μία μελέτη περίπτωσης, η οποία κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας αφού επιτρέπει την εξέταση ενός φαινομένου από πολλές πλευρές. Ο όρος «περίπτωση» που χρησιμοποιείται αναφέρεται είτε σε περίπτωση ενός ατόμου είτε σε μικρό αριθμό υποκειμένων ή φαινομένων ενός προβλήματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Τα παιδιά τα οποία μελετήθηκαν είναι ένα κορίτσι και ένα αγόρι τρίτης δημοτικού με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και

Υπερκινητικότητα ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελείται από ένα αγόρι και ένα κορίτσι τυπικής ανάπτυξης, τα οποία φοιτούν στην τρίτη δημοτικού.

#### **4.1 Δείγμα**

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος τέσσερα παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούν στην Τρίτη Δημοτικού. Αναφορικά με το δείγμα ελέγχου, τα παιδιά ανήκουν στον οικογενειακό και φιλικό κύκλο της ερευνήτριας και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χώρο της οικίας τους, όπου και νιώθουν άνετα. Όσον αφορά τα παιδιά με ΔΕΠΥ, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χώρο του κέντρου ειδικής αγωγής στα πλαίσια των συνεδριών που υλοποιούνται κάθε εβδομάδα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 2 κορίτσια και 2 αγόρια, εκ των οποίων το 1 αγόρι και το 1 κορίτσι (μελέτη περίπτωσης) παρακολουθούν συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης κάθε εβδομάδα σε κέντρο ειδικών θεραπειών και έχουν λάβει διάγνωση ΔΕΠΥ από επίσημο φορέα.

#### **4.2 Εργαλεία**

Πραγματοποιήθηκε η χορήγηση μη λεκτικών (Raven, 2008) και λεκτικών δοκιμασιών (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009), τα οποία συγκαταλέγονται στα ποσοτικά εργαλεία καθώς επίσης και δοκιμασιών ανάγνωσης και γραφής (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007; Ζάχος & Ζάχος, 1998; Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2010; Τάφα, 1995) τα οποία ανήκουν στα ποιοτικά εργαλεία, έτσι ώστε να εκτιμηθεί επαρκώς η ένταση του μαθησιακού προβλήματος των παιδιού με ΔΕΠΥ (βλ. παραρτήματα 1 – 7). Τα τεστ που χορηγήθηκαν είναι τα εξής:

##### **Raven's Coloured Progressive matrices** (Raven, 2008)

Ήταν απαραίτητο να αξιολογηθεί ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών, καθώς αφενός, σε περίπτωση κακής απόδοσης, θα ήταν απαραίτητο να εξαιρεθούν από τη μελέτη και αφετέρου, τα παιδιά δεν πρέπει να έχουν μεγάλη απόκλιση ως προς τη νοημοσύνη. Το Raven's Color Progressive Matrices απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5 ετών και 1 μήνα έως 13 ετών και σε ενήλικες ηλικίας 65 έως 85 ετών. Πρόκειται για ένα τεστ τα αποτελέσματα του οποίου δεν επηρεάζονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, το τεστ είναι ένα μη λεκτικό τεστ επαγωγικού συλλογισμού που βασίζεται στην αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων. Αποτελείται από 3 σετ των 12 τεστ το καθένα. Κάθε δοκιμασία παρουσιάζει ένα σχήμα στο οποίο λείπει ένα τμήμα ή σχέδιο. Οι υποψήφιοι

επιλέγουν το τμήμα που λείπει από 6 διαφορετικές επιλογές. Υπάρχουν τρία σετ ερωτήσεων. Το τεστ έχει διαβαθμισμένη δυσκολία, καθώς κάθε δοκιμασία είναι λίγο πιο δύσκολη από την προηγούμενη. Η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις οδηγίες του συγκεκριμένου εργαλείου. Οι συμμετέχοντες δεν είχαν χρονικό περιορισμό για τις απαντήσεις. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 ενώ οι λανθασμένες με 0. Η μετατροπή του αριθμού των σωστών απαντήσεων σε δείκτη νοημοσύνης πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του πίνακα Raven.

**Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)** (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009)

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου των Βογινδρούκα Ι., Πρωτόπαπα Α. και Σιδερίδη Γ. αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test της C. Renfrew. Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών. Περιλαμβάνει 50 εικόνες που απεικονίζουν γνωστές έννοιες από την καθημερινή ζωή. Οι συγκεκριμένες εικόνες κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος έχουν μπροστά τους τις εικόνες. Η δοκιμασία ξεκινά δείχνοντας στον εξεταζόμενο μία εικόνα κάθε φορά και ζητώντας του να την ονομάσει. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με ένα (1) και κάθε λανθασμένη με τον αριθμό μηδέν (0). Η δοκιμασία διακόπτεται σε περίπτωση που ο συμμετέχοντας ονομάσει λανθασμένα πέντε συνεχόμενες εικόνες. Οι φωνολογικές και αρθρωτικές δυσκολίες του εξεταζόμενου δεν λαμβάνονται υπόψιν για τη βαθμολόγησή του.

**Τεστ Ανάγνωσης-Τεστ Α** (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007)

Το τεστ Ανάγνωσης-Τεστ Α είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών από Γ' δημοτικού έως Γ' γυμνασίου. Αποτελείται από ένα σύνολο δοκιμασιών, οι οποίες εξετάζουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, την κατανόηση και τις μορφοσυντακτικές ικανότητες. Στην παρούσα έρευνα δεν χορηγήθηκαν οι μορφοσυντακτικές ασκήσεις, λόγω περιορισμένου χρόνου. Η δοκιμασία της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας εξετάζεται στις 4 πρώτες δοκιμασίες. Η πρώτη περιλαμβάνει 24 ψευδολέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, τις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν δυνατά. Στη δεύτερη άσκηση τα παιδιά έπρεπε να διαβάσουν 54 πραγματικές λέξεις. Οι δοκιμασίες αυτές διακόπτονται έπειτα από 5 διαδοχικά λάθη. Στην τρίτη άσκηση τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις πραγματικές λέξεις από τις

ψευδολέξεις (18 πραγματικές, 14 ψευδολέξεις). Σε περίπτωση που το παιδί δεν εντοπίσει καμία πραγματική λέξη σε 3 συνεχόμενες σειρές, η διαδικασία σταματά. Στη συνέχεια οι μαθητές διάβασαν φωναχτά ένα κείμενο για ένα λεπτό ώστε να αξιολογηθεί η αναγνωστική ευχέρεια, υπολογίζοντας το σύνολο των λέξεων που διαβάστηκαν σε ένα λεπτό. Στη συγκεκριμένη δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε χρονόμετρο. Τέλος, η αναγνωστική κατανόηση εξετάστηκε χορηγώντας δύο ασκήσεις. Η πρώτη δοκιμασία αποτελείται από τέσσερις ομάδες με πέντε προτάσεις η κάθε μία και τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν σε κάθε ομάδα τις δύο προτάσεις που ταιριάζουν νοηματικά. Η εξέταση σταματά έπειτα από 3 συνεχόμενα λάθη. Στη δεύτερη δοκιμασία, οι μαθητές διάβασαν φωναχτά ή σιωπηρά τρία κείμενα και απάντησαν σε επτά ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής. Οι λανθασμένες απαντήσεις σε 5 ερωτήσεις του ίδιου κειμένου, σηματοδοτούν τη διακοπή της δοκιμασίας.

#### **Καθ'υπαγόρευση και αυθόρμητη γραφή β' επιπέδου** (Ζάχος & Ζάχος, 1998)

Η δοκιμασία της καθ'υπαγόρευσης γραφής περιελάμβανε 3 προτάσεις, οι οποίες εκφωνήθηκαν από την ερευνήτρια ώστε να καταγραφούν από τα παιδιά. Ελέγχθηκαν τυχόν σφάλματα στην γραμματική, παραγωγική, θεματική και φωνολογική ορθογραφία. Όσον αφορά την αυθόρμητη γραφή ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν μία παράγραφο με θέμα «Τι κάνω το πρωί όταν σηκώνομαι». Στη συγκεκριμένη δοκιμασία αξιολογήθηκε το σύνολο των λέξεων αλλά και πόσες από αυτές ήταν ανολοκλήρωτες, κατατμημένες ή ενωμένες. Παράλληλα, όσον αφορά τη σωστή γραφή ελέγχθηκαν τυχόν αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις, προσθήκες, καθρεφτική γραφή, παρατονισμοί και απουσία σημείων στίξης. Συγχρόνως, τα παιδιά αξιολογήθηκαν για τυχόν σφάλματα ορθογραφίας στα άρθρα, στις καταλήξεις και στο θέμα των λέξεων.

#### **Κλίμακα αξιολόγησης της ορθογραφίας** (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2010)

Για την αξιολόγηση της ορθογραφίας επιλέχθηκε το σταθμισμένο τεστ των Μουζάκη, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη και Σίμο, το οποίο καλύπτει πολλά ορθογραφικά μοτίβα που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο. Πρόκειται για μια δοκιμασία που χαρακτηρίζεται ως συνεπής, σταθερή, με μονοδιάστατη δομή και τα αποτελέσματά της μπορούν να συνδεθούν με τις επιδόσεις σε αναγνωστικές δοκιμασίες. Η δοκιμασία περιλαμβάνει 60 προτάσεις με λέξεις στόχους, οι οποίες υπαγορεύονται στον μαθητή και εκείνος καλείται να γράψει τις λέξεις με τη σειρά στη σελίδα με τις αριθμημένες γραμμές που του δίνεται. Οι λέξεις στόχοι

είναι διεταγμένες κατά βαθμό δυσκολίας και μπορεί να είναι ρήματα, ουσιαστικά, σύνδεσμοι, επίθετα, μετοχές, επιρρήματα και προθέσεις ρήματα. Σε περίπτωση που ο μαθητής πραγματοποιήσει 6 ορθογραφικά λάθη στη σειρά, η δοκιμασία διακόπτεται. Στο τέλος της αξιολόγησης οι μαθητές βαθμολογήθηκαν με βάση το σύνολο των σωστά γραμμένων λέξεων, με την κάθε ορθή λέξη να βαθμολογείται με 1.

**Επανάληψη ψευδολέξεων/Φωνολογική ενημερότητα** (ΦΩΤΑΔΥΣ) (Καρβούνης & Σταύρου, 2007)

Το Φωνολογικό Τεστ Ανίχνευσης Δυσλεξικής Συμπεριφοράς 5-6 (ΦΩΤΑΔΥΣ) είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που εστιάζει στην ανίχνευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με προδιάθεση εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση και ορθογραφία. Ο σχεδιασμός και η στάθμιση του τεστ υλοποιήθηκε στην Ελλάδα (2002-2007) μετά από πολυετή έρευνα, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη δοκιμασία περιελάμβανε την επανάληψη 10 ψευδολέξεων. Η ερευνήτρια, αφού κατονόμαζε μία ψευδολέξη, ζητούσε από το παιδί να την επαναλάβει (π.χ ρεκασίμα). Έπειτα, η δεύτερη δοκιμασία που διεξήχθη αφορούσε τη φωνημική σύνθεση 10 λέξεων. Πρόκειται για μία δοκιμασία κατά την οποία η ερευνήτρια χωρίζει τη λέξη σε φωνήματα (π.χ μ-ή-λ-ο) και ζητά από το παιδί να πει ποια λέξη ειπώθηκε. Παράλληλα, μπροστά στο παιδί υπάρχουν 2 εικόνες που μοιάζουν φωνολογικά και πρέπει να διαλέξει αυτή που ειπώθηκε (π.χ μήλο-ξύλο). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει 10 ζευγάρια λέξεων και εικόνων. Η τρίτη δοκιμασία περιελάμβανε την απαλοιφή του αρχικού τμήματος λέξεων. Ειδικότερα, η δοκιμασία περιείχε 10 λέξεις, από τις οποίες αφαιρούνταν το αρχικό τμήμα και ζητούνταν από το παιδί να πει τι έμεινε από τη λέξη (π.χ χταπόδι- πόδι). Η τελευταία δοκιμασία αφορούσε τη συλλαβική κατάτμηση λέξεων κατά την οποία το παιδί έπρεπε να χωρίσει σε συλλαβές μία λέξη (π.χ βιά-ζο). Όλες οι παραπάνω δοκιμασίες αξιολογούν τις παραμέτρους εκείνες, οι οποίες συνδέονται με την επιτυχή εκμάθηση του γραπτού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

**Τέστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας** (Τάφα, 1995)

Το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας είναι ένα σταθμισμένο τεστ που αξιολογεί τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ηλικίας από 6,9 έως 10,1 ετών. Σκοπός του τεστ είναι η ανίχνευση των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης, οι οποίοι βρίσκονται κάτω του μέσου όρου της ηλικίας τους ως προς

την αναγνωστική ικανότητα. Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω της συμπλήρωσης μίας ελλιπούς πρότασης κατά τη διάρκεια της σιωπηρής ανάγνωσης. Το παιδί, αφού διαβάσει σιωπηρά την ελλιπή πρόταση, καλείται να επιλέξει εκείνη τη λέξη από τις διαθέσιμες που θεωρεί πως ταιριάζει και συμπληρώνει το νόημα της πρότασης. Προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση του τεστ είναι το παιδί να έχει την ικανότητα να κατανοήσει τη σημασία των περισσότερων λέξεων, να μπορεί να κάνει αποκωδικοποίηση και να έχει μνημονικές ικανότητες.

Τα ίδια τεστ χορηγήθηκαν και στην ομάδα ελέγχου, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Η ομάδα ελέγχου συνιστά την ομάδα των συμμετεχόντων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα αλλά δεν συμμετέχουν στην πειραματική συνθήκη που διερευνάται. Τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου χρησιμοποιούνται ως βάση με την οποία συγκρίνουμε τα δεδομένα της ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε η πειραματική συνθήκη (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Τέλος, πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, καθώς λόγω του περιορισμένου αριθμού των υποκειμένων δεν είναι δυνατό να υλοποιηθεί στατιστική ανάλυση, αλλά και γιατί τα άτυπα τέστ έχουν τόσο ποσοτικό χαρακτήρα-αριθμό σφαλμάτων, όσο και ποιοτικό-ταξινόμηση σφαλμάτων.

### **4.3 Διαδικασία**

Η όλη ερευνητική διαδικασία διεκπεραιώθηκε με τη συγκατάθεση της διευθύντριας του κέντρου ειδικής αγωγής αλλά και των γονέων. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε τρεις ατομικές συνεδρίες διάρκειας περίπου 45 λεπτών η κάθεμία. Η αξιολόγηση ξεκίνησε με το τεστ νοημοσύνης (Raven's colored progressive matrices) και έπειτα συνεχίστηκε με τις δοκιμασίες ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας. Στη δεύτερη συνεδρία χορηγήθηκε η δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου και το τεστ ΤΑΦΑ και στην τελευταία συνεδρία εφαρμόστηκαν οι δοκιμασίες καθ'υπαγόρευσης και αυθόρμητης γραφής και ορθογραφίας. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια και η σειρά χορήγησής τους αποφασίστηκε με βάση τους κανόνες των σταθμισμένων εργαλείων. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αξιολόγησή τους.

Για τη διεξαγωγή μίας έρευνας, είτε ποσοτικής είτε ποιοτικής είναι απαραίτητη η εφαρμογή των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας, αφού ο ερευνητής εμπλέκεται άμεσα με τα προσωπικά δεδομένα (Λατινόπουλος, 2010). Ο ερευνητής της επιστημονικής έρευνας,

σύμφωνα με την Καλύβα και τον Αβραμίδη, οφείλει, σεβόμενος τα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων, να διατηρήσει την ανωνυμία τους, με τη χρήση ψευδωνύμων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία ήταν απόλυτα εγγυημένη. Τα προσωπικά στοιχεία που μοιράστηκαν με την ερευνήτρια έχουν διαφυλαχθεί και η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με την εγγύηση της απόλυτης ανωνυμίας. Επίσης, μετά τη λήξη της έρευνας, η ερευνήτρια φύλαξε τα δεδομένα σε ένα σημείο όπου έχει πρόσβαση μόνον αυτή. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει προστασία των δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

#### **4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα, προκειμένου να διασφαλίσει την ποιότητα και την αξιοπιστία της, ακολούθησε συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε να διασφαλιστεί η ερευνητική συνέπεια και να ενημερωθεί ο αναγνώστης λεπτομερώς για την ερευνητική διαδικασία ώστε να είναι σε θέση να κρίνει ο ίδιος την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Αρχικά, το επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας ενισχύεται από τη χρήση της μεθόδου της “τριγωνοποίησης”. Τριγωνοποίηση καλείται η “εφαρμογή και συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου” (Συμεού, 2016). Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση τόσο μεθόδων όσο και δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και η ποιοτική και η ποσοτική μέθοδος, με στόχο την τριγωνοποίηση και επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων (Σταλίκας, 2005). Παράλληλα, τα περισσότερα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι σταθμισμένα, γεγονός που συμβάλει στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία της έρευνας. Επιπλέον, μελετήθηκαν εκτενώς προηγούμενες έρευνες που εμπíπτουν στη συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή.

### **Κεφάλαιο 5. Ανάλυση δεδομένων**

#### **5.1 Συμμετέχοντες**

Πριν την ανάλυση των δεδομένων είναι απαραίτητη η παρουσίαση του δείγματος που συμμετείχε στη συγκεκριμένη μελέτη. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά (χρονολογική ηλικία, φύλο, δείκτης νοημοσύνης) των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Πρόκειται για τέσσερα παιδιά που φοιτούν στην Τρίτη



δημοτικού. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν δύο κορίτσια και δύο αγόρια, εκ των οποίων το ένα αγόρι και το ένα κορίτσι έχουν διαγνωστεί από επίσημο φορέα με ΔΕΠΥ. Για τις ανάγκες της ερευνητικής εργασίας τα παιδιά με ΔΕΠΥ θα κατονομάζονται ως Κορίτσι με ΔΕΠΥ (ΚΔΕΠΥ) και Αγόρι με ΔΕΠΥ (ΑΔΕΠΥ), ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, θα ονομάζονται ως Αγόρι Τυπικής Ανάπτυξης (ΑΤΑ) και ως Κορίτσι Τυπικής Ανάπτυξης (ΚΤΑ).

**Πίνακας 1.** Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Δείγμα	Χρονολογική ηλικία	Φύλο	Raven's Coloured Progressive Matrices (Standard score)
ΚΔΕΠΥ	8,11	Κορίτσι	125
ΑΔΕΠΥ	8,9	Αγόρι	120
ΑΤΑ	8,10	Αγόρι	127
ΚΤΑ	8,8	Κορίτσι	123

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν λάβει διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα από δημόσιο φορέα ενώ παρακολουθούν και πρόγραμμα αποκατάστασης από τον Σεπτέμβριο του 2021. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, περιλαμβάνει δύο παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, ηλικίας 8,10 και 8,8 αντίστοιχα, τα οποία φοιτούν στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Τα δύο παιδιά που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου, δεν έχουν ιστορικό δυσκολίας στην ομιλία και στη γλώσσα ή στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο. Στην ομάδα ελέγχου συμμετέχουν παιδιά που πληρούν τα γενικά κριτήρια και έχουν μία κανονική πρόοδο στο σχολείο. Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ξεχωριστά σε τρεις συνεδρίες συνολικής διάρκειας 2 ωρών και 15 λεπτών.

## 5.2 Raven's Coloured Progressive Matrices (Raven, 2008)

**Πίνακας 2.** Raven's Coloured Progressive Matrices score

Δείγμα	Αρχικός Βαθμός	Εκατοστημόριο	Δείκτης νοημοσύνης
ΚΔΕΠΥ	28	50	116
ΑΔΕΠΥ	30	60	120
ΑΤΑ	34	75	127

<b>ΚΤΑ</b>	30	75	120

Το ΚΔΕΠΥ συγκέντρωσε 28/36 και το ΑΔΕΠΥ 30/36 στο γενικό σύνολο. Η συνολική επίδοση τους ισοδυναμεί με 116 και 120 δείκτη νοημοσύνης αντίστοιχα, γεγονός που καταδεικνύει πως η νοημοσύνη του κινείται σε φυσιολογικά επίπεδα. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, το σύνολο του ΑΤΑ ήταν 34/36 και του ΚΤΑ 30/36. Απ' όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται πως η μη λεκτική νοημοσύνη των συμμετεχόντων κινείται στα επίπεδα του φυσιολογικού και ανώτερου φυσιολογικού.

### 5.3 Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου (ΔΕΛ) (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009)

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα ΔΕΛ

Δείγμα	Αρχικός Βαθμός	Εκατοστημόριο	Αναπτυξιακή ηλικία
<b>ΚΔΕΠΥ</b>	33/50	40°	7:3
<b>ΑΔΕΠΥ</b>	26/50	10°	5:5
<b>ΑΤΑ</b>	41/50	80°	9:1
<b>ΚΤΑ</b>	46/50	95°	10:1

Το αποτέλεσμα του τεστ δίνει τη δυνατότητα να καθοριστεί η γλωσσική ηλικία του παιδιού. Αν το σκορ είναι πιο χαμηλό από το φυσιολογικό της ηλικίας του τότε διαπιστώνεται πως υφίσταται σοβαρή εκφραστική διαταραχή. Η επίδοση των παιδιών υπολογίστηκε σύμφωνα με την ποσοστιαία τιμή (εκατοστημόριο), η οποία αποτελεί τον πιο ασφαλή δείκτη επίδοσης. Σε περίπτωση που το αποτέλεσμα είναι κάτω από το εικοστό εκατοστημόριο, τότε το παιδί βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο και χρήζει περαιτέρω αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον πίνακα 3, το σκορ του ΚΔΕΠΥ καταδεικνύει πως υπάρχει ήπια εκφραστική διαταραχή, αφού κατατάσσεται στη ηλικία των 7,3 ετών, ενώ το αποτέλεσμα του ΑΔΕΠΥ είναι κάτω από το εικοστό εκατοστημόριο και ανήκει γλωσσικά, στην ηλικία των 5,5 γεγονός που αναδεικνύει μια σοβαρή εκφραστική διαταραχή και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Το ΚΤΑ με σκορ 46/50 και ποσοστιαία τιμή 95, κινείται στα ανώτερα επίπεδα του φυσιολογικού, αφού η επίδοση της ανήκει στο ανώτερο σκορ που έχει σημειωθεί, ενώ το ΑΤΑ με αποτέλεσμα 41/50 και ποσοστιαία τιμή 80 κινείται στα επίπεδα του φυσιολογικού. Είναι λοιπόν σαφές, πως τα

παιδιά με ΔΕΠΥ συγκρινόμενα με την ομάδα ελέγχου, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, καθώς παρατηρήθηκε δυσκολία στην ανάκληση και στην εύρεση της κατάλληλης λέξης. Αξίζει να σημειωθεί πως το φτωχό λεξιλόγιο είναι πιθανό να αποτελεί τροχοπέδη για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης (Anderson & Freebody, 1981). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Martinussen & Mackenzie (2015), η οποία ανέδειξε πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν φτωχότερο εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομιλικούς τους χωρίς ΔΕΠΥ (Martinussen & Mackenzie, 2015).

## 5.4 Τέστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας (Τάφα, 1995)

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ΤΑΦΑ

Δείγμα	Αρχικός Βαθμός	Zscore
ΚΔΕΠΥ	16/42	-1,45 SD
ΑΔΕΠΥ	18/42	-1,23 SD
ΑΤΑ	36/42	+0,82 SD
ΚΤΑ	34/42	+0,59 SD

Το ΤΑΦΑ συνιστά ένα τεστ που ελέγχει την αναγνωστική κατανόηση μέσω της σιωπηρής ανάγνωσης. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τα παιδιά να διαβάσουν τις προτάσεις, 42 στο σύνολο, και να επιλέξουν τη σωστή λέξη από το σύνολο των διαθέσιμων, ώστε να συμπληρώσουν νοηματικά τις ελλιπείς προτάσεις. Ο μέσος όρος για την Τρίτη Δημοτικού είναι 28,76 και η τυπική απόκλιση 8,74. Η επίδοση των παιδιών υπολογίστηκε σύμφωνα με το κλινικό κριτήριο του ψυχομετρικού δείκτη Zscore. Αν το αποτέλεσμα είναι 0, τότε το παιδί βρίσκεται στο μέσο όρο, ενώ σε περιπτώσεις κάτω από 0 ή πάνω από 0 το παιδί βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο ή πάνω από το μέσο όρο αντιστοίχως. Το ΚΔΕΠΥ, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, συγκέντρωσε 16/42 και το Zscore είναι κάτω από το μέσο όρο, -1,45 SD  $[(16 - 28,76) / 8,74]$ , ενώ το ΑΔΕΠΥ συμπλήρωσε σωστά τις 20/42 και το Zscore υπολογίστηκε στο -1,23 SD  $[(18 - 28,76) / 8,74]$ . Τα αποτελέσματα τους ισοδυναμούν με μια ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση και αυτό δείχνει τη μειωμένη ικανότητα των παιδιών να αξιοποιούν τη γλωσσική τους εμπειρία και γνώση για να συμπληρώσουν κενά σε ελλιπείς προτάσεις. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, η επίδοση του ΑΤΑ ήταν η καλύτερη, αφού συγκέντρωσε 36/42 και Zscore +0,82SD, ενώ το σκορ του ΚΤΑ ήταν 34/42 με zscore +0,59 SD. Είναι λοιπόν φανερό, πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την ομάδα

ελέγχου. Αυτό σημαίνει πως έχουν σημαντικά λεξιλογικά και σημασιολογικά ελλείμματα, τα οποία συνδέονται με την κλινική εικόνα των ΕΜΔ. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), οι μαθητές που δεν γνωρίζουν τη σημασία βασικών λέξεων, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασία των προτάσεων και των παραγράφων ενός κειμένου (Πόρποδας, 2002).

## 5.5 Τεστ Ανάγνωσης-Τεστ Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007)

Πίνακας 5. Αποτελέσματα Τεστ Α

Δείγμα	<u>Αποκωδικοποίηση</u>		<u>Ευχέρεια</u>		<u>Κατανόηση</u>	
	Αρχικός Βαθμός	Ισοδύναμη τάξη (εκατοστημόρια)	Αρχικός Βαθμός	Ισοδύναμη τάξη (εκατοστημόρια)	Αρχικός βαθμός	Ισοδύναμη τ (εκατοστημόρ
ΚΔΕΠΥ	43 /113	1 <sup>η</sup> τάξη (1 <sup>ο</sup> ΕΚ)	46	2 <sup>α</sup> τάξη (5 <sup>ο</sup> ΕΚ)	7/25	1 <sup>η</sup> τάξη (20 <sup>ο</sup>
ΑΔΕΠΥ	49/113	1 <sup>η</sup> τάξη (1 <sup>ο</sup> ΕΚ)	49	2 <sup>α</sup> τάξη (10 <sup>ο</sup> ΕΚ)	8/25	2 <sup>α</sup> τάξη (40 <sup>ο</sup>
ΑΤΑ	92/113	3 <sup>η</sup> τάξη (60 <sup>ο</sup> ΕΚ)	77	3 <sup>η</sup> τάξη (70 <sup>ο</sup> ΕΚ)	14 /25	4 <sup>η</sup> τάξη (80 <sup>ο</sup>
ΚΤΑ	94/113	3 <sup>η</sup> τάξη (40 <sup>ο</sup> ΕΚ)	71	3 <sup>η</sup> τάξη (50 <sup>ο</sup> ΕΚ)	13/25	3 <sup>η</sup> τάξη (50 <sup>ο</sup>

Το Τεστ Ανάγνωσης-Τεστ Α, εξετάζει την αναγνωστική ικανότητα μαθητών Γ' δημοτικού έως Γ' γυμνασίου, μέσω δοκιμασιών που αφορούν την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Η επίδοση των παιδιών υπολογίστηκε σύμφωνα με τους αρχικούς βαθμούς που συγκέντρωσαν, αθροίζοντας τις ορθές απαντήσεις κάθε δοκιμασίας, τους τυπικούς βαθμούς (εκατοστημόρια), οι οποίοι αποτελούν τον πιο ασφαλή δείκτη επίδοσης και δηλώνουν τη θέση των παιδιών στην τάξη συγκρινόμενα με τους συμμαθητές τους και τις τιμές ισοδυναμίας τάξης, οι οποίες κατατάσσουν τα παιδιά στην τάξη όπου ανήκουν αναγνωστικά σύμφωνα με το μέσο όρο. Σύμφωνα με τον πίνακα 5, στη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης, κατά την οποία κλήθηκαν να διαβάσουν πραγματικές λέξεις και ψευδολέξεις, το σκορ του ΚΔΕΠΥ είναι 43/113 και του ΑΔΕΠΥ 49/113 και βρίσκονται στο εκατοστημόριο 1, που σημαίνει πως έχουν καλύτερη επίδοση από το 1% των μαθητών του ίδιου φύλου και της ίδιας τάξης και οι αναγνωστικές τους δεξιότητες αντιστοιχούν σε παιδιά πρώτης δημοτικού. Αναλυτικότερα, τα σφάλματα του ΚΔΕΠΥ στη δοκιμασία αποκωδικοποίησης αφορούσαν κυρίως αντικαταστάσεις (π.χ φομπλέμο=φοβλέμο), παραλείψεις (π.χ ύμνος=ύμος), αντιμεταθέσεις (π.χ λάπρενο=λάρπενο) και παρατονισμούς (π.χ ατζέλο=άτζελο). Το ΑΔΕΠΥ πραγματοποίησε λάθη παραλείψεων (π.χ λαστρέμη=λαστέμη), παρατονισμού (π.χ ψωριζακό=ψωριζάκο) και αντιμεταθέσεων (π.χ αμπρογέλι=αρμπόγελι). Το ΑΤΑ και το ΚΤΑ σημείωσαν σκορ 92/113 και 94/113 αντίστοιχα,

γεγονός που καταδεικνύει πως κινούνται στα επίπεδα του φυσιολογικού και του μέσου όρου της τάξης τους. Στην επόμενη δοκιμασία, στην οποία αξιολογείται η ευχέρεια, τα παιδιά είχαν 1' για να διαβάσουν ένα κείμενο 279 λέξεων. Αξιολογήθηκαν με βάση το σύνολο των λέξεων του κειμένου που διάβασαν και το σύνολο των λαθών που πραγματοποίησαν στα πλαίσια του χρόνου που τους δόθηκε. Το ΚΔΕΠΥ διάβασε 53 λέξεις και πραγματοποίησε 7 σφάλματα (των νερών=του νερού, μεγαλύτερα=μεγάλα, έβλαψε=έβαψε, μόλυνση=μάλυνση, προκαλείται=παρακαλείται, αλλοιώνουν=διαβάστηκε από την εξετάστρια, δημιουργήθηκαν=δημιούργησαν) και φάνηκε να δυσκολεύεται αρκετά ως προς το ρυθμό και την προσωδία. Το συνολικό σκορ του ήταν 46 (53-7), το οποίο αντιστοιχεί στη δεύτερη τάξη και στο 5<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Το ΑΔΕΠΥ διάβασε 55 λέξεις και σημείωσε 6 λάθη (προβλήματα=πρόβλημα, δημιουργήθηκαν=διαβάστηκε από την εξετάστρια, ρύπανση=ρύπαση, προκαλείται=προκλείται, αλλοιώνουν=αλλώνουν, μικροοργανισμούς=διαβάστηκε από την εξετάστρια). Το σκορ του ήταν 49 (55-6), που σημαίνει πως η επίδοση το παιδιού αντιστοιχεί στη δεύτερη τάξη και στο 10<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Η ομάδα ελέγχου σημείωσε πολύ καλή επίδοση στην δοκιμασία αυτή με σκορ που τα κατατάσσει στο μέσο όρο της τάξης τους. Η τελευταία δοκιμασία αξιολογεί τη δεξιότητα της κατανόησης μέσω δύο ασκήσεων. Στην πρώτη τα παιδιά έπρεπε να αναγνωρίσουν τις προτάσεις που ταιριάζουν σημασιολογικά και στη δεύτερη, αφού διαβάσουν τρία κείμενα (σιωπηρά ή φωναχτά) να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής. Το ΚΔΕΠΥ δυσκολεύτηκε αρκετά στην πρώτη άσκηση, σημειώνοντας σκορ μόλις μία σωστή απάντηση από τις 4, ενώ στη δεύτερη είχε καλύτερη επίδοση στο πρώτο κείμενο, το οποίο ήταν πιο εύκολο από τα υπόλοιπα. Επέλεξε να κάνει φωναχτή ανάγνωση με αποτέλεσμα να κουράζεται και να κομπιάζει. Συνολικά, συγκέντρωσε 7/25, επίδοση που αντιστοιχεί σε παιδιά πρώτης δημοτικού και εκατοστημόριο 20. Στο ΑΔΕΠΥ παρατηρήθηκε λίγο καλύτερη επίδοση, συγκεντρώνοντας 8/25. Το αποτέλεσμα αυτό κατατάσσει την αναγνωστική του κατανόηση σε επίπεδο αντίστοιχο της δεύτερας δημοτικού και εκατοστημόριο 40. Στην πρώτη άσκηση σημείωσε 1 σωστή απάντηση από τις 4, ενώ στη δεύτερη δυσκολεύτηκε αρκετά στο τελευταίο κείμενο. Η ανάγνωση έγινε σιωπηρά. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, η επίδοση του ΑΤΑ ήταν η καλύτερη, αφού συγκέντρωσε 14/25 και εκατοστημόριο 80, σκορ αντίστοιχο της τετάρτης δημοτικού, ενώ το ΚΤΑ σημείωσε 13/25 και εκατοστημόριο 50, σκορ αντίστοιχο της τρίτης δημοτικού. Είναι λοιπόν σαφές, πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ συγκρινόμενα με την ομάδα ελέγχου, παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση σε δοκιμασίες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και

κατανόησης. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από έρευνες που διεξήχθησαν, οι οποίες εξετάζοντας την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση, διαπίστωσαν πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν χειρότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες ανάγνωσης, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε ελλείμματα στην ταχύτητα επεξεργασίας, στη φωνολογική επίγνωση και στη μνήμη εργασίας (Paula & Navas, 2018; Miller A. C., και συν., 2013).

## 5.6 Επανάληψη ψευδολέξεων/Φωνολογική ενημερότητα (ΦΩΤΑΔΥΣ) (Καρβούνης & Σταύρου, 2007)

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ΦΩΤΑΔΥΣ

Δείγμα	Επανάληψη ψευδολέξεων (ΕΨ)	Φωνημική σύνθεση (ΦΣ)	Απαλοιφή Αρχικού τμήματος (ΑΑΤ)	Συλλαβική κατάτμηση (ΣΚ)
ΚΔΕΠΥ	6 /10	8/10	6/10	9/10
ΑΔΕΠΥ	4/10	8/10	7/10	9/10
ΑΤΑ	10/10	10/10	10/10	10/10
ΚΤΑ	9/10	10/10	10/10	10/10

Το Φωνολογικό Τεστ Ανίχνευσης Δυσλεξικής Συμπεριφοράς 5-6 (ΦΩΤΑΔΥΣ) είναι μία δοκιμασία που χορηγείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με προδιάθεση εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση και ορθογραφία. Σύμφωνα με την Παντελιάδου, η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας προϋποθέτει αφενός την κατανόηση ότι μία λέξη συνίσταται από μέρη και αφετέρου την ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών (Παντελιάδου, 2000). Η επιτυχής κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας συνδέεται άρρηκτα με τη φωνολογική συνειδητότητα με αποτέλεσμα τυχόν δυσκολίες στο φωνολογικό τομέα της γλώσσας να επηρεάζουν την κατάκτηση της ανάγνωσης. Οι Sprugenic και Hoien (2003) χορήγησαν σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού, ανάμεσα σε άλλες δοκιμασίες, και την δοκιμασία ανάγνωσης λέξεων και απέδειξαν πως η αναγνωστική δεξιότητα επηρεάζεται από το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας. Έτσι, όταν ένα παιδί κατακτά τη φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική ηλικία, αναπτύσσεται ομαλά και η αναγνωστική ικανότητα (Sprugenic & Hoien, 2003). Το τεστ ΦΩΤΑΔΥΣ περιλαμβάνει 4 δοκιμασίες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη

δοκιμασία περιλαμβάνει την επανάληψη 10 ψευδολέξεων. Ζητήθηκε από τα παιδιά να επαναλάβουν μία ψευδολέξη, αφού την άκουσαν πρώτα από την ερευνήτρια (π.χ ρεκασίμα). Έπειτα, η δεύτερη δοκιμασία που διεξήχθη αφορούσε τη φωνημική σύνθεση 10 λέξεων. Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί έπρεπε να συνθέσει τα φωνήματα που άκουγε από την ερευνήτρια σε λέξεις (π.χ. μ-ή-λ-ο= μήλο). Παράλληλα, μπροστά στο παιδί υπήρχαν 2 εικόνες που έμοιαζαν φωνολογικά και έπρεπε να διαλέξει αυτή που ειπώθηκε (π.χ μήλο-ξύλο). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει 10 ζευγάρια λέξεων και εικόνων. Η τρίτη δοκιμασία αφορούσε την απαλοιφή του αρχικού τμήματος λέξεων. Ειδικότερα, η δοκιμασία αποτελείται από 10 λέξεις. Ζητήθηκε από τα παιδιά, αφού αφαιρούνταν από τη λέξη η πρώτη συλλαβή, να πουν ποια λέξη προέκυψε (π.χ. σκούπα- κούπα). Η τελευταία δοκιμασία αφορούσε τη συλλαβική κατάτμηση λέξεων κατά την οποία τα παιδιά έπρεπε να χωρίσουν σε συλλαβές μία λέξη (π.χ τρέ-νο).

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ και της ομάδας ελέγχου στη δοκιμασία επανάληψης των ψευδολέξεων (ΕΨ). Συγκεκριμένα, όπως είναι φανερό και στον πίνακα 7, το ΚΔΕΠΥ σημείωσε αρκετά χαμηλή επίδοση στη δοκιμασία αυτή, αφού οι σωστές απαντήσεις ήταν μόλις 6, κάτι το οποίο φυσικά συνάδει και με την κλινική εικόνα των ΕΜΔ. Τα σφάλματα της ήταν 4 στο σύνολο (ρενομάσο-ρεμανάσο/βαλιμόλα-βολιμόλα/λασενάμο-λασιμάνο/νοραλεμίτα-λοραλερίτα). Στη δεύτερη δοκιμασία (ΦΣ) η επίδοση της ήταν ικανοποιητική, αφού παρατηρήθηκαν δύο λάθη (ρ-ό-δ-α=ρόδι/ μ-ά-τ-ι= μύτη). Αυτή η δοκιμασία εξετάζει το κατά πόσο ένα παιδί έχει την ικανότητα να ενώσει φθόγγους και να δημιουργήσει λέξεις. Βάσει των αποτελεσμάτων που σημειώθηκαν, το ΚΔΕΠΥ κατάφερε μια σχετικά καλή επίδοση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως το παιδί βρίσκεται ήδη σε πρόγραμμα αποκατάστασης των δυσκολιών του, το οποίο περιλαμβάνει ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας. Επιπλέον, η συγκεκριμένη δοκιμασία προορίζεται για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Στη δοκιμασία απαλοιφής αρχικού τμήματος, το σκορ που σημείωσε το ΚΔΕΠΥ ήταν 6/10. Ειδικότερα, στη λέξη (μ)αγκούρι, η απάντηση της ήταν γκούρι αντί για αγκούρι, στη λέξη (κ)αυτή, ήταν υτη αντί για αυτή, στη λέξη (τα)κούνια είπε νια αντί για κούνια και στη λέξη (σ)τίχος είπε ίχος αντί για τίχος. Παράλληλα, στην τελευταία δοκιμασία συλλαβικής κατάτμησης (ΣΚ), το σκορ της ήταν πολύ ικανοποιητικό, καθώς παρατηρήθηκε μόνο ένα λάθος το οποίο αφορούσε τη λέξη σκαμνί (σκα-μνί=σκαμ-νί).

Αναφορικά με το ΑΔΕΠΥ, η επιδοσή του ήταν επίσης χαμηλή στις περισσότερες δοκιμασίες. Συγκεκριμένα, στη δοκιμασία επανάληψης ψευδολέξεων οι σωστές απαντήσεις του ήταν μόλις 4. Τα σφάλματα που σημειώθηκαν ήταν 6 (ρενομάσο-ρεμονάσο/Λουμαρένο-

ουρμελένο/κορισίκαμι-κορισκάμι/λασενάμο-λασεμάμο/ρεπαρόλι-ρεπαλόλι/πιριναλάκου-πιριμαλάμου). Στη φωνημική σύνθεση η επίδοσή του ήταν καλή, καθώς πραγματοποίησε μόνο 2 λάθη (μπ-ά-λ-α=λάμπα/ κ-ό-τ-α=μπότα). Στη δοκιμασία απαλοιφής αρχικού τμήματος, τα σφάλματα που παρατηρήθηκαν ήταν 3. Συγκεκριμένα, στη λέξη (Με)γάλα, η απάντησή του ήταν άλα αντί για γάλα, στη λέξη (κ)αυτή, είπε υτη αντί για αυτή και στη λέξη (π)αλάτι, είπε λάτι αντί για αλάτι. Τέλος, στη τελευταία δοκιμασία το σκορ του ήταν 9/10, αφού σημείωσε μόνο 1 λάθος, το οποίο εμπεριείχε και λάθος φωνολογικού τύπου (σφυ-ρι-χτρα= σφυ-ρικ-τρα). Το σκορ του ΚΔΕΠΥ και του ΑΔΕΠΥ στις δοκιμασίες φωνολογίας δικαιολογούν τα σφάλματα τους στην ανάγνωση, στις προηγούμενες δοκιμασίες, διότι η αναγνωστική ικανότητα συνδέεται άρρηκτα με τη φωνολογική επίγνωση του παιδιού. Πληθώρα ερευνών έχει επιβεβαιώσει βιβλιογραφικά την άμεση σχέση μεταξύ της κατάκτησης της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας (Bishop & Adams, 1990; Catts, 1990; Levi, Carozzi, Fabrizi, & Sechi, 1982). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει πως η ικανότητα του παιδιού σε ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας είναι ένα δείγμα για την ανίχνευση εμφάνισης δυσκολιών, στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

## 5.8 Καθ' υπαγόρευση γραφή (Ζάχος και Ζάχος, 1998)

Πίνακας 7. Σφάλματα στην καθ' υπαγόρευση γραφή

Δείγμα	Σύνολο λέξεων	Γραμματικά	Παραγωγής-Σύνθεσης	Θεματικά	Φωνημικά-Φωνολογικά
ΚΔΕΠΥ	19	3	0	3	1
ΑΔΕΠΥ	19	9	0	5	2
ΑΤΑ	19	0	0	0	0
ΚΤΑ	19	0	0	2	0

Η δοκιμασία της καθ' υπαγόρευσης γραφής περιελάμβανε 3 προτάσεις οι οποίες εκφωνήθηκαν από την ερευνήτρια ώστε να καταγραφούν από τα παιδιά (*Ένας μαθητής τρέχει για να αποφύγει τη δυνατή βροχή. Τον βλέπω και τον πλησιάζω. Το σακάκι του είναι μούσκεμα*). Ελέγχθηκαν τυχόν σφάλματα στην γραμματική, παραγωγική, θεματική και φωνολογική ορθογραφία. Όπως φαίνεται και τον πίνακα 7, η επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ στην καθ' υπαγόρευση γραφή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου είναι σημαντικά χαμηλότερη. Αναλυτικότερα, το ΚΔΕΠΥ έχει πραγματοποιήσει γραμματικά, θεματικά και φωνολογικά



σφάλματα. Όσον αφορά τα γραμματικά λάθη, αυτά αφορούν τις καταλήξεις (τρέχει-τρέχη/ αποφύγει-αποφύγη/ δυνατή=δυνατοί), ενώ τα θεματικά αφορούν το θέμα της λέξης (αποφύγει=αποφήγη/ πλησιάζω=πλισηάζω). Ταυτόχρονα έχει πραγματοποιήσει και λάθη φωνολογικού τύπου (μούσκεμα/μούσεμα). Επομένως, παρατηρούνται λάθη ακουστικής διάκρισης, αφού παραλείπει γράμματα. Τα σφάλματα του ΑΔΕΠΥ ήταν γραμματικά (μαθητής=μαθιτις/ τρέχει=τρέχι/ αποφύγει=ποφιγι/ τη=τι/ δυνατή=δυνατι/ βροχή=βροχι/ βλέπω=βλεπο/ πλησιάζω=πλισιαζο), θεματικά (μαθητής=μαθιτις/ αποφύγει=ποφιγι/ δυνατή=δυνατι/ πλησιάζω=πλισιαζο/ είναι=ίνε) και φωνολογικά (αποφύγει=ποφιγι). Τα αποτελέσματα τους ισοδυναμούν με μία χαμηλή επίδοση, η οποία ήταν αναμενόμενη. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το ΚΤΑ πραγματοποίησε λάθη στη θεματική ορθογραφία (μαθητής=μαθιτής/ πλησιάζω=πλισιάζω), τα οποία δικαιολογούνται από το γεγονός πως στην Τρίτη δημοτικού δίνεται έμφαση στην καταληκτική και όχι τόσο στη θεματική ορθογραφία. Το ΑΤΑ από την άλλη πλευρά δεν πραγματοποίησε κανένα λάθος.

## 5.9 Αυθόρμητη γραφή β' επιπέδου (Ζάχος και Ζάχος, 1998)

Πίνακας 8. Σφάλματα στην αυθόρμητη γραφή

Δείγμα	Σύνολο λέξεων	Ορθή γραφή	Ορθογραφημένη γραφή
ΚΔΕΠΥ	15	Παραλείψεις:1	Καταλήξεις:3 Θεματικά:2 Φωνολογικά:2
ΑΔΕΠΥ	23	Παραλείψεις:2 Απουσία κεφαλαίου Απουσία τονισμού	Καταλήξεις:6 Θεματικά:5
ΑΤΑ	23	0	0
ΚΤΑ	29	0	Καταληκτικό:1 Φωνολογικά:1

Στη συγκεκριμένη δοκιμασία, παραγωγής ελεύθερου κειμένου, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν 3-4 προτάσεις με θέμα «Τι κάνω το πρωί όταν σηκώνομαι». Το τεστ αυτό υλοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί το σύνολο των λέξεων αλλά και πόσες από αυτές

ήταν ανολοκλήρωτες, κατατμημένες ή ενωμένες. Παράλληλα, όσον αφορά τη σωστή γραφή ελέγχθηκαν τυχόν αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις, προσθήκες, καθρεφτική γραφή, παρατονισμοί και απουσία σημείων στίξης. Ταυτόχρονα, τα παιδιά αξιολογήθηκαν για τυχόν σφάλματα ορθογραφίας στα άρθρα, στις καταλήξεις και στο θέμα των λέξεων. Η επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ ήταν χαμηλή, αφού πραγματοποίησαν αρκετά σφάλματα. Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με ΕΜΔ, συνήθως δημιουργούν απλές και μικρές προτάσεις (Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο). Πολλές φορές παραλείπουν τα άρθρα, τους συνδέσμους, τις προθέσεις και τους προσδιορισμούς, δεν κατανοούν την παθητική φωνή και μπορεί να πραγματοποιούν λάθη στις καταλήξεις των ρημάτων και των ουσιαστικών.

Συγκεκριμένα, το ΚΔΕΠΥ ανέπτυξε το θέμα με 15 λέξεις στο σύνολο. Σημείωσε καταληκτικά (σικώνω**με**/πείνο), θεματικά (σικώνω**με**/πείνο) και φωνολογικά (θτάχ**νω**) σφάλματα. Παράλληλα, παρέλειψε ένα γράμμα από τη λέξη φτιάχ**νω** (θτάχ**νω**) και το κόμμα μετά τη λέξη γά**λα**. Το ΑΔΕΠΥ ολοκλήρωσε τη δοκιμασία με 23 λέξεις στο σύνολο. Παρατηρήθηκαν παραλείψεις γραμμάτων (σκάλ**ες**-σκάλ**ε**), απουσία τονισμού και κεφαλαίου μετά από τελεία. Συγχρόνως, παρατηρήθηκαν ορθογραφικά λάθη στις καταλήξεις (ντινο**με**/πιγ**ενο**/εχ**ο**/φα**ο**/κατεβ**ενο**) και στο θέμα των λέξεων (ντινο**με**/σχολ**ιο**/κα**το**). Παρουσιάζεται επίσης, ελλιπής χρήση λεξιλογίου, αφού επαναλαμβάνει συνεχώς τις ίδιες λέξεις. Γίνεται καταφανές λοιπόν, πως στην παραγωγή ελεύθερου γραπτού κειμένου, το ΚΔΕΠΥ και το ΑΔΕΠΥ πραγματοποιούν αρκετά θεματικά και ορθογραφικά λάθη, ενώ δυσκολεύονται να συντάξουν απλού τύπου προτάσεις με σωστή συντακτική δομή και νοηματική αλληλουχία. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με ΕΜΔ είναι η απλουστευμένη γραμματική σε σχέση με τα συνομήλικα παιδιά, η χρήση απλής δομής στις προτάσεις, οι οποίες συνήθως είναι μικρότερες σε σχέση με το αναμενόμενο. Επίσης, είναι σύνηθες να υπάρχουν πραγματοποιούνται σφάλματα στη μορφολογία, όπως παραλείψεις άρθρων, συνδέσμων, προθέσεων και λανθασμένη χρήση καταλήξεων. Στον αντίποδα, η ομάδα ελέγχου είχε πολύ καλή απόδοση στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Το ΚΤΑ πραγματοποίησε ένα καταληκτικό σφάλμα (πηγαίν**ω**-πηγ**ένω**) και ένα φωνολογικό (φεύγ**ω**-φέ**β**γ**ω**). Το ΑΤΑ δεν πραγματοποίησε κανένα λάθος.

## 5.10 Κλίμακα αξιολόγησης της ορθογραφίας (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2010)

Πίνακας 9. Αποτελέσματα δοκιμασίας της ορθογραφίας

Δείγμα	Αρχικός Βαθμός	Zscore
ΚΔΕΠΥ	14/60	-2,23 SD
ΑΔΕΠΥ	9/60	-2,31 SD
ΑΤΑ	42/60	+1,15 SD
ΚΤΑ	40/60	+0,82 SD

Η δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφίας ελέγχει την ορθογραφική ικανότητα των παιδιών. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν λέξεις που υπαγορεύτηκαν από την ερευνήτρια σε μία σελίδα με αριθμημένες γραμμές, οι οποίες ήταν 60 στο σύνολο. Τα παιδιά άκουσαν τη λέξη αρχικά μεμονωμένη, έπειτα σε πρόταση και μετά πάλι μεμονωμένη. Οι αρχικές λέξεις είναι αρκετά απλές και αυτό δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να γράψουν σωστά ορισμένες από αυτές και έτσι αποφεύγονται τυχόν αισθήματα απογοήτευσης. Η δοκιμασία σταματά μετά από 6 συνεχόμενα λάθη. Ο μέσος όρος για την Τρίτη Δημοτικού για τα κορίτσια είναι 33,0 και η τυπική απόκλιση 8,5 και για τα αγόρια 31,0 και 9,5 αντιστοίχως. Η επίδοση των παιδιών υπολογίστηκε σύμφωνα με το κλινικό κριτήριο του ψυχομετρικού δείκτη Zscore. Αν το αποτέλεσμα είναι 0, τότε το παιδί βρίσκεται στο μέσο όρο, ενώ σε περιπτώσεις κάτω από 0 ή πάνω από 0 το παιδί βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο ή πάνω από το μέσο όρο. Το ΚΔΕΠΥ, όπως φαίνεται και στον πίνακα 10, συγκέντρωσε 14/60 και το Zscore είναι κάτω από το μέσο όρο,  $-2,23SD [(14 - 33,0) / 8,5]$  πραγματοποιώντας κυρίως γραμματικά λάθη, ενώ το ΑΔΕΠΥ συμπλήρωσε σωστά τις 9/60 και το Zscore υπολογίστηκε στο  $-2,31 SD [(9-31,0)/9,5]$ . Τα λάθη του ήταν κυρίως φωνολογικά και γραμματικά. Παρόλο που η απουσία τονισμού και οι παρατονισμοί δεν λαμβάνονται υπόψη στη βαθμολογία, αξίζει να σημειωθεί πως και τα δύο παιδιά με ΔΕΠΥ παρέλειψαν εξ'ολοκλήρου τους τόνους στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, η επίδοση του ΑΤΑ ήταν η καλύτερη, αφού συγκέντρωσε 42/60 και Zscore  $+1,15SD$ , ενώ το σκορ του ΚΤΑ ήταν 40/60 με zscore  $+0,82 SD$ . Είναι λοιπόν φανερό, πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στις ορθογραφικές δεξιότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Σε πρόσφατη έρευνα μελετήθηκαν παιδιά με ΔΕΠΥ ηλικίας από 8 έως 11 ετών και παιδιά τυπικής ανάπτυξης με παρόμοιο κοινωνικό και

οικονομικό υπόβαθρο ως προς τις ορθογραφικές τους ικανότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ πραγματοποιούν συχνότερα ορθογραφικά λάθη, κυρίως φωνολογικά. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να εξηγηθούν από το γεγονός πως η ορθογραφημένη γραφή συνδέεται με την εργαζόμενη μνήμη, η οποία στα παιδιά με συμπτώματα ΔΕΠΥ είναι ελλιπής (Re, Mirandola, Esposito, & Carodiecì, 2014).

Ολοκληρώνοντας, στο κεφάλαιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα ποσοτικά δεδομένα όπως αυτά συλλέχθηκαν στην ερευνητική διαδικασία. Προκειμένου να δοθούν αξιόλογα και αξιόπιστα αποτελέσματα, τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο και αναλυτικότερο δυνατό τρόπο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο επιβεβαιώθηκαν ενώ τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με τις έως τώρα διεξαχθείσες έρευνες που μελετούν παρόμοια θέματα. (Langer N. , Benjamin, Becker, & Gaab, 2019; Martins, Ribeiro, Pastura, & Monteiro, 2020; Re, Mirandola, & Esposito, 2014).

## **5.11 Περιορισμοί της έρευνας**

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά κάποιων περιορισμών της έρευνας. Ένας περιορισμός που αναδεικνύεται συνίσταται στο μέγεθος του δείγματος, το οποίο είναι αρκετά μικρό με άμεση απόρροια τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να μην μπορούν να γενικευθούν. Εντούτοις, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να προσθέσουν χρήσιμες πληροφορίες, συσχετίζοντάς τα με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, τα αποτελέσματα είναι πιθανό να επηρεαστούν από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την παρακολούθηση ή μη προγραμμάτων ειδικής διαπαιδαγώγησης ή του τμήματος ένταξης των σχολείων από τους/τις μαθητές/τριες. Παράλληλα, στην έρευνα δεν αξιολογείται ο παράγοντας φύλο στις επιδόσεις των παιδιών ενώ θεωρείται δεδομένο πως τα παιδιά θα αποδώσουν το μέγιστο, γεγονός που δεν μπορεί να ελεγχθεί. Τέλος, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει σύγκριση των μαθησιακών ικανοτήτων παιδιών με και χωρίς ΔΕΠΥ.

## **Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα**

Στην έρευνα που παρουσιάστηκε, διερευνήθηκαν οι φωνολογικές, αναγνωστικές, λεξιλογικές και ορθογραφικές ικανότητες δύο παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και

Υπερκινητικότητα και τα αποτελέσματα τους συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα δυο παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αρχικά, δόθηκε ένα θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη ΔΕΠΥ και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τη διατύπωση του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας. Στη συνέχεια ακολούθησε η μεθοδολογία αυτής. Σε ένα δείγμα τεσσάρων παιδιών Τρίτης Δημοτικού δόθηκαν δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούσαν την νοημοσύνη τους, το εκφραστικό λεξιλόγιο, την ανάγνωση κειμένου με ερωτήσεις κατανόησης, την ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική ικανότητα μέσω της σιωπηρής ανάγνωσης, την αυθόρμητη και την καθ' υπαγόρευση γραφή και την ορθογραφία. Οι αρχικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα τεστ που χορηγήθηκαν στα παιδιά και προέκυψαν οι απαντήσεις στα αρχικά ερωτήματα. Αναλυτικότερα, λαμβάνοντας υπόψιν τα ερευνητικά αποτελέσματα παρατηρήθηκε πως η επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με αυτή της ομάδας ελέγχου. Γενικά τα αποτελέσματά τους συγκλίνουν με την κλινική εικόνα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Επιπλέον, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα και οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και όταν παρουσιάζεται η μία, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανιστεί και η άλλη.

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελ ήταν να διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Ποιο είναι το επίπεδο των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με ΔΕΠΥ;
- 2) Σε ποια αναγνωστική δοκιμασία εντοπίζονται τα περισσότερα ποιοτικά σφάλματα;
- 3) Σε ποιο επίπεδο ελέγχεται η ικανότητά τους στην αναγνωστική κατανόηση προτάσεων και κειμένων;
- 4) Σε ποιο επίπεδο ελέγχεται η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής;
- 5) Ποιες είναι οι δυσκολίες που εντοπίζονται στην καθ' υπαγόρευση και αυθόρμητη γραφή;
- 6) Ποια είναι η επίδοσή τους στη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου;

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα των δοκιμασιών, στο πρώτο και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η απάντηση είναι ξεκάθαρη και αναμενόμενη. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου σημείωσαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με εκείνη των παιδιών με ΔΕΠΥ. Αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού όπως έχει προαναφερθεί αν δεν κατακτηθεί πρώτα ο προφορικός λόγος επαρκώς, οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι αναπόφευκτες. Η αναγνωστική επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και στις δύο δοκιμασίες που αφορούσαν την ανάγνωση (ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση κειμένου) με τα περισσότερα ποιοτικά σφάλματα να εντοπίζονται στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Γενικά, αυτό

μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτό από το γεγονός πως η ανάγνωση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία και για την επιτυχή ολοκλήρωσή της απαιτείται η κατάκτηση όλων των γλωσσικών ικανοτήτων από την πλευρά του αναγνώστη (γραμματική, σύνταξη, σημασιολογία και φωνολογικές δεξιότητες). Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με την παραπάνω θέση το ΚΔΕΠΥ και το ΑΔΕΠΥ ήταν αναμενόμενο να εμφανίσουν προβλήματα στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματά πολυάριθμων ερευνών, οι οποίες διερεύνησαν τη συννοσηρότητα της ΔΕΠΥ και των ΕΜΔ, ενισχύουν την υπόθεση ότι η ΔΕΠΥ και οι αναγνωστικές διαταραχές συχνά συνυπάρχουν (Czamara, και συν., 2013; Langer N. , Benjamin, Becker, & Gaab, 2019). Η διαπίστωση αυτή ισχύει, αφού σύμφωνα με τους πρόσφατη μελέτη τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάλυση φωνημάτων και στη φωνολογική μνήμη, ενώ οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση και στην αναγνώριση λέξεων, λόγω του ελλιπούς λεξιλογίου, δυσχεραίνουν τη διαδικασία της ανάγνωσης (Khaled, Emadeldin, Mahmoud, Mohamed, & Abdelmonem, 2021). Συγχρόνως, αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν την ίδια θέση επισημαίνοντας πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ διαθέτουν μειωμένες ικανότητες στον τομέα της ανάγνωσης λόγω ανεπαρκών δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας (Miranda-Casas, Fernández, Delgado, Miranda, & Bó, 2002; Groot, Bos, Meulen , & Minnaert, 2019). Μάλιστα, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η εξάσκηση στη φωνολογική ενημερότητα προλαμβάνει δυσκολίες στην ανάγνωση (Mann, Shankweiler, & Smith, 1984; Wagner & J. K., 1987). Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις τα προβλήματα στην ανάγνωση ενδέχεται να οφείλονται στη διάσπαση προσοχής που χαρακτηρίζει τα παιδιά με ΔΕΠΥ (Günther, et al., 2016)

Ταυτόχρονα, με βάση την ανάλυση των δεδομένων, απαντάται και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται φανερό ότι στην δοκιμασία κατανόησης κειμένου, τα παιδιά με ΔΕΠΥ συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία και η επίδοσή τους ήταν σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Η μειωμένη ικανότητα κατανόησης επιβεβαιώθηκε και στην δοκιμασία που αξιολογούνταν η αναγνωστική κατανόηση προτάσεων, στην οποία επίσης σημείωσαν αρκετά μικρότερη βαθμολογία σε σχέση με τους συνομιλικούς τους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Brock & Knapp, 1996; Friedman, Rapport, Raiker, Orban, & Eckrich , 2016), οι οποίες διαπίστωσαν πως σε παιδιά με ΔΕΠΥ τα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση είναι μεγαλύτερα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠΥ και ότι αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός πως και οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και οι εκείνοι με ελλειμματική προσοχή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην

αποκωδικοποίηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα φωνολογικά στοιχεία των λέξεων και λιγότερη στο νόημά τους. Ταυτόχρονα, η κατανόηση ενός κειμένου προϋποθέτει ικανότητες ανάκλησης και οργάνωσης πληροφοριών, τις οποίες τα παιδιά με ΔΕΠΥ δεν διαθέτουν επαρκώς. Η μειωμένη ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης συνδέεται άρρηκτα με τα ελλείμματα που διαθέτουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ στην εργαζόμενη μνήμη, αφού για να επιτευχθεί η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης απαιτούνται ορισμένες γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να υπάρχουν στη μνήμη (Friedman, Rapport, Raiker, Orban, & Eckrich, 2016). Η θέση ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν δυσκολίες σε σχέση με τους συνομιλικούς τους στην αναγνωστική ακρίβεια και την αναγνωστική κατανόηση (Germanò, Gagliano, & Curatolo, 2010) αποδεικνύει πως μοιράζονται ένα σημαντικό χαρακτηριστικό με τα δυσλεξικά παιδιά και αυτό είναι τα ελλείμματα στην ανάγνωση σε επίπεδο λέξης. Έτσι, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, ένα συμπέρασμα που μπορεί να προκύψει είναι πως τα γλωσσικά ελλείμματα που προκαλούν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση εντείνουν την φωνολογική ανεπάρκεια των παιδιών με ΔΕΠΥ στην εργαζόμενη μνήμη. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από ευρήματα ερευνών σε παιδιά με γενετικό ρίσκο για δυσλεξία (Snowling & Stackhouse, 2006). Τα παιδιά εκείνα που χαρακτηρίζονταν τόσο από γλωσσικά όσο και από φωνολογικά ελλείμματα έλαβαν διάγνωση δυσλεξίας. Αντιθέτως, όσα παιδιά είχαν καλού επιπέδου γλωσσικές ικανότητες κατάφεραν να «ελέγξουν» την εκδήλωση των φωνολογικών ελλειμμάτων και δεν έλαβαν διάγνωση δυσλεξίας, παρά το γεγονός ότι παρουσίαζαν δυσκολίες στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η ένταση των φωνολογικών ελλειμμάτων εξαρτάται και ελέγχεται από τις γενικότερες γλωσσικές ικανότητες.

Στις δοκιμασίες γραφής η επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ κρίθηκε μη ικανοποιητική. Στον τομέα της ελεύθερης γραφής, παρατηρήθηκαν αρκετά φωνολογικά, μορφοσυντακτικά και ορθογραφικά λάθη. Γενικά, φάνηκε πως δεν έχουν βασικές γραμματικές γνώσεις και το λεξιλόγιό τους ήταν αρκετά φτωχό (μη χρήση ουσιαστικών, επιθέτων, πρωτότυπων λέξεων). Άλλωστε η απλουστευμένη γραμματική, η χρήση απλής δομής στην πρόταση και η μικρής έκτασης προτάσεις αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με ΕΜΔ. Επίσης, είναι σύνηθες να υπάρχουν διαταραχές στον τομέα της μορφολογίας, αφού έχουν την τάση να ξεχνούν τα άρθρα, τους συνδέσμους, τις προθέσεις και να χρησιμοποιούν λανθασμένα τις καταλήξεις. Στον τομέα της γραφής καθ' υπαγόρευση, παρατηρήθηκαν σφάλματα στην ορθογραφία τόσο των μεμονωμένων λέξεων, όσο και μικρών προτάσεων ενώ σημειώθηκε

μεγάλος αριθμός λαθών σε βασικούς ορθογραφικούς κανόνες και στο ετυμολογικό μέρος των λέξεων. Τα περισσότερα λάθη του ήταν φωνολογικά, γραμματικά και θεματικά. Σύμφωνα με τους Casas, Ferrer και Fortea (2013), οι οποίοι διεξήγαγαν μία έρευνα αξιολογώντας τη γραπτή έκφραση 50 παιδιών με ΔΕΠΥ και 50 παιδιών με φυσιολογική ανάπτυξη, που αντιστοιχούσαν στην ηλικία και τη νοημοσύνη, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ είχαν σημαντικά χειρότερες επιδόσεις από τις ομάδες σύγκρισης. Οι ανεπάρκειες στην εκτελεστική λειτουργία ή η φτωχή γλωσσική και μεταγλωσσική ικανότητα θα μπορούσαν να εξηγήσουν τα αποτελέσματα που βρέθηκαν (Casas, Ferrer, & Fortea, 2013). Παράλληλα, πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ως προς την ορθογραφική συνέπεια των παιδιών με ΔΕΠΥ, καθώς διαπίστωσαν πως παρουσιάζουν ελλείψεις ορθογραφικές ικανότητες (Carodiéci, Serafini, Dessuki, & Cornoldi, 2019).

Το έκτο και τελευταίο ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορά τη δοκιμασία του εκφραστικού λεξιλογίου και την επίδοση των παιδιών με ΔΕΠΥ σε αυτή. Η επίδοση τους ήταν πιο χαμηλή από την χρονολογική τους ηλικία και συγκεκριμένα μπέρδεψαν λέξεις με παρεμφερή σημασία ή δεν γνώριζαν τις διαφορετικές σημασίες που μπορεί να έχει μια λέξη. Οι Barini και Hage διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τις λεξιλογικές ικανότητες των παιδιών με ΔΕΠΥ συγκρινόμενα με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χορηγήθηκαν τεστ προσληπτικού λεξιλογίου σε 40 παιδιά με και χωρίς ΔΕΠΥ. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ γνώριζαν λιγότερες λέξεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, τα οποία αποδεικνύουν το ανεπαρκές και φτωχό λεξιλόγιο των παιδιών με ΔΕΠΥ (Barini & Hage, 2015).

Επιλογικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το δείγμα των συμμετεχόντων είναι αρκετά μικρό ώστε να γενικευθούν τα αποτελέσματα σε σχέση με τις δύο διαταραχές και βασίζονται στις εξατομικευμένες δεξιότητες των παιδιών. Έστι λοιπόν, προτείνεται η διεξαγωγή παρόμοιων μελλοντικών ερευνών και η σύγκριση παιδιών με ΔΕΠΥ και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με μεγαλύτερο δείγμα και συγκεκριμένα η διερεύνηση πιθανής συνύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να προκύψουν εγκυρότερα συμπεράσματα. Μέσα από τη μελέτη ενός πιο διευρυμένου δείγματος είναι δυνατόν να εξισορροπηθούν οι ιδιομορφίες που παρουσιάζονται από μεμονωμένες περιπτώσεις και έτσι τα αποτελέσματα που προκύπτουν να μπορούν να εκληφθούν ως γενικώς ισχύοντα (Cassell & Symon, 1994).



## **Αναφορές**

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washigton DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Assosiation. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th, text rev. εκδ.)*. Washington D.C.: Author.

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie, *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

Antshel, K. M., Zhang-James, Y., & Faraone, S. (2014). The comorbidity of ADHD and autism spectrum disorder. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 13(10), 1117-1128.

Atkinson, I. M., Robinson, J., & Shute, R. (1997). Between a rock and a hard place: an Australian perspective on education of children with ADHD. *Educational and Child Psychology*, 14, 21-30.

Barini, N. S., & Hage, S. (2015). Vocabulary and verbal comprehension of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Codas*, 27,446-451.

- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford press.
- Biederman, J., Faraone, S., Keenan, K., Knee, D., & Tsuang, M. (1990). Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM-III attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(5), 526-533.
- Biederman, J., Faraone, S., Taylor, A., Sienna, M., Williamson, S., & Fine, C. (1998). Diagnostic continuity between child and adolescent ADHD: findings from a longitudinal clinical sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(3), 305-313 .
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *J Child Psychol Psychiatry*, 31(7):1027-50.
- Brock, S. E., & Knapp, P. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 1(3), 173–185.
- Capodieci, A., Serafini, A., Dessuki, A., & Cornoldi, C. (2019). Writing abilities and the role of working memory in children with symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder. *Child Neuropsychol*, 25(1):103-121.
- Casas, A. M., Ferrer, M., & Fortea, I. (2013). Written composition performance of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Applied Psycholinguistics*, 34(3), 443–460.
- Cassell, C., & Symon, G. (1994). *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. London: Sage.
- Catts, H. W. (1990). Early identification of reading disabilities. *Topics in Language Disorders*, 12(1), 1–16.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed.)*. London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Cooper, P., & Bilton, K. (2002). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. London: Routledge.
- Czamara, D., Tiesler, C., Kohlböck, G., Berdel, D., Hoffmann, B., Bauer, C.-P., . . . Heinrich, J. (2013). Children with ADHD symptoms have a higher risk for reading, spelling and math difficulties in the GINIplus and LISApplus cohort studies. *PLoS One*, 8(5):e63859.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). ADHD and learning difficulties: What is the connection. *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. 72-108.
- DuPaul, G. J., Gormley, M., & Laracy, S. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Learn Disabil*, 46:43–51.
- Faraone, S. V., & Biederman, J. (2004). A controlled study of functional impairments in 500 ADHD adults. *In 157th Annual Meeting of the American Psychiatric Association*.

- Frick, P. J., Kamphaus, R., Lahey, B., Loeber, R., Christ, M., Hart, E., & Tanenbaum, L. E. (1995). Erratum: Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59:2 289-294.
- Friedman, L. M., Rapport, M., Raiker, J., Orban, S., & Eckrich, S. (2016). Reading Comprehension in Boys with ADHD: The Mediating Roles of Working Memory and Orthographic Conversion. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 273–287.
- Gayán, J., Willcutt, E., Fisher, S., Francks, C., Cardon, L., Olson, R., . . . DeFries, J. (2005). Bivariate linkage scan for reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder localizes pleiotropic loci. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(10), 1045-1056.
- Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Dev Neuropsychol*, 35(5):475-93.
- Gremillion, M. L., Smith, T., & Martel, M. (2018). Verbal Working Memory as a Longitudinal Mechanism of Vocabulary Problems in Preschoolers with ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40, 130–138 .
- Grizenko, N., Shayan, Y. R., Polotskaia, A., Ter-Stepanian, M., & Joober, R. (2008). Relation of maternal stress during pregnancy to symptom severity and response to treatment in children with ADHD. *J Psychiatry Neurosci*, 33(1):10-6.
- Groot, B. J., Bos, K., Meulen, B., & Minnaert, A. (2019). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children With or Without Reading Disabilities and/or ADHD. *J Learn Disabil*, 50(2):168-179.
- Günther, T., Peters, K., Scharke, W., Horbach, J., Kraatz, C., Dahlmann, B., . . . Vloet, T. (2016). Attention and reading performance in children with ADHD, reading disorder and the combined condition. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 44(5):351-363.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp.74 – 84.
- Heterogeneity of irritability in attention-deficit/hyperactivity disorder subjects with and without mood disorders. (n.d.). *Heterogeneity*.
- Kavale, A., & Forness, R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of learning disabilities*, 33 (3), pp.239-256.
- Khaled, A. M., Emadeldin, M., Mahmoud, N., Mohamed, A., & Abdelmonem, A. (2021). Phonological Processing and other Language Parameters in ADHD. *Ejantas Journals*, 1-16.
- Koltermann, G., Becker, N., Wauke, A. P., de Oliveira, C. P., Gomides, M. R., Paiva, G. M., . . . de Salles, J. F. (2020). Intragroup differences and similarities in performance on rapid automatized naming tasks in children with ADHD symptoms, children with reading disabilities, and controls. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, vol.42, n2, p.190-194.

- Langer, N., Benjamin, C., Becker, B., & Gaab, N. (2019). Comorbidity of reading disabilities and ADHD: Structural and functional brain characteristics. *Hum Brain Mapp*, 40(9):2677–2698.
- Langer, N., Benjamin, C., Becker, B., & Gaab, N. (2019). Comorbidity of reading disabilities and ADHD: Structural and functional brain characteristics. *Hum Brain Mapp*, 40(9):2677–2698.
- Leitner, Y. (2014). The co-occurrence of autism and attention deficit hyperactivity disorder in children - what do we know? *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-8.
- Levi, G., Capozzi, F., Fabrizio, A., & Sechi, E. (1982). Language disorders and prognosis for reading disabilities in developmental age. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 1119-1122.
- Maedgen, J. W., & Carlson, C. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 30–42.
- Mann, V. A., Shankweiler, D., & Smith, S. (1984). The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language*, 11(03), pp.627-643.
- Mannuzza, S., Klein, R., Bessler, A., Malloy, P., & LaPadula, M. (1993). Adult outcome of hyperactive boys. Educational achievement, occupational rank, and psychiatric status. *Archives of general psychiatry*, 565-576.
- Martins, R. A., Ribeiro, M. G., Pastura, G. C., & Monteiro, M. C. (2020). Phonological remediation in schoolchildren with ADHD and dyslexia. *Codas*, 32(5).
- Martinussen, R., & Mackenzie, G. (2015). Reading comprehension in adolescents with ADHD: exploring the poor comprehender profile and individual differences in vocabulary and executive functions. *Res Dev Disabil*, 38:329-37.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16(2), σσ. 145–157.
- Mick, E., Thomas Spencer, Wozniak, J., & Biederman, J. (2005). Heterogeneity of irritability in attention-deficit/hyperactivity disorder subjects with and without mood disorders. *Biol Psychiatry*, 58(7):576-82.
- Miller, A. C., Keenan, J., Betjemann, R., Willcutt, E., Pennington, B., & Olson, R. (2013). Reading Comprehension in Children with ADHD: Cognitive Underpinnings of the Centrality Deficit. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 473–483 .
- Miller, A. C., Keenan, J., Betjemann, R., Willcutt, E., Pennington, B., & Olson, R. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology*, 41(3), 473-483.

- Millichap, J. G. (2010). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder Handbook. A Physician's Guide to ADHD (2nd edition)*. New York: Springer.
- Miranda-Casas, A., Fernández, A., Delgado, F., Miranda, B., & Bó, R. (2002). Phonological processing in children with attention deficit hyperactivity disorder: is methylphenidate effective? *Rev Neurol*, 34 Suppl 1:S115-21.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities Issues on definition. *Asha*, 23 Suppl.5, pp.18-20.
- Paula, E. M., & Navas, A. L. (2018). Profile of reading difficulties in children with attention deficit hyperactivity disorder: a literature review. *Revista CEFAC*, 20(6):785-797.
- Pavlidis, G., & Giannouli, V. (2014). Linking ADHD - Dyslexia and Specific Learning Difficulties. In P. Garner, J. Kauffman, & J. Elliott, *Handbook of Emotions & Behavioural Difficulties*. London: SAGE.
- Polanczyk, G., & Rohde, L. A. (2007). *Current opinion in psychiatry*, 386-392.
- Ramirez, C., Rosen, L., Deffenbacher, J., Hurst, H., Nicoletta, C., Rosencranz, T., & Smith, K. (1997). Anger and anger expression in adults with high ADHD symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 2, 115-128.
- Raven, J. (2008). The Raven Progressive Matrices Tests: Their Theoretical Basis and Measurement Model. Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary. *Creative Education*, 17-68.
- Re, A. M., Mirandola, C., & Esposito, S. S. (2014). Spelling errors among children with ADHD symptoms: the role of working memory. *Res Dev Disabil*, 35(9):2199-204.
- Re, A. M., Mirandola, C., Esposito, S. S., & Capodiecici, A. (2014). Spelling errors among children with ADHD symptoms: The role of working memory. *Research in Developmental Disabilities*, 35(9):2199-2204.
- Sandberg, S., Day, R., & Trott, G. (1996). Clinical Aspects. In S. SANDBERG (ed.). *Hyperactivity disorders of childhood* (pp. pp. 69-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338. pp. 307-312.
- Sjöwall, D., & Thorell, L. (2014). Functional impairments in attention deficit hyperactivity disorder: the mediating role of neuropsychological functioning. *Developmental Neuropsychology*, 39, σσ. 187-204.
- Skirrow, C., Hosang, G., Farmer, A., & Asherson, P. (2012). An update on the debated association between ADHD and bipolar disorder across the lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 141,143-159.
- Snowling, M. J., & Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook, 2nd Edition*. London: Wiley.

- Sprugevica, I., & Høien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 119–124.
- Szatmari, P., Offord, D., & Boyle, M. (1989). Ontario Child Health Study: prevalence of attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of child psychology and psychiatry*, 219-223.
- Wagner, R. K., & J. K., T. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, 101(2), pp.192 - 212.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W., Colligan, R., Killian, J., Voigt, R., Weaver, A., & Katusic, S. (2011). Written-language disorder among children with and without ADHD in a population-based birth cohort. *Pediatrics*, 128(3):e605-12.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βλάχος, Φ., Αγαπητού, Π., & Νησιώτου, Ι. (2008). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα: Μία προσέγγιση της αιτιολογίας της με βάση σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, (1), σσ. 175-193.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.
- Ζάχος, Ι., & Ζάχος, Δ. (1998). *Σειρά Τεστ για τη Διάγνωση της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων- Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2005). *Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ – IV*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρβούνης, Μ., & Σταύρου, Λ. (2007). *Φωνολογικό Τέστ Ανίχνευσης Δυσλεξικής Συμπεριφοράς για Παιδιά Ηλικίας 5-6 ετών-ΦΩ.ΤΑ.ΔΥΣ 5-6*. Αθήνα: Άνθρωπος.

- Λατινόπουλος, Π. (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα : Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. Αθήνα: Κριτική.
- Μανιαδάκη, Κ. (2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης. In Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη, *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (pp. 19-56). Αθήνα : Gutenberg.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μήτσιου-Δακτύλα, Γ. (2008). *Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα : Δαρδάνος.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. In Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (pp. 326-347). Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες:Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Περβανίδου, Π. (2009). Γενετικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες κινδύνου στην ανάπτυξη ΔΕΠΥ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) Διεθνή δεδομένα και Ελληνική Πραγματικότητα. *6ο Πανελλήνιο Παιδοψυχιατρικό συνέδριο*.
- Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες: κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5): 562-576.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Άτραπος.

Πόρποδας, Κ. (2020). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 1(1), 30–43.

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. In I. Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (pp. 218-220). Αθήνα: Πεδίο.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ ανιχνεύσης αναγνωστικής ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.




# Παράρτημα (1-7 test)

## Παράρτημα 1

### The Coloured Progressive Matrices (Raven)

#### ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ



**Answer Sheet for**  
**THE COLOURED PROGRESSIVE MATRICES**  
**– Classic Version**  
**Sets A, A<sub>b</sub> and B**

Please complete the information asked for next to any headings written in RED, and read and carry out all other instructions given in RED.

<b>Age:</b>	<b>Date of Birth:</b>	<b>Date:</b>
<b>Place of Testing:</b>		

Place a single line across the number of the answer you think is correct. If you make a mistake, put a cross (X) through your incorrect answer and a single line across the correct one. If you skip a question because you don't know the answer, make sure you miss out the question on this answer sheet. Please mark your choices firmly with pencil. Work downwards through each column.

**DO NOT START UNTIL YOU ARE ASKED TO DO SO**

<b>SET A</b>	<b>SET A<sub>b</sub></b>	<b>SET B</b>																		
A1 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab1 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B1 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A2 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab2 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B2 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A3 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab3 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B3 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A4 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab4 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B4 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A5 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab5 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B5 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A6 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab6 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B6 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A7 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab7 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B7 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A8 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab8 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B8 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A9 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab9 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B9 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A10 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab10 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B10 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A11 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab11 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B11 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
A12 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	Ab12 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	B12 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		

Παράρτημα 2

**Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου**

**ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ**

	0/1		0/1
1 Κλειδί	<input type="checkbox"/>	26 Ρακέτα	<input type="checkbox"/>
2 Φίδι	<input type="checkbox"/>	27 Θερμόμετρο	<input type="checkbox"/>
3 Φεγγάρι	<input type="checkbox"/>	28 Φλιτζάνι	<input type="checkbox"/>
4 Κρεμάστρα	<input type="checkbox"/>	29 Άγκυρα	<input type="checkbox"/>
5 Παράθυρο	<input type="checkbox"/>	30 Σέλα	<input type="checkbox"/>
6 Κλάουν	<input type="checkbox"/>	31 Ανανάς	<input type="checkbox"/>
7 Χαρταετός	<input type="checkbox"/>	32 Τρυπάνι	<input type="checkbox"/>
8 Πάπια	<input type="checkbox"/>	33 Λαχανικά	<input type="checkbox"/>
9 Μπαούζα	<input type="checkbox"/>	34 Βίδα	<input type="checkbox"/>
10 Μανίκι	<input type="checkbox"/>	35 Χάρτης	<input type="checkbox"/>
11 Κιθάρα	<input type="checkbox"/>	36 Βιολί	<input type="checkbox"/>
12 Ζόρια	<input type="checkbox"/>	37 Κεραία	<input type="checkbox"/>
13 Σαλιγκάρι	<input type="checkbox"/>	38 Σκιάχτρο	<input type="checkbox"/>
14 Ελικόπτερο	<input type="checkbox"/>	39 Κοσμήματα	<input type="checkbox"/>
15 Κουκουβάγια	<input type="checkbox"/>	40 Μαγνήτης	<input type="checkbox"/>
16 Γοργόνα	<input type="checkbox"/>	41 Γαλλικό κλειδί / κάβουρας	<input type="checkbox"/>
17 Κροκόδειλος	<input type="checkbox"/>	42 Κάμπια	<input type="checkbox"/>
18 Δάχτυλο	<input type="checkbox"/>	43 Αλεξίπτωτο	<input type="checkbox"/>
19 Καμήλα	<input type="checkbox"/>	44 Φάρος	<input type="checkbox"/>
20 Κιάλια	<input type="checkbox"/>	45 Πυξίδα	<input type="checkbox"/>
21 Καγκουρό	<input type="checkbox"/>	46 Ιγκλού	<input type="checkbox"/>
22 Ποτιστήρι	<input type="checkbox"/>	47 Κυψέλη	<input type="checkbox"/>
23 Κοιλέ	<input type="checkbox"/>	48 Νάρθηκας / επίδεσμος	<input type="checkbox"/>
24 Βέλος	<input type="checkbox"/>	49 Δοξάρι	<input type="checkbox"/>
25 Μικρόφωνο	<input type="checkbox"/>	50 Τρούλος	<input type="checkbox"/>
		<b>Σύνολο:</b>	<input type="checkbox"/>

## Παράρτημα 3

### Τεστ Ανάγνωσης- Τεστ Α

1<sup>η</sup> άσκηση: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη, σε όλες τις κάρτες που θα σου δείξω. Πρόσεξε τους τόνους. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς, θα σου δείξω την επόμενη λέξη από την οποία θα μπορείς να συνεχίσεις.»

**ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:** για σωστή απάντηση (ανάγνωση) **1**  
για λάθος απάντηση (ανάγνωση) **0**

**ΚΑΝΟΝΑΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ:** όταν ο μαθητής έχει κάνει λάθος σε 5 διαδοχικές λέξεις.

↓ 1	τεπό	13	πλωχθρασματικών
2	τραίπα	14	γελίζανερός
3	ατζέλο	15	ποσσεινάθωκης
4	λαστρέμη	16	λάπρενο » »
5	χρεσιδούλα	17	ειγασελάορα
6	κλωστραμπούκι	18	αγκρηνός
7	αμπρογέλι	19	ζεράκολυ
8	βηφελίδα	20	γδέκλωνι
9	δαταβά	21	στρουφάλομπρι
10	ηκοισελακώτων	22	σκαυφημπρά
11	φομπλέμο	23	μπακτευδίκρουνα
12	φωρίζακό	24	τευλαιντευός

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ:

Η σήμανση » » υποδηλώνει την τελευταία λέξη σε κάθε σελίδα του μαθητή (τεστ).

2<sup>η</sup> άσκηση: «Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη, σε όλες τις κάρτες που θα σου δείξω. Σε περίπτωση που δυσκολευτείς, θα σου δείξω την επόμενη λέξη από την οποία θα μπορείς να συνεχίσεις.»

**ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:** για σωστή απάντηση (ανάγνωση) 1  
για λάθος απάντηση (ανάγνωση) 0

**ΚΑΝΟΝΑΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ:** όταν ο μαθητής έχει κάνει λάθος σε 5 διαδοχικές λέξεις.

↓ 1	άλλος	19	κόσμημα
2	ρύζι	20	καταγγέλλω
3	θάλασσα	21	παγκοσμιότητα
4	σπαθί	22	βαθμιετρικός
5	γυμνός	23	γαλακτοποίηση
6	χαιδεύω	24	ταιγάνος
7	λεωφορείο	25	αβάντιστος
8	κουρδίζω	26	συνδέονται
9	οικογένεια	27	υπερπαραγωγή
10	τζάμια	28	πανεπιστημιακών
11	ωραίος	29	ρακοσυλλέκτης
12	ύμνος	30	καλλιτεχνήματα
13	βραδιάζει	31	ξυφομαχώ
11	ανόπνευμα	32	ξεκαρδιστήχαμε
15	παρακείμενος	33	εφραμιστός » »
16	πλαστικοποιημένος	34	εκπαιδευμένος
17	γελιογραφία » »	35	μαγνητοσκόπηση
18	συμμορφώθηκα	36	διγγος

37	συγκαλύπτεις	
38	ενσωμάτωση	
39	φαλαίνοθηρικό	
40	διαστρωμάτωση	
41	χηνοβασκός	
42	σαγματοπωλείο	
43	δακτυλοδεικτούμενος	
44	παγοπώλισσα	
45	εγχειρίδιο	
46	τερεβινθέλαιο	
47	βδελυγμός	
48	εκσφενδονίζω	
49	αρθρίτιδα » »	
50	ταπεινοφροσύνη	
51	εγγειοβελτιωτικός	
52	ρευστοποιήσιμος	
53	υαλογραφώ	
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ:</b>		

3<sup>η</sup> άσκηση: «Θέλω να διαβάσεις από μέσα σου τις λέξεις σε κάθε σειρά και να μου πεις ποιες είναι οι πραγματικές λέξεις. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα.»

**ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:**

**κατά τη διάρκεια της εξέτασης**

για κάθε πραγματική λέξη που αναφέρεται ως πραγματική 1  
 για κάθε άσημη λέξη που αναφέρεται ως πραγματική 0

**μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης**

για κάθε άσημη λέξη που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική 1  
 για κάθε πραγματική λέξη που δεν αναφέρθηκε ως πραγματική 0  
 για κάθε πραγματική λέξη που αποκωδικοποιήθηκε λάθος 0

**ΚΑΝΟΝΑΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ:**

όταν ο μαθητής δεν έχει αναγνωρίσει καμιά πραγματική λέξη σε 3 διαδοχικές σειρές.

**Παράδειγμα:**

μάτι	στόμα	δολίκε		
ράμε	πίρτα	βιβλία		
λαμένα	φύρεμα	βικαρές		
φίλος	ώξυλας	δόντια		
κύκλος	μπατζακώ	μπάλα	ώρα	» »
κνιδούλης	παγώνω	ελάφι	πεδρύλι	
μουσική	πρινικόν	ζαμπλούσα	γράμμα	
τρόφι	μαλακός	κεδρόλα	πνεύμα	έκκληξη
σοβλάαα	βεστώνω	γεγονός	γκράνα	χάντρες
θροίζω	γουστάρω	άβυσσος	ζεστασιά	λακρισκός

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ:

4<sup>η</sup> άσκηση: «Θέλω να μου διαβάσεις ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορείς. Θα διαβάσεις μόνο για 1 λεπτό. Πρόσεχε τους τόνους. Εγώ θα παρακολουθώ από τη δική μου σελίδα και θα σε χρονομετρήσω. Αν δυσκολεύεσαι σε κάποια λέξη, τότε θα σου τη διαβάζω εγώ κι εσύ θα συνεχίζεις στην επόμενη. Ξεκίνα μόλις πω πάμε.»

#### ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:

Αν αυτοδιορθώνεται ο μαθητής η λέξη θεωρείται σωστή και βαθμολογείται με 1. Οι λέξεις που παραλείφθηκαν ή διαβάστηκαν από τον αξιολογητή θεωρούνται λάθη και βαθμολογούνται με 0. Στο τέλος συμπληρώνεται ο πίνακας στο πλάι με βάση τον Οδηγό Εξέτασης.

#### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:

Χρονομετρούμε για 1 λεπτό και βάζουμε αγκύλη στο σημείο που σταμάτησε η ανάγνωση. Κυκλώνουμε τις λέξεις που διαβάστηκαν λάθος, παραλείφθηκαν ή διαβάστηκαν από τον αξιολογητή.

#### ΑΝΑΜΟΝΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ:

Αν ο μαθητής δε διαβάσει μια λέξη σε 3' τη διαβάζει ο αξιολογητής.



Η τεχνολογία έκανε τη ζωή του ανθρώπου εύκολη, αλλά έβλαψε τον πλανήτη. Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που δημιουργήθηκαν είναι η ρύπανση και η μόλυνση του εδάφους, του αέρα και των νερών. Η διαφορά της ρύπανσης και της μόλυνσης είναι ότι η πρώτη προκαλείται από υλικά που αλλοιώνουν το περιβάλλον, ενώ η δεύτερη από μικροοργανισμούς όπως τα μικρόβια και οι ιοί.

Παλαιότερα, η ρύπανση και η μόλυνση διακρίνονταν σε τοπική, εθνική και παγκόσμια. Οι επιστήμονες, όμως, με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μας διαβεβαιώνουν πως η ρύπανση και η μόλυνση δεν έχουν σύνορα. Κατά συνέπεια η

Σ	Λ
9	
18	
27	
38	
47	
55	
61	
69	
79	
86	
96	

	Σ	Λ
παραπάνω διάκριση είναι τυπική και στερείται ουσιαστικού νοήματος. Ίσως κάποιος τη χρησιμοποιούν για να καθησυχάσουν τις συνειδήσεις μας και να μας πείσουν ότι ορισμένα προβλήματα είναι «μακριά από εμάς». Δεν πρέπει όμως να είμαστε αδρανείς, γιατί ένα οικολογικό πρόβλημα μιας χώρας γρήγορα μεταφέρεται όχι μόνο στη διπλανή της, αλλά και σε περιοχές που απέχουν χιλιάδες χιλιόμετρα από αυτή. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις ορισμένων εντομοκτόνων και ζιζανιοκτόνων που εντοπίστηκαν σε φυτά άλλων ηπειρών από εκείνα που ραντίστηκαν. Τα φυτοφάρμακα αυτά προκάλεσαν πρώτα αέρια ρύπανση με τον ψεκασμό, ύστερα ρύπανση του εδάφους και τέλος, με τις βροχές και γενικά με τον κύκλο του νερού, ρύπανση των νερών του πλανήτη. Με αυτόν τον τρόπο οι χημικές ουσίες τους έχουν μεταφερθεί σε όλα τα πουλιά, τα ερπετά και τα θηλαστικά, ακόμα και τα άγρια. Σήμερα είναι σχεδόν αδύνατο να βρούμε κάποιο είδος που να μην έχει προσβληθεί από αυτές τις ουσίες, οι οποίες εντοπίστηκαν μέχρι και στο ανθρώπινο μητρικό γάλα. Κατά συνέπεια, οι θέσεις των βιομηχανιών που παράγουν φυτοφάρμακα, οι οποίες υποστηρίζουν πως αυτά επηρεάζουν μόνο ορισμένα «βλαβερά» έντομα χωρίς να βλάπτουν τους υπόλοιπους οργανισμούς, είναι παγκοσμίως απλανητικές.	103	
	111	
	121	
	131	
	139	
	150	
	157	
	163	
	171	
	178	
	188	
	200	
	211	
	222	
	232	
	244	
	252	
	260	
	267	
	275	
	279	

A	B	Γ (B-A)

- A: Σύνολο λέξεων του κειμένου που διάβασε ο μαθητής  
B: Σύνολο λαθών  
Γ: Σύνολο σωστών ( $\Gamma = A - B$ )



9<sup>η</sup> άσκηση: «Θέλω να διαβάσεις τις προτάσεις και να βρεις αυτές που έχουν ίδια σημασία. Έλα να κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα.»

**ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:** κυκλώνουμε τις επιλογές του μαθητή και σημειώνουμε  
για σωστή απάντηση **1**  
για λάθος απάντηση **0**

**ΚΑΝΟΝΑΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ:** όταν ο μαθητής έχει κάνει **3 διαδοχικά λάθη**.

**Παράδειγμα:**

1. Η δασκάλα μοίρασε τα βιβλία.
2. Η δασκάλα διόρθωσε τα βιβλία.
3. Τα βιβλία μοιράστηκαν από τη δασκάλα.
4. Τα βιβλία είναι καινούρια.
5. Η δασκάλα είναι αυστηρή.

A	B
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Τα σκυλιά είναι πανέξυπνα.</li><li>2. Ο σκύλος τους γάβγισε.</li><li>3. Ο σκύλος τους έσωσε.</li><li>4. Ο σκύλος είναι ο καλύτερος φίλος του ανθρώπου.</li><li>5. Ο σκύλος είναι ο σωτήρας τους.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Το δημοτικό συμβούλιο συνεδρίασε για την κατασκευή πάρκων.</li><li>2. Το δημοτικό συμβούλιο αποφάσισε την κατασκευή ενός νέου πάρκου.</li><li>3. Δε θα κατασκευαστεί νέο πάρκο στη γειτονιά μας.</li><li>4. Η κατασκευή ενός νέου πάρκου απαιτεί υψηλή χρηματοδότηση.</li><li>5. Η κατασκευή ενός νέου πάρκου αποφασίστηκε από το δημοτικό συμβούλιο.</li></ol>

Γ		Δ	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τα αγόρια και τα κορίτσια χορεύουν φορώντας παραδοσιακές στολές.</li> <li>2. Τα αγόρια της τάξης μας χορεύουν παραδοσιακούς χορούς.</li> <li>3. Τα αγόρια της τάξης μας χόρευαν για δύο ώρες.</li> <li>4. Τα αγόρια της τάξης μας είναι χορευτές παραδοσιακών χορών.</li> <li>5. Τα αγόρια και τα κορίτσια πήγαν στον ετήσιο παραδοσιακό χορό του σχολείου.</li> </ol> <p style="text-align: right;">» »</p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Οι οικολόγοι δήλωσαν την ικανοποίησή τους για την προτεινόμενη διαχείριση των απορριμμάτων.</li> <li>2. Οι οικολόγοι δεν ικανοποιήθηκαν από την προτεινόμενη διαχείριση των απορριμμάτων.</li> <li>3. Οι οικολόγοι πρότειναν να διαχειρίζονται οι ίδιοι τα απορρίμματα με ικανοποιητικό τρόπο.</li> <li>4. Οι οικολόγοι ενδιαφέρονται για την ορθολογική διαχείριση των απορριμμάτων.</li> <li>5. Οι οικολόγοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από την προτεινόμενη διαχείριση των απορριμμάτων.</li> </ol>	

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ:

10<sup>η</sup> άσκηση: «Θέλω να διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορείς να κοιτάς στις ερωτήσεις και στο κείμενο αν δεν θυμάσαι μια απάντηση.»

**ΛΑΘΟΛΟΓΗΣΗ:** κυκλώνουμε τις επιλογές του μαθητή και σημειώνουμε για σωστή απάντηση **1** για λάθος απάντηση **0**

**ΚΑΝΟΝΑΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ:** όταν ο μαθητής έχει απαντήσει λάθος σε τουλάχιστον 5 ερωτήσεις ενός κειμένου (όχι απαραίτητα διαδοχικές).

**Κείμενο Α: Η εξερεύνηση**

<b>Α. Ποιοι φίλοι αποφάσισαν να βρουν το θησαυρό;</b>	<b>Γ. Πώς μοιάζει ο Νταρκ;</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Η Άννα και ο Βασίλης</li> <li>2. Η Άννα και ο Αλέξης</li> <li>3. Ο Αλέξης και ο αδελφός του</li> <li>4. Η Άννα, ο Βασίλης και ο Αλέξης</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Έχει μαύρο τρίχωμα και γυαλιστερά μάτια.</li> <li>2. Έχει γυαλιστερό τρίχωμα και λευκή ουρά.</li> <li>3. Έχει λευκό τρίχωμα και μαύρη μουσούδα.</li> <li>4. Έχει μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσούδα.</li> </ol>
<b>Β. Τι σημαίνει λαγωνικό;</b>	<b>Δ. Από πού συμπεραίνεις τη χαρά των φίλων;</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μαύρος σκύλος</li> <li>2. Κινηγετικός σκύλος</li> <li>3. Κοντός σκύλος</li> <li>4. Παχύς σκύλος</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Χοροπηδούν εδώ και εκεί.</li> <li>2. Περιπατούν εδώ και εκεί.</li> <li>3. Χαμογελούν.</li> <li>4. Αγκαλιάζουν τον Νταρκ.</li> </ol>

<b>Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.</b>	<b>Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ο κρυμμένος θησαυρός</li> <li>2. Οι πέντε φίλοι</li> <li>3. Τα χαρτονομίσματα</li> <li>4. Η ατυχία των φίλων</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ο σκύλος ήταν μαζί τους για να τους βοηθήσει.</li> <li>2. Τα παιδιά είχαν ακούσει για έναν κρυμμένο θησαυρό.</li> <li>3. Στο σεντούκι βρήκαν τα γράμματα του κάπταιν Χουκ.</li> <li>4. Ένας θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος.</li> </ol>
<b>ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους τρεις φίλους;</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Θυμωμένους</li> <li>2. Τίμιους</li> <li>3. Δειλούς</li> <li>4. Επιθετικούς</li> </ol>	

Κείμενο Β: Η εκπαίδευση του Μεγάλου Αλεξάνδρου

<p>↓</p> <p>Α. Ποιον ποιητή θαύμαζε ο Μέγας Αλέξανδρος;</p>		<p>Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι ο Μέγας Αλέξανδρος αγαπούσε τα κείμενα του Ομήρου;</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τον Αριστοτέλη</li> <li>2. Τον πατέρα του</li> <li>3. Το δάσκαλό του</li> <li>4. Τον Όμηρο</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Από το ότι κοιμόταν με την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του.</li> <li>2. Από το ότι διδάχτηκε λογοτεχνία.</li> <li>3. Από το ότι είχε δάσκαλο τον Αριστοτέλη.</li> <li>4. Από το ότι σεβόταν τους συνανθρώπους του.</li> </ol> <p style="text-align: right;">» »</p>	
<p>Β. Τι σημαίνει «θαυμάστης»;</p>		<p>Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αντίπαλος</li> <li>2. Θαυμαστής</li> <li>3. Φίλος</li> <li>4. Ηθοποιός</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Η Ιλιάδα του Ομήρου</li> <li>2. Οι επιστήμες</li> <li>3. Ο Αριστοτέλης και ο Μέγας Αλέξανδρος</li> <li>4. Η ποιότητα ζωής</li> </ol>	
<p>Γ. Τι διδάχτηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;</p>		<p>ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις το Μέγα Αλέξανδρο;</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ρητορική και λογοτεχνία.</li> <li>2. Μαθηματικά και γεωμετρία.</li> <li>3. Λογοτεχνία και μαθηματικά.</li> <li>4. Ρητορική και μαθηματικά.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αχάριστο</li> <li>2. Φιλομαθή</li> <li>3. Αδιάφορο</li> <li>4. Καλομαθημένο</li> </ol>	



Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο Αριστοτέλης.
2. Αγαπημένο σύγγραμμα του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν η Ιλιάδα.
3. Ο Μέγας Αλέξανδρος διδάχτηκε αστρονομία.
4. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τους συνανθρώπους του.

Κείμενο Γ: Ο πολιτισμός των Μάγια

<p>A. Ποιοι ειδικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια;</p>	<p>Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι οι Μάγια γνώριζαν καλά μαθηματικά και αστρονομία;</p>
<p>1. Φυσικοί, αρχιτέκτονες και αρχαιολόγοι 2. Θεολόγοι, αστρολόγοι και αρχαιολόγοι 3. Μαθηματικοί, φιλόλογοι και ιστορικοί 4. Αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι</p>	<p>1. Από τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα 2. Από το ρολόι που έφτιαξαν 3. Από τις αγροτικές εγκαταστάσεις τους 4. Από το ότι ήταν αγροτικός πληθυσμός</p> <p style="text-align: right;">» »</p>
<p>B. Τι σημαίνει «άκμασε»;</p>	<p>E. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.</p>
<p>1. Παράκμασε 2. Ευδοκίμησε 3. Κατηφόρισε 4. Φτιάχτηκε</p>	<p>1. Τα αγροτικά επιτεύγματα των Μάγια 2. Τα σπίτια των Μάγια 3. Το ημερολόγιο των Μάγια 4. Οι αριθμοί των Μάγια</p>
<p>Γ. Από τι αποτελείται ένα μέρος του ημερολογίου των Μάγια;</p>	<p>ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους Μάγια;</p>
<p>1. Από χάρτινες κατασκευές 2. Από σίδηρο και άλλα μέταλλα 3. Από σελίδες του ημερολογίου 4. Από γλυπτά και ειδικές</p>	<p>1. Εφευρετικούς 2. Απολίτιστους 3. Υπανάπτυκτους 4. Πολεμοχαρείς</p>



Z. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

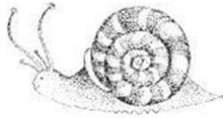
1. Ο ναός αποτελούσε το ημερολόγιο των Μάγια.
2. Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια.
3. Οι Μάγια ασχολούνταν μόνο με τη γεωργία.
4. Ο πολιτισμός των Μάγια άκμασε στην Κεντρική Αμερική.

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ:

Παράρτημα 4

**Τέστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας**

Ε. ΤΑΦΑ  
**test**  
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ  
ΤΗΣ  
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ  
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ



ΝΑ ΜΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ  
ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ

	ΕΤΗ	ΜΗΝΕΣ
ΗΛΙΚΙΑ		
ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ		
ΣΤΑΘΕΡΟΣ ΒΑΘΜΟΣ		

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

© ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ: Αποστολέα, αισιόπρα η φοιτητοσύνη αντιστοιχία

ΕΠΙΘΗΤΟ

ΦΥΛΟ

ΕΠΩΝΥΜΙΟ

ΤΑΞΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	A	H ..... είναι ζώο. (γάλα / γάτα / γαγιά / γλάστρα)
	B	Εγώ ..... πολλά παιχνίδια στο σπίτι μου. (τρώω / εξέχω / έχω / φοράω)
	Γ	Έχει περάσει πολύς χρόνος από ..... που τον είδα για τελευταία φορά. (τώρα / ποτέ / πάλι / τότε)
	Δ	Πήγα στο ταχυδρομείο της γειτονιάς μου, γιατί ήθελα να αγοράσω μερικά ..... (γραμματόσημα/τετράδια/γαρούφαλλα/γάλατα)

Μη γυρίζεις τη σελίδα

1

- Ο άνθρωπος που επισκέπτεται άγνωστα εδάφη είναι ένας .....  
(εξερευνητής / εξεταστής / έξαλλος / εξολοθρευτής).
- Τα Ελληνόπουλα μαθαίνουν στο σχολείο ότι πρέπει να ..... τη σημαία της πατρίδας τους.  
(σβήνουν / σέβονται / στέκονται / σκοπεύουν).
- Το τρένο που πηγαίνει από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη έχει πολλά .....  
(βαπόρια / βουνά / αμάξια / βαγόνια).
- Έχει να ..... πάνω από τρεις μήνες, γι' αυτό και το νερό στο ποτάμι έχει λιγαστέψει πολύ.  
(ανάψει / βροντήξει / βρέξει / αστράψει).
- Το σχολείο μου βρίσκεται αρκετά μακριά από το σπίτι μου. Για να πάω, πρέπει οπωσδήποτε να πάρω το λεωφορείο. Έτσι κάθε πρωί ξεκινάω μια ώρα ..... από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι, για να είμαι σίγουρη ότι δε θα αργήσω.  
(νωρίτερα / μακρύτερα / αργότερα / καλύτερα).
- Απόρησα, όταν τους είδα να μαλώνουν, γιατί δεν ήξερα ποια ήταν η ..... του καβγά τους.  
(αιτία / αιχμή / αλλαγή / αίσθηση).

7. .... και αν είναι έτσι όπως τα λες, εγώ δε συμφωνώ μαζί σου.  
(Που / Έτσι / Ωσπου / Έστω).
8. .... ο βοσκός μέτρησε τα πρόβατα στο μαντρί, κατάλαβε ότι του έλειπε ένα.  
(Όταν / Πριν / Όποτε / Προτού).
9. Τα σύννεφα ..... το φως του ήλιου. Όλα έδειχναν ότι σύντομα θα άρχιζε η βροχή.  
(έχασαν / έκρυψαν / έβλεπαν / φώτισαν).
10. .... φάγανε και ήπιανε, τους ήρθε το κέφι να τραγουδήσουν.  
(Μήτε / Όμως / Αφού / Παστε).
11. Ναι, το ξέραμε, το μαντεύαμε, ..... δεν ήμασταν και βέβαιοι ότι θα συμβεί.  
(παρά / αλλά / μόλις / άρα).
12. Ο πατέρας μου εκείνη την ημέρα είχε ριχτεί στη θάλασσα και είχε σώσει ένα παιδί από βέβαιο πνιγμό. Θυμάμαι ότι αισθανόμουν πολύ ..... γι' αυτόν.  
(παράλογος / περήφανος / πληγωμένος / περιφρονημένος).
13. Κρίμα! είπε ο πατέρας. Δε θα μπορούσαμε να μετακομίσουμε σε εκείνο το σπίτι στην εξοχή. Το ..... που ζητάει ο ιδιοκτήτης είναι πολύ μεγάλο.  
(στοιχείο / βάρος / ενοίκιο / κλειδί).

14. Κοίταξα από το παράθυρό μου τα μαύρα σύννεφα στον ουρανό και σκέφτηκα ότι, αν αυτός ο καιρός συνεχιζόταν και την επόμενη ημέρα, θα χάναμε την εκδρομή που μας ..... στο σχολείο.  
(πληρώθηκαν / δέθηκαν / υποσχέθηκαν / υψώθηκαν).
15. Ο ιδιοκτήτης του σπιτιού ήταν πολύ ..... Αρνήθηκε να δώσει τροφή και στέγη στους ταξιδιώτες.  
(καθαρός / αφιλόξενος / λερωμένος / φιλόξενος).
16. Αυτός ήταν πολύ ..... και κράτησε την υπόσχεσή του.  
(αδιάθετος / αξιόπιστος / αξέχαστος / απρόσεχτος).
17. Αυτός ο άνθρωπος φοράει κουρελιασμένα ρούχα. Το ..... του δείχνει ότι είναι ζητιάνος.  
(πικρό / πέρασμά / παρουσιαστικό / πέταγμά).
18. Αυτό το σπίτι ανήκει σε κάποιον άλλον. Δεν μπορούμε να μπούμε μέσα. Θα είναι σαν να καταπατούμε την ..... του άλλου.  
(ιστορία / ιδιοκτησία / απόκτηση / ιδιότητα).
19. Ο πόλεμος είναι ό,τι φριχτότερο στον κόσμο, γι' αυτό και οι άνθρωποι θα πρέπει να αφιερώνουν τη ζωή τους σε ένα και ..... σκοπό: πώς να ζούν οι άνθρωποι με ειρήνη.  
(μόνο / λίγο / όλο / ίσιο).

20. Διάβασα στην εφημερίδα, ότι οι περισσότεροι αγρότες σήμερα ..... τη σοδειά τους στους συνεταιρισμούς.  
(παραδίδουν / διαδίδουν / δουλεύουν / παραβλέπουν).
21. Ο υπάλληλος τηλεφώνησε ότι δεν θα πάει σήμερα στη δουλειά του, γιατί είναι άρρωστος. Επειδή όμως αυτό είχε συμβεί πολύ συχνά στο παρελθόν, ο διευθυντής του ..... ότι έλεγε ψέματα.  
(συνεννοήθηκε / υποψιάστηκε / διηγήθηκε / βαρέθηκε).
22. Ο πλανήτης μας συνεχώς καταστρέφεται. Οι θάλασσες ρυπαίνονται, τα δάση καίγονται, η ατμόσφαιρα μολύνεται. Και για όλα αυτά φταίει η ..... των ανθρώπων.  
(ανεξαρτησία / αδιαφορία / δοκιμασία / υποψία).
23. Κολυμπούσαν στη μανιασμένη θάλασσα για τρία μερόνυχτα. Όταν κατόρθωσαν να φθάσουν στην Ξηρά ήταν .....  
(καλομαθημένοι / καταδιωγμένοι / καταταλαιπωρημένοι / καπνισμένοι).
24. Διέσχισε γρήγορα τον κήπο, μα μόλις έφτασε στην εξώπορτα, άκουσε ένα θόρυβο ..... τον έκανε αμέσως να σταματήσει.  
(λοιπόν / ενώ / όποτε / που).

25. Ο καιρός είναι ζεστός, είπε η μητέρα. Την Κυριακή θα πάμε στη θάλασσα για μπάνιο. .... θέλει να έρθει μαζί, θα πρέπει να έχει τελειώσει τα μαθήματά του από το Σάββατο το βράδυ.  
(Κανέννας / Τούτος / Όποιος / Κάποιος).
26. Ο Διευθυντής ..... τον καλό του χαρακτήρα, την εργατικότητά του και τις ικανότητές του, αποφάσισε να του αναθέσει τη διεύθυνση ενός τμήματος της εταιρείας.  
(οδηγώντας / εκτιμώντας / ανησυχώντας / εξακολουθώντας).
27. Όποιος κάνει τη δουλειά του σωστά, ..... το σεβασμό και την εκτίμηση των άλλων.  
(δικαιούται / εγγυάται / θυμάται / λυπάται).
28. Η διάλεξή του ήταν πολύ συγκεκριμένη και .....  
(σαφής / συχνή / ευκίνητη / εθνική).
29. Οι υπάλληλοι στον πύργο ελέγχου του αεροδρομίου πρέπει πάντοτε να γνωρίζουν την ακριβή ..... του ανέμου.  
(κλίμακα / κατάργηση / καταστροφή / κατεύθυνση).
30. Το ότι χάθηκαν τα υπέροχα γλυπτά από τον Παρθενώνα ήταν μεγάλη συμφορά όχι μόνο για τους Έλληνες, αλλά και για την ..... ολόκληρη.  
(δημιουργία / πληροφορία / κληρονομιά / ανθρωπότητα).

31. Για πολλές περιοχές της Ελλάδας ο κίνδυνος από τους σεισμούς είναι μεγάλος. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να ξέρουμε τι πρέπει να κάνουμε για να ..... σε τέτοιες δύσκολες στιγμές.  
(αναγκαστούμε / προμηθευτούμε / προσκληθούμε / προστατευτούμε)
32. Μας μίλησε τόσο άσχημα, που ..... του είπαμε όλοι ότι δεν θέλουμε την παρέα του.  
(αγαπώντας / ρωτώντας / αγανακτώντας / αμελώντας).
33. Ο δάσκαλος έδωσε αυστηρές οδηγίες στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά ..... εκτός από την Ελένη και το Δημήτρη που είναι πάντα ανυπάκουοι.  
(συμμορφώθηκαν / μορφώθηκαν / συμπληρώθηκαν / πληροφορήθηκαν)
34. Το αγόρι ήταν ψηλό και καλοφτιαγμένο. Δεν ήταν άσχημο παιδί, αλλά το πρόσωπό του είχε μία μάλλον βλοσυρή .....  
(υπομονή / επίδοση / αναφορά / έκφραση).
35. Οι δημόσιοι υπάλληλοι θα απεργήσουν σε ένδειξη ..... για την περικοπή του μισθού τους.  
(υπομονής / αλήθειας / διαμαρτυρίας / κατάστασης).
36. Δεν μπορεί να πάρει μία τελική απόφαση. Είναι πολύ .....  
(ακάθαρτος / αργοπορημένος / αφηρημένος / αναποφάσιτος).

37. Κάθε λεπτό της ώρας πεθαίνουν από πείνα και έλλειψη εμβολίων 90 άνθρωποι από τους ..... τα 45 είναι παιδιά.  
(εαυτούς / πόσους / οποίους / εκείνους).
38. Μια μέρα του Δεκέμβρη, που όμως θα στοιχημάτιζες πως πιο πολύ ταίριαζε στην Άνοιξη ..... στο Χειμώνα, αποφασίσαμε να πάμε να επισκεφτούμε το μοναστήρι του Αγίου Γιάννη, που βρίσκεται στην κορυφή του λόφου.  
(παρά / προς / κατά / χωρίς).
39. Ένα από τα βασικά καθήκοντα του προπονητή είναι να ..... σωστά τις ικανότητες των παικτών της ομάδας του.  
(οφείλει / απουσιάζει / αδιαφορεί / αξιολογεί).
40. Η αξία αυτού του αρχαίου βάζου δεν μπορεί να προσδιοριστεί και θεωρείται .....  
(ανυπόφορη / ανεκτίμητη / ανεξάρτητη / αθεράπευτη).
41. Το Σεπτέμβριο του 1976 ..... το μέγαρο των Φίλων της Μουσικής, του οποίου η κατασκευή ολοκληρώθηκε το 1990.  
(θαμπώθηκε / θεραπεύτηκε / θεμελιώθηκε / θυμήθηκε).
42. Ο υπάλληλος είπε να απευθυνθούν στο άλλο τμήμα γιατί αυτό που ζητούσαν δεν ήταν της ..... του.  
(απροσεξίας / ανάμνησής / αρνητικότητάς / αρμοδιότητάς).



## Παράρτημα 5

### Δοκιμασίες από το ΦΩ.ΤΑ.ΔΥΣ.

5. Απαλοιφή αρχικού τμήματος (ΑΑΤ)			
Π1	Χταπόδι	(χτα)-πόδι	Βαθμός
Π2	Σκούπα	(σ)-κούπα	
1.	Κομμάτι	(κο)-μάτι	
2.	Μεγάλα	(με)-γάλα	
3.	Τακούνια	(τα)-κούνια	
4.	Δασκάλα	(δα)-σκάλα	
5.	Ταξίδι	(τα)-ξίδι	
6.	Καυτή	(κ)-αυτή	
7.	Παλάτι	(π)-αλάτι	
8.	Στίχος	(σ)-τίχος	
9.	Άμυλο	(α)-μυλο	
10.	Μαγκούρι	(μ)-αγκούρι	
Σύνολο			

6. Συλλαβική κατάτμηση (ΣΚ)		
Π1	βά ζο	Βαθμός
Π2	κα θρέ φτης	
1.	Τρέ νο	
2.	Κλω στή	
3.	Γρα βά τα	
4.	Τρα πέ ζι	
5.	Πο δή λα το	
6.	Στα φύ λι	
7.	Βρύ ση	
8.	Σκα μνί	
9.	Σφυ ρί χτρα	
10.	Ο με λέ τα	
Σύνολο		

1. Επανάληψη ψευδολέξεων (ΕΨ)		
Π2	Ρεκασίμα	Βαθμός
1.	Ρενομάσο	
2.	Τοπαμίκου	
3.	Λουμαρένο	
4.	Βαλιμόλα	
5.	Λασενάμο	
6.	Ρεπαρόλι	
7.	Νοραλεμίτα	
8.	Νομιποτέφα	
9.	Κορισίκαμι	
10.	Πιριναλάκου	
Σύνολο		

2. Φωνημική σύνθεση (ΦΣ)			
Π1	μήλο	ξύλο	Βαθμός
Π2	γόμα	στόμα	
1.	Τ-υ-ρ-ί	σφυρί	
2.	Μπ-ά-λ-α	λάμπα	
3.	Χ-έ-ρ-ι	μαχαίρι	
4.	Ζ-ά-ρ-ι	ψάρι	
5.	Μ-ά-τ-ι	μύτη	
6.	Μ-ή-λ-ο	φύλλο	
7.	Π-ό-δ-ι	χταπόδι	
8.	Γ-ά-λ-α	γάτα	
9.	Κ-ό-τ-α	μπότα	
10.	Ρ-ό-δ-α	ρόδι	
Σύνολο			

Παράρτημα 6

**Δοκιμασία καθ'υπαγόρευσης και αυθόρμητης γραφής**

1. Γραμματικά	2. Παραγωγής - Σύνθεσης	3. Θεματικά	4. Φωνητικά – Φωνολογικά
Ένας μαθητής		Μαθητής	Μαθητής
Τρέχει		Τρέχει	Τρέχει
για να αποφύγει		αποφύγει	για να αποφύγει
τη δυνατή		δυνατή	τη δυνατή
βροχή.		Βροχή	Βροχή
Τον βλέπω		βλέπω	τον βλέπω
και τον πλησιάζω.		πλησιάζω	και τον πλησιάζω
Το σακάκι του			Το σακάκι του
είναι μούσκεμα		μούσκεμα	μούσκεμα

«Τι κάνω το πρωί όταν σηκώνομαι;»

ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΓΡΑΦΗ	
<b>ΛΕΞΕΙΣ</b>	
Σύνολο λέξεων	: _____
Ανολοκλήρωτες	: _____
Κατατιμημένες	: _____
Ενωμένες	: _____
<b>ΟΡΘΗ ΓΡΑΦΗ</b>	
Αντικαταστάσεις	: _____
Παραλείψεις	: _____
Αντιμεταθέσεις	: _____
Προσθήκες	: _____
Καθρεφτική γραφή	: _____
Παρατονισμοί	: _____
Σημεία στίξης	: _____
<b>ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ</b> (σφάλματα)	
Άρθρα	: _____
Καταλήξεις	: _____
Θεματικά	: _____

## Παράρτημα 7 Κλίμακα αξιολόγησης της ορθογραφίας

241

Κλίμακα αξιολόγησης της ορθογραφίας

### Α. Φύλλο εξέτασή

**Οδηγίες προς τον εξεταστή:** Διάβασε στο παιδί πρώτα τη λέξη, μετά την πρόταση που ακολουθεί και μετά επανέλαβε ξανά τη λέξη. Το παιδί θα πρέπει να γράφει πρώτα τον αριθμό της λέξης και μετά τη λέξη που διαβάζεις. Παρακολούθησε διακριτικά το γράμμα του παιδιού και σταμάτησε τη χορήγηση αυτής της δοκιμασίας όταν έχει γράψει λανθασμένα 6 διαδοχικές λέξεις. Εάν το παιδί έχει αντιστρέψει κάποια γράμματα (πχ 3 αντί για ε) ρώτησε το παιδί ποιο γράμμα (ή λέξη) είναι αυτό που είναι αντεστραμμένο (ή δυσαναγνώστο) και γράψε στο πρωτόκολλο την απάντησή του.

**Οδηγίες προς το παιδί:** «Τώρα θα σου διαβάσω μερικές λέξεις που θέλω να γράφεις σ' αυτό το χαρτί με καθαρά γράμματα και σωστή ορθογραφία. Θα σου λέω πρώτα τον αριθμό και μετά τη λέξη. Θα σου λέω και μια πρόταση με τη λέξη αυτή αλλά εσύ θα γράφεις μόνο τη λέξη που σου είπα. Έτοιμος/η; Πάμε.»

1) από	Είναι φτιαγμένο <b>από</b> ξύλο.	από
2) έλα	<b>Έλα</b> μαζί μου.	έλα
3) και	Πάρε μήλα <b>και</b> αχλάδια.	και
4) είναι	Η Μαρία <b>είναι</b> ψηλή.	είναι
5) πετάνε	Τα παιδιά <b>πετάνε</b> την μπάλα.	πετάνε
6) άλογο	Το <b>άλογο</b> είναι στο χοιράφι.	άλογο
7) φίλος	Ο <b>φίλος</b> μου πάει σχολείο.	φίλος
8) ξέρω	Εγώ <b>ξέρω</b> το μάθημά μου.	ξέρω
9) έτσι	Μη φωνάζεις <b>έτσι</b> .	έτσι
10) όμως	Δεν πρέπει <b>όμως</b> να θυμόνεις.	όμως
11) ούτε	Δεν ήρθε <b>ούτε</b> μου τηλεφώνησε.	ούτε
12) λέω	Εγώ <b>λέω</b> να πάμε βόλτα.	λέω
13) αυτός	<b>Αυτός</b> ο σκύλος γαβγίζει πολύ.	αυτός
14) τραπέζι	Το φαγητό είναι στο <b>τραπέζι</b> .	τραπέζι
15) ποτίζω	Κάθε μέρα <b>ποτίζω</b> τη γλάστρα μου.	ποτίζω
16) πηγή	Η <b>πηγή</b> είναι στο βουνό.	πηγή
17) φιλί	Με αποχαιρέτησε με ένα <b>φιλί</b> στο μάγουλο.	φιλί
18) φυτό	Μου χάρισε ένα ωραίο <b>φυτό</b> .	φυτό
19) δίχτυ	Ο ψαράς άπλωσε το <b>δίχτυ</b> του.	δίχτυ
20) χρήματα	Του έδωσε πολλά <b>χρήματα</b> .	χρήματα
21) πέτρινο	Μένει σε ένα <b>πέτρινο</b> σπίτι.	πέτρινο
22) ζωγραφική	Μου αρέσει η <b>ζωγραφική</b> .	ζωγραφική
23) πηγαίνο	<b>Πηγαίνο</b> κάθε μέρα στη θάλασσα.	πηγαίνο
24) μεγαλώνω	Κάθε χρόνο <b>μεγαλώνω</b> πολύ.	μεγαλώνω
25) σοφοί	Οι γονείς του ήταν <b>σοφοί</b> άνθρωποι.	σοφοί
26) δωρεάν	Αυτό το εισιτήριο δίνεται <b>δωρεάν</b> σε όλους.	δωρεάν
27) παιχτών	Η στολή των <b>παιχτών</b> είναι κόκκινη.	παιχτών
28) ταμείο	Το <b>ταμείο</b> του συλλόγου είναι γεμάτο.	ταμείο
29) χώρισα	Χθές <b>χώρισα</b> τα ρούχα μου και τα έπλυνα.	χώρισα
30) επιβάτης	Ο <b>επιβάτης</b> κατέβηκε αργά από το τρένο.	επιβάτης
31) αυτοκίνητο	Το <b>αυτοκίνητο</b> της μητέρας μου είναι χαλασμένο.	αυτοκίνητο
32) παράδειγμα	Η δασκάλα μας έδωσε ένα <b>παράδειγμα</b> .	παράδειγμα
33) φωτισμένος	Ο δρόμος του σπιτιού της είναι <b>φωτισμένος</b> .	φωτισμένος

34) άδεια	Ζήτησε <b>άδεια</b> από τους γονείς του.	άδεια
35) ζεσταίνει	Το τζάκι μας <b>ζεσταίνει</b> πολύ.	ζεσταίνει
36) ονειρεύομαι	<b>Ονειρεύομαι</b> ότι βρίσκομαι στο λούνα παρκ.	ονειρεύομαι
37) αλλιώτικος	Ο γάτος μας είναι <b>αλλιώτικος</b> από τους άλλους.	αλλιώτικος
38) δανείζω	Δεν μου αρέσει να <b>δανείζω</b> τα παιχνίδια μου.	δανείζω
39) μόλυνση	Στις πόλεις είναι συχνή η ατμοσφαιρική <b>μόλυνση</b> .	μόλυνση
40) πρακτορείο	Πήγε στο <b>πρακτορείο</b> να πάρει ένα δέμα.	πρακτορείο
41) πετρέλαιο	Πήραμε <b>πετρέλαιο</b> για τη σόμπα.	πετρέλαιο
42) οικονομικότερος	Αυτός ο λογαριασμός είναι <b>οικονομικότερος</b> .	οικονομικότερος
43) υποχρεωμένος	Είμαι <b>υποχρεωμένος</b> στο γείτονά μου.	υποχρεωμένος
44) αναχώρηση	Καθυστέρησε η <b>αναχώρηση</b> του πλοίου.	αναχώρηση
45) χαρακτηριστικό	Αυτό είναι <b>χαρακτηριστικό</b> της οικογένειάς του.	χαρακτηριστικό
46) ξεφυλλίζοντας	Πέρασα τη μέρα μου <b>ξεφυλλίζοντας</b> περιοδικά.	ξεφυλλίζοντας
47) κυνηγητό	Ελα να παίξουμε <b>κυνηγητό</b> .	κυνηγητό
48) ηθοποιός	Ο θεός μου είναι γνωστός <b>ηθοποιός</b> .	ηθοποιός
49) διευθυντής	Η μητέρα μου είναι <b>διευθυντής</b> τραπεζής.	διευθυντής
50) αντικείμενο	<b>Βάλε</b> ένα βαρύ <b>αντικείμενο</b> για να το στηρίξεις.	αντικείμενο
51) επιχείρηση	Η <b>επιχείρηση</b> του αδερφού μου είναι μικρή.	επιχείρηση
52) εκατομμύριο	Κέρδισε ένα <b>εκατομμύριο</b> ευρώ.	εκατομμύριο
53) ειδοποιήθηκε	<b>Ειδοποιήθηκε</b> να γυρίσει αμέσως σπίτι του.	ειδοποιήθηκε
54) αισθήσεις	Έπεσε και <b>έχασε τις αισθήσεις</b> της.	αισθήσεις
55) νοημοσύνη	Έχει πολύ υψηλή <b>νοημοσύνη</b> .	νοημοσύνη
56) αποχαρέτησα	Μετά <b>αποχαρέτησα</b> όλους τους συγγενείς.	αποχαρέτησα
57) χείμαρρος	Ο <b>χείμαρρος</b> είχε φουσκώσει κι έτρεχε ορμητικά.	χείμαρρος
58) εγχειριστεί	Έπρεπε να <b>εγχειριστεί</b> αμέσως.	εγχειριστεί
59) ματαιώνεται	Ο απόπλους των καραβιών <b>ματαιώνεται</b> συχνά.	ματαιώνεται
60) αποδεικνύω	Μου αρέσει να <b>αποδεικνύω</b> την αλήθεια.	αποδεικνύω

## Δείγματα γραφής

ΑΔΕΠΥ

Ορθογραφία καθ' υπαγόρευση:

Ένας μαθητής τρέχει για να περδίγει τι είναι τι βράχι. Τον βάλιτο κα  
τον πλοίαστο. Το στακακίτου ενί μου σκίμα.

"Τι κάνω κάθε πρωί που ξυπνάω"

ντινομέ και πιγίνο τουαήτα κα πιγίνο στο σχολίο και  
δεν έχω χρόνο για ναφασ, κατήβνο κατο απο τις  
σκαλή και πιγίνο σχολίο.

## ΚΔΕΠΥ

Ακούω και γράφω:

- Ένας μαθητής τρέχει για να αποφύγει τη δυνατό βροχή. Τον βλέπω και των πράξεών. Το σακάκι του είναι μούσκεμα.

• Τι κάνω το πρωί όταν σηκώνομαι;  
Το πρωί όταν σηκώνομαι πείνο το γάλα βάζω τα ρούχα και ετοιμάω τα μαθήματά μου.

ATA

Ένας μαθητής πρέχει για να αποβύξει;  
δυνατή βροχή. Τον βλέπω και τον πλησιάζω.  
Το σαλάκι του είναι μούσκεμα.

Τι κάνω το πρωί όταν σηκώνομαι;

Όταν σηκώνομαι το πρωί πηγαίνω  
στον καναπέ και βλέπω τηλεόραση.  
Κάποιες φορές ο μπαμπάς μου φτιά-  
χνει γάλα. Μετά ντύνομαι και πάω στα  
σχολεία.

• Τι κάνω το πρωί όταν σηκώνομαι;

Όταν σηκώνομαι πηγαίνω στην κουζίνα για να φάω πρωινό. Μετά πηγαίνω για να πλυθώ και να ντυθώ. Μόλις είμαι έτοιμη βάζω το ρηπουφάνι μου και φεύγω για το σχολείο.

Ένας μαθητής τρέχει για να αποφύγει την δυνατή βροχή. Τον βλέπω και τον πλησιάζω. Το σακάκι του είναι μουσκεμένο.



## Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: [https://www.freepik.com/free-vector/hand-drawn-flat-design-adhd-illustration\\_25632549.htm#query=adhd&position=41&from\\_view=keyword&track=sph](https://www.freepik.com/free-vector/hand-drawn-flat-design-adhd-illustration_25632549.htm#query=adhd&position=41&from_view=keyword&track=sph)

Εικόνα2: <https://buckheadprimarycare.com/adhd-diagnosis>

Εικόνα 3: Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με ΔΕΠΥ

Εικόνα 4: <https://slideplayer.gr/slide/2840902/>

Εικόνα 5: <https://www.redbubble.com/i/poster/Dyslexia-by-DrTigrou/39107823.LVTDI>