

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

ΑΙΘΟΥΣΑ 2

Π. Κρασίδου, Φ. Τεντολούρης

17.40-18.00 Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα
Κ. Μαστροθανάσης, Α. Γελαδάρη, Ε. Γρίβα

18.00-18.20 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: μια πρόταση διδασκαλίας
Α. Πάσχου

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: Ν. Μήτσος - Δ. Μπενέκος

19.20-19.40 Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα Μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, διαπιστώσεις και προτάσεις για επέκταση της μεθόδου με δραστηριότητες επικεντρωμένες στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών
Μ. Ραηλού, Τ. Ραηλού

19.40-20.00 Η διδασκαλία των επαγγελματικών ουσιαστικών σε -as, -της, -ικος σε αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής
Μ. Τασιούδη, Χ. Αλεξιάδου, Σ. Κωνσταντινίδου

20.00-20.20 Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών
Ε. Ζούνη

20.20-20.40 Ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες. Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για διδακτικά εγχειρίδια ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο προγράμματος για την ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο
Δ. Μπενέκος, Μ. Παραδιά, Α. Μήτσος

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείννο

ΑΙΘΟΥΣΑ 3

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα

Αίθουσα 3

Γλώσσα και τεχνολογία

Θεματική: Νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία

Προεδρείο: Η. Μασσαγγούρας - Δ. Κουτσογιάννης

9.00-9.30 Οι νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαραικτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

9.30-9.50 Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μέσω συστημάτων αυτόματης επεξεργασίας φυσικών γλωσσών
Ε. Φίστα, Β. Φούφη

9.50-10.10 Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα
Γκισούρη Στ., Αλευριάδου Αν., Τσακίριδου Ελ.

10.10-10.30 Τεχνολογίες WEB 3.0 και γλωσσική διδασκαλία. Μια πρόταση συνεργατικού εργαλείου διδασκόντων
Π. Αρβανίτης, Μ. Καρακοιλτσίδου

10.30-10.45 Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από το παραμύθι
Χρ. Κόζα, Μ. Κόζα

10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές

11.30-14.00 Επίσημη έναρξη

Θεματική: Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Προεδρείο: Δ. Κουτσογιάννης - Α. Μιχάλης

10.45-11.30 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής σε νήπια αλλοδαπής καταγωγής
Κ. Μακρονάσου

17.00-17.20 Η Ελληνική Γλώσσα στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Επίδραση της χρήσης των Greeklish stin orthografiki

ikanotita ton mathiton

Θ. Μουστάκα, Π. Παυλίτσα, Κ. Νταγκούλη, Θ. Μηράτσης

17.40-18.00 *Διδασκαλία της γραμματικής με αξιοποίηση ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων: μεθοδολογία, πηλεονεκτήματα και μειονεκτήματα*

Α. Μιχάλης

18.00-18.20 *ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο: μια πρόταση με την αξιοποίηση του Multimedia Builder*

Α. Μουταφίδου, Α. Γεωργοπούλου, Θ. Μηράτσης

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: **Γ. Ανδρουλάκης - Τρ. Κωτόπουλος**

19.20-19.40 *Παιδική γλώσσα και έμφυλη διάσταση της αυτοπαρουσίας: η ταυτότητα ως ιδεατή γλωσσική κατασκευή*

Τρ. Κωτόπουλος, Ελ. Καρασαββίδου

19.40-20.00 *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Το νέο εξ αποστάσεως πρόγραμμα κατάρτισης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*

Β. Παναγιωτίδου

20.00-20.20 *Πολιτισμικά κατάλληλη μεθοδολογία στη διδασκαλία από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*

Γ. Ανδρουλάκης

20.20-20.40 *Αξιοποίηση λεξιλογίου ελληνικής προέλευσης στην εκμάθηση των Αγγλικών και των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας μέσα από μια πολύγλωσση προσέγγιση*

Μ. Λούρδα, Σ. Καμαρούδης

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείπνο

**Κυριακή
6 Σεπτεμβρίου 2009**

**Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών
παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού
λόγου στη μητρική γλώσσα.**

Στεργιανή Γκιαούρη

ΚΕΔΔΥ Ν. Κοζάνης

Αναστασία Αλευριάδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Τσακιρίδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the relation between the Test of Writing Difficulties (Porpodas, et al., 2007) and the Test of Detection and Investigation of Attention and Concentration (Simos, et al., 2007), in a sample of 48 Greek 4th & 5th grade students with specific learning disabilities. In the past few years, the role of attention presents continuously increasing importance for the detection of cognitive factors that are related with the writing skills in children with specific learning disabilities. The results in our study indicated that there were significant Pearson correlations ranged from .41 to .44 between the attention and the writing tests. Finally, regression analysis showed that the total factor of Attention and Concentration Test had significant predictive power for orthographic correctness ($t=3,096$, $p<.003$) and correction of jumbled text ($t=3,364$, $p<.002$). Implications of these findings for assessment and planning of individualized educational interventions are discussed.

1. Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό, ο γραπτός λόγος είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη και απαιτητική γνωστική λειτουργία. Η επιτυχής κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί επίσης, βασική προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία ενός παιδιού και, σε μεγάλο βαθμό, για την κοινωνική ένταξη του ατόμου στο σύγχρονο περιβάλλον.

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου δεν κατακτάται αυτόματα ως μια προέκταση του προφορικού λόγου, αλλά απαιτεί συστηματική διδασκαλία, παράλληλα με την

ανάγνωση, και συντελείται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Graves, 1983). Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός, ότι ένα ποσοστό παιδιών αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κατάκτηση μιας τόσο σύνθετης γνωστικής λειτουργίας.

Για την ανάπτυξη και κατανόηση, επίσης, του γραπτού λόγου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι γνωστικές λειτουργίες της μνήμης, της προσοχής και της συγκέντρωσης. Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος της προσοχής σε επίπεδο επιμέρους σχολικών διεργασιών, παρουσιάζει ολοένα αυξανόμενη σημασία για την ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων που σχετίζονται με την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Hayes, 1996. Korkman & Pesonen, 1994. Bayliss, et al., 2003).

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Σύμφωνα, με τα γνωστά θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης του γραπτού λόγου (Berninger et al., 1991. Hayes, 1996), η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία, κατά την οποία απαιτούνται σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Αρχικά, λοιπόν, ο συγγραφέας προσπαθεί να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει, και στη συνέχεια επιχειρεί να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή, χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους (Graham & Harris, 1993). Είναι φανερό, ότι ο γραπτός λόγος δεν περιορίζεται στην ορθογραφημένη γραφή, στη γραμματική και στο συντακτικό, αλλά περιλαμβάνει και το νοηματικό περιεχόμενο καθώς και τον τρόπο σύνδεσης των νοημάτων μεταξύ τους (Hammill & Bartel, 1995).

Από τη σχετική μελέτη και έρευνα της παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Dimakos & Helmi, 2006. Πόρποδας & Δημάκος, 1990) έχει αποδειχτεί, ότι οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, συνήθως συνθέτουν προτάσεις, παραγράφους ή κείμενα τα οποία είναι μικρότερης έκτασης, είναι λιγότερο ευανάγνωστα και έχουν πολλά λάθη ορθογραφίας, γραμματικής, στίξης, κ.ά. (Gregg,

1986). Επίσης, έχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη του θέματος, στη νοηματική αλληλουχία, στη συνοχή και στη συνεκτικότητα του κειμένου (Graves et al., 1990. Vallecorsa & Garris, 1990).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Englert, et al., 1991. Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα αυτά αφορούν, τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό, η σωστή χρήση των σημείων στίξης και η οργάνωση του γραπτού λόγου (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003. Kotoulas & Padeliadu, 2000. Παντελιάδου, κ.ά., 2004. Πόρποδας, 1992) όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Αλευριάδου, κ.ά., 2008. Σπαντιδάκης, 2004). Η γραφή με το χέρι είναι επίσης προβληματική, αργή (Miller-Shaul, 2005) και δυσανάγνωστη (Graham & Harris, 2002).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές αυτοί συχνά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών (Graham, et al., 1992), δεν αφιερώνουν χρόνο στην οργάνωση (MacArthur, Schwartz, & Graham, 1991) και στον προγραμματισμό του γραπτού κειμένου και ξεκινούν χωρίς σχεδιασμό τη συγγραφή ενός θέματος (Παντελιάδου, 2000). Δεν ελέγχουν επίσης, την ποιότητα, τη σχετικότητα και τη συνάφεια των ιδεών τους, βάσει των απαιτήσεων του κειμένου. Εμφανίζουν λοιπόν, περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες και όσον αφορά, στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών που αφορούν στην παραγωγή κειμένου, αλλά και στη διαδικασία ελέγχου που ακολουθούν κατά τη συγγραφή (Graham, 1992). Δεν αναπτύσσουν επομένως, την κριτική τους σκέψη, έχουν αδυναμία παραγωγής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (Hooper et al., 2002. Troia, 2006) και δεν προσαρμόζουν το ύφος του κειμένου με βάση τους αναγνώστες στους οποίους απευθύνονται (Berninger & Swanson, 1994).

Πιο αναλυτικά, οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται σε όλες τις φάσεις της γραφής, δηλαδή στο σχεδιασμό, στην καταγραφή, στην ανασκόπηση και στην επιμέλεια ενός κειμένου (Παντελιάδου, 2000. Troia, 2006.). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, δεν επιλέγουν τις σωστές λέξεις για να δημιουργήσουν προτάσεις, παραγράφους ή κείμενο και στη συνέχεια, δυσκολεύονται να αποδώσουν γραπτώς τις ιδέες τους πάνω σε ένα θέμα, ακολουθώντας κανόνες συντακτικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς (Berninger & Swanson, 1994. Quinlan, 2004). Τα κείμενά τους συχνά,

συμπεριλαμβάνουν άσχετες πληροφορίες, καθώς αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάπτυξης. Δυσκολεύονται επίσης, να συγκρατήσουν και να ανακαλέσουν και άλλους τύπους πληροφοριών όπως, γραφημικών, φωνολογικών, σημασιολογικών και συντακτικών.

Στο τέλος, συχνά, δεν διορθώνουν και δεν προσπαθούν να βελτιώσουν το κείμενο που έχουν ήδη συντάξει. Η εκτίμηση της κειμενικής και ορθογραφικής ορθότητας αποτελεί για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μια σημαντικά απαιτητική διαδικασία (Παντελιάδου, 2000), καθώς δυσκολεύονται να εντοπίσουν τους λαθεμένους συνδυασμούς μεταξύ του θέματος που είχαν σκοπό να γράψουν και του τελικού αποτελέσματος (Troia, 2006).

Αν και η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει καθορίσει με σαφήνεια ένα κεντρικό προφίλ, ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη, την προσοχή, την συγκέντρωση, τις επιτελικές λειτουργίες και τη μνήμη συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές. Δοκιμασίες επίσης, που αξιολογούν την ικανότητα επίλυσης λεκτικών και μη λεκτικών προβλημάτων που απαιτούν σχεδιασμό, επαγωγική και συνδυαστική σκέψη, παρουσιάζουν ολόένα αυξανόμενη διάδοση για την ανίχνευση παραμέτρων που σχετίζονται με την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου και γενικότερα με χαμηλή σχολική επίδοση (Altemeier et al., 2006. Biederman et al., 2004. Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Τσακίριδου, 2008, 2009. Oakhill et al., 2003). Η κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι πολύ σημαντική, καθώς επηρεάζει άμεσα το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Η επίδραση της προσοχής στη γλώσσα έχει ευρέως μελετηθεί στα παιδιά. Οι Mathers (2006) και Redmond (2004) βρήκαν μοναδικά προφίλ γλωσσικών δυσκολιών σε παιδιά κυρίως με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, συγκρινόμενα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης είναι επίσης, πολύ σημαντική και πολύ συνηθισμένη μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα μάλιστα, παρατηρούνται στην επιλεκτική προσοχή (επικέντρωση στα σημαντικά σημεία και όχι στις λεπτομέρειες), αλλά και στη συντηρούμενη προσοχή (χρόνος επικέντρωσης σ' ένα ερέθισμα) (Brown & Wynne, 1984).

Πιο συγκεκριμένα, μειωμένο εύρος προσοχής παρατηρείται συστηματικά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Korkman & Pesonen, 1994) και σχετίζεται στενά με ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας. Σημαντικές συσχετίσεις έχουν ανιχνευτεί επίσης, μεταξύ της ικανότητας κατανόησης κειμένου, της χρονικής διάρκειας και του εύρους της προσοχής για λεκτικά και μη λεκτικά ερεθίσματα (Bayliss et al., 2003. Cain et al., 2004. Oakhill et al., 2003).

Η κυριότερη όμως, συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών οργάνωσης, σχεδιασμού και επίλυσης γνωστικών προβλημάτων. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007. Smith, 2004).

Η ικανότητα κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου, απαιτούν μεταξύ άλλων: την παρατεταμένη εστίαση της προσοχής σε μια προκαθορισμένη αισθητηριακή οδό (π.χ. την οπτική κατά την γραπτή έκφραση), τη συστηματική εφαρμογή μιας απλής στρατηγικής αναγνώρισης των κρίσιμων χαρακτηριστικών του ερεθίσματος (π.χ. σε φωνολογικό, λεξικολογικό και σημασιολογικό επίπεδο) και την ικανότητα επιλεκτικής επεξεργασίας προκαθορισμένων στοιχείων ενός ερεθίσματος με ταυτόχρονη παραμέληση άλλων μη σχετικών ιδιοτήτων. Τέλος, απαιτούν την ενσυνείδητη βραχύχρονη συγκράτηση μιας σειράς δεδομένων με σκοπό την ενσωμάτωση τους σε προηγούμενα δεδομένα που συνδέονται μεταξύ τους νοηματικά (Bull & Johnson, 1997. Cowan, 1993. Fiducia & O'Leary, 1990. Hunt & Marshall, 2005. Sharipo, 1994).

Διάφορα, επίσης, προβλήματα στη λειτουργία της προσοχής είναι δυνατόν να προκαλούνται από τις δυσκολίες στην κατάκτηση ή εφαρμογή συντακτικών και μορφολογικών κανόνων που διέπουν κάθε γλώσσα. Οι παράγοντες, που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη ή/και ανεπαρκής εφαρμογή οργανωτικών στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα προς επίλυση έργα (Bender, 1985). Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών

διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004). Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (να χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανίχνευση της συμβολής των γνωστικών παραμέτρων της προσοχής και συγκέντρωσης στην παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω δοκιμασίες: το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης της Προσοχής και Συγκέντρωσης (ΑΣΥΠ) (Σίμος, κ.ά., 2007) και το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου (Πόρποδας, κ.ά., 2007).

3. Μέθοδος

3.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελούνταν από ($n=48$, $A=24$, $K=24$) παιδιά με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Τα 24 παιδιά φοιτούσαν στην Δ' και τα άλλα 24 στην Ε' τάξη των Δημοτικών Σχολείων του Ν. Κοζάνης και είχαν παραπεμφθεί από τους εκπαιδευτικούς για αξιολόγηση στο Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΚΕΔΔΥ) Ν. Κοζάνης κατά το σχολικό έτος 2007-2008. Η χρονολογική τους ηλικία κυμαίνονταν από 10-11,6 με μέση ηλικία 10,8. Όλα τα παιδιά ήταν Ελληνικής καταγωγής και είχαν δείκτη γενικής νοημοσύνης από 90 και πάνω στην δοκιμασία αξιολόγησης νοημοσύνης WISC-III (Γεώργας, κ.ά., 1997). Δεν πληρούσαν επίσης, τα κριτήρια που θέτει το ψυχιατρικό διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV (APA, 1994), για τη διάγνωση του συνδρόμου διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ).

3.2. Εργαλεία Έρευνας

Α) Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Προσοχής και Συγκέντρωσης (ΑΣΥΠ) (Σίμος, κ.ά., 2007)

Απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Α' - Ε' τάξεις του δημοτικού). Σκοπός του είναι η ανίχνευση της πιθανότητας εμφάνισης δυσκολιών προσοχής και συγκέντρωσης και η αναλυτική εκτίμηση πιθανών ελλειμμάτων σε κάθε μία από τις δύο διαστάσεις (διάρκεια και εύρος) της προσοχής και συγκέντρωσης. Οι δοκιμασίες είναι οι εξής:

Δοκιμασία Παρατεταμένης Ακουστικής Προσοχής (Π.Α.Π.)

Δοκιμασία Παρατεταμένης Οπτικής Προσοχής (Π.Ο.Π.)

Εύρος Ακουστικής Προσοχής (Ε.Α.Π.)

Εύρος Οπτικής Προσοχής (Θέσεις στο χώρο) (Ε.Ο.Π.)

Βαθμολογία του ΑΣΥΠ

Υπολογίζονται οι τελικοί βαθμοί ανά δοκιμασία και γίνεται χρήση των πινάκων με τις νόρμες κατά τάξη και φύλο για τα εκατοστημόρια. Από το άθροισμα των τελικών βαθμών δοκιμασιών προκύπτει και ο ολικός δείκτης προσοχής (Ο.Δ.ΑΣΥΠ).

Β) Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου (Πόρποδας, κ.ά., 2007)

Είναι ένα μέσο για την ανιχνευτική διερεύνηση των δυσκολιών στην παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών των Γ'-ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το Τεστ αποτελείται από δύο μέρη:

Δοκιμασία Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Το κείμενο αξιολογείται ως προς την ορθογραφική ορθότητα (Δ.ΟΡΘ.Ο.) και την κειμενική οργάνωση (Δ.ΚΕΙΜ.ΟΡΓ), η οποία αναφέρεται στη συνοχή και στη συνεκτικότητα του κειμένου.

Δοκιμασίες Επεξεργασίας Γραπτού Λόγου:

α) Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης (ΑΠ.Α.ΠΡ)

β) Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου (ΑΠ.Α.Κ.)

3.2. Διαδικασία

Όλα τα παιδιά αξιολογήθηκαν στο χώρο του ΚΕΔΔΥ Ν. Κοζάνης από την διεπιστημονική ομάδα του κέντρου (ειδικό παιδαγωγό και ψυχολόγο). Η λήψη του οικογενειακού ιστορικού έγινε από τον κοινωνικό λειτουργό. Η εξέταση ήταν ατομική και τα τεστ δόθηκαν σε τρεις συνεδρίες, διάρκειας 1,5 ώρας η κάθε μία.

4. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (V15) for Windows. Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ μέσων όρων, των τεσσάρων πειραματικών ομάδων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για ανεξάρτητα δείγματα ως προς το φύλο και την τάξη. Προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου συνολικά και για τις δύο τάξεις, μόνο στις παρακάτω δοκιμασίες του Τεστ Γραπτού Λόγου:

Στο δείκτη ορθογραφικής ορθότητας (Δ.ΟΡΘ.Ο.) τα κορίτσια σημείωσαν μέση καλύτερη επίδοση $M.O. = 0.679$, με τυπική απόκλιση $T.A. = 0.202$ και τα αγόρια $M.O. = 0.507$, με τυπική απόκλιση $T.A. = 0.254$. Στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης (ΑΠ.Α.ΠΡ.) τα κορίτσια σημείωσαν μέση καλύτερη επίδοση $M.O. = 0.575$ με τυπική απόκλιση $T.A. = 0.169$ και τα αγόρια $M.O. = 0.484$ με τυπική απόκλιση $T.A. = 0.128$. Ο παράγοντας τάξη δεν διαφοροποιεί σημαντικά τις επιδόσεις τους και δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων φύλο και τάξη.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης, η στατιστική ανάλυση της συσχέτισης του Pearson μεταξύ του Τεστ ΑΣΥΠ και του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μόνο μεταξύ των παρακάτω δοκιμασιών του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου και του Τεστ ΑΣΥΠ.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών του Τεστ ΑΣΥΠ και του Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου

	Π.Α.Π	Π.Ο.Π	Ε.Α.Π.	Ε.Ο.Π.	Ο.Δ.ΑΣΥΠ
Δ.ΟΡΘ.Ο.	,261	,292	,311	,158	,415(**)
Δ.ΚΕΙΜ.ΟΡΓ.	-,017	,308	,089	,178	,249
ΑΠ.Α.ΠΡ.	,275	,026	,442(**)	,219	,419(**)
ΑΠ.Α.Κ.	,220	,117	,392	,277	,444(**)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην συνέχεια, για να διαπιστωθεί αν οι δοκιμασίες του Τεστ ΑΣΥΠ μπορούν να προβλέψουν τις επιδόσεις των παιδιών στο Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου εφαρμόστηκε η ανάλυση παλινδρόμησης. Από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε ότι:

Ο ολικός δείκτης προσοχής και συγκέντρωσης (Ο.Δ.ΑΣΥΠ) του Τεστ ΑΣΥΠ είχε σημαντική προβλεπτική αξία για την ορθογραφική ορθότητα (Δ.ΟΡΘ.Ο.) ($t=3,096$, $p<.003$) και για την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου (ΑΠ.Α.Κ.) ($t=3,364$, $p<.002$). Το εύρος ακουστικής προσοχής (Ε.Α.Π.) είχε σημαντική προβλεπτική αξία για την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης (ΑΠ.Α.ΠΡ.) ($t=3,344$, $p<.002$).

5. Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν, ότι οι γνωστικές δεξιότητες της προσοχής και της συγκέντρωσης σχετίζονται με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο ολικός δείκτης συγκέντρωσης και προσοχής (ΟΔΑΣΥΠ) συσχετίζεται σημαντικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου σε επίπεδο ορθογραφικής ορθότητας και συνολικά με την επεξεργασία του γραπτού λόγου στα επίπεδα αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης και κειμένου. Επίσης, ο ολικός δείκτης συγκέντρωσης και προσοχής (ΟΔΑΣΥΠ) έχει σημαντική προβλεπτική αξία για την ορθογραφική ορθότητα και την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου. Επιπρόσθετα, το εύρος ακουστικής προσοχής (ΕΑΠ) του Τεστ ΑΣΥΠ συσχετίζεται σημαντικά και έχει προβλεπτική αξία για την επεξεργασία του γραπτού λόγου κυρίως σε επίπεδο αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης.

Πιο αναλυτικά, το εύρος ακουστικής προσοχής (ΕΑΠ) αξιολογεί την ικανότητα βραχύχρονης συγκράτησης προτάσεων αυξανόμενου μήκους με βάση τόσο φωνολογικά όσο και συντακτικά στοιχεία (Wagner & Torgesen, 1987). Τέτοιες διεργασίες λεκτικής επεξεργασίας είναι απαραίτητες για την αρχική επεξεργασία της κάθε πρότασης. Στη συνέχεια, η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι απαραίτητη για τη διατήρηση κωδικοποιημένων λεκτικών πληροφοριών στη συνείδηση και για την τελική αναπαραγωγή της πρότασης. Η λειτουργία όμως της προσοχής φαίνεται να είναι πολύ σημαντική σε κάθε στάδιο εκτέλεσης της γραπτής δοκιμασίας.

Προκύπτει, λοιπόν, σημαντική συσχέτιση και δυνατότητα πρόβλεψης ανάμεσα στην εστίαση της προσοχής των μαθητών, στις εικόνες της ιστορίας, στις λέξεις των προτάσεων, στα κείμενα, στην επιλεκτική επεξεργασία των στοιχείων τους με βάση ορθογραφικά, συντακτικά και νοηματικά κριτήρια και στην τελική αναπαραγωγή της ιστορίας, των προτάσεων και των κειμένων.

Γενικά, θεωρείται ότι μια βασική συνιστώσα της προσοχής αφορά την ικανότητα διατήρησης του αντιληπτικού-γνωστικού μηχανισμού σε κατάσταση επαγρύπνησης. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να λαμβάνει και να επεξεργάζεται ερεθίσματα, τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον όσο και από το εσωτερικό του οργανισμού σε συνειδητό επίπεδο (συμπεριλαμβανομένων σκέψεων, ιδεών, κ.ά.). Η επαρκής ικανότητα διατήρησης της προσοχής λοιπόν, συμβάλλει σε περισσότερο σύνθετες ικανότητες, όπως την επιλογή σχετικών ερεθισμάτων και ιδιοτήτων (σε επίπεδο λεξιλογίου και ορθογραφικής ορθότητας), την παραμέληση άσχετων ή ασύνδετων μεταξύ τους ερεθισμάτων και την αναστολή ακατάλληλων συμπεριφορών ή στρατηγικών κατά την εκτέλεση ενός γνωστικού έργου (Fiducia & O'Leary, 1990. Hunt & Marshall, 2005), όπως είναι ο γραπτός λόγος.

Ο γνωστικός παράγοντας της προσοχής και συγκέντρωσης είναι πολύ σημαντικός καθώς συνδέεται άμεσα με την ορθογραφική ορθότητα, την αναγνώριση των λαθών και την επιλογή σημασιολογικών, συντακτικών και μορφολογικών συστατικών σε προτάσεις και κείμενα καθώς τέλος, και με τον έλεγχο μέσω της επανεξέτασης και αποκατάστασης της δομής και του περιεχομένου των προτάσεων και των κειμένων. Η επαγωγική επίσης, σκέψη απαιτεί ικανότητα εστίασης της προσοχής σε επιμέρους χαρακτηριστικά σύνθετων ερεθισμάτων όπως είναι οι προτάσεις ή τα κείμενα, υιοθέτηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής ανίχνευσης σε αντιληπτικό και γνωστικό επίπεδο, με σκοπό την επιλογή του κεντρικού χαρακτηριστικού της χρονικής και νοηματικής τους αλληλουχίας.

Εξίσου σημαντική για τη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, είναι η εξοικείωσή τους με τους μορφοσυντακτικούς κανόνες (Blanchfield, 2005) ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους (Cirimele, 2005) αλλά και η διδασκαλία της δομής διαφορετικών ειδών κειμένων (Gersten & Baker, 2001). Όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διδάσκονται το λεξιλόγιο που είναι σχετικό με το περιεχόμενο

ενός κειμένου, τα κείμενα τους έχουν αρτιότερο περιεχόμενο και είναι πληρέστερα σε μέγεθος.

Δεν προέκυψε όμως, συσχέτιση της προσοχής με την κειμενική οργάνωση σε επίπεδο συνοχής και συνεκτικότητας κειμένου. Φαίνεται ότι απαιτούνται πιο σύνθετες επικοινωνιακές και εκφραστικές λειτουργίες που αφορούν από τη μια μεριά, στην ανάκληση σχετικών εμπειριών και γνώσεων και από την άλλη, στη σύνθεση, στην οργάνωση και στον κατάλληλο σχεδιασμό της σκέψης με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη ενός θέματος. Είναι βέβαια γνωστό, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο επειδή επικεντρώνουν όλη τους την προσπάθεια κυρίως στη σωστή απόδοση των λέξεων και στην αποφυγή μηχανιστικών λαθών, παραμελούν συχνά το περιεχόμενο του κειμένου (δηλ. την ανάπτυξη ιδεών και την οργάνωσή τους) (Baker et al., 2003).

Ιδιαίτερα, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιδιώκεται η στήριξη τους μέσα από την προσθήκη της άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών οργάνωσης της γραπτής έκφρασης. Η εκμάθηση, επίσης, στρατηγικών αποτελεσματικής επιλογής και ελέγχου της προσοχής μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου και επεξεργάζονται την ποιότητα της γραφής τους (Graham & Harris, 1989, 2006).

Η διδασκαλία, επομένως, γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ενισχύει την τυποποίηση συμπεριφορών, εξοικειώνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, και συμβάλει στη ανάπτυξη συμπεριφορών αυτορρύθμισης κατά τη συγγραφή από την πλευρά των μαθητών (Troia, 2002). Ιδιαίτερα μάλιστα, οι στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως η στοχοθεσία, ο αυτοέλεγχος, η προσωπική αξιολόγηση και η αυτοενίσχυση, στρατηγικές που σχετίζονται με τα στάδια του γραπτού λόγου, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών κατά τη συγγραφή (Harris & Graham, 1996. Harris et al., 2003).

Επομένως, η διδασκαλία των σταδίων του σχεδιασμού, της καταγραφής και της επιμέλειας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί το σημαντικότερο μέσο καθοδήγησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο (Graham & Harris, 2005). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να διδάσκονται πολυαισθητηριακές μεθόδους για την πρόκληση και τη διατήρηση της

προσοχής κατά τη εκμάθηση της γραπτού λόγου, καθώς παρατηρείται με αυτό τον τρόπο βελτίωση στην ποιότητα, στη δομή και στο μέγεθος του τελικού τους κειμένου.

Οι μέθοδοι αφορούν κυρίως, σε στρατηγικές ενίσχυσης της κριτικής σκέψης για την εύρεση ιδεών, τη γενίκευση αυτών και την οργάνωσή τους στο συνολικό περιεχόμενο καθώς και σε μεθόδους εύρεσης στόχων κατά τη συγγραφή (Troia, 2006). Η χρήση επίσης, υποστηρικτικών βοηθημάτων, οργανωτικών και μνημονικών μέσων, όπως είναι οι νοηματικοί χάρτες, το φύλλο σχεδιασμού, όπου υπάρχουν προσχεδιασμένες λέξεις-κλειδιά, βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να καταγράψουν και να συνδυάσουν τις ιδέες τους με βάση το σχεδιασμό που απαιτεί η δομή του κειμένου (Αντωνίου, 2008). Ιδιαίτερα μάλιστα, όταν δίνονται διαγράμματα που καθοδηγούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη συγγραφή παραγράφων με κενά για την καταγραφή στοιχείων όπως: το θέμα της παραγράφου, τις βασικές ιδέες, την ιεράρχηση αυτών των ιδεών και τις συνδετικές λέξεις των προτάσεων, η βελτίωση στο περιεχόμενο των παραγράφων και της δομής τους είναι βέβαιη (Schumaker & Deshler, 2003).

Τέλος, η ερευνητική χρησιμότητα των τεστ που παρουσιάστηκαν αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που συνδέονται με τις δυσκολίες μάθησης στο γραπτό λόγο. Παρέχεται έτσι, η δυνατότητα για ορθολογική και τεκμηριωμένη σύνταξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος κάθε μαθητή μέσα από τη συγκριτική ανάλυση της επίδοσης του σε διαφορετικές δοκιμασίες, συμπεριλαμβανομένων γνωστικών και μαθησιακών κριτηρίων. Σε κάθε περίπτωση λοιπόν, αναδεικνύονται οι ικανότητες αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη γνωστική διαδικασία παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου.

Εν κατακλείδι, μια από τις σημαντικές φροντίδες του εκπαιδευτικού κατά το σχεδιασμό, και την υλοποίηση της διδασκαλίας είναι να γνωρίζει πολύ καλά τους παράγοντες που επηρεάζουν, διατηρούν, βελτιώνουν ή διασπούν και αποπροσανατολίζουν την προσοχή του μαθητή και να τους χρησιμοποιεί κατάλληλα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Altemeier, L., Jones, J., Abbott, R.D., & Berninger, V.W. 2006. "Executive functions in becoming writing readers and reading writers: note taking and report writing in third and fifth graders". *Developmental Neuropsychology*, 29, 161-73.
- American Psychiatric Association. 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.) DSM-IV. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. 2003. "Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples". *Journal of Learning Disabilities*, 36, 109-123.
- Bayliss, D.M., Jarrold, C., Gunn, D.M., & Baddeley, A.D. 2003. "The complexities of complex span: Individual differences in working memory in children and adults". *Journal of Experimental Psychology: General*, 132, 71-92.
- Bender, W.N. 1985. "Differences between learning disabled and non – learning disabled children in temperament and behaviour". *Learning Disability Quarterly*, 8, 11 – 18.
- Berninger, V.W. & Swanson, H.L. 1994. "Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing". *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2, 57-81.
- Berninger, V.W., Mizokawa, D.T., & Bragg, R. 1991. "Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities". *Journal of School Psychology*, 29, 57-79.
- Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F., Morgan, C.L., & Faraone, S.V. 2004. "Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 757-766.
- Blanchfield, C. 2005. Explicit instruction: Teaching grammar during editing. In G.E. Tompkins & C. Blanchfield (ed.), *50 Ways to Develop Strategic Readers*. New Jersey: Pearson.
- Brown, R.T. & Wynne, M.E. 1984. "An analysis of attentional components in hyperactive and normal boys". *Journal of Learning Disabilities*, 17, 162 – 167.
- Bull, R. & Johnson, R.S. 1997. "Children's arithmetical difficulties: Contributions from processing speed, item identification, and short-term memory". *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 1-24.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. 2004. "Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity". *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.

- Cirimele, C. 2005. Organizing ideas: Using inspiration in prewriting. In G.E. Tompkins & C. Blanchfield (ed.), *50 Ways to Develop Strategic Readers*. New Jersey: Pearson.
- Cowan, N. 1993. "Activation, attention, and short-term memory". *Memory and Cognition*, 21, 162-167.
- Dimakos, I.C. & Helmi, M. 2006. Students' knowledge of writing skills and behaviors. Research paper presented at the 26th International Congress of Applied Psychology, July 16-21 2006, Athens, Greece.
- Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Anthony, H., Stevens, D., & Fear, K. 1991. "Making writing strategies and self-task visible: Cognitive strategy instruction in writing in regular and special education classrooms". *American Educational Research Journal*, 28, 337-373.
- Fiducia, D. & O'Leary D.S. 1990. "Development of a behavior attributed to the frontal lobes and the relationship to other cognitive functions". *Developmental Neuropsychology*, 6(2), 85-94.
- Gersten, R. & Baker, S. 2001. "Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis". *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Graham, S. 1992. "Helping students with LD progress as writers". *Intervention in School and Clinic*, 27, 134-144.
- Graham, S. & Harris, K.R. 1989. "A component analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy". *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Graham, S. & Harris, K.R. 1993. Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recommendations. In L.J. Meltzer (ed.), *Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities* (pp. 271-292). Austin, TX: Pro-ed.
- Graham, S. & Harris, K.R. 2002. Prevention and intervention for struggling readers. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (ed.), *Interventions for Academic and Behaviour Problems: II. Preventive and Remedial Techniques* (pp. 589-610). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better*. Maryland: Brooks Publishing Co.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2006). "Preventing Writing Difficulties: Providing Additional Handwriting and Spelling Instruction to At-Risk Children in First Grade". *Teaching Exceptional Children*, 38, 64-66.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink-Chorzempa, B. 2002. "Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers". *Journal of Educational Psychology*, 94, 669-686.

- Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., & Page-Voth, V. 1992. "Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting". *Exceptional Children*, 58, 322-334.
- Graves, A., Montague, M., & Wong, Y. 1990. "The effects of procedural facilitation on the story composition of learning disabled students". *Learning Disabilities Research*, 5, 88-93.
- Graves, A. 1983. *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Hammill, D. & Bartel, N.R. 1995. *Teaching Students with Learning and Behaviour Problems* (6th ed.). Austin: Texas.
- Harris, K.R. & Graham, S. 1996. *Making the Writing Process Work: Strategies for Composition and Self Regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L.H. 2003. "Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities". *Focus on Exceptional Children*, 35, 1-16.
- Hayes, J.R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (ed.), *The Science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hooper, S.R., Swartz, C., Wakwly, M., deKruif, R., & Montgomery, J. 2002. "Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression". *Journal of Learning Disabilities*, 35, 59-68.
- Hunt, N. & Marshall, K. 2005. *Exceptional Children and Youth*. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Korkman, M. & Pesonen, A.E. 1994. "A comparison of neuropsychological test profiles of children with attention-deficit hyperactivity disorder and/or learning disorder". *Journal of Learning Disabilities*, 27, 383-392.
- Kotoulas, V. & Padelidu, S. 2000. The Nature of Spelling Errors in Greek Language: The case of students with reading disabilities. *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 330-339). School of English, Thessaloniki.

- MacArthur, C.A., Schwartz, S., & Graham, S. 1991. "A model for writing instruction: Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing". *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 230-236.
- Mathers, M. E. 2006. "Aspects of language in children with ADHD: Applying functional analyses to explore language use". *Journal of Attention Disorders*, 9(3), 523-533
- Miller-Shaul, S. 2005. "The characteristics of young and adult dyslexics readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers". *Dyslexia*, 11, 132-151.
- Oakhill, J.V., Cain, K., & Bryant, P.E. 2003. "The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills". *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443 - 468.
- Quinlan, T. 2004. "Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency". *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 337-346.
- Redmond, S.M. 2004. "Conversational profiles of children with ADHD, SLD and typical development". *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18(2), 107-125.
- Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. 2003. "Can students with LD become competent writers?" *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 129-141.
- Sharipo, K.L. 1994. 'The attentional blink. The brain's 'eyeblink''". *Current Directions in Psychological Science*, 3, 212-224.
- Smith, C. R. 2004. *Learning Disabilities. The Interaction of Students and their Environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- Troia, G.A. 2002. "Teaching writing strategies to children with disabilities: Setting generalization as the goal". *Exceptionality*, 10, 249-269.
- Troia, G.A. 2006. Writing instruction for students with learning disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Writing Research* (pp. 324-336). NY: The Guilford Press.
- Vallecorsa, A. & Garris, C. 1990. "Story composition skills of middle-grade students with learning disabilities". *Exceptional Children*, 57, 48-53.
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. 1987. "The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills". *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Φ. 2008. Ενίσχυση του γραπτού λόγου. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ. 49-56). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. 1997. *Ελληνικό WISC-III*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλευριάδου Α., Σέμογλου, Κ., & Θεοδωρίδου, Ε. 2008. Αντιληπτικο-κινητικές δεξιότητες και δυσλεξία: Ερευνητικά δεδομένα και ερμηνευτικά μοντέλα. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος, Αθήνα, 6-7 Δεκεμβρίου 2008.

Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α., & Τσακίρίδου, Ε. 2008. Συγκριτική ανάλυση των γνωστικών και επιτελικών λειτουργιών σε παιδιά με δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Ανακοίνωση ερευνητικής εργασίας στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωστικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ, που πραγματοποιήθηκε στην Παιδαγωγική Σχολή και στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 6-9 Νοεμβρίου 2008.

Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α., & Τσακίρίδου, Ε. 2009. Συγκριτική ανάλυση των γνωστικών λειτουργιών και των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009.

Κωτούλας, Β. & Παντελιάδου, Σ. 2003. Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος, 21-25 Μαΐου 2003.

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. 2007. *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. 2004. Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 31 – 52). Βόλος.

Πόρποδας, Κ.Δ. & Δημάκος, Ι.Κ. 1990. Η εξέλιξη της γλωσσικής (γραφτής και προφορικής) παραγωγής πληροφοριών περιγραφικού και πληροφοριακού τύπου σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Ανακοίνωση ερευνητικής εργασίας στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Μάιος 1990, Ρέθυμνο.

Παντελιάδου, Σ. 2000. *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. 1992. «Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα». *Ψυχολογία*, 7, 30-40.

Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κλ., Δημάκος, Ι., & Καραντζή, Ι. 2007. *Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.

Σπαντιδάκης, Ι.Ι. 2004. Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.