

Προφορική επικοινωνία και δυσλεξία

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συγκρίνει τις δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα δυσλεξία, και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Εξετάζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα της αναφορικής επικοινωνίας καθώς και αν η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, θα εντοπιστούν και θα περιγραφούν οι διαφορές που πιθανώς υπάρχουν στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας των παιδιών με και χωρίς δυσλεξία με τη χρήση του τεστ αναφορικής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές, που διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αναφορική επικοινωνία.

Λέξεις - κλειδιά: προφορική επικοινωνία, δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι μία από τις πιο συνηθισμένες μαθησιακές διαταραχές, γνωστές ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στο να αποκτήσει ένα παιδί δεξιότητες στην σχολική τάξη. Αυτές οι δυσκολίες, με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά τη μνήμη των παιδιών και την παραγωγή του λόγου (Troia, 2011). Είναι πιθανό λοιπόν, ένα μικρό ποσοστό να παρουσιάσει και ελλείμματα στη σημασιολογία και την πραγματολογία του λόγου (Bishop & Adams, 1992· Bishop & Norbury, 2002).

Μια πτυχή της επικοινωνίας των παιδιών είναι γνωστή ως «αναφορική επικοινωνία», η οποία ορίζεται ως η ικανότητα περιγραφής αντικειμένων, κατασκευών ή γεγονότων με τέτοιο τρόπο, ώστε ένας ακροατής να μπορεί να διακρίνει τι θα συμβεί από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις, που έχει στην διάθεσή του. Υποστηρίζεται, ότι αυτή η ικανότητα και η ικανότητα ακρόασης είναι βασικές για τον επιτυχή διάλογο, όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στις περισσότερες εκφάνσεις της επικοινωνίας. Έτσι, μερικές δυσκολίες στην επικοινωνία μπορούν να προκύψουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας των παραπάνω ικανοτήτων (Dickson, 1981).

Δυσλεξία

Ορισμός

«Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευρολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία και στις ικανότητες αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως προκύπτουν από ένα έλλειμμα στο φωνολογικό στοιχείο της γλώσσας που είναι συχνά απρόσμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικα-

νότητες. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου και τη μειωμένη αναγνωστική ικανότητα που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γνωστικού υπόβαθρου» (The International Dyslexia Association, 2008). Περίπου 1% -3% του συνολικού πληθυσμού εμφανίζει δυσλεξία ενώ περίπου 20% -30% των περιπτώσεων που έχουν διαγνωστεί με «γενική αναγνωστική δυσκολία» είναι και αυτά πιθανώς άτομα με δυσλεξία (Gagatsis, 1999).

Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία και προβλήματα που αντιμετωπίζουν

Η παράλειψη των τελευταίων γραμμάτων-που είναι φωνολογικώς περιττά- στις λέξεις συμφωνεί με προγενέστερες παρατηρήσεις, ότι τα άτομα με δυσλεξία είναι σχετικά απρόσεκτα με τα άκρα των οπτικών ερεθισμάτων (Veater, Plester, & Wood, 2011). Οι δυσλεκτικοί αναγνώστες βασίζονται σε μη φωνολογική, κυρίως οπτική κωδικοποίηση της μνήμης για τη κατανόηση του γραπτού λόγου (Miller, & Kurfermann, 2009). Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής με δυσλεξία συνήθως παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά στην ανάγνωση: Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. της-στη), δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων, λαθεμένη προφορά φωνηέντων, «καθρεφτική ανάγνωση» κ.α (Πόρποδας, 1993). Στο γραπτό κείμενο ενός μαθητή με δυσλεξία παρατηρούμε ακαταστασία και δυσανάγνωστες λέξεις, ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, απουσία περιγραφικής ικανότητας και επαρκούς ανάπτυξης του θέματος κ.α. (Αθανασιάδη, 2001).

Εκτός από τις γλωσσικές δυσκολίες, οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στον γνωστικό τομέα. Παρουσιάζουν δυσκολία στην οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου- κατεύθυνσης καθώς και ακουστικά ελλείμματα. Παρατηρείται έλλειψη σύνδεσης πληροφοριών, έλλειμμα στην τήρηση της ακολουθίας συμβόλων ή άλλων καταστάσεων και στη βραχύχρονη μνήμη. Δεν έχουν την επίγνωση του χρόνου, ξεχνούν τις οδηγίες που τους δίνει ο εκπαιδευτικός, δεν μπορούν να επαναλάβουν για π.χ. τις ημέρες της εβδομάδας κ.α. Όλα τα παραπάνω, συνήθως οδηγούν στην εμφάνιση προβλημάτων και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, όπως είναι η κοινωνική απόσυρση-αναστολή, το αίσθημα απογοήτευσης και ματαιώσης, το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Πολυχρόνη, 2006). Αυτές οι δυσκολίες αναμένεται να έχουν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Schalock, 1996).

Επικοινωνία

Ορισμός

Η επικοινωνία ουσιαστικά, είναι μια αμφίδρομη διαδικασία: ο ακροατής πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει ένα μήνυμα καθώς και ως ομιλητής να είναι σε θέση να το κωδικοποιήσει. Και οι δύο είναι απαραίτητες ικανότητες ώστε η επικοινωνία να είναι επιτυχής (Dickson, 1981). Πρόκειται για την ικανότητα να αφήνουμε κάποιον άλλον να γνωρίζει ότι θέλουμε κάτι, να αναφερθούμε σε κάποιο θέμα, να περιγράψουμε μια ενέργεια και να αναγνωρίζουμε την παρουσία των άλλων. Μπορεί να κατορθωθεί διαμέσου χειρονομιών, χρήσης νευμάτων ή με το να δείχνουμε με το δάχτυλο μια εικόνα ή μια λέξη. Η επικοινωνία

επίσης, περιλαμβάνει μια κοινωνική κατάσταση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. (Watson, 1987).

Αναφορική επικοινωνία

Η ικανότητα χρήσης συμβόλων (μηνυμάτων) ώστε να εντοπιστεί και να ερμηνευτεί το θέμα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση είναι η επικοινωνία που ονομάζεται αναφορική. Είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία ελέγχου της κατανόησης των εμπλεκόμενων. Απαιτεί μεταγνωστική ευαισθησία και πραγματολογική ενημέρωση προκειμένου να χρησιμοποιείται η γλώσσα (προφορική, γραπτή, συμβολική) στην παραγωγή, ανάλυση και αξιολόγηση των μηνυμάτων. Το μήνυμα που θα παραχθεί μπορεί να είναι σαφές ή ασαφές και είναι αυτό που θα καθορίσει το πεδίο στο οποίο θα αναπτυχθούν οι κατάλληλες υποθέσεις. (Loyd, 1997).

Στην αναφορική επικοινωνία τα άτομα έχουν κάποιες ικανότητες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτή τη διαδικασία. Αυτές αφορούν στην ικανότητα ακοής και ανταπόκρισης του μηνύματος, τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των πληροφοριών και την εύρεση των τρόπων αποκατάστασης των διάφορων δυσκολιών που προκύπτουν (Lloyd, 1997). Το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του ακροατή θα πρέπει να είναι ικανό να προσλάβει το μήνυμα, να το επεξεργαστεί γλωσσικά και στη συνέχεια να το διατηρήσει στη μνήμη του, να το παρατηρήσει, να το συγκρίνει και να το διακρίνει. Η διαδικασία τελειώνει με τον εντοπισμό του στοιχείου, την ερμηνεία και την ανατροφοδότηση. Αναλαμβάνοντας το ρόλο του ομιλητή το άτομο καλείται να εντοπίζει τα διακριτά χαρακτηριστικά, να τα ορίζει με σαφήνεια και να διατυπώνει το μήνυμα με ακρίβεια. Ακολουθεί η γλωσσική, γνωστική, κοινωνική προσαρμογή του μηνύματος σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του ακροατή και τέλος, η αξιολόγηση της πληρότητας και η ενδεχόμενη τροποποίηση ή ενίσχυση του μηνύματος, όπου κρίνεται φυσικά απαραίτητο (Bonitatibus,, 1988 : Lloyd, 1997).

Μελέτη των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011), δείχνει μια σχέση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων και στις δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας. Κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των Resches, & Perez-Pereira (2007) και των Roth, Spekman, & Fye, (1995) σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερη ακρίβεια στον προφορικό λόγο όταν καλούνται να παράξουν μια ιστορία προφορικά.

Επικοινωνία και δυσλεξία

Το χαμηλό επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελεί μια ενδιάμεση μεταβλητή που επηρεάζει την ικανότητα συλλογισμού και επικοινωνίας και που -με την επίδραση που κάτι τέτοιο έχει στην κοινωνική ικανότητα- ενδέχεται να εμπλέκεται στην αιτιολογία της συσχέτισης των αναγνωστικών δυσκολιών με τις διαταραχές διαγωγής (Schonfeld, 1990). Η μελέτη των Brinton & Fujiki (1982) εξέτασε τις δεξιότητες των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές πάνω σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διευκρινίσεων κ.α και διαπίστωσε ότι δεν είχαν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο της επικοινωνιακής ανταλλαγής. Τα παιδιά λοιπόν, που αντιμετωπίζουν γλωσσικές διαταραχές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε τέτοιες δοκιμασίες. Ένα χρόνο αργότερα ο Bishop (1992) διαπίστωσε και πάλι ότι τα παιδιά

με ειδικές διαταραχές λόγου είχαν χαμηλότερη επίδοση, όταν έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με μια ιστορία που τους δόθηκε. Έρευνες δείχνουν ότι, τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν πρέπει να επικοινωνήσουν μια ιδέα που μπορεί να σκεφτούν ξαφνικά ενώ σε περίπτωση που στη συζήτηση εισβάλλει ένα θέμα δεν μπορούν να ταξινομήσουν την σκέψη τους, να κατανοήσουν το μήνυμα ή το χιούμορ των άλλων (Chin & Crossman, 1995; Riddick, Farmer & Sterling, 1997).

Η επικοινωνία λοιπόν ως διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων, ή πληροφοριών μέσω της ομιλίας, του γραπτού λόγου, των νοημάτων και της συμπεριφοράς χρειάζεται έναν πομπό (για την κωδικοποίηση), έναν δέκτη (για την αποκωδικοποίηση) και ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας με σκοπό την αμοιβαία κατανόηση. Είναι μια περίπλοκη νοητική διεργασία που περιλαμβάνει μια σειρά από γνωστικές, γλωσσικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (Flavell et al., 1981). Από την άλλη πλευρά γνωρίζουμε ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένη λεκτική μνήμη, δυσκολία στην περιγραφή, κατασκευή, ερμηνεία και κατανόηση νοήματος. Έχουν λανθασμένη αντίληψη και κρίση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πραγματολογία του λόγου και να δυσκολεύονται στον προσανατολισμό ενώ αδυνατούν να διακρίνουν τις πληροφορίες (ερμηνεία χάρτη, επιλογές αντικειμένων, εικόνων κ.α.) (Chinn & Crossman, 1995; Frith, 1997). Γεννάται το ερώτημα λοιπόν, αν τα παιδιά που έχουν δυσλεξία και παρουσιάζουν γνωστικές και γλωσσικές ελλείψεις θα μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στην διαδικασία της αναφορικής επικοινωνίας που απαιτεί ικανότητες στους συγκεκριμένους τομείς.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εντοπίσει τις διαφορές στις δεξιότητες της παραπεμπτικής επικοινωνίας (ομιλητή, ακροατή) ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Συμμετείχαν συνολικά 16 παιδιά που φοιτούν στην Δ και Ε τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά προέρχονταν από το 1ο δημοτικό σχολείο Νέου Φαλήρου του Νομού Αττικής. Η επιλογή των μαθητών έγινε από τον υποδιευθυντή και υπεύθυνο του τμήματος ένταξης του συγκεκριμένου σχολείου.

Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Σύνολο	
Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
4	4	4	4	8	8

Πίνακας 1: Αριθμός μαθητών ανά ομάδα (n=8)

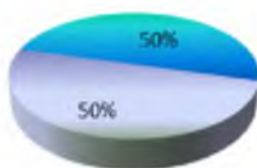
Ερευνητικά εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε το Τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC) (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995) ενώ η αξιολόγηση γινόταν σε φύλλο απαντήσεων ταυτόχρονα με το τεστ, χωρίς τα παιδιά να γνωρίζουν ότι σημειώνονται οι απαντήσεις τους. Στο φύλλο απαντήσεων βαθμολογήθηκαν 29 προσπάθειες οι οποίες περιελάμβαναν τις δεξιότητες ως ομιλητή και ως ακροατή επαρκών και ανεπαρκών μηνυμάτων. Το τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας εξετάζει την ικανότητα του παιδιού, βλέποντας μια σειρά από εικόνες, να διαμορφώνει ως ομιλητής προφορικά μηνύματα κατανοητά και ακριβή. Επίσης, εξετάζεται αν το παιδί αναλαμβάνοντας το ρόλο του ακροατή μπορεί να ανταποκριθεί σε αντίστοιχα σαφή ή ασαφή μηνύματα που του δίνει ο εξεταστής περιγράφοντας συγκεκριμένες

εικόνας. Η διεξαγωγή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας διήρκησε 30 περίπου λεπτά. Το παιδί και ο εξεταστής έχουν μπροστά τους από ένα πανομοιότυπο βιβλίο με εικόνες ενώ το παιδί δεν γνωρίζει ότι τα βιβλία είναι πανομοιότυπα. (Αντοπορουλου, 2006). Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Αποτελέσματα Ποσοστά μαθητών με και χωρίς δυσλεξία

■ Μαθητές χωρίς δυσλεξία ■ Μαθητές με δυσλεξία



Σχήμα 1: Ποσοστά μαθητών με και χωρίς δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνα

Ποσοστά μαθητών με βάση το φύλο

■ Αγόρι ■ Κορίτσι



Σχήμα 2 :Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση το φύλο

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στις δοκιμασίες της αναφορικής επικοινωνίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας (μαθητές με δυσλεξία) και της ομάδας ελέγχου (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

	Ομάδα ελέγχου (Μαθητές χωρίς δυσλεξία) n=8		Πειραματική Ομάδα (Μαθητές με δυσλεξία) n=8	
	Μέση Τιμή	Τ.α	Μέση Τιμή	Τ.α
Ομιλητής	30,75	4,23	22,75	6,11
Ακροατής (Επαρκές μήνυμα)	3	0	2,88	0,35
Ακροατής (Ανεπαρκές μήνυμα)	31	3,07	25,25	8,94

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του παραμετρικού independent Samples t-test.

	t	Sig (2 –tailed)
Ομιλητής	3.04	0,009*
Ακροατής (Επαρκές μήνυμα)	1	0,33
Ακροατής (Ανεπαρκές μήνυμα)	1,72	0,10

Πίνακας 3: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στη μέση βαθμολογία του ομιλητή ($p=0.009$) ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αναφορικής επικοινωνίας, ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι καλύτεροι στην επικοινωνία. Παρατηρείται ότι για τους μαθητές και των δύο ομάδων είναι πιο εύκολο να διατυπώνουν ένα ακριβές μήνυμα και να το μεταδίδουν, από το να δέχονται, να κωδικοποιούν και να αξιολογούν μηνύματα που τους μεταφέρει ο εξεταστής. Συγκρίνοντας τα σκορ των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους, τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού είχαν υψηλότερο σκορ συνολικά χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά στις επιδόσεις τους. Υπήρξαν όμως κάποιες παρατηρήσεις από τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού σχετικά με την ανεπάρκεια των μηνυμάτων που έδινε ο ερευνητής. Όσον αφορά το φύλο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρατηρήθηκε επίσης αρκετές φορές, ότι τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περιττές ερωτήσεις ή ζητούσαν να τους επαναλάβει ο ερευνητής την ερώτηση της δοκιμασίας. Τα παιδιά με δυσλεξία διαπιστώθηκε ότι δεν έκαναν ερωτήσεις για να διασαφηνίσουν τη γνώση ή να εντοπίσουν και να επιλύσουν προβλήματα στην κατανόηση ενώ σε άλλες περιπτώσεις έκαναν περιττές ερωτήσεις ή ξεχνούσαν τα δεδομένα που τους δίνονταν.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνονται από την μελέτη των Antonopoulou, Kounava & Stampoltzis (2008) όπου και εκεί διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με δεξιότητες που απαιτούνται στην αναφορική επικοινωνία. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων (τα παιδιά με δυσλεξία και τα παιδιά χωρίς δυσλεξία) συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο σκορ σωστών απαντήσεων στην περίπτωση που τους ανατέθηκε ο ρόλος του ακροατή. Έρευνες δείχνουν, ότι ακόμα και τα παιδιά που έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή νοητική υστέρηση αν και έχουν ιδιαίτερα φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας όταν ενεργούν στο ρόλο του ακροατή σε μια αναφορική εργασία, έχουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας. Δηλαδή, είναι συνήθως σε θέση να ερμηνεύσουν τις περιγραφές των αντικειμένων, επιλέγοντας το σωστό. Ωστόσο, όταν τους ζητείται να αναλάβουν το ρόλο του ομιλητή και να περιγράψουν αντικείμενα, δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό (Longhurst, 1974).

Συγκρίνοντας τα σκορ των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους, τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού είχαν υψηλότερο σκορ συνολικά χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά στις επιδόσεις τους. Ο Fern (1980) υποστηρίζει, ότι καθώς τα παιδιά ωριμάζουν δημιουργούν σαφέστερα αναφορικά μηνύματα που είναι και πιο κατανοητά από τους άλλους. Ανεξάρτητα όμως από την ηλικία, τα παιδιά παράγουν σαφέστερα αναφορικά μηνύματα όταν το πλαίσιο είναι περισσότερο επικοινωνιακό παρά περιγραφικό. Η εστίαση των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο σκοπό κάνει τη διαφορά στα μηνύματα που δημιουργούν. Σε έρευνα των Robinson and Robinson (1977) διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, σε αντίθεση με τα μικρότερα, ακόμα και αν τελικά επικοινωνήσαν επιτυχώς, έκαναν παρατήρηση στον ομιλητή για την ανεπάρκεια του μηνύματος που έδωσε, κάτι που παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Παρατηρήθηκε αρκετές φορές ότι τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περιττές ερωτήσεις ή ζητούσαν να τους επαναλάβει ο ερευνητής την ερώτηση της δοκιμασίας. Γεγονός που διαπιστώνουν και στην μελέτη τους οι Asher & Oden (1976) σχετικά με την επιρροή της μνήμης ως ένας σημαντικός παράγοντας που ευθύνεται για την επιτυχία ή την αποτυχία της επικοινωνίας. Υπάρχει όμως και η μελέτη του Sonnenschein, (1982) όπου αναφέρεται ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο πιθανό να δίνουν τα πλεονάζοντα μηνύματα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σύμφωνα με τις ανάγκες των ακροατών. Αυτό συμβαίνει επειδή αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα της εργασίας και προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δοκιμασίας. Τα μικρότερα παιδιά αδυνατούν να το κάνουν αυτό γιατί δεν γνωρίζουν πώς να διαμορφώσουν ένα μήνυμα για να καλύψει τις ανάγκες ενός ακροατή. Αν και τα μικρότερα παιδιά έχουν το κίνητρο να βοηθήσουν τον ακροατή, ωστόσο δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουν αυτό. Η εξήγηση τελικά για τις σχετικά χαμηλές επιδόσεις φαίνεται να βρίσκεται στη χρήση της γλώσσας και όχι σε παράγοντες όπως η βραχυπρόθεσμη μνήμη, το περιορισμένο ή ανεπαρκές λεξιλόγιο (Bryant, 1967).

Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά ενδέχεται να ωφεληθούν από την εκπαίδευση με απλά αντικείμενα και κατασκευές μαζί με άλλα παιδιά κάτι το οποίο μπορεί να ενσωματωθεί άμεσα στις άλλες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης (Robinson, 1977). Είναι πιθανό, επίσης, η προσοχή στις ιδιότητες των αντικειμένων να ενισχυθεί από τη φυσική επαφή μαζί τους και τις ασκήσεις καθοδήγησης, και όχι με την απλή οπτική επαφή, θα πρέπει δηλαδή να λαμβάνουν εκπαίδευση και πρακτική εφαρμογή στις ασκήσεις βελτίωσης της αναφορικής επικοινωνίας (Watson, 1978). Αποτελέσματα ερευνών ερμηνεύονται ως γεγονός που υποδηλώνει ότι μπορούμε να προωθήσουμε την λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών, όχι μόνο παρέχοντάς τους πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνία, αλλά βοηθώντας τα να κατανοήσουν ότι τα μηνύματα μπορεί να είναι διφορούμενα και μπορεί να προκαλέσουν την αποτυχία της επικοινωνίας (Robinson and Robinson, 1982).

Σε μελλοντική επέκταση της έρευνας, η μελέτη μεγαλύτερου δείγματος και επιπρόσθετων στοιχείων θα βοηθούσε στην εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων αποτελεσμάτων. Θα μπορούσαν να μελετηθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, ο βαθμός της ενσυναίσθησης και οι τρόποι παρέμβασης για την βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με δυσλεξία.

Βιβλιογραφία

- Antonopoulou, Ek. (2006), Comprehension monitoring in referential communication. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 163-175.
- Antonopoulou, K., Kouvava, S. & Stampoltzis, A. (2008), Referential communication of dyslexic and non-dyslexic children. *Electronic Proceedings of the 7th British Dyslexia Association (BDA) International Conference, 27th-29th March 2008, Harrogate, UK.*
- Asher, S. R., & Oden, S. L. (1976), Children's failure to communicate: An assessment of comparison and egocentrism explanations. *Developmental Psychology*, 12, 132-140.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992), Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 119-129.
- Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002), Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 43, 917-929.
- Bonitatibus, G. (1988), Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.
- Brinton B, Fujiki M.(1982), A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *J Speech Hear Disord*.47(1):57-62.
- Bryant, P.E. (1967), Verbalisation and immediate memory of complex stimuli in normal and severely subnormal children, *Br. J. Soc Clin. Psychol.*, 6,212-19.
- Chinn, S. & Crossman, M. (1995), Stress factors in the adolescent. In T. R. Miles V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 49-54). London: Whurr Publishers Ltd.
- Dickson, W. P. (1981), Introduction: Toward an interdisciplinary conception of children's communication abilities. In W. P. Dickson (ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Fern L. J. (1980), Communicative purpose in children's referential language, *Communication Monographs*, 47:1, 46-55.
- Flavell, J., Speer, J., Green, F. & August, D. (1981), The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 5, Serial No. 192.
- Frith, U. (1997), Brain, mind and behavior in dyslexia. In C. Hulme & M. J. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). London: Whurr.

- Gagatsis, A. (1999), Communicative Interaction Situations Between Children with Symptoms of Dyslexia Constructing Geometrical Figures, *Early Child Development and Care*, 151:1, 29-40.
- Lloyd, P. (1997), Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Lloyd, P., Camaioni, L., & Ecolani, P. (1995), *Test of Referential Communication: (TREC) skills*. London: The Psychological Corporation.
- Longhurst, T.M. (1974), Communication in retarded adolescents: sex and intelligence level, *Am. J. Merit. Defic*, 78, 607-18.
- Maridaki-Kassotaki, K. & Antonopoulou, K. (2011), Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology of Education*. Vol 26, 1, p.75-84, DOI: 10.1007/s10212-010-0037-2
- Miller, P. & Kupfermann, A. (2009), The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers with diagnosed dyslexia: evidence from a working memory task. *Annals of Dyslexia*, 59 no1 12-33.
- Resches, M., & Perez-Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21–52
- Riddick, B., M. Farmer, and C. Sterling. (1997), *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr.
- Robinson, E. J. and Robinson, W. P. (1977), Development in the understanding of causes of success and failure in verbal communication. *Cognition*, 5: 363—378.
- Robinson, E. J. and Robinson, W. P. (1982), The advancement of children's verbal referential communication skills: the role of metacognitive guidance. *International Journal of Behavioral Development*, 5: 329-355.
- Roth, F. P., Spekman, N. J., & Fye, E. (1995), Oral reference cohesion in the oral narratives of learning disabled and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*, 1, 25–41.
- Schalock, R. L. (1996), Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (Vol. 1, pp. 123–139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schonfeld, I.S. (1990), A developmental perspective and antisocial behavior: Cognitive functioning. *American Psychologist*, Vol 45(8), 983-984.
- Sonnenschein, S. (1982), The effects of redundant communications on listeners: When more is less. *Child Development*, 53, 717-729.

- The International Dyslexia Association, (2008), Definition of Dyslexia. *IDA Fact Sheets On Dyslexia and Related Language-Based Learning Differences*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του IDA, <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition.pdf> (5-1-2012).
- Troia, G. A. (2011), How Might Pragmatic Language Skills Affect the Written Expression of Students with Language Learning Disabilities? *Lippincott Williams & Wilkins*, 31(1):40-53.
- Veater, H. M., Plester, B. and Wood, C. (2011), Use of text message abbreviations and literacy skills in children with dyslexia. *Dyslexia*, 17: 65–71.
- Watson J.M. (1978), Referential Communication in Normal and Educationally Subnormal Children, *Educational Research*, 20:2, 109-113.
- Watson, L. (1987), Pragmatic abilities and disabilities of autistic children. In T. Layton (Ed), *Language and Treatment of Autistic and Developmentally Disordered Children*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Αθανασιάδη, Ε. (2001), *Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται, διαφορετικός τρόπος μάθησης διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία : ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993), *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Μορφωτική.