



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ
—■—
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία Θέμα:

«ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟΥ
ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΕ ΤΥΠΙΚΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΠΑΙΔΙΑΤΡΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»

Μενδέρη Ανδρονίκη (Α.Μ 16163)
Μοσχολιού Στυλιανή (Α.Μ 16183)
Τσούτσα Στέλλα (Α.Μ 16201)

Επιβλέπων Καθηγητής: Ταφιάδης Διονύσιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2018

«PILOT ADAPATION OF AN INFORMAL
PROCEDURE FOR THE EVALUATION OF
THE PERCEPTUAL AND EXPRESSIVE
VOCABULARY IN GREEK TYPICAL
PEDIATRIC POPULATION»

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 2018

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Διονύσιος Ταφιάδης,

Δρ. Λογοπαθολόγος-Λογοθεραπευτής, Πανεπιστημιακό Υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Ναυσικά Ζιάβρα,

Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ, Καθηγήτρια

3. Μέλος επιτροπής

Γεώργιος Τάτσης,

Δρ. Φυσικής, Πανεπιστημιακό Υπότροφος

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ναυσικά Ζιάβρα,

Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ, Καθηγήτρια

Υπογραφή

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ' ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για την συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Μεδέρη Ανδρονίκη

Υπογραφή

Μοσχολιού Στυλιανή

Υπογραφή

Τσούτσα Στέλλα

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Για την παρούσα πτυχιακή θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέπων καθηγητή κύριο Διονύση Ταφιάδη, για την συνεχή καθοδήγηση και βοήθεια που μας παρείχε, αλλά και όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της έρευνας με τη συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στις οικογένειές μας, χωρίς την στήριξη των οποίων δεν θα είχαμε υλοποιήσει τους στόχους και τις ιδέες μας.

Περίληψη

Σκοπός: Η απόκτηση του λεξιλογίου και οι επιμέρους λειτουργίες της γλώσσας αποτελούν καταλυτική διαδικασία στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα όμως δεν έχει πραγματοποιηθεί επίσημη έρευνα για την διεξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με την κατάκτηση του λεξιλογίου για κάθε ηλικιακή ομάδα τυπικού πληθυσμού. Σκοπός της παρούσας έρευνας λοιπόν είναι η πιλοτική εφαρμογή μιας άτυπης διαδικασίας αξιολόγησης μέσω εικόνων σε ελληνικό παιδιατρικό τυπικό πληθυσμό, μέσω της οποίας παρουσιάζονται χρήσιμα στοιχεία για τις γλωσσικές και λεξιλογικές διαδικασίες του ατόμου.

Μέθοδος: Σε σύνολο 360 συμμετεχόντων ηλικίας 2-5,11 ετών χορηγήθηκε ένα σετ 10 εικόνων για την καταγραφή του εκφραστικού λεξιλογίου και 10 σετ από 4 εικόνες για την καταγραφή του αντιληπτικού. Οι χορηγούμενες εικόνες ήταν προσαρμοσμένες στις εκάστοτε ηλικίες χωρίς ο εξεταστής να επηρεάζει το αποτέλεσμα των ερωτήσεων.

Αποτελέσματα: Οι αναλύσεις έδειξαν διαφορές μεταξύ μερικών ηλικιακών ομάδων για το συνολικό σκορ αντιληπτικού-εκφραστικού λεξιλογίου. Επίσης, παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλλων, ενώ δεν σημειώθηκε συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της απόδοσης του παιδιού στην αξιολόγηση.

Συζήτηση: Τα σετ εικόνων που χορηγήθηκαν φαίνονται να είναι επαρκή σε πληροφορίες ως προς την ικανότητα έκφρασης και αντίληψης λεξιλογίου στις συγκεκριμένες ηλικίες αναφοράς.

Συμπεράσματα: Η χορήγηση της μη τυπικής διαδικασίας αξιολόγησης συστήνεται σε παιδιατρικό πληθυσμό, καθώς φαίνεται να ανταποκρίνεται στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: γλώσσα, απόκτηση λεξιλογίου, σετ εικόνων, πιλοτική εφαρμογή

Abstract

Purpose: The acquisition of the vocabulary and the individual functions of language are a catalytic process in the cognitive and linguistic development of each individual person. However, with regard to the Greek data, no formal research has been carried out to make valid and reliable conclusions about the vocabulary acquisition for each typical age group. The aim of this research is the pilot adaptation of an informal process through images in a Greek pediatric population, through which useful information is presented on language and vocabulary process of each person.

Method: A total of 360 participants aged 2-5.11 years were given a set of 10 images to record the expressive vocabulary and 10 sets of 4 images for the recording of perceptual vocabulary.. The images provided were adapted to each age without the examiner influencing the outcome of the questions.

Results: The analyzes showed differences between some age groups for the overall perceptual and expressive vocabulary score. Gender differences were also observed, while there was no correlation between the parent's educational level and the performance of the child in the evaluation.

Discussion: The sets of images provided seem to be sufficient in terms of the ability of vocabulary expression and vocabulary perception at these reference ages.

Conclusions: The non-standard evaluation procedure is recommended for the pediatric population, as it seems to respond to the Greek reality.

Keywords: language, vocabulary, image sets, pilot adaptation.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	8
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1.1 ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	9
1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	13
1.3 ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....	33
1.4 ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	46
2.ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ.....	51
2.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
2.2 ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΚΑΙ ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	52
2.3 ΤΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	52
2.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ.....	52
2.5 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	53
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
3.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ.....	54
3.2 ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ.....	59
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	60
4.1 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	60
4.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η γλώσσα ως όργανο του ανθρώπινου σώματος έχει δώσει το όνομα της, γενικολογώντας, και στις λειτουργίες που απορρέουν και εξαρτώνται από αυτή. Παράλληλα λοιπόν, με την ανάπτυξη της γλώσσας ως μέρος του ανθρώπινου οργανισμού κατά την παιδική ηλικία, εξελίσσονται και οι λειτουργίες αυτές.

Την ανάπτυξη-εξέλιξη αυτή πραγματεύεται η εργασία που ακολουθεί. Ειδικότερα, εξετάζονται επιμέρους λειτουργίες της γλώσσας, όπως η απόκτηση λεξιλογίου (vocabulary acquisition), το μοντέλο κατάκτησης λεξιλογίου (vocabulary model), οι στρατηγικές κατάκτησης (vocabulary strategies) και η θεωρία κατάκτησης (vocabulary theory), κατά τις ηλικίες 3-6 και 8-12.

Για την καλύτερη δυνατή ανάλυση του φαινομένου αρχικά παρατίθενται και συγκρίνονται αναλυτικά επιστημονικοί ορισμοί της έννοιας της γλώσσας και των διακρίσεών της, σύμφωνα με την αρμόδια επιστήμη, αυτή της γλωσσολογίας. Εν συνεχεία, αναφέρονται οι πιθανές διαταραχές που προκύπτουν κατά την ανάπτυξη του λεξιλογίου, όπως έχουν καταγραφεί από την εμπειρία και τις πηγές.

Τέλος, γίνεται αναφορά και αναγωγή σε παθογενείς πληθυσμούς σχετικά με το φαινόμενο της γλώσσας. Δηλαδή, το πως προσλαμβάνουν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα, συμπεριλαμβανομένων και των επιμέρους φαινομένων της, παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό.

1.1 Ορίζοντας την έννοια της γλώσσας. Τριμερής και τετραμερής διαίρεση

Προϋπόθεση για να αναφερθούμε αναλυτικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, όπως αυτή παρουσιάζεται στις ηλικίες 3-6 και 8-12 είναι η παράθεση των ορισμών της γενικότερης έννοιας της γλώσσας. Για τον λόγο αυτό κρίνουμε σκόπιμο, αρχικά, να καταφύγουμε στην επιστήμη της γλωσσολογίας. Κύριο χαρακτηριστικό της γλώσσας λοιπόν είναι το ότι πρόκειται για ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και το γεγονός αυτό συνεπάγεται την πολυπλοκότητα του ορισμού της.

Σύμφωνα με τον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure, ο οποίος θεωρείται και θεμελιωτής της σύγχρονης γλωσσολογίας, για να γίνει κατανοητή η έννοιας της γλώσσας, είναι απαραίτητη η διάκρισή της σε τρεις επιμέρους έννοιες. Αυτές είναι η ομιλία (langage), η γλώσσα (langue) και ο λόγος (parole).¹

¹«Αν και δεν την εννοούν όλοι/όλες οι γλωσσολόγοι με τον ίδιο τρόπο, ενώ άλλοι/άλλες δεν τη δέχονται στον ίδιο βαθμό,

Ως ομιλία εννοούμε τη γλώσσα σαν παγκόσμιο φαινόμενο «και σαν ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας με μεγάλη ποικιλία μορφών».² Η κάθε γλώσσα που ομιλείται ανά τον κόσμο είναι και μια ιδιαίτερη εκδοχή της ομιλίας. Η ομιλία, με τη σειρά της, μπορεί να είναι φυσική (ηχητικά κύματα), φυσιολογική (νεύρα, μηχανισμός άρθρωσης) και ψυχολογική (ένωση έννοιας και ακουστικής εικόνας στον εγκέφαλο).³

Ο όρος γλώσσα αναφέρεται στο «αφηρημένο σύστημα που έχουν στον εγκέφαλό τους τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό τους».⁴ Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει κοινή «πρώτη ύλη» για όλους ανεξαιρέτως τους ομιλητές και τις ομιλήτριες ανεξαρτήτως των επιμέρους και ατομικών διαφορών και ποικιλιών. «Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γλώσσα είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή ένα επικοινωνιακό σύστημα μέσω του οποίου αναπαριστώνται οι ιδέες με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων και είναι αποδεκτοί και συμφωνημένοι από την κοινωνία όπου χρησιμοποιούνται»⁵.

Τέλος, με τον όρο λόγος, «αναφερόμαστε στην πραγμάτωση (καθαρά ατομική, στιγμιαία και παροδική υπόθεση της γλώσσας».⁶ Όπως προκύπτει από την παράθεση των παραπάνω εννοιών που διακρίνουν τη γλώσσα σε τρία μέρη, υπάρχει μια κλιμάκωση. Από τη γλώσσα ως πανανθρώπινο φαινόμενο (ομιλία), στη γλωσσική κοινότητα (γλώσσα) και τέλος, στην πραγμάτωσή της από το άτομο (λόγος). Υπάρχει η γλώσσα όλων των ομιλητών και ομιλητριών, η επιμέρους γλώσσα μιας κοινότητας και η γλώσσα του ενός.

Αναλυτικότερα, «η 'ομιλία' είναι ένα ειδικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς· η 'γλώσσα' είναι ένα κοινωνικό γεγονός -κανείς ομιλητής/καμιά ομιλήτρια δεν μπορεί να την τροποποιήσει κατά το δοκούν· ενώ ο 'λόγος' είναι οι συγκεκριμένες εκδηλώσεις αυτού του γεγονός στην καθημερινή επικοινωνία -καθαρά ατομική-προσωπική υπόθεση του εκάστοτε ομιλητή /της εκάστοτε ομιλήτριας'».⁷

η παρουσία της τριπλής αυτής διάκρισης είναι, νομίζω, απαραίτητη». Βελουδής (2008): 4

2Βελουδής (2008): 4

3Βελουδής (2008): 4

4Βελουδής (2008): 4

5Βογινδρούκας (2002):10

6Βελουδής (2008): 4

7Βελουδής (2008): 5

Όπως γίνεται κατανοητό, η γλώσσα μπορεί να προσεγγιστεί μέσω του λόγου. Ο λόγος, με τη σειρά του, υποδιαιρείται σε γραπτό και προφορικό. Σύμφωνα με τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί στο πλαίσιο της παραδοσιακής γλωσσολογίας, ο προφορικός λόγος είναι κατώτερος από τον γραπτό. Η σύγχρονη γλωσσολογία όμως δεν δέχεται αυτή την ιεράρχηση του λόγου σε κατώτερο προφορικό και ανώτερο γραπτό. «*Θεωρεί τον προφορικό λόγο όχι λιγότερο βασικό από τον γραπτό*».⁸ Φτάνει δε στο σημείο να θεωρεί τη διαβάθμιση αυτή ως μία προκατάληψη.

Επίσης, υπάρχει και η αρχή της προτεραιότητας του προφορικού λόγου. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι η προτεραιότητα διακρίνεται σαφώς από την ανωτερότητα ως έννοια. Η προτεραιότητα σχετίζεται με το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος προηγείται, από ιστορική άποψη, του γραπτού λόγου (ιστορική προτεραιότητα). Εξάλλου, «*τα συστήματα γραφής βασίζονται σε μονάδες του προφορικού λόγου και όχι το αντίστροφο*»⁹ (δομική προτεραιότητα), ενώ η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας

Μάλιστα, κατά την παιδική ηλικία, η οποία θα μας απασχολήσει ως αντικείμενο έρευνας σε αυτή την εργασία, κατακτάται πρώτα «*η προφορική μορφή της γλώσσας του περιβάλλοντος του· αργότερα, μετά από ειδική, και επίπονη διδασκαλία, και αφού προηγηθεί η σχετική απόφαση-επιλογή, έρχεται και η κατάκτηση της γραπτής*».¹⁰

Από την πλευρά της, η Μ. Καμπούρογλου παραθέτει μια διαίρεση της γλώσσας σε τέσσερα μέρη: ομιλία, γλώσσα, επικοινωνία και λόγος. Προσθέτει δηλαδή το φαινόμενο της επικοινωνίας. Η τετραμερής αυτή προκύπτει από τα «τεχνικά» χαρακτηριστικά του κάθε φαινομένου, για τα οποία δίνει τους δικούς της ορισμούς. Σύμφωνα με τον πρώτο από αυτούς ως ομιλία λογίζεται «*το λεκτικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιούμε για τη μετάδοση ενός μηνύματος*».¹¹ Αυτό είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εκτέλεσης της κινητικής διαδοχής.

Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο με τον Ελβετό γλωσσολόγο De Saussure, αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως «*τον κοινωνικά αποδεκτό κώδικα ή ένα συμβατικό σύστημα αναπαράστασης εννοιών με τη χρησιμοποίηση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν τον συνδυασμό αυτών των συμβόλων*».¹² Η επικοινωνία νοείται ως «*η διαδικασία με την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες, γνώσεις, ανάγκες και επιθυμίες*».¹³

8Βελουδής (2008): 5

9Βελουδής (2008): 5

10Βελουδής (2008): 7

11Καμπούρογλου (2011): 3

12Καμπούρογλου (2011): 5

13Καμπούρογλου (2011): 10

Τέλος, ο λόγος είναι «η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με τη γλώσσα, δηλαδή το χάρισμα που έχει ο άνθρωπος σε αντίθεση με τα υπόλοιπα ζώα». Επίσης, «η ικανότητα να συνεννοείται με το κωδικοποιημένο σύστημα σε όλες του τις μορφές την προφορική και τη γραπτή». ¹⁴ Οι Bloch & Trager στο έργο τους “Outline of Linguistic analysis” γράφουν «Μία γλώσσα είναι ένα σύστημα αυθαίρετων φωνητικών συμβόλων μέσω των οποίων τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους»¹⁵.

¹⁴Καμπούρογλου (2011): 12

¹⁵Κυριάκου (2009): 15

1.2 Η γλωσσική ανάπτυξη

Η διαδικασία της απόκτησης λεξιλογίου (vocabulary acquisition)

Όπως αναλύσαμε παραπάνω ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Αυτός αποτελείται από φθόγγους και φωνήματα, τις μικρότερες δηλαδή γλωσσολογικές μονάδες του, που συνδυασμένες μεταξύ τους, παράγουν τις λέξεις.

Η απόκτηση του λεξιλογίου (vocabulary acquisition), με την οποία θα ασχοληθούμε στο κεφάλαιο αυτό βαίνει παράλληλα με την ανάπτυξη των παιδιών. Η ικανότητα τους για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι εγγενής. Σαφώς επηρεάζεται όμως από το περιβάλλον στο οποίο το ίδιο το παιδί μεγαλώνει.¹⁶

Συγκεκριμένα, *«ενισχύεται και ολοκληρώνεται μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο το παιδί διαβιό και αναπτύσσεται»*.¹⁷

Τα μέσα, με τα οποία το παιδί αποκτά το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου είναι αρχικά η μίμηση και το παιχνίδι. *«Τα αρχικά βαβίσματα του βρέφους αρχίζουν σύντομα να προσομοιάζουν προς τους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας που ακούει από τη μητέρα του και τα άλλα πρόσωπα του κοινωνικού του περιβάλλοντος»*.¹⁸ Συμμέτοχοι σε αυτή την προσπάθεια είναι οι γονείς και γενικότερα οι ενήλικες του οικείου περιβάλλοντος.¹⁹

Από την ηλικία των 2 ετών μέχρι και αυτή των τεσσάρων υπάρχει *«εκρηκτική αύξηση του λόγου και της ομιλίας του παιδιού»*.²⁰ Στο ηλικιακό αυτό στάδιο, που συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο, ήδη χρησιμοποιεί 2.000 λέξεις, οι οποίες συνεχώς αυξάνονται με *«γεωμετρική πρόοδο»*.²¹ Ακολουθεί η μετάβαση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, στην ανάγνωση.²²

¹⁶Sydow (2015): 2

¹⁷Τζιβινίκου (2005): 138

¹⁸Τζιβινίκου (2005): 138

¹⁹Bardel (2013): 12

²⁰Τζιβινίκου (2005): 139

²¹Τζιβινίκου (2005): 139

22[http://www.greek language.gr/certification/files/document/teach_content/31/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ
%20ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.pdf](http://www.greeklanguage.gr/certification/files/document/teach_content/31/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ%20ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.pdf)

Η μεταγλωσσική επίγνωση (metalinguistic awareness)

Ο όρος αυτός αναφέρεται στην *«ικανότητα του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα ως φορέα συλλογισμών και να εστιάζει την προσοχή του στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης»*.²³

Η μεταγλωσσική επίγνωση διακρίνεται, με τη σειρά της, σε τέσσερις επιμέρους επιγνώσεις, που αποτελούν και τα δομικά συστατικά της γλώσσας. Αυτές είναι η φωνολογική, η σημασιολογική, η συντακτική και η πραγματολογική επίγνωση.²⁴

Πιο αναλυτικά, *«κατά τη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, κυρίως στο αρχικό στάδιο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχέση του προφορικού και γραπτού λόγου, συλλογίζονται την ίδια τη γλώσσα, και τις γλωσσικές μονάδες που την αποτελούν, τις λέξεις, και διακρίνουν ότι αυτές οι λέξεις συγκροτούνται από συλλαβές και φωνήματα»*.²⁵

Η ανάγνωση όμως, η οποία ορίζεται ως *«η αναγνώριση και η μεταφορά ενός κώδικα συμβόλων (γραφημάτων) σε ένα κώδικα ήχων (φωνημάτων)»*,²⁶ σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, δεν είναι εγγενής στα παιδιά, δεδομένου ότι δεν έχει βιολογική βάση. Επομένως, ο δρόμος προς την κατάκτησή της περνάει από διάφορα στάδια. Η τελική διάρκεια των σταδίων αυτών εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας. Αυτή, όπως γνωρίζουμε, διαφέρει από παιδί σε παιδί.

Πρώτο στάδιο για την κατάκτηση της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση των φωνημάτων. Κατά την προσχολική ηλικία αλλά και τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι σε θέση να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τις μικρότερες ομάδες φωνημάτων. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια διαδικασία πολύ πιο σύνθετη από την κατάκτηση του προφορικού λόγου.²⁷

Αποτελεί όμως και συνέχειά της. Το παιδί, προκειμένου να διεισδύσει

²³Τζιβνίκου (2005): 139

²⁴Sydow (2015): 7

²⁵Τζιβνίκου (2005): 139

²⁶Τζιβνίκου (2005): 139

²⁷Bardel (2013): 14

στον κόσμο της ανάγνωσης πρέπει πρώτα να έχει κατακτήσει επαρκώς τον προφορικό λόγο. Επιπλέον, «να διαθέτει και επαρκή ικανότητα να διακρίνει και να αναγνωρίζει οπτικά σύμβολα, να συσχετίζει οπτικά και γλωσσικά σύμβολα και να εντοπίζει τα γλωσσικά μοτίβα που επαναλαμβάνονται αναλλοίωτα», καθώς και «να διαθέτει επαρκείς ικανότητες άρθρωσης ήχων και λόγου και οπτικοκινητικές δεξιότητες γραφής».²⁸

Δηλαδή, τα παιδιά πρέπει για αρχή να είναι σε θέση να γνωρίζουν ότι οι συνδυασμοί των γραμμάτων και η σειρά με τα οποία αυτά τοποθετούνται παράγουν κάποιο συγκεκριμένο νόημα. Επίσης, η δεύτερη λειτουργία έχει να κάνει με τη λεγόμενη *σημασιολογική μνήμη*. Έχοντας πρόσβαση σε αυτή «γίνεται ανάσυρση της σημασίας της λέξης και έτσι συμπληρώνεται η λειτουργία της κατανόησης».²⁹

Γλωσσικοί και μη γλωσσικοί γνωστικοί παράγοντες

Σε όλα τα στάδιά της, η διαδικασία κατάκτησης της γραφής εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με τη γνώση. Κάποιοι από αυτούς είναι γλωσσικοί και οι υπόλοιποι μη γλωσσικοί. Στους τελευταίους συγκαταλέγονται η νοημοσύνη, η αντίληψη και η μνήμη, που όπως αντιλαμβανόμαστε, είναι πολύ σημαντικοί.³⁰

Οι γλωσσικοί, με τη σειρά τους, χωρίζονται σε γενικούς και φωνολογικούς. «Οι μεν γενικοί σχετίζονται με το πραγματολογικό και σημασιολογικό μέρος του λόγου (γνώση σημασίας των λέξεων), οι δε φωνολογικοί επιμερίζονται περαιτέρω στη φωνολογική επίγνωση και τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη».³¹

Ειδικότερα, η φωνολογική επίγνωση έχει εξαιρετική σημασία καθώς επιβεβαιώνει το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Περιλαμβάνει: «α) την κατάτμηση και σύνθεση φωνημάτων σε συλλαβές και λέξεις, β) τη γνώση και την αναγνώριση των γραμμάτων του αλφαβήτου και γ) την οπτική μνήμη».³²

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η πλειονότητα των παιδιών κατακτούν την ανάγνωση αντιμετωπίζοντας στην πορεία μικρότερες ή μεγαλύτερες δυσκολίες. Ωστόσο, υπάρχει και ένας μικρός αλλά μη αμελητέος αριθμός παιδιών που «εμφανίζουν μεγάλη ή εξαιρετικά μεγάλη δυσκολία στην απόκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, παρά την ικανοποιητική

29Τζβινίκου (2005): 140

30Sydow (2015): 9

31Τζβινίκου (2005): 140

32Τζβινίκου (2005): 140

*υποστήριξη του κοινωνικού τους πλαισίου (σχολείο και οικογένεια) και την ικανοποιητική τους επίδοση σε άλλες περιοχές μάθησης. Οι μαθητές αυτοί είναι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες».*³³

Υπάρχουν συγκεκριμένοι τομείς που οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν συνήθως μεγάλες δυσκολίες. Αυτοί σχετίζονται με τη σύνταξη, το πως δηλαδή είναι οργανωμένες οι λέξεις μέσα στις προτάσεις, με τη σημασιολογία, την κατανόηση δηλαδή της σημασίας των λέξεων και με τη φωνολογία, το συσχετισμό δηλαδή των ήχων με τις λέξεις.³⁴

Επίσης, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να χαρακτηρίζεται από γλωσσική ανεπάρκεια. Σύμφωνα με τις στατιστικές, από το σύνολο των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, το 60% χαρακτηρίζεται από γλωσσική ανεπάρκεια. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολία τόσο στο να εκφραστούν προφορικά όσο και στο να κατανοήσουν αυτά που ακούν.³⁵

Εξάλλου, *«αυτές οι δύο περιοχές ελέγχουν την ικανότητά μας να επικοινωνούμε με τους άλλους, οπότε η ανεπάρκεια σε έναν ή και στους δύο τομείς μπορεί να έχει μεγάλο αντίκτυπο στην ποιότητα της ζωής ενός παιδιού, όπως επίσης και στην εκπαίδευσή του».*³⁶ Εφόσον ο μαθητής βρεθεί μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από πλούσιο εισαγόμενο, σκόπιμη διεπίδραση με επαρκέστερους γλωσσικά χρήστες, εξωθούμενο εξαγόμενο (pushed output) λόγω πραγματικών συνθηκών χρήσης της γλώσσας και εστιασμένη προσοχή στα γλωσσικά μέσα που του διατίθενται για την επιτέλεση των επικοινωνιακών ρόλων που αναλαμβάνει³⁷, η κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας στηρίζεται πάνω σε προβλέψιμες νοητικές διεργασίες, οι οποίες όταν μεγιστοποιηθούν οδηγούν σε ταχύτερα και πιο ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Στην προσπάθεια να συστηματοποιηθούν τα ενδολεξικά στοιχεία, που επηρεάζουν το μαθησιακό φορτίο των λέξεων, σε σχέση με το

33Τζιβινίκου (2005): 140

34Bardel (2013): 16

35http://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/31/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ%20ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.pdf

36Τζιβινίκου (2005): 140

37Norris (2011): 590

λεξιλόγιο της Ελληνικής, η ανάλυση λεξιλογίου απαντά σε διδακτικά εγχειρίδια για την Ελληνική ως Γ2³⁸.

Στρατηγικές κατάκτησης

Ολιστική και αλφαβητική μέθοδος

Κατά καιρούς, την επιστημονική κοινότητα έχουν απασχολήσει διάφορες θεωρίες σχετικά με την κατάκτηση λεξιλογίου. Ωστόσο, δύο από αυτές κυριάρχησαν και, εκτός των άλλων, επηρέασαν και της στρατηγικές δόμησης του σχολείου και της διδασκαλίας γενικότερα. Αυτές είναι η ολιστική μέθοδος ανάγνωσης (whole word approach) και η αλφαβητική μέθοδος (φωνήματα-phonics).³⁹

Τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε διεθνές επίπεδο η αντιπαλότητα μεταξύ των υποστηρικτών των δύο αυτών θεωριών επηρέασε κατά καιρούς και τον τομέα της διδασκαλίας. Διαχρονικά εναλλάσσονται οι μέθοδοι και τα συστήματα διδασκαλίας που είναι επηρεασμένα από τις δύο αυτές θεωρίες.⁴⁰

Ειδικότερα, «στην εκπαιδευτική ιστορία σε διεθνές επίπεδο, αλλά και στην Ελλάδα, ανάγλυφα διαφαίνεται η συνεχής αλλαγή των προσεγγίσεων, από την καθαρή διδασκαλία του κώδικα (αλφάβητου), στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, στη μέθοδο Decroly, στον γνωστικό εποικοδομητισμό και τέλος, στη σημερινή κατάσταση όπου επικρατεί ο κοινωνικός εποικοδομητισμός με εμφανή την επίδραση της θεωρίας του Vygotsky».⁴¹

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στις δύο αυτές προσεγγίσεις ως από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. Η αντίθεση μεταξύ τους είναι έκδηλη ήδη από την ονομασία τους αλλά αποτυπώνεται και στην ανάλυσή τους. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, «η διαδικασία απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας ξεκινά από τις χαμηλότερες αναγνωστικές λειτουργίες και σταδιακά προσεγγίζει τις υψηλότερες, και όχι πάντα με επιτυχία».⁴²

Το αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση της δεύτερης προσέγγισης, δηλαδή οι υψηλότερες αναγνωστικές λειτουργίες σταδιακά προσεγγίζουν τις

38Ιακώβου (2009)

39Τζιβινίκου (2005): 141

40http://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/31/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ%20ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.pdf

41Τζιβινίκου (2005): 141

χαμηλότερες. Σε αυτή την περίπτωση «το σημείο εκκίνησης της της ανάγνωσης είναι οι προηγούμενες γνώσεις και το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν. Η κατανόηση της ανάγνωσης στηρίζεται στις προηγούμενες γνώσεις, αρχικά, πριν την ανάγνωση δημιουργείται πρόβλεψη για το κείμενο, και, στη συνέχεια, η ανάγνωση του κειμένου επιβεβαιώνει ή όχι την πρόβλεψη».⁴³

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο

Πέρα από αυτές τις δύο προσεγγίσεις υπάρχει και το συνδυαστικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό φέρει και συνδυάζει στοιχεία και από τις δύο προσεγγίσεις, «συνοψίζοντας σε ένα πρότυπο ανάγνωσης που συντίθεται από πληροφορίες που προέρχονται ταυτόχρονα από διάφορες πηγές».⁴⁴ Στο γεγονός αυτό οφείλει την ονομασία του.

Επιπλέον, στις μέρες μας χρησιμοποιούνται και κάποιοι άλλοι τρόποι για την κατάκτηση της ανάγνωσης, όπως «η ανάγνωση με βάση τις γνωστές λέξεις, με πρόβλεψη από τα συμφραζόμενα ή με βάση την ορθογραφία των λέξεων».⁴⁵ Ακόμα, άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση της ανάγνωσης από τον αναγνώστη είναι «το είδος των λέξεων, η δυσκολία του κειμένου και η νοητική ωριμότητα του αναγνώστη».⁴⁶

Η σχέση προφορικού-γραπτού λόγου

Σε κάθε περίπτωση, η προγενέστερη κατάκτηση του προφορικού λόγου είναι κομβικής σημασίας για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κατάκτησης του λεξιλογίου, τα παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές, ηθελημένα ή αθέλητα, προκειμένου να επιτύχουν τον σκοπό τους αυτό.⁴⁷

Παράλληλα, «μαθαίνοντας να ακούν και να μιλούν αποκτούν τα μέσα για να κατανοήσουν την ανάγνωση και τα βασικά της συστατικά, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τους διάφορους τρόπους για τη μετάδοση των μηνυμάτων, και τον έλεγχο των υποθέσεων

43Τζιβνίκου (2005): 141

44Τζιβνίκου (2005): 141

45Τζιβνίκου (2005): 142

46Τζιβνίκου (2005): 142

47http://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/31/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ%20ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.pdf

που κάνουν διαβάζοντας».⁴⁸

Η σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, εξάλλου πρέπει, συνεχώς να χρησιμοποιείται καταλλήλως από τους διδάσκοντες. Ταυτόχρονα με την εκτίμηση του επιπέδου που βρίσκεται το παιδί στον προφορικό λόγο, πρέπει να γίνεται και η κατάλληλη ενημέρωσή του σχετικά με τα στοιχεία του γραπτού λόγου.⁴⁹

Για να επιτευχθεί αυτό, αρχικά πρέπει να γίνει σωστή εκτίμηση του επιπέδου, στο οποίο βρίσκεται το παιδί στον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, αν το παιδί έχει σωστή άρθρωση και δομή των μορφοσυντακτικών στοιχείων του λόγου του, αν το λεξιλόγιό του είναι επαρκές και γενικότερα αν χαρακτηρίζεται από ευχέρεια στη χρήση του προφορικού λόγου. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιείται η μέθοδος της αναδιήγησης: το παιδί ακούει τη διήγηση μιας ιστορίας και έπειτα τη διηγείται το ίδιο με δικά του λόγια.⁵⁰

Παρόμοια στρατηγική χρησιμοποιείται και για την ενημέρωση του γραπτού λόγου. Το μέσο σε αυτή την περίπτωση είναι το κείμενο. Η ενημέρωση δηλαδή βασίζεται *«στην ικανότητα να θυμάται τα στοιχεία της ιστορίας, να δημιουργεί καλά δομημένες ιστορίες, να διατηρεί τη δομή στην αναδιήγηση, να φαίνεται ότι διαθέτει φωνολογική ενημερότητα, να ξεχωρίζει τις λέξεις της πρότασης, τις συλλαβές μιας λέξης, τα φωνήματα μιας συλλαβής και την ομοιοκαταληξία»*.⁵¹

Αναγνωστική ετοιμότητα και αναδυόμενος γραμματισμός

Οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την ανάπτυξη της ανάγνωσης ήδη από τη δεκαετία του 1980. Μέχρι τότε, όρος-κλειδί για την επίτευξη της κατάρτησης της ανάγνωσης ήταν η *αναγνωστική ετοιμότητα*. Αυτή θεωρούνταν *«η απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάγνωση, το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίζονταν στη συνέχεια το οικοδόμημα της ανάγνωσης»*.⁵²

Σταδιακά διαμορφώθηκαν τρεις κύριες σχετικές προσεγγίσεις, η εξελικτική, η εμπειρική και η επικοινωνιακή. Σύμφωνα με την πρώτη, απαραίτητη

48Τζιβινίκου (2005): 142

49Bardel (2013): 33

50Sydow (2015): 12

51Τζιβινίκου (2005): 143

52Τζβινίκου (2005): 142

προϋπόθεση για να εκτεθεί το παιδί στη διαδικασία ανάπτυξης της γνώσης είναι η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ωρίμανσή του. Αντιθέτως, σύμφωνα με την εμπειρική προσέγγιση, όπως φαίνεται και από την ονομασία της, η αναγνωστική ετοιμότητα μπορεί να αποτελέσει προϊόν της διδασκαλίας και των κατάλληλων εμπειριών που κατακτώνται μέσα από αυτή.⁵³

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία και έχει αναπτυχθεί πιο πρόσφατα από τις άλλες δύο, δεν αποδέχεται ότι υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ηλικία προκειμένου το παιδί να είναι έτοιμο να εκτεθεί στη διαδικασία της ανάγνωσης. «Τείνει», δηλαδή, «να καταργήσει τον όρο αναγνωστική ετοιμότητα» και να τον αντικαταστήσει με τον όρο αναδυόμενος γραμματισμός.

Αυτός ορίζεται ως εξής: «είναι η σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση του μηνύματος του γραπτού λόγου, και του επικοινωνιακού χαρακτήρα του, πριν την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο και την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας».⁵⁴

Τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης

Από τότε μέχρι σήμερα πάρα πολλές θεωρίες και μέθοδοι έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τα στάδια που πρέπει να περιλαμβάνει η συγκεκριμένη διαδικασία. Όλες όμως περιλαμβάνουν τα εξής τρία στάδια: οπτική αναγνώριση της λέξης, αλφαβητική αναγνώριση της λέξης και ορθογραφική αναγνώριση της λέξης.⁵⁵

Η συμφωνία των τεσσάρων σταδίων

Αναδυόμενοι, πρόιμοι, μεταβατικοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες

Επιπλέον, παράλληλα με αυτή τη διάκριση, υπάρχει και η λεγόμενη συμφωνία των τεσσάρων σταδίων.⁵⁶ Πρόκειται για «το στάδιο των αναδυόμενων αναγνωστών, το στάδιο των πρόιμων αναγνωστών, το στάδιο των μεταβατικών και,

τέλος, το στάδιο των αποτελεσματικών αναγνωστών».⁵⁷

53Bardel (2013): 36

54Τζιβνίκου (2005): 142

55Sydow (2015): 20

56Bardel (2013): 59

57Τζιβνίκου (2005): 143

Κατά το πρώτο στάδιο, δεδομένου ότι οι μαθητές έχουν τις πρώτες τους εμπειρίες αναφορικά με τους φορείς της ανάγνωσης, δηλαδή τα βιβλία και, γενικότερα, το τυπωμένο χαρτί, η εμπειρία τους αυτή πρέπει να είναι ομαλή. Δηλαδή, τα παιδιά πρέπει να προσεγγίσουν την εμπειρία της ανάγνωσης μέσω βιβλίων με χρώματα, εικόνες και φωτογραφίες. Επίσης, *«η γλώσσα πρέπει να είναι φυσική και απλή, τα γράμματα μεγάλα και το κείμενο μικρό, με επαναλαμβανόμενα μοτίβα, και η θεματολογία είναι πολύ οικεία στα παιδιά»*.⁵⁸

Κατά τη δεύτερη φάση, αυτή των πρώιμων αναγνωστών, αυτοί *«έχουν κατανοήσει τον αλφαβητικό κώδικα του γλωσσικού τους συστήματος, έχουν φωνολογική και φωνημική επίγνωση. Έχουν έναν αξιοσημείωτο αριθμό λέξεων στο λεξιλόγιό τους. Αναγνωρίζουν τους διαφορετικούς τύπους έντυπου λόγου, ειδικά ξεχωρίζουν τα παραμύθια από τα άλλα είδη κειμένων»*.⁵⁹ Επομένως, τα κατάλληλα βιβλία για αυτό το στάδιο έχουν περισσότερες γραμμές κειμένου αντί για εικόνες, γλώσσα και θεματολογία όχι τόσο απλές αλλά ελαφρώς πιο σύνθετες και λιγότερα επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

Κατά το επόμενο στάδιο, οι αναγνώστες είναι σε θέση πλέον να έχουν κατακτήσει την ανάγνωση και στρέφονται στην υιοθέτηση στρατηγικών κατανόησης του κειμένου. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι έχουν τελειοποιήσει την αναγνωστική τους ικανότητα.⁶⁰ Μπορεί να *«έχουν στρατηγικές για να κατανοήσουν το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου, αλλά εξακολουθούν να χρειάζονται βοήθεια για την κατανόηση δυσκολότερων κειμένων»*.⁶¹

Πάντως, είναι σε θέση να διακρίνουν τη διαφορετικότητα μεταξύ των κειμένων και των ειδών τους. Τα κατάλληλα «εργαλεία» για αυτή τη φάση είναι τα βιβλία με μεγαλύτερα κείμενα και αισθητά λιγότερες εικόνες, με ακόμα πιο σύνθετη σύνταξη και με σαφώς πιο ενισχυμένο λεξιλόγιο.

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο είναι αυτό των αποτελεσματικών αναγνωστών. Αυτοί είναι πλέον σε θέση να έχουν αποκτήσει ανεξαρτησία στην ανάγνωση, να την έχουν κατακτήσει πλήρως. *«Περνούν από τη φάση του “μαθαίνω να διαβάζω” στη φάση “διαβάζω για να μαθαίνω”*. Η ανάγνωσή τους είναι

58Τζιβνίκου (2005): 143

59Τζιβνίκου (2005): 143

60Bardel (2013): 59

61Τζιβνίκου (2005): 144

*αυτοματοποιημένη, ευχερής και με την κατάλληλη προσωδία. Οι γνωστικοί πόροι διατίθενται για την κατανόηση και έχουν μεγάλο ρεπερτόριο στρατηγικών κατανόησης».*⁶²

Παράλληλα όμως, συνεχίζουν να βελτιώνονται μέσα από τη συνεχή συλλογή αναγνωστικών εμπειριών. Τα βιβλία της φάσης αυτής *«έχουν περισσότερο κείμενο, διευρυμένη και απαιτητική θεματολογία και λεξιλόγιο, μεγάλες και σύνθετες προτάσεις, χωρίς εικονογράφηση».*⁶³

Τα συστατικά της κατακτημένης ανάγνωσης

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, υπήρξαν, και υπάρχουν, εντός της επιστημονικής κοινότητας πολλές διαφωνίες σχετικά με τα συστατικά στοιχεία της ανάγνωσης, από τη στιγμή που αυτή έχει ήδη κατακτηθεί. Παρά τις επιμέρους αυτές διαφοροποιήσεις, υπάρχουν πέντε στοιχεία για τα οποία συμφωνούν όλοι οι ερευνητές. Αυτά είναι: η φωνημική επίγνωση, η φωνολογική επίγνωση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση.⁶⁴

1) Φωνημική επίγνωση

Το να έχει κάποιος *φωνημική επίγνωση* σημαίνει, πολύ απλά, ότι είναι σε θέση να κατανοεί τα φωνήματα. Αυτά έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: δεν έχουν κάποια σημασία αλλά η λειτουργία τους σχετίζεται με τη διάκριση των μορφημάτων, είναι αλληλένδετα μεταξύ τους από την άποψη ότι το κάθε φώνημα επηρεάζεται από αυτά που προηγούνται και από αυτά που ακολουθούν ενώ συνδυάζονται ποικιλοτρόπως μεταξύ τους. Αυτοί οι συνδυασμοί οδηγούν στην παραγωγή των λέξεων.⁶⁵ Φυσικά εκείνο που χαρακτηρίζει περισσότερο τις κλιτές γλώσσες και τις διακρίνει από τις συγκολλητικές είναι ότι τα μορφήματα δεν εμφανίζουν σχέση ένα προς ένα με τις μορφές που τα αντιπροσωπεύουν⁶⁶.

Αναφερόμενοι στη *φωνημική επίγνωση* εννοούμε ότι κάποιος έχει τη *«δεξιότητα να ακούει (δηλαδή να διακρίνει) κανείς τους ήχους από τους οποίους*

62Τζιβνίκου (2005): 144

63Τζιβνίκου (2005): 144

64Bardel (2013): 60

65Sydow (2015): 2

αποτελούνται οι λέξεις και να μπορεί να χειρίζεται τους ήχους αυτούς, όπως για παράδειγμα κάνοντας ρίμες με άλλες λέξεις, αποκόπτοντας το αρχικό ή τελικό φώνημα κ.λπ.».

Επομένως, από τον συνδυασμό των φωνημάτων προκύπτουν οι λέξεις. Η αντίστροφη διαδικασία, «δηλαδή η ανάλυση της λέξης στα φωνήματα που την αποτελούν, η οποία είναι η βάση της ορθογραφίας», ονομάζεται *φωνημική κατάτμηση*.⁶⁷ Οι δύο αυτές δεξιότητες, ο συνδυασμός δηλαδή των φωνημάτων που συνεπάγεται την παραγωγή μιας λέξης και η ανάλυση της λέξης στα φωνήματά της, συντελούν στην φωνημική επίγνωση.

Επικρατέστεροι ορισμοί για τη φωνημική επίγνωση, μεταξύ των πολλών που έχουν εμφανιστεί κατά καιρούς είναι οι εξής τρεις: «α) η φωνημική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα που περιλαμβάνει τη συνείδηση της κατάτμησης των λέξεων στο επίπεδο του φωνήματος κατά τον προφορικό λόγο, β) είναι η ικανότητα του ατόμου, κατά τον προφορικό λόγο, να διακρίνει και να χειρίζεται τα φωνήματα και γ) είναι η συνείδηση των φωνολογικών κομματιών που απαρτίζουν τον προφορικό λόγο – των κομματιών εκείνων που αντιπροσωπεύονται από μια αλφαβητική ορθογραφία».⁶⁸ Όπως προκύπτει και από τους τρεις ορισμούς, φωνημική επίγνωση είναι, τελικά, η ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί ένα αλφαβητικό σύμβολο με έναν ήχο.

Η διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης μπορεί να είναι είτε ανεπίσημη, π.χ. από τα μέλη του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντος, είτε επίσημη (από τους δασκάλους στο σχολείο). Αυτή περιλαμβάνει τη διδασκαλία όλου του γραπτού κώδικα, δηλαδή όχι μόνο των γραμμάτων αλλά και των γραπτών κειμένων. Δεδομένου ότι μπορεί να απευθύνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οφείλει να είναι «άμεση, σαφής και χαμηλής έντασης και απαίτησης».⁶⁹ Πρώτα πρέπει να διδάσκεται ο ήχος και έπειτα το όνομα του γράμματος.

2) Φωνολογική επίγνωση

Το δεύτερο ευρέως αποδεκτό συστατικό στοιχείο της κατακτημένης ανάγνωσης είναι η φωνολογική επίγνωση. Συνοπτικά, πρόκειται για την «ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται κατά βούληση τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά να τα

67Τζιβινίκου (2005): 144

68Τζιβινίκου (2005): 144

*αναλύουν και να τα συνθέτουν, ανεξάρτητα από το νόημα που εμπεριέχουν και την ορθογραφική τους δομή».*⁷⁰

Το στοιχείο της φωνολογικής επίγνωσης κατακτάται σταδιακά. Το παιδί πρώτα, πριν το σχολείο και κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησής του σε αυτό, κατακτά τις μικρότερες λέξεις, δηλαδή τις μικρότερες ενότητες φωνημάτων και, σταδιακά, με την πάροδο του χρόνου τις μεγαλύτερες.⁷¹

Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί μια «*λειτουργία απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και για τη γραφή*».⁷² Για πολλούς ερευνητές δε είναι ο βασικότερος όρος για να μπορέσει ένα παιδί να διαβάζει και να γράφει. Διαφέρει από τη φωνημική επίγνωση ως προς το ότι αναφέρεται και στο γραπτό λόγο σε αντίθεση με αυτή.⁷³

Σύμφωνα με τον ορισμό του Adams διακρίνονται τα εξής πέντε επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης: «*1) ικανότητα για σύνθεση και ανάλυση συλλαβών, 2) ικανότητα σύγκρισης και αντιπαραβολής των λέξεων για την κατηγοριοποίηση λέξεων που ακούγονται ή όχι «το ίδιο», 3) σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις, 4) απομόνωση και ανάλυση φωνημάτων και 5) ικανότητα επεξεργασίας των φωνημάτων με την αφαίρεση και πρόσθεση φωνημάτων και τη δημιουργία νέων λέξεων*».⁷⁴

Σε ό,τι αφορά στην ηλικιακή εξέλιξη της φωνολογικής επίγνωσης, αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα και κατά την προσχολική ηλικία αυτή γίνεται κτήμα των παιδιών με διαφορετικούς όρους και σε διαφορετικό χρόνο ανά περίπτωση. Άλλα παιδιά μαθαίνουν να αναλύουν τη λέξη πρώτα σε συλλαβές και έπειτα σε φωνήματα, άλλα ακολουθούν την αντίστροφη πορεία κ.ο.κ..⁷⁵

Γενικότερα, όμως υπάρχει ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας. Η πρώτη θεωρείται, κατά γενική ομολογία, «*ισχυρός προγνωστικός δείκτης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας/δεξιότητας*».⁷⁶

70Τζιβινίκου (2005): 146

71http://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/31/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ%20ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.pdf

72Τζιβινίκου (2005): 146

73Bardel (2013): 69

74Τζιβινίκου (2005): 147

75Sydow (2015): 2

76Τζιβινίκου (2005): 148

Ενισχυτικό αυτής της άποψης είναι το γεγονός ότι, όπως υποστηρίζεται ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, μία μη υψηλού επιπέδου φωνολογική επίγνωση μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στη μετέπειτα μαθησιακή πορεία των παιδιών, ειδικά σε ό,τι αφορά στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

*«Όταν τα παιδιά κατανοούν τι ακούν και μπορούν να μεταφράσουν τις τυπωμένες λέξεις σε προφορικό λόγο, τότε μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ακουστική κατανόηση ως μέσο για την αναγνωστική κατανόηση».*⁷⁷ Με πιο απλά λόγια, όσο μεγαλύτερο είναι το εύρος του λεξιλογίου που γνωρίζει ένα παιδί, τόσο πιο έτοιμο είναι να κατακτήσει και την ανάγνωση. Αλλιώς, όσο καλύτερος είναι ο προφορικός λόγος ενός μαθητή αλλά και η ικανότητά του να διαβάζει λέξεις, τόσο περισσότερο θα του φανεί εύκολη η κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης.

1.3 Γλωσσικές Διαταραχές (linguistic disturbances)

Πολλά παιδιά στην παιδική τους ηλικία (έως 12 ετών) δεν αναπτύσσουν ομαλά τη γλώσσα τους. Ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό παιδιών μέχρι (7%⁷⁸) παρουσιάζει σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων⁷⁹. Στην Ελλάδα είναι περιορισμένες οι δημοσιευμένες έρευνες αλλά και η ενημέρωση του κοινού σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις επιπτώσεις των ΓΔ στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική επάρκεια των παιδιών και τους τρόπους παρέμβασης⁸⁰.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα είναι ένα θετικό γεγονός που έχει εστιάσει στις αναπτυξιακές διαταραχές, στοχεύοντας στην απάντηση ερωτημάτων που αφορούν στην τμηματικότητα ή μη των γνωστικών λειτουργιών κατά την ανάπτυξη, και τον προσδιορισμό του νευροβιολογικού υπόβαθρου των γλωσσικών ελλειμμάτων⁸¹. Για αυτό τον λόγο ακόμη, διερευνάται η αντίληψη των ειδικών για τις γλωσσικές διαταραχές, που παρατηρούνται κυρίως στην παιδική ηλικία.

⁷⁷Τζιβινίκου (2005): 148

⁷⁸Leonard (1997)

⁷⁹Σκούρτη (2014): 24

⁸⁰<http://www.ipaideia.gr/paideia/simmetoxi-se-ereuna-sxetika-me-tin-eidiki-glossiki-diataraxi> (Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2017).

⁸¹Σκούρτη (2014): 25

Οι Γλωσσικές Διαταραχές (ΓΔ) αποτελούν μακροχρόνιες αναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζονται σε ποσοστό 7% σε παιδιά ηλικίας έξι ετών⁸². Για παράδειγμα, στην Α' τάξη του Δημοτικού δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφραστούν, δεν μπορούν να συντάξουν φράσεις με περισσότερες από 3-4 λέξεις, να ακολουθήσουν οδηγίες που περιλαμβάνουν περισσότερα από ένα ή δύο βήματα, να εκφράσουν μεγάλο εύρος σημασιολογικών διακρίσεων όπως και να περιγράψουν με ακρίβεια μια αλληλουχία από γεγονότα και ερεθίσματα⁸³.

Οι ΓΔ αναφέρονται σε πρωτογενείς γλωσσικές δυσκολίες, χωρίς εμφανή υποκείμενη αιτιολογία, όπως η καθυστέρηση ανάπτυξης, ο αυτισμός, οι νευρολογικές βλάβες ή η απώλεια ακοής⁸⁴. Ο όρος ΓΔ σημαίνει ότι το γλωσσικό έλλειμμα δεν συμβαδίζει με τα αντίστοιχα σε άλλες πηγές ανάπτυξης, ιδιαίτερα στη μη λεκτική νοημοσύνη⁸⁵. Έχει εξίσου παρατηρηθεί ότι παιδιά με ΓΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στις κινητικές δεξιότητες, σε γνωστικές λειτουργίες, στη συγκέντρωση προσοχής και στην ανάγνωση⁸⁶. Η Bishop (2001) βρήκε ότι το 29% των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, που είχαν ελλείμματα σε έναν γλωσσικό τομέα, είχαν επίσης δυσκολίες στην ανάγνωση. Αντίθετα, πολύ μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή 72% που παρουσίαζαν ελλείμματα σε δύο ή περισσότερους γλωσσικούς τομείς, είχαν δυσκολίες στην ανάγνωση⁸⁷.

Η αφασία Broca (αγραμματισμός/agrammatism) και η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment/SLI) αποτελούν τις κατεξοχήν γλωσσικές διαταραχές με ελλείμματα στις λειτουργικές κατηγορίες⁸⁸. Η περιοχή Broca, το κέντρο παραγωγής του λόγου, μπορεί να υπερλειτουργεί⁸⁹. Τα παιδιά με ΕΓΔ δυσκολεύονται στα κλιτικά σχήματα τόσο της Ρηματικής όσο και της Ονοματικής περιοχής, αλλά είναι δυνατόν να ξεπεραστεί μετά από πέντε

82<http://www.ipaideia.gr/paideia/simmetoxi-se-ereuna-sxetika-me-tin-eidiki-glossiki-diataraxi> (Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2017).

83Σκούρτη (2014): 25

84Leonard (1998), Bishop και Norbury (2008)

85<http://www.languageimpairment.gr/el/language-impairment> (Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2017).

86Hill (2001)

87Σκούρτη (2014): 46

88Τερζή (2015):10

89Καυκούλα (2010)

έτη. Η ΕΓΔ είναι μια δυναμική συνθήκη, η οποία μεταβάλλεται καθώς το παιδί αναπτύσσεται και πολύ πιθανόν με την επίδραση άλλων σημαντικών παραγόντων, όπως η παρέμβαση⁹⁰.

Αν δυο πληθυσμοί έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές ή γλωσσικές διαταραχές έχουν παρόμοια ελλείμματα στις ίδιες λειτουργικές κατηγορίες. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα τα γενικότερα χαρακτηριστικά των πληθυσμών, αλλά και τους λόγους για τους οποίους η γλωσσική συμπεριφορά μοιάζει ή διαφέρει⁹¹. Το γεγονός αυτής της διαπίστωσης δε μαρτυρά σε καμιά περίπτωση κοινή αιτιολογία. Λόγου χάρη, βρέθηκε πρόσφατα ότι παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν ελλείμματα ως προς την παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών⁹², αν και μάλλον σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

Στην ηλικία των 8 ετών και άνω εμφανίζεται φτωχή έκφραση και ιδιαίτερη αδυναμία στη δομή του γραπτού λόγου, που συνοδεύονται συνήθως από περιορισμένη μνήμη και από δυσκολία στο να ακολουθούν οδηγίες⁹³. Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, ή Εξελικτική Δυσφασία αναφέρεται σε μία εξελικτική διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου στα παιδιά και εμφανίζεται από τα πρώτα στάδια κατάκτησης της γλώσσας με την μορφή καθυστέρησης ή και απόκλισης στη γλωσσική ανάπτυξη⁹⁴. Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι παρούσα από την γέννηση και δεν προκαλείται σε ηλικία δύο ή τριών ετών ως αποτέλεσμα κάποιας ασθένειας ή κάποιου ψυχολογικού τραύματος⁹⁵.

Γενικότερα, οι δυσκολίες των παιδιών με ΓΔ κατηγοριοποιούνται σε δυο πεδία: στα προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν τις δομικές πτυχές της γλώσσας (φωνολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο) και εμφανίζονται ως ελλείμματα στην ακουστική επεξεργασία, στην ανάσυρση αλλά και στην παραγωγή των λέξεων⁹⁶. Το δεύτερο πεδίο των διαταραχών παρατηρείται στον κλάδο της πραγματολογίας και της αφηρημένης κατανόησης⁹⁷. Δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας,

90Conti-Ramsden & Botting (1999a)

91Joffe & Varlokosta (2007α), Stathopoulou (2010)

92Terzi et al. (2014), Terzi et al.(2015)

93Σκούρτη (2014): 25

94Σκούρτη (2014): 26

95Leonard (2000)

96<http://www.languageimpairment.gr/el/language-impairment> (Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2017).

97<http://www.languageimpairment.gr/el/language-impairment> (Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2017).

προβλήματα κατανόησης και παραγωγής γλώσσας, συναισθηματικές δυσκολίες με εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, απομόνωση, μοναξιά επιφέρουν εύκολα και δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών της σχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους, Συνεπώς, οι ΓΔ επηρεάζουν και τις κοινωνικές σχέσεις πέρα από τις δυσκολίες του προφορικού και του γραπτού λόγου τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση του γραπτού λόγου, στις ιδέες και στο λεξιλόγιο.

Όπως αναφέρουν οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου⁹⁸, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με την ΕΓΔ ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής και της και την ηλικία του παιδιού. Ωστόσο, οι διαταραχές στην άρθρωση και στο καθημερινό λεξιλόγιο ή στις αφηρημένες ή στις χωροχρονικές έννοιες οδηγούν σε διαταραχές στον αυθόρμητο λόγο. Όλα αυτά αφορούν τις Αντιληπτικές Διαταραχές στο Φάσμα των Αναπτυξιακών Διαταραχών.

Η γλώσσα είναι ένα πολύ περίπλοκο σύστημα που γίνεται καλύτερα αντιληπτό μέσω των επιμέρους λειτουργικών επιπέδων του, ώστε να διερευνηθούν πληρέστερα οι γλωσσικές διαταραχές στη λογοθεραπεία. Έτσι, οι Bloom και Lahey⁹⁹ χώρισαν τη γλώσσα σε 3 κύρια, αν και όχι αναγκαστικά ίσα, επίπεδα: την μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση.

Φωνολογία

Η φωνολογία ασχολείται με τη φωνολογική ικανότητα του φυσικού ομιλητή μιας γλώσσας, την εγγενή δηλαδή ικανότητα που αναπτύσσεται στα στάδια κατάκτησης της γλώσσας και του επιτρέπει να διακρίνει μεταξύ ήχων που έχουν και ήχων που δεν έχουν σημασία¹⁰⁰. Για παράδειγμα, σύγχρονοι λογοπεδικοί στον αυτισμό, υποστηρίζουν πως η φωνολογική δομή της ελληνικής επιτρέπει στην αρχή των λέξεων τους συνδυασμούς «χθ», «τρ», «κλ» αλλά όχι τους «λκ», «θχ», «ρτ»¹⁰¹.

Τα υπερτεμαχικά όμως χαρακτηριστικά της ομιλίας δηλαδή ο τονισμός, ο ρυθμός, η προσωδία, το ύψος της φωνής, παρουσιάζουν απόκλιση από τα φυσιολογικά επίπεδα των φυσικών ομιλητών¹⁰². Οι παύσεις διευκρινίζουν το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί, ο ρυθμός μπορεί να

98Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991)

99Bloom και Lahey (1978)

100Αρβανιτάκη (2004)

101Παπαντωνίου Μ. και Καμπούρογλου Μ. *Ανάπτυξη και Διαταραχές της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό* <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf> (Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2017).

102

Παπαντωνίου Μ. και Καμπούρογλου Μ. *Ανάπτυξη και Διαταραχές της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό* <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf> (Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2017).

της ομιλίας δηλώνει αν μια πρόταση είναι καταφατική ή ερωτηματική, η emphatic intonation υπογραμμίζει τη σημαντική πληροφορία που πρέπει να μεταδοθεί και ο τόνος μπορεί να σηματοδοτεί το τέλος της λέξης, να διαφοροποιεί δύο λέξεις που αποτελούνται από τα ίδια φωνήματα ή να λειτουργεί σαν συμπληρωματικό στοιχείο του μορφήματος¹⁰³.

Είναι λογικό τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού να δυσκολεύονται ιδιαίτερα να επεξεργαστούν ή να αξιοποιήσουν τα προσωδιακά μέρη του γλωσσικού τους περιβάλλοντος.

Λεκτική δυσπραξία

Λεκτική δυσπραξία (verbal dyspraxia articulatory dyspraxia) είναι μια διαταραχή στην έκφραση, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην παραγωγή της γλώσσας, με σύντομες εκφράσεις και ελλείμματα στον τομέα της φωνολογίας¹⁰⁴.

Παρατηρούνται παραλείψεις, απλοποιήσεις ή αντικαταστάσεις φθόγγων, ή αδυναμία κατανόησης ή και άρθρωσης των φθόγγων σε προσχολικές ηλικίες 3 ετών. Αν και διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου και μακρύτερες εκφράσεις από τα παιδιά της λεκτικής δυσπραξίας η ομιλία είναι δύσκολα κατανοητή, αλλά η κατανόησή τους επαρκής¹⁰⁵.

Τραυλισμός

Οι διαταραχές της ροής ομιλίας παρεμποδίζουν ή ανακόπτουν την ευχερή και ανεμπόδιστη ροή και χαρακτηρίζονται από αδυναμίες στον έλεγχο του συγχρονισμού της, με αποτέλεσμα να αλλοιώνονται οι παύσεις, ο ρυθμός, ο επιτονισμός, η ταχύτητα της ομιλίας, με πιο συχνές περιπτώσεις τον αναπτυξιακό τραυλισμό και την ταχυλαλία¹⁰⁶. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το άτομο που τραυλίζει μπορεί να μιλά με απολύτως φυσιολογική ροή για ώρες, ημέρες, εβδομάδες ή ακόμη και μήνες και στη συνέχεια να αρχίζει ξανά να τραυλίζει¹⁰⁷.

Σύμφωνα με τους Fuhning και Lettmayer τα είδη του τραυλισμού είναι τα εξής: α) ο εξελικτικός τραυλισμός, όπου παρουσιάζεται κατά την προσχολική ηλικία και εκδηλώνεται ως επανάληψη μιας συλλαβής ή σαν παρεμπόδιση της γλωσσικής ροής στο ξεκίνημα, β) ο

103Βογινδρούκας (2002), Παυλίδου (1997), Πήτα (1998)

104Papakalodouka (2014):

50

105Bishop (1997), Donaldson (1995), Leonard (1998)

106Βογινδρούκας, Μαρίνης, Νικολόπουλος, Νικολόπουλος, Οκαλίδου, Πρώιου, Πρωτόπαπας (2008):
196

107Κάκουρος και Μανιαδάκη
(2006)

τραυματικός τραυλισμός, ο οποίος παρουσιάζεται σε ενήλικες και την αιτία του αποτελεί ένα δυνατό ψυχικό σοκ και γ) ο υστερικός τραυλισμός, ο οποίος προκαλείται ύστερα από ένα έντονο ψυχικό ερέθισμα ή από υστερική αφωνία ή κώφωση¹⁰⁸. Μια άλλη κατάταξη των ειδών του τραυλισμού είναι ο κλονικός τραυλισμός, όπου το άτομο επαναλαμβάνει την πρώτη συλλαβή μέχρι να αρχίσει να μιλάει, ο τονικός τραυλισμός, όπου η διαταραχή είναι αισθητή από το ξεκίνημα της ομιλίας και τέλος ο κλονοτονικός τραυλισμός, στον οποίο συνυπάρχουν τα δύο προηγούμενα είδη¹⁰⁹.

Τα ελλείμματα στη φωνολογική μνήμη φαίνεται να είναι υπεύθυνα για τις λεξιλογικές ικανότητες των παιδιών με ΕΓΔ, που είναι εμφανώς κάτω από την ηλικία τους, καθώς η κατάκτηση νέων λέξεων εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα μιας σταθερής και ξεκάθαρης φωνολογικής αναπαράστασης¹¹⁰.

Διαταραχές φώνησης

Οι διαταραχές της φώνησης αναφέρονται σε αποκλίσεις της φωνητικής λειτουργίας κατά την ομιλία, οι οποίες μπορεί να προκληθούν από οργανικές και μη οργανικές βλάβες, καθώς και από κακή φωνητική υγιεινή¹¹¹. Η φωνή του παιδιού χαρακτηρίζεται ως βραχνή, αχνή ή πιεσμένη ανάλογα με την εκάστοτε διαταραχή της φώνησης.¹¹²

Σε αυτή την κατηγορία υπάγεται και η δυσφωνία, η οποία σχετίζεται με την ελαττωματική παραγωγή των ήχων της ομιλίας λόγω νόσου ή βλάβης του λάρυγγα ή των νεύρων που κινούν τους λαρυγγικούς μύες¹¹³. Η δυσφωνία παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης ή επηρεάζεται πολλές φορές και από τις επαγγελματικές συνθήκες και το άγχος. Σύμφωνα με τον Εξαρχάκο, η δυσφωνία οφείλεται σε ψυχολογικά αίτια (σπαστική δυσφωνία, ψυχογενής δυσφωνία, ψυχογενής αφωνία, φωνοεξασθένιση) αλλά και σε οργανικά αίτια (δυσπλαστική, υπερκινητική, υποκινητική, εφραπτική ή πτυσσόμενη δυσφωνία)¹¹⁴.

108Κυριάκου (2009):
82

109Δράκος
(1999)

110Leonard (2014):
270

111Βογινδρούκας, Μαρίνης, Νικολόπουλος, Νικολόπουλος, Οκαλίδου, Πρώιου, Πρωτόπαπας (2008):
195

112Νικολόπουλος
(2008)

113Τσιολίκα (2010):
12

114Εξαρχάκος
(2001)

Διαταραχές αντήχησης

Οι διαταραχές της αντήχησης αφορούν αλλοιώσεις, που μπορεί να προκληθούν στο συντονισμό των ήχων ομιλίας στη στοματο-ρινο-φαρυγγική κοιλότητα¹¹⁵. Η ρινολαλία χαρακτηρίζεται από την προφορά των φθόγγων από τη ρινική κοιλότητα καθώς δεν πραγματοποιείται ο διαχωρισμός των δυο κοιλοτήτων¹¹⁶. Στη μικτή ρινολαλία παρατηρούνται συμπτώματα ρινολαλίας και υπορινολαλίας¹¹⁷. Η λαθεμένη άρθρωση σε έναν ή περισσότερους ήχους λόγω της υπερβολικής χρήσης της ρινικής κοιλότητας για την παραγωγή στοματικών και ένρινων φθόγγων της γλώσσας συνιστά τη ρινολαλία¹¹⁸. Ωστόσο, η υπερβολική χρήση της στοματικής κοιλότητας για την παραγωγή των φθόγγων της γλώσσας αφορά την υπορινολαλία¹¹⁹.

Μορφολογία

Στο πλαίσιο της μορφολογίας, τα μορφήματα διακρίνονται σε γραμματικά και σε λεξικά ανάλογα με τη σημασία τους αλλά και με τη λειτουργία τους στη γλώσσα¹²⁰. Παραδοσιακά με τον όρο «γραμματική» εννοούμε κυρίως σήμερα, αυτό που σήμερα αποκαλούμε «μορφολογία»¹²¹. Μπορεί να υποστηριχθεί πως η μορφολογία ανήκει στη γραμματική και μελετά τη δομή των λέξεων, τα επιμέρους συστατικά τους, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των συστατικών¹²². Ο Hockett γράφει χαρακτηριστικά ότι μορφήματα, και όχι οι λέξεις, είναι τα στοιχειώδη συστατικά στοιχεία (the elementary building blocks) της γλώσσας στη γραμματική της διάσταση.

115Βογινδρούκας, Μαρίνης, Νικολόπουλος, Νικολόπουλος, Οκαλίδου, Πρώιου, Πρωτόπαπας (2008): 196

116Τσιολίκα (2010): 21

117Σερδάρης (1998)

118Βογινδρούκας, ό.π.(2008)

119Βογινδρούκας, ό.π. (2008)

120Μπακάκου-Ορφανού (2005)

121Μπασλής (2006): 194

122Ράλλη (2005): 16

Λεξιλόγιο

Στο επίπεδο του λεξήματος, η σημασία της λέξης διακρίνεται ως προς τη σχέση της με την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και ως εσωτερική, συστηματική σχέση¹²³. Το λέξιμα αποτελεί τη μονάδα του λεξιλογίου αλλά και το κύριο υλικό από το οποίο συγκροτείται ένα λεξικό¹²⁴.

Σύμφωνα με την Ιακώβου, βασική εξισορροπητική αρχή για το μαθησιακό φορτίο των λέξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας είναι να δίνεται η έμφαση σε έναν παράγοντα κάθε φορά, προκειμένου να μην επιβαρύνονται μαθησιακά οι μαθητές στον τρόπο που προσεγγίζουν το λεξιλόγιο της γλώσσας- στόχου¹²⁵.

Ωστόσο, η φωνολογική βραχύχρονη μνήμη και το προσληπτικό λεξιλόγιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημαντικοί δείκτες πρόγνωσης της κατάκτησης γρήγορης χαρτογράφησης σε παιδιά με ΕΓΔ¹²⁶. Και αυτό συμβαίνει διότι τα περισσότερα λάθη τους περιλαμβάνονται στους παρελθοντικούς χρόνους των ρημάτων, στην κτητική γραμματική δομή, στα επίθετα και στις προθέσεις¹²⁷.

Σημασιολογία

Ορίζεται ως ο κλάδος της γλωσσικής επιστήμης που εξετάζει την σημασιολογική δομή της/μιας γλώσσας (γενικότερη έννοια) και ως ο γραμματικός τομέας που αναλύει την σημασία των λέξεων και ερμηνεύει (Ερμηνευτική σημασιολογία) την σημασιολογική δομή των προτάσεων, ή παράγει (Γενετική σημασιολογία) τις προτάσεις βάσει αρχικών καθολικών σημασιολογικών σχημάτων (ειδικότερη έννοια)¹²⁸. Διακρίνονται λέξεις-περιεχόμενα (τέτοιες είναι τα ονόματα, τα επίθετα, τα ρήματα και τα επιρρήματα), που δηλώνουν οντότητες, ιδιότητες και φυσικές ή λογικές σχέσεις, και λέξεις-λειτουργίες (τέτοιες είναι τα άρθρα, οι προθέσεις, οι σύνδεσμοι, τα μόρια), που δηλώνουν γραμματικές και κειμενικές λειτουργίες¹²⁹.

123Μπακάκου-Ορφανού (2005): 73

124Μπακάκου-Ορφανού (2005): 31

125Ιακώβου Μ. «Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων στην εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2» <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=615> (Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2017).

126Αράπογλου (2017): 8

127SLI: Clahsen, Dalakakis (1999) στο: Manolitsi, Botting (2011)

128Μπαμπινιώτης (1985)

129Κυριάκου (2009): 30

Η σημασιολογική ανάπτυξη μπορεί να παρουσιάζεται περιορισμένη σε συγκεκριμένες σημασιολογικές χρήσεις ή κατηγορίες (π.χ. πιο πολλά αντικείμενα παρά ενέργειες) που τις πιο πολλές φορές είναι οι πιο σημαντικές για το παιδί (π.χ. ονόματα συνδεδεμένα με το φαγητό)¹³⁰. Γενικά για τους σύγχρονους λογοπεδικούς, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην χρήση ή στον χειρισμό ορισμένων γλωσσικών τύπων (π.χ. παράλειψη μικρών γραμματικών λέξεων, όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, η δυσκολία με τη χρήση των καταλήξεων των ρημάτων, όπως ο αόριστος ή ο παρατατικός) επειδή δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασιολογία τους¹³¹.

Πραγματολογία

Αναφορικά με το πεδίο της Πραγματολογίας, παρατηρούνται ελλείμματα στην έκφραση, όπως η έλλειψη ακριβολογίας ή η παράκαμψη εκφράσεων τυπικής ευγένειας. Επίσης προβλήματα αφορούν την κατανόηση των έμμεσων μηνυμάτων ενός κειμένου, το διαχωρισμό της κυριολεξίας με τη μεταφορά στον λόγο ή τις καλυμμένες έννοιες μιας πρότασης σχετικά με τις ΓΔ στη χρήση του λόγου.

Η Τερζή σε μελέτες της ¹³²επιβεβαιώνει πως μέχρι πρόσφατα ο πραγματολογικός τομέας θεωρούνταν ο πιο προβληματικός στην γλωσσική ανάπτυξη ατόμων με κάποια αυτιστική διαταραχή, ενώ η περιορισμένη έρευνα σε τομείς της γραμματικής μας αποτρέπει από το να διαθέτουμε επαρκή στοιχεία για τυχόν γραμματικές αδυναμίες τους¹³³. Τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι το σημαντικότερο γλωσσικό πρόβλημα σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές κι εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη αυτισμού¹³⁴.

Κάποιοι επιστήμονες, όπως ο Bernstein, υποστήριζαν πως οι αδυναμίες που τυχόν εμφανίζονται σε αυτιστικά άτομα στα γραμματικά επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή μορφολογικά, συντακτικά ή φωνολογικά προβλήματα, δεν είναι λόγω του αυτισμού καθαυτού, αλλά ότι η εμφάνιση τους προκαλείται λόγω επιπρόσθετων διαταραχών που κάποιες φορές συνυπάρχουν με

130

Παπαντωνίου Μ. και Καμπούρογλου Μ. *Ανάπτυξη και Διαταραχές της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό* <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf> (Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2017).

131

Παπαντωνίου Μ. και Καμπούρογλου Μ. *Ανάπτυξη και Διαταραχές της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό* <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf> (Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2017).

132

Τερζή et al. (2011 και 2013)

133

Χαλκιοπούλου (2014): 20

134

τον αυτισμό, όπως η νοητική καθυστέρηση¹³⁵. Κατά την αφήγηση, δεν μπορούν να διακρίνουν την ποσότητα των πληροφοριών που πρέπει να μεταδώσουν, αλλά και την σχέση των πληροφοριών μεταξύ τους, συμπέρασμα που εξάγεται από δοκιμασία κατά την οποία τα άτομα με αυτισμό δεν προσέθεταν πληροφορίες στο λόγο τους που θα βοηθούσαν τον ακροατή¹³⁶.

Σύνταξη

Για τα παιδιά με ΕΓΔ, προτείνεται ότι ο κάθε συντακτικός ρόλος μέσα σε μια σύνθετη αναφορική πρόταση πρέπει να απομονώνεται και να προσεγγίζεται μεμονωμένα, ενώ παράλληλα η κατάκτηση μεγάλων αναφορικών προτάσεων σε μικρότερες θα μπορούσε να υποβοηθήσει τόσο την κατανόηση όσο και την παραγωγή των αναφορικών προτάσεων¹³⁷.

Για τους σύγχρονους λογοπεδικούς, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης η οποία συνδέεται με τη γενικότερή τους αναπτυξιακή καθυστέρηση και μοιάζει με τη δυσκολία που παρατηρείται στα παιδιά με άλλες διαταραχές (π.χ. δυσφασία)¹³⁸. Παράλληλα, η δυσκολία στη κατάκτηση νέων πληροφοριών, εξαιτίας της δυσκολίας στη λεκτική επεξεργασία, η ακαμψία της σκέψης, η δυσκολία γενίκευσης των γνώσεων και το έλλειμμα μάθησης μέσα από εμπειρίες επηρεάζουν τη γενικότερη λεκτική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών, εμποδίζοντας την εγκαθίδρυση και χρήση συμβολισμών και αφηρημένης σκέψης¹³⁹.

Παράλληλα, η εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων είναι μια δεξιότητα, που μπορεί να είναι διαταραγμένη στα παιδιά με ΕΓΔ¹⁴⁰. Αν και τα παιδιά με ΕΓΔ παράγουν αφηγηματική ομιλία και εμφανίζουν γνώση του βασικού χαρακτηριστικού της ομιλίας, διαφέρουν στην κατανόηση των ιστοριών τους και στον τρόπο, που οργανώνουν σχέσεις προτάσεων¹⁴¹. Παρόλο, που στην ηλικία των 6 ετών είναι δύσκολο τα παιδιά με ΕΓΔ να ακολουθήσουν εντολές με πολλά στάδια ή ακόμη

135

Βογινδρούκας (2003)

136

Walenski et al. (2006)

137

Αράπογλου (2017): 13

138

Παπαντωνίου Μ. και Καμπούρογλου Μ. *Ανάπτυξη και Διαταραχές της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό* <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf> (Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2017).

139

Jordan (1996)

140

Βογινδρούκας, Μαρίνης, Νικολόπουλος, Νικολόπουλος, Οκαλίδου, Πρώιου, Πρωτόπαπας (2008)

141

Hayden & Pukonen στο Beitchman et al. (1996)

δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες λέξεις, για να μπορέσουν να εκφραστούν, να περιγράψουν ένα μεγάλο εύρος γεγονότων με διαφορετικές σημασίες ή να περιγράψουν αλληλουχία γεγονότων εύκολα άγεται το συμπέρασμα της γλωσσικής τους υστέρησης στην παιδική ηλικία.

Πέρα από τις σχετικές γλωσσικές διαταραχές του λόγου και της ομιλίας, οι οποίες παρατηρούνται κατά την ανάγνωση ή την ορθογραφία, το έλλειμμα εντοπίζεται ιδιαίτερα στο συντακτικό υπολογιστικό σύστημα¹⁴² οδηγώντας στο συμπέρασμα πως η ΕΓΔ χαρακτηρίζεται με ελλείμματα στη μάθηση συγκεκριμένων πληροφοριών διαδοχής¹⁴³. Ισχυρός είναι και ο κληρονομικός παράγοντας της κάθε οικογένειας, εφόσον είναι πιο πιθανό οι προαναφερθείσες γλωσσικές διαταραχές να παρατηρηθούν σε οικογένειες με ΕΓΔ ή αυτισμό, παρά σε οικογένειες χωρίς.

Για την κατάκτηση της έννοιας του αριθμού σημαντική είναι η χρήση ποικιλίας αναπαραστάσεων της πληροφορίας (ομάδες αντικειμένων, μοτίβα με βούλες όπως αυτά των ζαριών, σημεία σε μια γραμμή ή σε μια κλίμακα) και ιδιαίτερα η χρήση της αριθμογραμμής και σε οριζόντιο άξονα όπου το «μακρινότερο» συνδέεται με το «μεγαλύτερο/περισσότερο», και σε κάθετο άξονα όπως το θερμόμετρο, κατά την οποία το «μεγαλύτερο» συνδέεται με το «ψηλότερο» και το «μικρότερο» με το «χαμηλότερο»¹⁴⁴. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι εκείνα, τα οποία δυσκολεύονται περισσότερο αλλά δέχονται και έγκαιρη παρέμβαση και διάγνωση για την ανίχνευση των δυσκολιών του μαθητή και τη σύντομη επαναφορά στον καθημερινό ρυθμό της σχολικής τάξης, ανεξάρτητα από τις διαφορές του. Επομένως, οι δυσκολίες καταλογίζονται και στο ποσοστό της διαταραγμένης ανάπτυξης του παιδιού στο οικογενειακό του πλαίσιο αλλά και στο ρυθμό της ανταπόκρισής του μέσα στο σχολικό πλαίσιο της τάξης.

Σημαντικές είναι οι αποκλίσεις από τους τυπικούς ρυθμούς ανάπτυξης των παθογενών πληθυσμών στη γλωσσική ανάπτυξη και κατάκτηση αλλά και στο ρυθμό απόδοσης με βάση τη διάγνωση και την έγκαιρη παρέμβαση ξεχωριστά για κάθε μελέτη περίπτωσης παιδιού με σκοπό την γλωσσική του ανάπτυξη. Σημαντικός παράγοντας αποτελεί επίσης, το οικογενειακό και πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών διερευνητικά με το ζήτημα της λογοθεραπείας.

142

Van der Lely, Jones, Marshall (2010)

143

Hsu, Bishop (2014)

144

Αναστασιάδου, Αράπη (2013): 64-65

1.4 Γλώσσα και μαθησιακές δυσκολίες

Πρωταρχικές μορφές του λόγου είναι το «άκουσμα με προσοχή» και η προφορική έκφραση, γιατί εξελικτικά προηγούνται της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και γιατί τα χρησιμοποιούμε περισσότερο¹⁴⁵. Μπορεί ν' αποτύχει ή να δυσκολευτεί να μάθει γραφή και ανάγνωση¹⁴⁶.

Ένας μαθητής είναι πάρα πολύ δύσκολο να προσαρμόσει τις υφολογικές εκφράσεις στις μαθησιακές δυσκολίες του. «Μαθησιακός, -ή, -ό» είναι αυτός που σχετίζεται με τη μάθηση και ετυμολογικά έχει αποδοθεί από τον αγγλικό όρο learning¹⁴⁷. Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται λόγος για την κατανόηση και την εκφορά του λεξιλογίου τόσο σε τυπικούς όσο και σε παθογενείς πληθυσμούς με δυσκολίες και προβλήματα γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης.

Η προβληματική της συγκεκριμένης εργασίας εστιάζει στην παρέμβαση και στην διάγνωση των διαταραχών του λόγου σε παιδιά, τα οποία πάσχουν από Ειδικές Γλωσσικές Διαταραχές ή Αυτισμό, τα οποία εμφανίζουν παράλληλα πολλές αδυναμίες και στην επίδοση, όπως φαίνονται και μέσα από τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (learning outcomes). Οι «αγορίστικες συμπεριφορές» που ενισχύονται από τους γονείς, έρχονται αντιμέτωπες με τη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα η επίδοση των αγοριών να κρίνεται σε σχέση με τη συμπεριφορά τους και να υποτιμάται από τους δασκάλους τους¹⁴⁸.

Υπάρχει επίσης έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού όρου που να περιγράφει τις παραπάνω δυσκολίες λόγου και αντικατοπτρίζεται στους ποικίλους όρους, που χρησιμοποιούνται στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, όπως μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities), ειδική δυσλεξία (specific dyslexia), αναπτυξιακή δυσλεξία (developmental dyslexia), ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία (specific developmental dyslexia) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties)¹⁴⁹.

145

Πήτα (1998), Χρίστου (2008)

146

Ντέιβις (2000), Παντελιάδου (2009), Lyons (2004)

147

Μπαμπινιώτης (2005)

148

Μετάνοια, Μπακάλη (2012): 103

149

Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006)

Αρκετή κριτική έχει δεχθεί η διάγνωση των γλωσσικών δυσκολιών σε αυτά τα προβλήματα και αυτό γιατί οι περισσότερες σύμφωνα με πολλές έρευνες, εμφανίζονται στα γλωσσικά μαθήματα σε ποσοστό που φτάνει μέχρι και 80% από το συνολικό ποσοστό των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες¹⁵⁰. Επιπλέον υπάρχουν αρκετές λόγω της έλλειψης των σταθμισμένων δοκιμασιών έγκαιρης ανίχνευσης και διάγνωσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος¹⁵¹.

Η έκφραση μπορεί να είναι λεκτική, όπως συμβαίνει κατά τη συζήτηση στην αίθουσα· μπορεί να είναι γραπτή σε μορφή ασκήσεων· μπορεί ακόμα να είναι με χειρονομίες ή συσπάσεις του προσώπου, όπως όταν το παιδί δε συγκεντρώνεται ή δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος¹⁵². Φυσικά, το παιδί επιλέγει μια έκφραση ανάλογα με την επεξεργασία που έχει προηγηθεί¹⁵³.

Όλα τα παραπάνω θεωρούνται σκόπιμα για τους λογοπαιδικούς και τη διάγνωσή τους καθώς έχουν εξαρθεί τα φαινόμενα της κοινωνικής παθογένειας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να επηρεάζουν τις οικογενειακές σχέσεις στο πεδίο της συμβουλευτικής αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης στο πεδίο της παιδαγωγικής. Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο αποτελούν ζώντα συστήματα τα οποία εξαρτώνται άμεσα από το εξωτερικό τους περιβάλλον και κατά συνέπεια να θεωρούνται ως ανοιχτά συστήματα που «συντηρούνται μέσα από τη συνεχή συναλλαγή τους με το περιβάλλον»¹⁵⁴. Επομένως, το φάσμα γίνεται κατανοητό μέσα από τη συστημική οπτική και τη συνεισφορά ενός θεωρητικού πλαισίου που επιτρέπει την «ανάγνωση» μέσα από μια οπτική σχέσεων, τη συστημική προσέγγιση¹⁵⁵.

Ο μαθητής ξεκινά από λέξεις όπου υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων και, αφού εξασκηθεί στην ορθογραφία τους, περνά σε πιο περίπλοκες λέξεις που ομαδοποιούνται ανάλογα με το συνδυασμό γραφημάτων που ακολουθούν¹⁵⁶. Τελικό αποτέλεσμα είναι να γράφονται προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που μαθεύτηκαν. Αν ο μαθητής κάνει λάθος

150

Σακκάς (2002)

151

Χατζηχρήστου (2011)

152

Στασινός (2003)

153

Χρηστάκης (2002)

154

Katz & Kahn, 1969 στο: Χατζηχρήστου (2011)

155

Χατζηχρήστου (2011)

156

Μετάνοια, Παρασκευά (2012)

κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καλείται να την επαναλάβει μέχρις ότου το λάθος να μην επαναληφθεί¹⁵⁷.

Πιο συγκεκριμένα έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των παιδιών, στα οποία γίνεται η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι αγόρια¹⁵⁸. Το παραπάνω ποσοστό, έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες και έρχεται σε συμφωνία με το διεθνές σύστημα ταξινόμησης του DSM – IV, το οποίο προτείνει τη σχέση 3:1 ή 4:1 σε βάρος των αγοριών, οδηγώντας στη διατύπωση της υπόθεσης ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών στο γλωσσικό τομέα¹⁵⁹. Μια σειρά από ερευνητικές μαρτυρίες, αποδεικνύουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας¹⁶⁰.

Οι επιδράσεις ενός διαταρακτικού όρου στη γλώσσα ή στις ανθρώπινες σχέσεις έχει διαφορετικό αντίκτυπο στους παθογενείς πληθυσμούς, με βάση την ηλικία. Μεγάλο ρόλο λαμβάνει και η πολιτισμική του κατασκευή, εφόσον όταν είναι αλλόγλωσσο ή δίγλωσσο τα περιθώρια εμφάνισης γλωσσικής διαταραχής είναι μεγαλύτερα, όπως θα διερευνηθεί και στην προκείμενη έρευνα. Στο θέμα της διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα οι ερμηνείες, ανάλογα με το πλαίσιο, τοποθετούνται ανάμεσα στους πόλους ενός άξονα με ένα άκρο τις βιολογικές ερμηνείες και άλλο τις περιβαλλοντικές. Έχει διαπιστωθεί ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες απαντώνται συχνότερα στα αγόρια, συσχετίζονται όμως με τις περιγεννητικές ανωμαλίες¹⁶¹. Αυτές αρχίζουν από τη γονεϊκή στάση και συμπεριφορά απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλο και ολοκληρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία¹⁶². Είναι απαραίτητο να εξετάζονται πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και να αντιμετωπίζονται κατάλληλα¹⁶³.

Έτσι, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να βασίζονται στην αντιστάθμιση των

157

Αντωνίου(2008), Παντελιάδου(2009)

158

Τρίγκα-Μερτίκα (2010)

159

American Psychiatric Association (2004)

160

Καρβούνης (2007)

161

Μετάνοια, Μπακάλη (2012): 103

162

Καρβούνης (2007), Τρίγκα-Μερτίκα (2010)

163

Πολυχρόνη και συν (2010), Γλύκας & Καλομοίρης (2003)

ανεπαρκειών σε επίπεδο ικανοτήτων με παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών¹⁶⁴. Ως βασικοί λόγοι που μπορεί να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική αποκατάσταση αναφέρονται η αρνητική επίδραση του στιγματισμού, ο οποίος επηρεάζει τις προσδοκίες και τις προσπάθειες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ο βαθμός σοβαρότητας των αναγνωστικών δυσκολιών, το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, οι δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, καθώς και η ανάμειξη των δευτερογενών συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων¹⁶⁵.

Όπως φάνηκε, τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν, διαφορές στην αναπτυξιακή τους πορεία ως προς την φωνολογία, την μορφολογία ή/ και τη σημασιολογία της γλώσσας¹⁶⁶. Δημιουργείται λοιπόν το εύλογο ερώτημα αν τα παιδιά με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην ποσοτικοποίηση και ειδικότερα στους ποσοδείκτες συγκριτικά με εκείνα του αυτισμού και της δυσλεξίας ή όσα αντιμετωπίζουν τις προαναφερθείσες γλωσσικές διαταραχές. Η διαδικαστική μνήμη εμφανίζει δομικές ανωμαλίες που επηρεάζουν την γραμματική σε διαφορετικά επίπεδα (σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία)¹⁶⁷ και μαζί με τη δηλωτική μνήμη είναι υπεύθυνες σε μια απόπειρα εξήγησης και των μη γλωσσικών ελλειμμάτων σε περιπτώσεις μαθητών με ΕΓΔ. Σύμφωνα με έρευνες το

70% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει χαμηλή αυτοαντίληψη¹⁶⁸. Παράλληλα, οι στόχοι του προσανατολισμού συνδέονται άρρηκτα και με την κατάθλιψη των μαθητών με μαθησιακές αλλά και γλωσσικές δυσκολίες.

Η εξατομικευμένη παρέμβαση στα μαθησιακά κενά των μαθητών είναι απαραίτητη, καθώς η απουσία της μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην περαιτέρω σχολική και μαθησιακή τους πορεία¹⁶⁹. Οι περισσότεροι απ' αυτούς παρουσιάζουν προβλήματα που αφορούν στην κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζει προβλήματα στην παραγωγή γραπτού

164

Αναστασιάδου, Αράπη (2013): 41

165

Πολυχρόνη και συν (2010), Πόρποδας (2003)

166

Δαλακούρα Αικ. (2017)

167

Δαλακούρα Αικ. (2017): 18

168

Αντωνίου (2011)

169

Αθανασιάδη, Καλύβης, Φραγκούλη (2007), Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου (2010)

λόγου¹⁷⁰. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, «Η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού ορίζεται από την ικανότητα ή την ανικανότητά του να προσαρμοστεί στο καθημερινό του περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τους γύρω του με τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται και εγκρίνει».

Κλείνοντας, κατά τις γραφο-συμβολικές δυσκολίες, όπως έχει υποστηριχθεί και σε άλλες έρευνες¹⁷¹ το παιδί είναι λογικό να παρουσιάσει βράδυνση ομιλίας και γλώσσας καθώς δειλιάζει να συμμετάσχει προφορικά, να αρθρώσει λόγο ή να αναπτύξει τις ιδέες του, λόγω ψυχολογικών, κοινωνικοπροσαρμοστικών, οικογενειακών αιτιών. Συνεπώς, καθίσταται απαραίτητη η πολυπαραγοντική προσέγγιση των αναπτυξιακών διαταραχών των μαθητών τόσο της προσχολικής όσο και της σχολικής ηλικίας σε επίπεδο λογοθεραπευτικής διάγνωσης.

Κεφάλαιο 2

Υλικά και Μέθοδοι

2.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον σχεδιασμό της πιλοτικής δοκιμής, στην επιλογή του πληθυσμού χορήγησης, τον καθορισμό των εικόνων του πειράματος που χρησιμοποιήθηκε για την εργασία και τέλος τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν και τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε κατά τη συλλογή των δεδομένων.

Τα βήματα της έρευνας ακολούθησαν την παρακάτω σειρά. Πρώτα έγινε η επιλογή του των εικόνων και η δόμηση του πειράματος έκφρασης λεξιλογίου. Στη συνέχεια χορηγήθηκε σε τυπικό παιδιατρικό ελληνικό πληθυσμό και τέλος έλαβε χώρα η συλλογή των δεδομένων, η ανάλυση τους και η τελική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

170

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009).

171

Τρίγκα-Μερτίκα (2010), Χαρίση (2011)

2.2 Καθορισμός Πληθυσμού και μέγεθος δείγματος

Στην παρούσα έρευνα, το πείραμα χορηγήθηκε συνολικά σε 360 συμμετέχοντες, στον καθένα ξεχωριστά. Η επιλογή του δείγματος αφορούσε τυπικό ελληνικό πληθυσμό. Οι ηλικιακές ομάδες που απευθύνονταν ήταν από 2 ετών έως 5 ετών και 11 μηνών, και αφορούσε αγόρια και κορίτσια. Στόχος ήταν, να συλλεχθούν απαντήσεις από το ελάχιστο 30 αγόρια και 30 κορίτσια χωρισμένα σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες (2 έως 2 ετών και 11 μηνών, 3 έως 3 ετών και 11 μηνών, 4 έως 4 ετών και 11 μηνών και 5 έως 5 ετών και 11 μηνών).

2.3 Τα μέσα και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα χορηγήθηκε ένα σετ από 10 εικόνες για να καταγραφεί το επίπεδο εκφραστικού λεξιλογίου. Οι εικόνες αυτές παρουσιάζονταν μία-μία στο παιδί και ο εξεταστής ενθάρρυνε για την μέγιστη απόκριση χωρίς να επηρεάζει το αποτέλεσμα με τις ερωτήσεις «Τι βλέπεις στην εικόνα;», «Τι είναι αυτό;» κλπ. Επίσης, χορηγήθηκαν 10 σετ από 4 εικόνες έκαστο για να ελεγχθεί το επίπεδο αντιληπτικού λεξιλογίου. Τα σετ εικόνων παρουσιάζονταν μία-μία στο παιδί και ο εξεταστής ενθάρρυνε για την μέγιστη απόκριση χωρίς να επηρεάζει το αποτέλεσμα με τις ερωτήσεις «Ποιο είναι το X ερέθισμα από όλα αυτά;», «Ποιο δείχνει το X ερέθισμα;» κλπ. Τα δεδομένα παρέμειναν ανώνυμα και τα μοναδικά προσωπικά στοιχεία του εξεταζόμενου και των γονέων του. Η χορήγηση του πειράματος ανέλαβε η ομάδα της πτυχιακής και το δείγμα έγινε σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας σε ιδιωτικά πλαίσια εκπαίδευσης.

2.4 Στατιστικές Αναλύσεις

Ο έλεγχος της κανονικότητας του δείγματος έγινε με Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk τεστ. Οι μεταβλητές που ακολουθούσαν κανονική κατανομή εκφράζονται σε μέσους όρους (Means) και τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviations = SD). Οι μεταβλητές οι οποίες δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή εκφράστηκαν σε μέση τιμή (Median) και σε διατεταρτημοριακό εύρος (IQR). Οι ποιοτικές μεταβλητές εκφράστηκαν ως απόλυτες και σχετικές συχνότητες. Για τη σύγκριση των αναλογιών χρησιμοποιήθηκε το students t-test και one-way anova. Επίσης αναλύσεις παλινδρόμησης multinomial regression και chi-square. Όλες οι αναφερόμενες p values ήταν δικατάληκτες (two-tailed). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των αναλύσεων καθορίστηκε στο $p < 0.05$. οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS (version 19.0, Armonk, NY, USA).

2.5 Περιορισμοί

Στη διεξαγωγή της έρευνας μας υπήρχαν και οι δυσκολίες τόσο στην εύρεση του δείγματος όσο και στη συνεργασία χορήγησης. Ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε για χορήγηση ήταν ακόμα μια δυσκολία που αντιμετωπίστηκε κατά την διάρκεια της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα της Έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της μελέτης κοινώς περιλαμβάνονται τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω της συλλογής του δείγματος της έρευνας και της κωδικοποίησης των δεδομένων που καταγράφηκαν.

3.1. Γενικές Αναλύσεις

Σε αυτό το υποκεφάλαιο αναφέρονται τα δημογραφικά και συγκριτικά δεδομένα που προέκυψαν από την χορήγηση της κλίμακας αυτοαντίληψης. Στον πίνακα 3-1, ο οποίος ακολουθεί, περιέχει συγκεντρωτικά δημογραφικά δεδομένα τον αριθμό αντρών και γυναικών στο σύνολο του δείγματος και ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 3-1. Τα δημογραφικά δεδομένα της μελέτης.

	N	M (SD)	M (SD)	M (SD)
	(A/K)	Ηλικία	Σκορ Έκφρασης Λεξιλογίου	Σκορ Κατανόησης Λεξιλογίου
Ηλικιακή ομάδα 2-2;11 ετών	60 (30/30)	2.06 (0.31)	5.92 (1.83)	7.43 (1.45)
Ηλικιακή ομάδα 3-3;11 ετών	100 (50/50)	3.05 (0.31)	7.14 (1.71)	8.30 (1.22)
Ηλικιακή ομάδα 4-4;11 ετών	100 (50/50)	4.05 (0.27)	8.22 (1.74)	8.57 (1.29)
Ηλικιακή ομάδα 5-5;11 ετών	100 (50/50)	5.04 (0.27)	8.69 (1.26)	9.22 (8.24)

Οι τιμές είναι σε μέσους όρους $\pm$ τυπικές αποκλίσεις/ p-level < .05

Στον πίνακα 3-2 παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων τιμών με βάση το φύλο, για το συνολικό σκορ του πειράματος έκφρασης λεξιλογίου. Μετά από τον έλεγχο κανονικότητας ένα t-test πραγματοποιήθηκε για το συνολικό σκορ του εκφραστικού λεξιλογίου.

Πίνακας 3.2. Σύγκριση Μέσων μεταξύ Αγοριών και Γυναικών για το Συνολικό Σκορ της Έκφρασης Λεξιλογίου.

	Mean (SD)	Mean (SD)	T- Test	P level
Total Sample	Αγόρια (N=180)	Κορίτσια (N=180)		
Συνολικό Σκορ	7.94 (1.59)	7.39 (2.12)	2.807	.005*
2-2;11	Αγόρια (N=30)	Κορίτσια (N=30)		
Συνολικό Σκορ	6.40 (1.27)	5.43 (2.16)	2.110	.039*
3-3;11	Αγόρια (N=50)	Κορίτσια (N=50)		

Συνολικό Σκορ	8.08 (.986)	6.20 (1.761)	6.585	.000*
4-4;11	Αγόρια (N=50)	Κορίτσια (N=50)		
Συνολικό Σκορ	8.04 (1.895)	8.40 (1.578)	-1.032	.304
5-5;11	Αγόρια (N=50)	Κορίτσια (N=50)		
Συνολικό Σκορ	8.64 (1.321)	8.74 (1.209)	-.395	.694

*p level at $P < 0.05$

Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική διαφορά δεν εντοπίστηκε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις ηλικιακές υποομάδες των 4-4;11 [$t(99) = -1.032$, NS] και 5-5;11 [$t(98) = -.395$, NS] για το σκορ έκφρασης λεξιλογίου. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις ηλικιακές υποομάδες των 2-2;11 [$t(58) = -1.032$, $p < .005$], 3-3;11 [$t(98) = -.395$, $p = .000$] και για το σύνολο του δείγματος [$t(358) = 2.807$, $p = .005$] για το σκορ έκφρασης λεξιλογίου (Πίνακας 3.2).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων τιμών με βάση τις ηλικιακές υποομάδες της έρευνα για το συνολικό ποσοστό έκφρασης. Μετά τον έλεγχο κανονικότητας ένα t-test πραγματοποιήθηκε (Πίνακας 3.3)

Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ όλων των ηλικιακών υποομάδων για το σκορ έκφρασης λεξιλογίου, συγκεκριμένα:

- A) στις ηλικιακές υποομάδες των 2-2;11 και 3-3;11 [$t(158) = -4.277$, $p = .000$], 2-2;11 και 4-4;11 [$t(158) = -7.947$, $p = .000$], 2-2;11 και 5-5;11 [$t(158) = -11.346$, $p = .000$].
- B) στις ηλικιακές υποομάδες των 3-3;11 και 4-4;11 [$t(198) = -4.427$, $p = .000$], 3-3;11 και 5-5;11 [$t(198) = -7.307$, $p = .000$].
- Γ) στις ηλικιακές υποομάδες των 4-4;11 και 5-5;11 [$t(198) = -2.184$, $p < .005$].

Πίνακας 3.3. Σύγκριση Μέσων μεταξύ των ηλικιακών υποομάδων για το Συνολικό Σκορ της Έκφρασης Λεξιλογίου.

	Mean (SD)	Mean (SD)	T- Test	P level
	2-2;11 (N=60)	3-3;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	5.92 (1.825)	7.14 (1.706)	-4.277	.000*
	2-2;11 (N=60)	4-4;11 (N=100)		

Συνολικό Σκορ	5.92 (1.825)	8.22 (1.744)	-7.947	.000*
	2-2;11 (N=60)	5-5;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	5.92 (1.825)	8.69 (1.261)	-11.346	.000*
	3-3;11 (N=100)	4-4;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	7.14 (1.706)	8.22 (1.744)	-4.427	.000*
	3-3;11 (N=100)	5-5;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	7.14 (1.706)	8.69 (1.209)	-7.307	.000*
	4-4;11 (N=100)	5-5;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	8.22 (1.744)	8.69 (1.578)	-2.184	.030*

*p level at $P<0.05$

Στον πίνακα 3-4 παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων τιμών με βάση το φύλο, για το συνολικό σκορ του πειράματος κατανόησης λεξιλογίου. Μετά από τον έλεγχο κανονικότητας ένα t-test πραγματοποιήθηκε για το συνολικό σκορ του αντιληπτικού λεξιλογίου.

Πίνακας 3.4. Σύγκριση Μέσων μεταξύ Αγοριών και Γυναικών για το Συνολικό Σκορ της Αντίληψης Λεξιλογίου.

	Mean (SD)	Mean (SD)	T- Test	P level
Total Sample	Αγόρια (N=180)	Κορίτσια (N=180)		
Συνολικό Σκορ	8.54 (1.31)	8.43 (1.33)	.757	.450
2-2;11	Αγόρια (N=30)	Κορίτσια (N=30)		
Συνολικό Σκορ	7.67 (1.21)	7.20 (1.64)	1.213	.217
3-3;11	Αγόρια (N=50)	Κορίτσια (N=50)		
Συνολικό Σκορ	8.30 (1.44)	8.30 (.953)	.000	1.000
4-4;11	Αγόρια (N=50)	Κορίτσια (N=50)		
Συνολικό Σκορ	8.58 (1.28)	8.56(1.578)	.077	.939
5-5;11	Αγόρια (N=50)	Κορίτσια (N=50)		
Συνολικό Σκορ	9.26 (.803)	9.18 (.850)	.484	.630

*p level at $P<0.05$

Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική διαφορά δεν εντοπίστηκε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε

όλες τις ηλικιακές υποομάδες συγκεκριμένα: 2-2;11 [$t(58)= 1.213$, NS], 3-3;11 [$t(98)= 1.213$, NS] και για το σύνολο του δείγματος [$t(358)= .000$, NS] 4-4;11 [$t(99)= .077$, NS] και 5-5;11 [$t(98)= .484$, NS] για το σκορ κατανόησης λεξιλογίου (Πίνακας 3.4).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων τιμών με βάση τις ηλικιακές υποομάδες της έρευνα για το συνολικό ποσοστό κατανόησης. Μετά τον έλεγχο κανονικότητας ένα t -test πραγματοποιήθηκε (Πίνακας 3.5)

Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ όλων των ηλικιακών υποομάδων για το σκορ έκφρασης λεξιλογίου, συγκεκριμένα:

A) στις ηλικιακές υποομάδες των 2-2;11 και 3-3;11 [$t(158)= -4.047$, $p= .000$], 2-2;11 και 4-4;11 [$t(158)= -5.145$, $p= .000$], 2-2;11 και 5-5;11 [$t(158)= -9.928$, $p= .000$].

B) στις ηλικιακές υποομάδες των 3-3;11 και 4-4;11 [$t(198)= -1.522$ NS], 3-3;11 και 5-5;11 [$t(198)= -6.255$, $p= .000$].

Γ) στις ηλικιακές υποομάδες των 4-4;11 και 5-5;11 [$t(198)= -4.249$, $p= .000$].

Πίνακας 3.5. Σύγκριση Μέσων μεταξύ των ηλικιακών υποομάδων για το Συνολικό Σκορ της Αντίληψης Λεξιλογίου.

	Mean (SD)	Mean (SD)	T- Test	P level
	2-2;11 (N=60)	3-3;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	7.43 (1.454)	8.30 (1.219)	-4.047	.000*
	2-2;11 (N=60)	4-4;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	7.43 (1.454)	8.57 (1.289)	-5.145	.000*
	2-2;11 (N=60)	5-5;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	7.43 (1.454)	9.22 (.824)	-9.928	.000*
	3-3;11 (N=100)	4-4;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	8.30 (1.219)	8.57 (1.289)	-1.522	.130
	3-3;11 (N=100)	5-5;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	8.30 (1.219)	9.22 (.824)	-6.255	.000*
	4-4;11 (N=100)	5-5;11 (N=100)		
Συνολικό Σκορ	8.57 (1.289)	9.22 (.824)	-4.249	.000*

*p level at $P<0.05$

3.2. Αναλύσεις συσχετίσεων

Στην προσπάθεια να συσχετίσουμε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (πατέρα και μητέρας) με το συνολικό σκορ εκφραστικού λεξιλογίου μια multinomial regression πραγματοποιήθηκε. Το αποτέλεσμα της έδειξε πως η διακύμανση των δύο παραγόντων ήταν [$R^2=62.332$, NS]. Επιπρόσθετα, εάν το εκπαιδευτικό επίπεδο του κάθε γονέα ξεχωριστά επηρεάζει το σκορ εκφραστικού λεξιλογίου αναλύσεις και chi-square έγιναν, συγκεκριμένα δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα $\chi^2(1)=60.415$, NS, ενώ στατιστικά σημαντική επιρροή υπολογίστηκε για το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας $\chi^2(1)=82.074$, $p<.001$.

Παρομοίως, στην προσπάθεια να συσχετίσουμε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (πατέρα και μητέρας) με το συνολικό σκορ αντιληπτικού λεξιλογίου μια multinomial regression πραγματοποιήθηκε. Το αποτέλεσμα της έδειξε πως η διακύμανση των δύο παραγόντων ήταν [$R^2=22.107$, NS]. Επιπλέον, εάν το εκπαιδευτικό επίπεδο του κάθε γονέα ξεχωριστά επηρεάζει το σκορ αντιληπτικού λεξιλογίου αναλύσεις και chi-square έγιναν, συγκεκριμένα δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα $\chi^2(1)=33.903$, NS, και για το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας $\chi^2(1)=22.952$, NS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο συνοψίζονται τα στατιστικά συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται η συζήτησή τους με βάση την διεθνή βιβλιογραφία.

4.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σε αυτό το υποκεφάλαιο συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας της πτυχιακής για την εφαρμογή της δοκιμασίας έκφρασης και κατανόησης λεξιλογίου σε τυπικό πληθυσμό και των περαιτέρω αναλύσεων οι οποίες έγιναν. Συγκεκριμένα:

1. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια συνολικά έχουν πιο υψηλή μέση διακύμανση απαντήσεων στην δοκιμασία ελέγχου έκφρασης λεξιλογίου.
2. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν πιο υψηλό μέσο όρο απαντήσεων στην δοκιμασία ελέγχου έκφρασης λεξιλογίου στις ηλικίες 2 έως 2;11, 3 έως 3;11 και το αντίθετο στις ηλικίες 4 έως 4;11 και 5 έως 5;11.
3. Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων έκφρασης λεξιλογίου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις ηλικίες 2 έως 2;11, 3 έως 3;11 και το αντίθετο στις ηλικίες 4 έως 4;11 και 5 έως 5;11.
4. Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους απαντήσεων έκφρασης λεξιλογίου μεταξύ όλων των ηλικιακών υποομάδων της έρευνας.
5. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια συνολικά έχουν πιο υψηλό μέσο όρο απαντήσεων στην δοκιμασία ελέγχου κατανόησης λεξιλογίου.
6. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν πιο υψηλή μέση διακύμανση απαντήσεων στην δοκιμασία ελέγχου κατανόησης λεξιλογίου στις ηλικίες 2 έως 2;11, 4 έως 4;11, 5 έως 5;113 και ίση στην ηλικία 3 έως 3;11.
7. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων κατανόησης λεξιλογίου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις ηλικίες 2 έως 2;11, 3 έως 3;11, 4 έως 4;11 και 5 έως 5;11.
8. Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους απαντήσεων κατανόησης λεξιλογίου μεταξύ όλων των ηλικιακών υποομάδων της έρευνας πλην των ηλικιακών υποομάδων 3 έως 3;11 και 4 έως 4;11.
9. Υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας και του επιπέδου έκφρασης λεξιλογίου.

10. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού

επιπέδου του πατέρα και του επιπέδου έκφρασης λεξιλογίου.

11. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των δύο γονέων και του επιπέδου έκφρασης λεξιλογίου.
12. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας και του επιπέδου κατανόησης λεξιλογίου.
13. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και του επιπέδου κατανόησης λεξιλογίου.
14. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των δύο γονέων και του επιπέδου κατανόησης λεξιλογίου.

4.2 Συζήτηση

Η διαδικασία αξιολόγησης αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου, στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα πτυχιακή εργασία, προέκυψε ύστερα από έρευνα των φοιτητών για την δημιουργία και την εύρεση εικόνων, οι οποίες να θεωρηθούν κατάλληλες. Πιο αναλυτικά, τα σετ εικόνων, αλλά και γενικότερα όλη η ερευνητική διαδικασία, όφειλε να είναι δομημένη έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ηλικίες και ταυτόχρονα, στα ελληνικά δεδομένα. Επομένως, γίνεται αναφορά σε εικόνες απλά δομημένες, με σχέδια και χρώματα ενδιαφέροντα για το παιδί, και αντικείμενα γνώριμα, προκειμένου να υπάρξει ανταπόκριση. Η έρευνα δημιουργήθηκε στην ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι απευθύνεται αποκλειστικά σε ελληνικό τυπικό πληθυσμό. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν δεν είναι σταθμισμένα, ωστόσο έχουν δημιουργηθεί με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από άλλους ερευνητές, δίνοντας κάποια αξιόπιστα δεδομένα έκφρασης και κατανόησης του λεξιλογίου. Η χορήγηση της διαδικασίας είναι σχετικά σύντομη, με διάρκεια είκοσι έως τριάντα λεπτά και οι ερωτήσεις είναι απλά δομημένες και κατανοητές για τα άτομα των συγκεκριμένων ηλικιακών υποομάδων. Συγκεκριμένα, η διαδικασία αποτελείται από δύο μέρη αξιολόγησης, αυτό της αντίληψης και αυτό της έκφρασης. Ως προς την έκφραση, δημιουργήθηκε ένα σετ από 10 εικόνες, ενώ ως προς την κατανόηση 10 σετ από 4 εικόνες. Η διαδικασία χορηγήθηκε συνολικά σε 360 συμμετέχοντες, ηλικίας 2-5;11 ετών, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλλα, αλλά και ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές υποομάδες. Συγκεκριμένα, ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο, τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν υψηλότερο μέσο όρο απαντήσεων στις ηλικίες 2-3;11, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στις ηλικίες 4-5;11. Συγχρόνως, στον τομέα αυτό σημειώθηκε σημαντική διαφορά στο μέσο όρο μεταξύ όλων των ηλικιακών υποομάδων. Όσον αφορά την κατανόηση, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλλα, σε αντίθεση με την στατιστική διαφορά που παρατηρήθηκε στους μέσους όρους απαντήσεων μεταξύ όλων των ηλικιακών υποομάδων πλην των 3-3;11 και 4-4;11. Τέλος, σχετικά με την συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων, αυτή φάνηκε να υπάρχει μόνο ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας και στο επίπεδο έκφρασης του παιδιού. Η χρησιμότητα της διαδικασίας αξιολόγησης έγκειται όχι μόνο στο γεγονός ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους θεραπευτές, αλλά και στην κατανόηση της όποιας κατάστασης από τους γονείς. Η επίγνωση της οποιαδήποτε δυσκολίας του παιδιού από τον γονέα, του δίνει τη δυνατότητα να το βοηθήσει εντατικά με τις κατάλληλες διαδικασίες ή αναζητώντας τους αντίστοιχους θεραπευτές. Η ενημέρωση είναι ο πρώτος και βασικός παράγοντας που προηγείται από οποιαδήποτε άλλη ενέργεια και αποτελεί το κλειδί του γονέα στην εξέλιξη του παιδιού. Η συγκεκριμένη μη τυπική

διαδικασία αξιολόγησης μετά από τη χορήγηση σε ελληνικό παιδιατρικό πληθυσμό, φαίνεται να έχει μεγάλο δείκτη εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Βέβαια, για περαιτέρω έρευνα και πιο ολοκληρωμένη μέθοδο, δόκιμη κρίνεται η στάθμισή της, Μία επιπλέον πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι ο εμπλουτισμός των εικόνων με πιο σύνθετες ενέργειες και αντικείμενα και στους δύο τομείς της αξιολόγησης, ώστε να μπορεί να χορηγηθεί και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Με τον τρόπο αυτό θα διαπιστωθεί αν τα στατιστικά αποτελέσματα κυμαίνονται στα ίδια πλαίσια, ή αν τα άτομα που δείχνουν σε μικρή ηλικία να έχουν μία καλή προδιάθεση, μεγαλώνοντας να ανατρέπεται. Επιπλέον, η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει αγωγό για την συνύπαρξη της χαμηλής απόδοσης σε κατανόηση και έκφραση λεξιλογίου και κάποιας άλλης διαταραχής ή πάθησης. Η κύρια χρήση της αξιολόγησης είναι διαγνωστική. Αφού ελεγχθούν τα αποτελέσματα, υπάρχει πιθανότητα να πρέπει το παιδί να απευθυνθεί σε κάποιο θεραπευτή για να επιτευχθεί η βελτίωση του στον τομέα του λεξιλογίου. Έπειτα από αυτό, μπορεί να γίνει επανάληψη της διαδικασίας για επαναξιολόγηση, αποτελώντας απόδειξη της προόδου του παιδιού στη θεραπευτική διαδικασία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.

American Psychiatric Association. (2004). «*Practice Guideline for the Treatment of Patients with Acute Stress Disorder and Posttraumatic Stress Disorder*» Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bardel, C., Lindqvist, C., Laufer, B. (2013), «*Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use. New Perspectives on Assessment and Corpus Analysis*», European Second Language Association.

Bishop, D. (1997). «Uncommon understanding» Hove, UK: Psychology Press.

Bishop, D.V.M., Norbury .C. F, Tomblin J. B. (2008) «Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη θεωρία στην πράξη» επιμέλεια ελληνικής έκδοσης, Ράλλη Α.Μ. Παλληκαρά Ο., Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Bloom. L., & Lahey. M., (1978). «*Language Development and Language Disorders*» Chichester, London: John Wiley & Sons press.

Clahsen, H., & Dalalakis, J. E. (1999). «Tense and Agreement in Greek SLI: A case study» Essex research reports in Linguistics, 1-26.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999a). «Classification of children with specific language impairment» Longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1195-1204.

Donaldson M. (1995). *Η Σκέψη των Παιδιών*, (επιμ. Βοσνιάδου Στ.) Αθήνα: Gutenberg.

Dorothy V.M. Bishop (2013). Η χρήση της γενετικής για τη Μελέτη της σχέσης μεταξύ της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής της Δυσλεξίας και του Αυτισμού, Μύθοι που σχετίζονται με τους αιτιώδεις παράγοντες που σχετίζονται με την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, στο: «*Κατανοώντας τις Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές Από την θεωρία στην πράξη*», Εκδόσεις: Gutenberg σελ.179-183.

Hayden, D. A., & Pukonen, M. (1996) «*Language intervention programming for preschool children*

with social and pragmatic disorder.» In J. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M., Konstantareas, & R. Tannock (Eds.), «*Language, learning and behavior disorders: Developmental biological, and clinical perspectives*» (pp. 436-467). New York : Cambridge University Press.

Hill, EL. (2001). «*Non specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments*» *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 149-171.

Hsu H.J. Bishop D.V.M.(2014) «*Sequence Specific procedural learning deficits in children with specific language impairment*» *Developmental Science*, 17:3, pp .352-365, John Wiley & Sons, Ltd.

Joffe, V. & S. Varlokosta. 2007α. «Patterns of syntactic development in children with Williams syndrome and Down's syndrome» *Clinical Linguistics and Phonetics* 21: 705-727.

Jordan R. (2000) «*Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με Αυτισμο*» μτφρ: Ιγνάτιος Καφαντάρης ,Αθήνα: Έκδοση Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Leonard B. L. (1998) «*Children with Specific Language Impairment*» Cambridge MA: MIT Press

Leonard B. L. (2014) «*Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development*» *Journal of Child Language* 41 (1):38-47

Lyons, J. (2004) «*Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*» 12η έκδοση. Μτφ. Μαρία Αραποπούλου

Manolitsi M. Botting N. (2011) «Child Language Teaching and Therapy» 27(1), 39-55, «*Language Abilities in Children with autism and language impairment: using narrative as an additional source of clinical information*» Sage Pub

Norris, J. M. (2011). «*Task-based teaching and testing*» Στο M. H. Long, & C. Doughty (επιμ.), *The Handbook of Language Teaching*, (pp. 578-594). Oxford: Wiley-Blackwell.

Stathopoulou, N. 2010. «*The Greek Perfective Past Tense in Different Developmental Disorders: A comparison of Adolescents with Down Syndrome and Williams Syndrome*» In J. Costa, A. Castro, M. Lobo & F. Pratas (eds.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition Conference [GALA 2009]*, 430-440. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Sydow, A. (2015), «*Vocabulary acquisition. Possibilities within the task-based framework*».

Terzi, A., Marinis, T., Francis, K. & Kotsopoulou, A. (2012). «*Crosslinguistic Differences in Autistic Children's Comprehension of Pronouns*» English vs. Greek. Proceedings of the 36th Boston University Conference on Language Disorders, 607-619. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Van der Lely, H.K.J. Jones M, Marshall C. R. (2010), «*Who did Buzz see someone? Grammaticality Judgement of wh- questions in typically developing children and children with Grammatical SLI* *Lingua*» 121, 408-422, Elsevier B.V.

Walenski M, Tager-Flusberg H, Ullman MT. «*Language in autism*» In: Moldin SO, Rubenstein JLR, editors. «*Understanding autism: From basic neuroscience to treatment*» Taylor and Francis Books; Boca Raton, FL: 2006. pp. 175–203.

Αθανασιάδη, Χ., Καλύβης, Γ., Φραγκούλη, Α. (2007). «*Αναδρομική μελέτη περιστατικών με αίτημα την αντιμετώπιση διαταραχών λόγου – μαθησιακών δυσκολιών*», περίοδος 2000-2006, στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). «*Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*». (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 413-421.

Αναστασιάδου Ρ., & Αράπη Ευ. (2013) «*ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ*»Σ, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Ηπείρου, Πτυχιακή Εργασία, Ιωάννινα.

Αντωνίου Φ., (2011), «*Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη*» Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Αντωνίου, Φ. (2008). «*Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης*», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). «*Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*» (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «*Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες*». Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 41-48.

Αράπογλου Αικ., «*Κλινική Μελέτη Περίπτωσης παιδιού με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή*»

Εφαρμογή Προγράμματος γνωστικής παρέμβασης στη Λεκτική Βραχύχρονη Μνήμη, τη Φωνολογική Επίγνωση & την Ακουστική Διάκριση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη
Αρβανιτάκη (2004) «Επικοινωνήστε Ελληνικά 2» Αθήνα: Δέλτος.

Βελουδής, Γ. (2008), «Γενική Γλωσσολογία Ι. Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας», Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βογινδρούκας, Ι. (2002). «Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και σοβαρές διαταραχές επικοινωνίας» Διδακτορική διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, ΦΠΨ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Βογινδρούκας, Ι., Καραντάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). Δοκίμια: «Αυτισμός-Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης» Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». http://www.eyliko.gr/htmls/amea/prakseis_epeaek/dokimia_epimorfoshs.pdf

Βογινδρούκας Ι., Μαρίνης Θ., Νικολόπουλος Δ., Νικολόπουλος Θ.Π., Οκαλίδου Α., Πρώιου Χ., Πρωτόπαπας Α.Χ. Σίμος Π. (2008) «Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές» , Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
Δαλακούρα Αικ.(2017), «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΑΘΟΛΙΚΩΝ ΠΟΣΟΔΕΙΚΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Δράκος, Γ. (1999) «Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας», Αθήνα, Ατραπός

Γλύκας, Μ., Καλομοίρης, Γ. (2003). «Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εξαρχάκος Γ. (2001), «Φυσιολογία της φωνής» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιακώβου, Μ. (2009). «Εκμάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής». Αθήνα: Παρουσία, παράρτημα. Αρ. 76, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). «Τραυλισμός— Η φύση και η αντιμετώπισή του στα παιδιά και στους εφήβους» Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καμπούρογλου, Μ. (2011), «Γλώσσα: Ορισμός, ανάπτυξη και διαταραχές», Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος»

Καρβούνης, Μ. (2007). «*Μαθησιακή και Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη*», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). «*Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*» Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 72-83.

Καυκούλα, Ε. (2010). «*Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών*». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», 7-9.

Κυριάκου Θ. (2009), School Readiness Assessment: «*Πιλοτική Χορήγηση σε παιδιά σχολικής ηλικίας στην Κύπρο*», ΑΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πτυχιακή Εργασία, Ιωάννινα.

Μπακάκου — Ορφανού Αικ. (2005) «*Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*», περ. *Παρουσία*, παράρτημα αρ.65, Φιλοσοφική σχολή Αθηνών, Αθήνα

Μπαμπινιώτης Γ. (1985), «*Εισαγωγή στη Σημασιολογία*», Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Μπασλής, Ν. Γ. (2006). «*Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*», Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη

Νικολόπουλος, Δ., (2008). «*Γλωσσική ανάπτυξη και Διαταραχές*» Αθήνα: Τόπος

Ντέβις, Ρ. , Ντ. , (2000), «*Το χάρισμα της δυσλεξίας*» Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μετάνοια Β., Μπακάλη Ε. (2012), Πτυχιακή Εργασία για τις *Μαθησιακές Δυσκολίες*, Ιωάννινα

Παντελιάδου, Σ. (2009). «*Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*» 10η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2007). «*Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου*», στο Βλασσοπούλου, Μ.& Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 83-97.

Παπακαλοδούκα Π. (2014) «*Μη—γλωσσική επικοινωνία σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική*

Διαταραχή» Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος.

Παπαντωνίου Μ. και Καμπούρογλου Μ. «*Ανάπτυξη και Διαταραχές της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό*» <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf>
<http://www.languageimpairment.gr/el/language-impairmen>

Παυλίδου, Θ., (1997) «*Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*» Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πήτα, Ρ., (1998) «*Ψυχολογία της γλώσσας*» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πολυχρόνη, Φ. & Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α., (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία: ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 22 – 25, 30 – 41, 55 – 68
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35635#page/1/mode/2up>

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2010). «*ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ -1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*» 4η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ. & Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α., (2006). «*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία: ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 22 – 25, 30 – 41, 55 – 68.

Πόρποδας, Κ.Δ.(2003). «*Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*». Πάτρα

Ράλλη, Α.(2005) «*Μορφολογία*» Αθήνα: Πατάκη.

Σακκάς Β. (2002). «*Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.

Σερδάρης, Π. (1998). «*Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*» Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σκούρτη Μ. (2014) «*ΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΑΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ*», Α.ΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ, ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2014.

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009) «*Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση*» 8η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (2003). «Ειδική εξελικτική δυσλεξία: θεωρία, έρευνα και σχολείο», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). «Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης». 3η έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 115-168

Τερζή Αρ.(2015) «Συγκριτική Σύνταξη και Γλωσσικές Διαταραχές» ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πάτρα.

Τερζή, Α. (2013) «Εξερευνώντας τις πραγματολογικές ικανότητες των Ελληνόφωνων ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας» Εκπαιδευτική Ημερίδα για τον Αυτισμό. Πάτρα, κέντρο Χαρταετός.

Τερζή, Α., Μαρίνης, Θ., Φρανσίς, Κ., Κωτσοπούλου, Α. (2011). «Χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών» Πρόγραμμα επιστημονικών μελετών 2011, Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.

Τζιβινίκου, Σ. (2015), «Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις» [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332> (Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2017). http://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/31/ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ%20ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.pdf

Τζουριάδου Μ. – Μαρκοβίτης Μ. (1991) «Μαθησιακές Δυσκολίες: θεωρία και πράξη», Εκδόσεις Προμηθεύς.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). «Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία» Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Τσιολίκα Ι. (2010), «Η Ανάγκη για Λογοθεραπεία στα Νηπιαγωγεία» ΑΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πτυχιακή Εργασία, Ιωάννινα.

Χαλκιοπούλου Χ. (2014), «Αυτισμός: Η γλωσσική ικανότητα των ανθρώπων που emπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού», Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας, Πτυχιακή Εργασία, Πάτρα

Ιακώβου Μ. «Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων στην εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2» <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=615>

Χαρίση Κ., (2011), «Μαθησιακές δυσκολίες», Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα

Λογοθεραπείας. Κλινική Άσκηση II. Χειμερινό εξάμηνο 2010- 2011. Ιωάννινα.

Χατζηχρήστου Γ. Χρυσή (2011). «*Σχολική Ψυχολογία, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*» Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.

Χρίστου, Θ. (2008). «*Νευρογλωσσολογία*» Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

