

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“ Ανάλυση πραγματολογικών ικανοτήτων με βάση το τεστ Derbyshire Language Scheme-DLS, χορήγησή του σε παιδιά με διαταραχές στις γλωσσικές ικανότητες και σε παιδιά τυπικού πληθυσμού ηλικίας από 6 έως 8 ετών, και σύγκριση αποτελεσμάτων.”

Analysis and comparison of pragmatic skills based on Derbyshire Language Scheme (DLS) test, administered to children aged from 6-8 years old, with language disorders and in typical children population

Σπουδάστριες: Ζερδέ Ιόλη (Α.Μ 1353)

Μαυρολάμπαδου Ευστρατία (Α.Μ 1364)

Τερζάκη Ραφαηλία (Α.Μ 1372)

Εποπτεύων Καθηγητής: Μπέσσας Ανδρέας

Πάτρα 2015

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ευχαριστίες

Καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της παρούσας πτυχιακής, είχαμε την χαρά να έχουμε δίπλα μας ανθρώπους που μας ενθάρρυναν και μας στήριζαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, για την πλήρη και επιτυχή διεκπεραίωσή της. Σε αυτούς τους ανθρώπους οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Πρωτίστως, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέπων καθηγητή μας, τον κ. Ανδρέα Μπέσσα για την καθοδήγησή του. Οι γνώσεις και η εμπειρία του απέβησαν πολύ χρήσιμες για την δουλειά μας.

Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε θερμά τους/τις διευθυντές/-τριες των δημοτικών σχολείων που επισκεφτήκαμε για να συλλέξουμε το δείγμα της έρευνάς μας: την κα. Λιόπα Νίκη διευθύντρια του 152^{ου} δημοτικού σχολείου Αθηνών, τον κ. Μπέσιο Αντώνη διευθυντή του 44^{ου} δημοτικού σχολείου Αθηνών, τον κ. Γαλανάκη Γιάννη διευθυντή του 12^ο Δημοτικού Σχολείου Πόρου Ηρακλείου Κρήτης και την κα. Γεωργαλή Παναγιώτα διευθύντρια του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλαμπάκας Νομού Τρικάλων.

Επιπλέον πολύτιμη βοήθεια προσέφεραν και οι ιδιοκτήτες των κέντρων λογοθεραπείας, από τους οποίους συλλέξαμε μέρος του δείγματός μας. Η κα. Άννα Φοβάκη ιδιοκτήτρια του Κέντρου Λογοθεραπείας και Ψυχολογίας «Δια-Λόγου» Ηράκλειου Κρήτης και η κα. Βάγια Κώνστα ιδιοκτήτρια του Κέντρου Συμβουλευτικής Οικογένειας και Παιδιού «Όμορφος Κόσμος» Γαλατσίου Αθήνας. Η προθυμία τους να μας βοηθήσουν ήταν αξιέπαινη.

Τέλος, δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι ευχαριστίες προς τις οικογένειες και τους φίλους μας για την ψυχολογική τους στήριξη και βοήθεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Για την εν λόγω πτυχιακή εργασία, χορηγήθηκε το Derbyshire Language Scheme – DLS- τεστ (Knowles, Masidlover, 1982), το οποίο επιλέχθηκε ως αξιολογητικό εργαλείο σχετικά με τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής-σχολικής ηλικίας. Χορηγήθηκε σε μια ομάδα παιδιών τυπικού πληθυσμού και σε μια δεύτερη ομάδα, που αποτελούνταν από παιδιά μη τυπικού πληθυσμού. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας παρουσίαζαν γλωσσικά προβλήματα λόγω διαφόρων διαταραχών (Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Φάσμα Αυτισμού, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, Μαθησιακές δυσκολίες, Αρθρωτικές/Φωνολογικές διαταραχές, Απραξία). Η χορήγηση του τεστ είχε σκοπό την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων και στις δύο αυτές ομάδες. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 6 έως 8 έτη. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστώσουμε εάν οι γλωσσικές διαταραχές επηρεάζουν την ικανότητα πραγματολογίας των παιδιών, μια υπόθεση που θα αποδειχθεί από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μεταξύ τους σύγκρισης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ (ABSTRACT)

The global lack of research, on the influence of language disorders in the ability to use pragmatics, was the source of interest for the preparation of this thesis. For that reason, the Derbyshire Language Scheme -DLS- test (Knowles, Masidlover, 1982) was used, which was chosen as an evaluative tool, on the language skills of pre-school age children. It was administered to a group of typical population children and a second group, which consisted of children of non-standard population. The children of the second group had language problems due to various disorders (Specific language impairment, Autism spectrum, Attention Deficit Disorder and Hyperactivity, Learning difficulties, Articulate / phonological disorders, developmental Dyspraxia). The sample concentration was conducted by students, who visited primary schools and private therapy centers. The administration of the test was to evaluate the factual skills in both these groups and their subsequent comparison. The ages of the children range from 6-8 years. The aim was to see if the language pragmatics disorders affect the ability of children, a hypothesis whose correctness will actually be proved by the analysis of the results of the comparison between them.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....σελ.	2
Περίληψη στα Ελληνικά.....σελ.	3
Περίληψη στα Αγγλικά (Abstract).....σελ.	4

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 10

1.1. Ορισμός.....σελ. 10

1.2. Σκοπός της Εργασίας.....σελ. 10

1.3. Περαιτέρω Ανάλυση Μερών της Γλώσσας.....σελ. 11

1.4. Γλωσσική Θεώρηση της Πραγματολογίας.....σελ. 13

1.4.1. Ανάπτυξη πραγματολογίας.....σελ. 13

1.4.2. Πραγματολογικές Διαταραχές.....σελ. 15

1.5 Γλωσσική Ανάπτυξη.....σελ. 16

1.5.1. Βρεφική Προ-γλώσσα.....σελ. 16

1.5.2.	Νηπιακή Γλωσσική Ανάπτυξη.....σελ.	17
1.5.3.	Προσχολική Γλωσσική Ανάπτυξη.....σελ.	21
1.5.4.	Ανάπτυξη στη Σχολική ηλικία και στην Ενήλικη ζωή.....σελ.	21
1.6	Θεωρία του Chomsky.....σελ.	23
1.6.1.	Καθολική Γραμματική.....σελ.	25
1.7	Γλωσσικές Ικανότητες.....σελ.	25
1.7.1.	Γνώσεις Λεξιλογίου.....σελ.	25
1.7.2.	Ανάκτηση Λεξιλογίου.....σελ.	26
1.7.3.	Κατανόηση κι Επεξεργασία Προτάσεων.....σελ.	26
1.7.4.	Χρήση Γραμματικών Κανόνων.....σελ.	27
1.7.5.	Κατανόηση Ιστορίας ή Κειμένου.....σελ.	27
1.7.6.	Παραγωγή Αφήγησης.....σελ.	28
1.7.7.	Κοινωνικές Συζητήσεις.....σελ.	28
1.7.8.	Μεταγλωσσικές Δεξιότητες.....σελ.	28
1.7.9.	Ικανότητες Μεταφορικής Γλώσσας.....σελ.	29
1.7.10.	Θεωρήσεις για την Γλωσσική Ανάπτυξη.....σελ.	29
1.8.	Γλωσσικές Διαταραχές σε παιδιά Σχολικής Ηλικίας και Νεαρά άτομα.....σελ.	31

1.8.1.	Λειτουργικά και Δομικά Στοιχεία της Γλώσσας.....σελ.	31
1.8.1.α.	Λειτουργικά Στοιχεία.....σελ.	31
1.8.1.β.	Δομικά Στοιχεία.....σελ.	32
1.8.1.γ.	Ενσωμάτωση Λειτουργικών και Δομικών Στοιχείων.....σελ.	32
1.8.1.δ.	Επεξεργασία Διαφορετικών Στοιχείων ταυτόχρονα.....σελ.	32
1.8.2.	Καταρρεύσεις στη Χρήση της Γλώσσας.....σελ.	34
1.8.3.	Προσδιορισμός των παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές.....σελ.	35
1.8.4.	Δυσκολίες που συναντώνται στο σχολείο.....σελ.	35
1.8.5.	Δυσκολία στην Κατάκτηση πληροφοριών.....σελ.	36
1.8.6.	Δυσκολίες Ανάγνωσης και Γραφής.....σελ.	36
1.8.7.	Περιορισμένες Κοινωνικές Σχέσεις.....σελ.	36
1.9	Τύποι Γλωσσικών Διαταραχών.....σελ.	37
1.9.1.	Δεκτικές Διαταραχές.....σελ.	37
1.9.2.	Εκφραστικές Διαταραχές.....σελ.	38
1.9.3.	Μικτές Δεκτικές και Εκφραστικές Διαταραχές.....σελ.	38
1.9.4.	Πλευρές Γλωσσικής Επίδοσης.....σελ.	38
1.9.5.	Ταξινόμηση Γλωσσικών Διαταραχών.....σελ.	39

1.10.	Ανάλυση Διαταραχών που παρουσιάζει το Δείγμα παιδιών Μη Τυπικού Πληθυσμού της παρούσας Ερευνητικής Προσπάθειας.....σελ.	39
1.10.1	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI)	
	/ Εξελικτική Δυσφασία.....σελ.	40
1.10.2	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).....σελ.	40
1.10.3	Αυτισμός και Σύνδρομο Asperger.....σελ.	41
	1.10.3.α. Σύνδρομο Asperger.....σελ.	43
1.10.4	Αναπτυξιακή Δυσπραξία.....σελ.	44
1.10.5	Μαθησιακές Διαταραχές.....σελ.	44
	1.10.5.α. Ακαδημαϊκές Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ.	45
	1.10.5.β. Μη Ακαδημαϊκές Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ.	46
1.10.6	Αρθρωτικές/Φωνολογικές Διαταραχές.....σελ.	46
II.	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....σελ.	48
2.1	Πρώτη Έρευνα.....σελ.	48
2.2	Δεύτερη Έρευνα.....σελ.	49
III.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....σελ.	50
3.1	Σκοπός.....σελ.	50
3.2	Ερευνητικός Σχεδιασμός.....σελ.	50
3.3	Δείγμα.....σελ.	50

3.4	Μέθοδος Έρευνας.....σελ.	52
3.5	Όργανα Μέτρησης.....σελ.	52
3.5.1.	Μονολεκτικό Επίπεδο.....σελ.	53
3.5.2.	Επίπεδο Δύο Λέξεων.....σελ.	53
3.5.3.	Επίπεδο Τριών Λέξεων.....σελ.	53
3.5.4.	Επίπεδο Τεσσάρων Λέξεων.....σελ.	54
3.5.5	Επίπεδο Πέντε- Δέκα Λέξεων.....σελ.	54
3.6	Περιγραφή Διαδικασίας.....σελ.	54
3.6.1	Επίπεδο Τριών Λέξεων.....σελ.	55
3.6.2	Επίπεδο Πέντε- Δέκα Λέξεων.....σελ.	58
3.7	Τρόπος Ανάλυσης Αποτελεσμάτων.....σελ.	60
IV.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....σελ.	61
V.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....σελ.	74
5.1	Συμπέρασμα Ανάλυσης Αποτελεσμάτων.....σελ.	74
VI.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ.....σελ.	76
6.1	Περιορισμοί.....σελ.	76
6.2	Συστάσεις.....σελ.	76
VII.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.	78

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ορισμός

Επικοινωνία είναι η κάθε ανταλλαγή ιδεών ή μιας έννοιας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον πομπό (ομιλούντα) και τον δέκτη (ακροατή). Τις περισσότερες φορές αυτές οι ιδέες και έννοιες ανταλλάσσονται στη βάση ενός κώδικα, αυτό που εμείς ονομάζουμε συνήθως «γλώσσα». Υπ' αυτήν την έννοια η γλώσσα είναι μια ομάδα από σταθερά σύμβολα, των οποίων την χρήση θα πρέπει να κατανοήσει σταδιακά ο χρήστης ώστε να γίνεται κατανοητός από τους άλλους (Crown, Feldstein, Jasnaw, Beebe, Jaffe, 2002). Η σημασία της γλώσσας για την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου έχει επισημανθεί από τους αρχαίους φιλόσοφους και τους σύγχρονους επιστήμονες. Η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό εργαλείο, που ορίζεται ως ένας κοινωνικά μοιραζόμενος κώδικας ή ένα συμβατικό σύστημα για την αντιπροσώπευση εννοιών μέσω της χρήσης αυθαίρετων συμβόλων και συνδυασμών αυτών των συμβόλων, οι οποίοι διέπονται από κανόνες (Backus, 1999).

Λόγος είναι η εν δυνάμει ικανότητα που διαθέτει ο άνθρωπος για να οργανώνει τις σκέψεις, τις ανάγκες και τα συναισθήματά του και να τα εκφράζει στους άλλους μέσω ενός συστήματος σημείων φωνητικού χαρακτήρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο συμφραζόμενων και σχέσεων αλληλεπίδρασης (Hampson, Nelson, 1993).

Η επιτυχής χρήση της γλώσσας, με βάση τα λεγόμενα των Bloom και Lahey (1978), εμπλέκει την χρήση των τριών παρακάτω συστημάτων της : του γλωσσικού περιεχομένου (σημασιολογία), της γλωσσικής δομής (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), και της γλωσσικής χρήσης (πραγματολογία). Συγκεκριμένα, ο ομιλητής που σκέφτεται να πει κάτι επιλέγει τις κατάλληλες για αυτό λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο), βάζει στη σειρά τις λέξεις (γλωσσική δομή) που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του (γλωσσική χρήση), και ταυτόχρονα συνεκτιμά την φύση όλης της αλληλεπίδρασης. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο συνομιλητής θα κληθεί να μεταφράσει τις λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο) και τις προτάσεις που θα ακούσει βάσει όσων ήδη ξέρει για την γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συνομιλία (γλωσσικό περιεχόμενο και δομή) και για τις περιστάσεις στις οποίες διενεργείται όλη η στιχομυθία. (Gavin R, Bloom, Lahey, 1978).

1.2 Σκοπός εργασίας

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το πάζλ του τι είναι γλώσσα, πώς αυτή υφίσταται και πώς υποδιαιρείται, στοιχεία βασικά και χρήσιμα για την εξέλιξη και την πρακτική εφαρμογή της επιστήμης της λογοθεραπείας. Ένας τομέας της λογοθεραπείας που υστερεί επιστημονικής έρευνας στην παγκόσμια βιβλιογραφία, είναι η πραγματολογία και η επιρροή που της ασκεί η ύπαρξη γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Η διερεύνηση της επιρροής αυτής θα ήταν εμφανώς χρήσιμη για την

περαιτέρω εξέλιξη της λογοθεραπείας, τόσο σε εγκυκλοπαιδικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Μια πιθανή απόδειξη του τρόπου και του βαθμού επιρροής των γλωσσικών διαταραχών στον τομέα της πραγματολογίας, θα έχει ως πιθανό επακόλουθο ακόμα και την εκ νέου εύρεση πρακτικών τρόπων θεραπευτικής παρέμβασης στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Σκοπός της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας είναι η απόδειξη της υπόθεσης αυτής, έμπρακτα, μέσω λήψης δείγματος σε πραγματικές συνθήκες, από πραγματικά πρόσωπα και η μετέπειτα αξιολόγηση, ανάλυση και σύγκριση του συνόλου του δείγματος. Για τον λόγο αυτό, αξιολογήθηκαν παιδικά τυπικού και μη τυπικού πληθυσμού, όσο αφορά την πραγματολογία, μέσω της χρήσης του αξιολογητικού εργαλείου Derbyshire Language Scheme –DLS- τεστ (Knowles, Masidlover, 1982).

1.3 Περαιτέρω Ανάλυση Μερών της Γλώσσας

Σύνταξη

Η σύνταξη καθορίζει την μορφή ή τη δομή μιας πρότασης. Διαμορφώνει την σειρά των λέξεων, την οργάνωση της πρότασης, τις σχέσεις μεταξύ λέξεων και την ορθή σύνδεση των προτάσεων. Κάθε πρόταση πρέπει να περιέχει μια ονοματική φράση και μία ρηματική φράση, οι οποίες περιλαμβάνουν ένα ουσιαστικό και ένα ρήμα αντίστοιχα. Μέσα σε ονοματικές και ρηματικές φράσεις, εμφανίζονται συγκεκριμένες κατηγορίες λέξεων. Για παράδειγμα, τα άρθρα εμφανίζονται πριν από τα ουσιαστικά και τα επιρρήματα προσδιορίζουν τα ρήματα. Οι γνώσεις των γραμματικών κανόνων δίνουν την δυνατότητα στους χρήστες μιας γλώσσας να κατανοήσουν και να παράγουν γλώσσα.

Μορφολογία

Η μορφολογία, η οποία θεωρείται από ορισμένους γλωσσολόγους ως μια υποκατηγορία της σύνταξης, ασχολείται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις αποτελούνται από μία ή μικρότερες μονάδες, οι οποίες ονομάζονται *μορφήματα*. Η μικρότερη μονάδα γραμματικής, ένα **μόρφημα** είναι αδιαίρετο, χωρίς να παραβιάζεται το νόημα ή να παράγονται μονάδες χωρίς νόημα. Για παράδειγμα, το «να» είναι ένα μόρφημα, επειδή δεν μπορεί να διαιρεθεί σε μονάδες με νόημα. Η μορφολογία δίνει την δυνατότητα στον χρήστη μιας γλώσσας να τροποποιήσει το νόημα των λέξεων και να παράγει σημασιολογικές διακρίσεις, όπως αριθμό (σκύλος, σκύλοι), ρηματικό χρόνο (μιλώ, μίλησα) και πρόσωπο (παίζω, παίζουν), να επεκτείνει το νόημα των λέξεων (ανακαλύπτω, συγκαλύπτω) και να βρίσκει την κατηγορία των λέξεων (γρήγορος [επίθετο], γρηγοράδα [ουσιαστικό], γρήγορα [επίρρημα]).

Υπάρχουν δύο κατηγορίες μορφημάτων, τα *ελεύθερα* και τα *δεσμευμένα*. Τα ελεύθερα μορφήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα. Σχηματίζουν λέξεις ή μέρη λέξεων, όπως *από, εδώ και εσύ*. Τα δεσμευμένα μορφήματα είναι γραμματικές επισημάνσεις, οι οποίες πρέπει να προσκολληθούν, σε ελεύθερα μορφήματα. Παραδείγματα περιλαμβάνουν τα α-, -ος, -άκι και -ινός (στερητικό, αρσενικό γένος, υποκοριστικό και καταγωγή, αντίστοιχα).

Φωνολογία

Κάθε γλώσσα έχει συγκεκριμένους ομιλητικούς ήχους ή φωνήματα και συνδυασμούς ήχων, οι οποίοι είναι χαρακτηριστικοί αυτής της γλώσσας. Τα φωνήματα, οι μικρότερες μονάδες ομιλητικού ήχου με νόημα, συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους, για να διαμορφώσουν λέξεις. Οι φωνολογικοί κανόνες διέπουν την κατανομή και την αλληλουχία των φωνημάτων σε μία γλώσσα. Οι κανόνες κατανομής περιγράφουν ποιοι ήχοι μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορες θέσεις στις λέξεις. Για παράδειγμα, ο ήχος /ɲ/ ή /nɣ/, που υπάρχει στη λέξη *άγκος*, μπορεί να μην εμφανίζεται στην αρχή μιας λέξης.

Οι κανόνες αλληλουχίας προσδιορίζουν ποιοι ήχοι μπορούν να εμφανίζονται σε συνδυασμό. Για παράδειγμα, η λέξη *τρένο* είναι απόλυτα αποδεκτή στα Ελληνικά. Η λέξη *τλένο* δεν είναι μια Ελληνική λέξη, αλλά θα ήταν αποδεκτή. Η λέξη *τπένο* δεν θα ήταν ποτέ μια αποδεκτή Ελληνική λέξη. Επιπλέον, οι κανόνες αλληλουχίας, αφορούν τις τροποποιήσεις ήχων, που γίνονται, όταν δύο φωνήματα παρουσιάζονται το ένα μετά το άλλο. Οι κανόνες κατανομής και αλληλουχίας μπορεί να εφαρμόζονται μαζί. Για παράδειγμα, ο συνδυασμός 'γμ' δεν θα εμφανιστεί στην αρχή μιας λέξης, αλλά μπορεί να εμφανιστεί κάπου αλλού, όπως στη λέξη *τάγμα*.

Σημασιολογία

Η σημασιολογία ασχολείται με την σχέση της γλωσσικής μορφής με αντικείμενα, γεγονότα και σχέσεις, και με λέξεις και συνδυασμούς.

Κάθε νόημα λέξης περιέχει δυο τμήματα, τα οποία προέρχονται από την έννοια : τα *σημασιολογικά χαρακτηριστικά* και τους *περιορισμούς επιλογής*. Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά χαρακτηρίζουν τη λέξη. Για παράδειγμα, τα σημασιολογικά της λέξης *εργένης* περιλαμβάνουν 'άγαμος' και 'άνδρας'. Οι περιορισμοί επιλογής βασίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και απαγορεύουν συγκεκριμένους συνδυασμούς λέξεων, ως χωρίς νόημα ή πλεονασμούς. Για παράδειγμα η σύζυγος του *εργένη* δεν έχει νόημα 'ο *άγαμος* *εργένης* είναι πλεονασμός. Καθ' όλη την διάρκεια της ζωής, οι χρήστες μια γλώσσας κατακτούν καινούρια χαρακτηριστικά, απαλείφουν παλιά χαρακτηριστικά και αναδιοργανώνουν τα υπόλοιπα, για να εντείνουν τα νοήματα των λέξεων. Οι λέξεις μπορεί να έχουν πολλές σημασίες επομένως, οι χρήστες πρέπει να βασίζονται σε πρόσθετα στοιχεία, όπως περιορισμούς επιλογής, γλωσσολογικό πλαίσιο και μη γλωσσολογικό πλαίσιο.

Πραγματολογία

Για να επικοινωνούμε επιτυχώς, χρειαζόμαστε γνώσεις κοινωνικής καταλληλότητας, καθώς και γνώσεις μορφής και περιεχομένου. Μιας και η γλώσσα χρησιμοποιείται, κυρίως, σε συζητήσεις, η πραγματολογία ή η χρήση της γλώσσας αφορά τις δεξιότητες συνομιλίας και συζήτησης.

Ο γλωσσικός κώδικας για την εκπλήρωση αυτών των λειτουργιών προσδιορίζεται, κυρίως, από την πρόθεση του ομιλητή, αλλά και από τις αντιλήψεις του ακροατή, τις μοιραζόμενες γνωστικές και γλωσσολογικές πληροφορίες, και την κατάσταση. Τα

χαρακτηριστικά του ακροατή, τα οποία επηρεάζουν τις συμπεριφορές του ομιλητή, είναι το φύλο, η ηλικία, το ύψος, η διάλεκτος, η κοινωνική θέση και ο ρόλος.

Οι πραγματολογικοί κανόνες διέπουν την διαδοχική οργάνωση και τη συνοχή των συζητήσεων, την επιδιόρθωση λαθών, τον ρόλο και τις προθέσεις του ομιλητή. Η οργάνωση και η συνοχή των συζητήσεων περιλαμβάνουν την εναλλαγή σειρών, την έναρξη, τη διατήρηση και τη διακοπή μιας συζήτησης, την εδραίωση και την διατήρηση ενός θέματος και την δημιουργία συναφών συμβόλων στη συζήτηση. Η επιδιόρθωση περιλαμβάνει το να δίνουμε και να λαμβάνουμε ανατροφοδότηση. Οι δεξιότητες ρόλου περιλαμβάνουν την εδραίωση και διατήρησή του και την εναλλαγή γλωσσολογικών κωδικών για κάθε ρόλο. Τέλος, οι προθέσεις κωδικοποιούνται ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον στόχο του ομιλητή.

Το να αγνοήσουμε την πραγματολογία, σημαίνει να απομακρύνουμε την γλώσσα από το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον σκοπό της. Το κίνητρο για χρήση της γλώσσας και γλωσσική κατάκτηση είναι αποτελεσματική επικοινωνία. Ο ομιλητής επιλέγει τη μορφή και το περιεχόμενο, που θα εκπληρώσουν καλύτερα τις προθέσεις του, βάσει των αντιλήψεών του για την επικοινωνιακή κατάσταση. Έτσι, η γλώσσα δεν είναι ένας αφηρημένος κώδικας, αλλά ένα εργαλείο αλληλεπίδρασης.

1.4 Γλωσσολογική Θεώρηση της Πραγματολογίας

Η πραγματολογία μελετά την χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο και εμπεριέχει στοιχεία που αφορούν στην κατανόηση και στην χρήση: (α) του πλαισίου επικοινωνίας (χώρος, χρόνος, συνομιλητής) (β) των μη λεκτικών επικοινωνιακών πληροφοριών (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, χειρονομίες κ.λπ.) (γ) των κατάλληλων γλωσσικών δομών (σημασιολογία, μορφοσυντακτικό) (δ) των κατάλληλων παραλεκτικών πληροφοριών (ένταση/ χροιά φωνής, επιτονισμός, παύσεις στη ροή της ομιλίας κ.λπ.) και (ε) των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών. Με άλλα λόγια η πραγματολογία είναι η επιδέξια επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λέει το σωστό πράγμα, στον κατάλληλο χρόνο και τόπο και με τον σωστό τρόπο όπως αυτός ορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες (Bloom, Lahey, 1973).

1.4.1 Ανάπτυξη πραγματολογίας

Η ανάπτυξη της χρήσης της γλώσσας περιλαμβάνει ως πρώτο βασικό στάδιο την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας. Επομένως, η πραγματολογία θα μπορούσε να διακριθεί σε *προγλωσσική* και *γλωσσική*. Η πρώτη αναφέρεται στην ανάπτυξη της προγλωσσικής επικοινωνίας, ενώ η δεύτερη στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία.

Προγλωσσική πραγματολογία

Τα πρώτα επικοινωνιακά σημάδια του βρέφους είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι οι πρόδρομοι της επικοινωνίας και αφορούν στις αντιδράσεις του βρέφους σχετικά με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Τα μηνύματα αυτού του είδους δεν μαθαίνονται από το περιβάλλον. Το γεγονός ότι εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη ώθησε τους ειδικούς να τα χαρακτηρίσουν ως αντανακλαστικά και να τα θεωρήσουν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους. Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανακλαστικά τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας. Προσδίδοντας νόημα στις ήδη γνωστές συμπεριφορές τους και με την επαναληπτική χρήση τους, συνδέουν την συμπεριφορά με την απάντηση του περιβάλλοντος, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη της προγλωσσικής πραγματολογίας προετοιμάζει το παιδί για την κατάκτηση και την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας, αφού (α) η γλώσσα αποκτάται μόνο εφόσον το παιδί έχει κάποιο λόγο να μιλήσει και αφού αντιληφθεί ότι μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον του μέσω της αναπτυσσόμενης αλληλεπίδρασής του με αυτό (β) η γλώσσα αποκτάται ως ένα μέσο μετά την αναγνώριση των επικοινωνιακών λειτουργιών (γ) η γλώσσα καθίσταται αντικείμενο μάθησης στο πλαίσιο της δυναμικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και βασίζεται στη βοήθεια που δέχεται το παιδί από τον ώριμο χρήστη της γλώσσας στο περιβάλλον του και (δ) το παιδί καθίσταται ενεργός συμμετοχος στη διαδικασία μάθησης της γλώσσας, υποβοηθούμενο από την κατάλληλη συμπεριφορά του και δεχόμενο επιπλέον την βοήθεια των ενήλικων (McLean, Snyder-McLean, 1978). Η ανάπτυξη της προγλωσσικής πραγματολογίας οδηγεί το παιδί στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο, δεξιότητα η οποία ανήκει στη γλωσσική πραγματολογία.

Γλωσσική Πραγματολογία

Ενώ η προγλωσσική πραγματολογία αναφέρεται στα στάδια ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του βρέφους από την γέννηση έως την εμφάνιση της πρώτης λέξης, η *γλωσσική πραγματολογία* συνδέεται με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο (Botting, Conti-Ramsden, 2006).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η προγλωσσική και η γλωσσική πραγματολογία εμπρικλείουν το νόημα και τον σκοπό της επικοινωνίας. Τα παιδιά, χρησιμοποιώντας την προδιάθεσή τους για κοινωνικότητα, το γνωστικό τους δυναμικό και την ικανότητα πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών του περιβάλλοντός τους, αντιλαμβάνονται τι είναι η επικοινωνία, τι μπορεί να προσφέρει και τι χρειάζεται για την επιτυχή πραγματοποίησή της. Έτσι αναγκάζονται να προχωρήσουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών και μη γλωσσικών δεξιοτήτων προκειμένου να γίνουν ικανοί συνομιλητές. Φτάνοντας στην ηλικία στην οποία έχουν ολοκληρώσει την ανάπτυξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων, είναι ικανά να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα της νοητικής κατάστασης του άλλου και αναπτύσσουν δεξιότητες «ανάγνωσης του νου» του συνομιλητή τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να διακρίνουν το βαθύτερο νόημα των γλωσσικών του εκφράσεων, να εξηγούν τη συμπεριφορά του και να υποθέτουν τι θα επακολουθήσει, προσαρμόζοντας τη δική τους συμπεριφορά στο εκάστοτε επικοινωνιακό

πλαίσιο. Αυτή η ικανότητα προσαρμογής στις διάφορες καταστάσεις, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της χρήσης γνωστικών λειτουργιών, αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικής κατανόησης η οποία χαρακτηρίζει τα άτομα που συγκροτούν τις ανθρώπινες κοινωνίες.

1.4.2 Πραγματολογικές διαταραχές

Οι δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες αφορούν στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, τον χειρισμό της συζήτησης, την προϋποτιθέμενη γνώση της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή, το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, την κατανόηση και την χρήση μη λεκτικών επικοινωνιακών ικανοτήτων, τους τομείς της αφηρημένης σκέψης και τις κοινωνικές γνώσεις. Συνοδεύονται από εμμονές, ιδιοσυγκρασιακό στιλ, έλλειψη ευγένειας, ντροπαλότητα, μη ευελιξία, έλλειψη συνεργασίας, απουσία ενσυναίσθησης, έλλειψη γνώσεων για τη θέση και τον ρόλο κάποιου, έλλειψη σεβασμού, αδιαλλαξία, δυσπιστία, επιθετικότητα, δειλία, ροπή στο πείραγμα, ζήλια και υπερβολική εξάρτηση (MacKay, Anderson, 2002).

Οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με νευρολογικές ασθένειες, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες, καθώς και αναπτυξιακές διαταραχές (διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, αυτισμό, σύνδρομο Asperger κ.ά.). Ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητάς τους, σύμφωνα με τους MacKay, Anderson (2002), διακρίνονται σε :

- *Σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες*, που συναντώνται στην αυτιστική διαταραχή και στις σοβαρές ψυχώσεις.
- *Μέτριες πραγματολογικές δυσκολίες*, που συνυπάρχουν με τις διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και συναντώνται σε περιπτώσεις ιδρυματοποίησης, στις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές και σε εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξί ημισφαίριο.
- *Ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες*, που μπορεί να παρατηρηθούν σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα.

Τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές προσεγγίζουν τους άλλους με ιδιαίτερους τρόπους (π.χ. δεν εισάγουν με τον κατάλληλο τρόπο ένα θέμα συζήτησης, μιλούν χωρίς προηγουμένως να έχουν προσελκύσει την προσοχή του συνομιλητή τους, χρησιμοποιούν ακατάλληλες φράσεις για να αρχίσουν κάποια επικοινωνιακή διαδικασία κ.λπ.) και για στενά περιορισμένα ενδιαφέροντα που τις περισσότερες φορές αφήνουν τον συνομιλητή αδιάφορο ή τον αναγκάζουν να διακόψει την επικοινωνιακή συνδιαλλαγή. Το περιορισμένο και ιδιαίτερο πλαίσιο ενδιαφερόντων πολύ συχνά βρίσκεται στη βάση της διαταραγμένης επικοινωνιακής πρόθεσης.

1.5 Γλωσσική Ανάπτυξη

Σε κάθε ένα από τα πέντε συστήματα της γλώσσας, η ανάπτυξη είναι σπάνια γραμμική. Ανά περιόδους, μία πλευρά ή ένας συνδυασμός μπορεί να είναι το επίκεντρο της ανάπτυξης, όπως στο πρώτο στάδιο, όπου η σημασιολογία, η πραγματολογία και η φωνολογία φαίνεται να είναι οι οργανωτικές αρχές της γλώσσας του παιδιού. Οι ρυθμοί ανάπτυξης σε κάθε πλευρά, επίσης, ποικίλουν. Η ανάπτυξη της αντίληψης ομιλίας πραγματοποιεί τα μεγαλύτερα και εντυπωσιακότερα βήματα κατά την διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής του βρέφους. Χαρακτηρίζεται από ευαισθησία στο ακουστικό περιβάλλον, έτσι ώστε οι ιδιότητες της μητρικής γλώσσας να διαμορφώνουν τις ικανότητες και προτιμήσεις επεξεργασίας του αντιληπτικού συστήματος μέσα από μια διαδικασία επιλεκτικής προσοχής και σταδιακής προσαρμογής. Το βρέφος εξοικειώνεται ήδη με ορισμένα βασικά ακουστικά χαρακτηριστικά της ομιλίας κατά την διάρκεια της κύησης. Αυτά είναι προσωδιακά χαρακτηριστικά, ο ρυθμός και η μελωδία της μητρικής ομιλίας. Καθώς αναπτύσσονται οι ικανότητες αντίληψης ομιλίας σε φωνητικό επίπεδο, το βρέφος εκμεταλλεύεται τις στατιστικές ανισότητες του περιβάλλοντος και μαθαίνει να αναγνωρίζει τις επαναλαμβανόμενες αλληλουχίες και να τις συνδέει με αντικείμενα και καταστάσεις. Έτσι ξεκινά η δημιουργία του λεξιλογίου του, το οποίο θα γνωρίσει εκρηκτική ανάπτυξη αργότερα, όταν οι επιμέρους «λεπτομέρειες» τις επεξεργασίας θα έχουν ολοκληρώσει την ανάπτυξή τους.

Κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, το παιδί μαθαίνει πολυάριθμες συντακτικές δομές. Αυτή η ανάπτυξη επιβραδύνει στην σχολική ηλικία.

Παρακάτω αναλύεται η γλωσσική ανάπτυξη εντός γενικά αναγνωρισμένων περιόδων της ανάπτυξης: νηπιακή, προσχολική, σχολική ηλικία και ενήλικη ζωή. Στη νηπιακή περίοδο, το παιδί επικεντρώνεται στην ανάπτυξη λεξιλογίου, βάση των νοημάτων, που ήδη κατέχει. Οι λέξεις χρησιμοποιούνται, για να εκφράζονται οι προθέσεις, τις οποίες το παιδί, προηγουμένως, εξέφραζε με χειρονομίες. Κατά την διάρκεια της προσχολικής περιόδου, το παιδί επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής μορφής. Παρόλο που αυτή η διαδικασία συνεχίζει κατά την διάρκεια των σχολικών ετών με έναν πιο αργό ρυθμό, οι πλευρές του περιεχομένου και της χρήσης κατά τη γλωσσική ανάπτυξη γίνονται πιο εμφανείς.

1.5.1 Βρεφική Προ-γλώσσα

Μέσω της έκθεσης στη μητρική γλώσσα τους, τα βρέφη ξεκινούν να αναγνωρίζουν πρότυπα, τα οποία παρουσιάζονται κάποια συχνά, κάποια λιγότερο συχνά. Η ικανότητα να εντοπίζουν πρότυπα και να κάνουν γενικεύσεις είναι εξαιρετικά σημαντική για την μάθηση συμβόλων και κανόνων (Marcus, 2001).

Τα βρέφη μαθαίνουν τα πρότυπα προσωδίας ή ροής και την φωνοτακτική οργάνωση των μητρικών γλωσσών τους και χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες, για να τα βοηθούν, να χωρίζουν σε λέξεις και να αναλύουν τη σχετικά αδιάσπαστη ροή του λόγου των ώριμων ομιλητών. Τα βρέφη είναι ευαίσθητα στον τονισμό, στην ανύψωση και την ελάττωση προτύπων επιτονισμού, και μπορούν να αναγνωρίσουν την μητρική γλώσσα τους από γλώσσες με διαφορετικά πρότυπα (Mehler et al., 1998, Nazzi, Bertoncini, Mehler, 1998). Τα πρότυπα τονισμού ή έμφασης είναι ένα άλλο εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται από βρέφη, για να προσδιορίσουν τα λεκτικά όρια (Echols, Crowhurst

,Childers, 1997, Jusczyk, Houston ,Newsome, 1999b, Morgan, 1994, Morgan, Saffran, 1995).

Η φωνοτακτική οργάνωση αποτελείται από συλλαβική δομή και συνδυασμούς ήχων. Καθώς το βρέφος ξεκινά να αναγνωρίζει πρότυπα ήχων, είναι ευκολότερο μετέπειτα, να προσδιορίσει τα λεκτικά όρια. Ως αποτέλεσμα, από τους 5 μήνες, τα βρέφη μπορούν να διακρίνουν την γλώσσα τους ακόμα και μεταξύ άλλων γλωσσών με τα ίδια προσωδιακά πρότυπα (Bosch , Sebastian – Gallis, 1997, Nazzi, Jusczyk, Johnson, 2000).

Η εξαγωγή και η αναπαραγωγή ξεχωριστών ομιλητικών ήχων από την εισερχόμενη ροή λόγου είναι το πιο δύσκολο κομμάτι. Από τους 8 μήνες, τα παιδιά ξεκινούν να αποθηκεύουν ηχητικά πρότυπα για λέξεις, παρόλο που το νόημα- πέρα από αυτό-το-ηχητικό-πρότυπο-ταιριάζει-με-αυτή-την-οντότητα δεν προσδίδεται (Jusczyk, Hohne, 1997). Από τους 9 μήνες, τα παιδιά χρησιμοποιούν τα προσωδιακά και φωνοτακτικά στοιχεία, για να διακρίνουν ξεχωριστούς ομιλητικούς ήχους.

Οι περισσότερες λέξεις, που λένε οι φροντιστές στα βρέφη, παρουσιάζονται σε πλαίσιο, με την παρουσία οντοτήτων και ανθρώπων, στους οποίους αναφέρεται ο φροντιστής. Ως αποτέλεσμα, το βρέφος ακούει την λέξη, ενώ αντιμετωπίζει την οντότητα ή το άτομο. Έως την ηλικία των 2 ετών, η κατανόηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο (Striano, Rochat, Legerstee, 2003).

Εν συντομία, τα βρέφη μπορεί να χρησιμοποιούν στοιχεία σημασιολογίας, σύνταξης, φωνολογίας, προτύπων-τονισμού και γενικού πλαισίου σε συνδυασμό, ώστε να διασπύουν την ροή του λόγου και να βοηθούν την ερμηνεία. Αυτά τα στοιχεία, πιθανόν, χρησιμοποιούνται ευέλικτα, ανάλογα με το τι είναι διαθέσιμο σε οποιαδήποτε δεδομένη κατάσταση (Sanders, Neville, 2000).

1.5.2 Νηπιακή Γλωσσική Ανάπτυξη

Η πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από εκφωνήματα μιας λέξης και από πρώιμους πολύ-λεκτικούς συνδυασμούς. Οι στρατηγικές μάθησης μπορεί να διαφέρουν από παιδιά, τα οποία παράγουν ξεχωριστές λέξεις, κυρίως ουσιαστικά, έως αυτά, που παράγουν μη αναλυόμενες φράσεις. Αυτές οι φράσεις, οι οποίες ονομάζονται φόρμουλες, αντιπροσωπεύουν μια στρατηγική από το ολόκληρο-στο-επιμέρους, η οποία φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματική από τη μία στρατηγική από το επιμέρους-στο-ολόκληρο για την μάθηση λέξεων και για τη δόμηση μεγαλύτερων εκφωνημάτων (Hickey, 1993, Pine, 1990).

Η γλώσσα εκπληρώνει τις προθέσεις της πρώιμης μη γλωσσολογικής επικοινωνίας του παιδιού. Οι πρώτες λέξεις συμπληρώνουν τους ρόλους, που πριν εξυπηρετούνταν από χειρονομίες και/ ή φωνήσεις. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τα νήπια δεν μιμούνται απλά τους άλλους ή κατονομάζουν αντικείμενα. Χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, για να επηρεάσουν τους άλλους, να λάβουν πληροφορίες, να δώσουν πληροφορίες και να συμμετέχουν σε μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.

Για τα νήπια, οι περισσότερες λέξεις μαθαίνονται δεκτικά και, έπειτα, παράγονται εκφραστικά, παρόλο που ορισμένες λέξεις μπορεί να μαθαίνονται κατά την παραγωγή σε πλαίσια στα οποία «ηχούν σωστά» (Nelson, 1991, Nelson, Hampson, Shaw, 1993). Επιπλέον, η κατανόηση φαίνεται να προηγείται της παραγωγής για λέξεις, οι οποίες

μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε περισσότερα από ένα πλαίσια, αλλά όχι για λέξεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μόνο ένα πλαίσιο (Harris, Yeeles, Chasin, Oakley, 1995).

Η σχέση κατανόησης-παραγωγής είναι μία δυναμική σχέση, η οποία αλλάζει με το αναπτυξιακό επίπεδο ενός παιδιού και με κάθε πλευρά της γλώσσας. Η σχέση αλλάζει, λόγω διαφορετικών ρυθμών ανάπτυξης και διαφορετικών γλωσσολογικών απαιτήσεων. Η ικανότητα κατανόησης λέξεων αναπτύσσεται σταδιακά και, αρχικά, εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το πλαίσιο (Schafer, 2005, Waxman, Booth, 2003).

Η κατανόηση μιας λέξης συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά την διάρκεια του δεύτερου έτους (Striano, 2003). Μεταξύ 18 και 24 μηνών, τα περισσότερα παιδιά βιώνουν μία «έκρηξη λεξιλογίου», ιδιαίτερα στο δεκτικό λεξιλόγιο (Harris, 1995, Mervis, Bertrand, 1995). Λεξιλογικά ανεπτυγμένα δύο ετών, παιδιά με μεγαλύτερα λεξιλόγια, είναι, επίσης, γραμματικά ανεπτυγμένα, με μια μεγαλύτερη κλίμακα γραμματικών δομών και πιο ανεπτυγμένους συνδυασμούς (McGregor, Sheng, Smith, 2005).

Η μάθηση λέξεων μπορεί να επηρεαστεί από πολλές μεταβλητές. Γενικά, τα κορίτσια φαίνεται να ξεκινούν να κατακτούν λέξεις νωρίτερα και έχουν πιο γρήγορη αρχική μάθηση, από ότι τα αγόρια (Bauer, Goldfield, Reznick, 2002).

Άσχετα από την ομιλούμενη γλώσσα, τα πρώιμα λεξιλόγια των παιδιών περιέχουν σχετικά μεγαλύτερες αναλογίες ουσιαστικών, από ότι άλλων κατηγοριών λέξεων (Bornstein, 2004). Τα σχετικά ποσοστά ουσιαστικών μειώνονται, καθώς τα λεξιλόγια αναπτύσσονται πέραν των 100 λέξεων και καθώς τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν περισσότερη σύνταξη (Bates, 1994).

Φωνολογικά, οι πρώτες λέξεις του παιδιού είναι απλές. Οι περισσότερες περιλαμβάνουν μία ή δύο συλλαβές: οι συλλαβικές συνθέσεις, συνήθως, αποτελούνται από ΦΣ (φωνήεν- σύμφωνο) (αμ), ΣΦ (τα), ΣΦΣΦ με αναδιπλασιασμό (μαμά) ή ΣΦΣΦ (μπάλα). Οι λέξεις του παιδιού είναι φωνητικές προσεγγίσεις των λέξεων των ενηλίκων.

Η πρώιμη λεκτική ανάπτυξη αφορά τον φωνολογικό χαρακτήρα των λέξεων, που κατακτώνται και το αναδυόμενο φωνολογικό σύστημα του παιδιού. Τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν την γλωσσολογική επεξεργασία, είναι η συχνότητα χρήσης της λέξης, η πυκνότητα γειτνίασης και η φωνοτακτική πιθανότητα (Storkel, Morrisette, 2002). Οι λέξεις υψηλής συχνότητας θα αναγνωριστούν από το παιδί πιο γρήγορα και με ακρίβεια, και θα παραχθούν πιο γρήγορα, από ότι οι λέξεις χαμηλής συχνότητας.

Η πυκνότητα γειτνίασης είναι ο αριθμός των πιθανών λέξεων, οι οποίες διαφέρουν κατά ένα φώνημα. Για παράδειγμα, υπάρχουν πολύ λίγες λέξεις στην γειτνίαση με τη λέξη 'το' με αποτέλεσμα η πυκνότητα να είναι χαμηλή. Η υψηλή πυκνότητα, ή πολλές γειτνιάσεις, μπορούν να προκαλέσουν περισσότερη σύγχυση και πιο αργή, λιγότερο ακριβή αναγνώριση και παραγωγή (Vitevitch, 2002, Vitevitch, Luce, Pison, 1999).

Η φωνοτακτική πιθανότητα είναι η πιθανότητα να παρουσιαστεί ένα ηχητικό πρότυπο. Η πιθανότητα ηχητικού προτύπου εδραϊώνεται για το παιδί μέσω εμπειρίας. Οι συνήθεις ηχητικές αλληλουχίες γίνονται αντιληπτές και παράγονται πιο γρήγορα, από ότι οι λιγότερο συνηθισμένες (Levelt, Wheeldon, 1994 Vitevitch, Luce, 1999). Οι λέξεις δεν χτίζονται φώνημα-φώνημα, αλλά γίνονται αντιληπτές, μαθαίνονται και παράγονται ως ολόκληρες μονάδες ηχητικών προτύπων (Beckman, Edwards, 2000).

Η φωνολογική ανάπτυξη και η σημασιολογική ανάπτυξη αλληλοεξαρτώνται. Η φωνολογία επηρεάζει έντονα τις πρώτες λέξεις που παράγουν τα παιδιά. Γενικά, ένα παιδί θα αποφύγει λέξεις, τις οποίες δεν μπορεί να προφέρει. Καινούριες λέξεις προστίθενται, όταν ένα παιδί κατακτά ένα «φωνολογικό πρότυπο» ή ένα τύπο για αυτές τις λέξεις. Αντίστροφα η λεξιλογική ανάπτυξη, ή η ανάπτυξη λεξιλογίου θα έχει μια έντονη επιρροή στους ήχους, που παράγει ένα παιδί. Τα φωνήματα που χρησιμοποιεί πιο συχνά το παιδί, συνήθως, προέρχονται από τους ήχους, που παρουσιάζονται στις πρώτες και αγαπημένες του λέξεις. Το παιδί έπειτα, επιχειρεί αυτούς τους ήχους και σε άλλες λέξεις.

Τα νήπια φαίνεται να υιοθετούν μια στρατηγική μάθησης και «πλαισίου και υποδοχής» στην οποία κατακτούν συγκεκριμένα πλαίσια ή πρότυπα παραγωγής και επιλέγουν λέξεις για έκφραση, οι οποίες είναι αρκετά παρόμοιες σε αριθμό συλλαβών, σε σύμφωνα και θέση, και σε τονισμό συλλαβής, που να ταιριάζουν σε αυτά τα πλαίσια. Έτσι το παιδί ενσωματώνει λέξεις και φράσεις από το περιβάλλον στα δικά του φωνητικά πρότυπα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να εξηγήσει το μεγάλο ποσοστό των πρώτων λέξεων των παιδιών, οι οποίες περιέχουν παρόμοιους ήχους, συνδυασμούς ήχων και σχήματα συλλαβών (Coady, Aslin, 2003). Το νήπιο λειτουργεί με αρκετούς περιορισμούς προσοχής, μνήμης και γνώσεων. Συγκεκριμένα, έχει δυσκολία στην οργάνωση των πληροφοριών για αποθήκευση και μετέπειτα ανάκληση. Επομένως, οι σημασίες των ξεχωριστών λέξεων του παιδιού μπορεί ακόμη και να μην αλληλεπικαλύπτονται με την γενικά αποδεκτή σημασία των ενηλίκων. Πιο συχνά, ωστόσο, η σημασία του παιδιού περιλαμβάνει ένα μικρό τμήμα του πληρέστερου ορισμού του ενηλίκου. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να ακούσει έναν ενήλικο να λέει, «Δεν χωράει», όταν το παιδί προσπαθεί να περάσει το αμαξάκι του από την πόρτα. Μπορεί, έπειτα, να χρησιμοποιήσει τη λέξη «χωράω», για να σημαίνει πολύ μεγάλο ή δε μπορώ να το κάνω ή ως γενική άρνηση μιας ενέργειας. Οι πηγές πληροφόρησης του παιδιού είναι η ομιλία του ενηλίκου με παρουσία αναφοράς και η ανατροφοδότηση, που λαμβάνει το παιδί από τα εκφωνήματά του. Έτσι, η σημασία προκύπτει από τη μνήμη και την διαδικασία της επικοινωνίας (Levy, Nelson, 1994).

Καθώς τελειοποιεί τις σημασίες, το παιδί δημιουργεί υποθέσεις σχετικά με υποκείμενες έννοιες και επεκτείνει τις τωρινές σημασίες τους, ώστε να περιλαμβάνουν καινούρια παραδείγματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, αποκομίζει γνώσεις από παραδείγματα και μη παραδείγματα της έννοιας. Ορισμένες από τις έννοιες είναι περιορισμένες, ενώ άλλες επεκτείνονται ευρύτατα. Υπερβολικά περιορισμένες σημασίες ονομάζονται *υποεπεκτάσεις*. Αντίθετα, οι *υπερεπεκτάσεις* είναι σημασίες, οι οποίες είναι ευρείες. Το να λένε «μπαμπάδες» όλους τους άνδρες, είναι ένα παράδειγμα *υπερεπέκτασης*. Τα νήπια φαίνεται να υπερεπεκτείνουν δεκτικά και εκφραστικά, πιθανόν, επειδή αποτυγχάνουν να διακρίνουν μεταξύ βασικών εννοιών και κατηγοριών. (Storkel, 2002).

Τα παιδιά οργανώνουν τις πρώτες λέξεις τους βάση σημασιολογικών, ή νοηματικών, κατηγοριών. Στους πρώιμους συνδυασμούς δύο λέξεων, το νόημα σηματοδοτείται από απλά γραμμικά πρότυπα λεκτικής σειράς. Οι σχέσεις εκφράζονται από απλούς κανόνες λεκτικής σειράς, παρά μέσω αφηρημένων συντακτικών σχέσεων. Άλλες σχέσεις βασίζονται, κυρίως, σε μια ή δύο λέξεις, που σηματοδοτούν τη σημασιολογική λειτουργία. Η παραγωγή του παιδιού είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης συντακτικών γνώσεων, περιορισμένων γνωστικών πηγών, επικοινωνιακών στόχων και της δομής της συζήτησης (Valian, Aubry, 2005).

Με αυξανόμενες δεξιότητες μνήμης και επεξεργασίας, το παιδί μπορεί να παράγει μεγαλύτερα εκφωνήματα, ανασυνδυάζοντας τα σημασιολογικά πρότυπα. Όταν περίπου τα μισά εκφωνήματα του παιδιού περιέχουν δύο λέξεις, ξεκινά να χρησιμοποιεί ανασυνδυασμούς τριών λέξεων. Το χαρακτηριστικό παιδί θα παράγει ορισμένους συνδυασμούς λέξεων από την ηλικία των 2 ετών. Αργότερα, όταν το παιδί κατακτά συντακτικούς και μορφολογικούς τύπους, αυτοί χρησιμοποιούνται, για να εκφράζονται αυτές οι σημασιολογικές λειτουργίες μεγαλύτερης ηλικίας.

Τα παιδιά μαθαίνουν βασικές αρχές μεταξύ οντοτήτων μέσα στο περιβάλλον και αυτές οι σχέσεις αντανακλώνται στις σημασιολογικές δομές τους. Η γλώσσα χρησιμοποιείται, για να μιλήσουν σχετικά με πράγματα που γνωρίζουν.

Οι γλωσσικές γνώσεις του νηπίου αυξάνονται μέσω της χρήσης διαφόρων μαθησιακών στρατηγικών: επιλεκτική μίμηση, διαπιστωτικά εκφωνήματα, έλεγχο υποθέσεων και ερωτηματικά εκφωνήματα. Τα νήπια δε μιμούνται όλα όσα ακούνε και η μίμηση δεν είναι τυχαία. Γενικά, η μίμηση εξυπηρετεί στην σταθεροποίηση τύπων, που μαθαίνουν και, έτσι, είναι ιδιαίτερα επιλεκτική.

Νέες πληροφορίες αποκομίζονται, επιχειρώντας νέες λέξεις ή τύπους και αναμένοντας ανατροφοδότηση, εξετάζοντας πιθανά ονόματα ή κάνοντας ερωτήσεις.

Οι γνώσεις αποκτώνται με αυτόν τον τρόπο και όχι απαραίτητα ως αποτέλεσμα της άμεσης εκπαίδευσης από το οικογενειακό περιβάλλον.

Ο ρόλος των ατόμων που επικοινωνεί το παιδί είναι υψίστης σημασίας. Αρχικά, μέσω συζήτησης, το παιδί μαθαίνει να κατανοεί τους κανόνες της εναλλαγής σειράς.

Πρωτίστως εδραιώνεται μια επικοινωνιακή βάση κι έπειτα, η γλώσσα χαρτογραφείται πάνω σε αυτή τη βάση, για να εκφράσει τις προθέσεις του παιδιού, τις οποίες, αρχικά, εξέφραζε *μη λεκτικά* μέσω χειρονομιών.

- I) Υπερεκτάσεις (overextensions): Οι υπερεκτάσεις είναι οι πιο συχνές εσφαλμένες «αντιστοιχίες» στην ομιλία του παιδιού. Υπερεκτάσεις ονομάζονται οι αναφορές των λέξεων σε μια ευρύτερη κατηγορία από ότι στη γλώσσα των ενηλίκων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα υπερεκτάσεων είναι η χρήση της λέξης μπάλα για οτιδήποτε στρογγυλό, της λέξης κράνος για οτιδήποτε φοριέται στο κεφάλι, της λέξης πουλί για οτιδήποτε πετάει, όπως π.χ. το αεροπλάνο, της λέξης σκύλος για όλα τα τετράποδα ζώα κλπ. Ο λόγος για τον οποίον εμφανίζονται συχνά οι υπερεκτάσεις των εννοιών στον παιδικό λόγο είναι το περιορισμένο λεξιλόγιο του παιδιού γι αυτό και σταματούν περίπου στην ηλικία των δύο χρόνων. Μέχρι τότε στην προσπάθειά του να εκφραστεί, το παιδί επιλέγει την ονομασία ενός αντικειμένου που έχει κοινά χαρακτηριστικά με το περιγραφόμενο αντικείμενο: π.χ. πουλί – αεροπλάνο, σκύλος – ζώο, μπάλα - φεγγάρι κλπ. Η χρήση υπερεκτάσεων δεν σημαίνει ότι το παιδί δεν αντιλαμβάνεται τη διαφορετική σημασία των λέξεων, ότι δηλ. πουλί και αεροπλάνο είναι διαφορετικά αντικείμενα κι αυτό έχει αποδειχθεί πειραματικά (Fregmen, Fay, 1980).

- II) Υποεκτάσεις (underextensions): Οι υποεκτάσεις είναι λιγότερο συχνές στον παιδικό λόγο. Υποεκτάσεις είναι οι περιορισμοί του πεδίου αναφοράς της λέξης. Η Κατή (1992), αναφέρει ότι ένα παιδί που κατακτούσε την Ελληνική θεωρούσε ότι η μητέρα του λεγόταν μαμά όταν ήταν μόνη μαζί με το παιδί της, ενώ έπρεπε να τη φωνάζει «κυρία

Μάρω» όταν ήταν με τους φίλους του, γιατί έτσι την αποκαλούσαν τα άλλα παιδιά. Οι υποεκτάσεις είναι αποτέλεσμα της περιορισμένης εμπειρίας του παιδιού.

1.5.3 Προσχολική Γλωσσική Ανάπτυξη

Κατά την προσχολική περίοδο, η βασική αναπτυξιακή έμφαση επικεντρώνεται στη γλωσσική μορφή. Έως την στιγμή, που το παιδί μπαίνει στο νηπιαγωγείο, έχει μάθει το 90% της σύνταξης, της μορφολογίας και της φωνολογίας, που θα χρησιμοποιήσει ως ενήλικος, παρόλο που μπορεί να μην χρησιμοποιεί σύνθετες δομές συχνά.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν το γενικό πλαίσιο, τα γλωσσολογικά και μη γλωσσολογικά στοιχεία, τόσο για την κατανόηση, όσο και για την παραγωγή. Όταν αποφασίζουν σχετικά με τους κατάλληλους συντακτικούς τύπους, για παραδείγματα μικρά παιδιά φαίνεται να βασίζονται σε όλες τις γλωσσολογικές πληροφορίες – μορφή, περιεχόμενο και χρήση – καθώς δεν μπορούν να βασιστούν μόνο σε μια από αυτές (Prasada, Ferenz, 2002). Ακόμα και τα παιδιά 5 ετών βασίζονται τις γλωσσολογικές πληροφορίες και στις πληροφορίες από το γενικό πλαίσιο. Ωστόσο, από την ηλικία των 3 ετών η λεκτική σειρά έχει γίνει ένα αξιόπιστο ερμηνευτικό στοιχείο για το παιδί (Thai, Flores, 2001).

Η προσχολική γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται, επίσης, με την γνωστική ανάπτυξη. Τα παιδιά αποκομίζουν τις γνωστικές έννοιες του χρόνου και του τόπου, πριν ξεκινήσουν να χρησιμοποιούν τις προθέσεις, που σηματοδοτούν αυτές τις έννοιες. Παρόμοια, οι γνώσεις των χρονικών αλληλουχιών και η αυξημένη μνήμη απαιτούνται, για να χρησιμοποιήσει ένα παιδί τις γλωσσολογικές σχέσεις του πριν και του μετά. Το παιδί πρέπει να αποσπάσει βασικές σχέσεις από το φυσικό περιβάλλον και γλωσσικούς κανόνες από το γλωσσολογικό περιβάλλον. Η γλωσσική εισροή ερμηνεύεται, χρησιμοποιώντας γλωσσολογικούς κανόνες, οι οποίοι αντανακλούν τις γνωστικές σχέσεις.

1.5.4 Ανάπτυξη στην Σχολική Ηλικία και στην Ενήλικη ζωή

Η σχολική ηλικία και, σε μικρότερο βαθμό, η ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από ανάπτυξη σε όλες τις πλευρές της γλώσσας: σύνταξη, μορφολογία, σημασιολογία, φωνολογία και πραγματολογία. Η έμφαση της ανάπτυξης διαφέρει, ωστόσο, από αυτή, που συναντάμε στην προσχολική ηλικία. Η μεγαλύτερη αναπτυξιακή έμφαση δίδεται στη σημασιολογία και στην πραγματολογία της γλώσσας. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί υπάρχοντες μορφές, για να επικοινωνεί πιο αποτελεσματικά. Οι μεταγλωσσολογικές ικανότητες, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε έναν χρήστη της γλώσσας να σκέφτεται και να αποκρίνεται στη γλώσσα, επίσης, γίνονται πιο εμφανείς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Επιπλέον, το παιδί μαθαίνει νέα μέσα επικοινωνίας, την γραφή και την ανάγνωση. Οι γνώσεις προφορικού λόγου του παιδιού διαμορφώνεται μία βάση για αυτή την καινούργια (Reed, 1986). Παρόλο που αυτή η βάση δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως και θα συνεχιστεί να ωριμάζει καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

Ενώ οι αλλαγές κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών είναι γρήγορες και δραματικές, αυτές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών είναι πιο αργές και πιο δυσδιάκριτες. Η έμφαση μετατοπίζεται από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, τόσο στην εκροή, όσο και στην εισροή. Ως αποτέλεσμα, από την τετάρτη δημοτικού το παιδί χρησιμοποιεί αναγνωστικές δεξιότητες, για να μάθει προηγμένο, συχνά

εξειδικευμένο, λεξιλόγιο, μεταφορικού ή μη κυριολεκτικού λόγου και σύνθετων τύπων (Miller, Gildea, 1987).

Η μετατόπιση προς την ανάγνωση και τη γραφή και η έμφαση σε πιο επίσημη γλωσσική εκπαίδευση απαιτούν μεγαλύτερη μεταγλωσσολογική επάρκεια. Στην ουσία, ο γραπτός λόγος βασίζεται λιγότερο στο μη γλωσσολογικό πλαίσιο, απαιτώντας να λάβει ο χρήστης όλες τις πληροφορίες πλαισίου από την εκτύπωση και, επομένως, είναι πιο αφηρημένος. Η αφηρημένη μάθηση μαρτυρείται, επίσης, στον μεταφορικό λόγο και στις γλωσσολογικές αμφισημίες, όπως τα ανέκδοτα και τα λογοπαίγνια (Nippold, 1988). Αυτή η μετατόπιση σχετίζεται με αλλαγές στην γνώση από το απτό στο αφηρημένο (Kamhi, Lee, 1988).

Η ενήλικη ανάπτυξη συνεχίζει να επικεντρώνεται στην σημασιολογία και την πραγματολογία με αυξημένη ανάπτυξη λεξιλογίου και ευελιξία στη χρήση. Η ανάπτυξη λεξιλογίου και η κατηγοριοποίηση συνεχίζουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Καινούριες λέξεις προστίθενται για εξειδικευμένες ασχολίες, ενδιαφέρονται και κοινωνικοποίηση. Επιπλέον, ο ενήλικος γίνεται ακόμα πιο ειδήμων χρήστης της γλώσσας, ικανός να προσαρμόζει το γλωσσικό ύφος του σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους.

Στην σφαίρα της γλωσσικής μορφής, η ανάπτυξη στην σχολική ηλικία αποτελείται από την ταυτόχρονη διεύρυνση των υπάρχοντων μορφών και την κατάκτηση καινούριων. Η παραγωγή πρότασης συνεχίζει να επεκτείνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας έως τα ενήλικα χρόνια, σε όλα τα άτομα όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων και όλων των φυλετικών/εθνικών ομάδων (Craig, Washington, Thompson- Porter, 1998). Η συντακτική ανάπτυξη του παιδιού συνεχίζει με την εσωτερική επέκταση πρότασης, μέσω ανάπτυξης των ουσιαστικών και ρηματικών στοιχείων, επέκτασης της συνένωσης και της ενσωμάτωσης, και προσθήκης δομών, όπως η παθητική φωνή. Τα περισσότερα παιδιά στην πρώτη δημοτικού δεν παράγουν ενήλικες παθητικές προτάσεις, αυτοπαθείς αντωνυμίες και ενεργητικές μετοχές, και πολλά παιδιά μπορεί να μην κατανοούν τα επιρρήματα, διάφορους συνδέσμους, παθητικές προτάσεις και διάφορους χρόνους, όπως ο παρακείμενος. Επιπλέον, τα παιδιά σχολικής ηλικίας συνεχίζουν να έχουν δυσκολία με ορισμένες προθέσεις, χρόνους ρημάτων και πληθυντικούς.

Η σημασιολογική κατανόηση των σχέσεων, που εκφράζονται από συνενώσεις, συνεχίζει να αναπτύσσεται πολύ καιρό μετά την έναρξη σωστής χρήσης αυτών των όρων στην ομιλία των παιδιών (Cain, Patson, Andrews, 2005).

1.6 Θεωρία του Chomsky

Πώς μπορούν τα παιδιά να κατακτήσουν την περίπλοκη γνώση της γλώσσας σε μικρό χρονικό διάστημα και μόνο με βάση τις θετικές μαρτυρίες; (Hornstein, Lightfoot 1981, Chomsky 1986)

Η απάντηση που δίνει ο Chomsky (1986), στο «λογικό πρόβλημα» είναι η εξής: Ο άνθρωπος είναι προικισμένος με μια έμφυτη γλωσσική γνώση ή Γλωσσική Ικανότητα - Language Faculty, η οποία αποτελεί την προϋπόθεση για την ομαλή διεκπεραίωση της διαδικασίας της κατάκτησης της γλώσσας. Η Γλωσσική Ικανότητα είναι ένας εγγενής Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας, ο οποίος διευκολύνει και απλοποιεί τη διαδικασία της κατάκτησης.

Ο Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας (ΜΚΓ) έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Chomsky, 1972):

α) Είναι ικανότητα μοναδική για τον άνθρωπο και χαρακτηριστική του ανθρώπινου είδους. Απόδειξη της μοναδικότητας της Γλωσσικής Ικανότητας (ΓΙ) του ανθρώπου είναι οι εξής παρατηρήσεις:

Πρώτον, οι προσπάθειες που έγιναν για να διδαχθούν οι χιμπατζήδες μια ανθρώπινη γλώσσα, απέτυχαν.

Δεύτερον, οι γλώσσες των ζώων δεν μπορούν να συγκριθούν με τις ανθρώπινες γιατί περιλαμβάνουν έναν περιορισμένο αριθμό συμβόλων που αντικατοπτρίζει τις βιολογικές τους ανάγκες ή είναι άμεσα συνδεδεμένα με το περιβάλλον τους. Αντιθέτως, η ανθρώπινη γλώσσα έχει απεριόριστο λεξιλόγιο, με το οποίο μπορεί να παράγει δημιουργικά και βάσει γραμματικών κανόνων έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων.

β) Ο ΜΚΓ είναι χαρακτηριστικός για όλους τους ανθρώπους και ανεξάρτητος από την ευφυΐα και την νοημοσύνη του ανθρώπου. Για παράδειγμα, παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment) έχουν φυσιολογική νοητική ανάπτυξη, αλλά εμφανίζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Αντιθέτως, παιδιά με Σύνδρομο Williams (Williams Syndrome) έχουν ως επί το πλείστον φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά εμφανίζουν σοβαρά νοητικά προβλήματα (Guasti, 2002).

Εξτρεμιστικές περιπτώσεις της τελευταίας κατηγορίας, δηλ. ατόμων με χαμηλή νοημοσύνη αλλά φυσιολογική γλώσσα είναι οι λεγόμενοι language savant (γλωσσικά ιδιοφυής μικρόνους), με χαρακτηριστική περίπτωση τον Christopher ο οποίος μελετήθηκε τη δεκαετία του '90 από τον Neil Smith και την Τσιμπλή Ι.

γ) Ο ΜΚΓ είναι βιολογικά καθορισμένος και επηρεάζει τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας έτσι ώστε να διακρίνεται μια ομοιομορφία στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης από τα οποία διέρχονται οι νέοι ομιλητές διαφορετικών γλωσσών. Αυτή η ομοιομορφία

δεν επηρεάζεται ούτε από τα χαρακτηριστικά της γλώσσας ούτε από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ο άνθρωπος, αλλά είναι βιολογικά καθορισμένη.

Ένδειξη της βιολογικά καθορισμένης ΓΙ είναι η δημιουργία των γλωσσών Creole². Ο γλώσσες Creole προήλθαν από τις γλώσσες Pidgin³ που είναι απλοποιημένες ευρωπαϊκές γλώσσες. Οι γλώσσες Pidgin περιλαμβάνουν ελλιπές λεξιλόγιο, απλοποιημένα φωνητικά / φωνολογικά συστήματα και απλοποιημένες συντακτικές δομές. Αυτές οι γλώσσες δημιουργήθηκαν από τους Ευρωπαίους που αποίκησαν στα εμπορικά κέντρα της Ασίας με σκοπό την επικοινωνία και τη συνδιαλλαγή με τους ιθαγενείς πληθυσμούς που ήρθαν σε επαφή. Τα παιδιά των ιθαγενών, που γεννήθηκαν σε αυτές τις περιοχές, δέχτηκαν τις γλώσσες Pidgin ως γλωσσικό ερέθισμα. Από αυτές τις απλοποιημένες γλώσσες δημιούργησαν τις γλώσσες Creole, οι οποίες είναι πλήρως διαμορφωμένες ως προς τη φωνητική / φωνολογία, το λεξιλόγιο, την μορφολογία και το συντακτικό (Cairns, 1996).

Κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να είχε προκύψει αν δεν υπήρχε η οργανωτική δύναμη του βιολογικά βασισμένου γλωσσικού συστήματος.

δ) Ο ΜΚΓ καθορίζει την ταχύτητα και τη χρονική στιγμή της γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η χρονική περίοδος που μπορεί ο άνθρωπος να κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα είναι γενετικά καθορισμένη. Η κρίσιμη περίοδος για την κατάκτηση της σύνταξης είναι η προσχολική ηλικία.

Διάφορα άλλα στοιχεία/περιοχές της γλώσσας κατακτώνται στην ίδια ηλικία από ομιλητές (παιδιά) διαφορετικών γλωσσών: στους 7 με 10 μήνες τα παιδιά βαβίζουν, στους 10 με 11 μήνες λένε τις πρώτες τους λέξεις και στους 18 μήνες συμβαίνει η 'έκρηξη' του λεξιλογίου (Bloom, 1994). Σε περίπτωση που κάποιο παιδί απομονωθεί από τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του, δηλαδή από την ομιλία των ενηλίκων, δε θα μπορέσει να κατακτήσει καμιά γλώσσα. Χαρακτηριστική είναι η ιστορία της Genie, της κοπέλας από την Καλιφόρνια, την οποία κράτησε φυλακισμένη ο πατέρας της μέχρι την ηλικία των δεκατριών χρόνων. Οι γλωσσολόγοι του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας προσπάθησαν να της διδάξουν μια γλώσσα χωρίς μεγάλη επιτυχία. Ενώ η Genie κατόρθωσε να κατακτήσει το λεξιλόγιο και κάποιους υποτυπώδεις κανόνες ακολουθίας των λέξεων, δεν ήταν σε θέση να κατακτήσει τα συντακτικά και μορφολογικά φαινόμενα της αγγλικής γλώσσας (Cairns, 1996).

ε) Ο ΜΚΓ λειτουργεί υποσυνείδητα και ακούσια. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να επιλέξουμε συνειδητά αν θα μάθουμε την μητρική μας γλώσσα, έτσι όπως μπορούμε να επιλέξουμε συνειδητά αν θα μάθουμε να παίζουμε σκάκι. Η γλωσσική ικανότητα είναι μέρος των γενετικών μας πληροφοριών, όπως ακριβώς η ικανότητά του βαδίσματος.

Η διαδικασία κατάκτησης είναι η ακόλουθη: Ο μελλοντικός φυσικός ομιλητής της γλώσσας-στόχου (το παιδί), βιολογικά προικισμένος με το Μηχανισμό Κατάκτησης της Γλώσσας (τη Γλωσσική Ικανότητα), έρχεται σε επαφή με τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του (την ομιλία των ενηλίκων). Τα γλωσσικά δεδομένα αποτελούν το ερέθισμα, το οποίο θέτει σε λειτουργία το ΜΚΓ.

Στη συνέχεια, ο ΜΚΓ αναλύει και επεξεργάζεται τα γλωσσικά δεδομένα με σκοπό να διαμορφώσει τη γραμματική της γλώσσας-στόχου, δηλαδή εκείνης της γλώσσας στην

οποία ανήκουν τα γλωσσικά ερεθίσματα. Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο ΜΚΓ χωρίς τα γλωσσικά δεδομένα δεν μπορεί να τεθεί σε λειτουργία.

Η ορθολογιστική θεώρηση της κατάκτησης της γλώσσας προϋποθέτει, επομένως, δύο παράγοντες: αφ' ενός την ύπαρξη του βιολογικού εξοπλισμού (της ΓΠ), αφ' ετέρου την παρουσία της γλωσσικής εμπειρίας (του γλωσσικού ερεθίσματος). Αντιθέτως, οι οπαδοί της εμπειριοκρατίας αγνοούσαν εντελώς την ύπαρξη της εγγενούς γλωσσικής ικανότητας (Chomsky, 1986).

1.6.1 Καθολική Γραμματική

Σύμφωνα με τον Chomsky (1986), ο έμφυτος ΜΚΓ είναι σε θέση να αναλύσει τα γλωσσικά δεδομένα και να παράγει τη γραμματική οποιασδήποτε ανθρώπινης γλώσσας. Επομένως, αυτός ο μηχανισμός περιλαμβάνει στην αρχική του κατάσταση, δηλαδή πριν ακόμα το παιδί έρθει σε επαφή με τα γλωσσικά ερεθίσματα, τις ιδιότητες και τις αρχές όλων των γλωσσών. Η αρχική κατάσταση του μηχανισμού κατάκτησης είναι μια γραμματική που περιέχει όλες τις αρχές όλων των υπαρκτών και πιθανών ανθρώπινων γλωσσών. Αυτή η γραμματική ονομάζεται Καθολική Γραμματική (Universal Grammar) γιατί είναι καθολική για όλες τις ανθρώπινες γλώσσες.

Η γραμματική της γλώσσας-στόχου είναι το αποτέλεσμα της λειτουργίας της ΚΓ και το εφόδιο που έχει ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας. Η γραμματική της γλώσσας-στόχου βοηθάει το φυσικό ομιλητή να κατανοεί και να παράγει απεριόριστο αριθμό προτάσεων. Επίσης, η γραμματική της γλώσσας-στόχου είναι υπεύθυνη για τη διαισθητική ικανότητα κάθε φυσικού ομιλητή να διακρίνει ποιες φωνολογικές, μορφολογικές και συντακτικές δομές είναι γραμματικές, δηλαδή σωστές ή πιθανές, και ποιες αντιγραμματικές, δηλαδή λανθασμένες, στη μητρική του γλώσσα. Η διαμόρφωση της γραμματικής της γλώσσας-στόχου επιτυγχάνεται σ' ένα μεγάλο ποσοστό κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και ολοκληρώνεται μέχρι την εφηβεία. Αυτό το γεγονός δε σημαίνει ότι η Καθολική Γραμματική σταματά να υπάρχει και να λειτουργεί στον άνθρωπο, αλλά ότι υπάρχει «καλυμμένη από το μανδύα» της γραμματικής της γλώσσας-στόχου.

1.7 Γλωσσικές Ικανότητες

1.7.1 Γνώσεις Λεξιλογίου

Οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές έχουν την τάση να παρουσιάζουν πιο περιορισμένες γνώσεις λεξιλογίου και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατάκτηση λέξεων, από ότι οι συνομήλικοί τους (Wiiig,Secord, 1992). Ενώ, οι μαθητές σχολικής ηλικίας με ΕΓΔ φαίνεται, να γνωρίζουν τις σημασίες απλών λέξεων, υπάρχει κάποια δυσκολία, στο να γνωρίζουν λέξεις για χρονικές, χωρικές και ποσοτικές σχέσεις, εσωτερικές καταστάσεις ή γενικές κατηγορίες. Επίσης, είναι λιγότερο πιθανό, να γνωρίζουν πολλά συνώνυμα ή να κατανοήσουν δυσδιάκριτες διαφορές μεταξύ λέξεων με παρόμοια σημασία (Wiiig,Secord, 1992).

Επιπλέον, στη δυσκολία ανάπτυξης λεξιλογίου και στη μάθηση αφηρημένων λέξεων, οι μαθητές με ΕΓΔ, συχνά, έχουν ευχέρεια μόνο στη μερική κατανόηση λέξεων. Ένας μαθητής με μερική ή επιφανειακή γνώση της λέξης *επικίνδυνος* μπορεί να υποθέσει, ότι η λέξη αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένα, επιβλαβή γεγονότα, όπως το να ανάψει μια φωτιά ή να περάσει απρόσεκτα ένα πολυσύχναστο δρόμο, χωρίς να κατανοεί πως κάποια πράγματα μπορούν να είναι ψυχολογικά ή συναισθηματικά επιβλαβή ή πως σχεδόν τα πάντα μπορούν να γίνουν επικίνδυνα, εάν δε χρησιμοποιούνται σωστά. Αντίθετα, οι συνομήλικοι, οι οποίοι έχουν βαθιές και καλά διαμορφωμένες γνώσεις των λέξεων, μπορούν να τις εφαρμόσουν και να μιλήσουν για αυτές σε πολλές, διαφορετικές καταστάσεις (Caroll, 2008).

1.7.2 Ανάκτηση λέξεων

Ενώ οι περισσότεροι άνθρωποι αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στην ανάκληση ονομασιών, οι μαθητές με ΕΓΔ, συχνά, έχουν πολύ μεγάλη δυσκολία στο να θυμηθούν ονομασίες για αντικείμενα, ενέργειες ή ιδιότητες. Ενώ οι μαθητές με διαταραχές ανάκλησης κατανοούν τη σημασία πολλών λέξεων, μπορεί να έχουν μεγάλη δυσκολία στην επιλογή των λέξεων, που χρησιμοποιούν, όταν θέλουν να μεταβιβάσουν μια ιδέα ή να περιγράψουν μια κατάσταση (Denckla, Rudel, 1976, German, Simon, 1991).

Οι μαθητές με διαταραχές ανάκλησης λέξεων μπορεί να ενσωματώνουν μη λεκτικούς τρόπους, για να βοηθήσουν την επικοινωνία τους (χειρονομίες), ή χρησιμοποιούν υπερβολικές παύσεις ή παρεμβολές. Μπορεί να εγκαταλείπουν ιδέες, να είναι αργοί στην κατονομασία πραγμάτων, ή να χρησιμοποιούν αόριστες λέξεις, αντί για συγκεκριμένες. Οι ιδέες, που εκφράζουν αυτοί οι μαθητές μπορεί να είναι πιο εξεζητημένες από τη γλώσσα, που χρησιμοποιούν, για να τις μεταβιβάσουν. Δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία διαφορετικών λέξεων, για να εκφράσουν ιδέες (Scott, Windsor, 2000).

1.7.3 Κατανόηση και επεξεργασία προτάσεων

Η κατανόηση προτάσεων απαιτεί από ένα άτομο να προσδίδει σημασίες στις λέξεις και στους γραμματικούς τύπους και, έπειτα, να ενσωματώσει αυτές τις σημασίες. Οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές μπορεί να έχουν δυσκολία στην επεξεργασία συσχετιστικών σημασιών, που σηματοδοτούνται στη γραμματική δομή, ή στην παρατήρηση των δυσδιάκριτων μεταβολών στις σημασίες, που παρουσιάζονται στους γραμματικούς τύπους, όπως οι αντωνυμίες, οι σύνδεσμοι, οι προθέσεις και οι καταλήξεις (Conte, 1993, Fey, Long, Finestack, 2003).

1.7.4 Χρήση γραμματικών κανόνων

Οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές έχουν δυσκολίες στην κατάκτηση και τη χρήση σύνθεσης γραμματικών δομών- για παράδειγμα, επισήμανση χρόνων, συντονισμός ιδεών μεταξύ προτάσεων και παραγωγή ενσωματωμένων και εξαρτημένων φράσεων, όπως «Το κορίτσι, που έφερε το κουτί, δεν πάει σε αυτό το σχολείο» ή « Εάν το κομμάτι δεν είναι καλά στερεωμένο, μπορείς να βάλεις περισσότερη κόλλα» (Bedore , Leonard, 1998, Cleave, Rise, 1997). Παράγουν μια περιορισμένη ποικιλία τύπων προτάσεων που βασίζονται σε ένα μικρό σύνολο οικείων δομών. Λόγω των συντακτικών δυσκολιών, αυτοί οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους με περιέργους ή ανώριμους τρόπους, πιθανόν, χρησιμοποιώντας μόνο σκελετικές προτάσεις, χωρίς να τροποποιούν λέξεις ή φράσεις. Μπορεί να αποτυγχάνουν, να σηματοδοτήσουν δυσδιάκριτες διαφορές στο νόημα ή να μην μπορούν να εκφράσουν σχετικές ιδέες με έναν οργανωμένο, αποτελεσματικό τρόπο, περιμένοντας από τον ακροατή να μαντέψει τα επιδιωκόμενα ή υπαινισσόμενα συσχετιστικά νοήματα.

1.7.5 Κατανόηση Ιστορίας ή Κειμένου

Η κατανόηση συνδεδεμένων εκφωνημάτων σε ιστορίες ή πληροφοριακά κείμενα είναι μια πολύπλοκη διεργασία. Η ανάγνωση ή η ακρόαση ιστοριών, για παράδειγμα, απαιτεί το να προσδοθεί νόημα στις λέξεις και στις προτάσεις, τη σύνδεση των ιδεών των προτάσεων με συνδέσμους, αντωνυμίες και συνώνυμα, τη συσχέτιση των πληροφοριών της ιστορίας με ένα θέμα και τη συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη, ενώ γίνονται αυτές οι συνδέσεις (Field, 2004, Marton, Schwartz, 2003 Melzer, 2007). Η κατανόηση μιας ιστορίας απαιτεί, επίσης, τον προσδιορισμό πληροφοριών, που αναφέρονται στη δομή της πλοκής της ιστορίας, όπως το πρόβλημα, που ξεκίνησε την ιστορία, το πλάνο του χαρακτήρα και την προσπάθεια να επιλυθεί το πρόβλημα, καθώς και την επίλυση ή το επακόλουθο αυτής της προσπάθειας (Merritt, Liles, 1987, Stein, Glenn, 1979, Williams et al., 2002). Οι αναγνώστες πρέπει να διακρίνουν σημαντικές ιδέες και στοιχεία της πλοκής από άσχετες πληροφορίες. Επιπλέον, οι αναγνώστες ή οι ακροατές πρέπει να σχετίσουν πληροφορίες με προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις που αποκτήθηκαν στο παρελθόν (Britton, 1990). Αυτές οι προηγούμενες γνώσεις τους επιτρέπουν να συμπληρώσουν πληροφορίες, οι οποίες δεν αναφέρονται, να συμπεράνουν ιδέες και συναισθήματα, που δεν δηλώνονται και να θυμηθούν σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στην αρχή μιας ιστορίας, καθώς σχετίζονται με τα γεγονότα, που συμβαίνουν μετέπειτα (Merritt, Culatta, Trostle, 1998).

1.7.6 Παραγωγή Αφήγησης

Η παραγωγή αφήγησης, όπως η διατύπωση προσωπικών ή φανταστικών ιστοριών, απαιτεί από τους μαθητές, να ανακαλούν λέξεις και συντακτικούς τύπους και να σηματοδοτούν σημαντικά στοιχεία της ιστορίας (McCabe, 1995). Όπως η κατανόηση ιστορίας, η παραγωγή αφήγησης απαιτεί την εδραίωση των στοιχείων της πλοκής, την υπόδειξη σημαντικών χρονικών και χωρικών σχέσεων, και τη σύνδεση ιδεών μεταξύ των προτάσεων με συνδέσμους και αντωνυμίες (Merritt, Liles, 1987).

1.7.7 Κοινωνικές Συζητήσεις

Η εναλλαγή σειράς σε συζήτηση είναι μια υψηλού-επιπέδου γλωσσική δεξιότητα, η οποία παρουσιάζει δυσκολίες σε παιδιά με ΕΓΔ (Brinton, Robinson, Fujiki, 2004). Μπορεί να δυσκολεύονται, να κατανοήσουν τις συμβολές των άλλων ατόμων, να χειριστούν την εναλλαγή σειράς, να προσδιορίσουν ή να παρατηρήσουν μετατοπίσεις στο θέμα, να κάνουν σχετικές προσθήκες στο θέμα ή να ανακαλούν τη γλώσσα, που χρειάζεται, για να εκφράσουν ιδέες και να επιτύχουν συζητητικές λειτουργίες. Μπορεί επίσης, να είναι αμήχανα σε κοινωνικές καταστάσεις. Για να αλληλεπιδράσουν κατάλληλα, οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν πως αυτά, που λένε και κάνουν, ταιριάζουν στο κοινωνικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων, των στόχων και των προοπτικών των συνομηθικών τους. Πρέπει να παρακολουθούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συμπεριλαμβανομένων των αντιδράσεων των άλλων ατόμων στις συμβολές τους, με σκοπό να γνωρίζουν για ποιό πράγμα να μιλήσουν, πόσο να μιλήσουν και τι να μην πουν (Cheng, 2007, Grice, 1975, Timler, 2008). Οι μαθητές με ΕΓΔ μπορεί να μην έχουν αίσθηση των ανεπίσημων κανόνων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της συζήτησης, και μπορεί να δυσκολεύονται να δουν την προοπτική των άλλων ατόμων (Hughes, Leekam, 2004, Watson, Nixon, Wilson, Capage, 1999).

1.7.8 Μεταγλωσσικές Δεξιότητες

Πολλές σχολικές ασκήσεις απαιτούν από τους μαθητές να έχουν συνειδητή επίγνωση της γλώσσας (Nippold, 1988, VanKleeck, 1994, VanKleeck, VanderWoude, 2003). Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα να αντανakλούμε και να μιλάμε σχετικά με το πώς λειτουργεί η γλώσσα. Για παράδειγμα, η φωνημική επίγνωση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν, να αναγνωρίζουν ήχους και συλλαβές σε λέξεις. Άλλες πολύπλοκες μεταγλωσσικές ασκήσεις, που συναντούν τα παιδιά στο σχολείο, περιλαμβάνουν το να δίνουν ορισμούς, να αναφέρουν πολλαπλές σημασίες για λέξεις, να κατανοούν τα συνώνυμα, να διορθώνουν γραμματικά λάθη, να αναθεωρούν παραγράφους, να αναγνωρίζουν πληροφορίες που λείπουν, να εκφράζονται στις συζητήσεις και να διαχωρίζουν σημαντικές από άσχετες πληροφορίες σε κείμενα

1.7.9 Ικανότητες Μεταφορικής Γλώσσας

Η χρήση μεταφορικής γλώσσας περιλαμβάνει την κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων (παρομοιώσεων, μεταφορών). Οι μαθητές, συχνά, χρειάζεται να ερμηνεύουν μεταφορές, που χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά πλαίσια (ένα καυτό θέμα) και σε χιούμορ ή σαρκασμό («πειναλέος» για έναν αχόρταγο συμμαθητή) (Reid, 2000). Οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές έχουν δυσκολίες στην επεξεργασία μηνυμάτων σε ένα μη κυριολεκτικό επίπεδο (Milosky, 1994, Nirpold, 2007) και στην ερμηνεία των προτάσεων σε ιστορίες, οι οποίες έχουν συμβολικές σημασίες, όπως σε μια αλληγορία σε ένα μύθο

Μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν την ικανότητα, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε ένα απλό κυριολεκτικό επίπεδο, δεν μπορούμε να αναμένουμε, να τη χρησιμοποιούν μεταφορικά. Ακόμα και ορισμένοι μαθητές με βασικές γλωσσικές γνώσεις έχουν μεγάλη δυσκολία με τη μεταφορική γλώσσα

1.7.10 Θεωρήσεις για την Γλωσσική Ανάπτυξη

Σύμφωνα με την ηλικία, το κάθε παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει συγκεκριμένες ικανότητες. Οι Cooper, Moodley, Reynell (1978), εξέτασαν την ανάπτυξη προγλωσσικών ικανοτήτων, την κατανόηση του συμβολισμού, τη λεκτική κατανόηση, τον εκφραστικό λόγο και τη χρήση λόγου για την επίλυση προβλημάτων, διαμορφώνοντας ένα μοντέλο αναφοράς σε συγκεκριμένες ικανότητες. Οι Bloom, Lahey (1978), στο μοντέλο τους δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη του περιεχομένου, της μορφής και της χρήσης. Τέλος οι Bishop, Mogford (1988), μελέτησαν τα διάφορα υποσυστήματα της γλώσσα από γλωσσολογική σκοπιά.

Το κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα μελετά τον τρόπο με τον οποίο η ανάπτυξη αυτών των ξεχωριστών και παράλληλων ικανοτήτων αλληλεπιδρά, ώστε το παιδί να μπορέσει να κατακτήσει τη γλωσσική ικανότητα. Το πεδίο των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών είναι εκτεταμένο και οι ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού είναι ξεχωριστές. Για να υπάρξει μια ολική εικόνα κάθε παιδιού με γλωσσική διαταραχή χρειάζεται ευρύτητα σκέψης και μια αντιμετώπιση της γλωσσικής ανάπτυξης, που να δίνει έμφαση σε συνδεδεμένες και παράλληλες ικανότητες, μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς στην ηλικία και σε άλλες πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού.

Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο των Cooper, Moodley, Reynell (1978), η γλώσσα είναι μια διανοητική διαδικασία που επεκτείνεται πέρα από τις δυνατότητες του παιδιού να μιλήσει και είναι βασική στην ανάπτυξη πολλών άλλων γνωστικών διαδικασιών. Το μοντέλο αυτό μελετά τη γλώσσα ως ικανότητα κατανόησης και χρήσης λεκτικών συμβόλων, επιτρέποντας στο παιδί να κατανοεί αναπαραστάσεις με σταδιακά αυξανόμενη ασάφεια σε σχέση με το αντικείμενο που αντιπροσωπεύουν. Προκειμένου να κατανοήσει το παιδί την αναπαράσταση αυτή πρέπει να έχει ήδη κατακτήσει ένα σχετικά καλό επίπεδο συμβολικής κατανόησης. Όλα αυτά εντάσσονται στις προ-γλωσσικές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα στον πρώιμο σχηματισμό εννοιών όπου σ' αυτά τα στάδια ξεκινά η συνειδητοποίηση της μονιμότητας των αντικειμένων (Piaget, 1953), δηλαδή η κατανόηση ότι ένα αντικείμενο εξακολουθεί να υπάρχει ακόμα και αν δεν το βλέπουμε. Επόμενο επίπεδο είναι η κατανόηση καταστάσεων, όπου στο πρώτο στάδιο το παιδί αναγνωρίζει αντικείμενα και τη χρήση τους (περίπου στους 12 μήνες), ενώ στους 14-15

μήνες αρχίζει να αναπτύσσεται η συμβολική κατανόηση με την κατανόηση όλο και πιο αφηρημένων συμβόλων με σταδιακά φθίνουσα οπτική ομοιότητα με το αντικείμενο το οποίο αντιπροσωπεύει το σύμβολο. Μέχρι όπου τα σύμβολα γίνονται πλήρως αφηρημένα και εμφανίζεται η προφορική γλώσσα. Το επόμενο στάδιο είναι της λεκτικής κατανόησης, δηλαδή της ικανότητας να εκτιμήσει το νόημα που περιέχει ένα σύνολο λεκτικών συμβόλων (μια φράση αποτελούμενη από λέξεις) και αναπτύσσεται με την:

- i. Κατανόηση ολόκληρης φράσης
- ii. Κατανόηση λεκτικών ενδείξεων μέσα στη φράση και
- iii. Κατανόηση ονομάτων που χρησιμοποιούνται για διάφορα αντικείμενα

Στους επόμενους μήνες και μέχρι τα δύο έτη, αναπτύσσεται το στάδιο της λεκτικής έκφρασης όπου συμπεριλαμβάνεται η κατονομασία και η παραγωγή προτάσεων τριών λέξεων. Στο τελευταίο στάδιο βρίσκεται η διανοητική χρήση της γλώσσας όπου στα τρεισήμισι έτη το παιδί μπορεί να αναλάβει τον ρόλο της λεκτικής καθοδήγησης για να κατευθύνει μεγαλοφώνως τις δραστηριότητες του, ενώ στα τέσσερα με πέντε έτη η καθοδήγηση αυτή εσωτερικοποιείται.

Οι Bloom, Lahey (1978), εστίασαν στην γλωσσική ικανότητα μελετώντας τις τρεις διαστάσεις της γλώσσας (περιεχόμενο, μορφή, χρήση). Το γλωσσικό μήνυμα ως προς τη μορφή μπορεί να περιγραφεί ως προς τη φωνολογία (τμηματική, υπερτμηματική) τη μορφολογία (δεσμευμένα - αδέσμευτα μορφήματα, λεκτικές – λειτουργικές κατηγορίες) και τη σύνταξη (δομή πρότασης, τύπο προτάσεων). Στο γλωσσικό περιεχόμενο εντάσσονται τα θέματα που μπορούν να αναπτυχθούν στη συζήτηση (γλωσσική έκφραση). Τέλος στη χρήση της γλώσσα (ή πραγματολογία) υπάρχουν οι εξής πλευρές:

- πραγματοποίηση σκοπών ή λειτουργιών
- αξιοποίηση πληροφοριών από τα συμφραζόμενα για να διατυπωθεί το νόημα
- και η αλληλεπίδραση με τους συνομιλητές για την έναρξη, τη διατήρηση ή τον τερματισμό μια συνομιλίας.

Οι λειτουργίες αυτές χωρίζονται σε προσωπικές όπως είναι ο σχολιασμός ή η επίλυση προβλημάτων και σε κοινωνικές όπως η δράση και η επίδραση μας στο περιβάλλον.

Ενώ τα συμφραζόμενα μπορεί να είναι μη γλωσσολογικά δηλαδή η προσαρμογή του μηνύματος στις ανάγκες του συνομιλητή ανάλογα με τη γνώση του θέματος, την κοινωνική του θέση και το λόγο της συνδιαλλαγής. Ή μπορεί να είναι γλωσσολογικά (αλληλοδιαδοχή, διάλογος).

1.8 Γλωσσικές Διαταραχές σε παιδιά Σχολικής Ηλικίας και Νεαρά άτομα

Για να κατανοήσουμε τις επιπτώσεις των γλωσσικών διαταραχών, είναι σημαντικό, να γνωρίζουμε τις γλωσσικές απαιτήσεις, που σχετίζονται με την κατάκτηση πληροφοριών και την άρτια γνώση δεξιοτήτων.

Για να λειτουργήσουν στο σχολείο, οι μαθητές πρέπει να μπορούν, να συνδυάζουν τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, όπως ήχους και λέξεις, για να σχηματίσουν μεγαλύτερες μονάδες. Πρέπει, επίσης, να μπορούν να συνδέσουν τις προτάσεις, που ακούν και κατανοούν, με συγκεκριμένες λειτουργίες. Τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας συνδυάζονται, για να σχηματίσουν σύνθετες επικοινωνιακές μονάδες.

Το μικρότερο δομικό στοιχείο της γλώσσας, ένα φώνημα ή ομιλητικός ήχος, συνδυάζεται με άλλα φωνήματα, για να σχηματιστούν λέξεις.

Λέξεις και συντακτικά πρότυπα συνδυάζονται, για να σχηματίσουν προτάσεις και προτάσεις ενώνονται, για να διαμορφώσουν μεγαλύτερες μονάδες συνομιλίας ή κείμενα. Οι όροι *κείμενο* και *συνομιλία* αναφέρονται σε ομάδες σχετικών εκφωνημάτων, οι οποίες μεταβιβάζουν συνδυασμένες ή οργανωμένες πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα- όπως παράγραφοι, δοκίμια, ιστορίες, ερμηνείες, παρουσιάσεις και συζητήσεις σε τάξεις, και διαλόγους (Blank, Marquis, & Klimovitch, 1994, Nelson, 1998).

Τα λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας, επίσης, συνδυάζονται, για να σχηματίσουν υψηλότερα, πιο σύνθετα επικοινωνιακά γεγονότα. Το υψηλότερο λειτουργικό επίπεδο, η συνομιλία, αναφέρεται στον συνολικό σκοπό της ανταλλαγής ή της επικοινωνιακής τέχνης, που επηρεάζεται από το θέμα και το πλαίσιο (Peets, 2009).

Σε μια συνομιλία, οι μαθητές πρέπει να ενσωματώνουν τα δομικά και τα λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας, και/ ή τις μικρότερες μονάδες με τις μεγαλύτερες. Τα δομικά στοιχεία της γλώσσας (δηλαδή, οι κανόνες για τον συνδυασμό ήχων σε λέξεις, λέξεων σε προτάσεις και προτάσεων σε κείμενα) σηματοδοτούν νοήματα και προθέσεις, που προκύπτουν από τον σκοπό και το θέμα της συνομιλίας. Η ενσωμάτωση δομικών με λειτουργικά μέρη της γλώσσας, περιπλέκει τη χρήση της (McKibbin, 2007).

1.8.1 Λειτουργικά και Δομικά Στοιχεία της Γλώσσας

1.8.1.α Λειτουργικά στοιχεία

Στα λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας περιλαμβάνονται οι *Συνομιλίες* όπου έχουμε την πληροφόρηση ή καθοδήγηση (μεταβίβαση πληροφοριών, εκπαίδευση, ερμηνεία, ανάγνωση επεξηγηματικών κειμένων-ακρόαση διαλέξεων), την διαπραγμάτευση (συμμετοχή σε απρόσωπες ανταλλαγές – συμμετοχή σε συζητήσεις τάξεων), την διατύπωση ιστοριών (ανάγνωση, γραφή ή αφήγηση ιστοριών) και συμμετοχή σε κοινωνικές συζητήσεις.

Επίσης περιλαμβάνονται οι *Μηχανισμοί για Διαχείριση του Θέματος και Εναλλαγή Σειράς* όπου έχουμε τις λειτουργίες στο επίπεδο συζήτησης. Σε αυτές ανήκουν η επέκταση, δηλαδή η προσθήκη ενός σχετικού και νέου στοιχείου στο εκφώνημα, η διατήρηση (ανταπόδοση ή απάντηση σε μια ερώτηση χωρίς προσθήκη καινούριων πληροφοριών) και η έναρξη (συζήτηση σχετικά με κάτι καινούριο ή η αλλαγή θέματος). Ακόμη, έχουμε τις αποφάσεις σχετικά με το τι λέγεται στο πλαίσιο όπου ανήκει η επιλογή εκφωνημάτων, που να ταιριάζουν σε κοινωνικούς ρόλους, στόχους, καταστάσεις – προσδιορισμός σχετικά με το πότε μιλάμε, πόσο μιλάμε και τι είναι σχετικό, για να πούμε.

Τέλος στους μηχανισμούς για τη διαχείριση του θέματος και την εναλλαγή σειράς ανήκουν, οι σαφείς δηλώσεις σχετικά με την εναλλαγή, και οι επιδιορθώσεις. Πρόκειται για τον σχολιασμό σχετικά με ποιανού η σειρά είναι, για να μιλήσει ή τη συχνότητα μιας σειράς – ανακοίνωση αλλαγών σε ένα θέμα - τροποποίηση ενός μηνύματος, όταν παρουσιάζονται καταρρεύσεις (Αναδιατύπωση ή επανάληψη μιας ιδέας – αύξηση της έντασης, προσθήκη τονισμού ή αργή παραγωγή).

Στα λειτουργικά στοιχεία τέλος, υπάρχουν κι οι *λειτουργίες στο επίπεδο εκφωνήματος* οι οποίες χωρίζονται σε σύνθετες και απλές. Στις σύνθετες υπάγονται η πρόβλεψη, ο σχεδιασμός, η επίλυση ενός προβλήματος, η διαπραγματεύση και η δήλωση πεποιθήσεων, ενώ στις απλές λειτουργίες ανήκουν η αίτηση πληροφοριών, ενεργειών ή αντικειμένων, ο σχολιασμός ή οι δηλώσεις.

1.8.1.β Δομικά Στοιχεία

Στα δομικά στοιχεία ανήκουν τα *κείμενα* (συνδεδεμένα εκφωνήματα, οργανωμένα σχετικά με ένα θέμα, όπως κεφάλαια βιβλίων, ιστορίες, πληροφοριακά κείμενα ή αποσπάσματα, συζητήσεις, διάλογοι, παράγραφοι ή εξηγήσεις), *προτάσεις* (συνδυασμοί λέξεων, φράσεων και προτάσεων, που σηματοδοτούν σχέσεις μεταξύ ιδεών σε αυτές τις μονάδες), *λέξεις* (ιδέες που εκφράζονται με συνδυασμούς ήχων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν ιδέες και νοήματα), *μορφήματα* (μέρη λέξεων τα οποία συνδυάζονται για να δημιουργηθούν μεγαλύτερες λέξεις) και *ήχοι* (φωνήματα της γλώσσας, τα οποία δεν έχουν νόημα έως ότου συνδυαστούν, για να σχηματιστούν λέξεις, οι οποίες έχουν κοινή σημασία μεταξύ μελών μιας κοινωνίας).

1.8.1.γ Ενσωμάτωση Λειτουργικών και Δομικών Στοιχείων

Η Ενσωμάτωση Λειτουργικών και Δομικών Στοιχείων γίνεται με τη συζήτηση η οποία επηρεάζει την επιλογή χαμηλού επιπέδου λειτουργικών και δομικών στοιχείων.

Η συζήτηση δημιουργεί επίσης απαιτήσεις για σύνδεση μικρότερων δομικών μονάδων (ήχων, λέξεων, προτάσεων) σε μεγαλύτερες μονάδες (κείμενο, συζήτηση). Ακόμη, οι υψηλότερου επιπέδου συζητήσεις επηρεάζουν ή υπαγορεύουν την επιλογή λέξεων και προτάσεων που χρειάζονται, για να σηματοδοτηθούν νοήματα, τα οποία σχετίζονται με το θέμα και τον σκοπό της επικοινωνίας. Η παραγωγή γλώσσας στο επίπεδο της συζήτησης

είναι πιο δύσκολη , από ότι η παραγωγή μεμονωμένων στοιχείων της γλώσσας σε απλά πλαίσια.

Επιπρόσθετα, για την ενσωμάτωση των λειτουργικών και δομικών στοιχείων υποχρεούται να υπάρχει η ικανότητα λειτουργίας σε χαμηλότερα δομικά επίπεδα (το να γνωρίζουμε λέξεις, να συνδυάζουμε λέξεις σε προτάσεις), η οποία είναι σημαντική για τη λειτουργικότητα σε υψηλότερα επίπεδα συζήτησης. Στο σχολείο, τα χαμηλότερου επιπέδου στοιχεία της γλώσσας (ήχοι, λέξεις, φράσεις, προτάσεις), σπάνια, λειτουργούν μεμονωμένα (χωρίς να συνδέονται με τον τύπο συζήτησης ή μονάδες κειμένου και χωρίς να ταιριάζει στις αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας).

Τέλος, οι πιο δύσκολες εκπαιδευτικές συζητήσεις απαιτούν πιο απαιτητικές γλωσσικές δεξιότητες, από ότι οι πιο απλές κοινωνικές συζητήσεις, που παρουσιάζονται σε οικεία, υποστηρικτικά πλαίσια. (Dore, 1979, 1986, Grice , 1975, Nelson, 1998, Tough, 1977, Wallach, Butler, 1994).

1.8.1.δ Επεξεργασία Διαφορετικών Στοιχείων Ταυτόχρονα

Η κατασκευή μεγαλύτερων μονάδων συνομιλίας, όπως οι συζητήσεις και τα κείμενα, απαιτεί από τους μαθητές, να χειρίζονται διαφορετικά στοιχεία της γλώσσας ταυτόχρονα. Αυτή η παράλληλη επεξεργασία πολλαπλών γλωσσικών μερών και επιπέδων, η οποία, γενικά, χρειάζεται να πραγματοποιείται πολύ γρήγορα, κάνει την σχολική γλώσσα πρόκληση (Caroll, 2008, Charman, 1992).

Η κατανόηση ιστοριών, είτε μέσω ακρόασης, είτε μέσω ανάγνωσης, είναι μια γλωσσική άσκηση, η οποία απαιτεί ταυτόχρονη επεξεργασία διαφορετικών τύπων πληροφοριών. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια, η οποία ακούει μια ιστορία, πρέπει να κατανοήσει τις εισερχόμενες λέξεις και προτάσεις, να συνδέσει ιδέες σε προτάσεις και να κατασκευάσει μια μεγαλύτερη, συνδεδεμένη, «ολόκληρη» αντιπροσώπευση της ιστορίας. Αυτό επιτυγχάνεται, σχετίζοντας πληροφορίες σε λέξεις και προτάσεις με το θέμα και την πλοκή της ιστορίας- δηλαδή, το πρόβλημα, τον στόχο, τα σχέδια και τις προσπάθειες του χαρακτήρα να λύσει το πρόβλημα, καθώς και την τελική επίλυση της ιστορίας (Stein, Glenn, 1977, Williams et al., 2002).

Η ανάγνωση, σε αντίθεση με την ακρόαση ιστοριών, περιλαμβάνει την πρόσβαση στη σημασία των λέξεων μέσω γραμμάτων, ενώ προσδίδει νόημα στις λέξεις και τις προτάσεις. Στην ανάγνωση, οι μαθητές επισυνάπτουν ήχους σε γράμματα και συνδυασμούς ήχων σε πρότυπα γραμμάτων. Η πραγματοποίηση σχέσεων γράμματος-ήχου και ο συνδυασμός ήχων σε λέξεις επιτρέπουν την πρόσβαση στη σημασία των λέξεων. Έπειτα από την απόδοση νοήματος στις λέξεις, οι μαθητές πρέπει να μπορούν, επίσης, να συνδυάζουν λέξεις και προτάσεις, σε μεγαλύτερα, συνδεδεμένα κείμενα (Scott, 2000). Αυτή η ικανότητα συνδυασμού λέξεων σε προτάσεις και προτάσεων σε ιδέες, που σχετίζονται με το θέμα, είναι βασική για την κατανόηση ιστοριών, είτε με προφορικό, είτε με γραπτό τρόπο.

Η συμμετοχή σε συζητήσεις στην τάξη, επίσης, απαιτεί παράλληλη ενσωμάτωση στοιχείων κι επιπέδων της γλώσσας. Οι μαθητές πρέπει να επεξεργαστούν τα εκφωνήματα, που ακούν κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης να σχετίσουν τις συμβολές των συμμετεχόντων με αυτά, που γνωρίζουν

σχετικά με το θέμα, να μείνουν εντός θέματος, όσο εξελίσσεται η συζήτηση, να αποφασίσουν ποιες πληροφορίες είναι σχετικές, για να τις προσθέσουν και να επιλέξουν τη γλώσσα, που χρειάζεται, για να συνεισφέρουν.

Πρόσθετα στο να ακολουθούν αυτά που λένε οι άλλοι συμμετέχοντες, σχετικά με το θέμα, οι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν και να χειρίζονται τη διαδικασία εναλλαγής σειράς. Λόγω των γλωσσολογικών προκλήσεων, που παρουσιάζονται κατά τη συμμετοχή σε μια συζήτηση στην τάξη, ορισμένα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές μπορεί να κάνουν άσχετα σχόλια ή να μην μπορούν να συμμετέχουν.

Πρόσθετα στην ταυτόχρονη επεξεργασία διαφορετικών στοιχείων της γλώσσας, οι μαθητές πρέπει να κινούνται ευέλικτα μεταξύ των τρόπων επικοινωνίας της ανάγνωσης, της γραφής, της ακρόασης και της ομιλίας. Στο σχολείο, οι μαθητές, συχνά, χρειάζεται να σχετίζουν τις πληροφορίες, που λαμβάνουν με έναν τρόπο, με ότι παράγεται με ένα άλλο (Nelson, 2007). Για παράδειγμα, αφού διαβάσουν ιστορίες, συχνά, ζητείται από τους μαθητές να γράψουν μια έκθεση ή να κάνουν θεατρική αναπαράσταση των ενεργειών ενός χαρακτήρα. Έπειτα από την ακρόαση ή την ανάγνωση ενός διδακτικού κειμένου, οι μαθητές μπορεί να χρειαστεί να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο, ή να συζητήσουν, ή να γράψουν σχετικά με το πως αισθάνονται για το θέμα. Ακόμα και εάν δεν ζητηθεί από τους μαθητές να κάνουν μια λεκτική απόκριση, θα χρειαστεί να παράγουν εσωτερικές σκέψεις και ερωτήσεις σχετικά με ότι διαβάζουν ή ακούν. Πρόσθετα στη σύνδεση των τρόπων λεκτικής επικοινωνίας, οι μαθητές πρέπει να προσαρμόζονται στις αλλαγές, που προκύπτουν στις συνομιλίες. Σε μια συζήτηση, για παράδειγμα, μετατοπίσεις μπορεί να συμβούν στον επικοινωνιακό σκοπό, στα θέματα και στους ρόλους των συμμετεχόντων (Bernstein, Tiegernan-Faber, 2009, Chapman, 1992).

Μια συνομιλία, συχνά, εξελίσσεται μέσα σε μια άλλη ή αποκαλύπτει ενσωματωμένους υπο-στόχους. Οι μαθητές χρειάζεται να επεξεργάζονται τις αλλαγές στις συνομιλίες και κάνουν προσαρμογές στη δική τους γλώσσα, για να ανταποκριθούν σε αυτές τις αλλαγές (Damico, 1991). Πρόσθετα στις απαιτήσεις για κατανόηση και παραγωγή συνδεδεμένων μονάδων συνομιλίας, οι δυναμικές αλλαγές στη γλώσσα απαιτούν αποτελεσματική ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, στοιχείων και επιπέδων του γλωσσικού συστήματος. Οι πολλές, πολύπλοκες γλωσσικές διεργασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται στο σχολείο, κάνουν πολύ απαιτητικές τις γλωσσικές ασκήσεις, που συναντούν οι μαθητές. Η σχολική γλώσσα είναι ιδιαίτερα απαιτητική για μαθητές με γλωσσική διαταραχή.

1.8.2 Καταρρεύσεις στη Χρήση της Γλώσσας

Η κατανόηση της πολυπλοκότητας της γλώσσας κάνει ανέφικτη την πρόβλεψη σχετικά με το που οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές είναι πιθανό να δυσκολευτούν, όταν πρέπει να χρησιμοποιήσουν γλώσσα, για να επικοινωνήσουν, να αποκομίσουν γνώσεις και να κατακτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες. Δυσκολίες επικοινωνίας παρουσιάζονται πιο συχνά σε υψηλότερα και μεγαλύτερα επίπεδα συνομιλίας, από ότι σε χαμηλότερα επίπεδα λέξεων και προτάσεων, καθώς και με αφηρημένα θέματα. Οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές, οι οποίοι επεξεργάζονται σύνθετη σχολική γλώσσα έχουν πολλά κοινά με άτομα, που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, τα οποία έχουν έλλειψη σαφών, απλών, υποστηρικτικών επικοινωνιακών πλαισίων.

1.8.3 Προσδιορισμός των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές

Μια σημαντική δουλειά του Λογοθεραπευτή είναι ο προσδιορισμός των μαθητών με γλωσσικές διαταραχές. Για τον προσδιορισμό τους, ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βασιστεί σε τρία πλαίσια. Πρωτίστως, εξετάζει για διαφορά μεταξύ γλωσσικής επίδοσης και μη γλωσσικής επίδοσης, έπειτα παρακολουθεί πως οι μαθητές λειτουργούν σε σημαντικά πλαίσια και τέλος, προσδιορίζει πως αποκρίνονται τα παιδιά στην παρέμβαση (Paul, 2007).

Παραδοσιακά, οι γλωσσικές διαταραχές έχουν προσδιοριστεί αναφορικά με ένα κενό μεταξύ των επιπέδων μη γλωσσικής και γλωσσικής λειτουργίας των μαθητών. Τα μη γλωσσικά γνωστικά επίπεδα αξιολογούνται από δοκιμασίες νοημοσύνης, βασισμένες στην επίδοση, οι οποίες περιλαμβάνουν ασκήσεις, όπως να βρεθούν οι ομοιότητες σε οπτικές απεικονίσεις και να αναπαραχθούν σχέδια σε μπλοκ ζωγραφικής. Τα γλωσσικά επίπεδα επιδεικνύονται μέσω δοκιμασιών, οι οποίες αξιολογούν τις λεκτικές και γραμματικές γνώσεις, την ανάκληση λέξεων και την παραγωγή προτάσεων. Με αυτόν τον τύπο διάγνωσης, οι μαθητές λαμβάνουν γλωσσικές υπηρεσίες, μόνο εάν παρουσιάσουν ένα μετρήσιμο κενό μεταξύ γλωσσικών και μη γλωσσικών βαθμολογιών (Fey, 1986, Krassowski, Plante, 1977). Μια αδυναμία αυτού του μοντέλου διαφοράς είναι ότι τα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικής χρήσης (πχ., λεκτικές γνώσεις και παραγωγή προτάσεων) είναι ευκολότερο να μετρηθούν με ακρίβεια, από ότι οι ικανότητες συζήτησης ή κατανόησης κειμένου.

Η υπερβολική στήριξη στις βαθμολογίες δοκιμασιών για τον προσδιορισμό των ατόμων, που θα λάβουν υπηρεσίες, αποκλείει χρήσιμες πληροφορίες και είναι επιρρεπής σε λάθη (Ehren, Nelson, 2000). Αντίθετα, μια περιβαλλοντική προοπτική βασίζει τον προσδιορισμό στην επίδοση των μαθητών, όσον αφορά τις προσδοκίες σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλαίσια (Fey, 1986). Τα εργαλεία, που χρησιμοποιούνται σε αυτό το μοντέλο προσδιορισμού, περιλαμβάνουν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς, παρατηρήσεις της επίδοσης των μαθητών, αναλύσεις των σχολικών εργασιών και συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με το πως αντιμετωπίζουν τις συνολικές ασκήσεις. Το περιβαλλοντικό μοντέλο αποκαλύπτει το πως οι μαθητές επικοινωνούν σε πραγματικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της λειτουργικότητας ορισμένων γλωσσικών στοιχείων, που δε μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένες δοκιμασίες (Merritt, Culatta , Nelson, 1998).

1.8.4 Δυσκολίες που συναντώνται στο σχολείο

Οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές μπορεί να επικοινωνούν καλά, όταν μιλούν για οικεία γεγονότα με τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, πασχίζουν με τις πολύπλοκες γλωσσικές απαιτήσεις, και έχουν δυσκολία στην κατάκτηση πληροφοριών, στη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, και στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων (Bashir et al., 1998, Catts , Kamhi, 2005).

1.8.5 Δυσκολία στην κατάκτηση πληροφοριών

Αφού η γλώσσα είναι το μέσο, με το οποίο κατακτώνται οι γνώσεις, είναι γεγονός ότι, τα παιδιά με ΕΓΔ, έχουν δυσκολία στο να συμβαδίζουν με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Bashir et al., 1998). Τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, συχνά, έχουν φτωχή επίδοση σε τομείς, όπως η ιστορία και οι κοινωνικές επιστήμες, επειδή μεγάλο μέρος των πληροφοριών μεταβιβάζεται με γραπτά κείμενα, σε συζητήσεις στην τάξη και με πληροφορικές παρουσιάσεις (Donahue, Pidek, 1993, Tiegerman, Faber, Radziewicz, 2008).

Επιπλέον, οι εκφραστικές δυσκολίες μπορεί να περιορίζουν την ικανότητα των μαθητών να μεταβιβάζουν τις πληροφορίες περιεχομένου, που γνωρίζουν. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υποτιμήσουν τις γνώσεις των μαθητών, που έχουν δυσκολία στη συσχέτιση πληροφοριών, που χρειάζονται, για να απαντήσουν ερωτήσεις, ή στην ερμηνεία σχέσεων μεταξύ ιδεών. Εάν οι ικανότητες κατανόησης των παιδιών είναι σημαντικά χαμηλότερες από το επίπεδο πολυπλοκότητας των κειμένων ή των παρουσιάσεων στην τάξη τους, τότε έχει επηρεαστεί η κατάκτηση των γνώσεων. Επίσης, το σχολείο δεν θα παρέχει κίνητρο ή ενδιαφέρον για τους μαθητές, που δεν κατανοούν εύκολα, όσο παρουσιάζονται.

1.8.6 Δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής

Η ανάγνωση κι η γραφή βασίζονται σε ισχυρές γλωσσικές δεξιότητες. Οι μαθητές έχουν δυσκολία στην ανάγνωση, εάν έχουν πρόβλημα να αναγνωρίσουν τις σημασίες των λέξεων, να σχετίσουν ιδέες με προτάσεις, ή να συνδέουν ιδέες μέσα σε προτάσεις, για την κατανόηση ενός κειμένου, ως ολόκληρου (Catts, 1997, Scott, 1994).

Οι δυσκολίες αλφαριθμητισμού, επίσης, επιφέρουν δυσκολίες σε χαμηλότερου- επιπέδου στοιχεία γραμμάτων και ήχων (αναγνώριση γραμμάτων, συσχετισμός ήχων με γράμματα και συνδυασμός και κατάτμηση ήχων μέσα σε λέξεις). Παιδιά με φτωχές δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης (δηλ., δυσκολία στην ανάλυση λέξεων σε ήχους) και φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης ή φωνητικής τείνουν να είναι φτωχοί αναγνώστες (Catts, 1997, Hall, Moats, 1999 , National Institutes of Health, 2000, Owens, 2010).

1.8.7 Περιορισμένες Κοινωνικές Σχέσεις

Παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, συχνά, έχουν κοινωνικές δυσκολίες (Bashir, Wiig, Abrams, 1987, Brinton, Fujiki, Conti, Ramsden, Botting, 2004).

Τα παιδιά δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν με ένα άτομο, το οποίο δε μπορεί να εκφράσει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του, να κάνει σχετικές αποκρίσεις στα σχόλια άλλων ατόμων, ή να μιλά για μια ποικιλία θεμάτων. Εξαιτίας της δυσκολίας στη χρήση της γλώσσας, οι μαθητές με ΕΓΔ μπορεί να εκφράζονται με μη λεκτικούς τρόπους, να παράγουν ακατάλληλες ή άσχετες συμπεριφορές, ή να γίνονται παθητικοί και να απομονώνονται (Brinton, Fujiki, 1993, Fujiki, Brinton, Morgan, Hart, 1999). Οι συνομήλικοι είναι λιγότερο πιθανό, να συμπεριλάβουν μεταξύ τους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν σχετικές συμβολές σε κοινωνικές καταστάσεις (Fujiki, Brinton, Hart, Fitzgerald,

1999). Πρόσθετα, στις δυσκολίες με την κατανόηση και την εξωτερικευση, οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές μπορεί να έχουν δυσκολία στην αναγνώριση κοινωνικών ενδείξεων ή να αποτυγχάνουν, να αντιληφθούν την πρόθεση στα μηνύματα των άλλων (Fujiki, Spackman, Brinton, Illig, Timler, 2008). Έτσι, οι μαθητές με ΕΓΔ μπορεί να έχουν δυσκολία, να ταιριάζουν με συνομηλίκους.

1.9 Τύποι Γλωσσικών Διαταραχών

Παρατηρώντας τους μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου, ο Λογοθεραπευτής παρακολουθεί για ενδείξεις δυσκολίας στην κατανόηση ή στην παραγωγή μηνυμάτων (Creaghead, Tattershall, 1991). Συγκεκριμένες διαταραχές μπορούν να είναι είτε στον δεκτικό, είτε στον εκφραστικό τρόπο της γλώσσας, είτε και στους δύο.

1.9.1 Δεκτικές διαταραχές

Οι μαθητές με συγκεκριμένες διαταραχές δεκτικού λόγου ή κατανόησης έχουν δυσκολία, να προσδίδουν σημασία στα μηνύματα, που λαμβάνουν. Αυτοί οι μαθητές είναι πιθανό να δυσκολεύονται στο να εκτελούν εντολές, να ακολουθούν ερμηνείες και να αποκομίζουν πληροφορίες μέσω γλώσσας. Μπορεί να έχουν δυσκολία να συλλογιστούν γλωσσικά, να προσδιορίζουν πληροφορίες, οι οποίες χρειάζονται, για να επιλύσουν προβλήματα, να εντοπίζουν ασυνεπείς ή ελλιπείς πληροφορίες σε κείμενα και να συνδέουν ιδέες σε ιστορίες. Οι δεκτικές διαταραχές μπορούν, επίσης, να αντανακλώνται στο πως οι μαθητές μιλούν σχετικά με πληροφορίες, τις οποίες έχουν λάβει: Θα έχουν δυσκολία να αφηγηθούν εκ' νέου ιστορίες, να παρέχουν ερμηνείες και να συμμετέχουν σε συζητήσεις και διαλόγους στην τάξη. Εάν δε μπορούν να επεξεργαστούν τη γλώσσα, θα έχουν δυσκολία στην παράφραση πληροφοριών και στο να κάνουν σχετικές συμβολές. Οι μαθητές, που έχουν δυσκολία στην κατανόηση, μπορεί να επικρατούν σε μια συζήτηση ή να αλλάζουν το θέμα μιας συζήτησης, επειδή είναι πιο εύκολο να μιλούν σχετικά με οικεία γεγονότα, από ότι να επεξεργάζονται, ότι λένε άλλα άτομα με άγνωστα θέματα.

Ένας Λογοθεραπευτής θα παρακολουθήσει, επίσης, για μη λεκτικές ενδείξεις δεκτικών δυσκολιών. Για να αντισταθμίσουν τις γλωσσικές δυσκολίες, οι μαθητές μπορεί να είναι παθητικοί κι ευχάριστοι, με σκοπό να αποφύγουν να χρησιμοποιήσουν γλώσσα, για να υποστηρίξουν και να υπερασπιστούν τις θέσεις τους. Μπορεί να παρακολουθούν τους συνομηλικούς τους, με σκοπό να γνωρίζουν πως θα αποκριθούν, αντί να βασίζονται στις πληροφορίες, που παρουσιάζονται στις οδηγίες ή τις ερμηνείες του εκπαιδευτικού. Πρόσθετα, στο να παρατηρεί πως αποκρίνονται γλωσσικά, ο Λογοθεραπευτής, ο οποίος υποψιάζεται διαταραχές δεκτικού λόγου, θα παρατηρήσει την στήριξη των μαθητών σε οπτικές ενδείξεις ή σε ενδείξεις από το γενικό πλαίσιο (Coggins, 1998, Paul, 2000, Silliman, Wilkinson, 1991).

1.9.2 Εκφραστικές Διαταραχές

Οι μαθητές με εκφραστικές διαταραχές θα έχουν δυσκολία στην παραγωγή καλά διαμορφωμένων προτάσεων και άλλων προφορικών εκφράσεων. Έχουν δυσκολία στην επιλογή ή στην ανάκληση λέξεων και γραμματικών μορφών, για να μεταβιβάσουν ιδέες και μπορεί να επιστρέφουν στην χρήση χειρονομιών, για να εκφράσουν ιδέες, οι οποίες είναι πολύπλοκες, αφηρημένες ή συσχετικές. Στις συζητήσεις, οι μαθητές με ειδικές εκφραστικές διαταραχές μπορεί να μη δίνουν επαρκείς γενικές πληροφορίες ή να διευκρινίζουν πως οι ιδέες τους σχετίζονται με το θέμα. Εάν έχουν δυσκολία στη διαμόρφωση αποκρίσεων στα σχόλια ενός επικοινωνιακού παρτενέρ, μπορεί να συμφωνούν παθητικά όσα λέει ο παρτενέρ σε μια συζήτηση (Fey, 1986, German, Newman, 2004).

Αφού οι μαθητές με ειδικές εκφραστικές διαταραχές κατανοούν τη γλώσσα καλύτερα από ότι την παράγουν, οι γραπτές ή οι προφορικές αποκρίσεις τους είναι πιθανό, να είναι σχετικές και κατάλληλες, παρόλο που μπορεί να είναι απλές και χωρίς λεπτομέρειες ή οργάνωση. Αυτοί οι μαθητές θα είναι λιγότερο πιθανό, σε σχέση με μαθητές χωρίς Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, να παράγουν σύνθετες προτάσεις ή να συνδέουν προτάσεις (Donalhue, 1994, Scott, 2004), λόγω δυσκολίας στη σηματοδότηση δυσδιάκριτων σχέσεων, στον συντονισμό φράσεων ή στην προσθήκη έμφασης. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιούν μόνο συνηθισμένες συντετμημένες μορφές προτάσεων (πχ., μ' αρέσει, άστο) ή να έχουν δυσκολία στον καθορισμό εξαρτημένων και αιτιολογικών σχέσεων με συνδυασμούς.

Οι μαθητές με εκφραστικές διαταραχές θα αντιμετωπίσουν ιδιαίτερη δυσκολία, όταν μιλούν για γεγονότα, τα οποία συνέβησαν στο παρελθόν ή δεν αποτελούν προσωπική εμπειρία.

1.9.3 Μικτές Δεκτικές και Εκφραστικές Διαταραχές

Οι μαθητές με μικτές γλωσσικές διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολία με τον δεκτικό κι εκφραστικό λόγο. Ο Λογοθεραπευτής παρακολουθεί με συμπεριφορικές ενδείξεις δυσκολίας στην κατανόηση της γλώσσας και προσδιορίζει, επίσης, εάν η εκφραστική επίδοση είναι αξιοσημείωτα φτωχότερη, από ότι η δεκτική, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στο πως οι μαθητές αποκρίνονται σε αυτά, που ακούν και πως ανακτούν ή χρησιμοποιούν τις πλευρές της γλώσσας, που γνωρίζουν, όταν μιλούν σχετικά με γεγονότα. Οι αξιόπιστες παρατηρήσεις της επίδοσης του δεκτικού και του εκφραστικού λόγου παρέχουν ένα χρήσιμο σημείο έναρξης για τον προσδιορισμό των γλωσσικών διαταραχών.

1.9.4 Πλευρές της Γλωσσικής επίδοσης

Οι γλωσσικές διαταραχές μπορούν να περιγραφούν στα πλαίσια των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών σε διαφορετικά στοιχεία της γλώσσας. Ο λογοθεραπευτής ενδιαφέρεται, να μάθει την απόδοση των μαθητών σε ασκήσεις μεμονωμένων στοιχείων σε υψηλότερα επίπεδα – για παράδειγμα, κατανόηση ή παραγωγή ιστοριών. Οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές είναι πιθανό, να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία με υψηλότερου επιπέδου σύνθετη γλώσσα, από ότι με πιο απλά μεμονωμένα στοιχεία, όπως το λεξιλόγιο.

Ο λογοθεραπευτής πρέπει να γνωρίζει πως λειτουργούν οι μαθητές στα επίπεδα της λέξης, της πρότασης και του κειμένου.

1.9.5 Ταξινόμηση Γλωσσικών Διαταραχών

Οι γλωσσικές διαταραχές ταξινομούνται σε:

- Διαταραχές παραγωγής και κατανόησης
- Διαταραχές οργανικές/λειτουργικές
- Διαταραχές λόγου και ομιλίας

Έτσι, ότι έχει σχέση με την κωδικοποίηση και κατανόηση του μηνύματος θεωρείται διαταραχή λόγου ενώ ότι έχει σχέση με τη μετάδοση, διαταραχή ομιλίας.

- Διαταραχές επίκτητες/ αναπτυξιακές

Επίκτητες είναι αυτές στις οποίες η ικανότητα λόγου που έχει ήδη κατακτηθεί, χάνεται ενώ στις αναπτυξιακές διαταραχές δεν υπάρχει ή είναι μειωμένη η ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας.

- Γλωσσική απόκλιση/καθυστέρηση

Στη γλωσσική απόκλιση ένα παιδί παρουσιάζει ποιοτικές διαφοροποιήσεις, ως προς τα εξελικτικά στάδια κατάκτησης λόγου, ενώ στη γλωσσική καθυστέρηση τα παιδιά διαφοροποιούνται ποσοτικά από τα φυσιολογικά αναπτυξιακά στάδια. Δηλαδή, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού γίνεται με πιο αργό ρυθμό.

1.10 Ανάλυση Διαταραχών που παρουσιάζει το Δείγμα παιδιών Μη Τυπικού Πληθυσμού της παρούσας Ερευνητικής Προσπάθειας

Όπως είναι ήδη γνωστό, η εν λόγω έρευνα, πραγματοποιήθηκε μέσω του τεστ DLS (Derbyshire Language Scheme), η χορήγηση του οποίου έγινε σε δύο ομάδες παιδιών- *Τυπικού* και *Μη Τυπικού πληθυσμού*. Οι διαταραχές που εντοπίστηκαν στα παιδιά της δεύτερης ομάδας, είναι αυτή του Φάσματος του Αυτισμού (-Asperger), Απραξία- Δυσπραξία, Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI), Φωνολογικές- Αρθρωτικές Διαταραχές, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρακάτω παραθέτεται μια σύντομη περιγραφή των χαρακτηριστικών της καθεμίας από αυτές.

1.10.1 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) / Εξελικτική Δυσφασία

Εξελικτική Δυσφασία ή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment-SLI) ονομάζεται η σοβαρή διαταραχή των γλωσσικών ικανοτήτων που οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία. Κύριο χαρακτηριστικό είναι η σοβαρή καθυστέρηση στην **ανάπτυξη του λόγου** και της **ομιλίας** στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Λιβανίου, 2004, Βογινδρούκας, 2005). Το παιδί δεν καταφέρνει να μιλήσει στον αναμενόμενο χρόνο ή αποκτάει κάποιες ικανότητες στο λόγο με πολύ βραδείς ρυθμούς. Η διαταραχή γίνεται αισθητή κατά τον πρώτο κιάλο χρόνο της ζωής του παιδιού, είναι εξελικτικής φύσεως (συμβαίνει κατά την διάρκεια εξέλιξης του εμβρύου) και σύμφωνα με μελέτες, οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη η οποία παρόλα αυτά δεν συνοδεύεται από αδρά νευρολογικά ευρήματα. Παρόλη την δυσχέρεια στο λόγο και την ομιλία το παιδί με *SLI* επικοινωνεί εξωλεκτικά με το περιβάλλον του, σχετίζεται με τους οικείους του και συμπεριφέρεται με νοήμονες τρόπους (Βογινδρούκας, 2005). Το γεγονός της καθυστέρησης ανάπτυξης της ομιλίας και του λόγου, κάνει την διαταραχή αυτή να μοιάζει με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως τον αυτισμό και την νοητική υστέρηση. Ωστόσο, υπάρχουν μεγάλες διαφορές που διαφοροποιούν την *SLI* από τις διαταραχές αυτές και αποτελούν διαφοροδιαγνωστικά χαρακτηριστικά ανάμεσά τους. Πιο συγκεκριμένα, η *νοητική καθυστέρηση* συνοδεύεται από πολύ χαμηλή νοημοσύνη και ο *αυτισμός* από σοβαρή δυσχέρεια στην σχέση και επικοινωνία με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού. Τα αίτια της διαταραχής δεν είναι σαφή (Βογινδρούκας, Sherrat, 2005). Μελέτες κάνουν λόγο για βιολογικές ανωμαλίες κατά την εμβρυική εξέλιξη, για περιγεννητική ανοξία κ.α. Τα συμπτώματα εξαρτώνται από την ηλικία και διαφέρουν από το ένα παιδί στο άλλο. Για παράδειγμα ένα παιδί 3-3.6 ετών πιθανόν να μην έχει παρουσιάσει καθόλου λόγο, ενώ το παιδί των 6 ετών ενδέχεται να παρουσιάζει λόγο δυσκατάληπτο. Σε μεγαλύτερες ηλικίες (>6 ετών) η δυσκολία εντοπίζεται έντονα στον γραπτό λόγο. Ειδικότερα, το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται στην **ανάπτυξη λεξιλογίου** (ελάχιστη χρήση ρημάτων, δυσκολία σε ψευδολέξεις και στην ανάκληση λέξεων), **γραμματικής** (οπού εμφανίζεται η κύρια δυσκολία-παράλειψη ρήματος, υποκειμένου ή αντικειμένου, παραγωγή ερωτήσεων, παθητικής φωνής και απαρεμφάτου, χρήση δευτερευουσών επεξηγηματικών προτάσεων), **φωνολογικών** δεξιοτήτων και **πραγματολογικών** ικανοτήτων (Bortolini, Leonard, 2000). Παρουσιάζεται μεγάλη δυσχέρεια στην συμμετοχή σε διάλογο καθώς και στην διήγηση ενός γεγονότος, με τον λόγο του να γίνεται τηλεγραμμικός (Leonard, 1986).

1.10.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Πρόκειται για την πιο συνήθη πλέον διαταραχή παιδικής ηλικίας, με ποσοστό συχνότητας 4,2% με 6,3% σε παιδιά (Barkley, 1996). Σύμφωνα με νεότερες επιστημονικές απόψεις, η διαταραχή συνίσταται από 2 διακριτές ομάδες συμπτωμάτων, την *ελλειμματική προσοχή*, που είναι και το κύριο χαρακτηριστικό της διαταραχής και την *υπερκινητικότητα / παρορμητικότητα*. (Barkley, 1990) Οι δύο αυτές ομάδες συμπτωμάτων συχνά συνδυάζονται, αλλά ενδέχεται να υπάρξουν και αυτοτελώς (Barkley,

1996, Pennington, 2002). Η εικόνα του παιδιού με ΔΕΠΥ στην σχολική τάξη είναι προβληματική, καθώς δεν μπορεί να διατηρήσει επικεντρωμένη την προσοχή του σε μια εργασία περισσότερο από ελάχιστα λεπτά, ακόμη και δευτερόλεπτα. Η **προσοχή** του διασπάται συνεχώς από ασήμαντα ερεθίσματα και αν επιπλέον εμφανίζει **υπερκινητικότητα**, δεν μπορεί να μείνει στην θέση του, με αποτέλεσμα να διαταράσσει το περιβάλλον γύρω του (άλλα παιδιά της τάξης κ.λπ.). Παρόλα αυτά, εάν δεν εμφανίζει υπερκινητικότητα, δίνει την εντύπωση της αδιαφορίας και τεμπελιάς για τα μαθήματα και τις δραστηριότητες του σχολείου. Επιπροσθέτως, η **παρορμητικότητα** που χαρακτηρίζει πολλά απ αυτά τα παιδιά, τα κάνει να δρουν ταχύτατα κι απερίσκεπτα, μπλέκοντας σε διαμάχες και τσακωμούς που συχνά δεν τους αφορούν καν. Η σοβαρότητα της διαταραχής ποικίλει, γίνεται δε περισσότερο εμφανής, κάτω από συνθήκες που απαιτούν αυξημένη προσοχή και αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, όπως είναι το σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, η ελλειμματική προσοχή και η υπερκινητικότητα, δεν είναι συμπτώματα αποκλειστικά και μόνο της ΔΕΠΥ. Τα συναντάμε και σε άλλες διαταραχές, όπως εγκεφαλική βλάβη, αυτισμός, αγχώδης διαταραχή κ.α. Απαραίτητος λοιπόν κρίνεται ο αποκλεισμός των άλλων διαταραχών, που έχουν άλλα πρωτεύοντα συμπτώματα. Ένα σύγχρονο τεστ αξιολόγησης της ΔΕΠΥ στην Ελληνική, είναι η **Κλίμακα Αξιολόγησης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΚΑΔΕΠ/Υ-IV)**, (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή, Ευσταθίου, 2005), βασισμένο στο ADHD Rating Scale-IV (Dupaul, Power, Anastasopoulos, Reid, 1998). Η κλίμακα συμπληρώνεται από γονείς και εκπαιδευτικούς. Η ΔΕΠΥ παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια (3 προς 1 κορίτσι), με τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την διαταραχή να κάνουν πρώτη φορά την εμφάνισή τους στα 3 με 4 έτη ζωής του παιδιού και να φτάνουν στο αποκορύφωμα, στην ηλικία των 6 ετών. Η αδυναμία που έχει το παιδί στο να διατηρήσει την προσοχή του, αλλά και η συχνή συνύπαρξη **μαθησιακών** δυσκολιών, έχει ως αποτέλεσμα να υστερεί ακαδημαϊκά στο σχολείο, σε σχέση με τους συμμαθητές του. Οι προβληματικές συμπεριφορές της ΔΕΠΥ που βρίσκονται στο ζενίθ στην ηλικία των 6 ετών, αρχίζουν σταδιακά να υποχωρούν(ειδικά η υπερκινητικότητα) σε πολλά παιδιά, στην αρχή της ήβης. Συμπτώματα όμως, όπως η ελλειμματική προσοχή, εξακολουθούν να αποτελούν πρόβλημα κατά την διάρκεια της ήβης κατά μεγάλα ποσοστά (από 50 έως 80%), ενώ νέα προβλήματα κάνουν συχνά την εμφάνισή τους (εναντιωματική συμπεριφορά, διαταραχή διαγωγής, κατάχρηση ουσιών κ.α.). Σε ένα μικρό ποσοστό, τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ εξακολουθούν να συντροφεύουν το άτομο και στην ενήλικη ζωή του. (Barkley, 1996).

1.10.3 Αυτισμός και Σύνδρομο Asperger

Ο **αυτισμός** είναι μια εξελικτική, νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Συμβαίνει κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου στην διάρκεια της κύησης και κατά την βρεφονηπιακή ηλικία. Σε μεγάλο ποσοστό ο **αυτισμός** εμφανίζεται μεταξύ του 18^{ου} και 24^{ου} μήνα μετά την γέννηση. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις (ποσοστό 4-6% περίπου) εμφανίζεται μετά το 3^ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Παρουσιάζεται πιο συχνά σε αγόρια (αγόρια 3-4/1 κορίτσι) και περισσότερο σε μόνο-ωογεννή απ ότι σε δι-ωογενή δίδυμα (Σταμάτης, 1987, Καραντάνος, 1984, Καραντάνος et al., 2003). Σε κάποιες περιπτώσεις συνδυάζεται με **νοητική στέρσηση**, ενώ 25% των παιδιών με **αυτισμό**, πιθανολογείται ότι θα εμφανίσουν

επιληπτικές κρίσεις κατά την ήβη. Ο παιδικός *αυτισμός* αποτελεί φραγμό, ανακόπτει την πορεία της εξέλιξης, με συνέπεια την παρουσία διαταραχών και ελλείψεων πιο πολύ στην *αντίληψη*, στην *επικοινωνία* (λεκτική και μη λεκτική), στην *κινητικότητα* και γενικά στην *συμπεριφορά*. (Wing, 2000) Εξαιτίας ενός ελαττώματος στα συστήματα που επεξεργάζονται τις εισερχόμενες αισθητικές πληροφορίες, το παιδί αντιδρά υπερβολικά σε ορισμένα ερεθίσματα και ελάχιστα σε άλλα. Το αυτιστικό παιδί συχνά απομακρύνεται από το περιβάλλον και τους ανθρώπους που υπάρχουν σε αυτό, για να εμποδίσει μια σφοδρή επίθεση εισερχόμενων ερεθισμάτων (Sheridan, 1997). *Ο αυτισμός είναι παιδική ανωμαλία, η οποία απομακρύνει το παιδί από τις διαπροσωπικές του σχέσεις, που αρνείται να έρθει σε επαφή με τον κόσμο και να τον εξερευνήσει. Αντί για αυτό, παραμένει στο δικό του εσωτερικό κόσμο.* (Frith, 1999, Βερνάδος, Τερεζάκη 2004, Συριοπούλο, Κασίμος, 2010). Με βάση την συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών, μπορούμε να πούμε ότι τα αυτιστικά παιδιά στερούνται «εξοπλισμού», φυσικής υποδομής και άλλων ικανοτήτων που αποτελούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη σκόπιμων σχέσεων με το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό (Σταμάτης, 1987, Jordan, 2000, Γενά, Γαλάνης, 2007, Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 2008).

Ειδικότερα, όσο αφορά την *επικοινωνία*, τα παιδιά αυτά, παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων, καθώς και την κατανόηση του λόγου από τα συμφραζόμενα. Δυσκολεύονται στην αναγνώριση μεταφορών και πλεονασμών στη γλώσσα, (Καραντάνος, 1984) με το πρόβλημα να είναι έντονο στην άντληση πληροφοριών κυρίως από ουσιαστικά και ρήματα . Ωστόσο, υποφέρουν περισσότερο στην *χρήση*, παρά στην κατανόηση της γλώσσας. (Καμπούρογλου, Βογινδρούκας, 2003) Αυθόρμητη ομιλία ή ομιλία με σκοπό την επικοινωνία εμφανίζεται πολύ λίγο, ή εκλείπει εντελώς. Παρουσιάζουν συνεχή επανάληψη κραυγών, λέξεων και φράσεων (στερεοτυπίες), καθώς και ηχολαλίες (άμεσα ή καθυστερημένα). Έντονη δυσχέρεια επιπλέον εντοπίζεται στη χρήση αντωνυμιών και συνδέσμων, καθώς επίσης και στην *άρθρωση* και τον τονισμό. Όσο αφορά την *μη λεκτική επικοινωνία*, παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης χειρονομιών και έκφρασης, τις οποίες δεν χρησιμοποιούν ούτε τα ίδια κατά την ομιλία (Walenski et al., 2006). Συχνά, δεν έχουν βλεμματική επαφή κατά την ομιλία ή την ακρόαση και συνηθίζουν σε περιπτώσεις έκφρασης επιθυμίας, να τραβούν με την βία τον συνομιλητή τους, αντί να του μιλούν. Σχετικά με την *αντίληψη*, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ασυνήθιστη αντίδραση σε ήχους και θορύβους (άγχος ή αδιαφορία κ.ά.), παράδοξη αντίδραση σε ερεθίσματα (π.χ. σκεπάζει τα μάτια σε ακουστικά ερεθίσματα ή κλείνει τα αυτιά σε οπτικά ερεθίσματα) ,ασυνήθιστη αντίδραση στους πόνους και ανικανότητα συνέχειας κοινωνικών κανόνων. Παράλληλα εντοπίζεται μια προτίμηση και καλύτερη λειτουργία στις αισθήσεις της αφής και της γεύσης απ ότι σε αυτές της όρασης και της ακοής (Lees, Urwin, 2005). Έχουν ανελαστικό τρόπο σκέψης, εμμονή με την ρουτίνα και την ομοιότητα. Η *κίνηση* της γλώσσας και των χειλιών κατά την *άρθρωση* θα μπορούσε να θεωρηθεί ελλιπής, υπάρχει τάση σύγχυσης δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω , μπροστά-πίσω, ενώ συχνά θα δούμε τα παιδιά αυτά να περπατούν στις μύτες των ποδιών τους (Sheridan, 1997). Τέλος, όσο αφορά τις *διαπροσωπικές σχέσεις* των παιδιών με *αυτισμό*, χαρακτηρίζονται από αδιαφορία στην παρουσία άλλων προσώπων και ανικανότητα απόκτησης σχέσης με άλλα άτομα. Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις αλλαγές, εμφανίζοντας επιθετικότητα και σύγχυση. Παράλληλα, η χρήση παιχνιδιών που διέπονται από κανόνες και απαιτούν ρόλους όπως τα επιτραπέζια, είναι πολύ δύσκολη (Katoh-Semba, 2007). Σημαντικό θα ήταν να επισημανθούν οι *ειδικές ικανότητες* που έχουν συνήθως τα παιδιά που

βρίσκονται στο *φάσμα του αυτισμού*. Μπορεί να υστερούν στις γλωσσικές ικανότητες, αλλά σε περιπτώσεις που αυτές δεν είναι απαραίτητες, έχουν πολύ καλή επίδοση (μαθηματικά, λύση και συναρμολόγηση εξαρτημάτων, σύνθεση παιχνιδιών κ.ά.). Παράλληλα έχουν μια ασυνήθιστης μορφής μνήμη, έχοντας την ικανότητα να θυμούνται λεπτομέρειες (απομνημόνευση) σε τέλεια μορφή (Walenski et al., 2006). Τέλος, φυσικό είναι τα παιδιά με αυτισμό, όπως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, να διαφέρουν το ένα από το άλλο. Μερικά παρουσιάζουν σοβαρότερα και άλλα ελαφρότερα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Σε κάθε περίπτωση η πρόγνωση είναι αυτή που βοηθάει το παιδί, όπως και σε όλες τις διαταραχές. Πρώιμη διάγνωση και άμεση έναρξη εντατικής θεραπείας αλλάζουν προς το ευνοϊκότερο την εξέλιξη του παιδιού. Ο λόγος, είναι πιθανώς η πλαστικότητα του εγκεφάλου που διακρίνει τα παιδιά στις μικρές ηλικίες και είναι καταλυτική για την θετική έκβαση της θεραπείας (Manolson, 1992).

1.10.3.α Σύνδρομο Asperger

Πρόκειται για μια ειδική μορφή *αυτισμού*. Τα παιδιά που πάσχουν από σύνδρομο *Asperger* φαίνεται να αναπτύσσουν σχετικά φυσιολογικά το λόγο τους, τουλάχιστον για τα πρώτα δύο ή τρία έτη της παιδικής ηλικίας (Faherty, 1999, Rapin, Dunn, 2003). Όμως, καθώς αναπτύσσεται ο λόγος του παιδιού, η ομιλία του μπορεί να εμφανίσει ασυνήθιστα χαρακτηριστικά. Μπορεί να αναπτύξει εξαιρετικό λεξιλόγιο και να χρησιμοποιεί τον λόγο του για να εκφράσει με ακρίβεια διάφορες έννοιες, αλλά η **ροή** και ο **ρυθμός** της ομιλίας του ενδέχεται να παρουσιάζει προβλήματα (ρομποτική- πομπώδη ομιλία).

Επίσης, εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες όσο αφορά την **πραγματολογία** και τις κοινωνικές σχέσεις με ενήλικους, ή με άλλα παιδιά (Gutstein, Whitney, 2002, Jones & Meldal, 2001). Για παράδειγμα, κατά την διάρκεια μιας συζήτησης πάνω σε ένα θέμα που ενδιαφέρει το παιδί, αυτό μπορεί να επιμένει να μιλάει, αδυνατώντας να αναγνωρίσει ότι δεν υπάρχει πλέον ενδιαφέρον από τους άλλους για το θέμα αυτό. Επίσης ένα παιδί με *Asperger* είναι αρκετά κυνικό, δεν αντιλαμβάνεται ότι η αλήθεια μερικές φορές δεν είναι σωστό να λέγεται. Για παράδειγμα μπορεί κατά την διάρκεια ενός περιπάτου με την μητέρα του, να της δείξει μια κυρία φωνάζοντας «Κοίτα μαμά, δεν είναι πολύ χοντρή;». Για ένα παιδί με *Asperger*, τέτοιου είδους σχόλια γίνονται απλώς για να δηλώσουν ένα γεγονός ` δε γίνεται αγενής σκοπίμως και δε γνωρίζει ότι το σχόλιό του μπορεί να πληγώσει κάποιον. Παράλληλα, η δυσκολία που έχουν τα παιδιά αυτά να διαχωρίσουν την **κυριολεξία** από την **μεταφορά**, τα κάνει να μην μπορούν να αναγνωρίσουν ένα αστείο, παρεξηγώντας συνεχώς τον συνομιλητή τους (Faherty, 1999 · Rapin, Dunn, 2003). Αν και τα συμπτώματα που εμφανίζονται στο σύνδρομο *Asperger* επηρεάζουν όλες σχεδόν τις πτυχές της ζωής του ατόμου, συνήθως θεωρείται ότι αποτελεί την πιο ήπια έκφραση του *φάσματος του αυτισμού*.

1.10.4 Αναπτυξιακή Δυσπραξία

Η Αναπτυξιακή *Δυσπραξία* ή όπως συχνά ονομάζεται *διαταραχή συντονισμού*, είναι μια βλάβη ή δυσχέρεια στην ανάπτυξη του συντονισμού των κινήσεων, σε τέτοιο βαθμό, ώστε να επηρεάζει την ομιλία (υπάγεται στις διαταραχές ομιλίας) τις ακαδημαϊκές ικανότητες και την καθημερινή λειτουργικότητα του παιδιού (Velleman, 2002). Προσβάλλει 2% με 5% των παιδιών, συχνότερα τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, σε αναλογία 4:1. Το παιδί με *Δυσπραξία*, αντιμετωπίζει δυσκολία στην **εκούσια κίνηση των οργάνων του λόγου** (τον προγραμματισμό των κινήσεων των οργάνων του λόγου) για την παραγωγή λέξεων. Πιο αναλυτικά, το παιδί μπορεί να προφέρει μια λέξη σωστά στον αυθόρμητο λόγο, αλλά να αντιμετωπίσει δυσκολία στην εκφορά της όταν του ζητήσουμε εμείς να την πει. Επίσης, ενώ μπορεί να προφέρει σωστά μεμονωμένους φθόγγους και συλλαβές, δυσκολεύεται στην διαδοχική εκφορά τους μέσα στη λέξη. Τα λάθη **δεν είναι σταθερά**, δηλαδή κατά την επανάληψη μιας λέξης 3 φορές, ενδέχεται να την προφέρει με 3 διαφορετικούς τρόπους. Όσο αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών στη λέξη και ο αριθμός των λέξεων στις προτάσεις, τόσο πιο πολύ αυξάνονται τα λάθη (John, Darley, 1970). Επιγραμματικά, κάποια από τα χαρακτηριστικά της *Δυσπραξίας* είναι: *αστάθεια στα λάθη, λάθη στα φωνήεντα, αύξηση λαθών κατά την αύξηση γλωσσικού φορτίου, μεταθέσεις φωνημάτων, ανικανότητα διατήρησης συλλαβικής δομής, λάθη φώνησης, δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση λόγου, δυσκολία στην ανάκληση λέξεων, συντακτικά λάθη, δυσκολίες στην κατανόηση εντολών και οδηγιών, ρινολαλία, επέκταση φωνημάτων και επανάληψη συλλαβών κ.ά.* (Caruso, Strand, 1999, Crary, 1993, Landis, Vander Woude, Jongtsma, 2004). Η *Δυσπραξία* υπάρχει εν δυνάμει από την γέννηση του παιδιού και εντοπίζεται ξεκάθαρα στα πρώτα στάδια ομιλίας του παιδιού. Οι αιτίες εμφάνισής της, δεν είναι γνωστές. Λέγεται ότι πρόκειται για οργανική, νευρογενή διαταραχή (Milloy, Barry, 1990) χωρίς όμως να υπάρχουν νευρολογικά ευρήματα (Milloy, 1991). Συχνά συνδέεται με θετικό οικογενειακό ιστορικό όσο αφορά προβλήματα ομιλίας (κληρονομικότητα). Δεν υπάρχουν παθογνωμικά συμπτώματα *Δυσπραξίας*, δηλαδή συμπτώματα που να εντοπίζονται αποκλειστικά στην *Δυσπραξία*. Υπάρχουν όμως χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που σχετίζονται με την παρουσία της. Όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά υπάρχουν, τόσο πιο πιθανή είναι η ύπαρξη *Δυσπραξίας* (Obler, Gjerlow, 1999). Κατά γενική ομολογία, πρόκειται για ισόβια πάθηση. Δεν υπάρχουν μελέτες που να αποδεικνύουν ότι είναι ιάσιμη. Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία από πολλούς κλινικούς που δείχνουν ότι η έγκαιρη θεραπευτική παρέμβαση, επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

1.10.5 Μαθησιακές Διαταραχές

Τα περισσότερα παιδιά, κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και κυρίως στην πρώτη τάξη, έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα και συμπλέγματα της μητρικής τους γλώσσας, κατέχουν τις περισσότερες βασικές γραμματικές και συντακτικές δομές της πρότασης, έχουν πλούσιο λεξιλόγιο (περίπου 14.000 λέξεις), μπορούν να θυμηθούν και να επαναλάβουν λίστες από αριθμούς και λέξεις τουλάχιστον πέντε ψηφίων, και έχουν κάποια εξοικείωση με τα γραπτά σύμβολα (γράμματα) της λέξης. Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών της ηλικίας αυτής όμως υστερεί σε μια ή περισσότερες από

τις ανωτέρω δεξιότητες η οποία γίνεται εμπόδιο στην εκμάθηση της **ανάγνωσης** , του **γραφτού λόγου** και της **αριθμητικής**.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η δυσκολία στα παιδιά αυτά δεν οφείλεται σε αισθητηριακό έλλειμμα (όραση ή ακοή), σε εμφανή εγκεφαλική βλάβη, σε ψυχιατρική διαταραχή ή σε νοητική καθυστέρηση (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991). Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, οι *μαθησιακές δυσκολίες* είναι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων , δηλαδή των ικανοτήτων μάθησης (απόκτησης γνώσεων). Διακρίνονται σε 6 κατηγορίες : **1.**Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, **2.**Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, **3.**Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων, **4.**Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, **5.**Άλλες διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και **6.**Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη. Σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας διακρίνουμε δύο ομάδες μαθησιακών δυσκολιών : **A.**Κατηγοριοποιήσιμες μαθησιακές δυσκολίες και **B.** Μη κατηγοριοποιήσιμες μαθησιακές δυσκολίες.

Στην Α ομάδα ανήκουν η *Δυσλεξία*, η *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα*, η *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI)* και η *Οριακή Νοημοσύνη*. Στην ομάδα Β ανήκουν οι *Νευρολογικοί/ Βιοχημικοί/ Γενετικοί Παράγοντες* καθώς και οι *Περιβαλλοντικοί*.

Η επιδημιολογία είναι σε αναλογία (για τα ελληνικά δεδομένα) 2.4 αγόρια προς 1 κορίτσι (Μπίμπου, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, 2010). Με βάση τα χαρακτηριστικά τους οι *μαθησιακές διαταραχές* χωρίζονται σε **Ακαδημαϊκές** και **Μη ακαδημαϊκές** (Λιβανίου, 2004) . Ενδεικτικά, παραθέτονται κλινικά χαρακτηριστικά για την καθεμία από τις παραπάνω ομάδες.

1.10.5.α Ακαδημαϊκές (μαθησιακές διαταραχές)

Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή

- * Δυσκολίες στην διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα π.χ. της/στη, φόρα/φορά.
- * Παράληψη μονοσύλλαβων λέξεων π.χ. άρθρων, προθέσεων.
- * Λαθεμένη προφορά γραμμάτων π.χ. θ αντί για φ, θέλω/φέλω.
- * Αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη ισοδύναμη σημασιολογικά π.χ. κοιτάς/κοιτάζεις, βγήκε/έφυγε, γυναίκα/κυρία.
- * Αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη σημασιολογικά αντίθετη π.χ. ψηλός/κοντός, φωτεινός/σκοτεινός.
- * Δυσκολίες στη ροή της ανάγνωσης.
- * Ακατάστατο γραπτό κείμενο.
- * Ανικανότητα για ορθογραφημένη γραφή και σωστή χρήση των σημείων στίξης.
- * Εκφράζεται με απλές σχεδόν λακωνικές προτάσεις.
- * Φτωχή επίδοση στο σκέφτομαι και γράφω.
- * Λιγόλογες εκθέσεις.

- * Δυσκολίες στην εκμάθηση και γραφή των αριθμών.
- * Δυσκολία στην κατανόηση των συμβόλων των μαθηματικών πράξεων.
- * Δυσκολία στην εκμάθηση της προπαίδειας.
- * Δυσκολία στην κατανόηση των προβλημάτων.

1.10.5.β Μη ακαδημαϊκές (μαθησιακές διαταραχές)

- * Δυσκολεύεται να κόψει με το ψαλίδι ίσια γραμμή ή άλλα απλά γεωμετρικά σχήματα.
- * Χρησιμοποιεί το δεξί και το αριστερό χέρι χωρίς επικράτηση του ενός.
- * Συγχέει το αριστερά με το δεξιά.
- * Δεν μπορεί να δέσει τα κορδόνια των παπουτσιών του.
- * Δεν έχει κατακτήσει όλα τα φωνήματα και συμπλέγματα της μητρικής γλώσσας.
- * Δεν ξεχωρίζει τις λέξεις σε μία πρόταση ή τις συλλαβές σε μία λέξη.
- * Δεν αντιλαμβάνεται την ομοιοκαταληξία σε απλά ποιηματάκια.
- * Δεν καταλαβαίνει χωρικές και χρονικές έννοιες.
- * Δυσκολεύεται να κατανοήσει πολύπλοκες προτάσεις που περιέχουν λειτουργικές λέξεις (μέχρι, όπως, όταν, πριν, μετά κ.λπ.), παθητική φωνή, έμμεσο αντικείμενο.
- * Δεν μπορεί να θυμηθεί λίστες με περισσότερα από τρία με τέσσερα στοιχεία είτε αυτά είναι αριθμοί, λέξεις ή ψευδολέξεις.
- * Αδυνατεί να εκτελέσει εντολές που περιέχουν περισσότερες από δύο ή τρεις βασικές οδηγίες.
- * Δεν μπορεί να σειροθετήσει εικόνες για να δημιουργήσει ιστοριούλες.
- * Έχει φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολία στην εκμάθηση αφηρημένων εννοιών, μεταφοράς, παροιμιών κ.λπ.
- * Δεν μπορεί να αφηγηθεί με συνειρμό και ορθή χρονική σειρά μικρές παραγράφους και ιστορίες.
- * Δεν μπορεί να κάνει πάζλ, να αναγνωρίσει ή να αντιγράψει γεωμετρικά σχήματα.
- * Δυσκολεύεται να χρωματίσει μέσα σε πλαίσιο.

1.10.6 Αρθρωτικές/Φωνολογικές Διαταραχές

Τόσο οι αρθρωτικές όσο και οι φωνολογικές διαταραχές, ανήκουν στην ομάδα διαταραχών της ομιλίας. Η φυσιολογική άρθρωση είναι μια σειρά από σύνθετες κινήσεις. Η προϋπόθεση για ακριβή άρθρωση βασίζεται στην επακριβή τοποθέτηση, αλληλουχία, συγχρονισμό, ορθή κατεύθυνση και δύναμη των αρθρωτών. Όλα αυτά συμβαίνουν ταυτόχρονα με την ακριβή μεταβολή της ροής του αέρα, την έναρξη ή διακοπή της φώνησης και την υπερωιοφαρυγγική δραστηριότητα (Shipley, McAfee, 2004). Διαταραχή άρθρωσης πρακτικά σημαίνει, ότι το παιδί έχει βρει το σωστό φώνημα για χρήση, αλλά το προφέρει λάθος, λόγω ανεπάρκειας του μηχανισμού άρθρωσης. Αντιθέτως, στην

φωνολογική διαταραχή το παιδί δεν έχει βρει το σωστό φώνημα που πρέπει να χρησιμοποιήσει (Bernthal, Bankson, 1998). Η διαταραχή άρθρωσης οφείλεται σε **δυσλειτουργία του μηχανισμού παραγωγής ομιλίας**, ενώ η φωνολογική διαταραχή προκαλείται από **λάθος νοητική οργάνωση των φωνημάτων** (Smit, 1997). Οι περισσότερες διαταραχές ομιλίας, περιλαμβάνουν διαταραχή άρθρωσης. Οι όροι διαταραχή άρθρωσης καθώς και φωνολογίας χρησιμοποιούνται τόσο αυτόνομα όσο και σε συνδυασμό. Και οι δύο επηρεάζουν σημαντικά αυτό που λέμε λόγο/γλώσσα. Όλες οι πτυχές της διαδικασίας παραγωγής λόγου/ομιλίας αλληλοσυνδέονται και επηρεάζονται άμεσα η μία από την άλλη. Για παράδειγμα, μια δυσκολία στην άρθρωση, δημιουργεί πρόβλημα και στην ανάπτυξη του λόγου (Bernthal, Bankson, 1998). Οι αρθρωτικές και φωνολογικές διαταραχές, μπορεί να οφείλονται είτε σε **οργανικά** (απώλεια ακοής, σχιστίες κ.ά.) είτε σε **λειτουργικά** αίτια. Ενδέχεται ωστόσο, η αιτιολογία μιας διαταραχής άρθρωσης να παραμένει και άγνωστη. Σημαντικό είναι να αναφερθούμε στις **φωνολογικές διεργασίες**, φαινόμενο πολύ συχνό σε παιδιά με φωνολογικές/αρθρωτικές διαταραχές. Οι φωνολογικές διεργασίες περιγράφουν τι κάνουν τα παιδιά κατά τις φυσιολογικές αναπτυξιακές διεργασίες του λόγου, για να απλοποιήσουν τις πρότυπες ελληνικές παραγωγές. Όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές διεργασίες ή χρησιμοποιεί διεργασίες που δεν εμφανίζονται συνήθως στη διάρκεια κατάκτησης λόγου, η καταληπτότητα μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά. (Shipley, McAfee, 2004). Ενδεικτικά, κάποιες από τις φωνολογικές διεργασίες που εντοπίζονται στην ομιλία των παιδιών είναι η φατνικοποίηση, η οπισθοποίηση, ο διπλασιασμός, η ουρανικοποίηση, η απαλοιφή τελικού συμφώνου, η απαλοιφή του αρχικού απλού συμφώνου, αναδιπλασιασμός, στιγμικοποίηση κ. ά.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Παρακάτω αναλύονται δύο έρευνες παρμένες από την διεθνή βιβλιογραφία.

Η μια εκ των δύο, αναλύει τη σχέση μεταξύ των γλωσσικών διαταραχών που παρουσιάζονται στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή με τα συμπεριφορικά προβλήματα, ενώ η άλλη πραγματεύεται τη σχέση μεταξύ των Πραγματολογικών Διαταραχών με τις διαταραχές που μπορεί να παρουσιαστούν στις γλωσσικές ικανότητες.

Πιο συγκεκριμένα:

2.1 Πρώτη Έρευνα

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και καταστάσεις μπορεί να αποτελέσουν πηγή άγχους για τα παιδιά και τους ενήλικες. Τα κοινωνικά επαρκή άτομα αναμένεται να είναι σε θέση να επικοινωνούν και να συνδιαλέγονται αποτελεσματικά. Στην εφηβεία τα νεαρά άτομα με ΕΓΔ μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στο να αισθάνονται άγχος σε κοινωνικές καταστάσεις, καθώς αναμένεται από αυτά να συμμετέχουν σε ευρύτερες και συχνά δύσκολες κοινωνικές σχέσεις μέσα στο πλαίσιο των σημαντικών γλωσσικών και λεκτικών τους δυσκολιών. Ενδεικτικές συμπεριφορές κοινωνικού άγχους, όπως αχρωτικές και απόμακρες συμπεριφορές έχουν παρατηρηθεί σε παιδιά με ΕΓΔ. Οι έφηβοι ηλικίας 16 και 17 ετών με ΕΓΔ έκριναν τους εαυτούς τους ως πιο ντροπαλούς (αφού αισθάνονταν δυσφορία και δισταγμό στην παρουσία άλλων ατόμων) σε σχέση με τους έφηβους χωρίς γλωσσικά προβλήματα και η επίδραση αυτή ήταν σημαντική. Η επικράτηση του άγχους και της αποχώρησης σε κοινωνικές συναντήσεις παιδιών και νέων ατόμων με ΕΓΔ, δείχνει ότι μπορεί να βιώνουν αυξημένο κοινωνικό άγχος σε σύγκριση με τους κανονικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους. Τόσο η γλωσσική ικανότητα όσο και η κοινωνική δεξιότητα είναι πιθανό να επιδράσουν στις κοινωνικές εμπειρίες αυτής της ευάλωτης ομάδας και να συμβάλλουν σε συναισθήματα όπως το κοινωνικό άγχος (Wadman, Durkin, Conti-Ramsden, 2011). Τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν δυσκολίες στο να μάθουν να μιλούν και οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι επίμονες. Λόγω της σπουδαιότητας της γλώσσας στην ανθρώπινη συμπεριφορά, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι γλωσσικές δυσκολίες αποτελούν παράγοντα κινδύνου για προβλήματα που συνδέονται με άλλες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών.

Για παράδειγμα υπάρχουν αναπτυξιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γλωσσικών διαταραχών και δυσκολιών στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, οι οποίες καθιστούν δύσκολη τη μαθησιακή τους πρόοδο, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μνήμης και γενικότερα τις μη λεκτικές ικανότητές τους σε όλη την μέση παιδική ηλικία, την εφηβεία και αργότερα. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν την επιθυμία να δραστηριοποιούνται κοινωνικά, βιώνουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλικούς τους και με τις κοινωνικές τους συναναστροφές από ότι τα άλλα παιδιά και έφηβοι. Η ΕΓΔ και οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές συνήθως συνυπάρχουν, με τις εκτιμήσεις να αναφέρουν 50-80% συννοσηρότητα σε παιδιά που εντοπίστηκε να έχουν ΕΓΔ ή συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Έτσι, τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να είναι πιο ευάλωτα σε τέτοιου τύπου διαταραχές (Conti-Ramsden, 2013).

2.2 Δεύτερη Έρευνα

Η πραγματολογική γλωσσική διαταραχή αποτελεί ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από την προσχολική ηλικία και τα συμπτώματα παραμένουν έως την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Ένα σοβαρό ερώτημα που τίθεται από τους ειδικούς είναι το κατά πόσο αυτή η διαταραχή αποτελεί μια γλωσσική δυσκολία και αν αυτή η κατάσταση σχετίζεται με άλλες διαταραχές που επηρεάζουν την έκφραση ενός ατόμου, όπως η ειδική γλωσσική διαταραχή και ο αυτισμός.

Από κλινική άποψη, τα παιδιά με κύριες πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές περιγράφονται ότι έχουν επιφανειακά φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, ασυνήθιστες γλωσσικές δομές, δυσκολία στη χρήση των πραγματολογικών στοιχείων στη συζήτηση, δυσκολία στην ερωταπόκριση και σύνθετες δυσκολίες στη κατανόηση (Botting, Conti-Ramsden, 1999). Αν μια ομάδα παιδιών με πραγματολογικές δυσκολίες, αλλά χωρίς αυτισμό, υπάρχει πράγματι ως ξεχωριστή οντότητα, η δεύτερη διαμάχη επικεντρώνεται γύρω από το εάν τα παιδιά αυτά ταξινομούνται με μεγαλύτερη ακρίβεια σαν υποομάδα της γλωσσικής διαταραχής ή των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (Botting, Conti-Ramsden, 1999). Τα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή (ΠΓΔ) έχουν την τάση να είναι κοινωνικά και ομιλητικά, ενώ χρησιμοποιούν τόσο την μη-λεκτική, όσο και την λεκτική επικοινωνία, παράγουν όμως στερεοτυπική γλωσσική εκφορά, με αφύσικο (συχνά υπερβολικό) επιτονισμό και προσωδία (Bishop, Norbury, 2002).

Κατά περίπτωση, η συνομιλία τους επικεντρώνεται σε θέματα ειδικότερου ενδιαφέροντος, παρ'όλα αυτά θεωρείται ότι έχουν καλή αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και όχι ότι μιλούν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τον συνομιλητή. Σίγουρα αυτά τα παιδιά δεν παρουσιάζουν τις μη-λεκτικές επαναληπτικές συμπεριφορές, χαρακτηριστικές στον αυτισμό. Αυτό έχει κάνει την έρευνα δύσκολη στην ερμηνεία και ανεπαρκή στο να προσφέρει πρακτικές οδηγίες. Υπάρχουν διαφωνίες ως προς το επίπεδο της δομικής γλωσσικής διαταραχής (εκφραστικά κι αντιληπτικά), σχετικά με το βαθμό της ακαμψίας που επιδεικνύεται και σχετικά με το ιστορικό αυτών των παιδιών. Προς το παρόν, ο όρος «σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή» χρησιμοποιείται (στη Βρετανία τουλάχιστον) για να αναφερθεί στα παιδιά που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για διάγνωση αυτισμού (Botting, Conti-Ramsden, 1999).

Γίνονται συζητήσεις ως προς το αν οι όροι «σημασιολογικός» και «πραγματολογικός» συνυπάρχουν απαραίτητως κι αν είναι χρήσιμο να χρησιμοποιούμε τον όρο «σημασιολογικός» όταν αναφερόμαστε σε παιδιά αυτής της κατηγορίας. Το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης των κλινικών και της σύγχυσης προκύπτει από τη συσχέτιση ανάμεσα στα σημασιολογικά προβλήματα και τις δυσκολίες ανεύρεσης της λέξης ή κατονομασίας (Botting, Conti-Ramsden, 1999). Οι Bishop και Norbury (2002), αναφέρουν παιδιά με πρωταρχική διάγνωση γλωσσική διαταραχή, αλλά όπου τα προβλήματα δεν περιορίζονται στις δομικές πλευρές της γλώσσας, αλλά επηρεάζουν την κατάλληλη χρήση της γλώσσας εντός ενός πλαισίου.

Με βάση αυτές τις αναφορές, δημιουργείται το ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο οι γλωσσικές ικανότητες επηρεάζουν την πραγματολογία. Όμως, τονίζεται ότι τα άρθρα, τα οποία πραγματεύονται τις πραγματολογικές ικανότητες είναι λίγα και το θέμα δεν έχει μελετηθεί εκτενώς και ειδικότερα στην Ελλάδα.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η σύγκριση πραγματολογικών ικανοτήτων ορισμένου αριθμού παιδιών τυπικού πληθυσμού, με τον ίδιο αριθμό παιδιών που εμφανίζουν γλωσσικές διαταραχές. Τα ποσοστά αυτά, εξήχθησαν από ένα μέρος του τεστ DLS (Derbyshire Language Scheme) το οποίο χορηγήθηκε και στις 2 προαναφερθείσες ομάδες παιδιών.

3.2 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Οι ηλικίες των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα κυμαίνονται από 6 έως 8 ετών.

Τα παιδιά στα οποία χορηγήθηκε το τεστ, επελέγησαν βάσει κάποιων αυστηρών κριτηρίων. Όσο αφορά την ομάδα παιδιών τυπικού πληθυσμού, επελέγησαν από τις σπουδάστριες με κριτήριο την μη διάγνωση οποιασδήποτε αναπτυξιακής ή γλωσσικής διαταραχής, κατόπιν υποδείξεως των δασκάλων-παιδαγωγών. Από την ομάδα των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές, εξαιρέθηκαν τα δίγλωσσα και εκείνα με νοητική υστέρηση.

3.3 Δείγμα

Για την εκπόνηση της ερευνητικής προσπάθειας, συλλέχθηκε δείγμα από 39 παιδιά τυπικού πληθυσμού (18 κορίτσια και 21 αγόρια) και 39 παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (18 κορίτσια και 21 αγόρια). Η ηλικιακή κλίμακα κυμαινόταν από 6 με 8 έτη. Πιο συγκεκριμένα :

Κορίτσια

ΗΛΙΚΙΕΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6(ετών)	5	4
7(ετών)	3	9
8(ετών)	10	5

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Αγόρια

ΗΛΙΚΙΕΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6(ετών)	7	8
7(ετών)	3	6
8(ετών)	11	7

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Τα σχολεία και τα κέντρα λογοθεραπείας από τα οποία πάρθηκε το δείγμα για την έρευνα είναι τα ακόλουθα :

44^ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πατησίων, Αθήνα

152^ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πατησίων, Αθήνα

12^ο Δημοτικό Σχολείο Πόρου, Ηράκλειο Κρήτης

1^ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμπάκας, Νομός Τρικάλων

Κέντρο Συμβουλευτικής Οικογένειας και Παιδιού «Όμορφος Κόσμος», Γαλάτσι, Αθήνα

Κέντρο Λογοθεραπείας και Ψυχολογίας «Δια-Λόγου», Ηράκλειο Κρήτης.

3.4 Μέθοδος έρευνας

Για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Τμηματικής ή Συγχρονικής Έρευνας, μιλώντας για τη μέθοδο κατά την οποία παρακολουθείται η γλωσσική ανάπτυξη μιας ή περισσότερων ομάδων από παιδιά σε διαφορετικές ηλικίες.

Τα πλεονεκτήματα είναι ότι με τη βοήθεια μιας τμηματικής έρευνας μπορεί να μελετηθεί η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες και να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά του παιδικού λόγου σε κάθε ηλικία. Ακόμη, η μέθοδος αυτή δεν είναι χρονοβόρα και επιτρέπει τη σύγκριση της ομιλίας διαφορετικών παιδιών.

Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγονται η δυσκολία μελέτης της εξελικτικής πορείας της γλωσσικής ανάπτυξης, εφόσον η τμηματική έρευνα δεν περιλαμβάνει όλες τις περιόδους ανάπτυξης. Και τέλος, η τμηματική μέθοδος εξετάζει πολλές φορές διαφορετικά παιδιά σε διαφορετικές ηλικίες. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό μειονέκτημα αυτής της μεθόδου, επειδή είναι πιθανό τα παιδιά της ίδιας ηλικίας να μη βρίσκονται στο ίδιο στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης και να μην μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μια κατηγορία.

3.5 Όργανα Μέτρησης

Για την αξιολόγηση πραγματολογικών ικανοτήτων του δείγματος που εξετάστηκε, χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος από το εργαλείο Derbyshire Language Scheme –(DLS) τεστ, το οποίο σχεδιάστηκε από τους Knowles και Masidlover (1977), και αναθεωρήθηκε από τους ίδιους το 1982 και το 1987 (Morris, 2013, Beech, Harding, Hilton-Jones, 1993). Συγκεκριμένα, το τεστ χορηγήθηκε από την σελίδα 32 έως την σελίδα 48, στις οποίες περιλαμβάνονται η υποδοκιμασία 2 στο επίπεδο 3^{ov} λέξεων και ένα μέρος της υποδοκιμασίας 1 στο επίπεδο 5 έως 10 λέξεων. Η κάθε σελίδα του τεστ αποτελούνταν από εικόνες και 2 έως 3 ερωτήσεις προς απάντηση. Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου τεστ (DLS) σε αυτή την έρευνα, είναι ότι δεν χρειάζεται προσαρμογή στα ελληνικά και αρκεί μια απλή μετάφρασή του για να χορηγηθεί (Βογινδρούκας, 2002).

Η «Γλωσσική Δοκιμασία Derbyshire» (ΓΔ-D) είναι ένα εργαλείο γλωσσικής παρέμβασης, το οποίο σχεδιάστηκε από τους Knowles και Masidlover (1982), και απευθύνεται σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων. Το τεστ αυτό σχεδιάστηκε με σκοπό την ανάπτυξη λόγου παιδιών με γλωσσική καθυστέρηση καθώς και παιδιών με Νοητική Υστέρηση, ενώ αρχικά προοριζόταν για χρήση από εκπαιδευτικούς (Masidlover, 1979). Πλέον, χρησιμεύει και ως **αξιολογητικό εργαλείο** και χρησιμοποιείται κυρίως σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που παρουσιάζουν διάφορα ελλείμματα, όπως ήπιες δυσκολίες μάθησης, γλωσσική καθυστέρηση κ.ά. Το DLS κατά κύριο λόγο εξετάζει την κατανόηση όσο και τη λεκτική παραγωγή συγκεκριμένων μορφολογικών και συντακτικών δομών. Τόσο η αξιολόγηση όσο και η θεραπευτική παρέμβαση πραγματοποιούνται μέσω παιχνιδιού. Τα ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται και στις δύο περιπτώσεις είναι παιχνίδια, πραγματικά αντικείμενα και εικόνες.

Οι δραστηριότητες χωρίζονται σε πέντε επίπεδα και είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Η κατανόηση αξιολογείται μέσω της εκτέλεσης εντολών που περιλαμβάνονται στη φόρμα

της λεπτομερούς αξιολόγησης κατανόησης, αλλά και μέσα από την σωστή δείξη των εικόνων του τεστ. Αν και το τεστ δεν είναι σταθμισμένο, στο τέλος κάθε υποδοκιμασίας και επιπέδου υποδεικνύετε ο ελάχιστος αριθμός των επιτυχημένων απαντήσεων που πρέπει να δώσει το παιδί, για να θεωρηθεί απ' τον εξεταστή ότι έχει επιτύχει τον εκάστοτε στόχο.

3.5.1 Μονολεκτικό Επίπεδο

Το πρώτο επίπεδο είναι το μονολεκτικό, όπου το παιδί καλείται να δείξει όποια εικόνα ή όποιο στοιχείο της εικόνας του ζητηθεί. Οι εικόνες αυτές περιλαμβάνουν πραγματικά αντικείμενα (*υποδοκιμασία 1*), τα μέρη του σώματος και τα ρούχα (*υποδοκιμασία 2*). Στην *υποδοκιμασία 3* το παιδί θα πρέπει να μιμηθεί τις κινήσεις του θεραπευτή (π.χ. Να βάλει το αρκουδάκι να κάτσει) και να περιγράψει και την διαδικασία αυτή μονολεκτικά (π.χ. Τι κάνει το αρκουδάκι;- **κάθεται**). Στη συνέχεια (*υποδοκιμασία 4*) το παιδί καλείται να κατονομάσει τις εικόνες των υποδοκιμασιών 1 και 2. Στην *υποδοκιμασία 5* με τη βοήθεια των παιχνιδιών μινιατούρων εξετάζουμε την **κατανόηση** («Πού είναι το...;») και την **έκφραση** («Τι είναι αυτό;») εικόνων από τις κατηγορίες των προσώπων, των επίπλων και των ζώων. Και τέλος, στην *υποδοκιμασία 6* εξετάζουμε την κατανόηση (δείξη εικόνας) και την έκφραση (τι κάνει το υποκείμενο) εικόνων με ενέργειες- ρήματα.

3.5.2 Επίπεδο Δύο Λέξεων

Ακολουθεί το επίπεδο δύο λέξεων όπου ελέγχεται η **κατανόηση** και η **έκφραση**. Το παιδί εκτελεί τις εντολές του εξεταστή και ανταλλάσσει ρόλους ή περιγράφει τη δραστηριότητα που του δίνεται με τη χρήση παιχνιδιών (*υποδοκιμασία 1*). Στην *υποδοκιμασία 2* το παιδί καλείται να δείξει την εικόνα που του ζητήθηκε και να εκφέρει τουλάχιστον δύο λέξεις για όποια εικόνα υποδεικνύεται.

3.5.3 Επίπεδο Τριών Λέξεων

Στην *υποδοκιμασία 1* του επιπέδου τριών λέξεων, αξιολογούνται οι ικανότητες του παιδιού μέσω παιχνιδιού ρόλων με την βοήθεια αντικειμένων τοποθετημένων στο τραπέζι. Αρχικά το παιδί καλείται να αναπαράγει τις δραστηριότητες έπειτα από εντολή του εξεταστή. Σε αυτό το στάδιο, εάν το παιδί δυσκολεύεται, ο κλινικός το παροτρύνει να πραγματοποιήσει την δραστηριότητα κατόπιν μίμησης. Αφού ολοκληρώσει τις δραστηριότητες μέσω μίμησης, τα αντικείμενα επανατοποθετούνται στο τραπέζι, δίνεται η εντολή και αναμένεται ανταπόκριση από το παιδί. Τέλος, ακολουθείται η ίδια διαδικασία, αναμένοντας αυτή την φορά από το παιδί, εκτός από την εκτέλεσή της (**κατανόηση**) και την περιγραφή αυτής (**έκφραση**). Η ίδια διαδικασία μπορεί να γίνει και με ανταλλαγή ρόλων. Στην *υποδοκιμασία 2*, ζητείται από το παιδί να δείξει την σωστή εικόνα, έπειτα από ερώτηση κατανόησης του εξεταστή. Οι υπόλοιπες εικόνες που υπάρχουν στην σελίδα, χρησιμεύουν στο να καταστήσουν την δοκιμασία πιο δύσκολη, δίνοντας στο παιδί περιθώριο επιλογής. Κατόπιν, ζητείται να περιγράψει τις υπόλοιπες εικόνες της σελίδας (έκφραση).

3.5.4 Επίπεδο τεσσάρων λέξεων

Στο επίπεδο τεσσάρων λέξεων υπάρχουν, κατά τον ίδιο τρόπο με τα προηγούμενα επίπεδα, ερωτήσεις **κατανόησης** και **έκφρασης**. Χρησιμοποιούνται πραγματικά αντικείμενα. Τοποθετούνται και πάλι τα αντικείμενα στο τραπέζι και δίνονται οι εντολές κατανόησης στο παιδί. Αρχικά, σε περίπτωση δυσκολίας του παιδιού, επιτρέπεται η μίμηση. Όσο αφορά την έκφραση, αφού έχει προηγηθεί η διαδικασία κατά την οποία δίνονται οι εντολές από τον εξεταστή, οι ρόλοι αλλάζουν και το παιδί παροτρύνεται να δώσει εκείνο τις εντολές και να εκτελέσει ο εξεταστής, ή να περιγράψει το παιδί τι κάνει ο εξεταστής.

3.5.5 Επίπεδο πέντε- δέκα λέξεων

Στην *υποδοκιμασία 1* του επιπέδου αυτού, ο εξεταστής πρέπει μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, να κάνει το παιδί να εκφράσει τον γραμματικό τύπο που απαιτείται, ακόμη και αν το παιδί έχει απαντήσει λανθασμένα. Υπάρχουν και εδώ ερωτήσεις **κατανόησης** και **έκφρασης**. Η *υποδοκιμασία 2* αποτελείται από επίπεδα, κλιμακούμενης δυσκολίας σχετικά με την κατανόηση. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι σε αυτή τη δοκιμασία, αξιολογούνται ως αποτυχημένες, οι εντολές που επαναλαμβάνονται ή χωρίζονται σε μέρη! Στόχος της δοκιμασίας αυτής, είναι η χρήση του «και» από το παιδί. Στην 3^η και τελευταία *υποδοκιμασία* ο εξεταστής υποδεικνύει, ζητάει μίμηση και έπειτα ενθαρρύνει για αυθόρμητο λόγο. Στόχος είναι το παιδί να μπορέσει να σχηματίσει μια εντολή η οποία να οδηγεί τον εξεταστή στην τοποθέτηση των αντικειμένων σύμφωνα με τις εικόνες.

Χρησιμοποιείται ότι διευκολύνει το παιδί (παιχνίδια ή εικόνες) και δεν διορθώνεται η λεκτική του έκφραση. Οι εντολές δίνονται μία φορά από τον εξεταστή, εκτός αν η αποτυχία του παιδιού οφείλεται σε διάσπαση της προσοχής του. Στόχος είναι να ενθαρρυνθεί το παιδί στο να χρησιμοποιεί σύνθετες εντολές, ειδικά όσες περιλαμβάνουν το «και» σαν σύνδεσμο.

3.6 Περιγραφή Διαδικασίας

Η διαδικασία συγκέντρωσης του δείγματος πραγματοποιήθηκε ομαλά, χωρίς την παρουσία κάποιου προβλήματος. Το τεστ Derbyshire Language Scheme –(DLS) χορηγήθηκε στα παιδιά των προαναφερθέντων σχολείων και κέντρων Λογοθεραπείας, σε συνεννόηση με τους διευθυντές/ιδιοκτήτες, και κατόπιν λεπτομερούς ενημέρωσης των γονέων. Η εκάστοτε σπουδάστρια χορηγούσε το τεστ σε κάθε παιδί ξεχωριστά, μέσα σε μία αίθουσα υποδεικνυόμενη από τον διευθυντή του σχολείου ή τον ιδιοκτήτη του κέντρου, μακριά από θορύβους ή άλλους παράγοντες που θα μπορούσαν να επιφέρουν διάσπαση προσοχής. Όπως προαναφέρθηκε, οι σελίδες του DLS που χορηγήθηκαν ήταν από την 32 έως την 48. Ο αριθμός αυτός, των σελίδων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, ορίστηκε βάσει του χρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα έπρεπε να κυμαίνεται η διάρκεια αξιολόγησης του κάθε παιδιού (έως 15 λεπτά). Σε συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων και των υπευθύνων των κέντρων λογοθεραπείας, ορίστηκε ο χρόνος των 15 λεπτών ως μέγιστος, ώστε να μην χάσουν τα παιδιά ολόκληρη την

διδασκτική ώρα ή την συνεδρία, αντίστοιχα. Πριν την διαδικασία χορήγησης του τεστ προηγούνταν λίγος χρόνος γνωριμίας της σπουδάστριας με το παιδί, καθώς και μια επεξηγηματική, σύντομη αναφορά της σπουδάστριας για το τι θα επακολουθήσει, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα πιο οικείο, για την καλύτερη απόδοση του παιδιού. Κάθε σελίδα του τεστ περιείχε εικόνες και 2 έως 3 ερωτήσεις προς απάντηση. Η σπουδάστρια διατύπωνε προφορικά την ερώτηση και το παιδί καλούνταν να απαντήσει, επίσης προφορικά, λαμβάνοντας υπόψη τις εικόνες, από τις οποίες προέκυπταν οι απαντήσεις. Οι δε απαντήσεις, καταγράφονταν αναλυτικά από την σπουδάστρια. Υπήρχε κατευθυντήρια γραμμή, κατά την οποία οι ερωτήσεις θα διατυπώνονταν από τις σπουδάστριες μέχρι 2 φορές. Δεν λεγόταν στο παιδί, εάν απαντούσε σωστά ή λάθος και δεν διορθώνονταν τα λάθη. Επιπλέον, υπήρχε λεκτική ενίσχυση από την σπουδάστρια («Κόλλα το!», «Μπράβο!») καθώς και υλική όπως καραμέλες και αυτοκόλλητα.

Όσον αφορά τον τυπικό πληθυσμό λίγα ήταν τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν κατά τη διάρκεια του τεστ, σχετικά με τις δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν. Αυτό, παρατηρείται από τις λανθασμένες απαντήσεις τους, οι οποίες ήταν λιγότερες κατά ένα μεγάλο ποσοστό, από το δείγμα παιδιών του μη τυπικού πληθυσμού, δηλαδή των παιδιών που παρουσίαζαν κάποια διαταραχή (είτε μικρή, είτε μεγάλη) στις γλωσσικές ικανότητες (βλ. Πίνακα 6). Το γεγονός ότι η γλωσσική τους ανάπτυξη ήδη έχει φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατάκτησης βασικών γλωσσικών ικανοτήτων, προσέφερε στα παιδιά του τυπικού πληθυσμού την άνεση να απαντούν χωρίς κάποια δυσκολία στις ερωτήσεις και να δουν το τεστ σαν ένα είδος παιχνιδιού. Επίσης, βασικό στοιχείο για την θετική ανταπόκριση των παιδιών (τυπικού, αλλά και μη τυπικού πληθυσμού) ήταν η επιλογή του χρόνου ολοκλήρωσης της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία διήρκεσε περίπου ένα τέταρτο της ώρας, για λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω. Αυτό δεν προκάλεσε στα παιδιά πλήξη ή κούραση, εξαιτίας του πλήθους των ερωτήσεων και των οπτικών ερεθισμάτων που δεχόντουσαν.

Στην ένθερμη ανταπόκριση των παιδιών έπαιξε σημαντικό ρόλο ακόμα, και η επιβράβευση που δινόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα, για κάθε σωστή απάντηση.

3.6.1 Επίπεδο τριών λέξεων

Υποδοκιμασία 2 - Βιβλίο Εικόνων

Η υποδοκιμασία αυτή χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθούν οι πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών. Σε κάθε σελίδα αυτής της υποδοκιμασίας υπάρχουν 4 εικόνες (εκτός από την 1^η σελίδα που απεικονίζονται 2 σκίτσα και αξιολογείται μόνο η κατανόηση). Υπάρχουν ερωτήσεις που αξιολογούν μόνο κατανόηση και άλλες που αφορούν και την έκφραση. Στους παρακάτω πίνακες καταγράφονται οι ερωτήσεις του τεστ που διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα, καθώς και οι αναμενόμενες «σωστές» απαντήσεις για καθεμία από αυτές. Οποιαδήποτε διαφορετική απάντηση από τις αναγραφόμενες, θεωρείτο από τις σπουδάστριες ως λανθασμένη.

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1	Δείξε μου τον <u>άνδρα</u> (ή τον <u>μπαμπά</u>)	Δείξη σωστού σκίτσου
2	Δείξε μου την <u>κυρία</u> (ή τη <u>μαμά</u>)	Δείξη σωστού σκίτσου
3	Δείξε: Η <u>κυρία περπατάει</u>	Δείξη σωστού σκίτσου
4	Δείξε: Ο <u>κύριος</u> <u>κάθεται</u>	Δείξη σωστού σκίτσου
5	Δείξε μου το <u>φλιτζάνι κάτω</u> από το <u>τραπέζι</u>	Δείξη σωστού σκίτσου
6	Τι γίνεται εδώ;	<u>Φλιτζάνι</u> είναι <u>πάνω</u> στο <u>τραπέζι</u> .
7	Και εδώ...;	<u>Φλιτζάνι</u> είναι <u>κάτω</u> από την <u>καρέκλα</u> .
8	Δείξε μου την <u>μπάλα πάνω</u> στο <u>τραπέζι</u> .	Δείξη σωστού σκίτσου
9	Τι γίνεται με αυτήν εδώ;	Η <u>μπάλα</u> είναι <u>κάτω</u> από το <u>τραπέζι</u> .
10	Και εδώ..;	Η <u>μπάλα</u> είναι <u>πάνω</u> στην <u>καρέκλα</u> .
11	Δείξε μου το <u>αρκουδάκι μέσα</u> στο <u>κουτί</u> .	Δείξη σωστού σκίτσου
12	Τι γίνεται εδώ;	Το <u>αρκουδάκι</u> είναι <u>πάνω</u> στο <u>κουτί</u> .
13	Και εδώ..;	Το <u>αρκουδάκι</u> είναι <u>μέσα</u> στη <u>τσάντα</u> .
14	Πού είναι ο <u>άνδρας</u> που	Δείξη σωστού σκίτσου

	<u>ανεβαίνει</u> τη <u>σκάλα</u> ;	
15	Εδώ τι γίνεται;	Η <u>κυρία ανεβαίνει</u> την <u>σκάλα</u> .
16	Και εδώ...;	Ο <u>κύριος κρατάει</u> τη <u>σκάλα</u> .
17	Πού είναι ο <u>κύριος</u> που <u>πλένει</u> το <u>αυτοκίνητο</u> ;	Δείξη σωστού σκίτσου
18	Εδώ τι γίνεται;	Ο <u>κύριος οδηγεί</u> το <u>αυτοκίνητο</u> .
19	Και εδώ...;	Ο <u>κύριος πλένει</u> το <u>πρόσωπό</u> του.
20	Δείξε : Η <u>κυρία στέκεται</u> στην <u>καρέκλα</u> .	Δείξη σωστού σκίτσου
21	Εδώ τι γίνεται;	Η <u>κυρία στέκεται</u> στο <u>τραπέζι</u> .
22	Και εδώ...;	Η <u>κυρία κάθεται</u> στην <u>καρέκλα</u> .
23	Δείξε: Ο <u>κύριος κάθεται</u> στο <u>κρεβάτι</u> .	Δείξη σωστού σκίτσου
24	Εδώ τι γίνεται;	Ο <u>κύριος κάθεται</u> στην <u>καρέκλα</u> .
25	Και εδώ...;	Ο <u>κύριος στέκεται</u> στο <u>κρεβάτι</u> .
26	Ποιος <u>χτενίζει</u> τα <u>μαλλιά</u> της <u>κούκλας</u> ;	Δείξη σωστού σκίτσου
27	Εδώ τι γίνεται;	Το κορίτσι <u>κόβει</u> τα <u>μαλλιά</u> της <u>κούκλας</u> .
28	Και εδώ...;	Το κορίτσι <u>πλένει</u> τα <u>δόντια</u> της <u>κούκλας</u> .

29	Που είναι το <u>μικρό κλειδί</u> ;	Δείξη σωστού σκίτσου
30	Ενώ αυτό τι είναι;	Το <u>μεγάλο κλειδί</u> .
31	Και αυτό;	Το <u>μικρό μολύβι</u> .
32	Ποιος <u>κλωτσάει τη μικρή μπάλα</u> ;	Δείξη σωστού σκίτσου
33	Εδώ τι γίνεται;	Το αγόρι <u>κλωτσάει τη μεγάλη μπάλα</u> .
34	Και εδώ..;	Το αγόρι <u>πετάει τη μικρή μπάλα</u> .
35	Ποιος <u>πλένει το μεγάλο αρκουδάκι</u> ;	Δείξη σωστού σκίτσου
36	Εδώ τι γίνεται;	Το αγόρι <u>πλένει το μικρό αρκουδάκι</u> .
37	Και εδώ..;	Το αγόρι <u>χαϊδεύει το μεγάλο αρκουδάκι</u> .

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

3.6.2 Επίπεδο πέντε έως δέκα λέξεων

Υποδοκιμασία 1 – Εξέταση με Εικόνες

Η συγκεκριμένη υποδοκιμασία δημιουργήθηκε για να αξιολογήσει την κατανόηση και εκφορά συγκεκριμένων γραμματικών κατηγοριών από τα παιδιά, όπως αντωνυμιών, επιρρημάτων, ρηματικών χρόνων και σύνθετων προτάσεων. Ωστόσο, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, οι σπουδάστριες χρησιμοποίησαν την υποδοκιμασία αυτή, για την αξιολόγηση πραγματολογικών ικανοτήτων και κατανόησης. Λόγω υποχρεωτικής διατήρησης του χρονικού ορίου κατά την αξιολόγηση (15 λεπτά), χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι 4 πρώτες σελίδες της υποδοκιμασίας αυτής. Οι αναμενόμενες σωστές απαντήσεις των ερωτήσεων που τέθηκαν, παραθέτονται στον παρακάτω πίνακα:

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1	Πού είναι ο <u>άνδρας</u> ;	Δείξη σωστού σκίτσου
2	Και αυτή είναι μια...;	...γυναίκα, κυρία
3	Πού είναι το <u>κορίτσι</u> ;	Δείξη σωστού σκίτσου
4	Και αυτό είναι ένα μικρό..;	..αγόρι
5	Ποια γάτα είναι <u>πάνω</u> στο ντουλάπι;	Δείξη σωστού σκίτσου
6	Αυτή πού είναι;	<u>Μέσα</u> στο ντουλάπι.
7	Ποιο κορίτσι είναι <u>μέσα</u> στο κουτί;	Δείξη σωστού σκίτσου
8	Ενώ αυτό πού είναι;	<u>Πάνω</u> στο κουτί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, οι σπουδάστριες εντόπισαν ποικίλου είδους λάθη στις απαντήσεις των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια από αυτά. Ένα πολύ συχνό λάθος που εντοπίστηκε τόσο στα παιδιά τυπικού όσο και σε εκείνα μη τυπικού πληθυσμού, ήταν η χρήση λανθασμένων χωροταξικών εννοιών, (πχ. κάτω από το ντουλάπι, αντί για μέσα). Επίσης σημειώθηκε η δείξη διαφορετικού αντικειμένου από το ζητούμενο, σε σχέση με την εκάστοτε χωροταξική έννοια καθώς και η δείξη λάθος αντικειμένου με βάση την ενέργεια (στις ερωτήσεις « δείξε μου το αρκουδάκι που είναι μέσα στο κουτί» και «ποιος χτενίζει τα μαλλιά της κούκλας;» αντίστοιχα). Ακόμη, ένα συχνό λάθος που παρατηρήθηκε ήταν η αντιστροφή υποκειμένου με αντικείμενο (πχ. «Το τραπέζι είναι πάνω στο φλιτζάνι», αντί για, «το φλιτζάνι είναι πάνω στο τραπέζι»). Επίσης εντοπίστηκε η χρήση λάθος ρήματος σε ερωτήσεις όπως «Εδώ τι γίνεται;» με απάντηση «Ο άντρας παίρνει την σκάλα και φεύγει» αντί για «Ο κύριος κρατάει την σκάλα».

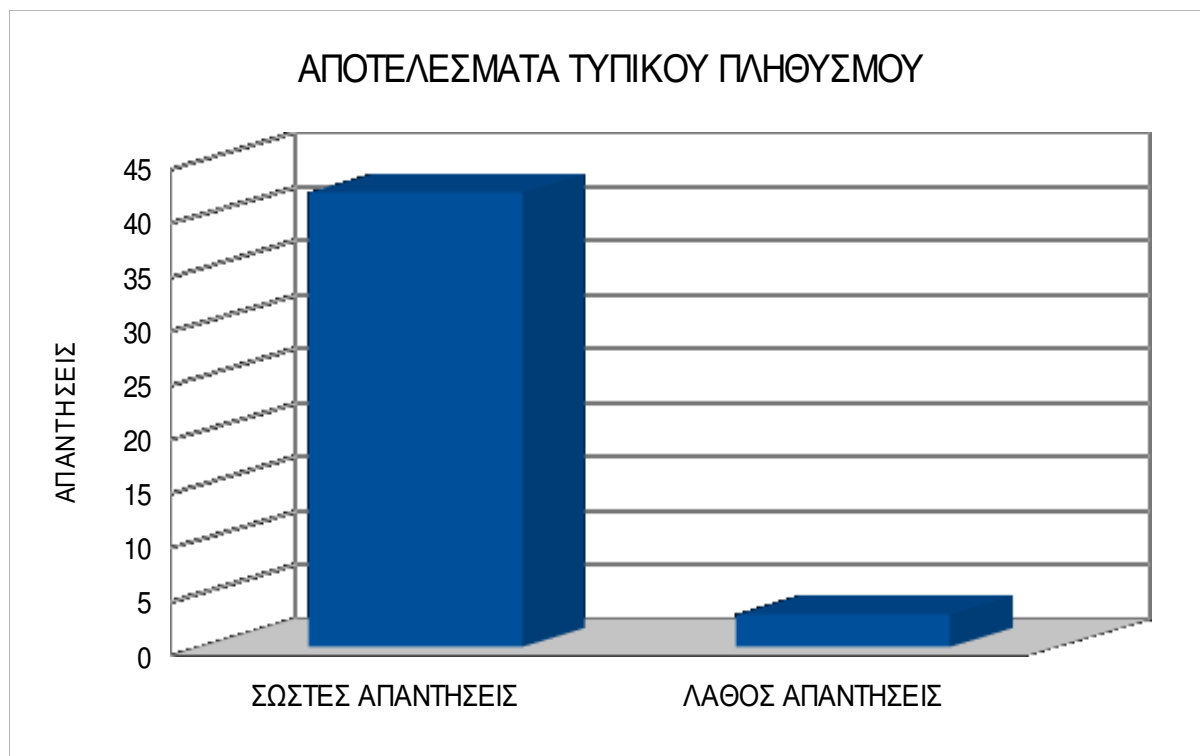
3.7 Τρόπος ανάλυσης αποτελεσμάτων

Οι ποιοτικές απαντήσεις που έδωσε το δείγμα ηλικίας 6,7 και 8 ετών μετατράπηκαν σε ποσοτικές, για την ανάλυση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, οι απαντήσεις διαχωρίστηκαν σε σωστές, όταν οι απαντήσεις ήταν οι αναμενόμενες (βλ. πίνακα 3 & 4) και ως λάθος σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση.

Οι βαθμολογίες καταχωρήθηκαν σε δύο αρχεία OpenOffice 4.0.1., αναλύθηκαν με τα υπολογιστικά φύλλα Open Office Calc και βαθμολογήθηκαν με αριθμητική κλίμακα 0 -1. Ως 0 ορίστηκαν οι λανθασμένες απαντήσεις και ως 1 οι σωστές απαντήσεις. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της συνάρτησης IF (OpenOffice Calc) προσδιορίστηκε, για κάθε παιδί ξεχωριστά, το πλήθος των απαντήσεων και βαθμολογήθηκε με 0 ή 1. Υπολογίστηκαν επίσης συνολικά, με τη βοήθεια της συνάρτησης SUM (OpenOffice Calc), το πλήθος των σωστών απαντήσεων για κάθε παιδί και όπου αλλού χρειάστηκε για την δημιουργία των παρακάτω διαγραμμάτων.

4.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

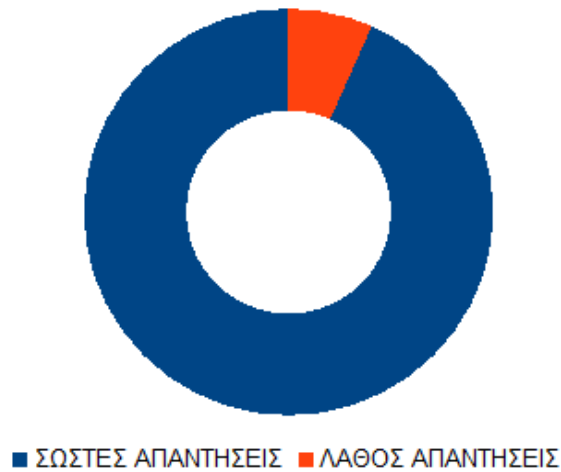
Παρακάτω παραθέτονται οι πίνακες, καθώς και τα διαγράμματα τα οποία απεικονίζουν τον μέσο όρο των απαντήσεων, ποσοτικά και ποιοτικά, αντίστοιχα με σύντομη αναφορά στο μέσο όρο των τιμών των αποτελεσμάτων.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



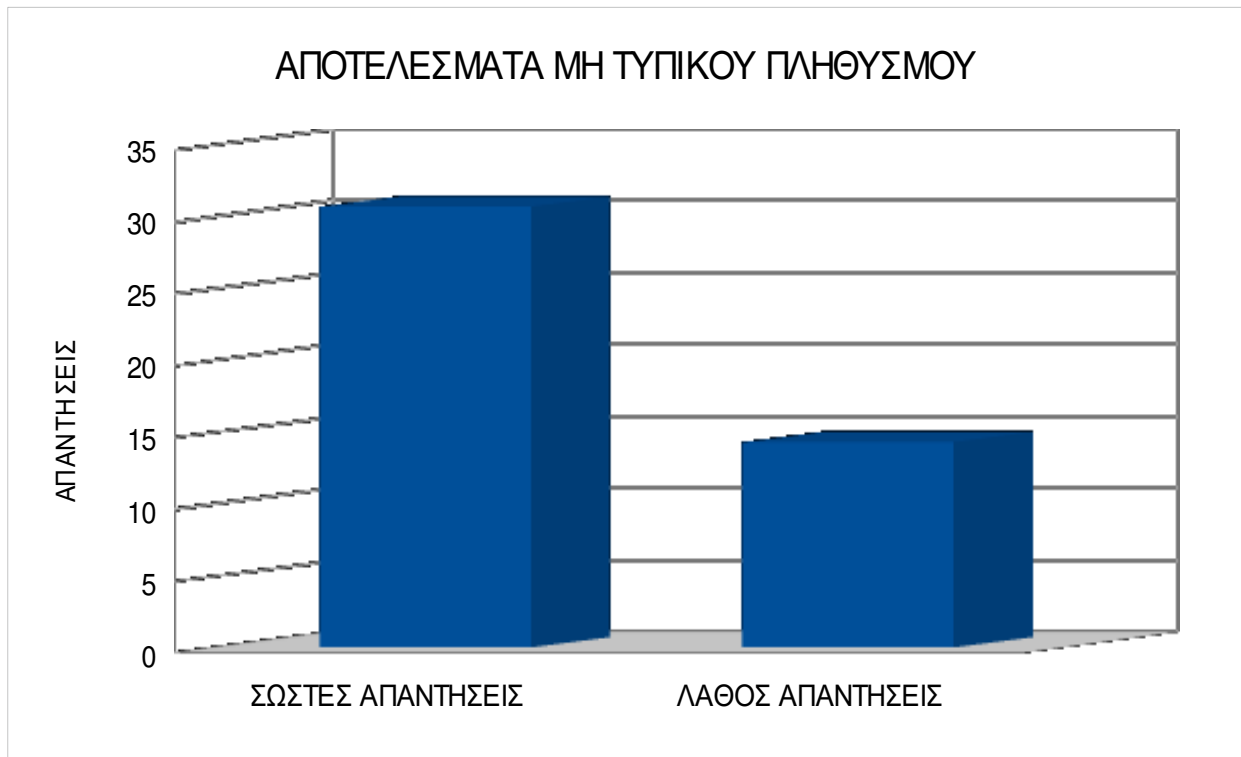
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΥΠΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	45
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	42
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	3

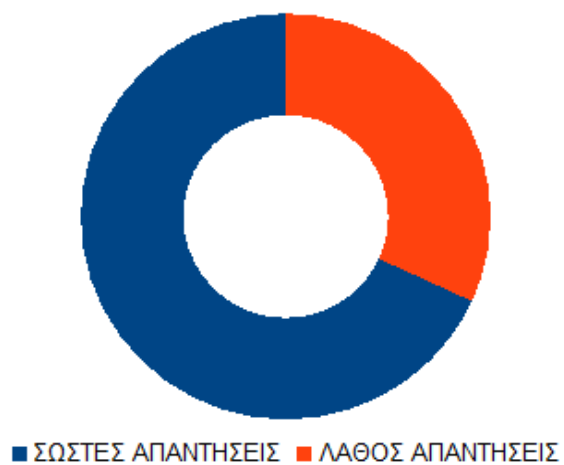
ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Στο διάγραμμα 1 όπως και στην πίτα του διαγράμματος 2 παρουσιάζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων των παιδιών του δείγματος **τυπικού πληθυσμού**, ηλικιακής ομάδας 6 έως 8 ετών, τα οποία υποβλήθηκαν σε ένα δείγμα του τεστ DLS. Στα διαγράμματα διαφαίνεται αντιστοίχως ο μέσος όρος των σωστών και των λάθος απαντήσεων, 45 στο σύνολο. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των σωστών ήταν 43, έναντι των 3 που ήταν οι λάθος (βλ. Πίνακα 5).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ



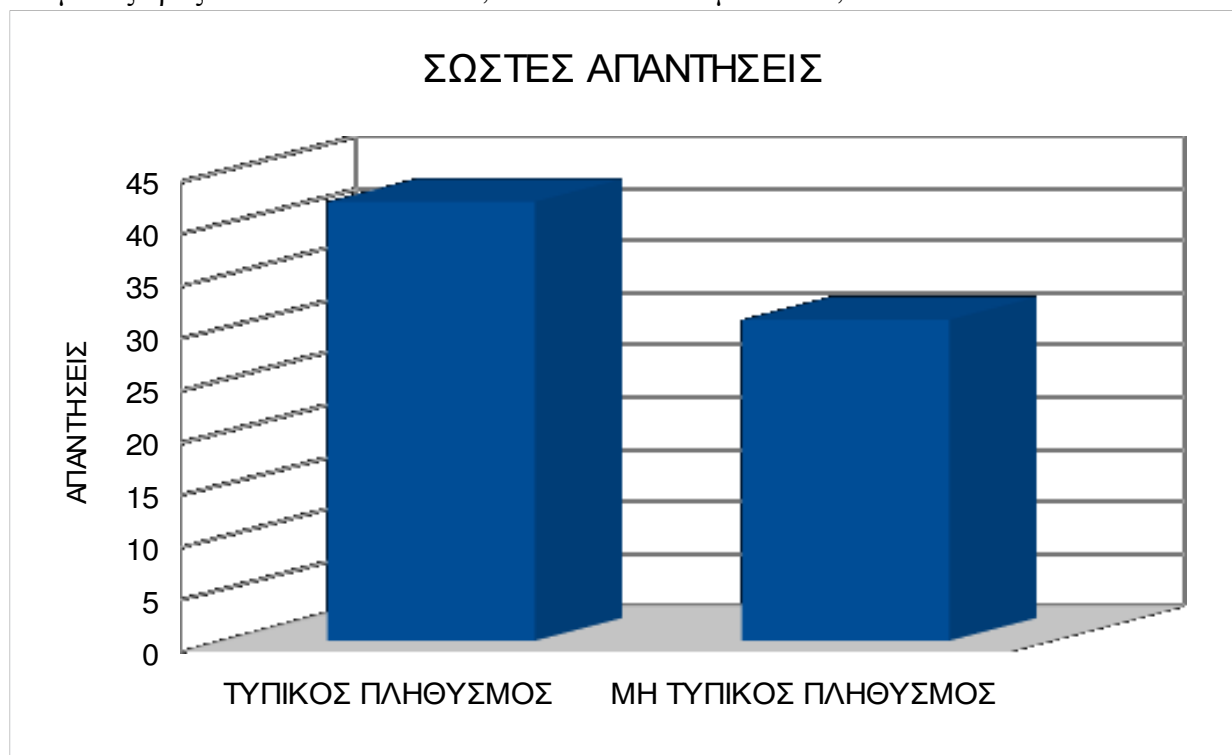
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	45
ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	30,7
ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	14,3

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Στο διάγραμμα 3 και στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων των απαντήσεων σε παιδιά **μη τυπικού πληθυσμού** ηλικίας 6 έως 8 ετών. Στον πίνακα 6 αναγράφεται ο μέσος όρος των απαντήσεων (45), εκ των οποίων ο μέσος όρος των σωστών είναι 30,7 και των λανθασμένων 14,3.

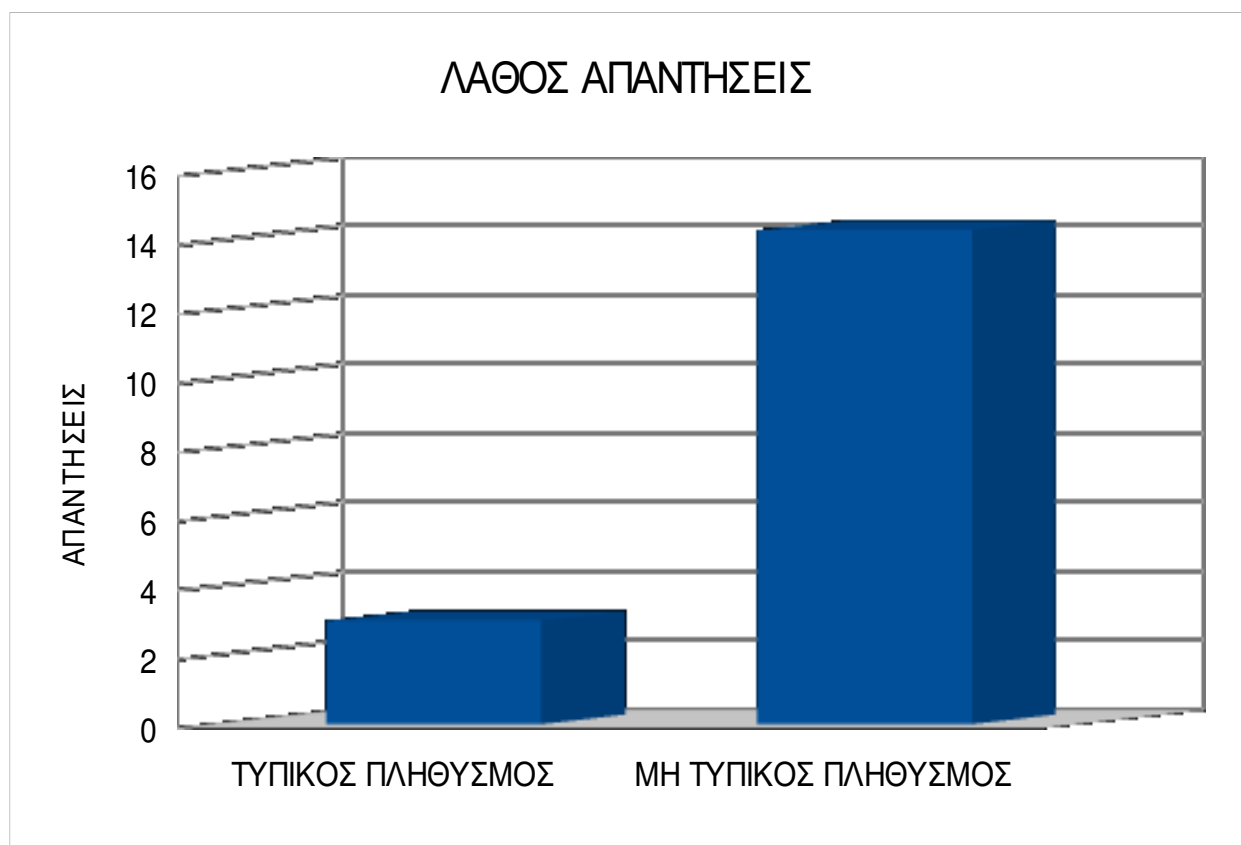


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	93,30%	43
ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	68,10%	30,7

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Στο παραπάνω διάγραμμα (διάγραμμα 5), συγκρίνεται ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων του τυπικού και μη τυπικού πληθυσμού, όπου παρουσιάζεται η απόκλιση του μέσου όρου των σωστών απαντήσεων, υπέρ του τυπικού πληθυσμού. Ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων είναι 43 για τα παιδιά χωρίς γλωσσικές διαταραχές δηλαδή 93,3% σε σχέση με το συνολικό αριθμό απαντήσεων που δόθηκαν από το κάθε παιδί, ενώ ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων για τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές είναι 30,7, δηλαδή το 68,1% σε σχέση με το συνολικό αριθμό απαντήσεων που έδωσε το κάθε παιδί (Πίνακας 7).



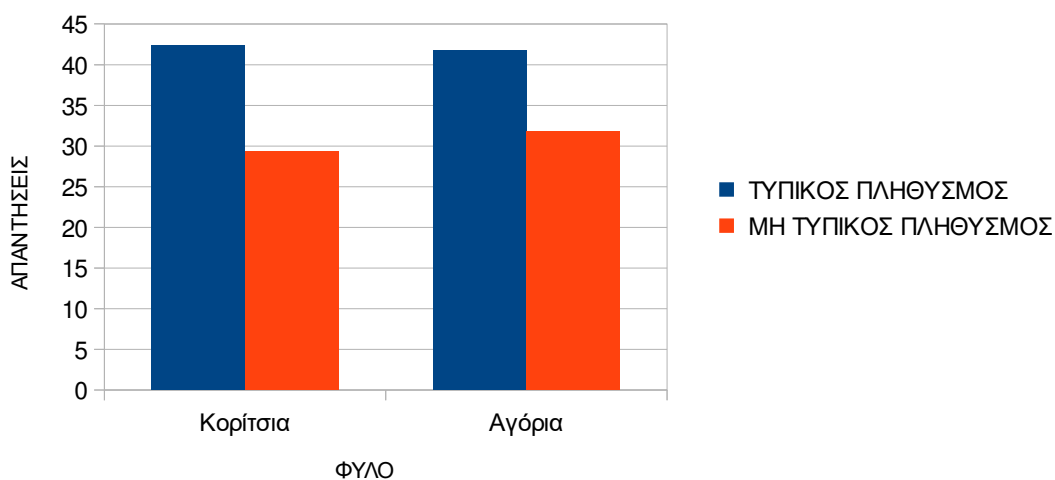
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	6,70%	3
ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	31,90%	14,3

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Στο διάγραμμα 6 παρουσιάζεται ποσοτικά η διαφορά του μέσου όρου των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών **τυπικού και μη τυπικού πληθυσμού**, ηλικίας 6 έως 8 ετών. Ο μέσος όρος λανθασμένων απαντήσεων στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές είναι 14,3, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων των παιδιών τυπικού πληθυσμού κυμαίνεται στις 3 λάθος απαντήσεις ανά παιδί (Πίνακας 8).

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7

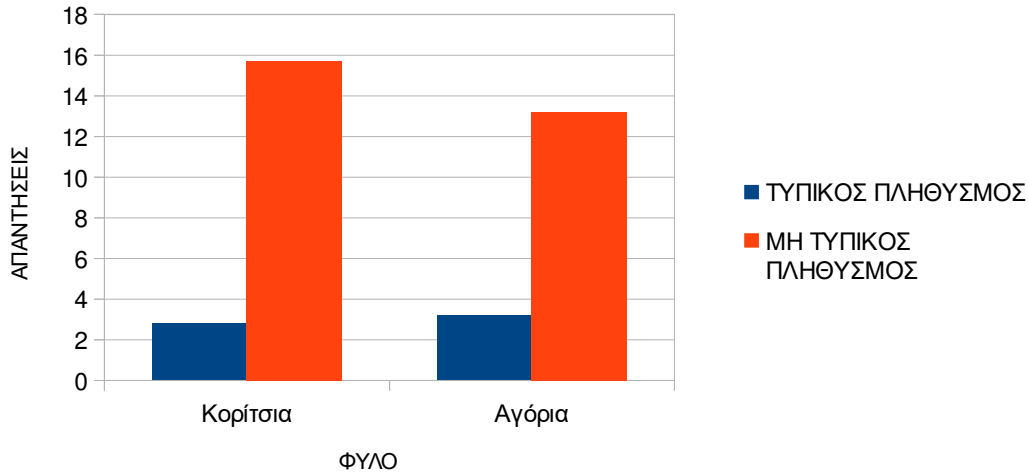
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ

ΦΥΛΟ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
Κορίτσια	42,3	29,3
Αγόρια	41,8	31,8

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Στο διάγραμμα 7 προβάλλεται η σύγκριση του μέσου όρου των σωστών απαντήσεων στον **τυπικό πληθυσμό** (μπλε) και στον μη **τυπικό πληθυσμό** (πορτοκαλί). Ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων των κοριτσιών τυπικού πληθυσμού είναι 42,3 έναντι 29,3 που είναι ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων των κοριτσιών με γλωσσικές διαταραχές, όπως φαίνεται και στον πίνακα 9. Αντιστοίχως, ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων των αγοριών τυπικού πληθυσμού κυμαίνονται στις 41,8 απαντήσεις για κάθε παιδί περίπου, έναντι των 31,8 μέσου όρου απαντήσεων των αγοριών μη τυπικού πληθυσμού (βλ. πίνακα 9).

ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8

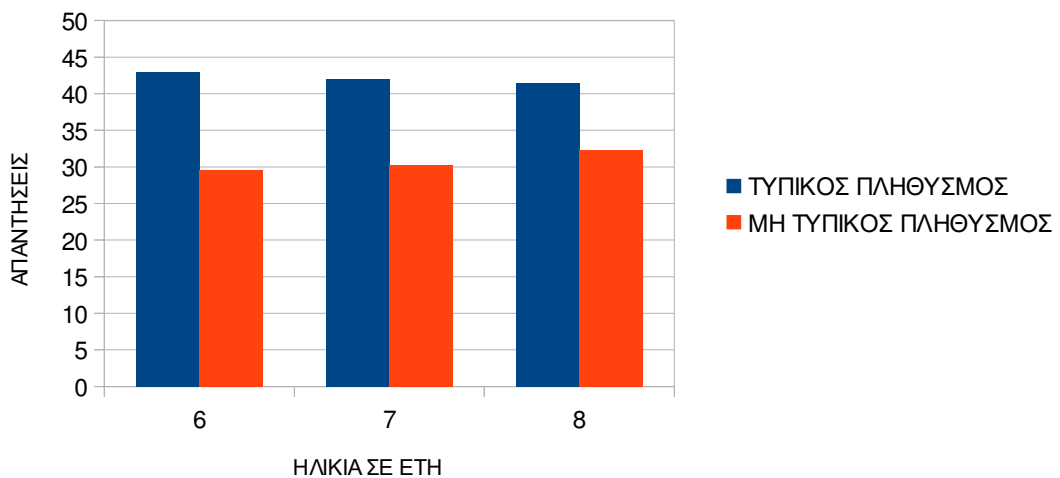
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ

ΦΥΛΟ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
Κορίτσια	2,8	15,7
Αγόρια	3,2	13,2

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Στο διάγραμμα 8 διαφαίνεται ο μέσος όρος των λάθος απαντήσεων των παιδιών **τυπικού και μη τυπικού πληθυσμού**. Σύμφωνα με τον πίνακα 10, ο μέσος όρος των λάθος απαντήσεις των κοριτσιών τυπικού πληθυσμού είναι 2,8, ενώ ο μέσος όρος των λάθος απαντήσεων των κοριτσιών μη τυπικού πληθυσμού είναι 15,7. Επιπλέον, ο μέσος όρος λάθος απαντήσεων των αγοριών τυπικού πληθυσμού είναι 3,2 έναντι αυτών του μη τυπικού πληθυσμού που είναι 13,2.

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

ΗΛΙΚΙΕΣ (ΕΤΗ)	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6	43 (95,5%)	29,5 (65,7%)
7	42 (93,3%)	30,2 (67,3%)
8	41,4 (92,1%)	32,3 (71,6%)

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

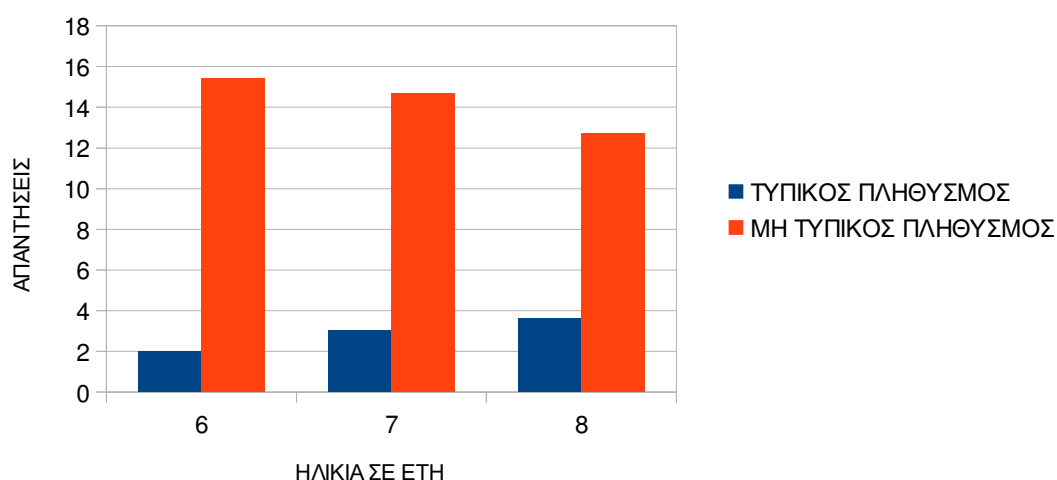
Στο διάγραμμα 9 παρουσιάζεται η σύγκριση του τυπικού και του μη τυπικού πληθυσμού με βάση την ηλικία για το μέσο όρο των σωστών απαντήσεων. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα, με μπλε απεικονίζονται τα παιδιά χωρίς γλωσσικές διαταραχές και με πορτοκαλί τα παιδιά με διαταραχές στις γλωσσικές ικανότητες.

Στην ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά τυπικού πληθυσμού έδωσαν 43 σωστές απαντήσεις κατά μέσο όρο, σε ποσοστό 95,5%, ενώ τα παιδιά μη τυπικού πληθυσμού έδωσαν 29,5 σωστές απαντήσεις κατά μέσο όρο, με ποσοστό 65,7%. Επειδή το δείγμα ήταν ανομοιογενές δίνεται ο πίνακας με τις ποσοστιαίες τιμές σε σχέση με το συνολικό αριθμό των σωστών απαντήσεων.

Στην ηλικία των 7 ετών τα παιδιά τυπικού πληθυσμού έδωσαν 42 σωστές απαντήσεις σε ποσοστό 93,3%, κατά μέσο όρο, ενώ τα παιδιά μη τυπικού πληθυσμού έδωσαν 30,2 σωστές απαντήσεις κατά μέσο όρο, σε ποσοστό 67,3 % από το συνολικό αριθμό απαντήσεων.

Τέλος, τα παιδιά ηλικίας 8 ετών τυπικού πληθυσμού έδωσαν σε ποσοστό 92,1%, 41,4 σωστές απαντήσεις κατά μέσο όρο, ενώ τα παιδιά μη τυπικού πληθυσμού έδωσαν 32,3 σωστές απαντήσεις, κατά μέσο όρο, σε ποσοστό 71,6%.

ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΗΛΙΚΙΕΣ (ΕΤΗ)	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6	2 (4,4%)	15,4 (34,2%)
7	3 (6,6%)	14,7 (32,7%)
8	3,6 (7,9%)	12,7 (28,3%)

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Σε αυτό το διάγραμμα (διάγραμμα 10) αναλύεται ο μέσος όρος λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών και διαχωρίζονται σε παιδιά **τυπικού πληθυσμού** και **μη τυπικού πληθυσμού**, ανάλογα με την ηλικία.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 12, ο μέσος όρος λάθος απαντήσεων των παιδιών τυπικού πληθυσμού ηλικίας 6 ετών είναι 2, ενώ των παιδιών μη τυπικού πληθυσμού ανέρχονται στις 15,4. Αντιστοίχως, τα παιδιά τυπικού πληθυσμού 7 ετών συγκέντρωσαν 3 λάθος απαντήσεις, κατά μέσο όρο, έναντι 14,7 λάθος απαντήσεων κατά μέσο όρο, των παιδιών μη τυπικού πληθυσμού. Παρομοίως τα παιδιά τυπικού πληθυσμού 8 ετών σημείωσαν κατά μέσο όρο 3,6 λάθος απαντήσεις, ενώ τα παιδιά μη τυπικού πληθυσμού, 12,7.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται ο μέσος όρος σωστών και λάθος απαντήσεων κοριτσιών και αγοριών τυπικού και μη τυπικού πληθυσμού ανάλογα την ηλικία.

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ

Ηλικίες (έτη)	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6	43,6	28
7	42	29,6
8	41,7	29,8

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ

Ηλικίες (έτη)	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6	1,4	17
7	3	15,3
8	3,3	15,2

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται μια λεπτομερής καταγραφή του μέσου όρου των σωστών απαντήσεων των κοριτσιών σε σχέση με την ηλικία, ενώ στον πίνακα 14 αναλύεται ο μέσος όρος των λάθος απαντήσεων των κοριτσιών ανάλογα την ηλικία. Όσο αφορά τα κορίτσια, παρουσιάζονται και στους δύο παραπάνω πίνακες (πίνακας 13 & 14) ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων των απαντήσεων ανά ηλικία (6-7-8 ετών), διαχωρίζοντάς τα, σε **τυπικού** και **μη τυπικού πληθυσμού**. Λόγω του ότι το δείγμα ηλικιακά ήταν ανομοιογενές δεν έγινε κάποια περαιτέρω σύγκριση αλλά απλή καταγραφή του πλήθους των απαντήσεων.

Πιο αναλυτικά, τα κορίτσια τυπικού πληθυσμού ηλικίας 6 ετών συγκέντρωσαν 43,6 μέσο όρο σωστών απαντήσεων έναντι των κοριτσιών μη τυπικού πληθυσμού που συγκέντρωσαν 28. Τα κορίτσια 7 ετών τυπικού πληθυσμού έδωσαν 42 μέσο όρο σωστών απαντήσεων, ενώ τα κορίτσια μη τυπικού πληθυσμού έδωσαν 29,6. Τέλος, τα κορίτσια τυπικού πληθυσμού ηλικίας 8 ετών συγκέντρωσαν 41,7 μέσο όρο σωστών απαντήσεων και τα κορίτσια μη τυπικού πληθυσμού 29,8.

Όσο αφορά τις λάθος απαντήσεις σημειώθηκαν τα εξής. Ο μέσος όρος των λάθος απαντήσεων των κοριτσιών 6 ετών είναι 1,4, ενώ των κοριτσιών μη τυπικού πληθυσμού

είναι 17. Στην ηλικία των 7 ετών, τα κορίτσια τυπικού πληθυσμού σημείωσαν 3 μέσο όρο λάθος απαντήσεων, ενώ αυτά του μη τυπικού πληθυσμού 15,3. Τέλος, ο μέσος όρος λάθος απαντήσεων των κοριτσιών τυπικού πληθυσμού στην ηλικία των 8 ετών είναι 3,3, ενώ αυτός των κοριτσιών μη τυπικού πληθυσμού 15,2.

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ

Ηλικίες (έτη)	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6	42,6	30,4
7	42	31,2
8	41,2	34

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ

Ηλικίες (έτη)	ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
6	2,4	14,6
7	3	13,8
8	3,8	11

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

Τέλος, αναλύεται ο μέσος όρος των σωστών (πίνακας 15) και των λάθος (πίνακας 16) απαντήσεων των **αγοριών ανάλογα με την ηλικία** (6-7-8 έτη). Τα αποτελέσματα διαχωρίζονται σε **τυπικού** και **μη τυπικού πληθυσμού**. Και σε αυτούς τους πίνακες επειδή το δείγμα ανάλογα με τις ηλικίες ήταν ανομοιογενές, δεν έγινε κάποια άλλη σύγκριση.

Πιο συγκεκριμένα στην ηλικία των 6 ετών, τα αγόρια τυπικού πληθυσμού σημείωσαν 42,6 μέσο όρο σωστών απαντήσεων, έναντι των αγοριών μη τυπικού πληθυσμού που έδωσαν 30,4 σωστές απαντήσεις κατά μέσο όρο. Παράλληλα, στην ηλικία των 7 ετών τα

αγόρια τυπικού πληθυσμού σημείωσαν 42 σωστές απαντήσεις κατά μέσο όρο, με τον μέσο όρο σωστών απαντήσεων στα αγόρια μη τυπικού πληθυσμού ανέρχονται στις 31,2. Τέλος, τα αγόρια τυπικού πληθυσμού 8 ετών έδωσαν κατά μέσο όρο 41,2 σωστές απαντήσεις και τα αγόρια μη τυπικού πληθυσμού έδωσαν 34.

Όσο αφορά τις λάθος απαντήσεις των αγοριών τυπικού και μη τυπικού πληθυσμού σημειώθηκαν τα εξής. Τα αγόρια τυπικού πληθυσμού 6 ετών σημείωσαν κατά μέσο όρο 2,4 λάθος απαντήσεις και αυτά του μη τυπικού πληθυσμού 14,6. Τα αγόρια τυπικού πληθυσμού ηλικίας 7 ετών συγκέντρωσαν 3 κατά μέσο όρο λάθος απαντήσεις ενώ τα αγόρια μη τυπικού πληθυσμού 13,8 μέσο όρο λάθος απαντήσεων. Τέλος, τα αγόρια τυπικού πληθυσμού ηλικίας 8 ετών σημείωσαν κατά μέσο όρο 3,8 λάθος απαντήσεις και τα αγόρια μη τυπικού πληθυσμού 11.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από τη συγκέντρωση του μέσου όρου των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι τα παιδιά τυπικού πληθυσμού είχαν πολύ περισσότερες σωστές απαντήσεις κατά μέσο όρο, σε σύγκριση με τα παιδιά μη τυπικού πληθυσμού. Παρόλα αυτά και στις δύο αυτές ομάδες ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων ήταν μεγαλύτερος από τις λάθος.

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι εξετάζοντας το δείγμα εκτενέστερα παρατηρείται ότι και τα κορίτσια αλλά και τα αγόρια τυπικού πληθυσμού είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα κορίτσια και τα αγόρια μη τυπικού πληθυσμού αντίστοιχα.

Λόγω της ανομοιογένειας ποσοτικά του δείγματος κοριτσιών και αγοριών δεν δύναται η μεταξύ τους σύγκριση με βάση το φύλο. Αντ' αυτού παρατίθεται η απλή καταγραφή του μέσου όρου των αποτελεσμάτων. Το ίδιο ισχύει και για την σύγκριση του δείγματος με βάση την ηλικία.

5.1 Συμπέρασμα Ανάλυσης Αποτελεσμάτων

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι Bloom and Lahey (1978), παρουσιάζουν τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, επισημαίνοντας τρία βασικά επίπεδα από τα οποία αποτελείται: τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η Γλώσσα αποτελείται από τη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και την πραγματολογία. Μιλώντας για γλωσσικές διαταραχές, εννοούμε διαταραχές στην Γλώσσα και συνεπώς διαταραχές σε κάποια, από τα μέρη από τα οποία αποτελείται (Bashir, Conte, Heerde, 1998, National Joint Comitee on Learning Disabilities, 1994, Nelson, 1998).

Όπως απαιτεί η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, το ζητούμενο είναι κατά πόσο αυτές οι γλωσσικές διαταραχές που αφορούν διάφορα μέρη της γλώσσας, είτε την μορφή δηλαδή, είτε το περιεχόμενο, επηρεάζουν την πραγματολογία. Χρησιμοποιώντας τη Γλωσσική Δοκιμασία Derbyshire (DLS- Derbyshire Language Scheme), η οποία αφορά την αξιολόγηση πραγματολογίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας, έγινε η σύγκριση κάποιου δείγματος παιδιών που, ήδη, έχουν κατακτήσει βασικές, γλωσσικές ικανότητες, και δείγματος παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχή σε αυτές.

Σκοπός ήταν, λοιπόν, να ανακαλύψουμε, εάν στα αποτελέσματα της δοκιμασίας αυτής, υπήρχε διαφορά, στις τιμές, μεταξύ παιδιών με διαταραχές στις γλωσσικές ικανότητες και παιδιών τυπικού πληθυσμού, ή όχι.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας, το δείγμα των παιδιών τα οποία έχουν κατακτήσει σημαντικές γλωσσικές ικανότητες, είχε περισσότερες σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις που του δόθηκαν, σε σχέση με το δείγμα παιδιών με γλωσσικές διαταραχές.

Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, αντιστοίχως, απάντησαν λάθος σε πολλές από τις ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να ξεπεράσουν κατά πολύ τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών τυπικού πληθυσμού.

Το δείγμα ήταν ομοιογενές, κάτι που δηλώνει ότι η σύγκριση ήταν μετρήσιμη.

Το αποτέλεσμα που βρέθηκε από αυτήν την σύγκριση, επιβεβαιώνει τους επιστήμονες Bashir, Wiig και Abrams (1987), Brinton και Fujiki και τέλος τους Conti-Ramsden και Bottting (2004), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, συχνά παρουσιάζουν κοινωνικές δυσκολίες, εκφράζονται με μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, παράγουν ακατάλληλες και ενίοτε ακαθόριστες συμπεριφορές, παρουσιάζουν, δηλαδή, διαταραχή και στην πραγματολογία.

Αυτό το γεγονός, αποδεικνύει ότι είναι πολύ δύσκολο να διαχωρίσουμε την συντακτική ανάπτυξη από την σημασιολογική ή την σημασιολογική από την πραγματολογική καθώς οι γλωσσικές ικανότητες περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία της γλώσσας. Επομένως, η οποιαδήποτε διαταραχή στις γλωσσικές ικανότητες, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την πραγματολογία.

6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

6.1 Περιορισμοί

Μιλώντας για την αξιολόγηση στα παιδιά μη τυπικού πληθυσμού, η διαδικασία αυτή καθ' αυτή, τα δυσκόλεψε πολύ περισσότερο, αν κρίνουμε από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, γεγονός το οποίο σχετίζεται ξεκάθαρα με τις γλωσσικές διαταραχές που παρουσιάζουν, το καθένα σε διαφορετικό βαθμό. Τα παιδιά αυτά, παρόλο που έχουν φτάσει σε ηλικία, στην οποία, ήδη, θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει βασικές γλωσσικές ικανότητες, παρουσιάζουν είτε διαταραχές στις ήδη κατακτημένες, είτε απώλεια αυτών.

Αυτό τους προσέθετε άγχος σε όλη την διαδικασία και ανησυχία για τα αποτελέσματα στο τέλος αυτής, παρόλο που δινόταν αρκετά συχνά λεκτική επιβράβευση για την προσπάθεια, αλλά και υλική επιβράβευση, στο τέλος της αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης γι' αυτά τα παιδιά ήταν σαφώς πιο δύσκολη από ότι για τα παιδιά τυπικού πληθυσμού, παρόλο που ο χρόνος που δινόταν ήταν ίδιος (δεκαπέντε λεπτά) και για τις δύο ομάδες, καθώς και οι ενισχυτές, αλλά και η συχνότητα ενίσχυσης.

Σχετικά με το τεστ στο οποίο υποβλήθηκαν τα παιδιά και των δύο ομάδων (τυπικής-μη τυπικής ανάπτυξης), εντοπίστηκαν οι εξής περιορισμοί. Αρχικά, οι σελίδες του DLS που χρησιμοποιήθηκαν ήταν λίγες. Το εν λόγω τεστ αποτελείται από πολλές δοκιμασίες και στάδια, διότι αξιολογεί διεξοδικά τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών. Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, πάρθηκε δείγμα αξιολόγησης χρησιμοποιώντας ένα μικρό κομμάτι του τεστ. Ειδικότερα, οι σπουδάστριες χορήγησαν από το επίπεδο 3ων λέξεων την υποδοκιμασία 2 και από το επίπεδο 5-10 λέξεων, ένα μόνο μέρος της υποδοκιμασίας 1. Πιο συγκεκριμένα, τις 4 πρώτες σελίδες της υποδοκιμασίας αυτής. Αυτό οφείλεται στον περιορισμένο χρόνο αξιολόγησης του κάθε παιδιού, που είχαν οι σπουδάστριες. Επιπροσθέτως, αν τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα τυπικού και μη τυπικού πληθυσμού ήταν περισσότερα, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας θα καθιστόταν πιο έγκυρο. Τέλος, από την διεθνή βιβλιογραφία εκλείπουν σχετικές έρευνες που να αναφέρονται στο DLS και στον τρόπο με τον οποίο μέσω της χορήγησής του, εξαγάγεται ξεκάθαρο και έγκυρο αποτέλεσμα σχετικά με την πραγματικότητα και το πως αυτή επηρεάζεται από την διαταραχή των γλωσσικών ικανοτήτων. Το γεγονός αυτό, αποτέλεσε εμπόδιο στην διασταύρωση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, με άλλες, αντίστοιχες.

6.2 Συστάσεις

Όπως προέκυψε στην παρούσα μελέτη, ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Παρόλα αυτά, η συσχέτιση πραγματολογικών ικανοτήτων με τις υπόλοιπες γλωσσικές ικανότητες χρησιμοποιώντας το DLS, δεν έχει μελετηθεί στο παρελθόν -ειδικότερα στην ελληνική γλώσσα-, ώστε τα τωρινά αποτελέσματα να συγκριθούν με παλαιότερα. Κρίνεται επομένως απαραίτητο, να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες που να εξετάζουν την σχέση μεταξύ της πραγματολογίας, με την μορφή και το περιεχόμενο και το πως επηρεάζει το ένα το άλλο. Ακόμη, αν και έχει εξηγηθεί ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, κρίνεται σκόπιμη η μελέτη μεγαλύτερου

πληθυσμιακού δείγματος με μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να προσδιοριστεί με περισσότερη σαφήνεια ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται τα τρία βασικά μέρη της γλώσσας μεταξύ τους, σε κάθε ηλικία. Πριν γίνει αυτό, καθίσταται απαραίτητη η αξιολόγηση του δείγματος με επίσημες μεθόδους, ώστε να αποκλειστούν πιθανά νοητικά ελλείμματα και να αυξηθεί η εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με πιθανές τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν στο DLS, ώστε η χορήγησή του σε ελληνικό πληθυσμό να είναι απόλυτα αξιόπιστη.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, N.B., Shames, G.H. (2013). Εισαγωγή στις Διαταραχές Επικοινωνίας. Κύπρος: Εκδόσεις Πασχαλίδης
- Attwood, T. (1998). Asperger Syndrome. A guide for parents and professionals. London: Jessica Kingsley.
- Aussiloux, C., Baghdadli, A. (2008). Asperger Syndrome – An evolution of the concept and current clinical data. London: University press.
- Backus, A. (1999). Mixed native languages: A challenge to the monolithic view of language. *Topics in Language Disorders*, 19(4), 11-22.
- Baker, B. (1999). The use of Assessment in Children with Asperger Syndrome. London: University Press.
- Barkley, R. A. (1996). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment, Fourth Edition
- Barkley, R.A., DuPaul G.J., McMurray M.B. (1991). Attention deficit disorder with and without hyperactivity: Clinical response to three dose levels of methylphenidate. *Pediatrics*. 87:519–531. [PubMed]
- Bashir, A., Conte, B. M., Heerde, S. M. (1998). Language and school success: Collaborative challenges and choices. In D. Merrit, B.Culatta (Eds.), *Language intervention in the classroom*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Baskin J. H., Sperber, M. Price B. H. (2006). *Asperger Syndrome revised*. London: University Press
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S. Hurtung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85-123.
- Bauer, D. J., Goldfield ,B. A., Reznick, J. S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23, 313-335.
- Beckman, M., Edwards, J. (2000). The ontogeny of phonological categories and the primacy of lexical learning in linguistic development. *Child Development*, 71, 240-249.
- Bedore , L. M., Leonard, L. B. (1998). Specific language impairment and grammatical morphology: A discriminant function analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1185-1192.

- Beech, J. R., Harding, L., Hilton-Jones, D. (1993). *Assessment in speech and language therapy*. London: Routledge.
- Bernstein, D. K., Tiegerman-Faber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Βερνάδος, Μ., Τερεζάκη, Μ. (2004) *Αυτισμός και σύνδρομο Asperger*. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου
- Bernthal, J. E., Bankson, N. W. (1998). *Articulation and phonological disorders*. (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Blank, M., Marquis, M. A., Klimovitch, M. O. (1994). *Directing school discourse*. Tucson, AZ: Communication Skills Builders.
- Bloom, L. (1973). *One word a time: The use of single-word utterances before syntax*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005α). *Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό*. Ψυχολογία (ΕΛΨΕ).
- Βογινδρούκας, Ι. (2005β). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό-εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας*. Διεπιστημονική προσέγγιση Αυτισμός, Ζωοδόχος Πηγή. Ηράκλειο
- Βογινδρούκας, Ι., (2005γ), *Σημειώσεις για το μάθημα της Ειδικής Γλωσσικής Ανεπάρκειας, Πρόγραμμα Εξειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*,
- Βογινδρούκας, Ι., Καραντάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β., (2003). *Δοκίμια: Αυτισμός-Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης*, Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
- Βογινδρούκας, Α., Οκαλίδου, Σ., Σταυρακάκη (Επιμ.) *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές: Ερευνητικά Δεδομένα και Κλινικές Εφαρμογές* (σελ. 245-275). Εκδόσεις: Επίκεντρο.
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005), *Οδηγός Εκπαίδευσης Παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Αθήνα: Ταξιδευτής,
- Βογινδρούκας, Ι. , Sherratt, D.(2006) *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές Έκδοση : Ταξιδευτής, Αθήνα*
- Booting, N., Simkin, Z., Conti-Ramsdem, G. (2006). *Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI)*. *Reading and writing*, 19, 77-98.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S., Pascual, L., Vyt, A. (2004). *Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English*. *Child Development*, 75, 1115-1139.

- Bortolini, U, Leonard LB. (2000). Phonology and children with specific language impairment: status of structural constraints in two languages, *J Commun Disord*.
- Bosh, L., Sebastian-Galles, N. (1997). Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environment. *Cognition*, 65(2), 33-69.
- Botting, N.F., Conti-Ramsden, G.M. (2001). Non-word repetition and language development in children with specific language impairment (SLI).
- Britton, J. (1990). Talking to learn. In D. Barnes, J. Britton, M. Tobe (Eds.), *Language, the learner, and the school* (4th ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brinton, B., Robinson, L. A., Fujiki, M. (2004). Description of a program for social language intervention: "If you can have a conversation, you can have a relationship." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 283-290.
- Cain, K., Patson, N., Andrews, L. (2005). Age-and ability-related differences in young readers' use of conjunctions. *Journal of Child Language*, 32, 877-892.
- Carroll, D. (2008). *Psychology of language* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Caruso A., Strand E. A. (1999) Motor speech disorders in children: Definitions, background and a theoretical framework. In A. Caruso & E. A. Strand (Eds.), *Clinical management of motor speech disorders in children*, New York, NY: Thieme.
- Catts, H. W., Kamhi, A. G. (2005). Causes of reading disabilities. In H. W. Catts, A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities*, Boston, MA: Allyn, Bacon
- Γενά Α., Γαλάνης Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού, *Εγκέφαλος*
- Chapman, R. (1992). *Chiltalk: Processes in child language acquisition*. St. Louis, MO: Mosby.
- Cheng, L.L. (2007). Codes and contexts: Exploring linguistic, cultural, and social intelligence. *The ASHA Leader*, 8-9, 32-33.
- Cleave, P., Rise, M. (1997). An examination of the morpheme BE in children with specific language impairment: The role of contractibility and grammatical form class, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 480-192.
- Coady, J. A., Aslin, R. N. (2003). Phonological neighbourhoods in the developing lexicon. *Journal of Child Language*, 30, 441-469.
- Coggins, T. (1998). Clinical assessment of emerging language: How to gather evidence and make informed decisions. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Collia-Faherty, C. (1999). Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία, Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών, Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασία Αυτιστικών Ατόμων.

- Connor, M. (2000). Asperger Syndrome (autistic spectrum disorders) and the self – reports of comprehensive school students, *Educational Psychology in Practice*.
- Conte, B. M. (1993). The effect of genre, vocabulary, and syntax on the comprehension of expository text in language impaired and non-impaired adolescents (Unpublished doctoral dissertation). Boston University, MA.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P.L.H., Pickles, A., Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioural functioning. *Research in Developmental Disabilities*.
- Craig, H. K., Washington, J. A., Thompson-Porter, C. (1998). Average c-unit lengths in the discourse of African American children from low-income, urban homes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 433-444.
- Crary, M., *Developmental motor speech disorders*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 1993.
- Creaghead, N. A., Tattershall, S. S. (1991). Observation assessment of classroom language skills. In C. S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success: Assessment and therapy methodologies for language and learning disabled students* (pp.106-124). Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Crown, C. L., Feldstein, S., Jasnow, M. D., Beebe, B., Jaffe, J. (2002). The cross-modal coordination of interpersonal timing: Six-week-old infants' gaze with adults' vocal behavior. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 1-23.
- Damico, J. S. (1991). Clinical discourse analysis : A functional approach to language assessment. In C. S. Simon, *Communication skills and classroom success: Assessment and therapy methodologies for language and learning disabled students* (pp. 125-148). Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Darley, J. M., Latané, B. (1968). "Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility". *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Darley, J. M., Latane, B. (1970). *The unresponsive bystander: why doesn't he help*, New York, NY: Appleton Century Crofts.
- Davis, G. A. (2011). *Αφασιολογία Διαταραχές και Κλινική Πρακτική*. Αθήνα: Πασχαλίδης
- Denckla, M. B., Rudel, R. (1976). Rapid "automatized" naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Donahue, M. L., Pidek, C. M. (1993). Listening comprehension and paraphrasing in content-area classrooms. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 15, 35-42
- Dore, J. (1979). Conversational acts and the acquisition of language. In E. Ochs, B. Shieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. New York, NY: Academic Press.

- Dore, J. (1986). The development of conversational competence. In R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Language competence: Assessment and intervention* (pp.3-60). San Diego, CA: College-Hill.
- Echols, C. H., Crowhurst, M. J., Childers, J. B. (1997). Perception of rhythmic units in speech by infants and adults. *Journal of Memory and Language*, 36, 202-225.
- Fey, M. E., Long, S. H., Finestack, L. H. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 3-15.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. London, England: Routledge.
- Φιλιππάτου, Δ., Λιβανίου, Ε., Δημητροπούλου, Π. (2008). Parent, teacher and self-reported emotional and behavioral problems of Greek students with learning, behavioral and emotional difficulties. In R. Degreterio (Ed.) *New Developments in Psychological Testing* (pp 163-186). Nova Publications
- Φιλιππάτου, Δ., Σιδερίδης, Γ., Δημητροπούλου, Π. (2010). Γνωστικό και γλωσσικό προφίλ μαθητών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή: Διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Στο I.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger's Syndrome*. Cambridge University Press. United Kingdom
- Frith, U. (1999α). Κατανόηση του αυτισμού. Πρακτικά ημερίδας Αυτισμός: Ένας Ύμνος Για Την Επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών που διεξήχθη στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Φορέας διεξαγωγής Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Frith, U. (1999β). *Αυτισμός – Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Γ' Έκδοση
- Fujiki, M., Spackman, M., Brinton, B., Illig, T. (2008). The ability of children with language impairment to understand emotion conveyed by prosody in a narrative passage. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 330-345
- German, D. Newman, R. (2004). The impact of lexical factors on children's word finding errors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 624-636.
- German, D., Simon, E. (1991). Analysis of children's wordfinding skills in discourse. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 309-316.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Speech acts* (pp. 41-58). New York, NY: Academic Press.
- Gutstein, S., Whitney, T. (2002). *Asperger Syndrome and the Development of Social Competence. Focus on Autism and #9; Other Developmental Disabilities*.
- Hall, S., Moats, L. (1999). *Straight talk about reading*. Chicago, IL: Contemporary Books.

- Hampson, J., Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 313-342.
- Harris, M., Yeeles, C, Chasin, J., Oakley, Y. (1995). Symmetries and asymmetries in early lexical comprehension and production. *Journal of Child Language*, 22,1-18.
- Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition, *Journal of Child Language*, 20,27-41.
- Hughes, C, Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new direction for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590-619.
- Jonas, R. S. P., Meldal T. O. (2001). Social relationships and Asperger Syndrome. *Journal of Learning Disabilities*.
- Jordan, R., (2000). Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Jusczyk, P. W., Hohne E. A. (1997). Infants' memory for spoken words , *Science*, 277, 1984-1986.
- Jusczyk, P. W., Houston, D., Newsome, M. (1999). The beginning of word segmentation in English- learning infants. *Cognition Psychology*, 39, 159-207.
- Καλαντζή - Αζίζι, Κ., Αγγελή, Γ., Ευσταθίου (2005) Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV, Κλίμακα για γονείς: Κλίμακα για εκπαιδευτικούς: Στάθμιση της κλίμακας ADHD-IV των G.J. DuPaul, T.J. Power, A.D. Anastopoulos και R. Reid, Ελληνικά Γράμματα
- Καμπανάρου, Μ. (2007). Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καμπούρογλου, Μ. (2003). Σύγχρονες θεραπευτικές προσεγγίσεις. Ίδρυμα για το παιδί. Ανάκτηση 31-10-2015, από [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8022/1/Nimertis_Chalkiopoulou_\(phil\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8022/1/Nimertis_Chalkiopoulou_(phil).pdf)
- Καμούρογλου, Μ., Παπαντωνίου, Μ., (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος»
- Kamhi, A.,Lee, R. (1988). Cognition. In M. Nippold (Ed.), *Later language development, ages nine through nineteen*. Boston, MA: College-Hill.
- Καραντάνος, Γ. (1984). Νηπιακός Αυτισμός: Δεδομένα, Σύγχρονες ταξινομήσεις και Μελέτη νευροχημικών παραμέτρων. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ανάκτηση 31-10-2015, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/7670#page/1/mode/2up>
- Καραντάνος, Γ., Φρανσίς, Κ. (2003). Αυτισμός- Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ίδρυμα για το παιδί Η Παμμακάριστος. Ανάκτηση από 31-10-2015, από

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/25/786_04_02_autism_karadanos_francis.pdf

Kaufmann, W.E.(2012). DSM-5: The new diagnostic criteria for autism spectrum disorders. Autism Consortium Symposium, Bosto.

Kenneth, G., Shipley Ph.D. (2004). California State University, Fresno (Emeritus) Julie G. McAfee M.A., Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual, 4th Edition.

Kenneth, G., Shipley, J. G., McAfee. (2004). Assessment in Speech-language Pathology: A Resource Manual, Third edition.

Klin, A. (2006). Autism and Asperger Syndrome: An overview. Rev Bras Psychiatric.

Knowles, W., Masidlover, M. (1982). The Derbyshire Language Scheme. Published:Derbyshire County Council.

Krassowski, E., Plante, E. (1977). IQ variability in children with SLI : Implications for use of cognitive referencing in determining SLI. Journal of Communication Disorders, 30, 1-9.

Κυπριωτάκης, Α.(2003). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου

Κωτσοπούλου, Α. (2007α). Σημειώσεις: «Μαθησιακές Διαταραχές, Δυσλεξία & Γλωσσικές Διαταραχές στη Σχολική Ηλικία». Ανάκτηση 31-10-2015, από www.eclass.teipat.gr

Κωτσοπούλου, Α. (2007β). Σημειώσεις: «Φωνολογική Ανάπτυξη & Διαταραχές». Ανάκτηση 31-10-2015, από www.eclass.teipat.gr

Landis, K. & Vander Woude, J., Jongsma, A. E. J. (2012). Οδηγός Σχεδιασμού Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης. Θεσσαλονίκη: ΡΟΔΩΝ

Landis, K., Vander Woude, J., Jongsma, A. (2004). The speech and language treatment planner. New York: John Wiley & Sons.

Levelt, W. J. M., Wheeldon, L.(1994). Do speakers have access to a mental syllabary? Cognition, 50, 239-269.

Levy, E., Nelson, K. (1994). Words in discourse: A dialectal approach to the acquisition of meaning and use. Journal of Child Language, 21, 367-389.

Λιβανίου Ε. (2004). 2η έκδοση. Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη, Αθήνα:Κέδρος

Manolson, M.F. et al. (1992). The VPH1 gene encodes a 95-kDa integral membrane polypeptide required for in vivo assembly and activity of the yeast vacuolar H(+)-ATPase. J Biol Chem.

Marcus, G. F. (2001). The algebraic mind. Cambridge, MA: Mit Press.

- Marton, K., Schwartz, R. G., (2003). Working memory capacity and language processes in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1138-1153.
- McCabe, A. (1995). Evaluating narrative skills. In K. Cole, P. Dale, D. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 121-141). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McGregor, K. K., Sheng, L., Smith, B. (2005). The precocious two-year-old: Status of the lexicon and links to the grammar. *Journal of Child Language*, 32, 563-585.
- McLean, J., Snyder-McLean, L. S. (1999). *How children learn language*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Mehler, J., Jusczyk, P. W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., Amiel-Tison, C. (1998). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 144-178.
- Meltzer, L. (Ed.). (2007). *Executive function in education: From theory to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Merritt, D. D., Culatta, B. (1998). Language intervention in the classroom. San Diego, CA: Singular Publishing group.
- Merritt, D. D., Culatta, B., Trostle, S. (1998). Narratives: Implementing a discourse framework. In D. D. Merritt B. Culatta (Eds.), *Language intervention in the classroom* (pp. 277-330). San Diego, CA: Singular Publishing group.
- Merritt, D. D., Liles, B. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Mervis, C. B., Bertrand, J. (1995). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: A response to Goldfield, Reznick. *Journal of Child Language*, 22, 461-468.
- Miller, G. A., Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257, 94-99.
- Milloy, N. R., Morgan-Barry R. (1990). *Developmental Neurological Disorders in P. Grunwell (ed.), Developmental Speech Disorders: Clinical Issues and Practical Implications*, Edinburgh: Churchill Livings
- Milosky, L. M. (1994). Nonliteral language abilities: Seeing the forest for the trees. In G. P. Wallach, K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications*. Boston, MA: Allyn, Bacon.
- Morgan, J. L. (1994). Converging measures of speech segmentation in prelingual infants. *Infant Behavior and Development*, 17, 389-403.
- Morgan, J. L., Saffran, J. R. (1995). Emerging integration of sequential and suprasegmental information in preverbal speech segmentation. *Child Development*, 66, 911-936.

- Μπίμπου Α., Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ. (2010). 5 η έκδοση. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Αθήνα:Ελληνικά γράμματα
- Murdoch B. E. (2008). Προβλήματα Λόγου & Ομιλίας, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Murphy, K., Barkley, R.A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder in adults: Comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry*, 37, 393-401.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning disabilities: Issues on definition. 33 (Suppl.5), 18-20
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1994). Poison papers, Reprinted in *Topics in Language Disorders*.
- Nazzi, T, Bertoncini, J., Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Towards an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 756-766.
- Nazzi, T., Juscyk, P. W., Johnson, E. K. (2000). Language discrimination by English learning 5-month-olds: Effects of rhythm and familiarity. *Journal of Memory and Language*, 43,1-19.
- Nelson, K. E. (1991). The matter of time: Interdependencies between language and concepts. In S. A. Gelman J. P. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nelson, K. E., Hampson, J., Shaw, L, K.(1993). Nouns in early lexicons: Evidence, explanations, and implications. *Journal of Child Language* , 20, 61-84.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Nippold, M. A. (1988). Figurative language. In M.A. Nippold (Ed.), *Later language development: Ages nine through nineteen*. Boston, MA: College-Hill Press.
- Norbury, C.F., Bishop D.V.M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment, and high functioning autism, *International Journal of Language and Communication Disorders*.
- Obler Loraine, K., Gjerlow, K. (1999). "Language and the Brain", Cambridge University Press, approaches to linguistics.
- Owens, R. (2010). *Language development: An introduction (7th ed.)*. Boston, MA: Allyn, Bacon.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention (3rd ed.)*. St. Luis, MO: Mosby.

- Peets, K. F. (2009). The effects of context on the classroom discourse skills of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 5-16.
- Pennington, B.F., Ozonoff S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.37:51–87. [PubMed]
- Pine, J. M. (1990). Non-referential children: Slow or different? Paper presented at the Fifth International Congress for the Study of Child Language, Budapest, Hungary.
- Prasada, S., Ferenz, K. S. (2002). Singular or plural? Children's knowledge of the factors that determine the appropriate form of count nouns. *Journal of Child Language*, 29, 49-70.
- Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Rapin, I., Dunn, M. (2003) Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum.
- Reed, V. (1986). An introduction to language. In V. Reed (Ed.), *An introduction to children with language disorders*. New York, NY: Macmillan.
- Reid, D. K. (2000). The development of discourse: Conversations, stories, and explanations. In K. Fahey, D. K. Reid (Eds.), *Language development, differences and disorders*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Rutter, M., Καραντάνος, Γ. (1990). *Νηπιακός αυτισμός: Σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Sadakata, T., Washida, M., Iwayama, Y., Shoji, S., Sato, Y., Ohkura T., Katoh-Semba, R., Nakajima, M., Sekine, Y., Tanaka, M., Nakamura, K., Iwata, Y., Tsuchiya, K.J., Mori, N., Detera-Wadleigh, S.D., Ichikawa, H., Itohara, S., Yoshikawa, T., Furuichi, T. (2007). Autistic-like phenotypes in *Cadps2*-knockout mice and aberrant *CADPS2* splicing in autistic patients.
- Sanders, L. D.,Neville, H. J. (2000). Lexical, syntactic, and stress-pattern cues for speech segmentation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1301-1321.
- Scott, C, Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 327-339.
- Shafer, G. (2005). Infants can learn decontextualized words before their first birthday. *Child Development*, 76, 87-96.
- Sheridan, J., McAuley J. D. (1997). Rhythm as a Cognitive Skill: Temporal Processing Deficits in Autism, Judith Sheridan and J. Devin McAuley School of Psychology, University of Queensland, Brisbane, Australia

- Silliman, E. R., Wilkinson, L. C. (1991). *Communicating for learning: Classroom observation and collaboration*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Smit, A.B., (1986). *Ages of speech sound acquisition: Comparisons and critiques of several normative studies*. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*.
- Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχρωμένη σιωπή*. Αθήνα: Εκδ. Γλάρος.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. O. Freedle (Ed.), *New direction in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Storkel, H. L., Morrisette, M. L. (2002). *The lexicon and phonology: Interactions in language acquisition*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 24-37.
- Striano, T., Rochat, P., Legerstee, M. (2003). *The role of modeling and request type on symbolic comprehension of objects and gestures in young children*. *Journal of Child Language*, 30, 27-45.
- Συριοπούλου, Χ. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική με αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στην Ελλάδα στο Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: εκδόσεις Σιδέρη
- Συριοπούλου, Δελλή, Χ., Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/ Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Τερζή, Α. (2010). *Σημειώσεις: «Γλωσσική Ανάπτυξη- Κατάκτηση Γλώσσας»*. Ανάκτηση 31-10-2015, από www.eclass.teipat.gr
- Terrell, C., Passenger, T. (2007). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τον αυτισμό, τη δυσλεξία & τη δυσπραξία*. Αθήνα: Πασχαλίδης
- Thai, D. J., Flores, M. (2001). *Development of sentence interpretation strategies by typically developing and late-talking toddlers*. *Journal of Child Language*, 28, 173-193.
- Tiegerman-Faber, E., Radziewicz, C. (2008). *Language disorders in children: Real families, real issues, and real interventions*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Timler, G. (2008). *Social communication: A framework for assessment and intervention*. *The ASLHA Leader*, pp. 10-13.
- Tough, J. (1977). *The development of meaning*. New York, NY: Halsted Press.
- Valian, V., Aubry, S. (2005). *When opportunity knocks twice: Two-year-olds' repetition of sentence subjects*. *Journal of Child Language*, 32, 617-641.
- Velleman, R., (2002). *The Children of Problem Drinking Parents: An Executive Summary*. London: Executive Summary series; Centre for Research on Drugs & Health Behaviour.

- VanKleeck, A., VanderWoude, J. (2003). Book sharing with preschool children with language delays. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence.
- Vitevitch, M. S. (2002). The influence of phonological similarity neighborhoods on speech production. *Learning, Memory, and Cognition*, 28, 735-747.
- Vitevitch, M. S., Luce, P. A., Pisoni, D. B. (1999). Phonotactics, neighborhood activation and lexical access for spoken words. *Brain and Language*, 68, 306-311.
- Wadman, R., Botting, N., Durkin, K., Conti-Ramsden, G. (2011). Changes in emotional health symptoms in adolescents with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*.
- Walenski, M., Tager-Flusberg, H., Ullman, M.T. (2006). Language in autism. In: *Understanding, autism: from basic neuroscience to treatment*, (Moldin SO, Rubenstein JLR, eds), Boca Raton, FL: Taylor and Francis, Group.
- Wallach, G. P., Butler, K. G. (Eds.). (1994). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*. Boston, MA: Allyn, Bacon.
- Watson, A. C, Nixon, C. L., Wilson, A., Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 386-391.
- Waxman, S., Booth, A. (2003). The origins and evolution of links between word learning and conceptual organization: New evidence from 11-month-olds. *Developmental Science*, 6, 128-135.
- Wiig, E., Secord, W. (1992). *Measurement and assessment: Making sense of test results*. Buffalo, NY: Educom Associates.
- Williams, J. P., Lauer, K. D, Hall, K. M., Lord, K. M., Gugga, S. S., Bak, S.,... decani, J. S. (2002) Teaching elementary school students to identify story themes. *Journal of Educational Psychology*, 94, 235-248
- Wing, L. (2000). Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες, μτφρ. Παντελής Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Χατζηχρήστου, Γ, Λαμπροπούλου, Α., Λυκιτσάκου, Κ., Δημητροπούλου, Π. (2010). Promoting university and schools partnership: Transnational considerations and future directions. In J. Kaufman & T. Hughes (Eds) *The Handbook of Education, Training and Supervision of School Psychologists in School and Community* (pp.89-107). New York: Taylor Francis/Routledge.