

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ:** Κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

---

**TITLE:** Understanding of figurative language in typically developing children and children with learning disabilities.

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:** Μωραΐτη Χριστίνα  
Παπαναστασίου Δήμητρα

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:** Ζαροκανέλλου Βασιλική

**ΠΑΤΡΑ 2017**

## Πίνακας περιεχομένων

|  |    |
|--|----|
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b> .....  | 1  |
| 1.1 Η γλώσσα και τα υποσυστήματα της.....  | 1  |
| 1.2 Μεταφορική και κυριολεκτική χρήση της γλώσσας.....   | 7  |
| 1.3 Είδη μεταφορικής χρήσης της γλώσσας.....   | 9  |
| 1.4 Ο μεταφορικός λόγος σε σχέση με την χρονολογική ηλικία.....  | 13 |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b> .....  | 15 |
| 2.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....  | 15 |
| 2.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....  | 20 |
| 2.3 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.....  | 27 |
| 2.4 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά ICD-10.....  | 30 |
| 2.5 Σχέση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και γλωσσικών ελλειμμάτων.....  | 34 |
| 2.5.1 Φωνολογία και μαθησιακές δυσκολίες.....  | 36 |
| 2.5.2 Μορφο-συντακτικός τομέας και μαθησιακές δυσκολίες.....   | 40 |
| 2.5.3 Σημασιολογία και μαθησιακές δυσκολίες.....   | 43 |
| 2.5.4 Πραγματολογία και μαθησιακές δυσκολίες.....  | 45 |
| 2.6 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα ελλείμματα στην μεταφορική<br>γλώσσα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες..... | 49 |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b> .....  | 60 |
| 3.1.Ερευνητικός σχεδιασμός.....  | 61 |
| 3.2 Συμμετέχοντες.....   | 62 |
| 3.3 Όργανα μέτρησης.....   | 62 |
| 3.4 Διαδικασία μέτρησης.....   | 63 |
| 3.5 Στατιστική ανάλυση.....  | 64 |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b> .....  | 65 |
| Αποτελέσματα.....  | 65 |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b> .....  | 74 |
| Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....  | 74 |
| Περιορισμοί/Συστάσεις.....   | 76 |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....  | 78 |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....   | 81 |

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ευχαριστούμε θερμά την κυρία Ζαροκανέλλου Βασιλική για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της, για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

## Περίληψη

Στη μεταφορική χρήση της γλώσσας οι λέξεις και οι φράσεις αλλάζουν, αποκτούν καινούργιο νόημα, με διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις και πλουτίζουν τη γλώσσα με καινούριες εκφραστικές δυνατότητες. Ο δέκτης του μηνύματος καλείται να το αποκωδικοποιήσει ώστε να καταλάβει τι εννοείται με την φράση. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται μία υπάρχουσα σημασιολογική γνώση και μια επαρκή γνώση των τομέων που εμπλέκονται, για να αντιληφθεί κάποιος τη μεταφορική γλώσσα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υστερούν σ' αυτούς τους τομείς, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εξηγήσουν την μεταφορική γλώσσα. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι τυχόν διαφορές στην κατανόηση των μεταφορικών σχημάτων μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 7-8 και 11-12 ετών αλλά και μεταξύ συνομηλίκων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 11-12 ετών. Η μελέτη αποτελούνταν από τρεις ομάδες παιδιών 25 παιδιά 7-8 ετών, 25 παιδιά 11-12 ετών τυπικής ανάπτυξης και 10 παιδιά 11-12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες. Για την αξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο που περιελάμβανε γλωσσικές αναλογίες, μεταφορές, παρομοιώσεις και παρομοιώδεις φράσεις. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα έργα από τα μικρότερα παιδιά. Επίσης, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους συνομήλικους τους με μαθησιακές δυσκολίες. Συνιστούμε την περαιτέρω έρευνα επί του θέματος με μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών από περισσότερες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και με άλλες ηλικιακές ομάδες παιδιών, ώστε να εξασφαλιστούν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, προτείνουμε την χρήση και άλλων μεταφορικών σχημάτων. Τέλος ενδιαφέρον θα είχε μία έρευνα οι οποία θα διαχώριζε τα σχήματα σε λιγότερο / περισσότερα συχνά στην καθημερινή επικοινωνία.

**Λέξεις κλειδιά:** γλώσσα, πραγματολογία, μεταφορική γλώσσα, μαθησιακές δυσκολίες, μεταφορά, παρομοίωση, παροιμίες, παρομοιώδεις φράσεις.

## Summary

In the figurative language words and phrases change and transform into its metaphorical equivalent, acquiring new meanings and enriching the language with new expressive possibilities. The communication partner is asked to decode the figure of speech in order to understand what is meant by it. For this reason an adequate semantic knowledge and a satisfactory knowledge of the sectors involved are required in order for someone to understand the metaphorical language. Children with learning disabilities are lagging behind in these areas, making it difficult to understand and explain figurative language. Therefore, the aim of this study was to investigate any differences in the understanding of figurative language between typically developing children aged 7-8 and 11-12 years old as well as between typically developing and learning disabled children, aged 11-12 years old. The study assessed three groups of children; two groups of 25 typically developing children 7-8 and 11-12 years old and 10 children with learning disabilities, aged 11-12 years old. For their assessment a protocol was created that included five figures of language such as analogies, metaphors, similes, proverbs and proverbial phrases. The statistical analysis was carried out with the SPSS 19.0 statistical program. The results of the analysis showed that older typically developing children had better performance in all tasks than the younger ones. Moreover, the typically developing children showed higher performance than their schoolmates with learning difficulties. We recommend further research on the subject with a larger and more representative sample of children including more age groups and participants from different geographic regions of Greece. Also, we recommend the assessment of other figures of speech, too. Finally, a study that would compare the figure of speech in less / more frequent in everyday communication would be quite interesting.

**Keywords:** language, pragmatics, figurative language, learning disabilities, metaphor, simile, proverbial phrases.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### 1.1 Η γλώσσα και τα υποσυστήματα της

Με το πέρασμα των χρόνων έγιναν σημαντικές προσπάθειες να οριστεί τι είναι η γλώσσα. Η μελέτη της γλώσσας εντάχθηκε στον επιστημονικό τομέα της γλωσσολογίας, δηλαδή η γλωσσολογία είναι η επιστήμη που διερευνά την έννοια και τις λειτουργίες της γλώσσας. Κάποιες από τις προσπάθειες ορισμού της γλώσσας, λοιπόν, ήταν περισσότερο και άλλες λιγότερο επιτυχημένες. Καμιά όμως δεν μπόρεσε να οριοθετήσει σε απόλυτο βαθμό την φύση της γλώσσας. Υπάρχει μια αντικειμενική δυσκολία λοιπόν στην διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού, όσον αφορά τη γλώσσα εξαιτίας της πολυπλοκότητάς της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην έχει βρεθεί μέχρι σήμερα κανένας πλήρης και ολοκληρωμένος ορισμός.

Ο κ. **Γεώργιος Μπαμπινιώτης**, ένας από τους μεγαλύτερους γλωσσολόγους της Ελλάδας, προσπάθησε να διερευνήσει τον ορισμό της γλώσσας: «ο κατά ομάδες, κυρίως σε έθνη, καθιερωμένος κώδικας επικοινωνίας, που συνίσταται στην απόδοση συγκεκριμένων σημασιών με λέξεις και εκφράσεις (τόσο ως εσωτερικό οργανωμένο γραμματικό, συντακτικό και λεξιλογικό σύστημα, ως «λόγος», όσο και ως πράξη, εφαρμογή» (Μπαμπινιώτης Γ., σελ 427, 2002,).

Ένας αρκετά ικανοποιητικός ορισμός ως προς την πληρότητα είναι αυτός της **Bussman**, η οποία ερμηνεύει την έννοια της γλώσσας ως «ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για την διατύπωση και συναλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και την μετάδοσή τους από γενιά σε γενιά, το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα» (Χαραλαμπίκη Χ., 1992).

Επιπλέον, ο **Martinet** όρισε την γλώσσα ως ένα όργανο, το οποίο διαθέτει διπλή άρθρωση και έχει χαρακτήρα πρωταρχικά φωνητικό. Η πρώτη άρθρωση συνίσταται στα ελάχιστα σημεία της γλώσσας, τα μονήματα. Τα μονήματα συνάπτουν το νόημα που θέλουμε να δώσουμε. Όταν συνάψουμε διαδοχικά τα μονήματα, δημιουργούνται τα φωνήματα, τα οποία θεωρούνται η δεύτερη άρθρωση (Χαραλαμπίκη Χ., 1992).

Ο **Saussure**, όρισε τη γλώσσα ως *σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες*. Συγκεκριμένα ο ίδιος κάνει μια τριμερή διάκριση στη γλώσσα, με τις έννοιες: *langage - langue - parole*.

1. Το *langage* είναι ο ανθρώπινος λόγος, δηλαδή δεν είναι η γλώσσα, ούτε απλώς λόγος, ούτε ομιλία. Είναι η γενική ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με τον συνάνθρωπό του.
2. Το *langue* είναι το αφηρημένο σύστημα σημείων και κανόνων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος.
3. Το *parole* είναι η πραγμάτωση του *langue*, δηλαδή η πρακτική εφαρμογή του, η ομιλία (<http://paroutsas.jmc.gr/glossol/kef1.htm>).

Αυτός ο τελευταίος ορισμός είναι και ο ευρύτερα αποδεκτός από την γλωσσολογική κοινότητα. Η γλώσσα δημιουργεί υποσύνολα και αθροιστικά αυτά συνθέτουν το σύνολο, το όλον μιας γλώσσας. Εδώ είναι σημαντικό να τονιστεί, για την καλύτερη κατανόηση αυτού του ορισμού ότι, στην πραγματικότητα, το σύστημα (*systeme*) τού Saussure ως έννοια δεν είναι παρά η δομή (*structure*) που γέννησε το κίνημα τού Στρουκτουραλισμού στην Ευρώπη, με βάση τη διδασκαλία τού Saussure για τη γλώσσα (Μπαμπινιώτης Γ., 2014)

Τη γλωσσική ταξινόμηση πρώτος έφερε στο φως ο γλωσσολόγος F. de Saussure. Όπως υποστήριξε λοιπόν αυτή «η ταξινόμηση αποτελεί ένα σύστημα σχέσεων, ήτοι κανένα συστατικό του (λεξιλογικό - σημασιολογικό, γραμματικό, συντακτικό) δεν είναι αποκομμένο και αυθύπαρκτο· εντάσσεται σε υποσύνολα («υποσυστήματα») που όλα

μαζί συνθέτουν το σύνολο, το «όλον» κάθε γλώσσας». Το σύστημα αυτό αποτελείται από πέντε υποσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε διαρκή λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Τα υποσυστήματα της γλώσσας, λοιπόν, είναι: το συντακτικό, το σημασιολογικό, το φωνολογικό, το μορφολογικό και το πραγματολογικό. Πιο αναλυτικά:

**Συντακτικό:** πρόκειται για σύστημα κανόνων που καθορίζουν τις επιτρεπόμενες φράσεις σε μια γλώσσα. Μελετά τους δυνατούς τρόπους σύνδεσης των λέξεων με σκοπό τον σχηματισμό φράσεων-προτάσεων (Κυριάκου Ε., 2010).

Ο τομέας αυτός άρχισε να γνωρίζει το φως της έρευνας κυρίως μέσω της μελέτης των Ν. Chomsky, D. Mc Neill και R. Brown (1960). Η ανάπτυξη της σύνταξης είναι σταδιακή. Κατά το πρώτο στάδιο, το οποίο διαρκεί περίπου δύο έτη, το παιδί φτάνει στο σημείο να συντάσσει μια απλή και σύντομη πρόταση (των δύο λέξεων). Μέσα σε ένα χρόνο το παιδί σχηματίζει προτάσεις με τρεις λέξεις. Από το τρίτο έως το πέμπτο με έκτο έτος έχουμε μια πολύ σημαντική πρόοδο. Το παιδί πια μπορεί να χρησιμοποιήσει ικανοποιητικά τη γλώσσα κάνοντας ερωτήσεις, αρνητικές προτάσεις κ.λπ.

**Μορφολογικό:** Είναι η ικανότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής ή ενήλικος να κατανέμει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα (ελάχιστες φωνολογικές μονάδες που φέρουν μορφή και σημασία), να χειρίζεται συνειδητά αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του (Κυο & Anderson, 2006).

Η Κατή (1990) αναφέρει σχετικά με την μορφολογική ανάπτυξη ότι η πορεία μάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία όπως η ελληνική από ό,τι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική όπως η αγγλική. Στην τελευταία περίπτωση, παρατηρείται μια τάση να απουσιάζουν τα μορφήματα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Για παράδειγμα, στην αγγλική, απουσιάζουν καταρχήν οι καταλήξεις των ρημάτων παρελθοντικού χρόνου ή οι καταλήξεις του



πληθυντικού των ουσιαστικών και δίνονται συνήθως από το παιδί οι βασικοί άκλιτοι τύποι του ενεστώτα ή του ενικού. Σε γλώσσες με πλούσια και συνθετική μορφολογία, το σύνηθες είναι οι διάφοροι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και άλλων κατηγοριών της γραμματικής που κλίνονται να δίνονται εξαρχής. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει όχι μόνο γιατί υπάρχει πληθώρα κλιτικών τύπων που το παιδί συσχετίζει με διαφορετικές περιστάσεις και σημασίες, αλλά και γιατί είναι δύσκολη η κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας βασικός άκλιτος τύπος. Σε γενικές γραμμές, πάντως, και οι δύο στρατηγικές -άψογη απομνημόνευση των κλιτικών τύπων αλλά και μορφολογική απλοποίησή τους- παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες. Η διαφορά έγκειται στη στρατηγική που επικρατεί. Ακόμη και στην αγγλική, τα ανώμαλα ρήματα συχνά δίνονται αυτούσια και δεν απλοποιούνται (ακούμε και *(took)* αλλά και *(taken)*). Ακόμη και στην ελληνική, απλοποίηση παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στη μετάπλαση παθητικών τύπων του ρήματος σε ενεργητικούς π.χ. (*πλένει* αντί για *πλένεται*).

**Φωνολογικό:** πρόκειται για το σύστημα κανόνων που υλοποιεί σε ακολουθία φθόγγων τις φράσεις. Μελετά τα φωνήματα, τις μικρότερες μονάδες που μπορεί να αναλυθεί μία λέξη αλλά δεν φέρουν νοηματικό φορτίο (Μούσιου, 2010).

Μέσα στους πρώτους τρεις μήνες τα παιδιά αναπτύσσουν το κλάμα, τις άναρθρες κραυγές, τα γουργουρίσματα και τους ευχάριστους ήχους. Στη συνέχεια μέχρι τον έκτο μήνα αυτά αρχίζουν να κανονικοποιούνται. Είναι η αρχική λαρυγγοφαρυγγική άσκηση των φωνητικών οργάνων και μηχανισμών της ομιλίας προκειμένου το παιδί να μπορέσει στη συνέχεια να αναπτύξει λόγο. Το επίπεδο αυτό χαρακτηρίζεται ως βάβισμα. Σε ηλικία ενός έτους το παιδί μπορεί να παράγει λέξεις, οι οποίες γίνονται κατανοητές από ακροατές που δεν βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή πρόκειται για λέξεις του κοινού γλωσσικού κώδικα. Οι λέξεις, σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, με τα ακούσματα, πρόσωπα, αντικείμενα που είναι οικεία και είναι ουσιαστικά και κύρια ονόματα, γεγονός που είναι κοινό, για όλα τα παιδιά που βρίσκονται στο

«στάδιο της μία λέξης» (Gentner & Boroditsky, 2001). Μέσα στα δύομιση πρώτα χρόνια το παιδί μαθαίνει πάνω από τετρακόσιες λέξεις.

Τα παραπάνω ισχύουν για μία φυσιολογική φωνολογική ανάπτυξη. Η κατάκτηση της φωνολογικής ανάπτυξης, φαίνεται πως ολοκληρώνεται γύρω στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν έχουν πλέον κατακτηθεί και τα πιο σύνθετα φωνήματα, όπως το /r/.

**Πραγματολογικό:** πρόκειται για τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας. Με άλλα λόγια τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο και τους κανόνες γλωσσικής συμπεριφοράς. Με ένα λόγο μελετά την πραγμάτωση της γλωσσικής συμπεριφοράς (Mc Tear & Conti - Ramsden, 1992)

Η ανάπτυξη του πραγματολογικού τομέα ξεκινά από πολύ νωρίς. Ήδη από τους πρώτους τρεις μήνες το βρέφος παρουσιάζει, αν και σύντομη, βλεμματική επαφή, ανταποκρίνεται σε ήχους είτε με την σιωπή είτε με χαμόγελο ή το γουργούρισμα, ενθουσιάζεται όταν αντιλαμβάνεται την παρουσία του προσώπου που το φροντίζει, αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα και διαφοροποιεί το κλάμα του ανάλογα με τις ανάγκες του. Μέχρι τους 9 μήνες το βρέφος έχει καταφέρει να εστιάζει την προσοχή του σε πρόσωπα, ακούει το όνομά του, ανταποκρίνεται σε ήχους και αντιλαμβάνεται την πηγή τους, εκφέρει ήχους ως ανταπόκριση σε άλλα άτομα και για να εκφράσει συναισθήματα, δείχνει ενθουσιασμό όταν παίζει κάποιος μαζί του, αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα, μιμείται ήχους (Adams, Brown, & Edwards, 1997). Περίπου στο πρώτο έτος της ηλικίας του το παιδί είναι σε θέση να δείξει άρνηση, να συμμετέχει σε παιχνίδι αλληλεπίδρασης, καταλαβαίνει και αλλάζει συμπεριφορά ανάλογα τα συναισθήματα των γύρω του, ζητά βοήθεια με νοήματα ή ήχους, δείχνει αντικείμενα, απαντά σε απλές ερωτήσεις, επαναλαμβάνει λέξεις ενώ ήδη στα δύο έτη χρησιμοποιεί μονολεκτικές φράσεις για να εκφράσει πρόθεση, απαίτηση, ιδιοκτησία ή ένα πρόβλημα και είναι σε θέση να ρωτάει και να κατονομάζει αντικείμενα.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω

του. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πεδίο κοινωνικών σχέσεων, αποφασιστικής σημασίας, για την κοινωνική μάθηση του παιδιού, ενώ το σχολείο από την πλευρά του προσφέρει ένα συμπληρωματικό και ενισχυτικό πεδίο αλληλεπιδράσεων (Κυρίδης, 1996).

**Σημασιολογικό:** Σημασιολογία: Μελετά το σημασιακό σύστημα της γλώσσας και συγκεκριμένα τις σημασίες των λέξεων της γλώσσας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα κατηγοριοποιεί τον κόσμο, και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι σημασίες των λέξεων ώστε να παράγουν τις σημασίες των προτάσεων της γλώσσας. Η σημασιολογία ενδιαφέρεται για την κυριολεκτική σημασία των λέξεων και των προτάσεων (Γούτσος, 2008, 2011).

Η σημασιολογική ανάπτυξη δομείται από συνδυασμούς εννοιών οι οποίες εκφράζονται με τις λέξεις. Η ανάπτυξη του λόγου είναι αντίστοιχη με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και της ικανότητας κριτικής σκέψης. Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία, η οποία αρχίζει στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται σε όλη την ενήλικη ζωή. Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με διαφορετικούς ρυθμούς σε διαφορετικές ηλικίες. Ορισμένα παιδιά έχουν ταχύτερη ανάπτυξη ενώ άλλα έχουν βραδύτερη από τον μέσο όρο. Κάποια παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν το νόημα ακόμη και απλών λέξεων, ή μπορεί να κατανοούν μια έννοια σε ένα κείμενο και όχι σε ένα άλλο. Είναι εμφανές ότι τα παιδιά συγκροτούν σταδιακά την έννοια μιας λέξης ακούγοντάς την έτσι όπως χρησιμοποιείται σε διάφορες περιστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους (Weistuch & Lewis, 1991). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να διαθέτουν κάποια γνώση της πιθανής σημασίας της εισερχόμενης πληροφορίας, προκειμένου να μπορέσουν να μάθουν το συγκεκριμένο γλωσσολογικό νόημα (Bloom & Lahey, 1978, McNamara, 1972, Clark, 1993, σε Γούτσο, 2008).

Οι βασικότεροι παράγοντες για την πλήρη ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος είναι οι ακόλουθοι:

α. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού

β. Η απόκτηση της έννοιας που αντιστοιχεί στην κάθε λέξη

γ. Η συσχέτιση των εννοιών των λέξεων

δ. Η απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση (Μούσιου & Μυλωνά 2010).

## 1.2 Μεταφορική και κυριολεκτική χρήση της γλώσσας

**Κυριολεκτική χρήση:** ως κυριολεξία ορίζεται η αναφορική λειτουργία της γλώσσας. Οι λέξεις δηλαδή χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο προκειμένου να αποτυπώνουν με ακρίβεια τη συγκεκριμένη-πραγματική σημασία και το περιεχόμενο της έννοιας που δηλώνουν (κυριολεκτική σημασία). Στην περίπτωση αυτή η λειτουργία της γλώσσας αποτελεί μια πράξης επικοινωνίας που επικεντρώνεται στον πραγματικό κόσμο ή στην αντίληψη που έχουμε γι' αυτόν. Υπογραμμίζεται λοιπόν η άμεση σχέση που έχει αυτό που δηλώνει μια λέξη με την σημασία της. Η σχέση αυτή γίνεται αντιληπτή από την λογική λειτουργία του δέκτη (Πρασσάς Β., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την αναφορική χρήση της γλώσσας συντελούνται ορισμένες λειτουργίες. Ο ομιλητής σαφώς απευθύνεται στη λογική-βιωματική λειτουργία του δέκτη. Έτσι το επίκεντρο γίνεται η πληροφορία του μηνύματος και όχι η αποκωδικοποίηση αυτής. Περιέχεται μέσα σε αυτό μια ρεαλιστική διάσταση καθώς γίνεται απόπειρα όσο το δυνατόν πιστότερης απεικόνισης της πραγματικότητας. Ακόμα τα νοήματα παρατίθενται με λογική αλληλουχία και όχι συνειρμική. Αυτό γίνεται βοηθητικό προκειμένου να διευκολύνονται οι διαδικασίες αναγνωστικής πρόσληψης και κατανόησης των νοημάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο λόγος να είναι αντικειμενικός και παράλληλα μεστός (πυκνός).

**Μεταφορική χρήση:** Στην μεταφορική χρήση του λόγου, οι λέξεις και οι φράσεις μεταβάλλουν την κυριολεκτική σημασία τους. «Με τη μεταφορά, οι λέξεις αποκτούν μια άλλη σημασία, που είναι διαφορετική από την κυριολεκτική. Η ουσιαστική, επομένως, λειτουργία της μεταφοράς είναι ότι διευρύνει και μεταλλάσσει το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα και οι λέξεις με τη μεταφορά ανανεώνονται, «φρεσκάρονται», ξαναγεννιούνται με διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις και πλουτίζουν τη γλώσσα με καινούριες εκφραστικές δυνατότητες» (Παρίσης Ι. –Παρίσης Ν, 2009).

Βέβαια η κυριολεκτική και η μεταφορική χρήση μιας λέξης δεν απέχουν παντελώς. Η σχέση που έχουν μπορεί άλλοτε να είναι στενότερη και άλλοτε πιο χαλαρή. Έτσι η κυριολεκτική σημασία σε συνδυασμό με τα συμφραζόμενα επιτρέπουν την πλήρη κατανόηση της νέας μεταφορικής σημασίας.

Στην περίπτωση της μεταφοράς, σε αντίθεση με την κυριολεξία, σκοπός δεν είναι να δοθεί βάρος στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος.

Η μεταφορική χρήση της γλώσσας αποκαλείται και ποιητική. Αυτό είναι απολύτως λογικό αν κανείς σκεφτεί ότι οι ηχηρότερες μεταφορές βρίσκονται μέσα σε ποιητικά κείμενα. Είναι συχνή η παρουσία τους και στα λογοτεχνικά έργα. Πιο σπάνια, χωρίς να απουσιάζει όμως συναντάται στην καθημερινή ομιλία.

Εκτός από την κυριολεκτική και την ποιητική χρήση της γλώσσας υπάρχει και η μικτή χρήση της γλώσσας. Με τον όρο αυτό υποδηλώνεται το φαινόμενο κατά το οποίο

σε ένα κείμενο η μία παράγραφο απαντώνται σημεία και με μεταφορική και με κυριολεκτική σημασία. Η μίξη αυτή μπορεί να παρουσιαστεί βέβαια και σε επίπεδο φράσεις η οποία μπορεί να λειτουργεί κυριολεκτικά αλλά επειδή φέρει αισθητική διάσταση ενέχει και την ποιητική λειτουργία όπως για παράδειγμα σε ένα ποίημα (Πρασάς Β., 2011).

Ενδέχεται, ωστόσο, να υπερτερεί μία εκ των δύο, οπότε αναφέρουμε ότι η λειτουργία της γλώσσας είναι μεικτή, υπερτερεί όμως πχ. η ποιητική.

Είναι σαφές πως τα παιδιά μικρής ηλικίας δεν κατανοούν πότε κάνουν χρήση της μίας ή της άλλης λειτουργίας της γλώσσας. Ωστόσο είναι φανερό ότι κατά τα πρώτα χρόνια χρησιμοποιείται εντονότερα η κυριολεκτική χρήση της γλώσσας και απλούστερες μεταφορές. Όσο τα χρόνια περνούν οι μεταφορές πληθαίνουν και γίνονται συνθετότερες.

Η μεταφορική χρήση του λόγου σαφώς δεν περιλαμβάνει μονάχα της μεταφορά. Αποτελείται από ένα πλήθος άλλων σχημάτων του λόγου το οποίο θα εξεταστεί εκτενώς στο επόμενο υποκεφάλαιο.

### **1.3 Είδη μεταφορικής χρήσης της γλώσσας**

Το βασικό σχήμα λόγου πάνω στο οποίο δομείται η μεταφορική χρήση της γλώσσας είναι η μεταφορά. Ωστόσο μπορεί να ειπωθεί η φράση ότι αποτελεί το θεμελιακό, το «μητρικό» σχήμα λόγου από το οποίο εκπορεύονται όλα τα υπόλοιπα. Τα άλλα βασικά είδη που μπορεί κανείς να διακρίνει είναι η παρομοίωση, η συνεκδοχή και η μετωνυμία.

**Μεταφορά:** όταν μεταφέρεται μια λέξη από την κύρια σημασία της σε άλλη σημασία από μια ιδιότητα που βρίσκει όμοια αυτός που μιλάει ή γράφει κάνοντας μια νοηματική σύγκριση ανάμεσα σε δύο πρόσωπα ή πράγματα (αφηρημένες έννοιες, πράξεις κτλ.)

Η μεταφορά αποτελείται από κάποια είδη. Έτσι συναντάται η παγιωμένη μεταφορά. Πρόκειται για τη μεταφορά που έχει χρησιμοποιηθεί σε τέτοιο βαθμό με αποτέλεσμα να έχει χάσει πια τη μεταφορική της δύναμη και έχει περάσει στο χώρο της κυριολεξίας π.χ. έδωσε το σύνθημα, άναψε το πράσινο φανάρι. Υπάρχουν όμως και οι ενεργές μεταφορές. Αυτές διακρίνονται με τη σειρά τους σε α) εξηγητικές π.χ. Ο φόβος είναι μεταδοτική νόσος και ποιητικές π.χ. Η ομίχλη έρχεται με απαλά πατήματα.

**Παρομοίωση:** πρόκειται για ένα από τα πιο πολυχρησιμοποιημένα σχήματα λόγου που έχουν κληρονομηθεί στην νεοελληνική γλώσσα από τα αρχαία ελληνικά. Ως παρομοίωση θα μπορούσε να οριστεί η σύγκριση δύο προσώπων ή πραγμάτων ή φαινομένων που έχουν ομοιότητα μεταξύ τους, προκειμένου να τονιστεί η ιδιότητα του ενός. Η παρομοίωση αρχίζει με τις λέξεις **σαν, καθώς, όπως** και με το **σαν να**, όταν έχουμε υποθετική παρομοίωση π.χ. Είναι ψηλός σαν κυπαρίσσι, Έγινε μαύρος, σαν να τον έβαψαν με φούμο.

**Μετωνυμία:** κατά αυτό το σχήμα λόγου γίνεται χρήση του ευρύτερου όλου αντί για το μέρος. Πιο συγκεκριμένα συναντώνται τέσσερις περιπτώσεις:

α) ο δημιουργός αντί για το δημιούργημα π.χ. «Στην Εθνική Πινακοθήκη εκτίθεται ένας Θεοτοκόπουλος».

β) ο εφευρέτης αντί της εφεύρεσης

γ) το περιέχον αντί του περιεχόμενου π.χ «Έλα να πιούμε ένα ποτηράκι».

δ) αφηρημένο αντί του συγκεκριμένου π.χ «Τόπο στα νιάτα!».

**Συνεκδοχή:** πρόκειται για ακριβώς το αντίθετο σχήμα λόγου. Εδώ αναφέρεται το ένα και εννοείται το ευρύτερο σύνολο. Οι περιπτώσεις που συνήθως διακρίνονται είναι:

α) ένα για πολλά π.χ «Ο Έλληνας έχει φιλότιμο».

β) μέρος συνόλου για το σύνολο π.χ. «Να βάλω ένα κεραμίδι πάνω απ' το κεφάλι μου».

γ) ύλη αντί για το πράγμα π.χ «Να τρώει η σκουριά το σίδηρο κι η γη τον αντρειωμένο».

δ) εκείνο που παράγει αντί του παραγόμενου π.χ «Τρία τουφέκια του 'δωσαν, τα τρία αράδα αράδα».

Βέβαια για τη μεταφορική χρήση του λόγου χρησιμοποιούνται και άλλα δευτερεύοντα σχήματα λόγου. Τέτοια είναι:

**Υπερβολή:** όταν μια κατάσταση μεγαλοποιείται για να προκαλέσει μεγαλύτερη εντύπωση π.χ. «Στο έχω πει χίλιες φορές!».

**Οξύμωρο:** όταν συνεκφέρονται δύο έννοιες αντιφατικές, οι οποίες στην πραγματικότητα είναι ασυμβίβαστες και ασυνδύαστες, ώστε η μία ν' αποκλείει την άλλη (<http://filologe.in.blogspot.gr/2012/09/blog-post.html>).

Επιπλέον, υπάρχουν και τα μεταφορικά σχήματα, δηλαδή οι ιδιωματισμοί, οι ιδιωματικές φράσεις, οι παροιμιώδεις φράσεις, οι παροιμίες και οι γλωσσικές αναλογίες.



**Ιδιωματισμοί-ιδιωματικές φράσεις:** ένα ιδίωμα είναι μια έκφραση, λέξη ή φράση, όπου χρησιμοποιείται συχνά, έχει ξεχωριστή σημασία και χρησιμοποιείται πιο πολύ στον προφορικό λόγο, αλλά και στον γραπτό. Ωστόσο, σημαίνει κάτι διαφορετικό από ό, τι οι λέξεις κυριολεκτικά συνεπάγονται και συνήθως έχει μια μεταφορική σημασία π.χ. «Δεν ιδρώνει το αυτί του», «Το αίμα νερό δεν γίνεται » (Βλαχόπουλος Σ, 2007).

**Παροιμίες:** Παροιμία είναι ένα σύντομο ρητό που εκφράζει (συνήθως με αλληγορικό τρόπο) ισχυρισμούς που περιέχουν την μακρόχρονη πείρα πολλών ανθρώπων. Έτσι, οι παροιμίες προσδίδουν πολλές φορές διδακτική σημασία. Χαρακτηρίζονται από ζωηρή και πλούσια σε εικόνες φαντασία, ενώ τις περισσότερες φορές έχουν τη μορφή κάποιου δίστιχου π.χ. « Άνοιξε η γη και τον κατάπιε».

**Παροιμιώδεις φράσεις:** Οι παροιμιώδεις φράσεις είναι ένα είδος φράσεων που δεν σχετίζεται με γνωμικά, αν και συγγενεύει με τις παροιμίες ως προς το λαϊκό ή αλληγορικό τους χαρακτήρα. Πρόκειται για σύντομες φράσεις που δεν διατυπώνουν μια άποψη, αλλά τις χρησιμοποιούμε για να κάνουμε ένα χαρακτηρισμό. Ορισμένες φορές τα όρια με τις παροιμίες είναι δυσδιάκριτα πχ. « Περσινά ξινά σταφύλια » (<http://www.gnomikologikon.gr/fraseis.php>).

**Γλωσσικές αναλογίες:** οι γλωσσικές αναλογίες είναι φράσεις με πραγματικό νόημα, από τις οποίες λείπει η τελευταία λέξη, η οποία πρέπει να συμπληρωθεί για να ολοκληρωθεί η φράση π.χ. « Το καλοκαίρι κάνει ζέστη, το χειμώνα κάνει ..... (κρύο) ».

## 1.4 Ο μεταφορικός λόγος σε σχέση με την χρονολογική ηλικία

Η μεταφορική κατανόηση εξελίσσεται σταδιακά σε όλη την παιδική ηλικία, την εφηβεία, ακόμα και κατά την ενηλικιότητα (Gardner et al., 1978, Thomas et al., 2010, Berman & Ravid, 2010, Marsal, Gavrieli, & Kave, 2011), ταυτόχρονα με άλλες γνωστικές ικανότητες, καθώς και με την ανάπτυξη της παγκόσμιας γνώσης (Βοσνιάδου & Ortony, 1983). Ο Gentner (1988) πρότεινε ότι τα παιδιά ηλικίας περίπου 6 ή 7 ετών ερμηνεύουν τις μεταφορές με συγκρίσεις στην πρώτη άποψη της αντιληπτικής ομοιότητας και στη συνέχεια, από την άποψη της σχεσιακής ομοιότητας. Τα επτάχρονα παιδιά μπορούν να καταλάβουν τις μεταφορικές εκφράσεις, ιδιαίτερα αν τα συμφραζόμενα μεταφέρουν πολλές πληροφορίες (Cacciari, 1993). Η κατάκτηση της μεταφορικής γλώσσας αρχίζει να επιταχύνεται μετά την ηλικία των 9 ετών (Lodge & Leach 1975, Ackerman, 1982, Prinz, 1983). Παιδιά ακόμη και κάτω των 9 χρονών αντιλαμβάνονται κάποιες μεταφορικές εκφράσεις, όμως δεν μπορούν να δώσουν μια ακριβή λεκτική περιγραφή του μεταφορικού νοήματος, παρά μόνο σε μεγαλύτερη ηλικία. Στην ηλικία των 11-12, τα παιδιά μπορούν να ερμηνεύσουν τους περισσότερους τύπους μεταφορών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που απαιτούν αρκετά ακριβή σύλληψη (Winner, Rosenstiel, & Gardner, 1976). Καθώς ωριμάζουν τα παιδιά αποδίδουν όλο και λιγότερο κυριολεκτικές ερμηνείες των μεταφορικών εκφράσεων (Διακογιώργη & Φωτοπούλου, 2002). Επιπλέον, ο Prinz, (1983) διαπίστωσε ότι όσον αφορά την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ωστόσο, για την κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας δεν αποτελεί

σημαντικό παράγοντα μόνο η ηλικία. Η κατανόηση των μορφών της μεταφορικής γλώσσας, όπως μεταφορές και ιδιώματα, απαιτεί από τον ακροατή να πάει πέρα από αυτό που λέγεται (δηλαδή τη κυριολεκτική έννοια) για να συμπεράνει τι σημαίνει. Οι Winner και Gardner (1998) υποστήριξαν ότι η μεταφορική κατανόηση περιορίζεται από τη διαθεσιμότητα της σημασιολογικής γνώσης, και ότι τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη μεταφορική γλώσσα, εφόσον έχουν επαρκή γνώση των τομέων που εμπλέκονται. Η Levorato (1993) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να παράγουν και να κατανοούν μεταφορικές εκφράσεις εξαρτάται από την ανάπτυξη των ίδιων γλωσσικών ικανοτήτων στις οποίες βασίζεται η μεταφορική γλώσσα καθώς και η γλώσσα γενικά. Οι μεταφορικές εκφράσεις μπορούν να κατακτηθούν ορθά από τα παιδιά, στο βαθμό που είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσουν όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες που δίνουν τα συμφραζόμενα για την αναγνώριση του μη κυριολεκτικού νοήματος. Τα παιδιά αναλύουν τη μεταφορική έκφραση συγχρόνως με τα γλωσσικά συμφραζόμενα και χρειάζονται πληροφορίες μέσα από το κείμενο για να αντιληφθούν το μεταφορικό νόημα. Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο παίζει το αν μια μεταφορική έκφραση χρησιμοποιείται στην καθημερινή ομιλία και στο περιβάλλον των παιδιών, καθώς έτσι είναι πιο οικεία και κατανοητή στα παιδιά. Ο Höfler (2003) αναφέρει, ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών χρησιμοποιούν φρασεολογισμούς, οι οποίοι αυξάνονται με την ηλικία πρώτα στον προφορικό λόγο και ύστερα και στον γραπτό. Επιπλέον, τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν συντομότερους φρασεολογισμούς συγκριτικά με τα μεγαλύτερα. Τα παιδιά ηλικίας 1-5 ετών χρησιμοποιούν συνάψεις και εκφράσεις που συνδέονται με καταστάσεις όπως *καλή όρεξη, χρόνια πολλά*. Μεταφορικές εκφράσεις

βλέπουμε σπάνια στη γλώσσα των παιδιών και συνήθως προέρχονται από τη γλώσσα των μεγάλων ή από το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Ως εκ τούτου, πριν πάνε στο σχολείο τα παιδιά έρχονται σε καθημερινή επαφή με λόγο που έχει σχετικά λίγους φρασεολογισμούς. Με την είσοδό τους στο σχολείο έρχονται σε επαφή με περισσότερους (π.χ. στη γλώσσα των συνομήλικων, στο ραδιόφωνο, την τηλεόραση, κτλ.). Σχετικά με τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν κατανοούν όλους τους φρασεολογισμούς με τον ίδιο τρόπο: κάποιους δεν τους κατανοούν, με άλλους καταλαβαίνουν κάτι, αλλά όχι αυτό που καταλαβαίνουν οι ενήλικες και τέλος κάποιους φρασεολογισμούς τους γνωρίζουν και τους χρησιμοποιούν όπως οι ενήλικες. Επιπλέον, τα παιδιά ηλικίας 6-7 χρονών δεν έχουν την δυνατότητα ακόμα να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν τη διπλή σημασία μιας λεξικής ακολουθίας, δηλαδή την μεταφορική και την κυριολεκτική (Hörler, 2003).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **2.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν βρεθεί στο επίκεντρο της έρευνας τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός αυτό είναι λογικό καθώς όλο και συχνότερα διαγιγνώσκονται παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες. Η αύξηση των διαγνώσεων αυτών, πιθανών

οφείλεται στην καθιέρωση την υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, στην αύξηση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και ιδιαίτερα του τύπου, καθώς και στην σύνδεση των σχολικών επιτυχιών με την επιτυχημένη κοινωνική ζωή και αποδοχή (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2010.)

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί ανά καιρούς και γίνονται αποδεχθεί από την σύγχρονη επιστημονική κοινότητα είναι πολλοί. Ορισμένοι λοιπόν από αυτούς είναι οι ακόλουθοι:

Ο Bateman (1965) έδωσε έναν από τους πρώτους αλλά και τους βασικότερους ορισμούς για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες: «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες»

Από το 1965 και μετά διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί. Ο πιο σημαντικός όλων είναι ο ορισμός του Kirk ο οποίος υιοθετήθηκε από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (National Advisor Committee on Handicapped Children, 1967). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται

στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές».

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες «.....παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες».

Από τους διάφορους ορισμούς που δόθηκαν, δημιουργήθηκε μια σημαντική ανομοιομορφία στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που δημιουργούσε σημαντικά διαγνωστικά προβλήματα και δυσκόλευε τον καθορισμό των αποκαταστασιακών προβλημάτων. Γι' αυτούς τους λόγους έγινε απόπειρα να συγκεντρωθούν όλα τα στοιχεία και να δημιουργηθεί ένας ενιαίος ορισμός. Ο ορισμός ο οποίος έγινε τελικά αποδεχτός από την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα ήταν ο ακόλουθος:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να

υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνες τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων" (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης ανεξάρτητα από τις αιτίες (Κρόκου, 2007). Ο όρος αυτός υιοθετήθηκε από τους Άγγλους οι οποίοι αναφέρονται σ' αυτήν την ομάδα παιδιών χρησιμοποιώντας τους όρους Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Difficulties), Μαθησιακές Ανικανότητες (Learning Disabilities) ή Μαθησιακές Διαταραχές (Learning Disorders) ενώ, πρόσφατα στην Αμερική αποφάσισαν να χρησιμοποιούν τον πιο φιλικό όρο προς τα παιδιά Μαθησιακές Διαφορές/Ιδιαιτερότητες (Learning Differences) (Λιβανίου, 2004). Στην Αμερική χρησιμοποιούν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες για να αναφερθούν κυρίως στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή να περιγράψουν δυσκολίες στην ανάγνωση, την γραφή ή τα μαθηματικά, που δεν οφείλονται σε οργανικούς ή αισθητηριακούς παράγοντες ή σε εγκεφαλική βλάβη. Στην Αγγλία ο όρος αναφέρεται στα προβλήματα μάθησης στην ανάγνωση, γραφή και

μαθηματικά και μπορεί να οφείλονται σε ποικίλες αιτίες όπως νοητική καθυστέρηση, νευρολογική βλάβη κ.τλ.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζεται συχνότερα κατά τα σχολικά χρόνια. Αναφερόμενοι στις μαθησιακές δυσκολίες, εννοούμε τις διαταραχές που εκδηλώνουν τα παιδιά σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την κατανόηση και τη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. (Αναγνωστοπούλου, 2008). Είναι ένας όρος "ομπρέλα" που εμπεριέχει διαφορετικές ομάδες παιδιών με ανόμοια και ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά. Η ανομοιογένεια παρουσιάζεται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Παρ' όλα αυτά ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», δεν αφορά παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, ως αποτέλεσμα, κυρίως, οπτικών, ακουστικών ή κινητικών προβλημάτων, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικά μειονεκτικού περιβάλλοντος (Bender, 2004).

Συνεπώς, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύεται ότι έχει γενική νοητική λειτουργία στα πλαίσια του φυσιολογικού, με εσωτερικές διακυμάνσεις μεταξύ λεκτικού-πρακτικού, σύμφωνα με το τεστ νοημοσύνης WISC (Slate, 1995, Daley & Nagle, 1996, Watkins, 1999). Η επίδοση του στο σχολείο επίσης είναι κατώτερη σε σχέση με την ηλικία του και το νοητικό του δυναμικό. Έτσι, το παιδί μπορεί να φοιτά στην Γ' τάξη και το νοητικό του δυναμικό να αντιστοιχεί σε παιδί ηλικίας 8 χρονών, η επίδοσή του όμως στο σχολείο να είναι πίσω κατά 1-2 χρόνια. Ένας αριθμός μαθητών



εμφανίζουν διαφορετικού είδους και έντασης δυσκολίες σε σχολικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, πράγμα που αποδίδεται τόσο στην πολύπλοκη φύση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και στην επιτυχή ή όχι ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία που τους δίνεται (Πλωμαρίτου, 2010). Κατά συνέπεια, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σχηματίζουν μια ανομοιογενή ομάδα παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των ικανοτήτων. Για το λόγο αυτό ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, είναι η αδυναμία δημιουργίας ενός κοινού προφίλ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει διότι δεν εκδηλώνουν όλα τα παιδιά ίδια ακριβώς προβλήματα. Η παρουσία τόσων πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών, καθιστά το έργο των ερευνητών όλο και πιο δύσκολο (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Το μέγεθος και η ένταση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, στην ανάγνωση, τη γραφή, το συλλογισμό και τα μαθηματικά αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών (Καλομοίρης, 2007, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

## **2.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Παρά το γεγονός ότι δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια ένα κοινό προφίλ, κάποια χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές

λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη, εμφανίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά αναπτύσσονται, εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν, είναι πολύ σημαντικός για το σχεδιασμό μιας κατάλληλης παρέμβασης. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όπου εμφανίζουν δυσκολίες είναι στις περιοχές:

**Αντίληψης:** Οι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οπτική και ακουστική διάκριση και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν την επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και κυρίως τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Ωστόσο υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που δυσκολεύουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004).

**Γλώσσας:** Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν σοβαρές δυσκολίες στο χωρισμό προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές και συλλαβών σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν είναι σε θέση να διαχειρίζονται ορθά τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν τους ζητείται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Αν και το έλλειμμα της *φωνολογικής επίγνωσης*, εμφανίζεται μεγαλύτερο σε παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, συνεχίζει να υπάρχει και στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων μέχρι την ενήλικη ζωή (Gottardo,

Siegel & Stanovich, 1997, Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003), τονίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα.

**Μνήμης:** Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της *φωνολογικής επίγνωσης*) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα (Ceci, Ringstorm & Lea 1981, Baddeley 1986, Swanson, 1994). Οι δυσκολίες αυτές επεκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό. Στη *βραχύχρονη μνήμη*, τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και κυρίως όταν το διάστημα ανάμεσα στην παρουσίαση του ερεθίσματος και στην ανάκληση είναι μεγάλο. Για το λόγο αυτό, τα προβλήματα *μακρόχρονης μνήμης* οφείλονται στην μη αποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της *βραχύχρονης μνήμης* και τη φτωχή χρήση στρατηγικών *εσωτερικής επανάληψης* και *οργάνωσης* (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Στην *εργαζόμενη μνήμη* η δυσκολία δεν είναι μόνο στο σημείο που υπάρχει η μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση), αλλά είναι γενικευμένη. Τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση.

**Προσοχής και συγκέντρωσης:** Τα προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά είναι αρκετά έντονα. Σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι στο μαθησιακό έργο,

περισσότερο από το 30-60% της διδακτικής ώρας. Το μεγαλύτερο μέρος τη προσοχής των μαθητών φαίνεται να οφείλεται στις δυσκολίες *επιλεκτικής προσοχής* που αντιμετωπίζουν (Bender, 2004). Τα προβλήματα οφείλονται κυρίως στην αργή επεξεργασία των πληροφοριών με αποτέλεσμα τη διάσπαση, στην έλλειψη και ανεπαρκή εφαρμογή στρατηγικών και στην έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Bender, 1985). Η προσοχή σε αλληλεπίδραση με τη μνήμη, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές (Smith, 2004).

**Συμπεριφοράς:** Τα προβλήματα στην συμπεριφορά μπορεί να εμφανίζονται είτε με απάθεια, είτε με εσωστρέφεια, είτε με επιθετικότητα (Grigorenko, 2001). Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά είναι αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη. Ένας μαθητής που δεν τα καταφέρνει καλά με τα μαθήματα και δεν είναι αποδεκτός από τα υπόλοιπα παιδιά, μπορεί να θέλει να τραβήξει την προσοχή, να έχει μία επιθετική συμπεριφορά ή να απομονωθεί.

**Συναισθηματικής εξέλιξης:** Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα απ' ό,τι θετικά, τα οποία δεν τους επιτρέπουν να δραστηριοποιηθούν και να προσπαθήσουν παραπάνω (Μπότσας, 2007). Το άγχος και

η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, είναι οι συναισθηματικοί παράγοντες που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες.

## **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Αν και τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ποικίλουν και διαφέρουν από παιδί σε παιδί, σχετίζονται με το χειρισμό του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) και σε αρκετές περιπτώσεις με τα μαθηματικά.

**Δυσκολίες στην ανάγνωση:** Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Παρουσιάζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής και/ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010). Τα προβλήματα εμφανίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων (Σερδάρης, 1998, Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001, Joseph, 2002). Οι μαθητές μπερδεύουν τα γράμματα, τους αριθμούς, τις λέξεις, τις ακολουθίες, ή τις λεκτικές εξηγήσεις, δεν κατανοούν πλήρως αυτά που διαβάζουν και κουράζονται εύκολα. Επιπλέον, κατά την ανάγνωση εμφανίζουν αργό ρυθμό, έλλειψη έκφρασης και προσωδίας, κάνουν συχνά παύσεις για να διαβάσουν μια λέξη συλλαβιστά και μπορεί να επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Archer et al., 2003).

Ακόμη, χρειάζονται αρκετό χρόνο για σωστή ανάγνωση και γραφή (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007, Φλωράτου, 2009). Η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, μειώνεται σημαντικά εξαιτίας των προβλημάτων στην αποκωδικοποίηση (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2007, Σπαντιδάκης, 2009).

**Δυσκολίες στην γραφή:** Σχετικά με τη γραφή τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στο περιεχόμενο, τον τρόπο γραφής, τα μορφολογικά στοιχεία, την ακουστική και οπτική αντίληψη, και την ελεύθερη γραφή (Καλομοίρης, 2007, Πρωτόπαπας, 2007, Σπαντιδάκης, 2009, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010). Οι μαθητές συχνά εμφανίζουν τα προβλήματα αυτά παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Ακόμη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην *ορθογραφία*, το *συντακτικό* και την *οργάνωση* του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2004). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τους τυπικούς συμμαθητές τους στην ορθογραφία, στη σωστή χρήση των σημείων στίξης και το διαχωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και πεζά (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987, Πόρποδας, 1989, 1992, Κωτούλας & Παντελιάδου, 2000, 2003, Παντελιάδου, 2004). Η γραφή τους είναι αργή (Miller-Shaul, 2005) και δυσανάγνωστη (Graham & Harris, 2002). Επιπλέον, τα παιδιά δυσκολεύονται στο σχηματισμό των γραμμάτων, στη χρήση των σημείων στίξης, να ακολουθήσουν τις γραμμές του τετραδίου, δεν τηρούν αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, κάνουν λάθη στον τονισμό ή έχουν παντελή έλλειψη τόνων, κάνουν συχνά λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας, δεν αυτοδιορθώνονται κ.α.

**Δυσκολίες στα μαθηματικά:** Αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στα μαθηματικά. Παρουσιάζουν δυσκολία στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, στην έννοια του αριθμού, στη χρήση στρατηγικών και στην ερμηνεία γραφημάτων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Επίσης, δεν ολοκληρώνουν τις ασκήσεις μιας σελίδας, πηδάνε γραμμές όταν εκτελούν μια άσκηση, απεικονίζουν καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (π.χ. 6 αντί 9), δυσκολεύονται στη διάκριση του δεξιά και αριστερά, δυσκολεύονται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων, δυσκολεύονται στη διάκριση των μεγεθών των σχημάτων, δυσκολεύονται στις προφορικές ασκήσεις, δυσκολεύονται στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μόνο προφορικά κ.α. Αρκετά παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές χωρικού προσανατολισμού, χωρικής οργάνωσης και σωματικού σχήματος αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρές δυσκολίες στην αριθμητική. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τις αριθμητικές ικανότητες. Αν το παιδί δεν έχει κατανοήσει τη βασική έννοια του αριθμού, τότε παρουσιάζει δυσαριθμησία. (Lerner, 2005).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο, εκτός από τις δυσκολίες και τα ελλείμματα που μπορεί να έχουν σ' έναν ή περισσότερους τομείς, όπου έχουν αναφερθεί, συχνά εμφανίζουν αρκετές δυνατότητες και δεξιότητες. Μπορεί να δούμε παιδιά τα οποία, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, ανταποκρίνονται επαρκώς σε άλλες περιοχές (π.χ. οπτικές ή αντιληπτικές δεξιότητες). Επίσης, τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και να διακρίνονται για την αναλυτική ή τη δημιουργική τους σκέψη, τη δημιουργική γραφή, τη

φαντασία τους. Ακόμη, ενδέχεται να είναι ικανά στα αθλήματα, στη χειροτεχνία, στο σχέδιο, σε τρισδιάστατες κατασκευές και στη χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων. Ένα από τα χαρακτηριστικά που τους δίνουν, είναι το ότι «μαθαίνουν με παράδοξο τρόπο» καθώς και το ότι ανταποκρίνονται καλύτερα σε πιο δύσκολα έργα απ'ότι σε πιο εύκολα. Αρκετά συχνά χαρακτηρίζονται από εξαιρετικές νοητικές ικανότητες και υψηλές επιδόσεις σε κάποιους τομείς και προσπαθούν να αντικαταστήσουν τις δυσκολίες μάθησης με τη βοήθεια των εξαιρετικών ικανοτήτων τους. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010).

### **2.3 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών**

Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αναγκαία αρχικά η κατηγοριοποίησή τους. Έτσι διακρίνονται σε γενικευμένες και σε ειδικές. Αν και η κάθε Μαθησιακή Διαταραχή έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα-αφορά δηλαδή πάντοτε ένα μόνο κάθε φορά συγκεκριμένο άτομο και έχει μια ορισμένη μορφή με διαφορετική πολυπλοκότητα- εντούτοις είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Matthes, 2006). Με την ταξινόμησή τους μπορούν να εξεταστούν συστηματικότερα και αποτελεσματικότερα και κατ' επέκταση να αναζητηθεί ο δρόμος για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους.



Τα περισσότερα συστήματα ταξινόμησης των Μαθησιακών Δυσκολιών θέτουν κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (αξιολογικό κριτήριο) ως σημείο αναφοράς (π.χ. το σχετικό μαθησιακό περιεχόμενο που αποτελεί διδακτικό στόχο και αντλείται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, η έκταση της διαταραχής, ο βαθμός σοβαρότητας, η αιτιολογία κ.λπ.).

**Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες:** αφορά τις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί-μαθητής στην «απόκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Είναι ευρύτερος του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

**Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:** οι διαταραχές αυτές προκαλούν «δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά (π.χ στην ανάγνωση, την κατανόηση του γραπτού λόγου, τη δυσκολία στην αριθμητική κ.λπ.). Συχνά μέσω μιας αυθαίρετης γενίκευσης οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με τον όρο «Δυσλεξία» (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Ωστόσο δεν εντάσσεται εδώ μονάχα η δυσλεξία. Περιλαμβάνει και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, που βέβαια βρίσκονται κοντά σε αυτή, όπως η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμσία.

Η διαφοροποίηση των δύο αυτών κατηγοριών δεν είναι αυθαίρετη. Βασίζεται στο βαθμό δυσκολίας που προβάλλουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά δεν είναι μόνο αυτή η διαφορά. Διαφορά ακόμα συναντάται και στην τυπολογία αλλά και την αιτιολογία τους.

Οι γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες απορρέουν από δευτερογενείς, εξωτερικούς παράγοντες. Οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες (όπως νοητική υστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, άλλες διαταραχές όπως Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΔΑΔ), διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας αλλά και σε διάφορες οργανικές παθήσεις) ή σε εξωγενείς παράγοντες (όπως φτώχεια, πολιτισμικές διαφορές, ακατάλληλη διδασκαλία).

Σε αντίθεση με τις γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, κατά την «Ταξινόμηση ICD 10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς» οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται βάση 5 κριτηρίων:

1. Ύπαρξη σημαντικού βαθμού έλλειψης συγκεκριμένης σχολικής ικανότητας.
2. Απουσία νοητικής υστέρησης ή μειωμένης γενικής νοημοσύνης.
3. Η μαθησιακή έλλειψη πρέπει να είναι αναπτυξιακού τύπου (δηλαδή να εκδηλώνεται από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης).
4. Έλλειψη εξωτερικών παραγόντων οι οποίοι θα μπορούσαν να εξηγήσουν τις δυσκολίες.

5. Δεν πρέπει να οφείλονται σε αισθητηριακές μειονεξίες, όπως προβλήματα όρασης ή ακοής

Επομένως η διαφορά μεταξύ γενικευμένων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι απλή. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες ως δευτερογενές σύμπτωμα εξαιτίας κάποιας άλλης δυσκολίας ή υπάρχουσας διαταραχής (Σιδηροπούλου Χ., 2012).

## **2.4 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά ICD-10**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν νευρολογική βάση και είναι μία εγγενής συνθήκη, δηλαδή είναι κάτι που φέρει το άτομο από τη γέννησή του και που το συντροφεύει για το υπόλοιπο της ζωής του. Βάση του συνόλου των ορισμών που προτείνονται, για να μπορούμε να μιλάμε για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητο να αποκλείσουμε την ύπαρξη αισθητηριακών ελλειμμάτων, νευρολογικών νόσων ή άλλων αναπηριών.

Τις πιθανές αιτίες που υποστηρίζουν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει κανείς να τις αναζητήσει σε διάφορους παράγοντες κατά την προγεννητική αλλά και την περιγεννητική περίοδο. Ενώ σημαντικό ρόλο παίζει ο παράγοντας της κληρονομικότητας.

Αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών βάση του ICD 10, έξι είναι οι διαγνωστικές κατηγορίες που απατώνται:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθορισμένη

**Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης:** η ανάγνωση είναι μία σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται κινητικοί, αντιληπτικοί και γλωσσικοί παράγοντες όπως η ικανότητα αντίληψης της κατεύθυνσης των γραμμάτων, η επαρκής μνήμη, η ικανότητα σύνθεσης, η ικανότητα αντιστοίχισης και μετατροπής ενός οπτικού ερεθίσματος σε ηχητικό.

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται με τις παραπάνω ικανότητες και χωρίζονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς:

Στις **πρωτογενείς δυσκολίες** περιλαμβάνονται η αντικατάσταση φθόγγων με ηχητικές ή οπτικές ομοιότητες, παραλείψεις φθόγγων μέσα σε λέξεις, αντιστροφές

φθόγγων, άστοχος τονισμός, προσθήκη φθόγγων ή συλλαβών, υπερπήδηση λέξεων ή και ολόκληρης σειράς, συλλαβισμός και οι διπλές αναγνώσεις.

Οι **δευτερογενείς δυσκολίες** αφορούν την κατανόηση των αναγνωσθέντων. Ωστόσο ένα παιδί με πρωτογενείς δυσκολίες δεν σημαίνει ότι θα έχει δυσκολία στην κατανόηση των αναγνωσθέντων.

**Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού:** αφορά την εφαρμογή και την τήρηση των ορθογραφικών κανόνων κατά τη γραφή. Πιο συγκεκριμένα στο γραπτό λόγο παρατηρούνται λάθη τόσο στην καταληκτική όσο και στην ιστορική ορθογραφία (αντικαταστάσεις γραμμάτων που έχουν ηχητικές ή οπτικές ομοιότητες (π.χ. φ-β), παραλείψεις φθόγγων μέσα σε λέξεις, αντιστροφές ή/και αντιμεταθέσεις φθόγγων, άστοχος τονισμός, προσθήκη φθόγγων ή/και συλλαβών, παραβίαση των ορίων ανάμεσα στις λέξεις και σύγχυση πεζών και κεφαλαίων).

Επιπλέον ο όρος αυτός μπορεί να σχετίζεται με δυσκολία αποτύπωσης σκέψεων στον γραπτό λόγο παρά την ευγλωπτία στο προφορικό λόγο ή την δυσκολία στον σχεδιασμό ενός νοερού πλάνου βάση του οποίου θα αναπτυχθεί ένα θέμα. Οι δυσκολίες μπορεί να αφορούν επίσης την συντακτικότητα του λόγου και τη δόμηση των προτάσεων. Το γραπτό μπορεί να παρουσιάζει επαναλήψεις και το λεξιλόγιο να είναι περιορισμένο λόγω αποφυγής της χρήσης λέξεων για τις οποίες δεν υπάρχει βεβαιότητα για τον τρόπο γραφής.

**Ειδική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων:** στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται διαταραχές στη λογική και στον προγραμματισμό. Παρουσιάζονται δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών προβλημάτων και στην αντίληψη της αλληλουχίας των βημάτων κατά τη επίλυση τους, στην κατανόηση των συμβόλων των μαθηματικών πράξεων και της θεσιακής αξίας των αριθμών. Στην εκμάθηση και την εκτέλεση των βασικών και νοερών μαθηματικών πράξεων, στην επεξεργασία σύνθετων δεδομένων. Οι μαθητές συχνά παρουσιάζουν εμμονή σε έναν τρόπο επίλυσης και ανεπάρκεια σε απλούς υπολογισμούς.

**Μικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων:** σε πολλές περιπτώσεις παιδιών είναι δυνατόν να συνυπάρχουν περισσότερες από μία ειδικές γλωσσικές διαταραχές. Συχνότερα είναι μειωμένες τόσο οι ικανότητες διεξαγωγής αριθμητικών υπολογισμών, όσο και οι δεξιότητες ανάγνωσης ή συλλαβισμού. Αυτές οι περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ως μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων και η κλινική τους εικόνα αποτελείται από συνδυασμό των κλινικών χαρακτηριστικών της κάθε μορφής.

**Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων:** πρόκειται για αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων κατά τις οποίες διαταράσσονται τα φυσιολογικά πρότυπα μάθησης από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης.

**Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθορισμένη:** δυσκολίες στην μάθηση οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως μαθησιακές. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα και από την περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών, της γραπτής έκφρασης, τα οποία παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση, παρότι η υστέρηση που καταγράφεται σε ατομικές δοκιμασίες δεν είναι σημαντική.

## **2.5 Σχέση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και γλωσσικών ελλειμμάτων**

Η γλωσσική διαταραχή αναφέρεται σε πρωτογενείς γλωσσικές δυσκολίες, χωρίς εμφανή υποκείμενη αιτιολογία, όπως η καθυστέρηση ανάπτυξης ή ο αυτισμός, οι νευρολογικές βλάβες ή η απώλεια ακοής (Leonard, 1998, Bishop & Norbury, 2008). Ο όρος γλωσσική διαταραχή σημαίνει ότι το γλωσσικό έλλειμμα, δεν συμβαδίζει με αντίστοιχα ελλείμματα σε άλλες πτυχές της ανάπτυξης, ιδιαίτερα στη μη λεκτική νοημοσύνη. Αυτό όμως δεν συνεπάγεται ότι το παιδί δεν αντιμετωπίζει και άλλες δυσκολίες. Έτσι πολύ συχνά παιδιά με γλωσσική διαταραχή αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες, σε γνωστικές λειτουργίες, στη συγκέντρωση της προσοχής και στην ανάγνωση (Hill, 2001).

Γλωσσικά ελλείμματα μπορεί να παρατηρηθούν σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και πραγματολογία) και είναι εμφανή από την προσχολική ηλικία στο προφορικό λόγο. Αν οι δυσκολίες δεν αντιμετωπιστούν κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά θα συνεχίσουν να έχουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο και κατά την σχολική ηλικία, οι οποίες θα επεκταθούν και στον γραπτό λόγο.

Από εκτεταμένη επισκόπηση σύγχρονων ερευνών με αντικείμενο τις γλωσσικές δεξιότητες και της διαταραχές τους ως βάση των αναγνωστικών και των ευρύτερων μαθησιακών δυσκολιών συμπεραίνεται ότι τα γλωσσικά ελλείμματα που αφορούν σε ικανότητες οι οποίες υπάγονται στο υποσύστημα της φωνολογικής επίγνωσης, σχετίζονται έντονα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου και των μαθησιακών δυσκολιών (Bradley & Bryant, 1978, Lundberg et al., 1988, Liberman, 1982, Tunmer et al., 1988, Πόρποδα, 1989, 1992, Demont & Gombert, 1996, Μανωλίτσης, 2000α).

Σύμφωνα με τον κ. Πόρποδα (1986) ο προφορικός λόγος προηγείται εξελικτικά του γραπτού. Το παιδί πρώτα μαθαίνει να μιλάει και στη συνέχεια να διαβάζει και να γράφει. Ο γραπτός λόγος επομένως ακολουθεί εξελικτικά τον προφορικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο συχνά να συνεπάγονται και δυσκολίες στον γραπτό λόγο.

Ασπαζόμενος την άποψη του κ. Πόρποδα, ο κ. Βαμβούκας (1999) τονίζει ότι το παιδί μπορεί να διαβάζει όταν γνωρίζει:



- Τα γραμματικά στοιχεία των λέξεων (μορφήματα)
- Τη γραφημική φωνητική αντιστοιχία τους
- Τις έννοιες των λέξεων
- Τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες τις γλώσσας

Ενώ σχετικά με τη γραφή συμπληρώνει ότι το παιδί θα πρέπει να γνωρίζει:

- Τα ηχητικά σημεία (φωνήματα) του προφορικού λόγου
- Τη φωνητικο-γραφημική αντιστοιχία τους
- Τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες τις γλώσσας

Ο Barkley (1981) σε σχετική έρευνα συμπεραίνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν στην προσχολική ηλικία κατά 60%, διαταραχές γλωσσικών ικανοτήτων.

Σκόπιμο θεωρείται για την διερεύνηση της παραπάνω άποψης να γίνει αναφορά στην σχέση των υποσυστημάτων τις γλώσσας με τις μαθησιακές δυσκολίες.

### **2.5.1 Φωνολογία και μαθησιακές δυσκολίες**

Ένα βασικό ερώτημα που αφορά διάφορους επιστημονικούς κλάδους (λογοθεραπεία, γλωσσολογία, ψυχολογία) είναι η σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων και διαταραχών με

αναγνωστικές και γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες. Οι περισσότεροι μελετητές (Snowling, 1986, Frost, 1998, , Παντελιάδου, 2002, Tallar και Banasich, 2002, Lyon & all, 2003, Πόρποδας, 2005) οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η ικανότητες που συνδέονται με την φωνολογία σχετίζονται με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου και των μαθησιακών δυσκολιών.

Το παιδί προκειμένου να μπει στην διαδικασία της ανάγνωσης ή της ορθογραφίας πρέπει πρώτα να αποκτήσει ενσυνείδητη γνώση ότι ο προφορικός λόγος απαρτίζεται από συγκεκριμένους συνδυασμούς συγκεκριμένων φωνολογικών μονάδων και στη γραπτή του μορφή αναπαρίστανται με γραφήματα, να αποκτήσει δηλαδή επίγνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας του. Για την επίτευξη βέβαια της αντιστοίχησης φωνήματος – γραφήματος θα πρέπει το παιδί πρώτα να κατανοήσει ότι οι προφορικές λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβικές και φωνημικές μονάδες (ανάλυση) και έπειτα ότι οι λέξεις είναι σύνολα διαφορετικών φθόγγων (σύνθεση) (Πρωτόπαπας, Νικολόπουλος, & Σκαλούμπακας, 2003).

Ο Frost (1998) υποστήριξε ότι η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί προστάδιο των δυσκολιών ανάγνωσης.

Αυτή η υπόθεση μπορεί να γίνει κατανοητή και μέσω των δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα την δυσλεξία. Η δυσλεξία χωρίζεται σε οπτική και ακουστική δυσλεξία και τα άτομα της ομάδας αυτής παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης όπως αργή ανάγνωση, δυσκολία στην σύνδεση

γραπτών συμβόλων σε λέξεις, προβλήματα στην οπτική ανάλυση της λέξης, δυσκολία στην αντιστοίχιση φωνημάτων με γραπτά σύμβολα.

Σύμφωνα με τον Lyon και τους συνεργάτες του (2003) «Η δυσλεξία ή ειδική αναγνωστική δυσκολία είναι μια ειδική αναγνωστική δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή ανάγνωση της λέξης και από φτωχές ικανότητες συλλαβισμού και αποκωδικοποίησης». Οι δυσκολίες αυτές είναι αποτέλεσμα ελλειμμάτων στον φωνολογικό τομέα τα οποία δεν σχετίζονται με άλλες γνωστικές δυσκολίες με την δυνατότητα αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι δυσκολίες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα προβλήματα στην κατανόηση και δυσκολίες στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της υποκείμενης γλώσσας.

Την σχέση μεταξύ φωνολογικών ελλειμμάτων και μαθησιακών δυσκολιών υποστηρίζουν και οι ερευνητές Tallar και Banasich (2002), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας έχουν κοινό χαρακτηριστικό την ελλιπή αποκωδικοποίηση και ταξινόμηση των ήχων, την ελλειμματική ακουστική και οπτική επεξεργασία, την επιβαρυσμένη άρθρωση (λόγω βλάβης στην παρεγκεφαλίδα) και την ανεπαρκή επεξεργασία των ήχων.

Έρευνα της Παντελιάδου (2002) μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων αναγνωστών και αναγνωστών που παρουσιάζουν δυσκολίες, αναδεικνύει ότι «καλοί» αναγνώστες παρουσιάζουν εξίσου ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα, ενώ αντίστοιχα «κακοί» αναγνώστες παρουσιάζουν ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα.

Σε ερευνητικό έργο σχετικά με την ανάλυση και αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης και ορθογραφίας ο κ. Πόρποδας (2005) αναφέρεται στον τρόπο σύνδεσης των δυσκολιών αυτών με ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα. Συγκεκριμένα σχετικά με την ανάγνωση αναφέρει ότι παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα στην φωνολογική επίγνωση μπορεί να δυσκολεύονται και στην αποκωδικοποίηση των λέξεων. Μπορεί, ακόμα να μην γνωρίζουν τα φωνήματα που αντιστοιχούν στα γραφήματα της γλώσσας και να δυσκολεύονται να συνθέσουν και να διαβάσουν την λέξη. Οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο αντικατοπτρίζονται και στη γραπτή έκφραση και ορθογραφία. Η αδυναμία στην φωνολογική επεξεργασία οδηγεί τα παιδιά στην ταύτιση φωνημάτων με μικρή φωνολογική διαφορά όπως ηχηρά με άηχα φωνήματα (πχ β-φ, δ-θ), στη σύγχυση παρόμοιων φθόγγων (πχ μ-ν, ξ-ζ) και φωνηέντων (α-ι-ε) καθώς και στην παράληψη φθόγγων που δεν είναι ακουστικά ευδιάκριτοι (πχ Νοέβριος αντί Νοέμβριος). Επιπλέον τα παιδιά με δυσκολίες στην γραφή παραλείπουν και προσθέτουν συλλαβές πιθανόν λόγω της δυσκολίας να αναλύσουν λέξεις σε φωνήματα. Επιπροσθέτως έρευνα του Πόρποδα (1992) σε ελληνόπουλα απέδειξε ότι η ικανότητα της ορθογραφίας στηρίζεται στα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού φωνολογικού συστήματος.

Την αιτιολογική σχέση μαθησιακών δυσκολιών με την φωνολογική ανάπτυξη αποδεικνύει και η έρευνα της Snowling και των συνεργατών της (1986) όπου συμπέραναν ότι οι δυσκολίες δυσλεκτικών παιδιών κατά την επανάληψη μη οικείων λέξεων και ψευδολέξεων οφείλεται σε δυσκολίες στην φωνημική κατάτμηση.

## 2.5.2 Μορφο-συντακτικός τομέας και μαθησιακές δυσκολίες

Η ανάγνωση και η γραφή είναι πολύπλοκες διαδικασίες οι οποίες βασίζονται στην φωνολογική επίγνωση, απαιτούν όμως την ταυτόχρονη ενεργοποίηση και άλλων γνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η μορφολογία και η σύνταξη. Τα μορφολογικά ελλείμματα που παρουσιάζονται στον λόγο είναι άμεσα συνυφασμένα με τα προβλήματα και το συντακτικό επίπεδο ανάλυσης του λόγου, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος μορφο-σύνταξη.

Το μόρφημα είναι το ελάχιστο τεμάχιο της λέξης το οποίο φέρει είτε λεξική σημασία (όταν παραπέμπει σε αντικείμενο ή μια έννοια) είτε γραμματική σημασία (όταν δίνει πληροφορίες σχετικά με το γένος τον αριθμό την πτώση ή την γραμματική κατηγορία μίας λέξης). Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης είναι σταδιακή και φαίνεται να ξεκινά με την κλίση, καθώς τα παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι ήδη σε θέση να εναλλάσσουν στον προφορικό λόγο πτώσεις, αριθμό και χρόνους στα ρήματα και να χρησιμοποιούν κατάλληλα της γραμματικές κατηγορίες. Στην συνέχεια ακολουθούν οι μορφολογικές διαδικασίες της σύνθεσης και της παραγωγής λέξεων. Μολονότι είναι βασικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της κατανόησης, φαίνεται να δυσκολεύουν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ακόμα και στην Α και Β δημοτικού (Μανωλίτσης, 2006).

Κατά τον Πόρποδα (2005) παιδιά που δυσκολεύονται στην κατανόηση της μορφολογίας δυσκολεύονται να συσχετίσουν εννοιολογικά τις λέξεις και δυσκολεύονται να δουν την ορθογραφική τους συγγένεια (δίκαιος – δικαίωμα).

Έρευνα του Μανωλίση (2005) σε παιδιά νηπίου με μητρική γλώσσα τη Νεοελληνική κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να θεωρηθεί δείκτης πρόγνωσης για τις αναγνωστικές επιδόσεις του παιδιού τόσο στην ακρίβεια όσο και στην ευχέρεια, χωρίς όμως να είναι τελείως ανεξάρτητη από την φωνολογική επίγνωση. Επιπλέον η έρευνα δείχνει ότι η ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων σχετίζεται κυρίως με την μορφολογική επίγνωση.

Κατά την Ehri (1982) οι μορφολογικές πληροφορίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε διάφορα στάδια είναι βασικές για την ανάπτυξη της ορθογραφίας ενώ παράλληλα είναι βασική προϋπόθεση για την ανάγνωση μέσω μίας σειράς διαδοχικών σταδίων από την φωνολογία στην ορθογραφία και τέλος στην μορφολογία.

Παράλληλα τα σύγχρονα αναπτυξιακά γλωσσικά μοντέλα ορθογραφημένης γραφής και ιδιαίτερα το μοντέλο της Frith (1980) τονίζουν την σημαντικότητα της μετάβασης των παιδιών της αλφαβητικής φάσης από το στάδιο αντιστοίχισης γραμμάτων – ήχων στο ορθογραφικό στάδιο που σχετίζεται με ανώτερους γραμματικούς κανόνες για την ανάπτυξη της γραφής.

Σημαντική αναδεικνύεται η μορφολογική επίγνωση και στην κατανόηση λέξεων και την ανάπτυξη λεξιλογίου. Έρευνες των Burani και συνεργατών του (2008) και

Carlisle και συνεργατών του (2003) δείχνουν την σημαντικότητα της μορφολογίας για την αποκωδικοποίηση. Υποστηρικτές της άποψης αυτής είναι και οι Nagy και συνεργάτες (2003) και Vu και συνεργάτες (2003) οι οποίοι τονίζουν ότι η κατανόηση πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων και η ανάπτυξη του λεξιλογίου πραγματοποιούνται μέσω της παραγωγής, της σύνθεσης λέξεων και μέσω της σημασιολογίας. Με άλλα λόγια είναι απαραίτητη η ανάλυση των δομικών στοιχείων των λέξεων δηλαδή των μορφημάτων.

Με βάση τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι προβλήματα στην μορφολογική επίγνωση δημιουργούν δυσκολίες στην κατανόηση σημασιολογικών, γραμματικών και συντακτικών πληροφοριών, στην ορθογραφημένη γραφή καθώς και στην ευχερή και ακριβή ανάγνωση.

Προέκταση της μορφολογικής ενημερότητας είναι η συντακτική ενημερότητα η οποία αποτελεί τη βάση για την παραγωγή και κατανόηση προτάσεων, την ορθή συντακτική χρήση της γλώσσας και την διάκριση των προτάσεων ως γραμματικά και σημασιολογικά ορθών (Combert, 1992). Χωρίς τους συντακτικούς κανόνες η σύνδεση των λέξεων θα ήταν αυθαίρετη και η κατανόηση της πρότασης ελλιπής έως αδύνατη. Συμπεραίνουμε επομένως ότι το νόημα μιας πρότασης καθορίζεται από τη δομή των λέξεων και των φράσεων που τη συγκροτούν.

Σύμφωνοι με την παραπάνω θέση φαίνονται και οι Γαλάτση (1985) και Μήτση (2003) οι οποίες υποστηρίζουν ότι για να συλλάβει ο αναγνώστης το εννοιολογικό

περιεχόμενο του γραπτού μηνύματος πρέπει να ανακαλύψει και να κατανοήσει τους κανόνες που διέπουν τη συντακτική δομή της γλώσσας.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ μορφολογικής και συντακτικής ενημερότητας και η σχέση τους με την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης γίνονται κατανοητές και από τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μετά τη Δευτέρα δημοτικού οι δυσκολίες των παιδιών είναι ιδιαίτερα εμφανείς στη γραμματική και τη σύνταξη. Πιο συγκεκριμένα δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τα μέρη του λόγου ενώ παράλληλα παρατηρούνται λάθη στις κλίσεις των ουσιαστικών και των ρημάτων και γενικότερα στις καταλήξεις και στις πτώσεις.

### **2.5.3 Σημασιολογία και μαθησιακές δυσκολίες**

Η σημασία διακρίνεται σε λεξική και γραμματική. Η λεξική σημασία σχετίζεται με τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης. Η λέξη γίνεται εικόνα ενώ αντίθετα η γραμματική σημασία σχετίζεται με τη γραμματική ιδιότητα των λέξεων (Χριστίνα Ν. Καρεφυλλίδου, 2009). Η σημασιολογία περιλαμβάνει την κατανόηση των λέξεων και των μεταξύ τους σχέσεων και την κατανόηση του νοήματος των φράσεων.

Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση που φαίνεται να σχετίζονται με δυσκολίες στον



σημασιολογικό τομέα (Bishop & Adams, 1990). Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση του γραπτού και προφορικού λόγου κυρίως από την Γ΄ τάξη δημοτικού σχολείου και μετά (Catts, Fey & Tomblin, 1999).

Έρευνες σχετικά με την σημασιολογία και τη μαθησιακή ικανότητα έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως σε παιδιά με Ειδική γλωσσική διαταραχή (ΕΓΔ). Οι Kail, Hale, Leonard και Nirpold (1984) σε έρευνα τους παρατήρησαν ότι η σημασιολογικές δυσκολίες οδηγούν σε μειωμένο λεξιλόγιο πιθανόν εξαιτίας δυσκολίας στην αναπαράσταση των λέξεων. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και οι Rice, Buhr και Nemeth (1990) η οποίοι αναφέρουν ότι παιδιά με δυσκολίες στην ανάπτυξη του λεξιλογίου εμφανίζουν βραδύτητα στην απόκτηση νέων λέξεων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Η ομιλία των παιδιών αυτών παρουσιάζεται απλοϊκή και δυσκολεύονται τόσο στην ανάκληση κατάλληλων λέξεων όσο και στην περιγραφή αντικειμένων.

Παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάζουν και τα παιδιά με δυσλεξία, καθώς δυσκολεύονται στην κατανόηση και στην γραπτή έκφραση, στο να συντάξουν γραμματικά και σημασιολογικά ορθές προτάσεις. Όπως επισημαίνει ο κ. Πόρποδας (2000, 2006) η κατανόηση του περιεχομένου μίας λέξης, μίας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μία διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιολόγησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου

που ακούει / διαβάζει κάποιος. Με λίγα λόγια τα προβλήματα του προφορικού λόγου εμφανίζονται και στην γραπτή έκφραση.

#### **2.5.4 Πραγματολογία και μαθησιακές δυσκολίες**

Σε αντίθεση με την σημασιολογία η οποία εξετάζει τα νοήματα που είναι συμβατικά ή κωδικοποιημένα σε μια δεδομένη γλώσσα, για τον κ. Κανάκη (2007) πραγματολογία σημαίνει τη «μελέτη μιας συγκεκριμένης πλευράς της γλωσσικής σημασίας: της μη- αληθειακής, της συνομιλιακής, της κοινωνικής. Είναι η όψη της μελέτης της σημασίας που ξεπερνά τη στενή, κυριολεκτική και αφηρημένη σημασία των λέξεων, όπως αυτή αναφέρεται στα λεξικά, και έτσι, ταυτίζεται με τη συμφραστική, έξω – λογική και συχνά υπέρ – προτασιακή σημασία των γλωσσικών εκφράσεων. Είναι επιφορτισμένη με το δύσκολο έργο της ερμηνείας των εκφωνημάτων στα συμφραζόμενά τους, δηλαδή με αυτό που εννοεί ο ομιλητής – το πλέον άυλο και φευγαλέο κομμάτι της γλωσσικής ανάλυσης».

Κατέχοντας το πραγματολογικό επίπεδο μπορεί κανείς να οργανώσει τον λόγο του και στη συνέχεια να μεταδώσει επιτυχώς το μήνυμά του στους συνομιλητές του αλλά και να κατανοήσει όσα οι άλλοι μεταδίδουν σε αυτόν.

Η πραγματολογία περιλαμβάνει τρεις κύριες δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία:

**1. Τη χρήση της γλώσσας για διαφορετικούς σκοπούς, όπως:**

χαιρετισμό (π.χ. γεια σου, αντίο)

ενημέρωση (π.χ. Θα πάρω ένα μπισκότο)

απαίτηση (π.χ. Δώσε μου ένα μπισκότο)

υπόσχεση (π.χ. Πάω να σας πάρω ένα μπισκότο)

αίτηση (π.χ. Θα ήθελα ένα μπισκότο, παρακαλώ)

**2. Την αλλαγή της γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες ενός ακροατή ή μιας κατάσταση, όπως:**

όταν μιλάμε σε ένα μωρό από ό, τι σε έναν ενήλικα

όταν δίνουμε πληροφορίες σε έναν άγνωστο ακροατή

όταν μιλάμε σε μια τάξη από ό, τι σε μια παιδική χαρά

**3. Την τήρηση κανόνων κατά τη διάρκεια συζητήσεων όπως:**

την εναλλαγή σειράς

την εισαγωγή θεμάτων συζήτησης

τη διατήρηση του θέματος συζήτησης

την αναδιτύπωση του νοήματος, όταν δεν είναι κατανοητό

την χρήση λεκτικών και εξωλεκτικών στοιχείων

την απόσταση που πρέπει να στεκόμαστε από το συνομιλητή μας

τη διατήρηση βλεμματικής επαφής και τη χρήση εκφράσεων του προσώπου

Οι πραγματολογικές ικανότητες εξαρτώνται τόσο από τις κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες όσο και από τις γλωσσικές δεξιότητες. Εκτός από το να κατανοεί κάποιος τους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πρέπει επίσης να έχει τη γλωσσική γνώση και τις ικανότητες που πληρούν τις απαιτήσεις των επικοινωνιακών ρόλων. Αυτό περιλαμβάνει την ύπαρξη επαρκώς μεγάλου λεξιλογίου και τη γνώση του τρόπου εφαρμογής για τη μεταφορά της πληροφορίας με ένα ουσιαστικό τρόπο σε ένα συγκεκριμένο ακροατή μέσα σε μια συγκεκριμένη περίπτωση (Prutting & Kirchner, 1987).

Κατά τους Goldman (1987) και Prutting (1982) τα γλωσσικά προβλήματα στη χρήση εντοπίζονται επιφανειακά κάτω από τις υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης και υπονομεύουν την ενεργητική μάθηση των παιδιών με διαταραχές του λόγου. Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να αντισταθμίσουν τις γλωσσικές τους δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές οι οποίες μπορούν να αποδώσουν τα πρότυπα της χρήσης της γλώσσας που παρουσιάζει πραγματολογικά ελλείμματα.

Σε έρευνες τους σχετικά με τη σχέση των πραγματολογικών και μαθησιακών δυσκολιών, η Bryan και οι συνεργάτες της (1977, 1983), οδηγήθηκαν σταθερά στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν και μειωμένες

πραγματολογικές ικανότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα παρατήρησαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

- μπορεί να είναι λιγότερο ευαίσθητα σε κοινωνικές νύξεις,
- δέχονται και εκπέμπουν περισσότερες καταστάσεις απόρριψης σε σχέση με συνομηλίκους τους,
- παρουσιάζουν διαφορές στην μη λεκτική συμπεριφορά.
- έχουν δυσκολίες στην ομιλητική αλληλεπίδραση, και γνωρίζουν και τα ίδια αυτές τις δυσκολίες τους.
- δεν ζητούν διευκρινήσεις από ανεπαρκή μηνύματα (και αυτό κατά τους ερευνητές δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά σε γλωσσικά ελλείμματα) και
- αν και είναι πρόθυμοι συνομιλητές δυσκολεύονται στην έναρξη και στην διατήρηση της αλληλεπίδρασης σε σχέση με τους συνομήλικούς τους.

Με βάση τα ευρήματα αυτά και την συχνότητά τους η ερευνητική ομάδα αυτή τόνισαν ότι τα κοινωνικά ελλείμματα ή η αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών και γλωσσικών δυσκολιών είναι η πηγή των μαθησιακών προβλημάτων.

## **2.6 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα ελλείμματα στην μεταφορική γλώσσα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Η μεταφορική γλώσσα είναι διάχυτη στην καθημερινή επικοινωνία και είναι σημαντική για τη συλλογιστική σχετικά με αφηρημένες έννοιες. Το γεγονός ότι συμβάλλουν αρκετοί παράγοντες για την κατανόηση της, ότι υπάρχει μία χρονική πορεία για την κατάκτηση της και το ότι είναι δύσκολο να κατανοηθεί κυρίως από τα μικρά παιδιά και από τα παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα, έδωσε το έναυσμα στους ερευνητές να διεξάγουν έρευνες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Πολλές έρευνες και απόψεις διατυπώθηκαν γύρω από το θέμα, ωστόσο οι πλειοψηφία αυτών προέρχεται από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα είναι ολιγάριθμες.

Σε ερευνά τους οι Seidenberg και Bernstein (1986) εξέτασαν την κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας και της κυριολεξίας σε παιδιά της Γ΄ έως ΣΤ΄ τάξης με/και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα. Δόθηκαν οκτώ σύντομες ιστορίες και η κάθε μια ιστορία συνοδευόταν από μία ζωγραφιά που παριστούσε την κεντρική ιδέα της ιστορίας. Ακολούθως δίνονταν τρία σύνολα από τέσσερις προτάσεις από τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν μία πρόταση. Το πρώτο σύνολο απαρτιζόταν από μεταφορές, το δεύτερο από παρομοιώσεις και το τρίτο από κυριολεξίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κυριολεξία ήταν πιο συχνή εκ μέρους των παιδιών και των δύο ομάδων. Γενικά, τα παιδιά με ΜΔ είχαν τις πιο χαμηλές επιδόσεις σε κάθε τάξη σε σύγκριση με τους

συνομηλικούς τους. Αν και τα παιδιά της Ε΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερη επίδοση ως προς την κατανόηση της παρομοίωσης και τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης είχαν υψηλότερη επίδοση ως προς την κατανόηση της μεταφοράς, ωστόσο η μεταξύ τους διαφορά δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, αλλά πλησίασε αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών που κατανοούν τη μεταφορά ήδη από την Γ΄ τάξη. Το πλεονέκτημα που διαφάνηκε στην κατανόηση της παρομοίωσης, από όλα τα παιδιά αποδόθηκε στη συντακτική μορφή της πρότασης που σημαδεύεται από τον σύνδεσμο *σαν* που καθιστά έκδηλη τη σύγκριση.

Σε ερευνά τους οι Nira Mashal και Anat Kasirer (2012) θέλησαν να εξετάσουν πρώτον, κατά πόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν εικονογραφικό πλεονέκτημα σε σύγκριση με τρία είδη λεκτικών μεταφορών: συμβατικές μεταφορές, νέες μεταφορές, και ιδιώματα. Προηγούμενες μελέτες που χρησιμοποίησαν οπτικές και λεκτικές μεταφορές (π.χ. Kogan & Chadrow, 1986) δεν κάνουν τη διάκριση μεταξύ νέων και συμβατικών μεταφορών. Δεύτερον, να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ μεταφορικής κατανόησης (λεκτικής και οπτικής) και τριών θεμελιωδών γνωστικών τους πόρων που απαιτούνται για την μεταφορική κατανόηση: τη σημασιολογική γνώση, την αναλογική σκέψη, και την νοητική υστέρηση και στις δύο ομάδες. Οι συμμετέχοντες περιλάμβαναν 20 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) 12-14 ετών (17 αγόρια και 3 κορίτσια) και 20 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (ΤΑ), 12-14 ετών (17 αγόρια και 3 κορίτσια) με μητρική γλώσσα τα Εβραϊκά. Τα παιδιά με ΜΔ σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερο σκορ από ό,τι τα ΤΑ παιδιά στην κατανόηση των

συμβατικών μεταφορών και ιδιωμάτων (συνδέεται με υψηλότερη σημασιολογική γνώση). Ωστόσο, δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ΜΔ και της ομάδας ΤΑ στην κατανόηση νέων μεταφορών και οπτικών μεταφορών. Όταν η ερμηνεία περιλάμβανε την αντιστοίχιση της κυριολεκτικής με τη μεταφορική έννοια δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων. Το εύρημα αυτό συνεπάγεται ότι η ικανότητα να σκέφτονται μεταφορικά δεν είναι ελλιπής στα παιδιά με ΜΔ. Ένα από τα κύρια συμπεράσματα είναι η παρατήρηση ότι στην ομάδα ΜΔ, οι οπτικές μεταφορές ήταν καλύτερα κατανοητές από τις συμβατικές μεταφορές, υποδεικνύοντας ένα εικονογραφικό πλεονέκτημα σε οπτικές μεταφορές για τα παιδιά με ΜΔ. Στην ομάδα ΤΑ, ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο, αφού τα παιδιά απέδωσαν εξίσου καλά και στις δύο (οπτικές και συμβατικές μεταφορές). Συνεπώς με την διαπίστωση ότι δεν υπάρχει διαφορά στις οπτικές μεταφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, είναι και η άποψη των Lee και Kamhi (1990). Τέλος, τα ευρήματά δείχνουν, ότι τα παιδιά με ΜΔ παρέχουν πιο κυριολεκτική ερμηνεία σε ιδιωματισμούς από την ομάδα ΤΑ. Αυτή η τάση είναι σύμφωνη με άλλες μελέτες που δείχνουν συγκεκριμένες δυσκολίες στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας στα παιδιά με ΜΔ (Lee & Kamhi, 1990, Seidenberg & Bernstein, 1986, Baechle & Lian, 1990, Secord και Wiig 1993).

Επίσης οι Highnam, Wegmann και Woods (1999) εξέτασαν την κατανόηση της μεταφοράς με και χωρίς εικόνες σε παιδιά με ΜΔ και ΤΑ για να ελέγξουν την υπόθεση ότι η εικονικότητα των οπτικών μεταφορών παρέχει πιο επιφανειακή κωδικοποίηση, η οποία διευκολύνει την κατανόηση. Τα παιδιά που εξετάστηκαν ήταν ΤΑ και με ΜΔ 8-12



χρονών. Το πείραμα περιελάμβανε δύο συνθήκες, δηλαδή με και χωρίς εικόνες. Στη συνθήκη με εικόνες δόθηκε το τεστ των μεταφορικών τριάδων (Metaphoric Triads Task, Kogan et al. 1980) που αποτελείται από τρεις εικόνες και το άτομο καλείται να συνδυάσει και να εξηγήσει προφορικά το περιεχόμενό τους. Στη συνθήκη χωρίς εικόνες δίνονταν τρεις λέξεις κάθε φορά. Το περιεχόμενο των λεκτικών συνδυασμών ήταν αντίστοιχο με αυτό των οπτικών, ώστε ένα ζευγάρι εικόνων ή λέξεων να συνιστά μεταφορά και τα υπόλοιπα συνειρμούς, οι οποίοι απέδιδαν: (α) σύνθεση, (β) λειτουργία, (γ) σχέση μέρους όλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χαμηλή γλωσσική επίδοση των παιδιών επηρέασε και την ορθότητα των απαντήσεων στη συνθήκη με εικόνες.

Αντίθετα, σε ερευνά τους οι Lee και Kamhi (1990) βρήκαν ότι δεν υπάρχει πλεονέκτημα με την παρουσία εικόνων στις επιδόσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα εξέτασαν την κατανόηση της μεταφοράς και της παρομοίωσης σε τρεις ομάδες παιδιών ηλικίας 9-11 ετών με μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες ειδικά στην ανάγνωση και τυπικής ανάπτυξης παιδιά. Τα παιδιά εξετάστηκαν στα έργα που απαιτούσαν την κατανόηση μεταφορών, οι οποίες εμφανίζονταν σε (α) πρόταση, (β) σύντομη ιστορία και (γ) σύντομη ιστορία με εικόνα. Τα παιδιά καλούνταν να φανερώσουν κατανόηση συμβατικών και νεώτερων μεταφορών, την προτίμηση τους σε στατικό ως προς το χρώμα ή το σχήμα αντιληπτικό χαρακτηριστικό ή δυναμικό ως προς τον ήχο ή την κίνηση αντιληπτικό χαρακτηριστικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΜΔ ειδικά στην ανάγνωση είχαν πιο χαμηλές επιδόσεις από τα παιδιά με ΜΔ. Επίσης οι συμβατικές μεταφορές ήταν πιο κατανοητές από τις νεωτερικές σε όλες τις

συνθήκες από όλα τα παιδιά. Τα παιδιά με ΜΔ ειδικά στην ανάγνωση έτειναν να δίνουν περισσότερες κυριολεκτικές απαντήσεις τόσο στο έργο προτίμησης όσο και στο έργο συμπλήρωσης σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Ωστόσο, ούτε η παρουσία συμφραζομένων αλλά ούτε και η παρουσία εικόνας διαφοροποίησαν τις επιδόσεις των τριών ομάδων σε κανένα έργο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, όπου βρέθηκε ότι η κατανόηση της κυριολεκτική γλώσσας επηρεάζεται από τα συμφραζόμενα (Reynolds & Ortony, 1980, Sternberg & Nigro, 1983, Vosniadou et al., 1984, Siltanen 1986, 1989, Gentner et al., 1995).

Οι Eileen P. Abrahamsen και Debra Burke-Williams (2004) είχαν στόχο να διερευνήσουν εάν ο ιδιωματικός τύπος ήταν ένας παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών τρίτης και πέμπτης τάξης με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν τα ιδιώματα. Οι ιδιωματικοί τύποι που περιλαμβάνονταν ήταν οι συντακτικά ευέλικτοι και καθλωτικοί (*syntactically flexible and frozen*), διαφανή και αδιαφανή. Ένας επιπλέον σκοπός ήταν η διερεύνηση της συχνότητας των κυριολεκτικών απαντήσεων στον πληθυσμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στη μελέτη συμμετείχαν 20 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 10 Γ΄ και 10 Ε΄ τάξης και 20 μαθητές χωρίς μαθησιακές, 10 Γ΄ και 10 Ε΄ τάξης με μητρική τα Αγγλικά. Δόθηκαν στα παιδιά ιστορίες και μετά από κάθε μία ζητήθηκε πρώτα από το παιδί να εξηγήσει τι σήμαινε το ιδίωμα, στη συνέχεια απαιτούνταν να επιλέξει την κατάλληλη απάντηση από τρεις αναγκαστικές επιλογές απαντήσεων συμπεριλαμβανομένης μια μεταφορική ερμηνεία, μια γραμματική ερμηνεία και μια λανθασμένη απάντηση που σχετιζόνταν με τα

συμφραζόμενα της ιστορίας. Ένα από τα πιο εκπληκτικά αποτελέσματα ήταν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές, μεταξύ των τάξεων ή των διαγνωστικών ομάδων για την αναγκαστική επιλογή. Η τάξη ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που επηρέαζε την ικανότητα να ερμηνεύσουν σωστά ιδιώματα από την εξήγηση. Αυτά τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματα που δείχνουν βελτίωση των ιδιωματικών γνώσεων κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών (Ackerman, 1982, Nippold, 1985, Cacciari & Levorato, 1989, Nippold & Martin, 1989, Gibbs, 1987, 1991,). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στην εξήγηση των ιδιωμάτων από τους συνομηλίκους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν επίσης με προηγούμενα ευρήματα ερευνών, όπου δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη δυσκολία από ό, τι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εξηγήσουν την μεταφορική γλώσσα σε γενικές γραμμές και σύμφωνα με γνωστές γλωσσικές εκφραστικές δυσκολίες συχνά εμφανίζονται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Seidenberg & Bernstein, 1986, Abrahamsen & Sprouse, 1995). Όλες οι ομάδες των παιδιών βρήκαν την εξήγηση να είναι πιο δύσκολη από την αναγκαστική επιλογή. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι η κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας προηγείται από τη δυνατότητα εξήγησης της (Prinz, 1983, Gibbs, 1987, Abrahamsen & Sprouse, 1995). Αδιαφανείς ιδιώματα και καθηλωτικά ιδιώματα ήταν σημαντικά πιο εύκολο να κατανοηθούν από διαφανές ιδιώματα ή ευέλικτα ιδιώματα. Δεν υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφανών ιδιωμάτων και ευέλικτων ιδιωμάτων ή καθηλωτικών ιδιωμάτων και αδιαφανών ιδιωμάτων. Ο ιδιωματικός τύπος ήταν επίσης ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα να εξηγήσουν

ιδιωματισμούς, τα πρότυπα ήταν τα ίδια και για τις δύο ομάδες, και μόνο ελαφρώς διαφορετικά από τα πρότυπα που παρατηρήθηκαν στην καταναγκαστική επιλογή. Στην εξήγηση, δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των διαφανών, καθηλωτικών ή αδιαφανών ιδιωμάτων. Και οι τρεις ιδιωματικοί τύποι ωστόσο ήταν σημαντικά πιο εύκολο να εξηγηθούν από τα παιδιά και στις δύο ομάδες από ότι τα ευέλικτα ιδιώματα, όπου ήταν δύσκολα τόσο για την αναγκαστική επιλογή όσο και για την εξήγηση. Αυτό είναι σύμφωνο με προηγούμενη έρευνα (Gibbs & Gonzales, 1985, Gibbs, 1987, Gibbs et al., 1989α, β). Τα αποτελέσματα για τις διαφορές μεταξύ των διαφανών ιδιωμάτων και των αδιαφανών ιδιωμάτων δεν είναι συνεπή με προηγούμενες έρευνες. Ο Gibbs (1987) ανέφερε ότι τα αδιαφανή ιδιώματα ήταν πιο δύσκολα από τα διαφανή. Αν και αυτό φαίνεται λογικό, γιατί τα διαφανή ιδιώματα θα μπορούσαν, θεωρητικά τουλάχιστον, να τα ερμηνεύσουν με βάση τις ομοιότητες μεταξύ των μεταφορικών και κυριολεκτικών σημασιών, τα αποτελέσματά δεν υποστηρίζουν αυτό. Από την αναγκαστική επιλογή, το αντίθετο συνέβη.

Σε άλλη έρευνα τους οι Nira Mashal και Anat Kasirer (2011) θέλησαν να εμβαθύνουν την κατανόηση τους μεταξύ των σχέσεων της μεταφορικής ικανότητας και των διαφόρων γνωστικών ικανοτήτων σε παιδιά με αυτισμό και μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και να τις συγκρίνουμε με εκείνες των τυπικά αναπτυσσόμενων (ΤΑ) παιδιών. Οι συμμετέχοντες της μελέτης περιλάμβαναν 78 παιδιά που ανήκαν σε τρεις ομάδες: (α) 37 παιδιά με αυτισμό (32 αγόρια και 5 κορίτσια, μέση ηλικία 13,02 χρόνια, εύρος 12-15 έτη), (β) 20 παιδιά ηλικίας 12-13 με μαθησιακές δυσκολίες (17 αγόρια και 3 κορίτσια), (γ) 21

παιδιά τυπικής ανάπτυξης (16 αγόρια και 5 κορίτσια, μέση ηλικία 12,09 χρόνια, εύρος 12-13 έτη). Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με 11 επιμέρους δοκιμές: τέσσερις δοκιμασίες κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας που περιλάμβαναν οπτικές μεταφορές, ιδιωματισμούς, συμβατικές μεταφορές, νέες μεταφορές, τρεις εκτελεστικές δοκιμές που περιλάμβαναν δοκιμασία παραγωγής ομόηχης έννοιας (Homophone Meanings Generation Test), σημασιολογική ευχέρεια και φωνολογική ευφράδεια, πρόσθετες δοκιμές που περιλάμβαναν συνώνυμα, ομοιότητες, κατανόηση νοήματος ζευγών λέξεων και τεστ ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει διχοτομία μεταξύ οπτικών και λεκτικών μεταφορών στα παιδιά ΤΑ, αλλά μάλλον η μεταφορά ταξινομείται σύμφωνα με το επίπεδο εξοικείωσης ανεξάρτητα από τον τύπο (οπτική ή λεκτική). Έτσι, η κατανόηση της οικίας μεταφορικής γλώσσας αντιπροσωπεύει μια ανεξάρτητη ικανότητα από ό,τι η νέα μεταφορική γλώσσα συνήθως στα ΤΑ παιδιά. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδεικνύουν μια κάπως διαφορετική μορφή της μεταφορικής κατάταξης. Η κατανόηση των οπτικών μεταφορών στα παιδιά με ΜΔ σχετίζεται στενά με τις γνωστικές ικανότητες, πχ. την αναλογική σκέψη. Συνεπώς, είναι πιθανό τα παιδιά με ΜΔ να μεταφράσουν τις εικονογραφικές πληροφορίες, πχ. το θέμα και τη βάση που αποδίδονται εξ ολοκλήρου στο οπτικό πεδίο, μέσα στο εννοιολογικό πεδίο στηριζόμενα στην ικανότητά τους να επιλύουν ομοιότητες (Forceville, 2008). Ένα ενδιαφέρον εύρημα προέκυψε από τα δεδομένα σε σχέση με τις οπτικές μεταφορές στην ομάδα του αυτισμού. Η χρήση των εικονογραφικών μεταφορών δεν φαίνεται να είναι επωφελής για τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία απέδωσαν κακώς κατά τη δοκιμή των οπτικών μεταφορών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η σημασιολογική γνώση και η

αναγνωστική ευχέρεια είναι θεμελιώδεις πόροι για παιδιά ΤΑ και αυτισμού, αλλά περισσότερο για τα παιδιά ΤΑ. Με ενδιαφέρον, η ικανότητα ανάγνωσης δεν ολοκληρώθηκε σε κανένα από τους παράγοντες της ομάδας ΜΔ, επιβεβαιώνοντας αδυναμία στις ικανότητες ανάγνωσης τους. Έτσι, τα στοιχεία δείχνουν ότι η σημασιολογική γνώση φαίνεται να είναι μια θεμελιώδης ικανότητα για όλες τις ομάδες και ειδικά για ΤΑ παιδιά. Τα παιδιά ΤΑ και αυτισμού, που δεν πάσχουν από ελλείμματα στην ανάγνωση, φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από το υψηλότερο επίπεδο τους στη σημασιολογική γνώση και την ικανότητα ανάγνωσης σε σύγκριση με τα παιδιά με ΜΔ. Τα ευρήματά, συνεπώς, εν μέρει στηρίζουν τον ισχυρισμό ότι η μεταφορική κατανόηση περιορίζεται από τη διαθεσιμότητα της σημασιολογικής γνώσης που απαιτείται για να ανακαλύψουν την ομοιότητα μεταξύ των δύο τομέων της γνώσης που εμπλέκονται (Keil, 1986, Winner & Gardner, 1998). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο υψηλότερη είναι η σημασιολογική γνώση και η ικανότητα ανάγνωσης, τόσο υψηλότερη είναι η μεταφορική ικανότητα, όπως αποδεικνύεται από τις διαφορετικές ενδείξεις που λαμβάνονται από την ομάδα ΤΑ παιδιών. Τα παιδιά με ΜΔ και αυτισμό εμφάνισαν αδυναμία να καταστείλουν την ερμηνεία εννοιών χωρίς νόημα ή να αξιολογήσουν λογικά την ερμηνεία δύο άσχετες εννοιών, δείχνοντας έτσι μειωμένη μεταφορική ικανότητα. Αντίθετα στα παιδιά ΤΑ αυτές οι εκφράσεις δεν παρεμποδίζουν (και ταυτόχρονα δεν συμβάλλουν στην) μεταφορική κατανόηση και τα παιδιά δείχνουν μία ικανότητα να καταστέλλουν άσχετες ερμηνείες.

Η έρευνα της Χριστίνας Ν. Καρεφυλλίδου (2009) είχε στόχο να εξετάσει την κατανόηση της κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής γλώσσας σε παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες στη γλώσσα (ΜΔΓ) και τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (ΤΑ), αν διαφέρουν τα παιδιά με ΜΔΓ από τα ΤΑ στην κατανόηση της κυριολεκτικής και της μη κυριολεκτικής γλώσσας όταν εξισωθούν ως προς την πρακτική νοημοσύνη, πόσο σημαντική είναι η επιρροή της λεκτικής νοημοσύνης συμπεριλαμβανομένων και των υπο-κλιμάκων της στην επίδοση των παιδιών σε έργα κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής γλώσσας, αν διαφέρουν τα παιδιά ως προς την κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας με εκτενή συμφραζόμενα. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 παιδιά της δημοτικής εκπαίδευσης Γ΄ Δ΄ Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης με εύρος ηλικίας από 8 χρονών και 8 μηνών έως 11 χρονών και 7 μηνών, 50 με ΜΔΓ (22 αγόρια, 28 κορίτσια) και 50 ΤΑ (22 αγόρια, 28 κορίτσια), με μητρική γλώσσα την Ελληνική, τα οποία είχαν ταυτισθεί σύμφωνα με το κριτήριο της γνωστικής αναφοράς. Τα παιδιά εξετάστηκαν σε: (α) συστοιχία έργων κατανόησης λεκτικών συνδυασμών με/χωρίς συμφραζόμενα, (β) παραδείγματα μη κυριολεκτικής γλώσσας (παρομοίωση, μεταφορά) σε κείμενα (αφηγηματικά, εκθεσιακά) και (γ) ανάκληση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μετρήσεις κατανόησης της μη κυριολεκτικής και κυριολεκτικής γλώσσας παρουσίασαν υψηλή συσχέτιση. Οι υψηλότερες συσχετίσεις παρατηρήθηκαν σε έργα της κυριολεκτικής γλώσσας που απαιτούσαν τον συνδυασμό δύο εννοιών από διαφορετική κατηγορία ή ταύτιση αντιληπτικών ομοιοτήτων με την αναγωγή δύο εννοιών στην ίδια κατηγορία. Αντίθετα, οι χαμηλότερες συσχετίσεις παρατηρήθηκαν σε έργα που απαιτούσαν το συνδυασμό εννοιών για το συμπερασμό μεταφοράς χωρίς συμφραζόμενα ή παρομοίωσης με συμφραζόμενα. Επίσης το δομικό μοντέλο εξίσωσης φανέρωσε πολύ ψηλό δείκτη συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων. Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης

φανέρωσε ότι οι ομάδες διέφεραν σε όλα ανεξαιρέτως τα έργα. Από τον έλεγχο της επίδρασης των υπο-κλιμάκων του WISC-III R ξεχώρισαν οι ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις των παιδιών με ΜΔΓ μικρής ηλικίας σε όλα τα έργα. Βρέθηκαν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στην κατανόηση των παραδειγμάτων της μη κυριολεκτικής γλώσσας σε κείμενα ως γνωστικό και μεταγνωστικό έργο. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις δύο ομάδες η λεκτική νοημοσύνη συσχετίζεται με έργα κατανόησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας όπου σημαίνει ότι η φύση της λεκτικής νοημοσύνης εμπρικλείει και την κατανόηση της κυριολεκτικής γλώσσας. Οι έως τώρα έρευνες τόσο με παιδιά (Vance και Wells, 1994) όσο και με εφήβους με γλωσσικές δυσκολίες (Jones και Stone, 1989) έχουν υποστηρίξει ότι η λεκτική νοημοσύνη δεν σχετίζεται με την επεξεργασία της μη κυριολεκτικής γλώσσας. Από την έρευνα προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: α) η κατανόηση της κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής γλώσσας οργανώνονται από ένα κοινό παράγοντα, (β) η φύση της λεκτικής νοημοσύνης εμπρικλείει και την κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, (γ) η σημασιολογική αναπαράσταση των παιδιών με ΜΔΓ συναντά ενδεχομένως εξωγλωσσικά εμπόδια, (δ) η επαγωγική διαδικασία συνιστά αναπόσπαστο συστατικό της λεκτικής νοημοσύνης και ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης του διαχωρισμού των συγκρινόμενων ομάδων.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Μεθοδολογία

Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει τον σκοπό της έρευνας, τη μεθοδολογία, τον ερευνητικό σχεδιασμό, τον προσδιορισμό των μεταβλητών, την επιλογή των συμμετεχόντων και την διαδικασία συλλογής και καταγραφής των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στον σχεδιασμό και την χορήγηση του πρωτόκολλου για την αξιολόγηση της κατανόησης του μεταφορικού λόγου.

#### Σκοπός της έρευνας:

Όλες οι παραπάνω έρευνες παρά τις διαφορές τους, φανερώνουν την σταδιακή ανάπτυξη του μεταφορικού λόγου και την δυσκολία κατανόησης των μεταφορικών σχημάτων από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Όπως επισημάνθηκε η Ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται για το πλούτο των γλωσσικών σχημάτων όμως οι έρευνες σχετικά με τον μεταφορικό λόγο είναι περιορισμένες στην Ελληνική γλώσσα.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι τυχόν διαφορές στην κατανόηση των μεταφορικών σχημάτων μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 7-8 και 11-12 ετών αλλά και μεταξύ συνομηλίκων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 11-12 ετών.

### **3.1.Ερευνητικός σχεδιασμός**

Για την πραγματοποίηση της εργασίας αρχικά σχεδιάστηκε ένα πρωτόκολλο πραγματολογικών δεξιοτήτων από την επιβλέπουσα της πτυχιακής εργασίας και τους συντάκτες της παρούσας εργασίας. Η δοκιμασία εξέταζε την αναλογική σκέψη μέσω αναλογιών από το σταθμισμένο τεστ ΑΘΗΝΑ, την κατανόηση μεταφορών, παρομοιώσεων, παροιμιωδών φράσεων, παροιμιών και γνωμικών. Η επιλογή των μεταβλητών έγινε με κριτήριο την συχνότητά τους στην καθημερινή επικοινωνία και επιλέχθηκαν εκείνες που ήταν περισσότερο πιθανό να έχουν ακούσει ή να χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στην καθημερινότητά τους.

Πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων οι συντάκτες χορήγησαν ξεχωριστά η καθεμία το τεστ σε δύο παιδιά ηλικίας 7-8 ετών (μαθητής της Β τάξης Δημοτικού σχολείου) και 11-12 (μαθήτρια ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου). Σκοπός της αξιολόγησης αυτής ήταν να εξοικειωθούν οι συντάκτες με την χορήγηση της δοκιμασίας αλλά και να εξεταστεί το πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης των αντίστοιχων ηλικιών σε αυτή. Με βάση τα αποτελέσματα κρίθηκε απαραίτητο να μην αξιολογηθεί η μεταβλητή γνωμικά καθώς φάνηκε να δυσκολεύει ιδιαίτερα και τις δύο ηλικιακές ομάδες. Επιπρόσθετα, η δοκιμασία των γνωμικών δεν αξιολογούσε απλά την κατανόηση του κυριολεκτικού λόγου γιατί απαιτούσε την επεξήγηση των φράσεων, αλλά και καλή εκφραστική ικανότητα.

### **3.2 Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα το πρωτόκολλο χορηγήθηκε σε 25 μαθητές τυπικής ανάπτυξης της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (ηλικίας 7-8 ετών), σε 25 μαθητές τυπικής ανάπτυξης της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου (ηλικίας 11-12 ετών) και σε 10 παιδιά της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης ήταν όλοι μονόγλωσσοι με μητρική γλώσσα την Ελληνική, που δεν παρουσίαζαν με βάση τον εκπαιδευτικό τους φάκελο και τον εκπαιδευτικό της τάξης, αισθητηριακές διαταραχές, οργανικά ή νευρολογικά νοσήματα, νευροαναπτυξιακές διαταραχές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες ήταν όλοι μονόγλωσσοι με μητρική γλώσσα την Ελληνική, που είχαν λάβει διάγνωση για ειδική μαθησιακή δυσκολία (δυσλεξία ή δυσαναγνωσία) από δημόσιο φορέα, ενώ παρακολουθούσαν κανονικά σχολεία και το τμήμα ένταξης αυτών. Οι ομάδες δεν παρουσίαζαν δεν παρουσίαζαν διαφορές ως προς το φύλο.

### **3.3 Όργανα μέτρησης**

Όπως προαναφέρθηκε για την παρούσα έρευνα οι συντάκτες κατασκεύασαν ένα πρωτόκολλο πραγματολογικών δεξιοτήτων το οποίο στην τελική του μορφή αξιολογούσε την κατανόηση του μεταφορικού λόγου μέσω πέντε δοκιμασιών (γλωσσικές αναλογίες, παρομοιώσεις, μεταφορές, παροιμιώδεις εκφράσεις και παροιμίες). Η επιλογή των συγκεκριμένων σχημάτων λόγου για την αξιολόγηση της μεταφορικής γλώσσας δεν ήταν τυχαία αλλά σχετίζεται με την συχνότητα εμφάνισής τους στην καθημερινή ομιλία

(εξοικείωση). Επίσης, οι δέκα γλωσσικές αναλογίες που επιλέχτηκαν από την υποδοκιμασία των γλωσσικών αναλογιών του Αθηνά ΤΕΣΤ, επιλέχτηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αντιπροσωπευτικής δυσκολίας και για τα μεγαλύτερα παιδιά της μελέτης.

### **3.4 Διαδικασία μέτρησης**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα σύνολο 60 παιδιών (25 παιδιά ηλικίας 7-8 ετών, 25 παιδιά ηλικίας 11-12 ετών και 10 παιδιά ηλικίας 11-12 ετών που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες). Για την πραγματοποίηση των μετρήσεων η κάθε σπουδάστρια ανέλαβε μία ηλικιακή ομάδα και πέντε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η διαδικασία χορήγησης του πρωτοκόλλου πραγματοποιήθηκε σε αίθουσες εντός του σχολικού χώρου. Επιδιώχθηκε ήσυχο περιβάλλον (αν και αυτό δεν ήταν πάντα εφικτό λόγω του σχολικού προγράμματος και των διαλειμάτων) ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε κάθε παιδί μεμονωμένα. Με την είσοδο του παιδιού στην αίθουσα γίνονταν οι απαραίτητες συστάσεις. Πρωταρχικός στόχος ήταν το παιδί να αισθανθεί άνετα και να αντιληφθεί ότι δεν βαθμολογείται. Στην συνέχεια περιγράψαμε τη δραστηριότητα και ζητούσαμε από το παιδί να απαντήσει αυτό που καταλάβαινε χωρίς άγχος.

Αρχικά αξιολογήθηκε η αναλογική σκέψη των παιδιών μέσω 10 αναλογιών που επιλέχθηκαν από το ΑΘΗΝΑ τεστ. Το παιδί άκουγε προτάσεις και έπρεπε να συμπληρώσει την τελευταία λέξη. Κάθε σωστή απάντηση των παιδιών βαθμολογούταν με 2 ενώ κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογούταν με μηδέν.

Στην συνέχεια ερευνήθηκε η ικανότητα κατανόησης μεταφορών και παρομοιώσεων. Οι σπουδάστριες διάβαζαν στο παιδί μια φράση (παρομοίωση / μεταφορά) και το παιδί έπρεπε να πει τι καταλαβαίνει. Σε περίπτωση λανθασμένης αυθόρμητης ερμηνείας της φράσης δίνονταν στο παιδί τρεις επιλογές μία που απέδιδε το νόημα της φράσης, μία που πλησίαζε την κυριολεκτική ερμηνεία και μία τρίτη επιλογή η οποία περιείχε τη λέξη φορέα του μηνύματος ως διασπαστή. Κάθε σωστή αυθόρμητη απάντηση βαθμολογούταν με δύο, κάθε σωστή απάντηση με βοήθεια βαθμολογούταν με ένα ενώ η λάθος επιλογή ερμηνείας βαθμολογούταν με μηδέν.

Τέλος, αξιολογήθηκε η ικανότητα των παιδιών να κατανοήσουν παροιμιώδεις φράσεις και παροιμίες. Η μέτρηση πραγματοποιήθηκε ομοιοτρόπως με την αξιολόγηση των μεταφορών και παρομοιώσεων. Ο μέγιστος βαθμός που μπορούσε να λάβει ο κάθε συμμετέχοντας συνολικά ήταν το 80.

### **3.5 Στατιστική ανάλυση**

Οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Αποτελέσματα

Το δείγμα αποτελείται από 25 παιδιά ηλικίας 7-8 ετών, από 25 παιδιά ηλικίας 11-12 ετών τυπικής ανάπτυξης και από 10 παιδιά ηλικίας 11-12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται το φύλο και η ηλικία των παιδιών στις 3 ομάδες.

|                                      | <u>Ηλικία παιδιών</u> |                             |                                   |          |
|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------------|----------|
|                                      | 7-8 ετών<br>(N=25)    | 11-12 ετών                  |                                   |          |
|                                      |                       | Τυπικής ανάπτυξης<br>(N=25) | Με μαθησιακές δυσκολίες<br>(N=10) |          |
| N (%)                                | N (%)                 | N (%)                       |                                   |          |
| Φύλο                                 | Θήλυ                  | 12 (48,0)                   | 12 (48,0)                         | 5 (50,0) |
|                                      | Άρρεν                 | 13 (52,0)                   | 13 (52,0)                         | 5 (50,0) |
| Ηλικία (σε μήνες),<br>μέση τιμή (SD) | 91 (3,5)              | 139,2 (3,4)                 | 138,4 (2,9)                       |          |

Το 52,0% των παιδιών που ήταν 7-8 ετών καθώς και εκείνων που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη ήταν αγόρια. Από τα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες, τα μισά ήταν αγόρια και τα μισά κορίτσια. Οι τρεις ομάδες ήταν παρόμοιες ως προς το φύλο, ενώ η ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες δεν διέφερε σημαντικά και ως

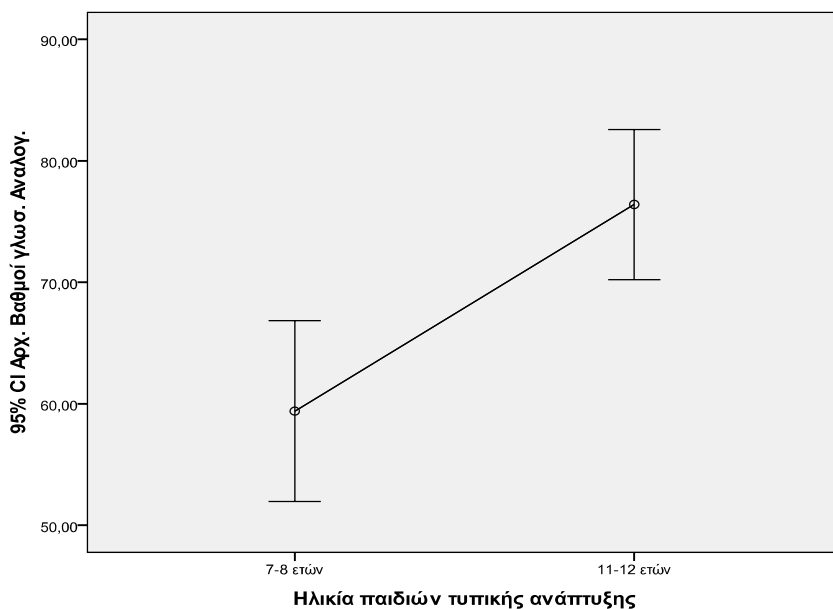
προς της ηλικίας από την μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι δύο ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μέσοι όροι των αρχικών βαθμών των ομάδων παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

|  | Ηλικία παιδιών<br>τυπικής ανάπτυξης |                      |                    |
|--|-------------------------------------|----------------------|--------------------|
|  | 7-8 ετών<br>(N=25)                  | 11-12 ετών<br>(N=25) | P Student's t-test |
|  | Μέση τιμή (SD)                      | Μέση τιμή (SD)       |                    |
| <b>Αρχ. Βαθμοί<br/>Γλωσσικών<br/>Αναλογιών</b>     | 59,4 (18)                           | 76,4 (15)            | <b>0,001</b>       |
| <b>Αρχ. Βαθμοί<br/>Παρομοιώσεων-<br/>Μεταφορών</b> | 55,2 (9,9)                          | 83,3 (8)             | <b>&lt;0,001</b>   |
| <b>Αρχ. Βαθμοί<br/>Παρομοιώδων<br/>Φράσεων</b>     | 27,2 (10,7)                         | 65,3 (9,5)           | <b>&lt;0,001</b>   |
| <b>Συνολικοί αρχικοί<br/>βαθμοί</b>                | 45,9 (8,2)                          | 75,3 (6,7)           | <b>&lt;0,001</b>   |

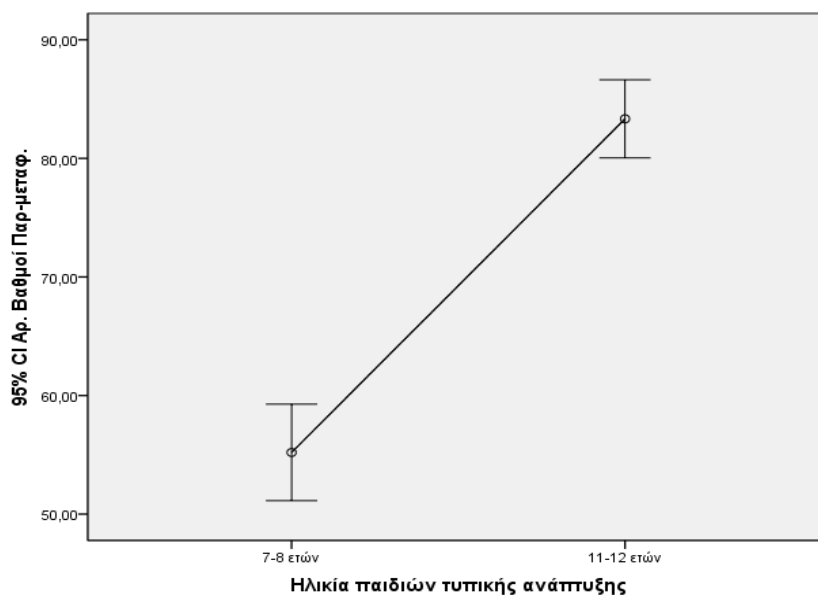
Οι μέσοι όροι των αρχικών βαθμών των παιδιών που ήταν 11-12 ετών ήταν σημαντικά υψηλότεροι από αυτούς των παιδιών ηλικίας 7-8 ετών σε όλες τις δοκιμασίες μεταφορικής χρήσης της γλώσσας. Κατ' επέκταση και ο συνολικός μέσος όρος των αρχικών βαθμών παρουσίαζε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται ο μέσος όρος των Αρχ. Βαθμών στην δοκιμασία των Γλωσσικών Αναλογιών των παιδιών που ήταν 7-8 ετών και εκείνων που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη. Βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των αρχικών βαθμών των γλωσσικών αναλογιών των δύο ομάδων, με τους βαθμούς των μικρότερων παιδιών να είναι σημαντικά χαμηλότεροι.

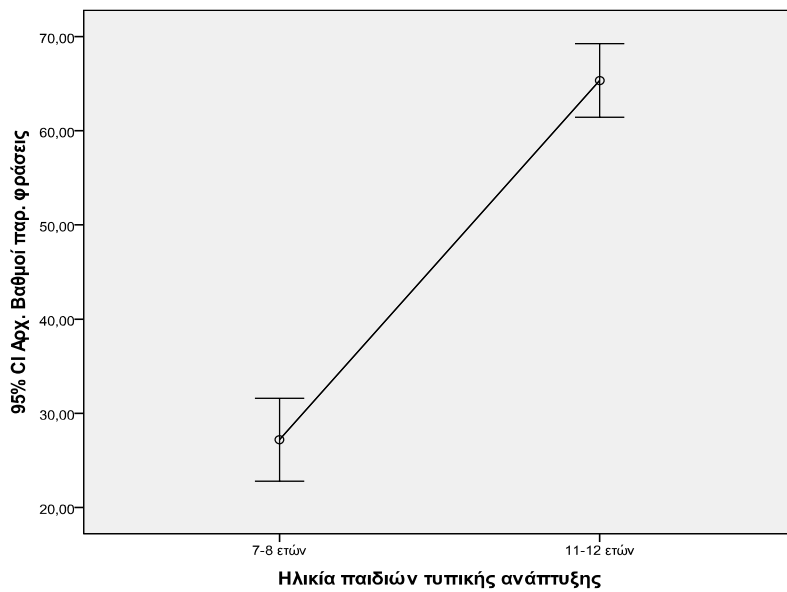




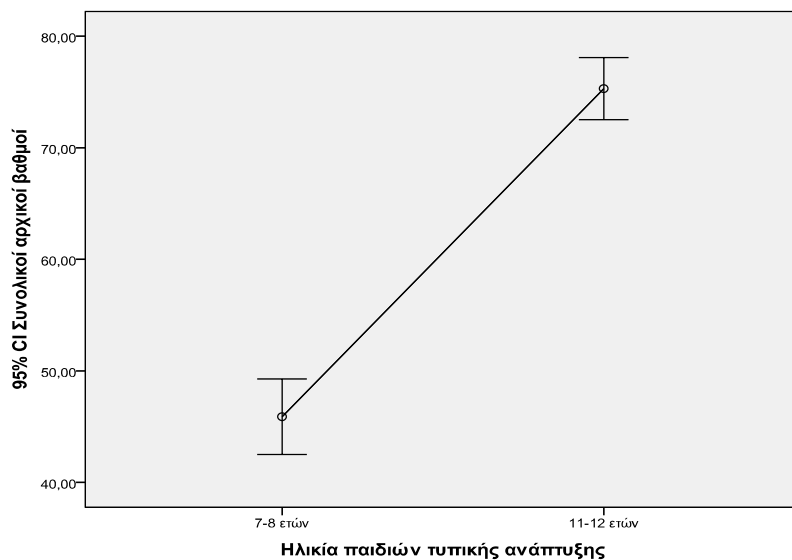
Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι Αρχ. Βαθμοί Παρομοιώσεων-Μεταφορών των παιδιών που ήταν 7-8 ετών και εκείνων που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη, όπου βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμών, με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας να παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερους βαθμούς.



Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι Αρχ. Βαθμοί Παρομοιώδων Φράσεων των παιδιών που ήταν 7-8 ετών και εκείνων που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους βαθμούς των παρομοιώδων φράσεων των δύο ομάδων, με τα μικρότερα παιδιά να σημειώνουν χαμηλότερους βαθμούς.



Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι συνολικοί αρχικοί βαθμοί των παιδιών που ήταν 7-8 ετών και εκείνων που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον μέσο όρο αρχικών βαθμών μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων με τα μικρότερα παιδιά να συγκεντρώνουν στατιστικά σημαντικά μικρότερο μέσο όρο.

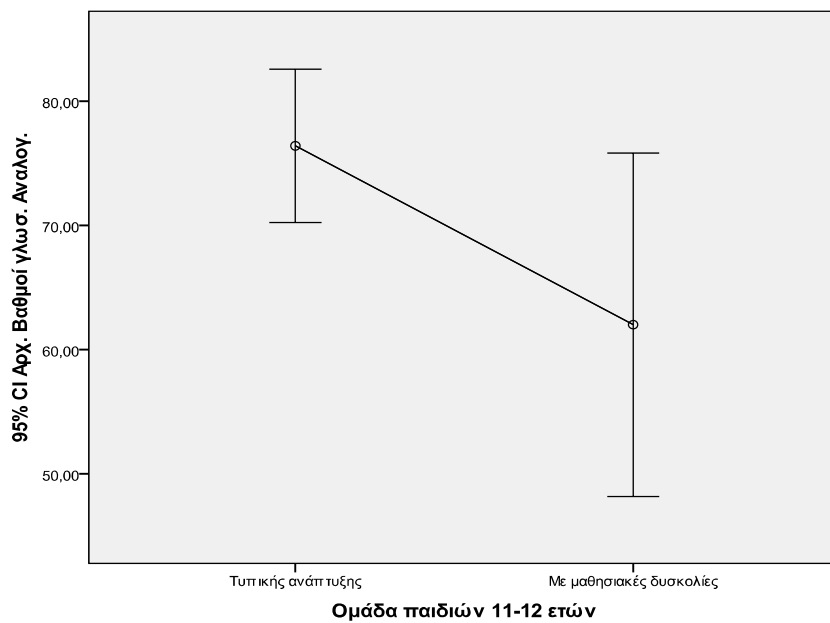


Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μέσοι όροι των αρχικών βαθμών των παιδιών που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη και των συνομήλικων τους με μαθησιακές δυσκολίες.

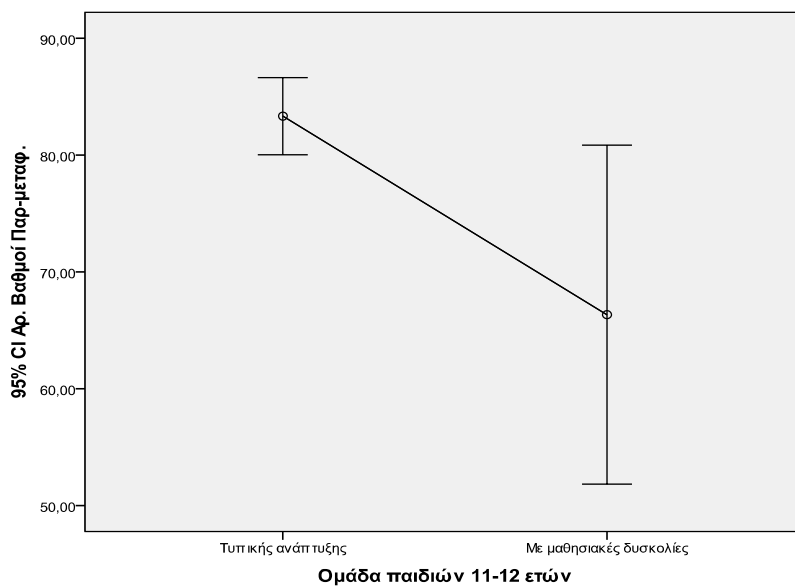
|   | Ομάδα παιδιών 11-12<br>ετών | P Student's t-test                |                    |
|---|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------|
|   | Τυπικής ανάπτυξης<br>(N=25) | Με μαθησιακές<br>δυσκολίες (N=10) | P Student's t-test |
|   | Μέση τιμή (SD)              | Μέση τιμή (SD)                    |                    |
| Αρχ. Βαθμοί<br>Γλωσσικών<br>Αναλογιών     | 76,4 (15,0)                 | 62,0 (19,3)                       | <b>0,021</b>       |
| Αρχ. Βαθμοί<br>Παρομοιώσεων-<br>Μεταφορών | 83,3 (8,0)                  | 66,3 (20,3)                       | <b>0,001</b>       |
| Αρχ. Βαθμοί<br>Παρομοιώδων<br>Φράσεων     | 65,3 (9,5)                  | 44,0 (25,2)                       | <b>0,001</b>       |
| Συνολικοί<br>αρχικοί<br>βαθμοί            | 75,3 (6,7)                  | 56,9 (19,7)                       | <b>&lt;0,001</b>   |

Οι αρχικοί βαθμοί των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ήταν σημαντικά υψηλότεροι από αυτούς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

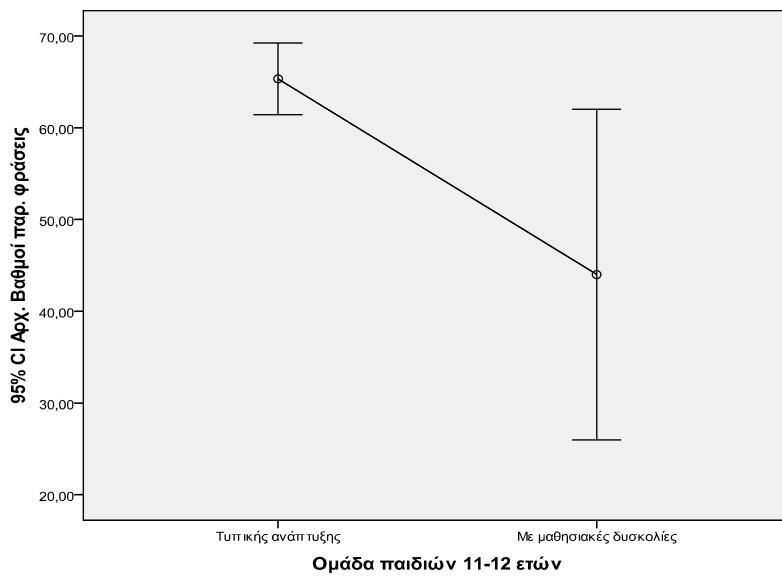
Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι Αρχ. Βαθμοί Γλωσσικών Αναλογιών των παιδιών που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη και των συνομηλίκων τους με μαθησιακές δυσκολίες. Βλέπουμε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμών των γλωσσικών αναλογιών των παιδιών, με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να έχουν υψηλότερους βαθμούς.



Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι Αρχ. Βαθμοί Παρομοιώσεων-Μεταφορών των παιδιών που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη και των συνομηλίκων τους με μαθησιακές δυσκολίες, όπου βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους βαθμούς των παιδιών, με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους βαθμούς.



Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι Αρχ. Βαθμοί Παρομοιώδων Φράσεων των παιδιών που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη και των συνομηλίκων τους με μαθησιακές δυσκολίες. Βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμών των παρομοιώδων φράσεων των δύο ομάδων, με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να έχουν σημαντικά υψηλότερους βαθμούς.



Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι συνολικοί αρχικοί βαθμοί των παιδιών που ήταν 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη και των συνομηλίκων τους με μαθησιακές δυσκολίες. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον μέσο όρο αρχικών βαθμών μεταξύ των δύο ομάδων με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να συγκεντρώνουν στατιστικά σημαντικά μικρότερο μέσο όρο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που πραγματοποιήθηκε, έδειξε ότι ο μέσος όρος για τις γλωσσικές αναλογίες, τις παρομοιώσεις-μεταφορές και τις παρομοιώδεις φράσεις των παιδιών 11-12 ετών ήταν σημαντικά καλύτεροι από αυτούς των παιδιών 7-8 ετών τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενα ευρήματα που δείχνουν βελτίωση κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών της κατανόησης του μεταφορικού λόγου (Ackerman 1982, Nippold 1985, Nippold & Martin 1989, Cacciari & Levorato 1989, Gibbs, 1987, 1991,). Επίσης, τα αποτελέσματα συνάδουν με τις απόψεις διάφορων ερευνητών, όπου υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη του μεταφορικού λόγου πραγματοποιείται σταδιακά και βελτιώνεται σταθερά κατά την διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Gardner, Winner, Bechhofer, & Wolf, 1978, Berman & Ravid, 2010, Marsal, Thomas et al., 2010, Gavrieli, & Kave, 2011). Ακόμη, επιβεβαιώνεται η άποψη των Lodge και Leach 1975, Ackerman, 1982 και Prinz, 1983 ότι η κατάκτηση της μεταφορικής γλώσσας αρχίζει να επιταχύνεται μετά την ηλικία των 9 ετών, καθώς βλέπουμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά απέδωσαν καλύτερα από τα μικρότερα. Ωστόσο, και τα παιδιά κάτω των 9 χρονών αντιλαμβάνονται κάποιες μεταφορικές εκφράσεις, όμως δεν μπορούν να δώσουν μια ακριβή λεκτική περιγραφή του μεταφορικού νοήματος, παρά μόνο σε μεγαλύτερη ηλικία. Τέλος, από τα αποτελέσματα

μας επιβεβαιώνουμε την άποψη των Winner, Rosenstiel και Gardner, 1976, ότι τα παιδιά στην ηλικία των 11-12 ετών μπορούν να ερμηνεύσουν τους περισσότερους τύπους μεταφορών.

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος των αρχικών βαθμών για τις γλωσσικές αναλογίες, τις παρομοιώσεις-μεταφορές και τις παρομοιώδεις φράσεις των παιδιών 11-12 ετών με τυπική ανάπτυξη ήταν σημαντικά υψηλότεροι από αυτούς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες της ίδιας ηλικίας. Αυτά τα ευρήματα, ενισχύουν την άποψη των ερευνητών, ότι παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Seidenberg & Bernstein 1986, Baechle & Lian 1990, Lee & Kamhi 1990, Secord και Wiig 1993). Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν επίσης με προηγούμενα ευρήματα ερευνών, όπου δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη δυσκολία από ό,τι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εξηγήσουν την μεταφορική γλώσσα (Seidenberg & Bernstein, 1986, Abrahamsen & Sprouse, 1995). Σε προηγούμενες έρευνες τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερες επιδόσεις στις μεταφορές, σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Seidenberg και Bernstein 1986, Lee & Kamhi 1990, Nira Mashal, Anat Kasirer 2012), γεγονός που φαίνεται και από τα αποτελέσματα μας, αφού τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης απέδωσαν πολύ καλύτερα όσο αναφορά τις μεταφορές.

Συμπερασματικά, είδαμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης απέδωσαν καλύτερα από τα μικρότερα παιδιά και ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερες αποδόσεις σε σχέση με τα συνομήλικα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



## Περιορισμοί/Συστάσεις

Ένα γενικό συμπέρασμα λοιπόν από την ερευνά μας, είναι ότι η κατάκτηση του μεταφορικού λόγου αναπτύσσεται σταδιακά σε όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου. Αυτό επαληθεύεται και από τα αποτελέσματα μας, αφού τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν καλύτερη απόδοση. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τον μεταφορικό λόγο με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλότερη απόδοση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ωστόσο κατά την διεξαγωγή της ερευνάς μας υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά επειδή η έρευνα διεξήχθη στο χώρο του σχολείου, δεν υπήρχε πάντα η δυνατότητα ενός ήσυχου περιβάλλοντος για την σωστή χορήγηση του πρωτοκόλλου. Ο θόρυβος από φωνές παιδιών, κυρίως τις ώρες των διαλειμμάτων, σε κάποιες περιπτώσεις δρούσε διασπαστικά ενώ παράλληλα κάποια παιδιά έδειχναν να βιάζονται να τελειώσουν την δοκιμασία προκειμένου να προλάβουν το διάλειμμα με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν τόσο καλά όσο υπό άλλες συνθήκες. Επίσης, το σχολικό πρόγραμμα ορισμένες φορές απαιτούσε την παρουσία του παιδιού στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτεται η εξέταση στη μέση ή να πραγματοποιείται με γρήγορους ρυθμούς επηρεάζοντας την απόδοση.

Τέλος, συνιστούμε την περαιτέρω έρευνα επί του θέματος με μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών από περισσότερες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, ώστε να εξασφαλιστούν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Ακόμη, συνιστούμε να αξιολογηθούν και άλλες ηλικιακές ομάδες παιδιών, για να έχουμε μία καλύτερη εικόνα

για την ανάπτυξη του μεταφορικού λόγου και τον τρόπο με τον οποίο τον κατακτούν τα παιδιά σε κάθε ηλικία. Επίσης, προτείνουμε την χρήση και άλλων μεταφορικών σχημάτων. Τέλος ενδιαφέρον θα είχε μία έρευνα οι οποία θα διαχώριζε τα σχήματα σε λιγότερο / περισσότερα συχνά στην καθημερινή επικοινωνία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Abrahamsen, E & Burke-Williams, D. (2004). *Comprehension of Idioms by Children with Learning Disabilities: Metaphoric Transparency and Syntactic Frozenness*. Plenum Publishing Corporation

Βογινοδρούκας, Ι., (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία της ΕΛΨΕ*, 12, 276-292

Βλαχόπουλος, Σ. *Λεξικό των ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Bryan, Tanis. (1978). *Social Relationship and Verbal Interactions of Learning Disabled Children*, *Journal of Disabilities*

Γεράσης Γ. (2010). *Ανάπτυξη Ορθογραφημένης Γραφής: Η Σχέση Φωνολογικής και Μορφοσυντακτικής Ενημερότητας*, Θεσσαλονίκη

Γρηγοράκης Ι., (2010). *Μορφολογική Επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων*. *Επιστημονικό Βήμα*

Γρηγοράκης Ι. & Μανωλίτσης Γ. (2016). *Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής*. Κρήτη σελ. 124-148, Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης

Ζαχάκου, Ζ. (2015). *Πραγματολογία και προβλήματα λόγου – τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα

Fussell, S. & Moss, M. *Figurative Language in Emotional Communication*

Heatherington M.E. (1980). *How language Works*. USA, σελ. 26-27, Withrow Publishers

Καρεφυλλίδου Χ. (2009). *Η Κατανόηση της μη Κυριολεκτικής Γλώσσας (παρομοίωση, μεταφορά) από παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα και από παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη*. Λευκωσία

Κάτη, Δ. (1992). *Σημασιολογική Ανάπτυξη*. σελ. 4294-4297, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Lapadat, Judith. (2011). *Pragmatic Language Skills of Students Learning Disabilities: A Quantitative Synthesis*, *Journal of Learning Disabilities*

Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία από [www.dikepsy.gr](http://www.dikepsy.gr)

Mashal, N & Kasirer, A (2011). Principal component analysis study of visual and verbal metaphoric comprehension in children with autism and learning disabilities. Israel

Mashal , N & Kasirer, A. (2012). The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disabilities. Israel

Μότση, Σ. (2004). Διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής ενημερότητας σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Φλώρινα

Μούσιου- Μυλωνά Γ.,(2010). Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού από [www.olgamousiou.gr](http://www.olgamousiou.gr)

Μπαμπινιώτης, Γ. (2014). Γλώσσα: τάξις ή χάος; από [www.tovima.gr](http://www.tovima.gr)

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: *Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα, σελ. 427, Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας

Ντούμα, Μ. & Βορριά, Π. Η Γλωσσική Ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία: Ο ρόλος της αστικότητας της περιοχής διαμονής, Τμήμα Ψυχολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες-Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά. Βόλος, Εκδόσεις Γράφημα

Παπαδημητρίου, Α. (2010). Προσχολικοί Δείκτες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής Επίδοσης. Βόλος

Παπαθανασίου, Μ. (2008, 2017). Παροιμιακές Φράσεις. Από <http://www.gnomikologikon.gr/fraseis.php>

Παπαϊωάννου-Σπυρούλια Α. (2010). Η Γνωστική –Πραγματολογική Κατανόηση του Μεταφορικού Λόγου Μέσω της Ερμηνείας Παροιμιών και Μετωνυμιών, Αθήνα

Παπούλια, Α. (2013). Δυσλεξία και Φωνολογική Ενημερότητα

Παρίσης Ι. & Παρίσης Ν. Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκης

Παρούτσας, Δ. Τι είναι γλώσσα- Ορισμοί που έχουν διατυπωθεί. Από <http://paroutsas.jmc.gr/glossol/kef1.htm>

Πολυχρόνη, Φ, Χατζηχρήστου, Χ, Μπίμπου, Α. (2006) Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Πόρποδας, Κ. (2005). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Εκδόσεις Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Πρασάς, Β. (2011). Λειτουργίες της γλώσσας Μεταφορική –Κυριολεκτική Σημασία / Δήλωση –Συνοπτοδήλωση, Εκδόσεις Κοκοτσάκης

Ρόθου, Κ. (2012). Η Μορφολογική και Συντακτική Επίγνωση ως Δείκτες Πρόβλεψης των Αναγνωστικών Δυσκολιών σε παιδιά Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. Θεσσαλία

Raymond, G. (1994). The poetics of mind – Figurative thought, language and understanding. Cambridge University press

Σιδηροπούλου Χ. (2012). Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Τζουριάδου, Μ. Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρητικό Πλαίσιο

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες Γνωστικές Προσεγγίσεις

Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες. Εκδόσεις Γρηγόρη

Φανιάδης, Ε. (2012). Σχήματα Λόγου. Από <http://filologein.blogspot.gr/2012/09/blog-post.html>

Χαραλαμπάκη Χ. (1992). Νεοελληνικός Λόγος. Αθήνα σ. 23-24, Εκδόσεις Νεφέλη,

Χιώτη, Α. (2010). Οι παγιωμένες εκφράσεις της νέας ελληνικής: ιστορική διάσταση, ταξινόμηση και στερεοτυπικότητα. Θεσσαλονίκη

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου

· Γλωσσικές Αναλογίες (Αθηνά τέστ )

1. Τα ζώα έχουν πόδια, τα αυτοκίνητα έχουν.....
2. Οι άνθρωποι έχουν σπίτια, τα πουλιά έχουν.....
3. Το μπουκάλι έχει φελλό, η κατσαρόλα έχει.....
4. Το τυρί είναι από γάλα, ο πάγος είναι από .....
5. Στα πόδια έχουμε κάλτσες, στο κεφάλι έχουμε.....
6. Το ποδήλατο έχει πετάλια, η βάρκα έχει.....
7. Ο ταξιδιώτης έχει εισιτήριο, το γράμμα έχει.....
8. Τα ζώα έχουν τρίχωμα, τα ψάρια έχουν.....
9. Τα ζώα έχουν δέρμα, τα δέντρα έχουν.....
10. Το καντήλι έχει φυτίλι, το στυλό έχει.....

· Παρομοιώσεις-μεταφορές

1. Θάλασσα ήρεμη σαν λάδι:.....  
.....
  - § Θάλασσα που γυαλίζει στον ήλιο
  - § Θάλασσα χωρίς κυματισμό
  - § Θάλασσα βρώμικη από λάδια
2. Τραγουδά σαν το αηδόνι:.....  
.....
  - § Τραγουδά πολύ δυνατά

- § Τραγουδά με γλυκιά φωνή
  - § Τραγουδά με ψιλή φωνή και διακοπτόμενα
3. Νερό σαν κρύσταλλο:.....
- .....
- § Νερό πολύ εύγεστο
  - § Νερό που λαμπυρίζει
  - § Πεντακάθαρο νερό
4. Κρατά πείσμα σαν το μουλάρι:.....
- .....
- § Πηγαίνει υπομονετικά στον δρόμο του
  - § Κρατάει πολύ βάρος
  - § Θυμώνει για μεγάλο χρονικό διάστημα
5. Έγινε κίτρινος σαν το φλουρί:.....
- .....
- § Έβαψε κίτρινα τα μαλλιά του
  - § Φόρεσε κίτρινα ρούχα
  - § Έγινε κάτωχρος
6. Έτρεμε σαν ψάρι:.....
- .....
- § Κολυμπούσε πολύ καλά
  - § Έτρεμε από τον φόβο του
  - § Έτρεμε από τα νεύρα του
7. Δεν ιδρώνει το αυτί του:.....

.....

§ Τα αυτιά του δεν ιδρώνουν παρόλο που έχει ζέστη

§ Έχει κάποιο πρόβλημα το αυτί του

§ Δεν δίνει σημασία

8.Ντυμένος σαν γαμπρός:.....

.....

§ Φοράει ασπρόμαυρα ρούχα

§ Φοράει γαρύφαλλο στο πέτο

§ Φοράει επίσημα ρούχα

9.Όμορφη σαν τα κρύα τα νερά:.....

.....

§ Είναι όμορφη γιατί είναι άσπρη

§ Αν και είναι όμορφη είναι ψυχρή

§ Πολύ όμορφη και νέα κοπέλα

10.Είναι σαν την καλή χαρά:.....

.....

§ Πρόσχαρος και γελαστός άνθρωπος

§ Πολύ χαρούμενος γιατί έμαθε ένα καλό νέο

§ Είναι καλόκαρδος άνθρωπος

11.Πεινάω σαν λύκος:.....

.....

§ Τρώω πάρα πολύ

§ Πεινάω και θέλω να φάω κρέας



§ Πεινάω τρομερά

12. Έχει σκληρή καρδιά:.....

.....

§ Έχει μια μεταλλική καρδιά

§ Είναι σκληρόκαρδος άνθρωπος

§ Ο μυς της καρδιάς του είναι σκληρός γιατί ασκείται

13. Είναι χρυσός άνθρωπος:.....

.....

§ Είναι πολύ πλούσιος άνθρωπος

§ Είναι καλόκαρδος άνθρωπος

§ Είναι τσιγκούνης και αγαπάει τα χρήματα

14. Κόβω δρόμο: .....

.....

§ Ακολουθώ μια πιο σύντομη διαδρομή

§ Ανοίγω καινούργιο δρόμο

§ Κάνω εργασίες για να συντηρήσω το οδόστρωμα

15. Έχει πάρει πολύ αέρα τελευταία:.....

.....

§ Βγαίνει συχνά βόλτες για να ανασαίνει καθαρό αέρα

§ Ανασαίνει πολύ βαθιά τελευταία

§ Έχει αποκτήσει υπερβολικά άνετη συμπεριφορά φτάνοντας μέχρι την αδιαφορία και την αγένεια προς τους άλλους

• Παρομοιώδεις φράσεις και παροιμίες

1. Είμαι πανί με πανί:.....

.....

§ Είμαι ντυμένος ολόκληρος με πανί

§ Πάνινος

§ Είμαι άφραγκος

2. Φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν:.....

.....

§ Ανακατεύεται σε ξένες υποθέσεις

§ Έσπειρε κάτι και δεν φύτρωσε

§ Όπου δεν σπέρνουν, δεν φυτρώνει τίποτα

3. Να τρώει η μάνα και του παιδιού να μην δίνει:.....

.....

§ Πρέπει να φάει η μαμά και να μην δώσει στο παιδί της γιατί θα το βλάψει

§ Πολύ νόστιμο φαγητό

§ Αυτό το τρώνε μόνο οι γονείς και όχι τα μικρά παιδιά

4. Τραβάτε με και ας κλαίω:.....

.....

§ Με τραβάνε και κλαίω

§ Ζήτησα να με τραβάνε ακόμα και αν κλαίω

§ Κάνω κάτι που θέλω, αλλά αποδίδω την πράξη μου σε άλλους

5. Κάνει ζωή και κότα:.....

.....

§ Δεν τον νοιάζει τίποτα

§ Καλοπαιρνά-Κάνει καλή ζωή

§ Κοιμάται στην ζωή του πολύ νωρίς, όπως οι κότες

6. Έβγαλε το φίδι από την τρύπα:.....

.....

§ Τράβηξε το φίδι από την ουρά για να το βγάλει από την φωλιά του

§ Ξεκαθάρισε μια δύσκολη κατάσταση

§ Ο γητευτής φιδιών βγάζει τα φίδια από την τρύπα τους

7. Τα έφαγε τα ψωμιά του:.....

.....

§ Έφαγε όλο το ψωμί

§ Ο σκύλος έφαγε τα ψωμιά που είχε για φαγητό του

§ Δεν θα ζήσει για πολύ ακόμα

8. Γίνανε από δυο χωριά χωριάτες:.....

.....

§ Μάλωσαν

§ Χωρίστηκαν οι χωριάτες των δύο γειτονικών χωριών και πήγαν στα χωριά τους

§ Γίνανε περισσότεροι οι χωριάτες και έφτιαξαν δύο χωριά

9. Τον κόλλησε στον τοίχο:.....

.....

§ Τον έσπρωξε και τον ακούμπησε με την πλάτη στον τοίχο

§ Έβαλλε κόλλα και προσπάθησε να τον κολλήσει στον τοίχο

§ Του απέδειξε το άδικο των λεγόμενων του

10. Ρωτώντας πας στην πόλη:.....

.....

§ Πήγε σε ξένη πόλη

§ Πρέπει να ρωτήσεις για να πάρεις πληροφορίες για κάτι που δεν γνωρίζεις

§ Στην διαδρομή για την πόλη ρωτούσε όποιον έβρισκε αν πηγαίνει σωστά

11. Του 'ρθε κουτί:.....

.....

§ Του 'φερε ο ταχυδρόμος ένα κουτί

§ Του έδωσαν ένα δώρο μέσα στο κουτί του

§ Τον βόλεψε μια κατάσταση

12. Να το πάρει το ποτάμι:.....

.....

§ Το ποτάμι πήρε ένα δέντρο

§ Λέω τη λύση ενός προβλήματος ή την απάντηση σε μια ερώτηση σε κάποιον που δεν μπορεί να την βρει μόνος του

§ Αφήνω πράγματα π.χ. ένα χάρτινο καραβάκι για να τα παρασύρει το ποτάμι

13. Κίνησε γη και ουρανό:.....

.....

- § Η γη κινείται και ο αέρας του ουρανού το ίδιο
- § Δονήθηκε η γη και ο ουρανός από το αστραπόβροντο
- § Κάνω τα πάντα για να πετύχω κάτι

14. Δεν χαρίζει κάστανα:.....

.....

- § Δεν δίνει τα κάστανά του
- § Πουλάει τα κάστανα για να βγάλει χρήματα, δεν τα χαρίζει
- § Δεν δείχνει επιείκεια, δεν υποχωρεί ποτέ σε κανέναν

15. Πιάνει πουλιά στον αέρα:.....

.....

- § Είναι τόσο καλός κυνηγός που μπορεί ακόμα και να πιάσει τα πουλιά στον αέρα.
- § Είναι τόσο γρήγορος που πιάνει τα πουλιά ενώ πετούν
- § Είναι πανέξυπνος και κατανοεί γρήγορα ότι λέγεται και ότι γίνεται