

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΣΤΑ ΚΥΠΡΙΑΚΑ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ «ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ» ΤΟΥ
SELF-4 ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΘΕΟΔΟΤΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ**

**ΠΑΤΡΑ
ΜΑΙΟΣ 2008**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----------|
| Περιεχόμενα..... | 2 |
| Ευχαριστίες..... | 5 |
| Περίληψη..... | 6 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ | |
| 2.1. Μέρη του λόγου..... | 10 |
| 2.2. Γλωσσική ανάπτυξη..... | 11 |
| 2.2.1. Φωνολογική ανάπτυξη..... | 12 |
| 2.2.2. Συντακτική ανάπτυξη..... | 13 |
| 2.2.3. Σημασιολογική ανάπτυξη..... | 13 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ | |
| 3.1. Μαθησιακές Δυσκολίες..... | 15 |
| 3.1.1. Ορισμός..... | 15 |
| 3.2.2. Χαρακτηριστικά..... | 16 |
| 3.2. Ειδική Γλωσσική Διαταραχή..... | 17 |
| 3.2.1. Ορισμός..... | 17 |
| 3.2.2. Χαρακτηριστικά..... | 18 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΝΤΑΞΗ – ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ – ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ | |
| 4.1. Σύνταξη..... | 20 |
| 4.1.1. Συντακτικά λάθη..... | 20 |
| 4.2. Μορφολογία..... | 22 |
| 4.2.1. Κατηγορίες μορφημάτων..... | 22 |
| 4.2.2. Διαταραχές μορφολογίας..... | 23 |
| 4.3. Σημασιολογία..... | 24 |
| 4.3.1. Διαταραχές στην σημασιολογία..... | 25 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ | |

| | |
|---|----|
| 5.1. ΑΘΗΝΑ Τεστ..... | 26 |
| 5.1.1. Λεξιλόγιο..... | 28 |
| 5.2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Fourth UK Edition – CELF-4 | 28 |
| 5.3. Κατασκευή προτάσεων..... | 29 |
| 5.4. Σκοπός εργασίας..... | 31 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | |
| 6.1. Μεθοδολογία..... | 32 |
| 6.1.1. Διαδικασία χορήγησης..... | 32 |
| 6.2. Δείγμα..... | 33 |
| 6.3. Πλαίσιο έρευνας..... | 33 |
| 6.4. Δοκιμασίες (TESTS)..... | 33 |
| 6.4.1. Κατασκευή προτάσεων (CELF-4)..... | 34 |
| 6.4.1.1. Βαθμολόγηση..... | 34 |
| 6.4.2. Λεξιλόγιο..... | 35 |
| 6.4.2.1. Βαθμολόγηση..... | 36 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ | |
| 7.1. Στατιστική ανάλυση..... | 37 |
| 7.1.1. Δείγμα..... | 37 |
| 7.2. Ευρήματα..... | 39 |
| 7.2.1. Χαρακτηριστικά των κατανομών των σκορ των δύο ερωτηματολογίων | 39 |
| 7.2.2. Σκορ των δύο ερωτηματολογίων σε σχέση με το φύλο | 45 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ | |
| 8.1. Συζήτηση..... | 50 |
| 8.2. Σφάλματα..... | 52 |
| 8.3. Προτάσεις..... | 52 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ..... | |
| | 53 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ | |
| | 56 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 58 |

| | |
|--|----|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 61 |
| Παράρτημα Α: Φυλλάδιο εξέτασης..... | 62 |
| Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο «ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ» (ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ)..... | 63 |
| Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο «ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ» (CELF-4)..... | 65 |
| Παράρτημα Δ: Προσωπικά δεδομένα και αναλυτική βαθμολογία των παιδιών για το κάθε ερωτηματολόγιο..... | 68 |
| ΕΝΤΥΠΑ - ΒΕΒΑΙΩΣΕΙΣ | 70 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες στην εκτέλεση της πτυχιακής μου την Κα. Αγγελική Κωτσοπούλου, η οποία με ενθάρρυνε να αναλάβω την έρευνα αυτή και με καθοδήγησε καθ'όλη την διάρκεια εκτέλεσης της.

Επίσης ευχαριστώ τον διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, κύριο Στέλιο Στυλιανού, ο οποίος ενέκρινε την έρευνα μου και μου παραχώρησε άδεια τόσο για την διεξαγωγή όσο και την είσοδο μου στα σχολεία και στις παιδικές λέσχες.

Ακόμη, ευχαριστώ το διευθυντικό προσωπικό αλλά και τις δασκάλες για την άδεια που έδωσαν στα παιδιά για διεκπεραίωση της έρευνα, καθώς και όλους τους γονείς οι οποίοι δεν έφεραν καμία αντίρρηση ως προς την συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα αυτή.

Τέλος ευχαριστώ τον ξάδερφο μου Νεκτάριο, που μου προσέφερε τις γνώσεις και την βοήθεια του στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και γενικά για τον χρόνο που αφιέρωσε για την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) καθώς και Μαθησιακή Διαταραχή (ΜΔ) παρουσιάζουν δυσκολίες στη μορφολογία και σύνταξη και ιδιαίτερα στην κατασκευή προτάσεων.

Δυστυχώς στην Ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν σταθμισμένες δοκιμασίες (test) για την αξιολόγηση της ικανότητας αυτής.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η προσαρμογή στα Ελληνικά και η πιλοτική χρήση της κλίμακας “Formulated Sentences” (Κατασκευή Προτάσεων) του τεστ Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF-4) σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, της Δευτέρας τάξης του Δημοτικού.

Για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία της κλίμακας έγινε σύγκριση με την επίδοση των μαθητών σε μια σταθμισμένη στα Ελληνικά κλίμακα το «Λεξιλόγιο» του ΑΘΗΝΑ τεστ. ρχικά γίνεται μια γενική αναφορά στην γλωσσική ανάπτυξη του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού δηλαδή στην σημασιολογική, μορφολογική φωνολογική και συντακτική εξέλιξή του. Ακολουθεί ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Μαθησιακών Δυσκολιών και της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Επίσης επειδή τα παιδιά με ΕΓΔ καθώς και με ΜΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στην μορφολογία και σύνταξη, για τον λόγο αυτό γίνεται συνοπτική περιγραφή της σύνταξης και μορφολογίας καθώς και αναφορά στα συντακτικά και γραμματικά λάθη που συνήθως κάνουν τα παιδιά αυτά.

Στη συνέχεια περιγράφονται οι δοκιμασίες ΑΘΗΝΑ τεστ και του CELF-4 και ειδικότερα οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα «Λεξιλόγιο» και «Κατασκευή Προτάσεων» καθώς και αναφορά στις μελέτες σχετικά με την κατασκευή προτάσεων. Ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, η στατιστική ανάλυση και τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσαρμογή στα ελληνικά της κλίμακας «Κατασκευή προτάσεων» ήταν σε γενικές γραμμές ικανοποιητική. Επιπλέον η συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας «Λεξιλόγιο» και της κλίμακας «Κατασκευή προτάσεων» ήταν στατιστικά σημαντικά θετική ($r=0,587$ και p -τιμή $< 0,01$) που σημαίνει ότι η κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων» μπορεί μετά από χορήγηση σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των μορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών στην Κυπριακή.

Η εργασία θα κλείσει με σύντομη συζήτηση και αναφορά στα λάθη που έχουν γίνει καθώς και σε συστάσεις για μελλοντικές εργασίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Γάλλο γλωσσολόγο Saussure (1916), με τον όρο γλώσσα εννοούμε το φυσικό εκείνο σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο και έχει ως βάση του τον έναρθρο λόγο. Η γλώσσα είναι μια γενική έννοια που μπορεί να διαχωριστεί στον λόγο και στην ομιλία. Λόγος είναι το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα ήχων και εννοιών που κατέχουν από κοινού όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν (Κατή, 1992 & Φιλιππάκη-Warburton, 1992). Ομιλία είναι η χρήση του λόγου, δηλαδή του γλωσσικού συστήματος επικοινωνίας, από τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας.

Ο λόγος χωρίζεται σε προφορικό και σε γραπτό. Η ομιλία / ακρόαση και το γράψιμο / ανάγνωση αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους, αφού μπορεί ο ένας να μεταγραφεί στον κώδικα του άλλου χωρίς μεγάλες απώλειες νοήματος. Ωστόσο, η ομιλία και το γράψιμο συνδέονται με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και, άρα, υπηρετούν διαφορετικούς στόχους. Ο προφορικός λόγος είναι γενικά αυθόρμητος, ικανοποιεί τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής, συχνά "δεν φοράει τα καλά του" και ευδοκίμει σε περιβάλλον οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών, ενώ ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές εκφράζει την συμβατική, την επίσημη επικοινωνία. Επιπλέον, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος έχουν, εν μέρει τουλάχιστον, **διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά** δηλαδή, ο πρώτος έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος μόνο τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Ο επιτονισμός και το ύψος της φωνής του ομιλητή κάνουν ένα εκφώνημα να υπερβαίνει την "ονομαστική αξία" του νοήματός του. Και όταν οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ακόμη και οι σιωπές συστήνουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών δίπλα στις εκφρασμένες, που βοηθά και τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν κατάλληλα το περιεχόμενο των λόγων του τρέχοντος ομιλητή (Πολίτης, 2006) .

Σε αντίθεση προς τους γλωσσολόγους που υποστηρίζουν την υπεροχή του γραπτού λόγου, ο Saussure ισχυρίζεται ότι η φυσική έκφραση της γλώσσας είναι ο προφορικός λόγος και συνεπώς η υπεροχή του είναι πρωταρχική. Στα περισσότερα παιδιά ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται φυσιολογικά, με υπεροχή βέβαια των παιδιών που αυτά τα κρίσιμα χρόνια της εξέλιξης του λόγου έχουν πλούσια ερεθίσματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Υπάρχει όμως και ένας αριθμός παιδιών (3-10%) που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου. Η δυσκολία στην έκφραση ή / και στην κατανόηση του λόγου αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Η ΕΓΔ δεν αποτελεί μια ομοιογενή διαταραχή ούτε αφορά μια ομοιογενή ομάδα παιδιών, διότι τα επίπεδα οργάνωσης λόγου στον φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό τομέα παρουσιάζουν ελλείμματα σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε περίπτωση. Οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με ΕΓΔ επικεντρώνεται σε τομείς όπως η διάκριση των λέξεων και των στοιχείων που τις αποτελούν, το λεξιλόγιο, η διατύπωση προτάσεων, η εκτέλεση σύνθετων εντολών, η κατανόηση της παθητικής φωνής, η κατάκτηση των μορφημάτων, η διάκριση φωνολογικά ομοίων αλλά γραμματικά διαφορετικών μορίων, η διάκριση ενικού πληθυντικού, πτώσεων, προσώπων, κ.λ.π.

Δυσκολίες στην γραμματική και σύνταξη παρουσιάζουν επίσης παιδιά με μαθησιακή διαταραχή, με δυσκολίες δηλαδή στη σχολική επίδοση (ανάγνωση, γραπτό λόγο, αριθμητική) ενώ η νοημοσύνη τους και η συμπεριφορά τους είναι φυσιολογική. (Λιβανίου, 2003)

Όπως προαναφέρθηκε, ένα παιδί για να εκφραστεί σωστά στον προφορικό λόγο θα πρέπει να κατέχει τους κανόνες της σύνταξης, της μορφολογίας και της σημασιολογίας. Οι κανόνες της γραμματικής ενεργοποιούνται κατά την κατασκευή προτάσεων, και η κατασκευή προτάσεων αποτελεί επίσης διαγνωστικό μέσο των κανόνων αυτών και γενικά της γραμματικής δομής του προφορικού λόγου.

Παίρνοντας υπ' όψη μας τις δυσκολίες στη γραμματική και σύνταξη των παιδιών με ΕΓΔ, καθώς και αυτών με μαθησιακή διαταραχή για την παρούσα πτυχιακή εργασία επιλέχθηκε η μελέτη των μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών κανόνων στην κατασκευή προτάσεων.

Στην Κύπρο αλλά και στην Ελλάδα, δεν υπάρχει σταθμισμένο τεστ που να αξιολογεί τις ικανότητες των παιδιών στην γραμματική και σύνταξη έκφρασης. Για αυτό τον λόγο, η σπουδάστρια αποφάσισε να διεξάγει μία πιλοτική έρευνα χρησιμοποιώντας την κλίμακα “Κατασκευή Προτάσεων” του Clinical Evaluation Of Language Fundamentals -4 (CELF-4), μεταφρασμένη στα Ελληνικά. Η κλίμακα αυτή θα χορηγηθεί σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της Β` Δημοτικού για να πάρουμε μια πρώτη εικόνα της επίδοσης των παιδιών που μιλούν την Ελληνική στη δοκιμασία αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Προτού γίνει αναλυτική αναφορά της έρευνας, παρουσιάζονται κάποια γενικά στοιχεία που αφορούν τα μέρη του λόγου, την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επίσης την φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική εξέλιξη στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

2.1. ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο λόγος αποτελείται από τα εξής στοιχεία :

1. Φωνολογία, η οποία ασχολείται με τα φωνήματα
2. Σύνταξη, η οποία ασχολείται με τους ευρύτερους συνδυασμούς των λέξεων
3. Μορφολογία, η οποία ασχολείται με την μελέτη των μικρότερων μονάδων λόγου που έχουν σημασία, φωνητική μορφή ή / και συντακτική λειτουργία
4. Σημασιολογία, η οποία ασχολείται με την σημασία των λέξεων και των προτάσεων
5. Πραγματολογία, η οποία ασχολείται με την μελέτη των κοινωνικογλωσσικών κανόνων που επηρεάζουν και καθορίζουν την λεκτική επικοινωνία και την επίδραση του γλωσσικού και εξωγλωσσικού περιβάλλοντος στην οργάνωση και την ερμηνεία ενός εκφωνήματος (Ράλλη, 1990)

2.2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η ικανότητα για λεκτική επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδες γνώρισμα του ανθρώπου. Με το λόγο έχουμε την δυνατότητα να εκφράζουμε ανάγκες, επιθυμίες, απόψεις και ιδέες. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ούτως ώστε να εξελίσσεται ομαλά η πορεία ανάπτυξης του λόγου του παιδιού. Είναι γεγονός ότι κάθε παιδί κατορθώνει σε σύντομο χρονικό διάστημα να κατακτήσει τις βασικές δομές της μητρικής γλώσσας. Η κατάκτηση αυτή γίνεται σταδιακά, ακολουθώντας μια ορισμένη εξελικτική πορεία

Τα βασικά στάδια ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας είναι συνοπτικά τα εξής:

1. Η φωνητική δραστηριότητα του βρέφους αρχίζει από την στιγμή της γέννησής του με το κλάμα και τους άναρθρους ήχους που προφέρει.
2. Στην ηλικία των 12 μηνών, τα βρέφη έχουν αναπτύξει συνήθως την ικανότητα να κατανοούν ορισμένες λέξεις και να μιμούνται αδρά τον ήχο απλών λέξεων για να εκφράσουν τις προθέσεις και τις ανάγκες τους.
3. Στα επόμενα 2 χρόνια της ζωής, η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είναι ραγδαία. Στην ηλικία των 18-24 μηνών, το λεξιλόγιο επεκτείνεται ταχύτατα ενώ ταυτόχρονα το νήπιο συνδυάζει 2-3 λέξεις για τον σχηματισμό προτάσεων.
4. Στην περίοδο μεταξύ 2-3 ετών τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν προτάσεις Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο.
5. Στη νηπιακή ηλικία (3-5 ετών), ανθεί κυριολεκτικά η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί την γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Το λεξιλόγιό του παρουσιάζει ραγδαία αύξηση (ξεπερνά τις 1000 λέξεις). Το παιδί προφέρει πλέον καθαρά όλες τις λέξεις. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, η άρθρωση του παιδιού είναι ανάλογη με αυτή των ενηλίκων. Το παιδί διαμορφώνει μεγαλύτερες και πιο σύνθετες προτάσεις ενώ παράλληλα διατυπώνει ερωτήσεις και απαντά κατάλληλα σε ερωτήσεις ενηλίκων (Κέντρο ΑΡΣΗ, 2006)

2.2.1. Φωνολογική ανάπτυξη

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού περιλαμβάνει σχεδόν αποκλειστικά την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος και εκτείνεται χρονικά συνήθως στους 12 πρώτους μήνες της ζωής του. Θεωρείται προπαρασκευαστική για την μετέπειτα συντακτική και σημασιολογική εξέλιξη του παιδιού. Η φωνολογική ανάπτυξη διακρίνεται στις τρεις ακόλουθες φάσεις :

α) οι πρώτες άναρθρες λέξεις και το βάβισμα

Κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του το μωρό παράγει περιορισμένο πλήθος ήχων, η φασματική ανάλυση των οποίων κατέδειξε ότι διαφέρουν από παιδί σε παιδί και κατά πάσα πιθανότητα αντανακλούν κάθε φορά την φυσιολογική κατάσταση του παιδιού

β) η παραγωγή ιδιόρρυθμων φωνολογικών συνόλων

Στην ηλικία των οκτώ με εννέα μηνών παρουσιάζεται μια μικρή διαφοροποίηση στην ηχητική παραγωγή του παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται σαφώς από ρυθμό και επιτονισμό με λειτουργική χροιά, παρότι η αρθρωτική παραγωγή εξακολουθεί να αποτελείται από ασυνάρτητους ήχους. Παρατηρείται μια πιο συστηματική φωνολογική παραγωγή, που φαίνεται να μοιάζει κάπως με τα φωνήματα της γλώσσας των ενηλίκων.

γ) το ολοφραστικό στάδιο

Γύρω στον πρώτο χρόνο, όταν η αντίληψη και παραγωγή ήχων αυξάνεται για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας, αρχίζουν να παράγονται οι πρώτες λέξεις.

Η πλήρης κατάκτηση όμως του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας εκτείνεται από την ηλικία των 2 χρ. 6 μην. έως 5 χρ. και 6 μην.

2.2.2. Συντακτική ανάπτυξη

Αρχή της συντακτικής δομής έχουμε στους 18 με 20 μήνες, φάση κατά την οποία το παιδί στην προσπάθεια του να δηλώσει μια απλή αλλά ολοκληρωμένη σκέψη, παρατάσσει λέξεις, κυρίως ουσιαστικά και ρήματα, χωρίς όμως ιδιαίτερη σύνταξη, με πλήρη απουσία συνδετικών λειτουργικών λέξεων με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση στη συχνότητα παραγωγής διαφορετικών προτάσεων, με δομική μορφή που θυμίζει τηλεγραφικό λόγο. Σε ηλικία 2 με 3 χρονών, το παιδί αρχίζει να παράγει πιο σύνθετες προτάσεις, στις οποίες η θέση των λέξεων έχει λειτουργική σημασία και μετά το 3^ο έτος της ηλικίας του το παιδί παράγει προτάσεις τουλάχιστον τριών λέξεων, η σύνταξη των οποίων διαμορφώνεται από την θέση των λέξεων, τις διάφορες μορφές των λέξεων και την ζητούμενη σημασία που επιθυμεί το παιδί να εκφράσει. Σε αυτή την ηλικία, το παιδί μαθαίνει την συντακτική σειρά των λέξεων, δηλαδή τους απλούς γραμματικούς κανόνες των ομαλών τύπων, τους οποίους πολλές φορές εφαρμόζει και για τους ανώμαλους σχηματισμούς. Κατά την περίοδο των 5 με 6 χρονών, η συντακτική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από ραγδαία πρόοδο στο επίπεδο της αντιληπτικής αλλά και της παραγωγικής διαδικασίας της γλώσσας. Σε αυτή την φάση έχουμε την κατανόηση και εφαρμογή μετασχηματιστικών κανόνων, την ένταξη της συντακτικής δομής της ερώτησης και της άρνησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προαναφερθέντα στηρίζονται σε παραδείγματα που προέρχονται από παιδικό λόγο στην αγγλική, γερμανική, ελληνική και ισπανική γλώσσα, με μεγάλη πιθανότητα να υπάρχουν ανάλογα τους σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα (Πήτα, 1998)

2.2.3. Σημασιολογική ανάπτυξη

Η σημασιολογική ανάπτυξη εξαρτάται από την εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού και στην ελληνική γλώσσα ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των 8 χρονών περιλαμβάνοντας τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, της απόκτηση της έννοιας των λέξεων και των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων καθώς και της συνειδητοποίησης της σημασιολογικής δομής των προτάσεων. Αυτή η διαδικασία είναι μακρόχρονη και πολυσύνθετη και κατά τα πρώτα στάδια είναι αναφορική και άμεσα συνδεδεμένη με το χρονικό και τοπικό

επικοινωνιακό πλαίσιο. Το παιδί αντιλαμβάνεται σημασιολογικά τις λέξεις βλέποντας και συνδυάζοντας τις με την παρουσία πραγμάτων, προσώπων και γεγονότων του άμεσου περιβάλλοντος του.

Στην παιδική ομιλία παρατηρούνται λεξιλογικά λάθη τα οποία με βάση τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά τους διακρίνονται σε δύο μορφές : την **σημασιολογική γενίκευση** κατά την οποία το παιδί χρησιμοποιεί μια λέξη για να εκφράσει πολλές έννοιες περιβάλλοντας τις όλες στην ίδια εννοιολογική ομάδα και **σημασιολογική συμπύκνωση** κατά την οποία το παιδί αποδίδει ένα εννοιολογικό χαρακτηριστικό που διακρίνει πολλές λέξεις – έννοιες μονάχα σε μία (π.χ. στρογγυλός για την μπάλα) (Πήτα, 1998; Κατή, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

3.1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1.1. Ορισμός

Ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διαταραχή η οποία πλήττει μία ή και περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή την χρήση της γλώσσας, προφορική ή γραπτή, και μπορεί να εκδηλωθεί σαν αδυναμία του παιδιού στο να ακούει, να σκέφτεται, να μιλάει, να γράφει, να προφέρει τις λέξεις ή να εκτελεί μαθηματικούς υπολογισμούς. Ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις όπως αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και εξελικτική αφασία. Στην κατηγορία της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται κατά κύριο λόγο σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές αναπηρίες, σε νοητική υστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές, σε μειονεκτικό περιβάλλον, περιοριστικές πολιτισμικές ή οικογενειακές συνθήκες.

Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρατηρούνται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική υστέρηση με άλλα προβλήματα, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (πολιτισμικές διαφορές, υστερημένο γλωσσικό περιβάλλον, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), αλλά δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών (National joint committee of learning difficulties, 1988).

3.1.2. Χαρακτηριστικά

Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών κατηγοριοποιούνται σε :

- Διαταραχές της προσοχής
- Αποτυχία στην ανάπτυξη και χρήση γνωστικών στρατηγικών για μάθηση
- Περιορισμένες κινητικές δεξιότητες (αδρή και λεπτή κίνηση)
- Προβλήματα στην αντιληπτική επεξεργασία και στην επεξεργασία των πληροφοριών
- Δυσκολίες στον προφορικό λόγο (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη)
- Δυσκολίες στην ανάγνωση
- Δυσκολίες στην γραφή
- Δυσκολίες στην αριθμητική
- Προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά
- Διαταραχές στην μνήμη
- Δυσκολίες στην οργάνωση (Ζάχος, Δ. & Ζάχος, Γ., 2007)

Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη είναι:

- Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. στη / της)
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
- Καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. η λέξη **αχ** διαβάζεται **χα**).
- Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων κατά την ανάγνωση των λέξεων.

- Παραλήψεις γραμμάτων ή συλλαβών ή και λέξεων από μία πρόταση.
- Αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. σκοτεινός – μαύρος) (Μαυρομάτη, 2004)

Σχετικά με τις δυσκολίες και τα συμπτώματα στη γραφή των δυσλεκτικών παιδιών, συνήθως η γραφή τους χαρακτηρίζεται από:

- Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
- Γράμματα ή λέξεις γραμμένα καθρεπτικά.
- Άτονες λέξεις (δεν χρησιμοποιούν τόνους).
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Παραλήψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.
- Δεν υπάρχει εφαρμογή κανενός γραμματικού κανόνα.
- Δεν μπορούν να αποδώσουν γραπτώς την έννοια ούτε μιας παραγράφου

3.2. ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

3.2.1. Ορισμός

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή η οποία δεν οφείλεται σε νευρολογικές, αισθητοκινητικές - κινητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές/ ψυχολογικές βλάβες.

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή έχουν ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, το πιο αργό ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του (π.χ το παιδί με ΕΓΔ αποκτά την πρώτη λέξη, πρώτη φράση καθυστερημένα)

ενώ τα άλλα αναπτυξιακά στάδια (ψυχοκινητικά), συνήθως, παρουσιάζονται φυσιολογικά.

3.2.2. Χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν προβλήματα με την μορφή, περιεχόμενο και χρήση της γλώσσας.

1. Δυσκολίες στην μορφή της γλώσσας

- Καθυστέρηση ή βλάβη στη χρήση λειτουργικών μορφημάτων (άρθρα, προθέσεις) της γραμματικής μορφολογίας (καταλήξεις). Χρησιμοποιούν απλές προτάσεις, οι οποίες μπορεί να είναι και συντακτικά λανθασμένες. Ακόμη, έχουν πρόβλημα να χρησιμοποιούν σωστά τους ρηματικούς χρόνους και ερωτηματικές προτάσεις .

- Εξελικτικά πρώιμες φωνολογικές δυσκολίες (π.χ πτώση συλλαβών και συμφώνων, στιγμικοποίηση, εμπροσθοποίηση)

- Μικρές απλές προτάσεις με μειωμένο MLU (Mean Length of Utterance) για την ηλικία τους και συγκρινόμενα με άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

2. Δυσκολίες στο περιεχόμενο της γλώσσας

- Δυσκολία εκμάθησης καινούργιων λέξεων
- Ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από προβλήματα εύρεσης και ανάκλησης ή γνώσης μίας λέξης, αντικαταστάσεις και υπεργενικεύσεις λέξεων

3. Δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας

- Δίνουν απαντήσεις σε ερωτήσεις οι οποίες είναι εκτός θέματος, δημιουργώντας έτσι προβλήματα στην φυσιολογική επικοινωνιακή τους σχέση με τους γύρω τους
- Παρατηρείται ηχολαλία, παλιλαλία και δισταγμός στο να πάρουν πρωτοβουλία σε συνομιλία
- Δυσκολία στη χρήση της επαγωγικής ικανότητας του λόγου, χρησιμοποιώντας ελλιπείς πληροφορίες. γεγονός που καθιστά τη κατανόηση του λόγου δύσκολη από τον ακροατή (Βαρσάμη, 2003)

Όπως αναφέραμε παραπάνω τα παιδιά με ΕΓΔ καθώς και αυτά με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν ελλείμματα στη γραμματική και σύνταξη. Στο επόμενο κεφάλαιο θα περιγράψουμε συνοπτικά τι είναι σύνταξη και τι μορφολογία και ποια τα συντακτικά και γραμματικά λάθη που συνήθως κάνουν τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΥΝΤΑΞΗ – ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ – ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

4.1. ΣΥΝΤΑΞΗ

Η σύνταξη μελετά τις συνταγματικές σχέσεις των λέξεων μέσα στην πρόταση, τη δομή της πρότασης. Για την έννοια της πρότασης υπάρχουν περισσότεροι από 250 ορισμοί (Fries, 1952). Παραδοσιακά, ορίζεται ως συνδυασμός λέξεων που εκφράζουν μια πλήρη σκέψη. Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933), η πρόταση αποτελεί ένα ελεύθερο, ανεξάρτητο γλωσσικό τύπο που δεν εμπεριέχεται, με βάση τη γραμματική του δομή, σε άλλο μεγαλύτερο τύπο. Αυτό προσδιορίζει την πρόταση ως την μεγαλύτερη εκφραστική μονάδα της γλωσσικής περιγραφής.

4.1.1. Συντακτικά λάθη

Θα παρουσιάσουμε δύο ενδεικτικά είδη συντακτικών λαθών για να δούμε πώς μπορούν να χρησιμεύσουν σε υποθέσεις για τις υποκειμενικές γνώσεις του παιδιού καθώς και για τους μηχανισμούς απόκτησης αυτής της γνώσης. Η ερμηνεία των λαθών δεν είναι φυσικά απλή υπόθεση και τα λάθη έχουν μεγάλη αξία γιατί αποτελούν τα παράθυρα στις εσωτερικές γνώσεις του παιδιού.

Ένα πρώτο πρόβλημα αφορά την σύνταξη αρνητικών προτάσεων. Στις γλώσσες του κόσμου η άρνηση παίρνει διάφορες μορφές, ορισμένες από τις οποίες φαίνονται πιο περίπλοκες και συνεπώς πιο δύσκολες. Στα ελληνικά, η αρνητική σύνταξη φαίνεται καταρχήν πιο απλή εφόσον απαιτεί μόνο την πρόσθεση ενός αρνητικού μορίου πριν από το ρήμα όπως **τρέχω** à **δεν τρέχω**.

Ίσως δεν είναι λοιπόν τυχαίο που τα παιδιά σε πολλές γλώσσες αρχίζουν καταρχήν με αρνητικές προτάσεις όπου προστίθεται απλώς ένα αρνητικό μόριο, όπως το ελληνικό **ζε θέλω = δεν θέλω** (Choi, 1988). Το συγκεκριμένο αρνητικό μόριο μπορεί να μην είναι καταρχήν αυτό που χρησιμοποιεί η μητρική γλώσσα στην αρνητική σύνταξη, αλλά οποιαδήποτε λέξη δηλώνει άρνηση.

Στα ελληνικά, οι κανόνες της αρνητικής σύνταξης περιπλέκονται από το γεγονός ότι απαιτείται διαφορετικό μόριο ανάλογα με την έγκλιση του ρήματος. Χρησιμοποιούμε το μόριο **δεν** όταν έχουμε οριστική έγκλιση και το **μην** όταν έχουμε υποτακτική. Στην τελευταία αυτή περίπτωση το **μην** εξακολουθεί να προηγείται του ρήματος αλλά ακολουθεί όμως το ρηματικό μόριο **να**. Τα παιδιά δεν φαίνεται να γνωρίζουν εξαρχής αυτή την γραμματική διαφοροποίηση, χρησιμοποιώντας το **δεν** της οριστικής και στην υποτακτική π.χ. **δεν να φύγει = να μην φύγει**. Παρατηρείται μάλιστα και επιπρόσθετο συντακτικό λάθος να προηγείται του ρηματικού μορίου το αρνητικό μόριο. Το λάθος εξηγείται εάν υποθέσουμε ότι το παιδί θεωρεί τη σύνθετη ρηματική δομή **να φύγει** αδιάσπαστη μονάδα και ακολουθεί το συνηθισμένο κανόνα **αρνητικό μόριο + ρήμα**.

Ένα δεύτερο παράδειγμα συντακτικού λάθους αφορά κάποια πιο περιθωριακά φαινόμενα της γραμματικής και, συγκεκριμένα, τους τοπικούς προσδιορισμούς. Οι τοπικοί προσδιορισμοί, όπως κάτω, από πάνω, δεξιά από, μεταξύ, φαίνεται ότι δηλώνονται με διάφορους τρόπους στις διάφορες γλώσσες του κόσμου. Χρησιμοποιούνται κυρίως προθέσεις και επιρρήματα και επηρεάζεται συνήθως και η πτώση του ακολουθούμενου αντικείμενου, π.χ. **μεταξύ δύο τοίχων, δεξιά από τον τοίχο**. Στην ελληνική γλώσσα, είναι δυνατή η χρήση του επιρρήματος και μόνο του όταν δεν υπάρχει αντικείμενο της επιρρηματικής φράσης, όπως **βάλτο κάτω**. Όταν όμως ο τοπικός προσδιορισμός έχει αντικείμενο, τότε απαιτείται και πρόθεση και αιτιατική πτώση του αντικείμενου, όπως **δίπλα από τη βρύση**. Οι εξής συνδυασμοί του επιρρήματος και της πρόθεσης είναι δυνατοί: π.χ. **από κάτω εκεί, κάτω από το τραπέζι, από κάτω από το τραπέζι**.

Στοιχεία από την ανάπτυξη του ελληνόπουλου δείχνουν ότι τα παιδιά σφάλουν με τέτοιες δομές, προτιμώντας συνήθως τον κανόνα πρόθεση + επίρρημα + αντικείμενο. Παράγουν δηλαδή δομές όπως από κάτω τα ρούχα ενώ το σωστό είναι από κάτω από τα ρούχα ή κάτω από τα ρούχα που βασίζονται στον εξής κανόνα : (πρόθεση) + επίρρημα + πρόθεση + αντικείμενο. Η ποικιλία των δομών της ελληνικής φαίνεται όμως ότι μπερδεύει τα παιδιά. Η συστηματική ωστόσο επιλογή μιας συγκεκριμένης δομής δείχνει ότι τα λάθη τους δεν είναι απλό αποτέλεσμα κάποιας σύγχυσης αλλά απόρροια μιας απόπειρας να ανακαλυφτούν οι γραμματικές αρχές που καθορίζουν τα είδη των προτάσεων (Κατή, 2000)

4.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

Η μορφολογία μελετά τα ελάχιστα σημαίνοντα, τα μορφήματα, τις παραδειγματικές και συντακτικές τους σχέσεις στο σχηματισμό των άμεσων μεγαλύτερων μονάδων της α' άρθρωσης, των λέξεων, και κατ' επέκταση την κλίση, τη σύνθεση και την παραγωγή τους. Στην μορφολογία το σημαϊνόμενο χρησιμοποιείται για την οριοθέτηση του σημαϊνοντος, χωρίς ωστόσο να βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων της. Η μικρότερη μονάδα έκφρασης, που είναι φορέας σημασίας, ονομάζεται μόρφημα.

4.2.1. Κατηγορίες μορφημάτων

Ανάλογα με την αυτοδυναμία (α) και την σημασία (σ) που έχουν, τα μορφήματα διακρίνονται στις εξής υποκατηγορίες :

A) Δεσμευμένα μορφήματα: δεν εμφανίζονται ποτέ αυτοδύναμα, αλλά πάντοτε με άλλα, σε μεγαλύτερες μονάδες της α' άρθρωσης, όπως το στερητικό **α**, οι καταλήξεις **ος, οι, ου, η, ες** αλλά και τα **παιδ-, άνθρωπ-**, κ.α.

B) Ελεύθερα μορφήματα: εμφανίζονται μόνα τους, δεν εξαρτώνται από την παρουσία άλλων π.χ. **τώρα, και, εγώ, εδώ**.

Γ) Λεξικά μορφήματα: δηλώνουν συνήθως αντικείμενα, καταστάσεις, πρόσωπα, κ.τ.λ, έχοντας κυρίως αναφορική λειτουργία και αναφέρονται στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (φυσική, κοινωνικά, ψυχολογική) όπως **γυναικ-, ανθρωπ-, δυστυχ-, κοσμ-, μιλ-, χθες, λιτ-**. Τα λεξικά μορφήματα αποτελούν την πηγή πληροφόρησης στην επικοινωνία, ο αριθμός τους είναι σημαντικά μεγάλος και η τάξη τους είναι ανοιχτή. Εφόσον το απαιτούν οι ανάγκες επικοινωνίας, δημιουργούνται καινούρια λεξικά μορφήματα. Συνήθως ανήκουν στις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων.

Η παραγωγή των λέξεων από τα μορφήματα

Τα μορφήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες της α΄ άρθρωσης, με αμέσως μεγαλύτερη μονάδα της παραδοσιακής γραμματικής την **λέξη**. Οι λέξεις όταν δεν ταυτίζονται με ελεύθερα μορφήματα, σχηματίζονται ακολουθώντας τους εξής τρόπους :

- **Σύνθεση**: η λέξη από το συνδυασμό των λεξικών μορφημάτων που υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτή, π.χ. ηλιοφάνεια, μπαινοβγαίνω, καταχωρώ, ασπρόμαυρος κ.ο.κ.
- **Παραγωγή**: η καινούρια λέξη δημιουργείται από το συνδυασμό λεξικών και γραμματικών (παραγωγικών) μορφημάτων, όπως ξε-κουράζομαι, ξε-διπλώνω, ξε-περνώ, πείν-α, δίψ-α, υπολογ-ίσιμος, νηστ-ίσιμος, αφαιρε-τέος,. Το λεξικό μόρφημα που αποτελεί τον πυρήνα της λέξης ονομάζεται **ρίζα**, τα γραμματικά παραγωγικά μορφήματα που την συνοδεύουν **παραθήματα**, τα οποία με την σειρά τους διακρίνονται σε **προθήματα** όταν προηγούνται της ρίζας και **επιθήματα** όταν έπονται (Πήτα, 1998).

4.2.2. Διαταραχές στην μορφολογία

Στο τομέα της μορφολογίας, στα παιδιά διαπιστώνεται μια τάση προτίμησης σε λαϊκούς μορφολογικούς τύπους οι οποίοι είναι συνήθεις στον καθημερινό προφορικό λόγο των ενηλίκων, αλλά και στην χρήση μορφολογικών τύπων με τους οποίους εκφράζονται σύνθετες σχέσεις, όπως του χρόνου, του ποιου ενέργειας, του προσώπου, του αριθμού, του γένους, του τύπου, του τρόπου κ.τ.λ.

Λείπουν μορφολογικές διακρίσεις οι οποίες σπανίζουν και στον προφορικό λόγο των ενηλίκων, όπως είναι διάφορες σχέσεις που εκφράζουν η γενική πτώση, η μετοχή, η παθητική διάθεση και ορισμένες σχέσεις που εκφράζονται με τις δευτερεύουσες προτάσεις. Στον τομέα αυτό κυρίαρχη εμφανίζεται η χρήση συμπλεκτικού συνδέσμου **και** με τον οποίο εκφράζονται με τις δευτερεύουσες προτάσεις. Οι λανθασμένοι μορφολογικοί τύποι που σχηματίζονται αναλογικά (π.χ.

κάβουνα αντί καΐνε) είναι συνηθισμένοι στη γλώσσα των παιδιών μικρής ηλικίας (Goodluck, 1991/1996).

Στη χρήση των προτάσεων σημαντικό ρόλο παίζει και η σημασιολογία

4.3. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

Η σημασιολογία ασχολείται με την έρευνα του περιεχομένου των μεμονωμένων λέξεων, αλλά και με τις μεταξύ τους σχέσεις. Επιλεκτικά αναφέρουμε τις εξής περιπτώσεις :

- Συνώνυμα: λέξεις με την ίδια περίπου σημασία, π.χ. κόρη - θυγατέρα.
- Υποκειμενικές έννοιες τις οποίες περιλαμβάνει μια άλλη έννοια ανώτερης τάξης και οι οποίες είναι περισσότερο συγκεκριμένες, καθώς περιέχουν περισσότερα διακριτικά χωρίσματα, π.χ. δέντρο - πεύκο, δρυς, ροδακινιά, κ.λ.π.
- Αντίθετα π.χ. άσπρο - μαύρο
- Συνάψεις: πλήθος λέξεων με παρόμοια σημασία π.χ. καρέκλα – θρόνος –πολυθρόνα - σκαμνί.
- Δήλωση και καταδήλωση: καταδήλωση έχουμε στην περίπτωση κατά την οποία ένα σημαίνον παραπέμπει αμέσως σε ένα σημαινόμενο, ενώ συνέμφαση έχουμε στην περίπτωση της ανάπτυξης ενός σημαινόμενου με πρόσθετες σημασίες. Π.χ. 13 – αριθμός (καταδήλωση), 13 – γρουσουζιά (συνέμφαση) (Φιλιππάκη – Warburton, 1998).

4.3.1. Διαταραχές στην σημασιολογία

1) Διαταραχές της σημασίας των λέξεων

Η κλινική εικόνα των λεξικολογικών διαταραχών εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά :

- Πτώση του επιπέδου του λεξιλογίου με την χρήση στερεότυπων εκφράσεων και τύπων.
- Ελάττωση του λεξιλογίου, όταν υπάρχει βασικό λεξιλόγιο.
- Υπεργενικεύσεις (π.χ. όλα τα κινητά αντικείμενα χαρακτηρίζονται ως αυτοκίνητα)
- Αδυναμίες στο σχηματισμό συνώνυμων, υποκειμένων εννοιών, αντιθέσεων και συγκατατάξεων.
- Δυσκολίες στην εύρεση των λέξεων και περιφράσεων

2) Διαταραχές στη σημασία της πρότασης

Οι διαταραχές στη σημασία της πρότασης εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά :

- Παρουσιάζονται ατελείς προτάσεις, όπου οι λέξεις που λείπουν υποκαθίστανται από άλλα επικοινωνιακά στοιχεία.
- Σχηματίζονται περιορισμένες προτάσεις μέσω ορισμένων μορφημάτων που είναι όχι γνωστά (Δράκος, 1999)

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα γίνει μια μικρή αναφορά πάνω στα δύο τεστ που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά την πραγματοποίηση της παρούσας πιλοτικής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

5.1. ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Το ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης, κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευοπούλου, Καλαντζή-Αζίζι και Γιαννισά (1999).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, “είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης” (Παρασκευόπουλος-Κάλαντζή, 1999).

Καλύπτει πρωτίστως παιδιά ηλικίας 5-9 ετών, αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν “σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες”, ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών (Παρασκευόπουλος et al. 1999). “Αποτελείται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή”.

Περιλαμβάνει τις εξής κλίμακες :

1.Νοητική ικανότητα

- Γλωσσικές αναλογίες
- Αντιγραφή σχημάτων

- Λεξιλόγιο

2.Μνήμη ακολουθιών

- Μνήμη αριθμών κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
- Μνήμη εικόνων
- Μνήμη σχημάτων

3.Ολοκλήρωση παραστάσεων

- Ολοκλήρωση προτάσεων
- Ολοκλήρωση λέξεων

4.Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

- Διάκριση γραφημάτων
- Διάκριση φθόγγων
- Σύνθεση φθόγγων

5.Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

- Οπτικο-κινητικός συντονισμός
- Αντίληψη "δεξιού-αριστερού"
- Πλευρίωση

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε μόνο μία η κλίμακα “Λεξιλόγιο” η οποία αξιολογεί το βαθμό οργάνωσης των εννοιών, τόσο της οριζόντιας (τον εννοιολογικό πλούτο) όσο και της κάθετης – ιεραρχικής (το βαθμό αφαίρεσης – γενίκευσης) των εννοιών.

5.1.1 Λεξιλόγιο

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 20 λέξεις – έννοιες, ποικίλου περιεχομένου (αντικείμενα, καταστάσεις, δράσεις), όπως π.χ. “σφυρί”, “δειλός”, “θλίψη”, “παραμελώ” κ.ο.τ. Το παιδί καλείται να δώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων αυτών, λέγοντας ότι γνωρίζει για τις λέξεις - έννοιες αυτές (Βλ. Παράρτημα Β).

5.2. CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS FOURTH UK EDITION – CELF- 4

Το Clinical Evaluation of Language Fundamentals Fourth UK Edition – Celf – 4 είναι ένα τεστ αξιολόγησης σταθμισμένο στην αγγλική γλώσσα. Θεραπευτές χρησιμοποιούν αυτό το τεστ για να εξετάσουν την αντίληψη και την έκφραση του λόγου, το γλωσσικό περιεχόμενο, τη δομή της γλώσσας και τη μνήμη εργασίας των παιδιών. Αναφέρεται σε ηλικίες από 5 – 16 ετών. Περιλαμβάνει τις εξής κλίμακες :

- Περιεχόμενα και Ακολουθήση οδηγιών - Concepts and Following Directions (C&FD)
- Δόμηση Λέξης - Word Structure (WS)
- Επανάληψη Προτάσεων – Recalling Sentences (RS)
- Κατασκευή Προτάσεων – Formulated Sentences (FS)
- Κατηγοριοποίηση Λέξεων – Word Classes 1& 2 (WC1, WC2)
- Δομή Πρότασης – Sentence Structure (SS)

- Εκφραστικό Λεξιλόγιο – Expressive Vocabulary (EV)
- Κατανόηση Λεκτικών Παραγράφων – Understanding Spoken Paragraphs (USP)
- Φωνολογική Ενημερότητα – Phonological Awareness (PA)
- Κατηγορική Κατονομασία – Word Association (WA)
- Επανάληψη Αριθμών – Number Repetition (NR)
- Αυτοματισμοί – Familiar Sequences (FSq)
- Γρήγορη Αυτόματη Κατονομασία – Rapid Automatic Naming (RAN)
- Πραγματολογία – Pragmatics Profile (PP)

(Semel, E., H. E. & Secord, A. W., 2006)

Στα πλαίσια αυτής της έρευνας χρησιμοποιείται η κλίμακα “Κατασκευή Προτάσεων” (βλ. Παράρτημα Γ).

5.3. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Για την “Κατασκευή προτάσεων” δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες για να είμαστε σε θέση να έχουμε μια ευρέα γνώση γύρω από αυτό το θέμα.

Γνωρίζουμε όμως ότι το κύριο χαρακτηριστικό στην ΕΓΔ είναι η δυσκολία των παιδιών στην μορφολογία και σύνταξη (τηλεγραμματικός λόγος) (Bishop, 1997; Leonard, 1998). Τα παιδιά με ΜΔ μπορεί επίσης να παρουσιάζουν δυσκολίες στην μορφολογία και σύνταξη (Bates and Good man, 1999; King et al, 2005; Gerber, 1993). Οι δυσκολίες αυτές είναι ποιο εμφανείς στην έκφραση από ότι στην αντίληψη των προτάσεων

Για την αξιολόγηση στην έκφραση της μορφολογίας και σύνταξης χρησιμοποιούνται συνήθως δείγματα αυθόρμητου λόγου. Επίσης αρκετά συχνά

χρησιμοποιείται σαν δοκιμασία η επανάληψη προτάσεων. Σύμφωνα με τον Lombardi & Potter η επανάληψη προτάσεων προϋποθέτει επεξεργασία της πρότασης γι' αυτό και είναι κατάλληλη για αξιολόγηση της γραμματικής δομής. Επειδή δε η χορήγηση της είναι αρκετά εύκολη και λιγότερο χρονοβόρα προτιμάτε στις διάφορες μελέτες και έρευνες. Παρακάτω θα αναφέρω μερικές από τις μελέτες όπου έγινε χρήση της επανάληψης προτάσεων για την αξιολόγηση της γραμματικής

Η Menyuk (1963) βρήκε ότι όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μιμούνται προτάσεις και η επίδοση τους εξαρτάται από την ικανότητα τους να χρησιμοποιούν γραμματικούς κανόνες ανεξάρτητα από το μήκος της πρότασης.

Οι Slodin & Welsh (1973) βρήκαν ότι ο αριθμός των λέξεων στις προτάσεις κατά την επανάληψη δεν ήταν τόσο σημαντικός όσο η γραμματική πολυπλοκότητα της πρότασης. Επιπλέον, παρατήρησαν ότι το νόημα της πρότασης, συνήθως, διατηρούταν και ότι η πρόταση φιλτραριζόταν από το γλωσσικό σύστημα παραγωγής του παιδιού πριν αναπτυχθεί.

Οι Flynn & Foley (1996) τονίζουν τη σημαντικότητα της επανάληψης προτάσεων ως μία ερευνητική μέθοδο στην αξιολόγηση της σύνταξης των παιδιών. Υποστηρίζουν ότι η επανάληψη προτάσεων επιτρέπει στον ερευνητή να εστιάσει σε συγκεκριμένους συντακτικούς κανόνες (Κωτσοπούλου Α., 1997)

Ο McDade (1982) μελέτησε τη σχέση μεταξύ της επανάληψης προτάσεων, της μνημονικής κατανόησης και της αυθόρμητης ομιλίας. Στα αποτελέσματα του διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα του ατόμου να επαναλάβει μία πρόταση ήταν σαφώς καλύτερη αμέσως μετά την εκφορά της πρότασης από τον εξεταστή. Πιο συγκεκριμένα, στην άμεση επανάληψη των προτάσεων, το παιδί θυμάται τις προτάσεις αυτολεξεί. Αντιθέτως, μετά από καθυστέρηση τριών δευτερολέπτων, η απόδοση του αντανakλά το πραγματικό επίπεδο της γραμματικής του ικανότητας, αφού θα πρέπει να επεξεργαστεί την πρόταση και να την ανακαλέσει.

Πέρα όμως από τα πιο πάνω, κάποιες άλλες μελέτες αποδοκιμάζουν την αποτελεσματικότητα της επανάληψης προτάσεων στη διάγνωση της γραμματικής δυσκολίας. Θεωρούν ότι, για να είναι έγκυρα τα αποτελέσματα του τεστ "επανάληψη προτάσεων" θα πρέπει να εξετάζονται προσεκτικά και να επαληθεύονται κι με άλλες μεθόδους αξιολόγησης. Υποστηρίζουν ότι στην επανάληψη προτάσεων, οι

προτάσεις δεν είναι αυθόρμητες, όπως συμβαίνει κατά τον αυθόρμητο λόγο και πολλές φορές, περιλαμβάνουν λέξεις άγνωστες ως προς το παιδί.

Μπορεί, όπως προαναφέραμε, στην επανάληψη προτάσεων να ενεργοποιούνται οι κανόνες της γραμματικής, ωστόσο όμως υπάρχει μία άλλη κλίμακα η οποία είναι η “κατασκευή προτάσεων”. Με αυτή την κλίμακα αξιολογείται ο προφορικός λόγος και συνάμα η γραμματική και τα αποτελέσματα μας είναι περισσότερο έγκυρα και αξιόπιστα σε σχέση με την προηγούμενη κλίμακα.

Μόνο τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται η κατασκευή προτάσεων για την αξιολόγηση της γραμματικής και της σύνταξης

Η Altmann et al (2007) χρησιμοποίησαν την κατασκευή προτάσεων για την αναγνώριση διαταραχών στη γραμματική σε παιδιά με δυσλεξία. Στη μελέτη αυτή δόθηκαν στα παιδιά λέξεις με τα μορφήματα που ήθελαν οι ερευνητές να αξιολογήσουν και τους ζητήθηκε να σχηματίσουν προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μαθητές με δυσλεξία είχαν πολύ μεγαλύτερη δυσκολία στην παραγωγή σωστών προτάσεων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου

5.4 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα πιλοτική εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό την στάθμιση μιας κλίμακας αξιολόγησης για τον “Κατασκευή προτάσεων” στην ελληνική γλώσσα, για την εκτίμηση της εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών και Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Η κλίμακα “Formulated Sentences” του αγγλικού CELF – 4 μεταφράστηκε στα ελληνικά και χορηγήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας. Για την μέγιστη αξιοπιστία της κλίμακας που δημιουργήθηκε ήταν απαραίτητο να γίνει συσχέτιση των αποτελεσμάτων της με κλίμακα σταθμισμένη για τα ελληνικά δεδομένα. Έτσι χορηγήθηκε στα υποκείμενα, ταυτόχρονα με τον “Κατασκευή Προτάσεων”, η κλίμακα “Λεξιλόγιο” από το ΑΘΗΝΑ τεστ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1.1 Διαδικασία χορήγησης

Για να πραγματοποιηθεί η παρούσα πιλοτική εργασία, αρχικά ζητήθηκε άδεια από τον Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, κύριο Στέλιο Στυλιανού προφορικώς και γραπτώς, για την διεξαγωγή της έρευνας και την είσοδο σε σχολεία και σε παιδικές λέσχες της Λευκωσίας. Μετά την έγκριση και την παραχώρηση της αναγκαίας άδειας, ακολούθησε προσωπική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων και των παιδικών λεισχών για χορήγηση άδειας για την έρευνα. Μετά την εξασφάλιση της άδειας από τους διευθυντές η σπουδάστρια επικοινωνήσε με τις δασκάλες των παιδιών. Συζήτησε μαζί τους για το σκοπό της έρευνας και για την διάρκεια της (ποιες μέρες θα επισκεπτόταν τα σχολεία, ποιες και πόσες ώρες την ημέρα θα μπορούσε να απασχολήσει ένα-ένα τα παιδιά). Το μετέπειτα στάδιο ήταν να δοθούν στους γονείς των παιδιών που θα εξετάζονταν, ενημερωτικά φυλλάδια συμπεριλαμβανόμενου και άδεια έγκρισης να πάρει μέρος το παιδί τους στην έρευνα (Βλ. σχετικές επιστολές και βεβαιώσεις).

Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκαν παιδιά τα οποία να τηρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις :

- να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη
- να μην παρουσιάζουν αισθητηριακή ή άλλη διαταραχή
- να μην είναι δίγλωσσα (Βλ. Παράρτημα Α)

6.2. ΔΕΙΓΜΑ

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα ήταν 34 (11 αγόρια και 23 κορίτσια), ηλικίας 7 μέχρι 7.5 ετών, τα οποία φοιτούσαν στην Β' τάξη του δημοτικού σχολείου (βλ. Παράρτημα Α και Δ).

6.3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό σχολείο (Ιδιωτικό σχολείο RAINBOW) και σε 2 παιδικές λέσχες (Παιδική λέσχη Αγίου Δομετίου και Παιδική Λέσχη Τσερίου). Στις λέσχες υπάρχουν δασκάλες και εκεί πηγαίνουν μετά το σχολείο, τα παιδιά των γονιών που εργάζονται, για μελέτη. Η διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών έγινε σε διάστημα ενός μήνα.

Οι δοκιμασίες (τεστ) χορηγήθηκαν, σε σχετικά άνετα, οικεία και ήσυχα γραφεία ή αίθουσες μέσα σε κάθε σχολείο ή λέσχη. Οι συνεδρίες ήταν ατομικές και κάθε συνεδρία είχε διάρκεια 30 – 35 λεπτά. Η συμπεριφορά των περισσοτέρων παιδιών ήταν μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια. Υπήρχε όμως και ένας αριθμός παιδιών που βρίσκονταν σε υπερδιέγερση (συνεχώς μετακινούνταν πάνω στην καρέκλα τους) ή παρουσίαζαν διάσπαση προσοχής (π.χ., κοίταζαν τις αφίσες ή τους πίνακες που υπήρχαν στους τοίχους), κάνοντας με αυτό τον τρόπο δύσκολη την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

6.4. ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ (TESTS)

Οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στα παιδιά ήταν οι εξής:

- Η κλίμακα “Κατασκευή Προτάσεων” (Formulated Sentences) του Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4 (CELF-4)
- Η κλίμακα “Λεξιλόγιο” του ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

6.4.1. “Κατασκευή Προτάσεων” (CELF-4)

Στη δοκιμασία αυτή ζητείται από το παιδί να κατασκευάσει προτάσεις χρησιμοποιώντας ορισμένες λέξεις που δίνονται από τον εξεταστή. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής ξεκινά την χορήγηση της κλίμακας δείχνοντας στο παιδί μια δοκιμαστική εικόνα με μια δοκιμαστική λέξη. Λέει στο παιδί : “Θα σου δείξω μια εικόνα και θα σου λέω και μια λέξη. Θέλω από εσένα να την κοιτάξεις προσεκτικά και έπειτα να μου κατασκευάσεις μια πρόταση, η οποία να σχετίζεται με την συγκεκριμένη εικόνα καθώς επίσης να περιλαμβάνει την λέξη που σου έδωσα. Να θυμάσαι ότι η πρόταση θα πρέπει πάντα να έχει σχέση με την εικόνα και να χρησιμοποιείς την λέξη μέσα στην πρόταση ακριβώς όπως σου την έχω δώσει”.

Η λέξη, με την αντίστοιχη εικόνα της από την οποία θα κατασκευαστεί πρόταση, καθορίζεται από την ηλικία του παιδιού. Για παιδιά 5 ως 8 ετών η δοκιμασία αρχίζει από την λέξη 1. Για παιδιά ηλικίας 9 ως 14 ετών η δοκιμασία αρχίζει από την λέξη 8. Τέλος από την λέξη 10 ξεκινά η χορήγηση του τεστ για παιδιά ηλικίας 15 ως 16 ετών.

Αν το παιδί κατασκευάσει πρόταση, σχετική με την εικόνα και να περιέχει σωστά την δοθείσα λέξη, τότε ο εξεταστής περνά στην επόμενη δοκιμαστική εικόνα και λέξη. Αν το παιδί δεν κατασκευάσει πρόταση μετά από μερικά δευτερόλεπτα ή δεν χρησιμοποιήσει σωστά την λέξη στην πρόταση ο εξεταστής του κάνει ένα απλό παράδειγμα.

Μετά από αυτά τα δύο παραδείγματα, ξεκινά η χορήγηση της κλίμακας που κατασκευάστηκε για την έρευνα αυτή. Αν το παιδί αδυνατεί να κατασκευάσει πρόταση, ή δεν χρησιμοποιήσει ορθά την λέξη στην πρόταση για τέσσερις συνεχόμενες εικόνες, τότε η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

6.4.1.1 Βαθμολόγηση

Τα είδη των λαθών που μπορεί να κάνει ένα παιδί στην κλίμακα “Κατασκευή Προτάσεων” είναι: συντακτικά, μορφολογικά και σημασιολογικά.

Αν το παιδί κατασκευάσει μια συμπληρωμένη πρόταση, η οποία να είναι συντακτικά και σημασιολογικά ορθή και να περιέχει τη λέξη στόχο, τότε ο εξεταστής του δίνει τον πλήρη βαθμό 2. Αν το παιδί κατασκευάσει πρόταση που έχει σωστή δομή και έχει μόνο ένα ή δύο συντακτικά ή σημασιολογικά λάθη τότε ο εξεταστής δίνει τον βαθμό 1. Τέλος, για τον βαθμό 0 το παιδί θα πρέπει α) να δώσει ασυμπλήρωτη πρόταση η οποία δεν έχει σωστή δομή και δεν ανταποκρίνεται στους γραμματικούς κανόνες, β) η πρόταση του να είναι συμπληρωμένη, αλλά να περιέχει περισσότερα από δύο συντακτικά και σημασιολογικά λάθη, γ) η πρόταση του να είναι συμπληρωμένη, αλλά να μην έχει λογική ή σκοπό, δ) να μην χρησιμοποιεί την λέξη στόχο στην πρόταση του και ε) η πρόταση του να μην σχετίζεται με την εικόνα.

θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πρόταση δεν θεωρείται λανθασμένη όταν:

- Είναι μέρος κάποιου διαλόγου
- Αρχίζει με πρώτο πρόσωπο
- Το παιδί χρησιμοποιεί την δική του διάλεκτο, γιατί στην δική του κουλτούρα και γλώσσα οι προτάσεις τις οποίες κατασκευάζει θεωρούνται γραμματικά αποδεκτές
- Είναι σε τύπο ερώτησης
- Αρχίζει με την λέξη στόχο.

Ο τελικός βαθμός (σύνολο) στο τεστ προέρχεται από την πρόσθεση των αθροισμάτων όλων των στηλών που πήρε το παιδί, μέχρι την λέξη που σταμάτησε. Ο ανώτερος τελικός βαθμός είναι 48 (βλ. Παράρτημα Δ)

6.4.2. “Λεξιλόγιο” (ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ)

Στην δοκιμασία αυτή το παιδί καλείται να δώσει ορισμούς των λέξεων που δίνονται από τον εξεταστή του.

Η διαδικασία ξεκινά με δύο παραδείγματα, ώστε να καταλάβει το παιδί τι πρέπει να κάνει. Ο εξεταστής λέει μια υποθετική λέξη και καλείται το παιδί να πει τι

σημαίνει η λέξη και όλα όσα ξέρει γι' αυτή. Μετά την απάντηση του παιδιού όποια και αν είναι αυτή ο εξεταστής απαντά την ερώτηση και ο ίδιος λέγοντας διάφορες απαντήσεις, και προχωρεί στο δεύτερο παράδειγμα για να κατανοήσει το παιδί καλύτερα το τεστ.

Σε συνέχεια ο εξεταστής χορηγεί αργά και καθαρά (ώστε το παιδί να ακούει καλά) τις είκοσι λέξεις – έννοιες, μία κάθε φορά, προτάσσοντας τη φράση : τι είναι... ή τι σημαίνει... Το παιδί απαντά και ο εξεταστής καταγράφει δίπλα σε κάθε ερώτηση, την απάντηση του παιδιού αυτολεξεί.

Αν το παιδί αποτύχει σε τέσσερις συνεχόμενες ερωτήσεις η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

6.4.2.1. Βαθμολόγηση

Το πόσες μονάδες θα πάρει η απάντηση καθορίζεται από το περιεχόμενο και την σαφήνεια της απάντησης, καθώς επίσης και από το βαθμό της ιεραρχικής οργάνωσης των εννοιών. Απαντήσεις που αναφέρονται σε περιεκτικότερες – υπερκείμενες έννοιες αντιστοιχούν σε 2 βαθμούς. Απαντήσεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και επιμέρους περιπτώσεις αντιστοιχούν σε 1 βαθμό και τέλος απαντήσεις που δείχνουν ασαφές ή πτωχό περιεχόμενο παίρνουν 0 βαθμούς (Βλ. Παράρτημα Δ)

Η κλίμακα “Λεξιλόγιο” του ΑΘΗΝΑ τεστ χορηγήθηκε, γιατί το ΑΘΗΝΑ τεστ είναι ένα τεστ σταθμισμένο στην Ελλάδα το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι ορισμοί των λέξεων έχουν οπωσδήποτε σχέση και με την ικανότητα κατασκευής προτάσεων (Βλ. Παράρτημα Δ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

7.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

7.1.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από 34 μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στην Β΄ τάξη του Δημοτικού. Από αυτά, τα 11 ήταν αγόρια και 23 ήταν κορίτσια. Στα παιδιά αυτά δόθηκαν δύο δοκιμασίες. Η πρώτη είναι το CELF – 4 και η δεύτερη το λεξιλόγιο.

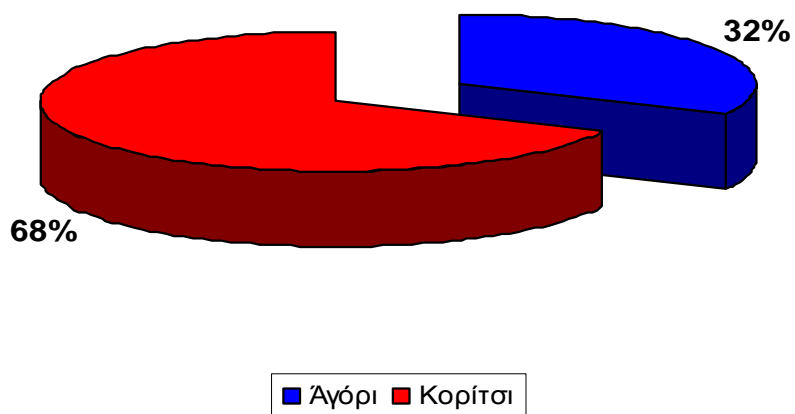
Τα συνολικά σκορ και των δύο τεστ μετατράπηκαν σε δευτερογενή κλίμακα και στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα πηλίκα από το κάθε τεστ. Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν (βλ. Παράρτημα Δ), αναλύθηκαν στατιστικά με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 12. Εξετάστηκαν και αναλύθηκαν οι περιγραφικοί δείκτες (κεντρικής τάσης και διασποράς) των μεταβλητών, έγινε χρήση των στατιστικών κριτηρίων t-test (t κριτήριο) και του δείκτη συνάφειας αριθμητικών μεταβλητών Pearson.

Αρχικά, θα παρουσιάσουμε τα στατιστικά στοιχεία για το φύλο των παιδιών

Πίνακας 1: Κατανομή των παιδιών του δείγματος

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) |
|-----------------|------------------|--------------------|
| Αγόρια | 11 | 32,4 |
| Κορίτσια | 23 | 67,6 |
| Σύνολο | 34 | 100 |

**Πίνακας κατανομής Συχνοτήτων για την Μεταβλητή
Φύλο**



Σχήμα 1: κατανομή των παιδιών ως προς το φύλο.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ ΤΩΝ ΣΚΟΡ ΤΩΝ ΔΥΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

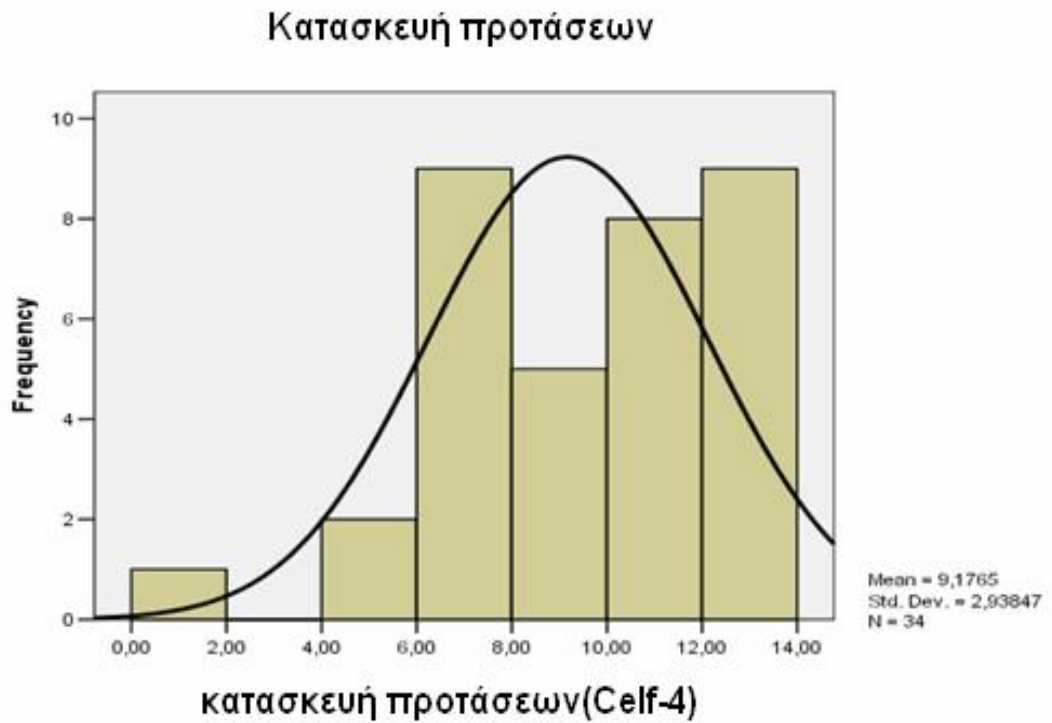
Για τα σκορ των δύο ερωτηματολογίων δίνονται τα στατιστικά μέτρα και τα γραφήματα της κατανομής τους για το συνολικό δείγμα.

Πίνακας 2: Στατιστικά μέτρα για το σκορ του CELF-4

| | |
|----------------------------------|---------|
| Αριθμός παιδιών | 34 |
| Μέσος όρος (mean) | 9,1765 |
| Διάμεσος (median) | 9,5000 |
| Δεσπόζουσα τιμή (mode) | 7,00 |
| Τυπική απόκλιση (Std. Deviation) | 2,93847 |
| Ελάχιστο (minimum) | 1,00 |
| Μέγιστο (maximum) | 14,00 |

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι το σκορ της κλίμακας “Κατασκευής Προτάσεων” του CELF – 4 παίρνει μέγιστη τιμή το 1,00 και ελάχιστη το 14,00. Η τυπική απόκλιση από την μέση τιμή είναι 2,93847, ενώ η μέση τιμή της κατανομής μας είναι το 9,1765 και η διάμεσος της παίρνει τιμή 9,5000. Από το ακόλουθο

γράφημα συμπεραίνουμε ότι η κατανομή της μεταβλητής μας είναι κανονική κατανομή.

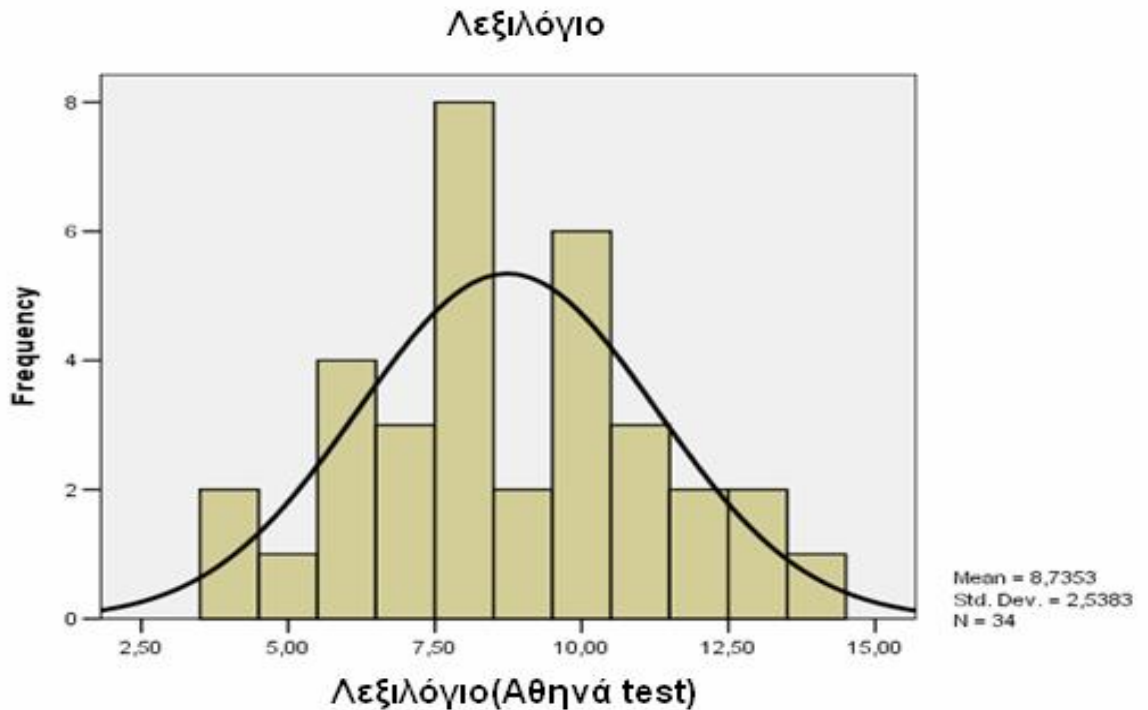


Σχήμα 2: Ιστόγραμμα κατανομής του σκορ της κλίμακας «Κατασκευής προτάσεων» του CELF-4 των παιδιών του δείγματος

Πίνακας 3: Στατιστικά μέτρα για το σκορ του “Λεξιλογίου” του Αθηνά τεστ

| | |
|----------------------------------|---------|
| Αριθμός παιδιών | 34 |
| Μέσος όρος (mean) | 8,7353 |
| Διάμεσος (median) | 8,0000 |
| Δεσπόζουσα τιμή (mode) | 8,00 |
| Τυπική απόκλιση (std. Deviation) | 2,53830 |
| Ελάχιστο (minimum) | 4,00 |
| Μέγιστο (maximum) | 14,00 |

Το σκορ του λεξιλογίου εμφανίζει μέγιστη τιμή 14 και ελάχιστη τιμή 4. Η μέση τιμή ισούται με 8,7353 και η διάμεσος με 8,0000. Από το γράφημα της μεταβλητής παρατηρούμε ότι η κατανομή της προσεγγίζει την κωνοειδή συμμετρική.



Σχήμα 3: Ιστόγραμμα κατανομής του σκορ της κλίμακας “Λεξιλόγιο” του Αθηνά τεστ για τα παιδιά του δείγματος.

Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε αν υπάρχει **στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ των δύο σκορ και θα χρησιμοποιήσουμε τον **συντελεστή συσχέτισης Pearson**. Ο έλεγχος που εξετάζεται είναι ο εξής:

Μηδενική υπόθεση: Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης δεν διαφέρει από το μηδέν. Δηλαδή, δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο σκορ.

Εναλλακτική υπόθεση: Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης διαφέρει από το μηδέν. Δηλαδή, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των σκορ.

Πίνακας 4: Δείκτης Pearson για την συνάφεια μεταξύ των δύο σκορ

| | | Σκορ του CELF-4 |
|------------------------|----------------------|-----------------|
| Σκορ του λεξιλογίου | Pearson συσχέτιση | 0,587 |
| | P- Τιμή (P-Value) | 0,000 |
| | Αριθμός παιδιών | 34 |

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

Από την εφαρμογή του δείκτη συσχέτισης Pearson βρίσκουμε ότι:

Υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($r = 0,587$ και p -τιμή $< 0,01$) μεταξύ του σκορ στην κλίμακα “Κατασκευή Προτάσεων” του CELF - 4 και στην κλίμακα «Λεξιλόγιο». Δηλαδή, όταν αυξάνεται το σκορ στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων» αυξάνεται και η αντίστοιχη κλίμακα “Λεξιλόγιο”.

Επίσης, θα ερευνήσουμε αν το μέσο σκορ της κλίμακας “Κατασκευής Προτάσεων” των παιδιών διαφέρει από το μέσο σκορ της κλίμακας “Λεξιλόγιο”. Για να γίνει κάτι τέτοιο, πρέπει να εφαρμόσουμε το κριτήριο t – test κατά ζεύγη.

Ο έλεγχος υπόθεσης που εξετάζουμε είναι:

Μηδενική υπόθεση: Το μέσο σκορ στην “Κατασκευή Προτάσεων” του συνόλου των παιδιών δεν διαφέρει από το μέσο σκορ του “Λεξιλογίου”.

Εναλλακτική υπόθεση: Το μέσο σκορ της “Κατασκευής Προτάσεων” διαφέρει από το μέσο σκορ του “Λεξιλογίου”.

Για να δούμε αν πρέπει να απορρίψουμε ή όχι την μηδενική υπόθεση, θα εφαρμόσουμε την στατιστική δοκιμασία t – test για τις μέσες τιμές δύο εξαρτημένων δειγμάτων. Σύμφωνα με το t – test κατά ζεύγη, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση αν η p – τιμή $< 0,05$

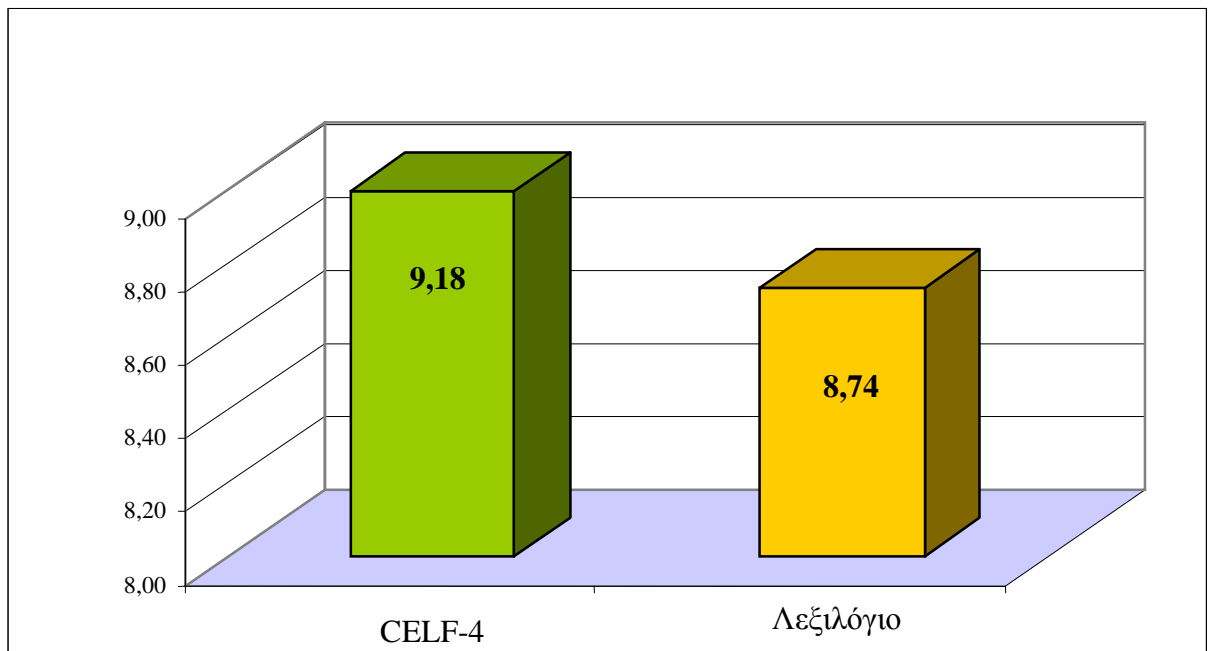
Πίνακας 5: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη για την “Κατασκευή Προτάσεων” και το “Λεξιλόγιο”.

| Σκορ | Μέσος όρος (mean) | Τυπική απόκλιση (stv.deviat.) | Αριθμός Παιδιών (N) | DF | T- Τιμή (t-value) | P-Τιμή p-value) |
|------------------|----------------------|-------------------------------------|---------------------------|----|----------------------|--------------------|
| CELF- 4 | 9,1765 | 2,93847 | 34 | 33 | 1,024 | 0,313 |
| Λεξιλόγιο | 8,7353 | 2,53830 | 34 | | | |

Από την εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη συμπεραίνουμε ότι το μέσο συνολικό σκορ της κλίμακας “Κατασκευής Προτάσεων” του CELF – 4 των παιδιών ($\mu.o = 9,1765$) είναι μεγαλύτερο από το μέσο συνολικό σκορ της κλίμακας

“Λεξιλόγιο” του Αθηνά τεστ (8,7353) με την διαφορά αυτή να μην είναι στατιστικά σημαντική με $t(33) = 1,024$ και $p - \text{value} = 0,313$

Οι μέσοι όροι των σκορ της «Κατασκευής προτάσεων» και «Λεξιλόγιο» απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 4: Ραβδόγραμμα για τους μέσους όρους των σκορ της “Κατασκευής Προτάσεων” και του “Λεξιλογίου” για τα παιδιά του δείγματος.

7.2.2. Σκορ των δύο ερωτηματολογίων σε σχέση με το φύλο

Αρχικά, θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές του σκορ ανάμεσα στα δύο φύλα των παιδιών στην δοκιμασία “Κατασκευή Προτάσεων” (CELF – 4) (ομάδα 1: αγόρια και ομάδα 2: κορίτσια).

Δηλαδή, θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση (άκυρη) υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση: $X_1 = X_2$

Εναλλακτική υπόθεση: $X_1 \neq X_2$

όπου X_1 είναι το μέσο σκορ του CELF – 4 στα αγόρια και όπου X_2 είναι το μέσο σκορ του CELF – 4 στα κορίτσια.

Η **μηδενική υπόθεση** αναφέρει ότι δεν υπάρχει διαφορά στο σκορ της κλίμακας «Κατασκευής προτάσεων» μεταξύ των δύο φύλων, ενώ η **εναλλακτική υπόθεση** αναφέρει ότι υπάρχει αυτή η διαφορά.

Για να δούμε αν πρέπει να απορρίψουμε ή όχι την μηδενική υπόθεση, θα εφαρμόσουμε τη στατιστική δοκιμασία t-test για τις μέσες τιμές δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Σύμφωνα με το t-test, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση αν η p-τιμή < 0,05.

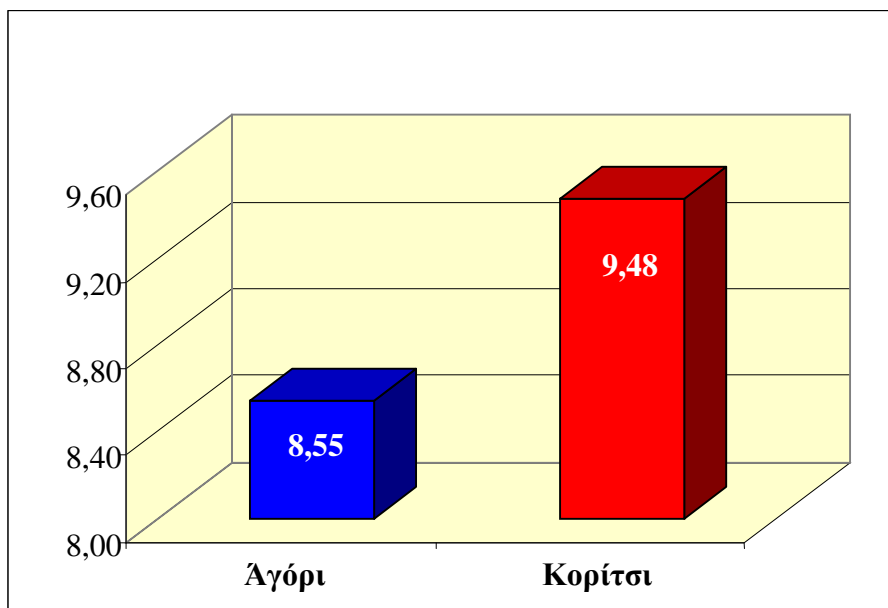
Πίνακας 6: μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εφαρμογή του t-test για το σκορ “Κατασκευή Προτάσεων” του CELF – 4 ανάλογα με το φύλο των παιδιών

| Σκορ CELF-4 | Μέσος Όρος (mean) | Τυπική απόκλιση (Std.deviat.) | Αριθμός παιδιών (N) | DF | T-Τιμή (T-value) | P- Τιμή (P-value) |
|-------------|-------------------|-------------------------------|---------------------|----|------------------|-------------------|
| Αγόρια | 8,5455 | 2,25227 | 11 | 32 | 0,863 | 0,395 |
| Κορίτσια | 9,4783 | 3,21742 | 23 | | | |

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα κορίτσια υπερτερούν κατά μικρό βαθμό (μ.ο κοριτσιών = 9,4783 και μ.ο αγοριών = 8,5455). Όμως εφαρμόζοντας το t-test παρατηρούμε ότι αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Αποδέχομαι την μηδενική υπόθεση ($X_1=X_2$) η οποία λέει ότι δεν υπάρχει διαφορά στο σκορ ανάμεσα στα δύο φύλα και εφόσον το P-value > 0,05 συνεπώς το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το σκορ στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων».

Ακολούθως, στο σχήμα απεικονίζεται ο μέσος όρος αγοριών και κοριτσιών στο σκορ της δοκιμασία «Κατασκευή Προτάσεων» (CELF – 4).



Σχήμα 5: Μέσος όρος αγοριών και κοριτσιών στο σκορ της «Κατασκευής προτάσεων» (CELF – 4).

Ακολούθως, θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές του σκορ ανάμεσα στα δύο φύλα των παιδιών στο σκορ της κλίμακας “Λεξιλόγιο” (Αθηνά τεστ) (ομάδα 1: αγόρια και ομάδα 2: κορίτσια)

Και σε αυτή την περίπτωση, θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση (άκυρη) υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση: $X_1=X_2$

Εναλλακτική υπόθεση: $X_1 \neq X_2$

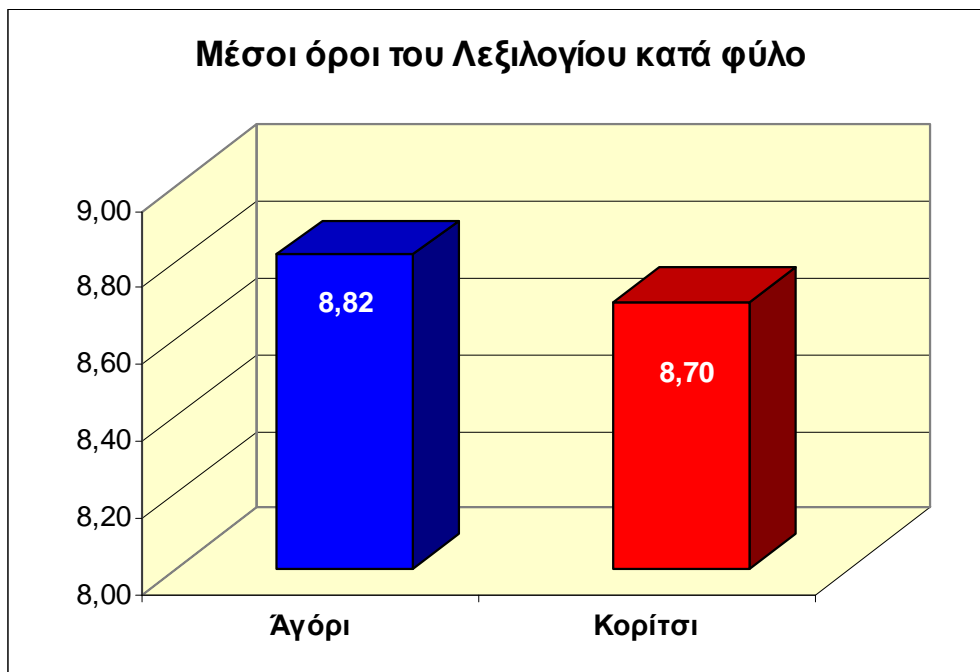
Πίνακας 7: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εφαρμογή του t-test για το σκορ Λεξιλογίου του Αθηνά τεστ ανάλογα με το φύλο των παιδιών

| Σκορ CELF – 4 | Μέσος όρος (mean) | Τυπική απόκλιση (Std.deviat) | Αριθμός παιδιών (N) | DF | T-Τιμή (T- value) | P-Τιμή (P-value) |
|------------------|-------------------------|------------------------------------|---------------------------|----|----------------------|---------------------|
| Αγόρια | 8,8182 | 2,25227 | 11 | 32 | - | 0,130 |
| Κορίτσια | 8,6957 | 2,26505 | 23 | | | |

Εφαρμόζοντας και εδώ το t-test βλέπουμε ότι στο ερωτηματολόγιο “Λεξιλόγιο” δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο σκορ ανάμεσα στα δύο φύλα

Αποδέχομαι την μηδενική υπόθεση ($X_1=X_2$) η οποία λέει ότι δεν υπάρχει διαφορά στο σκορ ανάμεσα στα δύο φύλα και εφόσον το $P\text{-value} > 0,05$ συνεπώς το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το σκορ του “Λεξιλογίου”.

Παρακάτω, στο σχήμα απεικονίζεται ο μέσος όρος αγοριών και κοριτσιών στο σκορ της δοκιμασίας “Λεξιλόγιο”.



Σχήμα 6: Μέσος όρος αγοριών και κοριτσιών στο σκορ “Λεξιλόγιο” (Αθηνά τεστ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της πιλοτικής αυτής εργασίας ο προφορικός λόγος είναι ακράδαντα σημαντικός στην επικοινωνία του ανθρώπου. Υπάρχει όμως και ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ικανότητα του προφορικού λόγου για διάφορους λόγους όπως ΕΔΓ, ΜΔ, Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, σύνδρομα, κτλ.

Για την αξιολόγηση των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται το test Clinical Evaluation of Language Fundamentals Fourth- CELF- που περιλαμβάνει και την κλίμακα η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία.

Η επίδοση των παιδιών στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων» ήταν τυπική με καμπύλη φυσιολογικής κατανομής. Επιπλέον, η στατιστική συσχέτιση των κλιμάκων «Κατασκευή προτάσεων» και «Λεξιλόγιο» ήταν σημαντικά θετική.

Όσο αφορά, την σύγκριση που έγινε μεταξύ των δύο φύλων όσο αφορά τα σκορ ανάμεσα στα δύο τεστ, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι παρόλο ότι τα κορίτσια υπερτερούν σε αριθμό δεν επηρεάζεται ωστόσο το σκορ των δοκιμασιών.

Πέρα από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, που αφορούσε τις δύο δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας, έγιναν κάποιες παρατηρήσεις από την σπουδάστρια, σχετικά με τις λέξεις τις οποίες δίνονταν στο παιδί για να κατασκευάσει πρόταση στο test CELF – 4, καθώς και σε κάποιες λέξεις που δίνονταν στο παιδί για επεξήγηση στην κλίμακα «Λεξιλόγιο» του ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ.

Αρχικά θα αναφέρουμε σε ποιες λέξεις έκαναν λάθη τα περισσότερα παιδιά στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων». Αυτή η κλίμακα θα πρέπει να τονίσουμε ότι

άρχιζε με λέξεις, και από την μέση μέχρι το τέλος της κλίμακας οι λέξεις ήταν σύνδεσμοι. Στο στάδιο με τους συνδέσμους τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά.

Πιο κάτω θα αναφέρουμε ποιοι είναι οι σύνδεσμοι και πόσα παιδιά έκαναν λάθος στο συγκεκριμένο σύνδεσμο.

- Στους συνδέσμους **Εάν** και **Πριν**: έκαναν λάθος τα 19
- **Επειδή**: έκαναν λάθος 21 παιδιά
- **Ή**: έκαναν λάθος 22 παιδιά
- **Μέχρι**: έκαναν λάθος 23 παιδιά
- **Αλλιώς**: έκαναν λάθος 27 παιδιά
- **Αν και, εκτός εάν**: έκαναν λάθος 31 παιδιά
- **Όμως**: έκαναν λάθος 32 παιδιά

Από την παραπάνω ανάλυση, παρατηρείται ότι τα παιδιά έκαναν λάθος στους παραπάνω συνδέσμους διότι δεν είναι εξοικειωμένα με αυτού του είδους λέξεις έτσι ώστε να σχηματίσουν κάποια σωστή γραμματικά πρόταση.

Προχωρώντας στην χορήγηση της κλίμακας “Λεξιλόγιο” η σπουδάστρια και εδώ παρατήρησε ότι σε κάποιες συγκεκριμένες λέξεις τα παιδιά δεν έδιναν σωστή απάντηση. Αυτές οι λέξεις είναι: (βλ. Παράρτημα Γ)

- **Επιθυμώ και ακροβάτης**: έκαναν λάθος 20 παιδιά
- **Θλίψη και μύθος**: έκαναν λάθος 21 παιδιά
- **Τσιγκούνης και σφυρί**: έκαναν λάθος 24 παιδιά
- **Δειλός**: έκαναν λάθος 30 παιδιά
- **Άγουρος και παραμελώ**: έκαναν λάθη 33 παιδιά
- **Μετανάστης και βλάβη**: δεν απάντησαν σωστά και τα 34 παιδιά

Υποθέτουμε, ότι ένας από τους λόγους τους οποίους τα παιδιά να έκαναν λάθος στις πιο πάνω λέξεις να είναι ότι οι συγκεκριμένες λέξεις κατακτώνται σε πιο μεγάλη ηλικία δηλαδή 8 με 9 χρονών. Επίσης τα παιδιά σήμερα προσκολλώνται σε ηλεκτρονικά παιχνίδια και στις παιδικές ταινίες με αποτέλεσμα να μην τους δίνεται η ευκαιρία να εμπλουτίσουν τον λεξιλόγιο τους με καινούριες λέξεις.

Οφείλουμε να πούμε ότι χορηγήθηκαν και οι δύο κλίμακες μέχρι το τέλος και στα 34 παιδιά.

8.2. ΣΦΑΛΜΑΤΑ

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, αν η χορήγηση των δύο τεστ διεξαγόταν σε ένα πιο ήσυχο και ήρεμο προβάλλον και αν υπήρχε περισσότερος χρόνος μεταξύ της σπουδάστριας και του παιδιού με σκοπό να δημιουργηθεί μεταξύ τους περισσότερη οικειότητα, ίσως τότε τα παιδιά να μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα χωρίς ντροπή και να έχουν πιο ψηλά σκορ στα τεστ.

Επίσης, αν η σπουδάστρια χορηγούσε τα τεστ σε ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών να είχαμε πιο αντικειμενικά και έγκυρα αποτελέσματα.

8.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής αυτής εργασίας προτείνονται μερικά θέματα για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, θα μπορούσε να επαναληφθεί η έρευνα αυτή σε μεγαλύτερο πληθυσμό για να πιστοποιηθεί η εγκυρότητά της. Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και σε Ελληνόπουλα, χωρίς φυσικά κάποιο πρόβλημα στο λόγο, και έπειτα να γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στα Κυπριόπουλα και να αναλυθούν οι διαφορές.

Στην συνέχεια, να χορηγηθεί η κλίμακα που κατασκευάστηκε σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, ώστε να διαπιστωθεί αν μπορεί να εντοπίσει τα ελλείμματα στον προφορικό λόγο στους τομείς της σύνταξης, μορφολογίας και σημασιολογίας, στα παιδιά αυτά. Αν οι παραπάνω έρευνες αποδείξουν ότι η κλίμακα που κατασκευάστηκε είναι αξιόπιστη, τότε μπορεί να γίνει και η στάθμιση της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Σε όλη την διαδικασία ο ρόλος του νηπιαγωγού και του δασκάλου στο δημοτικό είναι αποφασιστικής σημασίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποβοηθήσει την προφορική εξέλιξη του παιδιού, που έχει πρόβλημα στην άρθρωση ή παρουσιάζει γλωσσικές διαταραχές, μέσα από το παιχνίδι και τις διάφορες ασχολίες μέσα στην τάξη. Στόχος είναι να νιώσει το παιδί ότι αξίζει σε κάτι, ότι “πετυχαίνει” σε κάτι, ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Γι’ αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη ώστε η προφορική έκφραση και επικοινωνία να προκύπτουν αυθόρμητα και ελεύθερα μέσα από ευχάριστες ασχολίες. Μερικοί πρακτικοί τρόποι τους οποίους αναφέρει η Λιβανίου στο βιβλίο της “Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη” για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να το πετύχει αυτό είναι :

- Να μάθει στο παιδί πώς να ξεχωρίζει πού ξεκινά μια έννοια και πού τελειώνει μια άλλη. Π.χ.: “ Αυτό είναι ένα ζώο. Πες μου κάτι που δεν είναι ζώο”. “Πες μου κάτι που είναι μεγάλο και κάτι που δεν είναι μεγάλο”.
- Να το μάθει να “φαντάζεται” τι θα συμβεί στο μέλλον, με βάση συγκεκριμένα γεγονότα του χτες και του σήμερα. Π.χ.: “Χθες έβρεξε και βράχηκε ο κήπος. Αν περπατήσω σήμερα στον κήπο, θα λασπωθούν τα παπούτσια μου” κ.λ.π.
- Να χρησιμοποιεί βιωματικά παραδείγματα για την κατανόηση χώρο-χρονικών εννοιών. Π.χ.: “Χτες, που ήταν Κυριακή, δεν είχαμε σχολείο. Σήμερα είναι Δεύτερα και...”, “Μπρος από τη Μαρία κάθετα ο Γιώργος. Αριστερά από τον Γιώργο κάθετε...”, “ Μέσα στην κασετίνα που είναι πάνω στο θρανίο...” κ.λ.π.

- Να μάθει στο παιδί πώς μιλάει στο τηλέφωνο, πώς να ζητά πληροφορίες, πώς να παίρνει ένα μήνυμα κρατώντας σημειώσεις κ.λ.π, μέσα από σκετς και “παίξιμο ρόλων”
- Να παρουσιάζει μέσα στην τάξη μικρά “θεματικά” σκετς γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά, όπου τα παιδιά θα μπορούν να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζονται αυθόρμητα. Τα σκετς αυτά είναι προτιμότερο να σχετίζονται με την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών: πάρτι, πάρκα, φίλιες κ.λ.π.
- Να βοηθήσει το παιδί να εξασκηθεί στον αυτοκαθοδηγούμενο λόγο, με το να μιλάει στον εαυτό του την ώρα που κάνει ένα συλλογισμό ή προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα. Αύτη η μεγαλόφωνη επικοινωνία με τον εαυτό μας όχι μόνο είναι κάτι το φυσιολογικό, αλλά, επιπλέον, είναι σχεδόν απαραίτητο.

Ο αυτοκαθοδηγούμενος λόγος βοηθά το παιδί να σκέφτεται, να βάζει τις σκέψεις του σε μια λογική ενώ ασχολείται με κάτι, να βρίσκει λύσεις στο πρόβλημα του, να κατανοεί και να εξηγεί γεγονότα που του συμβαίνουν, ενώ, συγχρόνως, λεκτικοποιεί και το συναίσθημα του. Αυτός ο τρόπος γλωσσικής επικοινωνίας με τον εαυτό μας δε σταματά ποτέ.

Πέρα από τα πιο πάνω, ο γονιός/δάσκαλος **θα πρέπει** :

- Να το ακούει προσεκτικά όταν μιλά.
- Να απαντά στο παιδί που ρωτά, χρησιμοποιώντας σωστά τις λέξεις τις οποίες χρησιμοποίησε λανθασμένα ή έχει παραλείψει το παιδί. Π.χ.: “Σέλω βάλω καρότσι”- γονιός/δάσκαλος : “θέλεις να βάλεις την κούκλα σου στο καρότσι;”.
- Να μην δείχνει στο παιδί που δυσκολεύεται και τραυλίζει ότι ο ίδιος βιάζεται ή ότι ανυπομονεί να τελειώσει ότι προσπαθεί να του πει το παιδί. Αν το παιδί πρέπει να απαντήσει προφορικά σε κάτι, είναι απαραίτητο να του δίνεται ο χρόνος που του χρειάζεται για να

μπορέσει να απαντήσει. Σκοπός είναι να βοηθήσει ο δάσκαλος το παιδί να συμμετέχει στο διάλογο μέσα στην τάξη και να του δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Ο γονιός / δάσκαλος **δεν πρέπει** :

- Να το διορθώνει δημοσίως και συνεχώς.
- Να του επιβάλλει να μιλά πιο αργά.
- Να επαναλαμβάνει λέξεις με τον ίδιο λανθασμένο τρόπο τις χρησιμοποίησε το παιδί.
- Να ζητά από το παιδί να επαναλάβει όσα είπε, ή να επαναλάβει σωστά τις λέξεις που είπε λάθος.
- Να συζητά με τρίτους το γλωσσικό πρόβλημα του παιδιού, παρουσία του.
- Να επιμένει ζητώντας από το παιδί να του πει ένα συμβάν, το μάθημα ή την απάντηση σε μια ερώτηση, ενώ έχει πλήρη επίγνωση την κοροϊδευτική στάση των άλλων παιδιών.
- Να δείχνει στο παιδί την δυσαρέσκεια του και να το μαλώνει γι'αύτα του τα προβλήματα και τις δυσκολίες (Λιβανίου, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Προκειμένου για την παρέμβαση στην περίπτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητη η συνεργασία νευροψυχολόγων, δασκάλων ειδικής αγωγής, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών και φυσιοθεραπευτών.

Στο σημείο αυτό θα επικεντρωθούμε στο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού. Ειδικότερα, ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να:

- Δείχνει κατανόηση και να παρέχει την απαραίτητη ψυχολογική στήριξη, να έχει το αίσθημα του χιούμορ και να δίνει όσο συχνά χρειάζεται την πρέπουσα επιβράβευση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- Να συζητά μαζί με τον μαθητή το πρόβλημα του και να αποφασίζουν μαζί για τους τρόπους εξέτασης.
- Να δίνει ευκαιρία στο παιδί να διακριθεί σε κάποια άλλη δραστηριότητα ή μάθημα.
- Να αποφεύγει τις συγκρίσεις μέσα στην τάξη
- Να μην επιβάλλει στο παιδί να διαβάζει μεγαλόφωνα, τη στιγμή που ξέρει ότι δυσκολεύεται στην ανάγνωση, ή να του ζητά να γράψει πάνω στο πίνακα, εφόσον έχει πρόβλημα με την ορθογραφία.
- Να επαναλαμβάνει τη ερώτηση που υποβάλλει στην τάξη ή να χρησιμοποιεί πιο απλουστευμένη γλώσσα όταν εξετάζει το παιδί προφορικά.
- Αν το παιδί έχει δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση των εννοιών των γραπτών ερωτήσεων, θα χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την διεκπεραίωση της γραπτής εργασίας και αυτό είναι κάτι που πρέπει να κατά λάβει και να αποδεχτεί ο εκπαιδευτικός.

- Στις συζητήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη καλό θα ήταν να χρησιμοποιεί μεθόδους που απλουστεύουν τον τρόπο του διαλόγου και την παράθεση και αντιπαράθεση ιδεών, ενώ, συγχρόνως, ενισχύουν την βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη όλων των μαθητών και όχι μόνο αυτών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Να χρησιμοποιεί διαγράμματα όταν θέλει να δείξει στα παιδιά πώς μπορεί να εξελιχθεί μια ιδέα ή ένα θέμα, ή τις επιπτώσεις μιας πράξης ή μιας κατάστασης σε διάφορους τομείς.
- Να διευκολύνει την ανάλυση μιας κατάστασης ή μιας ιδέας αριθμώντας τα επιχειρήματα που παραθέτουν ο ίδιος ή τα παιδιά κατά σειρά προτεραιότητας.
- Να εξηγεί στο παιδί τα λάθη του (όχι τα ορθογραφικά) και να του δείχνει πώς αλλιώς θα μπορούσε να παρουσιάσει τις ιδέες του, π.χ:
 - ü Με την μορφή απαντήσεων σε δικά του ερωτήματα πάνω στο μάθημα, που να διευκολύνουν τη μνήμη του παιδιού (π.χ. πώς, πού, γιατί, ποιος)
 - ü Να “αριθμεί” τα ιστορικά γεγονότα (π.χ. στην ιστορία) ή τη λογική εξέλιξη ενός πειράματος (π.χ. στη χημεία/φυσική)
 - ü Να παρουσιάζει “διαγραμματικά” τους συλλογισμούς του στην ανάπτυξη μιας ιδέας (π.χ. στην έκθεση ή στην ανάλυση κειμένου)
- Να αποφεύγει τη χρήση κόκκινου στυλό στις διορθώσεις των γραπτών του μαθητή με δυσλεξία
- Να επιτρέπει στο παιδί την χρήση μαγνητοφώνου μέσα στην τάξη για να βοηθήσει το παιδί να θυμάται τα μαθήματα του ή περίπλοκες οδηγίες. (Λιβανίου, 2004, Μαυρομάτη, 2004)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ✓ Kotsopoulos, A. & Boodoosingh, L. (1987). «Language and Speech Disorders in Children Attending a Day Psychiatric Programme». *British Journal of Disorders of Communication*, Vol. 22, 227 – 236.
- Goodluck, H. (1991/1996). *Language Acquisition: a linguistic introduction*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, H., Froud, K., McClelland, A. and Heather, K.J. Van Der Lely. «Development of Grammar and Phonological Screening (GAPS) Test to Assess Key Markers of Specific Language and Literacy Difficulties in Young Children» *International Journal of Language and Communication Disorders*, Vol. 41, No. 5, 513 – 540.
- Gerber, A. (1993) *Language Related Learning Disabilities*. P. A .U. L. H , Brookes , Publishing CO.
- Kotsopoulos et al. (1996). «Reading and Spelling Deficits Among Children Attending Psychiatric Day Treatment Programme». *European Child and Adolescent Psychiatric* 5, Pp 83 – 92, Steinkopff Verlag.
- Lombardi, L. & Potter, M. (1992). The regeneration of syntax in short term memory. *Journal of Memory and Language*, 31, 713-733
- Lori, J.P., Altmann, Linda J., Lombardino and Puranic, C (2007). «Sentence Production in Students With Dyslexia». *International Journal of Language and Communication Disorders*, Vol. 43, No. 1, 55 – 76.
- Samel, E., Wiig, H. E. & Secord, A. W. (2006). Administration and Scoring Direction for Level 1 & Level 2 Assessments. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Fourth UK Edition – CELF-4* (pp. 25 – 30). United Kingdom: Harcourt Assessment
- Leonard , L.B. (1998) *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA : MIT press.

- Bishop, D.V.M . (1997). *Uncommon understanding : Development and disorders of language comprehension in children*. Hove, UK: Psychology Press
- Laurence B. Leonard (1997). *Children with Specific Language Impairment*.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας, 154 – 156.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 150 – 153, 164 – 167.
- Πολίτης, Π. (2006, Ιούλιος). *Προφορικός και Γραπτός Λόγος*. Ανακτήθηκε Ιούλιο 25, 2006 από <Paroutsas.jmc.gr/glossal/kef2.htm_4k>
- Cole, M. & Cole, R.S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών - Γνωστική και Ψυχοκοινωνική και Μέση Παιδική Ηλικία*. Δεύτερος τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Lyons, J. (2001). *Εισαγωγή στην Γλωσσολογία*. Όγδοη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στην Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ανδρεοπούλου, Α. (2005) «Τα ελλείμματα της Φωνολογικής Αντίληψης και Διάκρισης και η Εμφάνισή τους στη Γραφή των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 63 – 76.
- Βαρσάμη, Β.(2003). *Σημειώσεις του Μαθήματος: «Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές »*. ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ: Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Δημητρίου, Ε. & Τομπαΐδη. (1984). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας – Γραμματική – Σύνταξη στοιχεία Ιστορικής Γραμματικής*. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα.
- Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ. (2002). *Γενετική Σύνταξη το Πρότυπο της Κυβέρνησης και της Αναφορικής Δέσμευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαν
- Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ. (2003). *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη – Warburton*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Κακούρος, Ε. & Μαναδιάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα.
- Κέντρο ΑΡΣΗ (2006). *Προβλήματα ομιλίας*. Ανακτήθηκε Ιούνιο 22, 2006 από <http://www.arsi.gr/dev_problems/problomilias.html#5>
- Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (1999). *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Λαπατσάνης, Π.Δ (1996) *Βασική Παιδιατρική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Μπαρμπας, Γ. (2006). «Αξιολόγηση Μαθησιακών Χαρακτηριστικών Μαθητών Δημοτικού Σχολείου με Δυσκολίες Μάθησης» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 121 – 139.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Γιαννισάς, Ν. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης: Δομή και Χρησιμότητα* (εκδ. αναθ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 23 – 24.
- Σπανουδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού λόγου παιδιών σχολικής Ηλικίας Διάγνωση, Αξιολόγησης, Αντιμετώπισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Warburton – Φιλιππάκη, Ει. (1992). *Εισαγωγή στην Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη, 31.
- Δράκος, Δ.Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι και Ατραπός», 149 - 151
- Κυπριώτου, Ε. (2005) «Πρώιμες Ενδείξεις Μαθησιακών Δυσκολιών». *Περιοδικό: Παιδικό Εργαστήριο Κέντρου Λόγου – Γραφής και Συμπεριφοράς*. Τεύχος Ι, Σελ. 6 - 7
- Πήτα, Ρ (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 58 – 61.
- Σίσκου, Μ. (2005) «Εξελικτική Γλωσσική Διαταραχή». *Περιοδικό: Παιδικό Εργαστήριο Κέντρου Λόγου – Γραφής και Συμπεριφοράς*. Τεύχος Ι, Σελ. 4- 5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

| | |
|--------------------------|--|
| Όνομα: | |
| Επίθετο: | |
| Ημ. Γέννησης / Ηλικία: | |
| Μητρική Γλώσσα: | |
| Τάξη: | |
| Σχολείο Φοίτησης: | |
| Περιοχή: | |
| Αισθητηριακές Δυσκολίες: | |
| Παρατηρήσεις Δασκάλου: | |
| Ημερομηνία Εξέτασης: | |
| Εξεταστής: | |
| Παρατηρήσεις Εξεταστή: | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ «ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ» (ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ)

Σελ. 7

3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Αρχικός βαθμός

| ΕΡΩΤΗΣΗ | ΑΠΑΝΤΗΣΗ | Μονάδες (2, 1 ή 0) | ΕΡΩΤΗΣΗ | ΑΠΑΝΤΗΣΗ | Μονάδες (2, 1 ή 0) |
|---------------|----------|-----------------------|----------------|----------|-----------------------|
| 1. Μήλο | | | 11. Βλάβη | | |
| 2. Γόνιμα | | | 12. Συγγενής | | |
| 3. Κότα | | | 13. Θλίψη | | |
| 4. Σφουρί | | | 14. Μύθος | | |
| 5. Λιθάβροχο | | | 15. Σοφός | | |
| 6. Γείτονας | | | 16. Δειλός | | |
| 7. Παρατηρώ | | | 17. Ισχυρός | | |
| 8. Ταιγκούνης | | | 18. Μετανάστης | | |
| 9. Επιθυμώ | | | 19. Άγουρος | | |
| 10. Ακροβάτης | | | 20. Παραμελώ | | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ «ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ» (SELF-4)

Recalling Sentences (RS) *continued*

| | OK | 1 Error | 2-3 Errors | 4+ Errors |
|--|----|---------|------------|-----------|
| 25. The children collected and repaired the toys, and sold them at the fair. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 26. Today we must have lunch early, go to the library, and finish our art projects. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 27. When the children finished studying, they decided to get something to eat before going home. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 28. The librarian has twelve new year 9 science books reserved for us. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 29. If I don't have to work this weekend, I should be able to complete my research project for English. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 30. The maths teacher sorted, labelled, boxed, and delivered the calculators. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 31. Before they walked across the stage for graduation, the students lined up in alphabetical order. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 32. Before the children were dismissed for lunch, they were told by the teacher to hand in their projects. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Column Subtotals | | | | |
| Sum of Column Subtotals = Raw Score | | | | |

Formulated Sentences (FS)



Start Point

Ages 5-8 take Set 1 Example and Trials, start at Item 1, and do not take Items 25-28.
 Ages 9-14 take Set 2 Example and Trials, and start at Item 8.
 Ages 15-16 take Set 2 Example and Trials, and start at Item 10.

Materials Needed

Stimulus Book 1
 Tape recorder (optional)

Repetitions

Allowed



Discontinue Rule

After 5 consecutive zero scores

Write the child's responses **VERBATIM** in the spaces provided. Refer to chapter 2 for scoring guidelines and Appendix A in the Examiner's Manual for more examples of scored responses.



Set 1

Example book: *The girl is reading a book.*

Trial 1 playing _____

Trial 2 when _____



Set 2

Example dictionary *The girl is looking up a word in the dictionary.*

Trial 1 reading _____

Trial 2 when _____



| | Score | | |
|-------------------------|-------|---|---|
| 1. children | 2 | 1 | 0 |
| 2. always | 2 | 1 | 0 |
| 3. car | 2 | 1 | 0 |
| 4. forget | 2 | 1 | 0 |
| Column Subtotals | | | |

Formulated Sentences continued on next page.

Formulated Sentences (FS) *continued*

| | | Score | | |
|-------------------------|----------------------|-------|---|---|
| | 5. gave | 2 | 1 | 0 |
| | 6. never | 2 | 1 | 0 |
| | 7. finally | 2 | 1 | 0 |
| 10-11 | 8. running | 2 | 1 | 0 |
| | 9. longest | 2 | 1 | 0 |
| 12-13 | 10. quickly | 2 | 1 | 0 |
| | 11. best | 2 | 1 | 0 |
| | 12. third | 2 | 1 | 0 |
| | 13. instead | 2 | 1 | 0 |
| | 14. and | 2 | 1 | 0 |
| | 15. if | 2 | 1 | 0 |
| | 16. before | 2 | 1 | 0 |
| | 17. because | 2 | 1 | 0 |
| | 18. until | 2 | 1 | 0 |
| | 19. or | 2 | 1 | 0 |
| | 20. although | 2 | 1 | 0 |
| | 21. otherwise | 2 | 1 | 0 |
| | 22. unless | 2 | 1 | 0 |
| | 23. however | 2 | 1 | 0 |
| 1-3 STOP | 24. neither | 2 | 1 | 0 |
| | 25. as soon as | 2 | 1 | 0 |
| | 26. in order to | 2 | 1 | 0 |
| | 27. even though | 2 | 1 | 0 |
| | 28. as a consequence | 2 | 1 | 0 |
| Column Subtotals | | | | |
| Raw Score | | | | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

| αιδιά | Test1. Μέσος | Σύνολο Test 1 | Πηλίκο Test 1 | Ποσοστό Test 1 | Test2. Μέσος | Σύνολο Test 2 | Πηλίκο Test 2 | Εκατοστιαίο Test 2 |
|-------|-----------------|------------------|------------------|-------------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------------|
| .Ε | 1,09 | 25 | 9 | 37,0% | 1,15 | 23 | 11 | 63,0% |
| .Τ | 0,74 | 17 | 5 | 5,0% | 0,55 | 12 | 6 | 9,0% |
| .ΠΡ | 1,65 | 38 | 13 | 84,0% | 0,55 | 11 | 6 | 9,0% |
| .Κ | 1,61 | 37 | 13 | 84,0% | 0,75 | 15 | 8 | 25,0% |
| .Κ | 1,74 | 40 | 14 | 91,0% | 0,95 | 19 | 10 | 50,0% |
| .ΧΡ | 1,43 | 33 | 9 | 37,0% | 0,85 | 17 | 9 | 37,0% |
| .Γ | 1,26 | 29 | 9 | 37,0% | 0,8 | 16 | 8 | 25,0% |
| .Κ | 1,52 | 35 | 12 | 75,0% | 1,15 | 23 | 11 | 63,0% |
| .Δ | 1,43 | 33 | 11 | 63,0% | 1,05 | 21 | 10 | 50,0% |
| .Ι | 1,57 | 36 | 12 | 75,0% | 1,3 | 26 | 13 | 84,0% |
| .Γ | 1,30 | 30 | 9 | 37,0% | 0,75 | 15 | 8 | 25,0% |
| .Ζ | 1,57 | 36 | 12 | 75,0% | 0,95 | 19 | 10 | 50,0% |
| .Λ | 0,39 | 9 | 1 | 0,1% | 0,2 | 4 | 4 | 2,0% |
| .Κ | 1,39 | 32 | 10 | 50,0% | 0,85 | 17 | 9 | 37,0% |
| .Σ | 1,35 | 31 | 10 | 50,0% | 1,25 | 25 | 11 | 63,0% |
| .Θ | 1,43 | 33 | 11 | 63,0% | 1,35 | 27 | 13 | 84,0% |
| .Κ | 1,26 | 29 | 9 | 37,0% | 0,95 | 19 | 8 | 25,0% |
| .Χ | 1,35 | 31 | 10 | 50,0% | 0,8 | 16 | 8 | 25,0% |
| .Θ | 1,52 | 35 | 12 | 75,0% | 1,05 | 21 | 10 | 50,0% |
| .Π | 1,39 | 32 | 10 | 50,0% | 0,6 | 12 | 7 | 16,0% |
| .Λ | 1,39 | 32 | 10 | 50,0% | 0,8 | 16 | 8 | 25,0% |
| .Σ | 1,00 | 23 | 7 | 16,0% | 1,2 | 24 | 12 | 75,0% |
| .Α | 1,78 | 41 | 13 | 84,0% | 1,25 | 25 | 12 | 75,0% |
| .Κ | 1,09 | 25 | 7 | 16,0% | 0,6 | 12 | 7 | 16,0% |
| .Μ | 0,91 | 21 | 5 | 5,0% | 0,15 | 3 | 4 | 2,0% |
| .ΚΟΥ | 1,30 | 30 | 6 | 9,0% | 1,05 | 21 | 10 | 50,0% |
| .Λ | 1,35 | 31 | 10 | 50,0% | 1,4 | 28 | 14 | 91,0% |
| .ΝΤ | 1,35 | 26 | 7 | 16,0% | 0,35 | 7 | 5 | 5,0% |
| .Γ | 1,09 | 25 | 7 | 16,0% | 0,6 | 12 | 7 | 16,0% |
| .Π | 1,00 | 23 | 7 | 16,0% | 0,8 | 16 | 8 | 25,0% |
| .Κ | 0,91 | 21 | 6 | 9,0% | 0,55 | 11 | 6 | 9,0% |
| .ΣΤ | 1,17 | 27 | 7 | 16,0% | 0,75 | 15 | 8 | 25,0% |
| .Β | 0,83 | 19 | 6 | 9,0% | 0,5 | 10 | 6 | 9,0% |
| .Σ | 1,52 | 35 | 13 | 84,0% | 0,9 | 18 | 10 | 50,0% |

ΒΕΒΑΙΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
(Τ.Ε.Ι.) ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

Πάτρα 03-10-2007
Αριθ. Πρωτ 1741

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Κοκκούλι Πάτρας
263 34 ΠΑΤΡΑ

ΠΡΟΣ:

Πληροφορίες: Β. Αύραρη

Τηλέφωνο: 2610 369 161
FAX: 2610 369 170

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνουμε ότι όπως προκύπτει από τον έλεγχο που κάναμε στα μητρώα μας, η Θεοδότη Μαρία του Στέλιου είναι σπουδάστρια του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πάτρας, στο χειμερινό εξάμηνο του σπουδαστικού έτους 2007 - 2008.

Η Σχολή ανήκει στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ολική διάρκεια σπουδών στο Τμήμα είναι επτά (7) εξάμηνα φοίτηση και ένα (1) εξάμηνο πρακτική άσκηση στο επάγγελμα.

Η παραπάνω σπουδάστρια στα πλαίσια των υποχρεωτικών της μαθημάτων θα πρέπει να εκπονήσει πτυχιακή εργασία με θέμα: « Πιλοτική εργασία στην αξιοπιστία στα Ελληνικά της κλίμακας κατασκευής προτάσεων του CEI.F-4 σε παιδιά με τοπική ανάπτυξη » με Υπεύθυνη Εκπαιδευτικό την Δρ. Αγγελική Κατσοπούλου Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματός μας.

Στα πλαίσια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας είναι απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών από Δημοτικά Σχολεία.

Παρακαλούμε όπως εκπτρέψετε την είσοδο της παραπάνω σπουδάστριας στο Σχολείο σας.

Θα σας παρακολουσάμε για την συμβολή σας στην επιτυχή εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας. Σας ευχαριστούμε.



Η Πρόεδρος της Γραμματείας του Τμήματος

Ελισβετία Μαντζούνη
Υλκος-Αίκως, Α'

Μαρία Θεοδότου
Αγγελου Τερζάκη 50β
2402,Μακεδονίτισσα
ΕΓΚΩΜΗ

22 Οκτωβρίου, 2007

Διευθυντή,
Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Θέμα: Συλλογή πληροφοριών από την Δημοτική Εκπαίδευση.

Κύριε,

Είμαι σπουδάστρια του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πάτρας και βρίσκομαι στο τελευταίο εξάμηνο του σπουδαστικού μου έτους 2007-2008, όπου απαιτείται να πραγματοποιηθεί η πτυχιακή μου εργασία η οποία έχει ως θέμα:
« Πιλοτική εργασία στην αξιοπιστία στα Ελληνικά της κλίμακας κατασκευής προτάσεων του CELF- 4 στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη»

Για τον σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών από διάφορα Δημοτικά Σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας και παρακαλώ όπως, μου επιτραπεί η είσοδος σε αυτά για να συλλέξω τις απαιτούμενες πληροφορίες αποκλειστικά και μόνο από μαθητές της δευτέρας δημοτικού.

Οι μαθητές θα εξεταστούν σε δύο κλίμακες. Η μία είναι η κλίμακα «λεξιλόγιο» και η άλλη είναι η κλίμακα «κατασκευή προτάσεων». Οι κλίμακες θα παρθούν από τα λογοθεραπευτικά τεστ «ΑΘΗΝΑ» και «CELF-4» αντίστοιχα.

Αναλυτικότερα, στην κλίμακα «λεξιλόγιο» ο μαθητής θα πρέπει να μου περιγράψει είκοσι λέξεις που θα του ζητήσω.

Όσο αφορά την κλίμακα «κατασκευή προτάσεων» ο μαθητής θα βλέπει μια παιδική εικόνα και θα του δίνεται μία λέξη από αυτήν και έπειτα θα πρέπει να κατασκευάσει πρόταση με την λέξη που του δίνεται και την σχετιζόμενη εικόνα. Ο χρόνος που απαιτείται για να πραγματοποιηθούν πιο πάνω τεστ για κάθε μαθητή είναι περίπου 45 λεπτά.

Αναμένοντας όπως έχω όσο το δυνατόν πιο σύντομα την συγκατάθεση σας ,για να έχω επιτυχή εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας μου, Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

**Μετά τιμής
Μαρία Θεοδότου
Σπουδάστρια Λογοθεραπείας**

Σας επισυνάπτω αντίγραφο της επιστολής άδειας που μου δόθηκε από την σχολή για την πραγματοποίηση της πτυχιακής μου εργασίας, καθώς επίσης οι κλίμακες από τα τεστ και οι παιδικές εικόνες.



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.19.46.1/8
Αρ. Τηλ.: 22800665
Αρ. Φαξ: 22428277
E-mail: dde@moe.gov.cy

29 Οκτωβρίου, 2007

✓ Κυρία Μαρία Θεοδότου
Άγγελου Τερζάκη 50 Β, Μακεδονίτισσα
2402 Έγκωμη

**Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με μαθητές δημοτικών σχολείων της επαρχίας
Λευκωσίας**

Αγαπητή κυρία Θεοδότου,

Έχω οδηγίες να αναφερθώ στη σχετική με το πιο πάνω θέμα επιστολή σας, με ημερομηνία 22 Οκτωβρίου 2007, και να σας πληροφωρήσω ότι εγκρίνεται το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με μαθητές δημοτικών σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας, με θέμα «Πολιτική εργασία στην αξιοπιστία στα ελληνικά της κλίμακας κατασκευής προτάσεων του CELF-4 στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη», την παρούσα σχολική χρονιά 2007-2008.

2. Νοείται, βέβαια, ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων που θα επισκεφθείτε, εκ των προτέρων, ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία τους. Η έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί με ιδιαίτερα προσεγμένο τρόπο, ώστε να μη θίγεται το έργο των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον ή οι οικογένειες των μαθητών και όλες οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν πρέπει να εμπνέονται μέσα στα πλαίσια που καθορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η έρευνα θα διεξαχθεί νοουμένου ότι η απώλεια του διδακτικού χρόνου των μαθητών θα περιοριστεί στον ελάχιστο δυνατό βαθμό, ενώ για τη συμμετοχή τους χρειάζεται η γραπτή συγκατάθεση των γονιών τους. Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν όλες τις σχετικές λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τα στάδια μέσα από τα οποία θα εξελιχθεί. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα πορίσματά σας κρίνεται απαραίτητο να είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλέξετε να τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της εργασίας σας.

3. Η παρούσα έγκριση παραχωρείται με την προϋπόθεση ότι τα πορίσματα της εργασίας, θα κοινοποιηθούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για σχετική μελέτη και κατάλληλη αξιοποίηση.

Με εκτίμηση,

(Στέλιος Στυλιανού)
για Γενική Διευθύντρια

Κοιν.: Π.Λ.Ε. Λευκωσίας
Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας
ΑΤ/ΑΤ ΕΡΕΥΝΕΣ