

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ “ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ
ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ” ΤΟΥ CLINICAL EVALUATION OF
LANGUAGE FUNDAMENTALS -4 (CELF-4) ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Α΄ &
Β΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΣΤΙΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ “ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ” ΚΑΙ “ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ
ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ” ΤΟΥ ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΟΥ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ
TEST ΑΘΗΝΑ »**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΜΠΑΡΜΠΕΡΟΓΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΝΙΚΟΛΕΡΗ ΟΛΓΑ**

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΠΑΤΡΑ 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα.....	1
Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1. Εισαγωγή.....	6
1.1. Σκοπός εργασίας.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
2.1. Γλωσσική ανάπτυξη.....	10
2.1.1. Φωνολογική ανάπτυξη.....	10
2.2.2. Η κατάκτηση της γραμματικής.....	12
2.3.3. Σημασιολογική ανάπτυξη.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ	
3.1. Μαθησιακές Δυσκολίες.....	17
3.1.1.Ορισμός.....	17
3.1.2. Χαρακτηριστικά.....	19
3.2. Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	23
3.2.1. Ορισμός.....	23
3.2.2. Χαρακτηριστικά.....	24
3.3. Δυσλεξία.....	26
3.3.1. Ορισμός.....	26
3.3.2. Κατασκευή προτάσεων σε μαθητές με δυσλεξία.....	26
3.4. Κατασκευή προτάσεων.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ

4.1. Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4th Edition.....	29
4.2. Αθηνά Τεστ.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Δείγμα.....	34
5.2. Πλαίσιο έρευνας.....	34
5.3. Δοκιμασίες.....	34
5.3.1. Κατασκευή προτάσεων.....	35
5.3.2. Λεξιλόγιο.....	36
5.3.3. Ολοκλήρωση Προτάσεων.....	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1. Ευρήματα.....	39
6.1.1. Α΄ Δημοτικού.....	40
6.1.2. Η εκατοστιαία θέση των δύο ερωτηματολογίων σε σχέση με το φύλλο.....	51
6.1.3. Β΄ Δημοτικού.....	56
6.2.4. Η εκατοστιαία θέση των δύο ερωτηματολογίων σε σχέση με το φύλλο.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. Συζήτηση.....	72
7.2. Σφάλματα.....	73
7.3. Προτάσεις.....	73

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	74
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	76
-----------------------	-----------

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας προς την καθηγήτριά μας κα. Αγγελική Κωτσοπούλου, που δέχτηκε να συνεργαστεί μαζί μας για την πραγματοποίηση της πτυχιακής μας εργασίας, και μας ενθάρρυνε να αναλάβουμε την έρευνα αυτή καθώς και για την βοήθειά της καθ όλη τη διάρκεια της εκτέλεσής της.

Επίσης ευχαριστούμε τους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου Αμαρουσίου και του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου Αγίας Βαρβάρας που μας παραχώρησαν την άδεια για την είσοδό μας στα σχολεία και την διεξαγωγή της ερευνάς μας.

Ακόμη ευχαριστούμε τους δασκάλους που με μεγάλη προθυμία μας βοήθησαν να διεκπεραιώσουμε την έρευνα μας στις τάξεις τους .

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μορφολογία, σύνταξη και σημασιολογία. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται δυσκολίες και στην ικανότητα κατασκευής προτάσεων.

Στην αγγλική γλώσσα για την αξιολόγηση της κατασκευής προτάσεων έχει σταθμιστεί η κλίμακα «Formulated Sentences» του τεστ Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (Celf-4). Στη ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν σταθμισμένες δοκιμασίες για την αξιολόγηση της κατασκευής προτάσεων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η χορήγηση, σε πενήντα παιδιά της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού, της κλίμακας «Formulated Sentences» του CELF-4 μεταφρασμένης στα Ελληνικά και η σύγκρισή της με τις κλίμακες «Λεξιλόγιο» και «Ολοκλήρωση Προτάσεων» του ΑΘΗΝΑ τεστ. Η σύγκριση αυτή έγινε για να εξετασθεί η καταλληλότητα της κλίμακας «Κατασκευή Προτάσεων στα Ελληνικά» διότι το ΑΘΗΝΑ τεστ είναι σταθμισμένο στην ελληνική και χορηγείται για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών, στην κλίμακα «Κατασκευή Προτάσεων» του CELF 4, ήταν πολύ χαμηλότερη σε σχέση με την επίδοσή τους στις κλίμακες «Ολοκλήρωση Προτάσεων» και «Λεξιλόγιο» του ΑΘΗΝΑ τεστ.

Γίνονται προτάσεις για ελαφρά τροποποίηση της κλίμακας και συστάσεις για χορήγηση σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών.

Η παρουσίαση της πτυχιακής μας έχει ως εξής:

Αρχικά γίνεται περιγραφή της γλωσσικής ανάπτυξης του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού. Στην συνέχεια παρατίθενται τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και της Δυσλεξίας.

Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή του τεστ Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (Celf-4) και του ΑΘΗΝΑ τεστ καθώς και αναφορά στην κατασκευή προτάσεων σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες, τη δυσλεξία και την ΕΓΔ.

Στη συνέχεια, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, η στατιστική ανάλυση, και τα αποτελέσματα

Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση, τα σφάλματα και οι συστάσεις για μελλοντικές εργασίες.

Summary

It is well accepted in the literature that children with Specific Language Impairment (SLI), Learning Disabilities and Dyslexia encounter difficulties with morphology, syntax and semantics, which could lead to difficulties or inability to formulate sentences.

For the evaluation of the formation of sentences in English, the scale of “Formulated Sentences” of the CELF-4 test has been used. Unfortunately, there are no standardized tests for the evaluation of sentence formation in Greek..

The objective of this paper was to administer the “Formulated Sentences” subtest, translated in Greek, to fifty grade one and two children, and to compare their performance with the “Λεξιλόγιο” and “Ολοκλήρωση Προτάσεων” subtests of the ATHENA test. The ATHENA test is standardized in Greek and is used extensively to evaluate learning disabilities. This comparison was made to find out how suitable the “Formulated Sentences” subtest is in its use with Greek children.

The results showed that the performance of the Greek Children in the subtest “Formulated Sentences” of the CELF 4, was lower than their performance in both the “Λεξιλόγιο” and “Ολοκλήρωση Προτάσεων» subtests of the ATHENA test.

Suggestions are made for minor changes in the structure of the subtest and administration to a larger sample of subjects.

Below is an outline of the presentation of our thesis
Initially a reference is made to the linguistic development of the typically developing child, followed by presentation of the characteristics of the Specific Language Impairment (SLI), Learning Disabilities and Dyslexia.

This is followed by a brief description of the CELF-4 and ATHENA test, and reference on the relationship of “Formulating Sentences” and learning disabilities, dyslexia and SLI.

Subsequently we describe the methodology , the statistical analysis and the results of the research

Finally, we close with discussion, limitations of our thesis, and recommendations for future studies.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η **γλώσσα** ορίζεται σήμερα ως το κατ' εξοχήν όργανο και μέσο της επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους και ως ο κύριος χώρος πραγμάτωσης της ανθρώπινης νόησης. Η γλώσσα είναι ένας μηχανισμός παραγωγής άπειρων εκφράσεων που δηλώνουν έννοιες με βάση τη συστηματική χρήση των ήχων. Αυτή η οργάνωση ήχων και εννοιών είναι το ίδιο το γλωσσικό σύστημα. Η οργάνωση του γλωσσικού συστήματος θεωρείται ότι επιτελείται σε τρία τουλάχιστον διαφορετικά επίπεδα: ένα επίπεδο **φωνολογικό** όπου οργανώνονται οι ίδιοι οι ήχοι για γλωσσική χρήση, ένα επίπεδο **σημασιολογικό** όπου οργανώνονται οι έννοιες για γλωσσική χρήση και τέλος ένα κυρίως **γραμματικό** επίπεδο που συνδέει τα δύο προηγούμενα. Στην τελευταία περίπτωση, εμπεριέχονται ο **συντακτικός** και ο **μορφολογικός** τομέας της γλώσσας, που αναφέρονται αντίστοιχα στον τρόπο που συνδυάζονται οι λέξεις για να σχηματιστούν προτάσεις καθώς και οι γραμματικές μονάδες που είναι μικρότερες από τη λέξη για να σχηματιστούν λέξεις. Η γλώσσα αποτελείται από γλωσσικές μονάδες ή κατηγορίες που συνδυάζονται με ορισμένους μόνο τρόπους, με βάση δηλαδή κάποιες αρχές ή κανόνες έτσι ώστε να μπορούν να μας δώσουν ένα θεωρητικά άπειρο αριθμό προτάσεων (Κατή, 2000).

Ο ενεργός ρόλος της γλώσσας επισημαίνεται με έμφαση στην όλη πνευματική δραστηριότητα του ανθρώπου, ένας ρόλος που είναι καθοριστικός στη γνωστική διαδικασία. Η ίδια η γλώσσα στο άτομο πραγματώνεται μόνο εφόσον υπάρξει η κοινωνική μεσολάβηση. Γεγονός είναι, ότι η ομιλία ως ικανότητα, οι εγκεφαλικές δομές, όπως ακόμη και τα όργανα φώνησης, είναι δοσμένα και κοινά σε όλους τους ανθρώπους. Όμως, για να τεθούν σε λειτουργία και να αναπτυχθούν, είναι αναγκαία η ύπαρξη του κοινωνικού γλωσσικού περιγύρου.

Όταν μιλάμε για αναπτυγμένες γλώσσες εννοούμε, ότι αυτές έχουν αναπτύξει και χρησιμοποιούν δύο μορφές λόγου: τον **προφορικό** και τον **γραπτό**. Ο προφορικός λόγος, που είναι η αυθεντική μορφή της γλώσσας, δεν είναι παρά ένα κωδικό σύστημα, ένα σύστημα φωνητικών σημείων, ένα σημασιολογικό σύστημα, στο οποίο κάθε πράγμα, κάθε έννοια, κάθε κατάσταση και ενέργεια αντικαθίστανται από σύμβολα. Ο γραπτός λόγος είναι γραφημικός κώδικας, που χρησιμοποιεί τελείως διαφορετικά σημεία, αλλά που λειτουργεί με τους ίδιους νόμους της

σημασιολογίας. Σήμερα για να θεωρείται ένα άτομο γλωσσικά αναπτυγμένο, πρέπει να μπορεί να χειρίζεται τουλάχιστον σε ικανοποιητικό βαθμό την προφορική και την γραπτή γλώσσα του κοινωνικού του περιγύρου.

Σύμφωνα με τον **Saussure** η γλώσσα και η ομιλία είναι δύο διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα. Η γλώσσα, ο ενδιάθετος λόγος, αποτελεί την εσωτερική πλευρά του φαινομένου και αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου για συμβολοποίηση και στο αφηρημένο σύστημα σχέσεων. Είναι αυτό, που θα ονομάζαμε γλωσσικό μηχανισμό. Αντίθετα, η ομιλία είναι ο φωνούμενος και προσιτός στις αισθήσεις λόγος. Αυτός διαμορφώνεται από την εμπειρία, από τα άμεσα δεδομένα, και φέρει τη σφραγίδα των ατομικών χαρακτηριστικών. Ο ενδιάθετος λόγος, η γλώσσα, αφορά στο λεξιλόγιο, στη φωνολογία, στις γραμματικές και συντακτικές σχέσεις. Αυτά εμφυτεύονται στο άτομο από το κοινό γλωσσικό περιβάλλον.

Κατά τον **Chomsky** η γλώσσα αποτελεί στον άνθρωπο κυρίως το μέσον έκφρασης της σκέψης και κατά δεύτερον λόγο είναι το μέσον επικοινωνίας. Η γλώσσα λειτουργεί με νόμους, είναι μία έμφυτη προδιάθεση, που τη συναντάμε σε κάθε άνθρωπο. Η γλωσσικοί νόμοι αποτελούν ένα σύστημα, μία γλωσσική πραγματικότητα. Το σύστημα αυτό είναι η γραμματική, που ενεργοποιείται στον άνθρωπο από τα γλωσσικά ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος και παίρνει εκείνες τις γλωσσικές μορφές που έχει η ομιλούμενη γλώσσα.

Η γραμματική είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους. Τα άτομα μαθαίνουν το λεξιλόγιο της γλώσσας του περιβάλλοντός τους. Οι λέξεις μαθαίνονται με συνειδητό τρόπο, πλέκονται όμως ασυνείδητα σε προτάσεις γραμματικά και συντακτικά κατανοήσιμες στο γλωσσικό χώρο, που αναπτύσσεται το άτομο. Το διαμορφωνόμενο γλωσσικά άτομο (το παιδί) αρκεί να ακούσει μία πρόταση, για να ενεργοποιηθούν και να μπουν σε λειτουργία οι γλωσσικοί νόμοι, οπότε και μπορεί, όχι μόνο να κατανοεί άπειρο αριθμό τέτοιων προτάσεων, αλλά και να παράγει όσο αυξάνει το λεξιλόγιό του, αντίστοιχες γραμματικές και συντακτικές προτάσεις. Η παραγωγή αυτών των προτάσεων, που γίνεται δυνατή χάρη στους έμφυτους γλωσσικούς νόμους, αποτελεί την γενετική γραμματική (Ζάχος, 1991).

Η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, την οποία το παιδί αποκτά σταδιακά, φαίνεται πως αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της όλης ψυχολογικής και κοινωνικής του εξέλιξης.

Μέχρι τη ηλικία των 6 χρόνων τα περισσότερα παιδιά έχουν αποκτήσει ένα λεξιλόγιο με 14.000 περίπου λέξεις (8000 ρίζες λέξεων), έχουν εμπεδώσει τα περισσότερα μορφήματα και τους κανόνες της σύνταξης της μητρικής τους γλώσσας, και έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα, τους φθόγγους και τα συμπλέγματα του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας που ομιλούν.

Αυτό δεν συμβαίνει και με τα παιδιά που αργότερα θα παρουσιάσουν διαταραχές της μάθησης. Τα παιδιά αυτά συνήθως ξεκινάνε το σχολείο με γλωσσικά ελλείμματα.

Δυστυχώς τα ελλείμματα αυτά δεν είναι εμφανή όπως είναι π.χ. στο παιδί με εξελικτική δυσφασία. Ο λειτουργικός λόγος των παιδιών αυτών είναι συνήθως ικανοποιητικός, και δεν κάνει τους γονείς ούτε και τους δασκάλους να ανησυχούν. Οι δυσκολίες αρχίζουν σε ένα μεγάλο ποσοστό (60%) στην πρώτη τάξη όταν το παιδί αρχίζει να μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει, και σε ένα μικρότερο ποσοστό (30%) στην Τρίτη τάξη, όταν ζητείται από το παιδί να απομνημονεύσει και να αφηγηθεί κείμενα ιστορίας, θρησκευτικών, γεωγραφίας κλπ.

Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα καθώς και τα παιδιά με ΕΓΔ (Ειδική Γλωσσική Διαταραχή) μπορεί να έχουν δυσκολίες σε κάθε μία από τις διαστάσεις της γλώσσας (φωνολογία, σημασιολογία, γραμματική, σύνταξη, μορφολογία).

1.2. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και με ΕΓΔ στον τομέα της γραμματικής (μέσα στον οποίο περιλαμβάνονται η σύνταξη και η μορφολογία) και σημασιολογίας, ασχοληθήκαμε με τη μελέτη μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών κανόνων στην κατασκευή προτάσεων σε παιδιά της Α' και Β' Δημοτικού. Στην Ελλάδα, δεν έχει σταθμιστεί κάποιο τεστ που να περιέχει κλίμακα για την αξιολόγηση της «κατασκευής προτάσεων», γι' αυτό το λόγο χορηγήσαμε δοκιμαστικά την υποκλίμακα του σταθμισμένου στα αγγλικά test Clinical Evaluation of Language Fundamentals -4 (CELF -4) μεταφρασμένη στα ελληνικά.

Όπως αναφέραμε πιο πάνω σκοπός, της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να ερευνήσουμε το κατά πόσο αξιόπιστη, για τα ελληνόπουλα, είναι η χορήγηση της κλίμακας «Formulated Sentences» του αγγλικού test CELF -4 και να σκεφτούμε την μελλοντική στάθμισή του. Η χορήγηση όμως της μεταφρασμένης αυτής κλίμακας δεν θα μπορούσε να είναι αξιόπιστη χωρίς τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της με

κλίμακα σταθμισμένη για τα ελληνικά δεδομένα. Έτσι, χορηγήθηκαν συγχρόνως οι κλίμακες του Αθηνά test «Λεξιλόγιο» και «Ολοκλήρωση Προτάσεων».

Η κλίμακα αυτή έχει επίσης χορηγηθεί και σε Κυπριοτόπουλα της Β΄ Δημοτικού στα πλαίσια άλλης πτυχιακής εργασίας (Θεοδότου, 2008). Στην έρευνα αυτή η σύγκριση έγινε μόνο με την κλίμακα «Λεξιλόγιο» του Αθηνά τεστ,

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Για να κατανοήσουμε καλύτερα την επίδοση των παιδιών στην κλίμακα «Κατασκευή Προτάσεων», θεωρήσαμε σκόπιμο, πριν την παρουσίαση της έρευνας μας, να παραθέσουμε στοιχεία για τη φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Στην εισαγωγή εξετάσαμε τη φύση της ανθρώπινης γλώσσας στα πλαίσια του ρόλου της ως βασικού μέσου επικοινωνίας. Από την εξέταση αυτή διαπιστώσαμε την ιδιαιτερότητα της γλωσσικής λειτουργίας και το σύνθετο χαρακτήρα της γλωσσικής επικοινωνίας. Στην ενότητα αυτή θα περιγράψουμε συνοπτικά, τι μαθαίνει το παιδί κατά την πορεία της γλωσσικής του ανάπτυξης, εξετάζοντας την αναπτυξιακή πορεία της μάθησής του στη διάρκεια των έξι πρώτων και αποφασιστικών χρόνων της ζωής του.

2.1.1. Φωνολογική Ανάπτυξη

Ο φωνολογικός τομέας είναι το μέρος εκείνο του γλωσσικού συστήματος που αφορά την οργάνωση των φθόγγων και φωνημάτων. Η γλωσσολογία περιγράφει το φωνολογικό σύστημα ως ένα μαθηματικό σύστημα που απαρτίζεται αφενός από βασικά στοιχεία ή κατηγορίες και αφετέρου από αρχές ή κανόνες χρήσης αυτών των μονάδων. Κάθε ομιλητής μιας γλώσσας γνωρίζει α) τις κατηγορίες φθόγγων που η συγκεκριμένη γλώσσα χρησιμοποιεί συστηματικά για να διαφοροποιήσει σημασίες – συνήθως τα λεγόμενα φωνήματα αλλά και άλλα στοιχεία όπως ο τονισμός των λέξεων και β) τις αρχές που καθορίζουν τους δυνατούς και μη δυνατούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών.

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (που, κατά μέσο όρο, περιλαμβάνει τη χρονική διάρκεια των 12 πρώτων μηνών της ζωής του παιδιού) αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Στην διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί παράγει ήχους οι οποίοι, ενώ παρουσιάζουν μία διαφοροποίηση με την πάροδο των μηνών, ωστόσο δεν αποτελούν φωνολογικά σύνολα που να μπορούν να χαρακτηριστούν λέξεις. Μόνο προς το τέλος αυτής της περιόδου (δηλαδή γύρω στον 11^ο με 12^ο μήνα περίπου) το

παιδί συνήθως παράγει την πρώτη λέξη. Για τον λόγο αυτό το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού χαρακτηρίζεται συνήθως ως προπαρασκευαστική περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης, μια και δεν μπορεί να γίνει λόγος για συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη αφού η γλώσσα του παιδιού κατ' αυτήν την περίοδο δεν περιλαμβάνει λέξεις. Οι διαφοροποιήσεις της εξέλιξης του φωνολογικού συστήματος του παιδιού την περίοδο αυτή είναι (Πόρποδας, 1993) :

1) Άναρθρες φωνές – κλάμα.

Το βρέφος κατά τους δύο πρώτους μήνες της ζωής μπορεί να παράγει μόνο αυτόματες άναρθρες κραυγές και εκρηκτικούς ήχους που οφείλονται κυρίως στην κατάσταση του σώματος (πείνα, πόνος, αλλαγή θερμοκρασίας, κ.τ.λ.). Κυριότερη μορφή φωνούμενου ήχου που παράγει το βρέφος στην περίοδο αυτή είναι το κλάμα.

2) Βάβισμα

Από τον τρίτο μήνα το βρέφος αρχίζει να παράγει ήχους που φωνολογικά προσεγγίζουν τον ανθρώπινο λόγο. Οι εκφραστικές αυτές εκδηλώσεις δεν αποσκοπούν στη μεταβίβαση κάποιου μηνύματος, δεν έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο. Είναι ένα είδος φωνητικού παιχνιδιού και ασκήσεων των φωνητικών οργάνων.

3) Ιδιόρρυθμες λέξεις

Σε κάποια προχωρημένη φάση της περιόδου του βαβίσματος (6^ο -8^ο μήνα) το βρέφος αρχίζει να χρησιμοποιεί ορισμένα φθογγολογικά σύνολα, κατά τρόπο συνεπή και συστηματικό, για να υποδηλώσει συγκεκριμένες ενέργειες, αντικείμενα ή καταστάσεις. Τα εκφωνήματα αυτά είναι ιδιόρρυθμες λέξεις, ένα είδος «προσωπικού» λεξιλογίου, που μόνο τα πρόσωπα που βρίσκονται σε συνεχή επαφή με το παιδί (μητέρα) μπορούν να τις κατανοούν.

4) Μεμονωμένες λέξεις

Η πρώτη σαφής φωνούμενη λέξη του βρέφους παρουσιάζεται στον 11^ο μήνα περίπου. Συνήθως οι πρώτες αυτές λέξεις είναι επαναλαμβανόμενες συλλαβές, όπως «μπαμπά, μαμά» ή μονοσύλλαβες λέξεις όπως «μαμ», «ντα» κ.τ.λ. μετά την εμφάνιση της πρώτης λέξης, το λεξιλόγιο του παιδιού επεκτείνεται και εμπλουτίζεται ταχύτατα.

5) Ελλιπτικές προτάσεις

Κατά τον 18^ο μήνα και ύστερα αρχίζει το βρέφος να συνδυάζει περισσότερες από μία λέξεις και να σχηματίζει απλές προτάσεις με δύο και τρεις συνήθως λέξεις ή, και σπανιότερα, με περισσότερες λέξεις. Κύριο χαρακτηριστικό των γλωσσικών αυτών εκδηλώσεων είναι ότι αποτελούνται κυρίως από ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα. Από τις προτάσεις αυτές συστηματικά παραλείπονται λέξεις και τα μορφήματα που έχουν μόνο γραμματικό – λειτουργικό χαρακτήρα: άρθρα, βοηθητικά ρήματα, σύνδεσμοι, αντωνυμίες και προθέσεις.

2.2.2. Η Κατάκτηση της Γραμματικής

Στις γλώσσες του κόσμου, συναντούμε δυο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη σύνταξη και τη μορφολογία. Μέσω της σύνταξης, έχουμε την δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικές σημασίες διαφοροποιώντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Μέσω της μορφολογίας, έχουμε την δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας την φωνολογική μορφή των λέξεων. Μορφολογικές κατηγορίες είναι οι συστηματικές γραμματικές διαφοροποιήσεις των λέξεων, όπως ο Χρόνος των ρημάτων, η Πτώση των ουσιαστικών κλπ.

1) Η συντακτική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος αρχίζει με τη συμπλήρωση του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού, οπότε παράγεται η πρώτη πραγματική γλωσσική έκφραση, η πρώτη λέξη. Στους 18 μήνες της ηλικίας του εμφανίζονται προτάσεις των δυο ή περισσότερων λέξεων. Σε αυτό το στάδιο το παιδί ενδέχεται να εκφράζει δυο λέξεις μαζί, αλλά με ένα κενό χρονικό διάστημα ανάμεσά τους και χωρίς σταθερή σειρά μεταξύ τους. Γύρω στους 20 μήνες παρατηρείται η συστηματική χρήση δυο λέξεων στην ομιλία του παιδιού. Το γεγονός αυτό αποτελεί την ουσιαστική αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης. Μεταξύ του 2^{ου} και του 3^{ου} χρόνου ζωής αρχίζει ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων. Στην περίοδο αυτή οι προτάσεις που φτιάχνει το παιδί είναι πιο μεγάλες και πιο σύνθετες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως η θέση των λέξεων μέσα σε αυτές είναι τυχαία. Στην περίοδο 3 -5 ή 6 ετών

δηλαδή στην ηλικία του νηπιαγωγείου παρατηρείται μια ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και της παραγωγής της ομιλίας. Επίσης, στο διάστημα αυτό της συντακτικής ανάπτυξης χαρακτηριστικό είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών όπως οι ερωτήσεις και οι αρνητικές προτάσεις. Αναφορικά με τις αρνητικές προτάσεις οι Klima & Bellugi (1966) υποστηρίζουν ότι αρχικά δεν υπάρχουν αρνητικές προτάσεις στην ομιλία του παιδιού, όπως τις εννοούν οι ενήλικες αλλά ότι η άρνηση του παιδιού εκφράζεται με το «όχι» (π.χ. «όχι θέλω αυτό»). Μετά εμφανίζονται οι αρνητικοί τύποι «δεν», «μη» (π.χ. δε θέλω αυτό). Τέλος, μετά την συμπλήρωση του πέμπτου έτους της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού του συστήματος. Ωστόσο η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Τα κυριότερα στοιχεία που απομένουν να αποκτηθούν είναι η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες (Πόρποδας, 1993) .

2) Η Μορφολογική Ανάπτυξη

Εμπειρικά στοιχεία από αρκετές πλέον γλώσσες με περίπλοκη μορφολογία υποστηρίζουν ότι η μορφολογική γραμματική κατακτάται σχετικά νωρίς – σε μεγάλο μέρος πριν την ηλικία των τριών – ακόμη και σε περιπτώσεις που η οργάνωσή της είναι ιδιαίτερα αφηρημένη και περίπλοκη και η κατάτμηση της λέξης σε επιμέρους τμήματα πολύ δύσκολη (Berman, 1986).

Μία πρώτη υπόθεση για την ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων προήλθε από τη μελέτη της αγγλικής γλώσσας – η οποία συμβαίνει να έχει μία ιδιαίτερα φτωχή μορφολογική γραμματική – και θεωρούσε σε γενικές γραμμές δύσκολη την εκμάθηση της μορφολογικής γραμματικής σε σύγκριση πάντα με την συντακτική γραμματική. Υπέθετε λοιπόν, ότι σε ένα πρώτο στάδιο ανάπτυξης απουσιάζουν πλήρως τα γραμματικά μορφήματα από την ομιλία του παιδιού (Pinker, 1982). Αργότερα αποδείχθηκε ότι η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιωνόταν σε γλώσσες με περίπλοκη μορφολογία. Στα ελληνικά π.χ. οι λέξεις του παιδιού εμπεριέχουν εξ αρχής γραμματικές καταλήξεις, προθήματα κλπ. Κλιτοί ρηματικοί τύποι όπως «κοίτα, πάει, έπεσε», φαίνεται πως είναι ανάμεσα στις πρώτες λέξεις των παιδιών.

Υπάρχουν υπόνοιες ότι η κατάκτηση των μορφολογικών κατηγοριών ακολουθεί κάποιες αρχές που εξηγούν ταυτόχρονα και την καθολικότητα αυτών των

κατηγοριών στις γλώσσες του κόσμου. Φαίνεται ότι κατηγορίες όπως το Πρόσωπο και ο Αριθμός των ρημάτων δεν είναι μόνο λιγότερο καθολικές στις γλώσσες του κόσμου αλλά και οι τελευταίες κατηγορίες που κατακτά το παιδί σε αντίθεση με κατηγορίες όπως το Ποιόν της Ενέργειας που κατακτώνται νωρίς (Κατή, 2000)

Τι είναι μόρφημα και τα είδη των μορφημάτων

Η μικρότερη μονάδα της έκφρασης που είναι φορέας σημασίας ονομάζεται μόρφημα.

Μπορούμε να διακρίνουμε υποκατηγορίες μορφημάτων ανάλογα με α) την αυτοδυναμία τους και β) τη σημασία τους.

α1) Δεσμευμένα μορφήματα: είναι τα μορφήματα που δεν εμφανίζονται ποτέ αυτοδύναμα, αλλά πάντοτε σε συνδυασμό με άλλα, σε μεγαλύτερες μονάδες π.χ. το στερητικό α-, οι καταλήξεις –ος, -ου, -οι, αλλά και τα παιδ-, λε-, ανθρωπ-, κτλ.

α2) ελεύθερα μορφήματα: τα μορφήματα αυτά μπορούν να εμφανιστούν μόνα τους, με άλλα λόγια δεν εξαρτώνται από την ταυτόχρονη παρουσία κάποιου άλλου μορφήματος π.χ. και, χθες, αύριο.

β1) λεξικά μορφήματα: δηλώνουν αντικείμενα, ιδιότητές τους, καταστάσεις, κτλ., έχουν δηλαδή κυρίως αναφορική λειτουργία, αναφέρονται στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (φυσική, κοινωνική, ψυχολογική, κτλ). Τα λεξικά μορφήματα ανήκουν κυρίως στις γραμματικές κατηγορίες (μέρη του λόγου) των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων.

β2) Γραμματικά μορφήματα: αναφέρονται σε ενδογλωσσικές σχέσεις, έχουν δηλαδή γραμματική λειτουργία. Τα γραμματικά μορφήματα ανήκουν κυρίως στις γραμματικές κατηγορίες των συνδέσμων, προθέσεων, άρθρων, ή είναι δεσμευμένα γραμματικά μορφήματα και δηλώνουν δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες όπως γένος, αριθμό, πτώση, πρόσωπο. (Παυλίδου, 1995)

2.3.3. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Με τον όρο σημασιολογία (ορθότερο του όρου *σημαντική*) εννοείται η μελέτη του νοήματος, της σημασίας των λέξεων. Συνδέεται με την περιγραφή της αναπαράστασης του νοήματος μιας λέξης στον νου μας και με το πώς

χρησιμοποιούμε αυτή την αναπαράσταση - απεικόνιση για την κατασκευή προτάσεων.

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου στην παιδική ηλικία εξαρτάται από την εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού και αναφέρεται στη μάθηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Η σημασιολογική ανάπτυξη πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται (τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος της) γύρω στα 8 χρόνια της ηλικίας του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι συγκρινόμενη με τη συντακτική ανάπτυξη φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή της. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος πιστεύεται ότι περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επιμέρους τομέων οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

1) **Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου:** το παιδί για να μπορέσει να αποκτήσει άνεση στη γλωσσική επικοινωνία πρέπει να μαθαίνει νέες λέξεις εμπλουτίζοντας έτσι σταδιακά το λεξιλόγιό του. Η αύξηση του λεξιλογίου είναι μία μακρόχρονη υπόθεση. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο λεξιλογικός πλούτος του παιδιού αποτελεί μόνο μερική ένδειξη της σημασιολογικής ανάπτυξης της γλώσσας, διότι δεν προσδιορίζει την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί.

2) **Η απόκτηση της έννοιας των λέξεων:** υπάρχουν δύο απόψεις για την κατάκτηση των εννοιών των λέξεων. Κατά μια άποψη η απόκτηση των εννοιών σχετίζεται με την συναισθηματική και βουλητική κατάσταση του παιδιού (π.χ. η απόκτηση της έννοιας της λέξης «γάλα» μπορεί να είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας του παιδιού να πει γάλα και γι' αυτό ίσως τη χρησιμοποιεί στην αρχή με την έννοια «θέλω γάλα»). Κατά μία άλλη άποψη η απόκτηση των εννοιών σχετίζεται με την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας. Δηλαδή , ενώ αρχικά το παιδί όταν προφέρει μια λέξη συνήθως εκφράζει τα αισθήματά του (π.χ. με τη λέξη «μαμά» ίσως εκφράζει την επιθυμία του να βρίσκεται κοντά στη μητέρα του), σιγά - σιγά όμως (κυρίως στο 2^ο χρόνο της ηλικίας του) αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις σαν σύμβολα προσώπων, πραγμάτων ή καταστάσεων (π.χ. η λέξη «μαμά» προσδιορίζει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται.

3) **Η απόκτηση της γνώσης για τις σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων:** ξέχωρα από τις έννοιες των συγκεκριμένων λέξεων, το σημασιολογικό στοιχείο μιας γλώσσας περιλαμβάνει επίσης και τη σχέση ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων. Οι σχέσεις αυτές είναι η συνωνυμία, η αντίθεση και αμοιβαιότητα των λέξεων

και το δύσκολο στην περίπτωση αυτή είναι να προσδιοριστεί ο χρόνος της ανάπτυξης τους στο παιδί.

4) **Η απόκτηση της έννοιας της δομής των προτάσεων:** οι Katz & Fodor (1963) – Dale (1972) διατύπωσαν τη θεωρία της «γλωσσικής έννοιας» που αναφέρεται στη γνώση που πρέπει να αποκτήσει ένας ομιλητής της γλώσσας, ώστε να είναι ικανός να χαρακτηρίζει μερικές προτάσεις ως σημασιολογικά ομαλές (δηλαδή, ότι έχουν νόημα) και άλλες ως σημασιολογικά απαράδεκτες. Κατ' αυτούς, για να μπορέσει το παιδί να κρίνει αν μία πρόταση είναι σημασιολογικά σωστή, πρέπει να ξεχωρίσει τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και να εντοπίσει τους περιορισμούς που έχει η κάθε λέξη. Για παράδειγμα τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης «γάλα» είναι οι έννοιες «υγρό», «άσπρο», «τροφή», ενώ η φράση «κόκκινο γάλα» παραβιάζει τους περιορισμούς που έχει η λέξη «γάλα». Πάνω σε αυτό το θέμα μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 5 ετών δεν είναι ακόμα πλήρως ικανά να κατανοήσουν τη σημασιολογική συνέπεια της πρότασης (Πόρποδας, 1993).

Το παιδί, λοιπόν, με τυπική ανάπτυξη μέχρι τα έξι του χρόνια έχει κατακτήσει το φωνολογικό σύστημά του, τα περισσότερα στοιχεία της γραμματικής και σύνταξης, και ένα πολύ πλούσιο λεξιλόγιο (τις ρίζες από 8000 τουλάχιστον λέξεις). Δεν συμβαίνει το ίδιο και με το παιδί που παρουσιάζει μαθησιακές διαταραχές. Στην επόμενη ενότητα θα περιγράψουμε τις δυσκολίες των παιδιών αυτών.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ

3.1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια γενική κατηγορία στην οποία επιχειρείται να ενταχθούν τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη μάθηση και χαμηλή, εν συγκρίσει με το νοητικό δυναμικό τους, επίδοση στις απαιτήσεις του σχολείου. .

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες υιοθετήθηκε ευρέως στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (ο Kirk ήταν ο πρώτος που υιοθέτησε τον όρο learning disabilities στις ΗΠΑ το 1963) μετά από κινητοποίηση γονέων και επαγγελματιών της ψυχικής υγείας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών. Η επιλογή θεωρήθηκε επιτυχής, καθώς ο όρος διατηρούσε απόσταση από σοβαρές οργανικές παθήσεις και παρέπεμπε σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών. (Φ. Πολυχρόνη, Χ. Χατζηχρήστου, Α. Μπίμπου 2006)

3.1.1. Ορισμός

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην κατάκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, σελ. 16)

Σύμφωνα με το DSM IV οι μαθησιακές διαταραχές περιλαμβάνουν τις ακόλουθες τέσσερις διαγνωστικές κατηγορίες:

1. Διαταραχή της ανάγνωσης.
2. Διαταραχή των μαθηματικών.
3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.
4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ICD-10 1992) οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, δηλαδή των ικανοτήτων μάθησης (απόκτησης γνώσεων). Διακρίνονται 6 κατηγορίες:

1. Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης,
2. Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού,
3. Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων,
4. Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων,
5. Άλλες διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων,
6. Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη.

Σύμφωνα με τον B. Wong οι μαθησιακές διαταραχές διακρίνονται σε:

Μη ακαδημαϊκές (μαθησιακές διαταραχές)

- Ø Οπτικοκινητικές (λεπτή κίνηση, αδρά κίνηση).
- Ø Δυσκολίες στην επεξεργασία φωνολογικών ερεθισμάτων.
- Ø Προβλήματα Λόγου.
- Ø Προβλήματα μνήμης (οπτική, ακουστική).
- Ø Προβλήματα Αντίληψης (διάκριση οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων, διάκριση μορφής - υπόβαθρου).

Ακαδημαϊκές

- Ø Ανάγνωση.
- Ø Αριθμητική.
- Ø Ορθογραφία.
- Ø Γραπτός λόγος (γραφή - έκθεση)

3.1.2. Χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ∅ Δυσκολεύονται στην διαλογή, την ταξινόμηση, την αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών.
- ∅ Συχνά χρησιμοποιούν το δεξί και το αριστερό χέρι χωρίς επικράτηση του ενός.
- ∅ Συγχέουν το αριστερά / δεξιά.
- ∅ Δεν έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα και συμπλέγματα της μητρικής γλώσσας.
- ∅ Δεν ξεχωρίζουν τις λέξεις σε μία πρόταση ή τις συλλαβές σε μία λέξη.
- ∅ Δεν αντιλαμβάνονται την ομοιοκαταληξία σε απλά ποιηματάκια.
- ∅ Δεν καταλαβαίνουν χωρικές ή χρονικές έννοιες.
- ∅ Δυσκολεύονται να κατανοήσουν πολύπλοκες προτάσεις που περιέχουν λειτουργικές λέξεις (μέχρι, όμως, όταν, πριν μετά κλπ), παθητική φωνή, έμμεσο αντικείμενο.
- ∅ Δυσκολεύονται να θυμηθούν ημερομηνίες, να μάθουν ορισμούς κτλ.
- ∅ Αδυνατούν να εκτελέσουν εντολές που περιέχουν περισσότερες από δύο ή τρεις βασικές οδηγίες.
- ∅ Δυσκολεύονται πολύ στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τους μήνες, τις μέρες της εβδομάδας, τις εποχές, να δέσουν τα κορδόνια των παπουτσιών του. Επίσης, δυσκολεύονται να σειροθετήσουν εικόνες για να κάνουν ιστοριούλες.
- ∅ Δεν μπορούν να αφηγηθούν με συνειρμό και ορθή χρονική σειρά μικρές παραγράφους και ιστορίες.
- ∅ Έχουν δυσκολία να συναρμολογήσουν παζλ, να αναγνωρίσουν ή να αντιγράψουν γεωμετρικά σχήματα. Τα περισσότερα εμφανίζουν γενικώς ανώριμη κινητικότητα (αδέξιες κινήσεις).
- ∅ Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι αρνητική (χαμηλή αυτοεκτίμηση).
- ∅ Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά». Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στον τρόπο που μελετάνε.
- ∅ Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, και κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους.

- ∅ Είναι συνήθως παρορμητικά, δηλαδή απαντούν χωρίς σκέψη σε ερωτήσεις και προβλήματα.
- ∅ Αποδιοργανώνονται σε καταστάσεις έντασης, και συχνά αντιμετωπίζουν τη μάθηση με άγχος.

Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή

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

Διαταραχές λόγου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα μπορεί να έχουν δυσκολίες σε κάθε έναν από τους κύριους τομείς της γλώσσας π.χ. σημασιολογία, γραμματική, πραγματολογία.

Διαταραχές σημασιολογίας:

∅ Φτωχό λεξιλόγιο

Ο μαθητής παρουσιάζει φτωχό λεξιλόγιο αντίληψης ή έκφρασης και δυσκολία στους ορισμούς των λέξεων. Ακόμη και όταν το λεξιλόγιο είναι μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια, μπορεί το παιδί να έχει δυσκολία στον ορισμό της λέξης. Η ικανότητα αυτή είναι μεταγλωσσική, χρειάζεται να έχει κανείς σαφή, ξεκάθαρη γνώση της λέξης για να δώσει τον ορισμό της. Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στον ορισμό των λέξεων. Συχνά επίσης δυσκολεύονται να κυριολεκτήσουν και χρησιμοποιούν αόριστους όρους (π.χ. αυτό, εκεί).

∅ Ελλειμματική σημασιολογική οργάνωση

Στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά υπάρχει εξέλιξη στην σημασιολογική οργάνωση των λέξεων. Μέχρι την ηλικία των 5 χρόνων εάν ζητηθεί από το παιδί να πει ποια λέξη πάει με τη λέξη π.χ. ποδήλατο η πιο συχνή απάντηση είναι πέφτω, κόκκινο, βόλτα δηλαδή το παιδί αναφέρεται στη συνταγματική σχέση των λέξεων, που έχει να κάνει με τη σειρά των λέξεων στην πρόταση και τις προσωπικές του εμπειρίες. Μετά την ηλικία των 5 χρόνων όμως η απάντηση είναι μια περισσότερο αφηρημένη παραδειγματική σχέση π.χ. ποδήλατο-αυτοκίνητο (κατηγορία οχήματα). Φαίνεται δηλαδή ότι το παιδί βάζει μια τάξη στο λεξιλόγιό του και είναι ευκολότερη έτσι η ανάκληση των λέξεων.

∅ Μεταφορικές Έννοιες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στην αντίληψη παρομοιώσεων (π.χ. τρώει σαν πουλάκι, άσπρος σαν το γάλα) στην αντίληψη μεταφοράς (π.χ. κοιμάται με τις κότες, τα χιόνια στο κεφάλι της γιαγιάς, μαργαριταρένιο χαμόγελο) και στην αντίληψη παροιμιών (π.χ. κάλλιο αργά παρά ποτέ, όποιος βιάζεται σκοντάφτει).

∅ Συνώνυμες -Αντίθετες-Πολύσημες Λέξεις

Παρουσιάζουν επίσης δυσκολίες στην παραγωγή συνώνυμων λέξεων (περπατάω – βαδίζω, γέρος- ηλικιωμένος, ήρεμος- πράος), αντιθέτων (ζεστό- κρύο, στεγνό- βρεγμένο), και πολύσημων λέξεων (Δέσποινα= κυρία, Παναγία, όνομα). Η περιορισμένη σημασιολογική γνώση της λέξης εμποδίζει την αντίληψη προτάσεων με πολυσημία (π.χ. , Δέσποινα μου κάνε μου αυτή τη χάρη). Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες νομίζει ότι κάποιος απευθύνεται σε κάποια Δέσποινα (όνομα).

∅ Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα μπορεί να έχουν **δυσκολίες στην κατανόηση ερωτήσεων** τι, ποιος, γιατί, πότε, πώς, στην κατανόηση εντολών, και

στην κατανόηση σημασιολογικών σχέσεων π.χ. παθητικής φωνής, συγκριτικών σχέσεων.

∅ Δυσκολία στην Ανάκληση των Λέξεων

Συνήθως υπάρχει καθυστέρηση στην ανάκληση της λέξης ή αντικατάσταση της αναζητούμενης λέξης από άλλες λέξεις ή περιφραστική περιγραφή των λέξεων (π.χ. «εκεί που πλένουμε τα πιάτα» αντί για νεροχύτη) ή χρήση χειρονομιών ή παντομίμας, κλπ.

Συνήθως η αντικατάσταση λέξεων γίνεται : α) από λειτουργικά χαρακτηριστικά (π.χ. αντί για βροχή / σύννεφο), β) συνώνυμα (π.χ. γυναίκα/ κυρία, παιδί /αγόρι), γ) αντικατάσταση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης από το τελευταίο φώνημα της προηγούμενης πρότασης (εμμονή) (π.χ. άλλαξε ο καιρός... σ(π)άρε ομπρέλα).

Διαταραχές Γραμματικής και Σύνταξης

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά δυσκολίες στην αντίληψη της παθητικής φωνής, και του εμμέσου αντικειμένου. Επίσης έχουν δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή πολύπλοκων προτάσεων π.χ προτάσεις με τους συνδέσμους, αλλά, αν και, μέχρι όποτε, πριν, μετά κλπ.

Διαταραχές χρήσης (πραγματολογίας)

Τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές δυσκολεύονται συχνά στη χρήση του κοινωνικού λόγου. Έχουν δυσκολία να καταλάβουν την ανάγκη για διευκρινήσεις και ερωτήσεις, δεν ακολουθούν τη σειρά τους σε συζήτηση, έχουν δυσκολία να παραμείνουν στο θέμα τους όπως και να καταλάβουν και να δώσουν λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα κλπ

3.1.3. Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Οι ειδικότητες που συνήθως καλούνται να συμμετάσχουν άμεσα στη διαγνωστική διαδικασία είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοθεραπευτής .

Για να είναι έγκυρη και αξιόπιστη η διαφορική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, προτείνεται η διενέργεια πλήρους αξιολόγησης που θα περιλαμβάνει: α) το οικογενειακό ιστορικό , συνέντευξη με το παιδί και τον δάσκαλό του β) τη χορήγηση δοκιμασίας νοημοσύνης από τον/την ψυχολόγο, γ) την αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού, από τον ειδικό παιδαγωγό· δ) την αξιολόγηση των ικανοτήτων του λόγου και της ομιλίας από τον λογοθεραπευτή, τη χορήγηση ψυχολογικής δοκιμασίας η οποία θα αξιολογεί τις γνωστικές διεργασίες που έχουν συσχετιστεί με τις μαθησιακές δυσκολίες· και ε) ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση του σχολικού ψυχολόγου, τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου που εξετάζει την παρουσία ψυχολογικών συμπτωμάτων και γενικά την αυτοεκτίμησή του.

3.2. ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

3.2.1. Ορισμός

Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment) ή Εξελικτική Δυσφασία (Developmental Dysphasia) χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαταραχή στον λόγο και στην κατάκτηση της γλώσσας με την μορφή καθυστέρησης ή δυσλειτουργίας ή και των δυο, η οποία δεν συνοδεύεται από άλλες διαταραχές όπως η νοητική υστέρηση, η βαρηκοΐα, ο αυτισμός, οι κινητικές δυσλειτουργίες (Rapin & Allen, 1983)

Η ΕΓΔ (ειδική γλωσσική διαταραχή) εκδηλώνεται από πολύ νωρίς. Εκεί που περιμένουμε πως το παιδί θα πει τις πρώτες 1-2 συνειδητές λέξεις του γύρω στην ηλικία των 12 μηνών, ή όταν περιμένουμε να αναπτυχθεί ένα λεξιλόγιο 300 λέξεων μέχρι την ηλικία των 2 ετών και να εμφανιστούν φρασούλες 2-3 λέξεων, ή να εμφανιστούν σωστές προτάσεις περισσότερων λέξεων γύρω στα 3 χρόνια, τα παιδιά με ΕΔΓ έχουν πιο αργό ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης. Το παιδί όμως βιώνει και

άλλες, μη εμφανείς δυσκολίες, που οι γονείς δεν τις αντιλαμβάνονται ή δεν τις συνειδητοποιούν αμέσως. Οι κυριότερες από αυτές είναι ότι το παιδί δεν καταλαβαίνει όλα όσα του λένε και δεν κωδικοποιεί σωστά καινούργιες λέξεις.

3.2.2. Χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν προβλήματα σε όλα τα γλωσσικά υποσυστήματα (φωνολογία, λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία) (Bishop 1994).

Φωνολογία

- ∅ Μπορεί να παρουσιάζουν εξελικτικά πρώιμες φωνολογικές διαδικασίες (π.χ. πτώση συλλαβών και συμφώνων, στιγμικοποίηση, εμπροσθιοποίηση)
- ∅ Έχουν δυσκολία στην φωνολογική ενημερότητα.
- ∅ Συχνά δυσκολεύονται στην ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη.
- ∅ Έχουν σημαντικούς περιορισμούς στη φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη (Το είδος της μνήμης που χρησιμοποιείται στην επεξεργασία νέων συνδυασμών φωνημάτων και εξετάζεται μέσω της επανάληψης ψευδολέξεων).

Λεξιλόγιο

Συχνά ξεχνούν καινούργιες λέξεις που άκουσαν ή που έπρεπε να μάθουν.

Έχουν δυσκολία στην εύρεση και ανάκληση λέξεων.

Κάνουν αντικαταστάσεις και υπεργενικεύσεις λέξεων.

Μορφολογία- Σύνταξη

- ∅ Παρουσιάζουν μορφοσυντακτικές δυσκολίες όσον αφορά λειτουργικές λέξεις και μορφήματα που πραγματώνουν αριθμό, πρόσωπο, χρόνο και πτώση.
- ∅ Εμφανίζουν δυσκολία στην κατανόηση της παθητικής φωνής.
- ∅ Χρησιμοποιούν απλές προτάσεις οι οποίες μπορεί να είναι και συντακτικά λανθασμένες.
- ∅ Έχουν πρόβλημα στο να χρησιμοποιούν σωστά ρηματικούς χρόνους.
- ∅ Δυσκολεύονται στην διατύπωση ερωτηματικών προτάσεων.

- ∅ Δεν καταλαβαίνουν τη έννοια της ομοιοκαταληξίας.
- ∅ Παρουσιάζουν δυσκολία στις προσωδιακές / φωνητικές ιδιότητες των άρθρων και των κλιτικών άμεσου αντικειμένου (προτονικά, μη τονισμένα μορφήματα) (Leonard,1998).
- ∅ Στον αυθόρμητο λόγο έχουν δυσκολία στην συμφωνία υποκειμένου – ρήματος, στη χρήση αορίστου και ιδιαίτερα προβλήματα στο β' πρόσωπο ενικού (Clahsen & Dalalakis, 1999)

Σημασιολογία

- ∅ Μπερδεύουν μεταξύ τους λέξεις με κοντινές σημασίες.
- ∅ Δεν ξέρουν σωστά τη σημασία συνηθισμένων λέξεων.
- ∅ Συχνά αργούν να καταλάβουν τις χρονικές και χωρικές έννοιες.

Πραγματολογία

- ∅ Μιλάνε συχνά συγχρόνως με τον συνομιλητή τους και προσπαθούν να απαντήσουν προτού ολοκληρώσει ο συνομιλητής την ερώτηση ή πρότασή του.
- ∅ Δεν μπορούν να διηγηθούν κάτι που τους συνέβη με την σωστή σειρά των γεγονότων ή να περιγράψουν κάτι που βλέπουν.
- ∅ Μπορεί να απομονώνουν μια λέξη και να προσπαθούν να βγάλουν δικό τους νόημα από το μάθημα ή μια συζήτηση που εξελίσσεται γύρω τους.

Επίσης τα παιδιά με ΕΔΓ παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο.

- ∅ Δεν καταλαβαίνουν όλες τις λέξεις ή προτάσεις που τους λένε, με αποτέλεσμα συχνά να διαπιστώνεται ότι έχουν καταλάβει κάπως λανθασμένα αυτά που τους είπαν.
- ∅ Καταλαβαίνουν πολύ καλύτερα όταν κάποιος τους μιλάει αργά, χωρίς ταχύτητα.
- ∅ Όταν θέλει να εκφραστεί, βλέπουμε συχνά είτε να προσπαθεί να θυμηθεί κάποια λέξη (και πολλές φορές τελικά δεν το καταφέρνει) είτε να προσπαθεί

να μας εξηγήσει με άλλα λόγια τι θέλει να πει, είτε να διαλέγει απλές και εύκολες λέξεις για να εκφραστεί.

- Ø Δεν καταλαβαίνουν καλά τον δάσκαλο όταν τους εξηγεί κάτι δύσκολο ή αφηρημένο, π.χ. μαθηματικά ή γραμματική.
- Ø Δεν τους είναι εύκολο να απαντήσουν με το σωστό τρόπο, όταν ο δάσκαλος τα εξετάζει.

3.3. ΔΥΣΛΕΞΙΑ

3.3.1. Ορισμός

Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society (1994): «Η δυσλεξία είναι μία νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και την γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Pumfrey, 1995, 1997a' Thomson, 1997).

3.3.2. Κατασκευή προτάσεων σε μαθητές με δυσλεξία

Σύμφωνα με μελέτη πάνω στην κατασκευή προτάσεων σε μαθητές με δυσλεξία (Lori J.P.Altmann, Linda J. Lombardino και Cynthia Puranik , 2006) βρέθηκε, ότι ανάμεσα στα άτομα με κανονική αναγνωστική ικανότητα και σε αυτά με δυσλεξία υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ικανότητά τους να εκτελούν

δοκιμασίες κατασκευής προτάσεων. Η διαφορά τους αφορούσε τα τρία εξαρτώμενα μέτρα: ροή, πληρότητα και γραμματική. Στη δοκιμασία δίνονταν τρεις λέξεις-στόχοι που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή μιας πρότασης. Βρέθηκε ότι τα άτομα με δυσλεξία είχαν επίμονα ελλείμματα και δυσκολία στη χρήση και των τριών λέξεων. Αυτό συνέβη πιθανότατα διότι, η φωνολογική αποκωδικοποίηση των παιδιών με δυσλεξία είναι περιορισμένη, οδηγώντας σε παύσεις μέσα στη πρόταση, ή διότι υπάρχει έλλειμμα στην κατασκευή προτάσεων λόγω περιορισμένης λειτουργικής μνήμης. Ένα άλλο εύρημα αφορούσε την αναλογία γραμματικά σωστών και λανθασμένων προτάσεων. Σε μικρές ηλικίες οι μαθητές παρήγαγαν πιο πολλές λανθασμένες γραμματικά προτάσεις από ότι οι μη διαγνωσμένοι με δυσλεξία μαθητές. Τέλος επιβεβαιώθηκαν και μορφοσυντακτικά ελλείμματα όπως και σε παλαιότερες μελέτες.

3.4. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Η ικανότητα της κατασκευής ολοκληρωμένων, σημασιολογικά και γραμματικά ορθών προφορικών και γραπτών προτάσεων αυξανόμενου μήκους και πολυπλοκότητας, κατά την σχολική περίοδο, τονίζεται α) στην αφήγηση παραμυθιών β) στην ολοκλήρωση και συνδυασμό προτάσεων και στις μετασχηματιστικές δραστηριότητες γ) στην αφηγηματική γραφή και στο κείμενο και δ) σε άλλες δραστηριότητες γνώσης της γραφής και της ανάγνωσης.

Η κατασκευή προτάσεων είναι μία περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί την ενεργοποίηση πολλών επιπέδων του γλωσσικού υλικού (Block, 1982, Block and Griffin, 2000). Συνεπώς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία μπορεί να έχουν δυσκολία σε ένα ή περισσότερα επίπεδα επεξεργασίας. Υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία μπορεί να έχουν δυσκολία σε αρκετές από τις διαδικασίες που απαιτούνται για την σωστή εκτέλεση δοκιμασιών γλωσσικής παραγωγής. Πιο συγκεκριμένα μελέτες έχουν τεκμηριωμένα δείξει χαμηλότερα ποσοστά φωνολογικής και ορθογραφικής

επεξεργασίας και ελλείμματα στην ενεργό μνήμη και ανάκληση λέξεων (Breznit, 2001). Στην ψυχογλωσσολογική βιβλιογραφία τα ελλείμματα σε κάποιες από αυτές τις διαδικασίες έχουν συνδεθεί με δυσκολίες στην κατασκευή προτάσεων και με δυσκολίες στην ενεργοποίηση λημμάτων ή στην πρόσβαση φωνολογικών μορφών λέξεων. Κατά συνέπεια δυσκολίες στην κατασκευή προτάσεων μπορεί να σχετίζονται με την διαφοροποίηση στην φωνολογική απεικόνιση ως συνέπεια χαμηλής ικανότητας φωνολογικής κωδικοποίησης. Οι Perfetti και Hart (2001) πρότειναν ότι η αντιπροσώπευση των λέξεων στο γλωσσικό λεξικό του ατόμου περιλαμβάνει σημασιολογικές, φωνολογικές και ορθογραφικές απεικονίσεις που είναι αλληλοεξαρτώμενες. Συνέπεια αυτής της αλληλοεξάρτησης είναι, ότι η ποιότητα της φωνολογικής απεικόνισης της λέξης επιδρά άμεσα στην εξέλιξη και χρήση της συντακτικής και ορθογραφικής απεικόνισης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο χαμηλή ποιότητα φωνολογικής απεικόνισης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα λιγότερο σαφή λεκτική απεικόνιση που αποτυπώνεται σε πολλές πτυχές της γλώσσας.

Όσον αφορά τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, όπως προαναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάζουν ελλείμματα σε όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας (φωνολογία, λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία). Εφόσον, λοιπόν, η κατασκευή προτάσεων απαιτεί γνώση των μορφοσυντακτικών κανόνων, φυσικό επακόλουθο είναι η δυσκολία των παιδιών αυτών να κατασκευάσουν προτάσεις σημασιολογικά, συντακτικά και μορφολογικά ορθές.

Παρομοίως τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές που παρουσιάζουν ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα (Habib, 2000, Torgessen et al, 2001) μπορεί να έχουν δυσκολίες στη φωνολογική μνήμη και κατ' επέκταση στο λεξιλόγιο και στην κατασκευή προτάσεων.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα πτυχιακή είναι το Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) και το ΑΘΗΝΑ τεστ.

4.1. **CELF-4 CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS- 4TH EDITION**

Το *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4th Edition* είναι ένα κλινικό εργαλείο για την ανίχνευση, διάγνωση και αξιολόγηση της γλώσσας και της επικοινωνίας σε μαθητές ηλικίας 5-16 ετών. Χρησιμοποιείται κυρίως από τον λογοθεραπευτή, όπως επίσης και από το σχολικό ψυχολόγο και τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Το Celf-4 είναι ένα σταθμισμένο στα αγγλικά τεστ με τρεις προηγούμενες εκδόσεις αυτού του τεστ. Η πρώτη έκδοση δημοσιεύθηκε αρχικά το 1980, η δεύτερη το 1987, η Τρίτη το 2003, και η σημερινή το 2006. Το Celf-4 έχει τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης.

1. Προσδιορισμός του αν υπάρχει ή όχι μια γλωσσική διαταραχή.
2. Περιγραφή της φύσης της διαταραχής.
3. Αξιολόγηση άδηλων κλινικών συμπεριφορών.
4. Αξιολόγηση της γλώσσας και της επικοινωνίας σε πλαίσιο.

Το τεστ αποτελείται από 16 υποκλίμακες οι οποίες είναι οι εξής:

1. Έννοιες και Ακολουθήση Οδηγιών (*Concepts and Directions*)

Ο εξεταζόμενος πρέπει να ερμηνεύσει προφορικές οδηγίες που αυξάνουν κατά μήκος και πολυπλοκότητα, να θυμηθεί τα ονόματα, χαρακτηριστικά και τη σειρά αναφοράς αντικειμένων και να προσδιορίσει μεταξύ διάφορων επιλογών τα απεικονισμένα αντικείμενα που αναφέρθηκαν.

2. Δομή λέξης (*Word Structure*)

Ο εξεταζόμενος ολοκληρώνει μια πρόταση με τη λέξη που του ζητείται.

3. Ανάκληση προτάσεων (*Recalling Sentences*)

Ο εξεταζόμενος ακούει προφορικές προτάσεις που αυξάνουν κατά μήκος και πολυπλοκότητα και επαναλαμβάνει τις προτάσεις χωρίς να μεταβάλλει την έννοια των λέξεων, τις κλήσεις ή τη δομή της πρότασης (σύνταξη).

4. Κατασκευή προτάσεων (*Formulated Sentences*)

Ο εξεταζόμενος κατασκευάζει προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις στόχο βασιζόμενος στο οπτικό ερέθισμα.

5. Κατηγορίες λέξεων (*Word Classes*)

Ο εξεταζόμενος διαλέγει δυο λέξεις που σχετίζονται σημασιολογικά και εκφράζει την μεταξύ τους σχέση.

6. Δομή πρότασης (*Sentence Structure*)

Ο εξεταζόμενος δείχνει τις εικόνες που επεξηγούν την αναφερόμενη έννοια των προτάσεων.

7. Εκφραστικού λεξιλογίου (*Expressive Vocabulary*)

Ο εξεταζόμενος κατονομάζει απεικονίσεις ανθρώπων, αντικειμένων και ενεργειών στο βιβλίο ερεθισμάτων.

8. Ορισμός λέξεων (*Word Definitions*)

Ο εξεταζόμενος δίνει έναν ορισμό για την λέξη στόχο που δίνεται σε μια πρόταση.

9. Κατανόηση Λεκτικών Παραγράφων (*Understanding Spoken Paragraphs*)

Ο εξεταζόμενος απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με μια παράγραφο που άκουσε. Οι ερωτήσεις αφορούν την κεντρική ιδέα, την αλληλουχία λεπτομερειών και προφητικές πληροφορίες της παραγράφου.

10. Σημασιολογικές σχέσεις (*Semantic Relationships*)

Ο εξεταζόμενος ακούει μια πρόταση και διαλέγει δυο από τις τέσσερις απαντήσεις που ταιριάζουν στην ερώτηση-στόχο.

11. Συναρμολόγηση πρότασης (*Sentence Assembly*)

Ο εξεταζόμενος πρέπει να παράγει δυο σημασιολογικά και γραμματικά σωστές προτάσεις με λέξεις ή ομάδες λέξεων που παρουσιάζονται οπτικά και προφορικά στο βιβλίο ερεθισμάτων.

12. Φωνολογική ενημερότητα (*Phonological Awareness*)

Ο εξεταζόμενος ομοιοκαταληκτεί λέξεις και αναγνωρίζει ήχους και συλλαβές μέσα σε λέξεις.

13. Γρήγορη αυτόματη κατονομασία (*Rapid Automatic Naming*)

Ο εξεταζόμενος ονομάζει γνωστά χρώματα, σχήματα και συνδυασμούς σχημάτων και χρωμάτων ενώ χρονομετρείται.

14. Σχετιζόμενες λέξεις (*Word Associations*)

Ο εξεταζόμενος ονομάζει λέξεις από μια ειδική κατηγορία μέσα σε 1 λεπτό.

15. Επανάληψη αριθμών (*Number Repetition*)

Ο εξεταζόμενος επαναλαμβάνει αριθμούς σε σειρά και αντίστροφα.

16. Γνωστές ακολουθίες (*Familiar Sequences*)

Ο εξεταζόμενος ονομάζει ημέρες της εβδομάδας, μετράει αντίστροφα και κατηγοριοποιεί πληροφορίες ενώ χρονομετρείται.

Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκε η κλίμακα «Κατασκευή Προτάσεων» (Βλ. Παράρτημα)

4.2. ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ψυχοπαιδαγωγικό (πολυθεματικό – ενδο-ατομικής αξιολόγησης) διαγνωστικό μέσο για τον εντοπισμό παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου (επίπεδο και ρυθμό ανάπτυξης σε διάφορους τομείς). Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης. Ως πρότυπο για την κατασκευή του, χρησιμοποιήθηκαν δύο διαγνωστικά τεστ: το Aston Index και το Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων – ΙΤΡΑ. Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή-Αζίζι και Γιαννίτσα (1999).

Τα εξεταστικά αποτελέσματα του ΑθηνάΤεστ μπορούν να αξιοποιηθούν για να προγραμματίσει και να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός – μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους ειδικούς – την κατάλληλη εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές του (ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό πλαίσιο). Μπορεί ακόμα να χρησιμεύσει ως εργαλείο για μια πρώτη ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση μαθητών όπου θα βοηθήσει στον εντοπισμό παιδιών που χρειάζεται να παραπεμφθούν για συστηματικότερη διαγνωστική αξιολόγηση. Τέλος, αποτελεί και ένα εύχρηστο εργαλείο για την συλλογή ερευνητικών δεδομένων.

Με την βοήθεια του ΑθηνάΤεστ μπορεί να καθοριστεί όχι μόνο το κατά πόσο το επίπεδο ανάπτυξης ενός παιδιού είναι σύστοιχο με την χρονολογική του ηλικία, συγκρίνοντας την επίδοση του με παιδιά της ηλικίας του (δι-ατομικές διαφορές), αλλά και οι διαφορές που μπορεί να προκύψουν στις διάφορες επιμέρους ικανότητες και επιδόσεις μέσα στο ίδιο το υπό αξιολόγηση παιδί (ενδο-ατομικές διαφορές).

Το ΑθηνάΤεστ αποτελείται από δεκατέσσερις **(14) κύριες κλίμακες** και μία **(1) συμπληρωματική**, σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων που αξιολογούν **πέντε (5) βασικούς τομείς της ανάπτυξης** του παιδιού.

- I. *Νοητική ικανότητα*
 - ∅ 1. Γλωσσικές αναλογίες
 - ∅ 2. Αντιγραφή σχημάτων
 - ∅ 3. Λεξιλόγιο
- II. *Μνήμη ακολουθιών*
 - ∅ 4. Μνήμη αριθμών κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
 - ∅ 5. Μνήμη εικόνων
 - ∅ 6. Μνήμη σχημάτων
- III. *Ολοκλήρωση παραστάσεων*
 - ∅ 7. Ολοκλήρωση προτάσεων
 - ∅ 8. Ολοκλήρωση λέξεων
- IV. *Γραφο-φωνολογική ενημερότητα*
 - ∅ 9. Διάκριση γραφημάτων
 - ∅ 10. Διάκριση φθόγγων
 - ∅ 11. Σύνθεση φθόγγων.
- V. *Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα*
 - ∅ 12. Οπτικο-κινητικός συντονισμός
 - ∅ 13. Αντίληψη “δεξιού-αριστερού”
 - ∅ 14. πλευρίωση

Η χορήγηση του ΑθηνάΤέστ, ανάλογα με τον εκάστοτε επιδιωκόμενο σκοπό, μπορεί να είναι:

α) Πλήρης (όλες οι κλίμακες),

β) Βραχεία («γλωσσικές αναλογίες», «λεξιλόγιο», «μνήμη αριθμών», «ολοκλήρωση παραστάσεων», «διάκριση γραφημάτων», «σύνθεση φθόγγων») και

γ) Επιλεκτική (π.χ. όταν θέλουμε να έχουμε την εικόνα της νοητικής ικανότητας του παιδιού, χορηγούμε τις αντίστοιχες υποκλίμακες).

Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκαν οι κλίμακες «**Λεξιλόγιο**» και «**Ολοκλήρωση Προτάσεων**» (Βλ. Παράρτημα)

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα αυτή το δείγμα αποτελείται από 25 παιδιά της Α΄ τάξης του Δημοτικού (13 κορίτσια και 12 αγόρια) και 25 της Β΄ τάξης του Δημοτικού (13 κορίτσια και 12 αγόρια) . Η ηλικία των παιδιών της Α΄ τάξης κυμαίνεται από 6 ετών και 6 μηνών έως 7 ετών και 8 μηνών και η ηλικία των παιδιών της Β΄ τάξης κυμαίνεται από 7 ετών και 5 μηνών έως 8 ετών και 4 μηνών.

Τα παιδιά που επιλέχθηκαν για αυτή την έρευνα τηρούν τις εξής προϋποθέσεις: α) να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, β) να μην παρουσιάζουν αισθητηριακή ή άλλη διαταραχή και γ) να μην είναι δίγλωσσα.

5.2. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο Δημοτικά σχολεία. Στο 6° Δημοτικό σχολείο Αμαρουσίου και στο 6° Δημοτικό σχολείο Αγίας Βαρβάρας.

Η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε και στα δυο σχολεία σε μια αίθουσα, η οποία μας παραχωρήθηκε από τους δασκάλους όπου επικρατούσε ησυχία. Η διάρκεια χορήγησης των δοκιμασιών κυμαίνονταν από 35 έως 45 λεπτά, ανάλογα με την επίδοση του κάθε παιδιού.

5.3. ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ

Οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στα παιδιά της πρώτης και της δεύτερας δημοτικού ήταν οι εξής:

1. Η κλίμακα «Κατασκευή Προτάσεων» (Formulated Sentences) του CELF-4.
2. Η κλίμακα «Λεξιλόγιο» του Αθηνά Τεστ
3. Η κλίμακα «Ολοκλήρωση Προτάσεων» του Αθηνά Τεστ

5.3.1. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (*Formulated Sentences*)

Αρχικά χορηγήθηκε η κλίμακα του CELF-4 Κατασκευή προτάσεων (*Formulated Sentences*). Στόχος αυτής της δοκιμασίας είναι να αξιολογηθεί η δυνατότητα κατασκευής προφορικών προτάσεων που αυξάνουν κατά μήκος και πολυπλοκότητα. Οι εξεταζόμενοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις-στόχους που δίνονται από τον εξεταστή για να κατασκευάσουν μία πρόταση ορθή σημασιολογικά, γραμματικά και συντακτικά βασιζόμενοι στις εικόνες του βιβλίου ερεθισμάτων. Για παιδιά 5-8 ετών η δοκιμασία αρχίζει από την λέξη 1. Για παιδιά 9-14 ετών η δοκιμασία αρχίζει από την λέξη 8 και από 15-16 ετών από την λέξη 10.

Ο εξεταστής εξηγεί στο παιδί ότι πρέπει να φτιάξει μια πρόταση με την λέξη που του δίνεται και να σχετίζεται με την εικόνα που έχει μπροστά του. Αφού δώσει δυο παραδείγματα αρχίζει την χορήγησή της δοκιμασίας. Κάθε φορά που το παιδί κατασκευάζει μια πρόταση ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη εικόνα. Αν ο εξεταζόμενος αδυνατεί να κατασκευάσει μια πρόταση ή δεν χρησιμοποιήσει την λέξη-στόχο ή δεν την χρησιμοποιήσει σωστά πέντε συνεχόμενες φορές η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Κάθε πρόταση βαθμολογείται με 2, 1 ή 0. Μια ολοκληρωμένη πρόταση που είναι σημασιολογικά, γραμματικά και συντακτικά ορθή και περιλαμβάνει την λέξη –στόχο αναλλοίωτη παίρνει τον μέγιστο βαθμό δηλαδή 2. Αν η πρόταση έχει ορθή δομή αλλά έχει μια ή δυο αποκλείσεις στη σύνταξη ή την σημασιολογία παίρνει τον βαθμό 1. Βαθμό 0 παίρνει μια ελλιπής πρόταση που δεν ακολουθεί την σωστή δομή, μια πρόταση που είναι μεν ολοκληρωμένη αλλά έχει περισσότερες από δυο αποκλείσεις στην σύνταξη ή σημασιολογία, μια πρόταση που δεν είναι λογικά αποδεκτή, μια πρόταση στην οποία δεν χρησιμοποιείται η λέξη-στόχος και τέλος αν η πρόταση δεν σχετίζεται με τη εικόνα του βιβλίου. Επίσης 0 βαθμός δίνεται όταν η λέξη –στόχος δεν χρησιμοποιείται στην ακριβή μορφή που δίνεται και όταν η σημασία της λέξης-στόχου αλλάξει.

Η πρόταση δεν θεωρείται λανθασμένη αν είναι μέρος διαλόγου, αν ο ομιλητής είναι κάποιο ζώο όπως στα κινούμενα σχέδια, αν αρχίζει με α' ενικό πρόσωπο, αν το παιδί χρησιμοποιεί κάποια τοπική διάλεκτο στην οποία η πρότασή του είναι

συντακτικά κ γραμματικά ορθή, αν είναι σε μορφή ερώτησης ή δήλωσης και αν αρχίζει με την λέξη-στόχο.

Στο τέλος της δοκιμασίας προστίθεται ο βαθμός όλων των προτάσεων και βγαίνει ο τελικός βαθμός που είναι το σκορ του παιδιού για την δοκιμασία αυτή. Ο μέγιστος βαθμός για την δοκιμασία της κατασκευής προτάσεων είναι 48.

5.3.2. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στη συνέχεια χορηγήθηκε η κλίμακα του Αθηνά Τεστ Λεξιλόγιο. Η κλίμακα Λεξιλόγιο Αποτελείται από 20 λέξεις – έννοιες, ποικίλου περιεχομένου (αντικείμενα, καταστάσεις, δράσεις). Το παιδί καλείται να δώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο δηλαδή ορισμό κάθε λέξης. (Βλ. Παράρτημα) Αξιολογεί: α) τον βαθμό οριζόντιας οργάνωσης εννοιών (εννοιολογικό πλούτο), β) τον βαθμό κάθετης – ιεραρχικής οργάνωσης εννοιών (βαθμός αφαίρεσης – γενίκευσης).

Ο εξεταστής εξηγεί στο παιδί ότι στην δοκιμασία αυτή θα του δίνει ορισμένες λέξεις και αυτό πρέπει να πει τι σημαίνουν ή τι γνωρίζει για αυτές. Για να γίνει πιο κατανοητό δίνει δυο παραδείγματα όπου απαντά και το παιδί και ο εξεταστής. Στη συνέχεια δίνεται η πρώτη λέξη στο παιδί και ο εξεταστής σημειώνει την απάντηση του. Αν το παιδί δεν γνωρίζει την λέξη ή δώσει λάθος ορισμό τέσσερις συνεχόμενες φορές η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Κάθε πρόταση βαθμολογείται με 2, 1 ή 0 μονάδες. Το πόσες μονάδες θα πάρει κάθε απάντηση καθορίζεται από το περιεχόμενο, την σαφήνεια της απάντησης και το βαθμό ιεραρχικής οργάνωσης. Οι απαντήσεις που αναφέρονται σε περιεκτικές –υποκειμενικές έννοιες παίρνουν 2 μονάδες. Οι απαντήσεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και επιμέρους περιπτώσεις παίρνουν 1 μονάδα ενώ 0 μονάδες παίρνουν οι λανθασμένες σημασιολογικά ή ασαφής απαντήσεις. Όταν μια απάντηση είναι οριακή και δεν φαίνεται καθαρά σε ποια βαθμολογική διαβάθμιση ανήκει τότε δίνεται ο μεγαλύτερος βαθμός. Δεν λαμβάνονται υπόψη η κομψότητα ή

ποσότητα της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού καθώς και τα γραμματικά ή συντακτικά λάθη. Στο τέλος προστίθενται οι μονάδες όλων των λέξεων και βγαίνει ο τελικός βαθμός για την κλίμακα αυτή. Η μέγιστη βαθμολογία για το λεξιλόγιο είναι 40.

5.3.3. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Τέλος χορηγήθηκε η κλίμακα Ολοκλήρωση Προτάσεων που αποτελείται από 32 προτάσεις, από τις οποίες λείπει μια ολόκληρη λέξη ή μια φράση. Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αξιοποιεί την γλωσσική εμπειρία του και τους πλεονασμούς της γλώσσας για να συμπληρώνει κενά σε γλωσσικό υλικό (αυτόματη διεργασία) – Ολοκλήρωση στο επίπεδο της πρότασης.

Ο εξεταστής εξηγεί στο παιδί ότι στην δοκιμασία αυτή θα διαβάζει προτάσεις από τις οποίες θα λείπει μια λέξη ή φράση και αυτό θα πρέπει να τις συμπληρώσει με μια λέξη ή φράση. Στη συνέχεια δίνονται δυο παραδείγματα ώστε να κατανοήσει το παιδί την δοκιμασία. Μετά αρχίζει ο εξεταστής να διαβάζει την πρώτη ελλιπή πρόταση. Αν το παιδί αδυνατεί να συμπληρώσει την πρόταση ή την συμπληρώσει λάθος τέσσερις συνεχόμενες φορές η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Κάθε απάντηση βαθμολογείται με 1 αν είναι σωστή και 0 αν είναι λανθασμένη. Η απάντηση για να θεωρηθεί σωστή πρέπει να είναι και γραμματικά σωστή. Τέλος αθροίζονται όλες οι σωστές απαντήσεις και βγαίνει ο τελικός βαθμός για την δοκιμασία αυτή. Η μέγιστη βαθμολογία για την ολοκλήρωση προτάσεων είναι 32.

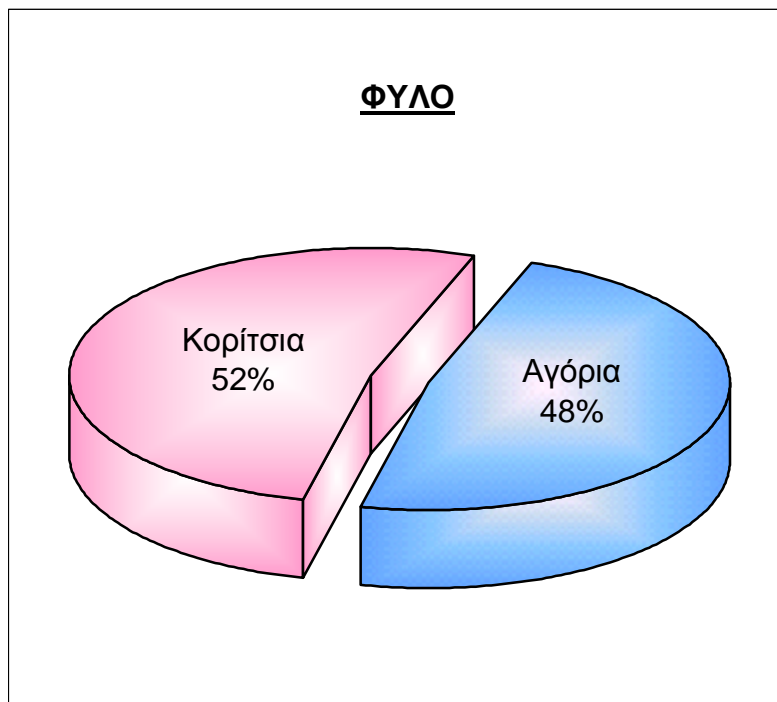
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η εκατοστιαία θέση από την κάθε κλίμακα. Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν αναλύθηκαν στατιστικά με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 13. 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's R.

Αρχικά θα παρουσιάσουμε τα στατιστικά στοιχεία για το φύλλο των παιδιών.

Πίνακας 1: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 25 ατόμων του δείγματος της Α' και Β' Δημοτικού ως προς το φύλο.

ΦΥΛΟ	Συχνότητα f	Ποσοστό fx (%)
Αγόρια	12	48,0
Κορίτσια	13	52,0
ΣΥΝΟΛΟ	25	100,0



Σχήμα 1: Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των 25 μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού ως προς το φύλο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (52%) ήταν κορίτσια, ενώ τα αγόρια ήταν σε ποσοστό 48%.

6.1 ΕΥΡΗΜΑΤΑ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΑΤΟΣΤΙΑΙΑΣ ΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ SELF- 4 (ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ), ΤΕΣΤ ΑΘΗΝΑ (ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ).

Για την εκατοστιαία θέση των τριών τεστ δίνονται τα στατιστικά μέτρα και τα γραφήματα της κατανομής τους για το συνολικό δείγμα.

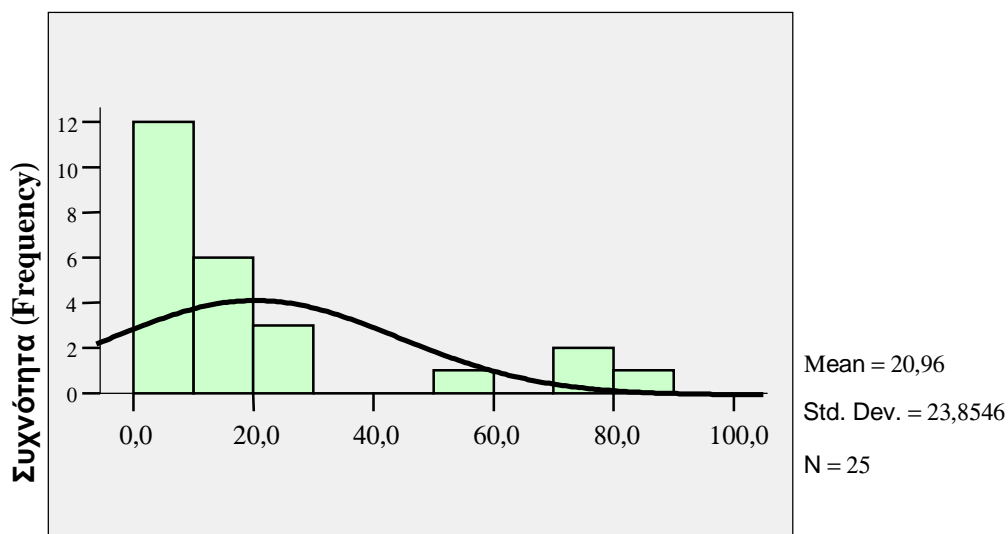
6.1.1. Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Πίνακας 2: Στατιστικά μέτρα για την εκατοστιαία θέση του CELF- 4.

Στατιστικά Μέτρα	
Αριθμός Παιδιών (N)	25
Μέσος (Mean)	20,960
Διάμεσος (Median)	12,000
Επικρατούσα Τιμή (Mode)	5,0
Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	23,8546
Διακύμανση (Variance)	569,040
Ελάχιστο (Minimum)	1,0
Μέγιστο (Maximum)	84,0

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι η εκατοστιαία θέση της κλίμακας «Κατασκευής Προτάσεων του CELF- 4 παίρνει μέγιστη τιμή το 84,0 και ελάχιστη το 1,0. Η μέση τιμή είναι 20,960 και η τυπική απόκλιση από αυτή είναι 23,8546. Η διάμεσος είναι 12,000, η επικρατούσα τιμή είναι 5,0 και η διακύμανση είναι 569,040. Από το ακόλουθο γράφημα συμπεραίνουμε ότι η κατανομή της μεταβλητής μας είναι κανονική κατανομή.

Κατασκευή προτάσεων



Εκατοστιαία θέση

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

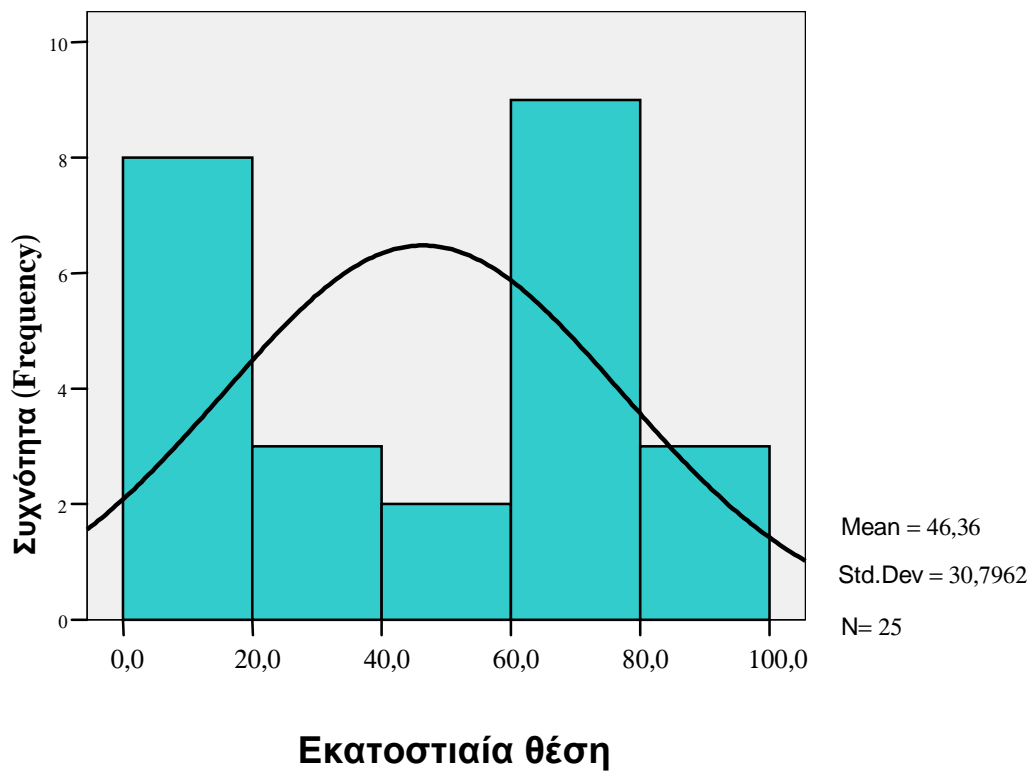
Πίνακας 3: Στατιστικά μέτρα για την εκατοστιαία θέση της Ολοκλήρωσης Προτάσεων.

Στατιστικά Μέτρα	
Αριθμός Παιδιών (N)	25
Μέσος (Mean)	46,360
Διάμεσος (Median)	50,000

Επικρατούσα Τιμή (Mode)	63,0
Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	30,7962
Διακύμανση (Variance)	948,407
Ελάχιστο (Minimum)	2,0
Μέγιστο (Maximum)	98,0

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι η εκατοστιαία θέση της κλίμακας Ολοκλήρωσης Προτάσεων παίρνει μέγιστη τιμή το 98,0 και ελάχιστη το 2,0. Η μέση τιμή είναι 46,360 και η τυπική απόκλιση από αυτή είναι 30,7962. Η διάμεσος είναι 50,000, η επικρατούσα τιμή είναι 63,0 και η διακύμανση είναι 948,407. Από το ακόλουθο γράφημα συμπεραίνουμε ότι η κατανομή της μεταβλητής μας είναι κανονική κατανομή.

Ολοκλήρωση προτάσεων

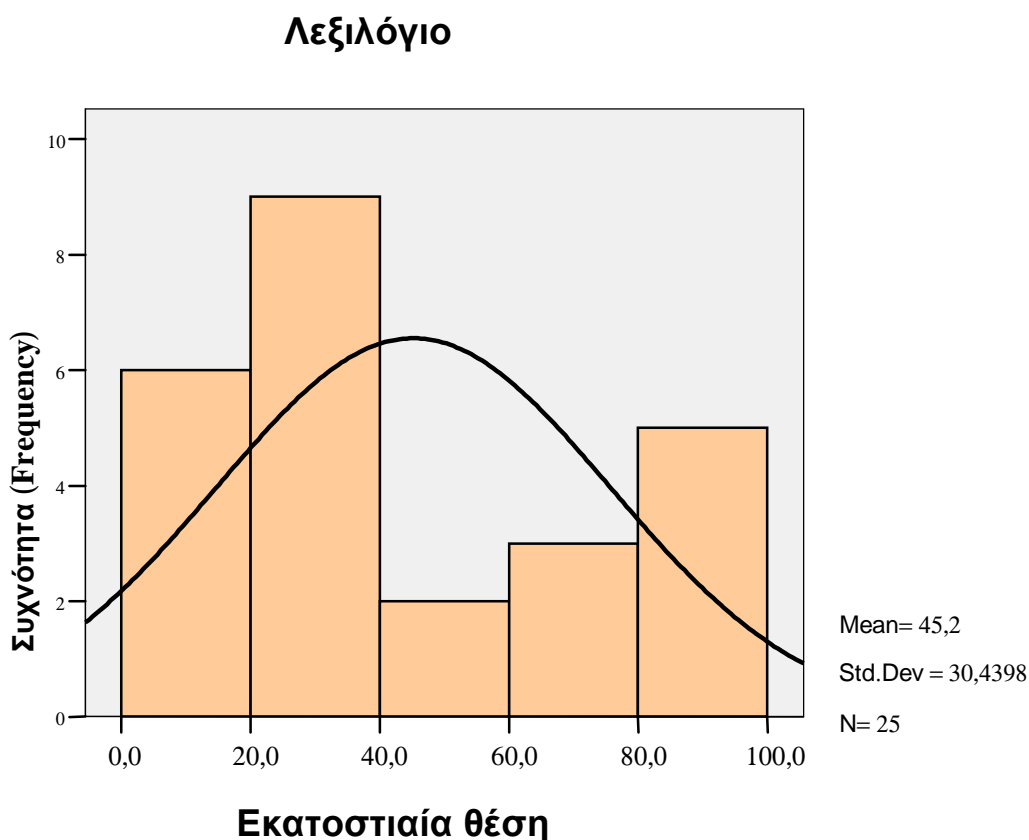


Σχήμα 3: Ιστόγραμμα κατανομής της εκατοστιαίας θέσης της κλίμακας «Ολοκλήρωσης προτάσεων» των παιδιών του δείγματος.

Πίνακας 4: Στατιστικά μέτρα για την εκατοστιαία θέση του Λεξιλογίου.

Στατιστικά Μέτρα	
Αριθμός Παιδιών (N)	25
Μέσος (Mean)	45,200
Διάμεσος (Median)	37,000
Επικρατούσα Τιμή (Mode)	37,0
Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	30,4398
Διακύμανση (Variance)	926,583
Ελάχιστο (Minimum)	2,0
Μέγιστο (Maximum)	98,0

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι η εκατοστιαία θέση της κλίμακας Λεξιλογίου παίρνει μέγιστη τιμή το 98,0 και ελάχιστη το 2,0. Η μέση τιμή είναι 45,200 και η τυπική απόκλιση από αυτή είναι 30,4398. Η διάμεσος είναι 37,000, η επικρατούσα τιμή είναι 37,0 και η διακύμανση είναι 926,583. Από το ακόλουθο γράφημα συμπεραίνουμε ότι η κατανομή της μεταβλητής μας είναι κανονική κατανομή.



Σχήμα 4: Ιστόγραμμα κατανομής της εκατοστιαίας θέσης της κλίμακας «Λεξιλογίου» των παιδιών του δείγματος.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αν υπάρχει **στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ της εκατοστιαίας θέσης του CELF-4 και των Τεστ Αθηνά Ολοκλήρωση προτάσεων και Λεξιλόγιο. Θα χρησιμοποιήσουμε τον συντελεστή συσχέτισης **Pearson**. Ο έλεγχος που εξετάζεται είναι ο εξής:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης δεν διαφέρει από το μηδέν (Δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο τεστ).

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης διαφέρει από το μηδέν (Δηλαδή υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο τεστ).

Πίνακας 5: Δείκτης Pearson για την συνάφεια μεταξύ των τεστ CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) και Τεστ Αθηνά (Ολοκλήρωση προτάσεων).

Εκατοστιαία θέση του CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) - Τεστ Αθηνά (Ολοκλήρωση προτάσεων)	
Pearson's R Συσχέτιση	0,116
P – Value Τιμή	0,022
Αριθμός Παιδιών	25

Από την εφαρμογή του δείκτη συσχέτισης Pearson βρίσκουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εκατοστιαίας θέσης των δύο τεστ ($r = 0,116$ και $p\text{-value} = 0,022$). Για να υπάρξει συσχέτιση θα πρέπει η τιμή του $p\text{-value}$ να είναι μικρότερη από το 0,05.

Πίνακας 6: Δείκτης Pearson για την συνάφεια μεταξύ των τεστ CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) και Τεστ Αθηνά (Λεξιλόγιο).

Εκατοστιαία θέση του CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) - Τεστ Αθηνά (Λεξιλόγιο)	
Pearson's R Συσχέτιση	0,112
P – Value Τιμή	0,000
Αριθμός Παιδιών	25

Από την εφαρμογή του δείκτη συσχέτισης Pearson βρίσκουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εκατοστιαίας θέσης των δύο τεστ ($r = 0,112$ και $p\text{-value} = 0,000$).

Επιπλέον θα ερευνήσουμε αν οι μέσοι των δύο τεστ CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) και Τεστ Αθηνά (Ολοκλήρωση προτάσεων) διαφέρουν μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο θα εφαρμόσουμε το κριτήριο **t - test** κατά ζεύγη. Ο έλεγχος που εξετάζεται είναι ο εξής:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων» του συνόλου των παιδιών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση της κλίμακας «Ολοκλήρωση προτάσεων».

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων» του συνόλου των παιδιών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση της κλίμακας «Ολοκλήρωση προτάσεων».

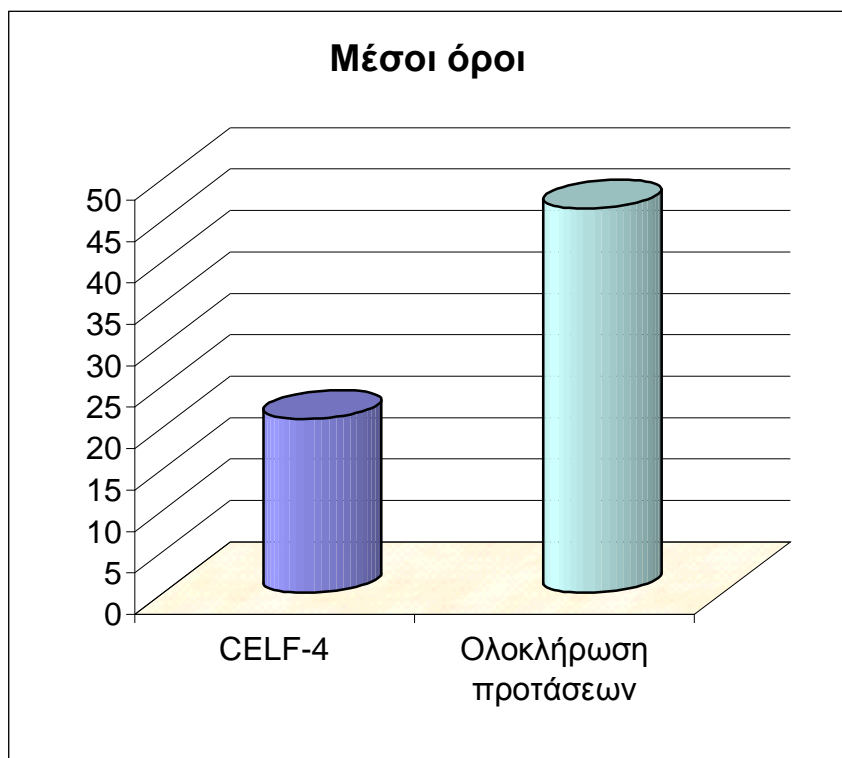
Για να δούμε αν πρέπει να απορρίψουμε ή όχι την μηδενική υπόθεση θα εφαρμόσουμε την στατιστική δοκιμασία **t – test** κατά ζεύγη για τις μέσες τιμές δύο εξαρτημένων δειγμάτων. Σύμφωνα με το **t – test**, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση H_0 αν η p - τιμή $< 0,05$.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη για την κλίμακα “Κατασκευή προτάσεων” και την κλίμακα “Ολοκλήρωση προτάσεων”.

Εκατοστιαία θέση	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
CELF-4	20,960	23,8546	25	24	4,364	0,000
Ολοκλήρωση προτάσεων	46,360	30,7962	25			

Από την εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη συμπεραίνουμε ότι η μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Κατασκευή προτάσεων” του CELF-4 (μ.ο. = 20,960) είναι μικρότερη από τη μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Ολοκλήρωση προτάσεων” του τεστ Αθηνά (μ.ο. = 46,360) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική με $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$.

Οι μέσοι όροι της εκατοστιαίας θέσης της κλίμακας “Κατασκευής προτάσεων” και της κλίμακας “Ολοκλήρωση προτάσεων” απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



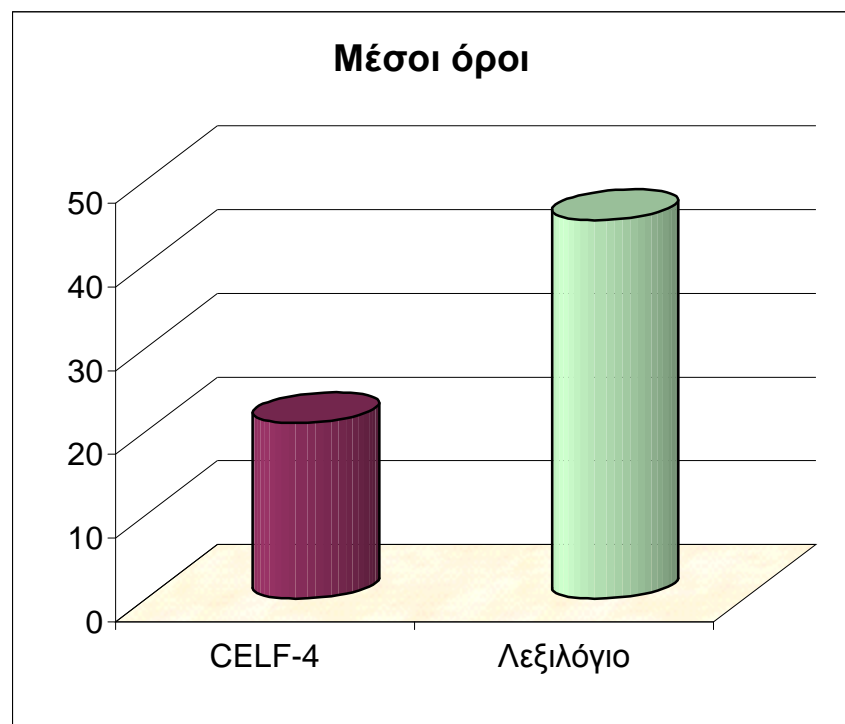
Σχήμα 5: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους της εκατοστιαίας θέσης της κλίμακας “Κατασκευής προτάσεων” και της κλίμακας “Ολοκλήρωσης προτάσεων” για τα παιδιά του δείγματος.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη για την “Κατασκευή προτάσεων” και το “Λεξιλόγιο”.

Εκατοστιαία θέση	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
CELF-4	20,960	23,8546	25	24	5,795	0,000
Λεξιλόγιο	45,200	30,4398	25			

Από την εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη συμπεραίνουμε ότι η μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Κατασκευή προτάσεων” του CELF-4 (μ.ο. = 20,960) είναι μικρότερη από τη μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά (μ.ο. = 45,200) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική με $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$.

Οι μέσοι όροι της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” και “Λεξιλογίου” απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 6: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” και “Λεξιλογίου” για τα παιδιά του δείγματος.

6.1.2. Η εκατοστιαία θέση των δύο ερωτηματολογίων σε σχέση με το φύλλο

Αρχικά θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της εκατοστιαίας θέσης ανάμεσα στα δύο φύλλα των παιδιών στην δοκιμασία “Κατασκευή προτάσεων” CELF-4. Δηλαδή θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Κατασκευή προτάσεων» των αγοριών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Κατασκευή προτάσεων» των αγοριών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

Για να δούμε αν πρέπει να απορρίψουμε ή όχι την μηδενική υπόθεση θα εφαρμόσουμε την στατιστική δοκιμασία t – test για τις μέσες τιμές δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Σύμφωνα με το t – test, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση H_0 αν η p - τιμή $< 0,05$.

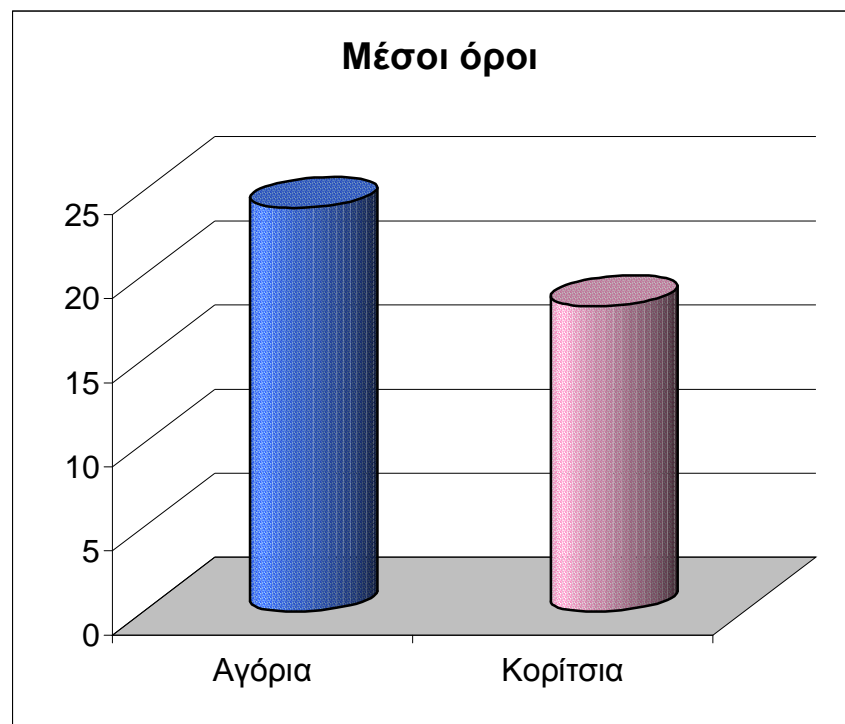
Πίνακας 9: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εφαρμογή του t – test για την “Κατασκευή προτάσεων” του CELF-4 ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Εκατοστιαία θέση CELF-4	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
Αγόρια	24,000	26,5843	12	23	0,604	0,552
Κορίτσια	18,154	26,7365	13			

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα κορίτσια υπερτερούν κατά ένα άτομο από

τα αγόρια. Όμως εφαρμόζοντας το t – test παρατηρούμε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (p -value= 0, 552 > 0,05). Επομένως το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εκατοστιαία θέση της “Κατασκευής προτάσεων” του CELF-4.

Ο μέσος όρος των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” του CELF-4 απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 7: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” του CELF-4.

Ακολούθως θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της εκατοστιαίας θέσης ανάμεσα στα δύο φύλλα των παιδιών στην δοκιμασία “Ολοκλήρωση προτάσεων” του τεστ Αθηνά. Δηλαδή θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Ολοκλήρωση προτάσεων» των αγοριών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

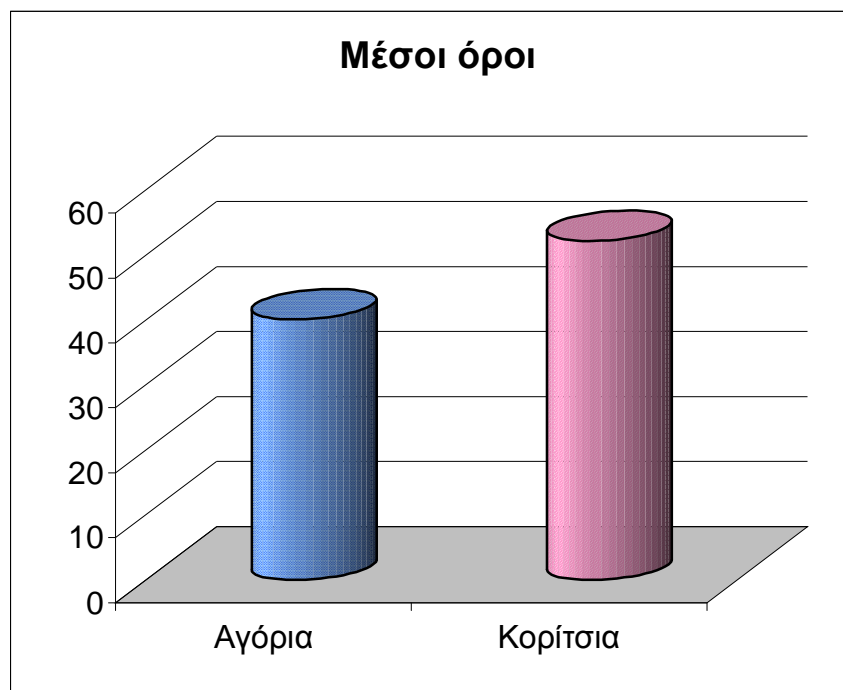
Εναλλακτική υπόθεση H_1 Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Ολοκλήρωση προτάσεων» των αγοριών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

Πίνακας 10: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εφαρμογή του t – test για την “Ολοκλήρωση προτάσεων” του τεστ Αθηνά ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Εκατοστιαία θέση Ολοκλήρωσης προτάσεων	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
Αγόρια	40,083	31,2801	12	23	0,978	0,338
Κορίτσια	52,154	30,3997	13			

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα κορίτσια υπερτερούν κατά ένα άτομο από τα αγόρια. Όμως εφαρμόζοντας το t – test παρατηρούμε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} = 0,338 > 0,05$). Επομένως το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εκατοστιαία θέση της “Ολοκλήρωσης προτάσεων” του τεστ Αθηνά.

Ο μέσος όρος των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Ολοκλήρωσης προτάσεων” του τεστ Αθηνά απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 8: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Ολοκλήρωσης προτάσεων” του τεστ Αθηνά.

Ακολουθώς θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της εκατοστιαίας θέσης ανάμεσα στα δύο φύλλα των παιδιών στην δοκιμασία “Λεξιλόγιο” του τεστ Αθηνά. Δηλαδή θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στο «Λεξιλόγιο» των αγοριών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 Η μέση εκατοστιαία θέση στο «Λεξιλόγιο» των αγοριών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

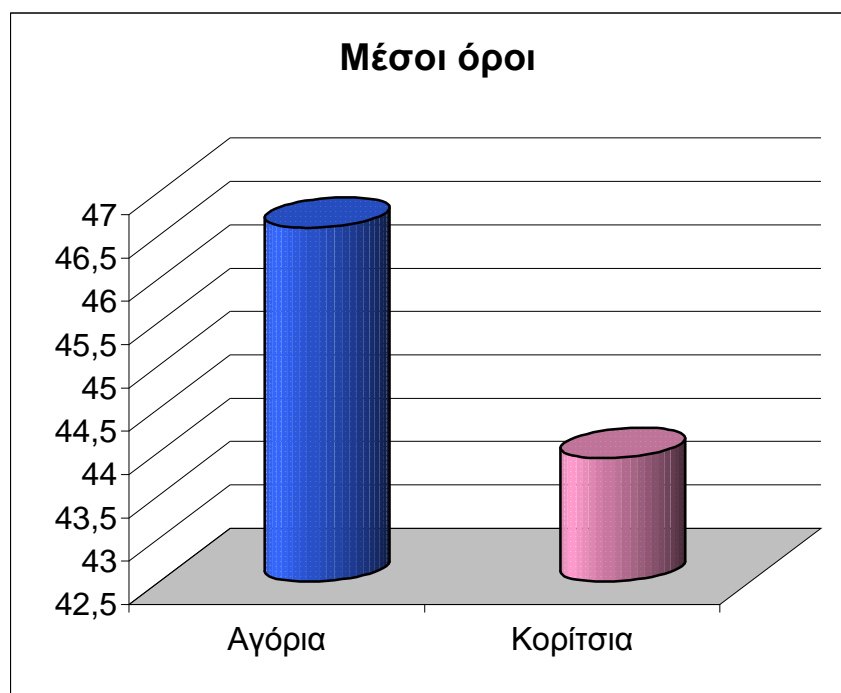
Πίνακας 11: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εφαρμογή του t – test για το «Λεξιλόγιο» του τεστ Αθηνά ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Εκατοστιαία θέση Λεξιλογίου	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
-----------------------------	-------------------	----------------------------------	---------------------	----------------------	------------------	-------------------

Αγόρια	46,583	33,2277	12	23	0,214	0,832
Κορίτσια	43,923	28,9380	13			

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα κορίτσια υπερτερούν κατά ένα άτομο από τα αγόρια. Όμως εφαρμόζοντας το t – test παρατηρούμε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} = 0,832 > 0,05$). Επομένως το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εκατοστιαία θέση του “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά.

Ο μέσος όρος των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης του “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 9: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης του “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά.

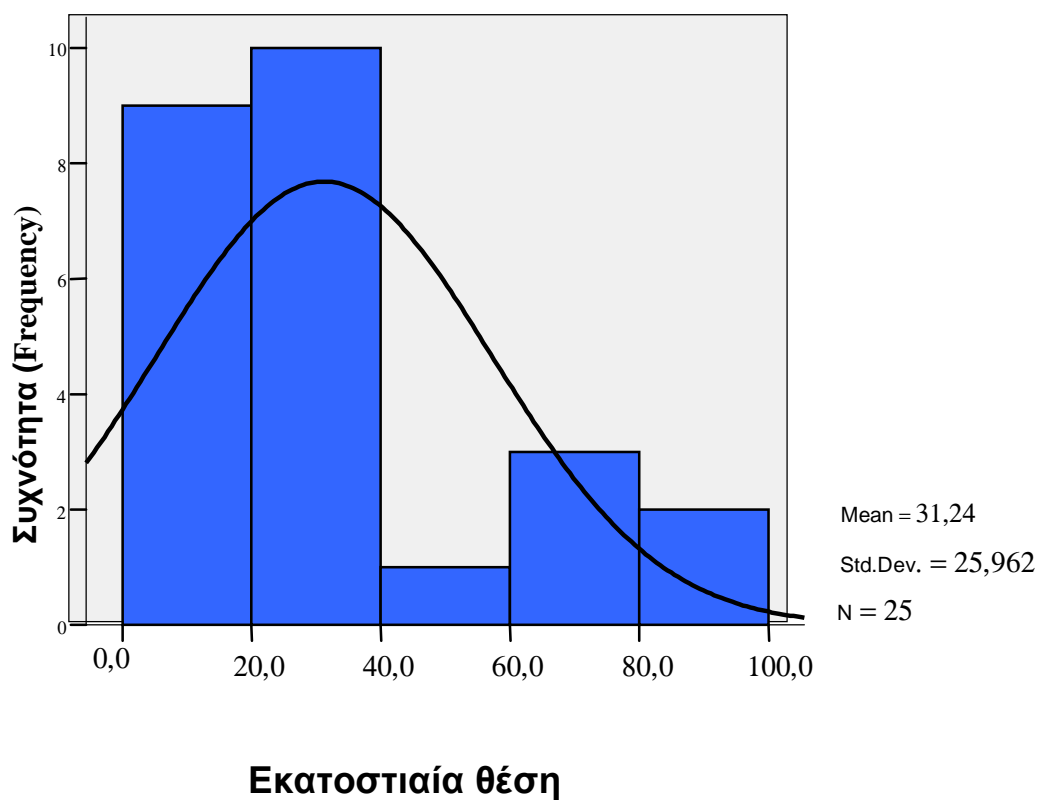
6.1.3. Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Πίνακας 12: Στατιστικά μέτρα για την εκατοστιαία θέση του CELF- 4.

Στατιστικά Μέτρα	
Αριθμός Παιδιών (N)	25
Μέσος (Mean)	31,240
Διάμεσος (Median)	25,000
Επικρατούσα Τιμή (Mode)	25,0
Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	25,962
Διακύμανση (Variance)	674,023
Ελάχιστο (Minimum)	1,0
Μέγιστο (Maximum)	95,0

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι η εκατοστιαία θέση της κλίμακας «Κατασκευής Προτάσεων του CELF- 4 παίρνει μέγιστη τιμή το 95,0 και ελάχιστη το 1,0. Η μέση τιμή είναι 31,240 και η τυπική απόκλιση από αυτή είναι 25,962. Η διάμεσος είναι 25,000, η επικρατούσα τιμή είναι 25,0 και η διακύμανση είναι 674,023. Από το ακόλουθο γράφημα συμπεραίνουμε ότι η κατανομή της μεταβλητής μας είναι κανονική κατανομή.

Κατασκευή προτάσεων



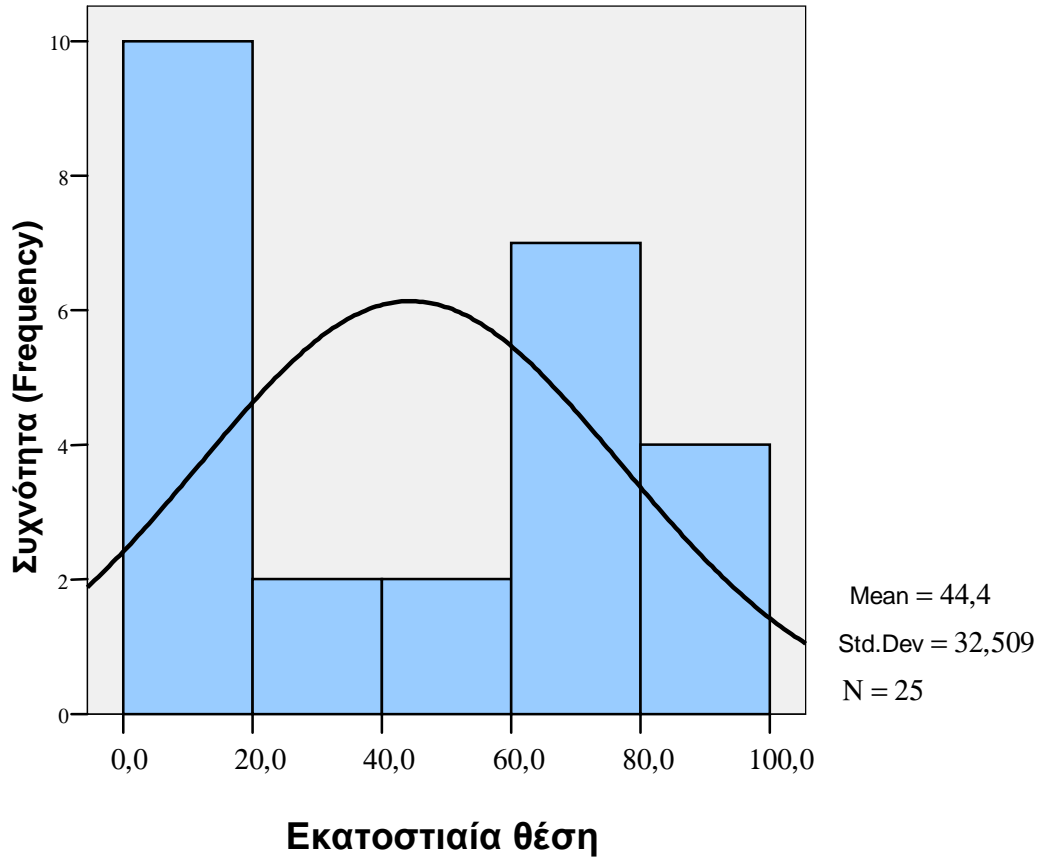
Σχήμα 10: Ιστόγραμμα κατανομής της εκατοστιαίας θέσης της κλίμακας «Κατασκευής προτάσεων» του CELF-4 των παιδιών του δείγματος.

Πίνακας 13: Στατιστικά μέτρα για την εκατοστιαία θέση της Ολοκλήρωσης Προτάσεων.

Στατιστικά Μέτρα	
Αριθμός Παιδιών (N)	25
Μέσος (Mean)	44,400
Διάμεσος (Median)	50,000
Επικρατούσα Τιμή (Mode)	16,0
Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	32,509
Διακύμανση (Variance)	1056,833
Ελάχιστο (Minimum)	2,0
Μέγιστο (Maximum)	95,0

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι η εκατοστιαία θέση της κλίμακας Ολοκλήρωσης Προτάσεων παίρνει μέγιστη τιμή το 95,0 και ελάχιστη το 2,0. Η μέση τιμή είναι 44,400 και η τυπική απόκλιση από αυτή είναι 32,509. Η διάμεσος είναι 50,000, η επικρατούσα τιμή είναι 16,0 και η διακύμανση είναι 1056,833. Από το ακόλουθο γράφημα συμπεραίνουμε ότι η κατανομή της μεταβλητής μας είναι κανονική κατανομή.

Ολοκλήρωση Προτάσεων



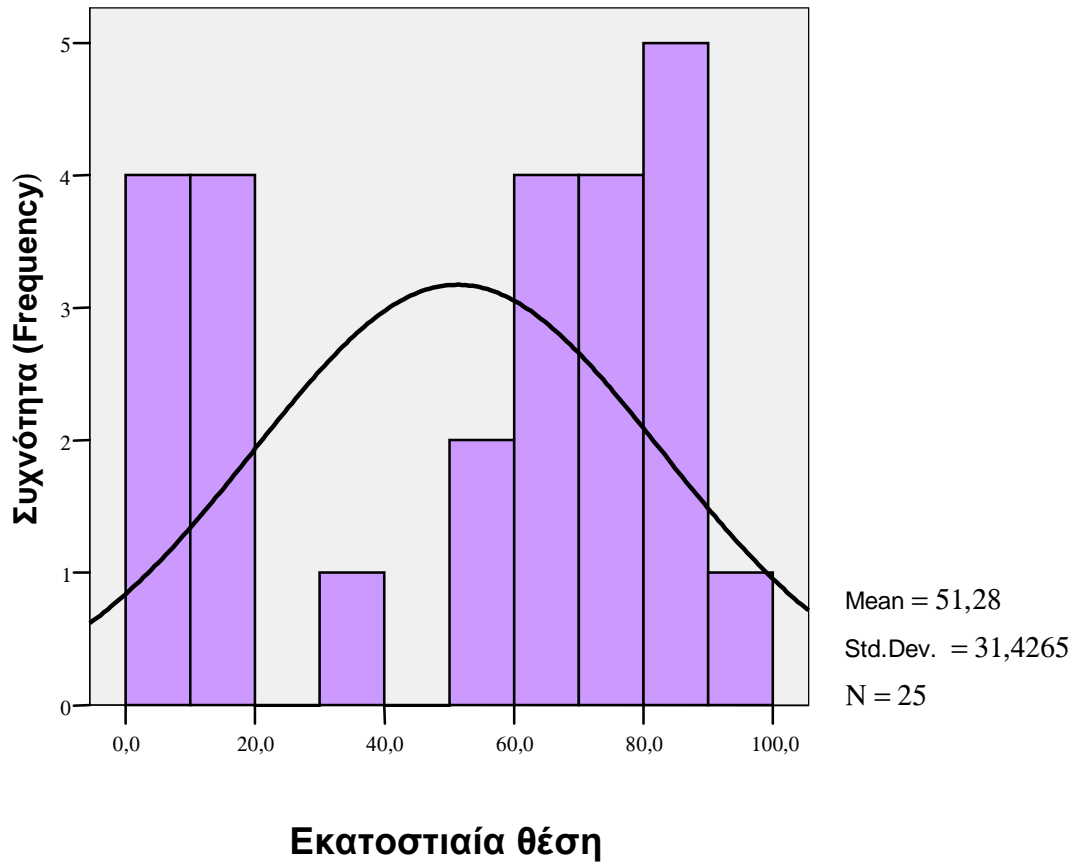
Σχήμα 11: Ιστόγραμμα κατανομής της εκατοστιαίας θέσης της κλίμακας «Ολοκλήρωσης προτάσεων» των παιδιών του δείγματος.

Πίνακας 14: Στατιστικά μέτρα για την εκατοστιαία θέση του Λεξιλογίου.

Στατιστικά Μέτρα	
Αριθμός Παιδιών (N)	25
Μέσος (Mean)	51,280
Διάμεσος (Median)	63,000
Επικρατούσα Τιμή (Mode)	84,0
Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	31,4265
Διακύμανση (Variance)	987,627
Ελάχιστο (Minimum)	2,0
Μέγιστο (Maximum)	91,0

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι η εκατοστιαία θέση της κλίμακας Ολοκλήρωσης Προτάσεων παίρνει μέγιστη τιμή το 91,0 και ελάχιστη το 2,0. Η μέση τιμή είναι 51,280 και η τυπική απόκλιση από αυτή είναι 31,4265. Η διάμεσος είναι 63,000, η επικρατούσα τιμή είναι 84,0 και η διακύμανση είναι 987,627. Από το ακόλουθο γράφημα συμπεραίνουμε ότι η κατανομή της μεταβλητής μας είναι κανονική κατανομή.

Λεξιλόγιο



Σχήμα 12: Ιστόγραμμα κατανομής της εκατοστιαίας θέσης της κλίμακας «Λεξιλογίου» των παιδιών του δείγματος.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αν υπάρχει **στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ της εκατοστιαίας θέσης του CELF-4 και των Τεστ Αθηνά Ολοκλήρωση προτάσεων και Λεξιλόγιο. Θα χρησιμοποιήσουμε τον συντελεστή συσχέτισης **Pearson**. Ο έλεγχος που εξετάζεται είναι ο εξής:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης δεν διαφέρει από το μηδέν (Δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο τεστ).

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης διαφέρει από το μηδέν (Δηλαδή υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο τεστ).

Πίνακας 15: Δείκτης Pearson για την συνάφεια μεταξύ των τεστ CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) και Τεστ Αθηνά (Ολοκλήρωση προτάσεων).

Εκατοστιαία θέση του CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) - Τεστ Αθηνά (Ολοκλήρωση προτάσεων)	
Pearson's R Συσχέτιση	0,03
P – Value Τιμή	0,464
Αριθμός Παιδιών	25

Από την εφαρμογή του δείκτη συσχέτισης Pearson βρίσκουμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εκατοστιαίας θέσης των δύο τεστ ($r = 0,03$ και $p\text{-value} = 0,464$). Για να υπάρξει συσχέτιση θα πρέπει η τιμή του $p\text{-value}$ να είναι μικρότερη από το 0,05.

Πίνακας 16: Δείκτης Pearson για την συνάφεια μεταξύ των τεστ CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) και Τεστ Αθηνά (Λεξιλόγιο).

Εκατοστιαία θέση του CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) - Τεστ Αθηνά (Λεξιλόγιο)	
Pearson's R Συσχέτιση	0,632
P – Value Τιμή	0,042
Αριθμός Παιδιών	25

Από την εφαρμογή του δείκτη συσχέτισης Pearson βρίσκουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εκατοστιαίας θέσης των δύο τεστ ($r = 0,632$ και $p\text{-value} = 0,042$).

Επιπλέον θα ερευνήσουμε αν οι μέσοι των δύο τεστ CELF-4 (Κατασκευή προτάσεων) και Τεστ Αθηνά (Ολοκλήρωση προτάσεων) διαφέρουν μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο θα εφαρμόσουμε το κριτήριο **t - test** κατά ζεύγη. Ο έλεγχος που εξετάζεται είναι ο εξής:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Κατασκευή προτάσεων» του συνόλου των παιδιών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση της «Ολοκλήρωση προτάσεων».

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Κατασκευή προτάσεων» του συνόλου των παιδιών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση της «Ολοκλήρωση προτάσεων».

Για να δούμε αν πρέπει να απορρίψουμε ή όχι την μηδενική υπόθεση θα εφαρμόσουμε την στατιστική δοκιμασία **t – test** κατά ζεύγη για τις μέσες τιμές δύο εξαρτημένων δειγμάτων. Σύμφωνα με το **t – test**, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση H_0 αν η p - τιμή $< 0,05$.

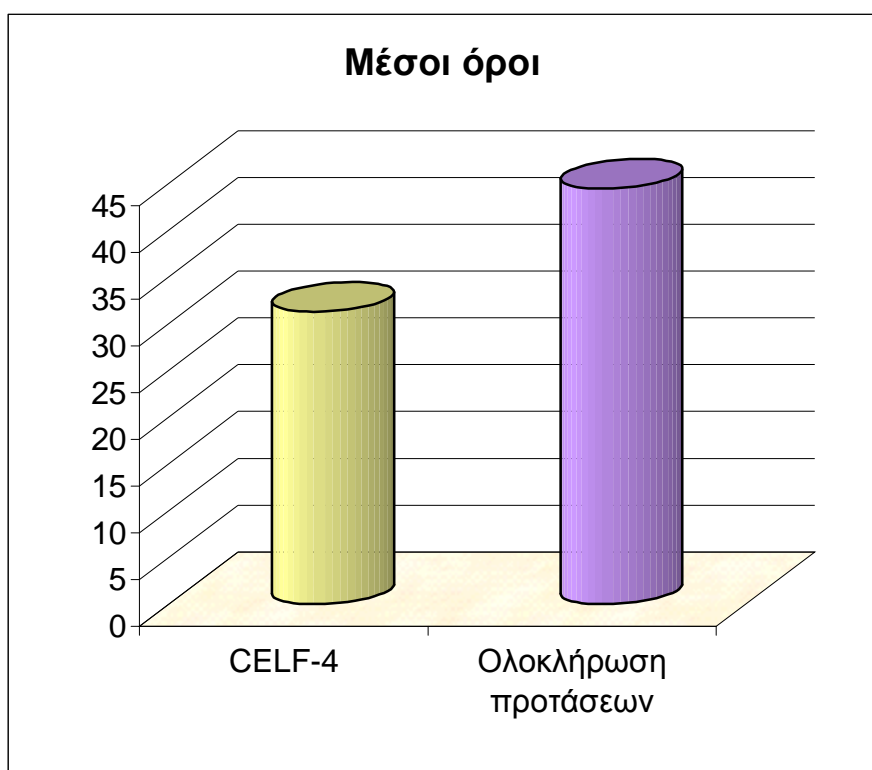
Πίνακας 17: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εφαρμογή του **t – test** κατά ζεύγη για

την “Κατασκευή προτάσεων” και την “Ολοκλήρωση προτάσεων”.

Εκατοστιαία θέση	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
CELF-4	31,240	25,9620	25	24	2,366	0,026
Ολοκλήρωση προτάσεων	44,400	32,5090	25			

Από την εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη συμπεραίνουμε ότι η μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Κατασκευή προτάσεων” του CELF-4 (μ.ο. = 31,240) είναι μικρότερη από τη μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Ολοκλήρωση προτάσεων” του τεστ Αθηνά (μ.ο. = 44,400) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική με $p\text{-value} = 0,026 < 0,05$.

Οι μέσοι όροι της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” και “Ολοκλήρωσης προτάσεων” απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



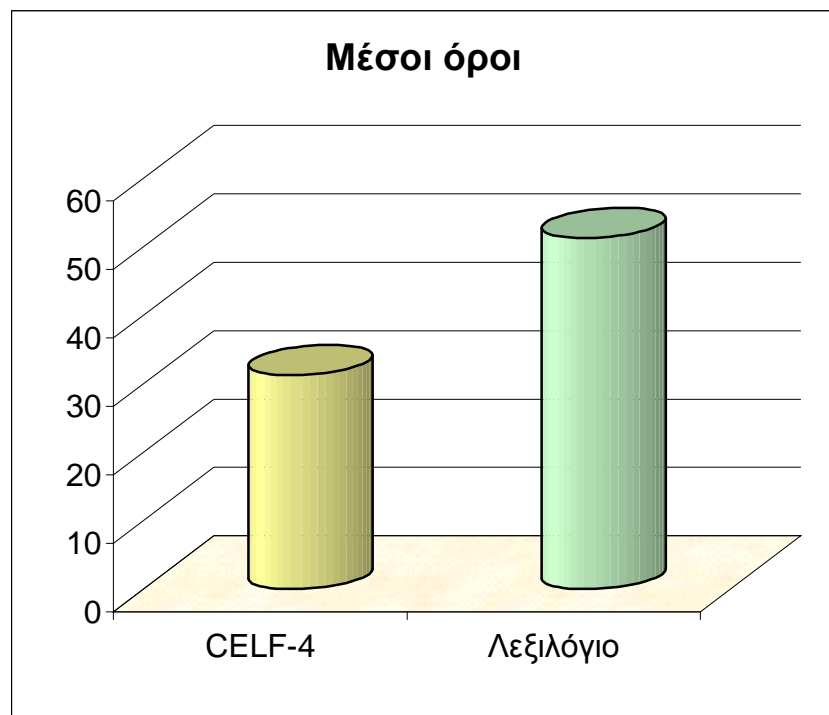
Σχήμα 13: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” και “Ολοκλήρωσης προτάσεων” για τα παιδιά του δείγματος.

Πίνακας 18: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη για την “Κατασκευή προτάσεων” και το “Λεξιλόγιο”.

Εκατοστιαία θέση	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
CELF-4	31,240	25,9620	25	24	3,178	0,004
Λεξιλόγιο	51,280	31,4265	25			

Από την εφαρμογή του t – test κατά ζεύγη συμπεραίνουμε ότι η μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Κατασκευή προτάσεων” του CELF-4 (μ.ο. = 31,240) είναι μικρότερη από τη μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά (μ.ο. = 44,400) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική με $p\text{-value} = 0,004 < 0,05$.

Οι μέσοι όροι της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” και “Λεξιλογίου” απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 14: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” και “ Λεξιλογίου ” για τα παιδιά του δείγματος.

6.2.4. Η εκατοστιαία θέση των δύο ερωτηματολογίων σε σχέση με το φύλλο

Αρχικά θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της εκατοστιαίας θέσης ανάμεσα στα δύο φύλλα των παιδιών στην δοκιμασία “Κατασκευή προτάσεων” CELF-4. Δηλαδή θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Κατασκευή προτάσεων» των αγοριών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Κατασκευή προτάσεων» των αγοριών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

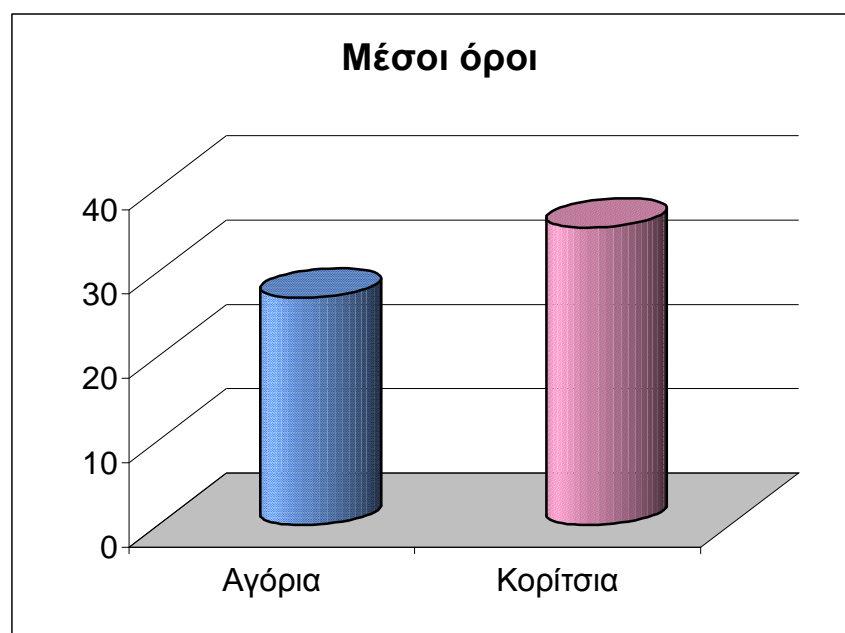
Για να δούμε αν πρέπει να απορρίψουμε ή όχι την μηδενική υπόθεση θα εφαρμόσουμε την στατιστική δοκιμασία $t - test$ για τις μέσες τιμές δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Σύμφωνα με το $t - test$, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση H_0 αν η $p - τιμή < 0,05$.

Πίνακας 19: Μέσος όρος, τυπική αποκλίση και εφαρμογή του $t - test$ για την “Κατασκευή προτάσεων” του CELF-4 ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Εκατοστιαία θέση CELF-4	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
Αγόρια	26,917	26,1446	12	23	0,794	0,435
Κορίτσια	35,231	26,1825	13			

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα κορίτσια υπερτερούν κατά ένα άτομο από τα αγόρια. Όμως εφαρμόζοντας το $t - test$ παρατηρούμε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} = 0,435 > 0,05$). Επομένως το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εκατοστιαία θέση της “Κατασκευής προτάσεων” του CELF-4.

Ο μέσος όρος των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” του CELF-4 απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 15: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Κατασκευής προτάσεων” του CELF-4.

Ακολούθως θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της εκατοστιαίας θέσης ανάμεσα στα δύο φύλλα των παιδιών στην δοκιμασία “Ολοκλήρωση προτάσεων” του τεστ Αθηνά. Δηλαδή θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Ολοκλήρωση προτάσεων» των αγοριών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

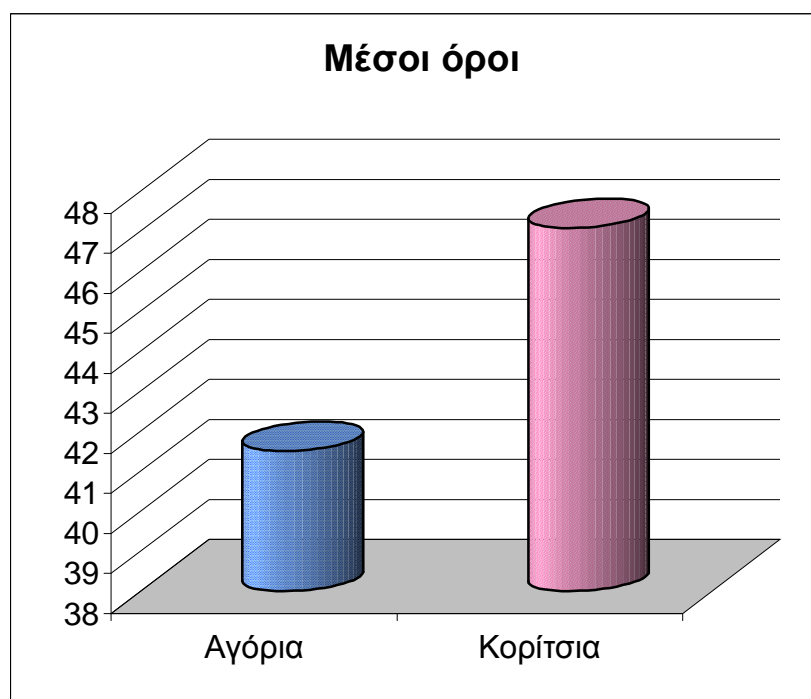
Εναλλακτική υπόθεση H_1 Η μέση εκατοστιαία θέση στην «Ολοκλήρωση προτάσεων» των αγοριών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

Πίνακας 20: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εφαρμογή του $t - test$ για την “Ολοκλήρωση προτάσεων” του τεστ Αθηνά ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Εκατοστιαία θέση Ολοκλήρωσης προτάσεων	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P –Τιμή (p-value)
Αγόρια	41,500	33,3943	12	23	0,421	0,678
Κορίτσια	47,077	32,7909	13			

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα κορίτσια υπερτερούν κατά ένα άτομο από τα αγόρια. Όμως εφαρμόζοντας το t – test παρατηρούμε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} = 0,678 > 0,05$). Επομένως το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εκατοστιαία θέση της “Ολοκλήρωσης προτάσεων” του τεστ Αθηνά.

Ο μέσος όρος των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Ολοκλήρωσης προτάσεων” του τεστ Αθηνά απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 16: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης της “Ολοκλήρωσης προτάσεων” του τεστ Αθηνά.

Ακολούθως θα εξετάσουμε αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της εκατοστιαίας θέσης ανάμεσα στα δύο φύλλα των παιδιών στην δοκιμασία “Λεξιλόγιο” του τεστ Αθηνά. Δηλαδή θέλουμε να εξετάσουμε την μηδενική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η μέση εκατοστιαία θέση στο «Λεξιλόγιο» των αγοριών δεν διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

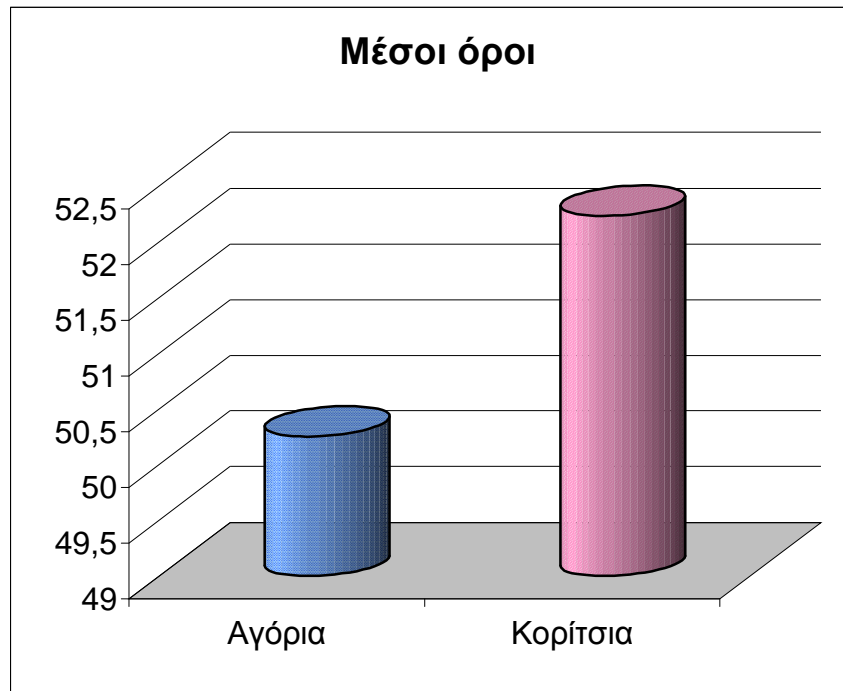
Εναλλακτική υπόθεση H_1 Η μέση εκατοστιαία θέση στο «Λεξιλόγιο» των αγοριών διαφέρει από την μέση εκατοστιαία θέση των κοριτσιών.

Πίνακας 21: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εφαρμογή του t – test για το «Λεξιλόγιο» του τεστ Αθηνά ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Εκατοστιαία θέση Λεξιλογίου	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. deviation)	Αριθμός παιδιών (N)	Βαθμοί ελευθερίας DF	T-Τιμή (t-value)	P -Τιμή (p-value)
Αγόρια	50,250	27,3500	12	23	0,154	0,879
Κορίτσια	52,231	35,8821	13			

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα κορίτσια υπερτερούν κατά ένα άτομο από τα αγόρια. Όμως εφαρμόζοντας το t – test παρατηρούμε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} = 0,879 > 0,05$). Επομένως το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εκατοστιαία θέση του “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά.

Ο μέσος όρος των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης του “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 17: Ιστόγραμμα για τους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών της εκατοστιαίας θέσης του “Λεξιλογίου” του τεστ Αθηνά.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση που αφορούσε τις τρεις δοκιμασίες («Κατασκευή Προτάσεων», «Ολοκλήρωση Προτάσεων» και «Λεξιλόγιο») οι οποίες χορηγήθηκαν σε παιδιά της Α' και της Β' τάξης του δημοτικού.

Όσον αφορά τα παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού είχαν χαμηλότερη επίδοση στην κλίμακα «Κατασκευή Προτάσεων» σε σχέση με την επίδοσή τους στις κλίμακες του Αθηνά τεστ «Ολοκλήρωση προτάσεων» και «Λεξιλόγιο». Η στατιστική συσχέτιση της κλίμακας «Κατασκευή Προτάσεων» με τις κλίμακες «Ολοκλήρωση προτάσεων» και «Λεξιλόγιο» ήταν στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, ο μέσος όρος της εκατοστιαίας θέσης της επίδοσης στην κλίμακα «Κατασκευή Προτάσεων» είναι χαμηλότερος από τον μέσο όρο στις κλίμακες «Ολοκλήρωση προτάσεων» και «Λεξιλόγιο». Ως προς την επίδοση των δυο φύλλων δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά και στις τρεις κλίμακες.

Για τα παιδιά της Β' τάξης του δημοτικού, η στατιστική συσχέτιση έδειξε, ότι η μέση συνολική εκατοστιαία θέση της κλίμακας «Κατασκευή προτάσεων» του CELF-4 είναι μικρότερη από τη μέση συνολική εκατοστιαία θέση των κλιμάκων «Ολοκλήρωση Προτάσεων» και «Λεξιλόγιο» του τεστ Αθηνά. Δηλαδή η συσχέτιση ήταν στατιστικά σημαντική. Επίσης βρέθηκε, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην επίδοσή τους και στις τρεις κλίμακες.

Ακόμη, πέρα από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, παρατηρήθηκε χαμηλότερη επίδοση στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων» του CELF-4 στα παιδιά της Α' δημοτικού σε σχέση με τα παιδιά της Β' δημοτικού.

Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έκαναν λάθη σε συγκεκριμένες λέξεις της κλίμακας «Κατασκευή Προτάσεων» όπως σε συνδέσμους, επιρρήματα και προθέσεις (π.χ. μέχρι, αλλιώς, όμως). Αντίθετα, τα παιδιά έκαναν λιγότερα λάθη σε λέξεις περιεχομένου όπως: «αυτοκίνητο». Στην κλίμακα «Λεξιλόγιο» τα παιδιά έκαναν λάθη σε λέξεις με χαμηλή συχνότητα χρήσης όπως: «μετανάστης και βλάβη». Στην κλίμακα «Ολοκλήρωση Προτάσεων» τα παιδιά έκαναν περισσότερα λάθη σε προτάσεις που δεν τους ήταν γνώριμες, όπως: «Κανείς δεν τον άκουγε τα λόγια του έπεφταν στο...» και «Νευρίασε πολύ βγήκε εκτός...»

Σε αντίθεση με τα δικά μας αποτελέσματα σε προηγούμενη πτυχιακή εργασία (Θεοδότου, 2008), όπου παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Κυπριοτόπουλα της Β΄ Δημοτικού η συσχέτιση των κλιμάκων «Κατασκευή Προτάσεων» και «Λεξιλόγιο» ήταν στατιστικά θετική. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τα Κυπριοτόπουλα είναι ίσως περισσότερο εξοικειωμένα με την Αγγλική δομή των προτάσεων, μπορεί το σχολείο το οποίο ήταν ιδιωτικό να έδινε περισσότερη έμφαση στην παραγωγή προτάσεων, ή η βαθμολογία να ήταν περισσότερο ελαστική ή η δική μας περισσότερο αυστηρή.

Η χαμηλή επίδοση των παιδιών και κυρίως της Α΄ Δημοτικού μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά στην σύγχρονη εποχή δέχονται λιγότερα ερεθίσματα από την οικογένεια, παίζουν με ηλεκτρονικά και όχι δημιουργικά παιχνίδια και παρακολουθούν πολλές ώρες προγράμματα της τηλεόρασης. Συνεπώς, δεν τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν δημιουργικά το λόγο τους.

7.2. ΣΦΑΛΜΑΤΑ

Στην κλίμακα «Κατασκευή προτάσεων» η λέξη «**unless**» μεταφράστηκε ως «**εκτός**» και όχι ως «**εκτός αν**» με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται στην κατασκευή μιας πρότασης με το «εκτός» με βάση την εικόνα.

7.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο μέλλον η έρευνα αυτή θα μπορούσε να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αξιόπιστα με στόχο την στάθμιση της κλίμακας «Κατασκευή Προτάσεων» του αγγλικού τεστ CELF-4 στα ελληνικά.

Επιπλέον, θα μπορούσε να χορηγηθεί σε παιδιά με διάγνωση ΕΓΔ, μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας, ώστε να διαπιστωθεί αν μπορεί να ανιχνεύσει ελλείμματα στους τομείς της σύνταξης, μορφολογίας και σημασιολογίας, τα οποία, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται στα παιδιά με τις παραπάνω διαταραχές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία

- ∅ Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. & Σίνη, Α. Θ. (2004). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Εκδόσεις Βήτα.
- ∅ Ζάχος, Γ. Η. (1991). *Γλώσσα και Γλωσσικό Υλικό*. Εκδόσεις Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- ∅ Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία με το παιδί*. Εκδόσεις Οδυσσέας .
- ∅ Miller, G. (1995). *Γλώσσα και Ομιλία*. Εκδόσεις Gutenberg.
- ∅ Πήτα, Ρ (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ∅ Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Ά. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Ελληνικά Γράμματα.
- ∅ Πόρποδας Κ. (1993) *Γνωστική ψυχολογία Β΄τόμος*. Ιδιωτική Έκδοση.
- ∅ Πρακτικά 8^ο συνέδριο συλλόγου λογοπεδικών (2000). *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή – Εξελικτική δυσφασία από την προσχολική στην εφηβική ηλικία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ∅ Φλωράτου, Μ. Μ. (2006). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Εκδόσεις Οδυσσέας.

Περιοδικά

- ∅ Gardner, H., Froud, K., McClelland, A. and van der Lely, H.K.J., (2005) Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 513-540.
- ∅ Lori, J.P., Altmann, Linda J., Lombardino and Puranik, C (2007). Sentence production in students with dyslexia. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 55-76.
- ∅ Semel, 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* (p.p. 1-4, 31-33) United Kingdom: Harcourt Assessment

Ηλεκτρονικές Πηγές

- ∅ Κριτήρια (τεστ) αξιολόγησης παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες.
Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 28, 2008 από:
http://epeaek.ncsr.gr/library_attach/2004113204590.Κλίμακες για ανίχνευση αναπτυξιακών διαταραχών.doc .

Σημειώσεις

- ∅ Βαρσάμη, Β.(2003) *Σημειώσεις μαθήματος : «Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές»*. ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ : Τμήμα Λογοθεραπείας
- ∅ Κωτσοπούλου, Α.(2008) *Σημειώσεις μαθήματος : «Διαταραχές Μάθησης στην σχολική ηλικία»*. ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ : Τμήμα Λογοθεραπείας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



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

Πάτρα 28-03-2008
Αριθ. Πρωτ. 976

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Κουκούλα Πάτρας
263 34 ΠΑΤΡΑ

ΠΡΟΣ

Πληροφορίες: Β. Λάζαρη

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 **Νικολέρη Όλγα του Νικολάου & η Μπαρμπέρογλου Αικατερίνη του Ιωάννη** είναι σπουδαστές του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πατρών, στο ευρινό 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 επίγγελμα.

Οι παριπύω σπουδάστριες στα πλαίσια των υποχρεωτικών τους μαθημάτων θα πρέπει να εκπονήσουν πτυχιακή εργασία με θέμα: «Χορήγηση της κλίμακας "Κατασκευή προτάσεων" του Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4 (CELF-4) σε παιδιά Α' & Β' τάξης του Δημοτικού και σύγκριση των αποτελεσμάτων με την επίδοση των παιδιών στις κλίμακες "Αξιόλογω" και "Συμπλήρωση προτάσεων" του σταθμισμένου στα Ελληνικά test Αθηνά» με Υπεύθυνη Εκπαιδευτικό την Δρ. Αγγελική Κωτσοποβλου Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματός μας.

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

Παρακαλούμε όπως επιτρέψετε την είσοδο των παριπύω σπουδαστριών.

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

Η Προϊσταμένη της Γραμματείας του Τμήματος

Αικατερίνη Παπαγγελιάκιδου
Διοικητικός Δ.Ε.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

Όνομα:

Επίθετο:

Ημερομηνία Γέννησης:

Τάξη:

Σχολείο Φοίτησης:

Ημερομηνία εξέτασης:

Εξεταστής:

Παρατηρήσεις:

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 6.

Ages 15–16: Take Set 2 Example and Trials, and start at Item 16.

Materials Needed

Stimulus Book: 1
Tape recorder
optional

Repetitions Allowed



Discontinue Rule

After 5 consecutive wrong scores

Write the child's responses **VERBATIM** in the spaces provided. Refer to chapter 2 for scoring guidelines and appendix A for 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 going to a market in the dictionary.*

Trial 1: reading _____

Trial 2: when _____



		Score		
1.	children	2	1	0
2.	always	2	1	0
3.	not	2	1	0
4.	forget	2	1	0
Column Subtotals				

Formulated Sentences (continued on next page)

Formulated Sentences (FS) ordered

	Points		
	2	1	0
6. give	2	1	0
7. last	2	1	0
8. final	2	1	0
9. ending	2		0
9. long at	2	1	0
10. usually	2	1	0
11. best	2	1	0
12. first	2	1	0
13. instead	2		0
14. and	2	1	0
15. it	2	1	0
16. before	2	1	0
17. because	2		0
18. until	2	1	0
19. so	2	1	0
20. although	2	1	0
21. otherwise	2	1	0
22. unless	2	1	0
23. however	2	1	0
24. number	2		0
25. questions	2	1	0
26. order to	2	1	0
27. although	2	1	0
28. circumstances	2		0
Column Subtotals			
Row Score			

ατασκευή Προτάσεων (ΚΠ)

→ Αρχή

Για ηλικίες 5-8 παίρνεται το Παράδειγμα και Δοκιμές από το 1^ο σετ, ξεκινάτε από την Εικόνα 1 και δεν χρησιμοποιείτε τις Εικόνες 25-28.

Για ηλικίες 9-14 παίρνεται το Παράδειγμα και Δοκιμές από το 1^ο σετ και ξεκινάτε από την Εικόνα 8.

Για ηλικίες 15-16 παίρνεται το Παράδειγμα και Δοκιμές από το 1^ο σετ και ξεκινάτε από την Εικόνα 10.

Απαιτούμενα Εργαλεία	Επαναλήψεις	Κανόνες Για Διακοπή Χορήγησης
----------------------	-------------	-------------------------------

Βιβλίο Ερεθισμάτων

Επιτρέπονται

Μετά από 5

Μαγνητοφωνάκι
(προαιρετικό)

Γράψτε την απάντηση του παιδιού αυτολεξεί στα αντίστοιχα κενά. Στο κεφάλαιο 2 θα βρείτε οδηγίες για σκοράρισμα και στο Παράρτημα Α περισσότερα παραδείγματα απαντήσεων για σκοράρισμα.

5-8

9-16

→ Σετ 1

Παράδειγμα	βιβλίο
Δοκιμή 1	παίζει
Δοκιμή 2	όταν

→ Σετ 2

Παράδειγμα	λεξικό
Δοκιμή 1	διαβάζει
Δοκιμή 2	όταν

5-8	1. παιδιά	2	1	0
	2. πάντοτε	2	1	0
	3. αυτοκίνητο	2	1	0
	4. ξέχασε	2	1	0

	5. έδωσε	2	1	0
	6. ποτέ	2	1	0
	7. τελικά	2	1	0
9-14	8. τρέχουν	2	1	0
	10. το μακρύτερο / πιο μακρύ	2	1	0
15-16	11. γρήγορα	2	1	0
	12. τρίτο	2	1	0
	13. αντί	2	1	0
	14. και	2	1	0
	15. εάν	2	1	0
	16. πριν	2	1	0
	17. επειδή	2	1	0
	18. μέχρι	2	1	0
	19. ή	2	1	0
	20. αν και	2	1	0
	21. αλλιώς	2	1	0
	22. εκτός	2	1	0
	23. όμως	2	1	0
5-8	24. ούτε ο ένας ούτε ο άλλος	2	1	0

Συνολική Βαθμολογία

7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ
Ερωτήσεις και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής

ΕΡΩΤ.	ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΣ
1. Σε παρομοίωση, λέμε: κα έλασε οποιον κολλη και ελασε	α) οποιον	ε) τρελα
2. Η Μπαρια ηρωδ προση ενς με παδο η ενση ηρωδ ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
4. Το πα εδ ενανθου εν η ελη του εδ εδου και η ελη η ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
4. Το ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
5. Το ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
6. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
7. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
8. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
9. Το ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
10. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
11. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
12. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
13. Το ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
14. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
15. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
16. Το ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ

7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ
Ερωτήσεις και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΣ
17. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
18. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
19. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
20. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
21. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
22. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
23. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
24. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
25. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
26. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
27. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
28. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
29. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
30. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
31. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ
32. Ο ηρωδ ε ηρωδ	α) η ηρωδ	β) η ηρωδ

Σελ. 10

*7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καλά και εμείς ...	καλύτερα			17. βιάζεται ...	σκοτάρφει		
2. πήρε πολλά ...	μπράβο			18. σοκολάτες ...	γάλακτος		
3. την ώρα του ...	διαλείμματος			19. των 60 ...	φυλλων		
4. διακοπή ...	ρεύματος			20. αργά σαν ...	χελώνα		
5. μύτες των ...	ποδιών			21. σπύτι των ...	μελισσών		
6. κυρίες και ...	κύριαι			22. ευχηθήκαμε ...	καλά ταξίδι		
7. ο ένας ...	τον άλλον			23. λόγια είναι ...	φτώχεια		
8. χορεύουν τα ...	ποντίκια			24. για ώρα ...	ανάγκης		
9. σοβαρά την ...	υγεία			25. Πρώτων ...	Βοηθειών		
10. επτά είναι ...	έβδομος			26. πηγή ...	φωτός		
11. το Δελτίο ...	Ειδήσεων			27. είναι εκτός ...	κινδύνου		
12. να φοράμε ...	ζώνη ασφαλείας			28. καρκίνο του ...	δέρματος		
13. έρχονται την ...	άνοιξη			29. γνωρίζω ...	επέ την κόψη		
14. παρών ...	παρούσα			30. προστασία του ...	περιβάλλοντος		
15. μεταφορές ...	κρεμάτων			31. έπεφταν στο ...	κενό		
16. το λέμε ...	διώροφο			32. βγήκε εκτός ...	εαυτού		

Σελ. 7

3. ΛΕΞΙΟΛΟΓΙΟ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1. Μήλο			11. Βλάβη		
2. Γάντια			12. Συγγενής		
3. Κότα			13. Θλίψη		
4. Σφυρί			14. Μύθος		
5. Αδιάβροχο			15. Σοφός		
6. Γείτονας			16. Δειλός		
7. Παρατηρώ			17. Ισχυρός		
8. Τσιγκούνης			18. Μετανάστης		
9. Επιθυμώ			19. Άγουρος		
10. Ακραβότης			20. Παραμελιά		

Α΄ Δημοτικού

	Κατασκευή προτάσεων				Ολοκλήρωση Προτάσεων				Λεξιλόγιο					
	Όνομα	Χρον.ηλ.	Σκορ	Αναπτ.ηλ. Αναπτ.πηλ. Εκ.θέση	Σκορ	Αναπτ.ηλ. Αναπτ.πηλ. Εκ.θέση	Σκορ	Αναπτ.ηλ. Αναπτ.πηλ. Εκ.θέση	Σκορ	Αναπτ.ηλ. Αναπτ.πηλ. Εκ.θέση	Σκορ	Αναπτ.ηλ. Αναπτ.πηλ. Εκ.θέση		
1.	Ε.Κ.	6,5	10	4,9	4	2	14	6,11	10	50	13	6,2	9	37
2.	Γ.Χ.	6,10	39	8,6	13	84	19	8	12	75	27	8,11	15	95
3.	Μ.Κ.	6,10	32	7,7	10	50	25	9,4	16	98	29	9,4	16	98
4.	Σ.Α.	6,7	19	5,5	6	9	14	6,11	10	50	8	5,1	6	9
5.	Κ.Κ.	6,6	27	6,5	8	25	16	7,4	11	63	14	6,5	9	37
6.	Β.Μ.	7,4	17	5,1	5	5	13	6,9	7	16	16	6,10	8	25
7.	Α.Κ.	6,6	24	5,11	7	16	23	8,11	14	91	26	8,9	14	91
8.	Ι.Σ.	7,3	27	6,5	8	25	21	8,3	12	75	27	8,11	13	84
9.	Α.Λ.	7,0	22	5,8	6	9	15	7,2	8	25	10	5,7	6	9
10.	Α.Π.	6,8	21	5,7	6	9	6	5,2	6	9	6	4,8	6	9
11.	Σ.Γ.	7,4	23	5,10	7	16	19	8	11	63	23	8,2	11	63
12.	Μ.Λ.	6,9	27	6,5	8	25	16	7,4	11	63	22	8	12	75
13.	Μ.Α.	7,5	20	5,5	6	9	20	8,1	11	63	18	7,2	9	37
14.	Κ.Σ.	7,2	25	6	7	16	10	6,1	6	9	18	7,2	9	37
15.	Χ.Γ.	6,6	17	4,5	5	5	7	5,5	6	9	11	5,9	7	16
16.	Π.Τ.	6,6	23	5,10	7	16	16	7,4	11	63	11	5,9	7	16
17.	Ι.Τ.	7,1	14	4,5	3	1	16	7,4	9	37	16	6,10	8	25
18.	Α.Ρ.	6,5	31	7,4	12	75	18	7,10	13	84	23	8,2	14	91
19.	Μ.Χ.	7,0	16	5	5	5	6	5,2	4	2	14	6,5	8	25
20.	Δ.Χ.	7,0	22	5,8	6	9	6	5,2	4	2	18	7,2	9	37
21.	Λ.Π.	7,0	16	5	4	12	13	6,9	7	16	17	7	9	37
22.	Σ.Κ.	7,0	18	5,3	5	5	19	8	12	75	16	6,10	10	50
23.	Κ.Ν.	7,0	23	5,10	7	16	18	7,10	12	75	17	7	10	50
24.	Σ.Φ.	7,0	17	5,1	5	5	15	7,2	6	9	9	5,4	4	2
25.	Μ.Α.	7,0	35	8	12	75	20	8,1	9	37	28	9,1	12	75

Β' Δημοτικού

		Κατασκευή προτάσεων				Ολοκλήρωση Προτάσεων				Λεξιλόγιο			
Όνομα	Χρον.ηλ.	Σκορ	Αναπτ.ηλ.	Αναπτ.πληλ.	Εκατ.θέση	Σκορ	Αναπτ.ηλ.	Αναπτ.πληλ.	Εκατ.θέση	Σκορ	Αναπτ.ηλ.	Αναπτ.πληλ.	Εκατ.θέση
1.	Α.Π.	44	8,11	11	63	27	9,9	13	84	34	10,3	13	84
2.	Ε.Π	40	8,9	14	91	26	9,7	13	84	31	9,8	13	84
3.	Β.Β	43	8,11	15	95	26	9,7	13	84	23	8,2	10	50
4.	Μ.Α	29	6,1	9	37	9	5,1	4	2	8	5,1	4	2
5.	Κ.Γ.	28	6,5	4	2	16	7,4	4	2	10	5,7	4	2
6.	Α.Σ.	22	5,5	6	9	14	6,11	5	5	20	7,7	9	37
7.	Σ.Α.	32	7,7	10	50	17	7,7	7	16	25	8,7	11	63
8.	Α.Γ.	29	6,1	9	37	21	8,3	10	50	22	8	10	50
9.	Ι.Μ.	34	8	7	16	20	8,1	7	16	14	6,5	5	5
10.	Χ.Μ.	28	6,6	8	25	24	9,1	12	75	31	9,8	13	84
11.	Γ.Κ.	28	6,6	8	25	22	8,8	12	75	26	6,9	13	84
12.	Α.Δ.	26	6,2	7	16	18	7,1	8	25	24	8,4	11	63
13.	Μ.Κ.	34	8	7	16	26	9,4	11	63	17	7	6	9
14.	Φ.Α.	34	8	11	63	25	9,4	12	75	27	8,11	12	75
15.	Σ.Α.	28	6,6	8	25	20	8,1	9	37	27	8,11	12	75
16.	Α.Ν.	31	7,7	6	9	14	6,11	4	2	19	7,5	7	16
17.	Γ.Α.	27	6,5	8	25	17	7,7	7	16	18	6,1	7	16
18.	Φ.Κ.	38	8,4	8	25	20	8,1	7	16	29	9,4	11	63
19.	Σ.Ο.	33	7,11	11	63	29	10,2	15	95	30	9,6	13	84
20.	Ν.Κ.	33	7,11	6	9	23	6,11	10	50	31	8,8	12	75
21.	Δ.Κ.	27	6,5	8	25	22	8,8	11	63	32	9,1	14	91
22.	Ρ.Μ.	37	8,2	8	25	20	8,1	7	16	20	7,7	7	16
23.	Γ.Ζ.	26	6,2	4	2	26	9,7	12	75	28	9,1	11	63
24.	Σ.Μ.	40	8,9	9	27	26	9,7	12	75	29	8,4	12	75
25.	Γ.Τ.	14	4,9	3	1	10	5,2	6	9	12	6	7	16

