

Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ «ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ
ΚΕΙΜΕΝΩΝ» ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ *CLINICAL EVALUATION OF
LANGUAGE FUNDAMENTALS-4 (CELF-4)* ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ
ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΒΑΓΙΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΜΗΛΙΑΡΕΣΗ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΜΑΙΟΣ 2009
ΠΑΤΡΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	
<i>Περίληψη στην ελληνική γλώσσα</i>	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	9
<i>Κατανόηση Προφορικών Κειμένων & Σημασιολογία</i>	14
<i>Κατανόηση Προφορικών Κειμένων & Προτασιακή Δομή</i>	16
• <i>Μοντέλο Επεξεργασίας Προτασιακής Δομής</i>	19
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ	23
<i>Αθηνά Τεστ</i>	
• <i>Γλωσσικές Αναλογίες</i>	25
• <i>Λεξιλόγιο</i>	25
<i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF – 4)</i>	
• <i>Προτασιακή Δομή</i>	27
• <i>Κατανόηση Προφορικών Κειμένων</i>	27
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	28
<i>Υποκείμενα</i>	28
<i>Πλαίσιο Έρευνας</i>	28
<i>Αθηνά Τεστ</i>	29
<i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF – 4)</i>	31
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	33
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	68
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	69
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	77

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ευχαριστούμε θερμά την εποπτεύουσα καθηγήτρια, κ. Κωτσοπούλου Αγγελική, για την παρότρυνση στην επιλογή και διεκπεραίωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καθώς η πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της συνετέλεσαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνάς μας..

Ευχαριστούμε τους κυρίους/κυρίες Διευθυντές/Δευθύντριες : Κουτρουμάνη Γ., Θεοδωροπούλου Ι., Τσερεγούνη Αν., Στελιανέση Γ. και Παπαδάτου Μ., των πέντε, (5), Δημοτικών Σχολείων, (17^{ου}, 27^{ου}, 15^{ου} Πατρών, του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αργοστολίου Κεφαλονιάς και του Δημοτικού Σχολείου Κεραμειών Κεφαλονιάς), οι οποίοι πρόθυμα συνεργάστηκαν στη διεξαγωγή της έρευνάς μας, καθώς επίσης και όλες τις Δασκάλες των τμημάτων της 2^{ας} τάξης Δημοτικού.

Επίσης, ευχαριστούμε για την συνεργασία την Στατιστικό κ. Λεβεντάκου Βασιλική που συνέβαλε στην Στατιστική Ανάλυση και Ερμηνεία των δεδομένων του δείγματός μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι δυσκολίες στην κατανόηση προφορικού κειμένου σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές, καθώς και σε αυτά που εμφανίζουν δυσλεξία, είναι γνωστές στην διεθνή βιβλιογραφία (Torgessen et all, 2001).

Όμως, όσον αφορά την κατανόηση των παιδιών αυτών στα προφορικά κείμενα δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία. Τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στο λόγο και στην ομιλία (λεξιλόγιο, γραμματική, φωνολογία, πραγματολογία) και είναι αναμενόμενο να παρουσιάζουν δυσκολίες και στην κατανόηση προφορικών κειμένων. Συμβαίνει, όμως, το ίδιο και στα παιδιά με δυσλεξία, όπου οι διαταραχές του λόγου δεν αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό.

Στα ερωτήματα αυτά μόνο η έρευνα μπορεί να δώσει απαντήσεις σε συνδυασμό με τα κατάλληλα εργαλεία και τις απαραίτητες κλίμακες που παρέχουν πληροφόρηση και αξιολόγηση της εκάστοτε υπόθεσης ή ερωτήματος.

Στην Ελλάδα, για την κατανόηση προφορικών κειμένων δεν υπάρχουν σταθμισμένες κλίμακες. Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι ο έλεγχος της καταλληλότητας της κλίμακας «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF – 4) για την χρήση αυτής στην ελληνική γλώσσα.

Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» χορηγήθηκε σε 44 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, της Δευτέρας τάξης Δημοτικού, 27 κορίτσια (61.4%) και 17 αγόρια (38.6%).

Για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα της ανωτέρω κλίμακας στα Ελληνικά, έγινε σύγκριση με την επίδοση των παιδιών στην κλίμακα: «Προτασιακή Δομή» της κλίμακας Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF – 4), καθώς και με την επίδοσή τους στις κλίμακες «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Λεξιλόγιο» του ΑΘΗΝΑ Τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλατζή – Αζίζι, 1999). Το τελευταίο είναι σταθμισμένο στην Ελληνική γλώσσα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλές θετικές συσχετίσεις στις κλίμακες “Γλωσσικών Αναλογιών” και “Λεξιλογίου” ($r^2 = 62$), “Γλωσσικών Αναλογιών” και “Κατανόησης Προφορικών Κειμένων ” ($r^2 = 72$) καθώς και μεταξύ “Λεξιλογίου” και “Κατανόησης Προφορικών Κειμένων ” ($r^2 = 64$), ($p = 0 < 0.01$),

Αντίθετα, παρουσιάστηκε χαμηλή συσχέτιση ($r^2 = 34$), μεταξύ της κλίμακας “Προτασιακής Δομής” και της “Κατανόησης Προφορικών Κειμένων” ($p=0.026$). ή καθόλου συσχέτιση ($p > 0.01$), μεταξύ της κλίμακας «Προτασιακής Δομής» και των υπολοίπων παραπάνω κλιμάκων.

Επίσης, οι μαθητές στο σύνολό τους αναμένεται κατά μέσο όρο να έχουν τις ίδιες επιδόσεις στις κλίμακες “Λεξιλογίου” & “Κατανόησης Προφορικών Κειμένων” (ανά ζεύγη δίπλευρο t-test $p = 0.413 > 0.05$), ενώ διαφέρουν οι επιδόσεις τους κατά μέσο όρο στις υπόλοιπες κλίμακες ($p < 0.05$)

Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των κλιμάκων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, (CI : 95%, F-test και t-test $p > 0.05$).

SUMMARY

Difficulties in understanding written passages in children with learning disability or dyslexia is well documented in the literature (Torgessen et al, 2001). we do not know much however about their understanding of spoken passages. .

We know that a significant number of children with learning disability present with speech and language problems but we do not know if this holds true for children with dyslexia. To these questions only research can answer. Research relies on good tools and tests for reliable evaluation.

The aim of the present study was the verification of appropriateness of the “Understanding Spoken Paragraphs” subtest of the Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF – 4) in its use in the Greek language.

The “Understanding Spoken Paragraphs” subtest was administered to 44 grade two typically developing children. In order to justify it’s adequacy for use in the Greek language, comparisons were made between the Children’s performance in “Understanding Spoken Paragraphs” and their performance in the “Sentence Structure” subtest of the Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF – 4), and the subtests “Linguistic Analogies” and “Vocabulary” of ATHINA Test (Paraskevopoulos, Kalatzi – Azizi, 1999). The ATHINA test is standardized in Greek.

The results showed highly significant and positive correlations on “Linguistic Analogies ” and “Vocabulary” ($r^2 = 62$), on “Linguistic Analogies“ and “Understanding Spoken paragraphs“($r^2 = 72$), as well as between “Vocabulary” and “Understanding Spoken Paragraphs ” ($r^2 = 64$), ($p < 0, 01$).

A weak significant correlation ($r^2 = 34$), was found between “Sentence Structure” and “Understanding Spoken Paragraphs” ($p=0.026$),

No significant correlation was found among “Sentence Structure” and the rest of the scales, ($p > 0.01$). .

In addition students, on the average, are expected to perform equally, (more or less the same), in scales such as “Vocabulary” & “Understanding Spoken Paragraphs ” (2-tailed paired sample test, $p = 0.413 > 0.05$), while their performance is expected to vary on the average for the rest of the scales ($p < 0, 05$).

No statistical significant differences found in gender (CI: 95%, F-test and t-test $p > 0.05$)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» Clinical Evaluation of Language Fundamentals -4 (CELF-4) αποτελεί αναγνωρισμένη πλέον δοκιμασία στην αξιολόγηση των διαταραχών του λόγου και των μαθησιακών δυσκολιών.

Η κατανόηση προφορικών κειμένων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για την οποία απαιτούνται τουλάχιστον τα εξής: Κατανόηση για το ποιος είναι ο κύριος χαρακτήρας, πότε και που διαδραματίζονται τα γεγονότα, ποιο είναι το κύριο γεγονός ή το κύριο πρόβλημα που χρήζει επίλυσης, ποιο είναι το αποτέλεσμα της ιστορίας. Απαιτείται επίσης, η κατανόηση της συντακτικής δομής της πρότασης, της νοητικής – συναισθηματικής κατάστασης ή συμπεριφοράς των χαρακτήρων του κειμένου και οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων (Trabasso and Stein 1994, Liles et al. 1995 , Bamberg and Damrad – Frye 1991, Reilly et al. 1998, Eaton et al. 1999).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα προβλήματα στην κατανόηση προφορικού λόγου, ίσως να προέρχονται από δυσκολίες κεντρικής ακουστικής δυσλειτουργίας (Haynes et al., 1989 ; Perfetti, 1987; J. Katz, 1977; Willeford, 1985), που έχουν να κάνουν δηλαδή με την επεξεργασία και αντίληψη κυρίως των φωνολογικών πληροφοριών.

Τα προβλήματα μπορεί επίσης να προέρχονται από δυσκολίες στην ενεργό μνήμη.

Σύμφωνα με μελέτες, η μνήμη εργασίας έχει την ικανότητα να κρατά στοιχεία διαφορετικών ομάδων αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε να δημιουργήσει συνδετικές σχέσεις ανάμεσα στις ξεχωριστές προτάσεις και να διευκολύνει την κατανόηση ολόκληρου του κειμένου (Evans and MacWhinney, 1997)

Μπορεί επίσης να προέρχονται από δυσκολίες στη γνώση του λεξιλογίου και της γραμματικής. Φτωχό λεξιλόγιο και μειωμένες σημασιολογικές διασυνδέσεις δυσχεραίνουν την κατανόηση του κειμένου. Είναι επίσης γνωστή στη βιβλιογραφία η δυσκολία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση αναφορικών προτάσεων (Kotsopoulos, 2007).

Η κατανόηση προφορικών κειμένων εξαρτάται επίσης από πραγματολογικές ικανότητες και ικανότητες ενσυναίσθησης για την κατανόηση της μεταφοράς, ειρωνείας και της συναισθηματικής κατάστασης των χαρακτήρων, κλπ.

Η πολυπλοκότητα της κατανόησης προφορικών κειμένων την κάνουν να είναι παρούσα στις περισσότερες διαταραχές του λόγου και της μάθησης (ειδική γλωσσική διαταραχή, μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία). Επιπλέον παιδιά με νοητική υστέρηση, παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (ακόμη και αυτά με σύνδρομο Ασπέργκερ) παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση προφορικών κειμένων

Αν και οι δυσκολίες στη κατανόηση κειμένων είναι τόσο συχνές δεν υπάρχουν πολλές δοκιμασίες που να αξιολογούν τη δεξιότητα αυτή ακόμη και στην ξένη βιβλιογραφία. Οι περισσότερες δοκιμασίες αφορούν την κατανόηση γραπτών κειμένων Kaufman Test of Educational Achievement (KTEA) (Kaufman&Kaufman, 1979) ή την αφήγηση ERNI, Bishop 2004, Bus Story (Renfrew, 197...). Μία από τις λίγες δοκιμασίες, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στις χώρες που ομιλιέται η Αγγλική, και η οποία περιλαμβάνει, σαν μια από τις κλίμακες της, την «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» είναι το Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) .

Στα Ελληνικά δεν υπάρχουν σταθμισμένες δοκιμασίες όχι μόνο για την κατανόηση προφορικών κειμένων αλλά μέχρι πολύ πρόσφατα ούτε και γραπτών.

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η προσαρμογή στα Ελληνικά της κλίμακας «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του Clinical Evaluation of Language Fundamentals – 4 (CELF – 4) για παιδιά 5 -8 ετών, η χορήγησή της σε παιδιά της Δευτέρας τάξης του Δημοτικού, και η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών στην κλίμακα αυτή με την επίδοσή τους στη κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» του CELF – 4 και δύο άλλων κλιμάκων «Λεξιλόγιο» και «Γλωσσικές αναλογίες» του ΑΘΗΝΑ τεστ (το οποίο έχει σταθμισθεί στα Ελληνικά) για έλεγχο της καταλληλότητας της στη χρήση της στην Ελληνική γλώσσα.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή οι δυσκολίες στην κατανόηση προφορικών κειμένων είναι παρούσες στις περισσότερες αναπτυξιακές διαταραχές όπως: ειδική γλωσσική διαταραχή, μαθησιακές διαταραχές, αλλά και σαν συνοδός διαταραχή στην νοητική υστέρηση και στον αυτισμό. Η παρούσα ανασκόπηση αφορά κυρίως την βιβλιογραφία στην ειδική γλωσσική διαταραχή και τις μαθησιακές διαταραχές.

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Η **γλώσσα** συνιστά ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο αποτελείται από φθόγγους (**φωνολογία**), νόημα (**σημασιολογία**), γραμματική (**σύνταξη**) και στοιχεία του πλαισίου (**πραγματολογία**). Η διαδικασία εκμάθησης και ανάπτυξης της γλώσσας είναι πολύχρονη και πολύπλοκη. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας η σειρά με την οποία το άτομο κατακτά τα διάφορα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης είναι σταθερή. Ωστόσο, διαφέρει κατά άτομο, η ακριβής ηλικία στην οποία αυτό κατακτά τα ποικίλα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Η διαφοροποίηση αυτή βρίσκεται σε συνάφεια προς τη γενικότερη ψυχοκινητική ανάπτυξη του ατόμου.

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, κατακτούν το περίπλοκο αυτό σύστημα της γλώσσας σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Ήδη την εποχή που αρχίζουν το σχολείο είναι ικανοί χρήστες της γλώσσας. Γνωρίζουν τουλάχιστον 8000 λέξεις, έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα της μητρικής γλώσσας και τα περισσότερα από τα μορφήματα .

Ενώ τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατακτούν την γλώσσα αρκετά εύκολα, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές όπως ειδική γλωσσική διαταραχή.

Ο όρος **ειδική γλωσσική διαταραχή** αναφέρεται σε μία ομάδα παιδιών που παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές, ενώ απουσιάζει κάποια ξεκάθαρα αναγνωρίσιμη αιτιολογία.

Παραδοσιακά, αυτά τα παιδιά καθορίζονται με ειδικά κριτήρια όπως: φυσιολογική μη-λεκτική ικανότητα, φυσιολογική ακοή και μη ορατές νευρολογικές ή συναισθηματικές διαταραχές (Stark and Tallal, 1981). Η σοβαρότητα της διαταραχής κυμαίνεται από ελαφρά έως πολύ σοβαρά.

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην φωνολογική δομή της λέξης, στην γραμματική (τηλεγραμματικός λόγος), στη σημασιολογία αλλά και στην κατανόηση περίπλοκων προτάσεων και κειμένων.

Μαθησιακές Διαταραχές

Η **μάθηση** προέρχεται από την άσκηση και την ατομική προσπάθεια. Κύριο χαρακτηριστικό της μάθησης είναι ότι, αντίθετα προς την ωρίμανση, είναι το αποτέλεσμα εξωτερικών επιδράσεων. Ωρίμανση και μάθηση αλληλεπιδρούν και έχουν ως κοινό αποτέλεσμα την ανάπτυξη. Η μάθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και η γλωσσική ανάπτυξη στη μάθηση.

Τα αποτελέσματα αυτής της διαπίστωσης είναι εμφανή σε μαθητές, οι οποίοι γνωστικά και ανατομικά έχουν τη δυνατότητα για υψηλές επιδόσεις, αλλά δεν καταφέρνουν να επιδώσουν όπως θα περίμενε κανείς, στο σχολικό τους περιβάλλον, δηλαδή παρουσιάζουν **μαθησιακές δυσκολίες** (Hammil, 1990).

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί σχετικοί με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως ο παρακάτω:

*“Οι **Μαθησιακές Δυσκολίες** είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα είναι δυνατό να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και γενικά κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο, δε συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Hammil, 1990).*

Παρόλο που οι διάφοροι ορισμοί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε αρκετά σημεία, συγκλίνουν στα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Το άτομο να διαθέτει νοητική ικανότητα εντός φυσιολογικών ορίων.
- Να υπερτερεί το νοητικό δυναμικό του ατόμου, σε σχέση με την σχολική του απόδοση.
- Η σχολική επίδοση να αποκλίνει 1,5 – 2 χρόνια.
- Εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων.
- Να μην συνυπάρχουν αισθητηριακές ή άλλες διαταραχές.

ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑ

Παθογενετικοί παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών:

1. Προδιαθεσικοί

- Δυσλειτουργία του εγκεφάλου
- Συνθήκες κύησης
- Προγεννητικά και περιγεννητικά συμβάντα
- Συνθήκες διατροφής
- Μόλυνση του περιβάλλοντος
- Δυσλειτουργία του θυρεοειδούς

2. Γενετικοί

- Μεγαλύτερη επίπτωση Μαθησιακών Δυσκολιών σε μονοζυγωτικούς απ' ότι σε διζυγωτικούς διδύμους
- Κληρονομικοί παράγοντες

3. Νευροβιολογικοί

- π.χ. ορμόνες, δυσπλασίες στον εγκέφαλο

4. Γνωσιακοί

- Οπτικοχωροαντιληπτικών διαταραχών (Orton, 1937)
- Ακουστικών- γλωσσικών διαταραχών (Baker & Cantwell, 1995; Vellutino, 1987)
- Διαταραχών κατά την απαρτίωση (ενσωμάτωση) των διαφορετικών αισθητηριακών ερεθισμάτων

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Παρακάτω γίνεται αναφορά στα κύρια χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών:

1. Προβλήματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης
2. Διαταραχές στη μνήμη
3. Διαταραχές προσοχής
4. Προβλήματα κινήτρων (*τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν κινητοποιούνται εύκολα γιατί υποτιμούν τις δυνατότητές τους*)

5. Αποτυχία στην ανάπτυξη και χρήση στρατηγικών για μάθηση
6. Δυσκολίες στον προφορικό λόγο
7. Δυσκολίες στην ανάγνωση
8. Δυσκολίες στη γραφή
9. Δυσκολίες στην αριθμητική
10. Προβληματική κοινωνική συμπεριφορά
11. Ανισόρροπη ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων (*εμφανίζονται εξελικτικά ελλείμματα*)
12. Ασυμφωνία ανάμεσα στη δυνατότητα και στην απόδοση
13. Δυσκολία ανταπόκρισης σε μαθησιακές απαιτήσεις

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Η βιβλιογραφία ως προς τις δυσκολίες των παιδιών με **Ειδική Γλωσσική Διαταραχή** και **Μαθησιακές Δυσκολίες** στην κατανόηση προφορικών κειμένων έχει ως εξής:

Ακουστική Επεξεργασία

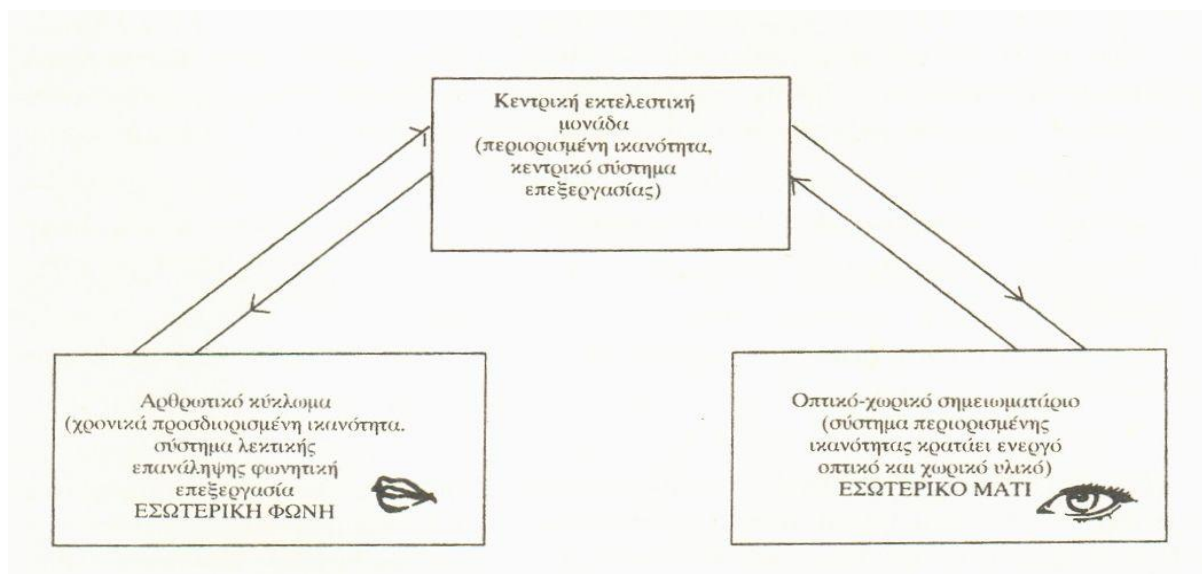
Τα παιδιά μαθαίνουν τους κανόνες της γλώσσας, **ακούγοντάς τους** στις τοπικές και χρονικές θέσεις στις οποίες αυτοί επιδρούν (Braine, 1963). Συγκεκριμένα, το παιδί εκτίθεται στη γλώσσα και τη μιμείται. Στηριζόμενο στην ανατροφοδότηση από το γλωσσικό του περιβάλλον ταξινομεί, περιορίζει και βελτιώνει τη χρήση της.

Μία σειρά από μελέτες και έρευνες (Elliott&Hammer, 1988; Elliot, Hammer,& Scholl, 1989). έχουν δείξει ότι η ικανότητα ακουστικής διάκρισης παιδιών ηλικίας 6 – 8 ετών σχετίζεται με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία .

Επίσης , σύμφωνα με Leonard et al., 1983 τα παιδιά με φτωχές ικανότητες αντίληψης και έκφρασης λόγου, είναι πιο αργά ή λιγότερο ικανά στο να βρίσκουν λέξεις και σε δοκιμασίες ακουστικών ικανοτήτων.

Μνήμη Εργασίας

Κατά τον Baddeley (1986), η **μνήμη εργασίας** είναι το σύστημα το οποίο επεξεργάζεται και αποθηκεύει προσωρινά ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Η μνήμη εργασίας συνίσταται από το **Κεντρικό εκτελεστικό σύστημα** και δύο άλλα υποσυστήματα που ελέγχονται από αυτό: το **φωνολογικό κύκλωμα ή Αρθρωτικό βρόγχο** για την συγκράτηση ακουστικών ερεθισμάτων και τον **Οπτικοχωρικό συνδυασμό ή σημειωματάριο** για τη συγκράτηση οπτικοχωρικών ερεθισμάτων. Το φωνολογικό κύκλωμα αποτελεί έννοια σχεδόν ταυτόσημη με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη.



Εικόνα 1: Μοντέλο εργαζόμενης μνήμης

Σε πρόσφατη αναθεώρηση της έννοιας της μνήμης εργασίας, ο Baddeley προσέθεσε ένα ακόμη υποσύστημα, την **Επεισοδιακή συγκράτηση** που τελεί υπό τον έλεγχο του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος. Έργο της επεισοδιακής συγκράτησης είναι η προσωρινή συγκράτηση πληροφοριών από τα δύο υποσυστήματα, το φωνολογικό κύκλωμα και τον οπτικοχωρικό συνδυασμό.

Ειδικότερα, τα **ακουστικά ερεθίσματα** φτάνουν στη φωνολογική μνήμη και ενεργοποιούν τα ανάλογα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των φωνημάτων και κατά συνέπεια σχηματίζουν τις λέξεις. Τα ενεργοποιηθέντα φωνήματα συγκρατούνται και αποθηκεύονται στο φωνολογικό κύκλωμα για 1 – 2 δευτερόλεπτα. Η **μνήμη εργασίας** και κυρίως το φωνολογικό κύκλωμα παίζει σημαντικό ρόλο στη

συγκράτηση των φωνημάτων για τις διάφορες λειτουργίες της φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. συλλαβισμός, αποκωδικοποίηση προφορικού μηνύματος).

Για τα παιδιά με φτωχές αντιληπτικές ικανότητες, οι διαταραχές στην ακουστική μνήμη εργασίας μπορεί να τα αποτρέπουν από το να ακολουθούν τη σειρά λεξικών στοιχείων, στοιχείων που απαιτούν από το παιδί να συγκρατήσει στην ακουστική μνήμη εργασίας την ακολουθία των συστατικών της πρότασης σε πραγματικό χρόνο, ενώ ταυτόχρονα να επεξεργάζονται το **σημασιολογικό περιεχόμενο** της πρότασης (Evans and MacWhinney, 1997).

Σύμφωνα με μελέτες, η μνήμη εργασίας έχει την ικανότητα να κρατά στοιχεία διαφορετικών ομάδων αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε να δημιουργήσει συνδετικές σχέσεις ανάμεσα στις ξεχωριστές προτάσεις. Σε σχετική με τα ανωτέρω έρευνα, βρέθηκε ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνδέουν πληροφορίες ξεχωριστών προτάσεων, όπως και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (ομάδα ελέγχου), αλλά **μόνο** όταν υπάρχουν δύο προτάσεις. Η απόδοσή τους σε πρόσθετες πληροφορίες εξαρτάται απόλυτα από τις προσωπικές τους ικανότητες (Klein – Konigsberg, 1984).

I. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ & ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

Ακόμα και ένας απλός τομέας της σημασιολογίας –**το λεξιλόγιο**- χρήζει συστηματικής έρευνας, λόγω της συνεχούς αλλαγής στη γνώση και των πολλών σχεδίων/ σχημάτων των νοημάτων της λέξης. Η αποκωδικοποίηση του νοήματος της λέξης αφορά όχι μόνο την απόφαση του νοήματος, αλλά και τον καθορισμό των σχέσεων της μέσα στην πρόταση (L.Miller, 1984). Τα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση προφορικού/ γραπτού μηνύματος συμβαίνουν λόγω δυσκολιών στην γνώση της λέξης και στις σχέσεις μεταξύ των νοημάτων της.

Ακόμη γνωρίζουμε ότι οι λέξεις που κατακτώνται νωρίς από τα παιδιά, *κατά την ανάπτυξη του λεξιλογίου*, έχουν απλούστερη φωνοτακτική δομή από αυτές που κατακτώνται αργότερα, γεγονός που μας βοηθά να καταλάβουμε γιατί οι εκφράσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών διαφέρουν φωνολογικά από αυτές, των παιδιών με γλωσσικές/ μαθησιακές διαταραχές (Redford & Miikkulainen, 2007).

Κατά την αξιολόγηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ελλιπής επίδοση των παιδιών λόγω υπερβολικής πολυπλοκότητας στη σημασιολογία, σε έρευνα των Laughton and Hasenstab (1986).

Οι παρακάτω δυσκολίες στη *λεξική γνώση και χρήση* παρατηρήθηκαν σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (D.J. Johnson & Myklebust, 1967; Snider, 1989; Wiig & Semel, 1984):

- Φτωχό λεξιλόγιο
- Περιορισμένη απόδοση ορισμών
- Δυσκολίες στις πολύσημες λέξεις
- Συχνή χρήση συγκεκριμένων λέξεων (π.χ. και, πράγμα, τέτοιο)
- Περιορισμένος συμβολισμός και σχεδιασμός (προτάσεων)
- Φτωχή σχηματική γνώση

Σε μελέτες τους οι Johnson and Myklebust (1967) επίσης, ανέφεραν ότι η γνώση λέξεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνά φτωχή, περιορισμένη, κυριολεκτική, χωρίς άνεση στο χειρισμό πολύσημων εκφράσεων.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν λιγότερους συνδέσμους από ότι τα άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Moran, 1988) **ή** παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση συγκεκριμένων συνδέσμων (Wren, 1983). Ακόμα, παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη του λεξιλογίου (Wren, 1983).

Στον αντίποδα των παραπάνω μελετών, σε έρευνα που έγινε σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, πραγματολογική διαταραχή και υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, τα οποία ίσως παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, **δεν** υπήρξαν διαφορές σε σχέση με την ομάδα ελέγχου όσον αφορά τη σημασιολογία. Οι ικανότητες σημασιολογίας των παιδιών αξιολογήθηκαν μέσω δραστηριότητας παραγωγής αφήγησης από βιβλίο με σειρές εικόνων χωρίς λέξεις (C.F. Norbury and V.M. Bishop, 2002). Αυτό το αποτέλεσμα δεν εκπλήσσει, αφού τα υψηλά σκορ μπορούν να προκληθούν από την περιγραφή εικόνων. Το να δημιουργείς αφήγηση από έναν τίτλο, ίσως είναι πιο δύσκολο (Botting, 2002; Cain and Oakhill, 1996).

II. Απόδοση ορισμών^α

Οι ορισμοί είναι άλλοι τρόποι πρόσβασης της γνώσης των λέξεων και σχετίζονται με τη μεταγλωσσική ικανότητα που καθιστά πιο σαφή τη γνώση (των λέξεων). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μεγάλες καθυστερήσεις στις απαντήσεις τους σε δραστηριότητες, όπως κατονομασία αντιθέτων και απόδοση ορισμών (Wiig & Semel, 1976).

III. Ανάκληση λέξης^β

Έρευνα του de Hirsch (1981) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με καθυστέρηση του λόγου/ αναπτυξιακές διαταραχές, τα οποία προβλέπεται να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες αργότερα, έδειξε ότι τα παιδιά αυτά, ενώ φαίνονται να παρακολουθούν όλες τις απαραίτητες ακουστικές πληροφορίες που τους δίνονται, δεν καταλαβαίνουν όλα όσα ακούν. Τα γλωσσικά ελλείμματα, ακόμα και τα απειροελάχιστα, είναι κόκκινες σημαίες για επακόλουθες μαθησιακές δυσκολίες. Το παιδί περίπου τεσσάρων (4) ετών που δεν τους αρέσουν τα βιβλία, ούτε να ακολουθεί τη σειρά της ιστορίας ή που έχει σοβαρή δυσκολία στο να βρει τη λέξη (που είναι απαραίτητο για την **ανάκληση λέξεων** και **δεν** σχετίζεται με το λεξιλόγιο) ή που χρησιμοποιεί πρωτόγονα κατασκευασμένες προτάσεις είναι στην ομάδα κινδύνου για ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών μελλοντικά.

Συμπληρωματικά, η μελέτη των Leonard *et al.* (1986) υποστήριξε ότι η δυσκολία ανάκλησης δείχνει ότι η γνώση της λέξης είναι σαφής, αλλά όχι εύκολα προσβάσιμη. Είναι άξιο προσοχής, ότι η συχνότητα εμφάνισης της λέξης, βρέθηκε να είναι καθοριστικός παράγοντας για την ταχύτητα και ακρίβεια της ανάκλησης.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ & ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΗ ΔΟΜΗ

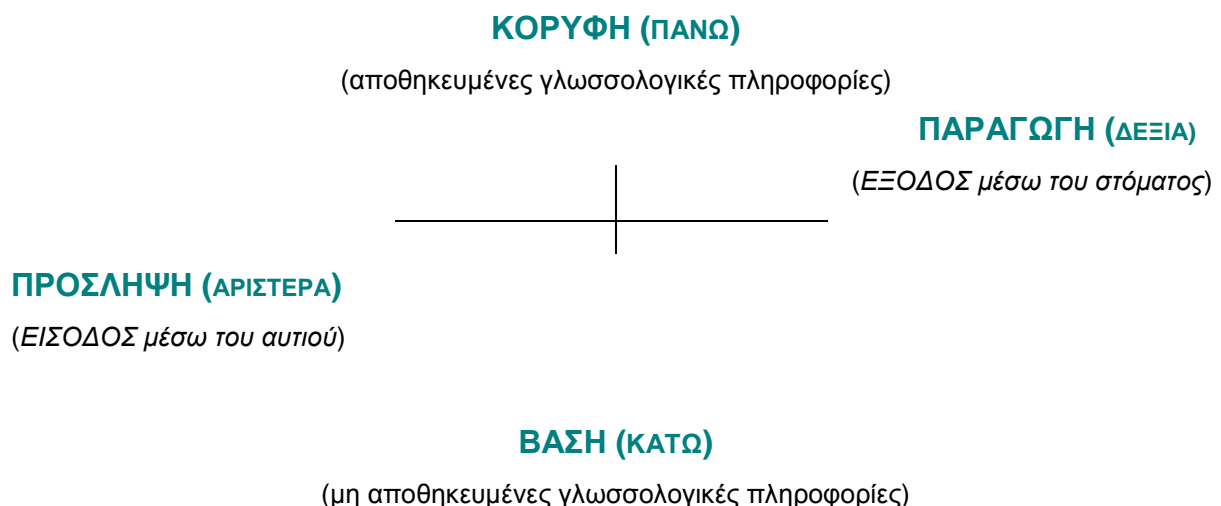
Πολλά άτομα με γλωσσικές/ μαθησιακές δυσκολίες, που βρίσκονται σε σχολικό περιβάλλον, δεν αποκτούν απαραίτητα **μόνο περιορισμένο λόγο**. Αντιθέτως, φαίνεται να έχουν αποκτήσει το λόγο με **αργότερο** ρυθμό από ότι τα

^α αφορά την κλίμακα λεξιλογίου

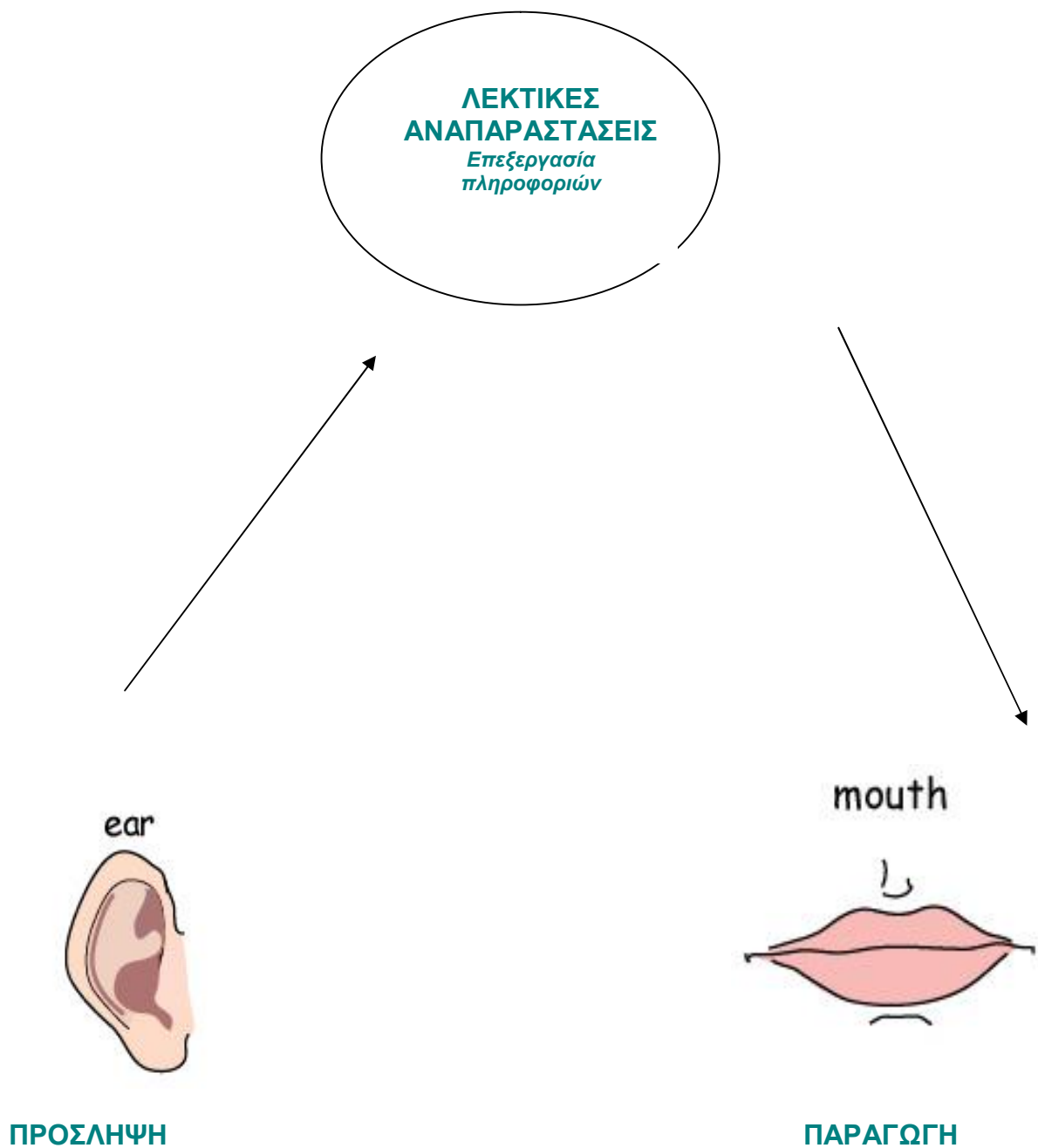
^β αφορά την κλίμακα γλωσσικές αναλογίες

τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τέτοια παιδιά, συχνά δυσκολεύονται να επεξεργαστούν προτάσεις και παρουσιάζουν ελλείμματα στην αποκωδικοποίησή τους, γεγονός που επιφέρει δυσκολία κατανόησης κάποιων **πολύπλοκων συντακτικών δομών**. Ωστόσο, υπάρχει απόδειξη ότι βασικές, λειτουργικές, συντακτικές ικανότητες κατακτώνται ως επί το πλείστον, κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια (Roth and Spekman, 1989b; Siegel & Ryan, 1988; Kamhi, 1988).

Σε μια σειρά ερευνών, που ασχολούνται με την έκδηλη αλληλεπίδραση μεταξύ της συντακτικής γνώσης και της μνήμης, παρουσιάστηκε χαμηλότερη επίδοση στα παιδιά με γλωσσικές/ μαθησιακές δυσκολίες σε δραστηριότητες: επανάληψης προτάσεων, προφορικού κειμένου, αξιολόγησης βραχυπρόθεσμης μνήμης. Μία *αιτιώδης* σχέση μεταξύ των ελλειμμάτων μνήμης και σύνταξης δεν γίνεται αντικειμενικά αποδεκτή, από τη στιγμή που δεν λαμβάνεται υπ' όψιν ότι η γλωσσολογική γνώση ίσως διευκολύνει τη μνήμη εργασίας σε μια επεξεργασία πληροφόρησης από **πάνω προς τα κάτω** (top-down processing αναφέρεται σε μια δραστηριότητα, όπου έχουν αποθηκευτεί προηγούμενες πληροφορίες, δηλαδή υπάρχουν λεξικές αναπαραστάσεις) (Andolina, 1980; Donahue, Pearl & Bryan, 1982; Fletcher, Satz & Scoles, 1981; Idol- Maestas, 1980; Klecan- Aker, 1985; Minskoff, 1976; Moran, 1981a; Moran & Byrne, 1977; Semel & Wiig, 1975; Siegel & Ryan, 1984; Shyder & Downey, 1991; Vogel, 1975; Wiig & Roach, 1975; Wiig & Semel, 1974, 1975, Wren 1983).



Εικόνα 2: **Επεξεργασία πληροφόρησης από πάνω προς τα κάτω.**
Μοντέλο των Stackhouse & Wells (1997).



Εικόνα3: Η βασική δομή του συστήματος επεξεργασίας της ομιλίας.
Μοντέλο των Stackhouse & Wells (1997).

Κοινά ευρήματα των παραπάνω ερευνών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- Παρουσιάζουν λιγότερη γνώση από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

των μορφολογικών αντανακλαστικών για τους χρόνους των ρημάτων, τον πληθυντικό αριθμό και τις κτητικές αντωνυμίες.

- Παρουσιάζουν ποικίλου βαθμού συντακτική ανωριμότητα σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα (αφορά εξάχρονα παιδιά).

Σύμφωνα με τη Liles *et al.* (1995), τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή ή/ και μαθησιακές δυσκολίες συχνά παράγουν μικρότερες, χωρίς λογικούς ειρμούς ιστορίες, οι οποίες είναι συντακτικώς απλές και παρουσιάζουν λάθη συντακτικά, σημασιολογικά και μορφολογικά.

Συντακτικοί παράγοντες, όπως η προτασιακή πολυπλοκότητα και τα λάθη τονισμού ξεχώρισαν τα παιδιά με γλωσσικές/ μαθησιακές δυσκολίες από αυτά της ομάδας ελέγχου (C.F. Norbury and V.M. Bishop, 2002).

Να προσθέσουμε ότι, υπάρχει η άποψη ότι οι ψυχικές καταστάσεις των συνομιλητών (π.χ. χαρά, λύπη, άγχος κτλ) σχετίζονται μόνο με την παραγωγή πολύπλοκης σύνταξης. Συγκεκριμένα, τα ρήματα νοητικής κατάστασης «χρωματίζονται» συναισθηματικώς και υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη της πολύπλοκης σύνταξης, καθιστά πιθανή τη λανθασμένη αντίληψη της πρότασης (C.F. Norbury and V.M. Bishop, 2002; De Villiers, 2000). Ωστόσο, κάποιος δε θα ήθελε να υπερεκτιμήσει αυτή την παρατήρηση, λόγω της στενής σχέσης των δύο μέτρων, γιατί οι ψυχικές καταστάσεις τείνουν να εμφανίζονται με συντακτικώς πολύπλοκες δομές.

I. ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΗΣ ΔΟΜΗΣ

Το μοντέλο με το οποίο ασχολείται η μελέτη των Bates *et al.*, (1984); Bates and MacWhinney (1987,1989) για να ερευνήσει μια εκτέλεση βασισμένη στο πλεονέκτημα της κατανόησης προτάσεων σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, ήταν το **Μοντέλο Ανταγωνισμού** που δημιουργήθηκε από τους Bates, MacWhinney και τους συνεργάτες τους.

Κατά τη διάρκεια της κατανόησης προτάσεων, το παιδί πρέπει να ακούει προσεκτικά, ταυτόχρονα, πολλαπλά παροδικά και σύντομα ακουστικά, φωνητικά, σημασιολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και τονικά στοιχεία.

Η δύναμη του στοιχείου, είναι ένα μέτρο δύναμης που μετρά το κατά πόσο ένα άτομο έχει προσεγγίσει την αξία ενός διαθέσιμου στοιχείου στη γλώσσα του. Κατά τη διάρκεια κατάκτησης του λόγου, η διαδικασία του καθορισμού των ρόλων των

ουσιαστικών ως ενεργητικούς ή παθητικούς, είναι μια δύσκολη εργασία. Οι χαρτογραφήσεις ανάμεσα στα στοιχεία που καθορίζουν αυτούς τους ρόλους και οι ρόλοι από μόνοι τους, είναι πάρα πολλοί. Για παράδειγμα, το στοιχείο για την ενεργητικότητα (animacy) του ουσιαστικού τείνει να καθορίζει το ρόλο του εκτελεστή σε πολλές περιπτώσεις (π.χ. το παιδί χτυπάει τη μπάλα). Ακόμα, η ενεργητικότητα του στοιχείου δεν είναι πάντοτε παρούσα (π.χ. το ρόπαλο χτύπησε τη μπάλα) ή σωστά καθορισμένη ως προς το ρόλο του εκτελεστή (π.χ. τη μπάλα χτύπησε το παιδί). Έτσι, σύμφωνα με το Ανταγωνιστικό Μοντέλο, *η δύναμη ενός στοιχείου για έναν ομιλητή είναι ανάλογη με την πληροφοριακή του αξία ή την αξία του στοιχείου.*

Ατομικοί περιορισμοί στην αναπτυξιακή ικανότητα, κατά τη διάρκεια της χρήσης της γλώσσας σε πραγματικό χρόνο, θα επηρεάσει τις δυνάμεις του στοιχείου για τους ομιλητές. Η τρίτη θεωρητική ιδέα, κόστος στοιχείου, είναι ένα γενικό μέτρο της ανάπτυξης των κοστών, που σχετίζονται με τη χρήση του πραγματικού χρόνου ενός ορισμένου στοιχείου (π.χ. μνήμη, ταχύτητα της ανάπτυξης του περιορισμού, κόπωση). Το Μοντέλο Ανταγωνισμού υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των κοστών των διαφορετικών γλωσσικών «στοιχείων» *θα διαφέρει ανάλογα με τον ομιλητή, αντανακλώντας τις ατομικές ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών.*

Η χρήση της σειράς των λεξικών στοιχείων, κατά τη διάρκεια της κατανόησης του λόγου, απαιτεί από το παιδί να επεξεργάζεται και προσωρινά να αποθηκεύει σε σειρά λέξεων, άμεσες και τελικές ερμηνείες των πολλαπλών ανταγωνιζόμενων σημασιών. Το Ανταγωνιστικό Μοντέλο προβλέπει ότι αν το κόστος επεξεργασίας υπερβαίνει τις διαθέσιμες πηγές, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή μπορεί να βασίζονται, αντίθετα, σε στρατηγικές κατανόησης (π.χ. τη σημασιολογική γνώση ολόκληρου του κόσμου), οι οποίες έχουν υψηλή αξία στοιχείου, αλλά χαμηλό κόστος στοιχείου.

Τα ευρήματα από αυτή την έρευνα δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή δεν έχουν μερική κατανόηση στις ικανότητες κατανόησης προτάσεων, αλλά ότι από την ηλικία των επτά (7) χρονών έχουν αναπτύξει στρατηγικές προσαρμογής για επεξεργασία προτάσεων σε πραγματικό χρόνο. Οι διαφορές ανάμεσα σε ομάδες, στους τρόπους κατανόησης προτάσεων που παρατηρήθηκαν σε αυτή τη μελέτη, επίσης δείχνουν ότι η ειδική γλωσσική διαταραχή δεν είναι ένας ομογενοποιημένος πληθυσμός, αλλά ένας πληθυσμός που δείχνει να ποικίλει ανάλογα με τη σοβαρότητα των αντιληπτικών ικανοτήτων. Επίσης, από την έρευνα με βάση το μοντέλο προκύπτουν τα εξής:

- Τα παιδιά με *φτωχές ικανότητες αντίληψης και έκφρασης λόγου* είναι πιο αργά και λιγότερο ικανά στο να βρίσκουν λέξεις, στην κατονομασία εικόνων και σε δοκιμασίες ακουστικών ικανοτήτων (Leonard *et al.*, 1983; Kail and Leonard, 1986; Gathercole and Baddeley, 1990). Στον προφορικό λόγο, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή με καλές αντιληπτικές ικανότητες, κάνουν περισσότερα γραμματικά λάθη και παραλείπουν περισσότερες λειτουργικές λέξεις σε εκφράσεις που έχουν μεγαλύτερες **ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΗ-ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ**, σε σχέση με τα παιδιά με φτωχές αντιληπτικές κι εκφραστικές ικανότητες (Evans 1996, Evans *et al.* 1997).
- Τα παιδιά με *φτωχές αντιληπτικές ικανότητες* σταθερά βασίζονται σε στοιχεία ενεργητικότητας, όπου αυτά είναι διαθέσιμα, αλλά δυσκολεύονται να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τη σειρά των λέξεων, όταν τα ενεργητικά στοιχεία δεν είναι διαθέσιμα, διαλέγοντας το τελευταίο ουσιαστικό σε αυτά τα συμφραζόμενα.
- Τα παιδιά με καλύτερες αντιληπτικές ικανότητες χρησιμοποίησαν τη σειρά των λέξεων σαν πρωταρχική στρατηγική κατανόησης, ενώ τα παιδιά με τα πιο *σοβαρά αντιληπτικά ελλείμματα* βασίστηκαν αντίθετα, σε στοιχεία ενεργητικότητας. Τα παιδιά με τα πιο σοβαρά ελλείμματα βασίζονται κυρίως στα σημασιολογικά στοιχεία, κατά τη διάρκεια των εργασιών **κατανόησης προτάσεων**.
- Για τουλάχιστον μερικά παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, όταν οι απαιτήσεις της επεξεργασίας δεν υπερβαίνουν τις διαθέσιμες πηγές τους, αυτά μπορεί να είναι ικανά να χρησιμοποιούν γραμματικές πληροφορίες, όπως σειρά λέξεων για **να ερμηνεύσουν προτάσεις** σωστά.
- Τα παιδιά με *ελλιπείς αντιληπτικές κι εκφραστικές ικανότητες* χρησιμοποίησαν σημασιολογική γνώση, αντίθετα με τη συντακτική πληροφορία, μία στρατηγική που διαφέρει όχι μόνο από τη σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, αλλά και από τα μικρότερα σε ηλικία τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ο Leonard (1995) πρότεινε ότι δεν είναι η γραμματική γνώση που έχει διαταραχθεί σε αυτά τα παιδιά, αλλά η ικανότητά τους για επεξεργασία πληροφοριών.

II. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΝΤΟΛΩΝ

Κατά την χορήγηση της κλίμακας «Προτασιακή Δομή» του CELF-4, στην έρευνά μας, οι μαθητές προκειμένου να απαντήσουν έπρεπε να ακολουθήσουν την εντολή του εξεταστή « Δείξε μου...».

Με το θέμα «Κατανόηση Εντολών» έχουν ασχοληθεί προγενέστερες έρευνες. Η μελέτη των Riedlinger- Ryan & Shewan (1984) ασχολήθηκε με τη κατανόηση προφορικών εντολών, ενώ αυξάνεται σταδιακά το μέγεθος της σημασιολογικής πληροφόρησης, χρησιμοποίησαν το Token Test for Children (TTC) (DiSimoni, 1978) σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με γλωσσικές/ μαθησιακές δυσκολίες. Το αποτέλεσμα ήταν ότι *όσο αυξανόταν το μήκος της πρότασης/ εντολής, τόσο περισσότερη δυσκολία αντιμετώπιζαν τα παιδιά στην κατανόηση της εντολής και κατ' επέκταση στην εκτέλεσή της.*

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, σε μελέτη των Bunce (1989) και Spekman (1981) διαπιστώθηκε ότι οι ακροατές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν ισάξια ικανοί με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στο να ακολουθούν εντολές.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ (ΤΕΣΤ)

I. ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ψυχοπαιδαγωγικό (πολυθεματικό- ενδοατομικής 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 κείνους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτοθεραπευτικής παρέμβασης. Ως πρότυπο για την κατασκευή του, χρησιμοποιήθηκαν δύο διαγνωστικά τεστ:

- το Aston Index και
- το Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων- ΙΤΡΑ.

Τα εξεταστικά αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ 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 Αθηνά Τεστ, μπορεί να καθοριστεί όχι μόνο το κατά πόσο το επίπεδο ανάπτυξης ενός παιδιού είναι σύστοιχο με την χρονολογική του ηλικία, συγκρίνοντας την επίδοσή του με παιδιά της ηλικίας του (διατομικές διαφορές), αλλά και οι διαφορές που μπορεί να προκύψουν στις διάφορες επιμέρους ικανότητες και επιδόσεις μέσα στο ίδιο το υπό αξιολόγηση παιδί (ενδοατομικές διαφορές). Έτσι, οι υποκλίμακες του Αθηνά Τεστ έχουν σταθμιστεί, ώστε να επιτρέπουν τη μεταξύ τους σύγκριση και περιέχουν διαφορετικό εξεταστικό υλικό, όπως:

1. ακουστικό- οπτικό (δίοδο επικοινωνίας),
2. σημασιολογικό- σχηματικό,

καθώς και διαφορετικό είδος έργου, όπως:

1. Λεκτικό,
2. γραφοκινητικό και

3. χειρισμός αντικειμένων.

Το Αθηνά Τεστ αποτελείται από δεκατέσσερις (14) κύριες κλίμακες εκ των οποίων μία (1) συμπληρωματική, σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων που αξιολογούν πέντε (5) βασικούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού.

Το Αθηνά Τεστ, βάσει της ηλικίας του παιδιού, μπορεί να χορηγηθεί στις ακόλουθες περιπτώσεις:

- σε παιδιά ηλικίας 5 έως και 9 ετών,
- σε σοβαρές νοητικές ανεπάρκειες (5- 14 ετών) και
- μεμονωμένες επιμέρους κλίμακες του τεστ (από νηπιακή έως εφηβική ηλικία).

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

- Πλήρης (όλες οι κλίμακες),
- Βραχεία («γλωσσικές αναλογίες», «λεξιλόγιο», «μνήμη αριθμών», «ολοκλήρωση παραστάσεων», «διάκριση γραφημάτων», «σύνθεση φθόγγων») και
- Επιλεκτική (π.χ. όταν θέλουμε να έχουμε την εικόνα της νοητικής ικανότητας του παιδιού, χορηγούμε τις αντίστοιχες υποκλίμακες).

Οι δεκατέσσερις κλίμακες του «Αθηνά Τεστ» με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί κατά τομείς ανάπτυξης είναι οι εξής:

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. Γραφοφωνολογική ενημερότητα

9. Διάκριση γραφημάτων
10. Διάκριση φθόγγων
11. Σύνθεση φθόγγων

V. Νευροψυχολογική ωριμότητα

12. Οπτικοκινητικός συντονισμός
13. Αντίληψη «δεξιού- αριστερού»
14. Πλευρίωση

Στην εργασία αυτή, χρησιμοποιήθηκαν μόνο δύο από τις δεκατέσσερις κλίμακες, οι οποίες είναι οι : «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Λεξιλόγιο». Η πρώτη ελέγχει τη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών που εισέρχονται στο μνημονικό σύστημα και η δεύτερη την ικανότητα ανάκλησης της σημασίας των λέξεων, με σκοπό την απόδοση των ορισμών τους.

I.ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ

Η κλίμακα «Γλωσσικές Αναλογίες» αποτελείται από 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες. Κάθε αναλογία αποτελείται από 2 προτάσεις:

- μια πλήρη πρόταση που ορίζει μια σχέση ανάμεσα σε πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις και
- μια ελλιπή πρόταση που ορίζει μια σχέση που λείπει ο δεύτερος όρος της.

Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συσχετίζει έννοιες **κατά τρόπο λογικό**. Αξιολογούνται: η Γλωσσική κλίμακα (Γλωσσικό υλικό, Λεκτικό έργο) και η Ακουστική δίοδος επικοινωνίας.

II.ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Η κλίμακα «Λεξιλόγιο» αποτελείται από 20 λέξεις. Το παιδί καλείται να δώσει τον ορισμό ή να πει τι γνωρίζει για την κάθε λέξη. Αξιολογεί τη δυνατότητα του παιδιού να:

- ανακαλέσει τη σημασία της λέξης και να αποδώσει τον ορισμό της και

- το γλωσσικό περιεχόμενο του Λόγου. Το γλωσσικό περιεχόμενο είναι η κατηγοριοποίηση των θεμάτων και σχετίζεται με το νόημα (με τη σημασιολογία) που εκφράζεται με τη γλώσσα. (Bloom & Lahey, 1978).

II. CLINICAL EVALUATION OF LANGUAGE FUNDAMENTALS- FOURTH EDITION^{UK} (CELF- 4^{UK})

Το Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Fourth Edition (CELF-4^{UK}) είναι ένα εργαλείο σταθμισμένο στην αγγλική γλώσσα, το οποίο χρησιμοποιείται από τους θεραπευτές για τον προσδιορισμό, τη διάγνωση και την αξιολόγηση της γλώσσας και των διαταραχών επικοινωνίας σε άτομα ηλικίας από 5 έως 16 ετών.

Το CELF-4 είναι μια διαδικασία αξιολόγησης τεσσάρων επιπέδων:

- Προσδιορισμός της ύπαρξης ή μη γλωσσικής διαταραχής
- Περιγραφή της φύσης της διαταραχής
- Αξιολόγηση κλινικής συμπεριφοράς
- Αξιολόγηση της γλώσσας και της επικοινωνίας

Αποτελείται από τις ακόλουθες κλίμακες αξιολόγησης:

1. Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών- Concepts and Following Directions
2. Δομή Λέξεων- Word Structure
3. Επανάληψη Προτάσεων- Recalling Sentences
4. Σχηματισμός Προτάσεων- Formulated Sentences
5. Κατηγοριοποίηση Λέξεων- Word Classes 1 and 2
6. Προτασιακή Δομή- Sentence Structure
7. Λεξιλόγιο Έκφρασης- Expressive Vocabulary
8. Κατανόηση Προφορικών Κειμένων- Understanding Spoken Paragraphs
9. Φωνολογική Ενημερότητα- Phonological Awareness
10. Συνειρμική Κατονομασία- Word Associations Επανάληψη Αριθμών- Number Repetition
11. Αυτοματισμοί, Αλληλουχίες- Familiar Sequences

12. Αυτόματη Κατονομασία- Rapid Automatic Naming
13. Πραγματολογία- Pragmatic Profile
14. Αναπτυξιακά Πηλικά- Scaled Scores
15. Εγχειρίδιο και Οδηγίες Βαθμολόγησης- Administration and Scoring Directions
(Semel, E., Wiig, H. E. & Secord, W., 2006)

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες «Προτασιακή Δομή» και «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων».

I. ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΗ ΔΟΜΗ

Η κλίμακα «Προτασιακή Δομή» περιέχει 26 εικονιζόμενα ερεθίσματα. Κάθε ερέθισμα αποτελείται από 4 εικόνες που μοιάζουν μεταξύ τους και απεικονίζουν αντικείμενα / δραστηριότητες. Το παιδί καλείται να παρατηρήσει τις εικόνες προσεχτικά και στη συνέχεια να δείξει την εικόνα που αντιστοιχεί στη πρόταση που του διαβάζει ο εξεταστής.

Αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει συντακτικώς και γραμματικώς τις προτάσεις που του διαβάζει ο εξεταστής, οι οποίες σταδιακά αυξάνουν σε πολυπλοκότητα, με τελικό στόχο την αντιστοίχιση του ακουστικού ερεθίσματος με την κατάλληλη εικόνα.

II. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» χορηγείται σε παιδιά ηλικίας 5-8 ετών. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, χορηγούνται σ' αυτό 3 ιστορίες, τις οποίες τού διαβάζει ο εξεταστής και το παιδί καλείται να τις αποκωδικοποιήσει φωνολογικά/ συντακτικά/ γραμματικά και σημασιολογικά, ώστε να απαντήσει σε 15 συνολικά ερωτήσεις κατανόησης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την πραγματοποίηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, οι **σπουδάστριες** πήραν έγγραφη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να τους επιτραπεί η είσοδος στα σχολεία. Εφόσον οι διευθυντές των σχολείων αποδέχθηκαν την διεξαγωγή της έρευνας, οι ερευνητές συνεννοήθηκαν με τους δασκάλους για το περιεχόμενο και τη διάρκειά της. Οι δάσκαλοι με τη σειρά τους, ενημέρωσαν τους γονείς/ κηδεμόνες των παιδιών και ζήτησαν την ενυπόγραφη έγκρισή τους.

Στη συνέχεια, οι ερευνητές γνωστοποίησαν στους δασκάλους ότι η έρευνα περιέχει τις εξής κλίμακες αξιολόγησης: **Γλωσσικές Αναλογίες, Λεξιλόγιο, Προτασιακή Δομή, Κατανόηση Προφορικών Κειμένων**. Επίσης, οι δάσκαλοι ενημερώθηκαν για τις ημέρες, τις ώρες και τον τρόπο χορήγησης των κλιμάκων στους μαθητές.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιλογή των μαθητών ήταν:

1. Να έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική
2. Να μην παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες
3. Να μην παρουσιάζουν αισθητηριακή ή κάποια άλλη διαταραχή
4. Να έχουν νοημοσύνη εντός φυσιολογικών ορίων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ

Το σύνολο των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ήταν 44 **τυπικά** αναπτυσσόμενα παιδιά, τα οποία φοιτούσαν στην **Δευτέρα** τάξη δημοτικού. Από αυτά **τα 27** ήταν κορίτσια και τα υπόλοιπα **17** ήταν αγόρια, ηλικίας από 7 ετών μέχρι 7 ετών και 11 μηνών.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα παρακάτω Δημοτικά σχολεία:

1. 17^ο Δημοτικό σχολείο Πατρών
2. 27^ο Δημοτικό σχολείο Πατρών
3. 15^ο Δημοτικό σχολείο Πατρών
4. Δημοτικό σχολείο Κεραμειών Κεφαλονιάς
5. 2^ο Δημοτικό σχολείο Αργοστολίου Κεφαλονιάς

Η έρευνα ξεκίνησε 17 Σεπτεμβρίου 2008 και ολοκληρώθηκε 7 Οκτωβρίου 2008. Ο μέσος χρόνος για τη χορήγηση των τεσσάρων κλιμάκων αξιολόγησης (Γλωσσικές Αναλογίες, Λεξιλόγιο, Προτασιακή Δομή, Κατανόηση Προφορικών Κειμένων) ήταν περίπου 40 λεπτά για το κάθε παιδί. Η αξιολόγηση των μαθητών έλαβε μέρος σε διαθέσιμες αίθουσες διδασκαλίας/ εκδηλώσεων, σε διαδρόμους και σε γραφεία δασκάλων. Παρότι επιθυμούσαμε ήσυχο περιβάλλον για την μέγιστη επίδοση των παιδιών κατά την αξιολόγηση, αυτό δεν ήταν πάντα εφικτό.

ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ-ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ

Χορήγηση της κλίμακας

Για την αξιολόγηση της κλίμακας, αρχικά, σε κάθε παιδί δίνονται παραδείγματα, μέχρι να καταλάβει τι **ακριβώς** του ζητείται να κάνει. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής διαβάζει ένα ζευγάρι προτάσεων στο παιδί, από το οποίο λείπει η τελευταία λέξη και του ζητά να την αναφέρει. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο εξεταστής διακόπτει απότομα χωρίς να χαμηλώνει τον τόνο της φωνής του, για να φανεί ότι η αναλογία είναι ελλιπής. Για παράδειγμα: «*Με τα χέρια πιάνουμε, με τα μάτια.....*». Μετά την απάντηση του παιδιού, όποια κι αν είναι αυτή, ο εξεταστής απαντά και ο ίδιος την ερώτηση σωστά. Από τη στιγμή που το παιδί απαντήσει σωστά, ο εξεταστής προχωράει στην αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει 32 γλωσσικές αναλογίες. Αν το παιδί αποτύχει σε 4 συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

Βαθμολόγηση

Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1, ενώ στην περίπτωση που απαντήσει λάθος ή δεν γνωρίζει την απάντηση, βαθμολογείται με 0. Ο συνολικός βαθμός προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που πήρε ο εξεταζόμενος σε κάθε ερώτηση. Ο μέγιστος βαθμός είναι το 32.

ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ – ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Χορήγηση της κλίμακας

Για την αξιολόγηση της κλίμακας, αρχικά, σε κάθε παιδί δίνονται παραδείγματα, μέχρι να καταλάβει τι **ακριβώς** του ζητείται να κάνει. Κατά την παρουσίαση των παραδειγμάτων στο παιδί, αν χρειαστεί ο εξεταστής απαντά ο ίδιος την ερώτηση, δίνοντας περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη λέξη.

Κατά τη χορήγηση της κλίμακας, ο εξεταστής διαβάζει **μία κάθε φορά**, από τις 20 λέξεις αξιολόγησης και το παιδί καλείται να δώσει τον ορισμό της ή να πει τι ξέρει γι' αυτή τη λέξη.

Καταγράφεται η απάντηση του παιδιού **ως έχει**. Αν το παιδί αποτύχει σε 4 συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

Βαθμολόγηση

Κάθε ερώτηση βαθμολογείται με 2 μονάδες εάν είναι σωστή, με 1 μονάδα αν δεν είναι λανθασμένη, αλλά δείχνει πτωχό ή ασαφές περιεχόμενο ή με 0 όταν είναι λάθος.

Ο συνολικός βαθμός προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που πήρε ο εξεταζόμενος σε κάθε ερώτηση. Ο μέγιστος βαθμός είναι το 40.

CELF – 4: ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΗ ΔΟΜΗ

Χορήγηση της κλίμακας

Αρχικά, ο εξεταστής παρουσιάζει το βιβλίο εικονιζόμενων ερεθισμάτων στο παιδί. Κάθε εικονιζόμενο ερέθισμα αποτελείται από 4 εικόνες που μοιάζουν μεταξύ τους και απεικονίζουν ορισμένα αντικείμενα ή δραστηριότητες. Το παιδί πρέπει να ακούσει προσεκτικά όλες τις λέξεις της πρότασης για να δείξει τη σωστή εικόνα που περιγράφεται από τον εξεταστή. Π.χ. :

« Ας δούμε αυτές τις εικόνες» (κάνει παύση και δείχνει την κάθε εικόνα). « Θα δείξω την εικόνα που δείχνει : Αυτό μπορώ να το φορέσω». Δείχνει την εικόνα Β που απεικονίζει ένα φανελάκι. « Τώρα εσύ δείξε την εικόνα που δείχνει: Αυτό μπορώ να το φάω (Γ)». Αν το παιδί ζητήσει επανάληψη, απαντήσει λανθασμένα ή δεν απαντήσει μέσα σε 10 δευτερόλεπτα, επαναλαμβάνεται η δραστηριότητα. Αν το παιδί δεν απαντήσει και πάλι σωστά, ο εξεταστής λέει: « Αυτό είναι που μπορώ να φάω». Δείχνει την εικόνα Γ που απεικονίζει ένα μήλο. Ακολουθούν 2 ακόμα παραδείγματα και μετά παρουσιάζονται στο παιδί οι επόμενες 26 εικόνες του τεστ, προχωρώντας με αυτό τον τρόπο στην αξιολόγηση της κλίμακας.

Βαθμολόγηση

Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1, ενώ κάθε λανθασμένη με 0. Ο συνολικός βαθμός προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που συγκέντρωσε ο εξεταζόμενος σε κάθε ερώτηση. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 26.

CELF – 4: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Χορήγηση της κλίμακας

Σε όλες τις ηλικίες χορηγείται η Δοκιμαστική παράγραφος. Πρόκειται για μία μικρή παράγραφο που περιγράφει μία ιστορία, την οποία ο εξεταστής αφηγείται μία φορά στο παιδί. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε 5 ερωτήσεις κατανόησης. Σε περίπτωση αμφιλεγόμενης, μα πιθανότατα σωστής απάντησης, ζητείται από το παιδί να δώσει περισσότερες πληροφορίες.

Κατόπιν χορηγούνται 3 παράγραφοι, ανάλογα με την ηλικία του εξεταζόμενου. Ο εξεταστής ξεκινάει την αφήγηση λέγοντας: « Άκουσε προσεχτικά τι θα σου διαβάσω. Μου επιτρέπεται να διαβάσω την ιστορία **μόνο μία φορά**. Μετά θα σου κάνω ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία». Οι παράγραφοι διαβάζονται με ρυθμό και ένταση ομιλίας που αντιστοιχούν σε στυλ συζήτησης. Οι ερωτήσεις μπορούν να παρουσιαστούν για δεύτερη φορά αν ο εξεταζόμενος ζητήσει μία επανάληψη ή αποτύχει να απαντήσει μέσα σε διάστημα 10 δευτερολέπτων. Ομοίως, σε περίπτωση αμφιλεγόμενης, μα πιθανότατα σωστής απάντησης, ζητούνται περαιτέρω πληροφορίες.

Βαθμολόγηση

Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1, ενώ στη περίπτωση που απαντήσει λάθος ή δεν γνωρίζει την απάντηση με 0.

Ο συνολικός βαθμός προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών που πήρε ο εξεταζόμενος σε κάθε ερώτηση. Ο μέγιστος βαθμός είναι το 15.

Σημείωση: Όπου 0 = Αγόρι και όπου 1 = Κορίτσι

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Το δείγμα αποτελείται από (N = 44) παιδιά, εκ των οποίων 38.6% αγόρια (N=17) και 61.4% κορίτσια (N=27)

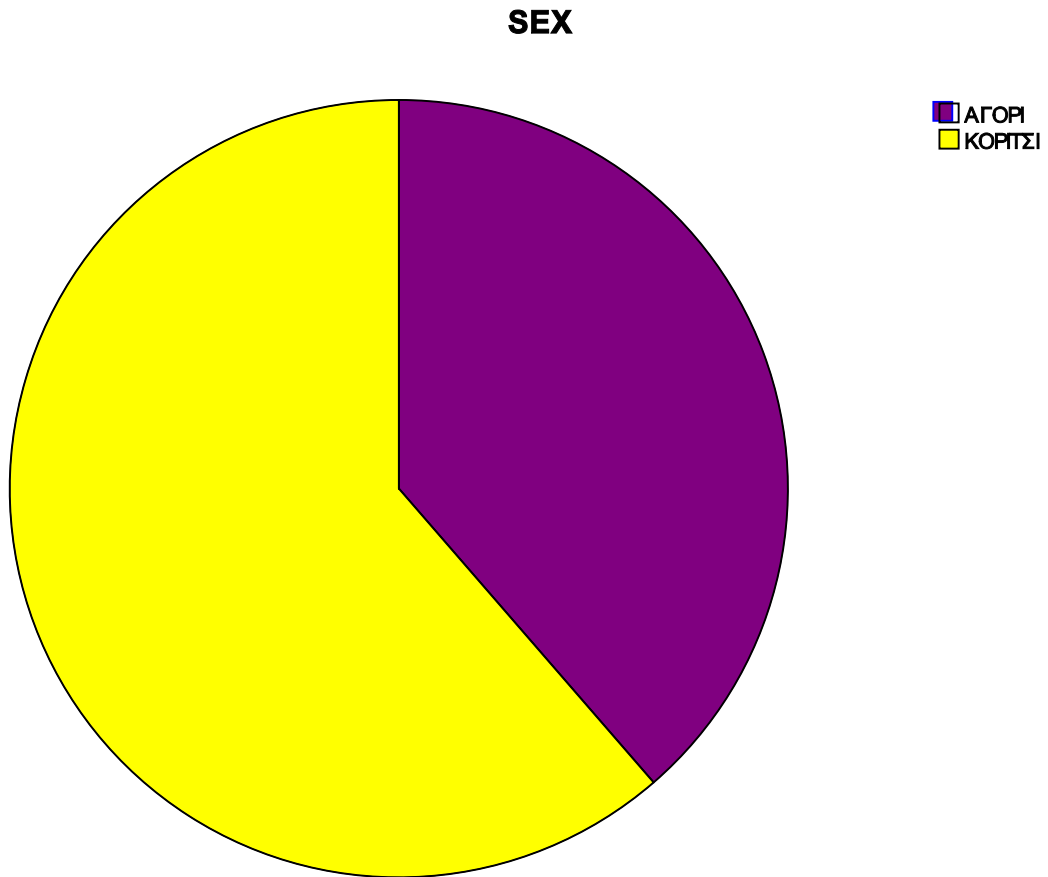
Πίνακας 1.

Κατανομή δείγματος ανά ΦΥΛΟ

		SEX			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	17	38,6	38,6	38,6
	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	61,4	61,4	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1.

Κατανομή δείγματος ανά ΦΥΛΟ



2. Γλωσσικές Αναλογίες

Πίνακας 2.

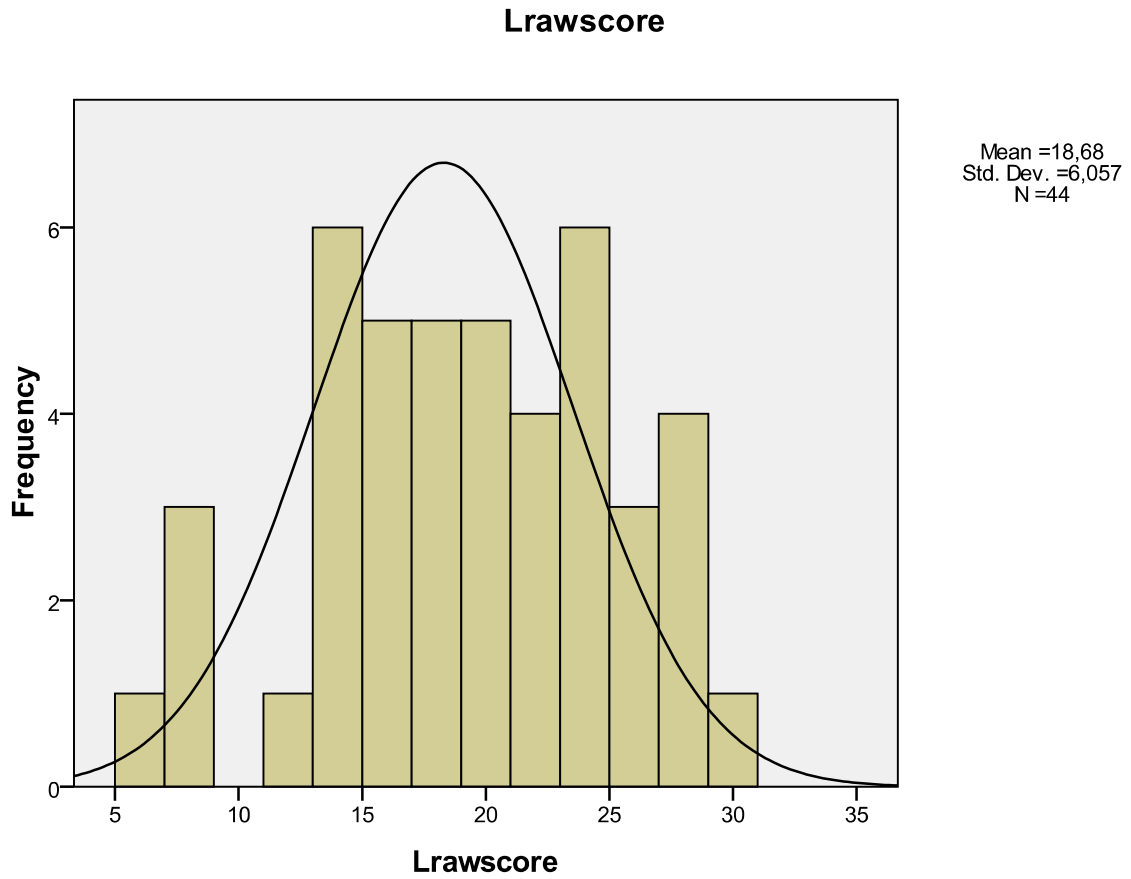
Περιγραφικά μεγέθη μεταβλητών : Γλωσσικών Αναλογιών

		Statistics		
		Lrawscore	Lscaledsc	Lpersc
N	Valid	44	44	44
	Missing	0	0	0
Mean		18,68	11,73	65,27
Median		19,00	12,50	79,50
Mode		15	16	98
Std. Deviation		6,057	3,533	32,010
Variance		36,687	12,482	1024,668
Range		23	12	96
Minimum		6	4	2
Maximum		29	16	98

2.1 Γλωσσικές Αναλογίες: Τις ψηλότερες τιμές παρουσιάζει η μεταβλητή Score Percentage ($M=65.3$), η οποία εμφανίζει αρνητική ασυμμετρία, (που σημαίνει ότι οι περισσότερες τιμές της αποτελούνται από ψηλά σκορ), καθώς επίσης και μεγάλη διασπορά ($SD=32$) εν αντιθέσει με τις μεταβλητές Raw Score ($M=18.7$)($SD=6.1$) και Scaled Score ($M=11.7$)($SD=3.5$). Επίσης, αρνητική ασυμμετρία παρουσιάζει και η μεταβλητή Scaled Score, ενώ η Raw Score κατανέμεται κανονικά.

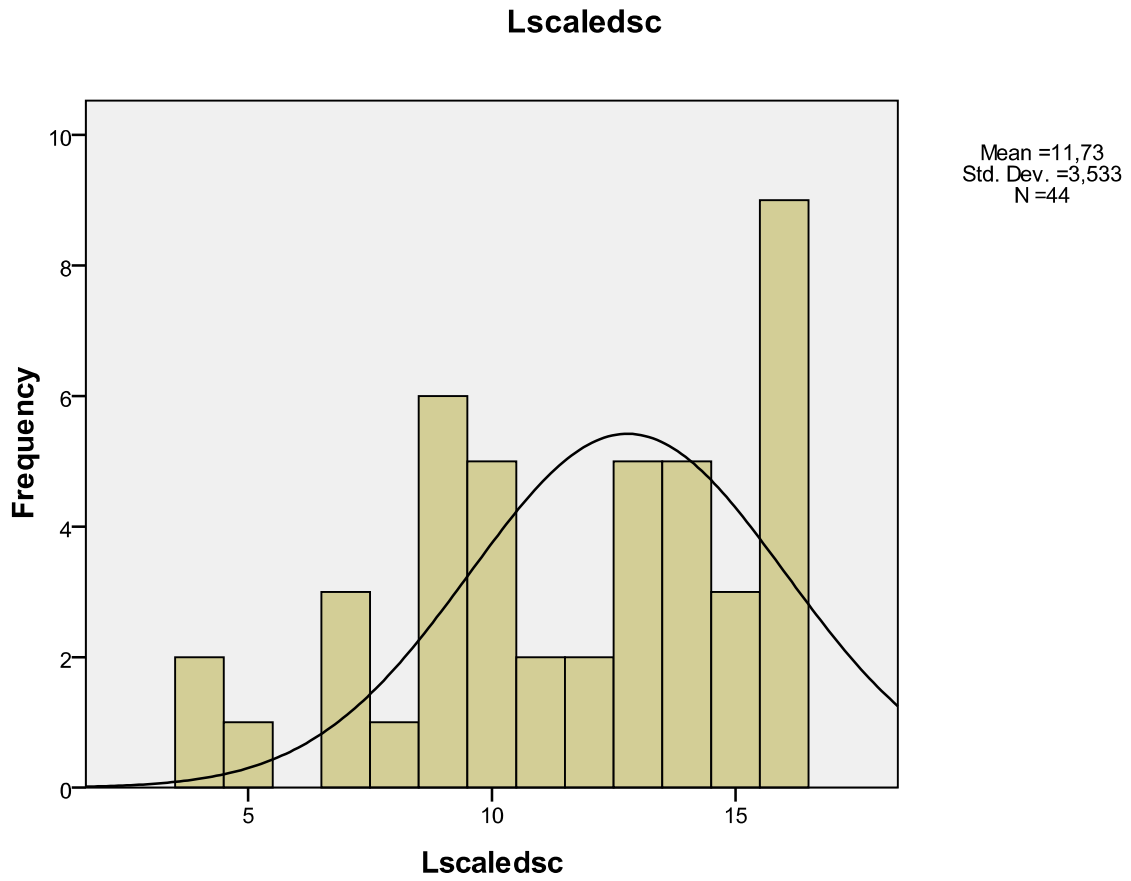
Διάγραμμα 2. 1

Κατανομή μεταβλητής Γλωσσικών Αναλογιών : [Raw Score](#)



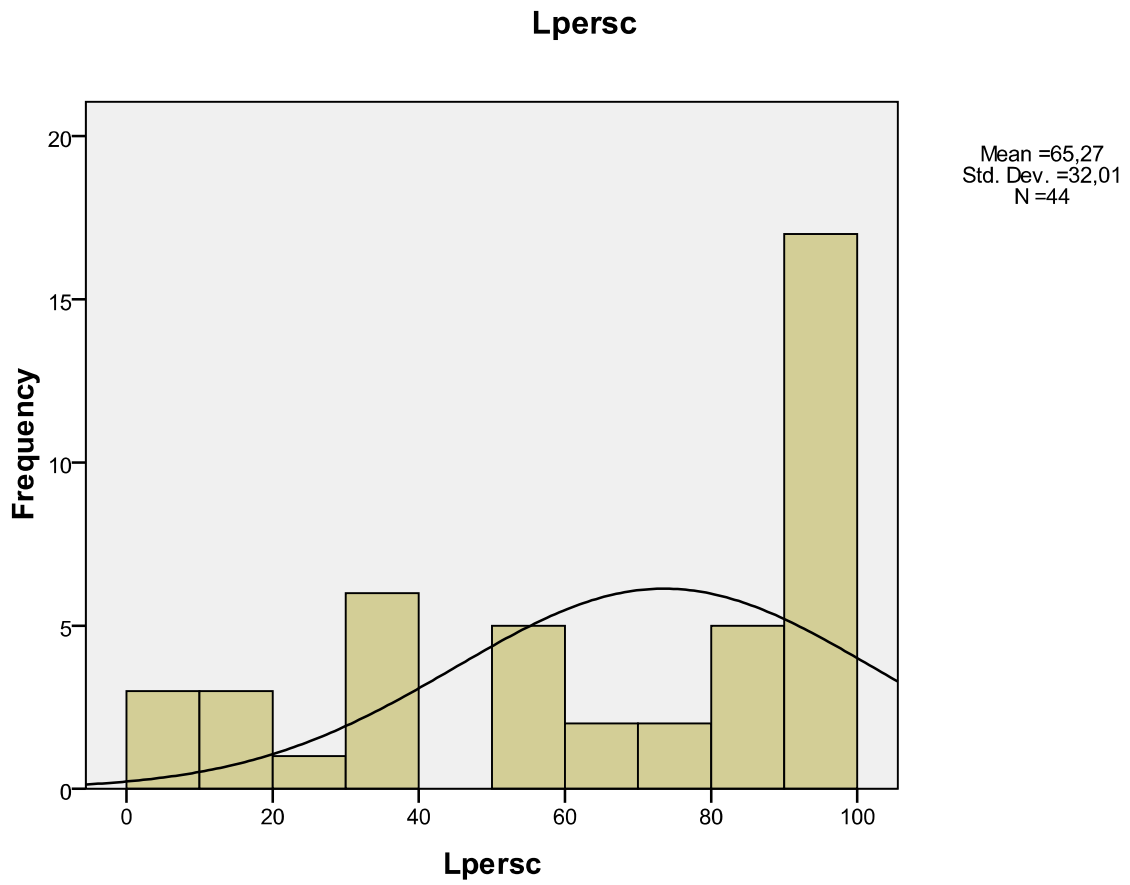
Διάγραμμα 2. 2

Κατανομή μεταβλητής Γλωσσικών Αναλογιών : Scaled Score



Διάγραμμα 2. 3

Κατανομή μεταβλητής Γλωσσικών Αναλογιών : Score Percentage



3. Λεξιλόγιο

3.1 Οι μεταβλητές που αναφέρονται στο Λεξιλόγιο από άποψη τιμών εμφανίζουν σχεδόν την ίδια εικόνα με τις Γλωσσικές Αναλογίες . Score Percentage (M=55.1) έναντι Raw Score (M=21.8) και Scaled Score (M=10.5). Οι κατανομές όμως είναι πιο συμμετρικές για τις :Scaled Score και Score Percentage, από τις αντίστοιχες στις Γλωσσικές Αναλογίες.

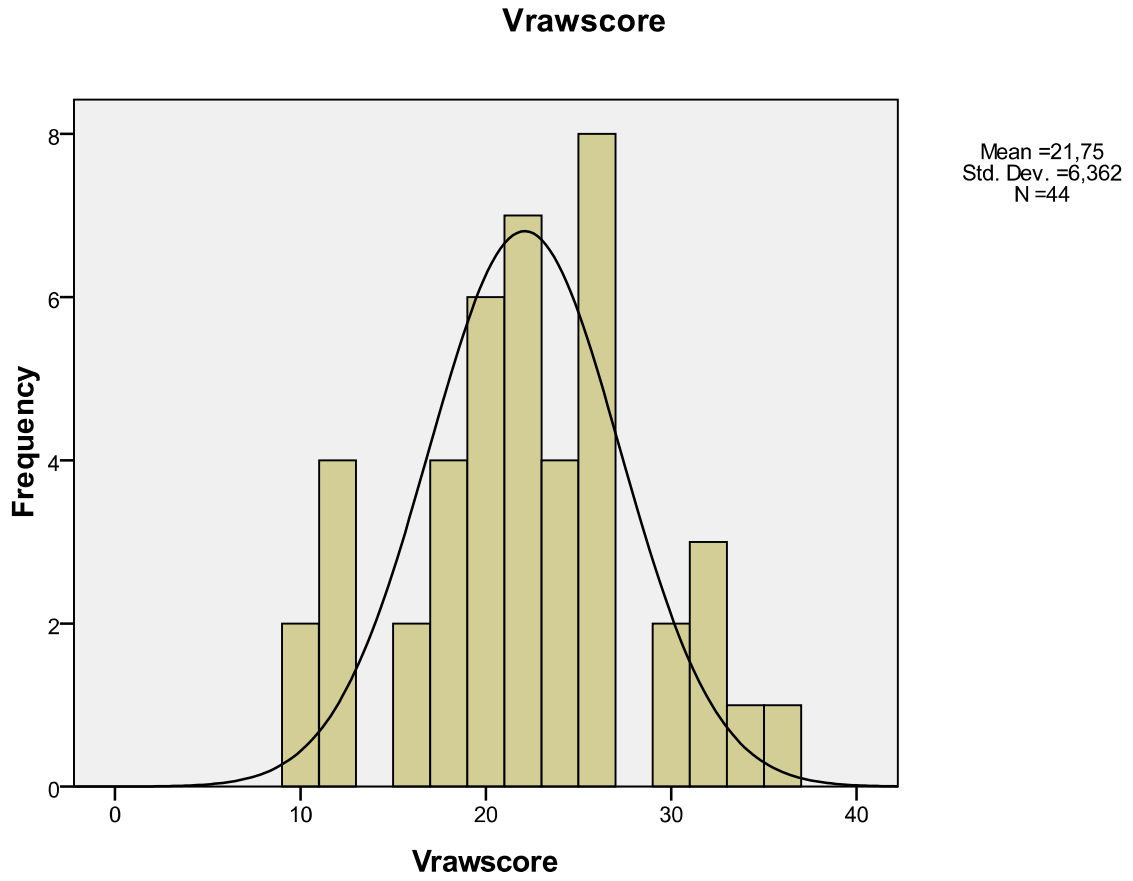
Πίνακας 3.

Περιγραφικά μεγέθη μεταβλητών : Λεξιλογίου

		Statistics		
		Vrawscore	Vscaledsc	Vpersc
N	Valid	44	44	44
	Missing	0	0	0
Mean		21,75	10,52	55,07
Median		22,00	10,00	50,00
Mode		22	10	50
Std. Deviation		6,362	2,601	26,518
Variance		40,471	6,767	703,181
Range		26	11	93
Minimum		10	5	5
Maximum		36	16	98

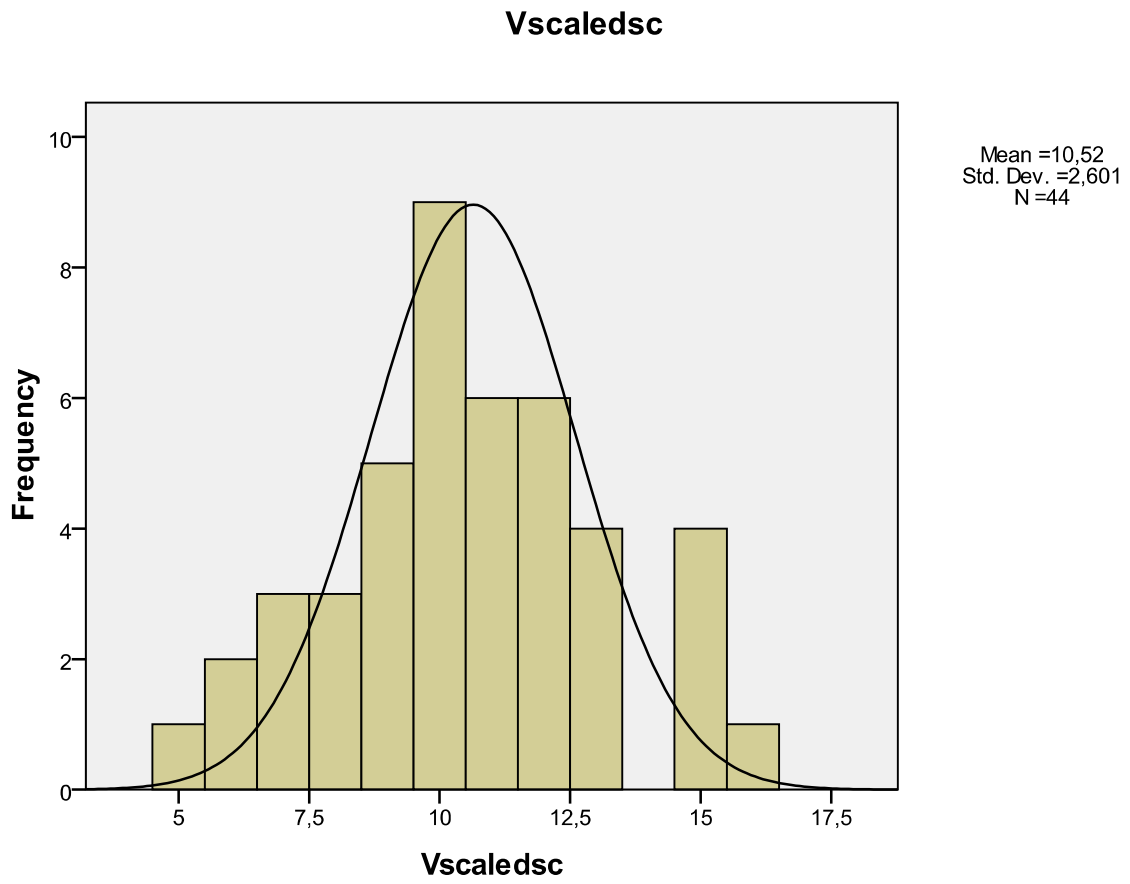
Διάγραμμα 3.1

Κατανομή μεταβλητής Λεξιλογίου : Raw Score



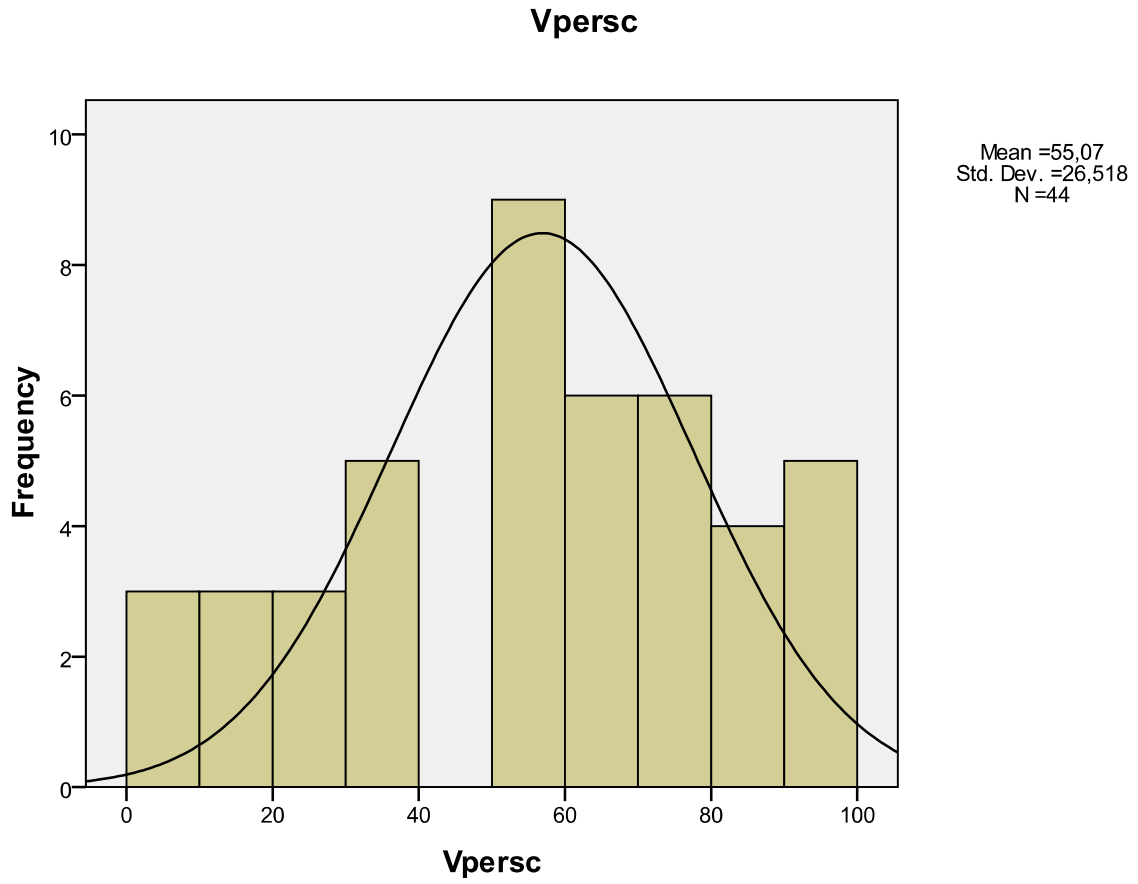
Διάγραμμα 3.2

Κατανομή μεταβλητής Λεξιλογίου : Scaled Score



Διάγραμμα 3.3

Κατανομή μεταβλητής Λεξιλογίου : Score Percentage



4. Προτασιακή Δομή

4.1. Προτασιακή Δομή: Εδώ οι μεταβλητές εμφανίζουν μέσους όρους με χαμηλότερες τιμές από ότι στις προηγούμενες κλίμακες. Η μεταβλητή Raw Score προηγείται των υπολοίπων μεταβλητών, (M=20.2),(αρνητική ασυμμετρία), ενώ ακολουθούν Score Percentage (M=19.1) (θετική ασυμμετρία : οι περισσότερες τιμές της αποτελούνται από χαμηλά σκορ) και Scaled Score (M=6.5)

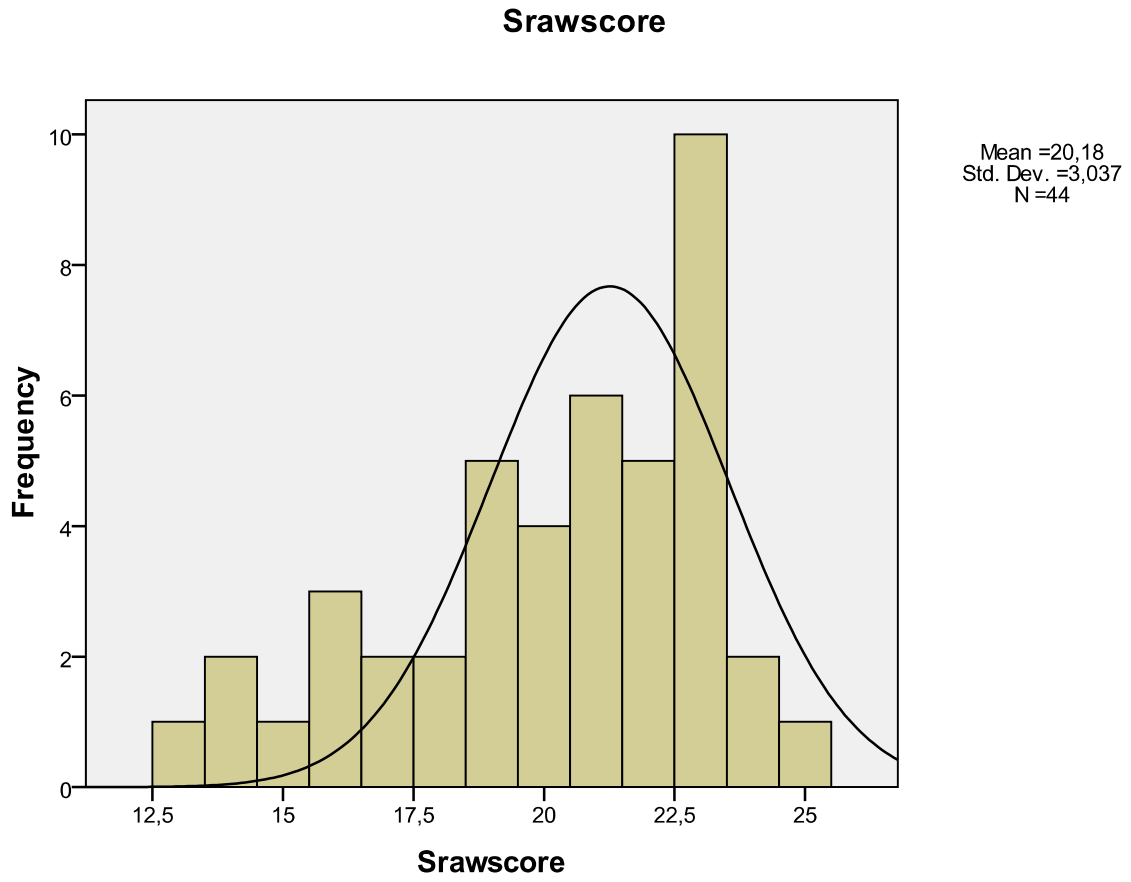
Πίνακας 4.

Περιγραφικά μεγέθη μεταβλητών : Προτασιακή Δομή

		Statistics		
		Srawscore	Sscaledsc	Spersc
N	Valid	44	44	44
	Missing	0	0	0
Mean		20,18	6,52	19,095
Median		21,00	7,00	16,000
Mode		23	9	37,0
Std. Deviation		3,037	2,538	17,6540
Variance		9,222	6,441	311,662
Range		12	10	74,6
Minimum		13	2	,4
Maximum		25	12	75,0

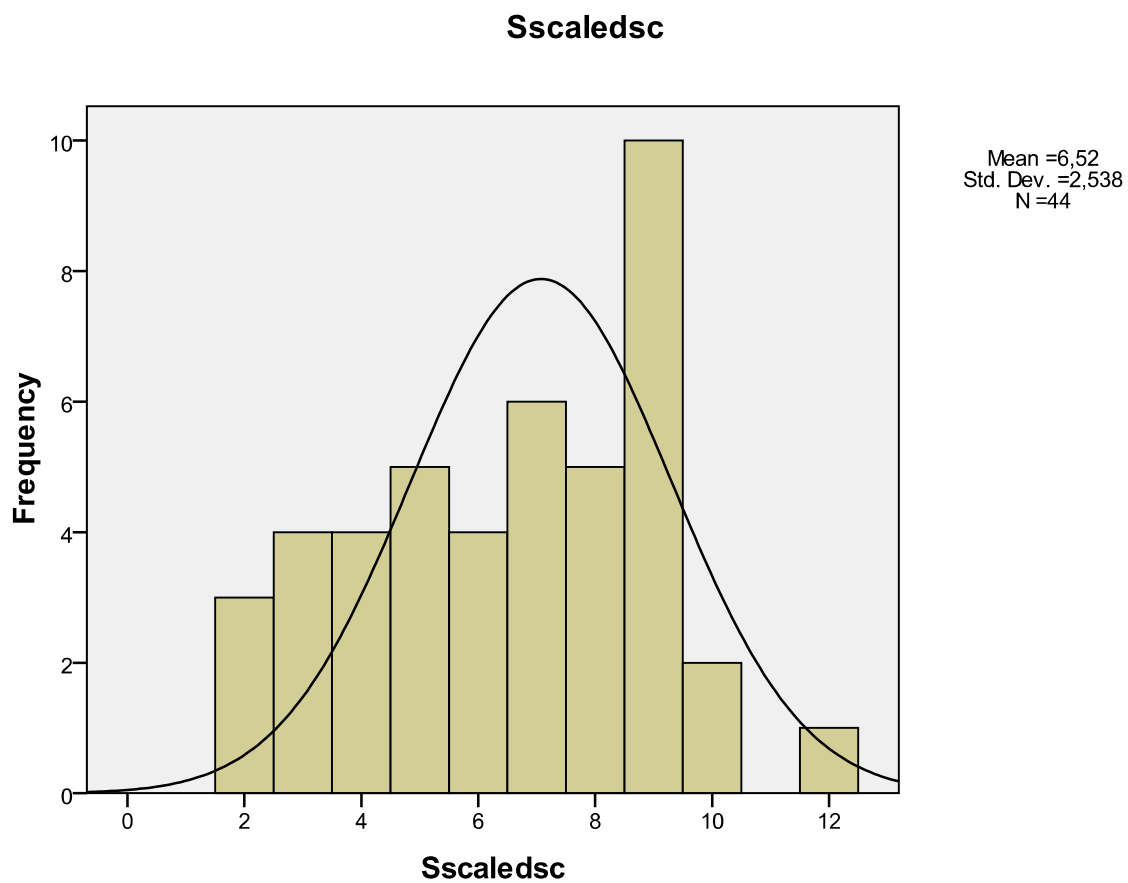
Διάγραμμα 4.1

Κατανομή μεταβλητής Προτασιακών Αναλογιών : [Raw Score](#)



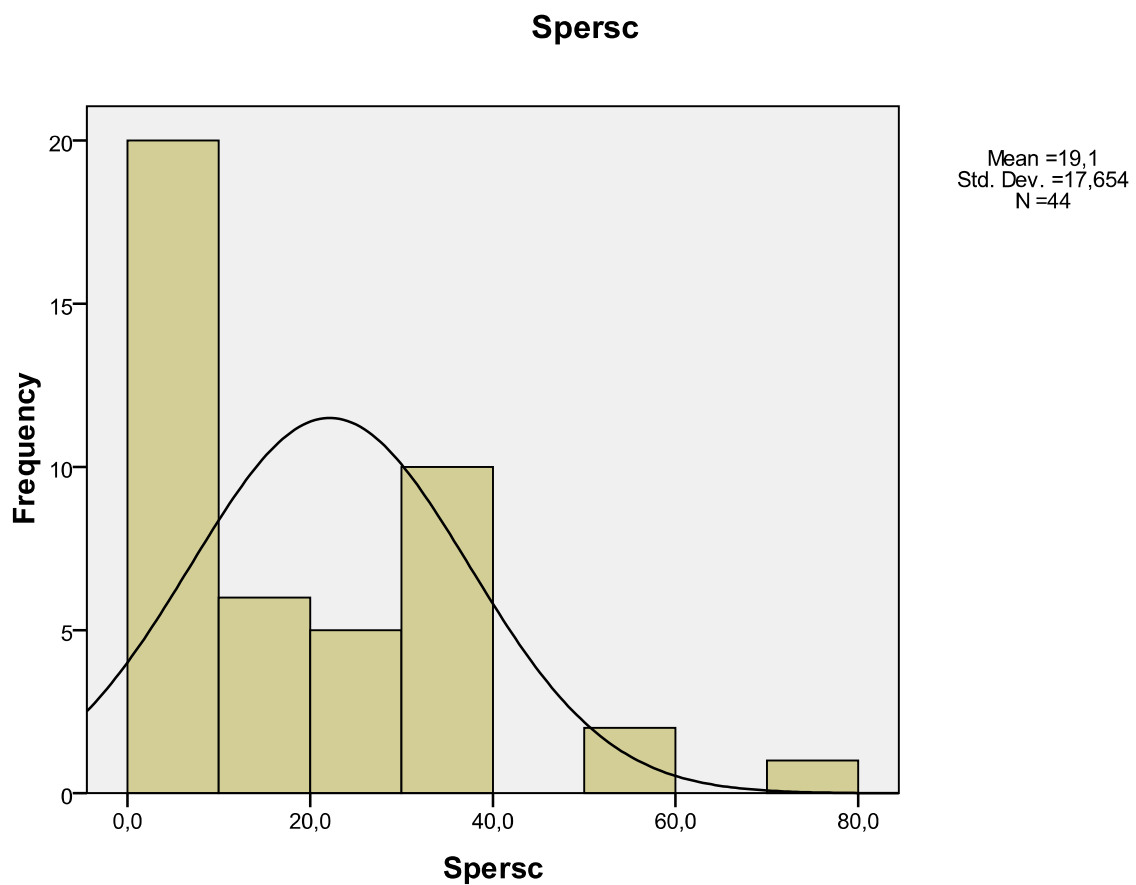
Διάγραμμα 4.2

Κατανομή μεταβλητής Προτασιακών Αναλογιών : Scaled Score



Διάγραμμα 4.3

Κατανομή μεταβλητής Προτασιακών Αναλογιών : Score Percentage



5. Κατανόηση Προφορικών Κειμένων

5.1. Κατανόηση Προφορικών Κειμένων : Ισχύει ό,τι στις Γλωσσικές και στο Λεξιλόγιο δηλαδή ο μέσος όρος της μεταβλητής Score Percentage (M=52.2) προηγείται των μέσων όρων των άλλων δυο μεταβλητών : Scaled Score (M=10.3) και Raw Score (M=10.1).

Επίσης και οι τρεις μεταβλητές φαίνονται να ακολουθούν κανονικές κατανομές..

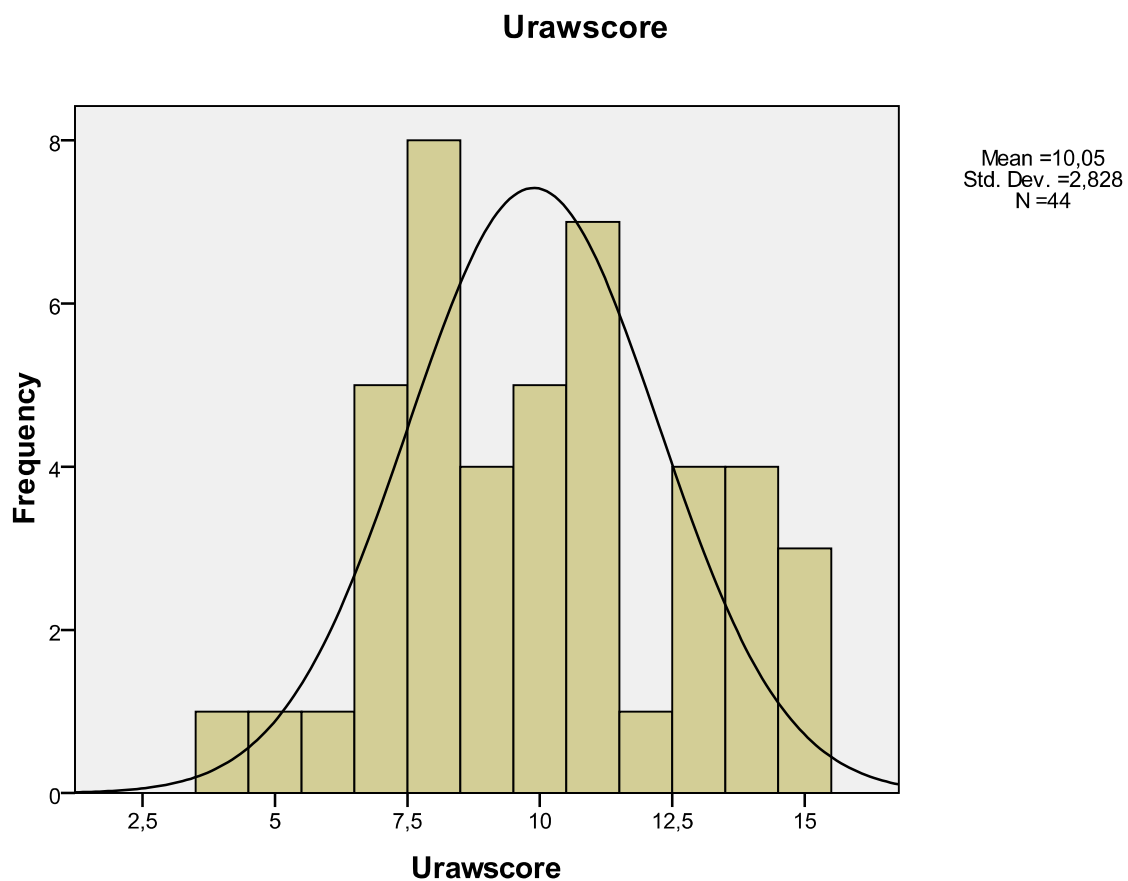
Πίνακας 5.

Περιγραφικά μεγέθη μεταβλητών : Κατανόησης Προφορικών Κειμένων

		Statistics		
		Urawscore	Uscaledsc	Uperc
N	Valid	44	44	44
	Missing	0	0	0
Mean		10,05	10,27	52,23
Median		10,00	10,00	50,00
Mode		8	9	37
Std. Deviation		2,828	2,627	27,368
Variance		7,998	6,901	749,017
Range		11	10	90
Minimum		4	5	5
Maximum		15	15	95

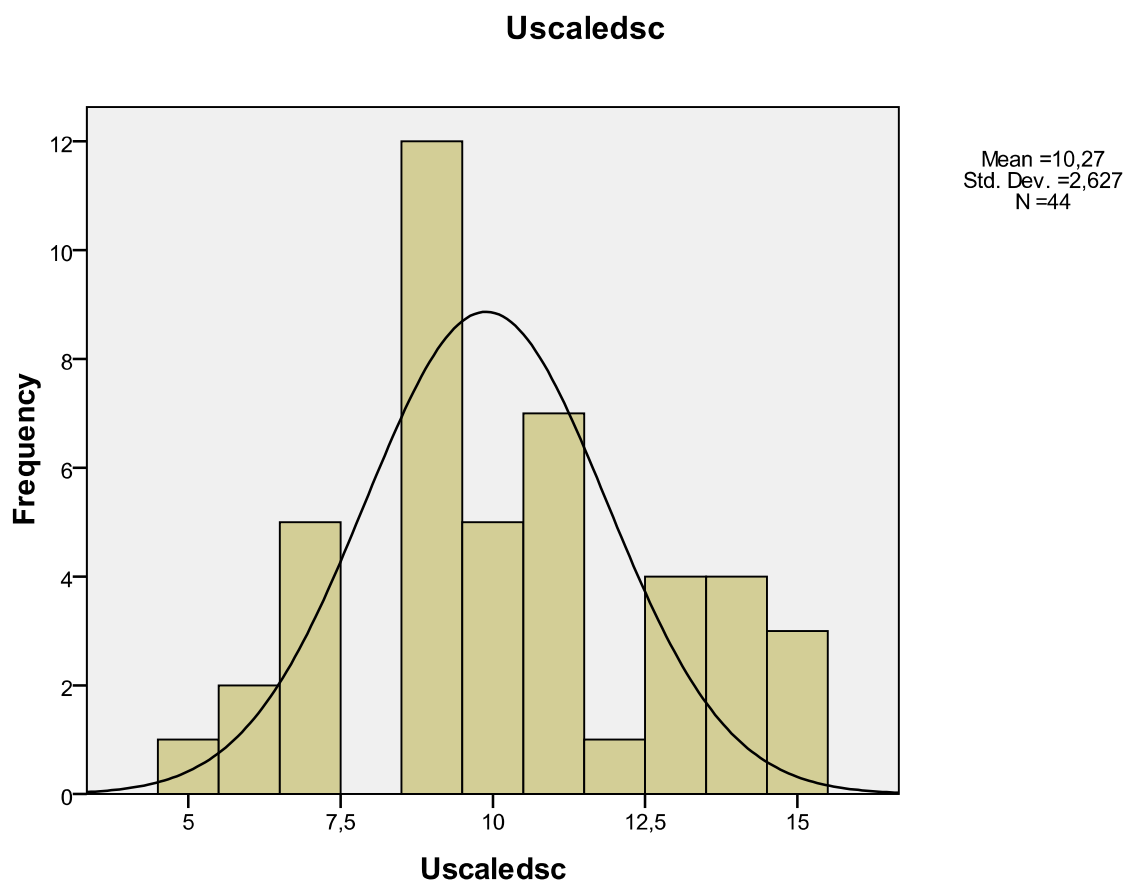
Διάγραμμα 5.1

Κατανομή μεταβλητής Κατανόησης : Raw Score



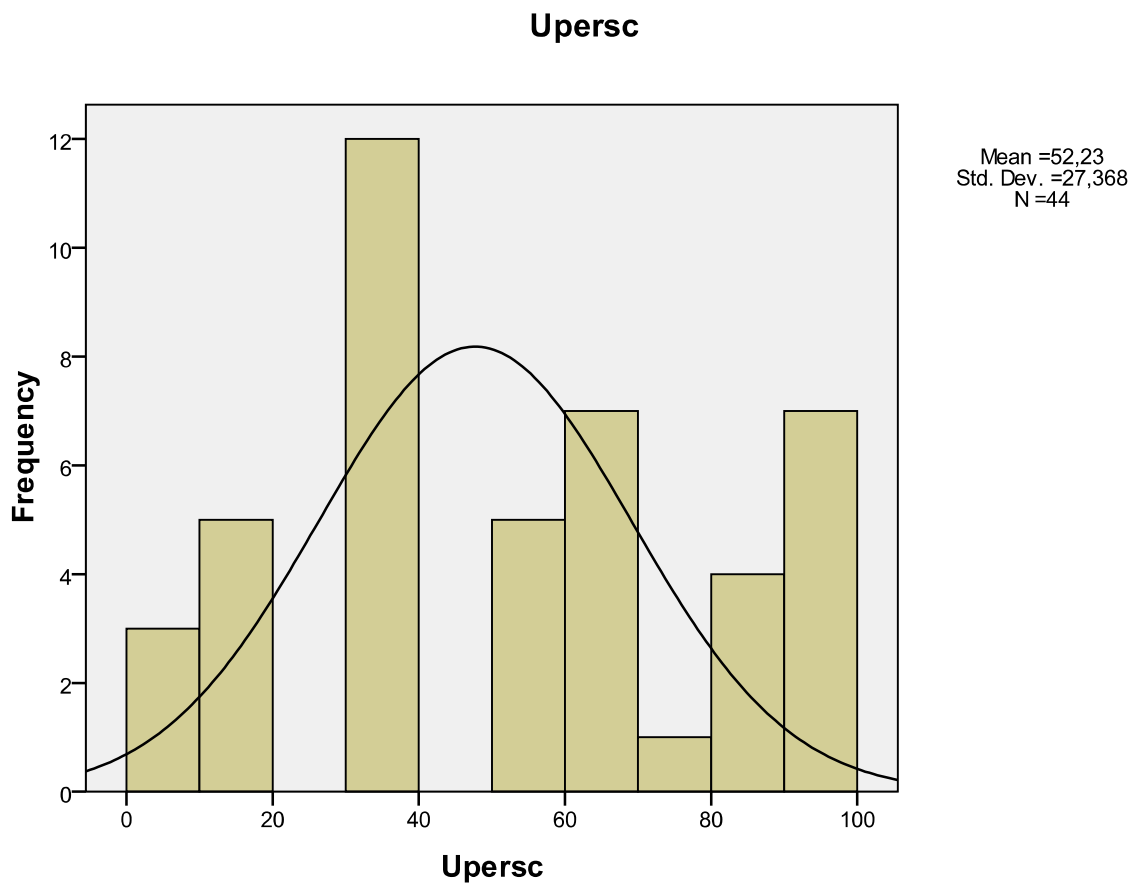
Διάγραμμα 5.2

Κατανομή μεταβλητής Κατανόησης : Scaled Score



Διάγραμμα 5.3

Κατανομή μεταβλητής Κατανόησης : Score Percentage



6. Κατανομή δείγματος ανά ΗΛΙΚΙΑ και στις τρεις κλίμακες

6.1. Οι μέσοι όροι των ηλικιών, εμφανίζουν διαφορές. Η Γλωσσική Ηλικία (M=99.9) υπερβαίνει την Πραγματική (M=87.8), ακολουθεί η του Λεξιλογίου (M=95) και αρκετά χαμηλότερα η Προτασιακή (M=74.9)

Σημείωση: (Οι ηλικίες έχουν μετατραπεί σε μήνες)

Πίνακας 6.1

Περιγραφικά μεγέθη της μεταβλητής Ηλικία σε όλες τις κλίμακες

		Statistics			
		age_mths	Lgrouth_mths	Vgrouth_mths	Sgrouth_mths
N	Valid	44	44	44	44
	Missing	0	0	0	0
Mean		87,77	99,93	94,98	74,91
Median		88,00	101,00	96,00	76,00
Mode		84	90	96	87
Std. Deviation		3,161	18,275	14,822	14,679
Variance		9,994	333,972	219,697	215,480
Range		11	66	60	58
Minimum		82	60	67	49
Maximum		93	126	127	107

Πίνακας 6.2

Έλεγχος Κανονικότητας της μεταβλητής Ηλικία σε όλα τα επίπεδα Αναλογιών

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
age_mths	,123	44	,092	,951	44	,061
Lgrowth_mths	,097	44	,200*	,942	44	,028
Vgrowth_mths	,096	44	,200*	,971	44	,328
Sgrowth_mths	,137	44	,038	,951	44	,061

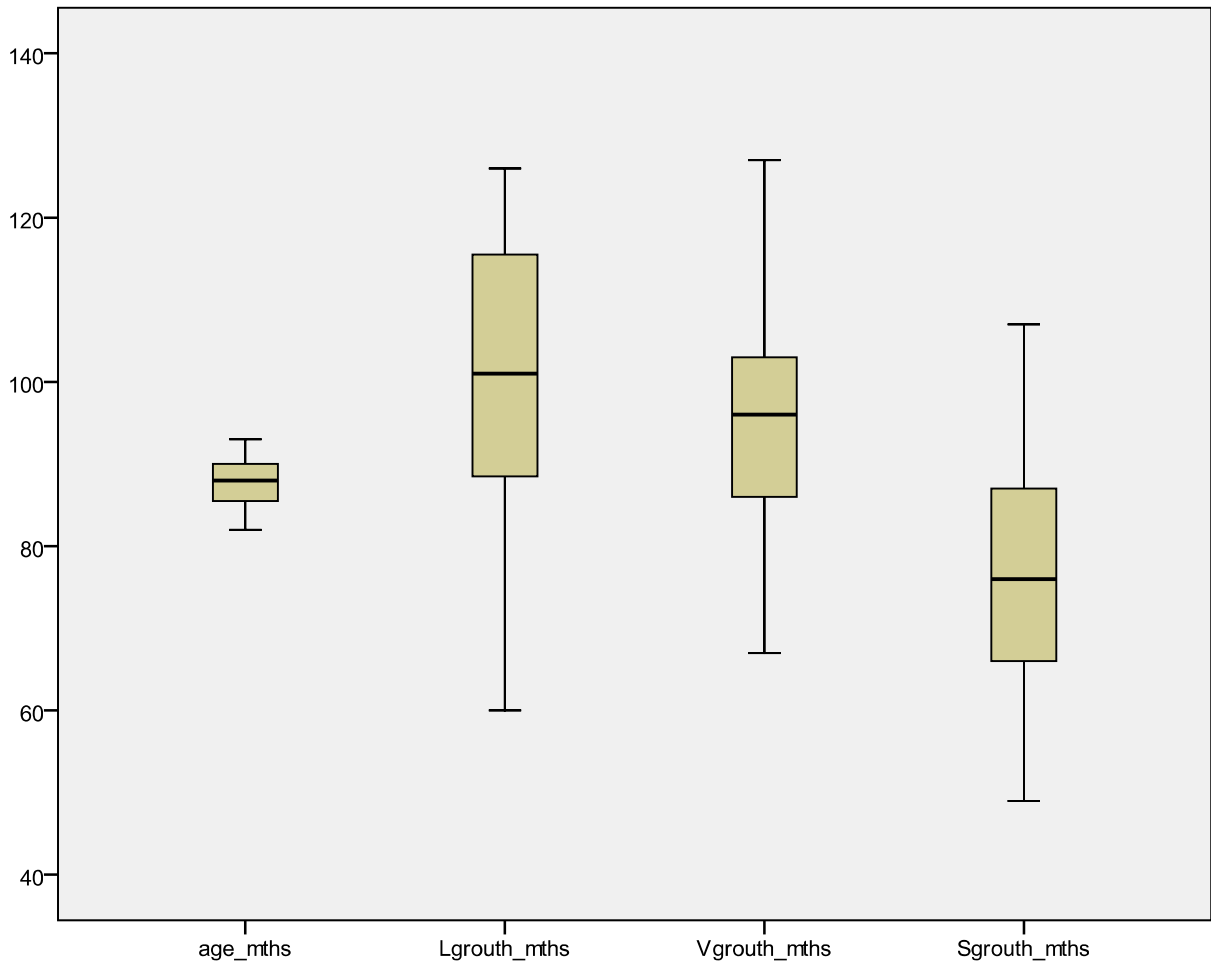
a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Κατά το Shapiro-Wilk test οι μεταβλητές - πλην του Λεξιλογίου – ακολουθούν κανονικές κατανομές. Συγκεκριμένα οι μεταβλητές : Πραγματική και Προτασιακή Ηλικία ($p > 0.05$), ενώ η Γλωσσική Ηλικία ($p > 0.01$),

Διάγραμμα 6.3

Κατανομή Διαμέσου της μεταβλητής Ηλικία σε όλα τα επίπεδα Αναλογιών



Οι ανωτέρω παρατηρήσεις φαίνονται και στο Διάγραμμα 6: Οι διάμεσοι της μεταβλητής Ηλικία για τα επίπεδα Γλωσσικό ($\Delta=101$) και Λεξιλογίου ($\Delta=96$) βρίσκονται ψηλότερα από την Πραγματική ηλικία ($\Delta=88$), σε αντίθεση με την Προτασιακή ηλικία που βρίσκεται χαμηλότερα. ($\Delta=76$).

7. Ανάλυση της μεταβλητής **Score Percentage** σε όλες τις κλίμακες

7.1. Η μεταβλητή **Score Percentage** σε όλες τις κλίμακες, πλην της Προτασιακής, εμφανίζει μέσους όρους με ψηλές τιμές : Γλωσσική (M=65.3), Λεξιλόγιο (M=55.1), Προτασιακή (M=19.1), Κατανόησης (M=52.2).

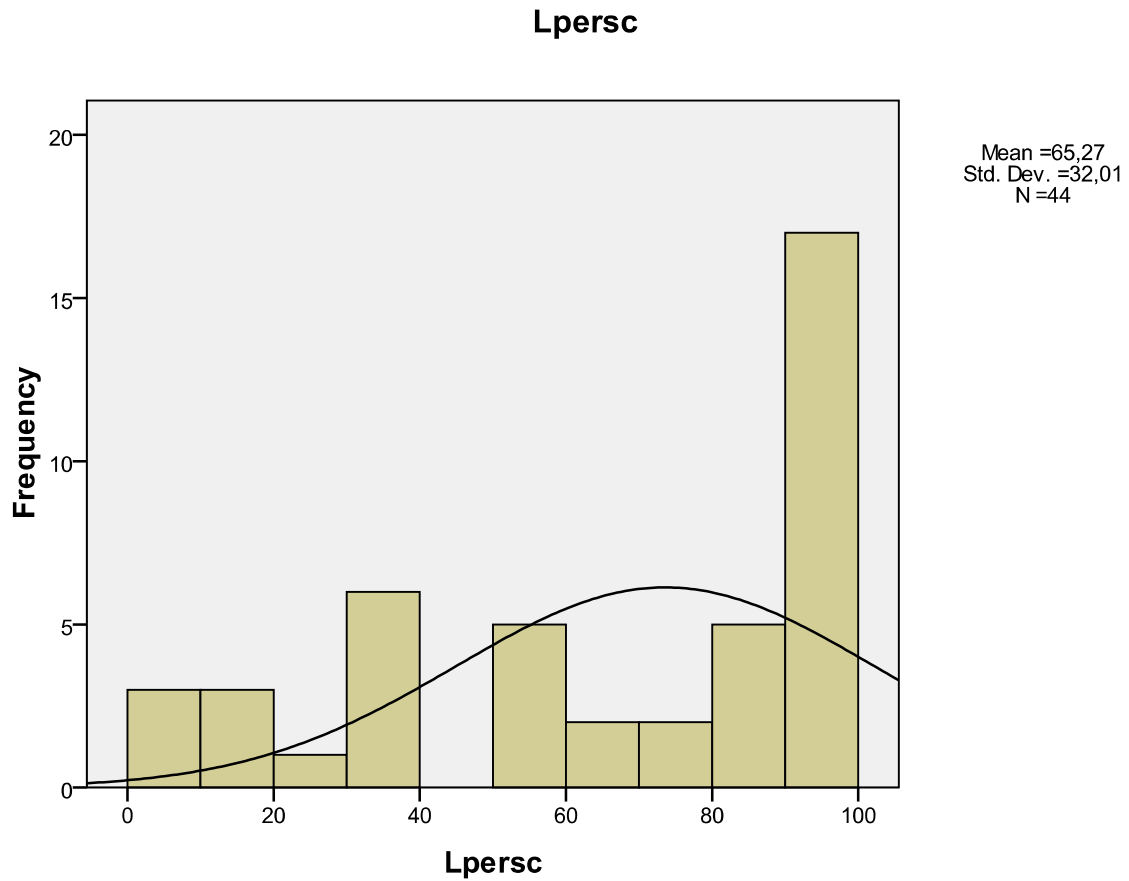
Πίνακας 7.

Περιγραφικά μεγέθη της μεταβλητής **Score Percentage** σε όλες τις κλίμακες

		Statistics			
		Lpersc	Vpersc	Spersc	Upersc
N	Valid	44	44	44	44
	Missing	0	0	0	0
Mean		65,27	55,07	19,095	52,23
Median		79,50	50,00	16,000	50,00
Mode		98	50	37,0	37
Std. Deviation		32,010	26,518	17,6540	27,368
Variance		1024,668	703,181	311,662	749,017
Range		96	93	74,6	90
Minimum		2	5	,4	5
Maximum		98	98	75,0	95

Διάγραμμα 7.1

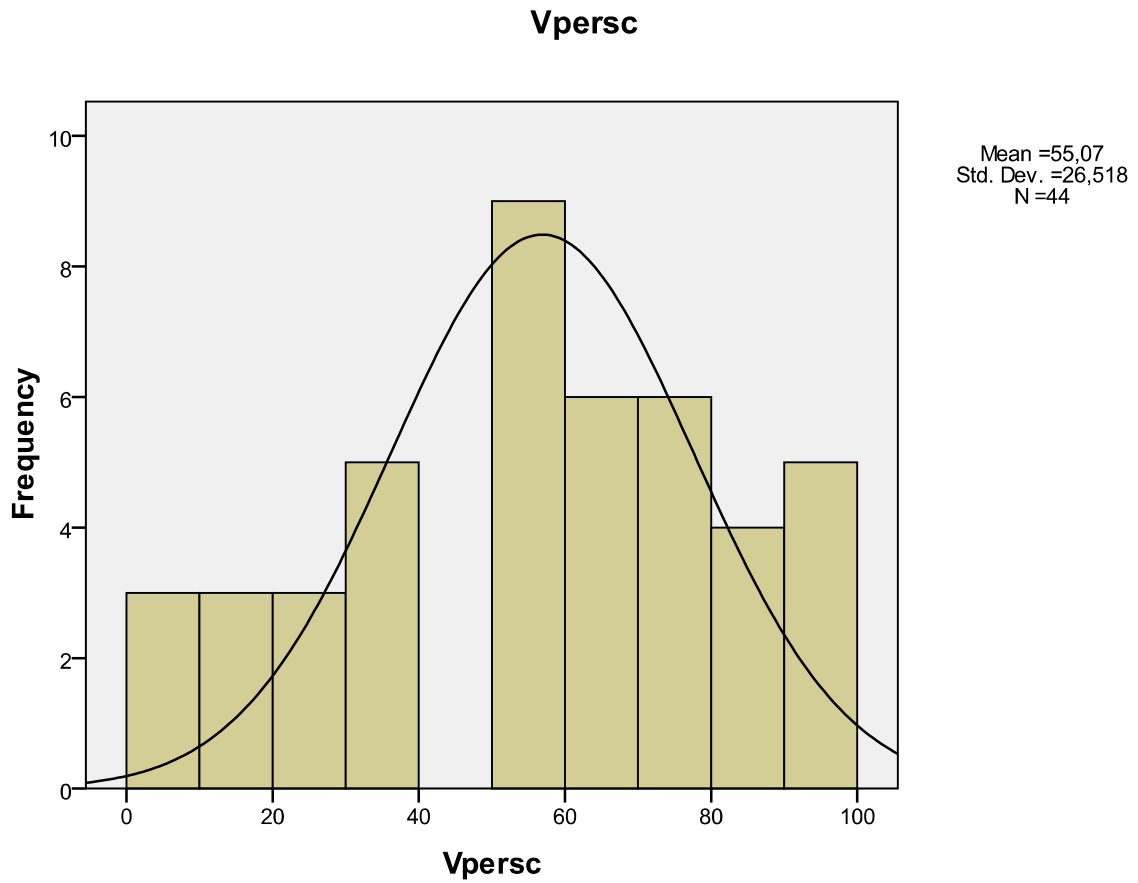
Κατανομή της μεταβλητής Score Percentage στο επίπεδο Γλωσσικών Αναλογιών



Αρνητική ασυμμετρία, οι περισσότερες τιμές της έχουν ψηλά σκορ.

Διάγραμμα 7.2

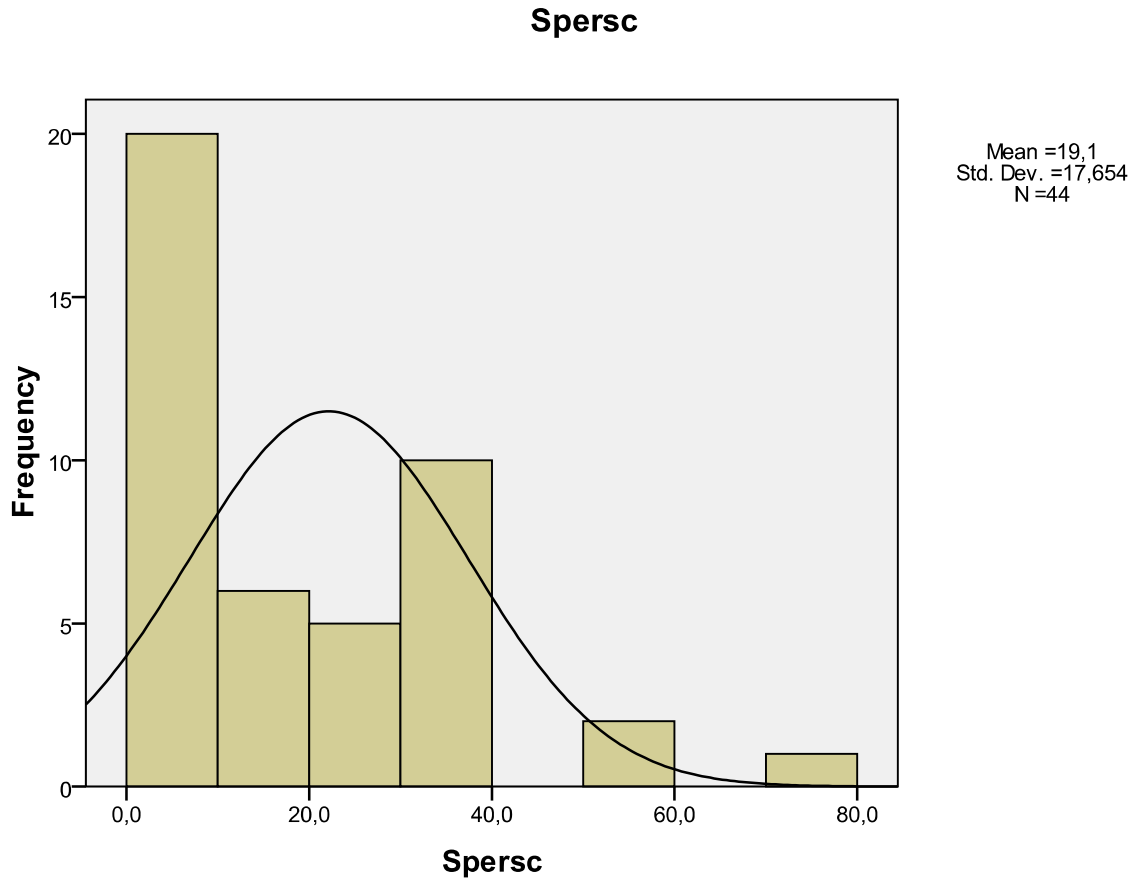
Κατανομή της μεταβλητής Score Percentage στο Λεξιλόγιο



Κανονική κατανομή, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Κανονικότητας του Πίνακα 9.
[Shapiro-Wilk ($p > 0.05$)]

Διάγραμμα 7.3

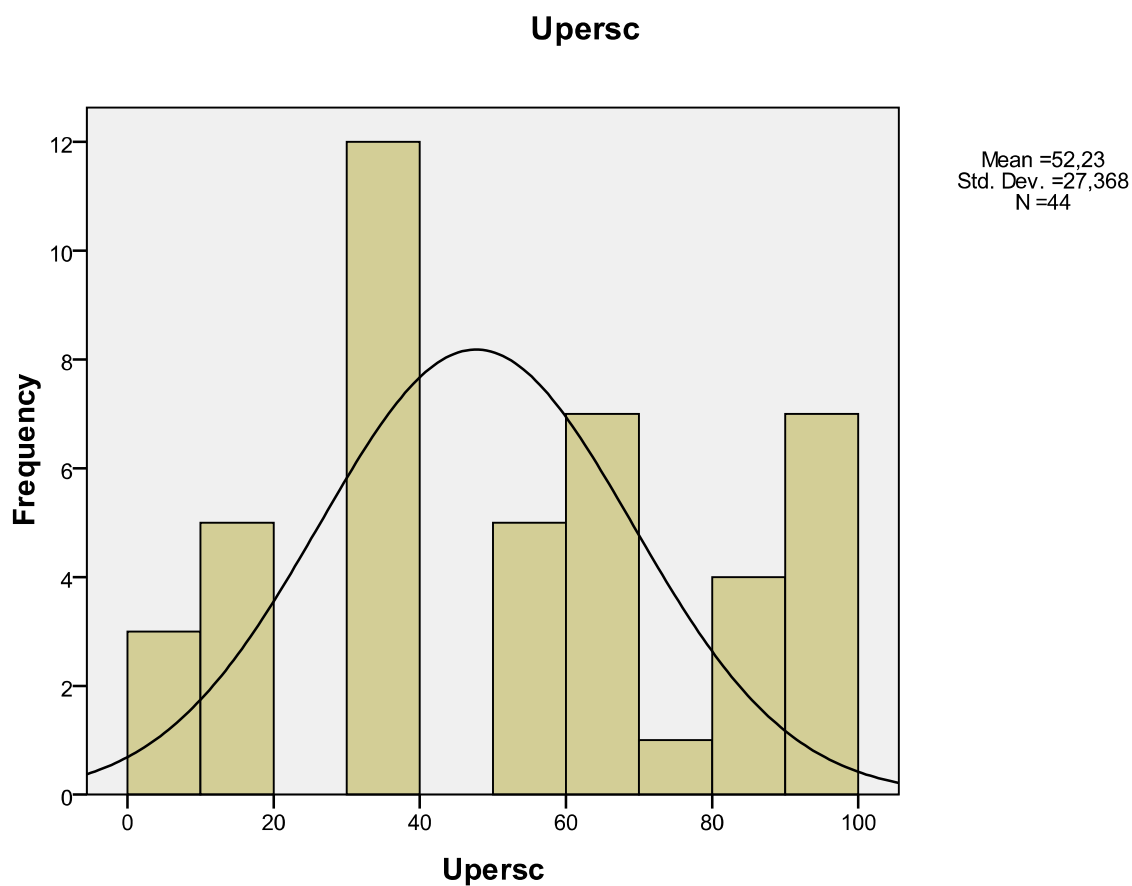
Κατανομή της μεταβλητής Score Percentage στο επίπεδο Προτασιακή Δομή



Θετική ασυμμετρία, οι περισσότερες τιμές της έχουν χαμηλά σκορ

Διάγραμμα 7.4

Κατανομή της μεταβλητής Score Percentage στο επίπεδο Κατανόησης
Προφορικών Κειμένων



Σχεδόν κανονική κατανομή με τάση αρνητικής ασυμμετρίας.

8. Ανάλυση της μεταβλητής Score Percentage ανά ΦΥΛΟ σε όλες τις κλίμακες

8.1. Ανάλυση ανά φύλο : Οι μέσοι όροι για τα αγόρια είναι, με μικρές διαφορές, ψηλότεροι των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα εκτός του Λεξιλογίου M=51.7 (αγόρια), έναντι M= 57.2 (κορίτσια)

Πίνακας 8.

Περιγραφικά μεγέθη της μεταβλητής Score Percentage ανά ΦΥΛΟ σε όλες τις κλίμακες

			Statistics			
SEX			Lpersc	Vpersc	Spersc	Upersc
0	N	Valid	17	17	17	17
		Missing	0	0	0	0
	Mean	66,06	51,71	22,553	53,47	
	Median	75,00	50,00	16,000	50,00	
	Mode	98	37 ^a	37,0	16	
	Std. Deviation	31,481	22,284	21,5383	28,649	
	Variance	991,059	496,596	463,898	820,765	
	Range	93	86	74,6	79	
	Minimum	5	9	,4	16	
	Maximum	98	95	75,0	95	
	1	N	Valid	27	27	27
Missing			0	0	0	0
Mean		64,78	57,19	16,919	51,44	
Median		84,00	63,00	16,000	50,00	
Mode		98	50 ^a	16,0 ^a	37	
Std. Deviation		32,926	29,074	14,7387	27,056	
Variance		1084,103	845,311	217,228	732,026	
Range		96	93	49,6	90	
Minimum		2	5	,4	5	
Maximum		98	98	50,0	95	

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

9. Έλεγχος Κανονικότητας της μεταβλητής Score Percentage σε όλες τις κλίμακες

9.1 Η μεταβλητή Score Percentage του Λεξιλογίου ακολουθεί Κανονική κατανομή ($p > 0.05$) Οι υπόλοιπες δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Πίνακας 9.

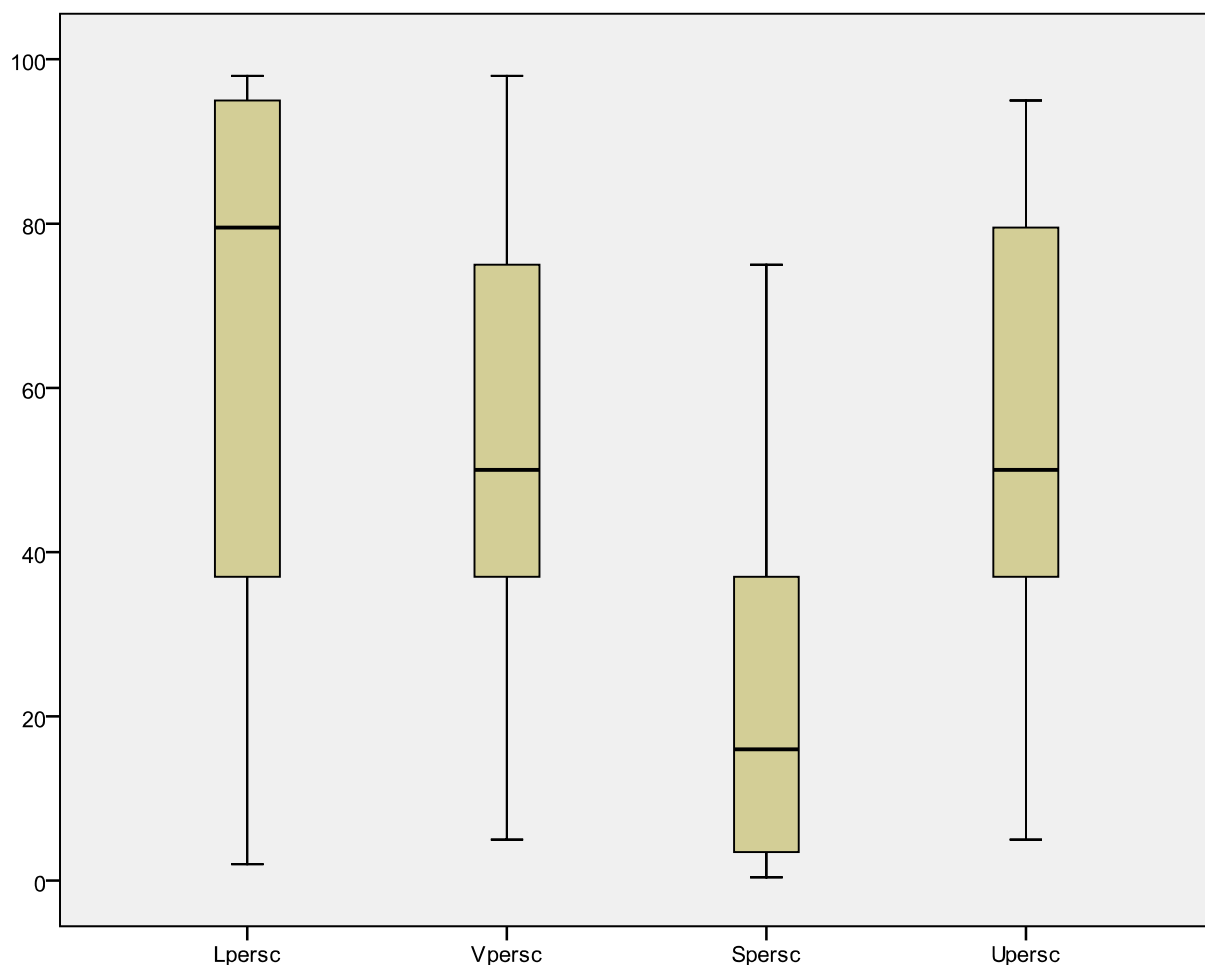
Έλεγχος Κανονικότητας της μεταβλητής Score Percentage σε όλα τα επίπεδα

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Lpersc	,221	44	,000	,862	44	,000
Vpersc	,115	44	,174	,953	44	,072
Spersc	,171	44	,002	,872	44	,000
Upersc	,166	44	,004	,927	44	,008

a. Lilliefors Significance Correction

Διάγραμμα 9

Κατανομή Διαμέσου της μεταβλητής Score Percentage σε όλα τα επίπεδα Αναλογιών



Στο **Διάγραμμα 9** παρουσιάζονται οι διάμεσοι της μεταβλητής Score Percentage, οι οποίες για τις κλίμακες : Γλωσσικές Αναλογίες ($\Delta=79.5$), Λεξιλόγιο ($\Delta=50$) και Κατανόησης Προφορικών Κειμένων ($\Delta=50$), εμφανίζουν σχεδόν την ίδια εικόνα, δηλαδή ψηλές τιμές των σκορ τους, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στη Προτασιακή Δομή για την ίδια μεταβλητή.

10. Συσχέτιση της μεταβλητής Score Percentage σε όλες τις κλίμακες

10.1 Συσχέτιση: Υπάρχουν ψηλές συσχετίσεις της μεταβλητής Score Percentage μεταξύ των κλιμάκων: Γλωσσικές Αναλογίες & Λεξιλογίου LV ($r = 0.62$), Γλωσσικές Αναλογίες & Κατανόησης Προφορικών Κειμένων LU ($r = 0.72$) και μεταξύ Λεξιλογίου & Κατανόησης Προφορικών Κειμένων VU ($r = 0.64$) ($\text{sig} = 0 < 0.01$)

Πίνακας 10.1

Συσχέτιση της μεταβλητής **Score Percentage** σε όλα τα επίπεδα

		Correlations			
		Lpersc	Vpersc	Spersc	Upersc
Lpersc	Pearson Correlation	1	,617**	,238	,720**
	Sig. (2-tailed)		,000	,119	,000
	N	44	44	44	44
Vpersc	Pearson Correlation	,617**	1	,257	,643**
	Sig. (2-tailed)	,000		,092	,000
	N	44	44	44	44
Spersc	Pearson Correlation	,238	,257	1	,336*
	Sig. (2-tailed)	,119	,092		,026
	N	44	44	44	44
Upersc	Pearson Correlation	,720**	,643**	,336*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,026	
	N	44	44	44	44

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

10.2 Ανάλυση ανά φύλο : Οι μέσοι όροι για τα αγόρια είναι, με μικρές διαφορές, ψηλότεροι των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα εκτός του Λεξιλογίου M=51.7 (αγόρια), έναντι M= 57.2 (κορίτσια)

Πίνακας 10.2

Ανάλυση της μεταβλητής Score Percentage ανά ΦΥΛΟ σε όλα τα επίπεδα

Group Statistics					
	SEX	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Lpersc	0	17	66,06	31,481	7,635
	1	27	64,78	32,926	6,337
Vpersc	0	17	51,71	22,284	5,405
	1	27	57,19	29,074	5,595
Spersc	0	17	22,553	21,5383	5,2238
	1	27	16,919	14,7387	2,8365
Upersc	0	17	53,47	28,649	6,948
	1	27	51,44	27,056	5,207

11. Ανάλυση Διακύμανσης της μεταβλητής Score Percentage ανά ΦΥΛΟ σε όλες τις κλίμακες

Πίνακας 11.

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Lpersc Equal variances assumed	,132	,718	,128	42	,899	1,281	10,026	-18,953	21,515
			,129	35,319	,898	1,281	9,922	-18,856	21,418
Vpersc Equal variances assumed	3,263	,078	-,663	42	,511	-5,479	8,264	-22,157	11,199
			-,704	40,234	,485	-5,479	7,779	-21,199	10,241
Spersc Equal variances assumed	4,523	,039	1,032	42	,308	5,6344	5,4618	-5,3880	16,6568
			,948	25,463	,352	5,6344	5,9442	-6,5966	17,8655
Upersc Equal variances assumed	,193	,663	,236	42	,814	2,026	8,568	-15,265	19,317
			,233	32,675	,817	2,026	8,683	-15,646	19,698

11.1. Ο έλεγχος της υπόθεσης H_0 ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, δεν απορρίπτεται για όλες τις μεταβλητές σε διάστημα εμπιστοσύνης 95%, ($p > 0.05$), πλην της Προτασιακής Δομής για την οποία δεν απορρίπτεται η H_0 σε διάστημα εμπιστοσύνης 99% ($p = 0.04 > 0.01$).

Άρα οι διακυμάνσεις, της μεταβλητής Score Percentage σε όλα τα επίπεδα, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικά σημαντικές. (CI : 95%, F-test $p > 0.05$).

Ομοίως και για το δίπλευρο t-test οι μέσες τιμές, της μεταβλητής Score Percentage σε όλα τα επίπεδα, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικά σημαντικές (CI : 95%, t-test $p > 0.05$).

12. Έλεγχος t-test ανά Ζεύγη της μεταβλητής Score Percentage σε όλες τις κλίμακες

Πίνακας 12.1

Paired Samples Correlations		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Lpersc & Vpersc	44	,617	,000
Pair 2	Lpersc & Spersc	44	,238	,119
Pair 3	Lpersc & Upersc	44	,720	,000
Pair 4	Vpersc & Spersc	44	,257	,092
Pair 5	Vpersc & Upersc	44	,643	,000
Pair 6	Spersc & Upersc	44	,336	,026

Ανάλυση του ανωτέρω Πίνακα έχει γίνει στο Τμήμα 10. (Πίνακας 10.1)

Πίνακας 12.2

Paired Samples Test

		Paired Differences							
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Lpersc - Vpersc	10,205	26,076	3,931	2,277	18,133	2,596	43	,013
Pair 2	Lpersc - Spersc	46,1773	32,6627	4,9241	36,2469	56,1076	9,378	43	,000
Pair 3	Lpersc - Upersc	13,045	22,629	3,412	6,165	19,925	3,824	43	,000
Pair 4	Vpersc - Spersc	35,9727	27,8256	4,1949	27,5130	44,4325	8,575	43	,000
Pair 5	Vpersc - Upersc	2,841	22,775	3,433	-4,083	9,765	,827	43	,413
Pair 6	Spersc - Upersc	-33,1318	27,1229	4,0889	-41,3779	-24,8857	-8,103	43	,000

12.1. Ελέγχουμε την υπόθεση H_0 ότι οι μέσες τιμές των μεταβλητών είναι ίσες.

Από τον Πίνακα 12.2 προκύπτει ότι για την μεταβλητή Score Percentage στις κλίμακες Λεξιλογίου & Κατανόησης Προφορικών Κειμένων δεν απορρίπτουμε την H_0 , δηλαδή αναμένεται οι μαθητές κατά μέσο όρο να έχουν τις ίδιες επιδόσεις στις κλίμακες των επιπέδων αυτών (δίπλευρο t-test $p = 0.413 > 0.05$)

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και για τις υπόλοιπες κλίμακες, όπου η μεταβλητή Score Percentage εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές τους, άρα οι μαθητές κατά μέσο όρο αναμένεται να έχουν διαφορετικές επιδόσεις στις αντίστοιχες κλίμακες των επιπέδων αυτών. (CI : 95% δίπλευρο t-test $p < 0.05$)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων:

- ∅ «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» και «Γλωσσικές Αναλογίες»,
- ∅ «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» και «Λεξιλόγιο» και
- ∅ «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Λεξιλόγιο».

Από την πρώτη συσχέτιση, επαληθεύεται η υπόθεση ότι η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» αξιολογεί την επεξεργασία και αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται στη μνήμη μέσω της ακουστικής οδού.

Από την δεύτερη, αποδεικνύεται ότι η κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» ελέγχει το γλωσσικό περιεχόμενο του Λόγου (σημασιολογία) ως προς την αποκωδικοποίηση των ακουστικών πληροφοριών, μέσω της ανάκλησης της έννοιας των.

Ως προς τις κλίμακες «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Λεξιλόγιο», οι οποίες ανήκουν στο ΑΘΗΝΑ τεστ που είναι σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα, επαληθεύτηκε η προσδοκία μας για θετική συσχέτιση, δηλαδή αποδείχθηκε ότι αποθηκεύονται στη μνήμη μας οι λέξεις, των οποίων γνωρίζουμε τη σημασία τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, συμπεραίνουμε ότι όσο χαμηλή είναι η επίδοση των παιδιών σε μία από τις τρεις παραπάνω κλίμακες, τόσο χαμηλή θα είναι στις υπόλοιπες δύο. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί παρουσιάζει χαμηλή επίδοση στη κλίμακα «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων», αναμένεται να παρουσιάσει εξίσου χαμηλή επίδοση στις κλίμακες: «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Λεξιλόγιο».

Αντιθέτως, μεταξύ των κλιμάκων «Κατανόηση Προφορικών Κειμένων» και «Προτασιακή Δομή», όπου αξιολογείται η ικανότητα αποκωδικοποίησης -συντακτικά και γραμματικά- του ακουστικού ερεθίσματος, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση. Το εύρημα αυτό είναι **μη αναμενόμενο**, αφού οι κλίμακες αυτές είναι σταθμισμένες στην αγγλική γλώσσα.

Επιπρόσθετα, από τις διακυμάνσεις, προκύπτει μία μικρή υπεροχή της επίδοσης των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Η διαφορά αυτή είναι ελάχιστη, συνεπώς δεν εξαρτάται από το φύλο.

Από το διάγραμμα 8, φαίνεται ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια απέδωσαν καλύτερα σε όλες τις δραστηριότητες εκτός από αυτή του «Λεξιλογίου».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

I. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ

Τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας παρουσίασαν δυσκολία από την ερώτηση 19 και μετά. Αυτό, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι λέξεις που έπρεπε να ανακληθούν, ήταν χαμηλότερης συχνότητας από τις προηγούμενες ερωτήσεις.

II. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Η πλειοψηφία των υποκειμένων δυσκολεύτηκε να αποδώσει τους ορισμούς των λέξεων από τον αριθμό 11 και μετά, ίσως γιατί πρόκειται για λέξεις χαμηλής συχνότητας και εικονοποίησης. Να αναφέρουμε, επίσης, ότι πολλά παιδιά στο ερώτημα 10 δεν ήξεραν να δώσουν τον ορισμό της λέξης «ακροβάτης». Συχνά στο ερώτημα 15, έλεγαν ότι ο «σοφός» είναι ο καλός άνθρωπος και στο ερώτημα 16 ότι ο «δειλός» είναι ο κακός άνθρωπος. Στο ερώτημα 18, όπου ζητείται ο ορισμός του «μετανάστη», απαντούσαν σύμφωνα με τις οικογενειακές τους πεποιθήσεις (π.χ. *αυτός που σκοτώνει*). Τέλος, τον ορισμό του ερωτήματος 20, «παραμελώ», είτε δεν τον γνώριζαν καθόλου είτε απαντούσαν *μιλάω πολύ* (σύγχυση με τη λέξη «παραμιλώ»).

III. ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΗ ΔΟΜΗ

Παρουσιάστηκε δυσκολία στα περισσότερα παιδιά, κατά την χορήγηση της κλίμακας, στις παρακάτω ερωτήσεις :

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΙΘΑΝΗ ΑΙΤΙΑ
5	μεγάλο M.L.U.
8 & 11	κατανόηση αρνητικής πρότασης
12 & 17	μεγάλο M.L.U. – σύγχυση λόγω πολλών πληροφοριών

14	δυσκολία στο να αντιληφθούν σε ποιον αναφέρεται η πρόταση
15 & 20	κατανόηση παθητικής φωνής
19	κατανόηση ερωτηματικής πρότασης
22	κατανόηση ευθύ λόγου & του χρόνου του ρήματος”
23	οπτική πολυπλοκότητα & κατανόηση του χρόνου του ρήματος

Ειδικότερα για την παθητική φωνή, σε δραστηριότητα όπου αξιολογήθηκε η ικανότητα σύγκρισης μεταξύ παθητικής φωνής, κτητικών αντωνυμιών, λέξεων που δηλώνουν σύγκριση ή χώρο/ χρόνο, βρέθηκε ότι παιδιά και ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες που εξετάστηκαν στην κατανόηση των ανωτέρω, παρουσιάζουν σαφείς καθυστερήσεις σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα υποκείμενα (Reidlinger-Ryan & Shewan, 1984; Wiig, Lapointe, & Semel, 1977; Wiig & Semel , 1973, 1974).

IV. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Όσον αφορά το κείμενο «Η Ημέρα Άθλησης», τα παιδιά δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εφόσον στην Ελλάδα δεν γιορτάζουμε την Ημέρα Άθλησης.

Αντίθετα, στο δεύτερο κείμενο “Μια Τυχερή Αρκούδα» έδειχναν έντονο ενδιαφέρον. Φαινόταν να τους αρέσει περισσότερο από τα τρία, ίσως γιατί θυμίζει παραμύθι.

Στο τελευταίο κείμενο, ενώ έδιναν προσοχή, δυσκολεύτηκαν στις ερωτήσεις:

- Ø 14 ενδεχομένως γιατί μοιάζει με την 11,
- Ø 12 ίσως γιατί δεν θυμόντουσαν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και
- Ø 13 γιατί δεν εξήγαγαν το απαιτούμενο συμπέρασμα για να απαντήσουν.

ΓΕΝΙΚΑ:

Κατά την αξιολόγηση των παιδιών, προσπαθήσαμε οι συνεδρίες να γίνουν σε περιβάλλον χωρίς θόρυβο ή άλλους διασπαστές προσοχής. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές υπήρχε η παρουσία **θορύβου** ή κάποιου άλλου ατόμου στο χώρο, με αποτέλεσμα τη διάσπαση της προσοχής του παιδιού.

Σύμφωνα με έρευνα, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έδειξαν δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία σε περιβάλλον θορύβου (Aram, Ekelman, & Nation, 1984; Elliott & Busse, 1987). Ακόμα, δυσκολεύονται περισσότερο στο να διαχωρίσουν σημασιολογικά λέξεις, εν παρουσία γλωσσολογικών και μη γλωσσολογικών διασπαστών προσοχής, σε δραστηριότητα επιλεκτικής προσοχής (R.Cherry & Kruger, 1983). Είναι αξιοσημείωτο ότι ο σημασιολογικός διασπαστής απέδωσε περισσότερο από τον γλωσσολογικό μη σημασιολογικό, προτείνοντας ότι η δυσκολία στην επεξεργασία γλώσσας και όχι οι δυσκολίες επεξεργασίας των ακουστικών πληροφοριών ευθύνεται για την παρουσία μαθησιακών δυσκολιών σε δραστηριότητα λεξικής απόφασης.

Συμπερασματικά η κλίμακα «κατανόηση Προφορικών Κειμένων» κατέχει σημαντική θέση στην αξιολόγηση των ικανοτήτων του λόγου, της ομιλίας και της μάθησης των μαθητών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές όπως ειδική γλωσσική διαταραχή, αυτισμό, κυρίως όμως στη μαθησιακή διαταραχές. Τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στο λόγο και στην ομιλία και είναι αναμενόμενο να παρουσιάζουν δυσκολίες και στην κατανόηση προφορικών κειμένων. Ενδιαφέρον θα ήταν να εξεταστεί, αν συμβαίνει το ίδιο και στα παιδιά με δυσλεξία, όπου οι διαταραχές του λόγου δεν αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό. Θα μπορούσε, δηλαδή, η κλίμακα αυτή να αποδειχθεί σημαντική στην διαφορική διάγνωση μαθησιακής διαταραχής /δυσλεξίας.

Περιορισμοί /όρια της παρούσας έρευνας

Η χαμηλή επίδοση των παιδιών στη κλίμακα «Προτασιακή Δομή» και ακολούθως η αρνητική συσχέτιση της κλίμακας αυτής με τις υπόλοιπες της έρευνας, ενδέχεται να οφείλεται στη **μη προσαρμογή αυτής της κλίμακας**, από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική. Η προσαρμογή της δεν έγινε, όπως στη κλίμακα «Κατανόηση

Προφορικών Κειμένων», λόγω του ότι επρόκειτο για μεμονωμένες προτάσεις συνοδευμένες από οπτικό ερέθισμα που εκ πρώτης όψεως φαινόταν ικανοποιητικό.

Επιπλέον, για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα “Κατανόηση Προφορικών Κειμένων” του CELF-4 στην ελληνική γλώσσα, με **εγκυρότητα**, πρέπει να χορηγηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών.

Όσον αφορά την κλίμακα “Προτασιακή Δομή”, η μετάφρασή της πρέπει να προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα και να χορηγηθεί σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών.

Θα ήταν επίσης εξαιρετικά ενδιαφέρον να χορηγηθεί η κλίμακα σε παιδιά με μαθησιακή διαταραχή, δυσλεξία, ειδική γλωσσική διαταραχή και να συγκριθούν τα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Δ.Κ., ΣΙΝΗ Α.Θ. (2004). Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία. Αθήνα, Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- ARNOLD E. M., GOLDSTON D.B.; WALSH A.K. et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 205-217.
- BADDELEY A. (1986). Working Memory. Oxford, Claredon Press.
- BADDELEY A. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*, 56, 849-864.
- BRUCK M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.
- C. E. RENFREW (1988). The Renfrew Action Picture Test, 3rd edition, Renfrew, Oxford, England.
- CATTS H W., GILLISPIE M., LEONARD L B., KAIL R V, MILLER C A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement . *Journal of Learning Disabilities*, 35, 509-524.
- COSTE-ZEITOUN D., PINTON F., BARONDIOT C. et al (2005). Évaluation ouverte de l'efficacité de la prise en charge en milieu spécialisé de 31 enfants avec un trouble spécifique sévère du langage oral/écrit. *Revue Neurologique*, 161, 299-310.
- DODD B., McCORMACK P. (1995). A model of speech processing for differential diagnosis of phonological disorders. In, ed. B Dodd, *Differential Diagnosis & Treatment of Children with Speech Disorders*. London, Whurr Publishers. (pp 65-89).
- DUNN L. M., DUNN L. M. (1997). Peabody Picture Vocabulary Test – III. Circle Pines, MN, American Guidance Service Inc.
- ELBRO C., BORSTROM L., PETERSEN D K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.
- FAWCETT A. NICHOLSON R. (1995). Persistence of phonological awareness deficits in older children with dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 361-376.
- ΦΛΩΡΑΤΟΥ Μ-Μ. (2005). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Όγδοη έκδοση. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- FROST J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Writing and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 487-513.
- GARDNER M. F. (1990). Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Revised. Novato Ca, Academic Therapy Publications.

- GILLON G T (2004). Phonological Awareness: From Research to Practice. New York, Guilford Press.
- HABIB M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
- HIKS J. (2004). Phoneme Touch and Say. A Multisensory Cueing System to Help your Child Learn. Available from 'www.stimutoy.com'.
- HINSHAW S.F. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- JEFFRIES S., EVERATT J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10, 196-214.
- JOANISSE M F, MANIS F R., KEATING P., SEIDENBERG M S. (2000). Language deficits in dyslexic children : Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30-60.
- KROESE J.M., HYND G.W., KNIGHT D.F., HIEMENZ J.R., HALL J. (2000). Clinical appraisal of spelling ability and its relationship to phonemic awareness (blending, segmenting, elision, and reversal), phonological memory, and reading in reading disabled, ADHD, and normal children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 105-131.
- ΛΙΒΑΝΙΟΥ Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη. Αθήνα, Κέδρος.
- ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΣ Σ, (2005). Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση. *ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ*, 42, 55-66.
- LINDAMOOD C.H., LINDAMOOD P.C. (1998). The Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading, Spelling, and Speech: The LiPS Program, Austin, TX, PRO-ED.
- MAYΡΟΜΜΑΤΗ Δ.Δ. (2004). Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση. Αθήνα, Έκδοση από τη συγγραφέα.
- MARTINUSSEN R., TANNOCK R. (2006). Working memory impairments in children with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid language learning disorders. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 28, 1073-1094.
- MAUGHAN B., ROWE R., LOEBER R., STOUTHAMER-LOEBER M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 219-229.
- McNULTY M.A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363-381.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. Ν., ΚΑΛΑΤΖΗ-AZIZI Α., ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ Ν. Δ. (1999). Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- PENNINGTON (2002). The Development of Psychopathology: Nature and Nurture. pp. 281-310 London, The Guilford Press.

- ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΛΟΓΟΠΕΔΙΚΩΝ (1995). Δοκιμασία Φωνητικής & Φωνολογικής Εξέλιξης. Αθήνα. Εκδ. του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ. (2003). Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση). Πάτρα.
- PRATT A C., BRADY S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80, 319-323.
- PRIOR M., SMART D., SANSON A., OBERKLAID F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 429-436.
- RAMUS F, ROSEN S, DAKIN S.C et al. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865.
- REID G. (2003). Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για Ειδικούς. Μετάφραση στα Ελληνικά από Γ. Παπαδάτο. Αθήνα, Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- SEMEL E., WIIG E., SECORD W. (1987). Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Revised. San Antonio Ca. The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich.
- SCHOLLES R.J. (1991). Phoneme deletion and literacy in native and non-native speakers of English. *Journal of Research in Reading*, 14, 130-140.
- SCHOLLES R.J., WILLIS B.J. (1990). On the orthographic basis of phonemic segments in linguistic competence. *Language Science*, 12, 331-343.
- SKOYLES J., SKOTTUN B.C. (2004). On the prevalence of magnocellular deficits in the visual system of non-dyslexic individuals. *Brain and Language*, 88, 79-82.
- SIMOS P.G., FLETCHER J.M., BERGMAN E et al.(2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58, 1203-1213.
- SNOWLING M J., HULME C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
- SNOWLING M,J., GALLAGHER A., FRITH U. (2003). Family risk for dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skills. *Child Development*, 74, 358-37.
- STACKHOUSE J., SNOWLING M. (1992). Barriers to literacy development into cases of developmental verbal dyspraxia. *Cognitive Neuropsychology*, 9, 272-299.
- STIPEK D. (1997). Success in school - for a head start in life. In (eds) Luthar SS et al. *Developmental Psychopathology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SWAN D., GOSWAMI U. (1997). Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological representation hypothesis. *Journal of Experimental Child Hypothesis*, 66, 18-41.
- SWANSON H. L., HOWARD C.B., SÁEZ L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 252-269.

- TEMPLE E., DEUTSCH G.K., POLDRACK R.A., MILLER S.L., TALLAL P., MERZENICH M.M., GABRIEL J.D. E. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioural remediation: Evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 2860-2865.
- THOMSON J.B., CHENAULT B, ADDOTT R.D. et al. (2005). Converging evidence for attentional influences on the orthographic word form in child dyslexics. *Journal of Neurolinguistics*, 18 93-126.
- TIJMS J., HOEKS J. (2005). A computerized treatment of dyslexia: Benefits from treating lexico-phonological processing problems. *Dyslexia*, 11, 22-40.
- TORGESSEN J. K., ALEXANDER A. W., WAGNER R.K., RASHOTTE C A., VOELLER K K S., CONWAY T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Intermediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities* 34, 33-58, 78.
- VELLUTINO F. R., FLETCHER J.M., SNOWLING M.J., SCANLON D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- VELLUTINO F.R., SCANLON D.M., SMALL S., FANUELE D.P. (2006). Response to investigation as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 157-169.
- WAGNER R., TORGESEN I., RASHOTTE C. (2000). Comprehensive Test of Phonological Processing. Austin TX, PRO-ED.
- WIIG E.H., SECORD W., SEMEL E. (2000). Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Preschool UK. London, The Psychological Corporation Ltd.
- WILLCUT E.G., PENNINGTON B.,F. (2003). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 41, 1039-1048.
- WILLCUT E.G., PENNINGTON B.,F., OLSON R.K., CHABILDAS N., HUSLANDER J. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: in search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*. 27, 35-78.
- ZAFIROPOULOU M., MATI-ZISSI H. (2004). A cognitive-behavioral intervention program for students with special reading disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 587-593.
- ZIMMERMAN I. L., STEINER V.G., POND R. V. (1992). Preschool Language Scales (PLS-3). San Antonio Ca, The Psychological Corporation, Harcourt Brace & Company.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Γλωσσικές Αναλογίες

Σημείο Έναρξης

Σε κάθε υποκείμενο αρχικά, δίνονται **παραδείγματα**, ώστε να καταλάβει τι του ζητείται να κάνει. Κατόπιν, ο εξεταστής προχωρά στην εξέταση, χορηγώντας τις 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες.

Υλικά

Πρωτόκολλο.

Επαναλήψεις

Επιτρέπονται στο δεύτερο παράδειγμα. Ο εξεταστής το επαναλαμβάνει όσες φορές χρειαστεί, ωστόσο δοθεί σωστή απάντηση.

Διακοπή

Αν το παιδί αποτύχει σε 4 συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Ο εξεταστής λέει: **Θα σου διαβάσω μερικές προτάσεις από τις οποίες λείπει η τελευταία λέξη. Θέλω να μου λες τη λέξη που λείπει.**

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα.

Με τα χέρια πιάνουμε, με τα μάτια.....;

Μετά την απάντηση του παιδιού, όποια κι αν είναι αυτή, ο εξεταστής απαντά και ο ίδιος την ερώτηση λέγοντας:

Με τα χέρια πιάνουμε, με τα μάτια βλέπουμε.

και προχωρεί στο δεύτερο παράδειγμα.

Ας δούμε ακόμη ένα παράδειγμα.

Τα φύλλα είναι πράσινα, η ζάχαρη είναι.....

Κυκλώστε 1 όταν η απάντηση είναι σωστή και 0 όταν είναι λάθος.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΜΟΝΑΔΕΣ (1 ή 0)
1. Τα ζώα έχουν <u>πόδια</u> ¹ Τα αυτοκίνητα έχουν.....	<u>Ρόδες</u>		
2. Το χιόνι είναι <u>άσπρο</u> Το λεμόνι είναι.....	<u>Κίτρινο</u>		
3. Το τραπέζι είναι <u>τετράγωνο</u> Ο ήλιος είναι.....	<u>Στρογγυλός</u>		
4. Το αυτί έχει <u>σκουλαρίκι</u> Το χέρι έχει.....	<u>Δαχτυλίδι</u>		
5. Οι άνθρωποι έχουν <u>σπίτια</u> Τα πουλιά έχουν.....	<u>Φωλιές</u>		
6. Το τύμπανο το <u>κτυπάμε</u> Τη φλογέρα τη.....	<u>Φυσάμε</u>		
7. Τα τραπέζια έχουν <u>συρτάρια</u> Τα παντελόνια έχουν.....	<u>Τσέπες</u>		
8. Τα αυτοκίνητα θέλουν <u>δρόμους</u> Τα τρένα θέλουν.....	<u>Γραμμές</u>		
9. Οι εκκλησίες έχουν <u>παπάδες</u> Τα σχολεία έχουν.....	<u>Δασκάλους/ ες</u>		
10. Το μπουκάλι έχει <u>φελλό</u> Η κατσαρόλα έχει.....	<u>Καπάκι</u>		
11. Στα πόδια έχουμε <u>κάλτσες</u> Στο κεφάλι έχουμε....	<u>Καπέλο</u>		
12. Οι φυλακές έχουν <u>κρατούμενους</u> Τα νοσοκομεία έχουν.....	<u>Αρρώστους</u>		
13. Οι λίμνες έχουν <u>ψάρια</u> Τα δάση έχουν....	<u>Ζώα</u>		
14. Το λεμόνι είναι <u>ξινό</u> Ο καφές είναι....	<u>Πικρός</u>		
15. Το τυρί είναι από <u>γάλα</u> Ο πάγος είναι από...	<u>Νερό</u>		
16. Το ποδήλατο έχει <u>πιετάλια</u> Η βάρκα έχει.....	<u>Κουπία</u>		

¹ Κάθε αναλογία περιλαμβάνει δύο ζεύγη προτάσεων που η καθεμιά περιέχει δύο έννοιες. Η υπογράμμιση χρησιμοποιείται για να δείξει ότι αυτές οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους με μια ορισμένη σχέση (π.χ. «το χρώμα»).

17. Το χέρι έχει <u>αγκώνα</u> Το πόδι έχει.....	<u>Γόνατο</u>		
18. Το ποδήλατο έχει <u>κουδούνι</u> Το αυτοκίνητο έχει.....	<u>Κόρνα</u>		
19. Το αυτοκίνητο έχει <u>βενζίνη</u> Η τηλεόραση έχει.....	<u>Ρεύμα</u>		
20. Ο άνθρωπος έχει <u>κεφάλι</u> Το βουνό έχει.....	<u>Κορυφή</u>		
21. Το κομπολόι έχει <u>χάντρες</u> Το σταφύλι έχει.....	<u>Ρόγες</u>		
22. Το κιλό έχει <u>γραμμάρια</u> Η ημέρα έχει.....	<u>Ώρες</u>		
23. Η γάτα έχει <u>νύχια</u> Η μέλισσα έχει.....	<u>Κεντρί</u>		
24. Ο ταξιδιώτης έχει <u>εισιτήριο</u> Το γράμμα έχει.....	<u>Γραμματόσημο</u>		
25. Το ψάρι είναι στη <u>γυάλα</u> Το πουλί είναι.....	<u>Κλουβί</u>		
26. Τα ζώα έχουν <u>τρίχωμα</u> Τα ψάρια έχουν.....	<u>Λέπια</u>		
27. Τα σπίτια έχουν <u>θεμέλια</u> Τα δέντρα έχουν.....	<u>Ρίζες</u>		
28. Για τα πόδια έχουμε <u>πατερίτσες</u> Για τα αυτιά έχουμε.....	<u>Ακουστικά</u>		
29. Ζωγραφίζουμε με <u>νερομπογιές</u> Κεντάμε με.....	<u>Κλωστές</u>		
30. Τα πουλιά έχουν <u>αυγά</u> Τα δέντρα έχουν.....	<u>Καρπούς</u>		
31. Τα ζώα έχουν <u>δέρμα</u> Τα δέντρα έχουν.....	<u>Φλούδα</u>		
32. Το καντήλι έχει <u>φωτίλι</u> Το στυλό έχει.....	<u>Πένα</u>		
		Τελικό σύνολο	

Λεξιλόγιο

Σημείο Έναρξης

Ο εξεταστής διαβάζει **μία κάθε φορά**, από τις 20 λέξεις αυτής της ενότητας αξιολόγησης και το παιδί καλείται να δώσει τον ορισμό της ή να πει τι ξέρει για αυτή τη λέξη.

Υλικά

Πρωτόκολλο.

Επεξηγήσεις

Κατά την παρουσίαση των παραδειγμάτων στο παιδί, ο εξεταστής απαντά και ο ίδιος την ερώτηση, δίνοντας περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη λέξη.

Διακοπή

Αν το παιδί αποτύχει σε 4 συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Ο εξεταστής λέει: **Θα σου λέω μερικές λέξεις, μία κάθε φορά. Εσύ, θα μου λες τι σημαίνει η λέξη. Θα μου λες όλα όσα ξέρεις γι' αυτή τη λέξη.**

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα.

Πες μου τι είναι «τραπέζι»;

Μετά την απάντηση του παιδιού, όποια κι αν είναι αυτή, ο εξεταστής απαντά και ο ίδιος την ερώτηση λέγοντας:

Μπορούμε να πούμε: **Ότι το τραπέζι είναι έπιπλο.**

Ότι στο τραπέζι τρώμε.

Ότι είναι στρογγυλό.

Ότι έχει τέσσερα πόδια.

Ότι στο τραπέζι γράφουμε.

και προχωρεί στο δεύτερο παράδειγμα.

Ας πάρουμε ένα ακόμη παράδειγμα.

Τι είναι «χαρά»; Τι ξέρεις για τη «χαρά»;

Μπορούμε να πούμε: **Ότι χαρά είναι κάτι που νιώθουμε, όταν είμαστε ευχαριστημένοι.**

Ότι οι άνθρωποι νιώθουν χαρά, όταν μάθουν ένα καλό νέο.

Ότι χαρά είναι ένα συναίσθημα.

Και άλλα πολλά.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1. Μήλο		
2. Γάντια		
3. Κότα		
4. Σφυρί		
5. Αδιάβροχο		
6. Γείτονας		

7. Παρατηρώ				
8. Τσιγκούνης				
9. Επιθυμώ				
10. Ακροβάτης				
11. Βλάβη				
12. Συγγενής				
13. Θλίψη				
14. Μύθος				
15. Σοφός				
16. Δειλός				
17. Ισχυρός				
18. Μετανάστης				
19. Άγουρος				
20. Παραμελώ				
		<table border="1"> <tr> <td>Τελικό σύνολο</td> <td></td> </tr> </table>	Τελικό σύνολο	
Τελικό σύνολο				

Κατανόηση Προφορικών Κειμένων (ΚΠΚ)

Σημείο Έναρξης

Σε όλες τις ηλικίες χορηγείται η δοκιμαστική παράγραφος, κατόπιν χορηγούνται τρεις παράγραφοι ανάλογα με την ηλικία του εξεταζόμενου.

Υλικά

Πρωτόκολλο.
Εγχειρίδιο
εξεταστή.

Επανάληψεις

Καμιά επανάληψη των παραγράφων. Επιτρέπεται μία επανάληψη κάθε ερώτησης.

Διακοπή

Καμιά. Παρέχονται και οι τρεις παράγραφοι ανάλογα με την ηλικία του εξεταζόμενου.

Πως να ερμηνεύσετε τις επιλογές απαντήσεων: Η κάθετος (/) δηλώνει ότι η λέξη ή η έκφραση είναι σωστή (βλέπε Δοκιμαστική Παράγραφο, ερώτηση 1). Λέξεις ή φράσεις σε παρένθεση δείχνουν ότι η πληροφορία είναι προαιρετική και η απάντηση είναι σωστή και χωρίς αυτήν (βλέπε Παράγραφο 1 για ηλικίες 5 – 6 , ερώτηση 3). Οι πληροφορίες σε αγκύλες αποτελούν οδηγίες προς τον εξεταστή (βλέπε Παράγραφο 2 για ηλικίες 5 – 6, ερώτηση 9).

Κυκλώστε 1 όταν η απάντηση είναι σωστή και 0 όταν είναι λάθος. Σε περίπτωση αμφιλεγόμενης, μα πιθανότατα σωστής απάντησης, εξετάστε επισταμένως ρωτώντας:
Μπορείς να μου πεις περισσότερα;

Δοκιμαστική Παράγραφος

Η Έκπληξη

Ο παππούς του Ανδρέα ζούσε μακριά στο χωριό. Την τελευταία φορά που ο Ανδρέας είδε τον παππού του, εκείνος είχε υποσχεθεί να κάνει στον Ανδρέα μία έκπληξη. Ο Ανδρέας ήταν ενθουσιασμένος γιατί η μητέρα του, του είπε ότι η έκπληξη θα γινόταν σήμερα. Μετά το πρωινό, ο πατέρας του Ανδρέα έφερε ένα μεγάλο καλάθι στην κουζίνα. Ο Ανδρέας άκουσε «γαβ!», «γαβ!» και είδε μία μακριά και μαλλιαρή ουρά να βγαίνει από το καλάθι. Ο Ανδρέας ήταν χαρούμενος που πήρε ακριβώς αυτό που πολύ επιθυμούσε.

Ερωτήσεις:

1. Γιατί ήταν ενθουσιασμένος ο Ανδρέας;
2. Τι έγινε μετά το πρωινό;
3. Τι άκουσε ο Ανδρέας μέσα από το καλάθι;
4. Ποια ήταν η έκπληξη για τον Ανδρέα;
5. Πως νομίζεις θα ονομάσει ο Ανδρέας το σκυλάκι;

Απαντήσεις:

1. Γιατί θα είχε μια έκπληξη/ πήρε ένα σκυλάκι.
2. Ο μπαμπάς του Ανδρέα έφερε ένα καλάθι/ σκυλάκι στην κουζίνα.
3. «Γαβ!»/ σκυλάκι.
4. Ένα σκυλάκι/ κουτάβι/ ζώο.
5. Δεχόμαστε την όποια λογική απάντηση.

ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Παρουσιάστε τις τρεις παραγράφους που είναι κατάλληλες για την ηλικία του εξεταζόμενου. Ξεκινήστε την κάθε παράγραφο λέγοντας: **Άκουσε προσεχτικά τι θα σου διαβάσω. Μου επιτρέπεται να διαβάσω την ιστορία μόνο μία φορά. Μετά θα σου κάνω ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία.** Διαβάστε κάθε τίτλο και παράγραφο αξιολόγησης με ρυθμό και ένταση ομιλίας που να αντιστοιχεί σε στυλ συζήτησης και στη συνέχεια διαβάστε τις σχετικές ερωτήσεις. Επιτρέπεται να διαβάσετε τις παραγράφους αξιολόγησης μόνο μία φορά. Ωστόσο, μπορείτε να παρουσιάσετε τις ερωτήσεις για δεύτερη φορά, αν ο εξεταζόμενος ζητήσει μία επανάληψη ή αποτύχει να απαντήσει στην ερώτηση μέσα σε διάστημα 10 δευτερολέπτων.

5 – 6 ΕΤΩΝ

1. Ο Γιωργάκης και ο Κωστής

Έβρεχε για δύο μέρες συνέχεια και τα δίδυμα βαρέθηκαν να παίζουν μέσα στο σπίτι. Ευχήθηκαν να σταματήσει η βροχή. Ο Γιωργάκης ήθελε να παίξει

ποδόσφαιρο. Ο Κωστής ήθελε να παίξει κυνηγητό στην παιδική χαρά. Ενώ, ετοιμάστηκαν για ύπνο εκείνο το βράδυ, άκουγαν ακόμη τη βροχή να πέφτει επάνω στην σκεπή. Όταν ξύπνησαν το επόμενο πρωί, δεν άκουσαν τη βροχή, αλλά άκουσαν πουλιά να κελαηδούν έξω από το παράθυρο.	Βαθμοί
1. Γιατί ήταν στεναχωρημένα τα αδέρφια; Γιατί έβρεχε (για δύο μέρες)/ δεν μπορούσαν να παίξουν.	1 0
2. Πότε σταμάτησε η βροχή; (l) Στη διάρκεια της νύχτας/ το επόμενο πρωί.	1 0
3. Τι άκουσαν τα αδέρφια πριν πάνε για ύπνο; Βροχή (στη σκεπή).	1 0
4. Τι ευχήθηκαν τα δίδυμα; Να σταματήσει η βροχή.	1 0
5. Τι πιστεύεις θα κάνουν ο Γιωργάκης και ο Κωστής τώρα που σταμάτησε να βρέχει; (Λ. Απ.) ² Θα παίξουν έξω/ ποδόσφαιρο/ κυνηγητό.	1 0
2. Σχολική Εκδρομή Σήμερα είναι μία πολύ ξεχωριστή μέρα για την τάξη της κυρίας Παπαδοπούλου. Θα πάνε εκδρομή στον ζωολογικό κήπο. Η μητέρα της Ρενέ Γκεντιάν θα έρθει μαζί για να βοηθήσει την κ. Παπαδοπούλου να προσέχουν την τάξη. Στις 9:00, η κ. Παπαδοπούλου, η κ. Γκεντιάν και όλα τα παιδιά θα πάνε στον ζωολογικό κήπο με το σχολικό λεωφορείο. Στον ζωολογικό κήπο, θα δουν τα λιοντάρια και τις τίγρεις. Μετά, θα δουν τις αρκούδες, τις μαϊμούδες και τους ελέφαντες. Το καλύτερο από όλα, είναι που θα συναντήσουν τον φύλακα του ζωολογικού κήπου και θα μάθουν τα πάντα για τα ζώα. Ύστερα, θα κάνουν πικ-νικ στο πάρκο δίπλα στον ζωολογικό κήπο.	Βαθμοί
6. Τι θα κάνει η τάξη της κ. Παπαδοπούλου; Θα πάνε (εκδρομή) στον ζωολογικό κήπο.	1 0
7. Γιατί η κ. Γκεντιάν θα πάει στην εκδρομή; Για να βοηθήσει την κ. Παπαδοπούλου να προσέχουν την τάξη.	1 0
8. Ποιος φροντίζει τα ζώα στον ζωολογικό κήπο; (l) Ο φύλακας (του ζωολογικού κήπου).	1 0
9. Για τι πράγμα πιστεύεις θα μιλούν οι μαθητές όταν φύγουν από τον ζωολογικό κήπο; (Λ. Απ.) Για τα ζώα/ τον φύλακα/ το πικ-νικ.	1 0
10. Ποια ζώα θα δουν τα παιδιά μετά τα λιοντάρια και τις τίγρεις; Αρκούδες, μαϊμούδες και ελέφαντες [πρέπει να πουν και τα τρία]	1 0
3. Η αξέχαστη μέρα του Νίκου Ο Νίκος ήταν ήδη ξύπνιος όταν η μαμά του, του φώναξε να σηκωθεί. Ήταν ενθουσιασμένος αλλά και φοβισμένος μαζί. Το καλοκαίρι είχε τελειώσει και σήμερα ήταν η πρώτη του φορά στο σχολείο. Αυτή θα ήταν η πρώτη φορά που ο Νίκος δεν θα περνούσε την ημέρα του με την κ. Φλώρα στον παιδικό σταθμό. Για να είναι έτοιμος για το σχολείο, ο Νίκος είχε πάει για ψώνια μαζί με τη μαμά του και τον μπαμπά του. Αγόρασε καινούρια ρούχα, μια σχολική τσάντα, μαρκαδόρους και μολύβια. Ο Νίκος ανησυχούσε για το σχολείο. Θα μπορέσει να βρει τη νέα του αίθουσα;	Βαθμοί
11. Γιατί ο Νίκος ένιωθε φοβισμένος και ενθουσιασμένος; Ήταν η πρώτη του μέρα στο σχολείο/ δεν ήξερε πως θα ήταν στο σχολείο.	1 0
12. Τι αγόρασε ο Νίκος όταν πήγε για ψώνια; Ρούχα, μολύβια, σχολική τσάντα, μαρκαδόρους [πρέπει να πει 3].	1 0
13. Πριν ξεκινήσει σχολείο ο Νίκος, που περνούσε την ημέρα του όταν η μαμά του και ο μπαμπάς του δούλευαν; Στον παιδικό σταθμό/ με την κ. Φλώρα.	1 0
14. Γιατί ανησυχούσε ο Νίκος; (l) Δεν ήξερε αν θα μπορέσει να βρει την αίθυσά του.	1 0

² Δεχόμαστε την όποια λογική απάντηση.

15. Ποιος νομίζεις θα λείπει στο Νίκο, τη πρώτη μέρα στο σχολείο; (Λ. Απ.) Η μαμά/ ο μπαμπάς/ η κ. Φλώρα.	1 0
5 – 6 ετών: Τελικό Σύνολο	

7 - 8 ετών	
<p>1. Η Ημέρα άθλησης Αυτή την Παρασκευή θα γιορτάσουμε την Ημέρα άθλησης στο προαύλιο του 3^{ου} Δημοτικού σχολείου. Πρώτα, θα γίνει το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού, μετά θα γίνουν οι αγώνες σκυταλοδρομίας. Μετά το φαγητό, οι μαθητές θα παίξουν ποδόσφαιρο. Κάθε τάξη, θα έχει μία κόκκινη ομάδα και μία μπλε ομάδα. Οι μαθητές, θα πρέπει να θυμηθούν να φορέσουν το χρώμα της ομάδας τους την Παρασκευή. Μετά τον τελευταίο αγώνα, όλες οι ομάδες θα πάρουν βραβεία και θα φάνε παγωτό.</p>	Βαθμοί
1. Τι θα γίνει αυτή την Παρασκευή στο 3 ^ο Δημοτικό σχολείο; Θα γιορτάσουν την Ημέρα άθλησης.	1 0
2. Τι θα γίνει μετά τον τελευταίο ποδοσφαιρικό αγώνα; Οι ομάδες θα πάρουν βραβεία/ θα φάνε παγωτό. (μία ή και τις δύο απαντήσεις)	1 0
3. (Ι) Γιατί οι μαθητές θα φοράνε ρούχα με διαφορετικό χρώμα; Για να φαίνεται σε ποια ομάδα ανήκουν.	1 0
4. Ποια μέρα της βδομάδας θα γιορτάσουν την Ημέρα άθλησης; Την Παρασκευή.	1 0
5. Τι πιστεύεις ότι θα γίνει αν βρέχει την Παρασκευή; Οι αγώνες θα γίνουν σε εσωτερικό χώρο/ η Ημέρα άθλησης θα ακυρωθεί / θα αναβληθεί. (Λ. Απ.)	1 0
<p>2. Μία τυχερή αρκούδα Η μεγάλη, μαύρη αρκούδα περπατούσε αργά μέσα στο καμένο δάσος, μυρίζοντας το έδαφος. Το στομάχι της αρκούδας γουργούρισε, μόλις θυμήθηκε το τελευταίο της γεύμα με μούρα που είχε φάει. Αυτό είχε γίνει πριν κολυμπήσει στο ποτάμι και πέσει για ύπνο, εξαντλημένη. Χτες, έπεσε κεραυνός. Τα ζώα έπρεπε να ξεφύγουν από τη φωτιά. Η αρκούδα ήταν πολύ πεινασμένη. Ξαφνικά, της μύρισε αμυδρά κάτι γνωστό. Θα μπορούσε άραγε να είναι βελανίδια; Η μυρωδιά οδήγησε την αρκούδα σε μία τρύπα κάτω από ένα πεσμένο δέντρο.</p>	Βαθμοί
6. Τι έγινε στο δάσος; Κάηκε / Έπιασε φωτιά.	1 0
7. Γιατί η αρκούδα μύριζε το έδαφος; (Ι) Ήταν πεινασμένη / Έψαχνε για φαγητό.	1 0
8. Τι ήταν το τελευταίο που έφαγε η αρκούδα; Τα μούρα.	1 0
9. Τι έκανε η αρκούδα αφού κολύπησε στο ποτάμι; Έπεσε για ύπνο.	1 0
10. Τι πιστεύεις ότι θα έκανε η αρκούδα με τα βελανίδια; (Λ. Απ.) Θα τα έτρωγε.	1 0
<p>3. Η αξέχαστη μέρα του Νίκου Ο Νίκος ήταν ήδη ξύπνιος όταν η μαμά του, του φώναξε να σηκωθεί. Ήταν ενθουσιασμένος αλλά και φοβισμένος μαζί. Το καλοκαίρι είχε τελειώσει και σήμερα ήταν η πρώτη φορά που ο Νίκος δεν θα περνούσε την ημέρα του με την κ. Φλώρα στον παιδικό σταθμό. Για να είναι έτοιμος για το σχολείο, ο Νίκος είχε πάει για ψώνια μαζί με τη μαμά του και τον μπαμπά του. Αγόρασε καινούρια ρούχα, μια σχολική τσάντα, μαρκαδόρους και μολύβια. Ο Νίκος ανησυχούσε για το σχολείο. Θα μπορέσει να βρει τη νέα του αίθουσα;</p>	Βαθμοί
11. Γιατί ο Νίκος αισθανόταν τρομαγμένος και ενθουσιασμένος; Ήταν η πρώτη μέρα του σχολείου / Δεν ήξερε πως θα ήταν το σχολείο.	1 0

12. Τι αγόρασε ο Νίκος όταν πήγε για ψώνια; Ρούχα, μολύβια, ένα σακίδιο, μαρκαδόρους (πρέπει να πει τρία).	1	0
13. Πριν ξεκινήσει ο Νίκος το σχολείο, που περνούσε τη μέρα του, ενώ η μαμά και ο μπαμπάς του δούλευαν; Στον παιδικό σταθμό / με την κα Φλώρα.	1	0
14. Γιατί ανησυχούσε ο Νίκος; (I) Δεν ήξερε αν θα μπορέσει να βρει την αίθουσά του.	1	0
15. Ποιος νομίζεις θα λείπει στον Νίκο, τη πρώτη μέρα στο σχολείο;(Λ. Απ.) Η μαμά / Ο μπαμπάς / η κα. Φλώρα.	1	0
7 – 8 ετών: Τελικό Σύνολο		

Προτασιακή Δομή (ΠΔ)			
Σημείο Έναρξης Υποκείμενα 5 - 8 ετών ξεκινούν από την ερώτηση 1.	Υλικά Βιβλίο εικονικών ερεθισμάτων 2.	Επαναλήψεις Επιτρέπονται.	Διακοπή Καμιά – όλα τα αντικείμενα παρέχονται.

Κυκλώστε το γράμμα που αντιστοιχεί στην απάντηση του παιδιού. Κυκλώστε 1 όταν η απάντηση είναι σωστή και 0 όταν είναι λάθος. Οι σωστές απαντήσεις δίνονται παρακάτω με έντονο χρώμα.

Παράδειγμα

Δραστηριότητα 1

Δραστηριότητα 2

Δραστηριότητα 3

Μπορώ να φορέσω αυτό.(**B**)
έχασε το

Μπορώ να φάω αυτό.(**Γ**) Το αγόρι έχει μια μπάλα.(**B**) Το κορίτσι
έχασε το
μπαλόνι

της.(**A**)

Αποτελέσματα

1.	A B Γ Δ	1 0
2.	A B Γ Δ	1 0
3.	A B Γ Δ	1 0
4.	A B Γ Δ	1 0
5.	A B Γ Δ	1 0
6.	A B Γ Δ	1 0
7.	A B Γ Δ	1 0
8.	A B Γ Δ	1 0
9.	A B Γ Δ	1 0

10.	A B Γ Δ	1 0
11.	A B Γ Δ	1 0
12.	A B Γ Δ	1 0
13.	A B Γ Δ	1 0
14.	A B Γ Δ	1 0
15.	A B Γ Δ	1 0
16.	A B Γ Δ	1 0
17.	A B Γ Δ	1 0
18.	A B Γ Δ	1 0

19.	A B Γ Δ	1 0
20.	A B Γ Δ	1 0
21.	A B Γ Δ	1 0
22.	A B Γ Δ	1 0
23.	A B Γ Δ	1 0
24.	A B Γ Δ	1 0
25.	A B Γ Δ	1 0
26.	A B Γ Δ	1 0
Τελικό σύνολο		

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ				ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ			
			Raw Score	Scaled Score	Percent Score	Αναπτυξιακή Ηλικία	Raw Score	Scaled Score	Percent Score	Αναπτυξιακή Ηλικία
(1) Ε.Σ.	Κορίτσι	7,6	18	10	50%	8,2	18	8	25%	7,2
(2) Β.Κ.	Αγόρι	7,7	28	16	98%	10,5	24	11	63%	8,4
(3) Β.Κ.	Αγόρι	7,5	24	16	98%	9,9	23	11	63%	8,2
(4) Θ.Σ.	Αγόρι	7	23	15	95%	9,6	26	13	84%	8,9
(5) Α.Λ.	Αγόρι	7,8	29	16	98%	10,6	34	15	95%	10,3
(6) Σ.Σ.	Αγόρι	7,4	19	13	84%	8,5	19	10	50%	7,5
(7) Δ.Μ.	Κορίτσι	7	27	16	98%	10,3	36	16	98%	10,7
(8) Δ. Αν.	Αγόρι	7,1	13	9	37%	7	11	6	9%	5,9
(9) Κ.Τ.	Κορίτσι	7,2	24	16	98%	9,9	16	8	25%	6,10
(10) Χ.Π.	Αγόρι	7,9	15	9	37%	7,6	19	9	37%	7,5
(11) Αν. Γ.	Αγόρι	7	15	10	50%	7,6	23	11	63%	8,2
(12) Κ.Ν.	Κορίτσι	7	20	13	84%	8,8	31	15	95%	9,8
(13) Χ.Σ.	Κορίτσι	7,6	27	16	98%	10,3	31	13	84%	9,8
(14) Ε.Κ.	Κορίτσι	7,4	26	16	98%	10,2	30	15	95%	9,6
(15) Ν.Π.	Κορίτσι	7,7	14	8	25%	7,3	20	9	37%	7,7
(16) Α.Σ.	Κορίτσι	7,2	22	14	91%	9,3	26	13	84%	8,9
(17) Μ.Μ.	Κορίτσι	7,2	20	13	84%	8,8	12	7	16%	6
(18) Αν. Κ.	Αγόρι	7,2	28	16	98%	10,5	17	9	37%	7
(19) Ν.Μ.	Κορίτσι	7,3	25	16	98%	10	25	12	75%	8,7
(20) Μ.Α.	Κορίτσι	7,6	24	14	91%	9,9	30	13	84%	9,6
(21) Δ.Μ.	Αγόρι	7,9	13	7	16%	7	22	10	50%	8
(22) Δ.Κ.	Αγόρι	7,5	17	11	63%	7,11	19	10	50%	7,5
(23) Δ.Μ.	Κορίτσι	7,5	6	4	2%	5	10	6	9%	5,7
(24) Ε.Ν.	Κορίτσι	7	18	13	84%	8,2	16	10	50%	6,10
(25) Σ.Σ.	Κορίτσι	7,8	25	15	95%	10	26	11	63%	8,9
(26) Ν.Π.	Κορίτσι	7,2	21	14	91%	9	19	10	50%	7,5
(27) Α.Α.	Κορίτσι	7,7	17	10	50%	7,11	22	10	50%	8
(28) Κ.Β.	Κορίτσι	7,6	7	4	2%	5,2	18	8	25%	7,2
(29) Κ.Μ.	Κορίτσι	7,8	15	9	37%	7,6	22	10	50%	8
(30) Α.Α.	Κορίτσι	7,3	17	11	63%	7,11	25	12	75%	8,7
(31) Γ.Γ.	Αγόρι	7,6	20	12	75%	8,8	22	10	50%	8

(32) Α.Α.	Κορίτσι	7,3	14	9	37%	7,3	24	12	75%	8,4
(33) Σ.Τ.	Αγόρι	7	14	9	37%	7,3	17	9	37%	7
(34) Ε.Π.	Κορίτσι	7	8	7	16%	5,4	10	7	16%	5,7
(35) Ε.Θ.	Κορίτσι	7	23	15	95%	9,6	31	15	95%	9,8
(36) Γ.Γ.	Αγόρι	7,3	7	5	5%	5,2	12	7	16%	6
(37) Σ.Μ.	Κορίτσι	7,8	21	12	75%	9	22	10	50%	8
(38) Α.Α.	Αγόρι	7,4	22	14	91%	9,3	25	12	75%	8,7
(39) Κ.Σ.	Κορίτσι	7,5	19	13	84%	8,5	25	12	75%	8,7
(40) Ν.Δ.	Αγόρι	7,7	23	14	91%	9,6	21	9	37%	7,9
(41) Α.Χ.	Κορίτσι	7,6	13	7	16%	7	11	5	5%	5,9
(42) Α.Τ.	Κορίτσι	7,3	15	10	50%	7,6	25	12	75%	8,7
(43) Π.Β.	Αγόρι	7	15	10	50%	7,6	22	11	63%	8
(44) Ε.Σ.	Κορίτσι	7	11	9	37%	6,4	20	11	63%	7,7

ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΗ ΔΟΜΗ				ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ		
Raw Score	Scaled Score	Percent Score	Αναπτυξιακή Ηλικία	Raw Score	Scaled Score	Percent Score
21	7	16%	6,4	11	11	63%
20	6	9%	6	13	13	84%
24	10	50%	8,11	13	13	84%
17	4	2%	5	10	10	50%
25	12	75%	8,11	15	15	95%
23	9	37%	7,3	11	11	63%
17	4	2%	5	9	9	37%
15	3	1%	4,5	7	7	16%
19	5	5%	5,8	8	9	37%
23	9	37%	7,3	7	7	16%
21	7	16%	6,4	11	11	63%
14	2	0,40%	4,1	14	14	91%
20	6	9%	6	14	14	91%
21	7	16%	6,4	15	15	95%
20	6	9%	6	8	9	37%
23	9	37%	7,3	15	15	95%
21	7	16%	6,4	7	7	16%
16	3	1%	4,8	14	14	91%
22	8	25%	6,9	10	10	50%
16	3	1%	4,8	11	11	63%
20	6	9%	6	8	9	37%
19	5	5%	5,8	10	10	50%
16	3	1%	4,8	4	5	5%
18	4	2%	5,4	11	11	63%
24	10	50%	8,11	12	12	75%
22	8	25%	6,9	11	11	63%
22	8	25%	6,9	10	10	50%
18	4	2%	5,4	8	9	37%
22	8	25%	6,9	8	9	37%
21	7	16%	6,4	9	9	37%
19	5	5%	5,8	9	9	37%
19	5	5%	5,8	9	9	37%
23	9	37%	7,3	7	7	16%
13	2	0,40%	4,1	5	6	9%
23	9	37%	7,3	13	13	84%
14	2	0,40%	4,1	7	7	16%
23	9	37%	7,3	13	13	84%
22	8	25%	6,9	14	14	91%
19	5	5%	5,8	8	9	37%
23	9	37%	7,3	11	11	63%
21	7	16%	6,4	6	6	9%
23	9	37%	7,3	8	9	37%
23	9	37%	7,3	8	9	37%
23	9	37%	7,3	10	10	50%