

ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ  
ΠΑΙΔΙΩΝ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ  
ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ «ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ  
ΟΔΗΓΙΩΝ» ΤΟΥ CELF-4 ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗ  
ΚΛΙΜΑΚΑ «ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ» ΤΟΥ ΑΘΗΝΑ  
ΤΕΣΤ.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ

ΦΑΤΟΥΡΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΠΑΤΡΑ 2009

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Περίληψη</b> .....	σελ. 4
<b>1. Εισαγωγή</b> .....	σελ. 6
1.1 Ορισμοί.....	σελ. 8
1.2 Ιστορική ανασκόπηση. Πώς συμβάλλει η σημασιολογία στη γλωσσική ανάπτυξη.....	σελ. 10
1.3 Η απόκτηση νέων εννοιών και σχημάτων λόγου κατά τη παιδική ηλικία.....	σελ. 11
1.4 Φαινόμενα σημασιολογικής ανάπτυξης .....	σελ. 13
1.5 Κατάκτηση του νοητικού λεξικού.....	σελ. 17
1.5.1 Οργάνωση του νοητικού λεξικού.....	σελ. 19
1.6 Σημασιολογική μνήμη .....	σελ. 26
1.6.1 Η αποθήκευση της κατηγορικής γνώσης στη σημασιολογική μνήμη.....	σελ. 27
1.7 Σημασιολογικά λάθη.....	σελ. 31
1.8 Γλωσσική εξειδίκευση του εγκεφάλου.....	σελ. 36
1.8.1 Νευρολογικές παρατηρήσεις.....	σελ. 36
1.8.2 Η σημασιολογική απεικόνιση των λέξεων στον εγκέφαλο.....	σελ. 38
1.9 Γλωσσικές διαταραχές και σημασιολογία.....	σελ. 39
1.9.1 Ειδική γλωσσική διαταραχή.....	σελ. 39
1.9.2 Μαθησιακές δυσκολίες.....	σελ. 43
1.9.3 Φάσμα των επικοινωνιακών διαταραχών του αυτισμού.....	σελ. 47
1.9.4 Νοητική υστέρηση.....	σελ. 49
1.9.5 Βαρηκοΐα.....	σελ. 50
<b>2. Μεθοδολογία</b> .....	σελ. 53
2.1 Δείγμα.....	σελ. 53
2.2 Δοκιμασία.....	σελ. 54
2.2.1 Υλικό.....	σελ. 54
2.2.2 Διαδικασία χορήγησης.....	σελ. 54
2.3 Βαθμολόγηση.....	σελ. 57
<b>3. Αποτελέσματα</b> .....	σελ. 59
<b>4. Συμπεράσματα</b> .....	σελ. 70
4.1 Παρατηρήσεις.....	σελ. 71
<b>5. Συστάσεις</b> .....	σελ. 73

<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>σελ. 74</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>σελ. 76</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γνώση εννοιών είναι πρωταρχικής σημασίας για την επεξεργασία πληροφοριών και την ικανοποιητική σχολική επίδοση του παιδιού. Η κατανόηση και η έκφραση εννοιών παίζουν σημαντικό ρόλο στο να ακολουθεί το παιδί τις οδηγίες του δασκάλου για εργασίες και δραστηριότητες στην τάξη να θυμάται τις εργασίες του για το σπίτι, και να ανταποκρίνεται γενικά στις απαιτήσεις του σχολείου.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν δοκιμασίες που να αξιολογούν την γνώση εννοιών.

Σκοπός της πιλοτικής έρευνάς μας ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο η κλίμακα «Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία οδηγιών» του Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) ενός πολύ έγκυρου τεστ, γνωστού στην διεθνή βιβλιογραφία, είναι κατάλληλη για χρήση στην Ελληνική γλώσσα. Για να ελέγξουμε την εγκυρότητα της παραπάνω κλίμακας κάναμε σύγκριση με την επίδοση των παιδιών σε δύο άλλες κλίμακες «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Ολοκλήρωση Λέξεων» του ΑΘΗΝΑ τεστ, ενός τεστ μαθησιακών δεξιοτήτων, σταθμισμένου στην Ελλάδα, που αξιολογούν τη γνώση εννοιών και λέξεων.

Οι τρεις κλίμακες χορηγήθηκαν σε 50 παιδιά, με μέσο όρο ηλικίας 6,3 ετών, που παρακολουθούσαν την Α΄ τάξη του Δημοτικού.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, έδειξε γενικά χαμηλή επίδοση των παιδιών κυρίως στην κλίμακα «Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4. Στη σύγκριση της επίδοσης των παιδιών στις τρεις κλίμακες, παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση (0,004) της κλίμακας «Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» με την κλίμακα «Γλωσσικές Αναλογίες» του ΑΘΗΝΑ Τεστ.

Η χαμηλή επίδοση των παιδιών, το σχετικά μικρό δείγμα από διαφορετικά σχολεία θέτουν περιορισμούς στην εγκυρότητα της έρευνας μας. Μελλοντικές εργασίες θα πρέπει να γίνουν σε μεγαλύτερο δείγμα.

## SUMMARY

The knowledge of concepts is a prerequisite for the processing of information and for a satisfactory school performance. The comprehension and expression of concepts is important for the child in order: to follow the directions of the teacher for academic tasks in the class, to remember tasks he/she has to complete at home, to respond adequately to the demands of the school.

There are no test in Greek which assess the knowledge of concepts.

Aim of the present pilot study was to assess whether the scale 'Linguistic Concepts and Following Directions' of the Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) is suitable for use in the Greek language. CELF-4 is a test with high validity and well known in the international literature.

To examine the validity of the scale 'Linguistic Concepts and Following Directions' we compared the performance of children on this scale with that on 'Linguistic Analogies' and 'Word Completion' of ATHENA test which assesses knowledge of concepts and words and is standardized in Greek students.

The three scales were administered to 50 children, with average age 6,3 yrs, attending grade one.

The statistical analysis of the results showed in general low performance in the translated into Greek scale 'Linguistic Concepts and Following Directions'. The analysis also showed significant positive correlation (0,004) of the same scale with the 'Linguistic Analogies' scale of the ATHENA test.

The low performance of the children on the 'Linguistic Concepts and Following Directions' scale raise reservations on the validity of the results of the present study.

Future studies will have to be carried out on a larger sample of students.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για την ανάπτυξη του λόγου είναι απαραίτητα τρία βασικά επίπεδα: χρήση, μορφή και περιεχόμενο (Bloom & Lahey, 1978).

Το περιεχόμενο ή αλλιώς σημασιολογία περιλαμβάνει θέματα τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο μεταδίδοντας έτσι το νόημα του μηνύματος. Ο αριθμός των θεμάτων για τα οποία μιλούν οι άνθρωποι όλου του κόσμου είναι απεριόριστος. Το γλωσσικό περιεχόμενο περιγράφει τα είδη των θεμάτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, τις ιδέες μας που είναι γύρω από αντικείμενα, γεγονότα, σχέσεις αντικειμένων μεταξύ τους και με τα γεγονότα. Οι ιδέες, οι έννοιες, τα νοήματα και οι λέξεις είναι στοιχεία αλληλένδετα. Οι έννοιες είναι τα νοήματα που μπορεί να σχηματίσει ο ανθρώπινος νους, ενώ οι λέξεις αναφέρονται σε έννοιες που μπορεί η γλώσσα να δηλώσει. Οι έννοιες που κατέχει ένα παιδί συμβολίζουν τις γνώσεις για τον υλικό και νοητικό κόσμο (Κατή, 1992).

Η ανάπτυξη της σημασιολογίας στο παιδί είναι μια πνευματική κατάκτηση με ευρύτερες προεκτάσεις. Το νοητικό λεξικό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο (Δράκος, 1999). Η άμεση πρόσβαση στο νοητικό λεξικό και η ορθή οργάνωση των εννοιών σε αυτό προάγουν τη γλωσσική επικοινωνία (παραγωγή και κατανόηση λόγου), τη διαδικασία της μάθησης, την γραφή, την ανάγνωση και την επίλυση προβλημάτων. Με αποτέλεσμα, αν υφίσταται μια ποσοτική ή ποιοτική ανεπάρκεια του λεξικού και των εννοιών του, να δημιουργούνται προβλήματα

στη καθημερινή ζωή, εξ' αιτίας της σημασιολογικής διαταραχής (Crystal & Varley, 1993).

Σε αντίθεση με την ανάπτυξη των φωνολογικών και των γραμματικών γνώσεων, ο σημασιολογικός τομέας της γλώσσας υπήρξε πάντα λιγότερο μελετημένος. Ένας βασικός λόγος γι' αυτό είναι ότι δε διαθέτουμε μια σχετικά αποδεκτή και ολοκληρωμένη θεωρία για τη σημασιολογία όπως έχουμε για τους άλλους τομείς της γλώσσας. Δε διαθέτουμε επίσης σταθμισμένες δοκιμασίες εννοιών και λεξιλογίου για την αξιολόγηση των σημασιολογικών δεξιοτήτων. Για αυτό το λόγο, έχουν γίνει προσπάθειες από το τμήμα Λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Πατρών να ερευνηθούν κατά πόσο οι δοκιμασίες που έχουν σταθμιστεί σε ξένες γλώσσες είναι έγκυρες για τα ελληνόπουλα.

Στόχος αυτής της πιλοτικής έρευνας είναι να εξετάσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας «Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4 και στα ελληνικά. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας της παραπάνω κλίμακας έγινε σύγκριση με τις κλίμακες «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Ολοκλήρωση Λέξεων» του Αθηνά Τεστ (ένα τεστ αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης) για να δούμε αν υπάρχει συσχέτιση των αποτελεσμάτων. Η επιλογή των συγκεκριμένων κλιμάκων του Αθηνά Τεστ έγινε γιατί οι κλίμακες αυτές αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό. Η κλίμακα «Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4 εξετάζει επίσης τη γνώση των εννοιών και την ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί οδηγίες που περιέχουν τις έννοιες αυτές.

Στην ερευνητική εργασία μας με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν το νόημα των λέξεων, περιγράφεται δηλαδή η σημασιολογική ανάπτυξη. Ακόμα γίνεται περιγραφή των σημασιολογικών λαθών και αναφέρονται διαταραχές στις οποίες η κλινική

εικόνα περιλαμβάνει ελλείψεις στις έννοιες και στο λεξικό. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία της πιλοτικής έρευνας και δίνονται πληροφορίες για το δείγμα που συμμετείχε σε αυτή. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της χορήγησης των κλιμάκων του CELF-4 και του Αθηνά τεστ και αναλύονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών όσον αφορά τις σημασιολογικές τους δεξιότητες.

## 1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ

Στο επίπεδο περιεχομένου του λόγου εντάσσεται η σημασιολογία, η οποία αφορά στο νόημα της κάθε λέξης και στο νόημα των προτάσεων που παράγονται μετά τη σύνδεση των λέξεων. Το περιεχόμενο του λόγου είναι το νόημα, η γλωσσική αναπαράσταση των γνώσεων που το άτομο έχει για τον κόσμο των αντικειμένων, των γεγονότων, των φαινομένων καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση.

Μέσω του λεξιλογίου, των τρόπων που τα αντικείμενα και τα γεγονότα συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά και των κανόνων συνδυασμού των λέξεων, επιτυγχάνεται η μετάδοση του σωστού μηνύματος. Οι βασικές έννοιες που υπεισέρχονται σ' αυτό το επίπεδο του λόγου είναι το «θέμα» και το «περιεχόμενο». Το «θέμα» είναι η ιδέα η οποία κωδικοποιείται μέσω της γλώσσας και μπορεί να αναφέρεται σε ένα αντικείμενο, μια ενέργεια ή στη μεταξύ τους σχέση. Το «περιεχόμενο» είναι ευρύτερη έννοια που εμπεριέχει τις κατηγορίες των θεμάτων. Οι Bloom & Lahey (1978) χαρακτηρίζουν το θέμα ως: «κάτι συγκεκρι-



κριμένο, προσωπικό το οποίο σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο χαρακτηριζόμενο ως ιδιοσυγκρασιακό, σε ατομικές κοινωνίες και πολιτισμούς, ενώ το περιεχόμενο εκλαμβάνεται ως κοινή ανθρώπινη εμπειρία, η οποία μπορεί να είναι παγκόσμια» (Βογινδρούκας, 2003).

Σημασιολογία, είναι η μελέτη του «σημαινόμενου», που μελετά τη συμβατική, αυθαίρετη, αλλά καθολική και υποχρεωτική σημασία των λέξεων, των μονάδων δηλαδή του νοητικού λεξικού (Κοτσακίδου, 2005).

Το περιεχόμενο αποτελείται από θέματα. Ο αριθμός των θεμάτων για τα οποία μιλούν οι άνθρωποι όλου του κόσμου είναι απεριόριστος. Τα θέματα του περιεχομένου είναι: λεξιλόγιο. Γνώση των ονομάτων των αντικειμένων (συγκεκριμένα και κατηγορίες), και οι σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ αντικειμένων και μεταξύ γεγονότων.

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

- Συνώνυμα: λέξεις με την ίδια περίπου σημασία, π.χ. κόρη-θυγατέρα.
- Αντίθετα, π.χ. άσπρο-μαύρο.
- Συνάψεις: πλήθος λέξεων με παρόμοια σημασία, π.χ. καρέκλα-θρόνος-πολυθρόνα-σκαμνί.
- Δήλωση και καταδήλωση (συνέμφαση): καταδήλωση έχουμε στη περίπτωση κατά την οποία ένα σημαίνον παραπέμπει αμέσως σε ένα σημαινόμενο, ενώ συνέμφαση έχουμε στην περίπτωση της ανάπτυξης ενός σημαινομένου με πρόσθετες σημασίες, π.χ. 13-αριθμός (καταδήλωση), 13-γρουσουζιά (συνέμφαση) (Δράκος, 1999).

## **1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ. ΠΩΣ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ Η ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Για μια μεγάλη περίοδος στη μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας είχε δοθεί σχεδόν αποκλειστική έμφαση στη κατάκτηση της σύνταξης. Πρώτη όμως η Bloom (1970) υπέδειξε την ανάγκη να παίρνουμε υπόψη μας τη σημασιολογία των παιδικών προτάσεων. Ακριβώς επειδή οι γραμματικές γνώσεις του παιδιού είναι κάπως περιορισμένες καταρχήν, είναι δυνατόν να συναντήσουμε προτάσεις με ίδια συντακτική δομή αλλά με διαφορετική σημασία. Ακόμα χαρακτηριστική ήταν η επέμβαση του MacNamara (1972), ο οποίος τόνισε ότι η μάθηση της γλώσσας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν τα παιδιά αναλύουν μόνο τη συντακτική δομή των προτάσεων που ακούνε, γιατί οι δομές έχουν πάντα μια σημασία που αναφέρεται στον πραγματικό κόσμο. Τα παιδιά ανακαλύπτουν και τη σύνταξη των προτάσεων και τη σημασία τους, επειδή συνδυάζουν πάντα τις γλωσσικές εκφράσεις με νοήματα και καταστάσεις του κόσμου.

Η όλη ενασχόληση με το περιεχόμενο του λόγου επέτρεψε στη συνέχεια τη διατύπωση θεωρητικών υποθέσεων για τη γλωσσική ανάπτυξη, που πολλές φορές έδιναν έμφαση στη γενικότερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Ενδεικτική ήταν η λεγόμενη γνωστική υπόθεση του Cromer (1974), που ήθελε την κατάκτηση μιας γραμματικής δομής – π.χ. το μέλλοντα χρόνο των ρημάτων – να ακολουθεί την κατάκτηση του νοήματος που δηλώνει – δηλαδή του μελλοντικού χρόνου. Πολύ απλά υπέθεσαν ότι όταν τα παιδιά ωριμάσουν γνωστικά για να κατακτήσουν ένα νόημα, αναζητούν στη συνέχεια τη γλωσσική ετικέτα αυτού του νοήματος (Κατή, 1992).

Ομοίως και η Nelson θέλει την κατάκτηση ενός νοήματος να προηγείται πάντα της λέξης που το υποδηλώνει, χωρίς να απαιτεί αναγκαστικά πλήρη ανάπτυξη του νοήματος. Αρχικά το παιδί αντιλαμβάνεται φαινόμενα όπως αντικείμενα και τη χρήση τους ως ένα αδιάσπαστο όλον, π.χ. αντικείμενα που μπορούν να φαγωθούν. Η ανάλυση των λειτουργικών ιδιοτήτων των φαινομένων θα οδηγήσει με το χρόνο στην οικοδόμηση ενός νοήματος, το οποίο θα αποκτήσει στη συνέχεια την ετικέτα του – δηλαδή τη λέξη που το δηλώνει.

Επίσης ο Pinker (1994) σε πρόσφατες μελέτες σε παιδιά 18 μηνών απέδειξε ότι το λεξιλόγιο κατανόησης είναι αναμφίβολα πολύ πιο εκτεταμένο από το σύνολο των λέξεων που μπορεί να παράγει το παιδί.

Τέλος, ο Halliday (1975) επιχειρεί να δώσει μια διαφορετική ερμηνεία για τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, υποστηρίζοντας ότι το παιδί σε αρχική φάση παράγει εκφράσεις με νόημα πριν ακόμη αρχίσει να παράγει λέξεις, και τονίζει τη λειτουργική σημασία της μελωδίας, του τονισμού και επιτονισμού των ηχητικών πραγματώσεων του παιδιού. Έτσι οι φωνήσεις (φωνές, κραυγές, βάβισμα) που παράγει το παιδί μπορεί να ερμηνευθούν ως επιθυμία και ανάγκη για επικοινωνία, ενεργητικότητα ή επιθετικότητα. Σε δεύτερη φάση χρησιμοποιεί λέξεις και τις λειτουργικές ιδιότητες της γλώσσας για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες και να προσδιορίσει τη πραγματικότητα. Επίσης, προσπαθεί να αναπτύξει το διάλογο, για τον οποίο όμως απαιτείται η ενημερότητα των γλωσσικών ρόλων. Στην τελευταία, τρίτη, φάση η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να εξομοιώνεται με αυτή των ενηλίκων (Πήτα, 1998).

### **1.3. Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΝΕΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Η απόκτηση γνώσης συνίσταται στη διαδικασία αλληλεπίδρασης της νέας πληροφορίας και της υπάρχουσας ενεργοποιημένης γνώσης (Marlsen-Wilson, 1989). Χαρακτηριστικό αυτής της αλληλεπίδρασης είναι το παράδειγμα δυο ατόμων που βιώνουν την εμπειρία της ίδιας περίπτωσης: σε περίπτωση που η υπάρχουσα-διαθέσιμη γνώση διαφέρει, τα άτομα αναμένεται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν διαφορετικά την ίδια περίπτωση. Παρομοίως, το ίδιο άτομο μπορεί να κατανοεί διαφορετικά το ίδιο υλικό κάθε φορά που το ξαναδιαβάζει, γιατί οι γνώσεις και οι ικανότητές του έχουν αλλάξει. Αυτή η γενική παρατήρηση είναι σημαντική για την κατανόηση των λόγων για τους οποίους τα παιδιά αποκτούν κάποιες έννοιες και σχήματα λόγου προτού μάθουν κάποια άλλα, αλλά και τον λόγο που μερικές φορές παρουσιάζει αξιοσημείωτες εκρήξεις στη γνωστική ανάπτυξη. Η οργάνωση των εννοιών που καλείται σημασιολογική ανάπτυξη συνίσταται από συνδυασμούς εννοιών οι οποίες εκφράζονται με τις λέξεις-λεκτικές σημασίες. Η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και της ικανότητας κριτικής σκέψης. Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία, η οποία ξεκινά στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική ηλικία. Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των οκτώ ετών, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη των ακόλουθων, επιμέρους τομέων: του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, της απόκτησης της έννοιας των λέξεων και των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων καθώς και της συνειδητοποίησης της σημασιολογικής δομής των προτάσεων (Πόρποδας, 1993). Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με διαφορετική ταχύτητα σε διαφορετικές ηλικίες. Μερικά παιδιά αναπτύσσονται ταχύτερα, ενώ άλλα βραδύτερα από τον μέσο όρο. Κάποια παιδιά δείχνουν ανίκανα να συλλάβουν το νόημα ακόμη και απλών λέξεων, ή μπορεί να κατανοούν μια έννοια σε ένα κείμενο και όχι σε ένα άλλο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να καταλάβει την έννοια της λέξης «φίλος» στην έκφραση «ο Γιώργος είναι φίλος μου», αλλά ίσως μπερδευτεί με την ίδια έννοια

στην έκφραση «πρέπει να έχεις φιλική διάθεση με όλους τους ανθρώπους». Είναι σαφές ότι τα παιδιά συγκροτούν σταδιακά την έννοια μιας λέξης ακούγοντάς την έτσι όπως χρησιμοποιείται σε διάφορες περιστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους (Weistuch & Lewis, 1991), (Νικολόπουλος, 2008).

#### **1.4. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Η παραγωγή της πρώτης λέξης θεωρείται η απαρχή της γλωσσικής ανάπτυξης. Δεν μπορούμε ωστόσο να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το παιδί κατανοεί σημαντικό αριθμό λέξεων πριν πει τη πρώτη δική του (Benedict, 1979). Μια αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στο λεγόμενο παθητικό λεξολόγιο που μπορεί να κατανοηθεί και σε αυτό που πράγματι παράγεται εξακολουθεί άλλωστε να χαρακτηρίζει ακόμη και τα μετέπειτα στάδια. Φαίνεται ακόμη ότι υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στην ηλικία κατανόησης της πρώτης λέξης καθώς και παραγωγής της, εφόσον υπάρχουν παιδιά που παράγουν τη πρώτη τους λέξη πριν την ηλικία των 12 μηνών και άλλα που ξεπερνούν τους 18 μήνες. Οι ατομικές διαφορές στο ρυθμό ανάπτυξης της γλώσσας είναι εν γένει μεγαλύτερες πριν την ηλικία των 2, αλλά φαίνεται πως ελαχιστοποιούνται αργότερα. Οι πρώτες λέξεις του παιδιού δεν είναι ίδιες με των ενηλίκων ούτε από την άποψη φωνολογικής δομής ούτε από την άποψη της σημασίας τους. Για παράδειγμα, ένα ελληνόπουλο ηλικίας 13 μηνών χρησιμοποιούσε τη λέξη «μπι» για να αναφερθεί στη πιπίλα και στο μπιμπερό του καθώς και τη λέξη «κοκο» για να αναφερθεί στο γάβγισμα του σκύλου που ακουγόταν έξω από το σπίτι, σε ήχους έξω από το σπίτι και στο έξω γενικά. Ενώ η πρώτη λέξη έχει κάποια συγγένεια φωνολογική και σημασιολογική με τις αντίστοιχες λέξεις των ενηλίκων, η δεύτερη λέξη φαίνεται να ανήκει στο είδος των ιδιόρρυθμων λέξεων που τα παιδιά μερικές φορές δημιουργούν στις απαρχές της γλωσσικής περιόδου. Ανεξάρτητα ωστόσο από το βαθμό ιδιορρυθμίας τους, οι παραπάνω εκφράσεις

θεωρούνται λέξεις από τη στιγμή που πρόκειται για φωνολογικά σταθερούς τύπους που χρησιμοποιούνται για αναφορά σε φαινόμενα του κόσμου.

Η ικανότητα αναφοράς σε ένα φαινόμενο μέσω ενός ηχητικού συμπλέγματος ανήκει στο είδος της συμπεριφοράς που αποκαλούμε συμβολική. Οι λέξεις είναι σύμβολα υλικών και νοητικών καταστάσεων. Οπότε κατά τη περίοδο του βαβίσματος, η επαναλαμβανόμενη χρήση φωνολογικών συμπλεγμάτων όμως «μαμά» και «μπαμπά» δε συνιστά λέξη από τη στιγμή που δεν αναφέρεται συστηματικά σε κάτι. Ο ορισμός της λέξης, λοιπόν, δεν εξαρτάται από το πόσο μοιάζει από άποψη φωνολογική με λέξη των ενηλίκων αλλά από το εάν το όποιο ηχητικό σύμπλεγμα χρησιμοποιείται για αναφορά σε κάτι.

Η Nelson (1975) πραγματοποίησε μια μελέτη πάνω στο τι αναφέρονται οι πρώτες λέξεις των παιδιών, Κατηγοριοποίησε τις παραγόμενες λέξεις ανάλογα με τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά, σε αντίθεση με τις περιγραφές που συνηθίζονταν μέχρι τότε και που κατηγοριοποιούσαν τις λέξεις σε συντακτικές κατηγορίες. Κατέγραψε λοιπόν πέντε είδη λέξεων: συγκεκριμένα ονόματα όπως «ο παππούς» και «η Ελένη», γενικά ονόματα όπως «παιχνίδι» και «φαγητό», πράξεις όπως «πήγε» και «δώσε», προσδιοριστικά όπως «μεγάλο» και «δικό μου» καθώς και προσωπικές-κοινωνικές λέξεις όπως «γεια σου» και «ναι». Τα γενικά ονόματα αποτελούσαν τη μεγαλύτερη κατηγορία, τουλάχιστον τις μισές από τις χρησιμοποιούμενες λέξεις και έτειναν να αυξάνονται ακόμα πιο πολύ με το χρόνο.

Η Nelson παρατήρησε ακόμα ότι τα μισά παιδιά έτειναν να χρησιμοποιούν τις λέξεις για να εκφράσουν αιτήματα, συναισθήματα κ.λ.π. ενώ τα άλλα μισά για να περιγράψουν το κόσμο. Ονόμασε τα πρώτα εκφραστικά (expressive) παιδιά και τα δεύτερα αναφορικά (referential), παρατηρώντας ότι στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά χρησιμοποιούσαν αρκετά συχνά και

προσωπικές-κοινωνικές λέξεις ενώ στη δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιούσαν συντριπτικά μεγάλο αριθμό γενικών ονομάτων.

Η Dromi (1987) πραγματοποίησε μια συστηματική έρευνα μελετώντας λεπτομερώς την ιστορία της κάθε λέξης – δηλαδή την αναφορά της στα φαινόμενα του κόσμου καθώς και τις αλλαγές στο πεδίο αναφοράς – κατά την ανάπτυξη της κόρης της από την ηλικία των 10 μηνών που εμφανίστηκε η πρώτη λέξη έως την ηλικία των 17 μηνών που εμφανίστηκαν οι πρώτες προτάσεις. Συμπέρανε ότι η περίοδος των μονόλεξων εκφράσεων αποτελεί ειδικό στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού που χαρακτηρίζεται από τη προσπάθειά του να καταλάβει με ποιο τρόπο συνδέονται οι λέξεις με τον κόσμο. Υποστηρίζει επίσης ότι η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από μια καταρχήν αργή εκμάθηση λεκτικών σημασιών που διαρκεί μήνες, ακολουθείται από μια περίοδο ταχύτατης απόκτησης καινούριων λεκτικών σημασιών και παρουσιάζει, τέλος, ακόμη μια φορά, αργή ανάπτυξη λίγο πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί τις πρώτες του προτάσεις (Κατά, 1992).

Η ανάπτυξη των εννοιών πέρα από τα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από τρία φαινόμενα: το συνεχή εμπλουτισμό των λεξικών μονάδων, τη μάθηση όλο και πιο αφηρημένων και μεταφορικών λέξεων και, επιπλέον, την όλο και πιο περίπλοκη οργάνωση των αποκτηθέντων εννοιών σε σημασιολογικά πεδία. Το παιδί φαίνεται καταρχήν ότι μαθαίνει από νωρίς ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, τον οποίον πλουτίζει με μεγάλη ευκολία και ταχύτητα καθώς εξοικειώνεται όλο και πιο πολύ με τον κόσμο. Σε ηλικία 2 ετών ένα παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη είναι σε θέση να κατανοεί σύνθετες οδηγίες και να κατανοεί μερικές εκατοντάδες λέξεις. Το λεξιλόγιό του αποτελείται από 200 περίπου λέξεις (Cole & Cole, 2000), (Νικολόπουλος, 2008). Η Carey (1978) υπολογίζει ότι το παιδί των 6 χρόνων γνωρίζει γύρω στις 14.000 λεκτικές σημασίες, γεγονός που συνεπάγεται μάθηση ενός μέσου όρου από 8 λέξεις την

ημέρα, ενώ σε ηλικία 8 ετών εκτιμάται ότι γνωρίζει περίπου 28.300 λεκτικές σημασίες (Κατή, 1992). Η γρήγορη εκμάθηση του λεξιλογίου συμπίπτει με την παρουσία πρώιμων μνημονικών διαδικασιών, όπως η φωτογραφική μνήμη και η τυχαία μάθηση (Νικολόπουλος, 2008). Παρ' όλα αυτά η καταρχήν γρήγορη μάθηση των λέξεων ακολουθείται πάντα από μια πιο μακρόχρονη διαδικασία ανάλυσης της σημασίας τους (Κατή, 1992).

Όταν συναντούν μια νέα λέξη, τα παιδιά μπορούν συνήθως να τη συνδέσουν με άλλες λέξεις, οι οποίες προέρχονται από το ίδιο γνωστικό πεδίο, έχουν παρόμοια σύνταξη κ.λ.π. Συνοπτικά μια λέξη μαθαίνεται εύκολα αν ήδη γνωρίζει κανείς άλλες λέξεις που σχετίζονται κατά κάποιον τρόπο με αυτήν. Η εκμάθηση της γενικής λέξης/έννοιας «ρούχο» είναι ευκολότερη αν γνωρίζουμε ήδη πιο εξειδικευμένες λέξεις, όπως «παντελόνι», «μπλούζα», «φούστα». Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μπορεί να μεταβιβάζει προηγούμενη γνώση σε νέα λεξιλογική γνώση, γεγονός που πιθανόν να εξηγεί τη γρήγορη απόκτηση λεξιλογίου (Miller, 1978), (Νικολόπουλος 2008).

Η ικανότητα αφηρημένης σκέψης φαίνεται ότι εξηγεί το φαινόμενο των μεταφορικών λέξεων. Οι περιορισμένες ικανότητες αφηρημένης σκέψης καθώς και η περιορισμένη εξοικείωση με τα φαινόμενα του κόσμου καθιστούν τη κατανόηση και χρήση μεταφορικών λέξεων δύσκολη, επειδή το παιδί αντιμετωπίζει πρόβλημα στην εξαγωγή του κοινού στοιχείου μεταξύ του φαινομένου και της λέξης. Η Winner (1988) παρατηρεί ότι οι ρίζες της μεταφοράς ενυπάρχουν ήδη στο συμβολικό παιχνίδι (Piaget) του παιδιού μεταξύ 1-2 ετών, εφόσον η φαντασίωση ότι ένα αντικείμενο αναπαριστά κάποιο άλλο στηρίζεται πάντα σε κάποια ομοιότητά τους. Παρά το πρώιμο του συμβολικού παιχνιδιού, η καθεαυτό μεταφορική επέκταση των λέξεων απαιτεί ικανότητες που δε φαίνεται να υπάρχουν σε μικρές ηλικίες. Αφού ακόμα και παιδιά σχολικής ηλικίας



μπορεί να ερμηνεύσουν συνηθισμένες μεταφορές όπως «χρυσή καρδιά» με την κυριολεκτική σημασία τους (Δράκος, 1999).

Επίσης, η απόκτηση της άρνησης χαρακτηρίζει κυρίως μεταγενέστερα στάδια της σημασιολογικής ανάπτυξης. Το παιδί αρχικά μαθαίνει να αρνείται την ύπαρξη όντων, αντικειμένων και έπειτα γεγονότων π.χ. «δεν έχει άλλο», στη συνέχεια κάτι που του προτείνεται όπως «δε θέλω να φύγω» και ακόμη αργότερα να διαψεύδει την πρόταση ενός άλλου προσώπου όπως «δεν είναι έτσι» (Κατή, 1992).

Το χαρακτηριστικότερο ωστόσο φαινόμενο των μετέπειτα σταδίων της σημασιολογικής ανάπτυξης φαίνεται πως είναι μια κοπιαστική οργάνωση των εννοιών σε κατηγορίες-σημασιολογικά πεδία. Ο Anglin (1977) υποστηρίζει μάλιστα ότι αυτή η οργάνωση όχι μόνο αργεί να ολοκληρωθεί αλλά είναι δυνατόν σε πολλές περιπτώσεις να μην ολοκληρωθεί καν, με αποτέλεσμα κενά στην κατηγοριοποίηση των εννοιών ακόμα και στις γνώσεις των ενηλίκων (Νικολόπουλος, 2008).

## **1.5. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΝΟΗΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΚΟΥ**

Οι λέξεις δεν αναφέρονται σε ένα μόνο φαινόμενο. Κάθε λέξη είναι, αντιθέτως, μια κατηγοριοποίηση πολλών συγκεκριμένων φαινομένων με τον ίδιο τρόπο. Ακόμη και μια τόσο απλή λέξη, όπως η λέξη «παπούτσια» αναφέρεται σε μια τεράστια ποικιλία πραγματικών αντικειμένων. Τα αντικείμενα μάλιστα αυτά μπορεί να διαφέρουν πολύ μεταξύ τους – π.χ. γόβες, αθλητικά παπούτσια, σανδάλια, κ.λ.π. Το παιδί θα πρέπει λοιπόν να ανακαλύψει τα κριτήρια με βάση τα οποία κάθε λέξη μπορεί να αναφερθεί σε μια γκάμα φαινομένων. Δηλαδή το παιδί θα πρέπει να ανακαλύψει πόση ομοιότητα και τι είδους ομοιότητα χρειάζονται τα διάφορα φαινόμενα μεταξύ τους για να

ανήκουν στο πεδίο αναφοράς της ίδιας λέξης. Η ανακάλυψη των κριτηρίων αναφοράς ισοδυναμεί με την ανακάλυψη της σημασίας μιας λέξης.

Το παραπάνω θέμα περιπλέκεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει πάντα μια απλή σχέση ανάμεσα στη λέξη και στην αναφορά της – δηλαδή συγκεκριμένα φαινόμενα στα οποία αναφέρονται οι λέξεις. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις λεγόμενες αναφορικές λέξεις (βιβλίο, πόρτα κτλ) που έχουν δεδομένα φαινόμενα αναφοράς, υπάρχουν οι λεγόμενες σχετικές λέξεις των οποίων η αναφορά εξαρτάται από στοιχεία της όλης επικοινωνιακής περιστασης. Πρόκειται π.χ. για αντωνυμίες όπως «εγώ» και «εσύ», όπου το αναφερόμενο πρόσωπο αλλάζει ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας. Υπάρχουν ακόμα οι σχετικές λέξεις όπως «μεγάλο» ή «βαθύ», των οποίων η σημασία δεν εξαρτάται από κάποιο απόλυτο στοιχείο της πραγματικότητας αλλά από την υποκειμενική μας αντίληψη των φαινομένων. Μπορεί να αποκαλέσουμε «βαθύ» ένα πιάτο αλλά και ένα πηγάδι ενώ το πραγματικό τους βάθος είναι τελείως διαφορετικό.

Επιπροσθέτως, υπάρχει ακόμα μια διάκριση ανάμεσα στις λέξεις του νοητικού λεξικού, η οποία καθορίζεται από τη συντακτική λειτουργία τους στη γλωσσική παραγωγή: υπάρχουν λέξεις περιεχομένου (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα κτλ) και λέξεις λειτουργικές (προθέσεις, άρθρα κτλ). Οι πρώτες είναι φορείς πληροφοριών, ενώ οι δεύτερες προσδιορίζουν και συγκεκριμενοποιούν το νόημα των λέξεων του περιεχομένου κατά το συνδυασμό του για το σχηματισμό προτάσεων. Αυτή ακριβώς η διάκριση συμβάλλει ουσιαστικά και καθοριστικά στην διαδικασία αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής της γλωσσικής επεξεργασίας (Πήτα, 1998).

### **1.5.1. Οργάνωση του νοητικού λεξικού**

Το νοητικό λεξικό δεν αποτελείται απλώς από έναν κατάλογο λέξεων. Κάθε άτομο βέβαια γνωρίζει ένα μεγάλο αριθμό από τις υπάρχουσες λέξεις της γλώσσας του, αλλά γνωρίζει ταυτόχρονα και τις αρχές με βάση τις οποίες έχουν δημιουργηθεί, έτσι ώστε να μπορεί να παράγει και να κατανοεί και καινούριες λέξεις.

Οι σημασιολογικές μονάδες του λεξικού είναι συνήθως οι λέξεις. Υπάρχουν επιπλέον μονάδες μικρότερες από τη λέξη, οι οποίες είναι τα επιμέρους συνθετικά που αποκαλούνται μορφήματα. Τα λεξικά μορφήματα είναι συνήθως οι ρίζες των λέξεων που δηλώνουν και τη βασική σημασία. Υπάρχουν ωστόσο τα μορφήματα που χρησιμοποιούνται παραγωγικά όπως οι προθέσεις που συνδυάζονται με ρήματα στα ελληνικά, π.χ. αποπαίρνω, αποκαλώ. Υπάρχουν τέλος και τα γραμματικά μορφήματα, όπως η κατάληξη –α των ρημάτων που δηλώνει το α' ενικό πρόσωπο παρελθοντικού χρόνου (Κατή, 1992).

Αν και δεν γνωρίζουμε πολλά για τις αρχές και τη μορφή της οργάνωσης του νοητικού λεξικού, φαίνεται όμως βέβαιο ότι παρατηρούνται οικογένειες λέξεων – ή σημασιολογικά επίπεδα όπως αποκαλούνται – στο εσωτερικό των οποίων αναδεικνύονται ποικίλες διαφορές και συγγένειες ανάμεσα στις λέξεις (Πήτα, 1998).

Αξίζει όμως να σημειώσουμε ότι η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί εννοιολογικά τις λέξεις και να διαμορφώνει τις αντίστοιχες σημασιολογικά συναφείς ομάδες στο νοητικό λεξικό είναι έμφυτη (Quinn & Eimas, 1986), (Κοτσακίδου, 2005).

Κατά τη γενική θεώρηση, οι κατηγορίες έχουν κάποια ιεραρχική δομή, ξεκινώντας από το «ανώτερο» επίπεδο (π.χ. η γενική κατηγορία «οχήματα»), συνεχίζοντας στο ενδιάμεσο επίπεδο (π.χ. διάφορα είδη οχημάτων, όπως λεωφο-

ρείο, αυτοκίνητο, αεροπλάνο κτλ) και καταλήγοντας στο «κατώτερο» (π.χ. κάποια συγκεκριμένο είδος αυτοκινήτου, όπως αστυνομικό ή ταξί) (Βλέπε Πίνακα 1). Η αντιληπτική δομή συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική πηγή πληροφοριών για τα διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. Για παράδειγμα, τα περισσότερα οχήματα έχουν κοινά αντιληπτικά χαρακτηριστικά, όπως ρόδες, τιμόνι, κίνηση, κτλ. Αυτή η αντιληπτική δομή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το βασικό επίπεδο κατηγοριοποίησης. Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να αντιληφθούμε άμεσα το αντικείμενο και τον τρόπο ταξινόμησής του. Η διάκριση ανάμεσα στην αντίληψη και τη σύλληψη ή την εννοιολογική κατανόηση είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει σε αυτό το βασικό επίπεδο ταξινόμησης (Νικολόπουλος, 2008).

*Πίνακας 1. Ιεραρχική δομή κατηγοριοποίησης*

Ανώτερο επίπεδο.	Γενική κατηγορία – έννοια που περικλείει επιμέρους κατηγορίες-έννοιες.	Ζώα.
Βασικό επίπεδο.	Επιμέρους κατηγορίες-έννοιες που εντάσσονται στην γενική κατηγορία.	Θηλαστικά, πτηνά, ερπετά, ψάρια.
Κατώτερο επίπεδο.	Υποκατηγορίες των εννοιών που απαρτίζουν τη γενική κατηγορία.	Άλογο, παπαγάλος, φίδι, καρχαρίας.

Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι μπορεί να έχουμε κατηγορίες οργανωμένες με βάση αντιθέσεις, όπως για παράδειγμα τα επίθετα μεγέθους «μικρό» - «μεγάλο», «ψηλό» - «χαμηλό» κτλ.

Η εννοιολογική ανάπτυξη λοιπόν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα ταξινόμησης σε κατηγορίες και ομάδες. Ως ταξινόμηση σε κατηγορίες ορίζεται η ικανότητα του χειρισμού ενός συνόλου αντικειμένων σαν να είναι κατά κάποιον τρόπο ισοδύναμα, της χρησιμοποίησης του ίδιου όρου για την κατονομασία τους ή της αντίδρασης απέναντι στα αντικείμενα του συνόλου με παρόμοιο τρόπο (Neisser, 1987). Η ικανότητα ταξινόμησης είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι αδύνατον να επεξεργάζεται κανείς τα αμέτρητα ερεθίσματα που δέχεται ως μοναδικά. Η ένταξη νέων αντικειμένων ή γεγονότων σε ήδη υπάρχουσες και γνωστές κατηγορίες βοηθά στην άμεση ανάκληση-εύρεση πληροφοριών για τα αντικείμενα αυτά. Οι κατηγορίες συνεπώς διαμορφώνονται σε ένα βασικό επίπεδο σύμφωνα με τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά των στοιχείων που περικλείουν, και σε ένα ανώτερο επίπεδο με βάση τις υποκειμενικές εντυπώσεις και απόψεις για τον κόσμο. Άρα η ταξινόμηση σε κατηγορίες δεν αποτελεί απλώς μια αντιληπτική διεργασία, καθ' όσον εμπλέκει και την ενεργοποίηση εννοιολογικών διεργασιών.

Στην αρχή η προσέγγιση της γνώσης διαμορφώνεται με τον ίδιο τρόπο για όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα. Ως αποτέλεσμα τα παιδιά, κατά τη διαδικασία αναγνώρισης του περιβάλλοντός τους, χειρίζονται όλα τα αντικείμενα με παρόμοιο τρόπο, για παράδειγμα, τα βάζουν στο στόμα, τα δαγκώνουν, τα κουνούν κτλ. Σταδιακά όμως η συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτά διαφοροποιείται, για παράδειγμα, κρατούν τη κούκλα, κυλούν τη μπάλα, σπρώχνουν στο έδαφος το αυτοκινητάκι. Αυτή η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο χειρισμό των αντικειμένων είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο τα κατηγοριοποιούν (Mervis & Mervis, 1982). Σύμφωνα με τους Rosch και συνεργάτες

(Rosch, Mervis, Gray, Johnson, Boyles-Braem, 1976), στην αρχή τα παιδιά ταξινομούν τα αντικείμενα σε κατηγορίες βασικού επιπέδου. Σύμφωνα με το βασικό επίπεδο ταξινόμησης, πολλές φυσικές κατηγορίες μπορούν να διακριθούν μέσω της αντιληπτικής ομοιότητας. Τα μέλη μιας κατηγορίας βασικού επιπέδου ή βασικής κατηγορίας παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ τους και τον μικρότερο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών με άλλες μη σχετικές κατηγορίες. Έμφαση δίνεται στις ομοιότητες μέσα στις κατηγορίες παρά στις ομοιότητες ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες, για παράδειγμα, μια λεοπάρδαλη ταξινομείται ως «γάτα» γιατί έχει περισσότερες ομοιότητες με τις γάτες από ότι με άλλες κατηγορίες (Mervis & Mervis, 1982). Επιπλέον, το βασικό επίπεδο είναι το γενικότερο επίπεδο ταξινόμησης στο οποίο τα αντικείμενα είναι όμοια εξαιτίας της μορφής, της λειτουργίας ή της κίνησής τους (Pouloin-Dubois, 1995). Έτσι, ένα χριστουγεννιάτικο στολίδι και ένα στρογγυλό κερί, παρότι για τους ενήλικους έχουν διαφορετική λειτουργία, μπορεί να ταξινομηθούν από τα παιδιά ως «μπάλες» επειδή είναι και τα δυο στρογγυλά. Αυτό το επίπεδο ταξινόμησης προσφέρει τη μέγιστη δυνατή πληροφορία για μια κατηγορία με την ελάχιστη δυνατή γνωστική προσπάθεια. Γι' αυτό και ο πιο αποδοτικός τρόπος αποθήκευσης μιας εννοιολογικής πληροφορίας επιτυγχάνεται μέσω ιδιαίτερα χαρακτηριστικών αντικειμένων βασικού επιπέδου, των λεγόμενων πρωτοτύπων, δηλαδή κάποιων ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικών υποδειγμάτων μιας κατηγορίας.

Σε πειράματα στα οποία τα παιδιά ταξινομούσαν αντικείμενα σε κατηγορίες βασικού επιπέδου από την ίδια ανώτερη κατηγορία (π.χ. ζώα) ή από διαφορετική ανώτερη κατηγορία (π.χ. ζώα και οχήματα), βρέθηκε ότι έκαναν σαφή διάκριση των κατηγοριών βασικού επιπέδου που προέρχονταν από διαφορετικές ανώτερες κατηγορίες (π.χ. σκυλιά και αυτοκίνητα), ενώ η διάκριση αυτή δεν ήταν τόσο ξεκάθαρη όταν οι βασικές κατηγορίες προέρχονταν από την ίδια ανώτερη κατηγορία (π.χ. σκυλιά και άλογα). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά

ταξινομούν τα αντικείμενα αντανακλά τα διαφορετικά επίπεδα αντιληπτικής ομοιότητας που υπάρχουν στα διάφορα αντικείμενα/ερεθίσματα. Η αντίθεση ανάμεσα σε αντικείμενα βασικού επιπέδου της ίδιας ή διαφορετικής ανώτερης κατηγορίας δεν διατηρεί σταθερά τα επίπεδα της αντιληπτικής ομοιότητας. Για παράδειγμα, η διάκριση μεταξύ σκυλιών και αυτοκινήτων είναι εύκολη από την άποψη της αντιληπτικής ομοιότητας για προφανείς λόγους (όλα τα σκυλιά έχουν κεφάλι, τέσσερα πόδια, ουρά κτλ, ενώ τα αυτοκίνητα έχουν καθίσματα, τροχούς, δεν έχουν πόδια κτλ). Από την άλλη, η διάκριση ανάμεσα σε σκυλιά και άλογα είναι λιγότερο εύκολη, αφού και τα δυο έχουν τέσσερα πόδια, κεφάλι, ουρά κτλ. Αυτό φυσικά δεν ερμηνεύεται ως έλλειψη ικανότητας διαφοροποίησης στο βασικό επίπεδο μέσα στην ίδια ανώτερη κατηγορία. Επιπλέον, χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν ένταξη σε βασικό επίπεδο υποδηλώνουν επίσης ένταξη στο ανώτερο επίπεδο. Για παράδειγμα, τα φτερά υποδηλώνουν «ζώο» καθώς και «πουλί», το «τρίχωμα» υποδηλώνει «ζώο» καθώς και «γάτα» (Murphy & Smith, 1982). Συνήθως η αντιληπτική ομοιότητα συσχετίζεται με ομοιότητα στη δομή. Συνεπώς οι έννοιες, είτε αυτές σχετίζονται με κατηγορίες βασικού επιπέδου είτε με ανώτερες κατηγορίες, πρέπει με κάποιο τρόπο να διαμορφώνονται από την αντιληπτική γνώση.

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν εννοιολογικές ιεραρχίες σε κατηγορίες (π.χ. ζώα ή οχήματα), αρχίζουν ταυτόχρονα να αναπτύσσουν θεμελιώδεις εννοιολογικές διακρίσεις (π.χ. ανάμεσα σε ζωντανά όντα και άψυχα αντικείμενα). Ακόμη και αυτός ο πολύ βασικός διαχωρισμός οδηγεί στην ανάπτυξη κάποιας βιολογικής γνώσης, η οποία επηρεάζει επιπρόσθετα τον σχηματισμό των κατηγοριών και των εννοιών (Νικολόπουλος, 2008).

## Κριτήρια ταξινόμησης στις σημασιολογικές κατηγορίες

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται στη μελέτη της εννοιολογικής ανάπτυξης είναι ο τρόπος αντιπροσώπευσης της εννοιολογικής ή κατηγορικής γνώσης στη σημασιολογική μνήμη. Έχει προταθεί ότι τα κριτήρια με βάση τα οποία σχηματίζουν τα παιδιά «Βασικές κατηγορίες» είναι διαφορετικά από εκείνα που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι. Δηλαδή αυτά που θεωρούνται βασικά για ένα παιδί ίσως διαφέρουν από εκείνα τα οποία θεωρεί βασικά ένας ενήλικας (Mervis, 1987). Η ερμηνεία αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά, λόγω διαφορετικών εμπειριών ή διαφορετικής κατανόησης της χρήσης των αντικειμένων, προσέχουν ή τονίζουν διαφορετικές παραμέτρους του ίδιου αντικειμένου σε σχέση με τους ενήλικες. Γι' αυτό το λόγο μπορεί να σχηματίζουν ελαφρώς διαφορετικές κατηγορίες βασικού επιπέδου, παρόλο που χρησιμοποιούν την ίδια διεργασία ομαδοποίησης αντικειμένων (π.χ. με παρόμοια σχήματα, λειτουργίες κτλ). Ως εκ τούτου οι κατηγορίες των παιδιών μπορεί να είναι ευρύτερες, στενότερες ή παρεμφερείς με τις αντίστοιχες κατηγορίες των ενηλίκων (Τζουριάδου, 1995).

Γενικά, η σημασιολογική μνήμη στους ενήλικες οργανώνεται με βάση κυρίως την κατηγορική γνώση. Στο παρελθόν επικρατούσε η άποψη ότι στα μικρά παιδιά η οργάνωση της εννοιολογικής γνώσης στη σημασιολογική μνήμη βασίζεται σε θεματικές σχέσεις. Η άποψη αυτή προέκυψε από κάποιες πειραματικές μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες τα μικρά παιδιά είχαν την τάση να μαθαίνουν περισσότερο για θεματικές παρά για κατηγορικές σχέσεις. Η θεματική σχέση είναι συνειρμική: το ποτήρι «ταιριάζει» με το γάλα και οι μέλισσες με το μέλι. Η κατηγορική σχέση, από την άλλη, δεν δημιουργείται με τον ίδιο τρόπο: το ποτήρι «ταιριάζει» με το πιάτο και οι μέλισσες με τις πεταλούδες. Πιο πρόσφατες μελέτες, όμως, απέδειξαν ότι ακόμη και παιδιά ενός έτους έχουν την ικανότητα να ταξινομούν αντικείμενα με βάση τις κατηγορικές σχέσεις.



Έρευνες κυρίως σε ενηλίκους έχουν δείξει ότι υπάρχουν δυο είδη γνωρισμάτων τουλάχιστον, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αποθήκευση της εννοιολογικής πληροφορίας στη σημασιολογική μνήμη: οι έννοιες μπορούν να κωδικοποιηθούν είτε με βάση καθοριστικά γνωρίσματα είτε με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας έννοιας είναι εκείνο που συνδέεται τυπικά με αυτή την έννοια. Για παράδειγμα, το χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός πτηνού είναι ότι συνήθως πετά ή κελαηδά. Καθοριστικό γνώρισμα μιας έννοιας είναι αυτό που ισχύει 100% των περιπτώσεων της εν λόγω έννοιας. Για παράδειγμα, ένα καθοριστικό γνώρισμα του πτηνού είναι ότι έχει φτερά. Έχει επικρατήσει η άποψη ότι τα παιδιά αρχικά αναπαριστούν τις έννοιες με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία τείνουν να είναι αντιληπτικά εμφανή. Καθώς μαθαίνουν περισσότερο για τον κόσμο, περνούν από κάποιο στάδιο εννοιολογικής αναδιοργάνωσης, αναπτύσσοντας εννοιολογικές αντιπροσωπεύσεις ή αναπαραστάσεις που λαμβάνουν πλέον υπόψη τα καθοριστικά γνωρίσματα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, με την ανάπτυξη τα βασικά κριτήρια της ταξινόμησης αλλάζουν από εμφανή χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε πιο περίπλοκα καθοριστικά γνωρίσματα (Keil, 1991).

Σύμφωνα με την μελέτη Keil & Batterman (1984), παιδιά ηλικίας 5 ετών βασίζονται περισσότερο σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ενώ παιδιά ηλικίας 9 ετών βασίζονται περισσότερο σε καθοριστικά γνωρίσματα. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι τα παιδιά αναπαριστούν τις έννοιες διαφορετικά, ανάλογα με την ηλικία. Καθώς μαθαίνουν περισσότερο για καθοριστικά γνωρίσματα, τα χρησιμοποιούν σταδιακά πιο πολύ και αντικαθιστούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ως βάση για την αναπαράσταση των εννοιών/κατηγοριών (Νικολόπουλος, 2008).

## 1.6. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ

Οι σύγχρονες διεπιστημονικές έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίο μνημονικό σύστημα αλλά πολλαπλά συστήματα, το καθένα από τα οποία μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα, αλλά και συγχρόνως να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τα άλλα συστήματα. Όπως έχει επισημάνει και ο Tulving (1983) υπάρχουν τρεις μορφές μνήμης στο γνωστικό σύστημα του ανθρώπου: η σημασιολογική μνήμη, η μνήμη επεισοδίων και η διαδικαστική μνήμη.

Η μορφή της σημασιολογικής μνήμης περιλαμβάνει τις οργανωμένες σταθερές και τεκμηριωμένες γνώσεις, τα γεγονότα, τις γενικευμένες πληροφορίες, δηλαδή αρχές, ιδέες, κανόνες, στάσεις κ.α. Στη σημασιολογική μνήμη καταχωρείται η οργανωμένη μορφή γνώσης για τον κόσμο. Δηλαδή περιλαμβάνει τις λέξεις, άλλα λεκτικά σύμβολα, αλγόριθμους, έννοιες, τις σημασίες και τις σχέσεις μεταξύ τους. Όλη αυτή η οργανωμένη γνώση αναπαριστάται, δηλαδή συγκρατείται με τη μορφή προτασιακών μονάδων (proposition), νοητικών εικόνων (images) και σχημάτων (schemas). Επίσης, οι περισσότερες γνώσεις, οι νοητικές δεξιότητες, οι έννοιες κτλ που μαθαίνονται από το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα συγκρατούνται σε αυτή τη μορφή μνήμης. Επομένως, στη καθημερινή ζωή το άτομο ανασύρει τις πληροφορίες από τη σημασιολογική μνήμη, που τις χρησιμοποιεί στη λεκτική επικοινωνία, στην επίλυση προβλημάτων, στην ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, για τις γλωσσικές πληροφορίες, που αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην επικοινωνία και στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι μέσω της γλώσσας το άτομο γνωρίζει τον κόσμο, έχουν διατυπωθεί τα μοντέλα των σημασιολογικών ή διασυνδεδετικών δικτύων. Σύμφωνα με αυτά τα μοντέλα, οι

έννοιες, που είναι μνημονικές ενότητες και αποκτούν τη σημασία τους διαμέσου των λέξεων, συγκρατούνται στη σημασιολογική μνήμη με μορφή δικτύων καλά οργανωμένων (Κολιάδης, 2002).

### **1.6.1. Η αποθήκευση της κατηγορικής γνώσης στη σημασιολογική μνήμη**

Οι πληροφορίες αναπαρίστανται και οργανώνονται, δηλαδή αποθηκεύονται, στο μνημονικό σύστημα του ανθρώπου σε ένα δίκτυο σημασιολογικά αλληλοσυνδεδεμένων εννοιών το οποίο έχει ιεραρχική δομή. Όπως δείχνει το σχεδιάγραμμα παρακάτω, κάθε έννοια έχει έναν ορισμένο αριθμό από καθοριστικά γνωρίσματα τα οποία μεταβιβάζονται από τις υπερκείμενες στις υποκείμενες έννοιες. Για παράδειγμα, η έννοια ψάρι (υπερκείμενη έννοια) έχει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα «έχει πτερύγια», «κολυμπάει», «έχει βράγχια», τα οποία παρουσιάζουν επίσης οι υποκείμενες έννοιες «καρχαρίας» ή «σολομός» κτλ. Καθώς φαίνεται και στη σχηματική παράσταση, οι έννοιες, δηλαδή οι γνώσεις, μπορούν να αναπαρασταθούν με γραφικό τρόπο ως δομές που περιέχουν κόμβους και βέλη. Οι κόμβοι είναι δυνατόν να αντιστοιχούν σε έννοιες που εκφέρονται με λέξεις της φυσικής γλώσσας (Ευκλείδη, 1992). Τα βέλη δείχνουν τις συνδέσεις μεταξύ των διαφόρων κόμβων, δηλαδή δηλώνουν τη σημασιολογική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους κόμβους, καθώς και την κατεύθυνση της σχέσης.

Στη κορυφή της ιεραρχίας, που αποτελεί το 3<sup>ο</sup> επίπεδο, παρουσιάζονται γενικές πληροφορίες για μια έννοια (π.χ. ζώο), και, αν προχωρήσουμε κάθετα, βρίσκονται οι ειδικότερες πληροφορίες, που αποτελούν το 2<sup>ο</sup> επίπεδο (π.χ. πτηνό-ψάρι) και οι οποίες στη συνέχεια χωρίζονται σε πιο συγκεκριμένες πλη-

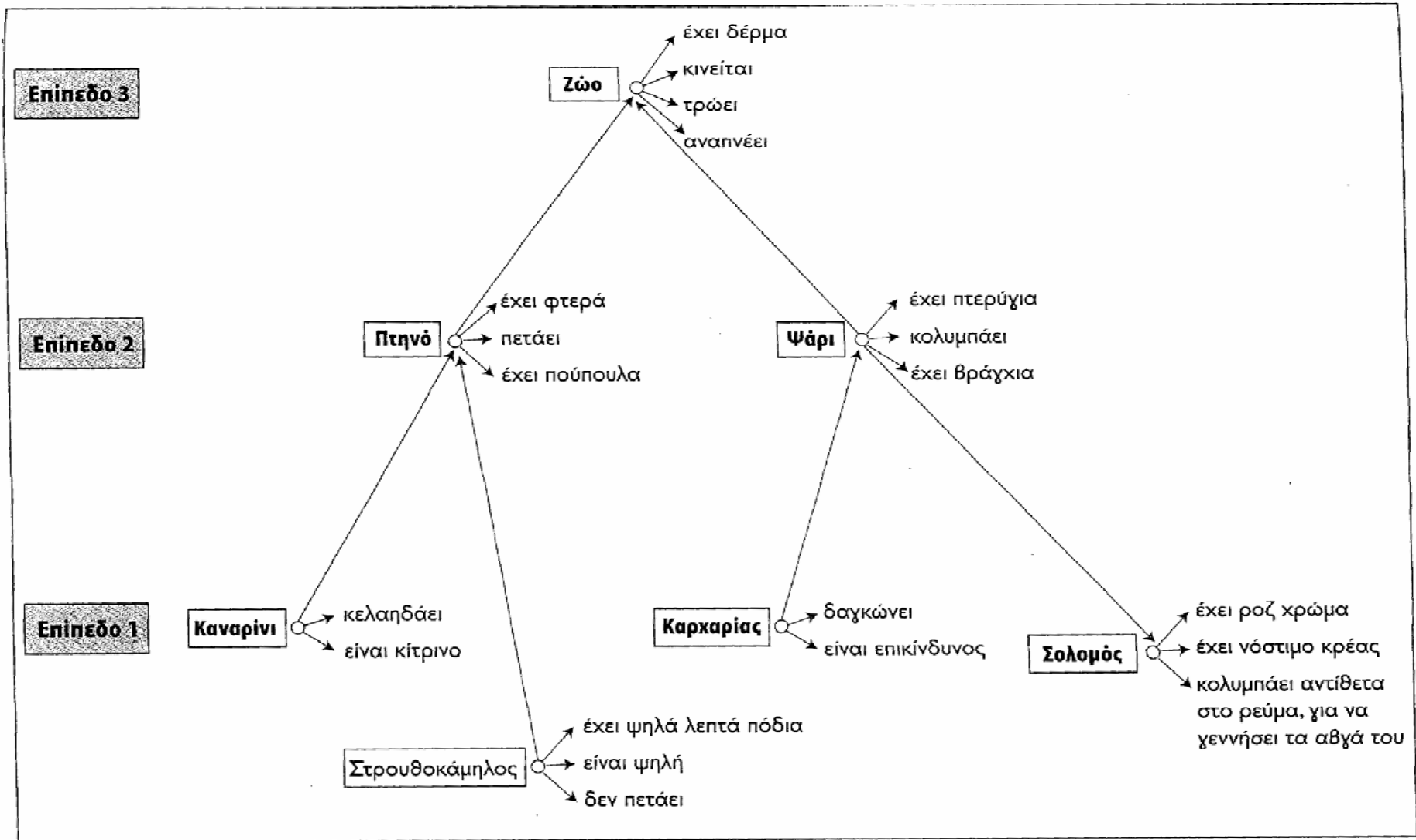
ροφορίες (π.χ. καναρίνι, στρουθοκάμηλος, καρχαρίας, σολομός) που αποτελούν το αρχικό δηλαδή το 1<sup>ο</sup> επίπεδο (Ormrod, 1990).

Σύμφωνα με τους Collins και Quillian τα σημασιολογικά δίκτυα και τα σχήματα που υπάρχουν μέσα σε αυτά δομούνται με τη συμβολή των προτασιακών μονάδων. Οι προτασιακές μονάδες είναι οι πιο μικρές ενότητες γνώσης και μπορούν να θεωρηθούν ως δηλώσεις που είναι σωστές ή εσφαλμένες.

Το άτομο χρειάζεται περισσότερο χρόνο αντίδρασης για να κατανοήσει μια έννοια, όταν χρησιμοποιεί προτασιακές μονάδες που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο. Δηλαδή, όσα περισσότερα επίπεδα ψάχνει το άτομο, τόσο περισσότερο χρόνο χρειάζεται για να εντοπίσει μια έννοια (Klein, 1996). Για να απαντηθεί, π.χ., το ερώτημα «τρώει το καναρίνι;», θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο (σε δευτερόλεπτα) από όσο θα χρειαστεί για να απαντηθεί το ερώτημα «είναι το καναρίνι κίτρινο;». Αυτό συμβαίνει πιθανόν, διότι η τροφή ανήκει στο γενικό σχήμα για τα ζώα, που βρίσκεται στο 3<sup>ο</sup> επίπεδο, ενώ το κίτρινο ανήκει στο ειδικό σχήμα για το καναρίνι, που βρίσκεται πολύ πιο χαμηλά από το σχήμα ζώο, βρίσκεται δηλαδή στο αρχικό 1<sup>ο</sup> επίπεδο.

Οι έννοιες που σχετίζονται σημασιολογικά σε ανώτερες και κατώτερες τάξεις-κατηγορίες, επίπεδα. Το σύνολο αυτό των πληροφοριών, που έχει οργανωθεί με ιεραρχική δομή, ανασύρεται πιο εύκολα και πιο γρήγορα από ότι πληροφορίες που δεν είναι ιεραρχικά οργανωμένες. Ο χρόνος που χρειάζεται κανείς για να αναπλάσει μια πληροφορία εξαρτάται από τον αριθμό των ιεραρχικών επιπέδων που πρέπει να διασχίσει για να φτάσει την πληροφορία. Η ταχύτητα, λοιπόν, με την οποία έχουμε πρόσβαση σε μια πληροφορία εξαρτάται από τη σημασιολογική απόσταση των εννοιών μέσα στο σύστημα της σημασιολογικής μνήμης. Να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο παίζει και η εξάσκηση του ατόμου στη σημασιολογική οργάνωση των εννοιών. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η σημασία, το νόημα μιας πληροφορίας και η οργάνωσή του βελτιώνει όχι μόνο

την απόκτηση αλλά και τη συγκράτηση και την ανάσυρση αυτής της πληροφορίας, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης (Κολιάδης, 2002).



Σχηματική παράσταση μιας ιεραρχίας εννοιών σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο μνήμης των Collins & Quillian (1969)

## 1.7. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Οι διαταραχές στη σημασιολογία συνήθως δεν εμφανίζουν μια ενιαία και αυτόνομη κλινική εικόνα. Έτσι, ενώ π.χ. η κλινική εικόνα του μειωμένου λεξιλογίου ή των διαταραχών στην εύρεση των λέξεων περιορίζεται σε λίγα συμπτώματα, οι διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα αιτιολογίας και συμπτωματολογίας. Εξίσου μη ενιαίο είναι και το σύνολο των ατόμων που έχουν ανάγκη θεραπευτικής παρέμβασης.

Στα παιδιά οι διαταραχές στη σημασιολογία αποτελούν κυρίως τμήμα γενικότερων διαταραχών στη γλωσσική εξέλιξη. Τις περισσότερες φορές οι διαταραχές αυτές επηρεάζουν όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Οι σημασιολογικές διαταραχές συχνά συνδυάζονται με φωνολογικές ή φωνητικές διαταραχές, με διαταραχές στη ροή του λόγου (ιδιαίτερα ταχυλαλία). Επίσης, πολλές φορές παρατηρούνται διαταραχές σε γνωστικές λειτουργίες, όπως στη συγκέντρωση, στην επεξεργασία των ερεθισμάτων και στη διατήρηση της μνήμης (Δράκος, 1999).

### Χαρακτηριστικά στις διαταραχές της σημασίας των λέξεων

- Πτώση του επιπέδου του λεξιλογίου με τη χρήση στερεότυπων εκφράσεων και τύπων
- Περιορισμένο νοητικό λεξικό
- Υπερέκταση (αναπτύσσεται στη συνέχεια του κεφαλαίου)
- Υποεπεκτάσεις (αναπτύσσεται στη συνέχεια του κεφαλαίου)
- Πλήρη διαφοροποίηση λέξης (αναπτύσσεται στη συνέχεια του κεφαλαίου)
- Αδυναμία στο σχηματισμό συνωνύμων και αντιθέσεων

- Περιφράσεις
- Δυσκολία στην εύρεση λέξεων
- Αδυναμία στο σχηματισμό και τη κατανόηση μεταφορών, παρομοιώσεων, ιδιωματισμών και παροιμιών
- Επικάλυψη (αναπτύσσεται στη συνέχεια του κεφαλαίου)
- Ηχολαλία (αναπτύσσεται στη συνέχεια του κεφαλαίου)
- Μπερδεύει λέξεις διαφορετικών σημασιολογικών κατηγοριών
- Δυσκατονομασία (αναπτύσσεται στη συνέχεια του κεφαλαίου)

#### Χαρακτηριστικά στις διαταραχές της σημασίας των προτάσεων

- Παρουσιάζονται ατελείς προτάσεις, οι λέξεις που λείπουν συχνά υποκαθίστανται από άλλα επικοινωνιακά στοιχεία.
- Σχηματίζονται περιορισμένες προτάσεις μέσω ορισμένων μορφημάτων που είναι ή όχι γνωστά.
- Δεν αποκρίνεται κατάλληλα σε ερωτήσεις.

#### Αναλυτικά

Η Dromi (1987) σημειώνει περιπτώσεις στην πρώιμη ανάπτυξη όπου το πεδίο αναφοράς των εννοιών είναι τελείως διαφορετικό από αυτό των ενηλίκων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας πλήρους διαφοροποίησης είναι η χρήση που έκανε η κόρη της Dromi στη λέξη «χαρτί». Δεν τη χρησιμοποιούσε ποτέ κατά το διάστημα της μελέτης όπως θα έκαναν οι ενήλικες για αναφορά στο χαρτί



αλλά για πολλά άλλα φαινόμενα, μεταξύ των οποίων η πράξη του γραψίματος, μολύβια και στυλό, ένα κεντημένο σχέδιο πουλιών σε ένα μαξιλάρι, ένα τόξο από κιμωλία στο πεζοδρόμιο κτλ. Η εμπειρία της με τη λέξη «χαρτί» αφορούσε συνήθως την μητέρα της η οποία έγραφε πάνω σε χαρτιά. Από την όλη περίσταση χρήσης του χαρτιού που έκανε η μητέρα της, το κοριτσάκι δεν απομόνωσε τα αντικείμενα πάνω στα οποία έγραφε αλλά τη πράξη του γραψίματος, τα εργαλεία με τα οποία έγραφε η μητέρα της καθώς και το αποτέλεσμα του γραψίματος που ήταν διάφορα σχέδια πάνω σε διάφορες επιφάνειες.

Συνήθως όμως τα σημασιολογικά λάθη των παιδιών εμπλέκουν είτε ένα ευρύτερο είτε ένα πιο περιορισμένο πεδίο αναφοράς των σημασιών από ότι στη γλώσσα των ενηλίκων. Στην πρώτη περίπτωση τα λάθη έχουν αποκαλεστεί υπερεκτάσεις. Οι υπερεκτάσεις υπαινίσσονται τις συγκεκριμένες υποθέσεις του παιδιού ως προς το πεδίο αναφοράς μιας λεκτικής σημασίας. Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε τις υποεκτάσεις, οι οποίες δείχνουν ότι η περιορισμένη εμπειρία μπορεί να οδηγήσει στη δόμηση ενός στενότερου πεδίου αναφοράς για μια έννοια.

Παραδείγματα περιορισμών στο εύρος αναφοράς μιας λεκτικής σημασίας είναι τα ακόλουθα. Η Dromi αναφέρει ότι η κόρη της χρησιμοποιούσε το ρήμα «κοιμάμαι» μόνο για ύπνο στο ίδιο το κρεβάτι της αλλά ποτέ για ύπνο στον καναπέ ή σε άλλα κρεβάτια, το ρήμα «τρέχω» μόνο για το τρέξιμο με δράστη τον εαυτό της και ποτέ για άλλα άτομα. Ο Leopold (1947) αναφέρει την περίπτωση της κόρης του που σε ηλικία 20 μηνών αρνιόταν να χρησιμοποιήσει το επίθετο «λευκό» για αναφορά σε λευκές σελίδες χαρτιού και το περιόριζε για αναφορά στο χιόνι. Ένα δίχρονο ελληνόπουλο αποκαλούσε τη μητέρα του «μαμά» όταν ήταν μόνο μαζί της και «κυρία Μάρω» όταν έπαιζε με παρέα φίλων προφανώς γιατί έτσι άκουγε τα άλλα παιδιά να αποκαλούν τη μητέρα του.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα υπερεκτάσεων είναι τα ακόλουθα από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης. Ένα παιδί 14 μηνών χρησιμοποιούσε τη λέξη «μπάλια» (=μπάλα) για αναφορά σε όλα τα στρογγυλά αντικείμενα και τη λέξη «άνο» (=κράνος) για οτιδήποτε μπορούσε να φορεθεί ή να ακουμπιστεί στο κεφάλι. Οι υπερεκτάσεις παρατηρούνται όχι μόνο κατά την προσχολική ηλικία αλλά λιγότερο συχνά ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η λέξη «γράμμα» χρησιμοποιήθηκε από ένα επτάχρονο παιδί για αναφορά σε όλα τα γραπτά σημεία περιλαμβανομένων και των αριθμών και η λέξη «ναρκωτικό» χρησιμοποιήθηκε από ένα εντεκάχρονο παιδί για αναφορά στη σύριγγα.

Πολλές υπερεκτάσεις βασίζονται σε κάποιο κοινό στοιχείο των διαφορετικών αναφερόμενων φαινομένων όπως είναι το σχήμα και η χρήση στα παραπάνω παραδείγματα της μπάλας και του κράνους. Παρατηρούνται ωστόσο κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης και υπερεκτάσεις διαφορετικού τύπου, όπου το πεδίο αναφοράς μιας έννοιας δεν εμπεριέχει φαινόμενα που όλα μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό αλλά φαινόμενα που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό με ένα τουλάχιστον άλλο φαινόμενο. Για παράδειγμα, ένα ελληνόπουλο ηλικίας 19 μηνών, πρωτοχρησιμοποίησε τη λέξη «ντάντα» για αναφορά στο νερό. Σύντομα απέκλεισε από το πεδίο αναφοράς το νερό που έπινε και ονόμαζε «ντάντα» πολλές άλλες περιστάσεις όπου έβλεπε νερό, όπως το νερό της βρύσης και της βροχής. Λίγο μετά επέκτεινε την αναφορά της έννοιας και στη θάλασσα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούσε τη λέξη για να αναφερθεί στον ουρανό – προφανώς λόγω της συγγένειας του χρώματος – και σε λίγο απευθείας στο χρώμα μπλε. Προφανώς, η αρχική αναφορά στο νερό δεν έχει ουδεμία σχέση με το χρώμα μπλε.

Τέλος, τα παιδιά μπορεί να εμφανίσουν άλλη μια παρέκκλιση σε σχέση με την έννοια που σηματοδοτεί μια λέξη, την επικάλυψη, η οποία συνιστάται στην ταυτόχρονη υποεπέκταση και υπερέκταση μιας έννοιας. Για παράδειγμα,

το παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια της λέξης «ομπρέλα» μόνο όταν αυτή είναι ανοιχτή (Siegler 2005, Weistuch & Lewis, 1991).

Μερικά παιδιά εμφανίζουν μια μορφή αντιληπτικής γλωσσολογικής διαταραχής, την ηχολαλία. Κατά την οποία επαναλαμβάνουν σωστά λέξεις ή προτάσεις, αλλά δεν κατανοούν το νόημά τους. Σε απλά έργα μίμησης αυτά τα παιδιά τα καταφέρνουν καλύτερα από ότι σε άλλα γλωσσολογικά έργα.

Κάποια άλλα παιδιά εκδηλώνουν ανεπάρκεια στην ικανότητα παραγωγής εξειδικευμένων λέξεων, η οποία συνήθως ονομάζεται δυσκατονομασία. Η δυσκατονομασία, μεταξύ άλλων, οφείλεται σε σημασιολογική διαταραχή. Στη δυσκατονομασία το άτομο συνήθως υποκαθιστά τον εξειδικευμένο όρο που του διαφεύγει με έναν άλλο γενικότερο. Για παράδειγμα, λέει «αυτό» για κάθε υπό συζήτηση αντικείμενο, ενώ αν πρόκειται για πρόσωπο αναφέρεται σε αυτό με κάποιο γενικό όρο, π.χ. «κύριος», αντί να χρησιμοποιεί το όνομά του. Σε μερικές μορφές δυσκατονομασίας μπορεί να παρατηρηθεί και η έντονη χρήση περιφράσεων. Το άτομο δηλαδή μπορεί να περιγράψει το αντικείμενο, να δηλώσει τη λειτουργία του ή το σκοπό του, να βρει ακόμη και συνώνυμα, αλλά αδυνατεί να θυμηθεί το όνομά του. Για παράδειγμα, ένα παιδί ίσως να λέει «βρίσκεται στην κουζίνα, τρώμε πάνω σε αυτό ή τοποθετούμε γύρω του καρέκλες», αλλά δεν μπορεί να βρει την λέξη «τραπέζι». Με δυο λόγια, προσπαθεί να προσεγγίσει περιφραστικά τον όρο, αλλά αδυνατεί να τον εκφράσει ή να τον κατονομάσει.

(Δράκος, 1999, Κατή, 1992, Van Riper & Erickson, 1996)

## **1.8. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ**

### **1.8.1. Νευρολογικές παρατηρήσεις**

Μελέτες σχετικά με την πλευρίωση των λειτουργιών στον εγκέφαλο, έχουν αποδείξει κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου στη γλώσσα και το λόγο. Οι μελέτες ηλεκτρικού ερεθισμού, για παράδειγμα, αναφέρουν προβλήματα στο λόγο, ύστερα από τον αριστερό και όχι τον δεξιό ερεθισμό. Ομοίως, η δοκιμασία Wada έδειξε ότι η έγχυση μιας συγκεκριμένης ουσίας (αμοβαρβιτάλης) στο κυρίαρχο για τη γλώσσα ημισφαίριο (συνηθέστερα το αριστερό), προκαλεί μια σχεδόν ολοκληρωτική παύση του λόγου, που διαρκεί ορισμένα δευτερόλεπτα. Η έγχυση στο μη κυρίαρχο ημισφαίριο (δηλαδή το δεξί) προκαλεί επίσης προβλήματα στο λόγο, όμως αυτά είναι πολύ παροδικά. Παρ' όλα αυτά, αν και η κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου για το λόγο δεν αμφισβητείται, το δεξί ημισφαίριο διαδραματίζει κάποιο ρόλο στη γλωσσική επεξεργασία, αν το λεκτικό έργο ή η λεκτική δοκιμασία που εκτελεί το υποκείμενο είναι αυτόματη (π.χ. μέρες της εβδομάδας).

Πολλοί επιστήμονες έχουν επιχειρήσει τη χαρτογράφηση του εγκεφάλου, τοποθετώντας τις νοητικές λειτουργίες σε τμήματα του φλοιού. Στη συνέχεια, αναφέρονται περιοχές του εγκεφάλου στις οποίες έχουν εντοπιστεί λειτουργίες που αφορούν τη σημασιολογία και το νοητικό λεξικό. Ο Blinder (1997) υποστηρίζει ότι η σημασιολογική ανάλυση της γλώσσας σχετίζεται με την ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου, με επιλεκτική ενεργοποίηση του μετωπιαίου, του κροταφικού και του βρεγματικού φλοιού. Σε μελέτες στο πλαίσιο προκλητών δυναμικών διαπιστώθηκε ότι η σημασιολογική επεξεργασία και η διαδικασία απόδοσης νοήματος σε προτάσεις εντοπίζονται στην πρόσθια και προσθιοκεντρική περιοχή του εγκεφάλου. Ο Conolly και ο Phillips (1994) παρουσίασαν

στα υποκείμενα προφορικές προτάσεις, στις οποίες οι τελικές λέξεις είτε χαρακτηρίζονταν από εννοιολογική συσχέτιση με την υπόλοιπη πρόταση (π.χ. τη νύχτα η γριούλα κλείδωνε τη πόρτα) είτε όχι (π.χ. ο σκύλος κυνήγησε τη γάτα μας πάνω στη βασίλισσα). Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ένα κύμα προκλητών δυναμικών, κυρίως στις προσθιοκεντρικές περιοχές, μόνο ως αντίδραση στις σημασιολογικά λανθασμένες λέξεις και όχι στις προτάσεις με σωστή εννοιολογική κατάληξη. Οι Paizner, Klima και Bellugi (1990) σε έρευνά τους τόνισαν, και αυτοί με τη σειρά τους, ότι η γλωσσική επικοινωνία αλλά συγκεκριμένα και το επίπεδο των εννοιών τοποθετούνται στο αριστερό ημισφαίριο. Ο Nobre (1994) παρατήρησε ενεργοποίηση στην οπίσθια ατρακτοειδής έλικα του κάτω κροταφικού λοβού όταν έπρεπε να ληφθεί υπ' όψιν το εννοιολογικό πλαίσιο σε λέξεις που παρουσιάζονταν στο υποκείμενο της μελέτης. Επίσης ο Ross (1987) έχει αναφέρει ότι στο κροταφικό λιμβικό-μetailχμιακό σύστημα (αριστερό-πλευρα) οργανώνεται και επιτελείται η μνημειακή αποθήκευση εννοιών και μέρος του μηχανισμού της μάθησης. Στο πλαίσιο μιας δοκιμασίας κατά την οποία τα υποκείμενα έπρεπε να κατηγοριοποιήσουν λέξεις/έννοιες, παρατηρήθηκε αυξημένη ροή στο αριστερό ημισφαίριο ((Bulla-Hellwing, 1996). Η κατανόηση των μεταφορών όμως, αν και σχετίζεται με σχετικές αυξήσεις στην ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου, σχετίστηκε επίσης με αυξήσεις σε διάφορες περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου, συμπεριλαμβανομένων και του δεξιού προμετωπιαίου φλοιού και της μέσης κροταφικής έλικας. Οι λόγοι ενός τέτοιου γεγονότος είναι πολύπλοκοι, αλλά μπορούν να σχετιστούν με την ικανότητα του δεξιού ημισφαιρίου να επιτελεί νοητική απεικόνιση, μια διαδικασία που οι ερευνητές θεωρούν ότι είναι απαραίτητη για την επιτυχή κατανόηση των μεταφορών (Martin, 2003).

### **1.8.2. Η σημασιολογική απεικόνιση των λέξεων στον εγκέφαλο**

Οι έννοιες δεν αποτελούν σταθερές «εικονικές» αναπαραστάσεις των αντικειμένων ή των προσώπων στα οποία αναφέρονται ή αναπαριστώνται στον εγκέφαλο, αλλά δυναμικές εγγραφές (Damasio & Damasio, 1990) της νευρωνικής δραστηριότητας που συντελείται στις αισθητικές και κινητικές περιοχές του φλοιού κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα συγκεκριμένα αντικείμενα ή πρόσωπα. Οι εγγραφές αυτές είναι σχήματα συναπτικών συνδέσεων και μπορούν αφενός να αναπαράγουν τα συγκεκριμένα πρότυπα της νευρωνικής δραστηριότητας που αναπαριστά το συγκεκριμένο αντικείμενο ή πρόσωπο και αφετέρου να ενεργοποιούν άλλες εγγραφές. Για παράδειγμα η λέξη/έννοια «σπίτι» μπορεί να ενεργοποιήσει θετικά ή αρνητικά αισθήματα απέναντι στο χώρο του ωραίου ή άσχημου σπιτιού, ευτυχισμένες ή δυστυχισμένες καταστάσεις που το άτομο έχει βιώσει στο σπίτι κτλ.

Αυτός ακριβώς ο τρόπος ταυτόχρονης δραστηριότητας διαφόρων εγκεφαλικών περιοχών μετά από ενεργοποίηση μιας άλλης περιοχής αποτελεί ουσιαστικά τον τρόπο αποθήκευσης πληροφοριών μέσα στον εγκέφαλο και είναι ο μνημονικός τους μηχανισμός. Εκτός από την αποθήκευση πληροφοριών μέσω άμεσων συνδέσεων με τις αισθητικές εμπειρίες, ο εγκέφαλος ταξινομεί και κατηγοριοποιεί γεγονότα, έννοιες, χρώματα, λειτουργίες, σωματικές κινήσεις και αντιδράσεις στο χώρο και στο χρόνο που μπορούν να επαναδραστηριοποιούνται ταυτόχρονα, ανεξάρτητα από τις αναπαραστάσεις των συγκεκριμένων αντικειμένων. Σχηματικά θα μπορούσε να αναπαρασταθεί με μια δενδροειδή δομή των εννοιολογικών παραστάσεων, στην οποία οι κόμβοι κατώτερου επιπέδου παριστάνουν μεμονωμένα αντιληπτικά χαρακτηριστικά, που όμως συνδέονται μεταξύ τους για να δημιουργήσουν τόσο τις αναπαραστάσεις των αντικειμένων στους κόμβους ανωτάτου επιπέδου όσο και τις αναπαραστάσεις σχέσεων

ανάμεσα σε αντικείμενα, στα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες και τη λειτουργία τους (σχηματικά κόμβοι μεσαίων επιπέδων).

Η δραστηριότητα αυτών των νευρωνικών κυκλωμάτων εξυπηρετεί τόσο την κατηγοριοποίηση λέξεων/εννοιών όσο και τη λειτουργία της γλώσσας. Επίσης, μπορεί να δημιουργήσει τη γνώση που διαθέτει ένα άτομο ως συνειδητή εμπειρία ή να ενεργοποιήσει το σύστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στην έννοια και τη γλώσσα, ανακαλώντας τις αντίστοιχες λέξεις και τους συντακτικούς κανόνες δομής της γλώσσας. Και ακριβώς επειδή ο εγκέφαλος ταξινομεί και κατηγοριοποιεί τις αντιλήψεις και αντιδράσεις σε πολλά επίπεδα αναπαραστάσεων, είναι δυνατές ποικίλες συμβολικές αναπαραστάσεις, όπως η ομοιότητα, η αναλογία και η μεταφορά (Κολιάδης, 2002).

## **1.9. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ**

### ***1.9.1. Ειδική γλωσσική διαταραχή***

Η ειδική γλωσσική διαταραχή δεν αποτελεί μια ομοιογενή διαταραχή ούτε αφορά μια ομοιογενή ομάδα παιδιών, διότι τα επίπεδα οργάνωσης του λόγου (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) παρουσιάζουν προβλήματα στην έκφραση ή και στην κατανόηση του λόγου. Σήμερα η έρευνα έχει δείξει ότι τα προβλήματα λόγου που σηματοδοτεί η διάγνωση της ειδικής γλωσσικής διαταραχής στην ηλικία π.χ. των πέντε ετών είναι δυνατόν να συνεχίζουν να παρουσιάζονται έως και 7 χρόνια αργότερα ή έως και την ενήλικη ζωή, ιδιαίτερα όταν αυτά αφορούν την κατανόηση του λόγου (Beitchman, J.H., et al, 1996) (Λιβανίου, 2004).

## Δυσκολίες

### 1. Γλωσσολογικό / Γλωσσικό Επίπεδο (έκφραση/κατανόηση)

- φωνολογική ενημερότητα
- μορφολογία
- συντακτικό
- σημασιολογία
- αφήγηση

### 2. Ψυχο-γλωσσικό επίπεδο

- ακουστική μνήμη
- διαδοχικά ακουστικά ερεθίσματα
- ακουστική διάκριση
- ρυθμός επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων
- οπτική μνήμη
- διαδοχικά οπτικά ερεθίσματα
- οπτική διάκριση
- ρυθμός επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων

### 3. «Διαπλοκή» γλωσσικής δυσκολίας και κοινωνικών νοητικών διεργασιών (social cognition)/συμπεριφοράς

(Λιβανίου, 2004)

## Γλωσσικές ικανότητες



Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή φαίνεται ότι αργούν να κατακτήσουν τις πρώτες τους λέξεις. Αυτό το γεγονός αρκετό καιρό θεωρείται ως δεδομένο και έχει μη αναμενόμενα μικρή βάση δεδομένων. Πολλά από τα στοιχεία προέρχονται από μελέτες περιπτώσεων. Για παράδειγμα ο Bender (1940) παρατήρησε ένα παιδί που απότυχε να παράγει λέξεις, ως την ηλικία των 4.0. Ένα παιδί μελετούμενο από τον Werner (1945) δεν άρχισε να χρησιμοποιεί λέξεις μέχρι την ηλικία των 5.0. Σε μια από τις πολλές έρευνες που είχε να κάνει με παραπάνω από ένα παιδιά ο Morley, ο Court, ο Miller και ο Garnside (1945) σημείωσαν ηλικίες για πρώτη παραγωγή λέξης που κυμαίνονταν από 1.0 έως 5.0 μεταξύ 15 παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή. Ο Nice (1925) κατέγραψε την λεξική εξέλιξη ενός παιδιού από την πρώτη λέξη. 5 λέξεις είχαν κατακτηθεί στην ηλικία των 2.0 ετών μέχρι την ηλικία των 3.0 το παιδί δεν είχε κατακτήσει 50 λέξεις. Ο Weeks (1974) παρακολούθησε ένα παιδί που η γλωσσική παραγωγή του δεν έφτανε τις 50 λέξεις μέχρι την ηλικία των 2.4 (Leonard, 2000, Windfuhr etc, 2002).

Πιο πρόσφατες έρευνες με μεγαλύτερους αριθμούς παιδιών επιβεβαιώνουν την εντύπωση που δίνεται από τις πρώτες μελέτες. Μια αναδρομική μελέτη 71 παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή βασίστηκε σε γονικές καταγραφές. Ο Trauner, Wulfec, Tallal και Haselink (1995) υποδήλωναν ένα μέσο όρο πρώτων λέξεων στους 23 μήνες, συγκρινόμενες με παιδιά ηλικίας 11 μηνών κατεγραμμένες από γονείς με φυσιολογικά εξελισσόμενα παιδιά. Το εύρημα ότι τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή αποκτούσαν τις πρώτες λέξεις αργότερα από την κανονική ηλικία δεν μας εκπλήσσει, μα δεν είναι και λογικά απαραίτητο. Είναι πιθανό για παράδειγμα, οι πρώτες λέξεις να εμφανιστούν κανονικά μα η λεξική ανάπτυξη αργότερα να παραπαίει, ή για την λεξική ανάπτυξη να προχωρήσει φυσιολογικά στους συνδυασμούς λέξεων (Leonard, 2000).

## Λεξικές ικανότητες στα σχολικά χρόνια

Ο Rice (1995) πραγματοποίησε πειραματικές έρευνες για την εκμάθηση λέξεων κατά τη σχολική ηλικία. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το εύρημα ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ειδική γλωσσική διαταραχή μάθαιναν ονόματα αντικειμένων το ίδιο καλά όσο η ομάδα των παιδιών ελέγχου, μα η μάθηση των ρημάτων ήταν κατώτερη αυτών της ίδιας ηλικίας φυσιολογικών παιδιών της ομάδας ελέγχου.

Το λεξικό εμπόδιο της μάθησης των λέξεων αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία της σχολικής ηλικίας των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή ως πρόβλημα αναζήτησης λέξεων, που είναι ένα πρόβλημα που η συγκεκριμένη λέξη ανακαλείται για την κάθε κατάσταση (German 1987, Mc Gregor & Leonard, 1995, Rapid & Wilson, 1978). Αυτές οι δυσκολίες έχουν περιγραφεί ως «πρόβλημα ανάκλησης λέξεων» και προβλήματα «καθυστερημένης ταχύτητας της ανάκλησης λέξεων» (E. Schwartz και Solot, 1980). Σύμφωνα με τη κλινική βιβλιογραφία το αρχικό σύμπτωμα των προβλημάτων αυτών είναι ασυνήθιστες παύσεις στο λόγο, συχνές περιφράσεις και συχνή χρήση λέξεων μη συγκεκριμένων όπως «αυτό» και «πράγμα». Λάθη κατονομασίας επίσης λαμβάνουν χώρα συχνά. Συνήθεις αντικαταστάσεις όπως π.χ. «παπούτσια» αντί για «γόβες». Ωστόσο φωνολογικές αντικαταστάσεις δεν είναι συχνές.

Αρχικές περιγραφές για δυσκολίες εύρεσης λέξεων – όπως ο όρος προτείνει – αναθέτουν το πρόβλημα στην ανάκληση. Παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή δείχνουν μεγαλύτερο αριθμό κατονομαστικών λαθών από ότι οι ομάδες ελέγχου (Rubin και Luberman, 1983). Οι έρευνες έδειξαν ότι οι λέξεις υπήρχαν στη μνήμη αλλά τα παιδιά χρησιμοποίησαν ακατάλληλο τρόπο πρόσβασης (Leonard, 2000).

### **1.9.2. Μαθησιακές δυσκολίες**

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικευμένος όρος που περιγράφει μια μεγάλη ομάδα πολύμορφων δυσκολιών, οι οποίες εκδηλώνονται σε ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών διεργασιών, και αναφέρεται στη λειτουργία της εκμάθησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των μαθηματικών.

Επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρατηρούνται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, υστερημένο γλωσσικό περιβάλλον, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν είναι όμως αποτέλεσμα των συνθηκών ή επιρροών αυτών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος (National Joint Committee of Learning Difficulties/NJCLD, 1988) (Λιβανίου, 2004).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν προβλήματα σε κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις της γλώσσας (μορφή, χρήση και περιεχόμενο). Τα προβλήματα στο περιεχόμενο περιλαμβάνουν:

#### Φτωχό λεξιλόγιο

Ο μαθητής παρουσιάζει φτωχό λεξιλόγιο αντίληψης ή έκφρασης και δυσκολία στους ορισμούς των λέξεων. Ακόμη και όταν το λεξιλόγιο είναι μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια, μπορεί το παιδί να έχει δυσκολία στον ορισμό της λέξης. Η ικανότητα αυτή είναι μεταγλωσσική, χρειάζεται να έχει κανείς σαφή, ξεκάθαρη γνώση της λέξης για να δώσει τον ορισμό της. Τα περισσότερα παιδιά

με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στον ορισμό των λέξεων. Συχνά επίσης δυσκολεύονται να κυριολεκτήσουν και χρησιμοποιούν αόριστους όρους (π.χ. αυτό, εκεί) (Κωτσοπούλου, 2007). Έπειτα από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν: περιορισμένο λεξιλόγιο, περιορισμό στην έννοια των λέξεων, δυσκολία με τις λέξεις με πολλαπλή σημασία, υπερεκτάσεις και υποεκτάσεις λεκτικών σημασιών, διαταραχή στο συμβολισμό και την ιδεοποίηση (D.J. Johnson & Myclebust, 1967, Snider, 1989, Wiig & Semel, 1984), (Gerber, 1993). Το περιορισμένο λεξιλόγιο μπορεί να απορρέει από προβλήματα στην αποθήκευση της λέξης στη σημασιολογική μνήμη (λιγότερα διακριτικά σημασιολογικά χαρακτηριστικά, λιγότερες συσχετίσεις και σύνδεσμοι λέξεων) (Κωτσοπούλου, 2007).

### Ελλειμματική σημασιολογική οργάνωση

Η ικανότητα ταξινόμησης κοινών αντικειμένων σε κατηγορίες έχει αναφερθεί ότι είναι λιγότερο επαρκής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από ότι σε παιδιά χωρίς παρόμοιες δυσκολίες (Harris, 1979), (Gerber, 1993). Στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά υπάρχει εξέλιξη στην σημασιολογική οργάνωση των λέξεων. Μέχρι την ηλικία των 5 χρονών εάν ζητηθεί από το παιδί να πει ποια λέξη πάει με τη λέξη π.χ. ποδήλατο η πιο συχνή απάντηση είναι πέφτω, κόκκινο, βόλτα δηλαδή το παιδί αναφέρεται στη συνταγματική σχέση των λέξεων, που έχει να κάνει με τη σειρά των λέξεων στην πρόταση και τις προσωπικές του εμπειρίες. Μετά την ηλικία των 5 χρόνων όμως η απάντηση είναι μια περισσότερο αφηρημένη παραδειγματική σχέση π.χ. ποδήλατο- αυτοκίνητο (κατηγορία οχήματα). Φαίνεται δηλαδή ότι το παιδί βάζει μια τάξη στο λεξιλόγιό του και είναι ευκολότερη έτσι η ανάκληση των λέξεων (Κωτσοπούλου, 2007). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν συχνότερα τη συνταγματική σχέση των λέξεων και

πιο σπάνια την παραδειγματική σχέση των λέξεων σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου. Συγκεκριμένα, σε ηλικίες 7,5-12,3 ετών, οι παραδειγματικές απαντήσεις των υποκειμένων με μαθησιακές δυσκολίες ήταν κατά 50% μειωμένες από ότι οι απαντήσεις της ομάδας ελέγχου (Israel, 1984). Επίσης, σε ηλικιακές ομάδες 10-13 ετών, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρήγαγαν 48% παραδειγματικές απαντήσεις, ενώ τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έδωσαν 67% παραδειγματικές απαντήσεις (Shilo, 1981). Άλλο ένα παράδειγμα που αποδεικνύει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη κατηγοριοποίηση των εννοιών είναι η μελέτη των Wiing και Semel (1975), κατά την οποία ζητήθηκε από εφήβους, με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, να ονομάσουν όσο πιο πολλά φαγητά μπορούν μέσα σε ένα χρονικό όριο. Οι περισσότερες απαντήσεις των υποκειμένων με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν από απουσία κατηγορικών ομάδων. Η μέθοδος που χρησιμοποίησαν οι Wiing και Semel στην έρευνά τους λέγεται ελεγχόμενοι συσχετισμοί, όπου ζητείται από το παιδί να ονομάσει όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις γύρω από μια κατηγορία π.χ. φρούτα, μουσικά όργανα κτλ. Υπάρχει άλλη μια μέθοδος αξιολόγησης της σημασιολογικής οργάνωσης, η κατηγοριοποίηση, κατά την οποία λέμε στο παιδί τέσσερις λέξεις και του ζητάμε να μας πει ποιες δυο πάνε μαζί π.χ. καρέκλα, τύμπανο, ταβάνι, κιθάρα ή σε πιο αφηρημένο επίπεδο π.χ. ευτυχία, χαρά, δειλία, αποτυχία (Gerber, 1993).

### Μεταφορικές έννοιες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στην αντίληψη παρομοιώσεων (π.χ. τρώει σαν πουλάκι, ψηλή σαν κυπαρίσσι, άσπρος σαν το γάλα), στην αντίληψη μεταφοράς (π.χ. κοιμάται με τις κότες, τα χιόνια

στο κεφάλι της γιαγιάς, μαργαριταρένιο χαμόγελο) και στην αντίληψη παροιμιών (π.χ. κάλιο αργά παρά ποτέ, όποιος βιάζεται σκοντάφτει).

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

Φτωχό λεξιλόγιο περιορισμένο σε απλές συχνής χρήσεως λέξεις κάνει την ανάγνωση δύσκολων, πολυσύλλαβων λέξεων δύσκολη, και τη κατανόηση κειμένων ακόμη δυσκολότερη. Υποανάπτυκτοι συσχετισμοί μεταξύ λέξεων, φτωχές ικανότητες κατηγοριοποίησης μπορεί να κάνουν δύσκολη τη συγκράτηση και απομνημόνευση πληροφοριών, κειμένων καθώς επίσης και την αφήγηση γενικά.

Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα μπορεί να έχουν δυσκολία στη κατανόηση ερωτήσεων τι, ποιος, γιατί, πότε, πως, στην κατανόηση εντολών και στην κατανόηση σημασιολογικών σχέσεων π.χ. παθητικής φωνής, συγκριτικών σχέσεων.

Επιπλέον, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά δυσκολία με γλωσσολογικές έννοιες και κυρίως του χώρου (π.χ. ανάμεσα, δίπλα, υπεράνω) και του χρόνου (π.χ. μήνες του έτους, εποχές, ημερομηνίες γιορτών), (Κωτσοπούλου, 2007).

### Δυσκολία στην ανάκληση των λέξεων

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

Συνήθως η αντικατάσταση λέξεων γίνεται:

- Από λειτουργικά χαρακτηριστικά (π.χ. αντί για βροχή/σύννεφο).
- Συνώνυμο (π.χ. γυναίκα/κυρία, παιδί/αγόρι).
- Αντικατάσταση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης από το τελευταίο φώνημα της προηγούμενης πρότασης (εμμονή) (π.χ. άλλαξε ο καιρός... σ(π)άρε ομπρέλα).
- Παρόμοιες οπτικά λέξεις (συνηθέστερα στην ανάγνωση).
- Με εννοιολογικά συσχετιζόμενες λέξεις (π.χ. πιρούνι/μαχαίρι) (German, 1982), (Κωτσοπούλου, 2007).

### **1.9.3. Φάσμα των επικοινωνιακών διαταραχών του αυτισμού**

Η έννοια του φάσματος του αυτισμού που χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση της διαταραχής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για να χαρακτηρίσει τις διαφορές στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Αδρά τα παιδιά του φάσματος του αυτισμού μπορεί να χωριστούν σε τρεις μεγάλες ομάδες:

- Αυτά που δεν αναπτύσσουν προφορικό λόγο και κανένα άλλο εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας, παρά μόνο εκφράζουν τις περιορισμένες ανάγκες τους κινητικά.
- Αυτά που αναπτύσσουν προφορικό λόγο αλλά τον αναπτύσσουν ηχολαλικά.
- Και αυτά που αναπτύσσουν προφορικό λόγο και τον χρησιμοποιούν σχεδόν φυσιολογικά.

Φαίνεται να λείπει από τα παιδιά με αυτισμό ο βιολογικά καθορισμένος προγραμματισμός, που είναι απαραίτητος για την κοινωνικότητα (Kubicek, 1980).

Το άτομο με αυτισμό μπορεί να είναι απομονωμένο ή παθητικά να δέχεται τους άλλους με περίεργες ερωτήσεις και μονολόγους, αυτές οι συμπεριφορές, όμως στο σύνολό τους δείχνουν μια θεμελιώδη έλλειψη κοινωνικής κατανόησης (Wing, 1987).

### Γενικές σημασιολογικές δυσκολίες

- εύρος λεξιλογίου
- εύρεση λέξης
- κατηγοριοποίηση εννοιών
- σχετικές λέξεις
- ρήματα
- χρόνοι ρημάτων



(Βογινδρούκας, 2003).

#### **1.9.4. Νοητική υστέρηση**

Ο όρος νοητική υστέρηση αναφέρεται σε μειωμένη διανοητική και προσαρμοστική συμπεριφορά-λειτουργικότητα, που εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή, κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (Harris, 1995). Το παιδί με νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα χαμηλότερη από το μέσο όρο των παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Η νοητική υστέρηση αντικατοπτρίζεται συνήθως στην ωρίμανση κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στην μάθηση και στην κοινωνική ένταξη (Πολυμεροπούλου, 2006). Η νοητική υστέρηση χωρίζεται σε μορφές, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τα επίπεδα του IQ (δείκτης νοημοσύνης) σε ήπιο, μέτριο, οξύ ή εκπαιδευόμενο ή σύμφωνα με την ένδειξη της αιτίας (εγκεφαλική βλάβη, σύνδρομο Down, κληρονομικότητα κτλ), (Bloom & Lahey, 1978).

Τα προβλήματα λόγου και ομιλίας σε παιδιά με νοητική υστέρηση εξαρτώνται από τη μορφή της νοητικής υστέρησης. Σε βαριά νοητική υστέρηση μπορεί να εμφανίζεται και πλήρη απουσία του λόγου. Συνήθως η νοητική υστέρηση συνυπάρχει με βλάβη στην ακοή, οπότε οι γλωσσικές διαταραχές είναι ακόμα πιο έντονες (Πολυμεροπούλου, 2006).

Όσον αφορά το περιεχόμενο του λόγου του παιδιού με νοητική υστέρηση ακολουθεί τη γλωσσική καθυστέρηση, που παρατηρείται σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Το λεξικό του παιδιού περιγράφεται φτωχό και απλουστευμένο. Η δυσκολία στη κατανόηση των εννοιών αλλά και γενικότερα στη κατανόηση του λόγου είναι δεδομένη στη νοητική υστέρηση. Γενικά μια ολική σχέση βρέθηκε μεταξύ λόγου και IQ, για παράδειγμα μεταξύ μήκους πρότασης και μεταξύ

νοητικής ηλικίας, μεταξύ μεγέθους του λεξιλογίου και νοητικής ηλικίας. Από την άλλη πλευρά, ποσοτικές μελέτες έδειξαν διαφορές μεταξύ του λόγου του φυσιολογικού παιδιού και του παιδιού με νοητική υστέρηση, ενώ ποιοτικές αναλύσεις έδειξαν ομοιότητες μεταξύ των δυο πληθυσμών (Bloom & Lahey, 1978).

### **1.9.5. Βαρηκοΐα**

Το έλλειμμα ακοής δεν προκαλεί ένα συγκεκριμένο πρόβλημα στη γλωσσική επικοινωνία. Οι επιπτώσεις του εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες μερικοί από τους οποίους είναι ο βαθμός του ελλείμματος, η διαμόρφωσή του, η ηλικία που εμφανίστηκε, το νοητικό επίπεδο και η κοινωνική βλάβη που μπορεί να έχει προηγηθεί στο παιδί.

Σε κανένα άλλο πληθυσμό ατόμων με αναπηρία δεν επηρεάζεται τόσο σημαντικά η ανάπτυξη της γλώσσας όσο στο πληθυσμό των ατόμων με βαρηκοΐα. Στην πραγματικότητα όλοι οι τομείς της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας και της πραγματολογίας παρουσιάζουν καθυστέρηση ή διαταραχή.

Ένας λόγος για τον οποίο τα παιδιά με ακουστική βλάβη έχουν δυσκολία στην σημασιολογική ανάπτυξη είναι ότι έχουν τη τάση να είναι προσκολλημένα στην άμεση αντιληπτική αναφορά (δηλαδή στην ακριβή έννοια). Η Simmons (1962) βρήκε μια χαμηλότερη συχνότητα TTR λέξεων σε κωφούς από ότι σε ακούοντες (TTR είναι η αναλογία του αριθμού των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί σε σχέση με το συνολικό αριθμό λέξεων σε ένα γλωσσικό σύνολο). Βρήκε επίσης μια τάση ενός τμήματος των υποκειμένων να χρησιμοποιεί λέξεις με πολύ περιορισμένους τρόπους. Για παράδειγμα, το

επίθετο χρησιμοποιούνταν μόνο στη δεδομένη θέση του (π.χ. το αυτοκίνητο είναι κόκκινο) και όχι σαν προσδιοριστικό (π.χ. βλέπω ένα κόκκινο αυτοκίνητο) (Τρίμης, 2005).

Ένα βασικό πρόβλημα των παιδιών με απώλεια ακοής είναι το πόσο αργά και με δυσκολία μαθαίνουν κατηγορίες και υποκατηγορίες λέξεων. Δυσκολεύονται να συγκρίνουν και να διαφοροποιούν τα νοήματα των λέξεων, να κάνουν συνειρμούς, να βρίσκουν λογικές σχέσεις, να υποθέτουν εξηγήσεις και να βρίσκουν το κύριο νόημα σε προτάσεις και κείμενα. Πολλά νοήματα άλλωστε δεν βγαίνουν από τις λέξεις καθ' αυτές, αλλά από τον τόνο της φωνής, το ύφος και τον τονισμό. Αυτό το σημαντικό στοιχείο που δεν μπορεί να μεταδοθεί στα παιδιά με απώλεια ακοής είναι που εμποδίζει σημαντικά την πετυχημένη επικοινωνία. Ακόμη τα βαρήκοα παιδιά συναντούν δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Το νοητικό λεξικό των παιδιών με έλλειμμα ακοής χαρακτηρίζεται ως στερεότυπο. Το περιορισμένο λεξιλόγιο και έλλειψή της σε βάθος κατανόησης είναι που τους δυσκολεύει να δώσουν μια λεπτομερή εξήγηση για κάτι, ή να μιλήσουν περιεκτικά, όπως για παράδειγμα να εκφραστούν με γενικούς κανόνες. Αυτός είναι και ο λόγος που σε μια γραπτή έκθεση φαίνονται να επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις. Ακόμα και όταν αποσπώνται προτάσεις από τα βαρήκοα παιδιά, το μήκος των προτάσεων είναι μικρό, δεν πραγματοποιούνται συνδυασμοί προτάσεων, περιέχουν στερεότυπες φράσεις, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν αναλογικά περισσότερες αναφορικές λέξεις (π.χ. ουσιαστικά) και λιγότερες σχετικές λέξεις (π.χ. αντωνυμίες) από ότι οι προτάσεις των παιδιών με φυσιολογική ακοή (Σωτηροπούλου, 1996).

Αξίζει, όμως, να αναφέρουμε μια έρευνα του Easterbrooks (1983) ο οποίος μελέτησε τη κατανόηση μεταφορικών εννοιών σε παιδιά με έλλειμμα ακοής. Ρώτησε 30 παιδιά με φυσιολογική ακοή και 30 με έλλειμμα ακοής ηλικίας 7-8 ετών, και 30 παιδιά με φυσιολογική ακοή και 30 με έλλειμμα ακοής

ηλικίας 11-12 ετών να ταξινομήσουν αντικείμενα και εικόνες χρησιμοποιώντας αντίθετα επίθετα (π.χ. χαρούμενος-λυπημένος) με ένα μεταφορικό τρόπο.

Παρόλο που οι απαντήσεις των μεγαλύτερων υποκειμένων με έλλειμμα ακοής ήταν σχεδόν όμοιες με εκείνες των ακουόντων υποκειμένων ηλικίας 7-8 ετών, ο Easterbrooks παρατήρησε ότι ακόμη και τα πιο νεαρά παιδιά με ακουστική βλάβη ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα επίθετα μεταφορικά. Ο Easterbrooks ανέφερε ότι οι δάσκαλοι υποτιμούν τις σημασιολογικές ικανότητες των παιδιών με ακουστική βλάβη και επομένως δεν τα εκθέτουν αρκετά σε υψηλότερους σημασιολογικούς τύπους (Τρίμμης, 2005).

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1. Δείγμα

Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 50 παιδιά (23 από αυτά ήταν κορίτσια και τα υπόλοιπα 27 αγόρια). Το δείγμα συλλέχθηκε με βάση τις ηλικίες των παιδιών, οι οποίες κυμαίνονταν από 5.10 έως 7.5 ετών, με μέσο όρο ηλικίας 6.3.

Τα παιδιά παρακολουθούσαν όλα την Α' τάξη δημοτικού σχολείου. Το δείγμα των παιδιών συλλέχθηκε σε τέσσερα διαφορετικά σχολεία στην περιοχή της Πάτρας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια που αφορούν αστικές και ημιαστικές περιοχές της πόλης.

Το σχολείο Α (Παραλία Πατρών) βρίσκεται σε μια περιοχή όπου το οικονομικό και βιοτικό επίπεδο είναι χαμηλό. Το σχολείο Β (Αγία Σοφία) τοποθετείται στο κέντρο της πόλης εκεί που το οικονομικό και βιοτικό επίπεδο είναι μέτριο. Το σχολείο Γ (Δάφνες, Ρίου) βρίσκεται σε μια περιοχή της πόλης όπου το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των κατοίκων της είναι υψηλό. Το σχολείο Δ (Βούντενη, Πατρών) βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή και εκεί το κοινωνικό και βιοτικό επίπεδο είναι μέτριο.

Το δείγμα περιελάμβανε παιδιά που δεν είχαν διαγνωσμένη νοητική στέρηση ή κάποια αναπηρία. Επίσης τα παιδιά ήταν όλα ελληνικής καταγωγής με μητρική γλώσσα την ελληνική.

#### *Πίνακας με τις ηλικιακές ομάδες του δείγματος*

<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	<b>ΑΓΟΡΙΑ</b>	<b>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</b>
5,10-6,1	6	6

6,2-6,5	11	7
6,6-6,9	5	7
6,10-7,1	5	1
7,2-7,5		2

## 2.2. ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

### 2.2.1. Υλικό

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την χορήγηση της κλίμακας «Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4 ήταν ένα βιβλίο με οπτικά ερεθίσματα, το οποίο περιλαμβάνει τις 23 σελίδες με εικόνες, και το πρωτόκολλο όπου σημειώνονταν οι απαντήσεις του κάθε παιδιού. Επίσης, για την κλίμακα «Ολοκλήρωση Λέξεων» του Αθηνά Τεστ χρησιμοποιήθηκε το πρωτόκολλο που περιείχε 32 ελλειπείς γλωσσικές αναλογίες και διέθετε χώρο που σημειώνονταν οι απαντήσεις του κάθε παιδιού. Εξίσου, για τη κλίμακα «Γλωσσικές Αναλογίες» του Αθηνά Τεστ χρησιμοποιήθηκε το πρωτόκολλο που περιείχε 32 ελλειπείς προτάσεις και διέθετε χώρο που σημειώνονταν οι απαντήσεις του κάθε παιδιού.

Στο τέλος κάθε χορήγησης και των τριών κλιμάκων δίνονταν στα παιδιά ως επιβράβευση ένα μολύβι.

### 2.2.2. Διαδικασία χορήγησης

Για την είσοδό μας στο κάθε σχολείο ήταν απαραίτητη η έγκριση του διευθυντή του σχολείου, η συνεργασία με το δάσκαλο και η ενημέρωση των

γονέων. Από το κάθε σχολείο παραχωρήθηκε μια αίθουσα, απομονωμένη από τα άλλα παιδιά, όπου θα γινόταν η χορήγηση των τεστ.

Η κλίμακα «Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4 χορηγήθηκε σε 50 παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού. Η κλίμακα αυτή περιέχει τις εξής κατηγορίες εννοιών: **χωρικές** (όπως δίπλα, κοντά, ανάμεσα, δεξιά, αριστερά κτλ), **χρονικές** (όπως πριν, μετά, ταυτόχρονα, ενώ κτλ), **συναρίθμηση/αποκλεισμός** (όπως, εκτός, όλα εκτός από..., κανένα κτλ) και **προϋπόθεση** (όπως εκτός εάν κτλ). Η κλίμακα αυτή αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να εκτελεί εντολές με σταδιακά αυξανόμενη πολυπλοκότητα που απαιτούν λογική κρίση, συγκράτηση ονομάτων στη μνήμη, διαδοχική χρονική σειρά γεγονότων κτλ. Οι ικανότητες που αξιολογούνται με τη κλίμακα αυτή είναι απαραίτητες για τη σχολική επίδοση στη μάθηση αλλά και στη συμπεριφορά. Η κλίμακα «Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4, όπως προαναφέρθηκε, αποτελείται από 23 σελίδες με ποικίλα ερεθίσματα-εικόνες. Σε κάθε υποκείμενο, αρχικά, δίνονταν παραδείγματα ώστε να καταλάβει το παιδί τι του ζητείται να κάνει. Εάν το παιδί δεν καταλάβαινε το παράδειγμα, το παράδειγμα επαναλαμβανόταν, εάν το παιδί εξακολουθούσε να μην καταλαβαίνει το παράδειγμα ή η απάντησή του ήταν λανθασμένη οι εξετάστριες έδειχναν στο παιδί τη σωστή απάντηση. Οι εξετάστριες διέθεταν στο παιδί τρία παραδείγματα ώστε να κατανοήσει πλήρως τι έπρεπε να κάνει. Στη συνέχεια, οι εξετάστριες προχωρούσαν στη χορήγηση της κυρίως κλίμακας επιδεικνύοντας το φύλλο με τα ερεθίσματα-εικόνες και ζητώντας από το παιδί να δείξει τα ζητούμενα αντικείμενα. Π.χ. Δείξε μου το μήλο στην αρχή της σειράς, δείξε μου το μεγάλο μαύρο μήλο, το μικρό ψάρι και το μικρό άσπρο μήλο. Η εξετάστρια περίμενε έως ότου σιγουρευόταν ότι το παιδί είχε ολοκληρώσει την απάντησή του πριν προχωρήσει στην επόμενη σελίδα της κλίμακας. Στο τέλος κάθε απάντησης η εξετάστρια σημείωνε το σκορ (1 για τις

σωστές απαντήσεις και 0 για τις λανθασμένες). Εάν το παιδί αποτύγχανε σε επτά συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματιζόταν.

Η κλίμακα «Γλωσσικές Αναλογίες» του Αθηνά τεστ αποτελείται από 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες, η κάθε αναλογία αποτελείται από δυο προτάσεις, μια πλήρη πρόταση και μια ελλιπή πρόταση. Το παιδί καλείται να αναλύσει τη πρώτη πρόταση να βρει τη σχέση ανάμεσα σε πρόσωπα, αντικείμενα ή σε καταστάσεις και στη συνέχεια να συμπληρώσει την ελλιπή πρόταση βρίσκοντας το κατάλληλο όρο. Π.χ. Οι εκκλησίες έχουν παπάδες. Τα σχολεία έχουν... . Σε κάθε παιδί, αρχικά, δίνονταν παραδείγματα ώστε να καταλάβει τι του ζητείται να κάνει. Επιτρεπόταν μόνο στα παραδείγματα η εξετάστρια να επαναλάβει την ερώτηση. Κατόπιν η εξετάστρια προχώραγε στην εξέταση εκφωνώντας τη πρόταση και διακόπτοντας απότομα και αφήνοντας να φανεί ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί απαντούσε και μετά το τέλος της κάθε απάντησης η εξετάστρια σημείωνε το σκορ (1 για τις σωστές απαντήσεις και 0 για τις λανθασμένες) και τη διαφορετική απάντηση του παιδιού όπου υπήρχε. Εάν το παιδί αποτύγχανε σε τέσσερις συνεχόμενες προτάσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματιζόταν.

Η κλίμακα «Ολοκλήρωση Λέξεων» του Αθηνά Τεστ αποτελείται από 32 λέξεις από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος. Η εξετάστρια πρόφερε σε φυσικό τόνο τη λέξη όπως είναι «ακρωτηριασμένη» και το παιδί καλούνταν να μαντέψει και να πει τη πλήρη λέξη. Π.χ. παραμύ..ι, ..ράουλα κτλ. Σε κάθε παιδί, αρχικά, δίνονταν παραδείγματα ώστε να καταλάβει τι έπρεπε να κάνει. Επιτρεπόταν μόνο στα παραδείγματα η εξετάστρια να επαναλαμβάνει την «ακρωτηριασμένη» λέξη. Κατόπιν, η εξετάστρια προχώραγε στην εξέταση. Στο τέλος της κάθε απάντησης η εξετάστρια σημείωνε το σκορ και τη διαφορετική απάντηση του παιδιού όπου υπήρχε. Εάν το παιδί αποτύγχανε σε τέσσερις συνεχόμενες λέξεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματιζόταν.



Οι εξετάστριες έπαιρναν το κάθε παιδί ξεχωριστά στην αίθουσα. Το παιδί παρέμενε στην αίθουσα για 30-40 λεπτά περίπου. Αρχικά γινόταν μια σύντομη γνωριμία και παιχνίδι, ώστε να συνεργαστεί με μεγαλύτερη ευκολία το παιδί. Μετά το τέλος της χορήγησης των κλιμάκων και τη καταγραφή των απαντήσεων, οι εξετάστριες επέστρεφαν το κάθε παιδί στην τάξη του και επαναλαμβάνονταν η ίδια διαδικασία και με τα υπόλοιπα παιδιά. Η συνεργασία ήταν ευχάριστη, τόσο με τη διοίκηση του κάθε σχολείου, όσο και με τα παιδιά με αποτέλεσμα να μη δημιουργηθεί κανένα πρόβλημα.

### **2.3. ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ**

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης των κλιμάκων στο πρωτόκολλο, δίπλα σε κάθε ερώτηση, στη στήλη «Μονάδες» ή «Score», οι εξετάστριες σημείωναν, αναλόγως: το 1, αν η απάντηση ήταν σωστή ή το 0, αν η απάντηση ήταν λανθασμένη, στις κλίμακες «Γλωσσικές αναλογίες» και «Ολοκλήρωση λέξεων» του Αθηνά Τεστ, εάν το παιδί έδινε κάποια άλλη απάντηση, σωστή ή λανθασμένη, η εξετάστρια κατέγραφε την απάντηση αυτή, στη στήλη «Άλλη απάντηση», αυτολεξεί.

Το άθροισμα των μονάδων στις ερωτήσεις ήταν ο αρχικός βαθμός του παιδιού στην κλίμακα. Για τη κλίμακα «Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4 ο ανώτερος αρχικός βαθμός ήταν 23 μονάδες, ενώ για τις κλίμακες «Ολοκλήρωση Λέξεων» και «Γλωσσικές Αναλογίες» ο ανώτερος αρχικός βαθμός ήταν 32 μονάδες.

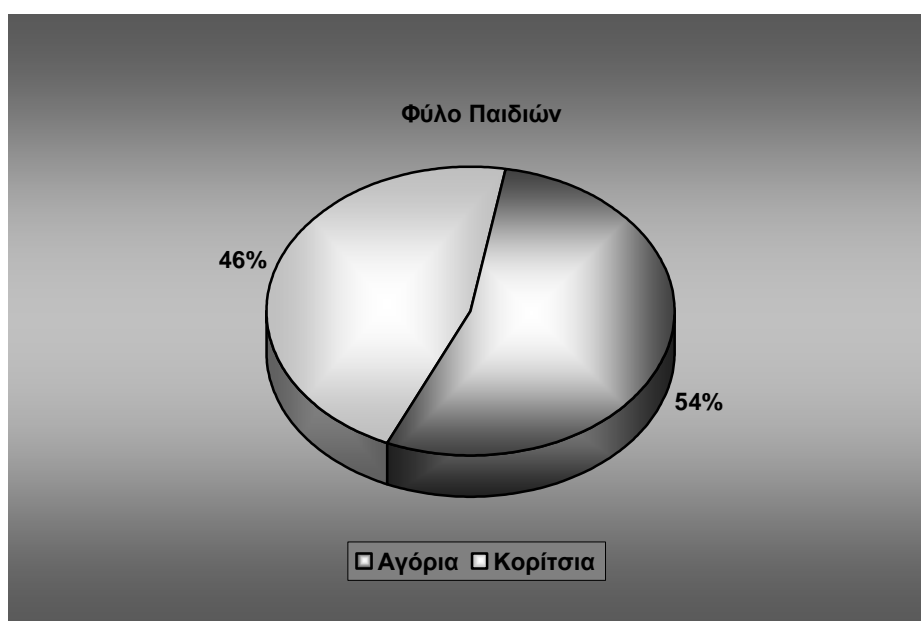
Οι κλίμακες που χορηγήθηκαν όπως προαναφέρθηκε, δίνουν μια αντικειμενική αξιολόγηση των σημασιολογικών δεξιοτήτων κάθε παιδιού. Η αξιολόγηση αυτή αποσκοπεί να καθοριστεί ποιος είναι ο βαθμός ανάπτυξης του κάθε παιδιού σε σχέση με την περιοχή των εννοιών. Ο βαθμός ανάπτυξης του

παιδιού εκφράζεται με δυο αριθμητικούς δείκτες: το αναπτυξιακό ηλικίο και την αναπτυξιακή ηλικία. Το αναπτυξιακό ηλικίο προκύπτει από το συνδυασμό της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού και του αρχικού βαθμού σε πίνακες που διαθέτει το κάθε τεστ στον εξεταστή. Επίσης, το κάθε τεστ διαθέτει στον εξεταστή πίνακες αντιστοιχίας μεταξύ του αρχικού βαθμού και της αναπτυξιακής ηλικίας. Αφού υπολογίσουμε το αναπτυξιακό ηλικίο και την αναπτυξιακή ηλικία μπορούμε να εντοπίσουμε αν ο βαθμός ανάπτυξης είναι ελλειμματικός, μέσος-κανονικός ή ανώτερος.

Επιπροσθέτως, καθορίσαμε τη σχετική θέση που κατέχει κάθε παιδί στην ομάδα των συνομηλίκων του, δηλαδή την εκατοστιαία τιμή-θέση. Με τη βοήθεια πινάκων υπολογίσαμε, για κάθε τιμή του αναπτυξιακού ηλικίου, το ποσοστό % των παιδιών του γενικού πληθυσμού που έχουν ίσο ή μικρότερο αναπτυξιακό ηλικίο. Για παράδειγμα, το παιδί που το αναπτυξιακό ηλικίο του ήταν 7, είχε εκατοστιαία θέση 16, δηλαδή η επίδοσή του ήταν στο κατώτερο 16% των παιδιών (χαμηλή επίδοση), ενώ το παιδί που το αναπτυξιακό ηλικίο του ήταν 15, είχε εκατοστιαία θέση 95, δηλαδή μόνο το 5% των παιδιών είχαν καλύτερη επίδοση από τη δική του.

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το δείγμα αποτελείται από 50 παιδιά, η κατανομή των οποίων ανά φύλο φαίνεται στο παρακάτω γράφημα.



**Γράφημα 1: Κατανομή παιδιών δείγματος ανά φύλο**

Από το γράφημα 1 παρατηρούμε ότι το 54% του δείγματος είναι αγόρια και το 46% κορίτσια.

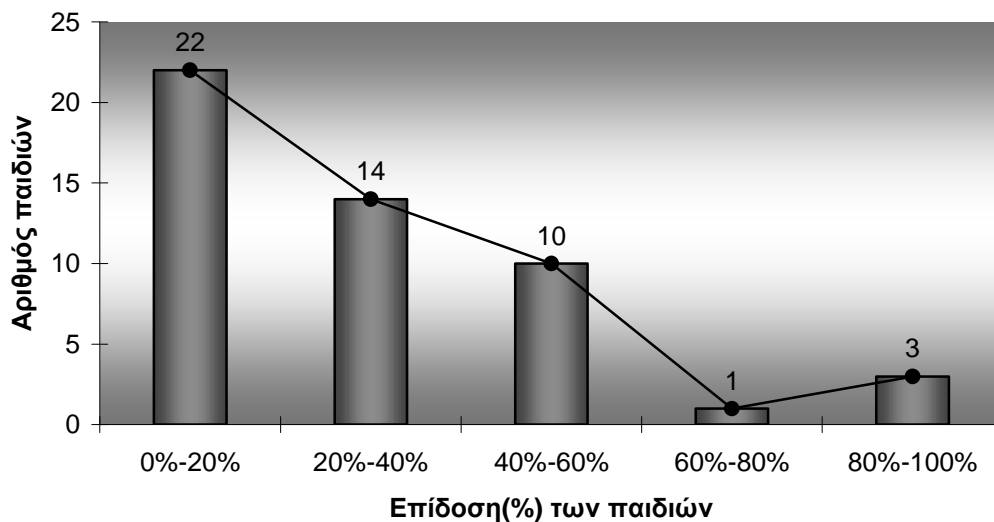
Τα παιδιά αξιολογήθηκαν με βάση την επίδοση που είχαν στα τρία τεστ, η οποία μετράται σε ποσοστιαία κλίμακα (%). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται για το κάθε τεστ ξεχωριστά η ελάχιστη επίδοση, η μέγιστη επίδοση, καθώς και ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών.

**Πίνακας 1: Επίδοση(%) των παιδιών σε κάθε τεστ**

	<i>Ελάχιστη επίδοση</i>	<i>Μέγιστη επίδοση</i>	<i>Μέσος Όρος Επίδοσης</i>
<i>1<sup>ο</sup> τεστ:</i> <i>Ολοκλήρωση</i> <i>Λέξεων</i>	2%	95%	29,3%
<i>2<sup>ο</sup> τεστ:</i> <i>Γλωσσικές</i> <i>Αναλογίες</i>	2%	98%	38,04%
<i>3<sup>ο</sup> τεστ:</i> <i>Γλωσσολογικές</i> <i>Έννοιες &amp;</i> <i>Ακολουθία</i> <i>Οδηγιών</i>	0,1%	75%	20,6%

Από τον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι η μικρότερη επίδοση που σημειώθηκε στα τεστ Ολοκλήρωση Λέξεων και Γλωσσικές Αναλογίες είναι 2%, ενώ η μεγαλύτερη επίδοση είναι 95% και 98% αντίστοιχα. Στο τεστ Γλωσσολογικές Έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών, η μικρότερη επίδοση είναι 0,1% και η μεγαλύτερη επίδοση 75%, τιμές σχετικά μικρότερες συγκριτικά με τα άλλα δύο τεστ. Γενικά, το εύρος στην επίδοση των παιδιών είναι μεγάλο, δηλαδή παρατηρήθηκαν παιδιά με ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό και ταυτόχρονα παιδιά με ιδιαίτερα υψηλό βαθμό. Κατά μέσο όρο, η επίδοση των παιδιών είναι διαφορετική στα τρία τεστ. Τα παιδιά είχαν την χαμηλότερη επίδοση στο τεστ Γλωσσολογικές Έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών με μέσο όρο 20,6%, ενώ τη μεγαλύτερη επίδοση είχαν στο τεστ Γλωσσικές Αναλογίες με μέσο όρο 38%. Στο τεστ Ολοκλήρωση λέξεων ο μέσος όρος επίδοσης είναι 29,3%.

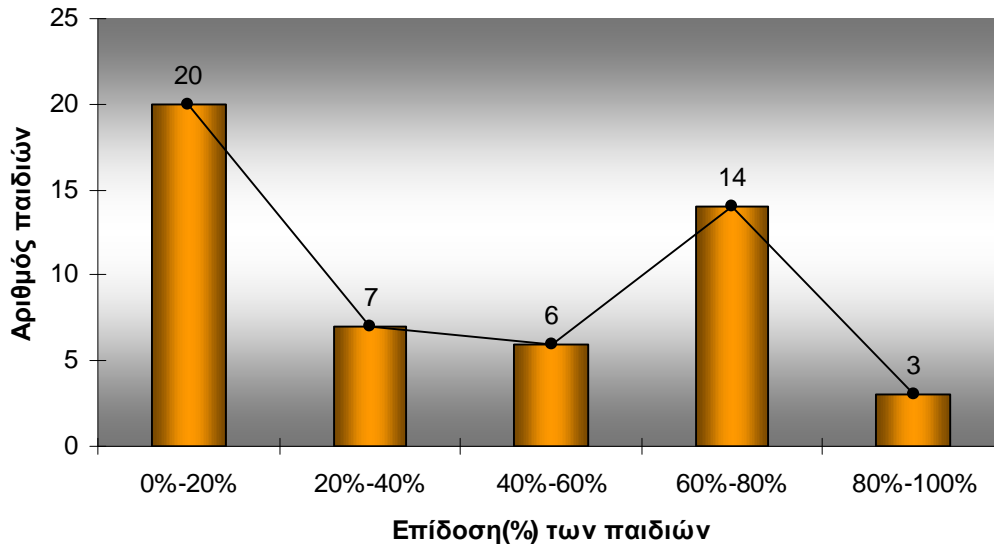
Στα επόμενα γραφήματα παρουσιάζεται η κατανομή της επίδοσης (%) των παιδιών για το κάθε τεστ ξεχωριστά.



**Γράφημα 2: Κατανομή της επίδοσης(%) των παιδιών στο τεστ "Ολοκλήρωση Λέξεων"**

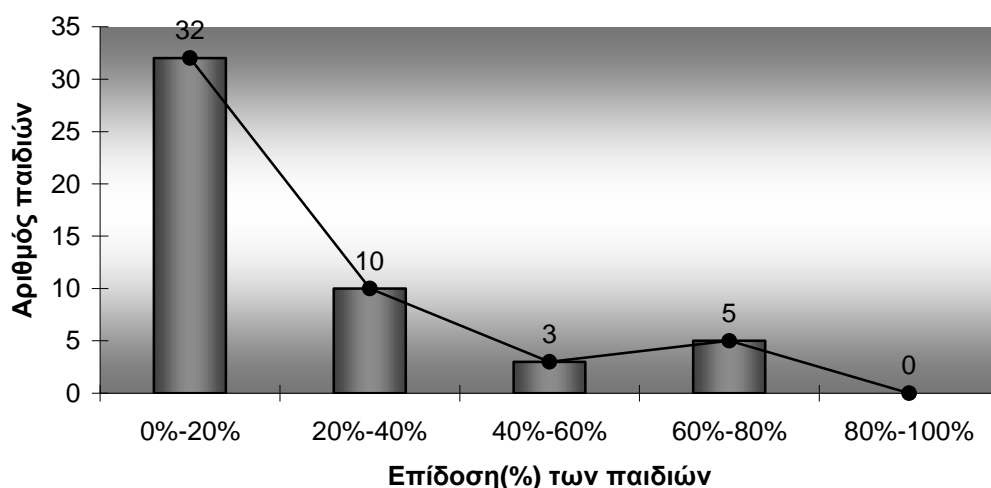
Στο γράφημα 2 φαίνεται η κατανομή του δείγματος για το τεστ Ολοκλήρωση Λέξεων. Ο οριζόντιος άξονας του γραφήματος δείχνει την επίδοση (%) των παιδιών ομαδοποιημένη σε πέντε κλάσεις. Ο κάθετος άξονας δείχνει τον αριθμό των παιδιών σε απόλυτη συχνότητα. Παρατηρούμε ότι 22 παιδιά, δηλαδή το 44% του συνόλου των παιδιών, είχαν επίδοση από 0% έως 20%, 14 παιδιά είχαν επίδοση από 20% έως 40%, ενώ 10 παιδιά είχαν επίδοση από 40% έως 60%. Παράλληλα, παρατηρούμε ότι καθώς η επίδοση (%) αυξάνεται, ο αριθμός των μαθητών που πέτυχαν την συγκεκριμένη επίδοση βαίνει μειούμενος. Μόλις 3 παιδιά είχαν άριστη επίδοση, δηλαδή από 80% έως 100% και μόνο 1 παιδί είχε επίδοση από 60% έως 80%. Συνολικά 36 παιδιά, που αντιστοιχούν στο 72% του συνόλου των παιδιών, είχαν επίδοση από 0% έως 40%. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των παιδιών είχε χαμηλή

επίδοση στο τεστ Ολοκλήρωση Λέξεων. Αντίθετα, πολύ λίγα παιδιά είχαν υψηλές επιδόσεις.



**Γράφημα 3: Κατανομή της επίδοσης(%) των παιδιών στο τεστ "Γλωσσικές Αναλογίες"**

Ομοίως, το γράφημα 3 δείχνει την κατανομή του δείγματος για το τεστ Γλωσσικές Αναλογίες. Παρατηρούμε ότι 20 παιδιά είχαν επίδοση από 0% έως 20%, ενώ μόλις 3 παιδιά είχαν ιδιαίτερα μεγάλη επίδοση, δηλαδή από 80% έως 100%. Ωστόσο, στο τεστ αυτό παρατηρούμε ότι καθώς μεγαλώνει η επίδοση (%), ο αντίστοιχος αριθμός των παιδιών δεν μειώνεται συνεχώς. Ένας σχετικά μεγάλος αριθμός παιδιών έχει επίδοση 60% έως 80%. Από το σύνολο των 50 παιδιών 20, δηλαδή το 40% του συνόλου των παιδιών, είχαν επίδοση από 0% έως 20%, ενώ 27, δηλαδή το 54% του συνόλου του δείγματος, είχαν επίδοση από 0% έως 40%. Όπως και στο προηγούμενο τεστ έτσι και σε αυτή την περίπτωση, τα περισσότερα παιδιά είχαν μικρές ή πολύ μικρές επιδόσεις.



**Γράφημα 4: Κατανομή της επίδοσης(%) των παιδιών στο τεστ "Γλωσσολογικές Έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών "**

Στο γράφημα 4 φαίνεται η κατανομή των παιδιών ως προς τις επιδόσεις τους στο τεστ Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών είχε πολύ χαμηλές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, 32 παιδιά, δηλαδή το 64% του δείγματος, είχαν επίδοση από 0% έως 20% ενώ 10 παιδιά είχαν επίδοση από 20% έως 40%. Παρατηρούμε λοιπόν ότι στο 3<sup>ο</sup> τεστ υπάρχουν περισσότερα παιδιά με πολύ χαμηλές ή χαμηλές επιδόσεις συγκριτικά με τα δύο προηγούμενα τεστ. Όπως προαναφέραμε το 64% του δείγματος έχει επίδοση από 0% έως 20% , ενώ στα δύο προηγούμενα τεστ τα ποσοστά των παιδιών ήταν 44% και 40% αντίστοιχα.. Επίσης, το 84% των παιδιών είχαν επίδοση από 0% έως 40%, σε σχέση με το 72% και το 54% των παιδιών των δύο προηγούμενων τεστ αντίστοιχα. Τέλος, σε αντίθεση με τα δύο

προηγούμενα τεστ, στο 3<sup>ο</sup> τεστ δεν υπάρχει κανένα παιδί που να σημειώνει άριστη επίδοση, δηλαδή επίδοση από 80% έως 100%.

Στην συνέχεια εξετάζεται εάν υπάρχει συσχέτιση (Pearson) στα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ των τριών τεστ. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson δείχνει την συσχέτιση των τεστ ανά δύο. Εάν η συσχέτιση ανάμεσα σε δύο τεστ είναι μηδενική, τότε αυτό σημαίνει ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα δύο αυτά τεστ είναι ασυσχέτιστες, δηλαδή όταν η επίδοση (%) στο πρώτο τεστ είναι σχετικά μεγάλη για κάποια παιδιά, τότε στο δεύτερο τεστ η επίδοση θα είναι είτε μεγαλύτερη είτε μικρότερη είτε η ίδια. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2: Συσχέτιση επιδόσεων(%) ανάμεσα στα 3 διαφορετικά τεστ.**

	<i>Συντελεστής Pearson</i>	<i>p-value</i>
<i>Ολοκλήρωση Λέξεων / Γλωσσικές Αναλογίες</i>	0,156	0,279
<i>Ολοκλήρωση Λέξεων / Γλωσσολογικές Έννοιες &amp; Ακολουθία Οδηγιών</i>	0,103	0,478
<i>Γλωσσικές Αναλογίες / Γλωσσολογικές Έννοιες &amp; Ακολουθία Οδηγιών</i>	0,399	0,004

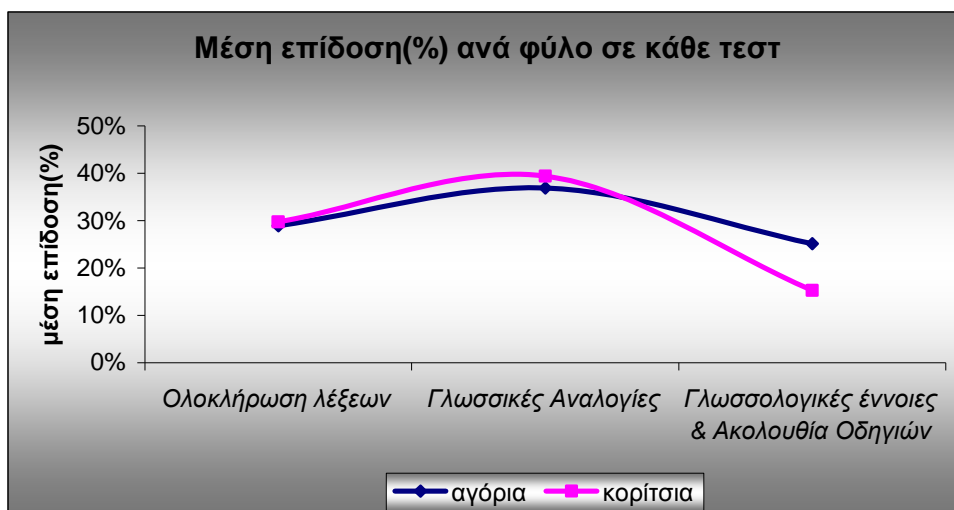
Στον πίνακα 2 φαίνονται οι συντελεστές συσχέτισης για κάθε δύο τεστ που εξετάζονται (στήλη 2), καθώς και οι τιμές πιθανότητας (p-value) για τον



έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των συντελεστών (στήλη 3). Τιμές πιθανότητας μικρότερες του 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας 5%) αποτελούν ισχυρή ένδειξη ότι ο συντελεστής συσχέτισης δεν είναι μηδέν. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης για τα τεστ «Ολοκλήρωση Λέξεων» και «Γλωσσικές Αναλογίες», λαμβάνει τιμή 0,156 άρα σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 η τιμή  $p\text{-value} = 0,279$  δείχνει ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά μη σημαντική (δηλαδή μηδενική). Συνεπώς τα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ των δύο τεστ είναι ασυσχέτιστα.

Μεταξύ του τεστ «Ολοκλήρωση Λέξεων» και του τεστ «Γλωσσολογικές Έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών», ο συντελεστής συσχέτισης είναι 0,103. Η τιμή  $p\text{-value}$  είναι 0,478 και συνεπώς η συσχέτιση είναι στατιστικά μη σημαντική ( $p\text{-value} > 0,05$ ). Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, τα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ των δύο τεστ είναι ασυσχέτιστα. Τέλος, μεταξύ του τεστ «Γλωσσικές Αναλογίες» και του τεστ «Γλωσσολογικές Έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών» ο συντελεστής συσχέτισης είναι 0,399. Η τιμή  $p\text{-value}$  είναι 0,004 και επομένως σε αυτή την περίπτωση η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $p\text{-value} < 0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι-σε αντίθεση με τις προηγούμενες περιπτώσεις-υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στα συγκεκριμένα τεστ.

Κατόπιν εξετάζεται η υπόθεση εάν τα αποτελέσματα από το κάθε τεστ διαφέρουν ανάλογα με το φύλο των παιδιών, δηλαδή εάν η επίδοση (%) των αγοριών διαφέρει σημαντικά από την επίδοση (%) των κοριτσιών. Αρχικά μπορούμε να δούμε ένα γράφημα που απεικονίζει τις μέσες επιδόσεις (%) των παιδιών ανά φύλο και για κάθε τεστ ξεχωριστά.



**Γράφημα 5: Μέση επίδοση(%) ανά φύλο σε κάθε τεστ.**

Σύμφωνα με το γράφημα 5 δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μέσες επιδόσεις (%) των δύο φύλων στα δύο πρώτα τεστ, ενώ στο τρίτο τεστ ίσως υπάρχει κάποια διαφορά ανάμεσα στην μέση επίδοση των δύο φύλων. Το επόμενο βήμα λοιπόν είναι να ελέγξουμε εάν το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τις μέσες επιδόσεις των παιδιών. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόζεται ο έλεγχος t. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3: t-έλεγχος για την επίδραση του φύλου στην μέση επίδοση(%)**

	Μέσος όρος επίδοσης(%)		t-statistic	p-value
	Αγόρια	Κορίτσια		
<b>Ολοκλήρωση Λέξεων</b>	28,9%	29,7%	-0,122	0,903
	36,9%	39,4%	-0,296	0,768

<i>Γλωσσικές Αναλογίες</i>				
<i>Γλωσσολογικές Έννοιες &amp; Ακολουθία Οδηγιών</i>	25,1%	15,3%	-1,644	0,107

Στον Πίνακα 3 φαίνεται ο μέσος της επίδοσης (%) των αγοριών και των κοριτσιών σε κάθε ένα από τα τρία τεστ, η τιμή της t-στατιστικής και η τιμή p-value που προέκυψαν έπειτα από τον έλεγχο για το κάθε τεστ ξεχωριστά. Στο τεστ Ολοκλήρωση Λέξεων, ο μέσος της επίδοσης (%) των αγοριών είναι 28,9% και των κοριτσιών 29,7%. Φαίνεται ότι η διαφορά ανάμεσα στους μέσους είναι πάρα πολύ μικρή. Η τιμή t είναι -0,122 και η τιμή p-value είναι 0,903. Συνεπώς, σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα είναι στατιστικά μη σημαντική (p-value > 0,05). Ομοίως, στο τεστ Γλωσσικές Αναλογίες, οι μέσοι της επίδοσης (%) των αγοριών και των κοριτσιών είναι 36,9% και 39,4% αντίστοιχα. Η τιμή t είναι -0,296 και η τιμή p-value είναι 0,768. Συνεπώς, η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα είναι στατιστικά μη σημαντική (P > 0,05). Στο τεστ Γλωσσολογικές Έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών, οι μέσοι της επίδοσης (%) των δύο φύλων είναι 25,1% και 15,3% αντίστοιχα. Η τιμή t είναι -1,644 και η τιμή p-value είναι 0,107. Επομένως, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις η διαφορά στις μέσες επιδόσεις (%) ανάμεσα στα δύο φύλα είναι στατιστικά μη σημαντική (P > 0,05). Συμπερασματικά λοιπόν, από τους παραπάνω ελέγχους βλέπουμε ότι οι επιδόσεις (%) των αγοριών δεν διαφέρουν από τις επιδόσεις (%) των κοριτσιών, συνεπώς το φύλο του παιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση (%) των παιδιών στα τρία διαφορετικά τεστ.

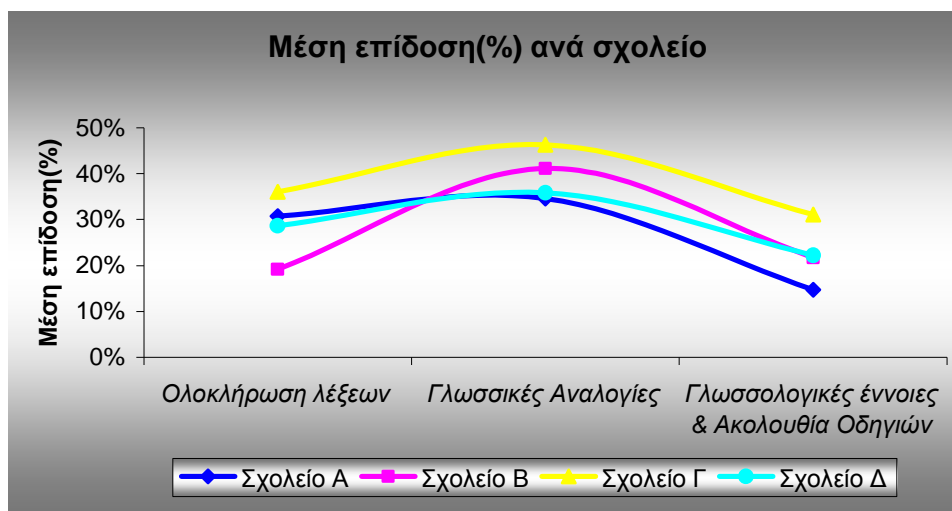
Τέλος, στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται οι μέσες επιδόσεις (%) για κάθε ένα από τα τέσσερα σχολεία ξεχωριστά.

**Πίνακας 4: Μέσες επιδόσεις(%) ανά σχολείο**

	<i>Σχολείο Α</i>	<i>Σχολείο Β</i>	<i>Σχολείο Γ</i>	<i>Σχολείο Δ</i>
--	------------------	------------------	------------------	------------------

<b>Ολοκλήρωση Λέξεων</b>	30,7%	19,2%	36%	28,6%
<b>Γλωσσικές Αναλογίες</b>	34,6%	41,1%	46,3%	35,8%
<b>Γλωσσολογικές Έννοιες &amp; Ακολουθία Οδηγιών</b>	14,7%	21,7%	31,1%	22,2%

Εάν απεικονίσουμε τα παραπάνω αποτελέσματα σε ένα γράφημα, βλέπουμε ότι τα παιδιά του «σχολείου Γ» φαίνεται να έχουν καλύτερες μέσες επιδόσεις (%) και στα τρία τεστ συγκριτικά με τα υπόλοιπα τρία σχολεία, τα οποία φαίνεται να μην παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τις μέσες επιδόσεις των παιδιών.



**Γράφημα 6 : Μέση επίδοση(%) ανά σχολείο**

Ως συμπέρασμα, παρατηρούμε ότι τα παιδιά του δείγματός μας παρουσίασαν την χαμηλότερη μέση επίδοση (%) στο τεστ «Γλωσσολογικές έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών», ενώ από τους στατιστικούς ελέγχους που διενεργήσαμε παρατηρούμε ότι τα τεστ «Ολοκλήρωση Λέξεων» και «Γλωσσικές Αναλογίες» καθώς και τα τεστ «Ολοκλήρωση Λέξεων» και «Γλωσσολογικές έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών» είναι ασυσχέτιστα μεταξύ τους, δηλαδή οι επιδόσεις (%) των παιδιών στο ένα τεστ δεν συσχετίζονται με τις επιδόσεις στο άλλο τεστ. Αντίθετα, τα τεστ «Γλωσσικές Αναλογίες» και «Γλωσσολογικές έννοιες & Ακολουθία Οδηγιών» φαίνεται να συσχετίζονται, δηλαδή οι επιδόσεις (%) των παιδιών στα δύο τεστ φαίνεται να κινούνται σε παρόμοια επίπεδα. Μεγάλες τιμές (ως προς τη μέση επίδοση) στο ένα τεστ αντιστοιχούν σε μεγάλες τιμές (ως προς την αντίστοιχη μέση επίδοση) του άλλου τεστ και το αντίστροφο. Τέλος, το φύλο των παιδιών δεν φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που να επηρεάζει τις μέσες επιδόσεις των παιδιών.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης συμπεραίνουμε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας «Γλωσσολογικές έννοιες και ακολουθία οδηγιών» του CELF-4 και της κλίμακας «Γλωσσικές Αναλογίες» Αθηνά Τεστ. Το συμπέρασμα αυτό απορρέει από το γεγονός ότι τα παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση και στις δυο κλίμακες που τους χορηγήθηκαν. Η πιλοτική μας έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη «μαγιά» για περαιτέρω έρευνες με τελικό σκοπό τη στάθμιση του CELF-4 στην ελληνική γλώσσα.

Αν και η σύγκριση μεταξύ της κλίμακας «Γλωσσολογικές έννοιες και Ακολουθία οδηγιών» του CELF-4 και της κλίμακας «Γλωσσικές αναλογίες» του Αθηνά Τεστ μας έδωσε παρόμοια αποτελέσματα στο συγκεκριμένο δείγμα, θα ήταν ωφέλιμο να λάβουμε υπ' όψη μας ότι υπάρχουν περιορισμοί. Ο βασικός περιορισμός είναι ότι το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν μικρό. Στους περιορισμούς θα συμπεριλάβουμε τα διαφορετικά σχολεία και τη ποικιλομορφία του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματος παρουσίασε χαμηλή ή πολύ χαμηλή επίδοση. Υποθέτουμε ότι για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών ευθύνονται οι ελλείψεις στη σημασιολογία και μπορούν να ενοχοποιηθούν για παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης του παιδιού στο σχολείο. Οι επιδόσεις αυτές μπορεί να οφείλονται σε κάποια διαταραχή, για αυτό το λόγο θα πρέπει να γίνει παραπομπή για περαιτέρω και συστηματικότερη διαγνωστική αξιολόγηση. Η παραπομπή γίνεται περισσότερο σκόπιμη, όταν συντρέχουν και άλλα επιβαρυντικά στοιχεία από το εξελικτικό ιστορικό του παιδιού, το οποίο θα δώσουν οι γονείς, καθώς και επιβαρυντικά στοιχεία από το σχολικό ιστορικό του παιδιού.

#### 4.1. Παρατηρήσεις

Κατά την χορήγηση της κλίμακας «Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» του CELF-4 έγιναν κάποιες παρατηρήσεις, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια για να συνεισφέρουν στις επόμενες έρευνες. Εντοπίσαμε ότι τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολίες με κάποιους προσδιορισμούς που έχουν σχέση με την ιδιότητα του χώρου. Για παράδειγμα δυσκολεύτηκαν με τις έννοιες «κοντά» και «μακριά», ενώ αντιλαμβάνονταν πιο εύκολα την χωρική έννοια «δίπλα». Έχει εκφραστεί η άποψη ότι η σημασιολογική περιπλοκότητα των λέξεων καθορίζει το πότε θα κατακτηθούν. Ακόμα έχει αποδειχτεί ωστόσο ότι η στιγμή της κατάκτησης εξαρτάται και από άλλους παράγοντες καθώς και ότι δεν είναι ούτως ή άλλως δεδομένο το ότι είναι σημασιολογικά περίπλοκο. Σε πειράματα παραγωγής και κατανόησης λέξεων, οι αντιδράσεις των παιδιών καθορίζονταν και από το ότι γνώριζαν τα παιδιά για το πώς λειτουργεί εν γένει ο κόσμος και όχι μόνο από τις γνώσεις τους για τις σημασίες των λέξεων (Blewitt 1982). Υπάρχουν, για παράδειγμα, έρευνες πάνω στην εκμάθηση των τοπικών προσδιορισμών που στα ελληνικά αποδίδουμε ως «πάνω», «κάτω», «μέσα», «δίπλα», «μεταξύ», «εμπρός», «πίσω» κτλ. Η Clark (1973) παρατήρησε ότι τα παιδιά λάμβαναν οδηγίες να βάλουν π.χ. κάτι «κάτω» από ένα κουτί, έτειναν να το βάζουν «μέσα» ή «πάνω». Η αντίδραση αυτή φαίνεται απλή απόρροια του γεγονότος ότι τα αντικείμενα συνήθως μπαίνουν μέσα σε κουτιά ή το πολύ τοποθετούνται πάνω ενώ είναι ασυνήθιστο να τοποθετηθούν κάτω. Η κατάκτηση των τοπικών προσδιορισμών φάνηκε επίσης να καθορίζεται και από γραμματικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, οι Johnston & Slobin (1979) μελέτησαν την εκμάθηση των παραπάνω προσδιορισμών σε τέσσερις διαφορετικές γλώσσες: αγγλικά, ιταλικά, σερβοκροάτικα και τούρκικα. Αρκετές διαγλωσσικές ομοιότητες παρατηρήθηκαν στη χρονική σειρά κατάκτησης, με τις λέξεις «πάνω» και

«μέσα» να είναι από τις πιο εύκολες, με επόμενες στη σειρά τις λέξεις «κάτω» και «δίπλα» ενώ λέξεις όπως «κοντά», «μακριά», «μεταξύ», εμπρός» και «πίσω» φάνηκαν γενικά πιο δύσκολες. Διατυπώθηκε λοιπόν το καταρχήν συμπέρασμα ότι οι σημασίες αυτών των λέξεων διέφεραν από άποψη δυσκολίας και, συνεπώς, ότι η εκμάθηση λέξεων εξαρτάται από την περιπλοκότητα των νοημάτων που δηλώνουν. Παρατήρησαν ωστόσο και κάποιες διαφορές από γλώσσα σε γλώσσα, γεγονός που οδήγησε στο παράλληλο συμπέρασμα ότι η γραμματική περιπλοκότητα των τοπικών προσδιορισμών επίσης διαδραματίζει ένα ρόλο.

Επιπροσθέτως, διαπιστώσαμε ότι, τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε χρονικούς προσδιορισμούς όπως «αφού», «ενώ», «πριν» και «μετά». Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που αφορούσαν τους χρονικούς προσδιορισμούς και με τις οποίες διαφαίνεται η ευκολία με την οποία κατανοούνται. Η Clark (1971) με πείραμά της έλεγε εάν παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών κατανοούσαν προτάσεις που εμπειρείχαν έννοιες που είχαν σχέση με το χρόνο. Η Clark υπολόγισε ότι η λέξη «πριν» θα πρέπει να θεωρείται πιο απλή σημασιολογικά και να προηγείται, συνεπώς, στην ανάπτυξη. Μετέπειτα έρευνες διατύπωσαν αντιφατικά συμπεράσματα. Η Feagans (1980) βρήκε π.χ. ότι το «μετά» ήταν πιο εύκολο ενώ οι French & Brown (1977) δεν παρατήρησαν καμιά διαφορά ανάμεσα στους δυο χρονικούς προσδιορισμούς. Μπορούμε να εξηγήσουμε τα αντιφατικά συμπεράσματα ως αποτέλεσμα της παρεμβολής διαφόρων παραγόντων. Η κατανόηση χρονικών προσδιορισμών ήταν π.χ. πιο εύκολη όταν τα φαινόμενα που συνδέονταν χρονικά είχαν μια σειρά που ανταποκρινόταν σε ό,τι συνήθως συμβαίνει στο κόσμο όπως «γέμισε το ποτήρι και μετά το ήπιε», σε αντίθεση με «γέμισε το ποτήρι και μετά το έσπασε». Ήταν επίσης πιο εύκολες οι προτάσεις όπου η πραγματική σειρά των αναφερόμενων γεγονότων συνέπιπτε με τη σειρά αναφοράς τους στην ίδια την πρόταση όπως «χτύπησε το κουδούνι



πριν τον διώξει», σε αντίθεση με «πριν τον διώξει, χτύπησε το κουδούνι» (Κατή, 1992).

## 5. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Όπως είναι φανερό οι έννοιες είναι πρωταρχικής σημασίας για τη γλωσσική ικανότητα και τη σχολική επίδοση του κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα μέσα στη τάξη η κατανόηση και η ανάκληση εννοιών και η ικανότητα να ενεργεί βάσει προφορικών εντολών που περιέχουν έννοιες είναι απαραίτητες για να επιτυγχάνει κάθε παιδί σε όλους τους τομείς των μαθημάτων. Ακόμα οι έννοιες παίζουν σημαντικό ρόλο ώστε να εκτελεί το παιδί εντολές για εργασίες στο σχολείο, να θυμάται τις εργασίες για το σπίτι και να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου για να καταφέρνει τις δραστηριότητες μέσα στη τάξη. Από τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας, η κλίμακα «Γλωσσολογικές Έννοιες και Ακολουθία Οδηγιών» μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο αξιολόγησης της σημασιολογίας και για τα ελληνόπουλα. Θα ήταν χρήσιμη η χορήγηση της συγκεκριμένης κλίμακας του CELF-4 των λογοπεδικών σε κάθε μαθητή της Α' τάξης του δημοτικού ώστε να εντοπιστούν διαταραχές των σημασιολογικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση να ανιχνευτούν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες. Με την έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση των όποιων δυσκολιών στη σημασιολογία, θα προσφέρεται η δυνατότητα για τη καταλληλότερη παρέμβαση, ώστε κάθε παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να έχει επιτυχία στο σχολείο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bloom L., Lahey M. (1978). Language Development and Language Disorders. John Wiley & Sons, Inc.
- Βογινδρούκας Γ. (2003). Σημειώσεις του σεμιναρίου «Διαταραχές Επικοινωνίας-Αυτισμός». Θεσσαλονίκη.
- Crystal D., Varley R. (1993). Introduction to Language Pathology. Whurr Publishers Ltd.
- Δράκος Γ. (1999). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Εκδόσεις Άτραπος.
- Gerber A. (1993). Language-Related Learning Disabilities. Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Κατή Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κολιάδης Ε. (2002). Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη. Έκδοση Κολιάδης Ε.
- Κοτσακίδου Ε. (2005). Σημειώσεις του μαθήματος «Ψυχογλωσσολογία». Τμήμα Λογοθεραπείας. ΑΤΕΙ Πατρών.
- Κωτσοπούλου Α. (2007). Σημειώσεις του μαθήματος «Μαθησιακές διαταραχές, Δυσλεξία και Γλωσσικές Διαταραχές στη σχολική ηλικία». Τμήμα Λογοθεραπείας. ΑΤΕΙ Πατρών.
- Leonard L. (2000). Children with Specific Language Impairment. MIT Press.
- Λιβανίου Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Εκδόσεις Κέδρος.
- Martin G. Neil (2003), με την επιμέλεια του Μεσσήνη Α. & Αντωνιάδη Γ. Νευροψυχολογία: Εγκέφαλος και Συμπεριφορά. Εκδόσεις Έλλην.
- Νικολόπουλος Δ. (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Εκδόσεις Τόπος.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι Α. & Γιαννίτσας Ν. (1999). Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Δομή και Χρησιμότητα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πήτα Ρ. (1998). Ψυχολογία της γλώσσας. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Πολυμεροπούλου Β. (2006). Νοητική υστέρηση. Ανάκτηση 29.08.2009 από [www.doyk.gr/vivliothiki/pdf/ygeia/psixiki\\_ygeia/diataraxes\\_anaptixis/noitiki\\_sterisi\\_ergotherapieia.pdf](http://www.doyk.gr/vivliothiki/pdf/ygeia/psixiki_ygeia/diataraxes_anaptixis/noitiki_sterisi_ergotherapieia.pdf)
- Πόρποδας Κ. (1996). Γνωστική Ψυχολογία. Τομος 1, η διαδικασία της μάθησης. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σωτηροπούλου Ν. (1994). Οι επιπτώσεις των διαταραχών ακοής στη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ιατρικό Βήμα, 126, 28-31.
- Τρίμης Ν. (2005). Σημειώσεις του μαθήματος «Αποκαταστατική Ακουστική». Τμήμα Λογοθεραπείας. ΑΤΕΙ Πατρών.
- Van Riper C., Erickson R. (1996). Speech Correction, an introduction to speech pathology and audiology. Allyn and Bacon.
- Windfuhr K., Faragher B. & Conti-Ramsden G. (2002). Lexical Learning Skills in young children with Specific Language Impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 37, 415-432.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

### ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

			"ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ"				"ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ"				"ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ&ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΟΔΗΓΙΩΝ"			
ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠΙΚΟ ΠΗΛΙΚΟ	ΤΙΜΗ %	ΑΝΑΠΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠΙΚΟ ΠΗΛΙΚΟ	ΤΙΜΗ %	ΑΝΑΠΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠΙΚΟ ΠΗΛΙΚΟ	ΤΙΜΗ %	ΑΝΑΠΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
A.K.	A	5,11	15	10	50%	6	3	6	9%	4,9	26	9	37%	5,7
K.M.	K	6,7	16	8	25%	6,2	5	5	5%	4,11	19	6	9%	5,2
K.Φ.	K	6,2	17	10	50%	6,7	4	5	5%	4,10	17	3	1%	5,1
M.K.	A	6,1	15	9	37%	6	14	11	63%	7,3	31	10	50%	6,1
T.X.	K	6,1	8	4	2%	4,7	12	10	50%	6,8	19	6	9%	5,2
T.A.	A	6,1	14	8	25%	5,9	15	12	75%	7,6	19	6	9%	5,2
T.N.	K	6	0	4	2%	3,4	11	10	50%	6,4	20	6	9%	5,2
M.Λ.	A	6,6	11	5	5%	5,2	2	4	2%	4,8	35	11	63%	6,5
M.B.	K	5,11	17	11	63%	6,7	11	10	50%	6,4	18	3	1%	5,1
Π.N.	K	6,8	16	8	25%	6,2	7	6	9%	5,2	23	5	5%	5,5
Σ.Φ.	A	6,9	18	10	50%	7,1	11	9	37%	6,4	35	9	37%	6,5
T.E.	K	6,2	11	6	9%	5,2	15	12	75%	7,6	29	9	37%	5,1 0
Δ.Ο.	K	6,3	14	8	25%	5,9	12	10	50%	6,8	23	7	16%	5,5
Θ.A.	K	6,1	16	9	37%	6,2	16	12	75%	7,9	27	8	25%	5,8
K.Π.	K	6,8	13	6	9%	5,7	12	9	37%	6,8	10	1	50%	<5
K.K.	A	6,1	10	5	5%	4,11	8	8	25%	5,4	8	2	0,40%	<5
K.Π.	K	7,3	15	7	16%	6	9	6	9%	5,6	26	5	5%	5,7
M.B.	A	6,6	13	6	9%	5,7	6	6	9%	5	16	3	1%	<5
M.Γ.	A	5,10	14	9	37%	5,9	14	12	75%	7,3	22	8	25%	5,4
M.B.	A	6,2	13	7	16%	5,7	2	4	2%	4,8	22	7	16%	5,4
Λ.A.	A	6,3	17	10	50%	6,7	8	8	25%	5,4	4	1	0,10%	<5
M.A.	K	6,9	14	7	16%	5,9	15	11	63%	7,6	9	1	0,10%	<5
M.Γ.	A	7,1	12	4	2%	5,4	10	7	16%	5,11	26	5	5%	5,7
M.Σ.	K	7,5	9	4	2%	4,9	6	4	2%	5	3	1	0,10%	<5
M.B.	A	6,3	4	4	2%	3,11	4	5	5%	4,10	3	1	0,10%	<5

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

			"ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ"				"ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ"				"ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ&ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΟΔΗΓΙΩΝ"			
ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝ/ΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠ/ΚΟ ΠΗΛΙΚΟ	ΤΙΜΗ %	ΑΝΑΠ/ΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠ/ΚΟ ΠΗΛΙΚΟ	ΤΙΜΗ %	ΑΝΑΠ/ΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠ/ΚΟ ΠΗΛΙΚΟ	ΤΙΜΗ %	ΑΝΑΠ/ΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Π.Σ.	Κ	6,3	7	4	2%	4,5	1	4	2%	4,7	11	3	1%	<5
Π.Α.	Α	6,1	17	10	50%	6,7	16	12	75%	7,9	11	3	1%	<5
Π.Σ.Σ.	Κ	6,2	17	10	50%	6,7	7	7	16%	5,2	7	1	0,10%	<5
Π.Α.	Α	6,3	17	10	50%	6,7	1	4	2%	4,7	20	6	9%	5,2
Π.Ε.	Α	6,8	19	10	50%	7,6	13	10	50%	7	40	11	63%	7,5
Σ.Χ.	Α	6,4	25	15	95%	10,2	15	12	75%	7,6	31	10	50%	6,1
Χ.Ε.	Κ	6	22	13	84%	8,10	12	10	50%	6,8	26	8	25%	5,7
Χ.Ν.	Α	6,5	16	9	37%	6,2	14	11	63%	7,3	23	7	16%	5,5
Σ.Α.	Κ	6,7	23	13	84%	9,3	9	7	16%	5,6	25	6	9%	5,6
Σ.Δ.	Α	6,11	17	9	37%	6,7	5	5	5%	4,11	16	3	1%	<5
Α.Α.	Κ	6	14	8	25%	5,9	19	14	91%	8,5	40	12	75%	7,5
Κ.Α.	Α	6,10	13	6	9%	5,7	7	6	9%	5,2	28	7	16%	5,9
Γ.Δ.	Α	6,3	15	9	37%	6	14	11	63%	7,3	39	12	75%	7,2
Ρ.Α.	Κ	6,10	18	10	50%	7,1	15	11	63%	7,6	26	6	9%	5,7
Ζ.Δ.	Α	6,10	14	7	16%	5,9	23	16	98%	9,6	40	11	63%	7,5
Σ.Δ.	Κ	6,8	19	10	50%	7,6	7	6	9%	5,2	30	7	16%	6
Κ.Μ.	Α	6,11	15	7	16%	6	15	11	63%	7,6	30	7	16%	6
Κ.Ε.	Κ	6,8	17	9	37%	6,7	20	14	91%	8,8	30	7	16%	6
Σ.Α.	Α	6,3	14	8	25%	5,9	5	6	9%	4,11	19	6	9%	5,2
Π.Γ.	Α	6,7	15	7	16%	6	10	8	25%	5,11	35	9	37%	6,5
Π.Κ.	Α	6,4	8	4	2%	4,7	10	9	37%	5,11	29	7	16%	5,10
Μ.Λ.	Κ	6,3	9	5	5%	4,9	9	8	25%	5,6	26	8	25%	5,7
Α.Β.	Α	6,4	15	9	37%	6	7	7	16%	5,2	29	9	37%	5,10
Ο.Α.	Κ	6,5	13	7	16%	5,7	13	11	63%	7	21	6	9%	5,3
Μ.Γ.	Α	6,3	13	7	16%	5,7	13	11	63%	7	25	8	25%	5,6

# ΦΥΛΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όνοματεπώνυμο	
Ημερομηνία Γεννήσεως Παιδιού	
Ακριβής Ηλικία Παιδιού	
Ημερομηνία Χορήγησης Των Δοκιμασιών	

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ


## ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ

Σημείο Έναρξης	Υλικά	Επεξηγήσεις	Διακοπή
Σε κάθε υποκείμενο αρχικά, δίνονται <b>παραδείγματα</b> , ώστε να καταλάβει τι του ζητείται να κάνει. Κατόπιν, ο εξεταστής προχωρά στην εξέταση, χορηγώντας τις 32 ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες.	Πρωτόκολλο.	Επιτρέπεται μόνο στα παραδείγματα να επαναλαμβάνει ο εξεταστής την ερώτηση, όσες φορές χρειαστεί, μέχρι να δοθεί η κατάλληλη απάντηση.	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> <sub>1</sub> Τα αυτοκίνητα έχουν.....	<u>Ρόδες</u>		
2. Το χιόνι είναι <u>άσπρο</u> Το λεμόνι είναι.....	<u>Κίτρινο</u>		
3. Το τραπέζι είναι	<u>Στρογγυλός</u>		

<sup>1</sup> 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»).

<u>τετράγωνο</u> Ο ήλιος είναι.....			
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>πετάλια</u> Η βάρκα έχει.....	<u>Κουπιά</u>		
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>φυτίλι</u> Το στυλό έχει.....	<u>Πένα</u>		
	<u>Τελικό σύνολο</u>		

## ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Σημείο Έναρξης	Υλικά	Επεξηγήσεις	Διακοπή
Σε κάθε υποκείμενο αρχικά, δίνονται <b>παραδείγματα</b> , ώστε να καταλάβει τι του ζητείται να κάνει. Κατόπιν, ο εξεταστής προχωρά στην εξέταση, χορηγώντας τις 32 λέξεις, από τις οποίες λείπει ένας φθόγγος.	Πρωτόκολλο.	Επιτρέπεται μόνο στα παραδείγματα να επαναλαμβάνει ο εξεταστής την ερώτηση, όσες φορές χρειαστεί, μέχρι να δοθεί η κατάλληλη απάντηση.	Αν το παιδί αποτύχει σε 4 συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται.

### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Ο εξεταστής λέει : **Θα σου λέω λέξεις , πραγματικές λέξεις, από τις οποίες λείπει , έχει σβηστεί ,ένα μέρος . Εσύ θέλω να μαντεύεις ποια είναι η λέξη αυτή.**

**Ήκουσε : πο-ήλατο** (Ο εξεταστής διαβάζει , σε φυσικό τόνο , την ελλιπή λέξη, παραλείποντας το «δ»)

Ποια λέξη είναι αυτή;

Μετα την απάντηση του παιδιού ,οποία κι'αν είναι αυτή ,ο εξεταστής άπαντα και ο ίδιος την ερώτηση ,λέγοντας:

«πο-ήλατο» είναι «ποδήλατο».

Ο εξεταστής λέει: **ας δούμε ένα ακόμα παράδειγμα .**

**Άκουσε :** «-ραπέζι» (Ο εξεταστής διαβάσει , σε φυσικό τόνο , την ελλιπή λέξη, παραλείποντας το «τ»).

Ποια λέξη είναι αυτή;

Μετά την απάντηση του παιδιού ,οποία κι'αν είναι αυτή ,ο εξεταστής άπαντα και ο ίδιος την ερώτηση ,λέγοντας:

«-ραπέζι» είναι «τραπέζι».

-Αν το παιδί απαντήσει λανθασμένα στο 2<sup>ο</sup> παράδειγμα , ο εξεταστής επαναλαμβάνει τα παραδείγματα όσες φορές χρειαστεί δίνοντας οποίες διευκρινίσεις κρίνει αναγκαίες ωστόσο το παιδί καταλάβει τι του ζητείται να κάνει και να δώσει τη σωστή απάντηση, όποτε ο εξεταστής προχωρεί στην εξέταση .

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΜΟΝΑΔΕΣ (1 ή 0)
1. καραμέ-α	Καραμέλα		
2. -ράουλα	Φράουλα		
3. -πρόβατο	Πρόβατο		

4. -παραμύ-ι	Παραμύθι		
5. κά-σανο	Κάστανο		
6. ξα-θός	Ξανθός		
7. -ροχή	Βροχή		
8. περιέρ-ος	Περίεργος		
9. -αθαρός	Καθαρός		
10. τηλέ-ωνο	Τηλέφωνο		
11. –οτάμι	Ποτάμι		
12. γλώ-α	Γλώσσα		
13. -ροπαλός	Ντροπαλός		
14. ειρή-η	Ειρήνη		
15. ψα-ίδι	Ψαλίδι		
16. κα-ρέφτης	Καθρέφτης		
17. μανα-ης	Μανάβης		
18. βρα-ος	Βράχος		
19. γαρι-άλο	Γαρίφαλο		
20. κλει-ι	Κλειδί		
21. -ρυσος	Χρυσός		
22. α-ιστρι	Αγκίστρι		
23. κα-ελο	Καπέλο		
24.μα-ηλι	Μαντήλι		
25. μαρ-αρο	Μάρμαρο		
26. κου-αλι	Κουτάλι		

27. βερα-α	Βεράντα		
28. αρω-α	Άρωμα		
29. για-ρος	Γιατρός		
30. δελ-ινι	Δελφίνι		
31. μπαρ-ουνι	Μπαρμπούνι		
32. -αγουλο	Μάγουλο		
		<b>Τελικό Σύνολο</b>	

## ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΟΔΗΓΙΩΝ (CELF-4)

### ΗΛΙΚΙΕΣ 5-8

<b>ΣΗΜΕΙΟ ΕΝΑΡΞΗΣ</b>	<b>ΥΛΙΚΑ</b>	<b>ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΔΙΑΚΟΠΗ</b>
Σε κάθε υποκείμενο αρχικά, δίνονται παραδείγματα, ώστε να καταλάβει τι του ζητείται να κάνει. Κατόπιν, ο εξεταστής προχωρά στο τεστ. Για παιδιά ηλικίας 5-8 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βιβλίο ερεθισμάτων</li> <li>• Πρωτόκολο</li> </ul>	Ο εξεταστής περιμένει έως να σιγουρευτεί ότι το παιδί έχει ολοκληρώσει την απάντηση του πριν προχωρήσει στο επόμενο φύλλο του τεστ.	Εάν το παιδί αποτύχει σε 7 συνεχόμενα φύλλα, η χορήγηση του τεστ τερματίζεται .



<p>χορηγείται το σετ 1 Παραδειγμάτω ν και Δοκιμασιών, δίνονται τα φύλλα 1-23 του τεστ.</p>			
--	--	--	--

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ

### ΣΕΤ 1

#### Παράδειγμα 1



Πείτε, “Πρόκειται να σου παρουσιάσω μερικές εικόνες. Θα σου ζητάω να μου δείχνεις τις εικόνες που ονομάζω. Είσαι έτοιμος; Δείξε μου το αυτοκίνητο”

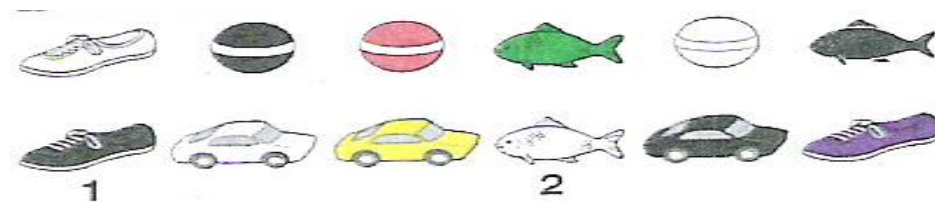
(Διακοπή για την απάντηση)

Εάν το παιδί δεν δείξει το αυτοκίνητο, επαναλαμβάνετε το φύλλο. Εάν το παιδί ακόμα δεν απαντάει ή η απάντηση είναι λανθασμένη, πείτε: “Αυτό είναι το αυτοκίνητο” και δείξτε το.

Τώρα πείτε, “Τώρα θέλω να μου δείχνεις τις εικόνες με τη σειρά που τις λέω. Δείξε μου τη μπάλα και το σπίτι.” Εάν το παιδί δεν δείχνει τη μπάλα και το σπίτι

με τη σωστή σειρά, επαναλαμβάνετε το παράδειγμα 1 και επιμένετε δείχνοντας το εάν είναι απαραίτητο.

## Παράδειγμα 2

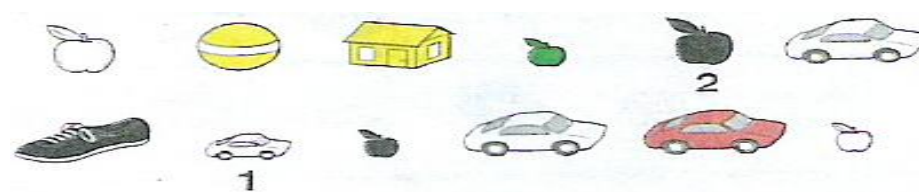


Πείτε, "Τώρα πρόκειται να σου παρουσιάσω μερικές εικόνες ακόμα. Τώρα θα σου λέω πάμε όταν θέλω να μου δείξεις. Να θυμάσαι να δείχνεις τις εικόνες με τη σειρά που τις λέω, και μην δείξεις μέχρι να πω πάμε. Έτοιμος; Δείξε μου το μαύρο παπούτσι και το άσπρο ψάρι. Πάμε."

(Διακοπή για την απάντηση)

Εάν το παιδί απαντάει λανθασμένα, υπενθυμίστε στο παιδί να δείχνει τις εικόνες με τη σειρά και να περιμένει μέχρι να πείτε πάμε, επαναλαμβάνετε το παράδειγμα 2 και επιμένετε δείχνοντας το εάν είναι απαραίτητο.

## Παράδειγμα 3



Πείτε, "Πάμε να προσπαθήσουμε λίγο ακόμα. Να θυμάσαι να δείχνεις τις εικόνες με τη σειρά που τις λέω, και μην δείξεις μέχρι να πω πάμε. Δείξε μου το μικρό αυτοκίνητο και το μεγάλο μαύρο μήλο. Πάμε."

(Διακοπή για την απάντηση)

Εάν το παιδί ζητάει επανάληψη, απαντάει λανθασμένα ή δεν απαντάει μέσα σε 10 δευτερόλεπτα, πείτε, "Εδώ είναι το μικρό αυτοκίνητο και το μεγάλο μαύρο μήλο" και δείξτε το.

### Δοκιμασία 1



Πείτε, "Τώρα πάμε να προσπαθήσουμε μερικά ακόμα. Δείξτε μου το αυτοκίνητο και το μικρό σπίτι. Πάμε."

(Διακοπή για την απάντηση)

Εάν το παιδί ζητάει επανάληψη, απαντάει λανθασμένα ή δεν απαντάει μέσα σε 10 δευτερόλεπτα, επαναλαμβάνετε τη δοκιμασία 1, υπενθυμίζοντας στο παιδί να δείχνει τις εικόνες με τη σειρά που αναφέρονται και να μην δείχνει μέχρι να ακούσει πάμε.

### Δοκιμασία 2



Πείτε, "Δείξε μου τη μαύρη μπάλα και το παπούτσι. Πάμε."

(Διακοπή για την απάντηση)

Εάν είναι απαραίτητο, επαναλαμβάνετε τη δοκιμασία 2, υπενθυμίζοντας στο παιδί να δείχνει τις εικόνες με τη σειρά που αναφέρονται και να μην δείχνει μέχρι να ακούσει πάμε.

### Δοκιμασία 3



Πείτε, “Δείξε μου το μαύρο ψάρι και το άσπρο μήλο. Πάμε.”

(Διακοπή για την απάντηση)

Εάν είναι απαραίτητο, επαναλαμβάνετε τη δοκιμασία 3, υπενθυμίζοντας στο παιδί να δείχνει τις εικόνες με τη σειρά που αναφέρονται και να μην δείχνει μέχρι να ακούσει πάμε.

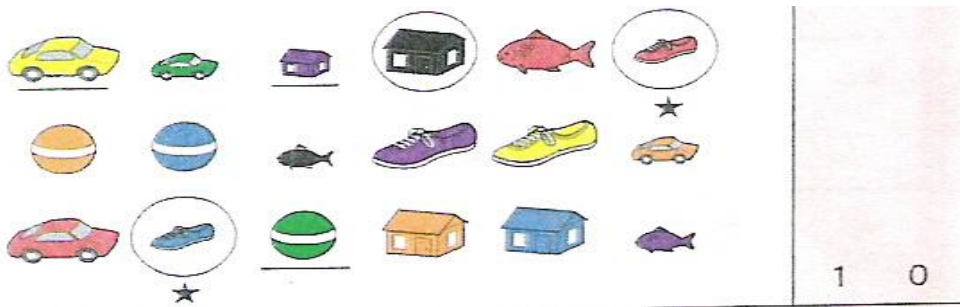
## **ΠΡΩΤΟΚΟΛΟ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΈΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ**

Εισάγετε τα φύλλα του τεστ λέγοντας, “Τώρα πάμε να προσπαθήσουμε μερικά ακόμα. Να θυμάσαι να δείχνεις τις εικόνες με τη σειρά που στις λέω. Μην δείχνεις μέχρι να πω πάμε. Να με ακούς προσεκτικά.”

Προχωρείτε στο τεστ Έννοιες και ακόλουθες οδηγίες”.

### Φύλλο 1

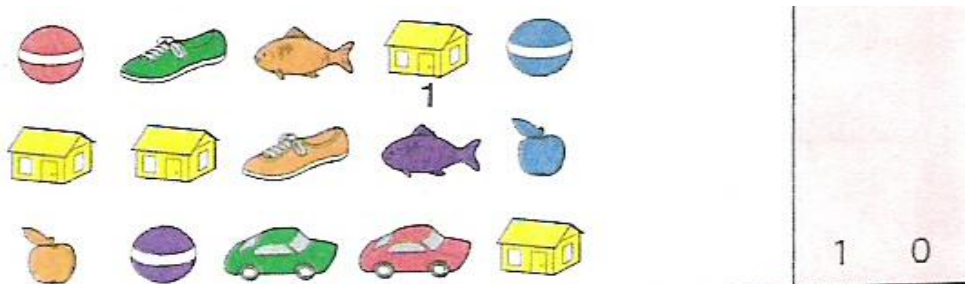
1.



Δείξε μου τα παπούτσια που είναι κυκλωμένα. Πάμε.

### Φύλλο 2

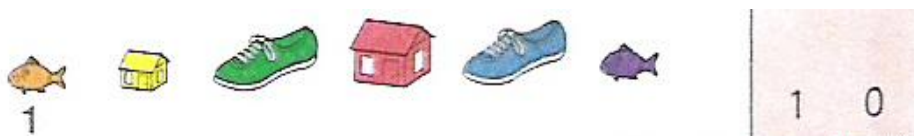
2.



Δείξε μου το σπίτι στη πρώτη γραμμή. Πάμε.

### Φύλλο 3

3.



Δείξε μου το ψάρι δίπλα στο σπίτι. Πάμε.

### Φύλλο 4



Δείξε μου το μήλο που είναι πιο μακριά από τη μπάλα. Πάμε.

### Φύλλο 5



Αφού μου δείξεις το παπούτσι, δείξε μου το ψάρι. Πάμε.

### Φύλλο 6



Δείξε μου όλες τις εικόνες εκτός από τα παπούτσια. Πάμε.

### Φύλλο 7

7.



Δείξε μου το σπίτι που είναι πιο κοντά στο αυτοκίνητο. Πάμε.

### Φύλλο 8

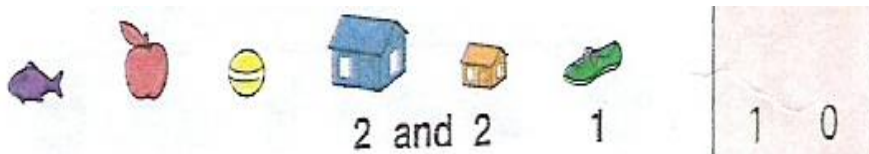
8.



Δείξε μου το μήλο στη αρχή της γραμμής. Πάμε.

### Φύλλο 9

9.



Δείξε μου το παπούτσι πριν μου δείξεις τα σπίτια. Πάμε.

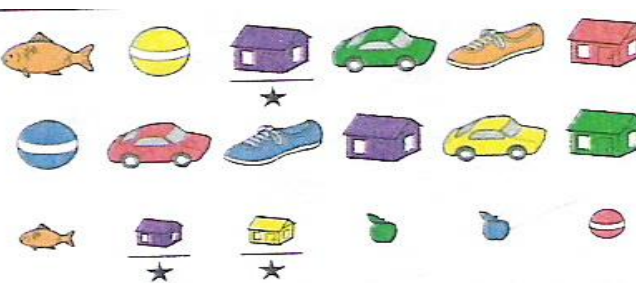
### Φύλλο 10

10. 

1	0
---	---

Δείξε μου τη μπάλα που είναι ανάμεσα από τα μήλα. Πάμε.

### Φύλλο 11

11. 

1	0
---	---

Δείξε μου τα σπίτια που είναι υπογραμμισμένα. Πάμε.

### Φύλλο 12

12. 

1	0
---	---

Δείξε μου το ψάρι την ίδια στιγμή που δείχνεις τη μπάλα. Πάμε.



### Φύλλο 13

13.

1.	0
----	---

Δείξε μου όλες τις εικόνες σε μια γραμμή. Πάμε.

(Εάν το παιδί δείχνει μόνο μια εικόνα της γραμμής, ζητείστε του/της να κινήσει το δάχτυλο κατά μήκος όλης της γραμμής.)

### Φύλλο 14

14.

1	0
---	---

Πριν μου δείξεις το αυτοκίνητο, δείξε μου τη μπάλα. Πάμε

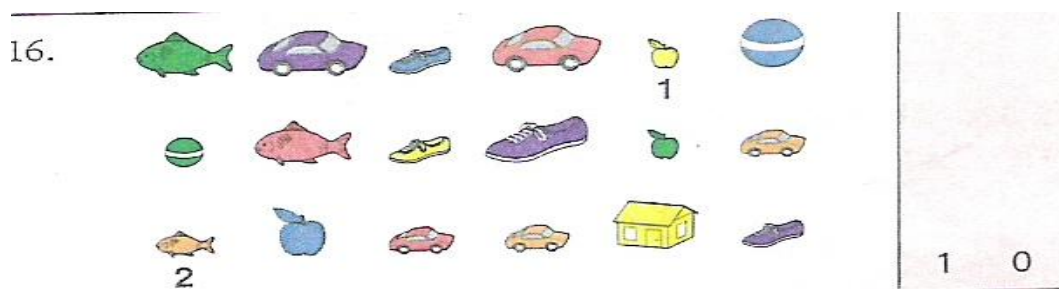
### Φύλλο 15



Δείξε μου όλα τα σπίτια εκτός από ένα. Πάμε.

(Το παιδί πρέπει να δείξει πέντε σπίτια –με οποιαδήποτε σειρά ή θέση.)

### Φύλλο 16



Δείξε μου το μήλο στην πρώτη γραμμή και το ψάρι στη τελευταία γραμμή. Πάμε.

### Φύλλο 17



Δείξε μου το ψάρι ενώ μου δείχνεις τη μπάλα. Πάμε.

### Φύλλο 18

18. 

1	0
---	---

Μην μου δείξεις το αυτοκίνητο πριν εγώ σου δείξω το σπίτι. Πάμε.

(Δείχνεις το ψάρι και μετά το σπίτι, και μετά το παιδί πρέπει να δείξει το αυτοκίνητο.)

### Φύλλο 19

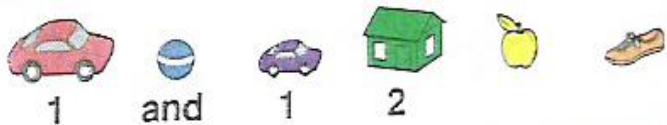
19. 

1	0
---	---

Δείξε μου όλα τα μήλα εκτός από ένα. Πάμε.

(Το παιδί πρέπει να δείξει τέσσερα μήλα.)

### Φύλλο 20

20. 

1	0
---	---

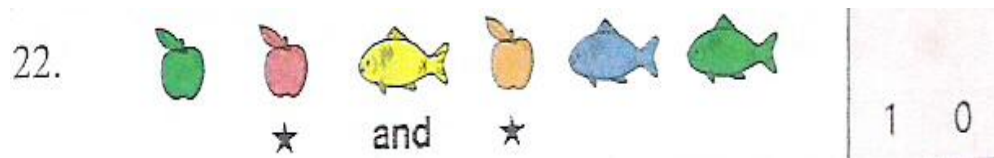
Δείξε μου το σπίτι αφού μου δείξεις τα αυτοκίνητα. Πάμε.

Φύλλο 21



Δείξε μου το ψάρι αφού μου δείξεις τη μπάλα. Πάμε.

Φύλλο 22



Δείξε μου τα μήλα που είναι χωρισμένα από το ψάρι. Πάμε.

Φύλλο 23



Δείξε μου την εικόνα που δεν είναι ούτε σπίτι ούτε μπάλα. Πάμε.