

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



ΑΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΕ  
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ (SLI) ΗΛΙΚΙΑΣ 6-7  
ΕΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΤΟPL-2

TITLE:

INVESTIGATE PRAGMATICS SKILLS IN CHILDREN WITH  
LANGUAGE PROBLEMS (SLI) AGE 6-7 THROUGH THE TOPL-2

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΜΠΑΛΤΣΗ ΟΥΡΑΝΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΡΜΠΑΝΑ ΕΙΡΗΝΗ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2014

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	<b>Περίληψη</b>	σελ.5
2.	<b>Εισαγωγή</b>	σελ.8
3.	<b>Τα συστήματα της γλώσσας</b>	
3.1	Μορφολογία - Φωνολογία	σελ. 9
3.2	Μορφολογία - Σύνταξη	σελ. 11
3.3	Σημασιολογία	σελ. 12
3.4	Πραγματολογία	σελ. 14
3.4.1	Προγλωσσική Πραγματολογία	σελ.16
3.4.1.1	Θεωρία Bloom–Lahey	σελ. 17
3.4.1.2	Θεωρία Abates, Camaioni, Volterra	σελ.17
3.4.2	Γλωσσική Πραγματολογία	σελ. 19
3.4.3	Θεωρία του Νου	σελ.23

3.4.3.1	Ορισμός	σελ.23
3.4.3.2	Σύγχρονη έρευνα	σελ. 26
3.4.3.3	Δομή Θεωρίας του Νου	σελ. 27
4.	<b>Διαταραχές στην Πραγματολογία</b>	σελ. 29
5.	<b>Ειδική Γλωσσική Διαταραχή</b>	
5.1	Ορισμός	σελ. 33
5.2	Αίτια Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής	σελ. 34
5.3	Κατηγορίες Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής	σελ. 37
5.4	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή -Γνωστικά και Γλωσσικά Χαρακτηριστικά	σελ. 39
5.5	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή - Γραμματικά και Σημασιολογικά Χαρακτηριστικά	σελ. 41
5.6	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή - Ανάκληση Ρημάτων και Ουσιαστικών	σελ. 43

5.7	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή - Πραγματολογία	σελ. 45
5.7.1	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Κατανόηση Ιδιωματικών Εκφράσεων	σελ. 48
5.8	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή – Θεραπεία και Πραγματολογία	σελ. 50

## **6. Test of Pragmatic Language (TOPL-2)**

6.1	Δημιουργία του TOPL-2	σελ.53
6.2	Ορισμός του TOPL-2	σελ. 54
6.3	Μέρη του TOPL-2	σελ. 55
7.	<b>Σκοπός Εργασίας</b>	σελ. 56
8.	<b>Μεθοδολογία</b>	σελ. 56
9.	<b>Διαδικασία</b>	σελ. 57

9.1 Δείγμα Έρευνας	σελ. 57
9.2 Εργαλεία Έρευνας	σελ. 58
9.3 Βαθμολόγηση	σελ. 59
10. Αποτελέσματα	σελ. 61
11. Συζήτηση Αποτελεσμάτων	σελ.66
12. Συστάσεις	σελ. 68
13. Βιβλιογραφία	σελ. 69

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρακάτω πτυχιακή εργασία πραγματεύεται την διερεύνηση των πραγματολογικών ικανοτήτων σε παιδιά με γλωσσικά προβλήματα (SLI) μέσω του TOPL-2 σε ηλικία 6-7 ετών. Αρχικά, αναλύθηκε η μορφολογία και συγκεκριμένα το αντικείμενο της φωνολογίας και ο τρόπος με τον οποίο δομείται το ανθρώπινο φωνολογικό σύστημα. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η σύνταξη που αποτελεί και αυτή μέρος της μορφολογίας και έχει σημαντική θέση στη δόμηση ενός ολοκληρωμένου προφορικού και γραπτού μηνύματος. Αναφορά πραγματοποιήθηκε και στον σημασιολογικό τομέα για το νόημα που έχουν οι λέξεις στις διαφορετικές γλώσσες καθώς και το πλαίσιο στο οποίο κατατάσσονται ανάλογα με την σημασία τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον τομέα της πραγματολογίας που αποτελεί και το ερευνητικό ερώτημα της πτυχιακής εργασίας. Συγκεκριμένα, δόθηκε η έννοια της πραγματολογίας καθώς και η θεωρία του Νου με την οποία συνδέεται άμεσα. Η ανάλυση συνεχίστηκε και στα είδη της πραγματολογίας, τις θεωρίες που τις περιβάλλουν καθώς και στις διαταραχές που παρουσιάζονται σε αυτό το επίπεδο.

Εντρυφώντας στο θέμα της πτυχιακής παρατέθηκε, ο όρος της ειδικής γλωσσικής διαταραχής (SLI), καθώς και τα αίτια που προκαλούν τη συγκεκριμένη διαταραχή. Επίσης, αναφέρθηκαν οι κατηγορίες των ατόμων με SLI και τα χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν. Ιδιαίτερα αναλύθηκαν οι δυσκολίες των παιδιών αυτών ως προς τη γραμματική και την πραγματολογία μέσω ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί.

Όσο αφορά το τεστ TOPL-2 (Test of Pragmatic Language) πραγματοποιήθηκε αναφορά στη στάθμιση του, τον ορισμό, τα μέρη στα οποία χωρίζεται και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Εν συνεχεία παρατέθηκαν, οι μετρήσεις των αποτελεσμάτων μέσω του εργαλείου στατιστικής ανάλυσης SPSS (IBM SPSS Statistics Version 21). Κλείνοντας, η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της πτυχιακής, περιελάμβανε βιβλία γλωσσολογίας, διαταραχών γλωσσικής ανάπτυξης, πληροφορίες ερευνών καθώς και πηγές από το διαδίκτυο.

The following thesis deals with the investigation of the factual competence in children with language problems (SLI) through TOPL-2 at the age of 6-7 years. Initially, there is an analysis of the morphology and particularly the object of phonology and the way in which the human phonological system is structured. Then, we examine the syntax, which is also part of this morphology and plays a crucial role in building a comprehensive oral and written communication.

There is also a reference to the semantic field of the meaning the words have in different languages and the context in which they are put according to their meaning. Particular emphasis was given to the field of pragmatics, which is the research question of the thesis. Specifically, we present the concept of pragmatics and the theory of mind with which it is connected directly. The analysis proceeds with articles of pragmatics, existing theories and disturbances that are presented at this level.

Focusing more on the topic of this dissertation, we discuss the term of Specific language impairment (SLI), and the causes of this disorder. Additionally, the categories of people with SLI and the characteristics that distinguish them, are mentioned. Last but not least, we talk about the difficulties of these children in terms of grammar and pragmatics through conducted surveys.

As far as the test TOPL-2 (Test of Pragmatic Language) is concerned, there has been a reference to its definition, the parts into which is divided and the tools used to carry out the research. Then, the results are shown through the statistical analysis SPSS (IBM SPSS Statistics Version 21). In conclusion, the bibliography used for the completion of the thesis included books concerning linguistics, language development disorders, research information and internet sources.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ειδική γλωσσική διαταραχή αποτελεί μια διαταραχή με δυσκολίες σε γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Τα παιδιά που εμφανίζουν αυτή τη διαταραχή δεν αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες να αιτιολογούν τις δυσκολίες που εμφανίζουν. Η ποικιλομορφία του SLI κατατάσσει τα παιδιά σε διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με το είδος της δυσκολίας τους. Στην παρακάτω πτυχιακή εργασία γίνεται λόγος για όλο το εύρος των διαταραχών σε σημασιολογικό, συντακτικό και γραμματικό επίπεδο. Η έμφαση να δίνεται στο επικοινωνιακό κομμάτι και συγκεκριμένα στην πραγματολογία, στην οποία φαίνεται να υπάρχουν διαταραχές στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Βασιζόμενοι σε αυτό, πραγματοποιήσαμε έρευνα ώστε να διερευνήσουμε αν πράγματι είναι διαταραγμένες οι πραγματολογικές ικανότητες σε παιδιά με γλωσσικά προβλήματα (SLI) ηλικίας 6-7 ετών μέσω του TOPL- 2 (Test of Pragmatic Language).

### 3. ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

#### 3.1 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ - ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Αρχή του φωνολογικού συστήματος, αποτελεί το φώνημα, το οποίο διαφοροποιεί τις λέξεις του συστήματος της γλώσσας ανάλογα με τις αλλαγές που υφίστανται οι λέξεις κάθε φορά. Το διαφορετικό αυτό φώνημα δημιουργεί μια νέα λέξη. Η νέα αυτή λέξη χαρακτηρίζεται από διαφορετική σημασιολογία ενώ και τα φωνήματα αυτής βρίσκονται σε παραδειγματική σχέση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, ως παραδειγματική σχέση αναφέρουμε τη σχέση αυτών των γλωσσικών στοιχείων που μπορούν να εναλλαχθούν με άλλα στο ίδιο περιβάλλον. Στη λέξη ['xano] μπορούν να εμφανιστούν και οι φθόγγοι [k], [p] αντίστοιχα, αλλά όχι ταυτόχρονα.

Τα γράμματα της αλφαβήτου κάθε γλωσσικού συστήματος δεν αντιστοιχούν με τα φωνήματα καθώς μόνο ένας μικρός αριθμός των φωνημάτων χρησιμοποιούνται από το ανθρώπινο σύστημα ομιλίας.

Ο τρόπος με τον οποίο προφέρεται κάθε φώνημα εξαρτάται από το φωνολογικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Πιο συγκεκριμένα, στη λέξη [k'arta] και [çe'ri] το φώνημα [k] διαφέρει από το ένα φωνολογικό περιβάλλον [k] στο άλλο [ç]. Σε αυτή τη περίπτωση, οι φθόγγοι βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή γιατί ο ένας φθόγγος δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον άλλο στο ίδιο περιβάλλον. Τα φωνήματα

σε συμπληρωματική κατανομή, ονομάζονται αλλόφωνα καθώς μοιάζουν φωνητικά μεταξύ τους, χωρίς όμως να είναι ίδια.

Η φωνολογία αποτελείται επίσης και από τα υπερτεμαχιακά στοιχεία (προσωδιακά στοιχεία), τα οποία βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον με τα φωνήματα ως σύνθετες μονάδες. Τέτοια στοιχεία είναι ο μουσικός και δυναμικός τόνος καθώς και ο επιτονισμός. Η λειτουργία τους είναι διαφοροποιητική, ως προς το ύψος, την ένταση, την ταχύτητα και τον ρυθμό ομιλίας. Στα πλαίσια ενός σύντομου ορισμού των παραπάνω όρων μπορούμε να αναφέρουμε ότι ο μουσικός τόνος αποτελεί το ύψος της φωνής σε καθοδική και ανοδική πορεία αντίστοιχα. Ο δυναμικός τόνος είναι η ένταση του ήχου ανάλογα με τον αέρα που εκπνέει ο ομιλητής κατά τη διάρκεια της ομιλίας του ενώ ο επιτονισμός είναι το χρώμα που δίνει ο ομιλητής στο περιεχόμενο της γλωσσικής πράξης που διατυπώνει κάθε φορά. Με αυτό τον τρόπο δίνει πληροφορίες για τα συναισθήματα και τις προθέσεις του ομιλητή (ερώτηση, κατάφαση, άρνηση, θαυμασμός, παράκληση). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι σε πολλές περιπτώσεις τα λεγόμενα είναι αντίθετα με τη μορφολογία της πρότασης (Cruttenden, 1986. Crystal, 1979). (Παυλίδου, 2008)

### 3.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ - ΣΥΝΤΑΞΗ

Μελετώντας το επίπεδο της σύνταξης αντιλαμβανόμαστε πως η δομή των λέξεων για τη δημιουργία μιας πρότασης με νόημα βασίζεται σε μια σειρά από προκαθορισμένους κανόνες. Οι κανόνες αυτοί, χαρακτηρίζονται με τον όρο σύνταξη και απαντώνται στις περισσότερες γλώσσες του κόσμου.<sup>8</sup> Η μορφολογία στην οποία ανήκει η σύνταξη μελετά την α' άρθρωση χρησιμοποιώντας ως αφετηρία τη λέξη για να μελετήσει μεγαλύτερες μονάδες της α' άρθρωσης ώστε να οδηγηθεί στο σύνολο του νοήματος, δηλαδή την πρόταση. Αυτός είναι και ο στόχος του συνταγματικού επιπέδου, να περιγράψει τις συνταγματικές σχέσεις μεταξύ των λέξεων μιας πρότασης. Οι λέξεις που συναντώνται κατηγοριοποιούνται σε μέρη του λόγου. Τα μέρη του λόγου είναι το ουσιαστικό, το ρήμα, το επίθετο και το επίρρημα για την ελληνική γλώσσα καθώς υπάρχουν γλώσσες στις οποίες δεν παρατηρούνται παρόμοιες συντακτικές κατηγορίες(αρχαία, λατινικά, ιαπωνικά).

Η σύγχρονη γλωσσολογία ωστόσο, κατατάσσει τις γλώσσες σε λειτουργικά ισοδύναμες δίνοντας έμφαση στη περιγραφή της γλώσσας και όχι τόσο στη γραμματική κατηγορία που ανήκει η κάθε λέξη. Έτσι, οι λέξεις που εμφανίζονται στα ίδια περιβάλλοντα κατατάσσονται στην ίδια γραμματική τάξη, η οποία χαρακτηρίζεται από τους γλωσσολόγους, ως πρωτεύουσα γραμματική κατηγορία.

Στη δευτερεύουσα γραμματική κατηγορία, η ταξινόμηση στα μέρη του λόγου γίνεται με βάση τη γραμματική λέξη. Κάθε λέξη παρουσιάζει διαφοροποιήσεις που προκύπτουν ανάλογα με τολέξημα και το περιβάλλον στο οποίο συναντάται. Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις είναι

το γένος, η πτώση και ο αριθμός για τα ουσιαστικά. Στα ρήματα συναντάται διαφορά ως προς το χρόνο, την έγκλιση και την όψη.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στη γραμματική έτσι και στις δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες δεν υπάρχει καθολικότητα. Αυτό συμβαίνει αυτές οι κατηγορίες δεν εμφανίζονται σε όλες τις γλώσσες. Για παράδειγμα το γένος σε γλώσσες όπως τα τούρκικα, τα φιλανδικά και τα ουγγρικά δεν συναντάται ως κατηγορία ενώ τα ελληνικά και τα γερμανικά διαχωρίζονται στα τρία γένη. Παρόμοια και σε άλλες γλώσσες, όπως τα γαλλικά το γένος διακρίνεται σε θηλυκό ενώ το αρσενικό και το ουδέτερο συμπίπτουν με αποτέλεσμα να υπάρχουν μόνο δύο γένη. Υπάρχουν και γλώσσες που λαμβάνουν υπόψη στη κατηγοριοποίηση τους και στοιχεία εξωγλωσσικής πραγματικότητας όπως στην Αφρική (σουαχίλι) όπου τα ουσιαστικά διακρίνονται σε έμψυχα, άψυχα, δέντρα, φυτά καθώς και αφηρημένα ουσιαστικά. (Παυλίδου, 2008)

### 3.3. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

Η κατάκτηση της σημασιολογικής ανάπτυξης του παιδιού εξαρτάται από την αντιληπτική του ικανότητα και το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται. Κάθε γλώσσα διαθέτει ένα δικό της "κατάλογο" λέξεων και προτάσεων που συγκροτούν το σημασιολογικό τομέα. Το λεξικό αυτό διαφέρει συγκριτικά στη κάθε γλώσσα αναλόγως με τα φωνήματα, τα νοήματα και τις έννοιες που χρησιμοποιεί το εκάστοτε

γλωσσικό σύστημα. Η διαφορετικότητα δεν παρατηρείται μόνο στη δομή της και τα συστατικά της γλώσσας αλλά και στο τρόπο σκέψης και τη πραγματικότητα που βιώνει κάθε λαός με αποτέλεσμα να σχετίζεται άμεσα με την ομιλία. Η κατανόηση αυτής της διαδικασίας από ένα παιδί αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην εκμάθηση της γλώσσας. Οι κανόνες μια γλωσσικής κοινότητας διαμορφώνονται ελεύθερα ως προς τη χρήση, την έκφραση και την μετάδοση ιδεών. Ωστόσο, η σημασιών λέξεων δεν δίνεται αυθαίρετα από τα μέλη της κοινότητας. Υπάρχουν καθολικοί και κοινά αποδεκτοί κανόνες ως προς το νοητικό λεξικό που δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη της να το κατανοούν και να το διαχειρίζονται. Το γλωσσικό σύστημα είναι ένα ελεύθερο σύστημα με τους δικούς του κανόνες.

Οι λέξεις με πιο γενικό- αφηρημένο περιεχόμενο όπως αγάπη, ελευθερία που δύσκολα μπορούν να οριστούν σε απόλυτο βαθμό αποτελούν δύσκολες έννοιες για να κατανοηθούν από τους ομιλητές δύο διαφορετικών γλωσσών. Αντίθετα, έννοιες με πιο συγκεκριμένο νόημα όπως τραπέζι, καρέκλα μπορούν να αποδοθούν σημασιολογικά με μεγαλύτερη ευκολία καθώς το εύρος της σημασίας τους είναι πιο περιορισμένο στο λεξικό της κάθε γλώσσας. Μια ακόμη κατηγορία λέξεων είναι και εκείνες με την σχετική αναφορική σημασία για κάθε γλώσσα όπως ψηλός, όμορφος. Σε όλες τις γλώσσες ωστόσο, υπάρχουν και αμφίσημες σημασίας έννοιες όπου δίνονται διαφορετικές ερμηνείες για μια λέξη (πολυσημία) ή δίνεται μεταφορικό νόημα (αμφισημία). Η συντακτική θέση των λέξεων μέσα σε μια πρόταση αποτελεί μια ακόμη διάκριση για το εννοιολογικό λεξικό της κάθε γλώσσας. Συγκεκριμένα τα ουσιαστικά και τα ρήματα καθώς και οι λειτουργικές λέξεις (προθέσεις, άρθρα) είναι φορείς διαφορετικής σημασίας. Οι φορείς πληροφοριών είναι τα ρήματα και τα ουσιαστικά και είναι πρωτεύουσας σημασίας.

Αντίθετα, οι προθέσεις και τα άρθρα δίνουν νόημα στις παραπάνω έννοιες και αποτελούν φορείς δευτερευούσης σημασίας. Μέσω αυτής της διάκρισης γίνεται η διαδικασία αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής της γλωσσικής επεξεργασίας από το παιδί. (Παυλίδου, 2008)

### <sup>3.4</sup> ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Η πραγματολογία αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την ομιλία του σωστά αναλόγως με το τόπο στον οποίο βρίσκεται, το χρόνο καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιεί για να εκφραστεί προσαρμοζόμενος πάντα στην ανάλογη κοινωνική περίσταση (Βογινδρούκας, 2007). Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Peirce το 1870 και ο Morris το 1971 το εισήγαγε στην γλωσσολογία χωρίζοντας τη γλώσσα σε τρεις περιοχές. Οι τρεις αυτές περιοχές ήταν η σύνταξη, η σημασιολογία που αναλύθηκαν παραπάνω καθώς και η πραγματολογία. Σύμφωνα με την θεωρία των πράξεων της ομιλίας (Austin, 1962) ένας άνθρωπος πραγματοποιεί παράλληλα τρεις πράξεις τη στιγμή που μιλάει. Αυτές χωρίζονται στην εκφωνητική, την προσλεκτική και την διαλεκτική πράξη. Αναλύοντας, αναφέρουμε πως η εκφωνητική πράξη αποτελεί το μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει ο ομιλητής συνδυάζοντας τους σημασιολογικούς, φωνολογικούς και μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας. Η προσλεκτική πράξη χαρακτηρίζει τα εξωγλωσσικά στοιχεία (εκφράσεις προσώπου) που συνοδεύουν ένα μήνυμα και τα

οποία διασαφηνίζουν τη πρόθεση του ομιλητή (ειρωνεία, ευχαρίστηση, ποικίλα επιφωνήματα). Τα λεγόμενα πολλές φορές, διαφέρουν από τη σημασία των λέξεων διαφοροποιώντας αυτόματα και τη περιεχόμενο του μηνύματος. Τέλος, διαλεκτική πράξη χαρακτηρίζεται το αποτέλεσμα που φέρει σε νοητικό επίπεδο το μήνυμα στον ακροατή. Συγκεκριμένα, αν αυτό που ειπωθεί από τον ομιλητή διαθέτει έναν επιτονισμό ειρωνείας ή ευχαρίστησης και ο ακροατής απαντήσει με ανάλογο επιτονισμό σημαίνει πως το μήνυμα κατανοήθηκε πλήρως από τον ακροατή για αυτό και ανταποκρίθηκε κατάλληλα.<sup>7</sup>

Οι πραγματολογικές δεξιότητες βασίζονται σε μια ιεραρχική δομή την οποία ακολουθούν οι συνομιλητές για να μπορούν να επικοινωνούν με επιτυχία. Η δομή αυτή αρχίζει με την πρόθεση/έναρξη της επικοινωνίας/συνομιλίας όπου το άτομο που ξεκινά επιδιώκει να μεταφέρει κάποια σκέψη, αντίληψη, πεποίθηση, πρόθεση, συναίσθημα, περιγραφή ή και αφήγηση. Το στάδιο αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται λεκτικές (γλωσσικές), μη λεκτικές (εκφράσεις προσώπου- χειρονομίες) και παραλεκτικές δεξιότητες (επιτονισμός, ένταση φωνής). Η συνέχεια της επικοινωνιακής δομής έρχεται με την αλληλεπίδραση των συνομιλητών. Απαραίτητη προϋπόθεση μεταξύ των συνομιλητών, είναι να γνωρίζουν τη νοητική κατάσταση του ενός για τον άλλο ώστε το θέμα συζήτησης, τα ενδιαφέροντα, ο τρόπος μετάδοσης των πληροφοριών καθώς και το μορφωτικό τους επίπεδο να συμπίπτουν για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν. (Παυλίδου, 2008)

Οι κανόνες αυτοί είναι καθολικοί και κοινά αποδεκτοί και από τους δυο συνομιλητές. (Πήτα, 2001) Η επικοινωνιακή πρόθεση ολοκληρώνεται μέσω του επικοινωνιακού πλαισίου το οποίο καθορίζεται από το φυσικό περιβάλλον και τη χρονική στιγμή καθώς δεν είναι όλα τα



περιβάλλοντα ούτε και κάθε στιγμή κατάλληλη για όλες τις συζητήσεις. (Νικολόπουλος, 2008)

Οι συνθήκες επικοινωνίας όταν περιλαμβάνεται και ένα παιδί πολλές φορές διαταράσσονται καθώς η αδυναμία των μικρών παιδιών να αντιληφθούν τις ενδείξεις των συνομιλητών τους που πιθανόν να μην κατανοούν το επικοινωνιακό μήνυμα τα οδηγεί σε εγωκεντρισμό. Ο εγωκεντρισμός είναι ένα φυσικό επακόλουθο καθώς τα παιδιά χαρακτηρίζονται από απειρία στους επικοινωνιακούς κανόνες σε σχέση με τους ενήλικες για αυτό και συχνά διαπιστώνονται παρερμηνείες. Η ηλικία που τα παιδιά συνειδητοποιούν τις επικοινωνιακές αρχές και μπορούν να κάνουν χρήση αυτών με έλεγχο, συμφωνία και επεξήγηση είναι μετά τα 4 έτη. (Πήτα, 2001)

#### 3.4.1. ΠΡΟΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΡΑΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ

Τα πρώτα πραγματολογικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται σε ένα βρέφος μέσα από τα κλάμα, το ψέλλισμα, το χαμόγελο και τις κινήσεις που αποτελούν σημάδια της πρώτης επικοινωνιακής πρόθεσης. (Νικολόπουλος, 2008)

### 3.4.1.1. ΘΕΩΡΙΑ BLOOM- LAHEY

Η θεωρία των Bloom- Lahey αποτελείται από τρία στάδια επικοινωνιακής ανάπτυξης. Το πρώτο στάδιο αποτελείται από αυτοπαθείς συμπεριφορές του βρέφους τις οποίες χρησιμοποιεί για να επιτύχει αυτό που θέλει (π.χ. κλάμα). Οι αυτοπαθείς αυτές συμπεριφορές αρχικά πραγματοποιούνται ακούσια, ωστόσο με το πέρασμα του χρόνου γίνονται εκούσιες. Σε αυτό το στάδιο το βρέφος μπορεί να χρησιμοποιεί μια συμπεριφορά για να εκφράσει τις ανάγκες του. Σε επόμενο στάδιο το βρέφος αναπτύσσει περισσότερες μορφές συμπεριφορών για να εκφράσει τις ανάγκες του, ωστόσο αν δεν μπορέσει να πάρει αυτό που επιθυμεί λεκτικά χρησιμοποιεί μη λεκτικούς τρόπους. Τέλος, μαθαίνει και αντιλαμβάνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο και τους επικοινωνιακούς ρόλους με αποτέλεσμα να εκφράζεται με μεγαλύτερη ευκολία ποικιλότροπος. (Νικολόπουλος, 2008)

### 3.4.1.2. ΘΕΩΡΙΑ BATES, CAMAIONI, VOLTERRA

Η θεωρία των Bates, Camaioni και Volterra βασίζεται στην θεωρία των πράξεων της ομιλίας (Austin, 1962), η οποία αναλύθηκε εκτενώς παραπάνω. Συγκεκριμένα, όσο αφορά τη θεωρία τα στάδια επικοινωνιακής ανάπτυξης είναι τρία και αντιστοιχούν στο διαλεκτικό, το

προσλεκτικό και το εκφωνητικό. Το διαλεκτικό στάδιο (γέννηση-9ομήνα) δεν εμπεριέχει επικοινωνιακή πρόθεση από το βρέφος ωστόσο οι γονείς ερμηνεύουν τη μη λεκτική συμπεριφορά (κλάμα) ως μια συμπεριφορά με επικοινωνιακό περιεχόμενο. Το στάδιο αυτό όπως αναφέραμε με βάση τον Austin, αφορά την πρόσληψη του μηνύματος από τον ακροατή. Για αυτό το λόγο παίρνει αυτή την ονομασία από τους Bates, Camaioni και Volterra καθώς το βρέφος επικοινωνεί χωρίς πρόθεση εξαιτίας της φυσικής του ανάγκης, και αυτό λαμβάνεται ως πρόθεση από το περιβάλλον του. Το προσλεκτικό στάδιο (9ο- 15ο μήνα) το βρέφος αναπτύσσει την επικοινωνιακή πρόθεση (θεωρία πράξεων ομιλίας Austin) με μη λεκτικούς τρόπους έχοντας ως σκοπό να εκφράσει την επιθυμία του αλληλεπιδρώντας με τον ενήλικα. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι το εκφωνητικό (12ο- 15ο μήνα) όπου το παιδί κατακτά τη γλωσσική δομή επικοινωνώντας λεκτικά θέλοντας να αναφερθεί σε πρόσωπα και αντικείμενα. Σε αυτό το στάδιο είναι που τα παιδιά λένε τις πρώτες τους λέξεις.

Κλείνοντας, τη προγλωσσική πραγματολογία για να περάσουμε στη γλωσσική πραγματολογία χρειάζεται να αναφέρουμε πως το πρώτο σημάδι για την έναρξη της επικοινωνίας μεταξύ ομιλητή (βρέφος)-συνομιλητή (ενήλικα) αποτελεί η οπτική επαφή (Bateson (1975), Jaffe, Stern, Peery, (1973)).(Νικολόπουλος, 2008)

### 3.4.2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Η γλωσσική πραγματολογία αναφέρεται στην γλώσσα και πως αυτή χρησιμοποιείται στις κοινωνικές περιστάσεις. Σύμφωνα με τους BernsteinkαιTiegerman(1993) παρατηρούνται δυο επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Το ένα επίπεδο αφορά την επεξεργασία της επικοινωνιακής λειτουργίας και το δεύτερο την ανάπτυξη της συζήτησης ως επικοινωνιακής λειτουργίας. Στο πρώτο επίπεδο τα παιδιά διευρύνουν τη χρήση της γλώσσας σε αυτά που θέλουν να μεταδώσουν καθώς προσαρμόζονται στις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές που υφίστανται. Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά εκφράζονται με βάση τον εαυτό τους ενώ μεγαλώνοντας εκφράζονται με βάσει κάποια γεγονότα, σκέψεις και συναισθήματα. (Tough, 1997)Μετάπειτα στην ηλικία των 2- 5 ετών κάνουν χρήση της γλώσσας για να εκφράσουν ανάγκες, επιθυμίες, ερωτήσεις, παράπονα ή να περιγράψουν μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός. Στο δεύτερο επίπεδο αναπτύσσεται η διαδικασία της συζήτησης. Στα πρώτα χρόνια χρήσης από τα παιδιά η διαδικασία αυτή είναι σύντομη και περιορισμένη χρονικά καθώς αναφέρεται μόνο σε πράγματα και καταστάσεις τη δεδομένη χρονική στιγμή της συζήτησης. Στα 3 έτη το παιδί μπορεί να εισάγει ένα θέμα συζήτησης γνωρίζοντας την εναλλαγή ρόλων μεταξύ ομιλητή και δέκτη. Λίγο αργότερα σε ηλικία 4 ετών αντιλαμβάνεται την γνώμη του άλλου και το γεγονός ότι πρέπει να δίνει την ανάλογη σημασία σε αυτή. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν κατατάσσουν το παιδί αυτής της ηλικίας σε έναν ολοκληρωμένο ομιλητή καθώς εντοπίζονται δυσκολίες στην σύνταξη του μηνύματος. Η πραγματολογική ολοκλήρωση πραγματοποιείται μέχρι τα 7 έτη όπου τα παιδιά είναι πλέον ικανοί συνομιλητές. Στα 5 έτησυνεχίζουν να

αναπτύσσουν τη δυνατότητα διατήρησης του θέματος συζήτησης, τη διευκρίνηση των λεγομένων του συνομιλητή καθώς και τη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών δομών. Σε αυτή την ηλικία δύνανται να διατυπώνουν απορίες όταν δεν κατανοούν κάτι καθώς και να εκφράζονται συναισθηματικά σε λεκτικό επίπεδο.

Σε πραγματολογικό επίπεδο τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών στην Ελλάδα (Nisioti 1994, Βογινδρούκας, 2002) υστερούν ως προς τις κοινωνικές αρχές (χαιρετισμός κατά την άφιξη ή την αποχώρηση), τις αρχές μιας συζήτησης (συμμετοχή σε αυτήν, διόρθωση λαθών), τη δυνατότητα κατανόησης του λεκτικού χιούμορ καθώς και την ικανότητα διαπραγμάτευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών οι πραγματολογικές αυτές δυσκολίες οφείλονται στις πολιτισμικές διαφορές και όχι σε αναπτυξιακές ελλείψεις των παιδιών στην Ελλάδα. (Nisioti 1994, Βογινδρούκας, 2002).

Οι Premack και Woodruff (1978) αναφέρουν, πως τα παιδιά μπορούν και παίζουν στη θέση του συνομιλητή τους μετά το 4ο έτος. Στο διάστημα αυτό μπορούν και αντιλαμβάνονται πως οι σκέψεις και οι επιθυμίες αναπαρίστανται νοητικά σε κάθε άνθρωπο. Αυτό συντελεί στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων που δημιουργούνται σύμφωνα με τον Leslie (1987) από τα 2 κιόλας έτη και ολοκληρώνονται μέχρι και μετά τα 5 έτη (Baron-Cohen, Tager-Flusberg και Cohen (1996).

Οι νοητικές αναπαραστάσεις διακρίνονται σε πρωταρχικές και σε μετα-αναπαραστάσεις. Οι πρωταρχικές αναπαραστάσεις, αποτελούν την αντίληψη της σκέψης του άλλου ενώ οι μετα-αναπαραστάσεις τη διαδικασία υπόθεσης του ίδιου του ατόμου για τη σκέψη που εκφράζει ο απέναντι του. Μέσω αυτής της διαδικασίας το παιδί αναπτύσσει τις

κοινωνικές δεξιότητες με τις οποίες κατανοεί την πρόθεση του συνομιλητή του.

Αναλύοντας την επικοινωνιακή διαδικασία αξίζει να αναφέρουμε τη θεωρία της κεντρικής συνοχής (Fith, 1994). Σύμφωνα με αυτή, το άτομο είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται ποικίλες πληροφορίες, να δημιουργεί σκέψεις, να αποθηκεύει πληροφορίες και να τις ανακαλεί οργανωμένες όταν τις χρειάζεται. Έτσι, το παιδί μπορεί και κατανοεί το νόημα των λεγομένων του συνομιλητή, επιλέγει τις σωστές πληροφορίες που θα παραθέσει και δεν αναλώνεται σε πληροφορίες που είναι περιττές, προωθώντας την επικοινωνία. Κλείνοντας, με αυτό τον τρόπο γίνεται δυνατή η προσήλωση του παιδιού σε διαφορετικές πλευρές της συζήτησης. (Νικολόπουλος, 2008)

Το επικοινωνιακό μήνυμα του ομιλητή έχει κάθε φορά ποικίλο περιεχόμενο αναλόγως με αυτό που θέλει να εκφράσει μέσω της γλωσσικής πράξης(δήλωση, ερώτηση, επιθυμία, παράκληση, προσταγή, απειλή, υπόσχεση). Ο στόχος είναι διττός και περιλαμβάνει αφενός να γίνει κατανοητός από το συνομιλητή και αφετέρου να λάβει κάποια αντίδραση από εκείνον ώστε να διαπιστώσει αν όντως το μήνυμα έγινε αντιληπτό. Η αντιστοιχία μεταξύ αυτών που λέγονται και αυτών που εννοούνται δεν είναι πάντα ταυτόσημη. Για παράδειγμα η φράση : "Δώσε μου το τηλέφωνο!" αποτελεί μια πρόταση με προστακτικό τόνο από αυτόν που την εκφωνεί. Ωστόσο, αν η πρόταση γίνει ως εξής : "Δώσε μου σε παρακαλώ το τηλέφωνο." , δηλώνει μια παράκληση ενώ στη πρόταση : "Δωσ'το μου" παρατηρείται μια έμμεση προσταγή. Κάθε επικοινωνιακή περίπτωση όπως αναφέρθηκε και στην αρχή χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό ύφος ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, την επικοινωνιακή περίπτωση και τα άτομα στα οποία απευθύνεται. Τα παιδιά λοιπόν, πρέπει να μαθαίνουν να ανταποκρίνονται επικοινωνιακά

σε κάθε πλαίσιο με οποιοδήποτε τρόπο (ΑΠΘ σελ. 98-99). Η εξέλιξη τους αυτή, γίνεται σταδιακά και προοδευτικά όσο μεγαλώνουν επιλέγοντας το κατάλληλο εκφραστικό τρόπο για να δηλώσουν για παράδειγμα μια επιθυμία όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί (Bates 1976, Tannen 1989, Ervin- Tripp 1993) :

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δώσε μου μια καραμέλα!</li> </ul>	Παιδιά προσχολικής ηλικίας έως 3 ½ ετών
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μου δίνεις σε παρακαλώ μια καραμέλα;</li> <li>• Μπορείς σε παρακαλώ, να μου δώσεις μια καραμέλα;</li> </ul>	Παιδιά προσχολικής ηλικίας έως 4 ½ ετών
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μπορούσατε, παρακαλώ, να μου δώσετε μια καραμέλα;</li> </ul>	Παιδιά σχολικής ηλικίας άνω των 5 ετών
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εάν έχετε την καλοσύνη, μου δίνετε μια καραμέλα;</li> </ul>	Παιδιά σχολικής ηλικίας άνω των 6 ετών

(Πηγή: Η απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά, Θεσσαλονίκη 2001: σελ.100)

Τα παιδιά σε κάθε ηλικία συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τη προστακτική για να εκφράσουν την επιθυμία τους και δυσκολεύονται να την μετατρέψουν ειδικά αν είναι μικρότερης ηλικίας. Μέσα από την παραπάνω ανάλυση οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η επικοινωνιακή ολοκλήρωση χρειάζεται χρόνο σε αντίθεση με την γραμματική και σημασιολογική εξέλιξη που ολοκληρώνεται νωρίτερα.

Η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται καθώς ένα μήνυμα μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα από τα ίδια όταν συντελείται σε φυσικό πλαίσιο. Στη διάρκεια μιας συνομιλίας εκτός από τις γλωσσικές πληροφορίες δίνονται και πολλές εξωγλωσσικές πληροφορίες, οι οποίες είναι περισσότερο οικείες στα παιδιά. Αντίθετα, όταν χρειάζεται να αφηγηθούν τη συνομιλία σε κάποιον τρίτο ή να την ακούσουν τη στιγμή που δεν λαμβάνει χώρα δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τα εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά. Η αφήγηση λοιπόν, αποτελεί μια από τις πιο σύνθετες διαδικασίες παραγωγής ομιλίας για τα παιδιά καθώς αφορά ένα επικοινωνιακό γεγονός σε διαφορετική χρονική και τοπική στιγμή. (Πήτα, 2001).

### 3.4.3 ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ

#### 3.4.3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ

Η θεωρία του Νου δηλώνει την ικανότητα του ατόμου, να αποδίδει στον εαυτό του και στους άλλους πεποιθήσεις, επιθυμίες, αντιλήψεις, προθέσεις και συναισθήματα κατανοώντας ότι οι νοητικές καταστάσεις είναι αιτίες συμπεριφοράς. Η αντίληψη του κόσμου των ιδεών και των σκέψεων χαρακτηρίζεται από μια σειρά διακρίσεων με οντολογική βάση. Συγκεκριμένα, η διάκριση της σκέψης με τα φυσικά αντικείμενα (η



σκέψη ενός τραπεζιού η οποία διαφέρει με το πραγματικό τραπέζι), της πεποίθησης με την πραγματικότητα (το φεγγάρι βρίσκεται στον ουρανό και την ημέρα ωστόσο οι άνθρωποι θεωρούν ότι εμφανίζεται στον ουρανό μόνο τη νύχτα). Ακόμη, η διάκριση μεταξύ της επιθυμίας και του αποτελέσματος (η επιθυμία ενός ανθρώπου να πετάξει στον ουρανό δεν σημαίνει ότι θα συμβεί) καθώς και η διάκριση μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας (η σκέψη ενός σκυλιού που μιλάει) (Wellman, 1990).

Το περιεχόμενο της έκφρασης των ανθρώπων φανερώνει αυτό το οποίο σκέπτονται, επιθυμούν, ελπίζουν ή εύχονται για εκείνους ή τους άλλους (Πουρνάρη, 2002). Η παρατήρηση μιας συμπεριφοράς με αφορμή μια κατάσταση(ερέθισμα) και τα ερωτήματα που τίθενται για αυτή αποτελεί μια διαδικασία που συμβαίνει στο νου του ανθρώπου. Η σύνδεση της συμπεριφοράς και της νοητικής κατάστασης του υποκειμένου είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εξηγούν και προβλέπουν τη συμπεριφορά τη δική τους και των άλλων. Τα παιδιά κατανοούν νοητικές καταστάσεις από την ηλικία των 21/2 απορρίπτοντας την άποψη του Piaget(1926,1929) ότι πριν από την ηλικία των 6 με 7 ετών δεν κατανοούν το νου. Η ερμηνεία της νοητικής κατάστασης από τα παιδιά εντοπίζεται στα πλαίσια της απόδοσης επιθυμιών για να εξηγηθεί μια συμπεριφορά και όχι μια πεποίθηση. Περιπτώσεις διαταραχής αυτής της ερμηνείας οδηγούν σε διαταραχή στη κοινωνική συμπεριφορά όπως συμβαίνει με την ειδική γλωσσική διαταραχή και άλλα σύνδρομα.

Η θεωρία του Νου ερευνήθηκε μέσα από ποικίλες φιλοσοφικές προσεγγίσεις οι οποίες διατύπωσαν διαφορετικές αναλύσεις γύρω από τη συγκεκριμένη θεωρία. Συγκεκριμένα, οι δυϊστές και ο Decartes διατύπωσαν την άποψη ότι το περιεχόμενο του νου είναι ένα ανεξάρτητο-μη φυσικό περιεχόμενο από οτιδήποτε φυσικό και υλικό. Κάθε άνθρωπος αποτελείται από δυο φύσεις μια υλική (φυσική) που είναι το σώμα του

και μια μη υλική (μη φυσική) που είναι ο νους του. Η άποψη αυτή οδηγήθηκε σε αδιέξοδο καθώς είναι δύσκολο να κατανοηθεί πως η υλική υπόσταση (σώμα) συνενώνεται με μια μη υλική (νου) και δημιουργεί μια αιτιακή σχέση.

Μετά το δυϊσμό ακολούθησαν και άλλες φιλοσοφικές ερμηνείες όπως αυτή του φιλοσοφικού συμπεριφορισμού. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη φιλοσοφική θεώρηση-ερμηνεία οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες εκφράζουν τη προδιάθεση του ατόμου για δράση δηλαδή για συμπεριφορές οι οποίες συμβαίνουν ή είναι εν δυνάμει και δηλώνοντας μια εμφανή κατάσταση ή μια επιθυμία του στη πραγματικότητα. Ωστόσο και ο συμπεριφορισμός κατέληξε σε αδιέξοδο ως προς την ερμηνεία του για τις νοητικές καταστάσεις καθώς για να τις περιγράψουμε χρειάζεται να επικαλεστούμε ποικίλους όρους. Επιπλέον, το άτομο πιθανόν να βρίσκεται σε μια νοητική κατάσταση χωρίς όμως να σημαίνει ότι έχει και τη προδιάθεση για αυτή τη απαραίτητα.

Μια διαφορετική προσέγγιση τέθηκε μέσω του λειτουργισμού στα τέλη της δεκαετίας του 1960 όπου οι ερευνητές παραλλήλισαν τον νου του ανθρώπου με τον υπολογιστή. Όπως αναφέρθηκε από τους λειτουργιστές η νοητική κατάσταση είναι όμοια με αυτή του λογισμικού ενός υπολογιστή που επεξεργάζεται πληροφορίες. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μέσω του λογισμικού του δέχεται πληροφορίες από το περιβάλλον (ερεθίσματα- εισροές) οι οποίες συνδέονται με συμπεριφορικές αντιδράσεις (εκροές). Μέσω αυτής της διαδικασίας σημειώνεται ότι δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει κανείς το υλικό της νοητικής κατάστασης για να μπορέσει να την κατανοήσει αλλά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και τις δυνατότητες που διαθέτει.

Ονους δεν αποτελεί έναν ανεξερεύνητο όρο με κάποιο μυστήριο γύρω του αλλά έναν όρο που μπορεί να εξηγηθεί μέσω λειτουργικών ορισμών. Αποτελεί ένα αιτιακό-εξηγητικό πλαίσιο με το οποίο μπορούν να προβλεφθούν και να εξηγηθούν οι νοητικές καταστάσεις όπως πεποιθήσεις και επιθυμίες. (Μισαηλίδη, 2003)

### 3.4.3.2 ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ο Piaget ανέλυσε τη γνώση για τη θεωρία του νου πριν από τη δεκαετία του 1980 σε μια περίοδο όπου οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι δεν έδιναν βάση σε αυτό το θέμα. Ο ίδιος ανέφερε μεταξύ άλλων ότι τα παιδιά σε ηλικία 7-8 ετών χαρακτηρίζονται από εγωκεντρισμό καθώς δίνουν βάση μόνο στο "εγώ" τους και όχι στις απόψεις των άλλων. Αυτό είναι ένα επίπεδο το οποίο θα πρέπει να υπερβούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας μέσω της ηλικιακής και κοινωνικής ωρίμανσης. Ο Piaget και ο Inhelder(1948/1966)εφάρμοσαν μια πειραματική διαδικασία σε παιδιά ηλικίας 4-12 ετών στα οποία έδωσαν μια μακέτα με προπλάσματα βουνών με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα το καθένα. Ζήτησαν από το κάθε παιδί να κινηθεί γύρω από μια μακέτα με βουνά, να παρατηρήσει και να σταθεί σε κάποιο ενώ εκείνοι τοποθετούσαν μια κούκλα διαδοχικά στις υπόλοιπες πλευρές. Σε κάθε περίπτωση ζητούσαν να επιλέξουν ανάμεσα από δέκα φωτογραφίες εκείνη που απεικόνιζε τη θέση της κούκλας κάθε φορά. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών έδειχναν την εικόνα που περιείχε τη δική τους άποψη και οπτική γωνία για τη θέση της κούκλας σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών που έδιναν τη σωστή απάντηση. Με αυτό το πείραμα και μέσα και από ποικίλες ερευνητικές διαδικασίες ο Piaget οδηγήθηκε

στο παραπάνω συμπέρασμα για τον εγωκεντρισμό των παιδιών αυτής της ηλικίας. (Μισαηλίδη, 2003)

### 3.4.3.3 Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ

Ειδικότερα, η θεωρία του νου αποτελείται από τρεις πυρήνες: τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τις δράσεις. Οι πυρήνες αυτοί περιλαμβάνουν και υποκατηγορίες όπως τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τη νευροφυσιολογία και τη συναισθηματική αντίδραση. Οι πεποιθήσεις είναι αποτέλεσμα αντιληπτικών προσλαμβάνουσων ή φανταστικών καταστάσεων ενώ οι επιθυμίες αποτελούν εισροές οργανισμικές. Οι αντιλήψεις προέρχονται από τις προσλαμβάνουσες του ατόμου από το εξωτερικό περιβάλλον ενώ τα συναισθήματα και η νευροφυσιολογία προέρχονται αφενός από καταστάσεις εκτός του νου και αφετέρου από τις αντιδράσεις του οργανισμού. Με βάση τα παραπάνω η θεωρία του νου υποστηρίζει ότι κάθε άτομο δρα βασιζόμενο σε επιθυμίες ή πεποιθήσεις βιώνοντας κάθε φορά τα διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, ευτυχία, λύπη, απογοήτευση, αμηχανία, έκπληξη). Οι δυο αυτές νοητικές και καταστάσεις μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοούμε τις δράσεις των άλλων και τις δικές μας.

Οι πρώτες εκδηλώσεις της θεωρίας του νου ξεκινούν στην βρεφική ηλικία όταν ο βρέφος αρχίζει και παρατηρεί του ανθρώπους που το περιβάλλουν καθώς και τα άψυχα αντικείμενα. Τα βρέφη μιμούνται τις ανθρώπινες συμπεριφορές αλλά όχι τα άψυχα αντικείμενα. Το πείραμα της Legersteese παιδιά ηλικίας 5 με 8 εβδομάδων αποδεικνύει την

παραπάνω διαπίστωση καθώς μεταξύ μιας μηχανικής κούκλας και ενός ενήλικα που ανοιγόκλειναν το στόμα και κουνούσαν τη γλώσσα τα βρέφη μιμήθηκαν τις κινήσει του ενήλικα και όχι του άψυχου αντικειμένου(κούκλα). Η εστίαση της προσοχής αρχίζει στους 9 με 14 μήνες εκεί όπου το βρέφος εστιάζει με προσανατολισμό και κατευθύνει το ενδιαφέρον και τη συμπεριφορά του με βάσει τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων. Το πείραμα του ακίνητου προσώπου των Tronick, Als, Adamson, Wise & Brazelton 1987 αναφέρεται στην εστίαση της προσοχής και στη συναισθηματική αντίδραση ενός βρέφους όταν κοιτάζει έναν ανέκφραστο ενήλικα για 2 λεπτά με αποτέλεσμα να κλάψει ενώ δεν παρατηρείται η ίδια συναισθηματική αντίδραση σε ένα παιδί που παρατηρεί ένα αντικείμενο που σταμάτησε να παράγει ήχο. Κλείνοντας, οι Legerstee, Pomerleau, Malcuit και Feider 1987 αναφέρουν πως η προσήλωση σε ένα άψυχο αντικείμενο είναι μεγαλύτερης διάρκειας από ότι η προσήλωση σε ένα ζωντανό πρόσωπο ωστόσο εκφραστικά τα βρέφη θα ανταποκριθούν περισσότερο στο ανθρώπινο πρότυπο. Οι ερευνητικές αυτές διαδικασίες οδηγούν στο αρχικό συμπέρασμα πως τα βρέφη διαθέτουν το πρόδρομο της θεωρίας του νου μέσω της διάκρισης έμψυχων και άψυχων αντικειμένων. (Μισαηλίδη, 2003)

#### 4. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Οι πραγματολογικές διαταραχές καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν για πρώτη φορά στην δεκαετία του 1980 από τους Rapin και Allen (1983) και τους Bishop και Rosenbloom (1987). Οι Rapin και Allen χαρακτήρισαν τη διαταραχή στη πραγματολογία ως σύνδρομο πραγματολογικού ελλείμματος υποστηρίζοντας πως συνοδεύει γενετικά σύνδρομα. Αντίθετα, οι Bishop και Rosenbloom ανέφεραν πως το πραγματολογικό έλλειμμα αποτελεί έναν τύπο ειδικής γλωσσικής διαταραχής (Specific Language Impairment- SLI). Ωστόσο, συμφώνησαν από κοινού πως τα παιδιά με πραγματολογική διαταραχή έχουν αναπτυγμένο φωνολογικό και μορφοσυντακτικό σύστημα έχοντας δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο (Bishop, 2000).

Τα προβλήματα στη πραγματολογία συνοδεύονται πολλές φορές από εμμονές, έλλειψη ευγένειας, συνεργασίας, ενσυναίσθησης, ευγένειας, αδιαλλαξία και αδυναμία κατανόησης της θέσης του άλλου. Οι Mackay και Anderson (2002) διακρίνουν τις πραγματολογικές διαταραχές σε σοβαρές, μέτριες και ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες. Στις σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες κατατάσσονται τα παιδιά με σοβαρές ψυχώσεις, στις μέτριες τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές και γλωσσικές διαταραχές και στις ήπιες τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Η επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή καθώς και η εστίαση της προσοχής αποτελούν βασικούς παράγοντες για την έναρξη της επικοινωνίας όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Η διαταραχή στη προσοχή και κατά επέκταση στην βλεμματική επαφή δημιουργεί ελλείμματα στις πραγματολογικές ικανότητες καθώς το παιδί δεν μπορεί να επικεντρωθεί στα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί

να ερμηνεύσει τις εκφράσεις του προσώπου του και κατά συνέπεια να δυσκολεύεται να ερμηνεύσει και το μήνυμα. Η δυσκολία αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στη μη κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου είτε στη μη κατανόηση της πρόθεσης του άλλου(Θεωρία του Νου). Η βασική πραγματολογική διαταραχή έγκειται στην εστίαση της κυριολεκτικής σημασίας των λεγομένων του ομιλητή.

Οι Leinonen και Letts (1997) αναφέρουν πως πιθανή αιτία για την πραγματολογική διαταραχή στα παιδιά είναι η αδυναμία στη θεωρία του νου με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελλείψεις στο γνωστικό, κοινωνικό και σημασιολογικό επίπεδο. Η επικοινωνιακή πρόθεση που πραγματοποιείται με σκοπό την αλλαγή της νοητικής κατάστασης του άλλου είναι μια διαδικασία μη δυνατή για τα παιδιά με διαταραχή στη πραγματολογία καθώς δεν μπορούν να την κατανοήσουν.

Η πραγματολογική διαταραχή οδηγεί τα παιδιά σε ελάχιστες μη λεκτικές και παραλεκτικές εκδηλώσεις, σε μονότονη χροιά, μη σωστό τονισμό, σε δυσκολίες στην βλεμματική επαφή, απροθυμία καθώς και σε γλωσσικές, σημασιολογικές και συντακτικές διαταραχές. Ακόμη, δυσκολεύονται στις χωροχρονικές έννοιες, στις μεταφορές και τους ιδιωματισμούς. Πολλές φορές καθυστερούν να ανταποκριθούν στα λεκτικά ερεθίσματα ενώ χρησιμοποιούν λέξεις με παρεμφερή σημασία ή περιγράφουν αυτό που θέλουν χωρίς να το ορίζουν. Τέλος, πραγματοποιούν φωνολογικές και σημασιολογικές παραφασίες.

Όσο αφορά την αφηγηματική τους ικανότητα αντιμετωπίζουν δυσκολία τόσο στο να αφηγηθούν όσο και στο να κατανοήσουν κάτι που άκουσαν ή διάβασαν. Ωστόσο, κάποια παιδιά με πραγματολογική διαταραχή πιθανόν και να μπορέσουν να αφηγηθούν όταν πρόκειται για κάτι πολύ απλό ή μέσω ερωτήσεων που θα τους γίνουν. Η δυσκολία αυτή

στην αφηγηματική ικανότητα δημιουργεί πρόβλημα και στο γραπτό λόγο όταν πρόκειται για κάτι πολύ γενικό και αφηρημένο σε αντίθεση με κάτι συγκεκριμένο και μη σύνθετο. Αξίζει να αναφέρουμε πως τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή θα παρουσιάσουν πρόβλημα και στις δυο περιπτώσεις. Στα μαθηματικά παρουσιάζουν δυσκολία στα προβλήματα καθώς υπάρχει συνδυασμός αφήγησης και εύρεσης πληροφορίας με σημαντικό περιεχόμενο (Boivinδρούκας&Sherrat, 2005). Αρχικά, αναφέρθηκε πως η θεωρία του νου συνδέεται με την πραγματολογία για αυτό εξηγεί και τις πραγματολογικές διαταραχές των παιδιών. Η αδυναμία τους για διαχείριση της συζήτησης και της νοητικής αναπαράστασης κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας οδηγεί σε μηκατανόηση της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή. Συνέπεια της παραπάνω διεργασίας είναι η αποτυχία της συζήτησης και η επιλογή ακατάλληλων πληροφοριών στο θέμα. Η μη λεκτική ένδειξη του συνομιλητή για την ακαταλληλότητα των πληροφοριών δεν γίνεται κατανοητή από το άτομο ώστε να τη διορθώσει (Baron-Cohen, Lesile, &Frith, 1985 Flack, 1996 Frith, 1989).

Μια ακόμη θεωρία που συνδέεται με την πραγματολογία και κατά συνεπεία με τη διαταραχή της, είναι αυτής της κεντρικής συνοχής (Frith,1994). Η θεωρία της κεντρικής συνοχής αναφέρεται στην επιλογή του θέματος συζήτησης και στην διεύρυνση αυτού. Σύμφωνα με τον Jordan (1996), η αδυναμία δημιουργίας ενός νοητικού μοντέλου που συνεπάγεται από τα λόγια του συνομιλητή τη στιγμή της συνομιλίας δυσκολεύει την συζήτηση. Το άτομο δεν μπορεί να επεξεργαστεί τις πληροφορίες στη συνολική τους βάση με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει, εμμένοντας πολλές φορές σε θέματα που θεωρεί ότι τα κατέχει.

Οι Leinonen και Kerbel (1999) υποστηρίζουν πως η θεωρία της συσχέτισης των Sperber και Wilson (1986) εξηγεί θεωρητικά την



διαταραγμένη πραγματολογία διαχωρίζοντας την από την σημασιολογία. Συγκεκριμένα, αναφέρουν την ανικανότητα του ατόμου να εκφράζει τις γνώσεις του με βάση τη καταλληλότητα της στιγμής και να μπορεί να εξάγει ένα συμπέρασμα για το λόγο χρήσης της γλωσσικής έκφρασης. (Νικολόπουλος, 2008)

## 5. ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

### 5.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Η ειδική γλωσσική διαταραχή αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή που πλήττει την γλωσσική ανάπτυξη χωρίς να παρατηρούνται τις περισσότερες φορές συνωδά αναπτυξιακά και νευρολογικά προβλήματα. (Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, (2010) Ο όρος συναντάται με ποικίλες ονομασίες όπως Δυσφασία, Αναπτυξιακή Δυσφασία και Παιδική Δυσφασία ενώ παλαιότερα ήταν γνωστός και με τον όρο Αλαλία. Διαφορετικοί όροι που συναντάμε είναι η Εξελικτική Γλωσσική Διαταραχή (Developmental Language Disorder) (Toppelberg et al., 2000), η Πρωτογενής Εξελικτική Γλωσσική Διαταραχή (Primary Development Language Impairment) (Schuele, 2004), η Εξελικτική Δυσφασία εκφραστικού και αντιληπτικού τύπου (Development Dysphasia) (expressive or receptive-expressive) καθώς και η Διαταραχή Εκμάθησης της Γλώσσας (Language Learning Impairment) (Tallal et al., 1997). (Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, (2010) Το ICD-10 (1993) (Εγχειρίδιο Ταξινόμησης Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς) χρησιμοποιεί τον όρο Διαταραχή στην Έκφραση της Γλώσσας (λόγου) και Αντιληπτική Διαταραχή της Γλώσσας (λόγου). Αναλύοντας τον όρο ειδική γλωσσική διαταραχή διαπιστώνεται, ότι πρόκειται για μια διαταραχή με χαρακτηριστικά που δεν εξηγούν τα γλωσσικά προβλήματα (ειδική), ενώ καταδεικνύει το κομμάτι που παρατηρείται η δυσκολία στα παιδιά ή τους ενήλικες αντίστοιχα (γλωσσική) χρήζοντας έτσι παρέμβασης και βελτίωσης

(διαταραχή).(Καλατζής, 2001)Η συγκεκριμένη διαταραχή αφορά συνήθως παιδιά μικρής ηλικίας ωστόσο υπάρχουν και περιπτώσεις με ειδική γλωσσική διαταραχή όπου οι δυσκολίες εμφανίζονται και στην εφηβεία ή την ενήλικη ζωή. (Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, (2010) Η κλινική έρευνα στηρίζει τη παραπάνω άποψη καθώς οι Agar, Ekleman και Nation το 1984 οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το 40% ομάδας παιδιών συνέχισαν να έχουν δυσκολίες και στην εφηβεία τους. Παρομοίως και οι Johnson(1999)επανεξετάζοντας δείγμα παιδιών από τα 5 έτη, στα 12 και στα 19 αντίστοιχα παρατήρησαν υψηλό βαθμό δυσκολιών στην επικοινωνία.(Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2003)Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή εντοπίζονται στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη πραγματολογία και τη σημασιολογία.Οι δυσκολίες στους παραπάνω τομείς της γλώσσας επηρεάζουν φυσικά τη χρήση, τη κατανόηση και τη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και τη κοινωνική ζωή των παιδιών με αυτά τα χαρακτηριστικά (Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, (2010)

## 5.2. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Η ειδική γλωσσική διαταραχή αποτελεί μια διαταραχή με δυσκολία αποσαφήνισης των παραγόντων που την προκαλούν. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν υπάρχουν κάποια προφανή νευρολογικά ή αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που να την αιτιολογούν. Από το 1970 μέχρι

και σήμερα ερευνώνται τα αίτια της διαταραχής μέσω ποικίλων θεωριών. Αρχικά, χαρακτηρίστηκε ως μια γλωσσική διαταραχή που μπορεί να προκαλείται από εγκεφαλική βλάβη κατά την γέννηση του παιδιού, από παροδική απώλεια της ακοής ή εξαιτίας της μη σωστής ανατροφής των παιδιών. Ωστόσο, έγινε φανερό, πως βασική αιτία της ειδικής γλωσσικής διαταραχής αποτελεί το γονίδιο σε συνδυασμό με ποικίλες περιβαλλοντικές καταστάσεις να αλληλεπιδρούν (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov>, US National Library of Medicine, National Institutes of Health). Συγκεκριμένα, το υπόβαθρο της διαταραχής χαρακτηρίζεται πολυγονιδιακό (Fisher & Franks 2006, Marcus & Fisher 2011) καθώς οφείλεται στο συνδυασμό πολλών γονιδίων και όχι μόνο ενός (Tager-Flusberg 1999). Έχει παρατηρηθεί πως γενετικοί τόποι όπως το χρωμόσωμα 16q, 19q, 13q, 3q (Consortium 2002, 2004, Stein et al 2004) και στο χρωμόσωμα 7 (Fisher et al, 1988) πιθανόν να αιτιολογούν την διαταραχή. Η γονιδιακή φύση της ειδικής γλωσσικής διαταραχής διαπιστώνεται μέσω της επιρροής που υπάρχει από την οικογένεια σε γονιδιακό επίπεδο. Αυτό ωστόσο δεν είναι απόλυτο γιατί εκτός από τα γονίδια μια οικογένεια μοιράζεται και κοινό περιβάλλον. Σε αυτή την περίπτωση είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα μονοζυγωτικά δίδυμα παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιρροή γονιδίων στην ειδική γλωσσική διαταραχή ενώ στα διζυγωτικά δίδυμα τα πιθανά γονίδια SLI διαχωρίζονται κατά 50%.

Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες παρουσιάζουν την ειδική γλωσσική διαταραχή ως μια διαταραχή, η οποία πιθανόν και να έχει και κάποιο νευροβιολογικό υπόβαθρο. αν και δεν οφείλεται σε νευρολογικές βλάβες (Richlan et al 2009, Ulman & Pierpont 2005). Συγκεκριμένα, ελέγχονται τα ανατομικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου καθώς και οι ινίνο διεργασίες. Οι διεργασίες αυτές πραγματοποιούνται κατά την γλωσσική

και αναγνωστική επιτέλεση με διαφορετικό τρόπο από αυτό του τυπικού πληθυσμού. Στην ειδική γλωσσική διαταραχή, η δομή του εγκεφάλου και συγκεκριμένα οι περιοχές του μετωπιαίου φλοιού και η αύλακα του Sylvius πραγματοποιούν διαφορετικές λειτουργίες λόγω της διαταραχής. (Βλασσοπούλου, Μύρκος, 2013)

Διαφορετικές θεωρίες υποστηρίζουν πως τα αίτια για την ειδική γλωσσική διαταραχή μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα: την διαταραχή του συστήματος της γραμματικής, την αδυναμία επεξεργασίας γλωσσικών και μη γλωσσικών δεδομένων και την δυσκολία επεξεργασίας δεδομένων σε συγκεκριμένους μηχανισμούς. Όσο αφορά την πρώτη κατηγορία η γλώσσα είναι ξεχωριστό νοητικό σύστημα και διαφέρει από τα υπόλοιπα νοητικά συστήματα (Fodor, 1983). Η Gopnik (1990) αναφέρεται στη *θεωρία της έλλειψης γραμματικών κανόνων* στην οποία τα παιδιά με SLI δεν χρησιμοποιούν σωστό χρόνο, πρόσωπο και αριθμό στη σύνταξη μιας πρότασης. Αποτέλεσμα αυτού είναι η διαταραχή στους συντακτικούς και μορφοφωνολογικούς κανόνες εξηγώντας και την ασυμφωνία υποκειμένου- ρήματος στις φράσεις. Στην ίδια κατηγορία αναφέρεται και η *θεωρία έλλειψης συμφωνίας* (Clahsen, 1989) η οποία αναφέρεται στην συμφωνία των όρων της πρότασης. Μια ακόμη θεωρία είναι αυτή του *παρατεταμένου σταδίου του προαιρετικού παρεμφάτου* (Rice, Wexler & Cleave, 1995) όπου τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή εμφανίζουν περισσότερο στη μη χρήση χρόνου σε κύριες προτάσεις σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Στο επόμενο επίπεδο- στάδιο, η ειδική γλωσσική διαταραχή οφείλεται σε αδυναμία επεξεργασίας γλωσσικών και μη γλωσσικών δεδομένων. Ειδικότερα έχει διατυπωθεί η *θεωρία της γενικής επιβράδυνσης* (Kail, 1994) σύμφωνα με την οποία η επεξεργασία είναι πιο αργή σε σχέση με φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ο Leonard (1988)

μένοντας στο ίδιο στάδιο αναφέρει τη *θεωρία της επιφάνειας* στην οποία τα γραμματικά μορφήματα κατακτώνται δύσκολα με αποτέλεσμα να είναι μικρής διάρκειας, χωρίς τονισμό και πιο μικρά από μια συλλαβή.

Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τη θεωρία της φωνολογικής μνήμης (Gathercole&Baddele, 1990) με βάση την οποία κατακτώνται νέες λέξεις. Τα παιδιά με SLI αδυνατούν να επαναλάβουν λέξεις που δεν είναι πραγματικές καθώς και λέξεις πραγματικές που βρίσκονται σε μια λίστα εξαιτίας της διαταραχής της φωνολογικής μνήμης ενώ το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και στις προτάσεις με πολλούς όρους. Κλείνοντας, θα αναφέρουμε και την *θεωρία ανεπάρκειας επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων μικρής διάρκειας και ταχείας ακολουθίας των Tallal&Stark (1981)* σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή δεν μπορούν να διακρίνουν ακουστικά τα μικρά και γρήγορα ερεθίσματα εμφανίζοντας έτσι προβλήματα αντίληψης. (Νικολόπουλος, 2008)

### 5.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή δεν κατατάσσονται σε μια κοινή ομάδα καθώς οι δυσκολίες που παρουσιάζουν (διαταραχή στη κατανόηση, τη παραγωγή, την έκφραση, τη σύνταξη, τη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σημασιολογία και την πραγματολογία) ποικίλουν σε κάθε περίπτωση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενταχθούν σε μια κατηγορία. Για το λόγο αυτό διακρίνονται σε 6 διαφορετικές

κατηγορίεςειδική γλωσσικής διαταραχής από τους Rapin και Allen (1987). Συγκεκριμένα, διακρίνουμε την **γλωσσική ακουστική αγνωσία**, στην οποία τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλωσσική κατανόηση, στην κατανόηση των χειρονομιών, στην παραγωγή ομιλίας και στην άρθρωση. Εν συνεχεία, έχουμε την **λεκτική δυσπραξία**, στην οποία παρατηρούνται χαρακτηριστικά στοματικής δυσπραξίας, μειωμένη ομιλία με προτάσεις μικρού μήκους, διαταραχή στη παραγωγή γλωσσικών ήχων ενώ συνυπάρχει καλή κατανόηση. Η τρίτη υποκατηγορία είναι το **σύνδρομο διαταραχής φωνολογικού προγράμματος**, όπου παρατηρείται δυνατότητα ομιλίας με μεγάλες προτάσεις καθώς και επαρκής κατανόηση, ωστόσο το περιεχόμενο των λεγομένων είναι δυσνόητο. Το **σύνδρομο φωνολογικής ανάπτυξης**, χαρακτηρίζεται από φωνολογικά, μορφολογικά, μορφοσυντακτικά και γραμματικά προβλήματα καθώς και δυσκολία στην ομιλία (μικρό μήκος προτάσεων) και την κατανόηση προτάσεων με πολλούς όρους. Επόμενο σύνδρομο είναι αυτό της **λεξικής- συντακτικής διαταραχής**, στην οποία φωνολογικά παρατηρείται αρτιότητα καθώς και στη σύνταξη όπου οι ελλείψεις είναι λίγες. Αντίθετα, η εύρεση των σωστών λέξεων και η χρήση της γλώσσας σε περιπτώσεις διαλόγου και αφήγησης πλήττεται. Στην κατανόηση υπάρχει καλύτερη πρόγνωση σε συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις και όχι σε πιο γενικές έννοιες. Τελευταία υποκατηγορία, είναι το **σύνδρομο σημασιολογικής- πραγματολογικής διαταραχής**, όπου η άρθρωση είναι καλή και στη γραμματική δεν διαπιστώνονται ελλείψεις. Το περιεχόμενο της ομιλίας είναι περίεργο και πολλές φορές γίνεται χρήση λέξεων που δεν είναι γνωστές στα ίδια τα παιδιά. Η κατανόηση των μεταφορικών εννοιών είναι δύσκολη ενώ δυσκολεύονται και στην επικοινωνιακή συνδιαλλαγή με άλλα άτομα για ένα συγκεκριμένο θέμα (διάλογος). (Νικολόπουλος, 2008)

#### 5.4. ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ – ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή εκφραστικού τύπου παρουσιάζουν αρκετά καλή κατανόηση λεξιλογίου και σύνταξης ενώ εμφανίζουν καλή μνήμη και δυνατότητα διάκρισης φωνημάτων. Ακόμη, δυσκολεύονται σε ότι αφορά την έκφραση του προφορικού λόγου ως προς τη σημασιολογία και τη σύνταξη (Aram&Nation, 1975 Leonard, 1988 Wolfusetal., 1980).

Αντίθετα, τα παιδιά με αντιληπτικού-εκφραστικού τύπου ειδική γλωσσική διαταραχή δεν έχουν καλή κατανόηση λεξιλογίου, σύνταξης, φωνολογικής διάκρισης, μνήμης, σημασιολογίας και σύνταξης. Δυσκολία αντιμετωπίζουν και στην κατονομασία εικόνων, στο διάλογο καθώς και στην επανάληψη ακουστικών ερεθισμάτων (Leonardetal., 1983 Gathercole&Baddeley, 1990).

Σε γνωστικό επίπεδο τα παιδιά με SLI παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο πρακτικής νοημοσύνης συγκριτικά με τη λεκτική. Η βάση αυτού προέρχεται από την ομαδοποίηση των υποδοκιμασιών WISC-R. Η ίδια διαπίστωση φάνηκε να υπάρχει και σε ελληνικό δείγμα παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή μέσω του WISCIII. Ωστόσο, πολλές ακόμα έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για την λεκτική και μη λεκτική νοημοσύνη όπως της Botting (2005). Σύμφωνα με αυτή την έρευνα παρατηρήθηκε το αντίθετο, δηλαδή μείωση της πρακτικής νοημοσύνης σε σχέση με την λεκτική, όχι όμως για όλο το δείγμα της έρευνας. Μέσα από αυτή τη



διαπίστωση οι DeThrone υποστήριξαν πως η πρακτική νοημοσύνη και οι γλωσσικές ικανότητες εξαρτώνται κάθε φορά από τη δοκιμασία με την οποία ελέγχονται.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις θα ακολουθήσει μια αναλυτική αναφορά έρευνας με σκοπό τη μελέτη των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποτελούνταν από δείγμα 81 μαθητών (αγόρια-κορίτσια) 6-16 ετών, που αξιολογήθηκαν από την Ειδική Ερευνητική Διαγνωστική και Θεραπευτική Μονάδα: Σπύρος Δοξιάδης Έρευνα για το Παιδί. Το 14% του δείγματος ήταν παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή και μαθησιακές δυσκολίες (ανάγνωση, γραπτή έκφραση) ενώ τα υπόλοιπα αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Ο δείκτης νοημοσύνης τους ήταν 96.6 (Τ.Α.= 8.31) ενώ η λεκτική και πρακτική νοημοσύνη ήταν 89.1 (Τ.Α.=10.05) και 105.5 (Τ.Α.=9.19) αντίστοιχα.

Η διαδικασία διάγνωσης περιελάμβανε τα εξής στάδια: 1) συνέντευξη γονέων από ψυχολόγο 2) ψυχολογική εκτίμηση των παιδιών μέσω σταθμισμένων δοκιμασιών 3) αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών 4) αξιολόγηση από λογοθεραπευτή και 5) παιδοψυχιατρική και αναπτυξιακή αξιολόγηση. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες αξιολόγησης διαγνώστηκαν 40 παιδιά με διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας και 41 με διαταραχή στην αντίληψη της γλώσσας με βάση το ICD-10. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το WISC-III (1991) το οποίο αξιολογεί τις νοητικές δεξιότητες και αποτελείται από 13 υποκλίμακες. Από αυτές οι 6 αφορούν την ακουστικό- γλωσσική επικοινωνία και οι υπόλοιπες 7 την πρακτική νοημοσύνη. Τέλος, έγινε χρήση μιας άτυπης δοκιμασίας αξιολόγησης γλωσσικών ικανοτήτων που περιελάμβανε προφορικές οδηγίες, κατηγορίες λέξεων, σημασιολογικές σχέσεις. Για τη βαθμολογία

των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το άθροισμα των βαθμών των εξής κατηγοριών: της Διατύπωσης, της Ανάκλησης και του Σχηματισμού προτάσεων καθώς και η Κατανόηση ιστοριών και οι Λεκτικοί Συνειρμοί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας έχουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά με διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας ως προς το δείκτη νοημοσύνη, την πρακτική νοημοσύνη του WISC-III και των υποκατηγοριών του. Διαπιστώθηκε ότι και στις δύο ομάδες παιδιών η πρακτική νοημοσύνη υπερίσχυε σε σχέση με την γλωσσική. Παρόμοιο, ήταν και το αποτέλεσμα της έρευνας των Ottem (2002), Ρότσικα (2007) Filippatou&Livaniou (2005), Ottem (2002), Marini, Tavano&Fabbro (2008) για την σχέση λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης. (Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, (2010 )

#### 5.4. ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ – ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ

Οι γραμματικές και σημασιολογικές δυσκολίες των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή ερμηνεύονται με βάση τη γλωσσική αιτιολογία ή την αδυναμία στο μηχανισμό μάθησης. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ηλικία 3 ετών ξεκινούν και παράγουν σωστές προτάσεις γραμματικά ενώ προοδευτικά οδηγούνται στην συντακτική, μορφολογική και σημασιολογική τους ολοκλήρωση. Αντίθετα, τα παιδιά με SLI θα αναπτύξουν δυσκολίες και αναπτυξιακή καθυστέρηση σε όλους τους

παραπάνω τομείς (Leonard, 1998).Οι έρευνες των τελευταίων ετών διαπιστώνουν πως η ομιλία στην ειδική γλωσσική διαταραχή καθυστερεί και εμφανίζεται με τη μορφή λέξεων στο τέλος του 2ου έτους της ζωής. Στην προσχολική ηλικία το λεξιλόγιο χαρακτηρίζεται ελλιπές με απλουστευμένη μορφή στη γραμματική, απαλοιφές μορφημάτων και μειωμένο λεξιλόγιο (Bishop, 2002).

Οι περισσότερες αναφορές στην ειδική γλωσσική αφορούν την αγγλική γλώσσα καθώς στην ελληνική η μελέτη είναι περιορισμένη ως προς τη φωνολογία, εστιάζοντας περισσότερο στις μορφοσυντακτικές ελλείψεις (Stavrakaki, 2005).Οι δύο γλώσσες διαφέρουν στα χαρακτηριστικά των δυσκολιών που παρουσιάζονται στα παιδιά με SLI.Οι δυσκολίες στην γραμματική με δυσκολία χρήσης οριστικού άρθρου, συμπληρωματικού δείκτη, αντωνυμίας και συμφωνίας υποκειμένου- ρήματος είναι κάποιες από τις γραμματικές αδυναμίες των παιδιών. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν προκύψει μέσω ερευνών με μικρό δείγμα ατόμων με SLI για αυτό και δεν αποτελούν οριστικές διαπιστώσεις αλλά ενδεικτικές.

Ως προς τη σημασιολογία και τη σύνταξη η Stavrakaki (2002) αναφέρει πως η κατάκτηση της διαφέρει στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή είτε λόγω γνωστικών ελλειμμάτων είτε λόγω αδυναμίας επεξεργασίας στο γλωσσικό σύστημα.(Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, 2010)

## 5.5 ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ - ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική παρουσιάζουν διαταραχή στην ανάκληση ρημάτων και ουσιαστικών (Black&Chiat, 2003 Skipetal. 2002). Η διαδικασία ανάκλησης στο ερέθισμα μιας εικόνας χρειάζεται την οπτική αναγνώριση του τι απεικονίζεται, την κατονομασία του συγκεκριμένου πράγματος που ζητάτε να αναγνωριστεί και την φωνολογική πραγμάτωση μέσα από τις χιλιάδες λέξεις που υπάρχουν στο μυαλό μας. Η έρευνα που θα ακολουθήσει βασίζεται στην ψυχολογολογική άποψη του Leveletal. (1999), η οποία ακολουθεί δυο στάδια αυτό της επιλογής και της ανάκλησης λήμματος. Τα ρήματα διακρίνονται σε ενόργανα όταν χρειάζονται ένα όργανο για να πραγματοποιηθούν δηλαδή ένα ουσιαστικό (π.χ. καρφώνω- σφυρί), με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολα αυτά τα ρήματα στην ανάκληση σε σχέση με ανόργανα ρήματα (π.χ. αναβιώνω).

Όσο αφορά την έρευνα μελετά την απόκλιση στην ανάκληση ρημάτων και ουσιαστικών σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Στην έρευνα συμμετέχουν 5 κορίτσια και 3 αγόρια με ειδική γλωσσική διαταραχή (συνολικά 8 παιδιά) ηλικίας 4.02- 6.10 ετών, 8 παιδιά τυπικής ανάπτυξης με την ίδια αναλογία φύλου και ηλικίας και 8 παιδιά με τυπική ανάπτυξη και ίδια γλωσσική ηλικία (1.09- 4.11 ετών) με αυτή των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: 1) η περιγραφή μια δραστηριότητας από τα παιδιά, ώστε να ληφθεί δείγμα 100 λέξεων για τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι λέξεις αυτές 2) το GreekObjectAndActionTest (GOAT, Kabanaros, 2003) που αφορά την

ανάκληση ρημάτων και ουσιαστικών. Σε αυτό το τεστ δόθηκαν στα παιδιά φωτογραφίες έγχρωμες και τους ζητήθηκε να κατονομάσουν τα εικονιζόμενα αντικείμενα καθώς και φωτογραφίες με ρήματα/ενέργειες για να περιγράψουν τι κάνει το άτομο της φωτογραφίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά λαθών με μέσο όρο 53% μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που είχαν όμως την ίδια ηλικία με ποσοστό 52%. Αντίθετα, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και κοινή χρονολογική ηλικία κατέγραψαν ποσοστό 35% (Βογινδρ. Αναπτ. σελ. 85). Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή δυσκολεύτηκαν στα ενόργανα ουσιαστικά όπως και τα παιδιά με ίδια γλωσσική ηλικία ενώ πολλές φορές (ποσοστό 43%) δεν έδιναν καμία απάντηση.

Συμπερασματικά τα αποτελέσματα φανερώνουν δυσκολία στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή ως προς την ανάκληση λέξεων (Lahey&Edwards, 1999)(συμβαδίζοντας με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας) ενώ διαπιστώθηκε δυσκολία περισσότερο στα ουσιαστικά από ότι στα ρήματα που ήταν το αναμενόμενο. (Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, 2010)

## 5.6. ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Οι μελέτες γύρω από την ειδική γλωσσική διαταραχή έχουν καταγράψει προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών ως προς τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Τα παιδιά ηλικίας 2- 3 ετών που μίλησαν αργότερα από τα προβλεπόμενο φάνηκε πως είχαν χειρότερη κοινωνική συμπεριφορά ακόμα και αν δεν λάβουμε υπόψη τα κομμάτια που περιλαμβάνει η γλώσσα. Περίπου το 1/3 των παιδιών που άργησαν να μιλήσουν παρουσίασαν δεκτικά ελλείμματα γλώσσας στα πλαίσια των πληροφοριών που λάμβαναν. Σε ηλικία 3 ετών όλα σχεδόν τα παιδιά εμφάνισαν προβλήματα κοινωνικοποίησης. Τα γλωσσικά ελλείμματα οδηγούν σε κοινωνικά και συναισθηματικά ελλείμματα με αποτέλεσμα να υπάρχουν κακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Μέσα από τις παραπάνω ερευνητικές παρατηρήσεις είναι φανερό το πρόβλημα σε επίπεδο πραγματολογίας χωρίς όμως να μπορούμε να βρούμε το αίτιο-αποτέλεσμα.

Η εμπειρία έχει αποδείξει ότι το επίπεδο γλώσσας κάθε μαθητή επηρεάζει τη σχέση του με τους συμμαθητές και αυτό αποδεικνύεται στη μελέτη της Rice και των συναδέλφων της (1991). Αξιολογώντας το κοινωνικό επίπεδο των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον κατέγραψε 4 κατηγορίες παιδιών : 1) παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή 2) παιδιά με λεκτικές δυσκολίες 3) παιδιά με αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα και 4) παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Η ομάδα των μαθητών με SLI παρουσίασε ομοιότητες με τα παιδιά με αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, δεν έπαιρναν πρωτοβουλία για την έναρξη διαλόγου και στις περιπτώσεις που έπαιρναν, αυτή απευθυνόταν σε κάποιον ενήλικα και όχι σε κάποιο

παιδί που βρισκόταν στο περιβάλλον. Οι Hadley και Rice (1991) μέσα από τα παραπάνω διατύπωσαν την άποψη πως τα παιδιά με δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα γενικότερα δεν αναπτύσσουν επικοινωνία με τους συμμαθητές του στην κατάλληλη γλώσσα για την χρονολογική τους ηλικία. Πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις ενώ χαρακτηρίζονται αναισθητα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά πριν την ηλικία των 7-8 ετών. Μέσα από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως σε ηλικία 3-4 χρονών τα παιδιά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το επικοινωνιακό και γλωσσικό επίπεδο των συνομηλίκων τους με αποτέλεσμα να επιλέγουν παιδιά με ανάλογες γλωσσικές ικανότητες με αυτά. Η αδυναμία αυτή δημιουργεί αρνητικές συνέπειες στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών καθώς βιώνουν το αίσθημα της αποτυχίας σε επικοινωνιακό επίπεδο με αποτέλεσμα να μην είναι πρόθυμα να δημιουργήσουν κοινωνικές επαφές.

Η αξιολόγηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών εξετάστηκε και από τους Gertner, Rice and Hadley (1994) οι οποίοι χρησιμοποίησαν μια κοινωνικομετρική μέθοδο μέσω της οποίας επέλεξαν οι μαθητές με ποιούς συμμαθητές τους ήθελαν να παίξουν και με ποιους όχι. Τα παιδιά που είχαν την κατάλληλη γλωσσική ικανότητα για την ηλικία τους ήταν αυτά που είχαν την μεγαλύτερη δημοτικότητα. Αντίθετα, από τις ομάδες των παιδιών που αναφέραμε και παραπάνω, η ομάδα των παιδιών με SLI καθώς και η ομάδα με τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα συγκέντρωσαν αρνητική κριτική από τα υπόλοιπα παιδιά. Οι κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή είναι αλληλένδετες με το μειωμένο γλωσσικό επίπεδο που παρουσιάζουν. Το 1998 οι Redmond και Rice ανέφεραν πως οι δάσκαλοι εντόπισαν τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών με SLI σε αντίθεση με τους γονείς.

Αυτό φανερώνει την ιδιαιτερότητα που φανερώνουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού.

Η βασική αιτία της δυσκολίας στο να ερμηνευτούν τα πραγματολογικά προβλήματα των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή είναι η ανομοιογένεια που ποικίλει. Στα μέσα του 1980 δημιουργήθηκαν στις ΗΠΑ και στην Αγγλία δύο είδη περιγραφικών ταξινομιών γλωσσικών διαταραχών. Σύμφωνα με αυτές τις ταξινομίες τα δομικά στοιχεία της γλώσσας είναι ανεπηρέαστα ενώ η χρήση της είναι λανθασμένη. Πάνω σε αυτό οι Rapen & Allen διατύπωσαν τον όρο *σύνδρομο σημασιολογικής και πραγματολογικής έλλειψης*. Εν συνέχεια οι Bishop & Rosenbloom συμφωνώντας με τα παραπάνω, ανέφεραν τον όρο *σημασιολογική και πραγματολογική διαταραχή*.

Η διατύπωση των ταξινομιών από τον Rapen είχε ως στόχο να διαχωρίσει τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή και να εντοπίσει την αιτία από την οποία υπάρχουν αυτού του είδους τα επικοινωνιακά προβλήματα. Η ταξινομία της Αγγλίας αναφέρει τον όρο *σημασιολογική και πραγματολογική διαταραχή ως υποενότητα του SLI*.

Το 1997 οι Conti-Ramsden, Crutchley & Botting πραγματοποίησαν έρευνα σε ένα τυχαίο δείγμα 7 χρονών παιδιών μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων, αξιολογήσεις καθηγητών και προσαρμοσμένα τεστ. Οι δυσκολίες έγιναν ορατές μέσω των αξιολογήσεων που δημιούργησαν οι καθηγητές, καταδεικνύοντας σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες. Οι πραγματολογικές ελλείψεις φανερώνονται στο επίπεδο των δομικών ικανοτήτων της γλώσσας. (Dorothy V. M. Bishop, Laurence B. Leonard, (2000)



## 5.6.1 ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΙΔΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ

Οι ιδιωματικές εκφράσεις, αποτελούν ένα είδος μεταφορικού λόγου όπου οι λέξεις και οι φράσεις που τις απαρτίζουν δεν σημαίνουν ακριβώς αυτό που δείχνει το νόημα τους. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσιάζουν αναπτυξιακές και επικοινωνιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις ιδιωματικές εκφράσεις. Σύμφωνα με τον Bussman (1996), η σημασία του ιδιωματισμού δεν επέρχεται από τα στοιχεία της φράσης αλλά από τη συνολική ερμηνεία των όρων. Ακόμη, σε περίπτωση αλλαγής κάποιου στοιχείου της ιδιωματικής φράσης αλλάζει και το νόημα της καθώς δεν είναι επαρκές. Η κατανόηση των μεταφορικών εννοιών ξεκινά από τη πρόωρη παιδική ηλικία και συνεχίζεται σε ολόκληρη την ζωή του ανθρώπου (Nirppold&Duthie, 2003). Η διαδικασία αυτή επιτελείται, είτε μέσω εκμάθησης των ιδιωματισμών σαν μεγάλες λεξικές ενότητες όπως οι λέξεις (Ackerman,1982) είτε μέσω των επιμέρους συστατικών (Gibbs,1987). Καθώς οι ιδιωματισμοί είναι ένα μέρος του επικοινωνιακού πλαισίου και της πρόθεσης του ομιλητή αποτελούν και μέρος της πραγματολογίας. Η Norbury(2004) παρατήρησε δυσκολίες κατανόησης των ιδιωματικών εκφράσεων σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή σε σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με SLI σε πραγματολογικό επίπεδο αιτιολογεί αυτή τους την αδυναμία κατανόησης των ιδιωματισμών (Laval, 2009).

Στα πλαίσια των παραπάνω παρατηρήσεων πραγματοποιήθηκε έρευνα μεταξύ των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) και των παιδιών με Asperger συγκρινόμενα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η

διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε και σε ενήλικα άτομα ώστε να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 11 άτομα με διάγνωση ειδικής γλωσσικής διαταραχής, 11 άτομα με Σύνδρομο Asperger, 10 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 11 ενήλικες τυπικής ανάπτυξης επίσης. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης. Η διάγνωση έγινε σύμφωνα με το DSM- IV (APA 1994) ενώ για το Δείκτη Νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε το WISCIII (Γεώργας, Μπεζεβέγκης, Παρασκευοπούλου- Γιαννιτσάς 1997).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η **Δοκιμασία Κατανόησης Ιδιωματικών Φράσεων** (Βογινδρούκας, Καργιωτίδης, 2006). Συγκεκριμένα υπήρχαν 22 ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούσαν κάθε φορά σε 4 εικόνες που περιλάμβαναν μια ιδιωματική φράση. Ο εξεταζόμενος έπρεπε να υποδείξει τη σωστή εικόνα ανάλογα με την ιδιωματική φράση που άκουγε. Στις υπόλοιπες εικόνες υπήρχαν μια από τις έννοιες της ιδιωματικής φράσης, η κυριολεκτική σημασία της φράσης και η αντίθετη ερμηνεία της. Το περιεχόμενο των ιδιωματισμών προήλθε από τα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού ώστε να είναι βέβαιο πως τα παιδιά θα έχουν έρθει σε επαφή με αυτούς τους ιδιωματισμούς και θα τους είναι οικείοι. Επίσης, λήφθηκε υπόψη και η δυνατότητα οπτικής αναπαράστασης των ιδιωματικών φράσεων. Ωστόσο, η δυσκολία που παρουσίαζαν κάποιοι από τους ιδιωματισμούς ως προς την κατανόηση και την απεικόνιση τους, οδήγησε στην επιλογή μερικών από αυτούς.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας δόθηκαν μέσω περιγραφικής ανάλυσης δεδομένων, ελέγχου t- test σε ανεξάρτητα δείγματα (για τον έλεγχο των διαφορετικών ομάδων) και ανάλυση συσχέτισης Spearman. Ο έλεγχος του t- test λοιπόν, απέδειξε πως τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή έχουν χαμηλές πραγματολογικές

επιδόσεις (ανάλογη μελέτη από Norbury, 2004) καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις εικόνες με τους ιδιοματισμούς συγκριτικά με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης της έρευνας. Ωστόσο, τα ποσοστά τους είναι καλύτερα σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών με σύνδρομο Asperger που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ανάλυση συσχέτισης του δείκτη νοημοσύνης και της σωστής απάντησης, μέσω του Spearman, δεν φάνηκε να σχετίζεται.

Πίνακας: Μέσοι όροι συσχέτισης δείκτη νοημοσύνης και τυπικής απόκλισης των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και των παιδιών με Σύνδρομο Asperger. (Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, (2010))

	M.O	T.A
Παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή	89.54	10.17
Παιδιά με Σύνδρομο Asperger	84.63	12.25

(Πηγή: Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, (2010))

## 5.7 ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ – ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Η θεραπεία των πραγματολογικών διαταραχών εξαρτάται από το πλαίσιο της διαταραχής στην οποία εμφανίζονται καθώς και τη σοβαρότητα της πραγματολογικής διαταραχής. Συγκεκριμένα στις γλωσσικές διαταραχές η πραγματολογία μπαίνει μέσα στους συνολικούς θεραπευτικούς στόχους, ενώ στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελείτο πρώτο στόχο θεραπείας. Στις περιπτώσεις όπου η διαταραχή είναι σοβαρή όπως αναφέραμε η θεραπεία της είναι άμεση καθώς το παιδί χρειάζεται να αναπτυχθεί κοινωνικά. Το οικογενειακό περιβάλλον έχει σημαντική θέση σε κάθε τέτοια περίπτωση καθώς χρειάζεται να ακολουθεί τις οδηγίες του θεραπευτή και να εφαρμόζει κάθε δραστηριότητα στο περιβάλλον του σπιτιού του παιδιού. Σε αυτό το στάδιο το παιδί πρέπει να περάσει στην γενίκευση των κοινωνικών και επικοινωνιακών στόχων ώστε να μπορεί να τους εφαρμόσει σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που συμβάλλουν στις κοινωνικές συνδιαλλαγές με μη λεκτικό τρόπο. Μερικά παραδείγματα τέτοιων συστημάτων είναι το MAKATON (Walker, 1980) και το PictureExchangeCommunicationSystem (PECS) (Bondy&Frost, 1985). Το PECS αποτελεί κατά κύριο λόγο σύστημα επικοινωνίας ενώ το MAKATON αποτελεί μέσο με το οποίο το παιδί αναπτύσσει την επικοινωνία πριν τη λεκτική έκφραση.

Η θεραπευτική διαδικασία των διαταραχών της πραγματολογίας περιλαμβάνει αρχικά τη συνειδητοποίηση των δυσκολιών του ατόμου. Στη συνέχεια χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η δυνατότητα κατανόησης

νοητικών αναπαραστάσεων και ανάγνωσης του νου καθώς και το επίπεδο κατανόησης γραπτής και προφορικής παραγωγής (αφήγηση). Ακόμη, το θεραπευτικό πλάνο συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη αφηρημένης σκέψης, την κατανόηση μεταφορικών εννοιών, υπονοούμενων, ειρωνείας και την συναισθηματική έκφραση. Σημαντική είναι και η ανάπτυξη της αντίληψης των προθέσεων των άλλων ατόμων καθώς και ο αυτοέλεγχος του ίδιου του παιδιού. Τέλος, σε ότι αφορά το μαθησιακό κομμάτι είναι απαραίτητη η εκμάθηση γραπτής και προφορικής παραγωγής αφηγημάτων καθώς και μαθηματικών προβλημάτων. Η υλοποίηση των παραπάνω θεραπευτικών στόχων μπορεί να γίνει μέσω οπτικών ερεθισμάτων με βίντεο (βοηθητικό μέσο στα άτομα με πραγματολογικές δυσκολίες) καθώς και μέσω κοινωνικών ιστοριών που θα βοηθήσουν το παιδί να συμπεριφέρεται κατάλληλα σε κάθε περίπτωση.(Νικολόπουλος, 2008)

## 6. TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE (TOPL-2)

### 6.1 Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ TOPL-2

Το TOPL-2 δημιουργήθηκε, το 1992 με σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών και να αξιολογήσει την ικανότητα τους στην πραγματολογία μέσω ενός τυποποιημένου εργαλείου αξιολόγησης. Αποτελεί το πρώτο τεστ που αξιολογεί την δυνατότητα των μαθητών ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τη γλώσσα σε πραγματολογικό επίπεδο και σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια. Η συγκεκριμένη έκδοση είναι η νέα μορφή του TOPL-2 που έχει εξελιχθεί και διαμορφωθεί καλύτερα. Περιλαμβάνει οπτικές αναπαραστάσεις οι οποίες συνοδεύονται από λεκτική προτροπή ώστε να υπάρξει μια λεκτική απάντηση από τον εξεταζόμενο. Για την στάθμιση του τεστ χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 1.061 ατόμων από 21 πολιτείες των ΗΠΑ. Οι μεταβλητές που λήφθηκαν υπόψη στο δείγμα ήταν το φύλο, η διαμονή, η φυλή, η γεωγραφική περιοχή και η εθνικότητα. (Phelps-Tesaraki, Phelps-Gunn, 2007)

## 6.2 Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ TOPL-2

Το TOPL-2 αποτελεί ένα εργαλείο αποτελεσματικής αξιολόγησης της πραγματολογίας, η οποία αφορά τη δυναμική του ατόμου στις κοινωνικές του συνδιαλλαγές. Με σκοπό λοιπόν, να ικανοποιήσει την παραπάνω απαίτηση χρησιμοποιεί αφηγήσεις στα πλαίσια του φυσικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι καθημερινές επικοινωνιακές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αναφορικά χρησιμοποιεί 43 στοιχεία, που περιέχουν επιμέρους συστατικά αξιολόγησης για τις απαντήσεις. Ορισμένα από αυτά τα στοιχεία αντανακλώνται σε εικόνες που περιέχονται στο τεστ παρουσιάζοντας κοινωνικές καταστάσεις τις οποίες αξιολογούν και διαμορφώνουν μέσω των απαντήσεων τους οι εξεταζόμενοι. Μέσω του TOPL-2 δίνεται μια κλινικά χρήσιμη και ποιοτική αξιολόγηση, η οποία χρησιμοποιεί ένα μοντέλο 7 παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί είναι: το φυσικό πλαίσιο, το κοινό, το θέμα, ο σκοπός, τα μη λεκτικά νοήματα, οι αφαιρέσεις και η πραγματολογική αξιολόγηση.

Η χρήση του TOPL-2 έγκειται στο να εντοπίσει τα άτομα που αντιμετωπίζουν πραγματολογικές δυσκολίες, ελέγχοντας τις δυνατότητες τους καθώς και τις αδυναμίες που παρουσιάζουν σε σχέση με αυτό που αναμένεται την ηλικία τους. Συνίσταται ειδικότερα για παιδιά που χρησιμοποιούν την εκφραστική γλώσσα και συγκεκριμένα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με διαταραχές και καθυστέρηση στη γλώσσα. Ακόμη, αφορά παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση καθώς και διαταραχές στη συμπεριφορά, την προσοχή και τα προβλήματα άγχους. Έχει στόχο να τεκμηριώσει την πρόοδο του ατόμου

ως αποτέλεσμα ενός ειδικού προγράμματος παρέμβασης παρέχοντας τη μέτρηση του πραγματολογικού επιπέδου μέσα από την έρευνα. Τέλος, χρησιμοποιείται και για την αντιμετώπιση των αναγκών που παρουσιάζει ο πληθυσμός που συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία.(Phelps-Tesaraki, Phelps- Gunn, 2007)

### 6.3. ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΤΟPL-2

Ο διαχωρισμός του τεστ καλύπτει ηλικιακά ένα ευρύ φάσμα παιδιών και εφήβων καθώς αφορά τις ηλικίες 6- 18 (επιλεκτικότητα μαθητών). Το TOPL-2 αποτελείται από 43 ενότητες και 19 ενότητες αξιολόγησης, οι οποίες δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τη πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας. Οι φόρμες αξιολόγησης τους τεστ χωρίζονται σε δυο μέρη (6- 7, 8-18 ετών). Τα παιδιά εξετάζονται στις εικόνες ανάλογα με την ηλικία τους ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα να εξεταστούν και στις υπόλοιπες ενότητες αλλά με διαφορετικό βιβλίο καταγραφής σε περίπτωση που ο εξεταστής επιθυμεί να συγκεντρώσει περαιτέρω πληροφορίες. Οι ηλικίες 8-18 ετών εξετάζονται και στις 43 ενότητες του τεστ. Στις δύο φόρμες υπάρχουν κάποιες ενότητες που ονομάζονται PE και δεν βγάζουν αποτέλεσμα αλλά μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες όσο αφορά τις απαντήσεις των μαθητών. Οι σωστές απαντήσεις στις PE κατηγορίες θα πρέπει να λαμβάνονται θετικά υπόψη στη βαθμολόγηση. (Phelps- Tesaraki, Phelps- Gunn, 2007)



## 7. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό την διερεύνηση των πραγματολογικών ικανοτήτων σε παιδιά με γλωσσικά προβλήματα (SLI) ηλικίας 6-7 ετών μέσω του Test of Pragmatic Language (TOPL-2).

## 8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό εργαλείο SPSS (IBM SPSS Statistics Version 21).

Θεωρήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή η ομάδα (Ομάδα I: παιδιά τυπικής ανάπτυξης, Ομάδα II: παιδιά με γλωσσική διαταραχή). Ως εξαρτημένη θεωρήθηκε η μεταβλητή που αντιστοιχεί στο συνολικό σκορ των συμμετεχόντων στο τεστ. Η ύπαρξη συσχέτισης στατιστικά σημαντικής ορίστηκε για  $p < 0,05$ .

Έγινε έλεγχος κανονικότητας της συνεχούς εξαρτημένης μεταβλητής (σκορ επιτυχίας στο τεστ). Διαπιστώθηκε ότι η εξαρτημένη μεταβλητή δεν είναι κανονικά κατανεμημένη (normally distributed), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος,  $< 50$ ) είναι μικρότερη από 0,05.

Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ώστε να περιγραφούν οι μεταβλητές και να φανερωθούν οι γενικές τάσεις στα δεδομένα ενώ για να περιγραφούν οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων στα στοιχεία του εργαλείου έγινε εστίαση κυρίως στη μέση τιμή (mean). Η επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, να ελεγχθεί δηλαδή αν η διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων (η μία περιλαμβάνει παιδιά με τυπική ανάπτυξη και η άλλη παιδιά με γλωσσική διαταραχή) ήταν στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη μη παραμετρική μέθοδο Mann-Whitney U test αφού πληρούνταν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη επιλογή (σύγκριση ομάδων, μία κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή, μία συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή, καμία συμμεταβλητή, μη κανονική κατανομή).

## 9. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

### 9.1. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από 3 παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή ηλικίας 7 ετών και από 3 παιδιά ίδιας ηλικίας με τυπική ανάπτυξη, με σκοπό την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή επιλέχθηκαν με κριτήριο την διαταραχή που παρουσίαζαν (SLI), την ηλικία τους (6- 7 ετών) ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία του τεστ καθώς και την απουσία λοιπών συνδυαστικών νευρολογικών προβλημάτων (π.χ.

προβλήματα όρασης, ακοής). Όσο αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, το κριτήριο που λήφθηκε υπόψη αφορούσε μόνο τη χρονολογική τους ηλικία.

Η διαδικασία του τεστ πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Διάγνωσης και Θεραπείας Διαταραχών, Διά Λόγου. Σε συνεργασία με την λογοθεραπεύτρια του κέντρου επιλέχθηκαν τα παραπάνω παιδιά και δόθηκε η απαραίτητη άδεια των γονέων για την εφαρμογή του τεστ TOPL-2. Η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε στο χώρο του κέντρου σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο ώστε να είναι ήσυχος και άδειος με σκοπό την καλύτερη απόδοση του εξεταζόμενου παιδιού. Ο χρόνος που καταναλώθηκε για το 1 από τα 3 παιδιά με SLI διήρκησε μια ώρα, όπως προβλέπεται από τις οδηγίες του τεστ. Η ίδια διαδικασία έγινε και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα υπόλοιπα 2 παιδιά εξαιτίας της ανησυχίας που εκδήλωσαν κατά τη διάρκεια της συνεδρίας δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν το τεστ σε μια συνεδρία. Για το λόγο αυτό χρειάστηκαν συνολικά δυο συνεδρίες ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία. (Phelps-Tesaraki, Phelps- Gunn, 2007)

## 9.2 ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση του TOPL-2 από τον εξεταστή, ήταν το βιβλίο καταγραφής των απαντήσεων του παιδιού με βάση την ηλικία του (6-7 ετών) και το βιβλίο με τις εικόνες του τεστ. Τα παιδιά του δείγματος με ειδική γλωσσική διαταραχή

αξιολογήθηκαν με τις εικόνες 1- 17 που προβλέπονται ώστε να ανταποκρίνονται στην ηλικία τους.

Ο εξεταστής διάβασε αργά κάθε ενότητα στο μαθητή και ανέμενε την απάντηση του μέσα σε 15". Η βοήθεια που του παρείχε σε περίπτωση που δεν ανταποκρινόταν στην λεκτική περιγραφή της εικόνας και στην ερώτηση του, ήταν η επανάληψη και μόνο. Στα σημεία που ο μαθητής ήταν διστακτικός ο εξεταστής τον προέτρεπε μέσω φράσεων: "Παρακαλώ συνεχίστε", "Ναι", "Σκέψου κάτι" , ώστε να συνεχίσει. Όταν οι απαντήσεις ήταν ασαφής δινόταν ξανά λεκτική προτροπή ("Γίνε πιο ξεκάθαρος", "Πες μου περισσότερα για αυτό") ενώ όταν οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ολοφάνερα λάθος δεν δινόταν κάποια περαιτέρω βοήθεια. Οι απαντήσεις καταγράφονταν στην αντίστοιχη φόρμα στη στήλη αντιδράσεων και έπειτα βαθμολογούνταν στη στήλη με τους βαθμούς. Ο βαθμός 1 αφορούσε τη σωστή απάντηση και το 0 την λανθασμένη. Για το δείγμα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Ο εξεταστής έβαλε όλες τις βαθμολογίες μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της εξέτασης. (Phelps- Tesaraki, Phelps- Gunn, 2007)

### 9.3 ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Η βαθμολόγηση των παιδιών που παίρνουν μέρος στην διαδικασία εξέτασης του TOPL-2 μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω 4 διαδικασιών. Οι 4 αυτές διαδικασίες είναι: 1) οι τάξεις εκατοστημορίου 2) η ακριβής βαθμολογία 3)τα ισοδύναμα των ηλικιών και των βαθμών και 4) οι

ανεπεξέργαστες πληροφορίες. Η πρώτη διαδικασία βαθμολόγησης δείχνει μια τάξη εκατοστημορίου όπου το ποσοστό διανομής είναι ίσο ή κατώτερο του βαθμού του μαθητή. Παράδειγμα ένα παιδί σε μια τάξη εκατοστημορίου 56 σημαίνει πως το 56% του δείγματος σημείωσε αυτό το ποσοστό ή χαμηλότερο από το βαθμό του μαθητή. Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται συχνότερα από άτομα που είναι επαγγελματίες και στοχεύουν να κοινοποιήσουν τα αποτελέσματα και σε άλλα άτομα. Η ακριβής βαθμολογία είναι μια τυπική βαθμολογία που υπολογίζεται στα 100 και διαιρείται τυπικά με το 15. Η μέθοδος αυτή ήταν αυτή που χρησιμοποιήσαμε στην παραπάνω έρευνα, αποτελώντας την αυθεντική αριθμητική αξία, που σχετίζεται με την απόδοση του μαθητή και υπολογίζεται προσθέτοντας τα αποτελέσματα 0s- 1s στο 17 για τα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών. Η κλινική αξία αυτής της διαδικασίας δεν είναι μεγάλη ωστόσο μπορούν να μετατραπούν σε κανονικές βαθμολογίες με την προϋπόθεση πως θα είναι ακριβής και σωστά καταγεγραμμένες. (Phelps-Tesaraki, Phelps- Gunn, 2007)

## 10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πώς συσχετίζεται η ομάδα (Τυπική ανάπτυξη και Γλωσσική διαταραχή) στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες με την επίδοσή τους στο αντίστοιχο τεστ;

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής που ακολουθεί η συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή Score, που δηλώνει τη συνολική επίδοση των συμμετεχόντων στο τεστ που υποβλήθηκαν.

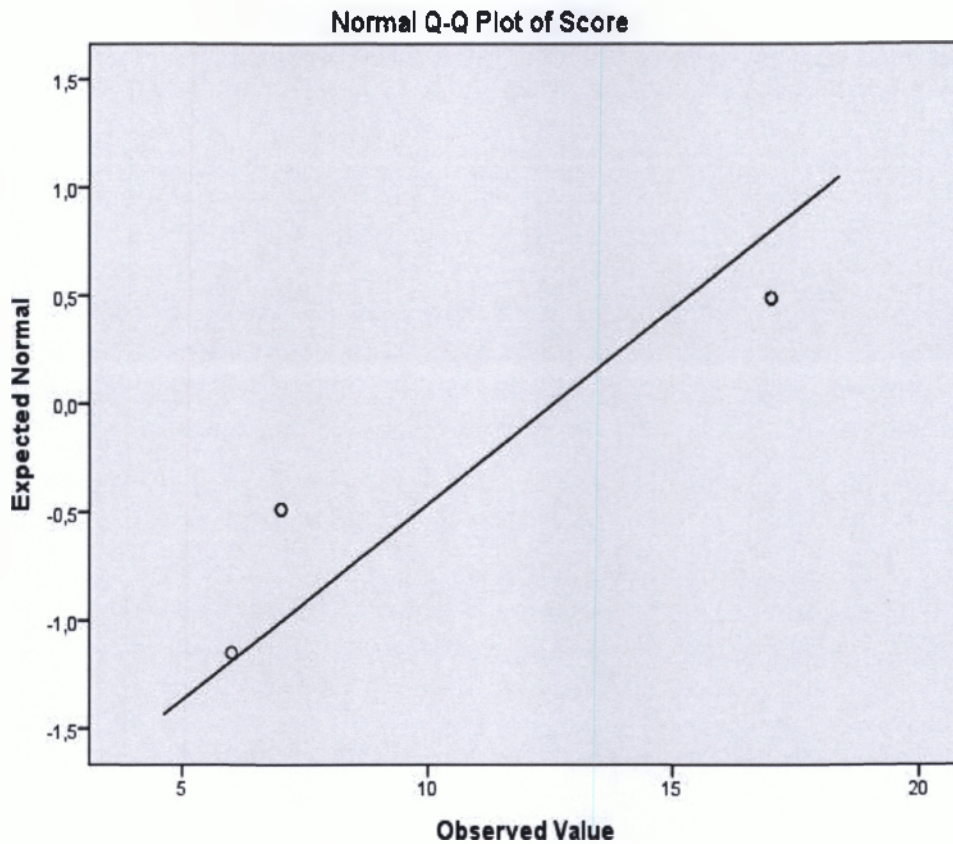
Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 1:

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Score	,360	7	,007	,695	7	,003

a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή Score δεν είναι κανονικά κατανεμημένη (normally distributed), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι μικρότερη από 0,05 .

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και από τη μορφή του Q-Q διαγράμματος 1:



Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά (DescriptiveStatistics) για την εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή Score για κάθε ομάδα (Τυπική ανάπτυξη και Γλωσσική διαταραχή) ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 2:

Descriptives<sup>a</sup>

Ομάδα		Statistic	Std. Error
Score	Γλωσσική Διαταραχή	Mean	6,67
		95% Confidence Interval for Mean	
		Lower Bound	5,23
		Upper Bound	8,10
		5% Trimmed Mean	
		Median	7,00
		Variance	,333
		Std. Deviation	,577
		Minimum	6
		Maximum	7
		Range	1
		Interquartile Range	
		Skewness	-1,732
		Kurtosis	1,225

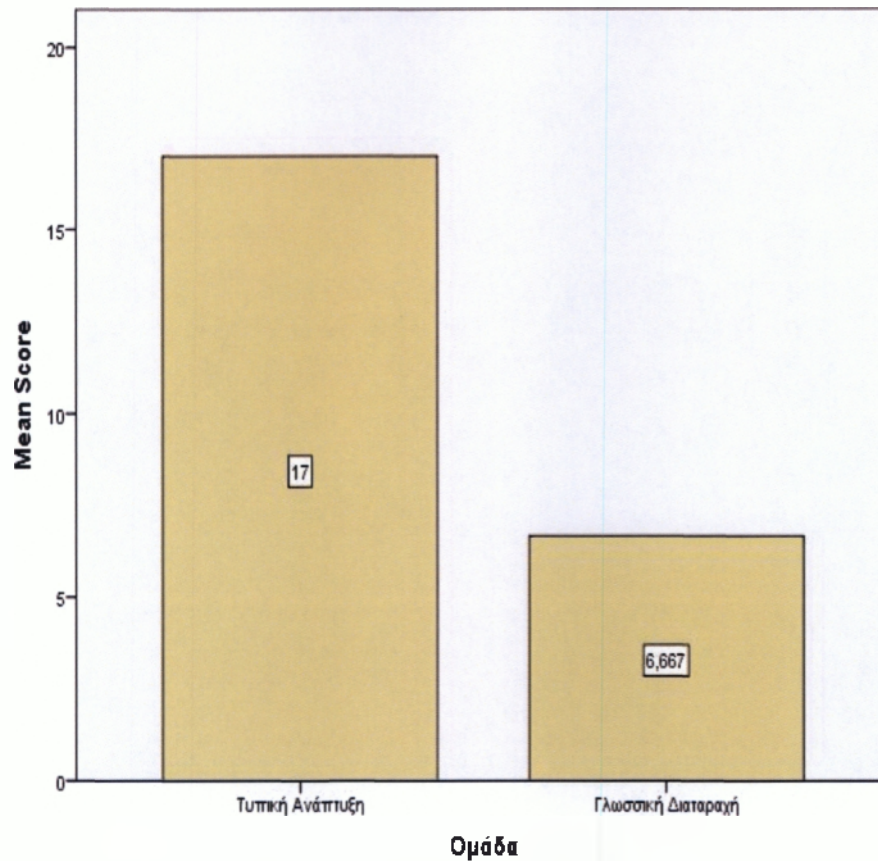
a. Score is constant when Ομάδα = Τυπική Ανάπτυξη. It has been omitted.

Όλα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης απάντησαν και στις 17 ερωτήσεις του τεστ σωστά, με αποτέλεσμα η επίδοση τους (Score) στο τεστ να είναι σταθερά (constant) με τιμή ίση με 17. Για το λόγο αυτό η μέση τιμή του Score δεν περιλαμβάνεται στον παραπάνω πίνακα για την ομάδα τυπικής ανάπτυξης.

Είναι εμφανής η διαφορά στην επίδοση στο τεστ μεταξύ των δύο ομάδων, με την ομάδα Τυπικής ανάπτυξης να έχει πολύ υψηλότερη επίδοση (Score=17) από την ομάδα Γλωσσικής διαταραχής (MeanScore =6.67 με Std. Deviation= 0.577).

Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το παρακάτω γράφημα 1:





Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, να ελεγχθεί δηλαδή αν η διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων (Τυπική ανάπτυξη και Γλωσσική διαταραχή) ήταν στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη μη παραμετρική μέθοδο Mann-Whitney U test.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 3:

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Score
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	6,000
Z	-2,366
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,057 <sup>b</sup>

a. Grouping Variable: Ομάδα

b. Not corrected for ties.

Από τα δεδομένα του πίνακα συμπεραίνουμε ότι η επίδοση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στο τεστ ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των παιδιών ειδικής γλωσσικής διαταραχής ( $U=0$ ,  $p=0.018$ ).

## 11 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε μέσω του TOPL- 2, επιβεβαιώνουν το ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη πραγματολογικών διαταραχών στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (γράφημα 1). Στα πλαίσια της ανάλυσης των επικοινωνιακών δυσλειτουργιών και της πραγματολογίας σε παιδιά με SLI αξίζει να αναφέρουμε μια ακόμη έρευνα που επιβεβαιώνει το ερώτημα της πτυχιακής που μας απασχόλησε παραπάνω.

Ειδικότερα οι Bishop και Adams το 1989 πραγματοποίησαν μια προσέγγιση ώστε να κατανοηθούν οι πραγματολογικές βλάβες στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε μέσω της περιγραφής των επικοινωνιακών συμπεριφορών, που κατατάσσουν ένα παιδί στην κατηγορία της σημασιολογικής- πραγματολογικής διαταραχής. Σύμφωνα με τα παραπάνω δημιουργήθηκε ένας διαχωρισμός των επικοινωνιακών φράσεων των παιδιών που δεν είναι κατάλληλες. Οι δυσκολίες σε σημασιολογικό επίπεδο, στο σχηματισμό προτάσεων καθώς στην κατανόηση του συνομιλητή μπορούν να εξηγηθούν κάποιες φορές αλλά όχι πάντα. Πολλές φορές τα παιδιά δίνουν ελάχιστες πληροφορίες όταν συνομιλούν, χρησιμοποιώντας τυποποιημένες εκφράσεις. Οι Bishop et al. (2000) ερεύνησαν το ποσοστό των επικοινωνιακών αντιδράσεων των παιδιών όταν μπερδεύονται με την παράκληση ενός ενήλικα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε κατηγορίες επάρκειας (καλύπτονται οι προσδοκίες), ανεπάρκειας (δεν καλύπτονται οι προσδοκίες, αλλά εξηγούνται από τα όρια της γλώσσας) και πραγματολογικής ακαταλληλότητας (δεν ισχύει η επάρκεια και η ανεπάρκεια).

Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν υψηλό ποσοστό ανεπαρκών αντιδράσεων και χαμηλό ποσοστό πραγματολογικής ακαταλληλότητας. Τα παιδιά με SLI πραγματοποίησαν υψηλά ποσοστά στις ακατάλληλες πραγματολογικές αντιδράσεις καθώς και στις ανεπαρκείς. (Bishop, Leonard, (2000)

Μέσα από αυτό το συμπέρασμα της έρευνας βλέπουμε πως το ερευνητικό ερώτημα που πραγματεύεται η πτυχιακή εργασία ως προς τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή και την πραγματολογία έχει απασχολήσει στο παρελθόν (1987). Το ερώτημα ωστόσο συνεχίζει να απασχολεί και στη σύγχρονη εποχή.

## 12. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Η διερεύνηση των πραγματολογικών ικανοτήτων σε παιδιά με γλωσσικά προβλήματα (SLI) ηλικίας 6-7 ετών μέσω του TOPL- 2 επιβεβαιώθηκε όπως φάνηκε από τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο, το δείγμα στο οποίο μας δόθηκε η δυνατότητα να εξετάσουμε ήταν αρκετά περιορισμένο για να μπορέσουμε να γενικεύσουμε το συμπέρασμα μας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες των παιδιών με SLI ισχύουν για όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν την συγκεκριμένη διαταραχή.

Για τα λόγο αυτό, προτείνουμε να συνεχιστεί η ερευνητική διαδικασία σε σχέση με την πραγματολογία και την ειδική γλωσσική διαταραχή σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών ώστε να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα με μεγαλύτερο εύρος αξιοπιστίας.

### 13. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture?, *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439-454.

Aram, D., Ekleman, B., & Nation, J. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 years later. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 232-244.

Aram, P.M., & Nation, J. E. (1975). Pattern of language behavior in children with development language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 229-241.

Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, J. D. (1996). *Understanding other minds*. Oxford: Oxford Medical Publications.

Bates E. (1976) *Sizing things up: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.

Βλασσοπούλου, Μύρκος. (2003). *Λογοθεραπεία Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα, Εκδόσεις: ΒΗΤΑ.

Βογινδρούκας, Ι., (2007). Αυτισμός: Πραγματολογική Προσέγγιση, στο Αυτισμός. Θέσεις και Προσεγγίσεις, επιμέλεια Βογινδρούκας, Ι., Καλομοίρης, Γ., Παπαγεωργίου, Β., Εκδόσεις ΤΑΞΙΔΕΥΤΗΣ

Βογινδρούκας, Ι., Καργιωτίδης, Χ. (2006). Δοκιμασία Κατανόησης Ιδιωματικών Φράσεων, Θεσσαλονίκη

Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη. (2010). Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Βογινδρούκας, Ι. (2002). Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές της επικοινωνίας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Ψυχολογίας.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherrat, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: ΤΑΞΙΔΕΥΤΗΣ.

Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairment in children*. Hove, UK: Psychology Press.

Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 317-326.

Black, M., & Chiat, S. (2003). Noun-verb dissociations: a multifaceted approach, *Journal of Neurolinguistics* 16 (2), 231-250.

Bussman, H. (1996). *Dictionary of language and linguistics*, London & New York: Routledge.

Γεωργιάς, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Μπεζεβέκης, Η. Γ., & Γιαννιτσάς, Ν. Δ. (1997). ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III: Οδηγός Εξεταστή. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 765- 777.

Diana Phelps- Terasaki, Trisha Phelps-Gunn. (2007). *Test of Pragmatic Language*, USA, PRO ED.

Dorothy V. M. Bishop, Laurence B. Leonard. (2000). *Speech and language impairments in children*. PSYCHOLOGY PRESS.

Ervin- Tripp S. (1993) *Conversational Discourse*. in: Gleason J.B & Ranter N.B. (eds.) *Psycholinguistics*. Forth Worth, Philadelphia: Harcourt Brace & Company.

Flack, R. (1996). *Autism: Curriculum content and need – The development of pragmatics*. The University of Birmingham, School of Education.

Filippatou, D. N., & Livaniou, E. A. (2005). Comorbidity and WISC-III profiles of Greek children with attention deficit hyperactivity disorder, learning disabilities, and language disorders. *Psychological Reports*, 97, 485-504.

Firth, U. (1994). *Αυτισμός*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Frith, 1989. A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 123-150.

Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.



Gathercole, S. Baddeley, A.(1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a casual connection?. *Journal of Memory and Language* 29, 336-360.

Gibbs, R. W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14, 569-586.

Jordan, R. (1996). *Autism: An introduction handbook for practitioners*. University of Birmingham, School of Education.

Ottem, E. (2002). Do the Wechsler scales underestimate the difference between verbal and performance abilities in children with language-related disorders? *Scandinavian Journal of Psychology* 43, 291-298.

Kambanaros, M.(2003). Verb and Noun processing in late bilingual Greek-English individuals with anomic aphasia.Unpublished PhD thesis.Flinders University of South Australia.

Καλαντζής, Κ. (2011). Διαταραχές του Λόγου στην Παιδική Ηλικία Φωνή- Ομιλία- Ανάγνωση- Γραφή. Αθήνα, Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Κωτσοπούλου, Α. (2008). Οδηγός πτυχιακής εργασίας. Πάτρα, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας Τμήμα Λογοθεραπείας.

Lahey, M., & Edwards, J.(1999). Naming Errors of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 15-205.

Laval, V., De Weck, G., Chaminaud, S., Lacroix, A. (2009). Contexte et compréhension de expressions idiomatiques: une étude chez des enfants francophones présentant une dysphasie de type phonologique syntaxique, Centre de Recherche Sur la Cognition et l'Apprentissage, CNRS, Université de Poitiers, Poitiers, France.

Legerstee, M., Pomerleau, A., Malcuit, G., & Feider, H. (1987). The development of infants responses to people and a doll: Implications for research in communication. *Infant Behavior and Development*, 10, 81-95.

Leinonen, E. & Kerbel, D. (1999). Relevance theory and pragmatic impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34 (4), 367-390.

Leinonen, E. & Letts, C. (1997). Why pragmatic impairment? A case study in the comprehension of inferential meaning. *European Journal of Disorders in Communication*, 35 (2), 35-51.

Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: The MIT press.

Leonard, L. B., Nippold, M., Kail, R., & Hale, C. A. (1983). Picture Naming in Language – Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 609-2823.

Levelt, W. J. M. Roelofs, A. & Meyer, A. S.(1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioural and Brain Sciences*, 221-75.

Mackay, A. & Anderson, C. (Eds.) (2002). *Teaching children with pragmatic difficulties of communication*. London: David Futon Publishers.

Marini, A., Tavano, A., & Fabbro, F. (2008). Assessment of linguistic abilities in Italian children with Specific Language Impairment. *Neuropsychologia*, 46, 2816-2823.

Μισαηλίδη, Π . (2003). *Η Θεωρία των Παιδιών για το Νου*. Αθήνα, Εκδόσεις ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Nippold, M. A., & Duthie, J. K. (2003). Mental imagery and idiom comprehension: A comparison of school-age children and adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 58-66.

Nisioti, M. (1994). *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*. London: City University.

Norbury, C. F., (2004). Factors Supporting Idiom Comprehension in Children With Communication Disorders, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32, 58-66

Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη & Διαταραχές*. Αθήνα, Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.

Παυλίδου, Θ . (2008). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ.

Πήτα, Ρ . (2001). Η Απόκτηση της Γλώσσας από τα Παιδιά. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΩΝ.

Πουρνάρη, Μ. (2002). Η υπολογισιοκρατική θεώρηση του νου στο πλαίσιο των γνωσιακών επιστημών: Το πρόβλημα της αναπαράστασης. Στο Γ. ΔΚαψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), Σχολική γνώση και διαδισκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σσ. 282-292). Ιωάννινα, Εκδόσεις: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ.

Phelps- Terasaki, Phelps- Gunn .(2007). Test of pragmatic language. United States of America, PRO ED.

Rapin, I. & Allen, D. (1983). Development language disorders: Nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.), Neuropsychology of language, reading, and spelling (pp. 155-184). New York: Academic Press.

Redmond, S., & Rice, M. (1988). The socioemotional behaviours of children with SLI: Social adaptation or social deviance? Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41, 688-700.

Ρότσικα, Β. (2007). Πως εμφανίζεται η διαταραχή λόγου στο test νοημοσύνης WISC- III. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κριπότιν, Ε. Λεβάντη, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης (σελ. 202- 210), Εκδόσεις: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Skip, A., Windfuhr, K. L. & Conti-Ramsden. (2002). Children's grammatical categories of verb and noun: a comparative look at children with specific language impairment (SLI) and normal language (NL).

International Journal of Language and Communication Disorders, 37, 3, 253-271.

Schuele, C. M.(2004).The impact of development speech and language impairments on the acquisition of literacy skills. *Mental Retardation and Development Disabilities Research Reviews*, 10(3), 176-183.

Sperber, D.& Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

Tannen D.(1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: University Press.

Tallal, P., Allard L., Miller, S., & Curtiss, S. (1997). Academic outcomes of learning impaired children. In C. Hulme& M. Snowling (Eds.) *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (pp. 167- 181). London: Whurr.

Toppelberg, C. O., & Shapiro, T. (2000). Language disorders: a 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 39, 143-52.

Tough, J. (1977).*The development of meaning*. New York: Halstead Press.

Tronick, E., ALS, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1987). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17, 1-13.

US National Library of Medicine, National Institutes of Health.  
(<http://www.ncbi.nlm.nih.gov>)

Wolfus, M., Moscovitch, M., & Kinsbourne, M. (1980). Subgroups of development language impairment. *Brain and Language*, 10, 152-171.