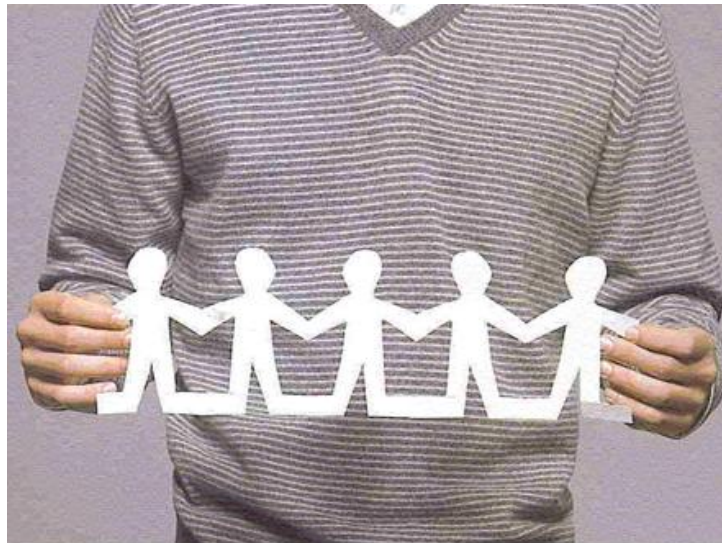


**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**Πτυχιακή εργασία με τίτλο:**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ-ΜΙΑ  
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**



**Ονόματα φοιτητριών:**

1. Κουτσογιάννη Δήμητρα ΑΜ.:2012123
2. Χαρίτου Ευγενία Α.Μ.:2012124

**Καλαμάτα 2017**



**Α.Τ.Ε.Ι. ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ**

**Σ.Ε.Υ.Π.**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**

**Αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων στη σχολική ηλικία-μια πιλοτική έρευνα**

**Ερευνητική ομάδα:**

**1. Κουτσογιάννη Δήμητρα**

**2. Χαρίτου Ευγενία**

**Υπεύθυνη καθηγήτρια:**

**Βασιλοπούλου Παναγιώτα**

**Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Λογοθεραπεία από το τμήμα Λογοθεραπείας της σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι.) Καλαμάτας.**

**Καλαμάτα 2017**

© 2017, Copyright υπό Κουτσογιάννη Δήμητρα, Χαρίτου Ευγενία

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	10
1.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	10
1.1.1 Μορφές επικοινωνίας	12
1.1.2 Διαταραχές του Λόγου	13
1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	15
1.3 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	17
1.3.1 Το αντικείμενο μελέτης της πραγματολογίας	18
1.3.2 Η σημαντικότητα του γλωσσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της πραγματολογίας	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΣ	24
2.1 ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	24
2.2 ΣΤΑΔΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	24
2.3 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	27
2.4 ΕΠΙΠΕΔΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ	32
2.4.1 Χαρακτηριστικά πραγματολογικών διαταραχών	32
2.4.2 Ταξινόμηση πραγματολογικών διαταραχών	33
2.5 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ	34
2.6 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	34
2.7 ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ -----	40
3.1 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ -----	40
3.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -----	41
3.3 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ -----	50
3.4. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ -----	50
3.5 ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΚΑΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ -----	52
3.6 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ -----	53
3.7 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ -----	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -----	56
4.1 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ -----	56
4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-----	56
4.2.1 Περιγραφική στατιστική-----	56
4.3 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ -----	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-----	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -----	83
6.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ -----	83
6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-----	84
6.3 ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ-----	84
6.4 ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ -----	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ -----	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ -----	113

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Εκπονώντας την πτυχιακή εργασία με θέμα, «Αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων στη σχολική ηλικία-μια πιλοτική έρευνα», αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε θερμά την κυρία Βασιλοπούλου Παναγιώταγια την ηθική κι επιστημονική της συμπαράσταση και τις πολύτιμες συμβουλές της κατά την διάρκεια της μελέτης μας. Επιπλέον, ευχαριστούμε θερμά όλους όσους βοήθησαν και συμμετείχαν στην έρευνά μας και συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας μας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει τίτλο: «Αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων στη σχολική ηλικία-μια πιλοτική έρευνα» και πραγματεύεται τις πραγματολογικές δεξιότητες των μαθητών σχολικής ηλικίας 7 ετών. Η εργασία αποτελείται από 5 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια εισαγωγή στο θέμα, με την απόδοση των βασικών ορισμών, Πραγματολογία και Επικοινωνία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, με τίτλο«Πραγματολογικές δεξιότητες και λόγος», περιγράφονται τα στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης του παιδιού, οι πραγματολογικές δεξιότητες και τα βασικά τους είδη, οι πιθανές διαταραχές πραγματολογίας που μπορούν να εντοπιστούν σε ένα παιδί, η θεραπευτική παρέμβαση και ο ρόλος του λογοθεραπευτή. Ακόμη, αναλύεται η σχέση των νέων τεχνολογιών με τη λογοθεραπευτική προσέγγιση και σχολιάζονται οι θετικές τους επιδράσεις στη σχολική ηλικία.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και περιγράφονται οι στόχοι κάθε μεμονωμένης δραστηριότητας, ενώ στο επόμενο, κεφάλαιο 4, αναλύονται με την βοήθεια γραφημάτων τα αποτελέσματα και οι επιδόσεις των μαθητών που συμμετείχαν. Τέλος, στον Επίλογο της εργασίας, γίνονται γενικές παρατηρήσεις και προτείνονται θέματα μελλοντικών ερευνών.

Στο Παράρτημα της εργασίας παρατίθεται το ερωτηματολόγιο σε μορφή PowerPoint, καθώς επίσης και το Φύλλο επίδοσης των μαθητών. Στο τελευταίο μέρος, καταγράφονται οι βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την μελέτη κι εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας από τους βασικότερους τρόπους μέσω των οποίων ο άνθρωπος αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον γύρω του είναι η επικοινωνία. Μέσω της επικοινωνίας, η οποία είναι απαραίτητη για όλες τις ηλικίες και τις φάσεις της ζωής, ο άνθρωπος έχει την δυνατότητα να συνομιλεί με το περιβάλλον, να ζει και να συναναστρέφεται με τους γύρω του. Η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης της γλώσσας και μέσω των ικανοτήτων του κάθε ατόμου. Αν και η γλώσσα κατακτιέται στα πρώτα στάδια της ζωής, οι επικοινωνιακές ικανότητες εξελίσσονται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής.

Οι πραγματολογικές δεξιότητες αναπτύσσονται, λοιπόν, ήδη από την παιδική ηλικία, ενώ όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, στην εφηβεία κι έπειτα, εξελίσσουν περισσότερο τη γλώσσα τους και τις ικανότητες που έχουν να επικοινωνούν. Σε συνδυασμό με τη γλώσσα, γίνεται χρήση του σώματος, όπως χειρονομίες, μορφασμοί, οι οποίοι συνεισφέρουν στην καλύτερη απόδοση του νοήματος και στην επίτευξη της επικοινωνίας. Επιπλέον, η αναλυτική χρήση της γλώσσας, βοηθά στην προώθηση της συνομιλίας, με στόχο την επεξήγηση σύνθετων νοημάτων, π.χ. μεταφορές, συμβολισμοί κλπ. Φυσικά, το κάθε πλαίσιο ομιλίας απαιτεί και διαφορετικό τύπο ομιλητή. Αυτό είναι εύκολο να κατανοηθεί, δεδομένου ότι στην πραγματολογία δεν υπάρχουν κανόνες επικοινωνίας, όπως στη γραμματική. Οι νεαρές, κυρίως, ηλικίες μπορούν να προσαρμόσουν τη επικοινωνία τους ανάλογα με το περιβάλλον, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα στις πραγματολογικές τους δεξιότητες. Πρόκειται για πολύ σημαντικό τρόπο επικοινωνίας, καθώς πολύ συχνά το άτομο δεν μπορεί να αξιοποιήσει τη γλώσσα (Adams, 2002).

Αντικείμενο μελέτης της πτυχιακής εργασίας είναι η περίπτωση των παιδιών σχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις δεξιότητές τους, αλλά δεν έχουν κατακτήσει σε άριστο βαθμό και τη χρήση της γλώσσας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

## 1.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η επικοινωνία είναι ένας όρος που επιδέχεται πολλές ερμηνείες, καθώς πρόκειται για μια έννοια που συνδέεται με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Η επικοινωνία αναπτύσσει και στηρίζει όλες τις ανθρώπινες σχέσεις, και στόχο έχει «να εμπλουτίσει όλα τα σύμβολα του νου, μαζί με τα μέσα μεταβίβασης στο χώρο και της διατήρησής του στο χρόνο» (Cooley, 1909: 30). Η ανθρώπινη επικοινωνία αναπτύχθηκε πριν από χιλιάδες χρόνια, καθώς οι άνθρωποι ένιωθαν από νωρίς αυτήν την ανάγκη. Σήμερα η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική στη ζωή μας, αφού ολόκληρη η καθημερινότητά μας εξαρτάται από αυτήν.

Επικοινωνία είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ανταλλάσσονται πληροφορίες ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, πληροφορίες που έχουν κάποιο νόημα. Η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί ανάμεσα σε όλα τα έμβια όντα, τα οποία ανταλλάσσουν συναισθήματα, απόψεις, εικόνες κλπ. Η επικοινωνία πραγματοποιείται ανάμεσα σε ένα πομπό, ο οποίος μεταδίδει την πληροφορία, τις ιδέες του και τις απόψεις του και σε έναν δέκτη που δέχεται την πληροφορία και προκαλεί την εξέλιξη των ιδεών (Μπουραντάς Δ., 1992).

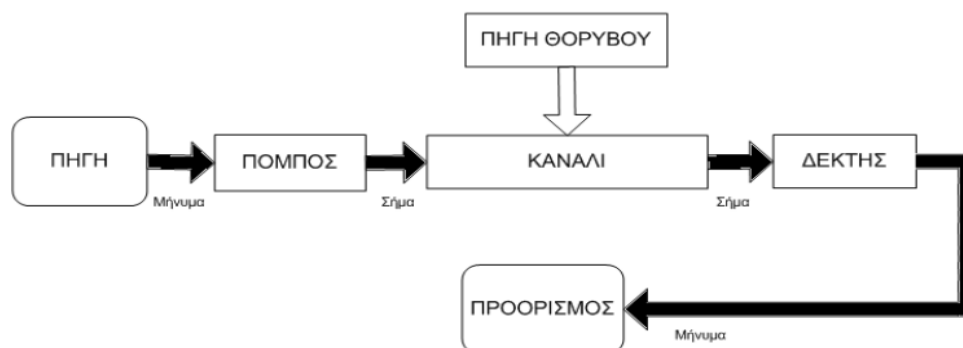
Η μέθοδος της επικοινωνίας δεν πραγματοποιείται μονάχα ανάμεσα στα έμβια όντα, αλλά και ανάμεσα σε μηχανές που μπορούν να στείλουν και να λάβουν μηνύματα μέσω ερεθισμάτων. Ο τρόπος αυτός, επηρεάζει την συμπεριφορά των συμμετεχόντων και η επικοινωνία μπορεί να είναι αυθόρμητη και φυσική ή προσχεδιασμένη και κωδικοποιημένη συνειδητά. Ακόμη, μπορεί να πραγματοποιηθεί με λέξεις, νοήματα, να είναι δηλαδή γραπτή ή προφορική, αλλά και νοηματική. Η επικοινωνία, επίσης, μπορεί να είναι και μη λεκτική, η «γλώσσα του σώματος», όπως ονομάζεται. Πρόκειται, δηλαδή, όπως ήδη αναφέρθηκε, για χειρονομίες, εκφράσεις και τη στάση του σώματος.

Η επικοινωνία στηρίζεται στην αντίληψη ότι οι πληροφορίες μεταδίδονται αυθόρμητα για να ενημερώσουν το άτομο ή τα άτομα που δέχονται τα ερεθίσματα. Όταν το άτομο μεταδίδει μια πληροφορία, ο δέκτης τη δέχεται και επηρεάζεται εξίσου. Η πραγματολογία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικοινωνία, για αυτό τον λόγο αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο (Παπαδόπουλος, 1994).

Η επικοινωνία περιλαμβάνει τρία συμβαλλόμενα μέρη: τον πομπό, το δέκτη και το μεταδιδόμενο μήνυμα.

- Ο πομπός είναι η πηγή του μηνύματος, ο οποίος μεταδίδει την πληροφορία-μήνυμα,
- Ο δέκτης είναι αυτός που δέχεται το μήνυμα με τη βοήθεια των αισθητήριων οργάνων (μάτια, αυτιά κλπ.) και το αποκωδικοποιεί και
- Το μήνυμα, δηλαδή οι πληροφορίες, οι σκέψεις, τα νοήματα, οι στάσεις, οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις και οι απόψεις τις οποίες ο πομπός επιδιώκει να μεταδώσει στο δέκτη(Ευαγγελόπουλος, 1998).

Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις, της σχέσης και του περιεχομένου. Η πρώτη διάσταση εξαρτάται από την ίδια την επικοινωνία μέσω των κοινωνικών επαφών, ενώ η δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας είναι το περιεχόμενο, το οποίο αποτελείται από τις πληροφορίες που περιέχουν λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα (Κωνσταντίνου, 2001).



**Εικόνα 1:** Η τυπική δομή του μοντέλου επικοινωνίας (πηγή: Κοτζαϊβάζογλου,Ι. και Δ. Πασχαλούδης, 2003).

### 1.1.1 Μορφές επικοινωνίας

Η επικοινωνία λαμβάνει διάφορες μορφές, οι πιο κοινές από τις οποίες είναι οι κάτωθι:

#### ➤ Μονόδρομη και αμφίδρομη επικοινωνία

Κατά την πραγματοποίηση της μονόδρομης επικοινωνίας, ο πομπός στέλνει ένα μήνυμα προς τον δέκτη, ο οποίος πρέπει να αποκωδικοποιήσει το περιεχόμενό του. Το κωδικοποιημένο μήνυμα μπορεί να σταλεί με τη χρήση συμβόλων, εικόνων, αριθμών κ.ά. Επιτυχής θεωρείται η επικοινωνία στην οποία ο δέκτης θα αποκωδικοποιήσει το μήνυμα.

Στην αμφίδρομη επικοινωνία, από την άλλη, οι ρόλοι εναλλάσσονται, δηλαδή ο αποδέκτης λαμβάνει το μήνυμα, το κωδικοποιεί και παίρνει κι αυτός με τη σειρά του το ρόλο του πομπού, παίρνοντας μέρος στην επικοινωνία (Θεοφιλίδης, 1997).

#### ➤ Εσωπροσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία

Η εσωπροσωπική επικοινωνία είναι η εσωτερική διεργασία του ατόμου με σκοπό να επικοινωνήσει, καθώς αυτό επεξεργάζεται το υλικό που θα στείλει ή θα λάβει από το περιβάλλον του. Αντίθετα, διαπροσωπική επικοινωνία, είναι η αλληλεπίδραση μέσω επικοινωνίας δύο ή περισσότερων ατόμων.

#### ➤ Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική (γλωσσική) επικοινωνία κάνει χρήση του λόγου- γλωσσικού μηνύματος- για την επίδωξη. Η λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Το γλωσσικό μήνυμα έχει δύο διαστάσεις, την συναισθηματική και τη γνωστική. Συναισθηματική διάσταση του λόγου είναι η έκφραση των συναισθημάτων και των θετικών ή αρνητικών αντιδράσεων του ατόμου, ενώ γνωστική είναι η αποτύπωση του λόγου της επικοινωνίας (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Από την άλλη πλευρά, μη λεκτική επικοινωνία καλείται η επικοινωνία όπου γίνεται χρήση διαφόρων σημάτων, όπως είναι για παράδειγμα η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, ο τόνος της φωνής κλπ. (Πολέμικος&Κοντάκος, 2002).

Η λεκτική επικοινωνία συγκριτικά με την μη λεκτική, έχει ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα, δηλαδή ο προφορικός λόγος έχει έναν τυπικό κώδικα που χρησιμοποιείται και παρέχει επιπλέον πληροφορίες στην επικοινωνία, όπως ο τόνος φωνής και αγγίγματα. Η μη λεκτική επικοινωνία, ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράζουν κρυφά συναισθήματα.

### **1.1.2 Διαταραχές του Λόγου**

Ο λόγος πολύ συχνά εμφανίζει κάποιες διαταραχές, οι οποίες δημιουργούν δυσκολίες στην επικοινωνία. Οι διαταραχές αυτές αφορούν στη χρήση της γλώσσας, στην έκφραση και την ορθή χρήση των κανόνων επικοινωνίας. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι η κώφωση, η βαρηκοΐα και ψυχικές διαταραχές. Ακόμη, μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλικές βλάβες ή σε νοητική μειονεξία ή το Σύνδρομο LandauKleffner, όπου η απώλεια του λόγου εμφανίζεται αιφνίδια ή προοδευτικά και σχετίζεται με τη δυσκολία έκφρασης ή την αλαλία.

Εκτός των παραπάνω λόγων, η ομιλία μπορεί να σχετίζεται και με το περιβάλλον που ζει ο άνθρωπος και τη συναισθηματική του κατάσταση. Ειδικότερα τα παιδιά, μπορεί να εμφανίσουν διαταραχές στο λόγο τους, που πολύ συχνά πρόκειται για εξελικτικές διαταραχές. Οι πιο κοινές εξελικτικές διαταραχές μπορεί να είναι:

#### **➤ Ανωριμότητα του λόγου:**

Η ανωριμότητα του λόγου εμφανίζεται κυρίως σε ηλικία 2-5 ετών. Όταν εμφανίζεται αυτή η διαταραχή, το παιδί δεν μπορεί να επικοινωνήσει κανονικά, αλλά εντοπίζονται

δυσκολίες στην κατανόηση και την έκφραση του λόγου. Όσα παιδιά εμφανίζουν διαταραχή στο λόγο, μπορεί να μιλούν πολύ, αλλά εκφράζουν ανακρίβειες, με αποτέλεσμα να μην γίνονται κατανοητά από το συνομιλητή τους. Κατά την ανωριμότητα λόγου το παιδί εμφανίζει τις πρώτες του λέξεις μετά τα δυο πρώτα έτη ζωής του, παρουσιάζει περιορισμένο λεξιλόγιο και διαταραχές άρθρωσης (Piaget, J., & Inhelder, B., 1969).

➤ Ειδική εξελικτική διαταραχή:

Στην ειδική εξελικτική διαταραχή του λόγου το παιδί καθυστερεί να εμφανίσει τον προφορικό λόγο, σε αντίθεση με την ανάπτυξή του όπου είναι φυσιολογική. Αναπτύσσει κι εξελίσσει, δηλαδή, το σώμα και την προσωπικότητά του και δεν εμφανίζει κάποια κινητική ή φωνολογική βλάβη. Το πρόβλημα εντοπίζεται στην κατανόηση και την έκφραση, ειδικότερα στην προσχολική και σχολική ηλικία. Επίσης, έχει εντοπιστεί και στην ενήλικη ζωή. Η ανωριμότητα του λόγου και η ειδική εξελικτική διαταραχή, μπορεί να συνυπάρχουν στο παιδί, γεγονός που καθιστά την αντιμετώπιση του προβλήματος ακόμη πιο δύσκολη.

Η ειδική εξελικτική διαταραχή έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την ανικανότητα να αντιδράσει το άτομο σε οικείες για αυτό λέξεις, ενώ με την πάροδο του χρόνου δεν μπορεί να κατανοήσει και απλές εντολές ή κατηγορίες λέξεων. Στις σοβαρές περιπτώσεις αυτής της διαταραχής, παρατηρείται ακόμη και αδυναμία κατανόησης απλών λέξεων, αδυναμία συνδυασμού φθόγγων και συλλαβών και ακολουθία νοήματος. Τέλος, τα άτομα δεν είναι ικανά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους γεγονότα.

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν ειδική εξελικτική διαταραχή έχουν μορφο-συντακτικά προβλήματα και δεν μπορούν να δημιουργήσουν μια ολοκληρωμένη πρόταση. Εμφανίζουν τηλεγραφικό, σύντομο λόγο και χρησιμοποιούν λανθασμένα αρκετές λέξεις. Δεν κατανοούν καλά την αντίθετη έννοια των λέξεων και αδυνατούν να εντοπίσουν τη σωστή λέξη και έκφραση.

➤ Αφασία - δυσφασία:

Η αφασία είναι μια διαταραχή του λόγου, η οποία προκαλείται από κάποιες νευρολογικές ή εγκεφαλικές βλάβες που έγιναν στην παιδική ηλικία. Η παιδική αφασία είναι εγγενής ή δημιουργείται κατά την διάρκεια της ζωής με παρουσία εγκεφαλικών βλαβών. Βασικά χαρακτηριστικά της αφασίας είναι η αδυναμία έκφρασης (η οποία βέβαια βελτιώνεται με θεραπεία), η μεγάλη δυσκολία-ανικανότητα έκφρασης και κατανόησης των γλωσσικών συμβόλων που εμφανίζονται πριν τους 30 μήνες ζωής σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Heilman, K.M., SafranA. και GeschwindN., 1971).

## 1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Οι γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες στην παιδική ηλικία έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης από διάφορους επιστήμονες και χωρίζονται σε τρεις περιόδους:

Στην πρώτη περίοδο, την δεκαετία του '60, οι μελετητές διερεύνησαν κυρίως τη σύνταξη. Ο πιο γνωστός μελετητής υπήρξε ο θεωρητικός NoamChomsky (1928), ο οποίος διέκρινε τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες ομιλίας και στην ψυχολογική χρήση. Ο μελετητής αναφέρθηκε στη «γλωσσική ικανότητα» (competence) και στη «γλωσσική επιτέλεση» (performance). Με βάση τη θεωρία του για τη γλώσσα, έγιναν πολύ σημαντικές παρατηρήσεις για τον παιδικό λόγο. Τα παιδιά, δηλαδή, παράγουν λόγο με βάση τους κανόνες της γλώσσας, ενώ επιδιώκοντας να σχηματίσουν δικές τους προτάσεις χρησιμοποιούν τους κανόνες που τα ίδια έχουν ανακαλύψει, με υποκειμενικότητα (<https://chomsky.info/articles/>).

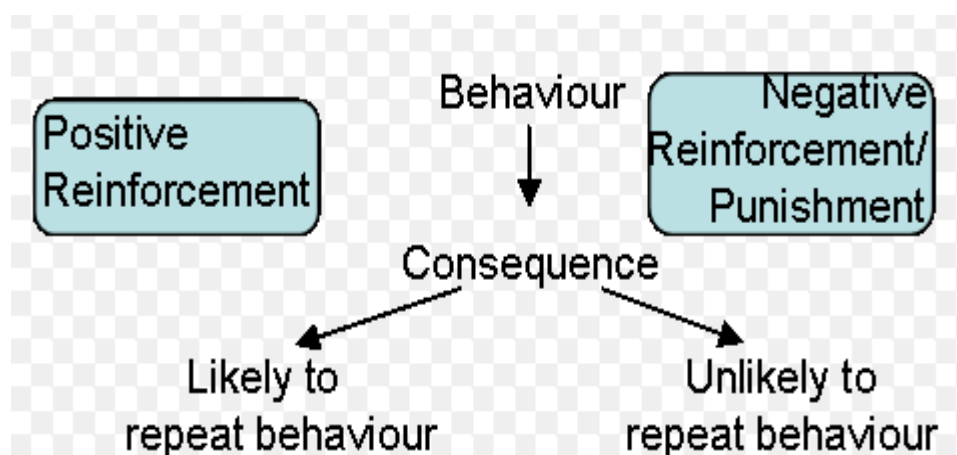
Την δεκαετία του '70, κατά τη δεύτερη περίοδο μελέτης, η σημασιολογία κατέστη αντικείμενο διερεύνησης, ενώ στα μέσα της ίδιας δεκαετίας, περνώντας στην τρίτη περίοδο, μελετήθηκε η επικοινωνία. Την περίοδο αυτή, καθιερώθηκε ο όρος «γλωσσική ικανότητα»



από τον Hymes. Επιπλέον, η σχολή των συμπεριφοριστών πρεσβεύει την άποψη ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η μελέτη της συμπεριφοράς των ανθρώπων, καθώς επίσης και των συναισθημάτων και των απόψεών τους.

Ο Skinner, ακόμη, αναγνώρισε πέντε τρόπους έκφρασης που σχετίζονται με τα γεγονότα του περιβάλλοντος. Οι πέντε τρόποι είναι οι κάτωθι:

- Ενδορηματικές απαντήσεις (intraverbalresponses): πρόκειται για απαντήσεις που δεν αντιστοιχούν κατά λέξη στην ερώτηση που τέθηκε. Είναι, δηλαδή, απαντήσεις αναμενόμενες σε κοινές ερωτήσεις (π.χ. Πόσο κάνει  $3*3$ ; -9).
- Επαφικές απαντήσεις (tacts): οι απαντήσεις αυτές αφορούν στη σχέση του ομιλητή με το περιβάλλον του. Επηρεάζονται, δηλαδή, από το περιβάλλον για να δοθούν.
- Αιτήσεις (mands): πρόκειται για εκφράσεις που αποτυπώνουν διαταγή, πρόσκληση, ερώτηση, άδεια, προειδοποίηση κλπ.
- Αντηχητικές απαντήσεις (echoicresponses): οι απαντήσεις αυτές, είναι επανάληψη των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο που δέχεται την ερώτηση-ερέθισμα.
- Απαντήσεις ως αντίδραση σε άλλες απαντήσεις (autoclitics): απαντήσεις που σχολιάζουν άλλες απαντήσεις και επεκτείνουν το νόημα της συζήτησης (π.χ. Συμφωνώ/Διαφωνώ).



**Εικόνα 2:** Οι τρόποι έκφρασης που σχετίζονται με περιβαλλοντικά γεγονότα κατά τον Skinner (πηγή: ehlt.flinders.edu.au).

Ο Chomsky κατέκρινε τις απόψεις του Skinner, διότι ο δεύτερος δεν αντιμετώπιζε τη γλώσσα ως ένα σύστημα από κανόνες. Από την άλλη πλευρά, ο Austin προώθησε τη μελέτη της επικοινωνίας των παιδιών, μιλώντας για τις λεκτικές πράξεις (speechacts). Ο μελετητής ανέλυσε τρεις κατηγορίες λεκτικών πράξεων:

- πράξη εκφώνησης (utteranceact): πρόκειται για τη φυσική παραγωγή ήχων και δεν έχει επικοινωνιακή πρόθεση.
- προσλεκτική πράξη (illocutionaryact): είναι τα αποτελέσματα που επιδιώκει να έχει ο ομιλητής μέσω της παραγωγής λόγου. Ο τρόπος με τον οποίο συνδέει το αντικείμενο αναφοράς με το κατηγορημα εξαρτάται από την προσλεκτική δύναμη του εκφωνήματος.
- διαλεκτική πράξη (perlocutionaryact): έχει σχέση με τα αποτελέσματα στα συναισθήματα του ακροατηρίου και σχετίζεται με τα αποτελέσματα που έχει ο ομιλητής κατά την παραγωγή του λόγου.

Ο Searle κάνει διάκριση ανάμεσα σε δύο είδη λεκτικών πράξεων: στις ευθείες (directspeechacts)- έκφραση νοήματος άμεσα- και στις πλάγιες (indirect speechacts) λεκτικές πράξεις- έμμεση έκφραση νοήματος (Halliday, 1975).

### 1.3 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Ο όρος «πραγματολογία», ετυμολογικά προέρχεται από την λέξη πράγμα, που σημαίνει δηλαδή κάτι απτό, υπαρκτό. Πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο ο Pierce (1870) στο έργο του «Πραγματιστική Φιλοσοφία», κι αργότερα οι Austin (1962) και Searle (1969), οι οποίοι ενέταξαν την πραγματολογία στη φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας. Σύμφωνα με τους McTear & Contiramsden (1992), με τον όρο πραγματολογία εννοούμε την

επικοινωνία που πραγματοποιείται με επιτυχημένο τρόπο, σε κατάλληλες συνθήκες, από μέλη μιας ομάδας. Η πραγματολογία διέπεται κι αυτή από ένα σύνολο κανόνων, ώστε να πραγματοποιηθεί επιτυχώς, όπως λεκτικές ενέργειες, καθορισμένες από το εκάστοτε κοινωνικό κι επικοινωνιακό πλαίσιο (Παυλίδου, 2008).

### **1.3.1 Το αντικείμενο μελέτης της πραγματολογίας**

Αντικείμενο μελέτης της πραγματολογίας είναι η εξέταση της κοινωνικής επιτέλεσης του λόγου, υπό τη μορφή της συμπεριφοράς στην κοινωνία και υπό τη μορφή της ατομικής πρόθεσης επικοινωνίας. Ο λόγος υπό τη μορφή συμπεριφοράς αφορά στην πρόθεση επικοινωνίας των συμμετεχόντων, την έκφρασή τους σε κατάλληλο περιβάλλον, τις επιθυμίες τους και τη σκοπιμότητά τους. Ο συμμετέχων επιλέγει κάθε φορά τον ορθό τρόπο να επικοινωνήσει, με στόχο να μεταβιβάσει επιτυχώς το μήνυμα στο δέκτη.

Επιπλέον, για την επιτυχή επικοινωνία, απαραίτητη κρίνεται και η ικανότητα λήψης της πληροφορίας και από τον πομπό. Ο πομπός είναι κι αυτός ανεξάρτητος, με δικές του επικοινωνιακές προθέσεις και επιθυμίες, διαμορφώνοντας έτσι την προσωπικότητά του και το πλαίσιο επικοινωνίας.

Η πραγματολογία, ένας από τους βασικότερους τομείς μελέτης του λόγου, μελετά τη σχέση που έχει η γλώσσα με τους κυριότερους σκοπούς επικοινωνίας της γλώσσας. Ενδιαφέρεται, δηλαδή, για την επεξήγηση του λόγου και την κατανόηση των νοημάτων που εκφέρονται από τις λέξεις. Η κατανόηση της δομής του λόγου σε μεγάλες συζητήσεις, γραπτές ή προφορικές και η μελέτη της συνοχής των εκφράσεων είναι κομβικής σημασίας (Yule, 2006).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, το άτομο που συμμετέχει σε μια συζήτηση πρέπει να κατέχει αρκετές πραγματολογικές γνώσεις. Για να καταστεί ικανός συνομιλητής, οφείλει

να οργανώνει σωστά το μήνυμα που στέλνει στο συνομιλητή του και να αντιλαμβάνεται κάθε φορά την επικοινωνιακή πρόθεση του. Ακόμη, πρέπει να είναι ικανός να περιγράψει και να αναλύσει το νόημα των λέξεων που θα μεταφέρει. Υπάρχουν επίσης, οι γνώσεις που αφορούν μεγαλύτερα κομμάτια λόγου προφορικού ή γραπτού, όπως είναι ο μονόλογος, ο διάλογος και τα γραπτά κείμενα και οι οποίες ονομάζονται κειμενικές γνώσεις. Χαρακτηριστικός για κάθε τέτοιο επεισόδιο επικοινωνίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η έναρξη και η λήξη του (<http://www.proseggisi.gr/?p=678>).

Με λίγα λόγια, η πραγματολογία, μελετά όλες τις όψεις της χρήσης της γλώσσας, εστιάζοντας στη σχέση γλώσσας και περικειμένου. Ειδικότερα, μελετά πώς η ερμηνεία γλωσσικών δεδομένων εξαρτάται από την κοσμοαντίληψη κάθε ατόμου, τον τρόπο που διάφοροι ομιλητές αντιλαμβάνονται, αλλά και χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τον τρόπο που η δομή των φράσεων και προτάσεων επηρεάζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με την σχέση που έχουν μεταξύ τους ακροατές και ομιλητές (Κακαβούλια, 2005).

### **1.3.2 Η σημαντικότητα του γλωσσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της πραγματολογίας**

Η παρουσία του ατόμου που πραγματοποιεί μια συζήτηση, μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον είναι πολύ σημαντική για την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας. Η ομιλία οργανώνεται κοινωνικά μέσω ποικίλων όψεων, κατά τον Giglioli, όπου το περιβάλλον έχει καίριο ρόλο σε κάθε επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης. Το εξωγλωσσικό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με την ποικιλία στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή πρόκειται για το αντικείμενο μελέτης της γλωσσολογίας, από όπου ξεκινά και η μελέτη της πραγματολογίας. Το περιβάλλον, λοιπόν, επηρεάζει άμεσα την επικοινωνία και τις λειτουργίες που επιτελούν οι συμμετέχοντες στις διάφορες περιστάσεις.

Ο Hymes αναλύει αυτές τις περιστάσεις, προτείνοντας τη δημιουργία ενός πλαισίου που περιγράφει το περιβάλλον επικοινωνίας στην πραγματολογία και τη γλωσσολογία, θέτοντας έξι παραμέτρους:

- Περίσταση (situation): φυσικό περιβάλλον, ο τόπος και ο χρόνος που πραγματοποιείται η συζήτηση, καθώς και η δυνατότητα των συμμετεχόντων να διακρίνουν τις κοινωνικές περιστάσεις.
- Συμμετέχοντες (participants): τα άτομα που συμμετέχουν στη συζήτηση, ο ομιλητής, ο ακροατής, το ακροατήριο κ.τ.λ. και οι ποικίλοι συνδυασμοί στη σχέση πομπού και δέκτη ανάλογα με το είδος λόγου.
- Στόχοι (ends): τα αναμενόμενα αποτελέσματα μιας επικοινωνιακής περίπτωσης, αλλά και οι στόχοι των συμμετεχόντων.
- Αλληλουχίες πράξεων (actsequences): η μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος.
- Κλειδί (key): το πνεύμα και ο τόνος ενός εκφωνήματος, δηλαδή αν είναι αστείο, σοβαρό κλπ.
- Κανάλια (instrumentalities): προφορικός και γραπτός λόγος.
- Νόρμες (norms): κανονικότητες αλληλεπίδρασης και ερμηνείας που διέπουν την επικοινωνία.
- Είδος λόγου (genre): κατηγορίες (διάλεξη, ανέκδοτο, παραμύθι, ανακοίνωση κ.ά.) (Κανάκης Κ., 2007).

Η βασικότερη θεωρία που αφορά στην επιστήμη της πραγματολογίας είναι η θεωρία του Jean Piaget. Ο Piaget (1969) αναλύει στη θεωρία του την ανικανότητα που μπορεί να έχει ένα άτομο να κατανοήσει την οπτική γωνία, τις σκέψεις και τις απόψεις του συνομιλητή του κατά την επικοινωνία τους. Το άτομο πρέπει να είναι ικανό να κατανοεί τα συναισθήματα και τα νοήματα του ατόμου με το οποίο συναναστρέφεται και να γνωρίζει τις προθέσεις του. Για να γίνει πιο κατανοητό το στοιχείο αυτό ο Piaget φέρνει διάφορα

παραδείγματα: ένα παιδί όταν μιλά στο τηλέφωνο χαιρετά κάποιον συγγενή, κουνώντας το χέρι του, αντί να του μιλήσει,. Ομοίως, κάποιοι άνθρωποι μιλούν για ένα βιβλίο ή μια ταινία χωρίς να αναφέρουν τον τίτλο τους.

Όλα τα παραπάνω, ο Piaget τα αποδίδει στον εγωκεντρισμό των παιδιών σε σχέση με τους ενήλικες. Σύμφωνα με τον θεωρητικό, η εγωκεντρική ομιλία των παιδιών εμφανίζεται κυρίως κατά την αυθόρμητη ομιλία των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών. Ακόμη, ο Piaget, μελετώντας την παιδική ομιλία, διαπίστωσε ότι τα παιδιά επιλέγουν συγκεκριμένες πληροφορίες που θα αποδώσουν στο συνομιλητή τους, αδιαφορώντας για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ακροατή τους. Ακόμη, νιώθουν απρόθυμα να επικοινωνήσουν με τη σκέψη του συνομιλητή τους μέχρι την ηλικία των 7-7<sup>1/2</sup> ετών.

Ένας άλλος μελετητής, ο Michael Halliday, ασχολήθηκε με την πραγματολογία το 1975. Ο Halliday, εξέφρασε την άποψη ότι η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του παιδιού αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αναπαριστά το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και τον εαυτό του. Επιπρόσθετα, το παιδί όταν βρίσκεται στην ηλικία των 9-10<sup>1/2</sup> ετών, μπορεί να εκφράσει τις κάτωθι επικοινωνιακές λειτουργίες:

- Προσωπική επικοινωνία (γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις του παιδιού),
- Διαπροσωπική επικοινωνία, με στόχο την επικοινωνία με τους άλλους.
- Ρυθμιστική επικοινωνία, με στόχο την σωστή κατεύθυνση της συμπεριφοράς των άλλων για την επίτευξη κάποιων στόχων.
- Οργανική επικοινωνία (το παιδί ικανοποιεί τις άμεσες ανάγκες του, χρησιμοποιώντας υλικά του περιβάλλοντός του).

Όλα αυτά σημαίνουν ότι το παιδί έχει τη δυνατότητα να διακρίνει τον εαυτό του από το κοινωνικό περιβάλλον. Το παιδί, όταν εκφράζεται, γνωρίζει δύο επίπεδα λόγου, το

επίπεδο του περιεχομένου και το επίπεδο της μορφολογίας, τα οποία εξελίσσει αποκτώντας πιο πολύπλοκες λειτουργίες καθώς περνούν τα χρόνια (Halliday,1975).

Ο John Dore (1975), από την πλευρά του μελέτησε την πραγματολογία, εξετάζοντας τις θεμελιώδεις λεκτικές πράξεις των παιδιών. Διατηρώντας την ανάλυση του John Searle για τον ορισμό της λεκτικής πράξης, διαπίστωσε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις θεμελιώδεις λεκτικές πράξεις για 9 διαφορετικές λεκτικές προθέσεις, δηλαδή όταν το παιδί:

1. Ζητά δράση
2. Διαμαρτύρεται
3. Ζητά απάντηση
4. Κατονομάζει
5. Απαντά σε ερωτήσεις
6. Χαιρετά
7. Επαναλαμβάνει
8. Απευθύνεται σε άλλους
9. Εξασκείται

Σε μια άλλη μελέτη του (1978), παρατηρώντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σε αυτή την ηλικία, των 2-5 ετών, ο σκοπός των παιδιών είναι να ζητήσουν πληροφορίες για κάποιο θέμα, να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να περιγράψουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Αργότερα, το 1983, η Shatz διαπίστωσε ότι τα παιδιά, όταν προσπαθούν να ζητήσουν κάτι, επικοινωνούν με τον πιο εύκολο τρόπο, ο οποίος είναι οι εκφράσεις του προσώπου τους. Εκφράζουν, δηλαδή, τις επιθυμίες τους, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες τους.

Παρόλα αυτά, ο Austin πραγματοποίησε την εκτενέστερη μελέτη σε σχέση με το θέμα, το 1962. Η θεωρία του σχετίζεται με τις λεκτικές πράξεις των ανθρώπων, δηλαδή εκφράζει την άποψη ότι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μόνο σαν μέσο επικοινωνίας, αλλά και για την εκτέλεση πράξεων, οι οποίες ονομάζονται «λεκτικές πράξεις» (speech acts). Οι λεκτικές πράξεις είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί κάθε ομιλητής για να πραγματοποιήσει την επικοινωνία του. Επιπλέον, πρότεινε τον παρακάτω διαχωρισμό στις λεκτικές πράξεις:

- Την διαλεκτική πράξη: η επίδραση που ασκεί η έκφραση του ομιλητή στον ακροατή και ξεκινά από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 8 μηνών, όπου το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει τη λειτουργία των αντικειμένων στο περιβάλλον του.
- Την προσλεκτική πράξη: είναι η επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή, η οποία αναπτύσσεται στην ηλικία των 8-12 μηνών και τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν χειρονομίες ως επικοινωνιακή πρόθεση.
- Την εκφωνητική πράξη: πρόκειται για την εκφορά μιας λέξης με συγκεκριμένο νόημα. Η εκφωνητική πράξη ξεκινά από την ηλικία του 1 έτους με τη χρήση χειρονομιών και συγκεκριμένων εκφράσεων.

Το νόημα μιας πρότασης, η πρόθεση του ομιλητή, το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η πρόταση, το περιβάλλον και η λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και πολύ σημαντικά, ώστε να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις και αλλοιωμένες πληροφορίες και να αντιληφθεί ο ακροατής όσα του μεταφέρει ο ομιλητής (American Psychiatric Association, 2013).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΣ

#### 2.1 ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Με βάση όλα όσα αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχει γίνει κατανοητό πως ο λόγος και η πραγματολογία μελετούν τις εξής πλευρές της γλωσσικής επικοινωνίας:

- Τη σχέση που έχει η γλώσσα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον,
- Το νόημα που ο λόγος παράγει, εκτός των αναμενόμενων νοημάτων, δηλαδή τις βαθύτερες έννοιες,
- Τους κανόνες και τις νόρμες που διέπουν τον προφορικό και το γραπτό λόγο,
- Την ερμηνεία των λεχθέντων από τον πομπό και το δέκτη,
- Τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα νοήματα και οι αντιλήψεις μέσω της γλώσσας .
- Τη γλώσσα του σώματος σε συνδυασμό με το λόγο, δηλαδή τις κινήσεις και τις χειρονομίες (Κακαβούλια, 2005).

#### 2.2 ΣΤΑΔΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η πραγματολογική ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται σε διάφορες ηλικίες και σχετίζεται σε κάθε φάση με την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Αυτή η ικανότητα των παιδιών εξελίσσεται στις εξής φάσεις:

##### **0-6 μηνών:**

- Κοιτάζει τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του.

- Ακολουθεί με το βλέμμα ό,τι κινείται.
- Ανάλογα με το σκοπό και την ανάγκη του κλαίει κάθε φορά διαφορετικά (όταν πεινά, όταν πονά κλπ.).
- Διατηρεί το βλέμμα του με τους γύρω.
- Εντοπίζει από πού προέρχονται οι ήχοι που λαμβάνει.

#### **6-9 μηνών:**

- Βιώνει τα συναισθήματα και τα χαίρεται.
- Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα.
- Κλαίει όταν το αφήνουν από την αγκαλιά τους.

#### **9-12 μηνών:**

- Κατανοεί πότε του αρνούνται κάτι και αρνείται και το ίδιο πράγματα που δεν επιθυμεί.
- Χαιρετά χωρίς να μιλά.
- Δείχνει αγάπη και την ζητά από τα κοντινά του πρόσωπα.
- Ζητά συγκεκριμένα αντικείμενα.
- Αρχίζει να αλλάζει τη συμπεριφορά του, αντιλαμβανόμενο τα συναισθήματα των γύρω του.

#### **12-18 μηνών:**

- Επιδιώκει την πρόκληση ενδιαφέροντος με το να επιδεικνύει αγαπημένα του αντικείμενα.
- Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να ζητήσει βοήθεια και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των οικείων του.
- Αρχίζει να μιλά (βασικό λεξιλόγιο: Μπαμπά, μαμά, γεια κλπ.)
- Εκφράζει την άρνησή του λέγοντας όχι.

- Αρχίζει να απαντάει σε ερωτήσεις, συχνά χωρίς να έχουν νόημα.
- Δείχνει προσοχή όταν του μιλάει κάποιος και διατηρεί το βλέμμα του πάνω του.

### **18-24 μηνών:**

- Αναρωτιέται για ό,τι συμβαίνει γύρω του και ζητά να μάθει πληροφορίες.
- Κατονομάζει αντικείμενα μπροστά στους οικείους.
- Χρησιμοποιεί λίγο πιο σύνθετο λόγο, με φράσεις 2 λέξεων, π.χ. «δικό μου».
- Ξεκινά διάλογο.

### **2-3 ετών:**

- Ξεκινά διάλογο και συμμετέχει σε αυτόν.
- Μπορεί και αλλάζει θέμα συζήτησης.
- Αρχίζει και δίνει πληροφορίες για το θέμα συζήτησης.
- Χρησιμοποιεί επιφωνήματα για να τραβήξει την προσοχή.

### **3-4 ετών:**

- Συμμετέχει σε μεγαλύτερη συζήτηση, με πιο σύνθετο λόγο.
- Αλλάζει τον τόνο της φωνής του όταν μιλά με μικρότερα παιδιά.
- Ζητά την άδεια για να κάνει κάτι.
- Δίνει εξηγήσεις ή ζητά εξηγήσεις από τον συνομιλητή αν δεν κατάλαβε κάτι.
- Κάνει εκφράσεις και χειρονομίες για να γίνει πιο κατανοητό.
- Μπορεί να μιμηθεί και να υποδυθεί τη συμπεριφορά κάποιου.

### **4-6 ετών:**

- Κάνει έμμεσες ερωτήσεις για να επικοινωνήσει.
- Χρησιμοποιεί με ορθό τρόπο κι άλλα μέρη του λόγου, όπως αντωνυμίες, επιρρήματα και προθέσεις.

- Κατανοεί τι συμβαίνει γύρω του και περιγράφει τα αντικείμενα.
- Περιγράφει με σωστή σειρά μια ιστορία.
- Απαντάει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν το χρόνο.
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα λέξεις, όπως «ευχαριστώ» και «παρακαλώ».
- Κατανοεί πότε κάποιος χρειάζεται βοήθεια (<http://logoupraxis.gr/?p=146>).

## 2.3 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Τα πραγματολογικά στοιχεία της γλώσσας είναι αυτά που καθιστούν κάθε επικοινωνία επιτυχημένη ή μη. Με τα στοιχεία αυτά, πραγματοποιούνται οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, οι εκφράσεις και η μη λεκτική τους επικοινωνία. Αν λείπουν ή δεν υπάρχουν καθόλου αυτά τα στοιχεία τότε δεν είναι εύκολη ή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί καθόλου η επικοινωνία (<http://www.asha.org>). Οι πραγματολογικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες αυτές που καθιστούν τον άνθρωπο ικανό να πραγματοποιεί τις κοινωνικές του συναναστροφές και περιλαμβάνει 3 δεξιότητες σχετικές με την επικοινωνία:

1. Η χρήση της γλώσσας για ποικίλους σκοπούς:

- ❖ ο χαιρετισμός
- ❖ η ενημέρωση,
- ❖ η απαίτηση,
- ❖ η υπόσχεση,
- ❖ η παράκληση.

2. Οι διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες του ακροατή και το πομπού:

- ❖ η διαφοροποίηση της ομιλίας σε ένα μωρό από έναν ενήλικα,
- ❖ η παράθεση πληροφοριών σε έναν άγνωστο ακροατή,

- ❖ η διαφοροποίηση της ομιλίας σε μια τάξη από χώρους εκτός σχολείου,
- ❖ τήρηση των κανόνων που θέτει ο συνομιλητής.

### 3. Η τήρηση κανόνων κατά την διάρκεια της συζήτησης:

- ❖ η τήρηση της σειράς στη συνομιλία,
- ❖ η πρόταση θεμάτων κατά τη συνομιλία,
- ❖ η παραμονή εντός θέματος,
- ❖ η παράφραση όταν κάποιο θέμα δεν έχει κατανοηθεί καλά,
- ❖ ο τρόπος που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται λεκτικά και μη λεκτικά σήματα,
- ❖ ο τρόπος που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι εκφράσεις του προσώπου και η επαφή με τα μάτια (<http://www.ikidcenters.com>).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και κάποιες εκφράσεις ή χειρονομίες που δυσκολεύουν την επικοινωνία και τη συζήτηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

#### Δυσκολίες στην επικοινωνία:

- Ακατάλληλη στάση και θέση σώματος.
- Ακατάλληλη χρήση επαφής μέσω του βλέμματος.
- Ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής.
- Δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και την εκφραστικότητα.
- Δυσκολία στην αντίληψη και χρήση χειρονομιών.
- Δυσκολία στη μίμηση .
- Μειωμένο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το περιβάλλον της συζήτησης.
- Δυσκολία στην επεξεργασία ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, όπως είναι το νέο περιβάλλον ή μη συνηθισμένες συνθήκες επικοινωνίας .
- Δυσκολία στην κατανόηση του πλαισίου επικοινωνίας .

- Δυσκολία στην ποιότητα του παιχνιδιού, στην περίπτωση των παιδιών .
- Δυσκολία στην αντίληψη σχέσεων συγγένειας, εμπιστοσύνης, εξουσίας.
- Ειλικρίνεια, αφέλεια, αδυναμία σχεδιασμού ψέματος ή συγκάλυψης αρνητικής δράσης.
- Δυσκολία στην κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων και κοινωνικών σημάτων.
- Δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του συνομιλητή, γλώσσα σώματος κλπ.
- Περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία.
- Αδυναμία αλληλεπίδρασης κατά την συζήτηση .
- Δυσκολία στην πρόκληση ενδιαφέροντος του συνομιλητή κατά την συζήτηση .
- Δυσκολία στην αναμονή, το χαιρετισμό κλπ.
- Δυσκολία αντίληψης των νοημάτων που εκφράζονται από τον συνομιλητή.
- Δυσκολία στην επιλογή θέματος συζήτησης.
- Δυσκολία στην έναρξη και την ολοκλήρωση μιας συζήτησης .
- Δυσκολία στην επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών.
- Αδυναμία χρήσης μη λεκτικών μέσων επικοινωνίας .
- Δυσκολία με τους κανόνες της ομάδας, το ομαδικό παιχνίδι, στην περίπτωση των παιδιών.

#### Δυσκολίες στη χρήση του λόγου:

- Παραπονημένη ή καθυστερημένη ηχολαλία.
- Δυσκολία με τη σωστή χρήση μερών του λόγου, π.χ. αντωνυμιών .
- Δυσκολία στη χρήση της γλώσσας κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.
- Δυσκολία στη χρήση του λόγου με βάση τους κοινωνικούς κανόνες.
- Δυσκολία να ανταποκρίνεται στις οδηγίες.
- Δυσκολία να επικοινωνήσει με τους γύρω του για βασικές ανάγκες, όπως έναν τραυματισμό ή αρρώστια.

- Δυσκολία ή σύγχυση κατανόησης παλιάς και νέας πληροφορίας.
- Δυσκολία στην κατανόηση εννοιών του χρόνου, αφηρημένων εννοιών, πολύσημων λέξεων, ιδιωματισμών, εκφράσεων της αργκό κλπ.
- Δυσκολία στην κατανόηση του χιούμορ, στον έλεγχο του γέλιου ή του πειράγματος, στην εκδήλωση ευγένειας, στην αντίληψη και ανταπόδοση του πειράγματος.
- Δυσκολία στην διευκρίνιση των λεγομένων του, την περιγραφή και την αιτιολόγηση των γεγονότων .
- Δυσκολία στην έκφραση της νοητικής και συναισθηματικής κατάστασης.
- Δυσκολία στην υποστήριξη των λεγομένων του και στο σχολιασμό της συζήτησης.
- Δυσκολία κατανόησης και λήψης αποφάσεων (Martin, 2009).

Η πραγματολογική ικανότητα είναι γνωστή με πολλούς όρους όπως επικοινωνιακή δεξιότητα, κοινωνική χρήση της γλώσσας, κοινωνικογλωσσική δεξιότητα. Μπορεί, επίσης, να οριστεί ως η κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο κάθε γλωσσικό περιβάλλον (Bishop, 2000). Αν και αυτός ο ορισμός μας παρέχει ένα σημείο αναφοράς με τον οποίο σχετίζεται η πραγματολογική δεξιότητα, είναι πολύ ασαφής για να χρησιμοποιηθεί.

Σε πρώτη φάση, οι πραγματολογικές δεξιότητες υπήρξαν αντικείμενο προς μελέτη της ανθρωπολογίας. Αργότερα, όμως, αποτέλεσαν έναυσμα συζητήσεων και για τον τομέα της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι δεξιότητες της πραγματολογίας είναι η εναλλαγή των ομιλητών, οι μη γλωσσικές συμπεριφορές, η διατήρηση του θέματος, αλλά και η κατάλληλη χρήση συμπλεκτικών κι υποθετικών συνδέσμων (Spekman & Roth, 1982). Η πραγματολογία εμφανίζει φυσικά κι ορισμένες δυσκολίες, τις οποίες προσπάθησαν να προσδιορίσουν οι Spekman και Roth (1982), αναφερόμενοι σε τρεις ευρείες περιοχές στις οποίες μεμονωμένες πραγματολογικές δεξιότητες μπορούν να ταξινομηθούν:

- επικοινωνιακές προθέσεις
- προϋποθέσεις
- κοινωνική οργάνωση της ομιλίας.

Τα περισσότερα παιδιά, σε κανονικές συνθήκες, μαθαίνουν σταδιακά να χειρίζονται τη γλώσσα και να εξελίσσουν το λεξιλόγιό τους, ενώ κάποια άλλα υστερούν σε αυτές τις επικοινωνιακές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Αυτά τα παιδιά εμφανίζουν πραγματολογικές διαταραχές. Οι δυσκολίες τους αυτές εντοπίζονται στην αδυναμία έκφρασης, διαχείρισης της συζήτησης και στις κοινωνικές γνώσεις. Επιπλέον, μπορούν να εμφανίζουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους, όπως εμμονές, αγένεια, ντροπαλότητα, μη ευελιξία, έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη γνώσεων για τη θέση και το ρόλο τους, ασέβεια, αδιαλλαξία, δυσπιστία, επιθετικότητα, δειλία, ζήλια και υπερβολική εξάρτηση (Βογινδρούκας, 2005).

Άλλοτε, δεν έχουν συνειρμό στη σκέψη τους κατά τη συζήτηση και αδυνατούν να τοποθετήσουν σε σειρά τα γεγονότα μιας ιστορίας. Δεν είναι ικανά να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται και δεν δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες στον συνομιλητή τους. Έχουν αδιάφορη χροιά φωνής και συχνά διακόπτουν τον συνομιλητή με αγένεια ή έντονη φωνή (<http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=86&tid=48>).

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά στον τομέα της πραγματολογίας, οδηγούν στην δυσκολία να ενταχθούν κοινωνικά, κυρίως σε ομάδες συνομήλικων. Αρκετά συχνό είναι και το φαινόμενο, κάποια παιδιά να παρουσιάζουν πραγματολογικές διαταραχές σε ορισμένες μόνο περιστάσεις, ενώ μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλα προβλήματα, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου ή της γραμματικής, νευρολογικές ασθένειες, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες (<http://iatrognosi.gr/ViewArticle.aspx?trid=86&tid=48>).



## **2.4 ΕΠΙΠΕΔΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ**

Οι πραγματολογικές διαταραχές στην παιδική ηλικία μπορεί να συνυπάρχουν, όπως προειπώθηκε, με άλλες ασθένειες γλωσσικές και νευρολογικές. Οι Νικολόπουλος (2008) και Βογινδρούκας (2005), αλλά και οι MacKay και Anderson (2002) υποστηρίζουν πως ο βαθμός σοβαρότητας μιας πραγματολογικής διαταραχής μπορεί να κυμαίνεται ως εξής:

- Σοβαρές πραγματολογικές διαταραχές: είναι κοινές στην αυτιστική διαταραχή και στις σοβαρές ψυχώσεις.
- Μέτριες πραγματολογικές διαταραχές: εντοπίζονται σε συνδυασμό με τις διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, την ιδρυματοποίηση, τις αναπτυξιακές διαταραχές λόγου και εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξί ημισφαίριο.
- Ήπιες πραγματολογικές διαταραχές: εντοπίζονται σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα.

### **2.4.1 Χαρακτηριστικά πραγματολογικών διαταραχών**

Τα χαρακτηριστικά των πραγματολογικών διαταραχών στην παιδική ηλικία είναι τα εξής:

- Καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη.
- Δυσκολία στη συζήτηση.
- Αδυναμία/μείωση κατανόησης λόγου.
- Σύγχυση στη χρήση ορθού λεξιλογίου, αντωνυμιών κλπ.
- Παρουσιάζουν ηχολαλία.
- Δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων, αδυναμία απόκρισης.
- Δυσκολίες στην εφαρμογή των άγραφων γλωσσικών κανόνων.

- Μιλούν για θέματα άσχετα με τη συζήτηση ή για θέματα που δεν προκαλούν ενδιαφέρον.
- Κατανοούν τη γλώσσα κυριολεκτικά και δυσκολεύονται στην κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας (<http://www.logotherapeia-kalamata.gr/anaptixi/index.php?part=1&id=150>).

#### **2.4.2 Ταξινόμηση πραγματολογικών διαταραχών**

Η κατηγοριοποίηση των πραγματολογικών διαταραχών αποτελεί αντικείμενο διαφωνίας ανάμεσα στους μελετητές, οι οποίοι τις τοποθετούν στη γλωσσική διαταραχή, ενώ άλλοι στις κοινωνικές διαταραχές, δηλαδή περισσότερο κοντά στο φάσμα του αυτισμού. Αρχικά, ενώ η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή θεωρείται πως επηρεάζει διάφορες περιοχές λειτουργικότητας, η ειδική γλωσσική διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί μόνο όταν επηρεάζεται ένας και μοναδικός τομέας της λειτουργικότητας (Bishop,2000).

Οι πραγματολογικές διαταραχές διαφέρουν σε κάθε περίπτωση, καθώς τα συμπτώματα είναι διαφορετικά στα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη σε κάθε ηλικία, από αυτά που εμφανίζονται στην ειδική γλωσσική διαταραχή, τα οποία αποδεικνύουν ότι υπάρχει καθυστέρηση και μια ασαφής ανωμαλία.

Ο Bartak (1975), επιδιώκοντας να συγκρίνει τα συμπτώματα των παιδιών με γλωσσική διαταραχή με εκείνα με διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές στην πρόσληψη του λόγου, όπως και στον αυτισμό, παρουσίαζαν δομικές δυσκολίες στη γλώσσα, όμως μόνο η αυτιστική ομάδα παρουσίαζε σαφείς δυσκολίες στην πραγματολογία. Αυτή η άποψη πιστοποιήθηκε και από τους Rapin και Allen (1987), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το 9% των δυσφασικών παιδιών

παρουσίαζαν πραγματολογικό έλλειμμα σε σύγκριση με το 65% των αυτιστικών παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Για την διάγνωση του φάσματος του Αυτισμού, της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και της Σημασιολογικής- Πραγματολογικής Διαταραχής είναι απαραίτητος ο έλεγχος μέσω κατάλληλων σταθμισμένων διαγνωστικών τεστ, τα οποία μελετούν τις επιδόσεις των παιδιών στη χρήση της γλώσσας. Ενδεικτικά, αναφέρονται παρακάτω κάποια από τα tests που μπορούν να χρησιμοποιηθούν: TOPL(Test of Pragmatic Language), CELF(Clinical Evaluation of Language Fundamentals), Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης.

## **2.5 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ**

Όλες οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε συνδυασμό με την εξέλιξη των θεωρητικών γνώσεων έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος αυξάνει τις πιθανότητες αποκατάστασης. Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού πρέπει να πραγματοποιείται σε φυσικό πλαίσιο, με στόχο να συγκριθούν και να μελετηθούν όλες του οι συντακτικές, σημασιολογικές και φωνολογικές ικανότητες του για να προσδιορισθεί η βάση που έχει για την εκμάθηση της γλώσσας.

Τα συστήματα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των πραγματολογικών διαταραχών είναι ποικίλα, ενώ το πιο γνωστό από αυτά είναι το πραγματολογικό πρωτόκολλο των Prutting και Kirchner (1983). Με τον τρόπο αυτό, ο θεραπευτής μπορεί να παρατηρήσει και να αξιολογήσει τις πραγματολογικές δεξιότητες του παιδιού μέσα στο γλωσσικό δείγμα και να αποκτήσει άποψη για την ποιότητά τους και την εξέλιξή τους.

## **2.6 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Η θεραπευτική παρέμβαση των πραγματολογικών διαταραχών σε κάθε ηλικία εξαρτάται πάντοτε από το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν. Πολύ συχνά, η αποκατάσταση δεν είναι ευθύνη μόνο ενός ειδικού, αλλά απαιτείται η διαρκής συνεργασία

μιας εξειδικευμένης επιστημονικής ομάδας. Σε παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στον τομέα της πραγματολογίας, Σε κάποιες άλλες όμως, όπως αυτές των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι δυσκολίες στην πραγματολογία είναι ο πρωταρχικός στόχος. Σε παιδιά με σοβαρή πραγματολογική διαταραχή σημαντικός θεραπευτικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την προώθηση τεχνικών επικοινωνίας.

Οι συνεδρίες που πραγματοποιούνται από ειδικούς σε τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν ένα βασικό τρόπο παρέμβασης στο πρόβλημα. Απαραίτητη, βέβαια, είναι και η συνεργασία ανάμεσα στους επιστήμονες και τους γονείς, ώστε η θεραπεία και η επίλυση του προβλήματος να επιχειρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Η συνεργασία αυτή, στοχεύει στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού στην καθημερινότητά του, όπου είναι και το ζητούμενο πρόβλημα. Πολλές φορές, δεν χρησιμοποιούνται μονάχα αυτοί οι τρόποι, αλλά και κάποια εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών με μη λεκτικό τρόπο. Τα πιο γνωστά συστήματα είναι το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ και το PECS (Picture Exchange Communication System) (Νικολόπουλος, 2008).

Για την αποτελεσματικότερη και πιο άμεση αποκατάσταση τέτοιου είδους δυσκολιών στον πραγματολογικό τομέα, πραγματοποιείται συνεργασία ειδικών επιστημόνων από διάφορους τομείς:

- Λογοθεραπευτής
- Παιδίατρος
- ΩΡΛ
- Παιδονευρολόγος
- Παιδοψυχίατρος
- Ψυχολόγος

- Σύμβουλος/θεραπευτής  
οικογένειας(<http://www.logosinstitute.gr/index.jsp?standalonePageID=19>).

## 2.7 ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Η λογοθεραπεία είναι μια επιστήμη η οποία για να επιτύχει τους θεραπευτικούς της σκοπούς, μπορεί να συνδυαστεί με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Ποικίλες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουν αποδείξει την στενή σχέση των δύο αυτών αντικειμένων. Καθώς οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας, αυτό σημαίνει πως η χρήση τους θεωρείται πολύ σημαντική ακόμη και στον τομέα της εκπαίδευσης (Παγγέ&Χριστοφορίδου, 2011).

Χαρακτηριστική υπήρξε η μελέτη των Moore&Culvert (2000), οι οποίοι εξέτασαν τον τρόπο που επιδρά η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως τα αυτιστικά παιδιά που χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή μπορούσαν να μάθουν περισσότερες λέξεις σε σχέση με όσα μελετούσαν χωρίς κάποιο ηλεκτρονικό μέσο. Παράλληλα, ήταν περισσότερο οργανωμένα στη μελέτη τους και πιο συγκεντρωμένα. Μια αντίστοιχη μελέτη που πραγματοποιήθηκε λίγο αργότερα, η οποία συνέκρινε την μάθηση με τη χρήση υπολογιστή ή με βιβλίο, έδειξε ότι τα παιδιά ήταν πιο δεκτικά στη μελέτη του μαθήματος όταν αυτό πραγματοποιούνταν στον υπολογιστή (Williamsetal., 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Bosseler&Massaro (2003), η χρήση εποπτικών μέσων οδηγεί στην καλύτερη εκμάθηση της γραμματικής και του λεξιλογίου, όπου τα παιδιά κατορθώνουν να χρησιμοποιήσουν το υλικό που έμαθαν πιο εύκολα με τη βοήθεια του υπολογιστή.

Ο ενθουσιασμός των μαθητών όταν το μάθημα γινόταν με την βοήθεια υπολογιστή αυξανόταν, καθώς επίσης επιδρούσε θετικά και στα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η

αποφυγή της βλεμματικής επαφής και η ηχολαλία, βελτίωση στην αυθόρμητη επικοινωνία και καλύτερη εκμάθηση(Whalenetal., 2006).

Οι Καλυβιώτη και Μικρόπουλος (2012) σχεδίασαν ένα λογισμικό για την ενίσχυση της μνήμης δυσλεξικών ενηλίκων και πραγματοποίησαν το πείραμα σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς ενήλικες. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σε δυσλεξικούς ενήλικες (τέσσερα αγόρια και τρία κορίτσια) και σε μη δυσλεξικούς ενήλικες (τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια). Η έρευνα απέδειξε ότι η μνήμη ενισχυόταν όταν γινόταν χρήση εποπτικών μέσων, αυξάνοντας έτσι την αντίληψη και την κατανόηση των συμμετεχόντων.

Γενικότερα, η χρήση μέσων τεχνολογίας από τους λογοθεραπευτές δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να γίνει ενεργός δέκτης των μηνυμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, αναπτύσσει τις δεξιότητές του, επικοινωνεί με καλύτερο τρόπο κι επεξεργάζεται πιο αποτελεσματικά οποιαδήποτε πληροφορία με την χρήση του υπολογιστή. Η χρήση μέσων για την εκμάθηση του παιδιού, όπως είναι τα video, τα ηχητικά αρχεία, τα κείμενα που προβάλλονται μέσω υπολογιστή κλπ. εξάπτουν το ενδιαφέρον του μαθητή ενισχύοντας την μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τις διαδραστικές δυνατότητες που παρέχονται από τη χρήση τους (Μπουρδή, 2011).

Όταν η χρήση της τεχνολογίας κριθεί απαραίτητη για την αρτιότερη μάθηση του παιδιού, τότε παρατηρείται βελτίωση της επικοινωνίας του μαθητή και ενισχύονται οι προϋποθέσεις της μάθησης. Τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται (υπολογιστές, πολυμέσα κ.ά.), ενθαρρύνουν την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων από τους μαθητές και παρέχουν με άμεσο τρόπο αισθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες. Από την άλλη, οι ίδιοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν την πρόοδό τους και να αυτοαξιολογούν την ποιότητα της μελέτης και της προσπάθειάς τους. Παράλληλα, η χρήση υπολογιστών, ενδυναμώνει την προσοχή του μαθητή και ενισχύει την οργανωτικότητά του (ΕΠΕΑΕΚ. *Οδηγός δεξιοτήτων σε εφαρμογές νέων τεχνολογιών*, Αναδόμηση, 2008).

Οι νέες τεχνολογίες στον τομέα της λογοθεραπείας, αλλά και σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συνιστούν σημαντική αρωγή στην απόκτηση γνώσης, την ευκολότερη εξατομικευμένη μάθηση και την μακροχρόνια προσπάθεια απόκτησης γνώσης. Άλλωστε, οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση βοηθούν στην απόκτηση της γνώσης, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην αυτόνομη και δια βίου μάθηση (Μακράκης, 2000). Επιπροσθέτως, η επανάληψη των ίδιων δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούν οι θεραπευτές στα παιδιά που έχουν ανάγκη, βοηθά ιδιαίτερος στη συγκράτηση των πληροφοριών (Κολιάδης, 2002).

Είναι αποδεδειγμένο πως η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή εξυπηρετεί ποικίλες μαθησιακές ανάγκες, καθώς με την βοήθεια της τεχνολογίας ενδυναμώνεται:

- Η προσοχή του παιδιού στην μελέτη.
- Η ανάπτυξη κινήτρων κατά τη μάθηση.
- Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών.
- Η δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση.
- Η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Underwood, 2000).

Οι νέες τεχνολογίες δίνουν την δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει τις οπτικο-ακουστικές του ικανότητες και τις δεξιότητές του. Ως επί το πλείστο, συντελούν στην αντίληψη και την κατανόηση του παιδιού, τόσο γλωσσικά όσο και μη λεκτικά. Με την ευρεία διάδοση της πληροφορικής, ικανοποιούνται οι ανάγκες της πραγματολογίας με την όλο και πιο συχνή χρήση εικόνας και ήχου. Οι πηγές στις οποίες έχει πρόσβαση το παιδί παρέχει ποικιλία στη γλώσσα (καθημερινή γλώσσα, γλωσσολογικές ποικιλίες), στη φωνή (προφορά, τονισμός, καθαρότητα άρθρωσης) κλπ. Η τεχνολογία παρέχει τη δυνατότητα αποκωδικοποίησης των εκπεμπόμενων συμβόλων από τον θεραπευτή και το παιδί. Ειδικότερα:

- Δίνεται η δυνατότητα για δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού από τον λογοθεραπευτή,

- Η δυνατότητα αλληλεπίδρασης του λογοθεραπευτή και του χρήστη για την επίτευξη των στόχων της θεραπείας.
- Η δυνατότητα αυτόνομης αλληλεπίδρασης του χρήστη με το υλικό.

Επιπρόσθετα, τα τεχνολογικά μέσα συνεισφέρουν στην απομνημόνευση κι εκμάθηση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού υλικού, παρέχοντας πιο συγκεκριμένες καταστάσεις επικοινωνίας κι έτσι δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν όχι μόνο τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και τον έξω κόσμο με τα ερεθίσματα που παρέχει. Έτσι πραγματοποιείται χρήση της γλώσσας κι εκτός σχολικού – εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δηλαδή στον πραγματικό κόσμο. Καθώς το παιδί εξασκείται στην επικοινωνία με το περιβάλλον του, μέσω του υπολογιστή, δεν φοβάται για την πιθανότητα αποτυχίας και ασχολείται συστηματικά με την έκφραση και τους τρόπους συμπεριφοράς του (ΕΠΑΣ, χ.χ).

Το παιδί που εργάζεται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, για να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, πρέπει να στηρίζεται σε δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Detheridge, 1996). Στόχος του θεραπευτή πρέπει να είναι η δημιουργία στοχευμένων μαθησιακών ενοτήτων και τρόποι ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του μαθητή. Για παράδειγμα, σε κάποιες περιπτώσεις, ο θεραπευτής οφείλει να βοηθήσει το παιδί που έχει κάποιο πρόβλημα επικοινωνίας. Η τεχνολογία μπορεί να δώσει λύσεις και σε αυτόν τον τομέα. Μια πιθανή λύση θα ήταν το παιδί να δακτυλογραφεί το κείμενο που επιθυμεί και ο υπολογιστής να το απαγγέλει. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί θα μάθει να επικοινωνεί. Επιπλέον, για παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν ένας ειδικός διακόπτης μπορεί να αποτελέσει μέσο για να δείξουν μια επιλογή ή να δώσουν οδηγίες στον υπολογιστή (Βλασσοπούλου & Παπαδημητρίου, 2006).

Ο μεσάζων για την υλοποίηση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων, είναι φυσικά ο θεραπευτής. Ο θεραπευτής αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και τη δόμηση των εκπαιδευτικών



δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιούν τα παιδιά στον υπολογιστή. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα βοηθητικός, ώστε το παιδί να κατανοήσει το περιεχόμενο των ασκήσεων και να επιτύχουν το στόχο κάθε διαδικασίας. Παρότι η δουλειά στον υπολογιστή είναι πιο αυτόνομη εργασία, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο ανθρώπινος έπαινος και η προτροπή είναι πιο σημαντικά για τους μαθητές μας από τον έπαινο και την προτροπή ενός τεχνολογικού μέσου. Σε καμία περίπτωση δεν θα ήταν σωστό να θεωρήσουμε ότι οι υπολογιστές μπορούν να αντικαταστήσουν τους δασκάλους. Αντίθετα, μπορούν να γίνουν πολύ ισχυρά εργαλεία στα χέρια τους, όταν χρησιμοποιούνται με τους σωστούς εκπαιδευτικούς στόχους (Higgins and Johns, 1984).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **3.1 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ**

Η δειγματοληψία έχει ως σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για την συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού διερευνώντας την συμπεριφορά ενός δείγματος αυτού του πληθυσμού (Σιώμοκος, 2008).

Δειγματοληψία είναι η απογραφή ορισμένων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ενός τμήματος του πληθυσμού. Το τμήμα του πληθυσμού που απογράφεται ονομάζεται δείγμα. Σκοπός των δειγματοληπτικών ερευνών είναι να προσδιορίσουμε όσο γίνεται ακριβέστερα ιδιότητες του πληθυσμού, μελετώντας απογραφικά τα στοιχεία του δείγματος. Η συνέπεια της επέκτασης των συμπερασμάτων που προέρχονται από τη μελέτη των χαρακτηριστικών του δείγματος, σ' ολόκληρο τον πληθυσμό, εξαρτάται από τη μέθοδο δειγματοληψίας που εφαρμόζουμε, καθώς από τη ποιότητα του δείγματος εξαρτάται κατά πολύ η σημαντικότητα των εκτιμήσεων. Τέλος, οι εκτιμήσεις των δειγματοληψιών δε δίνουν ακριβείς τιμές αλλά προσεγγίσεις για το σύνολο του πληθυσμού (Παπαδημητρίου, 2001).

Οι πραγματολογικές δοκιμασίες της παρούσας έρευνας χορηγήθηκαν σε δείγμα 40 παιδιών σχολικής ηλικίας από 7 ετών μέχρι 8 ετών, τα οποία προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα και δεν γνωρίζουμε εάν παρουσιάζουν πραγματολογικές διαταραχές. Οι 20 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από την Τρίπολη και οι υπόλοιποι 20

προέρχονται από την Καλαμάτα. Πρόκειται για μαθητές Δημοτικού σχολείου. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας αντιστοίχα ήταν ένα διάστημα τριών μηνών.

### **3.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί το πλαίσιο εργασίας που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή και την ανάλυση του σχεδίου της έρευνας (Σταθακόπουλος, 2001). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν δύο κύριοι τύποι έρευνας η εξερευνητική και η περιγραφική. Η επιλογή του κατάλληλου τύπου εξαρτάται από τη φύση του προβλήματος που καλούμαστε να επιλύσουμε.

- ✓ Η εξερευνητική έρευνα αποτελεί την ερευνητική διαδικασία εκείνη με την οποία συγκεντρώνονται εκείνα τα προκαταρκτικά στοιχεία που είναι σε θέση να διαφωτίσουν τη πραγματική φύση του προβλήματος και προτείνουν τις ανάλογες υποθέσεις με εκείνες που πραγματεύεται η μελέτη μας (Σταθακόπουλος, 2001).
- ✓ Η περιγραφική έρευνα αποτελεί την ερευνητική διαδικασία εκείνη η οποία μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού, προσφέρει ακρίβεια γιατί οι στόχοι και οι ερωτήσεις της έρευνας έχουν ήδη οριστεί και απαιτούνται περιληπτικές μετρήσεις προκειμένου αυτές να απαντηθούν. Σε αντίθεση με την εξερευνητική έρευνα, που αποσκοπεί στην εξερεύνηση άγνωστων ή ευρέων προβλημάτων, η περιγραφική έρευνα στηρίζεται στην ήδη υπάρχουσα κατανόηση του προβλήματος (Σιώμκος, 2008) .

Επιπλέον, οι ερευνητικές μέθοδοι μπορούν να διακριθούν σε δύο ακόμα κύριες κατηγορίες με βάση τον τρόπο συλλογής των στοιχείων: την ποιοτική και την ποσοτική (Σιώμκος, 2008).

- Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις στις οποίες ο ερευνητής δεν μπορεί να παρατηρήσει ή να μετρήσει άμεσα τα στοιχεία (π.χ. σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες, συμπεριφορά) και είναι χρήσιμη στα αρχικά κυρίως στάδια μιας έρευνας, καθώς βοηθάει στον εντοπισμό και τη διευκρίνιση προβλημάτων.
- Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου απαιτείται η συλλογή συγκεκριμένων και ακριβών πληροφοριών λόγω του ότι ο σκοπός είναι πολύ

συγκεκριμένη. Η διαδικασία της ποσοτικής έρευνας είναι αυστηρά προκαθορισμένη και ποσοτικοποιημένη και προκειμένου να είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη θα πρέπει τόσο το δείγμα όσο και το ερωτηματολόγιο να έχουν επιλεγθεί και σχεδιαστεί με μεγάλη προσοχή (Σιώμκος, 2008).

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ο τύπος ο οποίος επιλέχθηκε είναι η ποσοτική έρευνα καθώς θέλαμε να εντοπιστούν συγκεκριμένες πληροφορίες που να αναδεικνύουν την πιθανή ύπαρξη πραγματολογικών διαταραχών στους μαθητές.

Για την έρευνα μας τα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς χρησιμοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και μέσω αυτού εργάστηκαν απευθείας οι μαθητές προς έρευνα. Για τις ανάγκες της έρευνας, δημιουργήθηκαν ηλεκτρονικές ασκήσεις με τη μορφή PowerPoint 2007. Οι ασκήσεις είναι επιλεγμένες και σχεδιασμένες σύμφωνα με τα πραγματολογικά ελλείμματα που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία. Οι δραστηριότητες εκμεταλλεύονται όλα τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας, όπως κινούμενες εικόνες, ήχοι και διαδραστικότητα για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και τη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού και διασκεδαστικού περιβάλλοντος μάθησης κατά συμβατό τρόπο με άλλες μελέτες (Toki&Pange, 2010).

Επίσης, κάποιες ασκήσεις είναι επενδυμένες ηχητικά, καθότι το πρόγραμμα προορίζεται και για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Οι ασκήσεις που περιέχονται αποτελούν ένα δείγμα των δυνατοτήτων και όχι ένα πλήρες διαδραστικό πρόγραμμα. Για να δημιουργηθεί κάτι τέτοιο θα χρειαζόταν κι ένα σημείο αναφοράς. Δηλαδή, κάποιον μαθητή με συγκεκριμένες ανάγκες και νοητικές δυνατότητες. Οι εικόνες των ασκήσεων πρέπει να εξασφαλίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του, καθώς και να δραστηριοποιούν και να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη του μαθητή ξεκινώντας από το επίπεδο γνώσεων του και ωθώντας τον βήμα -βήμα στην κατάκτηση γνωστικών, μαθησιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών στόχων.

Η εργασία αυτή έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά πρότυπα και τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ενισχυτικά στα πραγματολογικά ελλείμματα. Οι τομείς της πραγματολογίας που εξετάζονται είναι οι εξής:

1. Αναγνώριση συναισθημάτων
2. Ενσυναίσθηση
3. Κατηγοριοποίηση

4. Κατανόηση
5. Κατανόηση παροιμιών
6. Κοινωνικές σχέσεις
7. Χρήση παρομοιώσεων
8. Σειροθέτηση
9. Μνήμη
10. Εντοπισμός διαφορών
11. Κατανόηση & Εκτέλεση εντολών
12. Αναγνώριση θέσης αντικειμένου
13. Αναγνώριση ρημάτων
14. Αναγνώριση χρωμάτων
15. Κατανόηση ιστορίας
16. Αναγνώριση διαστάσεων
17. Χρήση αντικειμένων
18. Αινίγματα (κατανόηση & λύση)
19. Οπτική μνήμη (α. 4 εικόνες, β. 5 εικόνες)
20. Ακουστική μνήμη (α. λέξεων, β. φράσεων)
21. Λειτουργική μνήμη
22. Αντίθετα
23. Βλεμματική επαφή
24. Μοτίβα
25. Theory of mind (1<sup>ο</sup> επίπεδο, 2<sup>ο</sup> επίπεδο)
26. Κριτική σκέψη (α. ασυνήθιστες χρήσεις, β. συνέπειες, γ. δημιουργία λέξεων).

- **Συναισθήματα**

Ένας από τους τομείς που χρειάζεται εξάσκηση στα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές είναι τα συναισθήματα. Το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει το συναίσθημα που του δίνεται στην εικόνα. Ο σκοπός της άσκησης αυτής είναι τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίσουν τόσο τα δικά τους, όσο και τα συναισθήματα των άλλων.

- **Ενσυναίσθηση**

Παρόμοιες με εκείνες των συναισθημάτων είναι και οι ασκήσεις της ενσυναίσθησης. Καθώς περιγράφουν μια κατάσταση το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει το συναίσθημα που δημιουργείται εκείνη τη στιγμή. Όπως και στα συναισθήματα, ο στόχος και εδώ είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις.

- **Κατηγοριοποίηση**

Πρώτον, το παιδί κατονομάζει την ομάδα αντικειμένων που παρατηρεί. Στην συνέχεια, πρέπει να εντοπίσει μόνο του μια άλλη λέξη που ταιριάζει σε αυτή την κατηγορία, ενώ, τέλος, αξιολογείται η ικανότητά του να ελέγχει εάν ένα αντικείμενο ανήκει σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ή όχι. Ο στόχος σε αυτόν τον τομέα είναι να ενισχυθεί η κριτική του σκέψη, ώστε να μπορεί να κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα ανάλογα με την ιδιότητά τους.

- **Κατανόηση**

Στις ασκήσεις κατανόησης γίνεται στο παιδί μια ερώτηση γνωστικού περιεχομένου που πρέπει να κατηγοριοποιήσει τις εικόνες που βλέπει. Στο δεύτερο επίπεδο γίνονται στο παιδί ερωτήσεις σχετικά με χρήσεις διαφόρων αντικειμένων και ερωτήσεις κατανόησης . Ο στόχος αυτών των ασκήσεων είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων της προσοχής, της παρατήρησης, της αντίληψης, της αναγνώρισης και της ερμηνείας.

- **Παροιμίες**

Όπως και οι παρομοιώσεις, έτσι και οι παροιμίες, δεν αφορούν την κυριολεκτική χρήση του λόγου και το νόημά τους δεν είναι το προφανές. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στη χρήση και την κατανόηση των παροιμιών. Υπάρχει μία παροιμία και το παιδί πρέπει να την ερμηνεύσει. Ο στόχος αυτών των ασκήσεων είναι η χρήση και η κατανόηση του μεταφορικού λόγου και η ικανότητα αποκρυπτογράφησης των κρυμμένων μηνυμάτων.

- **Κοινωνικές σχέσεις**

Η άσκηση δείχνει στο παιδί μια εικόνα ανθρώπων που έχουν μια συγκεκριμένη μορφή σχέσης και ζητείται από το παιδί να απαντήσει κατάλληλα στα ερωτήματα. Ο τομέας των κοινωνικών σχέσεων είναι μία πολύ σημαντική ενότητα για όλα τα παιδιά. Στόχος είναι η αναγνώριση της σχέσης μεταξύ των μελών της οικογένειας και των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας.

- **Παρομοίωση**

Οι παρομοιώσεις ανήκουν στο κομμάτι του μεταφορικού λόγου, που δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά με διαταραχές στο πραγματολογικό κομμάτι. Το παιδί πρέπει παρατηρώντας τις εικόνες να φτιάξει δύο παρομοιώσεις. Την παρομοίωση τη χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να τονίσουμε ιδιαίτερα ένα πρόσωπο, ένα ζώο ή ένα πράγμα, να το παρομοιάσουμε ή να το συγκρίνουμε με κάποιο άλλο πολύ γνωστό, το οποίο έχει την ίδια ιδιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό. Στόχος αυτού του τομέα είναι να αναπτύξει την ικανότητα χρήσης και κατανόησης του μεταφορικού λόγου και την εδραίωσή του στον καθημερινό λόγο.

- **Αινίγματα**

Στις ασκήσεις αυτές, παρατίθεται ένα αίνιγμα τη φορά και το παιδί πρέπει να σκεφτεί, να συσχετίσει τα στοιχεία που του δίνονται και να βρει τη σωστή απάντηση κάθε φορά. Υπάρχει, βέβαια, και η επιλογή «να το πάρει το ποτάμι» που το παιδί μπορεί να

επιλέξει αν δυσκολευτεί πάρα πολύ.Ο στόχος των αιγιμάτων είναι να οξύνουν τη σκέψη, τη φαντασία των παιδιών.

- **Σειροθέτηση**

Σε αυτήν την άσκηση, το παιδί καλείται να βάλει στη σωστή χρονική σειρά τις πέντε εικόνες για την παρασκευή μιας ομελέτας. Στόχος μας εδώ είναι η σειροθέτηση των γεγονότων.

- **Μνήμη**

Η μνήμη σχετίζεται με τις ικανότητες της εντύπωσης, της διατήρησης και της ανάπλασης. Η πρώτη γενική άσκηση μνήμης δίνει στο παιδί έξι εικόνες στην κατηγορία «Επαγγέλματα» ,το παιδί πρέπει να παρατηρήσει καλά τις εικόνες και στην συνέχεια, να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα περισσότερα επαγγέλματα θυμάται με τυχαία σειρά. Σε επόμενες δραστηριότητες εξετάζεται πιο συγκεκριμένα η λειτουργία της οπτικής μνήμης, της ακουστικής μνήμης και της λειτουργικής μνήμης.

A. Οπτική μνήμη: Δίνονται τέσσερις εικόνες που το παιδί πρέπει να παρατηρήσει. Έπειτα, ο θεραπευτής κρύβει τη διαφάνεια και το παιδί καλείται να θυμηθεί. Σε δεύτερο επίπεδο, η δυσκολία αυξάνεται καθώς οι εικόνες γίνονται πέντε και ακολουθείται η ίδια διαδικασία.

B. Ακουστική μνήμη: Στην πρώτη δραστηριότητα δίνεται μία ομάδα από τέσσερις λέξεις που το παιδί ακούει από το θεραπευτή και έπειτα πρέπει να επαναλάβει. Ακολουθεί ένα ακόμα παράδειγμα με τέσσερις λέξεις. Στο δεύτερο επίπεδο, η δυσκολία κλιμακώνεται και το παιδί πρέπει να θυμηθεί τέσσερις φράσεις που του έχει πριν υπαγορέψει ο θεραπευτής.

Γ. Λειτουργική μνήμη: Το παιδί καλείται να ονομάσει τα αντικείμενα και να περιγράψει με μια φράση τη χρήση τους.

Σκοπός των ασκήσεων αυτών είναι η ανίχνευση και η ενίσχυση των μνημονικών ικανοτήτων του παιδιού.

- **Εντοπισμός διαφορών**

Δίνονται δυο φαινομενικά ίδιες εικόνες που κρύβουν διαφορές. Το παιδί καλείται να τις εντοπίσει. Σκοπός της άσκησης είναι η διατήρηση βλεμματικής επαφής και η ενίσχυση της παρατηρητικότητας του παιδιού.

- **Κατανόηση και εκτέλεση εντολών**

Το παιδί καλείται να εκτελέσει μια αλληλουχία τριών απλών εντολών. Σκοπός της άσκησης είναι η ανίχνευση της ικανότητας του παιδιού να υπακούει σωστά σε προφορικές εντολές που του δίνονται.

- **Αναγνώριση θέσης και αντικειμένου**

Το παιδί καλείται να χρησιμοποιήσει τοπικά επιρρήματα για να προσδιορίσει τη θέση του κλειδιού σε σχέση με ένα κουτί. Σκοπός της άσκησης είναι να διαπιστωθεί αν το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει σωστά τα επιρρήματα για να προσδιορίσει τη θέση του αντικειμένου.

- **Αναγνώριση ρημάτων**

Δίνονται έξι εικόνες που αναπαριστούν κάποιες εργασίες και το παιδί καλείται να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο ρήμα σε κάθε εικόνα. Σκοπός της άσκησης είναι η εξακρίβωση σωστής χρήσης των ρημάτων από το παιδί.

- **Αναγνώριση χρωμάτων**

Δίνονται οχτώ βασικά χρώματα που το παιδί καλείται να αναγνωρίσει. Σκοπός της άσκησης είναι η σωστή αναγνώριση των χρωμάτων.



- **Κατανόηση ιστορίας**

Δίνεται μια ιστορία. Ο θεραπευτής διαβάζει την ιστορία στο παιδί. Έπειτα, ο θεραπευτής υποβάλλει ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Σκοπός της άσκησης είναι η ανίχνευση της ικανότητας του μαθητή να κατανοεί μια ιστορία.

- **Αναγνώριση διαστάσεων-επιρρημάτων-επιθέτων**

Δίνονται έντεκα παραδείγματα αντιθετικών εννοιών και ζητείται από το παιδί να εντοπίσει τη διαφορά. Σκοπός της άσκησης είναι η αντίληψη και κατανόηση του διαφορετικού με την έννοια του αντίθετου.

- **Χρήση αντικειμένων**

Δίνονται πέντε εικόνες και το παιδί καλείται να εξηγήσει τι κάνουμε με το κάθε αντικείμενο χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ρήμα. Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίσει τη λειτουργία διαφόρων αντικειμένων.

- **Αντίθετα**

Δίνονται τέσσερα ζευγάρια αντιθέτων που το παιδί καλείται να αναγνωρίσει. Σκοπός των ασκήσεων αυτών είναι η σωστή έκφραση των αντίθετων εννοιών από το παιδί.

- **Βλεμματική επαφή**

Η ανάπτυξη της βλεμματικής επαφής μπορεί να ενισχυθεί μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι οι ασκήσεις που σχεδιάστηκαν είναι απλές και το παιδί δε χρειάζεται να κάνει κάτι περισσότερο από το να παρατηρεί τις εικόνες, οι οποίες αλλάζουν. Σε αυτή την άσκηση, ο θεραπευτής θα πρέπει να ελέγξει την κίνηση του βλέμματος του παιδιού. Ο στόχος των ασκήσεων είναι η ανίχνευση διατήρησης της βλεμματικής επαφής των παιδιών.

- **Μοτίβα**

Τα μοτίβα μπορούν να ενταχθούν στον τομέα της σειροθέτησης. Είναι επαναλαμβανόμενες αλληλουχίες. Η πρώτη άσκηση είναι πιο απλή και ζητείται από το παιδί αφού παρατηρήσει το μοτίβο να απαντήσει ποιο ψαράκι πήγε στο βυθό(πορτοκαλί-κίτρινο). Η δεύτερη άσκηση έχει μεγαλύτερη δυσκολία καθώς επαναλαμβάνονται τρία στοιχεία(πράσινο-κόκκινο-κίτρινο λεωφορείο). Οι στόχοι των ασκήσεων είναι η ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της προσοχής των παιδιών και η ανάπτυξη της ικανότητά τους να τοποθετούν στη σωστή σειρά αντικείμενα σύμφωνα με τα δεδομένα που τους δίνονται.

- **Theoryofmind**

Οι ασκήσεις σε όλα τα επίπεδα σχετίζονται με καταστάσεις τις οποίες το παιδί πρέπει να θυμηθεί, να προσέξει, να ερμηνεύσει και στο τέλος να επιλέξει τη σωστή απάντηση από τις εκδοχές που του δίνονται. Στο πρώτο επίπεδο, παρουσιάζεται ένα κουτί smarties και δίνεται η πληροφορία ότι εμπεριέχει κουμπιά. Το παιδί καλείται να το παρατηρήσει και έπειτα να πει τι έχει μέσα, όταν πλέον το κουτί είναι κλειστό (στην 3<sup>η</sup> διαφάνεια). Στο δεύτερο επίπεδο δυσκολίας, το παιδί καλείται να σκεφτεί πού θα ψάξει τη μπάλα της το κορίτσι (μην ξέροντας ότι το άλλο κορίτσι έκρυψε τη μπάλα της κάπου αλλού δηλ. στο κουτί).

Οι στόχοι των ασκήσεων είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι η σκέψη των άλλων είναι αποτέλεσμα νοητικών καταστάσεων, δηλαδή πεποιθήσεων, προθέσεων, σκέψεων, σχεδίων, επιθυμιών και θα πρέπει να είναι σε θέση να προβαίνουν σε ερμηνείες και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των άλλων σύμφωνα με αυτές τις νοητικές καταστάσεις.

- **Κριτική σκέψη**

Για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών χρησιμοποιούνται τρεις τύποι ασκήσεων:

A. Ασυνήθιστες χρήσεις: Το παιδί καλείται να σκεφτεί και να γράψει ασυνήθιστες χρήσεις της εφημερίδας.

Β. Συνέπειες: Το παιδί καλείται να σκεφτεί τι θα γινόταν αν οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονταν την αίσθηση του κρύου.

Γ. Το παιδί καλείται να χρησιμοποιήσει γράμματα από τη λέξη «ΣΧΟΛΕΙΟ» και να δημιουργήσει καινούριες λέξεις χρησιμοποιώντας μόνο αυτά τα γράμματα.

Στόχος των ασκήσεων αυτών είναι η ανίχνευση και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του παιδιού(εύρεσης της μιας λύσης, της λογικής) και της δημιουργικής ικανότητας του(εύρεση πολλών καινοτόμων, πρωτόγνωρων λύσεων).

### **3.3 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Ένας από τους παράγοντες επιτυχίας της έρευνας ήταν η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο διαδραστικός αυτός τρόπος της έρευνας, κατέστησε το ερωτηματολόγιο πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι έδειξαν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία.

Για την πιο σωστή και έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων σε μια έρευνα πρέπει πρώτα από όλα να επιλεγθεί το κατάλληλο πρόγραμμα στατιστικών αναλύσεων. Υπάρχουν πολλά προγράμματα τα οποία επιτρέπουν τη γρήγορη ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Το πιο διαδεδομένο, εύχρηστο και ευέλικτο στατιστικό πακέτο είναι το Excel Microsoft 2010. Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας αφού συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια και συγκεντρώσαμε τα στοιχεία, χρησιμοποιήσαμε ειδικούς πίνακες για την ανάλυση των δεδομένων μας. Στην συνέχεια, εφαρμόσαμε την ποσοστιαία μέθοδο Ανάλυσης Συχνοτήτων (Frequencies) σε όλο το ερωτηματολόγιο που κατασκευάσαμε, ενώ όλες οι παρατηρήσεις συνοδεύονται από το αντίστοιχο γράφημα προκειμένου να γίνει πιο εύκολα αντιληπτή η εξαγωγή των συμπερασμάτων μας.

### **3.4. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας μιας και πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα έγινε, όπως ήδη αναφέρθηκε, μέσω ερωτηματολογίου με τη μορφή powerpoint, καθώς είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος στις περιπτώσεις αυτές. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσον επικοινωνίας (interface) μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο,

ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιοτήτων που έχει, αποτελεί την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Γενικότερα, η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί είτε προσωπικά είτε ταχυδρομικά είτε τηλεφωνικά είτε on-line και χρησιμοποιούνται συνήθως εργαλεία συλλογής στοιχείων σε γραπτή μορφή (ερωτηματολόγια). Οι αποκρινόμενοι απαντούν σε ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων και τελικά μας δίνουν ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών που επιδέχονται στατιστικής ανάλυσης.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου είναι μία συστηματική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής μελετώντας ποικίλους τύπους ερωτήσεων και αναλύοντας έναν αριθμό παραγόντων που χαρακτηρίζουν την έρευνα μελετά τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων στους οποίους απευθύνεται.

Για την κατάρτιση του κατάλληλου ερωτηματολογίου, με σκοπό αυτό να καταστεί επιστημονικό κι έγκυρο, θα πρέπει να έχουν προηγηθεί οι ακόλουθες ενέργειες :

- Προσδιορισμός και εξειδίκευση του στόχου της έρευνας.
- Επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων.
- Κατανόηση των χαρακτηριστικών των ερωτώμενων.

Όπως σε κάθε ερευνητική διαδικασία, έτσι και εδώ υφίσταται ένα ποσοστό συμμετεχόντων που δυσκολεύεται να συμπληρώσει ολόκληρο το ερωτηματολόγιο ή κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η άρνηση αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά του ερωτώμενου είτε μπορεί να σχετίζεται με το περιεχόμενο ολόκληρου του ερωτηματολογίου ή του περιεχομένου των επιμέρους ερωτήσεων λόγω άγνοιας στην συγκεκριμένη ηλικία. Στην περίπτωση που ο ερωτώμενος αρνείται να το συμπληρώσει λόγω έλλειψης χρόνου, δεν δημιουργούνται προβλήματα αξιοπιστίας όσον αφορά τα αποτελέσματα και έτσι κάποιες ερωτήσεις μπορούν να συμπληρωθούν κατά εμπειρική προσέγγιση από εμάς. Ωστόσο όταν η άρνηση αυτή οφείλεται στο χαρακτήρα του θέματος των ερωτημάτων τότε επηρεάζεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων λόγω της ποιότητας των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο και η συγκεκριμένη μελέτη διεξάγει την έρευνα της έχοντας προβλέψει στα ερωτήματα να υπάρχει και η δυνατότητα των ουδέτερων απαντήσεων

καθώς λαμβάνει υπόψη της ότι ένα ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα μπορεί να μην συμπληρώσει καθόλου ή δεν δίνει ειλικρινείς απαντήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις τις οποίες θέλει να αποφύγει.

Παράλληλα, ένας ακόμη περιορισμός έγκειται στο ότι χρησιμοποιήσαμε ένα μόνο δείγμα για την έρευνα μας και όχι ολόκληρο τον πληθυσμό. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο μεγάλο μέγεθος του πληθυσμού, την αδυναμία επικοινωνίας με ολόκληρο τον πληθυσμό και τον μικρό απαιτούμενο χρόνο. Συνεπώς, δεν μπορούμε να είμαστε εξολοκλήρου σίγουροι ότι το δείγμα μας είναι 100 τοις εκατό αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού μας.

### **3.5 ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΚΑΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ**

Ένα οποιοδήποτε χαρακτηριστικό γνώρισμα, ιδιότητα ή ικανότητα που τα υποκείμενα έχουν σε διάφορο βαθμό (π.χ. το βάρος, το ύψος, η νοημοσύνη, η ηλικία, η σχολική επίδοση, η διαγωγή, η εθνικότητα) εφόσον μπορούν να μετρηθούν και να εκφραστούν με αριθμητικές τιμές, είναι μεταβλητές, γιατί από άτομο σε άτομο ή και στο ίδιο το άτομο είναι δυνατό να μεταβληθούν.

Είδη μεταβλητών ανάλογα με το ρόλο τους :

Ανεξάρτητη μεταβλητή (independent variable): Είναι μια «αιτιώδης» μεταβλητή που λειτουργεί εντός του ατόμου ή εντός του περιβάλλοντος και επηρεάζει τη συμπεριφορά, ή ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του ατόμου. Είναι ο παράγοντας τον οποίο μεταβάλλει ο ερευνητής, για να καθορίσει τη σχέση του με μια άλλη μεταβλητή. Στη σχέση αιτία – αποτέλεσμα η ανεξάρτητη μεταβλητή παίζει το ρόλο της αιτίας.

Εξαρτημένη μεταβλητή (dependen tvariable): Είναι εκείνη η μεταβλητή της οποίας οι τιμές εξαρτώνται κατά κάποιο τρόπο από τις μεταβολές της ανεξάρτητης μεταβλητής. Στη σχέση αιτία – αποτελέσματος η ΕΞΜΕΤ έχει τη θέση του αποτελέσματος. Κάθε μεταβλητή μπορεί να θεωρηθεί ως ανεξάρτητη σε ένα μέρος της ανάλυσης και ως εξαρτημένη σε ένα άλλο.

Στην έρευνα μας οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η ηλικία και το μέγεθος του δείγματος και η εξαρτημένη το φύλο των συμμετεχόντων (<https://eststatistics.eu/el/type-of-variables-dependent-and-independent-variables/>, 24/5/17).

### 3.6 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Μια σειρά αρχών που βοηθούν την ερευνητική κοινότητα να αποφασίσει ποιοι στόχοι είναι πιο σημαντικοί κατά τη διαπραγμάτευση αντικρουόμενων αξιών, ονομάζεται δεοντολογία της έρευνας και αφορά σε τρεις τομείς:

- Σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και την επιστήμη: πόσο μπορούν να κατευθύνουν την επιστημονική έρευνα οι κοινωνικές ανησυχίες και οι πολιτισμικές αξίες;
- Δόλια συμπεριφορά: πλαστογράφιση στοιχείων, διαμόρφωση αποτελεσμάτων, αναφορά σε δεδομένα με επιλεκτικό τρόπο (π.χ., Cyril Burt, 1883-1971).
- Αποσπασματική δημοσίευση - Δημοσιεύσεις καρμπόν - Αντιμετώπιση των συμμετεχόντων (Reynolds, 1979).

Απαιτείται αρκετές φορές από τους ερευνητές να ισορροπήσουν ανάμεσα στην αναζήτηση της αλήθειας και των δικαιωμάτων των υποκειμένων. Η συζήτηση για την δεοντολογία και την ηθική σε μια ερευνητική προσπάθεια θα κινηθεί πάνω στους άξονες:

- συμμετέχοντες στην έρευνα
- ερευνητικός φορέας
- πλαίσιο της έρευνας/περιβάλλον και
- ερευνητική αναφορά

Έχουν επίγνωση τα υποκείμενα που εμπλέκονται. Έχουν πληροφορηθεί πλήρως τα υποκείμενα της έρευνας έτσι ώστε η εμπλοκή τους να βασίζεται στην αρχή της συνειδητής συναίνεσης και στο δικαίωμά τους να μη συμμετέχουν αν δεν το επιθυμούν. Το πρόβλημα της συνειδητής συναίνεσης γίνεται εντονότερο και πιο πολύπλοκο, όταν ο ερευνητής δουλεύει με ευάλωτες ομάδες όπως είναι τα παιδιά. Το ζήτημα έγκειται στο αν μπορούν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες λογικά, ενσυνείδητα και ελεύθερα να δώσουν «πληροφορημένη συγκατάθεση». Η επίδιωξη της συνειδητής συναίνεσης στα παιδιά εμπεριέχει δύο στάδια.

- ζητείται η συνειδητή συναίνεση των ενηλίκων που είναι υπεύθυνοι για τα μελλοντικά υποκείμενα της έρευνας (γονείς ή κηδεμόνες) και
- επειδή σε πολλές περιπτώσεις το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει εν μέρει τουλάχιστον το τι πρόκειται να συμβεί και γιατί, θα πρέπει να ερωτάται και το ίδιο (Robson, 2007). Επίσης,
- αν η έρευνα γίνεται σε χώρους όπως μια σχολική μονάδα είναι απαραίτητη, για την Ελλάδα, η έγκριση από την προϊστάμενη αρχή.

Η εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε μια έρευνα είναι ουσιαστική υποχρέωση του ερευνητή. Με κανένα τρόπο δεν πρέπει να παραπέμπουν ή να φωτογραφίζουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Υπάρχουν όμως και ερευνητικά σχέδια όπου είναι πιθανή μόνο περιορισμένη ανωνυμία. Για παράδειγμα, στις συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο δεν μπορεί να αναμένει κανείς ανωνυμία. Αυτό που μπορεί να εγγυηθεί ο ερευνητής στην καλύτερη περίπτωση είναι εμπιστευτικότητα. Αυτό σημαίνει ότι δεσμεύεται ο ερευνητής που μπορεί να ταυτοποιήσει τα στοιχεία σε πρόσωπα, ότι σε καμιά περίπτωση δε θα αφήσει να γίνει γνωστή αυτή η συσχέτιση.

Ένα περιβάλλον με θετική προδιάθεση βοηθάει πάντα στην ποιότητα και την επιτυχία μιας ερευνητικής προσπάθειας. Ο ερευνητής χρειάζεται να προσπαθήσει και να καλλιεργήσει τη συνεργασία με τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου, να πείσει για τη συνειδητή συναίνεση σε λογικά πλαίσια ή αλλιώς για μια πλήρη πληροφορημένη συγκατάθεση, ξεκινώντας τη διαδικασία διαπραγμάτευσης για την πρόσβαση (Robson, 2007).

Ένα σύνολο από δεοντολογικά ζητήματα, που αφορούν την επιστήμη, την επιστημονική κοινότητα, την επαγγελματική κοινότητα, την ευρύτερη κοινωνία προκύπτουν μετά το τέλος της έρευνας, στη δημοσιοποίησή της (η οποία αποτελεί υποχρέωσή του). Τέτοια είναι:

- Ο ερευνητής δεν υπάρχει μόνος του στο κενό, είναι μέλος, έστω και άτυπα, της ερευνητικής κοινότητας σχετικής με το αντικείμενό του.
- Η επιστημονική εντιμότητα και ειλικρίνεια αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και υποχρέωση απέναντι στον εαυτό του, τους συναδέλφους του, την ευρύτερη κοινωνία, την επιστήμη.

Πέρα από τον σκοπό του ερωτηματολογίου ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί και στην εικόνα του ερωτηματολογίου. Η εμφάνιση θα πρέπει να είναι καθαρή, ευανάγνωστη ώστε να ακολουθείται εύκολα από τον αναγνώστη.

Μια επαγγελματική εμφάνιση του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις ερωτήσεις και την διάταξη τους δίνουν μια καλύτερη δυνατότητα απαντήσεων στους ερωτώμενους. Τα ερωτηματολόγια που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από:

- επαγγελματική εμφάνιση
- κατανοητό, ευδιάκριτο και ευκόλως απαντήσιμο σύνολο ερωτημάτων
- τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι αριθμημένα
- τα ερωτήματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες

- τα ερωτήματα που έχουν προσωπικό νόημα και περιεχόμενο
- να αποφεύγονται οι υποθέσεις
- να αποφεύγονται μεροληπτικές απαντήσεις

### **3.7 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ**

Ξεκινώντας τον σχεδιασμό της έρευνας προσδιορίσαμε τον σκοπό της πτυχιακής εργασίας ο οποίος είναι να αναδειχθεί η σημασία του ελέγχου των πραγματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών ως μιας διαδικασία μάθησης από την οποία μπορούν προκύψουν σημαντικά οφέλη τόσο από την μεριά των εκπαιδευτικών όσων και από την πλευρά των μαθητών-φοιτητών. Έχοντας προσδιορίσει το σκοπό, στην συνέχεια καθορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι της έρευνας που αποσκοπούν στο να μελετηθούν ποιες είναι οι πραγματολογικές διαταραχές που μπορεί να εντοπιστούν στους μαθητές σχολικής ηλικίας κατά τη διαδικασία μάθησης.

Ο καθορισμός των πιο πάνω στόχων έγινε έπειτα και από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι οποία υπέδειξε τον τρόπο διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και τα εργαλεία που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

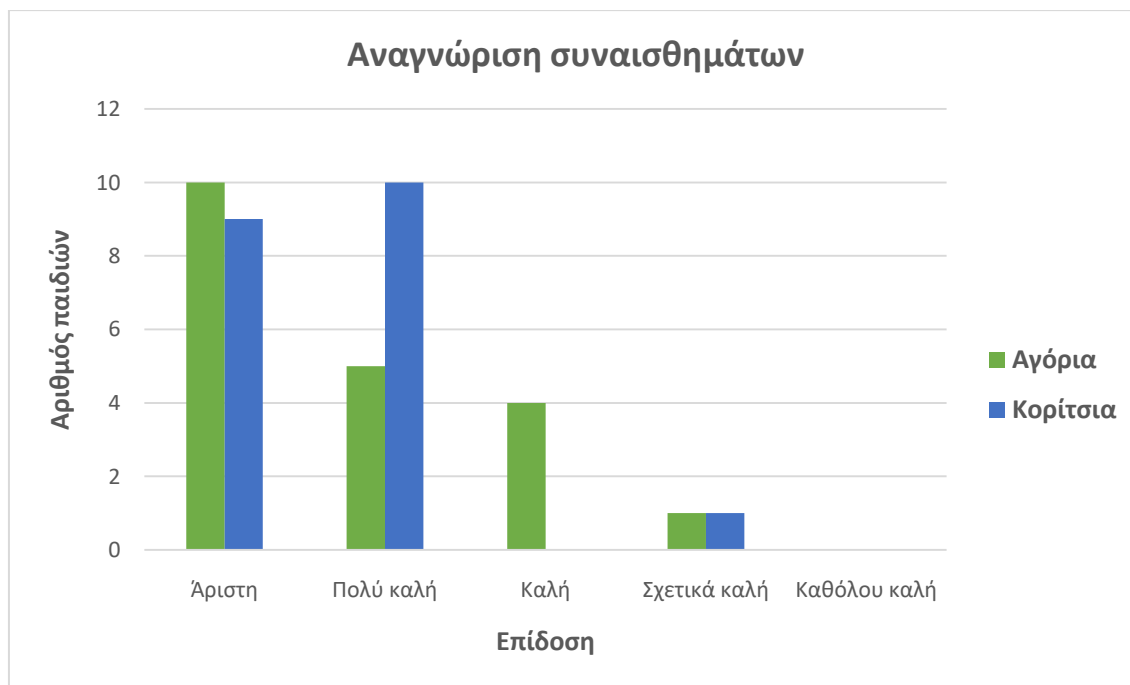
### ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 20 μαθητές από την Τρίπολη και 20 από την Καλαμάτα. Σε κάθε πόλη συμμετείχαν στα τεστ 10 αγόρια και 10 κορίτσια, ηλικίας 7 ετών, όλοι μαθητές της Γ' Δημοτικού. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια γραφημάτων, όπου αποφασίστηκε πως θα γίνει συγκριτικός σχολιασμός ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αποτελέσματα κάθε κατηγορίας αποτυπώνονται στα κάτωθι ραβδογράμματα:

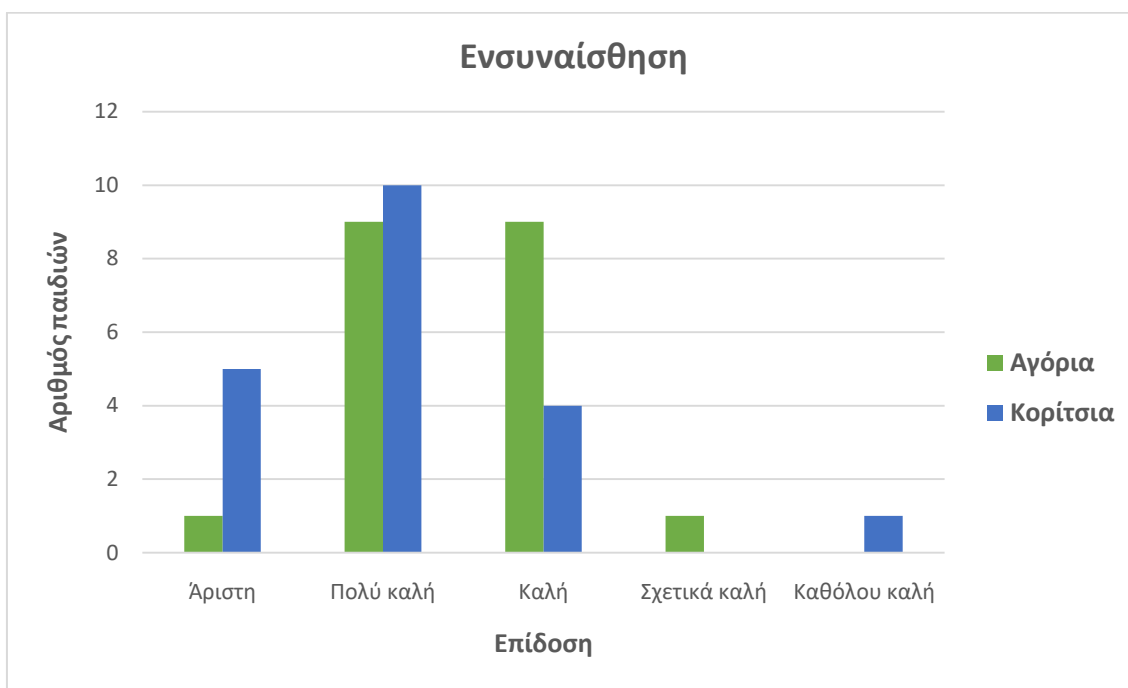
#### 4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

##### 4.2.1 Περιγραφική στατιστική

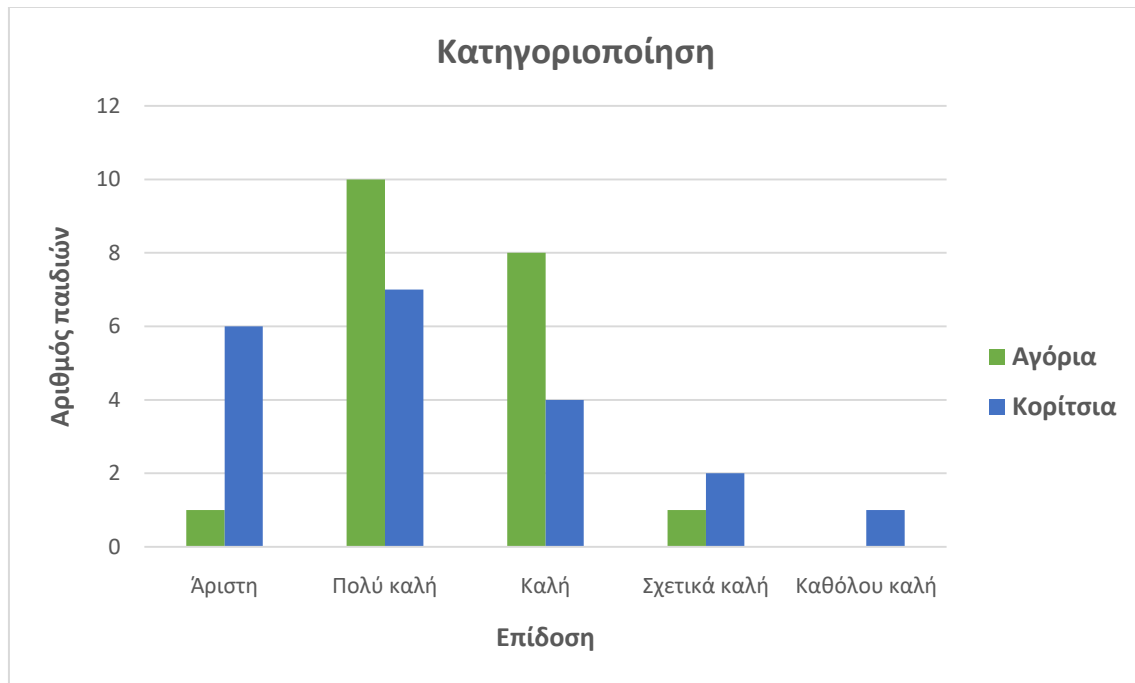


Όπως φαίνεται στο γράφημα, και τα δύο φύλα απάντησαν πολύ σωστά στην ερώτηση σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων, παρουσιάζοντας άριστη και πολύ καλή

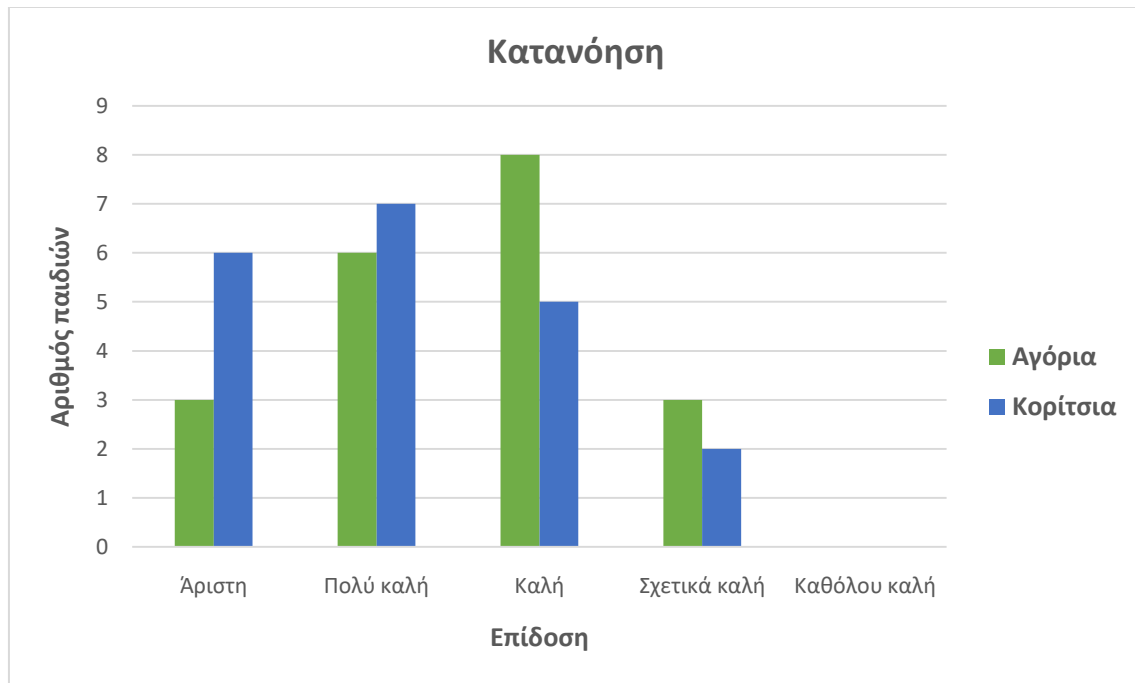
επίδοση. Μόνο μερικοί από τους μαθητές απάντησαν καλά ή σχετικά καλά. Και τα αγόρια και τα κορίτσια αναγνώρισαν το ορθό συναίσθημα έχοντας ίδιες περίπου επιδόσεις.



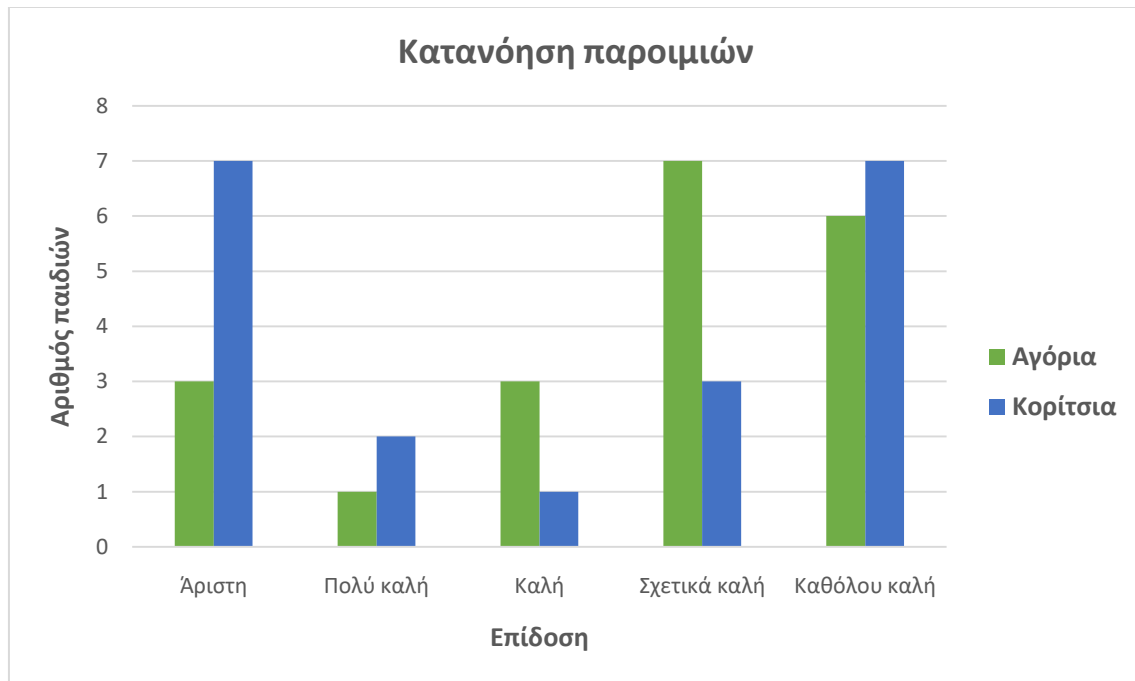
Στο ερώτημα της ενσυναίσθησης τα αποτελέσματα είναι μοιρασμένα. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια έδωσαν πολύ καλές και καλές απαντήσεις, ύστερα βέβαια από σχετική δυσκολία. Υπήρξαν και περιπτώσεις όπου οι μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, αδυνατούσαν να δώσουν ολοκληρωμένη ή τεκμηριωμένη απάντηση. Σε μερικές περιπτώσεις οι απαντήσεις που έδιναν οι μαθητές σχετικά με τα συναισθήματα της ηρωίδας και κατ' επέκταση τα δικά τους ήταν για κάθε ερώτηση: «Θα ένιωθε στενοχώρια», «Δε θα μου άρεσε», «Θα τους χώριζα», «Θα τη συμβούλευα να ηρεμήσουν οι γονείς της» κ.ά. Στο γ' σκέλος του ερωτήματος οι περισσότεροι μαθητές και των δυο φύλων έδειξαν αδυναμία να δώσουν μια λύση στο πρόβλημα, δηλαδή να απαντήσουν σε μια πιο αφηρημένη ερώτηση.



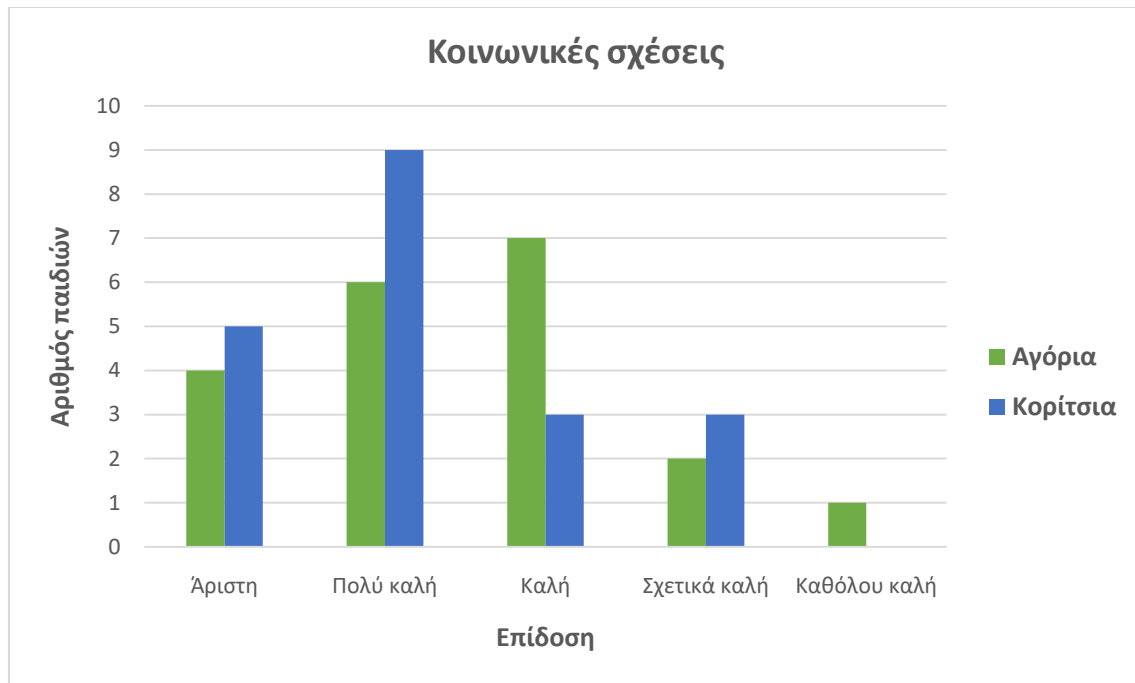
Η κατηγοριοποίηση δυσκόλεψε σχετικά τους μαθητές. Οι επιδόσεις παρόλα αυτά, χαρακτηρίζονται ως άριστες σε μικρό βαθμό στα αγόρια και σε πολύ μεγαλύτερο στα κορίτσια. Οι πλειοψηφία των απαντήσεων χαρακτηρίζονται ως πολύ καλές ή καλές και μόνο σε λίγες περιπτώσεις οι μαθητές απάντησαν σχετικά καλά ή καθόλου καλά (μόνο τα κορίτσια). Αρκετοί μαθητές δεν μπόρεσαν να κατονομάσουν τις κατηγορίες που ζητούνταν, αποδίδοντας σε αυτές ένα γενικότερο όνομα, όπως «πράγματα», «κουζίνα» και «ψησταριά» αντί για μαγειρικά σκεύη.



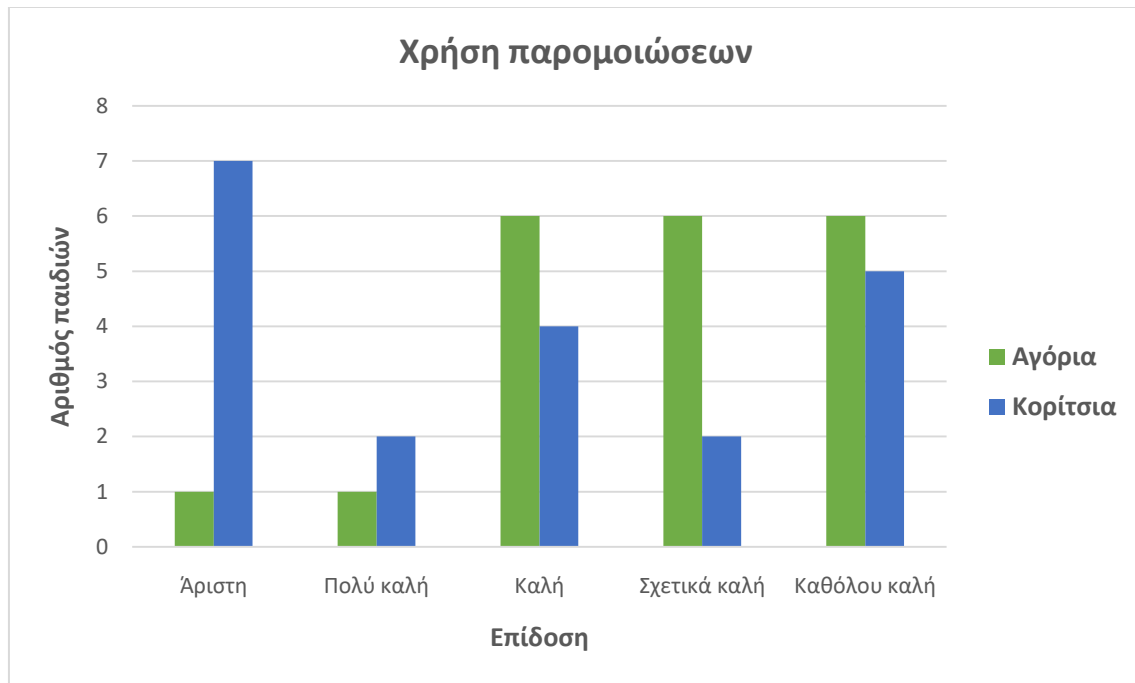
Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα, οι μαθητές και των δύο φύλων απάντησαν ως άριστα, πολύ καλά, καλά και σχετικά καλά στην ενότητα «Κατανόηση». Εκτός από την περίπτωση του Άριστα, που οι μαθήτριες υπερσχύουν, στις υπόλοιπες κατηγορίες επιδόσεων τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερη επιτυχία. Η δυσκολία σε αυτήν την κατηγορία και για τα δύο φύλα, έγκειτο στην αδυναμία ονομασίας συγκεκριμένων αντικειμένων, δηλαδή κατανόησης του ρόλου τους (π.χ. το φωτιστικό για να μας φωτίζει, η φάλαινα είναι στη θάλασσα κι όχι ότι είναι θηλαστικό κ.ά.). Επομένως, και σε αυτήν την ερώτηση αρκετοί από τους μαθητές και των δύο φύλων αδυνατούσαν να ονομάσουν τις κατηγορίες στις οποίες ανήκουν τα αντικείμενα δίνοντας έτσι γενικόλογες απαντήσεις.



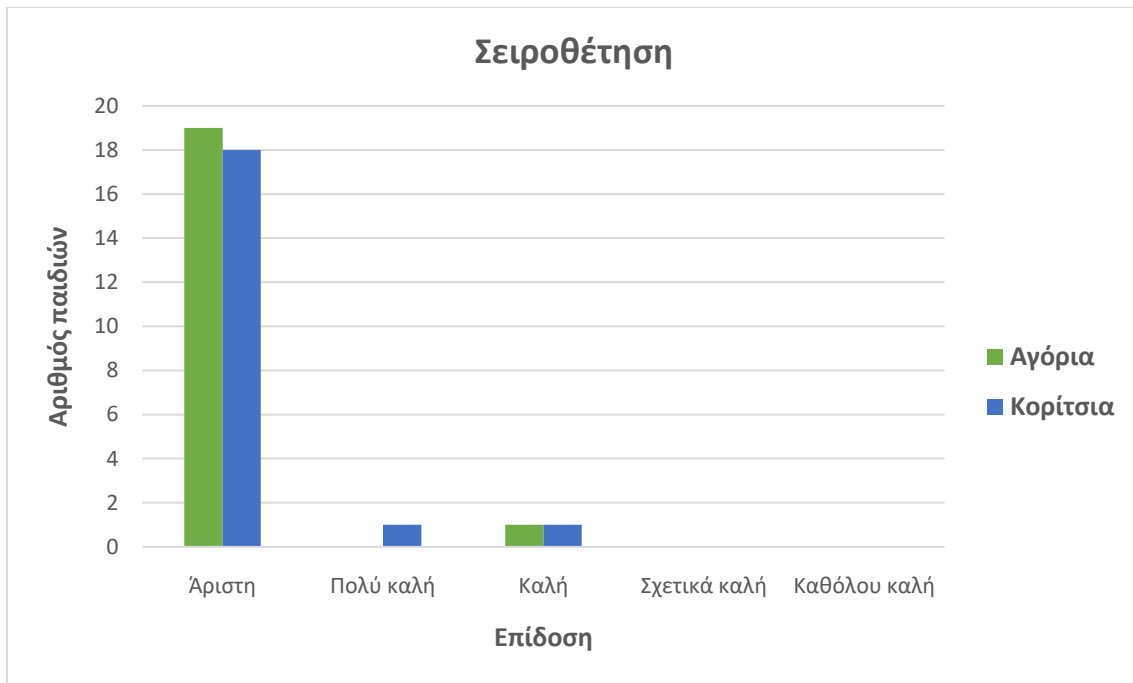
Στην κατανόηση των παροιμιών, τα κορίτσια σημείωσαν αισθητά πολύ καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα αγόρια. Οι περισσότερες απαντήσεις τους χαρακτηρίστηκαν ως άριστες, αλλά υπήρξαν και πολλές μαθήτριες που δεν κατόρθωσαν να κατανοήσουν και να αποκωδικοποιήσουν τις παροιμίες. Τα αποτελέσματα στα αγόρια, από την άλλη πλευρά, δείχνουν ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την παροιμία και να δώσουν τη σωστή απάντηση, σημειώνοντας στην πλειονότητά τους σχετικά καλή και καθόλου καλή απάντηση. Για παράδειγμα, ως αποκωδικοποίηση της παροιμίας υπήρξε και η απάντηση από ένα αγόρι: «Ο τζιτζικας έρχεται το καλοκαίρι».



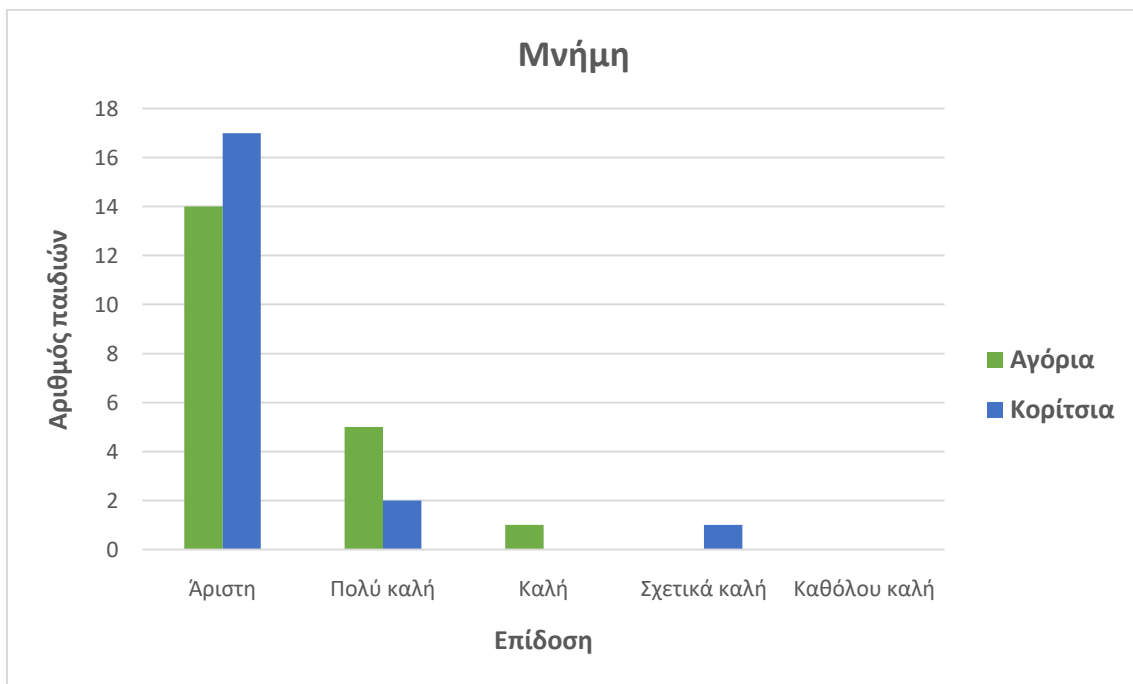
Η κατηγορία των κοινωνικών σχέσεων φανερώνει πως στις επιδόσεις «Καλή» υπερτερούν τα αγόρια, ενώ στις άριστες, πολύ καλές και σχετικά καλές τα κορίτσια. Καθόλου καλή ως απάντηση σε αυτήν την κατηγορία δεν έδωσε καμία μαθήτρια. Αρκετοί μαθητές μάλιστα δήλωσαν αυθόρμητα ότι θα ένιωθαν ζήλια αν η φίλη ή ο φίλος του ήταν πιο ψηλός από αυτούς, χωρίς όμως να αιτιολογούν την απάντησή τους.



Οι παρομοιώσεις, όπως φαίνεται και στο γράφημα, δυσκόλεψαν περισσότερο τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα οποία σημείωσαν πολλές ως άριστες επιδόσεις και λιγότερες πολύ καλές, καλές και σχετικά καλές. Υπήρξαν, βέβαια, και μερικές μαθήτριες που δεν απάντησαν καλά στο συγκεκριμένο ερώτημα. Τα αγόρια από την άλλη, έδωσαν καλές, σχετικά καλές και καθόλου καλές απαντήσεις, ενώ σε μια περίπτωση η ερευνήτρια χρειάστηκε να θυμίσει στο μαθητή τι είναι η παρομοίωση, ώστε να προσπαθήσει να δημιουργήσει μια παρομοίωση. Μερικά παραδείγματα παρομοιώσεων που δόθηκαν, λανθασμένα σε αρκετές περιπτώσεις, ήταν: «Έξυπνος σαν τον Spiderman», «Δυνατός σαν καρύδι», «Όμορφη σαν πριγκίπισσα» κ.ά.

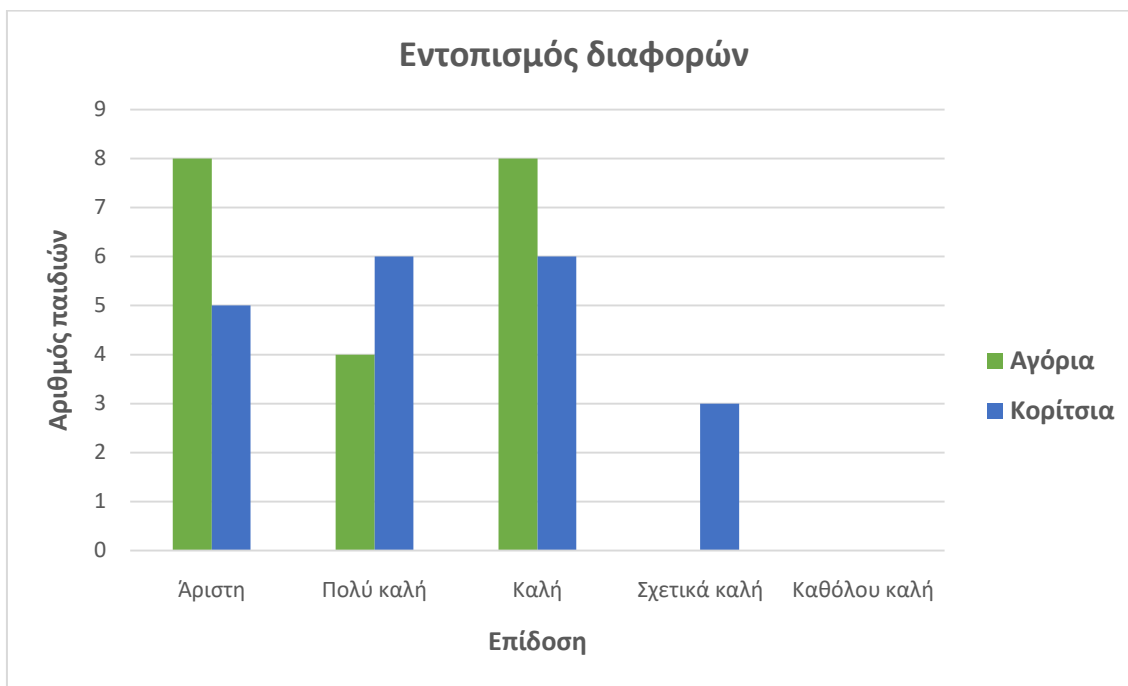


Η σειροθέτηση δε δυσκόλεψε σχεδόν κανέναν μαθητή και των δύο φύλων, καθώς η πλειοψηφία έδωσε άριστες απαντήσεις.

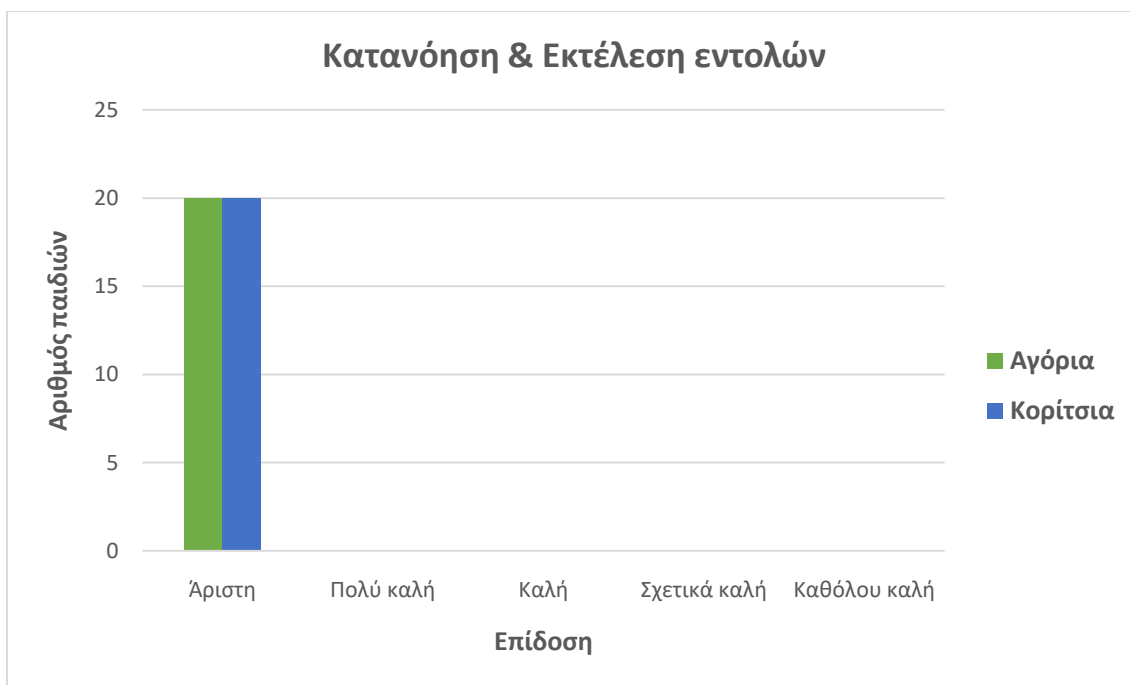




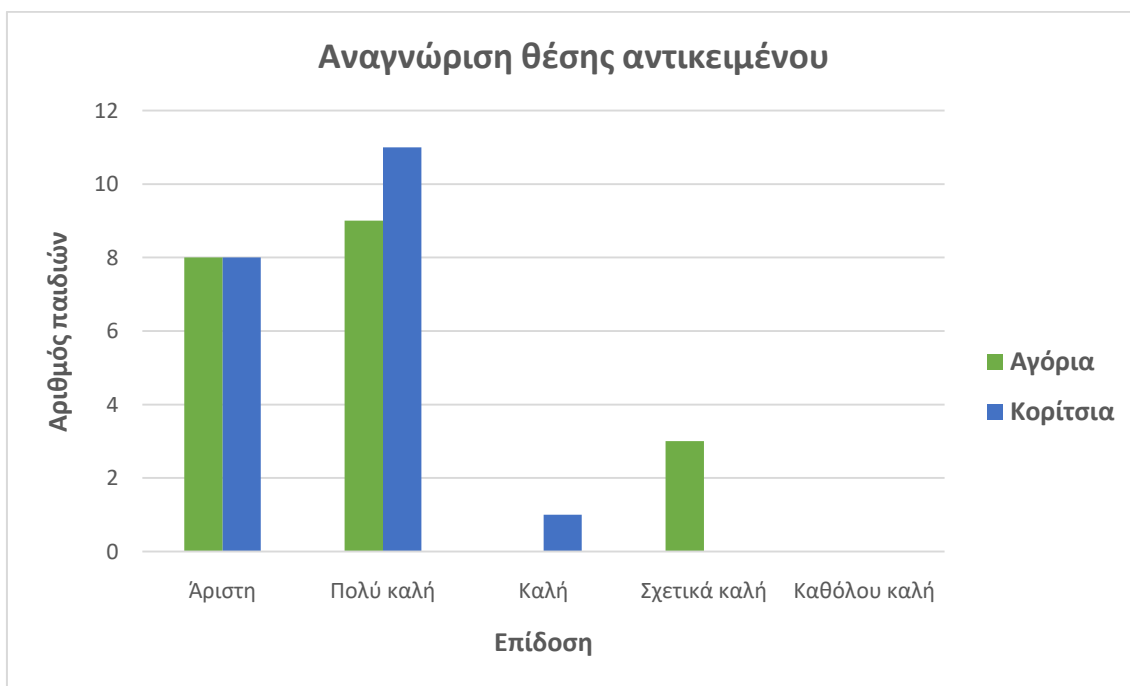
Στο ερώτημα που αφορούσε στη μνήμη, τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια έδωσαν απαντήσεις που χαρακτηρίστηκαν ως άριστες ενώ πολύ λίγα έδωσαν πολύ καλές απαντήσεις. Μόλις ένα αγόρι έδωσε καλή ως απάντηση και 1 κορίτσι σχετικά καλή.



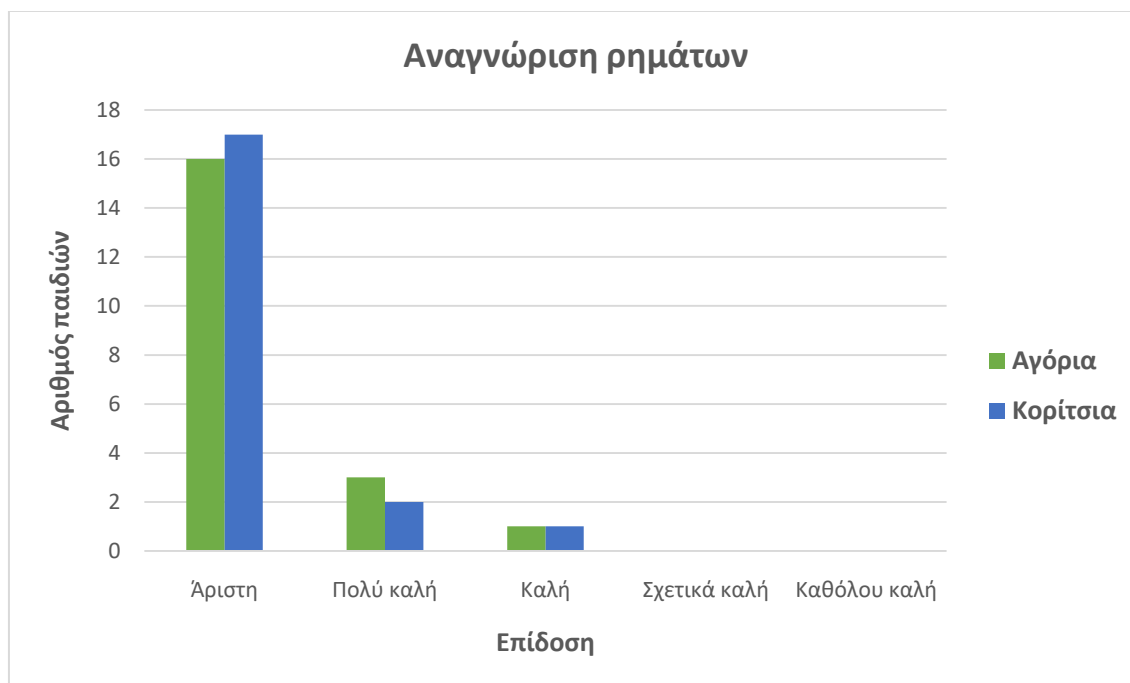
Ο εντοπισμός των διαφορών δίχασε τους μαθητές οι οποίοι έδωσαν ποικίλες απαντήσεις. Περισσότερα αγόρια έδωσαν άριστες και καλές απαντήσεις, ενώ περισσότερα κορίτσια έδωσαν πολύ καλές. Σχετικά καλή ως απάντηση έδωσαν μόνο οι μαθήτριες. Αρκετές περιπτώσεις μαθητών έδωσαν ημιτελείς απαντήσεις, καθώς δεν κατόρθωσαν να εντοπίσουν όλες τις διαφορές στις εικόνες.



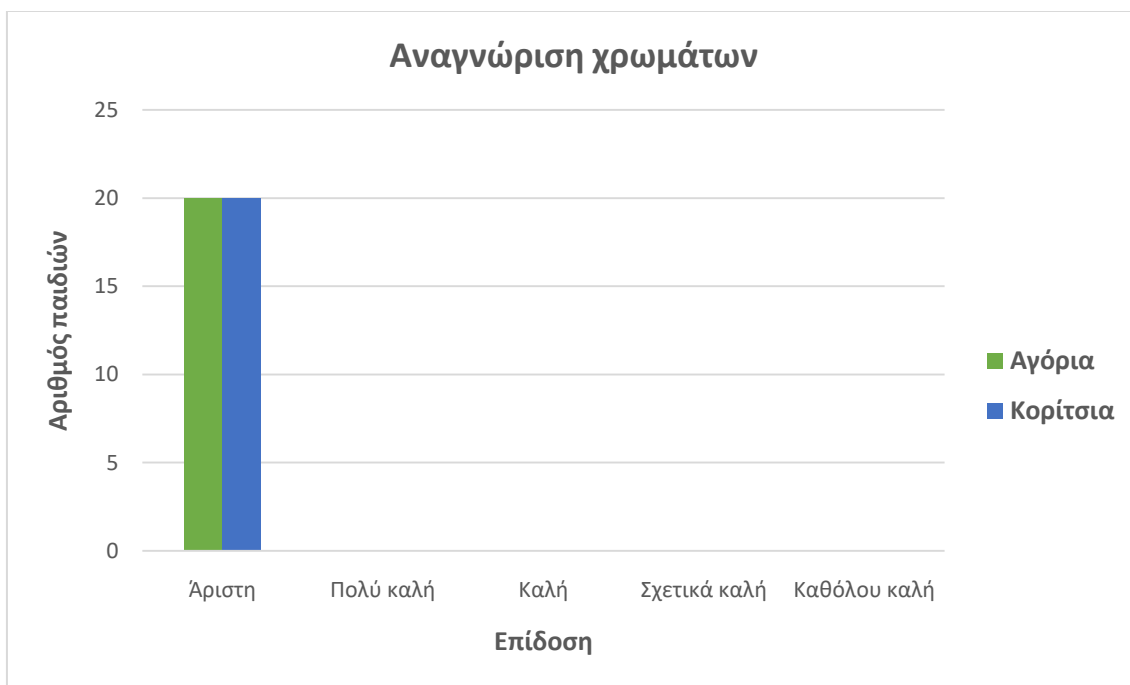
Όπως φαίνεται στο γράφημα, κανείς μαθητής δεν δυσκολεύτηκε στην κατανόηση κι εκτέλεση εντολών, επομένως έδωσαν όλοι άριστες απαντήσεις.



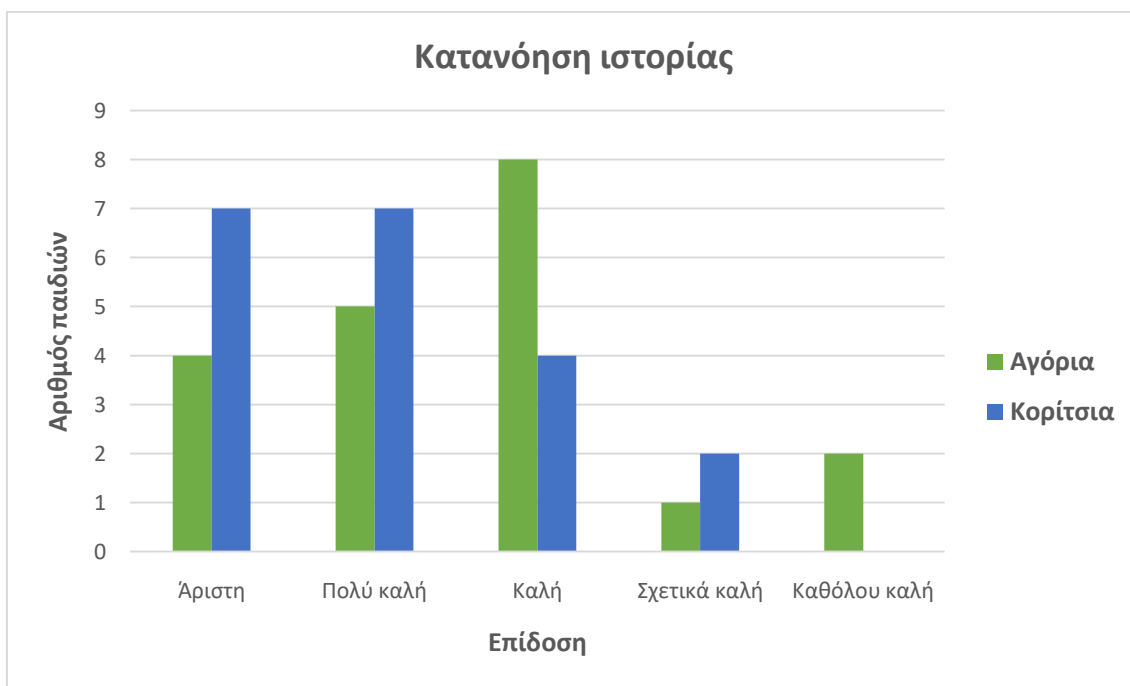
Η θέση του αντικειμένου υπήρξε μια ερώτηση που δεν δυσκόλεψε τους μαθητές καθώς πολλά αγόρια και κορίτσια έδωσαν ισόποσες άριστες απαντήσεις, ενώ πολύ καλές έδωσαν περισσότερα κορίτσια από ότι αγόρια(Σε κάποιες περιπτώσεις μπέρδευαν το δεξιά με το αριστερά). Τέλος, ως καλή απάντηση έδωσε μόλις μια μαθήτρια, ενώ ως σχετικά καλές 3 μαθητές.



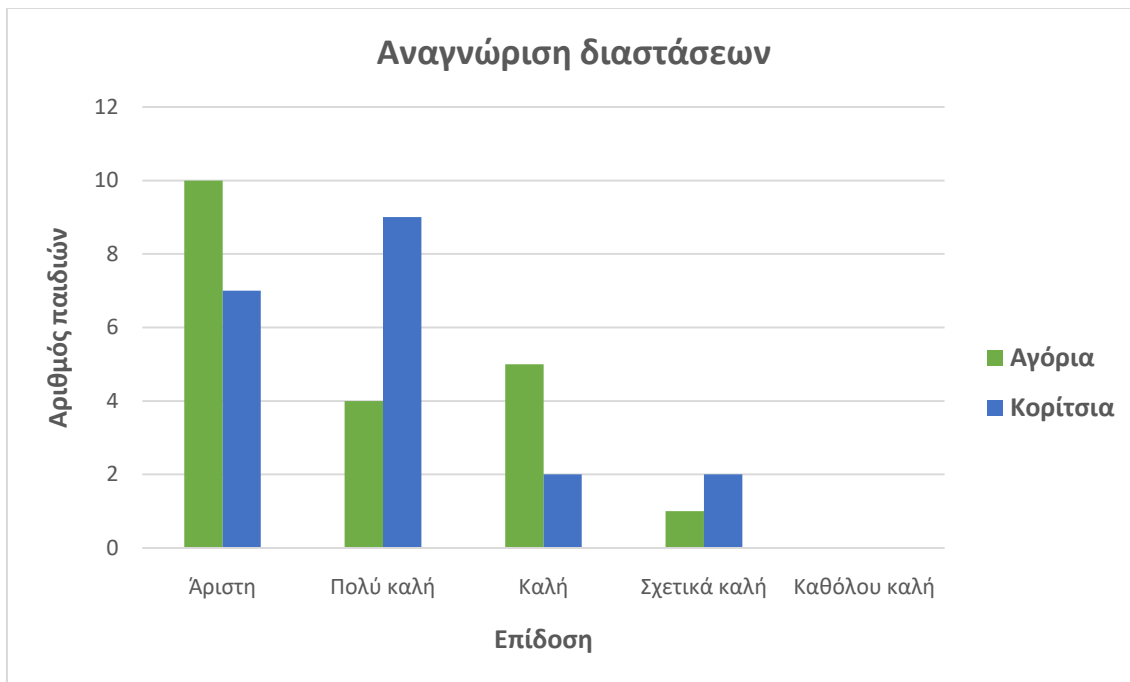
Στην αναγνώριση των ρημάτων η πλειονότητα των μαθητών έδωσε άριστες απαντήσεις, ενώ πολύ λίγοι και από τα δύο φύλα έδωσαν πολύ καλές (π.χ. ποτίζει αντί φυτεύει) και καλές απαντήσεις.



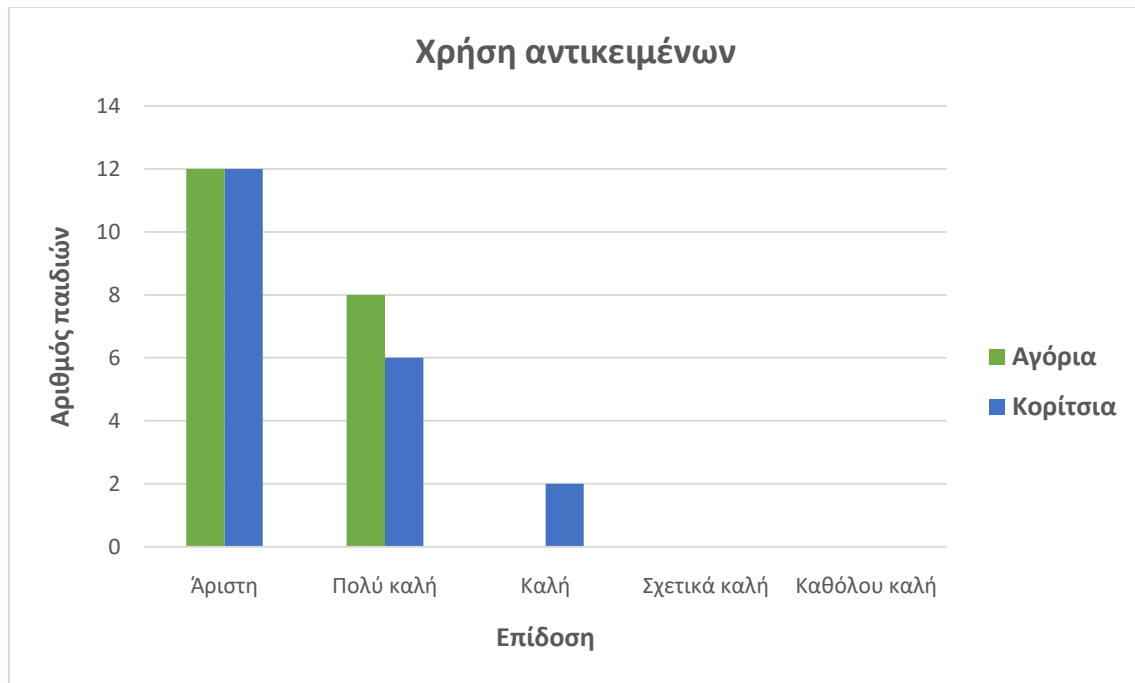
Όλοι οι μαθητές και των δύο φύλων κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν τα χρώματα, δίνοντας άριστες απαντήσεις.



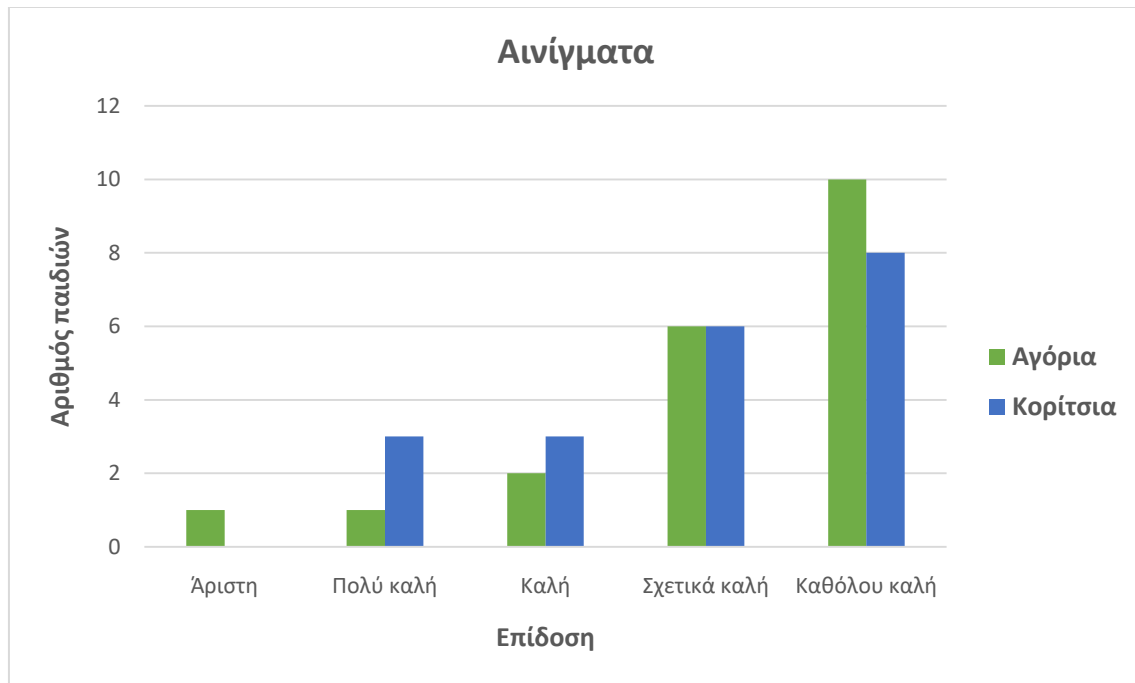
Η κατανόηση της ιστορίας δυσκόλεψε περισσότερο τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, διότι οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν καλές απαντήσεις. Αρκετοί επίσης, απάντησαν πολύ καλά ή άριστα, ενώ μόλις ένας έδωσε σχετικά καλή και δύο καθόλου καλή απάντηση. Από την άλλη, οι μαθήτριες έδωσαν κυρίως άριστες, πολύ καλές και καλές απαντήσεις, ενώ λίγες έδωσαν καλές και σχετικά καλές.



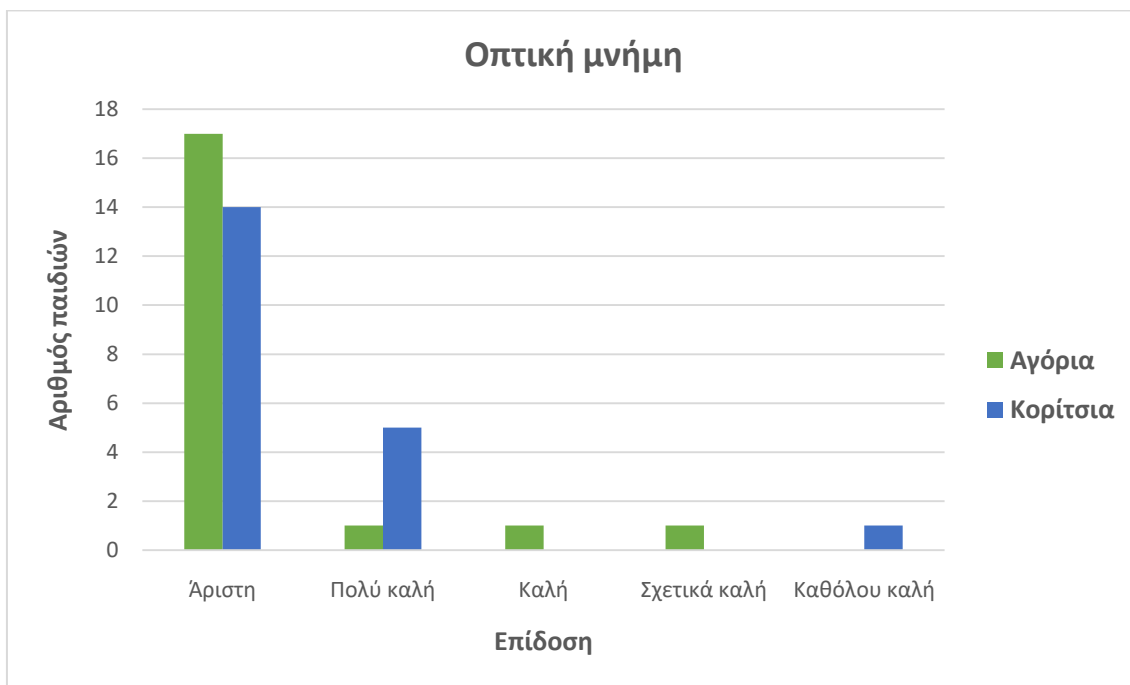
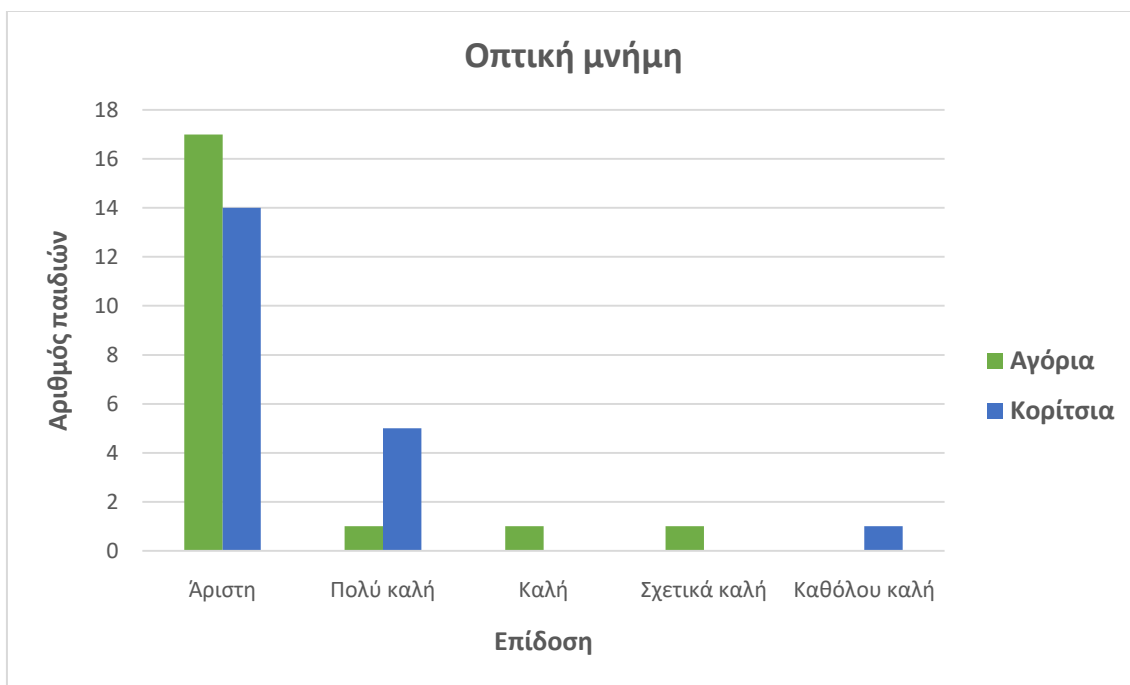
Αντίθετα, η αναγνώριση των διαστάσεων δυσκόλεψε περισσότερο τα κορίτσια, καθώς πολλές μαθήτριες απάντησαν πολύ καλά και άριστα και λιγότερες καλά και σχετικά καλά. Τα αγόρια αναγνώρισαν άριστα τις διαστάσεις, ενώ εντοπίστηκαν και πολύ καλές, καλές και σχετικά καλές απαντήσεις.



Η χρήση αντικειμένων έδωσε πολλές ως άριστες απαντήσεις και από τα δύο φύλα και λιγότερες ως πολύ καλές. Δυο μόλις καλές απαντήσεις δόθηκαν από τα κορίτσια. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις δόθηκαν οι εξής χαρακτηριστικές απαντήσεις: «μαχαίρι-κόβουμε ψωμί», «μαξιλάρι-ακουμπάμε το κεφάλι μας» και «αμάξι-οδηγούμε».



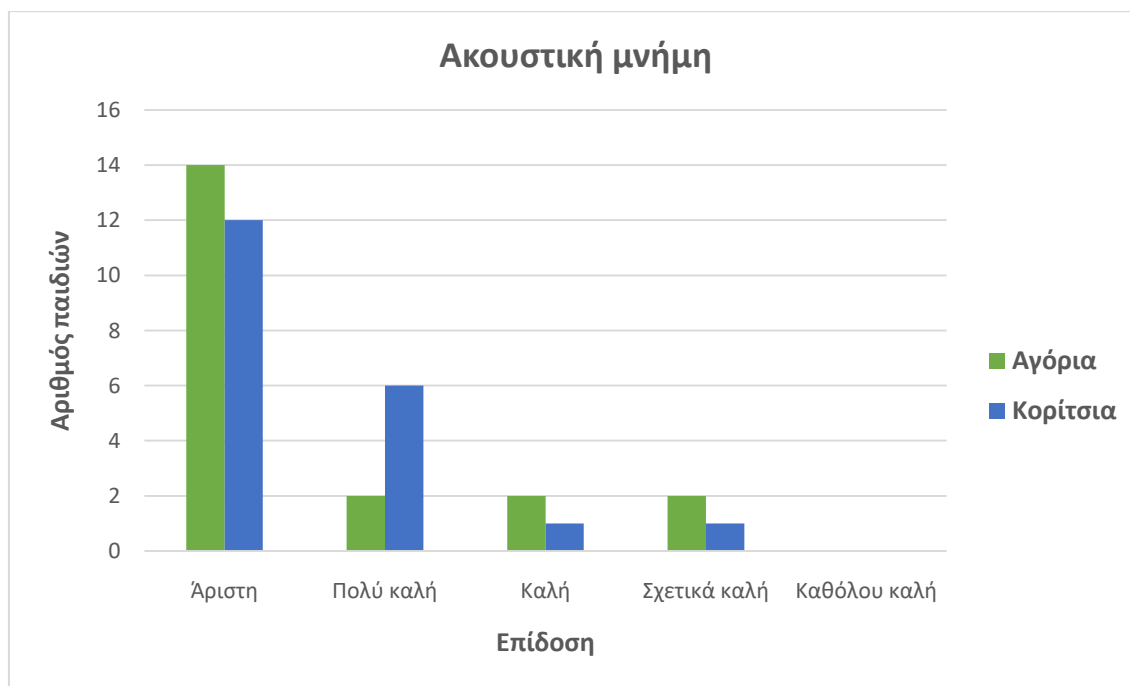
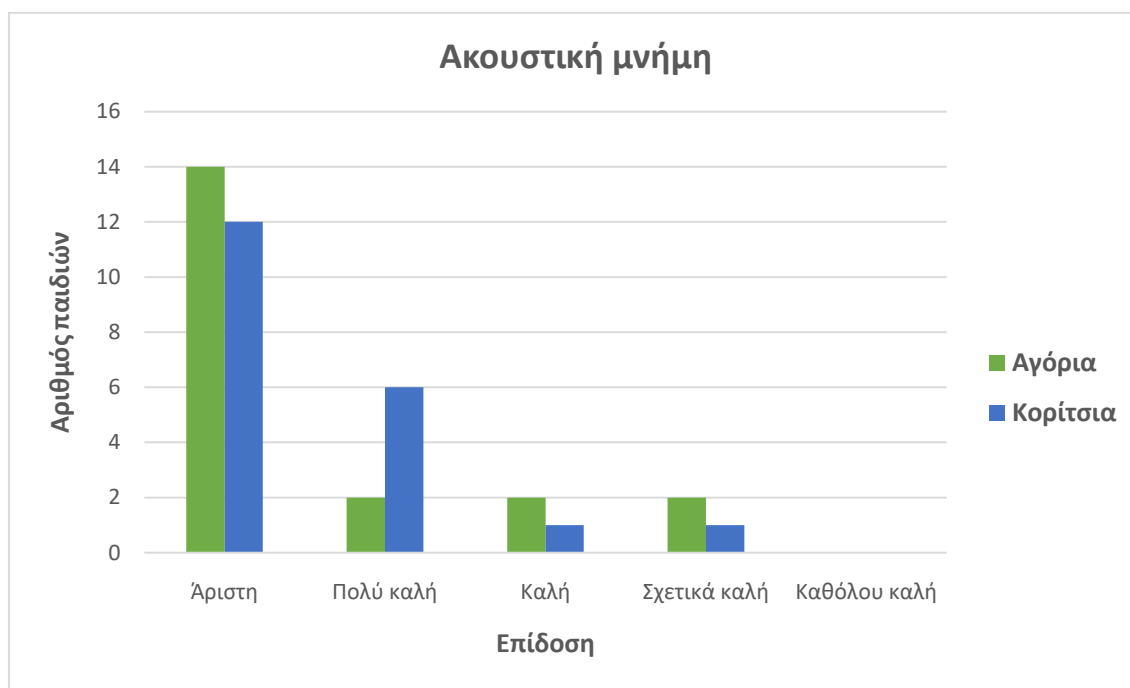
Τα αινίγματα δυσκόλεψαν αρκετά τους μαθητές, διότι οι περισσότεροι έδωσαν σχετικά καλές και καθόλου καλές απαντήσεις. Οι επιδόσεις αυτές εντοπίστηκαν σχεδόν ισόποσες και στα δύο φύλα, ενώ ένα μόνο αγόρι έδωσε άριστη απάντηση. Υπήρξε δηλαδή αδυναμία να αποδοθούν σωστά όλες οι απαντήσεις από την πλευρά των μαθητών.



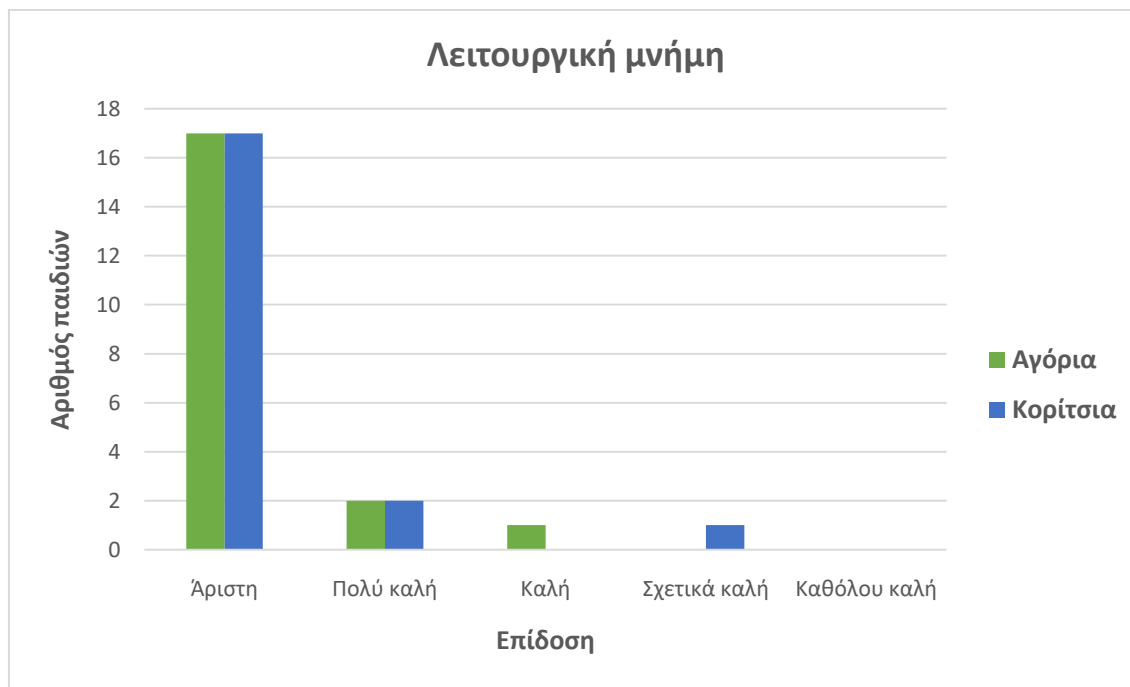
Και στα δύο ερωτήματα της οπτικής μνήμης, οι μαθητές έδωσαν ακριβώς τις ίδιες απαντήσεις. Πολλοί μαθητές (περισσότερα αγόρια) έδωσαν άριστες και πολύ καλές απαντήσεις



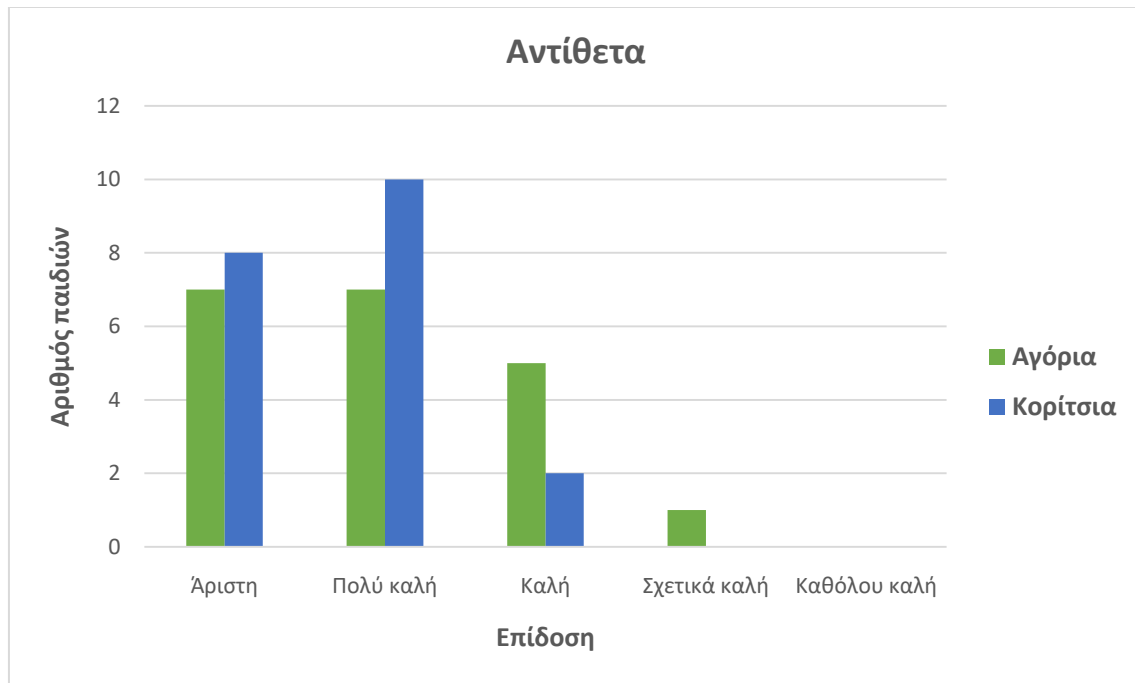
(περισσότερα κορίτσια), ενώ ένα αγόρι καλή, ένα σχετικά καλή κι ένα κορίτσι καθόλου καλή απάντηση.



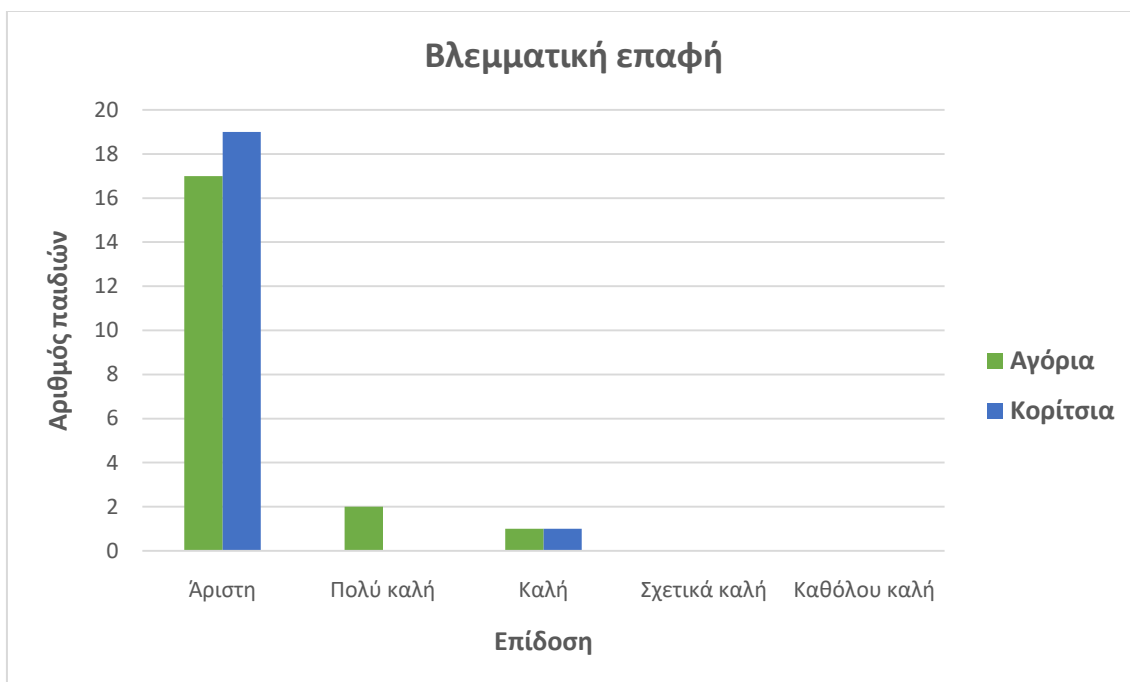
Ίδιες απαντήσεις δόθηκαν και στα ερωτήματα της ακουστικής μνήμης. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια έδωσαν άριστες απαντήσεις και σε μόνο λίγες περιπτώσεις και των δύο φύλων δόθηκαν πολύ καλές, καλές και σχετικά καλές απαντήσεις.



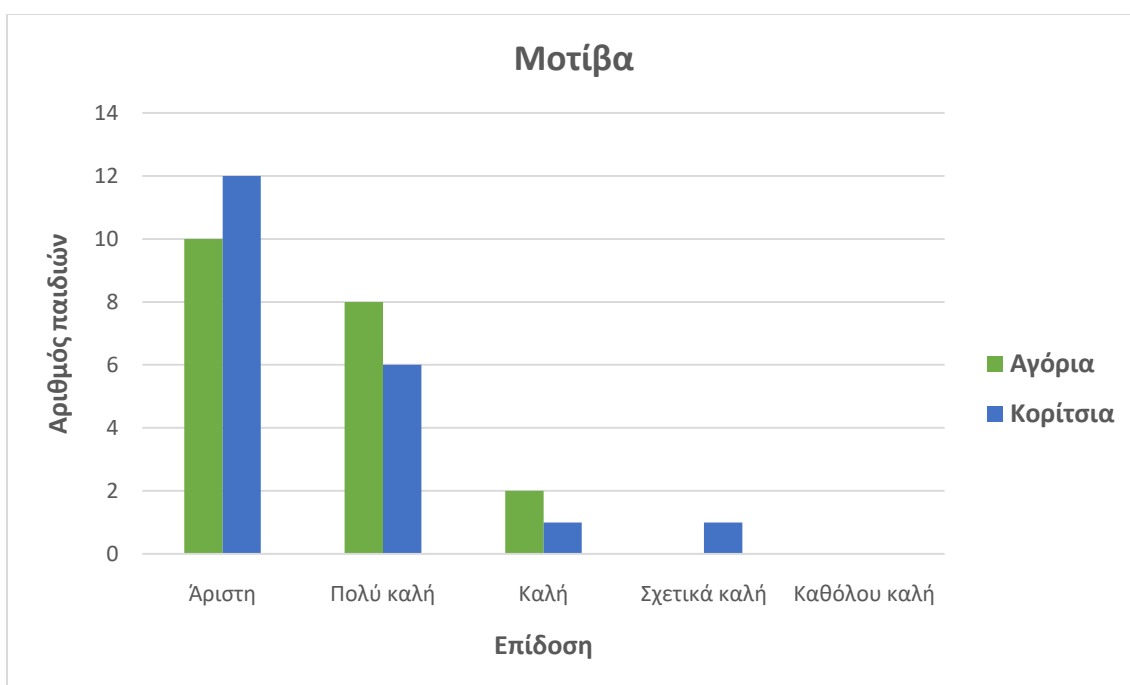
Στο ερώτημα σχετικά με την λειτουργική μνήμη 17 μαθητές και 17 μαθήτριες έδωσαν άριστες απαντήσεις, δυο μαθητές και δύο μαθήτριες πολύ καλή απάντηση, 1 μαθητής καλά και μία μαθήτρια σχετικά καλή απάντηση.



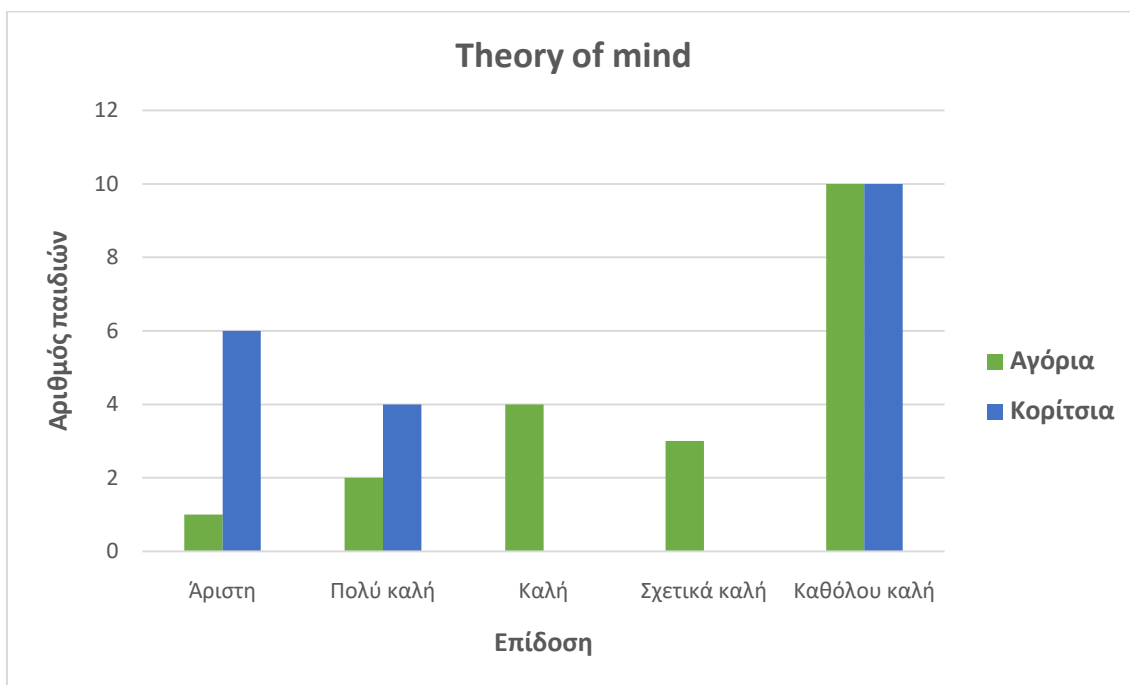
Η χρήση αντιθέτων δεν δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους μαθητές, διότι οι περισσότεροι έδωσαν άριστες, πολύ καλές και καλές απαντήσεις. Περισσότερα κορίτσια έδωσαν άριστες και πολύ καλές απαντήσεις, ενώ περισσότερα αγόρια έδωσαν καλές και ένα μόλις σχετικά καλή. Η δυσκολία στην συγκεκριμένη ερώτηση έγκειτο στην απόδοση των ορθών εννοιών (π.χ. φεγγάρι-ήλιος αντί για μέρα-νύχτα ή περιπτώσεις μαθητών που εστίαζαν στα χρώματα για να αποδώσουν τις αντιθέσεις: κόκκινο-άσπρο βιβλίο, πράσινο-πολύχρωμο μολύβι κ.ά.).



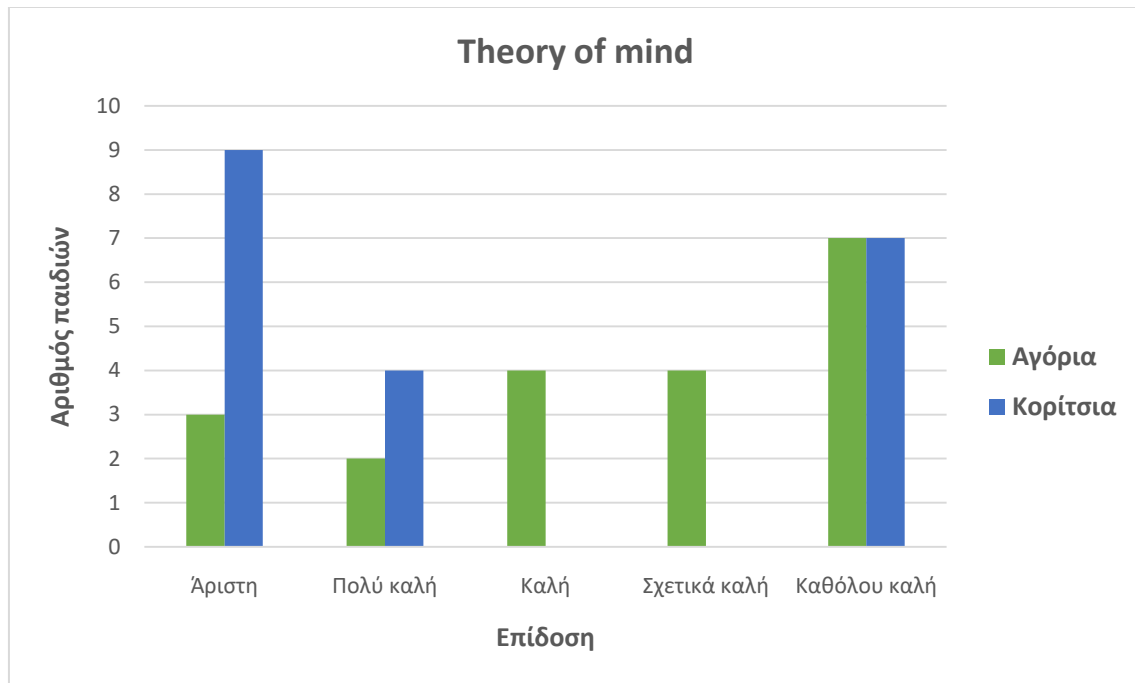
Στη βλεμματική επαφή τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια (17 αγόρια και 19 κορίτσια) έδωσαν άριστη απάντηση, ενώ πολύ καλή έδωσαν δύο αγόρια. Από ένας μαθητής κάθε φύλου έδωσε καλή απάντηση.



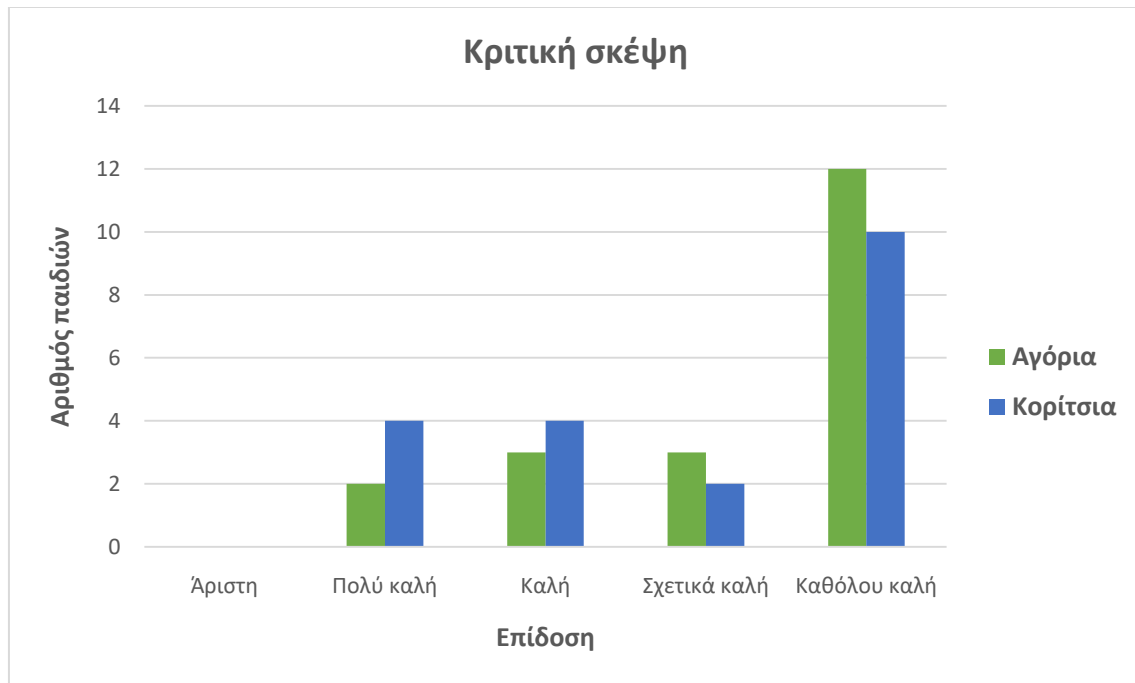
Στα μοτίβα οι απαντήσεις που δόθηκαν κυμαίνονταν από άριστες ως σχετικά καλές. 12 κορίτσια και 10 αγόρια έδωσαν άριστες απαντήσεις, ενώ περισσότερα αγόρια έδωσαν περισσότερες πολύ καλές και καλές απαντήσεις. Σχετικά καλή απάντηση έδωσε μόνο μία μαθήτρια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την κατανόηση της απόδοσης των μαθητών στην συγκεκριμένη ενότητα, υπήρξε η απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος έδωσε μια λογική απάντηση στην ερώτηση που του τέθηκε σχετικά με το μέρος που θα αναζητήσει την μπάλα: «Στο κουτί γιατί εκεί την έβαλε η Τίνα».



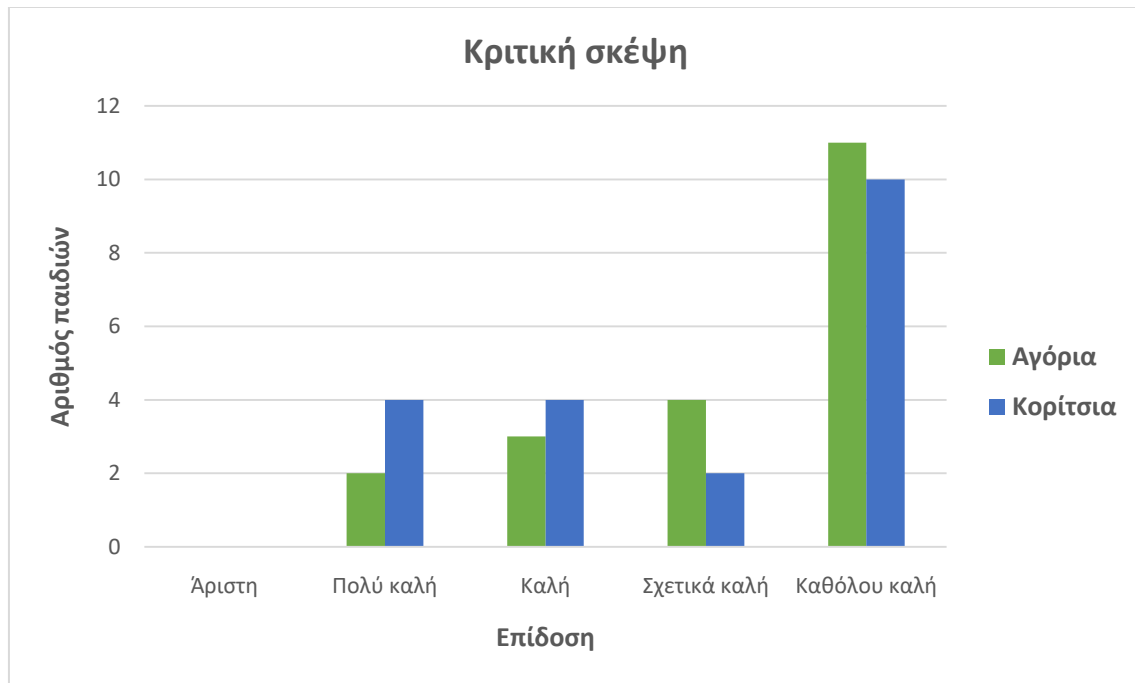
Η κατηγορία Theory of mind, δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές. Όπως φαίνεται και στο γράφημα ανωτέρω, τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια δεν έδωσαν καλές απαντήσεις, αλλά υπήρξαν και περιπτώσεις που αρκετές μαθήτριες απάντησαν άριστα. Οι επιδόσεις των κοριτσιών ήταν καλύτερες από αυτές των αγοριών, διότι απάντησαν άριστα και πολύ καλά, ενώ τα αγόρια καλά και σχετικά καλά.



Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν και στο δεύτερο ερώτημα αυτής της κατηγορίας. Πολλοί μαθητές έδωσαν λάθος απαντήσεις, αλλά αρκετές μαθήτριες συγκριτικά με τους μαθητές έδωσαν και άριστες απαντήσεις. Οι μαθητές σε γενικές γραμμές δεν είχαν αφαιρετική σκέψη δίνοντας γενικές απαντήσεις στα ερωτήματα.

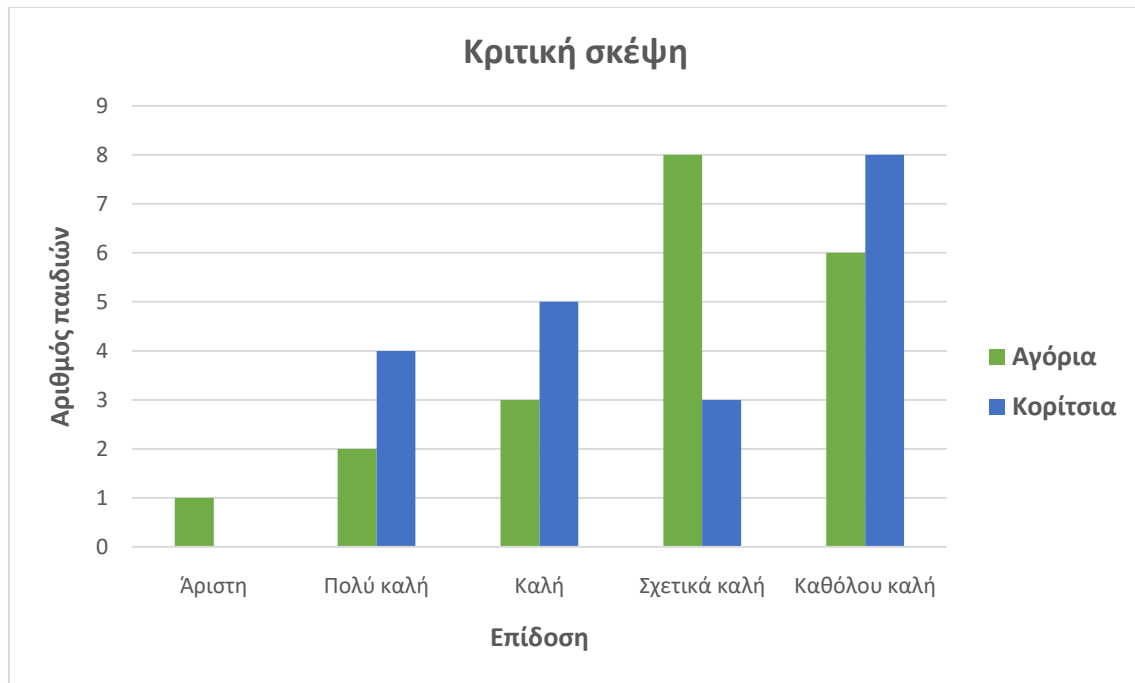


Στα ερωτήματα που σχετίζονταν με την κριτική σκέψη, δόθηκαν πολλές λανθασμένες απαντήσεις και από τα δύο φύλα. Κανένας μαθητής δεν έδωσε άριστη απάντηση, ενώ πολύ καλές και κακές έδωσαν περισσότερα κορίτσια. Σχετικά καλές έδωσαν περισσότερα αγόρια. Απαντήσεις σχετικά με το ρόλο της εφημερίδας, όπως «Διαβάζουμε ειδήσεις» και «διαβάζουμε αθλητικά» υπήρξαν πολύ συχνές.



Καθόλου καλές απαντήσεις δε δόθηκαν και από τα δύο φύλα και σε αυτό το υπο-ερώτημα σχετικά με το τι θα γινόταν αν οι άνθρωποι δεν ένιωθαν το κρύο. Μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «δε θα καίγαμε καλοριφέρ/τζάκι», «δε θα φορούσαμε ζεστά ρούχα», «δε θα κρυώναμε» κ.ά. Επιπλέον, πολύ καλές και καλές απαντήσεις έδωσαν πιο πολλά κορίτσια και σχετικά καλές περισσότερα αγόρια.





Στο τελευταίο ερώτημα πολλοί μαθητές στερούνταν αφαιρετικής σκέψης, γι' αυτόν τον λόγο, έδωσαν πολλές καθόλου καλές και σχετικά καλές απαντήσεις. Ένα αγόρι έδωσε άριστη απάντηση και περισσότερα κορίτσια πολύ καλές και καλές. Χαρακτηριστικές λέξεις που καταγράφηκαν ήταν: σχόλια, λεία, σόλα, σέλα, χαλί, έλα, όσα κλπ.

### 4.3 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές της Γ' Δημοτικού σε σχολεία της Τρίπολης και της Καλαμάτας εξήχθησαν σημαντικά συμπεράσματα για τις πραγματολογικές δεξιότητες που διαθέτουν σε αυτήν την ηλικία. Τα ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν οι μαθητές απέδειξαν ότι οι κατηγορίες Σειροθέτηση, Αναγνώριση ρημάτων, Αναγνώριση χρωμάτων, Οπτική μνήμη, Λειτουργική μνήμη και Βλεμματική επαφή δεν δυσκόλεψαν σχεδόν καθόλου τους μαθητές, οι οποίοι έδωσαν πολύ σωστές απαντήσεις.

Υπήρξαν, ωστόσο, και κάποιες κατηγορίες, στις οποίες τα κορίτσια στο σύνολό τους απάντησαν πολύ πιο σωστά, ενώ οι απαντήσεις των αγοριών θεωρούνται πιο μοιρασμένες στις

κατηγορίες Κατανόηση, Κατηγοριοποίηση, Εντοπισμός διαφορών, Αναγνώριση θέσης αντικειμένου, Κατανόηση ιστορίας, Αναγνώριση διαστάσεων, Χρήση αντικειμένων και Μοτίβα.

Ιδιαίτερη δυσκολία εντοπίστηκε στις απαντήσεις και των δύο φύλων στις κατηγορίες Theory of mind και Κριτική σκέψη. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας δεν διαθέτουν ανεπτυγμένη την αφαιρετική μνήμη, κι έτσι, αδυνατούσαν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με πιο ασυνήθιστο τρόπο και να δημιουργήσουν νέες λέξεις. Στην κατηγορία αυτή, τα κορίτσια έδωσαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις, ενώ τα αγόρια είχαν οριακά καλύτερες επιδόσεις.

Τα αποτελέσματα στο σύνολό τους θεωρούνται ενθαρρυντικά, ενώ σε περίπτωση που εντοπιστεί σε κάποιο παιδί πιθανή δυσκολία ή ιδιαιτερότητα στην αποκωδικοποίηση και χρήση αυτών των δεξιοτήτων, προτείνεται η παροχή βοήθειας από ειδικό λογοθεραπευτή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η φάση της παιδικής ηλικίας είναι μια περίοδος ανάπτυξης των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων του παιδιού (ταξινομεί και κατηγοριοποιεί, δεν μπορεί όμως ακόμα να σχηματίζει κατηγορίες ως αφηρημένες οντότητες). Επίσης, πολύ συχνά εντοπίζεται και σχολική υποεπίδοση, η οποία είναι συνηθέστερη στα ευφυή παιδιά. Μερικές φορές, παρεμβάλλονται ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την συγκρότηση της προσωπικότητας του. Εντυπωσιακή βελτίωση γλωσσικής ικανότητας, εμφάνιση κωδικοποιημένης γλώσσας της παιδικής παρέας εμφανίζεται σε μεγαλύτερη ηλικία (<http://spa.wvu.edu/r/download/78053#page=137>).

Τα αποτελέσματα της έρευνας για την μελέτη των πραγματολογικών δεξιοτήτων, έδειξαν ότι οι μαθητές σχολικής ηλικίας εμφανίζουν αρκετές δυσκολίες στην πραγματολογία. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πολλούς τομείς, όπως στη διατήρηση ενός θέματος συζήτησης, στην αντίληψη παροιμιακού λόγου και στην κατανόηση και χρήση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας και της αφαιρετικής σκέψης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Baitaxe (1977), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν δυσκολία στην πραγματολογία, καθώς εμφανίζουν ανικανότητα ή μειωμένη ικανότητα στη διατήρηση ενός συγκεκριμένου θέματος κατά τη διάρκεια της συζήτησης, στην εναλλαγή κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου και στην τήρηση της σειράς. Παρόμοια έρευνα με τα ίδια αποτελέσματα έγινε και από τον Ball (1978) που υποστήριξε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου και στην πρόσληψη πληροφοριών με έμμεση ερμηνεία. Επιπλέον, δυσκολεύονται στην έκφραση των συναισθημάτων και των απόψεών τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή αν υπάρχει διαφορά πραγματολογικών δεξιοτήτων στις δυο διαφορετικές ομάδες παιδιών ανάλογα με το φύλο τους, έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερες σχετικά επιδόσεις σε σχέση με τα αγόρια, κατ' επέκταση τα αγόρια εμφανίζουν σημαντικότερες δυσκολίες στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας. Τα αποτελέσματα μπορούν να χαρακτηριστούν έγκυρα, καθώς το δείγμα των παιδιών ως προς το φύλο ήταν ισόποσο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 6.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είχε δύο σκοπούς. Πρώτον, να εξεταστεί αν υπάρχουν πραγματολογικές διαταραχές στα παιδιά που συμμετείχαν στην εξέταση κι ύστερα να συγκριθεί το επίπεδο πραγματολογικής ικανότητας των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους. Όπως κατέστη ήδη φανερό, οι μαθητές της παιδικής ηλικίας εμφανίζουν ποικίλες πραγματολογικές αδυναμίες τόσο στην κοινωνική όσο και στη γλωσσική ανάπτυξή τους. Η συνεισφορά της έρευνας μας είναι πολύ σημαντική, καθώς εκτός από τις διαπιστώσεις που πραγματοποιήθηκαν για την πραγματολογία της παιδικής ηλικίας, προτείνεται στην συνέχεια και ο ρόλος του λογοθεραπευτή στην επίλυση πιθανών προβλημάτων.

Όπως ήδη έχει τονιστεί στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, όταν οι γονείς εντοπίσουν κάποια αδυναμία ή πρόβλημα στις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του παιδιού, τότε θα πρέπει να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό λογοθεραπευτή. Ο ειδικός σε αυτές τις περιπτώσεις στοχεύει στη δημιουργία ισορροπημένης συμπεριφοράς και σχέσης του παιδιού με τους συνομηλίκους του και τους μεγαλύτερους. Η έγκαιρη αξιολόγηση θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση του προβλήματος και θα αντιμετωπιστούν καλύτερα οι αδυναμίες του παιδιού. Οργανώνοντας ένα συστηματικό θεραπευτικό πρόβλημα, θα βοηθήσει στην μελλοντική ένταξη του παιδιού στην κοινωνία και την ομαλή μετάβαση του από το οικογενειακό στο κοινωνικό περιβάλλον (<http://www.logotherapeiakalamata.gr/anaptixi/index.php?part=1&id=150>, 5/5/17).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια πραγματολογική διαταραχή, ανάλογα με τη βαρύτητα του περιστατικού, εμφανίζουν προβλήματα στην επικοινωνία και τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, γενικότερα. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος μπορούν να πραγματοποιηθούν και ομαδικές συνεδρίες, με δύο παιδιά και δύο λογοθεραπευτές, ώστε να επιτευχθεί κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη υγιούς επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και την ενίσχυση της ψυχολογίας τους για να ενταχθούν σε ομάδες.

Τέλος, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να συμβουλέψει και να καθοδηγήσει τους γονείς, δίνοντάς τους τις κατάλληλες οδηγίες για το πώς θα συμπεριφερθούν στο παιδί και τι μπορούν να κάνουν για να συμβάλλουν και αυτοί στη θετική έκβαση του θεραπευτικού προγράμματος (<http://www.logotherapeiakalamata.gr/anaptixi/index.php?part=1&id=150>, 5/5/17).

## 6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Όπως σε κάθε ερευνητική διαδικασία, έτσι και εδώ υφίσταται ένα ποσοστό συμμετεχόντων που είναι επιφυλακτικό στο να συμπληρώσει ολόκληρο το ερωτηματολόγιο ή κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η άρνηση αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά του ερωτώμενου είτε μπορεί να σχετίζεται με το περιεχόμενο ολόκληρου του ερωτηματολογίου ή του περιεχομένου των επιμέρους ερωτήσεων. Στην περίπτωση που ο μαθητής αρνείται να απαντήσει κάποιες ερωτήσεις μπορούν να συμπληρωθούν κατά εμπειρική προσέγγιση από εμάς.

Παράλληλα, ένας ακόμη περιορισμός έγκειται στο ότι χρησιμοποιήσαμε ένα μόνο δείγμα για την έρευνα μας και όχι ολόκληρο τον πληθυσμό. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο μεγάλο μέγεθος του πληθυσμού, την αδυναμία επικοινωνίας με ολόκληρο τον πληθυσμό και τον μικρό απαιτούμενο χρόνο. Συνεπώς, δεν μπορούμε να είμαστε εξολοκλήρου σίγουροι ότι το δείγμα μας είναι 100 τοις εκατό αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού μας.

## 6.3 ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ύστερα από την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, προτείνονται θέματα μελλοντικών εργασιών, σχετικά με τις πραγματολογικές διαταραχές των παιδιών:

- Μια νέα έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί στο ίδιο ακριβώς θέμα και να διερευνηθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητικού πληθυσμού, με μεγαλύτερη ηλικιακή απόκλιση και ίσως και περισσότερα πραγματολογικά ελλείμματα.
- Σε μια ακόμη μελέτη μπορούν να συμπεριληφθούν στην έρευνα και παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με φυσιολογική τυπική απόκλιση έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων.

## 6.4 ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Μέσω της πραγματολογίας δημιουργούνται σχέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο έννοιες συμπληρωματικές. Η ανάπτυξη των σχέσεων αλληλεπίδρασης χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού και δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους ( Schaffer, 1996).

Μέσω της ορθής ανάπτυξης των πραγματολογικών δεξιοτήτων, ο μαθητής εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις, συμπάθεια κι ενσυναίσθηση. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του. Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο χώρο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, που είναι πολύ σημαντικός για την κοινωνική μάθηση του παιδιού, ενώ το σχολείο από την πλευρά του προσφέρει ένα συμπληρωματικό πεδίο αλληλεπιδράσεων (Κυρίδης, 1996).

Στο σχολείο το παιδί γίνεται μέλος μιας ομάδας και οι ιδιαιτερότητες του γίνονται σημείο αναφοράς για την αποδοχή από τους συνομηλίκους του (Σακελλαρίου, 2002). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και διαρροή με αποτέλεσμα, προβλήματα στη ζωή του παιδιού (Asher, Oden&Gottman, 1992).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

#### Συναισθήματα (συναισθηματική επίγνωση)

Το κοριτσάκι κατάλαβε πως η βάρκα του είναι τρύπια και δεν μπορεί να φύγει από το νησί. Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται;



χαρά



λύπη



θυμός



φοβος



εκπληξη

## Ενσυναίσθηση



Πώς νομίζεις ότι νιώθει η Κατερίνα όταν ακούει τους γονείς της να τσακώνονται;  
Πώς θα ένιωθες αν αυτό συνέβαινε σε εσένα;  
Τι θα μπορούσες να κάνεις για να βοηθήσεις την Κατερίνα;

## Κατηγοριοποίηση



Σε ποια κατηγορία ανήκουν τα παραπάνω;  
Ποια άλλη λέξη ταιριάζει σε αυτή την κατηγορία;  
Ταιριάζει η λέξη κρεβάτι σε αυτή την κατηγορία;  
Ταιριάζει η λέξη πιρούνι σε αυτή την κατηγορία;



## Κατανόηση



Σε ποια ευρύτερη κατηγορία ανήκουν αυτά που βλέπεις παραπάνω;  
Τι είναι η κιθάρα; Τι κάνουμε με αυτή;  
Τι είναι η φάλαινα; Πού ζει;  
Τι είναι το φωτιστικό; Γιατί το χρειάζονται οι άνθρωποι;

## Παροιμίες



Τι σημαίνει η παραπάνω παροιμία; Μπορείς να μου πεις με λίγα λόγια;

## Κοινωνικές σχέσεις



Πώς θα ένιωθες αν η φίλη σου ήταν ψηλότερη από εσένα;

## Παρομοιώσεις



Μπορείς να σκεφτείς μια παρομοίωση για κάθε εικόνα;

## ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ



## Μνήμη

- Παρατήρησε την εικόνα με τα επαγγέλματα και απάντησε στις ερωτήσεις που θα σου κάνω :



## ΔΙΑΦΟΡΕΣ- Βλεμματική επαφή

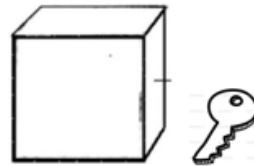
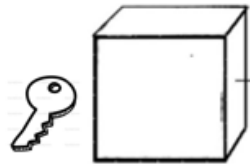


## ΕΝΤΟΛΕΣ

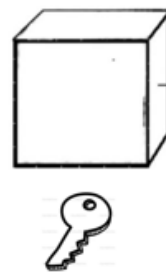
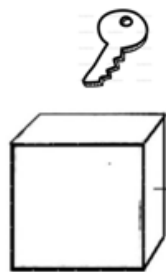
- 1. Πάρε το μολύβι.
- 2. Πάρε το μολύβι και τοποθέτησέ το στην κασετίνα.
- 3. Πάρε το μολύβι, τοποθέτησέ το στην κασετίνα και πάρε ένα άλλο μολύβι από αυτή.

## ΘΕΣΗ

- Πού είναι το κλειδί;



## ΘΕΣΗ



ΘΕΣΗ



ΘΕΣΗ



## Αναγνώριση ρημάτων- Συνομιλία

• Τι κάνει αυτός;



## Αναγνώριση χρωμάτων- Συνομιλία

• Ποιο χρώμα είναι αυτό;



## ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ- ΣΥΝ



### • Στη Ζαχαρούπολη

Στη Ζαχαρούπολη όλα ήταν φτιαγμένα από ζάχαρη. Οι τοίχοι των σπιτιών ήταν από τούρτα και τα πορτοπαράθυρα από σοκολάτα. Οι πέτρες ήταν κουραμπιέδες και τα πετραδάκια κουφέτα. Τα δέντρα ήταν φτιαγμένα από κέικ και από τα κλαδιά τους κρέμονταν καραμέλες, τσίχλες, γλειφιτζούρια και μπισκότα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ: 1. Την πόλη αυτή την έλεγαν Σοκολατούπολη;

2. Οι τοίχοι των σπιτιών ήταν από τούρτα;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΟΥ: 1. Τι ήταν τα πετραδάκια;

2. Τι κρέμονταν από τα κλαδιά;

## Αναγνώριση μικρού- μεγάλου





## Αναγνώριση χοντρό - λεπτό



## Αναγνώριση αντίθετων επιρρημάτων- επιθέτων



## Χρήση αντικειμένων

- Εξήγησέ μου με λίγα λόγια τι κάνουμε με τα παρακάτω αντικείμενα:



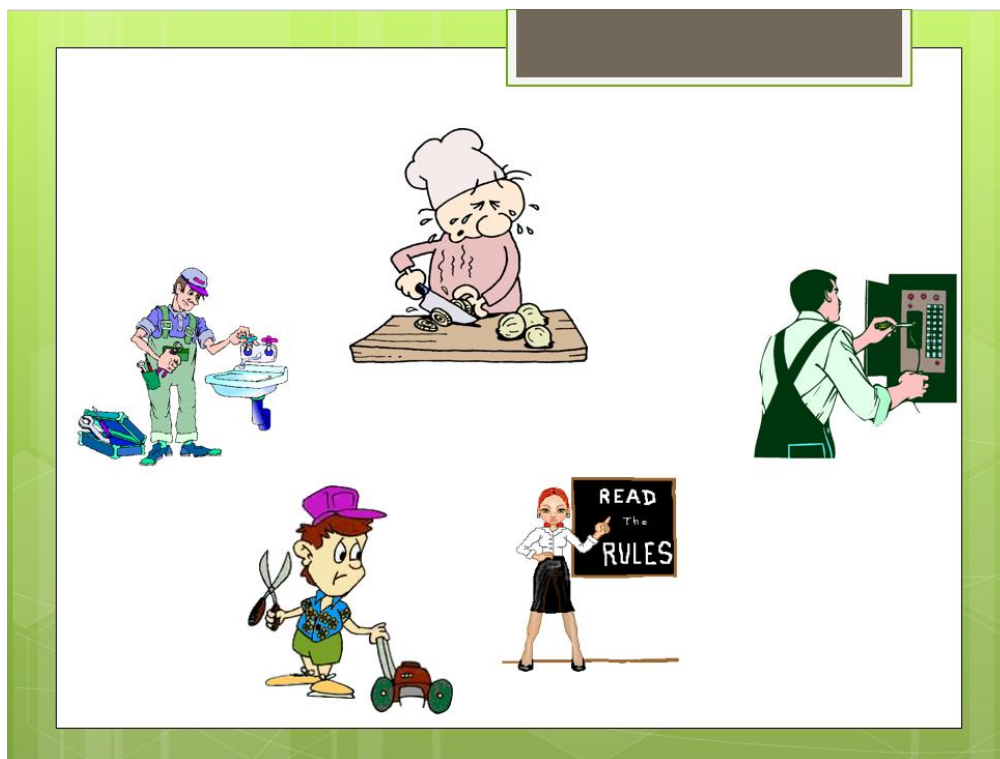
## Αινίγματα

- Τι είναι εκείνο που γεννιέται στα λουλούδια και πεθαίνει στην εκκλησία ;
- Με κοιτάζεις, σε κοιτάζω, τρως, τρώω, γελάς, γελάω, άνθρωπος δεν είμαι. Τι είμαι;
- Βασιλιάς δεν είμαι, κορόνα φοράω. Ρολόι δεν είμαι, τις ώρες μετράω. Τι είμαι ;

## Μνήμη (οπτική)

- Θυμάμαι ό,τι βλέπω





## Ακουστική μνήμη Λέω ό,τι ακούω

### 1<sup>η</sup> ομάδα

Αγγελική  
Κώστας  
Μαρία  
Βασίλης

### 2<sup>η</sup> ομάδα

Λουλούδι  
Ποτήρι  
Τσάντα  
Τηλέφωνο

● Επανάληψη φράσεων

Σήμερα είναι Δευτέρα.

Η ώρα είναι 11.

Το πρωί πάω σχολείο.

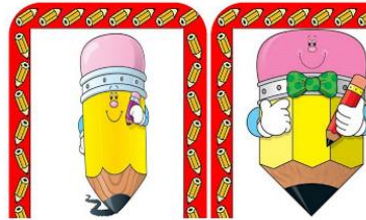
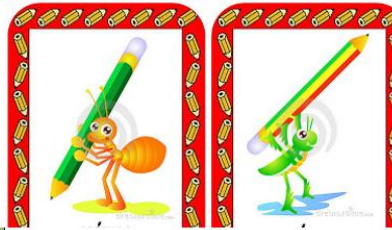
Έπεσα και χτύπησα.

## Λειτουργική μνήμη

Ονόμασε:



## Αντίθετα



## Βλεμματική επαφή

- Κοίταξε καλά τις παρακάτω εικόνες.

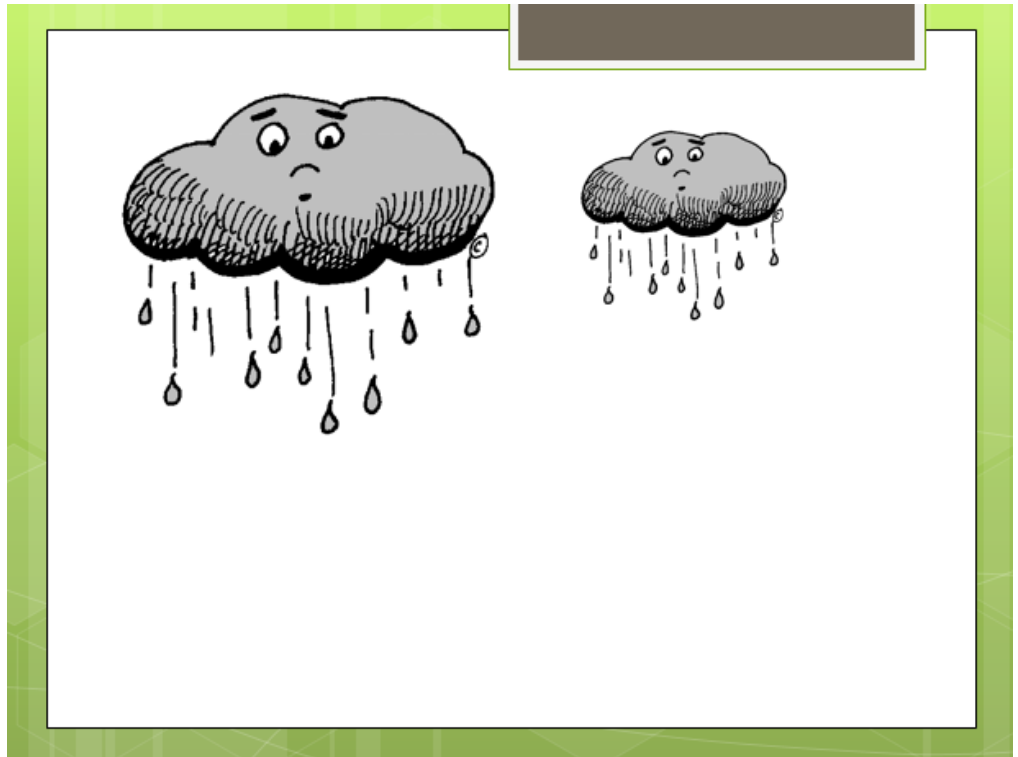


Κοίταξε καλά τα αστέρια στην εικόνα



Κοίταξε καλά το λαμπερό  
πρόσωπο







Δες πώς θα ανθίσει το δέντρο



Μοτίβα

Ποιο ψαράκι πήγε στο βυθό;



Τι χρώμα είναι το λεωφορείο  
που έφυγε;



## Theory of mind

Τι έχει το κουτί όταν το ανοίξουμε;  
Παρατήρησε προσεκτικά.



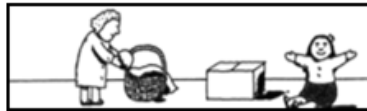
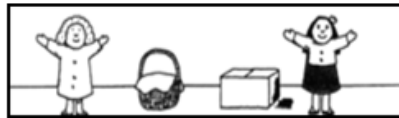
Κλείνουμε το κουτί.



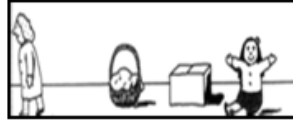
Τι έχει μέσα;



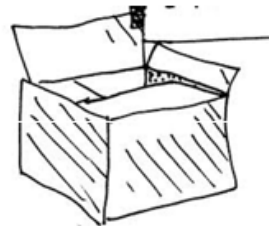
Η Άννα και η Τίνα. Η Άννα βάζει τη μπάλα της στο καλάθι.



Η Άννα φεύγει. Η Τίνα βγάζει τη μπάλα και τη βάζει μέσα στο κουτί.



Πού θα ψάξει τη μπάλα της η Άννα;



## Κριτική σκέψη

### Ασυνήθιστες χρήσεις

Να γράψεις όλες τις πιθανές χρήσεις που  
μπορείς να σκεφθείς για μια εφημερίδα:

### Συνέπειες

Θα ήθελα τώρα εσύ να σκεφτείς και να μου  
γράψεις :

*Τι θα συνέβαινε αν οι άνθρωποι δεν ένιωθαν  
το κρύο.*

Φτιάχνω **όσες περισσότερες** λέξεις μπορώ,  
χρησιμοποιώντας τα παρακάτω γράμματα,  
με όποια σειρά θέλω.

**ΣΧΟΛΕΙΑ**

Δεν χρειάζεται να χρησιμοποιήσω  
κάθε φορά όλα τα γράμματα.  
(π.χ. ΟΛΑ)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



Ευχαριστούμε για  
την προσοχή σας!



## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- [www.pi-schools.gr/content/index.php](http://www.pi-schools.gr/content/index.php)
- <https://docs.google.com/file/d/0B7UOFjZimwfEUHNZZHh1RjY5UU0/edit?usp=sharing>
- <http://logotherapeia-ioannina.blogspot.gr/2013/02/blog-post.html>



ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ				
	Άριστη	Πολύ καλή	Καλή	Σχετικά καλή	Καθόλου καλή
1.Αναγνώριση συναισθημάτων					
2.Ενσυναίσθηση					
3.Κατηγοριοποίηση					
4.Κατανόηση					
5.Κατανόηση παροιμιών					
6.Κοινωνικές σχέσεις					
7.Χρήση παρομοιώσεων					
8.Σειροθέτηση					
9.Μνήμη					
10.Εντοπισμός διαφορών					
11.Κατανόηση & Εκτέλεση εντολών					
12.Αναγνώριση θέσης αντικειμένου					
13. Αναγνώριση ρημάτων					
14. Αναγνώριση χρωμάτων					
15.Κατανόηση ιστορίας					
16.Αναγνώριση διαστάσεων					
17. Χρήση αντικειμένων					
18. Αινίγματα(κατανόηση & λύση)					
19. Οπτική μνήμη α. 4 εικόνες β. 5 εικόνες					
20. Ακουστική μνήμη α. λέξεων β. φράσεων					
21. Λειτουργική μνήμη					
22. Αντίθετα					
23. Βλεμματική επαφή					
24. Μοτίβα					
25. Theory of mind 1° επίπεδο 2° επίπεδο					
26.Κριτική σκέψη α. ασυνήθιστες χρήσεις β. συνέπειες γ. δημιουργία λέξεων					

Τάξη:.....

Νομός:.....

Ηλικία:.....

Φύλο:.....

Δίγλωσσο: .....

Άλλη Παρατήρηση:.....

Φύλλο επιδόσεων μαθητή

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43, 973-987.
2. American Psychiatric Association (<sup>5</sup>2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
3. Asher, S., Oden, S. &Gottman, J.(1992). Κοινωνικέςδεξιότητεςκαιφιλία. *ΚείμεναεξειδικευμένηςΨυχολογίας: Κοινωνικήανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg, 136-157.
4. Austin, J.L. (1962). *How to do thing with Words*,Oxford University Press:Oxford.
5. Baitaxe, C. (1977). Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents.*Journal of Pediatric Psychology* 2, 176–180.
6. Ball, J.A (1978).*A pragmatic analysis of autistic children 's language with respect to aphasia and normal language development*. Unpublished doctoral dissertation: Melbourne University.
7. 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 impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, UK: Psychology: 99-113.
8. Bosseler, A. &Massaro, D. W., (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33: 653-672.
9. Cooley, Ch. (1909). *Social Organization: a Study of the Larger Mind*, New York: Charles Scribner's Sons.
10. Department of Speech Pathology and Audiology West Virginia University 1. (2009).*Pragmatic Development in Children with Down Syndrome Elizabeth Martin*.<http://spa.wvu.edu/r/download/78053#page=137>.
11. Department of Speech Pathology and Audiology West Virginia University. (2009). “Pragmatic Development in Children with Down Syndrome Elizabeth Martin”, <http://spa.wvu.edu/r/download/78053#page=137>.

12. Detheridge, T. (1996). Information Technology. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds.) *Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*, London: David Fulton.
13. Dore, J. (1975). Holophrases, Speech Acts and Language Universals. *Journal of Child Language* 2: 20-40.
14. Halliday, M.A.K., (1975). Learning How to Mean in *Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold.
15. Heilman K.M., Safran, A. και Geschwind N. (1971). Closed head trauma and aphasia. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry* 34: 265 - 269.
16. Higgins, J. and Johns, T. (1984). *Computers in Language Learning*, London: Collins ELT.
17. Kalyvioti, & Mikropoulos, T. A. (2012). Memory Performance of Dyslexic Adults in Virtual Environments. *Procedia Computer Science* 14, 410-418.
18. Moore, M., & Calvert S. (2000). Brief Report: vocabulary acquisition for children with autism: teacher or computer instruction. *Journal of Autism Developmental Disorder* 3.
19. Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of The child*, New York: Basic Books.
20. Prutting, C., & Kirchner, D. (1983). Applied pragmatics. In T. Gallagher, & C. Prutting (Eds.), *Pragmatic Assessment and Intervention Issues in Language*, San Diego, CA: College Hill Press: 29-64.
21. Reynolds, Thomas. (1979). *Cognitive differentiation analysis: a new methodology for assessing the validity of means - end hierarchies*, University of Texas at Dallas.
22. Robson, Colin. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*, Oxford: Blackwell Publishing.
23. Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*, Oxford: Blackwell (translated into 6 languages).
24. Spekman, F. & Roth, N.(1982). An Intervention Framework for Learning Disabled Students with Communication Disorders. *Learning Disability Quarterly February* 7: 7-18.

25. Toki, E.I. and Pange, J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2(2), 4274-4278.
26. Underwood, J.D.M. (2000). A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*.
27. Whalen, C., Liden, L., Ingersoll, B., Dallaire, E., & Liden, S. (2006). Behavioral Improvements associated with computer-assisted instruction for children with 178 developmental disabilities. *The Journal of SpeechLanguage Pathology and Applied Behavior Analysis*.
28. Williams, C., Wright, B., Callaghan, G., Coughlan, B. (2002). *Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book methods? A pilot study. Autism*.
29. Yule, G. (2006). *Πραγματολογία*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
30. Βλασσοπούλου, Κ. και Παπαδημητρίου, Μ. (2006). *Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών*. Ανακτήθηκε από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=342&cid=74>.
31. ΕΠΑΣ. (χ.χ). *Χρήση νέων τεχνολογιών*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2011 (www.pi-schools.gr/.../aps\_gal\_xenod\_episit\_yp\_epas\_a\_b.doc).
32. ΕΠΕΑΕΚ. *Οδηγός δεξιοτήτων σε εφαρμογές νέων τεχνολογιών*. (2008). Αθήνα: Αναδόμηση.
33. Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας: Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. τόμος Α, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
34. Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Δεξιότητες διδασκαλίας 2: επικοινωνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
35. Κακαβούλια, Μαρία. (2005). *Μορφές και λέξεις στο έργο της Ελένης Βακαλό*, Αθήνα: Νεφέλη.
36. Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην πραγματολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
37. Κολιάδης, Εμμανουήλ. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών, Αθήνα.

38. Κοτζαϊβάζογλου, Ι. και Δ. Πασχαλούδης. (2003). *Οργανωσιακή Επικοινωνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
39. Κυρίδης, Αργύρης. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*, Θεσ/νικη: Αφοί Κυριακίδη.
40. Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας / παιδαγωγική σειρά*, Αθήνα: Gutenberg.
41. Μακράκης, Γ.Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
42. Μπουραντάς, Δ. (1992). *Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*, Αθήνα: Εκδόσεις Team.
43. Μπουρδή, Μ., (2011). *Η Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών μέσω των Νέων Τεχνολογιών σε Μικτές Αίθουσες Διδασκαλίας* ([http://www.epyna.eu/agialama/synedrio\\_syros\\_6/eishghseis/texniki/303-bourdi.pdf](http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/eishghseis/texniki/303-bourdi.pdf)).
44. Νικολόπουλος, Δημήτρης. (2008). *Γλωσσικές Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Αθήνα: Τόπος.
45. Παγγέ, Ε. & Χριστοφορίδου, Ζ. (2011). *Το ψηφιακό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία* ([https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Ficodl.openet.gr%2Findex.php%2Ficodl%2F2011%2Fpaper%2Fdownload%2F85%2F80&ei=F7tBUrG6OsbnswaQuIH4CQ&usg=AFQjCNG5KEn9p4\\_y2l4DPTM31FmOOj9vRQ&sig2=eOF4fa09o2piVjnLaNmHkQ](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Ficodl.openet.gr%2Findex.php%2Ficodl%2F2011%2Fpaper%2Fdownload%2F85%2F80&ei=F7tBUrG6OsbnswaQuIH4CQ&usg=AFQjCNG5KEn9p4_y2l4DPTM31FmOOj9vRQ&sig2=eOF4fa09o2piVjnLaNmHkQ)).
46. Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
47. Παρασκευόπουλος Ν. Ιωάννης. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια της επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα.
48. Παυλίδου, Θ.-Σ. (2008). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
49. Σιώμκος, Γ. (2008). *Έρευνα Αγοράς*, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

## ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

1. [www.ehlt.flinders.edu.au](http://www.ehlt.flinders.edu.au), 20/10/16.
2. <https://chomsky.info/articles/>, 22/10/16.
3. <http://www.proseggisi.gr/?p=678>, 20/10/16.

4. <http://logoupraxis.gr/?p=146>, 4/11/16.
5. <http://www.asha.org>, 4/11/16.
6. <http://www.ikidcenters.com>, 13/11/16.
7. <http://www.ikidcenters.com>, 7/11/16.
8. <http://www.logosinstitute.gr/index.jsp?standalonePageID=19>, 17/11/16.
9. <http://logotherapeia-ioannina.blogspot.gr/2013/02/blog-post.html>, 15/3/17.
10. [www.pi-schools.gr/content/index.php](http://www.pi-schools.gr/content/index.php), 12/3/17.
11. <https://docs.google.com/file/d/0B7UOFjZjmwfEUHNZZHh1RjY5UU0/edit?usp=sharing>, 21/2/17.
12. <http://www.logotherapeiakalamata.gr/anaptixi/index.php?part=1&id=150>, 5/5/17.
13. <https://estatistics.eu/el/type-of-variables-dependent-and-independent-variables/>, 24/5/17.