



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΑΤΕΙ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Λεξιλόγιο και περιγραφικός λόγος σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ σχολικής ηλικίας που δε συνάδουν με άλλες διαταραχές »

Φοιτήτρια: Σπανάκη Στέλλα

Α.Μ. : 2012090

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Κουλιέρη Γεωργία



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήταν πρόπον να ευχαριστήσω την υπεύθυνη καθηγήτριά μου κ. Γεωργία Κουλιέρη καθώς η βοήθειά της ήταν πολύτιμη στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Κυριακή Φραγκιαδάκη και την κ Τέρψη Κόρπα για την βοήθειά τους στην παροχή βιβλιογραφίας. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το «Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο του Βενιζελείου Νοσοκομείου Ηρακλείου Κρήτης» για την άριστη συνεργασία, καθώς με βοήθησε ως προς τη συλλογή του δείγματος. Η βοήθεια του προσωπικού και η συνεργασία μαζί του έκανε την έρευνά μου πιο προσιτή όσον αφορά το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της.

Ακολούθως, θα ήθελα να ευχαριστήσω μία από τις υπεύθυνες λογοθεραπεύτριες του κέντρου κ .Κάτρη Μαρία, η οποία βοήθησε στην οργάνωση του χρόνου και του χώρου για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλα τα άτομα που με στήριξαν και πρόσφεραν έμμεση βοήθεια στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....σελ.4

Λέξεις κλειδιά.....σελ.4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Τι είναι λόγος.....σελ.5-6

1.2 Σημασιολογία και εκφραστικό λεξιλόγιο.....σελ.6-9

1.3 Περιγραφικός λόγος.....σελ.9-10

1.4 ΔΕΠ-Υ.....σελ.10-12

1.4.1 Χαρακτηριστικά και είδη της ΔΕΠ-Υ.....σελ.12-14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ.15

2.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα.....σελ.15-16

2.3 Ανάλυση «Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου».....σελ.16-18

2.3.1 Διαδικασία χορήγησης.....σελ.18

2.4 Ανάλυση «Δοκιμασίας Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας»
σελ.19-20

2.4.1 Διαδικασία Χορήγησης.....σελ.20-21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αποτελέσματα και ανάλυση έρευνας.....σελ.22-38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Σύγκριση αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες.....σελ.39-44

4.2 Περιορισμοί έρευνας.....σελ.44

4.3 Συστάσεις.....σελ.44-45

4.4 Παράρτημα.....σελ.46-48

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται την διερεύνηση του λεξιλογίου και του περιγραφικού λόγου, σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ σχολικής ηλικίας που δεν συνάδουν με άλλες διαταραχές.

Αρχικά, θεωρείται αναγκαίο να ερμηνευτούν οι όροι λόγος, καθώς αποτελεί την ναυαρχίδα όλων των υπόλοιπων, εκφραστικό λεξιλόγιο, περιγραφικός λόγος και ΔΕΠ-Υ. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το κομμάτι της έρευνας, όπου γίνεται μια λεπτομερής παρουσίαση των κριτηρίων, που χρησιμοποιήθηκαν («Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» και « Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας»), της μεθοδολογίας μέσω της οποίας προέκυψαν τα αποτελέσματα και η ανάλυση αυτών.

Εν κατακλείδι, στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) στις δοκιμασίες του «Εκφραστικού Λεξιλογίου», και «ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ- Πληροφοριακής και Γραμματικής επάρκειας».

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η αντίστοιχη βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: Λόγος, Εκφραστικό Λεξιλόγιο, Περιγραφικός λόγος, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ ή με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Τι είναι λόγος

Ο λόγος είναι μία γενετική ικανότητα του ανθρώπου, που τον κάνει να διαφέρει από τα υπόλοιπα πλάσματα πάνω στη Γή. Είναι μία ικανότητα εγγενής που σημαίνει πως όλα τα ανθρώπινα πλάσματα έχουν τους κατάλληλους μηχανισμούς, την κατάλληλη δομή να μάθουν τη γλώσσα.

Ο λόγος είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα. Συγκεκριμένα ως λόγος ορίζεται ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα, που χαρακτηρίζει τη δομή μίας φυσικής «γλώσσας», μέσω του οποίου ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα σε όλες τις μορφές-προφορικά και γραπτά.

Σύμφωνα με τον Owens(2005.p470) λόγος είναι ένας κοινωνικά αμοιβαίος κώδικας ή συμβατικό σύστημα για την οργάνωση και αναπαράσταση σκέψεων ιδεών μέσω της χρήσης αυθαίρετων συμβόλων οι συνδυασμοί των οποίων διέπονται από κανόνες.

Ο λόγος χωρίζεται σε τρεις βασικές κατηγορίες, τη μορφή, τη χρήση και το περιεχόμενο.

Πρώτιστα, παρουσιάζεται ο όρος μορφή στον οποίο εντάσσεται η μορφολογία, η φωνολογία και η σύνταξη. Έπειτα, στον όρο χρήση περιλαμβάνεται η πραγματολογία. Τέλος, στην κατηγορία του περιεχομένου εντάσσεται η σημασιολογία και οι έννοιες.

Η μορφολογία ασχολείται με τα ελάχιστα σημαίνοντα ,τα μορφήματα, καθώς και με τις παραδειγματικές και συνταγματικές τους σχέσεις στο σχηματισμό των αμέσως μεγαλύτερων μονάδων της α' άρθρωσης, των λέξεων. Κατ' επέκταση ασχολείται με την κλίση, τη σύνθεση και την παραγωγή. Άρα το αντικείμενο της μορφολογίας είναι η φωνολογική μορφή μιας γλώσσας στην α' άρθρωση.

Η φωνολογία ασχολείται με την περιγραφή των φθόγγων μόνο στον βαθμό που γίνεται σαφής η διαφορά τους ως προς τη διακριτική τους λειτουργία στη γλωσσική επικοινωνία. Εξετάζει τους ήχους μιας γλώσσας από λειτουργική άποψη και επιχειρεί να προσδιορίσει ποια είναι η αφηρημένη δομή σχέσεων που επιβάλλει κάθε γλώσσα με διαφορετικό τρόπο στη φωνητική ουσία, ποια είναι η ηχητική μορφή μιας γλώσσας στην β' άρθρωση.

Η σύνταξη ασχολείται με το σημαίνον όπως η μορφολογία και η φωνολογία. Σε αντίθεση όμως με τη φωνολογία, που επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη β' άρθρωση, η συντακτική μελέτη αφορά την α' άρθρωση όπως και η μορφολογική μελέτη. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο τελευταίες συνίσταται στο συνταγματικό μήκος των μονάδων τους: ενώ η μορφολογία εξετάζει τις ελάχιστες μονάδες της α' άρθρωσης για να φτάσει έως και τη λέξη, η σύνταξη παίρνει ως σημείο εκκίνησης τη λέξη για να περάσει σε μεγαλύτερες μονάδες της α' άρθρωσης, τις φράσεις και να φτάσει στην πρόταση. Η σύνταξη αποβλέπει στην περιγραφή των συνταγματικών σχέσεων των λέξεων στο πλαίσιο της πρότασης.

Η πραγματολογία ασχολείται με τη μελέτη της σημασίας όπως επικοινωνείτε από έναν ομιλητή (ή γράφοντα) και ερμηνεύεται από έναν ακροατή (ή αναγνώστη). Συνεπώς έχει περισσότερο να κάνει με αυτό που εννοούν οι άνθρωποι με τα εκφωνήματά τους παρά με το τι να σημαίνουν από μόνες τους οι ίδιες οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται, σε αυτά τα εκφωνήματα. Εν ολίγοις, η πραγματολογία μελετά τη σημασία του ομιλητή.

Η σημασιολογία αναφέρεται στην κατάλληλη χρήση των λέξεων για τη διατύπωση των μηνυμάτων. Σε αυτό το επίπεδο συμπεριλαμβάνονται όλες οι έννοιες (λεξιλόγιο).

1.2 Σημασιολογία και εκφραστικό λεξιλόγιο

Η σημασιολογία της ανθρώπινης γλώσσας, δηλαδή, το πώς με τη γλώσσα μεταβιβάζουμε νοήματα είναι ένα αντικείμενο που εκτός από τους επιστήμονες απ' το χώρο της τεχνητής νοημοσύνης έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους γλωσσολόγους καθώς και πολλούς φιλοσόφους – ειδικά του 20^ο αιώνα.

Μία θεωρία για τη σημασιολογία της γλώσσας, που φαίνεται πολύ φυσική είναι, ότι η σημασία μίας πρότασης συντίθεται από τις σημασίες των λέξεων που την αποτελούν, οι οποίες, δίνονται από ορισμούς, όπως αυτούς που βρίσκει κανείς στα λεξικά. Αυτή η αντιμετώπιση σύμφωνα με τον Saeed έχει τρία βασικά προβλήματα:

Παρόλο που δίνονται ορισμοί για τη σημασία των λέξεων μίας γλώσσας με τη βοήθεια ορισμών στην ίδια γλώσσα, με σκοπό να καθοριστεί η σημασία μίας λέξης θα πρέπει αρχικά να οριστεί η σημασία του ορισμού της. Για να καταστεί αυτό εφικτό θα πρέπει για κάθε λέξη του ορισμού να εξεταστεί το «λεξικό» κάθε γλώσσας με

σκοπό να καθοριστεί η σημασία της. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή ότι οι λέξεις ορίζονται βάσει του λεξικού αργά ή γρήγορα θα οδηγήσει σε φαύλους κύκλους.

Στο δεύτερο προβληματισμό προκύπτει το ερώτημα «πώς θα κάνουμε τους ορισμούς μας ακριβείς». Με βάσει ότι στο μυαλό των ανθρώπων που μιλούν τη γλώσσα εντάσσεται το νόημα των λέξεων προκύπτει το συμπέρασμα ότι είναι ένα είδος γνώσης. Η γλώσσα αυτή μερικές φορές μπορεί να μπερδεύεται για τη συνολική γνώση για τον κόσμο. Επιπροσθέτως, οι γνώσεις κάθε ανθρώπου διαφέρουν από τους υπόλοιπους.

Τέλος, μία ακόμα μεγάλη αδυναμία της θεωρίας της σημασίας των λέξεων είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη της κάθε περίπτωση στην οποία χρησιμοποιείται μία λέξη ή μία πρόταση. Επίσης, με σκοπό να κατανοήσει κάποιος το πραγματικό νόημα μίας λέξης ή πρότασης, εύλογο είναι να χρησιμοποιήσει τη λογική σκέψη που τον διακατέχει έτσι ώστε να οδηγηθεί σε λογικά συμπεράσματα.

Η σημασιολογική ανάπτυξη είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά από τους υπόλοιπους τομείς της γλωσσολογικής ανάπτυξης. Αυτό συμβαίνει διότι δεν διαθέτουμε μία ολοκληρωμένη θεωρία της σημασιολογίας.

Ένας παράγοντας ο οποίος δυσκολεύει την εμπειρική έρευνα, αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει το παιδί αποτελεί το γεγονός ότι δεν είναι γνωστό πως ακριβώς γίνεται η περιγραφή του σημασιολογικού υποστρώματος της γλώσσας ή τουλάχιστον δεν υπάρχει στην Ελλάδα ομοφωνία, που παρατηρείται στην περιγραφή άλλων τομέων της γλώσσας.

Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο-ή λεξικό, όπως λέγεται στις γλωσσολογικές περιγραφές- μιας γλώσσας, όπως και στην εκμάθηση των βασικών σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. Όσον αφορά την ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο θεωρείται ότι το παιδί μαθαίνει τις βασικές μονάδες του λεξικού καθώς και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για το σχηματισμό καινούριων λέξεων- ή λεξημάτων, όπως αναφέρονται στην γλωσσολογική ορολογία.

Οι κύριες μονάδες του λεξικού δεν αντιστοιχούν πάντα σε ότι κοινά ονομάζεται λέξεις, αλλά και σε μικρότερες μονάδες από τις λέξεις, όπως τα μορφήματα –ή τα κοινώς λεγόμενα συνθετικά των λέξεων, καθώς και μονάδες μεγαλύτερες από τις λέξεις. Τέλος, τα λεξήματα μιας γλώσσας έχουν σχέση μεταξύ τους με διάφορους τρόπους και δεν αποτελούν ανεξάρτητες μονάδες. Η οργάνωση των λεξημάτων αυτή

σε περισσότερο ή λιγότερο συγγενικές ομάδες αποτελεί κομμάτι των σημασιολογικών γνώσεων.

Το αντικείμενο της σημασιολογίας συμπερασματικά, είναι η σημασία των λέξεων συμπεριλαμβανομένου και του λεξιλογίου. Κατά τη γλωσσική ανάπτυξη το παιδί περνά από το στάδιο της προγλωσσικής επικοινωνίας στο στάδιο χρήσης των πρώτων λέξεων. Η ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να αξιολογηθεί μέσω της γλωσσικής κατανόησης και της γλωσσικής παραγωγής. Η απόκτηση και η ενίσχυση του λεξιλογίου εξαρτάται από την λεξιλογική ανάπτυξη (lexical development) και από την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί μία λέξη από το λεξιλόγιό του. Το λεξιλόγιο ενός παιδιού αναπτύσσεται καθώς μεγαλώνει.

Παρόλα αυτά, η σημαντική διακύμανση, που παρατηρείται μεταξύ νηπίων στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους, στο ρυθμό ανάπτυξης του λεξιλογίου έχει γίνει αντικείμενο απασχόλησης για πολλούς μελετητές. (Spier & Tamis Lomonda, 2004, Pan Rowe, Plunkett & Scafer, 2000, Hamilton).

Η σημασιολογική ανάπτυξη αξιολογείται μέσω της γλωσσικής κατανόησης και της παραγωγής.

Το εκφραστικό λεξιλόγιο έχει ως αντικείμενο μελέτης τον αριθμό λέξεων που μπορεί να παράγει ένα παιδί. Τα διαγνωστικά εργαλεία εκφραστικού λεξιλογίου συνήθως μετρούν το εύρος του λεξιλογίου (Ouellette, 2006), μέσω μίας διαδικασίας ονομασίας εικόνων ή αντικειμένων με φωνολογικά ορθό τρόπο.

Από τους δώδεκα έως τους δεκαοκτώ πρώτους μήνες η ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου αναπτύσσεται με πολύ αργούς ρυθμούς. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας λένε την πρώτη τους λέξη συνήθως στο τέλος του 1^{ου} έτους της ηλικίας τους ενώ αρκετά παιδιά δεν την έχουν πει πριν τους δεκαοκτώ μήνες και αργότερα. Το παιδί ενώ μπορεί να κατανοήσει περίπου τριακόσιες λέξεις, παράγει μία ή δύο καινούριες λέξεις τη φορά και το εύρος του εκφραστικού του λεξιλογίου φτάνει τις πενήντα περίπου στους δεκαοκτώ μήνες. (Roberts, Chapman, & Warren, 2008, Βογινδρούκας, 2008, Paul, 1991). Οι πρώτες λέξεις που παράγει το παιδί σχετίζονται με τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του και τα σημαντικά αντικείμενα στο περιβάλλον του και αναφέρονται σε εμπειρίες της καθημερινής ζωής.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου στο τέλος του 2^{ου} έτους είναι ένα από τα πιο εντυπωσιακά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης καθώς η ανάπτυξη της σημασιολογίας γίνεται με εντυπωσιακούς ρυθμούς. Στους εικοσιένα έως στους εικοσιτέσσερις μήνες

παρατηρείται ένα σημαντικό φαινόμενο προς την κτίση νέων λέξεων που ονομάζεται «λεξιλογική έκρηξη». Ως λεξιλογική έκρηξη (vocabulary spurt) ορίζεται ο αυξημένος ρυθμός με τον οποίο προστίθενται νέες λέξεις στον τομέα του εκφραστικού λεξιλογίου του παιδιού. Επίσης, ο όρος αυτός αναφέρεται στην αλλαγή του αργού ρυθμού εκμάθησης λέξεων σε ένα ταχύτερο. Έτσι, πραγματοποιείται μία έκρηξη λεξιλογικής ανάπτυξης και φαίνεται το εκφραστικό λεξιλόγιο να φτάνει στις εκατό πενήντα περίπου λέξεις στους είκοσι μήνες, ενώ ξεπερνά τις διακόσιες στα δύο έτη.

Η λεξιλογική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός εκφραστικού λεξιλογίου τουλάχιστον πενήντα λέξεων, απαιτείται η εκδήλωση αυτή της προόδου στη λεξιλογική ανάπτυξη. Αυτό συμβαίνει συνήθως μεταξύ 1,2 και 2 ετών. Συνήθως, μετά την αύξηση του λεξιλογίου παρατηρείται μία αργή περίοδος του ρυθμού ανάπτυξης. (Basilio et al. 2005 , Pan Rowe et al. 2004, D' Odorico et al. 1991).

1.3 Περιγραφικός λόγος

Περιγραφικός λόγος είναι η ικανότητα να περιγράψουμε κάτι (ένα αντικείμενο, ένα ζώο, μία τοποθεσία, ή ένα φαινόμενο) χρησιμοποιώντας το λόγο (γραπτό ή προφορικό).

Η περιγραφή χωρίζεται σε δύο επιμέρους μορφές. Την αντικειμενική μορφή και την υποκειμενική μορφή.

Αντικειμενική περιγραφή είναι η πιστή αντικειμενική απόδοση του θέματος που περιγράφουμε, χωρίς το προσωπικό στοιχείο (απόψεις, κρίσεις, συναισθήματα). Η μορφή αυτή της περιγραφής χρησιμοποιείται σε κείμενα πληροφοριακά (εγκυκλοπαίδειες, δελτία καιρού, τεχνικά εγχειρίδια, ρεπορτάζ κ.α.) και τα κυριότερα χαρακτηριστικά της είναι :

-αυτός που περιγράφει αποφεύγει να αναμειχθεί προσωπικά ή να δηλώσει τη στάση του απέναντι σε αυτό που περιγράφεται , γι αυτό από το είδος αυτής της περιγραφής απουσιάζουν τα σχόλια, η διατύπωση κάποιας γνώμης ή η έκφραση συναισθημάτων

-η κυριαρχία του γ' προσώπου ή η παθητική σύνταξη.

Υποκειμενική περιγραφή είναι η αντικειμενική απόδοση του θέματος που περιγράφουμε, αλλά παράλληλα εκφράζονται και προσωπικές σκέψεις ή

συναισθήματα. Η μορφή αυτή χρησιμοποιείται κυρίως στη λογοτεχνία και τα κυριότερα χαρακτηριστικά της είναι:

-η παρουσία του α' προσώπου, η χρήση ποιητικής γλώσσας, το έντονο προσωπικό-βιωματικό στοιχείο, η έκφραση συναισθημάτων ή η διατύπωση προσωπικών κρίσεων και σχολίων.

Στα βήματα της περιγραφής περιλαμβάνονται, η προσέγγιση του αντικειμένου μέσω του βασικού του χαρακτηριστικού (κατηγοριοποίηση). Εντάσσουμε δηλαδή το αντικείμενο της περιγραφής στη λογική κατηγορία που ανήκει. (π.χ. το πορτοκάλι είναι φρούτο), εστίαση στο συγκεκριμένο αντικείμενο (παράθεση χαρακτηριστικών). Στο στάδιο αυτό παραθέτουμε κι άλλα χαρακτηριστικά του αντικειμένου, που θεωρούμε ότι είναι σημαντικά (π.χ. το πορτοκάλι είναι φρούτο, είναι πορτοκαλί, στρογγυλό κ.α.), έπειτα, γίνεται η επιλογή και η παράθεση λεπτομερειών του αντικειμένου, δηλαδή επιλέγουμε ποιές λεπτομέρειες του αντικειμένου που περιγράφουμε θα αναλύσουμε και τον τρόπο με τον οποίο θα τις οργανώσουμε. Τέλος, αφού έχει βρεθεί και εστιαστεί το αντικείμενο της περιγραφής και έχουν βρεθεί και οι λεπτομέρειες που θα χρησιμοποιηθούν τότε είναι εφικτό να δοθεί μία συνολική περιγραφή.

1.4 ΔΕΠ-Υ

Ιστορική αναδρομή

Ο πρώτος ο οποίος περιέγραψε κλινικά συμπτώματα, που μοιάζουν με αυτά της ΔΕΠ-Υ ήταν ο George Still (1902). Όμως, όπως υποστήριξαν οι Palmer και Finger (2001) οι πρώτες επιστημονικές αναφορές για τη ΔΕΠ-Υ πραγματοποιήθηκαν το 1798 από τον γιατρό Alexander Crichton, ο οποίος περιέγραψε τη ΔΕΠ-Υ ως ένα είδος διαταραχής της προσοχής. Η αναφορά αυτή φαίνεται να εναρμονίζεται κάπως με τα σύγχρονα κριτήρια για τη ΔΕΠ-Υ.

Ο Still μετά από μία σειρά διαλέξεων στο Royal College of Physicians (1902) περιέγραψε 43 παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονταν από επιθετικότητα, προκλητικότητα, και αντιστέκονταν στην πειθαρχία. Επίσης, έδειχναν να δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους η οποία χαρακτηριζόταν από παρορμητικότητα. Επιπρόσθετα,

έδειχναν αδιαφορία για την τιμωρία και κατά ένα μεγάλο ποσοστό ήταν υπερκινητικά και φάνηκαν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαρκή συγκέντρωση προσοχής.

Ακόμα ο Still αποτύπωσε κατά τη γνώμη του ότι «τα αίτια εμφάνισης της διαταραχής ήταν βιολογικά».

Σύμφωνα με τον Ebaugh (1923) μετά από μία επιδημία εγκεφαλίτιδας στη Βόρεια Αμερική (1917-1918) σε περιγραφές περιστατικών πολλές περιπτώσεις παιδιών παρουσίασαν σημαντικές ανεπάρκειες στις γνωστικές λειτουργίες και στη συμπεριφορά τους.

Σε πολλές περιγραφές αυτών των περιστατικών περιλαμβάνονταν πολλά από τα χαρακτηριστικά, που σήμερα αποδίδονται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (διαταραχή προσοχής) παρορμητικότητα, αυξημένη κινητική δραστηριότητα, μαθησιακές δυσκολίες και αντικοινωνική συμπεριφορά).

Αιτία όλου αυτού ήταν να γεννηθεί η θεωρία της «εγκεφαλικής βλάβης» (Strauss & Lehtinen, 1947). Όπως φαίνεται στις επόμενες δεκαετίες (1930-1950) ο όρος «εγκεφαλική βλάβη» αντικαταστάθηκε από τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Kessler, 1980).

Στη δεκαετία του 1970 ο όρος της «ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας» θεωρήθηκε ασαφής και χωρίς ιδιαίτερη σημασία για τη θεραπευτική αντιμετώπιση. (Kirk, 1963). Στο DSM-II (1968) το σύνδρομο εμφανίζεται με την ονομασία «υπερκινητική αντίδραση στην παιδική ηλικία». Ο όρος αυτός περιγράφεται με μία μόνο πρόταση «η διαταραχή χαρακτηρίζεται με αυξημένη κινητική δραστηριότητα, ακινησία, εύκολη διάσπαση της προσοχής και μειωμένη διάρκεια προσοχής ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά και τα συμπτώματά της συνήθως εξασθενούν στην εφηβεία». (s.50). Με τον όρο αυτό γίνονται ευδιάκριτες οι αντιλήψεις της εποχής δεδομένου ότι είχε πραγματοποιηθεί μία μετάβαση σε μία περιγραφική ονομασία, που αναφερόταν στο κυρίαρχο σύμπτωμα του συνδρόμου (Braswell & Bloomquist, 1991).

Η Virginia Douglas (1972) υποστήριξε ότι το κυρίαρχο αίτιο δεν είναι η ίδια η υπερκινητικότητα αλλά η έλλειψη της παρατεταμένης προσοχής και η διαδικασία αυτορρύθμισης η οποία είναι υπεύθυνη για την οργάνωση, καταγραφή, και επεξεργασία των πληροφοριών. Η θεωρία αυτή ενέργησε θετικά, αργότερα, στην αλλαγή του ονόματος της διαταραχής σε διαταραχή ελλειμματικής προσοχής. (DSM-III, 1980). Όπως φαίνεται σε αυτή την έκδοση παρουσιάζονται τρεις κατηγορίες

συμπτωμάτων, αυτή της διαταραχής προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας.

Το 1975 εμφανίστηκε μία θεωρία από τον Feingold, η οποία υποστήριζε ότι η υπερκινητική συμπεριφορά ήταν αποτέλεσμα αλλεργικής ή τοξικής αντίδρασης σε ορισμένες τροφές (π.χ. χρωστικές ουσίες, ή συντηρητικά). Η άποψη αυτή όμως, αμφισβητήθηκε από την National Advisory Committee on Hyperkinesis and Food Additives, 1980 και υποστήριξε ότι δεν υπήρχαν στοιχεία που να επιβεβαιώνουν ότι η υπερκινητική συμπεριφορά ήταν αποτέλεσμα αλλεργικής ή τοξικής αντίδρασης.

Στην αναθεωρημένη έκδοση DSM-III-R (1987) καθιερώθηκε πλέον η ονομασία «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα».

Ο Barkley, 1981 και ο Benninger, 1989 προβάλλουν μία νέα επιστημονική άποψη η οποία υποστηρίζει ότι η δυσκολία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ λαμβάνει χώρο στον αυτοέλεγχο και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους βάση κανόνων. Αυτό βασίζεται σε μία μειωμένη ευαισθησία, όσον αφορά τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Η περιορισμένη αυτή ευαισθησία θεωρήθηκε ότι είναι νευρολογικής φύσης.

Έπειτα, το 1994 στην έκδοση DSM-IV η «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα» εντάσσεται μαζί με τη διαταραχή της διαγωγής και την εναντιωτική, προκλητική διαταραχή» στην ευρύτερη κατηγορία «διαταραχές, που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά τη βρεφική, παιδική, ή εφηβική ηλικία».

1.4.1 Χαρακτηριστικά και είδη της ΔΕΠ-Υ

Η διάγνωση βασίζεται σε τρεις κυρίως κατηγορίες συμπτωμάτων, την απροσεξία, την υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα, οι οποίες διακρίνονται σε τρεις τύπους, το συνδυασμένο τύπο, τον τύπο κυρίως απροσεξίας και τον τύπο κυρίως υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την απροσεξία, συχνά το άτομο αδυνατεί να εστιάσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο ή στη δουλειά ή σε άλλες δραστηριότητες, συχνά δυσκολεύεται να εστιάσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή σε δραστηριότητες παιχνιδιού, συχνά δε φαίνεται να ακούει όταν του μιλούν κατευθείαν, συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αδυνατεί να τελειώσει σχολικές εργασίες, μικροθελήματα ή υποχρεώσεις στο χώρο εργασίας

του (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωτική συμπεριφορά ή αδυναμία να καταλάβει τις οδηγίες). Επίσης συχνά δεν του αρέσουν ή είναι απρόθυμο να εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή νοητική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προετοιμασία για το σχολείο στο σπίτι). Συχνά χάνει πράγματα απαραίτητα για καθήκοντα ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, σχολικές εργασίες, μολύβια, βιβλία ή εργασίες), συχνά διασπάται εύκολα η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα και τέλος συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

Έπειτα, όσον αφορά την υπερκινητικότητα συχνά το άτομο κινεί χέρια και πόδια ή στριφογυρνά στη θέση του, συχνά σηκώνεται από τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες καταστάσεις στις οποίες το αναμενόμενο είναι να παραμείνει καθισμένο. Επιπροσθέτως, συχνά τρέχει γύρω ή σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό, σε καταστάσεις που αυτή η συμπεριφορά δεν ταιριάζει (σε εφήβους ή ενήλικους μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας), συχνά δυσκολεύεται να παίζει ή να εμπλέκεται σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου ήσυχα και τέλος, συχνά μιλάει υπερβολικά.

Ακολούθως, όσον αφορά την παρορμητικότητα, συχνά ξεστομίζει απερίσκεπτα απαντήσεις, πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις, συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του, τέλος, συχνά διακόπτει ή «χώνεται» σε άλλους (π.χ. παρεμβαίνει απρόσκλητος σε συζητήσεις ή σε παιχνίδια.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι η λέξη «συχνά» αναφέρεται σε κάθε περίπτωση διότι δεν παρουσιάζονται με την ίδια συχνότητα σε κάθε περίπτωση.

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να έχει τουλάχιστον έξι ή περισσότερα από τα συμπτώματα που προαναφέρθηκαν σε κάθε κατηγορία.

Επιπροσθέτως, τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν επιμείνει τουλάχιστον για έξι μήνες (σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασύμφωνο με το αναπτυξιακό επίπεδο), τέλος, μερικά τουλάχιστον συμπτώματα να είναι παρόντα πριν από την ηλικία των 12 ετών.

Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην οικογένεια, στην εργασία και στο σχολείο, που οφείλονται στον έλεγχο της προσοχής, στον έλεγχο των παρορμήσεων και σε υπερβολική κινητική δραστηριότητα. Οι μακροχρόνιες επιπτώσεις αυτών των δυσκολιών είναι στην ακαδημαϊκή απόδοση, στην επαγγελματική επιτυχία και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την σχολική ηλικία τα παιδιά δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους, μοιάζουν αφηρημένα, δεν ακούνε τι λέει ο δάσκαλος, σηκώνονται από τη θέση τους, η προσοχή τους διασπάται με το παραμικρό, δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τα μαθήματά τους, ξεχνούν τα βιβλία τους και τα μολύβια τους, απαντούν στο δάσκαλο χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους ή χωρίς να ερωτηθούν, διακόπτουν, δεν περιμένουν στη γραμμή για να μπουν στην τάξη, δεν ακολουθούν τους κανόνες των παιχνιδιών, όταν παίζουν με τα άλλα παιδιά. Τα συμπτώματα συνήθως είναι έντονα όταν το άτομο βρίσκεται σε μία ομάδα.

Τα σημεία της διαταραχής μπορεί να είναι ελάχιστα έως και απόντα, όταν το άτομο βρίσκεται κάτω από αυστηρό έλεγχο, αντιμετωπίζει μία καινούρια κατάσταση, ασχολείται με κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, διαντιδρά με ένα μόνο άτομο, ή επιβραβεύεται συστηματικά για την καλή του συμπεριφορά.

Ωστόσο παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι και το παιδί που δεν προσέχει ποτέ κανείς, που δεν θυμάστε ούτε το όνομά του, το παιδί που «ονειρεύεται συνεχώς».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός ολόκληρης της έρευνας είναι η αξιολόγηση παιδιών σχολικής ηλικίας τόσο στο εκφραστικό λεξιλόγιο, όσο και στον τομέα της γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειάς τους.

Όσον αφορά το σκοπό της δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου, αναφέρεται στην αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να ανασύρει λεξιλόγιο χαμηλής και υψηλής συχνότητας αντίστοιχο της ηλικίας του.

Έπειτα, όσον αφορά το σκοπό της δοκιμασίας ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ-Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας, όπως φαίνεται και από τον τίτλο έχει δύο σκέλη. Αρχικά την αξιολόγηση της πληροφοριακής επάρκειας και δεύτερον την αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας. Πρώτιστα, όσον αφορά την αξιολόγηση πληροφοριακής επάρκειας αναφέρεται στην απόδοση επαρκών πληροφοριών, που αποδίδει το παιδί από τις εικόνες που του παρουσιάζονται. Επίσης, όσον αφορά την αξιολόγηση γραμματικής επάρκειας αναφέρεται στην ορθή χρήση των γραμματικών κανόνων που διέπουν τη γλώσσα.

Ολοκληρωτικός σκοπός της έρευνας είναι η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων, τα οποία είναι υπεύθυνα για την έγκυρη αξιολόγηση παιδιών σχολικής ηλικίας.

2.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετέχουν είκοσι παιδιά σχολικής ηλικίας έξι έως εννέα ετών, τα οποία είναι διαγνωσμένα με ΔΕΠ-Υ, από την παιδοψυχίατρο του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου του Βενιζελείου Νοσοκομείου Ηρακλείου Κρήτης, νοητικά υψηλού-μέτριου επιπέδου για να μπορούν να φέρουν εις πέρας τις δοκιμασίες. Επίσης, στην έρευνα έλαβαν μέρος είκοσι ακόμα παιδιά δίχως συνοδές διαταραχές τα οποία ήταν ηλικίας έξι έως επτά και 3/12 ετών, έχοντας τυπική ανάπτυξη.

Όλοι οι συμμετέχοντες είναι ελληνικής καταγωγής και συγκεκριμένα από τον νομό του Ηρακλείου και Αγίου Νικολάου Κρήτης.

Η ηλικιακή αναλογία της έρευνας είναι δεκαεφτά αγόρια και τρία κορίτσια διαγνωσμένα με ΔΕΠ-Υ. Οι συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης είναι δέκα αγόρια και δέκα κορίτσια.

Η ενημέρωση των συμμετεχόντων έγινε δια μέσου του κηδεμόνα τους καθώς πρόκειται για ανήλικο πληθυσμό δείγματος. Στάλθηκε ενημερωτικό σημείωμα στους γονείς στο οποίο αναφερόταν αναλυτικά το είδος, οι σκοποί και η εμπιστευτικότητα της έρευνας. (βλ. Παράρτημα 1 σελ.44-45)

Οι αξιολογήσεις έγιναν στο γραφείο της λογοθεραπείας του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου του Βενιζελείου Νοσοκομείου, Ηράκλειο Κρήτης.

Δεν έγιναν ηχογραφήσεις καθώς ο χρόνος ήταν επαρκής (45 λεπτά ανά συνεδρία) για την αποτύπωση στο χαρτί των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

2.3 Ανάλυση «Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου»

Με σκοπό την προσπάθεια κατασκευής σταθμισμένων εργαλείων σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης στην ελληνική γλώσσα συντάχθηκε η « Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου». Τα σταθμισμένα αξιολογητικά εργαλεία θεωρούνται απαραίτητα διότι βοηθάνε σημαντικά τόσο τους ερευνητές, όσο και τους επαγγελματίες στο ερευνητικό κομμάτι και στην κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας της γλώσσας, αλλά και της κατανόησης της παθολογίας της γλώσσας.

Όσον αφορά τη «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου», είναι η αντίστοιχη ελληνική έκδοση Word Finding Vocabulary Test (4^η έκδοση) της C. Renfrew. Η πρώτη έκδοση ήταν το 1968 στα αγγλικά και έκτοτε επανεκδόθηκε αρκετές φορές, με την τελευταία του έκδοση να είναι το 1995, εκ της οποίας δημιουργήθηκε για τη στάθμισή του στα ελληνικά.

Η δοκιμασία αποτελείται από πενήντα εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές παρουσιάζονται με αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ ετών. Τα ουσιαστικά που απεικονίζονται προέρχονται από γνωστές κατηγορίες καθημερινών αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και τηλεοπτικά παιδικά προγράμματα.

Όσον αφορά την ελληνική έκδοση της δοκιμασίας έγιναν ελάχιστες αλλαγές σε σύγκριση με την αγγλική, οι οποίες αφορούν την σειρά παρουσίασης των εννοιών,

την αλλαγή δύο εικόνων και δύο εννοιών, και τη συμπλήρωση τριών εννοιών στις ήδη υπάρχουσες.

Σύμφωνα με τον Renfrew (1995) το χαμηλό εκφραστικό λεξιλόγιο ενδεχομένως να σημαίνει ότι το άτομο παρουσιάζει :

- Ειδική γλωσσική διαταραχή
- Χαμηλό νοητικό δυναμικό
- Λεκτική δυσπραξία
- Χαμηλό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον
- Διαταραχή της διάθεσης (δυσθυμία)

Με τη συλλογή στοιχείων από τη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια της εξέτασης, σε σχέση με τον τρόπο που απαντά και το είδος των απαντήσεων που δίνει, αναγνωρίζονται στοιχεία τα οποία έχουν σημαντικό αντίκτυπο στον θεραπευτικό σχεδιασμό. Για παράδειγμα, συμπεριφορές όπως « δεν ξέρω» ή «δεν θυμάμαι» δηλώνουν αντίστοιχα άρνηση για συνεργασία και δυσκολία προς την εύρεση λέξεων. Άλλες συμπεριφορές που συχνά παρατηρούνται στο πλαίσιο της αξιολόγησης αποτελούν οι βιαστικές απαντήσεις και δυσκολίες στην ανάκληση εννοιών. Αναλυτικότερα, οι βιαστικές απαντήσεις δηλώνουν παρορμητική συμπεριφορά και η δυσκολία ανάκλησης εννοιών, δηλώνουν το χαμηλό αποτέλεσμα στο λεξιλόγιο. Οι συμπεριφορές αυτές, έρχονται να προστεθούν στο ενδεδειγμένο πλάνο θεραπευτικής παρέμβασης.

Επιπρόσθετα, τα λάθη στην εξέταση του εκφραστικού λεξιλογίου ονομάζονται παραφασίες και διαχωρίζονται ανάλογα με το είδος τους, σε «ολικές παραφασίες, φωνιμικές παραφασίες (νεολογισμοί), σημασιολογικές παραφασίες, δημιουργία νέων λέξεων (σύνθετων) και « η χρήση μη ειδικών λέξεων».

Αναλυτικότερα, οι ολικές παραφασίες αποτελούν τις έννοιες οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση με τις έννοιες που ζητούνται. Έπειτα, οι φωνιμικές παραφασίες (νεολογισμοί) αποτελούν τη δημιουργία μίας νέας λέξης, που συχνά δημιουργείται από την μετατόπιση κάποιου φθόγγου σε άλλη θέση από αυτή που κανονικά πρέπει να βρίσκεται. Στη συνέχεια, οι σημασιολογικές παραφασίες αναφέρονται στη χρήση μίας άλλης λέξης για την ονομασία κάποιας έννοιας από την ίδια όμως σημασιολογική κατηγορία. Η δημιουργία νέων λέξεων αναφέρεται στην προφορά μίας νέας λέξης από το συνδιασμό των στοιχείων της ζητούμενης

έννοιας με σκοπό να την περιγράψει αντί να την ονομάσει. Τέλος, η χρήση μη ειδικών λέξεων χρησιμοποιείται για να ονομάσει το παιδί πολλές διαφορετικές έννοιες. Όλα αυτά τα λάθη αποτελούν σημαντικό αντίκτυπο για το θεραπευτικό σχεδιασμό καθώς δηλώνουν την οργάνωση του λεξιλογίου του κάθε παιδιού και δηλώνουν τις διαδικασίες που πρέπει να τεθούν στο κέντρο της προσοχής του θεραπευτή με σκοπό την γρήγορη και αποτελεσματική αποκατάσταση των δυσκολιών κάθε παιδιού.

2.3.1 Διαδικασία χορήγησης

Όσον αφορά τη διαδικασία χορήγησης της δοκιμασίας έγινε μεμονωμένα σε κάθε παιδί. Αρχικά δημιουργούταν ένα οικείο κλίμα μέσα από ολιγόλεπτη συζήτηση ή παιχνίδι με σκοπό ο κλινικός να έχει ένα εμπιστευτικό προφίλ προς το παιδί. Έπειτα, γινόταν γνωστό στο παιδί ότι πρόκειται να του δοθούν κάποιες εικόνες με σκοπό να ονομάσει όσες γνωρίζει. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης σημειωνόταν στο αξιολογητικό φύλλο η βαθμολογία των απαντήσεων, σημειώνοντας τον αριθμό ένα σε κάθε σωστή απάντηση του παιδιού, και τον αριθμό μηδέν όταν η απάντηση θεωρείται λανθασμένη. Επίσης, συμπληρωνόταν στο φυλλάδιο αξιολόγησης, τυχόν συμπεριφορές που είχαν παρατηρηθεί κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Αν σε περίπτωση που το παιδί ονόμαζε λανθασμένα μία εικόνα και μετά τη διόρθωση τότε συμπεριλαμβανόταν ως σωστή. Όταν όμως το παιδί έδινε πέντε διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις τότε η εξέταση σταματούσε. Για τη βαθμολόγηση της σωστής ή λανθασμένης απάντησης δεν δινόταν σημασία στη φωνολογική και φωνοτακτική δομή των λέξεων. Σε κάθε απάντηση υπήρχε λεκτική επιβράβευση στο παιδί, για παράδειγμα «είσαι πολύ καλός/ή, τα πας τέλεια, μπράβο κ.α.»

Η βαθμολογία γραφόταν κάθε φορά που το παιδί έδινε μία απάντηση. Όταν όμως το παιδί απαντούσε λανθασμένα, τότε η βαθμολογία μηδέν αντικατασταινόταν με κάποιο σύμβολο (π.χ. αστέρι) για να μην πέσει η ψυχολογία του παιδιού βλέποντας ότι η απάντηση που έδωσε βαθμολογήθηκε με μηδέν. Με βάση τον αρχικό βαθμό εντοπίστηκε στον πίνακα ηλικιακής αντιστοιχίας η αναπτυξιακή ηλικία του εξεταζόμενου ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο.

Τέλος, όταν το παιδί έφερνε εις πέρας τη δοκιμασία υπήρχε «πρακτική» επιβράβευση (ζωγραφιά, παιχνίδι κ.α.).

2.4 Ανάλυση Δοκιμασίας Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας

Η ανάγκη για αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ήταν η αφορμή για τη δημιουργία της «Δοκιμασίας Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας». Η σωστή αξιολόγηση είναι μείζονος σημασίας για την σχολική τους πρόοδο, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλά είδη μαθησιακών δυσκολιών αποδίδονται σήμερα στην προδρομική ύπαρξη γλωσσικών δυσκολιών. (Gerber, 1993. Fey, 1986. Marge, 1972. Norris & Bruning, 1988. Scarborough, 1990).

Έτσι, θεωρείται αρκετά σημαντική η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση, αξιολόγηση των γλωσσικών προβλημάτων, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους με σκοπό την αποκατάσταση ή και την άμβλυνση τους.

Η δοκιμασία αυτή, έχει ως στόχο την αξιολόγηση της μορφοσύνταξης και της πραγματολογίας. Στο κομμάτι της μορφοσύνταξης εξετάζεται, η γραμματική επάρκεια των φράσεων και στον τομέα της πραγματολογίας εξετάζεται η πληροφοριακή επάρκεια στην μετάδοση πληροφοριών. Μπορεί η χορήγηση της δοκιμασίας να είναι ολιγόλεπτη αλλά η αξιολόγηση, παραμένει έγκυρη σε παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα.

Πρέπει όμως να λεχθεί ότι στην Ελλάδα δεν έχουν σταθμιστεί αρκετές δοκιμασίες μέχρι σήμερα και αυτό αποτελεί έλλειψη αξιολογητικών εργαλείων της γλώσσας στην προσχολική ηλικία.

Το γλωσσικό έλλειμμα ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσει τομείς, όπως το λεξιλόγιο, την μορφοσύνταξη, την πραγματολογία, τη φωνολογία, αλλά και να περιορίζεται στην έκφραση της γλώσσας ή και να περικλείει την κατανόηση.

Οι ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ- Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας αποτελούν την σταθμισμένη και μεταφρασμένη στα ελληνικά έκδοση Action Picture test (Renfrew, 1997). Η δοκιμασία αυτή δημιουργήθηκε από την λογοθεραπεύτρια Catherine Renfrew το 1966 και επανεκδόθηκε για 4^η φορά από την Winslow Press Eltd τέσσερις φορές.

Η δοκιμασία αποτελείται από δέκα έγχρωμες εικόνες στις οποίες παρουσιάζονται διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Έπειτα, η βαθμολόγηση στηρίζεται στην αξιολόγηση δύο διαδικασιών, πρώτον στην χρήση εννοιών για μεταβίβαση πληροφοριών με σκοπό την αξιολόγηση της πληροφοριακής επάρκειας και δεύτερον στην ορθή χρήση της γραμματικής με σκοπό την αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας του παιδιού.

2.4.1 Διαδικασία χορήγησης

Κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά. Αρχικά, δημιουργήθηκε ένα οικείο κλίμα μέσα από ολιγόλεπτη συζήτηση ή παιχνίδι με σκοπό ο κλινικός να έχει ένα εμπιστευτικό προφίλ προς το παιδί. Έπειτα, ανακοινωνόταν στο παιδί αναλυτικά η διαδικασία αξιολόγησης. Δείχνοντας την εικόνα στο παιδί γινόταν η αντίστοιχη ερώτηση με σκοπό το παιδί να απαντήσει. Πέρα από την ερώτηση που γινόταν στο παιδί δεν δίνονταν παραπάνω επεξηγήσεις. Σε περίπτωση που δεν γνώριζε την απάντηση, δινόταν λίγο περιθώριο χρόνου για να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που του είχαν δοθεί και αν τότε δεν μπορούσε και πάλι το παιδί να δώσει μία απάντηση συνεχιζόταν η διαδικασία αξιολόγησης και παρουσιαζόταν στο παιδί η επόμενη εικόνα. Έπειτα, καταγραφόταν κάθε απάντηση επακριβώς χωρίς να ληφθεί υπόψη ο τρόπος άρθρωσης του παιδιού ή τυχόν πρόσθετα σχόλια. Σε μερικές περιπτώσεις δινόταν μία έμμεση παρότρυνση στο παιδί με σκοπό να δώσει ολοκληρωμένη απάντηση (σύμφωνα με τις οδηγίες χρήσης του εγχειριδίου).

Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας το παιδί επιβραβευόταν λεκτικά, π.χ. μπράβο, τα πας πολύ καλά, συνέχισε κ.α., το οποίο είχε σαν στόχο την παρότρυνση του παιδιού να φέρει εις πέρας τη δοκιμασία.

Στο τέλος, της διαδικασίας υπήρχε «πρακτική» επιβράβευση (ζωγραφιά, παιχνίδι).

Στον τομέα της βαθμολόγησης βαθμολογούταν η ύπαρξη συγκεκριμένων στοιχείων που παρουσιαζόταν σε κάθε εικόνα.

Η πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια βαθμολογούνται ξεχωριστά, όμως στο τέλος οι δύο επιμέρους αρχικοί βαθμοί, αθροίζονται για τον υπολογισμό του συνολικού αποτελέσματος.

Στο ειδικό εγχειρίδιο, υπάρχουν πίνακες βαθμολόγησης στους οποίους αναφέρονται οι πιο συχνές απαντήσεις. Όμως σε περίπτωση που το παιδί χρησιμοποιήσει κάποια λέξη που δεν υπάρχει στους πίνακες βαθμολόγησης, τότε είναι στο χέρι του εξεταστή να κρίνει τι βαθμολογία θα δώσει, π.χ. αν πρόκειται για συνώνυμη λέξη κάποιας από αυτές που βαθμολογούνται.

Αναλυτικότερα, η γενικές κτητικές που βαθμολογούνται στην γραμματική επάρκεια θα πρέπει να λέγονται από το παιδί με το σωστό γένος (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο). Επίσης, η βαθμολογία στους χρόνους θα γίνεται ανεξαρτήτως του ρήματος, το οποίο βαθμολογείται στην πληροφοριακή επάρκεια. Τέλος, η συμφωνία ρήματος-υποκειμένου βαθμολογείται ανεξάρτητα από τη χρήση του χρόνου, με μοναδικό σκοπό τη συμφωνία του ρήματος με το υποκείμενο σε αριθμό και πρόσωπο, ακόμα και εάν είναι σε λάθος γραμματικό χρόνο.

Η συνολική βαθμολογία και η βαθμολογία στις επιμέρους κλίμακες αποτελεί τη βάση, με την οποία εντοπίζεται αν η επίδοση του παιδιού είναι περισσότερο από μία ή δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο ηλικίας τους. (εγχειρίδιο: πίνακας τυπικών και χαμηλών επιδόσεων).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αποτελέσματα και ανάλυση έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το SPSS (IBM SPSS Statistics version21). Οι μεταβλητές είναι οι εξής:

- Εξαρτημένη Μεταβλητή: α) Εκφραστικό Λεξιλόγιο β) Εικόνες Δράσης γ) Πληροφοριακή Επάρκεια δ) Γραμματική Επάρκεια
- Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Οι ομάδες των παιδιών (Παιδιά τυπικής ανάπτυξης , Ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σκορ της δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου ανάμεσα στις δύο ομάδες;**

Πρώτα έγινε ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών για να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών. Για να είναι κανονικά κατανομημένες θα πρέπει ο βαθμός να είναι μεγαλύτερος του 0.05 ($p < .05$). Στον πίνακα 3.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή συνολικό σκορ δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1

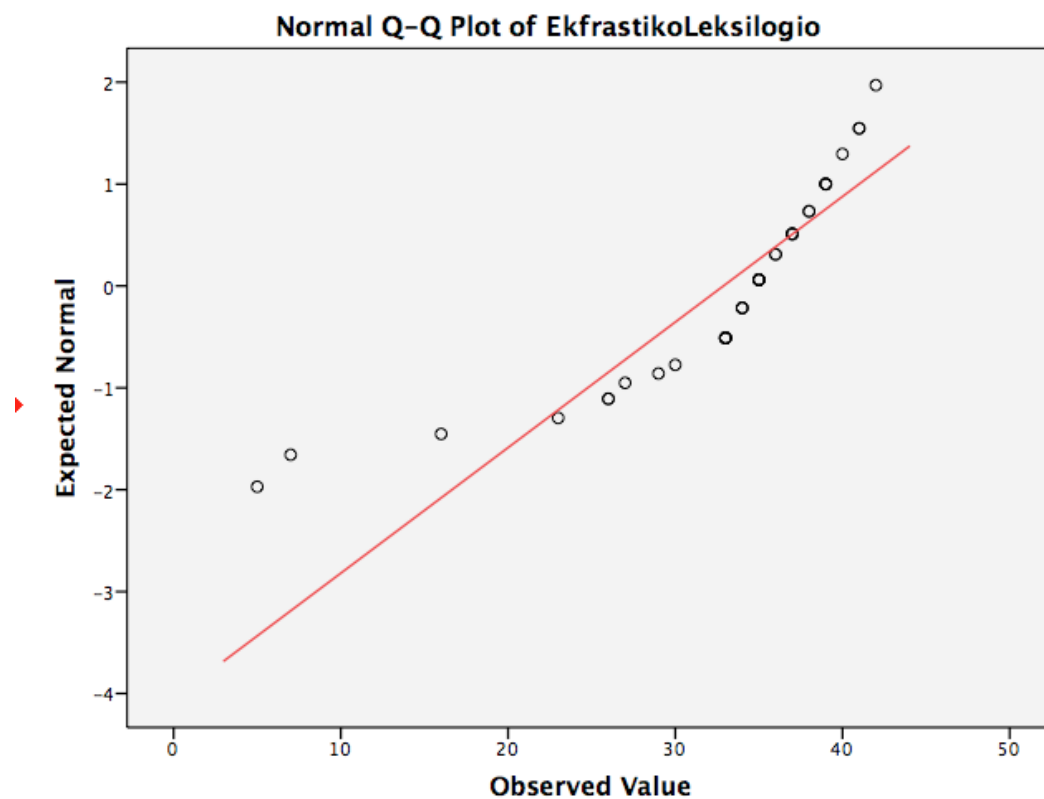
	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
EkfrastikoLeksilogio	.281	40	.000	.769	40	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή Score δεν είναι κανονικά κατανοημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μικρότερη από 0.05 (Sig. = .000).

Στο διάγραμμα 3.1 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.1



Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 3.2 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

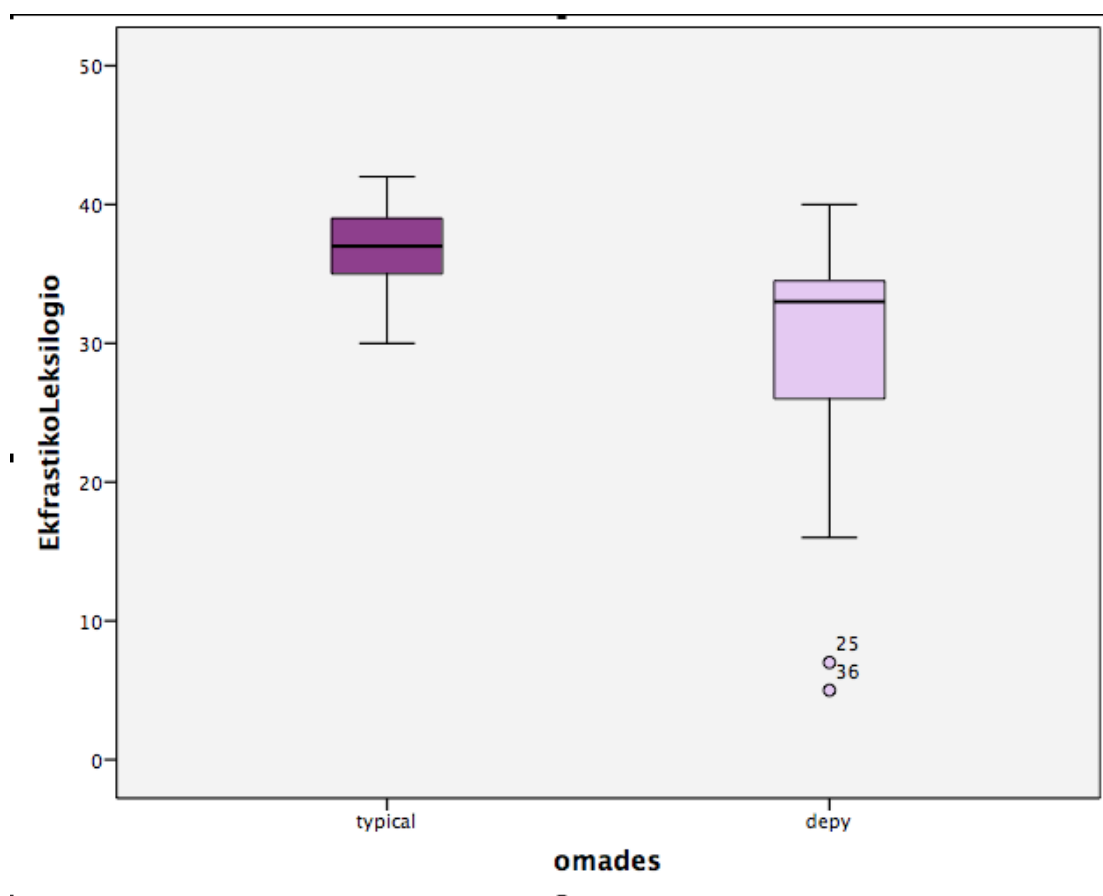
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2

Descriptives

omades		Statistic	Std. Error		
EkfrastikoLeksilogio	typical	Mean	36.90	.668	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	35.50	
			Upper Bound	38.30	
		5% Trimmed Mean		37.00	
		Median		37.00	
		Variance		8.937	
		Std. Deviation		2.989	
		Minimum		30	
		Maximum		42	
		Range		12	
		Interquartile Range		4	
		Skewness		-.300	.512
		Kurtosis		.040	.992
	depy		Mean	28.85	2.146
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	24.36	
			Upper Bound	33.34	
		5% Trimmed Mean		29.56	
		Median		33.00	
		Variance		92.134	
		Std. Deviation		9.599	
		Minimum		5	
		Maximum		40	
		Range		35	
		Interquartile Range		9	
		Skewness		-1.499	.512
		Kurtosis		1.663	.992

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο συνολικό σκορ της δοκιμασίας «Εκφραστικού Λεξιλογίου». Η ομάδα με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στη δοκιμασία (Mean =28,85, Std. Deviation=9.5) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =36.9, Std. Deviation=2.98). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 3.2.

ΓΡΑΦΗΜΑ 3.2



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο Mann-Whitney Test, διότι εξαρτημένη μεταβλητή δεν είναι κανονικά κατανομημένη. Στον πίνακα 3.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά είναι **στατιστικά σημαντική**. ($U=63.500$, $p=0.000$ μικρότερο από 0,05).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.3

Test Statistics^a

	EkfrastikoLek silogio
Mann-Whitney U	63.500
Wilcoxon W	273.500
Z	-3.709
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 ^b

a. Grouping Variable: omades

b. Not corrected for ties.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σκορ της δοκιμασίας «Εικόνες Δράσης» ανάμεσα στις δύο ομάδες;**

Πρώτα έγινε ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών για να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών. Για να είναι κανονικά κατανομημένες θα πρέπει ο βαθμός να είναι μεγαλύτερος του 0.05 ($p < .05$). Στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή συνολικό σκορ δοκιμασίας «Εικόνες Δράσης»:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SunolikoScore	.089	40	.200*	.970	40	.354

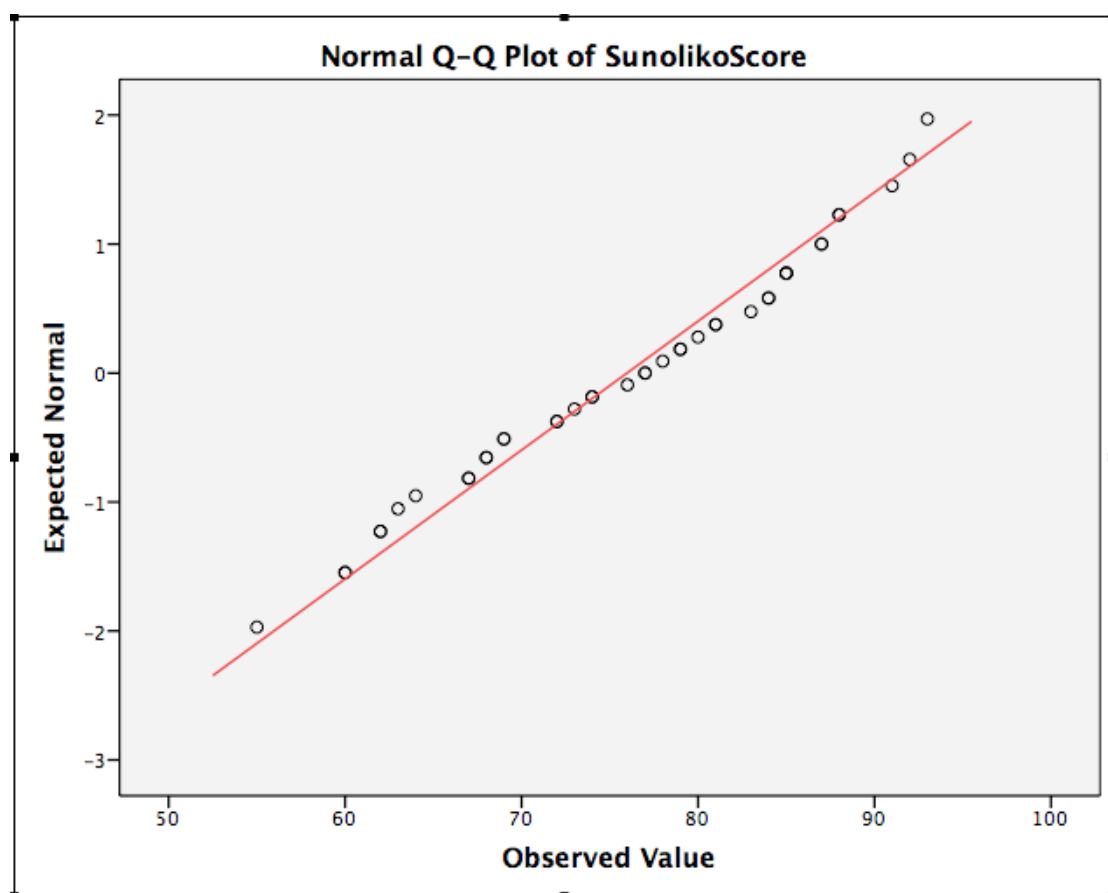
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή είναι κανονικά κατανομημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μεγαλύτερη από 0.05 (Sig. = .354).

Στο διάγραμμα 4.1 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.1



Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 4.2 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

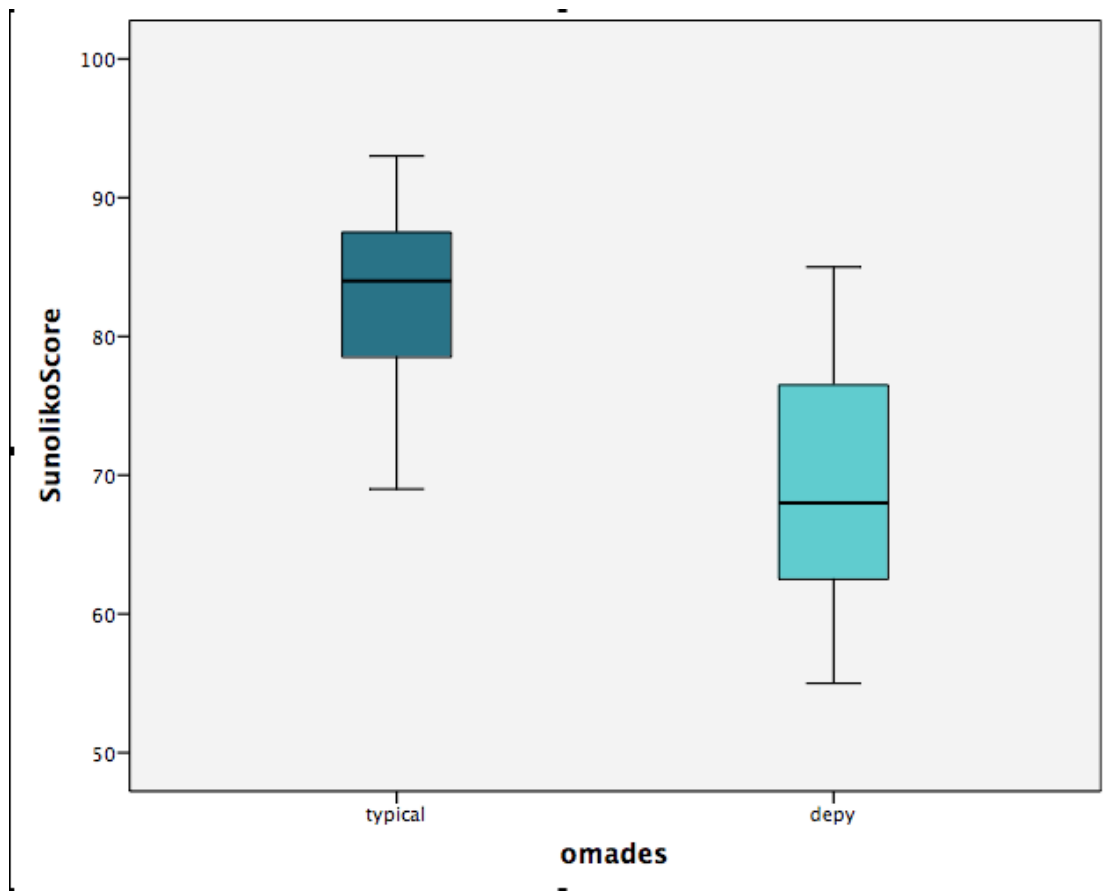
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2

Descriptives

omades			Statistic	Std. Error		
SunolikoScore	typical	Mean	82.70	1.499		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	79.56		
			Upper Bound	85.84		
		5% Trimmed Mean	82.89			
		Median	84.00			
		Variance	44.958			
		Std. Deviation	6.705			
		Minimum	69			
		Maximum	93			
		Range	24			
		Interquartile Range	10			
		Skewness	-.399	.512		
		Kurtosis	-.601	.992		
		depy		Mean	69.25	1.808
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	65.47
Upper Bound	73.03					
5% Trimmed Mean	69.17					
Median	68.00					
Variance	65.355					
Std. Deviation	8.084					
Minimum	55					
Maximum	85					
Range	30					
Interquartile Range	15					
Skewness	.265			.512		
Kurtosis	-.713			.992		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο συνολικό σκορ της δοκιμασίας «Εικόνες Δράσης». Η ομάδα με ΔΕΠ-Υ είχε χαμηλότερο σκορ στη δοκιμασία (Mean =69.25, Std. Deviation=8.08) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =82.7, Std. Deviation=6.7). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 4.2.

ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο T-test. Στον πίνακα 4.3 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στο συνολικό σκορ μεταξύ των δύο ομάδων είναι **στατιστικά σημαντική** ($t(38)= 5.727.$, $p= .000 < 0, 05$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SunolikScore	Equal variances assumed	.786	.381	5.727	38	.000	13.450	2.349	8.696	18.204
	Equal variances not assumed			5.727	36.744	.000	13.450	2.349	8.690	18.210

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σκορ της υποδοκιμασίας «Πληροφοριακής Επάρκειας» ανάμεσα στις δύο ομάδες;

Πρώτα έγινε ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών για να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών. Για να είναι κανονικά κατανομημένες θα πρέπει ο βαθμός να είναι μεγαλύτερος του 0.05 ($p < .05$). Στον πίνακα 5.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή συνολικό σκορ δοκιμασίας «Πληροφοριακής Επάρκειας»:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1

Tests of Normality

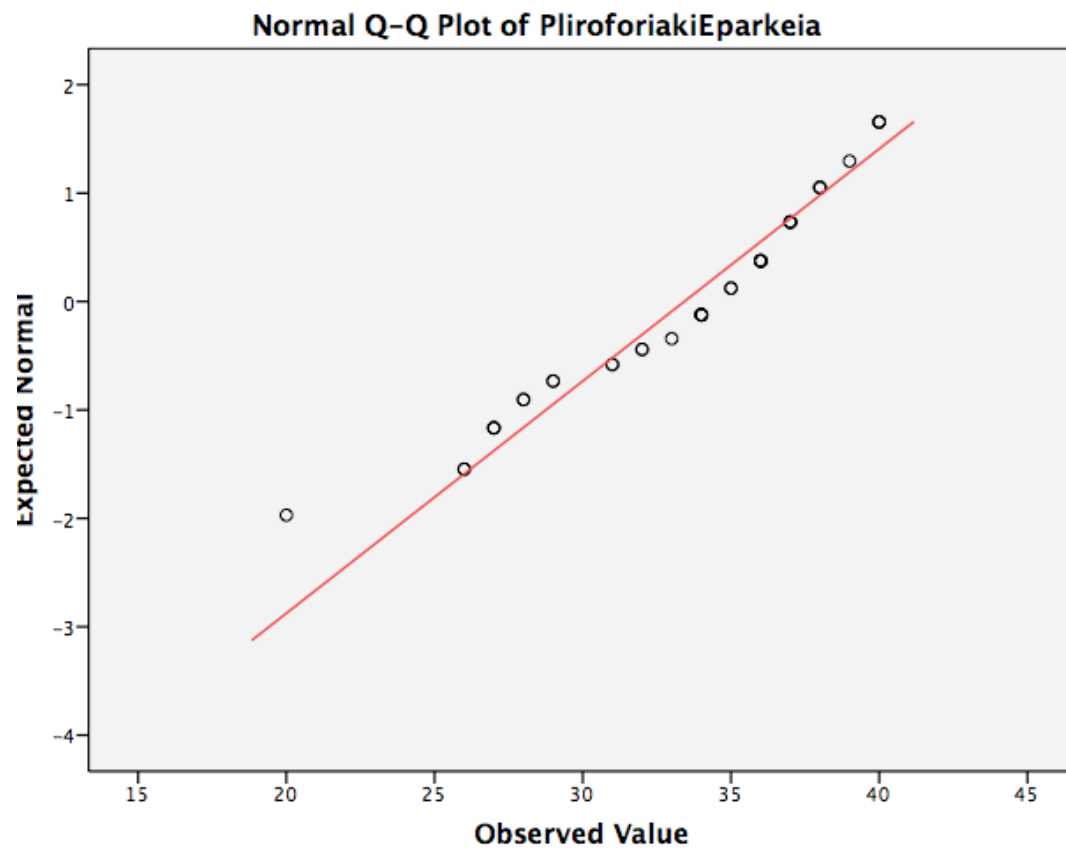
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PliroforiakiEparkeia	.174	40	.004	.932	40	.019

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή Score δεν είναι κανονικά κατανομημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μικρότερη από 0.05 (Sig. = .019).

Στο διάγραμμα 5.1 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.1



Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 5.2 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

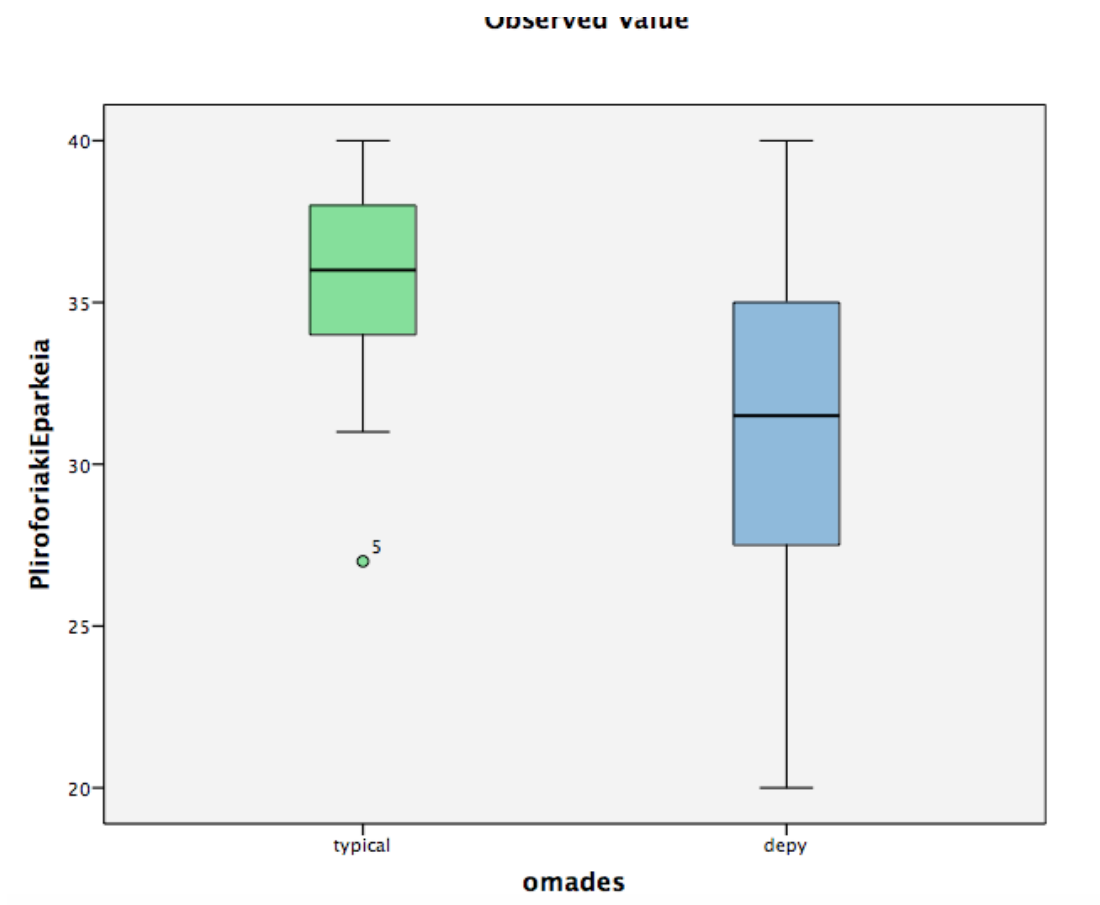
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2

Descriptives

omades			Statistic	Std. Error	
PliroforiakiEparkeia	typical	Mean	35.75	.699	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 34.29 Upper Bound 37.21		
		5% Trimmed Mean	36.00		
		Median	36.00		
		Variance	9.776		
		Std. Deviation	3.127		
		Minimum	27		
		Maximum	40		
		Range	13		
		Interquartile Range	4		
		Skewness	-1.131	.512	
		Kurtosis	1.989	.992	
	depy		Mean	31.10	1.086
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 28.83 Upper Bound 33.37	
		5% Trimmed Mean	31.22		
		Median	31.50		
		Variance	23.568		
		Std. Deviation	4.855		
		Minimum	20		
		Maximum	40		
		Range	20		
		Interquartile Range	8		
		Skewness	-.273	.512	
		Kurtosis	-.084	.992	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο συνολικό σκορ της δοκιμασίας «Πληροφοριακής επάρκειας». Η ομάδα με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στη δοκιμασία (Mean =31.1, Std. Deviation=4.81) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =35.75, Std. Deviation=3.12). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 5.2.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5.2



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο Mann-Whitney Test, διότι η μεταβλητή «Πληροφοριακή Επάρκεια» δεν είναι κανονικά κατανοημένη. Στον πίνακα 5.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά είναι **στατιστικά σημαντική**. ($U=84.000$, $p=0.002$ μικρότερο από $0,05$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3

Test Statistics^a

	PliroforiakiEparkeia
Mann-Whitney U	84.000
Wilcoxon W	294.000
Z	-3.152
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.001 ^b

a. Grouping Variable: omades

b. Not corrected for ties.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σκορ της υποδοκιμασίας «Γραμματικής Επάρκειας» ανάμεσα στις δύο ομάδες;

Πρώτα έγινε ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών για να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών. Για να είναι κανονικά κατανομημένες θα πρέπει ο βαθμός να είναι μεγαλύτερος του 0.05 ($p < .05$). Στον πίνακα 6.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή συνολικό σκορ δοκιμασίας «Γραμματικής Επάρκειας»:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
GrammatikiEparkeia	.113	40	.200*	.944	40	.048

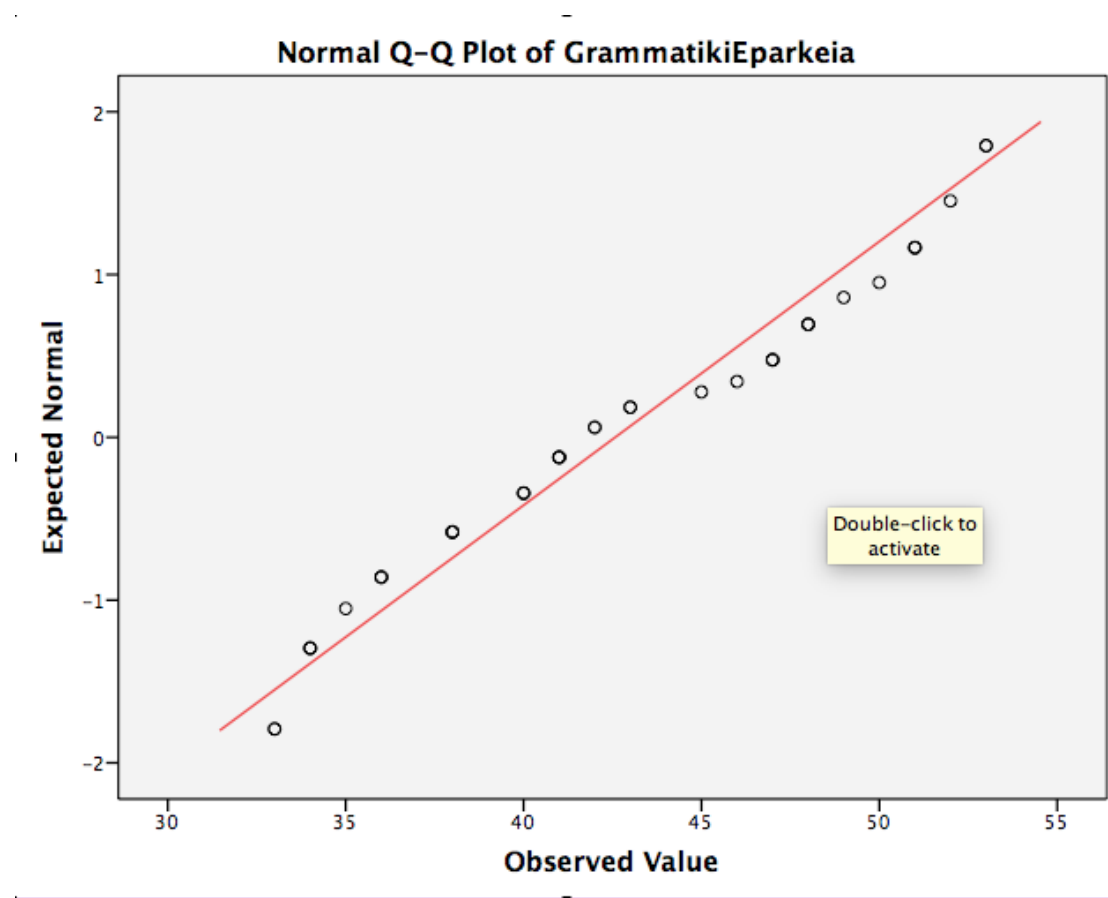
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή Score δεν είναι κανονικά κατανομημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μικρότερη από 0.05 (Sig. = .048).

Στο διάγραμμα 6.1 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6.1



Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 6.2 παραθέτονται

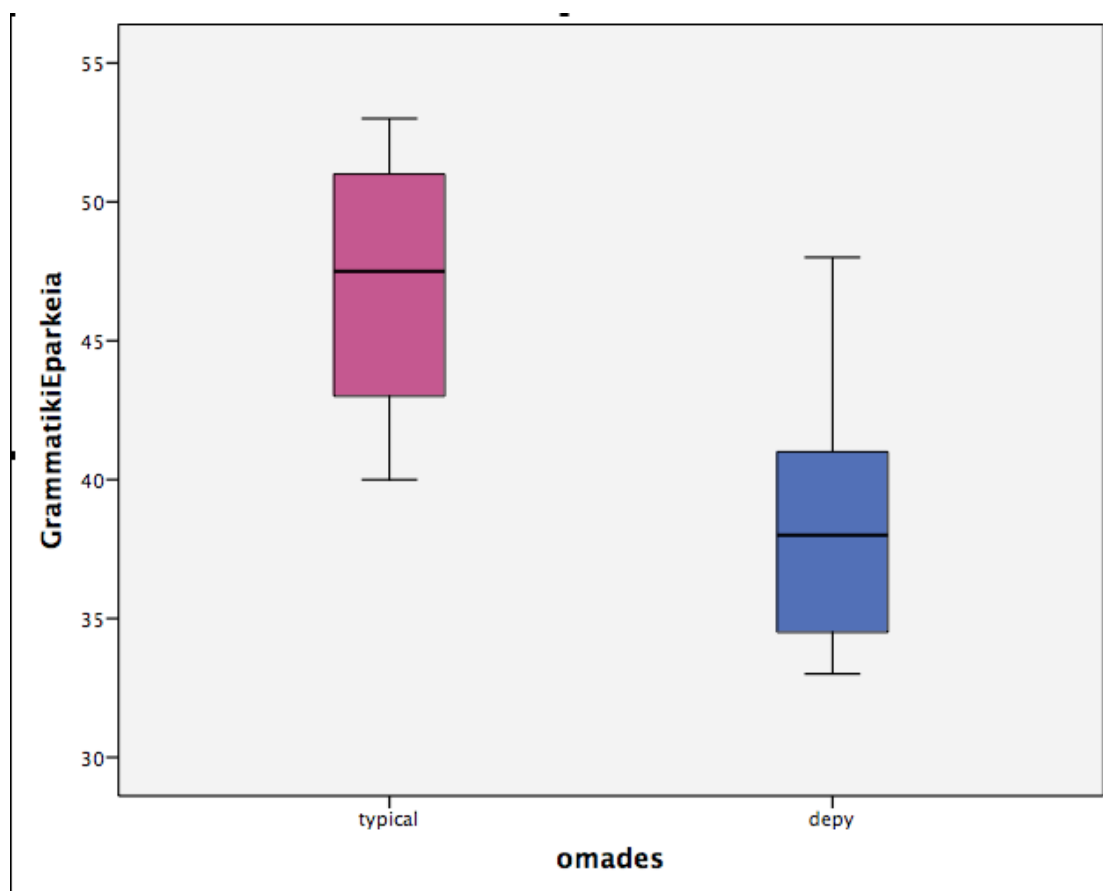
αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2

			Descriptives		
omades			Statistic	Std. Error	
GrammatikiEparkeia	typical	Mean	47.00	.968	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	44.97	
			Upper Bound	49.03	
		5% Trimmed Mean	47.06		
		Median	47.50		
		Variance	18.737		
		Std. Deviation	4.329		
		Minimum	40		
		Maximum	53		
		Range	13		
		Interquartile Range	8		
		Skewness	-.273	.512	
		Kurtosis	-1.207	.992	
		depy		Mean	38.15
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			36.15	
	Upper Bound			40.15	
5% Trimmed Mean	37.89				
Median	38.00				
Variance	18.239				
Std. Deviation	4.271				
Minimum	33				
Maximum	48				
Range	15				
Interquartile Range	7				
Skewness	.926			.512	
Kurtosis	.464			.992	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο συνολικό σκορ της δοκιμασίας «Γραμματικής επάρκειας». Η ομάδα με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στη δοκιμασία (Mean =38.15, Std. Deviation=4.27) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =47, Std. Deviation=4.32). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 6.2.

ΓΡΑΦΗΜΑ 6.2



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο Mann-Whitney Test, διότι η μεταβλητή «Γραμματική Επάρκεια» δεν είναι κανονικά κατανοημένη. Στον πίνακα 6.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά είναι **στατιστικά σημαντική**. ($U=32.000$, $p=0.000$ μικρότερο από 0,05).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3

Test Statistics^a

	GrammatikiE parkeia
Mann-Whitney U	32.000
Wilcoxon W	242.000
Z	-4.555
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 ^b

a. Grouping Variable: omades

b. Not corrected for ties.

Συμπερασματικά, από την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις μεταβλητές η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική. Ειδικότερα, όσον αφορά το σκορ της δοκιμασίας «Εκφραστικού Λεξιλογίου» η ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στη δοκιμασία από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στο σκορ των δοκιμασιών «Πληροφοριακή Επάρκεια», «Γραμματική επάρκεια», και «ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ (δηλαδή το συνολικό σκορ) ».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Σύγκριση αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες

Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και παρουσιάζονται τα συμπεράσματά μας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η υπό μελέτη ομάδα, σκόραρε χαμηλότερα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και στα δύο αυτά τεστ.

Αναφέρουμε επιγραμματικά :

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

- Η ομάδα με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στη δοκιμασία (Mean =28,85, Std. Deviation=9.5) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =36.9, Std. Deviation=2.98). (πίνακας 3.2).
- Η διαφορά είναι **στατιστικά σημαντική** ($p=0.000$) (πίνακας 3.3)

Εικόνες Δράσης

- Η ομάδα με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στο συνολικό σκορ της δοκιμασίας (Mean =69.25, Std. Deviation=8.08) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =82.7, Std. Deviation=6.7). (πίνακας 4.2)
- Η διαφορά είναι **στατιστικά σημαντική** ($p=.000$) (πίνακας 4.3)

Πληροφοριακή Επάρκεια

- Η ομάδα με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στην υποδοκιμασία Πληροφοριακή Επάρκεια (Mean =31.1, Std. Deviation=4.81) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =35.75, Std. Deviation=3.12). (πίνακας 5.2)

- Η διαφορά είναι **στατιστικά σημαντική** ($p=0.002$) (πίνακας 5.3)

Γραμματική Επάρκεια

- Η ομάδα με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σημείωσε χαμηλότερο σκορ στην υποδοκιμασία Γραμματική Επάρκεια (Mean =38.15, Std. Deviation=4.27) από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης (Mean =47, Std. Deviation=4.32). (πίνακας 6.2)
- Η διαφορά είναι **στατιστικά σημαντική** ($p=0.000$) (πίνακας 6.3)

Τα αποτελέσματα της έρευνας σαφέστατα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο και φτωχότερη Γραμματική και Πληροφοριακή Επάρκεια σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ο Purvis et al (1997) στην έρευνά τους εξέτασαν τις πραγματολογικές και τις σημασιολογικές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας και τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι υπάρχουν ελλείμματα στους δύο αυτούς τομείς τα οποία έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Αναλύοντας την έρευνα του Purvis et al (1997), εξετάστηκε η διαταραχή στην ανάγνωση σύμφωνα με τις επιδόσεις των παιδιών. Αρχικά αξιολογήθηκαν πενήντα αγόρια ηλικίας επτά έως έντεκα ετών χωριζόμενοι σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από παιδιά που είχαν μόνο Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από παιδιά που είχαν διαταραχές στην ανάγνωση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από άτομα τα οποία είχαν διαταραχές μόνο στην ανάγνωση και η τέταρτη και τελευταία ομάδα αποτελούνταν από άτομα τυπικής ανάπτυξης.

Το δείγμα τέθηκε να ολοκληρώσει μία διαδικασία η οποία απαιτούσε μία μακροσκελή αφήγηση και δοκιμασίες για την εκτίμηση των γνώσεων των σημασιολογικών πτυχών της γλώσσας.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, αποκαλύπτουν ότι, η ομάδα των ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (1^η ομάδα) εμφάνισαν δυσκολίες στην οργάνωση και στην παρακολούθηση μίας ιστορίας στον τομέα της αναδιήγησης.

Έπειτα, το δείγμα με διαταραχές στην ανάγνωση (3^η ομάδα), παρουσιάζει ελλείμματα, μόνο στην δεκτική και εκφραστική γλωσσική ικανότητα, στον τομέα της σημασιολογίας, όσον αφορά τις δοκιμασίες για την επεξεργασία της γλώσσας.

Η ομάδα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας και διαταραχές ανάγνωσης (2^η ομάδα) παρουσίασαν ίδια ελλείμματα των αντίστοιχων μεμονωμένων ομάδων τους.

Οι ελλείψεις των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (1^η ομάδα) σε σχέση με τα παιδιά που έχουν διαταραχές στην ανάγνωση και Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (2^η ομάδα) έχουν υψηλότερες εκτελεστικές λειτουργίες, ενώ τα ελλείμματα στις εκτελεστικές ικανότητες ανάγνωσης έχουν συνάφεια με ελλείμματα της βασικής γλωσσικής επεξεργασίας. (Purvis et al., 1997).

Ο Mcinnes et al., 2003 πραγματοποίησαν μια μελέτη, η οποία διερευνά την ακουστική κατανόηση και τις ικανότητες μνήμης στα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, χωρίζοντάς τα σε τέσσερις ομάδες. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από εβδομήντα επτά αγόρια ηλικίας εννέα έως δώδεκα ετών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας με γλωσσική διαταραχή, με γλωσσική διαταραχή και τέλος με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι δοκιμασίες, που ολοκλήρωσαν τα παιδιά ήταν οι βασικές- γνωστικές γλωσσικές δεξιότητες λεκτική και χωρική μνήμη εργασίας καθώς και κατανόηση προφορικού λόγου.

Πολυπαραγοντικές αναλύσεις και συγκρίσεις, έδειξαν ότι τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας χωρίς γλωσσικές διαταραχές κατανοούσαν τεκμηριωμένες πληροφορίες προερχόμενες από προφορικά μηνύματα

καθώς και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά έδειξαν να είναι φτωχότερα στην κατανόηση συμπερασμάτων και στην παρακολούθηση και κατανόηση οδηγιών.

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα δεν διαφέρουν από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο λεκτικό τομέα, αλλά έδειξαν σημαντικά φτωχότερη λεκτική μνήμη εργασίας και φτωχότερη χωρική μνήμη εργασίας.

Οι ομάδες παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα και γλωσσική διαταραχή και η ομάδα με γλωσσική διαταραχή, φάνηκαν να είναι πιο εξασθενημένες στην κατανόηση προφορικού λόγου και στη μνήμη εργασίας, αλλά δεν έχουν σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Αξιολογώντας τις δεξιότητες κατανόησης, φάνηκε να συσχετίζονται σημαντικά με τη λεκτική και χωρική μνήμη εργασίας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις γονέων και καθηγητών.

Ευρήματα, που τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, αλλά όχι με γλωσσική διαταραχή, παρουσίαζαν υψηλότερου επιπέδου ελλείμματα κατανόησης προφορικού λόγου. (McInnes et al., 2003).

Επιπρόσθετα, άλλη μια πρόσφατη έρευνα των Schill et al., (2015), η οποία έγινε με ενήλικες με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή και υπερκινητικότητα, εξέτασε την επίδραση των δύο γραμματικών παραγόντων για τη σήμανση των εβραϊκών επιθέτων, σύμφωνα με τον πληθυσμό των ουσιαστικών, σε σύγκριση με συνομήλικούς τους χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ήταν τριάντα έξι ενήλικες, που μιλούσαν εβραϊκά, στους οποίους χορηγήθηκε ένα διαγνωστικό τεστ με εκατόν σαράντα τέσσερις φράσεις, που η κάθε μία από αυτές περιείχε ένα επίθετο σε συμφωνία με ένα ουσιαστικό, στον πληθυντικό αριθμό.

Όλο αυτό χωριζόταν σε τρεις διαφορετικές συντάξεις, το κατηγορούμενο, το προσδιοριστικό επίθετο σε αρχική θέση και το προσδιοριστικό επίθετο σε τελική θέση. Επίσης, το ουσιαστικό μπορεί να ήταν τακτικό, ασαφές, ή ακανόνιστο.

Ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα εμφάνισαν χαμηλότερη ακρίβεια και χρόνο ανταπόκρισης σε σχέση με τους συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, εμφάνισαν

μορφολογικές και μορφοσυντακτικές δυσκολίες, όπου ήταν φυσιολογικό οι συμμετέχοντες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας να έχουν λιγότερες καλές επιδόσεις σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης, τόσο στην ακρίβεια, όσο και στην ταχύτητα επεξεργασίας.

Αυτά τα ευρήματα αποδεικνύουν, ότι οι ενήλικες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας μπορεί να χαρακτηριστούν από γλωσσική ανεπάρκεια κάτω από γνωστικές και γλωσσικές απαιτητικές συνθήκες. (Schill et al., 2015)

Τέλος, στην έρευνα των Okmi H. Kim et al., (2000) παρουσιάζονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και έντεκα παιδιών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας έξι έως οκτώ ετών και τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά τις συμπεριφορές στον τομέα της πραγματολογίας τα οποία έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση στις σημασιολογικές, συντακτικές και πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες. Τα παιδιά εξετάστηκαν στο Peabody Picture Vocabulary test – Revised (PPVT-R), στο Test of Language Development-2 (TOPL-2) και στο Test of Pragmatic Language (TOPL).

Επίσης, συλλέχθηκαν δείγματα της γλώσσας των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, από έναν ενήλικο συνομιλητή χρησιμοποιώντας το πρωτόκολλο της πραγματολογίας. (Pragmatic Protocol).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στο δεκτικό λεξιλόγιο, σύμφωνα με το Peabody Picture Vocabulary Test- Revised. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν χειρότερα αποτελέσματα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά τη μίμηση σε μία πρόταση, την άρθρωση λέξεων, στην ελεύθερη ομιλία και γενικά το πηλίκο στην ομιλία και στη γλώσσα στο test of Language Development-2.

Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσίαζαν περισσότερες ακατάλληλες συμπεριφορές στον τομέα της πραγματολογίας σε ομιλητικές αλληλεπιδράσεις, αν και η γνώση τους στην πραγματολογία δεν διέφερε από εκείνη των τυπικής ανάπτυξης παιδιών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Test of Pragmatic Language (TOPL).

Τα αποτελέσματα είναι υπό συζήτηση με τα σχετικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στις δεξιότητες επικοινωνίας παιδιών με ΔΕΠ-Υ. (Okmi H. Kim et al., 2000).

4.2 Περιορισμοί έρευνας

Παρόλο που δεν υπήρχε απόκλιση από τις οδηγίες των εγχειριδίων των διαγνωστικών τεστ, ενδεχομένως τα αποτελέσματα, να μην είναι πλήρως αντιπροσωπευτικά.

Αυτό οφείλεται, στη δυσαναλογία του δείγματος (70% αγόρια και 30% κορίτσια). Ένα ακόμα στοιχείο, που μειονεκτεί στην έρευνα είναι ότι το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, καθώς αποτελείται από μόλις είκοσι άτομα συγκεκριμένης ηλικίας (δετών έως 7 3/12 ετών). Αυτό σημαίνει ότι δεν καλύπτει όλο το εύρος της σχολικής ηλικίας.

Τέλος, η προέλευση (τόπος) του δείγματος περιορίστηκε σε δύο νομούς της Κρήτης, το Ηράκλειο και τον Άγιο Νικόλαο, το οποίο δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

4.3 Συστάσεις

Λόγω, των περιορισμών της έρευνας, κατατίθεται ως σύσταση η επανεξέταση του δείγματος, με σκοπό την επίτευξη αντικειμενικότερων αποτελεσμάτων. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να γίνει πιο έγκυρη η παρέμβαση στο θεραπευτικό κομμάτι.

Επίσης, με σκοπό η έρευνα να γίνει πιο αντιπροσωπευτική, θεωρείται η συλλογή περισσότερου δείγματος, απαραίτητη. Εκτός αυτού, απαραίτητη είναι η συλλογή δείγματος ισοδύναμου αριθμού φύλλου, δηλαδή ο αριθμός δείγματος, που αφορά τα αγόρια, να είναι αντίστοιχος με αυτόν των κοριτσιών.

Επιπροσθέτως, αναγκαία θεωρείται η σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, η σύγκριση παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαφορετικών ηλικιών, όπως και η σύγκριση αποτελεσμάτων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές (π.χ. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος).

Επιπλέον, σημαντική είναι η ανάπτυξη της ελληνικής βιβλιογραφίας, τόσο στον τομέα εκφραστικού λεξιλογίου, όσο και στον τομέα πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ σχολικής ηλικίας.

Τέλος, θεωρείται αναγκαίο να ερευνηθεί όσο το δυνατό καλύτερα το κομμάτι της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και/ή με Υπερκινητικότητα, καθώς αποτελεί την σήμερα μείζων θέμα. Αυτό φαίνεται από το πλήθος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για την διεκπεραίωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Θα ήταν παρόλα αυτά ενδιαφέρον και η διερεύνηση στον τομέα της σύγκρισης αγοριών και κοριτσιών με ΔΕΠ-Υ, όπως και η σύγκριση ανάμεσα σε ηλικιακές ομάδες με την ίδια διαταραχή.

4.4 Παράρτημα

Τίτλος έρευνας: *«Λεξιλόγιο και περιγραφικός λόγος σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ σχολικής ηλικίας που δε συνάδουν με άλλες διαταραχές»*

Ενημερωτικό φυλλάδιο

Ονομάζομαι Σπανάκη Στέλλα και είμαι προπτυχιούχα φοιτήτρια στο τμήμα Λογοθεραπείας στο Α.Τ.Ε.Ι Πελοποννήσου. Στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας με θέμα « Λεξιλόγιο και περιγραφικός λόγος σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ σχολικής ηλικίας που δε συνάδουν με άλλες διαταραχές », είναι απαραίτητη η συμμετοχή ατόμων 6 ετών και πάνω τα οποία έχουν ΔΕΠ-Υ.

Συμμετέχοντες και δοκιμασία

Στην έρευνα θα συμμετάσχουν σαράντα παιδιά σχολικής ηλικίας. Θα υπάρχουν δύο γκρουπ συμμετεχόντων. Στο πρώτο γκρουπ θα συμμετάσχουν τα άτομα διαγνωσμένα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και στο δεύτερο γκρουπ θα συμμετάσχουν άτομα χωρίς καμία διαταραχή με σκοπό έπειτα να γίνει σύγκριση των δύο γκρουπ.

Το κριτήριο συμμετοχής των παιδιών αυτών είναι :

- Παιδιά σχολικής ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, χωρίς συνοδές διαταραχές.

Δοκιμασίες

Οι συνεδρίες θα είναι ατομικές και θα πραγματοποιηθούν στα πλαίσια των κλινικών. Η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί με τη χορήγηση δύο διαγνωστικών τεστ τα οποία

αξιολογούν, το εκφραστικό λεξιλόγιο (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου) και την πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια (ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ- Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας).

Εμπιστευτικότητα

Τα άτομα δεν υποχρεούνται να συμμετάσχουν και μπορούν να σταματήσουν την συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή. Επιπλέον οι συνεδρίες ενδέχεται να μαγνητοσκοποούνται με σκοπό την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων. (για τυχόν αντιρρήσεις παρακαλώ να αναφερθεί όσον το δυνατόν πιο έγκαιρα).

Εύλογο είναι να αναφερθεί ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και οι προσωπικές πληροφορίες δεν θα περιληφθούν στις εκθέσεις της μελέτης. Επιπλέον τα κάθε αρχεία θα είναι κωδικοποιημένα με σκοπό την αποφυγή όλων των προσωπικών στοιχείων.

Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι αυτό το πρόγραμμα έχει την ηθική υποστήριξη του Α.Τ.Ε.Ι Πελοποννήσου, με αποτέλεσμα όλα τα στοιχεία της έρευνας θα βρίσκονται υπό την προστασία του συγκεκριμένου Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος.

Περαιτέρω πληροφορίες/ανησυχίες

Αν έχετε περαιτέρω ερωτήσεις/ ανησυχίες μην διστάσετε να με ρωτήσετε.

Εάν για οποιοδήποτε λόγο θέλετε να παραπονεθείτε για τη μελέτη μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου, με την διεύθυνση και τη γραμματεία του Α.Τ.Ε.Ι, καθώς και με την υπεύθυνη καθηγήτρια κ. Κουλιέρη.

(περισσότερες πληροφορίες αναγράφονται παρακάτω).

Μπορείτε να απευθυνθείτε:

Σπανάκη Στέλλα

- 1) τηλέφωνο : 6973547550
- 2) e-mail : s.spanaki@gmail.com

Α.Τ.Ε.Ι Πελοποννήσου

- 1) τηλέφωνο : 27210 45320

Κουλιέρη Γεωργία

- 1) τηλέφωνο: 6971549833
- 2) e-mail: georgiakoulieri@gmail.com

Θα το εκτιμούσα ιδιαίτερος αν επιτρέπατε στο παιδί σας να συμμετέχει στην έρευνά μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την βοήθειά σας

Με εκτίμηση Σπανάκη Στέλλα

Τηλέφωνο: 6973547550

E-mail: s.spanaki@gmail.com

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Purvis, Karen L. and Tannock, Rosemary, (1997), *Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities and normal controls*, Journal of Abnormal child Psychology, Germany
- McInnes, Alison , Humphries, Tom , Hogg-Johnson, Sheilah , Tannock, Rosemary (2003). *Listening Comprehension and Working Memory are impaired in attention_ Deficit hyperactivity Disorder Irrespective of language impairment*, Journal of Abnormal child Psychology, Toronto, Ontario, Canada
- Schiff, Rachel (Israel) , Ravid, Dorit (Israel), Gyr, Adi (Israel), (2005). *Morpho-syntactic load in judging adjective plural agreement : Comparing adults with and without ADHD*, Journal Peer Reviewed, U.S
- Okmi H. Kim and Ann P. Kaiser, (2000). *Language Characteristics of Children with ADHD*, Prebody College of Vanderbilt University
- American Psychiatric Association, (2000). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (4th edition). Washington, DC: Author

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κάκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Αικατερίνη, *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση*, εκδόσεις : Τυπωθήτω / Δαρδανός, (2006)
- Κάκουρος Ευθύμιος, *Το Υπερκινητικό Παιδί*, εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, (2001)
- Ρόναλτ, Ντ., *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής*, εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, (2000)
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *Εισαγωγή στην σημασιολογία*, Αθήνα, (1985)
- Συμεωνίδου-Χρηστίδου Τέτα, *Εισαγωγή στη σημασιολογία*, εκδόσεις : University Studio Press, (1998)
- Κασωτάκη Αλίκη, *Ανάπτυξη περιγραφικού λόγου Ολοκληρωμένη μεθοδολογία και παρέμβαση*, Κέντρα ikid, Αθήνα, (2013) 1^η έκδοση
- Τασούλα Ζοβιτσάνου-Παπαγρηγορίου, *Έκθεση Γ' δημοτικού*, εκδόσεις : Πατάκη, (2012)
- Αμαρυλλίς-Χρυσή Μαλεγιαννάκη, Λάμπρος Μεσσήνης, Παναγιώτης Παπαθανασόπουλος, *Κλινική Παιδονευροψυχολογία*, εκδόσεις : GOTSIS, (2012)

- Jean-Charles Nayebi, *Το Υπερκινητικό παιδί 90 απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα για εκπαιδευτικούς και γονείς*, μετάφραση : Νικόλας Χρηστάκης, εκδόσεις : Πατάκη, Αθήνα (2013)
- Θ.-Σ. Παυλίδου, *Επίπεδο Γλωσσικής Ανάλυσης*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (ΙΝΣ), 5^η έκδοση (1986)
- Ι.Βογινδρούκας, Α.Πρωτόπαπας, Γ.Σιδερίδης, *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, εκδόσεις : Γλαύκη, (2009)
- Ι.Βογινδρούκας, Σ.Σταυρακάκη, Α.Πρωτόπαπας, *Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας*, εκδόσεις : Γλαύκη, (2011)