



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ενδοδιαγνωστικό Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας στις Γλωσσικές Διαταραχές»

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ (csd18036)

Θεσσαλονίκη 2020



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ενδοδιαγνωστικό Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας στις Γλωσσικές Διαταραχές»
“Endodiagnostic Profile of Narrative Skills in Language Disorders “

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ (csd18036)

Εξεταστική Επιτροπή
Πετεινού Κάκια (Επόπτρια)
Βογινδρούκας Ιωάννης
Θεοδώρου Ελένη

Θεσσαλονίκη 2020

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(υπογραφή).....

Γεωργιάδου Ελευθερία...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
Κατάλογος Πινάκων.....	5
Κατάλογος Γραφημάτων	7
Συντομογραφίες	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1.1. ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	9
1.2. ΤΑ ΥΠΟΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	9
1.2.1. Φωνητική & Φωνολογία	10
1.2.2. Μορφολογία.....	12
1.2.3. Σύνταξη.....	12
1.2.4. Σημασιολογία & Λεξιλόγιο	14
1.2.5. Πραγματολογία	15
1.3. Το Δυναμικό Σύστημα της Γλώσσας και η Διασυνδεσιμότητα των Υποσυστημάτων του.....	16
1.4. ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	19
1.5. Αφηγηματική Ικανότητα Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης	21
1.5.1. Στάδια Ανάπτυξης Αφηγηματικού Λόγου	30
1.5.2. Προσωπικές Αφηγήσεις	31
1.5.3. Οι Διαστάσεις των Προσωπικών Αφηγημάτων.....	33
1.6. Μικροδομή	35
1.7. Μέθοδοι και Εργαλεία Γλωσσικής Αξιολόγησης.....	39
1.8. Ερευνητικά Δεδομένα.....	52
1.8.1. Γλωσσικές Διαταραχές & Αφηγηματική Ικανότητα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας	52
1.8.2. Αφηγηματικές Ικανότητες Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ..	56
1.8.3. Αφηγηματικές Ικανότητες Παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. 66	
1.8.4. Αφηγηματική Ικανότητα Παιδιών με Κώφωση και Χρήση Κοχλιακού Εμφυτεύματος.....	74

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	85
2.Μεθοδολογία Έρευνας.....	85
2.1. Σκοπός της Έρευνας.....	85
2.2. Στόχοι, Υποθέσεις & Ερευνητικά Ερωτήματα	86
2.3. Συμμετέχοντες	87
2.4. Διαδικασία	90
2.5. Σταθμισμένα Εργαλεία Αξιολόγησης.....	92
2.6. Παράμετροι αξιολόγησης γλωσσικών δειγμάτων.....	98
ΜΕΡΟΣ Γ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	101
3.Περιγραφικά Στοιχεία Γλωσσικών Εργαλείων	101
3.1. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) & Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας (“Εικόνες Δράσεις”) (ΓΡ&ΠΛ).....	101
3.2.1. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ).....	110
3.2.2. Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας (“Εικόνες Δράσεις”) ..	110
4.Περιγραφικά Στοιχεία Γλωσσικών Παραμέτρων	113
4.1. Μέσο Μήκος Εκφωνήματος - MLU	113
4.2. Συνολικός Αριθμός Εκφορών - TNU	118
4.3. Συνολικός Αριθμός Λέξεων - TNW.....	120
4.4. Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων - NDW	121
5. Γραμματικές Κατηγορίες – Σημασιολογική ποικιλομορφία	126
6.Συζήτηση / Συμπεράσματα	133
7.Προτάσεις - Περιορισμοί.....	164
8.Βιβλιογραφικές αναφορές	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	176

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Μέση τιμή Ηλικίας σε μήνες ανά ομάδα	87
Πίνακας 2 Επιδόσεις & Ηλικία ομάδας Γλωσσικών Διαταραχών ανά διαταραχή για ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ	106
Πίνακας 3 : Επιδόσεις & Ηλικία ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης Νηπιαγωγείο για ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ	109
Πίνακας 4 Επιδόσεις & Ηλικία ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης Παιδικού Σταθμού για ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ	109
Πίνακας 5 Σύγκριση Μέσων Όρων & Τυπικών Αποκλίσεων για ομάδα ΓΔ & ΤΑν σε ΔΕΛ & ΠΛ&ΓΡ	112
Πίνακας 6 Σύγκριση Μέσων Όρων & Τυπικών Αποκλίσεων για ομάδα ΓΔ & ΤΑπ σε ΔΕΛ & ΠΛ&ΓΡ	112
Πίνακας 7 Στοιχεία Μικροδομής με Μέσες Τιμές & Τυπικές Αποκλίσεις για ομάδες ΓΔ και ΤΑν	114
Πίνακας 8 Στοιχεία Μικροδομής με Μέσες Τιμές & Τυπικές Αποκλίσεις για ομάδες ΓΔ και ΤΑπ.....	115
Πίνακας 9 Στοιχεία MLU,NDW,ΡΗΜΑΤΑ≠ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ κάθε παιδιού ξεχωριστά	117
Πίνακας 10 Μέσες Τιμές & Τυπικές Αποκλίσεις για Γλωσσικές Δοκιμασίες & Δείκτες ανά ομάδα παιδιών	125
Πίνακας 11 Στατιστικά ποσοστών χρήσης για κάθε Γραμματική Κατηγορία ανά ομάδα	131
Πίνακας 12 Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα ανά ομάδα διαταραχών	183
Πίνακας 13 Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ νηπιαγωγείου	183
Πίνακας 14 : t-test για Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ νηπιαγωγείου	184
Πίνακας 15 Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ παιδικού σταθμού	185

Πίνακας 16 t-test για σύγκριση ΓΔ-ΤΑ παιδικού σταθμού.....	186
Πίνακας 17 t –test για Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ συνολικά.....	187
Πίνακας 18 MLU ανάμεσα σε ΤΑν & ΤΑπ ΔΕΝ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	188
Πίνακας 19 Ανάμεσα στα ποσοστά ουσιαστικών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία από τις 3 ομάδες	189
Πίνακας 20 Μέρη του λόγου για κάθε παιδί με Γλωσσική Διαταραχή (ποσοστά)	189

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 Μέσες τιμές και των τριών ομάδων στη ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ	111
Γράφημα 2 Σύγκριση Μέσων Τιμών και των τριών ομάδων σε ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ	112
Γράφημα 3 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη MLU ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ	116
Γράφημα 4 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη MLU ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ	117
Γράφημα 5 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη TNU (εκφορών) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ	119
Γράφημα 6 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη TNU (εκφορών) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ	119
Γράφημα 7 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη TNW (συνόλου λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ.....	120
Γράφημα 8 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη TNW (συνόλου λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ	121
Γράφημα 9 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη NDW (διαφορετικών λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ.....	122
Γράφημα 10 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη NDW (διαφορετικών λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ.....	124
Γράφημα 11 (ραβδόγραμμα): Σύγκριση Μέσων Τιμών Γλωσσικών Δεικτών TNW, TNU,NDW ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ	124
Γράφημα 12 Σύγκριση Μέσων Τιμών Γλωσσικών Δεικτών TNW, TNU,NDW ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ.....	125
Γράφημα 13 Μέση τιμή ποσοστών για Γραμματικές κατηγορίες ανά ομάδα.....	131
Γράφημα 14 Σύγκριση Μέσης τιμής ποσοστών για κάθε Γραμματική Κατηγορία ανά ομάδα	132

Συντομογραφίες

ΓΔ= Παιδιά με Γλωσσικές Διαταραχές

ΤΑν= Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης Νηπιαγωγείου

ΤΑπ= Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης Παιδικού Σταθμού

ΔΕΛ= Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

ΠΛ&ΓΡ= Πληροφοριακή & Γραμματική Επάρκεια

ΜΜΕ= Μέσο Μήκος Εκφωνήματος

ΘτΝ= Θεωρία του Νου

ΤΝΥ/ΣΑΕ= Συνολικός Αριθμός Εκφορών

ΤΝW/ΣΑΛ= Συνολικός Αριθμός Λέξεων

ΝDW/ΑΔΛ= Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων

ΔΑΦ/ASD= Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος/ Autism Spectrum Disorder

ASD-HL= Autism Spectrum Disorder- High Language (Υψηλών Ικανοτήτων)

ASD-LL= Autism Spectrum Disorder- Low Language (Χαμηλών Ικανοτήτων)

ΑΓΔ/DLD= Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή/ Developmental Language Disorder

TD= typical development

IST= Internal State Terms =στάδια νοητικών όρων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση του Ενδοδιαγνωστικού Προφίλ Αφηγηματικών Ικανοτήτων αγοριών νηπιαγωγείου με Γλωσσικές Διαταραχές (ΓΔ), (τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ενός με προβλήματα Κώφωσης με χρήση μονόπλευρου Κοχλιακού Εμφυτεύματος και συνωδά προβλήματα λόγου και ομιλίας και ενός με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή). Το ιδιαίτερο αφηγηματικό προφίλ τους, μετρήθηκε και αξιολογήθηκε σε επίπεδο μικροδομής μέσα από διάφορα διαγνωστικά εργαλεία(Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου-ΔΕΛ & Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας-ΓΡ&ΠΛ)καθώς και από δομημένο γλωσσικό δείγμα (πρωτόκολλο έρευνας-προσωπικά αφηγήματα “πες μου μια ιστορία για...”) και γλωσσικούς δείκτες. Τα δεδομένα σκιαγράφησαν την αφηγηματική ικανότητα, τη γλωσσική παραγωγικότητα, τη λεξιλογική και σημασιολογική ποικιλομορφία και τη μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα του κάθε παιδιού μετά την ενδελεχή και λεπτομερή ανάλυση του γλωσσικού τους δείγματος αντικατοπτρίζοντας το επίπεδο γλωσσικής τους ικανότητας. Τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών συγκρίθηκαν με εκείνα Τυπικής Ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας και με Τυπικής Ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Το αφηγηματικό προφίλ μικροδομής των παιδιών με ΓΔ που αναδύθηκε παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στο δείκτη Μέσο Μήκος Εκφωνήματος-MLU με την ομάδα τυπικών συνομηλίκων, καθώς και στη ΔΕΛ και ΓΡ&ΠΛ και στις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης. Στη μέτρηση του Συνολικού Αριθμού Λέξεων-TNW, Συνολικού Αριθμού Εκφορών-TNU και Αριθμού Διαφορετικών Λέξεων-NDW καθώς και στις Γραμματικές Κατηγορίες(ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, αντωνυμίες, επιρρήματα, κειμενικοί δείκτες, άλλα) τα παιδιά με ΓΔ παρουσίασαν διακυμάνσεις στις επιδόσεις τους χωρίς την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς με τις άλλες ομάδες.

Λέξεις κλειδιά: αφηγηματικό προφίλ, μικροδομή, γλωσσικές διαταραχές, σημασιολογική
& λεξιλογική ποικιλομορφία

ABSTRACT

This study is focused on investigating Endodiagnostic Profile of Narrative Skills of kindergarten boys with Language Impairments (LI) (three with Autistic Spectrum Disorder, one with Deafness problems and function Unilateral Cochlear Implant and conspiracy speech and language problem, one with Developmental Language Disorder). Their special narrative profile, was measured and evaluated at a microstructure level through different diagnostic tools (Testing Expressive Vocabulary-TEV & Informational and Grammatical Certification –IN&GR) as well as from structured language sample (protocol research-personal narrative stories “tell me a story...”) and language indexes. The data outlined the narrative skill, language productivity, lexical and semantic diversity and morfosyntactic complexity for any children after thorough and detailed analysis of their language sample reflecting the level of their linguistic ability. The children’s language samples were compared to those of Typical Development of the same chronological age and with those Typical Development of the younger chronological age. The emerging narrative microstructure profile of children with LI exhibit presented statistically significant difference only in index “Mean Length of Utterances-MLU” with typical peer group, as well as in TEV and IN&GR and to two typical groups. Measuring of the Total Number of Words-TNW, the Total Number of Utterances-TNU and the Number of Different Word-NDW as well as in the grammatical categories (verb, noun, article, adjectives, pronouns, adverbs, textual markers, other) the children with LI exhibit fluctuations in their performances without the existence statistically significant difference with other group.

Keywords: narrative profile, microstructure, language disorders, semantic & lexical diversity

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κατά τη διάρκεια του δύσκολου και πολυπόθητου ταξιδιού διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους όσους βοήθησαν, ο καθένας με το δικό του μοναδικό τρόπο και έγιναν συνοδοιπόροι στα μονοπάτια της γνώσης και της έρευνας. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ.Πετεινού Κάκια αναπληρώτρια καθηγήτρια της Σχολής Επιστημών Υγείας του Τμήματος Επιστημών Αποκατάστασης του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, για τη στήριξη, την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε ως επιβλέπουσα καθηγήτρια κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Βογινδρούκα Ιωάννη, ως συνεπότη, μέλος της εξεταστικής επιτροπής και καθηγητή του παρόντος μεταπτυχιακού διπλώματος. Όπως επίσης ευχαριστώ θερμά την κ. Θεοδώρου Έλενα, συνεπότη και μέλος της εξεταστικής επιτροπής, για την πολύτιμη βοήθεια της στις δυσκολίες που συνάντησα στην ερευνητική μου προσπάθεια.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την προϊσταμένη του 6^{ου} Νηπιαγωγείου Δράμας κ. Αδαμίδου Μαρία καθώς και το υπόλοιπο προσωπικό, για την αποδοχή και τη συνεργασία που μου προσέφεραν ώστε να συλλέξω τα ερευνητικά μου δεδομένα, τόσο για τα παιδιά από το τμήμα ένταξης, όσο και για τα παιδιά από το τμήμα του νηπιαγωγείου. Επίσης ευχαριστώ τη συνάδελφο Σουλίδου Ιωάννα για τη συμπαράσταση και την ηθική υποστήριξη που μου παρείχε απλόχερα μέσα στην τάξη του παιδικού σταθμού που συνεργαστήκαμε μια ολόκληρη χρονιά και διευκόλυε σημαντικά την διεξαγωγή συλλογής των ερευνητικών μου δεδομένων.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ οφείλω στο Θεό για τη δύναμη, την υπομονή και την ευκαιρία που μου χάρισε ώστε να ανταπεξέλθω σε όλες τις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας. Ευχαριστώ τους γονείς και τα αδέρφια μου για τη στήριξη και το αμέριστο

ενδιαφέρον τους, τους λίγους και εκλεκτούς μου φίλους που πίστεψαν στις δυνατότητές μου, καθώς και τον ακούραστο σύμμαχο και άξιο συνοδοιπόρο σε όλη τη διαδρομή της παρούσας εργασίας, τον μέλλοντα σύζυγό μου.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα αποτελεί ίσως το σημαντικότερο μέσο που ενυπάρχει αποκλειστικά σε κάθε άνθρωπο και του επιτρέπει να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους γύρω του, δίνοντας νόημα και ύπαρξη στο περιβάλλον του. Η επικοινωνία αποτελεί το βασικότερο στόχο της ανθρωπίνης γλώσσας και η λειτουργία της «συνίσταται στη διαλεκτική συνάρθρωση και σύνθεση επιμέρους φαινομένων, λειτουργιών, διεργασιών και χαρακτηριστικών (Μπακιρτζής, 2006)» του κάθε ανθρώπου.

Η έννοια της γλώσσας είναι προϊόν που προκύπτει από την επίδραση και συνύπαρξη διαφόρων διαστάσεων της ανθρώπινης φύσης όπως: οργανικών-βιολογικών, αισθησιοκινητικών, νοητικών-γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών (Μπακιρτζής, 2006). Η γλωσσική ικανότητα σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή ικανότητα οικοδομούν τη “γλωσσική γνώση”, μια γνώση του συστήματος της γλώσσας, που στηρίζεται στη γνώση της χρήσης του συστήματος της επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2002).

Σύμφωνα με τον Ferdinand de Saussure (1857-1913) η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα με την ακόλουθη τριμερή διάκριση, η οποία έγινε μετά το θάνατό του από δύο φοιτητές του με βάση τις προφορικές του σημειώσεις: γλώσσα, λόγος, ομιλία. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην ολική ανθρώπινη ικανότητα για επικοινωνία (γλώσσα), στο αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που υπάρχει εκ γενετής στη συλλογική μνήμη κάθε γλωσσικής κοινωνίας (λόγος) και τη γλωσσική πραγμάτωση του συστήματος αυτού από κάποιον ομιλητή μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά και τοπικά πλαίσια (ομιλία) (Γούτσος, 2012).

Η απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά αποτελεί ένα μυστήριο και γίνεται αβίαστα και χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια από πλευράς ενηλίκων. Τα κυριότερα στοιχεία της

γλώσσας το κάθε παιδί τα αποκτά σταδιακά και ανάλογα με το δικό του ατομικό ρυθμό και προφίλ ανάπτυξης, αλλά και σε συνδυασμό με τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του. Η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί μια από τις σημαντικότερες γλωσσικές δεξιότητες που το παιδί προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να αποκτήσει, ώστε να γίνει ομαλότερη η μετάβασή του από τον προφορικό λόγο στις δεξιότητες γραμματισμού (Hirfner-Boucher et. al., 2014 στο Κανέλλου κ.συν., 2016).

Η αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων είναι ένας από τους πιο ενδιαφέροντες και έγκυρους τρόπους όπου μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί η επικοινωνιακή ευχέρεια και η γλωσσική ικανότητα φυσιολογικών παιδιών, αλλά και παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές (Botting, 2002). Η ελεύθερη αφήγηση ιστοριών και η αναδιήγηση, μετά από κατάλληλη ανάλυση μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού (Westerveld & Gillon, 2010). Οι αφηγηματικές ικανότητες έχουν χαρακτηριστεί ως η γέφυρα μεταξύ προφορικού λόγου και γραμματισμού (Pault, 1993).

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται μια θεωρητική τεκμηρίωση σε επίπεδο μικροδομής των αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές. Στο πρακτικό μέρος αναφέρονται τα γλωσσικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των γλωσσικών δειγμάτων των συμμετεχόντων και τέλος επιτελείται μια προσπάθεια περιγραφής και ανάδυσης του αφηγηματικού προφίλ της ομάδας των παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές συγκριτικά με τις ομάδες Τυπικής Ανάπτυξης Νηπιαγωγείου και Παιδικού Σταθμού.

1.1. ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η γλώσσα θεωρείται ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο. Επιπλέον δεν παύει να αποτελεί ένα δομημένο και οργανωμένο σύστημα με στοιχεία τα οποία διέπονται από συγκεκριμένες σχέσεις και αλληλοεξαρτώνται σε φωνολογικό, μορφοσυντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο (Χατζησαββίδης, 2012).

Η γλώσσα έχει δισδιάστατο χαρακτήρα συνδυάζοντας το νοητικό σύστημα, το οποίο αποτελεί “κοινωνικό προϊόν” και την ταυτόχρονη πραγμάτωση αυτού που αποτελεί “ατομικό προϊόν” (Χατζησαββίδης, 2012). Επιπλέον η γλώσσα έχει την προφορική και τη γραπτή πλευρά της.

Η γλώσσα απαρτίζεται από γλωσσικά σημεία, το σημαίνον και το σημαινόμενο, τα οποία είναι άκρως συνδεδεμένα μεταξύ τους. Το πρώτο ταυτίζεται με τη μορφή και το δεύτερο με το περιεχόμενο του σημείου.

Η πραγμάτωση της γλώσσας είναι μια συνειδητή διαδικασία μέσω της οποίας ο άνθρωπος αντιδρά στον περιβάλλοντα κόσμο. Η συνθετότητα και η πολυτροπικότητα της γλώσσας είναι δεδομένες κάνοντας πιο περίπλοκη τη διαδικασία της ανάλυσης και της περιγραφή της (Χατζησαββίδης, 2012 & Γούτσος, 2012). Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως ολότητα είναι αποδεκτή, αλλά η Γλωσσολογία μέσα από τον διαχωρισμό των διάφορων υποσυστημάτων της εξετάζει το καθένα ξεχωριστά με στόχο την καλύτερη και εποικοδομητικότερη ανάλυση του, χωρίς βέβαια να αναιρεί και την αλληλεξάρτηση και αλληλοσυμπλήρωση που υπάρχει ανάμεσα στα υποσυστήματα της γλώσσας.

1.2. ΤΑ ΥΠΟΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα υποσυστήματα ή αλλιώς επίπεδα της γλώσσας αναφέρονται και αναλύονται παρακάτω. Η *Φωνητική* η οποία σχετίζεται με τις μονάδες που απαρτίζουν τον

προφορικό λόγο, δηλαδή τους φθόγγους και τις σχέσεις αυτών. Η *Φωνολογία*, ασχολείται με τις μονάδες του προφορικού λόγου που έχουν διακριτή λειτουργία (φωνήματα) και ο ρόλος τους είναι να διαφοροποιούν τις όμοιες λέξεις μέσα στην ίδια γλώσσα. Η *Μορφολογία* εξετάζει τις πιο μικρές μονάδες που εμπεριέχουν σημασία (τα μορφήματα), καθώς και τους τρόπους που σχηματίζονται οι λέξεις. Η *Σύνταξη*, μελετά τις σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία του λόγου. Η *Σημασιολογία* και το *Λεξιλόγιο* ασχολούνται με το περιεχόμενο των προτάσεων και των λέξεων και η *Πραγματολογία* ως αντικείμενο μελέτης της έχει τη σύνδεση των εκφωνημάτων με τις κοινωνικές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2012).

1.2.1. Φωνητική & Φωνολογία

Το υποσύστημα της Φωνητικής ασχολείται με τους φθόγγους, δηλαδή τους ήχους που παράγουν οι άνθρωποι μέσω των φωνητικών τους οργάνων, με σκοπό να έρθουν σε επικοινωνία με τους συνομιλητές τους. Οι φθόγγοι αποτελούν τις “ηχητικές μονάδες” που λειτουργούν ως μέσω εκδήλωσης της ανθρώπινης ομιλίας (Χατζησαββίδης, 2012). Οι φθόγγοι περιέχουν αρθρωτικά στοιχεία όπως ανοιχτά, κλειστά, χειλικά καθώς και ακουστικά στοιχεία, όπως ένταση, διάρκεια, χροιά, ύψος κτλ.

Οι δύο μεγάλες κατηγορίες που διακρίνονται οι φθόγγοι σε όλες τις γλώσσες είναι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Τα φωνήεντα μέσω της κίνησης των φωνητικών χορδών παράγουν ηχηρότητα, κατά την παραγωγή της οποίας σημαντικό ρόλο παίζουν ο βαθμός ανοίγματος και η θέση της γλώσσας, καθώς και ο σχηματισμός των χειλιών. Ενώ τα σύμφωνα διακρίνονται ανάλογα με τον τόπο (π.χ.διχειλικά, οδοντικά, φατνιακά, ουρανικά κ.α.) και τον τρόπο άρθρωσής (π.χ.ρινικά, τριβόμενα, υγρά κ.α.) τους καθώς και από την ηχηρότητά τους (π.χ.άηχα & ηχηρά) (Πετεινού, Οκαλίδου, & Θεοδώρου,

2010). Τα σύμφωνα μόνο όταν συνοδεύονται από κάποιο φωνήεν γίνονται αντιληπτά στην ομιλία. Οι φθόγγοι παριστάνονται μέσα σε αγκύλες ([]), π.χ. [r], [a] σύμφωνα με το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο.

Η Φωνολογία σχετίζεται με τις μονάδες του προφορικού λόγου οι οποίες επιφέρουν “λειτουργική αξία” και μπορούν να διαφοροποιήσουν τις λέξεις μεταξύ τους (Χατζησαββίδης, 2012). Οι μονάδες αυτές οι οποίες δεν είναι παρατηρήσιμες και νοούνται ως αφηρημένες μονάδες, αποτελούν τα φωνήματα μιας γλώσσας και είναι συγκεκριμένα σε αριθμό. Τα φωνήματα από μόνα τους δεν μπορούν να σταθούν στο λόγο και δεν έχουν υπόσταση, αλλά πραγματώνονται μόνο μέσω των φθόγγων. Τα φωνήματα έχουν “ελεύθερους εναλλασσόμενους τύπους” όταν η πραγμάτωσή τους σχετίζεται με δύο ή περισσότερους διαφορετικούς φθόγγους, χωρίς να επιτελείται διαφορετική σημασία στη λέξη όπως π.χ. “[κ(χ)ασάπης]”. Ενώ όταν ένα φώνημα πραγματώνεται μέσα στην ίδια λέξη με δύο ή περισσότερους φθόγγους, επηρεαζόμενο από αυτούς που το περιβάλλουν, τότε οι φθόγγοι βρίσκονται σε “συμπληρωματικοί κατανομή” (Χατζησαββίδης, 2012). Οι φθόγγοι αυτοί είναι τα λεγόμενα “αλλόφωνα” του ίδιου φωνήματος, π.χ. [γ] και [j] στις λέξεις [γάτα] «γάτα» και [jenos] «γένος» πρόκειται για αλλόφωνα του φωνήματος /γ/. Η Φωνολογία ερευνά επίσης και τα υπερτεμαχικά (ή προσωδιακά) στοιχεία του προφορικού λόγου που είναι ο τονισμός, ο επιτονισμός, ο ρυθμός κ.α.

Ο τομέας της Φωνολογίας προϋποθέτει αυτόν της Φωνητικής διότι για να γίνει η διάκριση των φωνημάτων, απαραίτητη είναι η φωνητική καταγραφή τους και η κατάτμηση του “συνεχούς φωνητικού φάσματος” στη διάκριση των ξεχωριστών μονάδων που είναι οι φθόγγοι (Χατζησαββίδης, 2012). Επιπροσθέτως η γλώσσα αποτελείται από δύο επίπεδα άρθρωσης. Το πρώτο επίπεδο άρθρωσης σχετίζεται με τις

φωνητικές και σημασιολογικές μονάδες, μέσα από το οποίο μεταδίδονται οι πληροφορίες κάποιας εμπειρίας (π.χ. λέξεις). Ενώ το δεύτερο επίπεδο άρθρωσης σχετίζεται με το συγκεκριμένο αριθμό διακριτών και διαδοχικών μονάδων που συνεισφέρουν ώστε να διακριθούν ευκολότερα οι μονάδες της πρώτης άρθρωσης μεταξύ τους (π.χ. φωνήματα) (Χατζησαββίδης, 2012).

1.2.2. Μορφολογία

Η Μορφολογία ως τομέας της Γλωσσολογίας εξετάζει τις πιο μικρές μονάδες της γλώσσας οι οποίες επιφέρουν κάποιο νόημα. Οι μονάδες αυτές αποτελούν τα μορφήματα και ελέγχονται ως προς τα χαρακτηριστικά και τις επιλογές συνδυασμού τους, με απώτερο στόχο να αποτελέσουν τμήματα συγκρότησης των μεγαλύτερων μονάδων της γλώσσας, δηλαδή των λέξεων. Η Μορφολογία όπως δηλώνει και το όνομά της σχετίζεται με τις μορφές που μπορούν να πάρουν οι λέξεις ανάλογα με την κλίση, την παραγωγή και τη σύνθεσή τους. Αλλά παράλληλα εξετάζει και τη χρήση της σημασίας των λέξεων οριοθετώντας τις διάφορες μορφολογικές μονάδες και συνδεόμενη με αυτό τον τρόπο με τον τομέα της Σημασιολογίας (Χατζησαββίδης, 2012).

1.2.3. Σύνταξη

Η Σύνταξη σχετίζεται με τους τρόπους και τους κανόνες που ακολουθούνται κατά τον συνδυασμό και τον σχηματισμό των προτάσεων μιας γλώσσας και τον τρόπο οργάνωσης των λέξεων. Η Σύνταξη μελετά τις γλωσσικές μονάδες και τον συνδυασμό αυτών μέσα από τους κανόνες που διέπουν τους συνδυασμούς των λέξεων, τους επονομαζόμενους συντακτικούς κανόνες. Σημαντικό ρόλο στον τομέα της Συντακτικής ανάλυσης παίζουν η “γραμματικότητα” και η “αποδεκτότητα”.

Ο όρος γραμματικότητα μιας πρότασης αφορά τον ορθό σχηματισμό της πρότασης και του συνδυασμού των λέξεων αυτής, σύμφωνα με τους φωνολογικούς και τους μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας και το κατά πόσο αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή από ένα φυσικό ομιλητή ο οποίος διαθέτει γλωσσική ικανότητα (Χατζησαββίδης, 2012). Ενώ ο όρος αποδεκτότητα μιας πρότασης ή ενός συνδυασμού λέξεων σχετίζεται με το αν η πρόταση αυτή είναι σαφής και αποδεκτή σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας που λειτουργεί ως πρότυπο. Η γραμματικότητα αφορά τη δομή του συστήματος της γλώσσας και τη γλωσσική ικανότητα που διαθέτει ο ομιλητής. Ενώ η αποδεκτότητα αφορά την έκφραση του ομιλητή και τη γλωσσική πλήρωση αυτού. Οι προτάσεις με γραμματικό περιεχόμενο θεωρούνται αποδεκτές. Με βάση τα παραπάνω η Σύνταξη στοχεύει στην εξαγωγή κανόνων που χαρακτηρίζονται από γραμματικότητα (Χατζησαββίδης, 2012).

Οι πρωτεύουσες γραμματικές κατηγορίες αντιστοιχούν στα επονομαζόμενα “μέρη του λόγου” σύμφωνα με την παραδοσιακή γραμματική. Όπως για παράδειγμα μερικά από αυτά μπορεί να είναι σύμφωνα με τους Αλεξανδρινούς γραμματικούς τα ακόλουθα: όνομα, ρήμα, μετοχή, αντωνυμία, επίρρημα, άρθρο, πρόθεση και σύνδεσμος. Ενώ με βάση την Λατινική γλώσσα αφαίρεσαν το άρθρο, λόγω μη ύπαρξης αυτού και πρόσθεσαν το επιφώνημα. Υπάρχει αδυναμία να καθοριστούν τα μέρη του λόγου με αντικειμενικά και ενιαία κριτήρια. Σύμφωνα λοιπόν με τον Χατζησαββίδη(2012) ο διαχωρισμός των πρωτευουσών κατηγοριών μιας γλώσσας μπορεί να διερευνηθεί σύμφωνα με την κατανομή των λέξεων μέσα σε λεκτικά περιβάλλοντα. Επομένως ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ερευνητή μπορούν να διαπιστωθούν πρωτεύουσες γραμματικές κατηγορίες χωρίς αυτές να σχετίζονται με τις αποδεκτές κατηγορίες της παραδοσιακής γραμματικής. Το ίδιο ισχύει και για τις δευτερεύουσες γραμματικές

κατηγορίες στις οποίες ανήκουν λέξεις που μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές παίρνοντας διαφορετική λειτουργία και σημασία στη λέξη. Οι δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες σε παραδοσιακές γραμματικές αναλύσεις αναφέρονται ως “τα παρεπόμενα του ονόματος και του ρήματος” (Χατζησαββίδης, 2012) και μερικές από αυτές τις είναι: η πτώση, το γένος, η κλίση, ο χρόνος, η έγκλιση, το ποιόν ενέργειας, η διάθεση και η συζυγία.

1.2.4. Σημασιολογία & Λεξιλόγιο

Το Λεξιλόγιο ως επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης αποτελεί υποσύνολο της Σημασιολογίας στο βαθμό που γίνεται αναφορά στη σημασία της κάθε λέξης, ως ξεχωριστής οντότητας. Η Σημασιολογία ως ξεχωριστό υποσύστημα συνδυάζει την επεξεργασία του λεξιλογικού και του προτασιακού επιπέδου με επίκεντρο την έννοια της σημασίας. Ο ορισμός της λέξης *σημασία* συνάντησε αρκετά εμπόδια ώστε να τεκμηριωθεί επιστημονικά. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2012) μια επιστημονική προσέγγιση του όρου ήταν εκείνη του F. De Saussure. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη, *σημείο* ονομάστηκε ο συνδυασμός «της ιδέας με την ακουστική εικόνα», προτείνοντας να αντικατασταθούν οι όροι «ιδέα & ακουστική εικόνα» με τους όρους «σημαινόμενο & σημαίνον» όπου το πρώτο ταυτίζεται με την έννοια της σημασίας.

Σύμφωνα με τη Γλωσσολογία για κάθε εκφωνούμενη λέξη ή εκφώνημα υπάρχουν τρεις σημασίες οι οποίες ενδέχεται να συνυπάρχουν. Η περιγραφική, όπου δίνεται έμφαση στην πληροφορία. Η συναισθηματική όπου συνδυαστικά με την πληροφορία παρέχεται και η στάση των χρηστών απέναντι στη λέξη και η κοινωνική που αφορά το κοινωνικό γίνεσθαι του ομιλητή σε συνδυασμό με την γενικότερη επίδραση της λέξης.

Στο υποσύστημα της Μορφολογίας κρίνεται σημαντικός ο διαχωρισμός των όρων *λεξική σημασία* και *γραμματική σημασία*. Ως λεξικό νόημα ορίζεται η σημασία που έχει μια λέξη ανεξαρτήτου της μορφής που παρουσιάζεται στο λόγο (π.χ. βιβλίο και βιβλίων) ασχέτως από τη διαφορετική τους μορφή. Γραμματική σημασία είναι η σημασία που μπορεί να πάρει μια λέξη σε διάφορους μορφολογικούς τύπους (π.χ. βιβλίο και βιβλίων) ενώ έχουν την ίδια μορφή διαφοροποιούνται στη γραμματική τους σημασία και συγκεκριμένα στον αριθμό και στην πτώση.

Ένας άλλος διαχωρισμός που γίνεται ανάμεσα στις λέξεις είναι οι άδειες λεξικής σημασίας λέξεις ή γραμματικές λέξεις και οι πλήρεις λεξικής σημασίας λέξης. Άδειες λεξικής σημασίας λέξης ονομάζονται όσες χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν κάποια γραμματική σημασία όπως π.χ. για, που, τον, ότι και δεν επιφέρουν συγκεκριμένη λεξική βαρύτητα. Ενώ οι πλήρεις λέξεις έχουν κάποια λεξική σημασιολογική βαρύτητα. Επομένως η Σημασιολογία εξετάζει τη σημασία των λέξεων που διαθέτουν πλήρη λεξική σημασία (Χατζησαββίδης, 2012).

1.2.5. Πραγματολογία

Το υποσύστημα της Πραγματολογίας ερευνά τη σχέση ανάμεσα στο εκφώνημα του ομιλητή και τις κοινωνικές συνθήκες που το περιβάλλουν. Στην Πραγματολογία το εκφώνημα σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2012) ορίζεται ως “λεκτική πράξη”. Τα εκφωνήματα παίρνουν τα ανάλογα νοήματα που θα τους δώσει ο ομιλητής τοποθετώντας τα σε χωροχρονικά πλαίσια με βάση το κοινωνικό του επίπεδο, το ρόλο του και τον στόχο που επιχειρεί να δώσει μέσα από τα γλωσσικά και μη, συμφραζόμενα.

1.3. Το Δυναμικό Σύστημα της Γλώσσας και η Διασυνδεσιμότητα των Υποσυστημάτων του

Η γλώσσα αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα που εμπεριέχει διάφορα υποσυστήματα (φωνολογικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό) τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους, συνδιαμορφώνοντας το ένα το άλλο και με τον τρόπο αυτό οικοδομούν τις αλλαγές της γλωσσικής εξέλιξης του κάθε ατόμου. Έχει βρεθεί μέσα από έρευνες θετική συσχέτιση ανάμεσα στη λεξική και στη γραμματική ανάπτυξη τυπικών αναπτυσσόμενων παιδιών επιβεβαιώνοντας έτσι την διασυνδεσιμότητα των υποσυστημάτων της γλώσσας. Υπάρχουν ευρήματα παιδιών τα οποία παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα σε μια διάσταση της γλώσσας και κατ' επέκταση επιδεικνύουν πτωτικές τάσεις σε κάποια άλλα συστατικά του γλωσσικού τους συστήματος. Όπως για παράδειγμα καθυστερήσεις στην απόκτηση του λεξιλογίου μπορούν να επηρεάσουν και την ανάπτυξη της γραμματικής τόσο σε αργοπορημένους ομιλητές όσο και σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ή αλλιώς Ειδική Γλωσσική Διαταραχή-SLI-Specific Language Impairment) (Conti-Ramsden G., & Durkin K., 2012 ` Bishop et al 2016 (Catalise Project)).

Σύμφωνα με το άρθρο *Dynamic Linguistic Interconnectedness and Validity in Toddlers* (Petinou, Taxitari, Phinikettos & Theodorou, υπο δημοσίευση 2020) η διασυνδεσιμότητα της γλώσσας ανάμεσα στην ανάπτυξη των υποσυστημάτων της είναι υπαρκτή και αδιαμφισβήτητη. Η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα το οποίο αναδύεται από την αμοιβαία επιρροή πολλών παραγόντων όπως κοινωνικών, για παράδειγμα το περιβάλλον του παιδιού, αλλά και βιολογικών, όπως τα φυσικά χαρακτηριστικά του (το ακουστικό και το αρθρωτικό του σύστημα) (De Bot et al., 2007 οπ. αναφ. στο Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του

δυναμικού συστήματος της γλώσσας, σύμφωνα με τον De Bot et al. (2007), είναι εκτός από την διασυνδεσιμότητα των υποσυστημάτων της και οι διακυμάνσεις ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους. Το φωνητικό, το γραμματικό και το λεξιλογικό υποσύστημα της γλώσσας αναπτύσσονται εξαρτώμενα το ένα από το άλλο και επηρεάζονται αμοιβαία και ποικιλοτρόπως αναμεταξύ τους (Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020).

Η γλώσσα αποτελεί ένα ολικό σύστημα που συνεχώς διαμορφώνεται και αναπτύσσεται μέσα από την συνύπαρξη και την γλωσσική συνέχιση των υποσυστημάτων της. Η φωνητική και η φωνολογική εξέλιξη ενός βρέφους ανοίγει το δρόμο της μετέπειτα λεξιλογικής του ανάπτυξης. Το λεξιλογικό σύστημα θα σταθεροποιηθεί καλύτερα πάνω σε ένα καλά δομημένο και οργανωμένο φωνητικό και φωνολογικό προϋπάρχων σύστημα. Σε έρευνα των Paul & Jennings (1992) βρέθηκε ότι το φωνολογικό σύστημα των ομιλητών που έχουν καθυστερημένη ανάπτυξη παρομοιάζεται με το γλωσσικό σύστημα μικρότερων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Stoel –Gammon, 2011).

Υποστηρίζοντας την ύπαρξη της διασυνδεσιμότητας και της αλληλεπιδράσεως των υποσυστημάτων της γλώσσας, σημαντική είναι και η συσχέτιση που έχει ερευνηθεί ανάμεσα στο πρώιμο εκφραστικό λεξιλόγιο και στη μορφοσυντακτική ανάπτυξη (Bates et al. 1988 οπ. αναφ. στο Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Οι ικανότητες μορφολογικής και φωνολογικής ενημερότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας σε έρευνα που διεξήχθη στα ελληνικά, έδειξε πως αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες της μετέπειτα ανάγνωσης της γραφής τους στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού, ελέγχοντας τα αποτελέσματα των ικανοτήτων τους στο προσληπτικό και το εκφραστικό τους λεξιλόγιο (Diamanti, Mouzaki, Ralli, Antoniou, Papaioannou, Protopapas, 2017). Ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα παρουσιάζει ο δείκτης του εκφραστικού λεξιλογίου για τη μετέπειτα μορφολογική και συντακτική εξέλιξη ενός παιδιού, όπου μετά την

ηλικία των τριών ετών μπορεί να μετρηθεί και ο δείκτης του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος (MLU) που παράγει (Diamanti et al., 2017). Όλα τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν με την άποψη του McGregor et al. (2005) ο οποίος υποστηρίζει πως η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί έναν “ενιαίο μηχανισμό” με τα γλωσσικά υποσυστήματα να αλληλεξαρτώνται (Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020).

Επιπροσθέτως έχει ερευνηθεί και η σχέση ανάμεσα στις μορφοσυντακτικές ικανότητες μέσα από μετρήσεις του MLU και τις σημασιολογικές ικανότητες, μέσα από το μέγεθος του εκφραστικού λεξιλογίου και τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων (NDW) που χρησιμοποιεί κάποιο παιδί από το συνολικό αριθμό των λέξεων και των εκφορών του (Bates & Goodman, 2001 οπ. αναφ. στο Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Από τα αποτελέσματα αποκαλύπτεται η σχέση ανάμεσα στις λεξιλογικές (NDW) και γραμματικές (τύπος των συνδυασμών των λέξεων) δεξιότητες του γλωσσικού συστήματος. Η έρευνα των Moyle και των συνεργατών της (2007) επιδεικνύει τη σχέση ανάμεσα σε λεξιλογικές και γραμματικές ικανότητες παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αργοπορημένη ομιλία (Late Talking) ηλικίας 2 έως 5 ετών. Όλα τα παιδιά εμφάνισαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των λεξιλογικών και γραμματικών δεξιοτήτων τους, όμως η ομάδα των παιδιών με αργοπορημένη ομιλία παρουσίασε λιγότερες γλωσσικές αλληλεξαρτήσεις (Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020).

Συμπερασματικά, όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας το φωνητικό, φωνολογικό, λεξιλογικό, γραμματικό-συντακτικό και πραγματολογικό αμοιβαία το ένα επηρεάζει το άλλο με ποικίλους τρόπους. Το δυναμικό και πολύπλοκο σύστημα της γλώσσας χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό μεταβλητότητας όχι μόνο ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών ηλικιών, αλλά και ανάμεσα στα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Τα παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικίας αναμένεται να φτάσουν ορισμένα γλωσσικά

ορόσημα σε καθένα από τα γλωσσικά υποσυστήματα. Η μεταβλητότητα των δεξιοτήτων τους όμως θεωρείται φυσιολογική, διότι ακολουθούν την τυπική ανάπτυξη, παρά τις έντονες διαφορές ανάμεσα τους (Ρετινού, 2018). Ανάμεσα στο ολικό γλωσσικό σύστημα υπάρχει ταυτόχρονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ήχους, τις λέξεις και τη γραμματική σύμφωνα με την Ρετινού et al. (υπο δημοσίευση 2020).

1.4. ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσουν με ταχύτατους ρυθμούς τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος στον τομέα της γλώσσας. Βέβαια είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο πως το κάθε παιδί εξελίσσεται με διαφορετικό ρυθμό και μεταβαίνει με το δικό του τρόπο τα στάδια του γλωσσικού συστήματος. Η κατάκτηση της γλώσσας δεν ολοκληρώνεται στο κάθε παιδί στην ίδια χρονολογική ηλικία, αλλά αντίθετα είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως νευροβιολογικών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ατομικών και συμβαίνει για το καθένα σε διαφορετική χρονική στιγμή. Οι καθυστερήσεις στα γλωσσικά ορόσημα και κομβικά σημεία του λόγου μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές ενδείξεις για μετέπειτα αναπτυξιακά γλωσσικά ελλείμματα ενός παιδιού (Conti-Ramsden & Durkin, 2012· Παρίζη, Οκαλίδου, Χαχούδη & Πετεινού, 2014).

Το δυναμικό και πολύπλοκο σύστημα της γλώσσας σε συνδυασμό με την μεταβλητότητα στο χρόνο απόκτησης της γλώσσας, αποτελούν μια ερευνητική πρόκληση της αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων τόσο παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσο και παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης (Conti-Ramsden & Durkin, 2012· Παρίζη κ. συν., 2014). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως αξιολογούνται σε συνδυασμό των διαστάσεων της

γλώσσας όπως για παράδειγμα στο προσληπτικό και εκφραστικό τους λεξιλόγιο, στις γνωστικές και αντιληπτικές τους ικανότητες, μέσω της χρήσης ποικίλων γλωσσικών εργαλείων.

Η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας αποτελεί το κλειδί για την ομαλότερη προσαρμογή του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο χώρο της εκπαίδευσης ενός παιδικού σταθμού ή νηπιαγωγείου. Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ψυχοκοινωνικής τους εξέλιξης, διότι σε συνδυασμό με τη γνωστική τους ανάπτυξη μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν ομαλότερα στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό, εξωσχολικό). Τα αναπτυξιακά ορόσημα απόκτησης της γλώσσας και οι καθυστερήσεις σε κάποιο από αυτά, μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έλεγχο και αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών, ώστε να εξεταστεί το ενδεχόμενο ύπαρξης κάποιας γλωσσικής διαταραχής.

Η παραγωγή των πρώτων λέξεων συναντάτε περίπου στην ηλικία του ενός έτους του παιδιού. Ενώ το στάδιο αυτό θεωρείται προ-γλωσσικό μερικές από τις λέξεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά ως βρέφη, μοιάζουν με γλωσσικές φράσεις ομιλίας των ενηλίκων, βέβαια χωρίς να ενέχουν σημασιολογική βαρύτητα (για παράδειγμα [baba] ή [mama]) (Stoel-Gammon, 2011). Η ανάδειξη της επιτάχυνσης της ποσότητας του λεξιλογικού υπόβαθρου και η μετέπειτα λεξιλογική έκρηξη δίνει το παρόν ανάμεσα στην ηλικία των 18 με 24 μηνών σύμφωνα με τους Marchman & Thal, (2005) (οπ. αναφ. στο Retinou, 2018). Βαρύνουσας σημασίας παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών και των οικογενειών τους. Έχει βρεθεί πως οι γονείς που προέρχονται από υψηλό κοινωνικο-οικονομικό προφίλ μιλάνε και αλληλεπιδρούν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003, οπ. αναφ. στο Stoel-Gammon, 2011) δίνοντας με αυτόν

τον τρόπο περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλουτίσουν το υπάρχον λεξιλόγιό τους.

Η εξέλιξη του υποσυστήματος της γραμματικής ικανότητας ενός παιδιού, η οποία είναι περισσότερο απαιτητική και περίπλοκη συμβαίνει μετά την ηλικία των 24 μηνών (Marchman & Thal, 2005, οπ. αναφ. στο Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Μεταξύ δύο και τριών ετών ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης το λεξιλόγιό του αποκτά περισσότερους συνδυασμούς και γίνεται ολοένα και πιο εμφανής η άρτια εκμάθησή του φωνητικού, φωνολογικού και μορφοφωνολογικού υποσυστήματος στην γλωσσική του εξέλιξη (Peteinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Επιπλέον μετά την ηλικία περίπου των τριών, τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους δημιουργώντας μεγαλύτερες προτάσεις και χρησιμοποιώντας λειτουργικές λέξεις (function words) όπως άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις και τύπους βοηθητικών ρημάτων (Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Οι διακυμάνσεις ανάμεσα στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι δεδομένες. Υπάρχουν αναγνωρισμένες σημαντικές διαφορές στο χρόνο που κάποιο παιδί μεταβαίνει από το ένα στάδιο της γλώσσας στο επόμενο, καθώς και από την ηλικία που τελικά θεωρείται πως έχει κατακτήσει τη γλώσσα (Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

1.5. Αφηγηματική Ικανότητα Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης

Έχει βρεθεί πως οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών συντελούν στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη (Stadler & Ward, 2005· Riley & Bunell, 2007), ευνοούν στη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και στην αποτελεσματικότερη μεταξύ τους επικοινωνία (Spencer & Slocum, 2010). Ως αφήγημα νοείται ακόμη και η αφήγηση δύο γεγονότων όπου το ένα διαδέχεται το άλλο (Labov & Waletzky 1967, οπ.

αναφ. στο Βασιλείου, 2018). Τα παιδιά από τη στιγμή που γεννιούνται εκτίθενται σε αφηγηματικά ακούσματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον αρχικά και μετέπειτα από το κοινωνικό και το σχολικό. Μέσα από το μοίρασμα των αφηγηματικών τους εμπειριών τα παιδιά ανακαλύπτουν και εκφράζουν τα δικά τους προσωπικά βιώματα και έτσι οικοδομούν τις σχέσεις με τους ανθρώπους του περιβάλλοντος τους (Ukrainetz, Justice, Kaderavek, Eisenberg, Gillam, & Harm, 2005 όπως αναφ. στο Hegsted, 2013).

Η ικανότητα του αφηγηματικού λόγου αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των τριών με τεσσάρων χρόνων, αλλά ο τρόπος και ο ρυθμός που ένα παιδί προσχολικής ηλικίας κατακτά αυτή την γλωσσική ικανότητα διαφέρει, διότι επηρεάζεται από ποικίλους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Stadler & Ward, 2005· Level & Senechal 2011, οπ. αναφ. στο Σηφάκη & Σπαντιδάκης, 2018). Ακόμη και από αυτήν την ηλικία ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης μπορεί να χρησιμοποιήσει τις αφηγηματικές του ικανότητες για να δικαιολογηθεί, να πείσει, να εξαπατήσει και να αποφύγει τις αντιπαραθέσεις που ενδεχομένως προκύπτουν (Νανου, 2004).

Σύμφωνα με τους Spenser & Slocum (2010) οι αφηγηματικές ικανότητες αφορούν την δεξιότητα ενός παιδιού να αφηγείται γεγονότα και ιστορίες τόσο φανταστικά όσο και πραγματικά, τα οποία όμως να εμπεριέχουν αιτιοκρατικές σχέσεις μεταξύ τους (Σηφάκη & Σπαντιδάκης, 2018). Η αφήγηση χαρακτηρίζεται ως “επίπονη δεξιότητα” διότι απαιτεί υψηλές γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, σχεδιασμό των σκέψεων με λογική σειρά, ενσωμάτωση στοιχείων που να νοηματοδοτούν την ιστορία κρατώντας με αυτόν τον τρόπο ζωντανό το ενδιαφέρον του ακροατή (Hegsted, 2013).

Η διερεύνηση της *αφηγηματικής ικανότητας* των παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα μπορεί να αποτελέσει ένα εποικοδομητικό εργαλείο ανίχνευσης και αξιολόγησης της αναπτυξιακής γλωσσικής τους πορείας και των περαιτέρω γλωσσικών

τους καθυστερήσεων. Η *ποικιλομορφία* και η *μεταβλητότητα* της *αφηγηματικής ικανότητας* παιδιών με γλωσσικές διαταραχές είναι προάγγελος επιτακτικής ανάγκης διερεύνησης εις βάθος στις διαταραχές επικοινωνίας, εξερευνώντας τη γλωσσική συμπεριφορά παιδιών με δυσκολίες, όχι μόνο σε ένα υπόστρωμα του γλωσσικού συστήματος, αλλά σε συνδυασμό των υποσυστημάτων της γλώσσας. Οι αφηγηματικές δεξιότητες εστιάζουν στη συνεκτικότητα, αλλιώς στη *μακροδομή (coherence)* δηλαδή στο περιεχόμενο της αφήγησης, και στην συνοχή-αλληλουχία, αλλιώς *μικροδομή (cohesion)* που σχετίζεται με τους γλωσσικούς μηχανισμούς στους οποίους στηρίζεται η αφήγηση (Snow et al., 1995). Στη *μικροδομή* συμπεριλαμβάνονται λεξικές και συντακτικές μετρήσεις καθώς και έλεγχος της πολυπλοκότητας της οργάνωσης μιας πρότασης (χρήση Υποκειμένου, Ρήματος και Αντικειμένου), των δευτερευουσών προτάσεων και της χρήση αιτιολογικών, χρονικών και επιρρηματικών προσδιορισμών κ.α. (Peristeri et al., 2017). Η ανάπτυξη της μικροδομής της αφηγηματικής ικανότητας παιδιών τυπικής ανάπτυξης θεωρείται παρατεταμένη και χωρίς να έχει ολοκληρωθεί πλήρως μέχρι την ηλικία των 10 ετών (Blankenstijn & Schepers, 2003 οπ. αναφ. στο Tsimpli, Peristeri, Andreou, 2016).

Το επίπεδο μικροδομής της αφηγηματικότητας σχετίζεται με δύο συντελεστές ή αλλιώς παράγοντες: α) την *παραγωγικότητα* και β) την *πολυπλοκότητα* [Justice, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg, Gillam, (2006)]. Η *παραγωγικότητα* της μικροδομής μπορεί να μετρηθεί μέσα από διάφορους γλωσσικούς δείκτες όπως: α) συνολικό αριθμό λέξεων (TNW), συνολικό αριθμό διαφορετικών λέξεων (NDW) καθώς και το μήκος των προτάσεων με μετρήσεις των παραγόμενων ιστοριών. Μέσα από αυτούς τους γλωσσικούς δείκτες ελέγχεται η λεξική και σημασιολογική ποικιλομορφία ενός παιδιού καθώς και η γλωσσική του ωριμότητα, η οποία σχετίζεται με τη χρονολογική του ηλικία (Justice et al., 2006). Ενώ η *πολυπλοκότητα* της μικροδομής σχετίζεται με παράγοντες οι

οποίοι περιλαμβάνουν μετρήσεις συντακτικής οργάνωσης (MLU) και αφορούν εσωτερικές γλωσσικές δομές όπως τη χρήση αφηγηματικής δομής, συνδέσμων, ουσιαστικών και κύριων προτάσεων (Justice et al. 2006). Στην έρευνα των Justice et al. (2006) μετρήθηκαν τα αφηγηματικά δείγματα 250 παιδιών ηλικίας 5-12 χρόνων σε επίπεδο μικροδομής, μέσα από ένα κλινικό εργαλείο που αναπτύχθηκε (INMIS - Index of Narrative Microstructure) με σκοπό να εξετάσει τις διαστάσεις της μικροδομής της αφηγηματικής τους ικανότητας (παραγωγικότητας & πολυπλοκότητας).

Έρευνες πιο εξειδικευμένες έχουν δείξει ότι οι αφηγήσεις πιο νέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζονται μειωμένες σε μήκος, αλλά και με μεγαλύτερες διακυμάνσεις στις λέξεις περιεχομένου συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης μεγαλύτερης ηλικίας (Botting, 2002; Justice, Skibbe, & Ezell, 2006 οπ. αναφ. στο Tsimplici et al., 2016). Γύρω στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά ξεκινούν να αυξάνουν τη λεξική τους ποικιλομορφία (Elbers & van Loon-Vervoorn, 2000 οπ. αναφ. στο Tsimplici et al., 2016) και να χρησιμοποιούν πολύπλοκες προτάσεις (Berman & Slobin, 1994; Kaderavek & Sulzby, 2000; Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeck, 2004; Justice et al., 2006, οπ. αναφ. στο Tsimplici et al., 2016).

Η γλώσσα όπως αναφέραμε και παραπάνω είναι ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύστημα που περιέχει υποσυστήματα, όπως η φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία και το λεξιλόγιο, τα οποία φαίνεται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ένα μοναδικό τρόπο για το κάθε παιδί. Επηρεαζόμενα από εξωγενής παράγοντες όπως το περιβάλλον που έχει μεγαλώσει το παιδί, τα ερεθίσματα που έχει λάβει, το μορφωτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων του. Εκτός από τα δικά του ατομικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως ο ρυθμός ανάπτυξής, η ιδιοσυγκρασία και το δυναμικό του. Η αφηγηματική ικανότητα ενός παιδιού απαιτεί το

συνδυασμό όλων των υποσυστημάτων του γλωσσικού του συστήματος, κατατάσσοντάς την σε μια ικανότητα ιδιαίτερα περίπλοκη και σύνθετη.

Εξέχουσας σημασίας είναι η ικανότητα του παιδιού να αφηγείται ιστορίες σε ένα φυσικό πλαίσιο, διότι μέσα από αυτήν την διαδικασία μαθαίνει, ανακαλύπτει και παράγει τη γλώσσα (Justice et al., 2010). Η ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην γλωσσική τους ανάπτυξη. Μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με διάφορες και σημαντικές διαστάσεις της γλώσσας όπως με το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη δομή των επεισοδίων, το προτασιακό περιεχόμενο και τις συνεκτικές μεθόδους (Ukrainetz et. al., 2005).

Τα *προσωπικά αφηγήματα* ωστόσο απαιτούν μεγαλύτερη συγκέντρωση από ότι οι φανταστικές αφηγήσεις ή οι αναδιηγήσεις και είναι πιο πολύπλοκα και ολοκληρωμένα, διότι το παιδί στην προσωπική του αφήγηση αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα στοιχεία για τη δομή της γραμματικής, του γλωσσικού εγγραματισμού και της ακολουθίας γεγονότων, ώστε να φτιάξει πιο ενδιαφέρουσα την ιστορία του (Hegsted, 2013).

Μέσα από πλήθος ερευνών γίνεται αποδεκτό πως μόλις τα παιδιά αποκτήσουν ένα ισχυρό φωνητικό σύστημα, τότε θα ξεκινήσουν να μαθαίνουν με γρήγορο ρυθμό λέξεις και έπειτα θα είναι ικανά να συνδυάζουν λέξεις για να φτιάξουν μεγαλύτερες φράσεις και προτάσεις (Vihman, 2013). Τα παιδιά που παρουσίαζαν χαμηλό λεξιλογικό υπόβαθρο ενδέχεται να παρουσιάσουν λιγότερο εμφανή πρόοδο και στα υπόλοιπα γλωσσικά υποσυστήματα. Το λεξιλόγιο, με τον αριθμό των λέξεων που έχει αποκτήσει ένα παιδί στο ρεπερτόριό του, παρουσιάζει υψηλή προγνωστική αξία και αποτελεί ισχυρό δείκτη πρόγνωσης των επερχόμενων γλωσσικών ικανοτήτων που λειτουργούν συγχρονισμένα και παράλληλα μεταξύ τους (Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Η

απόκτηση καινούργιου λεξιλογίου μπορεί να προκύψει όταν τα παιδιά εκτίθενται σε ποικιλία αφηγημάτων. Έχει βρεθεί πως τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μέσα από την διαδικασία της επανάληψης αφηγηματικών σχημάτων (Heilmann et al., 2010).

Η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία το παιδί θα πρέπει να έχει ήδη κατεκτημένα σε ικανοποιητικό βαθμό όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας. Για να μπορέσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να αφηγηθεί μια προσωπική του εμπειρία θα πρέπει να συνδυάσει τις φωνητικές-φωνολογικές, λεξιλογικές, γραμματικές-συντακτικές, σημασιολογικές και τις πραγματολογικές του δεξιότητες. Η αφηγηματική ικανότητα απαιτεί τη συνύπαρξη τόσο γλωσσικών όσο και γνωστικών λειτουργιών καθώς και δεξιότητες μνήμης, προσοχής και συγκέντρωσης.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 103 παιδιά τυπικού πληθυσμού ηλικίας από 4-21 χρόνων εξετάστηκε η πορεία των μεταβλητών της γλωσσικής τους έκφρασης σε διάφορους τομείς, που προέκυψε από τη διαδικασία αφηγηματικών γλωσσικών δειγμάτων (Channel, Loveall, Connors, Harvey, & Abbeduto, 2017). Οι εκφραστικές γλωσσικές μεταβλητές περιελάμβαναν τη συντακτική πολυπλοκότητα (π.χ. MLU), τη λεξική ποικιλομορφία (αριθμό διαφορετικών λέξεων - NDW), τη μη καταληπτότητα, τη δυσφράδεια και την ικανότητα ομιλίας. Οι μεταβλητές της συντακτικής πολυπλοκότητας και της λεξικής ποικιλομορφίας είχαν θετική συσχέτιση με την ηλικία, βελτιώνονταν δηλαδή ενώ τα παιδιά μεγάλωναν (συγκεκριμένα φάνηκε να αυξάνονται μέχρι την ηλικία των 18 χρόνων). Η μεταβλητή της δυσφράδειας είχε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την ηλικία και φάνηκε να μειώνεται καθώς η ηλικία των παιδιών αυξανόταν. Η μεταβλητή της μη καταληπτότητας δεν εξετάστηκε εκτενώς, διότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν μέτριο έως επαρκή καταληπτό λόγο. Σε περιπτώσεις όπου υπήρχε ακατάληπτη ομιλία, η οποία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αποτελεσματικής

επικοινωνίας θα υπήρχε η υποψία ύπαρξης κάποιας διαταραχής (π.χ. Σύνδρομο Down). Τέλος δεν φάνηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην ικανότητα ομιλίας (talkativeness). Η ικανότητα ομιλίας αποτελεί μια μεταβλητή της εκφραστικής γλώσσας η οποία στην παραπάνω έρευνα μετρήθηκε από το συνολικό αριθμό των εκφορών. Στο τυπικά αναπτυσσόμενο δείγμα τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι χρησιμοποίησαν πιο σύνθετες αφηγήσεις και μπόρεσαν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας αφηγήσεις με τον ίδιο αριθμό εκφορών που χρησιμοποιούσαν μικρότερα παιδιά. Επομένως η μεταβλητή της ικανότητας ομιλίας δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών (Channel et al., 2017).

Ελλείμματα σε κάποιο από τα υποσυστήματα της γλώσσας, για παράδειγμα περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο, γραμματικά και συντακτικά λάθη, σημασιολογικές παρατυπίες ή προβλήματα στην πραγματολογία θα κάνουν εμφανή την παρουσία τους στον αφηγηματικό λόγο ενός παιδιού με γλωσσικές διαταραχές, ο οποίος θα παρεκκλίνει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό από τον αφηγηματικό λόγο παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές παράγουν αφηγήσεις οι οποίες είναι λιγότερο δομικά πολύπλοκες και με χαμηλότερη ποιότητα, διότι παρουσιάζουν δυσκολία στο συνδυασμό όλων των υποσυστημάτων που απαιτούνται για να μπορέσουν να αφηγηθούν μια ποιοτικά δομημένη ιστορία (McFadden & Gillam 1996 οπ. αναφ. στο Hegsted, 2013).

Οι αφηγήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο προγνωστικά για μελλοντική σχολική επιτυχία των παιδιών, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης για παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για να παρουσιάσουν γλωσσικές διαταραχές. Επιπλέον μέσα από τα αφηγηματικά γλωσσικά δείγματα παιδιών μπορούν να εντοπιστούν και τα πραγματολογικά τους ελλείμματα. Η πραγματολογία σχετίζεται με

την κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε ένα γενικό πλαίσιο (Bishop, 2000 οπ. αναφ. στο Hegsted, 2013) και περιλαμβάνει τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία. Όταν ένα παιδί λέει μια ιστορία μπορεί ένας εκπαιδευτικός ή λογοπαθολόγος να ελέγξει τις πραγματολογικές του ικανότητες από τη βλεμματική επαφή του, από τις χειρονομίες του, από την εκκίνηση και τη διατήρηση του θέματος καθώς και από τη συντήρηση της συνομιλίας του (Hegsted, 2013).

Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι η αφηγηματική ικανότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες παρέμβασης τόσο σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Δεδομένα ελληνικής έρευνας των Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) όπου σκοπός της ήταν να μελετήσει την πορεία ανάπτυξης, τη δομή και το περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, έδειξαν πως οι αφηγηματικές ικανότητες των συμμετεχόντων μπορούν να βελτιωθούν. Τα παιδιά της έρευνας χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες όπου διαφοροποιούνταν ο τρόπος παρουσίασης της ιστορίας στην κάθε ομάδα. Συγκεκριμένα στη μια ομάδα η αφήγηση/αναδιήγηση γινόταν με την ανάγνωση βιβλίου και στην άλλη χωρίς βιβλίο. Ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών αξιολογήθηκε ως προς τις μετααξιολογήσεις και ως προς τον τρόπο παρουσίασης των ιστοριών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (δομή αφήγησης, επάρκεια περιεχομένου αφήγησης, η χρήση ευθύ λόγου). Οι αφηγήσεις και των δύο πειραματικών ομάδων βρέθηκαν βελτιωμένες ως προς τη δομή και την επάρκεια του περιεχομένου της αφήγησης μετά από το συστηματικό πρόγραμμα παρέμβασης, συγκριτικά με τις αφηγήσεις των παιδιών από τις ομάδες ελέγχου κατά την μετααξιολόγηση (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Σε σύγχρονη ελληνική έρευνα με τίτλο “Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας” των Καννέλου, Κορβέση, Ράλλη, Μουζάκη, Αντωνίου, Διαμαντή, Παπαϊωάννου (2016) εξετάστηκε το αναπτυξιακό προφίλ αφηγηματικού λόγου 237 παιδιών ηλικίας 4-5, 5-6, 6-7 από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας εξετάστηκε και αξιολογήθηκε στις δεξιότητες παραγωγής ελεύθερης αφήγησης και στις δεξιότητες αναδιήγησης, καθώς και στο εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δύο δεξιότητες αφηγηματικού λόγου. Μέσα από τέσσερις εικονογραφημένες ιστορίες συλλέχθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και βαθμολογήθηκαν οι αφηγήσεις ως προς τη μικροδομή και τη μακροδομή τους. Μέσα από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως οι αφηγήσεις των παιδιών βελτιώνονται με την ηλικία τόσο στην ελεύθερη αφήγηση, όσο και στην αναδιήγηση. Επιπλέον τα παιδιά της κάθε ηλικιακής ομάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις στη δοκιμασία της αναδιήγησης, παρά στη δοκιμασία της ελεύθερης αφήγησης. Ακόμη βρέθηκαν διαφοροποιήσεις στο φύλο σχετικά με τις επιδόσεις των αφηγηματικών δεξιοτήτων, όπου τα κορίτσια παρουσίασαν καλύτερες αφηγηματικές επιδόσεις από τα αγόρια. Τέλος βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση (Καννέλου κ. συν., 2016).

Μια ακόμη πιο σύγχρονη έρευνα από ελληνικό δείγμα (δεκατέσσερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης) των Σηφάκη και Σπαντιδάκης (2018), η οποία έχει τίτλο “Ενισχύοντας τις αφηγηματικές δεξιότητες μαθητών της πρώτης δημοτικού μέσω της αφηγηματικής δομής”, ερευνά πως μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διδασκαλίας, βασικά δομικά στοιχεία στην παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία της κειμενικής δομής βελτιώνει την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων, ως προς τα ποιοτικά

τους στοιχεία και το αφηγηματικό τους επίπεδο. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε πως οι επιδόσεις των μαθητών ήταν βελτιωμένες σε όλα τα επιμέρους στοιχεία που αξιολογήθηκαν (εισαγωγή, κεντρικός ήρωας, δευτερεύοντες χαρακτήρες, θέμα, πλοκή, συνοχή, λύση, τέλος, σύνολο αφηγηματικής ποιότητας) και επομένως βελτιώθηκε και η αφηγηματική τους ποιότητα. Επιπλέον η παρέμβαση που εφαρμόστηκε μέσω της διδασκαλίας της μακροδομής βοήθησε και στην ανάπτυξης του αφηγηματικού σταδίου των παιδιών.

1.5.1. Στάδια Ανάπτυξης Αφηγηματικού Λόγου

Με βάση τα δεδομένα μιας πιλοτικής έρευνας που διεξήγαγαν οι Stadler & Ward (2005) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-5 ετών. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε ιστορίες που παρήγαγαν από προσωπικά τους βιώματα καθώς και ιστορίες από αναδιήγηση. Προέκυψαν τα ακόλουθα αναπτυξιακά στάδια προφορικού αφηγηματικού λόγου.

Η Ονοματοθεσία (Labeling) αποτελεί το πρώτο στάδιο. Οι ιστορίες των παιδιών περιέχουν ονοματικές ετικέτες καθώς και συντακτικό που επαναλαμβάνεται. Οι αφηγήσεις των παιδιών τριών ή τεσσάρων ετών, στο στάδιο αυτό συνήθως περιλαμβάνουν στοιχεία άσχετων και ασύνδετων μεταξύ τους σκέψεων.

Η Παράθεση (Listing) είναι το δεύτερο στάδιο ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου όπου παιδιά περίπου τεσσάρων χρόνων αφηγούνται ιστορίες που περιγράφουν τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά ή τη δράσης των ηρώων σχετικά με ένα θέμα. Αν και οι ιστορίες των παιδιών στο στάδιο αυτό παρουσιάζονται πιο ανεπτυγμένες δεν παύουν να παρουσιάζουν έλλειψη χρονικών και αιτιακών μεταξύ τους σχέσεων. Στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης του λόγου βρίσκεται η Σύνδεση (Connecting) όπου παιδιά περίπου πέντε

ετών επικεντρώνονται σε ένα κεντρικό γεγονός αναφέροντας τις δράσεις των ηρώων που σχετίζονται με αυτό, χωρίς όμως αυτές να εμπεριέχουν χρονική σειρά μεταξύ τους.

Το τέταρτο στάδιο ονομάζεται Αλληλουχία (Sequencing) και ανήκει ο αφηγηματικός λόγος των πεντάχρονων παιδιών. Το παιδί στο στάδιο αυτό έχει κατακτήσει και μπορεί να χρησιμοποιεί αφηγήσεις που εμπεριέχουν χρονική αλληλουχία γεγονότων και σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο με χρήση συνδέσμων και επιρρημάτων.

Τελευταίο και πιο ολοκληρωμένο θεωρείται το στάδιο της Αφήγησης (Narrative). Στο στάδιο αυτό συμπεριλαμβάνονται όλα τα προηγούμενα παράλληλα με στοιχεία σχεδιασμού και επίτευξης συγκεκριμένου στόχου. Ο ακροατής της ιστορίας μπορεί να προβλέψει το τέλος της, ήδη από την εισαγωγή της. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει παιδιά με υψηλό επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας και για αυτό οι Stadler & Ward (2005) στην έρευνα τους είχαν μόνο ένα παιδί που να ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο.

1.5.2. Προσωπικές Αφηγήσεις

Τα προσωπικά αφηγήματα αποτελούν μια σημαντική πλευρά της λειτουργικής συζήτησης και επιτρέπουν στο παιδί να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους γύρω του αναπτύσσοντας έτσι τις κοινωνικές του δεξιότητες (Hegsted, 2013). Μέσω των προσωπικών αφηγημάτων περιγράφονται παρελθοντικά γεγονότα αληθινά ή φανταστικά τα οποία εκφράζονται από τον ομιλητή (Labov, 1972· Peterson & McCabe · 1983 οπ. αναφ. στο McCabe, 2015).

Τα παιδιά ξεκινούν να αποκτούν αφηγηματικά ακούσματα από πολύ μικρή ηλικία μέσα από αφηγήσεις οικείων προσώπων τους καθώς και μέσα από αφηγήσεις ιστοριών

και παραμυθιών. Σταδιακά και καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά δομούν τις αφηγηματικές τους δεξιότητες και ξεκινούν τη μετάβαση από το παθητικό άκουσμα των αφηγήσεων άλλων προσώπων, στο ενεργητικό αφηγηματικό μοίρασμα των προσωπικών τους εμπειριών. Η αφήγηση προσωπικών εμπειριών παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία, διότι πρέπει να συντρέχουν διάφοροι παράγοντες (γλωσσική & γνωστική ωριμότητα) ώστε να κοινοποιηθεί μια προσωπική εμπειρία με τρόπο κατανοητό για τους ακροατές.

Οι άνθρωποι από μικρή ηλικία και ανεξαρτήτου γλώσσας και πολιτισμικού υπόβαθρου, ξεκινούν να αφηγούνται ιστορίες και να χτίζουν νοητικές αναπαραστάσεις που δεν είναι άλλες από τις παρελθοντικές προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα τους, αλλά και ένας τρόπος αντιμετώπισης μελλοντικών καταστάσεων. Η αφήγηση ιστοριών επομένως σχετίζεται με την αναπαράσταση και την αναδιοργάνωση κάποιας προσωπικής εμπειρίας. Όταν οι άνθρωποι διηγούνται ή ακούνε ιστορίες συσχετίζουν ασύνδετες πληροφορίες δημιουργώντας αναπαραστάσεις με νόημα και συνοχή.

Σύμφωνα με τους Labov & Waletzky (1967) και Applebee (1978) μέσω της αφήγησης εμπειριών και γεγονότων το άτομο εμπλουτίζει, επεκτείνει και αναδιοργανώνει την αναπαράσταση μιας εμπειρίας επιβάλλοντας μια πιο σύνθετη δομή στην αντίληψη των κοινωνικών συμβάντων (Νάνου, 2008). Η αφήγηση επομένως εκτός από την αναπαράσταση μιας εμπειρίας επεκτείνεται και ως τρόπος οργάνωσης της ίδιας της αναπαράστασης. Η ικανότητα της αφήγησης σχετίζεται και με την ικανότητα της μάθησης και της αναδιοργάνωσης των γεγονότων που είναι ήδη γνωστά (Νάνου, 2008). Παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας παρουσιάζουν αφηγήσεις με μικρότερο μήκος (Leadholm & Miller, 1995) και λιγότερο ολοκληρωμένη ή πολύπλοκη δομή ή γραμματική

στην ιστορία τους (Peterson & McCabe, 1983; Shapiro & Hudson, 1991 όπ. αναφ. στο Botting, 2002).

1.5.3. Οι Διαστάσεις των Προσωπικών Αφηγημάτων

Συμφωνά με το άρθρο “Personal Narratives: Assessment and Intervention” (Bliss & McCabe, 2012) τα προσωπικά αφηγήματα αξιολογούνται με βάση ορισμένες διαστάσεις και το βαθμό που αυτές πληρούνται από τον ομιλητή. Αρχικά ένα αφήγημα θα πρέπει να διατηρεί μέσα από τις εκφορές και τις προτάσεις του το κεντρικό του θέμα (*συντήρηση θέματος*). Προτάσεις οι οποίες δεν περικλείουν το βασικό θέμα της συζήτησης θα θεωρηθούν άσχετες, εκτός θέματος ή μη αφηγηματικές.

Η *ενημερότητα* αποτελεί μια ακόμη διάσταση της αφήγησης η οποία είναι πολύ σημαντική. Η *ενημερότητα* σχετίζεται με το πόσο ολοκληρωμένη θεωρείται μια αφήγηση και στηρίζεται στις ακόλουθες παραμέτρους. Αρχικά στην αφήγηση θα πρέπει να παρουσιάζονται τα βασικά γεγονότα κάποιας εμπειρίας. Δεύτερον η παρουσίαση προαιρετικών λεπτομερειών, οι οποίες επεκτείνουν την αφήγηση. Τελευταίο και επίσης αρκετά σημαντικό, το οποίο προκύπτει από την λεπτομερή υψηλού επιπέδου ανάλυση της αφήγησης, είναι να ενυπάρχουν τα στοιχεία της περιγραφής, της δράσης και της αξιολόγησης (Labov, 1972; Peterson & McCabe, 1983 όπ. αναφ. στο Bliss & McCabe, 2012). Η αξιολόγηση σηματοδοτείται από τη χρήση προσωπικών κρίσεων ή απόψεων (“Μου αρέσει η θάλασσα”), από επιφωνήματα (“Οο ναι”), μεταγλωσσικά μοτίβα (*paralinguistic forms* “he saw a big cake”, “αυτή είδε ένα μεγάλο γλάρο”), από αρνητικούς τύπους (“το σκυλί δεν έφαγε φαγητό”), από καθημερινές δηλώσεις ή ανακοινώσεις (“μου αρέσουν τα λουλούδια”) και την έκφραση σκοπών ή προθέσεων (“θέλω να μάθω βιολί”).

Η *διαδοχή* και η ακολουθία των γεγονότων πρέπει να σχετίζεται με την παρουσίαση των γεγονότων με χρονολογική ή λογική σειρά (“αυτή έτρεχε και έπεσε”). Η *αναφορά* αναφέρεται στην καταλληλότητα της ταύτισης και αναγνώρισης των ατόμων, των τοποθεσιών και των χαρακτηριστικών των γεγονότων (Halliday & Hasan, 1976 όπ. αναφ. στο Bliss & McCabe, 2012).

Η *συνδεδειγμένη συνοχή* η οποία αποτελείται από τη χρήση λέξεων ή φράσεων που συνδέουν τις προτάσεις και γεγονότα (π.χ. και, επειδή, αλλά). Οι σύνδεσμοι εξυπηρετούν δύο λειτουργίες. Η σημασιολογική λειτουργία των συνδέσμων αναφέρεται στα κυριολεκτικά νοήματα (π.χ. στη διάταξη/σειρά, στην εναντίωση, στην αιτιότητα και στο χρόνο). Ενώ η πραγματολογική λειτουργία τους σχετίζεται με τα αρχικά ή τα τελικά αποσπάσματα, με τη σηματοδότηση της αλλαγής της χρονολογικής σειράς ή με αλλαγές στο επίκεντρο (σημείο εστίασης) της συζήτησης. Τέλος η *ευφράδεια* στον τρόπο παραγωγής της αφήγησης, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις της και προϋποθέτει ένα ανώτερο γλωσσικό επίπεδο. Οι διαταραχές στο λόγο ενδέχεται να συμπεριλαμβάνουν λάθη έναρξης της αφήγησης, εσωτερικές διορθώσεις, επαναλήψεις και γεμίσματα (Halliday & Hasan, 1976 όπ. αναφ. στο Bliss & McCabe, 2012).

Μια σημαντική πτυχή του αφηγηματικού λόγου που θεωρείται πολύπλοκη για να κατακτηθεί από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι η αποπλαισίωση ή αλλιώς αποσυγκειμενοποίηση (απομόνωση από το συγκείμενο). Οι αφηγήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον αφηγητή να αναφερθεί σε αυτές, ασχέτως αν είναι εκείνος άμεσα εμπλεκόμενος ή όχι. Μπορεί κάποιος να αφηγηθεί ένα γεγονός σε διαφορετικό χωρο-χρονικό πλαίσιο από εκείνο που πραγματοποιήθηκε αρχικά. Το να μπορέσει ένα παιδί να χρησιμοποιήσει αποπλαισιωμένο λόγο με αφηγηματική μορφή απαιτεί τον συνδυασμό

ανώτερων γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων (Nicolopoulou et al., 2006; Gardner-Neblett, 2012 όπ. αναφ. στο Κανέλλου κ.συν., 2016).

1.6. Μικροδομή

Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1976) κάθε κείμενο διαιρείται σε δύο επίπεδα ανάλυσης. Το πρώτο το ανώτερο επίπεδο σχετίζεται με την συνολική οργάνωση των νοημάτων, το οποίο αναφέρεται και ως επίπεδο *μακροδομής* ή *συνεκτικότητας*. Ενώ το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με την οργάνωση των νοημάτων σε ένα τοπικό επίπεδο, το οποίο αναφέρεται και ως επίπεδο *μικροδομής* ή *συνοχής* (Νάνου, 2008 & Κανέλλου κ.συν., 2016). Στον αφηγηματικό λόγο τα δύο αυτά επίπεδα ανάλυσης τόσο της μακροδομής, όσο και της μικροδομής βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεπιρροή μεταξύ τους. Σημαντικό είναι το γεγονός πως το κάθε επίπεδο ανάλυσης αφηγηματικού λόγου απαιτεί διαφορετικό τρόπο χρήσης της γλώσσας.

Το συνολικό επίπεδο οργάνωσης των νοημάτων, δηλαδή η συνεκτικότητα και η αλληλουχία της *μακροδομής* που εμπεριέχεται μέσα σε ένα κείμενο, αποτελούν βασικά στοιχεία τα οποία προσδίδουν νόημα στην ιστορία, ακόμη και στην περίπτωση που εκείνη στερείται συνοχής (Νάνου, 2008). Μέσα από το επίπεδο μακροδομής εγκαθίστανται σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων και της από κοινού γνώσης των επικοινωνιακών προσώπων, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό, ένα κοινό κειμενικό πλαίσιο. Επομένως η αλληλουχία των γεγονότων και η συνολική οργάνωση των νοημάτων, βοηθούν τον ακροατή ή τον αναγνώστη να δημιουργήσει μια νοητική αναπαράσταση των πληροφοριών που έχει λάβει, μέσω του πλαισίου ερμηνείας το οποίο βοηθά στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Νάνου, 2008).

Σε τοπικό επίπεδο ή αλλιώς σε επίπεδο *μικροδομής* η συνολική οργάνωση των νοημάτων πραγματώνεται μέσω του τρόπου σύνθεσης των προτάσεων (π.χ. τεχνικές συνοχής) καθώς και μέσω της συσχέτισης των μορφοσυντακτικών κανόνων (Νάνου, 2008). Η έννοια της συνοχής σχετίζεται με πλήθος φωνολογικών, λεξιλογικών και γραμματικών στοιχείων τα οποία βοηθούν στη σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους, με σκοπό να σχηματίσουν ενότητες λόγου με μεγαλύτερο εύρος. Μέσα από τη συνοχή ενός κειμένου φανερώνεται η κειμενικότητα του, ιδιότητα με την οποία ένα κομμάτι λόγου αποκτά σημασία και νόημα (Νάνου, 2008).

Στις μετρήσεις της μικροδομής εμπεριέχεται η τυπική ανάλυση των αφηγήσεων ως προς τις λέξεις, τις φράσεις, το επίπεδο των προτάσεων καθώς και τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου, όπου μέσα σε αυτά συγκαταλέγονται και οι μετρήσεις παραγωγικότητας. Οι μετρήσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν τον συνολικό αριθμό των λέξεων καθώς και το μήκος των εκφορών (MLU). Ακόμη στο επίπεδο μικροδομής περιλαμβάνονται και οι μετρήσεις γραμματικής οργάνωσης. Σε αυτές τις μετρήσεις ελέγχεται η γραμματική πολυπλοκότητα και ακρίβεια καθώς και η γλωσσική συνοχή (Rhyner, 2009).

Η συνοχή περιλαμβάνει ένα σύνολο γλωσσικών δομών σε επίπεδο φράσεων και προτάσεων το οποίο αποδεικνύει πως ο λόγος δεν αποτελείται από ασύνδετες μεταξύ τους γλωσσικές αναφορές και δηλώσεις. Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1976) συνοχή ενός κειμένου υπάρχει όταν η ερμηνεία ενός στοιχείου στηρίζεται στην ερμηνεία κάποιου άλλου στοιχείου, όπου χωρίς την προσφυγή σε αυτό, είναι αδύνατη η ερμηνεία του. Οι παράγοντες που καθορίζουν τη συνοχή ενός κειμένου είναι συγκεκριμένοι και αντικειμενικοί, με βάση τους οποίους γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα σε συνεκτικά

κείμενα και σε προτάσεις με ασύνδετη ακολουθία. Η συνοχή μέσα σε ένα κείμενο μπορεί να εκφραστεί μέσα από τη γραμματική και το λεξιλόγιο (Νάνου, 2008).

Οι Halliday & Hasan (1976) όρισαν της ακόλουθες πέντε τεχνικές συνοχής: α) τεχνικές αναφοράς (reference), β) τεχνικές παράλειψης (ellipsis), γ) τεχνικές αντικατάστασης ή παράφρασης (substitution), δ) τεχνικές λεξιλογικής συνοχής (lexical), ε) τεχνικές σύνδεσης (conjunction) (Νάνου, 2008 & Κανέλλου κ. συν., 2016).

Οι τεχνικές αναφοράς χρησιμοποιούνται όταν ο αφηγητής θέλει να αναφερθεί σε μια προηγούμενη δήλωση, σε κάτι/κάποιον το οποίο το έχει ονομάσει και δεν χρειάζεται να επαναληφθεί (π.χ. αντικατάσταση του ονόματος “Μαρία” με την αντωνυμία “αυτή”). Ενώ η καταφορά είναι μια αναφορά που παραπέμπει σε μια επόμενη αναφορά, σε κάτι/κάποιον στο οποίο ο αφηγητής αρχικά αναφέρθηκε γενικά και θέλει να αναφερθεί πιο συγκεκριμένα στη συνέχεια (π.χ. και εμφανίστηκε η δασκάλα της τάξης, η Μαρία) (Νάνου, 2008· Κανέλλου κ. συν. 2016).

Οι τεχνικές παράλειψης χρησιμοποιούνται όταν ο αφηγητής θέλει να αποφύγει κάτι που έχει επαναλάβει, μπορεί αυτό να είναι ρήμα, ουσιαστικό ή και ολόκληρη πρόταση. Ενώ τις τεχνικές αντικατάστασης ή παράφρασης, τις χρησιμοποιούμε όταν αναφερόμαστε στο ίδιο νόημα αλλά με άλλους τρόπους. Οι λεξιλογικές τεχνικές σχετίζονται με την επανάληψη της ίδιας λέξης, μια συνώνυμης ή κάποιας που ανήκει σε ευρύτερη εννοιολογική κατηγορία (Νάνου, 2008· Κανέλλου κ. συν. 2016).

Ενώ οι τεχνικές σύνδεσης σχετίζονται με τη χρήση συνδέσμων με σκοπό τη σύνδεση φράσεων και προτάσεων. Η χρήση συνδέσμων αποτελεί τους συνδετικούς κρίκους των νοημάτων ανάμεσα στις προτάσεις. Οι σύνδεσμοι μπορεί να είναι προσθετικοί όπου συνθέτουν ισοδύναμες νοηματικά προτάσεις (π.χ. και), αντιθετικοί εκφράζοντας εναντίωση (π.χ. αλλά, όμως), αιτιακοί εκφράζοντας αιτία, στόχο και

αποτέλεσμα (π.χ. γιατί, επειδή) και χρονικοί οι οποίοι εκφράζουν την χρονική αλληλουχία των γεγονότων (π.χ. όταν, μετά) (Κανέλλου κ. συν., 2016).

Οι τεχνικές των Halliday & Hasan (1976) έχουν ομαδοποιήσει τις τεχνικές συνοχής και στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) γραμματολογική (που περιλαμβάνει τις τεχνικές αναφοράς, αντικατάστασης και παράλειψης), β) λεξιλογική (όπου εμπεριέχει αντικαταστάσεις μέσω συνώνυμων ή παραθέσεων), γ) τη μεταβατική συνοχή (με τεχνικές σύνδεσης φράσεων και προτάσεων μέσω συνδέσμων) (Κανέλλου κ. συν., 2016).

Οι Bloor και Bloor (1995) ανέφεραν πως για να χαρακτηριστεί μια αφήγηση συνεκτική θα πρέπει εκτός από τη χρήση γραμματολογικών τεχνικών συνοχής να εμπεριέχει και την κατάλληλη ποιότητα και ποικιλομορφία λεξιλογίου (Κανέλλου κ. συν., 2016). Σύμφωνα με τον Bruner (1997) η ώθηση του παιδιού να αφηγηθεί τις προσωπικές του εμπειρίες είναι η κινητήριος δύναμη του, ώστε να οργανώσει καλύτερα τη δομή του λόγου του, να χτίσει τη γραμματική και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του. Χρησιμοποιώντας με αυτόν τον τρόπο πιο σύνθετες πλευρές του γλωσσικού συστήματος οι οποίες το βοηθούν στην καλύτερη και πιο ανεπτυγμένη οργάνωση των αφηγηματικών του ικανοτήτων (Νάνου, 2008).

Η Bennetton-Kastor (1983) ερεύνησε και ανέλυσε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν ονοματικές φράσεις ώστε να εμπεριέχουν συνοχή στην ιστορία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ακόμη και δίχρονα παιδιά μπορούν και χρησιμοποιούν ονοματικές φράσεις που λειτουργούν ως γραμματικά υποκείμενα για τους ήρωες της αφήγησής τους. Σημαντικό είναι επίσης πως σύμφωνα με την παραπάνω ερευνήτρια έγινε γνωστό πως παιδιά της ίδιας ηλικίας γνώριζαν τη χρήση αντωνυμιών ανάμεσα σε διαδοχικές προτάσεις με σκοπό να αποφύγουν τις επαναλήψεις ονοματικών φράσεων (Νάνου, 2008). Επιπλέον διαπιστώθηκε πως ανάμεσα στην ηλικία των 4-5

χρόνων υπάρχει μια σημαντική ανάπτυξη των παιδιών στον έλεγχο του αριθμού των ονοματικών φράσεων για την επίτευξη της συνεκτικότητας των κειμένων τους.

Σύμφωνα με την υπόθεση της παραπάνω ερευνήτριας παρόλο που τα παιδιά δύο χρόνων διαθέτουν τη γλωσσική ικανότητα ώστε να αναπαράγουν διαδοχικές προτάσεις με συνοχή, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στη γνωστική και σημασιολογική τους οργάνωση. Οι περιορισμοί αυτοί ξεπερνιούνται στην ηλικία των πέντε περίπου χρόνων. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά παρουσιάζουν πιο ολοκληρωμένη και συνεκτική οργάνωση μιας σειράς ονοματικών φράσεων (Νάνου, 2008).

Η ηλικία των πέντε ετών αποτελεί ένα κομβικό σημείο για τη συνολική αναδιοργάνωση της αφηγηματικής ικανότητας τόσο σε επίπεδο συνεκτικότητας όσο και σε επίπεδο συνοχής. Ο τρόπος που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την οργάνωση της αφηγηματικής ικανότητας, γίνεται πιο ποιοτικός και συνδέεται με την ποιότητα της γραπτής έκφρασης και αναγνωστικής κατανόησης στην σχολική τους ηλικία (Νάνου, 2013). Στο αναπτυξιακό αυτό ορόσημο του αφηγηματικού τους λόγου τα παιδιά είναι ικανά για διαφοροποίηση της δομής της ιστορίας τους, της γραμματικής και λεξιλογικής συνοχής της ομιλίας τους και για την επίτευξη διαφορετικών αφηγηματικών στόχων (Hudson & Nelson, 1983 όπ. αναφ. στο Νάνου, 2008). Σύμφωνα με τους Hickmann & Schneider (1993) τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία έχουν την ικανότητα ακόμη και να διορθώσουν τη συνοχή της ομιλίας τους σε περιπτώσεις που γίνεται λάθος χρήση της αναφοράς (Νάνου, 2008).

1.7. Μέθοδοι και Εργαλεία Γλωσσικής Αξιολόγησης

Προκειμένου να δοθεί μια σωστή μέθοδος παρέμβασης σε παιδιά που καταδεικνύουν προβλήματα λόγου και ομιλίας κρίνεται απαραίτητη η χορήγηση

ορισμένων διαγνωστικών εργαλείων καθώς και μεθόδων αξιολόγησης της γλωσσικής τους ικανότητας, μέσα από τα αποτελέσματα των οποίων θα προταθούν οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων και των αδυναμιών του κάθε παιδιού. Μέσα από σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες επικεντρώνονται στη βρεφική και την προσχολική ηλικία, τόσο σε κλινικά όσο και σε εκπαιδευτικά πλαίσια, προκύπτουν οι ακόλουθοι τρόποι αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας παιδιών: α) η χρήση δομημένων δοκιμασιών, δηλαδή σταθμισμένων τεστ, β) η ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων, γ) η χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν γονείς ή εκπαιδευτικοί (Καρούσου, 2017).

Η χρήση δομημένων δοκιμασιών/σταθμισμένων εργαλείων αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο γλωσσικής αξιολόγησης, η οποία επιτρέπει την ανάδειξη χρήσιμων δεικτών της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Τα σταθμισμένα τεστ αποτελούν δοκιμασίες οι οποίες πραγματοποιούνται με τυποποιημένο τρόπο χορήγησης αλλά και βαθμολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρονται 2 σταθμισμένα τεστ που χρησιμοποιούνται στην ελληνική γλώσσα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο πρακτικό μέρος της παρούσας εργασίας και εκεί πραγματοποιήθηκε πιο λεπτομερή περιγραφή τους. Πρώτον η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σιδερίδη, 2009), η οποία αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test, 4^η έκδοση (Renfrew, 1995). Δεύτερον η Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (ΔΠ&ΓΕ) ή αλλιώς “Εικόνες Δράσης” (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σταυρακάκη, 2009), προέρχεται από το πρωτότυπο Action Picture Test (Renfrew, 1997). Χορηγούνται ατομικά στα παιδιά με στόχο την εκμαίευση απαντήσεων σε συγκεκριμένα ερεθίσματα τα οποία

περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών συμπεριφορών (π.χ. προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, γραμματική επάρκεια, μορφοσυντακτική δομή πρότασης).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των σταθμισμένων τεστ είναι πως επιτρέπουν την άμεση σύγκριση των επιδόσεων του κάθε παιδιού που ελέγχεται με άλλους συνομηλίκους του, με βάση συγκεκριμένες δοκιμασίες και έργα. Όμως παρότι η πλειοψηφία των σταθμισμένων τεστ προσδίδει μια χρήσιμη γενική εικόνα και κατάταξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών σε διάφορους τομείς, δεν μπορούν να προσδιορίσουν με λεπτομέρεια την πολυπλοκότητα των ενδεχόμενων προβλημάτων των παιδιών σε επίπεδο πρόσληψης αλλά και παραγωγής του λόγου τους. Σημαντικό είναι πως για να ολοκληρωθεί με επιτυχία κάποια σταθμισμένη δοκιμασία από ένα παιδί είναι απαραίτητη η συνεργασία και η προσοχή του, γεγονός το οποίο πολλές φορές δεν είναι εφικτό διότι το παιδί θα πρέπει να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες οδηγίες και να είναι συγκεντρωμένο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Ακόμη η παρουσία του εξεταστή και η μη οικειότητα μαζί του, μπορεί να αποθαρρύνει το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα και πιθανόν να αισθανθεί άβολα παρικλείνοντας έτσι ως ένα βαθμό από τις πραγματικές του δυνατότητες (Καρούσου, 2017).

Μέσα από την ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να αναδυθούν πιο λεπτομερείς και συγκεκριμένες πληροφορίες που αφορούν τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη οικολογική εγκυρότητα συγκριτικά με τα σταθμισμένα τεστ (Hadley, 1998 οπ. αναφ. στο Καρούσου, 2017). Μέσα από τη λεπτομερή και ενδελεχή ανάλυση ενός γλωσσικού δείγματος μπορεί να εκτιμηθεί πιο αποτελεσματικά η επίδραση που ασκεί η εκάστοτε γλωσσική διαταραχή του παιδιού στα πλαίσια της καθημερινής του επικοινωνίας και ο σχεδιασμός της παρέμβασής του να είναι πιο αποτελεσματικός. Οι

πιο συνηθισμένοι τρόποι εκμαίευσης γλωσσικών δειγμάτων είναι το ελεύθερο παιχνίδι και η ελεύθερη ή ημιδομημένη συζήτηση, η περιγραφή εικόνων ή κάποιας καθημερινής δραστηριότητας και η αφήγηση ή επαναφήγηση ιστοριών με βάση κάποιο εικονογραφημένο βιβλίο (Καρούσου, 2017).

Ορισμένοι αναπτυξιακοί δείκτες που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων και σχετίζονται με την μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα είναι το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε λέξεις ή μορφήματα (MME/MLUw & MLUm) (Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020 · Voniati, 2015). Ενώ γλωσσικοί δείκτες που σχετίζονται με την γλωσσική παραγωγικότητα είναι ο Αριθμός των Εκφωνημάτων (Total Number of Utterances - TNU), ο Συνολικός Αριθμός Λέξεων (Total Number of Word - TNW). Καθώς και ο Αριθμός των Διαφορετικών Λέξεων (Number of Different Words - NDW) είναι ο δείκτης που σχετίζεται με τη σημασιολογική ποικιλομορφία. Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν πως παιδιά μικρότερα σε ηλικία έχουν μειωμένο μήκος και παραλλαγές στις λέξεις περιεχομένου των αφηγήσεών τους, όταν συγκρίνονται με παιδιά μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας (Tsimpli et al., 2016). Περίπου στην ηλικία των 4 χρόνων τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ξεκινούν και αυξάνουν τη λεξική τους ποικιλομορφία και οι προτάσεις τους γίνονται πιο περίπλοκες (Tsimpli et al., 2016).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν όλοι οι παραπάνω γλωσσικοί δείκτες μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού δείγματος των παιδιών. Ο δείκτης Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε λέξεις – MME ή αλλιώς MLU (η συντομογραφία στα αγγλικά είναι MLU) αποτελεί μια από τις σημαντικότερες μετρήσεις του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών (Casby, 2011). Υπολογίζεται από το άθροισμα του συνολικού ποσοστού των λέξεων που παρήγαγε το παιδί διά (/) το άθροισμα των διαδοχικών προτάσεων/εκφορών του (Petinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Ο αριθμός του MLU συμβολίζει τον μέσο όρο

του μήκους των εκφωνημάτων που παρήγαγε ένα παιδί (Voniati, 2016). Σύμφωνα με την Voniati (2016) ο δείκτης της συγκεκριμένης μέτρησης μπορεί να αποτελέσει κριτήριο ώστε να προσδιοριστεί το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Επιπλέον το MLU αποτελεί τον ευρέως διαδεδομένο δείκτη, ο οποίος προκύπτει από τη λήψη γλωσσικού δείγματος.

Όταν ένα παιδί παρουσιάζει μεγαλύτερο MLU αυτό ίσως να αντικατοπτρίζει το υψηλότερο επίπεδο των γλωσσικών του ικανοτήτων. Ο δείκτης αυτός όμως είναι εποικοδομητικότερο να συνδυάζεται και με άλλες γλωσσικές μετρήσεις ώστε να γίνεται μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών.

Ο Brown (1973) υπολόγισε το MLU σε μορφήματα, το οποίο αναπαριστά το μέσο όρο των μορφημάτων που χρησιμοποιεί ένα παιδί σε συγκεκριμένο αριθμό εκφορών και αποτελεί μια καθορισμένη γλωσσική μέτρηση σε παιδιά (Parker & Brorson, 2005). Ο καθορισμός των μορφημάτων σε γλώσσες πλούσιες μορφολογικά δεν είναι εύκολος. Επιπλέον έχει βρεθεί πως το MLU σε μορφήματα δεν είναι τόσο αξιόπιστο συγκριτικά με το MLU των λέξεων (Parker & Brorson, 2005). Το MLU σε λέξεις αναδεικνύεται σε μια πιο αποτελεσματική μέτρηση η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα και αξιόπιστα σε ποικιλία γλωσσών (Parker & Brorson, 2005). Σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία ενδείκνυται ο υπολογισμός του MLU των λέξεων έναντι των μορφημάτων. Σύμφωνα με τον Leonard (2014) συνίσταται η μέτρηση των λέξεων έναντι των μορφημάτων όταν εξετάζετε η συντακτική ανάπτυξη της δομής του λόγου παιδιών που μιλούν γλώσσες πλούσιες μορφολογικά (πλούσιες σε κλιτικά μορφήματα).

Οι Petinou & Spanoudis (2014) στο άρθρο “Early Language Delay Phenotypes and correlation with Later Linguistic Abilities” ερεύνησαν παιδιά με αργή εξέλιξη λόγου, τα λεγόμενα “late talkers” (LTs), με τυπικούς συνομηλικούς τους στις 3 διαφορετικές ηλικίες

περιόδους (28 μηνών, 32 και 36 μηνών). Συμμετείχαν 23 παιδιά με αργοπορία στο λόγο τους και 24 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Όλα τα παιδιά μιλούσαν την Ελληνική Κυπριακή γλώσσα. Τα παιδιά υποβλήθηκαν σε διάφορες γλωσσικές μετρήσεις εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου όπως στη γλωσσική παράμετρο MLU σε λέξεις καθώς και στον αριθμό παραγωγής συμφώνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με αργοπορία στο λόγο τους παρουσίασαν φτωχότερες επιδόσεις σε όλες σχεδόν τις γλωσσικές παραμέτρους που αξιολογήθηκαν σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους. Επιπλέον και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν παράλληλο αναπτυξιακό προφίλ, αλλά τα παιδιά με πρώιμη καθυστέρηση στο λόγο τους χαρακτηρίστηκαν από την ύπαρξη ενός γλωσσικού χάσματος σε σχέση με τα παιδιά από τις ομάδες ελέγχου. Σημαντική συσχέτιση εμφανίστηκε ανάμεσα στις γλωσσικές μετρήσεις οι οποίες φανέρωσαν φτωχά φωνητικά αποθέματα της ομάδας των παιδιών 28 μηνών με γλωσσική καθυστέρηση, τα οποία αποδείχτηκαν ως ένας προβλεπτικός παράγοντας φτωχού λεξιλογίου, καθώς και στο δείκτη MLU των παιδιών αυτών στις ηλικίες των 32 και 36 μηνών. Συμπέρασμα της παραπάνω διαχρονικής έρευνας ήταν πως παιδιά με πρώιμη καθυστέρηση στο λόγο τους μέχρι την ηλικία των τριών ετών θα υποδεικνύουν επίμονα γλωσσικά ελλείμματα και στη μετέπειτα γλωσσική τους πορεία. Ο γλωσσικός φαινότυπος των παιδιών με πρώιμη καθυστέρηση λόγου σε συνδυασμό με τις φτωχές γλωσσικές τους μετρήσεις, καταδεικνύουν περισσότερο ένα προφίλ γλωσσικής καθυστέρησης παρά γλωσσικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς και ένδειξη γλωσσικής διαταραχής (Petinou & Spanoudis, 2014).

Ο Συνολικός Αριθμός Εκφορών (ΣΑΕ) – Total Number of Utterance – **TNU** (Hao, Sheng, Zhang, Jiang, Villiers, Lee, Liu, 2017). Γενικότερα ο αριθμός των συνολικών εκφορών σε ένα γλωσσικό δείγμα παιδιού συστήνεται να είναι γύρω στις 50 και άνω,

ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό και αξιόπιστο. Όταν επρόκειτο ένα γλωσσικό δείγμα να χρησιμοποιηθεί για διαγνωστικούς λόγους οι εκφορές που θεωρούνται καταλληλότερες είναι οι 100 και δεν ενδείκνυνται λιγότερες από 50 (Eisenberg, Fersko, Lundgren, 2001). Σύμφωνα όμως με τον Casby (2011), ένα γλωσσικό δείγμα μπορεί να θεωρηθεί ως αξιόπιστο ακόμη και αν έχει λιγότερες από 50 εκφορές.

Σημαντικό είναι να γίνει προσεκτική μεταγραφή του γλωσσικού δείγματος από τον ακουστικό στον γραπτό λόγο. Η κατάτμηση των εκφορών είναι μια διαδικασία που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή διότι επιχειρείται η εύρεση των ορίων των εκφορών. Μέσα από την κατάτμηση των εκφορών γίνεται η προσπάθεια να γίνει ο διαχωρισμός ανάμεσα στην εκφορά που τελειώνει και σε εκείνη που αρχίζει. Τα προσωδιακά στοιχεία όπως ο επιτονισμός, καθώς και η παύση των 2 δευτερολέπτων που χρησιμοποιεί το παιδί που αφηγείται, βοηθούν ώστε να γίνουν αντιληπτά τα όρια ανάμεσα σε μια εκφορά με την προηγούμενη ή την αμέσως επόμενη.

Στην έρευνα των Hao et al., (2017) ο δείκτης TNU ήταν ένας από τους γλωσσικούς δείκτες που μετρήθηκε και σχετιζόταν με την παραγωγικότητα. Επιπλέον σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές έχει βρεθεί πως ο δείκτης του TNU και του TNW δεν παρουσιάζουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Ενώ στο δείκτη NDW είναι πιο πιθανό να παρουσιάζονται ελλείμματα συγκριτικά με τυπικούς συνομηλίκους. Έχει βρεθεί πως παιδιά στα αγγλικά και στα ελληνικά παράγουν λιγότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων από ότι τα παιδιά χωρίς γλωσσικές διαταραχές (Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005· Rezzonico et al., 2015· Tsimplici et al., 2016 όπ. αναφ. στο Hao et al., 2017). Οι γλωσσικές διαταραχές ίσως να εκδηλώνονται με καλύτερο τρόπο μέσα από ποιοτικές μετρήσεις (που

αντανακλούνται από τη λεξιλογική ποικιλομορφία) παρά μέσα από ποσοτικές μετρήσεις (που αντανακλούνται από τη λεξιλογική παραγωγικότητα) (Hao et al., 2017).

Ο δείκτης **TNW** δηλαδή ο Συνολικός Αριθμός Λέξεων – ΣΑΛ/Total Number of Words –TNW (Justice, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg, Gillam, 2006), είναι ένας δείκτης που έχει μετρηθεί και μελετηθεί σε πλήθος ερευνών (Justice et al., 2006; Hao et al., 2017) και όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ελέγχει το γλωσσικό δείγμα των συμμετεχόντων σε επίπεδο παραγωγικότητας. Μέσα στις λέξεις του γλωσσικού δείγματος των παιδιών προσμετρούνται και οι λέξεις που έχει επαναλάβει.

Σε έρευνα των Kabanaros, Grohmann, Michaelides & Theodorou (2014b), εξετάστηκε αν ο δείκτης του λεξιλογίου μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας των αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ένα ενοποιημένο μοντέλο των παιδιών με ΑΓΔ όπου αποκαλύπτεται πως στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο και στις αφηγηματικές αναδιηγήσεις της μικροδομής τους παρουσιάζουν μια καθυστέρηση όταν συγκρίνονται με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Επιπλέον τα παιδιά με ΑΓΔ σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα παρουσιάζουν μικρότερο λεξιλόγιο για λέξεις που αφορούν αντικείμενα αλλά και δράσεις, καθώς και ελλείμματα στην παραγωγή προφορικών αφηγήσεων (Kabanaros et al., 2014b).

Ο Συνολικός Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων (ΑΔΛ) – total Number of Different Word – **NDW** (Voniati, Tafiadis, Armostis, Kosma, Chronopoulos, n.d.). Η συγκεκριμένη γλωσσική παράμετρος χρησιμοποιείται σε γλωσσικά δείγματα παιδιών τυπικής αλλά και μη τυπικής ανάπτυξης με σκοπό να μετρηθεί η λεξική τους ποικιλομορφία. Μέσα από μετρήσεις της λεξικής ποικιλομορφίας όπως αυτή του αριθμού των διαφορετικών λέξεων, παρέχονται πληροφορίες για τις λεξικές ικανότητες των παιδιών, οι οποίες

αντανακλούν το ήδη υπάρχων λεξιλόγιο που έχει κατεκτημένο το κάθε παιδί και το οποίο χρησιμοποιεί στην καθημερινή ομιλία του (Voniati et al., n.d.).

Συνδυαστικά με τους παραπάνω δείκτες αξιολόγησης (MLU, TNU, TNW, NDW) της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών τυπικής αλλά και αποκλίνουσας γλωσσικής συμπεριφοράς, μπορούν να αναλυθούν και άλλες διαστάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες και συγκεκριμένες ανάγκες κάθε αξιολόγησης ή έρευνας. Μπορούν για παράδειγμα να αξιολογηθούν συγκεκριμένα φαινόμενα, στοιχεία της αφηγηματικής μακροδομής και μικροδομής, γραμματικές κατηγορίες (ποσοστά των διαφορετικών ειδών λέξεων), αναλογία ρημάτων/ουσιαστικών, αριθμός και είδη λαθών, και διάφορες άλλες διαστάσεις του γλωσσικού δείγματος, οι οποίες θα δώσουν ίσως μια πιο ολοκληρωμένη και λεπτομερή εικόνα της γλωσσικής εξέλιξης του κάθε παιδιού.

Σχετικά με τις γραμματικές κατηγορίες σημαντικό εύρημα διαγλωσσικών μελετών είναι πως κατά την πρώιμη λεξιλογική ανάπτυξη τα ουσιαστικά αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία λέξεων και κατακτώνται γρηγορότερα από τα ρήματα (κοινό εύρημα στα αγγλικά, γερμανικά, ισπανικά, τούρκικα, εβραϊκά, ιαπωνικά, γαλλικά, ιταλικά και ελληνικά) (Παπαηλίου, 2005). Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται και συσχετίζεται με την γνωστική ανάπτυξη. Φαίνεται πως η διαδικασία δόμησης των εννοιών για τα αντικείμενα αποτελεί μια πιο εύκολη διαδικασία απόκτησης, συγκριτικά με τη δόμηση εννοιών που αφορούν δράσεις και συνθήκες που μεταβάλλονται, διότι οι τελευταίες περιέχουν την έννοια του χρόνου και του τόπου, εκφράζοντας σχέσεις μεταξύ εννοιών, όχι απλές έννοιες. Επιπλέον η απόκτηση εννοιών που σχετίζονται με δράσεις και μεταβολή συνθηκών απαιτούν την κατανόηση συνθηκών αλληλεπίδρασης διυποκειμένου τύπου (Tomasello, 1992 όπ. αναφ. στο Παπαηλίου, 2005).

Οι λέξεις, οι οποίες ενέχουν γραμματική λειτουργία, οι επονομαζόμενες λειτουργικές λέξεις, όπως για παράδειγμα είναι οι αντωνυμίες και τα επιρρήματα, είναι σπάνιες κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων λεξιλογικής ανάπτυξης των παιδιών (Παπαηλίου, 2005). Οι προηγούμενες κατηγορίες λέξεων αποτελούν μόλις το 5% του συνόλου των λέξεων κατά τη διάρκεια του πρώτου και του δεύτερου χρόνου ζωής. Σημειώνουν αύξηση όταν το παραγωγικό λεξιλόγιο του παιδιού βρίσκεται μεταξύ 100-300 λέξεων.

Επιπλέον τα ρήματα και τα επίθετα δεν φαίνεται να βρίσκονται και αυτά πάνω από το 5% του συνολικού ποσοστού των λέξεων (δεν ενέχουν σημασιολογική βαρύτητα όπως στη γλώσσα των ενηλίκων). Η παραγωγή των συγκεκριμένων κατηγοριών λέξεων παρουσιάζει σημαντική αύξηση όταν το μέγεθος του λεξιλογίου ξεπερνά τις 100 λέξεις (Caseli, και συν., 1995 οπ. αναφ. στο Παπαηλίου, 2005). Όταν το παραγωγικό όμως λεξιλόγιο ενός παιδιού βρίσκεται πάνω από τις 400 λέξεις και υπάρχει αισθητή αύξηση των λειτουργικών λέξεων του λεξιλογίου του, τότε φαίνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση με το μέσο μήκος των προτάσεων σε λέξεις (mean length of utterance - MLU). Η διαδικασία της απόκτησης λειτουργικών λέξεων στο λεξιλογικό ρεπερτόριο ενός παιδιού γίνεται σταδιακά κατά την ηλικία 1.5 έως 2.5 ετών (Caseli, και συν., 1995 οπ. αναφ. στο Παπαηλίου, 2005).

Η σειρά εμφάνισης των διαφορετικών ειδών λέξεων είναι η ίδια τόσο στο παραγωγικό όσο και στο προσληπτικό λεξιλόγιο. Στο επίπεδο κατανόησης ο ρυθμός εκμάθησης των ρημάτων και των επιθέτων είναι γρηγορότερος από ότι στο επίπεδο παραγωγής (Harris & Chasin, 1999 οπ. αναφ. στο Παπαηλίου, 2005).

Σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία όπως είναι η ελληνική υποδεικνύεται η ταυτόχρονη παραγωγή διαφορετικών κλιτικών μορφημάτων τόσο για ρήματα όσο και

για ουσιαστικά. Οι κατηγορίες του ρήματος και του ουσιαστικού θεωρούνται παγκόσμιες και υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες, όμως διαφέρουν αρκετά στις έννοιες, στις σημασίες τους (Kambanaros et al. 2014a). Οι δύο αυτές γραμματικές κατηγορίες ενέχουν μεγάλη μεταβλητότητα στο νόημα και στη σημασία τους όταν χρησιμοποιούνται από ομιλητές διαφορετικής γλώσσας. Τα ρήματα εκφράζουν γεγονότα και σχέσεις μεταξύ αυτών επομένως θεωρούνται πιο πολύπλοκα σημασιολογικά. Σε αντίθεση, τα ουσιαστικά εκφράζουν οντότητες και δεν περιέχουν σχεσιακές δυσκολίες, διότι μια αναφορά στο αντικείμενο αρκεί. Σύμφωνα με διαγλωσσική μελέτη βρέθηκε ότι οι έννοιες των ρημάτων είναι λιγότερο όμοιες (υπάρχουν διαφορές δηλαδή ανάμεσα στους ρηματικούς τύπους, στις καταλήξεις, στα προθέματα ενός ρήματος που χρησιμοποιούν οι ομιλητές διαφορετικών γλωσσών) σε όλες τις γλώσσες (Gentner, 2006 όπ. αναφ. στο Kambanaros et al. 2014a).

Μόλις τα παιδιά προσθέσουν στο ήδη κατεκτημένο λεξιλόγιό τους λειτουργικές λέξεις (function words) το γεγονός αυτό φανερώνει τις μορφοσυντακτικές αλλαγές που έχουν επιτελεσθεί στο γλωσσικό τους υπόβαθρο βελτιώνοντας έτσι το γλωσσικό τους επίπεδο. Αυτή η εξήγηση μπορεί να στηριχθεί από τα αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης μεταξύ του μεγέθους του λεξιλογίου και της γραμματικής πολυπλοκότητας. Σε παιδιά που μιλούν την Ελληνική Κυπριακή έχει βρεθεί σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γραμματική ανάπτυξη και στο μέγεθος του λεξιλογίου τους. Η συγκεκριμένη συσχέτιση έχει βρεθεί και σε άλλες γλώσσες όπως στα Αγγλικά, τα Ισπανικά, τα Ιταλικά, τα Εβραϊκά, τα Ιαπωνικά τα Σουηδικά και τα Γερμανικά. Αυτή η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στο μέγεθος του λεξιλογίου και στη γραμματική εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος των παιδιών καταδεικνύουν την ισχυρή αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στα υποσυστήματα της γλώσσας(φωνητικό, λεξιλογικό,

μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό) αλλά και την μεταβλητότητα και την ποικιλομορφία που είναι δεδομένη στην γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Taxitary, Kambanaros, Floros, Grohmann, 2018).

Σε άρθρο των Paraeliou & Rescorla (2011) ερευνήθηκε το μέγεθος και η σύσταση (σύνθεση) του λεξιλογίου 273 ελληνόφωνων παιδιών από 1;6 έως 2;11 χρόνων στο προσαρμοσμένο Language Development Survey (LDS; Rescorla, 1989) τα οποία συγκρίθηκαν με παιδιά των Ηνωμένων Πολιτειών. Βρέθηκε πως το μέγεθος του λεξιλογίου αυξάνεται με την ηλικία, αλλά τα ελληνόπουλα εμφανίζουν πιο αργή έναρξη στην μάθηση των πρώτων τους λέξεων συγκριτικά με τα άλλα παιδιά που ομιλούν την αγγλική, η οποία όμως φαίνεται να εξαλείφεται μετά την ηλικία των 2 ετών. Ίσως η διαφοροποίηση αυτή να σχετίζεται με την διαφορετική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας η οποία διαθέτει μια πιο σύνθετη μορφοσυντακτική δομή. Η συσχέτιση ανάμεσα στα ποσοστά χρήσης των λέξεων και για τις δύο ομάδες παιδιών που συγκρίθηκαν και ήταν μέτριες σε μέγεθος, γεγονός που υποδηλώνει επικαλύψεις αλλά και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Τα ουσιαστικά αποτελούσαν τη μεγαλύτερη κατηγορία λέξεων και στα δύο δείγματα. Ο αριθμός των επιθέτων και των ρημάτων βρέθηκε να είναι συγκρίσιμος μεταξύ των γλωσσών, όμως η κατηγορίες των ανθρώπων και των λέξεων κλειστού τύπου, δηλαδή των αντωνυμιών, προθέσεων και επιρρημάτων ήταν περισσότερες στο ελληνικό δείγμα. Τα παιδιά και των δύο ομάδων ήταν πιθανό να αποκτήσουν λέξεις οι οποίες ήταν πιο χρήσιμες και σχετίζονταν με καθημερινά αντικείμενα και ρουτίνες της ζωής τους αντιπροσωπεύοντας ένα διαφορετικό σύνολο σημασιολογικών κατηγοριών (Paraeliou & Rescorla, 2011).

Σε έρευνα των Kambanaros et al., (2014a) ερευνήθηκε η φύση των διαχωρισμών του ρήματος και του ουσιαστικού σε ομάδες παιδιών οι οποίες μιλούσαν την ελληνική-

κυπριακή διάλεκτο και την σύγχρονη- σημερινή ελληνική γλώσσα (οι οποίες διαφέρουν με πολλούς τρόπους όπως στο ηχητικό σύστημα και στο λεξιλογικό απόθεμα). Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή-ΑΓΔ (DLD ή οποία ονομαζόταν παλαιότερα SLI-ειδική γλωσσική διαταραχή, μέσος όρος ηλικίας 6,9), τη δεύτερη παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας (μέσος όρος ηλικίας 6,3) και την τρίτη παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (παρόμοιας γλωσσικής ηλικίας με μέσο όρο ηλικίας 4,7). Η κατηγορία των ουσιαστικών, τα ονόματα δηλαδή των αντικειμένων, είχαν κατακτηθεί σε καλύτερο βαθμό για όλες τις ομάδες, συγκριτικά με την κατηγορία των ρημάτων και την κατονομασία ενεργειών. Το εύρημα αυτό θεωρείται το αποτέλεσμα μιας διάσπασης (βλάβης) στη διασύνδεση των σημασιολογικών, λεξιλογικών και φωνολογικών αναπαραστάσεων, ή της πρόσβασης σε αυτά.

Γενικότερα σύμφωνα με το προαναφερθέν άρθρο τα διαγλωσσικά φαινόμενα της κατηγορίας των λέξεων προσδίδουν βάσιμες ενδείξεις για την υπόθεση ότι η γραμματική κατηγορία είναι μια θεμελιώδης αρχή οργάνωσης κοινή για όλες τις γλώσσες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ (τα οποία μιλούν δύο διαφορετικές διαλέκτους, την ελληνική κυπριακή διάλεκτο και την ελληνική γλώσσα) παρουσιάζουν μια γενικότερη γλωσσική καθυστέρηση παρά ένα έλλειμμα, στην κατηγορία του ρήματος, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ένα επιπλέον εύρημα της προαναφερθείσας έρευνας, ήταν πως τα μικρότερα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (και πολύγλωσσα) που ομιλούν Ελληνικά Κυπριακά παρήγαγαν περισσότερες διαλεκτικές απαντήσεις από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά με ΑΓΔ και τα αντίστοιχα ηλικιακά παιδιά της ομάδας ελέγχου. Γενικότερα μέσα από την έρευνα των Kambanaros et al. (2014a) βρέθηκε πως στα παιδιά ΑΓΔ υπάρχει ασυμμετρία ανάμεσα στην γραμματική κατηγορία του ρήματος και του ουσιαστικού η οποία δεν είναι πρωτοφανής. Τα

ουσιαστικά υπερτερούν των ρημάτων και οι επίδοσεις των παιδιών με ΑΓΔ παρομοιάζουν των τυπικών παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

1.8. Ερευνητικά Δεδομένα

1.8.1. Γλωσσικές Διαταραχές & Αφηγηματική Ικανότητα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Οι γλωσσικές διαταραχές που παρουσιάζονται σε παιδιά πρώιμης αλλά και ύστερης προσχολικής ηλικίας είναι συνήθως αποτέλεσμα κάποιας οργανικής πάθησης (κληρονομικής ή μη προδιάθεσης) όπως *διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής - αυτισμού, απώλεια ακοής με επιτακτική ανάγκη χρήσης κοχλιακού εμφυτεύματος, νοητικής καθυστέρησης* κ.α. Όμως υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών τα οποία εμφανίζουν γλωσσικά ελλείμματα χωρίς εμφανή ιατρική αιτία.

Οι βιολογικοί αυτοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως παιδιά χαμηλού οικονομικού-πολιτισμικού πλαισίου ή παιδιά μεταναστών. Ο συνδυασμός βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων μπορεί να προβλέψει ένα *γλωσσικό φαινότυπο* παιδιών με μια *χρόνια γλωσσική καθυστέρηση*, και πιθανές μεταγενέστερες ελλείψεις σε μαθησιακές προκλήσεις μέσα σε ένα περιβάλλον τάξης (Πετεινού, 2010). Η αργή εξέλιξη παιδιών με γλωσσικές διαταραχές μπορεί να ανιχνευτεί μέσα από μετρήσεις του περιορισμένου εύρους εκφραστικού τους λεξιλογίου (μικρότερο των 50 λέξεων), της δυσκολίας εκφοράς ελάχιστης φραστικής δομής (με συνδυασμό τουλάχιστον δύο λέξεων ανά φράση) και γενικότερα το περιορισμένο φωνολογικό τους ρεπερτόριο (Πετεινού, 2010). Η ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων

κατά την προσχολική ηλικία είναι σημαντική, διότι μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση στις δεξιότητες γραμματισμού (Hirfner-Boucher et al., 2014).

Η αλληλεξάρτηση των γλωσσικών υποσυστημάτων και συγκεκριμένα του φωνητικού, του λεξιλογικού και του γραμματικού υποσυστήματος λειτουργούν συγχρονικά και προγνωστικά σε όλες τις ηλικίες (Peteinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Το γλωσσικό προφίλ αντιμετωπίζεται ως *ολότητα*, όπου τα γλωσσικά υποσυστήματα χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό διασυνδεσιμότητας, με πιθανή προτεραιότητα ανάπτυξης των ήχων παρά της γραμματικής. Κάποια είδη φωνητικών ορόσημων λειτουργούν ως “σκαλοπάτια” απόκτησης των λεξιλογικών και γραμματικών ικανοτήτων στην πορεία ανάπτυξης του γλωσσικού συστήματος (Leonard, 2014 · Petinou & Sraoudis, 2014· Voniati, 2016). Οι μετρήσεις στο γλωσσικό τομέα π.χ. μέσω μήκος εκφωνήματος-MLU και οι αξιολογήσεις των αποτελεσμάτων τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην περιγραφή των γλωσσικών προφίλ των παιδιών, με ακρίβεια και εγκυρότητα. Το μέσο μήκος εκφωνήματος-MLU στις λέξεις, αποτελεί μια κατάλληλη μέθοδο μέτρησης της συντακτικής και γραμματικής ανάπτυξης (Leonard, 2014· Petinou & Sraoudis, 2014· Voniati, 2016), αλλά παραμένει περιορισμένη μέτρηση σχετικά με την σημασία ανάπτυξης της μορφοσύνταξης και της μορφοφωνολογίας. Αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν πως το MLU (MLU-Word) από παιδιά με Κυπριακή Ελληνική ομιλία, παρουσιάζει θετική συσχέτιση ανάλογα με την ηλικία και μη θετική συσχέτιση με το φύλο (Voniati, 2016). Η μεταβλητότητα των αποτελεσμάτων των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών που λειτουργεί ταυτόχρονα και προγνωστικά σε όλο το μήκος των υποσυστημάτων της γλώσσας, δημιουργεί διάφορα γλωσσικά προφίλ, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε διαφορετικές ομάδες βασισμένες στην απόδοση που είχαν οι συμμετέχοντες στις γλωσσικές τους ικανότητες.

Η αφηγηματική ικανότητα έχει χαρακτηριστεί ως “επίπονη δεξιότητα” διότι απαιτεί συνδυασμό υψηλού επιπέδου των γλωσσικών υποσυστημάτων και των γνωστικών δεξιοτήτων, με παράλληλο σχεδιασμό οργάνωσης των σκέψεων του παιδιού με σωστή ακολουθία των γεγονότων που θέλει να περιγράψει, ενσωματώνοντας στοιχεία που δίνουν νόημα στην ιστορία του και διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του ακροατή του (Hegsted, 2013). Η αφήγηση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο μπορεί να αποκαλύψει όχι μόνο ποσοτικές αλλά και ποιοτικές διαφορές στη γλωσσική ικανότητα παιδιών με αλληλοεπικαλυπτόμενες επικοινωνιακές διαταραχές, τόσο σε κλινικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο (Manolitsi & Botting, 2011). Σύμφωνα με τις Manolitsi και Botting (2011) η διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με επικοινωνιακές διαταραχές μπορεί να εντοπίσει ποιοτικές δομικές ομοιότητες και διαφορές, οι οποίες είναι δύσκολο να αποκαλυφθούν μέσα από ορισμένες γλωσσικές δοκιμασίες οι οποίες δεν είναι αρκετά εμπιστευτικές, και ειδικότερα σε γλώσσες εκτός της αγγλικής, όπως η ελληνική.

Μέσα από πλήθος ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της γλώσσας. Τόσο σε επίπεδο μακροδομής, όπου ο αφηγητής θα πρέπει να έχει την ικανότητα να παρουσιάζει και να συσχετίζει τις ιδέες του με έναν οργανωμένο τρόπο, όσο και σε επίπεδο μικροδομής όπου απαιτείται η χρήση και η κατανόηση πολύπλοκων γλωσσικών δομών, ώστε ο αφηγητής να μπορέσει να μοιραστεί τις ιδέες του με άλλα άτομα. Επιπλέον η ικανότητα να μπορεί ένα παιδί να αφηγηθεί ικανοποιητικά μια ιστορία θα πρέπει να συνοδεύεται και από το κατάλληλο ύφος επίσημο ή ανεπίσημο, όπου θα χρησιμοποιήσει ώστε να παρουσιάσει την ιστορία του μέσα σε ένα κατάλληλο πραγματολογικό πλαίσιο (Botting, 2002 όπ. αναφ. στο Gabel, 2018).

Τα γλωσσικά προφίλ παιδιών με πρώιμες γλωσσικές καθυστερήσεις και επίμονα ελλείμματα στα υποσυστήματα της γλώσσας (φωνολογικό, λεξιλογικό, γραμματικό, σημασιολογικό) είναι αναγκαίο να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος με αξιόπιστα και εγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης, ώστε να προληφθούν ή έστω να αντιμετωπιστούν έγκαιρα μελλοντικές σοβαρές γλωσσικές ή επικοινωνιακές διαταραχές. Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών με πρώιμες ενδείξεις γλωσσικών περιορισμών ανάμεσα στα υποσυστήματα της γλώσσας και στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Μέσα από πλήθος ερευνών έχει βρεθεί πως παιδιά με γλωσσικές και επικοινωνιακές διαταραχές παρουσιάζουν ελλείμματα σε διάφορες πτυχές της αφηγηματικής τους ικανότητας. Συγκεκριμένα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας φαίνεται να παράγουν φτωχότερες αφηγήσεις όταν παράγουν αυτές και όταν τις επαναλαμβάνουν (Merritt & Liles, 1987· Tager-Flusberg, 1995· Van der Lely, 1997· Liles et al., 1995 όπ. αναφ. στο Botting 2002). Οι αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές πολλές φορές μοιάζουν με αφηγήσεις παιδιών μικρότερης ηλικίας αλλά τυπικής ανάπτυξης (Botting, 2002). Παιδιά με πρώιμες γλωσσικές διαταραχές αναπτύσσουν προοδευτικά και σταδιακά τις αφηγηματικές τους δεξιότητες, αλλά η σχολική τους επίδοση μέχρι την ηλικία των δέκα χρόνων παρουσιάζεται ως διακινδυνευμένη με φτωχές αφηγηματικές ικανότητες (Reuterskiold, Hansson, & Sahlen, 2011). Σε έρευνα των Reuterskiold et al., (2011) που διεξήχθη στη Σουηδία σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και σε ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης βρέθηκε να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αφηγηματικές ικανότητες των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα βρέθηκε πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν πιο ολοκληρωμένες αφηγήσεις στον προφορικό τους λόγο. Επιπλέον σημειώθηκαν

σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στις μετρήσεις της γραμματικής τους ορθότητας και ακρίβειας και στην ανάπτυξη της γραμματικής τους πολυπλοκότητας. Με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις έχοντας παράλληλα πιο υψηλό επίπεδο λεξικών παραλλαγών και επιδεικνύοντας μικρότερο αριθμό λαθών (Reuterskiold, et al., 2011).

Σε έρευνα της Νάνου (2012) όπου εξετάστηκαν παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία είχαν χαρακτηριστικά αναπτυξιακών διαταραχών λόγου εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών. Από την αξιολόγηση της αφηγηματικής λειτουργίας διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος αφηγήθηκε ιστορίες οι οποίες είχαν τη μορφή ασύνδετων μικροδομών με απουσία δομής, αλληλουχίας και συνοχής. Τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν μέσω κατάλληλων στρατηγικών του προγράμματος στην επίλυση προβλημάτων και στη δομή ιστοριών μέσω έμμεσων και άμεσων διδακτικών πρακτικών. Μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στις αφηγηματικές ικανότητες της ομάδας με αναπτυξιακά προβλήματα λόγου που παρακολούθησε το πρόγραμμα. Με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των παιδιών της πειραματικής ομάδας να μπορέσουν τελικά να παράγουν ολοκληρωμένες αφηγήσεις. Μέσα από τα δεδομένα της παραπάνω έρευνας γίνεται φανερό πως οι αφηγηματικές δεξιότητες έχουν περιθώρια βελτίωσης μέσω κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης όχι μόνο σε πληθυσμούς τυπικής ανάπτυξης, αλλά και σε παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

1.8.2. Αφηγηματικές Ικανότητες Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Πριν εστιάσουμε την προσοχή μας στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμό θα ήταν εποικοδομητικό να αναφερθούμε επιγραμματικά στα βασικά τους χαρακτηριστικά τα οποία άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν και τις επιδόσεις των αφηγηματικών τους ικανοτήτων. Τα διαγνωστικά κριτήρια της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorder – ASD-ΔΑΦ) με βάση το DSM-5 σχετίζονται με τα ακόλουθα στοιχεία. Πρώτον με τα *ανυποχώρητα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση* σε πολλαπλές συνθήκες και διαφορετικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα ελλείμματα στην κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα (μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση, απουσία φυσιολογικής συζήτησης, μειωμένο μίρασμα ενδιαφερόντων και συναισθημάτων, αποτυχία πρωτοβουλίας ή απάντησης σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις). Ακόμη, ελλείμματα σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, δυσκολίες στο να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως βλεμματική επαφή, γλώσσα του σώματος, χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου. Επιπλέον δυσκολίες στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων και των τρόπων συμπεριφοράς που χρησιμοποιούμε ανάλογα με τις περιστάσεις (διαφορετική ομιλία σε ένα παιδί απ' ότι σε έναν ενήλικα).

Δεύτερον με τα *επαναλαμβανόμενα και περιορισμένα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων*. Συγκεκριμένα στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις σε αντικείμενα ή στο λόγο (ηχολαλία), επιμονή σε ομοιότητες, κοινοτοπίες, δυσκαμψία και προσκόλληση σε ρουτίνες ή σε σταθερά μοτίβα και πρότυπα λεκτικής και μη λεκτικής φύσεως(π.χ. δυσκολία με αλλαγές, ανάγκη να ακολουθούν την ίδια διαδρομή). Υψηλά περιορισμένα με εμμονές ενδιαφέροντα, με μη φυσιολογική ένταση ή εστίαση (ισχυρή προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα ή σε

μέρη αυτών). Ασυνήθιστη αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα (υπερ-αντιδραστικό ή υπερ-ευαίσθητο π.χ. σε συγκεκριμένους ήχους, στο άγγιγμα, σε συγκεκριμένες μυρωδιές ή υφές, εμφανή ενδιαφέροντα με φώς ή κίνηση).

Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών με αυτισμό έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών. Οι επιστημονικές όμως απόψεις παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2007) είναι η δυσκολία τους στην έναρξη αλλά και στη διατήρηση της συζήτησης. Επιπλέον ελλείψεις στην καθολική δομή μπορεί να έχουν προκύψει από ελλείμματα στο γνωστικό πυρήνα της κεντρικής συνοχής (Frith, 1989 όπ. αναφ. στο Norbury & Bishop, 2002). Αυτό περιγράφεται ως ένα γνωστικό προφίλ όπου τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν την τάση να παράγουν πληροφορίες τοπικού και συγκεκριμένου περιεχομένου παρά ενός γενικού και καθολικού, αποτυγχάνοντας έτσι την εξαγωγή εννοιών γενικού πλαισίου. Υποστηρικτές των παραπάνω αποτελεσμάτων ήταν και οι Loveland & Tunali (1993). Επιπλέον έχει βρεθεί πως παιδιά ΔΑΦ έχουν χαμηλές προσληπτικές ικανότητες αλλά αρκετά καλύτερες εκφραστικές ικανότητες (Manolitsi & Botting, 2011), όταν συγκρίθηκαν με παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (ειδική γλωσσική διαταραχή).

Σε μια αφηγηματική δοκιμασία όπου τα παιδιά ΔΑΦ καλούνται να πούνε με δικά τους λόγια μια ιστορία μέσα από την παρουσίαση εικόνων, αποδεικνύεται πως η διαδικασία αυτού του τρόπου αφήγησης θα μπορούσε να είναι προφανή και σχετικά εύκολη για ένα παιδί το οποίο θα περιγράφει απλώς τις εικόνες με τη σειρά, χωρίς όμως να μπορεί να εξάγει το συνολικό νόημα με το συνδυασμό όλων των γεγονότων της ιστορίας. Σε μια μελέτη όπου συγκρίθηκε η αφηγηματική απόδοση των παιδιών με αυτισμό με παιδιά με σύνδρομο Down, βρέθηκε ότι τα πρώτα παιδιά έχουν λιγότερες

πιθανότητες να αφηγηθούν μια ιστορία με συνοχή στην ακολουθία των γεγονότων, σε αντίθεση με το σχολιασμό μόνο των στοιχείων της ιστορίας, μια διαδικασία στην οποία τα κατάφεραν αρκετά καλά (Norbury & Bishop, 2002).

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2002) για τη δημιουργία ενός αφηγήματος είναι απαραίτητη η ικανότητα επιλογής πληροφοριών που να σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα, ικανότητα που απαιτεί υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας. Καθώς και η ικανότητα του ακροατή να μπορεί να ιεραρχήσει τα στοιχεία που του είναι απαραίτητα ώστε να ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο που κάθε φορά βρίσκεται. Οι ικανότητες αυτού του είδους όμως στα παιδιά με αυτισμό είναι στην πλειοψηφία τους ελλειμματικές με αποτέλεσμα να απουσιάζει η συνοχή στις αφηγηματικές τους προσπάθειες και να μην μπορεί να διατηρηθεί η συζήτηση στο επιθυμητό για την κατανόηση του συνομιλητή επίπεδο (Βογινδρούκας, 2002).

Σχετικά με τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό σε τοπικό επίπεδο (μικροδομή), παρουσιάζονται λιγότερο φτωχές. Σε έρευνα των Tager-Flusberg & Sullivan (1995) όπου έγινε μια διεξοδική ανίχνευση αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό, παιδιών με νοητική αναπηρία και παιδιών τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας δεν βρέθηκαν διαφορές σε μετρήσεις τοπικού επιπέδου, όπως συνολικό αριθμό λέξεων, των διαφορετικών λέξεων, ή του αριθμού των προτάσεων. Δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες παιδιών ούτε στην συντακτική πολυπλοκότητα (Norbury & Bishop, 2002).

Σε έρευνα των Loveland et al. (1990) που διεξήχθη ανάμεσα σε παιδιά με ΔΑΦ και σε παιδιά με σύνδρομο Down στον αριθμό ανάκλησης γεγονότων της ιστορίας. Παρόλο που και οι δύο ομάδες παιδιών είχαν ελλείμματα στην αναφορά των γεγονότων τα οποία προκαλούσαν ασάφειες, τα παιδιά με αυτισμό παρουσίαζαν πληροφορίες άσχετες

και μπερδεμένες μεταξύ τους σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down (Norbury & Bishop, 2002).

Η ικανότητα για να σχηματιστεί μια αφηγηματική περιγραφή με νόημα και περιεχόμενο, απαιτεί από τον αφηγητή να διακρίνει τις εσωτερικές εξελίξεις των γεγονότων και τα κίνητρα που συνοδεύουν τις δράσεις των πρωταγωνιστών. Η συγκεκριμένη ικανότητα φαίνεται να απαιτεί τη θεωρία του νου (ΘτΝ) ή την ικανότητα που απεικονίζει τα νοητικά στάδια των άλλων ως μέσο πρόβλεψης και εξήγησης της συμπεριφοράς τους (Norbury & Bishop, 2002). Η θεωρία του νου αντικατοπτρίζει ανθρώπινες δράσεις και σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων της αφήγησης και δεν αποτελεί μόνο μια απλουστευμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας. Αντιθέτως περιλαμβάνει την αιτιώδη σχέση μεταξύ των γεγονότων και των ηρώων όπως και την επίγνωση του γεγονότος ότι η αντίληψη ενός ατόμου σχετικά με ένα συμβάν δεν αποτελεί απαραίτητα ένα αληθές στοιχείο (Παπαηλίου, 2005). Μέσα από την θεωρία του νου το παιδί αναδιαμορφώνει τις κοινωνικές τους σχέσεις, στοιχεία των οποίων αποκαλύπτονται μέσα από τις αφηγήσεις του.

Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό στη ΘτΝ αποτελούν ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα τους, τα οποία τους δυσκολεύουν ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες οι οποίες να εμπεριέχουν πληροφορίες που να σχετίζονται με το αιτιολογικό πλαίσιο της ιστορίας και τις δράσεις των ηρώων και όχι με μεμονωμένες πράξεις των ηρώων. Επιπλέον τα παιδιά με αυτισμό αρκετές φορές μετατρέπουν τη δραστηριότητα της αφήγησης σε μια δύσκολη δοκιμασία, λόγω των κοινωνικών τους ελλείψεων και της δυσκολίας τους για επικοινωνία.

Οι ερευνητές Tager-Flusberg & Sullivan (1994) έχουν διαπιστώσει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην απόδοση εσφαλμένων αντιλήψεων (false belief tasks -

η οποία είναι δείκτης της ΘτΝ) και στις δοκιμασίες οι οποίες απαιτούν την ερμηνεία των δράσεων των συμμετεχόντων της ιστορίας, τόσο σε πληθυσμούς τυπικής ανάπτυξης όσο και σε πληθυσμούς με ΔΑΦ (όπ. αναφ. στο Norbury & Bishop, 2002). Επιπλέον οι παραπάνω ερευνητές (1994) έχουν βρει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην απόδοση της ΘτΝ και στον αριθμό των αφηγηματικών μετρήσεων, συμπεριλαμβανομένου του μήκους, των πληροφοριών, της πολυπλοκότητας και της σαφούς αυθόρμητης χρήσης των νοητικών όρων (mental state terms). Η χρήση των νοητικών όρων από ένα παιδί με αυτισμό αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση διότι απαιτεί τη σύζευξη των σημασιολογικών, γραμματικών και αφηγηματικών του ικανοτήτων με σκοπό να είναι σε θέση να περιγράψει τα κίνητρα και τις αντιδράσεις των ηρώων μιας ιστορίας.

Το άρθρο “Syntactic and Story Structure Complexity in the Narratives of High and Low-Language Ability Children with Autism Spectrum Disorder” (2017) των Peristeri, Andreou, & Tsimpli συνείσφερε στη βιβλιογραφία ερευνώντας τις αφηγηματικές ικανότητες αναδιήγησης παιδιών με αυτισμό που ομιλούν την ελληνική γλώσσα και παρουσιάζουν φυσιολογικό μη προφορικό IQ. Δεκαέξι από τα παιδιά είχαν γλωσσικές ικανότητες ανώτερου επιπέδου από το φυσιολογικό εύρος, ενώ τα υπόλοιπα δεκατέσσερα παιδιά είχαν χαμηλότερες γλωσσικές ικανότητες και η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 15 τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.

Το δείγμα των παιδιών μετρήθηκε στην αφηγηματική του απόδοση σε παραμέτρους μικροδομής και μακροδομής. Στις παραμέτρους μικροδομής περιλαμβάνονταν λεξικές και συντακτικές μετρήσεις πολυπλοκότητας όπως δευτερεύουσες έναντι κύριων προτάσεων καθώς και ο τύπος των δευτερευουσών προτάσεων. Η μακροδομή μετρήθηκε ως προς την ποικιλομορφία στη χρήση εσωτερικών σταδίων των νοητικών όρων (ISTs) και στην πολυπλοκότητα της δομής της ιστορίας,

όπως στην ικανότητα των παιδιών να παράγουν σημαντικά κεφάλαια των πληροφοριών, στα οποία συμπεριλαμβάνονται ο χώρος, οι χαρακτήρες, τα γεγονότα και τα συμπεράσματα της ιστορίας. Οι ερευνητές του συγκεκριμένου άρθρου αναζητούσαν τις αιτίες της ανομοιότητας των γλωσσικών δεξιοτήτων (υψηλών ή χαμηλών), οι οποίες επηρεάζουν την αφηγηματική παραγωγή σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής της ανάλυσης των γλωσσικών δειγμάτων παιδιών με αυτισμό.

Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η υψηλή γλωσσική ικανότητα και το μοτίβο της συντακτικής πολυπλοκότητας συνδυαστικά στην αφηγηματική απόδοση παιδιών με αυτισμό, εξισορροπούν τα πραγματολογικά ελλείμματα τα οποία σχετίζονται με την ανάλυση της θεωρίας του νου σχετιζόμενη με τα εσωτερικά στάδια των νοητικών όρων (Internal State Terms). Παρόλα αυτά όμως φάνηκε πως και οι δύο ομάδες παιδιών, υψηλών και χαμηλών γλωσσικών ικανοτήτων, είχαν χαμηλότερα αποτελέσματα από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στην παραγωγή της θεωρίας του νου, η οποία δεν σχετιζόταν με τη χρήση των εσωτερικών σταδίων των νοητικών όρων, στις τροποποιητικές προτάσεις και στην πολυπλοκότητα της δομής της ιστορίας.

Υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ των γλωσσικών ικανοτήτων, εκφραστικών και προσληπτικών ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό. Κάποια παιδιά παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στο λεξιλόγιο, στη γραμματική, στη σύνταξη ενώ άλλα παιδιά παρουσιάζουν δομικά ελλείμματα, με τις γλωσσικές τους ικανότητες να ποικίλουν έχοντας διαφορετικό μέσο όρο μη προφορικού και προφορικού IQ (Wittke, Mastegorge, Ozonoff, Rogers, & Naigles, 2017).

Διάφορες μελέτες καταδεικνύουν πως η αφήγηση παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού έχουν συντακτικά λιγότερες πολύπλοκες προτάσεις, ανολοκλήρωτα μορφήματα και αυξημένους δείκτες κύριων προτάσεων. Το επίπεδο των γλωσσικών

ικανοτήτων παιδιών με αυτισμό φαίνεται ότι επηρεάζει την παραγωγή ειδικών δευτερευουσών προτάσεων, τομέας ο οποίος δεν έχει ερευνηθεί αρκετά. Σε γλώσσες πλουσιότερες μορφοσυντακτικά, όπως για παράδειγμα η ελληνική, θα πρέπει να εξεταστεί εκτενέστερα το επίπεδο μορφοσύνταξης των δευτερευουσών προτάσεων.

Στόχος της έρευνας των Peristeri et al., (2017) είναι να καλυφθεί το ερευνητικό κενό σχετικά με το ερώτημα που προκύπτει “πως οι καλές γλωσσικές ικανότητες παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να αντισταθμίσουν τα πραγματολογικά ελλείμματα, επηρεάζοντας τις αφηγηματικές διαστάσεις τόσο σε επίπεδο μικροδομής, όσο και σε επίπεδο μακροδομής”. Οι ερευνητές μέτρησαν τη συντακτική πολυπλοκότητα μετρώντας τον αριθμό των πολύπλοκων προτάσεων στις αφηγήσεις του κάθε παιδιού. Οι πολύπλοκες προτάσεις περιλαμβάνουν περισσότερες από μια προτάσεις κύριες ή δευτερεύουσες. Οι δύο τύποι δευτερευουσών προτάσεων που εξετάστηκαν στην αφηγηματική μικροδομή ήταν α) οι ρηματικές-συμπληρωματικές προτάσεις (προτάσεις που επιλέχτηκαν ως συμπληρωματικές σε ρήμα μεγαλύτερης πρότασης), β) τροποποιητικές προτάσεις, οι οποίες συμπεριλάμβαναν χρονική ή αιτιολογική επιρρηματική πρόταση και αναφορικές προτάσεις, αλλάζοντας το υποκείμενο ή το αντικείμενο ρηματικών φράσεων στις προτάσεις.

Στη μικροδομή των αφηγήσεων των παιδιών μετρήθηκαν οι γλωσσικές κατηγορίες: α) λεξική ποικιλομορφία, δηλαδή ο αριθμός των διαφορετικών τύπων λέξεων διαιρεμένος με τον συνολικό αριθμό των λέξεων του περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκαν, β) συντακτική πολυπλοκότητα, δηλαδή ο αριθμός των σύνθετων προτάσεων διαιρεμένος με τον συνολικό αριθμό των απλών και των σύνθετων προτάσεων, γ) ο δείκτης δευτερευουσών προτάσεων, δηλαδή ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων διαιρεμένος από τον συνολικό αριθμό των πολύπλοκων

προτάσεων, δ)ο τύπος των δευτερευουσών προτάσεων, δηλαδή η μέτρηση του συνολικού αριθμού των ρηματικών συμπληρωματικών προτάσεων (σε δύο διαφορετικές κατηγορίες την υποτακτική με το “να” και την οριστική με το “ότι” και το “που”) και των τροποιοητικών (επιρρηματικών και αναφορικών).

Τα αποτελέσματα της έρευνας που μελετάμε έρχονται να συνεισφέρουν με τα δεδομένα τους σχετικά με τις μετρήσεις συντακτικής πολυπλοκότητας. Η ομάδα των τυπικών αναπτυσσόμενων παιδιών παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες μετρήσεις από τα παιδιά με αυτισμό χαμηλών γλωσσικών ικανοτήτων. Ενώ στις ίδιες μετρήσεις ανάμεσα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα αλλά έχουν υψηλές γλωσσικές ικανότητες, δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Επομένως οι χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις στη συντακτική πολυπλοκότητα των αφηγήσεών τους. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του παραπάνω άρθρου οι διακυμάνσεις των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό στον τομέα της αφήγησης, σχετίζονται εν μέρει με τις συντακτικές δεξιότητες (Peristeri et al., 2017).

Ενώ σε αντίθεση βρίσκονται τα αποτελέσματα και για τις δύο ομάδες παιδιών με αυτισμό (υψηλών και χαμηλών γλωσσικών ικανοτήτων) στη μέτρηση του δείκτη των δευτερευουσών προτάσεων, όπου φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικώς λιγότερες δευτερεύουσες προτάσεις σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Επιπλέον τα παιδιά με αυτισμό υψηλών γλωσσικών ικανοτήτων, τα οποία παρουσιάζουν και υψηλότερες συντακτικές μετρήσεις, φαίνεται πως η συντακτική τους ικανότητα συνεισφέρει στην καλύτερη διαχείρισή των κύριων προτάσεων (coordination), έναντι στη λιγότερο καλή διαχείριση των δευτερευουσών προτάσεων (subordination), συγκριτικά

με τους συνομηλικούς με αυτισμό χαμηλών γλωσσικών ικανοτήτων (Peristeri et. al., 2017).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πως και οι δύο ομάδες παιδιών με αυτισμό δεν παρουσίαζαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στη λεξική τους ποικιλομορφία σε σύγκριση με την τυπική ομάδα παιδιών. Η ποικιλία των λέξεων τους ήταν το “δυνατό τους σημείο” όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι συγγραφείς, διότι αν και με ελάχιστη διαφορά τα τυπικά παιδιά είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στο σημείο αυτό, από τα παιδιά με αυτισμό υψηλών και χαμηλών γλωσσικών δεξιοτήτων (Lexical diversity: ASD-HL: 60.5, ASD-LL: 57.7, TD: 56.6). Τέλος και οι δύο ομάδες παιδιών με αυτισμό παρουσίασαν αρκετά λιγότερες τροποποιητικές προτάσεις και συγκεκριμένα επιρρηματικές και αναφορικές σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης (Peristeri et. al., 2017).

Μέσα από πλήθος ερευνών που σχετίζονται με την αφηγηματικότητα αποδεικνύεται ότι παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού έχουν πιο περιορισμένο εύρος δομών συντακτικής πολυπλοκότητας καθώς και λιγότερο σύνθετη μορφο-σύνταξη, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικό εύρημα μιας μελέτης που πραγματοποιήθηκε σε τρία αγόρια με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 6 έως 8 χρόνων ήταν πως οι δεξιότητες των προσωπικών τους αφηγημάτων σε στοιχεία γραμματικής (π.χ. πρόβλημα, σχέδιο) και στοιχεία πολυπλοκότητας (δευτερεύουσες προτάσεις, επιρρήματα) είχαν περιθώρια βελτίωσης, μετά από 12 ατομικές συνεδρίες παρέμβασης. Επομένως παιδιά με αυτισμό είναι σε θέση να βελτιώσουν τις δυνατότητες τους στις προσωπικές αφηγήσεις τους μετά από συστηματική παρέμβαση (Peterson, Brown, Ukrainetz, Wise, Spencer, & Zebre, 2012).

Επιπλέον επικρατέστερα αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν πως παιδιά και ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού επιδεικνύουν ελλείμματα στην παραγωγή των κατάλληλων προφορικών αναφορών όχι μόνο συγκριτικά με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλλά και με ομάδες παιδιών με ΑΓΔ (DLD) ή με Σύνδρομο Down (Malkin, Abbot-Smith, Williams, 2018). Ορισμένοι ερευνητές αναζητούν τη σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην κατάλληλη χρήση των προφορικών αναφορών και της επίσημης γλώσσας (λεξικο-συντακτική ικανότητα) στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αν αυτές σχετίζονται περισσότερο με την Θεωρία του Νου ή την εκτελεστική λειτουργία (Malkin et al., 2018).

1.8.3. Αφηγηματικές Ικανότητες Παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Η “Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή – ΑΓΔ (Developmental Language Disorder - DLD)” στο παρελθόν ονομαζόταν η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή -ΕΓΔ (Significant Language Impairment-SLI). Η ΑΓΔ αποδιδόταν σε ένα παιδί όταν εκείνο εμφάνιζε καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη με απουσία γνωστικών ή νευρολογικών δυσλειτουργιών (Σπανούδης, Παπαδόπουλος, Νατσόπουλος, 2010 οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας, Οκαλίδου, Σταυρακάκη, 2010). Υπήρξε όμως δυσκολία στη συμφωνία των ερευνητών των διαταραχών λόγου και ομιλίας των τελευταίων χρόνων, να συμφωνήσουν σε μια κοινά αποδεκτή ορολογία για τη συγκεκριμένη διαταραχή η οποία να περιλαμβάνει όλα τα κριτήρια, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες αυτής της διαταραχής. Η δυσκολία αυτή έγκειται στο γεγονός ότι η ΑΓΔ (όπως αποκαλείται σήμερα σε πλήθος ερευνών) έχει μια πολυπαραγοντική αιτιολογία, υπάρχει ετερογένεια σχετικά με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης καθώς και διάφορες αλληλοεπικαλύψεις

με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Bishop, 2017). Σύμφωνα με την Bishop (2017) η συντομογραφία DLD για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή θεωρείται πιο χρήσιμη με την υπόθεση ότι είναι πιο βελτιωμένη από την προηγούμενη, υπο το πρίσμα των νέων ανακαλύψεων.

Σε έρευνα του Leonard (2000) εξετάστηκαν τα σημαντικά γραμματικά μορφήματα, τα οποία φαίνεται να καθορίζουν σειρά γραμματικών μορφημάτων σε παγκόσμια κλίμακα των γλωσσικών αδυναμιών παιδιών με ΑΓΔ (όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000). Συγκεκριμένα εξετάστηκε ο δείκτης του MLU παιδιών που μιλούσαν διαφορετική γλώσσα (αγγλικά, ιταλικά, εβραϊκά, ισπανικά, σουηδικά) καθώς και η σχέση του δείκτη αυτού με τη χρήση των γραμματικών μορφημάτων τους. Στην έρευνα παρουσιάστηκαν ορισμένες ομοιότητες αλλά και διαφορές ανάμεσα στις γραμματικές δυσκολίες παιδιών διαφορετικών χωρών με ΑΓΔ. Συμμετείχαν τρεις ομάδες παιδιών, συγκεκριμένα μια ομάδα με παιδιά με ΑΓΔ (ηλικίας 4-7 χρόνων), μια ομάδα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας και μια ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης αλλά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (περίπου 2 χρόνια μικρότερα), τα οποία συγκρίθηκαν με την ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ στη γλωσσική μέτρηση του δείκτη MLU (λέξεων) καθώς και στη χρήση των γραμματικών μορφημάτων. Τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα στο MLU τους με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (στα αγγλικά ΑΓΔ – 3.77 mlu, τυπικής ανάπτυξης μικρότερων παιδιών 3.68 mlu).

Διάφορες έρευνες υποστηρίζουν πως παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά στα γραμματικά τους μορφήματα τόσο από τα μικρότερα παιδιά όσο και από τα παιδιά ίδιας ηλικίας (Leonard, 2000 όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000). Είναι γεγονός πως παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ιδιαίτερα και αξιοσημείωτα προβλήματα με την κατηγορία της γραμματικής αλλά και της μορφολογίας. Εξέχουσας σημασίας είναι το

γεγονός πως τα γραμματικά μορφήματα ή αλλιώς οι γραμματικές κατηγορίες που ένα παιδί μπορεί και χρησιμοποιεί στο λόγο του επηρεάζουν και το μήκος των εκφορών του. Για παράδειγμα η πρόταση “the dog is eating the food” διαφέρει από την πρόταση “dog eating food”, διότι στη δεύτερη πρόταση απουσιάζουν τρεις λειτουργικές λέξεις και κατ’ επέκταση διαφέρει και ο αριθμός των λέξεων και το μήκος της πρότασης. Άρα το MLU ενός παιδιού σχετίζεται και με τον αριθμό των γραμματικών μορφημάτων που χρησιμοποιεί (Leonard, 2000 όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000).

Μια ακόμη σύγκριση που έγινε ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ και με ομάδα μικρότερων συμπατριωτών τους ήταν ο αριθμός των γραμματικών μορφημάτων που αυτά παρήγαν. Μετρήθηκαν 45 γραμματικά μορφήματα από τα οποία βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στα 24 για τα παιδιά με ΑΓΔ. Συμπερασματικά τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν πιο αδύναμα γραμματικά μορφήματα και παρόμοιο ή και μικρότερο MLU από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης ηλικίας (Leonard, 2000 όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000).

Παράδοξο φαίνεται το γεγονός πως σύμφωνα με τον Leonard (2000) παιδιά με ΑΓΔ που αποκτούν μια γλώσσα πιο πλούσια σε γραμματικές και μορφολογικές κλίσεις (όπως η ελληνική) παρουσιάζουν λιγότερο ελλειμματικές ικανότητες από τους συνομηλίκους τους και έχουν πιο ισχυρή χρήση των γραμματικών κλίσεων, σε σύγκριση με παιδιά που ομιλούν γλώσσες με πιο φτωχή κλιτική γραμματική και μορφολογία (όπως η αγγλική) (όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000).

Σημαντικό είναι το γεγονός πως η ΑΓΔ στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζει διαφορετικές δυσκολίες σε ορισμένες γραμματικές κατηγορίες συγκριτικά με την αγγλική. Σύμφωνα με τις Manolitsi & Botting (2011), βασικές διαφορές των γλωσσών εντοπίζονται στη φωνολογία, στη μορφολογία και στον επιτονισμό. Επιπροσθέτως η

ελληνική είναι μια γλώσσα πλούσια σε μεταφορές και αυτό κάνει δυσκολότερη τη χρήση ορισμένων λέξεων διότι ενέχουν διφορούμενη σημασία. Σύμφωνα με την Σταυρακάκη (2001) έχει βρεθεί πως τα παιδιά με ΑΓΔ αλλά και με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύνταξη και στην ταξινόμηση των λέξεων (οπ. αναφ. στο Manolitsi & Botting, 2011). Παιδιά προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ που εξετάστηκαν ως προς τις μορφοσυντακτικές τους ικανότητες παρουσίασαν γραμματικές δυσκολίες σε διάφορες γραμματικές κατηγορίες και γραμματικές λειτουργίες (χρήση οριστικού άρθρου, συμπληρωματικών δεικτών, αντωνυμιών, συμφωνία υποκειμένου ρήματος). Παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στις γραμματικές τους ικανότητες, ιδιαίτερα στο σύστημα του ρήματος καθώς και ορισμένες φορές αντιμετωπίζουν λεξικές ή φωνολογικές δυσκολίες (Σπανούδης, κ. συν., 2010 οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας κ. συν., 2010). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (με ΕΓΔ ή άλλες διαταραχές) παράγουν πιο φτωχές αφηγήσεις όταν τις αναδιηγούνται ή όταν τις δημιουργούν (Botting, 2002).

Σχετικά με τις συντακτικές και τις σημασιολογικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αφηγηματική τους ανάπτυξη, έχουν διαπιστωθεί αρκετές διαφορές συγκριτικά με τυπικούς συνομηλίκους. Υπάρχουν ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με γνωστικούς παράγοντες αλλά και με πιθανά προβλήματα ολοκλήρωσης της επεξεργασίας εντός του γλωσσικού συστήματος (Staurakaki, 2002, οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας, κ. συν., 2010). Τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν σαφώς μια διαφορετική γλωσσική αναπτυξιακή πορεία από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση των γλωσσικών πληροφοριών.

Αν και σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ένα τυπικό προφίλ ικανοτήτων, υπάρχουν διάφορα σημεία που θεωρούνται ορόσημα της γλωσσικής τους ανάπτυξης στα οποία παρουσιάζουν μικρές ή μεγάλες καθυστερήσεις (Staurakaki, 2002, οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας, κ.συν., 2010). Όσον αφορά τις σημασιολογικές τους ικανότητες, υπάρχουν τα σημασιολογικά πεδία τα λεγόμενα “mental state terms” δηλαδή των νοητικών όρων (τα οποία σχετίζονται με τη ΘτΝ), στα οποία τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες σε εκφραστικό και προσληπτικό επίπεδο, σύμφωνα με τους Spanidis, Natsopoulos, Panayiotou, 2007 (οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας, κ.συν., 2010). Σχετικά με το γνωστικό προφίλ των παιδιών με ΑΓΔ έρευνες έχουν δείξει μεγάλη μεταβλητότητα στις επιδόσεις των παιδιών σε λεκτικές και μη λεκτικές δοκιμασίες, γεγονός που αναδεικνύει την μεγάλη ανομοιογένεια των παιδιών της συγκεκριμένης διαταραχής (Φιλιππάτου, Σιδερίδης, Δημητροπούλου, 2007 οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας, κ. συν., 2010).

Στο άρθρο “Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information” οι συγγραφείς του Manolitsi & Botting (2011) υποστηρίζουν πως οι επικοινωνιακές διαταραχές όπως ο αυτισμός και η ΑΓΔ παρουσιάζουν παρόμοιες δομικές γλωσσικές δυσκολίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό παιδικό πληθυσμό όπου συγκρίθηκαν μέσα από διάφορες μετρήσεις οι δομικές και πραγματολογικές γλωσσικές τους ικανότητες και η χρήση αυτών για τη δημιουργία αφηγήσεων. Τα παιδιά με αυτισμό είχαν περισσότερα ελλείμματα στις προσληπτικές δοκιμασίες παρά στις εκφραστικές. Ενώ και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν φτωχότερες αφηγηματικές ικανότητες σε επίπεδο προτάσεων, δηλαδή μικροδομής. Στο επίπεδο της μακροδομής, δηλαδή παραγωγής περιεχομένου της ιστορίας τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν αποτελέσματα παρόμοια με των συνομηλίκων τους

(Liles et al., 1995). Έχουν βρεθεί αντικρουόμενες απόψεις συγκριτικά με τις προσληπτικές και τις εκφραστικές ικανότητες παιδιών με αυτισμό και παιδιών με ΑΓΔ και το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στη φύση, στη δομή, στη σύνταξη και στη μορφολογία της ελληνικής γλώσσας (Lloyd et al., 2006; Norbury & Bishop, 2003 οπ. αναφ. στο Manolitsi & Botting, 2011). Σημαντικό εύρημα της παραπάνω έρευνας είναι πως η ομάδα των παιδιών με αυτισμό παρουσίασε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην αφήγηση και στο προσληπτικό λεξιλόγιο, καθώς και στις βαθμολογίες της μικροδομής της αφήγησης και τις πραγματολογικές τους δυνατότητες. Ενώ τα παιδιά με ΑΓΔ δεν παρουσίασαν παρόμοια συσχέτιση.

Μέσα από επιστημονικά δεδομένα διαφόρων ερευνών έχουν διαπιστωθεί τα προβλήματα των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές σε επίπεδο μακροδομής και μικροδομής των αφηγηματικών τους ικανοτήτων. Σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα του άρθρου “A narrative Evaluation of Mandarin-Speaking Children With Language Impairment” (2017) το οποίο σύγκρινε τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών που μιλούσαν Μανδαρινικά και είχαν Γλωσσική Διαταραχή με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, εξετάστηκε η μακροδομή, η γενικότερη μικροδομή καθώς και η πιο λεπτομερής μικροδομή (Hao, Sheng, Zhang, Jiang, Villiers, Lee, & Liu, 2017). Όσον αφορά τα στοιχεία μικροδομής συμπεριλαμβάνονταν γενικές μετρήσεις οι οποίες παρείχαν πληροφορίες για τη συνολική προφορική γλωσσική παραγωγικότητα και πολυπλοκότητα. Συγκεκριμένα μετρήθηκε ο συνολικός αριθμός των εκφορών και ο συνολικός αριθμός των λέξεων, τα οποία αντανakλούν το μήκος της ιστορίας. Ακόμη μετρήθηκε ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων, ο οποίος υποδηλώνει τη λεξική ποικιλομορφία καθώς και το μέσο μήκος εκφωνήματος (MLU), το οποίο σχετίζεται με τα

στάδια της συντακτικής ανάπτυξης και αντανakλά τη συντακτική πολυπλοκότητα (Hao et al., 2017).

Τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με γλωσσική διαταραχή (LI) παρουσιάζουν χαμηλότερη χρήση σύνθετων προτάσεων (Hao et al., 2017), μικρότερο δείκτη MLU καθώς και μικρότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλικούς τους. Οι μετρήσεις παραγωγικότητας που αφορούν το συνολικό αριθμό ομιλίας και ο συνολικός αριθμός των λέξεων δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε παιδιά με ή χωρίς LI. Επιπλέον είναι σημαντικό πως γλωσσικά ελλείμματα είναι πιο πιθανό να εκδηλώνονται μέσα από έλεγχο της ποιότητας παρά της ποσότητας της γλώσσας. Δηλαδή περισσότερο μέσα από μετρήσεις που σχετίζονται με την ποικιλομορφία παρά με την παραγωγικότητα της ομιλίας, μπορούν να αναδυθούν στην επιφάνεια ενδεχόμενα γλωσσικά ελλείμματα σε παιδιά με επικινδυνότητα.

Μετρήσεις στη μακροδομή αλλά και στη μικροδομή τόσο σε γενικότερο πλαίσιο όσο και σε ειδικότερο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετά από συστηματική καταγραφή και λεπτομερή ανάλυση, ως δείκτες των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές. Οι λεπτομερέστερες μετρήσεις της μικροδομής (Fine-Grained Microstructure) στην αφηγηματική ανάλυση περιλαμβάνουν έλεγχο στη δομή των προτάσεων, στη δομή των φράσεων, τροποποιήσεις σε ουσιαστικά και ρήματα. Μέσα από το παραπάνω άρθρο προτείνεται πως οι μετρήσεις της λεπτομερούς μικροδομής μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό και την ανάδειξη των πιθανών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα παιδιά με ή χωρίς Γλωσσική Διαταραχή (Hao et. al., 2017).

Μέσα από πλήθος ερευνών έχει βρεθεί ότι στις Ινδο-Ευρωπαϊκές γλώσσες οι μετρήσεις της μακροδομής και της γενικότερης μικροδομής (ποικιλία λεξιλογίου, συντακτική και γραμματική πολυπλοκότητα) μπορούν να σκιαγραφήσουν τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με Γλωσσική Διαταραχή και τους τυπικούς συνομηλικούς, σε αντίθεση με τη μέτρηση της πολυλογίας. Έχει βρεθεί για διάφορες γλώσσες πως οι δείκτες του μέσου μήκους εκφωνήματος (MLU) και η χρήση σύνθετων προτάσεων, καθορίζουν τη συντακτική πολυπλοκότητα, αποτελώντας βάσιμες ενδείξεις εντοπισμού παιδιών με ή χωρίς Γλωσσική Διαταραχή (Hao et al., 2017). Σύμφωνα με τους Rice et al. (2010) το MLU λέξεων και μορφημάτων αποτελεί αξιόπιστο δείκτη αναγνώρισης παιδιών με ή χωρίς Γλωσσική Διαταραχή (Language Impairment- LI) που ομιλούν την αγγλική γλώσσα σε ένα ηλικιακό εύρος από 3 έως 9 χρόνων. Αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν επίμονα χαμηλότερο αριθμητικά δείκτη MLU συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλικούς τους (Rice et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Leonard L. B. (2000) παιδιά αγγλόφωνα με LI παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραμματική μορφολογία (Bishop & Leonard, 2000). Τα παιδιά με LI διαφέρουν από τους φυσιολογικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους στο βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν συγκεκριμένα γραμματικά μορφήματα και όχι στο εάν χρησιμοποιούν αυτά τα μορφήματα. Ο Leonard (2014a) αναφέρει ότι παιδιά με LI έχουν περισσότερα γραμματικά λάθη από τα τυπικά παιδιά και παραλείπουν ή χρησιμοποιούν λανθασμένα βοηθητικά, προσδιορισμούς, χρονικούς συνδέσμους και λάθη στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος.

Σε επίπεδο μακροδομής της αφήγησης παιδιών με SLI έχουν βρεθεί αντικρουόμενες απόψεις. Οι Merritt & Liles (1987) υποστηρίζουν πως μεγαλύτερα παιδιά με SLI παρουσιάζουν λιγότερα στοιχεία δομής της ιστορίας συγκριτικά με τους

συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Ενώ οι Liles et al., (1995) δεν βρήκαν διαφορές στους παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση μιας ιστορίας σε ένα γενικό επίπεδο ανάμεσα σε παιδιά με SLI σε παιδιά τυπικού πληθυσμού (Norbury & Bishop, 2003).

Σε επίπεδο μικροδομής της αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με ΑΓΔ έχουν βρεθεί σημαντικές διαφορές συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στη σύνταξη, στη σημασιολογία και στη μορφολογία. Συγκεκριμένα παράγουν προτάσεις μικρότερες και με απλούστερη δομή και ιστορίες με λιγότερη αλληλουχία στις δράσεις των ηρώων και στην εξέλιξη των γεγονότων τους (Norbury & Bishop, 2003). Ακόμη έχει βρεθεί πως παιδιά LI από την Ελλάδα και την Αγγλία παράγουν χαμηλότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων (fewer NDW) (Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005; Rezzonico et al., 2015; Tsimpli et al., 2016, οπ. αναφ. στο Hao et al., 2017).

Οι Norbury & Bishop, (2003) σε έρευνα τους σύγκριναν παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, παιδιά με ΑΓΔ και παιδιά με Πραγματολογική Διαταραχή (PLI) διαπιστώνοντας πως οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τους περιορισμούς που παρουσιάζουν σε γλωσσικό επίπεδο, παρά από τα ελλείμματα τους σε πραγματολογικό επίπεδο. Οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών με ΑΓΔ φαίνεται πως βελτιώνονται με την ηλικία αλλά δεν φτάνουν το επίπεδο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

1.8.4. Αφηγηματική Ικανότητα Παιδιών με Κώφωση και Χρήση Κοχλιακού Εμφυτεύματος

Οι αφηγηματικές ικανότητες ενός παιδιού μπορούν να αποτελέσουν προγνωστικούς παράγοντες για τη μετέπειτα γενικότερη ακαδημαϊκή επιτυχία του

παιδιού αλλά και για την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης. Οι αφηγηματικές μετρήσεις έχουν χρησιμοποιηθεί στο έπακρον σε μελέτες με παιδιά με αυτισμό και με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα, ώστε να διευκρινιστεί πιο εμπειριστατωμένα κάποιο αποτέλεσμα, συνδυαστικά με άλλα διαγνωστικά σταθμισμένα γλωσσικά εργαλεία. Παιδιά με ήπια ως και μέτρια απώλεια ακοής παρουσιάζουν ελλείμματα σε πολλαπλούς τομείς της αφηγηματικής τους ικανότητας όταν συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο βαθμός απώλειας ακοής, η χρήση ή μη κοχλιακού εμφυτεύματος και η ακουστική ηλικία του παιδιού καθώς και διάφοροι μηχανισμοί και παράγοντες που ενδέχεται να υποβόσκουν (Gabel, 2018) κατά τη διαδικασία ανάπτυξης των γλωσσικών και αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με προβλήματα βαρηκοΐας.

Παιδιά με απώλεια ακοής μέτριας μορφής, παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερες αφηγηματικές δεξιότητες από παιδιά με σοβαρή απώλεια ακοής. Συγκεκριμένα τα παιδιά με σοβαρή απώλεια ακοής παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή των αφηγηματικών τους ικανοτήτων (Gabel, 2018). Η ακουστική πρόσβαση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Η δυνατότητα της ακουστικής πρόσβασης είναι περιορισμένη στα παιδιά με απώλεια ακοής και κατ' επέκταση οι μειωμένες προφορικές τους εμπειρίες, τους εμποδίζουν να αναπτύξουν ομαλά τις γλωσσικές τους ικανότητες (Crosson & Geers, 2001 όπ. αναφ. στο Gabel 2018).

Σύμφωνα με τον Gabel (2018) η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών με βαρηκοΐα επηρεάζεται τόσο από τη γραμματική όσο και από το λεξιλόγιο, ενώ των παιδιών με φυσιολογική ακοή επηρεάζεται μόνο από το λεξιλόγιο. Επιπλέον τα παιδιά με προβλήματα ακοής παραλείπουν σε μεγάλο ποσοστό υψηλής συχνότητας

μορφήματα. Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν πως το υψηλό επίπεδο καταληπτότητας του λόγου και η αντιληπτική ικανότητα, σχετίζονται με τις πιο ισχυρές αφηγηματικές ικανότητες σε παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα σχολικής ηλικίας, προτείνοντας πως οι ευνοϊκότερες ακουστικές εμπειρίες μπορούν να φέρουν εποικοδομητικότερα αποτελέσματα στις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών με απώλεια ακοής (Boons, Raeye, Langereis, Peeraer, Wouters, & Wieringen, 2013b; Crosson & Geers, 2001; Klein & Wie, 2014 όπ. αναφ. στο Gabel 2018).

Γενικότερα δεν υπάρχει πλήθος ερευνών σχετικά με τα βαρήκοα παιδιά με ήπια, μέτρια και σοβαρή απώλεια ακοής και το επίπεδο των γλωσσικών και αφηγηματικών τους ικανοτήτων. Το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά. Σύμφωνα με τον Reuterskiold et al. (2010) οι οποίοι ερεύνησαν την παραγωγή της ιστορίας σε ομάδες βαρήκων παιδιών σχολικής ηλικίας με ήπια προς μέτρια απώλεια ακοής, η μόνη σημαντική διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στους βαρήκοους μαθητές ήταν πως μοιράζονταν λιγότερες σχετικές πληροφορίες στις αφηγήσεις τους, συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους. Οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα στις μετρήσεις του πλαισίου της ιστορίας, στη δομή και στη γραμματική. Τα βαρήκοα παιδιά είχαν επηρεασμένο μόνο το στοιχείο της παραγωγής της αφήγησης τους (Gabel, 2018).

Η ύπαρξη του ισχυρισμού ότι ανάλογα με το επίπεδο βαρηκοΐας ενός παιδιού με απώλεια ακοής επηρεάζεται ανάλογα και η ανάπτυξη των αφηγηματικών του ικανοτήτων, κάνουν ολοένα και πιο επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών αυτού του κλινικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Jones et al., (2016) τα βαρήκοα παιδιά παρουσιάζουν πιο αδύναμες αφηγηματικές ικανότητες σε σύγκριση με παιδιά με φυσιολογική ακοή.

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών σε επίπεδο μικροδομής το οποίο εξαρτάται από το πόσο αποδοτικές είναι οι γλωσσικές και οι πραγματολογικές τους ικανότητες (Boons et al., 2013b· Crosson & Ceers, 2001· Guo et al., 2013· Worsfold et al., 2010 όπ. αναφ. στο Jones et al., 2016). Αξιοσημείωτη διαφορά υπάρχει στη χρήση των γραμματικών μορφημάτων ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών. Τα παιδιά με προβλήματα κώφωσης είναι πιο πιθανό να κάνουν υπεργενικεύσεις στους κανόνες των ομαλών ρημάτων στην αγγλική γλώσσα (π.χ. the girl putted), καθώς και παραλείψεις άρθρων, προθέσεων, και ρηματικών κλίσεων (Jones et al., 2016). Έχει βρεθεί πως ακόμη και παιδιά με ήπια διαταραχή ακοής παρουσιάζουν δυσκολίες στη διάκριση και στο διαχωρισμό των μορφημάτων, γεγονός το οποίο με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε λιγότερο καλά τυποποιημένες αναπαραστάσεις (McGuckian & Henry, 2007· Moeller et al., 2010 όπ. αναφ. στο Jones et al., 2016).

Ακόμη εξέχουσας σημασίας είναι η περιορισμένη χρήση συνδέσμων αλλά και δευτερευουσών προτάσεων των παιδιών με προβλήματα κώφωσης, μέσα από τους οποίους οι σημασιολογικές αναπαραστάσεις της αφήγησης αποκτούν μια περισσότερο δομημένη φόρμα δίνοντας στην ιστορία μεγαλύτερη συνοχή (Crosson & Geers, 2001). Ακόμη τα κωφά παιδιά πολύ συχνά παρουσιάζουν τους χαρακτήρες της ιστορίας τους με διαφορούμενες ή ακατάληπτες αναφορές. Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιούν οριστικό αντί για αόριστο άρθρο ή επιπλέον ουσιαστικό. Τα διάφορα λάθη αναφοράς καθώς και η έλλειψη συντακτικής συνοχής υποδηλώνουν πως ορισμένα παιδιά με διαταραχή κώφωσης δεν είναι εξοικειωμένα με τη συζήτηση και τις πραγματολογικές συμβάσεις, με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένες άμεσες ή έμμεσες αφηγηματικές δεξιότητες (Bruner, 1986· Morgan et al., 2014 όπ. αναφ. στο Jones et al., 2016). Οποιαδήποτε διαταραχή ή καθυστέρηση στην απόκτηση του γλωσσικού συστήματος οι

οποίες επηρεάζουν το περιεχόμενο και τη δομή μιας ολοκληρωμένης αφήγησης, αποτελούν επιβλαβή παράγοντα της αφηγηματικής ανάπτυξης παιδιών με προβλήματα κώφωσης (Jones et al., 2016)

Σχετικά με τις κοινωνικο-γνωστικές επιρροές της αφηγηματικής ικανότητας των κωφών παιδιών, έχει βρεθεί πως τα συγκεκριμένα παιδιά παράγουν λιγότερο σχετικές και λεπτομερείς απαντήσεις όταν τους κάνουν ερωτήσεις που σχετίζονται με τις δράσεις και τα συναισθήματα των ηρώων, συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους. Παρόλο που τα κωφά παιδιά είναι ικανά στη χρήση όρων με συναισθηματική και ψυχολογική βαρύτητα, δυσκολεύονται στο να αντιληφθούν και να εξακριβώσουν τις ψυχολογικές αιτίες που οδήγησαν τους ήρωες στις συγκεκριμένες ψυχολογικές καταστάσεις. Έρευνες που σχετίζονται με τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών με αυτισμό (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995) και παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (Norbury et al., 2014) έχουν διακρίνει αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα ανάμεσα στις συναισθηματικές και νοητικές αναπαραστάσεις (Jones et al., 2016). Στην έρευνα των Jones et al. (2016), έχει βρεθεί πως τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν φτωχότερες απαντήσεις στις ερωτήσεις των ερευνητών και παρουσιάζουν μια γενικότερη δυσκολία στη θεωρία του νου (ΘΤΝ) και στο σχηματισμό λανθασμένων αντιλήψεων (Peterson & Slaughter, 2006).

Η Botting (2010) υποστηρίζει πως το κλειδί για να κατανοήσουμε τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για το σχηματισμό ισχυρών αφηγηματικών δεξιοτήτων είναι να εξερευνήσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες της μνήμης εργασίας, της γραμματικής και του λεξιλογίου στην αφηγηματική παραγωγή και αφηγηματική κατανόηση (Gabel 2018). Πλήθος ερευνών υποστηρίζει ότι παιδιά με απώλεια ακοής καθυστερούν στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή μιας ιστορίας και παρουσιάζουν ελλείμματα σε επίπεδο μικροδομής αλλά και μακροδομής, συγκριτικά

με παιδιά με φυσιολογική ακοή (Boons et al., 2013b· Crosson & Geers, 2001· Jones et al., 2016· Reuterskiold et al., 2010· Soares et al., 2010 όπ. αναφ. στο Gabel, 2018).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δεν βρίσκονται σε συμφωνία διότι ανάλογα με το διαφορετικό επίπεδο απώλειας ακοής (ήπιο, μέτριο, σοβαρό) ενδέχεται να επηρεαστούν και διαφορετικοί τομείς της αφηγηματικής ικανότητας των βαρήκων παιδιών. Μερικοί παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στα παιδιά με απώλεια ακοής είναι το χαμηλό επίπεδο μη λεκτικής γνωστικής λειτουργίας ή η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως βασικός τρόπος επικοινωνίας (Botting, 2010).

Τα παιδιά με απώλεια ακοής παρουσιάζουν μειωμένη ακουστική πρόσβαση με αποτέλεσμα η είσοδος υψηλών συχνοτήτων να είναι επηρεασμένη. Σύμφωνα με τους Worsfold et al. (2010) επειδή αρκετά γραμματικά μορφήματα στην αγγλική γλώσσα αποτελούνται από υψηλόσυχνες ακουστικές πληροφορίες, η ανάπτυξη της μορφοσύνταξης των βαρήκων παιδιών είναι περισσότερο ευάλωτη (οπ. αναφ. στο Gabel, 2018). Δεδομένα πρόσφατων ερευνών υποστηρίζουν πως παιδιά με βαρηκοΐα έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες στην παραγωγή γραμματικών μορφημάτων στις αφηγήσεις τους (Jones et al., 2016 όπ. αναφ. στο Gabel, 2018).

Η έρευνα των Worsfold et al., (2010) σύγκρινε τις αφηγήσεις παιδιών τα οποία είχαν αργά διαγνωσμένη απώλεια ακοής, εκείνα που είχαν πιο γρήγορη διαγνωσμένη απώλεια ακοής και παιδιά με φυσιολογική ακοή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα λιγότερα σωστά παραγόμενα μορφήματα υψηλών συχνοτήτων είχαν τα παιδιά με αργή διαγνωσμένη βαρηκοΐα. Τα παιδιά με τη γρηγορότερη διαγνωσμένη βαρηκοΐα είχαν ελαφρώς καλύτερα αποτελέσματα και τα παιδιά με φυσιολογική ακοή είχαν το μεγαλύτερο αριθμό σωστών μορφημάτων υψηλών συχνοτήτων στις αφηγήσεις τους. Ως συμπέρασμα των παραπάνω στοιχείων προκύπτει πως η φτωχή μορφοσυντακτική

ανάπτυξη των παιδιών με απώλεια ακοής επηρεάζει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό και την ικανότητά τους να παράγουν αφηγήσεις με σωστά γραμματικά μορφήματα οπ. αναφ. στο Gabel, 2018).

Σχετικά με το λεξιλόγιο των παιδιών με προβλήματα ακοής έχει βρεθεί πως σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μικρότερο αριθμό προσληπτικού λεξιλογίου από τους τυπικά ακούοντες συνομηλίκους τους (Spenser, 2004 όπ. αναφ. στο Gabel, 2018). Σε έρευνα των Jones et al. (2016) έχει αποδειχθεί πως η ισχυρή ανάπτυξη του λεξιλογίου ενός παιδιού τυπικής αλλά και μη τυπικής ανάπτυξης, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για στην αφηγηματική του ικανότητα (στο Gabel, 2018). Επιπροσθέτως, οι προαναφερθέντες ερευνητές εξετάζοντας τις αφηγηματικές ικανότητες ίδιου κλινικού πληθυσμού και παιδιών τυπικής ανάπτυξης, βρήκαν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση των βαθμολογιών του λεξιλογίου με τη χρήση γραμματικών δεικτών και με τις αφηγηματικές μεθόδους αποτελεσμάτων. Επιπλέον σε έρευνα των Fagan and Pisoni (2010) έχει βρεθεί ότι παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα σε ορισμένες κατηγορίες λέξεων όπως ρήματα και ουσιαστικά τα καταφέρνουν αρκετά καλά, ενώ σε άλλες κατηγορίες παρουσιάζουν περισσότερα λάθη όπως στα επιρρήματα και τις αντωνυμίες. Ακόμη σε παλαιότερη έρευνα έχει βρεθεί πως παιδιά αυτού του κλινικού πληθυσμού παρουσιάζουν αναλογικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, λιγότερους συνδέσμους αλλά και όχι τόσο καλά ανεπτυγμένους συνεκτικούς μηχανισμούς στις αφηγηματικές τους προτάσεις (Crosson & Geers, 2001). Επίσης τα συγκεκριμένα παιδιά επιδεικνύουν περισσότερα λάθη σε τυποποιημένες λεξιλογικές δοκιμασίες και παρουσιάζουν επίμονες λεξιλογικές καθυστερήσεις όταν συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Fagan & Pisoni, 2010). Οι επιδόσεις των λεξιλογικών τους ικανοτήτων φαίνεται ότι αντανακλούν διάφορες

διαστάσεις εκμάθησης της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής μνήμης (Fagan & Pisoni, 2010).

Η επιρροή του γλωσσικού σταδίου του βαβίσματος είναι εμφανής και στα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη όπως και των παιδιών με απώλεια ακοής (και την μετέπειτα χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος). Ο πληθυσμός των παιδιών αυτών παρουσιάζει καθυστέρηση στη χρήση των λέξεων. Έχει βρεθεί συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα και στην πολυπλοκότητα των συλλαβών CV (consonant-vowel) στις εκφράσεις λόγου με απουσία νοήματος των παιδιών με προβλήματα κώφωσης και στην εμφάνιση και χρήση των λέξεων κατά την περίοδο που εκφέρουν λόγο που ενέχει νόημα (Moeller et al., 2007 όπ. αναφ. στο Stoel-Gammon., 2011).

Η θετική επίδραση του κοχλιακού εμφυτεύματος στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με σοβαρή απώλεια ακοής είναι αδιαμφισβήτητη. Στο άρθρο “Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants” των Boons et al. (2013b), το οποίο αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια έρευνας, συγκρίνονται οι αφηγήσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης σχολικής ηλικίας και παιδιών με σοβαρή απώλεια ακοής και χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος. Ελέγχονται οι αφηγηματικές τους ικανότητες σχετικά με το λεξιλόγιο και την πολυπλοκότητά του. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα είχαν καλά αποτελέσματα στην ποσότητα και στην συνεκτικότητα των προτάσεών τους, αλλά παρουσίασαν προβλήματα στην ποιότητα των προτάσεών τους, καθώς και στο περιεχόμενο και στην αποδοτικότητα των ιστοριών που αφηγούνταν. Σημαντικό εύρημα της παραπάνω έρευνας είναι πως μια υποομάδα κωφών παιδιών τα οποία δεν παρουσίαζαν επιπλέον διαταραχές σε άλλους τομείς και εμφυτεύθηκαν πριν από την ηλικία των δύο χρόνων με αμφοτερόπλευρη κοχλιακή εμφύτευση μιλώντας μια μόνο

γλώσσα, κατάφεραν να αποκτήσουν ικανοποιητικές αφηγηματικές δεξιότητες ανάλογες με των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Boons et al., 2013b).

Σύμφωνα με την Οκαλίδου στο άρθρο “Μια Διαχρονική Μελέτη της Ανάπτυξης της Ομιλίας σε παιδί με Κοχλιακό Εμφύτευμα” υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που θεωρούνται σημαντική ώστε να επηρεάζουν την ανάπτυξη της ομιλίας μετά την κοχλιακή εμφύτευση (οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας κ. συν., 2010). Οι παράγοντες που μπορούν να επιφέρουν μια επιτυχημένη ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα είναι: 1) η ηλικία που θα τοποθετηθεί (βρεφική ή ύστερη παιδική ηλικία), 2) η διάρκεια της χρήσης του, 3) η στρατηγική που ακολουθεί το πρόγραμμα του επεξεργαστή ομιλίας, 4) η μέθοδος της επικοινωνίας του κωφού παιδιού πριν την κοχλιακή εμφύτευση (νοηματική μέθοδος, ολική επικοινωνία, προφορική μέθοδος), 5) η ένταση και η ποιότητα των προγραμμάτων προφορικής επικοινωνίας, 6) το περιβάλλον του παιδιού οικογενειακό και σχολικό, 7) η ιδιοσυγκρασία, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και η επιθυμία του για επικοινωνία.

Μεγάλη είναι επομένως η ποικιλία και η μεταβλητότητα στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με προβλήματα κώφωσης και χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος, αποτελώντας σημάδι προβληματισμού και περαιτέρω έρευνας. Ορισμένα παιδιά καταφέρνουν και αποκτούν τις γλωσσικές τους ικανότητες σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ κάποια άλλα καθυστερούν και παρουσιάζουν ελλείμματα σε διάφορους τομείς των γλωσσικών τους ικανοτήτων (Nirparko et al., 2010 · Peterson et al., 2010 όπ. αναφ. στο Boons et al., 2013b). Ορισμένοι από τους δείκτες οι οποίοι μπορούν να προβλέψουν αν ένα παιδί με κώφωση και χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος, θα έχει θετική εξέλιξη στις μετέπειτα γλωσσικές και αφηγηματικές του δεξιότητες είναι η ηλικία διάγνωσης της απώλειας ακοής (Korver et al., 2010) καθώς και η ηλικία που το κοχλιακό εμφύτευμα θα

έχει ξεκινήσει να επιδρά στις γλωσσικές του δεξιότητες. Η ηλικία που ένα παιδί θα δεχτεί το κοχλιακό εμφύτευμα είναι καθοριστική για την μετέπειτα ανάπτυξη της ομιλίας του. Σύμφωνα με τους Sharma, Dorman & Sprahr (2002) παιδιά που θα εμφυτευτούν μετά από το 7^ο έτος της ηλικίας τους η πλαστικότητα που διαθέτει το ακουστικό τους νεύρο θα έχει μειωθεί σημαντικά.

Σε επίπεδο μικροδομής των αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα, σημαντικός είναι και ο δείκτης του λεξιλογίου. Τα παιδιά εφόσον έχουν βελτιώσει την ακουστική τους είσοδο μπορούν και αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευκολία τις μορφολογικές δομές των λέξεων, όπως τα δεσμευμένα μορφήματα (Spencer et al., 1998 όπ. αναφ. στο Boons et al., 2013b). Ο κλινικός πληθυσμός αυτών των παιδιών παρουσιάζει ελλείμματα και σε επίπεδο προτάσεων με σημαντικές διαφορές από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, σε γραμματικές δομές όπως στη χρήση των συνδέσμων και στη σωστή μορφή του τύπου του ρήματος (Spencer et al., 2003 όπ. αναφ. στο Boons et al., 2013b).

Επιπροσθέτως, σε τοπικό επίπεδο χρήσης της γλώσσας (μικροδομής), στην προαναφερθείσα έρευνα ελέγχτηκε η αφηγηματική παραγωγικότητα και μετρήθηκε ο δείκτης MLU σε λέξεις, ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων, ο συνολικός αριθμός των προτάσεων καθώς και το ποσοστό των λανθασμένων προτάσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τόσο το MLU όσο και οι δευτερεύουσες προτάσεις ήταν σημαντικά χαμηλότερες στα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα. Επιπλέον τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα είχαν μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων προτάσεων. Συμπερασματικά, τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα παράγουν παρόμοιο ποσοστό προτάσεων με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά οι προτάσεις τους είναι μικρότερες, λιγότερο πολύπλοκες και περιέχουν περισσότερους τύπους λαθών (Boons et al., 2013a).

Επιπροσθέτως σε μια ακόμη έρευνα των Boons et al., (2013a) με τίτλο “Expressive vocabulary, morphology, syntax, and narrative skills in profoundly deaf early cochlear implantation” οι αναλύσεις των λαθών των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα έδειξαν δυσκολίες σε μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες καθώς και αναποτελεσματικές αφηγηματικές ικανότητες. Μέσα από την παραπάνω έρευνα βρέθηκε επίσης πως παιδιά τα οποία δεν είχαν επιπρόσθετες αναπηρίες και έλαβαν έγκαιρη παρέμβαση και τα οποία είχαν μεγαλώσει χρησιμοποιώντας μια ομιλούμενη γλώσσα δεχόμενα δεύτερο κοχλιακό εμφύτευμα ή ακουστικό βοήθημα, κατέδειξαν καλές γλωσσικές δεξιότητες.

Στην έρευνα της Οκαλίδου (2010) όπου επρόκειτο για μια διαχρονική μελέτη ανάπτυξης του λόγου ενός κοριτσιού προσχολικής ηλικίας με προγλωσσική κώφωση, συγκρίθηκαν οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού πριν και μετά την κοχλιακή εμφύτευση. Εκτός από τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο φωνητικό ρεπερτόριο του κοριτσιού, στο ποσοστό των ορθών λεκτικών παραγωγών και των φωνολογικών διεργασιών σημαντική ήταν και η βελτίωση της καταληπτότητας του λόγου του (οπ. αναφ. στο Βογινδρούκας, κ. συν., 2010). Η καταληπτότητα της ομιλίας σε ένα παιδί με κοχλιακό εμφύτευμα φαίνεται να βελτιώνεται με το πέρασμα των χρόνων. Σημαντικός βέβαια είναι και ο ρόλος της οικογένειας με συναισθηματική στήριξη και λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε επίπεδο μικροδομής αλλά και μακροδομής του αφηγηματικού τους λόγου, συγκριτικά με τυπικούς συνομηλικούς. Έχει βρεθεί πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αφηγηματική ανάπτυξη και στην κοχλιακή εμφύτευση. Επίσης έχει αποδειχθεί η καθυστέρηση της ποιότητας των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα συγκριτικά με την χρονολογική τους ηλικία (Boons et al., 2013).

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

2.Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης των διαφορετικών αφηγηματικών προφίλ σε επίπεδο μικροδομής που παρουσιάζουν παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (ΓΔ). Η ομάδα των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές αποτελείται από αγόρια νηπιαγωγείου τριών διαφορετικών διαταραχών, συγκεκριμένα 3 με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ένα με μονόπλευρο κοχλιακό εμφύτευμα και διαταραχή λόγου και ομιλίας και τέλος ένα αγόρι με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή. Η ομάδα των γλωσσικών διαταραχών θα συγκριθεί στις αφηγηματικές της ικανότητες με την ομάδα των τυπικών συνομήλικων του νηπιαγωγείου (ΤΑν), όπου απαρτίζεται από αγόρια ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Αλλά θα συγκριθεί και με την τρίτη ομάδα που αποτελείται από αγόρια τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού (ΤΑπ), δηλαδή μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

Οι αφηγηματικές ικανότητες μέσα από τις γλωσσικές μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες θα σκιαγραφήσουν ένα μέρος του αφηγηματικού προφίλ της κάθε ομάδας. Μέσα από την αξιολόγηση στοιχείων της μικροδομής του αφηγηματικού λόγου, αναδεικνύονται γλωσσικά χαρακτηριστικά που παρέχουν πληροφορίες σχετικές με τη συνολική προφορική γλωσσική παραγωγικότητα και πολυπλοκότητα. Παράλληλα με την παραγωγικότητα των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με ΓΔ μέσα από τη μικροδομή ελέγχεται η λεξική και σημασιολογική τους ποικιλομορφία, η συντακτική τους πολυπλοκότητα καθώς και η γραμματικότητα τους.

2.2. Στόχοι, Υποθέσεις & Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας πτυχιακής εργασίας εστιάζονται στην περιγραφή της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές σε επίπεδο «μικροδομής».

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί:

- 1) Στην ενδοδιαγνωστική μελέτη του προφίλ «μικροδομής» αφηγηματικού λόγου παιδιών με γλωσσικές διαταραχές (ΔΑΦ, ΑΓΔ, Κώφωση).
- 2) Ανάδειξη διαφορετικών προφίλ αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με γλωσσικές διαταραχές
- 3) Εντοπισμό διαφορών του αφηγηματικού προφίλ και της σημασιολογικής ποικιλομορφίας, ανάμεσα στην πειραματική ομάδα παιδιών και στις ομάδες ελέγχου ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

Με βάση τους παραπάνω στόχους διατυπώθηκαν οι ακόλουθες Υποθέσεις:

1. Η αλληλεπίδραση που φέρει η μια γλωσσική παράμετρος σε σχέση με την άλλη αναμένεται να είναι έκδηλη και στις παθολογίες, αλλά δεν γνωρίζουμε ακόμη τη μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης.
2. Λόγω της ποικιλομορφίας του γλωσσικού προφίλ που παρουσιάζει η κάθε παθολογία, υποθέτουμε πως αυτή η διαφορά θα είναι έκδηλη σε θέματα γραμματικής και λεξιλογίου

Τα Ερευνητικά Ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα ακόλουθα:

- 1) Ποιες οι διαφορές και ποιες οι ομοιότητες του προφίλ «μικροδομής» αφηγηματικού λόγου μεταξύ των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου.
- 2) Ποιες οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές μεταξύ των ομάδων σε σχέση με τη σημασιολογική ποικιλομορφία.

Πίνακας 1 Μέση τιμή Ηλικίας σε μήνες ανά ομάδα

Ομάδες	Ηλικία (μήνες)
Παιδιά γλωσσικών διαταραχών	69 (mean)
Παιδιά τυπικής νηπιαγωγείου	69(mean)
Παιδιά τυπικής παιδικού σταθμού	50,20 (mean)

2.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 15 αγόρια, τα οποία ήταν χωρισμένα σε τρεις επιμέρους ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν 5 αγόρια με Γλωσσικές Διαταραχές τα οποία φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης ενός νηπιαγωγείου, ηλικίας από 5.5 έως 6.02 χρόνων (Μ.Ο.: 69 μηνών, Τ.Α.:3), εκ των οποίων τα τρία ανήκαν στη *διαταραχή του φάσματος του αυτισμού* και άλλα δύο αγόρια. Το ένα είχε πρόβλημα *κώφωσης* και χρησιμοποιούσε *μονόπλευρο κοχλιακό εμφύτευμα* καθώς και *συνοδά προβλήματα λόγου και ομιλίας* (η κοχλιακή εμφύτευση έγινε σε ηλικία 3,3 χρόνων), ενώ το τελευταίο είχε διαγνωστεί με *Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή*.

Οι διαγνώσεις των παιδιών είχαν δοθεί από το Κ.Ε.Σ.Υ. δηλαδή από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης του νομού. Η προϊσταμένη και διευθύντρια του νηπιαγωγείου και του τμήματος ένταξης γνωστοποίησε προφορικά τη διάγνωση του κάθε παιδιού και δεν επιτράπηκε στην ερευνήτρια να διαβάσει τις διαγνώσεις των παιδιών για περαιτέρω έρευνα, λόγω προστασίας των προσωπικών

δεδομένων των παιδιών. Η άδεια που δόθηκε στην ερευνήτρια να της γνωστοποιηθούν οι γνωματεύσεις των παιδιών, έγινε στα πλαίσια του ερευνητικού της δικαιώματος λόγω διεξαγωγής της διπλωματικής της εργασίας, αφού πρώτα είχε πάρει την ανάλογη άδεια τόσο των γονέων όσο και της διευθύντριας του νηπιαγωγείου, αλλά και του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού.

Τη δεύτερη ομάδα αποτελούσαν 5 αγόρια τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου (τα οποία φοιτούσαν στην ίδια τάξη τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές) *“ίδιας χρονολογικής ηλικίας”* από 5.5 έως 6.03 χρόνων (Μ.Ο.: 69 μηνών, Τ.Α.:4). Ενώ στην τρίτη ομάδα συμμετείχαν πέντε αγόρια τυπικής ανάπτυξης *“μικρότερης χρονολογικής ηλικίας”* ηλικίας από 4 έως 4.4 χρόνων (Μ.Ο.:50 μηνών, Τ.Α.:2), από τμήμα δημόσιου παιδικού σταθμού.

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου τυπικής αλλά και μη τυπικής ανάπτυξης ήταν από την περιοχή της ανατολικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από το νομό Δράμας. Ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης του παιδικού σταθμού ήταν από την πόλη της Καβάλας. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ελληνικής καταγωγής και είχαν για μητρική τους γλώσσα την ελληνική.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων κυμαινόταν σε τέσσερις κατηγορίες, τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Ι.Ε.Κ. (Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης), την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και την κατηγορία Μεταπτυχιακό. Στην ομάδα των παιδιών με ΓΔ δύο από τους πέντε γονείς είχαν ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι τρεις το Ι.Ε.Κ.. Στην ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου δύο γονείς είχαν ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένας το Ι.Ε.Κ. και δύο γονείς την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενώ στην ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (παιδικού σταθμού) δύο γονείς είχαν

ολοκληρώσει Ι.Ε.Κ., δύο γονείς την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ένας γονιός, ο οποίος ήταν ο μοναδικός από το συνολικό δείγμα των παιδιών, κατείχε τίτλο Μεταπτυχιακού διπλώματος.

Σχετικά με το οικονομικό επίπεδο των γονέων στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν πέντε επιλογές που αφορούσαν το οικογενειακό εισόδημα σε σχέση με το μέσο όρο εισοδήματος της χώρας μας. Συγκεκριμένα υπήρχαν οι εξής επιλογές: 1) πολύ χαμηλό, 2) χαμηλό, 3) στο μέσο όρο, 4) υψηλό, 5) πολύ υψηλό. Οι ομάδες τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου και παιδικού σταθμού σημείωσαν τα ίδια αποτελέσματα με 4 από τους πέντε γονείς να βρίσκονται στην κατηγορία μέσο όρο και ένας γονέας στην κατηγορία υψηλό εισόδημα. Ενώ στην ομάδα των παιδιών με ΓΔ δύο από τους γονείς βρίσκονταν στην κατηγορία μέσο όρο και οι υπόλοιποι τρεις στην κατηγορία χαμηλό εισόδημα.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει πως το οικονομικό εισόδημα της πλειοψηφίας των γονέων από την ομάδα με ΓΔ βρίσκεται στο χαμηλό, ενώ οι δύο ομάδες τυπικής δεν έχουν κανένα γονέα που ανήκει στο χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Επιπλέον το οικονομικό επίπεδο των γονέων θα μπορούσε να συσχετιστεί και με το μορφωτικό τους επίπεδο, όπου επίσης η ομάδα των ΓΔ περιορίζεται μόνο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο Ι.Ε.Κ., ενώ στις ομάδες τυπικής ανάπτυξης υπάρχει και η Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο τίτλος Μεταπτυχιακού διπλώματος. Στην παρούσα εργασία παρόλα αυτά δεν επιχειρήθηκε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις ομάδες των παιδιών, στο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων της κάθε ομάδας.

Όλοι οι γονείς ή οι κηδεμόνες των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο να συναινούν τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα, καθώς και να γνωστοποιήσουν ορισμένα δημογραφικά και οικογενειακά στοιχεία. Επιπλέον στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ερώτηση

για το αν το παιδί τους παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι συνεδρίες λογοθεραπείας παρακολουθούσαν τα τέσσερα από τα πέντε παιδιά με Γλωσσικές Διαταραχές. Συγκεκριμένα όλα τα παιδιά είχαν δεχτεί λογοθεραπευτική παρέμβαση, εκτός από το παιδί που είχε μονόπλευρο κοχλιακό εμφύτευμα. Κανένα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης του νηπιαγωγείου και του παιδικού σταθμού δεν παρακολουθούσε συνεδρίες λογοθεραπείας. Σχετικά με την εργοθεραπευτική παρέμβαση είχαν δεχτεί τα 3 παιδιά με αυτισμό της ομάδας Γλωσσικών Διαταραχών. Επίσης κανένα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και των δύο ομάδων δεν είχε δεχτεί εργοθεραπευτική παρέμβαση.

2.4. Διαδικασία

Για την πραγματοποίηση του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας αρχικά έγινε η αναζήτηση του δείγματος. Το δείγμα των παιδιών προήλθε από το περιβάλλον όπου πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση της ερευνήτριας του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος, δηλαδή από νηπιαγωγείο αστικής περιοχής, και συγκεκριμένα της πόλης της Δράμας, με γενική τάξη αλλά και τμήμα ένταξης. Ακόμη το υπόλοιπο δείγμα των παιδιών συλλέχθηκε και από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας δηλαδή από έναν δημόσιου παιδικό σταθμό, αστικής περιοχής και συγκεκριμένα της πόλης Καβάλας. Έπειτα ζητήθηκε η κατάλληλη άδεια από τους υπεύθυνους προϊσταμένους των αρμόδιων φορέων και των δύο εκπαιδευτικών τμημάτων, τόσο του νηπιαγωγείου όπου παράλληλα γινόταν και η πρακτική άσκηση του μεταπτυχιακού όσο και του παιδικού σταθμού στον οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια ως νηπιαγωγός.

Επόμενο βήμα ήταν η ενημέρωση των γονέων/ κηδεμόνων για το είδος και το σκοπό της παρούσας έρευνας καθώς και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και της φόρμας συγκατάθεσης από τους ίδιους, ώστε να ξεκινήσουν ελεύθερα οι συνεντεύξεις των παιδιών. Οι συνεντεύξεις των παιδιών πραγματοποιήθηκαν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, δηλαδή στο χώρο του νηπιαγωγείου και στο χώρο του παιδικού σταθμού. Επιλέχθηκε στον κάθε εκπαιδευτικό χώρο μια τάξη με ησυχία και ήρεμο περιβάλλον χωρίς πλεονάζοντα ερεθίσματα που να αποσπούν την προσοχή των παιδιών.

Ανάμεσα στα παιδιά και στην ερευνήτρια υπήρχε μια οικειότητα διότι γνωρίζονταν ήδη τόσο με τα παιδιά του νηπιαγωγείου όσο και με τα παιδιά του παιδικού σταθμού. Αρχικά η ερευνήτρια περιέγραφε στο κάθε παιδί τη διαδικασία που θα ακολουθούσε τόσο για τις Δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) καθώς και Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (ΔΠ&ΓΕ), αλλά και για το Πρωτόκολλο Έρευνας με τα Προσωπικά Αφηγήματα και τις έξι ερωτήσεις.

Όλες οι δοκιμασίες πραγματοποιήθηκαν σε ατομικό επίπεδο. Πρώτα υλοποιήθηκε η ΔΕΛ και στη συνέχεια η ΔΠ&ΓΕ, οι οποίες σε κάποια παιδιά πραγματοποιήθηκαν την ίδια μέρα κυρίως στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ σε κάποια άλλα όπως στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές πραγματοποιήθηκαν διαφορετικές ημέρες διότι δεν είχαν την αντοχή αλλά και την προθυμία ορισμένες φορές να ολοκληρώσουν και τις δύο δοκιμασίες την ίδια ημέρα. Τελευταία πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη με τις ερωτήσεις για τα Προσωπικά Αφηγήματα διότι ήταν η πιο σύνθετη. Το γλωσσικό δείγμα του κάθε συμμετέχοντα μαγνητοφωνήθηκε και έπειτα ακολούθησε η αναλυτική μεταγραφή του. Κατά τη διαδικασία της μεταγραφής καταγράφονται λεπτομερώς και με ακρίβεια όλοι οι ήχοι του γλωσσικού δείγματος. Η μεταγραφή των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών

έγινε δια χειρός και δεν ακολουθήθηκε κάποιο ηλεκτρονικό πρόγραμμα καταγραφής του γλωσσικού δείγματος.

2.5. Σταθμισμένα Εργαλεία Αξιολόγησης

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και οι τρεις ομάδες των παιδιών αξιολογήθηκαν στα ακόλουθα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης. Τα εργαλεία αυτά ελέγχουν τον εκφραστικό και τον προσληπτικό λόγο και χρησιμοποιούνται στην κλινική πράξη αλλά και σε ερευνητικό πλαίσιο. Επιπλέον τα εργαλεία αυτά προσφέρουν αντικειμενικά δεδομένα αξιολόγησης διότι αναφέρονται σε κατάλληλο δείγμα στάθμισης και παρέχουν μετρήσεις αξιόπιστες των επιδόσεων των παιδιών, οι οποίες συγκρίνονται με τα αναπτυξιακά γλωσσικά πρότυπα. Τα συγκεκριμένα εργαλεία επιλέχτηκαν επειδή είναι εύχρηστα και σταθμισμένα στα ελληνικά και η βαθμολόγηση και αξιολόγησή τους γίνεται εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τα εργαλεία αυτά έχουν πολύχρονη κλινική εμπειρία στη χρήση τους και μπορούν να συμβάλλουν με επιτυχία στη διαφοροδιάγνωση αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών.

A) Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Ι. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδη, 2009) η οποία αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test, 4η έκδοση (Renfrew, 1995), είναι ένα σταθμισμένο αξιολογητικό εργαλείο στην ελληνική γλώσσα το οποίο βοηθάει τους ερευνητές να κατανοήσουν τη γλωσσική ανάπτυξη ελληνόπουλων καθώς και τον καθορισμό της παθολογίας της γλώσσας.

Η δοκιμασία αυτή ήταν η πρώτη που πραγματοποιήθηκε και στα 15 παιδιά της παρούσας έρευνας, διότι ήταν επικοινωνιακότερο να διεξαχθεί πρώτα η συγκεκριμένη επειδή ήταν πιο απλή και εύκολη, συγκριτικά με τις υπόλοιπες δύο. Η δοκιμασία αυτή

μπόρεσε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να δώσει έγκυρα αποτελέσματα για το αναπτυξιακό επίπεδο του εκφραστικού λεξιλογίου του κάθε εξεταζόμενου.

Κατά τη δοκιμασία αυτή η ερευνήτρια έδειχνε στο κάθε παιδί 5 ασπρόμαυρες κάρτες όπου στην καθεμία παριστάνονταν η εικόνα ενός ουσιαστικού. Οι έννοιες που απεικονίζονταν στην κάθε κάρτα προέρχονταν από καθημερινά αντικείμενα, από παιδικά παραμύθια και εκπαιδευτικά προγράμματα. Το κάθε παιδί καλούνταν να κατανοήσει και στη συνέχεια να ονοματίσει την εικόνα που έβλεπε. Η δοκιμασία σταματούσε αν κάποιο παιδί έκανε 5 συνεχόμενα λάθη. Για κάθε σωστή απάντηση ανά κάρτα δίνετε ένας βαθμός, ενώ όταν δίνετε λάθος απάντηση δεν δίνετε κανέναν βαθμό. Αναλόγως το συνολικό βαθμό που κατάφερε να συγκεντρώσει το κάθε παιδί με τις σωστές απαντήσεις του, εντοπίζονται στον πίνακα ηλικιακής αντιστοιχίας αναλόγως το φύλλο των συμμετεχόντων, η αναπτυξιακή ηλικία του κάθε εξεταζόμενου ως προς το εκφραστικό του λεξιλόγιο, το οποίο μετράτε στην ποσοστιαία τιμή του εκατοστημορίου. Η συγκεκριμένη δοκιμασία πραγματοποιούνταν μέσα σε 15 με 25 λεπτά αναλόγως τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

B) Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας

Η Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (ΔΠ&ΓΕ) ή αλλιώς “Εικόνες Δράσης” (Ι. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Σ. Σταυρακάκη, 2009), προέρχεται από το πρωτότυπο Action Picture Test (Renfrew, 1997). Πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο αξιολόγησης του οποίου η βαθμολόγηση γίνεται εύκολα και απλά με αντικειμενικά κριτήρια. Σκοπός της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι μέσα από τη συλλογή δειγμάτων λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας να αξιολογηθεί η *γραμματική τους επάρκεια*, η σωστή χρήση της γραμματικής δηλαδή, καθώς επίσης και η αξιολόγηση

της *πληροφοριακής* τους επάρκειας, δηλαδή των πληροφοριών που λαμβάνει και εκπέμπει το παιδί μέσω των εικόνων του σταθμισμένου εργαλείου.

Μέσα από τη συγκεκριμένη δοκιμασία αξιολογούνται δύο τομείς ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των συμμετεχόντων. Μέσα από τη γραμματική επάρκεια των εκφερόμενων φράσεων αξιολογούνται οι ικανότητες του κάθε παιδιού ως προς τον τομέα της *μορφοσύνταξης*. Ενώ μέσα από την πληροφοριακή επάρκεια του εξεταζομένου και τις πληροφορίες που μεταδίδει, μπορεί να αξιολογηθεί και ο τομέας της *πραγματολογίας* του.

Η δοκιμασία περιέχει 10 έγχρωμες εικόνες στις οποίες απεικονίζονται διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Για κάθε εικόνα ο εξεταστής χρησιμοποιεί και διαφορετική ερώτηση με σκοπό να εκμαιεύσει από το παιδί μια απάντηση, την οποία θα καταγράψει για να βαθμολογήσει στη συνέχεια έχοντας ως οδηγό τους πίνακες βαθμολόγησης της δοκιμασίας. Για την κάθε εικόνα βαθμολογείται η ύπαρξη συγκεκριμένων στοιχείων. Ο αριθμός των διαφορετικών στοιχείων βαθμολόγησης της κάθε πρότασης ποικίλει. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πληροφοριακή και η γραμματική επάρκεια βαθμολογούνται διαφορετικά και στο τέλος αθροίζονται οι αρχικές βαθμολογίες της κάθε δοκιμασίας, ώστε θα βγει το τελικό αποτέλεσμα. Ο πιο ασφαλής δείκτης των επιδόσεων των συμμετεχόντων και των δύο δοκιμασιών είναι οι ποσοστιαίες τιμές των εκατοστημορίων.

Επιδόσεις των παιδιών που κυμαίνονται μεταξύ μέσου όρου και μιας τυπικής απόκλισης κάτω από αυτόν θεωρούνται μέσες φυσιολογικές. Επιδόσεις που βρίσκονται μεταξύ μιας και δύο τυπικών αποκλίσεων κάτω του μέσου όρου θεωρούνται χαμηλές, αλλά σε φυσιολογικά πλαίσια και ενδέχεται να υποδεικνύουν δυσκολίες οι οποίες μπορεί να αναδειχθούν σε μετέπειτα αξιολόγηση. Ενώ επιδόσεις παιδιών οι οποίες

βρίσκονται δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο, είναι χαμηλές και χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης και ενδεχόμενης παρέμβασης. Όταν η βαθμολογία ενός εξεταζόμενου βρίσκεται κάτω από το εικοστό εκατοστημόριο τότε η επίδοση του είναι χαμηλή και χρειάζεται να αξιολογηθεί διαγνωστικά.

Η εξέταση γίνεται σε ατομικό επίπεδο και ο εξεταστής αρχικά εξηγεί στο παιδί τη διαδικασία της εξέτασης. Στη συνέχεια κάθεται απέναντι από το παιδί και του δείχνει τις εικόνες κάνοντας τη συγκεκριμένη ερώτηση που αντιστοιχεί στην καθεμία. Υπάρχει η δυνατότητα ο εξεταστής σε περίπτωση που χρειαστεί να δώσει ορισμένες έμμεσες παροτρύνσεις στο παιδί, οι οποίες όμως δεν επιτρέπεται να γίνονται πάνω από δύο φορές για την ίδια εικόνα αλλά ούτε και για περισσότερες από δύο εικόνες συνολικά. Σε περίπτωση όπου γίνει άμεση παρότρυνση από τον εξεταστή τότε δεν βαθμολογείτε η απάντηση του παιδιού.

Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μαγνητοφωνήθηκαν με σκοπό να καταγραφούν λεπτομερώς σε δεύτερο χρόνο και να αξιολογηθούν τα παιδιά στη γραμματική και πληροφοριακή τους επάρκεια. Ο χρόνος που διήρκησε η συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν περίπου 20 με 25 λεπτά για το κάθε παιδί που εξετάστηκε.

Γ) Πρωτόκολλο Έρευνας των Προσωπικών Αφηγημάτων

Το Πρωτόκολλο Έρευνας για τα Προσωπικά Αφηγήματα που χορηγήθηκε στα παιδιά αποτελούνταν από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένοιωσες ευτυχισμένος/η.
2. Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένοιωσες προβληματισμένος/η ή μπερδεμένος/-η. Πιθανόν για κάποια φορά που έγιναν πολλά πράγματα μαζί και δεν ήξερες τι να κάνεις.

3. Πες για κάποια φορά που ένοιωσες πραγματικά πειραγμένος/η ή θυμωμένος/η.
4. Πες μου μια ιστορία για κάποια στιγμή που ένοιωσες περήφανος/η για τον εαυτό σου.
5. Πες μου για κάποια φορά που είχες κάποιο πρόβλημα και ήθελες να το λύσεις. Πες μου τι έγινε και τι έκανες για να το λύσεις.
6. Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που συνέβη κάτι σε σένα και που ήταν πολύ σημαντικό.

Το ενημερωτικό φυλλάδιο των γονέων/κηδεμόνων, η φόρμα συγκατάθεσης, το ερωτηματολόγιο και το Πρωτόκολλο Έρευνας τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκαν από την Child Language Committee του International Association of Logopedics and Phoniatrics για ερευνητικούς σκοπούς (για την Ελλάδα υπεύθυνος είναι ο κ. Ι. Βογινδρούκας και για την Κύπρο η κ. Κ. Πετεινού).

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης με τις 6 ερωτήσεις για να δημιουργηθεί ένα πιο οικείο κλίμα ανάμεσα στο παιδί και την ερευνήτρια, η τελευταία έδινε το έναυσμα για τη δημιουργία μιας ελεύθερης συζήτησης για ένα θέμα που προσέλκυε το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού (για παράδειγμα ποιο είναι το αγαπημένο του παιχνίδι και αν είναι χαρούμενο όταν παίζει με αυτό), με σκοπό να εξοικειωθεί ο κάθε συμμετέχοντας με τη διαδικασία της συζήτησης και της αφήγησης κάποιας προσωπικής του εμπειρίας που επρόκειτο να γίνει στη συνέχεια.

Έπειτα η ερευνήτρια ενημέρωνε τα παιδιά με τα ακόλουθα λόγια: «Θα σου διαβάσω φωναχτά 6 ερωτήσεις μια μια. Κάθε ερώτηση σου ζητάει να μου πεις μια ιστορία για κάτι που σου έχει συμβεί. Προσπάθησε να μου πεις όσα περισσότερα μπορείς για να καταλάβω πολύ καλά τι ακριβώς έχει συμβεί, αλλά δεν χρειάζεται αυτά

που θα μου πεις να είναι τόσα πολλά. Άκουσε την ερώτηση και σκέψου την κατάσταση για την οποία θα μου μιλήσεις. Όταν είσαι έτοιμος πες μου για να αρχίσω να ηχογραφώ. Πάρε όσο χρόνο χρειάζεσαι».

Στη συνέχεια η ερευνήτρια διάβαζε την πρώτη ερώτηση και περίμενε να σκεφτεί το κάθε παιδί την εμπειρία του και να απαντήσει. Αν κάποιο παιδί δυσκολευόταν να απαντήσει τότε η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε την παρότρυνση “Πες μου μια ιστορία για αυτό!” δείχνοντας ενδιαφέρον και ενθαρρύνοντας το παιδί να μιλήσει με την έκφραση του προσώπου της. Επιπλέον παροτρύνσεις που χρησιμοποιήθηκαν όταν τα παιδιά έδιναν πολύ ολιγαρκείς απαντήσεις ήταν: «μπορείς να μου πεις περισσότερα», «θα ήθελα να μάθω περισσότερα για την ιστορία σου», «υπάρχει κάτι άλλο που μπορείς να μου πεις», «μπορείς να μου εξηγήσεις τι εννοείς με αυτό;». Όταν κάποιο παιδί έδειχνε αδυναμία να συνεχίσει την αφήγησή του, του δίνονταν ουδέτερες και όχι κατευθυντικές παροτρύνσεις («Τέλεια!», «Πολύ ενδιαφέρον», «Ωωω μη μου πεις!») συνοδευόμενες από εκφράσεις του προσώπου με ενθαρρυντικό τρόπο.

Επιπροσθέτως για κάθε μια από τις 6 ερωτήσεις υπήρχε μια συγκεκριμένη παρότρυνση, η οποία κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα παιδιά ώστε να τους γίνεται πιο εύκολα κατανοητή η ερώτηση και να τους δοθεί ένα έναυσμα να δώσουν τη δική τους προσωπική απάντηση. Ένα παράδειγμα παρότρυνσης της πρώτης ερώτησης η οποία σχετιζόταν με το πότε το παιδί ένιωθε χαρούμενο ήταν η ακόλουθη: «Κάποια παιδιά μου είπαν για μια γιορτή, ή για κάποιες διακοπές που πήγαν με την οικογένειά τους ή μια επίσκεψη που ήθελαν πολύ να κάνουν». Η διάρκεια της συνέντευξης του κάθε παιδιού κυμαινόταν από 25 μέχρι 30 λεπτά, ανάλογα με το ρυθμό και το χρόνο ανταπόκρισης του κάθε παιδιού.

2.6. Παράμετροι αξιολόγησης γλωσσικών δειγμάτων

α) Στα γλωσσικά δείγματα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκε συστηματική και λεπτομερή ανάλυση (περιγραφική στατιστική ανάλυση) με στόχο να μετρηθούν για το κάθε παιδί οι ακόλουθες γλωσσικές παράμετροι: α) Μέσο Μήκος Εκφωνήματος λέξεων – MME – Mean Length of Utterance - **MLU** (Petinou et al., υπό δημοσίευση 2020 · Voniati, 2015). Στην παρούσα εργασία το MLU του κάθε παιδιού ήταν αποτέλεσμα της συλλογής του γλωσσικού δείγματος κατά τη διάρκεια των 6 ερωτήσεων που διατυπώθηκαν στο καθένα, σύμφωνα με το Ερευνητικό Πρωτόκολλο των Προσωπικών Αφηγημάτων.

β) Συνολικός Αριθμός Εκφορών (ΣΑΕ) – Total Number of Utterance – **TNU** (Hao et al., 2017), στη συγκεκριμένη παράμετρο αφού είχε καταγραφεί το γλωσσικό δείγμα του κάθε παιδιού έγινε η προσπάθεια να καταταμηθούν οι εκφορές του καθενός, αλλά και να αποκλειστούν ορισμένες εκφορές. Σύμφωνα όμως με τον Casby (2011), ως αξιόπιστο μπορεί να θεωρηθεί ένα γλωσσικό δείγμα ακόμη και αν είναι μικρότερο των 50 εκφορών, όπως και στην παρούσα έρευνα το όριο των κατώτερων εκφορών ήταν 30. Από τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών αφαιρέθηκαν οι εκφορές οι οποίες ήταν αποτέλεσμα μίμησης που παρήγαγε το παιδί αμέσως μετά την πρωτότυπη εκφορά, ανολοκλήρωτες εκφορές που διακόπηκαν από εξωτερικά συμβάντα τα οποία απέσπασαν την προσοχή του παιδιού, ακατάληπτες εκφορές από μη κατανοητό παραγόμενο λόγο, εκφορές που επαναλαμβάνονταν, μέτρημα ή άλλες χρονικές αναφορές καθώς και τραγούδια ή ρίμες.

γ) Συνολικός Αριθμός Λέξεων - ΣΑΛ – Total Number of Words – **TNW** (Justice et al., 2006) όπου προσμετρούνται όλες οι επαναλήψεις των λέξεων. Στη συγκεκριμένη γλωσσική παράμετρο μετρήθηκαν όλες οι λέξεις που παρήγαγε ο κάθε συμμετέχοντας συμπεριλαμβανομένων των λέξεων που είχαν επαναληφθεί με ορισμένο σκοπό και δεν είχαν τυχαία προέλευση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Δεν μετρήθηκαν οι λέξεις

που δεν ήταν καταληπτές, οι λέξεις που ήταν άσχετες και είχαν προέλθει από ένα εξωτερικό ερέθισμα που απέσπασε τη ροή της συζήτησης του παιδιού αλλά και λέξεις τις οποίες ο συμμετέχοντας μπορεί να επαναλάμβανε χωρίς νόημα και συγκεκριμένο λόγο (π.χ. ηχολαλίες).

Για κάθε παιδί είχε δημιουργηθεί ένας συνοπτικός πίνακας περιγραφής του γλωσσικού του δείγματος, ο οποίος περιελάμβανε όλες τις απαντήσεις του για κάθε μια από τις 6 ερωτήσεις των προσωπικών αφηγημάτων. Επιπλέον οι απαντήσεις της κάθε ερώτησης χωρίστηκαν σε εκφορές και η κάθε εκφορά χωρίστηκε στις γραμματικές κατηγορίες των λέξεων που περιελάμβανε. Οι βασικές γραμματικές κατηγορίες των λέξεων οι οποίες μετρήθηκαν με σκοπό να ερευνηθεί η σημασιολογική ποικιλομορφία του κάθε παιδιού ήταν οι ακόλουθες 8: 1) ρήματα, 2) ουσιαστικά, 3) άρθρα, 4) επίθετα, 5) επιρρήματα, 6) αντωνυμίες, 7) κειμενικά είδη (προθέσεις, αριθμητικά, σύνδεσμοι, μετοχές, μόρια, επιφωνήματα), 8) άλλα (ονόματα και επίθετα ανθρώπων, υποκοριστικά).

δ) Ο Συνολικός Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων (ΑΔΛ) – total Number of Different Word–**NDW** (Voniati et al., 2019) ο οποίος σχετίζεται με την σημασιολογική ποικιλομορφία. Ως διαφορετικές λέξεις μετρήθηκαν όλες οι διαφορετικές λέξεις με νόημα λέξεων στο γλωσσικό δείγμα των παιδιών. Κάθε λέξη του γλωσσικού δείγματος των συμμετεχόντων παιδιών μετρήθηκε μόνο μια φορά ασχέτως του αριθμού που κάθε λέξη είχε επαναληφθεί (Petinou et al., υπό δημοσίευση 2020). Στις διαφορετικές λέξεις συμπεριλαμβάνονταν όλα τα διαφορετικά είδη λέξεων (ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, κειμενικά είδη και η κατηγορία “άλλα”), καθώς και όλες οι λέξεις που ήταν ίδιας γραμματικής κατηγορίας π.χ. ρήματος, αλλά βρίσκονταν σε διαφορετικό πρόσωπο, αριθμό, χρόνο και φωνή. Το ίδιο ίσχυε και για τα ουσιαστικά, τα

επίθετα, τις αντωνυμίες και τα άρθρα όπου ήταν σε διαφορετικό γένος, διαφορετική πτώση, διαφορετικό αριθμό και μετριόταν ως ξεχωριστή διαφορετική λέξη

Μετά από την ενδελεχή καταγραφή και ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων όλων των συμμετεχόντων, τα οποία ήταν απόρροια των 6 ερωτήσεων από το Πρωτόκολλο Έρευνας – Προσωπικά Αφηγήματα, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα μέσα από τα οποία αξιολογήθηκαν στοιχεία της «μικροδομής» της αφηγηματικής ικανότητας του κάθε παιδιού (γλωσσικές δοκιμασίες και δείκτες), τα οποία σχετίζονταν με την γλωσσική παραγωγικότητα, τη μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα και τη σημασιολογική ποικιλομορφία. Τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών θεωρούνται από τα πιο σημαντικά εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία συνάδουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων των επικοινωνιακών και γλωσσικών τους ικανοτήτων.

ΜΕΡΟΣ Γ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3. Περιγραφικά Στοιχεία Γλωσσικών Εργαλείων

3.1. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) & Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας (“Εικόνες Δράσεις”) (ΓΡ&ΠΛ)

Γλωσσικές Διαταραχές

Στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2 και Πίνακα 10, οι βαθμολογίες των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές κυμάνθηκαν μεταξύ των 10 έως 40 εκατοστημορίων με μέση τιμή 24,00 και τυπική απόκλιση 15,166. Στη δοκιμασία αυτή το πρώτο παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ηλικίας 5.5) έφτασε στο 20^ο εκατοστημόριο με 24 σωστές απαντήσεις από τις 50 συνολικά, τιμή η οποία θεωρείται χαμηλή και ενδείκνυται για αξιολόγηση. Ακόμη το τρίτο παιδί με αυτισμό (ηλικίας 5.9) με 16 σωστές απαντήσεις και το παιδί με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (ηλικίας 6.2) με 17 σωστές απαντήσεις έφτασαν το 10^ο εκατοστημόριο, τιμές χαμηλές οι οποίες κρίνεται απαραίτητο να αξιολογηθούν διαγνωστικά. Τα υπόλοιπα 2 παιδιά με γλωσσικές διαταραχές τόσο το δεύτερο παιδί με αυτισμό (ηλικίας 5.7), το οποίο συγκέντρωσε 27 σωστές απαντήσεις, όσο και το παιδί με κοχλιακό εμφύτευμα (ηλικία 5.10) το οποίο συγκέντρωσε 28 σωστές απαντήσεις, έφτασαν στο 40^ο εκατοστημόριο τιμή μέτρια φυσιολογική. Τα δύο αυτά παιδιά είχαν την υψηλότερη βαθμολογία στη ΔΕΛ των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές. Δύο παιδιά σημείωσαν βαθμολογία στο 20^ο εκατοστημόριο και ένα στο 10^ο, βαθμολογίες που καταδεικνύουν χαμηλό λεξιλόγιο στο όριο του παθολογικού.

Το πρώτο παιδί με αυτισμό (ηλικίας 5.5, 20^ο εκατοστημόριο με 24 σωστές απαντήσεις) έκανε διάφορα σημασιολογικά λάθη και κατάφερε να φτάσει μέχρι την εικόνα 47 σχεδόν ολοκληρώνοντας όλη τη δοκιμασία διότι είχε κάνει 5 λάθη στη σειρά. Μερικά από τα σημασιολογικά του λάθη ήταν τα ακόλουθα: σπίτι για παράθυρο, νύχι για δάχτυλο (υπό έκτασης), στεφάνια για κολιέ, τσάι για φλιτζάνι, τετράγωνο για χάρτη, τούβλο για κεραία, πέταλο για μαγνήτη, παρα 5 για αλεξιπτωτο, ρολόι για πυξίδα, κάστρο για ιγκλού, κουτί για κυψέλη. Λεξιλογικά λάθη στα οποία δυσκολεύεται να βρει την κατάλληλη λέξη και προσπαθεί να την περιγράψει. Συγκεκριμένα κάνει περιγραφή χρήσης αντικειμένου στη λέξη ρακέτα αναφέροντας “που παίζουμε μπάλα”, στη λέξη άγκυρα αναφέροντας “πέταλο του καραβιού”. Ακόμη το συγκεκριμένο παιδί κάνει περιγραφή της έννοιας λέξεων που δεν θυμάται όπως στη λέξη φάρος λέει “που ταξιδεύουν τα καράβια”. Περίπου σε δέκα λέξεις τις οποίες δεν γνώριζε απάντησε “δε θυμάμαι” και “δε ξέρω”. Φαίνεται πως η λειτουργία της γλώσσας του παιδιού που αφορά αναπαραστάσεις εννοιών δυσλειτουργεί. Στο λεξιλόγιο του υπάρχουν αρκετά σημασιολογικές αντικαταστάσεις και αρκετές δυσκολίες εύρεσης των κατάλληλων λέξεων.

Στις απαντήσεις του 2^{ου} παιδιού με αυτισμό που είχε αρκετά χαμηλή βαθμολογία (ηλικίας 5.7, 10^ο εκατοστημόριο με 16 σωστές απαντήσεις) υπάρχουν πολλά “δε θυμάμαι” (συγκεκριμένα 9) πράγμα το οποίο δείχνει πως το συγκεκριμένο παιδί παρουσιάζει αρκετά λεξιλογικά λάθη τα οποία σχετίζονται με ελλείμματα στη γνώση του κόσμου και στην αναπαράσταση εννοιών. Το χαμηλό εκφραστικό λεξιλόγιο του παιδιού γίνεται αντιληπτό και από τα 5 συνεχόμενα λάθη που έχει κάνει μετά την 28^η εικόνα και έτσι η δοκιμασία διακόπτεται. Αναλύοντας τα λεξιλογικά λάθη του συγκεκριμένου παιδιού διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζει σημασιολογικές αντικαταστάσεις, δυσκολίες

στην αντίληψη του “όλου” της εικόνας που βλέπει και δυσκολία στην επεξεργασία και αντίληψη ορισμένων εννοιών. Το συγκεκριμένο παιδί δεν φάνηκε να κάνει ιδιαίτερη προσπάθεια στην εύρεση της κατάλληλης λέξης. Ανέφερε τη λέξη που του ερχόταν στο μυαλό την ώρα που έβλεπε την κάθε εικόνα χωρίς να αντιλαμβάνεται πως έχει πει κάποιες λάθος και να προσπαθεί να θυμηθεί τη σωστή λέξη. Μερικά παραδείγματα των λαθών του είναι: τρίγωνο για κρεμάστρα, παράθυρο για τζάμι, τάβλι για ζάρια, σκίουρος για καγκουρό, ποτήρι για φλιτζάνι, πέταλο του καραβιού για άγκυρα.

Το 3^ο παιδί της ομάδας των γλωσσικών διαταραχών που βρίσκεται στο 10^ο εκατοστημόριο με αρκετά χαμηλό ποσοστό εκφραστικού λεξιλογίου είναι το παιδί με γλωσσική διαταραχή (ηλικίας 6,2). Υπάρχουν αρκετά λεξιλογικά λάθη καθώς και αρκετά “δε θυμάμαι” (6 απαντήσεις) τα οποία καταδεικνύουν το έλλειμμα του σχετικά με την αντίληψή του για τη γνώση του κόσμου. Παρουσιάζει σημασιολογικές αντικαταστάσεις, ολικές αλλά και υπερέκτασης (παραφασίες). Παραδείγματα των λεξιλογικών του λαθών είναι : τζάμι για παράθυρο, πάπια για κότα, αεροπλάνο για ελικόπτερο, χέρι για δάχτυλο (υπερέκταση), φακός για κιάλια (ολική), σκουλαρίκια για κολιέ. Η λειτουργία της γλώσσας σχετικά με την ταξινόμηση της γνώσης φαίνεται να δυσλειτουργεί. Σε μερικές λέξεις όπου παρουσιάζει δυσκολίες ανάκλησης προσπαθεί να τις περιγράψει όπως στη λέξη σέλα αναφέρει “αυτό που κάθονται επάνω” και στη λέξη τρυπάνι αναφέρει “που τρυπάμε το ξύλο”, δηλαδή κάνει περιγραφή χρήσης του αντικειμένου. Μετά την 33^η εικόνα το συγκεκριμένο παιδί έκανε 5 συνεχόμενα λάθη και η εξετάστρια ολοκλήρωσε τη δοκιμασία.

Στη ΔΕΛ τα υπόλοιπα δύο παιδιά με γλωσσικές διαταραχές συγκεντρώσαν καλύτερη βαθμολογία φτάνοντας το καθένα στο 40^ο εκατοστημόριο. Το ένα παιδί άνηκε στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος συγκεντρώνοντας 27 σωστές απαντήσεις και το

άλλο παιδί είχε πρόβλημα κώφωσης και φορούσε μονόπλευρο κοχλιακό εμφύτευμα, το οποίο απάντησε σωστά σε 28 εικόνες.

Το παιδί με αυτισμό έφτασε μέχρι την εικόνα 44 και η δοκιμασία ολοκληρώθηκε εκεί όπου έκανε το 5^ο συνεχόμενο λάθος. Το συγκεκριμένο παιδί φτάνοντας στο 40^ο εκατοστημόριο βρίσκεται σε ένα μέτριο επίπεδο εκφραστικού λεξιλογίου το οποίο βρίσκεται μέσα στα όρια του φυσιολογικού. Σημείωσε μόλις δύο απαντήσεις “δε θυμάμαι” ενώ για τις υπόλοιπες εικόνες έδωσε απαντήσεις. Στις απαντήσεις του φανερώνονται βέβαια αρκετά σημασιολογικά λάθη και λεξιλογικές αντικαταστάσεις. Ακολουθούν οι λανθασμένες απαντήσεις του παιδιού: παράθυρο για κουρτίνα, χέρι για μανίκι, γυαλιά για κιάλια, βραχιόλι για κολιέ, σπαθί για βέλος, μπασκέτα για ρακέτα (ηχητικά παρόμοιες λέξεις διαδικασία εύρεσης της κατάλληλης λέξης Button Up), τσάι για φλιτζάνι, άλογο για σέλα, εργαλείο για τρυπάνι, φρούτα για λαχανικά, Ελλάδα για χάρτης (δυσκολία στην αναπαράσταση σε αφηρημένο επίπεδο, δαχτυλίδι για μαγνήτης, εργαλείο για γαλλικό κλειδί, χαρταετός για αλεξίπτωτο, λιβάδι για φάρος. Ακόμη στην εικόνα με τα κολιέ έδωσε μια κάπως περιγραφική απάντηση “για κορίτσια” όπου ήθελε να κάνει περιγραφή χρήσης του αντικειμένου. Καθώς και στη λέξη άγκυρα έδωσε την απάντηση “οχήματα διάσωσης” παρουσιάζοντας δυσκολία στην επίγνωση της συγκεκριμένης λέξης.

Γίνεται αντιληπτό μέσα από την ανάλυση των παραπάνω σημασιολογικών λαθών πως υπάρχει δυσκολία στη λειτουργία της γνώσης του κόσμου καθώς και στην αναπαράσταση εννοιών. Το συγκεκριμένο παιδί ενώ παρουσιάζει φυσιολογικές τιμές στο εκφραστικό του λεξιλόγιο (40^ο εκατοστημόριο) μέσα από τα πολλά λεξιλογικά του λάθη φαίνεται να παρουσιάζει ελλείμματα σε διάφορα σημεία όπως δυσκολία στην

κατηγοριοποίηση και υποκατηγοριοποίηση εννοιών, στον ορισμό λέξης καθώς και στη διάκριση των λεπτών νοημάτων ανάμεσα στις έννοιες.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των λεξιλογικών λαθών των παιδιών με διαταραχές στη ΔΕΛ φτάνουμε στο παιδί με το μονόπλευρο κοχλιακό εμφύτευμα. Το συγκεκριμένο παιδί όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω έφτασε στο 40^ο εκατοστημόριο με 28 σωστές απαντήσεις και βρίσκοντας σε φυσιολογικές αλλά μέτριες τιμές του εκφραστικού του λεξιλογίου. Οι απαντήσεις του “δε θυμάμαι” ήταν αρκετές φτάνοντας τις 8 στον αριθμό. Ακόμη στις απαντήσεις του παιδιού εντοπίζονται λεξιλογικά λάθη και σημασιολογικές αντικαταστάσεις με δυσκολίες εύρεσης και ανάκλησης της κατάλληλης λέξης. Μερικά από τα σημασιολογικά του λάθη είναι : αερόστατο για αλεξίπτωτο, ρολόι για πυξίδα, σπίτι για ιγκλού.

Σε αρκετές από τις λέξεις που δυσκολευτεί να εντοπίσει τη σωστή κάνει μια περιγραφή της έννοιας αντί της κατάλληλης λέξης ή περιγραφή της χρήσης του αντικειμένου. Μερικά παραδείγματα των λεξιλογικών λαθών όπου προσπαθεί να περιγράψει την έννοια της κάθε λέξης είναι: “χοντρά ρούχα” για μανίκι, “αυτό που βάζουμε στο λαιμό” για το κολιέ, “αυτό που το παίρνει” για το βέλος, “αυτό έχει το καράβι” για την άγκυρα, “αυτό που τρομάζουν τα πουλιά ” για το σκιάχτρο, “αυτό που κολλάει τα σιδερένια μπλε και κόκκινο χρώμα ” για το μαγνήτη, “μέλισσες, σπιτάκι ” για την κυψέλη. Στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών το παιδί φαίνεται δυσκολεύεται στην εύρεση και στην ανάκληση της κατάλληλης λέξης και έτσι να προσφεύγει στην περιγραφή τους (ενδεχόμενη δυσκολία στην επεξεργασία, αποθήκευση και μνήμη των λέξεων).

Ένα ακόμη λεξιλογικό λάθος που έχει κάνει είναι στη λέξη θερμόμετρο όπου είπε “μέτρο”, ανέφερε δηλαδή τις παρόμοιες τελικές συλλαβές των δύο λέξεων οι οποίες

μοιάζουν ηχητικά. Σημαντικό είναι το γεγονός πως το παιδί με το κοχλιακό εμφύτευμα χρησιμοποιούσε αρκετές χειρονομίες σε μερικές από τις απαντήσεις του, με σκοπό να αποδώσει καλύτερα το νόημα των εννοιών που προσπαθούσε να θυμηθεί.

Επιγραμματικά 3 από τα 5 παιδιά με ΓΔ στη ΔΕΛ είχαν επίδοση η οποία θεωρείται χαμηλή έως παθολογική και κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω αξιολόγησή τους. Η επίδοση του πρώτου παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ηλικίας 5.5 χρόνων έφτασε στο 20^ο εκατοστημόριο, το τρίτο παιδί με την ίδια διαταραχή ηλικίας 5,9 χρόνων έφτασε στο 10^ο εκατοστημόριο ενώ το μεγαλύτερο παιδί ηλικίας 6,02 με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή σημείωσε και αυτό αρκετά χαμηλή βαθμολογία φτάνοντας το 10^ο εκατοστημόριο. Τα υπόλοιπα δύο παιδιά (ένα με αυτισμό και ένα με κοχλιακό εμφύτευμα) είχαν επίδοση μεσαία προς χαμηλή φυσιολογική με 40 εκατοστημόρια και τα δυο, βαθμολογία η οποία ήταν η υψηλότερη για την ομάδα των ΓΔ.

Πίνακας 2 *Επιδόσεις & Ηλικία ομάδας Γλωσσικών Διαταραχών ανά διαταραχή για ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ*

ΠΑΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ	ΗΛΙΚΙΕΣ	ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	1)ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗ & 2)ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ
(ΔΑΦ1)	1)5.5 χρ.	20 ^ο	1)60 ^ο + 2)60 ^ο = 60 ^ο
(ΔΑΦ2)	2)5.7 χρ.	40 ^ο	1)30 ^ο + 2)50 ^ο = 40 ^ο
(ΔΑΦ3)	3)5.9 χρ.	10 ^ο	1) 30 ^ο + 2)50 ^ο =40 ^ο
(ΚΟΧΛ.)	4)5.10χρ.	40 ^ο	1)70 ^ο + 2)60 ^ο =70 ^ο
(Γ.Δ.)	5)6.2χρ.	10 ^ο	1)10 ^ο + 2)70 ^ο = 40 ^ο

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 2 και 5, τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές στη Δοκιμασία Πληροφορικής και Γραμματικής Επάρκειας η βαθμολογία τους κυμάνθηκε από 40 έως 70 εκατοστημόρια και η μέση τιμή τους ήταν 50 και τυπική απόκλιση 14. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα παιδιά με ΓΔ στη δοκιμασία ΓΡ&ΠΛ συγκέντρωσαν καλύτερες επιδόσεις στις απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις των παιδιών αρχικά βαθμολογήθηκαν ξεχωριστά τόσο για την Πληροφοριακή (για αξιολόγηση της πραγματολογίας) όσο και για

την Γραμματική (για αξιολόγηση της μορφοσύνταξης) Επάρκεια και στη συνέχεια βγήκε η συνολική τους βαθμολογία. Την πιο υψηλή βαθμολογία με 70 εκατοστημόρια συγκέντρωσε ένα παιδί με κοχλιακό εμφύτευμα ηλικίας 5.10 χρόνων (32 βαθμοί/70° για πληροφοριακή επάρκεια και 41 βαθμοί/60° για γραμματική επάρκεια).

Αμέσως επόμενο καλύτερη βαθμολογία συγκέντρωσε ένα παιδί με αυτισμό ηλικίας 5.5 χρόνων φτάνοντας συνολικά το 60° εκατοστημόρια (29 βαθμοί/60° εκ. για πληροφοριακή επάρκεια και 40 βαθμοί/60° εκ. για γραμματική επάρκεια). Τα υπόλοιπα 2 παιδιά με αυτισμό το ένα ηλικίας 5.7 χρόνων (18 βαθμοί/30° εκ. για πληροφοριακή επάρκεια και 38 βαθμοί/50° εκ. για γραμματική επάρκεια) και 5.9 χρόνων (20 βαθμοί/30° εκ. για πληροφοριακή επάρκεια και 38 βαθμοί/50° εκ. για γραμματική επάρκεια) καθώς και το παιδί με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή ηλικίας 6.2 χρόνων (20 βαθμοί/10° για πληροφοριακή επάρκεια και 48 βαθμοί/70° για γραμματική επάρκεια) συγκέντρωσαν την ποσοστιαία τιμή των 40 εκατοστημορίων. Οι βαθμολογίες των παιδιών με τα 40 εκατοστημόρια κυμαίνονται σε φυσιολογικά αλλά μέτρια επίπεδα. Συγκεκριμένα οι βαθμολογίες των παιδιών με αυτισμό στην πληροφοριακή επάρκεια αλλά και στη συνολική βαθμολογία βρίσκονται ανάμεσα στη μέση τιμή και σε μια τυπική απόκλιση. Ενώ το παιδί με γλωσσική διαταραχή στην πληροφοριακή επάρκεια βρίσκεται ανάμεσα στη μέση τιμή και μια τυπική απόκλιση αλλά η τελική του βαθμολογία πλησιάζει περισσότερο προς μια μέση φυσιολογική τιμή.

Τα αποτελέσματα των βαθμολογιών των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές στη δοκιμασία ΠΛ&ΓΡ δεν βρίσκονταν κάτω από το 20° εκατοστημόριο και έχουν φυσιολογικές αλλά μετρίου επιπέδου τιμές, οπότε δεν υπάρχει λόγος περαιτέρω ανάλυσης τους. Στο γράφημα 1 και 2 απεικονίζονται οι μέσες τιμές καθώς και η σύγκριση αυτών τόσο για τη ΔΕΛ όσο και για τη ΠΛ&ΓΡ για την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης Ίδιας Χρονολογικής Ηλικίας (Νηπιαγωγείου)

Τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης νηπιαγωγείου (ΤΑν) ίδιας χρονολογικής ηλικίας με τα παιδιά των γλωσσικών διαταραχών είχαν αρκετά υψηλότερες βαθμολογίες τόσο στη ΔΕΛ όσο και στη ΠΛ&ΓΡ. Αρχικά στη ΔΕΛ οι βαθμολογίες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου κυμάνθηκαν από 50 μέχρι 80 εκατοστημόρια, με μέση τιμή 72 και τυπική απόκλιση 13,038. Με βάση τις βαθμολογίες των παιδιών στον πίνακα διαπιστώνουμε πως το 1^ο παιδί τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου ηλικίας 5.5 χρόνων έφτασε στο 80^ο εκατοστημόριο με 37 σωστές απαντήσεις. Το 2^ο παιδί ΤΑν ηλικίας 5.6 χρόνων συγκέντρωσε 32 σωστές απαντήσεις φτάνοντας στο 50^ο εκατοστημόριο. Το 3^ο και το 4^ο παιδί ΤΑν ηλικίας 5.8 και 5.11 χρόνων αντίστοιχα με 35 σωστές απαντήσεις συγκέντρωσαν την ποσοστιαία τιμή των 80 εκατοστημορίων. Το 5^ο παιδί ΤΑν ηλικίας 6.3 χρόνων με 37 σωστές απαντήσεις συγκέντρωσε 70 εκατοστημόρια. Σε ένα γενικότερο πλάνο τα παιδιά ΤΑν σημείωσαν λιγότερα λεξιλογικά και σημασιολογικά λάθη στις απαντήσεις τους καθώς και λιγότερα “δε θυμάμαι”. Οι δυσκολίες τους σχετικά με την εύρεση της κατάλληλης λέξης υπήρχαν αλλά ήταν σημαντικά λιγότερες σε σύγκριση με εκείνες των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές.

Επίσης και στη ΠΛ&ΓΡ τα παιδιά νηπιαγωγείου με τυπική ανάπτυξη είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους με γλωσσικές διαταραχές. Συγκεκριμένα οι βαθμολογίες τους κυμαίνονταν από 80 έως 90 εκατοστημόρια με μέση τιμή 84 και τυπική απόκλιση 5,477. Οι ποσοστιαίες τιμές που συγκέντρωσαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στη ΠΛ&ΓΡ (μεμονωμένα αλλά και συνολικά) καταγράφονται στον παρακάτω Πίνακας 3.

Πίνακας 3 : Επιδόσεις & Ηλικία ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης Νηπιαγωγείου για ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ

ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ – ΙΔΙΑΣ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	ΗΛΙΚΙΕΣ	ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	1)ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗ & 2)ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ
	1)5.5χρ.	80°	1)70°+ 2)90° =90°
	2)5.6χρ.	50°	1)60°+ 2)90° =90°
	3)5.8χρ.	80°	1)40°+ 2)90° =80°
	4)5.11χρ.	80°	1)80° + 2)80°= 80°
	5)6.3χρ.	70°	1)90° + 2)80°=80°

Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης Μικρότερης Χρονολογικής Ηλικίας (Παιδικού Σταθμού)

Τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης παιδικού σταθμού (ΤΑπ) μικρότερης χρονολογικής ηλικίας από τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, συγκέντρωσαν πιο υψηλές βαθμολογίες και στις δύο γλωσσικές δοκιμασίες όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4. Αρχικά στη ΔΕΛ κυμάνθηκαν από 70 έως 95 εκατοστημόρια με μέση τιμή 77 (ελαφρώς μεγαλύτερη από των παιδιών ΤΑν που ήταν 72) και τυπική απόκλιση 10,954. Ενώ στη δοκιμασία ΠΛ&ΓΡ επάρκειας οι βαθμολογίες τους κυμάνθηκαν από 80 έως 90 εκατοστημόρια με μέση τιμή 82 (ίδια με των τυπικών παιδιών νηπιαγωγείου) και τυπική απόκλιση 8,367.

Πίνακας 4 Επιδόσεις & Ηλικία ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης Παιδικού Σταθμού για ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ

ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ - ΜΙΚΡΟΤΕΡΗΣ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	ΗΛΙΚΙΕΣ	ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	1)ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗ & 2)ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ
	1)4.0χρ.	70°	1)70° + 2)80°=80°
	2)4.0χρ.	70°	1)70° + 2)60° =70°
	3)4.3χρ.	70°	1)80° + 2)90° = 80°
	4)4.4χρ.	80°	1)80° + 2)90° = 90°
	5)4.4χρ.	95°	1)90° + 2)90° =90°

3.2.1. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)

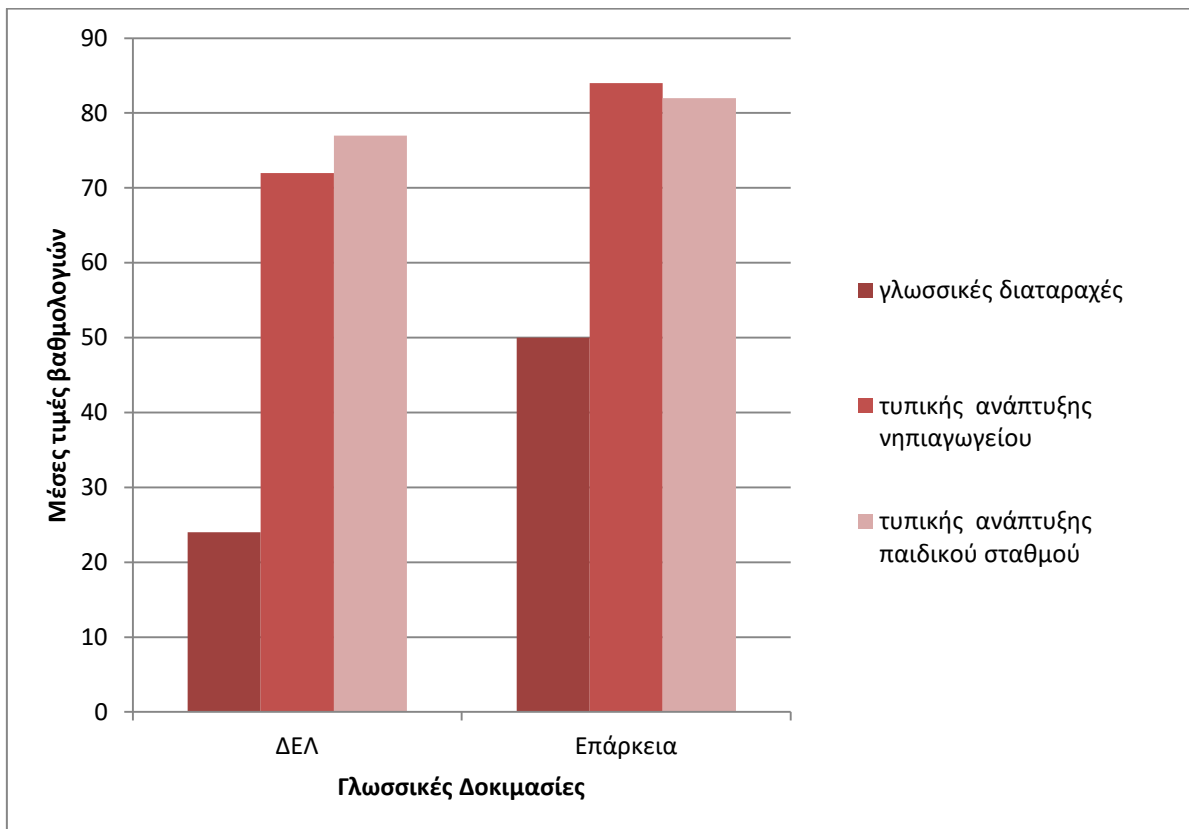
Με σκοπό την ύπαρξη ή μη στατιστικής σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στη ΔΕΛ των παιδιών με ΓΔ και των ΤΑν(ίδιας χρονολογικής ηλικίας) αλλά και ΤΑπ(μικρότερης χρονολογικής ηλικίας) πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση independent t-test.

Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα παιδιά των γλωσσικών διαταραχών (24 ± 15) και των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης (72 ± 13 με p value ,001), καθώς και των τυπικών παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (77 ± 10 με p value ,000). Η διαφορά της ΔΕΛ ανάμεσα στην ομάδα με γλωσσικές διαταραχές και στην ομάδα τυπικών παιδιών ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας φαίνεται ξεκάθαρα στο Γράφημα 1 (ραβδόγραμμα) και Γράφημα 2 στο οποίο απεικονίζεται οι σύγκριση των μέσων τιμών ανάμεσα στις 3 ομάδες. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα παιδιά παιδικού σταθμού μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (από 4 έως 4.4 χρόνων), σημείωσαν ελαφρώς υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου (από 5.5 έως 6.3 χρόνων) τα οποία είναι μεγαλύτερα τους περίπου από 17 έως 27 μήνες. Βέβαια η διαφορά είναι ελάχιστη και συγκεκριμένα η ομάδα ΤΑπ είχε 77 ± 10 ενώ η ομάδα ΤΑν είχε 72 ± 13 .

3.2.2. Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας (“Εικόνες Δράσεις”)

Για την εύρεση της ύπαρξης στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στη δοκιμασία ΠΛ&ΓΡ χρησιμοποιήθηκε η ίδια στατιστική δοκιμασία όπως και στην προηγούμενη γλωσσική δοκιμασία, δηλαδή independent t-test. Μέσα από το Γράφημα 1 και Γράφημα 2 παρουσιάζεται η μεγάλη διαφορά της ομάδας των ΓΔ και στη δοκιμασία αυτή τόσο με

τους τυπικούς συνομηλίκους τους όσο και με τα τυπικά μικρότερα παιδιά. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά του νηπιαγωγείου συγκέντρωσαν στη συγκεκριμένη δοκιμασία 84 ± 5 ενώ του παιδικού σταθμού 82 ± 8 .



Γράφημα 1 Μέσες τιμές και των τριών ομάδων στη ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ

Αν και η διαφορά της δοκιμασίας αυτής ήταν μικρότερη από την διαφορά που σημειώθηκε στη ΔΕΛ ανάμεσα στα παιδιά με ΓΔ και στα τυπικά παιδιά και των 2 ομάδων, και εδώ υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις της κάθε ομάδας παρουσιάζονται στον πίνακα 5,6 και 10.

Πίνακας 5 Σύγκριση Μέσων Όρων & Τυπικών Αποκλίσεων για ομάδα ΓΔ & ΤΑν σε ΔΕΛ & ΠΛ&ΓΡ

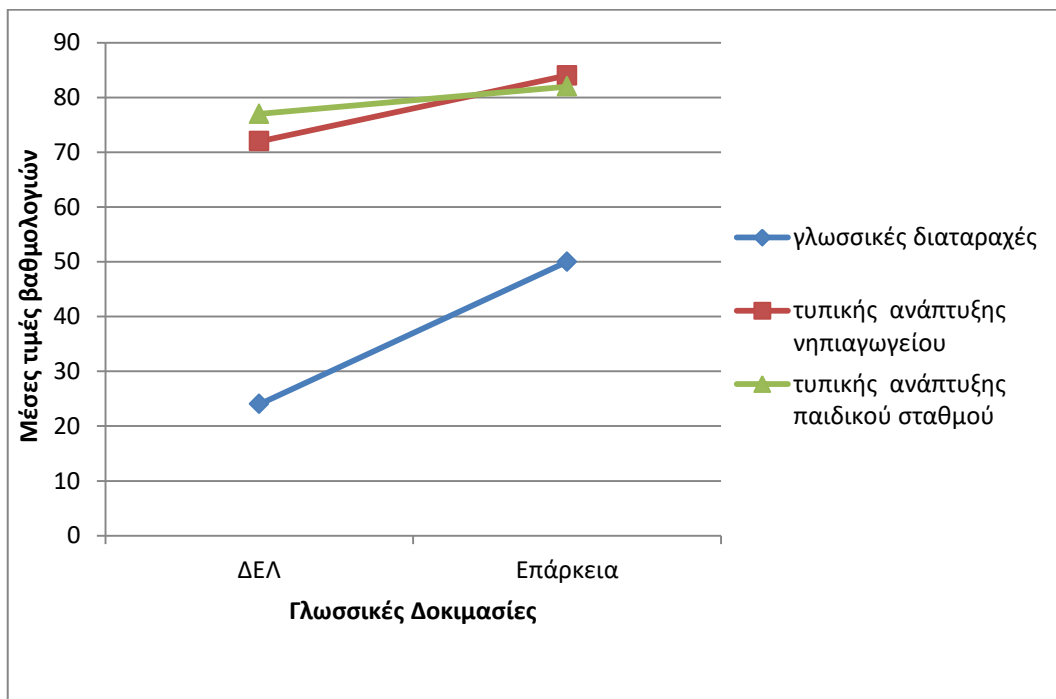
Γλωσσικά Εργαλεία	ΓΔ		ΤΑ ν		t-test	
	M	SD	M	SD	t	p-value
ΔΕΛ	24,00	15,166	72,00	13,038	-5,367	* ,001
ΠΛ&ΓΡ	50,00	14,142	84,00	5,477	-5,013	* ,004

Ανεξάρτητα δείγματα t-tests διεξήχθησαν για να συγκριθούν οι δύο ομάδες.
 ΓΔ = Γλωσσικές Διαταραχές, ΤΑν = Τυπικής Ανάπτυξης νηπιαγωγείου
 ΔΕΛ: Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, ΠΛ&ΓΡ: Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας
 *Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά διότι το p είναι < 0,005

Πίνακας 6 Σύγκριση Μέσων Όρων & Τυπικών Αποκλίσεων για ομάδα ΓΔ & ΤΑπ σε ΔΕΛ & ΠΛ&ΓΡ

Γλωσσικά Εργαλεία	ΓΔ		ΤΑ (παιδικού)		t-test	
	M	SD	M	SD	t	p-value
ΔΕΛ	24,00	15,166	77,00	10,954	-6,335	* ,000
ΠΛ&ΓΡ	50,00	14,142	82,00	8,367	-4,355	* ,004

Ανεξάρτητα δείγματα t-tests διεξήχθησαν για να συγκριθούν οι δύο ομάδες .
 ΓΔ= Γλωσσικές Διαταραχές, ΤΑπ = Τυπικής Ανάπτυξης παιδικού
 ΔΕΛ: Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, ΠΛ&ΓΡ: Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας
 *Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά διότι το p είναι < 0,005



Γράφημα 2 Σύγκριση Μέσων Τιμών και των τριών ομάδων σε ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ

4. Περιγραφικά Στοιχεία Γλωσσικών Παραμέτρων

Το γλωσσικό δείγμα των παιδιών συλλέχθηκε από το Πρωτόκολλο έρευνας των Προσωπικών Αφηγημάτων μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις έξι ερωτήσεις που τους έγιναν. Μετά τη λεπτομερή καταγραφή του γλωσσικού δείγματος κάθε παιδιού πραγματοποιήθηκαν στατιστικές δοκιμασίες για τις γλωσσικές μετρήσεις: 1) Μέσο Μήκος Εκφωνήματος - MLU, 2) Συνολικό Αριθμό Εκφορών - TNU, 3) Συνολικό Αριθμό Λέξεων - TNW, 4) Αριθμό Διαφορετικών Λέξεων – NDW. Η στατιστική δοκιμασία που πραγματοποιήθηκε για όλες τις παραπάνω γλωσσικές μετρήσεις ήταν η Independent Sample t-test η οποία είναι μη παραμετρική δοκιμασία και ελέγχει 2 μέσους όρους σε ανεξάρτητα δείγματα. Αρχικά έγινε σύγκριση των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και στη συνέχεια των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές με την τρίτη ομάδα παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, δηλαδή παιδιά του παιδικού σταθμού και για τις τέσσερις γλωσσικές παραμέτρους. Ως στατιστική σημαντικότητα ορίστηκε η τιμή $p < 0,05$ ενώ οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.24 software.

4.1. Μέσο Μήκος Εκφωνήματος - MLU

Μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στη γλωσσική παράμετρο MLU μόνο ανάμεσα στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (ΓΔ) και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, δηλαδή τα παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας (ΤΑν). Ανάμεσα στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και στα παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, δηλαδή παιδικού σταθμού υπήρχε διαφορά στο δείκτη MLU η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 7 Στοιχεία Μικροδομής με Μέσες Τιμές & Τυπικές Αποκλίσεις για ομάδες ΓΔ και ΤΑν

Στοιχεία Μικροδομής	ΓΔ		ΤΑν		t-test	
	M	SD	M	SD	t	p-value
MLU	3,116	,5255	4,044	,6644	-2,449	* 0,042
TNU	38,80	9,884	38,60	5,030	0,040	0,969
TNW	123,80	50,162	158,40	41,956	-1,183	0,272
NDW	68,60	20,379	83,80	17,283	-1,272	0,240

Σημείωση : Όλες οι βαθμολογίες προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στο πρωτόκολλο έρευνας προσωπικά αφηγήματα “πες μου μια ιστορία για..”. Ανεξάρτητα δείγματα t-tests διεξήχθησαν για να συγκριθούν οι δύο ομάδες
 ΓΔ = Γλωσσικές Διαταραχές, ΤΑν = Τυπικής Ανάπτυξης νηπιαγωγείου
 MLU=μέσο μήκος εκφωνήματος, TNU= συνολικός αριθμός εκφορών, TNW= συνολικός αριθμός λέξεων, NDW= αριθμός διαφορετικών λέξεων.
 *Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά διότι το p είναι < 0,05

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακας 7 διαπιστώνουμε ότι στην ομάδα των παιδιών με ΓΔ ο γλωσσικός δείκτης MLU λέξεων κυμάνθηκε από το χαμηλότερο 2.4 έως το υψηλότερο 3.7, με μέση τιμή 3,116 και τυπική απόκλιση 0,5255. Από τη μικρότερη τιμή έως τη μεγαλύτερη για το MLU ανάμεσα στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα: 1) 2.4 (αυτισμός- 5.5 χρόνων), 2) 2.7 (αυτισμός- 5.7 χρόνων), 3) 3.1 (αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή- 6.02 χρόνων), 4) 3.5 (κοχλιακό εμφύτευμα- 5.10 χρόνων), 5) 3.7 (αυτισμός- 5.9 χρόνων) (Πίνακας 9).

Στην ομάδα των παιδιών ΤΑν με βάση τα στοιχεία του Πίνακας 6, διαπιστώνουμε πως η μέση τιμή του γλωσσικού δείκτη MLU είναι 4,044 και η τυπική απόκλιση είναι 0,6644. Με το p-value να είναι 0.042 φαίνεται πως ανάμεσα στις δύο ομάδες δηλαδή στα παιδιά με ΓΔ και στους ΤΑν, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά (διότι το $p < 0,05$). Συγκεκριμένα για την ομάδα ΤΑν οι τιμές του γλωσσικού δείκτη MLU, οι οποίες προέκυψαν από τη διαίρεση του συνόλου των λέξεων δια του συνόλου των εκφορών και παρουσιάζονται στον Πίνακας 9, ήταν οι ακόλουθες κατά αύξουσα σειρά: 1) 3.1 (6.3

χρόνων), 2) 3.6 (5.5 χρόνων), 3) 4.1 (5.8 χρόνων), 4) 4.6 (5.6 χρόνων), 5) 4.7 (5.11 χρόνων).

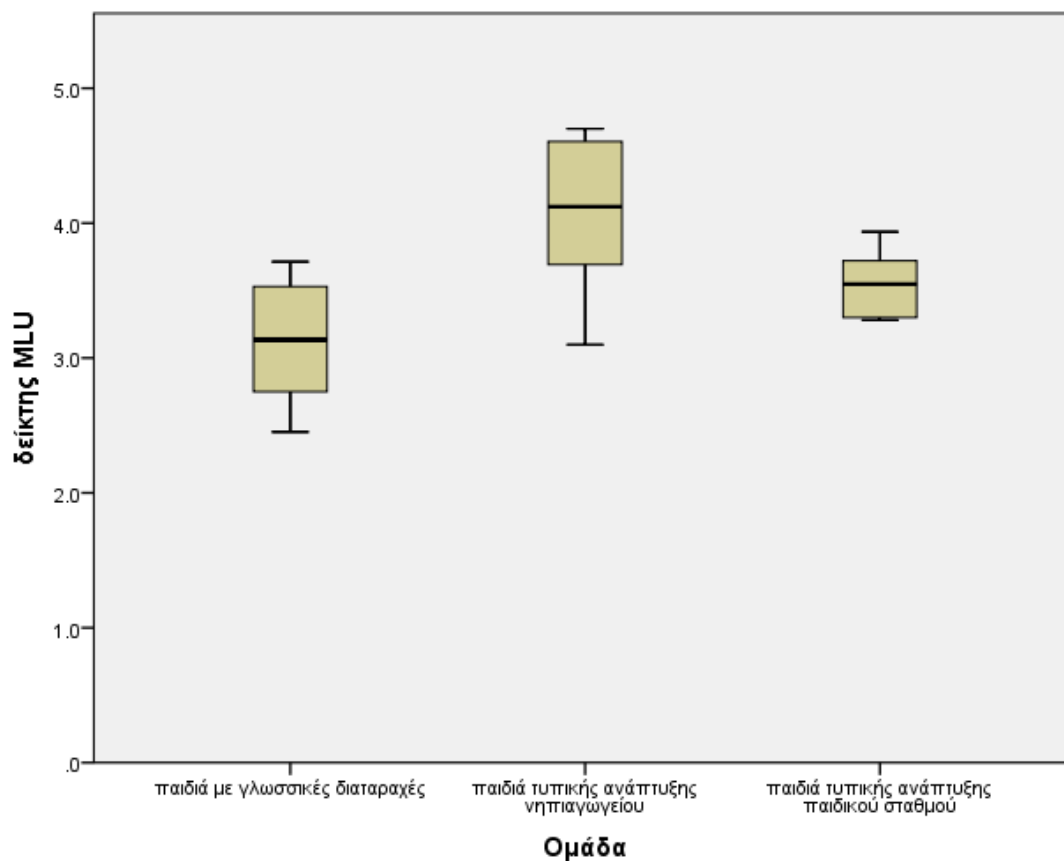
Πίνακας 8 Στοιχεία Μικροδομής με Μέσες Τιμές & Τυπικές Αποκλίσεις για ομάδες ΓΔ και ΤΑπ

Στοιχεία Μικροδομής	ΓΔ		ΤΑ π		t-test	
	M	SD	M	SD	t	p-value
MLU	3,116	,5255	3,557	,2794	-1,657	0,148
TNU	38,80	9,884	33,40	5,413	1,071	0,324
TNW	123,80	50,162	119,20	24,325	0,185	0,860
NDW	68,60	20,379	59,60	17,329	0,752	0,474

Σημείωση : Όλες οι βαθμολογίες προέκυψαν απο τις απαντήσεις των παιδιών στο πρωτόκολλο έρευνας προσωπικά αφηγήματα “πες μου μια ιστορία για..”. Ανεξάρτητα δείγματα t-tests διεξήχθησαν για να συγκριθούν οι δύο ομάδες
 ΓΔ = Γλωσσικές Διαταραχές, ΤΑπ = Τυπικής Ανάπτυξης παιδικού
 MLU=μέσο μήκος εκφωνήματος, TNU= συνολικός αριθμός εκφορών, TNW= συνολικός αριθμός λέξεων, NDW= συνολικός αριθμός διαφορετικών λέξεων.
 ΔΕΝ Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά διότι το p είναι < 0,005

Σημαντικό είναι το γεγονός πως στη σύγκριση που έγινε ανάμεσα στα παιδιά με ΓΔ και στα τυπικά παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, δηλαδή του παιδικού σταθμού, όπως φαίνεται και από στοιχεία του Πίνακα 8, δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά. Η μέση τιμή του γλωσσικού δείκτη MLU στην ομάδα παιδιών ΤΑπ ήταν 3,557 με τυπική απόκλιση 0,2794. Οι τιμές που πήρε ο δείκτης MLU στα παιδιά ΤΑπ κατά αύξουσα σειρά με βάση τον Πίνακα 9 ήταν οι ακόλουθες: 1) 3.3 (4 χρόνων), 2) 3.3 (4.3 χρόνων), 3) 3.6 (4 χρόνων), 4) 3.7 (4.4 χρόνων), 5) 3.9 (4.4. χρόνων).

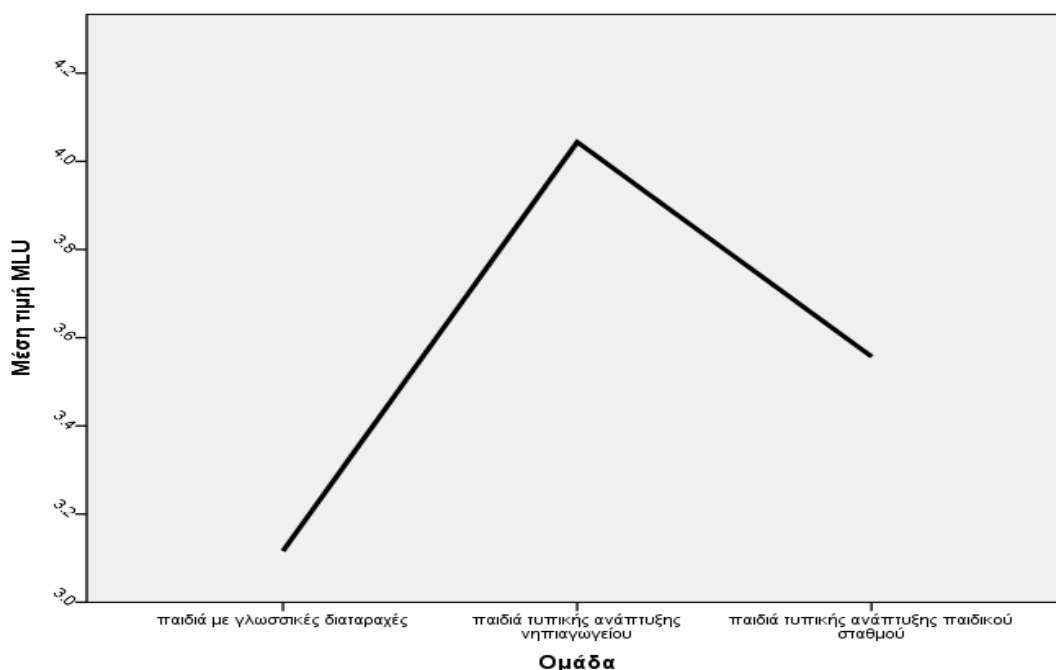
Στα Γράφημα 3 και Γράφημα 4 απεικονίζεται η κατανομή αλλά και η μέση τιμή του γλωσσικού δείκτη MLU ανάμεσα στις 3 ομάδες. Επιπλέον μέσα από τα παραπάνω Γραφήματα διαπιστώνεται πως ο δείκτης MLU της ομάδας των ΓΔ είναι πιο κοντά στις επιδόσεις της ομάδα ΤΑπ, με την οποία δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.



Γράφημα 3 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη MLU ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

Επιπλέον έγινε και σύγκριση στο γλωσσικό δείκτη MLU ανάμεσα στις ομάδες τυπικής ανάπτυξης ίδιας (ΤΑν) και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (ΤΑπ) από των παιδιών με ΓΔ, ώστε να εξακριβωθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους όπως φαίνεται στον Πίνακα 18 του Παραρτήματος. Με απώτερο σκοπό να φανεί αν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας έχουν και αυτά το συγκεκριμένο γλωσσικό δείκτη σε ίδιο/παρόμοιο (αν βρεθεί στατιστικώς σημαντική διαφορά) ή σε υψηλότερο επίπεδο (αν δεν βρεθεί στατιστικώς σημαντική διαφορά) από τα παιδιά γλωσσικών διαταραχών μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας. Από τη στατιστική σύγκριση που έγινε με t-test διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή ανάμεσα στο δείκτη MLU της ομάδας τυπικής ανάπτυξης του νηπιαγωγείου (ΤΑν: μέση τιμή: 4,04) και της

ομάδας τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού (ΤΑπ: μέση τιμή:3,56) δεν είναι στατιστικά σημαντική, παρόλο που η ομάδα ΤΑν παρουσιάζει μεγαλύτερο MLU.



Γράφημα 4 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη MLU ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

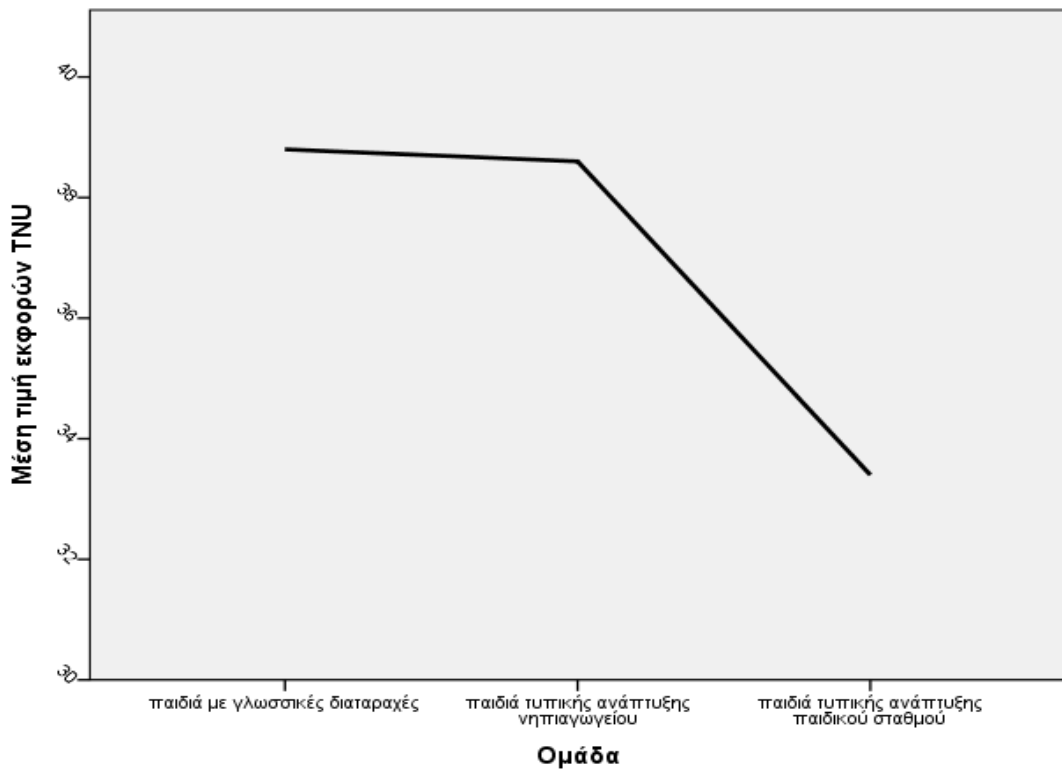
Πίνακας 9 Στοιχεία MLU,NDW,ΡΗΜΑΤΑ≠ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ κάθε παιδιού ξεχωριστά

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΗΛΙΚΙΕΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΑ MLU	NDW	ΡΗΜΑΤΑ έναντι ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ
(ΔΑΦ)	1)5.5 χρ.	76 λ./31εκ.= 2.4mlu	37	15/3
(ΔΑΦ)	2)5.7 χρ.	99λ./36εκ.= 2.7mlu	66	19/13
(ΔΑΦ)	3)5.9 χρ.	208λ./56εκ.= 3.7mlu	92	25/23
(ΚΟΧΛ.)	4)5.10χρ.	120λ./34εκ.= 3.5mlu	79	21/16
(Ε.Γ.Δ.)	5)6.02χρ.	116λ./37εκ.= 3.1mlu	69	15/10
ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ - ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	1)5.5χρ.	144λ./39εκ.= 3.6mlu	70	20/18
	2)5.6χρ.	198λ./43εκ.= 4.6mlu	99	25/21
	3)5.8χρ.	169λ./41εκ.= 4.1mlu	91	26/28
	4)5.11χρ.	188λ./40εκ.= 4.7mlu	98	32/26
	5)6.3χρ.	93λ./30εκ.= 3.1 mlu	61	21/11
ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ - ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ	1)4ΧΡ.	110λ./30εκ.= 3.6mlu	64	21/15
	2)4χρ.	99λ./30εκ.= 3.3 mlu	47	14/12
	3)4.3χρ.	105λ./32εκ.= 3.2mlu	38	10/9
	4)4.4χρ.	122λ./31εκ.= 3.9mlu	67	22/14
	5)4.4χρ.	160λ./43λ.= 3.7mlu	82	22/18

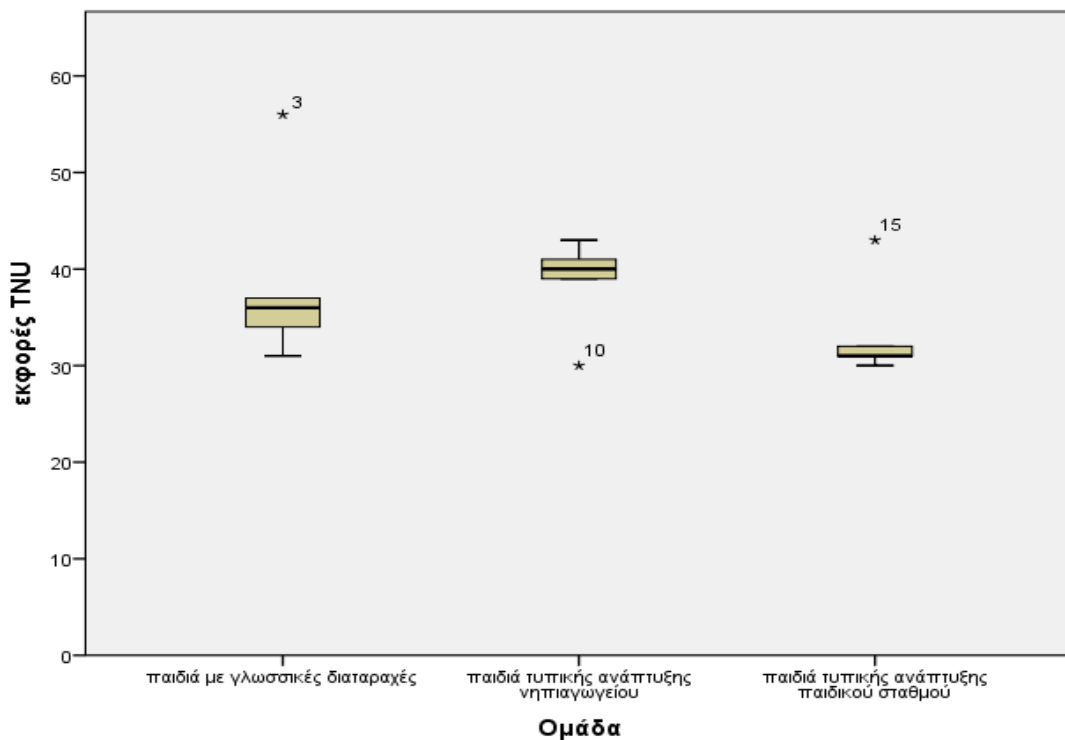
4.2. Συνολικός Αριθμός Εκφορών - TNU

Μέσα από στοιχεία του Πίνακα 8 και Πίνακα 9 φαίνεται πως δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στη γλωσσική παράμετρο του συνολικού αριθμού εκφορών, δηλαδή στο TNU της ομάδας των παιδιών με ΓΔ και ΤΑν καθώς και των ΤΑπ. Η μέση τιμή του γλωσσικού δείκτη TNU στα παιδιά με ΓΔ ήταν 38,80 ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 9,884. Ενώ σημαντικό είναι το γεγονός ότι η μέση τιμή των τυπικών παιδιών νηπιαγωγείου βρέθηκε να είναι ελαφρώς μικρότερη από των παιδιών με ΓΔ δηλαδή 38,60 και η μέση τιμή τους 5.030. Επίσης και η ομάδα των τυπικών παιδιών παιδικού σταθμού στο συγκεκριμένο δείκτη είχε μικρότερη βαθμολογία από των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές, δηλαδή 33,40 και η τυπική τους απόκλιση ήταν 5,413.

Οι επιδόσεις των παιδιών με ΓΔ στο δείκτη TNU συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους ήταν παρόμοιες και μάλιστα ελάχιστα πιο αυξημένες από των τελευταίων. Ενώ συγκριτικά με τα παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία. Στα Γράφημα 5 και Γράφημα 6 απεικονίζονται η μέση τιμή και η κατανομή του γλωσσικού δείκτη TNU και για τις 3 ομάδες και φαίνεται πως η ομάδα ΤΑπ βρίσκεται πιο χαμηλά από την ομάδα ΤΑν καθώς και από την ομάδα των ΓΔ. Ενώ στα Γράφημα 11 και Γράφημα 12 φαίνεται η σύγκριση των μέσων τιμών του δείκτη TNU ανάμεσα στις 3 ομάδες. Επιπλέον έγινε σύγκριση και του γλωσσικού δείκτη TNU ανάμεσα στις ομάδες τυπικής, όπου επίσης δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα τους.



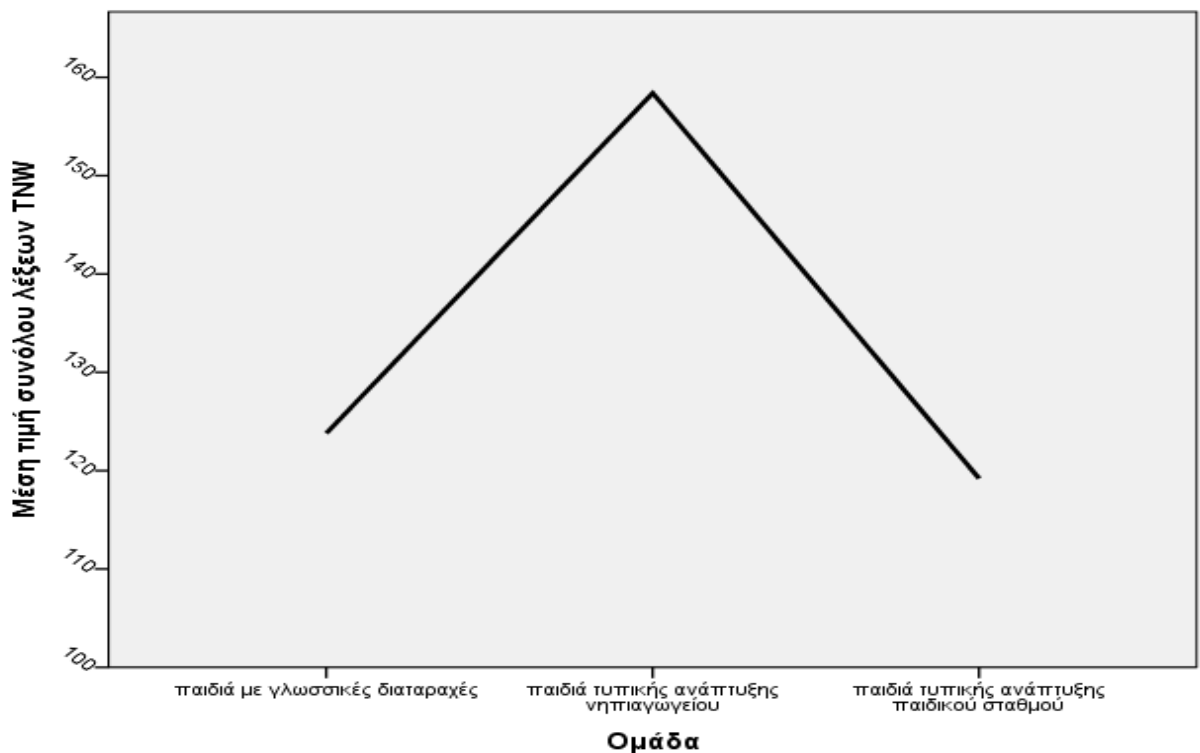
Γράφημα 5 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη ΤΝΥ (εκφορών) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ



Γράφημα 6 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη ΤΝΥ (εκφορών) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

4.3. Συνολικός Αριθμός Λέξεων - TNW

Στην αξιολόγηση της μικροδομής της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές συμπεριλαμβάνεται και η γλωσσική παράμετρος του συνολικού αριθμού των λέξεων από το γλωσσικό δείγμα του κάθε συμμετέχοντα. Ο γλωσσικός δείκτης TNW των παιδιών με ΓΔ και των τυπικών αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους παρουσιάζει διαφορά η οποία όμως δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Συγκεκριμένα τα παιδιά με ΓΔ είχαν μέση τιμή 123,80 και τυπική απόκλιση 50,162, ενώ τα παιδιά ΤΑν 158,40 με τυπική απόκλιση 41,956.

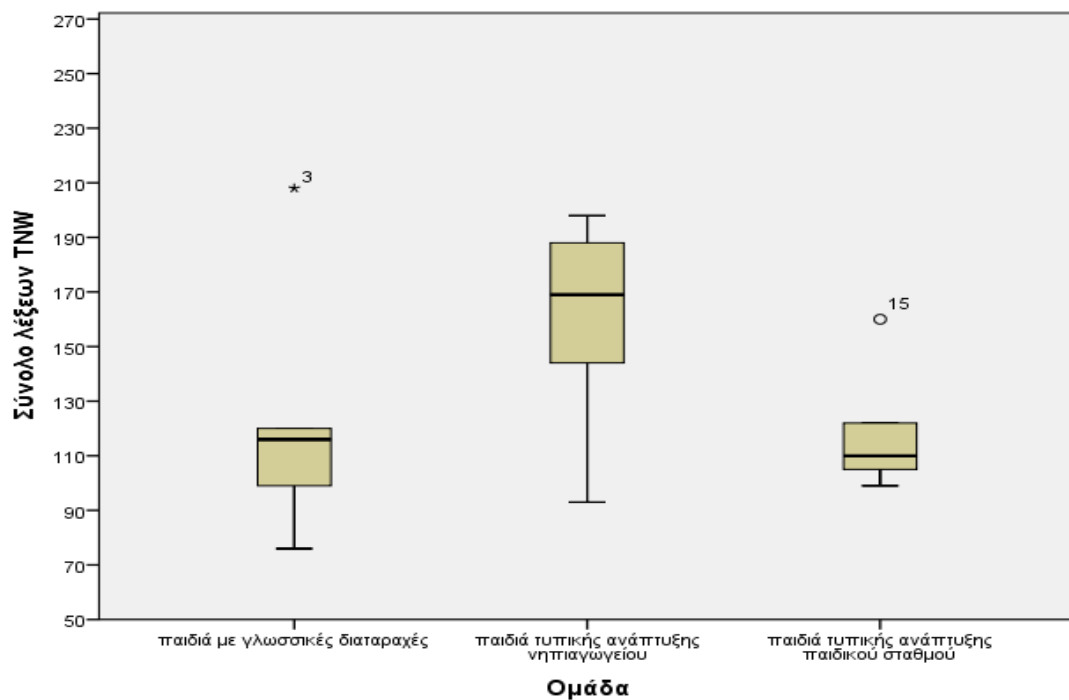


Γράφημα 7 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη TNW (συνόλου λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

Όσον αφορά την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα παιδιά με ΓΔ και στα παιδιά ΤΑπ δεν βρέθηκε να υπάρχει διαφορά μεταξύ τους. Αντιθέτως τα

παιδιά με ΓΔ σημείωσαν υψηλότερες μετρήσεις από τα παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας αλλά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 8 τα παιδιά ΤΑπ στο γλωσσικό δείκτη TNW είχαν μέση τιμή 119,20 (μικρότερη από των παιδιών με ΓΔ) και τυπική απόκλιση 24,325 (μικρότερη από των παιδιών με ΓΔ).

Παρομοίως με τους γλωσσικούς δείκτες MLU, TNU έγινε σύγκριση και του γλωσσικού δείκτη TNW ανάμεσα στις ομάδες τυπικής μεταξύ όπου επίσης δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα τους. Στα Γράφημα 7 και Γράφημα 8 απεικονίζονται η μέση τιμή και η κατανομή του δείκτη TNW και των τριών ομάδων. Επιπλέον στα Γράφημα 11 και Γράφημα 12 φαίνεται η σύγκριση των μέσων τιμών του δείκτη TNW ανάμεσα στις 3 ομάδες.

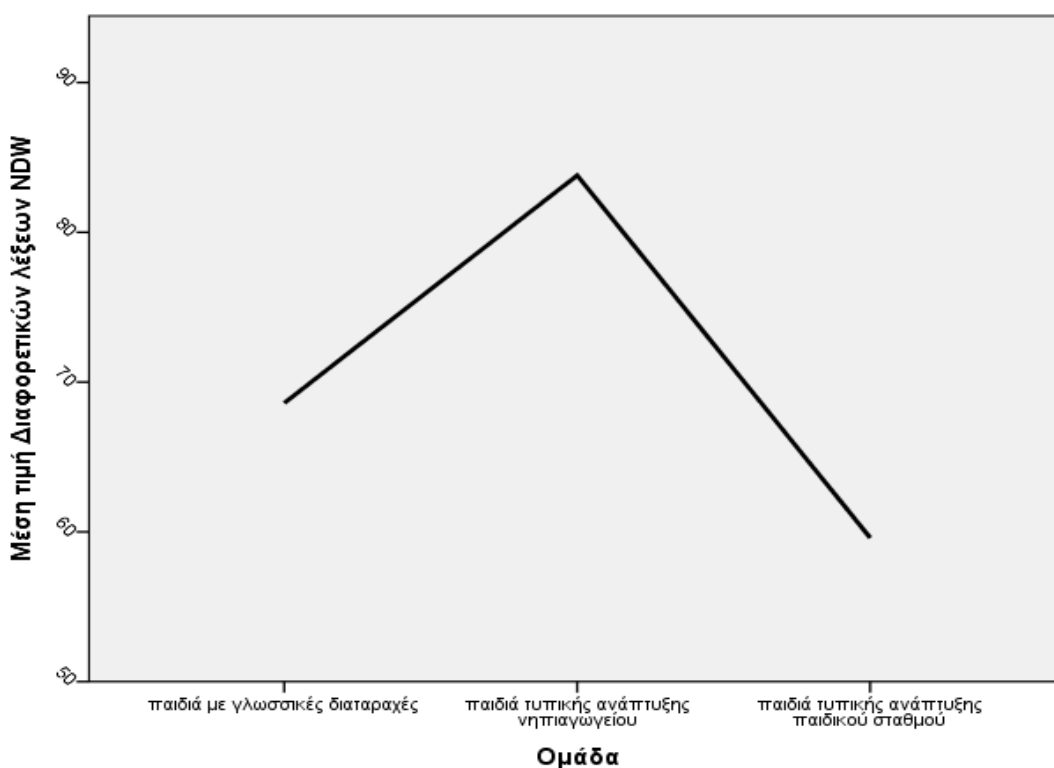


Γράφημα 8 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη TNW (συνόλου λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

4.4. Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων - NDW

Μια ακόμη μέτρηση της μικροδομής του αφηγηματικού λόγου που πραγματοποιήθηκε στο γλωσσικό δείγμα των παιδιών που εξετάστηκαν ήταν αριθμός

των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποίησαν στο λόγο τους. Τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν μικρότερες βαθμολογίες στη συγκεκριμένη μέτρηση από τα παιδιά ΤΑν, όμως δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους, όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του Πίνακα 7. Τα παιδιά με ΓΔ είχαν μέση τιμή 68,80 και τυπική απόκλιση 20,379. Ενώ οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης είχαν μέση τιμή 83,80 και τυπική απόκλιση 17,283. Αν και υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις 2 ομάδες παιδιών δεν βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική διότι το p-value είναι 0,240.

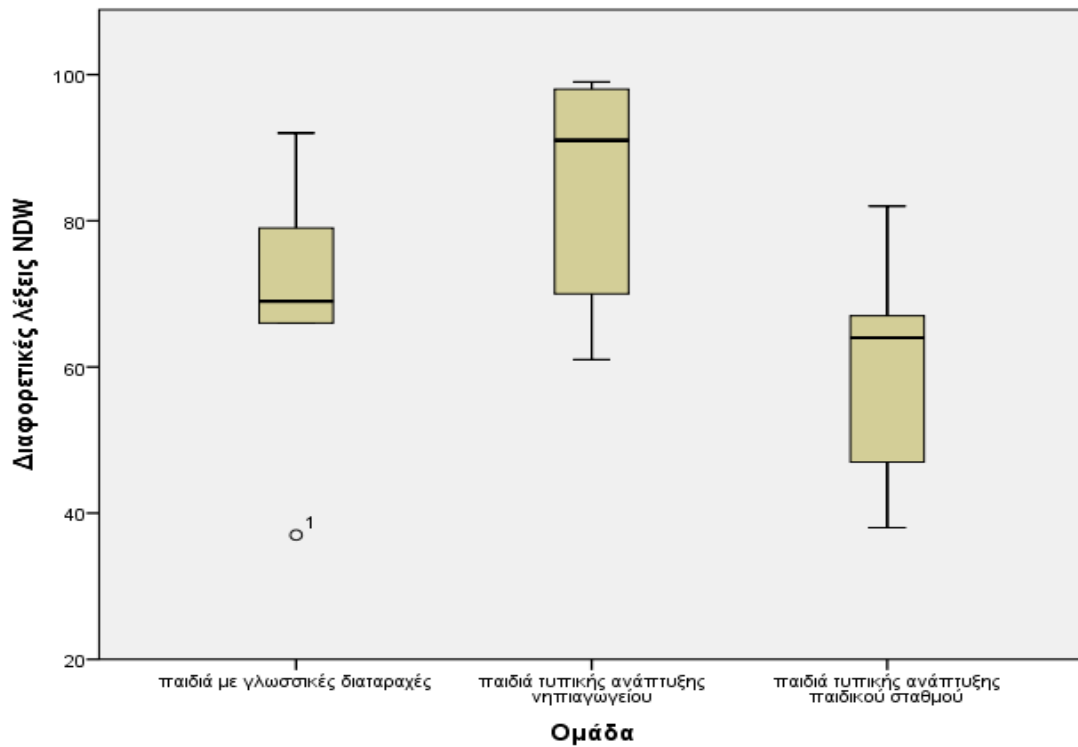


Γράφημα 9 Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη NDW (διαφορετικών λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

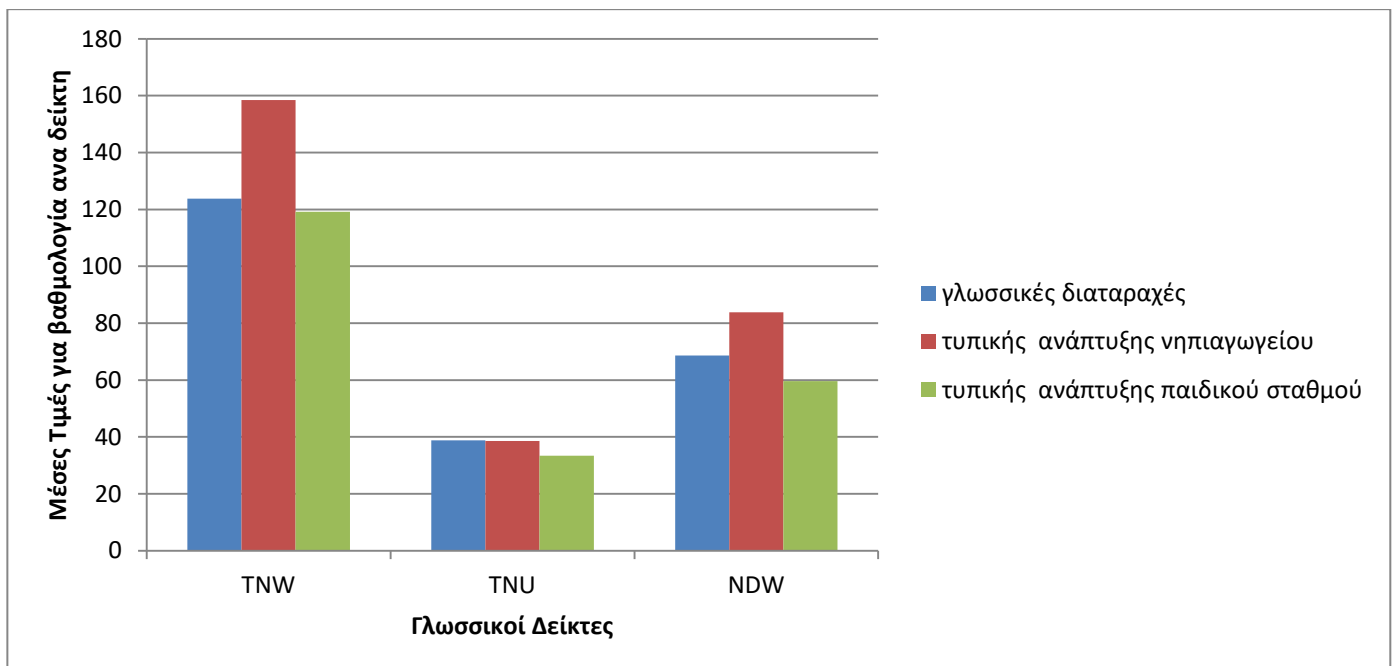
Στη σύγκριση που έγινε ανάμεσα στα παιδιά με ΓΔ και στα παιδιά ΤΑπ για τη συγκεκριμένη μέτρηση δεν βρέθηκε να υπερτερούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Αντιθέτως τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν καλύτερες βαθμολογίες και υπήρξε διαφορά μεταξύ τους, η οποία όμως δεν ήταν στατιστικώς

σημαντική. Τα παιδιά ΤΑπ είχαν χαμηλότερη μέση τιμή από τα παιδιά με ΓΔ και συγκεκριμένα ήταν 59,60 με τυπική απόκλιση 17,329. Επομένως οι επιδόσεις των παιδιών με ΓΔ στη μέτρηση των διαφορετικών λέξεων βρίσκεται ανάμεσα στα παιδιά ΤΑν (χαμηλότερα από αυτά), και στα παιδιά ΤΑπ (υψηλότερα από αυτά).

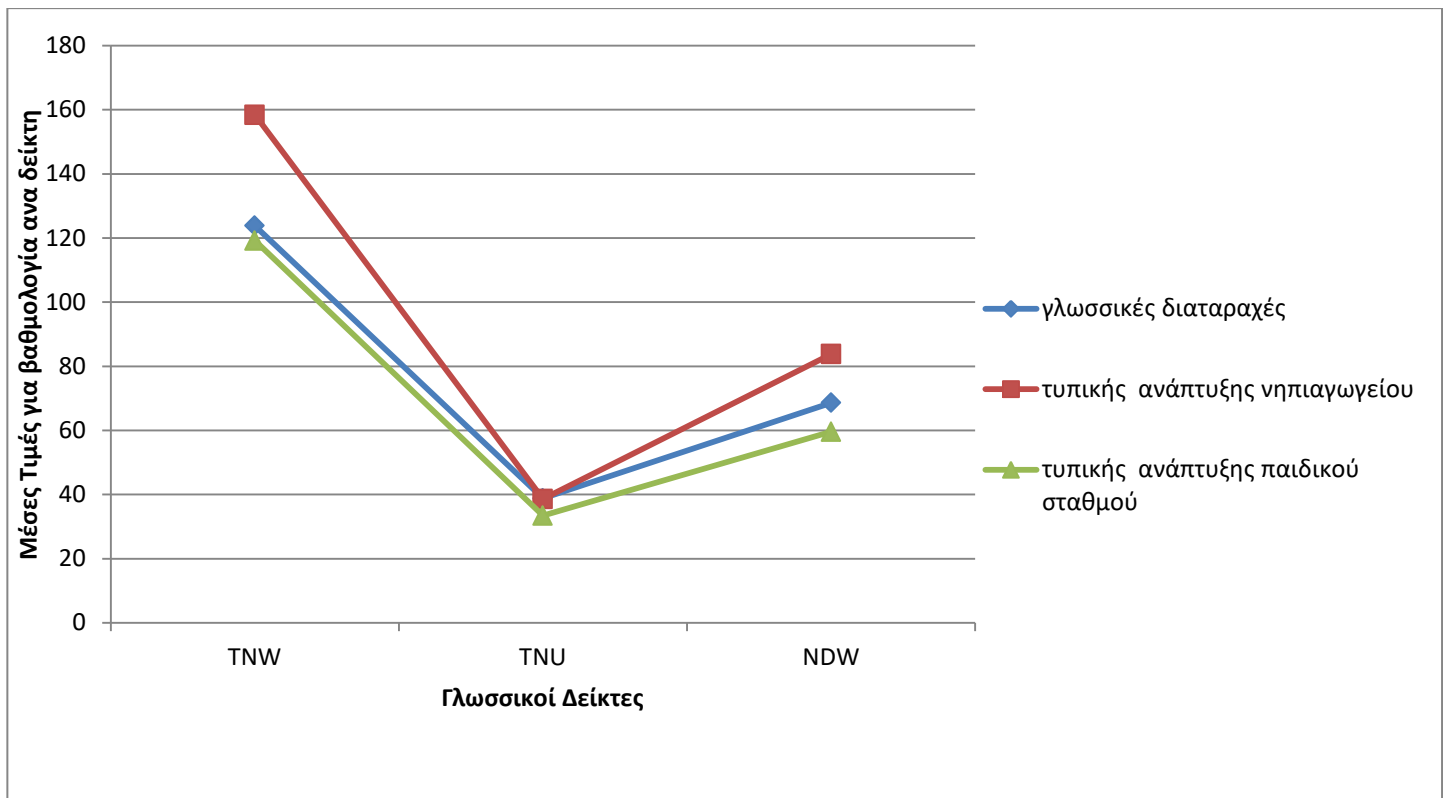
Στα Γραφήματα 9 και 10 απεικονίζονται η μέση τιμή και η κατανομή του δείκτη NDW της κάθε ομάδας. Επιπλέον στα στα Γράφημα 11 και Γράφημα 12 φαίνεται η σύγκριση των μέσων τιμών του δείκτη NDW ανάμεσα στις 3 ομάδες. Ακόμη στο γλωσσικό δείκτη NDW έγινε σύγκριση των ομάδων τυπικής ανάπτυξης μεταξύ τους και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Τέλος στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται για κάθε παιδί ξεχωριστά ο συνολικός αριθμός των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποίησε κατά τη διάρκεια των προσωπικών του αφηγημάτων.



Γράφημα 10 Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη NDW (διαφορετικών λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ



Γράφημα 11 (ραβδόγραμμα): Σύγκριση Μέσων Τιμών Γλωσσικών Δεικτών TNW, TNU, NDW ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ



Γράφημα 12 Σύγκριση Μέσων Τιμών Γλωσσικών Δεικτών TNW, TNU,NDW ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

Πίνακας 10 Μέσες Τιμές & Τυπικές Αποκλίσεις για Γλωσσικές Δοκιμασίες & Δείκτες ανά ομάδα παιδιών

Γλωσσικές Δοκιμασίες		ΔΕΛ	ΓΡ&ΠΛ	TNW	TNU	MLU	NDW
Γλωσσικοί Δείκτες							
Γλωσσικές Διαταραχές	Μέση Τιμή :	24,00	50,00	123,80	38,80	3,116	68,60
	Τυπ. Απόκλ. :	15,166	14,142	50,162	9,884	,5255	20,379
Τυπικής Ανάπτυξης Νηπιαγωγείου	Μέση Τιμή :	72,00	84,00	158,40	38,60	4,044	83,80
	Τυπ. Απόκλ. :	13,038	5,477	41,956	5,030	,6644	17,282
Τυπικής Ανάπτυξης	Μέση Τιμή :	77,00	82,00	119,20	33,40	3,557	59,60
	Τυπ. Απόκλ. :	10,954	8,367	24,325	5,413	,2794	17,329

5. Γραμματικές Κατηγορίες – Σημασιολογική ποικιλομορφία

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας σε σκοπό την ανάδειξη στοιχείων της μικροδομής του προφίλ αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με γλωσσικές διαταραχές ερευνήθηκαν και τα ποσοστά χρήσης των γραμματικών κατηγοριών στον αφηγηματικό τους λόγο. Μέσα από το γλωσσικό δείγμα του κάθε παιδιού μετρήθηκαν όλες οι γραμματικές κατηγορίες [μέρη του λόγου δηλαδή: ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, κειμενικά είδη (προθέσεις, αριθμητικά, σύνδεσμοι, μετοχές, μόρια, επιφωνήματα), άλλα (ονόματα και επίθετα ανθρώπων, υποκοριστικά)] που χρησιμοποιείσαι το καθένα κατά τη διάρκεια των προσωπικών του αφηγημάτων. Για κάθε γραμματική κατηγορία όπως για παράδειγμα για τα ρήματα όταν ένα ρήμα το επαναλάμβανε δύο φορές (π.χ. “είδα” παιδικά, “είδα” το ποδήλατο μου) μετριόταν μόνο μια φορά ασχέτως το πόσες φορές είχε επαναληφθεί από το παιδί. Όταν όμως ένα ρήμα βρισκόταν σε διαφορετικό πρόσωπο, χρόνο, φωνή (π.χ. παίζω, έπαιζαν, θα παίξει δηλαδή 3 διαφορετικές λέξεις) μετριόταν ως ξεχωριστή διαφορετική λέξη. Παρόμοια διαδικασία ίσχυε και για τα ουσιαστικά όπου μετρήθηκε κάθε λέξη μόνο μια φορά ανεξαρτήτου το πόσες φορές την επανέλαβε κάθε παιδί (π.χ. λέξη: μήλο την επανέλαβε 4 φορές, όμως μετρήθηκε ως μια διαφορετική λέξη). Αλλά όταν η λέξη βρισκόταν σε διαφορετικό αριθμό (ενικό/ πληθυντικό) ή διαφορετική πτώση (ονομαστική, γενική, δοτική, αιτιατική) τότε μετριόταν σαν ξεχωριστή λέξη (π.χ. μήλα, μήλο, μήλου μετρήθηκαν ως 3 διαφορετικές λέξεις). Με την ίδια λογική μετρήθηκαν και τα άρθρα, επίθετα, αντωνυμίες όπου όταν βρίσκονταν σε διαφορετικό γένος, πτώση, αριθμό μετριόταν ως ξεχωριστές διαφορετικές λέξεις.

Μέσα από το μέτρημα της κάθε γραμματικής κατηγορίας λέξεων, προέκυψαν τα ποσοστά που είχε χρησιμοποιήσει το κάθε παιδί και των τριών ομάδων της έρευνας,

στον αφηγηματικό του λόγο. Για κάθε ομάδα παιδιών (γλωσσικές διαταραχές, τυπικών ίδιας χρονολογικής ηλικίας-νηπιαγωγείου, τυπικών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας-παιδικού σταθμού) μετρήθηκαν τα ποσοστά χρήσης των γραμματικών κατηγοριών των ρημάτων, ουσιαστικών, άρθρων, επιθέτων, επιρρημάτων, αντωνυμιών, κειμενικών ειδών και της κατηγορίας άλλων.

Σε όλα τα ποσοστά των γραμματικών κατηγοριών έγινε περιγραφική στατιστική ανάλυση για την κάθε ομάδα παιδιών. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται στον Πίνακας 11 το ποσοστό των “ρημάτων” στην ομάδα των παιδιών με ΓΔ είχε μέση τιμή 28,97 και τυπική απόκλιση 6,98, στην ομάδα των παιδιών ΤΑν είχε μέση τιμή 29,89 και τυπική απόκλιση 3,64, ενώ στην ομάδα των παιδιών ΤΑπ είχε μέση τιμή 29,71 και τυπική απόκλιση 3,13. Το ποσοστό των ρημάτων κυμαίνεται περίπου στις ίδιες βαθμολογίες και για τις 3 ομάδες παιδιών. Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται για κάθε παιδί ξεχωριστά τόσο ο αριθμός των ρημάτων όσο και των ουσιαστικών που χρησιμοποίησε. Επιπλέον στο Γράφημα 13 και 14 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των ποσοστών της κάθε γραμματικής κατηγορίας, αλλά και η σύγκριση μεταξύ των ποσοστών των 3 ομάδων.

Η μέση τιμή του ποσοστού “ουσιαστικών” για την ομάδα παιδιών με ΓΔ ήταν 17,51 με τυπική απόκλιση 6,44. Για τα παιδιά ΤΑν η μέση τιμή ήταν 24,45 και η τυπική απόκλιση 4,93 ενώ για τα παιδιά ΤΑπ η μέση τιμή ήταν 23,10 και η τυπική απόκλιση 1,77. Στη συγκεκριμένη μέτρηση φαίνεται πως τα παιδιά με ΓΔ έχουν μικρότερο ποσοστό χρήσης των ουσιαστικών στον αφηγηματικό τους λόγο και από τις δύο ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου και παιδικού σταθμού. Παρόλα αυτά όμως η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά με ΓΔ και στις ομάδες τυπικής ανάπτυξης δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

Στη μέτρηση του ποσοστού των “άρθρων” τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα: παιδιά με ΓΔ είχαν μέση τιμή 10,98 και τυπική απόκλιση 2,45, τα παιδιά ΤΑν είχαν μέση τιμή 8,33 και τυπική απόκλιση 1,54, ενώ τα παιδιά ΤΑπ είχαν μέση τιμή 12,99 και τυπική απόκλιση 1,42. Μέσα από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές χρησιμοποιούν περισσότερα άρθρα στον αφηγηματικό τους λόγο συγκριτικά με τα τυπικά παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά χρήσης των άρθρων συγκριτικά με τα παιδιά με διαταραχές και με τα παιδιά ΤΑν. Δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις συγκεκριμένες μετρήσεις.

Όσον αφορά το ποσοστό χρήσης των “επιθέτων” βρέθηκε πως τα παιδιά με ΓΔ έχουν το υψηλότερο ποσοστό και από τις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια η διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ήταν μικρή και όχι στατιστικά σημαντική. Η μέση τιμή του ποσοστού των άρθρων των παιδιών με ΓΔ ήταν 5,07 και η τυπική απόκλιση ήταν 2,67. Ενώ η μέση τιμή των παιδιών ΤΑν ήταν 4,07 με τυπική απόκλιση 2,61 και των παιδιών ΤΑπ η μέση τιμή ήταν η μικρότερη δηλαδή 3,78 και η τυπική απόκλιση 2,89.

Οι μετρήσεις του ποσοστού των “επιρρημάτων” έδειξαν πως πάλι τα παιδιά με ΓΔ έχουν υψηλότερα ποσοστά και από τις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης. Η μέση τιμή τους ήταν 6,72 και η τυπική απόκλιση 4,88. Ενώ τα παιδιά ΤΑν είχαν μικρότερο ποσοστό από τα παιδιά με ΓΔ για την ακρίβεια 4,51 και τυπική απόκλιση 2,15. Τα παιδιά ΤΑπ είχαν μέση τιμή ελαφρώς υψηλότερη από τα παιδιά ΤΑν δηλαδή 4,70 και τυπική απόκλιση 3,14.

Σχετικά με το ποσοστό χρήσης των “αντωνυμιών” και πάλι τα παιδιά ΓΔ είχαν υψηλότερα ποσοστά από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Η μέση τιμή τους ήταν 5,98 και η τυπική απόκλιση 2,18, ενώ των

παιδιών ΤΑν η μέση τιμή ήταν 4,99 και η τυπική απόκλιση 3,05, καθώς και των παιδιών ΤΑπ ακόμη χαμηλότερη δηλαδή 3,20 με τυπική απόκλιση 0,91.

Το ποσοστό της κατηγορίας “κειμενικά είδη” στα παιδιά με ΓΔ είχε χαμηλότερη βαθμολογία μόνο από την ομάδα των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης, με μέση τιμή 18,57 και τυπική απόκλιση 3,85, ενώ των παιδιών ΤΑν βρέθηκε να είναι λίγο υψηλότερη με μέση τιμή 19,10 και τυπική απόκλιση 4,86. Η μέση τιμή των παιδιών ΤΑπ ήταν χαμηλότερη από των παιδιών με ΓΔ και ΤΑν, δηλαδή 18,49 με τυπική απόκλιση 0,86.

Στην τελευταία γραμματική κατηγορία “άλλα” το ποσοστό των παιδιών με ΓΔ για άλλη μια φορά βρέθηκε να είναι λίγο υψηλότερο από το ποσοστό των ομάδων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα η μέση τιμή των παιδιών με ΓΔ ήταν 5,28 με τυπική απόκλιση 1,28, ενώ των παιδιών ΤΑν ήταν 4,64 με τυπική απόκλιση 3,62 και των παιδιών ΤΑπ 4,01 και η τυπική απόκλιση 2,65.

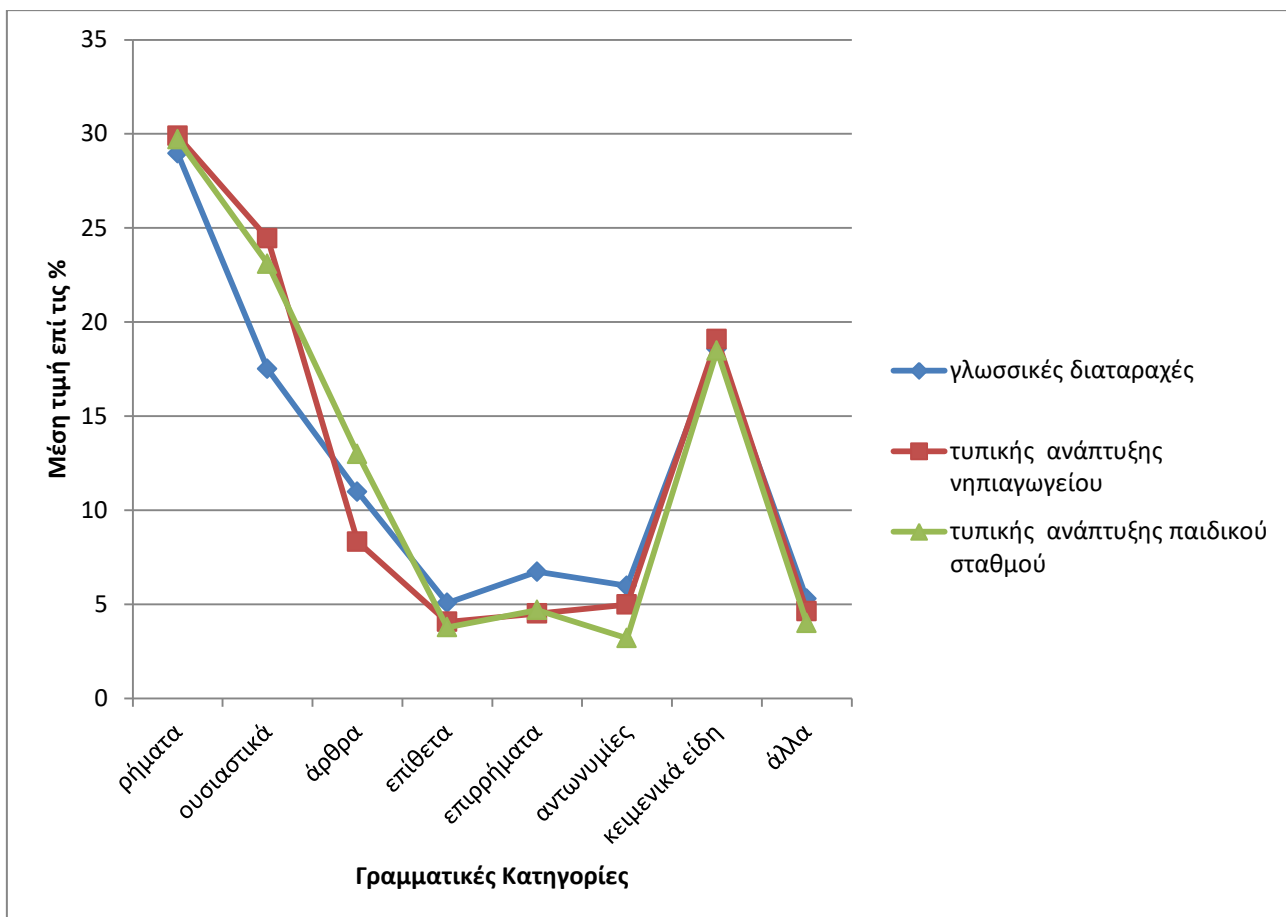
Σημαντικό εύρημα από τις παραπάνω μετρήσεις οι οποίες παρουσιάζονται και στον Πίνακα 11 είναι πως δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΓΔ και στις ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης για καμία από τις γραμματικές κατηγορίες που μετρήθηκαν. Τα παιδιά με ΓΔ βρέθηκε να έχουν μικρότερο ποσοστό ρημάτων και από την ομάδα παιδιών ΤΑν και ΤΑπ, όμως η διαφορά τους ήταν αμελητέα. Στην κατηγορία του ποσοστού των ουσιαστικών βρέθηκε η μεγαλύτερη διαφορά της μέσης τιμής ανάμεσα στην ομάδα με γλωσσικές διαταραχές και στις ομάδες τυπικής ανάπτυξης (ΓΔ: 17,51, ΤΑπ:23,10, ΤΑν:24,45), η οποία όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντική.

Στο ποσοστό των άρθρων τα παιδιά ΤΑπ είχαν την υψηλότερη βαθμολογία και ακολουθούσαν τα παιδιά με ΓΔ και τελευταία ήταν τα παιδιά ΤΑν. Δηλαδή φάνηκε πως τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές χρησιμοποιούν μεγαλύτερο ποσοστό άρθρων (10,98

μέση τιμή) στον αφηγηματικό τους λόγο σε σχέση με τα παιδιά ΤΑν (8,33 μέση τιμή), αλλά μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τα παιδιά ΤΑπ (12,99 μέση τιμή). Επίσης και στο ποσοστό της κατηγορία “κειμενικά είδη” τα παιδιά με ΓΔ είχαν χαμηλότερη βαθμολογία (18,56 μέση τιμή) από τους τυπικούς συνομηλίκους τους (19,10 μέση τιμή) η οποία δεν ήταν αξιόλογη, αλλά και ελάχιστα υψηλότερη από την ομάδα των παιδιών ΤΑπ (18,49 μέση τιμή).

Αξιοσημείωτο είναι πως στις γραμματικές κατηγορίες “επιθέτων”, “αντωνυμιών”, “άλλα” τα ποσοστά της ομάδας των παιδιών ΓΔ είχαν ελάχιστα υψηλότερο ποσοστό από την ομάδα ΤΑν, αλλά και από την ομάδα ΤΑπ, η οποία είχε μικρότερο ποσοστό και από τις 3 ομάδες. Η διαφορά όμως ήταν μηδαμινή, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 11.

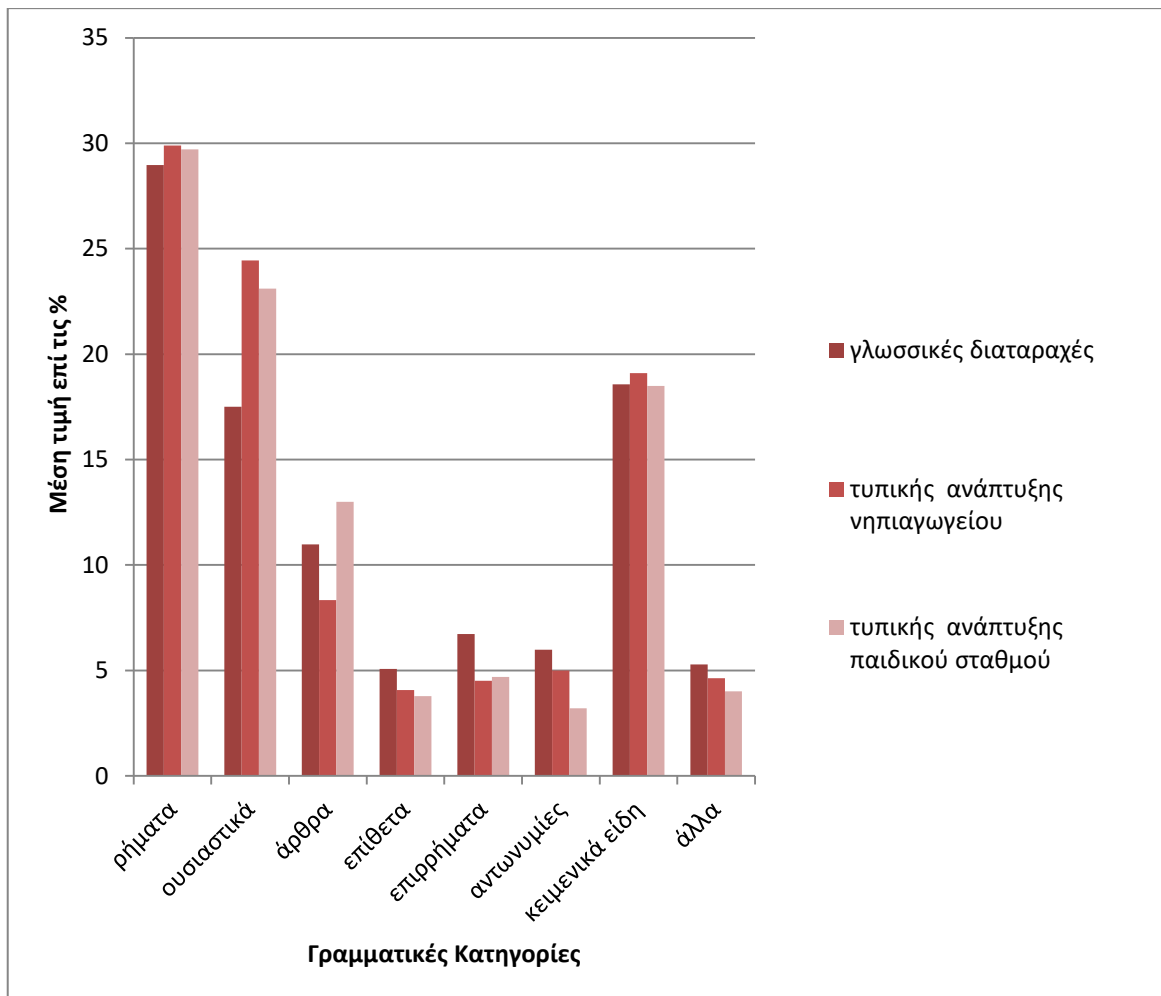
Στην κατηγορία “επιρρήματα” η ομάδα των παιδιών με ΓΔ συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη διαφορά από όλες τις γραμματικές κατηγορίες συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες. Το ποσοστό των παιδιών με ΓΔ ήταν ελαφρώς υψηλότερο (6,72 μέση τιμή) και από την ομάδα των παιδιών ΤΑπ (4,70 μέση τιμή), αλλά και από την ομάδα ΤΑν (4,51). Παρόλα αυτά όμως όπως αναφέρθηκε και παραπάνω δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες παιδιών για καμία από τις γραμματικές κατηγορίες που μετρήθηκαν. Στο Γράφημα 13 και Γράφημα 14, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των ποσοστών για κάθε γραμματική κατηγορία, αλλά και η σύγκριση των ποσοστών μεταξύ των 3 ομάδων. Ενώ στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις της κάθε ομάδας για την κάθε γραμματική κατηγορία.



Γράφημα 13 Μέση τιμή ποσοστών για Γραμματικές κατηγορίες ανά ομάδα

Πίνακας 11 Στατιστικά ποσοστών χρήσης για κάθε Γραμματική Κατηγορία ανά ομάδα

Statistics									
Ομάδα		Ποσοστό Ρημάτων	Ποσοστό Ουσιαστικών	Ποσοστό Αρθρων	Ποσοστό Επίθετων	Ποσοστό Επιρρημάτων	Ποσοστό Αντωνυμιών	Ποσοστό Κειμενικών ειδών	Ποσοστό ΑΜων ειδών
παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	N	5	5	5	5	5	5	5	5
	Mean	28,9647	17,5102	10,9821	5,0738	6,7287	5,9776	18,5678	5,2859
	Std. ...	6,98432	6,44025	2,45172	2,67366	4,88699	2,18169	3,85543	1,28876
παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου	N	5	5	5	5	5	5	5	5
	Mean	29,8949	24,4518	8,3306	4,0748	4,5102	4,9931	19,1034	4,6412
	Std. ...	3,64675	4,93772	1,54469	2,61116	2,15965	3,05597	4,86237	3,62136
παιδιά τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού	N	5	5	5	5	5	5	5	5
	Mean	29,7161	23,1001	12,9920	3,7766	4,7039	3,2041	18,4906	4,0166
	Std. ...	3,13135	1,77122	1,42705	2,89336	3,14082	,91120	,86717	2,65671



Γράφημα 14 Σύγκριση Μέσης τιμής ποσοστών για κάθε Γραμματική Κατηγορία ανά ομάδα

6.Συζήτηση / Συμπεράσματα

Ως πρώτος στόχος της παρούσας εργασίας τέθηκε “η ενδοδιαγνωστική μελέτη του προφίλ «μικροδομής» αφηγηματικού λόγου παιδιών με γλωσσικές διαταραχές”, συμπεριλαμβανομένων τριών παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, ενός με πρόβλημα κώφωσης και χρήση μονόπλευρου κοχλιακού εμφυτεύματος (και συνοδά προβλήματα λόγου και ομιλίας) και ενός παιδιού με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή.

Ως δεύτερος στόχος τέθηκε “η ανάδειξη διαφορετικών προφίλ αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με γλωσσικές διαταραχές” και ο τρίτος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν “ο εντοπισμός διαφορών του αφηγηματικού προφίλ και της σημασιολογικής ποικιλομορφίας”, ανάμεσα στην πειραματική ομάδα παιδιών και στις ομάδες ελέγχου ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

Μέσα από την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να αναδυθεί το Ενδοδιαγνωστικό Προφίλ του Αφηγηματικού Λόγου παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές (ΓΔ). Παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας όταν συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας, καταδεικνύουν ένα διαφορετικό προφίλ αφηγηματικού λόγου σε επίπεδο μικροδομής. Οι μετρήσεις της παρούσας έρευνας έγιναν με τους γλωσσικούς δείκτες του MLU (Μέσο Μήκος Εκφωνήματος), TNW (Συνολικός Αριθμός Λέξεων), TNU (Συνολικός Αριθμός Εκφορών), NDW (Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων), αλλά και με γλωσσικά εργαλεία όπως τη ΔΕΛ (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου) και ΠΛ&ΓΡ (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας) στα οποία τα παιδιά με ΓΔ παρουσίασαν διακυμάνσεις και είχαν διαφορές αλλά και ομοιότητες συγκριτικά με τα αποτελέσματα των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης, αλλά και των παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

Παιδιά με ΓΔ φαίνεται να καταδεικνύουν μια γλωσσική συμπεριφορά που παρομοιάζει σε ορισμένα σημεία με τη γλωσσική ανάπτυξη τυπικών παιδιών ίδιας αλλά και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Το προφίλ μικροδομής αφηγηματικού λόγου παιδιών με ΓΔ σκιαγραφείται με έναν διαφορετικό τρόπο από εκείνο που ακολουθούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Παιδιά με αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά είναι γνωστό πως παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες σε διάφορες διαστάσεις του γλωσσικού τους συστήματος και μερικές από αυτές εντοπίζονται στον αφηγηματικό τους λόγο και συγκεκριμένα στη γλωσσική παραγωγικότητα, στη σημασιολογική και λεξιλογική ποικιλομορφία και στην μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα. Σύμφωνα με τους McFadden & Gillam 1996 (οπ. αναφ. στο Hegsted, 2013) παιδιά με ΓΔ παράγουν αφηγήσεις λιγότερο δομικά πολύπλοκες και χαμηλότερες ποιότητα, καθώς φαίνεται ότι δυσκολεύονται στο συνδυασμό όλων των υποσυστημάτων που απαιτούνται για να μπορέσουν να αφηγηθούν μια ποιοτικά δομημένη ιστορία.

“Ενδο-διαγνωστική μελέτη του προφίλ «μικροδομής» αφηγηματικού λόγου των παιδιών ΓΔ”.

Με βάση τον πρώτο στόχο έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί το αφηγηματικό προφίλ της ομάδας των παιδιών με ΓΔ. Επειδή στην ομάδα των παιδιών με ΓΔ υπήρχε ανομοιογένεια ως προς την διαταραχή που είχε το καθένα (τρία παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ένα παιδί με κώφωση και μονόπλευρο κοχλιακό εμφύτευμα και συνοδά προβλήματα λόγου και ομιλίας και το πέμπτο παιδί με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή) ήταν πιο σύνθετη διαδικασία η ανάδειξη ενός αφηγηματικού προφίλ που να εμπεριέχει τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά όλων των παιδιών της

συγκεκριμένης ομάδας. Η αξιολόγηση της ομάδας των ΓΔ έγινε συνολικά και για τα πέντε παιδιά της ομάδας και όχι μεμονωμένη αξιολόγηση για την κάθε ξεχωριστή διαταραχή.

Μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης του αφηγηματικού προφίλ των παιδιών με ΓΔ πραγματοποιήθηκαν ορισμένα σταθμισμένα γλωσσικά εργαλεία και συγκεκριμένα η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (η οποία ελέγχει το εκφραστικό λεξιλόγιο) και η Δοκιμασία Πληροφορικής και Γραμματικής Επάρκειας (η οποία ελέγχει την μορφοσύνταξη και την πραγματολογία). Επιπλέον για τη συλλογή του γλωσσικού δείγματος τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στις έξι ερωτήσεις από το Πρωτόκολλο Έρευνας των Προσωπικών Αφηγημάτων. Από τις απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις του Πρωτόκολλου ακολούθησε η καταγραφή και η συστηματική ανάλυση των γλωσσικών τους δειγμάτων. Στα γλωσσικά δείγματα μετρήθηκαν ο γλωσσικός δείκτης MLU, ο οποίος σχετίζεται με την μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα και αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα μορφολογική και συντακτική εξέλιξη ενός παιδιού (Peteinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Έπειτα μετρήθηκε ο δείκτης TNW και TNU, οι οποίοι σχετίζονται με τη γλωσσική παραγωγικότητα και ο δείκτης NDW ο οποίος καταδεικνύει τη σημασιολογική ποικιλομορφία. Επιπλέον για την ανάδειξη της σημασιολογικής ποικιλομορφίας των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών μετρήθηκαν και οι γραμματικές κατηγορίες των λέξεων και τα ποσοστά χρήσης αυτών στο λόγο τους (ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, κειμενικοί δείκτες, άλλα). Οι παραπάνω γλωσσικές δοκιμασίες και δείκτες καταδεικνύουν ορισμένες μόνο διαστάσεις των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών και δεν μπορούν να αποτελέσουν μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προοπτική του επιπέδου και της ανάπτυξης της αφηγηματικότητας τους. Παρόλα αυτά όμως οι παραπάνω γλωσσικοί δείκτες σε συνδυασμό με τα σταθμισμένα γλωσσικά εργαλεία που χορηγήθηκαν στα

παιδιά μπορούν να αποτελέσουν μια βάση γλωσσικών δεδομένων της κάθε ομάδας παιδιών (ή του κάθε παιδιού) πάνω στην οποία θα στηριχθεί η αξιολόγηση των αφηγηματικών τους δυνατοτήτων και αδυναμιών.

Το αφηγηματικό προφίλ της ομάδας με ΓΔ παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες συγκριτικά με την ομάδα των συνομηλίκων, τα παιδιά του νηπιαγωγείου καθώς και με την ομάδα των παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, τα παιδιά του παιδικού σταθμού. Ορισμένες πτυχές του αφηγηματικού λόγου των παιδιών με ΓΔ φαίνεται να διαφοροποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνες των παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας και σε μικρότερο βαθμό από εκείνα μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας έχει βρεθεί ότι παράγουν και επαναλαμβάνουν φτωχότερες αφηγήσεις (Merritt & Liles, 1987· Tager-Flusberg, 1995· Liles et al., 1995· Van der Lely, 1997 όπ. αναφ. στο Botting 2002).

Η γλωσσική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΓΔ είναι διαφορετική από εκείνη των τυπικών παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας και ενδεχομένως και των τυπικών παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Τα παιδιά με ΓΔ παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό προφίλ με μεγαλύτερα ποσοστά λεξιλογικών λαθών (λεξιλογικές αντικαταστάσεις, φωνολογικές δυσκολίες, μορφοσυντακτικά και σημασιολογικά ελλείμματα) και διαφορετικά είδη λαθών. Τα λεξιλογικά λάθη των παιδιών δεν περιορίζονται μόνο σε επίπεδο ποσότητας και ποιότητας αλλά και σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Τα ποιοτικά λάθη των παιδιών με ΓΔ σχετίζονται περισσότερο με στοιχεία της μακροδομής της αφηγηματικής τους ικανότητας, τα οποία στη συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάστηκαν. Παρόλα αυτά αναφέρονται επιγραμματικά τα σημαντικότερα στοιχεία της

μακροδομής τα οποία σχετίζονται με την ποιότητα των λεξιλογικών λαθών. Η μακροδομή σχετίζεται με το περιεχόμενο της αφήγησης μιας ιστορίας όπου πρέπει να υπάρχει αλληλουχία μεταξύ των γεγονότων και συνολική οργάνωση των νοημάτων (Νάνου, 2008). Οι λέξεις οι οποίες θα χρησιμοποιούνται σε μια ποιοτική αφήγηση θα πρέπει να είναι σχετικές με την εισαγωγή, τον πρωταγωνιστή, το θέμα, τους δευτερεύοντες ήρωες, το πρόβλημα και τη λύση του προβλήματος. Το κειμενικό πλαίσιο που διαμορφώνεται ανάμεσα στον αφηγητή και τον ακροατή θα πρέπει να εμπεριέχει τα απαραίτητα γλωσσικά στοιχεία τα οποία θα βοηθούν στη δημιουργία της από κοινού γνώσης των προσώπων που επικοινωνούν και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Παιδιά που παρουσιάζουν αυξημένες ικανότητες σε επίπεδο μικροδομής μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένες ικανότητες σε επίπεδο μακροδομής ή και το αντίθετο (Justice et al., 2006).

Με βάση τις κλινικές ενδείξεις και τις αδυναμίες της ομάδας των ΓΔ, τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα θεραπευτικό πλάνο για βελτίωση του επιπέδου αφήγησης αλλά και της γενικότερης γλωσσικής ικανότητας των παιδιών, όπως παρόμοιο πρόγραμμα παρέμβασης της πορείας ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου έγινε στην έρευνα των Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012), η οποία όμως είχε δείγμα μόνο από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Έχοντας ως κοινό γνώμονα τεκμηριωμένες πρακτικές εφαρμογές, οι οποίες στηρίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία (Evidence Based Practice) θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο να βελτιωθεί η ικανότητα των παιδιών με ΓΔ να αναδιηγούνται μια ιστορία, αλλά και να αφηγούνται πιο αποτελεσματικά τις προσωπικές τους ιστορίες. Σημαντικό είναι τα παιδιά να εκτίθενται σε περισσότερες εμπειρίες αφηγήσεων κατάλληλων για την ηλικία τους, μέσα από προφορικές αφηγήσεις χωρίς τη χρήση εικόνων, αλλά και μέσα από αφηγήσεις ιστοριών με τη βοήθεια εικόνων. Επιπλέον

σημαντικό είναι να δίνονται στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στον αφηγηματικό τους λόγο κατάλληλες ευκαιρίες και εκπαιδευτικά ερεθίσματα, ώστε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να αναδιηγούνται ιστορίες που έχουν ακούσει, αλλά και να αφηγούνται δικές τους προσωπικές αφηγήσεις με ολοκληρωμένη δομή και συνοχή. Η παρέμβαση αυτή θα μπορούσε να έχει εκπαιδευτικές προεκτάσεις, όπου μέσα από τη συστηματική έκθεση των παιδιών με ΓΔ προσχολικής ηλικίας σε αφηγήσεις εικονογραφημένων και μη ιστοριών, αλλά και μέσα από ευκαιρίες για αφηγήσεις των προσωπικών τους εμπειριών, θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι αφηγηματικές τους δεξιότητες. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι για να έχει η παρέμβαση μια αποτελεσματικότερη επίδραση στα παιδιά να υπάρχει συνεργασία του εκπαιδευτικού, του λογοπεδικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Σε έρευνα του θεωρητικού μέρους που πραγματοποιήθηκε σε τρία αγόρια 6 έως 8 χρόνων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, έδειξε πως οι δεξιότητες των προσωπικών τους αφηγημάτων σε στοιχεία γραμματικής (π.χ. πρόβλημα, σχέδιο) και στοιχεία πολυπλοκότητας (δευτερεύουσες προτάσεις, επιρρήματα) μπόρεσαν τελικά να βελτιωθούν, μετά από 12 συνεδρίες παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο. Επομένως, μετά από συστηματική παρέμβαση παιδιά με αυτισμό μπορούν να βελτιώσουν ως ένα βαθμό τις ικανότητές τους στα προσωπικά τους αφηγήματα (Peterson et al., 2012).

Σε σύγχρονη έρευνα ελληνικού δείγματος των Σηφάκη και Σπαντιδάκης (2018), ερευνήθηκε κατά πόσο η διδασκαλία της κειμενικής δομής βελτιώνει την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων, ως προς τα ποιοτικά τους στοιχεία και το αφηγηματικό τους επίπεδο. Όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα βρέθηκε πως οι επιδόσεις των μαθητών ήταν βελτιωμένες σε όλα τα επιμέρους στοιχεία που αξιολογήθηκαν (εισαγωγή, κεντρικός ήρωας, δευτερεύοντες χαρακτήρες, θέμα, πλοκή,

συνοχή, λύση, τέλος, σύνολο αφηγηματικής ποιότητας) και επομένως βελτιώθηκε και η αφηγηματική τους ποιότητα. Επιπροσθέτως η παρέμβαση που εφαρμόστηκε μέσω της διδασκαλίας της μακροδομής βοήθησε και στην ανάπτυξη του αφηγηματικού σταδίου των παιδιών. Επομένως μέσω της διδασκαλίας αφηγηματικών κειμένων μπορεί να βελτιωθούν οι αφηγηματικές ικανότητες παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης, όπως αναφέρθηκε στο παραπάνω προτεινόμενο θεραπευτικό πλάνο.

“Ανάδειξη διαφορετικών προφίλ αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με ΓΔ”

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας εργασίας όπως αναφέρθηκε παραπάνω ήταν “η ανάδειξη διαφορετικών προφίλ αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με γλωσσικές διαταραχές”. Η περιγραφή των διαφορετικών προφίλ της αφηγηματικής ικανότητας πραγματοποιήθηκε μέσα από την ενδελεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των γλωσσικών εργαλείων (ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ) και γλωσσικών δεικτών (MLU, TNW, TNU, NDW) του γλωσσικού δείγματος και των τριών ομάδων. Με βάση την αρχική υπόθεση αναμέναμε για τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές “ότι η αλληλεπίδραση που φέρει η μια γλωσσική παράμετρος σε σχέση με την άλλη αναμένεται να είναι έκδηλη και στις παθολογίες, αλλά δεν γνωρίζουμε ακόμη τη μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης”. Στην ομάδα των ΓΔ υπήρξε ανομοιογένεια (άλλες βαθμολογίες μέσα στα φυσιολογικά και άλλες σε χαμηλότερα επίπεδα) ανάμεσα στις βαθμολογίες των παραπάνω γλωσσικών παραμέτρων που εξετάστηκαν, καθώς και των γλωσσικών δοκιμασιών εκφραστικού λεξιλογίου και πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας.

Η υπόθεση φάνηκε να επιβεβαιώθηκε διότι τα παιδιά με ΓΔ όντως παρουσίασαν διακυμάνσεις στις επιδόσεις όλων των γλωσσικών παραμέτρων που υποβλήθηκαν και

υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά η μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης δεν μπόρεσε να εντοπιστεί. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι υπάρχουν παρόμοιες έρευνες σε ελληνικούς πληθυσμούς ελάχιστες και σποραδικές, επομένως δεν ήταν δυνατή η σύγκριση με άλλες έρευνες στη συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση. Το ενδο-διαγνωστικό προφίλ αφηγηματικού λόγου των παιδιών με ΓΔ το οποίο αναδύθηκε μέσα από τις γλωσσικές παραμέτρους και δοκιμασίες που συμμετείχαν τα παιδιά καθώς και μέσα από την λεπτομερή ανάλυση των γλωσσικών τους δειγμάτων, φάνηκε να ακολουθεί μια διαφορετική αναπτυξιακή πορεία από των τυπικών συνομήλικων αλλά και από των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα η ομάδα των παιδιών με ΓΔ παρουσίασε χαμηλότερα ποσοστά και από τις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης στο γλωσσικό εργαλείο της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, καταδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το εκφραστικό τους λεξιλόγιο παρουσιάζεται διαφορετικό και ελλειμματικό. Οι επιδόσεις των παιδιών στις γραμματικές κατηγορίες φάνηκε να είναι ανάλογες με τις επιδόσεις τους στο λεξιλόγιο, αν και στην παρούσα έρευνα δεν έγινε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα τους. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου η οποία καταδεικνύει τις χαμηλές δυνατότητες αυτής της ομάδας στο εκφραστικό λεξιλόγιο, φαίνεται ότι συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες [Conti-Ramsden G., & Durkin K., (2012)· Bishop et al., (2016) (Catalise Project)], οι οποίες υποστηρίζουν ότι καθυστερήσεις στην απόκτηση του λεξιλογίου μπορεί να επηρεάσουν και την ανάπτυξη της γραμματικής τόσο σε αργοπορημένους ομιλητές όσο και σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Επιπλέον σημαντική είναι και η συσχέτιση προηγούμενης έρευνας ανάμεσα στο πρώιμο εκφραστικό λεξιλόγιο και στη μορφοσυντακτική ανάπτυξη (Bates et al. 1988 στο

Petinou et al., 2020), η οποία αν και στην παρούσα έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική δοκιμασία ΔΕΛ και στο γλωσσικό δείκτη MLU, βρέθηκε πως η ομάδα των ΓΔ και στα δύο παρουσίαζε ελλείμματα συγκριτικά με τις ομάδες τυπικής ανάπτυξης.

Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας Παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές.

Το ενδο-διαγνωστικό προφίλ αφηγηματικού λόγου της ομάδας των παιδιών με ΓΔ σκιαγραφήθηκε με έναν διαφορετικό τρόπο από των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αρχικά τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας σημείωσαν στατιστικώς σημαντική διαφορά και με τις δύο ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑν- ίδιας χρονολογικής ηλικίας & ΤΑπ μικρότερης χρονολογικής ηλικίας) και στις δύο γλωσσικές δοκιμασίες, δηλαδή στη ΔΕΛ και στη ΠΛ&ΓΡ. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι 3 από τα παιδιά της ομάδας των ΓΔ σημείωσαν τόσο χαμηλή βαθμολογία στη ΔΕΛ που το αποτέλεσμα τους έκρινε απαραίτητη την παραπομπή τους για περαιτέρω αξιολόγηση και θεωρήθηκε παθολογικό. Η χαμηλή τους βαθμολογία με βάση τις οδηγίες βαθμολόγησης της συγκεκριμένης γλωσσικής δοκιμασίας, υποστηρίζει πως όσα παιδιά έχουν συγκεντρώσει κάτω από το 20^ο εκατοστημόριο θεωρούνται παθολογικά τα αποτελέσματα των επιδόσεών τους. Ενώ τα άλλα δύο παιδιά της ομάδα των ΓΔ σημείωσαν λίγο μεγαλύτερη βαθμολογία, η οποία ήταν πάλι χαμηλή συγκριτικά με τα αποτελέσματα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά δεν θεωρούνταν παθολογική η βαθμολογία τους, διότι έφτασε το 40^ο εκατοστημόριο.

Αναφορικά με τις επιδόσεις της ομάδας των ΓΔ στις επιδόσεις τους στη ΓΡ&ΠΛ επάρκεια και εδώ υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα και στις δύο ομάδες

παιδιών τυπικής ανάπτυξης, τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και του παιδικού σταθμού. Στη δοκιμασία αυτή όμως αν και υπήρξε πάλι στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα και στις 2 ομάδες τυπικής ανάπτυξης, οι βαθμολογίες που συγκέντρωσαν τα παιδιά θεωρήθηκαν μεσαίες φυσιολογικές και όχι παθολογικές. Επίσης στη δοκιμασία αυτή θεωρείται παθολογική η επίδοση των παιδιών που είχαν βαθμολογία κάτω από το 20^ο εκατοστημόριο. Τα παιδιά με ΓΔ είχαν επιδόσεις από το 40^ο έως 70^ο εκατοστημόριο, οι οποίες θεωρούνται μεσαίες φυσιολογικές, αλλά όταν συγκρίνονται με τις επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων τυπικής ανάπτυξης, θεωρούνται ότι ήταν αρκετά πιο χαμηλές.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών με ΓΔ στους γλωσσικούς δείκτες (MLU, TNW, TNU, NDW) που μετρήθηκαν μέσα από το γλωσσικό δείγμα που συλλέχθηκε για το κάθε παιδί, υπάρχουν και στο σημείο αυτό διαβαθμίσεις στις επιδόσεις του κάθε γλωσσικού δείκτη. Με βάση στοιχεία από το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας το μέσο μήκος εκφωνήματος-MLU στις λέξεις, αποτελεί μια κατάλληλη μέθοδο μέτρησης της συντακτικής και γραμματικής ανάπτυξης (Leonard, 2014· Petinou & Sraoudis, 2014· Voniati, 2016), η οποία στα παιδιά με ΓΔ που ελέγχθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, βρέθηκε να είναι ελλειμματική σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα στο γλωσσικό δείκτη MLU υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο ανάμεσα στην ομάδα ΓΔ και στους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (TAv). Ενώ στη σύγκριση ανάμεσα στην ομάδα των ΓΔ και στην ομάδα TAv αν και υπήρχε διαφορά μεταξύ τους, δεν βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική.

Επιπλέον μέσα από τη σύγκριση των ομάδων τυπικής ανάπτυξης (TAv, TAv) που έγινε για το δείκτη MLU δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Δηλαδή όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου (TAv) συγκρίθηκαν με τα

παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (ΤΑπ) στο δείκτη MLU, δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Ενώ όταν παιδιά ΤΑν συγκρίθηκαν με τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές ίδιας χρονολογικής ηλικίας παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το αριθμητικά χαμηλότερο MLU των παιδιών με ΓΔ, αλλά ίσως και το ποιοτικά χαμηλότερο επίπεδο τους στο συγκεκριμένο γλωσσικό δείκτη, ακόμη και από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (παρά το ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ΓΔ και των ΤΑπ).

Επομένως το συμπέρασμα της παρούσα έρευνας είναι πως τα παιδιά με ΓΔ παρουσιάζουν αριθμητικά χαμηλότερο δείκτη MLU από τους τυπικούς αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους και ο δείκτης αυτός πλησιάζει περισσότερο τις επιδόσεις των τυπικών παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, παρόλο που οι επιδόσεις τους ήταν χαμηλότερες και από την ομάδα ΤΑπ, χωρίς την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς. Το προαναφερθέν συμπέρασμα φαίνεται να συμφωνεί με τα δεδομένα άλλων ερευνών που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, σύμφωνα με τα οποία παιδιά με ΓΔ παρουσιάζουν παρόμοιο ή και μικρότερο MLU από τους τυπικούς συνομηλικούς τους (Hao et al, 2017), αλλά ενδεχόμενος και από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης ηλικίας (Leonard, 2000 όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000).

Επιπροσθέτως σε έρευνα του Leonard (2000) εξετάστηκε ο δείκτης του MLU παιδιών διαφορετικών γλωσσών καθώς και η σχέση του δείκτη αυτού με τη χρήση των γραμματικών μορφημάτων τους(όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν ορισμένες ομοιότητες αλλά και διαφορές ανάμεσα στις γραμματικές δυσκολίες παιδιών διαφορετικών χωρών με ΑΓΔ. Συμμετείχαν τρεις ομάδες παιδιών, συγκεκριμένα μια ομάδα με παιδιά με ΑΓΔ (ηλικίας 4-7 χρόνων), μια ομάδα με

παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας και μια ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης αλλά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Οι δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης συγκρίθηκαν με την ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ στη γλωσσική μέτρηση του δείκτη MLU (λέξεων) καθώς και στη χρήση των γραμματικών μορφημάτων. Τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα στο MLU τους με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (στα αγγλικά ΑΓΔ – 3.77 mlu, τυπικής ανάπτυξης μικρότερων παιδιών 3.68 mlu). Όπως και στην παρούσα έρευνα ο δείκτης MLU της ομάδας με ΓΔ πλησίαζε τις επιδόσεις των τυπικών παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, χωρίς την ύπαρξη όμως στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Επιπλέον σε έρευνα των Rice et al. (2010) σε παιδιά 3-9 χρόνων με και χωρίς ΑΓΔ, βρέθηκε πως τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν επίμονα χαμηλότερο δείκτη MLU (λέξεων και μορφημάτων) όταν συγκρίθηκαν με τους τυπικούς συνομηλίκους τους και παράλληλα εντοπίστηκε αναπτυξιακή ηλικιακή πρόοδος στο συγκεκριμένο γλωσσικό δείκτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο δείκτης MLU παρέχει αξιοπιστία και εγκυρότητα για την πορεία της απόκτησης της γλώσσας ενός παιδιού και είναι χρήσιμος για τον εντοπισμό γλωσσικών διαταραχών και σε κλινικά δείγματα.

Στο γλωσσικό δείκτη TNW (Συνολικό Αριθμό Λέξεων) τα παιδιά με ΓΔ δεν σημείωσαν στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σε καμία από τις δύο ομάδες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που συγκρίθηκαν. Παρόλα αυτά υπήρχε διαφορά ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών ΤΑν και των παιδιών με ΓΔ. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (ΤΑμ) στο δείκτη TNW σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά με ΓΔ. Δηλαδή στο γλωσσικό δείκτη που καταδεικνύει τον συνολικό αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί στο γλωσσικό του δείγμα, τα παιδιά με ΓΔ έρχονται δεύτερα στη σειρά μετά από τα

παιδιά ΤΑν. Ενώ τα παιδιά ΤΑπ έρχονται τελευταία στην ποσοτική σύγκριση των μέσων όρων του δείκτη TNW. Σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα των Hao et al, (2017) όπου ερευνήθηκαν οι αφηγηματικές ικανότητες παιδιών που μιλούν Μανδαρινικά σε επίπεδο μικροδομής σε μετρήσεις της γλωσσικής τους παραγωγικότητας, όπως για παράδειγμα στο δείκτη TNW δεν βρέθηκε να είναι τόσο ευαίσθητα. Δηλαδή στην ομάδα των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συγκεκριμένη γλωσσική μέτρηση, συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλικούς τους. Επομένως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για το γλωσσικό δείκτη TNW συμφωνούν με της παραπάνω έρευνας, όπου καταδεικνύουν την ύπαρξη διαφοράς η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών με ΓΔ και στους τυπικούς συνομηλικούς τους.

Ο γλωσσικός δείκτης TNU ήταν ο μοναδικός όπου τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία και από τις δύο ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια η διαφορά ανάμεσα στην ομάδα με ΓΔ και στην ομάδα ΤΑν ήταν ελάχιστη. Ενώ ανάμεσα στην ομάδα με ΓΔ και την ομάδα ΤΑπ η διαφορά ήταν λίγο μεγαλύτερη, αλλά δεν βρέθηκε να είναι πάλι στατιστικώς σημαντική. Επομένως τα παιδιά με ΓΔ στο γλωσσικό δείκτη TNU ο οποίος μετράει το συνολικό αριθμό των εκφορών που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί στον αφηγηματικό του λόγο, είχαν την μεγαλύτερη βαθμολογία ή όποια ήταν ελάχιστα μικρότερη από των συνομηλικών της τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά ΤΑπ είχαν την πιο χαμηλή βαθμολογία σε αυτή τη γλωσσική δοκιμασία, βέβαια δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά σε καμία από τις συγκρίσεις των ομάδων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στο γλωσσικό δείκτη TNU συμφωνούν εν μέρει με της προηγούμενης έρευνας των Hao et al, (2017). Συγκεκριμένα στην τελευταία έρευνα βρέθηκε πως τα παιδιά με ΓΔ είχαν μικρότερη βαθμολογία με μικρή διαφορά στο δείκτη

TNU από την ομάδα των τυπικών συνομηλίκων τους, όμως η διαφορά δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Ενώ στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως η βαθμολογία των παιδιών με ΓΔ ήταν ελάχιστα μεγαλύτερη από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας (38,60<38,80 στην πραγματικότητα η βαθμολογία τους ήταν σχεδόν ίδια), χωρίς επίσης να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα τους.

Στον τελευταίο γλωσσικό δείκτη NDW (Αριθμό Διαφορετικών Λέξεων) τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από τους τυπικούς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, η οποία όμως δεν βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ομάδα των παιδιών ΤΑπ σημείωσε χαμηλότερη βαθμολογία από την ομάδα των παιδιών με ΓΔ, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική. Μέσα από αυτό το γεγονός καταδεικνύεται πως η λεξιλογική ποικιλομορφία και ο δείκτης NDW αυξάνονται με την ηλικία. Δηλαδή τα παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας είναι φυσιολογικό να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο δείκτη αυτό ακόμη και από τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας. Σύμφωνα με το άρθρο Voniaty et al, (2019) όπου μετρήθηκε ο δείκτης NDW σε τυπικά παιδιά που ομιλούν την Κυπριακή Ελληνική γλώσσα σε 4 διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια (στις ηλικίες 36, 40, 44, 48 μηνών) βρέθηκε πως ο δείκτης των διαφορετικών λέξεων αυξάνεται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και δεν σχετίζεται με το φύλο. Δηλαδή παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας βρέθηκε ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερες προτάσεις και επομένως μεγαλύτερο αριθμό διαφορετικών λέξεων στο λεξιλόγιό τους, όταν συγκρίθηκαν με μικρότερα παιδιά.

Τα δεδομένα της παραπάνω έρευνας συνάδουν εν μέρει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία υποστηρίζει πως ο δείκτης NDW αυξάνεται όσο το παιδί μεγαλώνει διότι και οι δύο ομάδες νηπιαγωγείου, της τυπικής ανάπτυξης και των ΓΔ,

παρουσίασαν υψηλότερες μετρήσεις στο δείκτη αυτό από τα παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Συγκεκριμένα αν και τα παιδιά ΤΑν είχαν υψηλότερη βαθμολογία στο συγκεκριμένο δείκτη από τα παιδιά με ΓΔ ίδιας χρονολογικής ηλικίας, η διαφορά τους δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Ακόμη τα παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας στην παρούσα εργασία όντως παρουσιάζουν μικρότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων στο γλωσσικό τους δείγμα συγκριτικά και με τα παιδιά ΓΔ, τα οποία είναι μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας, αλλά δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Επιπλέον τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Hao et al, (2017) σύμφωνα με την οποία παιδιά με ΓΔ βρέθηκε να έχουν στατιστικώς σημαντική διαφορά στο δείκτη NDW συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Επιπλέον έχει βρεθεί πως παιδιά με ΓΔ στα αγγλικά και στα ελληνικά παράγουν λιγότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων από ότι τα παιδιά χωρίς ΓΔ, το συμπέρασμα αυτό επίσης δεν συμφωνεί με της παρούσας έρευνας (Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005· Rezzonico et al., 2015· Tsimpli et al., 2016 όπ. αναφ. στο Hao et al., 2017). Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας κατέδειξαν πως η διαφορά στο δείκτη NDW ανάμεσα στις ομάδες ΤΑν και ΓΔ δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Σημαντικό είναι το γεγονός πως τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν καλύτερες βαθμολογίες από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, χωρίς την ύπαρξη όμως στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Σημαντική παρατήρηση σύμφωνα με την έρευνα των Moyle και των συνεργατών της (2007), με την οποία έχει βρεθεί συσχέτιση ανάμεσα στις λεξιλογικές και γραμματικές ικανότητες παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αργοπορημένη ομιλία (Late Talking) ηλικίας 2 έως 5 ετών. Επιπλέον σε άλλη έρευνα βρέθηκε πως οι λεξιλογικές επιδόσεις όλων των παιδιών ήταν ανάλογες με τις γραμματικές τους

επιδόσεις, αλλά η ομάδα των παιδιών με αργοπορημένη ομιλία παρουσίασε λιγότερες γλωσσικές αλληλεξαρτήσεις (Peteinou et al., υπο δημοσίευση 2020). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρόλο που δεν έγινε στατιστική συσχέτιση στις λεξιλογικές και γραμματικές ικανότητες των παιδιών με ΓΔ με τις ομάδες τυπικής ανάπτυξης, οι επιδόσεις τους σε λεξιλογικό επίπεδο φάνηκε να είναι ανάλογες και στο γραμματικό επίπεδο, όπως αναφέρουν τα δεδομένα της έρευνας των Moyle και των συνεργατών της (2007). Συγκεκριμένα για τα παιδιά με ΓΔ δεν βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στο δείκτη NDW ούτε στις γραμματικές κατηγορίες, με καμία από τις δύο τυπικές ομάδες. Τα παιδιά με ΓΔ στο γλωσσικό δείκτη NDW σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά ΤΑν, αλλά και υψηλότερες από τα παιδιά ΤΑπ. Επομένως οι επιδόσεις των λεξιλογικών τους ικανοτήτων ήταν ανάλογες με τις επιδόσεις των γραμματικών τους ικανοτήτων.

Ανατρέχοντας στο θεωρητικό μέρος σε έρευνα των Peristeri et al., (2017) που σχετιζόταν με τη μικροδομή των αφηγήσεων παιδιών με αυτισμό μετρήθηκε η λεξική τους ποικιλομορφία, η συντακτική πολυπλοκότητα, ο δείκτης και ο τύπος των δευτερευουσών προτάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των τυπικών αναπτυσσόμενων παιδιών παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες μετρήσεις από τα παιδιά με αυτισμό χαμηλών γλωσσικών ικανοτήτων. Ενώ στις ίδιες μετρήσεις ανάμεσα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα αλλά έχουν υψηλές γλωσσικές ικανότητες, δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Επομένως οι χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις στη συντακτική πολυπλοκότητα των αφηγήσεών τους. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του παραπάνω άρθρου οι διακυμάνσεις των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό στον τομέα της αφήγησης, σχετίζονται εν μέρει με τις συντακτικές

δεξιότητες (Peristeri et al., 2017). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες παιδιών με αυτισμό δεν παρουσίαζαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στη λεξική τους ποικιλομορφία σε σύγκριση με την τυπική ομάδα παιδιών. Επομένως τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας φαίνεται να συμφωνούν εν μέρει με τα αποτελέσματα της παρούσας, διότι τα παιδιά με ΓΔ (3 με αυτισμό) δεν παρουσίασαν σημαντικά ελλείματα στο δείκτη NDW, ο οποίος ελέγχει τη λεξιλογική τους ποικιλομορφία, ενώ στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο (ΔΕΛ) οι δυσκολίες τους βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές συγκριτικά και με τις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον όπως και στην έρευνα των Peristeri et al., (2017) έτσι και στην παρούσα βρέθηκε πως τα παιδιά με ΓΔ παρουσιάζουν ελλείματα στην συντακτική πολυπλοκότητα των αφηγήσεών τους (χαμηλό MLU).

Επιπροσθέτως η πρώτη ερευνητική υπόθεση: “η αλληλεπίδραση που φέρει η μια γλωσσική παράμετρος σε σχέση με την άλλη αναμένεται να είναι έκδηλη και στις παθολογίες αλλά δεν γνωρίζουμε ακόμη τη μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης”, φαίνεται ότι επιβεβαιώθηκε. Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στις γλωσσικές παραμέτρους και στις διαφορετικές παθολογίες της ομάδας των Γλωσσικών Διαταραχών. Όμως τα δεδομένα λόγω του ότι εξέταζαν τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών μέσα από ποσοτικές μετρήσεις, δεν παρείχαν επεικοδομητικά και ολοκληρωμένα ερευνητικά αποτελέσματα, ώστε να μπορέσουμε να αναγνωρίσουμε τη μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις γλωσσικές παραμέτρους (MLU, TNW, TNU, NDW) και τις διαφορετικές παθολογίες (αυτισμό, ΑΓΔ, κώφωση/κοχλιακό εμφύτευμα).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα σχετικά με τις γλωσσικές παραμέτρους και τις επιπτώσεις τους σε διαφορετικές

παθολογίες είναι σποραδικά και περιορισμένα, συγκριτικά με την αγγλική γλώσσα. Επομένως είναι δύσκολο να γίνει αξιόλογη σύγκριση της αλληλεπίδρασης των γλωσσικών παραμέτρων και της κάθε διαφορετικής παθολογίας των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα των Γλωσσικών Διαταραχών στην παρούσα έρευνα.

Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Νηπιαγωγείου

Μέσα από τα γλωσσικά δεδομένα που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια διεκπεραίωσης της παρούσας διπλωματικής εργασίας φαίνεται πως η ομάδα των παιδιών ΤΑν (Τυπικής Ανάπτυξης νηπιαγωγείου) παρουσίασε το πιο ολοκληρωμένο και τυπικώς αναπτυσσόμενο ενδοδιαγνωστικό προφίλ αφηγηματικού λόγου, συγκριτικά με την ομάδα ίδιας χρονολογικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές και με την ομάδα τυπικών παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Οι επιδόσεις των ΤΑν στη ΔΕΛ ήταν λίγο χαμηλότερες από την ομάδα των ΤΑπ (Τυπικής Ανάπτυξης παιδικού σταθμού) και υψηλότερες με στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα ΓΔ. Επίσης στη δοκιμασία ΠΛ&ΓΡ οι επιδόσεις των ΤΑν ήταν υψηλότερες με ελάχιστα μεγαλύτερο ποσοστό από την ομάδα ΤΑπ και επίσης υψηλότερες και στατιστικά σημαντικές από την ομάδα ΓΔ.

Όσον αφορά το γλωσσικό δείκτη MLU τα παιδιά ΤΑν συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία ανάμεσα και στις 3 ομάδες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο δείκτη MLU βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών με ΓΔ και των ΤΑν. Ενώ ανάμεσα στις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης (ΤΑν & ΤΑπ) παρόλο που τα παιδιά ΤΑν παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά ΤΑπ, η διαφορά τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επίσης συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία και στους δείκτες TNW και NDW. Ενώ ο

μοναδικός γλωσσικός δείκτης όπου τα παιδιά ΤΑν συγκέντρωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά με ΓΔ ήταν ο δείκτης TNU, με ελάχιστη διαφορά.

Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Παιδικού Σταθμού

Η ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού παρουσίασε ένα αφηγηματικό προφίλ μικροδομής το οποίο είχε ορισμένες ομοιότητες αλλά και διαφορές στους γλωσσικούς δείκτες και στις γλωσσικές δοκιμασίες, τόσο με την ομάδα των παιδιών ΤΑν, αλλά και των παιδιών με ΓΔ. Σημαντικό είναι το γεγονός πως τα παιδιά ΤΑπ στη ΔΕΛ είχαν την υψηλότερη βαθμολογία, τόσο από την ομάδα ΤΑν όσο και από τα παιδιά ΓΔ. Επιπλέον στη δοκιμασία ΠΛ&ΓΡ επάρκειας τα παιδιά ΤΑπ σημείωσαν ελάχιστα μικρότερη βαθμολογία από την ομάδα ΤΑν, ενώ με την ομάδα των ΓΔ υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Έπειτα στο δείκτη MLU τα παιδιά ΤΑπ σημείωσαν την δεύτερη αριθμητικά υψηλότερη βαθμολογία και από τις 3 ομάδες. Η διαφορά τους δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ούτε με την ομάδα των ΤΑν τα οποία σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία, ούτε με την ομάδα των ΓΔ τα οποία σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία. Έπειτα στους γλωσσικούς δείκτες TNW, TNU και NDW τα παιδιά ΤΑπ είχαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, καμία όμως δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική.

“Έντοπισμός διαφορών του αφηγηματικού προφίλ και της σημασιολογικής ποικιλομορφίας”

Με βάση τον παραπάνω στόχο της παρούσας έρευνας ο οποίος ήταν ο τρίτος κατά σειρά, έγινε η προσπάθεια εντοπισμού των διαφορών του αφηγηματικού προφίλ και της σημασιολογικής ποικιλομορφίας ανάμεσα στην πειραματική ομάδα παιδιών με γλωσσικές διαταραχές και στις ομάδες ελέγχου ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Σύμφωνα με την δεύτερη υπόθεση αναμέναμε πως τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές “λόγω της ποικιλομορφίας του γλωσσικού προφίλ που παρουσιάζει η κάθε παθολογία, αυτή η διαφορά να είναι έκδηλη σε θέματα γραμματικής και λεξιλογίου” μεταξύ των ομάδων τυπικής ανάπτυξης, καθώς και ότι θα υπήρχαν διακυμάνσεις σε σχέση με τα ποσοστά έκφρασης στη σημασιολογική τους ποικιλομορφία (γραμματικές κατηγορίες: ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, κειμενικά είδη, άλλα).

Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας Παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές.

Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών με ΓΔ στη σημασιολογική τους ποικιλομορφία βρέθηκε και σε αυτές τις συγκρίσεις ανομειογένεια στις επιδόσεις τους, ανάμεσα στις οκτώ γραμματικές κατηγορίες, καμία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αρχικά τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση στη γραμματική κατηγορία του “ρήματος”, όπου η διαφορά ανάμεσά στις δύο άλλες ομάδες ήταν ελάχιστη (σχεδόν παρόμοια) και όχι στατιστικώς σημαντική. Έπειτα σημαντικό θεωρείται το γεγονός πως στη γραμματική κατηγορία του “ουσιαστικού” υπήρξε αρκετά μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στην ομάδα των ΓΔ συγκριτικά με τους ΤΑν και τους ΤΑπ, όμως ούτε και εδώ η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική. Μια πιθανή εξήγηση για το μικρότερο ποσοστό χρήσης των “ουσιαστικών” της ομάδας των ΓΔ θα μπορούσε να

είναι επειδή τα συγκεκριμένα παιδιά έχοντας κατακτήσει πλέον σε ικανοποιητικό βαθμό τη χρήση των “ουσιαστικών”, η οποία σύμφωνα με την έρευνα της Παπαηλίου (2005) είναι μια κατηγορία λέξεων όπου έχει βρεθεί πως χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο ποσοστό και κατακτάται γρηγορότερα από τα “ρήματα” κατά τη διάρκεια του πρώτου λεξιλογίου της γλωσσικής τους ανάπτυξης· η χρήση τους έπεται από εκείνη των ρημάτων στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιούν τα ρήματα σε μεγαλύτερο βαθμό. Την πρώτη θέση στο λεξιλόγιο των ΓΔ ενέχει η γραμματική κατηγορία του “ρήματος” (όπως επίσης και στις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης), η οποία αν και έρχεται πάλι τελευταία ανάμεσα στη σύγκριση των τριών ομάδων η διαφορά της είναι μικρότερη και τα ποσοστά και των τριών ομάδων στην κατηγορία αυτή είναι παρόμοια, ενώ ανάμεσα στην κατηγορία των ουσιαστικών υπάρχει μεγαλύτερη απόκλιση και από τις άλλες δύο ομάδες.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ότι η ομάδα των ΓΔ καταδεικνύει παρόμοια ποσοστά χρήσης στην κατηγορία του “ρήματος” και με τις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης (ΤΑν και ΤΑπ), δεν συνάδουν με την έρευνα των Kambanaros, Grohmann, Michaelidis, Theodorou (2014a) στην οποία βρέθηκε πως παιδιά με ΑΓΔ έχουν μια γενική γλωσσική καθυστέρηση στην κατηγορία του ρήματος. Επιπλέον στην παραπάνω έρευνα βρέθηκε πως τα παιδιά με ΑΓΔ παρομοιάζουν στο επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων στις κατηγορίες του ρήματος αλλά και του ουσιαστικού, με τυπικά παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Ενώ στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα είναι αντίθετα, δηλαδή δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατηγορίες τόσο του ρήματος, όσο και του ουσιαστικού για την ομάδα των παιδιών με ΓΔ συγκριτικά με τις ομάδες τυπικής ανάπτυξης. Παρόλο που στην κατηγορία του ουσιαστικού το ποσοστό των ΓΔ ήταν μικρότερο, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά από τις ομάδες τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια στο δείγμα της παρούσας έρευνας

υπάρχει ανομοιογένεια στις διαταραχές των παιδιών που απαρτίζουν την ομάδα ΓΔ και το παιδί με ΑΓΔ είναι μόνο ένα, γεγονός το οποίο δυσκολεύει τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Υποθέτουμε επομένως πως η γραμματική κατηγορία του “ουσιαστικού” επειδή είναι ήδη κατεκτημένη στα παιδιά με ΓΔ για αυτό και παρουσιάζει μικρότερο ποσοστό χρήσης τους, συγκριτικά με τα ρήματα. Ενώ η γραμματική κατηγορία του “ρήματος” παρουσιάζει παρόμοια ποσοστά με τις άλλες δύο ομάδες, ίσως γιατί τα παιδιά με ΓΔ βρίσκονται στη διαδικασία χρήσης περισσότερων ρημάτων στον αφηγηματικό τους λόγο, μια γραμματική κατηγορία πιο δύσκολη και σύνθετη (διότι περιέχει την έννοια του χρόνου, του τόπου καθώς και σχέσεις μεταξύ εννοιών που σχετίζονται με δράσεις όχι με αντικείμενα όπως τα ουσιαστικά) (Tomasello, 1992 όπ. αναφ. στο Παπαηλίου, 2005) για να κατακτηθεί, συγκριτικά με εκείνη του “ουσιαστικού”. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα “ρήματα” αποτελούν τη γραμματική κατηγορία των λέξεων με το μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης παιδιών που ομιλούν την ελληνική, συγκριτικά με εκείνων που ομιλούν την αγγλική (Mackridge, 1985; Stephany, 1997 όπ. αναφ. στο Σαλαγκούδη, 2019). Γενικότερα το “ρήμα” σαν γραμματική κατηγορία ενέχει μεγαλύτερο γραμματικό βάρος από ότι το “ουσιαστικό” για αυτό και τα παιδιά με ΓΔ ίσως να χρησιμοποιούν περισσότερο τα “ρήματα” προσπαθώντας να τα εμπεδώσουν και να τα εισάγουν στο λόγο τους, μειώνοντας έτσι τη χρήση της κατηγορίας των “ουσιαστικών”. Μια ακόμη πιθανή ερμηνεία του μεγαλύτερου ποσοστού χρήσης των ρημάτων της ομάδας με ΓΔ, έναντι των ουσιαστικών, ίσως να είναι και η γλωσσική αγωγή που είχαν δεχτεί από την ειδική νηπιαγωγό του τμήματος ένταξης, η οποία τους βοηθούσε μέσα απο ατομικές και ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες να αναπτύξουν τις αφηγηματικές και γενικότερα τις γλωσσικές τους ικανότητες (σε

φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, λεξικό και πραγματολογικό επίπεδο). Επιπλέον σημαντικό είναι και το γεγονός πως τα παιδιά με ΓΔ, εκτός από το παιδί με το κοχλιακό εμφύτευμα, δέχονταν λογοθεραπευτική παρέμβαση κατά τη διάρκεια που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Ίσως η παρέμβαση της λογοθεραπείας να έδρασε θετικά σε ένα γενικότερο επίπεδο στις αφηγηματικές τους ικανότητες, αλλά και σε ένα πιο ειδικό επίπεδο στο μεγάλο ποσοστό χρήσης ρημάτων, έναντι ουσιαστικών στο λόγο τους.

Στην κατηγορία των “άρθρων” οι επιδόσεις των παιδιών με ΓΔ ήταν υψηλότερες από των τυπικών συνομηλίκων τους δηλαδή των παιδιών ΤΑν και χαμηλότερες από των παιδιών ΤΑπ. Ούτε εδώ υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Επομένως στην κατηγορία των άρθρων τα παιδιά ΤΑπ σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις, τα παιδιά με ΓΔ είχαν τις αμέσως επόμενες υψηλότερες επιδόσεις και τελευταία ήταν η ομάδα των ΤΑν. Επίσης και στην κατηγορία των “κειμενικών ειδών” τα παιδιά με ΓΔ βρίσκονταν ανάμεσα στις άλλες δύο ομάδες. Δηλαδή το ποσοστό τους ήταν ελαφρώς χαμηλότερο από των παιδιών ΤΑν και ελάχιστα υψηλότερο (σχεδόν ίδιο) από το ποσοστό της ομάδας των ΤΑπ.

Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι στα ποσοστά για τις γραμματικές κατηγορίες των “επιθέτων”, “αντωνυμιών”, “επιρρημάτων” και “άλλων” τα παιδιά με ΓΔ σημείωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες από τις άλλες δύο ομάδες, χωρίς όμως και εδώ να έχει βρεθεί στατιστικώς σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα στις γραμματικές κατηγορίες των “επιθέτων”, “αντωνυμιών”, και “άλλων ειδών” τα προαναφερθέντα παιδιά σημείωσαν το υψηλότερο ποσοστό, αμέσως επόμενο ποσοστό είχαν τα παιδιά ΤΑν ενώ τα παιδιά ΤΑπ είχαν την χαμηλότερη βαθμολογία. Ενώ στην γραμματική κατηγορία των “επιρρημάτων” μετά από τα παιδιά με ΓΔ, το αμέσως υψηλότερο ποσοστό είχαν τα τυπικά παιδιά ΤΑπ και τελευταία ήταν τα παιδιά ΤΑν.

Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Νηπιαγωγείου

Σχετικά με τις μετρήσεις της σημασιολογικής ποικιλομορφίας των ΤΑν όπου μετρήθηκαν “τα ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, κειμενικά είδη (προθέσεις, αριθμητικά, σύνδεσμοι, μετοχές, μόρια, επιφωνήματα), άλλα (ονόματα και επίθετα ανθρώπων, υποκοριστικά)” σημείωσαν διακυμάνσεις στις επιδόσεις τους ανάμεσα στις οκτώ γραμματικές κατηγορίες. Βέβαια δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις γραμματικές κατηγορίες σε καμία από τις 3 ομάδες παιδιών. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα παιδιά ΤΑν ήρθαν πρώτα στις μετρήσεις των ποσοστών των “ρημάτων”, “ουσιαστικών” και των “κειμενικών ειδών (προθέσεις, αριθμητικά, σύνδεσμοι, μετοχές, μόρια, επιφωνήματα)”. Ενώ οι επιδόσεις τους στο ποσοστό των “επιθέτων”, “αντωνυμιών”, και της γραμματικής κατηγορίας “άλλων (ονόματα και επίθετα ανθρώπων, υποκοριστικά)” ήταν ελαφρώς χαμηλότερες από την ομάδα των ΓΔ και υψηλότερες από την ομάδα ΤΑπ. Ενώ ήρθαν στην τελευταία θέση ανάμεσα στις υπόλοιπες δύο ομάδες παιδιών, δηλαδή των ΓΔ και των ΤΑπ στα ποσοστά των “άρθρων” και των “επιρρημάτων”.

Προφίλ Αφηγηματικής Ικανότητας Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Παιδικού Σταθμού

Η ομάδα των παιδιών ΤΑπ στις μετρήσεις της σημασιολογικής της ποικιλομορφίας παρουσίασε και αυτή τις δικές της διακυμάνσεις, χωρίς όμως να υπάρξει σε καμία από τις γραμματικές κατηγορίες στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα τα παιδιά ΤΑπ σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία και από τις δύο άλλες ομάδες στη γραμματική κατηγορία “των άρθρων”. Έπειτα σημείωσαν την δεύτερη υψηλότερη βαθμολογία από

τις 3 ομάδες στις γραμματικές κατηγορίες των “ρημάτων, ουσιαστικών, επιρρημάτων”. Ενώ σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά στις ακόλουθες γραμματικές κατηγορίες: “επίθετα, αντωνυμίες, κειμενικά είδη, άλλα”.

Επιγραμματικά οι διαφορές του αφηγηματικού λόγου και της σημασιολογικής ποικιλομορφίας ανάμεσα στις 3 ομάδες, οι οποίες είναι περισσότερο ποσοτικές, διότι οι ποιοτικές διαφορές είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν και να καταγραφούν και δεν μετρήθηκαν στην παρούσα έρευνα, δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Χαρακτηριστικό είναι πως και για τις 3 ομάδες που εξετάστηκαν υπήρχαν διακυμάνσεις στη χρήση των γραμματικών κατηγοριών τους.

Επομένως τα παιδιά με ΓΔ δεν βρέθηκε να έχουν κάποιες επιπλέον δυσκολίες συγκριτικά με τις ομάδες των τυπικών παιδιών ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Αντιθέτως σε ορισμένες γραμματικές κατηγορίες τα παιδιά με ΓΔ είχαν την πρώτη θέση. Μόνο στην κατηγορία του “ουσιαστικού” είχαν την μεγαλύτερη απόκλιση από τις ομάδες τυπικής ανάπτυξης η οποία όμως δεν βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στα οποία τα παιδιά με ΓΔ δεν παρουσιάζουν ελλείμματα στην σημασιολογική τους ποικιλομορφία και στη χρήση των γραμματικών κατηγοριών στον αφηγηματικό τους λόγο φαίνεται να συμφωνούν με την έρευνα του Leonard (2000). Σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα παιδιά με ΓΔ τα οποία κατακτούν μια γλώσσα πιο πλούσια σε γραμματικές και μορφολογικές κλίσεις όπως η ελληνική, φαίνεται να παρουσιάζουν λιγότερο ελλειμματικές ικανότητες από τους τυπικούς συνομηλικούς τους έχοντας μια πιο ισχυρή χρήση των γραμματικών κλίσεων, συγκριτικά με παιδιά που μιλούν γλώσσες με πιο φτωχή κλιτική γραμματική και μορφολογία, όπως η αγγλική (όπ. αναφ. στο Bishop & Leonard, 2000).

Παιδιά με ΓΔ διαφέρουν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους στο βαθμό και στην ποιότητα που χρησιμοποιούν συγκεκριμένα γραμματικά μορφήματα και όχι στο εάν χρησιμοποιούν αυτά τα μορφήματα (Leonard, 2000). Σύμφωνα με τον Leonard (2014a) ο οποίος αναφέρει ότι παιδιά με ΓΔ παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό γραμματικά λάθη, συγκριτικά με τα τυπικά παιδιά και παραλείπουν ή χρησιμοποιούν λανθασμένα βοηθητικά, προσδιορισμούς, χρονικούς συνδέσμους και λάθη στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος, όμως στην παρούσα έρευνα δεν ελέγχθηκε η ποιότητα χρήσης των γραμματικών κατηγοριών των παιδιών με ΓΔ.

Βέβαια παρόμοιες έρευνες τέτοιου είδους ποιοτικής ανάλυσης της σημασιολογικής ποικιλομορφίας στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, επομένως είναι δύσκολο να δοθούν ασφαλή συμπεράσματα ή να γίνουν οι ανάλογες συγκρίσεις των αποτελεσμάτων με την παρούσα έρευνα, η οποία δεν επικεντρώθηκε στην ποιοτική ανάλυση της σημασιολογικής ποικιλομορφίας αλλά στην ποσοτική. Σύμφωνα με τους Bloor και Bloor (1995) που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, για να χαρακτηριστεί μια αφήγηση συνεκτική θα πρέπει εκτός από τη χρήση γραμματολογικών τεχνικών συνοχής να εμπεριέχει και την κατάλληλη ποιότητα και ποικιλομορφία λεξιλογίου (Κανέλλου κ. συν., 2016).

Η αφήγηση αποκαλύπτει ποσοτικές και ποιοτικές δυνατότητες και αδυναμίες παιδιών με διαφορετικές επικοινωνιακές και γλωσσικές διαταραχές. Μέσα από τη χρήση ορισμένων γλωσσικών δοκιμασιών και δεικτών αξιολόγησης των αφηγηματικών τους ικανοτήτων δεν είναι επαρκής και επιστημονικά αξιόλογη η ολόπλευρη ανίχνευση των πραγματικών τους ελλειμμάτων, κυρίως σε γλώσσες πλούσιες μορφολογικά όπως είναι η ελληνική. Η παρουσία συγκεκριμένων τυποποιημένων και αξιόπιστων εργαλείων σταθμισμένων στην ελληνική γλώσσα, ώστε να αναδειχτούν τα ιδιαίτερα προφίλ

αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές, όχι μόνο σε ποσοτικές μετρήσεις αλλά και σε ποιοτικές, αποτελεί άμεση ανάγκη.

Συμπερασματικά μέσα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρήθηκε η ανίχνευση του αφηγηματικού προφίλ σε επίπεδο «μικροδομής» ανάμεσα στην ομάδα αγοριών με ΓΔ που φοιτούν στο τμήμα ένταξης ενός ελληνικού επαρχιακού νηπιαγωγείου. Η ομάδα με ΓΔ συγκρίθηκε στις αφηγηματικές της δυνατότητες και αδυναμίες, με μια ομάδα αγοριών τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου(ίδιας χρονολογικής ηλικίας, του ίδιου νηπιαγωγείου όπου φοιτούσαν τα παιδιά με ΓΔ) καθώς και μια ομάδα αγοριών τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού(μικρότερης χρονολογικής ηλικίας). Παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας μπορεί να μοιάζουν γλωσσικά με παιδιά με ΓΔ μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας, εντούτοις η ποικιλομορφία της γλωσσικής συμπεριφοράς και των 2 ομάδων χρήζει περαιτέρω διερεύνησης για διάφορους λόγους. Πρωτίστως διότι η γλώσσα εμπεριέχει υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους και λειτουργούν με έναν ποικιλόμορφο τρόπο. Όλα τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν με την άποψη του McGregor et al. (2005) ο οποίος υποστηρίζει πως η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί έναν “ενιαίο μηχανισμό” με τα γλωσσικά υποσυστήματα να αλληλεξαρτώνται (Peteinou et al., υπο δημοσίευση 2020).

Οι αφηγηματικές ικανότητες σε επίπεδο μικροδομής των παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο και διαφορετικό αναπτυξιακό προφίλ όταν συγκρίνονται κυρίως με παιδιά ίδιας, αλλά και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Η σκιαγράφηση του ενδοδιαγνωστικού προφίλ αφηγηματικού λόγου των παιδιών με ΓΔ περιέχει ομοιότητες και διαφορές από το αφηγηματικό προφίλ των ομάδων ΤΑν και ΤΑπ. Επομένως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τα παιδιά με ΓΔ φαίνεται ότι συνάδουν με στοιχεία άλλων ερευνών του θεωρητικού μέρους, όπου έχει βρεθεί ότι

παιδιά με γλωσσικές & επικοινωνιακές διαταραχές παρουσιάζουν ελλείμματα σε διάφορες πτυχές της αφηγηματικής τους ικανότητας και παράγουν φτωχότερες αφηγήσεις που μοιάζουν με τυπικών παιδιών μικρότερης ηλικίας (Merritt & Liles, 1987· Tager-Flusberg, 1995· Liles et al., 1995· Van der Lely, 1997 όπ. αναφ. στο Botting 2002). Σημαντικότερα ελλείμματα παρουσίασαν στην μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα η οποία μετρήθηκε μέσα από το γλωσσικό δείκτη MLU και φάνηκε να πλησιάζει περισσότερο τις επιδόσεις των παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, παρόλο του ότι δεν υπήρξε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Η στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε στο γλωσσικό δείκτη MLU αφορούσε μόνο την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους (TAN). Επιπλέον τα βασικότερα σημεία τα οποία έκαναν την ομάδα με τις ΓΔ να διαφέρει από τις άλλες δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης ήταν η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις γλωσσικές δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου, η οποία καταδεικνύει ελλείμματα στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο και στη δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας, η οποία καταδεικνύει ελλείμματα στη μορφοσύνταξη και στην πραγματολογία. Σύμφωνα με στοιχεία προηγούμενων ερευνών, καθυστερήσεις και περιορισμοί στα γλωσσικά ορόσημα και κομβικά σημεία του λόγου μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές ενδείξεις για μετέπειτα αναπτυξιακά γλωσσικά ελλείμματα ενός παιδιού (Conti-Ramsden & Durkin, 2012· Παρίζη, Οκαλίδου, Χαχούδη & Πετεινού, 2014). Βέβαια μικρότερες και λιγότερο σημαντικές διακυμάνσεις (μεγαλύτερες ή μικρότερες) υπήρξαν στο σύνολο των γλωσσικών δεικτών που μετρήθηκαν (TNU, TNW, NDW) καθώς επίσης και στις μετρήσεις της σημασιολογικής ποικιλομορφίας (γραμματικές κατηγορίες).

Ακόμη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συγκριθούν και με την έρευνα από το θεωρητικό μέρος, των Manolitsi & Botting (2011) που

πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό παιδικό πληθυσμό με αυτισμό και με ΑΓΔ. Τα παιδιά συγκρίθηκαν μέσα από διάφορες μετρήσεις στις δομικές και πραγματολογικές γλωσσικές τους ικανότητες και στη χρήση αυτών, για τη δημιουργία αφηγήσεων. Μέσα από την έρευνα εντοπίστηκε πως οι επικοινωνιακές διαταραχές όπως ο αυτισμός και η ΑΓΔ παρουσιάζουν παρόμοιες δομικές γλωσσικές δυσκολίες. Σε επίπεδο προτάσεων, δηλαδή μικροδομής και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν φτωχότερες αφηγηματικές ικανότητες. Ενώ σε επίπεδο μακροδομής, δηλαδή παραγωγής περιεχομένου της ιστορίας τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν αποτελέσματα παρόμοια με των συνομηλίκων τους. Βέβαια στην παρούσα έρευνα παρόλο που υπήρξαν διακυμάνσεις σε επίπεδο μικροδομής, λόγω της ανομοιογένειας των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές που συμπεριλαμβάνονταν στη συγκεκριμένη ομάδα (αυτισμό, ΑΓΔ, κώφωση με χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος) έκανε πιο δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση αυτών με άλλες παρόμοιες έρευνες, διότι δεν υπήρχαν αρκετές.

Ανακεφαλαιώνοντας τα παιδιά με Γλωσσικές Διαταραχές της παρούσας έρευνας εξετάστηκαν σε επίπεδο μικροδομής ελέγχοντας τα γλωσσικά τους δείγματα στον παράγοντα της *παραγωγικότητας* και της *πολυπλοκότητάς*, μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών δεικτών (TNW, TNU, NDW, MLU), όπως παρόμοια εξετάστηκαν και τα παιδιά στην έρευνα των Justice et al., (2006) ώστε να εξεταστούν οι αφηγηματικές τους ικανότητες. Τα παιδιά με Γλωσσικές Διαταραχές παρόλο που είναι διαγνωσμένα με αυτήν την παθολογία, το αφηγηματικό προφίλ τους σε ορισμένα σημεία είναι όμοιο με των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (TNU, TNW, NDW) ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, ενώ σε κάποια άλλα σημεία (MLU, ΔΕΛ & ΠΛ&ΓΡ) το αφηγηματικό τους προφίλ φαίνεται να είναι αργοπορημένο. Οι γλωσσικοί παράμετροι των συγκεκριμένων παιδιών συναναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο συγκριτικά με των παιδιών τυπικής ανάπτυξης

ίδιας ή μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Η αλληλεπίδραση που φέρει η μια γλωσσική παράμετρος σε σχέση με την άλλη, είναι έκδηλη και στις παθολογίες, αλλά δεν γνωρίζουμε ακόμη τη μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης.

Το κεφάλαιο της Συζήτησης ολοκληρώνεται με τη βαρύτητα που έχουν τα προσωπικά αφηγήματα ως ένα ξεχωριστό είδος αφήγησης. Διαφορετικά είδη αφήγησης μας δίνουν διαφορετικά αποτελέσματα. Ωστόσο όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, τα προσωπικά αφηγήματα θεωρούνται πιο πολύπλοκα και απαιτούν μεγαλύτερη συγκέντρωση, από ότι οι φανταστικές αφηγήσεις ή οι αναδιηγήσεις. Επιπλέον είναι πιο δύσκολο να είναι ολοκληρωμένα, διότι ένα παιδί στην προσωπική του αφήγηση αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει στοιχεία κατάλληλα για τη δομή της γραμματικής, του γλωσσικού εγγραματισμού και της ακολουθίας γεγονότων, ώστε να φτιάξει πιο ενδιαφέρουσα την ιστορία του (Hegsted, 2013). Σύμφωνα με τον Bruner (1997) η ώθηση του παιδιού να αφηγηθεί τις προσωπικές του εμπειρίες είναι η κινητήριος δύναμη που το βοηθά να οργανώσει καλύτερα τη δομή στο λόγο του, να χτίσει τη γραμματική και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του. Χρησιμοποιώντας με αυτόν τον τρόπο πιο σύνθετες πλευρές του γλωσσικού συστήματος οι οποίες το βοηθούν στην καλύτερη και πιο ανεπτυγμένη οργάνωση των αφηγηματικών του ικανοτήτων (Νάνου, 2008).

Ένα παιδί με Γλωσσική Διαταραχή χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια για να δομήσει και να ολοκληρώσει σωστά μια προσωπική του αφήγηση με νόημα. Μέσω της αξιολόγησης των προσωπικών αφηγημάτων παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές, μπορούν να αποκαλυφθούν τα ελλείμματα και οι δυσκολίες ποσοτικού και ποιοτικού τους περιεχομένου. Με απώτερο σκοπό, τη χρήση ενδεδειγμένων πρακτικών εφαρμογών, τα οποία θα επικεντρώνονται στα σημεία που αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ίδια και μικρότερης ηλικίας),

προσπαθώντας να μετατρέψουν τις όποιες αφηγηματικές τους αδυναμίες, σε αφηγηματικές τους δυνατότητες.

7.Προτάσεις - Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα όπως όλες οι ερευνητικές προσπάθειες συνοδεύεται και από ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι είναι εποικοδομητικό να αναφερθούν ώστε να επωφεληθούν μελλοντικές έρευνες. Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της έρευνας ήταν ο μικρός αριθμός του δείγματος, ο οποίος έδρασε περιοριστικά στη γενίκευση των συνολικών ευρημάτων της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν πιο ολοκληρωμένα αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο και για της 3 ομάδες (παιδιά με γλωσσικές διαταραχές νηπιαγωγείου, παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου, παιδιά τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού) που συμμετείχαν στην έρευνα.

Κυρίως στην ομάδα των Γλωσσικών Διαταραχών θα χρειαζόταν μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων καθώς και ισάξια κατανομή των παιδιών ανά διαταραχή. Δηλαδή η ομάδα των παιδιών με ΓΔ χαρακτηριζόταν από ανομοιογένεια με τρία παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, ένα με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και ένα με κοχλιακό εμφύτευμα και συνοδά προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αυτή η ανομοιογένεια έκανε ακόμη δυσκολότερη τη γενίκευση συμπερασμάτων για την αφηγηματική τους ικανότητα, διότι τα παιδιά αξιολογήθηκαν σαν ομάδα και όχι μεμονωμένα για την κάθε διαφορετική διαταραχή.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η μέτρηση μόνο ποσοτικών αφηγηματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων μέσα από γλωσσικά εργαλεία και δείκτες. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι μόνο οι ποσοτικές μετρήσεις οι οποίες είναι πιο επιφανειακές, ίσως να μην μπορούν να αναδείξουν σε βάθος τα γλωσσικά και αφηγηματικά ελλείμματα παιδιών με γλωσσικές διαταραχές σε επίπεδο μικροδομής. Οι ποιοτικές μετρήσεις (π.χ. τα παιδιά με ΓΔ ίσως να έχουν πιο αδύναμα γραμματικά μορφήματα) των γλωσσικών δειγμάτων μπορούν να αναδείξουν ενδεχόμενα γλωσσικά

ελλείμματα σε παιδιά με επικινδυνότητα και θα πρέπει να συνδυάζονται με τις ποσοτικές μετρήσεις, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο ολοκληρωμένα και αξιόλογα. Τέλος για να δημιουργηθεί ένα αντιπροσωπευτικό γλωσσικό προφίλ παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης, είναι απαραίτητο να αξιολογούνται ποικίλες διαστάσεις του γλωσσικού τους συστήματος και να αποφεύγεται η μονοδιάστατη επικέντρωση και αξιολόγηση σε ένα υποσύστημα της ομιλίας του κάθε παιδιού. Επιπλέον οι ικανότητες των παιδιών στον αφηγηματικό τους λόγο θα μπορούσαν να ερευνηθούν συνδυαστικά σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί ένα πιο ολοκληρωμένο και ολόπλευρο προφίλ των παιδιών με Γλωσσικές Διαταραχές στις αφηγηματικές τους ικανότητες. Σημαντικό επίσης θα ήταν να αξιολογηθούν τα παιδιά με γλωσσικές και επικοινωνιακές διαταραχές και στο δείκτη νοημοσύνης τους καθώς και να ληφθεί υπόψη και η γλωσσική τους ηλικία, όχι μόνο η χρονολογική τους, ώστε να συμβαδίζουν και να έχουμε πιο ασφαλή και αντικειμενικά αποτελέσματα.

8.Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.), Washington, DC:Author.

Βασιλείου, Μ. (2018). Κλινική μελέτη περίπτωσης παιδιού με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΦ): Εφαρμογή θεραπευτικού προγράμματος στις δεξιότητες αφηγηματικού λόγου (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Βογινδρούκας, Ι. (2002). Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές στην επικοινωνία (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, Αθήνα: Γλαύκη

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2009). *Εικόνες Δράσης Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας*. Αθήνα: Γλαύκη

Βογινδρούκας, Ι., & Οκαλίδου, Α., & Σταυρακάκη Σ. (Επιμ.) (2010). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές-Από τη Βασική Έρευνα στην Κλινική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Bishop, D., V., Snowling, M., J., Thompson, P., A., Greenhalgh (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children, *PLOS ONE. Identifying Language Impairment in Children*, (1-26)

Bishop, D., V., S. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD), *International Journal of Language & Communication Disorder*, 00 (0,1-10)

Bliss, L., S. (2012). Personal Narratives : Assessment and Intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, doi: 10.1191/0265659002ct224oa

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Wieringen, A. (2013a). Expressive vocabulary, morphology, syntax, and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *34*, 3833-3846

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Wieringen, A. (2013b). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities* *34*, 3833-3846

Brown, J. A., Garzarek, J. E., & Donegan, K. L. (2014). Effects of Narrative Intervention on Story Retelling in At-Risk Young Children. *Hammill Institute on Disabilities, 34* (3), 154-164

Γουτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα-Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα*, εκδ. Κριτική ΑΕ

Casby, M.W. (2011), An examination of the relationship of sample size and mean length of utterance for children with developmental language impairment, *Child Language Teaching and Therapy, 27*(3), 286–293

Channell, M. M., Loveall, S. J., Conners, F. A., Harvey, D. J., & Abbeduto L. (2017). Narrative Language Sampling in Typical Development : Implications for Clinical Trials. *American Journal of Speech-Language Pathology, (27)*, 123-135)

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychol Review, (22)*, 384-401

Crosson, J., & Geers, A. (2001). *Ear and Hearing, 381-394*

Diamanti,V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool Phonological and Morphological Awareness As Longitudinal Predictors of Early Reading and Spelling Development in Greek. *Frontiers in Psychology. (8)*.
Doi:10.3389/fpsyg

Eisenberg, S., Fersko, T. & Lundgren, C. (2001), The use of MLU for identifying language impairment in preschool children: A review, *American Journal of Speech-Language pathology*, 10 (4), 323–342.

Fagan, M. K. & Pisoni, D. B. (2010). Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. doi: 10.1093/deafed/enq001

Gabel, K. (2018). Narrative Skills in School-Age Children who are Hard of Hearing. *Iowa Research Online*

Gammon, C., S. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language*, 38, 1-34

Hao, Y., Sheng, L., Zhang, Y., Jiang, F., Villiers, J., Lee, W., Liu, X., L. (2017). A Narrative Evaluation of Mandarin-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* , 1-15

Hegsted, S., (2013). Narrative Development in Preschool and School-Age Children. *Undergraduate Honors Theses*,140

Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English:

Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities*. (59), 268-282

Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4, (1), 35-67

Καρούσου, Α. (2017). Η γλωσσική αξιολόγηση κατά τη βρεφική και την πρώτη σχολική ηλικία. Στο: Ράλλη & Παληκάρá (επιμ). *Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή στα παιδιά και τους εφήβους: Θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης*. Αθήνα: Gutenberg

Kabanaros, M., Grohmann, K., Michailides, M. & Theodorou, E. (2014a). On the nature of verb-noun dissociations in bilingual SLI: A psycholinguistic perspective from Greek. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17 (1), 169–188. Cambridge University Press. doi:10.1017/S1366728913000035

Kabanaros, M., Grohmann, K., Theodorou, E. & Michailides, M. (2014b). Can vocabulary size predict narrative abilities in children with SLI. *Research Gate – Language Disorders*, 432-436

Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 1(41), 38-47

Leonard, L. B., & Bishop, D. V. (Eds.) (2000). *Speech and Language Impairments in Children- Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove and New York: Psychology Press.

Μπακιρτζής, Κ.,Ν. (2006). *Επικοινωνία & Αγωγή*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg

Malkin, L., Abbot-Smith, K., & Williams, D. (2018). Is verbal reference impaired in autism spectrum disorder? A systematic review. *Autism & Developmental Language Impairments*. (3), 1-24

Manolitsi, M., & Botting , N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information. City University London. *Child Language Teaching and Therapy*, 27 (1), 39-55

Νάνου, Α. (2004). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Νάνου, Α. (2013). Οι δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην κατανόηση και στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου. αξιολόγηση και παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής τάξης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55

Norbury, C.F., & Bishop, D. V. (2003), Narrative skills of children with communication impairments. *Taylor & Francis health sciences*, 3 (38), 287-313

Παπαηλίου, Χ. Φ. (2005). Η ανάπτυξη της γλώσσας - Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά. Αθήνα: Παπαζήση

Παππά, Μ. (2016). *Γλωσσικές και γνωστικές συνιστώσες των διαταραχών του λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Papaeliou, C. F., & Rescorla, L. A. (2011). Vocabulary development in Greek children: A cross-linguistic comparison using the Language Development Survey. *Journal of Child Language*, 38 (4), 861-887.

Parizi, S., Chachudi, A., Okalidou, A. & Petinou, K., (2014). Deviations in vocabulary development in preschool children. *Psixologia*, 2, 12-25

Parker, M., D., & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language, 35* (3), 365-376

Pedersen, E.P., & Chistensen, R. V. (2017). Mental states and activities in Danish narratives: children with autism and children with language impairment. *Journal of Child Language, (44)*, 1192-1217

Peristeri, E., Andreou, M., & Tsimpli I. M. (2017). Syntactic and Story Structure Complexity in the Narratives of High-and Low-Language Ability Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology, 20* .doi: 10.3389/fpsyg.2017.02027

Petersen, D. B., Brown, L. C., Ukrainetz, T. A., Wise, C., Spencer, D. T. & Zebre, J. (2012). Systematic Individualized Narrative Language Intervention on the Personal Narratives of Children With Autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, (45)*, 67-86

Petinou, K. & Spanoudis, G. (2014). Early Language Delay Phenotypes and correlation with Later Linguistic Abilities. *Folia Foniatica et Logopaedica, 66*, 67-76

Petinou, K., Taxitari, L., Phinikettos, I. & Theodorou, E. (υπό δημοσίευση 2020). Dynamic Linguistic Interconnectedness and Variability in Toddlers. *Journal of Psycholinguistic Research*

Ράλλη, Α. Μ., Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 113-136

Reuterskiold, C., Hansson, K., & Sahlen, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, (44), 733-744

Rhyner, P. M. (2009). Emergent Literacy and Language Development – Promoting Learning in Early Childhood. New York: The Guilford Press

Rice, L., M., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., & Blossom, M. (2016). Mean Length of Utterance Levels in 6-Month Intervals for Children 3 to 9 Years With and Without Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 333-349

Σαλαγκούδη, Π. (2019). Σημασιολογική Ανάπτυξη και Ποικιλομορφία σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 1,5 έως 4 ετών. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Σηφάκη, Σ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2018). Ενισχύοντας τις Προφορικές Αφηγηματικές Δεξιότητες Μαθητών της Ά Δημοτικού μέσω της Αφηγηματικής Δομής. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 128-147

Taxitary, L., Kambanaros, M., Floros, G., Grohmann K., (2018). Early Language Development in a Bilingual Context: The Cypriot Adaptation of the MacArthur- Bates CDI.

Crosslinguistic Encounters in Language Acquisition: Typical and Atypical Development
Clevedon Multilingual Matters. <http://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/52294>

Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 195-216

Voniati, L., Tafiadis, D., Armostis, S., Kosma, E. & Chronopoulos, S. K. (n.d.). Number of Different Words in Cypriot-Greek-speaking toddlers: measuring lexical diversity

Voniati, L. (2015). School Based Speech and Language Therapists' Perceptions of MLU-w and Its Use. *Science Journal of Education*, 3(6), 119-125

Voniati, L. (2016). Mean Length of Utterance in Cypriot Greek-speaking Children. *Journal of Greek Linguistics*, 16, 117-140

Wittke, K., Mastegorge, A. M., Ozonoff, S., Rogers, S. J. & Naigles, L. R. (2017). Grammatical Language Impairment in Autism Spectrum Disorder: Exploring Language Phenotypes Beyond Standardized Testing. *Frontiers in Psychology*. Language Science. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00532

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). Νεοελληνική Γραμματική- Θεωρητικές Βάσεις & Περιγραφή, Θεσσαλονίκη, εκδ. Βάνιας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- 1) Εργαλείο συγκέντρωσης γλωσσικού δείγματος ήταν το Πρωτόκολλο Έρευνας για τα Προσωπικά Αφηγήματα το οποίο είναι το ακόλουθο:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΑ- ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

IALP CHILD LANGUAGE COMMITTEE

«Θα σου δείξω 6 ερωτήσεις και θα τις διαβασω φωναχτά μια μια. Καθε ερώτηση σου ζητάει να μου πεις μια ιστορία για κάτι που σου έχει συμβεί. Προσπάθησε να μου πεις όσα περισσότερα μπορείς για να καταλάβω πολύ καλά τι ακριβώς έχει συμβεί, αλλά δεν χρειάζεται αυτά που θα μου πεις να είναι τόσα πολλά .

Άκουσε την ερώτηση και σκέψου την κατάσταση για την οποία θα μου μιλήσεις. Όταν θα είσαι έτοιμος/η πες μου για να αρχίσω να **ηχογραφήω**. Πάρε όσο χρόνο χρειάζεσαι.»

Διάβασε τη σχετική ερώτηση, περίμενε. Αν το παιδί δυσκολεύεται να σκεφτεί κάτι τότε χρησιμοποίησε την παρότρυνση, μην περιμένεις πάρα πολύ, όχι περισσότερο από 10''.

Αν το παιδί απαντήσει στην παροτρυνση με ένα θέμα (πχ «ναι, κέρδισα ένα βραβείο, ο αδελφος μου είναι άτακτος κάποιες φορές») τότε χρησιμοποίησε τις παρακάτω παροτρύνσεις:

ΠΕΣ ΜΟΥ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΑΥΤΟ!

Προσπάθησε να χρησιμοποιήσεις μόνο το πρώτο σετ παροτρύνσεων , δείχνοντας ενδιαφέρον και ενθαρρύνοντας το παιδί με την εκφραση του προσώπου σου.

Χρησιμοποίησε επιπρόσθετες παροτρύνσεις αν το παιδί πει 1-2 προτασεις μόνο:

ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΜΟΥ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ?

ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΜΑΘΩ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΟΥ.

ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΜΟΥ ΠΕΙΣ?

ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΜΟΥ ΕΞΗΓΗΣΙΣ ΤΙ ΕΝΝΟΕΙΣ ΜΕ ΑΥΤΟ?

Μπορείς επίσης να χρησιμοποιήσεις επιπρόσθετες παροτρύνσεις για να ενθαρρύνεις το παιδί να συνεχίσει να αφηγείται. Να είσαι σίγουρος/η ότι οι παροτρύνσεις σου είναι ουδέτερες (όχι κατευθυντικές). Για παράδειγμα:

ΤΕΛΕΙΑ!!!!

ΠΟΛΥ ΕΜΔΙΑΦΕΡΟΝ!!!

ΩΩΩ! ΜΗ ΜΟΥ ΠΕΙΣ!!!!

ΣΙΓΟΥΡΕΨΟΥ ΟΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ 6 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ!!!

1. ΠΕΣ ΜΟΥ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ ΕΝΝΟΙΩΣΕΣ ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΟΣ/Η

Παρότρυνση: κάποια παιδιά μου είπαν για μια γιορτή, ή για κάποιες διακοπές με την οικογένει τους ή μια επίσκεψη που ηθελαν πολύ να κανουν

2. ΠΕΣ ΜΟΥ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ ΕΝΝΟΙΩΣΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΕΝΟΣ/Η ή ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ/Η. ΠΙΘΑΝΟΝ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ ΕΓΙΝΑΝ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΗΞΕΡΕΣ ΤΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ.

Παρότρυνση: για παράδειγμα κάποια παιδιά μου λένε για κάποια εργασία στο σχολείο ή για όταν επρεπε να μετακομίσουν

3. ΠΕΣ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ ΕΝΝΟΙΩΣΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΠΕΙΡΑΓΜΕΝΟΣ/Η ή ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η.

Παρότρυνση: κάποια μου λένα κάποια ιστορία για τα αδέρφια τους ή τους φίλους τους. Ή μερικές φορές για κάποιον συμμαθητή τους που πραγματικά τους θύμωσε ή τους πείραξε η συμπεριφορά του.

4. ΠΕΣ ΜΟΥ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΣΤΙΓΜΗ ΠΟΥ ΕΝΝΟΙΩΣΕΣ ΠΕΡΗΦΑΝΟΣ/Η ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ

Παρότρυνση: κάποια παιδιά μου λένε για κάποια φορά που ήταν πολύ ευγενικά με κάποιον ή για κάποτε που δούλεψαν σκληρά και κέρδισαν κάποιο βραβείο

5. ΠΕΣ ΜΟΥ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ ΕΙΧΕΣ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΤΟ ΛΥΣΕΙΣ. ΠΕΣ ΜΟΥ ΤΙ ΕΓΙΝΕ ΚΑΙ ΤΙ ΕΚΑΝΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟ ΛΥΣΕΙΣ

Πρότρυνση: καποιοι μου λένε που βοήθησαν κάποιον που ειχε ενα πρόβλημα ή που οι ίδιοι είχαν κάποιο πρόβλημα και επρεπε να σχεδιάσουν τη λύση του

6. ΠΕΣ ΜΟΥ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ ΣΥΝΕΒΗ ΚΑΤΙ ΣΕ ΣΕΝΑ ΚΑΙ ΠΟΥ ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

Παρότρυνση: κάποια παιδιά μου λένε για κάποια φορά που νίκησαν κάτι ή για κάτι που κατάφεραν στο σχολείο

1. Άδεια συμμετοχής των παιδιών από τους γονείς και συλλογή των δημογραφικών τους στοιχείων:

Δημογραφικά στοιχεία

A. Για το παιδί σας

Όνοματεπώνυμο του παιδιού	X	Ημερομηνία γέννησης:	
		Ηλικία:	
Φύλο του παιδιού		Χώρα γέννησης:	
Το παιδί σας είναι προνήπιο ή νήπιο;		Τόπος διαμονής:	
Θεωρείται ότι το σχολείο του παιδιού σας βρίσκεται σε περιοχή χαμηλού, μεσαίου ή υψηλού εισοδήματος; Κυκλώστε την απάντηση		Χαμηλό / Μεσαίο / Υψηλό	

Έχει λάβει προηγουμένως το παιδί σας ή λαμβάνει τώρα λογοθεραπεία; ΝΑΙ / ΟΧΙ

Αν ναι, ποιο είναι/ήταν το πρόβλημα; Έχει επιλυθεί;

Έχει λάβει το παιδί σας, ή λαμβάνει αυτή τη στιγμή εργοθεραπεία; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν είναι έτσι, παρακαλώ περιγράψτε τις ανησυχίες σας ή τους λόγους που παρακολουθεί συνεδρίες εργοθεραπείας.

Είδατε κάποια βελτίωση στο παιδί σας;

Έχει το παιδί σας αυτή τη στιγμή κάποια απώλεια ακοής; ΝΑΙ / ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε:

B. Για εσάς και την οικογένειά σας

Ποια είναι η συγγενική σχέση με το παιδί;

Είμαι ο/η _____

<p>Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που ολοκληρώσατε;</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Δημοτικό σχολείο<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο / Λύκειο<input type="checkbox"/> Επαγγελματική κατάρτιση<input type="checkbox"/> Πτυχίο<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακός τίτλος
<p>Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης οποιουδήποτε άλλου γονέα ή κηδεμόνα στο σπίτι; Αφήστε κενό εάν δεν ισχύει</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Δημοτικό σχολείο<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο / Λύκειο<input type="checkbox"/> Επαγγελματική κατάρτιση<input type="checkbox"/> Πτυχίο<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακός τίτλος
<p>Ποιο είναι το εισόδημα της οικογένειάς σας (σε σχέση με το μέσο όρο εισοδήματος στη χώρα σας)</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Πολύ χαμηλό<input type="checkbox"/> Χαμηλό<input type="checkbox"/> Στο μέσο όρο<input type="checkbox"/> Υψηλό<input type="checkbox"/> Πολύ υψηλό

Τροποποιημένη φόρμα συμπλήρωσης από το :

Ακούστε, έχουμε κάτι να πούμε!

Προσωπικές ιστορίες γεγονότων από παιδιά ηλικίας 10 ετών σε όλο τον κόσμο

Επικεφαλείς της ερευνητικής ομάδας:

I. Βογινδρούκας & E. Χελάς

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Υπογράφοντας παρακάτω, επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και έχω καταλάβει το πακέτο των πληροφοριών και ειδικότερα έχω σημειώσει ότι:

- Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα αυτή θα περιλαμβάνει μία συνεδρία με έναν νηπιαγωγό που ειδικεύεται στις *Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας* (στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος) και ότι θα γίνει ηχογράφηση της συνεδρίας και η καταγραφή αυτή θα χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση και την αντιγραφή των δεδομένων αξιολόγησης.
- Γνωρίζω ότι το όνομά του παιδιού μου θα αφαιρεθεί από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
- Κατανοώ ότι δεν θα υπάρξει άμεσο όφελος για εμένα ή το παιδί μου από τη συμμετοχή του παιδιού μου σε αυτήν την έρευνα.
- Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου και του παιδιού μου σε αυτήν την έρευνα είναι εθελοντική.
- Κατανοώ ότι είμαι ελεύθερος να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή κατά την διάρκεια του σταδίου της αξιολόγησης, χωρίς σχόλια ή ποινές.
- Συμφωνώ για το παιδί μου _____ να συμμετάσχει στην έρευνα.

Υπογραφή:

Ημερομηνία: __/__/2019

Όνοματεπώνυμο:

.....

Συγγένεια με το παιδί:

.....

2. Άδεια έγκρισης χορήγησης γλωσσικών τεστ στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ"

Θεσσαλονίκη, 12/2/2019

Αρ. πρωτοκόλλου: 14/12-2-2019

Από:

Π.Μ.Σ. στις ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΩΝ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Εγνατία 156, 54006,
Θεσσαλονίκη

Πληροφορίες Γραμματείας:
Δανηλίδου Αθηνά,
Κτίριο ΚΖ', 3ος όροφος, γραφείο
308

Email: csd@uom.edu.gr

Ωράριο Λειτουργίας:
Δευτέρα 11.00 - 15.00
Τρίτη 10.00 - 14.00
Πέμπτη 10.00 - 14.00

Θέμα:

Με το παρόν έγγραφο σας ενημερώνουμε ότι η κυρία Ελευθερία Γεωργιάδου (ΑΗ399965) βρίσκεται χρονολογικά στο Δ' εξάμηνο φοίτησης στο Π.Μ.Σ «Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας» και θα εκπονήσει την Πρακτική της Άσκηση (130 ώρες) στο 6^ο Νηπιαγωγείο Δράμας κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019 με επιβλέπουσα την κυρία Κούλκα Γεωργία.

Η φοιτήτρια σε συνεργασία με τον/την επόπτη/τρια της Διπλωματικής εργασίας της θα χρειαστεί να χορηγήσει στα παιδιά γλωσσικά τεστ και οι απαντήσεις των παιδιών θα ηχογραφηθούν, ώστε να αξιολογηθούν αργότερα τα αποτελέσματά τους

Παρακαλώ την χορήγηση άδειας πραγματοποίησης έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας.

Η Διευθύντρια του

Π.Μ.Σ. Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας

Ιωάννα Παπαβασιλείου



Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εγνατία 156, 54006, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

3. Πίνακες με διάφορα στατιστικά δεδομένα.

Πίνακας 12 Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα ανά ομάδα διαταραχών

Μορφωτικό επίπεδο γονέα ^ διαταραχή Crosstabulation

Count			διαταραχή		Total
Ομάδα			LI	TD	
παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	Μορφωτικό επίπεδο γονέα	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	2		2
		Ι.Ε.Κ.	3		3
	Total		5		5
παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου	Μορφωτικό επίπεδο γονέα	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		2	2
		Ι.Ε.Κ.		1	1
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση		2	2
	Total			5	5
παιδιά τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού	Μορφωτικό επίπεδο γονέα	Ι.Ε.Κ.		2	2
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση		2	2
		Μεταπτυχιακό		1	1
	Total			5	5

Πίνακας 13 Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ νηπιαγωγείου

Group Statistics

	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
δείκτης MLU	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	3,116	,5255	,2350
	παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου	5	4,044	,6644	,2971
εκφορές TNU	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	38,80	9,884	4,420
	παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου	5	38,60	5,030	2,249
Σύνολο λέξεων TNW	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	123,80	50,162	22,433
	παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου	5	158,40	41,956	18,763
Διαφορετικές λέξεις NDW	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	68,60	20,379	9,114
	παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου	5	83,80	17,283	7,729

Πίνακας 14 : t-test για Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ νηπιαγωγείου

		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
δείκτης MLU	Equal variances assumed	,331	,581	-2,449	8	,040	-,9277	,3788	-1,8013
	Equal variances not assumed			-2,449	7,597	,042	-,9277	,3788	-1,8094
εκφορές TNU	Equal variances assumed	1,207	,304	,040	8	,969	,200	4,960	-11,237
	Equal variances not assumed			,040	5,941	,969	,200	4,960	-11,965

		,010	,924	-1,183	8	,271	-34,600	29,246	-102,040
	Equal variances assumed								
Σύνολο λέξεων TNW				-1,183	7,758	,272	-34,600	29,246	-102,409
	Equal variances not assumed								
		,022	,886	-1,272	8	,239	-15,200	11,950	-42,757
	Equal variances assumed								
Διαφορετικές λέξεις NDW				-1,272	7,792	,240	-15,200	11,950	-42,885
	Equal variances not assumed								

Πίνακας 15 Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ παιδικού σταθμού

Group Statistics					
	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
δείκτης MLU	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	3,116	,5255	,2350
	παιδιά τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού	5	3,557	,2794	,1250
εκφορές TNU	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	38,80	9,884	4,420
	παιδιά τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού	5	33,40	5,413	2,421
Σύνολο λέξεων TNW	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	123,80	50,162	22,433
	παιδιά τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού	5	119,20	24,325	10,878
Διαφορετικές λέξεις NDW	παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	5	68,60	20,379	9,114

παιδιά τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού	5	59,60	17,329	7,750
--	---	-------	--------	-------

Πίνακας 16 t-test για σύγκριση ΓΔ-ΤΑ παιδικού σταθμού

		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
δείκτης MLU	Equal variances assumed	2,299	,168	-1,657	8	,136	-,4411	,2662	-1,0549	,1727
	Equal variances not assumed			-1,657	6,094	,148	-,4411	,2662	-1,0900	,2077
εκφορές TNU	Equal variances assumed	,935	,362	1,071	8	,315	5,400	5,040	-6,222	17,022
	Equal variances not assumed			1,071	6,201	,324	5,400	5,040	-6,836	17,636
Σύνολο λέξεων TNW	Equal variances assumed	1,007	,345	,185	8	,858	4,600	24,932	-52,892	62,092
	Equal variances not assumed			,185	5,783	,860	4,600	24,932	-56,965	66,165
Διαφορετικές λέξεις NDW	Equal variances assumed	,000	1,000	,752	8	,473	9,000	11,963	-18,587	36,587
	Equal variances not assumed			,752	7,799	,474	9,000	11,963	-18,712	36,712

Πίνακας 17 t –test για Σύγκριση ΓΔ-ΤΑ συνολικά

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
δείκτης MLU	Equal variances assumed	,016	,901	-2,319	13	,037	-,6844	,2951	-1,3220	-,0468
	Equal variances not assumed			-2,349	8,377	,045	-,6844	,2914	-1,3511	-,0177
εκφορές TNU	Equal variances assumed	,721	,411	,708	13	,491	2,800	3,952	-5,738	11,338
	Equal variances not assumed			,587	5,344	,581	2,800	4,766	-9,219	14,819
Σύνολο λέξεων TNW	Equal variances assumed	,003	,957	-,647	13	,529	-15,000	23,195	-65,111	35,111
	Equal variances not assumed			-,588	6,438	,576	-15,000	25,504	-76,392	46,392
Διαφορετικές λέξεις NDW	Equal variances assumed	,209	,655	-,275	13	,788	-3,100	11,288	-27,486	21,286
	Equal variances not assumed			-,276	8,223	,789	-3,100	11,223	-28,858	22,658

Πίνακας 18 MLU ανάμεσα σε ΤΑν & ΤΑπ ΔΕΝ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means			95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
δείκτης MLU	Equal variances assumed	3.626	.093	1.510	8	.170	.4866	.3223	-.2567	1.2299	
	Equal variances not assumed			1.510	5.372	.188	.4866	.3223	-.3250	1.2982	

Πίνακας 19 Ανάμεσα στα ποσοστά ουσιαστικών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία από τις 3 ομάδες (Φαίνεται ότι τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές χρησιμοποιούν λιγότερα ουσιαστικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Η διαφορά στη χρήση των ουσιαστικών μεταξύ των παιδιών με διαταραχές και των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t = -1.913$, n.s.)).

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
Ποσοστό Ουσιαστικών	Equal variances assumed	,373	,558	-1,913	8	,092	-6,94161	3,62927	-15,31072	1,42750
	Equal variances not assumed			-1,913	7,495	,095	-6,94161	3,62927	-15,40990	1,52668

Πίνακας 20 Μέρη του λόγου για κάθε παιδί με Γλωσσική Διαταραχή (ποσοστά)

Διαταραχή	ρήματα	ουσιαστικά	άρθρα	επίθετα	επιρρήματα	αντωνυμίες	κειμενικά είδη	άλλα
ΔΑΦ1	40,54	8,11	10,81	2,70	5,41	5,41	21,62	5,41
ΔΑΦ2	28,79	19,70	10,61	9,09	,00	9,09	13,64	4,55
ΔΑΦ3	27,17	25,00	7,61	4,35	5,43	4,35	20,65	5,43
Κοχλιακό	26,58	20,25	11,39	6,33	12,66	3,80	15,19	3,80
Α.Γ.Δ.	21,74	14,49	14,49	2,90	10,14	7,25	21,74	7,25