

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: « ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»**

**TITLE: «PRAGMATIC ABILITIES IN
CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING
DISABILITIES»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΓΙΑΝΝΙΑ ΣΩΤΗΡΙΑ

ΧΑΛΚΙΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ: κα ΖΑΡΟΚΑΝΕΛΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, PhD.

ΠΑΤΡΑ, 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
SUMMARY.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.	
1.1 Εισαγωγή.....	8
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	9
1.3 Σημαντικότητα της έρευνας.....	9
1.4 Διευκρίνιση επιστημονικών όρων.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
2.1 Ορισμός της πραγματολογίας-προϋποθέσεις χρήσης της γλώσσας.....	13
2.2. Ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	15
2.2.1 Ανάπτυξη προγλωσσικής πραγματολογικής ικανότητας.....	15
2.2.2. Ανάπτυξη λεκτικής πραγματολογικής ικανότητας.....	15
2.2.3 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης.....	16
2.3 Ορισμός κυριολεκτικού- μεταφορικού λόγου.....	19
2.4 Είδη μεταφορικού λόγου.....	20
2.4.1 Είδη ιδιωτισμών.....	21
2.4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των ιδιωτισμών.....	21
2.5 Ανάπτυξη μεταφορικού λόγου.....	22
2.6 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	23
2.6.1 Επιπολασμός στον γενικό πληθυσμός και γενικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών.....	23
2.6.2 Πιθανές αιτίες.....	25
2.6.3 Ενδείξεις στην προσχολική ηλικία.....	27
2.6.4 Γενικά χαρακτηριστικά στην σχολική ηλικία.....	28
2.6.5 Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες.....	29

2.7 Ορισμός και χαρακτηριστικά της δυσλεξίας.....	29
2.7.1. Είδη Δυσλεξίας.....	31
2.7.2 Ακαδημαϊκές δυσκολίες στη δυσλεξία.....	31
2.7.3 Γλωσσικά ελλείμματα στον προφορικό λόγο στη δυσλεξία.....	32
2.7.4 Γνωστικά ελλείμματα στη δυσλεξία.....	33
2.7.5. Πραγματολογικά ελλείμματα στη δυσλεξία.....	33
2.7.6. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στη δυσλεξία.....	33
2.8 Ορισμός και χαρακτηριστικά της δυσαναγνωσίας.....	33
2.9 Ελλείμματα στον προφορικό λόγο στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Συμμετέχοντες.....	38
3.2 Ηθική και Δεοντολογία στην εκπαιδευτική έρευνα.....	38
3.3 Αξιολογητικά εργαλεία μέτρησης.....	39
3.4 Πιλοτική μελέτη.....	41
3.5 Διαδικασία έρευνας.....	41
3.6 Σχεδιασμός και στατιστική ανάλυση έρευνας.....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	43
4.2 Σύγκριση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με τα παιδιά τυπική ανάπτυξης.....	43
4.2.1 Σύγκριση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο DELV.....	44
4.2.2 Σύγκριση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο μεταφορικό λόγο.....	47
4.3 Ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων.....	48
4.4 Παρατηρήσεις	49

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	51
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ.....	53
6.1 Περιορισμοί – Προτάσεις.....	53
6.2 Παράρτημα.....	54
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επικοινωνία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ικανότητες της ανθρώπινης φύσης. Είναι μια δεξιότητα απαραίτητη για τον άνθρωπο και η κατάκτηση της συντελείται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Ενώ οι επικοινωνιακές ικανότητες λοιπόν, αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, από την άλλη οι πραγματολογικές ικανότητες αναπτύσσονται έως την ενηλικιότητα (18 έτη περίπου). Σύμφωνα με την Adams (2004), από την γέννηση ακόμη τα παιδιά βελτιώνουν τις πραγματολογικές τους ικανότητες. Αργότερα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, κατακτούν όλο και περισσότερες λειτουργίες της χρήσης της γλώσσας, χρησιμοποιούν χειρονομίες, εκφράσεις, κατανοούν και χρησιμοποιούν μέρη του λόγου που δεν είναι εμφανή όπως οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις, οι σαρκασμοί και τα ανέκδοτα. Επίσης, οι διαφορετικοί ομιλητές μαθαίνουν να προσαρμόζουν την γλώσσα ανάλογα με τους εκάστοτε συνομιλητές και το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Πολλές φορές όμως τα παραπάνω αποτελούν πρόκληση για τα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες. Οι πραγματολογικές δεξιότητες και κατά συνέπεια η επικοινωνιακή λειτουργία κάποιες φορές διαταράσσονται, ειδικά σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο άνθρωπος αντιμετωπίζει γνωστικά ελλείμματα ή γλωσσικές διαταραχές στα άλλα υποσυστήματα του λόγου (μορφή και περιεχόμενο). Σε αυτές τις περιπτώσεις συγκαταλέγονται και οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές.

Στην παρούσα έρευνα, αντικείμενο μελέτης αποτελεί αν όντως τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην χρήση της γλώσσας γενικά, καθώς και πιο ειδικά στην κατανόηση της μεταφορική χρήση της γλώσσας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους όσους με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνέβαλαν στην εκπόνηση και ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Πρωτίστως, ευχαριστούμε ιδιαίτερα την ακαδημαϊκή υπότροφο του τμήματος λογοθεραπείας, κ. Ζαροκανέλλου Βασιλική γιατί ανέλαβε την εποπτεία μας και μας καθοδήγησε στο ερευνητικό και συγγραφικό κομμάτι αυτής της εργασίας, δίνοντας μας πολύτιμες συμβουλές, μεταδίδοντας εμπειρία και γνώσεις. Το ενδιαφέρον της και η συνεχής αναζήτηση της υπήρξαν αρωγοί τόσο στην εύρεση του θέματος της εργασίας αυτής, όσο και για την ολοκλήρωση της. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα και τους γονείς τους που μας επέτρεψαν να πραγματοποιήσουμε αυτήν την μελέτη για την υπομονή και την άριστη συνεργασία που είχαμε μαζί τους. Επιπλέον, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στις λογοθεραπεύτριες κα Μανωλίτση Μαρία και κα Φατούρου Χριστίνα που μας δέχθηκαν στα γραφεία τους και μας βοήθησαν στην εύρεση κάποιων εκ των περιστατικών. Τέλος, οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μας που μας στήριξαν ανελλιπώς τα καθ' όλη της διάρκεια της φοίτησης μας στο τμήμα της λογοθεραπείας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) είναι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, δηλαδή των ικανοτήτων μάθησης (ICD -10), που επηρεάζουν την ζωή του ατόμου από την προσχολική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Τα συμπτώματα συνήθως αφορούν διαταραχές γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής, σχολικών ικανοτήτων, είναι εμφανή ως επί το πλείστον κατά την σχολική πορεία του ατόμου, επηρεάζοντας πολλές φορές και τις πραγματολογικές του ικανότητες. Η πραγματολογία αφορά την κατάλληλη χρήση της γλώσσας και περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η συσχέτιση της αντίληψης του κάθε ατόμου με την ερμηνεία των γλωσσικών εκφράσεων του συνομιλητή, οι διαφορετικοί τρόποι αντίληψης και χρήσης της γλώσσας, ο τρόπος που επηρεάζονται και διαμορφώνονται οι γλωσσικές εκφράσεις ανάλογα με τη σχέση ακροατών και συνομιλητών (Νικολόπουλος, 2008). Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είτε λόγω μειωμένου λεξιλογίου ή δυσκολιών λεξικής ανάκλησης ή εργαζόμενης μνήμης είτε εξαιτίας άλλων λόγων, παρουσιάζουν πραγματολογικές δυσκολίες και δυσκολίες κατανόησης και χρήσης του μεταφορικού λόγου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με τις πραγματολογικές τους ικανότητες και την κατανόηση του μεταφορικού λόγου. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο ομάδες παιδιών με 18 παιδιά έκαστη, εκ των οποίων 12 ήταν αγόρια και 6 κορίτσια, ηλικίας 6,7 έως 10,0 ετών. Η μία ομάδα περιελάμβανε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με γνωματεύσεις που τους παρείχαν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), χωρίς καμία άλλη συνυπάρχουσα διαταραχή και η άλλη ομάδα ήταν παιδιά τυπικής ανάπτυξης με βάση τον εκπαιδευτικό τους φάκελο και τον εκπαιδευτικό της τάξης τους. Για την εκπόνηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκε το *Raven's Standard Progressive Matrices (Raven's Test)*, το οποίο εξετάζει τη μη-λεκτική νοημοσύνη παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως δώδεκα ετών, ο πραγματολογικός τομέας του *Diagnostic Evaluation of Language (DELV)* το οποίο εξετάζει την χρήση της γλώσσας και το πρωτόκολλο "Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου" το οποίο αξιολογεί την κατανόηση του μεταφορικού λόγου. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.00. Οι δύο ομάδες ήταν παρόμοιες ως προς το φύλο, την ηλικία και την μη-λεκτική νοημοσύνη. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσίαζαν σημαντικά ελλείμματα και στα τρία μέρη του DELV TEST, καθώς και στην Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους. Ωστόσο δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά στις δοκιμασίες διαφανών και αδιαφανών παρομοιωδών φράσεων και παροιμιών του πρωτοκόλλου. Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν πραγματολογικές δυσκολίες.

Λέξεις-Κλειδιά: ΕΜΔ, δυσλεξία, δυσαναγνωσία, πραγματολογία, μεταφορικός λόγος, DELV, Raven's test

ABSTRACT

Specific Learning Difficulties (SLD) are special developmental disorders of schooling skills, ie learning abilities (ICD-10), which affect the life of a person from pre-school years to adulthood. Symptoms usually involve deficits in writing, reading, numeracy, academic abilities, and are mostly visible in the person's school course, often influencing his or her pragmatic abilities. Pragmatic abilities refer to the appropriate use of language and include skills such as the association of each person's perception with the interpretation of the linguistic expressions of the interlocutor, the different ways of perceiving and using the language, the way in which language expressions are influenced and shaped according to the relationship between listeners and interlocutors (Nikolopoulos, 2008). Children with specific learning difficulties due either to reduced vocabulary or to word retrieval problems or working memory difficulties or due to other reasons present pragmatic deficits and difficulties in understanding of figurative language. The aim of the present study was to compare the pragmatic skills and the understanding of figurative language between children with specific learning difficulties and typically developing peers. Two groups of children with 18 children each, participated in the study. In each group 12 children were boys and 6 girls. All children were aged 6.7 to 10.0 years old. The experimental group included pupils with Specific Learning Difficulties. Each and every participant of the experimental group had a formal diagnosis for specific learning difficulty (dyslexia or specific reading disorder) provided by the Centers for Differential Diagnosis and Support without any other co-existing neurodevelopmental disorder. The control group were typically developing children according to their teacher and their educational record. Greek version of Raven's Standard Progressive Matrices (Sideridis et al., 2015), which assess non-verbal intelligence, the pragmatic domain of Diagnostic Evaluation of Language (DELV), which examines the use of language and a protocole that assesses the understanding of Figurative Language were administered in an individual 30 minute to 50 minute session. For the statistical analysis the statistical program SPSS 22.00 was used. The two groups were similar in gender, age and non-verbal intelligence. Children with specific learning difficulties had significant more deficits in all three parts of the DELV TEST, as well as in the understanding of Figurative language as compared to neurotypical peers. However, the abilities of the two groups were equal in the understanding of transparent and opaque metaphors. In conclusion, children with Specific Learning Difficulties present pragmatic deficits.

Key-words: Specific learning disabilities, dyslexia, specific reading disorder, pragmatics, figurative speech, DELV, Raven's test

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά στο σχολικό περιβάλλον και προσδιορίζει τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής στην εκπαίδευση. Τα αναφερόμενα ποσοστά επικράτησης των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι 10% έως 15% μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlo, 2004). Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στους ειδικούς σχετικά με το θέμα. Αυτό από την μία οφείλεται στην πολυμορφία της αιτιολογίας και σοβαρότητας των Μαθησιακών Δυσκολιών και από την άλλη στην εμπλοκή επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων και κατευθύνσεων.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, καθώς η ανάγνωση είναι μια περίπλοκη γνωστική δραστηριότητα. Τα παιδιά αυτά σύμφωνα με τους Gustafson, Fälth, Svensson, Tjus, και Heimann, (2011), μπορούν να παρουσιάσουν διαφορετικά προβλήματα ανάγνωσης: προβλήματα αποκωδικοποίησης, προβλήματα κατανόησης ή και τα δύο και χαρακτηρίζονται από διαταραχές στην ανάγνωση λέξεων, στην κατανόηση του κειμένου και στην ευχέρεια της ανάγνωσης όπως αναφέρουν οι Willcutt και Pennington, (2000). (Helland, Posserud., Helland, Heimann, & Lundervold, 2012)

Στην παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Specific Learning Disabilities) για να ορίσουμε τα προβλήματα αυτά σε σχέση με τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών αυτών.

Η πραγματολογία, δηλαδή η χρήση της γλώσσας, είναι ένας σημαντικός γλωσσικός τομέας που επηρεάζει την επικοινωνία και που φαίνεται να παρουσιάζει ελλείμματα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι πραγματολογικές δεξιότητες είναι οι γλωσσικές ικανότητες που εφαρμόζουν και ερμηνεύουν κατάλληλα τη γλώσσα στο περιβάλλον τους σύμφωνα με την Bishop (1997). Σύμφωνα με τους Dockrell και McShane, (1993), και Landa, (2000) σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις απαιτούνται πραγματολογικές ικανότητες τόσο για την κατανόηση όσο και για την έκφραση των εννοιών της ομιλίας (Lam & Ho, 2014). Αυτή η ευελιξία ενισχύει την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας για την επικοινωνία με διαφορετικά περιεχόμενα και έννοιες, μέσω διαφόρων μορφών όπως η μη λεκτική επικοινωνία, η προφορική και η γραπτή γλώσσα. Η εκτίμηση της πραγματολογίας της προφορική γλώσσα αποτελεί κεντρικό ζήτημα στην αξιολόγηση των παιδιών με προβλήματα επικοινωνίας και μαθησιακές διαταραχές. Η έλλειψη των πραγματολογικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων δηλαδή έκφρασης και ερμηνείας της γλώσσας με το κατάλληλο περιβάλλον είναι πιθανόν να επηρεάσει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων.

Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε τις πραγματολογικές ικανότητες και την κατανόηση του μεταφορικού λόγου σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ηλικίας 7 έως 10 ετών και να συγκρίνουμε την επίδοσή τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός παρόμοιων ερευνών σχετικά με τις πραγματολογικές ικανότητες ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και έτσι επιδιώκεται η διερεύνηση της ύπαρξης τέτοιων δυσκολιών προκειμένου να κατανοηθούν και κατά συνέπεια να βελτιωθούν οι τυχόν αδύναμες δεξιότητες των παιδιών αυτών.

Έτσι, το πρώτο μέρος της μελέτης μας είναι θεωρητικό και αφορά τον προσδιορισμό και την ανάλυση των κύριων όρων της, όπως έχουν αναφερθεί από ερευνητές. Αναλύεται αρχικά η πραγματολογική ανάπτυξη στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σχολικής ηλικίας, στη συνέχεια περιγράφεται ο μεταφορικός λόγος και οι κύριες μορφές του και τέλος ορίζονται και περιγράφονται οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η δυσλεξία και η δυσαναγνωσία και αναφέρονται τα γλωσσικά ελλείμματα που παρουσιάζονται σε αυτές τις διαταραχές. Το δεύτερο μέρος αφορά το ερευνητικό κομμάτι, όπου και αναφέρεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε καθώς και τα αξιολογητικά εργαλεία, Raven, DELV και πρωτόκολλο “Δοκιμασία αξιολόγησης μεταφορικής χρήσης λόγου”, που χρησιμοποιήθηκαν σε μία ομάδα παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και σε μία ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας και νοητικού επιπέδου και τέλος παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της.

1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθούν οι πραγματολογικές ικανότητες, καθώς και η κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ηλικίας 7-10 ετών και να συγκριθεί η επίδοσή τους σε σχέση με τους νευροτυπικούς συνομηλίκους.

Οι υποθέσεις της έρευνας μας είναι :

- Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα έχουν υψηλότερη επίδοση στις πραγματολογικές ικανότητες από τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

α) Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα έχουν υψηλότερη επίδοση στις δοκιμασίες του DELV από τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

β) Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα έχουν υψηλότερη επίδοση στις δοκιμασίες του πρωτοκόλλου από τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

1.3 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις πραγματολογικές ικανότητες και την κατανόηση του μεταφορικού λόγου των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ηλικίας 7-10 ετών σε σύγκριση με παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης με την χορήγηση δομημένων δοκιμασιών.

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίνεται ως σημαντική, καθώς διαπιστώθηκε έλλειψη παρόμοιων ερευνών που αφορά τις πραγματολογικές ικανότητες στον πληθυσμό των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην Ελληνική υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που ερευνούν την πραγματολογία σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Συμφώνα με τους Βογινδρούκας (2002), Νησιώτη, (1994), παρατηρήθηκε μειωμένη χρήση φράσεων μεταφορικού λόγου στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που όμως

υποστηρίχθηκε ότι δεν οφείλεται σε αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα των παιδιών του δείγματος της έρευνας, αλλά στο ότι τα παιδιά δεν ακούν συχνά αυτές τις φράσεις προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους (Νικολόπουλος, 2008). Ωστόσο στην Ελληνική δεν υπάρχουν μελέτες που να ερευνούν την πραγματολογία σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο θεωρητικό μέρος αναφέρονται τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας οι οποίες επισημαίνουν τις δυσκολίες του πραγματολογικού τομέα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας με Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές.

Επίσης, όσον αφορά τον μεταφορικό λόγο, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στο να εξηγήσουν την μεταφορική γλώσσα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Seidenberg & Bernstein, 1986, Abrahamsen & Sprouse, 1995). Επίσης, σύμφωνα με ερευνητές, στα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται δυσκολία και στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου (Seidenberg & Bernstein 1986, Baechle & Lian 1990, Lee & Kamhi 1990, Secord & Wiig 1993). Ακόμα, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερες επιδόσεις στις μεταφορές, σε σχέση με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Seidenberg & Bernstein 1986, Lee & Kamhi 1990, Mashal & Kasirer, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Lazar, (1996), οι μεταφορικές έννοιες προσδιορίζονται από τον πολιτισμό της εκάστοτε κοινωνίας. Τα είδη της μεταφορικής γλώσσας που χρησιμοποιούμε προέρχονται από τις υποκείμενες αξίες του κάθε πολιτισμού ή κοινωνίας και μια καλά κατανοητή μεταφορά σε μια κουλτούρα μπορεί να έχει εντελώς διαφορετικές έννοιες σε ένα άλλο μέρος του κόσμου.

Εάν, η ερευνητική μας εργασία αναδείξει αποκλίσεις των πραγματολογικών ικανοτήτων μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές θα μπορούσε αυτό να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα πάνω στο ζήτημα.

1.4 ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

Δυσλεξία

“Η δυσλεξία είναι μια Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από κακές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες οφείλονται τυπικά σε ένα έλλειμμα στη φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας που συχνά είναι απροσδόκητο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση της ανάγνωσης και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης που μπορεί να παρεμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των βασικών γνώσεων” (Definition of Dyslexia, IDA, 2002)

Δυσαναγνωσία

Η Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης (F81.0) αφορά ειδικές και σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης, οι οποίες δεν οφείλονται στην νοητική ηλικία ή σε

δυσκολίες οπτικής ή ακουστικής οξύτητας ή σε ανεπαρκείς ευκαιρίες μάθησης. Οι δραστηριότητες που προϋποθέτουν ανάγνωση επηρεάζονται συνολικά, και συγκεκριμένα τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου, στην αναγνώριση λέξεων στο κείμενο και στην κατανόηση του κειμένου που γίνεται η ανάγνωση (ICD-10).

Πραγματολογία

Σύμφωνα με τους Mc Tear & Conti-Ramsden, 1992 , πραγματολογία είναι η χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση (Νικολόπουλος , 2008).

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται ευρέως στην σχολική καθημερινότητα και αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει ένας μαθητής στην σχολική τάξη. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των συνολικών ικανοτήτων, δηλαδή των ικανοτήτων μάθησης, οι οποίες διακρίνονται σε 6 κατηγορίες:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης,
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων,
- Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη αλλιώς (ICD-10)

Ιδιωματική γλώσσα

Ως ιδιωματική ή μεταφορική γλώσσα ορίζεται η χρήση και κατανόηση των μη κυριολεκτικών εκφράσεων της γλώσσας και περιλαμβάνει ποικίλες μορφές, με κυριότερες τις μεταφορές, τις παρομοιώσεις, και τους ιδιωματισμούς. Κατά την ιδιωματική γλώσσα, οι λέξεις δηλώνονται με μεταφορικό νόημα για να δηλώσουν μία έννοια διαφορετική από την πραγματική. Στην μεταφορική γλώσσα οι λέξεις ξεπερνούν την κυριολεκτική σημασία και δηλώνουν ένα νέο χαρακτηριστικό για ένα θέμα (Fussell, S. & Moss, M.,1998).

Μεταφορά

Σύμφωνα με τον King (2000), η μεταφορά είναι η αλληγορική φράση που περιγράφει μία έννοια χρησιμοποιώντας μία αναλογία με μία άλλη εντελώς διαφορετική (Leah, C. 2012). Η μεταφορά χρησιμοποιείται για να συγκριθούν δύο ανόμοιες έννοιες, τα “σύμβολα” ώστε τα χαρακτηριστικά της μίας να αποδοθούν στην άλλη. Εστιάζει στα σημαντικά σημεία προς σύγκριση και φανερώνει πώς επηρεάζει η μία τα χαρακτηριστικά της άλλης ώστε να δωθεί και να τονιστεί ένα ειδικό νόημα.

Παρομοίωση

Η παρομοίωση είναι η φράση που συγκρίνει ή προσομοιάζει ένα «σύμβολο» με ένα άλλο πιο γνωστό, το οποίο κατέχει σε μέγιστο βαθμό το χαρακτηριστικό γνώρισμα που θέλουμε να αποδοθεί και να τονιστεί στο πρώτο. Οι παρομοιώσεις είναι σχετικά απλές συντακτικά και σημασιολογικά και γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από άλλες μορφές μεταφορικού λόγου. Χαρακτηριστικό τους είναι η χρήση λέξεων που δηλώνουν σύγκριση ή ομοιότητα: σαν, όπως, όμοιος, και άλλα.

Ιδιωτισμός

Ιδιωτισμός είναι μία μεταφορική λεξικολογική φράση, παγιωμένη συντακτικά (Sahlén, B. & Reuterskiöld Wagner C., 1999) , την οποία είναι δύσκολο να κατανοήσουμε αν το νόημα της δεν προέρχεται από τη σημασία των συστατικών του. Είναι σταθερές, παγιωμένες έννοιες λόγω χρόνιας χρήσης τους και για αυτό θεωρείται ένα από τα πιο γνωστά χρησιμοποιούμενα μέσα μεταφορικής γλώσσας στην καθημερινότητα. Ο ιδιωτισμός περιέχει σταθερή δομή και νόημα και επηρεάζει τη γλώσσα, την ανάγνωση και την κοινωνική επικοινωνία.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Ορισμός της πραγματολογίας-προϋποθέσεις χρήσης της γλώσσας

Σύμφωνα με τους McTear και Contiramsden, (1992) ο όρος πραγματολογία αναφέρεται στην χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση (Νικολόπουλος, 2008). Για τη σωστή χρήση του λόγου είναι απαραίτητο το άτομο να έχει πραγματολογικές δεξιότητες ώστε η επικοινωνιακή πράξη να είναι αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τον Austin (1962) ένα άτομο παράγει μια φράση για να επικοινωνήσει, με βάση τη θεωρία των πράξεων (speech acts). Ο Austin διέκρινε τρεις κατηγορίες λεκτικών πράξεων:

1. Η εκφωνητική πράξη (locutionary act), που αποτελείται από τη φράση και κατά συνέπεια από τις λέξεις που χρησιμοποιεί το άτομο προκειμένου να μεταδώσει το επιθυμητό μήνυμα στον συνομιλητή του, δηλαδή αποτελείται από την φυσική παραγωγή ήχων χωρίς να υπάρχει επικοινωνιακή πρόθεση. Οι φράσεις αυτές μεταδίδουν το νόημα που επιθυμεί ο πομπός ώστε η επικοινωνία να γίνει λειτουργική και διέπονται από φωνολογικούς, μορφοσυντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες.
2. Η προσλεκτική πράξη (illocutionary action) που αφορά την επικοινωνιακή πρόθεση των επικοινωνιακών εταίρων. Οι εκφράσεις του ατόμου επιτελούν μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία, συνοδευόμενες με τα μη λεκτικά και τα παραλεκτικά στοιχεία όπως οι εκφράσεις του προσώπου και ο επιτονισμός των φράσεων αντίστοιχα, τα οποία θα κάνουν πιο κατανοητό το λεκτικό μήνυμα.
3. Η διαλεκτική πράξη (prelocutionary act), που αφορά την κατανόηση του μηνύματος από τον ακροατή και την ανάλογη ανταπόκριση του. Η ενσυναίσθηση είναι σημαντικό κομμάτι για την επιτυχή επικοινωνία (Νικολόπουλος, 2008).

Όταν δεν υπάρχουν αναπτυγμένες πραγματολογικές ικανότητες τότε δεν μπορεί να υπάρξει πλήρης επικοινωνία, σωστή κατανόηση και χρήση της μεταφορικής γλώσσας. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες περιορίζονται λόγω ανικανότητας κατανόησης των λεξικών και μη λεξικών συμφραζόμενων. Έτσι, σαν αποτέλεσμα μειώνεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση που θα μπορούσε να επιτευχθεί με τους συνομιλητές.

Για την κατανόηση της γλωσσικής επικοινωνίας είναι απαραίτητη η γλωσσική πραγματολογία. Σαφώς για την επιτυχημένη επικοινωνιακή αλληλεπίδραση πρέπει το άτομο να έχει πραγματολογικές ικανότητες.

Αρχικά, είναι απαραίτητη η πρόθεση για επικοινωνία ώστε το άτομο να συμμετάσχει σε μια κατάσταση που θα του επιτρέψει να επικοινωνήσει για κάποιο σκοπό. Να μεταφέρει ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, να πληροφορήσει, να σχολιάσει και να διαπραγματευτεί. Όμως, για τη πραγματοποίηση των παραπάνω πρέπει να υπάρχουν λεκτικά, μη λεκτικά και παραλεκτικά στοιχεία (Βογιδρούκας, 2008). Τέτοια στοιχεία αφορούν την

καλή βλεμματική επαφή, την σωστή εναλλαγή σειράς των συνομιλητών, την κατανόηση και σωστή χρήση των εκφράσεων του προσώπου, την στάση του σώματος, τις χειρονομίες, τον επιτονισμό, της παύσεις της ομιλίας, το ύφος, την χροιά και την ένταση της φωνής, την ταχύτητα της ομιλίας καθώς και καλές γλωσσικές ικανότητες που αφορούν την φωνολογία, την γραμματική, το συντακτικό και τη σημασιολογία.

Επιπλέον, αναπόσπαστο κομμάτι των πραγματολογικών δεξιοτήτων είναι οι δεξιότητες για συζήτηση και διάλογο, όπως η εισαγωγή του θέματος, η διατήρηση και η διόρθωση και η ικανότητα για διευκρίνηση των μη κατανοητών σημείων. Επίσης, σημαντική είναι η αλληλεπίδραση των συνομιλητών. Σε αυτό το κομμάτι απαιτείται η δεξιότητα της ενσυναίσθησης, η κατανόηση του νοητικού υποβάθρου των συνομιλητών, η γνώση των ενδιαφερόντων τους, της ηλικίας τους, του μορφωτικού επιπέδου.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία προσαρμόζεται ο τρόπος μετάδοσης των πληροφοριών όσον αφορά το περιεχόμενο αλλά και τη γλωσσική δομή των φράσεων καθώς επίσης και τους κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες που διέπουν την δεδομένη στιγμή την επικοινωνιακή κατάσταση.

Τελευταίο σημαντικό κομμάτι της πραγματολογικής ικανότητας είναι το επικοινωνιακό πλαίσιο. Το συγκεκριμένο κομμάτι αφορά τόσο την θέση και το ρόλο των επικοινωνιακών εταίρων όσο και το φυσικό περιβάλλον και τη χρονική στιγμή που συμβαίνει η επικοινωνιακή κατάσταση. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι προσαρμόζεται ο τρόπος έκφρασης με βάση τις πραγματολογικές ικανότητες ανάλογα με την θέση μας και τον χώρο αφού δεν είναι όλοι οι χώροι κατάλληλοι για όλες επικοινωνιακές καταστάσεις (Νικολόπουλος, 2008).

Ακόμη ένα σημείο των πραγματολογικών δεξιοτήτων, σημαντικό στη χρήση της γλώσσας, είναι η γνώση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων της εκάστοτε κοινωνίας (Νικολόπουλος, 2008).

Θεμελιώδης ικανότητα για την ανάπτυξη των κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί η Θεωρία του Νου, (Theory Of Mind, TOM) σύμφωνα με τους Premack και Woodruff (1978) (Ramona Cardillo, Ricardo Basso Garcia, Irene C. Mammarella & Cesare Cornoldi (2017). Αναλυτικότερα, τα παιδιά μετά τα τέσσερα έτη αναπτύσσουν την ικανότητα να μπαίνουν στην θέση του άλλου. Έτσι, το άτομο μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες και συμπεριφορές, εξηγεί τις προθέσεις των συνομιλητών, κάνει υποθέσεις για τις σκέψεις τους και μπορεί να προβλέψει τι θα ακολουθήσει. Επιπλέον, προωθείται η δημιουργία αναπαραστάσεων που αρχικά αφορά πράγματα που υπάρχουν στον κόσμο και στη συνέχεια εξελίσσεται σε ένα παιχνίδι ρόλων και κατά συνέπεια στο συμβολικό παιχνίδι.

Ανακεφαλαιώνοντας, η πραγματολογία είναι ένας τομέας που μελετά την πραγμάτωση της γλώσσας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και συμπεριλαμβάνει στοιχεία που μελετούν την κατανόηση αλλά παράλληλα και τη χρήση:

- των γλωσσικών δομών, δηλαδή την σημασιολογία, την μορφολογία και το συντακτικό
- των μη λεκτικών πληροφοριών όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες κλπ

- των παραλεκτικών πληροφοριών όπως η ένταση και η χροιά της φωνής, ο επιτονισμός, οι παύσεις στη ροή της ομιλίας.
- του πλαισίου επικοινωνίας, και
- των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών

2.2. Ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

2.2.1 Ανάπτυξη προγλωσσικής πραγματολογικής ικανότητας

Πρώτο βασικό στάδιο της ανάπτυξης της χρήσης της γλώσσας είναι η ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας (Νικολόπουλος, 2008). Η πραγματολογία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, την προγλωσσική και την γλωσσική πραγματολογία.

Η προγλωσσική πραγματολογία περιλαμβάνει τις πρώτες εκδηλώσεις επικοινωνίας του βρέφους όπως είναι το κλάμα, τα ψελίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα καθώς και η οπτική επαφή, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Η επικοινωνία στην συγκεκριμένη φάση κατακτάται αφού τα βρέφη δίνουν νόημα στις ήδη γνωστές συμπεριφορές και με την επαναληπτική χρήση τους καταλήγουν στο να συνδέουν την εκάστοτε συμπεριφορά με την απάντηση που λαμβάνουν από το περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978) υπάρχουν τρία στάδια προγλωσσικής επικοινωνίας. Στο πρώτο στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί πρωταρχικούς τύπους (primary forms), όπως το κλάμα, για να επιτύχει μια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και αυτό που επιθυμεί εκείνη την χρονική στιγμή (Νικολόπουλος, 2008). Αυτές οι συμπεριφορές, αρχικά, είναι ακούσιες και αντανάκλαστικές, όμως βαθμιαία γίνονται εκούσιες υπό τον έλεγχο του βρέφους με περιορισμένη ποικιλία αφού μία συμπεριφορά μπορεί να εκδηλώνεται για πλήθος αντιδράσεων. Στο δεύτερο στάδιο, φαίνεται το παιδί να έχει αναπτύξει ένα περιορισμένο αριθμό τρόπων επικοινωνίας για την ικανοποίηση των δικών του αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να χρησιμοποιεί λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως μια απλή λέξη όταν θέλει να ζητήσει κάτι, αλλά εύκολα καταφεύγει σε μη λεκτικές συμπεριφορές - για παράδειγμα συνήθως δείχνει κάτι ή φέρνει κάποιο αντικείμενο ή να κάνει κάποια χειρονομία, όταν με την λεκτική συμπεριφορά δεν έχει το αποτέλεσμα που επιθυμεί. Στο τρίτο στάδιο, το παιδί μπορεί πλέον να χρησιμοποιεί διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για την ικανοποίηση των επιθυμιών και αναγκών του. Έχει την ικανότητα να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους για μια ανάγκη προσαρμόζοντας την γλώσσα του ενώ λαμβάνει υπόψιν διάφορες κοινωνικές μεταβλητές όπως τον ακροατή και το επικοινωνιακό πλαίσιο.

2.2.2. Ανάπτυξη λεκτικής πραγματολογικής ικανότητας

Η ανάπτυξη της προγλωσσικής πραγματολογίας οδηγεί το παιδί να χρησιμοποιεί κατάλληλα την γλώσσα ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, μια δεξιότητα η οποία ανήκει στην γλωσσική πραγματολογία.

Σύμφωνα με τους Bernstein και Tiegerman (1993) σχετικά με την ανάπτυξη της πραγματολογίας στην προσχολική ηλικία υπάρχουν δύο στάδια ανάπτυξης της γλωσσικής πραγματολογίας (Βογινδρούκας,2008).

Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης της γλωσσικής πραγματολογίας τα παιδιά ωριμάζουν γνωστικά και κοινωνικά και έτσι αυξάνονται οι επικοινωνιακοί τρόποι που χρησιμοποιούν καθώς και το ρεπερτόριο χρήσης της γλώσσας. Αρχικά, σε αυτή την ηλικία το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κατευθύνει τον εαυτό του, για να δώσει εντολές και να εκφράσει τις εμπειρίες του. Αργότερα, έχει την ικανότητα να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει σκέψεις, να λύσει προβλήματα, να περιγράψει καταστάσεις.

Στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της γλωσσικής πραγματολογίας αναπτύσσεται η συζήτηση (conversation). Αρχικά, στην ηλικία των τριών ετών το παιδί μπορεί να ξεκινήσει ένα θέμα που υπόκειται στα άμεσα ενδιαφέροντά του και επίσης είναι γνώστης των κανόνων εναλλαγής σειράς των συνομιλητών. Στη συνέχεια, περίπου στα τέσσερα έτη, αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του την γνώμη των άλλων και προσαρμόζει την γλώσσα του με τον συνομιλητή του. Σύμφωνα με τον Owens, (1992) αυτό που δυσκολεύει τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι η ανασύνταξη του μηνύματος όταν ζητούνται διευκρινίσεις γιατί το μήνυμα μπορεί να μην είναι πλήρως αντιληπτό. Στα πέντε έτη, τα παιδιά μπορούν πλέον να χαρακτηριστούν ικανοί συνομιλητές ανταποκρινόμενοι σωστά σχεδόν σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις καθώς ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης της γλώσσας. Μέχρι τα επτά έτη αναπτύσσονται διάφορες ικανότητες όπως η διατήρηση της συζήτησης, η ανασύνταξη και αναμετάδοση των μηνυμάτων με διαφορετικά λόγια, η χρήση και κατανόηση της πλάγιας αίτησης, η αφήγηση. Επιπλέον, κατακτάται η κατανόηση λογοπαιγνίων και ανέκδοτων, εκτενών αφηγήσεων, η ικανότητα διαπραγματεύσεων, η έκφραση συναισθημάτων και η ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων (Dewart & Summers, 1988).

2.2.3 Στάδια πραγματολογικής ανάπτυξης

Η πραγματολογική ανάπτυξη εξαρτάται από την ικανότητα που έχει το άτομο να αντιλαμβάνεται επικοινωνιακές καταστάσεις και από την αντίληψη της διάθεσης και των συναισθημάτων του ακροατή κάθε φορά. Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται εξελικτικά και περνάει από τα διαφορετικά στάδια με βάση την χρονολογική ηλικία του παιδιού. Σύμφωνα με τους Adams C. (2002) και Bland-Stewart, L., Elie, M. & Townsend, A. (2013):

➤ 0 – 6 μηνών

- Αρχίζει να κοιτάζει πρόσωπα.
- Ακολουθεί με το βλέμμα κάτι που κινείται.
- Το κλάμα διαφοροποιείται ανάλογα με την επικοινωνιακή πρόθεση. Για παράδειγμα, κλαίει διαφορετικά όταν πεινάει, διαφορετικά όταν νυστάζει, διαφορετικά όταν πονάει.
- Διατηρεί βλεμματική επαφή.

- Εντοπίζει την πηγή του ήχου.
- 6 – 9 μηνών
- Νιώθει ευχαρίστηση με το χάδι.
 - Αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα.
 - Κλαίει όταν το αφήνουν μόνο του στο δωμάτιο.
 - Χρησιμοποιεί σήματα όπως μάτι-βλέμμα, χαμόγελα, κραυγές, τραγούδια, αλλά χωρίς συγκεκριμένη επικοινωνιακή πρόθεση.
- 9 – 12 μηνών
- Αντιλαμβάνεται την άρνηση και απωθεί αντικείμενα που δε θέλει.
 - Αρχίζει να εκφράζει μια σειρά από επικοινωνιακές προθέσεις, πρώτα με χειρονομία σε συνδυασμό με vocalisation και στη συνέχεια με λέξεις
 - Κάνει χειρονομίες τύπου: “Γεια”, “Αντί”.
 - Αναζητά και δείχνει στοργή σε οικεία πρόσωπα.
 - Αρχίζει να δείχνει άγνωστα αντικείμενα θέλοντας να του εξηγήσουν τι είναι.
 - Ξεκινάει να ζητάει ένα αντικείμενο που θέλει.
 - Αρχίζει να αλλάζει τη συμπεριφορά του, αντιλαμβανόμενο τα συναισθήματα των άλλων
 - Μπορεί να επαναλαμβάνει πράγματα που οι άλλοι θεωρούν αστεία για να τους κάνει να γελάσουν.
- 12 – 18 μηνών
- Πάει και φέρνει αγαπημένα αντικείμενα για να τα δείξει σε κάποιον.
 - Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να ζητήσει βοήθεια ή να τραβήξει το ενδιαφέρον.
 - Αρχίζει να λέει “Γεια”.
 - Εκφράζει την άρνησή του και χρησιμοποιεί το “Όχι”.
 - Αρχίζει να απαντάει σε ερωτήσεις, συχνά χωρίς να έχουν νόημα.
 - Δείχνει προσοχή όταν του μιλάει κάποιος και τον κοιτάζει στα μάτια.
- 18 – 24 μηνών
- Αρχίζει να ζητάει να μάθει και ρωτάει “Τι είναι αυτό;”.
 - Κατονομάζει αντικείμενα μπροστά σε άλλους.
 - Χρησιμοποιεί φράσεις 2 λέξεων και εκφράζει κτητικότητα: “δικό μου”.
 - Το εύρος των επικοινωνιακών προθέσεων αυξάνεται καθώς χρησιμοποιεί εκφράσεις ενός ή πολλών λέξεων για σχόλιο, εκφράζουν συναισθήματα, την ανεξαρτησία.
 - Αρχίζει να χρησιμοποιεί φανταστικά τη γλώσσα.
 - Μπορεί να ξεκινήσει ένα διάλογο.

➤ 2– 3 ετών

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

➤ 3 – 4 ετών

- Συμμετέχει σε μεγαλύτερη συζήτηση.
- Μπορεί να πλάσει ένα φανταστικό φίλο και να του απευθύνεται όταν παίζει.
- Μπορεί και αλλάζει τον τόνο της φωνής του και τον τρόπο ομιλίας όταν απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.
- Ζητάει την άδεια για να κάνει κάτι.
- Δίνει εξηγήσεις στον ακροατή αν δεν κατάλαβε κάτι.
- Ζητάει εξηγήσεις αν δεν κατάλαβε κάτι.
- Χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες για να εξηγήσει κάτι.
- Αρχίζει τα “πειράγματα”.
- Μπορεί να μιμηθεί και να υποδυθεί τη συμπεριφορά κάποιου.
- Μιλάει για γεγονότα του παρελθόντος και του μέλλοντος,
- Δίνει πληροφορίες
- Εκφράζει αιτήματα («Θα ήθελα να συν το αίτημα).
- Αναπαράγει απλές ιστορίες.

➤ 4 – 7 ετών

- Κάνει έμμεσες ερωτήσεις.
- Χρησιμοποιεί σωστά αντωνυμίες (αυτός, εκείνος, αυτό), επιρρήματα και προθέσεις: (εδώ, εκεί, μέσα, έξω, πίσω, από, ανάμεσα, όταν, αφού).
- Κατανοεί και περιγράφει τη χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντός του.
- Μπορεί να περιγράψει σωστά τα γεγονότα μιας ιστορίας, κοιτάζοντας μόνο εικόνες.
- Απαντάει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν το χρόνο: “Πότε έφαγες;”.
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα λέξεις, όπως: “Ευχαριστώ”, “Παρακαλώ”.
- Κατανοεί πότε κάποιος χρειάζεται βοήθεια.
- Μαθαίνει να εκφράζει προθέσεις σε διάφορες μορφές για να ταιριάζει στις επικοινωνιακές ανάγκες του λόγου ακροατών και ευγενείας.
- Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κερδίσει και κρατήσει την προσοχή των ενηλίκων, για παράδειγμα με την έκφραση “ξέρετε τι;”;
- Δίνει πληροφορίες
- Αναζητά πληροφορίες από άλλους ανθρώπους.
- Δίνει οδηγίες στους συνομηλίκους.
- Διατηρεί κανόνες διαλόγου
- Διαπραγματεύεται καταστάσεις που τον ενδιαφέρουν
- Εκφράζει μια σειρά από συναισθήματα

- Αρχίζει να λέει τα αστεία
- Χρησιμοποιεί αφήγηση για να αναφέρει τις εμπειρίες, να διαμαρτύρεται για τις ενέργειες των άλλων και να λέει απλές ιστορίες.

➤ 7 χρόνια και πάνω

Οι πλέον εξελιγμένες λειτουργίες της γλώσσας καθιερώνονται. Μπορεί και:

- Υπόσχεται
- Υποθέτει
- Περιγράφει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ίδιων και των άλλων.
- Χρησιμοποιεί γλώσσα για την ανάπτυξη ιδεών.
- Εξηγεί
- Εκφράζει αφηρημένες ιδέες και απόψεις.
- Επιχειρεί και συζητά
- Έχει μεγαλύτερη ευελιξία στη χρήση έμμεσων αιτήσεων και άλλων έμμεσων μορφών, για παράδειγμα, συμβουλές.
- Οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης και πειθούς αναπτύσσονται περαιτέρω.
- Οι αφηγήσεις γίνονται όλο και πιο περίπλοκες:
- Αναπτύσσει τη χρήση μη-γραμματικής γλώσσας, για παράδειγμα, ιδίωμα, παρόμοια, μεταφορά.
- Αρχίζει να χρησιμοποιεί σαρκασμό και ειρωνεία.

2.3 Ορισμός κυριολεκτικού- μεταφορικού λόγου

Μεταφορικός λόγος σύμφωνα με τον Ackerman, (1982) είναι η χρήση και κατανόηση των μη κυριολεκτικών πτυχών της προφορικής γλώσσας, ο οποίος όπως αναφέρει ο Nirppold, (1988) περιλαμβάνει μεταφορές, παρομοιώσεις, ιδιοματισμούς κ.α. (Bishara, S. & Kaplan, S., 2016). Στον μεταφορικό λόγο, οι λέξεις φέρουν ένα διαφορετικό νόημα από την καθιερωμένη τους σημασία και δηλώνουν μία έννοια που υπονοείται αντί να δηλωθεί ρητά. Αντίθετα, στην κυριολεκτική γλώσσα, οι λέξεις χρησιμοποιούνται με την πραγματική τους σημασία και το νόημα της έκφρασης πηγάζει από τη σημασία των λέξεων που αποτελείται (Πρασσάς, Β., 2007)

Σύμφωνα με τους Abkarian, Jones και West (1992), η μεταφορική γλώσσα ξεπερνά την κυριολεκτική σημασία των λέξεων δηλώνοντας ένα νέο αποτέλεσμα ή χαρακτηριστικό για ένα θέμα (Karuppali et al., 2012). Κατά τον Ortony (1975) ο μεταφορικός λόγος γεμίζει τα σημασιολογικά κενά που αφήνει ο κυριολεκτικός, διευκρινίζοντας ιδέες που δεν μπορούν να αποδοθούν με την κυριολεξία. Ακόμα, δίνει σύντομους τρόπους να δηλώνουμε ιδέες που θα ήταν εκτενείς ή αδέξιες να εκφραστούν κυριολεκτικά και προσθέτει ζωντάνια ή ένταση στο μήνυμα (Fussell, S. & Moss, M., 1998).

Ως εκ τούτου η κατανόηση των μεταφορών απαιτεί κατανόηση και επεξεργασία της κυριολεξίας και χρειάζεται κατανόηση των μεμονωμένων όρων της έκφρασης αλλά και των κοινών χαρακτηριστικών τους. Ωστόσο, η πλήρης κατανόηση προϋποθέτει μεταγλωσσική ενημερότητα. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαία η παρατήρηση της κυριολεκτικής σημασίας της φράσης, η κατανόηση της αντίφασης μεταξύ αυτού που λέγεται και αυτού που υπονοείται

και η εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ της μεταφορικής έκφρασης και της κυριολεξίας (Sahlén, B. & Reuterskiöld Wagner C., 1999). Για να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί λοιπόν μία έκφραση μεταφορικού λόγου είναι σημαντικό να συγκριθούν τα χαρακτηριστικά των δύο όρων που αναφέρονται. Αφενός δηλαδή θα πρέπει να αποδωθούν τα χαρακτηριστικά του ενός όρου προς σύγκριση στον άλλο και αφετέρου να γίνει καταστολή εκείνων που δεν ταιριάζουν και δεν χρειάζονται για την ερμηνεία.

2.4 Είδη μεταφορικού λόγου

Ο μεταφορικός λόγος έχει πολλές μορφές, οι κυριότερες εκ των οποίων είναι οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις και οι ιδιωτισμοί.

Η μεταφορά, σύμφωνα με τον King, (2000) είναι μία αλληγορική φράση που περιγράφει μία έννοια χρησιμοποιώντας μία αναλογία με μία άλλη εντελώς διαφορετική (Leah, C. 2012). Σύμφωνα με την κλασική θεωρία του Lakoff, η μεταφορά είναι μία καινούρια και ποιητική έκφραση στην οποία μία ή περισσότερες έννοιες χρησιμοποιούνται εκτός της κυριολεκτικής τους σημασίας για να εκφράσουν μία ομοιότητα. Η μεταφορά έχει καθοριστικό ρόλο στην καθημερινή σκέψη, όπως επεσήμανε οι Lakoff και Turner, (1989) "Η μεταφορά είναι ένα εργαλείο τόσο συνηθισμένο ώστε να το χρησιμοποιούμε ασυνείδητα και αυτόματα, με τόσο λίγη προσπάθεια που ελάχιστα το παρατηρούμε". Ο κύριος στόχος της είναι να συγκρίνει δύο ανόμοιες έννοιες, οι οποίες στον μεταφορική έκφραση γίνονται "σύμβολα", με εστίαση στα σημαντικά σημεία προς σύγκριση και να φανερώσει το πως μεταβάλλεται η μία με τα χαρακτηριστικά της άλλης ώστε να δωθεί και να τονιστεί ένα ειδικό νόημα.

Από την άλλη, η παρομοίωση, σύμφωνα με τον Ghazala, (1995), είναι μία ειδική, σταθερή, αμετάβλητη φράση η οποία έχει μία ειδική, σταθερή, αμετάβλητη έννοια. Οι παρομοιώσεις δίνουν μεγαλύτερη σαφήνεια και είναι λιγότερο συντακτικά και σημασιολογικά περίπλοκες ώστε γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από άλλες μορφές μεταφορικού λόγου όπως διαπίστωσαν οι Reynolds & Ortony (1980) και Seidenberg & Berstein (1986) (van der Merwe, K. & Adendorff, R.D., 2012). Κύριος στόχος τους είναι να τονίσουν μία έννοια συγκρίνοντας ή προσομοιάζοντας την με μία πιο γνώστη έννοια, η οποία έχει την ίδια ιδιότητα σε μέγιστο βαθμό. Χαρακτηριστικό των παρομοιώσεων είναι η χρήση λέξεων που δηλώνουν σύγκριση ή ομοιότητα: σαν, όπως, όμοιος, και άλλα.

Ο ιδιωτισμός είναι μία μεταφορική λεξικολογική φράση, παγιωμένη συντακτικά (Sahlén & Reuterskiöld Wagner, 1999), της οποίας το νόημα συχνά είναι δύσκολο να κατανοηθεί αν δεν πηγάζει από τη σημασία των συστατικών του. Θεωρείται ένα από τα πιο γνωστά χρησιμοποιούμενα μέσα μεταφορικής γλώσσας στην καθημερινότητα, που καθιερώνεται, γίνεται δεκτός και χρησιμοποιείται από φυσικούς ομιλητές με σταθερή δομή και νόημα και που επηρεάζει τη γλώσσα, την ανάγνωση και την κοινωνική επικοινωνία. Η μεταφορική της προέλευση συχνά ξεχνιέται από τους φυσικούς ομιλητές λόγω της χρόνιας χρήσης της. Χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών είναι ότι δεν διακρίνονται εύκολα από τις λέξεις από τις οποίες αποτελούνται, δεν μεταφράζονται εύκολα σε άλλη γλώσσα, μπορεί να έχουν και κυριολεκτική σημασία αλλά και να είναι στενά συνδεδεμένες η μεταφορική και κυριολεκτική τους έννοια. Τέλος, είναι σταθερές, παγιωμένες έννοιες λόγω χρόνιας χρήσης τους. Βέβαια, κάποιοι χρησιμοποιούνται συχνά και κάποιοι σπανιότερα.

Σύμφωνα με τον Maalej, (2005) οι ιδιωτισμοί και οι μεταφορές προσδιορίζονται ως συγκεκριμένες από τον πολιτισμό πτυχές μιας γλώσσας και έχουν κοινό το στοιχείο ότι δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές αν ληφθούν κυριολεκτικά (Leah, C. 2012).

2.4.1 Είδη ιδιωτισμών

Ο Gibbs, (1991) διέκρινε δύο τύπους ιδιωτισμών: τους διαφανείς και τους αδιαφανείς ιδιωτισμούς. Οι διαφανείς ιδιωτισμοί χαρακτηρίζονται από μία στενή σχέση με την κυριολεξία. Το μεταφορικό τους νόημα είναι επέκταση της κυριολεκτικής σημασίας για αυτό και θεωρούνται ευκολότεροι στην κατανόηση και την ερμηνεία. Από την άλλη, οι αδιαφανείς ιδιωτισμοί έχουν ελάχιστη σχέση μεταξύ κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας. Θεωρούνται πιο δύσκολοι στην κατανόηση καθώς η σημασία τους δεν πηγάζει ποτέ από τις λέξεις που τους αποτελούν (Karuppali, S. & Bhat, J.S. 2012).

Ωστόσο έχουν αναφερθεί και ενδιάμεσοι τύποι ιδιωτισμών: οι ημι-διαφανείς και οι ημι-αδιαφανείς, καθώς οι διαφανείς και αδιαφανείς δεν καλύπτουν επαρκώς όλο το εύρος των ιδιωτισμών. Οι ημι-διαφανείς ιδιωτισμοί φέρουν τη μεταφορική έννοια που δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο με την ανάλυση των λέξεων που τους απαρτίζουν. Η σημασία των λέξεων παίζει ρόλο για την κατανόηση του νοήματος όμως χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία από τους διαφανείς όπου το νόημα είναι πιο φανερό. Στους ημι-αδιαφανείς, η μεταφορική έννοια δεν συνδέεται πολύ με εκείνη των συστατικών λέξεων. Χωρίζεται σε δύο μέρη, ένα με την κυριολεκτική έννοια και ένα με την μεταφορική και έτσι είναι ευκολότεροι από τους αδιαφανείς όπου καμία λέξη δεν βοηθά στην εξαγωγή το νοήματος.

Η κατανόηση για τον Gibbs, (1991) εξαρτάται πολύ από τον τύπο του ιδιωτισμού και από το πλαίσιο που παρέχεται. Ο ίδιος, μελετώντας τους ιδιωτισμούς συμπέρανε πως οι διαφανείς είναι ευκολότεροι από τους αδιαφανείς, και σε αυτό συμφώνησαν κι άλλοι ερευνητές όπως οι Nirppold και Rudjinsky (1993). Επίσης, σημαντικό για την ομαλότερη ερμηνεία των ιδιωτισμών είναι το πλαίσιο. Όταν ένας ιδιωτισμός, δίνεται μέσα σε ένα γλωσσικό πλαίσιο ο ακροατής έχει τη δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες από τα συμφραζόμενα και να βοηθηθεί στην επεξεργασία του ιδιωτισμού. Τέλος, είναι ευκολότερη για κάποιον η διαδικασία απόφασης της σημασίας μέσω πολλαπλής επιλογής, όπου πρέπει να επεξεργαστεί και να επιλέξει μία επιλογή από τις προτεινόμενες, από την αυθόρμητη εξήγηση, στην οποία ο ακροατής πρέπει να ανακαλέσει και να εκφράσει την ερμηνεία του ιδιωτισμού.

2.4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των ιδιωτισμών

Οι Cain και συνεργάτες, (2005) διέκριναν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των ιδιωτισμών: τη διαφάνεια, την εξοικείωση και το πλαίσιο (Karuppali, S. & Bhat, J.S., 2012). Σύμφωνα με αυτό, παίζει ρόλο πόσο διαφανής ή αδιαφανής είναι ο ιδιωτισμός. Επίσης, σημαντικό ρόλο πέρα από την διαφάνεια των ιδιωτισμών, έχει η εξοικείωση, αφού όσο μεγαλώνει ηλικιακά ένα παιδί τόσο αυξάνει η συχνότητα εμφάνισης των ιδιωτισμών στον προφορικό ή γραπτό λόγο και κατ' επέκταση η εξοικείωση μαζί τους και η κατανόηση που έρχεται από αυτήν την τριβή. Επιπλέον, η επεξεργασία των ιδιωτισμών συνδέεται με την ηλικία και τις γλωσσικές ικανότητες όπως η μεταγλωσσική επίγνωση και η ικανότητα συναγωγής από το πλαίσιο. Η εξοικείωση ως παράγοντας κατανόησης των ιδιωτισμών σημαίνει πως λιγότερο και περισσότερο γνωστές εκφράσεις επεξεργάζονται διαφορετικά. Έχει βρεθεί πως διαφέρουν στο ποσοστό ενεργοποίησης της μεταφορικής έννοιας στο κυριολεκτικό πλαίσιο. Δηλαδή, οι γνωστοί ιδιωτισμοί ενεργοποιούν και την μεταφορική και την κυριολεκτική σημασία, ανεξάρτητα από το πλαίσιο, ενώ οι λιγότερο γνωστοί ενεργοποιούν μόνο την κυριολεκτική έννοια. Όσον αφορά το πλαίσιο, σε ιδιωτικό περιβάλλον οι γνωστοί ιδιωτισμοί ενεργοποιούν σχεδόν αποκλειστικά το μεταφορικό νόημα

και οι λιγότερο γνωστοί και τα δύο νοήματα παρόμοια. Στο κυριολεκτικό λόγο, οι γνωστοί ιδιωτισμοί προκαλούν την πιο χαρακτηριστική έννοια τους περισσότερο από τους λιγότερο γνωστούς.

Για την κατανόηση των ιδιωτισμών οι Nippold και Rudzinsky, (1993), καθώς και οι Nippold και Taylor, (1995), υποστήριξαν πως ο ιδιωτισμός μπορεί να αποθηκευτεί σαν λεξική μονάδα όταν η μεταφορική έννοια δεν μοιάζει με την κυριολεκτική (Sahlén, B. & Reuterskiöld Wagner C. , 1999). Ομοίως, πολλοί ερευνητές όπως οι Stand και Fraser (1979), οι Hoffman και Honeck, (1980) και ο Ackerman, (1982) συμφώνησαν, τονίζοντας πως οι άνθρωποι μαθαίνουν τα ιδιώματα ως γλωσσικές μονάδες και όχι αναλύοντας τα συστατικά τους (Karuppali, S. & Bhat, J.S., 2012). Ωστόσο ο Gibbs, (1991) συσχέτισε σε μεγάλο βαθμό την διαίσθηση των παιδιών και την εσωτερική σημασία της έκφρασης, δηλαδή την ικανότητα τους να εφαρμόζουν την παγκόσμια γνώση και τη γνώση της γλώσσας για τη διεξαγωγή νοημάτων (van der Merwe, K. & Adendorff, R.D. , 2012).

2.5 Ανάπτυξη μεταφορικού λόγου

Η ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου έχει βρεθεί ότι ωριμάζει με το χρόνο, κατακτιέται σταδιακά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης και γύρω στα 11-12 έτη σύμφωνα με τους Winner, Kosenstiel και Gardner, (1976), τα παιδιά μπορούν να ερμηνεύσουν τις περισσότερες μεταφορές (Mashal, N. & Kasirer, A., 2012). Οι ιδιότητες γλωσσικής επεξεργασίας για την κατανόηση των ιδιωτισμών συνεχίζουν να βελτιώνονται και μετά τα 11-12 έτη και η ιδιωματική γλώσσα αναπτύσσεται έως και τα 17 έτη κατά τους Nippold και Rudzinski, (1993) (Adams, C., 2002). Αυτό φανερώνει, στη σχολική ηλικία, τη στενή σχέση του ιδιωματικού λόγου με την σημασιολογία και τις γλωσσικές ικανότητες γενικά.

Γενικότερα υπάρχουν 3 βασικές προϋποθέσεις κατανόησης του μεταφορικού λόγου: η γνωστική, η γλωσσική και η πραγματολογική, οι οποίες αλληλοεξαρτώνται και αναπτύσσονται με τον χρόνο. Η γνωστική είναι απαραίτητη για την αναγνώριση των κοινών ιδιοτήτων των εννοιών υπό σύγκριση. Η γλωσσική, σύμφωνα με τον Gentner (1977) αποτελεί την γνώση της σημασιολογίας και της σύνταξης για την επεξεργασία και την γνωστοποίηση της μεταφορικής έκφρασης. Τέλος, κατά τον Demorest και τους συνεργάτες του (1983), η πραγματολογική συμβάλει στην αναγνώριση της πρόθεσης του ομιλητή δηλαδή τη συνειδητοποίηση ότι ο ομιλητής χρησιμοποιεί μία μεταφορική φράση και όχι κυριολεκτική. Σε αυτό βέβαια φαίνεται ότι συμβάλλει και η θεωρία του νου, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του μεταφορικού λόγου (van der Merwe & Adendorff, 2012).

Βλάβη σε ένα από τα τρία παραπάνω συστήματα (γνωστικό, γλωσσικό, πραγματολογικό) μπορεί να εξηγήσει τα ελλείμματα των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τους Vance και Wells (1994), Kerbel και Grunwell (1998) (van der Merwe & Adendorff, 2012).

Σύμφωνα με Levorato και Cacciari, (1995) και το μοντέλο παγκόσμιας γνώσης υπάρχουν συγκεκριμένα αναπτυξιακά ορόσημα για την κατανόηση και έκφραση του μεταφορικού λόγου. Αυτό αποτελεί μία αναπτυξιακή διαδικασία όπου τα τυπικά παιδιά αποκτούν παγκόσμια ή ολιστική αντίληψη της μεταφορικής γλώσσας. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές υπάρχουν πέντε φάσεις ανάπτυξης:

- Πρώτο στάδιο: Παιδιά κάτω από 8 ετών. Εκεί, η μεταφορική γλώσσα ερμηνεύεται μόνο κυριολεκτικά ανεξάρτητα από το πλαίσιο.

- Δεύτερο στάδιο: Παιδιά 8-9 ετών. Σε αυτό, παρουσιάζεται η ευαισθησία για το πλαίσιο, αρχίζει δηλαδή να εμφανίζεται η ικανότητα συναγωγής νοήματος από μία κατάσταση.
- Τρίτο στάδιο: Παιδιά 10-12 ετών. Τότε αναπτύσσεται η συνειδητοποίηση ότι το νόημα μπορεί να μεταφερθεί τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά και αρχίζει η κατανόηση και ταξινόμηση των τύπων της μεταφορικής γλώσσας,
- Τέταρτο στάδιο: παιδιά 13-15 ετών. Πιθανή εμφάνιση ικανότητας κατανόησης και παραγωγής μεταφορικής γλώσσας.
- Πέμπτο στάδιο: έφηβοι. Οι ικανότητες των εφήβων προσεγγίζουν του ενήλικα (van der Merwe & Adendorff, 2012).

Διάφοροι ερευνητές τόνισαν την σημασία της ηλικίας για την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου. Η ικανότητα κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας βελτιώνεται με την ηλικία σύμφωνα με τον Nippold, (1988) (Bishara & Kaplan, 2016). Οι Vosniadou και Ortony, (1983) ανέφεραν πως η κατανόηση των μεταφορών αναπτύσσεται βαθμιαία σε όλη την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση ταυτόχρονα με άλλες γνωστικές ικανότητες, καθώς και με την ανάπτυξη της παγκόσμιας γνώσης. Η κατανόηση των μεταφορών όπως έχουν αναφέρει οι Berman και Ravid, (2010), οι Thomas και συνεργάτες του, (2010), και οι Mashal, Gavrieli και Kave, (2011), εξελίσσεται σταδιακά καθ' όλη την παιδική ηλικία, την εφηβεία, την ενηλικίωση και τη γήρανση (National Association of Special Education Teachers (LD Report #3), Characteristics of Children with Learning Disabilities, Retrieved from http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf (p1-10)). Προσβολικά, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις ιστορίες, να βγάζουν συμπεράσματα και να αφηγούνται. Σύμφωνα με τους Eson και Shapiro, (1982) στην ηλικία των 4-6 ετών γίνεται η μετάβαση από την κυριολεκτική στη μη κυριολεκτική ερμηνεία (Adams, 2002). Έπειτα, ο Malgady, (1977) ανέφερε πως παιδιά 5 ετών αρχίζουν να εξηγούν παρομοιώσεις αλλά όχι ακόμα τις μεταφορές (Sahlén & Reuterskiöld Wagner, 1999). Ενώ, παιδιά 6-7 ετών ερμηνεύουν πρώτα μεταφορικές συγκρίσεις με αντιληπτική ομοιότητα, όπου δύο έννοιες με κοινές φυσικές ιδιότητες συγκρίνονται, και στη συνέχεια με σχεσιακή ομοιότητα, η οποία δεν γίνεται αντιληπτή από τις αισθήσεις μας αλλά βασίζονται σε λειτουργίες, ιδιότητες, εσωτερικές δομές, όπως επισημαίνει ο Getner, (1988) (Mashal & Kasirer, 2012). Εντωμεταξύ, σε αυτή την ηλικία αναπτύσσονται και οι μεταγνωστικές ικανότητες σύμφωνα με τους Andersen, Wood και Smith, (1997) (Adams, 2002). Τέλος, η κατανόηση των μεταφορών φαίνεται να προσεγγίζει την πλήρης ανάπτυξη στην ηλικία των 12 ετών. Ο Keil, (1986) υποστήριξε ότι για να κατανοήσουμε τις μεταφορές πρέπει να έχουμε αρκετή γνώση για να ανακαλύψουμε μια ομοιότητα μεταξύ των δύο εννοιών (του θέματος και του βασικού όρου της μεταφορικής έκφρασης) (Mashal & Kasirer, 2012). Προφανώς, ένα παιδί πρέπει πρώτα να αποκτήσει αρκετή εμπειρία ώστε το μυαλό του να καταστεί ικανό να δουλεύει με τις κυριολεκτικές και μεταφορικές έννοιες των λέξεων.

2.6 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

2.6.1 Επιπολασμός στον γενικό πληθυσμό και γενικά χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών

Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταξινομεί τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ως “Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων” (F.81) και συγκεκριμένα τις διαιρεί στις εξής κατηγορίες :

- ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (F81.0)
- ειδική διαταραχή του συλλαβισμού (F81.1.)
- ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων (F81.2)
- μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων (F81.3)
- άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων (F81.8)
- μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων. (F81.9)

Ένας άλλος ορισμός ο οποίος θεωρείται αξιόπιστος από μεγάλη μερίδα ειδικών είναι αυτός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (NJCLD, National Joint Committee on Learning Disabilities- in 1988), σύμφωνα με τον οποίο: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία. Αν και η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών» (NJCLD National Joint Committee on Learning Disabilities- in 1988 όπως αναφέρεται στον Θανόπουλο, σελ.33, 2005).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μία ετερογενής ομάδα που παρουσιάζουν πιθανές δυσκολίες σε πολλούς διαφορετικούς τομείς της γλώσσας και της μάθησης όπως είναι η ανάγνωση, η γραπτή και προφορική έκφραση κ.α. και μπορούν να εμφανιστούν ως ήπιας, μέτριας και σοβαρής βαρύτητας. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν σύμφωνα με τους Willcut και Pennington, (2000) τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και χαρακτηρίζονται από διαταραγμένη ανάγνωση λέξεων, κατανόηση και αναγνωστική ευχέρεια (Helland et al., 2012).

Έχει βρεθεί ότι ένα ποσοστό 10-15 % παιδιών σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες όπως αναφέρουν οι Velluntino και συνεργάτες του, (2004) με τα αγόρια να είναι περισσότερα από τα κορίτσια (Helland et al., 2012). Υπάρχει μια μεγάλη ομάδα μαθητών που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση. Για παράδειγμα σ' ένα ποσοστό από 4% έως 20% των παιδιών της σχολικής ηλικίας καταγράφονται επιβραδύνσεις ή καθυστερήσεις στην αναγνωστική διαδικασία. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες κυμαίνεται γύρω στο 5% του γενικού πληθυσμού και στο 20% του μαθητικού πληθυσμού και συχνότερα στα αγόρια (Σούλης, 1997)

2.6.2 Πιθανές αιτίες

Η αιτιολογία των Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών παραμένει άγνωστη. Είναι γνωστό ότι πρόκειται για μια διαταραχή ικανοτήτων που κάνει την εμφάνιση της στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης. Είναι σαφές ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν οφείλονται σε έλλειψη ευκαιριών μάθησης ούτε σε κάποιο επίκτητο εγκεφαλικό τραύμα ή νόσημα, αλλά πρόκειται για μια διαταραχή των γνωστικών διαδικασιών ως αποτέλεσμα κάποιας βιολογικής δυσλειτουργίας.

Υπάρχουν κάποιες έρευνες που στηρίζονται στην άποψη ότι η αιτία των Μαθησιακών Δυσκολιών έγκειται στη φυσιολογία του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα, έρευνες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο των διδύμων και των οικογενειών επιβεβαιώνουν ότι η δυσλεξία έχει κληρονομική βάση (Kring et al., 2010).

Επίσης, νευρολογικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πρόσφατα έδειξαν ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα η δυσλεξία έχει γενετική βάση, καθώς και ότι τα άτομα έχουν διαφορετική ανατομική δομή (Παπαδάτος, 2011)

Επιπρόσθετα, πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν ότι στη δυσλεξία φαίνεται να εμπλέκονται οι αριστερές κροταφο-βρεγματικό -νιακές περιοχές του εγκεφάλου και σημαντική καθορίζεται η ύπαρξη της μέσης αριστερής μετωπιαίας έλικας (Νικολόπουλος, 2008).

Χαρακτηριστικό των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η αντίφαση ικανότητας και επίτευξης. Υπάρχει απροσδόκητα βραδύτερος ρυθμός μάθησης σε σχέση με χρονολογική ηλικία και νοημοσύνη. Κύρια είναι τα ακαδημαϊκά ελλείμματα σε ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, γραπτή έκφραση, ταυτόχρονα ή και μη. Πιστεύεται ότι το πρόβλημα εμφανίζεται από ελλιπείς γλωσσικές δεξιότητες και ελλείψεις στην φωνολογική ενημερότητα.

Επίσης υπάρχουν προβλήματα που εμποδίζουν ένα παιδί να μάθει (Kirk et al., 2003) όπως ελλείμματα ακουστικής αντίληψης χωρίς προβλήματα ακοής, αργή ακουστική ή οπτική επεξεργασία, αδυναμία διάκρισης ή διαχωρισμού ήχων των προφορικών λέξεων, έλλειψη γνώσης του σκοπού της ανάγνωσης, παράλειψη παρακολούθησης κρίσιμων πτυχών της λέξης, φράσης ή παραγράφου, αποτυχία κατανόησης ότι τα φωνήματα είναι μονάδες ομιλίας (National Association of Special Education Teachers (LD Report #3), Characteristics of Children with Learning Disabilities, Retrieved from http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf (p1-10)).

Οι Torgenson και Wagner (1998) υποστηρίζουν ότι τα πιο σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης βρίσκονται στην επεξεργασία των λέξεων και όχι του κειμένου και ότι ο πιο γνωστικός περιορισμός είναι η δυσλειτουργία της φωνολογικής επίγνωσης στον προφορικό λόγο (National Association of Special Education Teachers (LD Report #3), Characteristics of Children with Learning Disabilities, Retrieved from http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf (p1-10)). Όμως έχει αποδειχθεί ότι παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν

μπορούν να φτάσουν τους συνομηλίκους τους σε γλωσσική και ακουστική ικανότητα, διαχείριση χρόνου, ευελιξία, επιλογή σχετικής αισθητηριακής πληροφορίας. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στα βασικά επίπεδα οπτικής και ακουστικής αντίληψης. Η δυσλειτουργία της οπτικής αντίληψης και αναλυτικότερα, οι δυσκολίες στον προσανατολισμό, η αναπαράσταση σχημάτων, η αντιγραφή πολύπλοκων σχεδίων, η οπτική διάκριση των πληροφοριών και ελλείμματα στις οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση αποτελούν αιτίες της δυσλεξίας (Στασινός, 2009).

Επίσης, είναι πλέον αποδεκτό ότι ελλείμματα ακουστικής αντίληψης ευθύνονται για την δυσλεξία. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ακουστική διάκριση και ακουστική κωδικοποίηση πληροφοριών και αδυνατούν να διακρίνουν αν κάποιες λέξεις, και ιδιαίτερα εκείνες που είναι παρόμοιες ακουστικά, είναι ίδιες ή διαφορετικές (Στασινός, 2009).

Σύμφωνα με τον Birch (1962) ένα πλήθος μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν ελλείμματα στην ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης οπτικών πληροφοριών. Σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητηριακής ενσωμάτωσης το έλλειμμα έγκειται στη σύνδεση πολλαπλών ακουστικών και οπτικών πληροφοριών σε διαφορετικά εγκεφαλικά ημισφαίρια του ατόμου με δυσλεξία. Αναλυτικότερα, παρατηρούνται διαφορετικοί τύποι δυσκολιών στην επεξεργασία πληροφοριών τόσο στην αντιληπτική ικανότητα για επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών όσο και στην ανάλυση και την συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων όποτε είναι απαραίτητο (Στασινός, 2009)

Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η οφθαλμοκίνηση συνδέεται με διαταραχές της ανάγνωσης καθώς παρατηρήθηκε ότι στα παιδιά με δυσλεξία οι κινήσεις των οφθαλμών είναι εντελώς διαφορετικές. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσαναγνωσία εμφανίζουν παλινδρομήσεις των οφθαλμών που τις περισσότερες φορές κινούνται από τα δεξιά προς τα αριστερά κατά μήκος μιας σειράς, συχνότερες προσηλώσεις των οφθαλμών με μεγαλύτερη διάρκεια (Στασινός, 2009).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με η θεωρία του Baker (1967) τα άτομα με δυσλεξία έχουν δυσκολίες στον χρονικό προσανατολισμό, τη σειροθέτηση των γεγονότων που εμφανίζονται και εκδηλώνουν ακόμη σαφείς δυσκολίες στην τήρηση ακολουθίας ορισμένων συμβόλων και στοιχείων κατά την παρουσίαση και επεξεργασία των πληροφοριών (Στασινός, 2009).

Σκόπιμο κρίνεται να σημειωθεί ότι υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείψεις στην ανάπτυξη της μακρόχρονης και βραχύχρονης μνήμης τόσο οπτικής όσο και ακουστικής. Τα παιδιά με διαταραχές στην ανάγνωση εκδηλώνουν σοβαρές δυσκολίες σε δραστηριότητες που αφορούν την οπτική και ακουστική μνήμη σε επίπεδο κυρίως βραχείας, αλλά και μακρόχρονης αισθητηριακής αποθήκευσης πληροφοριών (Στασινός, 2009)

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί η συσχέτιση της δυσλεξίας με ελλείμματα στη λεξική επεξεργασία καθώς τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης που επικεντρώνονται στο λεξικό επίπεδο. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι σημαντικά ελλείμματα παρατηρούνται σε λεκτικό επίπεδο και σχετίζονται με τις διαδικασίες λεκτικής μνήμης και φωνημικής κατάτμησης συλλαβών και λέξεων, καθώς και αποκωδικοποίησης

λέξεων ή τμημάτων αυτών. Ακόμη, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με δυσαναγνωσία παρουσιάζουν έλλειπείς ικανότητες αναγνώρισης λέξεων και κατανόησης κειμένου και τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες σε γνωστικές διαδικασίες όπως η κατονομασία διαφόρων στοιχείων όπως οι αριθμοί, τα γράμματα και τα αντικείμενα (Στασινός, 2009).

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί η σημαντικότητα της φωνολογικής επίγνωσης στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών. Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας πληροφοριών, καθώς συγκεκριμένα στο νοητικό λεξικό χρησιμοποιούν ασαφείς αναπαραστάσεις και έτσι να δυσκολεύονται στην ακουστική διάκριση λέξεων που έχουν κάποια ηχητική ομοιότητα. Επίσης, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι εκδηλώνονται δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο πρόσβασης σε νέο και πιο σύνθετο λεξιλόγιο και επίσης ότι τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν κάποια διαταραχή στον προφορικό λόγο με βασικά ελλείμματα στο φωνολογικό, φωνημικό και λεκτικό επίπεδο της γλώσσας. Έτσι, σαν επακόλουθο οδηγούμαστε σε δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. (Στασινός, 2009)

Οι προϋποθέσεις για αξιολόγηση ενός παιδιού σχολικής ηλικίας είναι το χάσμα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και χρονολογικής ηλικίας, ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και γνωστικών επιτευγμάτων σε αντικειμενική μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης, στις εξής τρεις ακαδημαϊκές περιοχές: ανάγνωση, έκφραση γραπτού λόγου και μαθηματικά.

2.6.3 Ενδείξεις στην προσχολική ηλικία

Τα άτομα με ΕΜΔ έχουν δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και στις κοινωνικές σχέσεις. Αυτό γίνεται αντιληπτό στα σχολικά έτη καθώς ήδη από το νηπιαγωγείο υπάρχουν ενδείξεις που αφορούν την συγκεκριμένη ομάδα.

1. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν κάποια γλωσσική καθυστέρηση κατά την έναρξη της ομιλίας ή και να είναι λίγο πιο πίσω γλωσσικά από παιδιά στην αντίστοιχη χρονολογική ηλικία.
2. Επίσης, τις περισσότερες φορές υπάρχει δυσκολία στην ταύτιση γραφήματος φωνήματος
3. Επιπλέον, συνήθως υπάρχουν κινητικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά . Μπορεί να παρατηρηθούν δυσκολίες στις διαδικασίες που απαιτούν χρήση της λεπτής κινητικότητας σε δραστηριότητες όπως είναι το κούμπωμα του μπουφάν ή μιας ζακέτας με κουμπιά ή και δυσκολία στη χρήση ψαλιδιού στη χαρτοκοπτική.
4. Επιπρόσθετα, συχνά παρατηρούνται δυσκολίες στις δραστηριότητες που απαιτείται η κατανόηση των εννοιών ομοιότητα και διαφορά. Τα παιδιά δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις παραπάνω έννοιες και επομένως δεν μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν την κατανόηση και χρήση τους.

2.6.4 Γενικά χαρακτηριστικά στην σχολική ηλικία

Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις στα σχολικά έτη:

1. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνηθίζουν να γράφουν με ανακρίβειες στα κείμενα που συντάσσουν.
2. Συχνά παραλείπουν γράμματα στις λέξεις που γράφουν ή και διαβάζουν π.χ. σταβός αντί για στραβός
3. Επίσης, κάνουν αντιστροφή γραμμάτων στις λέξεις που διαβάζουν ή και γράφουν π.χ. αν αντί για να
4. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Πολλοί παρουσιάζουν αργό ρυθμό κατά την ανάγνωση ενός κειμένου.
5. Επιπρόσθετα, συχνό φαινόμενο αποτελεί όταν μπερδεύουν γράμματα με αριθμούς π.χ. συχνά μπερδεύουν τον αριθμό 3 με το γράμμα ε ή το 8 με το θ.
6. Ακόμη πρέπει να σημειωθεί ότι αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολία στα μαθηματικά. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην επίλυση προβλημάτων και στην εκμάθηση του πολλαπλασιασμού.

Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκτελεστική λειτουργία (αυτοέλεγχος, μνήμη εργασίας, οργάνωση, ακολουθία εντολών, λύσεις προβλημάτων, ευελιξία, προγραμματισμός, αντίληψη κ.α.) αλλά και στην γλωσσική κατανόηση καθώς επίσης και έχουν φτωχές πραγματολογικές ικανότητες .

Επίσης εμφανίζουν κάποια από τα εξής χαρακτηριστικά:

1. κοινωνικούς περιορισμούς
2. σημασιολογικές δυσκολίες
3. δυσκολίες κατανόησης μεταφορών
4. δυσκολία κατανόησης χιούμορ
5. περιορισμούς στη ενσυναίσθηση -TOM (Cardillo et al., 2017).

2.6.5 Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν τυχαίνουν πρώιμης παρέμβασης οδηγούν σε πλήθος προβλημάτων όπως σε ψυχολογικά προβλήματα, φτωχό λεξιλόγιο και περιορισμένο εύρος γνώσεων. Συγκεκριμένα τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται συναισθηματικά να εκφράσουν το τι ακριβώς νιώθουν και έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης. Συχνά το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό τους

περιβάλλον, τους αποκαλεί «τεμπέληδες» ή πιστεύει ότι πάσχουν από κάποιου άλλου είδους διαταραχή όπως η νοητική υστέρηση.

Επιπλέον συνηθισμένο φαινόμενο είναι τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να υφίστανται ματαίωση μέσα από την σχολική διαδικασία, και κατά συνέπεια να σταματούν να προσπαθούν σε δραστηριότητες της καθημερινότητας τους με αντίκτυπο σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο .

Επίσης συχνά έχουν εκρήξεις θυμού αλλά και έντονη αποφυγή οποιασδήποτε κατάστασης εμπειρέχει γραφή ή / και ανάγνωση, με προφάσεις και διάφορες δικαιολογίες που χρησιμοποιούν προκειμένου να απαλλαγούν της δραστηριότητας. (Λιβανίου , 2004)

2.7 Ορισμός και χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

“Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή, νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από κακές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες οφείλονται τυπικά σε ένα έλλειμμα στη φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας που συχνά είναι απροσδόκητο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση της ανάγνωσης και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης που μπορεί να παρεμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των βασικών γνώσεων” (IDA, 2002)

Η δυσλεξία ανήκει στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ανάγνωση και ορθογραφία, που δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή νοητικές διαταραχές (πχ. νοητική υστέρηση, προβλήματα αντίληψης, γλωσσική διαταραχή, προβλήματα προσωπικότητας) αλλά σύμφωνα με τον Critchley (1970) και Naidoo (1972) είναι οργανικά προκαθορισμένες. Το πρόβλημα εστιάζεται στην ανάγνωση και τη γραφή, ωστόσο η εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων μπορεί να έχει επηρεαστεί ή όχι. (Πόρποδας, Κ., 1981).

Ο ορισμός της δυσλεξίας έχει υποστεί πολλές αλλαγές τα τελευταία χρόνια, κυρίως επειδή δεν υπάρχουν σαφή διαγνωστικά κριτήρια κατά τον Rose (2009). Επίσης, υπάρχει μία ποικιλία ορισμών γύρω από την δυσλεξία καθώς απόψεις από διαφορετικές ειδικότητες εμπλέκονται στην έρευνα. Γενικότερα όμως είναι αποδεκτό πως η δυσλεξία ορίζεται ως ειδική μαθησιακή διαταραχή που συνδέεται με φτωχές γλωσσικές δεξιότητες σε αντίθεση με τις μη λεκτικές. Αρχικά, οι ενδείξεις και τα προγνωστικά στοιχεία για την δυσλεξία είναι εμφανή πριν από την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης και επιμένουν σε όλη τη διάρκεια τη ζωής. Οι χαρακτηριστικές δυσκολίες εντοπίζονται στην αναγνώριση και την αποκωδικοποίηση των λέξεων που συνήθως αντικατοπτρίζουν ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας, στην κατανόηση της ανάγνωσης, τα μαθηματικά, αλλά συνυπάρχουν και διάφορες δυσκολίες σε διαφορετικές μορφές γλώσσας πέραν των προβλήματα ανάγνωσης, όπως προβλήματα στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και της ορθογραφίας, η αποτυχία αναγνώρισης και κατανόησης γραπτών λέξεων, η δυσκολία στη χρήση της γλώσσας και την επεξεργασίας της. Γενικά, η δυσλεξία εμφανίζεται ανεξάρτητα από πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και για την διάγνωση της απαιτείται

αποκλεισμός άλλων καταστάσεων όπως αισθητηριακά προβλήματα, χαμηλή νοημοσύνη, μη επαρκείς ακαδημαϊκές ευκαιρίες και επαρκές περιβάλλον. Η ακριβής αιτία είναι όμως άγνωστη.

Πολλοί μελετητές όπως οι Adams (1990), Snowling (1987), Stanovich (1988), Vellutino (1979), Wagner και Torgesen (1987) έχουν συνδέσει τη δυσλεξία με δυσλειτουργίες και σε άλλες πτυχές της γλώσσας, της μνήμης και της αντίληψης πέρα από την ανάγνωση και τον γραπτό λόγο (Joanisse et al., 2000). Ο Tallal, (1980) πρότεινε ότι η δυσλεξία προκαλείται από βλάβη στην ταχεία χρονική επεξεργασία των ακουστικών πληροφοριών που απαιτούνται για την αντίληψη των ήχων της ομιλίας, οδηγώντας σε μια σειρά από δυσκολίες από την ακουστική επεξεργασία μέσω της αντίληψης του λόγου έως τις φωνολογικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με την Orton Dyslexia Society (Lyon, 1995) η δυσλεξία είναι μία διαταραχή που βασίζεται στη γλώσσα και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων που συνήθως αντανακλούν ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Γενικά, οι Kinsbourne και συνεργάτες (1991) και Tallal και συνεργάτες (1997), υποστηρίζουν πως η δυσλεξία είναι μία πολύπλευρη μαθησιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από βλάβη αποκωδικοποίησης λέξεων, όπως περιγράφουν οι Liberman και συνεργάτες (1989) και Stackhouse (1996) και έλλειμμα χρονικής επεξεργασίας (temporal processing), σύμφωνα με τους Tallal και λοιπούς (1997) (Helland & Asbjørnsen, 2000).

Γενικά, σε γνωστικό επίπεδο, οι κύριες δυσκολίες που εμφανίζει η δυσλεξία εστιάζονται στη φωνολογική επεξεργασία (Carroll & Snowling 2004) και στη μνήμη εργασίας (Beneventi et al., 2009, Beneventi et al., 2010) (Helland et al., 2012). Τα φωνολογικά ελλείμματα πιστεύεται ότι παρεμβαίνουν στην εκμάθηση των αντιστοιχιών μεταξύ ορθογραφίας και ήχου το οποίο είναι ένα σημαντικό βήμα στην απόκτηση της ανάγνωσης. Βέβαια και κάποιες μορφολογικές δυσκολίες (συχνές μορφολογικές κανονικοποιήσεις) πιθανόν να δικαιολογούνται από την φωνολογική βλάβη των παιδιών αυτών. Ορισμένες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην μειωμένη φωνολογική ενημερότητα των ατόμων με δυσλεξία, που χαρακτηρίζεται ως αδυναμία διαχωρισμού των λέξεων σε φωνήματα (Bradley & Bryant, 1983, Bruck, 1992, Manis et al., 1993) και που ενδέχεται να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην απόκτηση της προφορικής γλώσσας επηρεάζοντας το λεξιλόγιο, τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη σύμφωνα με την Bishop, (1997). Σε βιολογικό επίπεδο έπειτα, τα νευρωνικά δίκτυα στο αριστερό ημισφαίριο φαίνεται να μην είναι τόσο ενεργά με συνέπεια να υπολείπονται δραστηριοτήτων όπως αναφέρουν οι Temple και συνεργάτες, (2003) και ο Dehaene, (2009). Τέλος φαίνεται πως στην διαταραχή αυτή η κληρονομικότητα παίζει ρόλο με ποσοστό εμφάνισης 30-60% σύμφωνα με τους Rejno- Habte και συνεργάτες του (2005). Οι δυσκολίες στις φωνολογικές δεξιότητες και κατά συνέπεια στην ανάγνωση φαίνεται να συνδέονται με την κληρονομικότητα (Olson, 2011) (Helland et al., 2012). Τα παιδιά με οικογενειακό κίνδυνο δυσλεξίας έχει βρεθεί ότι αναπτύσσουν αργά τη φωνολογική ενημερότητα και ότι για τους μαθητές είναι πολύ δύσκολο να αποκτήσουν τις σχολικές δεξιότητες, αφού οι φωνολογικές δεξιότητες είναι βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, τα παιδιά αυτά έχουν αξιοσημείωτα πιο αργή ομιλία και γλωσσική ανάπτυξη, όπως υποδεικνύεται από φτωχότερες επιδόσεις από ελέγχους σε δοκιμασίες άρθρωσης, λεξιλογικής γνώσης και γραμματικής.

2.7.1. Είδη Δυσλεξίας

Η δυσλεξία μπορεί να ταξινομηθεί σύμφωνα με τους Kinsbourne και Warrington, (1963), Ingram, (1964), Johnson και Myklebust, (1967), Boder, (1973) σε δύο τύπους ανάλογα με τα ελλείμματα που εμφανίζονται, τον οπτικό και τον ακουστικό. Στον οπτικό τύπο υπάρχει δυσκολία διάκρισης σύνθετων σχεδίων, αντίληψης και παραγωγής οπτικών ακολουθιών αλλά και αδεξιότητα στην κίνηση. Συγκεκριμένα, στην ανάγνωση παρατηρείται σύγχυση οπτικά όμοιων γραμμάτων ή λέξεων, αδυναμία συγκράτησης της οπτικής εικόνας στη μνήμη και δυσκολία στην ταχεία και άμεση αναγνώριση των λέξεων. Ενώ και η ορθογραφημένη γραφή των παιδιών με δυσλεξία οπτικού τύπου, φαίνεται να είναι φτωχή κυρίως με φωνητικά λάθη. Από την άλλη πλευρά, στη δυσλεξία ακουστικού τύπου το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες αλλά και στην σύνθεση λεξικών συνόλων από συλλαβικές μονάδες. Παρατηρείται, ακόμα, δυσκολία αντίληψης των ομοιοτήτων και διαφορών των αρχικών και τελικών ήχων των λέξεων (πχ κλαίει-καίει) χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων. Στην ορθογραφία εμφανίζονται λάθη παράλειψης ενδιάμεσων συλλαβών και αντικατάστασης λέξεων με άλλες οπτικά όμοιες, όπως παρατήρησε ο Boder (1973). Παρ'όλα αυτά, οι Ingram (1964) και Boder (1973) διέκριναν άλλον ένα τύπο δυσλεξίας, την “μικτή δυσλεξία”, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην λειτουργία και των δύο καναλιών (ακουστικό και οπτικό) της επεξεργασία του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 1981)

Εντούτοις, η ταξινόμηση των τύπων της δυσλεξίας όπως και ο ορισμός της δεν είναι αμετάβλητα. Έχουν αναγνωριστεί τρεις δυσλεξικές ομάδες: οι φωνολογικοί δυσλεξικοί (phonological dyslexics), οι αναπτυξιακοί (developmental) και η δυσλεξία καθυστέρησης (delay-type dyslexics). Οι φωνολογικοί και οι αναπτυξιακοί δυσλεξικοί εμφανίζουν συνήθως παρόμοια πρότυπα δυσλειτουργίας ανάγνωσης, που αποδίδονται σε χαμηλές φωνολογικές δεξιότητες αλλά και μορφολογικές δυσκολίες, με τα ελλείμματα να είναι πιο σοβαρά στην αναπτυξιακή δυσλεξία. Ωστόσο, μόνο ο αναπτυξιακός τύπος εμφανίζει σαφή ελλείμματα αντίληψης ομιλίας, υποδηλώνοντας ότι τέτοια ελλείμματα επηρεάζουν μόνο ένα υποσύνολο δυσλεξικών. Έχουν επίσης βρεθεί, φωνολογικές διαταραχές στα παιδιά, των οποίων η αντίληψη της ομιλίας ήταν φυσιολογική. Ωστόσο, η ανάγνωση και οι γλωσσικές δεξιότητες της ομάδας καθυστέρησης ταιριάζουν απόλυτα με εκείνες των νεότερων τυπικών αναγνωστών, υποδηλώνοντας ότι αυτά τα παιδιά είχαν μάλλον μια γενική καθυστέρηση στην ανάγνωση και τις γλωσσικές δεξιότητες, παρά μια συγκεκριμένη φωνολογική βλάβη (Joanisse et al., 2000).

2.7.2 Ακαδημαϊκές δυσκολίες

Στα παιδιά με δυσλεξία παρατηρούνται συχνά λάθη και δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, ορθογραφίας, κατανόησης, ανάγνωσης και γραφής (Bruck, 1990, Miles 1993):

- Δυσκολία διάκρισης διαφορετικών λέξεων, οι οποίες έχουν κοινό μεγάλο αριθμό γραμμάτων, π.χ. “παράλογος” αντί για “παράνομος”
- Λανθασμένη εκφορά φωνηέντων π.χ. “α” αντί για “ε”
- «Καθρεπτική» ανάγνωση π.χ. μπάλα αντί για λάμπα
- Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση “γάρτα” αντί για “γάτα”
- Αντικαταστάσεις λέξεων με άλλη σημασιολογικά παρόμοια, π.χ. “σκοτεινός” αντί για “μαύρος”

- Απουσία ροής στο λόγο τους: κομπιάσματα, επαναλήψεις ή παύσεις
- Αργός ρυθμός ανάγνωσης
- Ανάγνωση κειμένου χωρίς κατανόηση
- Αύξηση των λαθών στην ανάγνωση για ώρα καθώς επέρχεται γρήγορα κούραση (Τομαράς, σελ. 35, 2008)
- Δυσκολία ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων
- Χάνουν τη γραμμή καθώς διαβάζουν
- Δείχνουν με το δάχτυλο το σημείο που διαβάζουν ή κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν, για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται . (Πολυχρόνη, σελ. 43, 2006).

Ωστόσο, υπάρχουν και δυσκολίες που συναντώνται τόσο στη δυσλεξία, όσο και στη δυσγραφία . Συγκεκριμένα:

- Αντικατάσταση παρόμοιων οπτικά γραμμάτων, π.χ. “φ” αντί για “γ”
- Σύγχυση στην ακουστική διαφοροποίηση των φθόγγων, π.χ. “σ” αντι για “ζ”
- Παραλείψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων μέσα στην ίδια λέξη, π.χ. “νεό” αντί για “νερό”, “αν” αντί για “να”,
- Πρόθεση, αντιμετάθεση και παράλειψη συλλαβών, π.χ. “κουζιζίνα” αντί για “κουζίνα” μαλί αντί για λίμα, ανάγνωση αντί για αναγνώριση
- Σύγχυση συμφωνικών συμπλεγμάτων, π.χ. “πότρα” αντί για “πόρτα”
- Αντικατάσταση λέξεων, π.χ. “πρόγραμμα” αντί για “πράγματα” (Τομαράς,σελ. 35-36, 2008)

2.7.3 Γλωσσικά ελλείμματα στον προφορικό λόγο

Πολλά από τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν γλωσσικά ελλείμματα και στον προφορικό λόγο. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι περισσότερο από 60% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν κάποια μορφή γλωσσικής διαταραχής (Bay et al., 1991). Ωστόσο όπως έχει αναφερθεί από τους Pennington και Bishop, 2009, Helland et al., 2011, Snowling και Hume, 2012, η γλωσσική αυτή διαταραχή μπορεί να παρουσιαστεί στα παιδιά με δυσλεξία σε διάφορους βαθμούς (Helland et al., 2012). Τα γλωσσικά αυτά ελλείμματα εντοπίζονται στους τομείς της προφορικής έκφρασης και της κατανόησης. Είναι πιθανό να εμφανίσουν σύμφωνα με τους Riddick και συναδέλφους, (1997), ασυνάρτητο και αποδιοργανωμένο περιεχόμενο λόγου κατά την ομιλία τους, ακατάλληλη έναρξη μίας συζήτησης και δυσκολία κατανόησης των επικοινωνιακών συντρόφων. Σύμφωνα με τους Smith και συναδέλφους, (2004), ένα έλλειμμα στην γλωσσική έκφραση, στην γλωσσική κατανόηση ή και στους δύο γλωσσικούς τομείς ελέγχει την επικοινωνία μας με τους άλλους και ως εκ τούτου, είναι πιθανό να επηρεάσει σημαντικά την ποιότητα ζωής ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και την εκπαίδευση του National Association of Special Education Teachers (LD Report #3), Characteristics of Children with Learning Disabilities, Retrieved from http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf (p1-10)

2.7.4 Γνωστικά ελλείμματα

Είναι γνωστό ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν αρκετές φορές δυσκολία γνωστικών ικανοτήτων στον χωροχρονικό προσανατολισμό, την προσοχή, την οργάνωση, τη διαδοχή και αλληλουχία. Συγκεκριμένα, εμφανίζουν:

- Οργανωτικά προβλήματα σε γλωσσικές και οπτικοακουστικές εργασίες (Levin, 1990)
- Ενδείξεις καθυστέρησης της ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Condor & Saling, 1995)
- Δυσκολία στο να βγάλουν συμπεράσματα
- Μικρής διάρκειας βραχύχρονη μνήμη και σημαντική δυσκολία ακουστικής και οπτικής μνήμης, ενώ δεν εμφανίζεται μειονεξία σε δραστηριότητες ακουστικής και οπτικής αντίληψης (Μαυρομάτη, 1995)

2.7.5. Πραγματολογικά ελλείμματα

Ακατάλληλη έναρξη, πραγματολογικά ελλείμματα και δυσκολία μεταφορικής χρήσης του λόγου. Σύμφωνα με τους Lee και Kamhi, (1990), Roundblad και Annaz, (2010), στις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι μεταφορικές δηλώσεις ερμηνεύονται κυριολεκτικά (Mashal & Kasirer, 2011). Οι Riddick, Farmer και Sterling (1997) ανέφεραν προβλήματα που σχετίζονται με την πραγματολογία. Επίσης σε μελέτη σύγκρισης ενηλίκων με ή χωρίς δυσλεξία ο Griffiths, (2007) βρήκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με την πραγματολογία, υποδεικνύοντας μια συσχέτιση μεταξύ της δυσλεξίας και των πραγματολογικών δυσκολιών (Helland et al., 2012). Ο ίδιος, ανέφερε πως τα πραγματολογικά ελλείμματα μπορούν να αποδοθούν σε ελλείμματα μνήμης εργασίας, ταχύτητας επεξεργασίας και μειωμένης αυτοματοποίησης δεξιοτήτων, ωστόσο, μπορεί να οφείλονται και σε δομικές γλωσσικές δυσκολίες που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία αλλά και λόγω δυσκολιών στην φωνολογική επίγνωση (Lam & Ho, 2014). Τέλος, υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, τις σκέψεις, και τις προθέσεις και γενικά σε δραστηριότητες που αφορούν τη θεωρία του νου.

2.7.6. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

Ένα σημαντικό κομμάτι της δυσλεξίας είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα άτομα με δυσλεξία βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην κοινωνική σφαίρα. Συχνά τα άτομα με δυσλεξία κουράζουν τον συνομιλητή τους λόγω της χαμηλής εκφραστικότητας, των εσφαλμένων αντιλήψεων και εκτιμήσεων και του αποδιοργανωμένου λόγου και περιεχομένου. Γενικά, παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν συχνά δυσκολίες σε κοινωνικά περιβάλλοντα, νιώθουν μειονεκτικά καταλαβαίνοντας τις δυσκολίες τους στις σχολικές δραστηριότητες και κάποιες φορές απομακρύνονται από ομαδικές δραστηριότητες που απαιτούν υψηλές κοινωνικές και λεκτικές δεξιότητες. (Λιβανίου, 2004)

2.8 Ορισμός και χαρακτηριστικά της δυσαναγνωσίας

Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα απαραίτητη για το άτομο και η κατάκτηση της αποκτά μία ιδιαίτερη σημασία για τον ίδιο. Όμως πολλά είναι τα άτομα που συναντούν δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης. Συχνά ακόμη και σήμερα ο όρος της ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας

εναλλάσσεται με τον γνωστό σε όλους όρο δυσλεξία (δυσκολία με τις λέξεις)(Μαυρομμάτη, 1995).

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται κινητικοί, αντιληπτικοί και γλωσσικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα:

- ικανότητα αντίληψης της κατεύθυνσης των γραμμάτων
- επαρκής μνήμη προκειμένου να συγκρατούνται όσα αναγιγνώσκονται
- ικανότητα σύνθεσης
- ικανότητα αντιστοίχισης και μετατροπής ενός οπτικού ερεθίσματος σε ηχητικό (αυτό που βλέπω στο χαρτί το μετατρέπω σε ήχους (Μαυρομμάτη, 1995)

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας η Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης (F81.0), αφορά ειδικές και σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης, οι οποίες δεν οφείλονται στην νοητική ηλικία ή σε δυσκολίες οπτικής ή ακουστικής οξύτητας ή σε ανεπαρκείς ευκαιρίες μάθησης. Οι δραστηριότητες που προϋποθέτουν ανάγνωση επηρεάζονται συνολικά, και συγκεκριμένα τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου, στην αναγνώριση λέξεων στο κείμενο και στην κατανόηση του κειμένου που γίνεται η ανάγνωση.

Συχνά, η διαταραχή ανάγνωσης συνυπάρχει με τη διαταραχή του συλλαβισμού ακόμη και αν η πρώτη βελτιωθεί σημαντικά με το πέρασμα των χρόνων. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι τα παιδιά με διαταραχή στην ανάγνωση έχουν στο ιστορικό τους κάποια ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας ή του λόγου και ακόμη και τη χρονική στιγμή της διάγνωσης της μαθησιακής δυσκολίας είναι εμφανή τα γλωσσικά ελλείμματα. (ICD -10)

Τα ελλείμματα ενός παιδιού με δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να αφορούν είτε πρωτογενείς είτε δευτερογενείς δυσκολίες. (www.dikepsy.gr)

Πρωτογενείς δυσκολίες

- αντικατάσταση φθόγγων με ηχητικές ή οπτικές ομοιότητες (φ-β, π-τ) π.χ. /φέλω / αντί για /θέλω/
- παραλείψεις φθόγγων μέσα σε λέξεις π.χ. /πολεμικός/ αντί για πολεμικός , /πονρος / αντί για /πονηρός/
- αντιμεταθέσεις φθόγγων π.χ. /σήρεμα / αντί για/ σήμερα/
- άστοχος τονισμός π.χ. /μανά/ αντί για / μάνα/
- προσθήκη φθόγγων ή και συλλαβών π.χ. /άοριστος/ αντί για /άριστος/
- παραλεξίες
- Δυσκολίες στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα π.χ. της / στη , φορά / φόρα
- Παράληψη μονοσύλλαβων λέξεων π.χ. άρθρα, προθέσεις
- Καθρεπτική ανάγνωση λέξεων π.χ. από / όπα, όλα / άλο.
- Παράληψη φθόγγων π.χ. στρώμα / στόμα.

- Αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη ισοδύναμη σημασιολογικά π.χ. κοιτάς / κοιτάξεις, βγήκε / έφυγε , γυναίκα / κυρία.
- Αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη σημασιολογικά αντίθετη π.χ. Ψηλός / κοντός, φωτεινός / σκοτεινός
- υπερπήδηση λέξεων ή σειράς
- συλλαβισμός
- διπλές αναγνώσεις
- αργός ρυθμός ανάγνωσης
- λανθασμένο ξεκίνημα ή δισταγμοί κατά το ξεκίνημα,
- απώλεια θέσης στο κείμενο, όπου το παιδί χάνει κατά την ανάγνωση σε κάποια παύση του το σημείο που διάβαζε
- ανακριβής χωρισμός φράσεων

Δευτερογενείς δυσκολίες

Αυτές αφορούν συνήθως στην κατανόηση των αναγνωσθέντων, ωστόσο δεν είναι πάντοτε απαραίτητο ότι ένα παιδί με πρωτογενείς δυσκολίες θα έχει και δευτερογενείς δυσκολίες.

συγκεκριμένα :

- δυσκολία ανάκλησης των γεγονότων του κειμένου για ανάγνωση
- δυσκολία εξαγωγής συμπερασμάτων από το κείμενο που δόθηκε για ανάγνωση
- χρήση γενικών γνώσεων για απάντηση στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου που δόθηκε για ανάγνωση παρά των πληροφοριών από το ίδιο το κείμενο.

Υπάρχουν περιπτώσεις αναγνωστών που εκδηλώνουν κακή ανάγνωση αλλά η αναγνώριση των λέξεων είναι καλή. Τότε, η αιτία των υποκείμενων αδυναμιών αφορά την σημασιολογία, την μορφοσύνταξη και την πραγματολογία. Έρευνες έχουν δείξει έντονη τάση στα παιδιά με προβλήματα γλώσσας να έχουν σημαντικές δυσκολίες ανάγνωσης (Bishop & Adams, 1990, Scarborough, 1990, Catts et al.,1994)

Σύμφωνα με την υπόθεση των φωνολογικών μειονεξιών (Snowling, 2000a) τα άτομα με δυσαναγνωσία εμφανίζουν πολλές φορές έντονες δυσκολίες στις περισσότερες διαδικασίες που απαιτούν τη χρήση φωνολογικών αναπαραστάσεων. Πολλές φορές τα άτομα δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν την αντιστοιχία γραφήματος- φωνήματος στην αποκωδικοποίηση των λέξεων με αποτέλεσμα να έχουν αργή ανάγνωση και με λάθη. Τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης, αργή και κοπιώδη ανάγνωση, τόσο σε λέξεις χαμηλής συχνότητας ή και δύσκολες λέξεις όσο και στις υψηλής συχνότητας και στις εύκολες λέξεις. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι αναγνώστες χρειάζεται να αποκωδικοποιούν ακόμη και τις λέξεις που έχουν συναντήσει και διαβάσει πολλές φορές, κάτι που δεν συμβαίνει με τον τυπικό πληθυσμό.

2.9 Ελλείμματα στον προφορικό λόγο στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Είναι γενικά γνωστό ότι μεγάλο ποσοστό παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει ιστορικό γλωσσικής διαταραχής ή/και καθυστέρηση ομιλίας αλλά και παιδιά με γλωσσική διαταραχή συνεχίζουν να αναπτύσσουν προβλήματα στη μάθηση κατά τη σχολική ηλικία. Σύμφωνα με την Bishop, (2008), αυτό υποδηλώνει ότι οι δύο αυτές διαταραχές αποτελούν διαφορετικά σημεία ενός συνεχούς (Helland et al., 2012). Αυτό όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί κανόνας καθώς δεν έχουν όλα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες γλωσσική διαταραχή ούτε και το αντίστροφο.

Οι μαθησιακές διαταραχές δεν είναι διαταραχές στην παραγωγή του λόγου και ως εκ τούτου η άρθρωση και η ομιλία είναι φυσιολογικές εκτός και αν συντρέχει ταυτόχρονα κάποια διαταραχή ομιλίας. Ωστόσο, σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν εντοπιστεί γλωσσικά ελλείμματα σε διάφορους τομείς της προφορικής έκφρασης και κατανόησης της ομιλίας. Οι Bryan και συνεργάτες του (1991) αναφέρουν ότι πάνω από το 60% μαθητών με μαθησιακές έχουν κάποιας μορφής γλωσσική διαταραχή. Σύμφωνα με τους Smith και συνεργάτες, (2004), η ικανότητα έκφρασης και κατανόησης του προφορικού λόγου ελέγχουν την ικανότητα μας να επικοινωνούμε με άλλους και χάρη σε αυτό, ένα έλλειμμα στο ένα ή και στα δύο μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής, καθώς και στην εκπαίδευση (National Association of Special Education Teachers (LD Report #3), Characteristics of Children with Learning Disabilities, Retrieved from http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf (p1-10))

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν τις εξής δυσκολίες στον προφορικό λόγο:

- Δυσκολίες στην επιλογή κατάλληλης λέξης.
- Δυσκολίες στην ανταπόκριση σε ερωτήσεις.
- Δυσκολίες στην ανάκληση λέξεων.
- Χαμηλή έκφραση ιδεών, φτωχό περιεχόμενο και δυσκολία στη σωστή χρήση όρων και στην επιλογή κατάλληλων λέξεων.
- Επηρεασμένο λεξιλόγιο, φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη ως αποτέλεσμα φτωχής φωνολογικής ενημερότητας
- Αποδιοργανωμένος λόγος εξαιτίας χαμηλής οργανωτικής ικανότητας.
- Δυσκολίες στην κατανόηση σύνθετων δομών, μεταφορικής γλώσσας, στο χιούμορ, στην κατανόηση ομόφωνων και λέξεων με πολλά νοήματα σύμφωνα με τον Spector (1990) (Bishara & Kaplan, 2016). Οι τομείς, αυτοί ίσως να επηρεάζονται από τις σημασιολογικές δυσκολίες που υπάρχουν σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Επίσης τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ελλείμματα στη θεωρία του Νου, η οποία θεωρείται θεμελιώδης ικανότητα για την ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει δυσκολία αντίληψης των πεποιθήσεων και προθέσεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συνομιλητών και επομένως παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και συνομιλία τους με τους άλλους (Cardillo et al., 2017).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δύο ομάδες παιδιών ($n_1-n_2=18$) των δεκαοκτώ ατόμων, οι οποίες αποτελούνταν από έξι κορίτσια και από οκτώ αγόρια, ηλικίας από 7-10 ετών. Η μία ομάδα περιελάμβανε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χωρίς καμία άλλη συνυπάρχουσα διαταραχή και η άλλη ομάδα μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν μονόγλωσσοι με μητρικοί την Ελληνική και οι δύο ομάδες ήταν παρόμοιες ως προς το φύλο. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν από 7 έως 10 ετών. Οι συμμετέχοντες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν λάβει διάγνωση για ειδική μαθησιακή δυσκολία, δυσλεξία ή δυσαναγνωσία από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Αντίστοιχα, την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν άτομα τυπικής ανάπτυξης με βάση το ιατρικό τους ιστορικό, τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον εκπαιδευτικό τους φάκελο. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν δείκτη μη-εκτικής νοημοσύνης >70 με βάση το Raven's Colored Progressive Matrices A, B, AB. Κανένας συμμετέχοντας δεν παρουσίαζε αισθητηριακές διαταραχές, νευρολογικά ή οργανικά ελλείμματα, άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές ή/και συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες προέρχονται από ιδιωτικά λογοθεραπευτικά κέντρα, ενώ οι συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης φοιτούσαν σε γενικά σχολεία στην περιοχή της Λευκάδας Νομού Λευκάδας, Βόνιτσας και Παλαίρου του Νομού Αιτ/νίας. Όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονται από την μέση κοινωνικο-οικονομική τάξη.

3.2 Ηθική και Δεοντολογία στην εκπαιδευτική έρευνα

Η έρευνα στηρίχθηκε στους κανόνες και τις αρχές δεοντολογίας της ASHA (American Speech-Language Hearing Association, 2016).

1. Συναίνεση: Τα άτομα που συμπεριλήφθηκαν στην ερευνητική διαδικασία κατόπιν συνειδητής συναίνεσης των ίδιων και των γονέων τους.
2. Διάκριση: Ύπαρξη σεβασμός των μεμονωμένων διαφορών των παιδιών, χωρίς διακρίσεις στην επιλογή ή τον αποκλεισμό τους λόγω προσωπικών προκαταλήψεων που δεν επηρεάζουν την έρευνα.
3. Εμπιστευτικότητα: Οι προσωπικές πληροφορίες και τα δεδομένα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα προστατεύονται με ασφάλεια και ανωνυμία.
4. Συμμόρφωση: Τα άτομα αντιπροσωπεύουν τον σκοπό της ερευνητικής προσπάθειας και προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια και αξιοπιστία της έρευνας, τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν θεωρήθηκαν ως κατάλληλα και έγινε προσπάθεια να βαθμολογηθούν σωστά.
5. Τιμιότητα: Δεν επιτρέπεται η παραποίηση της έρευνας, των διαγνωστικών πληροφοριών, των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και των αποτελεσμάτων.

Τα δεδομένα για την παρούσα εργασία συλλέχθηκαν ανώνυμα και θα παραμείνουν ανώνυμα, και η επεξεργασία των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί για τις ανάγκες μόνο της εν λόγω έρευνας.

Δεοντολογία της Έρευνας και της Επιστημονικής Δραστηριότητας (αναθεωρημένη το 2008 και 2014) και της Ηθικής στην Έρευνα και την Επαγγελματική Πρακτική (2002).

3.3 Αξιολογητικά εργαλεία μέτρησης

· *Raven's Standard Progressive Matrices (Raven's Test)*

Το Raven's Colored Progressive Matrices, οι προοδευτικές μήτρες Raven, είναι ένα αξιολογητικό εργαλείο, το οποίο εξετάζει τη μη-λεκτική ικανότητα παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως δώδεκα ετών. Ζητείται από τα άτομα, στα οποία χορηγείται, να επιλέξουν το κατάλληλο κομμάτι που λείπει, για να ολοκληρωθεί σωστά το μοτίβο που τους δίνεται, μέσα από έξι επιλογές, οι οποίες παρατίθενται τυπωμένες ακριβώς από κάτω από το δοθέν μοτίβο για συμπλήρωση. Η δοκιμασία περιλαμβάνει τρεις σειρές, τις A, B, AB καθεμιά εκ των οποίων αποτελείται από 12 μήτρες (μοτίβα). Οι περισσότερες μήτρες είναι έγχρωμες, αλλά υπάρχουν και κάποιες ασπρόμαυρες. Η δοκιμασία θεωρείται κατάλληλη για παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς και για παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, καθώς οι λεκτικές οδηγίες που δίνονται είναι ελάχιστες. Η δοκιμασία θεωρείται πως μετρά την ικανότητα επίλυσης οπτικοχωρικών προβλημάτων, η οποία σχετίζεται στενά με την ρέουσα νοημοσύνη (fluid intelligence).

· *Πραγματολογική κλίμακα του Diagnostic Evaluation of Language (DELV)*

Η δοκιμασία DELV αποτελεί ένα αξιολογητικό εργαλείο που ανταποκρίνεται στην ανάγκη του θεραπευτή να αξιολογήσει το άτομο με αντικειμενικότητα στηριζόμενος σε ένα εργαλείο, του οποίου η αποτελεσματικότητα είναι αποδεδειγμένη. Οι δοκιμασίες του εργαλείου αυτού είναι σχεδιασμένες για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως εννέα ετών και 11 μηνών κι είναι πολιτισμικά ουδέτερες. Στην συγκεκριμένη εργασία, χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα αξιολόγησης τηςπραγματολογίας από το συγκεκριμένο εργαλείο.

Το 1ο μέρος του DELV (DELV A') εξετάζει τους επικοινωνιακούς ρόλους και σε ποιο επίπεδο έχουν κατακτηθεί από το παιδί. Αρχικά, αφού ο κλινικός δείξει μία εικόνα στο παιδί, του ζητά να σκεφτεί τι μπορεί το ένα άτομο να λέει στο άλλο (παραδείγματος χάρη, τι λέει ένα κορίτσι στη μαμά του, έχοντας δει έναν ταχυδρόμο να φέρνει ένα γράμμα). Σε αυτό το μέρος της δοκιμασίας, το παιδί παίρνει δύο βαθμούς σε κάθε μία από τις τέσσερις εικόνες, μόνο εάν αναφερθεί σε άμεσο ή έμμεσο χαρακτηριστικό ή αίτημα σχετικό με την εικόνα ή σε άμεση ή έμμεση εντολή που δίνει ο ένας δράστης στο άλλον, για να κάνει ή όχι, μία ενέργεια ή αναφορά σε κεντρικό πρόσωπο. Σε οποιαδήποτε άλλη απάντηση το παιδί δεν παίρνει καθόλου βαθμούς. Πρέπει να σημειωθεί ότι πριν την έναρξη της διαδικασίας κατά την οποία το παιδί βαθμολογείται, του δίνονται δοκιμαστικές δραστηριότητες για να κατανοήσει τι επρόκειτο να ακολουθήσει κι έτσι τα αποτελέσματα θα βασίζονται στις ικανότητές του κι όχι σε τυχόν δυσκολία κατανόησης της διαδικασίας.

Το 2ο μέρος του DELV (DELV B') περιλαμβάνει την αφήγηση μιας σύντομης ιστορίας. Ο κλινικός δείχνει στο παιδί κάποιες φωτογραφίες, ζητά από το παιδί να τις παρατηρήσει καλά κι έχοντας δηλώσει πως ο ίδιος δεν μπορεί να τις δει, ζητά από το παιδί να του πει όλη την ιστορία. Σε αυτό το μέρος υπάρχουν τέσσερις ερωτήσεις από τις οποίες η μία έχει μέγιστη βαθμολογία ένα και οι υπόλοιπες δύο βαθμούς, ανάλογα με την επάρκεια των στοιχείων που περιλαμβάνουν οι απαντήσεις του παιδιού. Στην πρώτη το παιδί παίρνει τους μέγιστους βαθμούς εάν και εφόσον κατά τη διάρκεια αφήγησης της ιστορίας διαφοροποιήσει επαρκώς τους χαρακτήρες, κάνει σαφείς αναφορές σε σκέψεις τους, προθέσεις ή επιθυμίες,

χρησιμοποιεί συνδέσμους ή/και χρονικές λέξεις και δίνει την εξήγηση κάποιων γεγονότων που του ζητείται.

Στο 3ο μέρος του DELV (DELV C') το παιδί καλείται να δει κάποιες φωτογραφίες από τις οποίες λείπει κάτι και χρειάζεται να κάνει ερωτήσεις για να μάθει τι γίνεται στην κάθε μία. Σε αυτό το μέρος της δοκιμασίας, το παιδί βαθμολογείται με ένα βαθμό μόνο εάν κάνει ερωτήσεις κι όχι δήλωση ή προσπάθεια εκμείυσης της ερώτησης από τον κλινικό. Το 3ο μέρος αποτελείται από εννέα δοκιμασίες . Αν το παιδί δεν έχει κάνει ούτε μια ερώτηση, ακόμη και μετά από βοήθεια , οπότε δεν συνεχίζουμε με τις υπόλοιπες. Αν τα καταφέρει στις τέσσερις πρώτες , τότε συνεχίζουμε στις υπόλοιπες χωρίς να παρέχουμε λεκτική βοήθεια , ζητώντας μόνο να μας κάνει την σωστή ερώτηση. Πριν την έναρξη της διαδικασίας κατά την οποία το παιδί βαθμολογείται, του δίνονται δοκιμαστικές δραστηριότητες για να κατανοήσει τι επρόκειτο να ακολουθήσει κι έτσι τα αποτελέσματα θα βασίζονται στις ικανότητές του κι όχι σε τυχόν δυσκολία κατανόησης της διαδικασίας.

Η προσαρμογή του εργαλείου στα Ελληνικά έγινε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών» που χρηματοδοτήθηκε το 2011 από το Ίδρυμα Λάτση, με επιστημονική υπεύθυνη την κα Αρχόντω Τερζή, η οποία και μας το παραχώρησε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

· Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου

Το πρωτόκολλο « Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου» αποτελεί ένα πρωτόκολλο πραγματολογικών δεξιοτήτων, το οποίο αξιολογεί την κατανόηση του μεταφορικού λόγου μέσω πέντε δοκιμασιών. Πριν την έναρξη της διαδικασίας κατά την οποία το παιδί βαθμολογείται, του δίνονται δοκιμαστικές δραστηριότητες για να κατανοήσει τι επρόκειτο να ακολουθήσει κι έτσι τα αποτελέσματα θα βασίζονται στις ικανότητές του κι όχι σε τυχόν δυσκολία κατανόησης της διαδικασίας.

Η πρώτη δοκιμασία είναι οι << Γλωσσικές Αναλογίες>> και ο κλινικός λέει στο παιδί δέκα προτάσεις από τις οποίες λείπει η τελευταία λέξη και στη συνέχεια του ζητά να συμπληρώσει την φράση με την λέξη που λείπει. Για παράδειγμα : “Τα ζώα έχουν πόδια , τα αυτοκίνητα έχουν” και θα πρέπει το παιδί να πει “ρόδες”. Σε αυτό το μέρος το παιδί βαθμολογείται με ένα βαθμό για κάθε σωστή απάντηση σε κάθε γλωσσική αναλογία. Οι δέκα γλωσσικές αναλογίες επιλέχθηκαν από την υποδοκιμασία των γλωσσικών αναλογιών του ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ, με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να είναι ιεραρχημένες από τις πιο εύκολες σε πιο δύσκολες, αναλογικά με το ηλικιακό εύρος που αξιολογεί η εν λόγω δοκιμασία.

Η δεύτερη δοκιμασία είναι οι << Παρομοιώσεις - Μεταφορές>> Σε αυτή τη δοκιμασία ο κλινικός διαβάσει 15 προτάσεις στο παιδί και του ζητά να πει τι σημαίνουν. Για παράδειγμα ο κλινικός λέει στο παιδί τι σημαίνει “ θάλασσα ήρεμη σαν λάδι”; και το παιδί πρέπει να απαντήσει “ήρεμη θάλασσα χωρίς κύματα” ή “ είναι χρυσός άνθρωπος” και θα πρέπει το παιδί να απαντήσει “ είναι καλόκαρδος άνθρωπος”.

Η τρίτη δοκιμασία είναι οι “Παρομοιώδης φράσεις και παροιμίες”. Σε αυτή τη δοκιμασία ο κλινικός διαβάσει προτάσεις στο παιδί και του ζητά να της εξηγήσει τι σημαίνουν. Αποτελείται από εννέα διαφανείς (Transparent) και εννέα αδιαφανείς (Opaque) φράσεις. Για παράδειγμα “ Να τρώει η μάνα και του παιδιού να μην δίνει” και “ Κάνει ζωή και κότα” , αντίστοιχα.

Στη δεύτερη και τρίτη δοκιμασία αν το παιδί δώσει την σωστή απάντηση βαθμολογείται με δύο βαθμούς, αν το παιδί δώσει μια αμφιλεγόμενη απάντηση , τότε ο κλινικός του δίνει τρεις επιλογές από τις οποίες η μία είναι η σωστή. Από τις τρεις εναλλακτικές ερμηνείες που προσφέρει ο κλινικός, η μία αποδίδει το νόημα της φράσης, η άλλη πλησιάζει την

κυριολεκτική ερμηνεία και η τρίτη εμπεριέχει τη λέξη φορέα του μηνύματος ως διασπαστή.

Σε περίπτωση που το παιδί επιλέξει την σωστή απάντηση δίνεται ένας βαθμός. Αν το παιδί δώσει εξαρχής μια λανθασμένη απάντηση ή δηλώσει ότι δεν γνωρίζει ή επιλέξει κάποια από τις λάθος στη συνέχεια τότε δεν παίρνει καθόλου βαθμούς.

Το συγκεκριμένο πρωτόκολλο δημιουργήθηκε από φοιτητές του τμήματος της Λογοθεραπείας της Πάτρας στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας που πραγματοποιήθηκε το 2017. Η επιλογή των σχημάτων λόγου για την αξιολόγηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας έγινε με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισης τους στις καθημερινές συνθήκες και με βάση τη δυσκολία τους ώστε να αντιπροσωπεύουν όλο το ηλικιακό φάσμα των παιδιών σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) που συμμετείχε στην έρευνα.

3.4 Πιλοτική μελέτη

Η πιλοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε έγκαιρα ως εργαλείο για τον έλεγχο της ερευνητικής προσπάθειας ώστε να πραγματοποιηθούν τυχόν τροποποιήσεις και βελτιώσεις αν χρειαστεί αλλά και να εξοικειωθεί ο ερευνητής τόσο με τα εργαλεία όσο και με την ερευνητική διαδικασία.

Στην πιλοτική μας έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία που προαναφέρθηκαν σε δύο παιδιά τυπικής ανάπτυξης με φυσιολογική νοημοσύνη (ένα από κάθε φοιτήτρια).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΕΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ	Αγόρι, 7 ετών	Κορίτσι, 10,2 ετών
DELV A'	6/8	8/8
DELV B'	5/7	6/7
DELV C'	8/9	9/9
ΣΥΝΟΛΟ DELV	19/24	23/24
ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ	3/10	8/10
ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΕΙΣ- ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ	14/30	23/30
ΠΑΡΟΜΟΙΩΔΕΙΣ ΦΡΑΣΕΙΣΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ – ΔΙΑΦΑΝΕΙΣ	0/18	11/18
ΠΑΡΟΜΟΙΩΔΕΙΣ ΦΡΑΣΕΙΣΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ – ΑΔΙΑΦΑΝΕΙΣ	2/18	13/18
ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΡ. ΦΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΙΜΙΩΝ	2/36	24/36
ΣΥΝΟΛΟ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	19/76	55/76

3.5 Διαδικασία έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 36 μαθητών του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι αποτελούσαν δύο ομάδες. Η μία ομάδα περιελάμβανε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χωρίς καμία άλλη συνυπάρχουσα διαταραχή και η άλλη ομάδα μαθητές τυπικής

ανάπτυξης. Η κάθε ομάδα συμπεριελάμβανε έξι κορίτσια και οκτώ αγόρια ηλικίας από 7 έως 10 έτη.

Τον Μάιο του 2018, για την πραγματοποίηση των μετρήσεων η κάθε σπουδάστρια ανέλαβε από εννέα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και εννέα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, και χορήγησε τα τρία αξιολογητικά εργαλεία σε μια ατομική συνεδρία που διαρκούσε συνολικά από 30 έως 50 λεπτά, σε μια αίθουσα που επικρατούσε ησυχία και στην οποία παρευρίσκονταν μόνο το παιδί και ο ερευνητής.

Με την είσοδο του παιδιού στο χώρο της αξιολόγησης γινόντουσαν οι απαραίτητες συστάσεις με τους μαθητές με βασικό στόχο να αντιληφθεί το παιδί ότι δεν βαθμολογείται και να αισθανθεί άνετα και οικεία με τον κλινικό. Στην συνέχεια οι σπουδάστριες εξηγούσαν στο παιδί την κάθε δραστηριότητα και ζητούσαν να πει τι έχει καταλάβει χωρίς άγχος. Ύστερα, κατέγραφαν τις απαντήσεις στις κατάλληλες φόρμες, και στο τέλος έδιναν για επιβράβευση σε κάθε μαθητή ένα αυτοκόλλητο.

Αρχικά, χορηγούνταν το Raven's Colored Progressive Matrices και ακολούθως χορηγούνταν το DELV τεστ και το πρωτόκολλο "Δοκιμασία αξιολόγησης της μεταφορικής χρήσης του λόγου".

3.6 Σχεδιασμός και στατιστική ανάλυση έρευνας

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0. Πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά την χρονολογική ηλικία, τον δείκτη πρακτικής νοημοσύνης, τους αρχικούς βαθμούς στα τρία μέρη του DELV και την συνολική βαθμολογία στην δοκιμασία αυτή καθώς και τους αρχικούς βαθμούς κάθε μέρους της δοκιμασίας της μεταφορικής χρήσης του λόγου και τη συνολική της βαθμολογία. Οι μέσες τιμές (mean), οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) και οι διάμεσοι (median) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartile range) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ή το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών, ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι, το φύλο και την ηλικία τους. Το δείγμα περιλαμβάνει δύο ομάδες παιδιών των δεκαοκτώ ατόμων οι οποίες αποτελούνταν από έξι κορίτσια και από οκτώ αγόρια, ηλικίας 7 έως 10 ετών. Η μία ομάδα περιελάμβανε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η άλλη ομάδα μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

		Μαθησιακές δυσκολίες				P
		Ναι		Όχι		
		N	%	N	%	
Φύλο	Κορίτσια	6	33,3	6	33,3	- ⁺
	Αγόρια	12	66,7	12	66,7	
Ηλικιακό Εύρος		7,0-10,0 έτη		7,0-10,0 έτη		
Ηλικία (μήνες), μέση τιμή (SD)		98,7 (12,4)		99,4 (12)		0,860*
Πηλίκιο IQ		>70		>70		
IQ αρχ. Βαθμοί, μέση τιμή (SD)		26,6 (4,2)		28,6 (3,3)		0,122*
IQ, μέση τιμή (SD)		103 (12,4)		110,5 (12,1)		0,075*

*Student's t-test ⁺Δεν υπολογίστηκε λόγω μη ύπαρξης κατανομής (P=επίπεδο σημαντικότητας)

Το 66,7% και των δύο ομάδων ήταν αγόρια. Επίσης, η μέση ηλικία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν 98,7 μήνες (SD=12,4 μήνες) και των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν 99,4 μήνες (SD=12 μήνες). Οι δύο ομάδες ήταν παρόμοιες ως προς την ηλικία, το φύλο και το δείκτη μη-λεκτικής νοημοσύνης.

4.2 Σύγκριση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με τα παιδιά τυπική ανάπτυξης

Στον πίνακα που ακολουθεί περιλαμβάνεται η περιγραφική ανάλυση των δύο ομάδων των συμμετεχόντων σχετικά με τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι.

Πίνακας 2: Πραγματολογικές ικανότητες συμμετεχόντων

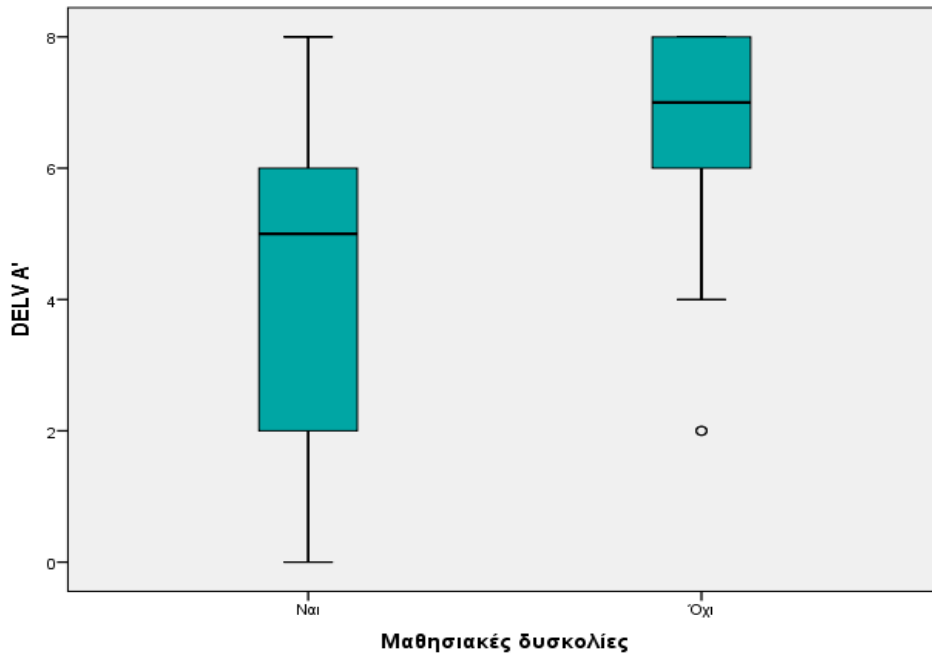
	Μαθησιακές δυσκολίες				P
	Ναι		Όχι		
	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
DELV A'	4,8 (2,5)	5 (2 - 6)	6,4 (2)	7 (6 - 8)	0,035**
DELV B'	4,3 (1,3)	4,5 (3 - 5)	5,5 (0,9)	6 (5 - 6)	0,003**
DELV C'	6,3 (2,1)	7 (5 - 8)	8,8 (0,4)	9 (9 - 9)	<0,001**
ΣΥΝ. ΑΡ. Β. DELV	15,3 (4)	16 (12 - 20)	20,8 (2,7)	21 (20 - 23)	<0,001**
ΑΡ.Β. Γλωσ. Αναλ.	4,8 (1,6)	5 (4 - 6)	7,1 (1,5)	7 (6 - 8)	<0,001*
ΑΡ. ΒΑ. ΠΑΡΟΜ. ΜΕΤΑΦ.	11,4 (4)	10,5 (8 - 15)	19,9 (5,2)	21 (18 - 23)	<0,001**
ΠΑΡ. ΦΡΑΣ. ΔΙΑΦΑΝΕΙΣ	3,1 (2,8)	2 (1 - 4)	5,6 (5,3)	5 (0 - 10)	0,338**
ΠΑΡ. ΦΡΑΣ. ΑΔΙΑΦΑΝΕΙΣ	4,7 (3,7)	4 (2 - 7)	6,4 (4,6)	5 (2 - 11)	0,286**
ΣΥΝ. ΑΡΧΙΚ. ΒΑΘΜ. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ	24,1 (10,2)	20,5 (16 - 31)	39,1 (14,6)	37 (29 - 52)	0,001*

***Student's t-test **Mann-Whitney test**

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε όλα τα μέρη του DELV (DELV A', DELV B', DELV C', ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ DELV), στην Δοκιμασία Αξιολόγησης Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου (αρχική βαθμολογία Γλωσσικών Αναλογιών, αρχική βαθμολογία Παρομοιώσεων- Μεταφορών και συνολογική αρχική βαθμολογία της δοκιμασίας) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δοκιμασίες διαφανών και αδιαφανών παρομοιωδών φράσεων και παροιμιών.

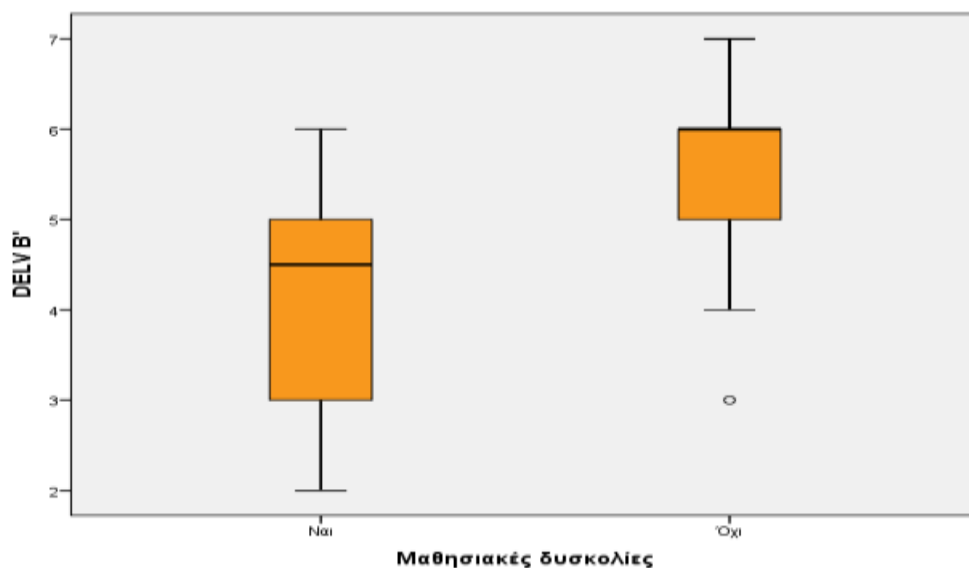
4.2.1 Σύγκριση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο DELV

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι τιμές των παιδιών για το πρώτο μέρος του DELV που αφορά τους Επικοινωνιακούς Ρόλους - DELV A' - , ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι, όπου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.



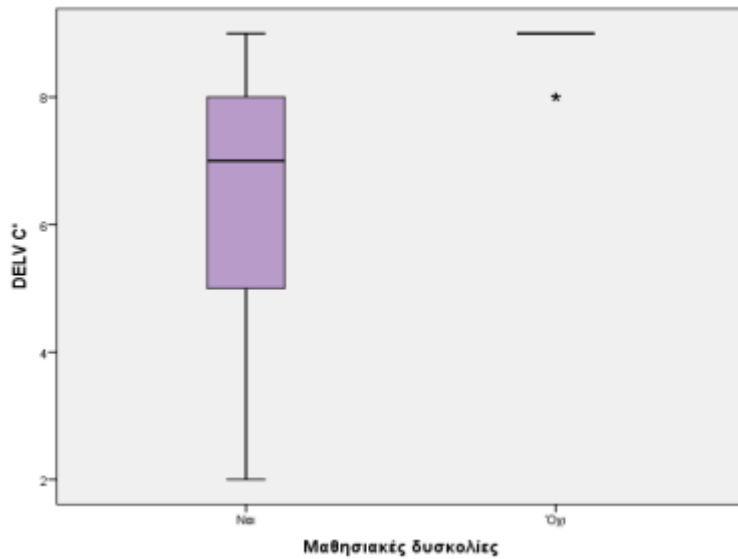
Γράφημα 1: Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στο Α μέρος του DELV.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι τιμές των παιδιών για το δεύτερο μέρος του DELV που αφορά την αφήγηση μιας ιστορίας -DELV B-, ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι. Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των παιδιών Μαθησιακές Δυσκολίες από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στη συγκεκριμένη δοκιμασία, με χαμηλότερη βαθμολογία αυτή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.



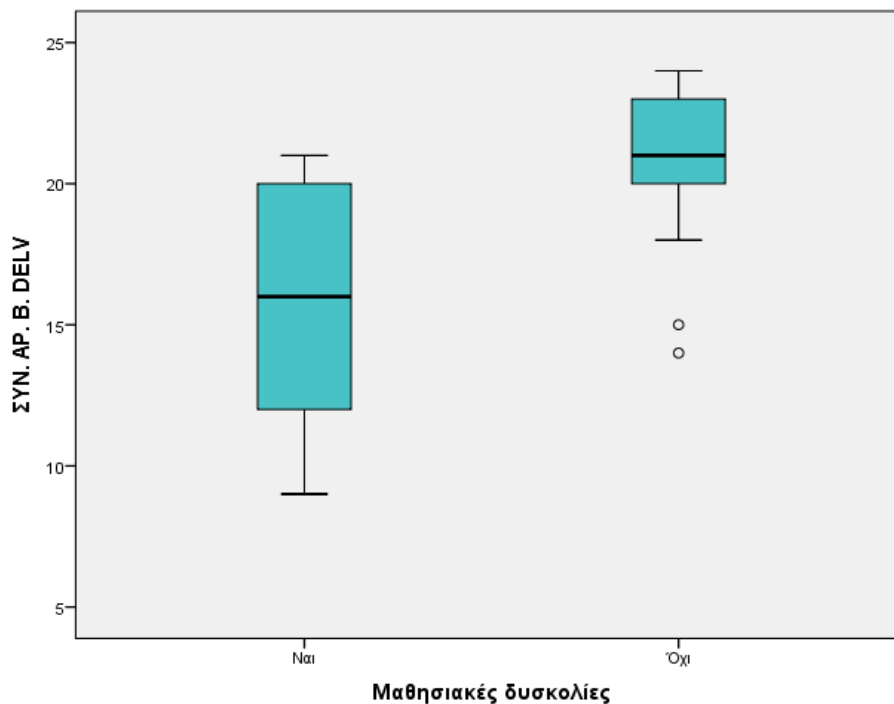
Γράφημα 2: Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στο Β μέρος του DELV.

Στον γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι τιμές των παιδιών για το τρίτο μέρος του DELV που αφορά τις ερωτήσεις - DELV C', ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.



Γράφημα 3: Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στο 3^ο μέρος του DELV.

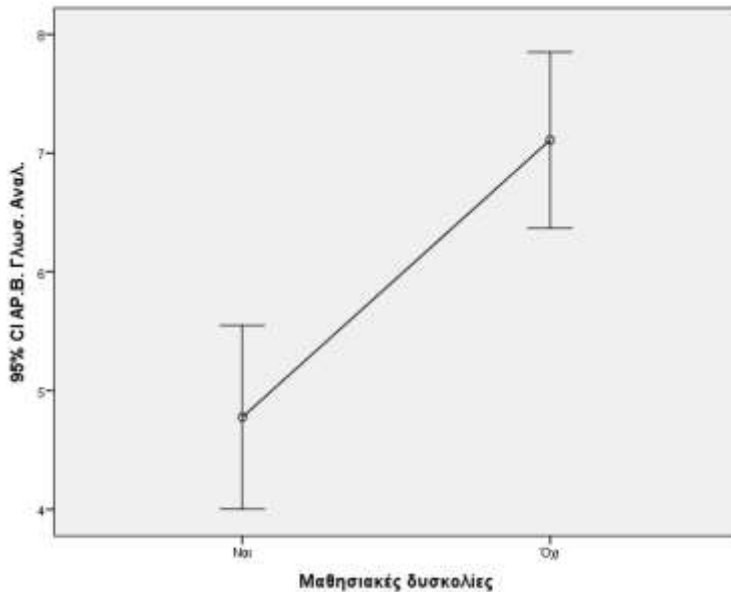
Στον γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι τιμές Συνολικής Αρχικής βαθμολογίας DELV των παιδιών, ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.



Γράφημα 4: Σύγκριση της πραγματολογικής επίδοσης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στο DELV.

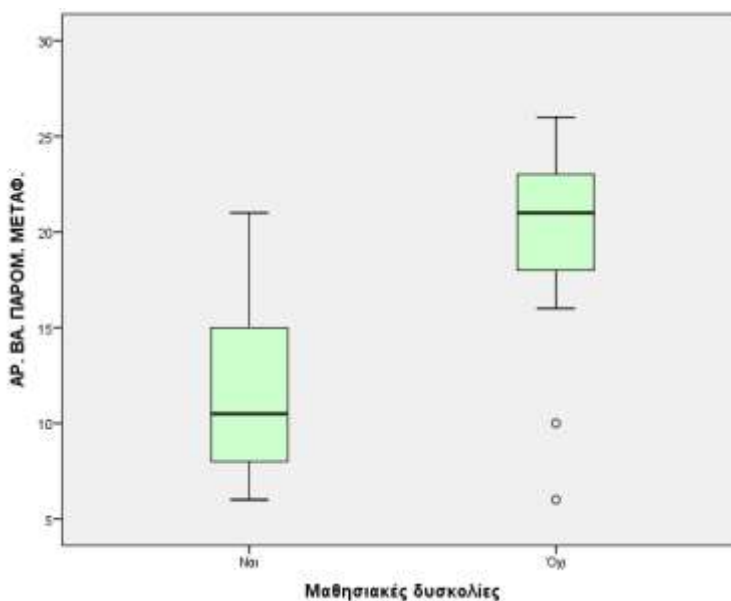
4.2.2 Σύγκριση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο μεταφορικό λόγο

Στον γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι τιμές Αρχικής βαθμολογίας Γλωσσικών Αναλογιών των παιδιών, ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.



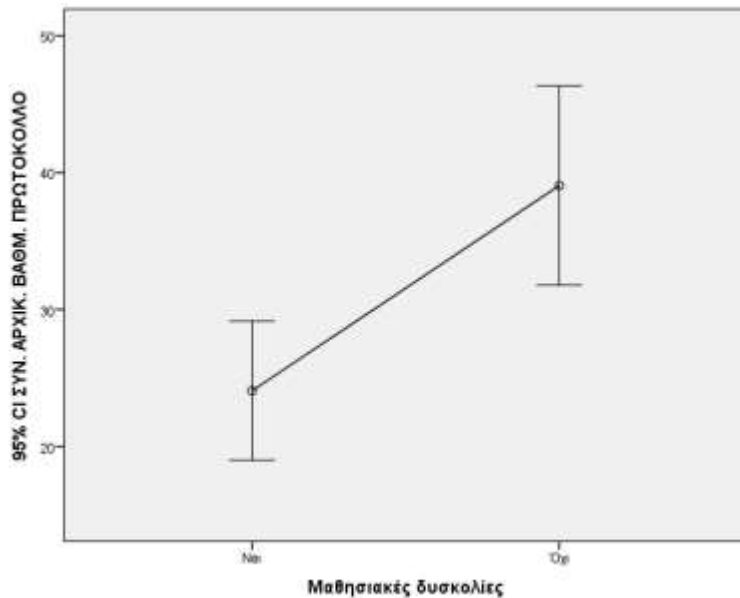
Γράφημα 5: Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στις γλωσσικές αναλογίες.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι τιμές Αρχικής βαθμολογίας των μεταφορών-παρομοιώσεων των παιδιών, ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι, όπου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να έχουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.



Γράφημα 6: Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στις παρομοιώσεις-μεταφορές.

Στον γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι τιμές Συνολικής αρχικής βαθμολογίας του πρωτοκόλλου των παιδιών, ανάλογα με το αν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες ή όχι, όπου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σύνολο της δοκιμασίας για την αξιολόγηση του μεταφορικού λόγου.



Γράφημα 6: Σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στο Πρωτόκολλο κατανόησης της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας.

4.3 Ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων

Οι δύο ομάδες της παρούσας έρευνας, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι παρόμοιες ως προς το φύλο, την ηλικία και το δείκτη μη-λεκτικής νοημοσύνης.

Σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε όλες τις δοκιμασίες του DELV ανάμεσα στις δύο ομάδες. Στο πρώτο μέρος του (DELV A') η μέση βαθμολογία των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν 4,8 ενώ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης 6,4. Στο δεύτερο μέρος (DELV B') τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν μέσο όρο 4,3 ενώ τα παιδιά της άλλης ομάδας 5,5. Και τέλος στο τρίτο μέρος (DELV C') η ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είχε βαθμολογία 6,3 ενώ η ομάδα τυπικής ανάπτυξης 8,8. Αυτά σημαίνουν ότι κατά τη συνολική δοκιμασία του DELV τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (με μέση τιμή 20,8) είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (με μέση τιμή 15,3).

Έτσι, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα στην χρήση της γλώσσας-πραγματολογία.

Τέλος, κατά την αξιολόγηση της μεταφορικής χρήσης του λόγου σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην συνολική βαθμολογία της δοκιμασίας, με τα παιδιά τυπικής

ανάπτυξης να έχουν μέση τιμή (39,1) υψηλότερη 15 μονάδες από αυτή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (24,1).

Στην πρώτη δοκιμασία, με τις γλωσσικές αναλογίες, η ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είχε σημαντικά χαμηλότερη μέση βαθμολογία, με μέση τιμή 4,8, από την τυπική ομάδα, με μέση τιμή 7,1, και το ίδιο παρατηρείται στην δεύτερη δοκιμασία με τις παροιμιώσεις και τις μεταφορές καθώς τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν μέση τιμή 11,4 ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 19,9. Ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις παροιμιώδεις φράσεις και παροιμίες, διαφανείς (transparent) καθώς και αδιαφανείς (opaque), ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών. Η ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στις διαφανείς είχαν βαθμολογία 3,1 ενώ στις αδιαφανείς 4,7. Από την άλλη, η ομάδα τυπικής ανάπτυξης στις διαφανείς είχαν βαθμολογία 5,6 και στις αδιαφανείς 6,4.

Συμπερασματικά, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στη μεταφορική χρήση του λόγου συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

4.4 Παρατηρήσεις

Ένα γενικό συμπέρασμα από την παρούσα έρευνα είναι ότι η πραγματολογία και ο μεταφορικός λόγος αναπτύσσονται σταδιακά κατά την διάρκεια της ζωής του ατόμου. Αυτό φαίνεται και από τα αποτελέσματα αφού τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν καλύτερες επιδόσεις τόσο στις δοκιμασίες του DELV TEST όσο και στο πρωτόκολλο “ Δοκιμασία αξιολόγησης του μεταφορικού λόγου”. Επίσης, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν επίσης, χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Θα πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την διεξαγωγή των δοκιμασιών αξιολόγησης στο πρωτόκολλο παρουσίαζαν δυσκολίες μνήμης. Συγκεκριμένα, δυσκολευόντουσαν ιδιαίτερα να συγκρατήσουν τις επιλογές που τους έδινε ο κλινικός στις δοκιμασίες των παροιμιώσεων, μεταφορών και παροιμιωδών φράσεων. Τα παιδιά ζητούσαν αρκετές φορές από τον κλινικό να επαναλάβει τις επιλογές που έδινε για να διαλέξουν την σωστή απάντηση. Επίσης, φάνηκε ότι μερικές φορές τα παιδιά συγκρατούσαν την τελευταία μόνο επιλογή που έδινε ο κλινικός και έδιναν αυτή ως σωστή απάντηση μόνο και μόνο επειδή ήταν η μόνη που είχαν αποθηκεύσει στη μνήμη τους. Πιθανή αιτιολογία για το παραπάνω φαινόμενο είναι ελλείμματα που εμφανίζουν τα παιδιά στην εργαζόμενη μνήμη ή και στο λεξιλόγιο.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τόσο τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δυσκολεύτηκαν σε τμήματα του συγκεκριμένου πρωτοκόλλου. Αναλυτικότερα, στις αδιαφανείς (opaque) και τις διαφανείς (transparent) φράσεις πολλοί μαθητές φάνηκε να μην τις γνωρίζουν είτε γιατί δεν τις έχουν ακούσει άλλη φορά στο παρελθόν από το περιβάλλον τους είτε, διότι δεν τις χρησιμοποιούν στη καθημερινότητα τους. Έτσι, καταλήγουμε ότι οι πολιτισμικές, οι οικονομικές και οι περιβαλλοντικές συνθήκες καθώς και η επαρκής και κατάλληλη διδασκαλία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και στις γνώσεις του ατόμου για τις παροιμιώσεις και τις μεταφορές.

Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειώσουμε ότι αν και περιμέναμε τα παιδιά και των δύο ομάδων να δυσκολευτούν περισσότερο στις αδιαφανείς από τις διαφανείς φράσεις, ο μέσος όρος και των δύο έδειξε το αντίθετο με σαφώς μικρή διαφορά. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες αδιαφανείς φράσεις του πρωτοκόλλου ίσως χρησιμοποιούνται περισσότερο στην καθημερινότητα από κάποιες διαφανείς και έτσι τα παιδιά γνωρίζουν τη σημασία τους.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, έδειξε ότι τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε όλα τα μέρη του Delv test. Αναλυτικότερα, τα παιδιά παρουσίασαν δυσκολίες στο πρώτο μέρος του τεστ, όπου έπρεπε να προσομοιάσουν διάφορους επικοινωνιακούς ρόλους θέτοντας το ανάλογο πλαίσιο κάθε φορά και δίνοντας κάποιες πληροφορίες. Επίσης, παρουσίασαν δυσκολίες στο δεύτερο μέρος του Delv που αφορά την αφήγηση μιας σύντομης ιστορίας. Κάποιοι δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ονόματα, επίθετα ή αντωνυμίες και να εμβαθύνουν στο νόημα των εικόνων αναφερόμενοι στις σκέψεις και τις εκάστοτε προθέσεις των ατόμων της ιστορίας. Επιπλέον, πραγματολογικές δυσκολίες φάνηκαν να υπάρχουν και στο τρίτο μέρος του Delv, όπου τα άτομα έπρεπε να κάνουν ερωτήσεις για άτομα ή αντικείμενα τα οποία λείπουν από την εικόνα που παρουσιάζεται. Η παρούσα έρευνα μέσω της χορήγησης του συγκεκριμένου τεστ έδειξε ότι τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ελλείμματα στην πραγματολογία καθώς δυσκολεύτηκαν με την χρήση του λόγου. Στην Ελληνική, υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που ερευνούν την πραγματολογία σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους Βογινδρούκας (2002) και Nisioti, (1994), παρατηρήθηκε μειωμένη χρήση φράσεων του μεταφορικού λόγου στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που όμως υποστηρίχθηκε ότι δεν οφείλεται σε αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα των παιδιών του δείγματος της έρευνας, αλλά στο ότι τα παιδιά δεν ακούν συχνά αυτές τις φράσεις προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους.

Επιπλέον, όσον αφορά τον μεταφορικό λόγο, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στο να εξηγήσουν την μεταφορική γλώσσα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Seidenberg & Bernstein, 1986, Abrahamsen & Sprouse, 1995). Επίσης, σύμφωνα με ερευνητές, στα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται δυσκολία και στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου (Seidenberg & Bernstein 1986, Baechle & Lian 1990, Lee & Kamhi 1990, Secord & Wiig 1993). Με αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνη και η δική μας έρευνα. Οι αρχικοί βαθμοί των γλωσσικών αναλογιών και των παρομοιώσεων-μεταφορών, όπου τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν στην πρώτη δραστηριότητα τις γλωσσικές αναλογίες με την κατάλληλη λέξη και έπειτα να εξηγήσουν τις παρομοιώσεις και τις μεταφορές, έδειξαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν σημαντικά υψηλότερη επίδοση από αυτή των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμα, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερες επιδόσεις στις μεταφορές, σε σχέση με τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Seidenberg & Bernstein 1986, Lee & Kamhi 1990, Mashal & Kasirer, 2012), όπως και στην δική μας έρευνα, τα παιδιά με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν πολύ χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση των μεταφορών. Ωστόσο, δεν βρέθηκε διαφορά όσον αφορά τις διαφανείς και αδιαφανείς παρομοιώσεις φράσεις ανάμεσα στα παιδιά των δύο ομάδων και αυτό ίσως σχετίζεται με την θεωρία των Hoffman και Honeck, (1980) και Ackerman, (1982) που υποστηρίζουν πως οι άνθρωποι μαθαίνουν τα ιδιώματα ως γλωσσικές μονάδες και όχι αναλύοντας τα συστατικά τους, καθώς φαίνεται πως δεν παίζει ρόλο τόσο η συμφωνία των εννοιών της φράσης με την μεταφορική σημασία ολόκληρης της φράσης αλλά κατά πόσο αυτή η φράση έχει αποθηκευτεί στο νοητικό λεξικό του παιδιού. Βέβαια, σημαντικό ρόλο πέρα από την διαφάνεια των ιδιωτισμών, έχει η εξοικείωση, αφού όσο μεγαλώνει ηλικιακά ένα παιδί τόσο αυξάνει η συχνότητα εμφάνισης των ιδιωτισμών στον προφορικό ή γραπτό λόγο και κατ' επέκταση η εξοικείωση μαζί τους και η κατανόηση που έρχεται από αυτήν την

τριβή. Έτσι, φαίνεται η κατανόηση των διαφανών και αδιαφανών ιδιοτισμών να σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών, αφού παιδιά μικρότερης ηλικίας είχαν χαμηλότερη επίδοση σε αυτήν την δοκιμασία από τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά, όπως φαίνεται από τις παρατηρήσεις μας. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη διάφορων ερευνητών ότι η ανάπτυξη της μεταφορική χρήσης του λόγου συνάδει με την χρονολογική ηλικία (Vosniadou & Ortony 1983, Nippold 1988, Berman & Ravid 2010, Thomas et al., 2010, Mashal et al., 2011).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας και ιδιαίτερα στην μεταφορική χρήση του λόγου σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως η παρούσα έρευνα είναι μια έρευνα στην ελληνική γλώσσα η οποία αξιολογεί τα πραγματολογικά ελλείμματα και τα ελλείμματα στη χρήση του μεταφορικού λόγου των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ηλικίας 7 έως 10 ετών. Τα αξιολογητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν έδειξαν ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν παρουσιάζουν διαφορές στην μη-λεκτική νοημοσύνη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και φάνηκε επίσης ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στην πραγματολογία και τη χρήση του μεταφορικού λόγου σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό.

6.1 Περιορισμοί - Προτάσεις

Εξαιτίας του μικρού δείγματος που συλλέχθηκε συνίσταται περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα με μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών από περισσότερες γεωγραφικές περιοχές έτσι ώστε να εξασφαλιστούν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, προτείνεται η συλλογή δείγματος από περισσότερες ομάδες με διαφορετικό ηλικιακό εύρος ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος που αναπτύσσεται ο μεταφορικός λόγος σε κάθε ηλικία και πως τον κατακτούν τα παιδιά. Επιπλέον, καθώς ο τομέας της πραγματολογίας αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο της γλώσσας και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, είναι σημαντικό να αξιολογηθεί από πολλές οπτικές και με διάφορα διαγνωστικά εργαλεία σε διάφορες συνθήκες. Αυτό θα βοηθήσει καταλυτικά για να δημιουργηθεί μια αξιόπιστη εικόνα για τις πραγματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι βασική η ενημέρωση των γονέων για τέτοιου είδους προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ως μαθητές. Δυσκολίες στην πραγματολογία και την κατανόηση τη γλώσσας ίσως οδηγήσουν σε δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και την ψυχοκοινωνική ευεξία. Έτσι με την σωστή ενημέρωση των γονέων οι ίδιοι έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν άμεσα σε κάποιο ειδικό και στη συνέχεια τα παιδιά να αντιμετωπιστούν κατάλληλα από άτομα της διεπιστημονικής ομάδας, όπως λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, ψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό.

Προτείνεται να πραγματοποιηθεί μια μελέτη που να αξιολογεί την μνήμη σε παιδιά που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τα πόσο αυτός ο παράγοντας επηρεάζει τη χρήση της γλώσσας - πραγματολογία και τη μεταφορική χρήση του λόγου.

6.2 Παραρτήματα

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε σχετικό έγγραφο από τη γραμματεία της σχολής. Επίσης, παρακάτω παρατίθεται το πρωτόκολλο για τη «Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου».

Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μεταφορικής Χρήσης του Λόγου

- Θα σου διαβάσω μερικές προτάσεις από τις οποίες λείπει η τελευταία λέξη. Θέλω να μου λες τη λέξη που λείπει.

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα.

Με τα χέρια πιάνουμε, με τα μάτια.....(βλέπουμε).

• Γλωσσικές Αναλογίες

1. Τα ζώα έχουν πόδια, τα αυτοκίνητα έχουν.....
2. Οι άνθρωποι έχουν σπίτια, τα πουλιά έχουν.....
3. Το μπουκάλι έχει φελλό, η κατσαρόλα έχει.....
4. Το λεμόνι είναι ξινό, ο καφές είναι.....
5. Στα πόδια έχουμε κάλτσες, στο κεφάλι έχουμε.....
6. Το ποδήλατο έχει πετάλια, η βάρκα έχει.....
7. Ο ταξιδιώτης έχει εισιτήριο, το γράμμα έχει.....
8. Τα ζώα έχουν τρίχωμα, τα ψάρια έχουν.....
9. Το κομπολόι έχει χάντρες, το σταφύλι έχει.....
10. Το καντήλι έχει φυτίλι, το στυλό έχει.....

- Θα σου διαβάσω μερικές προτάσεις και θέλω να μου πεις τι σημαίνουν. Ας πάρουμε ένα παράδειγμα. Άσπρος σαν το γάλα: (αυτός που έχει πολύ άσπρο δέρμα).

• Παρομοιώσεις- μεταφορές

1. Θάλασσα ήρεμη σαν λάδι:
.....
...

-
-
- Θάλασσα που γυαλίζει στον ήλιο
 - Θάλασσα χωρίς κυματισμό
 - Θάλασσα βρώμικη από λάδια

2. Τραγουδά σαν το αηδόνι:

.....
.....
.....

- Τραγουδά πολύ δυνατά
- Τραγουδά με γλυκιά φωνή
- Τραγουδά με πολύ ψιλή φωνή και διακοπτόμενα

3. Νερό σαν κρύσταλλο:

.....
.....
.....

- Νερό πολύ εύγευστο
- Νερό που λαμπιρίζει
- Πεντακάθαρο νερό

4. Κρατά πείσμα σαν το μουλάρι:

.....
.....
.....

- Πηγαίνει υπομονετικά στο δρόμο του
- Κρατάει πολύ βάρος
- Θυμώνει για μεγάλο χρονικό διάστημα

5. Έγινε κίτρινος σαν το φλουρί:

.....
.....
.....

- Έβαψε κίτρινα τα μαλλιά του
- Φόρεσε κίτρινα ρούχα
- Έγινε χλωμός

6. Έτρεμε σαν το ψάρι:

.....
.....

- Κολυμπούσε πολύ καλά
- Έτρεμε από τον φόβο του
- Έτρεμε από τα νεύρα του

7. Δεν ιδρώνει το αυτί του:

.....

- Τα αυτιά του δεν ιδρώνουν παρόλο που έχει ζέστη
- Έχει κάποιο πρόβλημα το αυτί του
- Δεν δίνει σημασία

8. Ντυμένος σαν γαμπρός:

.....

- Φοράει ασπρόμαυρα ρούχα
- Φοράει γαρύφαλλο στο πέτο
- Φοράει επίσημα ρούχα

9. Όμορφη σαν τα κρύα τα νερά:

.....

- Είναι όμορφη γιατί είναι άσπρη
- Αν και είναι όμορφη είναι ψυχρή
- Πολύ όμορφη και νέα κοπέλα

10. Είναι σαν την καλή χαρά:

.....
 ..

- Πρόσχαρος και γελαστός άνθρωπος.
- Πολύ χαρούμενος γιατί έμαθε ένα καλό νέο
- Είναι καλόκαρδος άνθρωπος

11. Πεινάω σαν λύκος:

.....

- Τρώω πάρα πολύ
- Πεινάω και θέλω να φάω κρέας
- Πεινάω τρομερά

12. Έχει σκληρή καρδιά:

.....

- Έχει μια μεταλλική καρδιά
- Είναι σκληρόκαρδος άνθρωπος
- Ο μυς της καρδιάς του είναι σκληρός γιατί ασκείται

13. Είναι χρυσός άνθρωπος:

.....
 ...

- Είναι πολύ πλούσιος άνθρωπος
- Είναι καλόκαρδος άνθρωπος
- Είναι τσιγκούνης και αγαπάει τα χρήματα

14. Κόβω δρόμο:

.....

- Ακολουθώ μία πιο σύντομη διαδρομή
- Ανοίγω καινούργιο δρόμο
- Κάνω εργασίες για να συντηρήσω το οδόστρωμα

15. Έχει πάρει πολύ αέρα τελευταία:

.....

- Βγαίνει συχνά βόλτες για να ανασαίνει καθαρό αέρα
- Ανασαίνει πολύ βαθιά τελευταία
- Έχει αποκτήσει υπερβολικά άνετη και αγενή συμπεριφορά

- Θα σου διαβάσω κάποιες φράσεις και θέλω να μου πεις τι σημαίνουν.

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα. Όπως έστρωσες θα κοιμηθείς. Το λέμε σε κάποιον που έκανε άσχημο και μετά πρέπει να αντιμετωπίσει τις συνέπειες.

Παρομοιώδεις φράσεις και παροιμίες

Transparent

1. Φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν:

.....
.....
.....

- Ανακατεύεται σε ξένες υποθέσεις
- Έσπειρε κάτι και δεν φύτρωσε
- Όπου δεν σπέρνουν, δεν φυτρώνει τίποτα

2. Να τρώει η μάνα και του παιδιού να μην δίνει:

.....
.....
.....

- Πρέπει να φάει η μαμα και να μην δώσει στο παιδί της γιατί θα το βλάψει
- Πολύ νόστιμο φαγητό
- Αυτό το τρώνε μόνο οι γονείς και όχι τα μικρά παιδιά

3. Τραβάτε με κι ως κλαίω:

.....
.....
.....

- Με τραβάνε και κλαίω
- Ζήτησα να με τραβάνε ακόμα και αν κλαίω
- Κάνω κάτι που θέλω, αλλά αποδίδω την πράξη μου σε άλλους

4. Γίνανε από δυο χωριά χωριάτες:

.....
.....
.....

- Μάλωσαν
- Χωρίστηκαν οι χωριάτες των δύο γειτονικών χωριών
- Γίνανε περισσότεροι οι χωριάτες και έφτιαξαν δύο χωριά

5. Ρωτώντας πας στην πόλη:

.....
.....
.....

- Πήγε σε ξένη πόλη
- Πρέπει να ρωτήσεις για να πάρεις πληροφορίες για κάτι που δεν γνωρίζεις
- Στην διαδρομή για την πόλη ρωτούσε όποιον έβρισκε αν πήγαινε σωστά

6. Δεν χαρίζει κάστανα:

.....

- Δεν δίνει τα κάστανα του
- Πουλάει τα κάστανα για να βγάλει χρήματα, δεν τα χαρίζει
- Δεν δείχνει επιείκεια, δεν υποχωρεί ποτέ σε κανέναν

7. Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει:

.....

- Η γλώσσα του ανθρώπου δεν έχει κόκκαλα, αλλά αν βρεις μια γλώσσας μπορείς να τσακίσεις τα κόκκαλα κάποιου
- Η γλώσσα δεν έχει κόκκαλα αλλά τα σκληρά λόγια μπορεί να πληγώσουν κάποιον
- Το ψάρι η γλώσσα έχει μικρά κόκκαλα που αν τα καταπιείς θα σε πνίξουν

8. Μόνο βουνό με βουνό δεν σμίγει:

.....

- Τα βουνά δεν σμίγουν
- Οι άνθρωποι όσο μακριά και αν μένουν μπορούν να συναντηθούν τυχαία
- Δύο βουνά μπορεί να συναντηθούν στους πρόποδες

9. Αν δεν παινέψεις το σπίτι σου θα πέσει να σε πλακώσει:

.....

- Λες καλά λόγια για το σπίτι σου για να μην πέσει πάνω σου
- Θα σε διώξουν από το σπίτι σου αν λες άσχημα πράγματα για αυτό
- Αν κατηγορούμε συνεχώς την οικογένεια μας και δεν είμαστε ικανοποιημένοι από αυτά που έχουμε τότε δημιουργούνται μόνο προβλήματα

• **Οραque**

1. Είμαι πανί με πανί:

.....
.....
.....

- Είμαι ντυμένος ολόκληρος με πανί
- Είμαι πάνινος
- Είμαι άφραγκος

2. Κάνει ζωή και κότα:

.....
.....
.....

- Δεν τον νοιάζει τίποτα στη ζωή του
- Καλοπερνά- κάνει καλή ζωή.
- Κοιμάται στη ζωή του πολύ νωρίς, όπως οι κότες

3. Έβγαλε το φίδι από την τρύπα:

.....
.....
.....

- Τράβηξε το φίδι από την ουρά για να το βγάλει από την φωλιά του
- Ξεκαθάρισε μια δύσκολη κατάσταση
- Βγάζει τα φίδια από την τρύπα τους γιατί είναι ταχυδακτυλουργός

4. Τα έφαγε τα ψωμιά του:

.....
.....
.....

- Έφαγε όλο το ψωμί
- Ο σκύλος έφαγε τα ψωμιά που είχε για φαγητό του
- Δεν θα ζήσει για πολύ ακόμα

5. Τον κόλλησε στον τοίχο:

.....
.....
.....

- Τον έσπρωξε και τον ακούμπησε με την πλάτη στον τοίχο
- Έβαλε κόλλα και προσπάθησε να τον κολλήσει στον τοίχο
- Του απέδειξε το άδικο των λεγόμενων του

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdoola, F., Flack, P.S., & Karrim, S.B. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. *South African Journal of Communication Disorders*

Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43:8 (2002), pp 973–987.

Ardila, A. (1997) Specific Learning Disabilities: A Neuropsychological Perspective, *International Journal of Neuroscience*, 89:3-4, 189-205.

Bland-Stewart, L., Elie, M. & Townsend, A. (2013). Using the DELV to Determine Language Difference vs. a Language Disorder in Dialectal Speakers. Howard University, Washington, USA. *Online Journal of Education Research*.

Bishara, S. & Kaplan, S. (2016). Executive Functioning and Figurative Language Comprehension in Learning Disabilities. Israel: *World Journal of Education*.

Bishop & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine & Child Neurology*.

Βογινδρούκας, Ι. (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Από: Νικολόπουλος Δ. (2008) *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*, Αθήνα : εκδ Τόπος

Cacciari, C. & Levorato, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY*.

Cardillo, R., Garcia, R.B., Mammarella, I.C. & Cornoldi, C. (2017): Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities, *Applied Neuropsychology: Child*.

Citron, F. (2018). *Interpreting Figurative Meaning. Metaphor and Symbol*.

Dewart, H. & Summers, S. (1988) The PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Children.

Eyuboglu, D., Bolat, N. & Eyuboglu, M. (2018) Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD), *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, pp 136-141

Fussell, S. & Moss, M. (1998). *Figurative Language in Emotional Communication*.

Gemsbacher, M. A. & Robertson R. R.W (1999). *The role of suppression in figurative language comprehension*. USA: NIH Public Access.

Giora, R. & Fein, O. (1999). On understanding familiar and less-familiar figurative language. *Journal of Pragmatics* 31.

Hartas, D. & Warner, B-J. (2000) A Form of Dyslexia?. *Educational Psychology in Practice*, 15:4, 246-255.

Hartshorne, M. (2006), *Speech, Language and Communication Needs and Literacy Difficulties*

Helland, T. & Asbjørnsen, A. (2000). Executive Functions in Dyslexia. *Child Neuropsychology*, 6:1, 37-48.

Helland, W.A., Posserud, M-B., Helland, T., Heimann, M. & Lundervold, A.J., (2012). Language Impairments in Children With ADHD and in Children With Reading Disorder. *Journal of Attention Disorders*.

Hulme C, Snowling MJ., (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical transactions of the royal society*.

ICD – 10 (1992)

Joanisse, M.F., Manis, F.R., Keating P.& Seidenberg, M.S. (2000). *Language Deficits in Dyslexic Children: Speech Perception, Phonology and Morphology*. Academic Press.

Karuppali, S. & Bhat, J.S. (2012). *The Development of Idiomatic Understanding – A Review*. *Language in India*.

Kikas, E., Männamaa, M., Kumari, V., & Ulst, T. (2008). The Relationships among Verbal Skills of Primary School Students with Specific Learning Disabilities and a Typically Developing Comparison Group. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55:4, 315-329.

Kirk, S. (1977). Specific learning disabilities. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*.

Kring A. M. , Gerald D.C. Neale J.M. & Sheri J.L.(2010) , *Ψυχοπαθολογία (Ε. Αυδή και Π.Ρούσση, Επιμ. Και Θ. Καραμπά , Μεταφραση . Αθήνα εκδ.Gutenberg*

Kumari, S., Pyata, R., Afreen B.K., Paithankar, P.S. (2016) *Pragmatic Skills in Children with Different Types of Learning Disability: A Comparative Study*

Lam, K. H. & Ho, C. S. K. (2014). Pragmatic Skills in Chinese Dyslexic Children: Evidence from a Parental Checklist. Hong Kong: Asia Pacific Journal of Developmental Differences.

Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. Oxford University press.

Leah, C. (2012). Idioms - Grammaticality and Figurativeness. University of Oradea.

Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Εκδόσεις: Κέδρος Α.Ε., 2004

Μακρης, Δεσλή (2004) Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης. Αθήνα : εκδ. τυπωθήτω

Μαυρομάτη, Δ.Δ. (2004) Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.

Mashal, M. & Kasirer, A. (2011). Principal component analysis study of visual and verbal metaphoric comprehension in children with autism and learning disabilities. Israel: Research in Developmental Disabilities 33 (2012) 274–282. 2011 Elsevier Ltd.

Mashal, N. & Kasirer, A. (2012). The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disabilities. Research in Developmental Disabilities 33 (2012) 1741–1748. 2012 Elsevier Ltd.

Van der Merwe, K. & Adendorff, R.D. (2012) Comprehension and production of figurative language by Afrikaans-speaking children with and without specific language impairment. Southern African Linguistics and Applied Language Studies.

National Association of Special Education Teachers. Characteristics of Children with Learning Disabilities. (National Association of Special Education Teachers (LD Report #3), Characteristics of Children with Learning Disabilities, Retrieved from http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf (p1-10))