



**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ
ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
Α΄ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**Εκφάνσεις της γλωσσικής ανάπτυξης και κοινωνική κατανόηση: σύγκριση
μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)
και μαθητών με τυπική ανάπτυξη.**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΣΠΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2017



**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ
ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
Α΄ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Αντωνοπούλου Αικατερίνη (επιβλέπουσα)
Επ. Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

**Μαριδάκη –Κασσωτάκη Αικατερίνη
Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

**Ζμπάϊνος Δημήτριος
Επ. Καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

Η Αθανασοπούλου Ασπασία,

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

**Στη Βένια,
που έφυγε νωρίς...**

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τη γλωσσική ικανότητα (προσληπτικό λεξιλόγιο και πραγματολογική ενημερότητα) καθώς και την κοινωνική κατανόηση των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) συγκριτικά με συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη, ώστε να μπορέσει να συνεισφέρει χρήσιμα δεδομένα που θα ωφελήσουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την οργάνωση καταλληλότερων εκπαιδευτικών συνθηκών για όλα τα παιδιά και ειδικότερα για τα παιδιά με διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση αυτής της ερευνητικής μελέτης. Ειδικότερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, κ. Αντωνοπούλου Αικατερίνη, χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση και την καθοδήγηση της οποίας δεν θα ήταν δυνατή η εκπόνησή της. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κ. Κουβαβά Σοφία, για τη βοήθειά της στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, καθώς και τον κ. Τσίτσα Γεώργιο, για την ηθική και ψυχολογική υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της.

Τέλος, το μεγαλύτερο «ευχαριστώ» το οφείλω σε εκείνη, που αν και δεν βρίσκεται πια μαζί μας, είναι υπεύθυνη για ό,τι είμαι σήμερα και που με το παράδειγμά της με δίδαξε πολλές αρετές ωφέλιμες για τη ζωή μου με πρώτη, τη μεγαλύτερη αρετή ενός ανθρώπου: την ανθρωπιά.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περίληψη Ελληνικά	7
Περίληψη Αγγλικά	8
Κατάλογος Πινάκων	9
Συντομογραφίες	10
Εισαγωγή	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού	14
1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις	14
1.2 Δομικά μέρη της γλώσσας	18
1.3 Στάδια γλωσσικής ανάπτυξης	19
1.4 Θεωρίες γλωσσικής μάθησης και εφαρμογές τους	21
1.5 Γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η Κοινωνική κατανόηση / Θεωρία του Νου	30
2.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις	30
2.2 Ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης (ΘτΝ)	31
2.3 Κοινωνική κατανόηση στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ	32
2.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Μέθοδος	36
3.1 Συμμετέχοντες	36
3.2 Ερευνητικά εργαλεία	37
3.3 Διαδικασία	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Αποτελέσματα	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Συζήτηση	46
Βιβλιογραφία	50
Παράρτημα	62

Περίληψη

Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν καλύτερες γλωσσικές ικανότητες και κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει: (α) εκφάνσεις της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ όπως το προσληπτικό λεξιλόγιο και η πραγματολογική ενημερότητα, (β) την κοινωνική τους κατανόηση και (γ) τη μεταξύ των παραπάνω παραγόντων σχέση. Οι συμμετέχοντες ήταν 45 μαθητές με ΔΕΠ-Υ και 45 με τυπική ανάπτυξη (Μέση ηλικία: 10,7 έτη, τ.α.: 0,9, 62,2% αγόρια). Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν η ελληνική εκδοχή της Σύντομης Διαδικασίας Προσληπτικού Λεξιλογίου καθώς και κλίμακα για την κατανόηση της ευγένειας σε ερωτηματικές προτάσεις με ή χωρίς τη χρήση του ρήματος *παρακαλώ*, προτάσεις επιθυμίας και προσταγής. Η κοινωνική κατανόηση των παιδιών αξιολογήθηκε με τη χρήση δοκιμασιών κατανόησης νοητικών καταστάσεων, όπως το ψέμα, η ειρωνεία και η πειθώ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους συμμαθητές τους χωρίς ΔΕΠ-Υ τόσο στις γλωσσικές δοκιμασίες όσο και στις δοκιμασίες κατανόησης νοητικών καταστάσεων. Επιπλέον, βρέθηκε ότι το προσληπτικό λεξιλόγιο των μαθητών με ΔΕΠ-Υ καθώς και η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται την ευγένεια προβλέπουν την κατανόηση νοητικών καταστάσεων. Ομοίως, στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, η ικανότητα αναγνώρισης της ευγένειας με τη χρήση του ρήματος *παρακαλώ* βρέθηκε να ασκεί επίδραση στην κατανόηση νοητικών καταστάσεων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση της ΔΕΠ-Υ.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, γλωσσική ικανότητα, κοινωνική κατανόηση

Abstract

Previous research data have demonstrated that the children of typical development have greater language abilities and social understanding in comparison to children with ADHD. The aim of the present study is to examine: (a) aspects of the language ability of the students with and without ADHD such as the receptive vocabulary and the pragmatics ability (b) their social understanding and (c) the relation between the aforementioned factors. The sample of the current study consisted of 45 ADHD students and 45 typically developed students (Mean age 10.7 years, s.d. 0.9 and 62.2% boys). For the assessment of the language ability of the children the Greek version of the Peabody Vocabulary Picture Test and scale for the understanding of the politeness in questioning statements with or without the use of the verb *please*, statements of desire and command were used. The social understanding of the students was assessed with tests of understanding mental states such as lie, irony and persuasion. The results demonstrated that the ADHD students have lower performance than those without ADHD in the language tests and in the tests of understanding mental states. Moreover, it was found that the receptive vocabulary of the ADHD students and their ability to perceive the politeness anticipate the understanding of mental states. Accordingly, in typically developed students the ability of recognizing the politeness with the use of the verb *please* was found to affect the understanding of mental states. The findings of the present study contribute to the better understanding of the ADHD.

Key Words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, language ability, social understanding

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν. 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσων όρων στη λεξιλογική απόκτηση, την αντίληψη της ευγένειας και την κοινωνική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και μαθητών με τυπική ανάπτυξη.....σ. 40

Πιν.2.: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (N=45) και τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη (N=45).....σ. 42

Πίν. 3: Αποτελέσματα γραμμικών παλινδρομήσεων για την επίδραση (α) του Προσληπτικού λεξιλογίου στην Κατανόηση νοητικών καταστάσεων (εξαρτημένη μεταβλητή), (β) της Αντίληψης της ευγένειας με ευθεία ερωτηματική πρόταση στην Τεκμηρίωση της αντίληψης νοητικών καταστάσεων (εξαρτημένη μεταβλητή) στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (N=45) και (γ) της Αντίληψης της ευγένειας με πλάγια ερωτηματική πρόταση με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ» στην Κατανόηση νοητικών καταστάσεων (εξαρτημένη μεταβλητή) στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (N=45).....σ. 44

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΔΕΠ-Υ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα
ΘτΝ	Θεωρία του Νου

Εισαγωγή

Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μία αναπτυξιακή νευροβιολογική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από μη τυπικά αναπτυξιακά επίπεδα διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας / παρορμητικότητας (APA, 1994). Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, επηρεάζει το 5-11% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Graetz, Sawyer, Hazell, Arney & Baghurst, 2001, Polanzyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007). Υπάρχουν τρεις τύποι της συγκεκριμένης διαταραχής (APA, 2000): α) υπερκινητικός - παρορμητικός, β) ελλειμματικής προσοχής και γ) μικτός. Τα παιδιά και οι έφηβοι με τη συγκεκριμένη διαταραχή, βιώνουν πολλές κοινωνικές δυσκολίες, τόσο στο οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον, οι οποίες, οδηγούν σε σοβαρά λειτουργικά προβλήματα (Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, Ling, Docking & Pearce, 2016, Cordier, Bundy, Hocking and Einfeld, 2010a, Green, Johnson & Bretherton, 2014) και προβλήματα συμπεριφοράς, όπως, επιθετικότητα, αποτυχία στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Barkley, 1997, Staikova, Gomes, Tartter, McCabe & Halperin, 2013). Οι δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, οδηγούν συχνά, στην απόρριψή τους από τους συνομηλίκους τους (Hubbard & Newcomb, 1991), ενώ συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλαδή, η απόρριψή τους δυσχεραίνει περαιτέρω τη δυνατότητά τους για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών τους σχέσεων και την ανάπτυξη της κοινωνικής τους κατανόησης (Hoza, 2007).

Ένας από τους τομείς της πολύπλευρης ανάπτυξης του παιδιού που, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, επηρεάζεται από ποικίλες αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές διαταραχές, μεταξύ των οποίων και η ΔΕΠ-Υ, είναι αυτός της γλωσσικής ικανότητας (Bruce, Thunderlund & Nettelbladt, 2006, Gut, Heckmann, Meyer, Schmid & Grob, 2012, Kim & Kalser, 2000, Rubinsten, 2009). Περίπου το 50% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα (Tirosh & Cohen, 1998) και καθυστερούν στην έναρξη της ικανότητάς τους για ομιλία (Hartsough & Lambert, 1985), καθώς επίσης έχουν ελλιπή ωριμότητα στον εσωτερικό τους μονόλογο (Berk & Potts, 1991). Η αποτελεσματική και επιτυχημένη επικοινωνία δεν απαιτεί μόνο τη γραμματική γνώση και τη γνώση των λέξεων, αλλά και τη βαθιά κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για ποικίλους κοινωνικούς και λειτουργικούς σκοπούς, με άλλα λόγια, της πραγματολογικής ικανότητας (Nilsen, Mangal & MacDonald, 2013). Ο όρος πραγματολογία αναφέρεται σε συμπεριφορές και ικανότητες που αποτελούν στοιχεία του επικοινωνιακού, κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης (Adams, Baxendale, Lloyd & Aldred, 2005). Πρόκειται για τον τομέα εκείνο της γλώσσας, που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται άλλοι γλωσσικοί τομείς στην επικοινωνία (φωνολογικός, σημασιολογικός, μορφολογικός, συντακτικός) (Russell, 2007). Η πραγματολογική ενημερότητα, δηλαδή, η ικανότητα χρήσης λέξεων και φράσεων με σκοπό να αναφερθούμε σε πράγματα και καταστάσεις που συμβαίνουν στον κόσμο (Nilsen, Varghese, Xu & Fecica, 2015), προϋποθέτει την παροχή επαρκούς πληροφόρησης από τον ομιλητή στον ακροατή και την κατάλληλη ερμηνεία της επικοινωνιακής πρόθεσης του ομιλητή από τον ακροατή. Για το λόγο αυτό, ο ομιλητής πρέπει κάθε φορά να παρέχει στον ακροατή μόνο την απαραίτητη για την επικοινωνία πληροφόρηση, ώστε να αποφεύγεται η παρανόηση ή η λανθασμένη επικοινωνία (Grice, 1975). Η αποτελεσματική επικοινωνία συνεπάγεται τη σωστή αξιολόγηση εκ μέρους των παιδιών του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα για ποικίλους σκοπούς και χρήσεις στην καθημερινότητα, όπως η ζήτηση αγαθών, η περιγραφή καταστάσεων, η παροχή οδηγιών, κ.λπ.

Δεδομένου του γεγονότος ότι η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα, καθώς και την ικανότητα της έναρξης, ανταπόκρισης και διατήρησης της προσοχής, γίνεται κατανοητή η διασύνδεση των γλωσσικών και πραγματολογικών αδυναμιών, αλλά και της ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης με τα ποικίλα συμπτώματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Bruce, Thernlund & Nettelbladt, 2006, Staikova et al., 2013). Ερευνητικά δεδομένα έχουν επισημάνει τη σύνδεση ανάμεσα στην ικανότητα επικοινωνίας και τη γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ και σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Nilsen, Mangal & MacDonald, 2013). Οι αδυναμίες στη χρήση της γλώσσας, την επικοινωνία και την κοινωνική κατανόηση έχουν αναφερθεί τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Bignell & Cain, 2007, Bishop & Baird, 2001). Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν καλύτερη επίδοση στις γλωσσικές και πραγματολογικές τους ικανότητες σε σύγκριση με παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ, κάτι που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω (Nilsen, Varghese, Xu & Fecica, 2015).

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναφέρεται στην έννοια της γλωσσικής ανάπτυξης και στον τρόπο που αναπτύσσουν τη γλωσσική τους ικανότητα τα παιδιά. Το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναφέρεται στην έννοια της κοινωνικής κατανόησης/Θεωρίας του Νου (ΘτΝ) και στον τρόπο ανάπτυξής της, καθώς και στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Με το συγκεκριμένο κεφάλαιο περατώνεται η εισαγωγή

της παρούσας μελέτης, γεγονός που οδηγεί στην αναλυτική αναφορά του σκοπού και των ερευνητικών της υποθέσεων. Το τρίτο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης αναφέρεται στη μέθοδο της διεξαγωγής της. Τέλος, το τέταρτο και το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται στα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτησή τους αντίστοιχα, καθώς και στις προτάσεις για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση εκ μέρους των ερευνητών, εκπαιδευτικών και ψυχολόγων των γλωσσικών εκφάνσεων και της κοινωνικής κατανόησης ιδιαίτερα των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στους συγκεκριμένους τομείς, αλλά και των μαθητών με τυπική ανάπτυξη και να οδηγήσει σε χρήσιμα για την ελληνική πραγματικότητα συμπεράσματα. Το γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη και η κοινωνική κατανόηση είναι δύο τομείς, ο συνδυασμός των οποίων δεν έχει διερευνηθεί αρκετά στα ελληνικά δεδομένα, αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Οι επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής ψυχολογίας σχετίζονται κυρίως με τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων κοινωνικής κατανόησης, αλλά και ικανοτήτων αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας και της επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η γλώσσα αποτελεί ένα βασικό συστατικό που χαρακτηρίζει την επικοινωνία των ανθρωπίνων όντων. Συνιστά ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, αποτελούμενο από ήχους, νόημα, γραμματική και στοιχεία πλαισίου. Γενικότερα, η επικοινωνία αποτελεί μέρος των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον του. Η επικοινωνία μέσω της ομιλίας είναι ένα κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Η ικανότητα γλωσσικής εκμάθησης στον άνθρωπο ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία και διενεργείται σε σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός το οποίο, οδήγησε τους μελετητές της επιστήμης της γλωσσολογίας να υιοθετήσουν την άποψη για τον έμφυτο χαρακτήρα της γλωσσικής ικανότητας. Το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα επειδή η επικοινωνία βρίσκεται στην ανθρώπινη φύση του. Έχει δηλαδή την φυσική ετοιμότητα να δέχεται και να προσέχει φθογγολογικά σημάδια, να ερμηνεύει τη σημασία τους και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα στην επαφή του με τους άλλους.

Με την πάροδο του χρόνου, η μελέτη της εκμάθησης της γλώσσας έχει αποτελέσει το αντικείμενο ενδιαφέροντος πολλών ερευνητών. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφονται τα δομικά μέρη της γλώσσας, τα στάδια που ακολουθεί η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, γίνεται σύντομη αναφορά στις σχετικές θεωρίες για τη γλωσσική ανάπτυξη και ακολουθεί περιγραφή των γλωσσικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η γλώσσα δεν αποτελεί μία απλή οντότητα. Συνιστά ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, αποτελούμενο από τους ήχους (φωνολογία), νόημα (σημασιολογία), γραμματική (σύνταξη) και στοιχεία του κοινωνικού πλαισίου (πραγματολογία) (Lloyd, 1998).

Με τον όρο *λεξιλόγιο* (vocabulary) δηλώνονται τουλάχιστον οι ακόλουθες τρεις διακριτές σημασίες: (α) οι σημασιολογικές μονάδες που διαθέτει το κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας ξεχωριστά, (β) τα επιμέρους λεξιλόγια διαφόρων ομάδων που διακρίνονται ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο που ανήκουν, το επάγγελμα, το φύλο, την ηλικία τους, και (γ) το

σύνολο των λέξεων που διαθέτει μια γλωσσική κοινότητα σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών τους (Οικονομίδης, 2003, Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίδης, 2006).

Η *γλωσσική έκφραση*, δηλαδή ο τρόπος που εκφράζεται το παιδί, βελτιώνεται και εμπλουτίζεται παράλληλα με την ανάπτυξή του. Όσο ωριμάζει το παιδί ηλικιακά, τόσο ο λόγος του αναπτύσσεται. Στις μικρές ηλικίες, πριν το 5ο έτος, είναι έντονη η διαφορά ανάπτυξης της γλωσσικής του έκφρασης από έτος σε έτος. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα παιδί 3 ετών χρησιμοποιεί προτάσεις με 3-4 λέξεις και γνωρίζει περίπου 1.000 λέξεις, ενώ ένα παιδί 4 ετών χρησιμοποιεί μεγάλες προτάσεις με χρονική αλληλουχία στα γεγονότα και γνωρίζει περίπου 2.000-3.000 λέξεις και ένα παιδί 5 ετών χρησιμοποιεί μεγάλες προτάσεις με χρονική αλληλουχία των γεγονότων, μπορεί να διηγείται ιστορίες και γνωρίζει περίπου περισσότερες από 3.000 λέξεις στο λεξιλόγιό του.

Δεκτικό ή προσληπτικό λεξιλόγιο είναι το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ο ομιλητής μιας γλώσσας για να είναι σε θέση να προσλαμβάνει αποτελεσματικά τα μηνύματα που δέχεται στην επικοινωνία του (προφορική ή γραπτή) με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2014). Με βάση αυτό τον ορισμό, το δεκτικό λεξιλόγιο διακρίνεται σε ακουστικό και γραπτό. Το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι το λεξιλόγιο που αναπτύσσεται πρώτα στο παιδί, ενώ ακολουθεί το εκφραστικό, δηλαδή οι λέξεις που χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφράσει το λόγο του και να επικοινωνήσει με τους άλλους.

Η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο εύρος του λεξιλογίου ενός ατόμου και στην έκθεση του ατόμου αυτού σε νέες λέξεις έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Stahl 1999). Η μεγαλύτερη πηγή απόκτησης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου φαίνεται ότι είναι το υλικό ανάγνωσης. Τα άτομα που έχουν πιο αναπτυγμένες αναγνωστικές ικανότητες τείνουν να είναι οι πιο πετυχημένοι αναγνώστες και κατ' επέκταση οι πιο πετυχημένοι στο να αναπτύξουν καλύτερο και ευρύτερο λεξιλόγιο (Stanovich, 1986). Αν και οι γνωστικές ικανότητες κατέχουν, αναμφίβολα, ένα σπουδαίο ρόλο στην κατάκτηση του λεξιλογίου, η ευκαιρία για μάθηση αποτελεί επίσης, ένα σπουδαίο παράγοντα (Γιαννιού, Μεγγίσογλου, Ξενογιώργη & Σβολιανίτη, 2013). Άτομα που βρίσκονται σε ένα πλούσιο λεκτικά περιβάλλον έχουν περισσότερες ευκαιρίες και πιθανότητες για να αναπτύξουν περαιτέρω το λεξιλόγιό τους και την προσληπτική λεξιλογική τους ικανότητα

Οι Stahl και Nagy (2006) υποστηρίζουν ότι το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι εκείνο το στοιχείο του προφορικού λόγου που συνδέεται περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο με την κατανόηση του γραπτού λόγου. Επισημαίνουν, επίσης, ότι η γνώση πολλαπλών νοημάτων που αντιστοιχούν σε μία λέξη εκ μέρους του μαθητή αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την κατανόηση κειμένου από τον ίδιο και την ικανότητά του να επικοινωνεί μέσα από τη συγγραφή ενός κειμένου, καθώς και για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στον ίδιο.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου διαφέρει σημαντικά από την ανάπτυξη άλλων συστατικών του γλωσσικού συστήματος, δεδομένου ότι η εκμάθηση νέων λέξεων συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ενεργούς πνευματικής ζωής του ατόμου, ενώ, η πρόσκτηση των βασικότερων φωνολογικών, συντακτικών, μορφολογικών και πραγματολογικών γνώσεων από ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί ολοκληρώνεται μέχρι τη σχολική ηλικία. Το παιδί δεν κατανοεί στον ίδιο βαθμό όλες τις λέξεις που περιλαμβάνονται στο λεξιλόγιο του. Κάποιες λέξεις τις κατανοεί και τις χρησιμοποιεί πολύ καλά, ενώ άλλες τις κατανοεί μόνο στο πλαίσιο όπου χρησιμοποιούνται (Harris & Chasin, 1999).

Ο όρος *πραγματολογία*, ορίζεται ως η κοινωνική χρήση της γλώσσας (Prutting & Kirchner, 1987). Πρόκειται, ουσιαστικά, για το γλωσσικό τομέα που προσδιορίζει τον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι άλλοι γλωσσικοί τομείς (φωνολογικός, σημασιολογικός, μορφολογικός και συντακτικός) σε επικοινωνιακά πλαίσια (Russell, 2007). Η πραγματολογία είναι ένας γλωσσικός τομέας που περιλαμβάνει τόσο λεκτικές (γλώσσα) όσο και μη λεκτικές ικανότητες (κινήσεις) και διαχωρίζεται σε επιμέρους πεδία, τα οποία αποτελούνται από: α) τη διαχείριση της συνομιλίας (ικανότητες έναρξης, διατήρησης και λήξης μίας συνομιλίας), β) την υπόθεση της συνομιλίας (υποθέσεις σχετικά με το συνομιλητή και το κοινωνικό πλαίσιο) και γ) τη διαχείριση της αφήγησης (ικανότητα δημιουργίας μίας επιτυχημένης αφήγησης) (Adams, 2002, Landa, 2005).

Η πραγματολογία ασχολείται με: α) την έκφραση, β) την πρόθεση, γ) τη λεκτική πράξη και δ) την προλεκτική πράξη (Adams, Brown, & Edwards, 1997). Οι πραγματολογικές επιδόσεις επηρεάζονται από τις επιμέρους μορφές της επικοινωνίας που εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία. Οι πραγματολογικές δεξιότητες θα πρέπει να μελετώνται σε επίπεδο συνομιλίας και σε επίπεδο αφήγησης και να επικεντρώνονται στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά ξεκινούν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και θέτουν αιτήματα για διευκρινήσεις.

Η πραγματολογία είναι μία σημαντική παράμετρος της επικοινωνίας και της κοινωνικής συναναστροφής των παιδιών και των ενηλίκων. Το να μπορεί κάποιος να επικοινωνεί και να συναναστρέφεται με τον περίγυρό του, στενό και ευρύτερο, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις και φράσεις για να αναφερθεί σε πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινότητας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ανθρώπων. Με τη γνώση αυτή, που αποκτάται σταδιακά, με την ανάπτυξη και την εξέλιξη του ατόμου, ο άνθρωπος οδηγείται στην επιτυχημένη επικοινωνία, μέσω της παροχής επαρκούς και απαραίτητης πληροφόρησης στους συνομιλητές του, καθώς και της κατάλληλης ερμηνείας της επικοινωνιακής συνθήκης εκ μέρους των (Grice, 1975) και κατά συνέπεια στην αποφυγή λανθασμένων και παρερμηνευμένων επικοινωνιακών καταστάσεων. Η ικανότητα της επιλογής των κατάλληλων εκφράσεων για την κάθε περίπτωση συνεχίζει να βελτιώνεται μέχρι την εφηβεία (Matthews et al, 2012). Ο Lenneberg, (1969) υποστηρίζει ότι υπάρχει μία *κρίσιμη περίοδος* στην ανάπτυξη του παιδιού η οποία είναι σημαντική για την κατάκτηση της γλώσσας. Η γλώσσα μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως μόνο εάν το παιδί εκτεθεί σε αυτήν την περίοδο πριν την εφηβεία (Λεκάκου & Μαστροπαύλου, 2014).

Ο θεμελιωτής της σύγχρονης γλωσσολογίας, Ελβετός γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure (Cours de linguistique générale, 1976), εισήγαγε τη βασική διάκριση μεταξύ «ομιλίας» (langage), «γλώσσας» (langue) και «λόγου» (parole) (Βελούδης, 2008):

α) «ομιλία» (*langage*): Πρόκειται για τη γλώσσα σαν παγκόσμιο φαινόμενο και σαν ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας με μεγάλη ποικιλομορφία.

β) «γλώσσα» (*langue*): Το αφηρημένο σύστημα που έχουν στον εγκέφαλό τους όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας.

γ) «λόγος» (*parole*): Η πραγμάτωση (καθαρά ατομική, στιγμιαία και παροδική υπόθεση) της «γλώσσας». Ο «λόγος», μπορεί να είναι προφορικός ή γραπτός.

1.2. Δομικά μέρη της γλώσσας

Για να μπορούμε να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά τη γλώσσα και να γινόμαστε κατανοητοί από τα άτομα με τα οποία συναναστρεφόμαστε είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τα ακόλουθα δομικά μέρη της γλώσσας (Hartland, 1999):

α) *γραμματικό*: τα γράμματα της αλφαβήτου που συμβολίζουν λέξεις και προτάσεις με νόημα.

β) *φωνολογικό*: ο τρόπος που συνδυάζονται οι ήχοι σε μία γλώσσα για να σχηματίσουν λέξεις.

γ) *μορφολογικό*: οι μεμονωμένοι ήχοι ή τα φωνήματα συνδυάζονται σε μεγαλύτερες ενότητες που ονομάζονται «μορφήματα». Τα «μορφήματα» χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν το πρόσωπο, τον αριθμό, το χρόνο, κ.λπ. των λέξεων (παράδειγμα μορφήματος είναι το «-οι» στη λέξη άνθρωποι, που δηλώνει τον πληθυντικό αριθμό).

δ) *συντακτικό*: γνώση των συντακτικών κανόνων της γλώσσας (π.χ. οι προτάσεις αρχίζουν, συνήθως, με το υποκείμενο, ακολουθεί το ρήμα και έπειτα το αντικείμενο ή ο αποδέκτης της πράξης που αναφέρεται σε μία πρόταση).

ε) *σημασιολογία*: γνώση της σημασίας των λέξεων αλλά και της σημασιολογικής σύνδεσής τους. Κατά τη σημασιολογική ανάπτυξη του παιδιού, παρατηρείται το φαινόμενο της *υπερεπέκτασης*, σύμφωνα με το οποίο, μία λέξη χρησιμοποιείται σε σχέση με γεγονότα ή αντικείμενα, πέρα από αυτά για τα οποία χρησιμοποιείται κανονικά.

στ) *πραγματολογικό*: γνώση του πλαισίου και του σκοπού για τον οποίο χρησιμοποιούμε κάθε φορά τη γλώσσα (π.χ. μετάδοση πληροφοριών, θέσπιση ερωτήματος, κ.λπ).

Με τη συνδυασμένη γνώση όλων αυτών των γλωσσικών συστημάτων θα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τον καταλυτικό ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη επικοινωνία και κατ' επέκταση να επικοινωνούμε αποτελεσματικότερα με τους συνανθρώπους μας.

1.3. Στάδια γλωσσικής ανάπτυξης

Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και το τι μπορεί να μάθει το παιδί στις διάφορες ηλικίες, περιγράφονται ως εξής (Lloyd, 1998):

α) Προγλωσσικό στάδιο

Από την αρχή της ζωής του το βρέφος έχει την ικανότητα να διακρίνει ήχους που αντιστοιχούν σε βασικά μέρη της γλώσσας, τα φωνήματα, με την ικανότητα αυτή να μην περιορίζεται, αρχικά, στη μητρική του γλώσσα. Μέσα σε χρονικό διάστημα ενός έτους, τα βρέφη μαθαίνουν να διακρίνουν ποιοι ήχοι σχετίζονται με τη δική τους γλώσσα και χάνουν την ικανότητα διάκρισης διαφορών των φωνημάτων σε άλλες γλώσσες (Eimas, 1985). Το πιο σημαντικό στοιχείο του προγλωσσικού σταδίου φαίνεται να είναι το γεγονός ότι αν και η γλώσσα δεν είναι ακόμα εμφανής, το βρέφος αποκτά πλήθος άλλων γνώσεων, τα λεγόμενα *αισθησιοκινητικά σχήματα*, πάνω στα οποία έρχονται και προστίθενται οι λέξεις, για να προσδώσουν το κατάλληλο νόημα, που με την πάροδο του χρόνου θα κατακτήσει το βρέφος (Lloyd, 1998).

β) Μεταβατικό στάδιο

Οι πραγματικές λέξεις κάνουν την εμφάνισή τους περίπου στην ηλικία του 1 έτους. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν για το ρόλο των λέξεων στα *αισθησιοκινητικά σχήματα*, γίνεται κατανοητό το γεγονός ότι οι πρώτες λέξεις αντικατοπτρίζουν τα πρόσωπα και τα πράγματα που είναι οικεία στη ζωή του παιδιού, όπως ζώα, παιχνίδια, οικεία αντικείμενα, κ.λπ. Μέχρι την ηλικία των 18 μηνών, η ομιλία του παιδιού είναι σχεδόν ακατάληπτη, το παιδί ακολουθεί απλές εντολές, παράγει κάποια σύμφωνα και χρησιμοποιεί παράλληλα χειρονομίες και φώνηση (Κατσαούνη, 2013).

Η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρει ότι στα παιδιά εκδηλώνεται μία «λεξιλογική έκρηξη», συνηθέστερα κατά την περίοδο μεταξύ 18-22 μηνών. Ωστόσο παρατηρούνται σημαντικές ατομικές διαφορές. Στο σημείο αυτής της ξαφνικής ανάπτυξης του λεξιλογίου, το οποίο πενταπλασιάζεται ή ακόμα και δεκαπλασιάζεται μέσα σε λίγες μόνο εβδομάδες, συνήθως, αρχίζει ο συνδυασμός των λέξεων από το παιδί. Μέχρι την ηλικία των 24 μηνών, η ομιλία του παιδιού γίνεται κατανοητή και αρχίζει να μοιάζει σταδιακά με την ομιλία των ενηλίκων, το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί προτάσεις με ουσιαστικά και ρήματα και προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ, αυτός), μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση «τί είναι αυτό;», ακούει ιστορίες και μπορεί να καταλαβαίνει και να ακολουθεί εντολές με δύο μέρη (Κατσαούνη, 2013).

γ) Γλωσσικό στάδιο

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι από τις 25 με 50, περίπου, λέξεις στην ηλικία των 18 μηνών, το παιδί κατακτά, περίπου, 15000 λέξεις στην ηλικία των 6 ετών, με μέσο όρο την κατάκτηση 9 νέων λέξεων καθημερινά. Τα παιδιά προσθέτουν στο ρεπερτόριό τους καινούριες λέξεις και φράσεις, που συναντούν στις καθημερινές συζητήσεις και δραστηριότητές τους (Lloyd, 1998).

Κατά την ηλικία των 2 με 3 ετών, η ομιλία το παιδιού αρχίζει να είναι περισσότερο κατανοητή από τους ξένους, το παιδί κατανοεί τις έννοιες «όλα» και «πολλά», αναφέρει τα αντικείμενα με το όνομα τους, προσδιορίζει διάφορα μέρη του σώματος, μπορεί να απαντά σε απλές ερωτήσεις, ακούει ιστορίες και τραγούδια, χρησιμοποιεί προτάσεις με 3-4 λέξεις, κατανοεί 500-900 λέξεις, μιλάει δυνατά και κάνει γραμματικά και συντακτικά λάθη (Κατσαούνη, 2013).

Μεγαλώνοντας ακόμα περισσότερο, δηλαδή στην ηλικία των 3 με 4 ετών, το παιδί, καταλαβαίνει αντίθετες έννοιες, μπορεί να απαντά και να κάνει απλές ερωτήσεις, εκφράζει συναισθήματα, καταλαβαίνει 1200 – 2000 λέξεις, βελτιώνει τα συντακτικά και γραμματικά λάθη που κάνει στην ομιλία του, ψιθυρίζει, χρησιμοποιεί σωστά τον πληθυντικό αριθμό, τις αντωνυμίες και τους χρόνους των ρημάτων, αντιλαμβάνεται τις έννοιες «παραελθόν» και «μέλλον» και μπορεί να συμμετέχει σε συζητήσεις με άλλους, ενώ, στην ηλικία των 4 με 5 ετών, το παιδί κατανοεί τους αριθμούς μέχρι το 3, αναγνωρίζει μέχρι 3 βασικά χρώματα, καταλαβαίνει πάνω από 2800 λέξεις, χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις με 4-8 λέξεις, κάνει σωστή χρήση της γραμματικής, μπορεί να ακούει μια ιστορία και να απαντά σε ερωτήσεις, είναι ικανό να αναμεταδίδει λεπτομερώς μια ιστορία και γνωρίζει τη χρήση αντικειμένων (Κατσαούνη, 2013).

Τέλος, ένα παιδί στην ηλικία των 5 με 6 ετών, γνωρίζει και ονομάζει 6 χρώματα, ονομάζει 3 σχήματα, κατανοεί περίπου 14000 λέξεις, αυξάνει συνεχώς το λεξιλόγιό του, μπορεί να συμμετέχει σε διαλόγους και σε ομαδικά παιχνίδια ακολουθώντας τις οδηγίες, γνωρίζει και ονομάζει τις μέρες της εβδομάδας, μπορεί να χρησιμοποιεί τις κλίσεις και ορισμένους από τους χρόνους των ρημάτων (αόριστος, μέλλοντας) και μπορεί να επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες (Κατσαούνη, 2013).

Τα οφέλη της συνεργασίας των γονέων στην υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών έχουν επισημανθεί από ποικίλες ερευνητικές μελέτες (Department for Education and Department for Health, 2015, Goodall & Montgomery, 2014, Goodall & Vohaus, 2011). Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών ή ακόμα και με λογοθεραπευτές, όταν κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο, οδηγούνται στη δημιουργία καταλλήλων ασκήσεων και προγραμμάτων καλλιέργειας της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, ιδιαίτερα χρήσιμων και αποτελεσματικών για αυτά (Davies, Marshall, Brown & Goldbart, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και η συμπεριφορά των ενηλίκων, λεκτική και μη, αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Bronfenbrenner & Morris, 2006), ιδιαίτερα δε, αν αναλογιστεί κανείς το πρότυπο που αποτελούν οι γονείς για τα παιδιά τους.

Η γνώση των κανόνων της γλωσσικής επικοινωνίας και της πραγματολογικής ενημερότητας είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για την αποδοχή ενός ατόμου από το περιβάλλον του. Ιδιαίτερα για τα παιδιά και τους εφήβους, η αποδοχή από τους συνομηλίκους τους είναι πολύ σημαντική τόσο για την ακαδημαϊκή τους πορεία, αφού ένα παιδί με υγιείς κοινωνικές σχέσεις και συναναστροφές έχει ένα επιπρόσθετο κίνητρο για να συνεχίσει το σχολείο και να βελτιώνει τις επιδόσεις του, όσο και για τη γενικότερη ψυχολογική τους ισορροπία. Αντίθετα, η μη αποδοχή από συνομηλίκους έχει διαπιστωθεί να συνδέεται με μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί, όπως, κατάχρηση ουσιών, εθισμό, παραίτηση από τη σχολική φοίτηση, προβλήματα στην ακαδημαϊκή επίδοση, υψηλά ποσοστά ψυχοπαθολογίας (Klein & Mannuzza, 1991) και περαιτέρω προβλήματα κοινωνικοποίησής του (Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, Ling, Docking & Pearce, 2016, Hoza, 2007, Rubin, Bukowski & Parker, 2007).

1.4. Θεωρίες γλωσσικής μάθησης και εφαρμογές τους

1. Οι βιογενετικές θέσεις

Ουσιαστική αρχή των βιογενετικών θεωριών είναι ότι η ανάπτυξη της γλώσσας πηγάζει από το εσωτερικό του ατόμου, παραμένοντας ανεπηρέαστη από εξωτερικές δυνάμεις. Συνεπώς, δεν επιταχύνεται ούτε επιβραδύνεται από την παρέμβαση του περιβάλλοντος. Οι βιογενετικές θεωρίες ανάπτυξης της γλώσσας διαχωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες (Κουτσοβάνου, 1991):
α) τις βιογλωσσολογικές θεωρίες, οι οποίες θεωρούν ότι η γλώσσα αναπτύσσεται αποκλειστικά

βιολογικά, αποκλείοντας κάθε περιβαλλοντικό παράγοντα επηρεασμού και β) τις γλωσσολογικές θεωρίες, οι οποίες είναι πιο μετριοπαθείς ως προς τις θέσεις τους σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και αποδέχονται κάποιο βαθμό περιβαλλοντικής παρέμβασης.

2. Οι περιβαλλοντικές θέσεις

Οι περιβαλλοντικές θέσεις ανάπτυξης της γλώσσας υποστηρίζουν πως το περιβάλλον αποτελεί έναν ενεργητικό παράγοντα που επιβάλλεται στο άτομο, το οποίο παραμένει παθητικό κατά τη διαδικασία της μάθησης (Κουτσουνάου, 1991). Οι αρχές της θεωρίας της μάθησης κυριαρχούν στις περιβαλλοντικές θέσεις. Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις θεωρίες μάθησης παίζει η αρχή της ενίσχυσης, σύμφωνα με την οποία, όταν ένα άτομο ανταμειφθεί για κάτι που έκανε, τότε θα τείνει να επαναλάβει την πράξη αυτή, ενώ, αντίθετα, αν πάρει μία αρνητική απάντηση, τότε θα τείνει να μην την επαναλάβει. Κατά ανάλογο τρόπο, η ανάπτυξη της γλώσσας συνεχίζεται ακολουθώντας το πρόγραμμα ενίσχυσης ανταμοιβών εκ μέρους της μητέρας για ήχους, οι οποίοι προσεγγίζουν τα γλωσσικά πρότυπα των ενηλίκων. Αυτές οι ανταμοιβές είναι ευχάριστες και προκαλούν συνεχή θετική ενίσχυση. Συνεπώς, το παιδί εξακολουθεί να αρθρώνει φθόγγους, που μοιάζουν με την ομιλία των ενηλίκων, για να συνεχίζει να ανταμείβεται από τη μητέρα.

3. Η κοινωνιογλωσσική θέση

Αποτελεί, ουσιαστικά, ένα υποσύνολο των περιβαλλοντικών θέσεων και παραμένει ουδέτερη απέναντι στη διαμάχη μεταξύ περιβαλλοντιστών και βιογενετιστών αναφορικά με την ανάπτυξη της γλώσσας (Κουτσουνάου 1991), γι' αυτό και περιορίζεται σε δευτερεύοντα γλωσσικά φαινόμενα, που εξετάζει από την άποψη κοινωνικών δομικών παραγόντων (Hymes, 1967, Labov, 1970). Βασικός εκπρόσωπος των σύγχρονων κοινωνιογλωσσικών θεωριών, ο Bernstein (1966), κάνει λόγο για δύο διακριτούς, βασικούς γλωσσικούς κώδικες, αναφέροντας πως οι κώδικες αυτοί διαφοροποιούνται ως προς την ευκολία με την οποία μπορούν να προβλέπονται εναλλακτικές γλωσσικές μορφές στον καθένα. Ο πρώτος, ονομάζεται *ανεπτυγμένος* (elaborated), διαθέτει μεγαλύτερη ποικιλία επιλογών σύνταξης και λεξιλογίου, παρέχοντας στους ομιλητές τη δυνατότητα να διακρίνουν περισσότερα αντικείμενα και γεγονότα στο περιβάλλον τους. Ο δεύτερος, ονομάζεται *περιορισμένος* (restricted) και διαθέτει λιγότερες συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές από τον ανεπτυγμένο, με συνέπεια να έχει έναν περισσότερο προβλέψιμο χαρακτήρα. Είναι λιγότερο συγκεκριμένος και ακριβής, επειδή οι γλωσσικές του δομές είναι περιορισμένες, με αποτέλεσμα να περιορίζει τη δυνατότητα του ατόμου να κάνει λεπτές διακρίσεις. Η κατάκτηση των γλωσσικών αυτών κωδίκων εξαρτάται κυρίως από το μορφωτικό

και το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο του ατόμου και της οικογένειάς του και όχι από τις διανοητικές του ικανότητες.

1.5. Γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μία συνήθη νευροβιολογική συμπεριφορική διαταραχή, που έχει αναφερθεί πως επηρεάζει περίπου το 5% με 11% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Gillberg, 2010, Graetz, Sawyer, Hazell, Arney & Baghurst, 2001, Hulme & Snowling, 2009, Jitendra, DuPaul, Someki & Tresco, 2008, Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007,) και χαρακτηρίζεται από ακατάλληλα επίπεδα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ανάλογα με την ηλικία ενός παιδιού (American Psychological Association, 2000). Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 7 ετών στα παιδιά, σε τουλάχιστον δύο οικεία για αυτά περιβάλλοντα, όπως το σχολείο και το σπίτι και πρέπει να επιμένουν για τουλάχιστον 6 μήνες (Lahey, Pelham, Loney & Kipp, 2004). Η ΔΕΠ-Υ παρουσιάζεται με τρεις τύπους (APA-DSM, 2000):

α) ΔΕΠ-Υ με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την ελλειμματική προσοχή, με κυριότερα συμπτώματα την απροσεξία του παιδιού, τη συχνή αποτυχία της επικέντρωσης της προσοχής του σε λεπτομέρειες, τα λάθη απροσεξίας του στις σχολικές εργασίες, στο χώρο εργασίας ή σε άλλες δραστηριότητες, τη δυσκολία διατήρησης της προσοχής του παιδιού στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι, τη δυσκολία του παιδιού να ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και να οργανώνει εργασίες και δραστηριότητες και τη συχνά εύκολη διάσπαση της προσοχής του από εξωτερικά ερεθίσματα.

β) ΔΕΠ-Υ με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα, με κυριότερα συμπτώματα την υπερκινητικότητα του παιδιού, τη συχνή κίνηση των χεριών ή των ποδιών του ή το στριφογύρισμα στη θέση του, τη συχνή εγκατάλειψη της θέσης του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένο, τη συχνότητά του να βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, τη συχνή υπερβολική του ομιλία, την παρορμητικότητά του, τη δυσκολία του να περιμένει τη σειρά του και τη συνήθειά του να διακόπτει ή να ενοχλεί με την παρουσία του τους άλλους (π.χ. σε συζητήσεις ή παιχνίδια).

γ) ΔΕΠ-Υ συνδυαστικός τύπος, με χαρακτηριστικά και από τους δύο προαναφερθέντες τύπους της ΔΕΠ-Υ.

Η ύπαρξη νευροβιολογικών διαταραχών, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ), είναι ένας παράγοντας που αναστέλλει την ανάπτυξη της γλωσσικής ανάπτυξης και της πραγματολογικής ενημερότητας στα παιδιά. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με τη συγκεκριμένη διαταραχή βιώνουν, συχνά, σημαντικές δυσκολίες στην γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς και επικοινωνιακές δυσκολίες στο περιβάλλον του σπιτιού, όσο και στο σχολικό τους περιβάλλον, οι οποίες, ακολούθως, οδηγούν σε περαιτέρω λειτουργικά προβλήματα (Cordier, Bundy, Hocking & Einfeld, 2010a, Green, Johnson & Bretherton, 2014). Οι πραγματολογικές και γλωσσικές δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, δυσχεραίνουν τις κοινωνικές συναναστροφές τους και πολλές φορές, οδηγούν στην απόρριψή τους από τους συνομηλίκους τους (Hubbard & Newcomb, 1991) και στο χαρακτηρισμό τους ως «λιγότερο επιθυμητά» συγκριτικά με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης (Lahey, Schaughency, Strauss & Frame, 1984), οδηγώντας τα στην απομόνωση. Οι δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές και την επικοινωνία των ατόμων με ΔΕΠ-Υ, έχουν αναφερθεί σε ποσοστό 52% - 82% και συνδέονται στενά με τη συγκεκριμένη διαταραχή (Landau, Milich & Diener, 1998). Αποδίδονται κυρίως στην παρορμητικότητα (Barkley, 1997, Landau et al., 1998), καθώς, επίσης και σε άλλα προβλήματα που μπορεί να συνυπάρχουν με τη διαταραχή (π.χ. αντιφατική συμπεριφορά ή άγχος) (Hodgens, Cole & Boldizar, 2000, Mikami, Ransone & Calhoun, 2011). Αναφέρονται κυρίως από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους και κάνουν την εμφάνισή τους από την προσχολική ηλικία (Bignell & Cain, 2007, Bishop & Baird, 2001, DuPaul, McGoey, Eckert & VanBrakle, 2001, Humphires, Koltun, Malone & Roberts, 1994).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην επικοινωνία τους έγκεινται και στο γεγονός ότι πολλές φορές, παρέχουν ανεπαρκείς πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται κατανοητός ο λόγος τους στους συνομιλητές τους (Nilsen, Mangal & McDonald, 2013). Συγκεκριμένα, οι Purvis και Tannock διαπίστωσαν σε μελέτη τους το 1997 σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ηλικίας 7 έως 11 ετών, πως παρήγαγαν περισσότερο αμφίσημα μηνύματα συγκριτικά με συνομήλικα παιδιά στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης και μάλιστα, όταν περιέγραφαν ένα γεγονός σε κάποιο άτομο δεν κατάφερναν να προσαρμόσουν τη γλώσσα τους στις ανάγκες και την οπτική του συνομιλητή τους.

Με δεδομένο ότι η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί την ικανότητα της έναρξης, ανταπόκρισης και διατήρησης της προσοχής, γίνεται κατανοητή η σύνδεση συγκεκριμένων συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ με γλωσσικές και πραγματολογικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με τη διαταραχή αυτή (Bruce, Thernlund & Nettelbladt, 2006). Οι Camarata και Gibson διερεύνησαν σε μελέτη τους το 1999, τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ σε συνδυασμό με τις γλωσσικές και πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών και απέδειξαν ότι τόσο η παρορμητικότητα όσο και η ελλειμματική προσοχή μπορούν να δυσχεράνουν τους λεκτικούς και τους μη λεκτικούς τομείς της επικοινωνίας. Επιπλέον, οι Leonard, Milich και Lorch, σε μελέτη τους το 2011, διερεύνησαν το κατά πόσο τα πραγματολογικά ελλείμματα ενός πληθυσμού παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαμεσολαβούσαν στη σχέση ανάμεσα στην υπερκινητικότητα, την ελλειμματική προσοχή και τις κοινωνικές δεξιότητες τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι πραγματολογικές ικανότητες διαμεσολαβούσαν πλήρως στη σχέση ανάμεσα στην υπερδραστηριότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες και μερικώς στη σχέση της ελλειμματικής προσοχής και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Έχει παρατηρηθεί ερευνητικά ότι μία από τις συνηθέστερες ψυχιατρικές διαγνώσεις των παιδιών με καθυστέρηση στη γλωσσική ετοιμότητα είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και αντίστροφα, η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί ένα χαρακτηριστικό, που συνυπάρχει, συχνά, στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (σε ποσοστό περίπου 49%) (Beitchman, Hood, Rochon & Peterson, 1989, Beitchman, Nair, Clegg, Ferguson & Patel, 1986, Biederman, Newcorn & Spcich, 1991, El Sady, Nabeih, Mostafa & Sadek, 2013, Love & Thompson, 1988, McInnes, Humphries, Hogg-Johnson & Tannock, 2003, Trautman, Giddan & Jurs, 1990). Το εύρημα αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι εφόσον η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται με την ακοή, που αποτελεί μία ενεργητική διαδικασία, η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη αποδίδεται στη δυσκολία διατήρησης της προσοχής στα ακουστικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Gupta & Ahmed, 2003).

Οι κοινωνικοί και ακαδημαϊκοί τομείς όπου βιώνουν τη ζωή τους τα παιδιά διέπονται από τη χρήση της γλώσσας. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συνήθως, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα σε αυτά τα περιβάλλοντα και ως εκ τούτου, οι προσπάθειες για τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων αυτών των παιδιών κρίνονται χρήσιμες και αναγκαίες (Mathers, 2006). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, παραπέμπονται, συχνά, σε ειδικούς γλωσσολόγους και λογοθεραπευτές, καθώς, αντιμετωπίζουν προβλήματα σε λειτουργικές περιοχές του εγκεφάλου που συνδέονται με

ελλείμματα στις γλωσσικές ικανότητές τους, όπως, δυσκολίες στη λεκτική ακολουθία, συχνή εναλλαγή θέματος στη συζήτηση, απόδοση απαντήσεων σε ερωτήσεις που δεν τους έχουν τεθεί, δυσκολίες στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και στην ακολουθία οδηγιών (Heyer, 1995). Επιπρόσθετα με τις βασικές γλωσσικές αδυναμίες, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν αρκετά συνοδά προβλήματα στην περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας και την ακαδημαϊκή τους λειτουργικότητα (Papaeliou, Maniadaki & Kakouros, 2012). Εκδηλώνουν σε ποσοστό 50% γλωσσικά ελλείμματα και είναι περίπου 5 φορές περισσότερο πιθανό να καθυστερήσουν στην έναρξη της ομιλίας τους (σύμφωνα με το πότε παρατηρείται η εμφάνιση των πρώτων τους λέξεων και σύντομων προτάσεων) σε σύγκριση με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης (Hartsough & Lambert, 1985, Ornoy Uriel & Tennebaum, 1993, Szatmari, Offord & Boyle, 1989b, Tirosh & Cohen, 1998). Με δεδομένη τη σημασία της κατανόησης της προφορικής γλώσσας για την αναγνωστική κατανόηση στα άτομα και ιδιαίτερα στους ενήλικες, το προσληπτικό λεξιλόγιο έχει θεωρηθεί ένας πολύ σημαντικός τομέας για τη μελέτη των ατομικών διαφορών στην κατανόηση κειμένου σε παιδιά και εφήβους με και χωρίς ΔΕΠ-Υ (Martinussen & Mackenzie, 2015).

Όπως έχει διαπιστωθεί από ερευνητικές μελέτες, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα με την έκφραση παρά με την πρόσληψη της γλώσσας (Barkley, DuPaul & McMurray, 1990, Munir, Biederman & Knee, 1987), αν και ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν τον αντίθετο ισχυρισμό (Helland, Biringer et al., 2012, Helland, Posserud, Helland, Heimann & Lundervold, 2016). Οι Baker και Cantwell σε μελέτη τους το 1992 σχετικά με τη συνύπαρξη διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας σε 65 παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ηλικίας 6 έως 13,5 ετών διαπίστωσαν ότι το 78% των παιδιών αντιμετώπιζε δυσκολίες στην άρθρωση του λόγου, το 58% αντιμετώπιζε δυσκολίες στη έκφραση του λόγου, το 34% αντιμετώπιζε δυσκολίες στην πρόσληψη του λόγου και το 69% αντιμετώπιζε δυσκολίες στη γλωσσική επεξεργασία.

Οι Kim και Kaiser διερεύνησαν το 2000 τα γλωσσικά και πραγματολογικά χαρακτηριστικά 18 παιδιών με ΔΕΠ-Υ και 18 παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δραστηριότητες παιχνιδιού με τις μητέρες τους και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν χαμηλότερη επίδοση στη μίμηση των προτάσεων και στην άρθρωση των λέξεων, καθώς και στην ομιλία σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αν και δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τις πραγματολογικές τους ικανότητες συγκριτικά με τα τυπικά

αναπτυσσόμενα παιδιά, παρουσίασαν ακατάλληλες πραγματολογικές και επικοινωνιακές συμπεριφορές κατά την επικοινωνία τους με ενηλίκους, καθώς δεν ανταποκρίνονταν στις ερωτήσεις του συνομιλητή τους, συχνά τον διέκοπταν προτού ολοκληρώσει τις προτάσεις του και χρησιμοποιούσαν ακατάλληλο και συγκεχυμένο λεξιλόγιο στην ομιλία τους. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εμφανίζουν περισσότερες αδυναμίες στη γνώση των πραγματολογικών κανόνων παρά στην εφαρμογή τους. Γνωρίζουν πως να επικοινωνούν κατάλληλα όταν τους παρουσιάζονται οι εναλλακτικές απαντήσεις στις συνομιλίες τους, αντιμετωπίζουν, όμως, δυσκολίες όταν πρέπει να παραγάγουν τις δικές τους απαντήσεις σε επικοινωνιακές καταστάσεις (Westby & Cutler, 1994).

Η φύση και η έκταση των δυσκολιών που βιώνουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στους τομείς της λεξιλογικής κατανόησης, της κατανόησης σύνθετων προτάσεων και της αφηγηματικής κατανόησης, εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό στην αξιολόγηση των δυσκολιών της ακαδημαϊκής τους λειτουργικότητας. Οι Kim και Kaiser διερεύνησαν το 2000 τις σημασιολογικές και συντακτικές ικανότητες σε 11 παιδιά με ΔΕΠ-Υ και 11 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6 έως 8 ετών και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στη δημιουργία προτάσεων και στην άρθρωση των λέξεων συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, καθώς και στα συστατικά του λόγου (προφορικό λεξιλόγιο, γραμματική κατανόηση, κ.λπ.) και της προφορικής γλώσσας (άρθρωση λέξεων, κ.λπ.). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δύο ομάδες των παιδιών δεν διέφεραν σημαντικά στις δεξιότητες προσληπτικού λεξιλογίου, που αξιολογήθηκε με το Peabody Vocabulary Test – Revised (PPVT-R), τη σημασιολογία και το συντακτικό. Έτσι, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι περισσότερο πιθανό να αντιμετωπίζουν προβλήματα με την εκφραστική παρά την προσληπτική γλώσσα.

Οι διαταραχές ανάγνωσης, αν και δεν αποτελούν βασικό διαγνωστικό κριτήριο της ΔΕΠ-Υ, αποτελούν διαταραχές που συνυπάρχουν συχνά στα παιδιά με τη συγκεκριμένη διαταραχή (Bellani, Moretti, Perlini & Brambilla, 2011, Bignell & Cain, 2007, Bruce, Thernlund & Nettelbladt, 2006, Helland, Posserud, Helland, Heimann & Lundervold, 2016, Mathers, 2006, Tirosh & Cohen, 1998, Wigal et al., 2012,). Συγκεκριμένα, οι ικανότητες λεκτικής ανάγνωσης και οι διαταραχές τους έχουν αποτελέσει το επίκεντρο πολλών ερευνητικών μελετών σε παιδιά και εφήβους με ΔΕΠ-Υ (Beitchman, Hood, Rochon & Peterson, 1989, Beitchman, Nair, Clegg, Ferguson & Patel, 1986, Biederman, Newcorn & Spcich, 1991, Love & Thompson, 1988, McGrath et al., 2011, Rucklidge & Tannock, 2002, Trautman, Giddan & Jurs, 1990, Willcut et

al., 2010), ενώ η αναγνωστική κατανόηση έχει αποτελέσει το αντικείμενο περιορισμένων ερευνητικών μελετών, οι οποίες έχουν, γενικά, αναφέρει την αδυναμία αναγνωστικής κατανόησης κειμένου σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (Brock & Knapp, 1996, Ghelani et al., 2004, Stern & Shalev, 2013). Οι Hagberg, Miniscalco και Gillberg σε έρευνά τους το 2010 διαπίστωσαν ότι ένα ποσοστό 60% ατόμων με ΔΕΠ-Υ και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ή με ένα συνδυασμό και των δύο, παρουσίαζαν πρώιμες γλωσσικές διαταραχές. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση περισσότερο σύνθετων πληροφοριών από αυτές που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και στα σχολικά εγχειρίδια (McInees, Humphries, Hogg-Johnson & Tannock, 2003). Οι Wassenberg και συν., σε μελέτη τους το 2010 σε 30 παιδιά και εφήβους με ΔΕΠ-Υ, ηλικίας 8 έως 16 ετών, που συγκρίθηκαν με 30 άτομα τυπικής ανάπτυξης, αντίστοιχης ηλικίας, φύλου και γονεϊκού μορφωτικού επιπέδου διαπίστωσαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ είχαν μικρότερη ταχύτητα και αποτελεσματικότητα στην κατανόηση σύνθετων προτάσεων.

Για τη διερεύνηση των γλωσσικών δομών σε παιδιά με νευροβιολογικές διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ και διαταραχές συμπεριφοράς, έχουν χρησιμοποιηθεί σταθμισμένα γλωσσικά τεστ. Οι Love και Thompson το 1988, χρησιμοποίησαν τις κλίμακες Reynell για να προσδιορίσουν τα γλωσσικά ελλείμματα μίας ομάδας παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ, προτείνοντας την προσεκτική διαχείριση των αποτελεσμάτων αυτών των δοκιμασιών και υποστηρίζοντας ότι οι γλωσσικές ικανότητες κάθε παιδιού είναι σκόπιμο να αξιολογούνται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του. Οι Oram, Fine, Okamoto και Tannock χρησιμοποίησαν τυπικές γλωσσικές δοκιμασίες σε έρευνά τους το 1999 για να προσδιορίσουν εάν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συμπεριφέρονταν διαφορετικά από συνομηλίκους τους με γλωσσικά ελλείμματα και από τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Συγκρίνοντας ομάδες παιδιών με ΔΕΠ-Υ, παιδιών με ΔΕΠ-Υ και γλωσσικά ελλείμματα και παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι θα μπορούσαν να αποδοθούν στη ΔΕΠ-Υ ορισμένα γλωσσικά ελλείμματα, ανεξάρτητα από το εάν τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη διαχείριση και την παραγωγή της γλώσσας. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χωρίς άλλες γλωσσικές δυσκολίες είχαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΕΠ-Υ στις υποκλίμακες που αφορούσαν τις διατυπωμένες προτάσεις της Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Revised (CELF-R). Επιπροσθέτως, τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ότι οι απαντήσεις τους δεν ήταν γλωσσικά κατάλληλες, με δεδομένη την τάση τους να απαντούν

γρήγορα και παρορμητικά στις δοκιμασίες που τους έθεταν και επιπλέον δεν προσπαθούσαν καθόλου να τις τροποποιήσουν ή να τις βελτιώσουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ/ΘΕΩΡΙΑ του ΝΟΥ

Η απόκτηση της ικανότητας της κοινωνικής κατανόησης, επιτρέπει στα παιδιά να διακρίνουν τον πραγματικό από το νοητό κόσμο. Με άλλα λόγια, τους επιτρέπει να κατανοήσουν ότι ο κόσμος των πραγμάτων που τα περιβάλλουν είναι διαφορετικός από το νοητό κόσμο, αλλά, ταυτόχρονα, βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με αυτόν. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν τον πραγματικό κόσμο στο νου τους και να ερμηνεύσουν τις σχέσεις από τις οποίες διέπεται, δηλαδή, να τον αναπαραστήσουν.

2.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Ο όρος «*Θεωρία του Νου*» (Theory of Mind), αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι η σκέψη των άλλων προσδιορίζεται από διάφορες νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, προθέσεις, σχέδια, επιθυμίες, κ.λπ. και στην επακόλουθη ερμηνεία και πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων με βάση αυτές τις νοητικές καταστάσεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009). Μέσα από τον όρο «*θεωρία*», στη συγκεκριμένη περίπτωση, υποδηλώνεται η ικανότητα των παιδιών να κάνουν απλούς συσχετισμούς που προϋποθέτουν στοιχειώδη νοητική αφαίρεση, κάτι το οποίο καθίσταται φανερό από τις εκφράσεις των δικών τους σκέψεων, προθέσεων και πεποιθήσεων, καθώς και από την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν ότι άλλα άτομα έχουν προθέσεις, σχέδια και πεποιθήσεις, που για διάφορους λόγους, μπορεί να είναι διαφορετικά από τα δικά τους.

Η συγκεκριμένη ικανότητα προϋποθέτει συσχετίσεις και αφαιρετική σκέψη, κάτι που σημαίνει πως όταν το παιδί την κατακτήσει, έχει, ήδη, διαμορφώσει μια γνώση για τον τρόπο σκέψης των άλλων ατόμων και είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει τη διαφορετικότητά της από τη δική του. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η γλωσσική ικανότητα συνδέεται με την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης της *λανθασμένης πεποίθησης*, η οποία αποτελεί μέρος της πραγματολογικής ενημερότητας (Cutting & Dunn, 1999, Jenkins & Astington, 1996). Η ανάπτυξη της ικανότητας της Θεωρίας του Νου συνδέεται με την ικανότητα του παιδιού να «*διαβάζει*» το μυαλό το δικό του και των άλλων (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2011).

2.2. Ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης (ΘτΝ)

Η παρατήρηση των εκφράσεων του προσώπου των άλλων ανθρώπων είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της κοινωνικής κατανόησης στον άνθρωπο. Ερευνητές έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στην πρόωμη ανάπτυξη των ικανοτήτων των μικρών παιδιών να ερμηνεύουν τα μη γλωσσικά χαρακτηριστικά των άλλων ατόμων με δεδομένη τη σημασία τους για την καλλιέργεια της Θεωρίας του Νου (Harris, Rosnay & Pons, 2005). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του σχετικά με τις νοητικές του καταστάσεις, να συζητά για τα συναισθήματά του, τα σχέδιά του και τις προθέσεις του, καθώς και να συνειδητοποιεί τις διαφορετικές πεποιθήσεις του, ικανότητες που δεν υφίστανται σε άλλο είδος. Η κοινωνική κατανόηση, δηλαδή η κατανόηση των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με νευροβιολογικές διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων τους (Happe, 1995, Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003).

Η ανάπτυξη της «Θεωρίας του Νου», είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων με δεδομένο ότι συμβάλλει στην κατανόηση σχετικών αντιδράσεων, όπως την ομολογία ψεύδους, την εξαπάτηση του άλλου, την πρόβλεψη των προθέσεων του άλλου, κ.λπ. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η απόκτηση της ικανότητας της «Θεωρίας του Νου», βοηθάει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού και στην καλλιέργεια της επικοινωνίας του. Μέσα από την ικανότητα αντίληψης των διαφορετικών πεποιθήσεων και ιδεών των άλλων, το παιδί συνειδητοποιεί πως πρέπει να επικοινωνεί εποικοδομητικά μαζί τους με βάση τους κανόνες της επιτυχημένης επικοινωνίας, ώστε να γίνεται αποδεκτό και να αναπτύσσει την κοινωνικότητά του. Η ικανότητα της «Θεωρίας του Νου» αποκτάται από το παιδί στην ηλικία των 4-5 ετών. Με την απόκτηση του λεξιλογίου κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού, το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί, παράλληλα, το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, τους τρόπους που χρησιμοποιείται η γλώσσα σε κάθε περίπτωση, καθώς και το σκοπό της επικοινωνίας.

Η σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και πιο συγκεκριμένα της πραγματολογικής ενημερότητας και της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου έχει μελετηθεί ερευνητικά (Happe, 1995). Ακόμα, ερευνητικές μελέτες έχουν υποστηρίξει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της ικανότητας κατανόησης της *λανθασμένης πεποίθησης* και διαφόρων γλωσσικών τομέων, όπως

του συντακτικού και του σημασιολογικού, για παράδειγμα σε ασκήσεις συμπληρωματικών προτάσεων με τη χρήση των ρημάτων «νομίζω» και «πιστεύω» που χρησιμοποιούνται στις δοκιμασίες *λανθασμένης πεποίθησης* (de Villiers 1995, de Villiers & de Villiers 2000, Tager-Flusberg 1997) .

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρ' όλο που η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα αντίληψης της *λανθασμένης πεποίθησης* και της *πραγματολογικής ανάπτυξης* έχει διαπιστωθεί ερευνητικά να είναι ισχυρότερη σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, παρά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή σε παιδιά που εμπίπτουν στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης (Frith et al, 1994), άλλες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι μόνο το 20% περίπου των παιδιών που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού επιτυγχάνουν στις δοκιμασίες *λανθασμένης πεποίθησης*, στοιχείο το οποίο θεωρούν ως ένα ισχυρό αποδεικτικό της αδυναμίας των αυτιστικών παιδιών να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη Θεωρία του Νου (Happe, 1994).

2.3. Κοινωνική κατανόηση στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Η κοινωνική κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να καταλαβαίνει τον τρόπο σκέψης των άλλων και είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό για επιτυχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η κοινωνική κατανόηση, ουσιαστικά εμπεριέχει τη Θεωρία του Νου, καθώς και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματα του άλλου από την έκφραση του προσώπου του και από τις κινήσεις του σώματός του, αλλά και την ικανότητα κάποιου να επιδεικνύει ενσυναίσθηση και χιούμορ, όποτε αυτό κρίνεται σκόπιμο (Uekermann, Kraemer, Abdel-Hamid, et al., 2010). Η Θεωρία του Νου, καλλιεργείται σταδιακά κατά τη διάρκεια ανάπτυξης ενός παιδιού, ξεκινώντας με την ικανότητα κατανόησης μίας συγκεκριμένης πεποίθησης που έχει ένα άτομο για μία συγκεκριμένη κατάσταση (έργα *λανθασμένης πεποίθησης* πρώτης τάξης Θεωρίας του Νου), συνεχίζοντας με την κατανόηση ότι ένα άτομο σκέφτεται μία συγκεκριμένη πεποίθηση (έργα *λανθασμένης πεποίθησης* δεύτερης τάξης Θεωρίας του Νου) και ολοκληρώνοντας με την ανάπτυξη προηγμένων ικανοτήτων Θεωρίας του Νου (έργα *λανθασμένης πεποίθησης* τρίτης τάξης Θεωρίας του Νου), που περιλαμβάνουν την ερμηνεία περισσότερο σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων που βασίζονται σε μη φανερά πληροφορία (Slama & Mary, 2011).

Αν και οι δυσκολίες κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ συνηθισμένες σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ελλειμματικής προσοχής (Barkley, 1996, Hinshaw, 1994), πολλοί μελετητές επισημαίνουν πως η κοινωνική κατανόηση στα παιδιά με διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ, πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, για να μπορέσουν να υπάρξουν περισσότερα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών αυτών στον τομέα αυτό. Οι Fahie και Symons, σε μελέτη τους το 2003 με παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι η Θεωρία του Νου σχετιζόταν σημαντικά με τα αποτελέσματα δοκιμασιών για την ελλειμματική προσοχή, τη μνήμη και την παρορμητικότητα που τέθηκαν στα παιδιά. Επίσης, οι Hughes και συν. σε μελέτη τους το 1998, σύγκριναν τη Θεωρία του Νου, τη συναισθηματική κατανόηση και την εκτελεστική λειτουργικότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ελλειμματική προσοχή και παιδιά τυπικής ανάπτυξης και διαπίστωσαν ότι τα πρώτα είχαν σημαντικά μικρότερη συναισθηματική κατανόηση, χαμηλότερη εκτελεστική λειτουργικότητα και σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης της θεωρίας του Νου από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου.

Παρόμοια διαπίστωση έκαναν και οι Buitelaar, Van Der Wees, Swaab-Barneveld και Jan Van Der Gaag, όπου σε μελέτη τους το 1999, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα είχαν χαρακτηριστικά χαμηλότερες επιδόσεις σε έργα αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που αποτελούσαν τις ομάδες ελέγχου. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σύμφωνα με έρευνες, δεν φαίνεται να παρατηρούνται αξιοσημείωτες δυσκολίες στην επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στις δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης πρώτου βαθμού, ενώ αντίθετα, στις δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης δευτέρου και τρίτου βαθμού τα αποτελέσματα είναι ανάμεικτα και ως εκ τούτου, χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης (Charman, Carroll & Sturge, 2001, Perner, Kain & Barchfeld, 2002, Slama & Mary, 2011,).

Ερευνητικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μία μεγάλη ποικιλία στην εκδήλωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Lahey et al., 2004, Lakes, Swanson & Riggs, 2012), καθώς και πως εκτός των βασικών χαρακτηριστικών της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας, η διαταραχή δημιουργεί αδυναμίες και σε άλλες λειτουργικές περιοχές, όπως, της συναισθηματικής και κοινωνικής κατανόησης (Tarver, Daley & Sayal, 2014).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, ασχολούνται λιγότερο χρονικό διάστημα με το παιχνίδι συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Hubbard & Newcomb, 1991), αναγνωρίζουν δύσκολα τις συναισθηματικές και κοινωνικές καταστάσεις και δυσκολεύονται να επιδείξουν ενσυναίσθηση (Cordier, Bundy, Hocking & Einfeld, 2010b). Ως εκ τούτου, το παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους είναι φτωχότερο ποιοτικά και τα ίδια έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις πραγματολογικές και τις κοινωνικές τους ικανότητες και στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Cordier, Munro, Wilkes-Gillan & Docking, 2012).

Σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατέχουν οι γονείς (Hoza, Mrug, Pelham, Greinerd & Gnagy, 2003), αφού υποστηρίζουν τα παιδιά τους στην επιλογή των ενδεχόμενων φίλων τους και στη θέσπιση καταλλήλων κοινωνικών συναναστροφών, καθώς και στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Sim, Whiteside, Dittner & Mellon, 2006). Ιδιαίτερα οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στις κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών τους, καθώς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, επιδεικνύουν, αρκετά συχνά, συμπεριφορές που δεν γίνονται αποδεκτές από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης για τη δημιουργία επιτυχών και αποτελεσματικών σχέσεων μαζί τους (Mikami, Jack, Emeh & Stephens, 2010). Χαρακτηριστικά, έχει αναφερθεί ότι οι συνομήλικοι των παιδιών με ΔΕΠ-Υ που εμπίπτουν στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης, αντιπαθούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ από την πρώτη μέρα που θα συναναστραφούν μαζί τους ή ακόμα και από τα πρώτα 20 λεπτά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαζί τους (Bickett & Milich, 1990, Erhardt & Hinshaw, 1994). Οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, αντιλαμβάνονται συχνά, ότι τα παιδιά τους έχουν μεγάλες δυσκολίες κοινωνικής κατανόησης.

2.4. Σκοπός της παρούσας έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Με δεδομένο ότι οι γλωσσικές εκφάνσεις (προσληπτικό λεξιλόγιο και πραγματολογική ενημερότητα) και η κοινωνική κατανόηση είναι δύο τομείς, ο συνδυασμός των οποίων δεν έχει διερευνηθεί αρκετά στην ελληνική πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εξετάσει: (α) εκφάνσεις της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ όπως το προσληπτικό τους λεξιλόγιο και η πραγματολογική τους ενημερότητα μέσα από την κατανόηση

της ευγένειας στην προφορική επικοινωνία, (β) την κοινωνική τους κατανόηση και (γ) τη μεταξύ των παραπάνω παραγόντων σχέση.

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και σε αυτούς τυπικής ανάπτυξης στην επίδοσή τους στις γλωσσικές εκφάνσεις (προσληπτικό λεξιλόγιο και πραγματολογική ενημερότητα) και την κοινωνική κατανόηση (Θεωρία του Νου).
- Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις γλωσσικές εκφάνσεις (προσληπτικό λεξιλόγιο και πραγματολογική ενημερότητα) και την κοινωνική κατανόηση (Θεωρία του Νου) των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.
- Οι γλωσσικές εκφάνσεις (προσληπτικό λεξιλόγιο και πραγματολογική ενημερότητα) θα έχουν προβλεπτική ισχύ στην κοινωνική κατανόηση (Θεωρία του Νου) των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Εξασφαλίστηκε το κριτήριο της επίσημης διαγνωσμένης Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής –Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), με βάση το οποίο οι μαθητές με τη συγκεκριμένη διαταραχή αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, φοιτούν στο τμήμα ένταξης και για τη διάγνωση τους υπήρξε προφορική ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό τους. Οι μαθητές που ενέπιπταν στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης προτάθηκαν τυχαία από τον εκπαιδευτικό της τάξης και αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Για κάθε μαθητή με ΔΕΠ-Υ επιλέχθηκε ένας μαθητής με τυπική ανάπτυξη του ίδιου φύλου και της ίδιας τάξης. Στην παρούσα έρευνα δεν πήραν μέρος μαθητές των οποίων η εθνικότητα δεν ήταν ελληνική. Μόνο οι μαθητές των οποίων οι γονείς τους, τους επέτρεψαν να πάρουν μέρος στην έρευνα συμπεριελήφθησαν στους συμμετέχοντες.

Η ηλικία των μαθητών κυμάνθηκε από 9 έως 12 έτη. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ήταν τα 10,7 έτη (τ.α. 0,9) και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν 10,8 έτη (τ.α. 0,9). Το δείγμα της έρευνας ήταν στοχευμένο και αποτελείτο από 90 συνολικά μαθητές, 56 (62,2%) αγόρια και 34 (37,8%) κορίτσια. Το δείγμα αποτέλεσαν 45 μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (πειραματική ομάδα) και 45 μαθητές με τυπική ανάπτυξη (ομάδα ελέγχου), οι οποίοι επιλέχθηκαν ως εξής: 19 (21,1%) μαθητές με ΔΕΠ-Υ από την Τετάρτη, 12 (13,4%) από την Πέμπτη και 14 (15,5%) από την Έκτη τάξη του Δημοτικού και αντίστοιχος αριθμός μαθητών τυπικής ανάπτυξης από κάθε μία από τις συγκεκριμένες τάξεις του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν 10 αγόρια και 9 κορίτσια από την Τετάρτη τάξη του Δημοτικού, 8 αγόρια και 4 κορίτσια από την Πέμπτη και 10 αγόρια και 4 κορίτσια από την Έκτη τάξη του Δημοτικού τυπικής ανάπτυξης και αντίστοιχος αριθμών μαθητών με ΔΕΠ-Υ από τις αντίστοιχες τάξεις. Από τους συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα 66 (73,3%) μαθητές είχαν αδέρφια, ενώ 24 (26,7%) δεν είχαν. Η έρευνα διεξήχθη σε 8 Δημοτικά σχολεία της Αττικής κατά το σχολικό έτος 2016-2017, τα οποία επιλέχθηκαν με βάση την ύπαρξη τμήματος ένταξης.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση των γλωσσικών εκφάνσεων των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν:

(α) η Σύντομη Διαδικασία Προσληπτικού Λεξιλογίου (Peabody Picture Vocabulary Test), (PPVT), (Dunn & Dunn, 1981) στην αναθεωρημένη της έκδοση. Το Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R), (Simos et al., 2011), που έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα Ελληνικά, έχει ως σκοπό να εκτιμήσει την κατανόηση 51 προφερόμενων λέξεων (ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων) που παρουσιάζονται σε φυλλάδια με εικόνες. Σε κάθε φυλλάδιο υπάρχουν τέσσερις εικόνες, από τις οποίες μόνο η μία αντιστοιχεί στη ζητούμενη λέξη. Οι λέξεις είναι τοποθετημένες με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Το παιδί ακούει μια λέξη και καλείται να δείξει (ή να ονομάσει) την εικόνα που αντιπροσωπεύει την προφερόμενη από τον εξεταστή λέξη. Υπάρχουν πέντε επιπλέον κάρτες, οι οποίες χορηγούνται πριν από την έναρξη της εξέτασης και οι οποίες χρησιμεύουν ως παράδειγμα της δοκιμασίας με σκοπό να εξοικειωθεί ο μαθητής με τον τρόπο διεξαγωγής της και δεν υπολογίζονται στην τελική βαθμολογία της δοκιμασίας. (Παράρτημα). Αν το παιδί αποτύχει σε 5 συνεχόμενες απαντήσεις, σταματάει η αξιολόγηση. Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί παίρνει ένα βαθμό και στο τέλος αθροίζεται το σύνολο των σωστών του απαντήσεων.

(β) για την αξιολόγηση της πραγματολογικής επίγνωσης των παιδιών και συγκεκριμένα, της κατανόησης της ευγένειας στον προφορικό λόγο χρησιμοποιήθηκε τροποποιημένη εκδοχή της δοκιμασίας των Garton και Pratt (1990) (Παράρτημα). Στο πλαίσιο της δοκιμασίας αυτής τα παιδιά, αφού εξοικειωθούν με την έννοια της ευγένειας μέσα από παραδείγματα, διαβάζουν μία ιστορία για έναν μαθητή ο οποίος ζητά τη βοήθεια ενός συμμαθητή του προκειμένου να κατεβάσει από ένα ψηλό ράφι της βιβλιοθήκης ένα βιβλίο. Τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν, με τη βοήθεια 7/βαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = καθόλου ευγενής έως 7 = πάρα πολύ ευγενής), 7 διαφορετικές εκδοχές της παράκλησης του ήρωα της ιστορίας προς το συμμαθητή του ως προς το βαθμό στον οποίο αυτές αντανakλούν ευγένεια ή αγένεια. Οι προτάσεις διέφεραν μεταξύ τους ως προς τη γραμματική τους μορφή και εντάσσονται σε 5 κατηγορίες: πλάγια ερώτηση (2), ευθεία ερώτηση (1), προτάσεις επιθυμίας (2), προστακτικές προτάσεις (1), πλάγιες ερωτήσεις με χρήση του ρήματος «Παρακαλώ» (1). Κάθε πρόταση βαθμολογείται με το βαθμό που της δίνει κάθε παιδί και στο τέλος υπολογίζεται η συνολική βαθμολογία της κάθε πρότασης.

Για την αξιολόγηση της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν 3 δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης 3ης τάξης της Harpé, (Harpé, 1994) (Παράρτημα), που αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών να αποδίδουν λανθασμένες πεποιθήσεις. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες αναγνώρισης που αξιολογούν την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών των εννοιών του ψέματος, της ειρωνείας και της πειθούς. Γενικά, οι πεποιθήσεις 3ης τάξης αναφέρονται σε προθέσεις και συναισθήματα, τα οποία απαιτούν ώριμη κατανόηση και χρήση πολύπλοκων γλωσσικών μορφών. Δόθηκε στους μαθητές ένα φυλλάδιο με εικόνες που αντιστοιχούν σε τρεις διαφορετικές ιστορίες, οι οποίες αναφέρονται σε πεποιθήσεις που στηρίζονται στις προαναφερθείσες έννοιες των οποίων διερευνάται η κατανόηση από τους μαθητές, δηλαδή, το ψέμα, την ειρωνεία και την πειθώ. Μετά την ολοκλήρωση κάθε ιστορίας ακολουθεί μία ερώτηση αναγνώρισης πεποίθησης και μία ερώτηση τεκμηρίωσης, στο πλαίσιο της οποίας διαπιστώνεται η αιτιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα: α) με το αν αναγνώρισαν ή β) όχι τη λανθασμένη πεποίθηση και γ) ανάλογα με το αν παρείχαν ή όχι τεκμηρίωση στην απάντησή τους. Οι συμμετέχοντες βαθμολογούνται με ένα βαθμό για το αν αναγνώρισαν τη λανθασμένη πεποίθηση και με επιπλέον ένα ή δύο βαθμούς, ανάλογα με το αν η τεκμηρίωσή τους βασίζεται σε σωματική ή νοητική λειτουργία, αντίστοιχα. Στο τέλος, υπολογίζεται το άθροισμα της βαθμολογίας του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών κατασκευάστηκε για να εξετάσει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία, αριθμός παιδιών στην οικογένεια) που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα (Παράρτημα).

3.3. Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, οι δοκιμασίες αξιολόγησης των γλωσσικών εκφάνσεων και της κοινωνικής κατανόησης και το ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών επιδόθηκαν στο χώρο του σχολείου των μαθητών μέσα σε σχολική τάξη ή σε κάποιο συγκεκριμένο δωμάτιο του σχολικού κτιρίου, το οποίο παραχωρήθηκε από το σχολείο, σε κάθε ένα μαθητή εξατομικευμένα. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας καθώς και για τη σημασία της συμμετοχής τους. Στο παράρτημα παρατίθεται η επιστολή προς τους γονείς, καθώς και το συναινετικό σημείωμα.

Οι ίδιες δοκιμασίες, με τυχαία σειρά, εφαρμόστηκαν και στις δύο ομάδες μαθητών. Πρωταρχικά, ο κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει στις δοκιμασίες της αξιολόγησης των γλωσσικών εκφάνσεων και της κοινωνικής κατανόησης και κατόπιν να συμπληρώσει τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δημογραφικών χαρακτηριστικών. Η συμμετοχή του μαθητή στις δοκιμασίες και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια περίπου 45 λεπτά. Όλα τα παιδιά επιβραβεύθηκαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι από τα 90 συνολικά παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 66 (73,3%) είχαν έστω και μία αναπάντητη ερώτηση στη δοκιμασία του προσληπτικού λεξιλογίου. Από τα 66 αυτά παιδιά, τα 41 (62,1%) ήταν αγόρια και τα 25 (37,9%) κορίτσια. Από τα 41 συνολικά αγόρια, τα 20 (48,8%) ήταν μαθητές με ΔΕΠ-Υ και τα 21 (51,2%) τυπικής ανάπτυξης. Από την άλλη πλευρά, από τα 25 συνολικά κορίτσια, τα 13 (52%) ήταν μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ και τα 12 (48%) τυπικής ανάπτυξης.

Αντίστοιχα, στις δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης της Harpe, από τους 90 συνολικά μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 23 (25,6%) παιδιά είχαν έστω και μία αναπάντητη ερώτηση. Από τα 23 αυτά παιδιά, τα 16 (69,6%) ήταν αγόρια και τα 7 (30,4%) ήταν κορίτσια. Από τα 16 συνολικά αγόρια, τα 9 (56,3%) ήταν μαθητές με ΔΕΠ-Υ και τα 7 (43,7%) τυπικής ανάπτυξης. Από την άλλη πλευρά, από τα 7 συνολικά κορίτσια, τα 5 (71,4%) ήταν μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ και τα 2 (28,6%) τυπικής ανάπτυξης.

Επισημαίνεται ότι διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων με κωδικοποιημένη αρίθμηση. Δεν σημειώθηκαν ονόματα ή στοιχεία που αφορούν σε προσωπικά δεδομένα. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δοκιμασίες και σε σύντομο ερωτηματολόγιο, εφόσον το επιθυμούσαν. Κάθε μαθητής είχε το δικαίωμα να αποχωρήσει σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να εξεταστούν διαφορές στην ικανότητα κατανόησης προσληπτικού λεξιλογίου, στην αντίληψη της ευγένειας και στην κοινωνική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των συμμαθητών τους με τυπική ανάπτυξη χρησιμοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσων όρων στη λεξιλογική απόκτηση, την αντίληψη της ευγένειας και την κοινωνική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και μαθητών με τυπική ανάπτυξη

	Μαθητές με τυπική ανάπτυξη (n=45)		Μαθητές με ΔΕΠ-Υ (n=45)		Σύγκριση μέσων όρων
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₍₈₈₎
Προσληπτικό λεξιλόγιο	42,13	5,8	35,47	9,5	- 3,9*
Αντίληψη της ευγένειας					
<i>Θα μου δώσεις αυτό το βιβλίο;</i>	3,87	0,9	4,51	1,4	2,6
<i>Θα ήθελα αυτό το βιβλίο</i>	3,96	1,2	4,27	1,4	1,1
<i>Θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο;</i>	5,84	0,9	5,42	1,7	-1,5
<i>Δώσε μου αυτό το βιβλίο</i>	1,60	0,6	1,73	1,1	0,7
<i>Μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο σε παρακαλώ;</i>	6,78	0,6	5,70	1,4	-4,6*
<i>Θέλω αυτό το βιβλίο</i>	1,56	0,6	2,09	1,1	2,8
<i>Μήπως να μου έδινες αυτό το βιβλίο;</i>	4,40	1	4,36	1,7	-0,1
Θεωρία του Νου					
<i>Συνολικός βαθμός</i>	6,69	1,7	4,82	1,9	- 4,8*
<i>Κατανόηση νοητικών καταστάσεων</i>	2,84	0,4	2,45	0,7	- 3,1*
<i>Τεκμηρίωση της αντίληψης νοητικών καταστάσεων</i>	4,02	1,5	2,60	1,5	-4,4*

*p<0,001

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στην κατανόηση προσληπτικού λεξιλογίου, στην αντίληψη της ευγένειας με τη βοήθεια πλάγιας ερωτηματικής πρότασης με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ», στο συνολικό βαθμό των έργων της ΘτΝ, καθώς και στην κατανόηση νοητικών καταστάσεων και στην τεκμηρίωση της αντίληψης νοητικών καταστάσεων μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές. Καμία άλλη σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των συμμετεχόντων μαθητών δε βρέθηκε.

Για την εξέταση των πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν στη γλωσσική ικανότητα (Προσληπτικό λεξιλόγιο και Αντίληψη της ευγένειας) και στην κοινωνική κατανόηση των μαθητών των δύο ομάδων, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (N=45) και τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη (N=45)

Μεταβλητές		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Θεωρία του Νου	1. Προσληπτικό λεξιλόγιο	-	,149	,265	,154	-,034	,101	-,025	-,313	,405**	-,002	-,127
	2. Σύνολο	,011	-	,283	,971**	-,040	-,257	,154	-,082	,130	,.085	-,112
	3. Κατανόηση νοητικών καταστάσεων	,332*	,556**	-	-,139	-,061	,037	,061	,021	,357*	-,112	-,206
	4. Τεκμηρίωση αντίληψης νοητικών καταστάσεων	-,080	,915**	,300	-	,130	-,208	-,018	-,016	,113	,118	,078
Αντίληψη της ευγένειας	5. Θα μου δώσεις αυτό το βιβλίο;	,054	,284	,122	,320*	-	,015	-,335*	-,183	-,134	,012	-,490**
	6. Θα ήθελα αυτό το βιβλίο	-,220	-,162	-,194	-,101	-,060	-	-,510**	,040	-,177	,014	-,348*
	7. Θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο;	-,228	-,073	-,287	-,020	-,323*	,183	-	,051	,018	-,495**	-,183
	8. Δώσε μου αυτό το βιβλίο	,016	-,053	,121	-,168	-,016	-,157	-,231	-	-,327*	,204	,049
	9. Μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο σε παρακαλώ;	,199	,136	,052	,161	,144	-,282	-,140	-,408**	-	-,602**	-,079
	10. Θέλω αυτό το βιβλίο	-,146	-,149	-,174	-,162	,164	-,162	-,378	,057	-,322	-	,161
	11. Μήπως να μου έδινες αυτό το βιβλίο;	,193	-,074	,235	-,142	-,491**	-,482**	-,338*	,181	-,120	-,005	-

Σημείωση: * $p<0,05$, ** $p<0,01$, η διαγώνιος χωρίζει τις τιμές συσχέτισης για τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη στο πάνω δεξιά μέρος και για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο κάτω αριστερά μέρος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη σημαντικής θετικής συσχέτισης μεταξύ του Προσληπτικού λεξιλογίου και της Κατανόησης των νοητικών καταστάσεων στη δοκιμασία της Θεωρίας του Νου στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Δηλαδή, όσο περισσότερο εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των παιδιών και όσες περισσότερες λέξεις μπορούν να αντιληφθούν τα ίδια, τόσο περισσότερο ανεπτυγμένη είναι η ικανότητά τους να κατανοούν νοητικές καταστάσεις, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των άλλων και τις πεποιθήσεις τους. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρχε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Τεκμηρίωσης της αντίληψης των νοητικών καταστάσεων στη δοκιμασία της Θεωρίας του Νου και της Αντίληψης της ευγένειας με ευθεία ερωτηματική πρόταση («Θα μου δώσεις αυτό το βιβλίο;») στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι μαθητές είναι σε θέση να τεκμηριώνουν τις απαντήσεις τους σχετικά με την αντίληψη νοητικών καταστάσεων εκ μέρους τους, γεγονός που υποδηλώνει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους και της γραμματικής τους κατάρτισης, τόσο περισσότερο είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την ευθεία ερωτηματική μορφή των προτάσεων ως κατάλληλη για να απευθυνθούν σε κάποιον ευγενικά και να ζητήσουν τη βοήθειά του.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Κατανόησης των νοητικών καταστάσεων στη δοκιμασία της Θεωρίας του Νου και της Αντίληψης της ευγένειας με πλάγια ερωτηματική πρόταση με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ» («Μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο σε παρακαλώ;») στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, κάτι που υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις και τις πεποιθήσεις των άλλων (Θεωρία του Νου), τόσο περισσότερο μπορούν να κατανοήσουν ότι η ευγένεια αποδίδεται καλύτερα μέσω πλάγιων ερωτηματικών προτάσεων με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ» και να χρησιμοποιούν αυτού του είδους τις προτάσεις στην επικοινωνία τους.

Προκειμένου να διερευνηθεί η προβλεπτική ισχύς των γλωσσικών ικανοτήτων στην κοινωνική κατανόηση στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ και στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη, διενεργήθηκε γραμμική παλινδρομική ανάλυση (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Αποτελέσματα γραμμικών παλινδρομήσεων για την επίδραση (α) του Προσληπτικού λεξιλογίου στην Κατανόηση νοητικών καταστάσεων (εξαρτημένη μεταβλητή), (β) της Αντίληψης της ευγένειας με ευθεία ερωτηματική πρόταση στην Τεκμηρίωση της αντίληψης νοητικών καταστάσεων (εξαρτημένη μεταβλητή) στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (N=45) και (γ) της Αντίληψης της ευγένειας με πλάγια ερωτηματική πρόταση με τη χρήση του ρήματος «παρακαλώ» στην Κατανόηση νοητικών καταστάσεων (εξαρτημένη μεταβλητή) στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (N=45)

	Μεταβλητές	Βήτα	Προσαρμοσμένο R ²	T
Μαθητές με ΔΕΠ-Υ	Προσληπτικό λεξιλόγιο			
	Κατανόηση νοητικών καταστάσεων	0,33	0,09	2,28*
	Θα μου δώσεις αυτό το βιβλίο;			
	Τεκμηρίωση αντίληψης νοητικών καταστάσεων	0,32	0,08	2,14*
	Μεταβλητές	Βήτα	Προσαρμοσμένο R ²	T
Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	Μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο σε παρακαλώ;			
	Κατανόηση νοητικών καταστάσεων	0,35	0,10	2,50*

Σημείωση: * $p < 0,05$

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, η μεταβλητή του Προσληπτικού λεξιλογίου ερμήνευσε το 9% της διακύμανσης στη διασπορά της Κατανόησης των νοητικών καταστάσεων (Θεωρία του Νου) στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο είχε η μεταβλητή του Προσληπτικού λεξιλογίου [$F_{(1,42)} = 5,2$, $p < 0,05$] με σημαντική θετική συσχέτιση.

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μεταβλητή της Αντίληψης της έννοιας της ευγένειας με ευθεία ερωτηματική πρόταση («Θα μου δώσεις αυτό το βιβλίο;») ερμήνευσε το 8% της διακύμανσης στη διασπορά της Τεκμηρίωσης της αντίληψης των νοητικών καταστάσεων (Θεωρία του Νου) στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο είχε η μεταβλητή της Τεκμηρίωσης της αντίληψης των νοητικών καταστάσεων [$F_{(1,40)} = 4,57, p < 0,01$] με σημαντική θετική συσχέτιση.

Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεταβλητή της Αντίληψης της έννοιας της ευγένειας με πλάγια ερωτηματική πρόταση με τη χρήση του ρήματος «παρακαλώ» («Μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο σε παρακαλώ;») ερμήνευσε το 10% της διακύμανσης στη διασπορά της Κατανόησης νοητικών καταστάσεων στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο είχε η μεταβλητή της Αντίληψης της έννοιας της ευγένειας με πλάγια ερωτηματική πρόταση με τη χρήση του ρήματος «παρακαλώ» [$F_{(1,43)} = 6,26, p < 0,05$] με σημαντική θετική συσχέτιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει: (α) εκφάνσεις της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ, όπως το προσληπτικό τους λεξιλόγιο και η πραγματολογική τους ενημερότητα μέσα από την κατανόηση της ευγένειας στην προφορική επικοινωνία, (β) την κοινωνική τους κατανόηση και (γ) τη μεταξύ των παραπάνω παραγόντων σχέση.

Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στην κατανόηση Προσληπτικού λεξιλογίου, στην Αντίληψη της ευγένειας με τη βοήθεια πλάγιας ερωτηματικής πρότασης με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ», στο συνολικό βαθμό των έργων της ΘτΝ, καθώς και στην Κατανόηση νοητικών καταστάσεων και στην Τεκμηρίωση της αντίληψης νοητικών καταστάσεων μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές. Χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι η πλάγια ερωτηματική πρόταση με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ» θεωρήθηκε ως η πιο ευγενική πρόταση τόσο από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, όσο και από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνητικών μελετών, οι οποίες διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ τείνουν να έχουν δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση, με άλλα λόγια στην κατανόηση νοητικών καταστάσεων και την τεκμηρίωση της αντίληψης των (Barkley, 1996, Hinshaw, 1994) και χαμηλότερες επιδόσεις σε ποικίλους γνωστικούς τομείς, όπως η γλώσσα, αλλά και να αποτυγχάνουν στις επιδόσεις των γλωσσικών εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Gut, Heckmann, Meyer, Schmid & Grob, 2012, Martimussen & Mackenzie, 2015, Nilsen, Vrghe, Xu & Fecica, 2015).

Πάντως, γενικά, δεν παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες στην επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στις δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης πρώτου βαθμού, δοκιμασίες που αξιολογούν την κοινωνική κατανόηση των παιδιών, ενώ στις δοκιμασίες αναγνώρισης λανθασμένης πεποίθησης δευτέρου και τρίτου βαθμού τα αποτελέσματα είναι ανάμεικτα και ως εκ τούτου, χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης (Charman, Carroll & Sturge, 2001, Perner, Kain & Barchfeld, 2002, Slama & Mary, 2011,).

Επίσης, ερευνητικές μελέτες έχουν διαπιστώσει μειωμένες πραγματολογικές ικανότητες και δυσκολίες στην αντίληψη νοητικών καταστάσεων, καθώς και δυσχέρεια στην κοινωνική κατανόηση στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και οριακές διαφορετικές αξιολογήσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Happe, 1995, Leonard, Milich & Lorch, 2011, Staikova, Gomes, Tartter,).

Οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, συγκριτικά με τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους έχουν διαπιστωθεί από ερευνητικές μελέτες, οι οποίες επιβεβαιώνουν πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν γλωσσικά ελλείμματα και οδηγούνται συχνά σε περιορισμένες κοινωνικές συναναστροφές και ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες (Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, Ling, Docking & Pearce, 2016, Hubbard & Newcomb, 1991). Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, πολλές φορές, δεν γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, εξαιτίας της παρορμητικότητας και της ελλειμματικής προσοχής τους, καθώς και της αδυναμίας τους να αναγνωρίζουν συναισθηματικές, κοινωνικές και νοητικές καταστάσεις και να καλλιεργούν και να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, χαρακτηριστικά που τα κάνουν να δυσκολεύονται να συναναστραφούν με άλλα άτομα και να αναπτύξουν την κοινωνική τους κατανόηση (Cordier, Bunddy, Hocking & Edinfield, 2010b).

Από τον ορισμό της πραγματολογίας, ως του γλωσσικού τομέα που προσδιορίζει τον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι άλλοι γλωσσικοί τομείς (φωνολογικός, σημασιολογικός, μορφολογικός και συντακτικός) σε επικοινωνιακά πλαίσια (Russell,

2007), γίνεται κατανοητή η συσχέτιση της γλώσσας με τις κοινωνικές ικανότητες του παιδιού. Η συσχέτιση των γλωσσικών εκφάνσεων με την κοινωνική κατανόηση, που παρουσιάστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, επιβεβαιώνεται και από άλλες ερευνητικές μελέτες, που διαπίστωσαν τις ελλειπείς γλωσσικές δεξιότητες και την έλλειψη ικανοτήτων κοινωνικής κατανόησης, ιδιαίτερα σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (El Sady, Nabeih, Mostafa & Sadek, 2013, Schachar, Mota, Logan, Tannock & Klim, 2000.).

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συμφώνησαν με τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στη συγκεκριμένη έρευνα, όπου αξιολόγησαν ως την πιο ευγενική πρόταση, την πλάγια ερωτηματική πρόταση με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ», «Μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο σε παρακαλώ;», ερχόμενοι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Gartner και Pratt (1990), όπου και εκεί όλοι οι μαθητές αξιολόγησαν πως η έννοια της ευγένειας αποδίδεται καλύτερα μέσα από προτάσεις ερωτηματικού τύπου. Όμως, στην έρευνα των Gartner και Pratt (1990), οι μαθητές θεώρησαν ως την πιο ευγενική, την πλάγια ερωτηματική πρόταση «Θα μπορούσες να μου δώσεις τη μπάλα μου;». Επιπροσθέτως, στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης χαρακτήρισαν ως καθόλου ευγενική πρόταση την πρόταση επιθυμίας «Θέλω αυτό το βιβλίο» και οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ την προστακτική πρόταση «Δώσε μου αυτό το βιβλίο», ενώ στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Gartner και Pratt το 1990, όλοι οι μαθητές αξιολόγησαν ως καθόλου ευγενική την ευθεία ερωτηματική πρόταση «Θα μου έδινες τη μπάλα μου;», επισημαίνοντας τη διαφορά των προτάσεων με τις οποίες οι μαθητές θεωρούν ότι αποδίδεται η έννοια της αγένειας στις δύο έρευνες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών εκφάνσεων και της κοινωνικής κατανόησης των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και των μαθητών με τυπική ανάπτυξη εκ μέρους των ερευνητών, εκπαιδευτικών και ψυχολόγων και θα οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα. Οι επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής ψυχολογίας είναι χρήσιμες με δεδομένο ότι σχετίζονται κυρίως με τη δημιουργία κατάλληλου

μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Με την ελπίδα η συγκεκριμένη έρευνα να συνεισφέρει στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από τα αποτελέσματά της δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε το γεγονός ότι υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Μέσα σε αυτούς, εντάσσονται ο σχετικά περιορισμένος αριθμός του δείγματος της έρευνας και το περιορισμένο ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα το γεωγραφικό πεδίο αποτέλεσαν σχολεία σε ορισμένες περιοχές της Αττικής. Θα ήταν σκόπιμο παρόμοιες, μελλοντικές έρευνες να διεξαχθούν σε ευρύτερη γεωγραφική ακτίνα, με μεγαλύτερο και περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Τέλος, θα ήταν ίσως σκόπιμο να διερευνηθούν και να διευκρινιστούν όλα τα βαθύτερα αίτια των γλωσσικών δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ, καθώς και των δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησής τους με δεδομένη τη σημασία που αποδίδεται στα πραγματολογικά και γλωσσικά ελλείμματα ως προς τις δυσκολίες κοινωνικοποίησης, που, συχνά, συνοδεύουν τη ΔΕΠ-Υ. Με τον τρόπο αυτό, θα γίνει περισσότερο κατανοητό το υπόβαθρο των δυσκολιών και των συμπτωμάτων που βιώνουν τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή και κατ' επέκταση θα σχεδιαστούν περισσότερο οργανωμένες προσπάθειες διαχείρισης και βελτίωσης των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν σε ποικίλους γνωστικούς και ψυχολογικούς τομείς, αλλά και το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον θα είναι καταλληλότερα σχεδιασμένο για να απευθύνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Βιβλιογραφία

- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973–987.
- Adams, C., Baxendale, J., Lloyd, J. & Aldred, C. (2005). Pragmatic language impairment: Case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 227–250.
- Adams, C., Byers Brown, B. & Edwards, M. (1997). *Developmental Disorders of Language*. 2nd edn. London: Whurr.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edn. Washington DC.
- Baker, L. & Cantwell, D. P. (1992). Attention deficit disorder and speech/language disorders. *Comprehensive Mental Health Care*, 2(1), 3-16.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J. & McMurray, M. B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity defined by research criteria. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 58, 775-789.
- Barkley, R. A. (1996). *Linkages between attention and executive functions*. In: Lyon, R. G. & Krasnegor N.A. (Eds.). (pp. 307-325). *Attention, memory, and executive function*. Toronto: Paul H. Brookes.
- Beitchman J. H., Hood, J. & Peterson, M. (1989). Empirical classification of speech and language impairment in children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 118-123.
- Beitchman J. H., Nair, R., Clegg, M., Fergusson, B. & Patel P. G. (1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 528-535.
- Bellani, M., Moretti, A., Perlini, C. & Brambilla, P. (2011). Language disturbances in ADHD. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20, 311-315.
- Berk, L. E. & Potts, M. K. (1991). Development and functional significance of private speech among attention-deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 357–377.

- Bernstein, B. (1996). *Elaborated and Restricted Codes: An outline*. Sociological Inquiry, 2.
- Bickett, L. & Milich, R. (1990). First impressions formed of boys with learning disabilities and attention deficit disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 253–259.
- Biederman, M. D., Newcorn, J. & Sprich, S. (1991). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety and other disorders. *American Journal of Psychiatry*, 148, 564–577.
- Bignell, S. & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language and comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 499–512.
- Bishop, D. V. & 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 and Child Neurology*, 43, 809–818.
- Brock, S. & Knapp, P. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 1, 173–186.
- Bruce, B., Thernlund, G. & Nettelbladt, U. (2006). ADHD and language impairment: A study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 52–60.
- Buitelaar, J. K., van der Wees, M., Swaab-Barneveld, H. & van der Gaag, R.J. (1999). Theory of Mind and Emotion-Recognition Functioning in Autistic Spectrum Disorders and in Psychiatric Control and Normal Children. *Development and Psychopathology*, 11: 39–58.
- Camarata, S. M. & Gibson, T. (1999). Pragmatic Language Deficits in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 207–214.
- Charman, T., Carroll, F. & Sturge, C. (2001) Theory of mind, executive function and social competence in boys with ADHD. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 6(1), 31–49.
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C. & Einfeld, S. (2010a). A comparison of the play of children with ADHD by subtypes. *Australian Journal of Occupational Therapy*, 57, 137–145.

- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C. & Einfeld, S. (2010b). Empathy in the play of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Occupational Therapy Journal of Research: Occupation, Participation and Health*, 30, 122–132.
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S. & Docking, K. (2012). The pragmatic language abilities of children with ADHD following a play-based intervention involving peer-to-peer interactions. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 416–428.
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Ling, L., Docking, K. & Pearce, W. (2016). Evaluating the pragmatic language skills of children with ADHD and typically developing playmates following a pilot parent-delivered play-based intervention. *Australian Occupational Therapy Journal*. doi: 10.1111/1440-1630.12299.
- Cutting, A.L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*. 70(4), 853-65.
- de Villiers, J. G. (1995). *Steps in the mastery of sentence complements*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (2000). Linguistic determination and the understanding of false beliefs. In Mitchell P. & Riggs J. (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191–224). Hove: Psychology Press.
- de Saussure, F. *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. (1976). Μετάφραση: Αποστολόπουλος, Φ.Δ. Εκδόσεις Παπαζήσης. (Δημοσιεύτηκε μετά το θάνατό του με βάση φοιτητικές σημειώσεις).
- Department for Education and Department for Health. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0–25 years*. London: Department for Education.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L. & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508-15.
- Eimas, P. (1985). The perception of speech in early infancy. *Scientific American*, 252, 46-52.

- El Sady, S. R., Nabeih, A. A-S., Mostafa, E. M. A. & Sadek, A. A. (2013). Language impairment in attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *The Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 14, 383–389.
- Fahie, C. M. & Symons, D. K. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Applied Developmental Psychology*, 24, 51–73.
- Frith, U. & Happe, F. (1994). Autism: beyond ‘theory of mind’. *Cognition*, 50, 115 – 132.
- Garton, A. F. & Pratt, C. (1990). Children’s pragmatic judgement of direct and indirect requests. *First Language*, 10, 51-59.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U. & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10, 364–384.
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental clinical examination. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1543-1551.
- Graetz, B., Sawyer, M., Hazell, P., Arney, F. & Baghurst, P. (2001). Validity of DSM-IV ADHD subtypes in a nationally representative sample of Australian children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 40, 1410–1417.
- Green, B., Johnson, K. & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 15–29.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Studies in syntax and semantics* (vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Gupta, R. & Ahmed, R. (2003). Attention deficit hyperactivity disorder – can we do better? *International Journal of Pediatrics*, 18(2), 84–6.
- Gut, J., Heckmann, C., Meyer, C. S., Schmid, M. & Grob, A. (2012). Language skills, mathematical thinking, and achievement motivation in children with ADHD, disruptive behavior disorders, and normal controls. *Learning and Individual Differences* 22, 375–379.
- Hagberg, B. S., Miniscalco, C. & Gillberg, C. (2010). Clinic attenders with autism or attention-deficit/hyperactivity disorder: Cognitive profile at school age and its

- relationship to preschool indicators of language delay. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1-8.
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development.*, 66(3), 843-55.
- Harris, P. L., de Rosnay, M. & Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *American Psychological Society*, 14(2), 69-73.
- Harris, M. & Chasin, J. (1999). Developments in early lexical comprehension: A comparison of parental report and controlled testing. *Journal of Child Language*, 26, 453-60.
- Hartland, J. (1999). *Γλώσσα και Σκέψη*. Μετάφραση: Σύρμαλη, Κ. Επιμέλεια: Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (3^η Επανέκδοση Ελληνικά Γράμματα, 2009).
- Hartsough, C. S. & Lambert, N. M. (1985). Medical factors in hyperactive and normal children: Prenatal, developmental, and health history findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 190–201.
- Helland, W. A., Biringier, E, Helland, T. & Heimann, M. (2012). Exploriong language profiles for children with ADHD and children with Aspeger syndrome. *Journal of Attention Disorders*, 16, 34-43.
- Helland, W. A., Posserud, M-B., Helland, T., Heimann, M. & Lundervold, A. J. (2016). Language Impairments in Children With ADHD and in Children With Reading Disorder. *Journal of Attention Disorders*, 20(7), 581–589.
- Heyer, J. L. (1995). Responsibilities of speech pathologists toward children with ADHD. *Semin. Speech Language Pathology*, 16(4), 275–88.
- Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hodgens, J. B., Cole, J. & Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 443–452.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 655–663.

- Hoza, B., Mrug, S., Pelham, W., Greiner, A. R. & Gnagy, E. M. (2003). A friendship intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Preliminary findings. *Journal of Attention Disorders*, 6, 87–98.
- Hubbard, J. A. & Newcomb, A. F. (1991). Initial dyadic peer interaction of attention deficit-hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 179–195.
- Hughes, C., Dunn, J. & White, A. (1998) Trick or Treat? Uneven Understanding of Mind and Emotion and Executive Dysfunction in Young “Hard to Manage” Preschoolers. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 39, 981–94.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder. In Hulme C. & Snowling M. J. (Eds.). *Developmental disorders of language and cognition* (pp. 243-283). Singapore: Blackwell Publishing.
- Humphries, T., Koltun, H., Malone, M. & Roberts, W. (1994). Teacher-identified oral language difficulties among boys with attention problems. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15, 92–98.
- Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Languages and Social Setting. *Journal of Social Issues*, 23, 423-430.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Jitendra, A. K., DuPaul, G. J., Someki, F. & Tresco, K. E. (2008). Enhancing academic achievement for children with attentiondeficit hyperactivity disorder: Evidence from school-based intervention research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14, 325-330.
- Kim, O. H. & Kaiser, A. P. (2000). Language Characteristics of Children with ADHD. *Communication Disorders Quarterly*, 21(3), 154-165.
- Klein, R. G. and Manuzza, S. (1991). Long-Term Outcome of Hyperactive Children: A Review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 30(3), 383–387.
- Labov, W. (1970). The study of Nonstandard English. National Council of Teachers of English.
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J & Kipp, H. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *American Journal of Psychiatry*, 161, 2014–20.

- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Kipp, H., Ehrhardt, A., Lee, S. S., . . . Massetti, G. (2004). Three-year predictive validity of DSM-IV attention deficit hyperactivity disorder in children diagnosed at 4-6 years of age. *The American Journal of Psychiatry*, 161, 2014-2020.
- Lakes, K. D., Swanson, J. M. & Riggs, M. (2012). The reliability and validity of the English and Spanish strengths and weaknesses of ADHD and normal behavior rating scales in a preschool sample: Continuum measures of hyperactivity and inattention. *Journal of Attention Disorders*, 16, 510-516.
- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 247–252.
- Landau, S., Milich, R. & Diener, M. (1998). Peer relations of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 83–105.
- Lenneberg, E. H. (1969). On Explaining Language. *Science*, 64(3880), 635-643.
- Leonard, M. A., Milich, R. & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 567–579.
- Lloyd, P. (1998). Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Μετάφραση: Γαλανάκη, Ε. Επιμέλεια: Γιαννίτσας Ν.Δ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Επανέκδοση Ελληνικά Γράμματα, 2001).
- Love, A. J. & Thompson, M. G. (1988). Language disorders and attention deficit disorders in young children referred for psychiatric services: Analysis of prevalence and a conceptual synthesis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58(1), 52-64.
- Maridaki-Kassotaki, K. & Antonopoulou, K. (2011). Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 75-84.
- Martinussen, R. & Mackenzie, G. (2015). Reading comprehension in adolescents with ADHD: Exploring the poor comprehender profile and individual differences in vocabulary and executive functions. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 329–337.
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S. & Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-

- deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 377–384.
- Mathers, M. E. (2006). Aspects of Language in Children With ADHD. Applying Functional Analyses to Explore Language Use. *Journal of Attention Disorders*, 9(3), 523-533.
- Matthews, D., Butcher, J., Lieven, E. & Tomasello, M. (2012). Two-and four-year-olds learn to adapt referring expressions to context: effects of distracters and feedback on referential communication. *Topics in Cognitive Science*, 4(2), 184–210.
- McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., et al. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 547–557.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S. & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit-hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 427-443.
- Mikami, A. Y., Ransone, M. L. & Calhoun, C. D. (2011). Influence of anxiety on the social functioning of children with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15, 473–484.
- Munir, K. Biederman, J. & Knee, D. (1987). Psychiatric comorbidity in patients with attention deficit disorder. A controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 844-848.
- Nilsen, E. S., Mangal, L. & MacDonald, K. (2013). Referential communication in children with ADHD: The role of a listener. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 590-603.
- Nilsen, E. S., Varghese, A., Xu, Z. & Fecica, A. (2015). Children with stronger executive functioning and fewer ADHD traits produce more effective referential statements. *Cognitive Development*, 36, 68–82.
- Oram, J., Fine, J., Okamoto, C. & Tannock, R. (1999). Assessing the language of children with attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 72-80.

- Ornoy, A., Uriel, L. & Tennenbaum, A. (1993). Inattention, hyperactivity and speech delay at 2-4 years as a predictor of ADDADHD syndrome. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 30, 155-163.
- Papaeliou, C. F., Maniadaki, K. & Kakouros, E. (2015). Association Between Story Recall and Other Language Abilities in Schoolchildren With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(1), 53–62.
- Perner, J., Kain, W. & Barchfeld, P. (2002). Executive Control and Higher-Order Theory of Mind in Children at Risk of ADHD. *Infant and Child Development*, 11, 141–158.
- Polanczyk, G., de Lima, M., Horta, B., Biederman, J. & Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164, 942–948.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347–353.
- Prutting, C. A. & Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105–119.
- Purvis, K. L. & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 133–144.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships and groups. In: Damon, W., Lerner, R. & Eisenberg, N. (Eds.). *Handbook of child psychology* (Vol. 3, 6th ed.). Stafford, BC: Wiley.
- Rucklidge, J. J. & Tannock, R. (2002). Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: Effects of reading difficulties and gender. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8), 988–1003.
- Russell, R.L. (2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 483–506.
- Schachar, R., Mota, V L, Logan, G. D, Tannock, R. & Klim, P. (2000). Confirmation of an inhibitory deficit in attention-deficit /hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 227-35.
- Sim, L., Whiteside, S., Dittner, C. & Mellon, M. (2006). Effectiveness of a social skills training program with school age children: Transition to the clinical setting. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 409–418.

- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Athanassios Protopapas, A. & Mouzaki, A. (2011). Psychometric Evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek Elementary Students. *Assessment for Effective Intervention*, 37(1), 34–49.
- Slama, H. & Mary, A. (2011). Theory of Mind and ADHD. *ADHD in Practice*, 3, 4.
- Stahl, A. & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stahl, S. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A. & Halperin, J.M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1275–1283.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stern, P. & Shalev, L. (2013). The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 431–439.
- Szatmari, P., Offord, D. R. & Boyle, M. H. (1989a). Ontario child health study: Prevalence of attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 219-230.
- Tager-Flusberg, H. (1997). Language acquisition and theory of mind. In L. B. Adamson & M. A. Ronski (Eds.), *Communication and language acquisition: discoveries from atypical development* (pp. 135–160). Baltimore: Paul Brookes.
- Tarver, J., Daley, D. & Sayal, K. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): An updated review of the essential facts. *Child: Care, Health and Development*, 40, 762-774.
- Tirosh, E. & Cohen, A. (1998). Language deficit with attention deficit disorder: A prevalent comorbidity. *Journal of Child Neurology*, 13, 493-497.
- Trautman, R. C., Giddan, J. J. & Jurs, S. G. (1990). Language risk factor in emotionally disturbed children within a school and day treatment program. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13(2), 123-133.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M. et al. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder. (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34, 734-743.

- Wassenberg, R., Hendriksen, J. G. M., Hurks, P. P. M., Feron, F. J. M., Vles, J. S. H. & Jolles, J. (2010). Speed of language comprehension is impaired in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13, 374-385.
- Westby, C. E. & Cuttler, S. K. (1994). Language and ADHD: Understanding the bases and treatment of self-regulatory deficits. *Topics in Language Disorders*, 14(4), 58-76.
- Wigal, S. B., Maltas, S., Crinella, F., Stehli, A., Steinhoff, K., Lakes, K. & Schuck, S. (2012). Reading performance as a function of treatment with lisdexamfetamine dimesylate in elementary school children diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16, 23-33.
- Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., McGrath, L. M., Chhabildas, N. A., Olson, R. K., DeFries, J. C., et al. (2010). Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: the case for multiple-deficit models. *Cortex*, 46(10), 1345–1361.
- www.logos-grafi.gr/2015.
- Βελούδης, Γ. (2008). Γενική Γλωσσολογία. Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Έκδοση: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Γιαννιού, Λ., Μεγγίσογλου, Ε., Ξενογιώργη, Α. & Σβολιανίτη, Χ. (2013). *Δοκιμασία Αξιολόγησης Επιπέδου Λεξιλογίου Έκφρασης Ηλικίας 5-6 Ετών*. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας, Ιωάννινα.
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (2014). Η Ανάπτυξη του λεξιλογίου με τη χρήση των ΤΠΕ: Ένα ερευνητικό/επιμορφωτικό πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Ανάγνωσης (IPA).
- Κατσαούνη, Κ. (2013). Στάδια ανάπτυξης λόγου και ομιλίας. <http://www.ikidcenters.com>. 4/2013.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη το παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Λεκάκου, Μ. & Μαστροπαύλου, Μ. (2014). «Εισαγωγή στη Γλωσσολογία II. Κατάκτηση της γλώσσας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1090>.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Κ. (2009). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Παπαβασιλείου, Τ. & Χαραλαμπίκης, Χ. (2006). *Λογοτεχνία, γλώσσα και εκπαίδευση*.
Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παράρτημα

Δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου – Οδηγίες

Προς το παιδί: «Τώρα θα σου λέω μία λέξη και θα σου δείχνω μερικές εικόνες. Εσύ θέλω να βλέπεις προσεχτικά όλες τις εικόνες και να διαλέγεις ποια από αυτές δείχνει αυτό που μας λέει η λέξη. Θα κάνουμε πρώτα ένα παράδειγμα. Έτοιμος/η; Πάμε.»

Λέξη	Σωστή	Απάντη	Λέξη	Σωστή	Απάντη
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	Σωστή	Απάντη	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	Σωστή	Απάντη
A Άλογο	3	_____			
-7 Αλεξίπτωτο	3	_____	29 Αφυπνίζομαι	2	_____
-6 Τριχωτό	4	_____	30 Ενθουσιώδης	2	_____
-5 Λαχανικό	4	_____	31 Πυραμίδα	4	_____
-4 Ώμος	3	_____	32 Φιλονικία	1	_____
-3 Στάζει	2	_____	33 Ολιγομελής	2	_____
-2 Κορνίζα	1	_____	34 Ανάβαση	3	_____
-1 Δάσος	3	_____	35 Χερσόνησος	4	_____
1 Κορμός	2	_____	36 Εύθραυστο	3	_____
2 Ράμφος	3	_____	37 Αποσύνθεση	3	_____
3 Ρουθούνι	1	_____	38 Πυρακτωμένος	4	_____
4 Σιντριβάνι	2	_____	39 Εκμυστηρεύομαι	3	_____
5 Σοβαρός	1	_____	40 Τροχιά	1	_____
6 Επιστημονικό	2	_____	41 Περιορισμός	1	_____
7 Διαφωνία	1	_____	42 Υδρόβιος	4	_____
8 Στάχυ	4	_____	43 Εσπεριδοειδές	3	_____
9 Προβοσκίδα	1	_____	44 Ενόραση	2	_____
10 Βράβευση	3	_____	45 Βλοσυρός	2	_____
11 Μηχανικός	2	_____	46 Απίσχνανση	2	_____
12 Ξυλουργός	2	_____	47 Εκλιπόν	3	_____
13 Υδρόγειος	3	_____	48 Οβελίσκος	1	_____
14 Όχημα	4	_____	49 Κάλυκας	2	_____
15 Ερειπωμένο	4	_____	50 Χωροστάθμιση	2	_____
16 Απομόνωση	1	_____	51 Οξύληκτος	3	_____
17 Εμπορικός	1	_____			
18 Παράδοση	1	_____			
19 Διαφανής	3	_____			
20 Παρασύρω	4	_____			
21 Ανυψώνω	1	_____			
22 Μυθικός	1	_____			
23 Κάθετος	3	_____			
24 Τρωκτικό	3	_____			
25 Περίσκεψη	2	_____			
26 Τροφοδοτώ	1	_____			
27 Αστερισμός	4	_____			
28 Ρυμούλκηση	1	_____			

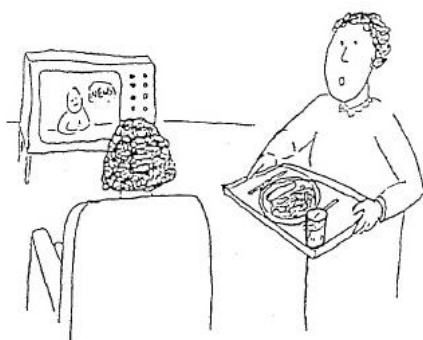
Αριθμός σωστών: _____

Δοκιμασίες αναγνώρισης πεποίθησης 3ης τάξης (Harpré, 1994)

Ειρωνεία

Η μητέρα της Άννας ξόδεψε πολύ χρόνο μαγειρεύοντας το αγαπημένο φαγητό της Άννας, κεφτεδάκια με πατάτες τηγανιτές. Αλλά όταν πηγαίνει το φαγητό στην Άννα, αυτή βλέπει τηλεόραση και ούτε που το κοιτάζει, ούτε λέει ευχαριστώ. Η μητέρα της Άννας είναι θυμωμένη και λέει, «Ωραία συμπεριφορά! Αυτό θα πει ευγένεια!».

Είναι αλήθεια, αυτό που είπε η μητέρα της Άννας; Γιατί η μητέρα της Άννας το είπε αυτό;



Ψέμα

Μια μέρα, καθώς η Άννα παίζει στο σπίτι της, έριξε κατά λάθος και έσπασε το αγαπημένο κρυστάλλινο βάζο της μητέρας της. «Ω Θεέ μου, όταν η μητέρα το ανακαλύψει θα θυμώσει πολύ!» Έτσι, όταν η μητέρα της Άννας έρχεται στο σπίτι και βλέπει το σπασμένο βάζο και ζητάει από την Άννα να μάθει τι συνέβη, η Άννα λέει, «Ο σκύλος το έσπασε, δεν ήταν δικό μου λάθος!».

Ήταν αλήθεια, αυτό που είπε η Άννα στη μητέρα της; Γιατί το είπε αυτό;



Πειθώ

Η Ιωάννα ήθελε να αγοράσει ένα γατάκι, έτσι πήγε να δει την κυρία Μακρή η οποία είχε πολλά γατάκια που δεν τα ήθελε. Η κυρία Μακρή αγαπούσε τα γατάκια της και δε θα έκανε τίποτα για να τα βλάψει, αν και δεν μπορούσε να τα κρατήσει όλα. Όταν η Ιωάννα την επισκέφθηκε δεν ήταν σίγουρη ότι ήθελε κάποιο από τα γατάκια της κυρίας Μακρή, αφού ήταν όλα αρσενικά και εκείνη ήθελε ένα θηλυκό. Αλλά η κυρία Μακρή είπε, «Εάν κανένας δεν αγοράζει τα γατάκια θα πρέπει να τα πνίξω!»

Ήταν αλήθεια, αυτό που είπε ο κυρία Μακρή; Γιατί η κυρία Μακρή το είπε αυτό στην Ιωάννα;



Παράδειγμα ιστορίας και προτάσεων για αξιολόγηση της κατανόησης της ευγένειας των Garton και Pratt (1990)

Παρακαλείσαι να διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση που ακολουθεί την ιστορία και να τη βαθμολογήσεις από το 1 ως το 7 ως προς την ευγένεια που δηλώνει, όταν απευθύνεσαι στο συνομήλικό σου.

Ο Γιώργος, ένα παιδί 10 χρονών, βρίσκεται στο σχολείο του και κοιτάζει τη βιβλιοθήκη του. Ξαφνικά, βλέπει ένα βιβλίο που τον ενδιαφέρει πολύ και θα ήθελε να το δανειστεί για να το διαβάσει. Το βιβλίο βρίσκεται σε ψηλό ράφι της βιβλιοθήκης κι έτσι ο Γιώργος δεν μπορεί να το φτάσει. Πρέπει, λοιπόν, να ζητήσει από κάποιο συνομήλικό του λίγο ψηλότερο παιδί να κατεβάσει το βιβλίο για να του το δώσει. Παρακάτω αναφέρονται μερικοί τρόποι για να το κάνει αυτό.

Υπόδειγμα προτάσεων για αξιολόγηση της έννοιας της ευγένειας (1 = καθόλου ευγενής, 7 = πάρα πολύ ευγενής)

- α) Θα μου δώσεις αυτό το βιβλίο; (ευθεία ερώτηση)
- β) Θα ήθελα αυτό το βιβλίο (πρόταση επιθυμίας)
- γ) Θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο; (πλάγια ερώτηση)
- δ) Δώσε μου αυτό το βιβλίο (προστακτική πρόταση)
- ε) Μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις αυτό το βιβλίο σε παρακαλώ; (πλάγια ερώτηση με τη χρήση του ρήματος «Παρακαλώ»)
- στ) Θέλω αυτό το βιβλίο (πρόταση επιθυμίας)
- ζ) Μήπως να μου έδινες αυτό το βιβλίο; (πλάγια ερώτηση)

Υπόδειγμα Κλίμακας αξιολόγησης της ευγένειας στην ανωτέρω δοκιμασία

- 1= καθόλου ευγενής
- 2= πολύ λίγο ευγενής
- 3= λίγο ευγενής
- 4= ούτε λίγο ούτε πολύ ευγενής
- 5= αρκετά ευγενής
- 6= πολύ ευγενής
- 7= πάρα πολύ ευγενής

Φύλλο δημογραφικών χαρακτηριστικών

Τώρα συμπλήρωσε:

Είσαι: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Έχεις αδέρφια: ☐ Ναι ☐ Όχι

Σε ποιά τάξη πηγαίνεις; _____

Πόσων χρόνων είσαι; _____

Πόσα αδέρφια έχεις; _____

Κύκλωσε ποιο από τα παρακάτω προσωπάκια δείχνει πως νιώθεις τώρα.



Σχολείο: _____

Ημερομηνία εξέτασης: _____

Κωδικός: _____

Επιστολή προς τους γονείς

Ονομάζομαι Αθανασοπούλου Ασπασία και είμαι απόφοιτη του τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου εκπονώ μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με θέμα: «Προσληπτικό λεξιλόγιο και πραγματολογική ενημερότητα: σύγκριση μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και μαθητών με τυπική ανάπτυξη».

Τα ευρήματα της έρευνας θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χειρίζονται και κατανοούν τον προφορικό λόγο, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά στις συναναστροφές τους, καθώς και στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διαχείριση τυχόν γλωσσικών ελλειμμάτων και δυσκολιών κοινωνικής κατανόησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται μετά από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και παραχώρηση άδειας για αυτή. Οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν σε δοκιμασίες που έχουν παιγνιώδη μορφή και να απαντήσουν σε σύντομο ερωτηματολόγιο, εφόσον το θελήσουν. Επισημαίνεται ότι διατηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και δε σημειώνονται ονόματα ή στοιχεία που αφορούν σε προσωπικά δεδομένα. Κάθε συμμετέχων μπορεί να αποχωρήσει σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας επιθυμήσει.

Έντυπο συγκατάθεσης γονέα/ κηδεμόνα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω ενημερωθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο του παιδιού μου και συμφωνώ με τη συμμετοχή του, εφόσον θα θελήσει να συμμετάσχει.

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα